

**4ο Πανελλήνιο
Εκπαιδευτικό Συνέδριο
Κεντρικής Μακεδονίας**

**«Αξιοποίηση των
Τεχνολογιών της Πληροφορίας
και των Επικοινωνιών στη
Διδακτική Πράξη»**

**Π Ρ Α Κ Τ Ι Κ Α
Σ Υ Ν Ε Δ Ρ Ι Ο Υ**

ΤΟΜΟΣ Γ΄

Επιμέλεια: Γιάννης Σαλονικίδης

**Θεσσαλονίκη
8, 9 & 10 Απριλίου 2016**

Υπό την αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας
Έρευνας & Θρησκευμάτων

ISBN: 978-960-99301-2-3

ΠΡΑΚΤΙΚΑ

του

**4ου ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ
ΚΕΝΤΡΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ**

**"Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και
των Επικοινωνιών στη Διδακτική Πράξη"**

ΤΟΜΟΣ Γ΄

ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ

8, 9 & 10 ΑΠΡΙΛΙΟΥ 2016

ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ: Ιωάννης Σαλονικίδης

ISBN: 978-960-99301-2-3

Τίτλος:	Πρακτικά του 4ου Πανελληνίου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου Κεντρικής Μακεδονίας
Υπότιτλος:	Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας Και των Επικοινωνιών στη Διδακτική Πράξη
Συγγραφέας:	Συλλογικό έργο
Επιμέλεια:	Ιωάννης Σαλονικίδης
Έκδοση & διάθεση:	Πανελλήνια Ένωση Εκπαιδευτικών για την Αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στις Φυσικές Επιστήμες «Μιχάλης Δερτούζος» – 2003
Τόπος:	Θεσσαλονίκη
Έτος:	2016
Τόμοι:	4
Αριθμός σελίδων:	1330
URL Πρακτικών on-line:	http://4syn-thess2016.ekped.gr/praktika/
ISBN:	978-960-99301-2-3

Απαγορεύεται σύμφωνα με την ισχύουσα νομοθεσία (Ν.2121/1993, Ν.2557/1997, Ν.4212/2013) η αναδημοσίευση του παρόντος έργου με οποιοδήποτε τρόπο ή μορφή, τμηματικά ή περιληπτικά, στο πρωτότυπο ή σε μετάφραση ή άλλη διασκευή, χωρίς γραπτή άδεια των συγγραφέων.

ΟΡΓΑΝΩΤΕΣ

- Πανελλήνια Ένωση Εκπαιδευτικών για τις Φυσικές Επιστήμες «Μιχάλης Δερτούζος»
- «Ελληνική Ένωση για την Αξιοποίηση των Τ. Π. Ε. στην Εκπαίδευση» (e-Δίκτυο-ΤΠΕΕ),
- Πανελλήνια Επιστημονική Ένωση Νηπιαγωγών για την Αξιοποίηση των Τ. Π. Ε. (Π.Ε.Ε.Ν.Α@ΤΠΕ) και
- Σύλλογος Επιμορφωτών για την Αξιοποίηση των Τ. Π. Ε. στην Εκπαίδευση (ΣΕΠ ΤΠΕ@Ε)

ΣΥΝΔΙΟΡΓΑΝΩΤΕΣ

- Περιφερειακή Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας & Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Κεντρικής Μακεδονίας
- Δήμος Κορδελίου - Ευόσμου
- 11ο Δημοτικό Σχολείο Ευόσμου

ΣΥΝΤΟΝΙΣΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

- Γιάννης Σαλονικίδης – Γενικός Συντονιστής
- Βαγγέλης Κολτσάκης – Συντονιστής Κριτών
- Μανόλης Κουσλόγλου – Υπεύθυνος Επικοινωνίας
- Δήμος Μαυράκης – Οικονομική Διαχείριση
- Μιλτιάδης Δοδοντής
- Νίκος Τζιμόπουλος
- Αθηνά Καλλαρά
- Παναγιώτα Παναγιωτοπούλου

ΟΡΓΑΝΩΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

- | | |
|-------------------------|-----------------------------|
| • Αγατσιώτης Ξενοφώντας | • Κουσλόγλου Εμμανουήλ |
| • Αγοραστούδης Θωμάς | • Κωστάκη Μαρίνα-Στέλλα |
| • Αθανασιάδου Παρασκευή | • Μαργαρίτη Αριστέα |
| • Αλεξανδρίδης Σωτήριος | • Μπαζακογιάννη Στυλιανή |
| • Αμανατίδης Νικόλαος | • Μπαλτάς Θεόδωρος |
| • Ανδρεάδης Αλέξανδρος | • Μπίκου Αλίκη |
| • Ανδρεάδου Χαρίκλεια | • Οικονομίδης Δημήτριος |
| • Αντωνίου Νικόλαος | • Πάγκα Αглаΐα |
| • Γεωργάκη Σοφία | • Παλάζη Χρυσάνθη |
| • Γεωργίου Δημήτριος | • Παναγιωτοπούλου Παναγιώτα |
| • Γλέζου Κατερίνα | • Παρασκευάς Απόστολος |
| • Δοδοντή Ιωάννα | • Σαλονικίδης Μιχάλης |
| • Ζέτα Βασιλική (Σύλια) | • Σαμαρά Θεοδώρα |
| • Ζυγός Νικόλαος | • Σουλιώτη Σπυριδούλα |
| • Καλλαρά Αθηνά | • Σωτήριου Σοφία |
| • Κάντζος Γεώργιος | • Τζελέπη Σοφία |
| • Καραδημούλας Θεόδωρος | • Φακούδης Ευάγγελος |
| • Κολτσάκης Ευάγγελος | • Φατσέα Αδαμαντία |

Συντονιστές κριτών

- Κολτσάκης Ευάγγελος (Γενικός Συντονιστής κρίσεων εργασιών)
- Αμανατίδης Νικόλαος
- Ανδρεάδου Χαρίκλεια
- Γλέζου Κατερίνα
- Ζέττα Βασιλική
- Καλλαρά Αθηνά
- Παλάζη Χρυσάνθη
- Παναγιωτοπούλου Παναγιώτα
- Παρασκευάς Απόστολος
- Σωτηρίου Σοφία
- Τζελέπη Σοφία
- Φακούδης Ευάγγελος
- Φατσέα Αδαμαντία

Επιτροπή Κριτών

- Αγγελόπουλος Πέτρος, Σχολικός Σύμβουλος Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, Επιμορφωτής ΤΠΕ Β' επιπέδου
- Αλεξίου Αναστάσιος, Δάσκαλος, Επιμορφωτής ΤΠΕ Β' επιπέδου
- Αλισταβάκης Εμμανουήλ, Χημικός, Συντονιστής ΦΕ και Ερευνητικών Εργασιών
- Αλμπανάκη Ξανθή, Θεολόγος, MEd
- Αμανατίδης Νικόλαος, Δρ., Δάσκαλος, Ερευνητής, Επιμορφωτής ΤΠΕ Β' επιπέδου
- Αναργυρίδου Δέσποινα, Δρ., Πληροφορικός
- Ανδρεάδου Χαρίκλεια, Σχολική Σύμβουλος Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, Επιμορφώτρια ΤΠΕ Β' επιπέδου
- Αντικουλάνη Κυριακή, Θεολόγος, Μετ. Θεατρική Αγωγή
- Αντωνίου Παναγιώτης, Αναπληρωτής Καθηγητής ΣΕΦΑΑ ΔΠΘ
- Αποστολίδης Γεώργιος, Φιλολόγος
- Αραμπατζής Γεώργιος, Πληροφορικός, MSc
- Αράπογλου Αριστείδης, Πληροφορικός, Υπεύθυνος ΚΕΠΛΗΝΕΤ, MSc., MEd, Ερευνητής για θέματα Τ.Π.Ε στην εκπαίδευση
- Ασημακόπουλος Γεώργιος, Φιλολόγος, Επιμορφωτής ΤΠΕ Β' επιπέδου
- Βαγγελάτος Αριστείδης, Ερευνητής, Δρ. Μηχ. Η/Υ και Πληροφορικής, ΙΤΥΕ
- Βέτσιος Ελευθέριος, Φιλολόγος, Δρ. Νεότερης Ιστορίας, Μετ. τμήμ. Ιστορίας Αρχαιολογίας, Μετ. Ηγεσία και διοίκηση στην Εκπαίδευση, Επιμορφωτής ΤΠΕ Β' επιπέδου
- Βίντου Αουρέλια, Φιλολόγος, MEd Παιδαγωγική Ψυχολογία και Εκπαιδευτική Πράξη
- Βλάχος Ζώης, Μαθηματικός, Μετ. φοιτητής Τεχνολογίες Μάθησης και Επικοινωνίας
- Βουλγαρίδου Όλγα
- Γαβριηλίδου Μόνικα, Γαλλικής Γλώσσας, Υποψ. Διδάκτωρ, ΠΤΠΕ, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας Σύμβουλος Θεμάτων Εκπαίδευσης και Επιμόρφωσης ΙΤΥΕ
- Γαλλής Κωνσταντίνος, Φιλολόγος, Επιμορφωτής ΤΠΕ Β' επιπέδου
- Γερακίνη Αλεξάνδρα, Φιλολόγος, Μετ. φοιτ. ΑΠΘ Ευρωπαϊκή λογοτεχνία και πολιτισμός, Συνεργάτης του ΚΕΓ
- Γεωργαλής Ευάγγελος, Φυσικός PhD, MSc, MEd Μεταδιδακτορικός Ερευνητής στο ΑΠΘ
- Γεωργοβρεττάκου Σταματίνα, Καθηγήτρια ΠΕ01 & ΠΕ 02, MEd Παιδαγωγική ψυχολογία και εκπαιδευτική πράξη
- Γεωργούδης Ιωακείμ, Πληροφορικός, Δρ. Μηχανικός, MSc in Microwaves & Optoelectronics, University College London (UCL)
- Γιαννικόπουλος Ιωάννης, Δάσκαλος, Μετ. «Φύλο και νέα εκπαιδευτικά και εργασιακά περιβάλλοντα στην Κοινωνία της Πληροφορίας»
- Γκινούδη Αθηνά, Φυσικός, PhD, Μετ. στη Συνεχιζόμενη και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση
- Γλέζου Κατερίνα, Πληροφορικός – Φυσικός, PhD, MEd, MSc

- Γραμμένος Νικόλαος, Σύμβουλος Γ' Ι.Ε.Π., Υ.Π.Ε.Θ
- Γρόσδος Σταύρος, Σχολικός Σύμβουλος Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, Επιμορφωτής ΤΠΕ Β' επιπέδου
- Γώτη Ευθυμία, Σχολική Σύμβουλος Προσχολικής Αγωγής, Δρ., ΜΕΔ, Μετ. Παιδαγωγική και Δημιουργική Μάθηση Επιμορφώτρια ΤΠΕ Β' επιπέδου
- Δαβλάντης Ιωάννης, Δάσκαλος, ΜΕΔ, ΜSc, Εκπαιδευτής Ενηλίκων, Επιμορφωτής ΤΠΕ Β' επιπέδου
- Δάλλας Μάρκος, Δάσκαλος, Μετ. Διδακτική και Μεθοδολογία Μαθηματικών
- Δαρόπουλος Απόστολος, Σχολικός Σύμβουλος Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, PhD, στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, ΜΕΔ., «Σύγχρονα Περιβάλλοντα Μάθησης και Παραγωγή διδακτικού υλικού»
- Δελιόπουλος Γεώργιος, Δρ. Φιλολόγος
- Δογορίτη Ελευθερία, Επίκουρη Καθηγήτρια Γαλλικής Γλώσσας και ΤΠΕ Τ.Ε.Ι. Ηπείρου
- Δουτσίνης Κωνσταντίνος, Φυσικός – Ραδιοηλεκτρολόγος
- Δρίμτζιας Βασίλειος, Πληροφορικός, Επιμορφωτής ΤΠΕ Β' επιπέδου
- Επταμηνιτάκης Θεόδωρος, Σχολικός Σύμβουλος Φυσικών Επιστημών, Φυσικός, Επιμορφωτής ΤΠΕ Β' επιπέδου
- Ζέττα Βασιλική (Σύλια), Φιλολόγος, Επιμορφώτρια ΤΠΕ Β' επιπέδου
- Ζήκα Βάγια, Φιλολόγος, Επιμορφώτρια ΤΠΕ Β' επιπέδου
- Ζήκος Νικόλαος, Δρ. Χημικός
- Θεοφανέλλης Τιμοθέων, Σχολικός Σύμβουλος Πληροφορικής, Δρ Πληροφορικής, Μ.Sc., Μ.ΕΔ.
- Ιορδανίδου Μάρθα, Φιλολόγος Ειδ. Αγωγής, Μsc Σχολική Παιδαγωγική
- Ιωαννίδου Κυριακή, Διδακτικό προσωπικό Ε.Α.Π., Διδακτορικό και DEA στην Οικολογία
- Ιωάννου Στυλιανός, Δρ. Μαθηματικών και ΤΠΕ, Επίτιμος Πάρεδρος Π.Ι.
- Καλαφάτης Κωνσταντίνος, Φιλολόγος – Θεολόγος, Μετ. Θεωρία, Πράξη και Αξιοποίηση του Εκπαιδευτικού Έργου, Επιμορφωτής ΤΠΕ Β' επιπέδου
- Καλλαρά Αθηνά, Σχολική Σύμβουλος Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, Επιμορφώτρια ΤΠΕ Β' επιπέδου
- Καλοβρέκτης Κωνσταντίνος, Μεταδιδακτορικός ερευνητής, PostDoc, PhD, ΜSc, Μ.Α.ΕΔ
- Κανύχης Παναγιώτης
- Καπανιάρης Αλέξανδρος, Πληροφορικός, Μετ. στις Γραφικές Τέχνες – Πολυμέσα, Μετ. Σύγχρονα Περιβάλλοντα Μάθησης και Παραγωγής Διδακτικού Υλικού, Επιμορφωτής ΤΠΕ Β' επιπέδου
- Καραβίδα Μαρία
- Καραγιάννη Χρυσούλα, Δασκάλα, Υποψ. Διδ. στο Π.Τ.Δ.Ε./Α.Π.Θ. κατεύθυνση Διδακτική των Φυσικών Επιστημών & ΤΠΕ, Μετ. Διδακτική των Θετικών Επιστημών και Νέων Τεχνολογιών
- Καραθανάση Ζαχαρένια, Νηπιαγωγός, ΕΑΕ, Μsc στις Σπουδές Φύλου, Υποψ. Διδ. Παν/μίου Αιγαίου σε θέματα Φύλου & Σεξουαλικότητας
- Καραμπόγας Παναγιώτης, Σχολικός Σύμβουλος Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, Επιμορφωτής ΤΠΕ Β' επιπέδου
- Καρατράντου Ανθή, Πληροφορικός, PhD: Ιατρική Πληροφορική, ΜSc: Πληροφορική στην Εκπαίδευση
- Καρκαμάνης Γεώργιος, Πληροφορικός, Μsc Θεωρητική Πληροφορική, Εργαστηριακός συνεργάτης ΑΤΕΙΘ
- Κασκαντάμη Μαρία, Φιλολόγος, Διδάκτωρ Παιδαγωγικής και ΤΠΕ, Επιμορφώτρια ΤΠΕ Β' Επιπέδου
- Κασσωτάκη-Ψαρουδάκη Πόπη, Σχολικός Σύμβουλος Προσχολικής Αγωγής, Δρ. Ανάπτυξη της γλώσσας στην προσχολική εκπαίδευση, Μετ. Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση, Εκπαιδευτρια Ενηλίκων
- Κελεσίδης Ευάγγελος, Δάσκαλος, Επιμορφωτής ΤΠΕ Β' επιπέδου
- Κερκινούπουλου Γιαννούλα, Σχολική Σύμβουλος Γερμανικής Γλώσσας
- Κλειδαρά Μαρία, Νηπιαγωγός, Μετ. Διοίκηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων
- Κοκκαλίδης Σταύρος, Μαθηματικός, Επιμορφωτής ΤΠΕ Β' επιπέδου
- Κοκκίνου Ελένη, Δρ. Πληροφορικός – Φυσικός
- Κολεμένος Σωτήριος, Δάσκαλος, Επιμορφωτής ΤΠΕ Β' επιπέδου

- Κολίτση Φιλοθέη, Φιλολόγος, Δρ Λογοτεχνίας, Επιμορφώτρια ΤΠΕ Β' επιπέδου
- Κολλιόπουλος Δημήτρης, Δάσκαλος, Επιμορφωτής ΤΠΕ Β' επιπέδου
- Κολτσάκης Ευάγγελος (Γενικός Συντονιστής κρίσεων εργασιών), Φυσικός, MSc, MEd, Επιμορφωτής ΤΠΕ Β' επιπέδου
- Κονδύλη Ευαγγελία, Αγγλικής Γλώσσας, MA in EDTECH and TESOL
- Κοντογιαννόπουλος Κωνσταντίνος, Μαθηματικός, Μετ. Διδακτική και Μεθοδολογία Μαθηματικών
- Κόραβος Φίλιππος, Φιλολόγος, Μετ. Ιστορίας
- Κοτρίδης Ανδρέας, Οικονομολόγος, Γεωπόνος, MSc, MEd
- Κουτσουράκη Στυλιανή, Σχολική Σύμβουλος Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, Επιμορφώτρια ΤΠΕ Β' επιπέδου
- Κρητικός Γεώργιος, Δρ. Διδακτικής Φυσικών Επιστημών με χρήση ΤΠΕ
- Κτενιαδάκη Μαρία, Νηπιαγωγός, Επιμορφώτρια ΤΠΕ Β' επιπέδου
- Κωστόπουλος Ανδρέας, Καθηγητής Εικαστικής Αγωγής, Συνεργάτης ΙΤΥΕ-«Διόφαντος», Συνεργάτης Ι.Ε.Π.
- Λαζαρίδου Μαρία, Σχολική Σύμβουλος Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, Επιμορφώτρια ΤΠΕ Β' επιπέδου
- Λεοντίδης Ευθύμιος, Ερευνητής, Δρ. Πληροφορικής, Επιμορφωτής ΤΠΕ Β' επιπέδου
- Λεύκος Ιωάννης, Δάσκαλος – Φυσικός, PhD, MSc, Διδακτικής Φυσικών Επιστημών, Επιμορφωτής ΤΠΕ Β' επιπέδου
- Λυτζερίνου Ευαγγελία, Φιλολόγος, Μετ. φοιτ. Επιστήμες της Αγωγής
- Μακρής Γεώργιος, Μαθηματικός, MEd, MSc, Επιμορφωτής ΤΠΕ Β' επιπέδου
- Μαλάμος Θωμάς, Δάσκαλος
- Μανώλη Βάια, Δασκάλα, Υπ. Διδάκτωρ ΕΚΠΑ-ΤΕΑΠΗ
- Μανουσαρίδης Ζαχαρίας, Σχολικός Σύμβουλος Πληροφορικής, Δρ Πληροφορικής, Επιμορφωτής ΤΠΕ Β' επιπέδου
- Μαργαρού Ελένη, Φιλολόγος, Δρ. Βυζαντινής Ιστορίας
- Μαργώνης Χρήστος, Πληροφορικός, Μετ. Φοιτητής Παν/μίου Θεσσαλίας / Τμήμα Πληροφορικής και Υπολογιστικής Βιοϊατρικής
- Μαρκαντώνης Χρίστος, Δάσκαλος, PhD, MEd, Επιμορφωτής ΤΠΕ Β' επιπέδου
- Μαρκατάτος Γιώργος, Δάσκαλος, Υπεύθυνος Σχολικών Δραστηριοτήτων Α'/θμιας Εκπ/σης Ηρακλείου, Επιμορφωτής ΤΠΕ Β' επιπέδου
- Μαστρογιάννης Αλέξιος, Σχολικός Σύμβουλος Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, Επιμορφωτής ΤΠΕ Β' επιπέδου
- Μαστρογιάννης Ιάκωβος, Φυσικής Αγωγής
- Ματσιώρη Άννα, Οικονομολόγος
- Μαυροματίδου Σταυρούλα, Φιλολόγος, Μετ. ICT in Education
- Μητροπούλου Ελένη, Φιλολόγος Ειδικής Αγωγής, ΜΔΕ Σχολικής Ψυχολογίας, ΜΔΕ Εκπαιδευτικής Ηγεσίας και Πολιτικής
- Μιχάλη, Μαρία, Φιλολόγος, Μετ. Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση Ενηλίκων, 2ο Πτυχίο Γλωσσολογίας
- Μουλά Ευαγγελία, Υπεύθυνη Σχολ. Δραστηριοτήτων Β/θμιας Εκπ/σης, Δωδεκανήσου, Επιμορφώτρια ΤΠΕ Β' επιπέδου
- Μουρατίδης Αντώνιος, Λέκτορας Τμήμα Γεωλογίας, ΑΠΘ
- Μπαϊράνης Δημήτρης, Φιλολόγος – Ιστορικός, Επιμορφωτής ΤΠΕ Β' επιπέδου
- Μπάμπουρα Άννα, Νηπιαγωγός, Μετ. Ψηφιακές Τεχνολογίες στην Εκπαίδευση
- Μπαντούνας Άγγελος, Δάσκαλος, MEd
- Μπαφίτη Άννα, Κοινωνιολόγος, Υπεύθυνη Συμβουλευτικού Σταθμού Νέων, Μετ. Σχολική Παιδαγωγική και Νέες Τεχνολογίες
- Μπενάκη Σωτηρία, Φιλολόγος, MEd, Επιμορφώτρια ΤΠΕ Β' επιπέδου
- Μποτσάκης Δημήτριος, Σχολικός Σύμβουλος Φυσικών Επιστημών, Δρ., Φυσικός
- Μπούτσκου Λεμονιά, Μαθηματικός, Μετ. Εφαρμοσμένη Στατιστική, Μετ. Διοίκηση Εκπαίδευσης, Επιμορφώτρια ΤΠΕ Β' επιπέδου
- Μπράτιτσης Θαρρενός, Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Δυτ. Μακεδονίας, Επιμορφωτής ΤΠΕ Β' επιπέδου
- Μυλωνάς Δημήτριος, Δρ Οικονομικών Επιστημών, Νομικός, Σχολικός Σύμβουλος Οικονομολόγων

- Νείλα Ιωάννα, Βιολόγος PhD Ecology
- Ξυλά Ελένη, Φιλολόγος, Επιμορφώτρια ΤΠΕ Β' επιπέδου
- Οικονόμου Κωνσταντίνος, Φιλολόγος
- Ορφανάκης Βασίλειος, Πληροφορικός, Επιμορφωτής ΤΠΕ Β' επιπέδου
- Παλάζη Χρυσάνθη, Φιλολόγος, Δρ. Παιδαγωγικής, Επιμορφώτρια ΤΠΕ Β' επιπέδου
- Παλάσκα Μαρία, Φιλολόγος, D.E.A. Λογοτεχνίας, Επιμορφώτρια ΤΠΕ Β' επιπέδου
- Πάνου Γεωργία, Δασκάλα, Μετ. αξιοποίηση ΤΠΕ στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Επιμορφώτρια ΤΠΕ Β' επιπέδου
- Παναγιωτοπούλου Παναγιώτα, Σχολική Σύμβουλος Προσχολικής Αγωγής, Επιμορφώτρια ΤΠΕ Β' επιπέδου
- Πάνου Γεωργία, Δασκάλα, Μετ. αξιοποίηση ΤΠΕ στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Επιμορφώτρια ΤΠΕ Β' επιπέδου
- Πανταζή Αφροδίτη, Σχολική Σύμβουλος Μαθηματικών, PhD Τμήμα Ηλεκτρολόγων Μηχανικών και Μηχανικών Η/Υ του ΕΜΠ, Μετ. στις Επιστήμες της Αγωγής, Επιμορφώτρια ΤΠΕ Β' επιπέδου
- Παντελέων Μιχαλίτσα, Νηπιαγωγός, Επιμορφώτρια ΤΠΕ Β' επιπέδου
- Παπαδάκης Σταμάτιος, Πληροφορικός, PhD, Επιμορφωτής ΤΠΕ Β' επιπέδου
- Παπαδημητρίου Τάνια, Σχολική Σύμβουλος Γερμανικών
- Παπαδόπουλος Ισαάκ, Υπ. Διδάκτορας Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας & Διδασκαλίας της Δεύτερης/Ξένης γλώσσας, Α.Π.Θ.
- Παπαναστασάτου Σταματίνα, Πληροφορικός, MEd, MSc Information System Engineering
- Παπαντώνη Ηλιάνα, Νηπιαγωγός,
- Παπάς Αναστάσιος, Δάσκαλος – Θεολόγος, Μετ. Θεολογίας, Επιμορφωτής ΤΠΕ Β' επιπέδου
- Παπαχρήστου Μαρία, Φιλολόγος
- Παρασκευάς Απόστολος, Σχολικός Σύμβουλος Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, Δρ. και Μετ. Διδακτική Φυσικών Επιστημών και ΤΠΕ, Μετ. Εκπαίδευση Ενηλίκων, Επιμορφωτής ΤΠΕ Β' επιπέδου
- Πέτρου Αργυρούλα, Πληροφορικός, Δρ. Παν. ΑΙΓΑΙΟΥ, M.Sc στην Ψηφιακή Επεξεργασία Σήματος & Υπολογιστικά συστήματα, M.Sc Πληροφορική & Διοίκηση
- Πέτρου κωνσταντίνος, Δάσκαλος, Μετ. ΕΑΠ, Επιμορφωτής ΤΠΕ Β' επιπέδου
- Πήλιουρας Παναγιώτης, Σχολικός Σύμβουλος Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, Επιμορφωτής ΤΠΕ Β' επιπέδου
- Πιερράτος Θεόδωρος, Φυσικός, PhD, Υπ. ΕΚΦΕ Ευόσμου
- Πλατάρης Ιωάννης, Μαθηματικός – Οικονομολόγος, Επιμορφωτής ΤΠΕ Β' επιπέδου
- Πολύζος Νικόλαος, Δάσκαλος, MEd
- Ποστουρλή Αικατερίνη, Scientific Technical Project Manager in JRC EC
- Ραβασόπουλος Γεώργιος, Πληροφορικός, Ερευνητής, Υπ. Διδάκτορας Παν. Πατρών
- Ρες Ιωάννης, Δάσκαλος, Μετ., Εκπαιδευτής Ενηλίκων, Αξιολογητής ΕΟΠΠΕΠ, Επιμορφωτής ΤΠΕ Β' επιπέδου
- Ρώσσιου Ελένη, Πληροφορικός – Μαθηματικός, Pst.D-R, PhD, Med, MSc, BSc, Επιμορφώτρια ΤΠΕ Β' επιπέδου
- Σαζακλή Ευαγγελία, Φιλολόγος, Επιμορφώτρια ΤΠΕ Β' επιπέδου
- Σαλαβασίδης Πέτρος, Πληροφορικός, MSc, MA, Υποψ. Διδ. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Εκπαιδευτής Ενηλίκων
- Σαλονικίδης Ιωάννης, Δάσκαλος, Επιμορφωτής ΤΠΕ Β' επιπέδου
- Σάλτας Βασίλειος, Μαθηματικός – Συγγραφέας, Δρ. Διδακτικής μαθηματικών, Επιστημονικός Συνεργάτης ΤΕΙ ΚΜ και ΑΣΠΑΙΤΕ
- Σαμαντά Αγγελική, Δασκάλα, Υπ. Δρ ΤΕΑΠΗ ΕΚΠΑ
- Σαριδάκη Άννα, Πληροφορικός, MSc
- Σιάτρας Αναστάσιος, Δρ. Επιστήμες της Αγωγής
- Σιμωνάκης Κώστας, Δάσκαλος, Επιμορφωτής ΤΠΕ Β' επιπέδου
- Σιομπότη Μαρία
- Σκορδιαλός Εμμανουήλ, Δάσκαλος Γενικής & Ειδικής Αγωγής, MEd στην Ειδική Αγωγή
- Σκουλίδης Νίκος, Φυσικός, Επιμορφωτής ΤΠΕ Β' επιπέδου
- Σπανός Δημήτριος, Πληροφορικός, Δρ. Αξιοποίηση των ΤΠΕ στη Διδακτική Πράξη

- Στασινάκης Παναγιώτης, Βιολόγος
- Σταυρόπουλος Βασίλειος, Δάσκαλος, Επιμορφωτής ΤΠΕ Β' επιπέδου
- Σταυρόπουλος Γεώργιος, Δάσκαλος, MEd
- Σταυροπούλου Ελένη, Σχολική Σύμβουλος Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
- Σταυρούλια Καλλιόπη-Ευαγγελία, Ερευνήτρια
- Στεφανίδης Χαράλαμπος, Δάσκαλος, Επιμορφωτής ΤΠΕ Β' επιπέδου
- Στιβακτάκη Μαρία, Δασκάλα
- Σωτηρίου Σοφία, Φυσικός, Επιμορφώτρια ΤΠΕ Β' επιπέδου
- Ταμίσογλου Χρύσα, Δασκάλα – Φιλολόγος, Δρ. Διδακτική Ιστορίας, Μετ. Διοίκηση Εκπαίδευσης, Συντονίστρια Εκπαίδευσης Εξωτερικού
- Τζελέπη Σοφία, Σχολική Σύμβουλος Πληροφορικής, Επιμορφώτρια ΤΠΕ Β' επιπέδου
- Τζήμας Δημήτριος, Πληροφορικός, Μετ. Πληροφορικής, Συνεργάτης ΑΤΕΙ Δυτ. Μακεδονίας -Τμήμα Πληροφορικής,
- Τζιφόπουλος Μενέλαος, Ερευνητής Κοινωνικών Επιστημών, Δρ Παιδαγωγικής
- Τολανούδης Μιχαήλ, Χημικός, M.Ed., Επιμορφωτής ΤΠΕ Β' επιπέδου
- Τούλιου Ευτυχία, Δασκάλα, Μετ. Φοιτ. Προηγμένα Συστήματα Υπολογιστών και Επικοινωνιών
- Τριανταφύλλου Τριαντάφυλλος, Μαθηματικός
- Τριανταφύλλου Χρήστος, Πληροφορικός, MSc Πληροφοριακά Συστήματα, Επιμορφωτής ΤΠΕ Β' επιπέδου
- Τρούκη Παρασκευή, Φιλολόγος, Δρ. Εκπαιδευτικής Τεχνολογίας (ΙΕΠ), Επιμορφώτρια ΤΠΕ Β' επιπέδου
- Τσιγγίδου Σουλτάνα, Νηπιαγωγός, MEd, Επιμορφώτρια ΤΠΕ Β' επιπέδου
- Τσικαλάς Κωνσταντίνος, Φυσικός P/H, MSc Ηλεκτρονικής Φυσικής – Ραδιοηλεκτρολογίας (ΑΠΘ) & MEd Σπουδές στην Εκπαίδευση – Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων (ΕΑΠ), Διευθυντής Δημοσίου Ι.Ε.Κ. Πυλαίας Χορτιάτη
- Τσιπλακίδης Ιάκωβος, Αγγλικής Γλώσσας, Δρ. Παιδαγωγικών, MEd
- Τύμπα Ευαγγελία, Σχολική Σύμβουλος Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
- Φακούδης Ευάγγελος, Μαθηματικός, Επιμορφωτής ΤΠΕ Β' επιπέδου
- Φατσέα Αδαμαντία, Σχολική Σύμβουλος Φυσικής Αγωγής
- Φερεσίδη Καλλιόπη, Φιλολόγος, ΜΔΕ Εκπαιδευτική Αξιολόγηση, Υπ. Διδάκτωρ Φιλολογίας ΕΚΠΑ
- Φραγκούλης Ιωσήφ, Επίκουρος Καθηγητής ΑΣΠΑΙΤΕ, Σύμβουλος Ε.Α.Π.
- Φώκου Ιωάννα, Δασκάλα, Μετ. Μαθηματικά στην Εκπαίδευση
- Χεμπεκίδου Κατερίνα, Αγγλικής Γλώσσας, MEd in Educational Technology & TESO, Μετ. Διοίκηση Σχολικών Μονάδων

ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΟ ΣΗΜΕΙΩΜΑ

Στη **Θεσσαλονίκη**, στις **8, 9 & 10 Απριλίου 2016**, πραγματοποιήθηκε το **4^ο Πανελλήνιο Εκπαιδευτικό Συνέδριο Κεντρικής Μακεδονίας** (υπό την αιγίδα του ΥΠ.Π.Ε.Θ., αριθ. πρωτ.: 148288/Δ2/22-9-2015) με θέμα: **«Αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στη διδακτική πράξη»**, το οποίο διοργάνωσαν:

- Η Πανελλήνια Ένωση Εκπαιδευτικών για τις Φυσικές Επιστήμες «Μιχάλης Δερτούζος»
- Η «Ελληνική Ένωση για την Αξιοποίηση των Τ. Π. Ε. στην Εκπαίδευση» (e-Δίκτυο-ΤΠΕΕ),
- Η Πανελλήνια Επιστημονική Ένωση Νηπιαγωγών για την Αξιοποίηση των Τ. Π. Ε. (Π.Ε.Ε.Ν.Α@ΤΠΕ) και
- Ο Σύλλογος Επιμορφωτών για την Αξιοποίηση των Τ. Π. Ε. στην Εκπαίδευση (ΣΕΠ ΤΠΕ@Ε)

σε συνεργασία με:

- την Περιφερειακή Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας & Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Κεντρικής Μακεδονίας
- το Δήμο Κορδελιού – Ευόσμου και
- το 11ο Δημοτικό Σχολείο Ευόσμου

Το Συνέδριο **απευθύνθηκε** σε εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων και ειδικοτήτων, νέους επιστήμονες, ερευνητές, φοιτητές και στελέχη της εκπαίδευσης, που ενδιαφέρονται για την αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση.

Κύριος **σκοπός** του Συνεδρίου ήταν να αναδείξει ιδέες και εμπειρίες σχετικές με την αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στη διδακτική πράξη.

Η ειδικότερη **θεματολογία** του συνεδρίου περιελάμβανε:

- Εκπαιδευτικό Λογισμικό, αξιολόγηση εκπαιδευτικού λογισμικού.
- Διδακτική εφαρμογή Εκπαιδευτικών σεναρίων με αξιοποίηση των ΤΠΕ [αφορά σε εκπαιδευτικά σενάρια που έχουν υλοποιηθεί].
- Θεωρητική στήριξη και μεθοδολογία για την ένταξη των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη.
- Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη χρήση των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη.
- Υπηρεσίες υποστήριξης σχολείων και εκπαιδευτικών.
- Εξ αποστάσεως εκπαίδευση – Τηλεκπαίδευση.
- Ανάπτυξη και Αξιοποίηση ΕΛ/ΛΑΚ
- Θέματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής στις ΤΠΕ.
- Διαδραστικοί πίνακες.
- Η πλατφόρμα του «Ψηφιακού σχολείου».
- Εκπαιδευτική χρήση του διαδικτύου.
- Σχεδίαση, υλοποίηση και αξιοποίηση εκπαιδευτικών δικτυακών τόπων.
- Θέματα ασφάλειας στη χρήση του διαδικτύου από εκπαιδευτικούς και μαθητές/τριες.
- Χρήση του Διαδικτύου στην επιμόρφωση και εξ αποστάσεως εκπαίδευση.
- Διαδίκτυο και συνεργατική μάθηση. Συνεργασία σχολείων, μαθητών για την εκπόνηση εργασιών με τη χρήση του Διαδικτύου.

- Υπηρεσίες Κοινωνικής Δικτύωσης, εφαρμογές Web 2.0

Επίσης στο πλαίσιο των εργασιών του Συνεδρίου διοργανώθηκαν με απόλυτη επιτυχία οι εξής εκδηλώσεις:

- «Scratch Day – Thessaloniki 2016» – 9 Απριλίου 2016 [60 συμμετοχές]
- Παρουσίαση «Καλών πρακτικών διδακτικής αξιοποίησης Εκπαιδευτικής Ρομποτικής σε σχολικό περιβάλλον» – 9 Απριλίου 2016 [24 σχολικές μονάδες, 29 εκπαιδευτικοί και 75 παρόντες μαθητές και μαθήτριες]
- «Κέντρο απεξάρτησης από τις Τ.Π.Ε. στις Φυσικές Επιστήμες»: Εργαστήριο πειραμάτων Φυσικών Επιστημών με απλά, καθημερινά υλικά – 9 Απριλίου 2016 [58 συμμετοχές].

Κατά τη διάρκεια του Συνεδρίου πραγματοποιήθηκαν **5 κεντρικές ομιλίες, 15 βιωματικά εργαστήρια (243 συμμετοχές), 114 προφορικές ανακοινώσεις και 6 στρογγυλά τραπέζια** σχετικά με τη θεματολογία του Συνεδρίου. Όλες οι παραπάνω εργασίες εγκρίθηκαν από **Επιστημονική Επιτροπή** που αποτελούνταν από 171 άτομα και περιλαμβάνονται στα επίσημα πρακτικά του συνεδρίου (1.330 σελίδες).

Συνολικά τις εργασίες του συνεδρίου παρακολούθησαν **536 σύνεδροι** καταμερισμένοι ως εξής:

- Δάσκαλοι: 145
- Νηπιαγωγοί: 85
- Πληροφορικής: 60
- Φιλολόγοι: 51
- Φυσικών Επιστημών: 50
- Μαθηματικοί: 25
- Ξένων Γλωσσών: 22
- Υπόλοιπων ειδικοτήτων: 51
- Μέλη ΔΕΠ: 11
- Φοιτητές/Φοιτήτριες: 36

Από τα καταγεγραμμένα σχόλια/προτάσεις και την αξιολόγηση των συνέδρων προέκυψαν τα παρακάτω **συμπεράσματα**.

- Η κεφαλαιοποίηση σε απτά διδακτικά αποτελέσματα της αξιοποίησης των Τ.Π.Ε. στην καθημερινή διδακτική πράξη παραμένει ζητούμενο.
- Αρκετές από τις εργασίες που παρουσιάστηκαν βασίζονταν σε εκπαιδευτικά σενάρια με χρήση Τ.Π.Ε. που έχουν υλοποιηθεί σε πραγματικές συνθήκες τάξης. Εντούτοις οι καινοτόμες, πρωτότυπες υλοποιήσεις ήταν ελάχιστες.
- Υπάρχει μεγάλο ενδιαφέρον για τη διδακτική αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. από ειδικότητες εκπαιδευτικών που μέχρι τώρα δεν περιλαμβάνονταν στα προγράμματα επιμόρφωσης στις Τ.Π.Ε. Β' Επιπέδου.
- Καταγράφηκε αύξηση του ενδιαφέροντος για συμμετοχή στις ειδικότητες Δασκάλων, Νηπιαγωγών και Πληροφορικής και μείωση στις ειδικότητες Μαθηματικών και Φυσικών Επιστημών σε σχέση με τα προηγούμενα συνέδρια.
- Αποτελεί κοινή απαίτηση των περισσότερων συνέδρων να δοθεί ιδιαίτερη έμφαση στη διεξαγωγή βιωματικών εργαστηρίων μεγαλύτερης χρονικής διάρκειας, αν και τα εργαστήρια που πραγματοποιήθηκαν ήταν ήδη αρκετά (συνολικά 15 δίωρα εργαστήρια).

- Η εκδήλωση εκπαιδευτικής ρομποτικής με τίτλο: «Καλές πρακτικές διδακτικής αξιοποίησης Εκπαιδευτικής Ρομποτικής σε σχολικό περιβάλλον» σημείωσε απροσδόκητη επιτυχία και είχε μεγάλη συμμετοχή τόσο από εκπαιδευτικούς όσο κι από μαθητές και μαθήτριες που παρουσίασαν τις εργασίες τους. Ζητήθηκε να παραμείνει ο μη διαγωνιστικός χαρακτήρας της εκδήλωσης και να αφιερωθεί περισσότερος χρόνος στις παρουσιάσεις των εργασιών.
- Οι περισσότεροι συγγραφείς λάμβαναν μέρος για 1η φορά στο συνέδριο. Το ποσοστό συγγραφέων που έχουν λάβει μέρος έστω και σε ένα από τα προηγούμενα συνέδρια ήταν 25%.

Η Οργανωτική Επιτροπή θα λάβει σοβαρά υπόψη της όλες τις προτάσεις και τα σχόλια των συνέδρων προκειμένου να εμπλουτίσει το περιεχόμενο και να βελτιώσει τις συνθήκες διεξαγωγής του συνεδρίου.

Ιδιαίτερες ευχαριστίες απευθύνονται προς τους εκπαιδευτικούς, προς τα μέλη της επιτροπής κριτών, στους συνέδρους και προς οποιονδήποτε βοήθησε για την πραγματοποίηση του συνεδρίου.

Θεσσαλονίκη, Απρίλιος 2016

Για την Οργανωτική Επιτροπή

Ιωάννης Σαλονικίδης

Χαιρετισμός του Υπουργού Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων για το 4ο Πανελλήνιο Εκπαιδευτικό Συνέδριο Κεντρικής Μακεδονίας 2016

Μαρούσι, 08.04.2016

Αρ. Πρωτ.: 223/Υ1

Αισθάνομαι ιδιαίτερη χαρά για τον χαιρετισμό που απευθύνω σήμερα, σε όλους εσάς τους εκπαιδευτικούς της δράσης που αξιοποιείτε τις ΤΠΕ στην διδακτική πράξη. Οι εκπαιδευτικοί της πράξης μαζί με τις επιστημονικές σας ενώσεις, πιστεύουμε ότι με την εφαρμογή των ΤΠΕ μπορείτε να δώσετε μια ώθηση σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης και σε όλα τα μαθήματα που διδάσκονται στα σχολεία για ένα καλύτερο και ανοικτό σχολείο.

Όπως φαίνεται και από το πρόγραμμα το συνέδριό σας προωθεί την καινοτομία και βοηθά την διδασκαλία όλων των εκπαιδευτικών, γι αυτό άλλωστε πιστεύουμε ότι θα το παρακολουθήσουν πάρα πολλοί εκπαιδευτικοί, όπως και τα προηγούμενα. Θα θέλαμε ιδιαίτερως να τονίσουμε ότι ένα τόσο μαζικό συνέδριο υλοποιείται στις εγκαταστάσεις ενός Δημόσιου Δημοτικού Σχολείου με την εθελοντική συνδρομή πάρα πολλών εκπαιδευτικών.

Το Υπουργείο Υπουργείου Παιδείας Έρευνας & Θρησκευμάτων θα σταθεί αρωγός σε όλες σας τις προσπάθειες. Ήδη:

- Προσπαθούμε να αναδιοργανώσουμε και να συντονίσουμε όλες τις εκπαιδευτικές δομές, για την καλύτερη υποστήριξη των εκπαιδευτικών, μέσα από ένα Κέντρο Υποστήριξής τους
- Θα στηρίξουμε την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ενδοσχολικά, αλλά και από απόσταση
- Ξεκινήσαμε τις διαδικασίες προμήθειας και εκσυγχρονισμού των ψηφιακών υποδομών όλων των σχολείων, διαδικασία η οποία θα είναι ανοιχτή για να καλύπτουμε τα κενά στον εξοπλισμό των σχολείων αλλά και να αποκτήσουν εργαστήρια Ανοιχτών Τεχνολογιών
- Συγκροτήσαμε Ομάδα Εργασίας Ανοιχτού Λογισμικού Περιεχομένου και Εξοπλισμού Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης με στόχο τη προώθηση του Ανοιχτού Λογισμικού και των Ανοιχτών Τεχνολογιών. Οι ανοιχτές τεχνολογίες είναι ο βασικός πυλώνας ανάπτυξης της παιδείας μας. Η γνώση είναι δημοκρατικό κοινωνικό αγαθό, πρέπει να είναι ανοιχτή. Οφείλουμε να ενθαρρύνουμε την ανοιχτότητα σε όλες τις υπηρεσίες και τις υποδομές μας, ώστε να πετύχουμε τα πολλαπλασιαστικά οφέλη της συνεργασίας και της ανταλλαγής γνώσεων.

Θα ήθελα να ευχηθώ να έχει επιτυχία το συνέδριό σας και τα αποτελέσματα των εργασιών του να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς, να ενσωματώσουν τις ΤΠΕ στη διδασκαλία των μαθημάτων τους.

Ο Υπουργός Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων

Νίκος Φίλης

Χαιρετισμός του Περιφερειακού Διευθυντή Α/θμιας & Β/θμιας Εκπαίδευσης Κεντρικής Μακεδονίας

Θεσσαλονίκη, 08.04.2016

Σήμερα, τα παιδιά μας αποτελούν τη γενιά της λεγόμενης ψηφιακής εποχής. Η κοινωνία υπόκειται σε ραγδαίες αλλαγές ως απόρροια της ανάπτυξης της τεχνολογίας που την επηρεάζει σε όλα τα επίπεδα, οικονομικό, κοινωνικό, πολιτισμικό. Φυσικά, η σχολική κοινότητα που αποτελεί την μικρογραφία του ευρύτερου κοινωνικού συνόλου δεν μπορεί να μείνει ανεπηρέαστη. Μάλιστα, μπορεί να ειπωθεί πως το σχολείο επιβάλλεται όχι μόνο να ακολουθεί, αλλά και να πρωτοπορεί στις εξελίξεις και να προετοιμάζει τους μαθητές ως προς τη χρήση των νέων τεχνολογιών για όφελός τους.

Η είσοδος των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση αλλάζει ριζικά και εποικοδομητικά το εκπαιδευτικό τοπίο, δηλαδή τον τρόπο διδασκαλίας, μελέτης, μάθησης, αξιολόγησης, συμμετοχής, ενώ ταυτόχρονα προετοιμάζει τους χρήστες για το πώς να τις διαχειριστούν γόνιμα και πέραν των σχολικών ορίων. Η αλληλεπίδραση ειδικά του Η/Υ με το άτομο, εκπαιδευτικό και μαθητή, είναι άμεση και βελτιώνει τη μαθησιακή διαδικασία. Το πρόγραμμα των ΤΠΕ στα σχολεία δημιουργεί ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον, πολυαισθητηριακό, πλουραλιστικό και ανοιχτό για όλους. Ιδιαίτερα για τους μαθητές που αντιμετωπίζουν ειδικές ανάγκες λόγω κάποιας αναπηρίας ή μαθησιακής δυσκολίας η τεχνολογία της πληροφορίας και τα ευρύτερα υποστηρικτικά τεχνολογικά μέσα μπορούν να αποτελέσουν ένα πολύτιμο εκπαιδευτικό εργαλείο-αρωγό στη μαθησιακή διαδικασία.

Αναγνωρίζοντας την παραπάνω προοπτική, σε πανευρωπαϊκό επίπεδο, τα κράτη θέσπισαν τη διδασκαλία της Πληροφορικής ως ξεχωριστού μαθήματος του αναλυτικού προγράμματος στα σχολεία, τόσο στα γενικά όσο και στα ειδικά. Προβληματισμοί και προβλήματα ανακύπτουν ως προς την ορθή χρήση της τεχνολογίας και ως προς το βαθμό ωφέλειας των μαθητών από αυτήν, γι' αυτό και κρίνεται επιτακτική η ανάγκη μιας καθολικής και συστηματικής πολιτικής και έρευνας προκειμένου οι μαθητές στην ειδική εκπαίδευση να βγουν ωφελημένοι από τη χρήση των νέων τεχνολογιών.

Το 4ο Πανελλήνιο Εκπαιδευτικό Συνέδριο Κεντρικής Μακεδονίας έχοντας ως κεντρικό θέμα την «Αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη επιδιώκει να δώσει ερωτήματα στους προβληματισμούς αυτούς και να ανοίξει νέους δρόμους αξιοποίησης των ΤΠΕ και να κοινωνήσει καλές πρακτικές στους εκπαιδευτικούς. Η μεγάλη συμμετοχή ερευνητών και εισηγητών στο συνέδριο καθώς και ο μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών που θα το παρακολουθήσουν δείχνουν την ανάγκη του σημερινού δασκάλου να βελτιώσει την παρεχόμενη εκπαίδευση και να εντάξει νέες πρακτικές στη διδασκαλία του.

Θεωρώ ότι, όπως και τα τρία προηγούμενα συνέδρια, έτσι και το 4ο Πανελλήνιο Εκπαιδευτικό Συνέδριο Κεντρικής Μακεδονίας θα αποτελέσει ένα σταθμό στην εκπαιδευτική ιστορία της χώρας μας και τα πρακτικά του θα χρησιμεύσουν ως εργαλεία αναφοράς για τους εκπαιδευτικούς μας.

Ο Περιφερειακός Διευθυντής Α/θμιας & Β/θμιας Εκπαίδευσης Κεντρικής Μακεδονίας
Παναγιώτης Ζ. Ανανιάδης

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Εισηγήσεις Φιλολόγων

Αρκουλή Ε., Κοσμά Χ.

«Φιλαναγνωσία, δημιουργικότητα και δράση» 1

Γαλανός Α.

«Στοιχεία για τη δεκαετία του 2010: διδάσκοντας Θανάση Βαλτινό και κειμενικά είδη με ένα Wiki»..... 12

Γελαδάκη Σ., Μασαλά Λ., Μπαξεβάνη Ε.

«Ψηφιακά Τετράδια και Θεωρία της Γνώσης στη διδασκαλία της Ιστορίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση».....23

Γκούμα Ο.

«Διδακτική πρόταση για την αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπόνηση πολιτιστικών προγραμμάτων: "Εγώ... ο Δομήνικος"».....33

Ζαζάνη Ει.

«Εξερευνητές αναμνήσεων: ένα μικρό εγχείρημα στο πλαίσιο της προφορικής Ιστορίας με τη Γ' Τάξη Γυμνασίου».....49

Ζέττα Β., Ιωάννου Ν.

«"Στο Μαραθώνα το 490 π.Χ." Μια προσπάθεια αξιοποίησης του Ηροδότειου κειμένου ως ιστορικής πηγής με τη δημιουργική χρήση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία»60

Ζήκα Β.

«Είναι λοιπόν η τραγωδία...».....72

Κανταράκη Σ.

«Εναλλακτικές προσεγγίσεις μέσω ΤΠΕ στη διδακτική της Ιστορίας. (e-class, φωτόδεντρο, αντεστραμμένη τάξη)»84

Καψάσκη Α.

«Διαθεματικό σενάριο Ιστορίας: Η Αγία Σοφία και η σημασία της για την Τέχνη και τον Πολιτισμό».....93

Μαυρομματίδου Σ., Μαυρομματίδης Α.

«Η καταπολέμηση των προλήψεων και των δεισδαιμονιών μέσα από τη συν-διδασκαλία φιλολογικών και άλλων σχολικών μαθημάτων» 106

Ξυλά Ε.

«Τ.Π.Ε. και Τέχνη» 115

Παπακίτσου Β.

«Η αξιοποίηση των ΤΠΕ και της πλατφόρμας wordpress στη διαθεματική, ομαδοσυνεργατική με τη μέθοδο project προσέγγιση διδασκαλίας του μαθήματος της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Α' Λυκείου» 128

Σχωρτσάνιτη Σ.

«Η διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής ιστοριογραφίας μέσα από ανακαλυπτικά περιβάλλοντα μάθησης: από τη γλώσσα στη σημασία» 140

Τσαγκούρη Ο.

«Σταυροφορίες, ένα συγκρουσιακό θέμα»..... 148

Τσιουπλή Ευγ., Γερακίνη Α.

«Συντάσσοντας και εφαρμόζοντας ένα σενάριο Λογοτεχνίας στο πλαίσιο της κοινότητας του Διαλόγου: Κύπρος, 1974: μια ανοιχτή πληγή» 160

Εισηγήσεις Ξένων Γλωσσών

Αναστασίου Α., Γεωργάλας Π., Ανδρούτσου Δ.

«"Καιρός" για συνεργατική μάθηση μέσω του Web 2.0 και του Movie Maker» 170

Δόμβρος Π.

«Η χρήση των Τ.Π.Ε στο πλαίσιο των αρχών διδασκαλίας μέσω της μεθόδου CLIL στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση» 178

Λαδά Α., Ρέλλια Μ.

«Ολοκληρωμένη Εκμάθηση Γνωστικών Αντικειμένων μέσω της Αγγλικής Γλώσσας και Εργαλείων Web2.0 στο Δημοτικό Σχολείο» 191

Παπαδόπουλος Ι., Τζαμαλή Δ., Καραθάνου Α.

«"With a multimodal push of a bilingual button" Η αξιοποίηση των ΤΠΕ για την ανάπτυξη των παραγωγικών γλωσσικών δεξιοτήτων σε αλλόγλωσσους μαθητές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης» 196

Παπαχαρίτου Χ.

«Εντάσσοντας τα web 2.0 εργαλεία στην εκπαίδευση. Η αξιοποίηση του YouTube στην ξενόγλωσση διδασκαλία» 202

Τσαπάρια Ξ.

«Ας γιορτάσουμε γερμανικά!» Ένα σχέδιο εργασίας βασισμένο στο συνεργατικό εργαλείο παρουσιάσεων Google Docs και στη βιωματική μάθηση 212

Εισηγήσεις Web-Web 2.0

Δράγου Ε.

«Εκσυγχρονίζοντας την εκπαίδευση με χρήση συνεργατικού περιβάλλοντος Wiki» 221

Κατσαβού Ν., Μαυροδόνης Χ.

«Η χρήση του γονικού ελέγχου είναι η λύση για ένα διαδίκτυο καλύτερα προσαρμοσμένο στα παιδιά» 231

Λύτσης Δ., Παυλίδου Δ.

«Εργαστήριο δημιουργίας και λειτουργίας ηλεκτρονικών τάξεων στο ΠΣΔ» 240

Μανάφη Ι., Κελεσιδής Ε.

«e-Portfolio Μαθητών με το Seesaw» 244

Μανωλάκης Χρ., Αλεξίου Σπ.

«Ένα σύστημα περιγραφικής αξιολόγησης μαθητών με τη χρήση της συνεργατικής πλατφόρμας Google Drive» 250

Μιχάλη Μ.

«Εργαζόμαστε, δημιουργούμε και παρουσιάζουμε στο wix: ένα παράδειγμα παραγωγής γραπτού λόγου» 262

Ντατσιούδης Β., Δημοπούλου Α.-Σ., Μαργαρίτη Ε.

«Πλατφόρμα τηλεεκπαίδευσης Mytheum: η Εκπαίδευση και ο Πολιτισμός στο πλαίσιο του Web 2.0» 269

Παναγιώτου Ε.

«Η ομαδοσυνεργατική μέθοδος διδασκαλίας CSCCL στο πλαίσιο της ένταξης των ΤΠΕ στη σχολική πραγματικότητα: Προτάσεις και προβληματισμοί» 277

Τριαντάρη Φ.

«Δημιουργώ Μαθήματα στην ψηφιακή πλατφόρμα Moodle» 289

Υφαντής Η.

«Ασύγχρονη υποστήριξη (Moodle και απλές εφαρμογές σε κινητό) σε μαθητές Εσπερινών Λυκείων για τα μαθήματα των Πανελλαδικών» 299

Φωτίου Ν., Παραστατίδης Κ.

«Σχεδίαση, υλοποίηση και αξιοποίηση εκπαιδευτικής Διαδικτυακής Πύλης Επαγγελματικού Προσανατολισμού» 306

«Φιλαναγνωσία, δημιουργικότητα και δράση»

Αρκουλή Ελένη¹, Κοσμά Χρυσούλα²

¹ Καθηγήτρια Φιλολόγος, Γυμνάσιο Πάρου

earkouli@gmail.com

² Καθηγήτρια Φιλολόγος, Γυμνάσιο Πάρου

chrysoulakos@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Οι μαθητές και οι μαθήτριες της Α' και της Β' τάξης του Γυμνασίου που συμμετέχουν στο πρόγραμμα μας, γνωρίζουν μια μεγάλη ποικιλία κλασικών και μη λογοτεχνικών έργων, τους λογοτέχνες, τον τόπο και τις ιστορικές συνθήκες της δημιουργίας τους και έπειτα προχωρούν στη δική τους δημιουργία χρησιμοποιώντας την ίδια την αφηγηματική ύλη ή μετασχηματίζοντάς την, ανάλογα με την έμπνευσή τους. Για την υλοποίηση του σεναρίου αξιοποιούνται διάφορα λογισμικά (για παράδειγμα τα λογισμικά *storyboardthat* ή *ritchton* για την κατασκευή πολυτροπικών κειμένων σε μορφή κόμικς, η διαδραστική αφίσα *radlet*, και άλλα). Το ζητούμενο είναι να δοθεί η ευκαιρία στους μαθητές να απολαύσουν τη λογοτεχνία και παράλληλα να ασκηθούν στην αναπαράσταση εικόνων ή σκηνών από τα λογοτεχνικά κείμενα εξοικειωνόμενοι με διάφορους κώδικες που μπορεί να οργανώσουν ή να μεταπλάσουν την αφηγηματική ύλη.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: Φιλαναγνωσία, λογοτεχνία, πολιτιστικό πρόγραμμα

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το παρόν σενάριο ξεκίνησε από τη σφοδρή μας επιθυμία να μεταδώσουμε την αγάπη μας για τη λογοτεχνία στους μαθητές μας, κάτι που δεν φαινόταν να επιτυγχάνεται με την ισοπεδωτική διδασκαλία του μαθήματος της Λογοτεχνίας (ενότητες, αφηγηματικοί τρόποι, διαγωνίσματα, βαθμολογίες κ.λπ.).

Από το περσινό σχολικό έτος, που αναλάβαμε τη μικρή ερασιτεχνική βιβλιοθήκη του σχολείου μας, αναζητούσαμε διαρκώς τρόπους να φέρουμε τους μαθητές μας πιο κοντά στο βιβλίο. Η τεχνολογία αποτέλεσε αρωγό μας στο σχέδιο αυτό, μιας και είναι γέφυρα επικοινωνίας με τη νέα γενιά. Έτσι, τον Σεπτέμβριο, θέσαμε σε εφαρμογή το πολιτιστικό αυτό πρόγραμμα που συνέδεσε τη λογοτεχνία με τις νέες τεχνολογίες με στόχο να δημιουργήσουμε μια κυριολεκτικά ευτυχισμένη αναγνωστική κοινότητα (20 μαθητών) που θα προκαλέσει ευρύτερες λογοτεχνικές ζυμώσεις στο τεράστιο σχολείο μας των 300 μαθητών (Αναγνωστοπούλου, 2005, Επιμορφωτικό υλικό για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης, Τεύχος 1 Γενικό μέρος, σελίδα 63).

Στο πλαίσιο πια του προγράμματος, ήταν στοίχημα επίσης για εμάς να κρατήσουμε ζωντανό το ενδιαφέρον των μαθητών γι' αυτό και παρατηρεί κανείς μια ποικιλία δράσεων συνοδευτικών της Λογοτεχνίας (Αρτζανίδου, 2011). Μέχρι στιγμής (Φεβρουάριος 2016), φαίνεται ότι κερδίζουμε το στοίχημα.

ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΠΟΛΙΤΙΣΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

Πρόκειται για πολιτιστικό πρόγραμμα με επίκεντρο το μάθημα της Λογοτεχνίας και εντάσσεται στις άτυπες μορφές σχολικού γραμματισμού (Επιμορφωτικό υλικό για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης, Τεύχος 3, 2014, σελ. 52-54). Συμμετέχουν 20 μαθητές που το επιθυμούν από τις τάξεις Α' και Β' Γυμνασίου.

Οι προτάσεις μας στο σύνολό τους, εφαρμόζονται σε δώρες εβδομαδιαίες συναντήσεις, κατά το τρέχον σχολικό έτος 2015-16, σε πολιτιστικό πρόγραμμα συνολικής διάρκειας περίπου 6 μηνών. Κάθε πρότασή μας, ωστόσο, μπορεί να εφαρμοστεί μέσα σε τρεις διδακτικές ώρες στο μάθημα της Λογοτεχνίας όλων των τάξεων του Γυμνασίου ή ακόμα και του Δημοτικού, με την προϋπόθεση να έχει προηγηθεί στην τάξη η διδασκαλία του επιλεγμένου λογοτεχνικού έργου ή του σχετικού αποσπάσματος.

Οι χώροι στους οποίους πραγματοποιείται το πρόγραμμα είναι μια φιλόξενη τάξη του Γυμνασίου, το Εργαστήριο της Πληροφορικής και επιλεγμένοι, σε συνάρτηση με το πρόγραμμα, επισκέψιμοι χώροι (π.χ. λαογραφικό μουσείο, ναοί, γωνιές της πόλη μας, κ.λπ.).

Ενδεικτικό οπτικό και ηχητικό υλικό των βιβλιοπαρουσιάσεων και των δράσεων των μαθητών αναρτάται στο ιστολόγιο της Βιβλιοθήκης του Γυμνασίου Πάρου στη διεύθυνση <http://vivliofantasies.blogspot.gr/>

Οι εμπλεκόμενες γνωστικές περιοχές είναι η Νεοελληνική και Ξένη Λογοτεχνία, η Γλώσσα, η Πληροφορική, η Ιστορία, το Θέατρο και ο Κινηματογράφος.

ΠΡΟΫΠΟΘΕΣΕΙΣ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗΣ

Όσον αφορά τους μαθητές, οι προϋποθέσεις υλοποίησης, είναι να είναι εξοικειωμένοι με τα σχετικά λογισμικά, διαφορετικά πρέπει να προστεθεί και μία διδακτική ώρα για την γνωριμία των μαθητών με το επιλεγόμενο, κατά περίπτωση, λογισμικό. Ακόμη, να έχουν εξοικειωθεί με την ομαδοσυνεργατική μέθοδο μάθησης και να έχουν κατανεμηθεί σε ομάδες με βάση τις επιθυμίες τους.

Όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς, αναγκαίες προϋποθέσεις είναι να έχουν κάνει ορθό σχεδιασμό του προγράμματος, με επιλογές λογοτεχνικών έργων που υπηρετούν τους επιδιωκόμενους στόχους, να έχουν, όσο είναι δυνατόν, μεγαλύτερη άνεση και αμεσότητα στην επικοινωνία με τους μαθητές, ώστε οι μαθητές να νιώθουν οικειότητα και ελευθερία στις προτεινόμενες δράσεις (Αναγνωστοπούλου, 2005) και τέλος να έχουν τη συναίνεση των γονέων, τόσο για τις δραστηριότητες εντός και εκτός σχολείου, όσο και για την ανάρτηση των εργασιών των μαθητών στο διαδίκτυο.

Οι υποδομές που απαιτούνται είναι το εκσυγχρονισμένο Εργαστήριο Πληροφορικής με βιντεοπροβολέα και σύνδεση στο διαδίκτυο.

ΣΤΟΧΟΙ

Όσον αφορά τις ευρύτερες γνώσεις για τον κόσμο, επιδιώκουμε οι μαθητές μας να καλλιεργήσουν το συναίσθημα και τη φαντασία τους, να γνωρίσουν εποχές και τόπους, ταξιδεύοντας νοητά στον χωροχρόνο, να γνωρίσουν άλλους τρόπους ψυχαγωγίας (θέατρο, κινηματογράφο, επισκέψεις σε μουσεία και άλλους εκθεσιακούς χώρους, περιπάτους σε γνωστούς αλλά και άγνωστους θησαυρούς του τόπου τους) και να ξεφύγουν από τους δημοφιλέστατους και πολλαπλά προβαλλόμενους σύγχρονους τρόπους (ηλεκτρονικά παιχνίδια κ.λπ.).

Ειδικότερα για τη λογοτεχνία, επιδιώκουμε οι μαθητές μας να τη γνωρίσουν και να την αγαπήσουν μέσα από μια ποικιλία λογοτεχνικών έργων, να αναγνωρίσουν τα μηνύματα που οι δημιουργοί των έργων αυτών κομίζουν στα πλαίσια της εποχής τους αλλά και διαχρονικά, να γίνουν οι ίδιοι δημιουργοί, ανατρέποντας ή μετασχηματίζοντας την αφηγηματική ύλη και να μπουν στη θέση των ηρώων και της εποχής τους (ενσυναίσθηση). Να αντιληφθούν, ακόμη, τη δυναμική του διαδικτύου και των Τ.Π.Ε. στη Λογοτεχνία, γνωρίζοντας για παράδειγμα ιστοσελίδες από όπου μπορούν να απολαύσουν αναγνώσεις λογοτεχνικών έργων από ηθοποιούς ή συγγραφείς. Παράλληλα, να συγκρίνουν το θέατρο, τον κινηματογράφο και τις άλλες μορφές τέχνης με τη λογοτεχνία και να αντιληφθούν την ποικιλία των μέσων μετάδοσης μηνυμάτων, καθώς και τις ιδιαιτερότητες του καθενός από αυτά. Ακόμη, να συνδέσουν το λογοτεχνικό έργο με την ιστορία μιας δεδομένης εποχής και να αντιληφθούν πώς μετασχηματίζεται η ιστορική εμπειρία σε λογοτεχνία. Παράλληλα, να έρθουν σε επαφή με τον ίδιο τον συγγραφέα και να συζητήσουν μαζί του την πορεία δημιουργίας του λογοτεχνικού έργου. Τέλος, να αναγνωρίσουν γωνιές του τόπου τους και στιγμές της ιστορίας του που αποτέλεσαν πηγή έμπνευσης. Κυριότερος, όμως, στόχος μας είναι δημιουργήσουν μια δυναμική αναγνωστική κοινότητα η οποία, ευχή μας είναι, με μια μικρή επιστασία μας, να εξακολουθήσει να λειτουργεί τα επόμενα χρόνια με πρωτοβουλία των ίδιων των μελών της ομάδας μας (Αρτζανίδου κ.α., 2011).

Σχετικά με τους γραμματισμούς, επιδιώκουμε οι μαθητές μας να συνεργαστούν ευχάριστα και δημιουργικά μεταξύ τους συνδυάζοντας λειτουργικά ποικίλους σημειωτικούς πόρους (Επιμορφωτικό υλικό για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης, Τεύχος 3, σελίδες 140 -163, Οι ΤΠΕ στο μάθημα της Λογοτεχνίας), να εξοικειωθούν με τα χαρακτηριστικά των πολυτροπικών αφηγηματικών κειμένων και να δημιουργήσουν και οι ίδιοι (πολυγραμματισμοί), προσθέτοντας εικόνες και ήχους σε επιλεγμένα αποσπάσματα του λογοτεχνικού έργου (Χοντολίδου, 1999). Επίσης, να ασκηθούν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων συνεργατικής μάθησης και γραφής (Ματσαγγούρας, 1990, Χαραλάμπους, 2000) και να αναπτύξουν δεξιότητες σχεδιασμού και παραγωγής αφηγηματικού λόγου, προβάλλοντας τα συναισθήματα και τις σκέψεις που τους γεννά το λογοτεχνικό έργο. Τέλος, να αναπτύξουν τις υποκριτικές τους ικανότητες και να δραματοποιήσουν σκηνές που οι ίδιοι θα επιλέξουν από τα λογοτεχνικά έργα που παρουσιάζονται.

ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ

Στο πολιτιστικό αυτό πρόγραμμα, εφαρμόζεται η δραστηριοκεντρική, βιωματική, διερευνητική ομαδοσυνεργατική μέθοδος και χρησιμοποιείται ποικιλία διδακτικών πρακτικών.

Στο πρώτο μέρος, παρουσιάζεται από τις εκπαιδευτικούς ο συγγραφέας και η εποχή του με τη συνοδεία οπτικοακουστικού υλικού. Η γνωριμία των μαθητών με το λογοτεχνικό έργο γίνεται είτε με δραματοποιημένη ανάγνωση επιλεγμένων αποσπασμάτων από τις εκπαιδευτικούς, είτε με άλλες βιωματικές μεθόδους, για παράδειγμα παιχνίδι με σκηνές, φωνές ηρώων και αποσπάσματα που μοιράζονται τυχαία στους μαθητές και ζητείται από αυτά να συναρμολογηθεί η ιστορία (Αρτζανίδου κ.α., 2011).

Στο δεύτερο μέρος, δημιουργούν οι ίδιοι οι μαθητές εμπνεόμενοι από το λογοτεχνικό έργο με την ομαδοσυνεργατική, διερευνητική, ανακαλυπτική μέθοδο (κονστрукτιβισμός κοινωνιοπολιτισμικές θεωρίες μάθησης,

Επιμορφωτικό υλικό για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης, Τεύχος 1, Γενικό μέρος, σελίδες 38-41).

Η χρήση των Τ.Π.Ε. δίνει την ευκαιρία στους μαθητές να γνωρίσουν τις δυνατότητες του ηλεκτρονικού υπολογιστή και του διαδικτύου να υπηρετήσουν τη Λογοτεχνία, συνδέοντάς τη με την εικόνα και τον ήχο και συμβάλλοντας στη διάδοσή της. Επιτρέπουν να προεκτείνεται ή να μετασχηματίζεται άμεσα το λογοτεχνικό έργο, να υπάρχει συνεργατική γραφή και να δημοσιεύονται άμεσα οι εμπνευσμένες από το λογοτεχνικό έργο δημιουργίες των μαθητών. Γνωρίζουν έτσι και άλλες δυνατότητες των υπολογιστών κι όχι μόνο το facebook και τα ηλεκτρονικά παιχνίδια (Επιμορφωτικό υλικό για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης, Τεύχος 3, 2014, Το web 2.0 και η αξιοποίησή του στα φιλολογικά μαθήματα σελ. 237-261).

ΛΕΠΤΟΜΕΡΗΣ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

Στην πρώτη συνάντηση, οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί αυτοπαρουσιάζονται με ταυτότητα το βιβλίο (ή την ταινία ή το θεατρικό έργο) που τους έχει επηρεάσει ή έχει καταγραφεί στη μνήμη τους. Έπειτα, με καταιγισμό ιδεών καταγράφονται οι ιδέες, οι προσδοκίες, οι επιθυμίες και γενικά οτιδήποτε θα ανέμεναν οι μαθητές από ένα πρόγραμμα φιλιαναγνωσίας. Τίθενται επίσης από κοινού οι κανόνες που αποτελούν τις προϋποθέσεις της συνεργασίας. Γίνεται ο χωρισμός των μαθητών σε ομάδες των τεσσάρων ατόμων, με κριτήριο πρωταρχικά τις επιθυμίες τους και δευτερευόντως την ισοκατανομή κατά τις δεξιότητές τους. Τονίζεται στα παιδιά πως μπορούν στην πορεία του προγράμματος να τροποποιούν τις ομάδες, κατόπιν συνεννόησης μεταξύ τους και ανάλογα με τις ανάγκες που προκύπτουν σε κάθε δραστηριότητα.

Το **πρώτο θέμα** είναι «Η Λογοτεχνία μετουσιώνει την Ιστορία» και το λογοτεχνικό έργο που γνωρίζουν οι μαθητές είναι **«Ο καιρός της σοκολάτας»** της Λότης Πέτροβιτς-Ανδρουτσοπούλου.

Στο πρώτο μέρος, οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν τη συγγραφέα Λότη Πέτροβιτς-Ανδρουτσοπούλου και έπειτα διαβάζουν, όσο πιο δραματοποιημένα γίνεται, διηγήματα από το έργο της "Ο καιρός της σοκολάτας". Η ζωή της συγγραφέα και το πρώτο διήγημα του βιβλίου, συνοδεύονται με εικόνες στο power point, όπου, μεταξύ άλλων, ταυτοποιούνται οι αναφερόμενες στο έργο περιοχές της Αθήνας. Η επιλογή του συγκεκριμένου βιβλίου αφορμάται από την επικαιρότητα, καθώς υλοποιείται πλησίον της επετείου της 28ης Οκτωβρίου.

Στο δεύτερο μέρος, στο Εργαστήριο της Πληροφορικής, κάθε ομάδα μαθητών παρουσιάζει το διήγημα του βιβλίου που της άρεσε περισσότερο χρησιμοποιώντας επίσης το power point και επενδύοντας την παρουσίασή της με εικόνες και ήχους της επιλογής της. Με τον τρόπο αυτόν οι μαθητές αναγνωρίζουν και καταγράφουν τις εικόνες της γερμανικής κατοχής, όπως μετουσιώνονται από τη συγγραφική πένα. Στο τέλος γίνεται παρουσίαση των εργασιών τους στην ολομέλεια.

Το **δεύτερο θέμα** είναι «Λογοτεχνία και Κόμικ» και το λογοτεχνικό έργο που παρουσιάζεται είναι **«Ο Τρελαντώνης»** της Πηνελόπης Δέλτα.

Στο πρώτο μέρος, οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν τη ζωή και την εποχή της Πηνελόπης Δέλτα με πολλές οικογενειακές φωτογραφίες και πλούσιο οπτικό υλικό από την Αλεξάνδρεια και την Αθήνα. Οι μαθητές έχουν και πάλι την ευκαιρία να μεταφερθούν στην ιστορία της εποχής αυτής μέσα από τη ζωή

μιας ευκατάστατης αστικής οικογένειας της διασποράς. Οι εκπαιδευτικοί διαβάζουν έπειτα με θεατρικότητα αποσπάσματα από το έργο «Τρελαντώνης», με τη συνοδεία επιλεγμένων εικόνων από την εικονογράφηση διαφόρων εκδόσεων του βιβλίου.

Στο δεύτερο μέρος, οι μαθητές μεταφέρονται στο Εργαστήριο Πληροφορικής. Αφού τονιστεί η ανάγκη να αποφασιστεί πρώτα το υποτυπώδες σενάριο με το σκηνικό, τους ήρωες και τα λόγια τους, η κάθε ομάδα δημιουργεί το δικό της κόμικ στο περιβάλλον του StoryboardThat. Έπειτα γίνεται παρουσίαση των δημιουργιών τους στην ολομέλεια και συζητούνται οι ιδιαιτερότητες του κόμικ και οι δυνατότητές του στη μετάδοση μηνυμάτων. Παράλληλα, γίνεται αναφορά σε πολύ πετυχημένα κόμικ που αρέσουν στους μαθητές.

Το **τρίτο θέμα** είναι «Λογοτεχνία, Κινηματογράφος, Θέατρο» και βασίζεται στο λογοτεχνικό έργο **«Τομ Σόγερ»** του Μαρκ Τουέιν.

Στο πρώτο μέρος, οι εκπαιδευτικοί μεταφέρουν τους μαθητές στην Αμερική του 19ου αιώνα, μέσα από ορόσημα της βιογραφίας του Μαρκ Τουέιν. Τα πάντα συνοδεύονται από επιλεγμένο οπτικό υλικό. Συναρμολογούνται από τους μαθητές αποσπάσματα από το λογοτεχνικό έργο, σε προετοιμασμένο από τις εκπαιδευτικούς βιωματικό παιχνίδι. Χρησιμοποιείται επικουρικά οπτικό υλικό από την εικονογράφηση επιλεγμένων εκδόσεων του βιβλίου. Ακολουθεί η προβολή δεκάλεπτου αποσπάσματος της ταινίας και γίνεται ένας πρώτος σχολιασμός των πλεονεκτημάτων και των μειονεκτημάτων της μεταφοράς ενός λογοτεχνικού έργου στην οθόνη.

Στο δεύτερο μέρος, οι ομάδες των μαθητών, μόνες ή, αν χρειαστεί με τη βοήθεια των εκπαιδευτικών, απομονώνονται σε διάφορα σημεία του ευρύτερου χώρου του σχολείου και λαμβάνουν τον ρόλο του σκηνοθέτη, του σεναριογράφου και των ηθοποιών. Μέσα σε λίγο χρόνο, ετοιμάζουν μια σύντομη αναπαράσταση κάποιας σκηνής της επιλογής τους από το έργο.

Το **τέταρτο θέμα** είναι «Λογοτεχνία, Λαογραφία, Θρησκεία» και το λογοτεχνικό έργο που γνωρίζουν οι μαθητές είναι τα **«Χριστουγεννιάτικα διηγήματα»** του Αλέξανδρου Παπαδιαμάντη.

Η δραστηριότητα σχετίζεται με τα Χριστούγεννα που πλησιάζουν. Στο πρώτο μέρος, οι μαθητές ξεναγούνται στο λαογραφικό μουσείο της περιοχής τους και σε αρχοντική οικία του 18ου αιώνα. Η επισκέψεις γίνονται βιωματικές, καθώς τους διανέμονται κάρτες με τα ονόματα διάφορων εκθεμάτων τα οποία οι μαθητές ταυτοποιούν, κατόπιν αναζήτησης. Οι εκπαιδευτικοί έχουν, επίσης, δημιουργήσει για τον ίδιο σκοπό, ένα επιτραπέζιο παιχνίδι τύπου Trivial Pursuit με τα ονόματα των εκθεμάτων (άγνωστες πλέον λέξεις για τους μαθητές) και τις σημασίες τους για να ξεφύγει η επίσκεψη από την ανία που γενικά χαρακτηρίζει τέτοιες επισκέψεις.

Στο δεύτερο μέρος, οι μαθητές μεταφέρονται σε μικρό κατανυκτικό ναό του 18ου αιώνα. Αφού παρουσιάζονται βασικά στοιχεία της ζωής και της εποχής του Παπαδιαμάντη (πάλι σε μορφή παζλ του οποίου οι μαθητές συναρμολογούν τα σκόρπια κομμάτια), οι εκπαιδευτικοί διαβάζουν δύο χριστουγεννιάτικα διηγήματα του Παπαδιαμάντη («Το Χριστόψωμο» και το «Άνθος του γιαλού») συνδέοντας τον χώρο, τον χρόνο και την εποχή των διηγημάτων με τις επισκέψεις που προηγήθηκαν. Οι μαθητές μεταφέρονται νοητά στην εποχή του Παπαδιαμάντη και φαντάζονται πώς θα ήταν η καθημερινή ζωή, τα έθιμα και οι γιορτές στο νησί τους την ίδια εποχή. Ανά ομάδες, παρουσιάζουν σκηνές της καθημερινότητας εκείνης της εποχής.

Το πέμπτο θέμα είναι «Εικονική περιήγηση στην Πόλη», με βάση το λογοτεχνικό έργο **«Λωξάντρα»** της Μαρία Ιορδανίδου.

Στο πρώτο μέρος, οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν τη ζωή και το έργο της Μαρίας Ιορδανίδου στο ιστορικό φόντο της εποχής. Διαβάζουν έπειτα επιλεγμένα αποσπάσματα από το λογοτεχνικό έργο και προβάλλουν χαρακτηριστικές σκηνές από την αντίστοιχη τηλεοπτική σειρά.

Στο δεύτερο μέρος, οι μαθητές μεταφέρονται στο Εργαστήριο Πληροφορικής του σχολείου και η κάθε ομάδα ετοιμάζει μια διαδραστική αφίσα στο περιβάλλον του radlet αφιερωμένη στην Κωνσταντινούπολη με ειδικότερα θέματα τη γαστρονομία (α' ομάδα), τη μουσική (β' ομάδα), τα εκπαιδευτικά και πολιτιστικά ιδρύματα της Πόλης (γ' ομάδα) και τέλος, τις περιοχές της Πόλης και των περιχώρων της που αναφέρονται στη «Λωξάντρα» (δ' ομάδα). Ακολουθεί παρουσίαση των έργων των ομάδων στην ολομέλεια.

Το έκτο θέμα είναι «Γνωριμία με έναν ηθοποιό», με λογοτεχνικό έργο **«Το ψέμα»** της Ζωρζ Σαρρή.

Στο πρώτο μέρος, παρουσιάζεται η ζωή και το έργο της Ζωρζ Σαρρή και γίνεται σύντομη αναφορά στο περιεχόμενο του έργου «Το ψέμα» από τις εκπαιδευτικούς. Έπειτα, αποδίδονται οι ήρωες του λογοτεχνικού έργου από ηθοποιό που ζει στον τόπο μας και έχει προσκληθεί για τις ανάγκες του προγράμματός μας.

Στο δεύτερο μέρος, ακολουθεί θεατρικό παιχνίδι με αφορμή το λογοτεχνικό έργο που παρουσιάστηκε. Μοιράζονται ρόλοι και αποδίδονται από τους μαθητές σε μορφή θεατρικού παιχνιδιού (παιχνίδια ρόλων, <http://kre-edess.pel.sch.gr/prosegiseis.htm>).

Τέλος, τα παιδιά συζητούν με τον ηθοποιό θέματα σχετικά με την τελική σφραγίδα που ο ηθοποιός θέτει στον κάθε λογοτεχνικό ήρωα αλλά και τα γενικότερα προβλήματα που συνήθως προκύπτουν κατά τη μεταφορά του λογοτεχνικού έργου στην τηλεόραση, το θέατρο ή τον κινηματογράφο.

Το έβδομο θέμα είναι «Λογοτεχνία στο Διαδίκτυο. Τι νέο κομίζει;» Αυτή τη φορά δεν παρουσιάζεται ένα, αλλά **ομάδα λογοτεχνικών έργων** τα οποία ακούν τα παιδιά από τη σχετική σελίδα του διαδικτύου.

Στο πρώτο μέρος, μεταφερόμαστε στο Εργαστήριο της Πληροφορικής και γίνεται ακρόαση σύντομων λογοτεχνικών έργων από το διαδίκτυο. Οι μαθητές, φορώντας ακουστικά, μεταφέρονται στην ιστοσελίδα www.mikrosanagnostis.gr και η κάθε ομάδα ακούει την ανάγνωση ενός σύντομου λογοτεχνικού έργου από ηθοποιό. Συγχρόνως, φυλλομετρούν τις ψηφιακές σελίδες του βιβλίου, παρακολουθώντας τις εικόνες που περιέχει.

Στο δεύτερο μέρος, η κάθε ομάδα ενημερώνει σύντομα την ολομέλεια για το έργο που άκουσε και καταθέτει τις εντυπώσεις της από την αναγνωστική εμπειρία. Συζητούνται έπειτα οι δυνατότητες του διαδικτύου να προβάλλει τη λογοτεχνία και να ανανεώσει το ενδιαφέρον της νέας γενιάς («γενιάς της εικόνας», όπως ονομάζεται) γι' αυτήν.

Το όγδοο θέμα είναι «Ιστορία και Λογοτεχνία» και το λογοτεχνικό έργο που γνωρίζουν οι μαθητές είναι τα **«Ματωμένα Χώματα»** της Διδώς Σωτηρίου.

Στο πρώτο μέρος, οι εκπαιδευτικοί μέσα από επιλεγμένο οπτικό υλικό, δίνουν μια γεύση στους μαθητές, τόσο για την Ιστορία του Μικρασιατικού Ελληνισμού, όσο και για τη συμβολή των προσφύγων στην ταυτότητα του Νέου Ελληνισμού. Παρουσιάζεται το περιεχόμενο του έργου «Τα Ματωμένα Χώματα» και οι μαθητές παρακολουθούν σύντομα αποσπάσματα από την τηλεοπτική μεταφορά του. Ακολουθεί συζήτηση για την ιστορική μαρτυρία που

το λογοτεχνικό έργο κομίζει στον αναγνώστη και την αποτελεσματικότητά του στη διατήρηση της ιστορικής μνήμης.

Στο δεύτερο μέρος, οι μαθητές αναλαμβάνουν να μελετήσουν το βιβλίο και να ετοιμάσουν την εργασία τους. Συγκεκριμένα, ανά ομάδες θα παρουσιάσουν διαδραστικά α) τους τόπους (χάρτες google), β) το χρονολόγιο των ιστορικών γεγονότων (χρονογραμμή timetoast), γ) αποσπάσματα από εφημερίδες της εποχής για τα γεγονότα, και δ) φωτογραφικό υλικό με βάση τις αναφορές του βιβλίου. Η επικοινωνία των μελών ομάδων γίνεται ασύγχρονα στο περιβάλλον του wiki (pbworks) που έχει δημιουργηθεί από τους εκπαιδευτικούς για τον σκοπό αυτό. Δίνεται χρονικό περιθώριο τριών εβδομάδων για την εργασία αυτή που παρακολουθείται και ανατροφοδοτείται διακριτικά από τις εκπαιδευτικούς στο wiki (Επιμορφωτικό υλικό για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης, Τεύχος 1, Γενικό μέρος, σελίδα 53).

Στο τρίτο μέρος, οι τελικές εργασίες παρουσιάζονται στην ολομέλεια και δημοσιεύονται στο διαδίκτυο.

Το ένατο θέμα, «Ένας τόπος, μια ιστορία», αποτελεί την αφορμή για αναζήτηση παριανών λαϊκών αφηγήσεων. Βασικό ρόλο έχει το έργο «**Χωράτα και ιστορίες από τις Λεύκες Πάρου**» του Ευάγγελου Καστανιά (Καστανιάς, 2010).

Στο πρώτο μέρος, ανατίθεται σε κάθε ομάδα να καταγράψει λαϊκές αφηγήσεις (μύθους ή θρύλους) του τόπου μας, μέσα από το προαναφερθέν βιβλίο ή την προφορική παράδοση μετά από επικοινωνία με άτομα της τρίτης ηλικίας του οικογενειακού ή του ευρύτερου κοινωνικού τους περιβάλλοντος. Δίνεται χρόνος μιας εβδομάδας για τη δραστηριότητα αυτή. Μετά την καταγραφή, η κάθε ομάδα επιλέγει την ιστορία που θα παρουσιάσει στην ολομέλεια.

Στο δεύτερο μέρος, στα πλαίσια μιας εκδρομής στις Λεύκες, ένα παραδοσιακό χωριό του νησιού, επισκέπτονται χαρακτηριστικά σημεία του τόπου που αποτέλεσαν πηγή έμπνευσης για τους λαϊκούς συγγραφείς του παρελθόντος ή που το όνομά τους ερμηνεύεται από κάποιο συγκεκριμένο μύθο (π.χ. Αφεντικό Πηγάδι, ο Κακός Ποταμός κ.λπ.). Εκεί οι ομάδες των μαθητών διαβάζουν ή δραματοποιούν τις ιστορίες που επέλεξαν. Οι μαθητές φωτογραφίζουν τον χώρο, με στόχο να εμπλουτίσουν την ιστορία της ομάδας τους με εικόνες.

Στο τρίτο μέρος, οι μαθητές μεταφέρονται στο Εργαστήριο Πληροφορικής. Στον ηλεκτρονικό υπολογιστή η κάθε ομάδα, εισάγοντας υπερσυνδέσμους στα κατάλληλα σημεία, εμπλουτίζει το διήγημά της με εικόνες από το φωτογραφικό υλικό που έχει συγκεντρώσει κατά την προηγούμενη επίσκεψη (ή και με άλλες εικόνες) ή εισαγάγει ήχο με παραδοσιακή μουσική ή ενσωματώνει ακόμη και βίντεο. Η επιλογές γίνονται κατόπιν συζήτησης και αξιολόγησης των προτάσεων των μελών της κάθε ομάδας. Η νέα πολυτροπική μορφή των λαϊκών αφηγήσεων παρουσιάζεται στην ολομέλεια και δημοσιεύεται στο διαδίκτυο.

Το δέκατο θέμα, «Ανατρέποντας το σενάριο», βρίσκει εφαρμογή στο διήγημα του Γεώργιου Βιζυηνού «**Το μόνον της ζωής του ταξιδιον**» (Επιμορφωτικό υλικό για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης, Τεύχος 3, Τα ηλεκτρονικά περιβάλλοντα παραγωγής λόγου, Δημήτρης Κουτσογιάννης, σελίδες 211-215).

Η δράση υλοποιείται στο Εργαστήριο Πληροφορικής όπου οι μαθητές παίρνουν θέση ανά ομάδες μπροστά από κάθε σταθμό (5 συνολικά σταθμοί).

Αρχικά οι εκπαιδευτικοί διαβάζουν το διήγημα από έκδοση διασκευασμένη για παιδιά (Βιζυηνός, 1999). Το κείμενο του διηγήματος σε πρόγραμμα word έχει αναρτηθεί στον κάθε υπολογιστή κάθε ομάδας. Η κάθε ομάδα αναλαμβάνει με συνεργατική γραφή, να τροποποιήσει την ιστορία, προκαλώντας ανατροπές στην υπόθεση και στους ρόλους των προσώπων (Αρτζανίδου κ.α., 2011). Σε κάθε ομάδα, μετά από διάλογο, γίνεται η λήψη κρίσιμων αποφάσεων για τη διαμόρφωση του νέου αφηγήματος. Επιτρέπεται στις ομάδες να αλλάξουν τόσο τον αφηγητή, όσο και την εστίαση.

Στο δεύτερο μέρος, οι τελικές εργασίες παρουσιάζονται στην ολομέλεια. Οι ομάδες ενημερώνουν την ολομέλεια για τις αλλαγές που έκαναν στην πλοκή του έργου, το σκεπτικό των αλλαγών που έγιναν και το νέο μήνυμα που θέλουν να μεταφέρουν. Τα νέα αφηγήματα δημοσιεύονται στο ιστολόγιο της Βιβλιοθήκης του Γυμνασίου.

Το ενδέκατο θέμα είναι «Γνωριμία με τον συγγραφέα» (<http://www.philanaagnosia.gr/> γνωριμία με τους δημιουργούς). Οι μαθητές γνωρίζουν την Παριανή συγγραφέα Μοσχούλα Κοντοσταύλου και τη συλλογή διηγημάτων της **«Τα γιασεμιά του Αυγούστου»** (Κοντοσταύλου, 1997).

Στο πρώτο μέρος, οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν σύντομα τη συγγραφέα και το περιεχόμενο του έργου της. Έπειτα η συγγραφέας διαβάζει ένα ή δύο διηγήματα που η ίδια έχει επιλέξει από το βιβλίο της. Σε συζήτηση που ακολουθεί, η συγγραφέας ανοίγει τα χαρτιά της στους μαθητές, αποκαλύπτοντας τα μυστικά μονοπάτια της φαντασίας της αλλά και το σχέδιο εργασίας που η ίδια ακολουθεί στη δημιουργία του έργου. Αποκαλύπτει, με άλλα λόγια, το σχέδιο δράσης ενός συγγραφέα. Επιδίδκεται, στη συνέχεια, να ενθαρρυνθεί η δημιουργική φαντασία των παιδιών.

Στο δεύτερο μέρος, η κάθε ομάδα των μαθητών σχεδιάζει ένα διήγημα. Τα μέλη της ομάδας συζητούν το θέμα και τους ήρωες. Η ολοκλήρωση του διηγήματος θα γίνει στο περιβάλλον του wiki που ήδη έχει δημιουργηθεί από προηγούμενη δραστηριότητα. Μετά την ολοκλήρωση των διηγημάτων, γίνεται η παρουσίαση και η τελική δημοσίευσή τους.

Το δωδέκατο θέμα, «Ο τόπος και ο συγγραφέας», βασίζεται σε διηγήματα του Εμμανουήλ Ροΐδη από τον τόμο **«Αφηγήματα»** (Ροΐδης, 1988).

Τα μέλη της Ομάδας Φιλαναγνωσίας επισκέπτονται τη Σύρο και γνωρίζουν την Ερμούπολη και την ιστορία της που ενέπνευσαν τον συγγραφέα. Σε διάφορες στιγμές της εκδρομής, γίνεται ανάγνωση διηγημάτων εμποτισμένων από το ιδιότυπο και καυστικό χιούμορ του Ροΐδη. Οι μαθητές επισκέπτονται και άλλα αξιοθέατα της πόλης, σχετιζόμενα με τη λογοτεχνία, π.χ. το θέατρο «Απόλλων».

ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΤΗ - ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Ο μαθητής γίνεται συνειδητοποιημένος, δημιουργικός και βιωματικός αναγνώστης. Συνεργάζεται με τους συμμαθητές του, παίρνει πρωτοβουλίες, σχεδιάζει και υλοποιεί κάποιο πλάνο εργασίας, ανάλογα με τη δραστηριότητα.

Οι εκπαιδευτικοί, σχεδιάζουν ορθά τις δράσεις, αναπροσαρμόζουν τον αρχικό σχεδιασμό ανάλογα με τις ανάγκες που προκύπτουν και προσφέρουν την κατάλληλη ανατροφοδότηση. Βρίσκονται διαρκώς και διακριτικά κοντά στους μαθητές, τους εμπνέουν, επιλύουν απορίες και διαχειρίζονται με συναινετικό πνεύμα τις πιθανές διαφωνίες τους. Τονίζουν την ανάγκη του διαλόγου για τη λήψη αποφάσεων, επιδίδοντας ο ρόλος τους να ακολουθεί φθίνουσα πορεία ως το τέλος του προγράμματος. Γενικά δημιουργούν μια ευχάριστη, ευδιάθετη και δυναμική αναγνωστική κοινότητα με την ελπίδα αυτή

να αυτοοργανωθεί μελλοντικά σε ανάλογες δραστηριότητες (Αρτζανίδου κ.α. 2011).

ΆΛΛΕΣ ΕΚΔΟΧΕΣ – ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ

Υπάρχει μεγάλη ποικιλία λογοτεχνικών έργων και σχετικών δράσεων που μπορεί κάποιος εκπαιδευτικός να επιλέξει, ανάλογα με την ηλικία των μαθητών, τον τόπο που ζουν και τους στόχους του. Ενδεικτικά αναφέρεται «Το νησί» της Βικτόριας Χίσλοπ και η τηλεοπτική μεταφορά του (σε σχέση με το θέμα του κοινωνικού αποκλεισμού), «Ο μικρός πρίγκιπας» του Αντουάν Ντε Σεντ Εξυπερύ (με διαφορετικές αναγνωστικές διαδρομές και υπερκείμενο, σύμφωνα με το σχετικό σενάριο του Ανδρέα Γαλανού στην ιστοσελίδα «Πρωτεύας»), επιλογές από τα Απομνημονεύματα των ηρώων της Ελληνικής Επανάστασης ως τρόπος νοητής μεταφοράς (ενσυναίσθηση) στον κόσμο της Ελληνικής Επανάστασης και ως ιστορική πηγή, η δημιουργία ταινίας με ανάγνωση του έργου από τους μαθητές και επένδυσή του με εικόνες, η άνοδος μιας μικρής θεατρικής παράστασης σε σενάριο και σκηνοθεσία των ίδιων των μαθητών (με αφορμή κάποιο λογοτεχνικό έργο), εικαστικές δημιουργίες (ζωγραφική, κολάζ) κ.ά. Τέλος, η επίσκεψη σε τόπο στενά συνδεδεμένο με τον συγγραφέα (για παράδειγμα, η Σκιάθος του Παπαδιαμάντη) μπορεί να επιλεγεί με γεωγραφικά κριτήρια.

ΚΡΙΤΙΚΗ

Το πρόγραμμα ξεκίνησε με αγωνία για τη συμμετοχή και το ενδιαφέρον των μαθητών, δεδομένου του φόρτου εργασιών και της έλλειψης ελεύθερου χρόνου. Η εφαρμογή του όμως ήταν μια ευχάριστη έκπληξη για εμάς. Τα παιδιά έδειξαν ιδιαίτερο ενθουσιασμό και τον μετέδωσαν και στους άλλους μαθητές.

Σε όσα σημεία διακρίναμε κόπωση των μαθητών, αλλάζαμε τις δραστηριότητες. Παρατηρήσαμε ιδιαίτερο ενθουσιασμό των μαθητών σε όποια δραστηριότητα είχε να κάνει με το θέατρο, τη δημιουργική γραφή και γενικά την ελεύθερη δράση των μαθητών. Αντίθετα όσες φορές υπήρχαν δραστηριότητες που προσέγγιζαν την καθημερινή σχολική πρακτική (π.χ. έρευνα στο διαδίκτυο), διακρίναμε δισταγμό ή και άρνηση. Μερικοί μαθητές που αρχικά ήταν διστακτικοί σε δράσεις που θα τους «εξέθεταν» μπροστά στα μάτια των συμμαθητών τους (π.χ. θεατρικό παιχνίδι), γρήγορα το ξεπέρασαν. Τα εργαλεία web 2.0, όπως τα κόμικ, οι χρονογραμμές, οι διαδραστικές αφίσες κ.τ.λ., προσέλκυαν ιδιαίτερα το ενδιαφέρον των μαθητών.

Δεδομένων των ευρύτερων δραστηριοτήτων των μαθητών (αθλητικές συναντήσεις, οικογενειακές υποχρεώσεις κ.α.), ένα πρόβλημα αποτέλεσε ο ασταθής αριθμός των μαθητών από συνάντηση σε συνάντηση. Αυτό ξεπεράστηκε αφενός επειδή ένας πυρήνας 13 μαθητών ήταν σταθερός και αφετέρου επειδή οι δραστηριότητες είχαν μια σχετική αυτονομία μεταξύ τους.

Ας σημειωθεί ότι, θέλοντας να κινήσουμε το ενδιαφέρον των μαθητών με αρχή και τέλος τη φιλαναγνωσία, η προοπτική της εκδρομής (που συνήθως αποτελεί κίνητρο συμμετοχής σε τέτοια προγράμματα) ανακοινώθηκε στα τέλη του Φεβρουαρίου και αποτελούσε την έκπληξή του προγράμματος.

ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Αναγνωστοπούλου, Μ. Σ. (2005). *Οι διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών και μαθητών στη σχολική τάξη. Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη, Κυριακίδης, σελίδες 192.

Αρτζανίδου, Έ., Γούλης, Δ., Γρόσδος, Σ., Καρακίτσιος, Α. (2011). *Παιχνίδια Φιλαναγνωσίας και Αναγνωστικές Εμπυχωσεις*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg, σελίδες 271.

Βιζυηνός Γ., (1999). *Το μόνο ταξίδι της ζωής του*, απόδοση Κ. Πούλος, Αθήνα: Εκδόσεις Παπαδόπουλος

Επιμορφωτικό υλικό για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης, Τεύχος 1 Γενικό μέρος, Γ' Έκδοση, Πάτρα, Μάρτιος 2013 ΙΤΥΕ, σελίδες 231.

Επιμορφωτικό υλικό για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης, Τεύχος 3 Κλάδος ΠΕ02, Γ' Έκδοση Αναθεωρημένη, Πάτρα, Φεβρουάριος 2014, σελίδες 525.

Καστανιάς Ε. (2010). *Χωρατά και ιστορίες από τις Λεύκες Πάρου*, Πάρος: Εκδόσεις Ραγκούσης, σελίδες 363.

Κολιάδης, Ε. (1995). *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη, τ. β' Κοινωνιογνωστικές θεωρίες*, Αθήνα, σελίδες 312.

Κολιάδης, Ε. (1997). *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη, τ. γ' Γνωστικές θεωρίες*, Αθήνα, σελίδες 312.

Κοντοσταύλου-Σταυράκη, Μ., (1997). *Τα γιασεμιά του Αυγούστου: Διηγήματα*, Αθήνα: εκδόσεις Φιλιππότη.

Ματσαγγούρας, Η. (1990). *Ομαδοκεντρική Διδασκαλία και Μάθηση: Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας κατά Ομάδες*, Αθήνα: εκδόσεις Γρηγόρη, σελίδες 743.

Νημά Ε. & Καψάλης Α. (2002). *Σύγχρονη Διδακτική*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

Ροΐδης, Ε. (1988). *Αφηγήματα*, Αθήνα: Εκδόσεις Νεφέλη, σελίδες 255

Χαραλάμπους, Ν. (2000). *Συνεργατική μάθηση: από τη θεωρία στην πράξη*. Εισήγηση που παρουσιάστηκε στο Δήμερο Επιστημονικό Συμπόσιο: "Η εφαρμογή της ομαδοκεντρικής διδασκαλίας-Τάσεις και εφαρμογές" που έγινε στη Θεσσαλονίκη, 8-9 Δεκεμβρίου 2000 και μπορεί να ανακτηθεί από την διεύθυνση <http://users.sch.gr/klipis/NeofytF.pdf>

Χοντολίδου, Ε. (1999), *Εισαγωγή στην έννοια της πολυτροπικότητας*, στο Γλωσσικός Υπολογιστής, Περιοδική έκδοση Του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας για τη Γλώσσα και τη Γλωσσική αγωγή, Τομ 1, τευχ.1, σ. 115-118, Θεσσαλονίκη.

ΔΙΚΤΥΟΓΡΑΦΙΑ

<http://www.ekebi.gr/> Ιστοσελίδα του Εθνικού Κέντρου Βιβλίου

<http://filanagnosiaprogram.blogspot.gr/> Ιστολόγιο φιλαναγνωσίας της Έλενας Αρτζανίδου

<http://kpe-edess.pel.sch.gr/prosegiseis.htm> Διδακτικές Μέθοδοι-Ενδεικτικές προτάσεις από την ιστοσελίδα του Κέντρου Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης Έδεσσας Γιαννιτσών

<http://www.mikrosanagnostis.gr/> Ιστοσελίδα ενίσχυσης της φιλαναγνωσίας του Εθνικού Κέντρου Βιβλίου.

<http://www.netschoolbook.gr/epimorfosi/theories.html> Θεωρίες μάθησης και Τ.Π.Ε., στην ιστοσελίδα της Τερέζας Γιακουμάτου.

<http://paroutsas.jmc.gr/psycho.htm> Σημειώσεις από τους τρεις τόμους Εμ. Κολιάδη με γενικό τίτλο "ΘΕΩΡΙΕΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ" καθώς και από το βιβλίο του "Γνωστική ψυχολογία, γνωστική νευροεπιστήμη και εκπαιδευτική πράξη"

Επιμέλεια, Διονύσιος Κ. Παρούτσας.

<http://www.philanagnosia.gr/> Ιστοσελίδα ενίσχυσης της φιλαναγνωσίας του Εθνικού Κέντρου Βιβλίου (επιμορφωτικό υλικό, γνωριμία με δημιουργούς).

<http://proteas.greek-language.gr/> Πρωτέας: εκπαιδευτικά σενάρια για τα γλωσσικά μαθήματα

«Στοιχεία για τη δεκαετία του 2010: διδάσκοντας Θανάση Βαλτινό και κειμενικά είδη με ένα Wiki»

Γαλανός Ανδρέας

Φιλολόγος, 2^ο Γυμνάσιο Χαλκηδόνας
galandreas3012@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η ανακοίνωση παρουσιάζει την εφαρμογή ενός σεναρίου διδασκαλίας για τη Β' Γυμνασίου που είχε στόχο να φέρει σε επαφή τους μαθητές με ένα ιδιαίτερο έργο της νεοελληνικής λογοτεχνίας, τα «Στοιχεία για τη δεκαετία του '60» του Θανάση Βαλτινού και, ταυτοχρόνως, να θέσει προβληματισμούς σχετικά με την ιστορικότητα των κειμενικών ειδών και των συμβάσεών τους.

Αρχικά, οι μαθητές κλήθηκαν να αναζητήσουν στοιχεία για τη δεκαετία του 1960 και να κατασκευάσουν ένα κολάζ. Ακολούθως, χωρισμένοι σε ομάδες διάβασαν επιλεγμένα αποσπάσματα του έργου του Βαλτινού και προσπάθησαν να εντοπίσουν τα κειμενικά είδη που συνάντησαν και τα ζητήματα τα οποία αναφέρονται. Στη συνέχεια, κλήθηκαν να καταγράψουν κειμενικά είδη και θέματα που χαρακτηρίζουν την δικιά μας εποχή και να συζητήσουν τις διαφορές που παρατηρούν σε σχέση με τη δεκαετία του 1960. Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στα νέα κειμενικά είδη που προέκυψαν στα σύγχρονα ψηφιακά μέσα. Τους ζητήθηκε κατόπιν να εντοπίσουν τέτοια παραδείγματα κειμένων, αλλά και να συνθέσουν ανάλογα προσέχοντας κάθε φορά να σεβαστούν τις συμβάσεις του είδους. Όλη αυτή η δραστηριότητα πραγματοποιήθηκε στο Wiki που δημιουργήθηκε και το οποίο μετατράπηκε τελικά σε ένα ψηφιακό ανάλογο του βιβλίου του Βαλτινού, μια συγκέντρωση κειμένων από διαφορετικά είδη και με διαφορετικά θέματα, που αναφέρονται όμως στη δεκαετία του 2010.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: Wiki, κειμενικά είδη, λογοτεχνία, Στοιχεία για τη δεκαετία του '60

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το 2014, στο πλαίσιο της πράξης «Δημιουργία πρωτότυπης μεθοδολογίας εκπαιδευτικών σεναρίων βασισμένων σε Τ.Π.Ε. και δημιουργία εκπαιδευτικών σεναρίων για τα μαθήματα της Ελληνικής Γλώσσας στην Α/βάθμια και Β/βάθμια εκπαίδευση» - Οριζόντια Πράξη στους άξονες προτεραιότητας 1-2-3 του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση», που υλοποιείται από το Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας και συγχρηματοδοτείται από την Ευρωπαϊκή Ένωση (Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο) και το Ελληνικό Δημόσιο (ΕΣΠΑ 2007-2013), συντάχθηκε από τον συντάκτη της παρούσας εισήγησης σενάριο διδασκαλίας με τίτλο «Στοιχεία για τη δεκαετία του 2010». Στη διάρκεια του σχολικού έτους 2013-2014, στο πλαίσιο της ίδιας πράξης, το σενάριο προσαρμόστηκε και εφαρμόστηκε στην τάξη. Τόσο το συνταγμένο σενάριο όσο και η εφαρμοσμένη του εκδοχή βρίσκονται αναρτημένα στην πλατφόρμα [Πρωτεύας](#) του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας, όπου φιλοξενούνται σενάρια διδασκαλίας με τη χρήση Τ.Π.Ε. για όλα τα γλωσσικά μαθήματα.

ΣΚΕΠΤΙΚΟ - ΣΤΟΧΟΙ

Το πεζογράφημα του Θανάση Βαλτινού *Στοιχεία για τη δεκαετία του '60* αποτελεί ένα ξεχωριστό κείμενο στο σώμα της νεοελληνικής λογοτεχνίας. Και μόνο το απλό ξεφύλλισμα του βιβλίου αρκεί για να καταλάβει κανείς ότι το έργο ανθίσταται με ποικίλους τρόπους στις συνήθεις μυθιστορηματικές συμβάσεις με τις οποίες είναι εξοικειωμένος ο μέσος αναγνώστης. Αποτελείται από ένα κολάζ ντοκουμέντων που καταγράφουν και ζωντανεύουν ποικίλες πτυχές της δεκαετίας του 1960, διαπλέκοντας το ιδιωτικό με το δημόσιο ([Αλεξιάδου, 2010](#)). Απουσιάζει η γραμμικότητα και η συνέχεια στην αφήγηση, ενώ στη θέση μιας κυρίαρχης αφηγηματικής φωνής συναντάμε έναν μεγάλο αριθμό φωνών και οπτικών που διεκδικούν ένα μικρό σε έκταση κάθε φορά τμήμα του έργου. Παρόλα αυτά ο υπότιτλος «μυθιστόρημα» επιμένει στον σχετικό ειδολογικό χαρακτηρισμό του έργου. Υπό αυτή την έννοια το κείμενο θέτει πολλά και ενδιαφέροντα ζητήματα κυρίως όσον αφορά την έννοια της λογοτεχνικότητας, καθώς προκαλεί ποικιλοτρόπως και επιχειρεί να μετακινήσει τον ορίζοντα προσδοκιών του αναγνώστη. Στο σχολικό εγχειρίδιο της Β' Γυμνασίου ανθολογούνται δύο αποσπάσματα από το μυθιστόρημα του Βαλτινού («Δύο γράμματα της Χαράς») στην ενότητα «Η αποδημία • Ο καημός της ξενιτιάς • Ο ελληνισμός έξω από τα σύνορα • Τα μικρασιατικά • Οι πρόσφυγες». Η συνήθης διδασκαλία των αποσπασμάτων αυτών συχνά αδικεί το έργο από το οποίο ανθολογούνται και δεν δίνει στους μαθητές ούτε την παραμικρή ιδέα για την ιδιαίτερη σύνθεσή του. Σε αυτό εν μέρει ευθύνεται η συμπερίληψή τους στη θεματική ενότητα τη σχετική με την ξενιτιά και τη μετανάστευση, η οποία επιβάλλει μια διδακτική προσέγγιση των δύο αποσπασμάτων υπό αυτό το πρίσμα. Η παρούσα διδακτική πρόταση στράφηκε περισσότερο σε ζητήματα που έχουν να κάνουν με την ιδιαιτερότητα της δομής και της σύνθεσης του έργου του Βαλτινού και την εξοικείωση των μαθητών με τέτοια ιδιότυπα κείμενα που υπονομεύουν τις παραδοσιακές αφηγηματικές συμβάσεις.

Η μελέτη του εν λόγω λογοτεχνικού κειμένου αποφασίστηκε να συνδυαστεί διαθεματικά με το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας. Η επικοινωνιακή προσέγγιση της γλωσσικής διδασκαλίας έχει αναδείξει τα τελευταία χρόνια τα κειμενικά είδη και τις συμβάσεις τους σε κεντρικό ζητούμενο του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας τόσο στο Γυμνάσιο όσο και στο Λύκειο. Διαβάζουμε, για παράδειγμα, στα βιβλία του Εκπαιδευτικού στο διδακτικό πακέτο για το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας στο Γυμνάσιο: «Κέντρο της γλωσσικής διδασκαλίας είναι το κείμενο με τις πολλές και ποικίλες μορφές του (κειμενικά είδη), τις οποίες συναντά ή θα συναντήσει ο μαθητής στο άμεσο ή ευρύτερο περιβάλλον του» (Αγγελάκος κ.ά., 2006). Άλλωστε, στις μέρες μας ζητούμενο είναι «η γλώσσα να διδαχθεί πράγματι δια μέσου όλων των διδακτικών αντικειμένων» ([Κουτσογιάννης & Παυλίδου, 2012](#)). Η ιδιότυπη σύνθεση του μυθιστορήματος του Βαλτινού που αποτελείται από ένα ετερόκλητο σύνολο δημόσιων και ιδιωτικών ντοκουμέντων αποτελεί ιδανική αφορμή, τουλάχιστον στο πλαίσιο της σχολικής τάξης, για μια συζήτηση σχετικά με την ιστορικότητα των κειμενικών ειδών και τη σχέση τους με τα κοινωνικά συμφραζόμενα μιας εποχής. «Τα κειμενικά είδη περιέχουν μορφές και έννοιες οι οποίες απορρέουν και εγγράφουν τις λειτουργίες, τους σκοπούς και τα νοήματα κοινωνικών περιστάσεων. Αποτελούν έτσι ενός είδους δείκτη και κατάλογο του συνόλου των κοινωνικών περιστάσεων μιας κοινότητας σε μια δεδομένη ιστορική στιγμή.» ([Μητσικοπούλου, 2000](#)) Αν τα κειμενικά είδη που επιλέγει ο Βαλτινός για το μυθιστόρημά του αναδεικνύουν τη φυσιογνωμία, τον χαρακτήρα και την ιδεολογία της εποχής του 1960, μπορούμε να αναρωτηθούμε αντιστοίχως για

τα δεσπάζοντα κειμενικά είδη της εποχής μας και τη σχέση τους με τα σημερινή πραγματικότητα. Άλλωστε, «τα κειμενικά είδη πρέπει να προσεγγίζονται ως μεταγλωσσικά εργαλεία που επιτρέπουν την περιγραφή της αλληλεπίδρασης των μεταβαλλόμενων κοινωνικών και πολιτισμικών περιβαλλόντων αφενός και των μορφών των κειμένων αφετέρου.» ([Κυριακίδη, 2008](#))

Η εφαρμογή του συγκεκριμένου σεναρίου είχε ως στόχο να γνωρίσουν οι μαθητές και οι μαθήτριες ένα ιδιαίτερο έργο της νεοελληνικής λογοτεχνίας, τα *Στοιχεία για τη δεκαετία του '60* του Θανάση Βαλτινού, να κατανοήσουν την ιδιαίτερη δομή του και να προβληματιστούν σχετικά με τη λογοτεχνικότητά του. Επίσης, επιδιώχθηκε να συνειδητοποιήσουν ότι κάθε εποχή χαρακτηρίζεται από διαφορετικά κειμενικά είδη και να συνδυάσουν τα δεσπάζοντα κειμενικά είδη με την περιρρέουσα ατμόσφαιρα κάθε εποχής (για παράδειγμα τη σχέση των νέων κειμενικών ειδών με τη ψηφιακή πραγματικότητα της εποχής μας). Τέλος, με την εφαρμογή της διδακτικής αυτής πρότασης επιχειρήθηκε να ασκηθούν οι μαθητές στο να παρατηρούν τις διαφορετικές συμβάσεις που χαρακτηρίζουν ένα κειμενικό είδος και να παράγουν κείμενα σεβόμενοι τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του κειμενικού είδους στο οποίο ανήκουν.

ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΤΠΕ

Η ουσιαστικότερη χρήση των ΤΠΕ έγινε στην τρίτη φάση του σεναρίου, όταν οι μαθητές κλήθηκαν να δημιουργήσουν στο Wiki που είχε δημιουργηθεί μια σύνθεση κειμένων χαρακτηριστικών του 2010, ανάλογη του κειμένου του Βαλτινού. Σε αυτή την περίπτωση η αναζήτηση και αξιοποίηση παραδειγμάτων από ψηφιακά κείμενα ποικίλων ειδών (Tweets, αναρτήσεις σε ιστολόγια ή στο Facebook, e-mails, άρθρο της Wikipedia κλπ) ήταν κομβικής σημασίας για τη συνειδητοποίηση των αλλαγών που έχει επιφέρει η ψηφιακή πραγματικότητα στη δομή και τη σύνθεση των κειμένων σήμερα. Η χρησιμοποίηση έντυπων αποσπασμάτων δε θα επέτρεπε να φανεί η πολυμεσικότητα και η διαδραστικότητα που χαρακτηρίζει συχνά τέτοια κείμενα και θα στερούσε το ψηφιακό περιεχόμενο που παίζει πρωτεύοντα ρόλο στην επαφή μας με τέτοια κείμενα στην οθόνη του υπολογιστή. Άλλωστε, αυτό εξυπηρετούσε και η χρήση του Wiki. Το Wiki ανήκοντας στα εργαλεία του Web2.0 βοήθησε να αναδειχθεί η συνεργατικότητα ως ένα ιδιαίτερο χαρακτηριστικό της κειμενικής συγγραφής σήμερα.

ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΟΡΕΙΑ

Α' ΦΑΣΗ : Γνωρίζοντας τη δεκαετία του 1960

Η πρώτη φάση πραγματοποιήθηκε σε δύο χωριστές διδακτικές ώρες εξολοκλήρου στην αίθουσα του τμήματος με τους μαθητές αρχικά σε ολομέλεια και στη συνέχεια χωρισμένους σε ομάδες. Κατά την πρώτη ώρα ανακοινώθηκε στους μαθητές ότι στα επόμενα μαθήματα θα ασχολούμασταν με το βιβλίο του Θανάση Βαλτινού *Στοιχεία για τη δεκαετία του '60*. Στη συνέχεια, διερευνήθηκε τι γνωρίζουν για τη συγκεκριμένη δεκαετία. Οι μαθητές δήλωσαν πλήρη άγνοια. Για να αποκτήσουν μια εικόνα παραπéμφθηκαν στα αντίστοιχα κεφάλαια του σχολικού εγχειριδίου της Ιστορίας της Γ' Γυμνασίου και σε ένα απόσπασμα από το βιβλίο της Ρένας Μπρισίμη-Μαράκη *Ένας αιώνας Ελλάδα. Μια διαφορετική προσέγγιση στη σχολική ιστορία*, τα οποία τους μοιράστηκαν φωτοτυπημένα, και τους ζητήθηκε να καταγράψουν όσα γεγονότα ή στοιχεία θεωρούσαν σημαντικά. Σε περίπτωση που η συγκεκριμένη ώρα πραγματοποιούνταν στο εργαστήριο Πληροφορικής του σχολείου θα μπορούσε να αξιοποιηθεί το περιβάλλον της χρονογραμμής «[Ιστορία και](#)

[Νεοελληνική Λογοτεχνία](#)» από τις [Ψηφίδες για την ελληνική γλώσσα](#). Οι μαθητές δούλεψαν ατομικά, ενώ όση ώρα κατέγραφαν τα ευρήματά τους, από το cd-player ακούγονταν ελληνικά και ξένα τραγούδια της δεκαετίας του '60. Συχνά οι μαθητές διέκοπταν την εργασία τους για να σχολιάσουν ότι γνώριζαν κάποιο τραγούδι και να αναρωτηθούν αν ήταν τόσο παλιό. Με αυτόν τον τρόπο άρχισαν να συνειδητοποιούν ότι γνωρίζουν περισσότερα για αυτήν τη δεκαετία από όσα αρχικά νόμιζαν, ενώ κινητοποιούνταν το ενδιαφέρον τους.

Στη συνέχεια, οι μαθητές διάβασαν τις σημειώσεις που κράτησαν και σχεδιάσαμε στον πίνακα έναν εννοιολογικό χάρτη για τη δεκαετία του '60, στηριγμένοι στα στοιχεία που εντόπισαν. Τα παιδιά ομαδοποίησαν τα ευρήματά τους σε κατηγορίες όπως: Πολιτική, Πολιτισμός, Αθλητισμός, Καθημερινή ζωή, κλπ. Στόχος όλης αυτής της δραστηριότητας ήταν η εξοικείωσή τους με τη δεκαετία του 1960 και με γεγονότα και καταστάσεις που θα συναντούσαν στα αποσπάσματα από το βιβλίο του Βαλτινού που θα μελετούσαν στη συνέχεια.

Κατόπιν, τους ανατέθηκε μια ομαδική δραστηριότητα για την επόμενη φορά. Οι μαθητές επρόκειτο να δουλέψουν σε ζευγάρια με τον/την διπλανό/ή τους στο θρανίο. Κάθε ζευγάρι ανέλαβε να δημιουργήσει ένα κολάζ για τη δεκαετία του 1960. Τους ζητήθηκε να επιλέξουν όσα από τα στοιχεία που συζητήθηκαν θεωρούσαν αντιπροσωπευτικότερα για την υπό συζήτηση δεκαετία και να αναζητήσουν σχετικές φωτογραφίες. Στη συνέχεια, να συνθέσουν ένα κολάζ σε χαρτόνι αξιοποιώντας τις φωτογραφίες που εντόπισαν, προσθέτοντας λέξεις ή φράσεις και ό,τι άλλο σχετικό ήθελαν. Όποιοι είχαν περισσότερες ψηφιακές δεξιότητες, μπορούσαν να συνθέσουν το κολάζ τους ψηφιακά, αξιοποιώντας ένα κατάλληλο λογισμικό όπως το [Glogster](#). Κάθε ζευγάρι έπρεπε να είναι σε θέση να υποστηρίξει τις επιλογές του εξηγώντας τους λόγους για τους οποίους θεώρησε ότι έπρεπε να περιλάβει τα συγκεκριμένα στοιχεία στο κολάζ του.

Το πρώτο δεκαπεντάλεπτο της επόμενης συνάντησης αφιερώθηκε στην παρουσίαση των κολάζ των ζευγαριών. Στη συνέχεια, έχοντας εισαχθεί στο κατάλληλο κλίμα, στραφήκαμε στο βιβλίο του Θανάση Βαλτινού *Στοιχεία για τη δεκαετία του '60* και ζητήθηκε από τους μαθητές να σχολιάσουν τον τίτλο: Τι προσδοκίες τους δημιουργούσε; Τι περίμεναν να διαβάσουν; Με τι φαντάζονταν ότι ασχολείται το κείμενο;

Στο σημείο αυτό επανήλθαμε στην προηγούμενη δραστηριότητα με τα κολάζ και εξηγήθηκε στους μαθητές ο στόχος της δραστηριότητας. Όπως εκείνοι έφτιαξαν ένα κολάζ με φωτογραφίες της δεκαετίας του 1960, έτσι και ο Θανάσης Βαλτινός επιχείρησε ένα ανάλογο κολάζ, αλλά φτιαγμένο από κείμενα (πραγματικά ή επινοημένα) εκείνης της εποχής. Μέσω της αναλογίας με το κολάζ, επιχειρήθηκε να γίνει αισθητός στα παιδιά ο τρόπος δουλειάς του Βαλτινού και να προλειανθεί έτσι η είσοδός τους στο κείμενο, προλαβαίνοντας το παραξένισμα που μπορεί να τους προκαλούσε. Στην τάξη υπήρχε ένα αντίτυπο του μυθιστορήματος και τους δόθηκε να το ξεφυλλίσουν, προκειμένου να διαπιστώσουν την ιδιαίτερη δομή του.

Κατόπιν, ανακοινώθηκε η σύνθεση των ομάδων στο πλαίσιο των οποίων θα δούλευαν στο εξής. Ο χωρισμός έγινε λαμβάνοντας υπόψη τόσο τις ατομικές τους προτιμήσεις (τις οποίες είχαν δώσει γραπτώς εκ των προτέρων), όσο και τις δεξιότητες τους στο χειρισμό Η/Υ, ώστε σε όλες τις ομάδες να υπάρχει τουλάχιστον ένα μέλος με σχετική άνεση.

Στο τέλος της ώρας δόθηκαν σε όλους τους μαθητές φωτοτυπημένα τα αποσπάσματα από το βιβλίο του Βαλτινού που θα μελετούσαν στη συνέχεια και τους ζητήθηκε να τα διαβάσουν στο σπίτι.

Β' ΦΑΣΗ : Αποσυναρμολογώντας τα Στοιχεία για τη δεκαετία του '60

Το συνεχόμενο αυτό δίωρο πραγματοποιήθηκε στην αίθουσα διδασκαλίας του τμήματος και οι μαθητές δούλεψαν σε ομάδες.

Κάθε ομάδα κλήθηκε να συζητήσει τα αποσπάσματα που διάβασαν όλοι στο σπίτι. Συγκεκριμένα, τους ζητήθηκε να προσδιορίσουν το κειμενικό είδος στο οποίο ανήκει κάθε απόσπασμα, να διατυπώσουν με λίγα λόγια το θέμα του και να σχολιάσουν τυχόν γλωσσικές ιδιαιτερότητες που παρατηρούν.

Τα αποσπάσματα ήταν ίδια για όλες τις ομάδες προκειμένου να συγκριθούν τα αποτελέσματα στα οποία θα οδηγούνταν και να μπορούν να παρακολουθούν όλοι με άνεση τη συνακόλουθη συζήτηση. Είχε γίνει προσπάθεια τα αποσπάσματα να αντιπροσωπεύουν όσο το δυνατόν μεγαλύτερη ποικιλία τόσο από τα κειμενικά είδη, όσο και από τα θέματα που καλύπτονται στο βιβλίο. Με αυτόν τον τρόπο οι μαθητές κλήθηκαν να αποσυναρμολογήσουν το κείμενο, για να δουν το υλικό από το οποίο είναι φτιαγμένο, και να το αναλύσουν σε μορφικές και θεματικές μονάδες. Η δραστηριότητα αυτή είχε διπλό στόχο: από τη μια να δώσει στα παιδιά τη δυνατότητα να αποκωδικοποιήσουν τη δομή του πεζογραφήματος του Βαλτινού και από την άλλη να προετοιμάσει μέσω του σκελετού που δημιουργήθηκε τις δικές τους δημιουργικές απόπειρες σχετικά με τη σημερινή δεκαετία.

Οι ομάδες δυσκολεύτηκαν αρκετά να προσδιορίσουν το κειμενικό είδος συγκεκριμένων αποσπασμάτων (όπως το ανακοινωθέν του παλατιού, το πρόγραμμα κινηματογράφων και θεάτρων). Επειδή η δυσκολία αυτή αφορούσε περισσότερες από μια ομάδες, εκμεταλλεύτηκα την ευκαιρία για να συζητήσω με τα παιδιά το γεγονός ότι πολλά κειμενικά είδη μεταβάλλονται στην πορεία του χρόνου, ενώ κάποια εξαφανίζονται. Οι δυσκολίες που αντιμετώπιζαν μπορούσαν ενδεχομένως να σχετιστούν με το γεγονός ότι κάποια κειμενικά είδη δεν υπήρχαν πια σε αυτή τη μορφή στις μέρες μας. Για παράδειγμα, το διαφημιστικό κείμενο από τη σελίδα 95 του βιβλίου δεν θα το συναντούσαμε σε μια σημερινή εφημερίδα ή σε ένα περιοδικό με αυτήν τη μορφή. Οι μαθητές ρωτήθηκαν πώς θα ήταν μια ανάλογη διαφήμιση στις μέρες μας. Απάντησαν ότι θα ήταν τηλεοπτική ή, αν ήταν σε περιοδικό, θα είχε φωτογραφίες και διαφορετικές γραμματοσειρές και μορφοποίηση. Ήδη ήταν μια πρώτη διαπίστωση που αφορούσε στον μεγάλο βαθμό πολυμεσικότητας και πολυτροπικότητας που χαρακτηρίζει τα κείμενα της εποχής μας. Η επιστολή προς την κυρία Μίνα έδωσε αφορμή να σχολιαστεί ότι σήμερα δεν συναντάμε τέτοια γράμματα προς αντίστοιχες στήλες περιοδικών, αλλά αναρτήσεις με ανάλογα ερωτήματα σε σχετικές ιστοσελίδες του διαδικτύου. Πιο εύκολα προσδιόρισαν άλλα κειμενικά είδη, όπως τις μικρές αγγελίες, τις ειδήσεις των εφημερίδων και τις επιστολές.

Ως προς τις γλωσσικές ιδιαιτερότητες οι περισσότερες ομάδες επισήμαναν τη χρήση τόσο της δημοτικής όσο και της καθαρεύουσας στα κείμενα της εποχής. Με αφορμή αυτήν την παρατήρηση τους ζητήθηκε να προσπαθήσουν να εξετάσουν σε τι είδους κείμενα προτιμούνταν η καθαρεύουσα και σε ποια η δημοτική. Δε δυσκολεύτηκαν να υποθέσουν ότι η καθαρεύουσα επιλεγόταν κυρίως σε δημόσια και επισημότερα κείμενα, ενώ στα πιο ιδιωτικά ή ανεπίσημα ήταν πιο συχνή η δημοτική. Συζητήθηκαν, επίσης, σύντομα η παρουσία συντομογραφιών και ξένων λέξεων, ώστε να διαπιστωθεί

ότι δεν χαρακτηρίζουν μόνο τα κείμενα της σύγχρονης εποχής αλλά απαντιόνταν και στο παρελθόν.

Ακολουθώντας, συζητήθηκε η θεματολογία των κειμένων. Προσπαθήσαμε μαζί με τις ομάδες να προσδιορίσουμε από ποιες θεματικές περιοχές του εννοιολογικού χάρτη που δημιουργήσαμε την προηγούμενη ώρα αντλούνται τα θέματα των αποσπασμάτων που μελετήθηκαν. Διαπιστώθηκε ότι έχουμε να κάνουμε με κείμενα που αναφέρονται τόσο στην πολιτική και τον πολιτισμό όσο και στον αθλητισμό και την καθημερινή ζωή, με έμφαση στη μετανάστευση και στην πολιτική αστάθεια. Τέλος, αναζητήθηκαν οι όψεις και πτυχές της δεκαετίας του 1960 που πρόσθεσε στην εικόνα που διαμόρφωναν οι μαθητές για την εποχή αυτή η ανάγνωση των εν λόγω αποσπασμάτων και οι οποίες δεν υπήρχαν στα ιστορικά κείμενα που είχαν μελετήσει την πρώτη ώρα της εφαρμογής. Οι μαθητές τόνισαν στις απαντήσεις τους ότι μέσα από τα αποσπάσματα αναδείχθηκε πολύ περισσότερο το ιδιωτικό και προσωπικό στοιχείο και πτυχές της καθημερινής ζωής, όπως η προσωπική ζωή και τα καθημερινά προβλήματα των ανθρώπων. Όταν ρωτήθηκαν για ποιο λόγο πιστεύουν ότι ο συγγραφέας συμπεριέλαβε τέτοιου είδους κείμενα στο έργο του, μου απάντησαν ότι έτσι ζωντανεύει πολύ περισσότερο η συγκεκριμένη εποχή και οι άνθρωποι της, ενώ είναι πιο εύκολο να διαπιστώσουμε ομοιότητες και διαφορές με τη σύγχρονη καθημερινότητα. Τα ερωτήματα αυτά επιχείρησαν να υποψιάσουν τους μαθητές για τον κατασκευασμένο χαρακτήρα του βιβλίου και να τους προβληματίσουν σχετικά με τους ενδεχόμενους στόχους που μπορεί να κατηύθυναν τον τρόπο αναπαράστασης της δεκαετίας του 1960 από τον Βαλτινό.

Τέλος, τέθηκαν ερωτήματα σχετικά με τη λογοτεχνική ιδιαιτερότητα του κειμένου: ποιες διαφορές εντόπισαν σε σχέση με τα πεζά λογοτεχνικά κείμενα που έχουν διαβάσει μέχρι στιγμής; Αμέσως επεσήμαναν ότι δεν υπάρχει συγκεκριμένη υπόθεση ή ήρωες. Όταν ρωτήθηκαν αν θα χαρακτήριζαν ένα τέτοιο κείμενο, που δεν έχει συγκεκριμένη πλοκή και πρωταγωνιστές, λογοτεχνικό ή όχι, υπήρξαν ποικίλες αντιδράσεις: ένας μαθητής υποστήριξε ότι μπορεί να μην υπάρχουν βασικοί πρωταγωνιστές, αλλά υπάρχουν πολλές μικρές ιστορίες που μπορεί να ανασυνθέσει ο αναγνώστης μέσα από τις επιστολές και τα άλλα κείμενα που περιέχονται. Αρκετοί μαθητές συμφώνησαν μαζί του, φέρνοντας συγκεκριμένα παραδείγματα. Υπήρξε αντίλογος από μια άλλη μαθήτρια η οποία θεώρησε ότι το βιβλίο είχε περισσότερο στόχο να δείξει την ιστορία εκείνης της δεκαετίας και δεν έχει λογοτεχνικές διαστάσεις, καθώς τα κείμενα μπορεί να είναι και πραγματικά ντοκουμέντα της εποχής. Πραγματοποιήθηκε σχετική ψηφοφορία και το αποτέλεσμα έγειρε οριακά υπέρ του χαρακτηρισμού του κειμένου ως λογοτεχνικού. Τέλος, επισημάνθηκε πως ο συγγραφέας επέλεξε να χαρακτηρίσει το έργο ως μυθιστόρημα στον υπότιτλο. Δεν τους είχε δοθεί η συγκεκριμένη πληροφορία πιο πριν ώστε να μην κατευθυνθούν προς μια συγκεκριμένη «σωστή» απάντηση, αλλά να τους δοθεί η δυνατότητα να εκφράσουν ελεύθερα τη γνώμη τους. Άλλωστε, σε καμία περίπτωση στόχος δεν ήταν να οδηγηθούμε σε ένα οριστικό συμπέρασμα, αλλά περισσότερο να ανοίξει μια σχετική συζήτηση, να αναγνωριστούν οι ιδιαιτερότητες του κειμένου και να γεννηθεί ένας προβληματισμός σχετικά με τη λογοτεχνικότητά του. Μόνο έτσι υπήρχε πιθανότητα οι μαθητές να αναστοχαστούν πάνω στις ίδιες τους τις απόψεις για το τι είναι λογοτεχνία και να μεταβάλουν ίσως έστω και λίγο τον ορίζοντα προσδοκιών τους.

Για την επόμενη φορά κάθε ομάδα ανέλαβε να συντάξει έναν αντίστοιχο πίνακα για την τρέχουσα δεκαετία, στον οποίο θα περιελάμβανε τις κατηγορίες

των κειμενικών ειδών που θεωρούσε ότι είναι χαρακτηριστικές της εποχής μας (π.χ. μηνύματα ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, αναρτήσεις σε ιστολόγια, διαφημιστικά μηνύματα, άρθρα από lifestyle περιοδικά, SMS, Tweets κλπ.) και τα θέματα που απασχολούν τη σημερινή πραγματικότητα (π.χ. οικονομική κρίση, μετανάστευση, τηλεόραση, υπολογιστές κλπ.).

Γ' ΦΑΣΗ: Συνθέτοντας τα Στοιχεία για τη δεκαετία του 2010

Η τρίτη φάση πραγματοποιήθηκε σε 4 διδακτικές ώρες στο εργαστήριο πληροφορικής με την τάξη χωρισμένη σε ομάδες.

Κατά την πρώτη ώρα οι ομάδες παρουσίασαν τους καταλόγους που συνέταξαν καταγράφοντας κειμενικά είδη και θέματα χαρακτηριστικά της τρέχουσας δεκαετίας. Όσον αφορά στα κειμενικά είδη, αρχικά συζητήθηκαν κειμενικά είδη που συναντήσαμε και στο κείμενο του Βαλτινού και τα οποία συναντάμε και σήμερα λιγότερο ή περισσότερο αλλαγμένα. Αναφέρθηκαν οι διαφημίσεις, οι μικρές αγγελίες και τα ειδησεογραφικά άρθρα στις εφημερίδες, τονίστηκε όμως ότι στις μέρες μας διακρίνονται από μεγαλύτερο βαθμό πολυτροπικότητας, καθώς συνοδεύονται από πολλές φωτογραφίες και άλλα γραφιστικά στοιχεία. Επισημάνθηκε, επίσης, ότι τέτοιου είδους κείμενα συναντάμε και στο διαδίκτυο, όπου μπορεί να συνοδεύονται από βίντεο ή/και υπερσυνδέσεις προς άλλες ιστοσελίδες. Με αφορμή την αναφορά μιας ομάδας στο κειμενικό είδος των επιστολών διάφοροι μαθητές σχολίασαν ότι στις μέρες μας τα μηνύματα ηλεκτρονικού ταχυδρομείου είναι πολύ πιο συχνά από τις γραπτές επιστολές. Μετά από αυτήν την παρατήρηση προστέθηκαν στη συζήτηση άλλα κειμενικά είδη που χαρακτηρίζουν την εποχή μας και που συνοδεύονται με τη σύγχρονη ψηφιακή πραγματικότητα. Αναφέρθηκαν τα status updates στο Facebook, τα SMS, οι συνομιλίες σε chat, τα Tweets και οι αναρτήσεις στα ιστολόγια.

Όσον αφορά στα θέματα της εποχής μας, στη συζήτηση κυριάρχησε η οικονομική κρίση και τα παρεπόμενά της, όπως η ανεργία και η μετανάστευση. Στο σημείο αυτό οι ίδιοι οι μαθητές παρατήρησαν την ομοιότητα με τη δεκαετία του '60, σχολιάζοντας πως όπως και τότε έτσι και σήμερα πολλοί Έλληνες φεύγουν στο εξωτερικό σε αναζήτηση επαγγελματικής αποκατάστασης. Άλλα θέματα που αναφέρθηκαν ήταν η πολιτική, ο αθλητισμός, το lifestyle και η εκπαίδευση. Ο περιορισμένος χρόνος δεν επέτρεψε να επεκταθούμε περαιτέρω.

Στη συνέχεια, ανακοινώθηκε στους μαθητές ότι θα επιχειρούσαμε βασισμένοι στον κατάλογο θεμάτων και κειμενικών ειδών που συντάχθηκε να συνθέσουμε τα «Στοιχεία για τη δεκαετία του 2010», δηλαδή ένα ανάλογο μωσαϊκό κειμένων από διάφορα κειμενικά είδη που να αντικατοπτρίζουν κατά την άποψή τους τη σημερινή εποχή. Για να γίνει αυτό, θα χρησιμοποιούσαμε ένα Wiki, που δημιουργήθηκε ακριβώς για αυτόν τον σκοπό και το οποίο βρίσκεται στη διεύθυνση stoixeia2010.pbworks.com. Όλο το υλικό θα συγκεντρωνόταν σε αυτό το περιβάλλον, κάθε κείμενο σε χωριστή σελίδα. Με τον τρόπο αυτό το Wiki θα μετατρεπόταν στο τέλος σε ένα ψηφιακό ανάλογο του βιβλίου του Βαλτινού, αυτή τη φορά όμως για τη δεκαετία του 2010. Το υπόλοιπο της ώρας αφιερώθηκε στην εξοικείωση των μαθητών με τη χρήση του περιβάλλοντος Wiki.

Η επόμενη συνάντηση πραγματοποιήθηκε σε ένα συνεχόμενο δώρο. Ζητήθηκε από τις ομάδες να αναζητήσουν κείμενα που θα μπορούσαν να περιληφθούν στο ανθολόγιο που θα δημιουργούσαμε στο Wiki ως χαρακτηριστικά δείγματα της δεκαετίας μας είτε λόγω του κειμενικού είδους στο οποίο ανήκουν είτε λόγω του θέματός τους. Στόχος ήταν να συλλέξει κάθε ομάδα 4 και με βάση αυτά στη συνέχεια να συνθέσει και δικά της. Τα κείμενα

μπορούσαν να τα αναζητήσουν σε μια μηχανή αναζήτησης στο διαδίκτυο ή και να τα αντλήσουν από την καθημερινότητά τους (π.χ. SMS από τα κινητά τους, πραγματικά e-mail που είχαν αποστείλει ή τους είχαν αποσταλεί, αναρτήσεις από το Facebook, σε περίπτωση που διέθεταν λογαριασμό κλπ.). Κάθε κείμενο που θα εντόπιζαν έπρεπε να το κάνουν αντιγραφή σε χωριστή σελίδα του Wiki. Έπρεπε να είναι σε θέση να δικαιολογήσουν τις επιλογές τους. Τέθηκε, επίσης, ως όρος τα τέσσερα κείμενα κάθε ομάδας να ανήκουν σε διαφορετικό κειμενικό είδος. Τους επισημάνθηκε ότι μας ενδιαφέρουν ιδιαίτερα κειμενικά είδη που έχουν αλλάξει πολύ από τη δεκαετία του '60 ή εντελώς καινούριες μορφές κειμένων.

Όταν όλες οι ομάδες είχαν εντοπίσει τα τέσσερα κείμενα που τους αναλογούσαν, προχώρησαν στη σύνθεση των δικών τους κειμένων για να τα περιλάβουμε στο ανθολόγιο. Ζητήθηκε από κάθε ομάδα να γράψει μόνο ένα κείμενο προκειμένου να έχει τον χρόνο να προβληματιστεί σχετικά με τα χαρακτηριστικά και τις συμβάσεις του. Συγκεκριμένα, θα έπρεπε πρώτα να αποφασίσουν σε ποιο από τα κειμενικά είδη που είχαν συγκεντρώσει θα ανήκε το κείμενο και να χρησιμοποιήσουν το αντίστοιχο παράδειγμα που είχαν εντοπίσει ως πρότυπο. Τους συμβούλεψα να παρατηρήσουν τα ιδιαίτερα στοιχεία που χαρακτηρίζουν αυτό το κειμενικό είδος ως προς τη μορφή και τη δομή του και παράλληλα να προσέξουν αν υπάρχουν κάποια απαραίτητα στοιχεία που πρέπει να περιλάβουν (π.χ. στο e-mail το θέμα και την ηλεκτρονική διεύθυνση, στο άρθρο τον τίτλο κλπ.) Τους επισημάνθηκε, ακόμη, να δώσουν ιδιαίτερη βαρύτητα στις γλωσσικές και υφολογικές ιδιαιτερότητες του είδους (αργκό, μακροπερίοδος λόγος, παρατακτική ή υποτακτική σύνδεση, greeklish, χρήση ελλειπτικών προτάσεων, συντομογραφίες, emoticons κ.ά.). Το θέμα του κειμένου μπορούσαν να το επιλέξουν μόνοι τους, αλλά θα έπρεπε με κάποιον τρόπο να αναδεικνύει χαρακτηριστικές πτυχές της εποχής μας.

Οι στόχοι όλης αυτής της δραστηριότητας ήταν πολλαπλοί: αρχικά, μέσα από τη δημιουργία του ψηφιακού αναλόγου επιδιώχθηκε να έρθουν οι μαθητές ακόμα πιο κοντά στον τρόπο εργασίας του Θανάση Βαλτινού. Ήταν ένα είδος προσομοίωσης του εργαστηρίου του συγγραφέα, που στόχο είχε να δημιουργήσει περισσότερες διόδους επικοινωνίας των μαθητών με αυτό το «διαφορετικό» λογοτεχνικό κείμενο. Ο καλύτερος τρόπος για να εξοικειωθούν με κάτι καινούριο, είναι να δημιουργήσουν κάτι ανάλογο οι ίδιοι. Παράλληλα, η δραστηριότητα αυτή αποτελούσε μια πολύ καλή ευκαιρία να ασχοληθούν οι μαθητές με τις ιδιαιτερότητες των σύγχρονων κειμενικών ειδών, όπως αυτά που δημιούργησε η ψηφιακή πραγματικότητα. Μπορούσαν να συνειδητοποιήσουν δηλαδή –μέσα από τη σύγκριση με τη δεκαετία του '60– ότι κάθε εποχή χαρακτηρίζεται από διαφορετικές επιλογές και διαφορετικές δεσποζουσες όσον αφορά στο είδος των κειμένων που παράγονται.

Κατά την τελευταία ώρα της εφαρμογής συζητήθηκαν διάφορα χαρακτηριστικά της κειμενικής πραγματικότητας της εποχής μας, με αφορμή κυρίως τα κείμενα που είχαν συνθέσει οι ομάδες, αλλά και τα αυθεντικά κείμενα που είχαν συγκεντρώσει. Στόχος δεν ήταν τόσο να γίνει μια εξαντλητική καταγραφή, όσο να αναδειχθούν κάποια βασικά σημεία που διαφοροποιούν το σήμερα από το παρελθόν.

Το γεγονός ότι σχεδόν όλα τα μέλη των ομάδων είχαν επισκεφτεί το Wiki στο ενδιάμεσο των συναντήσεων και είχαν επιφέρει προσθήκες ή τροποποιήσεις στο κείμενο εξ αποστάσεως επέτρεψε να αναδειχθεί η συνεργατικότητα ως ένα ιδιαίτερο χαρακτηριστικό της κειμενικής συγγραφής σήμερα, καθώς και οι

μεγάλες δυνατότητες επεξεργασίας ενός κειμένου που μας παρέχουν τα σύγχρονα εργαλεία.

Η πρώτη ομάδα μάς παρουσίασε μια ανάρτηση από το Facebook, που έδωσε αφορμή να σχολιαστεί η πολύ μεγαλύτερη δημόσια διάσταση πολλών κειμένων στις μέρες μας σε σχέση με τη δεκαετία του '60. Τα εργαλεία Web 2.0 έχουν δώσει τη δυνατότητα να δημοσιεύει ο καθένας ό,τι και όποτε θέλει· αυτό σημαίνει ότι οι άνθρωποι στην εποχή μας δημιουργούν και διαχειρίζονται μια δημόσια εικόνα σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό από το παρελθόν. Άλλωστε, τα ψηφιακά μέσα κοινωνικής δικτύωσης –σε κάποια από τα οποία δήλωσαν ότι συμμετέχουν σχεδόν όλοι οι μαθητές της τάξης– αποτελούν μια από τις ιδιαιτερότητες που χαρακτηρίζουν σε πολύ μεγάλο βαθμό την εποχή μας.

Η επόμενη ομάδα μας παρουσίασε μια συνομιλία σε chat. Στην περίπτωση αυτή σχολιάστηκαν πρωτίστως γλωσσικές ιδιαιτερότητες του κειμένου, όπως η εναλλαγή greeklish και ελληνικών χαρακτήρων. Επισημάνθηκε επίσης η παρουσία emoticons και συμβόλων. Ζήτησα από τα παιδιά να συζητήσουν τους λόγους που εμφανίζονται σε τέτοιου είδους κείμενα. Τα παιδιά απέδωσαν την παρουσία τους από τη μια στη χρήση ηλεκτρολογίου για τη δημιουργία τους (είτε στον υπολογιστή είτε στο κινητό τηλέφωνο) και από την άλλη στο ότι τα κείμενα αυτά είναι πολύ ανεπίσημα. Παρατηρήθηκε ότι ενώ στο παρελθόν τα χαρακτηριστικά του γραπτού και του προφορικού λόγου ήταν σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό διαχωρισμένα, σήμερα υπάρχουν γραπτά κείμενα που χαρακτηρίζονται από μεγάλο βαθμό προφορικότητας.

Ένα άλλο χαρακτηριστικό που παρουσιάστηκε και σε αυτό το κείμενο αλλά και σε ένα μήνυμα από SMS που μας παρουσίασε μια άλλη ομάδα ήταν η συντομογραφία ορισμένων πολύ κοινών λέξεων, π.χ. γτ= γιατί. Ζήτησα από τα παιδιά να μου πουν τι πιστεύουν ότι δείχνει μια τέτοια τάση για την εποχή μας. Κάποια υποστήριξαν ότι αυτό συνδέεται με το ότι οι άνθρωποι δε δίνουν μεγάλη σημασία στη γλώσσα στις μέρες μας, ενώ κάποια άλλα αναφέρθηκαν στην ταχύτητα και την ανάγκη γρήγορης ηλεκτρολόγησης και εξοικονόμησης χρόνου.

Όσον αφορά στη θεματολογία, παρατηρήθηκε πως και τα δύο αυτά κείμενα (η συνομιλία στο chat και το SMS) επιχείρησαν να περάσουν μέσα από τον καθημερινό διάλογο μείζονα ζητήματα της σημερινής πραγματικότητας, όπως η ανεργία και η μετανάστευση για οικονομικούς λόγους, κατά το πρότυπο των αποσπασμάτων του Βαλτινού που είχαμε δει τις προηγούμενες ώρες.

Με αφορμή τα κείμενα των υπολοίπων δύο ομάδων συζητήθηκαν οι μεταβολές που παρατηρούνται στα κειμενικά είδη με το πέρασμα του χρόνου. Συγκεκριμένα, παρουσιάστηκαν μια διαφήμιση και ένα άρθρο αθλητικής ειδησεογραφίας που όμως προορίζονταν για ψηφιακή δημοσίευση και γι' αυτό οι μαθητές είχαν ενσωματώσει φωτογραφίες, βίντεο και υπερσυνδέσεις. Συζητήθηκαν ξανά ζητήματα που είχαν να κάνουν με την έντονη παρουσία της πολυτροπικότητας και της πολυμεσικότητας στην εποχή μας. Μέσω αυτής της συζήτησης επιχειρήθηκε να αποκτήσουν οι μαθητές αντίληψη της ιστορικότητας κάθε κειμενικού είδους και των συμβάσεων που το χαρακτηρίζουν. Επιδιώχθηκε, δηλαδή, να συνειδητοποιήσουν ότι τα κειμενικά είδη δεν είναι άχρονες κατηγορίες που μένουν αναλλοίωτες στον χρόνο, αλλά κατασκευές που καθορίζονται από την ιστορική στιγμή στην οποία συντίθενται και υπόκεινται σε αλλαγές και μεταμορφώσεις στο πέρασμα του χρόνου.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Οι διδακτικές πρακτικές που χρησιμοποιήθηκαν στην ανά χειράς εφαρμογή ήταν κατά βάση η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, η κατευθυνόμενη από τον εκπαιδευτικό συζήτηση και η χρήση του wiki.

Η επιλογή της συνεργασίας των μαθητών σε ομάδες στηρίχθηκε στην πεποίθηση ότι μέσω της αλληλεπίδρασης και της σύμπραξης οι μαθητές οδηγούνται με πιο ουσιαστικό και γόνιμο τρόπο στη γνώση και την απόκτηση δεξιοτήτων. Πέρα από αυτά, επιδιώχθηκε η καλλιέργεια της δεξιότητας της συνεργασίας και της αυτενέργειας. Η εφαρμογή κινήθηκε στο πλαίσιο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, καθώς η κάθε ομάδα ακολούθησε τη δική της διαδρομή και συνέθεσε τα δικά της κείμενα. Στο συγκεκριμένο σενάριο η από κοινού συγγραφή στο Wiki των κειμένων που αποτέλεσαν τα «Στοιχεία για τη δεκαετία του 2010» ανέδειξε τη συνεργατική γραφή ως ιδιαίτερο χαρακτηριστικό της σύγχρονης ψηφιακής πραγματικότητας.

Η κατευθυνόμενη συζήτηση επιλέχθηκε στα σημεία που παρουσίαζαν κάποια ιδιαίτερη δυσκολία, για παράδειγμα στα σχετικά με τη λογοτεχνικότητα του κειμένου του Βαλτινού. Οι συγκεκριμένες συζητήσεις επιδιώχθηκε να μην εκληφθούν ως προσπάθειες του εκπαιδευτικού να μεταδώσει τις σωστές πληροφορίες στους μαθητές, αλλά ως αφορμές για προβληματισμό πάνω στο συγκεκριμένο θέμα, στον βαθμό που το επέτρεπαν η ηλικία και το γνωστικό επίπεδο των μαθητών. Στόχος δεν ήταν να οδηγηθεί η τάξη σε ένα ολοκληρωμένο και οριστικό συμπέρασμα, αλλά να τεθούν τα ερωτήματα και να παραμείνουν ενδεχομένως ανοιχτά προς διερεύνηση στο μέλλον.

Μέσω των παραπάνω διδακτικών πρακτικών επιτεύχθηκαν σε μεγάλο βαθμό οι δύο βασικοί στόχοι του σεναρίου που ήταν: i) η εξοικείωση των μαθητών με ένα ιδιαίτερο κείμενο της νεοελληνικής λογοτεχνίας που υπονομεύει τις καθιερωμένες συμβάσεις του μυθιστορήματος και τις συνακόλουθες αναγνωστικές μας προσδοκίες και ii) η κατανόηση της ιστορικότητας των κειμενικών ειδών και των συμβάσεών τους.

ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Αγγελάκος, Κ., Κατσαρού Ε. & Μαγγανά Α. (2006). *Νεοελληνική Γλώσσα, Α΄ Γυμνασίου, Βιβλίο Εκπαιδευτικού*. Αθήνα: ΟΕΔΒ, σ.7.

Αλεξιάδου, Θ. (2010). Στοιχεία ταυτότητας της δεκαετίας του '60. Αλληλεπίδραση ιδιωτικού και δημόσιου στο μυθιστόρημα του Θ. Βαλτινού. Στο *Ταυτότητες στον ελληνικό κόσμο (από το 1204 έως σήμερα), Δ΄ Ευρωπαϊκό Συνέδριο της Ευρωπαϊκής Εταιρείας Νεοελληνικών Σπουδών (EENS)*, Πανεπιστήμιο Γρανάδας. Ανακτήθηκε στις 6 Φεβρουαρίου 2016 από τη διεύθυνση:

http://www.eens.org/EENS_congresses/2010/Alexiadou_Theodouli.pdf

Βαλτινός, Θ. (1992) *Στοιχεία για τη δεκαετία του '60*. Αθήνα: Άγρα.

Κουτσογιάννης, Δ. & Παυλίδου Μ. (2012). Μελέτη για τον σχεδιασμό, την ανάπτυξη και την εφαρμογή σεναρίων στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: για διαθεματικές δραστηριότητες στο πλαίσιο της ζώνης φιλολογικών μαθημάτων και με άλλα γνωστικά αντικείμενα, για ημιτυπικές και άτυπες σχολικές πρακτικές, με διαδραστικούς πίνακες και φορητούς υπολογιστές. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, σ. 25. Ανακτήθηκε στις 6 Φεβρουαρίου 2016 από τη διεύθυνση:

http://www.greeklanguage.gr/sites/default/files/digital_school/melete_gia_ta_diathematika_senaria_koutsogiannes-paulidou.pdf

Κυριακίδη, Ε. (2008) Κειμενικά είδη και γλωσσική διδασκαλία: Θεωρητικό υπόβαθρο. Στο 10ο Παγκύπριο Συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου με θέμα: "Ποιότητα στην Εκπαίδευση: Έρευνα και Διδασκαλία, 6-7 Ιουνίου 2008, Λευκωσία, σ. 596. Ανακτήθηκε στις 6 Φεβρουαρίου 2016 από τη διεύθυνση:

http://www.pek.org.cy/Proceedings_2008/pdf/i4.pdf

Μητισκοπούλου, Β. (2000). Κείμενο και κειμενικό είδος. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. Ανακτήθηκε στις 6 Φεβρουαρίου 2016 από τη διεύθυνση:

http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/discourse/1_2/index.html

Μπρισίμη-Μαράκη, Ρ. (2000). Ένας αιώνας Ελλάδα. Μια διαφορετική προσέγγιση στη σχολική ιστορία. Αθήνα: Καστανιώτης.

«Ψηφιακά Τετράδια και Θεωρία της Γνώσης στη διδασκαλία της Ιστορίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση»

Γελαδάκη Σόνια¹, Μασαλά Λαμπρή², Μπαξεβάνη Εύη³

¹Φιλολόγος, Διευθύντρια Πρότυπου Γυμνασίου Αναβρύτων

sofiagel@otenet.gr

²Φιλολόγος, Πρότυπο Γυμνάσιο Αναβρύτων

lorakimas@gmail.com

³Φιλολόγος, Πρότυπο Γυμνάσιο Αναβρύτων

ebaxevani1@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εισήγηση αφορά στη συνέργεια ποικίλων τρόπων πρόσληψης της γνώσης και των ΤΠΕ στη διδασκαλία της Ιστορίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, με σκοπό την αναβάθμιση του μαθήματος και τον απεγκλωβισμό τόσο της διδασκαλίας όσο και της αξιολόγησής του από την πιστή αναπαραγωγή των περιεχομένων του σχολικού βιβλίου. Με βάση την αρχή της εμπλουτισμένης μάθησης, προτείνεται ο ανασχεδιασμός των σχολικών εγχειριδίων σε Οδηγούς Μελέτης κατά τα διεθνή πρότυπα και η ενσυναίσθητική προσέγγιση, προκειμένου να επιτευχθεί ο πολυγραμματισμός των μαθητών/τριών στην αγωγή ηλικία του Γυμνασίου. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην οργανική σχέση ανάμεσα στην ιστορική αφήγηση, το εποπτικό υλικό και τις μικρο – δραστηριότητες που πρέπει να υπάρχουν σε ένα σχολικό εγχειρίδιο. Η παρούσα διδακτική πρόταση αναφέρεται στη διδασκαλία της Ιστορίας της Γ' τάξης στο Πρότυπο Γυμνάσιο Αναβρύτων κατά το σχολικό έτος 2015 – 2016 που σχεδιάστηκε από τις καθηγήτριες του μαθήματος σε διαδραστικό περιβάλλον Wikispaces και περιλαμβάνει την πρώτη αποτίμηση της τρέχουσας πειραματικής διδασκαλίας.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: Οδηγοί Μελέτης, ενσυναίσθηση, Θεωρία της Γνώσης, μεταγνώση, πολυγραμματισμός

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Πολλά χρόνια μετά την εισαγωγή του Ενιαίου Πλαισίου Σπουδών (ΕΠΣ) για τη διδασκαλία της Ιστορίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (2002), οι περισσότεροι φιλόλογοι εξακολουθούν να παραμένουν αμήχανοι μπροστά στην ανάληψη της διδασκαλίας ενός ιστορικού μαθήματος, καθώς δεν υπάρχει μια αδιαμφισβήτητη θεωρία που να καλύπτει με επάρκεια την ερμηνεία της δράσης του ανθρώπου (Μαρκιανός, 1988), ενώ οι μαθητές εξακολουθούν να πείθονται δύσκολα για την αξία της ιστορικής γνώσης στην κατανόηση και ερμηνεία του παρόντος.

Και όμως, το ΕΠΣ είχε προβλέψει - πέρα από την παραδοσιακή γραμμική αφήγηση του σχολικού εγχειριδίου - και τη μελέτη και αξιολόγηση των ιστορικών πηγών. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί όμως, αρκέστηκαν σε κάποιο σχολιασμό τους στην τάξη, καθώς αντιμετώπιζαν το πρόβλημα του πώς θα αναλύσουν και θα επεξεργαστούν αυτές τις πηγές στο πλαίσιο μιας ενιαίας φιλοσοφίας. Έτσι, το βάρος έπεσε και πάλι στα σχολικά εγχειρίδια, στο βαθμό μάλιστα, που η πιστή αναπαραγωγή του περιεχομένου τους υποκατέστησε

παντελώς το περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος και των διδακτικών στόχων. Με άλλα λόγια, αντί η Ιστορία να μετασχηματιστεί, σύμφωνα με τις διεθνείς πρακτικές, σε *Ιστορία-Πρόβλημα* δημιουργήθηκε το *πρόβλημα της Ιστορίας*.

Λίγα χρόνια αργότερα, η εποπτικότητα μέσω της τεχνολογίας κατέκλυσε τα σχολικά εγχειρίδια ως «μάννα» εξ ουρανού ικανό να προσδώσει φρεσκάδα στο αναλυτικό πρόγραμμα του ελληνικού σχολείου και, ιδιαιτέρως, στο μάθημα της Ιστορίας. Λέξεις όπως «επικαιροποίηση», «αφόρμηση», κ.α. χρησιμοποιήθηκαν ευρέως στους εκπαιδευτικούς κύκλους, προκειμένου να πείσουν το συντηρητικό ακροατήριο των Ελλήνων εκπαιδευτικών να χρησιμοποιήσει τα νέα ψηφιακά μέσα και να εκσυγχρονίσει το μάθημα στην τάξη. Ακολούθησε ένα γενναίο πρόγραμμα επιμόρφωσης (Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης 2011 -2012), για να ανανεώσουν τη διδασκαλία τους οι εκπαιδευτικοί και να ανταλλάξουν τις παιδαγωγικές τους ανησυχίες. Χρόνια μετά -και ενώ τα σεμινάρια για τη χρήση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση δίνουν και παίρνουν - ο Έλληνας εκπαιδευτικός εξακολουθεί να νιώθει εγκλωβισμένος με τη διδασκαλία της Ιστορίας, καθώς, στην καλύτερη των περιπτώσεων, κατορθώνει να εκπονήσει ελκυστικά μεν αλλά αποσπασματικά εκπαιδευτικά σενάρια, ενώ ο μαθητής του ελληνικού σχολείου καλείται να ανταποκριθεί στις ίδιες ακριβώς απαιτήσεις του σχολικού βιβλίου και των εξετάσεων όπως παλιά. Όσο για τις καθημερινές συζητήσεις ανάμεσα στα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας, όποτε γίνεται αναφορά στα σχολικά εγχειρίδια της Ιστορίας, κυριαρχεί η φράση «το βιβλίο είναι ξεπερασμένο» ή «το βιβλίο δεν διαβάζεται».

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ: ΤΟ «ΣΧΟΛΙΚΟ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΟ»

Με βάση την παραδοχή ότι η σχολική διδασκαλία είναι ένα «οργανωμένο σύνολο σκοπίμων και μεθοδικών, άμεσων και έμμεσων διανοητικών και συναισθηματικών, ψυχοκινητικών και συμμετοχικών ενεργειών για την προώθηση της μάθησης» (Χατζηδήμου, 2011, 26), μπορούμε να πούμε ότι τα τελευταία χρόνια έχει γίνει μια στροφή σε πιο «ανοικτές» μορφές διδασκαλίας αντί της παραδοσιακής μετωπικής. Αν και οι ομαδοσυνεργατικές μέθοδοι και τα projects «άνοιξαν» το περιεχόμενο της διδασκαλίας, δεν έδωσαν αφ' εαυτών απάντηση στους αρχικούς κατευθυντήριους σκοπούς των Προγραμμάτων Σπουδών (ΠΣ) της Ιστορίας. Με άλλα λόγια, από τη στιγμή που ο όρος «μέθοδος» περιλαμβάνει μία εξωτερική και μία εσωτερική γνωστική διαδικασία με διανοητικά και ψυχικά προσδιοριζόμενα στοιχεία (Χατζηδήμου, 2011), αυτό που εξακολουθεί να λείπει από τη διδασκαλία του μαθήματος είναι η –καταρχήν - αναγνώριση των τρόπων με τους οποίους αποκτούμε γνώση: της αίσθησης, της λογικής, του συναισθήματος, της πίστης, της φαντασίας, της διαίσθησης, της μνήμης και της γλώσσας.

Από την άλλη, τα κατεξοχήν διδακτικά εργαλεία, δηλαδή τα εγχειρίδια της Ιστορίας, δεν βασίζονται σε ενιαία μεθοδολογικά κριτήρια συγγραφής, ενώ σε κανένα δεν γίνεται συστηματική βιβλιογραφική ενημέρωση. Επιπροσθέτως, τα ιστορικά γεγονότα παρατίθενται με χρονική και όχι «αιτιακή αλληλοδιαδοχή» (Τουλιάτος, 1988, 120), με αποτέλεσμα να μην είναι διακριτές οι εσωτερικές διασυνδέσεις τους. Επίσης, τα όποια παραθέματα από πηγές εμπεριέχονται, συνοδεύονται μόνον από ερωτήσεις γενικής φύσεως, ενώ το εποπτικό τους υλικό αποτελείται κυρίως από εικόνες με λεζάντες, οι οποίες συνήθως δεν συναρτώνται με κάποια μικρο - δραστηριότητα ή άσκηση και έτσι καταλήγουν να είναι συμπληρωματικές και «ξεκάρφωτες», χωρίς εμφανή σύνδεση με το περιεχόμενο της ιστορικής αφήγησης. Σε αντίθεση, επομένως, με τους

διδασκικούς στόχους που προβλέπει το ΕΠΣ, τα περιεχόμενα των σχολικών βιβλίων όλων των τάξεων δεν διασυνδέονται μεταξύ τους σύμφωνα με τις θεμελιώδεις θεωρίες πρόσληψης της γνώσης. Κατά συνέπεια, είναι πλέον επιτακτικό το αίτημα, αυτό που ονομάζουμε σχολικό «εγχειρίδιο», να ανασχεδιαστεί ως ένα εντελώς διαφορετικό εργαλείο ιστορικής μόρφωσης και να αποτελέσει ένα «Study Guide» (Οδηγό Μελέτης) που να στοχεύει στην ενσυναισθητική ανάπτυξη ιστορικής σκέψης και τον ιστορικό γραμματισμό και όχι μόνο στην πιστή αναπαραγωγή του περιεχομένου των εγχειριδίων.

Η διεθνής εμπειρία (Ευρωπαϊκό Απολυτήριο, Διεθνές Απολυτήριο) έχει καταδείξει ότι στις περισσότερες χώρες του δυτικού κόσμου αφθονούν τέτοιοι Οδηγοί Μελέτης, των οποίων η φυσιογνωμία και η δομή θεμελιώνεται σε δύο βασικούς άξονες: (α) στη μελέτη της Ιστορίας ως θεματικής και (β) στην κινητοποίηση όλων των τρόπων απόκτησης γνώσης, προκειμένου να επιτευχθεί η προσέγγισή της. Όσο για τα προτερήματα αυτών των Οδηγών, είναι και πολλά και σημαντικά: 1. περιέχουν περιοχές εμβάθυνσης στην Ιστορία, που -σε αντίθεση με την παραδοσιακή γραμμική αφήγηση- αποτυπώνονται με μικρο - κείμενα και γραμμές χρόνου, 2. εστιάζουν στα κύρια σημεία κάθε ενότητας, μεταφέροντας το ενδιαφέρον του μαθητή από την «Ιστορία» στις «ιστορίες των ανθρώπων», τις οποίες παρουσιάζουν ως πηγές/ μαρτυρίες διαφόρων ειδών με στόχο την αμεσότητα, 3. καθοδηγούν τον μαθητή στην κατανόηση των γεγονότων μέσα από μικρο - δραστηριότητες που συνδέονται οργανικά με την ιστορική αφήγηση και το αντίστοιχο εποπτικό υλικό και 4. οι βιωματικές/ ενσυναισθητικές δραστηριότητες καθώς και οι καθοδηγητικές ερωτήσεις τους (συν)ανήκουν στην ιστορική αφήγηση.

Source B

Erich Ludendorff's evidence to a Reichstag committee after the war:

The war was now lost ... After the way our troops on the Western Front had been used up, we had to count on being beaten back again and again. Our situation could only get worse, never better.

The reaction of a German newspaper, *Deutsche Zeitung*, in June 1919:

Vengeance! German nation! Today in the Hall of Mirrors [in the Palace of Versailles] the disgraceful Treaty is being signed. Do not forget it. The German people will, with unceasing work, press forward to reconquer the place among nations to which it is entitled. Then will come vengeance for the shame of 1919.

Sources: Radway, R. 2002, *Germany 1918-45*. London, UK, Hodder and Stoughton, p. 7.

Source C

Map of Europe, 1919

Sources: Curley, G. 2007, *Hill's, appeasement and the road to War*. 2nd edn. London, UK, Hodder Murray p. 12.

Source-based questions

- 1 Identify the general German reaction to the Treaty, through analysis of sources B and C.
- 2 What evidence supports or refutes their attitudes?



TOK link

Do you agree with the statement of Kaiser Wilhelm II, that the "The war to end war has ended in a peace to end peace"?

Do the terms of the treaties reflect idealism or practical goals? Self-determination and nationalism were supposed to encourage future peace. To what extent did this happen?

Discussion point:

Opinions of the Versailles settlement

Select three different historians' views on the Versailles settlements. Explain their position and provide evidence to support it.

With reference to the origin and purpose of each of these sources, discuss its value and limitations.

Εικ. 1: Ενδεικτική σελίδα Οδηγού Μελέτης για την Ιστορία του IB από το βιβλίο **20th Century World History Course Companion**, IB DIPLOMA PROGRAMME, Cannon M., Jones – Nerzic R., et al., Oxford University Press, Oxford and New York 2009, p. 31.

Ας μην ξεχνάμε ότι στην Ιστορία, όπου καταγράφεται όλη η ανθρώπινη δραστηριότητα, η αντίληψη πως μόνον η λογική εξήγηση (αίτιο - αιτιατό) και η γραμμική αφήγηση επαρκούν για να ερμηνεύσουν τις στάσεις, τις συμπεριφορές και τις ενέργειες των ανθρώπων είναι τουλάχιστον ανεπαρκής, αν όχι λανθασμένη. Σύμφωνα με τη *Θεωρία της Γνώσης* (IBO 2013), κλειδί αποτελεί η αναγνώριση των τρόπων με τους οποίους αποκτούμε γνώση. Η έλλειψη αναγνώρισης αυτών των οκτώ τρόπων είναι δυστυχώς εμφανής στα ελληνικά σχολικά εγχειρίδια, τα οποία αντιστρατεύονται κατ' ουσίαν τουλάχιστον τους μισούς από αυτούς τους τρόπους πρόσληψης της γνώσης (*αίσθηση, λογική, μνήμη, συναισθημα, κ.α.*) που αναφέρθηκαν νωρίτερα. Σήμερα, που η Νέα Ιστορία (Lave and Wenger, 1991) 1. υπερασπίζεται την ιδέα της διάκρισης ανάμεσα στο ιστορικό γεγονός και στην ερμηνεία του αλλά και τη σχετικότητα των ιστορικών ερμηνειών και 2. αποδέχεται την ανάγκη για νέες, ενσυναισθητικές προσεγγίσεις είναι πλέον ορατό ότι ένας βασικός λόγος, για τον οποίο οι μαθητές δεν βρίσκουν «χρήσιμο» το μάθημα είναι διότι δεν έχουν αποκτήσει την απαιτούμενη ενσυναίσθηση γύρω από τον κόσμο του παρελθόντος. Κατά συνέπεια, οι μαθητές νιώθουν ψυχικά και συναισθηματικά απομακρυσμένοι ακόμη και από την σύγχρονή τους πραγματικότητα.

ΨΗΦΙΑΚΑ ΤΕΤΡΑΔΙΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΣΤΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ WIKISPACES: ΜΙΑ ΘΕΩΡΗΣΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΙΣΤΟΡΙΑ ΤΗΣ Γ' ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ

Επομένως, πώς θα μπορούσαμε να αλλάξουμε τη στάση των μαθητών μας που απωθούν την Ιστορία; Αναζητώντας την απάντηση σ' αυτό το ερώτημα, ας ξαναρίξουμε μια ματιά στους στόχους της Ιστορίας και της Πληροφορικής που καταγράφονται στο Ενιαίο Πλαίσιο Σπουδών (ΑΠΣ - ΔΕΠΠΣ). Εκεί, εκτός από την ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης και της ιστορικής συνείδησης, προτείνεται ένα μοντέλο μαθητή που θα συμμετέχει στη διαδικασία πρόσκτησης της γνώσης, που θα εργάζεται συλλογικά, που θα ερευνά και θα συνθέτει τη γνώση, που θα παίρνει πρωτοβουλίες για την άντληση των πληροφοριών και θα επιλέγει όσες του είναι απαραίτητες. Ενός μαθητή που θα διατυπώνει τη γνώμη του, θα κρίνει, θα «μαθαίνει πώς να μαθαίνει» και θα έχει την ευχέρεια να χρησιμοποιεί αποτελεσματικά όσες διευρυμένες δεξιότητες (*μεταγνώση*) έχει αποκτήσει σε εκπαιδευτικά, επιστημονικά και, μακροπρόθεσμα, σε εργασιακά περιβάλλοντα. Έτσι μόνο επιτυγχάνεται ο γενικότερος στόχος της εκπαίδευσης, έτσι επιτυγχάνεται η προετοιμασία υπεύθυνων πολιτών.

Η ομάδα μας της Ιστορίας της Γ' Γυμνασίου κατά το σχολικό έτος 2015-16, έθεσε στον εαυτό της εκ νέου το ζητούμενο της εποπτικότητας και έτσι αποφασίσαμε να υλοποιήσουμε τους παραπάνω στόχους, δημιουργώντας ένα εργαλείο μάθησης, βασισμένο σε αυτές τις αρχές. Ξεκινήσαμε από την αρχή ότι ΟΛΑ ΕΙΝΑΙ ΙΣΤΟΡΙΑ, δηλαδή ότι το μάθημα της Ιστορίας είναι από τη φύση του ένα διαθεματικό μάθημα που ασχολείται με όλες τις εκφάνσεις της ανθρώπινης δραστηριότητας. Συγχρόνως, είχαμε επίγνωση ότι, εφόσον οι ΤΠΕ αφορούν πλέον τους πάντες και διαχέονται σε όλα τα αντικείμενα της σχολικής δραστηριότητας, αποτελούν τον απόλυτο «μπάτλερ», ικανό να υπηρετήσει τους διδακτικούς στόχους της ιστορικής μελέτης και να βοηθήσει στην πρόσληψη και στην ανακατασκευή του παρελθόντος από κάθε μαθητή μας.

Η σύζευξη των δύο αυτών θέσεων μάς κατηύθυνε να αποφασίσουμε να διδάξουμε μια Ιστορία, που δεν θα βασίζεται στην απομνημόνευση, δηλαδή σε τυποποιημένες δραστηριότητες και μηχανικές δεξιότητες, αλλά θα είναι

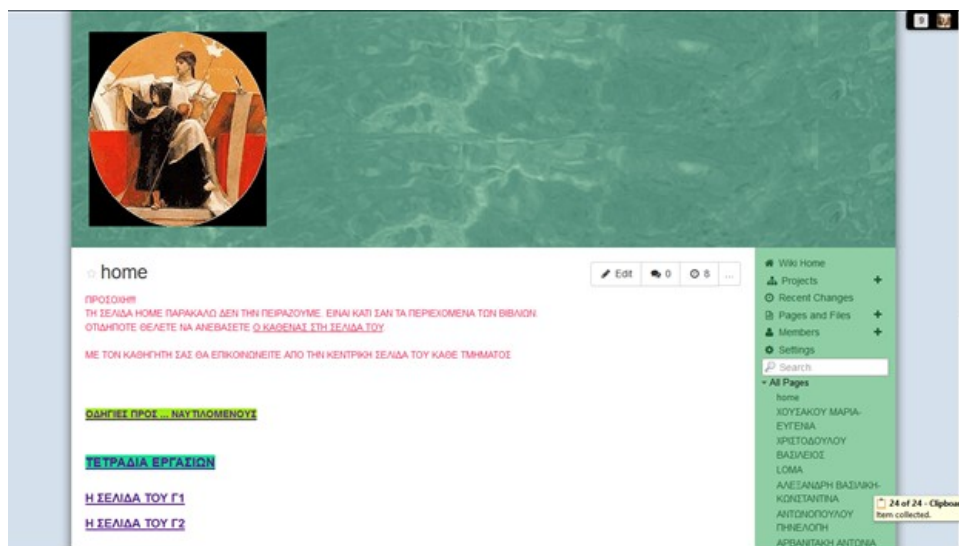
πολυπρισματική, βιωματική, αναστοχαστική, θα απευθύνεται σε διαφορετικούς τύπους ευφυΐας και σε διαφορετικές προσωπικότητες και θα εφαρμόζει το μοντέλο του κοινωνικοπολιτισμικού εποικοδομητισμού (Vigotsky, 1993), βάσει του οποίου ο κάθε μαθητής κτίζει τη νόησή του μέσω της κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Αυτό που εξ αρχής θέλαμε ήταν κάθε μαθητής μας, τελειώνοντας το Γυμνάσιο, να έχει κατακτήσει όχι απλά την ύλη της Γ' τάξης, αλλά 1. να έχει γίνει υποκείμενο εγγράμματο της Ιστορίας (ιστορικός γραμματισμός) και της Τεχνολογίας (ψηφιακός γραμματισμός), 2. να μπορεί να αμφισβητεί, να κρίνει, να καλλιεργείται αισθητικά και να αντιλαμβάνεται τις σκοπιμότητες και την ιδεολογία των πηγών που μελετά (κριτικός γραμματισμός) και 3. να προσεγγίζει και να χρησιμοποιεί διαφορετικά πολιτισμικά συγκείμενα, τις αναπαραστάσεις της σύγχρονης κοινωνίας (πολυγγραμματισμός).

Έτσι, σχεδιάσαμε τα Ψηφιακά Τετράδια Εργασιών που βασίζονται μεν στο υλικό του εγκεκριμένου βιβλίου αλλά έχουν εμπλουτιστεί ως εξής:

1. Παράλληλα με την αφήγηση των ιστορικών γεγονότων, η οποία έχει απλουστευτεί και έχει γίνει πιο άμεση σε ιστορικό ενεστώτα, υπάρχει ποικιλία δραστηριοτήτων:

- **αφηγήσεις που απαντούν σε ερωτήσεις προβολής των μαθητών στο τότε:** οι μαθητές υιοθετούν ένα ρόλο, μια στάση, μια συμπεριφορά οπότε επιτυγχάνεται η ενσυναίσθηση, η ευαισθητοποίηση, η διείσδυση στη θέση του άλλου, η διατύπωση εκτιμήσεων, ο διάλογος παρελθόντος-παρόντος και η δημιουργικότητα,
- διατύπωση υποθέσεων **ιστορικού «εάν»**, που προκαλούν τη φαντασία, συμπληρώνουν πτυχές του γίνεσθαι και καλλιεργούν τη δημιουργικότητα, όπως π.χ. «*Δέξου πως είσαι ένας αστός στην Αγγλία του 1750. Πώς θα δικαιολογούσες την αγορά μεγάλου αριθμού ακινήτων στο κέντρο της πόλης;*» ή «*Ποιο μπορεί να ήταν το μέλλον της Ευρώπης, εάν ο Ναπολέων δεν είχε ηττηθεί στο Βατερλό;*»
- επεξεργασία **εννοιών** (ορισμοί, ιστορικό λεξιλόγιο), π.χ. αναζήτηση και σύγκριση των εννοιών «επανάσταση», «εξέγερση», «πραξικόπημα».
- εννοιολογικά **δενδρογράμματα** που οργανώνουν πληροφορίες, όπως είναι π.χ. το σχεδιάγραμμα των συνεπειών της Αμερικανικής επανάστασης
- τεχνικές **γραμμής χρόνου** που διευκολύνουν την αντίληψη της συνέχειας του χρόνου, δηλαδή του χτες με φορά προς το σήμερα π.χ. καταγραφή πολεμικών, πολιτικών διπλωματικών γεγονότων Ελληνικής Επανάστασης
- δημιουργία **συγκριτικών πινάκων** και **γραφημάτων**, όπως είναι π.χ. η σύγκριση της Συνταγματικής Μοναρχίας του Όθωνα με τη Βασιλευόμενη Δημοκρατία του Γεωργίου Α'
- ασκήσεις **επιχειρηματολογίας** που καλλιεργούν την αφηγηματική σύλληψη και κριτική σκέψη, π.χ. «*Να υποστηρίξεις με επιχειρήματα σε μια παράγραφο είτε τη θέση ότι ο Ροβεσπιέρος ήταν ένας αιμοσταγής δικτάτορας, είτε ότι ήταν ένας ιδεολόγος και φλογερός επαναστάτης*».
- **αξιοποίηση και επεξεργασία πηγών** κάθε είδους, πρωτογενών, δευτερογενών, κειμένων, πολυτροπικών κειμένων, οπτικών και ακουστικών ντοκουμέντων, εικαστικών δημιουργιών (αφίσες, λιθογραφίες, διαγράμματα, χάρτες, γελοιογραφίες, ταινίες) που αναγνωρίζονται, αναλύονται, ερμηνεύονται και αξιολογούνται.

Ωστόσο τα Ψηφιακά Τετράδια Εργασιών από μόνα τους δεν θα μπορούσαν να καλύψουν τους φιλόδοξους στόχους μας. Χρειάζονταν να ενταχθούν σε μια ψηφιακή πλατφόρμα αλληλεπίδρασης (Web2), ένα συνεργατικό περιβάλλον κλειστό, προστατευμένο για τους ανηλίκους μαθητές μας, αλλά και ανοιχτό στις πληροφορίες του διαδικτύου. Η ιδέα ολοκληρώθηκε, όταν δημιουργήσαμε μια ιστοσελίδα wiki, το HISTORIOLOGIO, <http://historiologio.wikispaces.com/home>, για τα τρία τμήματα της Γ' τάξης του Πρότυπου Γυμνασίου Αναβρύτων.



Εικ. 2: Η αρχική σελίδα του «Ιστοριολόγιου»

Στην κεντρική του σελίδα, οι μαθητές βλέπουν τα περιεχόμενα :

1. Οδηγίες προς ναυτιλομένους (οδηγίες χρήσης του Wiki),
2. Τετράδια εργασιών με τις ενότητες του σχολικού βιβλίου εμπλουτισμένες με δραστηριότητες που οι μαθητές κατεβάζουν την κάθε μια στον Η/Υ τους, τη μελετούν και απαντούν στις δραστηριότητες.
3. Τη σελίδα του κάθε τμήματος (Γ1, Γ2, Γ3), όπου βρίσκονται οργανωμένα σε υπερσύνδεσμο τα ονόματα των μαθητών του τμήματος μαζί με τα τετράδια εργασιών. Οι μαθητές βρίσκουν την προσωπική τους σελίδα και αναρτούν κάθε ενότητας του τετραδίου εργασιών, όταν την ολοκληρώσουν, ενώ μπορεί να γίνει και ανάρτηση των όποιων γενικών πληροφοριών θέλει να δώσει η κάθε διδάσκουσα στο τμήμα της.
4. Τη σελίδα της Τοπικής Ιστορίας.

Με αυτό το λογισμικό Wiki 1., η κάθε συγκεκριμένη ομάδα χρηστών έχει ισότιμη πρόσβαση και συμβολή στο να διαβάσει, να γράφει, να «ανεβάζει» τις εργασίες, να αφαιρεί ή να προσθέτει υλικό, να διορθώνει κλπ., 2. κάθε χρήστης παράγει-συγγράφει σε ζωντανό χρόνο και δημοσιεύει το δικό του πόνημα, 3. είναι ένας δημοκρατικός, ανοιχτός για την ομάδα χώρος που εξασφαλίζει την αλληλεπίδραση των μαθητών μεταξύ τους ή των καθηγητών με τους μαθητές (με σχόλια, παρατηρήσεις, προσθήκες) και/ ή τη συνεργασία για την παραγωγή ενός κοινού έργου, 4. δημιουργεί πραγματικές καταστάσεις επικοινωνίας, αφού λειτουργεί ως μια πλατφόρμα κοινωνικής δικτύωσης (οι μαθητές στέλνουν μηνύματα, συνεργάζονται ταυτόχρονα, συνομιλούν), 5. λειτουργεί *on line*, εκτός σχολείου και κάθε ώρα, και εξυπηρετεί την ασύγχρονη εκπαίδευση και 6. προσφέρεται για την αξιοποίηση πολλών άλλων λογισμικών

γενικής χρήσης (επεξεργασία κειμένου, λογιστικά φύλλα, παρουσιάσεις, αξιοποίηση φωτογραφικού υλικού, βίντεο, καταγραφές ακουστικές) σχετικών με την ιστορία (γραμμή χρόνου, εννοιολογικοί χάρτες), σχετικών με τη γλώσσα (ψηφιακά λεξικά) ή ιστοσελίδες (ηλεκτρονικές βιβλιοθήκες, ιστότοποι αρχαιολογικών χώρων, μουσείων κτλ.).

ΜΙΑ ΠΡΩΤΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΠΡΟΤΑΣΗΣ

Κατά τη διάρκεια του Α' τριμήνου οι μαθητές μας χρησιμοποίησαν τα Ψηφιακά Τετράδια εργασιών κατά την προσέγγιση των πρώτων ενοτήτων του σχολικού βιβλίου (Διαφωτισμός, Αμερικανική και Γαλλική επανάσταση, Ελληνισμός 18ος-19ος αι., Φιλική Εταιρεία, Ελληνική επανάσταση). Ξεκινήσαμε αφιερώνοντας 1-2 διδακτικές ώρες στην παρουσίαση του εργαλείου, ώστε να εξοικειωθούν με το ψηφιακό περιβάλλον. Σε αυτή τη φάση, οι αντιδράσεις των μαθητών ήταν ποικίλες: ξεκίνησαν με «φόβο» για το άγνωστο, νίκησε η περιέργειά τους, ανέπτυξαν ενδιαφέρον για το νέο «παιχνίδι», δοκίμασαν τις δυνατότητες του εργαλείου αναρτώντας κείμενα και/ ή φωτογραφίες στην προσωπική τους ηλεκτρονική σελίδα και, όταν θεωρήσαμε ότι οι συνθήκες ήταν ώριμες, τα Ψηφιακά Τετράδια άρχισαν να χρησιμοποιούνται κανονικά στη διδασκαλία της Ιστορίας.

Συγχρόνως, ξεκίνησε και η διαφοροποίηση του τρόπου παρουσίασης της διδακτέας ύλης σε σχέση με το παρελθόν, καθώς τα Ψηφιακά Τετράδια εμπλούτισαν την «ξύλινη» ιστορική αφήγηση και μας οδήγησαν σε περιεκτικότερες μορφές αφήγησης. Και, παρότι η μελέτη και η συμπλήρωση των απαιτούμενων μικρο-δραστηριοτήτων σήμαινε την αφιέρωση περισσότερων ωρών ενασχόλησης με το μάθημα της Ιστορίας, οι μαθητές συνήθως συμπλήρωναν όλες τις μικρο-δραστηριότητες, ακόμη και όταν τους δίναμε την ελεύθερη επιλογή τριών από τις οκτώ ή δέκα του κάθε Τετραδίου. Μάλιστα, άφηναν ελεύθερο τον εαυτό τους να αυτοσχεδιάσει σε δραστηριότητες, όπως

1. «Σημείωσε μια άποψη του Διαφωτισμού που θεωρείς ότι έχει ισχύ και στις μέρες μας»
2. «Φαντάσου ότι είσαι αμερικανός άποικος που συμμετέχει στη «Γιορτή του Τσαγιού». Φτιάξε ένα σύνθημα!»
3. «Είσαι ο Ροβεσπιέρος μπροστά στην γκιλοτίνα. Ποια είναι τα τελευταία σου λόγια;»
4. «Τι νομίζεις ότι θα σκεφτόταν ένας προεστός, ένας κλέφτης και ένας αρματολός την ημέρα που οι Έλληνες έπρεπε να πληρώσουν τους φόρους τους στους Οθωμανούς;»

με αποτέλεσμα να δημιουργούν «μικρά αριστουργήματα», τουλάχιστον σε όποιες από αυτές ήταν πιο κοντά στα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα και τις κλίσεις του καθενός τους. Αντιθέτως, τις ερωτήσεις που συνόδευαν τις πηγές, οι οποίες έκλειναν την ενότητα αποσκοπώντας στην εμπέδωσή της, τις αντιμετώπιζαν ως «μικροί ιστορικοί», διαφοροποιώντας ακόμη και τα εκφραστικά τους εργαλεία. Δεδομένου δε ότι σε ερωτήσεις, όπως

1. «Με βάση τον πίνακα του Γκ. Λεονιέ, μπορείς να περιγράψεις πώς λειτουργούσε την εποχή του Διαφωτισμού μια κοινωνική συνάθροιση;»
2. «Μέσα από τις δυο γκραβούρες της Χίου και της Θεσσαλονίκης γύρω στα 1800, προσπάθησε να καταλάβεις, γιατί οι δύο αυτές πόλεις αποτέλεσαν εκείνον τον καιρό σημαντικά εμπορικά κέντρα και γράψε μία παράγραφο με τις σκέψεις σου»

ούτε έτοιμες απαντήσεις υπήρχαν ούτε μπορούσαν να τις βρεθούν στα λεγόμενα «βοηθήματα» του μαθήματος, ήταν υποχρεωμένοι να φτιάξουν τη δική τους απάντηση, εκφράζοντας ελεύθερα και αιτιολογώντας την άποψή τους. Και το έκαναν, κινητοποιώντας -χωρίς να το συνειδητοποιούν- περισσότερους από έναν τρόπους μάθησης.

Την κάθε ενότητα ολοκλήρωνε ένα Φύλλο Αυτοαξιολόγησης, το οποίο περιλάμβανε τέσσερις, κατά κανόνα, ερωτήσεις πολλαπλών επιλογών. Αυτές ήταν εξειδικευμένες, αφορούσαν τα κυριότερα σημεία της ενότητας και οι απαντήσεις τους ήταν διαβαθμισμένης δυσκολίας (άλλοτε εύκολα διακριτές και άλλοτε όχι), ενώ σε αρκετές περιπτώσεις η απάντηση «όλα τα παραπάνω» ήταν η πλήρης και, επομένως, η σωστή (πρόκειται για την απάντηση που τις περισσότερες φορές μπερδευε όσους μαθητές δεν είχαν μάθει ακόμη να συνδέουν πολλαπλά στοιχεία, προκειμένου να επιτύχουν μια συνολική θεώρηση των πραγμάτων).

Τα Φύλλα Αυτοαξιολόγησης όμως, δεν έτυχαν αρχικά της ίδιας θερμής υποδοχής που είχε το υπόλοιπο Ψηφιακό Τετράδιο. «Αυτό μετράει ως τεστ;» ή «γιατί πρέπει οπωσδήποτε να το συμπληρώσουμε;» ήταν τα ερωτήματα που έθεταν κατ' επανάληψη, καθώς καθετί στο σχολείο «κοστολογείται». Χρειάστηκε, λοιπόν, μια κάποια διαδικασία για να πεισθούν οι μαθητές μας ότι δεν θα έκαναν τίποτα περισσότερο από το να δοκιμάσουν μόνοι τους τον εαυτό τους και να διαπιστώσουν -και πάλι μόνοι τους-, εάν και σε ποιο βαθμό η μελέτη τους παρουσίαζε κενά.

Τελικά το έκαναν και ενδεικτικό παράδειγμα της προσπάθειάς τους αποτελούν οι επιδόσεις που είχαν στα Φύλλα Αυτοαξιολόγησης τεσσάρων ενοτήτων οι 27 μαθητές του ενός από τα τρία τμήματα της Γ' τάξης:

Επιδόσεις	Διαφωτισμός	Αμερικανική επανάσταση	Ελληνισμός 18^{ος}-19^{ος} αι.	Φιλική Εταιρεία
4/4	23%	21%	31%	19 %
3/4	50%	46%	50 %	37 %
2/4	18%	21%	17%	44 %
1/4	9%	12%	2%	0 %
0/4	0%	0%	0%	0%

Πιν. 1: Οι επιδόσεις του τμήματος Γ2

Όπως εύκολα διαπιστώνουμε, δεν υπάρχει κανένας μαθητής που να έχει απαντήσει λανθασμένα και στις τέσσερις ερωτήσεις αυτοαξιολόγησης κάθε ενότητας, ενώ, όσο περνά ο καιρός και τα παιδιά εμπλέκονται περισσότερο στη διαδικασία, εκλείπουν τα ποσοστά όσων απάντησαν σωστά σε μια μόνο ερώτηση. Από την άλλη, ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα ποσοστά της «καλής» (2/4) και της «άριστης» επίδοσης (4/4), καθώς μπορεί τα πρόσωπα των μαθητών που τις εξασφαλίζουν να διαφοροποιούνται, δεν διαφοροποιείται όμως η ποσοστιαία αναλογία τους στο επίπεδο του τμήματος. Τέλος, η επίδοση «πολύ καλά» (3/4) μοιάζει σταθεροποιημένη (καλύπτοντας γύρω στα 50% των μαθητών) και η όποια διακύμανσή της (από 37% έως 50%) έχει να

κάνει περισσότερο με τη δυσκολία του περιεχομένου της ενότητας και λιγότερο με αυτήν καθαυτή τη μελέτη των παιδιών.

Τώρα πια που ο καιρός της προσαρμογής έχει περάσει, οι μαθητές μας δυσανασχετούν, όταν αργούμε να τους αναθέσουμε τη συμπλήρωση των Ψηφιακών Τετραδίων. Οι ίδιοι λένε ότι τα Ψηφιακά Τετράδια τους βοήθησαν να μελετήσουν και να αποδώσουν καλύτερα στα γραπτά διαγωνίσματα του Α' τριμήνου. Και είναι γεγονός ότι, όπου τα ερωτήματα του διαγωνίσματος προέρχονταν από τα ζητούμενα των δραστηριοτήτων, η οριζόντια διόρθωση απέδειξε πως οι απαντήσεις τους ήταν καταλληλότερες σε σύγκριση με τα ερωτήματα που προέρχονταν από την ύλη του βιβλίου. Όσο για γονείς τους, μας λένε ότι πολλές φορές οι προβληματισμοί, τους οποίους αναπτύσσουν τα παιδιά τους σε σχέση με τις ερωτήσεις και τις μικρο - δραστηριότητες των Ψηφιακών Τετραδίων, έχουν αποτελέσει αφορμές για πολύ ενδιαφέρουσες οικογενειακές συζητήσεις.

ΑΝΤΙ ΕΠΙΛΟΓΟΥ

Στα χρόνια μας, γνωρίσαμε τον «Κωνσταντίνο Παλαιολόγο» μέσα από τα «Κλασικά Εικονογραφημένα», μάθαμε για την κατάκτηση του Έβερεστ από την εγκυκλοπαιδική σειρά «Οι μεγάλοι εξερευνητές», είδαμε στον κινηματογράφο τον «Μπεν Χουρ», διαβάσαμε τους «Εμπόρους των Εθνών» και αποκτήσαμε πλήρη εικόνα για τη βενετοκρατούμενη Νάξο. Έτσι, με το κείμενο και τη φαντασία μας και μόνο. Αυτή ήταν όλη κι όλη η εποπτικότητα που είχαμε στην Ιστορία. Όμως, εμείς μάθαμε καλύτερη Ιστορία από αυτήν που διδάσκουμε στους μαθητές μας και ας έχουμε όλα τα εποπτικά εργαλεία του κόσμου στη διάθεσή μας. Τι λείπει; Αυτό που λείπει είναι η διατύπωση ερωτημάτων και δραστηριοτήτων με τρόπους τέτοιους που να κινητοποιούν όλες τις περιοχές μάθησης.

Ακόμη και το καλύτερο εποπτικό εργαλείο δεν θα ξεπεράσει ποτέ μία **καλή** ερώτηση στην Ιστορία. «Πώς νομίζεις ότι αισθάνθηκε ο Λένιν όταν υπέγραψε τη Συνθήκη της Νέας Οικονομικής Πολιτικής το 1923;» αντί της «Να εξηγήσετε τους λόγους για τους οποίους ο Λένιν υπέγραψε τη Νέα Οικονομική Πολιτική το 1923», ή «Πώς θα μπορούσε να είχε αποφευχθεί η Μικρασιατική Εκστρατεία του 1919; Αν ήσουν στη θέση του Ελευθέριου Βενιζέλου πώς θα προσπαθούσες να πείσεις τον Μουσταφά Κεμάλ για την αναγκαιότητα της συνύπαρξης;» ή «Τι θα γινόταν εάν ο Ιωάννης Μεταξάς δεν είχε πει ΟΧΙ στις αξιώσεις του ιταλικού στρατού;». Τέτοιου είδους ερωτήματα χρειάζονται οι μαθητές μας για να κινητοποιηθούν οι πολλαπλές νοημοσύνες της σχολικής τάξης και να υπηρετήσουμε την ανακαλυπτική μάθηση, στοιχείο θέσει απαραίτητο από την εποχή του «Αιμίλιου» του Ζ.Ζ. Ρουσσώ για την ανάπτυξη κριτικής σκέψης και ιστορικής συνείδησης. Αυτό προσπαθήσαμε και προσπαθούμε να κάνουμε με τα Ψηφιακά Τετράδια Εργασίας, προκειμένου να απομακρύνουμε τους μαθητές μας από τη στείρα αποστήθιση αιτίων, συνεπειών, γεγονότων και να τους ωθήσουμε να προσεγγίσουν βιωματικά τα ιστορικά γεγονότα.

ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Γιαννακόπουλος Δ. (2011), Θεωρητικό Κείμενο: Ιστορία. Στο *Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης*, Τόμος Β' (σ.σ. 56 – 62), Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Ζευκιλής Αρ. (1998), *Τα εποπτικά μέσα διδασκαλίας. Σύγχρονη προσέγγιση της εκπαιδευτικής τεχνολογίας*, Αθήνα: Γρηγόρη.

International Baccalaureate Organization (IBO), TOK in History (2013), *History Guide for the IB Diploma*, Cardiff, 2013.

Lave J. and E. Wenger (1991), *Situated learning: Legitimate peripheral perception*, New York: Cambridge University Press.

Μαρκιανός Σ. (1988), Τα σχολικά εγχειρίδια του μαθήματος της Ιστορίας: μεθοδολογικές αρχές οργάνωσης της ιστορικής ύλης. Στο *Σεμινάριο 9: Το μάθημα της Ιστορίας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση* (σ.σ. 108-119), Αθήνα: Πανελλήνια Ένωση Φιλολόγων.

Piaget J. (1969), *The Mechanisms of Perception*, London: Routledge and Kegan Paul.

Τουλιάτος Σπ. (1988), Μεθοδολογικές παρατηρήσεις στα εγχειρίδια της Ιστορίας της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στο *Σεμινάριο 9: Το μάθημα της Ιστορίας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση* (σ.σ. 120-149), Αθήνα: Πανελλήνια Ένωση Φιλολόγων.

Vygotsky L.S. (1993), *Σκέψη και Γλώσσα*, Αθήνα: Γνώση,.

Χατζηδήμου Δ. (2011), Εναλλακτικές Μορφές, τεχνικές και μέθοδος διδασκαλίας και Μάθησης. Στο *Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης*, Τόμος Α' (σ.σ. 26-41), Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

«Διδακτική πρόταση για την αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπόνηση πολιτιστικών προγραμμάτων: "Εγώ... ο Δομήνικος"»

Γκούμα Όλγα

Καθηγήτρια Θεολόγος-Νομικός, Γυμνάσιο Κρηνίδων Καβάλας
olgouma@yahoo.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Με αφορμή τα 400 χρόνια από το θάνατο του Δομήνικου Θεοτοκόπουλου οι μαθητές κλήθηκαν στα πλαίσια της υλοποίησης της παρούσας διδακτικής πρότασης να έρθουν σε επαφή μ' ένα μεγάλο επαναστάτη του πνεύματος και της τέχνης και να ψηλαφήσουν στο πρόσωπο του ένα μοναδικού ύφους διάλογο της Ανατολής με το πνεύμα της Δύσης. Οι ΤΠΕ, πολύτιμος αρωγός και συμπαραστάτης, τους φέρνουν σε επαφή με τη ζωή και το έργο του χαρισματικού καλλιτέχνη, καλλιεργούν την αισθητική τους, ανιχνεύουν την επιρροή του σε άλλα καλλιτεχνικά ρεύματα και καλλιεργούν την κριτική τους σκέψη σε σχέση με τις επιλογές της βιωτής και της κουλτούρας του. Οι μαθητές αλληλεπιδρούν δημιουργικά και καλλιεργούν την ενσυναίσθηση με τη βοήθεια σύγχρονων βιωματικών τεχνικών. Μέσω των ΤΠΕ εντρυφούν στα λογοτεχνικά κείμενα που εμπνέονται από αυτόν και μετουσιώνονται σε θεατές στη «συνάντησή» του με τους λογοτέχνες. Αξιολογώντας τη διαδικτυακή πληροφορία μαθαίνουν και δημιουργούν τα δικά τους πολυτροπικά κείμενα, κατασκευάζουν πρωτότυπους εννοιολογικούς χάρτες, επεξεργάζονται πίνακες ζωγραφικής, δημιουργούν αφίσες, παρουσιάζουν και διαμοιράζονται την εμπειρία τους.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: Πολιτιστικό πρόγραμμα, Ιστορία, Τέχνη, Δομήνικος Θεοτοκόπουλος, ΤΠΕ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το προτεινόμενο διδακτικό σενάριο εκπονήθηκε από τη διδάσκουσα σε ένα επαρχιακό σχολείο, το Γυμνάσιο Κρηνίδων Καβάλας. Η σύνθεση της ομάδας ήταν μεικτή καθώς αποτελούνταν από 20 μαθητές και μαθήτριες της Γ' τάξης (τμήμα Γ2) και υλοποιήθηκε στα πλαίσια πολιτιστικού προγράμματος που αφορούσε στην τέχνη της Αναγέννησης. Η ζωή και το έργο του Δομήνικου Θεοτοκόπουλου αποτελούσε στην ουσία μια μελέτη περίπτωσης και εντάχθηκε στα επιμέρους πεδία διαπραγμάτευσης του προγράμματος με αφορμή τον εορτασμό των 400 ετών από το θάνατο του καλλιτέχνη.

Στόχος του προγράμματος ήταν να έρθουν σε επαφή οι μαθητές με τη ζωή και το έργο του μεγάλου καλλιτέχνη, να γνωρίσουν νέες μεθόδους διδασκαλίας, να εργαστούν σε ομάδες και να ανακαλύψουν τη δυνατότητα της μάθησης μέσω των ΤΠΕ. Το θεωρητικό υπόβαθρο της πρότασης ήταν ο εποικοδομητισμός, η διερευνητική-ανακαλυπτική μάθηση και η μαθητοκεντρική διδακτική προσέγγιση. Απώτερος στόχος ήταν να καταστεί ο μαθητής όχι μόνο υποκείμενο αλλά και σχεδιαστής της μαθησιακής διαδικασίας, αξιοποιώντας στις προτεινόμενες δραστηριότητες του σεναρίου την τέχνη, σύγχρονες βιωματικές μεθόδους και τις ΤΠΕ. Η διδάσκουσα κράτησε για τον εαυτό της το

ρόλο του συντονιστή, εμπυχωτή και καθοδηγητή της ομάδας (Βασικό Επιμορφωτικό υλικό, Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης, 2011).

Για την εφαρμογή των παραπάνω οι μαθητές ήρθαν αντιμέτωποι με καινοτόμα δεδομένα ως προς το περιβάλλον και τον τρόπο διδασκαλίας. Εργάστηκαν στη σχολική αίθουσα, στο εργαστήριο πληροφορικής και όταν οι περιστάσεις το επέβαλαν και στο σπίτι τους. Στα πλαίσια της συνεργατικής – ανακαλυπτικής μάθησης δούλεψαν σε 4 ομάδες των πέντε ατόμων και μεταμορφώθηκαν σε βιογράφους, ιεροεξεταστές, κριτικούς της τέχνης και λογοτέχνες αντιμετωπίζοντας τον καλλιτέχνη μέσα από το ρόλο που τους ανατέθηκε. Σε σχέση με τις ΤΠΕ ασκήθηκαν στις ιστοεξερευνήσεις (web quests), στο πρόγραμμα επεξεργασίας κειμένου (word), και γνώρισαν καινούρια λογισμικά και προγράμματα όπως τα λογισμικά thinglink, glogster, camptools, timetoast, radlet, καθώς και λογισμικά παρουσιάσεων. Χρησιμοποίησαν νέες βιωματικές τεχνικές που προήγαγαν την ενσυναίσθηση όπως ο ρόλος στον τοίχο, η καρτέλα της αφήγησης, η προσομοίωση, ο κύκλος του κουτσομπολιού και η συνέντευξη. Η μετασχηματίζουσα γνώση μέσω της τέχνης έγινε προσπάθεια να πραγματοποιηθεί μέσω της μεθόδου Scamper και του Artful thinking. Μετά την ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων που τους ανατέθηκαν παρουσίασαν στην ολομέλεια της τάξης τα έργα τους, δέχτηκαν γόνιμη κριτική από τη διδάσκουσα και τους συμμαθητές τους, αξιολόγησαν και αξιολογήθηκαν.

Με το τέλος του προγράμματος ήταν κοινή πεποίθηση όλων πως ήταν μια διδακτική πρόταση ενδιαφέρουσα, που είχε τη δυναμική να επεκταθεί και να εφαρμοστεί και σε άλλα γνωστικά αντικείμενα.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Η προτεινόμενη διδακτική πρόταση διαμορφώθηκε λαμβάνοντας υπόψη τις σύγχρονες παιδαγωγικές έρευνες και θεωρίες μάθησης. Κατευθυντήρια αρχή ήταν οι αρχές που διατυπώθηκαν μέσα από:

α) τη γνωστική θεωρία του εποικοδομητισμού (constructivism). Θεμελιώδης θέση του εποικοδομητισμού είναι ότι «η γνώση δε λαμβάνεται παθητικά αλλά οικοδομείται ενεργητικά από το γινώσκον υποκείμενο» (Κόκκοτας, 1997, 35). Η γνώση συνεπώς δεν είναι «κάπου εκεί έξω», αλλά οικοδομείται με προσωπικό και κοινωνικό τρόπο.

Ο εποικοδομητισμός διακρίνεται στο γνωστικό εποικοδομητισμό και στον κοινωνικό εποικοδομητισμό. Η διδακτική μας πρόταση προσπάθησε να κάνει πράξη τον αρμονικό συγκερασμό και των δυο (Μανώλης, 2000). Σύμφωνα με το γνωστικό εποικοδομητισμό λάβαμε υπόψη μας την άποψη του Piaget που υποστηρίζει ότι η ανάπτυξη προηγείται και είναι προϋπόθεση της γνώσης. Πραγματοποιείται μάλιστα αυτόνομα με τρόπο «βιολογικό», οπότε ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι να βοηθά το μαθητή να αναπτύσσεται μόνος του, προσφέροντας του το κατάλληλο μαθησιακό περιβάλλον. Σύμφωνα με τον ίδιο τον Piaget, «κάθε αποκτημένη ισορροπία (δομή, γνωστικό σχήμα) μέσα στα πλαίσια μιας ορισμένης πνευματικής ανάπτυξης καταστρέφεται και επαναφέρεται και πάλι με μια καλύτερη μορφή σ' ένα υψηλότερο επίπεδο ανάπτυξης» (Μπασέτας, 2002, 221-224). Με τον κοινωνικό εποικοδομητισμό κατά τον Vygotsky η γνώση προηγείται της ανάπτυξης, οδηγώντας σε αυτή, οπότε και ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι περισσότερο ενεργός και απαραίτητος, ώστε να δοθεί στο μαθητή η κατάλληλη γνωστική στήριξη. Είναι ταυτόχρονα ένας ρόλος πολύ πιο σημαντικός όσον αφορά στη λειτουργία του καθηγητή ως διαμεσολαβητή των κοινωνικών και πολιτισμικών μηνυμάτων που

προσφέρονται στο μαθητή, καθώς αυτά θα αποτελέσουν τα στοιχεία που θα τον οδηγήσουν στην οικοδόμηση των δικών του γνωστικών σχημάτων (Ράπτης & Ράπτη, 2007).

β) τη θεωρία της ανακαλυπτικής και διερευνητικής μάθησης του Jerome Bruner.

Ο Bruner διατύπωσε τις αρχές (Bruner J.S., 1961) που πρέπει να διέπουν τη μάθηση, τις οποίες και ανέπτυξε στο βιβλίο του «The process of Education» το 1960 (Μητροπούλου, 2005, 29 - 30). Σύμφωνα με την αρχή της ανακάλυψης που ανέπτυξε στη θεωρία του «οι γνώσεις δεν πρέπει να παρέχονται έτοιμες, αλλά οι μαθητές πρέπει να καθοδηγούνται ώστε να τις κατακτήσουν μόνοι τους με δική τους προσπάθεια. Έτσι η μάθηση διατηρείται περισσότερο και μεταβιβάζεται καλύτερα» (Πασσάκου, 1973, 666, 669). Γι' αυτό και καταβλήθηκε προσπάθεια οι μαθητές που συμμετείχαν στο πρόγραμμα να λειτουργήσουν ως μικροί ερευνητές και η απόκτηση της γνώσης να αποτελέσει προϊόν ανάληψης δικής τους πρωτοβουλίας και δράσης.

γ) τη μαθητοκεντρική διδακτική προσέγγιση.

Θεμέλιο της θεωρίας αυτής είναι η ομαδοσυνεργατική οργάνωση των μαθητών μέσω της οποίας αναπτύσσεται η ατομική και συλλογική τους ευθύνη. Εργάζονται σε ομάδες με διακριτούς ρόλους, αναπτύσσουν πρωτοβουλίες και αλληλεπιδρούν δημιουργικά μεταξύ τους. Ο χαρακτήρας της εκπαίδευσης παύει να είναι δασκαλοκεντρικός και ενθαρρύνεται η δημιουργική ως προς τη μάθηση αυτονομία τους (Vygotsky, 1934/1988). Η γνώση οικοδομείται μέσα από τη σχέση μεταξύ των μελών της ομάδας και της ίδιας της ομάδας. Ο καθηγητής πλέον λειτουργεί «ως διαμεσολαβητής των κοινωνικών και πολιτισμικών μηνυμάτων που προσφέρονται στο μαθητή, ως στοιχεία που θα τον οδηγήσουν στην οικοδόμηση των δικών του γνωστικών σχημάτων» (Ράπτης & Ράπτη, 2007).

Το σενάριο που δομήθηκε με βάση το παραπάνω θεωρητικό πλαίσιο οργανώθηκε με την υποστήριξη ενός CSCL περιβάλλοντος (Computer Supported Collaborative Learning), γεγονός που του προσέδωσε καινοτόμο διάσταση. Η νέα γενιά των μαθητών έχει μεγαλώσει σε ένα κόσμο με ψηφιακές εφαρμογές, ένα κόσμο τον οποίο γνωρίζει συνήθως μέσα από ψηφιακές πηγές (Mabrito & Medley, 2008). Άλλωστε «οι σημερινοί μαθητές δεν είναι πια τα άτομα για τα οποία το εκπαιδευτικό μας σύστημα σχεδιάστηκε να εκπαιδεύσουμε» (Prensky 2001a, 2001b).

Τέλος, η διδακτική πρόταση υποστηρίχτηκε και από βιωματικές τεχνικές που προάγουν την ενσυναίσθηση.

ΜΕΘΟΔΟΣ

Οι μέθοδοι που αξιοποιήθηκαν κατά την υλοποίηση της διδακτικής πρότασης ήταν οι ακόλουθοι:

1. Η ομαδοσυνεργατική μέθοδος. Αυτή «μυεί τους μαθητές στην συνεργασία που αποτελεί μια από τις ουσιωδέστερες κοινωνικές αρετές» (Παπαβασιλείου, 2011, 37).

2. Η αξιοποίηση των ΤΠΕ είναι μια μέθοδος που συνδέεται άρρηκτα με τη θεωρία του κοινωνικού εποικοδομητισμού του Piaget και την κοινωνικο-πολιτισμική θεωρία του Vygotsky που προαναφέρθηκαν. Επιπρόσθετα κάνει πράξη τις επιταγές για ένα σύγχρονο σχολείο ανοιχτό στην κοινωνία αξιοποιώντας τις ΤΠΕ και μέσα από αυτές τη διδακτική στρατηγική των webquests. Πρόκειται για μια στρατηγική σύμφωνα με την οποία στα προβλήματα που τίθενται προς επίλυση βασικό ρόλο έχει η άντληση και η

επεξεργασία πληροφοριών από το διαδίκτυο. Οι μαθητές εστιάζουν στη χρήση της πληροφορίας και όχι στην απλή αναζήτησή της. Ταυτόχρονα παρακινούνται να καλλιεργήσουν όχι μόνο την αναλυτική και συνθετική τους σκέψη αλλά και την κριτική τους ικανότητα (Dodge,1995). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού που συντονίζει τις προτεινόμενες δραστηριότητες με τη χρήση των ΤΠΕ εμπλουτίζεται και αλλάζει (Berge & Collins,1996) καθώς δρα περισσότερο ως σύμβουλος και καθοδηγητής του μαθητή (Kalogiannakis,2008) χωρίς να προσφέρει έτοιμες και δεδομένες απαντήσεις.

3. Η Μετασχηματίζουσα μάθηση μέσα από την τέχνη (Γιωτόπουλος,2014&Κόκκος,2009). Συντασσόμενοι με τη θέση πως «η συστηματική παρατήρηση έργων τέχνης ενεργοποιεί τον κριτικό στοχασμό του παρατηρητή-εκπαιδευόμενου» (Κόκκος και Μέγα,2010) αξιοποιήθηκαν στα πλαίσια της συνεργατικής-διερευνητικής στρατηγικής οι μέθοδοι του έντεχνου συλλογισμού (*artful thinking*) και η μέθοδος *Scamper*. Ο έντεχνος συλλογισμός αναπτύχθηκε από το Harvard το 2004 με τον γενικό τίτλο Project Zero σε συνεργασία με το Traverse City για τα δημόσια σχολεία του Μίτσιγκαν (βλ. <http://pzartfulthinking.org/>) και προσεγγίζει την ένταξη της τέχνης στη διδασκαλία με την τακτική χρήση εικαστικών και μουσικών έργων οργανικά ενταγμένα στο πρόγραμμα σπουδών με σκοπό την ενίσχυση της σκέψης και τη μάθηση (Αλμπανάκη,2014,40). Η μέθοδος *Scamper* είναι μια στρατηγική που μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να βοηθήσει τους μαθητές να δημιουργήσουν νέες ή εναλλακτικές ιδέες. Είναι ένα εργαλείο που υποστηρίζει τη δημιουργικότητα και την αποκλίνουσα σκέψη και στην πράξη αποτελεί μια τεχνική δημιουργικής παραγωγής ιδεών. Η λέξη "Scamper" δημιουργήθηκε από τα αρχικά των λέξεων: Substitute: Αντικατάσταση, Combine: Συνδυασμός, Adapt: Προσαρμογή / προσθήκη, Modify: Τροποποίηση, Put to other purposes: Επαναχρησιμοποίηση /Εναλλακτικές χρήσεις, Eliminate: Απαλοιφή /Απλοποίηση, Reverse: Αντιστροφή (βλ. <http://www.brainstorming.co.uk/tutorials/scampertutorial.html>).

4. Η ενσυναίσθηση ήταν μια ακόμη μέθοδος. Οι βιωματικές τεχνικές που την αξιοποίησαν ήταν η καρτέκλα της αφήγησης, ο κύκλος του κουτσομπολιού ,η προσομοίωση (δικαστήριο της ιεράς εξέτασης),ο ρόλος στον τοίχο και η συνέντευξη. Στην ουσία πρόκειται για τεχνικές μεθόδους που συνδέονται άρρηκτα μαζί της. Η ενσυναίσθηση είναι όρος που χρησιμοποιήθηκε αρχικά από θεωρητικούς της αισθητικής για να περιγράψει «την ικανότητα σύλληψης της υποκειμενικής εμπειρίας ενός άλλου ατόμου (Goleman,1998,151). Η ενσυναίσθηση (όπ.π.,412) έχει να κάνει με την κατανόηση των συναισθημάτων και των εγνοιών των άλλων, καθώς τους δίνει τη δυνατότητα να μπορούν να «μπουν» στη θέση τους. Μέσω των μεθόδων αυτών ενισχύεται η ενεργός συμμετοχή των εκπαιδευομένων και δίνεται περισσότερη έμφαση στη διαδικασία παραγωγής της γνώσης και της μάθησης παρά στο τελικό αποτέλεσμα.

ΑΞΟΝΕΣ ΠΕΡΙΓΡΑΦΗΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΥ ΣΕΝΑΡΙΟΥ

Τίτλος διδακτικού σεναρίου: «Διδακτικό σενάριο για την αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπόνηση πολιτιστικών προγραμμάτων: «Εγώ... ο Δομήνικος».

Μάθημα: Πολιτιστικό πρόγραμμα

Τάξη: Γ' Γυμνασίου

Τόπος διεξαγωγής σεναρίου: Σχολική αίθουσα, εργαστήριο πληροφορικής

Αριθμός μαθητών: 20

Προβλεπόμενος χρόνος: 8 ώρες

Διαθεματικό εύρος: Ιστορία, Λογοτεχνία, Θρησκευτικά, Εικαστικά, Πληροφορική

Συμβατότητα με τα ΑΠΣ και το ΔΕΕΠΣ

Η επιλογή του θέματος και κυρίως ο τρόπος προσέγγισής του ήταν απόλυτα συμβατά με το ΑΠΣ και το ΔΕΠΠΣ για τις καινοτόμες δράσεις στο Γυμνάσιο καθώς στηρίχθηκε στην οικοδόμηση της γνώσης, στον αρμονικό συγκερασμό συνεργασίας, αυτενέργειας και διαθεματικότητας, καθώς και στην καλλιέργεια δημιουργικών και καινοτόμων μεθόδων σκέψης με έμφαση στις ΤΠΕ και στα εργαλεία web 2.0.

Επιπρόσθετα εναρμονίστηκε με την υπόδειξη του νέου Προγράμματος Σπουδών που επιτάσσει ριζικές αλλαγές στον παραδοσιακό ρόλο διδάσκοντος και διδασκομένων. Ο εκπαιδευτικός-με βάση το θεωρητικό πλαίσιο και τη μεθοδολογία του σεναρίου - δραστηριοποιείται σε νέες μεθόδους διδασκαλίας και από ξενιστής της γνώσης καθίσταται συντονιστής και καθοδηγητής στην αναζήτησή της, ενώ οι μαθητές από παθητικοί και πολλές φορές αδιάφοροι δέκτες καλούνται να μετουσιωθούν σε δυναμικούς ερευνητές της.

ΣΤΟΧΟΙ ΤΟΥ ΣΕΝΑΡΙΟΥ

Ως προς τους γνωστικούς στόχους επιδιώκεται οι μαθητές να έρθουν σε επαφή με τη μορφή, την προσωπικότητα, την κουλτούρα, το βίο και την πολιτεία του Θεοτοκόπουλου, να γνωρίσουν το καλλιτεχνικό ρεύμα στο οποίο ανήκει «παρατηρώντας» ταυτόχρονα και τα «αντίπαλα» καλλιτεχνικά ρεύματα, να αντιληφθούν τη σπουδαιότητα, την ιδιαιτερότητα αλλά και τη διαχρονικότητα του έργου του και να καλλιεργήσουν περαιτέρω την αισθητική αγωγή τους.

Ως προς τους Παιδαγωγικούς στόχους καταβάλλεται προσπάθεια να αναπτύξουν ομαδικό πνεύμα και να μάθουν να συνεργάζονται με συνέπεια και υπευθυνότητα ασκούμενοι στην ανακαλυπτική πορεία της μάθησης, οικοδομώντας με αυτοπεποίθηση τις γνώσεις τους.

Ως προς τους Συναισθηματικούς στόχους η διδακτική πρόταση στοχεύει στο να ταυτιστούν, να προβληματιστούν και να «αγγίξουν» βιωματικά τη φιγούρα του Θεοτοκόπουλου βιώνοντας την αισθητική απόλαυση που προσφέρει η ενασχόληση μ' ένα πολιτιστικό πρόγραμμα, να καλλιεργήσουν το αισθητικό τους κριτήριο και να πυροδοτήσουν τη φαντασία και τη δημιουργικότητά τους.

Ως προς το Νέο- Ψηφιακό γραμματισμό και μέσα από την αξιοποίηση των ΤΠΕ επιδιώχθηκε οι μαθητές να ασκηθούν στη ενεργητική αναζήτηση της διαδικτυακής πληροφορίας για τον καλλιτέχνη (με τη μορφή εικόνας, video, κειμένων) και να βελτιωθούν στην παραγωγή κειμένων ψηφιακής μορφής με την αρωγή του προγράμματος επεξεργασίας κειμένων. Να εξοικειωθούν με το χειρισμό ανοικτών λογισμικών, όπως π.χ. το camptools και να μάθουν να χρησιμοποιούν νέα ψηφιακά εργαλεία για τη δημιουργία πολυτροπικών κειμένων. Ζητούμενο επίσης ήταν να εξοικειωθούν με τη δημιουργία παρουσιάσεων και να ενθαρρυνθούν στην ανάρτηση και στο διαμοιρασμό των πνευματικών τους πονημάτων με την κοινοποίησή τους σε ιστολόγια.

ΠΡΟΥΠΟΘΕΣΕΙΣ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗΣ ΤΟΥ ΣΕΝΑΡΙΟΥ

Ο καθηγητής συντάσσει τα φύλλα εργασίας, τα οποία φροντίζει να «περαστούν» στους υπολογιστές του εργαστηρίου πληροφορικής ελέγχοντας τη λειτουργία των συνδέσμων στα οποία αυτά παραπέμπουν, εξασφαλίζοντας ταυτόχρονα την παραχώρηση αίθουσας που διαθέτει διαδραστικό πίνακα.

Οι μαθητές οφείλουν να είναι εξοικειωμένοι με τη χρήση μηχανών αναζήτησης, επεξεργαστή κειμένων και λογισμικών παρουσίασης. Θα πρέπει επίσης να είναι ενήμεροι και εξοικειωμένοι με τη συνδρομή του καθηγητή της πληροφορικής- στην χρήση των εργαλείων web2.0 που η υλοποίηση του σεναρίου θεωρεί ως προαπαιτούμενο.

ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑΣ

Οι μαθητές χωρίστηκαν σε 4 ανομοιογενείς ομάδες των 5 ατόμων με συγκεκριμένο ρόλο στην ομάδα (συντονιστής, γραμματέας, εισηγητής, μεσολαβητής, μέλος) που εναλλάσσονταν. Για τις δραστηριότητες τους αξιοποιήθηκαν: α) το λογισμικό thinglink (<http://www.thinglink.com/>) το οποίο τους παρείχε τη δυνατότητα επεξεργασίας εικόνων, β) Το λογισμικό glogster (<http://edu.glogster.com>) το οποίο αποτελεί ένα ακόμη εργαλείο των Web 2.0 που τους επέτρεψε να δημιουργήσουν ψηφιακές αφίσες ενσωματώνοντας κείμενα, βίντεο και την επιλεγμένη από αυτούς μουσική, γ) το ελεύθερο λογισμικό camptools για την κατασκευή εννοιολογικών χαρτών ,το οποίο βρήκαν και κατέβασαν από τη διεύθυνση <http://cmap.ihmc.us/download>, δ) το εργαλείο timetoast (<http://www.timetoast.com/>) για τη δημιουργία χρονογραμμής και ε) το ελεύθερο λογισμικό radlet (<http://padlet.com/>), το οποίο έδωσε στις ομάδες τη δυνατότητα δημιουργίας ενός ψηφιακού πίνακα ανακοινώσεων, όπου μπόρεσαν να τοποθετήσουν ψηφιακό υλικό οποιασδήποτε μορφής (κείμενο, εικόνα,video) σ' όλα τα στάδια της έρευνάς τους.

Α' Φάση: αφόρμηση και χωρισμός σε ομάδες (1^η ώρα, σχολική αίθουσα που διέθετε διαδραστικό πίνακα).

Οι μαθητές που συμμετείχαν στο πολιτιστικό πρόγραμμα παρακολούθησαν το τρέιλερ και αποσπάσματα από την ταινία του Γ. Σμαραγδή «EL GRECO». Στη συνέχεια κατέγραψαν σε μορφή ιδεοθύελλας τις σκέψεις και τα συναισθήματα που ένιωσαν. Ακολούθησε ο χωρισμός τους σε 4 ομάδες των 5 ατόμων.

Β' Φάση: διερεύνηση του θέματος και αναζήτηση υλικού (2^η -3^η ώρα εργαστήριο πληροφορικής και σχολική αίθουσα).

Οι μαθητές χωρισμένοι στις ομάδες των βιογράφων, των κριτικών της τέχνης, των ιεροεξεταστών και των λογοτεχνών ξεκίνησαν την ψηφιακή διερεύνηση των προτεινόμενων δραστηριοτήτων σύμφωνα με τα φύλλα εργασίας και τις οδηγίες που τους δόθηκαν. Με την αρωγή του καθηγητή της πληροφορικής δημιούργησαν έναν ηλεκτρονικού πίνακα ανακοινώσεων (radlet) για την κάθε ομάδα στον οποίο και έκαναν μια πρώτη ανάρτηση των επιμέρους ευρημάτων της έρευνάς τους.

Οι βιογράφοι συνέταξαν το χρονολόγιο της ζωής του και έκαναν τη χρονογραμμή τουλάχιστον τριών βασικών σταθμών της με τη βοήθεια του timetoast. Περιηγήθηκαν στο χάρτη της Ευρώπης στους χρόνους του EL Greco και με τη βοήθεια του εργαλείου thinglink έκαναν το χάρτη διαδραστική εικόνα προσθέτοντας πάνω της ότι έκριναν χρήσιμο.

Οι κριτικοί της τέχνης έκαναν εικονικές μουσειοεξερευνήσεις, δημιούργησαν θεματικά ψηφιακά άλμπουμ, επεξεργάστηκαν πίνακες του καλλιτέχνη με τη βοήθεια εννοιολογικών χαρτών και πήραν μέρος σε ένα εργαστήριο δημιουργικής γραφής. Ταυτόχρονα έμαθαν πώς να προσεγγίζουν μια εικόνα ή έναν πίνακα με τη βοήθεια της μεθόδου Scamper.

Οι ιεροεξεταστές επεξεργάστηκαν εικόνες με τη βοήθεια του έντεχνου συλλογισμού και του προγράμματος ζωγραφικής των windows και πήραν

μέρος -όπως και οι προηγούμενες ομάδες- σε καινοτόμες βιωματικές δραστηριότητες.

Οι λογοτέχνες τέλος, έκαναν τομή στον ιστορικό χωροχρόνο και «παρακολούθησαν» τη συνάντηση του καλλιτέχνη με τον Καζαντζάκη. Αναζήτησαν τους πίνακες εκείνους από τους οποίους ο συγγραφέας εμπνεύστηκε, προέβησαν στη συστηματοποίηση και ταξινόμησή τους και τους υπομνημάτισαν με την πένα του Καζαντζάκη.

Γ' Φάση: Σύνθεση των πληροφοριών και πρώτη καταγραφή των ερευνητικών αποτελεσμάτων (4^η-5^η ώρα).

4^η ώρα (εργαστήριο πληροφορικής) : Οι ομάδες, από τις πληροφορίες που άντλησαν και ανάρτησαν στον ηλεκτρονικό πίνακα ανακοινώσεων, παρήγαγαν πολυτροπικά κείμενα κάνοντας χρήση εικόνων, κειμένων και ήχου. Κάθε ομάδα επιμελήθηκε τη δική της παρουσίαση. Με τη βοήθεια λογισμικών παρουσίασης (*PowerPoint* ή *Prezi.com*) επεξεργάστηκαν, συνέθεσαν, οργάνωσαν και παρουσίασαν τις απαντήσεις που έδωσαν στα ερωτήματα των φύλλων εργασίας. Ταυτόχρονα κάθε ομάδα μέσω του *Glogster* ετοίμασε τη δική της αφίσα.

5^η ώρα (σχολική αίθουσα): οργάνωση ομαδικών βιωματικών δραστηριοτήτων.

Δ' Φάση: Εργασίες-ολομέλεια-διάχυση (6^η-7^η ώρα, σχολική αίθουσα).

Οι ομάδες παρουσίασαν στην ολομέλεια το τελικό προϊόν των εργασιών που τους ανατέθηκαν. Ακολούθησε κριτική, επικοινωνιακός διάλογος καθώς και προτάσεις για ενδεχόμενη βελτίωσή τους. Επειδή το παρόν διδακτικό σενάριο παρείχε πληθώρα εργασιών στα φύλλα εργασίας που το υποστήριζαν και ταυτόχρονα ο χρόνος αποδείχτηκε ανεπαρκής, αποφασίστηκε να χρησιμοποιηθεί -για μια πρώτη παρουσίασή τους- μια ενδιάμεση ψηφιακή πλατφόρμα από την 1^η μέχρι και την 3^η φάση. Αξιοποιήθηκε η χρήση κλειστής ομάδας στο Facebook ,όπου έγινε η ανάρτηση και ο σχολιασμός τους, ενώ ταυτόχρονα λειτούργησε και ως βήμα για να παρουσιαστούν επιπλέον προτεινόμενες προαιρετικές εργασίες -εκτός από τις υποχρεωτικές- τις οποίες ως συντονίστρια της ομάδας έκρινα πως θα ήταν χρήσιμο να εκπονηθούν. Η ολομέλεια ανέδειξε την αρτιότερη και πληρέστερη κατά την κρίση της εργασία.

Η διάχυση των αποτελεσμάτων του προγράμματος ήταν ένα ακόμη ζητούμενο. Ένα πολιτιστικό πρόγραμμα οφείλει να προβεί στη διάχυση των αποτελεσμάτων, των δράσεων και του συνόλου των πονημάτων του όχι μόνο στο σχολείο αλλά και στην ευρύτερη κοινωνία. Γι' αυτό προτάθηκε η ανάρτηση του χρονολογίου των δράσεων μας στη σχολική εφημερίδα, η ανάρτηση των εργασιών στην ιστοσελίδα του σχολείου και η ταυτόχρονη δημοσιοποίησή τους στο διαδίκτυο.

Ε' Φάση: αναστοχασμός-αξιολόγηση (8^η ώρα, σχολική αίθουσα).

Το σενάριο έφτασε στο τέλος του και ήρθε η ώρα οι μαθητές να αναστοχαστούν τι έμαθαν, να αξιολογήσουν τι τους άρεσε, τις τους ενέπνευσε, τι τους δυσκόλεψε και να υποβάλλουν τις δικές τους προτάσεις. Όλα τα παραπάνω επιτεύχθηκαν με τη βοήθεια ανώνυμου ερωτηματολογίου. Η αξιολόγηση άλλωστε αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της μαθησιακής διαδικασίας και ήταν αναγκαία προϋπόθεση προκειμένου να ανατροφοδοτηθεί το εγχείρημα της υλοποίησης του παρόντος πονήματος. Η αξιολόγηση επιβλήθηκε επιπρόσθετα και λόγω της καινοτόμου μεθοδολογίας και επεξεργασίας που εισήγαγε, προκειμένου να εντοπιστούν δυσκολίες και αστοχίες και να γίνουν οι απαραίτητες βελτιώσεις.

Η διδάσκουσα αξιολόγησε τους μαθητές σε όλα τα στάδια της υλοποίησης του σεναρίου και συγκεκριμένα: Στο στάδιο της *προετοιμασίας* αξιολογήθηκε όχι μόνο η προθυμία και η διάθεση συμμετοχής των μαθητών αλλά κυρίως η αρμονική ή μη συνεργασία τους στα πλαίσια των ομάδων. Στο στάδιο της *έρευνας, αξιολόγησης και επεξεργασίας* του υλικού αξιολογήθηκε η προθυμία, η συνέπεια και η τήρηση των «επισημονικών» τους δεσμεύσεων. Τέλος στο στάδιο της *παρουσίασης* του τελικού προϊόντος αξιολογήθηκαν οι παραγόμενες εργασίες ως προς την ποιότητα, τον τύπο, τη συμμόρφωση με τις προδιαγραφές που τέθηκαν, τη χρήση των πηγών και του υποδεικνυόμενου λογισμικού και τον τελικό τρόπο παρουσίασής τους.

Ιδιαίτερα χρήσιμη αποδείχθηκε η σκέψη να κρατηθεί ένα ημερολόγιο στο οποίο θα καταγράφονταν (επιτόπια παρατήρηση) οι παρατηρήσεις του συντονιστή καθηγητή σε όλα τα στάδια υλοποίησης του προγράμματος. Παρατήρηση, αναστοχασμός, ερωτηματολόγιο και συζήτηση ήταν οι άξονες που συνέδραμαν δυναμικά όχι μόνο την υλοποίηση αλλά και την προσπάθεια βελτίωσης του εγχειρήματός μας.

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ

Η εφαρμογή του σεναρίου κρίνουμε πως δεν απέφερε τα προσδοκώμενα αποτελέσματα στον απόλυτο βαθμό καθώς προέκυψαν αντικειμενικές δυσκολίες στην προσπάθεια της πιστής εφαρμογής των προσχεδιασμένων δράσεων έτσι όπως αυτές προτάθηκαν μέσα από τα φύλλα εργασίας. Οι μαθητές μπορεί να ενθουσιάστηκαν με τις ιστοξερευνήσεις, ο χρόνος όμως που είχαμε στη διάθεσή μας για τη χρήση του εργαστηρίου της πληροφορικής -και μάλιστα για την υλοποίηση ενός πολιτιστικού προγράμματος που κατά τη συνήθη πρακτική εφαρμόζεται εκτός ωραρίου διδασκαλίας- δεν επαρκούσε. Η χρήση δε του διαδραστικού πίνακα και κάποιων φορητών υπολογιστών στην τάξη -που προτάθηκαν ως αντισταθμιστικό μέτρο- ήταν ικανοποιητική αλλά όχι επαρκής. Αν στα παραπάνω προσθέσουμε και τα προβλήματα που είχε κάποιες φορές η σύνδεση μας στο διαδίκτυο γίνεται αμέσως αντιληπτό γιατί οι μαθητές δούλεψαν αρκετά και από το σπίτι τους.

Ο προτεινόμενος χρόνος υλοποίησης και των υπολοίπων δράσεων αποδείχθηκε μάλλον υπεрайσιόδοξος. Οδηγηθήκαμε στο συμπέρασμα πως και μόνη της η κάθε μια από τις θεματικές που διαπραγματευθήκαμε θα μπορούσε να αποτελέσει ένα ανεξάρτητο project.

Στον αντίποδα η αλληλεπίδραση διαφορετικών στη φιλοσοφία τους γνωστικών αντικειμένων αποδείχθηκε συναρπαστική. Όταν η πληροφορική συνάντησε την τέχνη διδάσκουσα και διδασκόμενοι νιώσαμε πως η απόσταση που πιστεύαμε πως μας χώριζε μπορούσε να μειωθεί. Με τη βοήθεια των βιωματικών τεχνικών που προήγαγαν την ενσυναίσθηση οι μαθητές μας μπόρεσαν να κατανοήσουν καλύτερα και να ενστερνιστούν, στο πλαίσιο των δυνατοτήτων τους, το διδασκόμενο γνωστικό αντικείμενο.

Η ομαδοσυνεργατική μέθοδος βοήθησε τους μαθητές να αναπτύξουν διαφορετικές οπτικές του ίδιου θέματος και να αναπτύξουν όχι μόνο την κριτική τους ικανότητα αλλά και τις διαπροσωπικές τους σχέσεις. Εξασφαλίστηκε η ενεργός συμμετοχή τους καθώς «... η ομαδικότητα της εργασίας μέσα από ένα πνεύμα αμοιβαιότητας απελευθερώνει από το φόβο της προσωπικής αστοχίας» (Παπαβασιλείου 2001,37). Δεν τονώθηκε απλά η αυτοπεποίθηση τους αλλά καλλιεργήθηκε και η περαιτέρω ανάπτυξη των μεταξύ τους σχέσεων και η δημοκρατική εν γένει συμπεριφορά τους. Αυτά συνέβαλαν στην καλλιέργεια και τη συνεχή τόνωση του καλού σχολικού κλίματος.

Η αξιοποίηση των ΤΠΕ κατά τη διάρκεια του προγράμματος αποτέλεσε καινοτομία στον παραδοσιακό τρόπο εκμάθησης και διδασκαλίας που έως τώρα οι μαθητές μας είχαν συνηθίσει και καλλιέργησε με τον καλύτερο δυνατό τρόπο την άνεση που τους διέκρινε στην τεχνολογία. Ας μην ξεχνάμε πως κληθήκαμε να διδάξουμε στη γενιά του διαδικτύου που έχει δημιουργήσει ένα διαφορετικού τύπου μαθητή (Mabrito & Medley, 2008) που αναζητά πληροφορίες και παράγει γνώση σ' ένα νέου τύπου εκπαιδευτικό περιβάλλον, το ψηφιακό.

Τέλος κάνοντας τον προσωπικό μου απολογισμό θα έλεγα πως παρά τις δυσκολίες και τα προβλήματα που αντιμετώπισα -ως μην έχουσα την ειδικότητα της φιλολόγου ή της εικαστικού -τόλμησα με την πολύτιμη αρωγή των ΤΠΕ και των τεχνικών βιωματικής μάθησης την εκπόνηση ενός προγράμματος πολιτιστικού ενδιαφέροντος, που πέρα από την επιστημονική του πρόκληση βοήθησε και στην τόνωση της επικοινωνίας και της διαπροσωπικής μου επαφής με τους μαθητές.

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Τα συμπεράσματα από την εφαρμογή του σεναρίου έδειξαν ότι οι ΤΠΕ μπορούν να κάνουν το σχολείο και τις δράσεις του περισσότερο ελκυστικές για τους μαθητές. Η συμβολή των ΤΠΕ ήταν ουσιαστική καθώς βοήθησε στην οπτικοποίηση των πηγών που συνήθως αφήνουν τους μαθητές αδιάφορους.

Αν υπάρχει η κατάλληλη εμψύχωση, μέθοδος και καθοδήγηση, είναι εφικτό να αξιοποιείται η υψηλής αξίας αισθητική εμπειρία ακόμα και αν οι εκπαιδευόμενοι δεν έχουν συνηθίσει σε αυτή. (Κόκκος, 2011,96). Τελικά η εικαστική «ματιά» στην εκπαίδευση συμβάλλει στη σφαιρική ανάπτυξη της προσωπικότητας και των ατομικών ταλέντων, το πάντρεμα της επιστήμης με την ποίηση και του πολιτισμού με τη δημοκρατία. Τα έργα τέχνης αποτελούν για τον εκπαιδευτικό «εργαλεία» μάθησης. Η τέχνη μπορεί να λειτουργήσει στους μαθητές ως άτυπη μορφή εκπαίδευσης γιατί δημιουργεί προβληματισμό και διεγείρει την κριτική σκέψη όσων έρχονται σε επαφή μαζί της (Ματσαγγούρας 2002,58).

Η ενσυναίσθηση και οι βιωματικές τεχνικές που την επικουρούν βοηθά τους μαθητές να προσεγγίσουν βιωματικά το περιεχόμενο και την προβληματική του υποκειμένου. Ο εμπλεκόμενος μαθητής αποκτά «τη δυνατότητα της ενσυναίσθησης που του επιτρέπει να κατανοεί, να βιώνει, να αισθάνεται πράγματα με τον ίδιο τρόπο που το κατορθώνει ένα άλλο άτομο» (Παπαβασιλείου 2001,38). Ενσυναίσθηση και βιωματικές τεχνικές μπορούν να εφαρμοστούν όχι μόνο σε πολιτιστικά προγράμματα αλλά και σε ερευνητικές εργασίες (Project) που λόγω του ομαδοσυνεργατικού χαρακτήρα μπορούν να συμβάλλουν στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης του συνόλου της ομάδας των μαθητών.

ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΑ ΕΠΕΚΤΑΣΗΣ

Το σενάριο θα μπορούσε να υλοποιηθεί και ως πρότζεκτ στην Α' Λυκείου. Τα φύλλα εργασίας θα μπορούσαν να τύχουν δημιουργικής επέκτασης στα πλαίσια του μαθήματος των Θρησκευτικών, της Ιστορίας, των Εικαστικών και της Λογοτεχνίας και να δώσουν την αφορμή για γόνιμες διαθεματικές «συναντήσεις» εκπαιδευτικών και μαθητών.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αλμπανάκη Ξ., (2014), « Οι εικόνες μας διηγούνται...»: Αξιοποίηση της ψηφιακής αφήγησης στο μάθημα των Θρησκευτικών στην Πρωτοβάθμια και

Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, 3ο Πανελλήνιο Εκπαιδευτικό Συνέδριο Ημαθίας, Ημαθία 4-6Απρίλη 2014, σσ.39-48. Ανακτήθηκε από: http://hmathia14.ekped.gr/praktika14/VolA/VolA_39_48.pdf

Γιωτόπουλος, Γ., (2014). Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία στο πλαίσιο της Τυπικής (Δευτεροβάθμιας) και Μη Τυπικής Εκπαίδευσης. Διπλωματική Εργασία. Πάτρα: ΕΑΠ.

Ε.Π. Εκπαίδευση και δια βίου μάθηση (2011). ΕΣΠΑ (2007-2013), Επιμόρφωση εκπαιδευτικών για την αξιοποίηση και εφαρμογή των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη. Επιμορφωτικό υλικό για την επιμόρφωση εκπαιδευτικών στα Κέντρα Στήριξης, Επιμόρφωσης, τόμ.1: Γενικό μέρος, Πάτρα.

Κόκκος, Α.& Μέγα, Γ.,(2007). Κριτικός στοχασμός και Τέχνη στην Εκπαίδευση. Έρευνα με τη συμμετοχή μεταπτυχιακών φοιτητών Εκπαίδευσης Ενηλίκων στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Εκπαίδευση Ενηλίκων, τόμ.12, σσ.16-21.

Κόκκος, Α. (2009). Μετασχηματίζουσα μάθηση μέσα από την αισθητική εμπειρία: Θεωρητικό πλαίσιο και μέθοδος εφαρμογής. Εισήγηση στην 8η Διεθνή Συνδιάσκεψη για τη Μετασχηματίζουσα Μάθηση. Βερμούδες, 18-20/11/2009.

Κόκκος, Α. και Συνεργάτες (2011). Εκπαίδευση μέσα από τις τέχνες. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κόκκοτας, Π., (1997). Σύγχρονες προσεγγίσεις στη διδασκαλία των Φυσικών επιστημών: Η εποικοδομητική προσέγγιση της διδασκαλίας και της μάθησης. Αθήνα: Γρηγόρη.

Μανώλης Χ., Η διδασκαλία του μαθήματος της ιστορίας στο δημοτικό σχολείο με εποικοδομητική προσέγγιση, περιοδικό CVP, ανακτήθηκε από: <http://www.vipapharm.com/greek/free-online-journals/education/education-articles/manolis-xristos/manolis-xristos-1.htm>.

Ματσαγγούρας, Η., (2002). Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας, Στρατηγικές διδασκαλίας: Η Κριτική Σκέψη στη Διδακτική Πράξη, τόμ. Β', Αθήνα: Gutenberg.

Μητροπούλου Β. (2005). Σχεδιασμός και ανάπτυξη εκπαιδευτικού λογισμικού για το μάθημα των Θρησκευτικών. Αθήνα : Αφοί Κυριακίδη.

Μπασέτας, Κ.,(2002). Ψυχολογία της μάθησης. Αθήνα : Ατραπός.

Πασσάκου, Κ., (1973). Εισαγωγή εις την Παιδαγωγικήν Ψυχολογίαν, τόμ. Β', Αθήνα.

Παπαβασιλείου, Ι.,(2011), Λογοτεχνία-Θεωρητικό κείμενο-Καλές Διδακτικές Πρακτικές –Μεθοδολογία στο Φουντοπούλου Μ.&Συν. Βασικό επιμορφωτικό υλικό, τόμ. Β', σσ. 33-41, ειδικό μέρος ΠΕ02 Φιλολογοί, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Ράπτης, Α. & Ράπτη, Α.,(2007). Μάθηση και Διδασκαλία στην Εποχή της Πληροφορίας, Ολική Προσέγγιση, τόμ. Α'. Αθήνα: έκδοση συγγραφέων.

Berge, Z., & Collins, M., (1995). Computer-mediated communication and the online classroom in distance learning. Computer-Mediated Communication Magazine, Vol. 2 , No.4, p6. Ανακτήθηκε από: <http://sunsite.unc.edu/cmc/mag/1995/apr/berge.html>

Bruner, J. S., (1961). The act of discovery. Harvard Educational Review, Vol. 31, pp.21-32

Dodge, B. J., (1995), WebQuests: A technique for Internet based learning, Distance Educator, Vol.1, No.2, pp.10-13.

Goleman, D., (1998). Η Συναισθηματική Νοημοσύνη - γιατί το Ε.Q είναι πιο σημαντικό από το Ι.Q;. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Kalogiannakis, M., (2008). *From Learning to Use ICT to Use ICT for Learning: Technological Capabilities and Pedagogical Principles*, In R. Kobayashi (ed.), *New Educational Technology*. New York: Nova Publishers, pp.13-42.

Mabrito, M. & Medley, R. (2008). *Why professor Johnny can't read: Understanding the Net generation's texts*. *Journal of Online Education*, Vol.4, No. 6, Ανακτήθηκε από: <http://nsuworks.nova.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1040&context=innovate>

Prensky, M. (2001a). *Digital Natives, Digital Immigrants*. *Horizon*, Vol. 9, No. 5, pp 1-6. Ανακτήθηκε από: <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>

Prensky, M. (2001b). *Digital Natives, Digital Immigrants, Part II. Do they really think differently?* *Horizon*, Vol. 9, No.6, pp1-9. Ανακτήθηκε από <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part2.pdf>

Vygotsky, L.S. (1934/1988). *Σκέψη και Γλώσσα* (Μετάφραση Α. Ρόδη). Αθήνα: Γνώση.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΦΥΛΛΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

1^ο ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

ΟΙ ΒΙΟΓΡΑΦΟΙ

1^η δραστηριότητα (αφόρμηση): Παρακολουθήστε την ταινία «μια παλέτα γεμάτη ζωή: Δομήνικος Θεοτοκόπουλος» στον παρακάτω σύνδεσμο: <http://www.edutv.gr/deyterobathmia/dominikos-theotokopoulos>

2^η δραστηριότητα: συντάξτε το χρονολόγιο της ζωής του Θεοτοκόπουλου. Μετά τις πληροφορίες που αντλήσατε από την ταινία και αφού αναζητήσετε επιπλέον πληροφορίες στους παρακάτω συνδέσμους:

<http://www.patris.gr/articles/67302?PHPSESSID=#.UjsKY4ZA2b4>

<http://bit.ly/1IestRi>

<http://www.netschoolbook.gr/renimages/elgreco1.html>, κάντε το δικό σας ψηφιακό χρονολόγιο με τους σημαντικότερους σταθμούς της ζωής του καλλιτέχνη. Επιπρόσθετα μπορείτε να χρησιμοποιήσετε την εφαρμογή *time toast* (<http://www.timetoast.com/>) και να κάνετε τη χρονογραμμή τουλάχιστον τριών βασικών σταθμών της ζωής του.

3^η δραστηριότητα: «Της ζωής του το μεγάλο ταξίδιον...». Αφού εντοπίσετε το χάρτη της Ευρώπης την εποχή του El Greco στον παρακάτω σύνδεσμο: <https://bitly.com/1IHWGZr> παρακολουθήστε το ταξίδι της ζωής του από την Κρήτη στην Ιταλία κι από εκεί στην Ισπανία. Με τη βοήθεια του εργαλείου *think link* που θα βρείτε στη διεύθυνση <https://www.thinglink.com/> κάντε το χάρτη διαδραστική εικόνα και προσθέστε πάνω από τα κράτη που έζησε ότι εσείς κρίνετε χρήσιμο από τις έως τώρα αποκτηθείσες γνώσεις σας.

4^η δραστηριότητα (ομαδική βιωματική δράση): κύκλος του κουτσομπολιού: Το θέμα του «κουτσομπολιού» έχει ως αφορμή την άρνηση του Δομήνικου να πληρώσει φόρους. Χωριστείτε σε δυο ομάδες ομόκεντρων κύκλων. Ο εσωτερικός κύκλος θα εκφράζει το Δομήνικο Θεοτοκόπουλο και την κριτική στάση του απέναντι στο κατεστημένο, ενώ ο εξωτερικός κύκλος θα εκφράζει φήμες, γνώμες και κουτσομπολιά που αφορούν σ' αυτόν. Προσπαθήστε να ανακαλύψετε τις προκαταλήψεις, τις συγκρούσεις και τις αντιθέσεις που βίωσε ο καλλιτέχνης σε σχέση με το κατεστημένο της εποχής του.

5^η δραστηριότητα: επίλυση προβλήματος: Σας δίνεται κείμενο που αναφέρεται στο γνωστό αίτημα του Δομήνικου Θεοτοκόπουλου να ξαναζωγραφίσει την καπέλα Σιξτίνα. Σας δίνονται επίσης δείγματα της ζωγραφικής του Μιχαήλ Αγγέλου και του Θεοτοκόπουλου. Πάρτε τη θέση του αρμόδιου εκκλησιαστικού οργάνου (μοντέλο προσομοίωσης) συσκεφτείτε και συναποφασίστε σε ποιόν από τους δυο θα κάνετε την ανάθεση του έργου.

6^η δραστηριότητα (έλεγχος γνώσεων με βιωματική δράση): καρέκλα της αφήγησης. Ο Δομήνικος Θεοτοκόπουλος... αφηγείται και εξομολογείται. Καλείται ένα μέλος της ομάδας σας να μπει στο ρόλο του μεγάλου καλλιτέχνη και αφού καθίσει σε μια καρέκλα στο κέντρο της τάξης να μιλήσει για τα βιώματα του μεγάλου ζωγράφου, να εκφράσει συναισθήματα και να κάνει τον προσωπικό του... απολογισμό.

7^η δραστηριότητα (προαιρετική): Παρακολουθείστε τη διάλεξη της Μαρίνας Λαμπράκη Πλάκα με τίτλο: «Δομήνικος Θεοτοκόπουλος-El Greco: Ένας μεγάλος ζωγράφος» στη διεύθυνση: <http://www.blod.gr/lectures/Pages/viewlecture.aspx?LectureID=2023#>

2ο ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

ΟΙ ΚΡΙΤΙΚΟΙ ΤΗΣ ΤΕΧΝΗΣ

1^η δραστηριότητα (αφόρμηση): εικονική μουσειοεξερεύνηση

Περιηγηθείτε στο διαδίκτυο ή στο λογισμικό διάσημων μουσείων της Ευρώπης πατώντας στους παρακάτω συνδέσμους: <http://www.historical-museum.gr/multimedia/elgreco/>, <http://www.wikiart.org/en/el-greco>
http://www.wga.hu/frames-e.html?/html/g/greco_el/,
http://www.metmuseum.org/toah/hd/grec/hd_grec.htm#thumbnails
<http://www.vlioras.gr/Personal/Interests/Paint/Foreigns/Greco/Works.htm>.

Στόχος της δραστηριότητας αυτής είναι η ομαδοσυνεργατική δημιουργία της ψηφιακής πινακοθήκης της ομάδας σας με τα έργα του Θεοτοκόπουλου.

2^η δραστηριότητα: δημιουργία θεματικών ψηφιακών άλμπουμ: Χωρίστε τα έργα του Θεοτοκόπουλου σε κατηγορίες ανάλογα με το Χριστολογικό κύκλο, τα πορτρέτα του και ό,τι δεν εμπίπτει στις παραπάνω θεματικές. Τα έργα θα τα αποθηκεύσετε με τη μορφή ψηφιακών άλμπουμ.

3^η δραστηριότητα: εργαστήρι δημιουργικής γραφής: Αφού παρατηρήσετε τις φιγούρες των πορτρέτων παίξτε το παιχνίδι αυτενέργειας «βρες τον τίτλο». Παράλληλα προσπαθήστε να δώσετε στα εικονιζόμενα πρόσωπα ονόματα και να πλάσετε γι' αυτά τις δικές σας ιστορίες.

4^η δραστηριότητα: ερευνάτε... τας Γραφάς: Από τους πίνακες με τα θεολογικά θέματα εντοπίστε και καταγράψτε τις περικοπές της Καινής Διαθήκης που είχε κατά νου ο καλλιτέχνης όταν τα φιλοτεχνούσε.

5^η δραστηριότητα: προσέγγιση του έργου του Θεοτοκόπουλου με εννοιολογική χαρτογράφηση: Η ομάδα σας θα χωριστεί σε επιμέρους υποομάδες. Κάθε υποομάδα θα πάρει ως κεντρική έννοια ενός χάρτη εννοιολογικής χαρτογράφησης (στο λογισμικό *Cmap tools*) έναν πίνακα δικής της επιλογής από τους πίνακες του Θεοτοκόπουλου. Καλείστε να δημιουργήσετε πλαίσια στα επιμέρους τμήματα του πίνακα και μέσα σ' αυτά να γράψετε ό,τι αναγνωρίζετε για το θέμα, την τεχνοτροπία, τα χρώματα και την τεχνική του καλλιτέχνη με βάση τις γνώσεις που έχετε αποκτήσει έως τώρα.

6^η δραστηριότητα (βιωματική δράση): Υποθέστε ότι είστε ένας σύγχρονος κριτικός τέχνης και καλείστε στα εγκαίνια μιας έκθεσης ζωγραφικής με έργα του διάσημου καλλιτέχνη προκειμένου να κάνετε μια παρουσίαση αυτών. Αναπτύξτε τα χαρακτηριστικά της τεχνοτροπίας του, τη σχέση του με το Μανιερισμό και τις ιδιαιτερότητες της τεχνικής του σε σχέση με την Αναγεννησιακή τέχνη.

7^η δραστηριότητα (έλεγχος γνώσεων): Σύμφωνα με μια άποψη ο Θεοτοκόπουλος ένωσε «τη γη με τον ουρανό, το συγκεκριμένο με το αφηρημένο, το εσωτερικό με το εξωτερικό, τον ιστορικό χρόνο με την αιωνιότητα και αυτά αποδεικνύουν τη μεγαλοφυΐα του». (<http://bit.ly/1XrqCEQ>). Βρείτε παραδείγματα από τα έργα του που να συνεπικουρούν την παραπάνω άποψη.

8^η δραστηριότητα (μελέτη περίπτωσης): η ταφή του κόμητος Οργκάθ: Αφού παρατηρήσετε τον πίνακα στον παρακάτω σύνδεσμο: <https://photodentro.edu.gr/lor/r/8521/8947?locale=el>, και δείτε περισσότερες λεπτομέρειες για την εικαστική απόδοση του εδώ: <http://bit.ly/1R1K2Ao>,
<http://www.netschoolbook.gr/renimages/elgreco5.html>
<http://ebooks.edu.gr/modules/ebook/show.php/DSGL-C111/62/475,1798/>
απαντήστε στο παρακάτω φύλλο εργασίας.

Ο κόμης και... η μέθοδος Scamper ή αλλιώς : 9 ερωτήσεις αφύπνισης της δημιουργικής σκέψης μέσα από έναν πίνακα		
α/α	Οπτική	Δημιουργίας... τεχνάσματα
1	ΑΛΛΕΣ ΧΡΗΣΕΙΣ	Ποια άλλη φαντάζεστε πως θα μπορούσε να είναι η χρήση του πίνακα πέρα από το να κοσμεί το παρεκκλήσι στο οποίο βρίσκεται; Αν τον τροποποιούσατε θεωρείτε πως θα μπορούσε να έχει κι άλλη χρήση, αισθητική, θεολογική ή ενδεχομένως παιδαγωγική; Ποια θα ήταν αυτή;
2	ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΕΣ	Ο πίνακας ποιες άλλες εικόνες σας φέρνει στο μυαλό; Σε επίπεδο θεματολογίας τι παλαιότερο παράλληλο σας θυμίζει; Υπάρχει προηγούμενο παρόμοιου πίνακα και αν ναι ποιός είναι αυτός;
3	ΤΡΟΠΟΠΟΙΗΣΗ	Ποιες τροποποιήσεις θα μπορούσαν να γίνουν ως προς την απεικόνιση, τη μορφή και το σχήμα των εικονιζόμενων προσώπων; Θα αλλάζατε κάτι στην «κίνηση» ή στο φωτισμό τους;
4	ΜΕΓΕΘΥΝΣΕΙΣ	Μπορείτε να μεγεθύνετε τον πίνακα προσθέτοντας επιπλέον πρόσωπα στα επιμέρους τμήματά του; Ποια θα ήταν αυτά; Θα προσθέτατε κάτι ακόμη στην κεντρική σκηνή του πίνακα; Αν ναι, τι θα ήταν αυτό;
5	ΣΜΙΚΡΥΝΣΕΙΣ	Από το σύνολο του πίνακα θα μπορούσα να αφαιρέσω κάτι; Πιστεύετε πως αυτό θα επηρέαζε κατά πολύ τη «ματιά» και αυτό που ήθελε να αποδώσει ο καλλιτέχνης;
6	ΑΝΤΙΚΑΤΑΣΤΑΣΕΙΣ	Φαντάζεστε την εικαστική προσέγγιση του πίνακα με άλλα χρώματα, άλλη τεχνική, άλλα υλικά; Αν ναι, ποια θα επιλέγατε;
7	ΑΝΑΔΙΕΥΘΕΤΗΣΕΙΣ	Προτείνετε κάποιο άλλο σχηματισμό ή διαρρύθμιση στη διάταξη των σκηνών του πίνακα; Θα επηρέαζε μια άλλη ακολουθία αυτών τη θεολογική προοπτική του; Αιτιολογήστε την απάντησή σας.
8	ΑΝΤΙΣΤΡΟΦΕΣ	Τι θα λέγατε αν αντιστρέφατε τις τρεις ζώνες επεισοδίων στις οποίες χωρίζεται ο πίνακας; Τι θα άλλαζε αν αντιστρέφατε τις θέσεις των εικονιζόμενων προσώπων;
9	ΣΥΝΔΥΑΣΜΟΙ	Θα μπορούσατε να κάνετε ένα συνδυασμό από επιμέρους στοιχεία από άλλους πίνακες του Θεοτοκόπουλου που θα μας έδιναν όμως και πάλι την απεικόνιση της ταφής του κόμητος; Πως θα σας φαινόταν αν συγχωνεύατε κάποια από τα επιμέρους τμήματα του και αν ναι, ποια θα ήταν αυτά;

3ο ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΟΙ ΙΕΡΟΕΞΕΤΑΣΤΕΣ

1η δραστηριότητα: αφόρμηση (Artful thinking): Αφού παρατηρήσετε προσεκτικά την παραπάνω εικόνα επεξεργαστείτε την με τη βοήθεια της παλέτας του artful thinking :

Γαλάζιο: αναρωτηθείτε, εξετάστε και διερευνήστε ποιο είναι το εικονιζόμενο πρόσωπο.

Πράσινο: παρατηρείστε και περιγράψτε το πρόσωπο και τον τρόπο που απεικονίζεται.

Πορτοκαλί: συγκρίνετε το με άλλα πορτραίτα του Δομήνικου Θεοτοκόπουλου.

Βιολετί: Διερευνήστε την πολυπλοκότητα του έργου αν και όπου κρίνετε ότι υπάρχει.

Κίτρινο: Εξετάστε το από διαφορετικές οπτικές γωνίες θέασης. Τι πιστεύετε πως θα ένιωθε όταν το παρατηρούσε ο Greco, ο εικονιζόμενος, οι ιεροεξεταστές, οι κάτοικοι του Τολέδου, εσείς;

Κόκκινο: Αιτιολογήστε τις απαντήσεις σας.

2η Δραστηριότητα: παρακολουθήστε από το ακροατήριο και με τη βοήθεια της παρακάτω πηγής τη δίκη του El Greco από τους ιεροεξεταστές <http://www.patris.gr/articles/67302/26952?PHPSESSID=#.VkyllukcSP8>

3η δραστηριότητα (Βιωματική): ρόλος στον τοίχο. Σ' ένα μεγάλο χαρτί σχεδιάστε το περίγραμμα μιας ανθρώπινης μορφής που αναπαριστά τον El Greco. Καταγράψτε εντός του περιγράμματος μια σκέψη και τρία συναισθήματα του κατηγορουμένου-ζωγράφου κατά τη διάρκεια της δίκης του και εκτός του περιγράμματος μια σκέψη και τρία συναισθήματα των ιεροεξεταστών και του ακροατηρίου αντίστοιχα.

4η δραστηριότητα (έλεγχος γνώσεων): πως αντέκρουσε ο Θεοτοκόπουλος τις κατηγορίες που του απέδωσαν ότι ζωγραφίζει σύμφωνα με το δόγμα της Ανατολικής Ορθοδόξου εκκλησίας; Αφού περιηγηθείτε στα έργα του πατώντας στον παρακάτω σύνδεσμο: <http://www.wikiart.org/en/el-greco> , εντοπίστε τα «αιρετικά» έργα που ανέφεραν στο κατηγορητήριο τους τα μέλη της ιεράς εξέτασης. Αφού εντοπίσετε τις ψηφιακές μορφές των πινάκων, αποθηκεύστε τους. Στη συνέχεια ανοίξτε τους («άνοιγμα με...») τη Ζωγραφική των Windows ή κάποιο άλλο πρόγραμμα ζωγραφικής. Με τη χρήση του εργαλείου γραφής κειμένου (A) γράψτε δίπλα στα επίμαχα-ως προς τη θεολογική τοποθέτησή τους- σημεία της εικόνας τις παρατηρήσεις σας και αποθηκεύστε τις αλλαγές.

5η δραστηριότητα (προαιρετική): Διαβάστε τη νουβέλα Ο Γκρέκο ζωγραφίζει το μεγάλο ιεροεξεταστή (The Athens Review of Books, 2013) του γερμανού συγγραφέα Στέφαν Άντρες (1906-1970) που αναπαριστά τις συνθήκες δημιουργίας του πορτρέτου του Μεγάλου Ιεροεξεταστή από τον Δομήνικο Θεοτοκόπουλο.(Δείτε σχετική αναφορά και στο: <http://www.tovima.gr/books-ideas/article/?aid=553567>).



4ο ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΟΙ ΛΟΓΟΤΕΧΝΕΣ

1^η δραστηριότητα: (αφόρμηση)

“Κει που ανέβαινα το στενό, βρεμένο καλντερίμι – πάνε κάπου τρακόσια τόσα χρόνια- ένωσα ν’ αναρπάζομαι «δια χειρός» Ισχυρού Φίλου, και πραγματικά, όσο να συνέλθω, έβλεπα να μ’ ανεβάζει με τις δύο γιγάντιες φτερούγες του ο Δομήνικος, ψηλά στους ουρανούς του τη φορά τούτη γιομάτους πορτοκαλιές και νερά μιλητικά της πατρίδας.” (Οδυσσέας Ελύτης, Ημερολόγιο ενός Αθέατου Απριλίου, Σάββατο, 1984).

Έχοντας σαν αφορμή το παραπάνω απόσπασμα αναζητήστε και άλλους συγγραφείς, ποιητές και λογοτέχνες που εμπνεύστηκαν από το έργο και την προσωπικότητα του El Greco.

2^η δραστηριότητα: αναζητώντας ...τον κρυμμένο θησαυρό! (μελέτη περίπτωσης)

Αφού χωριστείτε σε ομάδες διαβάστε το «Ταξιδεύοντας στην Ισπανία» και το «Αναφορά στο Γκρέκο» του Νίκου Καζαντζάκη και ανακαλύψτε τα έργα του ζωγράφου που αναφέρονται σ’ αυτά.

3^η δραστηριότητα: Κάντε τη δική σας μουσειοξερεύνηση με τη βοήθεια των ηλεκτρονικών πηγών που σας υποδείχτηκαν και αφού τα εντοπίσετε, δημιουργήστε ένα ηλεκτρονικό *photo album*.

4^η δραστηριότητα : Συντάξτε τα δικά σας πολυτροπικά κείμενα που θα συνδυάζουν τα αποσπάσματα του Καζαντζάκη με τα έργα του Θεοτοκόπουλου. Οι εργασίες θα παρουσιαστούν με τη βοήθεια του PowerPoint ή του Prezi.com.

5^η δραστηριότητα (βιωματική δράση- συνέντευξη): Όταν ο Γκρέκο συνάντησε τον Καζαντζάκη.

Δυο συμμαθητές σας θα δραματοποιήσουν τη συνάντηση των δυο μεγάλων Κρητικών. Ο «Καζαντζάκης» θα πάρει συνέντευξη από τον «Θεοτοκόπουλο». Το κοινό που θα παρακολουθεί τη συνέντευξη-δηλ. εσείς- θα συμμετέχει ενεργητικά έχοντας τη δυνατότητα υποβολής ερωτημάτων.

«Εξερευνητές αναμνήσεων: ένα μικρό εγχείρημα στο πλαίσιο της προφορικής Ιστορίας με τη Γ' Τάξη Γυμνασίου»

Ζαζάνη Ειρήνη

Φιλολόγος, 2^ο Γυμνάσιο Νάξου
izazani@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Είναι κοινό μυστικό ότι το μάθημα της Ιστορίας στο σχολείο αποτελεί για πολλά παιδιά μία βαρετή διαδικασία, καθώς, εκ των πραγμάτων, αφορά παρελθοντικά γεγονότα και βασίζεται στην πληροφορία. Θα ήταν, επομένως, πολύ ενδιαφέρον οι ίδιοι οι μαθητές να βιώσουν την Ιστορία ως κάτι ζωντανό κι απόλυτα αναγκαίο για την ίδια τους την ταυτότητα.

Σε αυτήν την εργασία παρουσιάζεται πώς αυτό έγινε πραγματικότητα, μέσα από την εμπλοκή των ίδιων των μαθητών της Γ' Τάξης Γυμνασίου στην αλίευση κι αποθήκευση προφορικών ιστοριών, στο πλαίσιο του διδακτικού αντικειμένου της Ιστορίας τη σχολική χρονιά 2014-2015. Μέσω της συνέντευξης άνθρωποι από το οικείο περιβάλλον των παιδιών κατέθεσαν τις αναμνήσεις και τις προσωπικές αφηγήσεις της ζωής τους δηλώνοντας, έτσι, και την ανάγκη τους να κληροδοτήσουν στις επόμενες γενιές τα προσωπικά τους βιώματα. Στη συνέχεια, οι μαθητές ανάρτησαν το οπτικοακουστικό υλικό στην πλατφόρμα Memoro-Τράπεζα Αναμνήσεων (www.memoro.org/gr-gr/), ακολουθώντας συγκεκριμένες προδιαγραφές, όπως αυτές αναγράφονται στους όρους χρήσης του memoro.

Αξιολογώντας τη συγκεκριμένη βιωματική προσέγγιση προφορικών ιστοριών, σημαντικό όφελος αποδείχτηκε η συνειδητοποίηση από την πλευρά των μαθητών της στενής σχέσης της ιστορίας με την καθημερινότητα και, εν τέλει, με την ίδια τους τη ζωή.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: Προφορική Ιστορία, Γ' Τάξη Γυμνασίου, Memoro

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η προφορική ιστορία συνιστά αυθεντική ιστορική πηγή που βασίζεται στον προφορικό λόγο (Σακκά, 2008). Αυτοβιογραφικές αφηγήσεις, αναμνήσεις, εξιστορήσεις, εμπλουτίζουν τα γραπτά ιστορικά τεκμήρια και, σε αρκετές περιπτώσεις, καλύπτουν κενά τα οποία η γραπτή ιστορική παράδοση είτε αποσιώπησε είτε τα αξιολόγησε ως λιγότερο σημαντικά (Γκίκα & Μπελογιάννη, 2012: 118). Μέσω του προφορικού λόγου επιχειρείται, αφενός μεν, η καταγραφή του γεγονότος από την οπτική γωνία του αφηγητή, αφετέρου δε, η ανασύσταση του βιώματος που συνοδεύει το γεγονός (Γκίκα & Μπελογιάννη, 2012: 118).

Σύμφωνα με τον Thompson (2008: 53), η προφορική ιστορία «δομείται γύρω από τους ανθρώπους, ζωντανεύει την ίδια την ιστορία και διευρύνει τον ορίζοντά της, φέρνει την ιστορία μέσα στην κοινότητα και τη βγάζει έξω από αυτήν, προσφέρει μια αμφισβήτηση των κοινών τόπων της ιστορίας και είναι ένα μέσο ριζικής μεταμόρφωσης της κοινωνικής σημασίας της ιστορίας». Σε αυτό το πλαίσιο, η προφορική ιστορία βγάζει από την αφάνεια ανθρώπους

απλούς, που ήταν στο περιθώριο, και τους τοποθετεί στο κέντρο των γεγονότων ως δρώντα υποκείμενα με συγκεκριμένα κίνητρα, συμπεριφορά και δράση, στοιχεία που επηρέασαν κάποια δεδομένη χρονική περίοδο το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο. Έτσι, αναδεικνύεται η πολλαπλότητα των φωνών και των ερμηνειών ενός συμβάντος. Η προφορική ιστορία επιτρέπει, με άλλα λόγια, μια δικαιότερη εκτίμηση του παρελθόντος, καθώς μπορούν να επιστρατεύονται και μάρτυρες από τις κατώτερες τάξεις, τους μη προνομιούχους και τους ηττημένους, κάτι που επιτρέπει μια πιο ρεαλιστική και δίκαιη ανασύνθεση του παρελθόντος, μια αμφισβήτηση της επίσημης εκδοχής (Thompson, 2008: 35). Η ιστορία γίνεται έτσι πιο δημοκρατική (ό. π.: 37).

Σύμφωνα με τους Sifton et al (1983: 15: στην Αυγέρη, 2013: 354) η προφορική ιστορία έδωσε τη δυνατότητα διαφυγής από τον εγκλεισμό στο ένα και μοναδικό εγχειρίδιο και βοήθησε τον εκπαιδευτικό να διαμορφώσει συνθήκες ενεργητικής διερευνητικής μάθησης και να ενσωματώσει την ανθρώπινη εμπειρία στη διδασκαλία μαθημάτων, καθώς ενεργοποιεί τη συμμετοχή των παιδιών στη διαδικασία πρόσληψης της γνώσης και την υιοθέτηση από τους ίδιους τους μαθητές του ρόλου του ιστορικού. Από την άλλη, μέσω των προφορικών αφηγήσεων η μνήμη μεταβιβάζεται στις επόμενες γενιές, ιδιαίτερα, τα στοιχεία εκείνα παλιότερων μορφών κοινωνικής ζωής που κινδυνεύουν να εξαλειφθούν, ενώ σφυρηλατούνται πιο στέρεοι κι ανθρώπινοι δεσμοί.

Ο προφορικός λόγος καταγράφεται είτε μέσω καταγεγραμμένων συνεντεύξεων από πρόσωπα τα οποία διαθέτουν στοιχεία και πληροφορίες που αξίζει να διασωθούν είτε μέσω της καταγραφής προφορικών αφηγήσεων, που αποτελούν προφορικές μαρτυρίες (Γκίκα & Μπελογιάννη, 2012: 118). Η συγκέντρωση και καταγραφή των προφορικών μαρτυριών καταλήγει στη δημιουργία αρχείων, τα οποία συνιστούν ένα πρωτογενές υλικό (Γκίκα & Μπελογιάννη, 2012: 118-9). Κάποιες προσπάθειες δημιουργίας αρχείων προφορικών μαρτυριών είναι τα Αρχεία Σύγχρονης Κοινωνικής Ιστορίας (<http://askiweb.eu/index.php/el/>), το Αρχείο Προφορικής Παράδοσης-Κέντρο Μικρασιατικών σπουδών (<http://www.kms.org.gr/>), Γενεαλογία και προφορική ιστορία από το Ίδρυμα Μείζονος Ελληνισμού (<http://www.ime.gr/fhw/index.php?lg=1&state=pages&id=88>), το Μουσείο σχολικής ζωής Νομού Χανίων (<http://www.chania.gr/city/mouseia-msz>), με τη δημιουργία κέντρου προφορικής ιστορίας, του οποίου στόχος είναι να δώσει φωνή στους απλούς και ιστορικά ανώνυμους ανθρώπους της Κρήτης που έζησαν, ένοιωσαν, απέκτησαν εμπειρίες και τις αφηγήθηκαν (Λάζου, 2012), η ομάδα προφορικής Ιστορίας Κυψέλης (<https://sites.google.com/site/opikdomain/kathimerini-zoi>), που ξεκίνησε σε εθελοντική βάση το 2011 και πρόκειται για μια προσπάθεια να γράψει η ίδια η κοινότητα την ιστορία της, ενώ σημαντική είναι και η ίδρυση της Ένωσης Προφορικής Ιστορίας (ΕΠΙ) το 2013 με έδρα τον Βόλο (<http://www.epi.uth.gr/index.php?page=home>), αλλά και το Οπτικοακουστικό αρχείο για το Ολοκαύτωμα στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης και στο Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (<http://gjst.ha.uth.gr/el/conference-programme.php>), κ.ά.

Η προφορική ιστορία κινείται στο πλαίσιο της θεωρίας του οικοδομισμού, της κοινωνικοπολιτισμικής θεωρίας και της εμπλαισιωμένης μάθησης, καθώς τα παιδιά κατακτούν τη γνώση με ενεργητικό τρόπο ερευνώντας κάτι που τα ενδιαφέρει κι αλληλεπιδρώντας με το περιβάλλον τους. Παράλληλα, οι μαθητές μπορούν να επεξεργαστούν και να αναλύσουν γραπτές ή εικονιστικές πηγές

και τεκμήρια, κάτι που προάγει την ανακαλυπτική, ευρετική μάθηση και τη συνεργατική διδασκαλία. Κυρίως, όμως, η προφορική ιστορία δίνει τη δυνατότητα και την ευκαιρία στα παιδιά και τους νέους να παράγουν ιστορία (Γκίκα & Μπελογιάννη, 2012: 122).

Η ΤΡΑΠΕΖΑ ΑΝΑΜΝΗΣΕΩΝ-MEMORO

Η ελληνική «Τράπεζα Αναμνήσεων» είναι εταίρος του διεθνούς μη κερδοσκοπικού προγράμματος “Memoro – The Bank of Memories”. Η πρώτη τράπεζα δημιουργήθηκε το 2007 στην Ιταλία, ενώ «Τράπεζες Αναμνήσεων» έχουν ιδρυθεί και στη Γαλλία, Γερμανία, Ισπανία, Αργεντινή, Βενεζουέλα, Ιαπωνία, Πουέρτο Ρίκο και Καμερούν. Σήμερα περιλαμβάνει περισσότερες από 16 χώρες. Στην Ελλάδα έκανε την εμφάνισή της στις αρχές του 2012, χάρις στην πρωτοβουλία της κυρίας Μαρίνας Σαρλή (Γεωργαντά, 2012). Πρόκειται για μία τράπεζα καταγραφής κι αποθήκευσης ζωντανών μαρτυριών ανθρώπων, που, κατά κύριο λόγο, γεννήθηκαν πριν από το 1950. Πιο συγκεκριμένα, πρόκειται για βίντεο που αφορούν ανθρώπους να αφηγούνται προσωπικά βιώματα από σημαντικές ιστορικές περιόδους, όπως την Κατοχή, αλλά και την καθημερινή ζωή, τα ήθη κι έθιμα, την εκπαίδευση, τη μετανάστευση, κτλ. Στην Τράπεζα εργάζονται εθελοντές, ενώ μπορεί να συμμετέχει όποιος επιθυμεί να καταγράψει αναμνήσεις. «Σκοπός είναι η διαφύλαξη και προώθηση της Ιστορίας και του Πολιτισμού, μέσω της προβολής της ατομικής και συλλογικής μνήμης, την ευαισθητοποίηση κι εκπαίδευση των νέων γενεών, για τη σπουδαιότητα της διατήρησης της συλλογικής μνήμης και τη γεφύρωση του χάσματος των γενεών, μέσω της αναγνώρισης του σημαντικού ρόλου της Τρίτης Ηλικίας στην εξέλιξη της κοινωνίας και του πολιτισμού», όπως αναγράφεται στην πλατφόρμα. Τον Νοέμβριο του 2011, η Ελληνική Τράπεζα Αναμνήσεων έλαβε τιμητική διάκριση από το TEDx Athens Competition στον τομέα της καινοτομίας στην εκπαίδευση, ενώ την άνοιξη του 2012 το πρόγραμμα Memoro βραβεύτηκε στην Επιτροπή των Περιφερειών στις Βρυξέλλες, ως καλή πρακτική για τη γεφύρωση του χάσματος των γενεών, στο πλαίσιο του «2012 Ευρωπαϊκό Έτος Ενεργού Γήρανσης και Αλληλεγγύης μεταξύ των Γενεών».

Η ΙΔΕΑ ΓΙΑ ΤΟ ΕΓΧΕΙΡΗΜΑ

Η ιδέα για το συγκεκριμένο εγχείρημα δόθηκε με αφορμή βίντεο-ντοκουμέντα που παρακολούθησαν οι μαθητές για τη μικρασιατική καταστροφή, στο πλαίσιο της ενότητας 38 του σχολικού εγχειριδίου της Ιστορίας της Γ' Τάξης Γυμνασίου. Οι ζωντανές μαρτυρίες προσφύγων από τη Μικρασία που έζησαν ως παιδιά τα γεγονότα, πέρα από τη συναισθηματική φόρτιση και το βίωμα των γεγονότων, ενεργοποίησαν προβληματισμό κι ερωτήματα για την ιστορική αξία και σημασία των αναμνήσεων και των παρελθοντικών προφορικών διηγήσεων. Σε αυτό το πλαίσιο, με μια μικρή έρευνα στο Διαδίκτυο, ανακαλύψαμε μία διαφορετική τράπεζα από αυτές που έχουμε συνηθίσει, καθώς οι διαδικτυακές καταθέσεις της αφορούν αναμνήσεις και προφορικές ιστορίες, το memoro, που περιγράφηκε παραπάνω. Αποφασίσαμε, λοιπόν, να επιχειρήσουμε τη συλλογή βιντεοσκοπημένων προφορικών ιστοριών από τους οικείους των μαθητών. Το εγχείρημα πραγματοποιήθηκε εν είδει μικρής ερευνητικής εργασίας (project) εκτός σχολικού ωραρίου.

ΠΡΟΫΠΟΘΕΣΕΙΣ

Η εκπαιδευτικός περιηγήθηκε μαζί με τους μαθητές στην πλατφόρμα του meemoro και παρακολούθησαν παραδείγματα βίντεο με συνεντεύξεις. Επιπλέον, περιηγήθήκαμε στην ιστοσελίδα της Ένωσης Προφορικής Ιστορίας (<http://www.epi.uth.gr/index.php?page=practice1>), όπου οι μαθητές ενημερώθηκαν για τον σχεδιασμό και τη διαδικασία της ίδιας της συνέντευξης. Έτσι, από πριν είχαν δοθεί συγκεκριμένες οδηγίες στα παιδιά για τη δημιουργία του απαραίτητου επικοινωνιακού κλίματος για τη συνέντευξη και τη διατύπωση των κατάλληλων ερευνητικών ερωτημάτων, βάσει των οποίων θα διενεργούνταν η κατάθεση προφορικών μαρτυριών. Οι μαθητές, μάλιστα, είχαν παρακολουθήσει στο youtube τον σωστό τρόπο διεξαγωγής μίας συνέντευξης αλλά και τι να αποφεύγουν (<https://www.youtube.com/watch?v=jTCzxWt1RQk>). Επιπλέον, ήταν σημαντικό που οι μαθητές, τουλάχιστον στην πλειοψηφία τους, δέχονταν ικανότητες χειρισμού των Νέων Τεχνολογιών, ιδιαίτερα αυτών που άπτονται της επεξεργασίας κι ανάρτησης βίντεο. Από την άλλη, έπρεπε να εξασφαλίστούν στο ωρολόγιο πρόγραμμα δύο συνεχόμενες ώρες στο εργαστήρι Πληροφορικής για το κάθε τμήμα (συνολικά: δύο τμήματα των είκοσι μαθητών περίπου), ώστε οι μαθητές να επεξεργαστούν το οπτικοακουστικό τους υλικό και να το αναρτήσουν κατόπιν στην ιστοσελίδα της Τράπεζας Αναμνήσεων.

Τέλος, οι μαθητές είχαν καταλήξει, έπειτα από συζήτηση με την εκπαιδευτικό, ποιος θα ήταν ο πληροφορητής τους καθώς και το θέμα γύρω από το οποίο θα κινούνταν η συνέντευξη. Οι μαθητές που ήταν αδύνατο να βρουν καταθέτες μαρτυριών μπήκαν σε ομάδες με άλλα παιδιά, ανάλογα με τα ενδιαφέροντά τους ως προς τη θεματική των συνεντεύξεων.

ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ

Οι γενικοί κι ειδικοί σκοποί συνάδουν με αυτούς που διατυπώνονται στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (Α.Π.Σ.) Ιστορίας για το Γυμνάσιο που είναι η διαμόρφωση ενεργών, δημοκρατικών πολιτών με κριτική ιστορική σκέψη και ιστορική συνείδηση. Αναλυτικότερα, οι στόχοι για τους μαθητές είναι:

Γνώσεις για τον κόσμο

- ✓ Να κατανοήσουν τη σημασία των εκφρασμένων αφηγήσεων για την ίδια τους την ταυτότητα, αναπτύσσοντας, έτσι, θετική στάση απέναντι στη σπουδή του παρελθόντος,

- ✓ Να εκτιμήσουν τη σημασία του να δώσουν την ευκαιρία σε ανθρώπους να πουν την ιστορία τους, ιδιαίτερα σε ηλικιωμένους που, κατά κύριο λόγο, νιώθουν παραγκωνισμένοι,

Γνώσεις για τη Ιστορία

- ✓ Να συλλέξουν οι ίδιοι πληροφορίες από πρωτογενείς πηγές, ήτοι ανθρώπους που βίωσαν συγκεκριμένα γεγονότα,

- ✓ Να αναπτύξουν την ενσυναίσθηση και κοινωνική τους ευαισθησία γύρω από ιστορίες των αφηγητών,

- ✓ Να κατανοήσουν τη σύνδεση τοπικής κι εθνικής ιστορίας,

- ✓ Να συνειδητοποιήσουν τον σημαντικό ρόλο των αφηγητών ως υποκειμένων στη διαμόρφωση της κοινωνικοπολιτισμικής πραγματικότητας, επιδεικνύοντας σεβασμό στην προσωπικότητά τους,

- ✓ Να εκτιμήσουν την εκπαιδευτική αξία της προφορικής μαρτυρίας.

Γραμματισμοί

- ✓ Να εξοικειωθούν με τη λειτουργική χρήση Web 2.0 ψηφιακών εργαλείων,

- ✓ Να καλλιεργήσουν δεξιότητες επιλογής κι αξιολόγησης πληροφοριών,

- ✓ Να ασκηθούν στη συγγραφή περίληψης των συλλεχθεισών μαρτυριών.

ΤΟ ΕΓΧΕΙΡΗΜΑ: ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ-ΜΕΘΟΔΟΣ -ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ

Οι μαθητές, είτε ατομικά ή σε ομάδες, εκτός σχολικού ωραρίου και στον χώρο των συνεντευξιαζόμενων, βιντεοσκοπήσαν το οπτικοακουστικό τους υλικό με τη χρήση βιντεοκάμερας ή κινητού τηλεφώνου. Η βιντεοσκόπηση προτιμήθηκε από τη μαγνητοφώνηση κι επειδή οι μαθητές είχαν στη διάθεσή τους τον απαραίτητο τεχνολογικό εξοπλισμό αλλά, κυρίως, γιατί η εικόνα αποδίδει με πιο εναργή τρόπο τη βιωματικότητα από την πλευρά του πληροφορητή, καθώς αποτυπώνονται στην κάμερα οι εκφράσεις του προσώπου και η γλώσσα του σώματος (εξωκειμενικά στοιχεία). Ενδιαφέρει δηλαδή όχι μόνο τι λέγεται αλλά και πώς λέγεται και πώς το ερμηνεύουν οι πληροφορητές.

Οι μαθητές συνέλεξαν αναμνήσεις που αφορούν τις θεματικές ενότητες της εκπαίδευσης, της Κατοχής, της Μικράς Ασίας, της διατροφής, της ψυχαγωγίας, της παράδοσης, της Ναζιακής σμύριδας, κτλ. Οι πληροφορητές ήταν συγγενείς ή οικείοι των μαθητών προκειμένου να υπάρχει από την αρχή κλίμα εμπιστοσύνης. Τις συνεντεύξεις, όμως, πήραν, κατά κύριο λόγο, από τη γιαγιά ή τον παππού τους, έχοντας, έτσι, την ευκαιρία να έρθουν σε μια πιο ουσιαστική επικοινωνία μαζί τους.

Οι μαθητές, σε ρόλο συνεντευκτή, εφάρμοσαν την ημι-δομημένη συνέντευξη, με την έννοια ότι υπήρχε έλεγχος από μέρους τους ως προς τα θέματα, αλλά άφηναν, σε ένα ισότιμο επικοινωνιακό πλαίσιο, τον πληροφορητή να εκφραστεί πιο ελεύθερα μέσα από ανοιχτές και σαφώς διατυπωμένες ερωτήσεις. Προκειμένου να ενεργοποιήσουν τη μνήμη των πληροφορητών τους, χρησιμοποίησαν φωτογραφίες και εικόνες από το σχολικό εγχειρίδιο, αποσπάσματα από οπτικοακουστικό υλικό που είχε παρουσιαστεί στην τάξη ή άφηναν τους ανθρώπους να αφηγηθούν ελεύθερα γεγονότα της ζωής τους που οι ίδιοι θεωρούσαν σημαντικά. Πριν τεθούν τα ερωτήματα της θεματικής της συνέντευξης οι μαθητές ρωτούσαν βιογραφικά στοιχεία τον πληροφορητή (π.χ. ονοματεπώνυμο, ημερομηνία γέννησης, τόπο καταγωγής, κτλ.) που ήταν απαραίτητα για την ταυτότητα της πηγής αλλά και για να ξεκινήσει η συνέντευξη κάπως εύκολα. Κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων οι μαθητές, όπου κρινόταν απαραίτητο, προχωρούσαν και σε διευκρινιστικές ερωτήσεις προκειμένου να εμβαθύνουν και να αντλήσουν περισσότερες πληροφορίες από την πηγή. Ο χώρος που επιλέχθηκε ήταν του αφηγητή προκειμένου να εξασφαλιστεί η οικειότητα κι ένα άνετο επικοινωνιακό κλίμα. Μετά το πέρας της συνέντευξης οι μαθητές έπρεπε να ευχαριστήσουν τον αφηγητή τους, δείχνοντας έτσι ευγνωμοσύνη για όσα μοιράστηκε μαζί τους.

Αφού οι μαθητές συνέλεξαν το υλικό τους, το επεξεργάστηκαν στο εργαστήρι Πληροφορικής του σχολείου και το ανάρτησαν, στη συνέχεια, στην πλατφόρμα του memoro (www.memoro.org/gr-gr/luoghi.php), δουλεύοντας επί δύο συνεχόμενες διδακτικές ώρες. Κατά τη διαδικασία ανάρτησης των βίντεο στην Τράπεζα Αναμνήσεων οι μαθητές έπρεπε να ταξινομήσουν τις συνεντεύξεις τους σε συγκεκριμένες θεματικές ανάλογα με το περιεχόμενο, να προσθέσουν λέξεις-κλειδιά (tags), αλλά και να κάνουν και μία περίληψη του θέματος της ιστορίας τους, κάτι που τους έδωσε την ευκαιρία να συνειδητοποιήσουν τον τρόπο αναζήτησης δικτυακού υλικού συγκεκριμένης θεματικής.

Ο δικός μου ρόλος, καθ' όλη τη διάρκεια του εγχειρήματος, ήταν περισσότερο συντονιστικός κι ενθαρρυντικός στο να οργανώνω τα βήματα

της γνωστικής σκαλωσιάς (όρος του Bruner), πάνω στην οποία οι μαθητές θα οικοδομούσαν τη γνώση (Κουτσογιάννης, κ.ά., 2014).

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

Σύμφωνα με τον Thompson (2008: 34), η ιστορία αποκτά μια νέα διάσταση από τη στιγμή που μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως πρωτογενής πηγή τα βιώματα κάθε λογής ανθρώπων. Οι μαθητές, έτσι, ήρθαν σε επαφή με τη ζωντανή ιστορία του τόπου ή της οικογένειά τους μέσα από τις προφορικές αφηγήσεις, ενώ μέσα από κάποιες συνεντεύξεις με συγκεκριμένη θεματική όπως την Κατοχή και τα γεγονότα της Μικρασιατικής καταστροφής, επιτεύχθηκε η σύνδεσή τους με τη γενική Ιστορία στο σχολείο. Όχι μόνο διέσωσαν σημαντικό μέρος της ανθρώπινης μνήμης αλλά έμαθαν να παίρνουν συνεντεύξεις, θέτοντας κατάλληλα ερωτήματα και δημιουργώντας ένα φιλικό κι ασφαλές για τον πληροφορητή κλίμα, να κατατάσσουν το υλικό τους σε συγκεκριμένη θεματική, να το συνδέουν με τη γενικότερη ιστορία, να επεξεργάζονται και να αναρτούν τα βίντεο στην ιστοσελίδα της Τράπεζας Αναμνήσεων ακολουθώντας συγκεκριμένες προδιαγραφές.

Σε κάποιες συνεντεύξεις και στην επεξεργασία των βίντεο οι μαθητές εργάστηκαν σε ομάδες, συνειδητοποιώντας έτσι και την αξία της συνεργατικότητας. Από την άλλη, επειδή οι περισσότεροι πληροφορητές ήταν άνθρωποι του οικείου τους περιβάλλοντος, οι μαθητές σφυρηλάτησαν δεσμούς εμπιστοσύνης μαζί τους, ενώ οι πιο ηλικιωμένοι αισθάνθηκαν, κατά γενική ομολογία των μαθητών, να τους έχουν ανάγκη και να βγαίνουν από την αφάνεια, καθώς βρέθηκαν να είναι οι πρωταγωνιστές των ιστοριών που τα εγγόνια τους ήθελαν τόσο να ακούσουν και να καταγράψουν. Οι μαθητές, έτσι, ήρθαν σε ουσιαστική επαφή κι επικοινωνία με τα αγαπημένα τους πρόσωπα, ιδιαίτερα τον παππού και τη γιαγιά, καθώς άκουσαν από αυτούς ιστορίες που αγνοούσαν κι εκτίμησαν την αξία της προφορικής διήγησης ιστοριών από τους ίδιους τους ανθρώπους που τα έζησαν.

Με αυτόν τον τρόπο, τα παιδιά κατανόησαν την αξία της προσωπικής ιστορίας των ανθρώπων, ερμήνευσαν τη συμπεριφορά των δικών τους και συνέδεσαν το παρελθόν με το παρόν της οικογένειά τους, εντάσσοντας, όσο αυτό ήταν δυνατό, τη μικροϊστορία στη σχολική μακροϊστορία. Η ενεργητική εμπλοκή των μαθητών στην ίδια τους τη μάθηση είχε ως αποτέλεσμα να αναλάβουν οι ίδιοι την ευθύνη για την οικοδόμηση της γνώσης στο πλαίσιο του κοινωνικοπολιτισμικού εποικοδομητισμού (Κουτσογιάννης, κ.ά., 2014), καλλιεργώντας, παράλληλα, τον ιστορικό και ψηφιακό γραμματισμό τους. Επιπλέον, μέσα από τη διαδικασία των συνεντεύξεων πραγματοποιήθηκε και η θεώρηση της εκπαίδευσης ως αμφίδρομης και δυναμικής διαδικασίας ενώ η έμφαση δόθηκε στην ίδια τη μαθησιακή διαδικασία κι όχι τη συσσώρευση γνώσεων, καθώς οι μαθητές οικοδόμησαν τη γνώση αλληλεπιδρώντας με το ευρύτερο περιβάλλον όπου ζουν κι αναπτύσσονται κι όχι μόνο το σχολικό (Νάκου, 2013). Έτσι, το σχολείο ανοίχτηκε στην τοπική κοινωνία, αποδεικνύοντας ότι μπορεί να συνδεθεί με την εξωσχολική πραγματικότητα και τα ενδιαφέροντα των μαθητών.

Οι μαθητές, ως ιστορικοί, συνέλεξαν τεκμήρια σε μορφή βιντεοσκοπημένων αφηγήσεων, κάτι που τους έκανε να αντιληφθούν ότι η ιστορία είναι κάτι χειροπιαστό που έχει άμεση σχέση με τη δική τους ταυτότητα κι εξέλιξη. Κατανόησαν πώς δομείται η αφήγηση της Ιστορίας μέσα από την επιλογή πηγών και την ερμηνεία τους ως ιστορικών μαρτυριών, καθώς και τις δυσκολίες και τους περιορισμούς ως προς τη διασταύρωση των

συλλεχθέντων, την ένταξή τους σε κάποιο ιστορικό πλαίσιο και την αποφυγή γενικεύσεων κι αναγωγών. Καθώς, μάλιστα, οι εργασίες-βίντεο παρουσιάστηκαν στην ολομέλεια και των δύο τμημάτων της Γ' Τάξης, όλοι οι μαθητές είχαν την ευκαιρία να κερδίσουν γνώση από τις αφηγήσεις. Κάποιες διηγήσεις, μάλιστα, που αφορούσαν ιστορικά γεγονότα, όπως την πείνα την περίοδο της Κατοχής ή τον εκπατρισμό από τη Μικρασία, ενσωματώθηκαν στις ανάλογες ενότητες του σχολικού εγχειριδίου Ιστορίας. Μετά την παρακολούθηση των βίντεο ακολούθησε συζήτηση μεταξύ των μαθητών σε μια προσπάθεια εξαγωγής συμπερασμάτων, ώστε το προσωπικό βίωμα να μετατραπεί σε συλλογικό, ενώ συζήτησαν και το στοιχείο της υποκειμενικότητας στον κάθε πληροφορητή. Πολλοί μαθητές υποστήριξαν ότι ένιωσαν να ξεδιπλώνεται μπροστά τους ένα ζωντανό κομμάτι ιστορίας, είτε εθνικής είτε τοπικής, ενώ πολλές αφηγήσεις αποτέλεσαν και πραγματικά μαθήματα ζωής. Εδώ οι ομάδες ανέφεραν, εκτός από το τι έμαθαν, και τον τρόπο που δούλεψαν και συνεργάστηκαν με τους ανθρώπους του περιβάλλοντός τους, τους οποίους για πρώτη φορά αντιμετώπισαν ως υποκείμενα δράσης και ιστορίας. Με αυτόν τον τρόπο οι μαθητές συνειδητοποίησαν και τη δική τους ευθύνη στην κοινωνία και την ιστορία, κάτι που ενδυνάμωσε ακόμη περισσότερο τις ταυτότητές τους. Επιπλέον, υπήρξε ανατροφοδότηση, καθώς διατυπώθηκαν από το σύνολο της τάξης βελτιωτικές αλλαγές για κάποιες συνεντεύξεις και λήψεις.

Όφελος αποτελεί και το ότι οι μαθητές εξοικειώθηκαν με τη σύμβαση της συνέντευξης, κατανόησαν πώς έπρεπε να θέτουν τα ερωτήματα ώστε να δημιουργούν μία ατμόσφαιρα φιλική και χαλαρή για τον συνεντευξιαζόμενο, ενώ, ταυτόχρονα έπρεπε να διατυπώσουν με ακρίβεια τα ερωτήματά τους, αλλά και με ευγενικό τρόπο να επαναφέρουν τον συνεντευξιαζόμενο στο θέμα, όταν ο τελευταίος αναφερόταν σε επουσιώδεις λεπτομέρειες. Έμαθαν, ως ερευνητές κι αλιείς πληροφοριών, να ξεκινούν τις συνεντεύξεις τους με την ταυτότητα της πηγής, δηλαδή ονοματεπώνυμο, χρονολογία γέννησης και τόπο καταγωγής και διαμονής μάρτυρα, να αναφέρουν τη σχέση τους μαζί του, τον τόπο και τη χρονολογία αναφοράς των γεγονότων, να διερευνούν τον ρόλο του μάρτυρα στην ιστορία, ώστε να διερευνηθεί η οπτική γωνία παρουσίας κι ερμηνείας των λεγομένων, κτλ. Πολλοί μαθητές ενεργοποιήθηκαν και συναισθηματικά, καθώς έβλεπαν τη γιαγιά ή τον παππού τους να ξαναζεί, εν τη ρύμη του λόγου τους, τα γεγονότα και να φορτίζονται συναισθηματικά, κάτι που έφερε τα παιδιά σε αμηχανία, αλλά το χειρίστηκαν επιδέξια δίνοντας χρόνο στον πληροφορητή να εκφραστεί και δείχνοντας ενδιαφέρον και συμπάρασταση.

Επιβάλλεται να αναφερθεί και η ικανοποίηση και η χαρά που ένιωσε η τρίτη ηλικία, κατά κύριο λόγο, καθώς ο παππούς, η γιαγιά, ο θείος βρέθηκαν στο επίκεντρο ως κύριοι αφηγητές σε ιστορίες που έζησαν οι ίδιοι ως πρωταγωνιστές κι είχαν σημασία για τα εγγόνια και τα ανίψια τους. Τα παιδιά προσέγγισαν τους δικούς τους και με σοβαρότητα κι ευαισθησία τους απέσπασαν πολύτιμες εμπειρίες κι αναμνήσεις, σημαντική παρακαταθήκη για τις επόμενες γενιές. Κατά κάποιο τρόπο, όπως αναφέρει και η ίδια η ιστοσελίδα του *memoro*, οι μαθητές έγιναν εξερευνητές αναμνήσεων, από τη μια, και, από την άλλη, κατάφεραν να προσεγγίσουν σημαντικές πτυχές της ευρύτερης και τοπικής ιστορίας περισσότερο βιωματικά.

Στο τελικό στάδιο της εργασίας τους τα παιδιά επεξεργάστηκαν τα βίντεο και τα ανάρτησαν στο προφίλ της τάξης στην ιστοσελίδα της Ελληνικής Τράπεζας Αναμνήσεων μαζί με μία μικρή περιγραφή και λέξεις κλειδιά,

καλλιεργώντας έτσι και τον ψηφιακό τους γραμματισμό. Εδώ έπρεπε να λειτουργήσουν αφαιρετικά και σύμφωνα με τις οδηγίες βιντεοσκόπησης της ιστοσελίδας της Τράπεζας των Αναμνήσεων, γι' αυτό το κάθε βίντεο δεν ξεπερνάει τα 5 -6 λεπτά. Έτσι, οι μαθητές για τα πιο εκτενή βίντεο μπήκαν στη διαδικασία να τα χωρίσουν σε μέρη-επεισόδια, κάνοντας χρήση των εργαλείων του youtube ή του Moviemaker, καλλιεργώντας, με αυτόν τον τρόπο την κριτική τους ικανότητα (π.χ. σε ποιο σημείο έπρεπε πρέπει να χωριστεί το βίντεο και γιατί, τι να μοντάρουν, κτλ.), αλλά και τον ψηφιακό τους γραμματισμό (Κουτσογιάννης, κ.ά., 2014) μέσα από τη λειτουργική χρήση Web 0.2. εργαλείων, με συγκεκριμένο πλαίσιο και στόχους. Αξίζει εδώ να αναφερθεί ότι αναπτύχθηκε η αλληλεγγύη μεταξύ των μαθητών, καθώς εκείνοι με γνώσεις επεξεργασίας βίντεο πρόσφεραν τη βοήθειά τους σε όσους είχαν κάποια δυσκολία ως προς αυτό.

Οι μαθητές εξέφρασαν τη χαρά και ικανοποίησή τους από την ενασχόλησή τους με ένα τέτοιο εγχείρημα, γιατί οι ίδιοι συμμετείχαν ενεργά στη δόμηση της γνώσης, θέτοντας ερωτήματα και δημιουργώντας ψηφιακά προϊόντα σε ένα πλαίσιο που είχε νόημα γι' αυτούς. Με άλλα λόγια, κατέκτησαν τη μεταγνώση, κάνοντας πράξη το «μαθαίνω πώς να μαθαίνω» (Βακαλούδη, 2014), ενώ σφυρηλάτησαν πιο στενούς δεσμούς με ανθρώπους από το στενό οικογενειακό τους περιβάλλον. Αναλαμβάνοντας δράση έξω από το σχολείο, ανέδειξαν νέες πτυχές της Ιστορίας, διαφορετικές από τη συλλογική Ιστορία των σχολικών εγχειριδίων, όπως αυτήν της καθημερινής ζωής, των μαθητικών χρόνων, της παιδικής ηλικίας, προσωπικών/οικογενειακών ιστοριών μέσα στο πλαίσιο σημαντικών χρονικών περιόδων, όπως της Κατοχής, κτλ. Καλλιέργησαν, επίσης, τις επικοινωνιακές και κοινωνικές τους δεξιότητες, καθώς αβίαστα άντλησαν πληροφορίες από ανθρώπους διαφορετικής ηλικίας του εξωσχολικού τους περιβάλλοντος, προσέχοντας τη διατύπωση των ερωτήσεων, παρατηρώντας τις εκφράσεις και την αυξομείωση της φωνής του πληροφορητή κι ακούγοντας προσεκτικά τις αφηγήσεις. Σε αυτό το πλαίσιο, πολλά παιδιά ομολόγησαν ότι έκαναν πολλές λήψεις στις συνεντεύξεις τους επειδή, ιδιαίτερα οι πιο ηλικιωμένοι άνθρωποι, ξέφευγαν αρκετά συχνά από το θέμα, ενθυμούμενοι στο ενδιαμέσο της συνέντευξης κι άλλα πράγματα ή σχολιάζοντας εκτενώς τις ίδιες τις αφηγήσεις τους. Έτσι, τα παιδιά έπρεπε να τους επαναφέρουν στο αρχικό θέμα, επιστρατεύοντας την ευγένεια, την υπομονή και την προσήνιά τους. Επιπλέον, έπρεπε να δίνουν τον απαραίτητο χρόνο στον άνθρωπο να σκεφτεί και να απαντήσει, χωρίς να δείχνουν ανυπομονησία ή επικριτική διάθεση. Γι' αυτό κι έπρεπε να ακούνε προσεκτικά τον πληροφορητή τους, σε περίπτωση που είτε ανέφερε κάτι που δεν είχαν σκεφτεί προηγουμένως είτε χρειαζόταν να διευκρινίσουν περισσότερο κάτι με νέα ερώτηση, ενθαρρύνοντας, παράλληλα, τον αφηγητή να μιλήσει γι' αυτό, ενώ έδειχναν κι ενδιαφέρον για αυτά που έλεγε. Σε κάποιες περιπτώσεις, λοιπόν, οι μαθητές άφησαν τους πληροφορητές να αφηγηθούν οι ίδιοι ελεύθερα διάφορα γεγονότα από τη ζωή τους. Τέλος, σε κάποιες συνεντεύξεις δεν λείπουν οι ηθικές παραινήσεις και συμβουλές από την πλευρά των πληροφορητών, καθώς φαίνεται να τους επηρέασε το γεγονός ότι τις συνεντεύξεις τις έπαιρναν παιδιά κι όχι ενήλικες, απέναντι στα οποία ένιωσαν την ανάγκη αν μιλήσουν και με ένα διδακτικό ύφος.

Μέσα από αυτό το εγχείρημα το σχολείο ανοίχτηκε στην τοπική κοινωνία και οι μαθητές σφυρηλάτησαν δεσμούς με τους ανθρώπους από τους οποίους πήραν συνέντευξη, ενώ διέσωσαν την ιστορική μνήμη τους, αναρτώντας τις μαρτυρίες τους στο memoro. Οι μαθητές παραδέχτηκαν ότι

πολλά πράγματα, ακόμη και για την οικογένειά τους, δεν τα γνώριζαν πριν τη συνέντευξη. Επιπλέον, αυτό που έκανε εντύπωση στα παιδιά ήταν ότι σε όλες τις προφορικές μαρτυρίες-συνεντεύξεις οι άνθρωποι διαπιστώθηκε ότι είχαν μεγάλη διάθεση –και πολλές φορές κι ανάγκη- να μιλήσουν για αυτά που είχαν ερωτηθεί σαν να ήθελαν, όπως χαρακτηριστικά είπαν τα παιδιά, να διατηρήσουν και να κληροδοτήσουν ζωντανή μία προσωπική τους ιστορία, καταθέτοντάς την πραγματικά σε μία «Τράπεζα» ως επένδυση για το μέλλον. Δεν υπήρξε, μάλιστα, κανένα κενό ή σιωπή ή αποσιώπηση ως απάντηση στα ερωτήματα των μαθητών.

Συμπερασματικά, στα θετικά του εγχειρήματος είναι ότι οι μαθητές ανέπτυξαν την ενσυναίσθησή τους, καθώς μπήκαν στη διαδικασία να κατανοήσουν τις επιλογές, δράσεις και τα συναισθήματα των ανθρώπων από τους οποίους πήραν συνέντευξη. Με αυτόν τον τρόπο κατάφεραν να συνδέσουν το παρελθόν με το παρόν των οικογενειών τους, συνειδητοποιώντας τις χρονικές σχέσεις και τις σχέσεις αιτίου – αιτιατού. Επιπλέον, οι ίδιοι παρήγαγαν τη γνώση, καθώς ήταν αυτοί που δόμησαν τα ερευνητικά ερωτήματα και τη θεματική της συνέντευξης βάσει των ενδιαφερόντων τους, κάτι που αποδεικνύει και την κριτική τους ικανότητα (Καβαλιέρου, 2012: 87-8).

Αυτό που δεν πραγματοποιήθηκε ήταν η εκδήλωση που θέλαμε να κάνουμε στο τέλος του σχολικού έτους προς τιμή των ανθρώπων-καταθετών αναμνήσεων, ώστε και δημόσια να τους ευχαριστήσουμε. Με τα παιδιά, μάλιστα, είχαμε φτιάξει κι ένα κοτσάκι, δηλαδή ένα αυτοσχέδιο παραδοσιακό τραγούδι, που έλκει την καταγωγή του από το χωριό Απείρανθος της Νάξου: *όλοι συγκινηθήκαμε με κάθε ιστορία που τη διηγηθήκατε με τόση προθυμία- Όλα αυτά που ακούσαμε στη μνήμη μας θα μείνουν γιατί πολλά νοήματα σε όλους μας αφήνουν-Για όλα που ακούσαμε λόγια χαράς θα πούμε, γιαγιάδες και παππούδες μας, και σας ευχαριστούμε.* Επιπλέον, μία δυσκολία σε κάποιες συνεντεύξεις φάνηκε να είναι η αδυναμία ένταξής τους σε ένα ευρύτερο ιστορικό πλαίσιο, για τον λόγο ότι ο καταθέτων τη μαρτυρία μιλούσε αποκλειστικά σε προσωπικό/οικογενειακό επίπεδο, αδυνατώντας και ο ίδιος να εντάξει την αφήγησή του σε κάποιο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο.

ΕΠΕΚΤΑΣΗ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑΣ

Θα ήταν πολύ ενδιαφέρον, εάν υπήρχε χρόνος, οι μαθητές να αναζητήσουν πληροφορίες κι από άλλους ανθρώπους, όχι μόνο οικείους τους, ώστε να μπουν ακόμη περισσότερο στη διαδικασία της έρευνας και συλλογής υλικού και να καλλιεργήσουν ακόμη περισσότερο τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες. Σε αυτό το πλαίσιο, οι μαθητές θα μπορούσαν, χωρισμένοι σε ομάδες, να συλλέξουν μαρτυρίες με την ίδια θεματική, ώστε στο τέλος να πραγματοποιηθεί κριτική προσέγγιση των πηγών και να διαπιστωθεί η πολυπρισματικότητα στις ερμηνείες των πρωταγωνιστών/αφηγητών. Μαθητές μεγαλύτερων τάξεων θα μπορούσαν να απομαγνητοφωνήσουν τις συνεντεύξεις, ώστε να μνηθούν, έτσι, και στη διαδικασία καταγραφής των μαρτυριών με συγκεκριμένο τρόπο.

Θα ήταν ακόμη ενδιαφέρον οι προφορικές μαρτυρίες να κινούνται στο ίδιο μήκος κύματος με τη θεματική του εκάστοτε σχολικού εγχειριδίου Ιστορίας, ώστε να ενταχθούν αβίαστα και στο αναλυτικό πρόγραμμα (Αυγέρη, 2013). Με αυτόν τον τρόπο συνδυάζονται προφορικές μαρτυρίες με γραπτές πηγές, καθώς και πρωτογενές με δευτερογενές ιστορικό υλικό. Ίσως οι μαθητές θα μπορούσαν, βάσει των μαρτυριών με κοινή θεματική, να συγγράψουν οι ίδιοι

το κείμενο της αφήγησης της ιστορίας ή ακόμη και να δημιουργήσουν ένα ντοκιμαντέρ ιστορικού περιεχομένου. Με αυτόν τον τρόπο συνειδητοποιούν ακόμη περισσότερο τον τρόπο αξιοποίησης της προφορικής μνήμης στη δόμηση του γραπτού και κινηματογραφικού ιστορικού λόγου. Παράλληλα, θα μπορούσαν κοντά στις συνεντεύξεις να συλλέξουν κι άλλο υλικό, περισσότερο χειροπιαστό θα λέγαμε, όπως φωτογραφίες, αντικείμενα της εποχής, κτλ, και στο τέλος θα μπορούσαν να φτιάξουν ένα δικό τους μουσείο με εκθέματα-τεκμήρια (προερχόμενα από τους πληροφορητές τους), των οποίων η αναφορά θα πηγάζει από συγκεκριμένη ιστορική περίοδο και θεματική και θα ξεναγούν σε αυτά τους υπόλοιπους συμμαθητές τους.

Τέλος, οι μαθητές θα μπορούσαν, βάσει των οικογενειακών ιστοριών που συνέλεξαν, να κατασκευάσουν τα γενεαλογικά τους δέντρα και να τα παρουσιάσουν στην ολομέλεια. Εδώ η προφορική ιστορία θα μπορούσε να αξιοποιηθεί και στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, με τη συμμετοχή μαθητών μεταναστών με τις δικές τους αφηγήσεις. Με αυτόν τον τρόπο αντιμετωπίζονται και ζητήματα που αφορούν την περιθωριοποίηση εθνοτικών ομάδων και μειονοτήτων.

ΑΝΤΙ ΕΠΙΛΟΓΟΥ

Η προφορική ιστορία τονίζει τον κοινωνικό παράγοντα και κάνει κέντρο της τον άνθρωπο (Λάζου, 2012). Οι μαθητές μέσα από τη συλλογή και καταγραφή προφορικών αφηγήσεων δεν «καταναλώνουν» απλώς το περιεχόμενο της Ιστορίας, αλλά έχουν τη δυνατότητα να το προσλάβουν πολλαπλά και να γίνουν, έτσι, οι ίδιοι κατασκευαστές νοήματος, συγγραφείς δικών τους κειμένων, αλλά και επιστήμονες (Willinsky, 2001), ζητούμενο στη σύγχρονη εκπαίδευση και μάθηση. Η εμπλοκή των μαθητών στη διαδικασία έρευνας, επεξεργασίας, και ερμηνείας των προφορικών μαρτυριών θα τους κάνει να αποκομίσουν πολλαπλά οφέλη, συνειδητοποιώντας κυρίως ότι ο κόσμος στον οποίο ζουν είναι αποτέλεσμα μιας εξελικτικής πορείας με υποκείμενα δράσης τους ανθρώπους, καθώς, επίσης, και ότι φέρουν προσωπική ευθύνη για την πορεία της κοινωνίας στην οποία ζουν (Σακκά, 2008). Με αυτόν τον τρόπο κατανοούν ότι η πρόσφατη ιστορία δεν είναι κάτι ξένο και μακρινό, αλλά τους αφορά άμεσα, ενώ συμμετέχουν και οι ίδιοι στη δημιουργία αυτής της ιστορίας με την ενεργητική εμπλοκή τους στις διαδικασίες καταγραφής της (Σακκά, ό.π.).

ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Αυγέρη, Σ. (2013). Από την «εκμάθηση» στη «δημιουργία» Ιστορίας. Ένα πρόγραμμα προφορικής Ιστορίας για τη βουλγαρική κατοχή με μαθητές Λυκείου. Στο Ρ. Βαν Μπούσχοτεν, Τ. Βερβενιώτη, Κ. Μπάδα, Ε. Νάκου Π. Πανταζής & Π. Χαντζαρούλα (Επιμ.) *Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου. Γεφυρώνοντας τις γενιές: διεπιστημονικότητα και αφηγήσεις ζωής στον 21^ο αιώνα. Προφορική ιστορία και άλλες βιο-ιστορίες*. Βόλος: Ένωση Προφορικής Ιστορίας, 353-360. Ανακτήθηκε στις 12 Δεκεμβρίου 2015 από τη διεύθυνση http://epi.uth.gr/uploads/2013_proceedings.pdf.

Βακαλούδη, Α. (2014). Διδακτική και Παιδαγωγική αξιοποίηση των ΤΠΕ στο μάθημα της Ιστορίας. Στο Δ. Κουτσογιάννης, Μ. Ακριτίδου, Σ. Αντωνοπούλου, Α. Βακαλούδη, Τ. Γιάννου, Ε. Γκίκα, κ.ά. (Επιμ.) *Επιμορφωτικό υλικό για την επιμόρφωση εκπ/κών στα Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης*. Τεύχος 3: κλάδος ΠΕ02, γ' έκδοση. Πάτρα: ΙΤΥΕ, 164-9.

Γεωργαντά, Μ.Ν. (3/3/2012). «Τράπεζα Αναμνήσεων» για να μαθαίνουν οι νέοι. Ελεύθερος Τύπος. Στήλη Ελλάδα, σελ. 16. Ανακτήθηκε στις 11 Ιανουαρίου 2016 από τη διεύθυνση http://www.memoro.org/gr-gr/rassegna_stampa.php.

Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης. Ανακτήθηκε στις 27 Δεκεμβρίου 2015 από τη διεύθυνση <http://bit.ly/1AclR2>.

Καβαλιέρου, Μ. (2012). Από την προσέγγιση της «Μεγάλης Αφήγησης» στη διαδικασία της ιστορικής ερμηνείας. Οι σύγχρονες θεωρίες μάθησης και η συμβολή τους στην ιστορική έρευνα. Νέα Παιδεία, τχ. 142, Απρίλιος-Μάιος-Ιούνιος 2012, 83-98. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκης.

Κουτσογιάννης, Δ., Ακριτίδου, Μ., Αντωνοπούλου, Στ., Βακαλούδη, Α., Γιάννου, Τρ., Γκίκα, Ε., κ.ά. (2014). Επιμορφωτικό υλικό για την επιμόρφωση εκπ/κών στα Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης. Τεύχος 3: κλάδος ΠΕ02, γ' έκδοση. Πάτρα: ΙΤΥΕ.

Λάζου, Β. (20/2/2012). Η προφορική ιστορία στην Ελλάδα: Ελπιδοφόρα μηνύματα. Ανακτήθηκε στις 7 Ιανουαρίου 2016 από τη διεύθυνση <http://bit.ly/1UUpCIm>.

Νάκου, Ε. (2013). Η προφορική ιστορία στην εκπαίδευση ως ριζοσπαστική μαθησιακή διαδικασία. Στο Ρ. Βαν Μπούσχοτεν, Τ. Βερβενιώτη, Κ. Μπάδα, Ε. Νάκου Π. Πανταζής & Π. Χαντζαρούλα (Επιμ.) Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου. Γεφυρώνοντας τις γενιές: διεπιστημονικότητα και αφηγήσεις ζωής στον 21^ο αιώνα. Προφορική ιστορία και άλλες βιο-ιστορίες. Βόλος: Ένωση Προφορικής Ιστορίας, 339- 351. Ανακτήθηκε στις 10 Ιανουαρίου από τη διεύθυνση http://epi.uth.gr/uploads/2013_proceedings.pdf.

Σακκά, Β. (2008). Προφορική Ιστορία και Σχολείο: Η ιστορία ως βιωμένη εμπειρία και η διδακτική της αξιοποίηση Προφορική Ιστορία, κοινωνία και μνήμη. Ανακοίνωση στο συνέδριο ΣΕΦΚ-ΠΕΦ. Λεμεσός. Ανακτήθηκε στις 10 Ιανουαρίου 2016 από τη διεύθυνση <http://bit.ly/1ORF8Hy>.

Thompson, P. (2008). Φωνές από το παρελθόν, Προφορική Ιστορία. Αθήνα: Εκδόσεις Πλέθρον.

Willinsky, J. (2001). Εισαγωγή στον Νέο Γραμματισμό. Στο Β. Stierer & J. Maybin (Επιμ.), Γλώσσα, γραμματισμός και μάθηση στην εκπαιδευτική πρακτική, Τόμος Δ. Πάτρα: Ε.Α.Π., 23-38.

«"Στο Μαραθώνα το 490 π.Χ." Μια προσπάθεια αξιοποίησης του Ηροδότου κειμένου ως ιστορικής πηγής με τη δημιουργική χρήση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία»

Ιωάννου Νεκταρία¹, Ζέττα Βασιλική²

¹ Φιλολόγος, Γυμνάσιο Καστελλάνων Μέσης Κέρκυρας
nekioan@yahoo.gr

² Φιλολόγος, 3^ο Γυμνάσιο Σερρών
siliaz@sch.gr

Περίληψη

Το παρόν διδακτικό σενάριο συντάχθηκε κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2013-2014 και εφαρμόστηκε κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2014-2015. Η σύνταξη και η εφαρμογή του πραγματοποιήθηκε σε συνεργασία με το Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας στο πλαίσιο της πράξης: «Δημιουργία πρωτότυπης μεθοδολογίας εκπαιδευτικών σεναρίων βασισμένων σε ΤΠΕ και δημιουργία εκπαιδευτικών σεναρίων για τα μαθήματα της Ελληνικής Γλώσσας στην Α/βάθμια και Β/βάθμια εκπαίδευση», η οποία συγχρηματοδοτείται από την Ευρωπαϊκή Ένωση και το Ελληνικό Δημόσιο. Στόχος της παρούσας ανακοίνωσης είναι να περιγράψει τη στοχοθεσία και το θεωρητικό πλαίσιο συγγραφής του σεναρίου που στηρίζεται στην 11^η ενότητα του σχολικού βιβλίου της Α' Γυμνασίου Ηροδότου Ιστορίες, στην οποία γίνεται λόγος για τη μάχη του Μαραθώνα και φέρει τον τίτλο «Στο Μαραθώνα, το 490 π.Χ.». Σε δεύτερο επίπεδο παρουσιάζονται τα στάδια εφαρμογής του σεναρίου, όπως αυτό υλοποιήθηκε από μαθητές της Α' Γυμνασίου και καταγράφονται τα συμπεράσματα και η κριτική αποτίμηση της διαδικασίας με στόχο τον αναστοχασμό τόσο για τη δημιουργό, όσο και για την εφαρμοστή. Η πορεία εφαρμογής του στη σχολική τάξη και τα τεκμήρια υλοποίησης των φύλλων εργασίας του από τους μαθητές είναι ήδη αναρτημένα στη βάση δεδομένων Πρωτέας στη διεύθυνση: <http://proteas.greek-language.gr/scenario.html?sid=3591>

Λέξεις κλειδιά: Αρχαία ελληνικά, Διδακτικό Σενάριο, Αξιοποίηση ΤΠΕ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στο παρόν διδακτικό σενάριο επιχειρείται η αυτοτελής θέαση του ιστορικού γεγονότος, εντελώς απαλλαγμένου από τις αφηγηματολογικές του συνιστώσες, προκειμένου το αρχαίο ελληνικό κείμενο καθεαυτό να αξιοποιηθεί ως έμμεση ιστορική πηγή από τους μαθητές. Πρόθεση της συντάκτριας ήταν να απομονωθεί το γεγονός καθεαυτό και να εξεταστεί αποκλειστικά ως ιστορική πηγή.

Το γεγονός ότι η ιστορία, ως επιστήμη και γνωστικός κλάδος της εκπαίδευσης, είναι επινόηση και απόκτημα των νεωτερικών χρόνων (ως μάθημα εισάγεται στην εκπαίδευση των ευρωπαϊκών χωρών στα μέσα του 19^{ου} αιώνα) συνετέλεσε στην καθυστέρηση ανάδειξης της σπουδαιότητας της σχέσης της με την καθημερινή ζωή του ανθρώπου και τις σύγχρονες πολιτικές, κοινωνικές και πολιτισμικές αναζητήσεις. Έτσι, η παραδοσιακή αντίληψη για τη

διδασκαλία της ιστορίας έδινε προτεραιότητα στο περιεχόμενο, στοχεύοντας στην αναπαραγωγή μιας αυστηρά προκαθορισμένης ιστορικής γνώσης, χωρίς να δείχνει το παραμικρό ενδιαφέρον για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών (Νάκου, 1997).

Στην πορεία των χρόνων το δυσλειτουργικό αυτό σχήμα αντικαταστάθηκε από τη στροφή στις δεξιότητες, θέτοντας σε δεύτερη θέση τη γραμμική παράθεση ιστορικών γεγονότων. Στο βαθμό που η ιστορική εκπαίδευση δε στοχεύει συνειδητά στην ανάπτυξη δεξιοτήτων γνώσης και κατανόησης των παραμέτρων της σημερινής ζωής αυτή υπολείπεται κατά πολύ ως προς το να εκπληρώνει τους στόχους της. Η σύνδεση της ιστορίας με το παρόν αποτελεί με βάση τα κριτήρια της εκάστοτε εποχής αφετηρία και αποτέλεσμα της άσκησης δεξιοτήτων προσέγγισης των ιδεών και των συναισθημάτων του ανθρώπου στο παρελθόν, αναπαράστασης με φαντασία και κριτικό νου των ιστορικών δρώμενων και ευκαιρία αναστοχασμού των τρόπων ερμηνείας τους με σκοπό την ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης και συνείδησης. Η μελέτη των πηγών, η ερμηνευτική προσέγγιση των περιεχομένων τους, η χρήση σύγχρονων μεθόδων αναπαράστασης των ιστορικών δρώμενων και η παραγωγή επίκαιρου ιστορικού λόγου συνιστούν τα μέσα ανάπτυξης των δεξιοτήτων αυτών και επίτευξης του σκοπού της σχολικής ιστορίας (Λεοντσίνης, 2007).

Ωστόσο, η ιστορία ως παρελθόν δεν είναι καταγεγραμμένη σε έναν έξω από το ανθρώπινο περιβάλλον χώρο αλλά περνά μέσα από τον ιστορικό, τις δυνατότητες και τον προβληματισμό του ίδιου και των άλλων ιστορικών της εποχής του. Ο ιστορικός μέσω της μεθόδου της δοκιμής και της πλάνης δεν επιβάλλει, προτείνει αναγνώσεις του παρελθόντος και η ανθρώπινη κοινότητα αποδέχεται, αν και πάντα προσωρινά, τροποποιεί, απορρίπτει, αντιπροτείνει. Έτσι, η ματιά γίνεται πιο διεισδυτική, ο δογματισμός και η προκατάληψη υποχωρούν, η ιστορική συνείδηση βαθαίνει μαζί και η παιδεία. Στην πραγματικότητα, οριστική ή επίσημη ιστορία δεν υπάρχει. Τελικά, ιστορία είναι η διανοητική μορφή με την οποία ένας πολιτισμός αντιλαμβάνεται το παρελθόν του.

Βασικά ζητούμενα στη διδασκαλία της ιστορίας παραμένουν η κατανόηση του ιστορικού χρόνου, η παραλληλία των γεγονότων και κυρίως η αιτιοκρατική σχέση που συνδέει τα ιστορικά συμβάντα, καθώς μια ελλιπής γνώση του παρελθόντος οδηγεί συχνά σε αυθαίρετες διαπιστώσεις που μοιάζουν με σκόπιμη προβολή (projectismus) του παρόντος και της ιδεολογίας του μέσα στο παρελθόν. Δεν πρέπει να μας διαφεύγει της προσοχής ότι η οργάνωση του παρελθόντος χρόνου και ο έλεγχος του νοήματός του στο εκάστοτε παρόν περιέκλειε πάντοτε ισχυρές πολιτικές συμπαραδηλώσεις που είχαν θεμελιώδη σημασία για τα εκάστοτε πολιτικά υποκείμενα (Πιζάνιας, 2001). Ωστόσο, ο ιστορικός χρόνος δεν είναι πάντοτε ευθύγραμμος ούτε τα ιστορικά γεγονότα διαδέχονται το ένα το άλλο σε μια μόνο πορεία. Ο Braudel (όπως αναφέρεται στο Stanford, 1995) σωστά υπέδειξε πως «η ιστορία δεν κινείται με έναν ρυθμό αλλά με πολλούς και πως «τα ιστορικά φαινόμενα συμβαίνουν σε μικρούς, μεσαίους και μεγάλους κύκλους, οι οποίοι εμπλέκονται μεταξύ τους».

Συνεπώς, η ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης και της ιστορικής συνείδησης επιβάλλει μια διδακτική προσέγγιση της ιστορικής γνώσης που θα πρέπει να βασίζεται σε γενικές παιδαγωγικές αρχές που αφορούν, μεταξύ άλλων, στην πολλαπλή αναπαράσταση της γνώσης, στη διερευνητική μέθοδο και την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, στην ολιστική προσέγγιση της μάθησης, στην αυτενέργεια των μαθητών ως κινητήριας δύναμης και στο συντονιστικό ρόλο

του διδάσκοντος, που παρέχει σκαλωσιές μάθησης και γενικά ένα διαλογικό περιβάλλον που ευνοεί τη δημιουργία ερωτημάτων και την κατασκευή ιστορικού λόγου, γραπτού, προφορικού, πολυτροπικού. Η φιλοδοξία είναι, μέσα από τις προτεινόμενες δραστηριότητες, οι μαθητές να αναπτύξουν μεταγνωστικές ικανότητες και να υιοθετήσουν συμπεριφορές και στάσεις ανακατασκευάζοντας εποικοδομητικά (και) το δικό τους αξιολογικό σύστημα. Η διαδικασία κατασκευής γνώσης είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τις διεργασίες της κριτικής σκέψης. Έτσι τα παιδιά μπορούν να επαναξιολογήσουν έννοιες, παραδοχές, αξίες και στόχους με την αυτονομία που απορρέει από τον προσωπικό τρόπο σκέψης τους, με την καθοδηγούμενη διερεύνηση (αναζήτηση, εξέταση, αξιολόγηση, εξειδίκευση και γενίκευση, έλεγχο, αποδοχή και απόρριψη στοιχείων), που αξιοποιεί ανοιχτές τεχνικές και εργαλεία της σύγχρονης εκπαιδευτικής τεχνολογίας (Husbands, 1996).

Η προσπάθεια εφαρμογής των παραπάνω στο μάθημα της αρχαίας ελληνικής γλώσσας από μετάφραση στο γυμνάσιο, μέσω της διδασκαλίας ενός ιστορικού κειμένου που αναφέρεται στη μάχη του Μαραθώνα από το βιβλίο Ηροδότου ιστορίες της Α' γυμνασίου, οδήγησε στη σχεδίαση και εφαρμογή του παρόντος διδακτικού σεναρίου.

Σκεπτικό-στόχοι

Γνώσεις για τον κόσμο, αξίες, πεποιθήσεις πρότυπα, στάσεις ζωής

Επιδίδεται οι μαθητές / μαθήτριες:

- Να έρθουν σε επαφή με τον αρχαίο κόσμο μέσω ενός κειμένου από μετάφραση και να γνωρίσουν ένα σημαντικό ιστορικό γεγονός, τη μάχη του Μαραθώνα, όπως παρουσιάζεται από τον Ηρόδοτο, αλλά και μέσω της προσωπικής τους έρευνας σε συγκεκριμένους ιστότοπους.
- Να κατανοήσουν ότι η ιστοριογραφία συνιστά επιλεκτική διαδικασία «ανακατασκευής» του παρελθόντος που βασίζεται σε πρωτογενείς και δευτερογενείς πηγές των οποίων την αξιοπιστία θα πρέπει να είναι σε θέση να ελέγχουν, ώστε να συνθέτουν και να παρουσιάζουν με τρόπο ολοκληρωμένο και διεξοδικό ιστορικά θέματα.
- Να εμβαθύνουν στα γεγονότα και να κατανοήσουν την πολυμορφία και τη διαπλοκή των αιτιατών παραγόντων, εσωτερικών και εξωτερικών, που οδήγησαν στην ελληνική νίκη στο Μαραθώνα αναλύοντας τα ιστορικά δεδομένα και αξιοποιώντας τα για τη βαθύτερη κατανόηση του ιστορικού παρελθόντος.
- Να καλλιεργήσουν τη συγκινησιακή και συναισθηματική πλευρά τους μέσω της ενσυναίσθησης που θα προκύψει από τη θέαση των γεγονότων σφαιρικά, από την εκάστοτε οπτική γωνία των κεντρικών πρωταγωνιστών.
- Να αναπτύξουν θετική στάση απέναντι στη σπουδή του παρελθόντος ως παράγοντα απόκτησης αυτογνωσίας και κατανόησης της κοινωνίας.

Γνώσεις για τη γλώσσα

Επιδίδεται οι μαθητές / μαθήτριες:

- Να έρθουν σε ελεύθερη και ακολούθως δημιουργική επαφή με ένα αρχαίο κείμενο από μετάφραση, στην προκειμένη περίπτωση το κείμενο του Ηροδότου που παρατίθεται στο σχολικό βιβλίο.
- Να καλλιεργήσουν την προσωπική τους σχέση με τις λέξεις, να ευαισθητοποιηθούν απέναντι στο γλωσσικό υλικό και να συμφιλιωθούν με τη διαδικασία της γραφής που συνήθως φοβίζει.

- Να μετουσιώσουν και να μεταφέρουν τα συναισθήματα και τους προβληματισμούς τους κατανοώντας την κατασκευή, τις συμβάσεις και τις τεχνικές των λογοτεχνικών κειμένων πειραματιζόμενοι με τη δημιουργική γραφή.
- Να κατανοήσουν τη λογοτεχνική χρήση της γλώσσας και να αποκτήσουν μέσα από την ενασχόλησή τους με τη δημιουργική γραφή πολλαπλές γλωσσικές εμπειρίες.
- Να είναι σε θέση να αξιολογήσουν τα σημαντικότερα γεγονότα και να επιλέξουν τα πιο αξιοσημείωτα, ώστε επεκτείνοντας τις γνωστικές στρατηγικές τους να μπορούν να αφηγηθούν το χρονικό των γεγονότων συνθέτοντας μια περίληψη της ενότητας.
- Να καλλιεργήσουν τη βιωματική εμπλοκή και την ενσυναίσθηση σε σχέση με τα προβλήματα που καλούνται να διεκπεραιώσουν, αρθρώνοντας λόγο προσωπικό και οικείο, που συνάδει με τα ποικίλα γλωσσικά περιβάλλοντα στα οποία εικονικά εμπλέκονται.

Γραμματισμοί

Επιδιώκεται οι μαθητές / μαθήτριες:

- Να σταθούν κριτικά απέναντι στην αυθεντία του σχολικού βιβλίου, το οποίο πρέπει να παύσουν να αντιλαμβάνονται ως μοναδική, δογματική πηγή γνώσης και να εξοικειωθούν με ανοιχτά και διερευνητικά περιβάλλοντα μάθησης (μηχανές αναζήτησης, ιστοσελίδες), ώστε να συνθέτουν τα δικά τους συμπεράσματα.
- Να μπορούν να διαχειρίζονται μόνοι τους διαφορετικούς πόρους που προσπελάζουν και να ασκηθούν στον έλεγχο της ορθότητας των πληροφοριών που συναντούν κατά την αναζήτησή τους σε αυτούς, ώστε να επιλέγουν κριτικά τα στοιχεία που χρησιμεύουν στην έρευνά τους.
- Να ασκηθούν στη χρήση και τη σύγκριση πρωτογενών πηγών, την κριτική αποτίμησή τους και την εξαγωγή προσωπικών συμπερασμάτων.
- Να αναπτύξουν πνεύμα ομαδικότητας και συνεργασίας, ώστε ανταλλάσσοντας δεδομένα και απόψεις να οδηγούνται σε ασφαλή συμπεράσματα.
- Να συνθέτουν δημιουργικά τις πληροφορίες που βρίσκουν σε διαφορετικά κειμενικά είδη του γραπτού και του προφορικού λόγου.
- Να χειρίζονται αποτελεσματικά τις ΤΠΕ ως μέσο αναζήτησης πληροφοριών αλλά και ως μέσο επικοινωνίας και δημιουργίας πολυτροπικών κειμένων.
- Να γίνουν εντέλει οι ίδιοι δημιουργοί νέων ψηφιακών πόρων, οι οποίοι μπορούν να αναρτηθούν στο διαδίκτυο, ώστε να διασφαλίζεται η προσβασιμότητα και η συνεχής επικαιροποίησή τους από το σύνολο των επισκεπτών τους.
- Να ασκηθούν στην εμπειρισταωμένη άσκηση καλοπροαίρετης κριτικής και αυτοκριτικής σχετικά με τα πορίσματα των ομάδων εργασίας, ώστε να απεκδύσουν την επισήμανση ατελειών από την ενδεχόμενη ταύτισή της με τιμωρητικές πρακτικές και να κατανοήσουν την πολλαπλή ωφελιμότητα που προκύπτει από αυτού του είδους την ανατροφοδότηση, εφαρμόζοντάς την στην πράξη.

Διδακτικές πρακτικές

Οι διδακτικές πρακτικές με τις οποίες έρχονται αντιμέτωποι οι μαθητές και οι μαθήτριες στο συγκεκριμένο σενάριο έχουν ως στόχο να:

- Ενισχύσουν τη θετική τους αντίληψη για τις συνεργατικές μεθόδους.

- Αναπτύξουν την κριτική τους ικανότητα όσον αφορά τη συλλογή, καταγραφή και επεξεργασία του υλικού που είναι χρήσιμο για το έργο τους.
- Καλλιεργήσουν την αυτενέργεια και την ανάληψη πρωτοβουλιών εκ μέρους τους, προκειμένου να φέρουν σε πέρας με επιτυχία τις δραστηριότητες που τους έχουν ανατεθεί.
- Ενδυναμώσουν τις οργανωτικές, ψυχοκοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες παρουσίασης του έργου τους με αξιοποίηση σύγχρονων πολυμεσικών τεχνολογικών εργαλείων και με ανάλογη καλλιέργεια της συνδυαστικής χρήσης του προφορικού και του γραπτού τους λόγου.
- Τους βοηθήσουν να δημιουργήσουν υγιή κριτήρια επικοινωνιακής αξιολόγησης και αυτοαξιολόγησης.

Σημειωτικοί πόροι για την εφαρμογή του Σεναρίου

Κείμενα σχολικών εγχειριδίων

Αρχαία Ελληνικά (Μετάφραση) Ηροδότου Ιστορίες Α' Γυμνασίου:

Ενότητα 11: [Η μάχη του Μαραθώνα](#) VI 109-114, 117, 120.

[Βιβλίο εκπαιδευτικού, 60-66.](#)

Αρχαία Ελληνική Ιστορία Α' Γυμνασίου – Κεφ. 4 Αρχαϊκή εποχή (800-479 π.Χ.):

Ενότητα 7: [Πέρσες και Έλληνες: δύο κόσμοι συγκρούονται.](#)

Υποστηρικτικό/εκπαιδευτικό υλικό

Βίντεο

[Ψηφιακή αναπαράσταση της μάχης του Μαραθώνα το 490 π. Χ.](#) [πηγή: YouTube. Το βίντεο αυτό δημιουργήθηκε στα πλαίσια της έκθεσης "Δημοκρατία και η Μάχη του Μαραθώνα" στο Ζάππειο Μέγαρο στις 29/10/2010].

Ιστοσελίδες

[Μαραθώνας, 490 π.Χ. - Η μάχη σύμφωνα με τον Ηρόδοτο](#) [πηγή: «Ελληνικός Πολιτισμός». Ιστοχώρος του Γ. Παπαθανασίου – Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο].

[Μάχη του Μαραθώνα](#) [πηγή: Ελληνική Βικιπαίδεια: Ελεύθερη Διαδικτυακή Εγκυκλοπαίδεια]:

[Η αλήθεια για τη μάχη του Μαραθώνα](#) [πηγή: Εφημερίδα «Το Βήμα»].

[Prezi](#) [Μια ολοκληρωμένη εφαρμογή Web2 για την ανάπτυξη, οργάνωση και διανομή μη γραμμικών παρουσιάσεων].

[Text2MindMap](#) [Ελεύθερο λογισμικό κατασκευής εννοιολογικών χαρτών].

[TimeRime](#) [Ελεύθερο λογισμικό δημιουργίας χρονογραμμών].

[Wevideo](#) [Ελεύθερο λογισμικό δημιουργίας βίντεο].

ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΣΕΝΑΡΙΟΥ

Το παρόν διδακτικό σενάριο στηρίζεται στην [11^η ενότητα](#) του σχολικού βιβλίου *Ηροδότου Ιστορίες*, στην οποία γίνεται λόγος για τη μάχη του Μαραθώνα. Τις σκοπιμότητες της στόχευσης της συντάκτριας στο να απομονωθεί το γεγονός καθεαυτό και να εξεταστεί αποκλειστικά ως ιστορική πηγή, εξυπηρετεί ο χωρισμός του δυναμικού της τάξης σε τρεις ομάδες, στοιχείο που υλοποιήθηκε με επιτυχία λόγω της σύστασης του τμήματος στο οποίο εφαρμόστηκε, δηλαδή στο Α5 τμήμα του 3^{ου} Γυμνασίου Σερρών. Στο συγκεκριμένο τμήμα παρακολουθούσαν το μάθημα της αρχαίας ελληνικής γλώσσας μόνο 12 μαθητές και μαθήτριες, καθώς οι υπόλοιποι μαθητές παρακολουθούσαν σε τμήμα ένταξης. Έτσι οι μαθητές χωρίστηκαν σε 3 ομάδες των 4 ατόμων η καθεμιά, προκειμένου να επεξεργαστούν τα φύλλα εργασίας του συγκεκριμένου διδακτικού σεναρίου.

Αρχικά, δόθηκε ένα κοινό για όλες τις ομάδες φύλλο εργασίας, που έχει ως στόχο την ενδελεχή διερεύνηση του ιστορικού γεγονότος, ώστε οι μαθητές να

αποκτήσουν μια πληρέστερη εικόνα του και να ανακαλύψουν «κρυμμένες ψηφίδες» του, συμπληρώνοντας τα κομμάτια του «παζλ» που λείπουν από την αναμφίβολα συνοπτικότερη και ελλιπέστατη ηροδότεια αφήγηση. Επιπρόσθετος στόχος αυτού του πρώτου κοινού φύλλου εργασίας είναι να ασκηθούν οι μαθητές στον έλεγχο της αξιοπιστίας και της ιδεολογικής φόρτισης συγκεκριμένων πηγών, που συμβάλλει στην αναπαραγωγή στερεοτυπικών παραστάσεων σχετικά με το ιστορικό γεγονός και τις προεκτάσεις του, στο βαθμό, βέβαια, που κάτι τέτοιο καθίσταται εφικτό λόγω της νεαρής ηλικίας τους.

Στη συνέχεια διαμοιράζονται φύλλα εργασίας που απευθύνονται χωριστά στις τρεις δημιουργηθείσες ομάδες, ανάλογα της κατηγοριοποίησης τους και της θεματικής τους. Η πρώτη ομάδα, οι Ιστορικοί Αναλυτές, στο πρότυπο των διδαγμάτων του θετικιστικού ιστορισμού, καλείται να ταξινομήσει και να αναλύσει τα ιστορικά δεδομένα προβαίνοντας σε λογικές συνδέσεις αιτίου – αιτιατού.

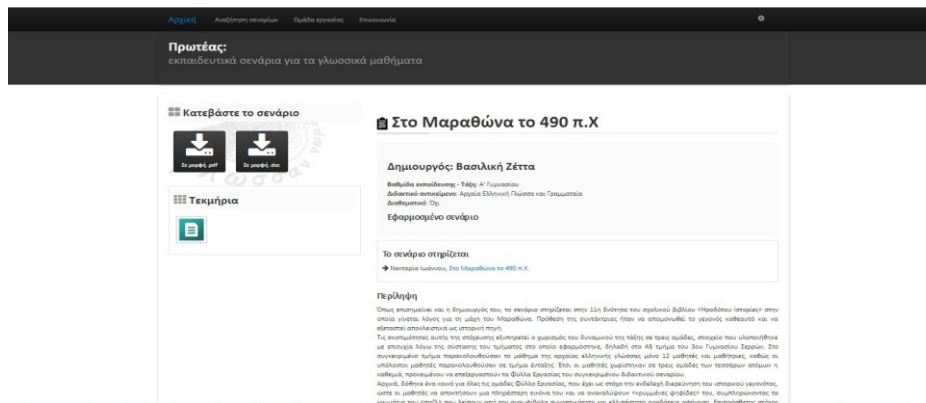
Η δεύτερη ομάδα, οι Βασικοί Πρωταγωνιστές, αναλαμβάνει να παρουσιάσει το ιστορικό γεγονός από το πρίσμα και την οπτική γωνία των βασικών, επώνυμων και ανώνυμων, ηρώων του περιστατικού, αξιοποιώντας, έτσι, με τη δύναμη της ενσυναίσθησης, τη δημιουργική γραφή και καταλήγοντας, ενδεχομένως, και σε δημιουργία υποτυπώδους θεατρικού λόγου, κατάλληλου για δραματοποίηση.

Η τρίτη ομάδα, τέλος, οι Ανατρεπτικοί Δημοσιογράφοι, αναλαμβάνει το προκλητικό δέλεαρ του να αποδομήσει και να ανασυνθέσει την ιστορία, διατυπώνοντας ερωτήματα, κάνοντας υποθέσεις, αλλάζοντας την έκβαση των γεγονότων που στηρίζεται σε άλλες πιθανές εκδοχές.

Το σενάριο προβλέπει και μια τελευταία ώρα αφιερωμένη στην παρουσίαση του υλικού που δημιούργησαν οι ομάδες στην ολομέλεια, κατά τη διάρκεια της οποίας θα υπάρξει εκατέρωθεν αξιολόγηση αλλά και αυτοαξιολόγηση των ομάδων, ώστε να εξαχθούν τα τελικά συμπεράσματα.

Παρόλο που η πίεση του χρόνου ήταν ασφυκτική, καθώς το σενάριο εφαρμόστηκε την τελευταία ουσιαστικά εβδομάδα του σχολείου μέσα σε μια ατμόσφαιρα «αποδόμησης» του σχολικού ωραρίου κατάφερε και υλοποιήθηκε σε μεγάλο βαθμό. Καταλυτική υπήρξε η εμπειρία που απέκτησαν οι μαθητές από την προηγούμενη εφαρμογή διδακτικού σεναρίου στο μάθημα της Οδύσσειας και ο ενθουσιασμός που ακολούθησε την παρουσίαση των τελικών εργασιών των ομάδων.

Έτσι στην εφαρμογή του παρόντος σεναρίου οι μαθητές και οι μαθήτριες σαν «έτοιμοι από καιρό» επεξεργάστηκαν τόσο το κοινό φύλλο εργασίας στην Α' φάση όσο και τα εξειδικευμένα φύλλα εργασίας που μοιράστηκαν στις επιμέρους ομάδες στη Β' φάση σε έναν αρκετά ικανοποιητικό βαθμό και τα αποτελέσματα τους αποτελούν τα τεκμήρια που παρουσιάζονται και είναι ήδη αναρτημένα στον Πρωτέα. <http://proteas.greek-language.gr/scenario.html?sid=3591>



Α' Φάση Εφαρμογής (1^η-2^η Διδακτική ώρα)

Οι μαθητές βρίσκονται στην αίθουσα της σχολικής βιβλιοθήκης, η οποία είναι εξοπλισμένη με προβολικό μηχάνημα και τέσσερις φορητούς υπολογιστές. Προβάλλεται το Βίντεο [Ψηφιακή αναπαράσταση της μάχης του Μαραθώνα το 490 π. Χ.](#) με στόχο να «μνηθούν» οι μαθητές στο ιστορικό θέμα που πραγματεύεται το κείμενο της 11^{ης} Ενότητας του σχολικού βιβλίου και που θα επεξεργαστούν στη συνέχεια με τη βοήθεια των φύλλων εργασίας που τους δίνονται.

Στη συνέχεια με εντυπωσιασμένους τους μαθητές γίνεται η ανάγνωση του εισαγωγικού σημειώματος και του κειμένου του Ηροδότου που παρατίθεται στο σχολικό βιβλίο. Ακολουθεί η γλωσσική εξομάλυνση και επιδιώκεται η κατανόηση του κειμένου μέσω ερωτήσεων της διδάσκουσας. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές καλούνται να επεξεργαστούν το μεταφρασμένο κείμενο βασιζόμενοι στα ερμηνευτικά σχόλια του βιβλίου και να καταλήξουν στα συμπεράσματά τους για τις συνθήκες διεξαγωγής, την εξέλιξη και την έκβαση της μάχης του Μαραθώνα με βάση τη συγκεκριμένη πηγή.

Β' Φάση Εφαρμογής (3^η και 4^η διδακτική ώρα):

Στο εργαστήρι πληροφορικής η καθηγήτρια ελέγχει μέσω ερωτήσεων τον βαθμό πρόσληψης και κατανόησης του κειμένου από τους μαθητές. Κατόπιν, οι μαθητές ενημερώνονται ακροθιγώς για τα ζητούμενα των φύλλων εργασίας των τριών ομάδων, προκειμένου να δηλώσουν τις προτιμήσεις τους. Λαμβάνοντας υπόψη τις επιθυμίες των παιδιών η διδάσκουσα χωρίζει τους μαθητές σε τρεις ομάδες των 4 ατόμων μεικτές και ανομοιογενείς ως προς τη σύνθεσή τους. Επιδιώκεται οι ομάδες να προκύψουν ισοδύναμες ως προς τη στελέχωσή τους και να υπάρχει ένα μέλος τουλάχιστον εξοικειωμένο σε ικανοποιητικό βαθμό με τον υπολογιστή και επιπρόσθετα να υπάρχει και ένα τουλάχιστον μέλος που διαθέτει ευχέρεια χρήσης του λόγου. Οι ομάδες παίρνουν θέση μπροστά στον υπολογιστή της η καθεμία και προχωρούν σε έναν καταμερισμό ρόλων μετά από υπόδειξη της καθηγήτριας (χειριστής Η/Υ, γνώστης λογισμικού παρουσίασης, γνώστης λογισμικού επεξεργασίας κειμένου-γραμματέας, συντονιστής -εκπρόσωπος). Μετά από τη διαδικασία αυτορρύθμισης προκύπτουν τελικά οι ακόλουθες τρεις ομάδες:

- Ιστορικοί Αναλυτές
- Βασικοί Πρωταγωνιστές
- Ανατρεπτικοί Δημοσιογράφοι

Οι ομάδες παίρνουν θέση στον υπολογιστή και ανοίγουν τα φύλλα εργασίας, που βρίσκονται ήδη αποθηκευμένα από την εκπαιδευτικό στην επιφάνεια εργασίας του υπολογιστή τους. Παράλληλα τα φύλλα εργασίας

μοιράζονται σε όλα τα μέλη των τριών ομάδων από τη διδάσκουσα και σε έντυπη μορφή, ώστε να διευκολυνθούν οι μαθητές στην επεξεργασία τους και να κρατήσουν τις σημειώσεις τους κατά την επεξεργασία τους.

Στη συνέχεια, οι μαθητές ξεκινούν με το πρώτο φύλλο εργασίας, που είναι κοινό για όλες τις ομάδες. Συγκεκριμένα, στην πρώτη δραστηριότητα καλούνται, αφού μελετήσουν διάφορες σχετικές πηγές να δημιουργήσουν ένα λογισμικό παρουσίασης, μια χρονογραμμή ή έναν εννοιολογικό χάρτη, όπου θα καταδεικνύουν τις λεπτομέρειες του συμβάντος που παραλείπει η ηροδότεια αφήγηση. Οι μαθητές και οι μαθήτριες και των τριών ομάδων στη διάρκεια της εφαρμογής του στο 3^ο γυμνάσιο Σερρών, επέλεξαν να δημιουργήσουν από ένα λογισμικό παρουσίασης, το οποίο και βρίσκεται στα τεκμήρια του σεναρίου.

Στην επόμενη δραστηριότητα του ίδιου φύλλου εργασίας ζητείται από τους μαθητές να αναστοχαστούν πάνω στα όσα μελέτησαν και να περιγράψουν τα συναισθήματά τους. Σε μια απόπειρα συναισθηματικής αποσύνδεσης και ιδεολογικής αποφόρτισης από το γεγονός ασκούνται στη διάκριση των γεγονότων από τον άμεσο ή έμμεσο σχολιασμό τους, παρεμβολή που δεν είναι ασυνήθιστη στις δευτερογενείς πηγές που μελέτησαν. Η συγκεκριμένη δραστηριότητα λόγω συμπίεσης του διδακτικού χρόνου δεν αναπτύχθηκε όσο θα έπρεπε και κατέληξε να συζητηθεί προφορικά από μια μόνο ομάδα, η οποία κατάφερε και ολοκλήρωσε πρώτη και σύντομα σχετικά την παρουσίασή της.

2^ο Δίωρο Εφαρμογής (5^η -6^η διδακτική ώρα)

Στη διάρκεια του 2^{ου} δώρου οι μαθητές και οι μαθήτριες χωρισμένοι στις ομάδες τους σύμφωνα με το θέμα της κάθε μιας αρχίζουν να επεξεργάζονται τα φύλλα εργασίας τους, που ορίζουν την αποστολή τους.

Οι Ιστορικοί Αναλυτές έχουν ως αποστολή τους να δημιουργήσουν ένα πολυτροπικό κείμενο στο οποίο θα καταθέτουν τα πορίσματα της έρευνάς τους που αφορούν περαιτέρω αναβαθμούς ιστορικής σκέψης και ανάλυσης, δηλαδή την κριτική θέση τους σχετικά με τα δεδομένα, τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα καθώς και τις τυχόν ευκαιρίες που θα μπορούσαν να παρουσιαστούν για τις δύο αντίπαλες παρατάξεις, αλλά και τη γενικότερη οργάνωση, το σχεδιασμό και τις προτεραιότητες που φάνηκε να δίνει η κάθε πλευρά των αντιμαχόμενων κατά τη διάρκεια της μάχης. Η ομάδα αφού διέτρεξε τις προτεινόμενες πηγές κατάφερε να υλοποιήσει την αποστολή της και να παρουσιάσει με μια κριτική ματιά τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα των αντιπάλων ικανοποιώντας και τους αρχικούς στόχους του συντεταγμένου σεναρίου.

Οι Βασικοί Πρωταγωνιστές στη συνέχεια κλήθηκαν να δημιουργήσουν ένα αυτοβιογραφικό κείμενο πρωτοπρόσωπης αφήγησης, στο οποίο, με εξομολογητικό τόνο ανάλογο της περίπτωσης και του βιωμένου συναισθήματος, παρουσίασαν τα γεγονότα της μάχης από την πλευρά κάποιου-διαφορετικού κάθε φορά-εμπλεκόμενου προσώπου (ενδεικτικά αναφέρονται τα ακόλουθα: ο Πέρσης μέγας βασιλεύς Δαρείος, ο Αθηναίος αρχιστράτηγος Μιλτιάδης κ.ά.) Οι αφηγήσεις αυτές στο συντεταγμένο σενάριο ζητείται να ενοποιηθούν στη συνέχεια, ώστε να παρουσιαστεί ένα τελικό διαλογικό κείμενο προορισμένο για δραματοποίηση. Το στοιχείο αυτό όμως δεν κατάφερε να υλοποιηθεί στη διάρκεια εφαρμογής του σεναρίου λόγω πίεσης χρόνου και μη εξοικείωσης των μαθητών με δραματοποιήσεις. Επίσης δεν προχώρησε η ομάδα στην κατασκευή του βίντεο με οπτικό υλικό από ελεύθερη αναζήτηση στο διαδίκτυο και ηχητικά με τις δικές τους ηχογραφήσεις των

ιστοριών που συνέταξαν, το οποίο προτάθηκε από το φύλλο εργασίας, γιατί δεν διέθετε κάποιο μέλος την ευχέρεια κατασκευής του και έπρεπε να δοθεί ως εργασία εκτός σχολικού χώρου, το οποίο δεν επέλεξε η διδάσκουσα.

Τέλος, οι Ανατρεπτικοί Δημοσιογράφοι έχουν ως αποστολή τους να δημιουργήσουν ένα δημοσιογραφικό ρεπορτάζ (ή ένα πολυτροπικό κείμενο λογισμικό παρουσίασης ή εννοιολογικό χάρτη σε κομβικά σημεία των οποίων θα παρουσιάζονται οι παράλληλες εναλλακτικές της ιστορίας που ανασυνθέτουν). Τα πιθανολογικά τους συμπεράσματα θα προκύπτουν από ερωτήματα του τύπου «Τι θα συνέβαινε αν...» που έχουν ως στόχο την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης μέσω της διατύπωσης ευλογοφανών υποθέσεων που προκύπτουν μόνο εξαιτίας της γνώσης των ιστορικών συγκυριών. Οι μαθητές της 3^{ης} ομάδας επέλεξαν να συνθέσουν ένα δημοσιογραφικό ρεπορτάζ στο οποίο ανέπτυξαν εναλλακτικές μορφές της ιστορίας που γνώρισαν. Αξιοσημείωτη κρίνεται η ευρηματικότητα και η δημιουργικότητα των μικρών μαθητών τόσο της 3^{ης} ομάδας όσο και της 2^{ης}.

Γ' Φάση Εφαρμογής (7^η διδακτική ώρα):

Στη διάρκεια εφαρμογής της γ' φάσης του διδακτικού σεναρίου βρισκόμαστε στην αίθουσα της σχολικής βιβλιοθήκης και με τη συνδρομή ενός βιντεοπροβολέα οι μαθητές-μέλη των ομάδων παρουσιάζουν τις εργασίες που δημιούργησαν αξιοποιώντας τις ππε. Πρόκειται στην ουσία για την κατακλείδα του σεναρίου, οπότε δίνεται η δυνατότητα αναστοχασμού, κριτικής, αυτοκριτικής και εξαγωγής συμπερασμάτων για τις ομάδες και τα μέλη τους. Αρχικά, κάθε ομάδα παρουσίασε στην ολομέλεια τις εργασίες της και στη συνέχεια οι μαθητές συζητούν από κοινού για τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν, αλλά και τα οφέλη που αποκόμισαν κατά τη διαδικασία σύνθεσης και δημιουργίας τους. Τα σχόλια όλων υπήρξαν ιδιαίτερα θετικά και η ικανοποίηση από την προβολή των εργασιών των ομάδων δημιούργησε το κατάλληλο κλίμα παιδαγωγικής πρόσληψης του ιστορικού γεγονότος.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΚΡΙΤΙΚΗ

Κατά τη διάρκεια της εφαρμογής και υλοποίησης του διδακτικού σεναρίου οι μαθητές κατακτούν την ιστορική γνώση μόνοι τους και όχι αποκλειστικά μέσα από την αφήγηση του διδάσκοντα και του σχολικού εγχειριδίου. Αποτέλεσμα είναι η άσκησή τους στην αυτενεργό έρευνα, την αυτόνομη εργασία, την αναζήτηση αλληλεπιδράσεων ανάμεσα σε καθοριστικούς ιστορικούς παράγοντες, την κριτική αντιμετώπιση, την αξιολόγηση και ανοιχτή ερμηνεία των ιστορικών δεδομένων, μια διαδικασία που συμβάλει στην πραγμάτωση σημαντικών στόχων της σύγχρονης διδασκαλίας της ιστορίας. Παράλληλα το μάθημα γίνεται πιο ζωντανό και ελκυστικό, αφού οι μαθητές επιτελούν το έργο ενός ιστορικού που αναζητεί την πολυσήμαντη αλήθεια (γνωστική μαθητεία), εργαζόμενοι με εργαλεία της σύγχρονης τεχνολογίας, τα οποία αξιοποιούνται δυναμικά, δημιουργικά και παραγωγικά και με πολλούς τρόπους, από τη φάση της αφόρμησης μέχρι τη φάση της δημόσιας παρουσίασης του πρωτότυπου συλλογικού τους έργου.

Μεγάλος εχθρός στην εφαρμογή του χρόνου αποδείχθηκε ο πιεστικός διδακτικός χρόνος στη διάρκεια της τελευταίας εβδομάδας του σχολικού έτους. Τα φύλλα εργασίας του σεναρίου ήταν αρκετά απαιτητικά και ο προβλεπόμενος χρόνος δεν ήταν αρκετός για μαθητές Α' Γυμνασίου. Ένα ακόμη πρόβλημα εντοπίζεται στις μη κερτημένες δεξιότητες χρήσης των ηλεκτρονικών υπολογιστών από τους μικρούς μαθητές. Οφείλουμε, βέβαια, να

τονίσουμε πως η μεγάλη δεκτικότητα τους εξισορρόπησε την κατάσταση, όταν η διδάσκουσα προχώρησε σε μια βασική διδασκαλία των λογισμικών που χρειάστηκε να χρησιμοποιήσουν οι μαθητές. Επιπρόσθετα, επισημαίνεται ότι ορισμένες από τις δραστηριότητες του σεναρίου απαιτούν για την προσπέλαση και τη διεκπεραίωσή τους αρκετά υψηλό επίπεδο γνωστικής και νοητικής ωριμότητας από την πλευρά των μαθητών, οπότε ο ρόλος του διδάσκοντος αναδεικνύεται καταλυτικός για την ευέλικτη προσαρμογή που θα οδηγήσει στην απρόσκοπτη εφαρμογή του σεναρίου.

Πράγματι, υπάρχουν εγγενείς δυσκολίες οι οποίες σχετίζονται τόσο με τον χρόνο που απαιτείται για την επεξεργασία και ολοκλήρωση των φύλλων εργασίας όσο και τη δυνατότητα των μαθητών της Α' Γυμνασίου να προχωρήσουν σε σύνθετες αναλύσεις ιστορικού γεγονότων και σε κριτική επεξεργασία των πηγών που τους δίνονται. Σε κάθε περίπτωση όμως αποτελεί ουσιαστική πρόκληση η εφαρμογή του συγκεκριμένου διδακτικού σεναρίου καθώς κινητοποιεί τους μαθητές και τους ωθεί σε δημιουργικές δραστηριότητες με βιωματικό χαρακτήρα κυρίως μέσα από τις ασκήσεις ενσυναίσθησης που προτείνει.

ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Γιακουμάτου, Τ.(2006). «Διδάσκοντας ιστορία την εποχή του διαδικτύου». *Φιλολογική*, τ. 97. Αθήνα. Ανακτήθηκε στις 8/3/2016 από τη διεύθυνση:

http://www.netschoolbook.gr/epimorfosi/conferences/p9_dec2006_dig_history.pdf

Λεοντσίνης, Γ. (2007). «Τοπική ιστορία και διδακτική της ιστορίας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση». Ανακοίνωση στο Τριήμερο επιμορφωτικό σεμινάριο του Εθνικού δικτύου σχολείων με θέμα «Βιομηχανική κληρονομιά. Αξίες από το παρελθόν, παρακαταθήκη για το μέλλον» (Νάουσα, 16-18/11/07). Ανακτήθηκε στις 8/3/2016 από τη διεύθυνση: http://www.viokliron.gr/documents/Tpokiki_istoria_kai_didaktiki_tis_istorias.pdf

Νάκου, Ε. (1997). «Ιστορική σκέψη και Ιστορική Εκπαίδευση στα τέλη του 20^{ου} αιώνα». *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 96/97, σελ. 97-105, Αθήνα. Ανακτήθηκε στις 8/3/2016 από τη διεύθυνση: <http://ejournals.lib.auth.gr/1105-3968/article/view/2134>

Πιζάνιας, Π. (5/8/2001). *Η πολιτική σημασία της Ιστορίας*. Εφημερίδα «Η Καθημερινή». Ανακτήθηκε στις 8/3/2016 από τη διεύθυνση: <http://www.kathimerini.gr/97715/article/politismos/arxeiopolitismoy/hpolitikhshmasiathistorias>

Ράπτης, Α. & Α. Ράπτη. (2004). *Μάθηση και Διδασκαλία στην Εποχή της Πληροφορίας*. Αθήνα.

Husbands, C. (1996). *What is History teaching*. Buckingham: Open University Press.

Stanford, M. (1995). *A companion to the study of history*. Oxford: Blackwell.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ- ΦΥΛΛΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Φύλλο Εργασίας 1 (κοινό για όλες τις ομάδες)

1. Μελετήστε τις ακόλουθες πηγές:
 - [Μαραθώνας, 490 π. Χ. - Η μάχη σύμφωνα με τον Ηρόδοτο](#)
 - [Πέρσες και Έλληνες: δύο κόσμοι συγκρούονται](#)
 - [Μάχη του Μαραθώνα](#)
 - [Η αλήθεια για τη μάχη του Μαραθώνα](#)
 - [Η μάχη του Μαραθώνα](#)
 - [Ψηφιακή αναπαράσταση της μάχης του Μαραθώνα το 490 π. Χ.](#)
2. Με δεδομένο ότι η ιστορική αφήγηση του Ηρόδοτου είναι ουσιαστικά μια σύνοψη των γεγονότων και παρουσιάζει πολλά κενά και ελλείψεις, προσπαθήστε να συμπληρώσετε όλες τις λεπτομέρειες που ανακαλύψατε και να δώσετε μια ολοκληρωμένη εικόνα για τη μάχη είτε σε ένα λογισμικό παρουσίασης (προτείνεται το [Prezi](#)) είτε σε μία [χρονογραμμή](#) είτε σε έναν [εννοιολογικό χάρτη](#).
3. Στην προσπάθειά σας αυτή θα σας βοηθήσουν οι ακόλουθες ερωτήσεις:
 - Σε ποιες διπλωματικές ενέργειες προέβησαν οι Αθηναίοι πριν εκστρατεύσουν προς το Μαραθώνα; Ποιες ήταν οι εναλλακτικές τους για την αντιμετώπιση της περσικής απειλής;
 - Τι είναι γνωστό για το χρόνο έναρξης της μάχης και τη χρονική της διάρκεια;
 - Ποιες πληροφορίες εντοπίσατε σχετικά με το αγκυροβόλιο-καταυλισμό των Περσών και το σημείο όπου στρατοπέδευαν οι Αθηναίοι αντίστοιχα; Σε ποια συμπεράσματα οδηγεί ο συσχετισμός της τοπογραφικής επιλογής κατάλυσης του κάθε στρατεύματος αναφορικά με την τελική έκβαση της μάχης;
 - Με ποιο τρόπο παρατάχτηκαν οι αντίπαλοι στις θέσεις μάχης;
 - Ποια επιπρόσθετα στοιχεία προκύπτουν για τη στρατηγική των αντιπάλων, τη διάταξη των παρατάξεων και τις φάσεις της μάχης;
 - Ποιες πληροφορίες δίνονται για το άγγελμα της νίκης, την απειλή κατά της Αθήνας και την ταφή των νεκρών;

Φύλλο Εργασίας 2

Ομάδα Α': Ιστορικοί Αναλυτές

Αποστολή της ομάδας σας είναι να δημιουργήσετε ένα πολυτροπικό κείμενο της επιλογής σας (έγγραφο κειμένου, λογισμικό παρουσίασης εικονογραφικό υλικό μπορείτε να εντοπίσετε από ελεύθερη αναζήτηση στο διαδίκτυο). Σε αυτό θα παρουσιάζετε τα αποτελέσματα της έρευνάς σας που θα βασίζονται στο [ιστορικό κείμενο του Ηροδότου](#), θα αξιοποιούν τα δεδομένα που συλλέξατε στις δραστηριότητες του προηγούμενου Φύλλου Εργασίας και θα απαντούν στα ακόλουθα ερωτήματα:

- α) Ποια τα δεδομένα, τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα καθώς και οι τυχόν ευκαιρίες που θα μπορούσαν να παρουσιάσουν για τις δύο αντίπαλες παρατάξεις; Να τα αναλύσετε.
- β) Σχολιάστε την οργάνωση, το σχεδιασμό και τις προτεραιότητες που φάνηκε να δίνει η κάθε πλευρά των αντιμαχόμενων.

Φύλλο Εργασίας 3

Ομάδα Β': Βασικοί πρωταγωνιστές

Αποστολή της ομάδας σας είναι να δημιουργήσετε ένα αυτοβιογραφικό κείμενο πρωτοπρόσωπης αφήγησης, στο οποίο, με εξομολογητικό τόνο ανάλογο της περίπτωσης και του βιωμένου συναισθήματος (χαρά, ευφορία, όλεθος, οδύνη), θα παρουσιάζετε τα γεγονότα της μάχης από την πλευρά κάποιου, διαφορετικού κάθε φορά, εμπλεκόμενου προσώπου:

- α) του Πέρση «μεγάλου βασιλέως» Δαρείου,
- β) του Αθηναίου αρχιστράτηγου Μιλτιάδη,
- γ) των Περσών στρατηγών Δάτη και Αρταφέρνη,
- δ) του Αθηναίου πολέμαρχου Καλλίμαχου,
- ε) ενός ανώνυμου Πέρση στρατιώτη,
- στ) ενός ανώνυμου Αθηναίου στρατιώτη.

Προφανώς θα βασιστείτε στην [ιστορική αφήγηση του Ηροδότου](#), ενώ καλό θα ήταν να αξιοποιήσετε και τα δεδομένα που συλλέξατε στις δραστηριότητες του προηγούμενου Φύλλου Εργασίας. Στη συνέχεια, με κατάλληλες προσαρμογές μπορείτε να ενοποιήσετε τις αφηγήσεις παρουσιάζοντας ένα τελικό διαλογικό κείμενο προορισμένο για δραματοποίηση.

Χωριστείτε σε δύο υποομάδες. Η κάθε υποομάδα επιλέγει τρεις από τις μικρές αυτοτελείς ιστορίες που συνθέσατε προηγουμένως. Αφού τις ηχογραφήσετε, να δημιουργήσετε αντίστοιχα [βίντεο](#) επενδύοντάς τα με οπτικό υλικό που θα αντλήσετε από την έως τώρα έρευνά σας αλλά και από ελεύθερη αναζήτηση στο διαδίκτυο.

Φύλλο Εργασίας 4

Ομάδα Γ': Ανατρεπτικοί Δημοσιογράφοι

Είναι δεδομένο ότι συχνά μικρές λεπτομέρειες παίζουν καταλυτικό ρόλο στον καθορισμό και την εξέλιξη των ιστορικών γεγονότων. Με βάση το [κείμενο του Ηροδότου](#) και τα δεδομένα που συλλέξατε στις δραστηριότητες του προηγούμενου Φύλλου Εργασίας συζητήστε με την ομάδα σας τα ακόλουθα ενδεχόμενα. Τι θα συνέβαινε, δηλαδή, κατά τη γνώμη σας, αν:

α) Οι Σπαρτιάτες είχαν δεχτεί να βοηθήσουν άμεσα τους Αθηναίους και δεν περίμεναν το προβλεπόμενο, σύμφωνα με τα θρησκευτικά τους έθιμα, χρονικό διάστημα;

β) Ο Καλλίμαχος δεν πειθόταν από τα επιχειρήματα του Μιλτιάδη;

γ) Οι Αθηναίοι ακολουθούσαν διαφορετική στρατηγική στη μάχη; (οι εναλλακτικές προτάσεις είναι άπειρες, μπορείτε να προσθέσετε και τις δικές σας εκδοχές).

Αποστολή της ομάδας σας είναι να ανασυνθέσετε και να ξαναγράψετε το ιστορικό κείμενο με βάση τα συμπεράσματά σας, δίνοντάς του τη μορφή δημοσιογραφικού ρεπορτάζ. Εναλλακτικά, μπορείτε να δημιουργήσετε ένα πολυτροπικό κείμενο της επιλογής σας (λογισμικό παρουσίασης ή [εννοιολογικός χάρτης](#)) στο οποίο σε κομβικά σημεία θα παρουσιάζονται οι εναλλακτικές μορφές της ιστορίας που προτείνετε. Εικονογραφικό υλικό μπορείτε να εντοπίσετε με ελεύθερη αναζήτηση στο διαδίκτυο.

«Είναι λοιπόν η τραγωδία...»

Ζήκα Βάγια

Φιλολόγος, Επιμορφώτρια ΤΠΕ

yuliezik@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Πρόκειται για σταδιακή μύηση των μαθητών στην τραγωδία με ελάχιστη αξιοποίηση του σχολικού βιβλίου. Οι μαθητές, ερευνώντας στο διαδίκτυο (σε αρχαιογνωστικά περιβάλλοντα, σε ιστοσελίδες σχετικές με το θέατρο αλλά και με ελεύθερη αναζήτηση) και εμπλεκόμενοι σε διαδικασίες που ενισχύουν τον οπτικοακουστικό γραμματισμό, ασχολούνται με την τραγωδία σε μια αντίστροφη πορεία από το παρόν στο παρελθόν και καταλήγουν σε δικούς τους «ορισμούς». Η εισαγωγή στο δράμα διδάσκεται στα βασικά της μέρη με επαγωγική λογική, αφόρμηση από επιβιώσεις της τραγωδίας σήμερα και σημείο εκκίνησης την εικόνα και το βίντεο.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: Εισαγωγή στο Δράμα, Οπτικοακουστικός γραμματισμός, Ανοιχτά Περιβάλλοντα

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η διδακτική πρόταση εκπονήθηκε και εφαρμόστηκε στο Γυμνάσιο Πέπλου Έβρου στο πλαίσιο των Πράξεων Π.3.2.1 Εκπαιδευτικά σενάρια και μαθησιακές δραστηριότητες, σύμφωνα με συγκεκριμένες προδιαγραφές, που αντιστοιχούν σε 30 διδακτικές ώρες ανά τάξη και Π.3.2.5 Πιλοτική εφαρμογή και αξιολόγηση αντιπροσωπευτικού αριθμού σεναρίων από κάθε τύπο σε διαφοροποιημένες εκπαιδευτικές συνθήκες πραγματικής τάξης του έργου: «Δημιουργία πρωτότυπης μεθοδολογίας εκπαιδευτικών σεναρίων βασισμένων σε ΤΠΕ και δημιουργία εκπαιδευτικών σεναρίων για τα μαθήματα της Ελληνικής Γλώσσας στην Α/βάθμια και Β/βάθμια εκπαίδευση» (ΕΣΠΑ 2007-2013) με φορέα υλοποίησης το Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. Είναι αναρτημένη μαζί με τα τεκμήρια εφαρμογής στη βάση Πρωτέας (<http://proteas.greek-language.gr/scenario.html?sid=3629-> για τις ανάγκες της δημοσίευσης έχουν γίνει ελάχιστες επεμβάσεις) και βασίζεται στη λογική και την πρακτική διερευνητικών και εποικοδομιστικών προσεγγίσεων σε σχέση με την κατάκτηση της γνώσης. Η γνώση χτίζεται σταδιακά από τους μαθητές με τη διακριτική καθοδήγηση των Φύλλων Εργασίας. Γίνεται προσπάθεια τα Φύλλα να αφήνουν περιθώρια ελευθερίας στους μαθητές και να μην εγκλωβίζουν σε στεγανά την αυτενέργεια και την έκφραση της δημιουργικότητάς τους. Αξιοποιούνται ευρέως σημειωτικοί πόροι του διαδικτύου και αρχαιογνωστικά περιβάλλοντα «ανοιχτού τύπου», ώστε η διερεύνηση να είναι ουσιαστική, όχι προσχηματική, και η γνώση προκύπτει μέσω αξιοποίησης πληροφοριών και «αναγνώρισης» των ειδικών «σημείων» της εικόνας και του βίντεο (Kalantzis & Cope, 1999).

ΣΚΕΠΤΙΚΟ-ΣΤΟΧΟΙ ΚΑΙ ΣΥΝΔΥΑΣΜΟΣ ΤΟΥΣ (Μοντέλο Ρόμβου- Κουτσογιάννης, 2012)

Γνώσεις για τον κόσμο, αξίες, πεποιθήσεις, πρότυπα, στάσεις ζωής

- Έμφαση σε συνεργατικές πρακτικές: οι μαθητές εργάζονται σε ομάδες με συγκεκριμένη αποστολή (μέθοδος Project-Ταρατόρη, 2003) και αξιοποιούνται οι συνεργατικές δυνατότητες των εγγράφων Google.
- Δημιουργία «προσωπικού νοήματος» (Ντάβου, 2000; Πόλκας & Τουλούμης, 2012) μέσω διερεύνησης της γνώσης: οι μαθητές οδηγούνται στη διαμόρφωση προσωπικής εκτίμησης για το τι είναι η τραγωδία ως γραμματειακό είδος.
- Σταδιακή σύνθεση του «όλου» μέσα από τα μέρη: οι ομάδες αρχικά εξοικειώνονται με τους όρους «δράμα» και «τραγωδία» και οδηγούνται στο να ανακαλύψουν μόνοι τους βασικά σημεία απαραίτητα στην επόμενη φάση του σεναρίου. Ακολουθώντας, προβαίνουν σε εις βάθος διερεύνηση των παραπάνω (σε ομάδες διαφορετικές από τις αρχικές) και, στο τέλος, καλούνται να συνθέσουν τις γνώσεις που αποκόμισαν για την Τραγωδία (με αναδιάταξη ομάδων - «Όλον»: Μικρόπουλος, 2006).

Γνώσεις για τη γλώσσα

- Δημιουργία πολυτροπικών κειμένων: παρουσιάσεις, βίντεο, υπερκείμενα.
- Εξοικείωση με τα κειμενικά είδη της παρουσίασης, του άρθρου, τον κειμενικό τύπο της περιγραφής, το γλωσσάρι, τη δημιουργία συγκριτικών πινάκων, μέσω της αξιοποίησης των εγγράφων Google, που επιτρέπουν επεξεργασία και συν-επεξεργασία.
- Συνειδητοποίηση της ρευστότητας του ψηφιακού κειμένου μέσω της αξιοποίησης των εγγράφων Google.

Γραμματισμοί

Κλασικός γραμματισμός

- Διδασκαλία της εισαγωγής στο δράμα.

Νέοι γραμματισμοί - Κριτικός Γραμματισμός

- Κριτική αξιοποίηση της πληροφορίας: οι μαθητές επιλέγουν μόνο τις πληροφορίες ή/και τις εικόνες που θα αποδειχθούν χρήσιμες στις επόμενες φάσεις της έρευνας.
- «Αναγνώριση» οπτικοακουστικού υλικού, οπτικός και ακουστικός γραμματισμός που πραγματώνεται με επαγωγική εξαγωγή θεμελιωδών στοιχείων. Αυτά τα στοιχεία συνιστούν την ουσία της τραγωδίας στο παρόν και το παρελθόν. Οι μαθητές εξαγουν την πληροφορία μέσω του βίντεο και της εικόνας (Kress & T. van Leeuwen, 2001).
- Συνειδητοποίηση των «ορίων» αξιοποίησης των ανοιχτών περιβαλλόντων και θεώρησή τους με κριτικό τρόπο: οι μαθητές αντιλαμβάνονται ότι πρέπει να ερευνήσουν σε περισσότερα από ένα περιβάλλοντα ή/και ελεύθερα στο διαδίκτυο, προκειμένου να συντάξουν την εργασία τους, καθώς οι πληροφορίες δεν είναι πάντα επαρκείς για κάθε θέμα.
- Κριτική αντιμετώπιση των γνώσεων που παρέχονται από το σχολικό βιβλίο (κριτική της αυθεντίας): οι μαθητές ανακαλύπτουν μόνοι τους τη γνώση και, ακολουθώντας, συγκρίνουν τα ευρήματά τους με αυτά που προτείνονται στο σχολικό βιβλίο. Ελέγχουν και την ορθότητα του ορισμού του Αριστοτέλη με τον ίδιο τρόπο.

Διδακτικές πρακτικές

Με τις διδακτικές πρακτικές αναμένεται οι μαθητές / οι μαθήτριες να:

- Αποκτήσουν στάση αυτενέργειας.
- Κατακτήσουν τις δεξιότητες
 - α) της συνεργασίας
 - β) της κριτικής αξιοποίησης της πληροφορίας
 - γ) του οπτικού γραμματισμού
 - δ) της παρουσίασης.

ΛΕΠΤΟΜΕΡΗΣ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΗΣ ΠΡΟΤΑΣΗΣ

Αφετηρία

Η συνήθης μέθοδος διδασκαλίας της εισαγωγής στο δράμα γενικά και στην τραγωδία ειδικότερα επικεντρώνεται στην αξιοποίηση του σχολικού βιβλίου προς την κατεύθυνση της έτοιμης γνώσης, την οποία ο μαθητής καλείται να αποστηθίσει, χωρίς ενδεχομένως να αντιλαμβάνεται τις διαπλοκές και τις συνδέσεις με τις επιβιώσεις του δράματος στο δικό του παρόν. Είναι, επίσης, αποκαρδιωτικό το γεγονός ότι στην εισαγωγή προβλέπεται από το Αναλυτικό Πρόγραμμα να αφιερωθούν μόλις δύο διδακτικές ώρες, για διδακτέα ύλη που περιλαμβάνει αρκετές σελίδες με υλικό πρωτόγνωρο για τους μαθητές στο πλαίσιο της σχολικής τους ζωής. Σε αυτή τη διδακτική πρόταση επιχειρείται αφόρμηση από το παρόν, με έρευνα των ποικίλων επιβιώσεων της τραγωδίας σήμερα και σταδιακή επαγωγική εξαγωγή καίριων σημείων που αφορούν την ουσία του δράματος. Με τον τρόπο αυτό, γίνεται προσπάθεια να αποκτήσει «νόημα» η τραγωδία ως γραμματειακό είδος και ως παράσταση και αναπαράσταση για τον μαθητή, ενώ παράλληλα ο μαθητής δημιουργεί τη γνώση που οφείλει να γνωρίζει με βάση τους στόχους του Αναλυτικού Προγράμματος. Τέλος, παρόλο που η εισαγωγή στο δράμα διδάσκεται αυτόνομα στο σχολείο, γίνεται προσπάθεια σύνδεσής της με τη συγκεκριμένη τραγωδία, την «Ελένη», ώστε οι μαθητές να εισαχθούν πιο ομαλά στο αρχαίο κείμενο.

Σύνδεση με τα ισχύοντα στο σχολείο

Η διδασκαλία της εισαγωγής στο δράμα προβλέπεται από το Αναλυτικό Πρόγραμμα για την Αρχαία Ελληνική Γραμματεία της Γ' Γυμνασίου, όπως και για την αντίστοιχη ενότητα της Β' Λυκείου. Υπάρχει επίσης: α. σύνδεση με τη Νεοελληνική Γλώσσα (καλλιέργεια κειμενικών ειδών- παράγραφος, περιγραφικό κείμενο, άρθρο, γλωσσάρι- μύηση στην πολυτροπικότητα, θεματική σύνδεση με την 5η Ενότητα της Νεοελληνικής Γλώσσας Α' Γυμνασίου «Γνωρίζω το μαγικό κόσμο του θεάτρου και του κινηματογράφου»), την 6η Ενότητα «Οι δημιουργικές δραστηριότητες στη ζωή μου» και την 7η Ενότητα «Ο κόσμος μέσα από την οθόνη-εικόνα». β. σύνδεση με το μάθημα των Θρησκευτικών για τα σχετικά με τις απαρχές του δράματος, που ανάγονται στον Διόνυσο και τη λατρεία του (διερεύνηση στοιχείων λατρείας σε προγενέστερες του χριστιανισμού θρησκείες).

Αξιοποίηση των ΤΠΕ

Η διδακτική πρόταση έχει στόχο την επαγωγική εξαγωγή των βασικών στοιχείων της εισαγωγής στο δράμα και την τραγωδία από τους μαθητές. Οι μαθητές περιηγούνται εικονικά σε χώρους τους οποίους δε θα ήταν δυνατόν να επισκεφτούν, χωρίς την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών (αρχαία θέατρα, μουσεία που διαθέτουν αρχαία αγγεία με σχετικές παραστάσεις, αλλά δεν είναι προσιτά στους μαθητές), αξιοποιούν συγκεκριμένο υλικό που υπάρχει σε αυτούς τους χώρους και δημιουργούν πολυτροπικά κείμενα (παρουσιάσεις, βίντεο, υπερκείμενα) οι ίδιοι.

Επίσης, ενισχύεται η προσπάθεια για κριτική αξιοποίηση του διαδικτύου, καθώς η έρευνα ξεκινά από ελεύθερη αναζήτηση, συνεχίζεται με οδηγία για συγκεκριμένους δικτυακούς τόπους (οι οποίοι, ωστόσο, είναι ανοιχτά διερευνητικά περιβάλλοντα και δεν παρέχουν τη γνώση έτοιμη στους μαθητές), ενώ σε αρκετές περιπτώσεις προτείνεται η διασταύρωση στοιχείων με την έννοια της σύγκρισης των ευρημάτων των μαθητών με τους όρους που προτείνουν έγκριτες ιστοσελίδες. Τέλος, το σενάριο αξιοποιεί τα έγγραφα Google, καθώς εκτός από το ότι συνιστούν «ανοιχτά» λογισμικά (με την έννοια της παραμετροποίησης από τον χρήστη) δίνουν και τη δυνατότητα της συνεργατικής επεξεργασίας από ομάδες μαθητών κυρίως με τα εργαλεία της εισαγωγής σχολίου και της παρακολούθησης αλλαγών (Insert Comment, Revision History).

Διδακτική πορεία/στάδια/φάσεις

Α' Φάση

1-2 διδακτικές ώρες, με Κοινό Φύλλο Εργασίας στο σχολικό εργαστήριο, με ομάδες των δύο έως τεσσάρων ατόμων:

Οι μαθητές αναζητούν και στα Σώματα Κειμένων της Πύλης για την Ελληνική Γλώσσα και με ελεύθερη αναζήτηση στο διαδίκτυο τις χρήσεις των λέξεων «δράμα» και «τραγωδία» σήμερα. Γίνεται αμέσως αντιληπτή η κυρίαρχη τάση για σημασιολογική ταύτιση των δύο όρων σήμερα, παρόλο που η Πύλη κάνει αναφορά στο γραμματικό είδος. Η ίδια διαδικασία επαναλαμβάνεται και για τις εικόνες και τα βίντεο, αυτή τη φορά, ωστόσο, πιο συγκεκριμένα για το «αρχαίο δράμα» και την «αρχαία τραγωδία». Στόχος σε αυτό το σημείο είναι η εξαγωγή κάποιων πρώτων παρατηρήσεων από τους μαθητές σχετικά με θέματα όπως η προέλευση, τα θέματα, ο χώρος και ο τρόπος παρουσίασης, τα μέρη της τραγωδίας, προκειμένου να εισαχθούν οι μαθητές στην επόμενη φάση, η οποία περιλαμβάνει σε βάθος διερεύνηση για κάθε ένα από τα παραπάνω ζητήματα. Επίσης, είναι δυνατόν να διαγνωστούν και προϋπάρχουσες γνώσεις των μαθητών επί του θέματος. Όλα τα παραπάνω είναι δυνατόν να προκύψουν μέσω της προηγούμενης έρευνας με αξιοποίηση της εικόνας και του βίντεο. Οι ομάδες συνεργάζονται μεταξύ τους, μοιράζονται το υλικό τους και μπορεί να προκύψει μία τελική συνεργατική παρουσίαση.

Αξιολόγηση

Η αξιολόγηση σε αυτή τη φάση είναι περισσότερο διαγνωστική και διαμορφωτική: στόχος είναι η σταδιακή μύηση σε βασικά στοιχεία του δράματος, οπότε η έστω μικρή συνεισφορά κάθε μαθητή και κάθε ομάδας κρίνεται απολύτως σημαντική. Όσον αφορά το τελικό ζητούμενο, τη δημιουργία παρουσίασης από τις ομάδες, αυτή πρέπει οπωσδήποτε να περιλαμβάνει (τελική αξιολόγηση Α' Φάσης):

- δύο τουλάχιστον εικόνες (και αγγεία) με Σατύρους ή/και τον Διόνυσο
- δύο τουλάχιστον εικόνες από αρχαία θέατρα
- δύο τουλάχιστον εικόνες παραστάσεων
- δύο τουλάχιστον βίντεο παραστάσεων
- δύο τουλάχιστον εικόνες για τα προσώπια
- αναγνώριση τουλάχιστον δύο μυθολογικών προσώπων και υποθέσεων τραγωδιών
- εντοπισμό τουλάχιστον δύο «κατά ποσόν» μερών της τραγωδίας.

Β' Φάση

2-3 διδακτικές ώρες στο σχολικό εργαστήριο σε ομάδες των δύο έως τεσσάρων ατόμων με διαφορετικά Φύλλα Εργασίας. Ελεύθερη επιλογή θέματος:

ΟΜΑΔΑ 1η: ΑΠΟ ΠΟΥ ΠΡΟΗΛΘΕ Η ΤΡΑΓΩΔΙΑ (Vernant & Vidal - Naquet, 1988 [1974], Lesky, 1989)

Οι μαθητές εντοπίζουν αρχαία αγγεία που σχετίζονται με το δράμα και την τραγωδία σε αρχαιογνωστικά ανοιχτά περιβάλλοντα (Beazley Archive, Perseus). Διαπιστώνεται ότι οι όροι παραμένουν ίδιοι στην αγγλική (επιβίωση της ορολογίας σήμερα). Εντοπίζονται οι πρώτες «συνδέσεις» με τη διονυσιακή λατρεία και συσχετίζονται οι πληροφορίες και οι εικόνες με το έθιμο του καρναβαλιού σήμερα. Οι μαθητές επιχειρούν να εντοπίσουν δράματα με σχετικά θέματα στην ιστοσελίδα του Κρατικού Θεάτρου Βορείου Ελλάδος. Αναμένεται να οδηγηθούν στην κωμωδία αλλά και στο συμπέρασμα για το «απροσδιόνυσον» των θεμάτων της τραγωδίας στην κλασική εποχή και στις σημερινές παραστάσεις. Ως τελική «εργασία» συντάσσουν άρθρο-υπερκείμενο για την προέλευση του δράματος, την τελική διαμόρφωση της τραγωδίας κατά την κλασική εποχή και την επιβίωσή της σήμερα

Αξιολόγηση

Η εργασία της ομάδας αξιολογείται με βάση τα παραγόμενα αποτελέσματα σε όλα τα στάδια. Η διαμορφωτική αξιολόγηση μπορεί να γίνει ως εξής:

- Ανιχνεύεται η κριτική-διακριτική ικανότητα των μαθητών σε σχέση με τον εντοπισμό αγγείων και πληροφοριών σχετικών με το δράμα στα αρχαιογνωστικά περιβάλλοντα που προτείνονται. Αυτό έχει άμεση σχέση με την επιτυχία της προηγούμενης φάσης ως προς τη συγκέντρωση υλικού σχετικού με τον Διόνυσο, τους Σατύρους, το προσωπίο.
- Αναμένεται να εντοπιστούν συσχετισμοί των καρναβαλιών με τη διονυσιακή λατρεία - μεταμφίεση, τον χορό, το κέφι.
- Αξιολογείται η ικανότητα των μαθητών να καταλήξουν στο «απροσδιόνυσον» των θεμάτων.

ΟΜΑΔΑ 2η: ΒΡΕΙΤΕ ΤΟΝ ΜΥΘΟ!

Η δεύτερη ομάδα ασχολείται με τα θέματα των τραγωδιών και επιχειρεί να εντοπίσει τους μύθους στους οποίους στηρίζονται. Η έρευνα ξεκινά από το Αρχείο Παραστάσεων του Κρατικού Θεάτρου Βορείου Ελλάδος: οι μαθητές καλούνται να ασχοληθούν με έναν ικανό αριθμό τραγωδιών, για τις οποίες υπάρχει αναρτημένο οπτικοακουστικό υλικό (βίντεο, φωτογραφίες): να ασχοληθούν και με την Ελένη· να καταγράψουν κάποιες πρώτες παρατηρήσεις τους σχετικά με την υπόθεση και τα πρόσωπα (μπορούν εκτός από το βίντεο και τα προγράμματα να εκμεταλλευτούν και τις πληροφορίες που δίνονται στην ιστοσελίδα). Εφόσον υπάρχει δυσκολία στην αναζήτηση πληροφοριών ελεύθερα στο διαδίκτυο ή αυτό καταστεί ιδιαίτερα χρονοβόρο, συστήνεται η αξιοποίηση ιστοσελίδας στην οποία υπάρχουν συγκεντρωμένες οι υποθέσεις, αλλά και το ανοιχτό περιβάλλον Myth Index για τα μυθολογικά πρόσωπα. Η τελική εργασία έχει στόχο να καταλήξουν οι μαθητές στους μυθολογικούς κύκλους από τους οποίους αντλεί τα θέματά της η τραγωδία.

Αξιολόγηση

Στόχος είναι να αντιληφθούν οι μαθητές σε γενικές γραμμές από πού αντλούν τα θέματά τους οι τραγωδοί και να έρθουν σε επαφή με κάποιους σημαντικούς μύθους.

ΟΜΑΔΑ 3η: ΔΕΙΤΕ ΤΟΝ ΧΩΡΟ!

Οι μαθητές εξοικειώνονται με τον χώρο παρουσίασης των τραγωδιών (και της «Ελένης») ξεκινώντας από το τώρα. Ερευνούν σε βίντεο του Κρατικού Θεάτρου Βορείου Ελλάδος, περιγράφουν τον χώρο των παραστάσεων και, ακολούθως, ερευνούν για τα αρχαία θέατρα και δημιουργούν σχετική

παρουσίαση. Εντοπίζουν, μεταφράζουν, περιγράφουν τα μέρη του αρχαίου θεάτρου και συγκρίνουν τα ευρήματά τους με τους ορισμούς στο Λεξικό του σχολικού βιβλίου και στα λεξικά της Πύλης για την Ελληνική Γλώσσα. Στόχος σε αυτό το σημείο είναι και η κριτική των «αυθεντιών». Ερευνούν μόνοι τους για ορισμένα από τα μηχανήματα του αρχαίου θεάτρου και στο τέλος δημιουργούν Γλωσσάρι για το αρχαίο θέατρο με υπερσυνδέσεις.

Αξιολόγηση

Μπορεί να δοθεί περισσότερη έμφαση στην πληρότητα και την αποτελεσματικότητα της σύνταξης Γλωσσαρίου για το αρχαίο ελληνικό θέατρο.

ΟΜΑΔΑ 4η: ΠΩΣ ΓΙΝΟΤΑΝ Η ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΣΥΜΒΑΝΤΩΝ;

Η τέταρτη ομάδα επιχειρεί να προσεγγίσει τον τρόπο παρουσίασης των γεγονότων σχετικά με: τη διάσταση της *ᾠψεως*, τη διάσταση του *μέλους* αλλά, κυρίως και πρωτίστως, τη διάσταση της αναπαράστασης, της *μιμήσεως*. Στόχος, επίσης, είναι να καταλήξουν οι μαθητές, συσχετίζοντας με όσα γνωρίζουν ήδη από το έπος για τους αοιδούς και τους ραψωδούς, στη μοναδικότητα και τη διαφοροποίηση της τραγωδίας σε σχέση με την Ιλιάδα και την Οδύσσεια: στο αριστοτελικό «*δρώντων καὶ οὐ δι' ἀπαγγελίας*». Για αυτόν τον λόγο, ερευνούν στην ιστοσελίδα του Κρατικού Θεάτρου Βορείου Ελλάδος για βίντεο, φωτογραφίες, προγράμματα, ήχους (και για την «Ελένη»), εξάγουν ορισμένα πρώτα συμπεράσματα και ξεκινούν μια μικρή έρευνα για την αρχαία ελληνική μουσική (West, 1999). Στη συνέχεια επιχειρούν να αναπαραστήσουν τα δρώμενα ως ραψωδοί, αοιδοί, υποκριτές, Χορός, προκειμένου να εντοπίσουν τη διαφορά της αναπαράστασης - μίμησης σε σχέση με την απαγγελία με ή χωρίς μουσική, αλλά και τη διαφορά μεταξύ αναπαράστασης από έναν υποκριτή και από τον Χορό. Ακούνε, τέλος, απαγγελία της «Ιλιάδας» στο Εθνικό Θέατρο με στόχο να αντιληφθούν ότι και τα έπη έχουν δυνατότητες αναπαράστασης, οι οποίες διερευνώνται ακόμη και σήμερα. Συνθέτουν συνεργατικό άρθρο με τις παρατηρήσεις τους.

Αξιολόγηση

Η σύνθεση του τελικού άρθρου αξιολογείται με βάση την επαρκή αξιοποίηση σημαντικών σημείων από την προηγούμενη εργασία τους, οπότε αξιολογείται εκτός από την κατανόηση και η επιλογή του ουσιώδους.

ΟΜΑΔΑ 5η: ΠΟΙΑ ΕΙΝΑΙ ΤΑ ΜΕΡΗ ΤΗΣ ΤΡΑΓΩΔΙΑΣ;

Οι μαθητές εντοπίζουν τραγωδίες στον Μικρό Απόπλου και στο κείμενο της «Ελένης» από το Ψηφιακό Σχολείο, βλέπουν τη δομή των τραγωδιών, καταλήγουν σε μια τυπική δομή τραγωδίας, ερευνούν τους όρους στην Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα, και, ακολούθως, εντοπίζουν βίντεο για κάθε έναν από αυτούς στις ιστοσελίδες του Κρατικού Θεάτρου Βορείου Ελλάδος και του Εθνικού Θεάτρου. Στόχος είναι να συγκρίνουν αυτό που βλέπουν οι ίδιοι με αυτό που τους δίνεται «έτοιμο» και να καταλήξουν από μόνοι τους σε ερμηνεία των όρων. Τελική εργασία είναι η δημιουργία πίνακα με δύο «ομάδες»: τα διαλογικά μέρη και τα λυρικά μέρη της τραγωδίας.

Αξιολόγηση

Η αξιολόγηση είναι τόσο διαμορφωτική όσο και τελική. Αξιολογείται η αναγνώριση σημαντικών στοιχείων κάθε μέρους και η επιτυχία στην τελική διάκριση μεταξύ διαλογικών και λυρικών μερών.

Γ' Φάση

2 διδακτικές ώρες στο σχολικό εργαστήριο με αναδιάταξη ομάδων και με κοινό Φύλλο Εργασίας:

Οι μαθητές ενημερώνονται για την «αποστολή» τους, που είναι να συντάξουν ένα συνεργατικό άρθρο με τίτλο «Είναι λοιπόν η τραγωδία». Δίνεται οδηγία να προσπαθήσουν να δώσουν κάποιους πρώτους «ορισμούς» σε έγγραφο Google, ώστε να είναι δυνατή η συνεργατική επεξεργασία και η παράθεση όλων (και των σχολίων ή των προβληματισμών) σε ένα έγγραφο. Ακολουθώντας, οι μαθητές καλούνται να συγκρίνουν τους δικούς τους ορισμούς με αυτόν του Αριστοτέλη, ο οποίος δίνεται και μεταφρασμένος στο σχολικό βιβλίο (κριτική της «αυθεντίας») και να καταλήξουν στην οικοδόμηση του «δικού τους νοήματος» για την τραγωδία, δημιουργώντας ένα συνεργατικό άρθρο για την ουσία του γραμματειακού είδους.

Αξιολόγηση

Αξιολογείται η προσπάθεια των μαθητών να συνδυάσουν τα προηγούμενα ευρήματα κατά τη δημιουργία άρθρου.

ΣΤ. ΦΥΛΛΟ/Α ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Α' Φάση

Οι μαθητές χωρισμένοι σε ομάδες δύο έως τεσσάρων μαθητών. Διάρκεια: 1-2 ώρες στο σχολικό εργαστήριο υπολογιστών.

ΚΟΙΝΟ ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

- Να αναζητήσετε τις λέξεις «δράμα» και «τραγωδία» στα Σώματα Κειμένων της Πύλης για την Ελληνική Γλώσσα. Να επαναλάβετε με ελεύθερη αναζήτηση στο διαδίκτυο.
- Πόσες χρήσεις των λέξεων αυτών μπορείτε να εντοπίσετε; Να καταγράψετε τις απαντήσεις σας σε ένα έγγραφο Google το οποίο θα μοιραστείτε με τις υπόλοιπες ομάδες.
- Έχετε δει ποτέ αρχαία τραγωδία; Να αναζητήσετε εικόνες και βίντεο στο διαδίκτυο για το «αρχαίο δράμα» και την «αρχαία τραγωδία». Να αποθηκεύσετε το υλικό σας.
- Μπορείτε με βάση την έρευνά σας έως τώρα αλλά και προηγούμενες σχετικές γνώσεις ή εμπειρίες σας, να καταλήξετε σε κάποια πρώτα συμπεράσματα σχετικά με την προέλευση, τα θέματα, τον χώρο και τον τρόπο παρουσίασης, και τα μέρη της τραγωδίας; Να δημιουργήσετε σχετική παρουσίαση αξιοποιώντας το υλικό που συγκεντρώσατε μέχρι αυτό το σημείο.
- Να μοιραστείτε την παρουσίαση με τις υπόλοιπες ομάδες (μέσω του Share των εγγράφων Google) και να καταλήξετε σε μια συνεργατική παρουσίαση του υλικού σας και των συμπερασμάτων σας.

Β' Φάση

Οι ομάδες αναδιατάσσονται και επιλέγουν ελεύθερα το θέμα τους. Διάρκεια: 2-3 ώρες στο σχολικό εργαστήριο υπολογιστών.

ΑΠΟ ΠΟΥ ΠΡΟΗΛΘΕ Η ΤΡΑΓΩΔΙΑ;

- Να εντοπίσετε αρχαία αγγεία που σχετίζονται με το δράμα και την τραγωδία και να τα αποθηκεύσετε. Μπορείτε να ξεκινήσετε την αναζήτησή σας στο Beazley Archive και στον Περσέα με όρο αναζήτησης "drama". Ποιος θεός απεικονίζεται στα ευρήματά σας; Βρίσκετε εικόνες σχετικές με τη λατρεία του; Υπάρχουν και άλλοι που σχετίζονται με αυτόν; Να εντάξετε τις εικόνες σε έγγραφο Google, να καταγράψετε τι απεικονίζουν. Να αναζητήσετε πληροφορίες για αυτούς στο διαδίκτυο και να τις καταγράψετε στο ίδιο έγγραφο Google.

- Να μπειτε σε ιστοσελίδες σχετικές με τη μυθολογία και να αναζητήσετε εικόνες αγγείων και πληροφορίες για τη ζωή του Διονύσου και τη λατρεία του. Να τις προσθέσετε στο παραπάνω έγγραφο Google.
- Να αναζητήσετε στο διαδίκτυο βίντεο για τα καρναβάλια και σε μία παράγραφο στο έγγραφο Google να καταγράψετε τι συμβαίνει σε αυτά.
- Να ανιχνεύσετε ομοιότητες και διαφορές σε σχέση με τις διονυσιακές γιορτές και τη λατρεία του Διονύσου σε πίνακα-υπερκείμενο, στον οποίο θα κάνετε υπερσυνδέσεις στο υλικό σας στο ίδιο έγγραφο Google.
- Να εντοπίσετε δράματα με σχετικά θέματα στο αρχείο του Κρατικού Θεάτρου Βορείου Ελλάδος και να δείτε τα βίντεο και τις φωτογραφίες.
- Σε τι συμπέρασμα καταλήγετε σε σχέση με την προέλευση του δράματος, την τελική διαμόρφωση και την ακμή της τραγωδίας κατά την κλασική εποχή και την επιβίωσή της σήμερα; Να συντάξετε ένα άρθρο-υπερκείμενο στο έγγραφο Google, στο οποίο θα εντάσσετε με υπερσυνδέσεις όλο το παραπάνω υλικό. Να μοιραστείτε το έγγραφο Google με τις υπόλοιπες ομάδες.

ΒΡΕΙΤΕ ΤΟΝ ΜΥΘΟ!

- Να μπειτε στην ιστοσελίδα του Κρατικού Θεάτρου Βορείου Ελλάδος και να εντοπίσετε σύγχρονες παραστάσεις τραγωδιών.
- Να επιλέξετε τουλάχιστον πέντε τραγωδίες και των τριών τραγικών ποιητών (μία από τις οποίες μπορεί να είναι η «Ελένη»), να δείτε τα σχετικά βίντεο, προγράμματα και φωτογραφίες και να καταγράψετε τις πρώτες παρατηρήσεις σας σχετικά με την υπόθεση και τα πρόσωπα των τραγωδιών σε μία παράγραφο σε έγγραφο Google.
- Να συμπληρώσετε τις γνώσεις σας με έρευνα στο διαδίκτυο. Ενδεικτικά δίνεται η ιστοσελίδα Greek Myth Index.
- Θα μπορούσατε να κατατάξετε τα θέματα των τραγωδιών σε ομάδες; Να δημιουργήσετε συνεργατικά σχετικό πίνακα-υπερκείμενο στο παραπάνω έγγραφο Google, όπου θα εντάξετε όλο το σχετικό υλικό. Να μοιραστείτε το έγγραφο Google με τις υπόλοιπες ομάδες.

ΔΕΙΤΕ ΤΟΝ ΧΩΡΟ!

- Να μπειτε στην ιστοσελίδα του Κρατικού Θεάτρου Βορείου Ελλάδος και να εντοπίσετε σύγχρονες παραστάσεις τραγωδιών.
- Να επιλέξετε τουλάχιστον πέντε τραγωδίες (μία από οποίες μπορεί να είναι η «Ελένη»), να δείτε τα σχετικά βίντεο και να καταγράψετε τις πρώτες παρατηρήσεις σας σχετικά με τον χώρο παρουσίασης των τραγωδιών σήμερα σε ένα περιγραφικό κείμενο μίας παραγράφου σε έγγραφο Google.
- Να αναζητήσετε αρχαία θέατρα και εικόνες τους στο διαδίκτυο.
- Να δημιουργήσετε παρουσίαση με τις εικόνες και να προσπαθήσετε να περιγράψετε ό,τι βλέπετε σε ένα περιγραφικό κείμενο μίας παραγράφου στο ίδιο έγγραφο Google, το οποίο θα μοιραστείτε με τις υπόλοιπες ομάδες, όπως και την παρουσίαση.
- Να περιηγηθείτε εικονικά στο αρχαίο θέατρο της Επιδαύρου.
- Να εντοπίσετε στην εικονική περιήγηση στο αρχαίο θέατρο της Επιδαύρου τα μέρη του αρχαίου θεάτρου και να τα περιγράψετε σε ένα περιγραφικό κείμενο μίας παραγράφου στο παραπάνω

έγγραφο Google. Να επιβεβαιώσετε την ερμηνεία των όρων στο Λεξικό όρων του σχολικού βιβλίου ή στα λεξικά της Πύλης για την Ελληνική Γλώσσα.

- Να αναζητήσετε εικόνες και πληροφορίες για τα μηχανήματα του αρχαίου θεάτρου στην ιστοσελίδα για την αρχαία τεχνολογία του Κέντρου Νόησις.
- Να δημιουργήσετε στο ίδιο έγγραφο Google σχετικό Γλωσσάρι για το αρχαίο θέατρο με υπερσυνδέσεις και να το μοιραστείτε με τις υπόλοιπες ομάδες.

ΠΩΣ ΓΙΝΟΤΑΝ Η ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΣΥΜΒΑΝΤΩΝ;

- Να μπείτε στην ιστοσελίδα του Κρατικού Θεάτρου Βορείου Ελλάδος και να εντοπίσετε σύγχρονες παραστάσεις τραγωδιών.
- Να επιλέξετε τουλάχιστον πέντε τραγωδίες (μία από τις οποίες μπορεί να είναι η «Ελένη»), να δείτε τα σχετικά βίντεο, φωτογραφίες και προγράμματα, να ακούσετε ήχους και να καταγράψετε σε μία παράγραφο τις πρώτες παρατηρήσεις σας σχετικά με τον τρόπο παρουσίασης των τραγωδιών σήμερα σε έγγραφο Google.
- Να αναζητήσετε στοιχεία και εικόνες για τη μάσκα στην εφαρμογή «Όψεις του προσωπείου». Να τα αποθηκεύσετε.
- Να αναζητήσετε μουσικά δείγματα αρχαίας ελληνικής μουσικής σε μορφή ήχου ή βίντεο. Μπορείτε να ξεκινήσετε από την ιστοσελίδα του Λύραυλου. Να τα ακούσετε.
- Να επιλέξετε το βίντεο της παράστασης της «Ελένης» που είναι σχετικό με τον Πρόλογο, και να παρουσιάσετε το περιεχόμενό του ως εξής: ως ραψωδοί, ως αοιδοί (για να θυμηθείτε τη δουλειά του ραψωδού και του αοιδού μπορείτε να ανατρέξετε στο διαδίκτυο για πληροφορίες και εικόνες), ως πρόσωπα της τραγωδίας και ως Χορός της τραγωδίας. Να βιντεοσκοπήσετε την προσπάθειά σας και να συγκρίνετε τα βίντεο. Να ακούσετε πώς παρουσιάζει η ηθοποιός Στεφανία Γουλιώτη ένα απόσπασμα από τη ραψωδία Β της «Ιλιάδας» στο πλαίσιο των παραστάσεων του Εθνικού Θεάτρου. Να καταγράψετε τις παρατηρήσεις σας στο ίδιο έγγραφο Google.
- Τι παρατηρείτε ως προς τον τρόπο παρουσίασης της τραγωδίας; Να καταγράψετε τα συμπεράσματά σας στο παραπάνω έγγραφο Google και να δημιουργήσετε με αυτά ένα άρθρο-υπερκείμενο, όπου θα εντάξετε όλο το σχετικό υλικό. Να το μοιραστείτε με τις υπόλοιπες ομάδες.

ΠΟΙΑ ΕΙΝΑΙ ΤΑ ΜΕΡΗ ΤΗΣ ΤΡΑΓΩΔΙΑΣ;

- Να εντοπίσετε αρχαίες τραγωδίες (ενδεικτικά στην ιστοσελίδα Μικρός Απόπλους) ανάμεσα στις οποίες και την Ελένη του Ευριπίδη (Ψηφιακό σχολείο).
- Να συγκρίνετε τις τραγωδίες μεταξύ τους και να καταλήξετε σε μια τυπική δομή αρχαίας ελληνικής τραγωδίας. Να την καταγράψετε σε ένα έγγραφο Google.
- Να διερευνήσετε κάθε όρο από τα μέρη της τραγωδίας (κατά ποσόν μέρη) χωριστά στην Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα. Αν δεν είστε ικανοποιημένοι από τα ευρήματά σας, μπορείτε να κάνετε ελεύθερη αναζήτηση στο διαδίκτυο. Να συμπληρώσετε το παραπάνω έγγραφο Google.
- Να αναζητήσετε βίντεο για κάθε μέρος της τραγωδίας στην ιστοσελίδα του Κρατικού Θεάτρου Βορείου Ελλάδος και του Εθνικού

Θεάτρου, αλλά και με ελεύθερη αναζήτηση στο διαδίκτυο. Να καταγράψετε και να περιγράψετε με λεπτομέρεια ό,τι παρατηρείτε σε αυτά τα βίντεο σε σχέση με το περιεχόμενο και τον τρόπο παρουσίασης σε παραγράφους στο έγγραφο Google. Ταυτίζονται οι παρατηρήσεις σας με τους ορισμούς που εντοπίσατε στα κατά ποσόν μέρη; Δείτε και το σχολικό σας βιβλίο Ιστορία της Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας. Αν υπάρχουν διαφορές, να επιχειρήσετε να τις καταγράψετε σε έγγραφο Google.

- Να επιχειρήσετε να κατατάξετε τα μέρη της τραγωδίας σε δύο ομάδες, με βάση αυτά που παρατηρείτε σε σχέση με τον τρόπο αναπαράστασης, σε πίνακα-υπερκείμενο στο έγγραφο Google, όπου θα εντάξετε σχόλιά σας και το παραπάνω υλικό με υπερσυνδέσεις. Να το μοιραστείτε με τις υπόλοιπες ομάδες.

Γ' Φάση

Οι μαθητές χωρισμένοι σε ομάδες δύο έως τεσσάρων μαθητών. Διάρκεια: 2 ώρες στο σχολικό εργαστήριο υπολογιστών.

ΚΟΙΝΟ ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ: ΤΙ ΕΙΝΑΙ ΛΟΙΠΟΝ ΓΙΑ ΕΣΑΣ Η ΤΡΑΓΩΔΙΑ;

- Αποστολή σας είναι να συντάξετε συνεργατικά άρθρο σε έγγραφο Google με τίτλο «Είναι λοιπόν η τραγωδία...», όπου κάθε ομάδα μπορεί να συνεισφέρει το υλικό που παρήγαγε στην προηγούμενη φάση. Το άρθρο θα έχει τη μορφή υπερκειμένου.
- Να επιχειρήσετε να δώσετε έναν σύντομο ορισμό της τραγωδίας σε έγγραφο Google. Να διατηρήσετε όλα τα σχόλια και τους ορισμούς όλων των ομάδων στο ίδιο έγγραφο.
- Με βάση την έρευνά σας, δικαιολογείται ο ορισμός του Αριστοτέλη για την τραγωδία; Μπορείτε να τον δείτε μεταφρασμένο στο σχολικό σας βιβλίο της Ιστορίας της Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας.
- Να προσθέσετε τις παρατηρήσεις σας στο άρθρο.
- Να αναρτήσετε το άρθρο στην ιστοσελίδα του σχολείου.

Ζ. ΤΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ

Η διδακτική πρόταση κατά την εφαρμογή της είχε διάρκεια 6 διδακτικών ωρών, ωστόσο αξιοποιήθηκε και εξωσχολικός χρόνος για την επεξεργασία των βίντεο (η οποία έγινε από τους ίδιους τους μαθητές με την καθοδήγηση της διδάσκουσας) και για την τελική σύνθεση, η οποία έγινε αρχικά προφορικά στο σχολείο και ολοκληρώθηκε με συνεργασία των ομάδων εκτός σχολείου. Όσα ζητήματα υπήρξαν σχετικά με την αναζήτηση σε ανοιχτά και απαιτητικά αρχαιογνωστικά περιβάλλοντα αντιμετωπίστηκαν με επιπλέον υποστήριξη από τη διδάσκουσα. Στην τελική φάση προτιμήθηκε το MS Office αντί των Googledocs για πρακτικούς λόγους.

Στη βάση του Πρωτέα και συγκεκριμένα στο <http://proteas.greek-language.gr/scenario.html?sid=3629> μπορεί ο ενδιαφερόμενος να δει τα τεκμήρια από την εφαρμογή, τα οποία είναι: φωτογραφικό υλικό από τη διαδικασία εφαρμογής, άρθρα σε μορφή υπερκειμένου για την προέλευση της τραγωδίας, τα μέρη της, τους μυθολογικούς κύκλους από τους οποίους αντλεί υλικό, τα αρχαία θέατρα και, το πιο σημαντικό, επαγωγικά συμπεράσματα και ορισμούς για την τραγωδία, τα οποία συγκρίθηκαν με τον περίφημο αριστοτελικό ορισμό και οδήγησαν στη διαμόρφωση ενός «μαθητικού» ορισμού της τραγωδίας (δημιουργία προσωπικού νοήματος για τους μαθητές)! Εξαιρετικά ενδιαφέρον σημείο της εφαρμογής υπήρξε η θεατρικότητα που προέκυψε ως αποτέλεσμα της συνεργασίας μεταξύ των μαθητών αλλά και

της επαφής τους με τις απαρχές του δράματος: η μαθήτρια Α της ομάδας Πώς γινόταν η παρουσίαση των συμβάντων δημιούργησε «επική» εκδοχή τμήματος του Προλόγου της «Ελένης», προσθέτοντας φράσεις όπως «κι εκείνη τότε απάντησε», «τον κοίταξε καλά η Ελένη και είπε», η μαθήτρια Β στην εκδοχή «ως αοιδός» προσπάθησε να τραγουδήσει το ίδιο κείμενο με αυτοσχεδιασμό στη μουσική απόδοση, ενώ στο τέλος οι μαθήτριες Α και Β το απέδωσαν θεατρικά. Οι προσπάθειες αυτές έχουν βιντεοσκοπηθεί με κατάλληλο παιδαγωγικά τρόπο και έχουν αναρτηθεί στη βάση του Πρωτέα.

Σε γενικές γραμμές το σενάριο έφερε τους μαθητές σε μια πρώτη επαφή με σημαντικές όψεις του δράματος με επαγωγικό τρόπο. Η αξιοποίηση οπτικού υλικού υπήρξε υπόδειγμα οπτικού γραμματισμού, ενώ, επίσης, επετεύχθη σε σημαντικό βαθμό και η «κριτική των αυθεντιών» είτε πρόκειται για τους ορισμούς της Πύλης για την Ελληνική Γλώσσα είτε για τον περίφημο ορισμό του Αριστοτέλη.

Η. ΑΛΛΕΣ ΕΚΔΟΧΕΣ

Το σενάριο διδάσκει σημεία της εισαγωγής στο δράμα και στην τραγωδία. Με την ίδια (επαγωγική) λογική θα ήταν δυνατόν να διδαχτούν και τα σχετικά με την οργάνωση των δραματικών αγώνων στην αρχαιότητα: το πιο κοντινό στους μαθητές θα μπορούσαν να είναι οι Πανελλήνιοι Μαθητικοί Καλλιτεχνικοί Αγώνες (αρχαίο δράμα), εφόσον μπορεί να εξασφαλιστεί σχετικό ψηφιακό υλικό. Επίσης, σε συνεργασία με τον καθηγητή των Εικαστικών και της Μουσικής οι μαθητές θα μπορούσαν να κατασκευάσουν προσωπεία και μουσικά έργα με έμπνευση από το αρχαίο δράμα ή σε συνεργασία με τον καθηγητή της Τεχνολογίας να δημιουργήσουν μια μακέτα αρχαίου θεάτρου ή κάποια από τα μηχανήματα του αρχαίου θεάτρου σε μικρογραφία.

Το σενάριο θα ήταν δυνατόν να αποτελέσει τη βάση για μεγαλύτερη εργασία τύπου Project ή Πολιτιστικό πρόγραμμα για το αρχαίο δράμα και τις επιβιώσεις του. Εύλογα, επίσης, προκύπτει και η σύνδεση με το μάθημα της Θεατρολογίας και γενικότερα τη Θεατρική Αγωγή.

Θ. ΚΡΙΤΙΚΗ

Το σενάριο αφιερώνει στην εισαγωγή στο δράμα και την τραγωδία περισσότερο χρόνο σε σχέση με αυτόν που προβλέπεται από το Αναλυτικό Πρόγραμμα. Θεωρούμε αυτόν τον χρόνο «κερδισμένο» χρόνο, καθώς επιχειρείται πιο ουσιαστική μύηση των μαθητών στο δράμα. Αξίζει να σημειωθεί ότι στη συγκεκριμένη πρόταση διδασκαλίας η εισαγωγή στην τραγωδία διδάσκεται σε μεγάλο βαθμό αυτόνομα, παρόλο που γίνεται προσπάθεια για σύνδεση με την τραγωδία που θα διδαχτεί αμέσως μετά. Ιδανική θα ήταν η διδασκαλία όλης της εισαγωγής μέσα από το ίδιο το αρχαίο κείμενο, ώστε αυτή να αποκτήσει περισσότερο νόημα για τους μαθητές.

ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Κουτσογιάννης, Δ. 2012. «Ο ρόμβος της γλωσσικής εκπαίδευσης». Στο *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα. Πρακτικά της 32ης Συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας Α.Π.Θ.* Θεσσαλονίκη: ΙΝΣ (Ιδρυμα Μ. Τριανταφυλλίδη), 208-222.

Μικρόπουλος, Τ. Α. (2006). *Ο υπολογιστής ως γνωστικό εργαλείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα. σ. 45.

Ντάβου, Μπ. (2000). *Οι Διεργασίες της Σκέψης στην Εποχή της Πληροφορίας: Θέματα*

Γνωστικής Ψυχολογίας και Επικοινωνίας, Αθήνα: Παπαζήσης, σελ.488-493.

Πόλκας, Λ., & Τουλούμης, Κ. (2012). *Μελέτη για τον σχεδιασμό, την ανάπτυξη και την εφαρμογή σεναρίων και εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων για τη διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής γλώσσας και γραμματείας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Ανάκτηση 20/2/2016, http://www.greeklanguage.gr/sites/default/files/digital_school/3.1.3ancient_greek_polkas-touloumis_0.pdf.

Ταρατόρη, Ε. (2003). *Η μέθοδος Project στη Θεωρία και στην Πράξη*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός οίκος αδελφών Κυριακίδη Α. Ε. σσ. 34- 64.

Kalantzis, M., & Core, B. (1999). Πολυγραμματισμοί. Επανεξέταση του τι εννοούμε ως γραμματισμό και τι διδάσκουμε ως γραμματισμό στα πλαίσια της παγκόσμιας πολιτισμικής πολυμορφίας και των νέων τεχνολογιών επικοινωνίας. Στο Α.-Φ. Χριστίδης (επιμ.), «Ισχυρές» και «ασθενείς» γλώσσες στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Όψεις του γλωσσικού ηγεμονισμού (Πρακτικά διεθνούς συνεδρίου, Μάρτιος 1997, Θεσσαλονίκη), τόμ. Β', 680-695. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Kress, G. & T. van Leeuwen. 2001. *Multimodal Discourse. The Modes and Media of Contemporary Communication*. London: Arnold.

Lesky, A. 1989. *Η τραγική ποίηση των Αρχαίων Ελλήνων*. Μτφρ. Ν. Χ. Χουρμουζιάδης. Αθήνα: ΜΙΕΤ.

Vernant, J.- P. & P. Vidal - Naquet. 1988 [1974]. *Μύθος και τραγωδία στην αρχαία Ελλάδα*. Μτφρ. Στ. Γεωργούδη, Β' τόμος: Μτφρ. Α. Τάππη, 1991. Αθήνα: Δαίδαλος Ι. Ζαχαρόπουλος.

West, M. L. 1999. *Αρχαία Ελληνική Μουσική*. Μτφρ. Στ. Κομνηνός. Αθήνα: Παπαδήμας.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Υποστηρικτικό/εκπαιδευτικό υλικό- Ανοιχτά Περιβάλλοντα αρχαιογνωστικού και γενικού ενδιαφέροντος (τελευταία ημερομηνία προσπέλασης 20/2/2016):

- Εθνικό Θέατρο: <http://www.n-t.gr>
- Κρατικό Θέατρο Βορείου Ελλάδος: <http://www.ntng.gr>
- Λύραυλος- Βιντεοθήκη και ηχητικά δείγματα μουσικών αναπαραστάσεων αρχαίας ελληνικής μουσικής: <http://www.lyravlos.gr>
- Μικρός Απόπλους: <http://www.mikrosapoplous.gr>
- Νόησις- Πύλη της Αρχαίας Ελληνικής Επιστήμης και Τεχνολογίας: <http://www.noesis.edu.gr/aet>
- Όμηρος, «Ιλιάδα», ραψωδία Β' (απόσπασμα), Εθνικό Θέατρο 21/10/2010, μετάφραση: Δ. Ν. Μαρωνίτης, απαγγελία: Στ. Γουλιώτη, μουσική: Ηρώ- <https://www.youtube.com/watch?v=L9RktsmA1-c>
- «Όψεις του προσώπειου»: <http://www.komvos.edu.gr/masks/masks.html>
- Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα: <http://www.greek-language.gr>
- Beazley Archive: <http://www.beazley.ox.ac.uk/index.htm>
- Greek Myth Index: <http://www.mythindex.com>
- Perseus Digital Library: <http://www.perseus.tufts.edu/hopper>
- Stoa Consortium – Metis: <http://www.stoa.org/metis>
- Theoi Greek Mythology: <http://www.theoi.com>

«Εναλλακτικές προσεγγίσεις μέσω ΤΠΕ στη διδακτική της Ιστορίας. (e-class, φωτόδεντρο, αντεστραμμένη τάξη)»

Κανταράκη Δ. Σοφία

Μ.Σc.Φιλολόγος, 3^ο Γυμνάσιο Βόλου
sofikant72@yahoo.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα διδακτική προσέγγιση επιχειρεί να συμβάλει στην τροφοδότηση της διανοητικής σκευής των εκπαιδευτικών μέσα από ένα επιστημολογικό πλαίσιο διδακτικής της ιστορίας. Αποσκοπεί να προσδώσει μια διαφορετική οπτική στη διδασκαλία της με τη μέθοδο της αντεστραμμένης τάξης, τη χρήση του φωτόδεντρου στην πλατφόρμα του e-class και την πολύπλευρη διαχείριση της πληροφορίας. Αφετηρία είναι η θέση ότι ο χρόνος που δαπανάται μέσα στην τάξη «επαναπροσδιορίζεται» και επιμερίζεται σε έρευνα, εφαρμογή και αξιολόγηση, προκειμένου να ανταποκριθεί με τον βέλτιστο τρόπο στις εξειδικευμένες ανάγκες κάθε μαθητή. Έτσι, ο μαθητής ως ενεργούν υποκείμενο στοχάζεται πάνω στη πληροφορία, διερευνά και παράγει ιστορική γνώση. Έρχεται σε αντιδιαστολή με το δασκαλοκεντρικό μοντέλο δημιουργώντας ρήξη στην καρδιά της μαθησιακής διαδικασίας με ένα μηχανισμό αλλαγής θεσμικού ρόλου και αλληλοδιδακτικής, σύμφωνα και με τις παιδαγωγικές θεωρίες περί κατασκευής της γνώσης και της επερχόμενης νοητικής εξέλιξης μέσω συνεργασίας. Επιχειρεί να συμβάλει στην ανάπτυξη της ιστορικής συνείδησης και της καλλιέργειας των μεταγνώστικων δεξιοτήτων τους προωθώντας τη βιωματική εμπλοκή των μαθητών ως πρωταγωνιστικό παράγοντα μάθησης.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: φωτόδεντρο, eclass, αντεστραμμένη τάξη, συνεργατική μάθηση, μαθητοκεντρικό μοντέλο.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Σύμφωνα με τις νέες παιδαγωγικές παραμέτρους, οι γνωστικές θεωρίες τονίζουν πως η μάθηση είναι μια μεταβαλλόμενη, ενεργητική, συνθετική και εποικοδομητική διαδικασία σύμφωνα με την οποία ο μαθητής κατασκευάζει τη γνώση μετά από κριτική διερεύνηση. Η πρόσβαση στην πληροφορία καθιστά τη διδασκαλία καθαρά μαθητοκεντρική και ορίζει το μαθητή ως ενεργούν υποκείμενο, ικανό να αναπτύξει γνώσεις πιο προηγμένες, αλλά και διαφοροποιημένες από αυτές που του προσφέρει το αναλυτικό πρόγραμμα. Σύμφωνα, επίσης, με τη νέα εκπαιδευτική φιλοσοφία βασικό χαρακτηριστικό του ψηφιακού σχολείου είναι η διαδραστικότητα και η ομαδοσυνεργατικότητα, έτσι ώστε οι μαθητές να ωφελούνται, μαθησιακά και γνωσιακά, αλλά και να κοινωνικοποιούνται προσαρμοζόμενοι στη σύγχρονη πολυπολιτισμική πραγματικότητα. Η συνεργατική μάθηση βασίζεται στις σύγχρονες θεωρίες που υποστηρίζουν ότι η μάθηση είναι ή μπορεί να βελτιωθεί μέσα από μια κοινωνική διαδικασία. Είναι γνωστό ότι η συνεργατική μάθηση ενθαρρύνει τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μαθητών στο πλαίσιο μιας ομάδας.

Η διαφοροποίηση στη διδασκαλία μέσω της αντεστραμμένης τάξης, με τη χρήση εναλλακτικού ψηφιακού εκπαιδευτικού υλικού στην πλατφόρμα eclass,

έγκειται στον πρωταγωνιστικό ρόλο των μαθητών ως προς τον εμπλουτισμό και την ανατροφοδότηση της διδακτέας ύλης χωρίς την άμεση διδακτική εμπλοκή του εκπαιδευτικού. Οι μαθητές δραστηριοποιούνται ενεργά, προκειμένου να μελετήσουν εκτός τάξης διδακτική ύλη, αλλά κυρίως ενεργοποιούνται από την αλλαγή του θεσμικού τους ρόλου, αφού στη συνέχεια γίνονται οι ίδιοι μεταδότες νέου γνωστικού περιεχομένου. Έτσι, η ιστορία παύει να είναι το βαρετό και ανιαρό εκείνο μάθημα αποστήθισης και στείρας απομνημόνευσης που κρατά όσο οι εξετάσεις. Γίνεται μάθημα αναστοχασμού και ιστορικής διερεύνησης, αντικείμενο μελέτης και δραστηρικής παρουσίασης με τη χρήση ποικιλόμορφων λογισμικών επεξεργασίας λόγου και παρουσίασης.

Το σκεπτικό αυτής της δράσης είναι να γίνουν οι ίδιοι οι μαθητές πρωταγωνιστές και δημιουργοί διαμορφώνοντας την ιστορική γνωστική σκαλωσιά σε ένα οικοδόμημα που θα χτίσουν και θα το αναδείξουν οι ίδιοι μέσα από ένα σύνολο δραστηριοτήτων που αυτοί πάλι θα επιλέξουν με την καθοδήγηση του διδάσκοντα. Το ζητούμενο είναι να αναπτύξουν ιστορική κρίση, αλλά και συνείδηση μέσω σωστής διαχείρισης της πληροφορίας, ανασυνθέτοντας το ιστορικό παρελθόν και συμπληρώνοντας ένα πάζλ ιστορικών γνώσεων.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Οι μοντέρνες προσεγγίσεις για την Ιστορία στην εκπαίδευση με την εφαρμογή τους στην καθημερινή διδακτική πρακτική στη σχολική τάξη αποβλέπουν στην ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης των μαθητών ως προς τη μεθοδολογία, το περιεχόμενο και τα ειδικά χαρακτηριστικά της σε στενή σχέση με την ανάπτυξη κριτικής ιστορικής γνώσης (Ιωάννου, 1998). Η ιστορική γνώση είναι θεμελιώδες και αναπόσπαστο χαρακτηριστικό της ιστορικής σκέψης, επειδή γίνεται αντιληπτή ως διανοητική και κοινωνική δεξιότητα για ιστορική ερμηνεία και όχι ως απλή συσσώρευση ιστορικών στοιχείων (Ρεπούση, 2004).

Με βάση αυτό οι μοντέρνες εκπαιδευτικές μέθοδοι (βλ. Ματσαγγούρας, 1987, Νικολαΐδου και Γιακουμάτου, 2001, Κάββουρα, 2004, Μαυροσκούφης, 2004β, Καλύβας, 2010) επικεντρώνονται στην κριτική μελέτη ιστορικών έργων και στη χρήση και ερμηνεία ιστορικών μαρτυριών από τους μαθητές, γιατί μόνο έτσι εξασφαλίζεται η παράλληλη ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης και της ιστορικής γνώσης (Μαυροσκούφης, 2005). Η ιστορική εκπαίδευση εισάγει μεν τους μαθητές στην Ιστορία, στη μελέτη, ήτοι του παρελθόντος, αλλά ταυτόχρονα και – απαραίτητα – τους μυεί στην ιστορική και μέθοδο και διαδικασία (Ρεπούση, 2000). Η ιστορική δηλαδή σκέψη και γνώση των μαθητών καλλιεργείται παράλληλα, αλλά και κατ' αναλογία με την ιστορική σκέψη και γνώση των ιστορικών (Νάκου, 59-61).

Θεωρείται πια δεδομένο ότι η δυσκολία των παιδιών να σκεφτούν κριτικά για το παρελθόν συνδέεται, εκτός των άλλων, και με την παραδοσιακή ιστορική εκπαίδευσή τους εξαιτίας της οποίας δεν διαθέτουν γνώση ή εμπειρία της ιστορικής μεθόδου (Δημουλάς και Δημούλας, 1999 κ.ε., Δαμάσκος, 2000), αλλά και δεν έχουν ασκηθεί στη χρήση των καταλοίπων του παρελθόντος ως ιστορικών μαρτυριών και στην ερμηνεία τους ως ιστορικών τεκμηρίων για τη διατύπωση ιστορικών ερωτήσεων, υποθέσεων ή συμπερασμάτων (Νάκου, 146-7). Στην αυτόνομη μάθηση ο μαθητής αναγνωρίζει τις ανάγκες του, θέτει στόχους, αναγνωρίζει πηγές μάθησης, επιλέγει στρατηγικές, αξιολογεί το μαθησιακό αποτέλεσμα και κατέχει τον έλεγχο της μάθησής του. Κυρίαρχο ρόλο έχει, όμως, και η αλληλεπίδραση των μαθητών μεταξύ τους, οι ενέργειες

τους, αλλά και η αλληλεπίδρασή τους με τον καθηγητή του οποίου ο ρόλος μετατρέπεται σε βοηθητικό και καθοδηγητικό. Σύμφωνα και με τον Whipple (1987), το είδος αυτό της συνεργατικής μάθησης αναφέρεται στην ενεργό συμμετοχή των μαθητών και των καθηγητών στη διαδικασία της μάθησης. Επιπλέον, οι συνεργατικές δραστηριότητες δίνουν κίνητρο στους μαθητές ενθαρρύνοντάς τους να συμμετέχουν σε συζητήσεις. Ο ίδιος συνεχίζει ότι η γνώση δεν μεταφέρεται, αλλά δημιουργείται μέσα από διάλογο δημιουργώντας ταυτόχρονα την αίσθηση της.

Δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι ο τρόπος με τον οποίο διδάσκονται μέχρι σήμερα τα παιδιά ιστορία φαίνεται ότι έχει καλλιεργήσει το περιεχόμενο της σκέψης τους περισσότερο με ιστορικά ιδεολογήματα παρά με κριτική ουσιαστική γνώση (Δημουλάς και Δημούλας, 1999 κ.ε., Δαμάσκος, 2000). Πέραν αυτού μη δίνοντας στα παιδιά ευκαιρίες να αναπτύξουν τη σκέψη τους ως προς την ιστορική μεθοδολογία και τα ειδικά χαρακτηριστικά της ιστορικής σκέψης, ελαχιστοποιήθηκαν οι όποιες θετικές επιδράσεις στο περιεχόμενο των συλλογισμών τους (Νάκου, 210).

Έχει επισημανθεί ότι η ιστορική σκέψη των μαθητών συγκροτείται ευκολότερα, όταν οι μαθητές εθίζονται περισσότερο στην έρευνα, στη μελέτη και στην αναζήτηση, και όχι τόσο στην απλή περιγραφή των ιστορικών γεγονότων (Κόκκινος, 302). Πρέπει οι μαθητές να εισάγονται σε ένα ευρύ πλαίσιο πρωτογενών και δευτερογενών πηγών και να ενθαρρύνονται να τις ερευνούν αναζητώντας από μόνοι τους αυτό που τους ενδιαφέρει. (Μαυροσκούφης, 2005) Είναι δε ανάγκη διαρκώς να ενθαρρύνονται στο να προσεγγίζουν κριτικά τις πηγές και να απευθύνουν καίριες ιστορικές ερωτήσεις, όπως, «ποιος έγραψε την πηγή;», «γιατί;», «επιβεβαιώνεται-ταυτίζεται η πηγή μας με άλλες πηγές;», «ποια ήταν η οπτική γωνία του συγγραφέα-δημιουργού;» (Foster, 2001). Η διαφοροποίηση, λοιπόν, στη συγκεκριμένη δειγματική διδασκαλία έγκειται στον πρωταγωνιστικό ρόλο των μαθητών ως προς την ανατροφοδότηση της δοθείσας ύλης στην ολομέλεια της τάξης, χωρίς την διδακτική εμπλοκή του εκπαιδευτικού και στη χρήση του φωτόδεντρου στην πλατφόρμα του eclass. Άλλωστε, σε πολλά πανεπιστήμια διεθνώς βιντεοσκοποούνται διαλέξεις και διανέμονται δωρεάν ευρέως μέσω διαδικτύου. Πρόκειται για τα γνωστά ως Massive Online Open Course (MOOCs).

Η μεθοδολογία της συγκεκριμένης μεθόδου στηρίχτηκε αποκλειστικά στις παραπάνω προσεγγίσεις ακολουθώντας και τις παιδαγωγικές θεωρίες του κονστρουκτιβισμού (συγκεκριμένα, του J. Piaget), ο οποίος υποστηρίζει ότι η γνώση οικοδομείται ενεργά από τον ίδιο το μαθητή, στην ανακαλυπτική και διερευνητική μάθηση (όπως την περιγράφει ο J. Bruner), σύμφωνα με την οποία ο εκπαιδευτικός καθοδηγεί τους μαθητές του και παρεμβαίνει μόνον όπου χρειάζεται προκειμένου να διασφαλίσει την ομαλή οργάνωση και διεξαγωγή της διδασκαλίας, και στις κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες (συγκεκριμένα του Vygotsky) οι οποίες υπογραμμίζουν τον ρόλο της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και του πολιτισμικού περιβάλλοντος του παιδιού για την εξέλιξη και την ανάπτυξη της γνώσης. Σύμφωνα με την Κάββουρα (2010:62) οι γνώσεις συγκρατούνται από το υποκείμενο, διατηρούνται για όσο διάστημα είναι λειτουργικές, κινητοποιούνται και αρθρώνονται με άλλους πόρους μέσω των δεξιοτήτων στο πλαίσιο των καταστάσεων μάθησης. Στόχος, λοιπόν, είναι η δημιουργία στοχευμένων καταστάσεων μάθησης της ιστορίας με απώτερο στόχο την περιθωριοποίηση όσο το δυνατόν περισσότερο της μετωπικής διδασκαλίας και την τροφοδότηση και συνεξέταση της δηλωτικής και διαδικαστικής ιστορικής γνώσης.

Επιζητούμενο, λοιπόν, της όλης δράσης είναι η προσπάθεια εξοικείωσης των μαθητών με τις μεθόδους των ιστορικών στο πλαίσιο μιας εξατομικευμένης αντιληπτικότητας (βιβλίο ιστορίας εκπαιδευτικού), αλλά και η απόκτηση ολιστικής συνείδησης της παρελθούσας και παροντικής πραγματικότητας. Οι εφαρμογές της τεχνολογίας μπορούν να ενεργοποιήσουν και να ευαισθητοποιήσουν τις αντιληπτικές δεξιότητες διερεύνησης ιστορικών θεμάτων, έστω και σε ένα απλουστευμένο βαθμό μιας και μιλάμε για μαθητές Γυμνασίου. Ευχής έργο είναι να βρεθεί ο μαθητής μέσω των ΤΠΕ υπό την επήρεια των πηγών και κατά συνέπεια των γεγονότων, προσδίδοντάς τους τη δική του διάσταση και φυσικά συλλαμβάνοντας τη δική τους σημασία και υπόσταση. Στόχος σε γενικές γραμμές είναι η απόκτηση ιστορικής παιδείας μέσω ανάπτυξης της κριτικής σκέψης, έτσι ώστε να τον αναδείξει σε μάρτυρα μιας ιστορικής συνέχειας.

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΚΑΙ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ

Το μάθημα της ιστορίας περνάει από δύσκολη κριτική κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς ιδιαίτερα από το μαθητικό κοινό του. Η στείρα απομνημόνευση και η αποστήθιση δεν ενδείκνυνται, προκειμένου να αλλάξει η εικόνα των μαθητών γι' αυτό. Καταλληλότερος τρόπος για να επιτευχθεί ο σκοπός του, που είναι η καλλιέργεια ιστορικής κρίσης και συνείδησης, είναι η βιωματική και πρωταγωνιστική εμπλοκή των μαθητών, καθ' όλη τη διάρκεια της χρονιάς στην ιστορική διερεύνηση, στην ανακάλυψη, στην ανάλυση, στη σύνθεση και στην παρουσίαση. Έτσι, ο μαθητής αναγνωρίζει τις ανάγκες του, θέτει στόχους, αναγνωρίζει πηγές μάθησης, επιλέγει στρατηγικές, αξιολογεί το μαθησιακό αποτέλεσμα και κατέχει τον έλεγχο της μάθησής του. Ένα από τα μεγαλύτερα οφέλη είναι ότι η συνολική αλληλεπίδραση αυξάνεται από το δάσκαλο στο μαθητή και από το μαθητή στο μαθητή με τη μέθοδο της αλληλοδιδασκτικής.

Με αφορμή πάντα το βιβλίο και τους στόχους του ΑΠΣ και ΔΕΠΠΣ συγκροτείται γύρω από ένα συγκεκριμένο θέμα ένα χαρτοφυλάκιο ιστορικού υλικού βασισμένο στο αποθετήριο μαθησιακών πόρων του Φωτόδεντρου με τη χρήση των εργαλείων της πλατφόρμα του eclass. Το περιεχόμενο της ύλης οργανώνεται με βάση γνωστικές κατηγορίες (όπως συγκυρία, συγχρονικότητα, μεταβολή) και έννοιες γενικές, δομικές, οργανωτικές, ιστορικές. Η μελέτη της γίνεται στο σπίτι διαδικτυακά μέσω οπτικοακουστικού υλικού το οποίο έχει προσαρμόσει στις ανάγκες των μαθητών ο εκπαιδευτικός, όπως παρουσιάσεις, βίντεο, φωτογραφίες, χάρτες στον ιστότοπο (e-class), ενώ οι επεξηγήσεις και οι αλληλοσυμπληρώσεις γίνονται στο σχολείο με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού. Τα χρονικά πλαίσια προσδιορίζονται εξ αρχής βάσει ενός κοινωνικού- μαθητικού συμβολαίου. Έτσι, υπάρχει άνεση χρόνου και ελευθερία κινήσεων και αποφάσεων. Βασικά στοιχεία της δραστηριότητας υπήρξε η οργάνωση και το κίνητρο. Προσδιορίζεται ένα συγκεκριμένο θέμα, το οποίο μπορεί να είναι αντικείμενο επεξεργασίας, είτε ομαδικά είτε ατομικά. Οι μαθητές μέσω των ασύγχρονων επικοινωνιών μάθησης παρακολουθούν τη διδασκαλία της νέας τους ύλης στον δικό τους υπολογιστή στο σπίτι και μαθαίνουν βάσει του δικού τους τρόπου και ρυθμού μάθησης χωρίς χωροχρονικούς περιορισμούς. Αυτή είναι και η φιλοσοφία της αντεστραμμένης τάξης. Να διαχειρίζονται την πληροφορία ποικιλοτρόπως όσο θέλουν και όπως θέλουν. Στην ενότητα, π.χ., για την ελληνική επανάσταση οι μαθητές χωρίστηκαν σε ομάδες προκειμένου να ερευνηθούν οι πηγές και να παρουσιάσουν. Δημιουργήθηκαν τέσσερις ομάδες, των ιστορικών, των

βιογράφων, των φωτογράφων και των φιλολόγων. Ιδιαίτερη μέριμνα χρειάστηκε, ώστε κάθε μέλος να καθίσταται προσωπικά υπεύθυνο για την επιτυχία της ομάδας. Ενώ είχε γίνει αντιληπτό ότι κάθε μέλος της ομάδας επιτυγχάνει το στόχο του μόνο αν και τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας επιτύχουν τους δικούς τους στόχους. Δεδομένου ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού έχει αλλάξει έχουμε το προνόμιο να παρατηρούμε ότι οι μαθητές αλληλεπιδρούν μεταξύ τους. Οι μαθητές βοηθούν ο ένας τον άλλο να μάθουν, αντί να βασίζονται στον καθηγητή ως το μοναδικό αναμεταδότη της γνώσης. Είναι πραγματικά μαγικό να παρατηρεί κάποιος το πόσο καλά οι μαθητές μπορούν να συνεργαστούν και να μάθουν ο ένας από τον άλλο.

Οι μαθητές καλούνταν να διερευνήσουν το υλικό της ομάδας τους, το οποίο υπάρχει αναρτημένο στο φωτόδεντρο μέσω του eclass, και να συμβουλευθούν έγγραφα, περιοδικά, ημερολόγια, ιστορικά μνημεία, έργα τέχνης και άλλα στοιχεία από το παρελθόν, λαμβάνοντας υπόψη το ιστορικό πλαίσιο στο οποίο τα αρχεία αυτά δημιουργήθηκαν και από τα οποία έκριναν ότι μπορούν να ανασύρουν υλικό ποικίλης μορφής παρουσιάζοντάς το με τη βοήθεια των ΤΠΕ στην ολομέλεια της τάξης σε ρόλο εκπαιδευτικού. Το σημείο αυτό χρήζει ιδιαίτερης παιδαγωγικής προσοχής, διότι λαμβάνει χώρα μια υποτυπώδης υποκατάσταση του έργου του εκπαιδευτικού. Οι μαθητές παίρνουν τα ηνία της μετάδοσης γνώσης στο επίπεδο που οι ίδιοι κρίνουν ότι την κατέχουν και σε όρια δική τους αντιληπτικότητας.

Η διαχείριση της πληροφορίας οριοθετείται στην πλατφόρμα του eclass για την οποία έχουν οριστεί κωδικοί πρόσβασης για το σύνολο των συμμετεχόντων μαθητών. Με αυτόν τον τρόπο διαχειρίζονται τα βασικά σημεία του μαθήματος ερχόμενοι στην τάξη την επόμενη φορά, προετοιμασμένοι να συζητήσουν ή να θέσουν ερωτήματα κι απορίες. Επιπλέον, αφού σε αυτό το μαθησιακό μοντέλο δεν υπάρχει διδασκαλία στη φυσική τάξη, ο διδακτικός χρόνος στο σχολείο αφιερώνεται στην πρακτική εξάσκηση, στην εμπέδωση και κατηγοριοποίηση των εννοιών, στην εφαρμογή των νέων γνώσεων, ώστε αυτές να μην περιορίζονται μόνο στο θεωρητικό επίπεδο σε ομαδικές εργασίες και σε διάλογο μεταξύ των μαθητών και του εκπαιδευτικού. Οι μαθητές μπορούν να εργάζονται και από το σπίτι τους, αναρτώντας ή και συνομιλώντας στο chat session με συμμαθητή τους, αν κριθεί απαραίτητο. Πολύ ικανοποιητικό ήταν το γεγονός ότι σε σύνολο 25 μαθητών συμμετείχαν όλοι.

Είναι, γενικά, αποδεκτό ότι η ιστορία αναπτρώνει το ηθικό σε περιόδους εθνικών κρίσεων και απογοητεύσεων, προσφέροντας από το παρελθόν παραδείγματα πατριωτισμού, κοινωνικής αδελφοσύνης και σύμπνοιας. Το βιβλίο της Γ' τάξης Γυμνασίου περιέχει αρκετές, ιστορικά ευαίσθητες στιγμές με τους δύο παγκόσμιους πολέμους, αλλά και με ένα εμφύλιο πόλεμο που κατακερμάτισε τη χώρα. Κατευθυντήρια γραμμή της δραστηριότητας ήταν η κατά το δυνατόν καλύτερη διασύνδεση των ομάδων με το προς διαχείριση ιστορικό υλικό. Οι διδακτικοί στόχοι, σύμφωνα με τα ΑΠΣ και ΔΕΠΠΣ που αναρτήθηκαν στην πλατφόρμα καθοδηγούσαν τους μαθητές, ώστε η ομάδα τους να επιλέξει συγκεκριμένο υλικό μελέτης.

Οι μαθητές παράλληλα με το δοθέν στην πλατφόρμα υλικό ερευνούν τους μαθησιακούς πόρους στο Φωτόδεντρο και το υλικό που αφορά στα διδακτικά θέματα, απομονώνοντας σύμφωνα με την κρίση τους τα κομμάτια που θα επεξεργαστούν προς διδασκαλία. Το πιο δύσκολο σημείο είναι ίσως η διαχείριση της πληθώρας των πληροφοριών, η αποφυγή άσκοπης συλλογής γνώσεων και η ολιστική μελέτη τους. Οι μαθητές έπρεπε να δαμάσουν όλο

αυτό το πληροφοριακό υλικό και να το επεξεργαστούν ανάλογα με τη θεματική της ομάδας τους. Για τον λόγο αυτόν είχε προηγηθεί συζήτηση σχετικά με τον τρόπο αναζήτησης, αλλά και επεξεργασίας του υλικού. Το υλικό των πηγών απομονώνεται και παρουσιάζεται από τις ομάδες στην ολομέλεια της τάξης, αρκετές φορές με την παρουσία και όσων συναδέλφων του σχολείου επιθυμούσαν να το παρακολουθήσουν. Βασικό μέλημα είναι να ασκηθούν οι μαθητές στη μελέτη και επεξεργασία των πρωτογενών και δευτερογενών πηγών, στη διάκριση ιστορικών και μυθοπλαστικών στοιχείων, αλλά και στον έλεγχο της αντικειμενικότητας των πηγών. Παρατηρητές μαθητές δεν υπήρχαν στο πρόγραμμα, αφού όλοι είχαν αναλάβει συγκεκριμένο ρόλο.

Δεν μιλάμε, όμως, για παράδοση του μαθήματος, καθώς η συγκεκριμένη πρόταση δεν προτείνεται ως μια δράση που διανθίζει την παραδοσιακή διδασκαλία, αλλά ως μία εναλλακτική μέθοδος που αντικαθιστά την παραδοσιακή διδασκαλία και την καθημερινή διδακτική και παιδαγωγική πρακτική μας. Πρόκειται, σύμφωνα και με τον Poster (2001) για μια μαζική μετανάστευση της ιστορικής πληροφορίας στο διαδίκτυο που ανατρέπει την παραδοσιακή αφηγηματική μορφή της ιστορίας. Το επιζητούμενο ήταν να αποκτήσουν οι μαθητές κομβικές δεξιότητες, στην έρευνα, στην παρατήρηση, στην ερμηνεία, στην εξαγωγή συμπερασμάτων, στη διαπραγμάτευση των ευρεθέντων και γενικότερα στην προώθηση βιωματικών μορφών μάθησης, αλλά και ενσυναίσθησης στη σύγχρονη κοινωνία της πληροφορίας. Μέσα από τη διαδικασία αυτή μαθαίνουν να συνεργάζονται, να κοινωνικοποιούνται, να χειρίζονται τις νέες τεχνολογίες και το σημαντικότερο να εντρυφούν στην ιστορική πραγματικότητα εμπεδώνοντάς την. Ο μαθητής στην πλατφόρμα δεν είναι απαραίτητο να προσπελάσει το υλικό με μια καθορισμένη και γραμμική σειρά, αλλά έχει τη δυνατότητα να επιλέξει τι θα παρακολουθήσει και με ποια ταχύτητα προσδιορίζοντας τη δική του πορεία μάθησης. Χρησιμοποιούνται για το λόγο αυτό, επίσης, λογισμικά γενικής χρήσης, εννοιολογικοί χάρτες, λογισμικά επεξεργασίας εικόνas, λόγου. Οι μαθητές, καθώς ούτε τεχνοφοβικοί είναι, αλλά και ούτε ανεπίδεκτοι τεχνολογικής μάθησης προσλαμβάνουν πάντα ό,τι καινούργιο τους δοθεί με πολλή ευχαρίστηση, αφού η τεχνολογία δεν είναι διόλου βαρετή και κουραστική στο σχολικό περιβάλλον ειδικότερα, όταν συνδράμει στην διδασκαλία *ιδιαίτερων* μαθημάτων. Μικρά κομμάτια πολύτροπης ιστορίας παρουσιάζονταν συγκεντρωμένα επιμελώς με πολλή φαντασία και τεχνολογικό ένδυμα από μαθητές, ιστορικούς, δημοσιογράφους, φωτογράφους, αναλυτές, συντάκτες. Επιπλέον, δίνεται έμφαση στην εξισορρόπηση της δηλωτικής και διαδικαστικής γνώσης, αλλά και στις εποικοδομητικές θεωρίες μάθησης. (Κόκκινος, 2006). Άλλωστε, η σύγχρονη παιδαγωγική θεωρεί τη συνεργατικότητα και την ενεργητική εμπλοκή των μαθητών σε συνδυασμό με την αλληλοδιδασκτική προσέγγιση ως καταλληλότερο τρόπο απόκτησης της γνώσης.

Η καινοτόμος αυτή δράση στηρίζεται στην επιθυμία αυτενέργειας και επικοινωνίας των μαθητών μεταξύ τους έχοντας, έτσι, την ευκαιρία να προβάλλουν το προς μελέτη νέο υλικό τους. Εξίσου σημαντική θεωρείται και η αυτενέργεια της εκπαιδευτικού να προωθήσει και να τονίσει την σπουδαιότητα τέτοιων δράσεων στην εκπαίδευση. Προϋποθέσεις ανάπτυξης της δράσης είναι, εκτός από την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών:

1. Η εύκολη πρόσβαση στο σχολικό εργαστήριο και στο διαδίκτυο.
2. Η εξοικείωση του εκπαιδευτικού, αλλά και των μαθητών με τις ΤΠΕ.
3. Η διοίκηση του σχολείου και οι Σχολικοί Σύμβουλοι να επιτρέπουν και να προτρέπουν την αυτενέργεια του εκπαιδευτικού και των μαθητών, ώστε να μην

εγκλωβίζονται στο σχολικό βιβλίο στο πρόγραμμα και το δασκαλοκεντρικό σύστημα.

4. Η ύπαρξη οπτικοακουστικών μέσων και διαδραστικού πίνακα.

Η συνεργασία των ίδιων των μαθητών είναι η υπεράνω όλων προϋπόθεση, προκειμένου η δράση να εφαρμοστεί. Το σημαντικότερο όλων είναι ο ευγενής αγώνας των μαθητών να μεταδώσουν στους συμμαθητές τους τη νέα γνώση. Έτσι, αντιλαμβάνονται ότι διδάσκω σημαίνει όχι μόνο ότι είμαι γνώστης, αλλά και ότι δομώ αναπαραστάσεις, αντιλαμβάνομαι τις προσδοκίες και τις συμπεριφορές των άλλων επενδύοντας πάνω σε αυτές. Το βιβλίο από μόνο του και η στείρα απομνημόνευση δεν συνάδουν πλέον με αυτή τη φιλοσοφία και τον σύγχρονο, ενεργό πολίτη που ευαγγελίζεται το νέο, ψηφιακό σχολείο. Οι δημιουργίες παρουσίασης του υλικού των μαθητών, που ανεβαίνουν στην πλατφόρμα, είναι άλλωστε και ο καλύτερος αντίλογος σε όλους όσους έχουν ενδοιασμούς για τη μέθοδο της αντεστραμμένης τάξης.

Τέλος, για την αξιολόγηση των μαθητών χρησιμοποιούνται εναλλακτικές μορφές, όπως η αυτοαξιολόγηση και η ετεροαξιολόγηση. Η αξιολόγηση γίνεται από τη διδάσκουσα, αλλά και από τους ίδιους τους μαθητές σε διάφορες φάσεις της διδασκαλίας με ερωτήσεις που θέτουν οι ίδιοι οι μαθητές προς τους συμμαθητές τους. Στόχος είναι η διαπίστωση γνωστικών, μεταγνωστικών, κοινωνικών, συναισθηματικών δεξιοτήτων, αλλά και η ανατροφοδότηση, η εκτίμηση των πεπραγμένων, η αποτίμηση της πορείας των εργασιών των ομάδων. Η πλατφόρμα του eclass ενδείκνυται για εργασίες αξιολόγησης όλων των τύπων σε χρονικό πλαίσιο που θέτουν οι ίδιοι οι μαθητές και χωρίς χρονικούς περιορισμούς, έχοντας έτσι και τη δυνατότητα επιλογής του τρόπου με τον οποίο θα κριθούν.

ΤΡΟΠΟΙ ΔΥΝΑΤΗΣ ΔΙΕΥΡΕΥΝΗΣΗΣ ΚΑΙ ΣΕ ΆΛΛΑ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΑ

Η συγκεκριμένη διδακτική προσέγγιση μπορεί να πραγματοποιηθεί σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα και να διαφωτίσουν πτυχές που αφορούν στην εκπαιδευτική φιλοσοφία διαφορετικών μορφωτικών συστημάτων της Ευρώπης. Στην προκειμένη περίπτωση, πρωταγωνιστικό ρόλο είχε η ιστορία, χωρίς όμως αυτό να σημαίνει ότι δεν μπορεί αυτή να επιτευχθεί σε άλλα μαθήματα, επιτυγχάνοντας το ίδιο καλά το μαθησιακό και γνωσιακό στόχο της. Επειδή η πλατφόρμα του eclass προσφέρει μια ποικιλία εναλλακτικών δράσεων, ο μαθητής πρωταγωνιστεί και αναπτύσσει σχέδιο ανάλογα με τα ενδιαφέροντά του, αλλά και την οπτική κάτω από την οποία αυτός βλέπει το κάθε μάθημα παραμερίζοντας τα εμπόδια της μονολιθικότητας. Ξένες γλώσσες, τεχνολογία και πληροφορική, εικαστικά, μουσική, αλλά και όλα τα γνωστικά αντικείμενα μπορούν να διδαχθούν με τη μέθοδο της αντεστραμμένης τάξης.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Ο καλύτερος τρόπος εμπέδωσης της γνώσης είναι η βιωματική πρόσληψη και η διαδραστική επαφή με το μάθημα. Μαθαίνω ιστορία, όταν κάνω ιστορία. Οι νέοι ρυθμοί στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα απαιτούν ενεργούς πολίτες με κρίση και αντίληψη των τεκταινόμενων σε μια εποχή όπου όλα πια μεταφράζονται ψηφιακά. Ασφαλώς, τίποτα δεν μπορεί να αντικαταστήσει τον εκπαιδευτικό και το βιβλίο, αλλά ενδεχομένως η μέθοδος της αντεστραμμένης τάξης να μπορεί να κινητοποιήσει τη θέληση και τη φαντασία του μαθητή, τις αισθήσεις και τη δράση του στην εκπαιδευτική διαδικασία. Έτσι, φαίνεται ότι ενδυναμώνεται η αυτοεκτίμηση του, καθώς στο πλαίσιο της κοινότητας μάθησης όλα τα μέλη της εργάζονται με κοινό στόχο και συμφωνημένους

ρόλους. Αυτό συμβάλλει στην ανάπτυξη αισθήματος κοινής ευθύνης, αλληλοϋποστήριξης και καλλιέργειας ενός φιλικού κλίματος που ενθαρρύνει τη μάθηση. Ένα τέτοιο πλαίσιο ευνοεί την κοινωνικοποίηση των ατόμων και μπορεί να έχει ιδιαίτερα ευεργετικές επιδράσεις στα μέλη εκείνα που για διάφορους λόγους (π.χ. μειωμένη αυτοεκτίμηση) διστάζουν να εκφράσουν τις απόψεις τους. Μαθητές που δεν κατέχουν βασικές κοινωνικές δεξιότητες είναι δύσκολο να επιτύχουν συνεργασία υψηλής ποιότητας. Ωστόσο, η εμπρυακή εφαρμογή της μεθόδου της αντεστραμμένης τάξης και η παράλληλη εμπλοκή σε ομαδοσυνεργατικές δεξιότητες φάνηκε ότι συνδράμει στην αναπαραγωγή και ανατροφοδότηση της γνώσης. Ο χαμηλός τόνος φωνής, η άσκηση ηγετικού ρόλου, η αποδοχή της διαφορετικότητας, η έκφραση διαφωνίας είναι μερικές δεξιότητες που έπαιξαν πρωταγωνιστικό ρόλο για να γίνει η συνεργατική προσπάθεια πιο αποδοτική.

Το βιβλίο λειτουργεί ως αρωγός και σύμβουλος, χωρίς η συμβολή του να παραμένει αδρανής και στάσιμη. Το σχολείο είναι ένα σύνολο δραστηριοτήτων και όχι μόνο μια άσπρη σελίδα. Οι μαθητές χρειάζονται δράση, κίνητρα, δραστηριότητες, συμμετοχή στην ιστορική πραγματικότητα. Το γνωσιακό οικοδόμημα, που χτίζουν οι ίδιοι, παραμένει στον ψυχισμό τους και αναπαράγεται στη μνήμη τους. Άλλωστε, μιλάμε για παιδιά και η ιστορία γίνεται παιχνίδι γνώσης, φαντασίας, αναστοχασμού, βιωματικής εμπλοκής. Αδρανείς και αμέτοχοι μαθητές απέκτησαν τον έλεγχο της μαθησιακής διαδικασίας μέσα από τη μελέτη ιστορικής ύλης σε χρόνο εκτός της σχολικής τάξης. Είναι γεγονός, ότι η μετέπειτα θεσμική αλλαγή στον τρόπο διδασκαλίας προκάλεσε εξ αρχής το ενδιαφέρον και την περιέργεια τους, αφού κλήθηκαν να υποδυθούν τον διδάσκοντα και να διαχειριστούν τη μάθηση. Έψαξαν, ανακάλυψαν, διερεύνησαν και προβληματίστηκαν. Ίσως, ακούγοντας πια ιστορία, να μη δυσανασχετούν, αλλά να θυμούνται ευχάριστα κάποιες διαδρομές, που έκαναν στα μονοπάτια της. Ο επιμελημένος σχεδιασμός της δράσης ανατροφοδότησε την ιστορική τους σκέψη δίνοντας χώρο σε μια διαμορφωτική αξιολόγηση. Η διδάσκουσα μπόρεσε να κατανοήσει δυσκολίες και εμπόδια μέσα από την διερευνητική και ανακαλυπτική πορεία μάθησης των μαθητών, αλλά και να διευκολύνει την ομαδοσυνεργατική μέθοδο, απαραίτητη προϋπόθεση διεκπεραίωσης του στόχου. Η δραστηριότητα συνέβαλε τα μέγιστα στην ανάπτυξη της ιστορικής συνείδησης και καλλιέργειας των μαθητών, αλλά και στην τόνωση της ιστορικής τους αυτοπεποίθησης σε καιρούς χαλεπούς για τη χώρα. Ο πρωταγωνιστικός τρόπος διερεύνησης και έρευνας σε όλες τις δραστηριότητες καλλιέργησε τις μεταγνώστικές τους δεξιότητες, ουσιαστικά οι μαθητές κατέκτησαν τη μεταγνώση, έμαθαν πώς να μαθαίνουν, αλλά και να αυτοαξιολογούνται. Ενεργοποιήθηκε η φαντασία τους και ταυτόχρονα τους καλλιεργήθηκε το αίσθημα της ευθύνης μέσω των πρωτοβουλιών που ανέπτυξαν σε θέματα οργάνωσης παρουσίασης της νέας ύλης. Το σημαντικότερο συνεργάστηκαν άψογα τηρώντας το αρχικό «κοινωνικό συμβόλαιο» με τη διδάσκουσα, έμαθαν να χρησιμοποιούν μια ποικιλία εκπαιδευτικών λογισμικών που θα τους φανούν χρήσιμα στη μετέπειτα πορεία τους (projects), αντιλήφθηκαν τη σπουδαιότητα της ιστορίας, διαμόρφωσαν ελεύθερη κρίση, αλλά και κριτική και το σπουδαιότερο όλων αγάπησαν το μάθημα της Ιστορίας. Τέλος, ενστερνίστηκαν την ιδέα της εξ' αποστάσεως και της δια βίου μάθησης που θα μπορεί να τους συνοδεύσει μελλοντικά, ως εφόδιο, στην μετέπειτα επαγγελματική τους ανέλιξη.

ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Δαμάσκος, Π. Κ. (2000). Ο επιχειρηματικός λόγος και η ανάπτυξή του στο Λύκειο, με θέμα: «Το δίκαιο του ισχυρού επικρατεί πάντα;». Συν-έρευνα: Συλλογή δεδομένων, από σχολεία του Νομού Λάρισας, διόρθωση δοκιμίων, επιμέλεια: Κ. Β. Δημουλάς, Αθήνα.

Δημουλάς, Κ. Β., και Δημούλας Κ. Δ. (1999 κ.ε.). Ενιαίο Αναλυτικό Πρόγραμμα Φιλολογικών Μαθημάτων στην Εκπαίδευση. Συν-έρευνα Ομάδας Δασκάλων και Καθηγητών σε Δημοτικό και Γυμνάσιο / Λύκειο. Βιβλία και μαθήματα σε Δημοτικό – Γυμνάσιο – Λύκειο, για την κυκλικότητα του ενιαίου πλαισίου σπουδών και τα προβλήματα που υπάρχουν σε αυτήν. Λάρισα.

Ιωάννου, Θ. Π. (1998). Οργάνωση και διδασκαλία του μαθήματος της ιστορίας: Διδακτικοί στόχοι, Τα εκπαιδευτικά 47/48: 76/85.

Κάββουρα, Θ. (2004). Ιστορικές πηγές και περιβάλλοντα μάθησης με χρήση τεχνολογιών και πληροφορίας και επικοινωνίας. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Καλύβας, Ι. (2010). Διδακτική της Ιστορίας. Φιλολογική και λοιπή επιστημονική επιμέλεια Κ.Β. Δημουλά. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κόκκινος, Γ. (1998). Από την Ιστορία στις Ιστορίες, Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.

Ματσαγγούρας, Η. (1987). Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία. Αθήνα : Γρηγόρης.

Μαυροσκούφης, Δ .Κ (2004β). Σύγχρονες στρατηγικές διδασκαλίας - μάθησης και νέες τεχνολογίες στο μάθημα της ιστορίας. Στο Φιλολόγοι στον υπολογιστή, επιμέλεια Ε. Μυρογιάννη – Δ. Μαυροσκούφης, 139-159. Αθήνα: Καλειδοσκόπιο.

Μαυροσκούφης, Δ .Κ (2005). Αναζητώντας τα ίχνη της ιστορίας : Ιστοριογραφία, διδακτική μεθοδολογία και ιστορικές πηγές. Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη.

Νάκου, Ε. (2000). Τα παιδιά και η ιστορία. Ιστορική σκέψη, γνώση και εμπειρία. Αθήνα: Μεταίχμιο

Νικολαΐδου, Σ. – Γιακουμάτου Τ. (2001). Διαδίκτυο και διδασκαλία. Αθήνα : Κέδρος.

Ρεπούση, Μ. (2000). Διδακτική της ιστορίας, στοχασμοί, διεργασίες και ζητούμενα, 1880-1980. Η ιστορική γνώση ως ιστορική σκέψη. Τα Ιστορικά, 33 (2000): 319-378. Ανακτήθηκε <http://goo.gl/L4MNko>

Ρεπούση, Μ. (2004). Μαθήματα Ιστορίας. Από την ιστορία στην ιστορική εκπαίδευση, Αθήνα : Καστανιώτης

Foster, S. J. (2001). «*Historical Empathy In Theory And Practice: Some Final Thoughts*», στο Davis, O.L. Jr. – Yeager, E.A. – Foster, S. J., *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies*, Rowman and Littlefield.

Poster, Mark. (2001). *What's the Matter with the Internet?*, Media Studies/Social Theory

Whipple, W. R. (1987). "Collaborative Learning: Recognizing It When We See It." AAHE Bulletin: 4-6. (ED 289 396)

«Διαθεματικό σενάριο Ιστορίας: Η Αγία Σοφία και η σημασία της για την Τέχνη και τον Πολιτισμό»

Καψάσκη Αγγελική

Δρ. Παιδαγωγικής, Σχολική Σύμβουλος Φιλολόγων Ρεθύμνου,
angelkapsaski@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην εισήγηση αυτή παρουσιάζεται ένα διδακτικό σενάριο με χρήση ΤΠΕ που δοκιμάστηκε στο Πέραμα Μυλοποτάμου στην Ιστορία Β Γυμνασίου. Στηρίζεται στις εποικοδομητικές θεωρίες μάθησης και αξιοποιείται η προσέγγιση της γνώσης μέσω της τέχνης (αγιογραφίες ψηφιδωτά, αρχιτεκτονική και τραγούδια), καθώς και η πολυπρισματική προσέγγιση κειμενικών, εικαστικών και ακουστικών πηγών.

Αξιοποιώντας τις ΤΠΕ και με συνεργατική εργασία στην κατεύθυνση της διερευνητικής μάθησης με τη μορφή project επιχειρείται να γνωρίσουν οι μαθητές ένα σημαντικό μνημείο του Βυζαντίου με μεγάλη ιστορική και αρχαιολογική αξία και να κατανοήσουν την ιδιαίτερη σημασία της Αγίας Σοφίας για τον πολιτισμό παγκοσμίως αλλά και για τον Ελληνισμό διαχρονικά στην κατεύθυνση του προτεινόμενου ΑΠΣ στην Ιστορία Γυμνασίου του 2015.

Με την παράλληλη εξοικείωση των μαθητών με λογισμικά παρουσιάσεων, εικονικής περιήγησης και εργαλείων Web2, όπως χρονογραμμή Timetoast, πολυμεσικές εφαρμογές, διαδίκτυο και άλλα εργαλεία ψηφιακού γραμματισμού, καλλιεργείται η ιστορική και κριτική τους σκέψη και συνεργατικότητα.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: Ιστορία, Αγία Σοφία, ΤΠΕ, πολυτροπικότητα, πηγές.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Από τη δεκαετία του 1980 και εξής υπάρχει η τάση στην ιστοριογραφία να μελετώνται παράλληλα με την πολιτική και διπλωματική ιστορία θέματα κοινωνικής, οικονομικής ιστορίας αλλά και ιστορίας του πολιτισμού. Η προσέγγιση αυτή που ονομάστηκε «νέα ιστορία», χωρίς να αρνείται τη σπουδαιότητα της χρονολογίας και της ιστορικής γνώσης, είχε ως στόχο στο πλαίσιο της διδασκαλίας της ιστορίας τη μεγαλύτερη εξισορρόπηση της μετάδοσης γνώσεων για το παρελθόν στους μαθητές και της παροχής σε αυτούς των μέσων που θα τους επέτρεπαν να αναπτύξουν την ιστορική σκέψη όσον αφορά το παρελθόν. Κατά συνέπεια, το μάθημα της ιστορίας στράφηκε περισσότερο στη μάθηση τρόπων ανάλυσης, ερμηνείας και σύνθεσης των τεκμηρίων που συγκέντρωναν οι μαθητές από ποικίλες πρωτογενείς και δευτερογενείς πηγές. (Μαυροσκούφης, 2005) Σημειώθηκε μια διδακτική μετάθεση από την ιστορία αφήγημα στην ιστορία πρόβλημα, που ανέδειξε νέους συσχετισμούς και νέα περιβάλλοντα μάθησης. Άμεσες αναφορές στην Σχολή των Annales και στην Νέα Ιστορία και την προτεινόμενη από τις σχολές αυτές διδακτική προσέγγιση κάνουν τα ισχύοντα βιβλία του εκπαιδευτικού της Ιστορίας τόσο της Β όσο και της Γ Γυμνασίου (Δημητρούκας & Ιωάννου χχ & Λούβη & Ξιφαράς χχ).

Η οδηγία 1880 για το μάθημα της Ιστορίας του Συμβουλίου της Ευρώπης συνιστούσε στα κράτη μέλη οι πολιτικές που θα εφαρμόζονται στον τομέα της

εκπαίδευσης να εκφράζουν την αλλαγή αυτή στις μεθόδους διδασκαλίας (Συμβούλιο της Ευρώπης 2009).

Στη χώρα μας, επίσης, όλο και περισσότερο γίνεται πλέον αποδεκτό ότι διδακτική αξία στην ιστορία έχει και η μέθοδος επεξεργασίας του ιστορικού υλικού για την κατανόηση της δράσης του ανθρώπου, η γνωριμία με την μεθοδολογία της ιστορικής έρευνας, ο εμπλουτισμός των παιδαγωγικών μεθόδων, το άνοιγμα του σχολείου προς την «κοινωνία της πληροφορίας», η ανακάλυψη των πηγών από τους ίδιους τους μαθητές, η ανάπτυξη πνεύματος συνεργασίας, διαλόγου και ομαδικότητας (Βακαλούδη, 2014), δηλαδή η ενσωμάτωση μεθόδων για διαδικαστική γνώση (μαθαίνω πώς) και όχι απομνημονευτικής δηλωτικής γνώσης (μαθαίνω ότι).

Για τον λόγο αυτό από το πρόγραμμα σπουδών και τα βιβλία καθηγητών ευνοείται η χρήση της μεθόδου project που συνδυάζει την συνεργατική, διερευνητική και βιωματική μάθηση. Η διαθεματική προσέγγιση άλλωστε επιτρέπει τη σφαιρική προσέγγιση του παρελθόντος και επιτρέπει τον συσχετισμό και την αξιοποίηση συναφών γνώσεων, ενδιαφερόντων, κλίσεων και δεξιοτήτων των μαθητών και για τον λόγο αυτό κρίνεται ως αναγκαία, η έμφαση από τον εκπαιδευτικό στη προσέγγιση αυτή (Λούβη & Ξιφαράς χχ),

Συστήνεται επίσης να αξιοποιούνται οι πηγές και οι πολυμεσικές εφαρμογές ειδικά για την ιστορία του Πολιτισμού με μια προσέγγιση ολικής Ιστορίας. (Δημητρουκάς & Ιωάννου χχ). Στο πλαίσιο μιας σύγχρονης διδακτικής προσέγγισης επισημαίνεται ότι επιβάλλεται να αξιοποιούνται και οι εφαρμογές της πληροφορικής (Λούβη & Ξιφαράς χχ).

Η συμβολή των ΤΠΕ στη διδασκαλία του μαθήματος της ιστορίας μπορεί να αποδειχτεί σημαντική, δίνοντας τη δυνατότητα να αναπτυχθούν ικανότητες διερεύνησης ενός ιστορικού θέματος με εργαλεία των ΤΠΕ, να καλλιεργηθούν ικανότητες ανάγνωσης, μελέτης και αξιοποίησης διαφορετικών ειδών ιστορικών πηγών και αναπαράστασης της ιστορικής πληροφορίας με διαφορετικούς τρόπους, και να αναπτυχθεί ένας ιστορικός διάλογος για ιστορικά θέματα, ο οποίος να βασίζεται σε τεκμηριωμένα με ιστορικά στοιχεία επιχειρήματα.. Η σχολική ιστορική εργασία δεν περιορίζεται έτσι στη σχολική τάξη, αλλά μέσα από τη δυνατότητα επαφής και επικοινωνίας με εξωσχολικούς θεσμούς, όπως το μουσείο, τα αρχεία, ο δήμος, η ιστοσελίδα με ιστορικό περιεχόμενο, η βιβλιοθήκη, συντελεί στη διατήρηση και διάδοση της ιστορικής μνήμης και στη διαμόρφωση της ιστορικής κουλτούρας (Γκίκα, 2014). Δίνεται, επίσης, η δυνατότητα προσέγγισης κειμένων και ειδών λόγου που παράγονται από ένα ευρύ φάσμα μέσων και πολιτισμικών πηγών, πολυτροπικών δηλαδή κειμένων, για καλλιέργεια του οπτικού και ψηφιακού γραμματισμού.

Η σύγχρονη επιστημονική τάση και εκπαιδευτική αναζήτηση επιδιώκουν να προσαρμόσουν το σχολείο στην κοινωνία της γνώσης, της πρωτοβουλίας και της αναζήτησης, οργανικό μέρος της οποίας είναι οι ΤΠΕ. Η κοινωνία της γνώσης θέτει το πλαίσιο και τη λογική βάσει των οποίων θα αξιοποιηθούν οι ΤΠΕ στο σχολείο. Στόχος είναι η καλλιέργεια της ικανότητας στη συνεχή μάθηση, της ικανότητας στη συλλογική εργασία, της πρωτοβουλίας, της ανθρωπιστικής παιδείας, του κλασικού και νέου γραμματισμού αλλά και του κριτικού γραμματισμού και της αισθητική καλλιέργειας. (Κουτσογιάννης, 2008). Στο πλαίσιο αυτό φιλοδοξούμε να εντάξουμε και το προτεινόμενο σενάριο.

ΤΟ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΣΕΝΑΡΙΟ: ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΠΕΔΙΟ, ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ, ΔΙΑΡΚΕΙΑ:

Το σενάριο που παρουσιάζουμε με τίτλο η «Η Αγία Σοφία και η σημασία της για την Τέχνη και τον Ελληνισμό» εντάσσεται στο γνωστικό αντικείμενο της Μεσαιωνικής και Νεότερης Ιστορίας της Β Γυμνασίου και ειδικότερα στην διδακτική ενότητα, *Ο Ιουστινιανός και το έργο του*. Το σενάριο σε μια συντομευμένη μορφή εφαρμόστηκε σε ένα επαρχιακό Γυμνάσιο, στο Πέραμα Μυλοποτάμου. Η προτεινόμενη χρονική διάρκεια είναι 3 ή 4 ώρες, εάν είναι δυνατόν σε συνεχή δώρα.

ΠΡΟΫΠΟΘΕΣΕΙΣ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗΣ

Για την υλοποίηση του σεναρίου απαιτείται να υπάρχει διαθέσιμο εργαστήριο πληροφορικής ή, εναλλακτικά, η ύπαρξη πέντε τουλάχιστον φορητών υπολογιστών στην αίθουσα διδασκαλίας με πρόσβαση στο διαδίκτυο. Οι μαθητές πρέπει να είναι εξοικειωμένοι με την πλοήγηση στο διαδίκτυο, τη χρήση λογισμικών κειμενογράφου (Word), τη χρήση λογισμικού παρουσίασης (PowerPoint) και καλό θα ήταν να έχουν μια εξοικείωση και με τη δημιουργία Χρονογραμμής με Timetoast ή άλλο λογισμικό. Επίσης, βοηθητική θα ήταν η προηγούμενη εμπειρία τους στην εργασία σε ομάδες και μάλιστα στο εργαστήριο.

Επιπροσθέτως ο καθηγητής/τρια θα πρέπει να έχει φροντίσει να περάσει τα φύλλα εργασίας στην επιφάνεια εργασίας των σταθμών εργασίας του εργαστηρίου, ώστε να μην χαθεί πολύτιμος χρόνος και να τα δώσει και φωτοτυπία για διευκόλυνση μαθητή που δεν έχει άμεση πρόσβαση στο PC και λειτουργεί ως αναγνώστης. Επίσης να έχει γίνει η εγγραφή στο TIMETOAST, ώστε να μην χαθεί χρόνος από την εργασία, και στην περίπτωση που οι μαθητές δεν έχουν e-mail, να μπορούν να χρησιμοποιήσουν τους έτοιμους κωδικούς που θα δώσει η καθηγήτρια.

ΣΤΟΧΟΙ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΥ ΣΕΝΑΡΙΟΥ

Γνωστικοί στόχοι του σεναρίου είναι :Να γνωρίσουν και να κατανοήσουν οι μαθητές i) την ιστορία της Αγίας Σοφίας από τα Παλαιοχριστιανικά χρόνια μέχρι σήμερα ii) τη σημασία της οικοδόμησης της Αγίας Σοφίας για την αρχιτεκτονική iii) τη σημασία της ως έκφραση της τέχνης-πολιτισμού του Βυζαντίου και ως μνημείο πολιτισμού της Ανθρωπότητας iv) τη σημασία της Αγίας Σοφίας για τον Ελληνισμό διαχρονικά

Στόχοι ψηφιακού γραμματισμού αποτελούν: i) η εξοικείωση των μαθητών στη χρήση διάφορων ελεύθερων διαδικτυακών εργαλείων, όπως το TIMETOAST, τα συνεργατικά έγγραφα Google, το λογισμικό εικονικής περιήγησης και παρουσιάσεων ii) η εξάσκηση στην επιλογή και αξιοποίηση πληροφοριών από το διαδίκτυο προκειμένου οι μαθητές να διερευνήσουν ένα ιστορικό ζήτημα ανάλογα με το υπό μελέτη ερώτημα iii) η αξιοποίηση των ΤΠΕ, για να παράγουν πρωτότυπα πολυτροπικά κείμενα, προϊόντα προσωπικής έρευνας.

Για την καλλιέργεια κριτικού γραμματισμού και πολυγραμματισμών προτείνεται i) συνδυαστική αξιοποίηση πολλών πηγών για την ανάλυση - σύνθεση και εξαγωγή συμπερασμάτων – πολυπρισματική προσέγγιση ii) αξιοποίηση πολλών πολυτροπικών κειμένων, όπως εικόνες, τραγούδια, ψηφιακά κείμενα σε συνδυασμό με κειμενικές πηγές iii) καλλιέργεια της διαδικαστικής γνώσης και παρότρυνση για άρθρωση ιστορικού λόγου απ'τους μαθητές iv) αξιολόγηση, επιλογή υλικού και σύνθεση για παρουσίαση.

Ως παιδαγωγικοί στόχοι τίθενται: i) η ανάπτυξη πνεύματος συνεργασίας και ομαδικότητας και να αποκτήσουν εμπειρία στην κατανομή ρόλων και των υποχρεώσεων που απορρέουν απ' αυτούς ii) η οικοδόμηση της γνώσης

αξιοποιώντας τις ικανότητες τους μέσα σ' ένα συνεργατικό περιβάλλον, καλλιέργεια της δημιουργικότητας και της φαντασία τους και παράλληλα ψυχαγωγία τους μέσα από τη συγκεκριμένη παιδαγωγική διαδικασία iii) η άσκηση στην ετεροαξιολόγηση και αυτοαξιολόγηση για βελτίωση συνεργασίας και αποτελέσματος.

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΥ ΣΕΝΑΡΙΟΥ – ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ

Αφετηρία : Έχει προηγηθεί η διδασκαλία της ενότητας Ο Ιουστινιανός και το έργο του. από τον καθηγητή και το σενάριο αυτό είναι συμπληρωματικό στο προτεινόμενη από το βιβλίο υποενότητα «Κτίσματα και Αγία Σοφία».

Σύνδεση με το αναλυτικό πρόγραμμα: Στο προτεινόμενο διαθεματικό σχέδιο εργασίας, παράλληλα με την προτεινόμενη από το ΔΕΠΣ θεματική ενότητα μελέτης «Η Αγία Σοφία ως πρότυπο της εξέλιξης στην αρχιτεκτονική κατά την εποχή του Ιουστινιανού» (ΔΕΠΣ 2003: 218) οι μαθητές θα μελετήσουν την Αγία Σοφία όχι μόνο, για να κατανοήσουν τη σημασία της για την Αρχιτεκτονική και τον πολιτισμό του Βυζαντίου, στόχο που τίθεται από το βιβλίο του καθηγητή, (Δημητρούκας & Ιωάννου χχ), αλλά θα επεκταθούν στην ιστορία της και στην αξία της διαχρονικά μέχρι σήμερα ως παγκόσμιο μνημείο πολιτισμού. Επιδιώκεται έτσι να έρθουν σε επαφή με θέματα και μακράς διάρκειας που είναι ζητούμενο της Νέας Ιστορίας (Βακαλούδη, 2011) επίσης, το σενάριο επεκτείνεται και σε άλλα θέματα τέχνης εκτός της Αρχιτεκτονικής, όπως οι σωζόμενες αγιογραφίες, καθώς και η εντύπωση που προκαλεί στον επισκέπτη σήμερα ο ναός με την διακόσμησή του σε σύγκριση με την εποχή της κατασκευής του και η συμβολική σημασία της Αγίας Σοφίας για τον ελληνισμό, όπως αποτυπώνεται σε δημοτικά τραγούδια. Συγκεκριμένα το σενάριο αυτό υλοποιεί τις προτάσεις του νέου προγράμματος σπουδών για την ιστορία του 2015 στο οποίο τίθεται ως στόχος διδασκαλίας της ενότητας οι μαθητές «Να διακρίνουν τη σημασία του ιστορικού ναού της Αγ. Σοφίας ως μνημείου πολιτισμού» και ζητείται οι μαθητές να «παρακινούνται να παρουσιάσουν εργασίες ανά θεματική ενότητα για την Αγία Σοφία (αρχιτεκτονική, μύθοι και θρύλοι γύρω από αυτήν, προφορική παράδοση και δημοτικό/λαϊκό τραγούδι)» (ΦΕΚ181β/2015: 2464).

Το πρόβλημα /υπό διερεύνηση θέμα: Τα θέματα έρευνας των ομάδων ήταν τα εξής: 1) Η αρχιτεκτονική της Αγίας Σοφίας και γιατί ήταν σημαντική για την εποχή της και μέχρι σήμερα. 2) Η ιστορία της Αγίας Σοφίας από την πρώτη κτίση μέχρι σήμερα 3)Οι σωζόμενες αγιογραφίες στην Αγία Σοφία, η θέση τους τα πρόσωπα που απεικονίζονται και οι τεχνικές κατασκευής τους. 4) Τα δημοτικά τραγούδια για την κατασκευή της Αγίας Σοφίας και την άλωσή της από τους Τούρκους και η σημασία της για τον ελληνισμό. 5) Η Ψηφιακή τρισδιάστατη επίσκεψη του ναού για βίωση της ομορφιάς του καθώς και η και η αποτύπωση των τμημάτων του ναού της επιλογής των μαθητών με την βοήθεια επιπρόσθετου πληροφοριακού υλικού καθώς και η σύγκριση με ενσυναίσθηση με τις εντυπώσεις των επισκεπτών της εποχής του Ιουστινιανού όπως καταγράφονται από τον ιστορικό Προκόπιο.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ - ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Στο σενάριο αξιοποιείται η διαθεματική προσέγγιση και εμπλέκονται γνώσεις από τα γνωστικά αντικείμενα των Εικαστικών (Ιστορία της Τέχνης), της Μουσικής, της Πληροφορικής, της Γλώσσας, των Θρησκευτικών και βεβαίως της Ιστορίας.

Η διδακτική πρόταση στηρίζεται στη διερευνητική ανακαλυπτική μάθηση και τη θεωρία της ζώνης επικείμενης ανάπτυξης (Vygotsky L. S., 1978) .Τα φύλλα εργασίας λειτουργούν ως γνωστική σκαλωσιά (scaffolding) για τη συστηματική

υποστήριξη των μαθητών που είναι άμεσα επηρεασμένη από τη θεωρία περί μάθησης του Vygotsky και αποτελούν σταδιακή μεταβίβαση της ευθύνης από τον δάσκαλο στον μαθητή. Αξιοποιούνται οι πολυγραμμτισμοί (Kalantzis & Cope 2001) και στο πλαίσιο του ρόμβου των γραμματισμών (Κουτσογιάννης, 2012) δίνεται έμφαση στην ανάπτυξη των μαθητών ως μικρών ιστορικών και κριτικών υποκειμένων στην προσέγγιση της γνώσης.

Η πολυπρισματική προσέγγιση αξιοποιείται, επίσης, αφού ζητείται στην εργασία κάθε ομάδας, οι μαθητές να αξιοποιήσουν δύο τουλάχιστον από τα παρακάτω διαφορετικά είδη πηγών – εικονικές, κειμενικές- ηχητικές-ψηφιακές. Η πολυπρισματική διδασκαλία βασίζεται στη διαθεσιμότητα άφθονου πρωτογενούς και δευτερογενούς υλικού και προϋποθέτει ενεργητικές μεθόδους διδασκαλίας. Αξιοποιείται μεγάλη ποικιλία πηγών ως προς το είδος (κειμενικές, ηλεκτρονικές, προφορικές, οπτικοακουστικές, εικονικές κ.λπ.) (Strandling, 2003).

Οι μαθητές έχουν έτσι τη δυνατότητα προσέγγισης και τριβής με κείμενα και είδη λόγου που παράγονται από ένα ευρύ φάσμα μέσων και πολιτισμικών πηγών και είναι άρα πολυτροπικά καλλιεργώντας τον πολυγραμμτισμό τους. Αναμένεται με αυτή την τριβή οι διδασκόμενοι να «αναπτύξουν μια κριτική μεταγλώσσα για να καταλαβαίνουν την κοινωνική και πολιτισμική δύναμη αυτών των κειμένων και των συναφών κοινωνικών πρακτικών» (Kalantzis & Cope 2001).

Αξιοποιούνται οι αρχές της Νέας Ιστορίας και το μάθημα επικεντρώνεται περισσότερο στην καλλιέργεια δεξιοτήτων και τρόπων ανάλυσης τεκμηρίων, ερμηνείας και σύνθεσης των πληροφοριών που θα συγκεντρώσουν οι μαθητές από ποικίλες πρωτογενείς και δευτερογενείς πηγές (Stradling, 2003).

Με την υιοθέτηση των παραπάνω σύγχρονων προσεγγίσεων, διαθεματικής βιωματικής, διερευνητικής και ομαδοσυνεργατικής, οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να παραγάγουν οι ίδιοι τη γνώση και να αναπτύξουν γνωστικές, αλλά και μεταγνωστικές δεξιότητες, που συντελούν στη γνωστική αυτονομία τους και στις ανάπτυξη θετικής στάση προς το σχολείο. (Ματσαγγούρας, 2006).

ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ –ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΧΡΟΝΟΥ ΚΑΙ ΤΑΞΗΣ

Το μάθημα οργανώθηκε σε δύο φάσεις στην Α φάση οι μαθητές μετά τις αναγκαίες οδηγίες στην ολομέλεια για το αντικείμενο εργασίας και τα των φύλλων εργασίας εργάζονταν σε ομάδες στους υπολογιστές. Στην Β φάση παρακολουθούσαν τις ηλεκτρονικές παρουσιάσεις των συμμαθητών τους σε ολομέλεια που εναλλάσσονταν με διαλείμματα διαλογικής συζήτησης σχετικά με την αξιολόγηση των εργασιών και της οργάνωσης και συνεργασίας των ομάδων.

ΠΟΡΕΙΑ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ ΑΝΑ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΩΡΑ

1η-2η ώρα:.. Αφού έγινε η παρουσίαση σχετικά με τη στοχοθεσία του μαθήματος, την ομαδοσυνεργατική μέθοδο διδασκαλίας, καθώς και μια μικρή εισαγωγή για το έργο που θα έπρεπε να διεκπεραιώσει η κάθε ομάδα, οι μαθητές κλήθηκαν να δηλώσουν την θεματική στην οποία επιθυμούσαν να εργαστούν, (αρχιτέκτονες, ιστορικοί, αγιογράφοι, λαογράφοι) και να επιλέξουν συνεργάτες με βάση τις προτιμήσεις τους. Ζητήθηκε μόνο η ομάδα των ιστορικών να πλαισιωθεί με μαθητές που θα είχαν ευχέρεια στη χρήση των υπολογιστών. Για τον επιμερισμό του έργου των ομάδων υιοθετήθηκε το μοντέλο ανάθεσης κοινού έργου σε ζεύγος ομάδων οι οποίες ωστόσο εργάστηκαν ανεξάρτητα μεταξύ τους προκειμένου να είναι πιο άμεση και εύκολη πρόσβαση στα 12 PC του εργαστηρίου.

Στους μαθητές μοιράστηκαν ανά 2 δύο ή 3τρεις φύλλα εργασίας ηλεκτρονικά και σε φωτοτυπίες και ζητήθηκε να ακολουθήσουν τις οδηγίες της ομάδας που διάλεξαν ανοίγοντας τον αντίστοιχο ηλεκτρονικό φάκελο στην μονάδα PC που ήταν μπροστά τους . Κατανεμήθηκαν έτσι οι μαθητές σε 10 ομάδες ήτοι 6Χ3 μαθητές και 4Χ2 μαθητές αντίστοιχα: 1. Οι Αρχιτέκτονες 2. Οι Ιστορικοί 3. Οι Λαογράφοι 4. Οι Αγιογράφοι 5. Οι Προσκυνητές . Ανά δύο οι ομάδες μοιράζονταν κοινό φύλλο εργασίας ηλεκτρονικά αλλά και έντυπο. Κάθε ομάδα είχε πρόσβαση σε υπολογιστή και εργάζονταν ομαδικά για τη συμπλήρωση των φύλλων εργασίας και των απαιτούμενων τελικών προϊόντων. Η εκπαιδευτικός παρακολουθούσε την πορεία των εργασιών και στήριζε τις ομάδες στο έργο τους δίνοντας επεξηγήσεις όπου χρειαζόταν και επί πλέον οδηγίες όταν το ζητούσαν οι μαθητές.

3η ώρα: Ανάλογα με τις δεξιότητες των μαθητών μέρος της 3η ώρας μπορεί να διατεθεί στην συνέχιση της ομαδικής εργασίας για την ολοκλήρωση των τελικών εργασιών των ομάδων.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΜΑΘΗΤΩΝ, ΜΕΣΑ /ΛΟΓΙΣΜΙΚΑ ΚΑΙ ΑΝΑΜΕΝΟΜΕΝΕΣ ΕΡΓΑΣΙΕΣ

Όλες οι ομάδες προβλεπόταν να αξιοποιήσουν το διαδίκτυο για την πρόσβαση σε πληροφορίες εικόνες και άλλο οπτικοακουστικό υλικό .Κάθε ομάδα ωστόσο θα έπρεπε να χρησιμοποιήσει τις ΤΠΕ για να παράγει η κάθε μία ένα διαφορετικό ψηφιακό προϊόν.

Η Ομάδα Αρχιτεκτόνων είχε ως αποστολή την συλλογή υλικού διαδικτυακά και την παρουσίαση με σχετικό λογισμικό ηλεκτρονικά της αρχιτεκτονικής της Αγίας Σοφίας και των καινοτομικών στοιχείων που παρουσιάζει ο σχεδιασμός της ακόμη και σήμερα..Όπως επισημαίνει ο Αρμ. Τσιββάς (2014) στηριζόμενος σε έγκριτη βιβλιογραφία «Οι ηλεκτρονικές παρουσιάσεις είναι ένα χρήσιμο μέσο για την παρουσίαση των αποτελεσμάτων της ιστορικής διερεύνησης των μαθητών καθώς εμπλέκονται με την έννοια της ιστορικής σημασίας και αναπτύσσουν δεξιότητες κριτικής σκέψης, ενώ, ταυτόχρονα είναι πολύ εύκολη η εξοικείωση και η εκμάθηση των βασικών λειτουργιών του» .

Από την Ομάδα Ιστορικών ζητήθηκε η συλλογή υλικού διαδικτυακά για την ιστορία της κτίσης του ναού της θεού Σοφίας στην Κωνσταντινούπολη από την Παλαιοχριστιανική εποχή μέχρι σήμερα και επιλογή στοιχείων και σημαντικών χρονολογιών για παρουσίαση με την δημιουργία χρονογραμμής. Όπως σημειώνει ο Ελ. Βέτσιος (2014) «η χρονογραμμή είναι ένας απλός, όχι όμως απλοϊκός, τρόπος οπτικής αναπαράστασης της σχέσης μιας αφηρημένης έννοιας, του χρόνου, με την ανθρώπινη δραστηριότητα. Οι χρονογραμμές βοηθούν τα παιδιά να αντιληφθούν και να κατανοήσουν την αφηρημένη έννοια του χρόνου, αφού το ιστορικό υλικό που διατάσσεται εντός των χρονογραμμών αναπαριστά με συγκεκριμένους τρόπους τον χρόνο, πράγμα που διευκολύνει τους μαθητές στο σχηματισμό των δικών τους προσωπικών αναπαραστάσεων που με την πάροδο του χρόνου αποκτούν και βιωματικό χαρακτήρα». Επιλέχτηκε συγκεκριμένα το λογισμικό web 2, timetoast, διότι είναι ελεύθερο και παρουσιάζει επιπλέον τα εξής πλεονεκτήματα α) ο χρήστης μπορεί εύκολα να προσθέσει περιγραφές και εικόνες β) επιτρέπει την εισαγωγή τόσο μεμονωμένων συμβάντων όσο και περιόδων. γ) προσφέρει δυνατότητα ενσωμάτωσης της χρονογραμμής και σε άλλες ιστοσελίδες .

Η Ομάδα των Αγιογράφων επιφορτίστηκε με την συλλογή εικόνων διαδικτυακά και την παρουσίαση με λογισμικό παρουσιάσεων ψηφιδωτών ή τοιχογραφιών της επιλογής τους από την Αγία Σοφία, καθώς και τη συλλογή

πληροφοριών και παρουσίαση με λίγα λόγια, σε λογισμικό παρουσίασης της τέχνης των ψηφοθετών. Η Ομάδα των Προσκυνητών επισκέφτηκε εικονικά το ναό και ανέλαβε τη συγκέντρωση στοιχείων για την ονομασία και τα μέρη του ναού που διάλεξαν να επισκεφτούν με εικονική πλοήγηση στην Αγία Σοφία καθώς και την καταγραφή των συναισθημάτων τους μετά την περιήγηση συγκρίνοντας τα με εκείνα των επισκεπτών της εποχής του Προκοπίου (κειμενική πηγή) ιστορικού της εποχής του Ιουστινιανού σε κειμενογράφο Word. Όπως αναφέρει ο Αρ. Τσιβάς (2014) βασιζόμενος σε εκτεταμένη βιβλιογραφία «οι εικονικές περιηγήσεις σε συμβατικά ή ηλεκτρονικά μουσεία και αρχαιολογικούς ή ιστορικούς χώρους. ... αποτελούν παραδείγματα εικονικής πραγματικότητας. Η αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών στο μουσείο παρέχει νέους τρόπους επικοινωνίας με το κοινό, μεγαλύτερες δυνατότητες επιλογής και συμμετοχής όχι μόνο με την παροχή απαραίτητου πληροφοριακού υλικού, αλλά και με τη συμμετοχή σε πρακτικές «εμβύθισης» σε άλλες εποχές και πολιτισμούς ενώ, συχνά λειτουργούν ως χώροι που ενθαρρύνουν και δυναμώνουν μορφές διερευνητικής μάθησης.» Είναι δυνατόν να καλλιεργηθεί έτσι η ανάπτυξη μιας ικανότητας ενσυναισθητικής κρίσης, δηλαδή εξεύρεση τρόπων, με τους οποίους θα μπορεί κάποιος να εκτιμά και να αξιολογεί καλύτερα και πληρέστερα τα προβλήματα, τις απόψεις και τις θέσεις των άλλων ανθρώπων. (Βακαλούδη, 2011)

Η Ομάδα Λαογράφων έπρεπε να ακούσει από το Youtube δύο παραδοσιακά δημοτικά τραγούδια της Αγίας Σοφίας και να κάνει καταγραφή των πληροφοριών που δίνουν και αντιπαραβολή /σύγκρισή τους με αντίστοιχες ιστορικές πληροφορίες από άλλες πηγές, προκειμένου να γνωρίσει ι) την απήχηση που είχε το κτίσιμο της Αγίας Σοφίας και η απώλειά της στον βυζαντινό λαό και τον Ελληνισμό και β) πως αυτό εκφράστηκε στο δημοτικό τραγούδι και γ) να εξάγει συμπεράσματα για την σημασία της Αγίας Σοφίας στη συνείδηση του λαού συμπληρώνοντας ηλεκτρονικά το φύλλο εργασίας με επεξεργαστή κειμένου. «Ο Επεξεργαστής κειμένου, αν και δεν βρίσκεται στην αιχμή της τεχνολογίας, αποτελεί την πιο διαδεδομένη εφαρμογή λογισμικού στη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία και η αξιοποίησή του συνηγορεί στην καλλιέργεια δεξιοτήτων ανάλυσης, επεξεργασίας, οργάνωσης και δημοσιοποίησης ιστορικών πληροφοριών, απαραίτητων για την καλλιέργεια της ιστορικής σκέψης ... Επιτρέπει τη οργάνωση του γραπτού κειμένου στις απαιτήσεις του ιστορικού ερωτήματος » (Τσιβάς, 2014). Στην ομάδα αυτή μπορεί να ενταχθούν μαθητές που δεν έχουν μεγάλη εξοικείωση με τις ΤΠΕ ή και δυσκολεύονται στην διαχείριση του γραπτού λόγου και θα εκδήλωναν εύκολα ενδιαφέρον να εργαστούν με τραγούδια. Χρειάζεται ωστόσο προσοχή για την κατανόηση και επιλογή των ζητούμενων από τα φύλλα εργασίας, που αν και λειτουργούν καθοδηγητικά για το μαθητή δεν εξομαλύνουν κάθε δυσκολία. Όπως επισημαίνουν σχετικές έρευνες «η έκθεση των υποκειμένων μάθησης σε πλούσια πολυμεσικά περιβάλλοντα δεν σημαίνει και αυτόματη αλλαγή στην κατανόηση και τη μάθηση. Η διαφορετικότητα και τα εγγενή χαρακτηριστικά του κάθε μέσου δημιουργούν πρόσθετες δυσκολίες στην προσπάθεια διαμόρφωσης των απαραίτητων νοητικών διεργασιών και νέες μορφές εγγραμματισμού κρίνονται απαραίτητες, (Τσιβάς, 2014) , την καλλιέργεια των οποίων θα πρέπει να αναλάβει το σχολείο .

ΠΟΡΕΙΑ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ ΟΜΑΔΩΝ ΜΕ ΤΑ ΦΥΛΛΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ (Α ΦΑΣΗ)

Σε κάθε φύλλο δραστηριοτήτων περιλαμβάνεται η αποστολή της ομάδας, οδηγίες και προτεινόμενες ιστοσελίδες με υλικό για αξιοποίηση στην εργασία, καθώς και οδηγίες για την δημιουργία με το προτεινόμενο λογισμικό του

αναμενόμενου τελικού προϊόντος. Αξιοποιείται δηλαδή η μέθοδος της καθοδηγούμενης διερεύνησης και υπάρχουν στοιχεία από την τεχνική webquest, που περιγράφεται «ως μια ερευνητική δραστηριότητα κατά την οποία μερικές ή όλες οι πληροφορίες, οι οποίες αλληλεπιδρούν με τα υποκείμενα μάθησης, προέρχονται από τον παγκόσμιο ιστό, ενώ προαιρετικά πλαισιώνεται από την παρακολούθηση βίντεο». (Τσιβάς, 2010).

Από τις ομάδες των Αρχιτεκτόνων ζητείται να συλλέξουν στοιχεία από τις εξής σελίδες: 1) Αγία Σοφία: Ένα θαύμα αρχιτεκτονικής, 2. Ιστορία για μουσουλμανόπαιδες Β' Γυμνασίου σ.28, 3. Ιστοσελίδα Χαλούλου για Παλαιοχριστιανική Αρχιτεκτονική και για Αγία Σοφία και 4. Κεφάλαιο 8 του λήμματος της Αγίας Σοφίας της εγκυκλοπαίδειας του ΙΜΕ α) να βρουν επιπλέον στοιχεία για τους Αρχιτέκτονες του ναού, β) για τον ρυθμό της νέας εκκλησίας και εικόνες που να τον αποτυπώνουν γ) για την καινοτομία που εισήγαγαν οι αρχιτέκτονες σε σχέση με άλλα οικοδομήματα της εποχής . δ) την επιρροή της στη ναοδομία σε Ανατολή και Δύση. Τέλος, ζητείται να φτιάξουν μια παρουσίαση για να δώσουν τις απαντήσεις στα παραπάνω ερωτήματα. Δίδονται επίσης γραπτές οδηγίες για την δημιουργία της παρουσίασης.

Από τις ομάδες των Ιστορικών ζητείται: να συλλέξουν στοιχεία από 1) την σελίδα του Μείζονος Ιδρύματος Πολιτισμού και συγκεκριμένα την Πρώτη χριστιανική εποχή στην ενότητα πολιτισμός –Αγία Σοφία 2) αντίστοιχη σελίδα της Wikipedia 3) την Ιστορία και το Οικοδόμημα της Αγίας Σοφίας 4) σελίδα και χρονολόγια της Εγκυκλοπαίδειας Μείζονος Ελληνισμού για την Αγία Σοφία και να φτιάξουν, σύμφωνα με τις οδηγίες, που τους δίνονται για την χρήση του ελεύθερου λογισμικού timetoast, ή άλλου αντίστοιχου λογισμικού, και με τους έτοιμους κωδικούς στο όνομα της διδάσκουσας την χρονογραμμή της ιστορίας κτισίματος της από το 340 μ.Χ μέχρι το 2014 μ. Χ επιλέγοντας οι ίδιοι τις σημαντικές χρονολογίες.

Από τις ομάδες των Αγιογράφων, ζητείται : α.. να συλλέξουν πληροφορίες και εικόνες από 1) την Ιστορία Ελληνική και Παγκόσμια μέρος Β 2) την Wikipedia -Αγία Σοφία (Κωνσταντινούπολη) 3) Αγία Σοφία Ψηφιδωτά και τοιχογραφίες β. να κάνουν με το λογισμικό προβολής παρουσιάσεων Power Point (Ms Office) που είναι εγκατεστημένο στους Η/Υ του σχολικού εργαστηρίου την παρουσίαση 2-3 Ψηφιδωτών ή τοιχογραφιών της επιλογής τους στους συμμαθητές τους . Σε κάθε ψηφιδωτό ή τοιχογραφία, που θα διαλέξουν θα πρέπει να αναφέρουν : Ποιας εποχής είναι ή χρονολογία, 2) Με ποια τεχνική είναι φτιαγμένο 3) Σε ποιο σημείο του ναού βρίσκεται 4) Ποια τα πρόσωπα που απεικονίζονται γ) ζητείται να συλλέξουν πληροφορίες για την τέχνη του Ψηφιδωτού από τις σελίδες : 1) Βυζαντινή Ζωγραφική-Ψηφιδωτά 2) Ιστορία /κατασκευή του ψηφιδωτού και αφού τις συνθέσουν τέλος δ. να παρουσιάσουν με λίγα λόγια την τέχνη του Βυζαντινού ψηφιδωτού .

Από τις ομάδες των Λαογράφων ζητείται :1) να καταγράψουν τις πληροφορίες που δίνει τα δημοτικά τραγούδια της Αγίας Σοφίας και 2) να τις αντιπαραβάλλουν με αντίστοιχες ιστορικές πληροφορίες , ώστε να εξάγουν συμπεράσματα για την σημασία της Αγίας Σοφίας στην συνείδηση του λαού. Δίδονται οδηγίες 3) να ακούσουν το δημοτικό τραγούδι «Χίλιοι μαστόροι δούλευαν» επισκεπτόμενοι την σελίδα YouTube Greek Folk Music. Δίδονται οι στίχοι του τραγουδιού: «Χίλιοι μαστόροι δούλευαν και χίλιοι μαθητάδες να φτιάξουν πύργον αψηλό, να φτιάξουν μοναστήρι να φτιάξουν την Αγιά Σοφιά, το Μέγα Μοναστήρι απ' τ' Άγιον Όρος το νερό κι απ' την Αθήνα χώμα κι απ' τα Ιεροσόλυμα φέρνουν τα κεραμίδα».

Οι μαθητές ζητείται να απαντήσουν στις ερωτήσεις :1) Ποιο το είδος του τραγουδιού που ακούν;.2) Σε ποιο ιστορικό γεγονός αναφέρεται; 3) Ποιες πληροφορίες υπάρχουν στο τραγούδι; 4) Σε τι αποσκοπεί κατά τη γνώμη τους το τραγούδι; 5) Ποια συναισθήματα τους δημιουργεί ; 6) Γιατί επιλέγεται η αναφορά στις συγκεκριμένες τοποθεσίες –συμβολισμός; 7) Αν δημιουργείται κάποια αίσθηση του εμείς ως Έλληνες από την συνδυαστική αυτή αναφορά και αν ναι πως επιτυγχάνεται αυτό;

Κατόπιν τους ζητείται να διαβάσουν το Ιστορικό τραγούδι της Αγίας Σοφίας στην σελίδα Μυριόβιβλος και τέλος να απαντήσουν στις εξής ερωτήσεις ανάσυρσης πληροφοριών του 4ου Φύλλου εργασίας 1) Σε ποιο ιστορικό γεγονός αναφέρεται το τραγούδι; 2) Να καταγράψουν τις πληροφορίες που υπάρχουν στους στίχους για την Αγιά Σοφιά. 3) Γιατί κατά την γνώμη τους αποκαλείται μοναστήρι; Για βοήθεια στην απάντηση συστήνεται η επίσκεψη της σελίδας Wikipedia -Αγία Σοφία (Κωνσταντινούπολη).

Στην συνέχεια καλούνται να ακούσουν το Κρητικό ριζίτικο τραγούδι «Και δώστε λόγο στην Φραγκιά» και να απαντήσουν σε ερωτήσεις, που διαμορφώθηκαν με βάση τις προτάσεις των βιβλίων διδακτικής της Ιστορίας των Αντωνιάδη (1995) και Δ. Μαυροσκούφη (2005), και μεταξύ των άλλων αξιοποιούν και την ενσυναίσθηση των μαθητών 1) Ποιο το είδος του τραγουδιού που ακούσατε; 2) Σε ποιο ιστορικό γεγονός αναφέρεται; 3) Ποιες πληροφορίες υπάρχουν στο τραγούδι; 4) Ποια συναισθήματα σας δημιουργούνται; 5) Ποια κατά τη γνώμη σας τα συναισθήματα του δημιουργού –λαού για τα γεγονότα που παρουσιάζει; 6) Με βάση τα παραπάνω ποια νομίζετε ότι ήταν η σημασία της Αγίας Σοφίας στην συνείδηση του λαού; Οι δύο ομάδες καλούνται να συμπληρώσουν τις απαντήσεις ηλεκτρονικά πάνω στο φύλλο εργασίας.

Οι ομάδες των Προσκυνητών της Αγίας Σοφίας σε πρώτη φάση ζητείται να διαβάσουν την περιγραφή του ναού από τον Προκόπιο που έζησε την εποχή της κατασκευής της Αγίας Σοφίας: Η Αγιά Σοφιά (Προκοπίου του Καισαρέως) σε μετάφραση Θ. Δετοράκη και καλούνται να απαντήσουν σε συνεργατικό φύλλο εργασίας με έγγραφο google στις εξής ερωτήσεις: 1) Ποια η άποψη του Προκόπιου, σε τι οφείλεται η τελειότητα του κτίσματος ; 2) Ποιο σημείο τονίζει με μεγαλύτερη έμφαση ; Κατόπιν να συγκρίνουν τις απαντήσεις τους με τις απαντήσεις της β ομάδας που έχει το ίδιο θέμα πριν προχωρήσουν .

Σε δεύτερη φάση επισκέπτονται το εσωτερικό του ναού με τη χρήση λογισμικού εικονικής περιήγησης http://www.360tr.com/34_istanbul/ayasofya/english/, και τους ζητείται να γράψουν τις εντυπώσεις και τα αισθήματά τους μετά την περιήγηση συγκρίνοντας τα, με εκείνα του Προκοπίου ιστορικού της εποχής του Ιουστινιανού . Συμπληρωματικά στοιχεία για το εσωτερικό του ναού μπορούν να αντλήσουν από το κεφάλαιο Εσωτερικός διάκοσμος της Αγίας Σοφίας της Εγκυκλοπαίδειας του ΙΜΕ όπου καταγράφονται οι μεταγενέστερες της εποχής του Ιουστινιανού αλλαγές.

Βοηθητικά δίδονται οι εξής οδηγίες /ερωτήσεις :Αφού σταθείτε στο μέσο κάτω από τον τρούλο γράψτε: α) Ποια συναισθήματα σας δημιουργούνται; β) Διαφωνείτε ή συμφωνείτε με τον Προκόπιο ως προς την τελειότητα του κτίσματος και το σημείο στο οποίο οφείλεται; γ) Αιτιολογήστε την άποψή σας γράφοντας σε κειμενογράφο.

Σε τρίτη φάση, υποβοηθούμενοι και από το πλαϊνό σχεδιάγραμμα. της εφαρμογής καλούνται να συγκεντρώσουν στοιχεία για την ονομασία και τα

μέρη του ναού που επισκεφτήκαν . Ως υποβοηθητική σελίδα για την εργασία αυτή προτείνεται η ενότητα για το μνημείο Αρχιτεκτονική της Wikipedia. και η παρουσίαση Τα μέρη του ναού. Τέλος, τους ζητείται να παρουσιάσουν ονομάζοντάς και περιγράφοντας τα μέρη του ναού που τους έκαναν εντύπωση καθώς και την χρήση τους .

ΑΝΑΚΟΙΝΩΣΗ ΕΡΓΑΣΙΩΝ ΣΤΗΝ ΟΛΟΜΕΛΕΙΑ-ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ - (Β ΦΑΣΗ)

4η ώρα: Μέρος της 3ης ώρας και ολόκληρη η 4η χρειάζεται να αφιερωθεί στην παρουσίαση των συμπερασμάτων και εργασιών ανά ομάδα στην ολομέλεια της τάξης στην αξιολόγηση του τρόπου εργασίας . Οι ομάδες με το ίδιο θέμα παρουσίασαν σε συνέχεια η μία με την άλλη και λειτούργησαν η μία ως ομάδα ανακοίνωσης και η άλλη ως ομάδα ελέγχου. Ακολούθησε συζήτηση, για την ενδο-ομαδική οργάνωση της εργασίας, την συνεργασία και τα αποτελέσματα των εργασιών σε σχέση με τα ζητούμενα από τα φύλλα εργασίας και βγήκαν συμπεράσματα για την βελτίωση των αποτελεσμάτων σε μελλοντικές εργασίες.

Στην ώρα της παρουσίασης των εργασιών α) Δόθηκαν εξηγήσεις σε απορίες λεξιλογίου, που αποτέλεσαν έκπληξη για μένα γιατί δεν τις γνώριζαν οι μαθητές όπως υπερώο, ένθρονος κ.λπ. β) Έγινε αυτοξιολόγηση από τους μαθητές για το τι θα μπορούσαν να κάνουν καλύτερα την επόμενη φορά και ετεροαξιολόγηση από την ομάδα –ζευγάρι για τα σημεία της εργασίας της αντίστοιχης ομάδας που χρειάζονταν βελτίωση. γ) Δόθηκε έμφαση στο πως πρέπει να αξιοποιούνται οι ιστοσελίδες και οι οδηγίες που περιλαμβάνονται στα φύλλα εργασίας. δ) Καταλήξαμε σε αρχές που θα μπορούσαν να βοηθήσουν τους μαθητές για χρήση και επέκταση και σε άλλα φύλλα εργασίας ή διαγωνίσματα, η προσεκτική ανάγνωση των οδηγιών. Κάποιοι μαθητές είχαν την τάση να περιορίζουν την έρευνα τους σε μια από τις προτεινόμενες ιστοσελίδες και να μην προσέχουν τι ακριβώς ζητούσε η άσκησή τους ώστε να ανταποκρίνονται μερικώς στο ζητούμενο.

Στον βαθμό που το διαδίκτυο αποτελεί μια «ζούγκλα πληροφόρησης» είναι ζήτημα εξαιρετικής σπουδαιότητας να εξοικειωθούν οι μαθητές με μία σειρά καθηκόντων/δεξιοτήτων που θα τους καθιστούν λιγότερο ευάλωτους στην άκριτη παραδοχή πληροφοριών και στην άτεχνη παράθεσή τους. (Μαυροσκούφης, 2011) το γνωστό copy/paste. Η συμπερίληψη στα φύλλα εργασίας πολλών εναλλακτικών ιστοσελίδων, στόχο είχε να παρακινήσει τους μαθητές σε σύγκριση, επιλογή και σύνθεση των πληροφοριών. Για το σκοπό αυτό επιχειρήθηκε με την καθοδήγηση της καθηγήτριας μια συνειδητή επανεκτίμηση της όλης διαδικασίας διερεύνησης στο διαδίκτυο. Μέσα από την παρατήρηση της ομάδας /ζεύγους επιχειρήθηκε η κατάκτηση μεταγνώσης για τις πετυχημένες στρατηγικές που ακολούθησαν οι μεν, και επισημάνθηκαν οι επιδιωκόμενες διαφορετικές λογικές και τεχνικές αναζήτησης.

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ –ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟΣ

Γενικά, όπως διαπίστωσα, οι μαθητές με χαρά και προθυμία ενεπλάκησαν στην όλη διαδικασία. Παρά το γεγονός ότι στην πρώτη εφαρμογή υπήρχε πίεση χρόνου να ολοκληρωθεί το σενάριο εντός διώρου κάποιες ομάδες παρουσίασαν και ολοκληρωμένες εργασίες και το συναίσθημα που είχα προσωπικά ήταν συναίσθημα ικανοποίησης και ότι επιτεύχθηκαν σε μεγάλο βαθμό οι παιδαγωγικοί στόχοι του σεναρίου και μερικώς οι υπόλοιποι στόχοι.

Διαπιστώθηκε η αναγκαιότητα της προεργασίας πριν το μάθημα ως προς α) την εκμάθηση χρήσης εργαλείων Ν.Τ. είτε από τον πληροφορικό του

σχολείου είτε από τον καθηγητή της τάξης, β) το να έχουν περαστεί τα φύλλα εργασίας στους υπολογιστές. .

Παρά την βοήθεια για το σκοπό αυτό από την Πληροφορικό του σχολείου, δεν αποσοβήθηκαν προβλήματα με την πρόσβαση στις πηγές διότι ο σύνδεσμος για το Κρητικό ριζικό τραγούδι στην ομάδα των Λαογράφων δεν λειτουργούσε στους υπολογιστές του εργαστηρίου λόγω ρυθμίσεων ασφαλείας και έτσι δεν εκπληρώθηκαν οι στόχοι της συγκριτικής μελέτης και εξαγωγής συμπερασμάτων για την σημασία της Αγίας Σοφιάς σε κάθε γωνιά της Ελλάδας .

Διορθώσεις έγιναν και στο Φύλλο εργασίας στην περίπτωση της ομάδας των Λαογράφων . Στην ομάδα αυτή μπορεί να θελήσουν να ενταχθούν μαθητές που δεν έχουν μεγάλη εξοικείωση με τις ΤΠΕ ή και δυσκολεύονται στην διαχείριση του γραπτού λόγου και θα εκδήλωναν εύκολα ενδιαφέρον να εργαστούν με τραγούδια .Οι ερωτήσεις του φύλου, αν και αποσκοπούν σε κατανόηση του περιεχομένου με χρήση ακουστικού υλικού και των στίχων παράλληλα αλλά και σε αναστοχασμό για τα συναισθήματα που δημιουργούνται στο άκουσμα των τραγουδιών, ίσως δυσκολέψει μαθητές χαμηλών επιδόσεων. Χρειάζεται για το λόγο αυτό προσοχή στην κατανόηση και επιλογή των ζητούμενων από τα φύλλα εργασίας, που αν και λειτουργούν καθοδηγητικά για το μαθητή δεν εξομαλύνουν κάθε δυσκολία. Όπως επισημαίνεται από σχετικές έρευνες «η έκθεση των υποκειμένων μάθησης σε πλούσια πολυμεσικά περιβάλλοντα δεν σημαίνει και αυτόματη αλλαγή στην κατανόηση και τη μάθηση ... Η διαφορετικότητα και τα εγγενή χαρακτηριστικά του κάθε μέσου δημιουργούν πρόσθετες δυσκολίες στην προσπάθεια διαμόρφωσης των απαραίτητων νοητικών διεργασιών και νέες μορφές εγγραμματοτισμού κρίνονται απαραίτητες, (Τσιβάς, 2014), την καλλιέργεια των οποίων θα πρέπει να αναλάβει το σχολείο .

Εξαιτίας των παραπάνω σε περίπτωση επανάληψης εφαρμογής του σεναρίου θα πρότεινα τις εξής αναπροσαρμογές: α) Προσθήκη επί πλέον δύο ωρών για την ολοκλήρωση όλου του φάσματος των εργασιών στην τάξη. Εναλλακτικά θα μπορούσε να ανατεθεί η ολοκλήρωση των τελικών προϊόντων στο σπίτι αν οι μαθητές διέθεταν διαδίκτυο, αξιοποιώντας την από απόσταση συνεργασία μεταξύ τους, με την χρήση των συνεργατικών εργαλείων εγγράφων και παρουσιάσεων της Google, πράγμα που θα εξοικονομούσε μια διδακτική ώρα σχολικού χρόνου που θα ήταν δυνατόν να διατεθεί στην άνετη παρουσίαση των εργασιών και την αξιολόγηση της όλης διαδικασίας. β) Διαμόρφωση ομάδων μεικτής ικανότητας διατηρώντας ωστόσο το δικαίωμα επιλογής των θεμάτων εργασίας από τους μαθητές . Ένας εκπαιδευτικός που γνωρίζει καλά τους μαθητές του είναι ενημερωμένος και για τη δυναμική των ομάδων της τάξης του μπορεί εύκολα να βοηθήσει στην διαμόρφωση πιο αποτελεσματικών ομάδων εργασίας .Το γεγονός ότι ως Σχολική Σύμβουλος, εφάρμοσα το σενάριο σε σχολείο, όπου δεν γνώριζα τους μαθητές, δεν μου άφηνε πολλές επιλογές, παρά να αφήσω τους μαθητές να διαλέξουν με ποιους θα ήθελαν να εργαστούν. γ) Οργάνωση της ομαδικής εργασίας. Αν υπάρχει και εξοικείωση στην εργασία σε ομάδες είναι δυνατόν να δημιουργηθούν μόνο πέντε ομάδες των πέντε μαθητών με καταμερισμένες εργασίες η κάθε μία, και με πρόσβαση σε δύο ή τρεις υπολογιστές η κάθε μία. Είναι λειτουργικά απαραίτητο να γίνει η οργάνωση των καθηκόντων /ρόλων ανάλογα με τις ικανότητές του κάθε μέλους π.χ. σε ρόλο χειριστή του Η/Υ για αναζήτηση πληροφοριών, σε ρόλο αναγνώστη των οδηγιών, το τρίτο μέλος στο ρόλο του «γραμματέα» που θα καταγράφει τις απαντήσεις και θα

διαμορφώνει το τελικό προϊόν ενώ το τέταρτο μέλος σε ρόλου συντονιστή της διαδικασίας και τέλος το πέμπτο μέλος σε ρόλο παρουσιαστή της εργασίας στην ολομέλεια .

Γενικά για τα σενάρια με ΤΠΕ χρειάζεται να γίνει καλή εξάσκηση των μαθητών στην όλη διαδικασία. Απαιτείται πολύς περισσότερος χρόνος για την πραγματοποίηση τους προκειμένου τα αποτελέσματα να έρθουν από εργασία μέσα στην τάξη . Αν θέλουμε οι μαθητές να λειτουργούν ως ενεργά και ερευνητικά υποκείμενα («Ψάξε, μάθε, σύνθεσε και παρουσίασε»), είναι αναγκαίο σενάρια της λογικής αυτής να εφαρμόζονται στην τάξη από αρκετούς καθηγητές του σχολείου, ώστε οι μαθητές να εξοικειώνονται σε εναλλακτικούς τρόπους εργασίας και μάθησης . Πολύτιμη είναι για τα σενάρια της Ιστορίας η επισήμανση της Μ. Ρεπούση (1999) ότι η εργασία με διαδικτυακούς ιστορικούς πόρους εκτός από την καλλιέργεια δεξιοτήτων τεχνολογίας απαιτεί κυρίως καλλιέργεια δεξιοτήτων ιστορικής ανάλυσης και συγγραφής καθώς και κριτικής και ιστορικής αξιοποίησης του διαδικτύου .

ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Βακαλούδη, Α. (2011). «Διδακτική και παιδαγωγική αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στο μάθημα της Ιστορίας» Επιμόρφωση εκπαιδευτικών για την αξιοποίηση και εφαρμογή των Τ.Π.Ε. στη διδακτική πράξη. Επιμορφωτικό υλικό για την εκπαίδευση επιμορφωτών στα ΠΑ.Κ.Ε., τεύχος 3: Κλάδος ΠΕ02, ΙΤΥ, Πάτρα , σσ.163-169

Βέτσιος, Ε. (2014). Αξιοποίηση εργαλείων web 2.0 στη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων, στα Πρακτικά του 3ου Πανελλήνιου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου Ημαθίας» ανακτήθηκε στις 9-02-2016 από hmathia14.ekped.gr/praktika14/VolA/VolA_91_104.pdf

Γκίκα, Ε.(2014). Διδάσκοντας Ιστορία με την υποστήριξη ΤΠΕ στο Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών για την Αξιοποίηση και Εφαρμογή των ΤΠΕ στη Διδακτική Πράξη, ΙΤΥΕ Διόφαντος - Διεύθυνση Επιμόρφωσης και Πιστοποίησης, Κεφ .5.2., . 171-184.

Δημητρούκας, Ι.-Ιωάννου Θ. χχ Μεσαιωνική και Νεότερη Ιστορία , βιβλίο εκπαιδευτικού Β Γυμνασίου, ΟΕΔΒ, Αθήνα

Kalantzis, M. & Cope, B. (2001), [Πολυγραμματισμοί](http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema_e2/index.html), ανακτήθηκε 9-2-2016 από http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema_e2/index.html

Κουτσογιάννης, Δ.. (2012) "Ο ρόμβος της γλωσσικής εκπαίδευσης" στο Μελέτες για την ελληνική γλώσσα., Πρακτικά της 32ης συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας, Α.Π.Θ. , 208-222 Θεσσαλονίκη, διαθέσιμο :http://ins.web.auth.gr/images/MEG_PLIRI/MEG_32_208_222.pdf

Κουτσογιάννης, Δ.. (2008) «Η εισαγωγή των ΤΠΕ στην εκπαίδευση και τη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων» στο Ι.Τ.Υ, Επιμορφωτικό Υλικό για την επιμόρφωση εκπαιδευτικών στα κέντρα στήριξης επιμόρφωσης , τεύχ, 3, κλάδος ΠΕ02, Πάτρα, 17-53 .

Kostenec Jan, «Αγία Σοφία (Ayasofya Müzesi) »,Εγκυκλοπαίδεια Μείζονος Ελληνισμού, Κωνσταντινούπολη διαθέσιμο στο <http://kassiani.fhw.gr/l.aspx?id=11761>

Λούβη Ευαγ. Ξιφάρης Δ. χχ Νεότερη και Σύγχρονη Ιστορία , Βιβλίο εκπαιδευτικού Γ Γυμνασίου, Αθήνα, ΟΕΔΒ.

Μαυροσκούφης, Δ. (2005). Αναζητώντας τα ίχνη της ιστορίας: ιστοριογραφία, διδακτική μεθοδολογία και ιστορικές πηγές,, Θεσσαλονίκη, εκδόσεις Αδελφοί Κυριακίδη.

Μαυροσκούφης, Δ. (2011). Διδασκαλία του μαθήματος της ιστορίας με σκοπό την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, στο Επιμορφωτικό υλικό για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα ΚΣΕ, Τεύχος 3, 114-149: κλάδος ΠΕ02, Πάτρα: ΥΠΕΠΘ.

Ματσαγγούρας Η. (2006), Η σχολική τάξη Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας: Χώρος, ομάδα, πειθαρχία, μέθοδος. Αθήνα, εκδόσεις Γρηγόρη.

Ρεπούση, Μ. (1999). Νέες προσεγγίσεις στη διδασκαλία της ιστορίας: η περίπτωση της εκπαιδευτικής τεχνολογίας, στο Πανελλήνια Ένωση Φιλολόγων, Θεωρητικά προβλήματα και διδακτικές της ιστορίας. Σεμινάριο 21:244-267.

Συμβούλιο της Ευρώπης (2009) [Οδηγία για το μάθημα της Ιστορίας 1880/2009](#)

Stradling R. (2003). [Πολυπρισματική θεώρηση στη διδασκαλία της Ιστορίας](#): Οδηγός για καθηγητές, Συμβούλιο της Ευρώπης, ανακτήθηκε 1-10-2014 από <http://www.coe.int/t/dg4/education/historyteaching/Source/Notions/Multiperspectivity/MultiperspectivityGreek.pdf>.

Τσιβάς, Α..(2010). [Στρατηγικές αξιοποίησης του ψηφιακού ιστορικού υλικού στο διαδίκτυο](#). Διδακτικές προτάσεις διερευνητικής ιστορικής μάθησης στα Πρακτικά του 2ου Πανελλήνιου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου Ημαθίας, με θέμα «Ψηφιακές και Διαδικτυακές Εφαρμογές στην Εκπαίδευση», Βέροια-Νάουσα, 1351-1366.

Τσιβάς, Α. (2014). [Η χρήση και η αξιοποίηση εφαρμογών ΤΠΕ στο πλαίσιο της ιστορικής εκπαίδευσης: Τυπολογία, θεωρητικές παραδοχές, ερευνητικά δεδομένα](#) στα Πρακτικά του 3ου Πανελλήνιου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου Ημαθίας, με θέμα: «Αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στη διδακτική πράξη», Νάουσα, 375-389.

Υ.Π.Ε.Π.Θ., (2015) Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος «Ιστορία» της Γ', Δ', Ε', ΣΤ' τάξης Δημοτικού, της Α', Β', Γ' τάξης Γυμνασίου, της Α', Β', Γ' τάξης Γενικού Λυκείου, της ομάδας προσανατολισμού Ανθρωπιστικών Σπουδών και της ομάδας προσανατολισμού Οικονομικών –Πολιτικών–Κοινωνικών και Παιδαγωγικών Σπουδών της Γ' τάξης Γενικού Λυκείου.Υπ. Απόφ. Αριθμ. 8613/Δ2 στο ΦΕΚ 181Β/23-1-2015:2464

Παράρτημα: [Τα Φύλλα Εργασίας](#)

«Η καταπολέμηση των προλήψεων και των δεισιδαιμονιών μέσα από τη συν-διδασκαλία φιλολογικών και άλλων σχολικών μαθημάτων»

Μαυρομματίδου Σταυρούλα¹, Μαυρομματίδης Ανέστης²

¹Εκπαιδευτικός - Φιλολόγος σε δημόσιο σχολείο
Υπ. Διδάκτωρ Ελληνικής Φιλολογίας Δημοκριτείου Πανεπιστημίου Θράκης
stavrmav@hotmail.com

²Τελειόφοιτος Φιλοσοφικής Σχολής Δημοκριτείου Πανεπιστημίου Θράκης
Φιλολόγος Π.Ε.02
vivalamus1ca@yahoo.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Κάποιες από τις βασικές επιδιώξεις του σχολείου πρέπει να είναι η ευρύτητα πνεύματος, η καλλιέργεια κριτικής σκέψης και η ανάπτυξη ορθολογιστικής δράσης. Στόχος, λοιπόν, της παρούσας διδακτικής πρότασης είναι η απομυθοποίηση των προλήψεων και δεισιδαιμονιών, η αναγνώριση των αιτιών που οδηγούν στην υιοθέτηση αντίστοιχων στάσεων και συμπεριφορών και η προσπάθεια εκλογίκευσης και χιουμοριστικής αντιμετώπισής τους. Οι μαθητές καλούνται, με τη βοήθεια των νέων ηλεκτρονικών μέσων και χάρη στη συνδρομή της λογοτεχνίας, της ιστορίας, των θρησκευτικών και των εικαστικών, να αναπτύξουν διάλογο σχετικά με τις προλήψεις και δεισιδαιμονίες και να προβληματιστούν για την έκταση του φαινομένου και τις επιπτώσεις που μπορεί να έχουν στη ζωή μας. Επίσης, αναλαμβάνουν να παραγάγουν λόγο προφορικό και γραπτό, ενταγμένο σε ποικίλα επικοινωνιακά πλαίσια, ξεδιπλώνοντας παράλληλα τη δημιουργικότητα και φαντασία τους. Τελικά, χωρισμένοι σε ομάδες και πραγματοποιώντας συλλογικές δράσεις, ανασκευάζουν προγενέστερες εσφαλμένες απόψεις, μετασχηματίζουν αντιλήψεις, ενώ ταυτόχρονα απολαμβάνουν τη μαθησιακή διαδικασία, κατακτώντας μόνοι τους τη γνώση.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: Μάθηση με ΤΠΕ, προλήψεις, δεισιδαιμονίες, «Φαντάσματα», Ιορδανίδου

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ένα από τα κείμενα που διδάσκονται τα παιδιά στη Νεοελληνική Λογοτεχνία της Α' Γυμνασίου είναι τα «Τα φαντάσματα» της Μαρίας Ιορδανίδου. Πρόκειται για ένα αυτοτελές απόσπασμα από το μυθιστόρημα «Η Αυλή μας». Σε αυτό, η συγγραφέας με λεπτό χιούμορ παρουσιάζει τις αντιφάσεις της ανθρώπινης ψυχής και ταυτόχρονα την ευρηματικότητα του ανθρώπου στη συνάντηση ή και στη σύγκρουσή του με τα μυστήρια της φύσης, και κυρίως με το υπερφυσικό στοιχείο (Πυλαρινός κ.α., 2014). Πιο συγκεκριμένα, η αφηγήτρια παρερμηνεύει την ανάσα μιας κουκουβάγιας σε ένα νεκροταφείο, την οποία αποδίδει σε εξωλογικές δυνάμεις. Ωστόσο, ακόμα και όταν αποκαλύπτεται η αλήθεια, το βασικό αφηγηματικό πρόσωπο, παρά την αρχική απογοήτευσή του, δεν αλλάζει σκέψη, αλλά αποφασίζει να ανοίξει νηπιαγωγείο στην αυλή, προκειμένου να εξαλείψει επτά χρόνια γρουσουζιάς, που οφείλονται στο σπάσιμο ενός καθρέφτη!

Με αφορμή το κείμενο αυτό, μπορεί να ακολουθήσει εκτενής συζήτηση με τους μαθητές σχετικά με προλήψεις και δεισδαιμονίες που διαπιστώνουν στην καθημερινότητά τους, την προέλευση και τις επιπτώσεις τους στον τρόπο συμπεριφοράς και δράσης των ατόμων.

Αναλυτικότερα, στόχοι της παρούσας διδακτικής πρότασης είναι:

Σε επίπεδο γνώσεων:

- Να γνωρίσουν οι μαθητές τις διάφορες εκφάνσεις του λαϊκού βίου και πολιτισμού, τις συνήθειες και τα έθιμα του λαού μας.
- Να κατανοήσουν καλύτερα το περιεχόμενο των όρων «προλήψη» και «δεισδαιμονία», αναζητώντας σε λεξικά την ετυμολογία τους.
- Να βρουν πληροφορίες για προλήψεις σχετικές με ζώα, φυτά, νεκρούς, φυσικά φαινόμενα, αριθμούς κλπ.
- Να απολαύσουν τη γραφή της Ιορδανίδου, αλλά και να γνωρίσουν άλλους λογοτέχνες που πραγματεύονται αντίστοιχα θέματα ή όψεις του λαϊκού πολιτισμού, όπως για παράδειγμα ο Λασκαράτος ή ο Αξιώτης.
- Να αντιληφθούν ότι το φαινόμενο αυτό δεν περιορίζεται στη χώρα μας, αλλά συναντάται και σε άλλους λαούς.
- Να γνωρίσουν τη στάση των διαφωτιστών και της εκκλησίας απέναντι στο ζήτημα.

Σε επίπεδο δεξιοτήτων:

- Να κατανοήσουν την τάση των ατόμων να αποδίδουν σε υπερφυσικές δυνάμεις οποιοδήποτε συμβάν ή φαινόμενο είναι ασυνήθιστο ή δύσκολο να εξηγηθεί.
- Να είναι σε θέση να περιγράφουν ένα προληπτικό και να παρουσιάζουν τα χαρακτηριστικά του γνωρίσματα (φόβο, εσωστρέφεια, απορία).
- Να αναπτύξουν διάλογο, παρουσιάζοντας τεκμηριωμένη επιχειρηματολογία σχετικά με τις προλήψεις και δεισδαιμονίες.
- Να μάθουν να συνεργάζονται αρμονικά, σεβόμενοι τις απόψεις των συμμαθητών τους.
- Να πραγματοποιούν επιτυχείς αναζητήσεις σε ηλεκτρονικά λεξικά, όπως αυτό του Τριανταφυλλίδη στην Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα.
- Να μπορούν να αξιοποιούν τις Τ.Π.Ε. και εφαρμογές τους (όπως αναζήτηση στο διαδίκτυο, μελέτη συγκεκριμένων ιστοσελίδων, δημιουργία παρουσιάσεων, αξιοποίηση επεξεργασίας κειμένου κλπ).

Σε επίπεδο στάσεων:

- Να προβληματιστούν για τις επιπτώσεις που μπορεί να έχουν οι προλήψεις στη ζωή μας.
- Να απομυθοποιήσουν τους μύθους εξηγώντας τις πηγές προέλευσής τους.
- Να αντιληφθούν ότι η γνώση, η εκλογίκευση και το χιούμορ αποτελούν αντίδοτα των προλήψεων και των δεισδαιμονιών.

ΘΕΩΡΙΕΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΣΤΙΣ ΟΠΟΙΕΣ ΣΤΗΡΙΖΕΤΑΙ Η ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΟΤΑΣΗ

Το προτεινόμενο σενάριο στηρίζεται:

Α. Στις γνωστικές θεωρίες του εποικοδομητισμού (Piaget) και της ανακαλυπτικής μάθησης (Bruner). Κατά τους εποικοδομιστές, η μάθηση στηρίζεται στις εμπειρίες και είναι αποτέλεσμα αλληλεπίδρασης διαφόρων παραγόντων, με πρωταρχικά την ενεργητική συμμετοχή και τις γνωστικές συγκρούσεις, δηλαδή αντιφάσεις που ξεπερνιούνται προκειμένου να επιτευχθεί η εξισορρόπηση (Piaget, 1974). Τα παιδιά αποκτούν γνώσεις, όταν ενεργούν πάνω στα ίδια τα πράγματα και οικοδομούν γνωστικά σχήματα. Στην

ανακάλυψη της γνώσης μέσω επεξεργασίας πληροφοριών δίνει έμφαση και ο Bruner, ο οποίος θεωρεί ότι κάθε παιδί μπορεί να διδαχτεί οποιοδήποτε αντικείμενο, αρκεί αυτό να προσφερθεί με κατάλληλο και αποτελεσματικό τρόπο (Bruner, 1973). Η παρούσα πρόταση, λοιπόν, αξιοποιώντας τις εμπειρίες των παιδιών και προάγοντας το μαθητή από παθητικό δέκτη σε παραγωγό και μετασχηματιστή πληροφοριών αναδεικνύει τους βασικούς πυλώνες και των δύο ανωτέρω θεωριών.

Β. Στις αρχές των κοινωνιοπολιτισμικών θεωριών (Vygotsky/ Wenger). Με βάση αυτές, αξιοποιείται η ομαδοσυνεργατική μέθοδος διδασκαλίας, δηλαδή οι μαθητές και οι μαθήτριες συνεργάζονται σε ομάδες για την από κοινού διερεύνηση ενός θέματος και για την επίτευξη στόχων. Η αλληλεπίδραση, η επικοινωνία, το μοίρασμα των σκέψεων και ιδεών είναι αυτά που προάγουν τη μάθηση.

Επιπρόσθετα, στο σενάριο αξιοποιείται η Θεωρία της Πολλαπλής Νοημοσύνης του Gardner (1983, 1993, 1999). Σύμφωνα με αυτήν δεν αναπτύσσεται ένα μόνο είδος νοημοσύνης, αλλά παρατηρούνται οχτώ μορφές της. Πρόκειται για:

- τη Γλωσσική νοημοσύνη, δηλαδή την ικανότητα του ατόμου να χειρίζεται τη γλώσσα,
- τη Λογικο-μαθηματική νοημοσύνη, με υψηλές επιδόσεις στα μαθηματικά/φυσική και δυνατότητα επίλυσης προβλημάτων,
- τη Χωροταξική νοημοσύνη, που σχετίζεται με την αντίληψη του χώρου, των σχημάτων, των χρωμάτων κλπ,
- τη Μουσική νοημοσύνη, που συνδέεται με τη δυνατότητα κατανόησης/ σύνθεσης της μουσικής,
- την Κινησθητική νοημοσύνη, δηλαδή την αξιοποίηση του σώματος με στόχο την έκφραση ιδεών και συναισθημάτων,
- τη Διαπροσωπική νοημοσύνη, που σχετίζεται με την επικοινωνία, τη συνεργασία και γενικότερα την αλληλεπίδραση με άτομα,
- την Ενδοπροσωπική νοημοσύνη. Πρόκειται για την ικανότητα ελέγχου των συναισθημάτων ή την επίγνωση των ατομικών ικανοτήτων,
- τη Νατουραλιστική νοημοσύνη, δηλαδή την αντίληψη του ανθρώπου για το φυσικό περιβάλλον/ γεωφυσικό χώρο.

Ειδικότερα, στη συγκεκριμένη πρόταση εξασφαλίζονται διαφορετικές δραστηριότητες, ώστε να προσεγγιστεί το υπο-εξέταση θέμα ποικιλότροπα (π.χ. μέσω γραπτής παραγωγής λόγου, δημιουργίας θεατρικής παράστασης, αξιοποίησης μουσικής και ζωγραφικών πινάκων κλπ), με αποτέλεσμα την ενεργοποίηση διαφορετικών ειδών νοημοσύνης (Καζταρίδου, χ.χ.).

ΕΡΓΑΛΕΙΑ-ΠΗΓΕΣ/ ΠΡΟΫΠΟΘΕΣΕΙΣ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗΣ ΤΟΥ ΣΕΝΑΡΙΟΥ

Για την πραγμάτωση του σεναρίου απαιτούνται:

- Διαδραστικός πίνακας
- Υπολογιστές με πρόσβαση στο διαδίκτυο
- Φυλλομετρητής
- Διάφορες ιστοσελίδες (Ενδεικτικά αναφέρονται το Youtube, η Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα, το ΕΚΕΒΙ, το Ψηφιακό Σχολείο κ.α.)
- Εφαρμογές (συννεφώλεξο Wordle, κόμικ Toondoo, ανακοινώσεις Padlet)
- Λογισμικά (επεξεργασίας κειμένου Word και παρουσιάσεων Powerpoint/Prezi)
- Wiki τάξης/ Δυνατότητα αξιοποίησης αρχείων google docs
- Σχολικό βιβλίο
- Φύλλα εργασίας

Επομένως, είναι αναγκαία η εξοικείωση τόσο των μαθητών όσο και του/της εκπαιδευτικού με:

1. Το Διαδίκτυο (πλοήγηση, ιστοεξερεύνηση, αναζήτηση λέξεων π.χ. σε ηλεκτρονικά λεξικά)
2. το Πρόγραμμα επεξεργασίας κειμένου (Word),
3. τα Λογισμικά παρουσιάσεων (PowerPoint, Prezi),
4. Πρόγραμμα δημιουργίας σύντομων βίντεο (Windows Movie Maker) και λοιπών εφαρμογών (π.χ. Padlet, Toondoo).

Για το λόγο αυτό, θα μπορούσε να συμμετέχει και ο καθηγητής Πληροφορικής στο όλο πρόγραμμα ή να προηγηθούν κάποιες ώρες εξοικείωσης των μαθητών στη χρήση βασικών εργαλείων ΤΠΕ.

ΠΟΡΕΙΑ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

Η διδασκαλία ξεκινάει με την προβολή δύο σύντομων αποσπασμάτων (δευτερόλεπτα 0,01-0,28 και 0,56-1,16) που αναφέρονται σε [φαντάσματα](#) από την παιδική σειρά Scooby Doo που αρέσει τόσο πολύ στους μαθητές αυτής της ηλικίας. Έτσι, ενεργοποιείται το ενδιαφέρον των μαθητών και συνδέεται το μάθημα με τις υπάρχουσες εμπειρίες τους, διασφαλίζοντας τη συμμετοχή τους.

Αμέσως μετά τους ρωτάμε τα συναισθήματα και τις εντυπώσεις τους από την παρακολούθηση του βίντεο, ενώ καταγράφουμε και τις ιδέες που τους έρχονται στο μυαλό ακούγοντας τη λέξη «φαντάσματα» (τεχνική ιδεοθύελλας). Με τις απαντήσεις τους, δημιουργούμε ένα συννεφόλεξο (wordle), που παρουσιάζεται στο διαδραστικό πίνακα καθ' όλη τη διάρκεια της διδασκαλίας.

Έχοντας ήδη δημιουργήσει την κατάλληλη ατμόσφαιρα, διαβάζουμε το κείμενο της Μαρίας Ιορδανίδου «Τα φαντάσματα» από το σχολικό βιβλίο. Αφού διευκρινίσουμε τις άγνωστες λέξεις που ενδεχομένως έχουν οι μαθητές και σχολιάσουμε σύντομα τη γλώσσα και το ύφος του κειμένου, τους χωρίζουμε σε ομάδες εργασίας των τεσσάρων περίπου ατόμων, ανομοιογενείς, ώστε να συμμετέχουν μαθητές διαφορετικών μαθησιακών επιπέδων.

Σε κάθε ομάδα δίνουμε το πρώτο φύλλο εργασίας που απαιτεί α) διερεύνηση της ετυμολογίας των όρων «πρόληψη» και «δυσισορροπία» στο ηλεκτρονικό λεξικό και τα σώματα κειμένων της [Πύλης για την Ελληνική Γλώσσα](#) και β) επιφανειακή προσέγγιση του κειμένου, με καταγραφή του θέματος, διάκριση εννοιών και σημείωση βασικών πλαγιωτίτων. Ζητείται επίσης να γίνει αναφορά σε χώρο-χρονικά πλαίσια και εντοπισμός βασικών αφηγηματικών τεχνικών (περιγραφή, διάλογος, μονόλογος κλπ).

Αμέσως μετά την επεξεργασία και παρουσίασή τους (σε δύο διδακτικές ώρες), διανέμονται φύλλα εργασίας διαφορετικά για κάθε ομάδα. Δεδομένης της μικρής ηλικίας των μαθητών, τους παρακινούμε να επεξεργαστούν τις απαντήσεις τους αξιοποιώντας κυρίως προγράμματα παρουσιάσεων (Powerpoint/ Prezi) και τις δυνατότητες του επεξεργαστή (Word), ενώ παράλληλα πραγματοποιούν αναζητήσεις στο διαδίκτυο (συνολικά τρεις διδακτικές ώρες). Αναλυτικότερα:

Η πρώτη ομάδα οφείλει, βασισμένη στις πληροφορίες του Εθνικού Κέντρου Βιβλίου (EKEBI), να ετοιμάσει μία προβολή παρουσιάσεων (PowerPoint) σχετικά με την εργο-βιογραφία της Μαρίας Ιορδανίδου και να αντιπαραβάλει στοιχεία λαϊκού πολιτισμού, όπως εντοπίζονται στο κείμενο σε σχέση με την «Άννα του Κλήδονα» του Διαμαντή Αξιώτη.

Η δεύτερη επισημαίνει προλήψεις και λαϊκές δοξασίες όχι μόνο του κειμένου, αλλά και του Λασκαράτου, όπως εμφανίζονται στο έργο του «Ιδού ο άνθρωπος». Επίσης, μετά από έρευνα στο διαδίκτυο, εμπλουτίζει τις

απαντήσεις αναφέροντας, σε μια εφαρμογή παρουσιάσεων Prezi, προλήψεις για ζώα, φυτά, νεκρούς, φυσικά φαινόμενα, αριθμούς κλπ.

Η τρίτη μελετά συγκεκριμένες ιστοσελίδες και βγάζει συμπεράσματα για τα αίτια των προλήψεων, τις περιοχές στις οποίες είναι εντονότερο το φαινόμενο και πιθανούς τρόπους απομυθοποίησης. Στη συνέχεια, γράφει ένα άρθρο στην ιστοσελίδα του σχολείου με αντίστοιχο θέμα.

Η τέταρτη, διαπιστώνει μέσα από τη ανάγνωση ενός ψυχολογικού άρθρου την επίδραση που ασκούν οι προλήψεις στη ζωή των ατόμων και τις συγκρίνει με αυτές της αφηγήτριας. Μάλιστα, προβαίνει στη στηλίτευσή τους μέσω της δημιουργίας κόμικ με την εφαρμογή Toondoo.

Τέλος, η πέμπτη ομάδα αναζητά τρόπους και μέσα με τα οποία αποδίδονται στη ζωγραφική, τη μουσική και τον κινηματογράφο οι λαϊκές δοξασίες και οι δεισιδαιμονίες. Επιχειρεί μάλιστα να γράψει -και ίσως και να δραματοποιήσει- ένα μικρό θεατρικό κείμενο που καυτηριάζει τη συμπεριφορά ενός προληπτικού!

Σε όλη αυτή τη διαδικασία, ο εκπαιδευτικός λειτουργεί ενισχυτικά και ενθαρρυντικά. Συμβουλεύει τους μαθητές να επεξεργάζονται κριτικά τις πληροφορίες, τους καθοδηγεί και τους κατευθύνει. Σέβεται την αυτονομία τους, παρέχει ευκαιρίες για προσωπική ανάπτυξη και ανάληψη πρωτοβουλιών. Επιπλέον, δρα υποστηρικτικά, επιλύοντας προβλήματα και μεσολαβώντας στην αποσώβηση συγκρούσεων.

Οι μαθητές από την πλευρά τους αναλαμβάνουν πρωταγωνιστικό ρόλο. Επεξεργάζονται τα θέματα των φύλλων εργασίας, αξιοποιούν το περιβάλλον του ηλεκτρονικού υπολογιστή, επισκέπτονται ιστοσελίδες, αναζητούν και παραγάγουν υλικό. Κατατούν μόνοι τους τη γνώση, λειτουργώντας συλλογικά, ανταλλάσσοντας πληροφορίες και απόψεις. Στο τέλος και μετά την ολοκλήρωση των εργασιών τους (που μπορεί να συνεχίζονται και στο σπίτι χάρη στη δυνατότητα διαμοιρασμού ιδεών με τα google docs ή τις συνεργατικές διαδικτυακές εφαρμογές wiki), τις παρουσιάζουν στο σύνολο της τάξης, δεχόμενοι την ανατροφοδότηση των συμμαθητών τους (δύο διδακτικές ώρες).

Η διδασκαλία ολοκληρώνεται με τη συμπλήρωση ενός ερωτηματολογίου στο οποίο τα παιδιά καταγράφουν τις εντυπώσεις τους από την όλη διαδικασία, αλλά και πιθανά προβλήματα ή δυσκολίες που αντιμετώπισαν.

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

Η αξιολόγηση είναι ολιστική και λαμβάνει υπόψη τα στάδια προετοιμασίας, σύνθεσης και παρουσίασης του υλικού από τις ομάδες. Ιδιαίτερη βαρύτητα δίνεται:

- Στην πληρότητα και ακρίβεια των απαντήσεων, τη λογική αλληλουχία και συνοχή των παραγόμενων κειμένων.
- Στον τρόπο επιχειρηματολογίας και την τεκμηρίωση των απόψεων.
- Στη διάθεση συμμετοχικότητας και το βαθμό συνεργασίας μεταξύ των μελών της κάθε ομάδας.
- Το βαθμό αξιοποίησης των δυνατοτήτων του ηλεκτρονικού υπολογιστή.

ΕΡΓΑΣΙΕΣ ΕΜΠΕΔΩΣΗΣ- ΠΡΟΕΚΤΑΣΗΣ

Είναι δυνατό να δοθούν στα παιδιά ως εργασίες κατ' οίκον κάποιες από τις ακόλουθες δραστηριότητες με στόχο την εμπέδωση όσων συζητήθηκαν στην τάξη:

1. Αφού επισκεφτείτε την ακόλουθη [ιστοσελίδα](#), μελετήστε τη στάση των διαφωτιστών απέναντι στις δεισδαιμονίες και προλήψεις. Στη συνέχεια, υποθέστε ότι είστε ο Ρήγας Φεραίος και σας επισκέπτεται ένας προληπτικός. Γράψτε το διάλογο που διενεργείται μεταξύ σας.
2. Δώστε ένα διαφορετικό τέλος στο κείμενο.
3. Τι θα απαντούσε ένας ιερέας σε κάποιο άτομο που πιστεύει με εμμονή στα γούρια και τα όνειρα; Ενδεικτικά μελετήστε τη ιστοσελίδα απ' την [Ιερά Μονή Παντοκράτορος](#).
4. Οφείλετε ως ψυχολόγοι να πείσετε με επιχειρήματα για το ανυπόστατο των προλήψεων. Ετοιμάστε ένα προσχεδιασμένο λόγο που θα εκφωνήσετε σε γνωστό κανάλι της πόλης σας. Χρήσιμη μπορεί να είναι και η [ιστοσελίδα](#).
5. Παρακολουθήστε το απόσπασμα από την ταινία «[Η Παιχνιδιάρα](#)». Στη συνέχεια, δημιουργήστε ένα δικό σας βίντεο με τη μεταστροφή ενός προληπτικού, ύστερα από την επένεργεια κάποιου προσώπου, αξιοποιώντας τη διαδικτυακή εφαρμογή windows movie maker.
6. Επισκεφτείτε το <http://www.ekriti.gr/> και αναζητήστε το άρθρο «οι πιο παράξενες δεισδαιμονίες στον κόσμο» (3/11/2014). Διαβάστε επίσης το [Δώδεκα ρωσικές προλήψεις και δεισδαιμονίες](#). Στη συνέχεια καταγράψτε σε ένα Padlet βασικές προλήψεις και δεισδαιμονίες άλλων λαών. Κατά πόσο συσχετίζονται με τις αντίστοιχες Ελληνικές;

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η συγκεκριμένη διδακτική πρόταση επιδιώκει την αναθεώρηση εσφαλμένων αντιλήψεων και ιδεών που σχετίζονται με προλήψεις και δεισδαιμονίες με ένα πιο ευχάριστο και δημιουργικό τρόπο διδασκαλίας. Αξιοποιεί την ομαδοσυνεργατική ανακαλυπτική μάθηση σε συδυασμό με διαδικτυακές εφαρμογές και δράσεις που συντελούν στη καλλιέργεια διαφορετικών ειδών νοημοσύνης (π.χ. γλωσσική, μουσική, διαπροσωπική, κιναισθητική κλπ). Έτσι, το μάθημα μεταβάλλεται σε ζωντανή διαδικασία που συνεπάγεται κινητοποίηση, ενεργοποίηση και δυναμική συμμετοχή των παιδιών. Τελικά, διασφαλίζονται καλύτερα και μονιμότερα μαθησιακά αποτελέσματα, δεδομένου ότι «Η γλώσσα δεν διδάσκεται (με την παραδοσιακή, τουλάχιστον, σημασία του όρου) αλλά κατακτάται με την ενεργητική συμμετοχή και την άμεση εμπλοκή των μαθητών σε αυθεντική και σκόπιμη γλωσσική δραστηριότητα» (Μήτσης, 2004:31).

ΦΥΛΛΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Πρώτο κοινό φύλλο εργασίας (δύο διδακτικές ώρες)

- 1) Επισκεφτείτε την Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα (www.greek-language.gr) και ερευνήστε το περιεχόμενο και την ετυμολογία των όρων «πρόληψη» και «δεισδαιμονία». Αφού εξετάσετε και τα σώματα κειμένων, σχηματίστε από μία σύντομη παράγραφο με καθέναν απ' τους δύο όρους που να εκφράζει τη σημασία του. Μην ξεχάσετε να τηρήσετε τη δομή της παραγράφου!
- 2) Ποιο θέμα θίγει το κείμενο; Χωρίστε το σε ενότητες και δώστε τους αντίστοιχους πλαγιότιτλους.
- 3) Ποιος είναι ο τόπος και ποιος ο χώρος στον οποίο διεξάγονται τα γεγονότα; Από ποια σημεία του κειμένου φαίνεται αυτό; Τεκμηριώστε τη απάντησή σας.

- 4) Ποιός μιλά στην αφήγηση; Είναι ένα μόνο πρόσωπο; Γιατί επιλέγεται αυτή η τεχνική;
- 5) Να εντοπίσετε ένα τουλάχιστον σημείο στο κείμενο όπου εντοπίζεται: α) διάλογος β) μονόλογος γ) περιγραφή δ) αφήγηση. Ποια στοιχεία θεωρείτε ότι είναι δηλωτικά της κάθε αφηγηματικής τεχνικής και σας βοήθησαν να την αναγνωρίσετε;

Δεύτερο Φύλλο Εργασίας- Διαφορετικό για κάθε ομάδα (τρεις διδακτικές ώρες)

Ομάδα 1

-Αφού επισκεφείτε τον ιστότοπο του Εθνικού Κέντρου Βιβλίου ([ΕΚΕΒΙ](#)), ετοιμάστε μία προβολή παρουσιάσεων με το λογισμικό Powerpoint στην οποία να δίνετε επαρκείς πληροφορίες για τη ζωή και το έργο της συγγραφέως, Μαρίας Ιορδανίδου. Αν θέλετε μπορείτε να ενσωματώσετε και εικόνες/ ήχο που θεωρείτε κατάλληλα.

-Ποιες εκφάνσεις του λαϊκού βίου και πολιτισμού εντοπίζετε στην [Άννα του Κλήδονα](#) του Διαμαντή Αξιώτη; Σχολιάστε. Συγκρίντε τες με το υπο εξέταση κείμενο σε ένα πίνακα που θα κατασκευάσετε στον επεξεργαστή κειμένων.

Ομάδα 2

-Ποιες προλήψεις ή λαϊκές δοξασίες αναφέρονται στο κείμενο; Ποιες άλλες γνωρίζετε; Καταγράψτε τες σε στήλες στο Word. Χρήσιμες θα σταθούν οι ακόλουθες ιστοσελίδες:

[Προλήψεις και δοξασίες](#) και [Λασκαράτος: Ιδού ο Άνθρωπος](#) (βλέπε το κεφάλαιο 84, Προληπτικός και δεισιδαίμων).

-Εμπλουτίστε την απάντησή σας πραγματοποιώντας έρευνα στο διαδίκτυο και καταγράψτε όσο το δυνατόν περισσότερα παραδείγματα μπορείτε (π.χ. προλήψεις για ζώα, φυτά, νεκρούς, φυσικά φαινόμενα, αριθμούς κλπ). Παρουσιάστε τα με κατάλληλο φωτογραφικό υλικό με το πρόγραμμα Prezi.

Ομάδα 3

-Αφού διαβάσετε το ακόλουθο [άρθρο](#) απαντήστε στις ερωτήσεις: Ποιοι άνθρωποι είναι περισσότερο προληπτικοί; Είναι το ίδιο μεγάλος ο αριθμός σε σχέση με το παρελθόν; Σε ποιες περιοχές (αγροτικές/αστικές) είναι συχνότερο το φαινόμενο; Ποια τελικά είναι η πιθανή προέλευση των προλήψεων και πώς μπορούν να απομυθοποιηθούν; Παρουσιάστε τις απαντήσεις σας με το πρόγραμμα παρουσιάσεων Powerpoint.

-Στη συνέχεια γράψτε ένα άρθρο στην εφημερίδα του σχολείου σας με ένα απ'τα ακόλουθα θέματα: «Οι προλήψεις στη σύγχρονη Ελληνική πραγματικότητα» ή «Η εκλογίκευση και το χιούμορ ως αντίδοτα των προλήψεων».

Ομάδα 4

-Ποια επίδραση ασκούν οι προλήψεις στη ζωή της αφηγήτριας; Ποιες συνέπειες έχει γενικότερα η πίστη στα ζώδια, τους βρυκόλακες και τα υπερφυσικά στοιχεία; Προκειμένου να απαντήσετε, μελετήστε και το ακόλουθο επιστημονικό [άρθρο](#). Γιατί απογοητεύεται, αντί να νιώθει χαρά, με τη διαλεύκανση του μυστηρίου; Καταγράψτε τις απαντήσεις σας σε έγγραφο Word.

-Δημιουργήστε ένα κόμικ σχετικό με το θέμα (με την εφαρμογή toondoo).

Ομάδα 5

-Πώς αποδίδονται τη ζωγραφική, τη μουσική και τον κινηματογράφο οι λαϊκές δοξασίες και οι δεισιδαιμονίες; Παρουσιάστε κατάλληλα παραδείγματα, με το πρόγραμμα Prezi.

-Στη συνέχεια γράψτε το δικό σας χιουμοριστικό σενάριο με στόχο τη στηλίτευση της συμπεριφοράς ενός προληπτικού και δραματοποιήστε το.

ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Βαριόνοβα, Α. (2013). Δώδεκα ρωσικές προλήψεις και δεισιδαιμονίες. Ανακτήθηκε στις 19 Δεκέμβρη 2015 από τη διεύθυνση http://gr.rbth.com/arts/2013/12/08/dodeka_rosike_prolipsei_kai_deisidaimoni_e_26989

Bruner, J. S. (1973). *The relevance of education*. New York: Norton.

Γαραντούδης, Ε., Χατζηδημητρίου, Σ. & Μέντη, Θ. (2006). *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Β' Γυμνασίου*. Αθήνα. ΟΕΔΒ.

Corfu Museum. (2010). *Προλήψεις και Δεισιδαιμονίες*. Ανακτήθηκε στις 19 Δεκέμβρη 2015 από τη διεύθυνση <http://www.corfu-museum.gr/index.php/en/home-3/14-2013-07-10-16-15-45/history/other/7-prejudices-and-superstitions>

Δαπόντε, Ν. (2014). Ο διδακτικός στόχος «καταπολέμηση των προλήψεων και των δεισιδαιμονιών». Ανακτήθηκε στις 19 Δεκέμβρη 2015 από τη διεύθυνση <http://tvxs.gr/news/paideia/o-didaktikos-stoxos-%C2%ABkatapolemisi-ton-prolipseon-kai-ton-deisidaimonion%C2%BB-se-biblia-fysi>

Εθνικό Κέντρο Βιβλίου (ΕΚΕΒΙ). (χ.χ.). Αρχείο Ελλήνων Λογοτεχνών: Ιορδανίδου Μαρία. Ανακτήθηκε στις 19 Δεκέμβρη 2015 από τη διεύθυνση <http://www.ekebi.gr/frontoffice/portal.asp?cpage=NODE&cnode=461&t=190>

Ε-Κρήτη. (2014). Οι πιο παράξενες δεισιδαιμονίες στον κόσμο. Ανακτήθηκε στις 19 Δεκέμβρη 2015 από τη διεύθυνση <http://www.ekriti.gr/> (ημερομηνία: 3/11/2014).

Gardner, H. (1983). *Frames of Mind*. New York: Basic Books.

Gardner, H. (1993). *Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.

Gardner, H. (1999). *Intelligence Reframed*. New York: Basic Books.

Ιερών Ησυχαστήριο Παντοκράτορος. (χ.χ.) *Δεισιδαιμονίες και Προλήψεις* (Β). Ανακτήθηκε στις 19 Δεκέμβρη 2015 από τη διεύθυνση <http://www.impantokratoros.gr/86ED4F62.el.aspx>

Καζταρίδου. Α. (χ.χ.) *Παιδαγωγική Αξιοποίηση της Θεωρίας της Πολλαπλής Νοημοσύνης στα προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης- Το παράδειγμα του Νερού*. Ανακτήθηκε στις 19 Δεκέμβρη 2015 από τη διεύθυνση http://www.kpe.gr/proceedings/7_Didactic_Methodology_&_Proposals/28_Kaztaridou.pdf

Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. (χ.χ.) *Η Πύλη για τη Ελληνική Γλώσσα: Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής (Τριανταφυλλίδη)*. Ανακτήθηκε στις 19 Δεκέμβρη 2015 από τη διεύθυνση <http://www.greek-language.gr/greekLang/index.html>

Κολιάδης, Ε. (2005). *Θεωρίες Μάθησης και εκπαιδευτική πράξη*, τομός Γ', Αθήνα.

Λασκαράτος Α. (χ.χ.) *Ιδού ο Άνθρωπος: Ανθρώπινοι Χαρακτήρες ή ο Άνθρωπος*. Ανακτήθηκε στις 19 Δεκέμβρη 2015 από τη διεύθυνση https://4c635b854b6b750004a1deb1a907634c97715389.googleusercontent.com/host/0B-2shlITfiSmMFNBbUJvVmFkYTg/essay/00036b_ta_mysthria_ths_kefalonias.html

Μακρίδου- Μπούσιου, Δ. (2003). *Θέματα Μάθησης και Διδακτικής*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Ματσαγγούρας, Η. (2000). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Μήτσης, Ν. Σπ. (2004). *Η διδασκαλία της γλώσσας υπό το πρίσμα της επικοινωνιακής προσέγγισης. Εισαγωγή στη θεωρία και τις τεχνικές του επικοινωνιακού μοντέλου*. Αθήνα: Gutenberg.

Online Press (χ.χ.). *Γιατί πιστεύουμε στις προλήψεις και τις δεισδαιμονίες*; Ανακτήθηκε στις 19 Δεκέμβρη 2015 από τη διεύθυνση http://online-pressblog.blogspot.gr/2012/03/blog-post_8634.html

Piaget, J. (1974). *La prise de conscience*. Paris: Presses Universitaires de France.

Πιτσικάκη, Μ. (2015). *Δεισδαιμονίες, προλήψεις και λαϊκές δοξασίες*. Ανακτήθηκε στις 19 Δεκέμβρη 2015 από τη διεύθυνση <http://www.rizaonline.gr/1/8/1033.nhtml>

Πυλαρινός, Θ., Χατζηδημητίου, Σ. & Βαρελάς, Λ. (2014). *Κείμενα Νοελληνικής Λογοτεχνίας Α' Γυμνασίου*. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων. Ανακτήθηκε στις 19 Δεκέμβρη 2015 από τη διεύθυνση <http://ebooks.edu.gr/modules/ebook/show.php/DSGYM-A107/391/2582,21820/>

Ράπτης, Α. & Ράπτη, Α. (2007). *Μάθηση και Διδασκαλία στην εποχή της πληροφορίας: Ολική προσέγγιση. Τόμος Α'*. Αθήνα.

Σωτηροπούλου, Β. & Μητσοπούλου, Τ. (2014). *Προλήψεις: Γούρια και δεισδαιμονίες που μας «στοιχειώνουν»*. Ανακτήθηκε στις 19 Δεκέμβρη 2015 από τη διεύθυνση <http://www.onmed.gr/ygeia-psyhikh/item/307219-prolipseis-gouria-kai-deisidaimonies-pou-mas-stoicheionoun>

Tribute #8 (2011). *Τα Φαντάσματα του Scooby Doo*. Ανακτήθηκε στις 19 Δεκέμβρη 2015 από τη διεύθυνση <https://www.youtube.com/watch?v=PR98eHTxfJE>

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Φόνσου, Α. (2014). *Μάθημα κατά των προλήψεων*. Ανακτήθηκε στις 19 Δεκέμβρη 2015 από τη διεύθυνση <https://www.youtube.com/watch?v=9WXBhPAYCY>

«Τ.Π.Ε. και Τέχνη»

Ξυλά Ελένη

Καθηγήτρια Φιλολογίας, Γυμνάσιο Ν. Επιβατών
elenoragr@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το συγκεκριμένο σενάριο επιχειρεί να συνδυάσει τη θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης μέσα από την τέχνη με τη χρήση των ΤΠΕ. Η θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης μέσα από την τέχνη επιχειρεί να συνδέσει το περιεχόμενο των έργων τέχνης με τα θέματα των σχολικών μαθημάτων με στόχο την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των παιδιών και το μετασχηματισμό των στερεότυπων αντιλήψεων. Η χρήση των ΤΠΕ εξασφαλίζει την άμεση, εύκολη πρόσβαση στις εικονικές εκθέσεις των παγκοσμίας εμβέλειας έργων τέχνης. Βρισκόμαστε λοιπόν μπροστά σε μια νέα πραγματικότητα τα παιδιά αποκτούν πρόσβαση, όμως και δεξιότητες κατασκευής εικονικών μουσείων με την αρωγή της τεχνολογίας αναπτύσσοντας κριτική και δημιουργική σκέψη.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσω της τέχνης, Αισθητική Εμπειρία, ΤΠΕ, εικονικό μουσείο

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η επαφή των ανθρώπων με την τέχνη, η αισθητική εμπειρία βοηθά στην ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού, της φαντασίας, της μάθησης. Τα έργα τέχνης αποτελούν εναύσματα για σκέψη και προβληματισμό. Η χρήση συμβόλων στην τέχνη με την κωδικοποίηση των νοημάτων οδηγεί στην ενεργοποίηση και ενδυνάμωση της δημιουργικής σκέψης. Η παρούσα πρόταση διδασκαλίας προτείνει μια διαδρομή με τη συνδρομή της τέχνης και της τεχνολογίας στον προβληματισμό, γιατί δεν κατορθώνουν όλοι οι άνθρωποι να εξασφαλίσουν τα απαραίτητα μέσα διατροφής τους.

Η σχολική μονάδα στην οποία εργάζομαι και έχω εφαρμόσει τη συγκεκριμένο σχέδιο διδασκαλίας είναι το Γυμνάσιο Ν. Επιβατών, το οποίο βρίσκεται σε μια ημιαστική περιοχή πολύ κοντά στη Θεσσαλονίκη. Η εφαρμογή υλοποιήθηκε το Μάρτιο του 2015. Οι μαθητές/τριες προέρχονται από διαφορετικό οικονομικό, κοινωνικό και πολιτιστικό υπόβαθρο, καθώς έχουν εγκατασταθεί στην περιοχή οικονομικοί μετανάστες από τις γειτονικές βαλκανικές χώρες. Η κοινή βαλκανική ιστορία, τα κοινά βιώματα των λαών μέσω των ιστορικών μετακινήσεων αποτελούν τη βάση προβληματισμών και άρση των στερεότυπων παγιωμένων αντιλήψεων. Τα παιδιά του γυμνασίου έχουν πάρα πολλές υποχρεώσεις και καθήκοντα ενδοσχολικά και εξωσχολικά. Από την καθημερινότητά τους απουσιάζει παντελώς η τέχνη, εξαίρεση ίσως αποτελεί η μουσική, αλλά όχι η κλασική.

ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

Νεοελληνική Γλώσσα Α' Γυμνασίου

Θέμα της διδασκαλίας: Διατροφή

Διδακτική/Θεματική ενότητα: 4η ενότητα: «Φροντίζω την υγεία και τη διατροφή μου»

ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗΣ ΤΗΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΠΡΟΤΑΣΗΣ

8 διδακτικές ώρες

1-2 στάδιο: 2 ώρες

3-4 στάδιο: 2 ώρες

5-6 στάδιο: 2 ώρες

Κατασκευή εικονικού μουσείου: 2 ώρες

ΣΚΟΠΟΣ

Σκοπός της διδακτικής παρέμβασης ήταν να συλλάβουν οι μαθητές/τριες μέσω της τέχνης πόσο προβληματίζει διαχρονικά το εναγώνιο ερώτημα της διατροφής-πείνας τους ανθρώπους και πόσο λυτρωτικά λειτουργεί η τέχνη στην απεικόνιση του θέματος.

Στόχοι:

Στο μαθητικό κοινό προσφέρεται ευρύ φάσμα γνώσεων από το δημοτικό στο θεματικό πεδίο της διατροφής, ενώ η ποικιλία των γνωστικών αντικειμένων που το διεκδικούν, το εμπεριέχουν ή το φιλοξενούν στη θεματική τους, όπως π.χ. η οικιακή οικονομία, η φυσική αγωγή, η βιολογία, καθώς και το είδος των διδακτικών μεθόδων που προτείνεται να χρησιμοποιηθούν για την προσέγγισή του, με κυρίαρχη την ερευνητική-ανακαλυπτική, υπόσχονται ότι οι γνώσεις μπορούν να μετατραπούν σε δεξιότητες και στάσεις/αξίες, ώστε να διαμορφωθούν ενεργοί και συνειδητοποιημένοι ως προς το θέμα πολίτες.

Επίπεδο γνώσεων:

Μπορούν οι μαθητές/τριες:

- να αποκτήσουν γνώσεις, πληροφορίες για τη διατροφή μέσα από ένα νέο πρίσμα
- να κατανοήσουν την εξάρτηση που έχει η ζωή μας από τη σωστή διατροφή

Επίπεδο δεξιοτήτων

Μπορούν οι μαθητές/τριες:

- να αναπτύξουν την κριτική τους ικανότητα, ώστε να διαχειρίζονται αποτελεσματικά αυτές τις πληροφορίες και να υποψιάζονται για το τι συμβαίνει γύρω τους και τι υπάρχει πίσω από τα φαινόμενα
- να αποκτήσουν τις δεξιότητες που συνολικά μπορούμε να ονομάσουμε διατροφικό κριτικό γραμματισμό.

Επίπεδο στάσεων

Μπορούν οι μαθητές/τριες:

- να συνδέσουν την πνευματική, σωματική και ψυχική τους ανάπτυξη με τις διατροφικές τους επιλογές και
- να διαμορφώσουν μια ολοκληρωμένη ταυτότητα ανθρώπου.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Σύμφωνα με τη «Θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης», εισηγητής της οποίας είναι ο J. Mezirow, ο εκπαιδευόμενος στοχάζεται και αυτοστοχάζεται κριτικά αναφορικά με έννοιες οι οποίες είναι κοινωνικά παραδεκτές και παγιωμένες, ωστόσο επαναξιολογεί τις υποθέσεις στις οποίες βασίζονται και αναλαμβάνει δράση αναθεώρησης με γνώμονα τη ενορατική σκέψη που απορρέει από τη μετασχηματισμένη άποψη ως συνέπεια των επαναξιολογήσεών του (Mezirow, 1990). Επανεξετάζει κριτικά εμπειρίες και ωθείται στη διόρθωση υποθέσεων που αφορούν σε κοινωνικά, πολιτισμικά, πολιτικά ζητήματα της ζωής. Με αυτόν τον τρόπο, κατακτά νέα γνώση – στα πλαίσια της λειτουργικής ή της επικοινωνιακής μάθησης – μαθαίνει να μετασχηματίζει «τα δεδομένα πλαίσια αναφοράς ή της συνολικής θεώρησης

που έχει για τον εαυτό του και τον κόσμο» (Λιντζέρης, 2010:96). Ο J. Mezirow μελέτησε την «κριτική θεωρία» της Σχολής της Φρανκφούρτης, τη διαλεκτική φιλοσοφία των Hegel και Marx και τους κύριους εκφραστές τους ιδρυτές της Horkheimer & Adorno και τους συνεργάτες τους Marcuse, Fromm & Habermas (Κόκκος, 2010). Επιπλέον, ο Mezirow στηρίχτηκε στο έργο του Paulo Freire, στον «κύκλο της μάθησης» του Kolb και τη θεωρία του John Dewey ο οποίος υποστήριξε ότι η ανάπτυξη του ατόμου περνά μέσα από την ανάπτυξη της κοινωνίας (Κόκκος, 2008; Rogers, 1996), δίνοντας βαρύτητα στον αυτοστοχασμό και τον κριτικό στοχασμό (Λιντζέρης, 2010). Το σενάριο διαπνέεται και από τη θεωρία της εμπλαιομένης μάθησης. Η δημιουργία ενός ψηφιακού μουσείου λειτουργεί ως πρόβλημα προς επίλυση, συνεπώς αποτελεί δραστηριότητα κατά την οποία οι μαθητές/τριες αναλαμβάνουν πρωταγωνιστικό ρόλο.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΠΡΟΤΑΣΗΣ

1ο Στάδιο μεθόδου

Αφόρμηση: παρακολούθηση της ταινίας μικρού μήκους [Chicken a la carte](#) συζήτηση. Πολλά παιδιά γίνονται θύματα κακών διατροφικών επιλογών είτε στο πλαίσιο της οικογένειας είτε υπό την επίδραση των συνομηλίκων και της διαφήμισης, και έχουν έτσι ιδιαίτερη ανάγκη από σωστή διατροφή. Ενώ μέχρι τώρα ακούγαμε για την παχυσαρκία ή την κακή σίτιση των παιδιών εξαιτίας του στρες των εξετάσεων, πρόσφατα, μετά το ξέσπασμα της οικονομικής κρίσης, που πλήττει την ελληνική οικογένεια και σε αυτόν τον τομέα, ακούμε από τα ΜΜΕ ακόμη και για παιδιά που λιποθυμούν στο σχολείο από ασιτία.

Σε γενικές γραμμές οι άνθρωποι έχουν αποκτήσει στοιχειώδεις γνώσεις επάνω στο θέμα της διατροφής, καθώς και εξοικείωση με βασικούς όρους, έννοιες, και διάφορες άλλες σημαντικές θεωρητικές και πρακτικές πτυχές του. Ζητούμενο είναι μια συνειδητοποιημένη διατροφική συμπεριφορά, απαραίτητη για λόγους βιολογικούς, οικονομικούς, κοινωνικούς, περιβαλλοντικούς και πολιτιστικούς. Η φράση "είμαστε ό,τι τρώμε" σημαίνει ότι η διατροφή είναι και μέρος της ταυτότητας, του πολιτισμού μας. Οι μαθητές με βάση τα οικογενειακά βιώματα και την περιρρέουσα ατμόσφαιρα διατυπώνουν συνήθως ακραίες θέσεις γύρω από το θέμα.

2ο στάδιο μεθόδου

Έκφραση των απόψεων των μαθητών/τριων

Στο στάδιο αυτό ζήτησα από τα παιδιά να χωριστούν σε ομάδες των 4 ατόμων και να γράψουν μια παράγραφο με θέμα: «Ποια είναι η σχέση του ανθρώπου με τη διατροφή;»

Οι μαθητές/τριες διαπίστωσαν ότι συχνά αντιμετωπίζουν με ελαφρότητα πράγματα και καταστάσεις και νιώθουν αμήχανοι/ες για τον τρόπο με τον οποίο διαχειρίζονται το θέμα της διατροφής. Επιστράτευσαν το χιούμορ, το γέλιο, για την περιγραφή της σχέσης τους με τη διατροφή και το διατροφικό γραμματισμό. Η έννοια διατροφικός γραμματισμός δηλώνει όχι μόνο τις στοιχειώδεις γνώσεις, που οι μαθητές και οι μαθήτριες του σχολείου μπορούν να αποκτήσουν, αλλά και τη δυνατότητα κριτικού αναστοχασμού γύρω από αυτές και την εμπέδωση της πρόθεσης για εφαρμογή τους, δηλαδή δεξιότητες και στάσεις περί διατροφής. Η είσοδος των μαθητών στο Γυμνάσιο είναι σχεδόν ταυτόχρονη με την είσοδό τους στην περίοδο της εφηβείας, οπότε οι έφηβοι αντιμετωπίζουν με διαφορετικό τρόπο μεταξύ άλλων και τη σωματική

τους ανάπτυξη. Γι' αυτό η απόκτηση γνώσεων, δεξιοτήτων και συγκεκριμένων στάσεων γύρω από τη διατροφή είναι ιδιαίτερα σημαντική.

3ο στάδιο

Προσδιορισμός:

α) των υποθεμάτων που θα εξεταστούν και

β) των κριτικών ερωτημάτων επάνω στα υποθέματα

Αφού συγκεντρώνονται οι σκόρπιες έστω απόψεις των παιδιών για το πώς αντιλαμβάνονται το θέμα της διατροφής, τίθεται το υποθέμα της πείνας και της εξασφάλισης των απαραίτητων μέσων επιβίωσης των ανθρώπων διαχρονικά και προκύπτουν δυνητικά τα παρακάτω **κριτικά ερωτήματα**:

Α) Πώς αντιμετωπίζει ο άνθρωπος το θέμα της διατροφής διαχρονικά;

Β) Πώς οι ιδεολογικές, κοινωνικές, πολιτισμικές, οικονομικές, θρησκευτικές καταβολές επηρεάζουν τις διατροφικές του συνήθειες;

Γ) Πόσο σημαντική είναι η διατροφή στη ζωή των ανθρώπων;

Δ) Έχουν όλοι οι άνθρωποι εξασφαλίσει τα απαραίτητα μέσα διατροφής τους;

Ε) Γιατί δεν κατορθώνουν όλοι οι άνθρωποι να εξασφαλίσουν τα απαραίτητα μέσα διατροφής τους;

4ο Στάδιο της μεθόδου

α) Επιλογή των έργων τέχνης

β) Συσχέτιση των έργων με τα κριτικά ερωτήματα

Για την επεξεργασία των παραπάνω κριτικών ερωτημάτων προτείνονται τα παρακάτω έργα.

1ο έργο εικαστικό

Τίτλος	Γιορταστικό γεύμα
Καλλιτέχνης	Ρενουάρ
Χαρακτηριστικ	Λάδι σε καμβά
ά	
Έτος	1881
Πηγή	https://www.google.com/culturalinstitute/asset-viewer/luncheon-of-the-boating-party/mgHsTKDNJVzPAg?projectId=art-project
Μουσείο	The Phillips collections



Τα παιδιά περιγράφουν τον πίνακα, παρατηρούν τις ενδυμασίες των ανθρώπων, τα τρόφιμα και διάφορα αντικείμενα που υπάρχουν στο τραπέζι, ξεχωρίζουν και μετρούν πόσοι είναι οι άνδρες και πόσες οι γυναίκες, παρατηρούν πως κάθονται οι άνθρωποι στο τραπέζι, τα συναισθήματά τους.

Φαντάζονται που βρίσκονται αυτοί οι άνθρωποι, γιατί βρίσκονται εκεί, τι τρώνε, τι λένε μεταξύ τους. Δημιουργούν μία ιστορία για τον πίνακα, γίνονται οι πρωταγωνιστές και δραματοποιούν την ιστορία.

2ο έργο εικαστικό

Τίτλος	Οι Πατατοφάγοι
Καλλιτέχνης	Van Gogh
Χαρακτηριστικά	λάδι σε καμβά, 81.5 x 114.5 cm
Έτος	1885
Πηγή	https://www.google.com/culturalinstitute/collection/van-gogh-museum?projectId=art-project
Μουσείο	Van Gogh museum



Τα παιδιά περιγράφουν τον πίνακα, παρατηρούν την πολυπρόσωπη σκηνή με τους ανθρώπους γύρω από το τραπέζι. Στον πίνακα παρατηρούμε πέντε άτομα, τα δύο κατά πρόσωπο, τα δύο πλαγίως και το ένα με πλάτη, που αντικατοπτρίζουν στην έκφρασή τους την ανέχεια, την εγκατάλειψη όλων των προσδοκιών τους για βελτίωση του τρόπου ζωής τους. Παρακολουθούμε τα παραμορφωμένα από τη δουλειά χέρια, τα ρυτιδιασμένα πρόσωπα. Το ένα πρόσωπο στη δεξιά πλευρά του πίνακα μάλιστα, έχει την έκφραση ψυχασθενούς ατόμου. Πρυτανεύουν τα σκοτεινά και γήινα χρώματα, μουντά όπως η διάθεση του καλλιτέχνη. Κυριαρχούν το μαύρο, το πράσινο της ελιάς και το χακί.

3ο έργο εικαστικό

Τίτλος	Μυστικός δείπνος
Καλλιτέχνης	Leonardo Da Vinci
Χαρακτηριστικά	τοιχογραφία διαστάσεις 880X 460 cm της τραπεζαρίας του μοναστηριού Σάντα Μαρία ντέλλε Γκράτσιε
Έτος	15ο αιώνα
Μουσείο	Μιλάνο της Ιταλίας



Το θέμα του Μυστικού Δείπνου ήταν σύνηθες για τις αίθουσες φαγητού των μοναστηριών. Μόνο που η συγκεκριμένη αίθουσα δεν ήταν αίθουσα φαγητού, όταν ο Λεονάρντο ξεκίνησε το 1495 να ζωγραφίζει την τοιχογραφία του κατά παραγγελία του Λουντοβίκο Σφόρτσα. Αν και πρόκειται για έργο ζωγραφικής πάνω σε τοίχο, ο Λεονάρντο δε χρησιμοποιεί την κλασσική μέθοδο της νωπογραφίας (affresco) αλλά εφαρμόζει την τεχνική του καμβά πάνω στον τοίχο.

Τίτλος	4ο έργο κινηματογραφικό
Σκηνοθέτης	THE HUNGER GAMES
Διάρκεια	Gary Ross
Έτος	142'
Χώρα παραγωγής	2012
Πηγή	America
	https://www.youtube.com/watch?v=yPheiaOWXb4



Η ταινία «Παιχνίδια Πείνας» είναι ο τίτλος του μυθιστορήματος επιστημονικής φαντασίας του 2008 της Αμερικανίδας συγγραφέως Σουζάν Κόλινς. Αυτό το συγκινητικό μυθιστόρημα διαδραματίζεται σε ένα μέλλον το οποίο έχει ανησυχητικές ομοιότητες με το παρόν μας. Από τα ερείπια της Βόρειας Αμερικής έχει αναδυθεί το έθνος της Πάνεμ, μια λαμπερή Κάπιτολ που περιβάλλεται από δώδεκα απομακρυσμένες επαρχίες. Η Κάπιτολ είναι σκληρή και αμείλικτη και κρατά τις επαρχίες υπό τον έλεγχο της καταδικάζοντας τες

στην απόλυτη φτώχεια και αναγκάζοντάς τις να στέλνουν από ένα αγόρι και ένα κορίτσι ηλικίας από δώδεκα μέχρι δεκαοχτώ, για να συμμετάσχουν στους ετήσιους Αγώνες Πείνας, ένα παιχνίδι θανάτου που μεταδίδεται ζωντανά από την τηλεόραση.

Οι κανόνες είναι αυθαίρετοι και αλλάζουν συνεχώς. Μια κοινωνική ιεραρχία υπερισχύει, με τους πλούσιους, τους εμφανισιακά όμορφους και τους αθλητικούς τύπους να κυριαρχούν χάρη σε αυτά τα πλεονεκτήματα σε βάρος των υπολοίπων. Οι ενήλικοι δεν φαίνεται να καταλαβαίνουν όσα διακυβεύονται, παρουσιάζονται απαθείς και αδιάφοροι.

5^ο έργο λογοτεχνικό

Τίτλος
Καλλιτέχνης
Έτος
Συλλογή

Γερμανικό Εγχειρίδιο Πολέμου
Μπ. Μπρεχτ
1939
Ποιήματα του Σβέντμποργκ

Ένα ποίημα του Μπ. Μπρεχτ που γράφτηκε το 1939 – Θα μπορούσε όμως κάλλιστα να είχε γραφτεί στις μέρες μας. Η διαχρονικότητα του περιεχομένου είναι συγκλονιστική...

Θεωρούνε ταπεινό
Να μιλάς για το φαΐ
Ο λόγος; Έχουνε κι όλας φάει
Οι ταπεινοί αφήνουνε τον κόσμο
Χωρίς να'χουνε δοκιμάσει κρέας της προκοπής
Πώς ν'αναρωτηθούν πού'θε έρχονται
Και πού πηγαίνουν
Είναι τα όμορφα δειλινά τόσο αποκαμωμένοι
Το βουνό και την πλατειά τη θάλασσα
Δεν τά'χουν ακόμα δει
Όταν σημαίνει η ώρα τους
Αν δεν νοιαστούν οι ταπεινοί
Γι'αυτό που είναι ταπεινό
Ποτέ δεν θα υψωθούν....

Τα ποιήματα του Μπρεχτ διακρίνονται, στο σύνολό τους σχεδόν, για την εκφραστική τους απλότητα και τη νοηματική τους καθαρότητα. Διδακτικός, εκ φύσεως και εκ προαιρέσεως, ο ποιητής απευθύνεται στον απλό λαό, τον οποίο έχει επιλέξει ως προνομιακό αναγνώστη του, αποφεύγοντας να τον εμπλέξει σε υπερβολικές αγωνίες, προκειμένου να κατανοήσει και να δεχτεί τα λεγόμενά του.

6^ο έργο λογοτεχνικό

Τίτλος
Συγγραφέας
Εκδόσεις

Η πείνα
Κνουτ Χάμσουν
Ζήτρος, Θεσσαλονίκη 1997, σ.
170-172

Ξαφνικά, μου έρχεται η ιδέα να πάω στην Κρεαταγορά και να ζητήσω ένα κομμάτι ωμό κρέας. Σηκώνομαι, κατεβαίνω τα σκαλιά και κατευθύνομαι προς την Αγορά. Μόλις φτάνω στους πρώτους πάγκους, αρχίζω να φωνάζω και να χειρονομώ, σαν να μιλούσα σε ένα σκυλί που βρισκόταν πίσω μου. Και με θράσος, απευθύνομαι στον πρώτο κρεοπώλη που συναντώ.

— Θα είχατε την καλοσύνη να μου δώσετε ένα κόκαλο για το σκυλί μου, λέω. Μόνον ένα κόκαλο, δεν χρειάζεται να έχει κρέας πάνω του· έτσι, για να έχει κάτι να κουβαλάει στο στόμα του.

Μου έδωσε ένα κόκαλο, ένα υπέροχο μικρό κόκαλο, όπου είχε μείνει λίγο κρέας, και το έχωσα κάτω απ'το σακάκι μου. Ευχαρίστησα εκείνον τον άνθρωπο, τόσο θερμά, που με κοίταξε έκπληκτος...

— Παρακαλώ, είπε.

— Μην το λέτε, ψέλιστα, είναι πολύ ευγενικό εκ μέρους σας.

Κι έφυγα. Η καρδιά μου χτυπούσε δυνατά....

Η πείνα", το πιο δημοφιλές και πολυμεταφρασμένο έργο του Χάμσουν, είναι μια περιγραφή της μοναξιάς και της εξαθλίωσης του ανθρώπου που κάνει το "λάθος" να επιδίδεται σε πνευματικές και δημιουργικές δραστηριότητες, σε έναν συβαριτικό κόσμο αναζήτησης υλικών απολαύσεων. Αποτελεί ίσως την πιο "βιολογική" μελέτη αυτής της κατάστασης (σε σχέση με το "Υπόγειο" του Ντοστογιέφσκι ή τον "Λύκο της στέππας" του Έσσε), αφού ο αναγνώστης νοιώθει κυριολεκτικά στα σπλάχνα του αυτή τη φοβερή αίσθηση της πείνας που κατατρώνει τον ήρωα, από την πρώτη μέχρι την τελευταία σελίδα του βιβλίου. "Η πείνα" όμως είναι παράλληλα και μια σημειολογία του αντι-τυχαίου, της αναγκαιότητας και του πεπρωμένου, μια μάχη του ήρωα με τις αόρατες δυνάμεις που τον καταδικάζουν, όπως οι θεοί τον Προμηθέα, σε φρικτή τιμωρία για την Ύβρι που διαπράττει, δηλαδή για τη μη ενασχόλησή του με καθαρά γήινες δραστηριότητες.

7ο έργο φωτογραφικό

Τίτλος

Όταν πεθαίνει ένα παιδί

Φωτογράφος

Kevin Carter

Τόπος

Σουδάν

Έτος

1994



Ο Kevin Carter γράφει:

«Το φωτογράφιζα, όταν ξαφνικά είδα ένα όρνιο να στέκεται πίσω του και να περιμένει το θάνατο του. Σταμάτησα για 20 λεπτά, αλλά το πουλί παρέμενε εκεί. Το καταδίωξα, κάθισα σε ένα δέντρο και άρχισα να κλαίω...» Οι New York Times αγόρασαν τα δικαιώματα της φωτογραφίας του Κάρτερ και την δημοσίευσαν στο φύλλο της 26ης Μαρτίου 1993. Αυτό ήταν. Εκατοντάδες άνθρωποι επικοινωνήσαν με τα γραφεία της εφημερίδας, για να μάθουν για την τύχη του μικρού κοριτσιού. Όμως κανείς δεν ήξερε. Κανείς δεν έμαθε. Πολλοί υποστηρίζουν πως το κοριτσάκι έφτασε τελικά στον καταυλισμό του ΟΗΕ αλλά το τι απέγινε μετά, άγνωστο. Επίσης έχει γραφτεί πως ο Κάρτερ μετά

τη λήψη της φωτογραφίας έδωσε το αρπαχτικό και απλά έφυγε. Αλλού πως ο Κάρτερ το σήκωσε και το πήγε στους γιατρούς, στο κέντρο της UNICEF. Όταν κάποια στιγμή ο Κάρτερ ρωτήθηκε το μόνο που απάντησε ήταν «το πήραν». Τίποτε άλλο. Και κανείς δεν έμαθε ποτέ. Η δημοσίευση της φωτογραφίας προκάλεσε σημαντικές διαμαρτυρίες και ξεσήκωσε κατηγορίες εναντίον του φωτογράφου.

Γιατί δεν είχε βοηθήσει το κοριτσάκι;

Γιατί προτίμησε να περιμένει και να βγάλει τη φωτογραφία;

Στάδιο 5:

α) Επεξεργασία των έργων τέχνης

β) Συσχέτιση της επεξεργασίας αυτής με τα κριτικά ερωτήματα

Στάδιο 5α:

Γίνεται επεξεργασία καθενός έργου τέχνης. Χρησιμοποιούνται εναλλακτικά οι τεχνικές:

- Οι τέσσερις φάσεις της τεχνικής του D. Perkins

- Η τεχνική “Visible Thinking”

1η Φάση: Εισαγωγικές Παρατηρήσεις

Τι είναι αυτό; Τι βλέπετε;

Τι σας κινεί το ενδιαφέρον;

Τι σας κάνει να αναρωτιέστε;

2η Φάση : Ευρεία Παρατήρηση

Υπάρχει κάτι που θα ήθελες να συζητήσεις (εξετάσεις) περισσότερο;

Υπάρχουν εκπλήξεις στο έργο;

Τι θα ήθελες ακόμα να διερευνήσεις;

Υπάρχουν συμβολισμοί;

Ποια συναισθήματα σου προκαλεί;

Ποιος είναι ο ρόλος των χρωμάτων, των σχημάτων, της προοπτικής, του φωτός, κ.λπ

3η Φάση : Λεπτομερής και σε Βάθος Παρατήρηση

Τι θα ήθελες ακόμα να διερευνήσεις;

Τι βρίσκεις πολύ ενδιαφέρον;

Τι άλλο σου κάνει εντύπωση (σύμβολα, λεπτομέρειες, αλληλοσυσχετίσεις στοιχείων κ.λπ);

Ποια στοιχεία δίνουν στο έργο ένταση και δύναμη;

Ψάξε περισσότερο για το ρόλο των χρωμάτων, των σχημάτων, των γραμμών, των συμβόλων, της σύνθεσης των στοιχείων.

Απάντησε στα ερωτήματα που σου γεννήθηκαν στα δύο προηγούμενα Στάδια. (Ενδεχομένως): Σύγκρινε το έργο με άλλα, του ίδιου καλλιτέχνη ή άλλων, του ίδιου πολιτιστικού οργανισμού ή άλλων.

4η Φάση : Σύνθεση /Συμπεράσματα (σε ομάδες ή ατομικά)

Αναστοχαστείτε επάνω στο έργο/ Ξανασκεφτείτε το συνολικά.

Με βάση όσα ήδη παρατηρήσατε: Ποια συμπεράσματα βγάζετε για το έργο;

Ποιο είναι το μήνυμά του; Τι θέλει να μας ‘πει’;

Σχόλια-απαντήσεις

Στο 1ο εικαστικό έργο Το εορταστικό γεύμα του Pierre-Auguste Renoir, χρησιμοποιήθηκαν οι τέσσερις φάσεις της τεχνικής του D. Perkins. Τα παιδιά πρόσεξαν πόσο φιλική και όμορφη είναι η παρέα που διασκεδάζει. Στην ευρεία παρατήρηση έκριναν ότι δηλώνεται μια στιγμή χαλάρωσης με αφθονία ποιοτικών αγαθών στο τραπέζι (πολλά φρούτα και μπόλικο κρασί). Στη λεπτομερή και σε βάθος παρατήρηση πρόσεξαν το φως το οποίο αντανακλάται μέσα από τα φανελάκια των ανδρών και το λευκό

τραπεζομάντηλο. Στη σύνθεση κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι πρόκειται για άτομα της αστικής τάξης τα οποία χαίρονται την ομορφιά της ζωής μακριά από προβληματισμούς και βάσανα.

Στο 2ο εικαστικό έργο Οι Πατατοφάγοι του Van Gogh χρησιμοποιήθηκε η τεχνική Visible Thinking. Ζητήθηκε να ερμηνεύσουν τι είναι αυτό που βλέπουν και να προσπαθήσουν να μαντέψουν τι συμβαίνει στη σκηνή που απαθανατίζει ο καλλιτέχνης και τι μπορεί να είχε στο μυαλό του. Τα παιδιά κλήθηκαν να παρατηρήσουν τα χρώματα και τους φωτισμούς, τους μορφασμούς των προσώπων, τα ρούχα και τα αντικείμενα και να αναρωτηθούν αν υπάρχει κάποιο βαθύτερο νόημα πίσω από τη σκηνή και ποιοι προβληματισμοί προκαλούνται σε σύγκριση και σχέση με το προηγούμενο έργο.

Στο 3ο εικαστικό έργο Μυστικός δείπνος του Leonardo Da Vinci χρησιμοποιήθηκε η τεχνική Visible Thinking. Ζητήθηκε να ερμηνεύσουν τι είναι αυτό που βλέπουν και να προσπαθήσουν να μαντέψουν τι συμβαίνει στη σκηνή που απαθανατίζει ο καλλιτέχνης και τι μπορεί να είχε στο μυαλό του. Πολλές παρατηρήσεις έγιναν από μαθηματικής πλευράς, 12 Αποστόλοι, τα 13 συνολικά εικονιζόμενα πρόσωπα (αρίθμηση) αλλά και για την ιδιαίτερη δυναμική που παρουσιάζει ο ιερός αριθμός 3. Οι μαθητές είναι ουσιαστικά τέσσερις παρέες των τριών (πρόσθεση, πολλαπλασιασμός) που η καθεμία ξεχωρίζει από την άλλη. Κι ακόμα: πόσα παράθυρα υπάρχουν πίσω από τον Ιησού; Ποιο σχήμα θυμίζει η μορφή του Ιησού; Ποιο σχήμα υπάρχει αντεστραμμένο ανάμεσα στον Ιησού και τον Ιωάννη; Τι σχήμα και μεγέθη έχουν τα παράθυρα, τα φατνώματα της οροφής, οι ταπετσαρίες των τοίχων;

Παίξαμε το παιχνίδι: δείπνο των συναισθημάτων. Καθίσαμε σε ένα τραπέζι όλοι. Τα παιδιά κλήθηκαν να λάβουν εκείνες τις εκφράσεις στο πρόσωπο και τις στάσεις σώματος που θα δηλώσουν όσο καλύτερα γίνεται τα συναισθήματά τους πάνω σε αυτό που άκουσαν. Η διαδικασία ήταν συγκλονιστική και βοήθησε τα παιδιά στην ανάγνωση συναισθημάτων, χειρονομιών, στάσεων, κινήσεων.

Στο 4ο κινηματογραφικό έργο THE HUNGER GAMES του Gary Ross χρησιμοποιήθηκε η τεχνική του D. Perkins προσαρμοσμένη για τα κινηματογραφικά έργα σε πέντε φάσεις. Στην πρώτη φάση παρουσιάζεται μια συνοπτική εισαγωγή με γενικές πληροφορίες για την πλοκής της ταινίας. Στη δεύτερη δημιουργούνται κατάλληλες συνθήκες θέασης και παρουσιάζονται αντιπροσωπευτικά σημεία λίγων λεπτών με σύντομη εισαγωγή. Στην Τρίτη φάση ακολουθεί συζήτηση που περιέχει ερωτήσεις παρατήρησης (πώς παρουσιάζεται ο κόσμος της διατροφής στο μέλλον, ποιοι έχουν τον έλεγχο των τροφών και των πρώτων υλών), αναλυτικές (π.χ. γιατί πιστεύετε οι λαοί δεν αντιδρούν) και δημιουργικές (τι θα κάνατε, αν βρισκόσασταν στη θέση των καταπιεσμένων και στερημένων;). Στην τέταρτη φάση δηλαδή της επανάληψης και εμπέδωσης των όσων προβλήθηκαν οι μαθητές, αφού ξεπέρασαν το πρώτο σοκ, άρχισαν να εκφράζουν την αντίθεσή τους προς τους διαχειριστές –καταπιεστές των μαζών, αλλά και προς τους καταπιεσμένους για την αποδοχή της εξωφρενικής κατάστασης. Στην πέμπτη φάση, όταν ρωτήθηκαν πόσο αυτή η ταινία απέχει από μια μελλοντική πραγματικότητα διαχείρισης της τροφής από τους ισχυρούς τα παιδιά απάντησαν ότι μπορεί πραγματικά να απειληθεί η ανθρωπότητα από μια επισιτιστική κρίση και να οδηγηθεί στον αφανισμό, αν δεν ληφθούν τα κατάλληλα μέτρα.

Στο 5ο λογοτεχνικό έργο Γερμανικό Εγχειρίδιο Πολέμου του Μπ. Μπρεχτ η επεξεργασία του ποιήματος έγινε με αναπροσαρμογή της τεχνικής του D. Perkins. Τα παιδιά σχολίασαν τις σκληρές και παραστατικές εικόνες οι οποίες

συγκλονίζουν και δημιουργούν έντονη συναισθηματική φόρτιση. Στο ερώτημα ποιος κρύβεται πίσω από το ποιητικό εγώ τα παιδιά ένιωσαν άβολα, γιατί διαισθάνθηκαν ότι δεν υπάρχει μια απάντηση, όπως και στο ερώτημα ποια οπτική υιοθετείται στο ποίημα. Το ποίημα γράφτηκε το 1939 λίγο πριν από το 2ο παγκόσμιο πόλεμο και τότε οι άνθρωποι αντιμετώπιζαν το ίδιο πρόβλημα.

Οι απαντήσεις των παιδιών:

Η Φτώχεια είναι ένα οικουμενικό φαινόμενο που επηρεάζεται από την παγκόσμια διαστρωμάτωση, την διεθνή οικονομία και τις κοινωνικές ανισότητες, καθώς τη συναντάμε σε όλα τα κράτη, ακόμα και στα οικονομικά ισχυρά. Μια από τις βασικότερες αιτίες της φτώχειας είναι η κοινωνική ανισότητα, που σημαίνει άνιση κατανομή των πλουτοπαραγωγικών πηγών, του εισοδήματος και των περιουσιακών στοιχείων μεταξύ των ατόμων και των κρατών. Άλλες αιτίες είναι η προκατάληψη, οι διακρίσεις και ο ρατσισμός απέναντι σε ορισμένες κοινωνικές ομάδες. Ακόμα, αιτίες φτώχειας αποτελούν ο πόλεμος, οι φυσικές καταστροφές και η ανεργία. Τα φαινόμενα της παραοικονομίας, της φοροδιαφυγής και της κακοδιαχείρισης, δεν αποτελούν πρωτογενείς αιτίες, αλλά προκαλούν επιδείνωση της φτώχειας στο επίπεδο του κοινωνικού συνόλου.

Στο 6ο λογοτεχνικό έργο Η πείνα του Κνουτ Χάμσουν η επεξεργασία του έργου έγινε με αναπροσαρμογή της τεχνικής του D. Perkins. Ο ήρωάς του βρίσκεται σε πυρετώδη διάλογο με τον εσωτερικό του κόσμο και μέσα στην δίνη της συγγραφικής αποστολής του που άλλοτε πνέει τα λοίσθια και άλλοτε πρόσκαιρα ανακάμπτει, κινείται σε μονοπάτια παραίσθησης ή συναισθήσης. Πριν νιώσει και βιώσει τη φυγή προς έναν άγνωστο προορισμό με την ελπίδα της οριστικής επαγγελματικής αποκατάστασης και μακριά από τα σκοτάδια του παρελθόντος του, έχει επιπλεύσει επί της σκιάς του που ακροβατεί και σαν σχέδια χαμένη στον ωκεανό περιδιαβαίνει και περιφέρεται ζωντανός νεκρός σε μία κοινωνία αδιάφορη και απορρίπτουσα. Και εκεί που βρίσκει ελπίδα, στοργή και φροντίδα, βοήθεια και κατανόηση πλάι σε ανθρώπους που δεν περίμενε, η αγάπη για τη ζωή και η πτώση στον Άδη της απόγνωσης ξαναγεννιέται άξαφνα με καταστροφικές για τον ίδιο συνέπειες. Ο Χάμσουν εγκιβωτίζει αλήθειες και ανησυχίες του κόσμου που πάντα θα απασχολούν τον σύγχρονο άνθρωπο και δυστυχώς θα επαναλαμβάνονται με μαθηματική ακρίβεια όταν η ανάγκη για τροφή καθίσταται επιτακτική και απαραίτητη για την διαύγεια και εύρυθμη λειτουργία του μυαλού. Σε συνθήκες φτώχειας και στέρησης, η πνευματική ευημερία και ισορροπία κλονίζονται, ανατρέπονται και μετατρέπονται σε μία κόλαση υπαρξιακή που δεν έχει έλεγχο και που όμοιά της δεν υπάρχει.

Στο 7ο φωτογραφικό έργο Όταν πεθαίνει ένα παιδί του Kevin Carter χρησιμοποιήθηκε η τεχνική Visible Thinking. Ζητήθηκε να ερμηνεύσουν τι είναι αυτό που βλέπουν και να προσπαθήσουν να μαντέψουν τι συμβαίνει στη σκηνή που απathanatίζει ο καλλιτέχνης και τι μπορεί να είχε στο μυαλό του. Η φωτογραφία αυτή, του γνωστού φωτορεπόρτερ Κέβιν Κάρτερ, γνωστή με τον τίτλο "Stricken child crawling towards a food camp" κέρδισε το 1994 το βραβείο Πούλιτσερ: Pulitzer Prize for Feature Photography. Την άνοιξη του 1993 ο Κέβιν Κάρτερ, ταξίδεψε στο Νότιο Σουδάν, για να καλύψει την τοπική εξέγερση. Συγκλονισμένος από τις εικόνες φτώχειας και εξαθλίωσης που αποθανάτισε με το φωτογραφικό του φακό, ετοίμαζε ένα ρεπορτάζ για τα θύματα της πείνας που καθημερινά έχαναν τη ζωή τους.

Στάδιο 5β (σε ομάδες):

Μετά την ολοκλήρωση της ανάλυσης των έργων ζητήθηκε από τα παιδιά να συνδυάσουν τα κριτικά ερωτήματα και προχωρήσαμε σε καταγραφή των αποτελεσμάτων στον πίνακα. Διαπίστωσαν πόσο επικοινωνιακά λειτουργήσει στη σκέψη τους για το θέμα της διατροφής η σύγκριση μέσα από διαφορετικά έργα τέχνης όπου άλλοτε το τραπέζι συμβολίζει τη χαρά της ζωής, απεικονίζει την βαθιά φτώχεια και άλλοτε την επικείμενη προδοσία. Αντιλήφθηκαν πόσο λανθασμένες απόψεις είχαν για το θέμα της πείνας στον κόσμο. Συγκλονίστηκαν με τη φωτογραφία του παιδιού που πεθαίνει από την πείνα και το δημοσιογράφο που αντί να κυνηγήσει το όρνεο τραβούσε τη φωτογραφία.

Συνοψίζοντας οι μαθητές κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι όλοι οι άνθρωποι δεν κατορθώνουν να εξασφαλίσουν τα απαραίτητα για την επιβίωσή τους, επειδή επικρατεί: κοινωνική ανισότητα, άνιση κατανομή των πλουτοπαραγωγικών πηγών, ρατσισμός, πόλεμος, φυσικές καταστροφές. Στις περισσότερες περιοχές του πλανήτη οι άνθρωποι που γεννιούνται φτωχοί ή καταλήγουν στη φτώχεια από διάφορες αιτίες, δεν μπορούν ούτε οι ίδιοι, ούτε και οι απόγονοι τους να ξεφύγουν από αυτή.

Στάδιο 6: Κριτικός Αναστοχασμός

Τα παιδιά στο 6 στάδιο συνέκριναν τις τελικές απόψεις με εκείνες που είχαν διατυπώσει στο δεύτερο στάδιο, έγραψαν την ίδια μικρή εργασία που εκπόνησαν στο 2ο Στάδιο με θέμα ποια η σχέση του ανθρώπου με τη διατροφή. Τα παιδιά στην αρχή δυσκολεύτηκαν να υιοθετήσουν την προσέγγιση των έργων με τη μέθοδο του κριτικού στοχασμού, γιατί αποτελούσε αυτή η διαδικασία κάτι νέο και δεν ήταν εξοικειωμένα με αυτή. Σταδιακά πέτυχαν να ξεφύγουν από τον παραδοσιακό τρόπο σκέψης που αναζητά μόνο σωστές απαντήσεις. Οι μαθητές σκέφτηκαν να κάνουν πράξη το «Γκέφου παγκόσμια, δράσε τοπικά», προτείνοντας λύσεις του προβλήματος της Πείνας. Πρότειναν τη συμμετοχή τους οργανισμούς, δίνοντας χρήματα. Το σημαντικότερο όμως ήταν η αλλαγή της στάσης τους προς μια πιο ενεργητική, ανθρωπιστική θέση. Για να γίνει αποτίμηση της διεύρυνσης της κριτικής σκέψης έγινε αντιπαραβολή των αρχικών και των τελικών απαντήσεων των παιδιών. Έγινε προσπάθεια να εντοπιστούν εκείνα τα σημεία στις απαντήσεις των παιδιών που έδειχναν ότι δημιουργήθηκε ενσυναίσθηση και δημιουργική κρίση.

Κατασκευάζω το δικό μου εικονικό μουσείο με θέμα: Η διατροφή μέσα από την τέχνη.

Τελευταία δραστηριότητα είναι η κατασκευή ενός εικονικού μουσείου με θέμα η διατροφή μέσα από την τέχνη με τη διαδικτυακή εφαρμογή artsteps. Οι τεχνολογίες Εικονικής Πραγματικότητας (Virtual Reality) έχουν αλλάξει την οπτική των μουσείων, καθώς ο επισκέπτης βιώνει μια αλληλεπιδραστική σχέση με τα αντικείμενα του χώρου είτε σε σχέση με ό,τι βλέπει στο παρόν είτε με αυτό που υπήρχε αναπαραστατικά στο παρελθόν. Ο χειρισμός και η πλοήγηση στο χώρο ανήκει στον χρήστη της εφαρμογής, ενώ η πειστικότητα αναπαράστασης του περιβάλλοντος στον κατασκευαστή-δημιουργό. Ο τρόπος παροχής των πληροφοριών, η αισθητική άποψη, η εμπειρία της χρήσης του χώρου απαιτεί υψηλή κριτική επιλογή των εκθεμάτων. Η πιστότητα στην αποτύπωση του χώρου, του δαπέδου, του φωτισμού, της εισόδου και εξόδου δημιουργεί την αίσθηση μιας μικρογραφίας του πραγματικού κόσμου. Τα παιδιά τοποθετούν τα ευρήματά τους και τις εργασίες τους στους τοίχους του εικονικού μουσείου, στο οποίο προσδίδουν τη δική τους αισθητική με τις κατάλληλες επιλογές στο χώρο. Ο χρήστης μπορεί να διαλέξει δυο οπτικές κάμερας μια πρώτου προσώπου και μια τρίτου. Ο εικονικός επισκέπτης μπορεί να περιηγηθεί και να αποκτήσει αντίληψη του πραγματικού φυσικού χώρου.

ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Jarvis, P. (2004). Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση: θεωρία και πράξη. Αθήνα: εκδ. Μεταίχμιο.

Mezirow, J. (1990). Πώς ο κριτικός στοχασμός ενεργοποιεί τη Μετασχηματίζουσα Μάθηση. Μτφρ. Ν. Αποστολοπούλου & Γ. Μέγα. <http://neoellines.files.wordpress.com/2009/02/mezirow.pdf> (τελευταία πρόσβαση 12.03. 2015).

Rogers, A. (1999). Η Εκπαίδευση Ενηλίκων. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Noye, D. & Piveteau, J. (1999). Πρακτικός Οδηγός του εκπαιδευτή (μτφ. Ε. Ζέη). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Freire, P., (1977), Η αγωγή του καταπιεζόμενου, Αθήνα: Ράππας

Jarvis, P. (2005). «Paulo Freire» στο Jarvis P. (επιμ.), Οι θεμελιωτές της εκπαίδευσης ενηλίκων, Αθήνα: Μεταίχμιο, σ. 355 – 376.

Κόκκος, Α. (2005α), Μεθοδολογία Εκπαίδευσης Ενηλίκων: Θεωρητικό Πλαίσιο και Προϋποθέσεις Μάθησης, τ. Α', Πάτρα: ΕΑΠ.

Κόκκος, Α. (2005β), Εκπαίδευση Ενηλίκων: Ανιχνεύοντας το πεδίο, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κόκκος, Α. (2010), «Κριτικός Στοχασμός: ένα κρίσιμο ζήτημα» Στο: Κόκκος Α. και Βεργίδης Δ. (επιμ.) Εκπαίδευση Ενηλίκων: Διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές, Αθήνα: Μεταίχμιο, σ. 65 – 93.

Κόκκος, Α. (2011), Σύγχρονες Προσεγγίσεις της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, ΕΑΠ: Πάτρα.

Λιντζέρης, Π. (2010). Θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης : Δυνατότητα για μια κριτική και χειραφετική στροφή στην πρακτική της Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Στο Δ. Βεργίδης, Α. Κόκκος (Επιμ.), « Εκπαίδευση Ενηλίκων : διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές», (σσ. 94 – 123). Αθήνα : Μεταίχμιο.

«Η αξιοποίηση των ΤΠΕ και της πλατφόρμας wordpress στη διαθεματική, ομαδοσυνεργατική με τη μέθοδο project προσέγγιση διδασκαλίας του μαθήματος της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Α' Λυκείου»

Παπακίτσου Ι. Βασιλική,

ΠΕ02 Φιλολόγος vasiliki.i.papakitsou@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία αποτελεί μία καινοτόμο δράση για το σχολείο που υλοποιήθηκε τη σχολική χρονιά 2012-2013 με αφορμή το Νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών στο μάθημα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας της Α' Λυκείου. Το μάθημα στηρίχθηκε σε ένα έντυπο με ερευνητικές εργασίες με τη μέθοδο project που λειτούργησε και ως διδακτική πρόταση. Συγκεκριμένα γίνεται αναφορά στη δημιουργία της πλατφόρμας efilologos.wordpress.com και την αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδακτική διαθεματική προσέγγιση της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Α' Λυκείου, στην ενότητα «Τα φύλα στη Νεοελληνική Λογοτεχνία».

Η πλατφόρμα δημιουργήθηκε με στόχο να αξιοποιήσει τις Νέες Τεχνολογίες στη διδακτική πράξη παράλληλα με άλλα διδακτικά μοντέλα. Η συγκεκριμένη διδακτική διαθεματική πρόταση υλοποιήθηκε στο τμήμα Α'2 Λυκείου των Εκπαιδευτηρίων Δούκα.

Στόχος ήταν η προώθηση της μαθητικής αυτενέργειας, η ενίσχυση της βιωματικής και διερευνητικής διάθεσης των μαθητών, αλλά και των ομαδοσυνεργατικών μοντέλων μάθησης με ερευνητικές εργασίες και εργασίες με τη μέθοδο project, η παραγωγή πρωτότυπου γραπτού και προφορικού λόγου. Παράλληλα επιδίωξη ήταν να αξιοποιηθούν οι νέες τεχνολογίες και στην ευρύτερη εκπαιδευτική διαδικασία.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: Αξιοποίηση ΤΠΕ, Διαθεματικότητα, Πλατφόρμα Wordpress, Ομαδοσυνεργατική Μέθοδος, Μέθοδος Project.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Με την παρούσα εργασία θα προσεγγίσουμε μία καινοτόμο δράση που ξεκίνησε τη σχολική χρονιά 2011-2012 με αφορμή το Νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών στο μάθημα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας της Α' Λυκείου. Ειδικότερα αφορά στην ενότητα «Τα φύλα στη Λογοτεχνία». (ΦΕΚ 1562 τεύχος 2, 27/6/2011 σελ. 21068 κ.ε.). Σύμφωνα με το Πρόγραμμα Σπουδών είναι σημαντικό οι μαθητές να μάθουν να εργάζονται ομαδοσυνεργατικά, να προσεγγίζουν τη γνώση διαθεματικά αξιοποιώντας την Πληροφορική, την Ψυχολογία, τη Νεοελληνική Γλώσσα, την Κοινωνιολογία, τις Τέχνες και να παρουσιάζουν το δικό τους πρωτότυπο γραπτό και προφορικό υλικό. Στη Γ' φάση της διδακτικής προσέγγισης, το μεταναγνωστικό στάδιο, το μάθημα στηρίζεται σε έντυπο που δημιούργησε η εκπαιδευτικός με προτεινόμενα σχέδια εργασίας με τη μέθοδο project ως διδακτική πρόταση και οι μαθητές τα υλοποιούν ομαδοσυνεργατικά. Για την επιτυχή έκβαση των προσπαθειών των μαθητών είναι σημαντικό να υπάρχει δυνατότητα διάδρασης των ομάδων

μεταξύ τους, αλλά και των ομάδων με την εκπαιδευτικό ώστε η επικοινωνία να είναι πιο άμεση και αποτελεσματική για όλους. Ζητούμενο της παρούσας διδακτικής πρότασης είναι και η συστηματική ένταξη στη διδακτική πράξη των ΤΠΕ και η παροχή ποικίλων ερεθισμάτων, που θα ενεργοποιήσει θετικά τους μαθητές για τα Κείμενα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας. Για να αποφευχθούν τεχνικά, λειτουργικά προβλήματα και προβλήματα επικοινωνίας, που προέκυψαν τη σχολική χρονιά 2011-2012, η εκπαιδευτικός δημιούργησε την πλατφόρμα efilologos.wordpress.com στο τέλος της σχολικής χρονιάς 2011-2012 ώστε η διδακτική πρόταση να υλοποιηθεί πιο οργανωμένα μέσα από την πλατφόρμα την επόμενη χρονιά 2012-2013. Η πλατφόρμα δημιουργήθηκε με σκοπό να αξιοποιηθούν οι Νέες Τεχνολογίες στη διδακτική πράξη. Η συγκεκριμένη διδακτική διαθεματική πρόταση υλοποιήθηκε σε δύο τμήματα, Α'1, Α'2 Λυκείου των Εκπαιδευτηρίων Δούκα. Στην παρούσα εισήγηση θα παρουσιαστεί το τμήμα Α'2, 25 μαθητών/τριών.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Η συγκεκριμένη διδακτική πρόταση στηρίχθηκε:

1. Στις κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες για τη μάθηση που εισήγαγε ο L. Vygotsky. Η μάθηση είναι διαδικασία κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Το άτομο μαθαίνει όταν συνεργάζεται με άλλα άτομα, σε κοινές δραστηριότητες, σε συγκεκριμένες επικοινωνιακές περιστάσεις και πολιτισμικά πλαίσια (γλώσσα, παραδόσεις, στερεότυπα, αντιλήψεις). Διδάσκοντες και διδασκόμενοι αναπτύσσουν μια δική τους ιστορία κοινών αντιλήψεων και δημιουργούν γνώση. Η μάθηση αποτελεί συλλογικό επίτευγμα (Faulkner, Woodhead, 1999). Βασική αρχή της θεωρίας του Vygotsky είναι η Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης της οποίας βασικός άξονας είναι η κρίσιμη διαμεσολαβητική λειτουργία του περιβάλλοντος και των ατόμων που προσφέρουν στο παιδί βοήθεια για τη γνωστική, γλωσσική και εσωτερική πορεία της εξέλιξής του. Ο ρόλος του καθηγητή είναι διαμεσολαβητικός μεταξύ του μαθητή και της γνώσης (Tharp, Gallimore, 1999).

2. Τη θεωρία του εποικοδομητισμού (constructivism). Ο μαθητής οικοδομεί τη νέα γνώση, βασιζόμενος στις προ υπάρχουσες γνώσεις, εμπειρίες, πεποιθήσεις, τις «θεωρίες» που χρησιμοποιεί προκειμένου να ερμηνεύσει αντικείμενα ή γεγονότα. Η γνώση είναι αλληλένδετη με την εμπειρία και τη δράση (Ράπτης, Ράπτη, 2001). Μαθαίνει σύμφωνα με τη θεωρία του Dewey, μέσα από την πράξη. Η διδακτική μέθοδος που θα χρησιμοποιήσουμε βασίζεται στις αρχές της ανακαλυπτικής -ερευνητικής μάθησης του J. Bruner, με την ανάπτυξη εσωτερικών κινήτρων μάθησης από μέρους του μαθητή. Παράλληλα, θα χρησιμοποιήσουμε την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και τη μέθοδο project. Οι μαθητές μέσω της κοινωνικής αλληλεπίδρασης με τους συμμαθητές τους, τον εκπαιδευτικό και το ευρύτερο περιβάλλον καθώς και της ανάληψης σύνθετων σχεδίων εργασίας, αναπτύσσουν την κριτική τους σκέψη και ικανότητα καθώς και συνεργατικές δεξιότητες (Ματσαγγούρας, 2002). Η μέθοδος project (Project Based Learning - PBL) στηρίζεται στη βιωματική, συνεργατική και πολυαισθητηριακή προσέγγιση της γνώσης (Χρυσάφιδης, 1994). Τα παιδιά μέσω της βιωματικότητας αυτενεργούν, εκφράζονται και δημιουργούν. Αναπτύσσουν την ικανότητα για κριτικό αναστοχασμό (Δεδούλη, 2002). Το PBL αποτελεί ένα διδακτικό μοντέλο που στοχεύει μεταξύ άλλων στην ανάπτυξη κρίσιμων δεξιοτήτων του 21ου αιώνα, όπως η συνεργασία, η επικοινωνία και η κριτική σκέψη (<http://www.bie.org>). Η μέθοδος της ομαδικής συνεργατικής ερευνητικής εργασίας, εξασφαλίζει τη

διεπιστημονική προσέγγιση της γνώσης με την συμμετοχή όλων των μελών της ομάδας στο στάδιο του σχεδιασμού, της εφαρμογής και της αξιολόγησης του αποτελέσματος (Frey, 1986). Η χρήση νέων τεχνολογιών αυξάνει το ενδιαφέρον των μαθητών ενώ δίνει τη δυνατότητα πολυτροπικής προσέγγισης μιας ενότητας (Ψυχάρης, 2009).

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι συντονιστικός, διαμεσολαβητικός, καθοδηγητικός, συμβουλευτικός, υποστηρικτικός, ενθαρρυντικός ενώ περιορίζεται σημαντικά η μετωπική διδασκαλία.

ΣΤΟΧΟΙ

Οι στόχοι τίθενται σύμφωνα με τη ψηφιακή ταξινόμια του Bloom (2009) που προτείνεται ως οδηγός για τη διαμόρφωση σεναρίων που υποστηρίζονται από τις ΤΠΕ.

Γνωστικοί

1. Να είναι σε θέση να αναλύουν και να κατανοούν το ιστορικό – κοινωνικό – πολιτιστικό πλαίσιο των κειμένων.
2. Να διερευνούν τα κοινωνικά στερεότυπα περί φύλου και τον τρόπο που αποτυπώνονται στη λογοτεχνική παραγωγή.
3. Να εντοπίζουν και να αναλύουν/ερμηνεύουν τον ρόλο και τα χαρακτηριστικά των φύλων αλλά και τις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ τους.
4. Να παρουσιάζουν τεκμηριωμένα ηθογραφικά και ψυχογραφικά στοιχεία των χαρακτήρων των έργων και των μεταξύ τους σχέσεων.
5. Να γνωρίσουν τις αφηγηματικές τεχνικές με τις οποίες η λογοτεχνία κατασκευάζει εικόνες του φύλου.
6. Να εκφέρουν άποψη για τα θέματα των κειμένων, συνδέοντάς τα με την καθημερινή τους εμπειρία.
7. Να μπορούν να συγκρίνουν γραπτά ή προφορικά δύο ή περισσότερα κείμενα, έχοντας ως άξονα παρατήρησης ένα ή περισσότερα από τα προτεινόμενα υποθέματα.
8. Να μπορούν να συγκρίνουν λογοτεχνικά κείμενα με κινηματογραφικές ταινίες ανάλογης θεματικής.

Παιδαγωγικοί

1. Να συγκεντρώνουν υλικό από διάφορες πηγές, να το επεξεργάζονται κατάλληλα και να συνθέτουν ερευνητικές εργασίες.
2. Να οικοδομήσουν τη γνώση τους με αυτενέργεια.
3. Να αναπτύξουν την κριτική τους σκέψη μέσω της διερευνητικής και ανακαλυπτικής μάθησης.
4. Να δραστηριοποιηθούν στη βιωματική μάθηση. Να εξοικειωθούν με τη δημιουργική και βιωματική ανάγνωση.
5. Να αναπτύξουν μεταγνωστικές δεξιότητες καθώς και αναστοχασμού μέσα από τις διαδικασίες της αυτοαξιολόγησης, ετεροαξιολόγησης και αξιολόγησης των εργασιών τους από τους συμμαθητές τους και την εκπαιδευτικό.
6. Να αποκτήσουν δεξιότητες επικοινωνίας, αυτορρύθμισης, ενσυναίσθησης, ομαδικού πνεύματος, δημοκρατικής συνείδησης μέσα από την ομαδοσυνεργατική μάθηση.
7. Να αξιοποιήσουν την προσληφθείσα γνώση στην καθημερινότητα, απόκτηση ταυτότητας και αυτοπροσδιορισμού μέσα από την επαφή με τη λογοτεχνία και τη διαθεματική της προσέγγιση.

8. Να αναπτύξουν μέσα από το ατομικό τους έργο και τη προσφορά τους στην ομάδα, την αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμησή τους.

Τεχνολογικοί

1. Να γνωρίσουν την πλατφόρμα wordpress ως ομαδοσυνεργατικό εργαλείο web2.0 και web-quest με τη βιωματική εφαρμογή της μέσα και έξω από τη σχολική τάξη.
2. Να αναπτύξουν δεξιότητες συλλογής, διαχείρισης και αξιοποίησης της κατάλληλης πληροφορίας στο διαδίκτυο.
3. Να αποκτήσουν θετική στάση απέναντι στη χρήση των ΤΠΕ κατά τη μαθησιακή διαδικασία.
4. Να εξοικειωθούν στη χρήση ψηφιακών εργαλείων και να συνθέτουν πολυτροπικά κείμενα σε μορφή MS Powerpoint, συνδυάζοντάς τα με υλικό από το διαδίκτυο (φωτογραφίες, ταινίες, μουσική, video).
5. Να αποκτήσουν κριτική στάση απέναντι στο διαδικτυακό περιβάλλον (δεξιότητες κριτικού ψηφιακού γραμματισμού).

Η ΔΙΑΔΙΚΤΥΑΚΗ ΠΛΑΤΦΟΡΜΑ: ΕΝΑ WEB 2.0 ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΠΟΥ ΑΠΟΤΕΛΕΙ ΟΡΓΑΝΩΤΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑΣ

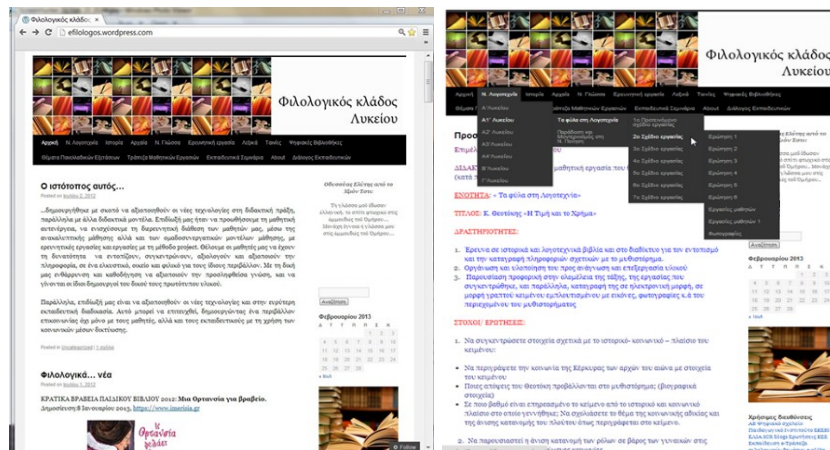
Είναι σημαντικό να λάβουμε υπόψη πως το συγκεκριμένο σχολείο υποστηρίζει τη χρήση των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη. Σε κάθε σχολική αίθουσα υπάρχει υπολογιστής για παρουσιάσεις, προτζέκτορας, διαδραστικός πίνακας, σύνδεση με το διαδίκτυο. Οι μαθητές διαθέτουν προσωπικό φορητό ηλεκτρονικό υπολογιστή και ενθαρρύνονται να τον αξιοποιούν.

Η πλατφόρμα αρχικά λειτουργεί ως οργανωτής της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Αξιοποιείται ως ομαδοσυνεργατικό εργαλείο WEB 2.0. Παρέχει ψηφιοποιημένα σχέδια μαθήματος που μπορούν να υλοποιηθούν από τους μαθητές. Συμβάλλει στην εκπαιδευτική μεθοδολογία, ενώ λειτουργεί και ως εργαλείο για webquest αφού ο μαθητής εξοικειώνεται με τη γνώση που παρέχει το διαδίκτυο, μαθαίνοντας να το χρησιμοποιεί ως πηγή (Dodge, 2001). Επιπρόσθετα, η συγκεκριμένη πλατφόρμα λειτούργησε και βοηθητικά για μαθητές/τριες που απουσίαζαν λόγω ασθένειας από τα μαθήματά τους και ήθελαν να ενημερώνονται για την πορεία των εργασιών της ομάδας τους. Η πλατφόρμα στηρίχθηκε στη γραμμική παράθεση των μαθημάτων. Κάτω από το μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, δημιουργήθηκαν οι στήλες των τμημάτων, και σε κάθε τμήμα υπάρχει η επιλογή του εντύπου για τη συγκεκριμένη θεματική ενότητα: «Τα φύλα στη Νεοελληνική Λογοτεχνία». Σε αυτό το έντυπο περιέχονται προτεινόμενα σχέδια εργασίας με τη μέθοδο project στο οποίο έχουν πρόσβαση όλοι οι μαθητές.

ΑΝΑΛΥΤΙΚΗ ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΕΝΑΡΙΟΥ

Αρχικά, παρουσιάστηκε από την εκπαιδευτικό στους μαθητές μέσω του διαδραστικού πίνακα η συγκεκριμένη πλατφόρμα, που δημιουργήθηκε με το wordpress και οι δυνατότητες που παρέχει (όπως εμφανίζεται στο Σχήμα 1).

Οι μαθητές πλοηγήθηκαν στις σελίδες της πλατφόρμας και στο υπάρχον υποστηρικτικό υλικό, Λεξικά, Ψηφιακές βιβλιοθήκες, Χρήσιμες διευθύνσεις, Διαδικτυακές διευθύνσεις για τη Λογοτεχνία, Ταινίες, ώστε να εξοικειωθούν με τα εργαλεία που προσφέρει και τη χρήση της. Γνώρισαν και το περιβάλλον που δημιουργήθηκε για κάθε Προτεινόμενο Σχέδιο και άρα Ομάδα Εργασίας με αφετηρία την επιλογή του τμήματός τους.



Σχήμα 1: Η πλατφόρμα και η διαδρομή που ακολουθεί ο μαθητής για να εισέλθει στο περιβάλλον εργασίας του.

ΚΑΤΑΝΟΜΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΙΚΩΝ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ

Η συγκεκριμένη διδακτική πρόταση εφαρμόζεται στην τρίτη φάση της διδακτικής διαδικασίας, το μετα-αναγνωστικό με υλοποίηση και παρουσίαση ομαδοσυνεργατικών εργασιών. Οι μαθητές αξιοποιούν την προσληφθείσα γνώση από τα δύο προηγούμενα στάδια αλλά και την κατακτημένη από το Γυμνάσιο. Παρουσιάζονται συνοπτικά η προ-αναγνωστική (α' φάση) και η αναγνωστική φάση (β' φάση). Δίνεται έμφαση στην μετά την ανάγνωση φάση (γ' φάση).

Η **Α' φάση**: πριν από την ανάγνωση, περιλαμβάνει δύο διδακτικές ώρες. Οι μαθητές εισάγονται στο θέμα της διδακτικής ενότητας μέσω των προσωπικών τους βιωμάτων, των προηγούμενων γνώσεων και εμπειριών τους (Χοντολίδου, 2012). Καλούνται παράλληλα να αξιοποιήσουν βιβλιογραφικές και διαδικτυακές πηγές καθώς και πολυτροπικά κείμενα με θέμα τη γυναίκα και τους ρόλους της στην κοινωνία από την αρχαιότητα μέχρι σήμερα. Παρουσιάζουν τις εργασίες τους σε μορφή MS Word ή MS Powerpoint στην ολομέλεια του τμήματος.

Η **Β' Φάση**: κατά την ανάγνωση, περιλαμβάνει κατά προσέγγιση 8 διδακτικές ώρες. Η επιλογή των λογοτεχνικών έργων πεζών και ποιητικών γίνεται με κριτήριο το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας της Α' Λυκείου. Στη διάρκεια της φάσης αυτής υλοποιούνται δραστηριότητες των μαθητών με ερωτήσεις βασισμένες στους παρακάτω άξονες: α) κοινωνικό - ιστορικό πλαίσιο (βιογραφικά στοιχεία συγγραφέα), β) ανάλυση και ερμηνεία των ρόλων των δύο φύλων /πατριαρχικές και ανδροκρατούμενες κοινωνίες, γ) σκιαγράφηση των χαρακτήρων, συγκρίσεις με τη σημερινή κοινωνία και τις προσωπικές τους αντιλήψεις και εμπειρίες, δ) εντοπισμός εκφραστικών μέσων, λεξιλογίου και τεχνικών με τα οποία οι δημιουργοί πραγματεύονται το θέμα τους (για τα ποιήματα). Οι μαθητές παρουσιάζουν τα αποτελέσματα των εργασιών τους στην ολομέλεια του τμήματος και ακολουθεί επικοινωνιακή συζήτηση. Οι μαθητές εργάζονται σε ομάδες. Στόχος είναι να εξοικειωθούν με την ομαδοσυνεργατική μέθοδο.

Η **Γ' Φάση**: μετά την ανάγνωση, ολοκληρώνεται σε ένα μήνα κατά προσέγγιση και τα αποτελέσματα των εργασιών ανακοινώνονται μετά τις διακοπές των Χριστουγέννων. Οι μαθητές διαβάσουν ολόκληρα λογοτεχνικά έργα και συνθέτουν ομαδοσυνεργατικές εργασίες με τη μέθοδο project. Στο μεσοδιάστημα γίνεται η επεξεργασία από τους μαθητές και την εκπαιδευτικό και άλλων λογοτεχνικών έργων, ενώ παράλληλα κατά τη μαθησιακή διαδικασία

επιμελούνται και τα projects. Ο χρόνος κρίνεται επαρκής και κατάλληλος για απρόσκοπτη και αποτελεσματική εργασία σε συνεννόηση πάντα με τους μαθητές/τριες.

Σε κάθε project εκτός από τις προτεινόμενες δραστηριότητες-ερωτήσεις αναγράφονται οι σκοποί και οι στόχοι της ερευνητικής εργασίας, το χρονοδιάγραμμα δραστηριοτήτων, οι προεκτάσεις σε άλλα μαθήματα, οι θεμελιώδεις διαθεματικές έννοιες, τα κριτήρια αξιολόγησης και έτσι οι μαθητές εργάζονται μεθοδικότερα, οργανωμένα αλλά και αυτενεργούν. Τα Λογοτεχνικά Έργα που επιλέχθηκαν για τις Ομαδοσυνεργατικές Εργασίες ήταν: Κ. Θεοτόκης «Η Τιμή και το Χρήμα», και η ταινία της Τόνιας Μαρκετάκη: «Η Τιμή της αγάπης», Κ. Θεοτόκης «Η Τιμή και το Χρήμα», δόθηκε παράλληλο κείμενο: Αλ. Παπαδιαμάντη «Πατέρα στο σπίτι», Αλ. Παπαδιαμάντη «Η φόνισσα», Γρ. Ξενόπουλος «Στέλλα Βιολάντη», Γ. Βιζυηνός «Το αμάρτημα της μητρός μου».

Οι μαθητές έχουν εξοικειωθεί με την ομαδοσυνεργατική μάθηση και διαθεματική προσέγγιση της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας στις δύο προηγούμενες φάσεις. Είναι λοιπόν εύκολο στη γ' φάση να χωριστούν σε ομάδες και να αναλάβει η κάθε ομάδα το δικό της project. **Οι μαθητές χωρίζονται σε πέντε ομάδες «μελετητών-ερευνητών»** (ομάδα: 2 καλοί+2 μέτριοι+1 αδύνατος), (Ματσαγγούρας, 2011). Σε κάθε ομάδα, έχει οριστεί ένας συντονιστής και κατά περίπτωση, λαμβάνοντας υπόψη ιδιαίτερες δεξιότητες και ενδιαφέροντα των μαθητών, ένας/μία γραμματέας που θα διαμορφώσει την ομαδική διαθεματική εργασία σε μορφή MS Powerpoint και MS Word. Ορίζεται ένας εκπρόσωπος για κάθε ομάδα. Σε αυτή τη φάση γίνεται και η ουσιαστική εμπλοκή των μαθητών με την πλατφόρμα και τη χρήση της.

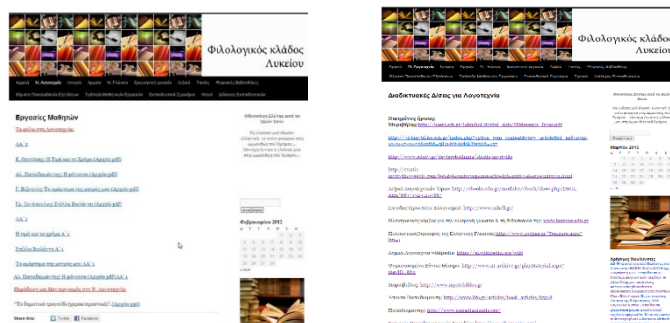
Στη συνέχεια η κάθε ομάδα αναλαμβάνει το δικό της προτεινόμενο σχέδιο εργασίας στο κατάλληλα διαμορφωμένο περιβάλλον.

Έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον να παρακολουθήσουμε την αξιοποίηση των ΤΠΕ και τη λειτουργία της πλατφόρμας μέσα από την **πορεία εργασιών της ομάδας** που ανέλαβε το 2^ο project: «Η Τιμή και το Χρήμα» του Κ. Θεοτόκη. Οι στόχοι που έχουν ήδη αναφερθεί αφορούν και στο συγκεκριμένο λογοτεχνικό έργο. Παράλληλα με το λογοτεχνικό έργο, η ομάδα έχει αναλάβει να δει την ταινία της Τόνιας Μαρκετάκη «Η Τιμή της αγάπης» και να ενσωματώσει τις απόψεις της στην εργασία. Η ταινία θα μπορούσε να ανέβει στην ειδική στήλη Ταινίες που υπάρχει στην πλατφόρμα ώστε όλοι οι μαθητές να έχουν άμεση πρόσβαση. Ωστόσο, επειδή λογοκρίθηκε λόγω κάποιων σκηνών, δόθηκε στους μαθητές DVD με την ταινία. Στο τέλος κάθε project υπάρχουν βιβλιογραφικές και διαδικτυακές πηγές που λειτουργούν ως διαδικτυακοί σύνδεσμοι (links) στις αντίστοιχες ιστοσελίδες (πχ. <http://www.ekebi.gr>, www.elia.org.gr) κάνοντας το έργο της αναζήτησης ακόμα πιο εύκολο. Την ίδια στιγμή, μπορούν να επισκεφτούν τη στήλη Ψηφιακές Βιβλιοθήκες, Λεξικά και να αναζητήσουν υλικό, ενώ επιλέγοντας το διαδικτυακό σύνδεσμο (link) Σχολική Βιβλιοθήκη, να εντοπίσουν υλικό που διατίθεται στη βιβλιοθήκη του σχολείου. Περισσότερο πληροφοριακό υλικό ανακτούν από τις Χρήσιμες Διευθύνσεις και τις Διαδικτυακές Δ/νσεις για τη Λογοτεχνία (όπως εμφανίζεται στο Σχήμα 2).

Παρωθούνται, ωστόσο, να αναζητήσουν και περισσότερες πηγές από το διαδίκτυο, με βιβλιογραφικές και διαδικτυακές αναφορές, αφού πρώτα τις ελέγξουν και τις αξιολογήσουν.

Οι μαθητές, έχουν μία πρώτη εικόνα της εργασίας τους, ενώ σχεδιάζουν και οργανώνουν απρόσκοπτα και γρήγορα το υλικό τους και τον χρόνο τους. Επιτυγχάνεται η διερευνητική προσέγγιση της μάθησης, ώστε να παρωθούνται

σε μεγαλύτερη αυτοβελτίωση. Εργάζονται ομαδοσυνεργατικά μέσα και έξω από το σχολείο.



Σχήμα 2: Η κεντρική σελίδα της πλατφόρμας, όπου οι μαθητές αναρτούν τις τελικές εργασίες τους. Διαδικτυακές Δ/νσεις για τη Λογοτεχνία

Το ιδιαίτερο σε όλη τη διαδικασία, είναι πως τα projects είναι δομημένα με ερωτήσεις – δραστηριότητες. Κάθε μαθητής σε κάθε ομάδα, έχει τη δική του ή τις δικές του ερωτήσεις που έχει αναλάβει να απαντήσει, μετά από συνεννόηση με την υπόλοιπη ομάδα. Δίπλα λοιπόν από κάθε project υπάρχουν γραμμικά οι ερωτήσεις του. Στην ίδια στήλη υπάρχει η επιλογή Εργασίες μαθητών όπου ο συντονιστής της κάθε ομάδας, έχει αναλάβει να οργανώσει την ομάδα, αλλά και να αναρτήσει την εργασία σε μορφή MS Powerpoint και την επεξεργαστούν κατάλληλα πριν την τελική υποβολή της. Έχει αναρτηθεί φωτογραφία, ενδεικτική, για τον τρόπο εργασίας στη σχολική αίθουσα (όπως εμφανίζεται στο Σχήμα 3).

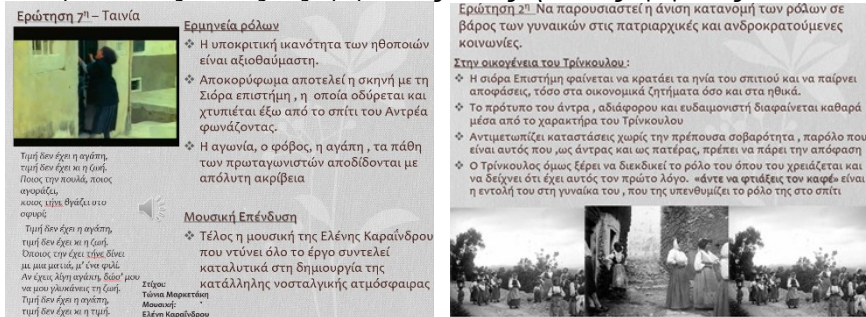


Σχήμα 3: Οι μαθητές εργάζονται ομαδοσυνεργατικά

Επιλέγοντας την ερώτησή του ο μαθητής ανοίγει ένα κατάλληλα διαμορφωμένο περιβάλλον στο οποίο εισέρχεται με τον κωδικό του και γράφει την εργασία του. Η διάδραση επιτυγχάνεται, απαντώντας η καθηγήτρια, στο χώρο «υποβολή απάντησης», που εμφανίζεται κάτω από την απάντηση του μαθητή. Αυτό δίνει τη δυνατότητα και στην καθηγήτρια να ξέρει τι έχει αναλάβει ο μαθητής, αλλά και να μπορεί να ελέγξει την πρόοδο των εργασιών του και να υποστηρίξει, καθοδηγήσει, ενισχύσει τον μαθητή στην προσπάθειά του, ανάλογα με τις ιδιαίτερες ανάγκες, ενδιαφέροντα, πορεία μάθησής του, ώστε να φτάσει στην καλύτερη για τον ίδιο απάντηση. Το σημαντικό είναι πως αναπτύσσεται πολύ καλή διάδραση μεταξύ καθηγήτριας-μαθητή και των μαθητών της ομάδας μεταξύ τους, μέσα και έξω από τη σχολική αίθουσα. Ακόμα, η καθηγήτρια μπορεί να αξιολογήσει και την ατομική επίδοση του μαθητή στην εργασία αλλά και τον τρόπο που εργάστηκε συνολικά η ομάδα σύμφωνα με τα κριτήρια που έχουν δοθεί. Ταυτόχρονα η κάθε ομάδα μπορεί να βλέπει την πορεία εργασιών των άλλων ομάδων, όλες οι ομάδες τα σχόλια της καθηγήτριας και έτσι να αναπτύσσουν διάλογο, να εξασκούν την κριτική τους σκέψη και να κινητοποιούνται περισσότερο. Τέλος, όλες οι εργασίες, αφού ολοκληρωθούν και αξιολογηθούν σε ένα πρώτο επίπεδο, αναρτώνται

και στην κεντρική στήλη της πλατφόρμας Εργασίες Μαθητών ώστε να παρουσιαστούν.

Οι μαθητές, γίνονται κέντρο της μαθησιακής διαδικασίας, συμμετοχοί, συνερευνητές, μέσω της βιωματικότητας. Μαθαίνουν να αλληλοβοηθούνται, να συνεργάζονται και να επιτυγχάνουν τη βελτίωση τόσο της ομαδικής όσο και της ατομικής τους απόδοσης. Έρχονται σε επαφή με το λογοτεχνικό πλούτο, τον Κινηματογράφο, το Θέατρο, τη Μουσική, την Ιστορία και τον Πολιτισμό γενικότερα, εμπλουτίζοντας τις εργασίες τους (όπως εμφανίζεται στο Σχήμα 4).



Σχήμα 4: Δείγματα εργασίας μαθητών σε μορφή MS Powerpoint

Από κει πέρα, είναι ελεύθεροι να αυτενεργήσουν, να οδηγηθούν στη βιωματική προσέγγιση της γνώσης και μέσω της ανακαλυπτικής μάθησης, να αναζητήσουν το υλικό τους, να προβάλουν την εργασία με το δικό τους τρόπο, αλλά και να προσθέσουν ό,τι εκείνοι κρίνουν πως είναι σημαντικό και ενδιαφέρον. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού δεν είναι να διορθώσει τις εργασίες, αλλά να λειτουργήσει υποστηρικτικά, καθοδηγητικά, ενισχύοντάς τους όπου και όταν χρειάζεται.

Η αξιολόγηση των μαθητών γίνεται με τα φύλλα εργασίας, όπως προκύπτουν από τις εργασίες τους σε κάθε λογοτεχνικό έργο, ενώ είναι και διαμορφωτική, σε όλη τη διάρκεια υλοποίησης των projects. Λαμβάνονται υπόψη τα κριτήρια αξιολόγησης, όπως ορίζονται σε όλα τα project. Στο τέλος της δραστηριότητας, οι εργασίες παρουσιάζονται στην ολομέλεια του τμήματος, με την παρουσία του Διευθυντή του σχολείου, ακολουθεί αξιολόγηση από την εκπαιδευτικό, ενώ και οι μαθητές δεν αξιολογούν μόνο την εργασία τους αλλά και τις εργασίες των συμμαθητών τους. **Ολοκληρώνονται οι παρουσιάσεις** και ακολουθεί επικοινωνιακός διάλογος που ενισχύει το ενδιαφέρον των μαθητών.

Σε δεύτερο χρόνο, γίνεται **παράλληλη παρουσίαση** των εργασιών των μαθητών από όλα τα τμήματα Α' Λυκείου στο Σύλλογο των Φιλολόγων του σχολείου, μέσω της πλατφόρμας, προσελκύοντας έντονο ενδιαφέρον και ενισχύοντας δεξιότητες παρουσίασης των μαθητών/τριών.

Αυτό είναι ιδιαίτερα επικοινωνιακό, γιατί οι μαθητές λειτουργούν ως μέλη μιας ομάδας με κοινό στόχο, αντιλαμβάνονται καλύτερα και τα δικά τους λάθη, αξιολογούν τη δική τους δουλειά, μαθαίνουν από τα λάθη των συμμαθητών τους και κατακτούν άμεσα και ουσιαστικά τη γνώση, αποκτούν κριτήρια για μελλοντικές τους εργασίες, κίνητρα για την επίτευξη υψηλότερων προσδοκιών, σταθμίζουν τον εαυτό τους και τις δυνατότητές τους, συνεχίζουν να μαθαίνουν και μετά το τέλος της διδακτικής ώρας παρωθούνται στη φιλαγνώσια.

Ενδεικτικά, παρατίθενται πηγές που οι μαθητές αξιοποίησαν κατά τη μαθησιακή διαδικασία, όπως: www.ekebi.gr, www.elia.org.gr, Πολιτιστικός Θησαυρός της Ελληνικής Γλώσσας <http://www.potheg.gr/Treasure.aspx?lan=1>, www.greek-language.gr, Η «Πύλη» για την ελληνική γλώσσα & τη γλωσσική εκπαίδευση, Το λήμμα

Λογοτεχνία <https://el.wikipedia.org/>, Λεξικό Λογοτεχνικών Όρων <http://ebooks.edu.gr/modules/ebook/show.php/DSGL-A111/683/4523.20486/>, Φωτόδενδρο <http://fotodendro.blogspot.gr/>, Σπουδαστήριο Νέου Ελληνισμού <http://www.snhell.gr/>, Ταινιοθήκη Ελλάδας, Μουσείο Κινηματογράφου <http://www.tainiothiki.gr/v2/filmography/view/1/2290/>.

Η συγκεκριμένη ομάδα, αξιοποίησε και τις παρακάτω πηγές, όπως αναφέρονται στο τέλος της παρουσίασης της εργασίας τους σε μορφή MS Powerpoint.

Βιβλία

Η Τιμή και το Χρήμα, Κ. Θεοτόκης, εκδόσεις Νεφέλη
Νέα Εστία» Α' 1927, τχ. 7 και 8, και: Εκδ. «Κείμενα» Η Τιμή και το Χρήμα: σ. 121

Ιστοσελίδες

http://latistor.blogspot.gr/2011/04/blog-post_19.html
http://users.sch.gr/symfo/sholio/kimena/theotokis_timi+xrima.htm

Φωτογραφικό Υλικό:

<http://www.corfuhistory.eu/>
Η Τιμή της Αγάπης (1984), Τόνια Μαρκετάκη (σε μορφή DVD)
Εικόνες για Πίνακες του Νικηφόρου Λύτρα:
<http://artivity.gr/t/1111/paintings-by-zografos/elaiotypia-nikiforos-lytras/pinakes-zografikis-nikiphoros-lytras/kambas>

Μουσική επένδυση: Ελένη Καραϊνδρου:
<https://www.youtube.com/watch?v=WhepZMxNzZg>

ΕΠΙΠΛΕΟΝ ΨΗΦΙΑΚΑ ΕΡΓΑΛΕΙΑ & ΥΠΟΣΤΗΡΙΚΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ ΠΟΥ ΑΞΙΟΠΟΙΗΘΗΚΑΝ

Σχολικά Εγχειρίδια, Λογοτεχνικά Έργα, Φύλλα Εργασίας: "MS Excel", διαδίκτυο, φυλλομετρητής: "Internet Explorer", μηχανή αναζήτησης: "Google", ιστολόγια, πρόγραμμα επεξεργασίας κειμένου: "MS Word", Google docs, πρόγραμμα παρουσίασης διαφανειών: "MS Powerpoint", προγράμματα επεξεργασίας εικόνας: "Picassa" και "Paint", οπτικά μέσα DVD Rom με ταινίες, αποθηκευτικά μέσα "USB sticks" για μεταφορά και ανταλλαγή αρχείων, πρόγραμμα αναπαραγωγής ταινιών και λήψεων εικόνων από ταινίες καθώς και αναπαραγωγής ήχων: "VLC", πρόγραμμα επεξεργασίας ταινιών video: "Movie Maker", ή ό,τι άλλο είχαν στη διάθεσή τους οι μαθητές, και αξιοποίησαν.

ΕΥΡΥΤΕΡΗ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ ΣΥΓΚΕΚΡΙΜΕΝΗΣ ΠΛΑΤΦΟΡΜΑΣ

Η πλατφόρμα, μπορεί να αξιοποιηθεί σε όλα τα μαθήματα Γυμνασίου - Λυκείου, όπως Αρχαία Ελληνικά, Ν. Γλώσσα, Ιστορία, Ερευνητικές Εργασίες και άλλα.

Επιπρόσθετα, μέσω των κατάλληλων Σηλών, μπορεί να αξιοποιηθεί ως αποθετήριο Μαθητικών Εργασιών, Πανελλαδικών Θεμάτων, ως μέσο Κοινωνικής Δικτύωσης των Εκπαιδευτικών όχι μόνο του σχολείου, αλλά και άλλων σχολείων, δημόσιων και ιδιωτικών, ως χώρος ανταλλαγής απόψεων, ιδεών, προβληματισμού, προβολής καινοτόμων εκπαιδευτικών δράσεων, συμμετοχής σε ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά προγράμματα, και άλλες σχολικές και εκπαιδευτικές δράσεις, ενημέρωσης για τρέχοντα θέματα της εκπαιδευτικής επικαιρότητας.

ΓΕΝΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

- Οι μαθητές ανταποκρίθηκαν με ενθουσιασμό και εργάστηκαν σύμφωνα με τον αρχικό σχεδιασμό του μαθήματος. Έμαθαν να διαχειρίζονται ένα καινούργιο εκπαιδευτικό εργαλείο και να αποκτήσουν, διευρύνουν αλλά και αξιοποιήσουν πολλές δεξιότητές τους. Συνδύασαν τις λειτουργίες της συγκεκριμένης πλατφόρμας, με τις ερευνητικές εργασίες με τη μέθοδο project, που στηρίζονται στις αρχές της διεπιστημονικής προσέγγισης της γνώσης.
- Οι μαθητές διαμόρφωσαν από κοινού το δικό τους πρόγραμμα εργασιών καθώς και τη διεξαγωγή του. Άντλησαν πληροφοριακό υλικό από την πλατφόρμα, το διαδίκτυο και την προτεινόμενη βιβλιογραφία, υποστήριξαν με επιστημονικό τρόπο τις εργασίες τους. Οργάνωσαν την παρουσίαση των εργασιών τους και τις παρουσίασαν σε κοινό, συμμαθητών, καθηγητών και του Διευθυντή του σχολείου. Αποκτήσαν δεξιότητες αξιολόγησης και προσέγγισαν διαθεματικά τη Λογοτεχνία αποκτώντας ολιστική αντιμετώπιση της γνώσης.
- Οι μαθητές έμαθαν πράττοντας, ενεργοποιήθηκαν δημιουργικά, απέκτησαν γνωστικές, συναισθηματικές, κοινωνικές και μεταγνωστικές δεξιότητες. Υλοποίησαν αποτελεσματικά τους ειδικούς γνωσιακούς στόχους σε κάθε προτεινόμενο σχέδιο εργασίας σύμφωνα με τη διδακτική προσέγγιση της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας. Αυτό αποδείχθηκε με το τελικό προϊόν της δουλειάς τους που ήταν οι εργασίες τους σε μορφή MS Powerpoint και οι απαντήσεις τους σε ερωτήσεις που τους είχαν τεθεί σε μορφή MS Word.
- Υπάρχουν πάντα δυνατότητες βελτίωσης των εργασιών, καθώς αυτή ήταν η πρώτη τους απόπειρα σε μία απαιτητική διδακτική προσέγγιση.
- Αναπτύχθηκε συνεργατικό και θετικό κλίμα στη σχολική τάξη τη στιγμή που οι μαθητές δεν εργάστηκαν μόνο ατομικά, αλλά παρωθήθηκαν να βοηθήσουν και να υποστηρίξουν με ευελιξία συμμαθητές τους με ιδιαίτερες ανάγκες και να προωθήσουν αποτελεσματικά το έργο της ομάδας τους και το τελικό προϊόν της δικής τους πρωτότυπης εργασίας. Εκδήλωσαν ενδιαφέρον να εργαστούν με τον ίδιο τρόπο και στη δεύτερη ενότητα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας «Παράδοση και Μοντερνισμός στη Νεοελληνική Λογοτεχνία».
- Οι μαθητές/τριες αυτενέργησαν, κατάθεσαν τις δικές τους απόψεις, προβληματίστηκαν, αναστοχάστηκαν, κατάρκτησαν τη γνώση μεθοδικά, ολιστικά, βιωματικά και ερευνητικά, κάτι που αποτελούσε άλλωστε και βασικό στόχο του αναλυτικού προγράμματος. Ενισχύθηκε η δημιουργική γραφή, γράφοντας άρθρα, ή δίνοντας για παράδειγμα, το δικό τους τέλος στις ιστορίες, στην ηλεκτρονική εφημερίδα του σχολείου. Η Διαθεματική προσέγγιση της Λογοτεχνίας με χρήση ΤΠΕ, αποτέλεσε εφελκυστικό φιλαγνώσιας.
- Παρότι στην αρχή προέκυψαν μικρά προβλήματα στη διαχείριση της πλατφόρμας, από περιορισμένο αριθμό μαθητών, διευθετήθηκαν άμεσα και αποτελεσματικά μέσω της συνεργατικότητας που αναπτύχθηκε μεταξύ των μελών των ομάδων. Επιτεύχθηκε τελικά άμεση, απρόσκοπτη και αποτελεσματική συνεργασία μαθητών και καθηγητριάς.
- Στο πλαίσιο της μεθοδολογίας «Ανοιχτές πόρτες», όπου οι εκπαιδευτικοί της ίδιας ειδικότητας επισκέπτονται μαθήματα άλλων συναδέλφων, συνάδελφοι φιλόλογοι επισκέφτηκαν το τμήμα κατά τη διάρκεια του

μαθήματος. Γνώρισαν την πλατφόρμα, τη χρήση της, τον τρόπο που εργάστηκαν οι μαθητές και την αξιολόγησαν. Συμπλήρωσαν ένα μικρό ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις κλειστού τύπου και μία ανοιχτού. Η αποτίμησή τους ήταν θετική. Κατέθεσαν προτάσεις για τη βελτίωση των εργαλείων που αξιοποιήθηκαν.

- Η ομάδα εργασίας Φιλολόγων σε σύσκεψη που ακολούθησε εξέφρασε έντονο ενδιαφέρον και για ευρύτερη εκπαιδευτική αξιοποίηση της πλατφόρμας.
- Η αρμόδια για το σχολείο Σχολική Σύμβουλος Φιλολόγων, αποδεχόμενη πρόσκληση του σχολείου, γνώρισε την πλατφόρμα, τη χρήση της και την εφαρμογή της και κατέθεσε μία προσωπική της αποτίμηση. Εκφράστηκε με θετικά σχόλια.

ΑΝΑΦΟΡΕΣ

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ

Αποστολίδου, Β., & Χοντολίδου, Ελ., επιμ. (1999), «Λογοτεχνία και Εκπαίδευση», Αθήνα, Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.

Βοσνιάδου, Σ. (2006), «Παιδιά, Σχολεία και Υπολογιστές: Προοπτικές, προβλήματα και προτάσεις για την αποτελεσματικότερη χρήση των Νέων Τεχνολογιών στην Εκπαίδευση», Αθήνα, εκδόσεις Gutenberg.

Δεδούλη, Μ. (2002), «Βιωματική μάθηση – Δυνατότητες αξιοποίησής της στο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης», Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, τομ. 6, 145 – 159.

Δημητρακοπούλου, Α. (2002), «Διαστάσεις διδακτικής διαχείρισης των εκπαιδευτικών εφαρμογών των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας»: Προς μια ολοκληρωμένη αξιοποίησή τους στην εκπαίδευση. Νοητικά Εργαλεία και Πληροφοριακά Μέσα. Παιδαγωγική Αξιοποίηση της Σύγχρονης Τεχνολογίας για τη Μετεξέλιξη της Εκπαιδευτικής Πρακτικής, επιμ. Χρ. Κυνηγός & Ε. Δημαράκη, 57-81, Αθήνα, εκδόσεις Καστανιώτης.

Κολιάδης, Ε. (1991), «Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτική Πράξη», Αθήνα, εκδόσεις Αθανασόπουλος-Παπαδάμης.

Ματσαγγούρας, Ηλ., «Η καινοτομία των ερευνητικών εργασιών στο Νέο Λύκειο» βιβλίο εκπαιδευτικού, πρώτο μέρος 4ο κεφάλαιο, σελ.73-94, ΟΕΔΒ 2011.

Ματσαγγούρας, Η. (2000), «Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση», Αθήνα, εκδόσεις Γρηγόρης.

Ματσαγγούρας, Η. (2004), «Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση», Αθήνα, εκδόσεις Γρηγόρης.

Ματσαγγούρας, Η. (2004), «Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας: Στρατηγικές

Διδασκαλίας, τόμος Β'». Η Κριτική Σκέψη στη Διδακτική Πράξη. Αθήνα, εκδόσεις

Gutenberg

Μικρόπουλος, Τ. Α. & Μπέλλου, Ι. (2010), «Ξενάρια διδασκαλίας με υπολογιστή», Αθήνα, εκδόσεις Κλειδάριθμος.

Ράπτης, Α. και Ράπτη, Α. (2004α), «Μάθηση και Διδασκαλία στην εποχή της πληροφορίας-Ολική προσέγγιση», Τόμος Α', Αθήνα, εκδόσεις Α. Ράπτη.

Ράπτης, Α. & Ράπτη, Α. (2001), «Μάθηση και διδασκαλία στην εποχή της Πληροφορίας», Τόμος Α' και Τόμος Β' , Αθήνα, εκδόσεις Α. Ράπτη.

Σολωμονίδου, Χ. (1999), «Εκπαιδευτική Τεχνολογία. Μέσα, υλικά, διδακτική χρήση και αξιοποίηση», Αθήνα, εκδόσεις Καστανιώτη.

Σολωμωνίδου, Χ. (2006), «Νέες Τάσεις στην Εκπαιδευτική Τεχνολογία, Εποικοδομισμός και σύγχρονα περιβάλλοντα μάθησης», Αθήνα, εκδόσεις Μεταίχμιο.

Χρυσοφίδης, Κ. (1994), «Βιωματική –Επικοινωνιακή διδασκαλία: Η εισαγωγή της μεθόδου *project* στο σχολείο», Αθήνα, εκδόσεις Gutenberg.

Ψυχάρης, Σ., «Εισαγωγή των τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνίας (ΤΠΕ) στην εκπαίδευση», Αθήνα 2009, εκδόσεις Παπαζήσης.

Bigge, M., «Θεωρίες Μάθησης», Αθήνα 1990, εκδόσεις Πατάκη.

Dodge, B. (2001), «Πέντε κανόνες για το γράψιμο μια μεγάλη WebQuest. Μάθηση και *Leading* με την Τεχνολογία», 28 (8), 6-9.

Frey, K. (2002), Η «Μέθοδος *Project*». Μια μορφή συλλογικής εργασίας στο σχολείο ως θεωρία και πράξη (μτφ. Κ. Μάλλιου). Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 1998)

Frey, K., «Η μέθοδος *Project*», Αθήνα 2010, εκδόσεις Αφοί Κυριακίδη.

Jarvis, P., «Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση: Θεωρία και Πράξη», Αθήνα 2004

Morgan, A., «*Improving Your Students' Learning*», Kogan Page, London 1995.

ΔΙΑΔΙΚΤΥΑΚΕΣ

Μικρόπουλος, Α. (2006), «Ο υπολογιστής ως γνωστικό εργαλείο», Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα <http://slideplayer.gr/slide/7315696/>

«Οδηγίες για τη διδασκαλία της Νέας Ελληνικής Λογοτεχνίας στην Α' τάξη Επαγγελματικού Λυκείου, για το σχ. έτος 2011-2012» <https://www.ypepth.gr/publications>

Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας Α' Λυκείου, Β. Αποστολίδου, Ν. Κουντουρά, Κ. Προκοπίου, Ελ. Χοντολίδου <http://users.sch.gr/stava/sf/lit/1.2.pdf>

Επιμόρφωση εκπαιδευτικών στα νέα αναλυτικά προγράμματα, Πρόγραμμα Σπουδών Λογοτεχνίας 21-24/1/2011 <http://slideplayer.gr/slide/2708505/>

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

Ενότητα 2.5. «Μεθοδολογική προσέγγιση του Κ.Χ.Φ/Η μέθοδος *project*», Μαρία Φραγκάκη, 2007 http://users.sch.gr/nikbalki/epim_kse/files/Parousiaseis/Method_Project.pdf

Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων - Πλατφόρμα Ασύγχρονης Τηλεκπαίδευσης http://ecourse.uoi.gr/pluginfile.php/99093/mod_resource/content/1/EkaideutikoSenario2014v1.doc (αναφορά στην ψηφιακή ταξινόμια του Bloom).

«Η διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής ιστοριογραφίας μέσα από ανακαλυπτικά περιβάλλοντα μάθησης: από τη γλώσσα στη σημασία»

Σχωρτσανίτη Σταυρούλα

φιλόλογος, 5ο Γενικό Λύκειο Αμαρουσίου
stavrshc@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η διδακτική πράξη στο μάθημα «Αρχαίοι Έλληνες Ιστοριογράφοι» της πρώτης τάξης του Ενιαίου, αλλά και του Επαγγελματικού Λυκείου, θέτει συχνά τον εκπαιδευτικό απέναντι στο δίλημμα να προκρίνει το γλωσσικό μάθημα σε βάρος της ιστορίας ή την ιστορία σε βάρος του γλωσσικού μαθήματος. Στην παρούσα εισήγηση περιγράφεται μια διδακτική πρόταση των κεφαλαίων 16-32 από το β' Βιβλίο των Ελληνικών του Ξενοφώντα, που φιλοδοξεί να διατηρήσει το σημαντικό ρόλο που παίζει για το μάθημα αυτό, τόσο η διδασκαλία νέων δομών της γλώσσας, όσο και η κατανόηση των ιστορούμενων γεγονότων. Η διδασκαλία των κεφαλαίων αυτών, όπως και κάθε ιστοριογραφικού κειμένου, απαιτεί τη διαπραγμάτευση πλήθους πραγματολογικών στοιχείων, που εκ των πραγμάτων σε μια μετωπική διδασκαλία είναι ιδιαίτερα κουραστική και χαώδης για τους μαθητές. Αντίθετα, όπως φαίνεται από την εισαγωγή στις θεωρίες μάθησης που πλαισιώνουν την ιστοεξερεύνηση, οι μαθητές διευκολύνονται με υποστηρικτικές διαδικασίες: Τα WebQuest αποτελούν ένα τύπο δραστηριότητας που βοηθούν στην αξιοποίηση των πληροφοριών που παρέχει το διαδίκτυο και στην αναμόρφωση των διδακτικών προγραμμάτων σύμφωνα με τις επιταγές του εποικοδομισμού και της αξιοποίησης των ΤΠΕ στην εκπαίδευση. Μετά τη διδακτική παρουσίαση του σεναρίου παρατίθεται ένα από τα οχτώ φύλλα εργασίας, για να φανεί πώς κάποιες από τις κύριες δυσκολίες στην κατανόηση των ιστορούμενων γεγονότων- όπως το πλήθος των λεπτομερειών, η τοποθέτησή τους στο χώρο καθώς και η σύνδεσή τους με τα πρόσωπα που τα παράγουν- αντιμετωπίζονται μέσα στο σενάριο με εφαρμογές που διευκολύνουν τον προσανατολισμό του μαθητή στο χώρο και το χρόνο και αναπαριστούν το παρελθόν μέσα από αφηγηματικά κείμενα αυθεντικών επικοινωνιακών περιστάσεων.

ΛΕΞΕΙΣ-ΚΛΕΙΔΙΑ: ιστοεξερεύνηση, αρχαία ελληνικά, ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, εργαλεία web2.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΣΤΙΣ ΘΕΩΡΙΕΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΠΟΥ ΠΛΑΙΣΙΩΝΟΥΝ ΤΗΝ ΙΣΤΟΕΞΕΡΕΥΝΗΣΗ

Ο ρόλος μιας εκπαιδευτικής θεωρίας είναι, σύμφωνα με τον Gagne, εισηγητή του μοντέλου του Διδακτικού Σχεδιασμού, να προτείνει μια ορθολογική σχέση ανάμεσα στη διδακτική πρακτική, τις μαθησιακές διαδικασίες και στα μαθησιακά αποτελέσματα που παράγονται με βάση τις διαδικασίες αυτές. Η διδασκαλία με την αξιοποίηση συνεργατικών εργαλείων μάθησης, όπως η ιστοεξερεύνηση βασίζεται στη θεωρία του Gagne που βλέπει κάθε διδακτικό γεγονός να συσχετίζεται με μια εσωτερική μαθησιακή

διεργασία. Έτσι π.χ. για το εκπαιδευτικό γεγονός της προσέλευσης προσοχής που αντιστοιχεί με το πεδίο « το πρόβλημα ή η υπόθεση» στην ιστοεξερεύνηση, η εσωτερική μαθησιακή διαδικασία του εκπαιδευόμενου η οποία συντελείται είναι η αποδοχή, για την παροχή υποστήριξης από τον διδάσκοντα, που αντιστοιχεί με το πεδίο «αποστολή», η μαθησιακή διαδικασία είναι η σημασιολογική κωδικοποίηση κ.ο.κ.

Η θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης (Multiple Intelligences Theory) του Howard Gardner, θεμελιώνει την αναγκαιότητα να ενθαρρύνονται στα γλωσσικά μαθήματα ακόμη και οι μαθητές εκείνοι, οι οποίοι κατά την εκπαιδευτική διαδικασία δε διαθέτουν σε αυξημένο βαθμό τη Γλωσσική νοημοσύνη, που σχετίζεται κατά κύριο λόγο με την ικανότητα του ατόμου να γράφει, να διαβάζει και να επικοινωνεί χρησιμοποιώντας ως εργαλείο τις λέξεις.

Σύμφωνα, εξάλλου, με τον Bruner J. και τη θεωρία της ανακαλυπτικής μάθησης υπάρχουν τρεις διαδικασίες στη μαθησιακή διαδικασία: η πρόσκτηση της πληροφορίας, η μετατροπή και τέλος η αξιολόγησή της. Είναι προφανές ότι μέσα από την χρήση των Webquests κάποιος χρόνος στην αρχή της εκπαιδευτικής διαδικασίας δαπανάται για την συλλογή των πληροφοριών από τους εκπαιδευόμενους και το επίπεδο αυτό συνιστά την γνώση. Στην συνέχεια λαμβάνει χώρα η κατανόηση των πληροφοριών και η ανάπτυξη μιας πρότασης για την επίλυση του διλήμματος του αρχικού σεναρίου που συνιστά την εφαρμογή. Το μεγαλύτερο, ωστόσο, μέρος του διδακτικού χρόνου δαπανάται στην ανάλυση, την σύνθεση και την αξιολόγηση. Σε αντίθεση με τον Piaget, ο Bruner υποστήριζε την έννοια της μεσολάβησης. Η ενεργός συμμετοχή, θεωρούσε ο Bruner, ότι επιτυγχάνεται αποτελεσματικότερα όταν παρέχονται ουσιαστικά περιβάλλοντα ανακαλυπτικής μάθησης, τα οποία θα δίνουν τη δυνατότητα στους εκπαιδευόμενους να εξερευνούν εναλλακτικές λύσεις και να εντοπίζουν σχέσεις μεταξύ ιδεών. Ο Bruner είχε την πεποίθηση ότι οι μαθητές είναι περισσότερο πιθανόν να κατανοούν και να θυμούνται έννοιες, οι οποίες είναι προϊόντα της δικής τους προσωπικής εξερεύνησης. (Λυκογιάννης Δ: Ιούνιος 2011).

Η χρήση και η αξιοποίηση μιας ιστοεξερεύνησης έχει ως στόχο την ανάπτυξη δεξιοτήτων στους μαθητές που σχετίζονται με την έρευνα. Τέτοιες δεξιότητες μπορεί να είναι η ικανότητα για ανάλυση, σύνθεση και αξιολόγηση των πληροφοριών, η ικανότητα να παρατηρεί κανείς και να περιορίζει τον εαυτό του σε επεξεργασία ενός δεδομένου αριθμού τεκμηρίων, η απλοποίηση χωρίς όμως την απώλεια της συνολικής γενικής εικόνας, η κριτική σκέψη, ο σχεδιασμός και η οργάνωση και τέλος η εκτέλεση και η αξιολόγηση για ό,τι εντέλει σχεδιάστηκε. Συνιστά, λοιπόν, μια εκπαιδευτική στρατηγική, η οποία βοηθά τους εκπαιδευόμενους να αναπτύξουν δεξιότητες χρησιμοποιώντας τον Παγκόσμιο Ιστό.

Το διαδικτυακό σενάριο αξιοποιεί τα παρακάτω τμήματα μιας ιστοεξερεύνησης:

Εισαγωγή (Introduction): Στο πεδίο αυτό περιλαμβάνονται οι σκοποί και οι στόχοι της εργασίας. Οι μαθητές προσανατολίζονται για το περιεχόμενο της αποστολής και προκαλείται το ενδιαφέρον. Ο μαθητής καλείται να παίξει έναν ρόλο, να επιλύσει κάποιο πρόβλημα.

Εργασία ή Ζήτημα (Task): Στο πεδίο αυτό περιέχονται οδηγίες, λογικές εξηγήσεις όσον αφορά το δεδομένο πρόβλημα προς επίλυση, ασκήσεις που πρέπει να επιλύσει ο μαθητής και δραστηριότητες που πρέπει να ολοκληρωθούν στο πλαίσιο της ιστοεξερεύνησης. Η Εργασία ή το Ζήτημα μπορεί να έχει πολλές μορφές. Στο συγκεκριμένο σενάριο έχει τη μορφή επίλυσης ενός προβλήματος,

τοποθέτησης των μαθητών σε ένα δίλημμα στρατιωτικής και πολιτικής ευθύνης.

Διαδικασία (Process) : Στο πεδίο αυτό καταγράφονται τα βήματα που πρέπει να ακολουθήσουν οι μαθητές, προκειμένου να υλοποιήσουν τις δραστηριότητες που αναφέρθηκαν στο προηγούμενο στάδιο. Στο πεδίο αυτό ανατίθενται ρόλοι στους εκπαιδευόμενους, χωρίζονται οι ομάδες και δίνονται από τον εκπαιδευτικό συμβουλές και πρόσθετο εκπαιδευτικό υλικό στήριξης. Στο πεδίο «Διαδικασία» ενσωματώνονται και οι πηγές πληροφοριών, οι οποίες είτε μπορεί να είναι κοινές για όλους τους μαθητές είτε διαφορετικές για την κάθε ομάδα.

Πηγές (Resources): Το πεδίο αυτό είναι μια λίστα ιστοσελίδων, τις οποίες έχει επιλέξει ο εκπαιδευτικός, προκειμένου να διευκολύνει τους μαθητές να μην περιηγούνται άσκοπα σε διάφορους ιστοτόπους του Διαδικτύου.

Αξιολόγηση (Evaluation): Το πεδίο της Αξιολόγησης συνίσταται στη διαδικασία της συζήτησης με τους εκπαιδευόμενους και στη διαδικασία ελέγχου της ποιότητας των παραγόμενων έργων. Η αξιολόγηση πραγματοποιείται με την βοήθεια οδηγίων αξιολόγησης (evaluation rubric) έτσι ώστε να λαμβάνεται υπόψη ο βαθμός επιτυχίας των δραστηριοτήτων σε σχέση με τους στόχους.

Σελίδα Καθηγητή ή Σημειώσεις για το δάσκαλο (Notes for the instructor):

Στο Πεδίο αυτό ο εκπαιδευτικός καταγράφει τους στόχους, τα μέσα, τους τρόπους διαχείρισης των πληροφοριών, παρατηρήσεις σε σχέση με τους μαθητές γενικού ή ειδικού ενδιαφέροντος.

ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΕΣ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΟΤΑΣΗ:

Λαμβάνοντας υπόψη ότι οι υπολογιστές μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να παρακινήσουν τους/τις μαθητές/τριες να καλλιεργήσουν ιστορικές και γλωσσικές ικανότητες, εκεί όπου οι άλλες μέθοδοι δεν προκαλούν το ενδιαφέρον, δόθηκε έμφαση, ώστε μέσα στο διαδικτυακό περιβάλλον της ιστοεξερεύνησης :

- να προβάλλεται με τρόπο ρεαλιστικό το δίλημμα της ευθύνης για την ήττα του Αθηναϊκού στόλου,
- οι οδηγίες στα ψηφιακά φύλλα εργασίας να είναι σαφείς,
- οι σελίδες που ενεργοποιούνται με τη βοήθεια των υπερσυνδέσμων συμβατές με τις σύγχρονες εκπαιδευτικές πρακτικές,
- οι εφαρμογές που αξιοποιήθηκαν απλές στην εκτέλεσή τους και σχετικές με τις πιο πρόσφατες απόψεις για την απόκτηση της γνώσης,
- τα παραγόμενα κείμενα να σχετίζονται με γνήσιες περιστάσεις επικοινωνίας,
- τα περιβάλλοντα δημοσίευσης να είναι ελκυστικά στους μαθητές

Οι μαθητές, εργαζόμενοι σε ομάδες, εκπονούν δραστηριότητες κοινές, αλλά και διακριτές ανά φύλλο εργασίας και ενότητα . Αναφέρονται εδώ με συντομία οι βασικότερες από τις κοινές δραστηριότητες, που ενισχύουν τη συνοχή στη διδασκαλία του κειμένου,

Η πρώτη δραστηριότητα εξοικειώνει τους μαθητές με το πρόγραμμα του κειμενογράφου (word). Οι μαθητές με υπερσύνδεση μεταφέρονται στον ιστότοπο της Πύλης για την Ελληνική Γλώσσα και ακολουθώντας ακριβείς οδηγίες, αντιγράφουν και επικολλούν σε φύλλο του κειμενογράφου την αντίστοιχη ενότητα από το αρχαίο κείμενο (παράγραφοι 16-24 για τις τρεις πρώτες ώρες του σεναρίου, χωρισμένοι στις τρεις ομάδες, όπως αυτές διακρίνονται στις σελίδες της ιστοεξερεύνησης) και τη μετάφρασή του, ζητώντας από το πεδίο « εμφάνιση μετάφρασης». Έτσι εποπτεύουν συνολικά

το κείμενο, όπως και στο σχολικό βιβλίο, με τη σημαντική διαφορά ότι μπορούν να το τροποποιούν, ανάλογα με τους στόχους της ομάδας τους.

Η δεύτερη δραστηριότητα, εστιάζει στη δυνατότητα επεξεργασίας του κειμένου μέσα από τον κειμενογράφο (word). Οι μαθητές ανάλογα με την ομάδα που ανήκουν, π.χ. «ο Σπαρτιάτης στρατηγός Λύσανδρος» ή «Νεοεκλεγμένοι Αθηναίοι Στρατηγοί Μένανδρος, Κηφισόδοτος, Τυδέας» εντοπίζουν τα υποκείμενα, πρόσωπα του κειμένου και χρησιμοποιώντας χρώμα επισήμανσης από τη γραμμή εργαλείων, ενώ με την εισαγωγή σχολίου δίπλα σε κάθε ρήμα- ενέργεια καταγράφουν τις κινήσεις των αντίπαλων στόλων.

Η τρίτη δραστηριότητα με υπερσύνδεσμο μεταφέρει στην ιστοσελίδα του Ιδρύματος Μείζονος Ελληνισμού και ειδικότερα στην ψηφιακή εγκυκλοπαίδεια. Από εκεί οι μαθητές αναμένεται να ανακαλύψουν τις σημερινές ονομασίες της ευρύτερης περιοχής που διαδραματίστηκε η ναυμαχία στους Αιγός ποταμούς, η οποία οδήγησε στη συντριβή της θαλασσοκράτειρας Αθήνας. Αυτές τις ονομασίες θα αξιοποιήσουν στην επόμενη δραστηριότητα τους.

Η τέταρτη δραστηριότητα αξιοποιεί τη γνωστή εφαρμογή googleearth, την οποία ο διδάσκων καθηγητής έχει από πριν εγκατεστημένη (παρότι υπάρχει και η δυνατότητα άμεσης εκτέλεσης της και από τους μαθητές, γιατί γίνεται εύκολα με μία απλή επίσκεψη σελίδας και δεν πιάνει σημαντικό χώρο στη μνήμη του υπολογιστή). Οι μαθητές εισάγουν στο πεδίο αναζήτησης τα ονόματα που έχουν κρατήσει στο έγγραφο εργασίας τους, από την προηγούμενη δραστηριότητα και με τη βοήθεια του δορυφόρου εντοπίζουν τις θέσεις, στις οποίες αγκυροβόλησε σύμφωνα με το ιστορικό κείμενο ο στόλος των Σπαρτιατών, αλλά και των Αθηναίων, τις εκβολές, δηλαδή των ποταμών Býgük Dere και Kozlu Dere, βόρεια και νότια από την περιοχή Sytluce Koyu Yolu/ Gellibolu/ Canakkale/ Turkey. Ακολουθώντας τις οδηγίες αποτυπώνουν την εικόνα και την επικολλούν στο έγγραφο που εργάζονται. Έτσι το πλήθος των τοπωνυμίων που αναφέρονται στο ιστορικό κείμενο, η λαθεμένη επιλογή του Αθηναϊκού στόλου και οι στρατηγικές ικανότητες του ναύαρχου Λύσανδρου με την αναπαράσταση μέσω του δορυφόρου δίνει στους μαθητές τη δυνατότητα να κατανοήσουν τα ιστορούμενα από τον ιστορικό γεγονός μέσα χωροχρονικό τους πλαίσιο.

Προκειμένου οι μαθητές να συγκεντρώσουν, ανάλογα με το ρόλο τους στις ομάδες, υλικό για να διαμορφώσουν τα τελικά κείμενα, επισκέπτονται ανά περίπτωση την ιστοσελίδα της μεγάλης ψηφιακής εγκυκλοπαίδειας του Περσέα (Perseus Digital Library) και καταγράφουν πληροφορίες από άλλους ιστορικούς μεταγενέστερους από τον Ξενοφώντα, όπως ο Διόδωρος Σικελιώτης και ο Πλούταρχος. Για τη μετάφραση των κειμένων τους τροφοδοτεί σχετικός υπερσύνδεσμος. Έτσι, π.χ. οι Αθηναίοι στρατηγοί προκειμένου να συντάξουν την απολογία τους αρνούνται την κατηγορία ότι δεν υπάκουσαν στην προτροπή του Αλκιβιάδη, να αλλάξουν σημείο στα πλοία τους, ώστε να βρίσκονται πιο κοντά στην πηγή ανεφοδιασμού (Σηστός), αναζητώντας κατηγορίες που τον βαρύνουν στην προηγούμενη πολιτική του ή στρατιωτική του δράση. Με τον τρόπο αυτό προετοιμάζουν τα επιχειρήματα με τα οποία θα στηρίξουν τη θέση τους στη συνέλευση, μέσα από τα τελικά κείμενά τους.

Ακολουθούν διαφορετικές για κάθε φύλλο εργασίας δραστηριότητες γλωσσικές για την κατάκτηση γραμματικών ή συντακτικών δομών, ενώ με την τελική δραστηριότητα κάθε ομάδα συμμετέχει με την παραγωγή ενός κειμένου (απολογία, σελίδα από ημερολόγιο, επιστολή) στη συγκέντρωση των πρακτικών για τη συνέλευση των συμμάχων που συγκάλεσε ο Λύσανδρος ως

νικητής και στην οποία σφαγιάστηκαν όλοι οι αιχμάλωτοι Αθηναίοι και οι στρατηγοί.

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΗΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗΣ ΤΟΥ ΣΕΝΑΡΙΟΥ:

Το σενάριο αφορά στη διδασκαλία του μαθήματος της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας της Α' τάξης του Γενικού Λυκείου και συγκεκριμένα μια ενότητα δεκαεπτά παραγράφων από το σχολικό βιβλίο, Αρχαίοι Έλληνες Ιστοριογράφοι, Ξενοφώντα Ελληνικά, Βιβλίο ΙΙ, κεφ. 16-32. Η διδασκαλία του σεναρίου διήρκεσε 10 διδακτικές ώρες. Το σενάριο πραγματοποιήθηκε στο 5ο ΓΕΛ Αμαρουσίου το Σεπτέμβριο- Οκτώβριο του σχολικού έτους 2013-2014 στα πλαίσια εκπόνησης εργασίας για τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην επιμόρφωση Β' επιπέδου για τις ΤΠΕ. Το σενάριο εκπονήθηκε σε τμήμα που αποτελείται από 24 μαθητές. Η τάξη χωρίστηκε σε οχτώ ομάδες των τριών παιδιών η κάθε μία για την υλοποίηση της πρώτης εκδοχής του σεναρίου και σε έξι ομάδες των τεσσάρων μαθητών για την υλοποίηση της δεύτερης εκδοχής. Οι μαθητές έχουν διδαχτεί την εισαγωγή στην αρχαία ελληνική ιστοριογραφία και ενδεχομένως έχουν ενημερωθεί για την υπόθεση του κειμένου, που τους δίνεται και από τις οδηγίες του σεναρίου. Το μάθημα υλοποιείται ψηφιακά με σύνδεση στον ιστότοπο του σεναρίου και τη χρήση υπερσυνδέσμων. (www.ixnitounikiti.weebly.com). Εργάζονται σε ομάδες, είτε στο ίδιο φύλλο εργασίας, είτε σε διαφορετικό. Υποδύονται τους ρόλους των προσώπων που πρωταγωνίστησαν στα γεγονότα και που έλαβαν μέρος στη συνέλευση- δίκη των συμμάχων που συγκάλεσε ο νικητής ναύαρχος της Σπάρτης, ο Λύσανδρος, μετά το τέλος της ναυμαχίας. Η κάθε ομάδα από τη θέση της θα αναζητήσει είτε στοιχεία που απαλλάσσουν την ίδια και ενδεχομένως βαρύνουν την άλλη, είτε στοιχεία που ισχυροποιούν τη θέση της στη συνέλευση. Τα επιμέρους παραγόμενα κείμενα και το υλικό που αξιοποιήθηκε συνέθεσαν κοινό πολυτροπικό κείμενο με τα πρακτικά της συνέλευσης που δημοσιεύτηκε με τη μορφή αρχείου Microsoft Office Publisher στον διαδικτυακό χώρο <http://ixnitounikiti.tumblr.com>. Οι ομάδες είχαν τόσο κοινές, όσο και διακριτές δραστηριότητες. Τα ονόματα που επιλέχθηκαν για το χωρισμό σε ομάδες ήταν από το ίδιο το κείμενο:

Οι κατηγορούμενοι – υπεύθυνοι:

1. Νεοεκλεγμένοι στρατηγοί Τυδέας, Μένανδρος, Κηφισόδοτος
2. Προϋπάρχοντες Αθηναίοι στρατηγοί: η περίπτωση του Κόνωνα
3. Προϋπάρχοντες Αθηναίοι στρατηγοί: η περίπτωση του Αδείμαντου
4. Προϋπάρχοντες Αθηναίοι στρατηγοί: η περίπτωση του Φιλοκλή
- Μάρτυρες κατηγορίας
5. Ο Σπαρτιάτης ναύαρχος Λύσανδρος
6. Πρώην σύμμαχοι των Αθηναίων
7. Αλκιβιάδης
8. Αθηναίοι ναύτες αιχμάλωτοι.

Μετά το εισαγωγικό σημείωμα γίνεται παρακίνηση του ενδιαφέροντος, διαβάζεται η μετάφραση του κειμένου και γίνεται εξοικείωση με το περιβάλλον της ιστοεξερεύνησης. Στη συνέχεια αρχίζει η διαπραγμάτευση ανά φύλλο εργασίας. Υπάρχει η δυνατότητα να χωριστεί η τάξη σε οχτώ ομάδες και όλες να απαντήσουν και τα οχτώ φύλλα εργασίας, αφιερώνοντας μία διδακτική ώρα για το κάθε φύλλο, εκτός από το τελικό παραγόμενο κείμενο κάθε ομάδας, για το οποίο θα αφιερωθεί ξεχωριστή ώρα και τα παιδιά θα το παράγουν ομαδικά. Η εκδοχή αυτή εξασφαλίζει συνεργασία σε επίπεδο ομάδων, αλλά συγχρόνως συντελεί στο να έχει όλη η τάξη τη δυνατότητα

εποπτείας όλου του κειμένου και ο διδάσκων να παρεμβαίνει εξηγώντας σε όλους τα ίδια γραμματικά και συντακτικά φαινόμενα. Σε περίπτωση που η διδακτική ώρα δεν επαρκέσει οι μαθητές πραγματοποιούν κατά την επιλογή του διδάσκοντα τις πιο αντιπροσωπευτικές δραστηριότητες. Από τις υπάρχουσες δραστηριότητες κάποιες μπορούν να ανατεθούν ως εργασία για το σπίτι.

Γιατί επιλέχτηκε η ενότητα αυτή από τα ελληνικά του Ξενοφώντα;

- Τα τοπωνύμια, οι προσδιορισμοί του τόπου μπορούν να ζωντανέψουν μέσα από διαδραστικούς χάρτες
- Η ναυμαχία ως στρατιωτικό γεγονός έχει αυτόνομη αξία και τροφοδοτεί με ενδιαφέρον το μαθητή
- Ο χωρισμός σε ομάδες εξυπηρετεί να γίνει αντιληπτή η ευθύνη της ηγεσίας του αθηναϊκού στόλου, η ηγετική φυσιογνωμία του Λύσανδρου, η εγκατάλειψη του στρατού σε περιπτώσεις κρίσης και να προκύψει γόνιμος αντίλογος
- Πολλαπλή πρόκληση: Γλώσσα, Πλοκή, Αφήγηση, Εποχή

Παιγνιώδης χαρακτήρας αναζήτησης που διεισδύει μέσα από μια σύγχρονη ματιά, ενώ παράλληλα διατηρεί την ιστορικότητα του κειμένου.

Προσδοκώμενα οφέλη- στόχοι:

- Να εκτιμήσουν την αξία της αρχαίας ιστοριογραφίας ως πολύτιμης πηγής πληροφοριών για την πολιτική και καθημερινή ζωή.
- Να έχουν βιωματική επαφή με ένα πολεμικό γεγονός, που έπαιξε καθοριστικό ρόλο για τις τότε πολιτικές εξελίξεις.
- Να συμφιλιωθούν με το μάθημα των αρχαίων ελληνικών μαθητές που έχουν περιορισμένη τη γλωσσική δεξιότητα.
- Να εξοικειωθούν με τη χρήση του επεξεργαστή κειμένου (word) και πιο ειδικά να αξιοποιούν το εργαλείο της εισαγωγής σχολίου.
- Να περιηγούνται στην Πύλη για την Ελληνική γλώσσα.
- Να αξιοποιούν την ηλεκτρονική εγκυκλοπαίδεια του Ιδρύματος Μείζονος Ελληνισμού.

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Ενδεικτικά παρατίθεται φύλλο εργασίας για την ομάδα « **1.νεοεκλεγμένοι Αθηναίοι στρατηγοί**»

Αποστολή σας είναι να εξηγήσετε τους λόγους που σας έκαναν να αγκυροβολήσετε στους Αιγός ποταμούς και να μη μετακινηθείτε σύμφωνα με την παρότρυνση του Αλκιβιάδη στη Σηστό και να τους συμπεριλάβετε στην απολογία σας. Προκειμένου να μετατοπίστε το βάρος της ευθύνης για την ολοσχερή ήττα της πόλης από τους ώμους σας, να διασκεδάσετε την οργή των Αθηναίων συμμάχων και να σωθείτε από βέβαιο θάνατο προσπαθείτε να στρέψετε την κοινή γνώμη σε θεωρίες συννομωσίας και προδοσίας, να αποδείξετε ότι προχωρήσατε στις σωστές ενέργειες, ενώ συγχρόνως δικαιολογείτε την υπεροπτική στάση που δείξατε απέναντι στον Αλκιβιάδη, εσείς προσωπικά και οι συστράτηγοί σας, κατηγορώντας τον για προδοσία.

1. Περιηγηθείτε στον ιστότοπο του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας www.greek-language.gr. Στην ενότητα Αρχαία Ελληνικά > Εργαλεία > Σώματα Κειμένων > Κατάλογος Κειμένων αναζητήστε στο Ανθολόγιο Αττικής Πεζογραφίας στα Ελληνικά [του Ξενοφώντα Βιβλίο Β'](#). Αντιγράψτε και επικολλήστε σε ένα φύλλο του κειμενογράφου σας τις παραγράφους 16-27.

2. Ταξινομήστε αριθμητικά τις ενέργειες των Αθηναίων με τη σειρά που τις παρουσιάζει ο Ξενοφώντας (απομονώνοντας τις ενέργειες του Λύσανδρου), χωρίζοντάς τες σε ισάριθμες παραγράφους. Με τη βοήθεια και του

μεταφρασμένου κειμένου δώστε έναν τίτλο για κάθε κίνηση των Αθηναίων στρατηγών, επιλέγοντας από τη γραμμή εργαλείων του κειμενογράφου σας αναθεώρηση και αμέσως μετά δημιουργία σχολίου. Αξιοποιώντας το χρώμα επισήμανσης κειμένου από τη γραμμή εργαλείων υπογραμμίστε όλους τους ναυτικούς όρους που χρησιμοποιεί ο Ξενοφώντας, για να καταγράψει τις ενέργειες των Αθηναίων στρατηγών. Επιλέγεται από την ίδια ιστοσελίδα την εμφάνιση της μετάφρασης. Επικολλήστε σε ένα φύλλο του κειμενογράφου σας (word) το κείμενο μαζί με τη μετάφραση.

3. Μελετήστε τη σελίδα της [Εγκυκλοπαίδειας Μείζονος Ελληνισμού](#). Στην ενότητα 2.Περιγραφή, στη δεύτερη παράγραφο διαβάστε πού τοποθετούν οι ερευνητές το αραξοβόλι του Αθηναϊκού στόλου.

4. Ανοίξτε το χάρτη της google earth . Στο πεδίο της αναζήτησης πληκτρολογήστε τους όρους Sytluce Koyu Yolu/ Gellibolu/ Canakkale/ Turkie. Αναζητήστε τις εκβολές των ποταμών Büyüç Dere και Kozlu Dere, σύμφωνα με όσα διαβάσατε, βόρεια και νότια της περιοχής. Παρατηρήστε τον ευρύτερο χάρτη της περιοχής, όπου έγινε η ναυμαχία στους Αιγός ποταμούς Από τη γραμμή εργαλείων επιλέξτε το εικονίδιο προσθήκη σήμανσης μέρους. Σημειώστε επιλέγοντας Ο.Κ. τα σημεία πάνω στο χάρτη. Επιλέξτε το εικονίδιο προσθήκη διαδρομής .Διαγράψτε με το ποντίκι την απόσταση που μεσολαβεί ανάμεσα στις δύο εκβολές. Αποθηκεύστε την εικόνα σας από την αντίστοιχη επιλογή στη γραμμή εργαλείων. Αντιγράψτε το αρχείο σας σε μία σελίδα του εγγράφου σας. Ακολουθώντας την περιγραφή από το κείμενο του Ξενοφώντα σημειώστε πάνω στο χάρτη τα σημεία που αγκυροβόλησαν οι Αθηναίοι, τη Σηστό, στην οποία πρότεινε να αγκυροβολήσουν ο Αλκιβιάδης, καθώς και την απέναντι περιοχή που ταυτίζεται με την αρχαία Λάμψακο (Iapseki) όπου, μόλις την κατέλαβαν, αγκυροβόλησαν οι Λακεδαιμόνιοι. Μεταφέρετε με αντιγραφή επικόλληση την εικόνα σας στο αρχείο σας. Τι παρατηρείτε σχετικά με την έκταση στην οποία στρατοπέδευσε ο αθηναϊκός στόλος ;

5. Αναζητήστε στο λεξικό [της Πύλης για την Ελληνική γλώσσα](#) το λήμμα **αιγα**. Πού οφείλεται η ονομασία της περιοχής με βάση και το χάρτη; Ποιες συνθήκες μπορεί να συνεκτίμησαν οι Αθηναίοι στρατηγοί και επέλεξαν την περιοχή για ελλιμενισμό των πλοίων τους;

6. Κατηγορείτε τον Αλκιβιάδη ότι την προηγούμενη κιόλας χρονιά(406π.Χ) δίνοντας λάθος οδηγίες στο ναύαρχο Αντίο, ήταν υπεύθυνος για την ήττα του Αθηναϊκού στόλου στο [Νότιον](#). Ακόμη τον κατηγορείτε για προδοσία της πατρίδας του , αφού ήταν αυτός που προτρέπει τους Σπαρτιάτες να καταλάβουν και να οχυρώσουν τη Δεκέλεια στην Αττική για να αποκόψουν την Αθήνα από την αγροτική ενδοχώρα της. Αφού διαβάσετε προσεχτικά τις πληροφορίες, κρατήστε σημειώσεις για να τις περιλάβετε στην απολογία σας. Διαβάστε τι γράφει ο ιστορικός Πλούταρχος σχετικά ([Πλούταρχου, βίοι παράλληλοι, Αλκιβιάδης, 36](#)) , αφού περιηγηθείτε στην εγκυκλοπαίδεια του Περσέα . Τη μετάφραση του κειμένου μπορείτε να διαβάσετε [εδώ](#).

7. Η εξέλιξη της ναυμαχίας στο Νότιον και η προδοσία στους Σπαρτιάτες συνιστούν και ένα βασικό λόγο, για τον οποίο ισχυρίζεστε ότι αγνοήσατε τις υποδείξεις του να παραμείνετε στη Σηστό. Αφού επισκεφτείτε [τον παρακάτω σύνδεσμο](#) που αναφέρεται στη στρατιωτική δράση του Αλκιβιάδη, κρατήστε σημειώσεις σε φύλλο του κειμενογράφου σας, τις οποίες θα συμπεριλάβετε στο κείμενο της απολογία σας, μαζί με όλα τα προηγούμενα στοιχεία. Θυμηθείτε ότι το κείμενό σας θα περιληφθεί στα πρακτικά της συνέλευσης, που θα δημοσιευτούν σε ψηφιακή εφημερίδα.

ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Ερευνητικό Ακαδημαϊκό Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών, (EAITY) (2008α), Τομέας Επιμόρφωσης και Κατάρτισης, Επιμορφωτικό υλικό για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών – Τεύχος 1: Γενικό Μέρος, Πάτρα: EAITY

Ερευνητικό Ακαδημαϊκό Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών, (EAITY) (2008β), Τομέας Επιμόρφωσης και Κατάρτισης, Επιμορφωτικό υλικό για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών – Τεύχος 3: κλάδος ΠΕ02, Πάτρα: EAITY

Ηλιοπούλου Ιω.(2004) «Δικτυακές εφαρμογές για την υποστήριξη της διδακτικής πράξης των φιλολογικών μαθημάτων», Πρακτικά του 4^{ου} Συνεδρίου ΕΤΠΕ, διαθέσιμο σε : <http://www.etpe.gr/custom/pdf/etpe84.pdf>

Κουφόπουλος Ι., Μούκα Γ. (2004), «WebQuest: Ένας νέος τύπος εκπαιδευτικής δραστηριότητας που εντάσσει και αξιοποιεί το διαδίκτυο ως πηγή πληροφοριών και δραστηριοτήτων», 4ο Συνέδριο ΕΤΠΕ, 29/ 09 – 03/ 10/ 2004, Πανεπιστήμιο Αθηνών, σελ. 591 – 596. Διαθέσιμο σε: <http://www.etpe.gr/custom/pdf/etpe780.pdf>

Λυκογιάννης Δ. (Ιούνιος 2011) (επίβλεψη Σφυρόερα Μ.) «Παραγωγή Εκπαιδευτικού Υλικού με Webquests και Wikis και Εφαρμογή στη διδασκαλία της Κοινωνιολογίας», Διπλωματική Εργασία, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, σελ. 14-20 και 68-71. Διαθέσιμη στο: <http://www.ict.eecd.uoa.gr/mat/dd-02Lykogiannis.pdf>

Σολομωνίδου Χ. (2006), Νέες Τάσεις στην Εκπαιδευτική Τεχνολογία. Εποικοδομητισμός και σύγχρονα περιβάλλοντα μάθησης, εκδόσεις Μεταίχμιο, Αθήνα.

«Σταυροφορίες, ένα συγκρουσιακό θέμα»

Τσαγκούρη Όλγα

Φιλολόγος, Σύμβουλος Γ', Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

olgatsr@yahoo.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η εργασία αποτελεί ένα εγχείρημα διδακτικής προσέγγισης της θεματικής ενότητας των «Σταυροφοριών», απευθυνόμενη στους μαθητές της Β' Λυκείου. Η επιλογή της συγκεκριμένης διδακτικής ενότητας έγινε με βασικό άξονα τον συγκρουσιακό χαρακτήρα του θέματος, το οποίο λόγω της πολυπλοκότητάς του, δημιουργεί πολλές δυσκολίες στη διδακτική πράξη. Στόχος είναι η παρουσίαση μιας εναλλακτικής πρότασης, η οποία θα αναδεικνύει τις πολύπλευρες πτυχές του θέματος, έτσι ώστε μετά το πέρας της διδασκαλίας οι μαθητές θα έχουν κατανοήσει το σημαίνον αυτό ιστορικό γεγονός του Μεσαίωνα και με αφορμή αυτό θα είναι σε θέση να αναλύσουν και να κρίνουν τα τρέχοντα συμβάντα της εποχής που διανύουμε. Το παρόν διδακτικό πλάνο απευθύνεται κυρίως σε εκπαιδευτικούς-εν προκειμένω σε φιλόλογους-, οι οποίοι, επιθυμούν να προσεγγίσουν το θέμα διεπιστημονικά εμπλέκοντας, παράλληλα, στη διδακτική διαδικασία και τη χρήση ΤΠΕ. Αρχικά, θέτονται οι στόχοι, ενώ στη συνέχεια, θα αναλυθεί το διδακτικό πλάνο, το οποίο θα αναπτυχθεί σε τρεις διδακτικές ώρες, κατά μια ώρα διευρυμένο από το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών. Κατά τη διάρκεια της εξέλιξής του, θα γίνει ανάλυση και αιτιολόγηση των μεθόδων που θα εργαλειοποιηθούν για την επίτευξη των προαναφερθέντων στόχων. Θα πρέπει να διευκρινιστεί ότι η εκπαιδευτική διαδικασία θα είναι το αποτέλεσμα πολλών τεχνικών και μεθόδων, καθώς καμία τεχνική δεν εγγυάται εξ ορισμού την επιτυχία του διδακτικού έργου. Στο τελευταίο μέρος, θα αναλυθεί ο τρόπος με τον οποίο θα αξιολογηθούν οι μαθητές και, επομένως, η επιτυχία ή μη της διδακτικής προσέγγισης που παρουσιάστηκε. Το διδακτικό σχέδιο αξιολογήθηκε στα πλαίσια του μεταπτυχιακού προγράμματος «Ιστορία, Διδακτική και Νέες Τεχνολογίες» του Ιόνιου Πανεπιστημίου.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: Σταυροφορίες, Ιερός Πόλεμος, Συγκρουσιακό Θέμα, Διδακτική Ιστορίας

Στόχοι Διδακτικής Ενότητας

Η διαδικασία της διδασκαλίας καθορίζεται σε σημαντικό βαθμό από την τήρηση βασικών παιδαγωγικών αρχών όπως είναι η διαμόρφωση του κατάλληλου περιβάλλοντα χώρου της τάξης, η άψογη κατάρτιση του θέματος από τον εκπαιδευτικό, αλλά και η κατάλληλη προετοιμασία των μαθητών για διάλογο και συμμετοχή κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Η διαμόρφωση της τάξης με την τοποθέτηση των θρανίων σε κυκλικό σχήμα παραπέμπει αυτόματα στην ανάγκη ανάπτυξης συνεργασίας μεταξύ των μαθητών, καθώς ευνοεί το συνεργατικό και συμμετοχικό κλίμα μέσα στην εκπαιδευτική δραστηριότητα, δημιουργώντας μια κοινή δέσμευση για προσφορά και συμμετοχή στις δραστηριότητες που θα λάβουν χώρα με τη θέση του εκπαιδευτικού να είναι διακριτή και ενισχυτική προς κάθε μαθητή. Επιπλέον, η παρουσία του διδάσκοντα από κάθε οπτική γωνία εγγυάται τον έλεγχο της

τάξης, αλλά και την άμεσή του πρόσβαση όπου και όταν του ζητηθεί, μιας και οι μαθητές θα λάβουν ενεργό μέρος στη διαδικασία της μάθησης (Κόκκος, 2008).

Αρχικά, λήφθηκαν υπόψη τα εγγενή προβλήματα που παρουσιάζει η διδασκαλία της συγκεκριμένης διδακτικής ενότητας, καθώς πρόκειται για μια ιδιαίτερα δυσνόητη εποχή με τις παραστάσεις, αλλά τις αναφορές σ' αυτή να είναι ελάχιστες και, πολλές φορές, εσφαλμένες. Ο διδάσκων οφείλει να μην αρκестεί σε μια επιφανειακή γεγονοτολογική κάλυψη της εποχής, αλλά να προσεγγίσει-στο βαθμό που είναι δυνατό- όλες τις οπτικές και τις εκφάνσεις που σχετίζονται είτε με το καθαυτό γεγονός, είτε με μεταγενέστερα γεγονότα που οφείλονται σε αυτό ή προσιδιάζουν με αυτό. Συγκεκριμένα, όταν λήξουν οι προβλεπόμενες διδακτικές ώρες, επιθυμούμε οι μαθητές να έχουν αναπτύξει δημιουργικές μορφές σκέψης, η απόκτηση των οποίων προϋποθέτει την κατάκτηση διαφορετικών τύπων γνώσης με σκοπό να είναι σε θέση να φέρουν εις πέρας διαφορετικού τύπου πρακτικές (Σχολινάκη-Χελιώτη, <http://dide-anatol.att.sch.gr/tte/didistor10.doc>). Αναφερόμαστε, αρχικά, στο γνωστικό πεδίο, καθώς επιθυμούμε οι μαθητές μας:

- Να έρθουν σε επαφή και να εξοικειωθούν με την έννοια της Σταυροφορίας ως προς τους τόπους που έλαβαν χώρα, το χρόνο και τα βασικά πρόσωπα που διαδραμάτισαν καθοριστικό ρόλο στη διεξαγωγή τους.
- Να μάθουν ποιοι ήταν οι Σταυροφόροι – την οικονομική τους κατάσταση, τις φιλοδοξίες, τα όνειρά τους, τις φιλίες και τις αντιπαλότητές τους- έτσι ώστε να διαισθανθούν στον μεγαλύτερο δυνατό βαθμό το κλίμα της εποχής.
- Να αντιληφθούν την πολιτική, κοινωνική και οικονομική πραγματικότητα της Δύσης και της Ανατολής την εποχή που λαμβάνουν χώρα οι Σταυροφορίες.
- Να κατανοήσουν την ουσιαστικότερη έννοια των «Σταυροφοριών» ως προς τα βαθύτερα κίνητρα, τις επιδιώξεις και τους στόχους για τους οποίους έγιναν, συλλαμβάνοντας το μέγεθος του ιστορικού γεγονότος.
- Να εντοπίσουν τα αίτια, τις αφορμές, αλλά και τη μεταξύ τους σχέση για να μπορούν να αναλύσουν κριτικά το ιστορικό γεγονός.
- Να γνωρίσουν τις συνθήκες κάτω από τις οποίες έγινε η Άλωση της Κωνσταντινούπολης από τους Σταυροφόρους το 1204, συνειδητοποιώντας και εκτιμώντας τις συνέπειες και τα αποτελέσματα που είχε στην ιστορική συνέχεια.
- Να αποκτήσουν την ικανότητα παραλληλισμού του ιστορικού γεγονότος του Μεσαίωνα με σύγχρονα γεγονότα που δύναται να ονομαστούν «Σταυροφορίες»
- Να μπορούν να αξιοποιήσουν τις σύγχρονες παρεχόμενες πληροφορίες και, ως εκ τούτου, να είναι σε θέση να αντιλαμβάνονται την εργαλειοποίηση της θρησκείας στο σήμερα και στην κοινωνία που ζουν.

Σε παράλληλο επίπεδο, επιθυμούμε να κατακτηθούν οι ακόλουθες δεξιότητες :

- Να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές την αναγκαιότητα κριτικής αξιολόγησης των πηγών για την απόκτηση της ιστορικής γνώσης.
- Να δραστηριοποιηθούν στη διερευνητική-βιωματική μάθηση.
- Να εκτιμήσουν την αποτελεσματικότητα της συνεργατικής μάθησης.

- Να ασκηθούν στην πολύπλευρη και πολυπρισματική προσέγγιση της ιστορίας μέσα από τον εντοπισμό και την ανάλυση κειμενικών και εικαστικών ιστορικών πηγών.
 - Να εντοπίζουν και να προσδιορίζουν τα ουσιαστικά μέρη ενός γεγονότος και όχι λεπτομέρειες που αλλοιώνουν το βασικό κορμό της γνώσης.
 - Να αναπτύξουν την κριτική τους σκέψη.
 - Να εξοικειωθούν με το λεξιλόγιο της συγκεκριμένης ιστορικής ενότητας
- Τέλος, το τρίτο επίπεδο αφορά τη γενικότερη στάση που επιθυμούμε να αποκτήσουν οι μαθητές απέναντι στα προβλήματα και στα δρώμενα της σύγχρονης κοινωνίας:
- Να χρησιμοποιούν τις γνώσεις που έχουν κατακτήσει στην καθημερινή τους ζωή
 - Να υιοθετήσουν μια περισσότερο κριτική οπτική απέναντι στις εξελίξεις που λαμβάνουν χώρα και να μην δέχονται άκριτα τις όποιες παρεχόμενες πληροφορίες.
 - Να ευαισθητοποιηθούν και να προβληματιστούν σε σχέση με θεσμούς, νοοτροπίες και πρακτικές που ισχύουν στη σημερινή κοινωνική πραγματικότητα.
 - Να θέσουν τις βάσεις για να γίνουν σκεπτόμενοι και δραστήριοι πολίτες.

ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΠΛΑΝΟ

Α' Διδακτική Ενότητα

Η ενότητα, λοιπόν, θα έχει ως αφόρμηση την εικόνα ενός Σταυροφόρου, εγείροντας με τον τρόπο αυτό την περιέργεια των μαθητών, καθώς οπτικοποιούν τους ανθρώπους που πρωταγωνίστησαν στο ιστορικό γεγονός που θα μελετηθεί έτσι ώστε να τον παρατηρήσουν και να διατυπώσουν ερωτήματα σχετικά με την εικόνα που βλέπουν. Ο εκπαιδευτικός γράφει στο μέσο του πίνακα την έννοια και γύρω από αυτή αποτυπώνει τα ερωτήματα των παιδιών εφαρμόζοντας κατά ένα τρόπο την τεχνική της ιδεοθύελλας. Οι μαθητές διατυπώνουν αυθόρμητα ερωτήματα όπως ποιος είναι αυτός που βλέπουν, πότε έζησε, γιατί πολέμησε, τι πίστευε κ. ο. κ. χωρίς ο διδάσκων να επεμβαίνει. Όταν καταγραφούν όλα τα ερωτήματα, γίνεται εκ μέρους του διδάσκοντα ένας μικρός μονόλογος, ο οποίος έχει ως σκοπό να συγκεκριμενοποιήσει τον σκοπό του μαθήματος και να θέσει τα όρια μέσα στα οποία θα κινηθούν αυτός και οι μαθητές. Ουσιαστικά, θα επαναλάβει τις ερωτήσεις που έχουν ειπωθεί ήδη από τους μαθητές του, ενώ, ταυτόχρονα, στον μικρό μονόλογό του θα δείξει και τον σχολικό χάρτη των Σταυροφοριών, στον οποίο αποτυπώνονται οι πορείες που ακολουθήθηκαν από τους συμμετέχοντες και των τεσσάρων σταυροφοριών έτσι ώστε καθ' όλη τη διάρκεια του μαθήματος οι μαθητές να βλέπουν τις περιοχές που έλαβαν χώρα, τα γεγονότα που εξετάζουν, όπως επίσης και τις χρονολογίες της έναρξης και της λήξης για να κατανοήσουν την χρονική έκταση του γεγονότος.

Το επόμενο βήμα είναι ο χωρισμός της τάξης σε πέντε ομάδες (η τάξη όπου έγινε η διδασκαλία αποτελούνταν από 15 μαθητές) ακολουθώντας την ομαδοσυνεργατική μέθοδο. Βασικό κριτήριο διαχωρισμού των ομάδων όπου εφαρμόστηκε το παρόν διδακτικό σχέδιο αποτέλεσε η μέχρι τότε επίδοσή τους στο μάθημα. Με άλλα λόγια, συγκροτήθηκαν πολυδύναμες ομάδες έτσι ώστε να αναπτυχθούν όλα τα οφέλη της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας. Σε όλες τις ομάδες δίνονται ξεχωριστές πηγές με την ανάλυση των οποίων θα δοθούν

και οι απαντήσεις στα ερωτήματα που έχουν καταγραφεί στον πίνακα: Οι άξονες πάνω στους οποίους θα εργαστούν οι μαθητές είναι οι ακόλουθοι:

- Στην πρώτη ομάδα δίνονται αποσπάσματα πηγών με σκοπό οι μαθητές να κατανοήσουν τη θέση που κατείχε η θρησκεία στον τρόπο ζωής και αυτοαντίληψης των Δυτικών και τον τρόπο με τον οποίο η εξουσία τη χρησιμοποίησε για τη συγκρότηση των Σταυροφοριών.
- Στη δεύτερη ομάδα δίνονται πηγές, οι οποίες έχουν ως στόχο να κατανοήσουν οι μαθητές τις σχέσεις που εξελίσσονταν μεταξύ των Βυζαντινών και των Λατίνων και πώς αυτές διαφοροποιούνταν ανάλογα με τις συνθήκες που επικρατούσαν, αλλά και την άποψη των δύο πλευρών που «συνεργάζονταν» μεταξύ τους.
- Στην τρίτη ομάδα δίνονται πηγές, οι οποίες θα προβάλλουν στους μαθητές τη σχέση των Σταυροφόρων μεταξύ τους, ενδεικτικά της μη ύπαρξης μιας κοινής φιλοσοφίας και ιδέας, η οποία τους συνένωνε και τους ωθούσε στον πόλεμο εναντίον των αλλόθρησκων.
- Η τέταρτη ομάδα θα ασχοληθεί με πηγές που αναφέρονται στην Άλωση της Πόλης το 1204, γεγονός το οποίο αποτελεί σημείο αναφοράς για το τέλος των Σταυροφοριών, αλλά και τη μετέπειτα εξέλιξη του Βυζαντίου.
- Στην πέμπτη ομάδα θα δοθούν πηγές που συνδέουν το ιστορικό γεγονός με το σήμερα και δείχνουν τον τρόπο με τον οποίο μετασχηματίστηκε η νοηματοδότηση της έννοιας Σταυροφορίας, αλλά και το ηθικό βάρος που φέρει στις μέρες μας.

Ο εκπαιδευτικός παραχωρεί στους μαθητές περίπου δέκα πέντε λεπτά για να εργαστούν με τις πηγές που τους έχουν μοιραστεί, αφού έχει ζητήσει από την κάθε ομάδα να υπογραμμίσει τις λέξεις-κλειδιά του κειμένου της και να καταγράψει τη βασική ιδέα βοηθώντας και καθοδηγώντας τους διακριτικά. Αφού ολοκληρωθεί η ομαδική εργασία, επανέρχεται η τάξη στον πίνακα και στα ερωτήματα που έχουν διατυπωθεί καλώντας ο εκπαιδευτικός τους μαθητές να τα απαντήσουν. Στα δεκαπέντε λεπτά που απομένουν, η κάθε ομάδα παρουσιάζει τα αποτελέσματα που έχουν προκύψει από την μελέτη των πηγών της και όλοι μαζί στην τάξη-καθηγητής και μαθητές- συμπληρώνουν το σχεδιάσμα του πίνακα έχοντας ο καθηγητής τον κεντρικό ρόλο, μιας και καλείται να εξηγήσει τα ακριβή περιστατικά για την κάθε μια από τις πηγές που δόθηκαν (Κόκκινος, Μαυροσκούφης, Γατσωτής, Λεμονίδου, 2010). Με τη λήξη, επομένως, της πρώτης διδακτικής ώρας, οι μαθητές κατά πρώτο λόγο θα έχουν έρθει σε επαφή με το ιστορικό γεγονός των Σταυροφοριών, καθώς θα έχουν γνωρίσει τότε, από ποιον, γιατί, που και με ποια αφορμή ξεκίνησαν. Η πρώτη γνωριμία με το πολύπλοκο αυτό ιστορικό φαινόμενο στοχεύει όχι στην απομνημόνευση ονομάτων και γεγονότων, αλλά στην κατανόηση του κλίματος και στην εξοικείωση με τόπους και γεγονότα που θα αναλυθούν στη συνέχεια.

Δεύτερη Διδακτική Ώρα

Η δεύτερη διδακτική ώρα του μαθήματος στοχεύει να κατανοήσουν οι μαθητές τη διφορούμενη έννοια των Σταυροφοριών, τον τρόπο που οι πολιτικές επιδιώξεις καλύφθηκαν κάτω από τον θρησκευτικό μανδύα με την έννοια του ιερού πολέμου. Για να γίνει αυτό περισσότερο κατανοητό, θα προβληθεί στους μαθητές ένα βίντεο-ντοκιμαντέρ διάρκειας 19 λεπτών: ο βασικός λόγος έκθεσης των παιδιών στα εποπτικά μέσα είναι η διευκόλυνση τους να κατανοήσουν πολύπλοκα ιστορικά γεγονότα μέσω της χρήσης περισσότερων αισθήσεων και, ως εκ τούτου, η διευκόλυνση στη διαδικασία της

μάθησης(Κόκκος,2008). Η επιλογή του ντοκιμαντέρ, το οποίο είναι μέρος από την τετράωρη ταινία *Crusades and the Cross*, full version, part 1, του History Channel (μεταγλωτισμένο στην ελληνική γλώσσα), έγκειται στην παρουσίαση της έναρξης της πρώτης Σταυροφορίας, καθώς παρουσιάζει το κλίμα-κοινωνικό, οικονομικό και πολιτικό- της εποχής: συγκεκριμένα, καταδεικνύει τη δυσχερή θέση της Βυζαντινής Αυτοκρατορίας από την επέκταση των μουσουλμάνων, την επιθυμία της Δυτικής Εκκλησίας να αποκτήσει μεγαλύτερη πολιτική και οικονομική επιρροή στην περιοχή της Ανατολής, ενώ ταυτόχρονα, παρουσιάζονται και τα κίνητρα των Σταυροφόρων. Η ταινία με παραστατικούς χάρτες απεικονίζει την μετακίνηση των Λατίνων από τις περιοχές όπου κατοικούσαν και όλη την πορεία τους προς την Ανατολή δίνοντας γραφικά το κλίμα και τον φανατισμό που επικρατούσε. Επίσης, στα θετικά που αποκομίζουμε από την εν λόγω προβολή είναι η άμεση επαφή των μαθητών μας με αισθητικά στοιχεία της εποχής, καθώς βλέπουν τις στολές και γενικότερα την ενδυμασία της εποχής, τα όπλα που χρησιμοποιούσαν, τον τρόπο με τον οποίο μετακινούνταν, τη χλιδή του Βυζαντίου, αλλά και την αίσθηση ότι κατανοούν τους πρωταγωνιστές, μιας και βλέπουν τους απλούς πολεμιστές να ονειρεύονται «το γάλα και το μέλι της Ανατολής». Με τη λήξη της προβολής, θα διεξαχθεί συζήτηση με τους μαθητές με κατευθυνόμενες και κλειστού τύπου ερωτήσεις από τον εκπαιδευτικό, σκοπός των οποίων θα είναι η προσπάθεια αποσαφήνισης των βαθύτερων κινήτρων και αιτιών της έναρξης των Σταυροφοριών και ο τρόπος συγκάλυψης τους κάτω από τον θρησκευτικό μανδύα.

Αν δεν υπάρχει η δυνατότητα προβολής της ταινίας σε μια μεγάλη οθόνη, τα παιδιά μπορούν να χωριστούν στις ομάδες τους και μέσω του YouTube να παρακολουθήσουν το ντοκιμαντέρ της EPT1 «Ελληνισμός και Δύση- Το χρονικό της Τέταρτης Σταυροφορίας» (<https://www.youtube.com/watch?v=2vB3F-8adS4>) διάρκειας 27 λεπτών, όπου οι μαθητές βλέπουν παραστατικά την αλλαγή της πορείας και κατανοούν τους λόγους για τους οποίους αυτή έγινε. Παράλληλα, ως προς το αισθητικό τομέα γίνονται γνώστες του τρόπου μιας μεσαιωνικής πολιορκίας, ενώ ως προς τον ηθικό τομέα βρίσκονται απέναντι στη βαρβαρότητα και την αγριότητα που επιφέρει ο πόλεμος, αλλά και τη δημιουργία ενός ιστορικού γεγονότος ανάλογα με τις εκάστοτε συγκυρίες που επικρατούν και τα πρόσωπα που πρωταγωνιστούν. Με το τέλος της προβολής, ο εκπαιδευτικός θέτει ερωτήματα στα παιδιά που κεντρικό στόχο έχουν την αντιπαράθεση του σκοπού που πρόβαλε η αρχική ιδέα των Σταυροφοριών και τα αποτελέσματα τα οποία τελικά προκλήθηκαν. Η διδασκαλία της παρούσας ενότητας έγινε με βάση την πρώτη ταινία, ωστόσο, επειδή εντοπίστηκαν προβλήματα τόσο στην ανεύρεσή της, όσο και στην προβολή της, προτείνεται και ένα πιο εύκολα προσβάσιμο υλικό, το οποίο οι μαθητές μπορούν ακόμα και μόνοι τους να αναζητήσουν και να επεξεργαστούν.

Η εμπέδωση του οπτικοακουστικού υλικού θα γίνει μέσω της δραματοποίησης, καθώς ζητούμε από τις ήδη υπάρχουσες ομάδες να ενσαρκώσουν κάποιο πρόσωπο επιλέγοντας ανάμεσα σ' έναν σταυροφόρο, σ' έναν βυζαντινό και σ' έναν μουσουλμάνο. Αφού γίνει η επιλογή, οι μαθητές θα γράψουν ένα μικρό κείμενο, πρότυπο ημερολογίου, στο οποίο θα αφηγούνται είτε ένα φανταστικό γεγονός, είτε συναισθήματα, είτε φόβους-ενδεικτικά, ωστόσο, της κατάστασης που βίωναν. Μέσω των κειμένων, οι μαθητές θα μπορούν να εκφράσουν όσα τους έκαναν ιδιαίτερη εντύπωση κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, ενώ μέσω της έκφρασης συναισθημάτων

θα γίνουν μέτοχοι του γεγονότος σε μια πιο ολοκληρωμένη μορφή, καθώς τους δίνεται η δυνατότητα να διαισθανθούν και να σκεφτούν με τρόπο παρόμοιο των πρωταγωνιστών. Η καταγραφή του κειμένου θα γίνει στους Η/Υ, καθώς οι μαθητές έχουν ήδη μεταφερθεί στην αίθουσα Πληροφορικής για να παρακολουθήσουν την ταινία. Στη συνέχεια, θα αποθηκεύσουν τα κείμενα για να τα επεξεργαστούν μέσω του λογισμικού παρουσίασης, δραστηριότητα στην οποία θα λάβουν μέρος την τρίτη και τελευταία ώρα του μαθήματος.

Εν κατακλείδι, ένας τέτοιος τύπος επιλόγου του μαθήματος βοηθά όχι μόνο στην εμπέδωση αυτών που ειπώθηκαν μ' ένα περισσότερο δημιουργικό, ενεργητικό και πρωτότυπο τρόπο, αλλά και στην εξωτερίκευση συναισθημάτων μέσω της καλλιέργειας του γλωσσικού κώδικα και της ενίσχυσης της φαντασίας που τόσο τα παιδιά έχουν ανάγκη.

3^η Διδακτική Ώρα

Όπως έχει αναφερθεί στη θέσπιση των προσδοκιών, σημαίνοντας στόχος του μαθήματος καθίσταται, ανάμεσα στα άλλα, η άμεση συσχέτιση του ιστορικού γεγονότος που εξετάζεται με σύγχρονα δρώμενα, τα οποία οι μαθητές θα πρέπει να είναι σε θέση να αποκωδικοποιήσουν και να σκεφτούν κριτικά απέναντι σ' αυτά. Η τρίτη, λοιπόν, διδακτική ώρα θα αφιερωθεί στη σύνδεση του παρελθόντος με το παρόν και στη διοχέτευση της διδαχθείσας γνώσης σε πραγματικότητες που λαμβάνουν χώρα στη σύγχρονη εποχή. Αφού οι μαθητές μεταφερθούν στην αίθουσα της πληροφορικής-την οποία ο φιλόλογος θα έχει προετοιμάσει με τη βοήθεια του καθηγητή της πληροφορικής-, θα αφιερωθεί το πρώτο πεντάλεπτο της διδακτικής ώρας, αρχικά, σε μια σύνδεση των όσων έχουν ειπωθεί. Έπειτα, θα τεθεί το θέμα της νέας διδακτικής ενότητας, η οποία είναι **«Οι σύγχρονες σταυροφορίες»**, κατά την οποία οι μαθητές καλούνται να προβληματιστούν αν πόλεμοι και βίαια φαινόμενα της σημερινής κοινωνίας προβάλλονται με προπαγάνδα, υψώνουν τη θρησκευτική πίστη ως αφορμή, έχοντας, ωστόσο, άλλα συμφέροντα και σκοπούς και αν, εν γένει, εμφανίζονται συρράξεις που έχουν τα χαρακτηριστικά των μεσαιωνικών σταυροφοριών. Στόχος του μαθήματος θα είναι η δημιουργία ενός «κολάζ», στο οποίο θα παρατεθεί εικαστικό, φωτογραφικό και λογοτεχνικό υλικό που τα ίδια τα παιδιά θα δημιουργήσουν με τη βοήθεια των ΤΠΕ. Οι κατευθυντήριοι άξονες σύμφωνα με τους οποίους θα γίνει η ανάλυση και η επεξεργασία του θέματος θα είναι οι νέες τεχνολογίες και οι καλλιτεχνικές δραστηριότητες, αποτελώντας τους δύο βασικούς πυλώνες προσπέλασης του μαθήματος. Θα επιχειρηθεί, με άλλα λόγια, να συγκεραστούν δυο διαφορετικές διδακτικές μέθοδοι, οι οποίες, ωστόσο, είναι ιδιαίτερα αγαπητές στα παιδιά: η ενασχόληση με τους υπολογιστές και οι καλλιτεχνικές δημιουργίες.

Έτσι, λοιπόν, ο εκπαιδευτικός χωρίζει τους μαθητές σε ομάδες με γνώμονα αυτή τη φορά τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντά τους και τους αναθέτει επιμέρους εργασίες με τις οποίες θα ασχοληθούν στο σύνολο της τρίτης και τελευταίας ώρας του μαθήματος(οι ομάδες που δημιουργήθηκαν όταν εφαρμόστηκε το παρόν διδακτικό σχέδιο ήταν τρεις). Στην πρώτη ομάδα ο εκπαιδευτικός προτείνει ιστότοπους(<http://www.oepk.gr/oepk/el/.html>), από τους οποίους οι μαθητές θα αντλήσουν εικαστικό, φωτογραφικό, λογοτεχνικό υλικό τόσο των μεσαιωνικών Σταυροφοριών, όσο και των πολέμων που συμβαίνουν σήμερα καταδεικνύοντας την ομοιότητα της φρίκης που προκάλεσαν και προκαλούν αυτοί οι «Ιεροί Πόλεμοι». Οι ιστοσελίδες που προτάθηκαν είναι οι ακόλουθες(ο κάθε εκπαιδευτικός μπορεί να τις εμπλουτίσει):

- www.google.gr-εικόνες,
- www.stin-e-taxi.blogspot.com
- www.picsearch.com
- www.paremvasis.gr/2003/aeey/n240303.htm
- www.medievalcrusades.com
- www.nationalphilistine.com
- <http://www.antinews.gr/2011/03/21/92427/>

Ταυτόχρονα, η δεύτερη ομάδα θα παράγει η ίδια εικαστικό υλικό αποτυπώνοντας σκέψεις, συναισθήματα και ό,τι τα παιδιά θεωρούν σχετικό με την ενότητα που εξετάζουν. Αυτή η ομάδα στη συνέχεια θα σκανάρει τα έργα της έτσι ώστε να γίνουν μέρος της τελικής παρουσίασης. Όσο οι ομάδες εργάζονται στις παραπάνω δραστηριότητες, η τελευταία ομάδα θα ασχοληθεί με τη διαδικασία της συγκέντρωσης του υλικού, της σύνθεσης και της παρουσίασης. Με άλλα λόγια, οι μαθητές αυτής της ομάδας θα κληθούν να συνθέσουν και να παρουσιάσουν το υλικό που έχει προκύψει από α. τα κείμενα που εκπονήθηκαν την προηγούμενη διδακτική ώρα, β. το φωτογραφικό υλικό που θα επιλεγεί από το διαδίκτυο και, τέλος, γ. το εικαστικό υλικό που οι μαθητές θα δημιουργήσουν και όλα αυτά θα γίνουν μέσω του λογισμικού παρουσίασης (power point). Αφού γίνει η συγκέντρωση όλων των παραπάνω, οι μαθητές μπορούν να το αναρτήσουν σε μια πιθανή ιστοσελίδα της τάξης ή του σχολείου.

Με την ανάθεση αυτών των μικρών εργασιών οι μαθητές μπορούν να επιλέξουν τη θεματική που θα ασχοληθούν και θα εμπλακούν σε δραστηριότητες που αναδεικνύουν τα ιδιαίτερα χαρίσματά τους, καθώς στην ουσία ο κάθε μαθητής θα ασχοληθεί με θέματα που ο ίδιος θεωρεί ότι ταιριάζουν στην προσωπικότητά του. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι διακριτός ως προς τις υποδείξεις και το συντονισμό του εγχειρήματος-κυρίως κατά τη διάρκεια πλοήγησης στο διαδίκτυο-, ωστόσο, αφήνει τα περιθώρια επιλογής και ανάληψης ευθύνης στους μαθητές του. Το δημιουργικό εργαστήρι θα δώσει την ευκαιρία σε όλους τους συμμετέχοντες να γίνουν όχι μόνο άμεσοι μέτοχοι της γνώσης ενός ιστορικού γεγονότος, αλλά, μέσω της ανάπτυξης των ικανοτήτων τους, να παράγουν οι ίδιοι συμπεράσματα για τα ιστορικά γεγονότα που μαθαίνουν και για εκείνα που εξελίσσονται στις μέρες μας.

Αξιολόγηση των μαθητών

Η διαδικασία της αξιολόγησης αποτελεί το τελικό στάδιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και, παρά τα όσα μειονεκτήματα και αρνητικές αποχρώσεις έχει η έννοιά της, καθίσταται σημαντική (Μονιότ, 2000). Επιλέγοντας ο εκπαιδευτικός μια μέθοδο αξιολόγησης –διαμορφωτική ή επαληθευτική– βασίζεται στα ακόλουθα στάδια: αρχικά, στον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές του προσεγγίζουν τις πηγές, μιας και ο τρόπος ανάγνωσης και ανάλυσης των πηγών παρουσιάζει στον εκπαιδευτικό την ωριμότητα του μαθητή και την ευχέρειά του στην κριτική ιστορικών δεδομένων και την εξαγωγή συμπερασμάτων. Καθώς οι μαθητές θα είναι σε θέση να ανιχνεύσουν μέσα από τα κείμενα τις εκφράσεις και τα νοήματα που είναι βασικά για την εξέλιξη του μαθήματος, ο καθηγητής δύναται να κατανοήσει τον βαθμό ικανότητας κατανόησης του ιστορικού φαινομένου που εξετάζεται. Σε αυτή τη φάση του μαθήματος συνυπολογίζεται, επίσης, ο βαθμός συνεργατικότητας των μαθητών, αλλά και η προαίρεσή τους για αλληλοβοήθεια και συμμετοχή κατά τη διάρκεια της διδακτικής ώρας. Το επόμενο στάδιο είναι το κείμενο που θα

κλιθούν οι μαθητές να γράψουν στη δεύτερη διδακτική ώρα και στο οποίο θα αποτυπώσουν ουσιαστικά αυτό που έχουν αποκομίσει. Στο σημείο αυτό αξιολογείται ο τρόπος έκφρασης, αλλά κυρίως η ουσία του νοήματος, το οποίο, άλλωστε, είναι ενδεικτικό για την κατανόηση της εποχής και της ουσίας των Σταυροφοριών.

Τέλος, σημαντική είναι και η συμμετοχή στην εκπόνηση των εργασιών, με δεδομένο ότι ο καθένας θα αξιολογηθεί με βάση τις ιδιαίτερες ικανότητες και κλίσεις του. Επειδή οι μαθητές καλούνται να αποκομίσουν το γενικότερο κλίμα μέσα στο οποίο αναδείχθηκαν οι Σταυροφορίες και συνεχίζουν να αναδεικνύονται, γι' αυτό και κεντρικός άξονας της αξιολόγησης θα πρέπει να είναι ο βαθμός κατανόησης του ουσιαστικού νοήματος του ιστορικού γεγονότος. Είναι, επίσης, φυσικό ότι ονόματα, ημερομηνίες, τόποι θα ειπωθούν πολλές φορές στο μάθημα, αλλά κύριο μέλημα του εκπαιδευτικού είναι η ανάδειξη της πολυδιάστατης ιστορικής συγκυρίας και της πραγματικής φύσης του γεγονότος έτσι ώστε αυτή να γίνεται εποικοδομητική στο σήμερα, βοηθώντας τους στη δημιουργία ευσυνείδητων και σκεπτόμενων πολιτών. Η συμμετοχή, η προσπάθεια, η έκφραση και η φαντασία θα αποτελέσουν επιπρόσθετους παραμέτρους βάσει των οποίων θα συνυπολογιστεί μια συνολικότερη εκτίμηση για την γενική αξιολόγηση του μαθητή.

Αποτίμηση- Βελτίωση του διδακτικού έργου

Το διδακτικό εγχείρημα που παρουσιάστηκε, σχεδιάστηκε με σκοπό να εμπλέξει τους μαθητές σε δημιουργικές δράσεις πάνω σε μια ενότητα αρκετά δύσκολη. Κατά τη διάρκεια προσπέλασης των ενοτήτων, οι μαθητές επιδείκνυαν όλο και μεγαλύτερο ενδιαφέρον. Αποκορύφωμα της συμμετοχής τους αποδείχτηκε η τρίτη διδακτική ενότητα, όπου η συλλογή υλικού, η οργάνωσή του και η όλη ενασχόληση με εικαστικό και λογοτεχνικό υλικό μέσω των ΤΠΕ ενίσχυσε τη θέληση τους να εμπλακούν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία. Το «εργαστήριο» που δημιουργήθηκε έδωσε την ευκαιρία σε όλους τους μαθητές να ασχοληθούν με δραστηριότητες επιλογής τους με ιδιαίτερη ευχαρίστηση στην παραγωγή του τελικού έργου.

Συγκεκριμένα, όσο αφορά τη χρήση ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία, οι μαθητές χρησιμοποίησαν και αξιοποίησαν τις δυνατότητες τους στα λογισμικά και στο διαδίκτυο: πλοηγήθηκαν και εξερεύνησαν ηλεκτρονικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, καθώς τους ζητήθηκε η συλλογή εικόνων/κειμένων, εξασκήθηκαν στη σύνθεση και επεξεργασία κειμένων, καθώς τους ζητήθηκε η καταγραφή συναισθημάτων/σκέψεων και, τέλος, εργάστηκαν στην παρουσίαση των ερευνών τους, καθώς τους ζητήθηκε η ανάρτηση των συμπερασμάτων της έρευνας που είχαν κάνει. Όλη αυτή η διαδικασία-καταγραφή, συγκέντρωση, επιλογή, αξιοποίηση- έφερε ως αποτέλεσμα τη δημιουργία ενός ιδιαίτερου «κολάζ» με πλούσιες αντιπολεμικές αναφορές μέσα από την ενεργητική μάθηση, τη συνεργασία και την αλληλεπίδραση των ομάδων.

Ωστόσο, πρέπει να επισημανθούν και οι δυσκολίες που παρουσιάστηκαν, οι οποίες εντοπίζονται κυρίως κατά τη διάρκεια της τελευταία ώρας των «Σταυροφοριών»: ο χειρισμός ξένου περιβάλλοντος από τον εκπαιδευτικό και η προσπάθεια συντονισμού όλων των ομάδων ήταν μια δύσκολη διαδικασία και, πιθανόν, να κρίνεται χρήσιμη και η παρουσία-συνδιδασκαλία ενός καθηγητή Πληροφορικής που θα μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά κυρίως στη δραστηριότητα της παρουσίασης. Τέλος, για την έκβαση όλου του

εγχειρήματος χρειάστηκε επιπρόσθετος χρόνος(ο οποίος παραχωρήθηκε από τον καθηγητή Πληροφορικής).

Στα πλαίσια του μεταπτυχιακού προγράμματος, όπου το παρόν διδακτικό πλάνο παρουσιάστηκε και αξιολογήθηκε, συζητήθηκε η βελτίωση και ο εμπλουτισμός του με τις ακόλουθες προτάσεις:

- η δημιουργία φύλλων εργασίας, τα οποία θα μπορούσαν να δοθούν στις ομάδες εργασίας κατά την πρώτη ή την τελευταία ώρα της διδακτικής ενότητας βάσει των οποίων οι μαθητές θα καθοδηγούνται στις εργασίες τους(<http://users.sch.gr/tgiakoum/history2007/historyB-menu.html>)
- η χρήση λογισμικών όπου τα παιδιά θα μπορούσαν να ζωγραφίσουν στους Η/Υ και τα οποία παρέχονται δωρεάν στο εκπαιδευτικό δίκτυο.

Παράρτημα

Παρατίθενται ενδεικτικά αποσπάσματα των πηγών που θα δοθούν την πρώτη διδακτική ώρα στους μαθητές:

Για την πρώτη ομάδα: α. «Γενναιότατοι στρατιώτες....Μην αφήνετε να σας κρατήσει στην πατρίδα ούτε η ιδιοκτησία, ούτε οικογενειακή φροντίδα. Γιατί αυτή η χώρα, που περιβάλλεται από όλες τις μεριές από θάλασσα και οροσειρές, είναι υπερπλήρης από σας. Δεν της περισσεύουν τα πλούτη. Μόλις και μετά βίας μπορεί να θρέψει αυτούς που την καλλιεργούν. Γι' αυτό αλληλοτρώγεστε και σπαράζετε μεταξύ σας[...]Ο όρος προήλθε από τον *cruce signatus*, το μικρό σταυρό που άλλοτε ραβόταν στα ρούχα και άλλοτε χαρασσόταν στο δέρμα των πιστών»(<http://digitalschool.minedu.gov.gr/>)
b. «Γιατί έγιναν οι Σταυροφορίες; Ένας Γερμανός ιστορικός το 1841 υποστηρίζει ότι οι αιτίες ήταν, κατά πρώτον, οι φιλοδοξίες του πάπα Ουρβανού Β', καθώς μέσα από την απελευθέρωση των Αγίων Τόπων, αναμειγνύεται ο πόθος τους για ν' αυξήσουν τη δύναμη και την εξουσία τους. Το δεύτερο κίνητρο είναι τα υλικά ελατήρια που επηρέασαν τις κατώτερες τάξεις, οι οποίες πήραν μέρος στις εκστρατείες για να ικανοποιήσουν προσωπικές φιλοδοξίες. Οι πιο φτωχοί μέσω της πίστης βρήκαν διέξοδο για να απαλλαγούν από τη φτώχη και σκληρή ζωή του φέουδου. Όσοι θανατώνονταν κατά τις σταυροφορικές εκστρατείες είχαν το προνόμιο ειδικού συγχωροχαρτιού για τις αμαρτίες που είχαν διαπράξει και θεωρούνταν στη συνείδηση του λαού μάρτυρες. Οι κληρικοί της εποχής προωθούσαν απόψεις όπως ότι οι δίκαιοι δεν έπρεπε να φοβούνται ότι θα τους καταλογιζόταν ως αμαρτία το να σκοτώσουν τον εχθρό του Ιησού Χριστού, ότι ο στρατιώτης του Χριστού μπορεί εκ του ασφαλούς να σκοτώσει και ακόμη περισσότερο να σκοτωθεί και ότι όταν ο στρατιώτης πεθάνει, ωφελεί τον εαυτό του ενώ όταν σφαγιάζει, ωφελεί τον Χριστό».(Vasiliev, χ.χ.)

Για τη δεύτερη ομάδα: α. «Ο Αλέξιος, ο βυζαντινός αυτοκράτορας, προσπάθησε να μετατρέψει αυτή τη μαζική κίνηση των Σταυροφόρων προς την Κωνσταντινούπολη προς όφελος της Βυζαντινής Αυτοκρατορίας. Σκοπός του ήταν να πάρει πίσω τα εδάφη της Ανατολής, καθώς θα έκανε τις ανάλογες συμφωνίες με τους Σταυροφόρους.[...]Ο Αλέξιος, διαβάζοντας το γράμμα του Βοημούνδου, κατάλαβε ότι ήταν αμετάπειστος και αποφάσισε να ανακόψει την πορεία του σχεδιάζοντας την επίθεση του Βυζαντινού στρατού. Είναι, άλλωστε, στη φύση των βαρβάρων ανθρώπων: να ζητούν συνεχώς δώρα, αλλά να μην κάνουν αυτά για τα οποία τα δώρα τους προσφέρθηκαν(Sheperd,1988). δ Αυτά έκαναν ο χάλκινος αυχέννας, το αλαζονικό μυαλό, το ευθύ μέτωπο, η πάντα ξυρισμένη και νεανική επιδερμίδα, το μετέωρο μάτι, η άπληστος γνάθος,

η χωρίς στοργή άποψη, η τραχιά ομιλία και οι οποίοι θεώρησαν ότι είναι πιο σοφοί, αγαπούν περισσότερο την αλήθεια, είναι πιο έξυπνοι, ευσεβείς και φυλάττουν με μεγαλύτερη ακρίβεια τις διαταγές του Χριστού από εμάς τους Γραικούς. Αφού, λοιπόν, σήκωσαν στους ώμους τους τον Σταυρό αθετώντας υποσχέσεις και παραβαίνοντας τον Θείο Λόγο, πέρασαν από χριστιανικές χώρες και πολέμησαν με τους Σαρακηνούς χύνοντας άφθονο αίμα, εκπόρθησαν την Ιερουσαλήμ.» (Αλεξιάς, Ενδεκάτη, ΙΧ, Ι, σσ.80-82 και 348-349).
 c. «Οι Βυζαντινοί παρουσίαζαν τους Λατίνους σαν μπαμπούλες και έσπειραν τον φόβο στους μουσουλμάνους για το ποιοι ήταν οι Λατίνοι, καθώς αυτοί δεν γνώριζαν ότι σκοπός των Σταυροφόρων ήταν η Ιερουσαλήμ. Καθώς κυλούσε ο 12ος αιώνας, αυτές οι εχθρικές και διόλου κολακευτικές περιγραφές, άρχισαν να επεκτείνονται σε όλους τους Βυζαντινούς, περιγράφοντας τους ως αδύναμους και θηλυπρεπείς και ταυτοχρόνως διπρόσωπους και αναξιόπιστους. Τούς ανέφεραν πάντα ως "Έλληνες" και ποτέ ως "Ρωμαίους", οι οποίοι ανέβαζαν κάποιον στην εξουσία τη μία μέρα, για να τον στείλουν την επόμενη, στην εξορία. Οι Βυζαντινοί είχαν χάσει τις αρετές των προγόνων τους, των Αρχαίων Ελλήνων και είχαν κληρονομήσει μόνο τα ελαττώματά τους. Ο χρονικογράφος Ουίντουκιντ του Κορβέ δεν έκρυβε την απέχθειά του για το ότι οι Έλληνες νικούσαν διά του δόλου όσους δεν μπορούσαν να νικήσουν διά της δυνάμεως, ενώ καταφερόταν με μανία κατά των μαλθακών, θηλυπρεπών πλασμάτων μα τα μακριά μανίκια και τις κουκούλες...»(Χωνιάτης, <http://hdl.handle.net/10442/hedi/20148>, Χρονική Διήγησις, σσ. 575-576).

Για την τρίτη ομάδα: «Υπήρχαν συνεχώς διενέξεις μεταξύ των Σταυροφόρων για τις περιοχές που καταλάμβαναν, καθώς οι φεουδάρχες πήραν μέρος στις εκστρατείες για την προσάρτηση ολόένα και περισσότερο εδαφών και όχι για την απελευθέρωση του Παναγίου Τάφου. Μάλιστα, με κόλπα προσπαθούσαν να επιβάλλει ο καθένας τις δυνάμεις του και να εκτοπίσει τους υπόλοιπους. Πιθανόν να μην μάθουμε ποτέ ποια ήταν τα κίνητρα των στρατευμάτων των Σταυροφοριών, ωστόσο, το σίγουρο είναι πως ο καθένας ξεκινούσε για την εκπλήρωση των δικών φιλοδοξιών και σκοπών, χωρίς να υπάρχει κάποιο οργανωμένο σχέδιο ή κάποιος αρχηγός..χαρακτηριστικό ήταν το παράδειγμα του Ραϋμούνδου, ο οποίος εξαπατήθηκε και από τον συμπολεμιστή του Βοημούνδο όταν κατέλαβαν οι Σταυροφόροι την Αντιόχεια[.]Παράλληλα πολλοί ηγεμόνες ονειρεύονταν πλούτη, δόξα και περιπέτειες. Ακόμη και οι απλοί άνθρωποι και στρατιώτες που ακολούθησαν είχαν τα δικά τους όνειρα για πλούτη, αναγνώριση και μια καλύτερη ζωή.. Όλοι όσοι πήραν μέρος άμεσα ή έμμεσα ήθελαν να κερδίσουν κάτι αλλά τα αποτελέσματα των σταυροφοριών άλλαξαν εντελώς διαφορετικά την Ευρώπη από αυτό που περίμεναν. Οι Σταυροφορίες ήταν επιθετικοί πόλεμοι εναντίον αλλόπιστων, και η τέταρτη πόλεμος κατακτητικός εναντίον του Βυζαντίου»(Γκρουσέ, 1988).

Για την τέταρτη ομάδα: «...οι επίσκοποι και οι παπάδες του στρατεύματος μίλησαν μεταξύ τους και αποφάσισαν ότι η μάχη ήταν δίκαιη και ότι έπρεπε να γίνει η επίθεση γιατί οι κάτοικοι της Κωνσταντινούπολης ήταν παλιά πιστοί στον νόμο της Ρώμης και τώρα δεν υπάκουαν σ' αυτόν...η επίθεση δεν ήταν καθόλου αμαρτία, αλλά μια μεγάλη αγαθοεργία. Είπαν, λοιπόν, σε όλους ότι ο Αγώνας ήταν δίκαιος γιατί οι Έλληνες ήταν προδότες και δολοφόνοι και είχαν παρανομήσει...στο όνομα του Θεού και του Πάπα θα έκαναν την επίθεση ενάντια στους Έλληνες, γιατί οι Έλληνες ήταν εχθροί του Κυρίου.». «Όταν οι Δυτικοί εισέβαλλαν στην Πόλη υπήρξε τέτοιος τρόμος, ενώ οι σφαγές και οι βιασμοί δεν συγκρίνονταν ούτε με την στάση των Σαρακηνών όταν κατέκτησαν την Ιερουσαλήμ.[.]. Όλοι οι σταυροφόροι είχαν μείνει εκστασιασμένοι με την

πολυτέλεια των μνημείων και τους θησαυρούς της. Γράφει για την Αγία Σοφία: ο χώρος που διαβαζόταν το ευαγγέλιο ήταν τόσο πλούσιος που κανείς δεν μπορεί να τον περιγράψει. «Οι σταυροφόροι προέβησαν σε αρπαγές εικόνων, ιερών λειψάνων, χύσιμο της Θείας Κοινωνίας στο έδαφος. Τα δοχεία της εκκλησίας είτε τα έσπαζαν και έπαιρναν τη διακόσμηση τους, είτε τα χρησιμοποιούσαν για να τρώνε και να πίνουν. Η Αγία Τράπεζα διαμελίστηκε και μοιράστηκε μαζί με άλλα πολύτιμα αντικείμενα». [...] Στη συνέχεια, άρχισε η λεηλασία της πόλης. Ποτέ στην Ευρώπη δεν είχε πραγματοποιηθεί μια τόσο συστηματική και ανελέητη λεηλασία. Ποτέ ο στρατός ενός χριστιανικού κράτους δεν είχε λεηλατήσει μια πόλη με τόσο βάρβαρο τρόπο, όσο εκείνος με τον οποίο λεηλάτησαν την πόλη εκείνοι οι στρατιώτες του Χριστού, που είχαν ορκιστεί να παραμείνουν αγνοί, είχαν υποσχεθεί ενώπιον του Θεού να μη χύσουν χριστιανικό αίμα.[...]. Η βυζαντινή αυτοκρατορία αποδυναμώθηκε περισσότερο, οι Άραβες και οι Τούρκοι βελτίωσαν τις τακτικές τους, έμαθαν καινούρια γι' αυτούς όπλα από τους σταυροφόρους, εφηύραν νέα δικά τους και κατάφεραν να τερματίσουν την κυριαρχία των σταυροφόρων στην Ανατολή. Ήδη, το ενδιαφέρον στη Δύση για τις σταυροφορίες είχε εξαντληθεί.....και η εποχή των σταυροφοριών τελείωσε και τυπικά»(Κόλια-Δερμιτζάκη, Ιστορικά της εφημ. Ελευθεροτυπία, 26/5/05, τευχ.287, σσ.20-25).

Για την πέμπτη ομάδα: «Σχεδόν όλοι οι πόλεμοι που φέρουν τη σφραγίδα της θρησκείας, έχουν στη βάση τους πολιτικά και οικονομικά συμφέροντα, υποστηρίζουν οι μελετητές «Με τη δύναμη του Θεού στο πλευρό μας, θα θριαμβεύσουμε στο Ιράκ», διακήρυττε ο Τζορτζ Μπους, πριν τον πόλεμο... «Πολεμήστε, σαν να σας έδωσε εντολή ο Θεός», καλούσε στο αντίπαλο στρατόπεδο τους Ιρακινούς ο Σαντάμ Χουσεϊν... Ηγέτες που επικαλούνται τον Θεό για να δικαιολογήσουν τις επεκτατικές τους βλέψεις..Στρατοί που επικαλούμενοι τη βοήθεια του Θεού ξεκινούν εκστρατείες και εξαπολύουν επιδρομές... Ποια είναι η σχέση του Θεού με τον πόλεμο; Αποτελούν η θρησκεία και οι θρησκευτικές διαφορές αιτίες συγκρούσεων; Σχεδόν όλοι οι θρησκευτικοί πόλεμοι κρύβουν πίσω τους πολιτικά και οικονομικά συμφέροντα και εδαφικές διεκδικήσεις, υποστηρίζουν στον «Ελεγχο Πολέμου» ερευνητές του Τμήματος Ειρηνευτικών Μελετών στο Πανεπιστήμιο του Μπράντφορντ. Όπως αναφέρει η έρευνα, οι ένοπλες συγκρούσεις σπανίως, εάν όχι ποτέ, δεν αφορούν αποκλειστικά τη θρησκεία. Αν και γίνονται στο όνομα μιας ανώτερης δύναμης, οι ρίζες τους εντοπίζονται σε παράγοντες περισσότερο... ευτελείς: Οικονομία, πολιτική, φυσικές πηγές, εδαφικά δικαιώματα, εθνικότητα, ταυτότητα. Όταν οι ΗΠΑ και η Βρετανία προετοίμαζαν το έδαφος για τις πολεμικές επιχειρήσεις στο Ιράκ, η σχέση θρησκείας-πολέμου επανήλθε στο προσκήνιο... «Ιερός πόλεμος», «δίκαιος πόλεμος», «σύγκρουση πολιτισμών» ήταν μερικοί από τους όρους που αναφέρονταν κατά κόρον. Όπως όμως αναφέρει η έρευνα, η εισβολή στο Ιράκ είναι ένας πόλεμος που φραστικά αποδόθηκε στη θρησκεία. Τη θρησκευτική συνείδηση όμως ενός και μόνο ανδρός, του Τζορτζ Μπους. Το διάσημο πανεπιστήμιο του Καϊρου Ελ-Αζχάρ ονόμασε τον πόλεμο του Ιράκ «νέα σταυροφορία» εναντίον των Μωαμεθανών. Μετά την 11η Σεπτεμβρίου, ο περιβόητος όρος «Σταυροφορία» ξαναεμφανίστηκε στην διεθνή πολιτική γλώσσα. Πρόκειται για μια περίεργη μεταφορική χρήση της λέξης, που εκπλήσσει, και που δίνει λαβή στην υποψία ότι, στην καλλίτερη περίπτωση, υπάρχει άγνοια των ιστορικών γεγονότων που γέννησαν αυτόν τον όρο. Ο πρόεδρος Μπους, μίλησε για «νέα Σταυροφορία» και για «νίκη στον πρώτο πόλεμο του 21ου αιώνα». Κατ' αυτήν την άποψη η επίθεση και ο πόλεμος στο Ιράκ συνιστούν «θεϊκή αποστολή υπέρ της δημοκρατίας», αντιπρομοκρατική

εκστρατεία, και «ηθικό αγώνα» των Η.Π.Α.»(Dr. Lang-Γρυπάρη, <http://www.filosofia.gr/item.php?id=263>).

ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Γκρουσέ Ρενέ(1988), *Ιστορία των Σταυροφοριών*, μτφρ. Ανδρέας Πάγκαλος, Αθήνα: εκδ. Γκοβόστη

Κόκκος Αλέξης(2008), *Εισαγωγή στην εκπαίδευση ενηλίκων, Εκπαιδευτικοί μέθοδοι, Ομάδα εκπαιδευομένων*, τομ. Δ, Πάτρα: ΕΑΠ

Κόκκινος Γ., Μαυροσκούφης Δ., Γατσωτής Π.& Λεμονίδου Ε.(2010), *Τα συγκρουσιακά θέματα στη διδασκαλία της ιστορίας*, Αθήνα: εκδ. νοόγραμμα

Κόλια- Δερμιτζάκη Αθηνά, *Η λεηλασία της Κωνσταντινούπολης στο 1204: η πρώτη Άλωση της Πόλης*, *Ιστορικά της εφημ. Ελευθεροτυπία*, 26/5/05, τευχ.287, σσ. 20-25

Moniot Henri(2000), *Η διδακτική της Ιστορίας*, μτφρ. Θεοδώρα Κάβουρα, Αθήνα: εκδ. Μεταίχμιο

Shepard Jonathan(1988), *When Greek meets Greek: Alexius Comnenus and Bohemond in 1097-1098*, BMGS, University of Birmingham, σσ.185- 277

Τζόνathan Χάρρις(2004), *Το Βυζάντιο και οι σταυροφορίες*, μτφρ. Λεωνίδας Καρατζάς, Αθήνα: εκδ. Ωκεανίδα

Σχολικό βιβλίο Ιστορίας Β' Λυκείου, Βιβλίο καθηγητή, ΟΕΔΒ – Αθήνα.

Vasiliev A. A.,(χ.χ.), *Ιστορία της Βυζαντινής Αυτοκρατορίας, Η πρώτη Σταυροφορία και το Βυζάντιο*, μτφρ. Δημοσθένης Σαβράμης, τομ. Α', Αθήνα: εκδ. Μπεργαδή

Πρωτότυπες πηγές

Αλεξιάς(1967), μτφρ. Αλόν Σιδέρη, τόμος Β', Αθήνα: εκδόσεις Άγρα

Ηλεκτρονικές πηγές

<http://digitalschool.minedu.gov.gr>

<http://www.filosofia.gr/item.php?id=263>

<http://users.sch.gr/tgiakoum/history2007/historyB-menu.html>

<http://dide-anatol.att.sch.gr/tte/didistor10.doc>

<http://www.oepek.gr/oepek/el/.html>

<http://hdl.handle.net/10442/hedi/20148>

<https://www.youtube.com/watch?v=2vB3F-8qdS4>

«Συντάσσοντας και εφαρμόζοντας ένα σενάριο Λογοτεχνίας στο πλαίσιο της κοινότητας του Διαλόγου: Κύπρος, 1974: μια ανοιχτή πληγή»

Γερακίνη Αλεξάνδρα¹, Τσιουπλή Ευγενία²

¹ Εκπαιδευτικός ΠΕ02, 3^ο Γυμνάσιο Καβάλας
alexgger@gmail.com

² Εκπαιδευτικός ΠΕ02, 10^ο ΓΕΛ Θεσσαλονίκης
evtsioupli@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εισήγηση αφορά την περιγραφή ενός σεναρίου διδασκαλίας με την αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (ΤΠΕ) για το μάθημα των κειμένων της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας γενικής παιδείας της Γ' Λυκείου. Το σενάριο αυτό συντάχθηκε στην Καβάλα από την πρώτη εισηγήτρια και εφαρμόστηκε στο 2^ο ΓΕΛ Κιλκίς από τη δεύτερη. Στο πρώτο μέρος της εισήγησης παρουσιάζονται το θεωρητικό πλαίσιο του σεναρίου, οι στόχοι του και η διδακτική του πορεία με έμφαση στην αξιοποίηση των νέων Τεχνολογιών και στις διδακτικές πρακτικές. Στο δεύτερο μέρος παρουσιάζονται τα στάδια εφαρμογής του σεναρίου και παρατίθενται δείγματα των εργασιών των μαθητών που υλοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια εφαρμογής του σεναρίου προκειμένου να αναδειχθεί η αξία και η συνεισφορά των νέων Τεχνολογιών στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: Σενάριο διδασκαλίας, Λογοτεχνία, Κύπρος, Γ' Λυκείου

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το παρόν σενάριο συντάχθηκε κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2013-2014 και εφαρμόστηκε κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2014-2015. Η σύνταξη και η εφαρμογή του πραγματοποιήθηκε σε συνεργασία με το Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας στο πλαίσιο της πράξης: «Δημιουργία πρωτότυπης μεθοδολογίας εκπαιδευτικών σεναρίων βασισμένων σε ΤΠΕ και δημιουργία εκπαιδευτικών σεναρίων για τα μαθήματα της Ελληνικής Γλώσσας στην Α/βάθμια και Β/βάθμια εκπαίδευση», η οποία συγχρηματοδοτείται από την Ευρωπαϊκή Ένωση και το Ελληνικό Δημόσιο.

Το σενάριο δημιουργήθηκε για τη διδασκαλία του μαθήματος της νεοελληνικής Λογοτεχνίας της Γ' Λυκείου και έχει ήδη αναρτηθεί στη βάση δεδομένων του Πρωτέα. Η σύνταξη του σεναρίου πραγματοποιήθηκε στο διάστημα Απριλίου-Μαΐου 2014 και η εφαρμογή του στο διάστημα Φεβρουαρίου-Μαρτίου 2015.

Το θεωρητικό πλαίσιο του σεναρίου

Η σχέση της λογοτεχνίας με την ιστορία είναι αμφίδρομη και πολλές φορές η ανάγνωση ενός λογοτεχνικού κειμένου γίνεται η αφορμή να ανατρέξουμε στην ιστορία και να αναζητήσουμε πληροφορίες για να δια φωτίσουμε τα γεγονότα. Άλλοτε πάλι η ιστορική γνώση είναι απαραίτητη για την προσέγγιση και την ερμηνεία ενός λογοτεχνικού κειμένου, αφού οι λογοτέχνες δανείζονται

από την ιστορία την πρώτη ύλη για να προχωρήσουν στη σύνθεση των κειμένων τους.

Τα όρια ανάμεσα στη λογοτεχνία και στην ιστορία είναι ρευστά και αξίζει να θυμηθούμε τις μεταμοντέρνες αντιλήψεις περί ιστορικού λόγου που πρεσβεύουν την αμφισβήτηση της ιστορικής αντικειμενικότητας και υποστηρίζουν τα λογοτεχνικά και μυθοποιητικά στοιχεία του ιστορικού λόγου (Λιάκος,1999). Έτσι διανοητές και θεωρητικοί της λογοτεχνίας όπως ο Roland Barthes υποστηρίζουν ότι η πραγματικότητα είναι προϊόν κατασκευής του λόγου άρα και ο ιστορικός λόγος δεν μπορεί να απομονωθεί από την μυθοπλασία και να περιοριστεί στην αναζήτηση ιστορικών ντοκουμέντων. Κατά συνέπεια το ιστορικό κείμενο είναι μία αφηγηματική κατασκευή που μετά δυσκολίας μπορεί να διαχωριστεί τόσο από τη λογοτεχνία όσο και από τη φιλοσοφία (Τζούμα,1997).

Η διερεύνηση της σχέσης της λογοτεχνίας με ιστορικά γεγονότα είναι ιδιαίτερα πρόσφορη για μαθητές της Γ' Λυκείου και σχετίζεται άμεσα με το κοινωνικό και πολιτισμικό παρόν τους. Ο τρόπος με τον οποίο οι μαθητές αντιμετωπίζουν ιστορικά γεγονότα μέσα από την λογοτεχνία συμβάλλει στη διαμόρφωση της ιστορικής και κοινωνικής τους ταυτότητας. Όταν οι μαθητές διαβάζουν λογοτεχνικά κείμενα που πραγματεύονται ιστορικά γεγονότα, τότε θέτουν στο κέντρο τον άνθρωπο-πρωταγωνιστή των γεγονότων και διερευνούν τη σχέση του με το ιστορικό γεγονός και τον τρόπο με τον οποίο αλληλεπιδρά με το κοινωνικό περιβάλλον καθώς και τον τρόπο με τον οποίο βιώνει τα δραματικά ιστορικά γεγονότα.

Σ' αυτό το πλαίσιο στοχοθεσίας επιλέχθηκε ως θέμα η τουρκική εισβολή στην Κύπρο τον Ιούλιο του 1974. Τα δραματικά γεγονότα στην Κύπρο δυστυχώς είναι άγνωστα στους περισσότερους μαθητές της Γ' λυκείου καθώς το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας είναι έτσι διαμορφωμένο ώστε οι μαθητές δεν προλαβαίνουν να διδαχτούν σημαντικά γεγονότα της σύγχρονης ελληνικής ιστορίας.

Η τραγωδία στην Κύπρο είναι ένα ιστορικό γεγονός που μπορεί να δώσει την δυνατότητα στους μαθητές να κατανοήσουν ορισμένους από τους τρόπους με τους οποίους η ιστορία μετουσιώνεται σε ποιητικό λόγο και ιστορική αφήγηση. Η ανάγνωση των λογοτεχνικών κειμένων με θέμα την τουρκική εισβολή στην Κύπρο είναι μια ευκαιρία για τους μαθητές να γνωρίσουν την ανθρώπινη διάσταση του θέματος και να προβληματιστούν για την αδικία, τη στέρηση δικαιωμάτων, τον παραλογισμό και τα πολιτικά λάθη που πολλές φορές έχουν οδυνηρές συνέπειες στη ζωή των ανθρώπων.

Καθώς η παραδοσιακή διδασκαλία δεν αρκεί πάντοτε για να φέρει τους μαθητές κοντά στη λογοτεχνία επιστρατεύεται για το παρόν σενάριο η αρωγή της τεχνολογίας και της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου (Ματσαγγούρας,2002) για να φέρει τα λογοτεχνικά κείμενα πιο κοντά στους μαθητές και να τους κινήσει το ενδιαφέρον να προσεγγίσουν τα κείμενα με βιωματικό τρόπο.

Από το συγγραφέα στο κείμενο και στον αναγνώστη

Τον 19ο αιώνα στην ανάλυση των λογοτεχνικών κειμένων κυριαρχούν οι απόψεις εκείνες που θεωρούν ότι το νόημα σχετίζεται άμεσα με την προσωπικότητα και την έμπνευση του δημιουργού και εξαρτούν στενά το λογοτεχνικό έργο από τον συγγραφέα, δίνοντας έμφαση στη συγγραφική πρόθεση και αυθεντία.

Στις αρχές του 20ου αιώνα το ενδιαφέρον μετατοπίζεται στο ίδιο το κείμενο και οι λογοτεχνικές θεωρίες αντιμετωπίζουν το κείμενο ως κάτι αυτόνομο με

κλειστή δομή και με τα δικά του ενδογενή κριτήρια. Οι φορμαλιστές, οι νέοι κριτικοί και οι δομιστές θεωρούν ότι είναι σφάλμα να κρίνεται ένα λογοτεχνικό έργο με βάση τα συναισθήματα που προκαλεί στον αναγνώστη και γενικά αντιμετωπίζουν με έντονη καχυποψία τη συμβολή του αναγνώστη στην ερμηνεία του λογοτεχνικού κειμένου.

Στη δεκαετία του 1960 όμως κάνουν την εμφάνισή τους οι θεωρίες της πρόσληψης και της αναγνωστικής ανταπόκρισης που έχουν τη βάση τους στη θεωρία της ερμηνευτικής. Από την μια ο Jauss κάνει λόγο για «συγχώνευση οριζόντων», η οποία περικλείει τις παρελθοντικές και τις σημερινές αναγνωστικές εμπειρίες, θέλοντας να γεφυρώσει την παραγωγή με την πρόσληψη, τους συγγραφείς με τους αναγνώστες και την αναγνωστική εμπειρία του παρελθόντος με αυτή του παρόντος (Jauss, 1995). Από την άλλη ο Iser, στην προσπάθειά του να γεφυρώσει το χάσμα ανάμεσα στο κείμενο και στον αναγνώστη εισάγει την έννοια του λανθάνοντα αναγνώστη που είναι μια κειμενική οντότητα που βρίσκεται στη δομή του κειμένου, συμμετέχει στη δραστηριότητα της ανάγνωσης και αναμένεται να ανταποκριθεί στις δυνατότητες που προσφέρει το κείμενο (Iser, 1991).

Με το παρόν σενάριο, το οποίο βασίζεται στη λογική της θεωρίας της πρόσληψης, οι μαθητές έχουν την ευκαιρία της επαναδιατύπωσης του ποιήματος, έτσι ώστε μέσα από την ενεργό συμμετοχή και αλληλεπίδραση τους με το ποίημα, αλλά και την αξιοποίηση της αναζήτησης, αξιολόγησης και επιλογής πληροφοριών μέσα από ψηφιακούς πόρους, να γίνουν συνδημιουργοί του ποιήματος σε μια νέα κειμενική μορφή. Καθώς το υπερκείμενο οδηγεί σε ένα πιο διαδραστικό τρόπο πρόσληψης της λογοτεχνίας οι μαθητές έχουν περισσότερες δυνατότητες αυτενέργειας και βιωματικότητας.

Λογοτεχνία και ΤΠΕ

Η Λογοτεχνία χαρακτηρίζεται από μία ιδιαιτερότητα ως διδακτικό αντικείμενο γιατί η διδασκαλία της ισορροπεί στα σύνορα επιστήμης και τέχνης (Γιακουμάτου, 2001). Από τα φιλολογικά μαθήματα, η διδασκαλία της Λογοτεχνίας φαίνεται ότι παρουσιάζει τις πιο ισχυρές αντιστάσεις στην είσοδο των νέων τεχνολογιών (Γιακουμάτου, 2011 & Αποστολίδου, 2012).

Όμως η τεχνολογία αλλάζει ουσιαστικά τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας, αφού συμβάλλει στην καλύτερη και πιο σύγχρονη επικοινωνία του μαθητή με τον εκπαιδευτικό, παρέχει μία ποικιλία μαθησιακών πόρων, καλλιεργεί διαφορετικές αναγνωστικές δεξιότητες και βοηθά στην κατάκτηση της έννοιας της πολυτροπικότητας (Χοντολίδου, 1999). Σε συνδυασμό μάλιστα με τις αναγνωστικές θεωρίες της Λογοτεχνίας, στις οποίες έχει γίνει ήδη αναφορά, η χρήση των νέων τεχνολογιών και κυρίως τα περιβάλλοντα Web 2.0 ευνοούν ιδιαίτερα τον δημιουργικό και ενεργό ρόλο του αναγνώστη.

Πιο συγκεκριμένα, η δημιουργία υπερσυνδέσεων που προκρίθηκε στο συγκεκριμένο σενάριο, αλλάζει ριζικά τα δεδομένα στον χώρο του μαθήματος της Λογοτεχνίας, αφού επιτρέπει την αλληλεπίδραση του κειμένου με τον αναγνώστη, ακολουθώντας μη γραμμική κατεύθυνση και δημιουργώντας κατά συνέπεια την ανάγνωση πολλών διαφορετικών διαδρομών. Με τον τρόπο αυτό, ο αναγνώστης γίνεται ο συνδιαμορφωτής του λογοτεχνικού κειμένου και εμπλέκεται δυναμικά στην αναγνωστική διαδικασία και στην παραγωγή νοήματος, επιβεβαιώνοντας την άποψη του Barthes (2007) ότι το κείμενο είναι χώρος με πολλαπλές διαστάσεις και όχι απλώς το μήνυμα που στέλνει ο συγγραφέας. Έτσι το υπερκείμενο, που είναι στη ουσία μια μορφή ηλεκτρονικού κειμένου που επιτρέπει την εισαγωγή άλλων κειμένων, εικόνων, αρχείων ήχου και βίντεο σε διάφορα σημεία του κειμένου με τη μορφή ενεργών

δεσμών(Δανιήλ,2008), ενισχύει τόσο τη λογοτεχνική όσο και την οπτικοακουστική εγγραματοσύνη των μαθητών(Πασχαλίδης, 2006)

Στόχοι του σεναρίου

Γνώσεις για τον κόσμο, αξίες, πεποιθήσεις, πρότυπα, στάσεις ζωής

Με τη διδασκαλία του σεναρίου επιδιώκουμε οι μαθητές και οι μαθήτριες:

- Να κατανοήσουν ότι το κυπριακό ζήτημα και η διχοτόμηση του νησιού παραμένει μια ανοιχτή πληγή του Ελληνισμού.
- Να γνωρίσουν και να νιώσουν την ανθρώπινη διάσταση του κυπριακού εθνικού προβλήματος.
- Να κατανοήσουν πόσο οδυνηρό και παράλογο είναι να στερείται κάποιος τη γη του, το χώρο της νεότητας του και των βιωμάτων του καθώς και αγαπημένα του πρόσωπα.
- Να κατανοήσουν το αίσθημα της αδικίας, του θυμού και της απελπισίας που προκαλεί η στέρηση ατομικών και κοινωνικών δικαιωμάτων.
- Να κατανοήσουν πως μέσα από τη στάχτη, την καταστροφή και την απώλεια γεννιέται η ανάγκη για ελπίδα, αντίσταση και αγωνιστική διάθεση.

Γνώσεις για τη λογοτεχνία

Με τη διδασκαλία του σεναρίου επιδιώκουμε οι μαθητές και οι μαθήτριες:

- Να κατανοήσουν ότι η πρωτοπρόσωπη αφήγηση συμβάλλει στην καλύτερη επαφή του αναγνώστη με το κείμενο.
- Να κατανοήσουν ότι τα λιτά εκφραστικά μπορούν να συμβάλουν στη δημιουργία συναισθηματικής φόρτισης.
- Να κατανοήσουν πως το ιστορικό και προσωπικό βίωμα και συγκεκριμένα η κυπριακή τραγωδία και το δράμα των αγνοουμένων πυροδοτεί τη λογοτεχνική ώθηση στη δημιουργία και έκφραση.
- Να μάθουν ότι το λογοτεχνικό κείμενο μπορεί να συνομιλεί με άλλα λογοτεχνικά κείμενα, βίντεο, τραγούδια, εικόνες ώστε να συμπληρώνεται και να διαφωτίζεται απ'αυτά.

Γραμματισμοί

Με τη διδασκαλία του σεναρίου επιδιώκουμε οι μαθητές και οι μαθήτριες:

- Να μπορούν να παράγουν γραπτό λόγο σε συγκεκριμένο επικοινωνιακό πλαίσιο.
- Να μπορούν να δημιουργούν υπερσυνδέσεις στο λογοτεχνικό κείμενο.
- Να μπορούν να εντοπίζουν λογοτεχνικά κείμενα που πραγματεύονται το ίδιο θέμα.
- Να μπορούν να συνεργάζονται στην τάξη αλλά και στον εικονικό χώρο του [google+](#) , να κοινοποιούν τις εργασίες τους και να τις παρουσιάζουν με τη μορφή διαδικτυακής εφημερίδας.

Η διδακτική πορεία του σεναρίου

1η-2η διδακτική ώρα

Οι μαθητές ξεκινούν μελετώντας το διήγημα του Γιώργου Φιλίππου Πιερίδη «[Αλλοφροσύνη](#)». Το κείμενο αυτό τους δίνει το έναυσμα και όλες τις απαραίτητες πληροφορίες που χρειάζονται, καθώς οι μαθητές δε γνωρίζουν τα γεγονότα της Κύπρου, για να προχωρήσουν στην ομαδική μελέτη και επεξεργασία ποιημάτων με θέμα την κυπριακή τραγωδία. Το διήγημα «Αλλοφροσύνη» βρίσκεται στο φάκελο του σεναρίου στο [google drive](#), τον οποίο ο εκπαιδευτικός έχει δημιουργήσει και έχει μοιραστεί με όλους τους μαθητές της τάξης. Σ'αυτό το διήγημα ο εκπαιδευτικός έχει δημιουργήσει

υπερσυνδέσεις, οι οποίες βοηθούν τους μαθητές στην κατανόηση του κειμένου και θα τους δείξουν τις δυνατότητες της υπερσύνδεσης στη συγγραφή. Οι μαθητές συζητούν για το κείμενο και τις υπερσυνδέσεις, σκιαγραφούν τη ηρωίδα του διηγήματος και τέλος παράγουν το δικό τους κείμενο δημιουργικής γραφής, το οποίο αργότερα θα συμπεριλάβουν στην ηλεκτρονική τους εφημερίδα.

3η-4η-5η διδακτική ώρα

Στη συνέχεια οι μαθητές χωρισμένοι σε τέσσερις ομάδες μελετούν ποιήματα που παρουσιάζουν διαφορετικές όψεις της κυπριακής τραγωδίας: τον πόνο για τις χαμένες πατρίδες, τον πόνο που προκαλεί η απώλεια αγαπημένων προσώπων, τον θυμό και την αναζήτηση πολιτικών ευθυνών και τέλος την αγωνιστική διάθεση και την αντίσταση. (Ο χωρισμός των ομάδων στηρίχτηκε στις τέσσερις κατηγορίες ποιημάτων που προτείνει ο Αντώνης Πετρίδης στην ιστοσελίδα του [«Οι Λωτοφάγοι»](#).) Οι μαθητές συνδέουν το λογοτεχνικό κείμενο με το ιστορικό και προσωπικό βίωμα, αναζητούν τα εκφραστικά μέσα με τα οποία ο κάθε ποιητής αποδίδει τα κυρίαρχα συναισθήματα, σχολιάζουν τον ρόλο της πρωτοπρόσωπης αφήγησης και δημιουργούν υπερσυνδέσεις στο ποίημα τους ανάλογες με αυτές που ο εκπαιδευτικός έχει δημιουργήσει στο διήγημα «Αλλοφροσύνη».

1η ομάδα: μελετά το ποίημα [‘Στιγμές’ της Εισβολής](#) του Κώστα Μόντη. Είναι ένα ποίημα που εκφράζει τον πόνο για την εισβολή και τις χαμένες πατρίδες

2η ομάδα: μελετά το ποίημα [Στα στέφανα της κόρης του](#), του Κυριάκου Χααραλαμπίδη.

Είναι ένα ποίημα που εκφράζει τον πόνο για τον χαμό των αγαπημένων προσώπων

3η ομάδα: Η τρίτη ομάδα μελετά το ποίημα [Ονήσιλος](#), του Παντελή Μηχανικού. Είναι ένα ποίημα που εκφράζει θυμό, αναζητά ευθύνες για την τραγωδία και ασκεί κριτική στους υπεύθυνους

4η ομάδα: Η τέταρτη ομάδα μελετά το ποίημα [Εσύ δεν λες τίποτα](#), του Μιχάλη Πασιαρδή. Είναι ένα ποίημα που εκφράζει τον πόνο για την κυπριακή τραγωδία αλλά και την αγωνιστική διάθεση

6η-7η-8η διδακτική ώρα

Στο τελευταίο τρίωρο του μαθήματος οι μαθητές παράγουν το δικό τους κείμενο, σχετικό με το θέμα του ποιήματος που μελέτησαν, συγκεντρώνουν όλες τις εργασίες τους στην ηλεκτρονική εφημερίδα που θα δημιουργήσουν κατά ομάδες στο [montage](#) ή σε κάποιο άλλο πρόσφορο ηλεκτρονικό περιβάλλον, με το οποίο είναι περισσότερο εξοικειωμένοι, και τις παρουσιάζουν. Το συγκεκριμένο διαδικτυακό εργαλείο βοηθά πολύ τους μαθητές να συγκεντρώσουν αλλά και να παρουσιάσουν τις εργασίες τους εύκολα καθώς συνήθως υπάρχει πρόβλημα και αμηχανία αλλά και χάσιμο χρόνου στην παρουσίαση των εργασιών.

Υλοποίηση του σεναρίου

Για να ολοκληρωθεί το σενάριο απαιτήθηκαν 8 διδακτικές ώρες και ο φυσικός χώρος μοιράστηκε μεταξύ του εργαστηρίου πληροφορικής και της αίθουσας διδασκαλίας. Αυτός ο διαχωρισμός προσέδωσε ένα επιπλέον ενδιαφέρον στην διδασκαλία καθώς η Νεοελληνική Λογοτεχνία δεν αποτελεί το σύνηθες διδακτικό αντικείμενο που «καταλαμβάνει» το εργαστήριο πληροφορικής μίας σχολικής μονάδας. Η υλικοτεχνική υποδομή της σχολικής μονάδας ήταν επαρκής, υπήρχαν επίσης φορητοί υπολογιστές με βιντεοπροβολέα ώστε οι παρουσιάσεις έγιναν χωρίς προβλήματα και στην αίθουσα, παράμετρος η οποία αντικατέστησε σε κάποιες στιγμές τον χρόνο

απασχόλησης του εργαστηρίου. Όπως σε πολλές σχολικές μονάδες, ο χώρος του εργαστηρίου είναι ένας και οι εκπαιδευτικοί που έχουν ανάγκη να το χρησιμοποιήσουν αρκετοί, επομένως, είναι αναγκαίος κάποιος προγραμματισμός.

Οι μαθητές ξεκίνησαν μελετώντας το διήγημα του Γιώργου Φιλίππου Πιερίδη [«Αλλοφροσύνη»](#). Το κείμενο αυτό τους έδωσε το έναυσμα για περισσότερη πληροφόρηση αναφορικά με τα γεγονότα της Κύπρου, για το οποία γνώριζαν ελάχιστα. Εδώ πρέπει να σημειωθεί ότι ζητήθηκε και η συνδρομή της συναδέλφου που δίδασκε Ιστορία Γενικής Παιδείας, για να διδάξει στα μαθήματα εκείνης της εβδομάδας το κεφάλαιο που αναφερόταν στα γεγονότα της κυπριακής τραγωδίας, γεγονός που βοήθησε τους μαθητές να εντάξουν και τα λογοτεχνικά κείμενα στο ιστορικό τους πλαίσιο. Το κείμενο της Αλλοφροσύνης, το αναζήτησαν οι μαθητές στο Google Drive, που είχε ήδη δημιουργηθεί για τις ανάγκες του σεναρίου, και στο οποίο είχε πρόσβαση η ολομέλεια της τάξης. Στην συνέχεια, οι μαθητές χωρίστηκαν σε τέσσερις ομάδες και μελέτησαν ποιήματα που παρουσίαζαν διαφορετικές όψεις της κυπριακής τραγωδίας: τον πόνο για τις χαμένες πατρίδες, τον πόνο που προκαλεί η απώλεια αγαπημένων προσώπων, τον θυμό και την αναζήτηση πολιτικών ευθυνών και τέλος την αγωνιστική διάθεση και την αντίσταση.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσίασε η ιδεοθύελλα για την συνέχεια της «Αλλοφροσύνης», όπου οι μαθητές ανέφεραν μία πιθανή συνέχεια και η εκπαιδευτικός σημείωνε το κεντρικό νόημα της στον πίνακα. Γεγονός είναι ότι η ημερομηνία στο τέλος του κειμένου δεν βοήθησε ιδιαίτερα τη διαδικασία, καθώς δεν ήταν άμεση η τοποθέτηση των γεγονότων στην ιστορική χρονογραμμή. Ένας από τους μαθητές προθυμοποιήθηκε να διαβάσει το κείμενο μεγαλόφωνα και σχολιάστηκε, από τους υπολοίπους, ποια από τις πιθανές συνέχειες θα ήταν η επικρατέστερη. Εδώ τονίστηκε το γεγονός ότι δεν υπάρχει «καλύτερη» συνέχεια αλλά ο καθένας θα μπορούσε να κάνει τη δική του ανάγνωση και να προσθέσει τα δικά του στοιχεία/συναισθήματα, αναλόγως των ιστορικών του γνώσεων και του τρόπου με τον οποίο προσλαμβάνει το κείμενο.

Οι διδακτικές ώρες στο εργαστήριο πληροφορικής αξιοποιήθηκαν από τις ομάδες για την σύνταξη και διαμόρφωση των εργασιών τους. Έγινε η κατανομή των εργασιών ώστε η κάθε ομάδα να ασχοληθεί με διαφορετικό ποίημα, όπως προβλέπεται από το σενάριο. Ήδη υπήρχαν στο drive τα αρχεία ώστε να ασχοληθεί η κάθε ομάδα με όσα την αφορούσαν. Οι άξονες εργασίας (συναισθήματα, ιστορικό πλαίσιο, λογοτεχνικά μέσα) ήταν ίδιοι για όλες τις ομάδες. Η εστίαση του ενδιαφέροντος των ομάδων και ο κεντρικός άξονας στον οποίο θα πρέπει να κινηθούν αναφορικά με τα ποιήματα, τονίστηκε ότι θα πρέπει να είναι ο συναισθηματικός παράγοντας (ποιητικών υποκειμένων, αναγνώστων) και ο συσχετισμός τους με τα ιστορικά γεγονότα. Ακόμη, κρίθηκε ωφέλιμη η σύντομη ενασχόληση της κάθε ομάδας με την βιογραφία του κάθε ποιητή ή συγγραφέα, η οποία, ευσύνοπτα, θα συμπεριλαμβάνονταν και στο τελικό κείμενο της κάθε ομάδας.

Κατά την διάρκεια υλοποίησης του σεναρίου, ευτυχή συγκυρία αποτέλεσε το γεγονός ότι μία από τις μαθήτριες του τμήματος πραγματοποίησε ένα ταξίδι στην Κύπρο και έτσι αφιερώθηκε λίγος χρόνος για να μιλήσει για τους τρόπους με τους οποίους προσέλαβε τον χώρο, τις συνθήκες, τα στοιχεία που τονίζουν την μνήμη (ονόματα, συζητήσεις κ.ά.). Η ίδια είπε ότι ήταν πιο «υποψιασμένη» γιατί πρόσεχε λόγια και μέρη που είχε ακούσει στην τάξη και στο βίντεο που είχε δει στην ώρα της Ιστορίας.

Στο πλαίσιο της στοχοθεσίας για την επίτευξη των ψηφιακών γραμματισμών, δόθηκε επαρκής χρόνος στις ομάδες για την δημιουργία υπερσυνδέσεων, όπως στο διήγημα [«Αλλοφροσύνη»](#). Αρχικά, στον βιντεοπροβολέα ένας από τους μαθητές έδειξε πως δημιουργούνται οι υπερσυνδέσμοι σε ένα τυχαίο έγγραφο στο οποίο παρέπεμπε σε ένα βίντεο στο youtube. Κατόπιν, η κάθε ομάδα εστίασε στην δημιουργία υπερδεσμών για το ποίημά της. Παράλληλα, υπήρχε στο drive αναρτημένο υλικό με προτεινόμενους υπερσυνδέσμους, οι οποίοι ήταν: [εθνικό κέντρο βιβλίου](#), [ελληνικό λογοτεχνικό και ιστορικό αρχείο](#), [το εθνικό οπτικοακουστικό αρχείο](#), [Γραφείο τύπου και πληροφοριών της Κυπριακής δημοκρατίας](#), [ψηφιακή βιβλιοθήκη εφημερίδων και περιοδικών](#), [πρωτοσέλιδο εφημερίδας Ταχυδρόμου](#), [Αφιέρωμα της Καθημερινής](#), [ψηφιακό αρχείο δημόσιας τηλεόρασης](#). Είχαν, επιπλέον, αναρτηθεί και δύο ακόμη υπερσυνδέσμοι αναφορικά με την κυπριακή τραγωδία. Ένα αρχείο στο οποίο υπήρχαν ποιήματα με την ίδια θεματική και σε αυτό τους δόθηκε η οδηγία να παραπέμπουν για να υπάρχει μία πιο ολοκληρωμένη εικόνα, μέσα από τον λόγο ενός άλλου δημιουργού καθώς και ο σύνδεσμος στο youtube στον οποίο μπορούσαν να βρουν τραγούδια αφιερωμένα στην Κύπρο. Στον πίνακα είχαν γραφεί τα κριτήρια επιλογής των λέξεων, οι οποίες θα ήταν υπερσυνδέσμοι. Αυτά ήταν:

- Η συνάφεια με την θεματική
- Η χαρακτηριστικότητα της λέξης
- Η επάρκεια ως προς τις πληροφορίες (στον υπερσύνδεσμο)
- Η ποικιλία στα είδη των υπερσυνδέσμων (άλλο ποίημα που θα εκφράζει το ίδιο συναίσθημα με το δικό τους ποίημα, με εικόνα, βίντεο, τραγούδι και κάποιο έντυπο υλικό της εποχής εκείνης, όπως κάποια εφημερίδα ή περιοδικό κ.ά).

Στην πράξη αποδείχθηκε ότι η διαδικασία δημιουργίας υπερσυνδέσεων δεν ήταν εύκολη διαδικασία, παρά την εμπειρία των μαθητών στην χρήση υπολογιστών. Για την πλειονότητα ήταν η πρώτη φορά που επιχειρούσαν κάτι τέτοιο και οι ερωτήσεις ήταν αρκετές. Η εκπαιδευτικός προσπάθησε να είναι το δυνατόν λιγότερο παρεμβατική, δίνοντας πολλές φορές το λόγο στον μαθητή που είχε κάνει την επίδειξη για την δημιουργία υπερσυνδέσμου για να απαντήσει, με σκοπό να ενισχυθεί η ομαδικότητα και η αυτενέργεια. Κατά την πορεία της δημιουργίας υπερσυνδέσμων προέκυψαν και κάποια τεχνικά προβλήματα λόγω της μη ανανέωσης της έκδοσης του κειμενογράφου και της μηχανής αναζήτησης και θα έπρεπε να γίνει η διαδικασία από τους φορητούς υπολογιστές. Έτσι, αποφασίστηκε να συγκεντρωθούν οι σύνδεσμοι που θα ήθελε να παραπέμψει η κάθε ομάδα, να αποθηκευτούν σε έναν φάκελο και στην επόμενη διδακτική ώρα να ολοκληρωθεί η διαδικασία στους φορητούς υπολογιστές του σχολείου.

Στο τελευταίο δώρο του σεναρίου οι μαθητές παρουσίασαν τις εργασίες τους στην ολομέλεια, με την βοήθεια βιντεοπροβολέα. Οι μαθητές ετοίμασαν τις εργασίες τους σε πρόγραμμα παρουσίασης και οι μαθητές επέμεναν να ακουστούν «οπωσδήποτε» οι μουσικές και τα τραγούδια που είχαν επιλέξει ως υπερσυνδέσμους στα ποιήματά τους, γεγονός που απαιτήσε λίγο χρόνο παραπάνω από τον αρχικά προβλεπόμενο. Οι λοιπές ομάδες παρακολουθούσαν την παρουσίαση κρατώντας σημειώσεις στην Φόρμα Αξιολόγησης που είχε διανεμηθεί στην αρχή του δώρου.

Πρώτες παρουσίασαν οι μαθήτριες τον διάλογο της Αλλοφροσύνης, σε θεατρική μορφή (βλ. Παράρτημα). Κατόπιν διατέθηκαν περίπου δέκα πέντε

λεπτά για την παρουσίαση του θέματος της κάθε ομάδας. Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στους υπερσυνδέσμους και σχολιάστηκαν κάποια σημεία αν και, κυρίως το ιστορικό πλαίσιο, επαναλαμβάνονταν από τις ομάδες έστω και με μικρές διαφοροποιήσεις. Κάθε μέλος της ομάδας ανέλαβε την παρουσίαση ενός μικρού μέρους της εργασίας, αναφέροντας λίγα λόγια για το ποίημα που είχανε προς μελέτη, για τον τρόπο που το προσέλαβαν και έδειξαν τους υπερσυνδέσμους που είχαν δημιουργήσει. Λίγα λεπτά διατέθηκαν και για τις ερωτήσεις που είχε η ολομέλεια σε κάθε ομάδα.

Λίγο πριν το τέλος, έγινε η συζήτηση ανατροφοδότησης για τις εντυπώσεις που τους άφησε το σενάριο. Ήταν όλοι θετικοί ακόμη και οι μαθητές που δεν είχαν ιδιαίτερο ενθουσιασμό στην αρχή, η διαδικασία μέσω του υπολογιστή ήταν τουλάχιστον «ξεκούραστη» και η άνεση χρόνου ήταν το καταλυτικό στοιχείο στο να συμμετέχουν όλοι. Δύο παράγοντες που πρέπει να αναφερθούν είναι το άγχος των πανελλαδικών εξετάσεων, το οποίο ήταν πανταχού παρόν καθ' όλη τη διάρκεια υλοποίησης του σεναρίου και η «κόπωση» μετά την πολυήμερη εκδρομή της Γ' Λυκείου που συνέπεσε με το τελευταίο στάδιο του σεναρίου.

Αξιοποίηση των ΤΠΕ

Η αξιοποίηση των Τ.Π.Ε., στο συγκεκριμένο σενάριο, είχε ως στόχο να απομακρύνει τους μαθητές από τον παραδοσιακό ρόλο που είχαν ως αναγνώστες και τους ώθησε σε έναν πιο δημιουργικό και ενεργό ρόλο στην ανάγνωση της λογοτεχνίας. Οι μαθητές κλήθηκαν να αξιοποιήσουν κριτικά τις διαδικτυακές πηγές για να δημιουργήσουν στο λογοτεχνικό κείμενο υπερσυνδέσεις και να διαπιστώσουν από μόνοι τους τις εναλλακτικές διαδρομές που δημιουργούν οι υπερσυνδέσεις και τις νέες προοπτικές που ανοίγουν. Οι μαθητές κλήθηκαν, επίσης, να αξιοποιήσουν ένα πρόγραμμα κοινωνικής δικτύωσης, όπως είναι το [google+](https://www.google.com) και να γνωρίσουν τις δυνατότητες επικοινωνίας που δίνει στα μέλη του αλλά και να διαπιστώσουν ότι μπορεί να αξιοποιηθεί για εκπαιδευτικούς και μορφωτικούς σκοπούς.

Για την υλοποίηση του σεναρίου χρησιμοποιήθηκε μία σειρά κειμένων, ποιητικών και πεζών, τα οποία αναφερόταν στην ίδια θεματική. Το κείμενο αφόρμησης ήταν εκείνο του σχολικού εγχειριδίου, του Κυριάκου Χαραλαμπίδη: [Στα στέφανα της κόρης του](#). Το πλασίωσαν μία σειρά άλλων, με συναφή θεματική όπως η [Αλλοφροσύνη](#) του Γιώργου Φιλίππου Πιερίδη, ο [Ονήσιλος](#) του Παντελή Μηχανικού και άλλα τα οποία παρατίθενται αναλυτικά στο Παράρτημα στο τέλος της εργασίας. Όλα τα κείμενα, καθώς και το υποστηρικτικό υλικό είναι διαθέσιμα στο διαδίκτυο και δόθηκαν εξ αρχής σαφείς οδηγίες στους μαθητές για την πρόσβαση σε αυτό.

Κριτική

Το σενάριο υλοποιήθηκε με αρκετή άνεση και η πλειονότητα των μαθητών έδειχνε ενδιαφέρον σε όλες τις φάσεις της πορείας του. Λόγω της χρονικής συγκυρίας όμως (με την πενταήμερη εντός της διαδικασίας, το τέλος αργά τον Μάρτιο) δημιουργήθηκαν κάποια παράπονα και κάποιες στιγμές αφηρημάδας που δεν θα υπήρχαν αν ήταν μερικές εβδομάδες νωρίτερα. Οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι θα επιλέξουν την υλοποίηση του παρόντος σεναρίου, καλό θα ήταν στο ξεκίνημά του να διαβεβαιώσουν τους μαθητές ότι θα υλοποιηθεί κατά την διάρκεια των διδακτικών ωρών στο σχολείο και δεν θα έχουν επιπλέον εργασίες για το σπίτι. Σίγουρα είναι ένα διαθεματικό σενάριο που μπορεί να λειτουργήσει σε συνεργασία με τον συνάδελφο της Ιστορίας γιατί οι ιστορικές γνώσεις των μαθητών για τα γεγονότα της Κύπρου είναι απελπιστικά φτωχές.

ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Αποστολίδου, Β.(2012), Η λογοτεχνία στα νέα περιβάλλοντα των ΤΠΕ: Κυβερνολογοτεχνία και e-books, ψηφιακές κοινότητες αναγνωστών, δημιουργική γραφή και αφήγηση στον ψηφιακό κόσμο, Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, Ανακτήθηκε στις 06/01/2016 από τη διεύθυνση http://www.greeklanguage.gr/sites/default/files/digital_school/3.1.2_apostolidou.pdf.

Barthes, R. (2007), Ο θάνατος του Συγγραφέα στο *Εικόνα-Μουσική – Κείμενο*, μτφρ Γιώργος Σπανός, Πλέθρον, Αθήνα.

Γιακουμάτου Μ.Τ. (2011), Εφαρμογές υπερκειμένου για τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας στο Λύκειο, *Πρακτικά 3^{ου} Συνεδρίου Η πληροφορική στην εκπαίδευση*, Πανεπιστήμιο Πειραιά, σσ. 441-450, Ανακτήθηκε στις 06/01/2016 από τη διεύθυνση <https://uoa.academia.edu/TheresaGiakoumatou>.

Δανιήλ, Χ.(2008), Προτάσεις για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας με τη μέθοδο της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης: Η χρήση του υπερκειμένου στη μελέτη της Λογοτεχνίας, *Πρακτικά πανελλήνιου επιστημονικού Συνεδρίου Δια βίου μάθηση για την ανάπτυξη, την απασχόληση και την κοινωνική συνοχή*, Βόλος, σσ. 1-11, Ανακτήθηκε στις 06/01/2016 από τη διεύθυνση <https://eap.academia.edu/%CE%A7%CF%81%CE%AE%CF%83%CF%84%CE%B%CF%82%CE%94%CE%B1%CE%BD%CE%B9%CE%AE%CE%BB>

Iser, W.(1991), Η εικόνα στο χαλί. Αντί εισαγωγής στο συνειδησιακό βίωμα της ανάγνωσης, επίμετρο στο: Henry James, *Η εικόνα στο χαλί. Και τέσσερα δοκίμια*. μτφρ. Π. Ισχυρίδου, μτφρ δοκιμίων Κώστας Παπαδόπουλος, Άγρα, Αθήνα.

Jauss, R.H.(1995), Η ιστορία της λογοτεχνίας ως πρόκληση για τις γραμματολογικές σπουδές, Η Θεωρία της πρόσληψης, Τρία μελετήματα, μτφρ Μίλτος Πεχλιβάνος, Εστία, Αθήνα.

Λιάκος, Α., Δοκίμιο για μια ποιητική της Ιστορίας, *Τα Ιστορικά*, τεύχος 31, 1999, σελ.259-290.

Ματσαγγούρας, Η. (2000), *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση*, Γρηγόρη, Αθήνα.

Πασχαλίδης, Γρ. (2006), Το τέλος της ανάγνωσης; *Βιβλιοθήκη Ελευθεροτυπίας*, τχ. 394, σσ. 22-25.

Τζούμα, Α., Ιστορία και Λογοτεχνία, *Μνήμων*, Τεύχος 19, 1997, σελ 1-13, Ανακτήθηκε στις 06/01/2016 από τη διεύθυνση.

<http://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/mnimon/article/view/7990/7808>

Χοντολίδου,Ε.(1999), Εισαγωγή στην έννοια της πολυτροπικότητας, *Περιοδικό Γλωσσικός υπολογιστής*, Τ.1, Ανακτήθηκε στις 06/01/2015 από τη διεύθυνση <http://users.sch.gr/tgiakoum/polytropy.html>.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Η Αλλοφροσύνη με άλλα λόγια (εργασία μαθητών)

Α-Γεια σας κυρία μου, πού πάτε;

Γ-Καλησπέρα, περιμένω ταξί για την Αμμόχωστο.

Α-Άδικα περιμένετε, δεν έχει πια ταξί για την Αμμόχωστο!

-Πώς δεν έχει; Έχω πάρει αρκετές φορές από εδώ ταξί, θέλω να πάω στο σπίτι μου!

Α-Μα δεν γίνεται να πάτε κυρία μου!

Γ-Γιατί;

Α-Γιατί πλέον δεν κατοικούν Κύπριοι εκεί.

Γ-Και ποιοι κατοικούν εκεί;

Α-Οι Τούρκοι.

Γ-Και τι κάνουν εκεί οι Τούρκοι; Αφού εκεί μένω, εκεί είναι το σπίτι μου

Α-Δεν είναι εκεί το σπίτι σας, απαγορεύεται να πάμε εκεί εμείς οι Κύπριοι.

Γ-Δεν καταλαβαίνω, γιατί απαγορεύεται;

Α-Γιατί πλέον είναι δικά τους τα εδάφη!

Γ-Μα πρέπει να πάρω το κοριτσάκι μου από το σχολείο !

Α-Το κοριτσάκι σας;

Γ-Ναι,τη Σοφούλα μου, ένα ξανθό κοριτσάκι με μπλε φόρεμα.

Α-Α!

Γ-Μήπως την έχετε δει;

Α-Όχι.Μήπως θέλετε να σας πλώ κάπου αλλού ή να ειδοποιήσω κάποιο συγγενή σας;

Γ-Μα όχι! Εγώ πρέπει να πάω να την πάρω! Με περιμένει! Η ώρα πέρασε, ήδη έχω αργήσει!

Α-Δυστυχώς,δεν μπορείτε να γυρίσετε πίσω...δεν θα σας περιμένει κανείς!

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Κείμενα

Λογοτεχνικά κείμενα σχολικών εγχειριδίων

ΚΝΛ Γ' Λυκείου

[Στα στέφανα της κόρης του](#), Κυριάκος Χαραλαμπίδης

Λογοτεχνικά κείμενα εκτός σχολικών εγχειριδίων

[Αλλοφροσύνη](#), Γιώργος Φιλίππου Πιερίδης

['Στιγμές'της Εισβολής](#), Κώστας Μόντης

[Ονήσιλος](#), Παντελής Μηχανικός

[Εσύ δεν λες τίποτα](#), Μιχάλης Πασιαρδής

Υποστηρικτικό/εκπαιδευτικό υλικό:

Λογοτεχνικά κείμενα

[Εξομολόγηση](#), Κύπρος Χρυσάνθης

[Γλυκό του κουταλιού](#), Κυριάκος Χαραλαμπίδης

[Παιδί με μια φωτογραφία](#), Κυριάκος Χαραλαμπίδης

[Από το τρίτο γράμμα στη μητέρα](#), Κώστας Μόντης

[Πήραν την πόλη](#), Παντελής Μηχανικός

[Καλοκαίρι του 78](#), Λευτέρης Πούλιος

[Είμαστε Έλληνες](#), Μιχάλης Πασιαρδής

[Νοσταλγία](#), Κλαίρη Αγγελίδου

[Η προσμονή](#), Κλαίρη Αγγελίδου

[Πιο πίσω](#), Πολύβιος Νικολάου

Μη λογοτεχνικά κείμενα - Βίντεο

[Τουρκική εισβολή στην Κύπρο](#)

«"Καιρός" για συνεργατική μάθηση μέσω του Web 2.0 και του Movie Maker»

Αναστασίου Αδάμος¹, Γεωργάλας Παναγιώτης², Ανδρούτσου Δέσποινα³

¹ Καθηγητής Αγγλικής Γλώσσας, 1^ο Πειραματικό Δημοτικό Σχολείο
Θεσσαλονίκης
adamosana@gmail.com

² Καθηγητής Πληροφορικής, 5^ο Γυμνάσιο Ηρακλείου Αττικής
pgeorgalas@sch.gr

³ Καθηγήτρια Αγγλικής Γλώσσας, 5^ο Δημοτικό Σχολείο Περαιάς Θεσσαλονίκης
desp.adam@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εισήγηση περιλαμβάνει τη συνδυασμένη χρήση πολλαπλών συνεργατικών εφαρμογών του Web 2.0 και του Movie Maker στην εκπαιδευτική διαδικασία, με σκοπό την αποτελεσματικότερη εκμάθηση και εμπέδωση της αγγλικής γλώσσας. Τα εργαλεία αυτά χρησιμοποιήθηκαν τόσο επικουρικά όσο και συμπληρωματικά προς το 4^ο κεφάλαιο του σχολικού βιβλίου Αγγλικών της Δ' τάξης του δημοτικού σχολείου, με στόχο την εκμάθηση του καιρού στην αγγλική γλώσσα. Επιμέρους στόχοι ήταν η ανάπτυξη και καλλιέργεια δεξιοτήτων των μαθητών σχετικών με την εξάσκηση κατανόησης και παραγωγής προφορικού λόγου.

Η πειραματική διδασκαλία πραγματοποιήθηκε για έξι διδακτικές ώρες, αρχικά στη σχολική τάξη μέσω της χρήσης Η/Υ και βιντεοπροβολέα και στη συνέχεια στο εργαστήριο Πληροφορικής του σχολείου. Τα εργαλεία του Web 2.0 που χρησιμοποιήθηκαν ήταν το Voki, το Wiki, και τα Ερωτηματολόγια Google Drive, ενώ στο βιωματικό μέρος χρησιμοποιήθηκε το Movie Maker των Windows. Τα συγκεκριμένα λογισμικά αξιοποιήθηκαν από 20 μαθητές ενός τμήματος της Δ' τάξης του 1^{ου} Πειραματικού Δημοτικού Σχολείου του νομού Θεσσαλονίκης, το οποίο είναι ενταγμένο στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (Α.Π.Θ.).

Από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι η χρήση των παραπάνω δυνατοτήτων του Web 2.0 στην εκπαιδευτική διαδικασία τόσο μεμονωμένα όσο και συνδυαστικά με την εφαρμογή Movie Maker δύναται να λειτουργήσει ιδιαίτερα αποδοτικά ως προς τη δημιουργικότητα, την έκφραση, την ακουστική εξάσκηση, την προφορά και την παραγωγή γραπτού λόγου των μαθητών στην αγγλική γλώσσα.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: Αγγλική γλώσσα, Web 2.0, Movie Maker, βιωματική μάθηση

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (Τ.Π.Ε.) έχουν επιφέρει σημαντικές αλλαγές στην εργασία, την επικοινωνία και την καθημερινή ζωή, με αποτέλεσμα να αποτελούν πλέον αναπόσπαστο εργαλείο της σύγχρονης εκπαίδευσης. Λειτουργούν καταλυτικά, επηρεάζουν τη χωροχρονική δομή του σχολείου και στην ουσία συμβάλλουν στην τροποποίηση και την αναμόρφωση του εκπαιδευτικού συστήματος

(Βούλτσιου, 2007). Ο σχεδιασμός και η υλοποίηση ενσωμάτωσης των νέων τεχνολογιών σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης έχει ως σκοπό τη δημιουργία σύγχρονων εκπαιδευτικών μονάδων που θα ανταπεξέρχονται στις συνεχώς μεταβαλλόμενες κοινωνικές συνθήκες και τις αυξανόμενες απαιτήσεις για εξοικείωση της νέας γενιάς με τα απαραίτητα εκείνα μέσα που θα μπορέσουν να την εντάξουν δημιουργικά στην Κοινωνία της Πληροφορίας (Κουστουράκης & Παναγιωτακόπουλος, 2008; Σουβαλιώτη, 2008).

Τα τελευταία χρόνια, γίνεται όλο και περισσότερο αποδεκτό ότι η εισαγωγή των νέων τεχνολογιών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση προσφέρει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς ξένων γλωσσών να τις εντάξουν με ποικίλους τρόπους στη διδασκαλία του μαθήματος και να επιτύχουν το συνδυασμό μάθησης και διασκέδασης (Γιαννακοπούλου, 2005). Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί είναι σε θέση να χρησιμοποιήσουν αυτές τις τεχνολογίες με επικοινωνιακό τρόπο, δεδομένου ότι καλούνται μέσα από τη διδασκαλία της γλώσσας να μυήσουν το μαθητή στην κουλτούρα αυτού που τη μιλά και να τον εισάγουν σε μια διαδικασία κατανόησης του διαφορετικού (Παϊζάνου & Γαβριηλίδου, 2003). Ειδικότερα, με τη χρήση των νέων εργαλείων του WEB 2.0, οι συμμετέχοντες στην εκπαιδευτική διαδικασία μαθητές παρακινούνται να δραστηριοποιηθούν ενεργά, να αλληλοεπιδράσουν, να γίνουν οι ίδιοι συνδημιουργοί του εκπαιδευτικού υλικού και να έρθουν πιο κοντά στους εκπαιδευτικούς (An & Williams, 2010). Συνεπώς, η ήδη επιτυχημένη χρήση των εργαλείων του Web 2.0 στην εκπαιδευτική διαδικασία, σε συνδυασμό με κάποια εργαλεία επεξεργασίας εικόνας - βίντεο που χρησιμοποιούνται στο παρόν σενάριο, είναι πιθανό να οδηγήσουν ένα βήμα παραπέρα προς την κατεύθυνση της επίτευξης καλύτερων μαθησιακών αποτελεσμάτων.

ΤΑ ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΤΟΥ WEB 2.0 ΚΑΙ ΤΟ MOVIE MAKER

Ένας από τους τομείς στον οποίο τα τελευταία χρόνια έχει συντελεστεί πολύ μεγάλη πρόοδος είναι η αυτόματη μετατροπή κειμένου σε ήχο. Η ποιότητα της φωνής γίνεται όλο και καλύτερη, ενώ η προφορά πλησιάζει όλο και περισσότερο σε αυτήν ενός φυσικού ομιλητή. Επίσης, έχει βελτιωθεί σημαντικά η χρηστικότητα των εργαλείων που προσφέρονται, με αποτέλεσμα να είναι δυνατό να χρησιμοποιηθούν ακόμα και από παιδιά του δημοτικού σχολείου. Από τα δωρεάν online προγράμματα αυτής της κατηγορίας, το πρόγραμμα *Voki* θεωρείται ότι ανήκει στα δέκα καλύτερα εκπαιδευτικά εργαλεία του Web 2.0 (Riedel, 2009). Η χρήση του *Voki* στη διδασκαλία ξένων γλωσσών θεωρείται ότι είναι πολύ βοηθητική, καθώς δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να εξασκηθούν με διαφορετικές φωνές (ανδρικές ή γυναικείες) και με προφορές της αγγλικής γλώσσας (Αυστραλέζικη, Αμερικάνικη κ.λπ.). Αυτές οι δυνατότητες εξοικείωσης δεν θα ήταν εφικτές με τα κλασσικά εποπτικά και τεχνολογικά μέσα που μπορεί να διαθέτει μια σχολική τάξη (Aikina & Zubkova, 2015).

Ένα άλλο σημαντικό εργαλείο του Web 2.0 είναι τα *Wikis*. Μία πολύ ενδιαφέρουσα δυνατότητα που προσφέρουν είναι η συνεργατική κατασκευή σελίδων. Κάθε μέλος ενός *wiki*, έχει την επιλογή να επεξεργαστεί κάποια σελίδα, ενώ όλες οι αλλαγές που καταγράφονται γίνονται ορατές απ' όλους. Έρευνες δείχνουν ότι διάφορες δραστηριότητες παρουσίασης και αξιολόγησης μπορούν να διευκολυνθούν και να επιταχυνθούν με τη χρήση *wikis* (Kussmaul, 2011). Η εμπειρία στην Ελλάδα δείχνει ότι με τον κατάλληλο εκπαιδευτικό σχεδιασμό, τα εκπαιδευτικά *wikis*, καθώς και άλλα εργαλεία αυτής της κατηγορίας, όπως τα ιστολόγια, μπορούν να χρησιμοποιηθούν

αποτελεσματικά από τους μαθητές ως εργαλεία διερεύνησης, αλληλεπίδρασης και κοινωνικής οικοδόμησης της γνώσης (Αγγέλαινα & Τζιμογιάννης, 2010).

Τέλος, ένα άλλο ιδιαίτερα εύχρηστο και διαδεδομένο εργαλείο του Web 2.0 είναι οι δημοσκοπήσεις – ερωτηματολόγια. Οι δημοσκοπήσεις μπορούν να χρησιμοποιηθούν με πολύ δημιουργικό τρόπο στην εκπαίδευση, λόγω της ευκολίας δημιουργίας, διαχείρισης και χρήσης τους. Επίσης, δίνουν τη δυνατότητα να εξαχθούν γρήγορα συμπεράσματα, συλλέγοντας τις γνώμες των εκπαιδευόμενων για κάποιο θέμα. Τέλος, προσφέρεται η σημαντική δυνατότητα στον εκπαιδευτή να διαπιστώσει άμεσα την εγκυρότητα και την πληρότητα της δημοσκόπησης, ελέγχοντας, για παράδειγμα, αν απαντήθηκαν οι απαιτούμενες ερωτήσεις από όλους τους εκπαιδευόμενους. Τα τελευταία χρόνια έχουν αναπτυχθεί πολλά τέτοια εύχρηστα εργαλεία, ανάμεσα στα οποία είναι και το Google Forms (Φόρμες) στο Drive της Google. Σε έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί (Chu & Kennedy, 2011) έχει αναδειχθεί ότι η ευκολία χρήσης του το καθιστά κατάλληλο για εφαρμογή στη σχολική τάξη.

Σύμφωνα με το μοντέλο του εποικοδομητισμού, η μαθησιακή διαδικασία εξελίσσεται στον κόσμο της μάθησης μέσω των εμπειριών και της συνεχούς αλληλεπίδρασης με το εξωτερικό περιβάλλον. Η μάθηση γίνεται αποτελεσματική όταν οι μαθητές, δομούν τη νέα γνώση μέσω της δημιουργίας πρωτότυπων προϊόντων, τα οποία αποκτούν διδακτική αξία τόσο για αυτούς όσο και για τους άλλους γύρω τους. Επιπλέον, θεωρείται αποδεκτό ότι ένα αυθεντικό περιβάλλον μάθησης πρέπει να στηρίζεται σε συνθήκες που αφορούν την καθημερινή πραγματικότητα. Οι μαθητευόμενοι πρέπει να έχουν την ευκαιρία να δημιουργούν δικές τους αναπαραστάσεις με ποικίλο περιεχόμενο, το οποίο να εντάσσεται στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. Αυτή η διαδικασία της βιωματικής μάθησης είναι ιδιαίτερα σημαντική σε μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Μέσω της βιωματικής μάθησης, οι μαθητές αναπτύσσουν τόσο τις συναισθηματικές όσο και τις φυσικές τους δεξιότητες (Kritzenberger, Winkler & Herczeg, 2002). Προς αυτήν την παιδαγωγική κατεύθυνση κατά τη διάρκεια του εκπαιδευτικού σχεδίου χρησιμοποιήθηκε το λογισμικό Movie Maker των Windows.

Το Movie Maker αποτελεί ένα ιδιαίτερα εύχρηστο δωρεάν εργαλείο με το οποίο οι χρήστες μπορούν να δημιουργήσουν βίντεο, ταινίες και παρουσιάσεις. Το συγκεκριμένο εργαλείο δίνει τη δυνατότητα να εμπλουτίσουν το βίντεο τους με την προσθήκη τίτλων, εφέ, μουσική και αφήγηση. Παράλληλα, θεωρείται αρκετά εύκολη η αξιοποίησή του κατά την εκπαιδευτική διαδικασία για τη δημιουργία ψηφιακής αφήγησης. Για τη χρήση του, ωστόσο, συνίσταται η συνεργασία του εκπαιδευτικού της (ξένης) γλώσσας με τον καθηγητή της πληροφορικής.

Τέλος, ένα δίκτυο διαμοιρασμού βίντεο, όπως είναι το YouTube μπορεί να αποδειχθεί χρήσιμο στην εκπαιδευτική διαδικασία. Από έρευνες που έχουν γίνει (Bloom & Johnston, 2008), έχει αποδειχθεί ότι, με την προσεκτική χρήση του, μπορεί να φέρει τους μαθητές πιο κοντά σε ξένους πολιτισμούς και συνήθειες, προάγοντας τη διαπολιτισμική κατανόηση και επιταχύνοντας την εκμάθηση ξένων γλωσσών.

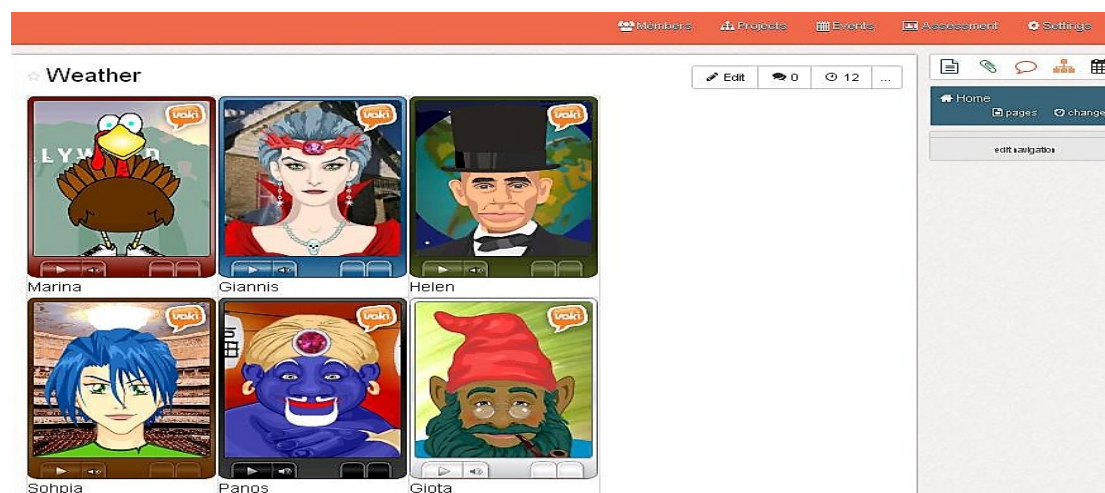
ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ – ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ ΕΦΑΡΜΟΓΗ

Το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό σενάριο εφαρμόστηκε σε ένα τμήμα της Δ' τάξης του 1^{ου} Πειραματικού Δημοτικού Σχολείου του νομού Θεσσαλονίκης. Το δείγμα περιλάμβανε συνολικά 20 μαθητές και μαθήτριες. Σε ό,τι αφορά τους περιορισμούς της πειραματικής εφαρμογής, αξίζει να σημειωθεί ότι το δείγμα

μαθητών που χρησιμοποιήθηκε κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας ήταν αρκετά περιορισμένο, καθώς επίσης και ότι η πειραματική εφαρμογή έλαβε χώρα σε συγκεκριμένο πρότυπο πειραματικό σχολείο, το οποίο είναι πλήρως εξοπλισμένο με τις νέες τεχνολογίες.

Τα βήματα εφαρμογής της μεθόδου ήταν τα ακόλουθα:

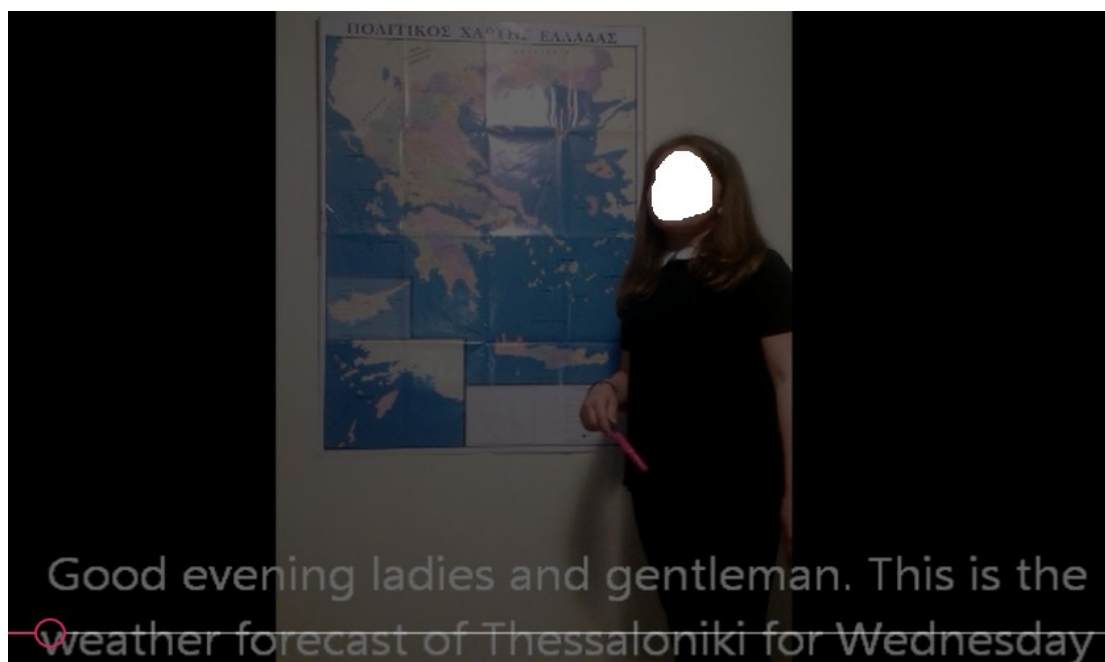
- Αρχικά έγινε προετοιμασία του χώρου με την εγκατάσταση του σχετικού εξοπλισμού (ηχεία, βιντεοπροβολέας, έλεγχος γρήγορης πρόσβασης στο διαδίκτυο), ενώ αμέσως μετά ακολούθησε ρύθμιση και έλεγχος του αντίστοιχου λογισμικού (Voki) που θα χρησιμοποιούσαν οι μαθητές, με συντομεύσεις και ρύθμιση των κωδικών πρόσβασης, ώστε να επιτευχθεί η όσο το δυνατόν αμεσότερη και ευκολότερη πρόσβαση τους.
- Στη συνέχεια παρουσιάστηκαν στους μαθητές επιλεγμένα - ελεύθερα βίντεο από το YouTube, τα οποία έδειχναν αποσπάσματα από αληθινά δελτία καιρού στα Αγγλικά. Υπήρξε μέριμνα ώστε όχι μόνο να περιέχουν πολλές βοηθητικές εικόνες αλλά και να εμφανίζουν επίπεδο γλώσσας που να είναι αντίστοιχο μ' εκείνο του επιπέδου των μαθητών.
- Οι μαθητές χωρίστηκαν σε ζευγάρια. Κάθε ζευγάρι μαθητών επέλεξε μία εποχή του χρόνου. Στη συνέχεια, ανέλαβαν να γράψουν από κοινού ένα σύντομο δελτίο καιρού στα Αγγλικά για τη συγκεκριμένη εποχή.
- Σε επόμενο στάδιο έγινε παρουσίαση στην τάξη του εξοπλισμού και των δυνατοτήτων ηχογράφησης του ηλεκτρονικού υπολογιστή, καθώς και του προγράμματος Voki. Οι μαθητές σταδιακά και χωρίς ιδιαίτερα προβλήματα εξοικειώθηκαν με το σχετικό υλικό και το λογισμικό.
- Κάθε ζευγάρι μαθητών μετέτρεψε το κείμενο που έγραψε σε ήχο, δημιουργώντας ένα Voki και επιλέγοντας έναν από τους διαθέσιμους εικονικούς χαρακτήρες, καθώς και συγκεκριμένες προφορές και υπόβαθρα.
- Όλα τα Voki ενσωματώθηκαν σε μία σελίδα Wiki (όπως εμφανίζεται στο σχήμα 1) στη διεύθυνση <http://peirthes.wikispaces.com>.



Σχήμα 1: Το Wiki με κάποια από τα Voki που δημιούργησαν οι μαθητές

- Όσοι μαθητές επιθυμούσαν ανέλαβαν με τη συγκατάθεση των γονέων τους να προετοιμάσουν για το σπίτι μία προφορική παρουσίαση του καιρού που είχαν γράψει. Την επόμενη διδακτική ώρα παρουσίασαν τον καιρό ως υποτιθέμενοι μετεωρολόγοι - παρουσιαστές και στη συνέχεια βιντεοσκοπήθηκαν.
- Την τελευταία διδακτική ώρα υπήρξε επαφή και εξοικείωση των μαθητών

με το πρόγραμμα Movie Maker των Windows και τους ανατέθηκε να δημιουργήσουν ένα μικρό βιντεοκλίπ, προσθέτοντας στο δικό τους βίντεο μία μουσική εισαγωγή και έναν επίλογο μέσα από μία λίστα βίντεο που τους είχε δοθεί από τον εκπαιδευτικό (όπως φαίνεται στο σχήμα 2).



Σχήμα 2: Ένα από τα βίντεο που δημιούργησαν οι μαθητές στο Movie Maker

- Τα βιντεοκλίπ ενσωματώθηκαν στο περιορισμένης πρόσβασης Wiki του σχολείου, ώστε να είναι ορατά και από τους γονείς.
- Τέλος έγινε σχολιασμός και ανατροφοδότηση μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών για τα αποτελέσματα της μεθόδου.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ / ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

Η αξιολόγηση της διδασκαλίας έγινε με ηλεκτρονικά ερωτηματολόγια. Μετά το τέλος της διδασκαλίας, οι μαθητές κλήθηκαν, μέσω μίας φόρμας που δημιουργήθηκε από τους εκπαιδευτικούς με το εργαλείο Google Drive, να απαντήσουν σε συγκεκριμένες ερωτήσεις. Οι τέσσερις πρώτες είχαν ως αντικείμενο την ευκολία χρήσης των νέων τεχνολογιών:

Ερωτήσεις	1	2	3	4	5
Σας φάνηκε εύκολο στη χρήση το Voki;	0%	0%	5%	10%	85%
Σας φάνηκε εύκολο στη χρήση το Wiki;	5%	5%	0%	15%	75%
Σας φάνηκε εύκολο στη χρήση το Movie Maker;	0%	5%	10%	5%	80%
Σας φάνηκε εύκολη η συμπλήρωση ερωτηματολογίων με το Google Drive;	0%	5%	5%	10%	80%

Πίνακας 1: Ευκολία χρήσης νέων τεχνολογιών: δείγμα 20 μαθητές
(1: Πολύ Δύσκολο, 2: Δύσκολο, 3: Μέτριο, 4: Εύκολο, 5: Πολύ εύκολο)

Οι απαντήσεις των μαθητών στις τέσσερις ερωτήσεις του πίνακα 1 φανερώνουν πως οι σημερινοί μαθητές της Δ' τάξης δημοτικού είναι σε αρκετά υψηλό βαθμό εξοικειωμένοι με την τεχνολογία. Η στοχευμένη χρήση των νέων εργαλείων Web 2.0 φαίνεται να μην τους δυσκολεύει ιδιαίτερα. Συνεπώς, είναι εφικτή η ενσωμάτωση παρόμοιων εφαρμογών στη διδασκαλία σε τάξεις μαθητών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Στη συνέχεια, οι επόμενες τρεις

ερωτήσεις είχαν ως στόχο τη διερεύνηση σε ό,τι αφορά το επίπεδο βελτίωσης των μαθητών στο γραπτό λόγο, την ακουστική εξάσκηση και την προφορά:

Ερωτήσεις	1	2	3	4	5
Πιστεύετε ότι βελτιώθηκε η ικανότητά σας στα Αγγλικά στο γραπτό λόγο;	5%	5%	5%	5%	80%
Πιστεύετε ότι βελτιώθηκε η ικανότητά σας στα Αγγλικά στην ακουστική εξάσκηση;	5%	0%	10%	10%	75%
Πιστεύετε ότι βελτιώθηκε η ικανότητά σας στα Αγγλικά στην προφορά;	5%	5%	5%	10%	75%

Πίνακας 2: Βελτίωση ικανοτήτων στην ξένη γλώσσα: δείγμα 20 μαθητές (1: Καθόλου, 2: Λίγο, 3: Μέτρια, 4: Αρκετά, 5: Πολύ)

Είναι εμφανές από τις απαντήσεις των μαθητών στον πίνακα 2 ότι με τη βοήθεια του σχεδίου είδαν σημαντική βελτίωση στο γραπτό λόγο στα Αγγλικά. Οι δυνατότητες που δίνει ο υπολογιστής για συνεχή επεξεργασία ενός κειμένου αποτελούν σημαντικό κίνητρο για τους μαθητές, ώστε να προχωρήσουν σε άμεση βελτίωση και διόρθωση των απαντήσεών τους. Επίσης, φαίνεται πως οι μαθητές θεωρούν ότι το όλο εγχείρημα τους βοήθησε να αναπτύξουν την προφορά και τη δεξιότητα κατανόησης και παραγωγής προφορικού λόγου στην αγγλική γλώσσα.

Τέλος, σε τελευταίο στάδιο διερευνήθηκε αν οι μαθητές θεώρησαν ότι η μέθοδος αυτή δύναται να εφαρμοστεί αποτελεσματικά και σε άλλα κεφάλαια ή ενότητες του σχολικού βιβλίου:

Απαντήσεις	Ναι	Όχι
Ποσοστό	90%	10%

Πίνακας 3: Θεωρείτε ότι αυτή η μέθοδος μπορεί να εφαρμοστεί αποτελεσματικά και σε άλλα κεφάλαια του βιβλίου; (δείγμα 20 μαθητές)

Οι απαντήσεις στον πίνακα 3 δείχνουν ξεκάθαρα πως οι μαθητές αντιμετώπισαν με πολύ θετικό τρόπο την εισαγωγή των νέων εργαλείων του Web 2.0 και του Movie Maker στο μάθημα των Αγγλικών. Φαίνεται μάλιστα ότι στη συντριπτική τους πλειοψηφία επιθυμούν την επέκταση της μεθόδου και σε άλλα κεφάλαια του σχολικού βιβλίου.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Ένα πρώτο συμπέρασμα που προκύπτει είναι πως οι Τ.Π.Ε. και ειδικότερα οι τεχνολογίες του Web και του Web 2.0 βρίσκονται πλέον σε αρκετά ικανοποιητικό στάδιο εξέλιξης, ώστε να μπορούν να χρησιμοποιηθούν εποικοδομητικά στη σχολική τάξη. Η χρήση των δυνατοτήτων του Web 2.0, σε συνδυασμό με εργαλεία όπως το Movie Maker, δύναται να λειτουργήσει αποδοτικά, ώστε να αναπτυχθούν συνεργατικά από τους μαθητές διαφορετικές δεξιότητες που σχετίζονται τόσο με την εξάσκηση της κατανόησης και παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου στην αγγλική γλώσσα. Δηλαδή, τα εργαλεία του Web 2.0 μπορούν να αποτελέσουν τη αρχική βάση για τη γόνιμη και δημιουργική χρησιμοποίησή τους σε συνδυασμό με άλλες εφαρμογές ή προγράμματα. Επίσης, διαφαίνεται ότι η χρήση των νέων τεχνολογιών μπορεί να παρακινήσει τους μαθητές, προσφέροντάς τους νέα κίνητρα για μάθηση, αφού παρά το πολύ περιορισμένο δείγμα μαθητών που χρησιμοποιήθηκε κατά τη διάρκεια της πειραματικής διδασκαλίας, τα αποτελέσματα ήταν πολύ ενθαρρυντικά. Σε μελλοντική εκπαιδευτική απόπειρα θα ήταν ιδιαίτερα χρήσιμο να μπορέσει να γίνει εκτίμηση της

αποτελεσματικότητας της μεθόδου με ειδική αναφορά σε επιμέρους χαρακτηριστικά των μαθητών, όπως είναι το φύλο, η πρόσβαση σε υπολογιστές από το σπίτι κ.λπ. Επίσης, θα μπορούσε να γίνει ποσοτική σύγκριση των επιδόσεων μαθητών που διδάχτηκαν το κεφάλαιο με αυτή τη μέθοδο, σε σχέση με αυτούς που το διδάχτηκαν με τον κλασικό τρόπο.

Επιπλέον, μέσα από την αλληλεπίδραση που επιτεύχθηκε, μεταξύ των εκπαιδευτικών των Αγγλικών και της Πληροφορικής για την εφαρμογή του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού σχεδίου, προέκυψε και ένα δεύτερο συμπέρασμα. Πιο συγκεκριμένα, φαίνεται να υπάρχει η δυνατότητα συνεργασίας εκπαιδευτικών διαφορετικών ειδικοτήτων εντός του δημοτικού σχολείου για την αποτελεσματική αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στην εκπαιδευτική διαδικασία. Παράλληλα, αναδείχτηκε σε σημαντικό βαθμό η αξία της διαθεματικότητας που αφορά τα μαθήματα των Αγγλικών και της Πληροφορικής. Συμπερασματικά, εκτιμούμε ότι παρόμοια συνεργασία θα μπορούσε εύκολα να επιτευχθεί και μεταξύ των εκπαιδευτικών διαφόρων ειδικοτήτων με τους δασκάλους της τάξης, με σκοπό τη διδασκαλία θεμάτων, τα οποία άπτονται ποικίλων διδακτικών αντικειμένων στο πλαίσιο των μαθημάτων μίας τάξης, διευρύνοντας με τον τρόπο αυτό τη δυνατότητα βελτίωσης των μαθητών.

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε θερμά τον διευθυντή του 1^{ου} Πειραματικού Δημοτικού Σχολείου Θεσσαλονίκης για την πολύπλευρη στήριξη που μας παρείχε, καθώς και τους μαθητές της Δ2' τάξης του ίδιου σχολείου για την προθυμία που επέδειξαν σε ό,τι αφορά τη συμμετοχή τους στην παρούσα ερευνητική απόπειρα.

ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Αγγέλαϊνα Σ. & Τζιμογιάννης Α. (2010). Μελέτη της συμμετοχής και της γνωστικής παρουσίας μαθητών Γυμνασίου σε ένα εκπαιδευτικό ιστολόγιο. *Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση*, 3(3), σσ. 113-128.

Βούλτσιου, Ε. (2007). Ενσωμάτωση των νέων τεχνολογιών στη μέση εκπαίδευση: διαδικασίες, προβλήματα, επιπτώσεις σε διδάσκοντες και διδασκόμενους. Μεταπτυχιακή διατριβή. Τμήμα Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

Γιαννακοπούλου, Β. (2005). Εκπαιδευτική Δραστηριότητα με Παιδαγωγική και Διδακτική Αξιοποίηση των Πολυμεσικών Εφαρμογών του Λογισμικού Microworlds Pro για τη Διδασκαλία της Αγγλικής Γλώσσας στο Δημοτικό Σχολείο. Πρακτικά 3^{ου} Συνέδριου με θέμα: *Η Αξιοποίηση των ΤΠΕ στην Εκπαίδευση*, 13-15 Μαΐου 2005, Σύρος.

Κουστουράκης, Γ. & Παναγιωτακόπουλος, Χ. (2008). Οι ΤΠΕ στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: επιδράσεις και προβλήματα από την προσπάθεια της εφαρμογής τους στην παιδαγωγική πράξη. Πρακτικά 4^{ου} Πανελλήνιου Συνεδρίου με θέμα: *Η Διδακτική της Πληροφορικής στην Εκπαίδευση*, 28-30 Μαρτίου 2008, Πάτρα.

Παϊζάνου, Α. & Γαβριηλίδου, Μ. (2003). Εκπαιδευτικές πηγές και διαδίκτυο στη διδασκαλία των ξένων γλωσσών. Πρακτικά 2^{ου} Πανελλήνιου Συνεδρίου με θέμα: *ΤΠΕ στην Εκπαίδευση*, 9-11 Μαΐου 2003, Σύρος.

Σουβαλιώτη, Α. (2008). *Η εισαγωγή και εφαρμογή των νέων τεχνολογιών στη πρωτοβάθμια εκπαίδευση: αναζήτηση των πιθανών μεταβολών στο εσωτερικό της εκπαιδευτικής πρακτικής, μία ποιοτική προσέγγιση.*

Μεταπτυχιακή διατριβή. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Πατρών.

Aikina, T.Y. & Zubkova, O.M. (2015). Integrating Online Services into English Language Teaching and Learning: The Case of Voki. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 10(3), pp 66-68.

An, Y.J. & Williams, K. (2010). Teaching with Web 2.0 technologies: Benefits, barriers and lessons learned. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 7(3), pp. 41-48.

Bloom, K. & Johnston, K.M. (2013). Digging into YouTube videos: Using media literacy and participatory culture to promote cross-cultural understanding. *Journal of Media Literacy Education*, 2(2), pp. 113-123.

Chu, S.K.W. & Kennedy, D.M. (2011). Using online collaborative tools for groups to co-construct knowledge. *Online Information Review*, 35(4), pp. 581-597.

Kritzenberger, H., Winkler, T. & Herczeg, M. (2002). Collaborative and constructive learning of elementary school children in experiential learning spaces along the virtuality continuum. *Mensch & Computer 2002: Vom interaktiven Werkzeug zu kooperativen Arbeits-und Lernwelten*, pp. 115-124.

Kussmaul, C. (2011). Wikis for Education. Helping students communicate and collaborate. *IEEE International Conference on Technology for Education*, 14-16 July, pp. 274-278, Chennai, Tamil Nadu.

Riedel, C. (2009). *Top 10 web 2.0 tools for young learners*. Ανακτήθηκε 15/11/2014 από τη διεύθυνση: <http://thejournal.com/articles/2009/02/02/top-10-web-20-tools-for-young-learners.aspx>.

«Η χρήση των Τ.Π.Ε στο πλαίσιο των αρχών διδασκαλίας μέσω της μεθόδου CLIL στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση»

Δόμβρος Παναγιώτης

Εκπαιδευτικός Αγγλικών – Θεατρολόγος (MA Leeds University), 1^ο Γυμνάσιο
Πανοράματος, Θεσσαλονίκη
pdomvros@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Με τελικό στόχο να παρουσιάσει το παράδειγμα μιας πρακτικής εφαρμογής νέων διδακτικών προσεγγίσεων εναρμονισμένων με τη φιλοσοφία των νέων προγραμμάτων σπουδών, η εισήγηση αποσαφηνίζει σύντομα την έννοια της μεθόδου CLIL και ανιχνεύει την πιθανότητα μιας εν μέρει επαναστοχοθέτησης της διδασκαλίας κάποιων μαθημάτων με έμφαση τόσο στην προώθηση του διδακτικού αντικειμένου αλλά και της ξένης γλώσσας. Ιχνηλατεί τη σημασία της διερευνητικής μάθησης καθώς και της διαθεματικής εμπειρίας και της επικοινωνιακής λειτουργίας και επικεντρώνεται στη χρήση των ΤΠΕ όχι μόνο ως πομπού ή εργαλείου διερεύνησης της γνώσης αλλά και ως συνεπικούρου της προώθησης της γνώσης στην ξένη γλώσσα.

Στο καθαρά πρακτικό μέρος, παρουσιάζονται παραδείγματα χρήσης της μεθόδου και ολοκληρωμένα μοντέλα δραστηριοτήτων, εφαρμοσμένα στην τάξη. Οι μαθητές της Γ' Γυμνασίου μαθαίνουν για τον 1^ο Παγκόσμιο Πόλεμο ενώ οι μαθητές της Α' γυμνασίου, στο πλαίσιο του μαθήματος της Ιστορίας και των Αγγλικών, διερευνούν την καθημερινή ζωή στην Αρχαία Ελλάδα ενώ στο πλαίσιο της Οικιακής Οικονομίας και των Αγγλικών μαθαίνουν για της ομάδες τροφών.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: CLIL, Διαθεματικότητα,, Αγγλικά, Ιστορία, Οικιακή Οικονομία

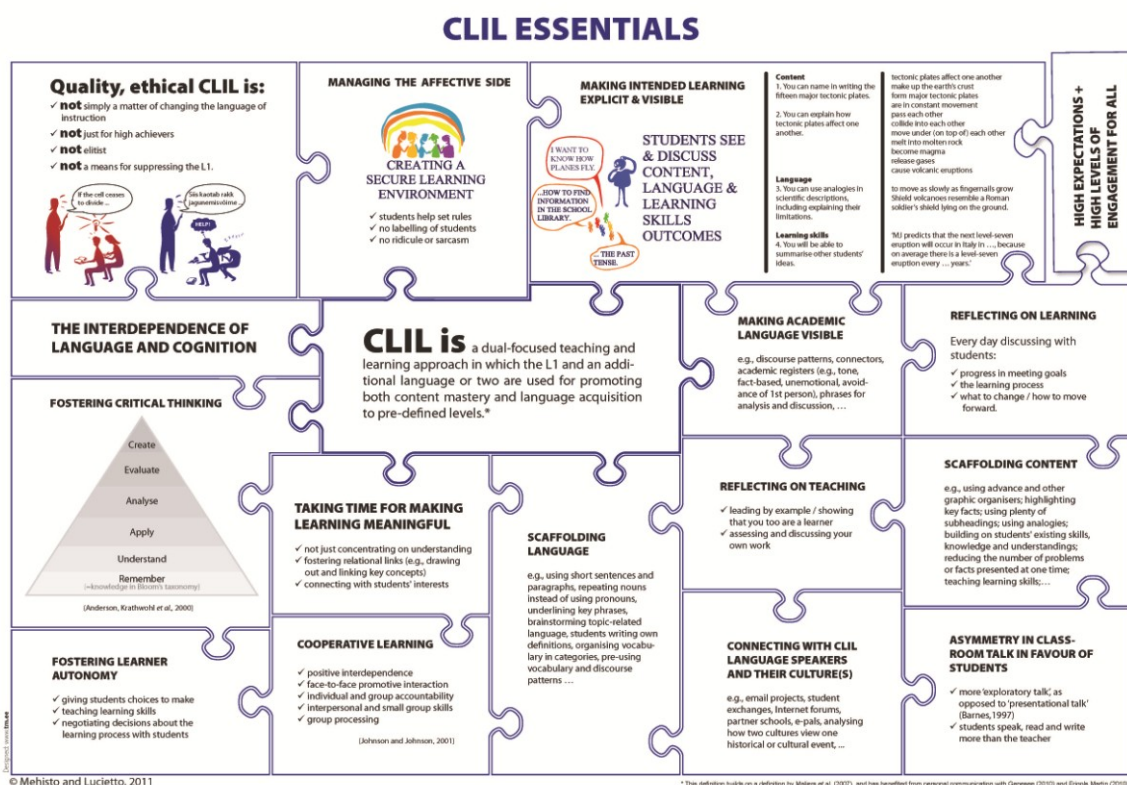
ΕΙΣΑΓΩΓΗ: Θεωρητικές Αποσαφηνίσεις

Έχουν περάσει πάνω από είκοσι χρόνια από τη εποχή που ο όρος CLIL («Ενσωματωμένη Εκμάθηση Περιεχομένου και Γλώσσας» ή κατ' άλλους «Ολιστική/Ενιαία Προσέγγιση Περιεχομένου και Γλώσσας» ή και «Συνδυασμένη Εκμάθηση Επιστημονικού Αντικειμένου και Ξένης Γλώσσας») (Montalto et al, 2014· Οικονόμου, 2013· Δημητρακόπουλος, 2007) χρησιμοποιήθηκε για να περιγράψει «μια εκπαιδευτική προσέγγιση με διπλό στόχο, κατά την οποία χρησιμοποιείται μια επιπλέον γλώσσα για τη διδασκαλία και την εκμάθηση τόσο της γλώσσας όσο και του περιεχομένου» (Maljers et al, 2010).

Στην αρχή της εφαρμογής του CLIL και μέσα στο πλαίσιο της προώθησης της ενοποίησης της Ευρώπης η στόχευση ήταν τόσο πολιτική όσο και εκπαιδευτική. Η πολιτική σκοπιά βασίστηκε στο γεγονός ότι η κινητικότητα στην Ευρωπαϊκή Ένωση απαιτούσε υψηλότερα επίπεδα γλωσσικής ικανότητας. Το εκπαιδευτικό κομμάτι βασίστηκε σε χώρες όπου επικρατεί διγλωσσία όπως ο Καναδάς (Marsh, 2012). Δυο δεκαετίες μετά η μέθοδος CLIL έχει διευρυνθεί ώστε να αποτελεί όχι μόνο ένα μέσο για τη βελτίωση μιας ξένης γλώσσας, αλλά επίσης και για την εισαγωγή καινοτόμων στοιχείων τόσο στο ευρύτερο πρόγραμμα σπουδών όσο και σε επιμέρους διδακτικές πρακτικές.

Στο σημείο αυτό θα ήταν ίσως χρήσιμο να αποσαφηνίσουμε τους δύο βασικούς άξονες πάνω στους οποίους περιστρέφεται το CLIL. Ο όρος «Περιεχόμενο» αναφέρεται στην διδασκαλία του διδακτικού αντικειμένου (π.χ. Φυσική, Γεωγραφία, Ιστορία, Οικιακή Οικονομία, Χημεία, Μουσική) ενώ ο όρος «Γλώσσα» αναφέρεται στην ξένη γλώσσα (π.χ. Αγγλικά, Γαλλικά, Γερμανικά) που χρησιμοποιείται στη διδασκαλία του «Περιεχομένου» στοχεύοντας όχι μόνο στη διδασκαλία του αντικειμένου αλλά και στην βελτίωση του επιπέδου της ξένης γλώσσας του χρήστη. Επιπλέον η μέθοδος CLIL περιλαμβάνει την ανάπτυξη των κοινωνικών, πολιτιστικών, γνωστικών, γλωσσικών, ακαδημαϊκών και άλλων δεξιοτήτων μάθησης, οι οποίες με τη σειρά τους διευκολύνουν τα επιτεύγματα τόσο στο περιεχόμενο όσο και στη γλώσσα (Ιαννου Georgίου & Παύλου, 2011 · Mehisto et al, 2008).

Τα βασικά στοιχεία της μεθόδου CLIL έτσι όπως κωδικοποιήθηκαν από την Lucietto, (2011) παρουσιάζονται στο παρακάτω σχήμα:



Σχήμα 1: Τα βασικά στοιχεία της μεθόδου CLIL σύμφωνα με τη Lucietto, 2011 (<http://goo.gl/Gm55Ut>)

Τα πλεονεκτήματα της μεθόδου, όπως παρουσιάζονται στο «σχήμα 1» περιλαμβάνουν μεταξύ άλλων τη συνεργατική μάθηση, την αυτονομία του μαθητή, τον αναστοχασμό, την κριτική σκέψη. Δεν είναι τυχαίο ότι το CLIL ως προσέγγιση έχει σιγά σιγά γίνει αποδεκτό στις Ευρωπαϊκές χώρες. Στην πραγματικότητα, σε ορισμένες χώρες, απαιτείται από τους εκπαιδευτικούς σήμερα να χρησιμοποιούν το CLIL στις τάξεις τους. Η τάση αυτή δείχνει ότι η μέθοδος CLIL θα χρησιμοποιείται όλο και περισσότερο στο μέλλον στις περισσότερες χώρες της Ευρώπης. (Montalto et al, 2014)

Το μεγαλύτερο, ίσως, όφελος από τη μέθοδο CLIL είναι ότι οι μαθητές βλέπουν την ξένη γλώσσα όχι ένα αντικείμενο προς εκμάθηση αλλά ως ένα εργαλείο που τους δίνει πρόσβαση σε πληθώρα άλλων γνωστικών

αντικειμένων και πληροφοριών. Η συνειδητοποίηση αυτή δίνει ένα πολύ ισχυρό κίνητρο στους μαθητές για τη βελτίωση της γνώσης της ξένης γλώσσας.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού και η χρήση των Τ.Π.Ε στη μέθοδο CLIL

Αναφορικά με τη θέση του διδάσκοντα στη μέθοδο CLIL πρέπει κανείς να αναγνωρίσει ότι πρόκειται για μια μέθοδο της οποίας κινητήρια δύναμη είναι ο εκπαιδευτικός. Πολλές αναφορές εκπαιδευτικών αναφέρουν πως συχνά ένα κείμενο ή μια εφαρμογή που τυχαία υπέπεσε στην αντίληψή τους απετέλεσε εναρκτήριο λάκτισμα για ένα project ή απλά ένα μάθημα στο πλαίσιο του CLIL (Gierlinger, 2007). Κατ' αυτόν τον τρόπο αποσαφηνίζεται και το ερώτημα αν το CLIL είναι μέθοδος ή προσέγγιση, σχεδιασμός ή διαδικασία. Πολλές φορές οι μέθοδοι εξελίσσονται από μία από τις παραπάνω κατηγορίες. Κάποιος τυχαία ανακαλύπτει μια πετυχημένη διδακτική διαδικασία και κατόπιν «χτίζει» μια θεωρητική προσέγγιση για να την εξηγήσει (Richards & Rodgers, 2002).

Ο εκπαιδευτικός όμως που αποφασίζει να ενσωματώσει το CLIL στη διδασκαλία του μπορεί να είναι ένας «παθιασμένος» δάσκαλος (Hattie, 2012) αλλά δεν παύει να αντιμετωπίζει ένα «παράδοξο» που διατυπώνεται στην απορία: «Γιατί να επιλέξω να διδάξω σε μια γλώσσα που μπορεί να με εκθέσει και να μειώσει τον αντίκτυπο της διδασκαλίας του αντικείμενου μου;» (Gierlinger, 2007) Το CLIL προϋποθέτει μεταβολή της εστίασης στην τάξη. Όταν οι εκπαιδευτικοί διδάσκουν το αντικείμενό τους χρησιμοποιώντας μια νέα γλώσσα έχουν ένα λόγο παραπάνω να εκπαιδεύσουν τους μαθητές πώς να βρίσκουν πληροφορίες από μόνοι τους, και πώς να συνεργάζονται και να συζητούν για να ανακαλύψουν νέες ιδέες, έτσι ώστε η χρήση της γλώσσας να γίνεται μέρος της διαδικασίας της μάθησης (Montalto S et al, 2014). Υπάρχει άμεση ανάγκη για επαναπροσδιορισμό της μεθοδολογίας και των διδακτικών εργαλείων που θα χρησιμοποιήσει ο εκπαιδευτικός.

Στο πλαίσιο της ανακαλυπτικής φύσης της μεθόδου CLIL και της καθοδηγητικής ιδιότητας του εκπαιδευτικού μπορεί κανείς να αναγνωρίσει τα στοιχεία της θεωρίας του Bruner (1961) ο οποίος θεωρεί τον άνθρωπο ως ένα «επεξεργαστή πληροφοριών» και τη μάθηση ως μια διαδικασία πρόσκτησης γενικών γνώσεων που υπόκεινται επεξεργασία, μετασχηματισμό και εφαρμογή σε νέες καταστάσεις (Τσακίρη & Καπετανίδου, 2007). Επιπλέον η συμμετοχή των παιδιών σε συνεργατικές διαδικασίες τους παρέχει τη δυνατότητα να κάνουν διευκρινίσεις, συσχετίσεις, υποθέσεις, επαληθεύσεις και να διατυπώσουν τη λύση του προβλήματος μέσα από μια συνθετική διαδικασία η οποία τους εξασφαλίζει χαρακτηριστικά που βοηθούν σε μεγάλο βαθμό στη βελτίωση της εικόνας που έχουν για τον εαυτό τους και παράλληλα στην ανάπτυξη της κριτικής τους ικανότητας. Η γνώση που αποκτάται μέσα στην ομάδα είναι πολύπλευρη, σταθερή και ολοκληρωμένη και οι μαθητές γίνονται υπεύθυνοι, συνεργατικοί και δημιουργικοί (Καζέλα, 2010). Τέλος, με την προσέγγιση αυτή οι αδύνατοι μαθητές νοιώθουν ψυχολογικά ασφαλείς καθώς απαλλάσσονται από το άγχος της αποτυχίας και εξασφαλίζουν βοήθεια και υποστήριξη στην προσπάθειά τους για κατάκτηση της γνώσης (Ματσαγγούρας, 1988).

Παρ' όλα αυτά δεν παύει να υπάρχει έντονη διστακτικότητα από τους εκπαιδευτικούς στη χρήση της μεθόδου CLIL, κυρίως λόγω της, ενδεχόμενα, περιορισμένης γνώσης της ξένης γλώσσας. Είναι αλήθεια ότι υπάρχουν ακόμα μάχιμοι εκπαιδευτικοί οι οποίοι δεν είχαν τη δυνατότητα της εκμάθησης ή της βελτίωσης μιας ξένης γλώσσας. Άλλωστε πέρα από το εξειδικευμένο, θα έλεγε κανείς, πλαίσιο της μεθόδου CLIL, η έλλειψη επάρκειας εξοικείωσης με την ξένη γλώσσα εγείρει και έντονα προβλήματα στο χώρο της διαπολιτισμικής

εκπαίδευσης η οποία έχει λάβει αξιοσημείωτες διαστάσεις στη χώρα μας. Υπάρχουν, δυστυχώς, έρευνες που δείχνουν τους έλληνες εκπαιδευτικούς να αντιλαμβάνονται τη διγλωσσία ως εμπόδιο για τη μάθηση και να την αξιολογούν αρνητικά (Παπαχρήστος, 2005).

Ένα τέτοιο κενό έρχεται να καλύψει, εν μέρει, η χρήση των Τ.Π.Ε. Η εν λόγω χρήση μπορεί να παίξει ένα πολυτροπικό αλλά και ζωτικό ρόλο στη μέθοδο CLIL εφόσον παρέχει τα μέσα για μια διαθεματική εκμάθηση, δίνει κίνητρα, καθοδηγεί και διευκολύνει τους μαθητές στην επίτευξη του στόχου τους (Vlachos, 2009). Ο εκπαιδευτικός που ενσωματώνει τις Τ.Π.Ε στη διδασκαλία του μπορεί εύκολα να μειώσει την ανασφάλεια που προκαλεί η ενδεχόμενη περιορισμένη του επάρκεια στην ξένη γλώσσα. Το διαδίκτυο αποτελεί Πακτωλό πληροφοριών σε όλα τα αντικείμενα, και με τη σωστή επιλογή, η εμπλοκή του εκπαιδευτικού μπορεί (αν αυτό είναι και η επιθυμία του) να περιοριστεί στο οργανωτικό-καθοδηγητικό στάδιο. Άλλωστε το CLIL αποτελεί έναν από τους πιο αποτελεσματικούς δρόμους για την αυτόνομη εκμάθηση (Paris & Winograd, 2003) και κατανόηση.

Φυσικά η συνεργασία με τον ξενόγλωσσο εκπαιδευτικό αποτελεί πάντα μια σοφή κίνηση η οποία όχι μόνο βοηθά τη διδασκαλία του αντικειμένου στην ξένη γλώσσα, αλλά και προάγει τη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών. Ξεκινώντας με μικρά βήματα και σε συνεργασία με εκπαιδευτικούς του ιδίου αντικειμένου μπορεί να δημιουργηθεί μια «πράπεζα» δραστηριοτήτων και διδακτικών παρεμβάσεων μέσω της μεθόδου CLIL που σίγουρα θα δώσει μια νέα ώθηση στη διδασκαλία των αντικειμένων. Η εμφάνιση της ανάγκης να συγκεραστεί η μάθηση διαφόρων γνωστικών αντικειμένων μέσω της γλώσσας συνδέεται άμεσα με την εξέλιξη της ιδέας της γλωσσικής ευαισθητοποίησης και η αναγνώριση του ότι «κάθε δάσκαλος είναι και δάσκαλος γλώσσας» (Eurydice, 2008).

Ας δούμε, λοιπόν, ένα παράδειγμα χρήσης της μεθόδου CLIL με την χρήση των Τ.Π.Ε η οποία απαιτεί ελάχιστη γλωσσική δραστηριότητα στην ξένη γλώσσα από τον δάσκαλο αντικειμένου.

Παράδειγμα Διδασκαλίας της Ιστορίας Γ' Γυμνασίου με τη μέθοδο CLIL και χρήση των Τ.Π.Ε

Το παράδειγμα που θα εξετάσουμε αφορά τη διδασκαλία της Ιστορίας Γ' Γυμνασίου και συγκεκριμένα την εισαγωγή στην Ενότητα 31 (Τα αίτια, η έκρηξη και τα μέτωπα του Α' Παγκόσμιου πολέμου). Ο απαιτούμενος χρόνος είναι δύο διδακτικές ώρες. Το απαιτούμενο επίπεδο γλωσσομάθειας είναι B2+. Η συγκεκριμένη παρέμβαση πραγματοποιήθηκε σε τμήμα 25 μαθητών της Γ' Γυμνασίου από φιλόλογο εκπαιδευτικό σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό Αγγλικών, ο οποίος είχε και την ευθύνη συγκέντρωσης/διαμόρφωσης του υλικού.

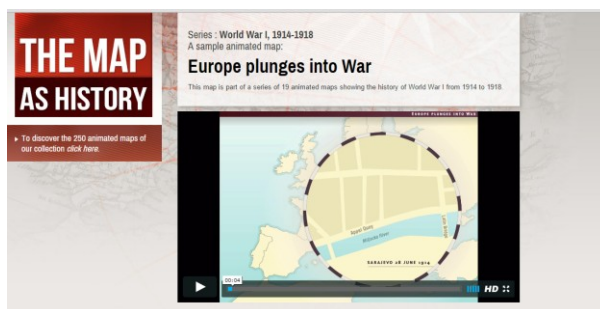
Δίνεται στους μαθητές το παρακάτω φύλλο εργασίας:

Worksheet

1. Visit the following site <http://www.the-map-as-history.com/demos/tome06/index.php> (*) and observe how European Borders change in the process of WW1.
 2. Visit the following website watch the video, do the test and find the reasons that led to WW1.
http://www.bbc.co.uk/schools/gcsebitesize/history/mwh/ir1/causes_war1act.shtml
 3. Do the following quiz (optional)
http://moodle.kkc.school.nz/pluginfile.php/6691/mod_resource/content/0/wwi-quiz.swf
- Useful Glossary:** <http://www.bbc.co.uk/schools/worldwarone/glossary/>
Online Dictionary: <http://www.wordreference.com/>

Σχήμα 2: Φύλλο Εργασίας μαθητών

Στην πρώτη δραστηριότητα οι μαθητές παρακολουθούν ένα χάρτη κίνησης (Σχήμα 3) και ακούν μία διήγηση στα Αγγλικά για την έναρξη του 1^{ου} Παγκοσμίου πολέμου. Στο φύλλο εργασίας μπορεί να υπάρχει (ανάλογα με το επίπεδο γνώσης των μαθητών και σε συνεργασία με τον ξενόγλωσσο εκπαιδευτικό) το κείμενο που ακούνε (transcript) με κάποιες λέξεις για τις οποίες οφείλουν να ανατρέξουν στο διαδικτυακό λεξικό για να διευκολυνθεί η κατανόηση.



Σχήμα 3: Διαδραστικός χάρτης γεγονότων (<http://www.the-map-as-history.com/demos/tome06/WW1-Map-Beginning-of-the-Great-War-1914.php>)

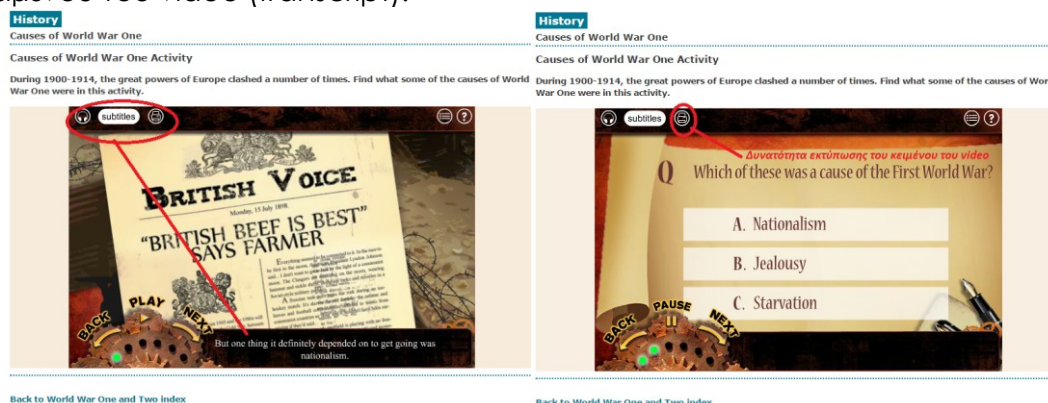
(*) Transcript (use the **online dictionary** to find the meanings of the words in bold)

In the morning of June 28, 1914, the procession of the Archduke of Austria was making its way towards City Hall in Sarajevo, when a bomb was **hurled** in its direction. The Archduke, seated in the second car, was uninjured and was able to continue his route. A half hour later, while returning, the **procession** passed in front of Schiller's store, where a young Bosnian-Serb Gavrilo Princip was waiting. Princip fired two shots, **mortally** wounding the **heir** to the Austrian **throne** and his wife. This attack was carried out by a group of young Bosnian nationalists hostile to the Austrian presence. In the weeks that followed, the Viennese government used the event to challenge Serbia, which was planning to bring together all the southern Slavic peoples into a greater Yugoslavia, thus threatening the unity of the Austro-Hungarian Empire. 28th July, Vienna declared war on Serbia and bombed Belgrade. 30th July, Russia, Serbia's protector, declared a general mobilization. 1st August, Germany, Austria's ally, declared war on Russia while France also mobilized its forces. 3rd August, Germany **declared war** on France. The next day, 4th August, Germany's violation of Belgian neutrality pushed the United Kingdom into joining France and Russia in the war. In a matter of days the system of **alliances** put into place in Europe, **plunged the continent into war**. Public opinion in the great majority of countries was failing to mobilize to **preserve the peace**. The war, which should have been of short duration, would instead last for more than four years and spread progressively to other **belligerence**. The Ottoman Empire entered the war in November 1914. Italy, then Bulgaria in May and October 1915. Portugal and Romania in March and September 1916. Greece in June 1917. **In the interim**, the United States' declaration of war on Germany in April 1917 gave the war a global status which already involved European colonial empires.

Σχήμα 4: Κείμενο του χάρτη κίνησης

Στη δεύτερη δραστηριότητα οι μαθητές παρακολουθούν online ένα video για τα αίτια του 1^{ου} Παγκοσμίου πολέμου, το οποίο διαδέχεται ένα διαδραστικό κουίζ. Κατά τη διάρκεια του video μπορούν να επιλεγούν αγγλικοί υπότιτλοι

που διευκολύνουν τους μαθητές. Επίσης υπάρχει δυνατότητα εκτύπωσης του κειμένου του video (transcript).



Σχήμα 5: Διαδραστικό παιχνίδι – Δυνατότητα υποτίτλων στο video και εκτύπωσης του κειμένου

(http://www.bbc.co.uk/schools/gcsebitesize/history/mwh/ir1/causes_war1act.shtml)

Το τρίτο και τελευταίο μέρος του φύλλου εργασίας είναι προαιρετικό και καλεί τους μαθητές να κάνουν ένα κουίζ πάνω στον 1^ο Παγκόσμιο Πόλεμο είτε στις ομάδες τους αν υπάρχει χρόνος, είτε στο σπίτι. (http://moodle.kkc.school.nz/pluginfile.php/6691/mod_resource/content/0/wi-quiz.swf)

Στο πλαίσιο της γλωσσικής διαμεσολάβησης, η συχνότητα της χρήσης της μητρικής γλώσσας δεν αποτελεί πρόβλημα σε καμία φάση της διαδικασίας. Φυσικά ενθαρρύνεται η χρήση της ξένης γλώσσας αλλά οι μαθητές και οι μαθήτριες είναι ελεύθεροι να χρησιμοποιούν την αγγλική, όποτε αυτό κρίνεται απαραίτητο από τους ίδιους και από τη φάση της διαδικασίας που βρίσκονται (Dendrinos, 2006).

Στο παραπάνω παράδειγμα αξίζει να σημειωθεί ότι η απαίτηση χρήσης της ξένης γλώσσας από τον εκπαιδευτικό αντικειμένου (φιλόλογο στη συγκεκριμένη περίπτωση) είναι πολύ περιορισμένη άρα βοηθά να ξεπεραστούν οι ανησυχίες και αμφιβολίες που αναφέρθηκαν παραπάνω. Σε κάθε περίπτωση η συνεργασία με τον/την ξενόγλωσσο εκπαιδευτικό είναι πάντα μία καλή λύση. Τέλος θα πρέπει να μην ξεχνάμε ότι η σημερινή πραγματικότητα στα σχολεία θέλει τον ξενόγλωσσο εκπαιδευτικό να διδάσκει και Ιστορία, άρα στη συγκεκριμένη περίπτωση οι δύο ρόλοι (εκπαιδευτικού αντικειμένου και εκπαιδευτικού γλώσσας) θα μπορούσαν να συμπίπτουν.

Διδασκαλία της Οικιακής Οικονομίας Α' Γυμνασίου με τη μέθοδο CLIL και χρήση των Τ.Π.Ε

Ταυτότητα της Διδακτικής Παρέμβασης

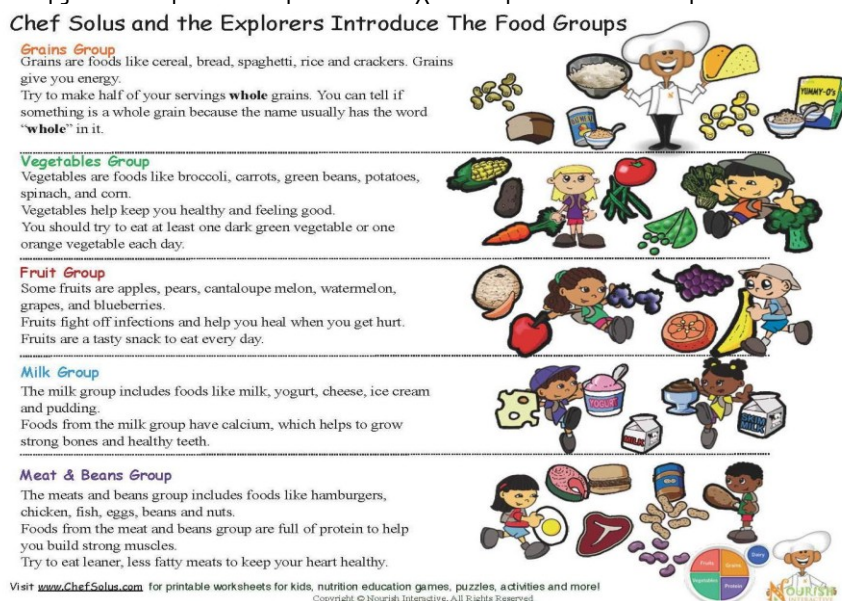
Η διδακτική παρέμβαση αφορά το μάθημα της Οικιακής Οικονομίας της Α' Γυμνασίου, ενότητα 3.2 (Ομάδες Τροφίμων) και πραγματοποιήθηκε σε τμήμα είκοσι έξι μαθητών. Το επίπεδο των μαθητών στα Αγγλικά κυμαινόταν μεταξύ Α2 και Β1 ενώ υπήρχαν και τρεις μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και αρκετά χαμηλό επίπεδο γλώσσας. Οι μαθητές δούλεψαν σε πέντε ομάδες σε αίθουσα με πέντε υπολογιστές και σύνδεση στο διαδίκτυο. Επίσης υπήρχε δυνατότητα προβολής σε διαδραστικό πίνακα και ηχητική εγκατάσταση.

Το υλικό προετοιμάστηκε από τον εκπαιδευτικό των Αγγλικών σε συνεργασία με την εκπαιδευτικό της Οικιακής Οικονομίας της οποίας η γνώση Αγγλικών ήταν επιπέδου Γ2 (άριστη). Κατά τη διάρκεια της παρέμβασης τον κύριο λόγο είχε η εκπαιδευτικός της Οικιακής Οικονομίας ενώ ήταν παρών και ο

εκπαιδευτικός των Αγγλικών βοηθώντας στην επίβλεψη των ομάδων. Η παρέμβαση χρειάστηκε δύο συνεχόμενες ώρες διδασκαλίας. Καθ' όλη τη διάρκεια της παρέμβασης η γλώσσα επικοινωνίας ήταν τα Αγγλικά με μειωμένη χρήση Ελληνικών από τους μαθητές. Στην περίπτωση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες υπήρχε ανοχή στη χρήση της Ελληνικής και παρακολούθηση από τους εκπαιδευτικούς. Τέλος πρέπει να αναφερθεί ότι είχε δοθεί σε κάθε ομάδα ένα γλωσσάριο με τις βασικές έννοιες του μαθήματος.

Περιγραφή της Παρέμβασης

Οι μαθητές παρακολουθούν ένα Power Point (<http://goo.gl/N4XmVq>) όπου γίνεται μια εισαγωγή στις βασικές έννοιες της ενότητας. Κατόπιν λαμβάνουν ένα φυλλάδιο (<http://www.chefsolus.com/>) με τις βασικές έννοιες καθώς επίσης και το γλωσσάριο που έχει ετοιμαστεί από πριν.



Σχήμα 6: <http://www.chefsolus.com/>

Κατόπιν παίρνουν το παρακάτω φύλλο εργασίας. Σε περίπτωση που υπάρξει πρόβλημα χρόνου η δραστηριότητα 3 μπορεί να ανατεθεί ως ατομική εργασία στο σπίτι. Στην τέταρτη δραστηριότητα με τα παιχνίδια οι μαθητές καλούνται να εμπεδώσουν τόσο έννοιες όσο και λεξιλόγιο. Οι δραστηριότητες τις ομάδας Α και Β είναι ελαφρώς πιο δύσκολες και προορίζονται περισσότερο για τους μαθητές με το υψηλότερο επίπεδο Αγγλικών οι οποίοι βρέθηκαν στις ομάδες αυτές. Αν η κατανομή είναι διαφορετική μπορούν να αναπαραχθούν οι δραστηριότητες των άλλων ομάδων.

Worksheet

- Go to <https://healthy-kids.com.au/food-nutrition/5-food-groups/> and study the five food groups. Then fill the table below with as many examples as you can.

Dairy	Fruit	Grain	Meat-Poultry-Fish	Vegetables - Legumes

- Go to <http://www.primaryresources.co.uk/science/foodgroups.htm> and complete the worksheet.
- Plan a **healthy** daily menu for you and your friends! Include ideas for breakfast, school snack, lunch and dinner.
- It's game time!** Go to the following address and finish the activity as fast as you can! The winner team gets a healthy treat!!!

Group A: <http://goo.gl/CID56i>
 Group B: <http://goo.gl/ZQZ1tM>
 Group C: <http://goo.gl/aQQ6u6>
 Group D: <http://goo.gl/KhgJsG>
 Group E: <http://goo.gl/35vU2t>

Σχήμα 7: Φύλλο Εργασίας για το μάθημα της Οικιακής Οικονομίας

Διδασκαλία της Ιστορίας Α' Γυμνασίου με τη μέθοδο CLIL και χρήση των Τ.Π.Ε Ταυτότητα της Διδακτικής Παρέμβασης

Η διδακτική παρέμβαση αφορά το μάθημα της Ιστορίας της Α' Γυμνασίου, Κεφάλαιο Δ, ενότητα 3 καθώς και Κεφάλαιο Ε, ενότητες 4 και 5 (Η ζωή στην Αρχαία Αθήνα και Σπάρτη) και πραγματοποιήθηκε σε τμήμα είκοσι έξι μαθητών. Το επίπεδο των μαθητών στα Αγγλικά κυμαινόταν μεταξύ Α2 και Β1 ενώ υπήρχαν και τρεις μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και επομένως πολύ χαμηλό επίπεδο γλώσσας. Οι μαθητές δούλεψαν σε πέντε ομάδες σε αίθουσα με πέντε υπολογιστές και σύνδεση στο διαδίκτυο. Επίσης υπήρχε δυνατότητα προβολής σε διαδραστικό πίνακα και ηχητική εγκατάσταση.

Το υλικό προετοιμάστηκε και παρουσιάστηκε από τον εκπαιδευτικό των Αγγλικών. Η παρέμβαση χρειάστηκε δύο συνεχόμενες ώρες διδασκαλίας. Καθ' όλη τη διάρκεια της παρέμβασης η γλώσσα επικοινωνίας ήταν τα Αγγλικά με μειωμένη χρήση Ελληνικών από τους μαθητές. Στην περίπτωση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες υπήρχε ανοχή στη χρήση της Ελληνικής και παρακολούθηση από τον εκπαιδευτικό. Τέλος πρέπει να αναφερθεί ότι είχε δοθεί σε κάθε ομάδα ένα γλωσσάριο με τις βασικές έννοιες του μαθήματος.

Περιγραφή της Παρέμβασης

Οι μαθητές παρακολουθούν ένα Power Point (<https://goo.gl/hgDSBU>) όπου γίνεται μια εισαγωγή στις βασικές έννοιες της ενότητας. Στο τέλος της παρουσίασης κάνουν ένα σύντομο Σωστό/Λάθος quiz με τις βασικές έννοιες που παρακολούθησαν.

Στη συνέχεια χωρίζονται σε πέντε ομάδες και λαμβάνουν το «σχήμα 8» που θα τους καθοδηγήσει στη διαδικτυακή τους έρευνα.

Daily life in Ancient Greece: Athens vs. Sparta

Worksheet

1. All groups go to
<http://www.primaryhomeworkhelp.co.uk/greece/dailylife.htm#mw>
<http://www.eyewitnesstohistory.com/ancientgreece.htm> and
<http://www.ancientgreece.com/s/Life/> and make a list of information for the following table:

	ATHENS	SPARTA
Men		
Women		
Marriage		
Children		
Schools		
Slaves		
Houses		
Clothes		
Toys		
Food		

2. Each group goes to the following sites, studies the information, keeps notes and does the online quiz.

GROUP A
 Why Athens was great: http://www.bbc.co.uk/schools/primaryhistory/ancient_greeks/athens/
 Land of two kings: http://www.bbc.co.uk/schools/primaryhistory/ancient_greeks/sparta/

GROUP B
 Soldier state: http://www.bbc.co.uk/schools/primaryhistory/ancient_greeks/sparta/
 People power: http://www.bbc.co.uk/schools/primaryhistory/ancient_greeks/athens/

GROUP C
 Growing up in Sparta: http://www.bbc.co.uk/schools/primaryhistory/ancient_greeks/sparta/
 Life in Athens: http://www.bbc.co.uk/schools/primaryhistory/ancient_greeks/athens/

GROUP D
 The 300 Spartans: http://www.bbc.co.uk/schools/primaryhistory/ancient_greeks/sparta/
 Slaves: http://www.bbc.co.uk/schools/primaryhistory/ancient_greeks/athens/

GROUP E
 Families and women's lives: http://www.bbc.co.uk/schools/primaryhistory/ancient_greeks/home_life/
 Slaves: http://www.bbc.co.uk/schools/primaryhistory/ancient_greeks/athens/
 When you finish taking down your notes go to your new groups and report your findings.

3. Go to http://www.bbc.co.uk/schools/primaryhistory/ancient_greeks/home_life/ and find out about Greeks at home. Then visit <http://www.ancientgreece.co.uk/> and do the challenge.

4. **When you go home:** Go online and try to find objects of today that resemble the objects you saw in the previous activity

Σχήμα 8: Φύλλο Εργασίας για το μάθημα της Ιστορίας

Στην πρώτη δραστηριότητα έχουν δοθεί τρεις πηγές εκ των οποίων η μια παρουσιάζει τα γεγονότα πάρα πολύ συνοπτικά και σε πάρα πολύ απλά Αγγλικά. Γίνεται έτσι μια πρόβλεψη για κάποιας μορφής διαφοροποιημένης διδασκαλίας για τις ομάδες εκείνες στις οποίες θα υπάρχουν τα παιδιά με τις μαθησιακές δυσκολίες χωρίς να στοχοποιούνται οι μαθητές/μαθήτριες (Παντελιάδου, 2008). Στο τέλος της δραστηριότητας οι μαθητές συγκρίνουν τους πίνακες τους και τα αποτελέσματα των ομάδων καταχωρούνται σε ένα παρόμοιο πίνακα που προβάλλεται στον διαδραστικό πίνακα (ή γράφεται στον κανονικό πίνακα).

Στη δεύτερη δραστηριότητα οι μαθητές δουλεύουν με ξεχωριστές ομάδες πληροφοριών τις οποίες καταγράφουν. Η ιστοσελίδα του BBC με την οποία δουλεύουν δίνει τη δυνατότητα για ένα online quiz μετά το τέλος της ανάγνωσης των πληροφοριών. Επίσης η ιστοσελίδα παρέχει δικά της φύλλα εργασίας σε περίπτωση που ο εκπαιδευτικός θέλει να μειώσει το χρόνο προσωπικής του εργασίας. Μετά το τέλος της καταγραφής δημιουργούνται πέντε νέες ομάδες με άτομα από όλες τις προηγούμενες ομάδες και ενημερώνουν τις νέες τους ομάδες για τις πληροφορίες που είχαν συλλέξει στις αρχικές τους ομάδες. Έτσι μέσω της μεθόδου jigsaw υπάρχει διάχυση των πληροφοριών στην ολομέλεια.

Στην τρίτη δραστηριότητα αξιοποιούν τόσο τις πηγές του BBC όσο και τα διαδραστικά παιχνίδια του Βρετανικού Μουσείου για κατανοήσουν πλήρως την καθημερινότητα της Αρχαίας Ελλάδας με ένα διασκεδαστικό τρόπο.

Η τελευταία δραστηριότητα είναι προαιρετική και δίνεται για το σπίτι εκτός αν, πράγμα δύσκολο, περισσέψει χρόνος από τις υπόλοιπες δραστηριότητες.

Και το μέλλον;

Σίγουρα η εφαρμογή του CLIL δεν είναι κάτι το απλό ειδικά στην ελληνική πραγματικότητα. Το να υποστηρίξει κανείς ότι μπορεί το εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας να αλλάξει τόσο δραστικά μοιάζει ουτοπιστικό. Μπορεί ωστόσο, μέχρι οι νέες γενιές εκπαιδευτικών να αποκτήσουν την απαραίτητη γλωσσική και τεχνολογική κατάρτιση, να υπάρχουν παρεμβάσεις όπου αυτό είναι δυνατόν, και τροφοδοτούνται οι σχεδιαστές εκπαιδευτικών προγραμμάτων με υλικό που θα τους βοηθήσει στην οργάνωση προγραμμάτων εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών. Σίγουρα όμως πρέπει να υπάρχει κάποια κεντρική καθοδήγηση και ανατροφοδότηση.

Πέρα όμως από τις ενδεχόμενες δυσκολίες που αφορούν το θέμα κατάρτισης, υπάρχει και το θέμα του χρόνου. Όση βοήθεια και να υπάρξει σε κεντρικό ή τοπικό επίπεδο η μέθοδος CLIL απαιτεί χρόνο και κόπο. Αν ο/η εκπαιδευτικός δεν είναι διατεθειμένος/η να αφιερώσει το χρόνο η όλη προσπάθεια πέφτει στο κενό. Ταυτόχρονα θα πρέπει να προαχθεί ένα πνεύμα συνεργασίας των ειδικοτήτων και να μην υπάρχει περιχαράκωση στα αντικείμενά μας. Δυστυχώς πολλοί εκπαιδευτικοί βλέπουν την επικάλυψη διδακτικών αντικειμένων πολύ καχύποπτα. Πρέπει να κατανοήσουμε ότι δεν είμαστε «συμμορίες» που προστατεύουμε τη περιοχή επιρροής μας αλλά συνεργάτες για την προώθηση της μάθησης των μαθητών μας.

Οι Τ.Π.Ε βρίσκονται στο κέντρο μια τέτοιας προσπάθειας τόσο στο επίπεδο βοήθειας στην τάξη, όσο και στο επίπεδο εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών. Βρισκόμαστε πλέον μπροστά σε μια μη αναστρέψιμη κατάσταση όπου επιβάλλεται η αλλαγή στη σχέση μας με τη νέα γενιά και την τεχνολογία της εάν επιθυμούμε να γεφυρώσουμε το ψηφιακό χάσμα που έχει δημιουργηθεί. Στην κοινωνία της πληροφορίας είμαστε οι περισσότεροι ψηφιακοί μετανάστες αντιμέτωποι με τους μαθητές μας, τους ψηφιακούς ημεδαπούς, (Prensky, 2001α, 2001β) οι οποίοι πολλές φορές οδηγούν σε ανατροπή των ιεραρχιών κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας, όταν με αφοπλιστική απλότητα υποδεικνύουν τη λύση στον ψηφιακό γρίφο που εμείς μπορεί να αντιμετωπίζουμε.

Φυσικά μετά από τον καταιγισμό δυσνόητων, για τους αμήτους εκπαιδευτικούς, εννοιών, το ερώτημα παραμένει: Πώς μπορεί ο/η εκπαιδευτικός του 21^{ου} αιώνα να αντιμετωπίσει επιτυχώς την ψηφιακή πρόκληση; Ποια είναι τα νέα εργαλεία που πρέπει να χρησιμοποιήσει κανείς; Είναι πλέον παρωχημένες οι μέχρι τώρα δοκιμασμένες πρακτικές; Δεκάδες ερωτήματα και ανησυχίες πολλές φορές εγκλωβίζουν τους εκπαιδευτικούς σε ένα τόπο ουδέτερο, μια Χώρα του Πουθενά, όπου απεγνωσμένα προσπαθούμε να κρατηθούμε από την προσωπική μας εκπαιδευτική κληρονομιά και ταυτόχρονα να συμβαδίσουμε με το μέλλον (Δόμβρος, 2014).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Δημητρακόπουλος, Π. (2007). Η Μέθοδος Content and Language Integrated Learning στη διδασκαλία της Ελληνικής στο Εξωτερικό, Ανακτήθηκε στις 28-12-2015 από τη διεύθυνση http://www.enl.auth.gr/symposium18/papers/44_Dimitrakopoulos.pdf

Δόμβρος, Π. (2014). Η διδασκαλία στο Γυμνάσιο στο πλαίσιο μιας διαθεματικής, διαμεσικής και διαμεσολαβητικής προσέγγισης με βιωματικά χαρακτηριστικά: Η εφαρμογή στα μαθήματα των Αγγλικών, της Λογοτεχνίας και της Ιστορίας, πρακτικά του 3^ο Πανελλήνιο Εκπαιδευτικό Συνέδριο Ημαθίας με θέμα: «Αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στη διδακτική πράξη», Τόμος Δ, 2014, Ανακτήθηκε στις 28-12-2015 από τη διεύθυνση http://hmathia14.ekped.gr/praktika14/VolD/VolD_1_13.pdf

Καζέλα, Α. (2010). Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση στην Προσχολική Εκπαίδευση. Ανακτήθηκε στις 27-12-2015 από τη διεύθυνση <http://3pek.att.sch.gr/eisagvgiki2010-2011.php>

Κανάκης, Ι. (2001) *Η οργάνωση της διδασκαλίας-μάθησης με ομάδες εργασίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός)

Ματσαγγούρας, Η. (2000). Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία : «Γιατί», «Πώς», «Πότε» και για «για Ποιους». Εισήγηση στο Διήμερο επιστημονικό συμπόσιο: «Η εφαρμογή της ομαδοκεντρικής διδασκαλίας – Τάσεις και εφαρμογές» Θεσσαλονίκη 8-9 Δεκεμβρίου 2000. Θεσσαλονίκη: Παράρτημα Μακεδονίας της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος. Ανακτήθηκε στις 27-12-2015 από τη διεύθυνση <http://goo.gl/o8rtpq>

Οικονόμου, Κ. (2013). Εφαρμογές CLIL στο ελληνικό σχολείο: επισημάνσεις από τη διδασκαλία σε ένα επαρχιακό γυμνάσιο. Ανακτήθηκε στις 20-12-2015 από τη διεύθυνση http://www.educircle.gr/periodiko/images/teuxos/2013/2/teyxos2_7.pdf

Παντελιάδου, Σ. (2008). Διαφοροποιημένη διδασκαλία. Στο Σ. Παντελιάδου, & Φ. Αντωνίου (Επιμ.), *Διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες*. Ανακτήθηκε στις 10-01-2016 από τη διεύθυνση <https://goo.gl/UJc8fY>

Παπαχρήστος, Κ. (2005). Διαπολιτισμική Αγωγή και προβλήματα διδασκαλίας της ελληνικής ως μητρικής, δεύτερης και ξένης γλώσσας σε πολυπολιτισμικές τάξεις. Ανακτήθηκε στις 27-12-2015 από τη διεύθυνση <http://users.sch.gr/skrassas/>

Τσακίρη, Δ., & Καπετανίδου, Μ. (2007). Εργαλεία αξιολόγησης για την ανάπτυξη της κριτικής και αναστοχαστικής σκέψης, στο Σύγχρονες Διδακτικές Προσεγγίσεις για την Ανάπτυξη της Κριτικής-Δημιουργικής Σκέψης, Βασίλης Κουλαϊδής (Επιστ. επιμ), Αθήνα: Ο.Ε.Π.ΕΚ.: σελ.351-374

Χατζηδάκη, Α. (χ.χ). *Η ομαδοσυνεργατική προσέγγιση στη διδασκαλία και στη μάθηση της Γ2*. Ανακτήθηκε στις 28-12-2015 από τη διεύθυνση www.edc.uoc.gr/ptde/ptde/anounc/a_tomeas/omadosynergatiki_prosegisi.pdf

The CLIL Guidebook, Ανακτήθηκε στις 08-01-2016 από τη διεύθυνση <http://languages.dk/archive/clil4u/book/CLIL%20Book%20En.pdf>

Bruner, J. S. (1961). The act of discovery. *Harvard Educational Review* 31 (1): 21–32. Ανακτήθηκε στις 08-01-2016 από τη διεύθυνση <https://digitalauthorshipuri.files.wordpress.com/2015/01/the-act-of-discovery-bruner1.pdf>.

Dendrinos, B. (2006). *Mediation in Communication, Language Teaching and Testing*. JAL. Ανακτήθηκε στις 10-01-2016 από τη διεύθυνση http://rcel.enl.uoa.gr/kpg/texts/Dendrinos_mediation%20JAL.pdf

Eurydice Report. (2006). *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at school in Europe*. European Commission. Ανακτήθηκε στις 10-01-2016 από τη διεύθυνση http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice/CLIL_EN.pdf

Gierlinger, E. (2007). *Modular CLIL in lower secondary education: some insights from a research project in Austria*. In C. Dalton-Puffer, & U. Smit, *Empirical perspectives on classroom discourse* (pp. 79-118). Peter Lang.

Hattie, J. (2012) *Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning*. London: Routledge. Ανακτήθηκε στις 20-12-2015 από τη διεύθυνση http://samples.sainsburysebooks.co.uk/9781136592331_sample_1021495.pdf

Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education. Macmillan: Oxford.

Ioannou Georgiou, S. and Pavlou, P., (2011), *Guidelines for CLIL Implementation in Primary and Pre-primary Education*. Ανακτήθηκε στις 20-12-2015 από τη διεύθυνση http://www.schools.ac.cy/klimakio/Themata/Anglika/teaching_material/clil/guidelinesforclilimplementation1.pdf

Lucietto, S, (2011). *What is CLIL*, Ανακτήθηκε στις 20-12-2015 από τη διεύθυνση <http://www.icfabriani.it/allegati/443/WHAT%20IS%20%20CLIL%20BY%20PROF.SS.A%20SANDRA%20LUCIETTO.pdf>

Marsh, D. & Wolff, D. eds. (2007) *Diverse Contexts – Converging Goals: CLIL in Europe*. Peter Lang: Frankfurt.

Marsh, D., (2012), *Content and Language Integrated Learning (CLIL) A Development Trajectory*. Ανακτήθηκε στις 04-1-2016 από τη διεύθυνση <http://helvia.uco.es/xmlui/bitstream/handle/10396/8689/2013000000658.pdf?sequence=1>

Mehisto, P., Marsh, D., Frigols, M. (2008) *Uncovering CLIL: Content and Language*, Macmillan.

Montalto Attard S., Walter L., Theodorou M., Chrysanthou K. (2014), *Εγχειρίδιο CLIL*. Ανακτήθηκε στις 04-1-2016 από τη διεύθυνση <http://languages.dk/clil4u/#Introduction>

Paris, Scott G.; Winograd, P.,(2003) *The Role of Self-Regulated Learning in Contextual Teaching: Principals and Practices for Teacher Preparation*. Ανακτήθηκε στις 20-12-2015 από τη διεύθυνση <http://eric.ed.gov/?id=ED479905>

Prensky, M. (2001) (α). *Digital Natives, Digital Immigrants* από το *On the Horizon* (MCB University Press, Vol. 9 No. 5 διαθέσιμο και στο <http://marcprensky.com/writing-1/>

Prensky, M. (2001) (β). *Digital Natives, Digital Immigrants Part II. Do They Really Think Differently* από το *On the Horizon* (MCB University Press, Vol. 9 No.6 διαθέσιμο και στο <http://marcprensky.com/writing-1/>

Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2002). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: CUP.

Vlachos, K. (2009). *The Potential of Information Communication technologies (ICT) in Content and Language Integrated Learning (CLIL): The Case of English as a Second/ Foreign Language*. In:

Marsch et al. (ed.) CLIL Practice: Perspectives from the Field. University of Jyväskylä, p 189-198.

«Ολοκληρωμένη Εκμάθηση Γνωστικών Αντικειμένων μέσω της Αγγλικής Γλώσσας και Εργαλείων Web2.0 στο Δημοτικό Σχολείο»

Λαδά Αγγελική¹, Ρέλλια Μαρία²

¹ Εκπ/κός Αγγλικής Γλώσσας, Ράλλια Π.Δ.Σ. Πειραιά
angelinalada@hotmail.com

² Εκπ/κός Αγγλικής Γλώσσας, Ράλλια Π.Δ.Σ. Πειραιά
m_rellia@yahoo.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το εργαστήριο «Ολοκληρωμένη Εκμάθηση Γνωστικών Αντικειμένων μέσω της Αγγλικής Γλώσσας και Εργαλείων Web2.0 στο Δημοτικό Σχολείο» αποτελεί μία εισαγωγή στο **CLIL** (Content Language Integrated Learning), μία προσέγγιση που αφορά στη διδασκαλία ενός σχολικού μαθήματος (Περιβαλλοντικές Σπουδές) μέσω της Αγγλικής γλώσσας.

Πρόκειται για διδασκαλία διπλής εστίασης, κατά τη διάρκεια της οποίας ο εκπαιδευτικός θέτει δυο ομάδες στόχων: τους στόχους που αφορούν στο συγκεκριμένο σχολικό μάθημα και τους στόχους που αφορούν στην εκμάθηση της Αγγλικής γλώσσας. Η προσέγγιση **CLIL** δημιουργεί ευνοϊκές συνθήκες που επιτρέπουν στους μαθητές να χρησιμοποιούν την Αγγλική γλώσσα με φυσικό τρόπο, ώστε σε σύντομο χρονικό διάστημα να μην εστιάζουν τόσο στα στοιχεία της γλώσσας, αλλά περισσότερο στο θέμα για το οποίο θέλουν να μιλήσουν και, κατά συνέπεια, στο μήνυμα το οποίο θέλουν να μεταδώσουν. Γίνεται έτσι χρήση της γλώσσας για πραγματική επικοινωνία.

Το **CLIL** αποτελεί μία προσέγγιση βιωματικής μάθησης που συντελεί στην εκμάθηση τεχνικών «μαθαίνω πώς να μαθαίνω», γλώσσας και περιεχομένου. Η εκμάθηση αυτή θεωρείται ένα πολύ σημαντικό εργαλείο στην συνεχή επιμόρφωση και απόκτηση γνώσεων, καθώς επίσης και στην δια βίου μάθηση.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: Διδασκαλία διπλής εστίασης, βιωματική μάθηση, «μαθαίνω πώς να μαθαίνω»

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

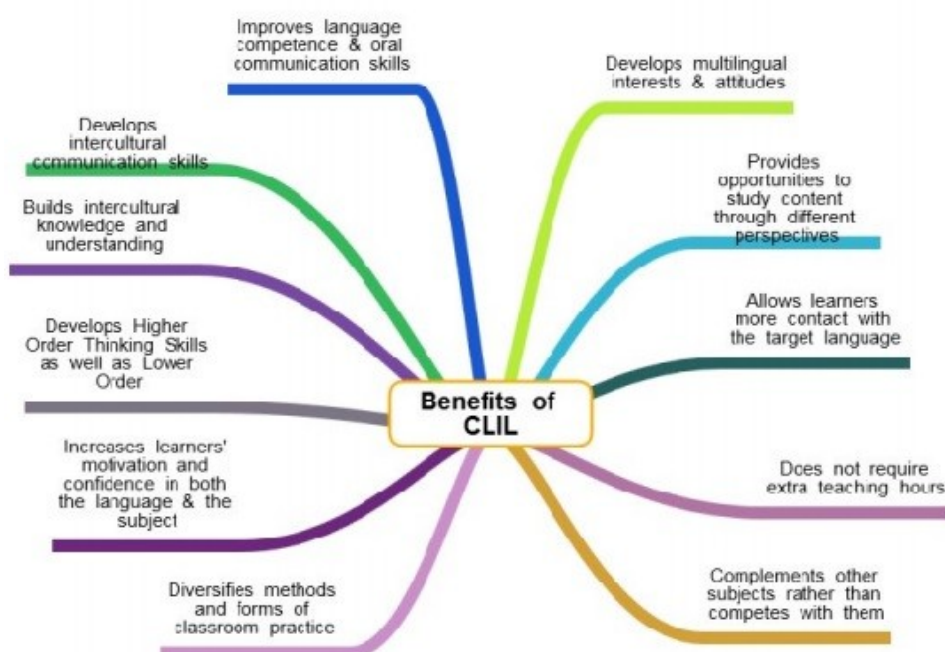
Η εργαστηριακή παρουσίαση «Ολοκληρωμένη Εκμάθηση Γνωστικών Αντικειμένων μέσω της Αγγλικής Γλώσσας και Εργαλείων Web2.0 στο Δημοτικό Σχολείο» αφορά στην εφαρμογή του CLIL, μία εκπαιδευτική προσέγγιση με διπλό στόχο, κατά την οποία χρησιμοποιείται επιπρόσθετη γλώσσα για τη διδασκαλία και την εκμάθηση τόσο της γλώσσας όσο και του περιεχομένου. Χρησιμοποιώντας τη μέθοδο CLIL, οι μαθητές μαθαίνουν ένα ή περισσότερα από τα σχολικά τους μαθήματα μέσα από μια στοχευμένη γλώσσα, συχνά την Αγγλική, την οποία μαθαίνουν παράλληλα με το περιεχόμενο του μαθήματος.

Σύμφωνα με τους Ιωάννου-Γεωργίου και Παύλου (2011), η μέθοδος CLIL έχει τρία κύρια χαρακτηριστικά. Η εκμάθηση μιας επιπλέον γλώσσας είναι ενσωματωμένη σε θέματα περιεχομένου, όπως η γεωγραφία, και οι μαθητές μαθαίνουν τη γλώσσα-στόχο, μέσω της οποίας το περιεχόμενο απλοποιείται. Επίσης, το CLIL έχει τις ρίζες του σε διάφορα κοινωνικό-γλωσσικά και πολιτικά

πλαίσια και σχετίζεται με οποιαδήποτε γλώσσα, ηλικία και μορφωτικό επίπεδο· ανταποκρίνεται έτσι στην πρόταση του Ευρωπαϊκού Προγράμματος Διά Βίου Μάθησης, όπου η πολυγλωσσία και η πολυπολιτισμικότητα θεωρείται ότι προάγουν την ενσωμάτωση, την κατανόηση και την κινητικότητα μεταξύ των Ευρωπαίων. Τέλος, είναι μία προσέγγιση που περιλαμβάνει την ανάπτυξη των κοινωνικών, πολιτιστικών, γνωστικών, γλωσσικών, ακαδημαϊκών και άλλων δεξιοτήτων μάθησης, οι οποίες με τη σειρά τους διευκολύνουν τα επιτεύγματα τόσο στο περιεχόμενο όσο και στη γλώσσα (πρβλ Mehisto et al 2008: 11-12, Coyle, 2005).

ΠΛΕΟΝΕΚΤΗΜΑΤΑ ΤΟΥ CLIL

Το CLIL ως μέθοδος παρουσιάζει σημαντικά πλεονεκτήματα (π.χ. βελτίωση γλωσσικής ικανότητας, ανάπτυξη πολυγλωσσικού ενδιαφέροντος και διαπολιτισμικών επικοινωνιακών δεξιοτήτων), όπως αυτά αποτυπώνονται στο ακόλουθο σχήμα 1:



Σχήμα 1: Τα πλεονεκτήματα του CLIL

Όπως επίσης αναφέρει ο Wolff (2004), οι μαθητές είναι πιο επιτυχημένοι και πιο πρόθυμοι στο διδασκόμενο μέσω CLIL μάθημα από τους συμμαθητές τους στις παραδοσιακές τάξεις και επίσης βλέπουν το περιεχόμενο από μια διαφορετική και ευρύτερη προοπτική, όταν αυτό διδάσκεται σε άλλη γλώσσα (πολύ-προοπτική /πολυπρισματική θεώρηση). Με το CLIL, η εκμάθηση του συγκεκριμένου θέματος είναι διαπολιτισμική (Christ, 2000), ενώ οι μαθητές αναπτύσσουν πιο ακριβείς ακαδημαϊκές έννοιες με την εμπλοκή άλλης μιας γλώσσας (Lamsfuss-Schenk, 2002).

ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΤΗΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑΣ

Σκοπός του εργαστηρίου είναι να τονίσει την σπουδαιότητα της προσέγγισης **CLIL** (Ενιαία Εκμάθηση Διδακτικού Αντικειμένου και Ξένης Γλώσσας) στην διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας. Αφού παρουσιαστεί με συντομία το θεωρητικό πλαίσιο και το παιδαγωγικό όφελος της προσέγγισης, θα ακολουθήσει επίδειξη πρακτικής της εφαρμογής στα Ράλλεια Πειραματικά

Δημοτικά Σχολεία του Πειραιά, με παραδείγματα από την διδασκαλία του μαθήματος της Μελέτης Περιβάλλοντος (Δ' Δημοτικού) και της Γεωγραφίας (Στ' Δημοτικού) μέσα από την Αγγλική γλώσσα, με βιωματικό τρόπο.

Το εργαστήριο αποσκοπεί στην ανάπτυξη διαλόγου και συνεργασίας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που αξιοποιούν ή θέλουν να αξιοποιήσουν το CLIL για την αναβάθμιση της διδασκαλίας τους.

Οι μαθητές/επιμορφούμενοι, στο εργαστήριο Πληροφορικής και με τη χρήση του διαδραστικού πίνακα και των ηλεκτρονικών υπολογιστών, χωρισμένοι σε ομάδες των τριών ή τεσσάρων ατόμων, παρακολουθούν τη θεωρητική παρουσίαση, εμπλέκονται στις προτεινόμενες εκπαιδευτικές δραστηριότητες και στη συνέχεια παρουσιάζουν το αποτέλεσμα της εργασίας τους στις υπόλοιπες ομάδες.

Επιμέρους σκοποί του παρόντος εργαστηρίου είναι οι ακόλουθοι:

- Η εξοικείωση με την προσέγγιση **CLIL** και η κατανόηση της χρήσης του μέσα στη σχολική τάξη του δημοτικού σχολείου.
- Η αξιοποίηση του **CLIL** στη διδακτική πράξη.
- Η ανάπτυξη δεξιοτήτων χρήσης της Αγγλικής γλώσσας ως μέσο προσέγγισης της γνώσης και προώθησης του πολιτισμού
- Η ανάπτυξη δεξιοτήτων των νέων τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας (ΤΠΕ).
- Η χρήση της διάδρασης, καθώς και η οικειοποίηση αξιών όπως το ομαδοσυνεργατικό πνεύμα, η αυτοπεποίθηση και η αυτενέργεια/αυτονόμηση.
- Η απόκτηση από τους μαθητές ικανοτήτων συνεργασίας και διαλόγου, καθώς και ρύθμισης των διαπροσωπικών σχέσεων.
- Η αναζήτηση πληροφοριών μέσω του διαδικτύου.

Η εκτιμώμενη διάρκεια του εργαστηρίου είναι 120 λεπτά. Γλώσσα της εισήγησης θα είναι η Ελληνική, με αναφορές στην Αγγλική κατά την περιγραφή του μαθήματος, όπου αυτό απαιτείται. Μετά το τέλος της εισήγησης, θα απαντηθούν όλες οι τυχόν ερωτήσεις που θα προκύψουν.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ, ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟ ΚΑΙ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΟΥ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ

Μεθοδολογικά, οι δραστηριότητες που περιλαμβάνονται δομούνται πάνω στη Θεωρία Πολλαπλής Νοημοσύνης του Gardner (1999) και στην ολιστική προσέγγιση της γνώσης. Η θεωρία αυτή φαίνεται να ανταποκρίνεται στην ανάπτυξη των ιδιαίτερων προτιμήσεων, των δυνατοτήτων και των ταλέντων που κάθε μαθητής αναπτύσσει σε διαφορετικά στάδια, ενώ η ολιστική προσέγγιση της γνώσης παρέχει τα μεθοδολογικά εργαλεία και τις τεχνικές που ανταποκρίνονται στην ικανοποίηση των διαφορετικών τομέων νοημοσύνης που ο κάθε μαθητής αναπτύσσει και μέσα από τους οποίους δομεί τη νέα γνώση.

Η υιοθέτηση αυτού του μοντέλου δίνει την ευκαιρία στον εκπαιδευτικό να δομήσει εκπαιδευτικά σενάρια προσαρμοσμένα στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών του, να διευρύνει τις οπτικές μέσα από τις οποίες παρουσιάζεται η νέα πληροφορία και να τους οδηγήσει σε μια πολύπλευρη ανάπτυξη, με στόχο την πληρότητα και την αυτοπραγμάτωση, όπως αυτή ορίζεται από τον Maslow (1970). Επίσης, η ολιστική προσέγγιση εξυπηρετεί την ανθρωπιστική προσέγγιση της γνώσης και τη δόμηση της εμπειρικής μάθησης με τα χαρακτηριστικά που της αποδίδει ο Rogers (1983).

Παράλληλα επιλέγεται το συνεργατικό μοντέλο μάθησης, καθώς τα πολλαπλά γνωστικά και συναισθηματικά οφέλη που προκύπτουν για τους μαθητές από την εφαρμογή του έχουν καταγραφεί στη βιβλιογραφία (Gillies, 2003). Το συγκεκριμένο μοντέλο συνάδει και με τη Θεωρία της Πολλαπλής Νοημοσύνης καθώς αποτελεί βασικό μοχλό ανάπτυξης της διαπροσωπικής νοημοσύνης.

Έχοντας τα παραπάνω ως θεωρητικές αρχές, αναπτύχθηκε ένα αναλυτικό πρόγραμμα που, κατά περίπτωση, χρησιμοποιεί στοιχεία από προγράμματα που βασίζονται στην Λεξική Προσέγγιση (Lexical Approach), σε αυτά που δομούνται με βάση τις δραστηριότητες (Task-based Approach), στα διαδικαστικά προγράμματα (Procedural-based) αλλά και στα διεργαστικά (Process-based).

ΠΟΙΟΥΣ ΑΦΟΡΑ – ΑΝΑΜΕΝΟΜΕΝΑ ΟΦΕΛΗ

Το εργαστήριο απευθύνεται κυρίως σε δασκάλους (ΠΕ70) και εκπαιδευτικούς Αγγλικής Γλώσσας (ΠΕ06) Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, αλλά και άλλες ειδικότητες, καθώς και νέους ερευνητές στο πεδίο των ΤΠΕ. Μετά την ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων, οι επιμορφούμενοι κρίνεται ότι θα έχουν κατανοήσει καλύτερα τη φιλοσοφία και τη χρήση της προσέγγισης **CLIL** και θα είναι σε θέση να:

- βελτιώσουν τα μαθησιακά κίνητρα των εμπλεκόμενων μαθητών
- σχεδιάζουν δραστηριότητες σύμφωνα με τις αρχές του **CLIL**. Οι μαθητές διδάσκονται την ύλη του σχολικών εγχειριδίων μέσω της Αγγλικής γλώσσας με τη βοήθεια βίντεο ή σχετικού υλικού που δημιουργούν για αυτόν τον σκοπό οι εκπαιδευτικοί. Η διδασκαλία συμπληρώνεται με δραστηριότητες που εκπονούνται στην τάξη που αφορούν σε φύλλα εργασιών, τραγούδια, διαδραστικά παιχνίδια, θεατρικά παιχνίδια κλπ.
- επιλέγουν και να προσαρμόζουν κατάλληλα και δημιουργικά μαθησιακούς πόρους ώστε να εμπλουτίζουν την ύλη των σχολικών εγχειριδίων

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΗΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑΣ

Η διάρκεια του εργαστηρίου, όπως αναφέρθηκε, εκτιμάται γύρω στις δύο (2) ώρες. Θα εργαστούμε ως εξής:

Φάση 1η: Οι επιμορφούμενοι παρακολουθούν μία εισαγωγική, θεωρητική παρουσίαση (διάρκειας 20 περίπου λεπτών) για το **CLIL**, στην οποία παρουσιάζονται οι δημιουργικές δυνατότητές του με διάφορα παραδείγματα.

Φάση 2η: Παρουσιάζεται, θεωρητικά, η εφαρμογή της μεθόδου CLIL στη διδασκαλία της Μελέτης Περιβάλλοντος των μαθητών της Δ' Δημοτικού, σε ενότητες του σχολικού εγχειριδίου που αφορούν στα γενικότερα περιβαλλοντικά προβλήματα και, στη συνέχεια, στη μόλυνση του αέρα, τα απορρίμματα και την ανακύκλωση, καθώς και την έλλειψη του νερού σε διαφορετικές περιοχές του πλανήτη. Στη συνέχεια, επιλέγεται η ενότητα της μόλυνσης του αέρα και οι επιμορφούμενοι καλούνται να εργαστούν πάνω σε σχετικές δραστηριότητες, με τη χρήση φύλλων εργασίας αλλά και Web2.0 εργαλείων (π.χ. ToonDoo comic strips ή brainstorming με τη χρήση word clouds). Εκτιμώμενη διάρκεια: 45 λεπτά.

Φάση 3η: Παρουσιάζεται, θεωρητικά, η εφαρμογή της μεθόδου CLIL στη διδασκαλία της Γεωγραφίας των μαθητών της Στ' Δημοτικού, σε ενότητες του σχολικού εγχειριδίου που αφορούν την πληθυσμιακή ανάπτυξη και κατανομή, τη γη ως χώρο ζωής του ανθρώπου και την Ευρώπη. Κατόπιν, επιλέγεται η

ενότητα που αφορά τους κατοίκους και τα κράτη της Ευρώπης και οι επιμορφούμενοι καλούνται να εργαστούν πάνω σε σχετικές δραστηριότητες , με χρήση φύλλων εργασίας και Web2.0 εργαλείων (google earth, google docs, word clouds, graphic organizers, prezi, interactive powerpoint, interactive videos). Εκτιμώμενη διάρκεια: 45 λεπτά.

Φάση 4η: Ερωτήσεις, σχόλια και διευκρινήσεις σχετικά με το εργαστήριο. Εκτιμώμενη διάρκεια: 10' λεπτά.

ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Christ, H. (2000). Zweimal hinschauen – Geschichte bilingual lernen. In Bredella, L. & F.J. Meißner (eds.) *Wie ist Fremdverstehen lehr- und lernbar?* Tübingen: Gunter Narr, 43-83.

Coyle, D. (2005). *CLIL: Planning Tools for Teachers*. The University of Nottingham, School of Education. Ανακτήθηκε στις 3 Φεβρουαρίου 2016 από τη διεύθυνση http://www.unifg.it/sites/default/files/allegatiparagrafo/20-01-2014/coyle_clil_planningtool_kit.pdf

Gardner H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple Intelligence for the 21th century*.

New York: Basic.

Gillies, R.M. (2003). Structuring cooperative group work in classrooms. *International Journal of Educational Research*, 39: 35–49.

Ioannou Georgiou, S. & Pavlou, P. (2011). *Guidelines for CLIL Implementation in Primary and Pre-primary Education, 2011*. Ανακτήθηκε στις 31 Ιανουαρίου 2016 από τη διεύθυνση http://www.schools.ac.cy/klimakio/Themata/Anglika/teaching_material/clil/guidelinesforclilimplementation1.pdf.

Lamsfuß-Schenk (2002). Geschichte und Sprache – Ist der bilinguale Geschichtsunterricht der Königsweg zum Geschichtsbewusstsein? Στο Breidbach, S., G. Bach & D. Wolff (eds.) *Bilingualer Sachfachunterricht: Didaktik, Lehrer-/Lernerforschung und Bildungspolitik zwischen Theorie und Empirie*. Frankfurt: Lang, 191-206.

Maslow, Abraham H. (1970). *Motivation and Personality* (2nd ed). New York: HarperCollins.

Mehisto, P., Marsh, D., Frigols, M. (2008). *Uncovering CLIL: Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education*. Macmillan: Oxford.

Rogers C. (1983). *Freedom to Learn for the 80's*. New York: Merrill-McMillan.

Wolff, D. (2004). *Integrating language and content in the language classroom: Are transfer of knowledge and of language ensured?* Proceedings of the GERAS, Paris, GERAS.

«"With a multimodal push of a bilingual button" Η αξιοποίηση των ΤΠΕ για την ανάπτυξη των παραγωγικών γλωσσικών δεξιοτήτων σε αλλόγλωσσους μαθητές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης»

**Παπαδόπουλος Ισαάκ¹, Τζαμαλή Δήμητρα², Καραθάνου
Ανθή³**

¹ Υποψήφιος Διδάκτορας Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας, Αριστοτέλειο
Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
isaakpapad@itl.auth.gr

² Νηπιαγωγός & ΜΑ στη Δίγλωσση Ειδική Αγωγή & Εκπαίδευση

³ Φιλολόγος Ιδιωτικής Εκπαίδευσης

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία περιγράφει τον σχεδιασμό και την εφαρμογή ενός πιλοτικού προγράμματος ανάπτυξης των παραγωγικών δεξιοτήτων αλλόγλωσσων μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Για το συγκεκριμένο θεματικό πρόγραμμα, αξιοποιήθηκαν οι ΤΠΕ μέσα σε ένα πολυτροπικό περιβάλλον μάθησης και ενασχόλησης των μαθητών.

Η πειραματική παρέμβαση εφαρμόστηκε σε 20 παιδιά με μεταναστευτικό προφίλ (Αλβανικής καταγωγής) από δημοτικά σχολεία του νομού Λάρισας, διήρκεσε τέσσερις σχολικούς μήνες και υλοποιούνταν τρεις φορές εβδομαδιαίως. Η συγκεκριμένη πειραματική παρέμβαση περιελάμβανε θεματικές από το μάθημα «Μελέτη Περιβάλλοντος» της Γ' δημοτικού και εμπλουτίστηκε από ψηφιακές παιγνιώδεις δραστηριότητες.

Αρχικά, οι μαθητές εξοικειώνονταν με το ειδικό λεξιλόγιο της εκάστοτε θεματικής μέσα σε ένα πολυτροπικό και πολυαισθητηριακό πλαίσιο με τη συνδυαστική χρήση ποικίλων υλικών όπως ψηφιακές διαφάνειες, βίντεο που προβάλλονταν με τη χρήση του προτζέκτορα ενώ συνοδευτικά ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιούσε έντυπο εποπτικό υλικό για να διευκολύνει την αποτελεσματική εισαγωγή των μαθητών στην εκάστοτε θεματική.

Στη συνέχεια, δινόταν ιδιαίτερη έμφαση στην εμπλοκή των μαθητών σε παιγνιώδεις δραστηριότητες σε ψηφιακή μορφή με τη χρήση του λογισμικού *Hotpotatoes* όπως σταυρόλεξα, ακροστιχίδες, ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής, αντιστοιχίσεις κ.α. Κάθε φορά, οι μαθητές συμμετείχαν σε δραστηριότητες σχεδιασμένες από τον εκπαιδευτικό της συγκεκριμένης πειραματικής παρέμβασης και στόχο είχαν την ανάπτυξη του γραπτού και προφορικού λόγου των μαθητών.

Στο τελευταίο στάδιο, οι μαθητές εμπλέκονταν σε δημιουργικές δραστηριότητες αξιολόγησης με την χρήση των προσωπικών υπολογιστών που διέθετε κάθε μαθητής και με την διεκπεραίωση δραστηριοτήτων πληροφοριακού κενού και γλωσσικής διαμεσολάβησης ψηφιακά.

Για την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας της συγκεκριμένης πειραματικής εφαρμογής χρησιμοποιήθηκαν από τον ερευνητή τα ακόλουθα μεθοδολογικά εργαλεία: α) προέλεγχος/ μετέλεγχος, β) το ημερολόγιο του ερευνητή, γ) ερωτηματολόγια ικανοποίησης και δ) portfolio των μαθητών.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: *δεύτερη γλώσσα, ψηφιακά παιχνίδια, πολυτροπικό περιβάλλον, δίγλωσσοι μαθητές*

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η Ελλάδα αποτελεί τις τελευταίες δύο δεκαετίες χώρα υποδοχής πληθυσμών με διαφορετικό γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο ενώ τα ελληνικά σχολεία χαρακτηρίζονται από ένα συνεχώς αυξανόμενο αριθμό μαθητών με μεταναστευτικό προφίλ. Το γεγονός αυτό βέβαια κάνει περισσότερο επιτακτική την προσπάθεια του ελληνικού κράτους να εναρμονιστεί με την ευρύτερη ευρωπαϊκή πολιτική προώθησης της πολυγλωσσίας και της πολυπολιτισμικότητας μέσω των πρακτικών που ακολουθούνται στα ελληνικά σχολεία. Έρευνες που διεξάγονται τόσο σε εθνικό όσο και σε διεθνές επίπεδο τονίζουν πως οι παιγνιώδεις δραστηριότητες αποτελούν το πιο αποτελεσματικό μέσο για τη γλωσσική ανάπτυξη των μαθητών σε μία γλώσσα ενώ στην περίπτωση της ανάπτυξης μιας δεύτερης γλώσσας η αξιοποίηση παιγνιωδών δραστηριοτήτων θεωρείται ιδιαίτερα αποτελεσματική (Παπαδόπουλος & Γρίβα, 2014, 2015).

Όπως έχει διαπιστωθεί, «η μάθηση μπορεί, και θα πρέπει να είναι πολύ διασκεδαστική» (Quinn, 2005:11). Τα παιδιά «διασκεδάζουν» με δραστηριότητες που τους επιτρέπουν να μιμούνται, να εξερευνούν, να ασχολούνται με ήχους και ρυθμούς, να τραγουδούν και να αναπαράγουν ήχους (Lefever, 2007) γεγονός που υπογραμμίζει την αξιοποίηση των ΤΠΕ στο πλαίσιο της ανάπτυξης μιας δεύτερης γλώσσας. Πιο συγκεκριμένα, η ενασχόληση των μαθητών με τον ηλεκτρονικό υπολογιστή, με δραστηριότητες οι οποίες είναι παιδαγωγικές και παράλληλα έχουν εκπαιδευτικό χαρακτήρα, αποτελεί ισχυρό μαθησιακό κίνητρο για τα παιδιά (Parette et al., 2008) ενώ μπορεί να λειτουργήσει υποστηρικτικά για τη γλωσσική ανάπτυξη τους (Segers & Verhooven, 2002) όπως και να προωθήσει την ομαδική εργασία, με την ανάπτυξη επικοινωνίας, συνεργασίας και τη διερευνητική μάθηση (Shneiderman, 1998).

Επιπρόσθετα, οι παιγνιώδεις δραστηριότητες κινητοποιούν τους μαθητές και δίνουν ευκαιρίες αυθόρμητης συμμετοχής και αυθόρμητης επικοινωνίας ακόμη και σε πιο διστακτικούς μαθητές (Γρίβα & Σέμογλου 2013, Hansen 1994). Τα παιχνίδια προσφέρουν ευκαιρίες αυθεντικής επικοινωνίας στους μαθητές ενώ ταυτόχρονα προσιδιάζουν καταστάσεις επικοινωνίας της πραγματικής ζωής κατά τις οποίες οι μαθητές χρησιμοποιούν τη γλώσσα στόχο σε ένα πλαίσιο (Wright, Bettridge & Buckby, 1984).

Όσον αφορά στη συμμετοχή των μαθητών σε παιγνιώδεις δραστηριότητες μέσα από την αξιοποίηση των ΤΠΕ, τότε οι μαθητές δρουν στο πλαίσιο ελκυστικών και ευχάριστων δραστηριοτήτων (Martinez, 2002). Οι ψηφιακές παιγνιώδεις δραστηριότητες τείνουν να μειώνουν το «συγκινησιακό φίλτρο» των μαθητών (Krashen, 1985) και τους βοηθούν να καλλιεργούν πιο αποτελεσματικά τις γλωσσικές δεξιότητες σε ένα «ασφαλές» και χαλαρό περιβάλλον μάθησης (Dryden & Vos, 1997; Kersten et al., 2010).

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ

Σύμφωνα με την ισχύουσα βιβλιογραφία, η ανάπτυξη ενός πολυτροπικού περιβάλλοντος μάθησης περιλαμβάνει έναν αριθμό πλεονεκτημάτων, τα οποία δεν σχετίζονται μόνον με την γλωσσική ανάπτυξη των μαθητών, αλλά επιδρούν ευεργετικά και στην ανάπτυξη των κοινωνικών, γνωστικών και μεταναγνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών (Tomlinson & Masuhara 2009,

Griva & Chostelidou 2012, Παπαδόπουλος & Γρίβα 2015, Papadopoulos & Kalafati 2016). Ωστόσο, ο περιορισμένος αριθμός ερευνών στη χώρα μας, σχετικά με τον ρόλο που έχουν οι ψηφιακές παιγνιώδεις δραστηριότητες στην ανάπτυξη της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης γλώσσας σε αλλόγλωσσους μαθητές, οδήγησε στην διεξαγωγή αυτής της έρευνας. Πιο συγκεκριμένα, με την παρούσα έρευνα επιχειρήθηκε να μελετηθεί η αποτελεσματικότητα και τα πιθανά πλεονεκτήματα της εφαρμογής ενός προγράμματος διδασκαλίας της Ελληνικής ως Γ2 (δεύτερη γλώσσα) μέσα από την αξιοποίηση των ψηφιακών παιχνιδιών στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση και συγκεκριμένα στη Γ' Δημοτικού.

Συγκεκριμένα, οι ερευνητικές υποθέσεις που τέθηκαν από τους ερευνητές ήταν:

- α) η αξιοποίηση των ΤΠΕ σε ένα πολυτροπικό περιβάλλον μάθησης συμβάλει στην ανάπτυξη της δεξιότητας παραγωγής προφορικού λόγου αλλόγλωσσων μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην ελληνική γλώσσα
- β) η αξιοποίηση των ΤΠΕ σε ένα πολυτροπικό περιβάλλον μάθησης συμβάλει στην ανάπτυξη της δεξιότητας παραγωγής γραπτού λόγου αλλόγλωσσων μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην ελληνική γλώσσα

ΔΕΙΓΜΑ

Οι συμμετέχοντες αυτής της παρέμβασης ήταν 20 μαθητές της Γ' Τάξης δημοτικών σχολείων του Ν. Λάρισας. Οι μαθητές ήταν Αλβανικής καταγωγής και είχαν την Αλβανική ως μητρική γλώσσα. Κατά μεγάλη πλειοψηφία (90%), οι μαθητές διέμεναν στην Ελλάδα για 2 χρόνια ενώ το 10% του δείγματος διέμενε στην Ελλάδα για 3 χρόνια. Οι γονείς των συμμετεχόντων ήταν κατά 100% Αλβανικής καταγωγής ενώ η γλώσσα ομιλίας στο σπίτι ήταν η Αλβανική με περιπτώσεις χρήσης της Ελληνικής στο πλαίσιο αλληλόδρασης με Έλληνες.

ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

Η πειραματική παρέμβαση εφαρμόστηκε σε αλλόγλωσσους μαθητές δημοτικών σχολείων του Ν. Λάρισας, με στόχο την ανάπτυξη της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας μέσα σε ένα πολυτροπικό περιβάλλον μάθησης. Κατά την διάρκεια του προγράμματος, δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στα ενδιαφέροντα των μαθητών, στα ιδιαίτερα ταλέντα και τις κλίσεις τους ώστε να επιτευχθούν αβίαστα και ξεκούραστα οι στόχοι που τέθηκαν. Έτσι, οι μαθητές δρούσαν στο πλαίσιο μιας μαθησιακής κοινότητας και κάθε μαθητής αναλάμβανε τη διεκπεραίωση μιας δραστηριότητα που βρισκόταν σε αρμονία με τις κλίσεις τους. Για παράδειγμα, μαθητές που ήταν ιδιαίτερα καλοί στη χρήση του υπολογιστή αναλάμβαναν τις πιο απαιτητικές ψηφιακές δραστηριότητες ενώ κάποιοι άλλοι αναλάμβαναν τη χρήση τραγουδιών, την ανάγνωση των οδηγιών κτλ. Τέλος, δόθηκε ιδιαίτερη βαρύτητα στην ανάπτυξη συνεργασίας και στην παροχή πολλαπλών ευκαιριών για μάθηση μέσα από ποικίλες ψηφιακές δραστηριότητες, δραστηριότητες ελεύθερης έκφρασης και δημιουργικότητας. Άλλωστε, οι μαθητές σε κάθε θεματικές συνεργάζονταν για τη διεκπεραίωση και δημιουργία των κατασκευών, για την ολοκλήρωση των ψηφιακών δραστηριοτήτων, την εύρεση πληροφοριών κ.α.

Προστάδιο: Εισαγωγή των μαθητών στην εκάστοτε θεματική

Στην πρώτη φάση, ο εκπαιδευτικός εφαρμόζει ένα πρόγραμμα ωριαίας διδασκαλίας βασισμένο σε παιχνίδια μέσα στην τάξη. Αρχικά, προβαλλόταν στους μαθητές μέσω ηλεκτρονικού υπολογιστή οι λέξεις της αντίστοιχης ενότητας οπτικά, μέσω της εικόνας της λέξης και μέσω γραπτής μορφής της

λέξης. Επίσης, ο εκπαιδευτικός προσπαθούσε να ενεργοποιήσει την προϋπάρχουσα γνώση των μαθητών μέσα από το διάλογο και να παρακινήσει τους μαθητές να εκφραστούν προφορικά στην Ελληνική γλώσσα.

Κύριο Στάδιο: Εμπέδωση της νέας γνώσης

Κατά το κύριο στάδιο, ο εκπαιδευτικός προσπαθούσε να ενδυναμώσει την εμπλοκή των μαθητών σε ψηφιακές παιγνιώδεις δραστηριότητες με την αξιοποίηση του λογισμικού *HotPotatoes* και πιο συγκεκριμένα μέσα από δραστηριότητες όπως σταυρόλεξα, ακροστιχίδες, ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής, αντιστοιχίσεις κ.α. Με αυτό τον τρόπο, οι μαθητές είχαν την ευκαιρία να αλληλεπιδράσουν μέσα από τις δραστηριότητες σχεδιασμένες από τον εκπαιδευτικό της συγκεκριμένης πειραματικής παρέμβασης που στόχευαν στην ανάπτυξη του γραπτού και προφορικού λόγου τους. Κρίθηκε ιδιαίτερα σημαντικό οι μαθητές να δράσουν στο πλαίσιο των ψηφιακών παιχνιδιών καθώς μέσα από τα παιχνίδια, τους δίνεται η δυνατότητα να μαθαίνουν ευκολότερα σε ένα οικείο και διασκεδαστικό περιβάλλον (Γρίβα & Σέμογλου, 2013).

Ανάμεσα στις παιγνιώδεις δραστηριότητες στις οποίες συμμετείχαν οι μαθητές ήταν:

- Ψηφιακή ζωγραφική όπου οι μαθητές ζωγράφιζαν ψηφιακά κατόπιν προφορικών οδηγιών του εκπαιδευτικού. Έτσι, οι μαθητές έπρεπε να προχωρούν σε προσεκτική ακρόαση του προφορικού γλωσσικού ερεθίσματος, να το κατανοούν και να προχωρούν στην παραγωγή έργου.
- Αντιστοιχίσεις, οι οποίες βασίζονταν στις θεματικές και στο ειδικό λεξιλόγιο της κάθε θεματικής. Οι μαθητές έπρεπε άλλοτε να αντιστοιχίσουν συνώνυμες και άλλοτε αντώνυμες λέξεις, ενώ σε αρχικό στάδιο προχωρούσαν στην αντιστοίχιση λέξεων και εικόνων.
- Παιχνίδια μνήμης στον υπολογιστή στα οποία θα έπρεπε να βρίσκουν ίδιες εικόνες ή ίδιες λέξεις.
- Κατασκευές εικαστικών δημιουργιών κατόπιν ψηφιακών ηχογραφημένων προφορικών οδηγιών
- Τραγούδια τα οποία βοηθούσαν τους μαθητές να αναπτύξουν τη δεξιότητα κατανόησης γραπτού λόγου αλλά και τη δεξιότητα παραγωγής γραπτού λόγου μέσα από τη μεγαλόφωνη ανάγνωση των τραγουδιών.

Μεταστάδιο: Αξιολόγηση της νεοαποκτηθείσας γνώσης

Στο τελευταίο στάδιο της συγκεκριμένης πειραματικής εφαρμογής, οι μαθητές εμπλεκόντουσαν σε δημιουργικές δραστηριότητες αξιολόγησης μέσα από την αξιοποίηση των προσωπικών υπολογιστών και τη διεκπεραίωση δραστηριοτήτων πληροφοριακού κενού και γλωσσικής διαμεσολάβησης ψηφιακά.

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

Προκειμένου να αξιολογηθεί η αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής παρέμβασης, χρησιμοποιήθηκαν τρία μεθοδολογικά εργαλεία:

- α) ένας προέλεγχος έλεγχος (pre – test) για και ένας μετέλεγχος (post – test)
- β) το ημερολόγιο του εκπαιδευτικού/ερευνητή
- γ) ερωτηματολόγια ικανοποίησης με κάθε μαθητή ξεχωριστά

ενώ συνοδευτικά χρησιμοποιήθηκαν τα ατομικά portfolios των μαθητών καθόλη τη διάρκεια της παρέμβασης.

Όσον αφορά στο pre – test και στο post – test (πριν και μετά την παρέμβαση), αποτελούνταν από ερωτήσεις και δραστηριότητες που αξιολογούσαν το επίπεδο επάρκειας στην ελληνική αγγλική γλώσσα των μαθητών. Πιο συγκεκριμένα, στο pre- test και στο post- test, οι μαθητές κλήθηκαν να επιλέξουν τη σωστή απάντηση σε ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής, σταυρόλεξα και αντιστοιχίσεις ψηφιακά ενώ ως τελευταία δραστηριότητα τέθηκε η συγγραφή ενός κειμένου από τους μαθητές.

Αναφορικά με το ημερολόγιο του εκπαιδευτικού, αυτό αποσκοπούσε να καταγράψει τη συμπεριφορά των μαθητών κατά τη διάρκεια της παρέμβασης, τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ τους και τη συμμετοχή τους στη διαδικασία της μάθησης. Η καταγραφή του ημερολογίου γινόταν στο τέλος κάθε παρέμβασης, ενώ η δομή βασίστηκε σε ερωτήσεις καθοδήγησης όπως αυτές των Richards & Lockhart (1994).

Αξίζει να σημειωθεί ότι οι ερωτήσεις του ημερολογίου αφορούσαν τρεις θεματικές:

α) ερωτήσεις για τη διδασκαλία

1. Ποιους στόχους έθεσα; Σε ποιο βαθμό αυτοί επετεύχθησαν; 2. Τι διδακτικό υλικό χρησιμοποίησα; Πόσο αποτελεσματικά ήταν τα μέσα διδασκαλίας; 3. Ποιες μορφές εργασίας και επικοινωνίας εφαρμόστηκαν;

β) σε θέματα σχετικά με τη στάση και τη συμμετοχή των μαθητών

1. Ποια ήταν η στάση των μαθητών στην αρχή, στη μέση και στο τέλος της κάθε δραστηριότητας; Πώς μπορώ να αντιδράσω;

γ) ερωτήματα σχετικά με την γενική εκτίμηση της διδασκαλίας

1) Τι πήγε καλά και τι όχι; Γιατί; 2) Τι θα μπορούσα να αλλάξω; Γιατί;

Ως προς τα ερωτηματολόγια ικανοποίησης, τα ερωτήματα τα οποία περιλήφθηκαν στο σύνολο των συνεντεύξεων που πραγματοποιήθηκαν ήταν 5 και ήταν τα εξής: α) Τι σου άρεσε περισσότερο; β) Τι σε δυσκόλεψε περισσότερο; γ) Τι θα ήθελες να κάνουμε διαφορετικά; δ) Τι έμαθες μέσα από αυτό το πρόγραμμα που δεν γνώριζες πριν; και ε) Θα ήθελες να συμμετέχεις και του χρόνου σε ένα τέτοιο πρόγραμμα;

Τέλος, ως συνοδευτικό και συμπληρωματικό μεθοδολογικό εργαλείο αξιολόγησης των μαθητών χρησιμοποιήθηκαν τα ατομικά portfolio που διατηρούσαν οι μαθητές ψηφιακά και έντυπα μια και έρευνες σε εθνικό και διεθνές επίπεδο έχουν καταδείξει τον ευεργετικό ρόλο των portfolio στην αυτοαξιολόγηση των μαθητών αλλά και στην ανάπτυξη της γλώσσας στόχου (Παπαδόπουλος & Γρίβα, 2015).

ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Γρίβα, Ε., & Σέμογλου, Κ. (2013). *ΞΕΝΗ ΓΛΩΣΣΑ ΚΑΙ ΠΑΙΧΝΙΔΙ: Κινητικές δραστηριότητες δημιουργικής έκφρασης στην πρωτοσχολική εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Παπαδόπουλος, Ι. & Γρίβα, Ε. (2015). Η «άλλη» μου χώρα μέσα από τα τα παραμύθια της: ανάπτυξη της Ελληνικής γλώσσας και της πολιτισμικής ενημερότητας σε δίγλωσσα νήπια. Πανελλήνιο Γλωσσολογικό Συνέδριο για την Πρώτη γλώσσα και την Πολυγλωσσία, Τύρναβος.

Griva, E. & Chostelidou, D. (2012) Additive bilingualism of immigrant children: introducing a multisensory project in kindergarten. In H. Switzer D. Foulker (Eds) *Kindergartens: Teaching Methods, Expectations and Current Challenges*, 83-104. Nova Science publishers, inc.

Krashen, S. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and implication*. London and New York: Longman.

Lefever, S. (2007). Putting the cart before the horse – English instruction in grades 1–4. *Málfríður*, 23 (2), 24 –28.

Papadopoulos, I. & Griva, E. (2014). Learning in the traces of Greek Culture: a CLIL project for raising cultural awareness and developing L2 skills. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*.

Papadopoulos, Is. & Kalafati, A. (2016). Greek language development and awareness of Ancient Greek philosophy: Introducing a content-based project to immigrant students. *Multilingual Academic Journal of Education and Social Sciences*.

Parette, H. P., Hourcade, J. J., Boeckmann, N. M., & Blum, C. (2008). Using Microsoft_ PowerPoint TM to support emergent literacy skill development for young children at risk or who have disabilities. *Early Childhood Education Journal*, 36(3), 233–239.

Quinn, C.N. (2005). *Engaging Learning: Designing e-Learning Simulation Games*. San Francisco: John Wiley & Sons.

Richards, J. & Lockhart, C. (1994), *Reflective teaching in second language classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press, 16 -17.

Segers, E., & Verhoeven, L. (2005). Long-term effects of computer training of phonological awareness in kindergarten. *Journal of Computer Assisted Learning*, 21, 17–27.

Tomlinson, B. & Masuhara, H. (2009). Playing to Learn: A Review of Physical Games in Second Language Acquisition, *Simulation & Gaming*, 40 (5), 645-668.

«Εντάσσοντας τα web 2.0 εργαλεία στην εκπαίδευση. Η αξιοποίηση του YouTube στην ξενόγλωσση διδασκαλία»

Παπαχαρίτου Χριστίνα

Καθηγήτρια Αγγλικής Γλώσσας, Υποψήφια Διδάκτωρ (Α.Π.Θ)
christinapapach@gmail.com

Περίληψη

Στην ψηφιακή εποχή που διανύουμε η χρήση των web 2.0 εργαλείων στην εκπαίδευση θεωρείται πλέον αναγκαία και αυτονόητη προκειμένου οι μαθητές να αποκομίσουν εφόδια τα οποία ο παραδοσιακός τρόπος διδασκαλίας δεν μπορεί να τους προσφέρει. Τα εφόδια αυτά είναι απαραίτητα ώστε να είναι σε θέση να ανταποκριθούν στις σύγχρονες ανάγκες μιας κοινωνίας στην οποία η τεχνολογία αναπτύσσεται με αλματώδεις ρυθμούς. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η ένταξη των εργαλείων αυτών στο μάθημα της ξένης γλώσσας, η οποία προσδίδει στις δραστηριότητες μια αυθεντική διάσταση. Πιο συγκεκριμένα, η χρήση βίντεο, που βρίσκονται σε αφθονία στο YouTube, διευκολύνουν την έκθεση των μαθητών σε αυθεντικό λόγο, διαδικασία που θα πρέπει να αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της ξενόγλωσσης διδασκαλίας καθώς μέσω της παρακολούθησής τους, δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να εξοικειωθούν με τον παραγόμενο λόγο των φυσικών ομιλητών μιας ξένης γλώσσας. Στην παρούσα εισήγηση τονίζεται η αναγκαιότητα της αξιοποίησης web 2.0 εργαλείων στην εκπαίδευση και ειδικότερα στην ξενόγλωσση εκπαίδευση, υπογραμμίζεται η αξία της ένταξης βίντεο στην εκπαιδευτική διαδικασία ενώ ιδιαίτερη βαρύτητα δίνεται στη χρήση του YouTube για την ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων των μαθητών στο ξενόγλωσσο μάθημα.

Λέξεις κλειδιά: web 2.0 εργαλεία, βίντεο, YouTube, ξενόγλωσση διδασκαλία

Εισαγωγή

Οι νέες γενιές εφαρμογές, ευρέως γνωστές και ως web 2.0 εφαρμογές, διαφοροποιούνται από τις αντίστοιχες του «παραδοσιακού» μοντέλου web 1.0, προσφέροντας νέες δυνατότητες στους χρήστες χωρίς να συντελούνται ιδιαίτερες τεχνολογικές αλλαγές (Αρβανίτης & Παναγιωτίδης, 2009). Το διαδίκτυο γίνεται πλέον ένα συνηθισμένο εργαλείο ("business as usual tool") και ταυτίζεται με το πώς ζούμε, δουλεύουμε και κοινωνικοποιούμαστε (Williamson, 2011:1). Οι εφαρμογές δεν είναι πια στατικές αλλά δυναμικές. Ο χρήστης δεν παίζει πλέον απλά το ρόλο του καταναλωτή της πληροφορίας αλλά συμμετέχει και παρεμβαίνει στο περιεχόμενο του δικτυακού τόπου και των δημοσιευμένων πληροφοριών (Αρβανίτης & Παναγιωτίδης, 2009). Δεν κρίνεται απαραίτητο για τους χρήστες να κατέχουν εξειδικευμένες τεχνικές δεξιότητες ή να γνωρίζουν πολύπλοκες γλώσσες προγραμματισμού για να προβούν σε τέτοιου είδους παρεμβάσεις (Τζωρτζάκης, 2009, Greenhow et al, 2009).

Οι web 2.0 εφαρμογές επέφεραν αλλαγές, μεταξύ άλλων, και στο εκπαιδευτικό σύστημα αλλάζοντας τη φύση των ανατιθέμενων δραστηριοτήτων. Η προσαρμογή των εκπαιδευτικών στην εποχή της

πληροφορίας είναι μια από τις μεγαλύτερες προκλήσεις που καλούνται να αντιμετωπίσουν, καθώς θα πρέπει όχι μόνο να μπορούν να σχεδιάζουν και να συντονίζουν ουσιαστικές δραστηριότητες μάθησης αλλά θα πρέπει να υποστηρίζουν τους μαθητές στο να εμπλακούν στις δραστηριότητες αυτές (Strawbridge, 2010). Η αξία της διδασκαλίας στηρίζεται περισσότερο στην παροχή βοήθειας στους μαθητές ώστε να είναι σε θέση να ανακτούν, να διαμορφώνουν και να αξιολογούν την πληροφορία μόνοι τους και λιγότερο στην παροχή της ίδιας της πληροφορίας (Jouneau-Sion & Sanchez, 2011). Ωστόσο, σχετικά με την χρήση των web 2.0 εργαλείων ως διδακτικών μέσων που διευκολύνουν τη μάθηση, έχουν εκφραστεί αντικρουόμενες απόψεις ίσως επειδή η συμβολή της άτυπης μάθησης είναι δύσκολο να «πιστοποιηθεί» και για αυτό το λόγο παραβλέπεται για χάρη της τυπικής (Weller & Dalziel, 2007).

Οφέλη χρήσης web 2.0 εργαλείων στην εκπαίδευση και ειδικότερα στην ξενόγλωσση διδασκαλία

Από τα σημαντικότερα πλεονεκτήματα της ένταξης web 2.0 εργαλείων στη διδακτική πράξη είναι ότι οι μαθητές ενθαρρύνονται στο να αποκτήσουν μια «φωνή». Μέσω των web 2.0 δραστηριοτήτων καταγράφεται μια περισσότερο ενεργή συμμετοχή, ακόμη και από εκείνους που συνήθως διστάζουν να συμμετάσχουν στην τάξη (Waycott et al, 2010). Ακόμη, οι μαθητές νιώθουν μεγαλύτερη ικανοποίηση όταν παρακολουθούν ένα μάθημα το οποίο εμπλουτίζεται με web 2.0 εργαλεία (Chimo, 2012). Ο αυξημένος βαθμός συμμετοχής ευνοείται και από τη ποικιλία εκφραστικών μέσων (π.χ. εικόνες, ήχοι, βίντεο) που τα εργαλεία αυτά προσφέρουν (Crook, 2008).

Επίσης, όταν δίνεται στους μαθητές η δυνατότητα να απευθυνθούν σε ένα ευρύτερο κοινό γίνονται περισσότερο υπεύθυνοι, δίνουν μεγαλύτερη προσοχή στο παραγόμενο λόγο τους (είτε γραπτό είτε προφορικό) και λαμβάνουν υπόψη τις πολιτισμικές νόρμες. Τα παραπάνω συμβάλλουν στην εμφάνιση της γνώσης μιας ξένης γλώσσας και στη σταδιακή κατάκτησή της (De Ramirez, 2009). Επιπλέον, υποβοηθάται η αποτελεσματική συλλογή, ανάλυση και σύνθεση πληροφοριών, ενισχύεται η κριτική σκέψη και αυξάνεται ο βαθμός αυτονομίας των μαθητών (Παλάζης, 2014, Baxter et al, 2011). Ιδιαίτερως για την ξενόγλωσση διδασκαλία, η καλλιέργεια της αυτονομίας του μαθητή σε ένα περιβάλλον άτυπης μάθησης (Wan et al, 2014) και η παράλληλη έκθεση του σε περιβάλλοντα πλούσια σε αυθεντική γλωσσική ύλη (Chartrand, 2012) είναι κεντρικής σημασίας.

Επιπροσθέτως, οι μαθητές μαθαίνουν να εργάζονται ομαδικά εντός και εκτός σχολικού περιβάλλοντος καθιστώντας τη μάθηση μια συνεχή και ενεργητική διαδικασία (Τζωρτζάκης κ.ά., 2009). Οι δυσκολίες που προκύπτουν από γεωγραφικές αποστάσεις σχεδόν εκμηδενίζονται (Δέγγλερη κ.ά., 2014). Αξίζει να επισημανθεί πως η δυνατότητα δημιουργίας κοινοτήτων χρηστών, συντελεί στην ακόμη πιο αποδοτική συνεργασία των μελών (Ανδρέου κ.ά., 2008). Όσο μεγαλύτερος είναι ο αριθμός των συμμετεχόντων τόσο μεγαλύτερη αξία αποκτά η δραστηριότητα και συνεπώς τόσο μεγαλύτερα είναι τα προκύπτοντα μαθησιακά οφέλη της (Crook, 2008). Παρομοίως, όσο εντονότερη είναι η κοινωνική παρουσία τόσο μεγαλύτερη είναι η επίδραση που τα μέλη ασκούν το ένα στο άλλο (Kaplan & Haenlein, 2010). Η κοινωνική παρουσία (social presence) «είναι ένας τρόπος να μετρηθεί το αίσθημα της κοινότητας που ένας μαθητής βιώνει σε ένα διαδικτυακό περιβάλλον» (Tu & McIsaac, 2002:131). Τέλος, μέσω των κοινοτήτων αυτών είναι δυνατή η

σύνδεση και η επικοινωνία με μαθητές άλλων σχολείων, η οποία μπορεί να θεωρηθεί εξίσου επικοινωνιακή (Luckin et al, 2009).

Πλεονεκτήματα ένταξης βίντεο στην εκπαιδευτική διαδικασία

Ενδεικτικά, ως κυριότερα οφέλη του εμπλουτισμού της εκπαιδευτικής διαδικασίας με βίντεο, μπορούν να αναφερθούν τα παρακάτω (Berk, 2009, Dunn, 2011 και <http://www.idahoptv.org/ntti/strategies.html>):

- Αύξηση παρατηρητικότητας και ενίσχυση μνημονικών δεξιοτήτων των μαθητών. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί στις περιπτώσεις που η ένταξη ενός βίντεο συνοδεύεται από δραστηριότητες (ατομικές ή ομαδικές) που είτε θα προηγούνται και θα εισάγουν τους μαθητές στο θέμα που πραγματεύεται το βίντεο, είτε θα έπονται της παρακολούθησης και θα αποσκοπούν στην ανάλυση, συζήτηση ή εφαρμογή του περιεχομένου του (π.χ. νέο λεξιλόγιο). Η παρακολούθηση ενός βίντεο θα αποκτήσει κατά αυτόν τον τρόπο ένα ξεκάθαρο νόημα αφού οι δραστηριότητες θα καθοδηγήσουν τους μαθητές έτσι ώστε να «είναι σε εγρήγορση» και να επικεντρωθούν στο περιεχόμενο του βίντεο, αναζητώντας συγκεκριμένα στοιχεία. Επίσης, μέσω της παύσης δίνεται η δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να δώσει έμφαση σε συγκεκριμένα, σημαντικά, κατά την κρίση του, σημεία του βίντεο εφιστώντας την προσοχή των μαθητών σε αυτά.
- Καλλιέργεια της δημιουργικής και κριτικής σκέψης. Ο καθηγητής απενεργοποιεί τον ήχο σε βίντεο που στηρίζονται σε εικόνες ώστε να δώσει ερεθίσματα στους μαθητές για να αφηγηθούν μια ιστορία ή διακόπτει το βίντεο σε συγκεκριμένα σημεία προκειμένου να προβλέψουν τη συνέχεια.

YouTube και εκπαίδευση

Το YouTube (<https://www.youtube.com/>) ιδρύθηκε το Φεβρουάριο του 2005 και έκτοτε παρέχει τη δυνατότητα στους χρήστες να ανακαλύπτουν, να παρακολουθούν και να μοιράζονται αυθεντικά βίντεο ακολουθώντας συγκεκριμένους κανόνες. Η χρήση ετικετών συντελεί στην ευκολότερη εύρεση ενός βίντεο ενώ η ύπαρξη του φόρουμ διευκολύνει την επικοινωνία και την αλληλεπίδραση μεταξύ των χρηστών, δημιουργώντας την αίσθηση μιας κοινότητας. Ακόμη, δίνεται το δικαίωμα στους εγγεγραμμένους χρήστες να αξιολογούν, να σχολιάζουν τα βίντεο που παρακολουθούν αλλά και να επισημάνουν κάποιο από αυτά ως ακατάλληλο. Τέλος, κατόπιν εγγραφής, οι χρήστες μπορούν να δημιουργήσουν μια playlist αποτελούμενη από αγαπημένα τους βίντεο, να δημιουργήσουν το δικό τους κανάλι ή να εγγραφούν σε άλλα κανάλια λαμβάνοντας ειδοποιήσεις για οποιαδήποτε νέα προσθήκη ή αλλαγή λαμβάνει χώρα.

Η ύπαρξη ακατάλληλου ή ανακριβούς περιεχομένου στάθηκε η αφορμή για να απαγορευτεί η πρόσβαση στο YouTube σε πολλά σχολεία (Snelson, 2008). Ωστόσο, η απαγόρευση πρόσβασης στο YouTube δεν επιτρέπει στους καθηγητές την αξιοποίηση ενός ιστότοπου στον οποίο οι μαθητές αφιερώνουν πολύ χρόνο και ενέργεια. Συνεπώς, η άτυπη μάθηση που ευνοείται σε μεγάλο βαθμό παραμένει ανεκμετάλλετη (Bloom & Johnston, 2013). Πλέον, υπάρχουν κανάλια με καθαρά εκπαιδευτικό προσανατολισμό γεγονός που έχει οδηγήσει στη σταδιακή άρση της απαγόρευσης του YouTube στο σχολικό περιβάλλον (Strom, 2012).

Μέσω της δημιουργίας ενός καναλιού προσβάσιμου μόνο από το εκάστοτε επιλεγμένο μαθητικό κοινό, ο εκπαιδευτικός μπορεί δημιουργήσει playlists έτσι ώστε οι μαθητές του να έχουν στην άμεση διάθεση τους ομαδοποιημένα βίντεο, τα οποία μπορούν να χρησιμοποιηθούν για γνωστική εμβάθυνση ή επανάληψη (π.χ. εν όψει ενός διαγωνίσματος). Ακόμη, αυτή η θεματική κατηγοριοποίηση μπορεί να στοχεύει παράλληλα και στην οπτικοποίηση μιας πολύπλευρης ανάλυση ενός θέματος, παρουσιάζοντας το από διάφορες οπτικές γωνίες. Σύμφωνα με τον Bonk (2008), η παρουσίαση αντικρουόμενων απόψεων μπορεί να πυροδοτήσει και να αυξήσει την αλληλεπιδραστικότητα. Σε σχετική έρευνα των Tan & Pearce (2012), οι φοιτητές θεώρησαν πως η ενσωμάτωση στη διδακτική πράξη βίντεο από το YouTube που παρουσίαζαν διαφορετικές απόψεις, τους βοήθησε να διαμορφώσουν την προσωπική τους άποψη επί των θεμάτων που θίγονταν σε αυτά μέσω της ανάλυσης των διάφορων επιχειρημάτων που αυτά προέβαλαν. Παρομοίως, σε έρευνα των McNeill & Pimentel (2010), η χρήση του YouTube αποσκοπούσε στην καλλιέργεια της κριτικής ικανότητας των εφήβων μαθητών και στην ενθάρρυνση του διαλόγου μεταξύ τους μέσω της αμφίδρομης ανταλλαγής απόψεων. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές κλήθηκαν, αφού παρακολουθήσουν κάποια βίντεο στα οποία δίνονταν διαφορετικές πληροφορίες για ένα θέμα το οποίο είχαν διδαχτεί, να αξιολογήσουν την αξιοπιστία των πληροφοριών αυτών μέσω της ανάπτυξης συγκεκριμένης επιχειρηματολογίας.

Αξιοποιώντας το YouTube στην ξενόγλωσση διδασκαλία

Το YouTube προσφέροντας δωρεάν πρόσβαση σε εκατομμύρια βίντεο ποικίλου περιεχομένου, έχει καταστήσει την εύρεση οπτικοακουστικού υλικού μια σχετικά εύκολη διαδικασία. Ωστόσο, αναμφίβολα τα βίντεο το οποία προορίζονται για εκπαιδευτική χρήση θα πρέπει να υπόκεινται σε σαφώς μεγαλύτερο έλεγχο ώστε να πληρούν συγκεκριμένες προϋποθέσεις. Ειδικότερα, για τη ξένη γλώσσα η επιλογή ενός βίντεο θα πρέπει να συνάδει, εκτός από την ηλικία των μαθητών, και με το επίπεδο γλωσσομάθειας τους ώστε να είναι σε θέση να το κατανοήσουν.

Το YouTube προσφέρει σύγχρονα βίντεο, μεταξύ των οποίων, πολλά αποτυπώνουν τη γλώσσα έτσι όπως χρησιμοποιείται από καθημερινούς ανθρώπους - φυσικούς ομιλητές μιας γλώσσας στόχου- σε διάφορες περιστάσεις της ζωή τους. Αυτό μπορεί να αποτελέσει μια πρόκληση για τους μαθητές διότι η κακή ποιότητα ήχου, οι διαφοροποιήσεις ως προς την προφορά και οι εκφράσεις αργά μπορεί να αυξήσουν το βαθμό δυσκολίας της κατανόησής τους. Από την άλλη μεριά, η φύση αυτών των βίντεο επειδή ακριβώς χαρακτηρίζεται από ένα «αληθινό αντικατοπτρισμό της ζωής», ελκύει τους περισσότερους μαθητές. Ωστόσο, η αξία του αυθεντικού αυτού υλικού από διδακτικής σκοπιάς, έγκειται στο γεγονός ότι εξοικειώνει σε μεγαλύτερο βαθμό τους μαθητές με τη χρήση της γλώσσας σε πραγματικές περιστάσεις επικοινωνίας. Στο YouTube υπάρχουν διάφορα είδη βίντεο, από διασκεδαστικά ως βίντεο που δημιουργήθηκαν από καθηγητές ξένων γλωσσών και διδάσκουν, για παράδειγμα, ένα γραμματικό φαινόμενο (Ghasemi et al, 2011). Περιλαμβάνονται, ακόμα, βίντεο που εντάσσονται σε διάφορους τομείς ενδιαφέροντος (π.χ. εκπαίδευση, επιστήμες, ειδήσεις κ.ά).

Πιο συγκεκριμένα, το YouTube μπορεί να χρησιμοποιηθεί στο ξενόγλωσσο μάθημα για:

- βελτίωση της κατανόησης και παραγωγής προφορικού λόγου. Ο καθηγητής μπορεί να επιλέξει βίντεο κατάλληλα για ανάλυση

συνομιλίας (conversation analysis) για να ενισχύσει την επίγνωση των μαθητών επί των συνηθέστερων προβλημάτων που προκύπτουν σε μια συζήτηση (π.χ. έλλειψη διευκρινιστικών ερωτήσεων) και να επιστήσει την προσοχή τους στο πώς αυτά θα μπορούσαν να αποφευχθούν. Έπειτα, οι μαθητές θα μπορούσαν να αναζητήσουν συγκεκριμένες, αποτελεσματικές ή μη, τεχνικές συνομιλίας, (conversation techniques) σε βίντεο στο YouTube και να παρουσιάσουν προφορικά τα αποτελέσματα της αναζήτησής τους. Κατά αυτόν τον τρόπο, θα αναπτύξουν την κριτική τους σκέψη αφού θα εμπλακούν σε μια στοχευμένη αναζήτηση αξιολογώντας τα αποτελέσματα τους με βάση τις έννοιες και τα παραδείγματα που συζητήθηκαν στην τάξη (Watkins & Wilkins, 2011).

- βελτίωση της κατανόησης και παραγωγής προφορικού λόγου καθώς και της κατανόησης και παραγωγής γραπτού λόγου. Για το σκοπό αυτό προτείνεται η δημιουργία ενός καναλιού από τους καθηγητές. Η διαδικασία μπορεί να ξεκινήσει με την παρακολούθηση ενός βίντεο εντός τάξης ακολουθούμενη από την προφορική έκφραση των εντυπώσεων των μαθητών και ανταλλαγή των απόψεων τους για αυτό. Στη συνέχεια, οι μαθητές θα επικεντρωθούν σε κάποια αναρτημένα σχόλια και θα σχολιάσουν σε ομάδες, τη μορφή τους (έκταση, ύφος), τις πτυχές του βίντεο που αφορούν και ποιες επικοινωνιακές λειτουργίες εμπεριέχονται σε αυτά (αξιολόγηση, επίκριση, παροχή πρόσθετων πληροφοριών). Έπειτα, μπορεί να ζητηθεί από τους μαθητές να ετοιμάσουν γραπτώς ένα σχολιασμό σε πρόχειρη μορφή για το συγκεκριμένο βίντεο και να συζητήσουν βάσει αυτού στην τάξη (Mayora, 2009).

Εντάσσοντας το YouTube στο Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών των Ξένων Γλωσσών

Σύμφωνα με τον Οδηγό του Εκπαιδευτικού των Ξένων Γλωσσών (Ο.Ε.Ξ.Γ., 2011), το Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών των Ξένων Γλωσσών ΕΠΣ - ΞΓ, συνιστά ένα curriculum κοινό για όλες τις ξένες γλώσσες του σχολείου και ενιαίο για όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης και προσδιορίζει γενικούς και επιμέρους δείκτες επικοινωνιακής επάρκειας, που καθορίζουν σε ποιο από τα έξι επίπεδα γλωσσομάθειας –σύμφωνα με την εξάβαθμη κλίμακα του Συμβουλίου της Ευρώπης (ΣΤΕ)– βρίσκεται ο μαθητής. Συνεπώς, ο καθηγητής ξένων γλωσσών μπορεί να αναζητήσει στο YouTube βίντεο βάσει των αναλυτικών περιγραφών των επιπέδων γλωσσομάθειας.

Το YouTube ως εργαλείο στη διδασκαλία της ξένης γλώσσας

Ενδεικτικά, σύμφωνα με το ΕΠΣ-ΞΓ, το επίπεδο των μαθητών της Γ' Γυμνασίου ορίζεται ως B1, δηλαδή χαρακτηρίζεται ως ανεξάρτητος χρήστης (ΚΕΠΑ, 2001: 28). Στην πρώτη ενότητα του σχολικού εγχειριδίου των Αγγλικών της Γ' τάξης του Γυμνασίου, οι μαθητές καλούνται να εξοικειωθούν με λεξιλόγιο που συνδέεται με τις διακοπές και τα αξιοθέατα. Οι ειδικοί επικοινωνιακοί στόχοι ορίζονται ως εξής:

- Περιγράψω εικόνες
- Περιγράψω ομοιότητες και διαφορές αντικειμένων
- Περιγράψω μελλοντικά σχέδια
- Εκφράζω προτίμηση
- Περιγράψω ομοιότητες και διαφορές καταστάσεων
- Περιγράψω τόπο

- Εκφράζω γνώμη για αξιοθέατα

Επίσης, δίνεται και ιδιαίτερη έμφαση στις συνδετικές λέξεις (because, although, as, but).

Ο εκπαιδευτικός θα μπορούσε να αναζητήσει στο YouTube, βίντεο που σχετίζονται με την περιγραφή των σημαντικότερων αξιοθεάτων σε πόλεις της Μεγάλης Βρετανίας. Ένα τέτοιου είδους βίντεο θα μπορούσε να αξιοποιηθεί από τον εκπαιδευτικό ποικιλοτρόπως με στόχο την ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων των μαθητών του. Πιο συγκεκριμένα:

- για την κατανόηση και παραγωγή προφορικού λόγου: Ο εκπαιδευτικός θα μπορούσε να κατασκευάσει έναν πίνακα με διάφορες πληροφορίες και οι μαθητές αφού δουν το βίντεο να σημειώσουν τις πληροφορίες που αναφέρονται στο βίντεο. Στη συνέχεια, θα μπορούσαν να κάνουν μια προφορική παρουσίαση με τις πληροφορίες που αναφέρονται και εκείνες που δεν αναφέρονται, χρησιμοποιώντας τις συνδετικές λέξεις "although" και "but". Έπειτα, αφού αναζητήσουν άλλα αντίστοιχου περιεχομένου βίντεο, θα μπορούσαν να συζητήσουν στην τάξη για άλλα ενδιαφέροντα αξιοθέατα του Λονδίνου που δεν αναφέρθηκαν στο συγκεκριμένο βίντεο αλλά είχαν συμπεριληφθεί στα άλλα βίντεο τα οποία παρακολούθησαν. Αφού θα έχουν σχηματίσει μια ολοκληρωμένη άποψη για τα αξιοθέατα του Λονδίνου, θα μπορούσαν να εκφράσουν την άποψη τους για αυτά δίνοντας έμφαση στις συνδετικές λέξεις "because" και "as".
- για την κατανόηση και παραγωγή γραπτού λόγου: Οι μαθητές διαβάζοντας τα σχόλια που έχουν αναρτηθεί για το συγκεκριμένο βίντεο, επιλέγουν πέντε που τράβηξαν το ενδιαφέρον τους και τα χωρίζουν σε κατηγορίες ως προς το σκοπό για τον οποίο αναρτήθηκαν. Για παράδειγμα, θετική ή αρνητική αξιολόγηση του βίντεο, χιουμοριστικό σχόλιο, παροχή πρόσθετων πληροφοριών κ.ά. Στο σημείο αυτό ο καθηγητής θα πρέπει να αναλάβει το ρόλο του καθοδηγητή σχετικά με τη διαχείριση σχολίων με ανάρμοστο ή ακατάλληλο περιεχόμενο. Στη συνέχεια, γράφουν ένα e-mail σε ένα φίλο τους από την Γαλλία με τον οποίο επικοινωνούν στην αγγλική γλώσσα, στο οποίο θα αναφέρονται στα αξιοθέατα τα οποία κατέληξαν ότι θα ήθελαν να επισκεφτούν κατά τη διάρκεια ενός μελλοντικού τους ταξιδιού τους στο Λονδίνο, συμπεριλαμβάνοντας πληροφορίες από το βίντεο που κλήθηκαν να παρακολουθήσουν, από τα σχόλια που διάβασαν καθώς και από τα άλλα σχετικά βίντεο που αναζήτησαν.

Συμπεράσματα

Διαφαίνεται πως η χρήση web 2.0 εργαλείων στη διδακτική πράξη είναι πολύτιμη για την ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων των μαθητών. Ειδικότερα, στην ξενόγλωσση διδασκαλία η ένταξη αυτών των εργαλείων εμπλουτίζει την εκπαιδευτική διαδικασία με αυθεντικό γλωσσικό υλικό που αποτελεί κομβικό σημείο στην πορεία κατάκτησης μιας ξένης γλώσσας. Το YouTube προσφέρει στον εκπαιδευτικό τη δυνατότητα να αναζητήσει βίντεο με εύκολο τρόπο και να τα αξιοποιήσει ποικιλοτρόπως ώστε να δημιουργήσει τις κατάλληλες δραστηριότητες για την επίτευξη του εκάστοτε διδακτικού στόχου σύμφωνα το Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών των Ξένων Γλωσσών. Τέλος, είναι σημαντικό να τονιστεί πως στην ψηφιακή εποχή πλέον, η σχέση μαθητή –

εκπαιδευτικού αλλάζει ποιοτικά καθώς ο δεύτερος θα πρέπει να παρέχει συνεχόμενη ανατροφοδότηση στον πρώτο σχετικά με την εμπλοκή του στο web 2.0, υιοθετώντας το ρόλο του διευκολυντή, συμβούλου και καθοδηγητή (Λαφατζή, 2005, Baxter et al, 2011)

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Ανδρέου, Ι., Γαϊτάνου, Π., Γαρουφάλλου, Ε., Κουτσομίχα, Δ., & Κριεζή, Β. (2008). Έρευνα για την εξοικείωση των Ελλήνων και Κυπρίων Επιστημόνων Πληροφόρησης με τις Web 2.0 υπηρεσίες. Πρακτικά 17ου Πανελληνίου Συνεδρίου Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών «Η αξιολόγηση των Βιβλιοθηκών ως στοιχείο ποιότητας των ακαδημαϊκών ιδρυμάτων», 24-26 Σεπτεμβρίου 2008, Ιωάννινα. Ανακτήθηκε στις 16 Ιανουαρίου 2016 από τη διεύθυνση <http://17conf.lib.uoi.gr/files/b13.1.Andreoy.pdf>

Αρβανίτης, Π., & Παναγιωτίδης, Π. (2009). Web 2.0, elearning 2.0 και εκμάθηση ξένων γλωσσών. Στο περιοδικό "Συν-θέσεις / Syn-thèses", Τμήματος Γαλλικής Γλώσσας και Φιλολογίας, Α.Π.Θ. Ανακτήθηκε στις 15 Ιανουαρίου 2016 από τη διεύθυνση http://www.frl.auth.gr/pdf/Panagiotidis_21_2009.pdf

Δέγγλερη, Σ., Μουδατσάκη, Ε., Λιόβας, Δ., & Μπασδαβάνος, Μ. (2014). Συμμετοχικός ιστός στην εκπαίδευση: δύο μελέτες περίπτωσης με τη χρήση wiki και ιστολογίου. Πρακτικά του 8ου Πανελληνίου Συνεδρίου Καθηγητών Πληροφορικής «Η Πληροφορική στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση», 28-30 Μαρτίου 2014, Βόλος.

Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών των Ξένων Γλωσσών. (2011). Ανακτήθηκε στις 16 Ιανουαρίου 2016 από τη διεύθυνση <http://rcel.enl.uoa.gr/xenesglosses/eps.htm>

Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο αναφοράς για τη γλώσσα: εκμάθηση, διδασκαλία, αξιολόγηση . (2001). Συμβούλιο για την Πολιτιστική Συνεργασία, Επιτροπή Παιδείας Τμήμα Σύγχρονων Γλωσσών, Στρασβούργο. Ανακτήθηκε στις 18 Ιανουαρίου 2016 από τη διεύθυνση http://www.pi-schools.gr/lessons/english/pdf/cef_gr.pdf

Λαφατζή, Ι.(2005). Νέες τεχνολογίες και εκπαίδευση. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις: Αφοί Κυριακίδης.

Οι ξένες γλώσσες στο σχολείο. Οδηγός του Εκπαιδευτικού των Ξένων Γλωσσών. (2011). Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Υπουργείο Παιδείας, Δια βίου μάθησης & Θρησκευμάτων. Ανακτήθηκε στις 20 Ιανουαρίου 2016 από τη διεύθυνση <http://blogs.sch.gr/remoundoum/files/2012/12/ODIGOS1.pdf>

Παλάζης, Β. (2014). Εκμετάλλευση υπηρεσιών Web 2.0 σε σχολικούς ιστοτόπους. Πρακτικά Εργασιών 8ου Πανελληνίου Συνεδρίου Καθηγητών Πληροφορικής, 28-30 Μαρτίου 2014, Βόλος. Ανακτήθηκε στις 17 Ιανουαρίου 2016 από τη διεύθυνση <http://docplayer.gr/7929509-Ekmetalleysi-ypiresion-web-2-0-se-sholikoyis-istotopoyis.html>

Τζωρτζάκης, Ι. (2009). Αξιοποίηση Web 2.0. εργαλείων στη σχολική εκπαίδευση. Μεταπτυχιακή Διπλωματική εργασία, Τμήμα Διδακτικής της Τεχνολογίας και Ψηφιακών Συστημάτων Κατεύθυνση: Ηλεκτρονική Μάθηση, Πανεπιστήμιο Πειραιώς. Ανακτήθηκε στις 16 Ιανουαρίου 2016 από τη διεύθυνση <http://dione.lib.unipi.gr/xmlui/handle/unipi/3094?show=full>

Τζωρτζάκης, Ι., Κωστάκη, Α., & Βλαχοκυριάκου, Φ. (2009). Τεχνολογίες Web 2.0 για τη διαθεματική διδασκαλία στο Λύκειο. Ανακτήθηκε στις 16 Ιανουαρίου 2016 από τη διεύθυνση http://texnoschool.pbworks.com/f/6oSynedrio_Project%20.pdf

Baxter, G. J., Connolly, T. M., Stansfield, M. H., Gould, C., Tsvetkova, N., Kusheva, R., Stoimenova, B., Penkova, R., Legurska, M., & Dimitrova, N. (2011). Understanding the pedagogy Web 2.0 supports: The presentation of a Web 2.0 pedagogical model. *Proceedings of International Conference on European Transnational Education (ICEUTE)*, pp. 505-510, 20-21 October 2011, Salamanca, Spain. Ανακτήθηκε στις 21 Ιανουαρίου 2016 από τη διεύθυνση http://sigs.ed20work.eu/sites/default/files/attachements/Understanding_Pedagogy2.0_Paper3.pdf

Berk, A. R. (2009). Multimedia teaching with video clips: TV, movies, YouTube, and mtvU in the college classroom. *International Journal of Technology in Teaching and Learning*, 5(1), pp. 1-21. Ανακτήθηκε στις 17 Ιανουαρίου 2016 από τη διεύθυνση http://www.ronberk.com/articles/2009_video.pdf

Bloom, K., & Johnston, K. M. (2013). Digging into YouTube videos: Using media literacy and participatory culture to promote cross-cultural understanding. *Journal of Media Literacy Education*, 2(2), pp. 113-123. Ανακτήθηκε στις 18 Ιανουαρίου 2016 από τη διεύθυνση <http://digitalcommons.uri.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1035&context=jml>
[e](http://digitalcommons.uri.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1035&context=jml)

Bonk, C. J. (2008). YouTube anchors and enders: The use of shared online video content as a macrocontext for learning. *American Educational Research Association (AERA) 2008 Annual Meeting*, pp.13-24, New York, NY. Ανακτήθηκε στις 21 Ιανουαρίου 2016 από τη διεύθυνση <http://www.publicationshare.com/SFX7EED.pdf>

Chartrand, R. (2012). Social networking for language learners: Creating meaningful output with web 2.0 tools. *Knowledge Management and E-Learning: An International Journal*, 4(1), pp. 97-101. Ανακτήθηκε στις 25 Ιανουαρίου 2016 από τη διεύθυνση <http://learninglanguages.pbworks.com/w/file/fetch/80099558/170-479-3-PB.pdf>

Chimo, D. M. (2012). Effects of Web 2.0 technology on student learning in science. Montana State University, Bozeman, Montana. Ανακτήθηκε στις 16 Ιανουαρίου 2016 από τη διεύθυνση <http://scholarworks.montana.edu/xmlui/bitstream/handle/1/1070/ChimoD0812.pdf?sequence=1>

Crook, C. (2008). Web 2.0 technologies for learning: The current landscape—opportunities, challenges and tensions. *Web 2.0 technologies for learning at Key stages 3 and 4, May 2008 Becta Research reports*, pp.1-72. Ανακτήθηκε στις 17 Ιανουαρίου 2016 από τη διεύθυνση http://dera.ioe.ac.uk/1474/1/becta_2008_web2_currentlandscape_litrev.pdf

De Ramirez, L. (Ed.). (2009). Empower English Language Learners with tools from the web. Corwin Press.

Dunn, J. (2011). The Teacher's Guide To Using YouTube In The Classroom. Στο *Edudemic*, 22/9/2011. Ανακτήθηκε στις 21 Ιανουαρίου 2016 από τη διεύθυνση <http://www.edudemic.com/youtube-in-classroom/>

Ghasemi, B., Hashemi, M., & Bardine, S. H. (2011). UTube and language learning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 28, pp. 63-67. Ανακτήθηκε στις 18 Ιανουαρίου 2016 από τη διεύθυνση http://ac.els-cdn.com/S1877042811024529/1-s2.0-S1877042811024529-main.pdf?_tid=79e9fc8a-c762-11e4-9620-00000aab0f27&acdnat=1426018829_ebd062be22cdc0e31986471a417b08e9

Greenhow, C., Robelia, B., & Hughes, J. E. (2009). Learning, Teaching, and Scholarship in a Digital Age Web 2.0 and classroom research: What path should we take now?. *Educational Researcher*, 38(4), pp. 246-259. Ανακτήθηκε στις 15 Ιανουαρίου 2016 από τη διεύθυνση <http://engage.wisc.edu/dma/research/docs/Greenhow-LearningTeachingScholarship.pdf>

Idaho Public Television. NTI Utilization Strategies. Ανακτήθηκε στις 21 Ιανουαρίου 2016 από τη διεύθυνση <http://idahoptv.org/ntti/strategies.html>
Jouneau-Sion, C., & Sanchez, E. (2011). Web 2.0 is challenging school. *ICT and Informatics in a Globalized World of Education, Facing the Future-Reflecting the Past*, pp.5-7. Ανακτήθηκε στις 18 Ιανουαρίου 2016 από τη διεύθυνση https://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/61/82/85/PDF/iigwe2011_Jouneau_sanchez.pdf

Kaplan, A. M., & Haenlein, M. (2010). Users of the world, unite! The challenges and opportunities of Social Media. *Business horizons*, 53(1), pp. 59-68. Ανακτήθηκε στις 22 Ιανουαρίου 2016 από τη διεύθυνση <http://www.michaelhaenlein.eu/Publications/Kaplan,%20Andreas%20-%20Users%20of%20the%20world,%20unite.pdf>

Luckin, R., Clark, W., Graber, R., Logan, K., Mee, A., & Oliver, M. (2009). Do Web 2.0 tools really open the door to learning? Practices, perceptions and profiles of 11–16-year-old students. *Learning, Media and Technology*, 34(2), pp. 87-104. Ανακτήθηκε στις 20 Ιανουαρίου 2016 από τη διεύθυνση <https://knowledgeillusion.files.wordpress.com/2012/03/doweb2toolsreallyopen-thedoorlearning.pdf>

Mayora, C. A. (2009). Using YouTube to encourage authentic writing in EFL classrooms. *TESL Reporter*, 42(1), pp. 1-12. Ανακτήθηκε στις 18 Ιανουαρίου 2016 από τη διεύθυνση <https://ojs.lib.byu.edu/spc/index.php/TESL/article/viewFile/32345/30544>

McNeill, K. L., & Pimentel, D. S. (2010). Scientific discourse in three urban classrooms: The role of the teacher in engaging high school students in argumentation. *Science Education*, 94(2), pp.203-229. Ανακτήθηκε στις 25 Ιανουαρίου 2016 από τη διεύθυνση http://disciplinas.stoa.usp.br/pluginfile.php/29358/mod_resource/content/1/Scientific%20discourse%20in%20three%20urban%20classrooms-%20The%20role%20of%20the%20teacher%20in%20engaging%20high%20school%20students%20in%20argumentation.pdf

Snelson, C. (2008). Web-based video in education: Possibilities and pitfalls. In *TCC-Teaching Colleges and Community Worldwide Online Conference*, pp. 214-221. Ανακτήθηκε στις 22 Ιανουαρίου 2016 από τη διεύθυνση <http://etec.hawaii.edu/proceedings/2008/Snelson2008.pdf>

Strawbridge, F. (2010). Is there a case for Web 2.0 in higher education? Do the benefits outweigh the risks?. *Assignment for the course "Introduction to Digital Environments for Learning"*, University of Edinburgh, Edinburgh, May 2010. Ανακτήθηκε στις 22 Ιανουαρίου 2016 από τη διεύθυνση http://online.education.ed.ac.uk/gallery/strawbridge_web_2.pdf

Strom, S. (2012). YouTube Subtracts Racy and Raucous to Add a Teaching Tool. Στο *The New York Times*, 9/3/2012. Ανακτήθηκε στις 19 Ιανουαρίου 2016 από τη διεύθυνση <http://www.nytimes.com/2012/03/10/education/youtube-finds-a-way-off-schools-banned-list.html?pagewanted=all&r=2&>

Tan, E., & Pearce, N. (2012). Open education videos in the classroom: exploring the opportunities and barriers to the use of YouTube in teaching

introductory sociology. *Research in Learning Technology*, 19, pp. 125-133. Ανακτήθηκε στις 22 Ιανουαρίου 2016 από τη διεύθυνση

<http://repository.alt.ac.uk/2181/1/rlt7783.pdf>

Tu, C. H., & McIsaac, M. S. (2002). The relationship of social presence and interaction in online classes. *The American Journal of Distance Education*, 16(3), pp. 131-150. Ανακτήθηκε στις 26 Ιανουαρίου 2016 από τη διεύθυνση http://www.mentormob.com/hosted/cards/71178_cfc5725a0c013f51c6279e4e3fdaed03.pdf

Wan, C. W. I. R. C., Prain, V., & Collet, P. (2014). Perceived Learning Strategies of Malaysian University Students in Web 2.0-based English as a Second Language Informal Learning. *GEMA Online® Journal of Language Studies*, 14(1), pp. 29-42. Ανακτήθηκε στις 18 Ιανουαρίου 2016 από τη διεύθυνση <http://ejournals.ukm.my/gema/article/view/3299/2669>

Watkins, J., & Wilkins, M. (2011). Using YouTube in the EFL Classroom. *Language Education in Asia*, 2(1), pp. 113-119. Ανακτήθηκε στις 23 Ιανουαρίου 2016 από τη διεύθυνση http://www.camtesol.org/Download/LEiA_Vol2_Iss1_2011/LEiA_V2_I1_09_Jon_Watkins_and_Michael_Wilkins_Using_YouTube_in_the_EFL_Classroom.pdf

Waycott, J., Gray, K., Clerehan, R., Hamilton, M., Richardson, J., Sheard, J., & Thompson, C. (2010). Implications for academic integrity of using web 2.0 for teaching, learning and assessment in higher education. *International Journal for Educational Integrity*, 6(2), pp. 8-18. Ανακτήθηκε στις 20 Ιανουαρίου 2016 από τη διεύθυνση <http://ojs.unisa.edu.au/index.php/IJEI/article/view/699/527>

Weller, M., & Dalziel, J. (2007). Bridging the gap between web 2.0 and higher education. *Proceedings of the 2nd International LAMS Conference 2007: Practical Benefits of Learning Design*, pp.76-82. Ανακτήθηκε στις 25 Ιανουαρίου 2016 από τη διεύθυνση <https://www.lamsfoundation.org/lams2007sydney/pdfs/04g.pdf>

Williamson, A. (2011). Driving civic participation through social media. In *European workshop at perspectives of Web 2.0 for Citizenship Education in Europe*, 7-9 April, Brno, Czech Republic. Ανακτήθηκε στις 17 Ιανουαρίου 2016 από τη διεύθυνση <http://www.bpb.de/system/files/pdf/KKY9CZ.pdf>

«Ας γιορτάσουμε γερμανικά!» Ένα σχέδιο εργασίας βασισμένο στο συνεργατικό εργαλείο παρουσιάσεων Google Docs και στη βιωματική μάθηση

Τσαπάρα Ξανθή

Καθηγήτρια Γερμανικής Γλώσσας, Γυμνάσιο Στυλίδας (Φθιώτιδα)

xanthitsapara@hotmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η διδακτική πρόταση που ακολουθεί αφορά στην υλοποίηση ενός σχεδίου εργασίας (project) στο μάθημα των γερμανικών με θέμα τα γερμανική ήθη, έθιμα και παραδοσιακές γιορτές. Το εν λόγω σενάριο υλοποιήθηκε το σχ. έτος 2014-15 στην Γ' τάξη του Γυμνασίου Στυλίδας και απέσπασε πανελλαδική διάκριση στο διαγωνισμό «Βραβείο Καθηγητή Γερμανικών 2015». Πρόκειται για μία πρόταση που φιλοδοξεί να εξοικειώσει τους μαθητές με την παράδοση στη Γερμανία, να τους μυήσει στη διαπολιτισμική προσέγγιση του μαθήματος και στην ανακαλυπτική μάθηση, συνδυάζοντας ποικιλία μεθόδων βιωματικής φύσεως (τραγούδι, χορός, χειροτεχνίες, συγγραφή εργασίας σε υπολογιστή) και εμπλέκοντας δημιουργικά τις νέες τεχνολογίες.

Η μέθοδος που ακολουθήθηκε ήταν κατά βάση η ομαδοσυνεργατική και η αναζήτηση πληροφοριών έγινε μέσω του διαδικτύου. Οι μαθητές δημιούργησαν ηλεκτρονικά αρχεία αποτελούμενα από διαφάνειες παρουσίασης (εμπλουτισμένα με ήχο, εικόνα και βίντεο) στην πλατφόρμα Google Docs. Η παρουσίαση έγινε σε συνδυασμό με προσχεδιασμένο προφορικό λόγο στα γερμανικά εντός της τάξης και στα ελληνικά στη χριστουγεννιάτικη γιορτή του σχολείου. Οι μαθητές τραγούδησαν επίσης γερμανόφωνα χριστουγεννιάτικα τραγούδια, τα οποία ηχογραφήθηκαν και χρησιμοποιήθηκαν για το σχεδιασμό βίντεο με το πρόγραμμα Movie Maker. Μέρος του σχεδίου εργασίας αποτέλεσαν ακόμη η παρασκευή παραδοσιακών γερμανικών χριστουγεννιάτικων εδεσμάτων, η κατασκευή του περίφημου «Πασχαλινού δέντρου» καθώς και η εκμάθηση του παραδοσιακού χορού «Jägerneuner».

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: Γερμανικά έθιμα, διαδίκτυο, συνεργατική μάθηση

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Σημαντική συνιστώσα της ξενόγλωσσης διδασκαλίας αποτελεί η μελέτη και γνωριμία του πολιτισμού της ξένης χώρας (Landeskunde) που ομιλείται η γλώσσα-στόχος καθώς είναι κοινή παραδοχή ότι οι ξένες γλώσσες δεν αποτελούν μόνο μέσο επικοινωνίας αλλά και φορείς έκφρασης των πολιτισμικών στοιχείων, των ηθών και των εθίμων των κοινωνιών. Η γλωσσική εκπαίδευση αποσκοπεί μεταξύ άλλων στην ανάδειξη της πολιτισμικής ιδιαιτερότητας που κρίνεται απαραίτητη για την «προώθηση της αλληλοκατανόησης και ουσιαστικής επικοινωνίας μεταξύ των διάφορων πολιτισμικών ομάδων και την καλλιέργεια της διαπολιτισμικής επίγνωσης» (ΕΠΣ-ΕΓ, 2011). Απώτερος στόχος είναι η ενίσχυση της διάθεσης των μαθητών για κατανόηση του διαφορετικού και η απόκτηση ενδιαφέροντος για τη χώρα

της γλώσσας-στόχου σε συνδυασμό με μία διδασκαλία όπου ο μαθητής αυτενεργεί και συμμετέχει ενεργά (Henrici & Riemer, 2001). Γνωρίζοντας τα ήθη και έθιμα ενός άλλου λαού ο μαθητής κατανοεί την ταυτότητα του άλλου πολιτισμού, αίρει τυχόν προκαταλήψεις ή στερεότυπα και οδηγείται σε νέα αντίληψη των πραγμάτων, διαμορφώνοντας έτσι πολυπολιτισμική συνείδηση που είναι και το ζητούμενο του ΑΠΣ (ΑΠΣ, 2002). Ο Krumm (1994) χαρακτηριστικά αναφέρει ότι «εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας σημαίνει: το να ψάχνεις πρόσβαση σε μία άλλη κουλτούρα». Αναπόσπαστο κομμάτι της κουλτούρας ενός λαού αποτελούν τα ήθη και τα έθιμα μιας χώρας, οι παραδοσιακές γιορτές καθώς και άλλα χαρακτηριστικά που έχουν αποκτήσει τη φήμη ότι έχουν γενικευμένη ισχύ σε μια χώρα (Biechele, M. & Padrós, A., 2003). Στο πλαίσιο αυτό προκειμένου στο μάθημα των γερμανικών να εξοικειωθούν οι μαθητές με τα ήθη, τα έθιμα, τις παραδοσιακές γιορτές στη Γερμανία και γενικότερα με έναν άλλο τρόπο ζωής και συμπεριφοράς (*modus vivendi*) αποφασίστηκε η εκπόνηση ενός σχεδίου εργασίας (*project*). Δεδομένου ότι «με την κατάλληλη ενσωμάτωση των σύγχρονων τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία το σχολείο μπορεί να συμβαδίσει με την κοινωνία της πληροφορίας και να προετοιμάσει τους μαθητές για τις προκλήσεις της» (Οδηγός του εκπαιδευτικού ξένων γλωσσών, 2011) η αναζήτηση, επεξεργασία και διήθηση των πληροφοριών όσο και η ανασύνθεσή τους για την εκπόνηση των τελικών προϊόντων από τους μαθητές πραγματοποιήθηκε με τη χρήση του διαδικτύου (ιστολόγια, ιστοσελίδες πολιτισμικού και εκπαιδευτικού περιεχομένου, εικόνες, βίντεο) και εν πολλοίς εργαλείων δεύτερης γενιάς (Web 2.0). Πρόκειται για εργαλεία που επιτρέπουν στον αναγνώστη «όχι απλώς να διαβάσει, αλλά και να συμμετέχει στη διαμόρφωση του περιεχομένου μιας ιστοσελίδας» (Οδηγός του εκπαιδευτικού ξένων γλωσσών, 2011). Το διαδίκτυο ενδείκνυται σαν πηγή άντλησης δεδομένων, καθώς χαρακτηρίζεται από αυθεντικότητα και πολυτροπικότητα των κειμένων/ πηγών, η οποία «δίνει τη δυνατότητα στον μαθητή (...) να προσεγγίσει και να επεξεργαστεί σύνθετες πληροφορίες με διαφορετικούς τρόπους. Μπορεί να επιλέξει τη μαθησιακή διαδρομή που θα ακολουθήσει, και να προσλάβει πληροφορίες πολυαισθητηριακά» (Οδηγός του εκπαιδευτικού ξένων γλωσσών, 2011) εφόσον πλέον έχει πρόσβαση σε ένα ευρύ φάσμα ψηφιακών εργαλείων που αλληλεπιδρούν μεταξύ τους σε αντίθεση με παλαιότερα που εντοπιζόνταν μεμονωμένα (Busse, 2002). Ταυτόχρονα ο μαθητής έρχεται σε επαφή μέσω του διαδικτύου με περισσότερο αυθεντικά περιβάλλοντα και καταστάσεις (Μακράκης, 2000), γεγονός που τον προετοιμάζει για τη μετέπειτα ζωή του όπου θα κληθεί να ανταποκριθεί σε πραγματικές συνθήκες επικοινωνίας. Στο πλαίσιο αυτό ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει πλέον το ρόλο του συντονιστή-συμβούλου, ο οποίος χρησιμοποιεί τις ΤΠΕ για να ενισχύσει τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών και να δημιουργήσει ένα υποστηρικτικό κλίμα στην τάξη (Mandl, 2010). Η νέα κοινωνία εξάλλου επιτάσσει το άτομο να αποκτήσει την «ικανότητα του να μαθαίνει συνεχώς, να στέκεται κριτικά απέναντι στη νέα γνώση και να πράττει με λειτουργικό τρόπο σε ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον» (Γιαβρίμης, κ.α., 2010).

Η εκπόνηση των εργασιών από τους μαθητές έγινε χρησιμοποιώντας επίσης το διαδίκτυο και συγκεκριμένα την εφαρμογή της δημιουργίας παρουσιάσεων από την υπηρεσία Google Docs. Πρόκειται για μία πλατφόρμα όπου παρέχεται η δυνατότητα τόσο σύγχρονης όσο και ασύγχρονης συνεργασίας και τα εκάστοτε δεδομένα αποθηκεύονται ηλεκτρονικά. Έτσι,

μπορεί το υλικό να ανακτηθεί και να υποστεί επεξεργασία ανά πάσα στιγμή από οπουδήποτε.

ΑΞΟΝΕΣ ΠΕΡΙΓΡΑΦΗΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΥ ΣΕΝΑΡΙΟΥ

1. Τίτλος διδακτικού σεναρίου: «Ας γιορτάσουμε γερμανικά!» Ένα σχέδιο εργασίας βασισμένο στο συνεργατικό εργαλείο παρουσιάσεων Google Docs και στη βιωματική μάθηση

2. Εκτιμώμενη διάρκεια διδακτικού σεναρίου: 8 διδακτικές ώρες

3. Προαπαιτούμενες γνώσεις / δεξιότητες

Η υλοποίηση του παρόντος διδακτικού σεναρίου προϋποθέτει από πλευράς των μαθητών σε αμιγώς γνωστικό επίπεδο την κατοχή ειδικού λεξιλογίου αλλά εν μέρει και ορολογίας, σχετικής με τις παραδοσιακές γιορτές και τα έθιμα στις γερμανόφωνες χώρες. Δεδομένου ότι το επίπεδο γλωσσομάθειας των μαθητών στο δημόσιο σχολείο δεν είναι ιδιαίτερα υψηλό, το προαναφερθέν γνωστικό υπόβαθρο και η εκμάθηση βασικού λεξιλογίου από τους μαθητές κρίνονται αναγκαία, προκειμένου οι τελευταίοι να είναι σε θέση να κατανοήσουν έστω αδρά κείμενα υψηλού γλωσσικού επιπέδου, να προσανατολιστούν σε σχέση με τον μεγάλο όγκο των διαθέσιμων πληροφοριών στο διαδίκτυο ώστε να μην αποθαρρυνθούν και τέλος, να προβούν σε μία διήθηση των συλλεχθέντων δεδομένων και ανασύνθεση αυτών, προκειμένου να οδηγηθούν στο τελικό προϊόν. Για το σκοπό αυτό συντάχθηκαν από την καθηγήτρια ως αφορμή συγκεκριμένα κείμενα με θεματολογία ανάλογη με αυτή του σχεδίου εργασίας, με σκοπό αφενός να εισαγάγουν τους μαθητές στο θέμα και να εξάψουν το ενδιαφέρον τους αφετέρου να τους παράσχουν το βασικό λεξιλόγιο που θα χρησίμευε ως βάση για την περαιτέρω εργασία τους σε ομάδες. Στα φύλλα εργασίας που δόθηκαν στην τάξη η επεξεργασία των κειμένων έγινε εφαρμόζοντας τις τεχνικές της γενικής και επιλεκτικής κατανόησης μέσω ερωτήσεων ενώ διδάχθηκε παράλληλα το αντίστοιχο λεξιλόγιο των κειμένων.

Σε επίπεδο δεξιοτήτων απαιτούνταν για την εκπόνηση του σχεδίου εργασίας ικανότητα πλοήγησης στο διαδίκτυο και γνώση χειρισμού του προγράμματος δημιουργίας παρουσιάσεων στο ψηφιακό περιβάλλον του Google Docs. Για το λόγο αυτό αφιερώθηκε μία διδακτική ώρα στην παρουσίαση των λειτουργιών της εν λόγω πλατφόρμας (δημιουργία νέας διαφάνειας, σύνταξη και εισαγωγή κειμένου, φωτογραφίας ή βίντεο στο αρχείο, αλλαγή/ επεξεργασία του φόντου, της σχεδίασης ή του τρόπου μετάβασης μεταξύ των διαφανειών, εισαγωγή της γερμανικής στις ξένες γλώσσες του πληκτρολογίου προκειμένου να συνταχθούν τα κείμενα κτλ.).

4. Σύνδεση με το σχολικό βιβλίο

Οι θεματικοί άξονες του project συνδυάζονται με ορισμένες σελίδες του σχολικού εγχειριδίου Deutsch ein Hit, που αναφέρονται σε αντίστοιχες γιορτές και έθιμα της Γερμανίας. Πρόκειται για τις εξής: η ενότητα σχετική με τα Χριστούγεννα στο Deutsch ein Hit 1, Τετράδιο Εργασιών, σελ. 42-47, η ενότητα αναφορικά με τον εορτασμό του Πάσχα στο Deutsch ein Hit 1, Τετράδιο Εργασιών, σελ. 96-99 και η ενότητα που επικεντρώνεται στη γιορτή μπύρας στο Μόναχο, το Oktoberfest, που εντοπίζεται στο αναγνωστικό Deutsch ein Hit 2, σελ. 32-33.

ΣΚΟΠΟΙ ΚΑΙ ΣΤΟΧΟΙ ΤΟΥ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΥ ΣΕΝΑΡΙΟΥ

A. Γνωστικοί

Να πληροφορηθούν οι μαθητές σχετικά με την παράδοση και τα έθιμα της χώρας της γλώσσας-στόχου, τον τρόπο εορτασμού και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των εορτών, τις ημερομηνίες εορτασμού, τη θέση και τη σημαντικότητα που κατέχουν οι εορτές αυτές στη συνείδηση του άλλου πολιτισμού.

Να γνωρίσουν οι μαθητές τη σχετική με τις παραδοσιακές γιορτές ορολογία καθώς και να έρθουν σε επαφή με τα παραδοσιακά χριστουγεννιάτικα τραγούδια του άλλου πολιτισμού.

Να έρθουν σε επαφή βιωματικά με έναν παραδοσιακό γερμανικό χορό.

Να γνωρίσουν και να εκτελέσουν παραδοσιακές γερμανικές συνταγές.

Β. Στόχοι σε επίπεδο δεξιοτήτων

Να εξοικειωθούν οι μαθητές με πολυτροπικά κείμενα καθώς και με τον χειρισμό του λογισμικού των ψηφιακών εργαλείων παρουσιάσεων.

Να παράγουν γραπτό λόγο ανασυνθέτοντας πληροφορίες και να αναπτύξουν αντίστοιχα προσχεδιασμένο προφορικό λόγο.

Να αναπτύξουν συνεργατικό πνεύμα στο πλαίσιο της ομάδας σεβόμενοι την εργασία των υπόλοιπων μελών της ομάδας, δουλεύοντας ασύγχρονα και διαδικτυακά.

Να εξασκηθούν στην αναζήτηση πληροφοριών χρησιμοποιώντας διαδικτυακές πηγές, διασταυρώνοντας στοιχεία και αναπτύσσοντας κριτικό πνεύμα κατά τη διήθηση των πληροφοριών.

Γ. Στόχοι σε επίπεδο στάσεων-συμπεριφορών

Να αποδεχθούν και να κατανοήσουν το «διαφορετικό» αίροντας παράλληλα τυχόν προκαταλήψεις και στερεότυπα.

Να μυηθούν στην έννοια της πολυπολιτισμικότητας.

ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΤΑΞΗΣ – ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ - ΜΕΘΟΔΟΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Διάχυτη είναι σε όλο το φάσμα του παρόντος σχεδίου εργασίας η μαθητοκεντρική και ομαδοσυνεργατική μέθοδος όπου η διδασκαλία συνδιαμορφώνεται από όλους τους συμμετέχοντες και αποκτά βιωματικό-επικοινωνιακό χαρακτήρα, εκκινώντας από βιωματικές καταστάσεις (Χρυσαφίδης, 2003). Όπως αναφέρθηκε παραπάνω η αφόρμηση για την ενασχόληση με το θέμα έλαβε χώρα μέσω κειμένων των οποίων η επεξεργασία έγινε στο πλαίσιο της τάξης. Προετοιμάστηκε με αυτόν τον τρόπο το έδαφος για την περαιτέρω ενασχόληση των μαθητών μέσω διαδικτύου. Λαμβάνοντας υπόψη το γεγονός αυτό μπορούμε να κάνουμε λόγο για την εφαρμογή της μικτής μάθησης (Blended Learning), η οποία πρεσβεύει το συνδυασμό της διδασκαλίας με φυσική παρουσία του εκπαιδευτικού (παραδοσιακή διδασκαλία στο πλαίσιο της τάξης) με τη μάθηση μέσω ΤΠΕ (Albers et. al., 2011; Rey, 2009; Rösler & Würffel, 2010).

Το σχέδιο εργασίας πραγματοποιήθηκε με δύο τμήματα της Γ' τάξης του Γυμνασίου (μεγέθους 12 και 16 μαθητών αντίστοιχα). Αφού έγινε σε κάθε τμήμα ο χωρισμός των μαθητών σε ομάδες εργασίας των τεσσάρων ατόμων, δόθηκε στους μαθητές η οδηγία να αναζητήσουν στο διαδίκτυο υλικό σχετικά με τις πιο γνωστές παραδοσιακές γιορτές και έθιμα στη Γερμανία και να αποφασίσουν με ποια θα ήθελαν να ασχοληθούν. Επομένως, λήφθηκαν σοβαρά υπόψη κατά το σχεδιασμό οι ανάγκες, οι προδιαθέσεις και τα ενδιαφέροντα αυτών που συμμετείχαν (Frey, 2010). Μετά από μία μικρή αναζήτηση, αποφασίστηκε το ένα τμήμα να ασχοληθεί αποκλειστικά με τη θεματική ενότητα «Χριστούγεννα», καθώς από μόνη της αποτελεί ένα πλούσιο σε υλικό θεματικό πεδίο. Στη συνέχεια καθορίστηκαν οι υποενότητες του

θέματος (1. «Χριστουγεννιάτικα παραδοσιακά τραγούδια», 2. «Χριστουγεννιάτικα φαγητά, εδέσματα και ποτά», 3. «Advent, Χριστουγεννιάτικη διακόσμηση, χριστουγεννιάτικο ημερολόγιο και στεφάνι» και 4. «Χριστουγεννιάτικο δέντρο, αγορές, Αγ. Βασίλης και Αγ. Νικόλαος») και μοιράστηκαν στις διάφορες ομάδες αναλόγως των ενδιαφερόντων των μαθητών. Στο δεύτερο τμήμα οι ενότητες που διαμορφώθηκαν και δόθηκαν για επεξεργασία στις διάφορες ομάδες ήταν οι εξής: «Martinstag» (Ημέρα το Αγ. Μαρτίνου), «Ostern» (Πάσχα) και «Oktoberfest» (Γιορτή της μπύρας στο Μόναχο). Ακολούθως, ξεκίνησε η αναζήτηση των πληροφοριών σχετικά με τις προαναφερθείσες ενότητες σε συγκεκριμένες ιστοσελίδες, οι οποίες είχαν ελεγχθεί από την καθηγήτρια και δοθεί στους μαθητές. Οι μαθητές κλήθηκαν σε αυτό το στάδιο να επεξεργαστούν τις πληροφορίες, να τις κατανοήσουν, να επιλέξουν ποιες από αυτές θεωρούν τις πιο σημαντικές και να τις ανασυνθέσουν σε ένα νέο, δικό τους κείμενο δημιουργώντας ένα αρχείο παρουσίασης με διαφάνειες. Το τελικό προϊόν της δουλειάς τους θα έπρεπε να το εμπλουτίσουν με εικόνες, βίντεο, αρχεία ήχου κτλ., όπως διαφαίνεται στο Σχήμα 1, ώστε να το κάνουν πιο ελκυστικό και να συνεισφέρουν στην καλύτερη κατανόηση του θέματος.



Σχήμα 1: Παράδειγμα από διαφάνεια παρουσίασης σχετικά με τα Χριστούγεννα («Weihnachten»)

Επιπρόσθετα, η καθηγήτρια ενημέρωσε τους μαθητές σχετικά με το νόμο περί πνευματικών δικαιωμάτων και τους υπέδειξε τον τρόπο αναφοράς των πηγών και της βιβλιογραφίας που πρέπει να αναγράφεται στο τέλος κάθε εργασίας κατά τα ακαδημαϊκά πρότυπα. Ακόμη, αναφέρθηκε ότι η διαδικτυακή αυτή εφαρμογή (Google Docs) επιτρέπει την πρόσθεση σχολίων στο αρχείο και τη δημιουργία διαλόγου μεταξύ των συμμετεχόντων, κάτι που διευκολύνει τη συνεργασία τους καθώς και την παροχή οδηγιών ή διευκρινίσεων από την πλευρά της καθηγήτριας ακόμη και εκτός σχολικής τάξης. Τέλος, έγινε επίδειξη στους μαθητές κάποιων αρχείων παρουσιάσεων που είχαν σχεδιαστεί από την καθηγήτρια και θα μπορούσαν να λειτουργήσουν ως πρότυπα για τους μαθητές καθώς και κάποιων παλαιότερων εργασιών από μαθητές του σχολείου.

Ακολούθως γνωστοποιήθηκαν στους μαθητές οι ηλεκτρονικές διευθύνσεις, όπου θα δημιουργούσαν τα αρχεία τους. Το κάθε μέλος της ομάδας έπρεπε να εργαστεί τόσο ατομικά (διαβάζοντας τα κείμενα) όσο και στο πλαίσιο της

ομάδας, διαμορφώνοντας από κοινού το αρχείο. Αυτό προήγαγε τόσο την αυτόνομη μάθηση, καθώς το κάθε μέλος έπρεπε να επιλέξει από τον διαθέσιμο όγκο πληροφοριών αυτά που θεωρεί πιο χρήσιμα όσο και τη συνεργατική μάθηση, εφόσον το προσωπικό του υλικό θα έπρεπε να εναρμονιστεί με τη δουλειά όλης της ομάδας. Η διαδικασία της απόκτησης γνώσης επομένως αποτέλεσε ένα προϊόν ανταλλαγής και κοινωνικής αλληλεπίδρασης (Kerres, 2012). Ως προϋποθέσεις είχαν εξαρχής τεθεί οι εξής: στο ηλεκτρονικό αρχείο που αντιστοιχεί σε κάθε ομάδα, το κάθε κείμενο που συγγράφει ένα μέλος θα φέρει στο τέλος το όνομα του δημιουργού του, ώστε να είναι εμφανής η συνεισφορά του κάθε μέλους. Μέσω αυτού επιτυγχάνεται η ελάχιστη συμβολή του κάθε μέλους στην ομάδα και επιπλέον διευκολύνεται η διαδικασία της αξιολόγησης από την καθηγήτρια. Ακόμη, κατέστη σαφές ότι αφενός κανένα μέλος δεν έχει δικαίωμα να διαγράψει δουλειά κάποιου συνεργάτη του, παρά μόνο να κάνει προσθήκες αφετέρου η τελική μορφή του αρχείου και η παράδοσή του προϋποθέτει τη συγκατάθεση όλων των μελών. Η καθηγήτρια συντόνιζε καθ' όλη τη διάρκεια της εργασίας, επέβλεπε τη δουλειά των μαθητών και έκανε στις ομάδες προτάσεις βελτίωσης ενώ είχε γνωστοποιήσει προηγουμένως την προθεσμία κατάθεσης των εργασιών.

Οι ηλεκτρονικές διευθύνσεις στις οποίες διατίθενται οι διαφάνειες παρουσίασης που παρήγαγαν οι μαθητές, είναι οι εξής:

- https://docs.google.com/presentation/d/1_batl8ONuBL-5adNGylU_X1hwEl8A0AA9RMEIOOAc/edit?usp=sharing
- <https://docs.google.com/presentation/d/1YnZrKfMrpZNEgiSsHcvc-eNccUxAR1-4rFzRMO9BLc/edit?usp=sharing>
- <https://docs.google.com/presentation/d/1ZhhzclclYSiCXT4-DNB2MTBwT28SlnJC3EornRBVdoJ8/edit?usp=sharing>
- <https://docs.google.com/presentation/d/1nrxScsEohBlmli-I7INE0aNWYkpO9NLoCMDiGPFLglo/edit?usp=sharing>
- <https://docs.google.com/presentation/d/17vXdRn0JCy4Ik1K2XunTWHNDT5NEyZr3wbXzAF1S6MI/edit?usp=sharing>
- <https://docs.google.com/presentation/d/1AldRIs-SmaqifUli6yixOo7k1ybDQk4EvFlpGh2JoY/edit?usp=sharing>
- <https://docs.google.com/presentation/d/1Mp2vBtFpyDESaffJ69vZUV8QYf54IBbS-Izj5MXPR9w/edit?usp=sharing>

Το συγκεκριμένο σχέδιο εργασίας προέβλεπε εκτός των παρουσιάσεων και μία ακόμη βιωματική και παραγωγική φάση, η οποία περιελάμβανε την ηχογράφηση χριστουγεννιάτικων τραγουδιών από τα παιδιά, την κατασκευή πασχαλινών αυγών καθώς και την εκμάθηση και βιντεοσκόπηση ενός παραδοσιακού γερμανικού χορού. Έτσι, μετά από μία σειρά από πρόβες κατά τη διάρκεια του μαθήματος προκειμένου να εξασκήσουν οι μαθητές την προφορά τους αλλά και εξάσκηση στο σπίτι με βάση χριστουγεννιάτικα τραγούδια από το YouTube που είχαν αναδημοσιευτεί στην ιστοσελίδα του σχολείου, πραγματοποιήθηκε η ηχογράφησή τους στο σχολείο και η εγγραφή τους σε cd, το οποίο μοιράστηκε στους μαθητές σαν δώρο Χριστουγέννων και σαν αναμνηστικό από την τελευταία χρονιά τους στο Γυμνάσιο. Επιλέχθηκαν και τραγουδήθηκαν συνολικά εννέα χριστουγεννιάτικα τραγούδια, από τα πιο γνωστά της Γερμανίας: 1. Alle Jahre wieder 2. Fröhliche Weihnacht überall 3. O du fröhliche 4. O Tannenbaum 5. Kling Glöckchen 6. Süßer die Glocken nie klingen 7. Maria durch ein' Dornwald ging 8. Leise rieselt der Schnee 9. Stille Nacht. Ακολούθησε η δημιουργία μικρών βίντεο με τα εν λόγω τραγούδια χρησιμοποιώντας το πρόγραμμα Movie Maker, με στόχο τον εμπλουτισμό των

ηχογραφήσεων με εικόνες. Τα αρχεία δημοσιεύτηκαν στο διαδίκτυο στην πλατφόρμα YouTube. Μερικά δείγματα παρατίθενται εδώ:

- <https://www.youtube.com/watch?v=NJfXVhZ5A0I> (Τραγούδι «O du fröhliche»)
- https://www.youtube.com/watch?v=aYD3F_vUTNw (Τραγούδι «Fröhliche Weihnacht überall»)
- <https://www.youtube.com/watch?v=1uV0SXTg348> (Τραγούδι «Kling Glöckchen»)

Στο πλαίσιο της ενασχόλησης με τον γερμανικό παραδοσιακό τρόπο εορτασμού των Χριστουγέννων η καθηγήτρια προέτρεψε τους μαθητές να εκτελέσουν στο σπίτι παραδοσιακές χριστουγεννιάτικες συνταγές, προκειμένου να προσφερθούν εδέσματα κατά τη διάρκεια της χριστουγεννιάτικης γιορτής του σχολείου μας. Πρόκειται για τα εξής: Weihnachtsgebäck (κουλουράκια), Lebkuchen, Plätzchen und Dresdener Stollen.

Η θεματική ενότητα που αφορούσε στα έθιμα του Πάσχα περιελάμβανε και την κατασκευή ενός πασχαλινού δέντρου (Ostereierbaum), προκειμένου οι μαθητές να εντρυφήσουν μέσα από τη βιωματική μάθηση στο θέμα. Προηγήθηκε μία αναζήτηση στο διαδίκτυο από τους μαθητές, προκειμένου να πάρουν ιδέες σχετικά με το έθιμο και την κατασκευή των αυγών. Στο πλαίσιο αυτό έλαβαν χώρα χειροτεχνίες και ζωγραφική, στα οποία συμμετείχε όλο το δεύτερο τμήμα της Γ' τάξης. Οι δραστηριότητες αυτές διήρκησαν δυο διδακτικές ώρες και το τελικό προϊόν ήταν ένα μικρό δέντρο που αποτελούνταν από κλαδιά από τα οποία κρέμονταν περίτεχνα ζωγραφισμένα και στολισμένα πασχαλινά αυγά, όπως ορίζει το γερμανικό έθιμο.

Καθώς η έννοια του πολιτισμού και της κουλτούρας μιας χώρας συνδέεται άμεσα και με εξωγλωσσικά στοιχεία όπως η χορευτική παράδοση, θεωρήθηκε ενδιαφέρον να έρθουν οι μαθητές σε επαφή επίσης βιωματικά με έναν από τους πιο γνωστούς παραδοσιακούς γερμανικούς χορούς που φέρει το όνομα "Jägerneuner". Μέσα από αυτή την παιγνιώδη μορφή μάθησης ενισχύθηκε το ενδιαφέρον τους και προσδόθηκε στη διδασκαλία ποικιλομορφία και εναλλαγή, καθιστώντας τη πιο ελκυστική για τους μαθητές.

ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Σε ενδοσχολικό επίπεδο, οι εργασίες της κάθε ομάδας παρουσιάστηκαν εντός της τάξης στη γερμανική γλώσσα με τη βοήθεια του διαδραστικού πίνακα όπου έγιναν οι προβολές του ψηφιακού υλικού. Ο λόγος που συνόδευσε τις παρουσιάσεις είχε προσχεδιαστεί και είχε τη μορφή σημειώσεων. Μετά το πέρας των παρουσιάσεων διεξήχθη ένας διαγωνισμός με ερωτήσεις που είχε ετοιμάσει η κάθε ομάδα σχετικά με την παρουσίασή της. Με τον τρόπο αυτό ελέγχθηκε εμμέσως και η αφομοίωση των πληροφοριών από το κοινό.

Εκτός από την ανάρτηση των εργασιών των μαθητών στο διαδίκτυο (YouTube, ιστοσελίδα του Γυμνασίου μας) τα αποτελέσματα παρουσιάστηκαν και κατά τη χριστουγεννιάτικη γιορτή του σχολείου μας. Προβλήθηκαν οι διαφάνειες παρουσίασης που συνοδεύτηκαν από περιγραφή των εθίμων στα ελληνικά, προκειμένου να γίνονται κατανοητά στο ελληνόφωνο κοινό. Σε αυτό το σημείο θα ήθελα να τονίσω τη διαθεματική προσέγγιση του παρόντος σχεδίου εργασίας, καθώς σε συνεργασία με τις καθηγήτριες των Αγγλικών και Γαλλικών του σχολείου μας έγινε στην ίδια εκδήλωση επισκόπηση των χριστουγεννιάτικων εθίμων της Αγγλίας και της Γαλλίας και τραγουδήθηκαν αγγλόφωνα και γαλλόφωνα χριστουγεννιάτικα τραγούδια από τους μαθητές. Σε αυτό το πολυπολιτισμικό πλαίσιο που δημιουργήθηκε προσφέρθηκε ποικιλία

ερεθισμάτων και τα όρια της παρεχόμενης γνώσης διευρύνθηκαν σε μεγάλο βαθμό. Το συνεργατικό μοντέλο (σύμπραξη πολλών εκπαιδευτικών από διαφορετικές ειδικότητες) και η μέθοδος «project» εξάλλου, ενδείκνυνται για την εφαρμογή διαθεματικών δράσεων ώστε οι μαθητές να οδηγηθούν σε μία ολιστική αντίληψη της γνώσης (Ματσαγγούρας, 2002).

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΧΕΔΙΟΥ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Στην τελική φάση του σχεδίου εργασίας δόθηκε στους μαθητές ερωτηματολόγιο, προκειμένου να ανιχνευθούν οι απόψεις, οι εμπειρίες και οι εντυπώσεις τους από την όλη διαδικασία. Όπως διαπιστώθηκε από τα ερωτηματολόγια, οι μαθητές αποτίμησαν θετικά τον τρόπο εργασίας και τα αποτελέσματα της συνθετικής εργασίας και αυτό επιβεβαιώνει και η προθυμία την οποία επέδειξαν καθώς και η δημιουργική διάθεση με την οποία ανταποκρίθηκαν επιτυχώς στις απαιτήσεις του όλου εγχειρήματος. Χαρακτηριστικά ανέφεραν ότι θεωρούν πολύ δημιουργική την πλατφόρμα Google Docs και τα εργαλεία που προσφέρει. Ακόμη, η εξάσκηση στα χριστουγεννιάτικα τραγούδια θεωρούν ότι βελτίωσε πολύ την προφορά τους στην ξένη γλώσσα και παράλληλα ενίσχυσε την ακουστική τους ικανότητα. Ο εμπλουτισμός του λεξιλογίου στην ξένη γλώσσα, η ενίσχυση της απόδοσής τους στην κατανόηση κειμένων, η απόκτηση πλήθους γνώσεων σχετικά με την άλλη χώρα και τον πολιτισμό της καθώς και η αύξηση του ενδιαφέροντός τους για γνωριμία της άλλης κουλτούρας είναι από τα πιο σημαντικά θετικά στοιχεία που θεωρούν οι μαθητές ότι αποκόμισαν.

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Θα ήθελα να ευχαριστήσω από καρδιάς τη διευθύντρια του Γυμνασίου Στυλίδας κατά το σχ. έτος 2014-15 κ. Ντόντου Παρασκευή για την πολύτιμη βοήθεια, το αμείωτο ενδιαφέρον της για την προσπάθειά μας και την ένθερμη υποστήριξή της κατά την εκπόνηση του σχεδίου εργασίας. Τα παραπάνω ενίσχυσαν κατά πολύ τη διάθεσή μας για δημιουργία. Θα ήταν παράλειψη τέλος, να μην ευχαριστήσω τους βασικούς συντελεστές αυτού του εγχειρήματος που ήταν οι μαθητές της Γ' τάξης του Γυμνασίου Στυλίδας το σχ. έτος 2014-15. Πρόκειται για αξιόλογα άτομα με χαρίσματα, επιμέλεια και κυρίως με ήθος και ευγένεια. Ήταν χαρά μου που ως εκπαιδευτικός συνεργάστηκα μαζί τους και αποτέλεσαν πηγή έμπνευσης για μένα.

ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Γιαβρίμης, Π., Παπάνης, Ε., Νεοφώτιστος, Β., Βαλκάνος, Ε. (2010): Απόψεις εκπαιδευτικών για την εφαρμογή των ΤΠΕ στην εκπαίδευση. *Πρακτικά Εργασιών 7ου Πανελλήνιου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή «Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση»*, τόμος II, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Κόρινθος, 23-26 Σεπτεμβρίου 2010, σσ. 633-640. Ανακτήθηκε στις 12 Ιανουαρίου 2016 από τη διεύθυνση <http://korinthos.uop.gr/~hcicte10/proceedings/23.pdf>

Μακράκης, Β. (2000). *Υπερμέσα στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ματσαγγούρας, Η. (2002). Διεπιστημονικότητα, Διαθεματικότητα και Ενταξιοποίηση στα νέα Προγράμματα Σπουδών: Τρόποι οργάνωσης της σχολικής γνώσης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 7, σσ. 19-36.

Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης & Θρησκευμάτων (2002). Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών Γερμανικής Γλώσσας. Στο *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης*, τόμος Β'. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανακτήθηκε στις 12 Ιανουαρίου 2016 από τη διεύθυνση

http://www.pi-schools.gr/download/programs/depps/16aps_Germanikon.pdf.

Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης & Θρησκευμάτων (2011). *Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών των Ξένων Γλωσσών (ΕΠΣ-ΞΓ)*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανακτήθηκε στις 12 Ιανουαρίου 2016 από τη διεύθυνση

http://rcel.enl.uoa.gr/xenesglosses/docs/EPS_content.pdf.

Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης & Θρησκευμάτων (2011). *Οι ξένες γλώσσες στο Σχολείο. Οδηγός του εκπαιδευτικού Ξένων Γλωσσών*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανακτήθηκε στις 12 Ιανουαρίου 2016 από τη διεύθυνση:

http://rcel.enl.uoa.gr/xenesglosses/images/cover_x.g.pdf.

Χρυσafiδης, Κ. (2003). *Βιωματική επικοινωνιακή διδασκαλία. Εισαγωγή της Μεθόδου Project στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.

Albers, C., Magenheimer, J. & Meister, D. M. (2011). Der Einsatz digitaler Medien als Herausforderung von Schule – eine Annäherung. In Albers, C., Magenheimer, J., Meister, D. M. (Hrsg.): *Schule in der digitalen Welt. Medienpädagogische Ansätze und Schulforschungsperspektiven*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, Springer Fachmedien, pp. 7-18.

Biechele, M. & Padrós, A. (2003). *Didaktik der Landeskunde. Fernstudieneinheit 31*. München: Goethe Institut inter Nationes.

Busse, S. (2002). *Neue Medien in der Schule: Widersprüche – Perspektiven – Konsequenzen*. Essen: Books on Demand GmbH.

Frey, K. (2010). *Η «Μέθοδος Project»*. Μια μορφή συλλογικής εργασίας στο σχολείο ως θεωρία και πράξη. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.

Henrici, G. & Riemer, C. (2001). *Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache mit Videobeispielen. Band 2*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Kerres, M. (2012). *Mediendidaktik. Konzeption und Entwicklung mediengestützter Lernangebote* (3. Auflage). München: Oldenbourg.

Krumm, H.-J. (1994). Mehrsprachigkeit und interkulturelles Lernen. Orientierungen im Fach Deutsch als Fremdsprache. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, 20/1994, p. 13-36.

Mandl, E. (2010). Schritt für Schritt in die virtuelle Welt. Die Gestaltung von Online-Aufgaben im Fremdsprachenunterricht. *Fremdsprache Deutsch*, Vol. 42, p. 35.

Rey, G. D. (2009). *E-Learning: Theorien, Gestaltungsempfehlungen und Forschung*. Bern: Hans Huber.

Rösler, D. & Würffel, N. (2010). Blended Learning im Fremdsprachenunterricht. *Fremdsprache Deutsch*, Vol. 42, pp. 5- 11.

«Εκσυγχρονίζοντας την εκπαίδευση με χρήση συνεργατικού περιβάλλοντος Wiki»

Δράγου Ευαγγελία

Καθηγήτρια Πληροφορικής, Γυμνάσιο Παπαγιάννη Φλώρινας
Eva.theo@hotmail.com

Περίληψη

Στην παρούσα εισήγηση παρουσιάζεται η αναγκαιότητα της χρήσης του συνεργατικού περιβάλλοντος wiki για τον εκσυγχρονισμό της εκπαίδευσης. Καταγράφονται τα χαρακτηριστικά του συγκεκριμένου περιβάλλοντος μάθησης, τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα από τη χρήση του, καθώς, επίσης, και τα οφέλη που αποκομίζει ο μαθητής από την αξιοποίησή τους. Γίνεται, ακόμη, αναφορά στον εκσυγχρονισμένο ρόλο του εκπαιδευτικού, ο οποίος οφείλει να δρα «από το παρασκήνιο», να καθοδηγεί, με κύρια στόχευση την ένταξη και αξιοποίηση των ΤΠΕ (Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών) στην εκπαιδευτική διαδικασία. Σημειώνεται, emphatically, τέλος, ότι απαραίτητη προϋπόθεση αποτελεί η αποτελεσματική αξιοποίηση των Wikis στη διδασκαλία, ώστε να επιτευχθούν τα επιδιωκόμενα, κάθε φορά, αποτελέσματα.

Λέξεις κλειδιά: συνεργασία, συνδημιουργία, διαμοιρασμός, ανταλλαγή, επικοινωνία.

Εισαγωγή

Στην εποχή μας οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (Information Communication Technologies - ICT) έχουν γίνει απαραίτητες όσον αφορά την εκπαιδευτική διαδικασία. Τα συνεργατικά εικονικά περιβάλλοντα μάθησης αποτελούν μια νέα τεχνολογία που μπορεί να αποδειχθεί εξαιρετικά χρήσιμη στον τομέα της εκπαίδευσης, αφού συνδυάζουν τόσο τους νέους τρόπους παρουσίασης των μαθημάτων (πολυμέσα, διαδίκτυο, προγράμματα προσομοίωσης κ.τ.λ.) σε ένα εικονικό περιβάλλον τάξης ή σχολείου, όσο και την δυνατότητα σύγχρονης ή και ασύγχρονης επικοινωνίας μεταξύ των συμμετεχόντων, δασκάλων – μαθητών ή και των μαθητών μεταξύ τους.

Η συμμετοχή μου σε σεμινάριο Επιμόρφωσης Β' επιπέδου για εκπαιδευτικούς που αφορούσε την εφαρμογή εργαλείων νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση, αποτέλεσαν σημαντική αφορμή ή αφετηριακό σημείο για χρήση και περαιτέρω αξιοποίηση αυτών των εργαλείων στη διδακτική πρακτική.

Για τις ανάγκες της παρούσας εισήγησης ακολουθήθηκε μία θεωρητική, κατά βάση, επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας για το ζήτημα της χρήσης και περαιτέρω αξιοποίησης των Wikis στην εκπαιδευτική διαδικασία. Το υλικό που παρουσιάζεται αφορά σε εγχώρια και διεθνή ερευνητικά δεδομένα, μέσω μίας συνθετικής και -όσο αυτό είναι εφικτό- κριτικής ματιάς.

Σκοπός της εργασίας είναι να παρουσιαστεί το συνεργατικό περιβάλλον Wiki, χρήσιμο στη διδασκαλία και τη μαθησιακή διαδικασία και να παρακινήσει τους εκπαιδευτικούς ώστε να ενσωματώσουν το εργαλείο αυτό στην καθημερινή εκπαιδευτική τους πρακτική.

Ένα **wiki** σύμφωνα με τον Mader (2008), είναι ένας δικτυακός τόπος τον οποίο μπορεί κάποιος να επεξεργαστεί, είτε μόνος του είτε συνεργατικά, χρησιμοποιώντας ένα φυλλομετρητή ιστού (browser). Στην ουσία ένα wiki δεν

είναι τίποτα παραπάνω από έναν ιστοχώρο που μέσα σε αυτόν απλώς περιλαμβάνονται επιμέρους ιστοσελίδες.

Η μεγάλη του διαφορά, σε σχέση με τους κοινούς ιστοχώρους, είναι ότι επιτρέπει στο χρήστη να δημιουργήσει νέες ιστοσελίδες, να τις εμπλουτίσει με περιεχόμενο και να τις συνδέσει μεταξύ τους με έναν λειτουργικό τρόπο, χωρίς να χρειάζεται να έχει γνώσεις προγραμματισμού ιστοσελίδων.

Ένας χρήστης του wiki έχει επίσης τη δυνατότητα να παρεμβαίνει, να τροποποιεί το ήδη υπάρχον περιεχόμενο, να προσθέτει κείμενο, εικόνες, βίντεο και ήχο. Έχει γενικά την δυνατότητα ευελιξίας να κάνει οποιαδήποτε ενέργεια επιθυμεί και να τη μοιράζεται με τους υπόλοιπους χρήστες. Επομένως, αποτελεί χώρο επικοινωνίας, συνεργασίας, διαμοιρασμού, ανταλλαγής και οικοδόμησης γνώσης (Σιδηροπούλου & Μαυροματάκη, 2008).

Χαρακτηριστικά των wikis

Παρακάτω παρουσιάζονται ορισμένα ποιοτικά χαρακτηριστικά του περιβάλλοντος των wikis όσον αφορά στο περιεχόμενο, στην οργάνωση και στη λειτουργία του. Συγκεκριμένα:

- Το wiki έχει ένα σύνολο χαρακτηριστικών όσον αφορά στη λειτουργία του. Αρχικά, το πιο σημαντικό, που έχει ήδη αναφερθεί, αποτελεί το γεγονός ότι ο κάθε χρήστης μπορεί να αλλάξει τα πάντα σε μία σελίδα, όπως το περιεχόμενό της, το μενού πλοήγησης και τον τίτλο της σελίδας. Ένα άλλο βασικό χαρακτηριστικό είναι ότι έχει εύκολη επιμέλεια – επεξεργασία κειμένου (WYSIWYG, «WhatYouSeelsWhatYouGet»), δηλαδή «Αυτό που βλέπεις είναι αυτό που παίρνεις» και σημαίνει ότι το κείμενο που εμφανίζεται στην οθόνη κατά την επεξεργασία είναι και το τελικό, π.χ. εκτυπώσιμο κείμενο).
- Το περιεχόμενό του δεν ανήκει σε κανέναν (ego-less), γιατί η επεξεργασία μίας σελίδας γίνεται από πολλούς χρήστες, αυτό σημαίνει ότι όλοι είναι υπεύθυνοι για το περιεχόμενο και επομένως δεν μπορεί κάποιος να ισχυριστεί ότι του ανήκει οποιοδήποτε υλικό (Lamb, 2004).
- Επίσης, είναι ανεξάρτητο του χρόνου (time-less) και δεν τελειώνει ποτέ (never finished), γιατί το wiki συνεχώς εξελίσσεται και μεταβάλλεται σε βάθος χρόνου. Επομένως, το περιεχόμενό του δεν μπορεί ποτέ να θεωρηθεί ολοκληρωμένο, καθώς ο χρήστης μπορεί να το αλλάξει πάντα (Lamb, 2004).
- Εφόσον καμιά μορφή ελέγχου δεν ισχύει, κάθε χρήστης θα πρέπει να είναι έτοιμος να δεχθεί το γεγονός ότι κάποιος άλλος μπορεί να αλλάξει τις δικές του προσθήκες. Για το λόγο αυτό, θεωρείται ένα δημοκρατικό εργαλείο που ενδυναμώνει τη συνεργασία και την ομαδική εργασία.
- Βαρύνουσας σημασίας είναι και το στοιχείο της συζήτησης, γιατί κάθε συνεισφορά θα πρέπει να μπορεί να συζητηθεί, ώστε κάθε σελίδα να αποτελεί και ένα χώρο συζήτησης.
- Επίσης εξαρτάται από την κρίση του δημιουργού, αν θα έχει το περιεχόμενο ελεύθερο ώστε να το επεξεργάζεται ο καθένας, ή αν θα περιορίσει την πρόσβαση σε μία συγκεκριμένη ομάδα χρηστών, κάτι όμως που προϋποθέτει την εγγραφή των μελών της ομάδας.
- Επιπρόσθετα, το wiki δεν έχει περιορισμό στον αριθμό των χρηστών που μπορούν να επεξεργάζονται μία σελίδα (Mader, 2006). Αυτό όμως απαιτεί ιδιαίτερη προσοχή, γιατί αν επεξεργάζονται ταυτόχρονα πολλοί χρήστες μία σελίδα, το wiki θα αποθηκεύσει όλες τις αλλαγές των

χρηστών σε διαφορετικές δοκιμαστικές εκδοχές στο ιστορικό της σελίδας.

- Όλες οι ενέργειες των χρηστών είναι εμφανείς στην κοινότητα του wiki και ανά πάσα στιγμή ο εκάστοτε συμμετέχων / «κατασκευαστής» είναι ενήμερος για τις ενέργειες των υπόλοιπων χρηστών. Οι νέες αλλαγές φαίνονται και ξεχωρίζουν καθώς αποτυπώνονται με διαφορετικό χρώμα μέσα στη σελίδα.
- Το ιστορικό κάθε ελάχιστης αλλαγής ή ενημέρωσης κάθε σελίδας ενός wiki είναι διαθέσιμη σε οποιονδήποτε, πράγμα που σημαίνει ότι μια σελίδα μπορεί να ταξιδέψει πίσω στο χρόνο κάθε στιγμή. Παρόλα αυτά όμως, τα wikis δεν οργανώνονται χρονολογικά αλλά με βάση τους συνδέσμους και τις θεματικές κατηγορίες (Engstrom & Jewett, 2005; Godwin-Jones, 2003). Το wiki διαθέτει ένα σύστημα καταγραφής όλων των αλλαγών σαν ιστορικό, όπου μπορεί κάποιος να το ανατρέξει οποιαδήποτε στιγμή και να επαναφέρει το wiki σε μία προηγούμενη έκδοση.
- Επιπλέον, κάθε χρήστης του wiki δίνει έναν προσωπικό λογαριασμό ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, μέσω του οποίου μπορεί να ενημερώνεται για οποιαδήποτε αλλαγή συμβαίνει, ή μπορεί να επιλέξει ποια θέματα επιθυμεί να παρακολουθεί, έτσι ώστε να λαμβάνει μηνύματα για συγκεκριμένες αλλαγές.
- Σε κάθε wiki υπάρχουν κάποιοι άγραφοι κανόνες συμπεριφοράς των χρηστών οι οποίοι προκύπτουν από το σκοπό για τον οποίο δημιουργήθηκε και συγκροτούνται από τους ίδιους τους χρήστες.
- Χρήστες με χαμηλό κατακτημένο επίπεδο τεχνολογικού-ψηφιακού γραμματισμού μπορούν να συμμετέχουν και εκείνοι σε ένα wiki, καθώς είναι ιδιαίτερα απλό στη χρήση του και δεν απαιτούνται εξειδικευμένες γνώσεις.
- Τα wikis καλλιεργούν επίσης και το συνεργατικό πνεύμα. Παρέχουν τη δυνατότητα συμμετοχής και συνεργασίας ατόμων από διαφορετικά σημεία του πλανήτη, στο ίδιο έργο.
- Ακόμα, κατά τη συγγραφή ενός έργου δεν υπάρχουν συγγραφείς ή ιδιοκτήτες του κειμένου, αλλά πολλοί συντάκτες και συμμετέχοντες.
- Ο χρήστης μπορεί να διατηρήσει την ανωνυμία του όταν αλλάζει το περιεχόμενο, αλλά καμία από αυτές τις αλλαγές δεν του ανήκει γι' αυτό και δεν τίθεται το ζήτημα των πνευματικών δικαιωμάτων (Lamb, 2004). Για το λόγο αυτό δεν υπάρχει κανένας απολύτως έλεγχος πάνω στο περιεχόμενο. Αφήνεται, δηλαδή, στην κρίση της κοινότητας να επιλέξει αν αυτά που έχει γράψει κάποιος είναι ορθά, όπως επίσης και να παρακολουθεί τις διάφορες εκδόσεις και να διορθώνει τις λανθασμένες καταχωρίσεις ή τους βανδαλισμούς.
- Το wiki, σε γενικές γραμμές, εστιάζει κυρίως στο περιεχόμενο και όχι στην εμφάνιση. Επομένως τα περισσότερα από αυτά μοιάζουν με απλές ιστοσελίδες, χωρίς εντυπωσιακά γραφικά, κάτι το οποίο τα καθιστά λιγότερο ελκυστικά.
- Τέλος, παρέχουν τη δυνατότητα ενσωμάτωσης πολλαπλών τύπων πολυμέσων, όπως εικόνες, βίντεο, ήχους, συνδέσμους προς εξωτερικούς δικτυακούς τόπους, κ.ά..

Παρά το γεγονός ότι τα ως άνω χαρακτηριστικά απαντώνται σε όλα τα περιβάλλοντα Wikis, στην πραγματικότητα μπορούν να διαφέρουν μεταξύ τους σε αρκετά σημεία. Η μορφή τους δηλαδή, διαφέρει ανάλογα με το σκοπό που

εξυπηρετούν. Για παράδειγμα ένα wiki μπορεί να διατηρεί την ανωνυμία των χρηστών, ενώ σε ένα άλλο να είναι εγγεγραμμένοι με λογαριασμούς και να παρακολουθείται η κίνησή τους. Επίσης, σε κάποια wikis μπορούν όλοι οι χρήστες να αλλάξουν το περιεχόμενο, ενώ σε κάποια άλλα μόνο ορισμένοι. Επιπλέον, το περιεχόμενο μπορεί σε κάποια να είναι αποκλειστικά σε μορφή κειμένου, ενώ σε άλλα να έχει πολυμεσική μορφή με εικόνες, βίντεο και ήχο. Τέλος, η οργάνωσή τους μπορεί να είναι από εντελώς αδόμητη μέχρι και αυστηρά δομημένη με συγκεκριμένα πρότυπα οργάνωσης. ([Web 2.0 in Learning](#))

Πλεονεκτήματα

Ορισμένα από τα πλεονεκτήματα αυτών των ψηφιακών περιβαλλόντων μάθησης, τα οποία αξίζει να αναφερθούν, είναι τα κάτωθι:

- Συμμετοχή στην επιμέλεια, στη σύνταξη και διόρθωση του περιεχομένου.
- Ευκολία στην εκμάθηση και στη χρήση του.
- Εξοικονόμηση χρόνου στην έκδοση και στην ανανέωση του περιεχομένου.
- Δυνατότητα συνεργασίας από απόσταση πάνω στο ίδιο έργο.
- Το λογισμικό αποθηκεύει στοιχεία για κάθε τροποποίηση που γίνεται και η επαναφορά μιας προηγούμενης έκδοσης κάποιου άρθρου αποτελεί μια απλή διαδικασία.
- Επιτρέπει την πρόσβαση και σε χρήστες με περιορισμένες τεχνολογικές γνώσεις, λόγω του ότι είναι εύκολο στη χρήση του.
- Το wiki δεν έχει προκαθορισμένη δομή, συνεπώς είναι ένα ευέλικτο εργαλείο που μπορεί να χρησιμοποιηθεί για μεγάλο εύρος εφαρμογών.
- Το wiki προάγει τη διαμορφωτική αξιολόγηση, καθώς ο εκπαιδευτικός μπορεί να δει την εξέλιξη ενός έργου καθώς επίσης και ποιοι συνέβαλαν σε αυτό με την πάροδο του χρόνου. ([Web 2.0 in Learning](#))

Μειονεκτήματα

Κάποια από τα μειονεκτήματα που παρουσιάζουν τα wikis είναι τα εξής:

- Ο χρήστης μπορεί να τροποποιήσει το περιεχόμενο και αυτό μπορεί να αποτελεί υπερβολική ελευθερία για κάποιες εφαρμογές, όπως όταν πρόκειται για εμπιστευτικά έγγραφα. Ωστόσο, υπάρχει η δυνατότητα ρύθμισης της πρόσβασης που έχουν οι χρήστες στο περιεχόμενο.
- Το wiki είναι ευάλωτο στην ανεπιθύμητη αλληλογραφία και στο βανδαλισμό, για το λόγο αυτό πρέπει να γίνουν οι απαραίτητες ρυθμίσεις και χειρισμοί προστασίας. Παρέχεται η δυνατότητα περιορισμού πρόσβασης μόνο στους εγγεγραμμένους χρήστες, ελαχιστοποιώντας έτσι το βανδαλισμό που προκύπτει από προγράμματα που παράγουν αυτόματα spam (spam-bots).
- Είναι απαραίτητη η σύνδεση στο internet για την προαγωγή της συνεργασίας, αλλά σημειώνονται εξελίξεις στις τεχνολογίες παραγωγής εκτυπώσιμων εκδόσεων των άρθρων.
- Η ευελιξία της δομής ενός wiki μπορεί να σημαίνει ότι η πληροφορία γίνεται ανοργάνωτη. Όσο μεγαλώνει το μέγεθος ενός wiki, η κοινότητα σχεδιάζει και διαχειρίζεται τη δομή του συλλογικά. (Ένα wiki για το wiki)

Τα wikis στην εκπαίδευση

Παρόλο που τα wikis είναι γνωστά ήδη από την προηγούμενη δεκαετία, η χρήση τους είναι σχετικά νέα στον τομέα της εκπαίδευσης (Chao, 2007; Evans, 2006; Schaffert et al., 2006). Όπως σε κάθε νέα τεχνολογία, έτσι και στα wikis

γίνονται έρευνες για την εκπαιδευτική - προστιθέμενη αξία που μπορεί να προσφέρει η ενσωμάτωσή τους, ως μέσο προώθησης της ουσιαστικής μάθησης και ένταξης των μαθησιακών εμπειριών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Chen et al., 2005). Όμως, παρά την σημαντική επίδραση του wiki και τη δυνατότητα που παρέχει για ανάπτυξη ευνοϊκών συνθηκών συνεργατικής μάθησης, δεν έχει διεισδύσει, όπως έχει αναφερθεί, ακόμα στην τάξη, είτε ως ερευνητικό θέμα είτε ως μέθοδος διδασκαλίας (Evans, 2006).

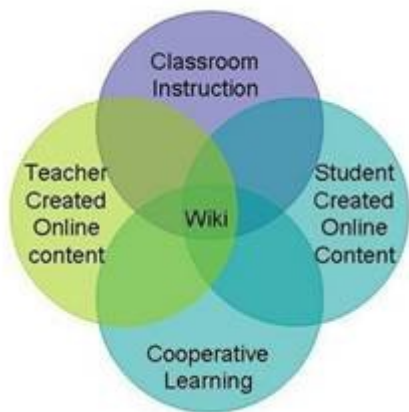
Τα τελευταία χρόνια όμως, η δημοτικότητά τους έχει αρχίσει να προσελκύει το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών, οι οποίοι φαίνεται να συνειδητοποιούν πως τα wikis διευκολύνουν τόσο τη συνεργατική εύρεση, διαμόρφωση και διαμοίραση της γνώσης, όσο και την επικοινωνία· ιδιότητες που είναι στοιχειώδεις σε ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο (Reinhold, 2006). Αυτός είναι και ο λόγος που τα τελευταία χρόνια βρίσκονται στο επίκεντρο της έρευνας.

Τα wikis, σύμφωνα με τον Baltzersen (2010), θεωρούνται τα πιο σημαντικά Web 2.0 εργαλεία. Υποστηρίζουν διαφορετικές αλλά και καινοτόμες εκπαιδευτικές θεωρίες, οι οποίες ενισχύουν την εκπαιδευτική διαδικασία. Συγκεκριμένα εντοπίζονται στοιχεία «εποικοδομισμού», όπως αναφέρει και η Cole (2009), καθώς οι μαθητές οικοδομούν τη νέα γνώση και τη συσχετίζουν με τις πρότερες γνώσεις τους. Επομένως, γίνεται αντιληπτό ότι οι μαθητές δεν είναι παθητικοί δέκτες της γνώσης, αλλά τη συνθέτουν μόνοι τους. Σε αυτό συμφωνούν και οι Holmes et al. (2001), οι οποίοι υποστηρίζουν ότι «οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί δεν εμπλέκονται μόνο με την ανάπτυξη των δικών τους πληροφοριών, αλλά συμμετέχουν ενεργά στη δημιουργία της γνώσης, η οποία θα ωφελήσει και τους συμμαθητές τους· έτσι οι μαθητές δεν θα περάσουν απλά και αμέτοχα μέσα από μια πορεία, όπως το νερό μέσα από ένα κόσκινο, αλλά θα αφήσουν τη σφραγίδα τους στην εξέλιξη του μαθήματος».

Όσον αφορά στη μάθηση και στη διδασκαλία, ένα wiki προωθεί τις διερευνητικές και συνεργατικές μορφές μάθησης, εφόσον δίνει τη δυνατότητα της συνεργασίας μεταξύ των μελών μιας ομάδας (Cole, 2009). Μέσα από τα wikis δημιουργούνται κοινότητες πρακτικής (Leuf & Cunningham, 2001; Godwin-Jones, 2003), τα μέλη των οποίων αλληλεπιδρούν μεταξύ τους αλλά και με το περιβάλλον για να επιτύχουν έναν κοινό σκοπό. Επιπρόσθετα, το wiki είναι μια τεχνολογία που δημιουργήθηκε και χρησιμοποιείται στο πλαίσιο του κονεκτιβισμού (Lundin, 2008) και η οποία προάγει τη διαμοίραση γνώσης και πληροφορίας. Σύμφωνα και με τους Rubio et al. (2007) που επίσης υποστηρίζουν ότι η δύναμη ενός wiki βασίζεται στην κοινότητα. Γι' αυτό το λόγο, το wiki προσφέρει ένα περιβάλλον επικεντρωμένο στο μαθητή (Holmes et al. 2001), μέσα στο οποίο αυτός μπορεί να επικοινωνήσει και να αλληλεπιδράσει με τους άλλους, να συνεργαστεί μαζί τους για τη λύση προβλημάτων, να παρέχει ανάδραση στους συμμαθητές του και να οικοδομήσει τα δικά του γνωστικά σχήματα (Baird & Fisher, 2005). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να αποκτήσουν οι μαθητές στρατηγικές καλλιέργειας μεταγνωστικών δεξιοτήτων και να μπορέσουν, σταδιακά, να «πιιάσουν την σκαλωσιά» από την οποία θα μάθουν πώς να μαθαίνουν.

Τέλος, το ενδιαφέρον που προκύπτει από τη χρήση των wikis είναι ο τρόπος με τον οποίον θα ανταποκριθούν οι μαθητές στα παραπάνω. Ο Lamb γράφει στο «Wide open spaces: Wikis, ready or not» ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αναλάβουν βοηθητικό ρόλο μέσα στην τάξη, δηλαδή από αυθεντίες να γίνουν καθοδηγητές και να μπορέσουν οι μαθητές να αυτενεργήσουν. Σύμφωνα και με την εικόνα 1 του διαγράμματος της Davis για το πώς λειτουργούν τα wikis στην τάξη, ο εκπαιδευτικός αντιπροσωπεύει μόνο ένα μέρος της διδασκαλίας·

οι μαθητές, κατ' ουσίαν, μέσω αυτών των ψηφιακών περιβαλλόντων μάθησης μπορούν να λειτουργήσουν συνεργατικά, καθώς γίνονται συμμετοχοί σε μία καινοτόμα εκπαιδευτική διαδικασία. Μέσω του wiki είναι υπεύθυνοι για τη συνεργασία, καθώς γίνονται κι εκείνοι μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας. ([Web 2.0 in Learning](#))



Εικόνα 1: Pedagogy of a Wiki-centric classroom by Victoria Davis

Επομένως, διαπιστώνεται ότι η χρήση των wikis στην εκπαίδευση είναι μια πολλά υποσχόμενη καινοτομία, η οποία μπορεί να επιφέρει πολλές βελτιώσεις στον τρόπο διδασκαλίας.

Οφέλη από την χρήση των wikis στην εκπαίδευση

Παρακάτω περιγράφονται τα μαθησιακά οφέλη του wiki. Πολλοί ερευνητές, όπως διαπιστώθηκε και από την επισκόπηση συναφών, με το συγκεκριμένο θέμα ερευνών, υποστηρίζουν τη χρήση των wikis στην εκπαιδευτική διαδικασία. Τα οφέλη που προκύπτουν από τη χρήση τους είναι πολλαπλά και σημαντικά. Αρχικά η συνεργατική εργασία μέσω του wiki κινητοποιεί τους μαθητές για ενεργό μάθηση (Yan, 2008) με αποτέλεσμα να δημιουργούνται οι προϋποθέσεις για βελτίωση της μάθησης. Σύμφωνα με το Ένα wiki για το wiki (2012), τα οφέλη ομαδοποιούνται στις εξής κατηγορίες:

Συνδέσεις – Διασυνδέσεις:

- Μέσα από την εργασία στο wiki παρέχεται η ανάπτυξη συνδέσεων μεταξύ της νέας και της προτερης γνώσης.
- Οι μαθητές χρησιμοποιούν τις λειτουργίες της σύνθεσης και της αξιολόγησης συνέχεια για την υλοποίηση των εργασιών τους. Επομένως, αποκτούν εμπειρία και μετά από κάποιο διάστημα είναι σε θέση να αξιολογήσουν (Yiu & Ng, 2010) και να κρίνουν πολύ πιο εύκολα το επίπεδο της εργασίας τους καθώς και να το βελτιώσουν.

Δημιουργικότητα:

- Καθώς ο μαθητής εργάζεται σε ένα wiki μπαίνει στη διαδικασία της δημιουργίας του περιεχομένου μιας ιστοσελίδας. Αναπτύσσει, έτσι, δημιουργικές δεξιότητες (Keare et al., 2010), όπως τις δεξιότητες της επεξεργασίας πληροφοριών και της λεκτικής έκφρασης, (Neumann & Hood, 2009) αλλά και της δημιουργικής ευελιξίας με την αποδοχή των τροποποιήσεων από τους συμμαθητές του. Αυτή η σκοπιότητα της δημιουργικότητας είναι σημαντική για την καλλιέργεια των μαθητών, όχι μόνο σε μαθησιακό επίπεδο, αλλά και σε επίπεδο φαντασίας, παραγωγής ιδεών και νέων νοημάτων.

- Εισάγεται και ενισχύεται στο μαθητή η ιδέα ότι ένα δημιουργικό έργο δεν είναι ποτέ «ολοκληρωμένο».

Δέσμευση:

- Η δημιουργία προϊόντων και η συνεισφορά αυξάνει την αίσθηση της ιδιοκτησίας οπότε και τη δέσμευση σε ένα κοινό στόχο.
- Έπειτα, μέσα σε ένα wiki οι μαθητές δεν είναι πλέον παθητικοί δέκτες της γνώσης, αλλά την παράγουν οι ίδιοι, όπως αποδεικνύεται και από την έρευνα των Ramanetal. (2005). Με τον τρόπο αυτόν, αυξάνεται η δέσμευση που αισθάνονται για το τελικό προϊόν και για την κοινότητα που δημιούργησαν, καθώς και η επιθυμία να βοηθήσουν τους άλλους και να προστατεύσουν την ίδια την κοινότητα (Neumann & Hood, 2009).

Διαπροσωπικές σχέσεις:

- Οι παραδοσιακές σχέσεις εξουσίας ανατρέπονται και αναδεικνύεται η κοινότητα. Στην εργασία μέσα σε ένα wiki όλη η κοινότητα έχει τον ίδιο σκοπό και συνεργάζεται για να τον επιτύχει. Το επίκεντρο είναι ο διαμοιρασμός, η συνεργασία και η δημιουργία ενός συλλογικού προϊόντος και όχι η ανταγωνιστικότητα.
- Η συνεργασία που αναπτύσσεται μεταξύ των μαθητών σε ένα wiki αυξάνει την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων καθώς και τις δεξιότητες επικοινωνίας (Mabrito & Medley, 2008).
- Επίσης, ευνοείται η αλληλεπίδραση των μαθητών μεταξύ τους (Huang et al, 2010) και με τους εκπαιδευτικούς. Για παράδειγμα, γίνονται ανεπίσημες συζητήσεις μεταξύ των συμμετεχόντων και παραμένουν οι μαθητές και οι καθηγητές συνδεδεμένοι και έτσι διαμορφώνονται ειλικρινείς σχέσεις συνεργασίας μεταξύ τους.
- Καλλιεργεί περισσότερο την εποικοδομική επικοινωνία από τη σύγχρονη επικοινωνία (Mabrito, 2006).

Δημοκρατική Λειτουργία:

- Τα wikis επιτρέπουν να γίνει η μάθηση περισσότερο μαθητο-κεντρική και δημοκρατική, καθώς, ο καθένας μπορεί να συμμετέχει, να επεξεργάζεται τις δημοσιεύσεις, να αλλάζει ή να συμπληρώνει τα κείμενα άμεσα, όπως αποδεικνύεται και από τους Ruth και Houghton (2009).
- Βασικό χαρακτηριστικό είναι η «ορατότητα», ή «διαφάνεια» που υπάρχει –σε αντίθεση με τις παραδοσιακές μορφές μάθησης- που επιτρέπει σχολιασμό και αξιολόγηση των προϊόντων μεταξύ των μελών της κοινότητας (Yiu & Ng, 2010).
- Η διεργασία συζήτησης επιτρέπει σε κάθε μαθητή να σχηματίσει τη δική του άποψη βάσει των πληροφοριών που επεξεργάζεται η κοινότητα.

Συγγραφή:

- Πρακτικά, η χρήση του wiki μπορεί να επιφέρει βελτίωση, ικανότητες όπως αναθεώρησης και επανεξέτασης κειμένων.
- Επιφέρει την αύξηση της ευελιξίας στην εύρεση εναλλακτικών τρόπων έκφρασης του ίδιου νοήματος. Το είδος της συλλογικής συγγραφής που αναπτύσσεται μέσα στο wiki, παράγει υψηλότερη ποιότητα γραπτού κειμένου από την πρόσωπο με πρόσωπο συνεργασία (Passig & Schwartz, 2007).

Συμπεράσματα

Μελετώντας τα βασικά χαρακτηριστικά του συγκεκριμένου ψηφιακού περιβάλλοντος εργασίας, καθώς, επίσης, και το σχετικό ερευνητικό πανόραμα, αναφορικά με την αξιοποίησή του στην εκπαίδευση, διαπιστώνεται ότι το εν

λόγω εργαλείο μπορεί να συμβάλλει, αποτελεσματικά, στην προώθηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και στην καλλιέργεια γνωστικών, και όχι μόνον, δεξιοτήτων. Δεν αρκεί να χρησιμοποιηθεί σαν ένα κομμάτι του μαθήματος που χρησιμεύει για συγκεκριμένο σκοπό, όπως είναι για παράδειγμα η επικοινωνία, αλλά θα πρέπει όλο το μάθημα να δομηθεί γύρω από αυτό. Το σίγουρο είναι ότι χρειάζονται ακόμα πολλές έρευνες σε διάφορα πεδία, διάφορες ηλικίες μαθητών και πλαίσια εφαρμογής για να βεβαιωθούμε για τα οφέλη της διδασκαλίας αυτών των καινοτόμων μαθησιακών περιβαλλόντων.

Επίσης, είναι σημαντικό να γνωρίζουμε ότι η ανάπτυξη ενός wiki σχετίζεται άμεσα με τη δημιουργία μιας μαθησιακής κοινότητας (Ruth & Houghton, 2009), μέσα στην οποία ο στόχος είναι η προαγωγή της συλλογικής γνώσης με τρόπο που να υποστηρίζει όμως και την ανάπτυξη της ατομικής γνώσης.

Προκειμένου να χρησιμοποιηθεί σωστά μία πλατφόρμα wiki και να ενταχθεί στην εκπαιδευτική δραστηριότητα θα πρέπει πρώτα από όλα να σχεδιαστεί και να μελετηθεί αναλυτικά με ποιον τρόπο θα ενισχύσει τη διαδικασία της μάθησης. Όπως αναφέρθηκε, τα wikis παρουσιάζουν μία ποικιλία στις μορφές που μπορούν να προσφέρουν. Το εύρος της μορφής τους διαφέρει ανάλογα με το σκοπό που εξυπηρετούν. Χαρακτηριστικά όπως η ανωνυμία των χρηστών, η προστασία και η μορφή του περιεχομένου και ο βαθμός δόμησης του περιεχομένου, πρέπει να μελετηθούν σε βάθος και να προσαρμοστούν ανάλογα με το κοινό στο οποίο απευθύνεται το wiki. Το σίγουρο είναι ότι δεν μπορεί να υπάρξει μία πλατφόρμα, η οποία ταιριάζει στο στυλ μάθησης όλων των ανθρώπων-μαθητών/τριών.

ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Βικιπαίδεια (19/10/2015): Διαθέσιμο στο: http://el.wikipedia.org/wiki/Wiki,τελευταία_πρόσβαση_στις9/12/2015

Ένα wiki για το wiki: Διαθέσιμο στο: http://dreamteam.wikidot.com/,τελευταία_πρόσβαση_στις_9/12/2015

Web 2.0 in Learning - Π.Μ.Σ-Τμήμα Πληροφορικής Α.Π.Θ: Διαθέσιμο στο: [https://learn20.wikispaces.com/Wikis+\(%CE%BA3\),_τελευταία_πρόσβαση_στις_9/12/2015](https://learn20.wikispaces.com/Wikis+(%CE%BA3),_τελευταία_πρόσβαση_στις_9/12/2015)

Σιδηροπούλου, Α., & Μαυροματάκη, Σ., (2008). Ένα ισχυρό εργαλείο εκπαίδευσης που στηρίζεται στη συνεργασία και στον επικοινωνιασμό, Wikis: περιγραφή, χρήση και εφαρμογές στην εκπαίδευση. Πρακτικά 2ου Πανελληνίου Επιστημονικού Φοιτητικού Συνεδρίου Πληροφορικής. Σάμος, 29 Αυγούστου.

Baird, D. E., & Fisher, M. (2005). Neomillennial user experience design strategies: Utilizing social networking media to support "always on" learning styles. *Journal of Educational Technology Systems*, 34(1), 5-32.

Baltzersen, R., K. (2010). Radical transparency: Open access as a key concept in wiki pedagogy. *Australasian Journal of Educational Technology*, 26(6), 791-809.

Chao, J. 2007. Student project collaboration using Wikis. *Proceedings of the 20th Conference on Software Engineering Education and Training (CSEE&T 2007)*, Dublin, Ireland: July 3-5.

Chen, H.L., Cannon, D., Gabrio, J. Leifer, L. Toye, G. & design course. *Proceedings of the 2005 American Society for Engineering Education Annual Conference & Exposition*, Portland, Oregon: June 12-15.

Cole, M. (2009). Using Wiki technology to support student engagement: Lessons from the trenches. *Computers & Education*, 52(1), 141-146.

Davis, V. A. (2006, October 12). The web 2.0 classroom. Ανακτήθηκε στις 12 Απριλίου, 2012 από K12 Online Conference: <http://k12online.wm.edu/Web20classroom.pdf>

Engstrom, M. E., & Jewett, D. (2005). Collaborative learning the wiki way. *Tech Trends*, 49(6), 12-15.

Evans, P. (2006). The wiki factor, *BizEd*, 28-33.

Godwin-Jones, R. (2003). Blogs and Wikis: Environments for On-line Collaboration. *Language Learning & Technology*, 7(2), 12-16.

Godwin-Jones, R. (2003). Blogs and Wikis: Environments for On-line Collaboration. *Language Learning & Technology*, 7(2), 12-16.

Holmes, B., Tangney, B., FitzGibbon, A., Savage, T., & Mehan, S. (2001). Communal constructivism: Students constructing learning for as well as with others. *Proceedings of Society for Information Technology and Teacher Education International Conference 2001* (3114-3119). Chesapeake, VA: AACE.

Huang, W.H. D., & Nakazawa, K. (2010). An empirical analysis on how learners interact in wiki in a graduate level online course. *Interactive Learning Environments*, 18(3), 233-244.

Kear, K., Woodthorpe, J., Robertson, S., & Hutchison, M. (2010). From forums to wikis: Perspectives on tools for collaboration. *The Internet and Higher Education*, 13(4), 218-225.

Lamb, B. (2004). Wide Open Spaces: Wikis, Ready or Not. *EducauseReview*, 39(5), 36-48. Ανακτήθηκε στις 25 Απριλίου 2012 από: <http://www.educause.edu/EDUCAUSE+Review/EDUCAUSEReviewMagazineVolume39/WideOpenSpacesWikisReadyorNot/157925>

Leuf, B., & Cunningham, W., (2001). *The wiki way: Quick collaboration on the web*, Boston, MA: Addison-Wesley.

Lundin, R. W., (2008). Teaching with Wikis: Toward a Networked Pedagogy. *Computers and Composition*, 25(4), 432-448.

Mabrito, M. (2006). A Study of Synchronous Versus Asynchronous Collaboration in an Online Business Writing Class. *American Journal of Distance Education*, 20(2), 93-107.

Mabrito, M., & Medley, R. (2008). Why Professor Johnny can't read: Understanding the Net generation's texts. *Innovate Journal of Online Education*, 4(6).

Mader, S. (2006). Four letter words: How wiki and edit are making the internet a better learning tool. *Using Wiki in Education*.

Mader, S. (2008). Using wiki in education. Ανακτήθηκε στις 10 Μαρτίου, 2012 από https://www.webdepot.umontreal.ca/Usagers/gerinlar/MonDepotPublic/Wiki/UsingWikiInEducation_StewartMader.pdf#page=12

Neumann, D., & Hood, M. (2009). The effects of using a wiki on student engagement and learning of report writing skills in a university statistics course. *Australasian Journal of Educational Technology*, 25(3), 382-398.

Passig, D., & Schwartz, G. (2007). Collaborative Writing: Online versus Frontal. *International Journal on E-Learning*, 6(3), 395-412.

Raman, M., Ryan, T., & Olfman, L. (2005). Designing Knowledge Management Systems for Teaching and Learning with Wiki Technology. *Journal of Information Systems*, 16(3), 311-320.

Reinhold, S. (2006). WikiTrails: Augmenting wiki structure for collaborative, interdisciplinary learning. Proceedings of the 2006 International Symposium on Wikis, Odense, Denmark: August, 21.

Rubio, R., Martín, S., & Morán, S. (2007). Collaborative web learning tools: Wikis and blogs. *Computer Applications in Engineering Education*, 18(3), 502-511.

Ruth, A., & Houghton, L., (2009). The wiki way of learning. *Australasian Journal of Education Technology*, 25(2), 135-152.

Schaffert, S., Bischof, D., Buerger, T., Gruber, A., Hilzensauer, W., & Schaffert, S. (2006). Learning with semantic wikis. Proceedings of the 5th Workshop on Semantic Wikis – From Wiki To Semantics (SemWiki2006), Budva, Montenegro.

Wikieducator tutorials: Διαθέσιμο στο:
http://wikieducator.org/Wikieducator_tutorial/What_is_a_wiki/Advantages_and_disadvantages

Yan, J. (2008). Social Technology as a New Medium in the Classroom. *The New England Journal of Higher Education*, 22(4), 27-30.

Yiu, C. L., & Ng, M. W. E., (2010). Using wikis to develop student teachers' learning, teaching, and assessment capabilities. *Internet and Higher Education*, 14, 15-26.

«Η χρήση του γονικού ελέγχου είναι η λύση για ένα διαδίκτυο καλύτερα προσαρμοσμένο στα παιδιά»

Κατσαβού Νικολέττα¹, Μαυροδόντης Χαράλαμπος²

¹ Καθηγήτρια Πληροφορικής, 1ο ΕΠΑΛ Ελευθερίου-Κορδελιού
katsavou@hotmail.com

² Καθηγητής Πληροφορικής, Δημοτικό Σχολείο Λαγυνών
grbob77@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Από διάφορα στοιχεία ερευνών που μελετήθηκαν τα τελευταία χρόνια έχει αποδειχτεί ότι η χρήση των υπολογιστών και η περιήγηση στο Διαδίκτυο έχουν εισέλθει δυναμικά στη ζωή των παιδιών με όλες τις θετικές, αλλά και τις αρνητικές συνέπειες. Το πρόβλημα είναι ευρωπαϊκό και για αυτό το λόγο επιβάλλεται μια ευρωπαϊκή στρατηγική για ένα διαδίκτυο καλύτερα προσαρμοσμένο στα παιδιά. Οι γονείς αδυνατούν, έως ένα βαθμό και λόγω άγνοιας, να αντιληφθούν τους κινδύνους που μπορεί να προκύψουν από την συνεχή και ανεξέλεγκτη χρήση των υπολογιστών και του Διαδικτύου.

Ο κλάδος των εταιρειών της Πληροφορικής έχει την υποχρέωση να εξασφαλίζει τη διαθεσιμότητα εργαλείων γονικού ελέγχου που είναι απλά στη ρύθμιση, εύχρηστα και προσιτά σε όλους σε όλες τις συσκευές με διαδικτυακή ικανότητα που διατίθενται στη Ευρώπη.

Εάν αυξηθεί η ενημέρωση των γονέων, θα υπάρξει βελτίωση στον έλεγχο που ασκείται από αυτούς την ώρα που τα παιδιά ασχολούνται με τον υπολογιστή με τελικό σκοπό να καταστεί το διαδίκτυο τόπος ευκαιριών, ώστε τα παιδιά να αποκτήσουν πρόσβαση στη γνώση, να επικοινωνούν και να αναπτύσσουν βασικές δεξιότητες.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: Γονικός Έλεγχος, εργαλεία γονικού ελέγχου, ασφάλεια διαδικτύου

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Μολονότι το διαδίκτυο δεν δημιουργήθηκε ειδικά για τα παιδιά, ποσοστό 75% των δέχρονων έως 17χρονων στην Ευρώπη το χρησιμοποιούν, όπως αναφέρουν οι γονείς τους. Οι 15χρονοι και 16χρονοι δηλώνουν ότι πρωτοσυνδέθηκαν διαδικτυακά σε ηλικία 11 ετών. Συγκριτικά, οι 9χρονοι και 10χρονοι δηλώνουν ότι άρχισαν να χρησιμοποιούν το διαδίκτυο από ηλικία 7 ετών. Ποσοστό 33% των 9χρονων έως 16χρονων που επισκέπτονται το διαδίκτυο, δηλώνουν ότι συνδέονται με κινητό τηλέφωνο ή με άλλη φορητή συσκευή. (Έκτακτο Ευρωβαρόμετρο 2008)

Το 2009 η Μονάδα Εφηβικής Υγείας (Μ.Ε.Υ.) της Β' Παιδιατρικής Κλινικής του Πανεπιστημίου Αθηνών σε συνεργασία με το Γραφείο Αγωγής Υγείας Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Α' Αθηνών και τη δράση ενημέρωσης Saferinternet.gr του Ελληνικού Κέντρου Ασφαλούς Διαδικτύου πραγματοποίησε έρευνα σε 602 μαθητές από 28 Δημοτικά σχολεία της Αττικής. Σύμφωνα με την έρευνα αυτή το 38% των μαθητών δεν έχουν καθόλου επίβλεψη από τον γονέα, όταν κάνουν χρήση του υπολογιστή και του

διαδικτύου, ενώ μόλις το 28% έχουν έστω και μερική επίβλεψη από τον γονέα. (ΜΕΥ, 2009)

Σύμφωνα με τους (Κατσαβού κ.α, 2015), υπάρχει μια σχετική αδυναμία ελέγχου των μαθητών από τους γονείς και το σχολείο είναι αυτό που πρέπει να καλύψει αυτή την αδυναμία, μέσα από μαθησιακές δραστηριότητες. Σε προηγούμενη έρευνα, σε σχολεία της περιοχής της Θεσσαλονίκης, διαπιστώθηκε ότι μόνο το 35% των γονιών έχουν το χρόνο, αλλά και την γνώση, ώστε να επιβλέπουν τα παιδιά τους σε σχέση με το τι κάνουν με τον υπολογιστή, σε ποιες ιστοσελίδες περιηγούνται και με ποιους επικοινωνούν στο Διαδίκτυο.

Το πρόβλημα δεν εντοπίζεται μόνο στον ελλαδικό χώρο και στους Έλληνες γονείς. Νέα μελέτη της εταιρείας ασφαλείας Kaspersky Lab, σε συνεργασία με τη βρετανική εταιρεία έρευνας αγοράς B2B International, αποκαλύπτει ότι το 30% των ευρωπαίων γονέων αισθάνονται ότι δεν έχουν κανέναν έλεγχο ως προς το τι βλέπουν ή κάνουν τα παιδιά τους όταν αυτά σερφάρουν στο Διαδίκτυο. Το 52% των Ευρωπαίων που έλαβαν μέρος στη μελέτη θεωρούν ότι οι κίνδυνοι που αντιμετωπίζουν τα παιδιά τους πολλαπλασιάζονται με πρωτοφανείς ρυθμούς

Σύμφωνα με την Έκθεση Ofcom για τα Μέτρα Διαδικτυακής Ασφάλειας, που εκδόθηκε τον Ιανουάριο 2015, παρατηρείται μία σημαντική αύξηση στην πρόσβαση, την κατοχή και χρήση υπολογιστών tablet σε παιδιά όλων των ηλικιών από το 2013. Αρκετά παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας είναι κάτοχοι smartphones (το 20% των smartphones στις ηλικίες 8-11 και το 65% στις ηλικίες 12-15), ενώ στις ηλικίες μεταξύ 12-15, αναφέρεται ως η συσκευή που θα τους έλειπε περισσότερο. Στόχος της ESET είναι να διαφυλάξει ότι τα παιδιά κάθε ηλικίας μπορούν να έχουν πρόσβαση στο διαδίκτυο με περισσότερη ασφάλεια, χωρίς να ανησυχούν για online απειλές.

Τα προβλήματα άλλωστε που προκύπτουν από την άλογη χρήση του διαδικτύου είναι πολλά, όπως ο εθισμός και η παραβατική συμπεριφορά. Είναι απαραίτητο η πολιτεία με τη συνεργασία των ειδικών και των εκπαιδευτικών να πάρει μέτρα και πρωτοβουλίες για την πρόληψη και την ευαισθητοποίηση της κοινής γνώμης μέσω της διοργάνωσης ενημερωτικών προγραμμάτων για την αποφυγή φαινομένων εθισμού και παραβατικών διαδικτυακών συμπεριφορών (Siomos et al., 2008). Η πρώιμη παρέμβαση μπορεί να συμβάλει καθοριστικά στην αποφυγή πιο σοβαρών εθιστικών συμπεριφορών στο μέλλον (Ταο et al., 2010).

ΠΟΙΟΣ ΕΙΝΑΙ Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΕΥΡΩΠΗΣ

Αν και το διαδίκτυο, οι συσκευές που χρησιμοποιούνται για την πρόσβαση και οι διαθέσιμες σήμερα υπηρεσίες δεν έχουν δημιουργηθεί ειδικά για χρήση από παιδιά, όπως προκύπτει από την έρευνα τα παιδιά είναι ολοένα και πιο σημαντικοί χρήστες του. Τα παιδιά συνιστούν επομένως μια ειδική ομάδα που χρειάζεται προσοχή: ο τρόπος που συμπεριφέρονται τα παιδιά σήμερα στο διαδίκτυο θα συμβάλει στον καθορισμό του αυριανού ψηφιακού κόσμου. Η από κοινού υιοθέτηση μιας ευρωπαϊκής προσπάθειας στο πεδίο αυτό θα στηρίξει την ανάπτυξη διαλειτουργικών και βιώσιμων υποδομών ώστε να προκύψει ένα διαδίκτυο καλύτερα προσαρμοσμένο για τα παιδιά. Όπως τονίζεται στα συμπεράσματα του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου, της 28ης Νοεμβρίου 2011, σχετικά με την προστασία των παιδιών στον ψηφιακό κόσμο, απαιτείται ένας συνδυασμός πολιτικών για την επίτευξη καλύτερου διαδικτύου,

προσαρμοσμένου στα παιδιά. Αναπτύσσονται δράσεις σε εθνικό, ευρωπαϊκό ή τομεακό επίπεδο.

Το 80% των γονέων πιστεύουν ότι η βελτίωση της διαθεσιμότητας και των επιδόσεων των εργαλείων γονικού ελέγχου θα συμβάλουν στην αποτελεσματικότερη και ασφαλέστερη χρήση του διαδικτύου από τα παιδιά τους. Ωστόσο, κατά μέσο όρο, μόνο το 28% των γονέων στην Ευρώπη εφαρμόζουν φραγή ή φίλτρο σε ιστοσελίδες που επισκέπτονται τα παιδιά τους.

Μία από τις δράσεις που αναπτύσσονται είναι η «Ευρεία διάθεση και χρήση δυνατοτήτων γονικού ελέγχου» σύμφωνα με την οποία,

Ο κλάδος πρέπει :

- να εξασφαλίζει τη διαθεσιμότητα εργαλείων γονικού ελέγχου που είναι απλά στη ρύθμιση, εύχρηστα και προσιτά σε όλους σε όλες τις συσκευές με διαδικτυακή ικανότητα που διατίθενται στη Ευρώπη.
- να διαθέτουν αποτελεσματικά εργαλεία σε κάθε τύπο συσκευής και για κάθε τύπο περιεχομένου, συμπεριλαμβανομένου περιεχόμενου που δημιουργεί ο χρήστης.
- να συμμορφώνονται με τη βέλτιστη πρακτική για εξασφάλιση λογοδοσίας και διαφάνειας.
- να προωθηθούν τα εργαλεία, ώστε να εξασφαλίζεται η ευρύτερη δυνατή ενημέρωση για την ύπαρξή τους και την αφομοίωση.

Η Επιτροπή πρόκειται:

- να υποστηρίξει τη συγκριτική αξιολόγηση και τις δοκιμές εργαλείων γονικού ελέγχου και σχετικών υπηρεσιών υποστήριξης για να θωρακίσουν γονείς και παιδιά
- να υποστηρίξει την έρευνα και ανάπτυξη συστημάτων ηλικιακής διαβάθμισης και ταξινόμησης του περιεχομένου ώστε να είναι ερμηνεύσιμα από αποτελεσματικά εργαλεία γονικού ελέγχου που μπορούν να διεκπεραιώσουν ευρύτερο φάσμα γλωσσών.
- να εξετάσει τη θέσπιση νομοθετικών μέτρων εάν τα μέτρα αυτορρύθμισης του κλάδου δεν αποφέρουν τα αναμενόμενα.

Τα κράτη μέλη καλούνται

- να υποστηρίξουν τις προσπάθειες του κλάδου στο πεδίο αυτό και να παρακολουθήσουν την εφαρμογή τους στις συσκευές που πωλούνται στην επικράτειά τους.
- να εκτελούν δοκιμές και κύκλους πιστοποίησης για εργαλεία γονικού ελέγχου.
- να προωθήσουν τη διαθεσιμότητά τους.

Ο ΓΟΝΙΚΟΣ ΕΛΕΓΧΟΣ

Ο Γονικός έλεγχος (Parental Control) είναι ένα πολύτιμο πρόγραμμα στον υπολογιστή, το οποίο δίνει στους γονείς την δυνατότητα να περιορίζουν την πλοήγηση του παιδιού στο διαδίκτυο, προστατεύοντάς το -όσο είναι δυνατόν- από ιστοσελίδες κακόβουλου περιεχομένου.

Οι δυνατότητες των προγραμμάτων γονικού ελέγχου ποικίλλουν. Δεν αφορούν μόνο την πλοήγηση στο διαδίκτυο, αλλά μπορούν να προσφέρουν, ανάλογα με το προϊόν, και μία μεγάλη γκάμα από δυνατότητες περιορισμού και ελέγχου του παιδιού, όπως:

Περιορισμό:

- των σελίδων στις οποίες έχει πρόσβαση
- του χρόνου που μπορεί να χρησιμοποιήσει τον υπολογιστή
- των παιχνιδιών τα οποία μπορεί να παίξει

- των εγκατεστημένων προγραμμάτων τα οποία μπορεί να χρησιμοποιήσει
 - των επαφών από τις οποίες δέχεται mails
- Έλεγχος - ενημερώσεις:
- έλεγχος των ιστοσελίδων τις οποίες επισκέπτεται
 - ειδοποίηση για προσπάθεια πρόσβασης σε απαγορευμένη σελίδα
 - έλεγχος των επαφών με τις οποίες συνομιλεί στα social networks (Facebook, Twitter, Instagram κ.λπ.)
 - ενημέρωση για χρήση απαγορευμένων λέξεων στα social networks (για παράδειγμα: αυτοκτονία, αλκοόλ, ναρκωτικά, σεξ, κ.λπ.)

ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΛΟΓΙΣΜΙΚΩΝ ΓΟΝΙΚΟΥ ΕΛΕΓΧΟΥ

Οι λύσεις που θα αναφερθούν απαιτούν την εγκατάσταση του προγράμματος στην αντίστοιχη συσκευή, ενώ άλλες απαιτούν και τη δημιουργία διαδικτυακού λογαριασμού από τον γονέα, είτε για την λήψη ενός κλειδιού ενεργοποίησης, είτε για τον απομακρυσμένο έλεγχο της συσκευής και του παιδιού.

Οι αναφερόμενες λύσεις, ανάλογα με την υλοποίηση, μπορεί να είναι διαθέσιμες για διάφορες συσκευές όπως υπολογιστές, φορητές συσκευές όπως ταμπλέτες και κινητά τηλέφωνα ή ακόμα και παιχνιδομηχανές.

Αξίζει να σημειωθεί ότι κάποια από αυτά τα εργαλεία κάνουν τόσο λεπτομερή καταγραφή των δραστηριοτήτων του παιδιού, ώστε μπορεί να θεωρηθεί ότι γίνεται παρακολούθηση και κοινοποίηση στους γονείς ευαίσθητων προσωπικών δεδομένων παραβιάζοντας το δικαίωμα της ιδιωτικότητας αυτών. Γι' αυτό καλό είναι να εξηγηθεί στο παιδί ποιος είναι ο ρόλος του συγκεκριμένου προγράμματος που έχει εγκατασταθεί στον υπολογιστή. Κάποια από αυτά τα εργαλεία απαιτούν την ύπαρξη ξεχωριστών λογαριασμών για τα παιδιά ώστε να υπάρχει διαχωρισμός από αυτόν του γονέα, ενώ άλλα όχι.

Qustodio

Είναι μια καθαρά cloud εφαρμογή γονικού ελέγχου που επιτρέπει τον απομακρυσμένο έλεγχο της προστασίας παρέχοντας δυνατότητες όπως:

- παρακολούθηση των δραστηριοτήτων παιδιού
- παρακολούθηση των εφαρμογών που έχουν εκτελεστεί και για πόση ώρα
- αναφορά των ιστότοπων που έχει επισκεφθεί
- αναφορά ατόμων με τα οποία επικοινωνεί.
- θέσπιση χρονικών ορίων ανά ημέρα και ώρα που επιτρέπεται η χρήση της συσκευής.

Πέρα από το καλό επίπεδο πληροφόρησης και ελέγχου που παρέχει, ισχυρό πλεονέκτημα είναι το ότι ο γονέας μπορεί να πληροφορηθεί, αλλά και να μεταβάλει ακόμα και από μακριά (για παράδειγμα από τον υπολογιστή της εργασίας του ή από το κινητό του τηλέφωνο) το επίπεδο προστασίας και αυστηρότητας για κάθε παιδί. Δυστυχώς η δωρεάν εκδοχή της εφαρμογής παρέχει μόνο υποστήριξη για μια συσκευή και ένα παιδί κάτι που βέβαια μπορεί να αντιμετωπιστεί με χρήση περισσότερων από έναν λογαριασμών. Παρέχεται και έκδοση για φορητές συσκευές (Android και iOS)

K9 Web Protection

Πρόκειται για μια δωρεάν και πολύ δημοφιλής λύση για υπολογιστές, αλλά και φορητές συσκευές. Παρέχει καθορισμό επιτρεπόμενων κατηγοριών ιστότοπων. Το πρόγραμμα επεκτείνεται και στο τομέα της προστασίας υλικού

προφυλάσσοντας τον χρήστη από κακόβουλο λογισμικό. Δυστυχώς δεν παρακολουθεί την εκτέλεση της εφαρμογής επικοινωνίας Skype, ούτε την λήψη αρχείων Torrent. Επίσης δεν υποστηρίζει ξεχωριστά προφίλ χρηστών – παιδιών.

Norton Online Family

Είναι ένα προϊόν, το οποίο διατίθεται και σε ελληνοποιημένο περιβάλλον. Οι δυνατότητες καταγραφής και πληροφόρησης περιλαμβάνουν και την κοινωνική δικτύωση, χωρίς όμως να έχουν τη δυνατότητα καταγραφής συνομιλιών ή αποσπασμάτων από την web camera. Δεν αναγνωρίζεται η χρήση ακατάλληλου λεξιλογίου αν ένας ιστότοπος είναι στους αποδεκτούς (λευκή λίστα). Υποστηρίζονται και φορητές συσκευές με λειτουργικό Android.

Windows Family Safety

Το συγκεκριμένο λογισμικό βρίσκεται ενσωματωμένο στο λειτουργικό σύστημα Windows (στην έκδοση 7 ή μεταγενέστερη) και απλά ο γονέας πρέπει να το ενεργοποιήσει για τους λογαριασμούς των παιδιών του. Όλες οι βασικές δυνατότητες που αναμένονται από ένα πρόγραμμα της κατηγορίας αυτής, είναι στη διάθεσή του γονέα και μάλιστα μπορεί να ορίσει την ηλικία του παιδιού, ώστε να εφαρμοστούν αυτόματα οι περιορισμοί που προβλέπονται γι' αυτή. Το πρόγραμμα αυτό έχει ενδιαφέροντα χαρακτηριστικά όπως για παράδειγμα την ικανότητα να αναπροσαρμόζεται έξυπνα, χάρη στην δυνατότητα που προσφέρει στο παιδί, να αιτηθεί πρόσβαση σε συγκεκριμένες μπλοκαρισμένες εφαρμογές ή ιστότοπους. Ο γονέας μπορεί να εγκρίνει ή να αγνοήσει τις αιτήσεις αυτές επιτρέποντας κατά βούληση την πρόσβαση.

Net Nanny

Είναι ένα εμπορικό λογισμικό για υπολογιστές και φορητές συσκευές που υποστηρίζει πολλαπλά προφίλ χρηστών, απομακρυσμένη διαχείριση, καθώς και χρονικά όρια. Στα πλεονεκτήματά του συγκαταλέγεται η έξυπνη λεκτική αναγνώριση ακατάλληλων εκφράσεων που μπορούν να ενεργοποιήσουν ακόμα και τον αποκλεισμό του ιστότοπου. Στα αρνητικά συγκαταλέγεται η αδυναμία υποστήριξης κοινωνικών δικτύων η οποία βέβαια καλύπτεται με την αγορά άλλου λογισμικού της εταιρείας. Η καταγραφή των δράσεων του παιδιού κρίνεται ικανοποιητική ενώ μπορεί ακόμα να λάβει περιοδικές καταγραφές οθόνης.

McAfee All Access

Πρόκειται για μια λύση επί πληρωμή, διαθέσιμη και στα ελληνικά, που υποστηρίζει και φορητές συσκευές. Υποστηρίζονται πολλαπλά προφίλ, χρονικοί περιορισμοί, ασφαλής αναζήτηση, έλεγχος στα κοινωνικά δίκτυα χωρίς όμως τη δυνατότητα καταγραφής συνομιλιών. Δυστυχώς όμως το παιδί που γνωρίζει, είναι δυνατόν να το απενεργοποιήσει, χωρίς την συγκατάθεση του γονέα.

F-Secure Internet Security

Είναι ένα εμπορικό λογισμικό και θεωρείται σχετικά αδύναμο, παρόλο που υποστηρίζονται διαφορετικά προφίλ χρηστών. Έχει έλεγχο κοινωνικών δικτύων, χωρίς όμως τη δυνατότητα καταγραφής συνομιλιών, καθώς και ασφαλής αναζήτηση. Απενεργοποιείται εύκολα από το παιδί, αν αυτό έχει λογαριασμό με δικαιώματα διαχειριστή.

Panda

Το συγκεκριμένο πρόγραμμα Γονικού Ελέγχου θεωρείται αρκετά βασικό. Παρέχει απομακρυσμένη πρόσβαση καθώς και φιλτράρισμα περιεχομένου με βάση την ηλικία του παιδιού ή το περιεχόμενο (αν και κάποιος μπορεί να

αναρωτηθεί γιατί να προστατέψει το παιδί του από τις κατηγορίες εκπαίδευση, εστιατόρια ή εύρεση εργασίας).

Trend Micro Online Guardian

Εμπορική λύση, αρκετά "ελαφρύ" όσον αφορά την κατανάλωση υπολογιστικών πόρων, παρέχει έλεγχο παρεχόμενων προσωπικών δεδομένων και καλό φιλτράρισμα περιεχομένου. Στα αρνητικά του η εύκολη παράκαμψη από το παιδί-γνώστη.

Σύγκριση λογισμικών γονικού ελέγχου

Στον πίνακα 1 συγκρίνονται διάφορα χαρακτηριστικά εργαλείων γονικού ελέγχου. Το πλήθος των διαθέσιμων λογισμικών είναι πολύ μεγάλο και αυτός είναι ένας λόγος για τον οποίο στον πίνακα αυτόν δεν παρουσιάζονται όλα. Βασική πηγή πληροφόρησης για τη δημιουργία του πίνακα είναι ο ιστότοπος (<http://sipbench.eu/phase7.cfm/action.ranking>), ο οποίος είναι ελεγχόμενος και χρηματοδοτούμενος από την Ευρωπαϊκή Ένωση στα πλαίσια των δράσεων για ασφαλές διαδίκτυο για τα παιδιά. Φυσικά τα χαρακτηριστικά αυτά ενδέχεται να αλλάξουν, καθώς τα εργαλεία αυτά συνήθως βελτιώνονται από τις εταιρείες λογισμικού με την πάροδο του χρόνου.

Οι δυνατότητες που εξετάζονται αφορούν τους εξής τομείς:

- ❖ Τομέας διαχείρισης:
 - Πολλαπλά προφίλ χρηστών
 - Απομακρυσμένη διαχείριση από διάφορες συσκευές
 - Απομακρυσμένη Παρακολούθηση
- ❖ Τομέας φίλτρων με κατηγορίες περιεχομένου
- ❖ Τομέας θέσπισης ορίων:
 - Υποστήριξη χρονικών ορίων
 - Έλεγχος Web
 - Αποκλεισμός πρόσβασης
 - Παρακολούθηση πρόσβασης
 - Ασφαλής Αναζήτηση
 - Έλεγχος στα κοινωνικά δίκτυα
 - Αποκλεισμός πρόσβασης
 - Παρακολούθηση πρόσβασης
 - Παρακολούθηση διαρροής προσωπικών δεδομένων
 - Έλεγχος Streaming (πολυμέσα ροής)
 - Έλεγχος συμμετοχής σε δίκτυα ανταλλαγής αρχείων P2P π.χ. Torrents
 - Έλεγχος βιντεοσυνομιλιών Skype
 - Έλεγχος ηλεκτρονικού ταχυδρομείου

Στον πίνακα αυτόν χρησιμοποιείται η σήμανση Ν / Ο (Ν για Ναι με λαδί χρώμα, Ο για Όχι με σωμόν χρώμα). Τα χρώματα χρησιμοποιήθηκαν για καλύτερη οπτικοποίηση των στοιχείων

All	Net Nanny	Norton Online Family	K9 Web protector	Qustodio	Λογισμικό	
					Διαχείριση	Φίλτρα
O	O	N	N	N	Δωρεάν	Όρια στη χρήση
N	N	N	O	N	Πολλαπλά προφίλ χρηστών	
O	N	N	O	N	Απομακρυσμένη διαχείριση από διαφορές συσκευές	
O	N	N	O	N	Απομακρυσμένη Παρακολούθηση	
N	N	N	N	N	Φίλτρα κατηγοριών περιεχομένου	Όρια στη χρήση
O	O	O	O	N	Θέσπιση χρονικών ορίων για Web	
O	N	O	O	O	Αποκλεισμός πρόσβασης	
N	N	N	N	N	Παρακολούθηση πρόσβασης	
N	N	N	N	N	Ασφαλής Αναζήτηση	
O	O	O	O	O	Αποκλεισμός πρόσβασης	
O	O	O	O	O	Παρακολούθηση πρόσβασης	
O	O	O	N	O	Προσωπικά Δεδομένα και αποκλεισμός	
O	O	O	O	O	Αποκλεισμός πρόσβασης	
N	N	N	N	N	Streaming	
O	O	N	O	O	Αποκλεισμός πρόσβασης	
O	O	N	O	N	Παρακολούθηση λήψεων	
N	N	N	N	N	Αποκλεισμός συνομιλίας	
N	N	O	N	N	Αποκλεισμός βιντεοσυνομιλίας	
N	O	N	N	N	Παρακολούθηση πρόσβασης	
N	O	N	N	N	email-Αποκλεισμός πρόσβασης (web ή client)	

Πίνακας 1(1/2): Σύγκριση διαφόρων χαρακτηριστικών λογισμικού γονικού ελέγχου

Τα προβλήματα ιδιαίτερα στην ελληνική κοινωνία είναι εντονότερα, γιατί δεν έχει αναπτυχθεί ψηφιακή κουλτούρα για να αντιμετωπίσει τα θέματα των τεχνολογιών, είτε πρόκειται για την ασφάλεια είτε για τη συνετή χρήση τους.

Είναι υποχρέωση της οργανωμένης πολιτείας με τη συνεργασία όλων των φορέων να πάρουν μέτρα και πρωτοβουλίες, μέσα από ψηφίσματα και στρατηγικές, για να εξασφαλιστεί η διαθεσιμότητα εργαλείων γονικού ελέγχου που είναι απλά στη ρύθμιση, εύχρηστα και προσιτά σε όλους και σε όλες τις συσκευές με διαδικτυακή ικανότητα. Επιπλέον πρέπει να υποστηριχτεί η συγκριτική αξιολόγηση και οι δοκιμές εργαλείων γονικού ελέγχου και σχετικών υπηρεσιών υποστήριξης, ώστε να θωρακιστούν οι γονείς και τα παιδιά.

Καλό θα ήταν να διοργανώνονται συζητήσεις, διαλέξεις, ημερίδες, είτε μέσα στο σχολικό περιβάλλον, είτε έξω από αυτό, μέσω των δήμων και άλλων φορέων, ώστε ο γονέας να αντιληφθεί τους πιθανούς κινδύνους που διατρέχει το παιδί του. Σημαντικό είναι οι γονείς να μην νιώθουν μόνοι τους, χαμένοι στο «διάστημα», που λέγεται διαδίκτυο, αλλά ότι υπάρχει πάντα κάποιος που μπορεί να τους βοηθήσει υπεύθυνα.

Θα πρέπει να τονίσουμε ότι κανένα από τα προγράμματα γονικού ελέγχου δεν υποκαθιστά την ποιοτική επικοινωνία με τους γονείς και τα όρια που έχουν από κοινού τεθεί μεταξύ παιδιών και γονέων.

ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Siomos, K., Dafouli, E., Braimiotis, D., Mouzas, O., & Angelopoulos, N. (2008). Internet addiction among Greek adolescent students. *CyberPsychology & Behavior*. 11(6), 653-657.

Tao, R., Huang, X., Wang, J., Zhang, H., Zhang, Y., & Li, M. (2010). Proposed diagnostic criteria for internet addiction. *Addiction*, 105(3), 556-564.

Κατσαβού, Ν., Μαυροδόντης, Χ., Οικονομίδης, Δ. (2015). Έρευνα για τη χρήση των υπολογιστών και των μέσων κοινωνικής δικτύωσης στην προεφηβική ηλικία. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού της Πληροφορικής στην Α/θμια Εκπαίδευση. Πρακτικά 9ο Πανελλήνιο Συνέδριο Καθηγητών Πληροφορικής με θέμα: «Η Πληροφορική στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση – Καινοτόμες Παιδαγωγικές Πρακτικές», Καστοριά, 1665-1677. Λείπουν οι σελίδες των πρακτικών

MEY (2009). Έρευνα σε μαθητές Δημοτικού για τη χρήση Η/Υ και διαδικτύου. Αθήνα: Μονάδα Εφηβικής Υγείας. Ανακτήθηκε στις 28 Ιανουαρίου 2016 από <http://www.saferinternet.gr/index.php?action=download&objId=File339>

http://ec.europa.eu/public_opinion/flash/fl_248_sum_en.pdf

<http://www.digitalplan.gov.gr/resource-api/dipla/contentObject/EYRVPAIKH-STRATHGIKH-GIA-TO-DIADIKTYO-PROSARMOSMENO-STA-PAIDIA/content>

<http://sipbench.eu/phase7.cfm/action.ranking>

http://stakeholders.ofcom.org.uk/binaries/internet/third_internet_safety_report.pdf

<http://www.kaspersky.com/about/news/virus/2014/Kaspersky-Lab-Presented-Cyber-Security-Trends-and-Threat-Landscape-in-Europe>

«Εργαστήριο δημιουργίας και λειτουργίας ηλεκτρονικών τάξεων στο ΠΣΔ»

Λύτσιος Δημήτριος¹, Παυλίδου Δέσποινα²

1 Καθηγητής Πληροφορικής, 4^ο Γυμνάσιο Βέροιας
dlytsios@yahoo.gr

2 Καθηγήτρια Αγγλικών, 4^ο Γυμνάσιο και 4^ο Λύκειο Βεροίας
pavlidou_despoina@yahoo.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην καθημερινή μας πρακτική στην αίθουσα διδασκαλίας, αντιμετωπίζουμε δυο βασικά προβλήματα. Το πρώτο είναι η συλλογή και ο διαμοιρασμός του υλικού μας με τους μαθητές μας αλλά και η συμμετοχή των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι μαθητές δεν συμμετέχουν στα μαθήματα με ενθουσιασμό και οι περισσότεροι συνάδελφοι αντιμετωπίζουν προβλήματα με τον μεγάλο όγκο του υλικού που πρέπει να διανέμουν και να διορθώσουν. Η λύση είναι στην υιοθέτηση ενός ολοκληρωμένου συστήματος διαχείρισης τάξης σε ηλεκτρονική μορφή. Τέτοια είναι η υπηρεσία των Ηλεκτρονικών Τάξεων (eClasses) του Πανελληνίου Σχολικού Δικτύου και θα θέλαμε να μπορούν όλοι οι συνάδελφοι να εκμεταλλευτούν τις δυνατότητες και τα εργαλεία τις.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ : Ηλεκτρονική Τάξη, πολυμέσα, πολλαπλά μέσα, eClasses

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

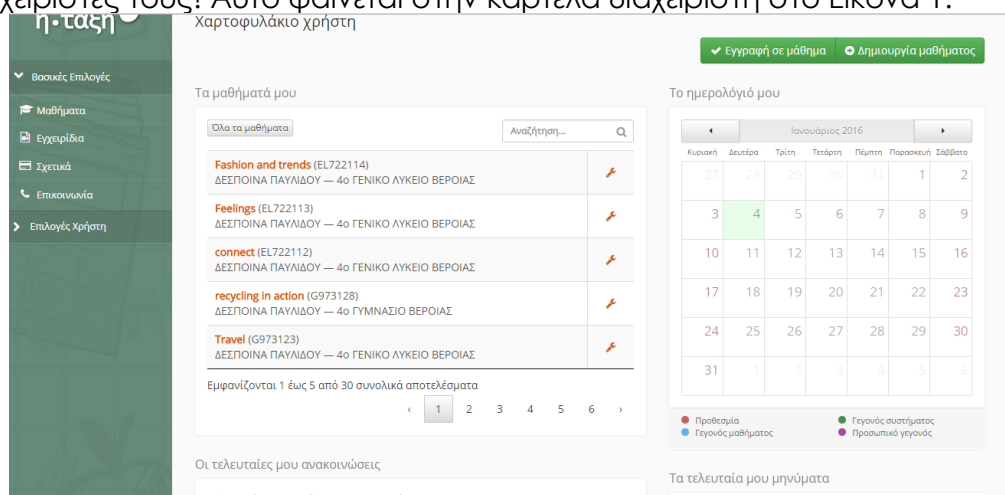
Ένας εκπαιδευτικός πρέπει σχεδόν καθημερινά να διαχειριστεί και να οργανώσει μεγάλους αριθμούς μαθητών και υλικού. Η διαχείριση μπορεί να αφορά την διακίνηση εγγράφων (φωτοτυπιών), την εύρεση και παρουσίαση στην τάξη οπτικοακουστικού υλικού (βίντεο, παρουσιάσεις, ηχητικά αρχεία) και φυσικά τη συλλογή και βαθμολόγηση εργασιών και ασκήσεων από τους μαθητές. Αυτό όσον αφορά στο υλικό. Μια τάξη όμως αποτελείται από μαθητές των οποίων η ενεργή συμμετοχή στο μάθημα είναι απαραίτητη και συχνά καθορίζει την ποιότητα της εκπαίδευσης. Έτσι ο εκπαιδευτικός επιφορτίζεται με την ευθύνη της ενθάρρυνσης των μαθητών και πρέπει να αναζητά συνεχώς τρόπους για να έλκει το ενδιαφέρον τους. Αυτό καθιστά το έργο μας ιδιαίτερα απαιτητικό ενώ τα εργαλεία που μας παρέχονται είναι ιδιαίτερα λίγα.

Αυτό το κενό, έρχονται να καλύψουν οι υπηρεσίες των Ηλεκτρονικών Τάξεων στο Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο (ΠΣΔ). Είναι μια υπηρεσία που προσφέρεται σε όλους τους εκπαιδευτικούς και προσφέρει μεγάλη ευελιξία και ποικιλία εργαλείων.

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟΥ

Για να ξεκινήσει ένας εκπαιδευτικός την δημιουργία ηλεκτρονικών τάξεων πρέπει να συνδεθεί στο ΠΣΔ μέσω του συνδέσμου eclass.sch.gr (για συντομία στις διαδικασίες χωρίς πολλές ανακατευθύνσεις) με τον κωδικό του και το συνθηματικό όπως του δόθηκαν από τον διαχειριστή της σχολικής μονάδας στην οποία έκανε την αρχική του εγγραφή στο ΠΣΔ. Υπάρχουν διαδικασίες για την περίπτωση που τα έχει χάσει.

Κατόπιν του εμφανίζεται μια οθόνη με το βασικό μενού εργασιών. Εκεί χρειάζεται να δώσει όνομα στην τάξη του. Μια ηλεκτρονική τάξη μπορεί να αφορά ένα επιμέρους κεφάλαιο του βιβλίου μας, να βάλουμε εκεί ότι χρειάζονται οι μαθητές μας αλλά και εμείς. Μπορεί επίσης να αφορά και όλο το βιβλίο ενός μαθήματος και να αφορά ένα συγκεκριμένο τμήμα, πχ την Ιστορία της Β' Λυκείου για το Β3. Ο χαρακτηρισμός του μαθήματος έχει να κάνει με την αναζήτησή του από τους χρήστες αφού με την έναρξή του θα εμφανίζεται στο ευρετήριο της σχολικής μονάδας στην οποία το δημιουργήσαμε. Μπορούμε φυσικά να αλλάξουμε ανά πάσα στιγμή αυτά τα στοιχεία, αλλάζοντας ή προσθέτοντας σχολικές μονάδες. Οι τάξεις μας είναι προσωπικές και μας ακολουθούν σε όποια σχολική μονάδα υπηρετούμε. Είμαστε οι μοναδικοί διαχειριστές τους! Αυτό φαίνεται στην καρτέλα διαχειριστή στο Εικόνα 1.



Εικόνα 1: Καρτέλα διαχείρισης με τα στοιχεία μας

Επίσης από την ίδια καρτέλα μπορούμε να έχουμε πρόσβαση στις τάξεις μας αλλά και τα εργαλεία τους. Τα εργαλεία που μας προσφέρουν είναι πολλά αλλά η επιλογή τους έχει να κάνει με πολλά κριτήρια. Επειδή η κάθε σχολική τάξη είναι διαφορετική, λόγω γεωγραφίας, κοινωνικών και οικονομικών κριτηρίων, ηλικίας και ενδιαφερόντων, η κάθε ηλεκτρονική τάξη είναι διαφορετική. Υπεύθυνος για την επιλογή των εργαλείων είναι ο εκπαιδευτικός. Αυτός άλλωστε θα χρησιμοποιήσει την ηλεκτρονική τάξη. Τα εργαλεία μπορούν να αλλάξουν κάθε στιγμή και να αφαιρεθούν ή να προστεθούν άλλα. Γενικά τα πιο χρήσιμα είναι τα «έγγραφα» που μας επιτρέπουν να ανεβάζουμε αρχεία ή να δημιουργούμε δικά μας. Οι μαθητές μας μπορούν να τα βλέπουν, να τα εκτυπώνουν και να τα ανακτούν (αν χρειάζεται). Έτσι μπορείτε να αντικαταστήσετε τις φωτοτυπίες. Επιπλέον, τα αρχεία γίνονται προσβάσιμα από άλλες συσκευές, όπως κινητά τηλέφωνα, ανά πάσα στιγμή τόσο από τους μαθητές όσο και από τους καθηγητές.

Επίσης χρήσιμα είναι τα «πολυμέσα» που μας επιτρέπουν να ανεβάσουμε αρχεία στην τάξη μας, σε μορφή βίντεο, ηχητικά, εικόνες και παρουσιάσεις. Αυτά είναι επίσης προσβάσιμα από τους μαθητές, είτε από την κεντρική σελίδα του μαθήματος είτε από το μενού σύντομης πρόσβασης που επίσης υπάρχει. Από εκεί μπορούν να τα δουν αλλά και να τα ανακτήσουν.

Τα αρχεία καλό θα είναι να προέρχονται από εργασίες που έχουν εκπονηθεί από τους μαθητές μας και καλύτερα να είναι εργασίες που υλοποιήθηκαν στην τάξη από τους μαθητές με την καθοδήγησή μας. Έτσι επιτρέπουμε στους

μαθητές μας να έχουν άμεση πρόσβαση στην Νέα Γνώση, να την εφαρμόσουν στην πράξη, να τους εκπαιδύσουμε σωστά στην αξιοποίηση πηγών από το Διαδίκτυο, να συνεργάζονται, να παράγουν υλικό κατάλληλο για χρήση από τους συμμαθητές τους και από άλλες σχολικές μονάδες. Αυτή η μέθοδος θα ενθαρρύνει τους μαθητές μας να χρησιμοποιούν πολλαπλά μέσα και να συμμετέχουν πιο ουσιαστικά στην διαδικασία μάθησης. Αυτό θα κάνει και το μάθημα πιο ευχάριστο.

Άλλο εργαλείο το οποίο προσφέρετε από την πλατφόρμα είναι οι «εργασίες» (εικόνα 2). Αυτές μπορούν να ρυθμιστούν από εμάς όσον αφορά την μορφή, τύπο και υλικό τους. Επίσης η βαθμολογία και η μορφή τους ρυθμίζεται. Από το μενού διαχείρισης ανοίγουμε την καρτέλα των ρυθμίσεων και κάνουμε τις ρυθμίσεις που χρειάζονται. Ενώ τα περισσότερα εργαλεία είναι ορατά για όλους τους χρήστες, οι εργασίες και οι ασκήσεις είναι προσβάσιμες μόνο για τους εγγεγραμμένους χρήστες.

Όταν διαχειρίζεστε την ηλεκτρονική τάξη σας, αποφασίζετε αν αυτή θα είναι ανοιχτή ή προσβάσιμη, μόνο από εγγεγραμμένους χρήστες. Οι μαθητές μας μπορούν να εγγραφούν από τον διαχειριστή της σχολικής μονάδας ή να εγγραφούν μόνοι τους και να ενεργοποιηθεί ο λογαριασμός τους από τον διαχειριστή. Αυτό αφορά και τις υπόλοιπες υπηρεσίες του ΠΣΔ.

Έτσι οι μαθητές μπορούν να στέλνουν τις εργασίες τους (επιλογή αποστολής αρχείων) ή να γράφουν την εργασία και να επικολλούν συνδέσμους (επιλογή on-line κειμένου).

Τίτλος: practise conditionals

Περιγραφή: Write one or more suggestions to somebody that visits Verolia... (stay / eat / shop / visit / see)
eg. If you visit Verolia, you can stay in

Μέγιστη βαθμολογία: 10

Ημερομηνία έναρξης: 02-11-2015 08:44:55

Προθεσμία υποβολής: Χωρίς Προθεσμία

Τύπος εργασίας: Ατομική εργασία

Εργασίες που έχουν υποβληθεί: 12

	Όνομα μαθητή / Όνομα ομάδας χρηστών	Αρ. Μητρώου	Online Κείμενο	Ημ/νία αποστολής	Βαθμός	αξ
1.	ΜΠΟΓΔΑΜΠΕΙΔΟΥ ΚΟΡΑΛΙΑ		Προβολή	05-11-2015 11:38:36	8	
Σχόλια βαθμολογητή: 05-11-2015 Go to Had better There are so many other places really...						
2.	ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΣ ΠΑΥΛΟΣ		Προβολή	05-11-2015 11:38:38	10	

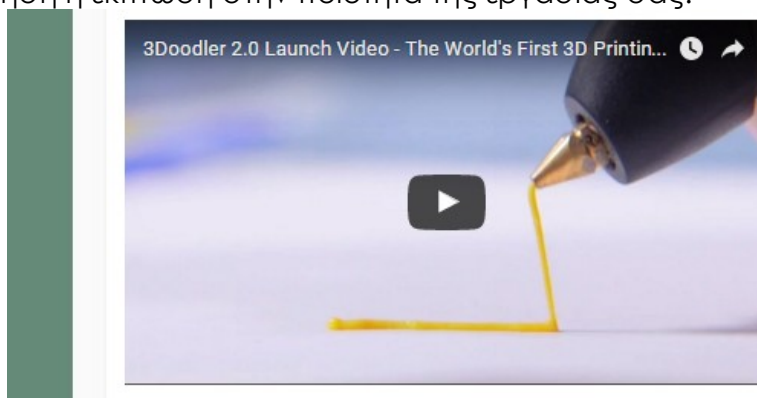
Εικόνα 2: Η καρτέλα που βλέπετε στις εργασίες

Όταν διαχειρίζεστε τις τάξεις σας, δεν υπάρχει όριο στο υλικό που μπορείτε να ενσωματώσετε. Αυτό αφορά την ποσότητα που ήδη διαθέτετε. Επίσης μπορείτε να ενσωματώσετε ήδη έτοιμα βίντεο από το διαδίκτυο. Αν διαθέτετε παρουσιάσεις σε μορφή Power Point με χρήση Slideshare και ISSUU μπορείτε να τις ψηφιοποιήσετε και να γίνουν αρχεία που μπορούν να διαμοιραστούν με χρήση URL οπότε με τον σύνδεσμό τους να επικολληθούν όπου θέλετε. Όπως φαίνεται και στην Εικόνα 3, μπορείτε να ενσωματώσετε εύκολα πολλούς τύπους πολυμεσικών αρχείων.

Τα πολυμεσικά αρχεία τα χρησιμοποιούν ήδη πολλοί εκπαιδευτικοί. Σας προτείνουμε να ενθαρρύνετε τους μαθητές να υλοποιούν τον μεγαλύτερο αριθμό εργασιών στην τάξη. Αυτό μας επιτρέπει να ελέγχουμε την πρόοδό τους και να εντοπίζουμε εγκαίρως τις τυχόν αδυναμίες τους. Οι μαθητές

διασκεδάζουν περισσότερο - και εμείς μαζί τους - όταν συμμετέχουν περισσότερο στην διαδικασία της μάθησης. Το μάθημα θα ήταν περισσότερο ευχάριστο, και σίγουρα πιο αποδοτικό, αν χρησιμοποιούσαμε και παιχνίδια. Οι ηλεκτρονικές τάξεις μας επιτρέπουν να φτιάξουμε τα δικά μας παιχνίδια με τους μαθητές μας. Και δεν υπάρχει περίπτωση να μην το απολαύσουν. Είναι βέβαια μια ιδιαίτερη πρόκληση να φτιάξουμε παιχνίδια που να είναι αρκετά διασκεδαστικά και εκπαιδευτικά παράλληλα. Αλλά αυτό θα αποτελέσει υλικό για άλλη εργασία και παρουσίαση!

Θα θέλαμε να σας καθοδηγήσουμε βήμα-βήμα στην δημιουργία μιας τουλάχιστον ηλεκτρονικής τάξης, ώστε να νιώσετε πιο σίγουροι για τη διαδικασία και εν συνεχεία να δημιουργήσετε τις δικές σας. Καθώς θα εξοικειώνεστε με τον τρόπο λειτουργίας των ηλεκτρονικών τάξεων θα διαπιστώσετε τα οφέλη που προσφέρουν ιδιαίτερα στη διαχείριση μεγάλου όγκου εργασιών και την εξοικονόμηση χρόνου, χωρίς να κάνετε καμιά υποχώρηση ή έκπτωση στην ποιότητα της εργασίας σας.



Εικόνα 3 : Παράδειγμα από ενσωμάτωση βίντεο από το Διαδίκτυο.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Albemarle County Public Schools (2015), *Flexible Classrooms: Providing the Learning Environment That Kids Need*, (At Albemarle County Public Schools, flexible classrooms empower student choice, increase student engagement, and improve student participation.), εμφανίστηκε σε Edutopia

Davis, V. (2015), *5 Fantastic, Fast, Formative Assessment Tools*, Edutopia

Dvergsdal, H. (2013), *Finnish school abandons books for tablets*, Science Nordic

Ferlazzo, L. (2015), *Strategies for Helping Students Motivate Themselves*, George Lucas Educational Foundation, Originally Published: March 25, 2015 | Updated: September 14, 2015

Montpelier High School (2015), *Service Learning: Real-Life Applications for Learning*, Edutopia: schools that work, February 3, 2015

«e-Portfolio Μαθητών με το Seesaw»

Κελεσιδης Ευάγγελος¹, Μανάφη Ιωάννα²

¹ Σχολικός Σύμβουλος 2ης Περιφέρειας Δημ. Εκπ/σης Χαλκιδικής, Επιμορφωτής ΤΠΕ-Ε

ekelesidis@sch.gr

² Σχολική Σύμβουλος 3ης Περιφέρειας Δημ. Εκπ/σης Έβρου, Επιμορφώτρια ΤΠΕ-Ε

ioman@sch.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το εργαστήριο αυτό αφορά τη δημιουργία και τήρηση ηλεκτρονικού φακέλου μαθητή (e-portfolio) με τη χρήση του διαδικτυακού εργαλείου Seesaw και απευθύνεται σε όλους τους εκπαιδευτικούς που καταρχήν ενδιαφέρονται να εφαρμόσουν εναλλακτικές μεθόδους αξιολόγησης στην τάξη τους. Επιπλέον το συγκεκριμένο διαδικτυακό εργαλείο δίνει τη δυνατότητα στους γονείς των μαθητών, εφόσον έχουν δημιουργήσει λογαριασμό, να λαμβάνουν γνώση καθημερινά, μέσω του υπολογιστή τους ή της mobile συσκευής τους, για τις εργασίες που αναρτώνται στο e-portfolio του παιδιού τους.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: e-portfolio, διαδικτυακό εργαλείο, αξιολόγηση μαθητών

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το εκπαιδευτικό σύστημα αποτελεί ένα χαρακτηριστικό περιβάλλον το οποίο επίσημα και ανεπίσημα αξιολογεί την επίδοση όλων των μελών που συμμετέχουν σε αυτό, ιδιαίτερα δε των μαθητών. (MacDonald, 1989) Η αξιολόγηση των μαθητών συνδέεται με τη σχολική επίδοση, δηλαδή με την προσπάθεια που καταβάλλει ο μαθητής στους τομείς γνώσεων, δεξιοτήτων και κοινωνικοποίησης, ανταποκρινόμενος στις απαιτήσεις του κοινωνικοπολιτικού συστήματος, που διαβιβάζονται μέσω του σχολείου, καθώς και το προϊόν της δραστηριότητας αυτής, το οποίο μετράται και αξιολογείται με διάφορους τρόπους που προβλέπει το εξεταστικό σύστημα. (Ξωχέλλης, 1981)

Οι συνηθέστερες «παραδοσιακές» τεχνικές αξιολόγησης, που εφαρμόζονται στο σχολείο, περιλαμβάνουν άτυπη ή συστηματική παρατήρηση από τον δάσκαλο στην τάξη, προφορικές ερωτήσεις, εργασίες αξιολόγησης από το βιβλίο του μαθητή, γραπτές εξετάσεις, πρόχειρες ή επίσημες, τεστ προερχόμενα από το ΥΠ.Π.Ε.Θ., από ιδιωτικούς φορείς, ή από τους εκπαιδευτικούς. Η δε αποτύπωση της επίδοσης των μαθητών γίνεται με την αριθμητική ή εγγράμματη βαθμολογία.

Στον αντίποδα, προτείνονται άλλες σύγχρονες μορφές εναλλακτικής αξιολόγησης της μάθησης, οι οποίες, σύμφωνα με το ΔΕΠΠΣ (2003), μπορούν να εγγυηθούν το τρίπτυχο της εγκυρότητας, αντικειμενικότητας και αξιοπιστίας και την ενεργοποίηση παιδαγωγικών λειτουργιών της αξιολόγησης, όπως η ανατροφοδότηση και η μεταβίβαση της μάθησης. Τέτοιες είναι η περιγραφική αξιολόγηση, ο φάκελος εργασιών του μαθητή (portfolio), η αυτοαξιολόγηση και η αξιολόγηση μαθητή από μαθητή.

PORTFOLIO ΚΑΙ E-PORTFOLIO ΜΑΘΗΤΩΝ

Ο Φάκελος Εργασιών του Μαθητή (portfolio) αποτελεί «συλλογή των έργων ενός μαθητή, τα οποία έχουν επιλεγεί με τη συναίνεσή του και με βάση συγκεκριμένο στόχο. Τα έργα αυτά αποτελούν τεκμήρια για την προσπάθεια, την πρόοδο και την επίδοση του μαθητή σε δεδομένο ή δεδομένα γνωστικά αντικείμενα του αναλυτικού προγράμματος (μεμονωμένα ή συσχετιζόμενα).

Η συλλογή πρέπει να περιλαμβάνει το σκεπτικό που αναπτύσσει ο μαθητής καθώς καταβάλει προσπάθεια για να εκπονήσει τις εργασίες, που θα περιληφθούν στο portfolio, τις οδηγίες του εκπαιδευτικού τα κριτήρια αξιολόγησης της ποιότητας των έργων και την κριτική του κοινού που έχει κληθεί να μελετήσει και να αξιολογήσει τον φάκελο εργασιών» (Arter & Spandel, 1992).

Το e-Portfolio, με τη σειρά του, είναι ο ηλεκτρονικός φάκελος εργασιών του μαθητή που μπορεί να οριστεί ως μια συλλογή από ψηφιακά αντικείμενα: έγγραφα, φωτογραφίες, βίντεο, σύνθεση μουσικής, παρουσιάσεις, λύσεις ασκήσεων που έχουν σχεδιαστεί για να υποστηρίξουν μια σειρά από παιδαγωγικές διαδικασίες και σκοπούς αξιολόγησης (Abrami & Barrett, 2005, Abrami et al., 2008).

Για τη δημιουργία βέβαια ενός e-Portfolio δεν αρκεί η απλή συγκέντρωση ψηφιακών αντικειμένων σε έναν αποθηκευτικό χώρο, αλλά είναι απαραίτητη η χρήση κατάλληλων εργαλείων που θα προσφέρουν σε μαθητές και εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα ολοκληρωμένης διαχείρισής του με την οργάνωση, ενημέρωση και διαμοίραση των περιεχομένων του.

SEESAW: ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ E-PORTFOLIO ΜΑΘΗΤΩΝ

Ένα εργαλείο για τη δημιουργία e-Portfolio είναι το Seesaw (<http://web.seesaw.me>), το οποίο διατίθεται δωρεάν και δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές κάθε ηλικίας να τηρούν μόνοι τους το προσωπικό τους ηλεκτρονικό χαρτοφυλάκιο αναρτώντας τεκμήρια της μάθησής τους μέσω φωτογραφιών, βίντεο, κειμένων, σχεδίων, αρχείων pdf και συνδέσμων. Η εργασία των μαθητών μπορεί να διαμοιραστεί στους συμμαθητές, στους γονείς ή να αναρτηθεί στο ιστολόγιο της τάξης.

Η εφαρμογή έχει σχεδιαστεί έτσι ώστε κάθε μαθητής μέσω φορητής συσκευής (tablet) να ανεβάζει στον προσωπικό του χώρο, μέσα στην εικονική «τάξη» που ήδη δημιούργησε ο δάσκαλός του, τις εργασίες που επιθυμεί. Του δίνεται επίσης η δυνατότητα να σχολιάζει μόνος του τη δουλειά του με ηχητικά μηνύματα, σημειώσεις ή και σχέδια πάνω στις εργασίες που αναρτά.

Ο εκπαιδευτικός έχει απόλυτη πρόσβαση στις εργασίες των μαθητών του από οποιαδήποτε συσκευή. Αυτός ελέγχει και αποδέχεται κάθε νέα εργασία των μαθητών ή σχόλιο προς ανάρτηση πριν τη διαμοίρασή του. Προαιρετικά μπορεί να δημιουργεί φακέλους προκειμένου να οργανώνει τις εργασίες ανάλογα με το θέμα τους ή το γνωστικό αντικείμενο.

Το Seesaw συμπεριλαμβάνει και τους γονείς στη μαθησιακή διαδικασία προσκαλώντας τους να παρακολουθούν το portfolio του παιδιού τους καθημερινά. Η ενημέρωση του Seesaw γίνεται αυτόματα μόλις εισαχθεί νέα εργασία του μαθητή και οι γονείς βλέπουν τις αναρτήσεις σε πραγματικό χρόνο.

SEESAW: ΤΕΧΝΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ

Για τη χρήση του εργαλείου απαιτείται σύνδεση στο διαδίκτυο και μπορεί να χρησιμοποιηθεί είτε από τον Η/Υ μέσω ενός φυλλομετρητή με τη δημιουργία

λογαριασμού του χρήστη στην ιστοσελίδα του εργαλείου είτε από μια φορητή συσκευή (tablet ή smartphone) μέσω της εφαρμογής Seesaw που διατίθεται δωρεάν για φορητές συσκευές (Android και iOS).

Ο εκπαιδευτικός δημιουργεί μια εικονική τάξη με όλους τους μαθητές του και κατόπιν κάθε μαθητής, χρησιμοποιώντας είτε μια κοινή για όλους τους μαθητές φορητή συσκευή (shared device) είτε την προσωπική του συσκευή (1:1 device) και μέσω ενός κωδικού κειμένου (text class code) ή ενός QR class code, εισέρχεται στον προσωπικό του χώρο και αναρτά φωτογραφίες ή βίντεο από τις εργασίες του και άλλες ψηφιακές του δημιουργίες. Οι γονείς με τη σειρά τους δημιουργούν προσωπικό λογαριασμό και μέσω ενός συνδέσμου (link) ή ενός QR code, που τους κοινοποιεί ο εκπαιδευτικός, αποκτούν πρόσβαση στο portfolio του δικού τους παιδιού και μόνο.

Το υπολογιστικό περιβάλλον (interface) είναι απλό και φιλικό προς τα παιδιά με αστείες εικόνες προφίλ, μεγάλα εικονίδια, λιτό και ευανάγνωστο μενού.

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΚΑΙ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ

Το Seesaw μπορεί να εισαχθεί στη καθημερινή διδακτική πράξη για τη δημιουργία ηλεκτρονικού φακέλου των μαθητών με διάφορες χρήσεις:

- συγκέντρωση των εργασιών των μαθητών στο πλαίσιο ενός ή περισσότερων γνωστικών αντικείμενων ή εκπαιδευτικών προγραμμάτων
- δημιουργία πρωτότυπων εργασιών εντός του περιβάλλοντος του εργαλείου αξιοποιώντας τις δυνατότητες που προσφέρει (ζωγραφική, ηχογράφηση, κείμενο κλπ.)
- σχολιασμός των εργασιών από τους συμμαθητές, τον εκπαιδευτικό ή/και τους γονείς
- αναστοχασμός των μαθητών πάνω στις εργασίες τους μετά το πέρας ικανού χρονικού διαστήματος
- ενημέρωση των γονέων

Πιο αναλυτικά, το Seesaw μπορεί να αξιοποιηθεί στη μαθησιακή διαδικασία για τη ψηφιοποίηση και διατήρηση των τεκμηρίων μάθησης των μαθητών που δεν είναι εύκολο να αρχειοθετηθούν, όπως οι χειρόγραφες εργασίες και η συμμετοχή σε δραστηριότητες (παιχνίδια ρόλων, debates, θεατρικά δρώμενα κ.).

Η συλλογή όλων των εργασιών του μαθητή σε έναν χώρο δίνει μια ολοκληρωμένη εικόνα για τις επιδόσεις του μαθητή και βοηθά τον εκπαιδευτικό ώστε να δίνει στοχευμένη ανατροφοδότηση. Επιπλέον του προσφέρει όλες τις απαραίτητες πληροφορίες που χρειάζεται για την τακτική ενημέρωση των γονέων.

Το Seesaw, επίσης, ως εναλλακτική μέθοδος αξιολόγησης, παροτρύνει τους μαθητές να αποφασίζουν για τα περιεχόμενα του χαρτοφυλακίου τους, όπως προϋποθέτει άλλωστε η φιλοσοφία του portfolio, και καλλιεργεί μ' αυτόν τον τρόπο την κριτική σκέψη, και δεξιότητες αυτοαξιολόγησης και μεταγνωστικές. Επιπλέον, η αξιολόγηση του κάθε μαθητή δε γίνεται μόνο από τον εκπαιδευτικό της τάξης, αλλά και από τους συμμαθητές, τους γονείς και την ευρύτερη κοινότητα μέσω του ιστολογίου της τάξης.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Το Seesaw αναδεικνύεται σε εκπαιδευτικό εργαλείο αξιολόγησης που ενθαρρύνει τους μαθητές να τηρούν το δικό τους προσωπικό ηλεκτρονικό

χαρτοφυλάκιο συμμετέχοντας στην αξιολόγησή τους αφού οι ίδιοι αποφασίζουν για τις εργασίες που θα αναρτήσουν.

Ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να ελέγχει και να φιλτράρει όλη αυτή τη διαδικασία διακριτικά επιτρέποντας στους μαθητές του να πάρουν σημαντικές πρωτοβουλίες.

Το πολύ σημαντικό, τέλος, είναι ότι το Seesaw ενδυναμώνει τους δεσμούς σχολείου-οικογένειας, αφού συμπεριλαμβάνει και τους γονείς δίνοντας τη δυνατότητα να παρακολουθούν καθημερινά τα τεκμήρια της μάθησης των παιδιών τους αλλά και να συμμετέχουν στην αξιολόγησή τους.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ, (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών Και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Δημοτικού-Γυμνασίου. Γενικό Μέρος*. ΦΕΚ 303Β/13-03-2003. Ανακτήθηκε στις 5 Φεβρουαρίου 2016 από τη διεύθυνση http://ebooks.edu.gr/info/cps/1Geniko_Meros.pdf

Ξωχέλλης, Π. (1981). *Θέματα εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, Σημερινά προβλήματα -μελλοντικοί στόχοι*. Αθήνα. Δίπτυχο.

Abrami, P.C. & Barrett, H. (2005). Directions for research and development on electronic portfolios. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 31, 1-15.

Abrami, C. P., Wade, A., Pillay, V., Aslan, O., Bures, E. M. & Bentley, C. (2008). *Encouraging self-regulated learning through electronic Portfolios*. Ανακτήθηκε στις 9 Φεβρουαρίου 2016 από τη διεύθυνση <http://www.cjlt.ca/index.php/cjlt/article/view/507/238>

Arter, J. & Spandel, V. (1992). *Using Portfolios of Student Work in Instruction and Assessment*. Ανακτήθηκε στις 10 Φεβρουαρίου 2016 από τη διεύθυνση <http://www.literacynet.org/icans/chapter02/portfolios.html>

MacDonald, B. (1989). Η αξιολόγηση και ο έλεγχος της εκπαίδευσης. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*. 11, 127-147.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

ΦΥΛΛΟ ΟΔΗΓΙΩΝ ΓΙΑ ΤΟ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ «E-PORTFOLIO ΜΕ ΤΟ SEESAW»

Ταυτότητα του εργαστηρίου

Το εργαστήριο αυτό αφορά τη δημιουργία και διαχείριση ηλεκτρονικού φακέλου μαθητή (e-portfolio) με το διαδικτυακό εργαλείο Seesaw που διατίθεται δωρεάν σε εκπαιδευτικούς, μαθητές και γονείς.

Στόχοι του εργαστηρίου

- Να γνωρίσετε και να εξοικειωθείτε με το περιβάλλον και τις λειτουργίες του διαδικτυακού εργαλείου Seesaw
- Να κατανοήσετε τις δυνατότητες που προσφέρει το εργαλείο για τη δημιουργία και τήρηση ηλεκτρονικού φακέλου μαθητή (e-portfolio)
- Να δημιουργήσετε μια εικονική τάξη μαθητών στο Seesaw
- Να διερευνήσετε πώς λειτουργεί και πώς εξυπηρετεί το εργαλείο κάθε εμπλεκόμενο ξεχωριστά: τον εκπαιδευτικό, τον μαθητή, τον γονέα.

Υλικοτεχνική υποδομή

Για την υλοποίηση του εργαστηρίου είναι απαραίτητο ένα εργαστήριο Η/Υ με σύνδεση στο διαδίκτυο και έναν κεντρικό Η/Υ συνδεδεμένο με οθόνη προβολής. Επίσης, προτείνεται κάθε επιμορφούμενος να έχει μαζί του μια προσωπική φορητή συσκευή (tablet ή smartphone) για να εργαστεί μέσω της εφαρμογής για φορητές συσκευές.

Διάρκεια του εργαστηρίου

Η εκτιμώμενη διάρκεια του εργαστηρίου είναι 120'.

Δομή του εργαστηρίου

Α' ΦΑΣΗ: Επίδειξη του εργαλείου και των λειτουργιών του

Παρακολουθείστε την επίδειξη του εργαλείου και των λειτουργιών του μέσω μιας έτοιμης εικονικής τάξης μαθητών που έχουμε ήδη δημιουργήσει για τις ανάγκες του εργαστηρίου. Δείτε τον τρόπο που χρησιμοποιεί κανείς το εργαλείο, ανάλογα με τον ρόλο του στη μαθησιακή διαδικασία (εκπαιδευτικός, μαθητής, γονέας), είτε μέσω Η/Υ είτε μέσω φορητής συσκευής (tablet, smartphone).

Σημαντικά σημεία στην επίδειξη του εργαλείου είναι τα εξής:

- δημιουργία εικονικής τάξης,
- προσθήκη και διαχείριση των μαθητών,
- προσθήκη αντικειμένων,
- δημιουργία και διαχείριση φακέλων αντικειμένων
- ανάκτηση κωδικών πρόσβασης
- προσθήκη σχολίων
- διαμοίραση αντικειμένων
- προβολή αντικειμένων ή ημερολογίου
- δημιουργία blog

Β' ΦΑΣΗ: Οι επιμορφούμενοι εξασκούνται στη δημιουργία και διαχείριση e-portfolio με το Seesaw

Γίνετε ομάδες των 3 ατόμων. Σε κάθε ομάδα, ο πρώτος επιμορφούμενος θα έχει τον ρόλο του εκπαιδευτικού, ο δεύτερος τον ρόλο του μαθητή και ο

τρίτος τον ρόλο του γονέα. Η διαδικασία που θα ακολουθήσετε για την εξοικειωσή σας με το εργαλείο είναι η εξής:

- Για τον «επιμορφούμενο-εκπαιδευτικό»: Επισκεφτείτε την ιστοσελίδα του εργαλείου [Seesaw](#) ενώ οι άλλοι δύο στην ομάδα σας παρακολουθούν. Δημιουργήστε λογαριασμό (Sing up) ως εκπαιδευτικός (I'm a teacher) και προχωρήστε στη δημιουργία μιας νέας εικονικής τάξης (New class) δίνοντας όνομα τάξης, επίπεδο και ονόματα μαθητών (τουλάχιστον 3). Προσθέστε το πρώτο αντικείμενο (Add item) κοινό για όλους τους μαθητές (πχ. ένα μήνυμα καλωσορίσματος, μια συμβουλή). Απευθύνετε πρόσκληση προς τον «γονέα» της ομάδας σας (Invite Parents) στέλνοντας του ένα email στο οποίο θα του κοινοποιείτε το link ή το QR code για να συνδεθεί στην τάξη σας.
- Για τον «επιμορφούμενο-μαθητή»: Κατεβάστε την εφαρμογή Seesaw Class στη φορητή σας συσκευή (tablet, smartphone) για να εισέλθετε ως μαθητής (I'm student). Σκανάρετε το QR class code ή γράψτε το text class code, που μόνο ο «δάσκαλος» σας μπορεί να σας κοινοποιήσει. Προσθέστε 3 αντικείμενα στο χαρτοφυλάκιό σας (Add item). Για να είναι ορατά σε όλους θα πρέπει ο «δάσκαλός» σας να τα αποδεχτεί (Approve item).
- Για τον «επιμορφούμενο-γονέα»: Επισκεφτείτε την ιστοσελίδα του εργαλείου [Seesaw](#) για να εισέλθετε ως γονέας (I'm parent) ή κατεβάστε την εφαρμογή Seesaw Parent στη φορητή σας συσκευή (tablet, smartphone). Συνδεθείτε στην τάξη του παιδιού σας μέσω του link ή του QR code που θα σας κοινοποιήσει ο «εκπαιδευτικός». Επιλέξτε το όνομα του παιδιού σας και θα περιμένετε την αποδοχή του αιτήματός σας από τον «εκπαιδευτικό» της τάξης. Μετά την αποδοχή, δείτε τις εργασίες του παιδιού σας και σχολιάστε τις με κείμενο, ηχογράφηση, like. Θα περιμένετε και πάλι αποδοχή των σχολίων σας από τον «εκπαιδευτικό».
- Όταν και τα τρία μέλη της ομάδας ολοκληρώσουν την εργασία τους, ο «εκπαιδευτικός» της τάξης θα καλέσει και εμάς, τους επιμορφωτές, να συμμετάσχουμε ως εκπαιδευτικοί στην τάξη που δημιούργησε (Μενού>Manage class>Manage Teachers>Invite New Teacher) γράφοντας το email μας στο αντίστοιχο πεδίο (ioannini@yahoo.fr ή/και েকেসিডিস@gmail.com)

Γ' ΦΑΣΗ: Συζήτηση – Επέκταση - Αξιολόγηση

Ποια η αξία χρήσης ενός τέτοιου εργαλείου στην τάξη, στο πλαίσιο εφαρμογής εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης των μαθητών;

Ποια πλεονεκτήματα μπορεί να προσφέρει ή ποια μειονεκτήματα τυχόν θα συναντούσατε στην καθημερινή εφαρμογή του;

Μπορείτε να προτείνετε και άλλους τρόπους αξιοποίησής του στη διδασκαλία;

Αξιολογήστε το εργαστήριο που παρακολουθήσατε σήμερα, εντελώς ανώνυμα, στη διαδικτυακή φόρμα https://docs.google.com/forms/d/13g2CQ_ml1vBEyicbSKVAVTBzJ-nU465t3rf4AZh8mJl/viewform

«Ένα σύστημα περιγραφικής αξιολόγησης μαθητών με τη χρήση της συνεργατικής πλατφόρμας Google Drive»

Μανωλάκης Χρήστος¹, Αλεξίου Σπύρος²

¹ Καθηγητής Πληροφορικής, 1^ο Δημοτικό Σχολείο Μελίκης Ημαθίας
ckmanolakis@sch.gr

² Καθηγητής Πληροφορικής, 10^ο Δημοτικό Σχολείο Βέροιας Ημαθίας
spiros.alexiou@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζουμε το σχεδιασμό και την ανάπτυξη ενός συστήματος περιγραφικής αξιολόγησης το οποίο βασίζεται στην δημοφιλή συνεργατική πλατφόρμα Google Drive. Το σύστημα επιτρέπει την αυτοματοποιημένη καταχώρηση της περιγραφικής αξιολόγησης για τους μαθητές από τον εκπαιδευτικό –μέσω της δημιουργίας και της χρήσης φορμών (Google Forms) και της χρήσης ενός πρόσθετου (add-on) του Google Drive– και την διασύνδεση της αξιολόγησης αυτής με το γονέα – κηδεμόνα ώστε ο τελευταίος να μπορεί να έχει άμεσα εικόνα της σχολικής επίδοσης του μαθητή.

Βασικό χαρακτηριστικό της συγκεκριμένης εφαρμογής είναι η απλότητα της, αφού μπορεί να αναπτυχθεί και να χρησιμοποιηθεί και από εκπαιδευτικούς που έχουν πολύ μικρή εξοικείωση με τις Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών (ΤΠΕ) ακολουθώντας απλώς τα στάδια υλοποίησης που περιγράφονται παρακάτω.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: Περιγραφική αξιολόγηση, Google Drive

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

Είναι κοινά αποδεκτό ότι οποιοσδήποτε τομέας της ανθρώπινης δραστηριότητας, συνδέεται, με διάφορους τρόπους, με κάποια μορφή τυπικής ή άτυπης αξιολόγησης. Το εκπαιδευτικό σύστημα αποτελεί ένα χαρακτηριστικό περιβάλλον το οποίο επίσημα και ανεπίσημα αξιολογεί την επίδοση όλων των μελών που συμμετέχουν σε αυτό, ιδιαίτερα δε των μαθητών (MacDonald, B., 1989).

Σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον, η αξιολόγηση συνδέεται με τη σχολική επίδοση του μαθητή, δηλαδή της προσπάθειας που καταβάλλει ο μαθητής στους τομείς γνώσεων, δεξιοτήτων και κοινωνικοποίησης, ανταποκρινόμενος στις απαιτήσεις του κοινωνικοπολιτικού συστήματος, που διαβιβάζονται μέσω του σχολείου, καθώς και το προϊόν της δραστηριότητας αυτής, το οποίο μετράται και αξιολογείται με διάφορους τρόπους που προβλέπει το εξεταστικό σύστημα (Ξωχέλης, Π., 1981).

Η αξιολόγηση, ανάλογα με τους σκοπούς ή τη χρονική στιγμή που πραγματοποιείται, διακρίνεται σε αρχική, ενδιάμεση και τελική. Η αρχική αξιολόγηση χρησιμοποιείται για τη διάγνωση μιας κατάστασης, τη διερεύνηση προτερών γνώσεων κ.α. ενώ η τελική αξιολόγηση πραγματοποιείται με την ολοκλήρωση μιας δραστηριότητας και στοχεύει στην συνολική αποτίμηση του αποτελέσματος. Η ενδιάμεση αξιολόγηση, που στο σχολικό περιβάλλον

ονομάζεται *διαμορφωτική*, πραγματοποιείται σε όλη τη διάρκεια της μάθησης. Δεν έχει ως σκοπό της την κατάταξη των μαθητών αλλά την επανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού, τη πληροφόρησή του, προκειμένου να λάβει όλα τα απαραίτητα μέτρα ώστε να βοηθήσει τους μαθητές του να αναπτύξουν τις ικανότητές τους. Πρόκειται δηλαδή για μία ποιοτική αξιολόγηση η οποία στηρίζεται στη συνεχή παρατήρηση των μαθητών από το δάσκαλο (Παπαδόπουλος, Χ., 1996).

Η περιγραφική αξιολόγηση, μέσω συγκεκριμένων φορμών, αποτελεί μέρος κυρίως της διαμορφωτικής αξιολόγησης. Με την περιγραφική αξιολόγηση, στο επίκεντρο της αξιολόγησης βρίσκεται η ατομική πορεία μάθησης του μαθητή, από την οποία αναδεικνύονται αφενός τα ενδιαφέροντα, οι ανάγκες και οι προσωπικές ιδιαιτερότητές του και αφετέρου σταθμίζονται όλοι οι παράγοντες που εμπλέκονται στην οργάνωση και υλοποίηση των διαδικασιών μάθησης (Κωνσταντίνου, Χ., 1995, 2006, Κασσωτάκης, Μ., 1981, 2003). Η περιγραφική αξιολόγηση, λοιπόν, είναι ένας ευρύτερος όρος σε σχέση με την παραδοσιακή αξιολόγηση (βαθμολογία) μιας και περιλαμβάνει πολλές παραμέτρους και ποιοτικά χαρακτηριστικά και ολοκληρώνεται όταν συνδυαστεί και με άλλες σύγχρονες τεχνικές αξιολόγησης όπως το portfolio και η αυτοαξιολόγηση (Αρβανίτης, Ν., 2007, Χαρίσης, Α. 2006)). Τέλος, βασική προϋπόθεση της λειτουργικής επιτυχίας και της επίτευξης των στόχων της περιγραφικής αξιολόγησης είναι η συνεργασία του εκπαιδευτικού με τους γονείς – κηδεμόνες ώστε να υπάρχει πληρέστερη ενημέρωση των τελευταίων για την πορεία των μαθητών τους αλλά και για την ανατροφοδότηση με σκοπό την αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών και της εν γένει σχολικής ζωής των μαθητών (Χανιωτάκης, Ν., 1999, Γρόσδος, Σ., 2000).

TO GOOGLE DRIVE®

Το Google Drive® είναι μία υπηρεσία αποθήκευσης και συγχρονισμού αρχείων που παρέχεται από την Google®. Κυκλοφόρησε στις 24 Απριλίου του 2012, και επιτρέπει τη χρήση αποθηκευτικού νέφους (cloud), τον διαμοιρασμό αρχείων και τη συνεργατική επεξεργασία από τον χρήστη. (wikipedia, 10/12/2015). Μπορεί να το χρησιμοποιήσει οποιοσδήποτε χρήστης δωρεάν αρκεί να δημιουργήσει ένα λογαριασμό σε οποιαδήποτε εφαρμογή της Google (gmail, Drive, Google+ κ.α.). Ο αποθηκευτικός χώρος που προσφέρεται είναι, για το σύνολο των εφαρμογών του αποθηκευτικού νέφους 15 GBytes (Δεκέμβριος 2015).

Βασικό χαρακτηριστικό του Google Drive είναι τα Google Docs, μια σουίτα λογισμικών γραφείου με εφαρμογές παραγωγικότητας, που προσφέρει τη συνεργατική επεξεργασία εγγράφων, υπολογιστικών φύλλων, παρουσιάσεων και άλλων. Ο χρήστης έχει τη δυνατότητα να δημιουργεί να επεξεργάζεται και να διαμοιράζεται είτε έγγραφα κειμένου (συμβατά με το Microsoft Word®), είτε υπολογιστικά φύλλα (συμβατά με το Microsoft Excel®), είτε παρουσιάσεις (συμβατές με Microsoft PowerPoint®). Επίσης έχει τη δυνατότητα δημιουργίας ειδικών φορμών καταγραφής μέσω των οποίων μπορεί να εισάγει στοιχεία ή να ζητήσει από άλλους χρήστες να τις συμπληρώσουν (π.χ. ερωτηματολόγιο). Ο διαμοιρασμός όλων των παραπάνω μπορεί να πραγματοποιηθεί σε διάφορα επίπεδα ασφάλειας, από τον απλό διαμοιρασμό στο διαδίκτυο (ορατό από όλους) μέχρι την απαίτηση πιστοποίησης του χρήστη μέσω λογαριασμού ηλεκτρονικού ταχυδρομείου (Mossberg, Walter S. 25/04/2012).

ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΣΤΟΧΟΙ ΤΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η χρήση της τεχνολογίας του Google Drive και των πλεονεκτημάτων που αυτή προσφέρει για τη δημιουργία

ενός συστήματος καταγραφής της περιγραφικής αξιολόγησης και τη διασύνδεση της με τους γονείς – κηδεμόνες των μαθητών. Αναλυτικά οι στόχοι της εργασίας είναι οι εξής:

1. Η καταγραφή και επιλογή των συγκεκριμένων παραμέτρων της περιγραφικής αξιολόγησης που θα χρησιμοποιηθούν αλλά και του συστήματος βαθμονόμησης των παραμέτρων αυτών.
2. Η δημιουργία με τη χρήση της τεχνολογίας Google Drive των παραπάνω φορμών περιγραφικής αξιολόγησης.
3. Η χρήση των πρόσθετων (add-on) του Google Drive για την αυτοματοποίηση της διαδικασίας καταγραφής των παραμέτρων της περιγραφικής αξιολόγησης.
4. Η διασύνδεση του συστήματος με τους γονείς – κηδεμόνες ώστε να υπάρχει η κατάλληλη ενημέρωση, συνεργασία και ανατροφοδότηση μεταξύ γονέων – κηδεμόνων και εκπαιδευτικού.
5. Ο σχεδιασμός του συστήματος με έναν τρόπο που θα καθιστά την ανάπτυξη και τη χρήση του εύκολη και γρήγορη, ιδιαίτερα από εκπαιδευτικούς που δεν έχουν ιδιαίτερη εξοικείωση με τις ΤΠΕ.

ΑΡΧΙΤΕΚΤΟΝΙΚΗ ΣΥΣΤΗΜΑΤΟΣ

Σύμφωνα με τους στόχους που τέθηκαν στην προηγούμενη ενότητα, η αρχιτεκτονική του συστήματος περιλαμβάνει το σχεδιασμό και την υλοποίηση των παρακάτω βημάτων:

1. Ανάλυση και καταγραφή των παραμέτρων της περιγραφικής αξιολόγησης του μαθητή.
2. Δημιουργία φορμών καταγραφής της περιγραφικής αξιολόγησης στο Google Drive
3. Εφαρμογή προσθέτων (add-on) για την αυτοματοποίηση της διαδικασίας παρέχοντας αυτοματοποίηση, διευκόλυνση και ταχύτητα στον εκπαιδευτικό.
4. Διασύνδεση των αποτελεσμάτων της περιγραφικής αξιολόγησης με τους γονείς – κηδεμόνες.

ΒΗΜΑ 1: ΠΑΡΑΜΕΤΡΟΙ ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

Στην ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία παρέχεται ένα πλήθος εργασιών οι οποίες αναλύουν και καθορίζουν την έννοια της περιγραφικής αξιολόγησης καθώς και των παραμέτρων αυτής. Δεδομένου του γεγονότος ότι η ανάλυση και η εμβάθυνση της περιγραφικής αξιολόγησης είναι έξω από τους σκοπούς της παρούσας εργασίας, επιγραμματικά και με βάση τα όσα αναφέρονται στη βιβλιογραφία, η περιγραφική αξιολόγηση θα πρέπει (Χανιωτάκης, 1999):

1. Να καθορίζει τα κριτήρια με βάση τα οποία θα πρέπει να αξιολογείται ο μαθητής
2. Συστηματικά, πολύπλευρα και εξατομικευμένα να παρατηρείται ο μαθητής μέσα από διάφορες καταστάσεις μάθησης αλλά και της σχολικής ζωής γενικότερα.
3. Για την επίτευξη της αξιολόγησης κεντρικό ρόλο θα πρέπει να παίζει το παιδαγωγικό ημερολόγιο.
4. Η αξιολόγηση θα πρέπει να γίνεται σε τακτά χρονικά διαστήματα.
5. Για την αξιολόγηση αυτή θα πρέπει να ενημερώνονται οι γονείς – κηδεμόνες.

Για την ανάπτυξη του προτεινόμενου μοντέλου αυτοματοποιημένης περιγραφικής αξιολόγησης της παρούσας εργασίας, χρησιμοποιούνται κριτήρια από τις φόρμες καταγραφής που αναλύονται στην εργασία «Περιγραφική αξιολόγηση. Μία πρόταση» (Γρόσδος, Σ. 2006, 2011). Το σύστημα βαθμονόμησης των παραμέτρων της περιγραφικής αξιολόγησης

περιλαμβάνει μία βαθμονομημένη κλίμακα από το 1 έως το 4. Η αξιολογική αυτή κλίμακα, για παραμέτρους που αξιολογούνται ποιοτικά αντιστοιχεί στο 1 (Μέτρια), 2 (Σχεδόν Καλά), 3 (Καλά), 4 (Πολύ Καλά), ενώ για παραμέτρους που αφορούν συχνότητα, 1 (Καθόλου), 2 (Σπάνια), 3 (Συχνά), 4 (Πολύ Συχνά). Για την οικονομία του χώρου, στους παρακάτω Πίνακες 1, 2 και 3, δίνονται ο πίνακας γενικών στοιχείων που περιγράφει τη συμπεριφορά του μαθητή στο σχολείο και στη σχολική ζωή γενικότερα, ο πίνακας αξιολόγησης για το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας και ο πίνακας αξιολόγησης για το μάθημα των μαθηματικών αντίστοιχα. Οι υπόλοιποι πίνακες παρατίθενται στην παραπάνω εργασία.

ΓΕΝΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ	
ΠΑΡΑΜΕΤΡΟΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ	ΚΛΙΜΑΚΑ (1-4)
Παρακολουθεί προσεκτικά στο μάθημα και συμμετέχει	
Δεν παίρνει το λόγο αν δεν του ζητηθεί και εργάζεται σιωπηλά	
Ακούει τον εκπαιδευτικό και είναι τακτικός στις υποχρεώσεις του	
Συνεργάζεται και δουλεύει ομαδικά	
Δεν διακόπτει τους συμμαθητές του και δεν απευθύνεται σε αυτούς με άσχημες λέξεις	
Δείχνει ενδιαφέρον, προσπάθεια, συμμετοχή	

Πίνακας 1: Περιγραφική αξιολόγηση για τη σχολική ζωή

ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ	
ΠΑΡΑΜΕΤΡΟΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ	ΚΛΙΜΑΚΑ (1-4)
Συμμετοχή – Προσπάθεια	
Επικοινωνιακή Δεξιότητα: Εκφράζεται με σαφήνεια και πληρότητα, συμμετέχει με επιχειρήματα και αρθρώνει σωστά τις λέξεις	
Αναγνωστική Δεξιότητα: Διαβάζει μεγαλόφωνα και σιωπηρά με ευχέρεια και προσήλωση	
Αναγνωστική Δεξιότητα: Κατανοεί και απομνημονεύει μικρά κείμενα και εκφράζει τη γνώμη του γι' αυτά	
Γραπτή έκφραση: Γράφει καθαρά χωρίς ορθογραφικά λάθη	
Γραπτή έκφραση: Εκφράζει τις σκέψεις του και χρησιμοποιεί ικανοποιητικό λεξιλόγιο	

Πίνακας 2: Περιγραφική αξιολόγηση για το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας

ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ	
ΠΑΡΑΜΕΤΡΟΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ	ΚΛΙΜΑΚΑ (1-4)
Συμμετοχή – Προσπάθεια	
Κατανοεί τις βασικές μαθηματικές έννοιες που διδάσκεται	
Αντιλαμβάνεται τις ιδιότητες των τεσσάρων πράξεων και τις εφαρμόζει σε λύσεις προβλημάτων	
Λύνει προβλήματα με τρόπους που διδάχθηκε	
Βρίσκει δικούς τους τρόπους λύσης προβλημάτων	
Εκτελεί πράξεις από μνήμης	

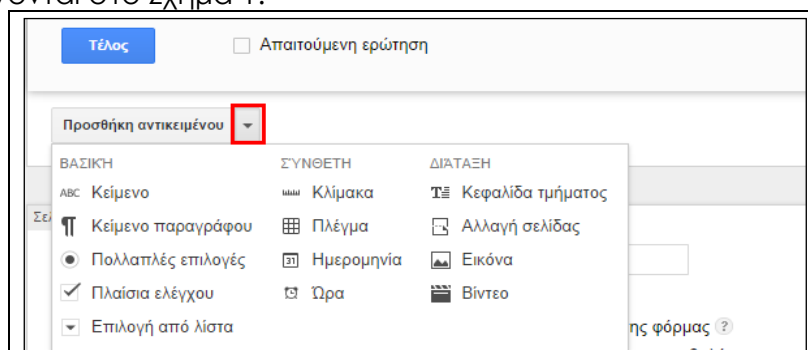
Πίνακας 3: Περιγραφική αξιολόγηση για το μάθημα των μαθηματικών

ΒΗΜΑ 2: ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΦΟΡΜΩΝ ΣΤΟ GOOGLE DRIVE

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, το Google Drive είναι μία υπηρεσία αποθήκευσης και συγχρονισμού αρχείων που επιτρέπει το διαμοιρασμό και τη συνεργατική επεξεργασία. Παρέχεται δωρεάν στους χρήστες που έχουν δημιουργήσει λογαριασμό στη Google και παρέχει μια σουίτα εφαρμογών γραφείου όπως έγγραφα κειμένου, υπολογιστικά φύλλα, βάσεις δεδομένων, φόρμες κ.α.

Το δεύτερο βήμα της αρχιτεκτονικής, περιλαμβάνει τη δημιουργία φορμών στο Google Drive οι οποίες θα υλοποιούν τους πίνακες περιγραφικής αξιολόγησης 1 έως 3 της προηγούμενης υποενότητας. Η δημιουργία τέτοιων φορμών είναι μία ιδιαίτερα εύκολη διαδικασία καθώς το Google Drive παρέχει ένα εύχρηστο, γραφικό και σύρε-και-άσε (drag and drop) περιβάλλον για την ανάπτυξη των διαφόρων πεδίων των φορμών αξιολόγησης. Κάθε φόρμα στο Google Drive θα αντιστοιχεί σε μία τάξη (ή ένα τμήμα αν η τάξη έχει περισσότερα του ενός τμήματα) και θα πρέπει να ενσωματώνει τις παραμέτρους της περιγραφικής αξιολόγησης όλων των πινάκων που αναπτύχθηκαν στο Βήμα 1. Στην προκειμένη περίπτωση, η φόρμα Google Drive που θα αναπτυχθεί θα πρέπει να περιέχει τις παραμέτρους των περιγραφικών αξιολογήσεων των πινάκων 1 έως 3.

Από την επιλογή «Νέο → Περισσότερα → Φόρμες Google» ο χρήστης δημιουργεί μία κενή φόρμα. Δίνει ένα όνομα στη φόρμα (όπως θα δούμε σε επόμενο βήμα αυτό θα πρέπει να αλλάξει) και ξεκινά τη δημιουργία των πεδίων της φόρμας. Τα πεδία που του παρέχονται και επιτρέπεται να εισάγει στη φόρμα φαίνονται στο Σχήμα 1.



Σχήμα 1: Οι επιλογές στοιχείων των φορμών στο Google Drive

Καθώς η περιγραφική αξιολόγηση πρέπει να πραγματοποιείται ανά τακτά χρονικά διαστήματα, ένα σημαντικό πεδίο που θα πρέπει να υπάρχει στη φόρμα είναι το πεδίο «Ημερομηνία» με το οποίο θα καταγράφεται η ημερομηνία αξιολόγησης. Επόμενο σημαντικό πεδίο είναι εκείνο που θα περιέχει τους μαθητές του τμήματος. Στην προκειμένη περίπτωση, μπορεί να χρησιμοποιηθεί το πεδίο «Επιλογή από λίστα» μέσα στο οποίο ο εκπαιδευτικός εισάγει τα ονόματα των μαθητών του τμήματος. Στο Σχήμα 2, φαίνονται τα πεδία της ημερομηνίας και το πεδίο της επιλογής από λίστα με συμπληρωμένα κάποια (υποθετικά) ονόματα μαθητών.

Όλα τα υπόλοιπα πεδία της περιγραφικής αξιολόγησης μπορούν να υλοποιηθούν με το πεδίο «Κλίμακα». Στο Σχήμα 3 δίνονται τα τέσσερα πρώτα πεδία του πίνακα Γενική Αξιολόγηση (Πίνακας 1).

Σχήμα 2: Τα πεδία ημερομηνία και μαθητές

Σχήμα 3: Πεδία περιγραφικής αξιολόγησης

ΒΗΜΑ 3ο: ΑΥΤΟΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗ

Μετά την ολοκλήρωση του δεύτερου βήματος, ο εκπαιδευτικός έχει πλέον δημιουργήσει τη φόρμα περιγραφικής αξιολόγησης για ένα συγκεκριμένο τμήμα. Μπορεί να ενεργοποιήσει τη φόρμα από την επιλογή «Προβολή της φόρμας ζωντανά» και να εισάγει τα στοιχεία της περιγραφικής αξιολόγησης για τον κάθε μαθητή του τμήματος. Εξ ορισμού, το Google Drive, δημιουργεί ένα αρχείο υπολογιστικού φύλλου μέσα στο οποίο αποθηκεύει τις τιμές που εισάγει ο εκπαιδευτικός στη φόρμα κάθε φορά που ο εκπαιδευτικός πατά το κουμπί «Υποβολή». Το υπολογιστικό αυτό φύλλο δημιουργείται στον ίδιο κατάλογο με τη φόρμα αξιολόγησης και έχει το ίδιο όνομα με τη φόρμα, με την προσθήκη της λέξης «(απαντήσεις)». (Σχήμα 2)

Ημερομηνία Αξιολόγησης	Μαθητής της Ε' τάξης	Αντικείμενο Αξιολόγησης	Παρακολουθεί προσεκτικά	Δεν παίρνει το λόγο αν...	Ακούει τον εκπαιδευτικό	Συνεργάζεται και δουλεύει ομαδικά	Δεν διακόπτει τους συμμ...
21/12/2015	Αθανάσιος Αθανάσιος	Γενική Αξιολόγηση	4	4	4	4	4
21/12/2015	Αναστασία Αναστάσιος	Γενική Αξιολόγηση	3	3	4	3	3
21/12/2015	Γεωργίου Γεωργίας	Γενική Αξιολόγηση	4	3	4	4	4
21/12/2015	Γρηγορίου Γρηγόριος	Γενική Αξιολόγηση	3	4	3	4	3
21/12/2015	Δημητρίου Δημήτριος	Γενική Αξιολόγηση	3	3	2	3	3
21/12/2015	Ιωάννου Ιωάννα	Γενική Αξιολόγηση	4	4	4	4	4
21/12/2015	Κωνσταντίνου Κωνσταντίνος	Γενική Αξιολόγηση	4	4	4	4	4
21/12/2015	Νικολάου Νικολέτα	Γενική Αξιολόγηση	3	4	4	3	3
21/12/2015	Παύλου Παύλος	Γενική Αξιολόγηση	3	3	4	3	3
21/12/2015	Χρήστου Χριστίνα	Γενική Αξιολόγηση	3	2	3	3	3

Σχήμα 4: Το αρχείο υπολογιστικού φύλλου (Απαντήσεις)

Σε αυτό το σημείο ο εκπαιδευτικός έχει πολλές δυνατότητες επεξεργασίας των τιμών που βρίσκονται στο συγκεκριμένο αρχείο υπολογιστικού φύλλου και αναλόγως του βαθμού εξοικείωσής του με τις ΤΠΕ, μπορεί να εξαγει συγκεντρωτικές τιμές, να δημιουργήσει γραφήματα κ.α. Ωστόσο, και καθώς ένας από τους στόχους της εργασίας είναι η δυνατότητα υλοποίησης του συστήματος από εκπαιδευτικούς χωρίς ιδιαίτερη εξοικείωση με τις ΤΠΕ, θα παρουσιάσουμε την αυτοματοποίηση της παραπάνω διαδικασίας με τη χρήση ενός πρόσθετου του Google Drive που ονομάζεται docAppender.

Το πρόσθετο docAppender προσφέρεται δωρεάν στους χρήστες του Google Drive, η εγκατάστασή του είναι ιδιαίτερα εύκολη ενώ η χρήση του επιτρέπει την αυτοματοποίηση της παραπάνω διαδικασίας. Η εγκατάσταση του docAppender πραγματοποιείται από τη φόρμα περιγραφικής αξιολόγησης

που έχει δημιουργήσει ο εκπαιδευτικός (ενεργοποιείται μόνο στα αρχεία φόρμας) και από την επιλογή του μενού «Πρόσθετα → Λήψη Προσθέτων». Στο νέο παράθυρο των προσθέτων που ανοίγει και στο πλαίσιο «Αναζήτηση Προσθέτων», πληκτρολογεί τη λέξη docAppender και το πρόσθετο εμφανίζεται στο παράθυρο των προσθέτων. Για την ολοκλήρωση της εγκατάστασης, δεν έχει παρά να επιλέξει το κουμπί «+Δωρεάν» και στη συνέχεια «Αποδοχή» και το πρόσθετο έχει εγκατασταθεί στη φόρμα περιγραφικής αξιολόγησης.

Πριν χρησιμοποιήσει το παραπάνω πρόσθετο, ο εκπαιδευτικός πρέπει να δημιουργήσει ένα νέο φάκελο οποίος θα πρέπει να έχει το όνομα του τμήματος/τάξης του και μέσα στο νέο αυτό φάκελο να δημιουργήσει τόσα κενά αρχεία κειμένου (Έγγραφα Google), όσα και τα ονόματα των μαθητών του τμήματος, με το κάθε αρχείο να έχει ως όνομα, το όνομα ενός μαθητή του τμήματος. Η παραπάνω διαδικασία είναι ιδιαίτερα απλή και πραγματοποιείται από την επιλογή «Νέο → Φάκελος» για τη δημιουργία του φακέλου και από την επιλογή «Νέο → Έγγραφα Google» για κάθε ένα από τα αρχεία κειμένου των μαθητών. Τέλος, θα πρέπει να μετονομάσει τη φόρμα περιγραφικής αξιολόγησης έτσι ώστε η φόρμα και ο νέος φάκελος που δημιούργησε παραπάνω να έχουν το ίδιο όνομα.

Για να χρησιμοποιήσει το πρόσθετο docAppender, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει πρώτα να συνδέσει, μέσω του πρόσθετου, τα κενά αρχεία κειμένου με τα ονόματα των μαθητών που έχει δημιουργήσει στην προηγούμενη παράγραφο με τη φόρμα περιγραφικής αξιολόγησης. Αυτό πραγματοποιείται με μια απλή διαδικασία στη φόρμα περιγραφικής αξιολόγησης και από την επιλογή «Πρόσθετα → docAppender → Open sidebar» του μενού. Με την παραπάνω επιλογή, ανοίγει στα δεξιά της φόρμας ένας οδηγός μέσω του οποίου ο εκπαιδευτικός ορίζει βήμα – βήμα τα πεδία σύνδεσης της φόρμας με τα κενά αρχεία κειμένου. Η σύνδεση αυτή πραγματοποιείται μέσω του πεδίου «επιλογής από λίστα» της φόρμας αξιολόγησης στο οποίο έχουν καταχωρηθεί τα ονόματα των μαθητών (Σχήμα 2), συνδέοντας έτσι, τα πεδία της φόρμας αξιολόγησης που αντιστοιχούν σε έναν μαθητή με το κενό αρχείο κειμένου με το όνομά του.

Τώρα ο εκπαιδευτικός είναι έτοιμος να χρησιμοποιήσει την εφαρμογή. Επιλέγοντας και πάλι το κουμπί «Προβολή της φόρμας ζωντανά» και συμπληρώνοντας τα πεδία της φόρμας περιγραφικής αξιολόγησης για ένα συγκεκριμένο μαθητή, το πρόσθετο docAppender, προσθέτει αυτόματα τις τιμές των πεδίων της φόρμας στο αρχείο κειμένου με το αντίστοιχο όνομα του μαθητή. Η προσθήκη αυτή γίνεται με επέκταση του αρχείου κειμένου, παρέχοντας έτσι τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να έχει χρονολογικά όλες τις περιγραφικές αξιολογήσεις του συγκεκριμένου μαθητή κατά τη διάρκεια της χρονιάς. Έτσι, ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί μόνο τη φόρμα αξιολόγησης συμπληρώνοντας τα πεδία αξιολόγησης για κάθε μαθητή και αυτόματα οι αξιολογήσεις του αυτές καταχωρούνται στα αρχεία κειμένου με τα αντίστοιχα ονόματα των μαθητών.

ΒΗΜΑ 4ο: ΔΙΑΣΥΝΔΕΣΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΜΕ ΓΟΝΕΙΣ – ΚΗΔΕΜΟΝΕΣ.

Το τελευταίο βήμα αφορά τη διασύνδεση των αποτελεσμάτων της περιγραφικής αξιολόγησης που πραγματοποιεί ο εκπαιδευτικός για κάθε ένα μαθητή, με το γονέα – κηδεμόνα του μαθητή. Αυτό το βήμα είναι απαραίτητο καθώς ο γονέας – κηδεμόνας, μέσω της αξιολόγησης αυτής, έχει πληρέστερη εικόνα σχετικά με τη συμμετοχή του παιδιού του στη σχολική ζωή. Ιδιαίτερα δε, εάν η περιγραφική αξιολόγηση πραγματοποιείται σε τακτά χρονικά διαστήματα (π.χ. μία φορά το μήνα), δίνεται η δυνατότητα μιας ολοκληρωμένης

συμμετοχής και συνεργασίας γονέα – εκπαιδευτικού στην ενδιάμεση, διαμορφωτική αξιολόγηση όπου εντοπίζονται τυχόν μαθησιακές δυσκολίες και κενά και παρακολουθείται η πορεία των δράσεων και παρεμβάσεων με σκοπό την αντιμετώπιση των προβλημάτων αυτών.

Το Google Drive παρέχει ένα ολοκληρωμένο σύστημα διασύνδεσης και συνεργασίας μεταξύ των χρηστών του παρέχοντας τους τη δυνατότητα διαμοιρασμού αρχείων. Ο διαμοιρασμός αυτός μπορεί να πραγματοποιηθεί είτε διαβαθμισμένα (με τη χρήση κωδικού, συνδέσμου του αρχείου κ.α.), είτε χωρίς διαβάθμιση και με δυνατότητα επεξεργασίας ή προβολής μόνο των διαμοιραζόμενων αρχείων.

Από την επιλογή «Κοινή χρήση», ο εκπαιδευτικός, έχοντας τη διεύθυνση του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου του γονέα – κηδεμόνα, μπορεί να διαμοιραστεί το έγγραφο κειμένου της περιγραφικής αξιολόγησης του αντίστοιχου μαθητή (που συμπληρώνεται αυτόματα από το πρόσθετο) δίνοντας τη δυνατότητα προβολής από το γονέα – κηδεμόνα της αξιολόγησης ώστε ο τελευταίος να έχει μία συνεχή εικόνα της περιγραφικής αξιολόγησης του μαθητή από τον εκπαιδευτικό.

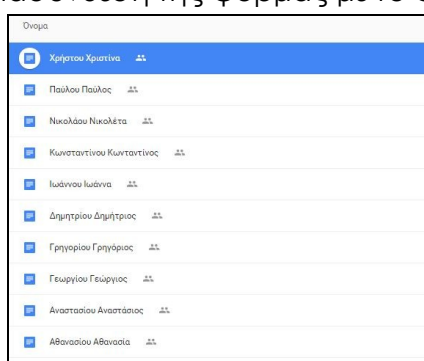
ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ

Ας υποθέσουμε ότι ένας εκπαιδευτικός της Ε' τάξης ενός δημοτικού σχολείου χρησιμοποιεί το παραπάνω σύστημα περιγραφικής αξιολόγησης. Δημιουργεί τη φόρμα αξιολόγησης όπως περιγράφεται στο Βήμα 2 της αρχιτεκτονικής, με δέκα υποτιθέμενους μαθητές της τάξης. Ονομάζει τη φόρμα αξιολόγησης «Ε τάξη»

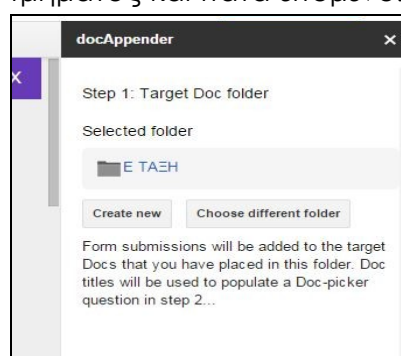
Στη συνέχεια, δημιουργεί ένα φάκελο με το όνομα «Ε τάξη», ώστε η φόρμα αξιολόγησης και ο φάκελος να έχουν το ίδιο όνομα και μέσα σε αυτόν δέκα κενά αρχεία κειμένου με τα αντίστοιχα ονόματα των μαθητών του τμήματος. (Σχήμα 5)

Μέσα από τη φόρμα περιγραφικής αξιολόγησης, εγκαθιστά το πρόσθετο docAppender, όπως περιγράφεται στο Βήμα 3 της αρχιτεκτονικής. Στη συνέχεια και από την επιλογή «Πρόσθετα → docAppender → Open sidebar» ενεργοποιεί το μενού διασύνδεσης της φόρμας με τα κενά αρχεία κειμένου των μαθητών μέσω του πρόσθετου. Για τη διασύνδεση αυτή, ακολουθεί τα παρακάτω βήματα του οδηγού που ανοίγει στα δεξιά της φόρμας:

1. Βήμα 1: Επιλέγει το φάκελο του τμήματος με το όνομα «Ε τάξη» (Σχήμα 6) για τη διασύνδεση της φόρμας με το φάκελο του τμήματος και πατά επόμενο.



Σχήμα 5: Κενά αρχεία κειμένου των μαθητών



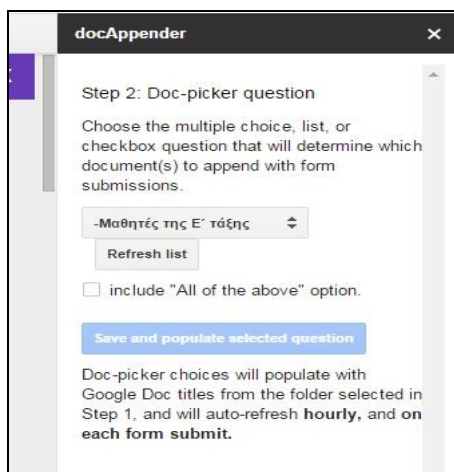
Σχήμα 6: Επιλογή φακέλου (βήμα 1)

2. Βήμα 2: Επιλέγει το πεδίο λίστας «Μαθητές Ε τάξης» και πατά το κουμπί «Save and populate selected question» (Σχήμα 7). Με τον τρόπο αυτό το

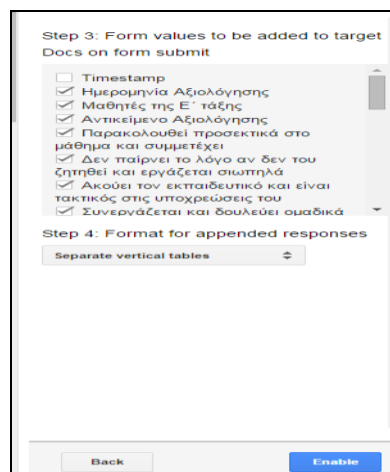
docAppender συνδέει τις τιμές του πεδίου λίστας των μαθητών της φόρμας («Μαθητές Ε τάξης») με τα αντίστοιχα αρχεία κειμένου που βρίσκονται μέσα στο φάκελο «Ε τάξη» (κάθε μαθητή με το αρχείο κειμένου που έχει το όνομά του).

3. Βήμα 3: Τέλος, επιλέγει ποια πεδία από τη φόρμα αξιολόγησης θα εισάγονται στα αρχεία κειμένου των μαθητών και τον τρόπο με τον οποίο θα εμφανίζονται τα πεδία αυτά μέσα στα αρχεία κειμένου των μαθητών και επιλέγοντας το κουμπί «Enable», ενεργοποιεί το πρόσθετο. (Σχήμα 8)

Κάθε φορά που ο εκπαιδευτικός θα επιλέγει «Προβολή της φόρμας ζωντανά» και θα συμπληρώνει τη φόρμα περιγραφικής αξιολόγησης για έναν συγκεκριμένο μαθητή, το πρόσθετο, θα εισάγει αυτόματα στο αρχείο κειμένου με το αντίστοιχο όνομα του μαθητή τις τιμές των πεδίων περιγραφικής αξιολόγησης επεκτείνοντας το συγκεκριμένο αρχείο με έναν πίνακα όπως φαίνεται και στο Σχήμα 9. Συγκεκριμένα, ο εκπαιδευτικός συμπλήρωσε τη φόρμα περιγραφικής αξιολόγησης της μαθήτριας Αθανασίου Αθανασία. Πατώντας το κουμπί «Υποβολή», το πρόσθετο επέκτεινε τα περιεχόμενα του εγγράφου κειμένου με το όνομα «Αθανασίου Αθανασία», με τον πίνακα που



Σχήμα 7: Επιλογή πεδίου διασύνδεσης (βήμα 2)



Σχήμα 8: Πεδία εισαγωγής εμφάνιση (βήμα 3)

φαίνεται στο Σχήμα 9.

Τέλος, ο εκπαιδευτικός μπορεί να διαμοιραστεί τα αρχεία κειμένου των μαθητών που δημιουργήθηκαν με τους αντίστοιχους γονείς – κηδεμόνες, επιλέγοντας το κουμπί «Κοινή Χρήση» και εισάγοντας το e-mail του γονέα – κηδεμόνα δίνοντας έτσι στον τελευταίο, τη δυνατότητα προβολής του αρχείου περιγραφικής αξιολόγησης του παιδιού του. (Σχήμα 10).

Ημερομηνία Αξιολόγησης	2015-12-10
Μαθητής της Ε' τάξης	Αθανασίου Αθανασία
Αντικείμενο Αξιολόγησης	Γενική Αξιολόγηση
Παρακολουθεί προσεκτικά στο μάθημα και συμμετέχει	3
Δεν παίρνει το λόγο αν δεν του ζητηθεί και εργάζεται σιωπηλά	3
Ακούει τον εκπαιδευτικό και είναι τακτικός στις υποχρεώσεις του	3
Συνεργάζεται και δουλεύει ομαδικά	4
Δεν διακόπτει τους συμμαθητές και δεν απευθύνεται σε αυτούς με άσχημες λέξεις	1
Δείχνει ενδιαφέρον, προσπάθεια, συμμετοχή	3
Αντικείμενο Αξιολόγησης	Νεοελληνική Γλώσσα
Συμμετοχή - Προσπάθεια	3
Επικοινωνιακή Δεξιότητα: Εκφράζεται με σαφήνεια και πληρότητα, συμμετέχει με επιχειρήματα και αρθρώνει σωστά τις λέξεις	3
Αναγνωστική Δεξιότητα: Διαβάζει μεγαλόφωνα και σιωπηλά με ευχέρεια και προσήλωση	4
Αναγνωστική Δεξιότητα: Κατανοεί και απομνημονεύει μικρά κείμενα και εκφράζει τη γνώμη του γι' αυτό	3
Γραπτή Έκφραση: Γράφει καθαρά χωρίς ορθογραφικά λάθη	3
Γραπτή Έκφραση: Εκφράζει τις σκέψεις του και χρησιμοποιεί κανονιστικό λεξιλόγιο	3
Αντικείμενο Αξιολόγησης	Μαθηματικά
Συμμετοχή - Προσπάθεια	3
Κατανοεί τις βασικές μαθηματικές έννοιες που διδάσκεται	3
Αντιλαμβάνεται τις ιδιότητες των τεσσάρων πράξεων και τις εφαρμόζει σε λύσεις προβλημάτων	3
Βρίσκει δικούς του/της τρόπους λύσης των προβλημάτων	2
Εκτελεί πράξεις από μνήμης	4

Σχήμα 9: Το αρχείο κειμένου περιγραφικής αξιολόγησης για ένα μαθητή

Σχήμα 10: Διαμοιρασμός αρχείου

Στο αποθετήριο βίντεο του Πανελλήνιου Σχολικού Δικτύου και στη διεύθυνση <http://vod-new.sch.gr/asset/detail/iQUdXFiNqPWSYglt81fl2Rqm> (απαιτείται η επιλογή 720p στο δεξιό πλαίσιο επιλογής της ποιότητας, για καλύτερη ποιότητα στην εικόνα), καθώς και στη διεύθυνση <https://www.youtube.com/watch?v=P3jxFF2arZg> έχει αναρτηθεί ένα βίντεο με το οποίο μπορεί κανείς να παρακολουθήσει βήμα – βήμα, την υλοποίηση του συγκεκριμένου συστήματος και με βάση το βίντεο αυτό, να αναπτύξει το δικό του σύστημα περιγραφικής αξιολόγησης εκτελώντας τα ανάλογα βήματα.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΕΣ ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΕΙΣ

Στην παρούσα εργασία, σχεδιάσαμε και αναπτύξαμε ένα σύστημα περιγραφικής αξιολόγησης με το οποίο ο εκπαιδευτικός μπορεί εύκολα και γρήγορα να δημιουργεί αρχεία περιγραφικής αξιολόγησης για τους μαθητές του και να τα διαμοιράζεται με τους γονείς – κηδεμόνες, ώστε να υπάρχει συνεργασία και ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού με τους γονείς – κηδεμόνες που είναι ένα από τα βασικά ζητούμενα της εύρυθμης σχολικής ζωής.

Το σύστημα χρησιμοποιεί μία ήδη υφιστάμενη και ιδιαίτερα δημοφιλή πλατφόρμα δημιουργίας, διαχείρισης και διαμοιρασμού αρχείων διαφόρων τύπων, το Google Drive, το οποίο εκτός των άλλων πλεονεκτημάτων που προσφέρει, αυξάνει την ευελιξία και την αυτοματοποίηση του προτεινόμενου συστήματος με τη χρήση των πρόσθετων (add-on) τα οποία προσφέρει δωρεάν.

Η χρησιμοποίηση των παραπάνω τεχνολογιών κρίθηκε απαραίτητη προκειμένου να επιτευχθεί ένας από τους βασικούς στόχους της εργασίας που είναι η δημιουργία ενός απλού και εύκολα υλοποιήσιμου συστήματος περιγραφικής αξιολόγησης, το οποίο να μπορεί να αναπτυχθεί και να χρησιμοποιηθεί ακόμη και από εκπαιδευτικούς που έχουν μικρή εμπειρία στις τεχνολογίες πληροφορίας και επικοινωνιών.

Το σύστημα έχει σχεδιαστεί έτσι ώστε να είναι ανοικτό σε επεκτάσεις και να μπορεί να προσαρμοστεί στις ανάγκες του κάθε εκπαιδευτικού. Η περιγραφική αξιολόγηση, η επικοινωνία του σχολείου με τους γονείς – κηδεμόνες, η αποτελεσματική επικοινωνία των εκπαιδευτικών μεταξύ τους για ένα καλύτερο επίπεδο διαχείρισης της διδασκαλίας, αποτελούν βασικά στοιχεία της

ολοκλήρωσης της σχολικής μονάδας μέσω δράσεων αυτοαξιολόγησης και αναβάθμισης του επιπέδου λειτουργίας του σχολείου με τη χρήση των ΤΠΕ. Έτσι, αναφορικά με τις μελλοντικές κατευθύνσεις και επεκτάσεις, μερικές από αυτές θα μπορούσαν να είναι:

1. Η προσθήκη πεδίων στη φόρμα αξιολόγησης, ώστε ο εκπαιδευτικός να εισάγει στα αρχεία περιγραφικής αξιολόγησης του κάθε μαθητή και τις επιδόσεις του στις προφορικές και γραπτές εξετάσεις (τεστ, διαγωνίσματα).
2. Η αμφίδρομη επικοινωνία του εκπαιδευτικού και του γονέα – κηδεμόνα για την ακόμη πιο ολοκληρωμένη συνεργασία και ανατροφοδότηση των δύο μερών.
3. Η διασύνδεση του υφιστάμενου συστήματος με άλλα ανάλογα συστήματα, ιδιαίτερα με το σύστημα +γραφίς του Πανελλήνιου Σχολικού Δικτύου (ΠΣΔ) το οποίο το τελευταίο χρονικό διάστημα αναπτύσσεται ώστε να αποκτήσει ανάλογα χαρακτηριστικά με το Google Drive.
4. Η διασύνδεση του συστήματος περιγραφικής αξιολόγησης ενός εκπαιδευτικού με άλλους εκπαιδευτικούς της ίδιας τάξης/τμήματος με σκοπό την πιο ολοκληρωμένη συνεργασία του διδακτικού προσωπικού του τμήματος και την αντιμετώπιση από κοινού των διδακτικών θεμάτων και στόχων της τάξης.
5. Η ολοκλήρωση όλων των υφιστάμενων συστημάτων περιγραφικής αξιολόγησης των εκπαιδευτικών ενός σχολείου, με τη δημιουργία μίας βάσης δεδομένων περιγραφικής αξιολόγησης των μαθητών του σχολείου, έτσι ώστε ο εκπαιδευτικός της επόμενης σχολικής χρονιάς, να αποκτά, από την αρχή του σχολικού έτους, μία πλήρη εικόνα των μαθητών που θα έχει.

ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Αρβανίτης, Ν. (2007). «Ο φάκελος υλικού (portfolio) ως μέσο εναλλακτικής και αυθεντικής παιδαγωγικής αξιολόγησης του μαθητή». *Επιστημονικό Βήμα*, τχ. 6: 168-181.

Γρόσδος, Σ. (2000). «Περιγραφική αξιολόγηση: μια πρόταση», *Ανοιχτό Σχολείο*, τχ. 75: 5-8.

Γρόσδος, Σ. (2006). «Περιγραφική αξιολόγηση. Μια πρόταση», στο Κακανά Δ., Μπότσογλου Κ., Χανιωτάκης, Ν., Καβαλάρη Ε. (επιμ.). *Η αξιολόγηση στην Εκπαίδευση. Παιδαγωγική και διδακτική διάσταση. 71 κείμενα για την αξιολόγηση*, Θεσσαλονίκη, Αφοί Κυριακίδη.

Γρόσδος, Σ. (2011). «Εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης του μαθητή/τριας: μια απόπειρα δημιουργίας ενός συνδυαστικού μοντέλου αξιολόγησης», στο Σαραφίδου, Κ. και Δεμίρογλου, Π. (επιμ.). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης* (πρακτικά συνεδρίου). Δράμα, Εταιρεία Επιστημών Αγωγής Δράμας.

Κασσωτάκης, Μ. (1981): *Η αξιολόγηση της επιδόσεως των μαθητών. Μέσα, μέθοδοι, προβλήματα, προοπτικές*. Αθήνα, εκδ. Γρηγόρη.

Κασσωτάκης, Μ. (2003). *Η Αξιολόγηση της επιδόσεως των μαθητών (Μέσα, μέθοδοι, προβλήματα, προοπτικές)*. Αθήνα, εκδ. Γρηγόρη.

Κωνσταντίνου, Χ. (1995): «Η περιγραφική αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών ως "θεραπευτικό παιδαγωγικό μέσο"», *Εκπαιδευτικά Νέα*, τχ. 39-40:222-241.

Κωνσταντίνου, Χ. (2006). «Το παιδαγωγικό περιεχόμενο της αξιολόγησης του μαθητή». Στο: *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: παιδαγωγική και διδακτική διάσταση: 71 κείμενα για την αξιολόγηση*, Αθήνα, Αφοί Κυριακίδη

Ξωχέλλης, Π. (1981): *Θέματα εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης. Σημερινά προβλήματα -μελλοντικοί στόχοι*. Αθήνα, Δίπτυχο.

Παπαδόπουλος, Χ. (1996): «Και πάλι για την αξιολόγηση.» *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, τ.37:18-23.

Χανιωτάκης, Ν (1999): *Η περιγραφική αξιολόγηση του μαθητή στο ελληνικό δημοτικό σχολείο*, Πανεπιστήμιο Κρήτης, διδακτορική διατριβή.

Χαρίσης, Α. (2006). «Εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης της μάθησης και Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.)». Στο: *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: παιδαγωγική και διδακτική διάσταση: 71 κείμενα για την αξιολόγηση*, Αθήνα, Αφοί Κυριακίδη.

MacDonald, B. (1989): «Η αξιολόγηση και ο έλεγχος της εκπαίδευσης». *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, τ.11:127-147.

Mossberg, Walter S. (25/04/2012). «Google Stores, Syncs, Edits in the Cloud». Στη διεύθυνση: <http://www.wsj.com/articles/SB10001424052702303459004577362111867730108>, *The Wall Street Journal*. Πρόσβαση: 15/10/2015,

Perrenoud, Ph. (1995): «Οι συνήθεις διαδικασίες αξιολόγησης τροχοπέδη στην αλλαγή των παιδαγωγικών πρακτικών». *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, τ.31, 1995:31-37.

Wikipedia: «Google Drive», https://el.wikipedia.org/wiki/Google_Drive. Πρόσβαση: 12/10/2015.

«Εργαζόμαστε, δημιουργούμε και παρουσιάζουμε στο wix: ένα παράδειγμα παραγωγής γραπτού λόγου»

Μιχάλη Μαρία

Καθηγήτρια Φιλολόγος, 4^ο Γυμνάσιο Αγίου Δημητρίου Αττικής

mariamchl2@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η αξιοποίηση των web 2.0 εργαλείων δημιουργεί ένα διαφορετικό πλαίσιο μάθησης στο οποίο πρωτεύοντα ρόλο διαδραματίζουν οι σύγχρονες θεωρίες μάθησης, όπως είναι οι γνωστικές θεωρίες κι οι κοινωνιοπολιτισμικές θεωρήσεις για τη μάθηση, σύμφωνα με τις οποίες οι μαθητές αναλαμβάνουν ενεργητικό ρόλο και μαθαίνουν μέσα από δραστηριότητες αλληλεπίδρασης κι επικοινωνίας. Η ιστοσελίδα αποτελεί ένα τέτοιο εργαλείο. Στη συγκεκριμένη διδακτική πρόταση η ιστοσελίδα που κατασκευάστηκε με το εργαλείο wix λειτουργεί ως περιβάλλον συνεργατικής μάθησης αλλά κι ως τρόπος παρουσίασης των μαθητικών εργασιών. Ως εκ τούτου, οι μαθητές θεωρούνται συνδημιουργοί της ιστοσελίδας, καθώς συμπληρώνουν το περιεχόμενο της προκειμένου να οδηγηθούν σταδιακά στο τελικό προϊόν, την παραγωγή γραπτού λόγου σε αυθεντικό επικοινωνιακό περιβάλλον. Παράλληλα, αξιοποιούνται γελοιογραφίες της επικαιρότητας ως αφορμή και σύνδεση του μαθήματος με θέματα και προβλήματα που απασχολούν την κοινωνία.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ Πλατφόρμα wix, γελοιογραφίες, παραγωγή γραπτού λόγου

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Οι υπηρεσίες του web 2.0 έχουν αποκτήσει ιδιαίτερη εκπαιδευτική σημασία, καθώς διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην κοινωνικοποίηση των νέων και στη συγκρότηση της ταυτότητά τους. Ο όρος web 2.0 περιλαμβάνει όλες εκείνες τις εφαρμογές και τα εργαλεία που εστιάζουν στον χρήστη και μέσω αυτών επικοινωνεί, δημιουργεί και διαμοιράζεται πληροφορίες (McLoughlin & Lee, 2008). Τα ιστολόγια ως ένα τέτοιο εργαλείο αξιοποιούν πολλά από τα χαρακτηριστικά των υπηρεσιών του web 2.0, όπως συνεργασία, συλλογική δράση, κοινωνική δικτύωση, συμμετοχική «πρόσκτηση» γνώσης, ανάπτυξη «ατομικής δημοσιογραφίας», δημιουργία και διαμοίραση περιεχομένου (ITYE, 2013: 82). Στη διεθνή βιβλιογραφία γίνεται λόγος για την εκπαιδευτική αξία, τη χρησιμότητα και τους πολλαπλούς ρόλους των ιστολογίων (βλ. Huffaker, 2005· Luján-Mora, 2006). Στην παρούσα πρόταση παρουσιάζεται μια ιστοσελίδα η οποία δημιουργήθηκε με το εργαλείο wix και λειτουργεί ως ένα ψηφιακό κέντρο οργάνωσης του μαθήματος. Με άλλα λόγια, στην ιστοσελίδα έχει διευθετηθεί το διδακτικό υλικό με τρόπο που στηρίζει ολοκληρωτικά και πολύπλευρα το μάθημα.

Η παρούσα ανακοίνωση αφενός έχει ως σκοπό να αναφερθεί με συντομία σε ένα δωρεάν κι εύχρηστο διαδικτυακό εργαλείο (Online Website Builders), το wix, για την κατασκευή ιστοσελίδων με γρήγορο κι απλό τρόπο κι αφετέρου να δείξει μια εκπαιδευτική εφαρμογή της συγκεκριμένης πλατφόρμας ως ένα ασφαλές και λειτουργικό περιβάλλον συνεργατικής μάθησης.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Σήμερα η δημιουργία ιστοσελίδας με τη χρήση κάποιου Online Website Builder αποτελεί εύκολη υπόθεση ακόμα και για αυτούς που δεν γνωρίζουν. Ένα τέτοιο εργαλείο αποτελεί και το wix το οποίο χαρακτηρίζεται ως μια από τις καλύτερες δωρεάν πλατφόρμες στο διαδίκτυο και θεωρείται ως η δεύτερη καλύτερη πλατφόρμα για το 2016 μετά την web.com με βάση διάφορες κριτικές και τη διαδικτυακή ψηφοφορία που πραγματοποιήθηκε από την ιστοσελίδα <http://www.websitebuilderinsider.com/website-builder/>.

Προκειμένου να κατασκευαστεί μια ιστοσελίδα με το εργαλείο wix χρειάζεται ο χρήστης να δημιουργήσει λογαριασμό και να επιλέξει απλώς τη δημιουργία της. Στη συνέχεια επιλέγει το template που θα χρησιμοποιήσει μέσα από μια μεγάλη ποικιλία (πάνω από 100 δωρεάν template) και πατάει edit. Από το μενού στα αριστερά επεξεργάζεται τις σελίδες που θα έχει η ιστοσελίδα του, αλλάζει φόντο και χρώματα, προσθέτει εύκολα κείμενα, εικόνες, πολυμέσα. Τέλος, πατώντας save την αποθηκεύει και publish τη δημοσιεύει, αφού πρώτα επιλέξει το domain name.

Στα πλεονεκτήματά μιας τέτοιας ιστοσελίδας συγκαταλέγονται η ευκολία να ανέβει στο διαδίκτυο σε μερικά μόνο δευτερόλεπτα, η βοήθεια και η βελτιστοποίηση στις υπηρεσίες των μηχανών αναζήτησης (google, yahoo, bing) με σκοπό την κατάταξη της ιστοσελίδας σε υψηλότερες θέσεις κατά την παρουσίαση αποτελεσμάτων έρευνας, η δυνατότητα δημιουργίας αντιγράφων της ιστοσελίδας, το ενσωματωμένο blog, η σύνδεση με όλα τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης (facebook, twitter, κ.ά.), η δυνατότητα παρουσίασης του υλικού της με animation, καθώς κι ο αποθηκευτικός χώρος των 500 MB (βλ. και Ζιάρρας, 2015). Επιπλέον, κάνοντας τους μαθητές συνδημιουργούς (contributors) της ιστοσελίδας δίνεται η δυνατότητα και για εξ αποστάσεως εργασία. Τέλος, ο χρήστης μπορεί να επεξεργαστεί το περιβάλλον της ιστοσελίδας που δημιούργησε και σε κινητές συσκευές μια δυνατότητα ιδιαίτερα χρήσιμη και στην εκπαίδευση, καθώς η νέα γενιά ασχολείται περισσότερο με κινητά τηλέφωνα και tablets.

Η ιστοσελίδα, που κατασκευάστηκε με την προαναφερθείσα πλατφόρμα, λειτουργεί ως ένα περιβάλλον σχεδίασης, ανάπτυξης, αξιοποίησης και παρουσίασης ενός σεναρίου αλλά, συγχρόνως, και ως ένα προστατευμένο περιβάλλον εργασίας και προβολής των μαθητικών εργασιών. Στο σημείο αυτό έγκειται κι η καινοτομία της πρότασης, δηλαδή στη δημιουργία ενός ψηφιακού περιβάλλοντος στο οποίο περιλαμβάνονται όλες οι δραστηριότητες των μαθητών που σταδιακά μέσα από τη διερευνητική, ανακαλυπτική, συνεργατική μάθηση κι αξιοποιώντας την επικαιρότητα (γελοιογραφίες κι άρθρα) οδηγούνται στην επίτευξη του τελικού τους στόχου, στην παραγωγή γραπτού λόγου σε ένα αυθεντικό επικοινωνιακό περιβάλλον.

ΕΝΑ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗΣ ΤΗΣ ΠΛΑΤΦΟΡΜΑΣ WIX

Η διδακτική πρόταση με την οποία αξιοποιήθηκε η ιστοσελίδα σχεδιάστηκε για το γνωστικό αντικείμενο της «Νεοελληνικής Γλώσσας» της Γ' Γυμνασίου και πιο συγκεκριμένα της 5ης ενότητας «Ειρήνη-Πόλεμος». Η διάρκεια της υπολογίζεται στις έξι (6) διδακτικές ώρες. Βασικός στόχος η εξοικείωση των μαθητών με τη συνεργατική, διερευνητική μάθηση προκειμένου να διερευνήσουν το φαινόμενο του θρησκευτικού φανατισμού ως αιτία συγκρούσεων και πολέμου, ώστε να οδηγηθούν στην παραγωγή γραπτού λόγου σε αυθεντικό περιβάλλον επικοινωνίας. Οι μαθητές εργάζονται ομαδοσυνεργατικά σε ομάδες των 4-5 ατόμων με κοινά φύλλα εργασίας.

Ως αφορμή της διδακτικής πρότασης χρησιμοποιείται το γεγονός της επίθεσης στο γαλλικό περιοδικό Charlie Hebdo, οι σχετικές γελοιογραφίες που κυκλοφόρησαν αμέσως μετά και το γενικό ερώτημα «Je suis Charlie?». Έτσι, αξιοποιείται η επικαιρότητα. Η σχολική τάξη συνδέεται με την κοινωνική πραγματικότητα, την κοινωνία και τα προβλήματα που την απασχολούν, θέτοντας έτσι σε εφαρμογή μια από τις αρχές ενός διαχρονικού κι επίκαιρου παιδαγωγού, του Τζον Ντιούι (Chateau, 1983). Στο σημείο αυτό, να σημειωθεί ότι η εικόνα είναι ιδιαίτερα οικεία στη νέα γενιά λόγω της ενασχόλησης και της εξοικείωσής της από μικρή ηλικία με την τηλεόραση, το διαδίκτυο και τον κινηματογράφο και προσφέρει σημαντικές πληροφορίες για την κατανόηση κι ερμηνεία κειμένων ή γεγονότων (Βασιλικοπούλου, 2013: 104-105). Ως εκ τούτου, κι οι γελοιογραφίες καλλιεργούν τον οπτικό αλλά και τον κριτικό γραμματισμό, καθώς οι μαθητές καλούνται να κάνουν μια κριτική ανάγνωση αυτών, να αναγνωρίσουν τα σύμβολα των γελοιογραφιών, να προσθέσουν σχόλιο ή τίτλο, να προβληματιστούν για το βαθμό αποτελεσματικότητας τους, καθώς και για το γεγονός αν επηρέασαν τη δική τους κρίση/άποψη για το θέμα. Τέλος, να διερωτηθούν αν κάποιες από αυτές τις γελοιογραφίες θα μπορούσαν να προκαλέσουν το θρησκευτικό αίσθημα των οπαδών μιας θρησκείας. Ερωτήματα που απαιτούν κριτική σκέψη και προβληματισμό σχετικά με το θέμα του φανατισμού και των ορίων της ελευθερίας λόγου των ΜΜΕ, καθιστώντας τους μαθητές και τις μαθήτριες, σύμφωνα με τον Freire και τον γραμματισμό της χειραφέτησης, ενεργούς κριτές της κοινωνικής πραγματικότητας και όσων συμβαίνουν γύρω τους (Freire & Macedo 1987).

Στην αρχική σελίδα της ιστοσελίδας δίνονται αναλυτικές οδηγίες για κάθε φάση με τα στάδια - βήματα που θα ακολουθήσουν οι μαθητές (βλ. εικόνα 1). Το κάθε στάδιο αντιστοιχεί σε διαφορετικές σελίδες της ιστοσελίδας και περιλαμβάνει δραστηριότητες που προετοιμάζουν τους μαθητές για το τελευταίο στάδιο, την παραγωγή γραπτού λόγου που στην προκειμένη περίπτωση είναι η αρθρογράφηση στο blog που είναι ενσωματωμένο στην ιστοσελίδα. Με άλλα λόγια, το όλο εγχείρημα λειτουργεί με έναν «παιγνιώδη τρόπο» σαν να πρόκειται για ένα κυνήγι θησαυρού με «θησαυρό» το άρθρο τους στο ενσωματωμένο blog της ιστοσελίδας.



Εργαζόμαστε, δημιουργούμε και παρουσιάζουμε στο Wix

Ας αρχίσουμε, λοιπόν, να προετοιμαζόμαστε για την... παραγωγή γραπτού λόγου. Τα θέματα που θα μελετήσουμε είναι: η ελευθερία λόγου κι ο φανατισμός.

1η ΦΑΣΗ (2 διδακτικές ώρες)

1ο στάδιο: Να πάτε στη σελίδα "ενημερωτικό υλικό και βίντεο", προκειμένου να ενημερωθείτε για τα σχετικά γεγονότα της τρομοκρατικής επίθεσης στο περιοδικό Charlie Hebdo (Διάρκεια: περίπου 15 λεπτά).

2ο στάδιο: Στη συνέχεια να μεταβείτε στη σελίδα "γελοιογραφίες". Η κάθε ομάδα να επιλέξει δύο (2) γελοιογραφίες και να συμπληρώσει τα φύλλα εργασίας. Αφού τα συμπληρώσετε να τα ανεβάσετε στη σελίδα "οι δικές μας εργασίες" (Διάρκεια: περίπου 30 λεπτά).

3ο στάδιο: Παρουσίαση και συζήτηση εργασιών (Διάρκεια: περίπου 45 λεπτά).

Εικόνα 1: Ένα τμήμα της αρχικής σελίδας της ιστοσελίδας με οδηγίες για κάθε φάση της δραστηριότητας

Η διδακτική πρόταση περιλαμβάνει τρεις φάσεις με εκτιμώμενη διάρκεια 2 διδακτικών ωρών η καθεμία. Πιο συγκεκριμένα, στο πρώτο δώρο (1η φάση), οι μαθητές στο εργαστήριο πληροφορικής μεταβαίνουν στην ιστοσελίδα wix κι ακολουθούν τις οδηγίες που υπάρχουν στην αρχική σελίδα (διαβάζουν σχετικά άρθρα για το γεγονός και παρακολουθούν σχετικό βίντεο με το οποίο πληροφορούνται τα γεγονότα της τρομοκρατικής επίθεσης στο περιοδικό Charlie Hebdo, στη συνέχεια μεταβαίνουν στη σελίδα «γελοιογραφίες», συμπληρώνουν και παρουσιάζουν τις δραστηριότητες που τους ζητούνται (βλ. εικόνα 2). Στο σημείο αυτό, να αναφερθεί ότι ο επεξεργαστής κειμένου ευνόησε τον πειραματισμό με τις λέξεις, τις διορθώσεις και τις επάλληλες γραφές (Νικολαΐδου, 2010). Ακολουθεί αυτοαξιολόγηση - ετεροαξιολόγηση, κριτική θεώρηση των εργασιών, συζήτηση και προβληματισμός.



Εικόνα 2: Έξι (6) από τις δεκαεπτά (17) γελοιογραφίες της σελίδας.

Στη συνέχεια, στο δεύτερο δώρο (2η φάση), οι μαθητές/ριες καλούνται να μεταβούν στη σελίδα «άρθρα και άλλα...», για να διαβάσουν το σχετικό υλικό προκειμένου να δημιουργήσουν ένα συνοπτικό διάγραμμα με θέμα τον θρησκευτικό φανατισμό (αιτίες, συνέπειες, τρόποι αντιμετώπισης). Στη σελίδα αυτή διαβάζουν κι άρθρα με διαφορετικές απόψεις για το θέμα. Σε περίπτωση που έχουν άγνωστες λέξεις, ανατρέχουν στον σύνδεσμο με το διαδικτυακό λεξικό της κοινής νεοελληνικής, που είναι ενσωματωμένος στην ιστοσελίδα (βλ. εικόνα 3). Εργάζονται στον επεξεργαστή κειμένου, δημιουργούν το σχεδιάγραμμα και το ανεβάζουν στη σελίδα «Οι δικές μας εργασίες». Ακολουθεί η παρουσίαση και η συζήτηση των διαγραμμάτων.



Εικόνα 3: Στη σελίδα «άρθρα κι άλλα...» οι μαθητές διαβάζουν άρθρα και κείμενα σχετικά με τον φανατισμό. Άγνωστες λέξεις αναζητούν στο ενσωματωμένο λεξικό.

Μέσα από την επαφή και την ενασχόληση των μαθητών με μεικτά κειμενικά είδη (γελοιογραφίες, άρθρα) επιτυγχάνεται η εξοικείωση με τη ρευστότητα των κειμενικών προτύπων (Κουτσογιάννης 2010), ώστε να ενθαρρυνθούν στη χρήση της γραφής με την υποστήριξη του υπολογιστή, τις δυνατότητες συνεργασίας κι ανατροφοδότησης που τους παρέχει.

Τέλος, στο τρίτο δώρο (3^η φάση), οι μαθητές μεταβαίνουν στο blog της ιστοσελίδας κι αρθρογραφούν. Το γενικό θέμα με το οποίο θα ασχοληθούν σχετίζεται με το ερώτημα που τέθηκε αρχικά «Je suis Charlie?» και, πιο συγκεκριμένα, θα ασχοληθούν με το θέμα του θρησκευτικού φανατισμού και της ελευθερίας λόγου. Ποια είναι τα αίτια; Τι λύσεις προτείνουν; Θεωρούν ότι πρέπει να υπάρχουν όρια στην ελευθερία έκφρασης των ΜΜΕ; Θέματα με τα οποία ασχολήθηκαν μέσα από τα άρθρα και τις γελοιογραφίες. Επισημαίνεται ότι στο άρθρο τους μπορούν να προσθέσουν κι εικόνες που θεωρούν ότι το «στηρίζουν». Τις εικόνες μπορούν να της αντλήσουν από τον «αποθηκευτικό» χώρο της ίδιας ιστοσελίδας. Τέλος, παροτρύνονται από την εκπαιδευτικό να σχολιάσουν τα άρθρα των συμμαθητών τους. Τα άρθρα τους μπορούν εύκολα να τα κοινοποιήσουν από την ιστοσελίδα στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης σε περίπτωση που διαθέτουν.

Όσον αφορά στην παραγωγή γραπτού λόγου, να σημειωθεί ότι συχνά οι μαθητές «έχουν ρόλο ασκούμενων συγγραφέων και καλούνται να πείσουν για τις συγγραφικές τους ικανότητες σε κείμενα που το αναλυτικό πρόγραμμα αποφασίζει για την οργάνωση και το θέμα τους, όχι πάντα με την απαιτούμενη γνώση, σαφήνεια και συστηματικότητα» (Αρχάκης, 2000: 28) και συχνά δεν έχουν σχέση με τα ενδιαφέροντα τους, τις εμπειρίες και τις παραστάσεις τους. Επομένως, μέσα από την επαφή και την ανάγνωση άρθρων για ένα θέμα της επικαιρότητας εξοικειώνονται με το επίπεδο ύφους που απαιτεί ένα άρθρο, το οποίο θα έχει κι άλλους αποδέκτες κι όχι μόνο τον/την εκπαιδευτικό και, συγχρόνως, δημιουργούνται φυσικές περιστάσεις επικοινωνίας στις οποίες οι μαθητές έχουν συγκεκριμένη και σαφή επικοινωνιακή πρόθεση στο πλαίσιο μιας επικοινωνιακής διδακτικής διαδικασίας (βλ και Αρχάκης & Λαμπροπούλου, 2005: 10).

ΣΥΜΕΡΑΣΜΑΤΑ

Στη σύντομη αυτή ανακοίνωση παρουσιάστηκε η πλατφόρμα wix, ως ένα ιδιαίτερα εύχρηστο εργαλείο για τη δημιουργία ιστοσελίδων ιδιαίτερα χρήσιμων στον χώρο της εκπαίδευσης. Η ιστοσελίδα παρουσιάστηκε ως μια ψηφιακή πλατφόρμα που αξιοποιεί πολλά από τα web 2.0 εργαλεία (blogs, μέσα κοινωνικής δικτύωσης) τα οποία μπορούν να στηρίξουν σε αρκετά μεγάλο βαθμό ένα απαιτητικό και δύσκολο μέρος της νεοελληνικής γλώσσας, όπως είναι αυτό της παραγωγής λόγου. Η στήριξη του συγκεκριμένου γνωστικού αντικείμενου με τον τρόπο που περιγράφηκε είναι διπλή, καθώς μέσω της ιστοσελίδας οι μαθητές εξοικειώνονται με διάφορα επιλεγμένα κειμενικά είδη (άρθρα, γελοιογραφίες, κόμικς, βίντεο) αλλά δημιουργούν και το δικό τους κείμενο πολυτροπικό ή μη σε ένα αυθεντικό επικοινωνιακό περιβάλλον, το οποίο, συγχρόνως, αξιοποιείται κι ως ανοιχτό περιβάλλον γραφής. Συγχρόνως καλλιεργείται ο κριτικός γραμματισμός, καθώς οι μαθητές εκτίθενται σε ποικίλα κειμενικά είδη (άρθρα, βίντεο, γελοιογραφίες) και μαθαίνουν να στέκονται κριτικά απέναντι τους, να προβληματίζονται, να εκφράζουν αντίθετη άποψη και να οδηγούνται στην παραγωγή λόγου μέσα από μια ενεργητική διαδικασία. Επιπρόσθετα, η τάξη μετατρέπεται σταδιακά σε κοινότητα δημιουργικής μάθησης, καθώς οι μαθητές εμπλέκονται δημιουργικά στην παραγωγή της

σχολικής γνώσης, αναπτύσσουν γνωστικές και κοινωνικές δεξιότητες υψηλότερου επιπέδου και συγχρόνως εξοικειώνονται κυρίως με πρακτικές του ψηφιακού γραμματισμού αξιοποιώντας λειτουργικά τα νέα μέσα (Κουτσογιάννης, 2004).

Στο παραπάνω εκπαιδευτικό πλαίσιο μεταβάλλεται κι ο ρόλος του εκπαιδευτικού, δεν έχει πια «τον ελεγκτικό ρόλο με κύριο προσορισμό την ποσοτική αποτίμηση των στοιχείων της έκθεσης» (Αρχάκης, 2000: 28) παρέχοντάς τους έτοιμες γνώσεις ή σχεδιαγράμματα εκθέσεων. Αντίθετα, τους ενθαρρύνει να εργαστούν, να προβληματιστούν, να ψάξουν, να συζητήσουν, να διαφωνήσουν και να δημιουργήσουν.

Η πρόταση στηρίζεται στις σύγχρονες θεωρήσεις για τη μάθηση. Συγκεκριμένα, ακολουθεί τον εποικοδομισμό του J. Piaget ο οποίος υποστηρίζει ότι η γνώση οικοδομείται ενεργά από τον ίδιο το μαθητή σε ένα περιβάλλον πλούσιο σε ποικίλα εξωτερικά ερεθίσματα, την ανακαλυπτική και διερευνητική μάθηση του J. Bruner, σύμφωνα με τον οποίο οι μαθητές/ριες ανακαλύπτουν σταδιακά τη γνώση μέσα από ανακαλυπτικές διαδικασίες και τις κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες του L. Vygotsky, σύμφωνα με τις οποίες η ανάπτυξη της νόησης είναι διαδικασία κοινωνικής αλληλεπίδρασης και επιτυγχάνεται μέσω της συνεργασίας (βλ. και ΙΤΥΕ, 2013: 38-41).

Ειδικότερα, η αξιοποίηση της συγκεκριμένης πρότασης στη διδακτική πράξη έδειξε ότι οι μαθητές εργάστηκαν με υπευθυνότητα κι ανταποκρίθηκαν σε μεγάλο βαθμό στις δραστηριότητες που τους ζητήθηκαν φτάνοντας στον τελικό τους στόχο, δηλαδή στη συγγραφή και δημοσίευση του δικού τους άρθρου. Βέβαια, δεν υπάρχει πρόβλεψη για την ατομική αξιολόγηση τους μέσα στην ομάδα στο στάδιο της παραγωγής λόγου. Μια λύση θα ήταν να γίνουν όλοι οι μαθητές συνδιαχειριστές και να εργαστούν από το σπίτι, καθώς τα περισσότερα σχολεία δεν διαθέτουν εργαστήρια με 20-25 υπολογιστές.

Να αναφερθεί ακόμη ότι χρειάστηκε να αφιερωθούν 20-25 περίπου λεπτά, εκτός του προβλεπόμενου χρόνου υλοποίησης της πρότασης, προκειμένου να δοθούν κάποιες διευκρινίσεις (π.χ. ανέβασμα εργασιών, μετάβαση στο blog για αρθρογράφηση κ.ά.), καθώς και για να εξοικειωθούν με το συγκεκριμένο ψηφιακό περιβάλλον.

Τέλος, να σημειωθεί ότι για να μπορέσουν να ανεβάσουν οι ίδιοι τις εργασίες τους χρειάστηκε να γίνουν συνδιαχειριστές της ιστοσελίδας και ως εκ τούτου ήταν απαραίτητο να διαθέτουν email. Έτσι, ένας μαθητής από κάθε ομάδα ορίστηκε ως συνδιαχειριστής με τον περιορισμό, όμως, ότι οι ομάδες δεν ανέβασαν ταυτόχρονα τις εργασίες τους, καθώς δεν μπορούν να εργάζονται στο περιβάλλον διαχείρισης της ιστοσελίδας την ίδια στιγμή δύο διαχειριστές. Μια λύση, βέβαια, είναι η δημιουργία αντιγράφων της ιστοσελίδας: κάθε ιστοσελίδα κι ένα συνεργατικό περιβάλλον για κάθε ομάδα. Παρατήρησα, όμως, ότι στο blog της ιστοσελίδας είναι δυνατόν να αρθρογραφούν διαφορετικοί διαχειριστές, αφού επιλέξουν «Διαχείριση των blog» (Manage Your Blog) τα οποία έχουν ήδη δημιουργηθεί «ως χώρος» με το όνομά τους από την εκπαιδευτικό και στα οποία οι μαθητές προσθέτουν τον δικό τους τίτλο και φυσικά το περιεχόμενο του άρθρου τους.

ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Ελληνόγλωσση

Αρχάκης, Α. (2000). Προφορικός λόγος στα μαθητικά γραπτά. *Γλώσσα*, 19 (51), 24-44.

Αρχάκης, Α. & Λαμπροπούλου, Σ. (2005). Η διδασκαλία του προφορικού λόγου: διερεύνηση της διδακτικής αξιοποίησης του ευθέος λόγου στις συνομιλιακές αφηγήσεις. *Γλώσσα*, 24 (61), 7-40.

Βασιλικοπούλου, Μ. (2013). Σχεδίαση εκπαιδευτικού υλικού υπερμεσικών κόμικς από μαθητές με βάση τις μαθησιακές τους προτιμήσεις. (Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Πειραιώς, Πειραιάς.

ΙΤΥΕ Διόφαντος. (2013). Επιμορφωτικό υλικό για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης, Γενικό Μέρος. Πάτρα: Υπουργείο Παιδείας & Θρησκευμάτων, Πολιτισμού & Αθλητισμού. Ανακτήθηκε 30/1/2016 από <https://goo.gl/U6q1bl>

Κουτσογιάννης, Δ. (2004β). ΤΠΕ και γλωσσική διδασκαλία: προς την αναζήτηση εναλλακτικής κριτικής προσέγγισης. Στο (Επιμ. Β. Δενδρινού & Β. Μητσικοπούλου), *Πολιτικές γλωσσικού πλουραλισμού και ξενόγλωσση εκπαίδευση στην Ευρώπη*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κουτσογιάννης, Δ. (2010). Προς μια γραμματική του παιδαγωγικού λόγου. Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα. *Πρακτικά 30ης Συνάντησης Εργασίας του Τομέα Γλωσσολογίας Α.Π.Θ*, 2-3 Μαΐου 2009 (343-357). Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ. Ανακτήθηκε 20/1/2016 από <http://goo.gl/CugTM2>

Νικολαΐδου, Σ. & Γιακουμάτου, Τ. (2001). *Διαδίκτυο και Διδασκαλία*. Αθήνα: Κέδρος.

Ζιάρρας, Α. (2015). Αξιολόγηση των δημοφιλέστερων *Website Builders* και ο ρόλος τους στην εκπαίδευση. Δημιουργία ενός οδηγού δημιουργίας ιστοσελίδων με το Weebly. (Πτυχιακή Εργασία). ΑΤΕΙ Θεσσαλίας, Λάρισα.

Ξενόγλωσση

Best Website Builders (<http://www.websitebuilderinsider.com/website-builder/>)

Chateau, Z. (1983). *Οι μεγάλοι παιδαγωγοί*. Αθήνα: Εκδόσεις Γλάρος.

Huffaker, D. (2005). The Educated Blogger: Using Weblogs to Promote Literacy in the Classroom. *AACE Journal*, 13(2), 91-98.

Freire, P. & Macedo, D. (1987). *Literacy. Reading the word and the world*. South Hadley, Mass.: Bergin & Garvey Publishers.

Luján-Mora, S. (2006). A Survey of Use of Weblogs in Education. *4th International Conference on Multimedia and Information and Communication Technologies in Education*, November 22-25 2006 (255-259). Seville (Spain). Ανακτήθηκε 26/1/2016 από <http://goo.gl/jAkbcR>

McLoughlin, C. & Lee, M. J. W. (2008). The three p's of pedagogy for the networked society: Personalization, participation, and productivity. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 20(1), 10-27. Ανακτήθηκε 20/1/2016 από <http://goo.gl/JGILhO>

«Πλατφόρμα τηλεεκπαίδευσης Mytheum: η Εκπαίδευση και ο Πολιτισμός στο πλαίσιο του Web 2.0»

**Ντατσιούδης Βασίλης¹, Δημοπούλου Αναστασία Σοφία²,
Μαργαρίτη Ελέανα³**

¹ Πολιτιστικός Διαχειριστής, Διαχρονικό Μουσείο Λάρισας
vdatsioudis@yahoo.com

² Project Assistant – Απ. Τμ. Ευρωπαϊκών Σπουδών, Alpen Adria University
anastasia.dimopoulou@yahoo.com

³ Δασκάλα - Μουσειολόγος, Δημοτικό Σχολείο Άνω Λιοσίων
eleanamargar@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην παρούσα ανακοίνωση προτείνεται μία πρωτότυπη, διαδικτυακή πλατφόρμα τηλεεκπαίδευσης, η Mytheum. Η πλατφόρμα περιλαμβάνει προσχεδιασμένες εκπαιδευτικές δράσεις, με περιεχόμενο που δημιουργούν οι ίδιοι οι χρήστες χρησιμοποιώντας σύγχρονα διαδικτυακά εργαλεία (Web 2.0).

Η λειτουργία της συνδυάζεται με προγραμματισμένες εκπαιδευτικές επισκέψεις σε πολιτιστικούς χώρους και αναπτύσσεται σε τρία επιμέρους επίπεδα εργασίας, που αντιστοιχούν στα στάδια συμμετοχής των εκπαιδευόμενων: το εκπαιδευτικό στάδιο (πριν την επίσκεψη), το βιωματικό (κατά τη διάρκεια της επίσκεψης) και το στάδιο του διαμοιρασμού του ψηφιακού υλικού των χρηστών (μετά από την επίσκεψη).

Στοχεύει, κυρίως, στην εξοικείωση των εκπαιδευόμενων με τους πολιτιστικούς χώρους μέσα από τη βιωματική τους εμπειρία, την ψυχαγωγία και την κοινωνική τους εμπλοκή, στην προώθηση της ερευνητικής μεθοδολογίας στους τομείς της ιστορίας, των τεχνών και των κοινωνικών επιστημών, καθώς και στην ανάδειξη της παρουσίας των πολιτιστικών φορέων σε διεθνές επίπεδο.

Η πλατφόρμα Mytheum αποτελεί ένα καινοτόμο μέσο τηλεεκπαίδευσης που επιδιώκει με τη χρήση σύγχρονων τεχνολογικών εργαλείων και εκπαιδευτικών μεθόδων, να συνδέσει τη μάθηση με τη γνώση και τις εκφάνσεις του πολιτισμού.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: Πλατφόρμα τηλεεκπαίδευσης, Εικονικό περιβάλλον μάθησης, Massive Open Online Courses, Μουσειοπαιδαγωγική, Πολιτισμός

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η παρούσα εργασία έχει ως αντικείμενο την παρουσίαση του σχεδιασμού της πλατφόρμας τηλεεκπαίδευσης Mytheum, η οποία βρίσκεται στο στάδιο υλοποίησης. Η ιδέα του σχεδιασμού της πλατφόρμας προέκυψε από τη διαπίστωση ότι απουσιάζει από το διαδίκτυο ένας συμμετοχικός τρόπος που να βοηθά τους εκπαιδευόμενους να κατανοήσουν ζητήματα που αφορούν στον πολιτισμό και την τέχνη. Η συγκεκριμένη πλατφόρμα με διαδραστικές λειτουργίες επιχειρεί να συνδέσει με δημιουργικό τρόπο την εκπαίδευση με τους χώρους και τα αντικείμενα πολιτισμού. Ωστόσο, το Mytheum δεν αποτελεί μόνο ένα ενισχυτικό εκπαιδευτικό εργαλείο, αλλά και ένα κίνητρο συναισθηματικής

εμπλοκής και κοινωνικής εμπειρίας μέσα από τις προσχεδιασμένες βιωματικές δράσεις και δραστηριότητες που προσφέρει. Συνθέτει, επίσης, ένα πεδίο δημιουργικής σκέψης και έκφρασης, ανοιχτού διαλόγου και επαναπροσέγγισης του παρελθόντος μέσα από τις ποικίλες ερμηνείες που αναδεικνύονται από τα τεκμήρια της πολιτιστικής κληρονομιάς.

Ο σχεδιασμός της πλατφόρμας Mytheum είναι αποτέλεσμα μιας ενδελχούς έρευνας της σύγχρονης μουσειολογικής, εκπαιδευτικής και τεχνολογικής βιβλιογραφίας, καθώς και της μελέτης περιπτώσεων καλών πρακτικών στα πεδία αυτά. Συγχρόνως, διέπεται από τις αρχές της διεπιστημονικότητας, καθώς μέσα από τις πρακτικές που προτείνει, υποστηρίζει και προωθεί το διεπιστημονικό διάλογο.

Στις ενότητες που ακολουθούν περιγράφεται η αναγκαιότητα του σχεδιασμού της πλατφόρμας αναφορικά με τις επικρατούσες εκπαιδευτικές ανάγκες και σε σχέση με τη διασύνδεσή τους με τους πολιτιστικούς οργανισμούς. Περιγράφεται το κοινό στο οποίο απευθύνεται, αναφέρεται στα προσδοκώμενα αποτελέσματα, αλλά και στα οφέλη που αποκομίζει η κάθε ομάδα από τη χρήση της πλατφόρμας. Παράλληλα, γίνεται περιγραφή των σταδίων λειτουργίας της πλατφόρμας.

ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΕΣ ΠΟΥ ΑΠΑΝΤΑ Η ΠΛΑΤΦΟΡΜΑ ΜΥΤΗΕUM ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΟΝ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟ

Στα τέλη του εικοστού αιώνα ο όρος «πολιτισμός» χρησιμοποιήθηκε κυρίως με δύο τρόπους: για να αναφερθεί στις υψηλές τέχνες και για να συμπεριλάβει όλες τις πρακτικές και τα αντικείμενα μέσω των οποίων αυτοπροσδιορίζεται μια κοινωνία. Μέχρι σήμερα, οι περισσότεροι πολιτιστικοί Οργανισμοί συνηθίζουν να εκθέτουν τις συλλογές τους υπό το πρίσμα του «σπάνιου», της «υψηλής τέχνης», του «παλαιότερου», του «πρωτότυπου» κ.λπ., δίνοντας δευτερεύοντα ρόλο στις ίδιες τις κοινωνίες που τα δημιούργησαν (Holden, 2008).

Η θέαση ενός αντικείμενου, όχι μόνο από την καλλιτεχνική ή ιστορική πλευρά του, αλλά μέσα από την ικανότητά του να προκαλέσει συζήτηση, μπορεί να προσφέρει κοινωνική εμπειρία. Τα «κοινωνικά αντικείμενα» είναι οι κινητήρες των κοινωνικά δικτυωμένων εμπειριών και το περιεχόμενο γύρω από το οποίο γίνεται συζήτηση, ενώ, ταυτόχρονα, επιτρέπουν στους ανθρώπους να εστιάζουν την προσοχή τους σε αυτά, καθιστώντας πιο άνετες τις διαπροσωπικές σχέσεις.

Στον πραγματικό αλλά και τον εικονικό κόσμο τα κοινωνικά αντικείμενα έχουν ορισμένες κοινές ιδιότητες. Δύο από αυτές είναι η «προσωπική» ιδιότητα, με αντικείμενα στα οποία οι επισκέπτες βλέπουν μια προσωπική σχέση ή μια άμεση ιστορία και η «προκλητική» ιδιότητα, με αντικείμενα τα οποία, λόγω θέματος, μπορούν να εγείρουν μία κοινωνική συζήτηση (Simon, 2010).

Η εκπαιδευτική πλατφόρμα Mytheum προτείνει μέσα από θεματικές ενότητες τον «ανθρωπολογικό» τρόπο παρουσίασης των συλλογών και των μνημείων. Μέσω μιας διαδραστικής ερμηνευτικής προσέγγισης, «τα μουσειακά αντικείμενα επανερμηνεύονται, ανοίγοντας διάλογο με την αδιάκοπη ανθρώπινη δραστηριότητα, που συνεχώς επαναπροσδιορίζεται μέσω των αντικειμένων που παράγει, και τα οποία διαχρονικά περικλείουν τις προθέσεις των δημιουργών αλλά και των χρηστών τους» (Σαλλή, 2006, σ. 212).

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΡΟΠΟΥ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑΣ ΤΗΣ ΠΛΑΤΦΟΡΜΑΣ ΜΥΤΗΕUM

Η ιδέα του σχεδιασμού της πλατφόρμας τηλεκπαίδευσης Mytheum εντάσσεται στο γενικότερο πλαίσιο της διευρυμένης χρήσης του διαδικτύου σε

παγκόσμιο επίπεδο και εξυπηρετεί με δημιουργικό τρόπο την αναγκαιότητα σύνδεσης της εκπαίδευσης με τους πολιτιστικούς χώρους. Περιλαμβάνει στη βάση της προσχεδιασμένες εκπαιδευτικές δραστηριότητες που απευθύνονται σε σπουδαστές και εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας και τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι σχεδιάζουν να πραγματοποιήσουν επισκέψεις σε πολιτιστικούς χώρους στα πλαίσια του ακαδημαϊκού έτους.

Το περιεχόμενο της πλατφόρμας Mytheum διαμορφώνεται από τους ίδιους τους χρήστες (user-generated content) με τη χρήση διαδικτυακών εργαλείων (Web 2.0.) Αναπτύσσεται σε τρία επί μέρους επίπεδα που αντιστοιχούν στα στάδια συμμετοχής των σπουδαστών: α) το εκπαιδευτικό στάδιο, πριν την επίσκεψη στον πολιτιστικό χώρο, β) το βιωματικό στάδιο, κατά τη διάρκεια της επίσκεψης και γ) το στάδιο του διαμοιρασμού του υλικού της επανατροφοδότησης, όπως δημιουργείται από τους ίδιους τους σπουδαστές, μετά από την επίσκεψη στους χώρους πολιτισμού.

Ο τρόπος λειτουργίας του Mytheum ακολουθεί τη λογική των εξατομικευμένων περιβαλλόντων μάθησης (Personal Learning Environments) και των δύο τύπων πλατφορμών μαθημάτων ανοιχτής πρόσβασης, που προσφέρονται μέσω του διαδικτύου σε απεριόριστο αριθμό φοιτητών (Massive Open Online Course – MOOC), xMOOC και cMOOC (Bates, 2015; Hill, 2012).

Στο περιβάλλον της πλατφόρμας οι εκπαιδευτικοί μπορούν να οργανώνουν τις τάξεις τους, να δημιουργούν ατομικές και ομαδικές εργασίες και να διαμορφώνουν τα τεστ αξιολόγησης των μαθητών τους. Μπορούν ακόμα να εισάγουν προσωπικό, ψηφιοποιημένο υλικό ή να χρησιμοποιούν περιεχόμενο από οποιαδήποτε πηγή του διαδικτύου. Ο ποιοτικός χαρακτήρας της εποπτείας και της υποστήριξης των εκπαιδευόμενων προκύπτει από την πρόσβαση στο παραχθέν υλικό, τις ομαδικές συζητήσεις (fora) και την ανατροφοδότηση. Τα ποσοτικά γνωρίσματα αντλούνται από την πρόσβαση σε στοιχεία συμμετοχής των μαθητών, όπως το ποσοστό χρήσης του προσφερόμενου υλικού, το ποσοστό δημιουργίας και συνεισφοράς νέου υλικού, το ποσοστό συμμετοχής σε συζητήσεις κ.λπ. Οι μαθητές μπορούν να συνεργάζονται συγχρόνως ή σε διαφορετικό χρόνο με τους εκπαιδευτικούς και μεταξύ τους.

Η χρήση της πλατφόρμας ακολουθεί τη φιλοσοφία ενός τυπικού xMOOC, με τον εκπαιδευτικό να έχει το ρόλο του δημιουργού, του διαχειριστή και του επόπτη του υλικού και των δράσεων. Τα xMOOC λειτουργούν ως προέκταση μιας παραδοσιακής δομής τάξης και υποστηρίζουν έναν δασκαλοκεντρικό τύπο μαθήματος – όπου το «κ» δηλώνει το «eXtended» ή «eXtension». Ο καθηγητής είναι στο επίκεντρο και κατευθύνει τους μαθητές ως προς τη γνώση που πρέπει να αποκτηθεί. Σε αυτόν τον τύπο ορίζονται από τον εκπαιδευτή τα προσδοκώμενα αποτελέσματα των μαθημάτων από την αρχή, ενώ το μάθημα περιλαμβάνει διαλέξεις βίντεο, προκαθορισμένες αναθέσεις εργασιών και τεστ (computer marked assessment), αξιολογήσεις και αυτοματοποιημένο σύστημα ανατροφοδότησης (feedback). Ο μαθητής είναι υπεύθυνος για τη συμπλήρωση των προκαθορισμένων τεστ αξιολόγησης σύμφωνα με τις οδηγίες του εκπαιδευτή και την ολοκλήρωσή τους μέσα στον απαιτούμενο χρόνο (Siemens, 2012).

Εάν, αντιθέτως, η δομή του μαθήματος ακολουθεί τον τύπο ενός cMOOC, οι οδηγίες προς τους εκπαιδευτικούς και τους εκπαιδευόμενους που εμπεριέχονται στις προσχεδιασμένες δράσεις θα μπορούν να εξυπηρετήσουν τις ανάγκες των συμμετεχόντων.

Σύμφωνα με τον Downes (2011) και τον Siemens (2012) το cMOOC υποστηρίζει τη θεωρία του Κονεκτιβισμού - όπου «c» σημαίνει «connectivist», κατά την οποία η γνώση διανέμεται και η μάθηση είναι μία διαδικασία πλοήγησης και καλλιέργειας σχέσεων. Το μοντέλο αυτό εστιάζει στη δημιουργικότητα, την αυτονομία και την κοινωνικά δικτυωμένη μάθηση και δίνει βαρύτητα στην παραγωγή της γνώσης από τους ίδιους τους συμμετέχοντες. Επικεντρώνεται σε εκείνο που ο μαθητής επιλέγει να μάθει, δεν διαθέτει επίσημη διδακτέα ύλη, ενώ αντικαθιστά το παραδοσιακό σύστημα διαχείρισης της γνώσης με τα εργαλεία Web 2.0 και τις πλατφόρμες κοινωνικής δικτύωσης. Η μάθηση είναι συνεργατική και η γνώση δημιουργείται μέσω της διάδρασης των συμμετεχόντων. Ωστόσο, μέχρι σήμερα στα περισσότερα cMOOC εξακολουθούν να υπάρχουν καθηγητές, οι οποίοι παρέχουν κόμβους περιεχομένου, ώστε να διαμορφώνονται συζητήσεις γύρω από τα υπό έρευνα θέματα. Ο ρόλος του μαθητή εμπεριέχει και το ρόλο του δασκάλου που μαθαίνει και παράγει νέο εκπαιδευτικό περιεχόμενο, το οποίο διαθέτει σε τρίτους. Μεριμνά του είναι η, όσο το δυνατόν, πιο ουσιαστική λειτουργία αυτού του ανθρώπινου δικτύου, έτσι ώστε οι εκπαιδευόμενοι να εξακολουθούν να ενδιαφέρονται για τις θεματικές στις οποίες συμμετέχουν και μετά το πέρας των σπουδών τους. Συνεπώς, σε αυτόν τον τύπο δίνεται περισσότερη βαρύτητα στη συμβολή και την αυτοαξιολόγηση των μαθησιακών διαδρομών.

ΠΡΩΤΟ ΣΤΑΔΙΟ – ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΠΡΙΝ ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΠΙΣΚΕΨΗ

Στο αρχικό στάδιο οι εμπλεκόμενοι πολιτιστικοί φορείς, μέσω της πλατφόρμας, παρέχουν στους εκπαιδευόμενους επιστημονικό υλικό προς ερευνητική χρήση. Στη συνέχεια, οι εκπαιδευτές ορίζουν τις θεματικές των εργασιών που θα εκπονήσουν οι εκπαιδευόμενοι, ενώ παράλληλα εποπτεύουν και υποστηρίζουν τη διαδικασία ολοκλήρωσής τους.

Στην παραπάνω συμμετοχική διαδικασία εφαρμόζεται η μέθοδος μάθησης Project, η οποία αποτελεί μια μορφή ομαδικής διδασκαλίας, χωρίς καθορισμένα όρια, αυστηρή οργάνωση και δομή. Περικλείει το σχεδιασμό, την οργάνωση και την εκτέλεση ενός έργου σε θεωρητικό και πρακτικό επίπεδο. Ο κύριος σκοπός της μεθόδου είναι η εξασφάλιση εκείνων των προϋποθέσεων που θα δώσουν τη δυνατότητα στους συμμετέχοντες να καθορίζουν αυτόνομα τα στάδια της εργασίας, να αυτοοργανώνονται, να αναλαμβάνουν υποχρεώσεις και ευθύνες και να ενεργούν σύμφωνα με αυτές. Έτσι, η μάθηση πηγάζει από την εμπειρία που αποκτούν τα μέλη μέσα από την ενεργό συμμετοχή τους στις διαδικασίες (Frey, 1998). Επομένως, μέσα από τις προσφερόμενες λειτουργίες επιδιώκεται η ενεργητική εμπλοκή εκπαιδευόμενων και εκπαιδευτικών σε ζητήματα πολιτισμού και τέχνης μέσα από σχέδια εργασίας στο χώρο του σχολείου που επεκτείνονται και στους μουσειακούς χώρους αλλά και στο διαδίκτυο.

ΔΕΥΤΕΡΟ ΣΤΑΔΙΟ – ΒΙΩΜΑΤΙΚΗ ΠΡΟΣΛΗΨΗ ΤΟΥ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥ ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΕΠΙΣΚΕΨΗ

Στο δεύτερο στάδιο, πραγματοποιείται η βιωματική πρόσληψη του πολιτισμού μέσα από την εμπειρία που προσφέρει στους εκπαιδευόμενους η συμμετοχή τους σε ποικίλες δράσεις, οι οποίες υλοποιούνται στο χώρο επίσκεψης και εναρμονίζονται με τη σύγχρονη διεθνή μουσειολογική πρακτική και βιβλιογραφία. Οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές μπορούν να επιλέξουν από τα φύλλα εργασίας που παρέχονται αυτά που θέλουν να χρησιμοποιήσουν και να τα εκτυπώσουν. Εν συνεχεία, κατά την υλοποίηση των δράσεων, οι

συμμετέχοντες χρησιμοποιούν ηλεκτρονικά μέσα καταγραφής για να καταγράψουν τη βιωματική τους εμπειρία και να δημιουργήσουν ένα ψηφιακό οπτικοακουστικό υλικό προς δημοσίευση στην πλατφόρμα.

Με τον όρο «βιωματική μάθηση» αναφερόμαστε στη διαδικασία οικειοποίησης της γνώσης μέσω της εμπειρίας και της αναζήτησης προσωπικού νοήματος σε αυτή. Όπως χαρακτηριστικά ανέφερε ο κύριος εκφραστής της θεωρίας, Dewey «...η εκπαίδευση είναι απ' την εμπειρία, για την εμπειρία και μέσω της εμπειρίας» (όπ. αναφ. στο Δεδούλη, 2001). Η μάθηση κατά τον Dewey (2004) είναι μια ενεργητική και κοινωνική διαδικασία, που ξεκινά από τα αυθόρμητα παιδικά ενδιαφέροντα και αναδύεται μέσα από την επεξεργασία των άμεσων εμπειριών των μαθητών και της μεταφοράς τους στην κοινωνική ζωή. Ο ίδιος, εισήγαγε τον όρο του σχολείου εργασίας σύμφωνα με τον οποίο η γνώση προέρχεται από αυθόρμητες συμμετοχικές και βιωματικές διαδικασίες και όχι μέσω μεθόδων στεγνής μάθησης.

Επιπλέον, οι δράσεις της πλατφόρμας εξελίσσονται στα πλαίσια της κοινωνικής μάθησης, όπου μέσω της ομαδοσυνεργατικής προσέγγισης με την κινητοποίηση μικρο-ομάδων παιδιών ή και ενηλίκων, πραγματοποιείται η διεξαγωγή μέρους ή του συνόλου των εκπαιδευτικών (διδασκικών και μαθησιακών) δραστηριοτήτων, μέσα σε πλαίσια συνεργατικών σχέσεων (Ματσαγγούρας 2000). Σύμφωνα με τον Lewin, η δυναμική της ομάδας περικλείει σχέσεις, συναισθήματα, βιώματα που συνδιαμορφώνονται από τα μέλη της (όπ. αναφ. στο Αρχοντάκη & Φιλίππου, 2003). Μέσω του προγράμματος ισχυροποιείται η έννοια της συνεργασίας και της ανταλλαγής απόψεων σε ένα ομαδικό κλίμα.

ΤΡΙΤΟ ΣΤΑΔΙΟ – ΣΧΟΛΙΑΣΜΟΣ ΚΑΙ ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΣΤΟ ΔΙΑΔΙΚΤΥΟ ΜΕΤΑ ΤΗΝ ΕΠΙΣΚΕΨΗ

Στο τρίτο στάδιο το παραχθέν υλικό, που αποτελεί μία σύνθεση του συνόλου των αποτελεσμάτων των εργασιών των προηγούμενων σταδίων, διαμοιράζεται στο διαδίκτυο και συζητείται στα δημοφιλή μέσα κοινωνικής δικτύωσης.

Για την ολοκλήρωση αυτού του σταδίου χρησιμοποιείται η πρόσβαση σε μια συλλογή πολλαπλών αλληλεπιδραστικών μέσων (interactive multimedia), όπως μία κοινή επιφάνεια εργασίας, που προσφέρει τη δυνατότητα κοινής εμφάνισης και χρήσης υλικού από προσωπικά αρχεία και, επιπλέον, υποστηρίζεται από την τηλεφωνία μέσω διαδικτύου (Voice over IP) και τη σύγχρονη ή ασύγχρονη ανταλλαγή γραπτών μηνυμάτων. Το συγκεκριμένο εργαλείο, όπως και άλλα, αποτελεί μια ευκαιρία μετάβασης από το παραδοσιακό μοντέλο παθητικής μάθησης σε ένα σύγχρονο μοντέλο όπου η εκπαιδευτική διαδικασία μπορεί να είναι δυναμική (Μπακογιάννη & Καβακλή, 2003) και ενεργητική.

Είναι, επίσης, σημαντικό να αναφερθεί, ότι μέσα από τα στάδια συμμετοχής και συνεργασίας των εκπαιδευόμενων αναδεικνύεται με τον καλύτερο τρόπο η θεωρία των πολλαπλών ευφυϊών που προτάθηκε από τον Howard Gardner. Σύμφωνα με αυτή, η νοημοσύνη του κάθε ατόμου χωρίζεται σε οκτώ τουλάχιστον τομείς, οι οποίοι εδράζονται σε διαφορετικά σημεία του εγκεφάλου (Ματσαγγούρας, 2006; Οικονόμου, 2003). Ο βαθμός ανάπτυξης της νοημοσύνης εξαρτάται από τις προσωπικές εμπειρίες και κάθε άτομο μπορεί να αναπτύξει την εκάστοτε νοημοσύνη σε επαρκές επίπεδο με την κατάλληλη ενθάρρυνση και διακριτική καθοδήγηση. Με αυτό τον τρόπο κάθε άτομο συμβάλλει με βάση τη δική του ευφυΐα σε όλο το έργο και με βάση τα

προσωπικά του ενδιαφέροντα μοιράζεται με την υπόλοιπη ομάδα τις απόψεις με σκοπό να δημιουργηθεί ένας ενιαίος καμβάς διατυπώσεων πάνω σε ένα συγκεκριμένο θέμα.

Επομένως, μέσα από τις δράσεις που σχεδιάζονται στην πλατφόρμα Mytheum, τα άτομα έρχονται σε επαφή με μουσεία και αρχαιολογικούς χώρους με τρόπο όχι αποστασιοποιημένο αλλά μέσα από δημιουργικές δραστηριότητες που κεντρίζουν το ενδιαφέρον τους και παρέχουν νέες ευκαιρίες μάθησης.

ΣΕ ΠΟΙΟΥΣ ΑΠΕΥΘΥΝΕΤΑΙ

Η εκπαιδευτική πλατφόρμα «Mytheum» απευθύνεται σε μαθητές Λυκείου, προπτυχιακούς και μεταπτυχιακούς φοιτητές, νέους ερευνητές και ομάδες εκπαιδευόμενων στα πλαίσια της διά βίου μάθησης, οι οποίοι διαμένουν στην Ελλάδα ή στο εξωτερικό.

Σε επίπεδο μαθητικών ομάδων, μπορεί να συνδεθεί με τα μαθήματα Ιστορίας, Εικαστικών, Θρησκευτικών, Κοινωνιολογίας κ.λπ. Ταυτόχρονα, λόγω της λειτουργίας της ως συνοδευτικού εκπαιδευτικού εργαλείου, αφορά σε όλους τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι διδάσκουν τα παραπάνω αντικείμενα.

ΕΠΙΔΙΩΚΟΜΕΝΟΙ ΣΤΟΧΟΙ ΑΠΟ ΤΗ ΧΡΗΣΗ ΤΗΣ ΠΛΑΤΦΟΡΜΑΣ

Οι στόχοι που επιχειρεί να επιτύχει η πλατφόρμα, εστιάζονται κυρίως στην εξοικείωση των συμμετεχόντων με τους πολιτιστικούς χώρους, στην προώθηση της επιστημονικής και ερευνητικής γνώσης, στη βιωματική εμπειρία στην εκπαίδευση, στην ψυχαγωγία και την κοινωνική εμπλοκή των συμμετεχόντων.

Με όχημα τις προαναφερθείσες παιδαγωγικές θεωρίες και την αξιοποίηση των σύγχρονων τεχνολογικών εργαλείων η πλατφόρμα Mytheum εμπλέκει μαθητές και εκπαιδευτικούς σε ζητήματα πολιτισμού και τέχνης μέσα από ομαδοσυνεργατικές και βιωματικές διεργασίες.

Οι στόχοι στους οποίους αποσκοπεί χωρίζονται σε εκείνους που αφορούν στους εκπαιδευτές και σε εκείνους που αφορούν στους εκπαιδευόμενους.

Σε σχέση με τους εκπαιδευτές, επιδιώκεται:

- να επικαιροποιήσουν τις γνώσεις τους σε ζητήματα τέχνης, πολιτισμού και χρήσης του διαδικτύου μέσα από τη συνεχώς ενημερωμένη βιβλιογραφία και αρθρογραφία που προτείνεται και διατίθεται από τους πολιτιστικούς οργανισμούς

- να αναπτύξουν νέους τρόπους διδασκαλίας και μάθησης

- να ενθαρρύνουν την ομαδικότητα και τη συνεργασία μέσα από το νέο τρόπο διδασκαλίας

- να εντάξουν σχέδια εργασίας σχετικά με τους μουσειακούς χώρους μέσα στην σχολική πραγματικότητα.

Σε σχέση με τους εκπαιδευόμενους, επιζητείται:

- να αποπονηθούν την παθητική στάση θέασης ενός αντικειμένου τέχνης ή ενός χώρου και να ενεργοποιήσουν την κριτική τους σκέψη σχετικά με αυτά και την κοινωνία που τα δημιούργησε

- να έρθουν σε επαφή με θέματα οικεία με τα ενδιαφέροντα τους μέσα από την επιλογή του θέματος των project, που αναλαμβάνουν να υλοποιήσουν σε περιβάλλον cMOOC

- να αποκτήσουν δεξιότητες χρήσης του διαδικτύου ως χώρου μάθησης

- να αναπτύξουν ομαδοσυνεργατικούς τρόπους μάθησης.

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Η εκπαιδευτική πλατφόρμα Mytheum, στοχεύει να λειτουργήσει ως ένα εικονικό περιβάλλον μάθησης. Παρέχει στους χρήστες τον ιδιωτικό εικονικό χώρο, στον οποίο έχουν τη δυνατότητα να εκτελούν μια σειρά από στατικές και διαδραστικές εργασίες, λειτουργώντας με αυτό τον τρόπο ως εργαλείο διδασκαλίας, μάθησης και διαχείρισης. Ως διαδικτυακή πύλη, αποτελεί τον τόπο δημοσίευσης ανάθεσης εργασιών, σύνδεσης μαθητών με τους εκπαιδευτικούς πόρους, αποθήκευσης εργασιών, παρακολούθησης προόδου εργασιών. Συγχρόνως, αποτελεί χώρο συζήτησης μεταξύ των σπουδαστών, συνεργασίας σε ομαδικές εργασίες αλλά και ανατροφοδότησης μαθητών που δεν έχουν άμεση συνεργασία, επιχειρώντας να τονώσει το ενδιαφέρον τους για ποικίλα θέματα. Ταυτόχρονα, προωθεί τη χρήση άλλων πλατφορμών και εφαρμογών (Google+, Twitter κ.λπ), σε κάθε επίπεδο της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Με τη χρήση της πλατφόρμας τηλεκπαίδευσης Mytheum στο διαδίκτυο επιτυγχάνεται η δημιουργική διασύνδεση της εκπαίδευσης και του πολιτισμού. Η πλατφόρμα στοχεύει να εμπλέξει δημιουργικά τους εκπαιδευόμενους και τους εκπαιδευτές, έτσι ώστε η γνώση που θα παραχθεί μέσα από την ερευνητική διαδικασία να είναι εποικοδομητική και για τις δύο πλευρές.

Έχοντας ως οδηγό την αναγκαιότητα της βιωματικής εμπειρίας σε κάθε τομέα της ζωής για την κατάκτηση της γνώσης, έχουμε την πεποίθηση ότι το Mytheum θα συμβάλει καθοριστικά προς αυτή την κατεύθυνση. Επιπλέον, μπορεί να αποτελέσει ένα ενεργητικό μέσο εκπαίδευσης και μία ευκαιρία για τους χώρους του πολιτισμού να αναδείξουν τον εξωστρεφή τους χαρακτήρα.

ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Αρχοντάκη, Ζ. & Φιλίππου Δ., (2003). *205 βιωματικές ασκήσεις για εμπύχωση ομάδων ψυχοθεραπείας, κοινωνικής εργασίας, εκπαίδευσης*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Δεδούλη, Μ. (2001). *Βιωματική μάθηση: Δυνατότητες αξιοποίησής της στην ευέλικτη ζώνη*. Ανακτήθηκε στις 3 Ιανουαρίου 2016 από τη διεύθυνση <http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teychos6/deloudi.PDF>

Frey, K. (1998). *Η μέθοδος project*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη Αφοί.

Ματσαγγούρας, Η. (2000). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Ματσαγγούρας, Η. (2006). *Η Διαθεματικότητα στη σχολική γνώση: Εννοιοκεντρική Αναπλαισίωση και σχέδια Εργασίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Μπακογιάννη Σ. & Καβακλή Ε., (2003). *Μουσεία και Ανοικτή Εκπαίδευση: Εκπαιδευτικά Προγράμματα Μουσείων*. Ανακτήθηκε στις 18 Ιανουαρίου 2016 από τη διεύθυνση http://www.ct.aegean.gr/people/vkanakli/publications/pdf_files/open03_kavakli.pdf

Οικονόμου, Μ. (2003). *Μουσείο: Αποθήκη ή ζωντανός οργανισμός; Μουσειολογικοί προβληματισμοί και ζητήματα*. Αθήνα: Κριτική.

Σαλλή, Τ. (2006). *Βασικές αρχές έκθεσης μουσειακών συλλογών*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Bates, A.W. (2015). *Teaching in a Digital Age* [Open Textbook]. Ανακτήθηκε στις 11 Ιανουαρίου 2016 από τη διεύθυνση <http://opentextbc.ca/teachinginadigitalage/part/chapter-7-moocs/>

Dewey, J. (2004). *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. New York: Dover Publications.

Downes, S. (1/5/2011). *Connectivism' and Connective Knowledge*. Ανακτήθηκε στις 11 Ιανουαρίου 2016 από τη διεύθυνση http://www.huffingtonpost.com/stephen-downes/connectivism-and-connecti_b_804653.html

Hill, P. (24/7/2012). *Four Barriers That MOOCs Must Overcome To Build a Sustainable Model*. Ανακτήθηκε στις 13 Ιανουαρίου 2016 από τη διεύθυνση <http://mfeldstein.com/four-barriers-that-moocs-must-overcome-to-become-sustainable-model>

Holden, J. (2008). *Democratic Culture: opening up the arts to everyone* [Open Textbook]. UK. Ανακτήθηκε στις 20 Ιανουαρίου 2016 από τη διεύθυνση http://www.demos.co.uk/files/Democratic_Culture.pdf?1240939425

Siemens, G. (3/6/2012). *What is the theory that underpins our moocs?* Ανακτήθηκε στις 28 Ιανουαρίου 2016 από τη διεύθυνση <http://www.elearnspace.org/blog/2012/06/03/what-is-the-theory-that-underpins-our-moocs/>

Simon, N. (2010). *The Participatory Museum* [Open Textbook]. Ανακτήθηκε στις 2 Φεβρουαρίου 2016 από τη διεύθυνση <http://www.participatorymuseum.org/chapter4/>

«Η ομαδοσυνεργατική μέθοδος διδασκαλίας CSCL στο πλαίσιο της ένταξης των ΤΠΕ στη σχολική πραγματικότητα: Προτάσεις και προβληματισμοί»

Παναγιώτου Ευρύκλεια

Φιλόλογος, Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια, Φιλοσοφική Σχολή, Πανεπιστήμιο Αθηνών, Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου, Νέες Τεχνολογίες στην Εκπαίδευση
e-mail: euriklia_panagiotou@hotmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εισήγηση αναφέρεται στην ομαδοσυνεργατική μέθοδο διδασκαλίας η οποία πραγματώνεται σε υπολογιστικά περιβάλλοντα και με συντομία αναφέρεται ως CSCL, αρχικά του όρου Computer Supported Collaborative Learning. Στη συνέχεια αναλύεται η δομή και το περιεχόμενο των συνεργατικών σεναρίων, ευρύτερα γνωστών ως CSCL scripts, τα οποία έχουν δημιουργηθεί για να υποστηρίξουν ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες, οριοθετώντας τους ρόλους και τα βήματα που πρέπει να ακολουθηθούν για την ολοκλήρωση του παραδοτέου από τους μαθητές.

Στο μεγαλύτερο μέρος της εισήγησης καταγράφονται τα προβλήματα που πρέπει να υπερκεράσει ο εκπαιδευτικός για να πετύχει η ομαδοσυνεργατική δραστηριότητα που έχει σχεδιάσει και δίνονται ενδεικτικές λύσεις, ώστε ο ίδιος, ο οποίος πλέον χάρη στις λειτουργικότητες των CSCL εργαλείων να αποκτά μεγαλύτερη πρόσβαση σε στοιχεία όπως η αλληλεπίδραση των μελών κατά την από κοινού δημιουργία νοημάτων, το ποσοστό συμμετοχής τους ή η ποιότητα συνεργασίας τους, να αξιοποιήσει με τον καλύτερο δυνατό τρόπο αυτές τις νέες λειτουργικότητες. Αυτή η σε βάθος πρόσβαση στα μέχρι πρότινος άδυστα της συνεργασίας των μαθητών- καθώς αξιολογούταν μόνο το παραγόμενο προϊόν, μη μπορώντας να έχουμε περαιτέρω στοιχεία- προσφέρει πολλά οφέλη σε μαθητές και εκπαιδευτικούς, οι οποίοι είναι σε θέση πια να αντιληφθούν τη διαδικασία με την οποία επιλύεται ένα πρόβλημα σε ένα διαλογικό χώρο και να κατανοήσουν τι προσπαθεί να κατασκευάσει συνεργατικά η κάθε ομάδα.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: CSCL μάθηση, προβλήματα συνεργασίας, προτεινόμενες λύσεις

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Σύμφωνα με τον Stahl (2002) και τους συνεργάτες του η μάθηση δεν μπορεί να θεωρηθεί μία διαδικασία αποκομμένη από την σκέψη και από την πράξη. Γι' αυτό στόχος είναι οι μαθητές να εφαρμόζουν και να εξηγούν τη νέα γνώση. Αυτό γίνεται ιδιαίτερα επιτυχημένα μέσω της συνεργατικής μάθησης σε υπολογιστικά περιβάλλοντα (CSCL). Αρχικά οι ίδιοι κατά τη διάρκεια παραγωγής γνώσης δεν μένουν παθητικοί αποδέκτες ενός μεγάλου όγκου πληροφοριών το οποίο δεν μπορούν να χρησιμοποιήσουν, αλλά μέσα από την ενεργό συμμετοχή και την ενίσχυση της αλληλεπίδρασης μεταξύ τους, δίνεται η δυνατότητα να εμπλακούν ενεργά και να κατασκευάσουν νοήματα

συνεργαζόμενοι και συνδιαλεγόμενοι. Η απόδοση νοήματος μπορεί να γίνει μέσα από πολλαπλές αναπαραστάσεις τις οποίες είτε τις διαχειρίζονται οι ίδιοι συνεργαζόμενοι με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας τους, είτε τις κατασκευάζουν από κοινού. Ο ρόλος του καθηγητή γίνεται περισσότερο παρατηρητικός καθώς ο ίδιος εστιάζει στο είδος της αλληλεπίδρασης που λαμβάνει χώρα στα διάφορα εργαλεία που υποστηρίζουν τη CSCL διαδικασία μάθησης και το οποίο καταγράφεται μέσω των λειτουργικότητων που ενυπάρχουν σε αυτά-όπως καταγραφή ποσοστού συμμετοχής, σχόλια, διαλόγους στο φόρουμ επικοινωνίας, εικόνες- και προσπαθεί να βρει την αλληλουχία της δημιουργίας νοήματος σε ένα συγκεκριμένο διαλογικό χώρο. Με τον τρόπο αυτό μπορεί να αντιληφθεί τη διαδικασία με την οποία επιλύεται ένα πρόβλημα σε ένα διαλογικό χώρο και να κατανοήσει τι προσπαθεί να κατασκευάζει συνεργατικά η ομάδα. Έτσι γίνεται εμφανής ο τρόπος σκέψης (*thinking*) και μάθησης (*learning*).

Πρόκειται λοιπόν για έναν νέο τρόπο οικοδόμησης της γνώσης μέσα από μια ομαδοσυνεργατική διαδικασία υποστηριζόμενη από υπολογιστικά περιβάλλοντα τα οποία δίνουν στον εκπαιδευτικό την ευκαιρία να είναι κοινωνός σε κάθε βήμα αυτής μελετώντας στοιχεία για την αλληλεπίδραση των μαθητών του και την από κοινού δημιουργία νοημάτων. Με αυτόν τον τρόπο ο ίδιος είναι σε θέση να αξιολογεί την όλη πορεία οικοδόμησης της νέας γνώσης και όχι μόνο το τελικό προϊόν.

Σαφώς αυτή η δυνατότητα που παρέχεται μέσω των CSCL εργαλείων είναι πολύ μεγάλη. Ωστόσο για να έχει ουσιαστικό και πλήρες αποτέλεσμα οφείλει ο εκπαιδευτικός να σχεδιάσει πολύ προσεκτικά την ομαδοσυνεργατική δραστηριότητα. Σκοπός της παρούσας εισήγησης είναι να τον βοηθήσει σε αυτό το σχεδιασμό. Σε πρώτη φάση αποσαφηνίζεται η έννοια της CSCL μάθησης και των CSCL scripts και στη συνέχεια παρουσιάζονται οι βασικότερες παράμετροι που πρέπει να λάβει κανείς υπόψη του μαζί με ορισμένες προτεινόμενες λύσεις, οι οποίες σαφώς δεν είναι δεσμευτικές αλλά αποτελούν αφορμή για περαιτέρω προσωπική δραστηριοποίηση του καθενός από εμάς προσωπικά.

Η CSCL ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ : ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΚΑΙ ΟΡΙΣΜΟΙ

Η συνεργατική υποστηριζόμενη από υπολογιστή μάθηση, η οποία στην παρούσα εισήγηση συντομογραφικά αναφέρεται ως CSCL αρχικά που προκύπτουν από τον αγγλικό ορισμό *computer- supported collaborative learning*, ανάγεται σε έναν δυναμικό τομέα έρευνας εστιασμένο στον τρόπο με τον οποίο η τεχνολογία θα διευκολύνει ουσιαστικά την οικοδόμηση και το διαμοιρασμό της γνώσης μέσα από τη δυναμική αλληλεπίδραση των μαθητών σε ομάδες (Resta & Laferrière 2007). Οι αλληλεπιδράσεις με άλλα άτομα στο περιβάλλον κινητοποιούν αναπτυξιακές διαδικασίες και ευνοούν τη γνωστική ανάπτυξη. Ο τρόπος με τον οποίο αλληλεπιδρούν οι μαθητές με το περιβάλλον τους – με τα άτομα, τα αντικείμενα και τους θεσμούς του – μετασχηματίζει τη σκέψη τους. Τα παιδιά μετασχηματίζουν τις εμπειρίες τους με βάση τις γνώσεις και τα χαρακτηριστικά τους και αναδιοργανώνουν τις νοητικές τους δομές (Schunk, 2010). Δυστυχώς μέχρι σήμερα «η κοινωνικοποίηση της νόησης του παιδιού εντός σχολείου παρουσιάζεται ως πλήρως αποσπασμένη διαδικασία σε σχέση με τη νοητική ανάπτυξη του παιδιού εκτός σχολείου» (Δαφέρμος, 2002 : 186), στοιχείο προβληματικό κατά το Vygotsky, αφού για τον ίδιο η γνωστική ανάπτυξη σχετίζεται σε μεγάλο βαθμό με τις πληροφορίες που προέρχονται από άλλους (Slavin, 2006) δίνοντας έμφαση «στην αλληλεπίδραση διαπροσωπικών (κοινωνικών), πολιτισμικών – ιστορικών και

ατομικών παραγόντων, ως καθοριστικό παράγοντα της ανθρώπινης ανάπτυξης» (Schunk, 2010 :261). Η CSCL μέθοδος βασίζεται λοιπόν πάνω στο διαλεκτικό κονστρουκτιβισμό του Vygotsky και προωθεί τη δημιουργία κατάλληλων νέων εργαλείων για την υποστήριξη της συνεργασίας σε συγχρονισμένα ή ασύγχρονα περιβάλλοντα μάθησης. Άλλωστε ο ίδιος υποστήριζε ότι η διαδικασία εσωτερίκευσης έχει δύο πτυχές: είναι καταρχάς κοινωνική και κατά δεύτερον κατευθύνεται από σημειωτικές διαδικασίες. Έτσι μελέτησε τις διαμεσολαβητικές λειτουργίες- δραστηριότητες διαχωρίζοντας δύο μορφές χαρακτηριστικές για τη διαδικασία της πολιτισμικής ανάπτυξης του ατόμου. Η πρώτη μορφή συνίσταται στη χρήση των εργαλείων, τα οποία εξασφαλίζουν την αλληλεπίδραση του ατόμου με τη φύση. Η δεύτερη μορφή σχετίζεται με τη χρήση σημείων που αποτελούν αναγκαίο μέσο για την κοινωνική επικοινωνία των ατόμων (Radford, 2003). Ο Stahl (2002) αρκετές δεκαετίες μετά συμπληρώνει την άποψη του Vygotsky υποστηρίζοντας ότι για να συσταθεί μια ενιαία θεωρία σχετικά με τη συνεργατική μάθηση με υποστήριξη υπολογιστή (CSCL theory) πρέπει να ληφθούν υπόψη τέσσερα βασικά χαρακτηριστικά αυτής: η κατασκευή της γνώσης, η σύζευξη της ατομικής και ομαδικής αντίληψης της γνώσης, τα τεχνολογικά και φυσικά εργαλεία που διαμεσολαβούν κατά τη διάρκεια της μάθησης, η αλληλεπίδραση των μαθητών κατά την επαφή τους με τα CSCL συστήματα. Αυτά τα τέσσερα χαρακτηριστικά της Συνεργατικής Μάθησης Υποστηριζόμενης από Υπολογιστή (CSCL) είναι αλληλένδετα.

Συγκεφαλαιώνοντας σύμφωνα με τη CSCL θεωρητική προσέγγιση της μάθησης η γνώση κατακτάται χάρη στην κοινωνική αλληλεπίδραση των μελών μιας ομάδας που επικοινωνούν μεταξύ τους μέσω ενός ηλεκτρονικού υπολογιστή. Βασικό χαρακτηριστικό αυτής της θεώρησης είναι πως η μάθηση επέρχεται μέσω διαδικασιών ανταλλαγής και κατασκευής γνώσεων μεταξύ ατόμων που αξιοποιούν την τεχνολογία προκειμένου να πετύχουν την καλύτερη συγχρονισμένη ή/και ασύγχρονη επικοινωνία (Schneider, 2014) μέσα από διαδικτυακές πλατφόρμες ή στη τάξη.

ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΑ ΣΕΝΑΡΙΑ (CSCL Scripts)

Τα CSCL Scripts ή στα ελληνικά συνεργατικά σενάρια αποτελούν ένα σύνολο οδηγιών που ορίζουν πώς πρέπει οι μαθητές να διαμορφώσουν τις ομάδες, να αλληλεπιδράσουν και να συνεργαστούν μεταξύ τους προκειμένου να λύσουν το τιθέμενο ζήτημα. Μερικές δραστηριότητες που εμπλέκονται οι συμμετέχοντες στα συνεργατικά σενάρια είναι: η επεξεργασία (*elaboration*), η εξήγηση (*justification*), η επιχειρηματολογία (*argumentation*) και η υποβολή ερωτήσεων (*questioning*). Κάθε σενάριο CSCL αποτελείται από τα εξής μέρη: τα μαθησιακά αντικείμενα, τους τύπους των δραστηριοτήτων, την ακολουθία αυτών, τους ρόλους των ατόμων μέσα στην ομάδα καθώς και τον τύπο της παρουσίασης του τελικού παραγόμενου. Με αυτόν τον τρόπο οι μαθητές ενημερώνονται για το πώς θα συνεργαστούν και τι θα συμβεί κατά τη φάση της συνεργασίας, αφιερώνουν περισσότερο χρόνο στις ουσιαστικές δραστηριότητες, απ' ότι να δαπανούν χρόνο σε οργανωτικές διαδικασίες και καθοδηγούνται ώστε να οδηγηθούν σε μια πετυχημένη συνεργασία, χωρίς να αποκλίνουν από τους αρχικούς στόχους.

Πώς όμως πρέπει να είναι δομημένο ένα CSCL σενάριο; Το script θα πρέπει να είναι με τέτοιο τρόπο σχεδιασμένο και δομημένο ώστε να μην καθοδηγεί σε μεγάλο βαθμό (*over-scripting*) τους μαθητές απαλλάσσοντας τους από την καλλιέργεια βασικών δεξιοτήτων που απαιτούνται σε μία συνεργασία, ούτε να

παρέχει ανεπαρκείς πληροφορίες (*under-scripting*) γιατί και με αυτό τον τρόπο η συνεργασία αυτή δυσχεραίνεται (στο ίδιο, 2014).

Ένα οικείο παράδειγμα CSCL εργαλείου είναι τα wikis, τα οποία σε αντίθεση με τα blogs -που θα μπορούσε δυνητικά να προτείνει κάποιος- επιτρέπουν τη δυναμικότερη επεξεργασία του έργου από όλα τα μέλη της ομάδας, δίνουν τη δυνατότητα αλλαγών στις προσθήκες περιεχομένου, υποστηρίζουν την απρόσκοπτη επικοινωνία των χρηστών καθ' όλη τη διάρκεια και επιτρέπουν την ατομική αξιολόγηση του κάθε συμμετέχοντα, παρουσιάζοντας διαγραμματικά το ποσοστό συμμετοχής του στο τελικό παραγόμενο (Hsu, 2007). Τα wikis παράλληλα δίνουν τη δυνατότητα στους χρήστες μέσα από μια λίστα αλλαγών να βλέπουν όλες τις αλλαγές που έχουν γίνει πάνω στο παραγόμενο έργο καθώς και τον υπεύθυνο της κάθε τροποποίησης (στο ίδιο, 2007). Με αυτό τον τρόπο ο εκπαιδευτικός μπορεί να αξιολογήσει καλύτερα τη συνεργασία καθώς μέσα από τις τροποποιήσεις και το υλικό της επικοινωνίας στο forum γίνεται ευκολότερα αντιληπτό το ποσοστό της συμμετοχής του κάθε χρήστη στη διαδικασία. Άλλωστε το forum που διαθέτουν τα wikis αποτελεί ένα επιπλέον εξαιρετικό πλεονέκτημα καθώς μέσα από αυτό τα μέλη μπορούν συγχρονισμένα ή ασύγχρονα να εκφράσουν τις απορίες τους. Έτσι καλλιεργούνται οι δεξιότητες επεξεργασίας πληροφοριών αλλά και γενικότερα η λεκτική εκφραστική δεινότητα των μαθητών. Επιπλέον οι μαθητές αισθάνονται δέσμευση απέναντι στο παραγόμενο, το οποίο θα είναι αποτέλεσμα συλλογικής δουλειάς. Εμπλουτίζεται με αυτό τον τρόπο η κοινωνική αλληλεπίδραση τους μέσω διαδικτύου και ενισχύεται η ατομική συμμετοχή στη συλλογική μάθηση (Neumann & Hood, 2009).

Ωστόσο γίνεται αντιληπτό ότι τόσο η υποστήριξη της ομαδοσυνεργατικής μάθησης με τη βοήθεια υπολογιστικών περιβαλλόντων CSCL όσο και η εφαρμογή της μέσα στα σχολικά πλαίσια απαιτεί έναν εντελώς διαφορετικό τρόπο διαχείρισης της διδασκαλίας και της μάθησης αναβαθμίζοντας τους ρόλους, καθηγητή και μαθητή, οι οποίοι έχουν πλέον στη διάθεσή τους πληθώρα εργαλείων με πολλές και διαφορετικές λειτουργικότητες για την υποστήριξη της συνεργασίας τους.

Στην παρούσα εισήγηση δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στα προβλήματα που ανακύπτουν κατά τη διάρκεια της συνεργασίας προτείνοντας παράλληλα ορισμένες λύσεις. Το επίκεντρο διερεύνησης είναι ο εκπαιδευτικός καθώς σε αυτόν πέφτει το βάρος της σωστής οργάνωσης ενός συνεργατικού μαθήματος. Αναγνωρίζεται η δυσκολία που υπάρχει για έναν εκπαιδευτικό να εφαρμόσει την ομαδοσυνεργατική μέθοδο τόσο σε επίπεδο εξωσχολικού φόρτου εργασίας καθώς η προετοιμασία που απαιτείται να κάνει ο ίδιος είναι πολύ μεγαλύτερη συγκριτικά με εκείνη για μια παραδοσιακή καθημερινή διδασκαλία, όσο και σε επίπεδο πρακτικών προβλημάτων διαχείρισης των ομάδων στα πλαίσια της τάξης αλλά και αξιολόγησης των μαθητών με τέτοιο τρόπο ώστε να μην αδικείται κανείς. Σαφώς δε παραβλέπεται και η ελλιπής εξοικείωση ορισμένων ή και όλων των μαθητών με τέτοιες μεθόδους, όπως η ομαδοσυνεργατική.

ΣΧΕΔΙΑΣΤΙΚΕΣ ΑΡΧΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ ΤΗΣ CSCL ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΚΑΙ ΜΑΘΗΣΗΣ

Όταν ένας εκπαιδευτικός αποφασίζει να σχεδιάσει το μάθημα αξιοποιώντας την ομαδοσυνεργατική μέθοδο διδασκαλίας σίγουρα πρέπει να λάβει υπόψη του τις εξής παραμέτρους :

- Την προετοιμασία για την ομαδοσυνεργατική μέθοδο. Εδώ εντάσσονται όλα τα προβλήματα που ανακύπτουν αναφορικά με το πώς θα προετοιμάσει ο εκπαιδευτικός τους μαθητές του να συνεργαστούν σε περίπτωση που δεν είναι οπαδοί της ομαδικής συνεργασίας ή δεν έχουν πρότερη εμπειρία πάνω σε αυτήν.

- Το χωρισμό των ομάδων. Ο καίριος προβληματισμός εδώ έχει να κάνει με την προσπάθεια να επιτευχθεί η καλύτερη δυνατή σύνθεση, η οποία θα μειώνει τις πιθανότητες καταγραφής συμπεριφορών «free-riden» ή φαινομένων «sucker effect» και θα αυξάνει τις πιθανότητες δημιουργίας άρτιου παραγομένου κατά την ολοκλήρωση της διαδικασίας.

Ως προς τη διαχείριση των προβλημάτων κατά τη συνεργασία. Εδώ ομαδοποιούνται όλα τα προβλήματα που ανακύπτουν αναφορικά με τη δυσκολία συνεργασίας των μελών, την έλλειψη εμπιστοσύνης, το φόβο της σύγκρουσης, την αδυναμία αποδοχής ευθύνης, την πιθανότητα αποπροσανατολισμού ή και απόσυρσης από την ομάδα (Ζωγόπουλος, 2013).

- Την αξιολόγηση. Βασική παράμετρος για την επιτυχημένη ομαδοσυνεργατική διαδικασία είναι η δυνατότητα αξιολόγησης τόσο του συνόλου της ομάδας όσο και του κάθε μέλους χωριστά.

- Τη γενικότερη διαχείριση της τάξης. Σε αυτή την παράμετρο εντάσσονται οι τρόποι που μπορούν να επιστρατευτούν ώστε το κλίμα της τάξης κατά τη διάρκεια της συνεργασίας να είναι όπως ταιριάζει στο σχολικό πλαίσιο.

Στις επόμενες ενότητες αναλύεται χωριστά κάθε μία παράμετρος παρουσιάζοντας παράλληλα ορισμένες λύσεις που δίνουν οι λειτουργικότητες των CSCL εργαλείων. Όλες οι παράμετροι είναι κεφαλαιώδους σημασίας και απαιτούν τον καλύτερο δυνατό σχεδιασμό καθώς όπως παρατηρούν οι Roberts & McInerney (2007) πολύ συχνά ορισμένα από τα προβλήματα που προκύπτουν κατά τη διάρκεια της συνεργασίας μπορεί να είναι αλληλοεξαρτώμενα. Για παράδειγμα η αδυναμία αξιολόγησης της δουλειάς που έκανε ο κάθε μαθητής χωριστά μπορεί να αναπαράγει το φαινόμενο του «free rider» δηλαδή του μαθητή εκείνου, ο οποίος δεν ασχολείται καθόλου με τις υποχρεώσεις του στην ομάδα, δημιουργώντας δυσaráεσκεια στον άριστο μαθητή, ο οποίος θα λειτουργήσει σύμφωνα με το «sucker effect», δηλαδή ως άριστος είθισται να επιφορτίζεται ο ίδιος με το βάρος των εργασιών των αμελών μαθητών, νιώθοντας όμως προδομένος καθότι δεν αναγνωρίζεται η πολύ μεγαλύτερη προσπάθεια που καταβάλλει συγκριτικά με τους υπόλοιπους.

ΠΡΩΤΗ ΠΑΡΑΜΕΤΡΟΣ: ΠΡΟΕΤΟΙΜΑΣΙΑ ΟΜΑΔΟΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗΣ ΜΕΘΟΔΟΥ

Όπως προαναφέρθηκε εδώ εντάσσονται τα προβλήματα που αφορούν σε έλλειψη είτε εμπειρίας είτε διάθεσης για συνεργασία. Οι λύσεις που προτείνονται είναι οι ακόλουθες:

1^η λύση είναι η **προσομοίωση του παιχνιδιού «Πες Βρες»** όπου πρόκειται για ένα παιχνίδι στο οποίο τίθεται μια ερώτηση «Για παράδειγμα 10 σπουδαίοι ποιητές» και 10 κρυμμένες ενδεικτικές απαντήσεις. Οι παίκτες της κάθε ομάδας έχουν στη διάθεσή τους ένα λεπτό για να βρουν όσο το δυνατόν περισσότερες απαντήσεις μπορούν από τις δέκα. Κάθε απάντηση ανάλογα με τη δυσκολία της δίνει διαφορετικούς βαθμούς. Ο εκπαιδευτικός γνωρίζει τους μαθητές του, τα ενδιαφέροντα και τις κλίσεις τους. Πρέπει να τους πείσει έμπρακτα πως όλοι μαζί ως ομάδα μπορούν να πετύχουν πολλά, τα οποία ατομικά δεν θα κατάφερναν. Ο καθηγητής έχει προετοιμάσει ερωτήσεις ποικίλων ενδιαφερόντων προσαρμοσμένες στο επίπεδο των μαθητών. Οι ομάδες έχουν χωριστεί με ανάλογο τρόπο. Στόχος του εκπαιδευτικού είναι να αναδειχθεί ότι το

κάθε μέλος της ομάδας συνέβαλε με τις δικές του γνώσεις, άλλος ιστορικές, άλλος ποδοσφαιρικές για παράδειγμα στην συνολική επιτυχία της ομάδας. Η ομάδα πετυχαίνει μόνο όταν αξιοποιούνται τα ταλέντα, οι γνώσεις και οι δεξιότητες όλων των μελών.

2^η λύση στο πρόβλημα είναι η **διοργάνωση ενός πάρτι**. Σε περίπτωση που οι μαθητές δεν έχουν ξανά συνεργαστεί- πόσο μάλλον ασύγχρονα- όπως απαιτείται σε αρκετές δραστηριότητες του συγκεκριμένου σεναρίου, ο εκπαιδευτικός προτού εισάγει τα παιδιά στο σενάριο μπορεί να ξεκινήσει κάνοντας ορισμένες απλές δραστηριότητες ώστε να εξασκηθούν στην ομαδοσυνεργατική μέθοδο. Ενδεικτικά προτείνεται να αναθέσει στα παιδιά τη διοργάνωση ενός πάρτι. Επειδή όμως δεν γίνεται να χαθεί χρόνος από το μάθημα ώστε οι μαθητές να χωρίσουν τις αρμοδιότητες, να κάνουν τον προγραμματισμό και όσα απαιτούνται για τη διοργάνωση, τους ζητά να συνεργαστούν ασύγχρονα. Το θέμα ενδιαφέρει όλους τους μαθητές, οπότε αναμένεται να χωρίσουν ρόλους (ποιοι θα φέρουν μουσική, ποιοι θα πάρουν άδεια από τη διεύθυνση κλπ) και να δουλέψουν για την υλοποίηση του πάρτι. Μετά από τη διοργάνωση ο καθηγητής αναλύει με τους μαθητές τη διαδικασία που ακολούθησαν για να συνεργαστούν και τα οφέλη που αποκόμισαν. Πλέον έχοντας συνδέσει τη συνεργασία με κάτι ευχάριστο και αποκτώντας άτυπα ορισμένη εμπειρία πάνω στην ομαδοσυνεργατική μέθοδο είναι αρκετά έτοιμοι για να συνεργαστούν και σε ένα εκπαιδευτικό σενάριο.

3^η λύση αποτελεί η **ασύγχρονη συνεργασία σε ένα wiki** -που θα έχει σχεδιάσει ο εκπαιδευτικός ειδικά για τις ανάγκες του σεναρίου του -βοηθά στην εξάλειψη πεποιθήσεων των πολύ καλών μαθητών που δεν επιθυμούν τη συνεργασία θεωρώντας ότι θα χαθούν μέσα στην ομάδα σε περίπτωση που αναγκαστούν να συνεργαστούν με άτομα χαμηλότερων ικανοτήτων παράγοντας ένα τελικό αποτέλεσμα κατώτερο των προσδοκιών τους, ή ότι στο τέλος θα καταλήξουν να τα κάνουν όλα μόνοι τους χωρίς να αναγνωριστεί ο προσωπικός τους κόπος αφού όλα τα μέλη θα καρπωθούν την επιτυχία – καλό βαθμό (Hsu, 2007) καθώς καταγράφονται πλήρως όλες οι ενέργειες του κάθε μαθητή ατομικά αλλά και ο χρόνος συμμετοχής στην κάθε δραστηριότητα. Έτσι δεν αδικείται κανένας, επιμελής ή αμελής, αφού στην ατομική αξιολόγηση προσμετρείται και η ατομική αξιολόγηση του wiki (στο ίδιο, 2007). Παράλληλα οι υπόλοιποι μαθητές αποφεύγουν να λειτουργούν ως «*free riders*» γνωρίζοντας πως θα υποστούν τις συνέπειες της αμέλειάς τους καθώς στο εργαλείο θα καταγραφεί η μικρή συμμετοχή τους στο πρότζεκτ.

Σε κάθε περίπτωση ο εκπαιδευτικός επίσης οφείλει να αποσαφηνίσει ότι στην ομαδική δραστηριότητα δεν μετρά μόνο το τελικό παραγόμενο αλλά και η διαδικασία, η οποία ακολουθήθηκε για να φτάσουν οι μαθητές σε αυτό. Καθιστά σαφή εξ αρχής στους μαθητές τα κριτήρια με τα οποία θα αξιολογηθούν και τη βαρύτητα του κάθε κριτηρίου δίνοντάς την ανάλογη ρουμπρίκα αξιολόγησης. Με αυτό τον τρόπο τους βοηθά να εστιάσουν στα σημεία που ο ίδιος θεωρεί σημαντικότερα για την αξιολόγηση. Για παράδειγμα εάν ο εκπαιδευτικός θέλει να τονίσει την αξία της συνεργασίας στην ομάδα πρέπει να βάλει μεγαλύτερο ποσοστό βαρύτητας στο κριτήριο της συνεργασίας από ότι στο αισθητικό κριτήριο προκειμένου οι μαθητές να αντιληφθούν πόσο σημαντικό είναι να συνεργαστούν (Ζωγόπουλος, 2013).

ΔΕΥΤΕΡΗ ΠΑΡΑΜΕΤΡΟΣ: ΧΩΡΙΣΜΟΣ ΟΜΑΔΩΝ

Ο χωρισμός των ομάδων αποτελεί σημαντικό πρόβλημα καθώς ο εκπαιδευτικός πρέπει να δημιουργήσει ομάδες οι οποίες θα λειτουργήσουν και θα φτάσουν τον τελικό στόχο. Βασικά ζητήματα εδώ είναι τόσο ο αριθμός των

μελών κάθε ομάδας όσο και οι προσωπικότητες που θα την απαρτίζουν. Άλλωστε η συνεργασία αποτελεί μία από τις πιο σημαντικές δεξιότητες που πρέπει να αποκτήσουν οι μαθητές ώστε να είναι προετοιμασμένοι για τη μελλοντική κοινωνία της γνώσης (Wang, 2009). Επομένως η σημασία της επιτυχίας για την ομάδα είναι κεφαλαιώδης.

Οι μαθητές προτείνεται να χωρίζονται σε ανομοιογενείς -ως προς τα επίπεδα ικανότητας των μελών- ομάδες έχοντας ομαδική ευθύνη για την μάθηση του καθενός. Προκειμένου η αλληλεπίδραση να είναι αποτελεσματική ο εκπαιδευτικός θα πρέπει δομήσει με τέτοιο τρόπο τις δραστηριότητες ώστε να παρέχονται κίνητρα σε όλους τους μαθητές και να απαιτούνται στρατηγικές επίλυσης για προβλήματα που επιδέχονται πέραν της μίας λύσης (Lai, 2011). Είναι σημαντικό να μην τοποθετήσει ο εκπαιδευτικός στην ίδια ομάδα όλους τους άριστους μαθητές, γιατί οι ίδιοι μπορούν μέσα από τη σωστή συνεργασία να βοηθήσουν τους πιο αδύναμους (Webb, 1995). Βέβαια συστήνεται για την υλοποίηση των δραστηριοτήτων να απαιτούνται γνώσεις, πληροφορίες και δεξιότητες που έχουν όλα τα μέλη της ομάδας και όχι ένας μόνο μαθητής (Salomon & Globerson, 1989). Οι ομάδες είναι προτιμότερο να αποτελούνται από τέσσερα μέλη προκειμένου να μπορούν εύκολα να χωρίζονται σε δύο υποομάδες δουλεύοντας διομαδικά (Resta & Laferrière, 2007). Κατά τη διάρκεια της ομαδικής μελέτης έργο των μελών είναι τόσο να κατακτήσουν τη νέα γνώση όσο και να βοηθήσουν τους συμμαθητές τους να κάνουν το ίδιο. Η ομάδα θα θεωρηθεί πετυχημένη μόνο όταν όλα τα μέλη της έχουν οικοδομήσει στο εκατό τοις εκατό τη νέα γνώση. Για αυτό παροτρύνονται από τον εκπαιδευτικό να εκφράζουν τυχόν απορίες τους στους συμμαθητές τους και μόνο εάν δεν καταφέρουν εκείνοι να τους τις ξεδιαλύνουν να απευθυνθούν στο δάσκαλο. Η κάθε ομάδα θα αξιολογείται και για την ικανότητα συνεργασίας της.

1η λύση: Σε αυτό το σημείο αξίζει να τονιστεί ότι μια καλή μέθοδος για να κεντρίσει ο εκπαιδευτικός το ενδιαφέρον των μαθητών και να τους βοηθήσει να εκτιμήσουν την ομαδική επιτυχία είναι η **σύνταξη και κοινοποίηση των ομαδικών βαθμολογιών** της κάθε ομάδας τονίζοντας ότι η ομάδα που θα συγκεντρώσει τους υψηλότερους βαθμούς βελτίωσης θα αναδειχθεί νικήτρια της δοκιμασίας κερδίζοντας ένα **πιστοποιητικό επιτυχίας** (Slavin, 2006). Σαφώς η επιτυχία της ομάδας θα πρέπει να εξαρτάται από την ατομική ευθύνη όλων των μελών και όχι από ενιαίο ομαδικό αποτέλεσμα. Για αυτό στο τέλος της δοκιμασίας οι ομάδες αξιολογούνται όπως προτάθηκε παραπάνω με βάση το μέσο όρο των βαθμολογιών των μελών σε ατομικές εργασίες ή ανάπτυξη θεμάτων για να νιώθουν όλοι ατομικά υπεύθυνοι για ένα επιμέρους τμήμα ομαδικού έργου. Έτσι δεν ελλοχεύει ο κίνδυνος «να αποκλειστούν κάποιοι μαθητές από την ομαδική αλληλεπίδραση επειδή θεωρούνται ότι δεν έχουν να συνεισφέρουν πολλά» (στο ίδιο, 2006 : 330-335). Επιπλέον μειώνονται οι πιθανότητες να εμφανιστούν συμπεριφορές «free riders» καθώς ο μη μελετηρός μαθητής θα προσπαθήσει να βελτιώσει την ατομική του βαθμολογία για να βελτιωθεί κατά συνέπεια η συνολική βαθμολογία της ομάδας. Ακόμα και αν ο ίδιος δεν ενδιαφέρεται για την προσωπική του επιτυχία, η πίεση που ενδεχομένως του ασκηθεί από τα υπόλοιπα μέλη θα συμβάλει σε αυτή τη διαδικασία. Γι' αυτό συνίσταται να μην τοποθετούνται όλοι οι «free riders» στην ίδια ομάδα.

2η λύση είναι η **διαμόρφωση της τελικής βαθμολογίας** με τρόπο ώστε να είναι αποτέλεσμα τόσο **προσωπικής** όσο και **ομαδικής** αξιολόγησης. Επομένως ο μη μελετηρός μαθητής θα προσπαθήσει να βελτιώσει την ατομική

του βαθμολογία για να βελτιωθεί και η συνολική βαθμολογία της ομάδας. Ακόμα και αν ο ίδιος δεν ενδιαφέρεται για την προσωπική του επιτυχία η πίεση που ενδεχομένως του ασκηθεί από τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας θα συμβάλει σε αυτή τη διαδικασία. Κατά συνέπεια δεν τοποθετούμε σε μια ομάδα όλους τους «free riders» μαζί.

3η λύση είναι η **εξ αρχής επεξήγηση** στους άριστους και αδιαμαρτύρητους μαθητές πώς το **κριτήριο της συνεργασίας** θα παίξει **βαρύνοντα ρόλο** στη δική τους αξιολόγηση. Επιπλέον είναι σημαντικό να μην τοποθετήσει ο εκπαιδευτικός στην ίδια ομάδα όλους τους άριστους μαθητές, γιατί οι ίδιοι μπορούν μέσα από τη σωστή συνεργασία να βοηθήσουν τους πιο αδύναμους μαθητές

ΤΡΙΤΗ ΠΑΡΑΜΕΤΡΟΣ: ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ ΚΑΤΑ ΤΗ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ

Πέρα από τα προβλήματα που έμμεσα δηλώθηκαν κατά τη διάρκεια της παρουσίασης των θεμάτων που ανακύπτουν κατά το χωρισμό των ομάδων, υπάρχουν και άλλα που προκύπτουν και έχουν άμεση σχέση με την προσωπικότητα των ατόμων και όχι με τις μαθησιακές τους επιδόσεις.

Λύση για μαθητές με έντονη προσωπικότητα. Αρχικά οι μαθητές με έντονη προσωπικότητα φαίνεται να αντιμετωπίζουν προβλήματα συνεννόησης και σύμπτωσης καθώς συχνά επιθυμούν να ακολουθείται η δική τους πρόταση για την επίλυση της δραστηριότητας (Kvarnstrom, 2008). Επομένως προτείνεται να μη τοποθετούνται στην ίδια ομάδα, γιατί για να λειτουργήσει σωστά αυτή, καλό θα είναι να υπάρχει ισορροπία και ανομοιογένεια ώστε το κενό του ενός να καλύπτει η ικανότητα του άλλου.

1η λύση για τον μαθητή που φοβάται να εκτεθεί σε όλα ή σε μερικά μέλη της ομάδας. Μια πρώτη λύση προκειμένου ο εκπαιδευτικός να καλλιεργήσει στα παιδιά την εμπιστοσύνη είναι να κάνει ο ίδιος την αρχή εκθέτοντας μέσα στην τάξη τις δικές του αδυναμίες. Με αυτό τον τρόπο τα παιδιά θα αντιληφθούν πώς κανείς δεν είναι τέλειος, ούτε ο δάσκαλος, ο οποίος συχνά παρουσιάζεται λανθασμένα ως αυθεντία. Έτσι δε θα φοβούνται μέσα στην ομάδα να αποκαλύψουν τις προσωπικές τους αδυναμίες, να ζητήσουν βοήθεια σε κάτι που δεν καταλαβαίνουν ή να παραδεχτούν τα λάθη τους.

2η λύση: Προτείνεται επίσης όταν οριστούν οι ομάδες να γράψει κάθε μέλος στο wiki της ομάδας του κάποια στοιχεία για τον εαυτό του μαζί με τα προτερήματα και τις αδυναμίες του. Αυτή η μικρο-δραστηριότητα θα βοηθήσει και στην κατανομή των ρόλων μέσα στην ομάδα, καθώς θα ταιριάζουν περισσότερο στο προφίλ του κάθε μαθητή αλλά να αναδειχθούν και τα αδύναμα σημεία στα οποία αυτός θα χρειαστεί ενδεχομένως βοήθεια.

Λύση για το μαθητή που φοβάται να συγκρουστεί με τα υπόλοιπα μέλη ακόμα και όταν εκείνα έχουν λάθος. Εδώ ως λύση προτείνεται ο εκπαιδευτικός να έχει θεσπίσει κανόνες οι οποίοι να επιτρέπουν στον κάθε μαθητή, να πει την άποψή του. Επιπλέον συστήνεται στον εκπαιδευτικό να εξηγήσει στους μαθητές πώς κακό βαθμό δεν θα πάρουν εάν εντοπίσουν το πρόβλημα στη συνεργασία τους, αλλά εάν δεν το καταλάβουν. Με αυτό τον τρόπο ενθαρρύνονται οι μαθητές να διορθώσουν τα κακώς κείμενα της ομάδας τους παρά να τα αποσιωπήσουν. Εξάλλου ο καθηγητής μπορεί μελετώντας το φόρουμ επικοινωνίας των μαθητών αλλά και τις απαντήσεις τους στα αναστοχαστικά ερωτηματολόγια συνεργασίας να αξιολογήσει ορθά αν η ομάδα λειτούργησε σωστά αναφορικά με όσα στοχοθετήθηκαν.

Λύση για το μαθητή που δυσκολεύεται να αναλάβει τις ευθύνες του είναι να του εξηγήσει ο εκπαιδευτικός ότι η ισότιμη συμμετοχή όλων των μελών στη διαδικασία αποτελεί βασικό κριτήριο αξιολόγησης για την επιτυχία της ομάδας.

Αυτό βοηθά τα μέλη της ομάδας να αντιληφθούν πόσο σημαντικό είναι να συμμετέχουν όλοι το ίδιο. Έτσι ασκούν μεγαλύτερη πίεση είτε ατομικά είτε συλλογικά στα μέλη εκείνα τα οποία συνήθως τείνουν να συμμετέχουν ελάχιστα. Αισιοδοξώντας ότι η πίεση των μελών και η αποστροφή για την απογοήτευση του άλλου μέλους θα κινητοποιήσει περισσότερο κάποιον από ότι ο φόβος της τιμωρίας.

Λύση για το μαθητή που αποσύρεται αναίτια από την ομάδα. Ως λύση σε περίπτωση που κάποιος μαθητής αποσυρθεί αναίτια από την ομάδα συστήνεται η ύπαρξη κάποιας μορφής ποινής (για παράδειγμα μείωση βαθμών από τη συνολική του αξιολόγηση). Παράλληλα καλό είναι να υπάρχει πρόβλεψη για χρήση κάποιου πολλαπλασιαστή προκειμένου τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας να αξιολογηθούν κανονικά (Roberts et. al., 2007).

ΤΕΤΑΡΤΗ ΠΑΡΑΜΕΤΡΟΣ: Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

Η ομαδοσυνεργατική διαδικασία δεν μπορεί να αξιολογηθεί με τον τυπικό παραδοσιακό τρόπο, ούτε ενδείκνυται η αξιολόγηση μόνο του παραγόμενου από αυτή, γιατί με αυτό τον τρόπο δεν αξιολογείται καθόλου η συνεργασία. Ειδικότερα, η διαδικασία της αξιολόγησης όπως αναφέρεται (Daradounis et. al., 2006) είναι μία σύνθετη διαδικασία όπου θα πρέπει να ληφθεί υπόψη ένας μεγάλος αριθμός στοιχείων και παραγόντων κατά τη διάρκεια της συνεργασίας μίας ομάδας μαθητών που έχουν σαν στόχο την επίτευξη ενός συγκεκριμένου στόχου.

Προτείνεται στον εκπαιδευτικό για την αρτιότερη αξιολόγηση όλων των σκελών της διαδικασίας να επιλέγει την τριπλή αξιολόγηση πριν, μετά και κατά τη διάρκεια της συνεργασίας ορίζοντας κάθε φορά διαφορετικά κριτήρια (Collazos, 2002). Στην πρώτη φάση να αξιολογήσει την προεργασία των ομάδων αναφορικά με το χωρισμό των ρόλων και το μοίρασμα των αρμοδιοτήτων. Σε δεύτερη φάση προτείνεται να αξιολογηθεί η κοινωνική αλληλεπίδραση των μελών με εστίαση στην από κοινού επεξεργασία πληροφοριών, στη διατήρηση κινήτρου, αλλά και στην καλλιέργεια δεξιοτήτων επικοινωνίας. Στη τρίτη και τελευταία φάση, μετά την ολοκλήρωση της συνεργασίας, προτείνεται η θέσπιση τεχνικών ατομικής, εταιρικής και ομαδικής αξιολόγησης γιατί θεωρείται πως διευκολύνει τη διαδικασία καθώς μέσα από ένα σύστημα όπου οι μαθητές αξιολογούνται ατομικά όχι μόνο με βάση την επίδοσή τους αλλά και ανάλογα με τη συνεισφορά τους στην ομαδική εργασία μπορεί να προκύψει μια πιο πολύπλευρη αξιολόγηση για τους ίδιους. Για το λόγο αυτό προτείνεται ο συνδυασμός ποιοτικών (*qualitative*) και ποσοτικών (*quantitative*) δεδομένων που έχουν να κάνουν με τα εξής Webb (1995) :

- Task performance. Εδώ ακολουθείται η διαδικασία επίλυσης ενός προβλήματος και αξιολογείται η συμβολή του κάθε ατόμου σε αυτήν ενώ παράλληλα υπάρχει και αυτό-αξιολόγηση του κάθε μέλους αλλά και ετερό-αξιολόγηση από τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας.

- Group functioning. Εδώ αξιολογείται η ύπαρξη ισορροπίας στο πόσο συμβάλλει κάθε μέλος στην ομάδα αλλά και πώς λειτουργεί αυτή γενικότερα.

- Social support. Συνδέεται τόσο με το αίσθημα ευθύνης και δέσμευσης που έχουν τα μέλη της ομάδας για την επίτευξη ενός κοινού στόχου όσο με το επίπεδο συμμετοχής και επιρροής των μελών στις δράσεις των συμμαθητών τους, καθώς και τη παρώθηση και συναισθηματική υποστήριξη των μελών μεταξύ τους

- Help services. Η εστίαση εδώ αφορά στο είδος της παροχής βοήθειας, αν δηλαδή είναι έγκαιρη, σχετική και μπορεί να χρησιμοποιηθεί από τον ίδιο το μαθητή.

Ως προς την αλληλο-αξιολόγηση και τον προσωπικό αναστοχασμό των ομάδων θα ήταν χρήσιμο να δίνονται ερωτηματολόγια αξιολόγησης της συνεργασίας αλλά και της προσωπικής συμβολής στην ομάδα με ανοικτές αλλά και κλειστές ερωτήσεις. Συνιστάται οι ανοικτές ερωτήσεις να είναι διατυπωμένες ως εξής: «Ποια θεωρείτε ότι ήταν η καλύτερη και ποια η χειρότερή σας στιγμή;», «πώς λύσατε τα προβλήματα που προέκυψαν;».

Κρίνεται αναγκαίο να δίνονται από την αρχή οι ρουμπρίκες αξιολόγησης (Πίνακας 1) τόσο για τη συνεργασία όσο και για τα παραδοτέα μαζί με τους συντελεστές βαρύτητας που θα ορίσει ο εκπαιδευτικός προκειμένου οι μαθητές να έχουν κάποιες κατευθυντήριες οδούς (Kahrimanis, Meier, et. al., 2009).

Επίσης χάρη στις λειτουργικότητες των cscl εργαλείων ο εκπαιδευτικός είναι σε θέση να διαπιστώσει αν οι αξιολογήσεις βασίζονται στην πραγματικότητα, στοιχείο που πρέπει να τονιστεί ιδιαίτερα, αποσαφηνίζοντας πως η κερδισμένη ομάδα δεν είναι αυτή που αποκρύπτει τα προβλήματά της αλλά εκείνη που τα εντοπίζει, τα αναδεικνύει και προσπαθεί να τα λύσει .

Φάση «Προ- εργασίας»	Στρατηγική ομάδας Χωρισμός Ρόλων	Χώρισαν οι ομάδες με τέτοιο τρόπο τις αρμοδιότητες ώστε όλοι να δουλεύουν ισότιμα και παράλληλα για να μην χάνεται πολύτιμος χρόνος; Μοιράστηκαν οι ρόλοι με βάση τις ικανότητες των μελών;
Φάση «Συνεργασίας»	Διάλογος Από κοινού επεξεργασία πληροφοριών Διαχείριση των σχέσεων- Κοινωνική αλληλεπίδραση Διατήρηση Κινήτρου	Διατυπώνονταν οι ερωτήσεις με τέτοιο τρόπο ώστε να είναι κατανοητές από όλα τα μέλη ανεξαιρέτως; Δίνονταν οι απαραίτητες θετικές ή αρνητικές αναγνώσεις από την πλευρά του ακροατή- αναγνώστη σε περιπτώσεις ασύγχρονης επικοινωνίας; Επεξεργάστηκαν όλα τα μέλη από κοινού τις πληροφορίες προκειμένου να βρουν την πιο κερδοφόρα πρόταση για τον ενδιαφερόμενο επιχειρηματία; Αλληλοβοηθήθηκαν όλα τα μέλη; Υπήρξε αμοιβαία στήριξη και κατανόηση; Διαχειρίστηκαν τα μέλη τις τυχόν συγκρούσεις εποικοδομητικά; Φρόντισαν όλα τα μέλη για την απρόσκοπτη λειτουργία της ομάδας ώστε να μην χάνεται το κίνητρο συμμετοχής στη διαδικασία λόγω ενδο-ομαδικών δυσλειτουργιών;
Φάση «Μετά τη συνεργασία»	Αλληλο-αξιολόγηση Προσωπικός Αναστοχασμός	Αντιλήφθηκαν οι μαθητές τη συνεργασία με τον ίδιο τρόπο που αυτή αποτυπώθηκε στα εργαλεία που χρησιμοποίησαν (αξιολόγηση wiki, πλατφόρμα); Αντιλήφθηκε το κάθε μέλος ατομικά την πραγματική συμβολή του στην ομάδα;

Πίνακας 4: **Ενδεικτική Ρουμπρίκα Αξιολόγησης της Ομαδοσυνεργατικής Μεθόδου από τον Εκπαιδευτικό (Collazos, 2002).**

ΠΕΜΠΤΗ ΠΑΡΑΜΕΤΡΟΣ: ΤΟ ΚΛΙΜΑ ΤΗΣ ΤΑΞΗΣ

Προκειμένου να ξεπεράσει το πρόβλημα της φασαρίας στην τάξη κατά τη διάρκεια της εργασίας των ομάδων ο εκπαιδευτικός δύναται να χρησιμοποιήσει το «[Bouncy Balls](#)». Το «Bouncy Balls» αποτελεί μια εφαρμογή η οποία μετράει ποιοτικά τα επίπεδα θορύβου μέσα σε έναν χώρο. Όσο πιο πολύ θόρυβο έχει μέσα σε έναν χώρο τόσο περισσότεροι χοροπηδούν οι μπάλες. Προκειμένου να ενεργοποιηθεί ο μετρητής ήχου, πρέπει να εισέλθει κανείς αρχικά στη σελίδα το Bouncy Balls να πατήσει «Begin Bouncing» και στη συνέχεια να αφήσει το πρόγραμμα να έχει πρόσβαση στο μικρόφωνο του υπολογιστή του. Αυτό μπορεί να γίνει πολύ απλά πατώντας πάνω αριστερά το κουμπί microphone. Με αυτό τον τρόπο μπορεί ο εκπαιδευτικός να ορίσει ένα συγκεκριμένο σημείο μέχρι το οποίο επιτρέπεται να πηγαίνουν οι μπάλες. Σε περίπτωση που αυτό ξεπερνιέται οι ομάδες θα δέχονται έναν βαθμό ποινής γιατί διαταράσσουν την ησυχία της τάξης αποσυγκεντρώνοντας τις υπόλοιπες ομάδες.

ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Collazos, C. A., Guerrero, L. A., Pino, J. A., & Ochoa, S. F. (2002). Evaluating collaborative learning processes. In *Groupware: Design, Implementation, and Use*, pp. 203–221. Springer. Retrieved from

http://link.springer.com/chapter/10.1007/3-540-46124-8_14

Daradoumis, T., Martinez-Mones, A., Xhafa, F. (2006). A layered framework for evaluating on-line collaborative learning interactions. *Int. J. Human-Computer Studies* 64, pp. 622–635, doi: 10.1016/j.ijhcs.2006.02.001

Δαφέρμος, Μ. (2002). Η πολιτισμική - ιστορική θεωρία του Vygotsky. Φιλοσοφικές - Ψυχολογικές - Παιδαγωγικές διαστάσεις. Αθήνα: Ατραπός.

Ζωγόπουλος, Ε. Α. (2013). Η ομαδοσυνεργατική μέθοδος διδασκαλίας και η συμβολή των ΤΠΕ. *Εκπαιδευτικά* (105 - 106), σσ. 60-73.

Hsu, J. (2007). Innovative technologies for education and learning: Education and knowledge-oriented applications of blogs, wikis, podcasts, and more. *International Journal of Information and Communication Technology Education (IJICTE)*, 3(3), σσ. 70-89.

Retrieved from http://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-642-04636-0_25

Kahrimanis, G., Meier, A., Chounta, I.-A., Voyiatzaki, E., Spada, H., Rummel, N., & Avouris, N. (2009). Assessing collaboration quality in synchronous CSDL problem-solving activities: Adaptation and empirical evaluation of a rating scheme. In *Learning in the Synergy of Multiple Disciplines* (pp. 267–272). Springer.

Kvarnstrom S. (2008). Difficulties in collaboration: A critical incident study of interprofessional health care teamwork. In *Journal of Interprofessional Care*, 22(2), pp. 191 – 203

Lai, E. (2011), *Collaboration: A Literature Review*, Pearson's Research Reports. Available on <http://www.pearsonassessments.com/research>

Neumann, D., & Hood, M. (2009). The effects of using a wiki on student engagement and learning of report writing skills in a university statistics course. *Australasian Journal of Educational Technology*, 25(3), pp. 382-398.

Radford, L. (2003). On culture and mind. A post-Vygotskian semiotic perspective, with an example from Greek mathematical thought. Στο Μ. Anderson, A. Sáenz-Ludlow, S. Zellweger, & V. Cifarelli, *Educational Perspectives on Mathematics as Semiosis: From Thinking to Interpreting to Knowing* (pp. 49-79). Ottawa: Legas Publishing.

Resta, P., Laferrière, T. (2007) *Technology in Support of Collaborative Learning*, Educational Psychology Review 19, pp. 65–83

Roberts, T. S., & McInnerney, J. M. (2007). Seven Problems of Online Group Learning (and Their Solutions). *Educational Technology & Society*, 10(4), pp. 257-268.

Salomon, G. & Globerson, T. (1989). When teams do not function the way they ought to. *International Journal of Educational Research*, 13(1), pp. 89–100.

Schneider, D. K. (2014, Ιανουάριος). *CSCL Script*. (Επιμελητής, D. K. Schneider) Ανάκτηση 5 Μαρτίου, 2015, από EduTech Wiki:

http://edutechwiki.unige.ch/en/CSCL_script#Abstraction_levels

Schunk, D. H. (2010). *Θεωρίες Μάθησης : Μια εκπαιδευτική θεώρηση*. (Γ. Κουλαουζίδης, Επιμ., & Ε. Εκκεκάκη, Μεταφρ.) Αθήνα: Μεταίχμιο.

Slavin, R. E. (2006). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία : Θεωρία και Πράξη*. (Κ. Μ. Κόκκινος, Επιμ., & Ε. Εκκεκάκη, Μεταφρ.) Αθήνα: Μεταίχμιο.

Stahl, G. (2002) Contributions to a Theoretical Framework for CSCL, *Proceedings of CSCL 2002 CSCL script*. (2014, 11 22). Ανάκτηση από <http://edutechwiki.unige.ch>: http://edutechwiki.unige.ch/en/CSCL_script

Wang, T. P. (2007). The comparison of the difficulties between cooperative learning and traditional teaching methods in college English teachers. *The Journal of Human Resource and Adult Learning*, 3(2), 23-30.

Webb, N. M. (1995). Group collaboration in assessment: Multiple objectives, processes, and outcomes. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 17(2), 239–261.

«Δημιουργώ Μαθήματα στην ψηφιακή πλατφόρμα Moodle»

Τριαντάρη Φωτεινή¹

¹ Καθηγήτρια Πληροφορικής MSc, 5ο Δημοτικό Σχολείο Λάρισας
ftriantari@sch.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η εργασία με τίτλο “Δημιουργώ Μαθήματα στην ψηφιακή πλατφόρμα Moodle” αναφέρεται στην δημιουργία πέντε διαφορετικών μαθημάτων για την Ε' και ΣΤ' τάξη του Δημοτικού στην ψηφιακή πλατφόρμα Moodle. Η ψηφιακή πλατφόρμα Moodle επιτρέπει την δημιουργία διαδικτυακών μαθημάτων και υποστηρίζει την ασύγχρονη τηλεκπαίδευση.

Στόχος μας είναι εκτός από την δημιουργία των μαθημάτων, η ενσωμάτωση διαδραστικών στοιχείων με απώτερο σκοπό να κάνει την εκπαιδευτική διαδικασία πιο ελκυστική στους μαθητές. Η ενσωμάτωση εξωτερικών πηγών, η παρουσίαση πληροφοριών με διάφορες μορφές (Βιβλίο, Ιστοσελίδα, Παρουσίαση) και ο εμπλουτισμός της κάθε ενότητας με κουίζ διαφορετικού τύπου στρέφονται στην προσπάθεια να αυξήσουμε το βαθμό αλληλεπίδρασης των μαθητών με τα δικτυακά μαθήματα.

Έμπνευση για το περιεχόμενο των μαθημάτων αποτέλεσε ο εθνικός συσσωρευτής εκπαιδευτικού υλικού Φωτόδεντρο και γενικότερα η εργασία αυτή είναι μια περιγραφή του τρόπου παρουσίασης των μαθημάτων στο Moodle και των δυνατοτήτων που μπορούμε να συνδυάσουμε στην ψηφιακή αυτή πλατφόρμα.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: Moodle, Τηλεκπαίδευση, Διαδικτυακά Μαθήματα

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το Moodle είναι ένα ελεύθερο λογισμικό και ανήκει στην κατηγορία Course Management Systems (CMS) . Τα Course Management Systems είναι συστήματα διαχείρισης μαθημάτων. Ανήκει ευρύτερα στα Συστήματα Διαχείρισης Μάθησης -Learning Management Systems (LMS) . Επίσης αναφέρεται και ως Σύστημα Εικονικής Μάθησης (Virtual Learning Environment-VLE). Είναι ένα πακέτο λογισμικού για την δημιουργία ηλεκτρονικών μαθημάτων στο Διαδίκτυο. Προσφέρει υπηρεσίες Ασύγχρονης Τηλεκπαίδευσης (Κάργα κ.α., 2016). Το χαρακτηριστικό αυτό δίνει την δυνατότητα να μην είναι απαραίτητη η σύγχρονη συμμετοχή μαθητή και εκπαιδευτικού.

ΙΣΤΟΡΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΚΑΙ ΒΑΣΙΚΕΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΑΡΧΕΣ/ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ

Το Moodle ή αλλιώς Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment διατίθεται ως λογισμικό ανοιχτού κώδικα και δημιουργήθηκε το 1999 από τον Αυστραλό Martin Dougiamas. Εκτελείται σε οποιοδήποτε σύστημα υποστηρίζει την γλώσσα PHP και συνδυάζεται με πολλούς τύπους βάσεων δεδομένων, κυρίως όμως με την MySQL (Κάργα κ.α., 2016). Το 2010 υπήρχαν πάνω από 50.000 site και είναι μία εκπαιδευτική πλατφόρμα που ανανεώνεται και εξελίσσεται γενικώς (Βικιπαίδεια, 2016).

Το Moodle υποστηρίζει την μικτή μάθηση όπου ο εκπαιδευτικός διαχειρίζεται την τάξη, σχεδιάζει μαθήματα βασισμένα στην τεχνολογία και παρέχει

εξατομικευμένη υποστήριξη στους μαθητές (Παπανικολάου,2013).Τα προτερήματα της πλατφόρμας Moodle, η οποία διέπεται από τις αρχές της εποικοδομισμού είναι:

- Η προσέγγιση της γνώσης μέσα από διάφορους τύπους αρχείων όπως κείμενα, εικόνες και πολυμέσα
- Η γνώση ως αποτέλεσμα ενέργειας του ατόμου
- Η ενεργός συμμετοχή του μαθητή είτε σε ομάδα είτε ατομικά και η αυτονομία του από μία προκαθορισμένη σειρά παρουσίασης της γνώσης
- Η ευελιξία και η συνεργασία μαθητών που επιτυγχάνεται και μέσα από τις δραστηριότητες που μπορούν να αναπτυχθούν και μέσα από τις συζητήσεις και την ανταλλαγή αρχείων

Στην ουσία μπορούμε να δημιουργήσουμε μία εικονική τάξη με το πλεονέκτημα ότι ο μαθητής μπορεί να δει τα μαθήματα και εκτός σχολείου, να πληροφορηθεί για άλλες εξωτερικές πηγές που θα τον βοηθήσουν, να λύσει ασκήσεις και κουίζ ,να ανταλλάξει απόψεις και να μεταφορτώσει αρχεία εκτός σχολικού ωραρίου.

Από την άλλη, ο εκπαιδευτικός μπορεί να δημιουργήσει μαθήματα, κουίζ και ερωτήσεις. Υπάρχει η τράπεζα ερωτήσεων η οποία με κάθε νέα άσκηση ή κουίζ εμπλουτίζεται. Υπάρχει δυνατότητα αναφοράς σε πηγές στο διαδίκτυο , σε ανάθεση εργασίας στον μαθητή αλλά και σε επικοινωνία μέσω μηνυμάτων που λαμβάνονται στο ηλεκτρονικό ταχυδρομείο. Επίσης ο εκπαιδευτικός έχει την δυνατότητα να προσαρμόσει τα δικαιώματα των χρηστών. Τα μαθήματα μπορεί να είναι προσβάσιμα για όλους, προσβάσιμα από χρήστες με περιορισμένα δικαιώματα (επισκέπτες) ή προσβάσιμα μόνο για τους μαθητές (κλειστή ομάδα μαθητών του μαθήματος).

Τέλος η αξιολόγηση μετά την εκπόνηση των ασκήσεων γίνεται με αναφορές που μπορούν να αποθηκευθούν και να εξαχθούν σε μορφή υπολογιστικών φύλλων ή αρχείων άλλης μορφής

Από τα παραπάνω συμπεραίνουμε την ευελιξία και την καινοτομία που ένα τέτοιο περιβάλλον μπορεί να προσφέρει.

ΚΕΝΤΡΙΚΗ ΙΔΕΑ

Η εισήγηση μας αφορά ένα σύνολο μαθημάτων που έχουν δημιουργηθεί στην πλατφόρμα Moodle. Τα μαθήματα είναι πέντε. Οι κατηγορίες είναι οι εξής:

1. Λογισμικό του υπολογιστή και Τύποι Αρχείων
2. Υλικό του υπολογιστή και Συσκευές Εισόδου-Εξόδου
3. Μέσα Αποθήκευσης
4. Αναπαράσταση εικόνων στον υπολογιστή
5. Πώς ταξιδεύουν οι πληροφορίες στο Διαδίκτυο;

Τα μαθήματα αυτά αφορούν την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και συγκεκριμένα για τις τάξεις Ε' και ΣΤ'. Κάθε μάθημα αποτελείται από δύο βασικές ενότητες. Η κύρια ενότητα με τις πληροφορίες για το θέμα και η δεύτερη ενότητα με ασκήσεις με την μορφή κουίζ. Η πλατφόρμα του Φωτόδεντρου του Πανελληνίου Σχολικού Δικτύου έχει χρησιμοποιηθεί ως βασική πηγή πληροφοριών και αναζήτηση γνώσεων. Επιπλέον υπάρχει η δυνατότητα συζήτησης μεταξύ χρηστών. Οι χρήστες είναι χωρισμένοι σε ομάδες και τα μαθήματα αφορούν την διδασκαλία των ΤΠΕ στο Δημοτικό. Τα μαθήματα παρουσιάζονται μέσα στο σχολικό εργαστήριο σε ομάδες των 2-3 ατόμων.

Σκοπός της διδακτικής πρότασης είναι 2 βασικοί άξονες. Πρώτον να δημιουργήσουμε έναν πιο διαδραστικό τρόπο παρουσίασης των γνώσεων και

της Θεωρίας σχετικά με τα πέντε προαναφερθέντα μαθήματα . Εισάγουμε εικόνες, ιστοσελίδες και εξωτερικές πηγές. Δεύτερον, μετά από κάθε μάθημα υπάρχουν ερωτήσεις σε μορφή κουίζ. Τα κουίζ έχουν δημιουργηθεί και με το Moodle αλλά και με το λογισμικό Hot Potatoes. Με αυτό τον τρόπο εμπλέκουμε τους μαθητές στην διαδικασία να αξιολογήσουν τις γνώσεις τους με μία εύχρηστη εφαρμογή στο Διαδίκτυο και κυρίως να παίξουν με τα κουίζ ώστε η μορφή της αξιολόγησης να έχει πιο πολυμεσικό και αλληλεπιδραστικό χαρακτήρα.

ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΗΣ ΓΕΝΙΚΗΣ ΔΟΜΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ

Η γενικότερη μορφή των μαθημάτων είναι:

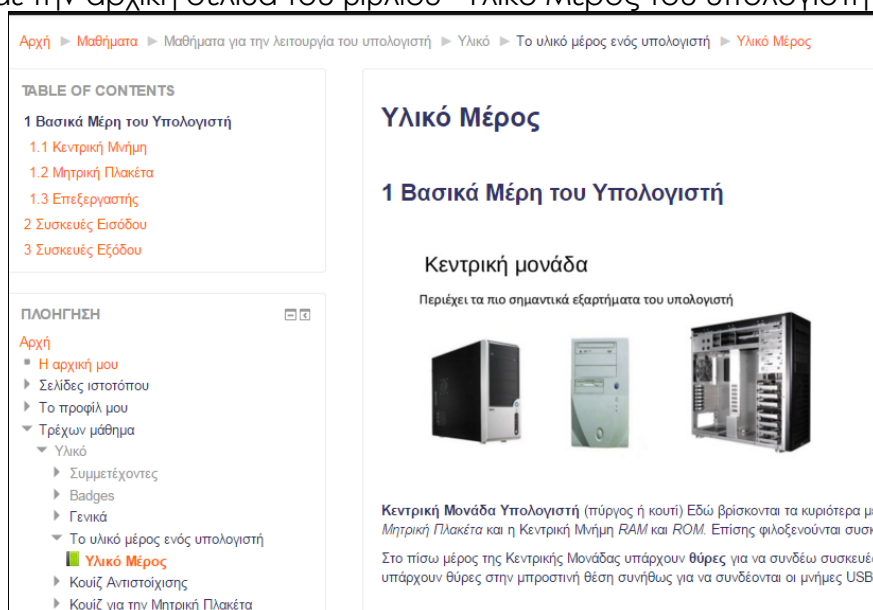
- Παρουσίαση μαθήματος
- Σύνολο Κουίζ σχετικά με το περιεχόμενο του μαθήματος
- Εξωτερική πηγή όπου είναι απαραίτητο
- Συζήτηση

Πιο συγκεκριμένα κάθε μάθημα έχει το δικό του τίτλο και η περιγραφή αναφέρει συνοπτικά τους διδακτικούς στόχους. Θα χρησιμοποιήσουμε το μάθημα με τίτλο “Υλικό του υπολογιστή” που βασίζεται και στο υλικό μέρος ενός υπολογιστή αλλά και στις κατηγορίες που χωρίζονται τα λογισμικά (Κατηγορίες Λογισμικού, 2016) για να περιγράψουμε την διαδικασία δημιουργίας ενός μαθήματος στην πλατφόρμα Moodle.

ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ

Το μάθημα με τίτλο “Υλικό Υπολογιστή-Συσκευές Εισόδου Εξόδου” αναπτύχθηκε με σκοπό οι μαθητές να γνωρίσουν τα βασικά μηχανικά μέρη ενός υπολογιστή (Το υλικό μέρος ενός υπολογιστικού συστήματος, 2016) όπως επεξεργαστής και κεντρική μνήμη, να διακρίνουν την διαφορά μεταξύ συσκευών εισόδου εξόδου και να αντιληφθούν τον διαχωρισμό μεταξύ λογισμικού και υλικού.

Το βιβλίο που δημιουργήθηκε σε αυτήν την ενότητα αποτελείται από τρία κεφάλαια (Βασικά Μέρη , Συσκευές Εισόδου και Συσκευές Εξόδου). Κάθε σελίδα έχει την μορφή ιστοσελίδας και περιέχει κείμενο και εικόνες. Στο σχήμα 1 βλέπουμε την αρχική σελίδα του βιβλίου “Υλικό Μέρος του υπολογιστή”.

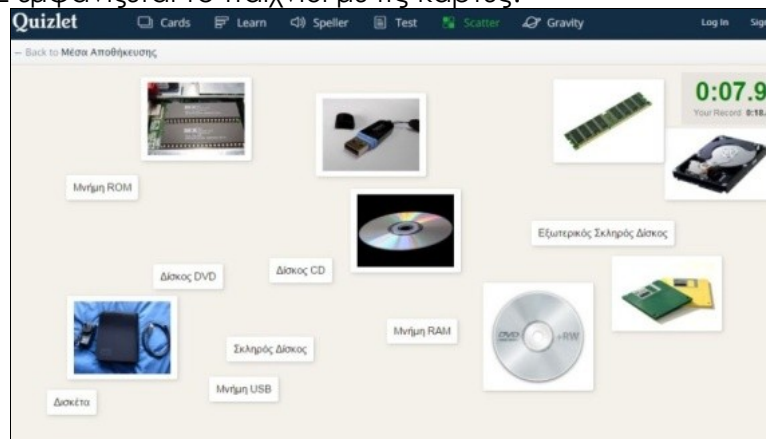


Σχήμα 11 Βιβλίο Υλικό Μέρος του υπολογιστή

Η πλοήγηση στο βιβλίο μπορεί να γίνει είτε διαδοχικά με το βέλος που εμφανίζεται στο πάνω δεξί μέρος κάθε σελίδας για να πλοηγηθεί κάποιος στην επόμενη σελίδα (όπως δηλαδή διαβάζω ένα συμβατικό βιβλίο) είτε με τον πίνακα περιεχομένων στο μενού αριστερά.

ΚΟΥΙΖ ΑΝΤΙΣΤΟΙΧΙΣΗΣ

Σε αυτή την ενότητα ο μαθητής καλείται να κάνει μία αντιστοίχιση σχετικά με τα βασικά μέρη του υπολογιστή (Μέσα Αποθήκευσης-Κατηγορίες Μέσων Αποθήκευσης, 2016). Εδώ χρησιμοποιήθηκε ως εξωτερική πηγή το on-line εργαλείο δημιουργίας κουίζ με το όνομα Quizlet. Έχοντας την δυνατότητα να χρησιμοποιήσουμε εξωτερικές πηγές, μεταφερόμαστε στην σελίδα του Quizlet (Quizlet, 2016). Στόχος του παιχνιδιού είναι ο μαθητής να εξαφανίσει όλες τις εικόνες βάζοντας την σωστή λέξη πάνω στην εικόνα ενώ υπάρχει χρονόμετρο. Στο σχήμα 2 εμφανίζεται το παιχνίδι με τις κάρτες.



Σχήμα 12 Παιχνίδι στην πλατφόρμα Quizlet

ΚΟΥΙΖ ΓΙΑ ΤΗΝ ΜΗΤΡΙΚΗ ΠΛΑΚΕΤΑ

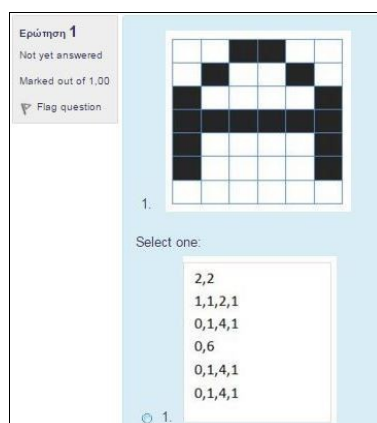
Σε αυτή την ενότητα έχουμε χρησιμοποιήσει την δυνατότητα δημιουργίας κουίζ της πλατφόρμας. Γενικότερα το κουίζ μπορεί να περιέχει ερωτήσεις κλειστού τύπου, συμπλήρωσης κενών, σωστού-λάθους, πολλαπλής επιλογής ή και συμπλήρωσης αριθμού και υπολογισμών. Στο συγκεκριμένο κουίζ χρησιμοποιήσαμε ερωτήσεις και γενικά προσπαθήσαμε να έχουμε στα κουίζ διαφορετικούς τύπους ερωτήσεων. Όλες οι ερωτήσεις όλων των κουίζ αποθηκεύονται στην τράπεζα ερωτήσεων. Αυτό το στοιχείο μας επιτρέπει να αναπτύξουμε ένα άλλο κουίζ σε άλλο χρονικό διάστημα με συνδυασμό των ήδη αποθηκευμένων ερωτήσεων. Στο σχήμα 3 βλέπουμε ένα παράδειγμα αποτελεσμάτων περιγραφικά που λαμβάνει ο χρήστης μόλις τελειώσει το συγκεκριμένο κουίζ.



Σχήμα 13 Αποτελέσματα Κουίζ-Ανατροφοδότηση με περιγραφικό τρόπο

ΕΞΩΤΕΡΙΚΕΣ ΠΗΓΕΣ

Για να εμπλουτίσουμε το περιεχόμενο των μαθημάτων έχουν προστεθεί εξωτερικοί σύνδεσμοι. Ήδη αναφέραμε πιο πριν την πλοήγηση σε σελίδα του Quizlet για το παιχνίδι αντιστοίχισης. Ένα ακόμα παράδειγμα αποτελεί η μεταφορά στο δικτυακό τόπο του Φωτόδεντρου (Αναπαράσταση εικόνων στον υπολογιστή, 2016) . Πιο συγκεκριμένα στο μάθημα για την “Αναπαράσταση Εικόνων” “παραπέμπουμε τους μαθητές να μεταφερθούν σε μία συγκεκριμένη ενότητα του Φωτόδεντρου. Εκεί υπάρχουν δραστηριότητες σχετικές με την αναπαράσταση των εικόνων. Ο κώδικας που αποτελείται από αριθμούς και κόμμα τους προσανατολίζει να δημιουργήσουν μία ασπρόμαυρη εικόνα . Με παρόμοιο τρόπο ο υπολογιστής ενώ στην ουσία επεξεργάζεται αριθμούς, αναπαριστά εικόνες στην οθόνη. Με παιγνιώδη τρόπο, αυτή η έξυπνη εφαρμογή του Φωτόδεντρου τους εμπλέκει στον δυαδικό σύστημα και την έννοια του 0 και 1. Στο σχήμα 4 βλέπουμε το κουίζ που έχουμε αναπτύξει. Εδώ οι μαθητές πρέπει με βάση το γράμμα που βλέπουν καλούνται να επιλέξουν την σωστή κωδικοποίηση της εικόνας ανάμεσα από 3 κωδικοποιήσεις.



Σχήμα 14 Κωδικοποίηση Χαρακτήρων-Κουίζ επιλογής

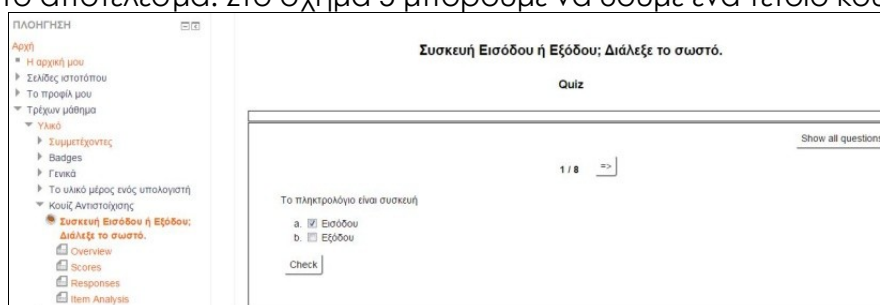
ΕΝΣΩΜΑΤΩΣΗ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗΣ

Ένα άλλο χαρακτηριστικό είναι η ενσωμάτωση παρουσίασης στο μάθημα “Διαδίκτυο”. Μπορούμε αντί να δημιουργούμε μόνο ιστοσελίδες για το κάθε μάθημα, να ενσωματώσουμε παρουσιάσεις. Έχοντας αναπτύξει μία παρουσίαση σε μορφή .pdf αρχείου οι μαθητές μαθαίνουν για το πώς ταξιδεύουν οι πληροφορίες (Πώς ταξιδεύουν οι πληροφορίες στο Διαδίκτυο, 2016). Σκοπός μας είναι να χρησιμοποιήσουμε όσο το δυνατόν περισσότερα εργαλεία της πλατφόρμας ώστε η μάθηση να περιέχει πολλές μορφές και πολυμεσικά αρχεία. Βέβαια πρέπει να αναφέρουμε ότι μπορούμε και να δημιουργήσουμε και έναν υπερσύνδεσμο σε μία παρουσίαση που υπάρχει ήδη δημοσιευμένη στο διαδίκτυο.

ΤΟ ΕΡΓΑΛΕΙΟ HOT POTATOES ΚΑΙ ΤΟ MOODLE

Ένα κουίζ δεν χρειάζεται απαραίτητα να περιέχει ερωτήσεις από την τράπεζα ερωτήσεων του Moodle. Έχοντας αναπτύξει με το εργαλείο δημιουργίας κουίζ Hot Potatoes , τέτοια κουίζ μπορούν να ενσωματωθούν στην πλατφόρμα. Επίσης υπάρχει δυνατότητα η προβολή αυτών των κουίζ να γίνεται είτε σαν ιστοσελίδες με μετατροπή των κουίζ σε ιστοσελίδα άμεσα από το περιβάλλον Hot Potatoes είτε σαν απλά αρχεία του Hot Potatoes. Στο μάθημα “Υλικό Υπολογιστή” εμείς χρησιμοποιήσαμε την επιλογή προβολής

των αρχείων μέσα από την πλατφόρμα Moodle ώστε να διατηρείται η ίδια οργάνωση σε όλες τις ενότητες του μαθήματος και για πετύχουμε ένα πιο εύχρηστο αποτέλεσμα. Στο σχήμα 5 μπορούμε να δούμε ένα τέτοιο κουίζ.



Σχήμα 15 Παράδειγμα Κουίζ Hot Potatoes

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Η δημιουργία μαθημάτων στο Moodle προσφέρει την δυνατότητα ο χρήστης να μελετήσει ένα μάθημα και εκτός σχολικού ωραρίου στο σπίτι. Μεγάλο επίσης πλεονέκτημα προσφέρει και η συζήτηση. Με την επιλογή Ομάδα Συζητήσεων ο διαχειριστής των μαθημάτων δίνει την δυνατότητα να επικοινωνήσει, να στείλει μια ειδοποίηση ή και να ξεκινήσει μία συζήτηση. Επίσης υπάρχει η δυνατότητα δημιουργίας μια συζήτησης όπου μπορούμε να την περιορίσουμε χρονικά, να επιτρέψουμε μόνο στους εγγεγραμμένους χρήστες μιας ομάδας να επικοινωνούν μεταξύ τους και να επιτρέψουμε την αποστολή αρχείων με προκαθορισμένο μέγιστο μέγεθος. Στο σχήμα 6 βλέπουμε ένα παράδειγμα δημιουργίας ενός θέματος συζήτησης. Ένα καινούργιο θέμα συζήτησης που δημιουργείται μπορεί να αποσταλεί αυτόματα σε όλους τους εγγεγραμμένους χρήστες της συζήτησης και επίσης υπάρχει η δυνατότητα αποστολής προσωπικού μηνύματος σε έναν χρήστη της πλατφόρμας. Οι ειδοποιήσεις μπορούν να αποστέλλονται και στην διεύθυνση του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου που κάθε χρήστης έχει δηλώσει κατά την εγγραφή του στην πλατφόρμα.



Σχήμα 16 Αποστολή μηνύματος στην ομάδα συζητήσεων

Εδώ πρέπει να αναφέρουμε ότι σε κάθε νέο μάθημα που δημιουργείται στο Moodle υπάρχει προκαθορισμένα η δυνατότητα της ομάδας συζήτησης ενσωματωμένη αλλά στην συγκεκριμένη εργασία η συζήτηση αποτελεί χωριστή ενότητα με χωριστές ρυθμίσεις.

ΜΕΤΑΦΟΡΤΩΣΗ ΑΡΧΕΙΩΝ

Είναι η δυνατότητα που προσφέρεται στους εγγεγραμμένους μαθητές για αποστολή αρχείων. Μπορούμε να καθορίσουμε επιτρεπτό τύπο αρχείων (π.χ. να απαγορεύσουμε εκτελέσιμα αρχεία) και να καθορίσουμε χρονικό όριο για παράδειγμα μέχρι την Κυριακή 31 Ιανουαρίου 00:00. Είναι ένα ιδιαίτερα ευέλικτο χαρακτηριστικό ιδίως και για μεγαλύτερες βαθμίδες όπως το Λύκειο.

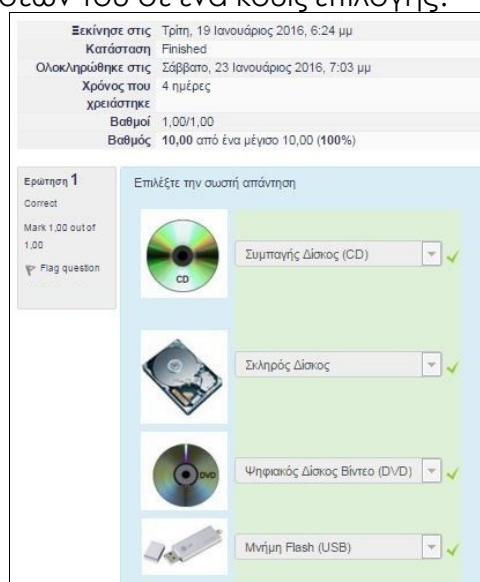
ΑΝΑΘΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Υπάρχει η δυνατότητα να αναθέσουμε στους μαθητές μία εργασία. Ορίζουμε την καταληκτική ημερομηνία υποβολής, πόσα επιτρεπόμενα αρχεία

μπορεί ο χρήστης να μεταφορτώσει και το μέγιστο όριο των αρχείων. Πιο συγκεκριμένα ορίσαμε στο μάθημα “Μετάδοση Δεδομένων” τέσσερις ερωτήσεις ανοικτού τύπου. Εδώ ο μαθητής καλείται να απαντήσει με μια μικρή περιγραφή ερωτήσεις που βασίζονται στο περιεχόμενο του μαθήματος. Η υποβολή αρχείου γίνεται με την μορφή αρχείου με επέκταση .doc ή .docx, δηλαδή μιλάμε για ένα αρχείο κειμένου. Η ανάθεση εργασίας είναι επίσης ένα ενσωματωμένο εργαλείο της πλατφόρμας Moodle.

ΒΑΘΜΟΙ

Η βαθμολόγηση των κουίζ ή των εργασιών στο Moodle έχει πολλές μορφές. Καταρχήν η βαθμολόγηση μπορεί να γίνει είτε με κλίμακες όπως ποσοστό επί τοις εκατό π.χ. 96% ή και με δεκαδικά ψηφία π.χ. 95,80%. Επίσης μπορούμε να έχουμε βαθμολόγηση με ανώτερο βαθμό το 10. Τέλος μπορούμε να αποδώσουμε βαθμούς με κλίμακα γραμμάτων όπως Α,Β και άλλα. Είναι εύκολο μαζί με την βαθμολόγηση ενός κουίζ ή εργασίας να υπάρχει ανατροφοδότηση με περιγραφικό τρόπο. Δηλαδή ορίζουμε ένας μαθητής στο τέλος ενός κουίζ να λαμβάνει ένα μήνυμα ανάλογα την βαθμολογία που έχει επιτύχει. Για παράδειγμα “Μπράβο! Τα πήγες πάρα πολύ καλά”. Στο σχήμα 7 μπορούμε να δούμε την αναφορά που εμφανίζεται στον χρήστη μετά την υποβολή των απαντήσεων του σε ένα κουίζ επιλογής.



Σχήμα 17 Προβολή αναφοράς μετά την ολοκλήρωση ενός κουίζ

Η βαθμολόγηση μπορεί να γίνει αυτόματα την ώρα που ο μαθητής συμπληρώνει το κουίζ. Στο τέλος προβάλλεται μια αναφορά σχετικά με τις σωστές απαντήσεις, τον συνολικό βαθμό του και μια περιγραφή σχετικά με την ημερομηνία διεξαγωγής του κουίζ (Σχήμα 7).

Επίσης η βαθμολόγηση μπορεί να γίνει με χειροκίνητο τρόπο από τον διαχειριστή της πλατφόρμας Moodle αφού ολοκληρωθεί το κουίζ από το σύνολο της τάξης.

Τέλος πρέπει να αναφέρουμε ότι υπάρχει δυνατότητα ο διαχειριστής να καθορίσει διάφορα στοιχεία στην βαθμολογία όπως:

1. Πόσες επιτρεπόμενες προσπάθειες έχει ένας μαθητής για κάθε κουίζ.
2. Αρνητική βαθμολογία σε περίπτωση λάθους απάντησης ή σε περίπτωση δεύτερης προσπάθειας του κουίζ.
3. Εμφάνιση ή απόκρυψη της βαθμολογίας στο τέλος του κουίζ.

4. Δυνατότητα ανώνυμης βαθμολόγησης κρύβοντας τα στοιχεία των μαθητών.

5. Δυνατότητα βαθμολόγησης στην περίπτωση χειροκίνητης διόρθωσης από πολλούς βαθμολογητές, με προσθήκη χρήστη με ρόλο διδάσκοντα ή διδάσκοντα περιορισμένων δυνατοτήτων.

6. Εξαγωγή της βαθμολογίας σε μορφή αρχείου τύπου Excel ή αρχείο XML. Στο σχήμα 8 βλέπουμε ένα παράδειγμα αναφοράς βαθμολογητή.

Μέσα Αποθήκευσης			
Επώνυμο	Διεύθυνση ηλεκτρονικού ταχυδρομείου	Αντιστοίχισε τα σωστά	Σύνολο μαθήματος
Ομάδα1 Ομάδα	team@yahoo.com	10,00	100,00
Γενικός μέσος όρος		10,00	100,00

Σχήμα 18 Αναφορά Βαθμολογητή

ΚΟΝΚΑΡΔΕΣ-ΒΡΑΒΕΙΑ

Οι κονκάρδες (Badges) είναι σήματα, που παίζουν το ρόλο των βραβείων. Όταν ένας μαθητής ή μαθήτρια έχει συγκεντρώσει μία υψηλή βαθμολογία στα κουίζ ή γενικότερα θέλουμε να επιβραβεύσουμε την προσπάθεια ενός μαθητή, μπορούμε ως διαχειριστές να απονείμουμε μία κονκάρδα.

Η κονκάρδα εμφανίζεται και στην περιοχή του προφίλ του μαθητή αλλά και στην επιλογή My Badges. Ο μαθητής μπορεί να μεταφορτώσει την κονκάρδα, δηλαδή να την αποθηκεύσει στο υπολογιστή του σε μορφή εικόνας png. Στο σχήμα 9 βλέπουμε ένα παράδειγμα μαθήτριας που κέρδισε μία κονκάρδα. Φυσικά ο διαχειριστής μπορεί να απονείμει κονκάρδες σε όσους εγγεγραμμένους χρήστες επιθυμεί και να τις διαγράψει σε μελλοντικό χρονικό διάστημα. Επίσης ο διαχειριστής έχει την ελευθερία να δημιουργήσει όσες κονκάρδες θέλει.



Σχήμα 19 Προφίλ μαθήτριας που έχει κερδίσει μία κονκάρδα

ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΑ ΒΑΘΜΩΝ

Ένα επίσης ενδιαφέρον χαρακτηριστικό στην βαθμολόγηση ασκήσεων και εργασιών είναι τα στατιστικά ενότητας. Είναι στοιχεία σχετικά με τον μέσο όρο βαθμολογίας ενός κουίζ, με τον υψηλότερο και χαμηλότερο βαθμό αλλά και με τον μέσο, υψηλότερο ή χαμηλότερο χρόνο. Ο χρόνος αναφέρεται σε πόση ώρα οι μαθητές κατάφεραν να απαντήσουν σε όλες τις ερωτήσεις μίας άσκησης.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Ποια όμως είναι τα αποτελέσματα από την δημιουργία διαδικτυακών μαθημάτων;

Δημιουργώντας ιστοσελίδες και διαδικτυακά μαθήματα προσπαθούμε να βελτιώσουμε την διαδικασία της μάθησης βοηθώντας κάθε μαθητή να:

- Έχει την δυνατότητα να αποφύγει την γραμμική μάθηση και να καθορίζει τον δικό του ρυθμό μάθησης
- Διασκεδάζει μέσα από τα κουίζ και τα παιχνίδια
- Έρχεται σε επαφή με ένα εμπλουτισμένο κείμενο με ένα φιλικό περιβάλλον
- Αλληλεπιδρά μέσα από τις ασκήσεις και όχι απλά να είναι ένας παθητικός δέκτης
- Ερευνά στο Διαδίκτυο για επιπλέον πληροφορίες σε κάποια ενότητα
- Επικοινωνεί με τους συμμαθητές του
- Χρησιμοποιεί τα ψηφιακά εργαλεία του Διαδικτύου για να ανταλλάζει μηνύματα, να μεταφορτώνει αρχεία και να ανακαλύπτει εξωτερικές πηγές

και γενικά να εμπλακούν οι μαθητές σε μία διερευνητική διαδικασία για να ανακαλύψουν την γνώση και να αποφύγουμε την παραδοσιακή μέθοδο προβολής της θεωρίας με τα συμβατικά μέσα διδασκαλίας. Εξάλλου η δυνατότητα συνεργασίας μεταξύ διδασκόντων βοηθά στον σχεδιασμό και αξιολόγηση μαθημάτων με γρήγορο και αποτελεσματικό τρόπο.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΣΥΝΟΨΗ

Μπορούμε να συνοψίσουμε για την αξιοποίηση της πλατφόρμας Moodle τα παρακάτω πλεονεκτήματα:

- Ενσωματώνει τις δυνατότητες της ηλεκτρονικής μάθησης (e-learning) όπου ο μαθητής μπορεί να μαθαίνει συνδυάζοντας και την παραδοσιακή διδασκαλία στον χώρο του σχολείου και την διδασκαλία από απόσταση οποιαδήποτε ώρα και σε οποιοδήποτε χώρο το επιθυμεί (Ηλεκτρονική Εξ' Αποστάσεως Εκπαίδευση, 2016).
- Καθιστά τον εκπαιδευτή συντονιστή (Κλεισαρχάκης κ.α., 2009). Ο μαθητής μαθαίνει με τον δικό του ρυθμό.
- Με ενσωματωμένες ασκήσεις και παραδείγματα αυξάνεται η αλληλεπίδραση του μαθητή με το ψηφιακό υλικό του μαθήματος.
- Η θεωρία ενός μαθήματος εμπλουτίζεται με εικόνες, πολυμέσα, παιχνίδια σε μία προσπάθεια το μάθημα να γίνει πιο ελκυστικό.
- Είναι εύκολη η διαχείριση των διαδικτυακών μαθημάτων από την πλευρά του διαχειριστή.
- Κάθε μάθημα μπορεί να εμπλουτιστεί και να τροποποιηθεί με βάση τις ανάγκες κάθε τάξης αλλά αποτελεί ταυτόχρονα ένα μεγάλο αποθετήριο μαθημάτων και ασκήσεων.
- Δίνεται η δυνατότητα επικοινωνίας και αποστολής μηνυμάτων ή και υπενθυμίσεων σε μία συγκεκριμένη ομάδα μαθητών.

ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Αναπαράσταση εικόνων στον υπολογιστή (2016, 8 Ιανουαρίου), Φωτόδεντρο-Εθνικός Συσσωρευτής Εκπαιδευτικού Υλικού, Ανακτήθηκε στις 8 Ιανουαρίου 2016 από την διεύθυνση <http://photodentro.edu.gr/aggregator/lo/photodentro-lor-8521-5085>

Βικιπαίδεια, (2016, 22 Ιανουαρίου) Πληροφορίες για την πλατφόρμα Moodle, Ανακτήθηκε στις 22 Ιανουαρίου 2016 από την διεύθυνση <https://el.wikipedia.org/wiki/Moodle>

Ηλεκτρονική Εξ' Αποστάσεως Εκπαίδευση (e-learning) (2016, 3 Ιανουαρίου), Εκπαιδευτικό κέντρο εθελοντών , Η ψηφιακή πλατφόρμα Moodle, Ανακτήθηκε στις 3 Ιανουαρίου 2016 από την διεύθυνση <http://edu.anthropomania.gr/mod/resource/view.php?inporup=true&id=128>

Κάργα, Σ., Κατσάνα, Κ., Τρίμμη, Φ., (2016), "Οδηγός για το Σύστημα Ασύγχρονης Τηλεκπαίδευσης Moodle (Έκδοση Moodle 1.9.5)", Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Δυτικής Μακεδονίας, Κοζάνη, 5-10

Κατηγορίες Λογισμικού (2016, 8 Ιανουαρίου), Φωτόδεντρο-Εθνικός Συσσωρευτής Εκπαιδευτικού Υλικού, Ανακτήθηκε στις 8 Ιανουαρίου 2016 από την διεύθυνση <http://photodentro.edu.gr/aggregator/lo/photodentro-lor-8521-1005>

Κλεισαρχάκης, Μ., Βαμβουκάκη Ρ., Σταματάκη Μ.,(2009) "Δημιουργία Διαδικτυακού τόπου για την εκμάθηση των ενοτήτων Word, Internet Explorer & Outlook Express με τη χρήση συστημάτων e-Learning" , Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Κρήτης, Ηράκλειο, 7-10

Μέσα Αποθήκευσης-Κατηγορίες Μέσων Αποθήκευσης (2016, 8 Ιανουαρίου), Φωτόδεντρο-Εθνικός Συσσωρευτής Εκπαιδευτικού Υλικού, Ανακτήθηκε στις 8 Ιανουαρίου 2016 από την διεύθυνση <http://photodentro.edu.gr/aggregator/lo/photodentro-lor-8521-2607>

Παπανικολάου, Κ. (2013) "Εκπαιδευτικά Περιβάλλοντα για Μικτή & Εξατομικευμένη Μάθηση" Στην Ημερίδα Τεχνολογίες & Περιβάλλοντα Μάθησης "Διευρύνοντας τα Όρια του Εργαστηρίου Πληροφορικής", Πειραιάς, 1-4

Πώς ταξιδεύουν οι πληροφορίες στο Διαδίκτυο (2016, 8 Ιανουαρίου) Φωτόδεντρο-Εθνικός Συσσωρευτής Εκπαιδευτικού Υλικού, Ανακτήθηκε στις 8 Ιανουαρίου 2016 από την διεύθυνση <http://photodentro.edu.gr/aggregator/lo/photodentro-lor-8521-1191>

Το υλικό μέρος ενός υπολογιστικού συστήματος (2016, 8 Ιανουαρίου), Φωτόδεντρο-Εθνικός Συσσωρευτής Εκπαιδευτικού Υλικού, Ανακτήθηκε στις 8 Ιανουαρίου 2016 από την διεύθυνση <http://photodentro.edu.gr/aggregator/lo/photodentro-lor-8521-953>

Quizlet, (2016, 25 Ιανουαρίου) Ιστότοπος για την δημιουργία on-line κουίζ γνώσεων, Ανακτήθηκε στις 25 Ιανουαρίου 2016 από την διεύθυνση <https://quizlet.com/115998299/scatter>

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Η εργασία είναι αναρτημένη στην ηλεκτρονική διεύθυνση <http://users.sch.gr/fttriantari/moodle/>

«Ασύγχρονη υποστήριξη (Moodle και απλές εφαρμογές σε κινητό) σε μαθητές Εσπερινών Λυκείων για τα μαθήματα των Πανελλαδικών»

Υφαντής Ηλίας

Εσπερινό Γυμνάσιο Αγρινίου (Λυκειακές Τάξεις).

linosyfantis@yahoo.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εισήγηση στοχεύει στο να αποτυπώσει μια πιλοτική προσπάθεια ασύγχρονης στήριξης με ΤΠΕ μαθητών της Δ' Τάξης του Εσπερινού Λυκείου Αγρινίου, που προετοιμάζονται για πανελλαδικές. Χρησιμοποιήθηκε πλατφόρμα η Πλατφόρμα Ασύγχρονης Τηλεκπαίδευσης Moodle του Πανελλήνιου Σχολικού Δικτύου σε πρώτη φάση. Ύστερα το εγχείρημα αυτό ενισχύθηκε με μια απλή εφαρμογή σε κινητά τηλέφωνα με λειτουργικό Android. Αμφότερα εργαλεία παρέπεμπαν ως προς το γνωστικό μέρος στην ενότητα του Ψηφιακού Σχολείου «Προετοιμάζομαι για τις Πανελλαδικές». Το διαδραστικό μέρος στη φάση αυτή ενισχύθηκε στην πλατφόρμα Ασύγχρονης Τηλεκπαίδευσης με ερωτήσεις κλειστού και ανοικτού τύπου. Οι παραπάνω παρεμβάσεις ΤΠΕ λαμβάνουν σοβαρά υπόψη ιδιαίτερες παραμέτρους, όπως την μεγάλη ηλικιακή διακύμανση των μαθητών (κυμαίνεται από 17 έως 50 ετών), το διαφορετικό επίπεδο γλωσσικού και ψηφιακού γραμματισμού τους, το ετερόκλητο πολιτισμικό υπόβαθρο και κυρίως το ιδιαίτερα επιβαρυνμένο ημερήσιο πρόγραμμα τους, καθώς εργάζονται πολλές ώρες σε χειρωνακτικές εργασίες. Οι ιδιαίτεροι αυτοί παράγοντες που περιγράφηκαν, έθεσαν εκ των προτέρων ως βασικό παρονομαστή το κατά πόσο τα εργαλεία είναι κοινόχρηστα, την ευκόλως κατανοούμενη διάδραση έστω και την απλή πρόσβαση στις πληροφορίες του «Ψηφιακού Σχολείου».

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: Εφαρμογές σε Κινητά, Εσπερινά, Moodle, Ενήλικες, Πανελλαδικές, Ψηφιακό Σχολείο

ΓΕΝΙΚΗ ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟΥ

ΕΣΠΕΡΙΝΑ ΣΧΟΛΕΙΑ. ΟΙ ΙΔΙΑΙΤΕΡΟΤΗΤΕΣ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΙΚΟΥ ΔΥΝΑΜΙΚΟΥ

Οποιαδήποτε εφαρμογή ΤΠΕ σε Εσπερινό Γυμνάσιο-Λύκειο οφείλει να λάβει υπόψη πολύ ιδιαίτερες παραμέτρους του μαθητικού δυναμικού των Εσπερινών Σχολείων, οι οποίες είναι οι εξής:

α) Η μεγάλη ηλικιακή διακύμανση.

Οι ηλικίες των μαθητών κυμαίνονται από 17 έως 50 ετών. Στις τάξεις του Εσπερινού Γυμνασίου Αγρινίου, η πλειοψηφία των μαθητών είναι από 17 έως 20 ετών, με ελάχιστους ενήλικες από 30 έως 40 ετών. Στον αντίποδα η ηλικιακή κατανομή αντιστρέφεται στις Λυκειακές Τάξεις. Στο παράδειγμα της Δ' Λυκείου, που απευθύνεται το συγκεκριμένο σενάριο, την θεωρητική κατεύθυνση αποτελούν 18 μαθητές και την Θετική 4. Στη Θεωρητική 2 είναι 18, 10 είναι από 20 έως 30 ετών και 6 είναι από 30 έως 50 ετών. Στη Θετική 3 στους 4 είναι κάτω των 20, και ένας άνω των 30.

β) Το διαφορετικό επίπεδο γλωσσικού & ψηφιακού γραμματισμού.

Το 25% των μαθητών των Λυκειακών Τάξεων προέρχεται από Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας με πρόγραμμα σπουδών διαφορετικό από εκείνο των ημερήσιων Γυμνασίων. Ο χρόνος μερικής ή διακεκομμένης φοίτησης για το υπόλοιπο σύνολο εξαρτάται κυρίως από την ηλικία του. Η απόσταση μεταξύ τελευταίας φοίτησης και επανεγγραφής καθορίζει ως ένα σημείο το επίπεδο του **γλωσσικού γραμματισμού**. Από εκεί και πέρα όμως, ο εργασιακός βίος στο διάστημα αυτό, οι προσωπικές αναζητήσεις και τα ενδιαφέροντα, προσθέτουν ιδιαίτερες μεταβλητές στο ζήτημα αυτό. Το 10% των μαθητών είναι δημόσιοι υπάλληλοι, που επέλεξαν να ολοκληρώσουν τις σπουδές Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, για να σταθεροποιήσουν την εργασιακή τους θέση. Αυτοί είναι σε καλύτερα επίπεδα γλωσσικού γραμματισμού σε σχέση με όσους εργάζονται σε χειρονακτικές εργασίες, που είναι η συντριπτική πλειοψηφία. Πολλοί από αυτούς χρησιμοποιούν αποκλειστικά greeklish στη γλωσσική τους επικοινωνία μέσω διαδικτύου. Δεν ισχύει το ίδιο για τον **ψηφιακό γραμματισμό**. Οι μικρότερες ηλικίες έχουν μια μεγαλύτερη ευχέρεια όχι τόσο στη χρήση Η/Υ αλλά στη χρήση κινητών τηλεφώνων και συσκευών, σε σημείο που φαίνεται ότι αγνοούν ή παρουσιάζουν μειωμένη χρήση. Το ίδιο ισχύει και για τους εργαζόμενους σε χειρονακτικές εργασίες, για τους οποίους το κινητό τηλέφωνο σημαίνει facebook, κοινωνική δικτύωση σε χρονική μορφή και τίποτε άλλο.

γ) Το ετερόκλητο πολιτισμικό υπόβαθρο.

Οι διαφορετικές συνθήκες εργασίες, η οικονομική και οικογενειακή κατάσταση, η καταγωγή (10 % των μαθητών είναι αλλοδαποί), τα διαφορετικά πνευματικά ερείσματα λόγω των πνευματικών ενδιαφερόντων, δημιουργούν μεγάλες αποστάσεις στο πολιτισμικό υπόβαθρο μεταξύ των μαθητών. Πολλά πολιτισμικά πρότυπα ή σύμβολα ερμηνεύονται διαφορετικά και ποικιλοτρόπως με συγκρουσιακές τάσεις από την μαθητική κοινότητα. Σε αυτά συνυπάρχουν και τάσεις σχολικής παραβατικότητας, ιδίως στις μικρότερες ηλικίες.

δ) Το ιδιαίτερα επιβαρυνόμενο ημερήσιο πρόγραμμα.

Η σκληρή πολλές φορές εργασιακή ζωή, οι πολλές ώρες εργασίες και οι οικογενειακές υποχρεώσεις καθιστούν ελάχιστο έως μηδαμινό το χρόνο απασχόλησης –μελέτης των μαθητών. Οι μαθητές στη διάρκεια του ελάχιστου ελεύθερου χρόνου τους πρέπει να έχουν πρόσβαση στη σχολική ύλη και τις ασκήσεις. Επίσης η πίεση χρόνου που έχουν λόγω εργασίας κάνει πολλούς από αυτούς να επιζητούν κυρίως την κατανόηση των απολύτως απαραίτητων γνώσεων.

ΨΗΦΙΑΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ. ΕΝΟΤΗΤΑ: «ΠΡΟΕΤΟΙΜΑΖΟΜΑΙ ΓΙΑ ΤΙΣ ΠΑΝΕΛΛΑΔΙΚΕΣ»

Λαμβάνοντας υπόψη τις παραπάνω ιδιαιτερότητες, γνωστικός πυλώνας προετοιμασίας των Πανελλαδικών οφείλει να είναι το ψηφιακό σχολείο και η ενότητα «Προετοιμάζομαι για τις Πανελλαδικές». Η συγκεκριμένη ενότητα έχει πολύ καλή δομή και πλήρεις απαντήσεις ερωτήσεων ανοιχτού ή κλειστού τύπου για κάθε ένα από τα πανελλαδικώς εξεταζόμενα μαθήματα. Η προστιθέμενη αξία εφαρμογής άλλων ΤΠΕ εργαλείων έχει ως στόχο να φέρει χρηστικά σε επαφή τους μαθητές με την πλατφόρμα αυτή και να επαληθεύουν τις γνώσεις τους.

Εμπλεκόμενες γνωστικές περιοχές:

Ύλη Πανελλαδικώς εξεταζομένων μαθημάτων: Αρχαίων Ελληνικών, Λατινικών, Ιστορίας Δ' Τάξης Εσπερινού Λυκείου

Προαπαιτούμενες γνώσεις των μαθητών:

Να έχουν διδαχθεί στο σχολείο τις παραπάνω ενότητες και παράλληλα να υλοποιείται το σενάριο.

Εκπαιδευτικοί –διδασκτικοί στόχοι

A) Γνωστικοί

- Να διακρίνουν γλωσσικά, συντακτικά και γραμματικά φαινόμενα στα Αρχαία Ελληνικά και Λατινικά.
- Να μπορούν να αναπτύσσουν γραπτά κείμενα σχολιάζοντας αντίστοιχα πολυτροπικά κείμενα.
- Να αναλύουν κειμενοκεντρικά πηγές και κείμενα της Αρχαίας Ελληνικής.

B) Παιδαγωγικοί:

i. Συμμετοχική μάθηση

- Ν' αποκτήσουν κεντρικό ρόλο στην διαδικασία της μάθησης με πιο ενεργητικούς ρόλους σ' αυτή.
- Να κατακτήσουν την γνώση δημιουργικά με έρευνα - αναζήτηση - ανακάλυψη της γνώσης.

ii. Ερευνητική-Αποκαλυπτική αλλά και Συνθετική-Συνεργατική ομαδική εργασία.

- Να εμπεδώσουν τις γραμματικές γνώσεις που αποκτούν από το σχολείο.
- Να προσαρμοστούν σε συνθήκες εργασίας που είτε συμβαίνουν σε «πραγματικό» χρόνο (εντός σχολείου) είτε εκτός σχολείου μέσω της ασύγχρονη τηλεεκπαίδευσης.
- Να φτάσουν σε επίπεδο αυτοαξιολόγησης βαθμολογώντας και σχολιάζοντας τις απαντήσεις που δίνουν μεταξύ τους.

Γ)Τεχνολογικοί Στόχοι:

- Χρήση ΤΠΕ.
- Να αξιοποιήσουν τις γνώσεις τους στους υπολογιστές και στο διαδίκτυο.
- Να εμπεδώσουν τη χρήση λογισμικών που τους επιτρέπουν αμφίδρομη επικοινωνία οπουδήποτε και αν βρίσκονται.
- Να μάθουν οι μαθητές να δημιουργούν μια εργασία με την σύγχρονη τεχνολογία.
- Να χρησιμοποιούν για μάθηση την κινητή τους συσκευή.

Απαιτούμενη υλικοτεχνική υποδομή

- Ηλεκτρονικοί υπολογιστές (αρκετοί για να εργαστούν όλοι).
- Δυνατότητα πρόσβασης στο διαδίκτυο.
- Ασύρματο δίκτυο Wifi στο Σχολείο ή χρήση MB από πακέτο ομιλίας.
- Πανελλήνιο Σχολικό δίκτυο. Για να έχουν όλοι πρόσβαση, απαραίτητη είναι η εγγραφή τους που γίνεται από τον αρμόδιο διαχειριστή του ΠΣΔ του Σχολείου.

Διάρκεια

4 διδακτικές ώρες ανασκόπησης ανά μήνα και μια προπαρασκευαστική εισήγηση .

ΜΕΘΟΔΟΙ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗΣ

Η εισαγωγή των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (ΤΠΕ) στην εκπαίδευση σήμερα είναι ζήτημα πρακτικής εφαρμογής και δε δύναται να είναι αποσυνδεδεμένο από ολιστικές μεθόδους. Στα πλαίσια αυτών των κατευθύνσεων διαμορφώνονται συνεχώς νέα περιβάλλοντα μάθησης που αξιοποιούν την τεχνολογία, άλλα με βάση τεχνοκεντρικές και άλλα με βάση μαθητοκεντρικές αντιλήψεις (Αναστασιάδης, 2007).

2.1.Η ηλεκτρονική -Μικτή Μάθηση (blended learning)

Η Μικτή Μάθηση συνίσταται στη μίξη τυπικών, άτυπων, ανοικτών και εξ' αποστάσεως μορφών εκπαίδευσης, σύγχρονης και ασύγχρονης μάθησης και

επικοινωνίας, πρόσωπο με πρόσωπο, διδακτικών πρακτικών, ποικίλων μέσων διδασκαλίας, εκπαιδευτικών υλικών και εφαρμογών εκπαιδευτικής τεχνολογίας. Ένα Πρόγραμμα Μικτής Εκπαίδευσης αναμιγνύει επιλεκτικά - και σε μικρότερη ή μεγαλύτερη αναλογία- διάφορους τρόπους μάθησης, μεθοδολογίας, παιδαγωγικής προσέγγισης και διδακτικής πρακτικής, ανάλογα με τις ανάγκες της κοινότητας μάθησης.

Συνηθέστερα, οι εκπαιδευόμενοι ξεκινούν την εκπαιδευτική διαδικασία σε συμβατικές εκπαιδευτικές δομές. Στη συνέχεια, τους δίνεται η ελεγχόμενη δυνατότητα πρόσβασης στο περιεχόμενο και στο σχεδιασμό του διδακτικού περιεχομένου (ή κάποιου τμήματός του), αλλά και, με τη χρήση των τεχνολογιών του Διαδικτύου, δίνεται η δυνατότητα της μεταξύ τους επικοινωνίας και της επικοινωνίας με τον διδάσκοντα/καθοδηγητή (tutor, mentor). (Καψάλα, Α. Μάρκου, Α.).

2.2.Μάθηση με κινητά τηλέφωνα

Οι κινητές συσκευές διαθέτουν μια σειρά από χαρακτηριστικά που τις καθιστούν ελκυστικές για την εκπαίδευση και μπορούν να μεταφερθούν εύκολα, προσφέρονται για ubiquitous computing, προσφέρουν πρόσβαση σε πληροφορίες και προωθούν την ανάπτυξη του ψηφιακού αλφαριθμητισμού (information literacy), προσφέρουν δυνατότητες για ανεξάρτητη μάθηση (independent learning) και διευκολύνουν τα άτομα με ειδικές ανάγκες (Savill-Smith & Kent, 2003). Επίσης, οι κινητές συσκευές προσφέρουν μια σειρά από πλεονεκτήματα λόγω της φύσης τους, όπως:

- κοινωνική διαδραστικότητα (social interactivity)
- ανταλλαγή δεδομένων και η συνεργασία με άλλους εκπαιδευόμενους μπορεί να συμβεί πρόσωπο με πρόσωπο, ευαισθησία στο γενικότερο πλαίσιο της μάθησης (context sensitivity)
- οι κινητές συσκευές μπορούν και να συγκεντρώσουν αλλά και να απαντήσουν σε πραγματικά ή προσομοιωμένα δεδομένα που είναι μοναδικά για την παρούσα θέση, περιβάλλον και χρόνο, συνδεσιμότητα (connectivity)
- είναι δυνατή η δημιουργία ενός τοπικού δικτύου με τη σύνδεση κινητών συσκευών σε συσκευές συλλογής δεδομένων, σε άλλες συσκευές, ή σε ένα κοινό δίκτυο, ατομικότητα (individuality)
- η βοήθεια που παρέχεται για περίπλοκες δραστηριότητες μπορεί να προσαρμόζεται στον εκάστοτε μαθητευόμενο (Klopfer, Squire, & Jenkins, 2002).

ΠΟΡΕΙΑ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

1^η ώρα. Σεπτέμβριος 2015. Προπαρασκευαστική εισήγηση στην Τάξη.

Έγινε μια εισαγωγή στη χρησιμότητα του σχολικού δικτύου και στις δωρεάν επιλογές που προσφέρει. Στη συνέχεια μοιράστηκαν οι κωδικοί του κάθε μαθητή στο Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο, που εκτύπωσε ο υπεύθυνος διαχειριστής του Σχολείου. Παράλληλα αναγράφηκε στον πίνακα η ιστοσελίδα του Εσπερινού Γυμνασίου Αγρινίου <http://blogs.sch.gr/gymesagr/> και υποδείχθηκε να πατήσουν το δεξί κουμπί, που αναγράφει την πλατφόρμα ασύγχρονης τηλεκπαίδευσης του σχολείου. Στη συνέχεια εισήγαγαν τον κωδικό ασφαλείας στο Moodle της Πλατφόρμας Ασύγχρονης Τηλεκπαίδευσης του ΠΣΔ και εγγράφηκαν στο μάθημα που έφερε τίτλο «Εσπερινό Γυμνάσιο Αγρινίου.

(<http://e-learning.sch.gr/course/view.php?id=1710>).

2^η ώρα. Αρχές Οκτώβρη. Επίδειξη Moodle. Επαλήθευση. Επίδειξη Ψηφιακού Σχολείου-«Προετοιμάζομαι για τις Πανελλαδικές».

Η 2^η ώρα πραγματοποιήθηκε στο εργαστήριο του σχολείου. Προαπαιτούμενο ήταν οι μαθητές να έχουν τους κωδικούς μαζί τους. Βασική προτεραιότητα ήταν να ξεπεραστούν δυσκολίες που αντιμετώπισαν κατά την εγγραφή τους στην πλατφόρμα. Στη συνέχεια επιδείχθηκαν τα widgets «Συμμετέχοντες» και «Συνδεδεμένοι Χρήστες», ώστε να τονιστεί το κοινωνική-διαδραστική χρήση της πλατφόρμας. Ακολούθησε η παρουσίαση της δομής του κάθε μαθήματος, κλικ πάνω στην ύλη της εβδομάδας και παραπομπή στο Ψηφιακό Σχολείο-«Προετοιμάζομαι στις Πανελλαδικές». Πάνω σε αυτό έγινε αναλυτική εξήγηση της χρήσης των καρτελών ξεχωριστά.

3^η ώρα. Αρχές Νοεμβρίου. Φύλλα Εργασίας.

Η τρίτη ώρα πραγματοποιήθηκε ξανά στο εργαστήριο του σχολείου. Ως στόχο είχε, αφού μελετηθούν οι ερωτήσεις των μαθημάτων και πλοηγηθούν οι μαθητές ευκολότερα, μέσα από ένα ψηφιακό περιβάλλον του Σχολείου, να απαντηθούν ηλεκτρονικά φύλλα εργασίας που αφορούσαν τις παραπάνω ερωτήσεις και στη συνέχεια να βαθμολογηθούν. Παρουσιάστηκε πως απαντώνται οι ερωτήσεις ανοικτού τύπου στο Moodle.

4^η ώρα. Αρχές Δεκεμβρίου. Δημιουργία εφαρμογής με app inventor.

Έπειτα από τον εντοπισμό της βασικής δυσκολίας που αντιμετώπισαν πολλοί, λόγω του ότι δεν είχαν πρόσβαση σε υπολογιστή από το σπίτι ή από την εργασία τους για να διαβάσουν έστω τις ερωτήσεις ή τις απαντήσεις, δημιουργήθηκε μέσω του Apps Inventor μια απλή εφαρμογή, που τους παρέπεμπε εύχρηστα, χωρίς να απομνημονεύουν url διευθύνσεις, στα μαθήματα που επιθυμούσαν να διαβάσουν. Για να γίνει περισσότερο «συμμετοχική» η διαδικασία αυτή, η διαδικασία εφαρμογής με το app inventor διδάχτηκε στο εργαστήριο σε ώρα συνδιδασκαλίας με το αντίστοιχο μάθημα της πληροφορικής. Στην αρχή παρουσιάστηκε σε διαφάνεια ο σωστός συνδυασμός κώδικα που επέτρεπε την προσθήκη φωτογραφιών, οθόνης web view και κουμπιών με τον κατάλληλο υπερσύνδεσμο. Σε δεύτερο χρόνο οι μαθητές βρήκαν τους υπερσυνδέσμους του κάθε μαθήματος του ψηφιακού σχολείου που έπρεπε να τοποθετήσουν στο αντίστοιχο κουμπί. Στην πορεία οι μαθητές μαζί με την βοήθεια του φιλολόγου και την εποπτεία του καθηγητή πληροφορικής συμμετείχαν ως ένα βαθμό στη δημιουργία της μικρής αυτής εφαρμογής για την πλοήγηση στα μαθήματα των Πανελλαδικών.

5^η ώρα. Αρχές Δεκεμβρίου. Παρουσίαση εφαρμογής μέσα στην τάξη

Η εφαρμογή παρουσιάστηκε μέσα στην τάξη και όχι στο εργαστήριο, καθώς υπήρχε πρόσβαση σε Wi-Fi. Η εφαρμογή έλυσε κατά πολύ το πρόβλημα πλοήγησης στο Ψηφιακό Σχολείο πολλών μαθητών-είχαν πολλά προβλήματα- με αποτέλεσμα πολλοί μπορούσαν από οπουδήποτε και σε οποιοδήποτε συνθήκες να περιηγηθούν στις απαντήσεις των ερωτήσεων των Πανελλαδικών. Έτσι οι μαθητές εξοικειώθηκαν αρχικά με τα χαρακτηριστικά και τις λειτουργίες των συσκευών (Gasparini, 2011), με τον τρόπο διαχείρισης εφαρμογών (για παράδειγμα, να κατεβάζουν και να εγκαθιστούν εφαρμογές) έχοντας πρόσβαση σε όλες διαθέσιμες εφαρμογές της κάθε πλατφόρμας (appstore/google play και στη συγκεκριμένη περίπτωση την ιστοσελίδα του σχολείου).

6^η ώρα. Αρχές Φεβρουαρίου. Αξιολόγηση. συνολική παρουσίαση απαντήσεων.

Έγινε συνολική παρουσίαση όσων απαντήσεων υπέβαλλαν οι μαθητές στην Πλατφόρμα Ασύγχρονης Τηλεκπαίδευσης, ενώ όσοι δεν είχαν ευχέρεια χρόνου, απάντησαν τις ερωτήσεις γραπτά στην τάξη χρησιμοποιώντας πάντα

τα εποπτικά μέσα (εικόνες, βίντεο) που είχαν διαθέσιμες μέσω κινητού, ιδίως στο μάθημα της ιστορίας.

Αναστοχασμός

Το σενάριο δεν υλοποιήθηκε κατά πολύ στο κομμάτι του Moodle. Και τούτο διότι οι μαθητές βρήκαν δύσχρηστο το συγκεκριμένο εργαλείο. Υπήρξε ιδιαίτερη δυσκολία και χρειάστηκε πολλές φορές ανατροφοδότηση για να εισέλθουν στο διαβαθμισμένο περιβάλλον της ασύγχρονης τηλεκπαίδευσης κάνοντας σωστή χρήση των κωδικών τους και των κλειδιών εγγραφής που είχε το μάθημα. Βαθύτερο αίτιο ήταν ανομοιογένεια του ανθρώπινου μαθητικού δυναμικού, που επιζητούσε ως ελάχιστο παρονομαστή ένα πολύ απλό και χρήσιμο εργαλείο. Αυτό τελικά δεν ήταν σε καμία περίπτωση το moodle του Πανελληνίου Σχολικού Δικτύου, το οποίο και τους κούραζε και τους μπέρδευε.

Αντίθετα η συμμετοχή βελτιώθηκε με την εφαρμογή σε κινητό τηλέφωνο. Συμμετείχαν ως ένα βαθμό και στη δημιουργία της εφαρμογής και συγκεκριμένα στην προσθήκη εικόνων και κουμπιών στην καρτέλα Designer του app inventor. Όμως δυσκολεύτηκαν ιδιαίτερα στη διαδικασία σύνθεσης του κώδικα στην καρτέλα Blocks του ίδιου εργαλείου. Διαπιστώθηκε επίσης ότι περισσότερο τους ενδιέφερε η ξεκούραστη πλοήγηση και όχι η συμμετοχή. Κυρίως τα πολλά κουμπιά στο menu πλοήγησης του Moodle και γενικότερα δυσκολίες εγγραφής και εύκαιρης πρόσβασης στο μάθημα.

Σε ότι αφορά τη χρήση της εφαρμογής διαπιστώθηκε ότι:

- Από τους 18 μαθητές της Θεωρητικής Κατεύθυνσης, οι 12 διέθεταν λειτουργικό android στο κινητό τους. Και οι 12 εγκατέστησαν την εφαρμογή αυτή μέσα στην τάξη.
- Από τους 4 μαθητές της Θετικής κατεύθυνσης, οι 3 διέθεταν λειτουργικό android στο κινητό τους. Και οι 3 εγκατέστησαν την εφαρμογή αυτή επίσης μέσα στην τάξη.

Όφελος

Οι μαθητές υποδέχτηκαν με περισσότερο ενθουσιασμό την εφαρμογή σε σχέση με το moodle. Στην πράξη αυτό φάνηκε διότι κατά τη διάρκεια του μαθήματος των αρχαίων ή των λατινικών, άνοιγαν την εφαρμογή και πλοηγούνταν στα γραμματολογικά και λεξιλογικά σχόλια των μαθημάτων στο ψηφιακό σχολείο. Αυτό το έκαναν πλέον πολύ συχνότερα και πολύ περισσότερο, λόγω του ότι δεν ήταν υποχρεωμένοι να θυμούνται απέξω ή να ψάχνουν αποθηκευμένες τις ακριβείς διευθύνσεις url για κάθε μάθημα. Η παράδοση στην πράξη έγινε πολύ πιο εύκολη, τα όποια προβλήματα από φωτοτυπίες που χάνονταν περιορίστηκαν στο ελάχιστο διότι οι μαθητές ένιωθαν ότι ανά πάσα ώρα και στιγμή μπορούσαν να ανατρέξουν σε όποιο σημείο της ύλης επιθυμούσαν.

Για τους μαθητές το μέγιστο όφελος που διέγνωσαν είναι ότι αντιλήφθηκαν πολύ περισσότερο, σε σχέση με πριν, πως **έχουν ένα νέο σχολικό βοήθημα, που δεν χρειάζονται να το αγοράσουν στο «Ψηφιακό Σχολείο»** και στην ενότητα «Προετοιμάζομαι για τις Πανελλαδικές». Τον τρόπο πλοήγησης τον υπερκέρασαν περισσότερο με την εφαρμογή. Όλα αυτά προώθησαν συνεπώς την ανάπτυξη ψηφιακού γραμματισμού και κειμένων μέσω υπολογιστή και κινητής συσκευής. Πλέον οικειοποιήθηκαν τα παραπάνω εργαλεία πράγμα που τους έκανε να νιώθουν περισσότερο το σχολείο ως διέξοδο χαλάρωσης από το ήδη βεβαρυμμένο πρόγραμμά τους. Απώτερη συνέπεια ήταν η κατά μεγάλο ποσοστό αποκατάστασή τους με την μαθησιακή διαδικασία & σχολική μελέτη, διότι κατάφεραν να πετύχουν την πρόσβαση στις σημειώσεις και την ύλη των μαθημάτων.

Το βασικό μειονέκτημα ήταν ότι στο εγχείρημα αυτό δυσκολεύτηκαν όσοι είχαν άλλο λειτουργικό στα κινητά τους Windows ή I-phone, διότι απαιτούσαν άλλη διαδικασία εγκατάστασης. Πρόκειται για 7 μαθητές της Θεωρητικής και έναν (1) της Θετικής Αυτό όμως υπερκεράστηκε είτε με άλλες συσκευές tablet που δέχεται είτε με την πλοήγηση στο ψηφιακό σχολείο με το κινητό του διπλανού τους.

ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Αναστασιάδης, Π. (2007). Η Διδακτική Αξιοποίηση της Διαδραστικής Τηλεδιάσκεψης στο Σύγχρονο Σχολείο: Κοινωνικό – Επικοινωνιακή Προσέγγιση. Στο Λιοναράκης, Α., (επιμ) *Πρακτικά 4ου Διεθνούς Συνεδρίου για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως εκπαίδευση. Μορφές Δημοκρατίας στην Εκπαίδευση: Ανοικτή πρόσβαση και εξ αποστάσεως εκπαίδευση*, Αθήνα 23-25 Νοεμβρίου, τόμος Β', Αθήνα: εκδ. Προπομπός.

Καψάλα, Α. Μάρκου, Α. Ηλεκτρονική μάθηση Μοντέλα ηλεκτρονικής μάθησης Ανακτήθηκε 20 Φεβρουαρίου 2015, από τη διεύθυνση http://eprl.korinthos.uop.gr/wiki//index.php/Ηλεκτρονική_μάθηση_Μοντέλα_ηλεκτρονικής_μάθησης

Gasparini, A. A. (2011). *Touch, learn, play-what children do with an iPad in the classroom. (Master Thesis)*. Available from DUO Digitale utgivelser ved UiO. Ανακτήθηκε 20 Φεβρουαρίου 2015, από τη διεύθυνση <https://www.duo.uio.no/handle/10852/9015>.

Klopfer, E., Squire, K., & Jenkins, H. (2002). Environmental detectives: PDAs as a window into a virtual simulated world. In *Wireless and Mobile Technologies in Education, 2002. Proceedings. IEEE International Workshop on* (pp 95–98). IEEE.

Savill-Smith, C., & Kent, P. (2003). *The use of palmtop computers for learning: A review of the literature*. Ανακτήθηκε 20 Φεβρουαρίου 2015, από τη διεύθυνση <http://dera.ioe.ac.uk/10655/1/031477.pdf>

«Σχεδίαση, υλοποίηση και αξιοποίηση εκπαιδευτικής Διαδικτυακής Πύλης Επαγγελματικού Προσανατολισμού»

Φωτίου Νικόλαος¹, Παραστατίδης Κωνσταντίνος²

¹ Εκπαιδευτικός, Σύμβουλος Σταδιοδρομίας, ΚΕ.ΣΥ.Π. Κατερίνης
mysep.gr@gmail.com

² Εκπαιδευτικός, Σύμβουλος Σταδιοδρομίας, ΚΕ.ΣΥ.Π. Βέροιας
parastatidis.kostas@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην παρούσα παρουσίαση θα αναφερθούμε στον σχεδιασμό, την ανάπτυξη και την επικαιροποίηση της Διαδικτυακής Πύλης Επαγγελματικού Προσανατολισμού (www.mysep.gr) καθώς και στις δυνατότητες αξιοποίησης της, στην εκπαιδευτική διαδικασία. Στόχος της Διαδικτυακής Πύλης αποτελεί η πληροφόρηση των μαθητών για κάθε θέμα Επαγγελματικού Προσανατολισμού. Κάθε νέος προκειμένου να πάρει αποφάσεις για την εκπαιδευτική και την επαγγελματική του πορεία χρειάζεται να προβεί στην αναζήτηση και αξιολόγηση πληροφοριών. Η Πύλη Επαγγελματικού Προσανατολισμού λειτουργεί καταλυτικά προς αυτή την κατεύθυνση.

Τόσο ο σχεδιασμός και η ανάπτυξη, όσο και η επικαιροποίηση της διαδικτυακής Πύλης αποβλέπουν μέσα στις υπάρχουσες συνθήκες (οικονομικές, εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτικές), να προσφέρουν την αναγκαία βοήθεια σε κάθε νέο για να κάνει τις καλύτερες ατομικές εκπαιδευτικές και επαγγελματικές του επιλογές.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: Επαγγελματικός προσανατολισμός, πληροφόρηση, κοινωνικά δίκτυα, e-book.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στην εποχή μας ο επαγγελματικός προσανατολισμός καλείται να ανταποκριθεί στις ολοένα συνεχείς και αυξανόμενες απαιτήσεις μιας κοινωνίας, που έχει να αντιμετωπίσει αναρίθμητες προκλήσεις σε όλους τους τομείς οργάνωσής της. Υπό αυτές τις συνθήκες, κάθε είδους δομικές αλλαγές στο επαγγελματικό και εκπαιδευτικό χώρο, όχι μόνο αποδίδουν νέο νόημα, αλλά και αλλάζουν και διαφοροποιούν ταυτόχρονα τον τρόπο δράσης και τα μέσα εφαρμογής του προσανατολισμού των νέων (Ασβεστάς, κ.α. 2007α).

Η βοήθεια στο επίπεδο του επαγγελματικού προσανατολισμού των νέων, μέσα σε αυτές τις μεταβατικές συνθήκες, οφείλει να υπακούει σε δύο τουλάχιστον σύγχρονες αναγκαιότητες: α). στις σύγχρονες τεχνολογικές εξελίξεις της εποχής μας β). αλλά κυρίως στην αποτελεσματικότητα και συγκεκριμενοποίηση της ίδιας της αποστολής της.

Όμως, είναι οξύμωρο και αντιφατικό ο επαγγελματικός προσανατολισμός στα σχολεία να προσπαθεί να επιτύχει τους στόχους του με το παραδοσιακό τρόπο λειτουργίας και να μην αξιοποιεί τις σύγχρονες τεχνολογικές εξελίξεις (ψηφιακές εφαρμογές) για να επιτύχει την αποτελεσματικότητά του (Πατεστή, Παπαδοπούλου, 1997).

Αναγκαιότητα σχεδιασμού διαδικτυακής πύλης

Ως εκπαιδευτικοί, που έχουμε επιφορτιστεί με την εφαρμογή του επαγγελματικού προσανατολισμού στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση, συγκεντρώνουμε καθημερινά υλικό επαγγελματικού προσανατολισμού ανάλογα με τις ανάγκες των συμβουλευόμενων. Το υλικό αυτό καθώς και οι παρουσιάσεις που ετοιμάζουμε, θα είναι δυνατόν να αναζητηθεί στην διαδικτυακή πύλη, από άλλους εκπαιδευτικούς ή εάν χρειαστεί να δημιουργηθεί εκ νέου χωρίς να δαπανάται πολύτιμος χρόνος. Έτσι, γεννήθηκε η ιδέα δημιουργίας μιας ιστοσελίδας (πύλης) που θα λειτουργεί μόνιμα, παρέχοντας μία μόνιμη, συνεχώς ανανεωμένη διαδραστική λύση, στην οποία θα αξιοποιηθεί κάθε δυνατή ψηφιακή εφαρμογή ώστε το αναγκαίο υλικό του επαγγελματικού προσανατολισμού να είναι άμεσα διαθέσιμο σε μαθητές, γονείς, εκπαιδευτικούς και συμβούλους επαγγελματικού προσανατολισμού. Η πύλη αυτή θα έχει κυρίως πρακτική εφαρμογή και θα λειτουργεί συμπληρωματικά ως προς τις επίσημες βάσεις δεδομένων που διαθέτει το Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής καθώς και του Εθνικού Οργανισμού Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού, ή άλλων φορέων.

Ανάπτυξη διαδικτυακής πύλης

Έχοντας ως στόχο την δημιουργία Πύλης Επαγγελματικού Προσανατολισμού, το υλικό που συγκεντρώσαμε κατά την πάροδο των ετών ταξινομήθηκε και οργανώθηκε, ώστε να προσφέρεται στους μαθητές ως μία εναλλακτική Βάση Δεδομένων Επαγγελματικού Προσανατολισμού. Για την κατασκευή της επιλέχθηκε το WordPress.com, ελεύθερο λογισμικό ανοιχτού κώδικα κατασκευής ιστολογίων, που παρέχει αξιόλογα τεχνικά χαρακτηριστικά, που διευκολύνουν τον προγραμματιστή στο έργο του. Με την επιλογή μας αυτή θέσαμε τις βάσεις, πάνω στις οποίες μπορεί να αναπτυχτεί μία Βάση Δεδομένων χωρίς κόστος αγοράς λογισμικού, περιοριστικά τεχνικά προβλήματα ή δεσμεύσεις.

Για να μπορεί να υπηρετηθεί ένας τέτοιος στόχος, η Πύλη Επαγγελματικού Προσανατολισμού περιέχει κείμενα επιστημονικά άρθρα, που διαθέτουν αξιοπιστία και εγκυρότητα, συμβατά πάντα με τις ιδιαιτερότητες της συμβουλευτικής, του σχολικού επαγγελματικού προσανατολισμού και με τις αρχές της παιδαγωγικής, ώστε να υποστηρίζει την κριτική ανάγνωση και την αυτό-πληροφόρηση. Έτσι, η χρήση του διαδικτυακού τόπου από τους μαθητές ή ακόμα και τους εκπαιδευτικούς ΣΕΠ, μπορεί να χρησιμοποιηθεί στα πλαίσια της αυτό-πληροφόρησης, της [διδασκαλίας του μαθήματος ΣΕΠ](#), σε προγράμματα [αγωγής σταδιοδρομίας](#), καθώς επίσης και στο μάθημα της Ερευνητικής εργασίας, όταν επιλέγεται θεματολογία που συνδέεται με ζητήματα επαγγελματικού προσανατολισμού, τόσο στο Λύκειο, όσο και στο Γυμνάσιο.

Μάλιστα στο Γυμνάσιο στην Γ' τάξη, από το τρέχον σχολικό έτος 2015-16, η ερευνητική εργασία συνδέεται υποχρεωτικά με θέματα επαγγελματικού προσανατολισμού στο ένα τρίμηνο, σύμφωνα με το νέο εγκεκριμένο αναλυτικό πρόγραμμα. Το μάθημα της βιωματικής δράσης στο Γυμνάσιο και της ερευνητικής εργασίας (PROJECT) στο Λύκειο ενδείκνυνται για έρευνα από τους μαθητές για την αποσαφήνιση των στόχων τους, ειδικά μέσα στις υπάρχουσες εκπαιδευτικές συνθήκες, με την απουσία από το εγκεκριμένο αναλυτικό πρόγραμμα του Γενικού Λυκείου κάθε σχετικής δραστηριότητας ή μαθήματος.

Οι συνεχείς αλλαγές στην εκπαίδευση, καθώς και η διασπορά των πηγών πληροφόρησης, δημιουργούν δυσκολία στους μαθητές ως προς την εύρεση

και αξιολόγηση των πληροφοριών. Η κατάσταση δυσχεραίνει όσο ανεβαίνουμε επίπεδο εκπαιδευτικής βαθμίδας με την πληθώρα σχολών και τμημάτων Πανεπιστημίων & Τ.Ε.Ι. που υπάρχουν σήμερα.

Η αξιοποίηση του διαδικτύου και των ψηφιακών εφαρμογών αποτελεί σημαντική διαδικασία, με δεδομένο ότι η πληροφόρηση αποτελεί ένα από τα τέσσερα βασικά στάδια στα πλαίσια του επαγγελματικού προσανατολισμού. Συνεπώς, η συμβολή του είναι καθοριστική, αφού επιδιώκει να δώσει τη δυνατότητα σε κάθε μαθητή όσο το δυνατόν πλήρους και έγκαιρης ενημέρωσης, ώστε κατακτώντας ικανοποιητικά το πρώτο στάδιο της πληροφόρησης να συνεχίσουν την διερεύνησή τους στο επίπεδο της προσωπικής αυτογνωσίας και των διαδικασιών της ορθολογικής λήψης απόφασης για μία επιτυχημένη μετάβαση στους εκπαιδευτικούς και επαγγελματικούς τους στόχους (Ασβεστάς, κ.α. 2007α).

Αξιολόγηση διαδικτυακής πύλης

Ο στόχος της Διαδικτυακής Πύλης είναι να εκμεταλλευτεί τις τεράστιες δυνατότητες που προσφέρει κάθε ψηφιακή εφαρμογή στο διαδίκτυο και να τις θέσει στην υπηρεσία του επαγγελματικού προσανατολισμού. Για την εξασφάλιση της εγκυρότητας των στοιχείων και των κειμένων της Πύλης ελέγχεται και ανανεώνεται τουλάχιστον δύο φορές ανά έτος, ώστε η πληροφόρηση που παρέχεται να είναι αντικειμενική, έγκυρη και συμβατή με το εκπαιδευτικό νομοθετικό πλαίσιο. Για την αρχική ταξινόμηση του υλικού σε κατηγορίες και υποκατηγορίες ζητήθηκε η γνώμη έμπειρων υπευθύνων Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού (Σ.Ε.Π.) από Κέντρα Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού (ΚΕ.ΣΥ.Π) των Νομών Θεσσαλονίκης και Ημαθίας, ατόμων δηλαδή, που έχουν τεράστια εμπειρία σε διαδικασίες ατομικής και ομαδικής επαγγελματικής συμβουλευτικής σε μαθητές και εκπαιδευτικούς, με την μορφή δομημένης συνέντευξης.

Σήμερα πλέον αποτελεί μία μεγάλη βάση δεδομένων επαγγελματικού προσανατολισμού, αφού περιέχει στοιχεία για κάθε σχολή ή τμήμα δευτεροβάθμιας και ανώτατης εκπαίδευσης που λειτουργεί στην Ελλάδα. Έτσι, η χρήση της Διαδικτυακής Πύλης, εκτός από τους μαθητές, μπορεί να χρησιμοποιηθεί από κάθε ενδιαφερόμενο (φοιτητές, γονείς, εκπαιδευτικούς, κ.α.).

Κατά το στάδιο του σχεδιασμού, η ηλεκτρονική διεύθυνση της Πύλης κοινοποιήθηκε και ζητήθηκε η αξιολόγησή της: α). από τα Γραφεία Διασύνδεσης των Πανεπιστημίων, των Τεχνολογικών Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων β). καθώς και από τα Γραφεία Διασύνδεσης άλλων φορέων, όπως: του Οργανισμού Τουριστικής Εκπαίδευσης, ΓΕΕΘΑ, Υπουργείο Προστασίας του Πολίτη, Εκκλησία της Ελλάδος, Υπουργείο Εμπορικής Ναυτιλίας, κ.α.

Από τους ανωτέρω φορείς ζητήθηκε να ελέγχουν τις πληροφορίες που αναφέρονται για τα ιδρύματα τους και να μας κοινοποιήσουν τυχόν αναντιστοιχίες ή λάθη. Επίσης, ζητήθηκε η αξιολόγησή της (με αντίστοιχο ερωτηματολόγιο) από συναδέλφους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε ΚΕ.ΣΥ.Π. (Κέντρα Συμβουλευτικής & Προσανατολισμού).

Η πρώτη αυτή πιλοτική αξιολόγηση, μας παρείχε σημαντικά στοιχεία για την δομή και την διάθρωση της Πύλης, καθώς και του τρόπου παρουσίασης κάθε σχολής ή τμήματος δευτεροβάθμιας ή τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Για την διαμόρφωση των προδιαγραφών της Πύλης λάβαμε υπόψη εκτός από τις υποδείξεις έμπειρων στελεχών σε δομές Σ.Ε.Π. και τις παρατηρήσεις ενεργών εκπαιδευτικών που πήραν μέρος στην πρώτη πιλοτική αξιολόγηση της.

Περισσότερα στοιχεία για την πιλοτική αξιολόγηση στις [σελίδες 88 - 101](#) της διατριβής μας. Εκτός από την αρχική αξιολόγηση προβλέπεται μόνιμη έρευνα – αξιολόγηση των υπηρεσιών της μέσα από [ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο](#) των επισκεπτών της.

Αξίζει να σημειωθεί, ότι οι εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές των νέων αποτελούν μία από τις σημαντικότερες αποφάσεις, οι οποίες, βέβαια, επηρεάζονται από μακροχρόνιες διαδικασίες και ξεκινούν πολλά χρόνια πριν αποφοιτήσει ο μαθητής από το σχολείο και φυσικά συνεχίζονται για αρκετό χρόνο ακόμα μετά την αποφοίτησή του (Ασβεστάς, κ.α. 2007β). Η κρισιμότερη περίοδος για τον προσανατολισμό ενός ατόμου προς μία επαγγελματική κατεύθυνση ή σταδιοδρομία είναι η εφηβεία, η περίοδος δηλαδή που καλούνται οι μαθητές Γυμνασίου και στη συνέχεια οι τελειόφοιτοι Λυκείου να πάρουν κρίσιμες και σημαντικές αποφάσεις για το μέλλον τους. Έρευνες έχουν δείξει ότι οι φιλοδοξίες κατά την εφηβεία έχουν προβλεπτική αξία για την μελλοντική σταδιοδρομία των νέων και ότι οι φιλόδοξοι έφηβοι είναι πιο πιθανό να ασκήσουν επαγγέλματα υψηλότερου κύρους σε σύγκριση με τους λιγότερο φιλόδοξους συμμαθητές τους (Κασσωτάκης, 2002).

Κατά την διαμόρφωση όμως των επαγγελματικών επιλογών κάθε ατόμου, παίζουν καθοριστικό ρόλο πολλοί παράγοντες, που επηρεάζουν και καθορίζουν ως ένα βαθμό τις αποφάσεις των νέων. Κυρίως οι έφηβοι, προσπαθώντας για να προσανατολιστούν για το επαγγελματικό τους μέλλον, επηρεάζονται από τους γονείς τους, από το σχολικό περιβάλλον, από τους συμμαθητές τους, από τα Μ.Μ.Ε., από τις στερεοτυπικές αντιλήψεις και γενικά από το κοινωνικό περιβάλλον. Ενώ σημαντικό ρόλο οφείλουν να παίξουν και τα ατομικά χαρακτηριστικά, όπως είναι η προσωπικότητα, η αυτοεκτίμηση και τα κίνητρα. (Δημητρόπουλος, 1999). Η παιδαγωγική αξία της Διαδικτυακής Πύλης, συνίσταται: α). στην συμβολή στην προσωπική, επαγγελματική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών, αφού λαμβάνει σοβαρά υπόψη τους ανωτέρω παράγοντες β). στα κίνητρα για την επίτευξη υψηλότερων προσδοκιών και στόχων γ). στην επικέντρωση στις ανάγκες του κάθε μαθητή δ). και στην διευκόλυνση της διαδικασίας «μαθαίνω πώς να μαθαίνω» ή καλύτερα «πληροφορούμαι για το πώς να αναζητώ τις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές πληροφορίες που χρειάζομαι και να έχω μία κριτική στάση απέναντι σε κάθε πληροφορία».

Η διαδικτυακή Πύλη αξιολογήθηκε με θετικά σχόλια από το σύνολο των συμμετεχόντων όπως έδειξαν τα ερωτηματολόγια που συμπληρώθηκαν μέχρι σήμερα (16/02/2016). Η δομή της έγινε με τέτοιο τρόπο που να συμβάλει αποτελεσματικά στην εύκολη αναζήτηση των εκπαιδευτικών πληροφοριών. Οι κατηγορίες και τα επιμέρους άρθρα κινούνται επίσης προς θετική κατεύθυνση. Οι τίτλοι δίνουν τον τόνο και είναι αντιπροσωπευτικοί στην εσωτερική μηχανή αναζήτησης.

Ο τρόπος παρουσίασης των σχολών της δευτεροβάθμιας και της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης περιέχει ικανοποιητικά στοιχεία επάρκειας, αξιοπιστίας και επικαιροποίησης της. Στόχος είναι να οδηγεί κάθε φορά σε ικανοποιητική εκπαιδευτική πληροφόρηση, καθώς επίσης να παρέχει την δυνατότητα άμεσης πρόσβασης στον διαδικτυακό τόπο της αντίστοιχης σχολής, διευκολύνοντας κάθε ενδιαφερόμενο. Επιπλέον στόχος είναι να προτρέπει επίσης τους ενδιαφερομένους σε μία σφαιρική και συγκριτική παρουσίαση σε σχέση με παρόμοιες ή άλλες σχολές.

Το βασικό κείμενο των σχολών της δευτεροβάθμιας και της τριτοβάθμιας σχεδιάστηκε κατάλληλα ώστε να είναι απαλλαγμένο από αοριστίες και

δύσκολες έννοιες, ενώ ο σκοπός, οι κατευθύνσεις, οι ιδιαιτερότητες του προγράμματος σπουδών, η διάρκεια σπουδών, τα ενδεικτικά μαθήματα, οι μεταπτυχιακές σπουδές, τα σχετικά επαγγέλματα ή οι σχετικές επαγγελματικές οργανώσεις καθοδηγούν ικανοποιητικά τους ενδιαφερόμενους στη πληροφόρησή τους. Για τον έλεγχο της αξιοπιστίας των στοιχείων παρατίθεται αυτούσια ο οδηγός σπουδών του τμήματος (εάν είναι διαθέσιμος από το τμήμα), καθώς και το απόσπασμα από το Φύλο της Ελληνικής Κυβερνήσεων (ΦΕΚ, εάν υπάρχει) το οποίο αναφέρεται στα επαγγελματικά δικαιώματα των πτυχιούχων κάθε σχολής.

Στο ερωτηματολόγιο της μόνιμης έρευνας - αξιολόγησης, εκτός από τα ανωτέρω στοιχεία, δηλαδή: χρησιμότητα, επάρκεια, αξιοπιστία και επικαιροποίηση του περιεχομένου της, δομή και αισθητικό αποτέλεσμα δίνεται η δυνατότητα μέσω δύο ανοικτών ερωτήσεων, προτάσεων για την βελτίωση της, και το υλικό που επιθυμούν οι χρήστες να εμπλουτιστεί. Τα σχόλια και οι παρατηρήσεις ειδικά των μαθητών αποτελούν εγγύηση για την συνεχή βελτίωση – αναβάθμιση της.

Η παρουσία της πύλης στα κοινωνικά δίκτυα

Στο εσωτερικό της Πύλης έχουν ενσωματωθεί σε μορφή βίντεο αρκετές παρουσιάσεις για την Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, καθώς και για την Ανώτατη Εκπαίδευση από το [κανάλι της Πύλης στο YouTube](#). Το συγκεκριμένο κοινωνικό δίκτυο ενδείκνυται για την καταλληλότητα και την αξιοπιστία παρουσιάσεων σε μορφή βίντεο, καθώς επίσης ασκεί μία θετική επιρροή, ειδικά στους νέους που είναι πιο εξοικειωμένοι με τις ΤΠΕ. Στόχος αυτών των αναρτήσεων και της ενσωμάτωσής τους στο εσωτερικό της Πύλης είναι να δώσει την δυνατότητα παρακολούθησης σε κάθε ενδιαφερόμενο μαθητή που δεν είχε την τεχνική δυνατότητα ζωντανής παρακολούθησής τους.

Τέλος, στη σελίδα της Πύλης στο www.facebook.com/mysep.gr αναρτώνται ζητήματα επικαιρότητας επαγγελματικού προσανατολισμού και προβολής αξιολογών δράσεων ή διακρίσεων που αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί. Το συγκεκριμένο κοινωνικό δίκτυο χρησιμοποιείται καθημερινά από πολλούς νέους και η παρουσία μας εκεί εξασφαλίζει μία εναλλακτική μορφή πληροφόρησης.

Ανάρτηση Ηλεκτρονικών Βιβλίων

Η Διαδικτυακή Πύλη παρέχει την δυνατότητα ανάρτησης Ηλεκτρονικών Βιβλίων (e-book) με θεματολογία που έχουν σχέση με την δομή και την λειτουργία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και επηρεάζουν καθοριστικά τις επαγγελματικές επιλογές των νέων. Έχουν δημιουργηθεί για το σκοπό αυτό ο [οδηγός σπουδών για το γενικό λύκειο](#) (41σελίδων), ο [οδηγός σπουδών δευτεροβάθμιας επαγγελματικής εκπαίδευσης](#) (114 σελίδων) με πέντε εκδόσεις μέχρι σήμερα για να ανταποκρίνεται με εγκυρότητα απέναντι στους χρήστες του.

Επίσης δύο νέοι οδηγοί σπουδών για την [ανώτατη εκπαίδευση για τους μαθητές των γενικών](#) (432 σελίδων) και των [επαγγελματικών λυκείων](#) (172 σελίδων) που επιδιώκουν να παρέχουν την αναγκαία πληροφόρηση για την μετάβαση των νέων από την δευτεροβάθμια στην ανώτατη εκπαίδευση.

Τέλος, δίνεται κι η δυνατότητα ανάρτησης κάθε σχετικού άρθρου ή μελετών επαγγελματικών φορέων & επιμελητηρίων σε ζητήματα εργασίας και εκπαίδευσης που άπτονται του επαγγελματικού προσανατολισμού. Για την επιμέλεια των e-book, οδηγών σπουδών, παρουσιάσεων σε μορφή ppt video

επιζητείται η συνεργασία με έμπειρους κάθε φορά εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Συμπεράσματα

Η Διαδικτυακή Πύλη Επαγγελματικού Προσανατολισμού αποτελεί ένα χρήσιμο εργαλείο για μαθητές, φοιτητές, γονείς και εκπαιδευτικούς αφού καλύπτει το κενό της διασποράς των εκπαιδευτικών πληροφοριών στον επαγγελματικό προσανατολισμό. Η τήρηση αυστηρών προδιαγραφών στο στάδιο του σχεδιασμού και της ανάπτυξής της, σε συνδυασμό με την υποχρεωτική επικαιροποίηση και της μόνιμης αξιολόγησης της από τους χρήστες εγγυούνται την αξιοπιστία και την εγκυρότητα της. Για την εξασφάλιση αυτών των δεικτών αξιοποιεί κάθε τεχνική δυνατότητα που προσφέρει το WordPress, myfiles.sch, facebook, YouTube και τα e-book, ενώ το μέγεθος της σήμερα (Φεβρουάριος 2016) είναι περίπου 1,4 GB διαθέτει 1648 άρθρα.

ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Ασβεστάς, Α., κ.α. (2007α). Οδηγός Συμβουλευτικής και Επαγγελματικού Προσανατολισμού στο τομέα της Εκπαίδευσης. Αθήνα: ΕΚΕΠ

Ασβεστάς, Α., κ.α. (2007β). Οδηγός Συμβουλευτικής και Επαγγελματικού Προσανατολισμού στο τομέα της Απασχόλησης. Αθήνα: ΕΚΕΠ

Δημητρόπουλος, Ε. (1999). Συμβουλευτική – Προσανατολισμός τόμος Β'. Συμβουλευτική Σταδιοδρομίας Εκπαιδευτικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός. Αθήνα: Γρηγόρη

Κασσωτάκης, Μ. (επιμ.), (2002) Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός: Θεωρία και Πράξη. Αθήνα: Γ. Δαρδανός.

Πατεστή, Α., Παπαδοπούλου, Ο (1997). *Η χρήση της σύγχρονης τεχνολογίας στο χώρο της συμβουλευτικής*. Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού, τ. 42 (σελ. 90-100).

ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ

Αλεξίου, 250
Αναστασίου, 170
Ανδρούτσου, 170
Αρκουλή, 1
Γαλανός, 12
Γελαδάκη, 23
Γερακίνη, 160
Γεωργάλας, 170
Γκούμα, 33
Δημοπούλου, 269
Δόμβρος, 178
Δράγου, 221
Ζαζάνη, 49
Ζέττα, 60
Ζήκα, 72
Ιωάννου, 60
Κανταράκη, 84
Καραθάνου, 196
Κατσαβού, 231
Καψάσκη, 93
Κελεσίδης, 244
Κοσμά, 1
Λαδά, 191
Λύτσιος, 240
Μανάφη, 244

Μανωλάκης, 250
Μαργαρίτη, 269
Μασαλά, 23
Μαυροδόνη, 231
Μαυρομματίδης, 106
Μαυρομματίδου, 106
Μιχάλη, 262
Μπαξεβάνη, 23
Ντατσιούδης, 269
Ξυλά, 115
Παναγιώτου, 277
Παπαδόπουλος, 196
Παπακίτσου, 128
Παπαχαρίτου, 202
Παραστατίδης, 306
Παυλίδου, 240
Ρέλλια, 191
Σχωρτσανίτη, 140
Τζαμαλή, 196
Τριαντάρη, 289
Τσαγκούρη, 148
Τσαπάρα, 212
Τσιουπλή, 160
Υφαντής, 299
Φωτίου, 306

ΔΙΑΚΕΚΡΙΜΕΝΟΙ ΧΟΡΗΓΟΙ



ΧΟΡΗΓΟΙ



ΧΟΡΗΓΟΙ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ

