

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

Γελαδάκη Σόνια<sup>1</sup>, Μασαλά Λαμπρή<sup>2</sup>, Μπαξεβάνη Εύη<sup>3</sup>

<sup>1</sup>Φιλολόγος, Διευθύντρια Πρότυπου Γυμνασίου Αναβρύτων  
[sofiagel@otenet.gr](mailto:sofiagel@otenet.gr)

<sup>2</sup>Φιλολόγος, Πρότυπο Γυμνάσιο Αναβρύτων  
[lorakimas@gmail.com](mailto:lorakimas@gmail.com)

<sup>3</sup>Φιλολόγος, Πρότυπο Γυμνάσιο Αναβρύτων  
[ebaxevani1@gmail.com](mailto: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 εμπλαισιωμένης μάθησης, προτείνεται ο ανασχεδιασμός των σχολικών εγχειριδίων σε Οδηγούς Μελέτης κατά τα διεθνή πρότυπα και η ενσυναισθητική 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.*

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

**Source C**

Source: Curby, G. 2007. *Hitler, appeasement and the road to War*. 2nd edn. London, UK, Hodder Murray p. 12.

**Source-based questions**

- Identify the general German reaction to the Treaty, through analysis of sources B and C.
- 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, συναίσθημα, 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

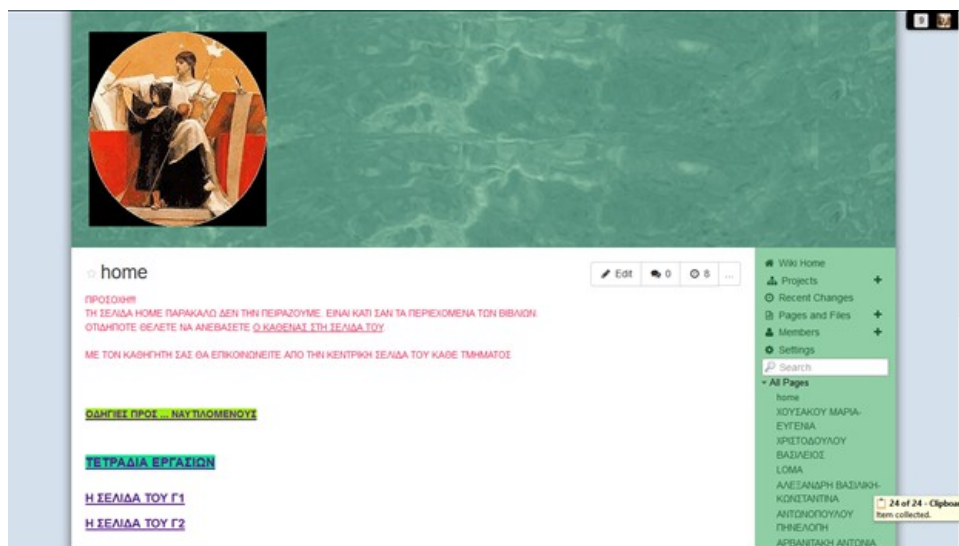
πολυπρισματική, βιωματική, αναστοχαστική, θα απευθύνεται σε διαφορετικούς τύπους ευφυΐας και σε διαφορετικές προσωπικότητες και θα εφαρμόζει το μοντέλο του κοινωνικοπολιτισμικού εποικοδομητισμού (Vigotsky, 1993), βάσει του οποίου ο κάθε μαθητής κτίζει τη νόησή του μέσω της κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Αυτό που εξαρχής 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. Χρειαζόταν να ενταχθούν σε μια ψηφιακή πλατφόρμα αλληλεπίδρασης (Web2), ένα συνεργατικό περιβάλλον κλειστό, προστατευμένο για τους ανηλικούς 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 διαβάζει, 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:

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