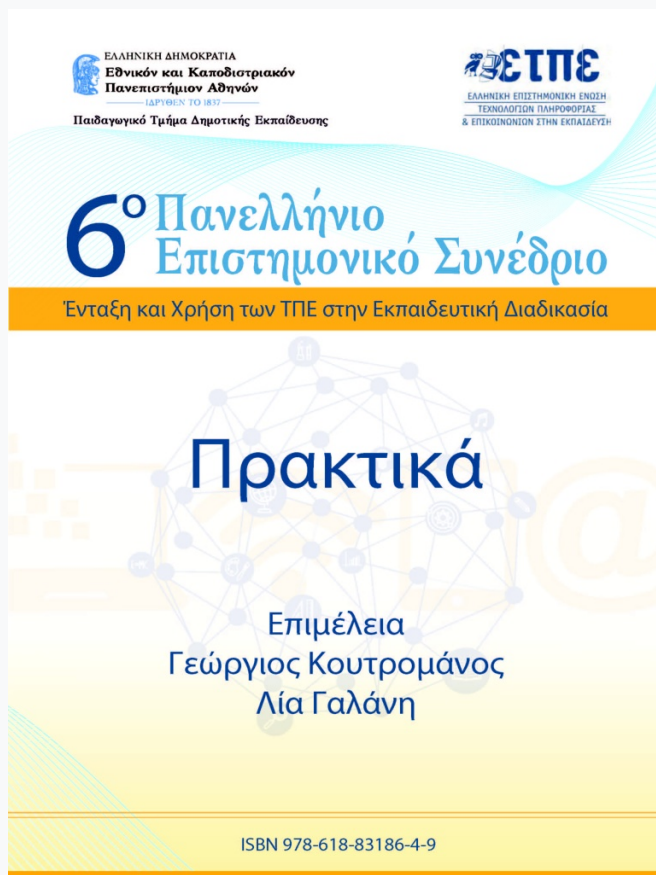


Συνέδρια της Ελληνικής Επιστημονικής Ένωσης Τεχνολογιών Πληροφορίας & Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση

Τόμ. 1 (2019)

6ο Πανελλήνιο Συνέδριο «Ένταξη και Χρήση των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία»



“Getting to know Shakespeare: The Bard of Avon”:
Διδακτική παρέμβαση με τη χρήση ψηφιακών
μέσων

Βασιλική Καραΐσκου, Αγλαΐα Νάστου

Βιβλιογραφική αναφορά:

Καραΐσκου Β., & Νάστου Α. (2022). “Getting to know Shakespeare: The Bard of Avon”: Διδακτική παρέμβαση με τη χρήση ψηφιακών μέσων. *Συνέδρια της Ελληνικής Επιστημονικής Ένωσης Τεχνολογιών Πληροφορίας & Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση*, 1, 78–87. ανακτήθηκε από <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/cetpe/article/view/3630>

“Getting to know Shakespeare: The Bard of Avon”: Διδακτική παρέμβαση με τη χρήση ψηφιακών μέσων

Βασιλική Καραϊσκού, Αγγλαΐα Νάστου
vasokar@hotmail.com, aglaianastou@yahoo.gr
Γυμνάσιο-Λ.Τ. Κοιλιάδας Λάρισας

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται μια διδακτική παρέμβαση που πραγματοποιήθηκε σε μαθητές/τριες της Β΄ τάξης Γενικού Λυκείου στο πλαίσιο των μαθημάτων της Αγγλικής γλώσσας και της Πληροφορικής και στηρίζεται στην αξιοποίηση ψηφιακών μέσων. Συγκεκριμένα, σκοπός της παρούσας διδακτικής παρέμβασης με τίτλο “Getting to know Shakespeare: The Bard of Avon” ήταν οι μαθητές/τριες να γνωρίσουν και να παρουσιάσουν πτυχές της ζωής και του έργου του Shakespeare αξιοποιώντας τα ακόλουθα ψηφιακά εργαλεία: τη χρονογραμμή, τον εννοιολογικό χάρτη και το συννεφόλεξο. Από την υλοποίηση της παρούσας διδακτικής παρέμβασης φάνηκε ότι η αξιοποίηση των ψηφιακών μέσων σ’ ένα καλά δομημένο μαθησιακό περιβάλλον βοήθησε τους μαθητές/τριες να εμπεδώσουν το υπό μελέτη υλικό και να το επεξεργαστούν κριτικά, ενθάρρυνε τη μεταξύ τους συνεργασία και την ενεργητική συμμετοχή τους στην μαθησιακή διαδικασία και βελτίωσε τις ψηφιακές τους δεξιότητες. Προτείνεται περαιτέρω και πιο συστηματική ενσωμάτωση των ψηφιακών μέσων στο μάθημα της Αγγλικής γλώσσας.

Λέξεις κλειδιά: Shakespeare, Αγγλική γλώσσα, Χρονογραμμή, Εννοιολογικός χάρτης, Συννεφόλεξο

Εισαγωγή

Είναι γεγονός ότι με την αλματώδη ανάπτυξη και διάδοσή των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (ΤΠΕ) τα τελευταία χρόνια έχουν αλλάξει σημαντικά η φύση της γνώσης, οι τρόποι απόκτησης και παρουσίασής της (Κόμης, 2004; Ράπτης & Ράπτη, 2007). Το γεγονός αυτό επηρεάζει σημαντικά και την εκπαιδευτική διαδικασία καθώς η αξιοποίηση και ένταξη των ΤΠΕ στη διδασκαλία και τη μάθηση διαφόρων γνωστικών αντικειμένων είναι πλέον γεγονός. Η αξιοποίηση των ψηφιακών τεχνολογιών στη διδακτική πράξη μπορεί να συμβάλλει στην υλοποίηση των στόχων των Προγραμμάτων Σπουδών καθώς και στη δημιουργία νέων μαθησιακών περιβαλλόντων τα οποία μπορούν να βελτιώσουν την εκπαιδευτική πρακτική, χωρίς όμως την αντικατάσταση του διδάσκοντα. Στα μαθησιακά περιβάλλοντα που δημιουργούνται με την ενσωμάτωση των ψηφιακών τεχνολογιών ενθαρρύνεται η διερευνητική-ανακαλυπτική, βιωματική μάθηση, ενισχύεται η ενεργητική συμμετοχή των μαθητών/τριών στη μαθησιακή διαδικασία, η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και η κατάκτηση δεξιοτήτων νέου γραμματισμού, όπως του κριτικού και ψηφιακού γραμματισμού. Ωστόσο, για να είναι αποτελεσματική η αξιοποίηση των ψηφιακών τεχνολογιών στη διδακτική πράξη αποτελεί προϋπόθεση η δημιουργία ενός ευρύτερου μαθησιακού πλαισίου που ορίζεται από καλά οργανωμένα σενάρια διδασκαλίας με σαφείς μαθησιακούς στόχους και συγκεκριμένες μαθησιακές δραστηριότητες για την επίτευξη αυτών των στόχων (Μικρόπουλος, 2008). Επιπλέον, η ένταξη των ψηφιακών τεχνολογιών στην διδακτική πράξη προϋποθέτει την απομάκρυνση από το παραδοσιακό, δασκαλοκεντρικό μοντέλο μετωπικής διδασκαλίας προς ένα μαθητοκεντρικό, στο οποίο οι μαθητές/τριες

βρίσκονται στο επίκεντρο της μαθησιακής διαδικασίας οικοδομώντας τη γνώση με τρόπο βιωματικό και ενεργητικό (Δασπόντες, 2002).

Όσον αφορά στη διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας η φιλοσοφία και το περιεχόμενο του Ενιαίου Προγράμματος Σπουδών για τις Ξένες γλώσσες (ΕΠΣ-ΞΓ) απομακρύνεται από την υλικοκεντρική προσέγγιση προς μια πιο μαθησιοκεντρική, στόχος της οποίας είναι η καλλιέργεια της επικοινωνιακής επάρκειας του μαθητή. Επιπλέον, δεδομένου ότι οι μαθητές/τριες στην καθημερινή τους επικοινωνία χρησιμοποιούν συνεχώς τις νέες τεχνολογίες, το ΕΠΣ-ΞΓ «επιχειρεί να συνδέσει την επικοινωνιακή επάρκεια στην ξένη γλώσσα με τον ψηφιακό εγγραμματισμό των μαθητών/τριών. Επιχειρεί δηλαδή να συμπεριλάβει στο σύστημα διαβάθμισης των επιπέδων γνώσης της ξένης γλώσσας περιγραφητές που έχουν σχέση με τη χρήση των νέων τεχνολογιών στην επικοινωνία» (ΥΠΕΠΘ, 2016: 30322).

Επίσης, αξίζει να σημειωθεί ότι σύμφωνα με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) για την Αγγλική Γλώσσα στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση η μαθησιακή δραστηριότητα μεταξύ άλλων πρέπει «να δημιουργεί κίνητρα για τη συμμετοχή των μαθητών στη γλωσσική δραστηριότητα», «να δημιουργεί συνθήκες για συνεργασία των μαθητών», «να προωθεί τη νοητική ανάπτυξη και την οργάνωση της σκέψης» και «να βασίζεται στην αυτενέργεια του μαθητή» (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003: 379). Όσον αφορά στις εκπαιδευτικές πηγές, δεν μπορεί η μάθηση να βασίζεται στο ένα και μοναδικό σχολικό γλωσσικό εγχειρίδιο, αλλά να εμπλουτίζεται με οπτικοακουστικό και γραπτό εκπαιδευτικό υλικό που θα «προάγει μια διαφοροποιημένη παιδαγωγική διαδικασία μάθησης» προσαρμοσμένη στις ανάγκες και στα ενδιαφέροντα των μαθητών (Π.Ι., 2003: 380).

Η ενσωμάτωση στη διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας εκπαιδευτικών ψηφιακών περιβαλλόντων μπορεί να συμβάλει στην επίτευξη των στόχων του ΕΠΣ-ΞΓ και του ΔΕΠΠΣ για την Αγγλική γλώσσα. Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, στην παρούσα διδακτική παρέμβαση αξιοποιήθηκαν 3 ψηφιακά περιβάλλοντα: οι εννοιολογικοί χάρτες, οι χρονογραμμές και το συννεφώλεξο.

Η εννοιολογική χαρτογράφηση καθιερώθηκε από τον J. Novak το 1984 (Novak & Gowin, 1984 στο Γούλη κ.ά., 2005). Οι εννοιολογικοί χάρτες αποτελούν διαγράμματα για την οργάνωση και αναπαράσταση της γνώσης. Περιλαμβάνουν έννοιες που περικλείονται μέσα σε κύκλους ή κουτιά καθώς και τις σχέσεις μεταξύ των εννοιών που αναπαριστώνται με μια γραμμή σύνδεσης που συνδέει τις δύο έννοιες. Πολλές φορές λέξεις ή φράσεις πάνω στις γραμμές προσδιορίζουν τη σχέση μεταξύ των εννοιών (Novak & Cañas, 2008). Ένα χαρακτηριστικό των εννοιολογικών χαρτών είναι ότι οι έννοιες αναπαριστώνται με ιεραρχικό τρόπο με τις πιο γενικές στην κορυφή του χάρτη και τις πιο ειδικές και λιγότερο γενικές ιεραρχικά χαμηλά στο χάρτη (Novak & Cañas, 2008). Ο εννοιολογικός χάρτης ευνοεί τη μαθησιακή μάθηση, αποτελεί εργαλείο επίλυσης προβλημάτων και ευνοεί τη δημιουργική, κριτική σκέψη (Ματσαγγούρας & Κουλουμπάρη, 1999). Αποτελεί δυναμικό εργαλείο μέσω του οποίου οι συνεκπαιδευόμενοι εμπλέκονται ενεργά σε έντονες διαδικασίες οικοδόμησης και διαπραγμάτευσης των νοημάτων (Basque & Pudelko, 2010). Επιπλέον, ο εννοιολογικός χάρτης ως μαθησιακό εργαλείο προάγει την ενεργοποίηση του εκπαιδευόμενου εμπλέκοντας αυτόν σε διαδικασίες ανάλυσης, σύνθεσης αξιολόγησης κτλ. και τον βοηθά να μάθει ουσιαστικά, οργανώνοντας/δομώντας τις γνώσεις του και δίνοντας του τη δυνατότητα να ανακαλύψει/εντοπίσει γνώσεις που δεν έχουν οικοδομηθεί πλήρως ή έχουν οικοδομηθεί εσφαλμένα (Γούλη κ.ά., 2005). Η αλληλεπίδραση των μαθητών με το περιεχόμενο των εννοιολογικών χαρτών γίνεται περισσότερο ουσιαστική μέσω της διαμοίρασης και διαπραγμάτευσης του αποτελέσματος της διαδικασίας με τους υπόλοιπους συμμαθητές/τριες (Τζιμογιάννης & Σιορέντα, 2007). Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι, αν οι εννοιολογικοί χάρτες

αξιοποιούνται προσεκτικά, μπορούν να αποτελέσουν ευέλικτα εργαλεία που υποστηρίζουν διαδικασίες ενσωμάτωσης της γνώσης που βοηθούν τη βαθύτερη κατανόηση των σχέσεων και δομών σύνθετων εννοιών και διευκολύνουν τη διά βίου μάθηση (Schwendimann, 2015).

Στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό σενάριο αξιοποιήθηκε το διαδικτυακό εργαλείο εννοιολογικής χαρτογράφησης *bubble.us* (<http://bubble.us>). Το *bubble.us* είναι ένα εύχρηστο διαδικτυακό εργαλείο δημιουργίας εννοιολογικών χαρτών για την οπτικοποίηση των πληροφοριών. Αποτελείται από φυσαλίδες που συνδέονται μεταξύ τους, χρωματισμένες με διαφορετικό χρώμα ανάλογα με το επίπεδο που βρίσκονται στην ιεραρχία του χάρτη. Το εργαλείο δίνει τη δυνατότητα στο χρήστη να αλλάξει το χρώμα της φυσαλίδας, τη γραμματοσειρά, το μέγεθος του κειμένου κτλ. με διπλό κλικ στη φυσαλίδα, καθώς και να προσθέσει παιδιά (υφιστάμενες έννοιες) κάνοντας κλικ στο κάτω αριστερό + (add child) οι οποίες συνδέονται με την κεντρική έννοια. Ο χρήστης μπορεί να αποθηκεύσει τον εννοιολογικό χάρτη που σχεδίασε ως εικόνα ή ως HTML και να το μοιραστεί με άλλους χρήστες.

Το συννεφώλεξο είναι η οπτική αναπαράσταση λέξεων-κλειδιών ενός κειμένου. Όσο πιο συχνά εμφανίζεται μια λέξη στο υπό ανάλυση κείμενο τόσο μεγαλύτερη αναπαριστάται στο συννεφώλεξο σε τυχαία θέση (Ramsden & Bate, 2008; DePaolo & Wilkinson, 2014). Το πλεονέκτημα των συννεφώλεξων είναι ότι επιτρέπουν τη δημιουργία μιας και μοναδικής οπτικής εικόνας. Δίνουν έμφαση στις λέξεις που χρησιμοποιούνται περισσότερο συχνά προσφέροντας έτσι τη δυνατότητα στους μαθητές/τριες να επικεντρωθούν σ' αυτές. Τα συννεφώλεξα μπορούν να αποτελέσουν εργαλείο που θα βοηθήσει τους μαθητές/τριες να ανακαλέσουν στη μνήμη υλικό που έχουν διαβάσει ή να αποτελέσουν μια περιληπτή γραπτού κειμένου που έχουν παράγει (Miley & Read, 2011). Σύμφωνα με το Friendly (2008), όπως αναφέρεται στον Tafazolli (2013), η οπτικοποίηση δεδομένων αποτελεί μέσο μετάδοσης πληροφοριών με τρόπο σαφή και αποτελεσματικό μέσω της οπτικής αναπαράστασης. Τα εργαλεία οπτικοποίησης των δεδομένων καθιστούν την κατανόηση σύνθετων εννοιών πιο εύκολη καθώς παρουσιάζουν τα δεδομένα με ποικίλους τρόπους ενσωματώνοντας οπτικά, κειμενικά στοιχεία, στοιχεία με κίνηση κτλ. Επιπλέον, έρευνα έδειξε ότι η αξιοποίηση των συννεφώλεξων σε online συζητήσεις προάγει σε μεγαλύτερο βαθμό την κριτική σκέψη και εμπλοκή των συμμετεχόντων στη συζήτηση, οι οποίοι κινητοποιούνται περισσότερο καθώς βρίσκουν τη δραστηριότητα πιο ενδιαφέρουσα και ευχάριστη (Denoyelles & Reyes-Foster, 2015).

Στην παρούσα εκπαιδευτική παρέμβαση αξιοποιήθηκε μια διαδικτυακή μικροεφαρμογή Web 2.0 δημιουργίας συννεφώλεξων, το *wordart* (<https://wordart.com>). Το *wordart* επιτρέπει τη δημιουργία συννεφώλεξων εύκολα και γρήγορα. Δίνει τη δυνατότητα στο χρήστη να επιλέξει το σχήμα στο οποίο θα εντάξει τις λέξεις, να διαμορφώσει το χρώμα, το φόντο, τη γραμματοσειρά, την κατεύθυνση των λέξεων, το σχήμα κτλ. Επίσης επιτρέπει την αποθήκευση του συννεφώλεξου ως εικόνα ή ως αρχείο προς ενσωμάτωση.

Η χρονογραμμή είναι ένας απλός, όχι όμως απλοϊκός, τρόπος οπτικής αναπαράστασης της σχέσης μιας αφηρημένης έννοιας, του χρόνου, με την ανθρώπινη δραστηριότητα. Πρόσωπα, γεγονότα, τοποθεσίες, συγκυρίες, μικρές και μεγάλες διάρκειες διατάσσονται κατά μήκος μιας γραμμής προμηθεύοντας έτσι υλικό για διανοητικές διεργασίες που μπορούν να οδηγήσουν σε καλύτερη κατανόηση. Εικόνες, φωτογραφίες, χάρτες, σχεδιαγράμματα, πίνακες, σύμβολα, χρονολογικές ενδείξεις, επεξηγηματικά κείμενα, πηγές αξιοποιούνται και αποτελούν το υλικό της οπτικής αυτής αναπαράστασης. Οι χρονογραμμές βοηθούν τα παιδιά να αντιληφθούν και να κατανοήσουν την αφηρημένη έννοια του χρόνου (Βέτσιος, 2014). Οι χρονογραμμές μπορούν να κατασκευαστούν εύκολα και γρήγορα και αποτελούν χρήσιμο εργαλείο στην παιδαγωγική διαδικασία καθώς μπορούν να δώσουν στο χρόνο «οπτική» διάσταση. Έρευνες

δείχνουν ότι χρονογραμμές συμβάλλουν στην ανάπτυξη της γνώσης για το παρελθόν, στην κατανόηση των μοτίβων και σχέσεων μεταξύ των γεγονότων και βοηθούν στη βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών/τριών όσον αφορά στην κατανόηση του ιστορικού χρόνου καθώς οι μαθητές/τριες αποκτούν μια πιο ολοκληρωμένη οπτική του ιστορικού χρόνου (Champagne, 2016; de Groot-Reuvekamp, Ros & Van Boxtel, 2018 στο Γώγου, 2019).

Για το παρόν εκπαιδευτικό σενάριο χρησιμοποιήθηκε το διαδικτυακό συνεργατικό εργαλείο timetoast (www.timetoast.com). Το timetoast δίνει τη δυνατότητα στους χρήστες να δημιουργήσουν χρονογραμμές για την οπτική παρουσίαση γεγονότων και να τις μοιραστούν στο διαδίκτυο. Για τη δημιουργία των χρονογραμμών ο χρήστης μπορεί να εισάγει τα γεγονότα, να δώσει τίτλο και μια σύντομη περιγραφή, να προσθέσει ημερομηνίες καθώς και φωτογραφίες ή υπερσυνδέσμους. Δίνεται επίσης στο χρήστη η δυνατότητα ένταξης του κώδικα σε άλλες ιστοσελίδες.

Η παρούσα διδακτική παρέμβαση πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο των μαθημάτων της Αγγλικής γλώσσας και της Πληροφορικής και βασίζεται στην αξιοποίηση ψηφιακών μέσων. Συγκεκριμένα, η παρέμβαση βασίστηκε στο διδακτικό σενάριο που αναπτύχθηκε με τίτλο “Getting to know Shakespeare: The Bard of Avon” με σκοπό την εξοικείωση των μαθητών/τριών με τη ζωή και το έργο του μεγάλου Άγγλου θεατρικού συγγραφέα αξιοποιώντας ψηφιακά περιβάλλοντα που είχαν διδαχθεί στο μάθημα της Πληροφορικής. Ειδικότερα το διδακτικό σενάριο στοχεύει στα ακόλουθα:

Μαθησιακοί-Γνωστικοί στόχοι

- Να γνωρίσουν οι μαθητές/τριες τα γεγονότα-σταθμούς στη ζωή του Shakespeare.
- Να γνωρίσουν το έργο του, να εστιάσουν στη γλώσσα του και να αντιληφθούν την επίδραση που άσκησε ο Shakespeare στη διαμόρφωση της αγγλικής γλώσσας.
- Να εξοικειωθούν με πολιτισμικά στοιχεία της αγγλικής γλώσσας και κουλτούρας.
- Να αναπτύξουν δεξιότητες κατανόησης και παραγωγής γραπτού και προφορικού λόγου στην αγγλική γλώσσα μέσα από την επαφή τους με αυθεντικά και ποικίλα κειμενικά είδη.

Παιδαγωγικοί στόχοι

- Να καλλιεργηθεί η δημιουργικότητα και κριτική σκέψη των μαθητών/τριών.
- Να καλλιεργηθεί η συνεργατική, διερευνητική και αυτόνομη μάθηση των μαθητών/τριών.

Ψηφιακοί στόχοι

- Να καλλιεργηθούν οι ψηφιακές δεξιότητες των μαθητών/τριών.
- Να εξοικειωθούν οι μαθητές/τριες με τη δημιουργία πολυτροπικών κειμένων.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που τίθενται μέσα από την παρούσα διδακτική παρέμβαση είναι:

- Πώς συμβάλει η αξιοποίηση των συγκεκριμένων ψηφιακών μέσων στην εμπέδωση των υπό διαπραγμάτευση θεμάτων (ζωή και έργο του Shakespeare);
- Σε ποιο βαθμό η αξιοποίηση των συγκεκριμένων ψηφιακών μέσων καλλιεργεί την κριτική, αναλυτική και συνθετική σκέψη των μαθητών/τριών;
- Σε ποιο βαθμό η χρήση των συγκεκριμένων ψηφιακών εργαλείων ενισχύει τη συνεργασία, την ενεργητική και αυτόνομη μάθηση;

Μεθοδολογία

Εκπαιδευτικό πλαίσιο της διδακτικής παρέμβασης

Η διδακτική παρέμβαση υλοποιήθηκε σε 8 μαθητές/τριες της Β' τάξης Γενικού Λυκείου του Γυμνασίου-Λ.Τ. Κουλάδας. Όσον αφορά στο επίπεδο γλωσσomάθειας των μαθητών/τριών στην Αγγλική γλώσσα ο μέσος όρος της τάξης βρίσκεται σε επίπεδο B2 (καλή γνώση της Αγγλικής), ενώ όσον αφορά στις ψηφιακές τους δεξιότητες οι μαθητές/τριες είναι αρκετά εξοικειωμένοι με τη χρήση Η/Υ καθώς και με κάποια ψηφιακά περιβάλλοντα. Η διδακτική παρέμβαση είχε διάρκεια τρεις διδακτικές ώρες και αφορμή για την υλοποίηση της αποτέλεσε η Παγκόσμια Ημέρα Θεάτρου που γιορτάζεται στις 27 Μαρτίου.

Ψηφιακά μέσα που αξιοποιήθηκαν

Για την υλοποίηση της διδακτικής παρέμβασης, όπως προαναφέρθηκε, αξιοποιήθηκαν τα διαδικτυακά ψηφιακά εργαλεία timetoast, bubble.us και wordart. Για τη χρήση τους δεν απαιτείται εγκατάσταση τους στους υπολογιστές πάρα μόνο καλή σύνδεση στο Internet. Ωστόσο, πριν την υλοποίηση της διδακτικής παρέμβασης ήταν απαραίτητη η γνώριμια και εξοικείωση των μαθητών/τριών με το περιβάλλον, τις βασικές έννοιες και τη χρήση των εργαλείων, κάτι που πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο του μαθήματος της Πληροφορικής από την καθηγήτρια της Πληροφορικής. Η διδακτική παρέμβαση υλοποιήθηκε στο εργαστήριο Πληροφορικής.

Περιγραφή διδακτικής παρέμβασης

1^ο στάδιο: αφόρμηση - εισαγωγή στο θέμα

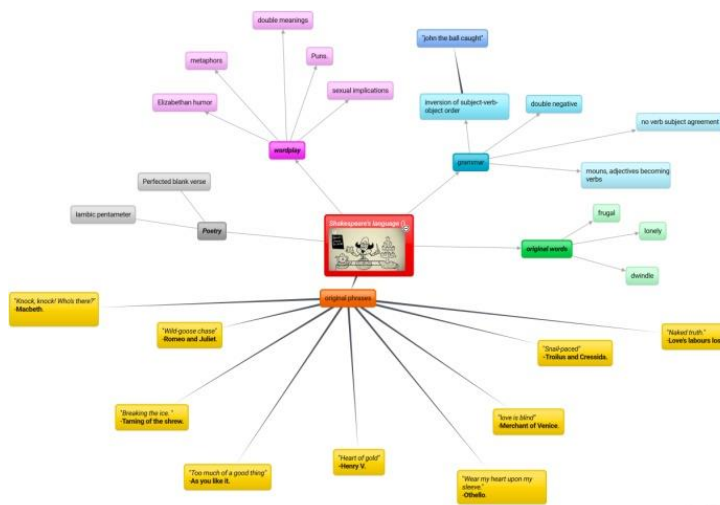
Στην αρχή της 1^{ης} διδακτικής ώρας έχουμε το στάδιο της αφόρμησης διάρκειας περίπου 15 λεπτών. Οι μαθητές/τριες παρακολούθησαν το trailer της ταινίας "*Shakespeare in Love*" <https://tinyurl.com/z5doygg> διάρκειας 2:04 λεπτών. Με αφορμή το trailer της ταινίας οι μαθητές/τριες καλούνται να αναφέρουν τι γνωρίζουν για τον Shakespeare καθώς και για έργα που έχει γράψει. Στη συνέχεια, παρακολουθούν ένα video στο οποίο παρουσιάζονται αποσπάσματα από τέσσερις θεατρικές παραστάσεις έργων του Shakespeare <https://youtu.be/TfBSqggTz1A> διάρκειας 2:07 λεπτών που ανέβασε The Royal Shakespeare Company. Οι μαθητές/τριες καλούνται να αναγνωρίσουν ποια έργα του Shakespeare παρουσιάζονται και να σχολιάσουν στοιχεία που τους έκαναν εντύπωση καθώς και τη γλώσσα που χρησιμοποιείται. Σκοπός αυτού του σταδίου είναι η ενεργοποίηση των πρότερων γνώσεων των μαθητών/τριών σχετικά με τον Shakespeare και το έργο του και η κινητοποίηση του ενδιαφέροντος τους. Ο ρόλος της καθηγήτριας είναι κυρίως ενθαρρυντικός και διευκολυντικός προκειμένου οι μαθητές/τριες να εκφράσουν ελεύθερα τις σκέψεις τους και να ανακαλέσουν τις πρότερες γνώσεις τους.

Οι μαθητές/τριες ανέφεραν ότι ήξεραν την υπόθεση του έργου *Ρωμαίος και Ιουλιέτα*, δυσκολεύτηκαν ωστόσο να αναγνωρίσουν τα υπόλοιπα έργα που παρουσιάστηκαν. Όταν ρωτήθηκαν ποια άλλα έργα του Shakespeare ήξεραν ανέφεραν μόνο το *Ονειρο Καλοκαιρινής Νύχτας*. Επίσης, ανέφεραν ότι δυσκολεύτηκαν να καταλάβουν τη γλώσσα στα αποσπάσματα των θεατρικών έργων καθώς τους φάνηκε «περίεργη».

2^ο στάδιο: συλλογή πληροφοριών και επεξεργασία αυτών με τη χρήση ψηφιακών μέσων

Στη συνέχεια οι μαθητές/τριες χωρίστηκαν σε 3 ομάδες, ανομοιογενείς ως προς την επίδοση των μαθητών/τριών, και εργάστηκαν στην αίθουσα των υπολογιστών. Κάθε ομάδα είχε τον

Παράρτημα). Στη συνέχεια ζητήθηκε από τους μαθητές/τριες να δημιουργήσουν έναν εννοιολογικό χάρτη για να αποτυπώσουν τις καινοτομίες και ιδιαιτερότητες του Shakespeare όσον αφορά στο λεξιλόγιο και στη χρήση της γραμματικής στα έργα του δίνοντας και κάποια παραδείγματα. Οι μαθητές/τριες δημιούργησαν τον εννοιολογικό χάρτη με τίτλο Shakespeare's language όπως φαίνεται στο Σχήμα 3.



Σχήμα 3. Shakespeare's language

Οι εργασίες και των τριών ομάδων δημοσιεύτηκαν στο blog του μαθήματος (<https://englishfanzine.blogspot.com/>). Στο στάδιο της έρευνας και της επεξεργασίας των πληροφοριών ο ρόλος των καθηγητριών ήταν κατά βάση συντονιστικός και υποστηρικτικός, ενθαρρύνοντας τους μαθητές/τριες στην έρευνα και στη μεταξύ τους συνεργασία και λύνοντας προβλήματα τεχνικής κυρίως φύσεως που προέκυπταν.

3^ο στάδιο: Παρουσίαση των εργασιών των ομάδων στην ολομέλεια της τάξης

Στο στάδιο αυτό που διήρκεσε 30 λεπτά οι μαθητές/τριες παρουσίασαν στην ολομέλεια της τάξης τις εργασίες που υλοποίησαν με τη χρήση του αντίστοιχου ψηφιακού μέσου και σχολίασαν εκτενώς το περιεχόμενό τους. Στο στάδιο αυτό ο ρόλος των καθηγητριών ήταν κατά βάση οργανωτικός και συντονιστικός προκειμένου οι μαθητές/τριες να παρουσιάσουν το αποτέλεσμα των εργασιών τους. Στο τέλος ακολούθησε συζήτηση κατά την οποία οι μαθητές/τριες εξέφρασαν τις σκέψεις, απόψεις και εντυπώσεις τους σχετικά με τον τρόπο εργασίας τους και την αξιοποίηση των ψηφιακών μέσων καθώς και τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν στη διάρκεια της έρευνας τους.

Αξιολόγηση διδακτικής παρέμβασης

Τα αποτελέσματα βασίστηκαν στην αξιολόγηση των ψηφιακών προϊόντων και της διδακτικής παρέμβασης συνολικά που έγινε από τους ίδιους τους μαθητές/τριες και τις διδάσκουσες εκπαιδευτικούς (αυτοαξιολόγηση-ετεροαξιολόγηση) με τη χρήση περιγραφικής ρούμπρικας/κλίμακας διαβαθμισμένων κριτηρίων όπως παρουσιάζεται στον Πίνακα 1.

Πίνακας 1. Περιγραφική ρούμπρικα κριτηρίων

ΚΡΙΤΗΡΙΑ	ΕΞΑΙΡΕΤΙΚΗ ΕΠΙΔΟΣΗ	ΚΑΛΗ ΕΠΙΔΟΣΗ	ΜΕΤΡΙΑ ΕΠΙΔΟΣΗ	ΧΑΜΗΛΗ ΕΠΙΔΟΣΗ
Πληρότητα περιεχομένου	Το θέμα καλύπτεται πλήρως	Οι περισσότερες πτυχές του θέματος καλύπτονται.	Το θέμα καλύπτεται μερικώς.	Το θέμα δεν καλύπτεται επαρκώς.
Κριτική σύνθεση και επεξεργασία πηγών	Εξαιρετική κριτική επεξεργασία όλων των πηγών.	Καλή κριτική επεξεργασία των περισσότερων πηγών.	Μέτρια κριτική επεξεργασία μερικών πηγών.	Καμία κριτική επεξεργασία των πηγών.
Ακρίβεια και οργάνωση στην παρουσίαση πληροφοριών	Πλήρως οργανωμένη παρουσίαση, με απόλυτη ακρίβεια.	Καλά οργανωμένη παρουσίαση με αρκετή ακρίβεια.	Μερικώς οργανωμένη παρουσίαση με μερικές ανακρίβειες.	Ανοργάνωτη και συγκεχυμένη παρουσίαση πληροφοριών.
Συνεργασία μαθητών/τριών	Άριστη συνεργασία.	Πολύ καλή συνεργασία.	Μέτρια συνεργασία.	Καμία συνεργασία.
Ενεργητική συμμετοχή μαθητών/τριών	Όλοι οι μαθητές/τριες συμμετείχαν ενεργά.	Οι περισσότεροι μαθητές/τριες συμμετείχαν ενεργά.	Μερικοί μαθητές/τριες συμμετείχαν ενεργά.	Οι μαθητές/τριες δεν συμμετείχαν καθόλου.

Αποτελέσματα

Από την επεξεργασία της ρούμπρικας φάνηκε ότι η χρήση των ψηφιακών εργαλείων βοήθησε τους μαθητές/τριες και των τριών ομάδων να καλύψουν τις περισσότερες πτυχές της ζωής και του έργου του Shakespeare μέσα από την κριτική επεξεργασία και σύνθεση του διαθέσιμου υλικού. Η οπτικοποίηση των πληροφοριών με τη χρήση των ψηφιακών μέσων βοήθησε ιδιαίτερα στην εξαιρετικά οργανωμένη παρουσίαση των πληροφοριών με ακρίβεια και σαφήνεια, γεγονός που βοήθησε τους μαθητές και ειδικότερα τους πιο αδύναμους στην εμπέδωση των υπό διαπραγμάτευση θεμάτων. Αξίζει, επίσης, να σημειωθεί ότι η οπτικοποίηση των πληροφοριών, ειδικά μέσα από το συννεφολέξο και τον εννοιολογικό χάρτη, βοήθησε τους μαθητές/τριες και στην παραγωγή προφορικού λόγου στα Αγγλικά κατά το στάδιο της παρουσίασης των εργασιών καθώς έβλεπαν λέξεις και έννοιες-κλειδιά που τους βοηθούσαν στην παραγωγή του προφορικού τους κειμένου. Αναμφισβήτητα, οι μαθητές/τριες χρειάστηκε να συνεργαστούν και να διαπραγματευτούν το τελικό προϊόν της εργασίας τους, ενώ η χρήση των ψηφιακών μέσων κινητοποίησε το ενδιαφέρον τους, απαιτούσε την ενεργητική συμμετοχή τους για τη διαμόρφωση του τελικού αποτελέσματος και ενθάρρυνε τη διερευνητική-ανακαλυπτική, αυτόνομη μάθηση. Στη συζήτηση που ακολούθησε οι μαθητές/τριες ανέφεραν ότι το μάθημα ήταν «πολύ ενδιαφέρον», «δεν βαρεθήκαμε καθόλου», «θα θέλαμε να πηγαίνουμε στους υπολογιστές πιο συχνά». Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι οι μαθητές/τριες απέκτησαν δεξιότητες δημιουργίας και αποκωδικοποίησης πολυτροπικών κειμένων και βελτίωσαν τις ψηφιακές τους δεξιότητες καθώς χρησιμοποίησαν στην πράξη τα ψηφιακά μέσα που διδάχθηκαν στο μάθημα της Πληροφορικής.

Συμπεράσματα

Η εφαρμογή της παρούσας διδακτικής παρέμβασης, σε μια μικρή βέβαια ομάδα μαθητών, αξιολογείται θετικά στο σύνολο της και αποτελεί έναυσμα για τη συστηματική ενσωμάτωση

των ψηφιακών μέσων στη διδακτική πρακτική. Βέβαια κάτι τέτοιο απαιτεί χρόνο, οργάνωση, κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή και συντονισμένη προσπάθεια των καθηγητών των εμπλεκόμενων ειδικοτήτων. Χρειάζεται συνεχής προσπάθεια και μεθοδικότητα προκειμένου οι μαθητές/τριες να εξοικειωθούν με τέτοιου είδους πρακτικές στη μαθησιακή τους καθημερινότητα. Επιπλέον, η παρούσα διδακτική παρέμβαση ήταν ιδιαίτερα ενθαρρυντική και σε σχέση με τη χρήση πρόσθετου εναλλακτικού υλικού στην τάξη προσαρμοσμένου στα ενδιαφέροντα και στις ανάγκες των μαθητών/τριών. Η πρακτική αυτή είναι σε απόλυτη αρμονία με τη φιλοσοφία των νέων Προγραμμάτων Σπουδών, που υποστηρίζουν τη σταδιακή απομάκρυνση από τη χρήση ενός και μοναδικού γλωσσικού εγχειριδίου για τη διδασκαλία της Αγγλικής προς την κατεύθυνση ανάπτυξης από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού και εφαρμογής καινοτόμων μεθόδων και στρατηγικών διδασκαλίας για την επίτευξη των διδακτικών του στόχων, ανάλογα με τις ανάγκες και τις απαιτήσεις της τάξης του. Αναμφισβήτητα, προς αυτή την κατεύθυνση τα ψηφιακά μέσα μπορούν να αποτελέσουν σημαντικό εργαλείο στα χέρια του εκπαιδευτικού για τη δημιουργία ενός δημιουργικού, μαθητοκεντρικού και ευέλικτου μαθησιακού περιβάλλοντος προσαρμοσμένου στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών.

Αναφορές

- Basque, J., & Pudielko, B. (2010). Intersubjective meaning-making in dyads using object-typed concept mapping. In P. Lupion Torres & R. de Cássia Veiga Marriott (Eds.), *Handbook of research on collaborative learning using concept mapping* (pp. 187–214). Hershey, PA: IGI Global.
- Champagne, M. (2016). Diagrams of the past: How timelines can aid the growth of historical knowledge. *Cognitive Semiotics*, 9(1), 11–44.
- De Groot-Reuvekamp, M., Ros, A., & Van Boxtel, C. (2018). Improving elementary school students' understanding of historical time: Effects of teaching with "Timewise". *Theory & Research in Social Education*, 46(1), 35–67.
- Denoyelles, A., & Reyes-Foster, B. (2015). Using word clouds in online discussions to support critical thinking and engagement. *Online Learning Journal*, 19(4).
- DePaolo, C., & Wilkinson, K. (2014). Get your head into the clouds: Using word clouds for analyzing qualitative assessment data. *Tech Trends*, 58(3), 38–44.
- Friendly, M. (2008). A brief history of data visualization. In C-H. Chen, W. K. Härdle & A. Unwin (Eds.), *Handbook of computational statistics: data visualization*, (pp. 15–56). New York: Springer.
- Miley, F., & Read, A. (2011). Using word clouds to develop proactive learners. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 11(2), 91–110.
- Novak, J. D., & Cañas, A. J. (2008). *The theory underlying concept maps and how to construct and use them*. Technical Report IHMC Cmap Tools 2006-01 Rev 01-2008, Florida Institute for Human and Machine Cognition. Retrieved April 2, 2019, from <http://cmap.ihmc.us/docs/pdf/TheoryUnderlyingConceptMaps.pdf>
- Novak, J. D., & Gowin, D. R. (1984). *Learning how to learn*. New York: Cambridge University Press.
- Ramsden, A., & Bate, A. (2008). *Using word clouds in teaching and learning*. University of Bath.
- Schwendimann, B. A. (2015). Concept maps as versatile tools to integrate complex ideas: From kindergarten to higher and professional education. *Knowledge Management & E-learning: An International Journal*, 7(1), 73–99.
- Tafazoli, D. (2013). Wordling: Using word clouds in teaching English language. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 10(8), 53–58.
- Βέτσιος, Ε. (2014). Αξιοποίηση εργαλείων web 2.0 στη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων. *Πρακτικά εργασιών 3^{ου} Πανελλήνιου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου Ημαθίας. «Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και Επικοινωνιών στη διδακτική πράξη»* (σσ. 91–104), 4-6 Απριλίου 2014. Νάουσα. Ανακτήθηκε στις 25 Απριλίου 2019 από http://hmathia14.ekped.gr/praktika14/VolA/VolA_91_104.pdf
- Γουλή, Ε., Γόγουλου, Α., Παπανικολάου, Κ., & Γρηγοριάδου, Μ. (2005). Αξιοποιώντας τον εννοιολογικό χάρτη ως εργαλείο διδασκαλίας και αξιολόγησης στο μάθημα πληροφορικής γυμνασίου. *Πρακτικά 3ου*

- Πανελληνίου Συνεδρίου «Διδακτική της Πληροφορικής», Κόρινθος, 7-9 Οκτωβρίου 2005. Ανακτήθηκε στις 25 Απριλίου 2019 από <http://www.etpe.gr/custom/pdf/etpe743.pdf>.
- Γώγου, Α. (2019). *Η κατανόηση του ιστορικού χρόνου σε περιβάλλον μεικτής πραγματικότητας: Έρευνα – Δράση με θέμα την αρχαιότητα*. (Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας. Ανακτήθηκε στις 25 Απριλίου 2019 από <https://dspace.uowm.gr/xmlui/handle/123456789/1444>.
- Δαπόντες, Ν. (2002). Η Κοινωνία της Πληροφορίας: Η εκπαιδευτική διάσταση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση (Τ.Π.Ε-Ε). Στο Χ. Κυνηγός & Β. Δημαράκη (επιμ.), *Νοητικά εργαλεία και πληροφοριακά μέσα: Παιδαγωγική αξιοποίηση της σύγχρονης τεχνολογίας*, (σσ. 82-97). Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.
- Κόμης, Β. (2004). *Εισαγωγή στις εκπαιδευτικές εφαρμογές των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών*. Αθήνα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.
- Ματοαγούρας, Η., & Κουλουμπαρίτση, Α. (1999). Ένα πρόγραμμα διδασκαλίας της κριτικής σκέψης: Θεωρητικές αρχές και εφαρμογές στην παραγωγή του γραπτού λόγου. *Ψυχολογία*, 6(3), 299-326.
- Μικρόπουλος, Τ. Α. (2008). *Ο υπολογιστής ως γνωστικό εργαλείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών Ξένων Γλωσσών*. Ανακτήθηκε στις 24 Απριλίου 2019 από <https://tinyurl.com/y3chpz33>
- Ράπτης, Α., & Ράπτη, Α. (2007). *Μάθηση και διδασκαλία στην εποχή της πληροφορίας*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Τζιμογιάννης, Α., & Σιόρεντα, Α. (2007). Το διαδίκτυο ως εργαλείο ανάπτυξης της κριτικής και δημιουργικής σκέψης. Στο Β. Κουλαϊδής (επιμ.), *Σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις για την ανάπτυξη κριτικής-δημιουργικής σκέψης* (σσ. 355-374). Αθήνα: ΟΕΠΕΚ.
- ΥΠΕΠΘ (2016). *ΦΕΚ 2871/9-9-2016: Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών για τις ξένες γλώσσες στο δημοτικό και στο γυμνάσιο*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ. Ανακτήθηκε στις 24 Απριλίου 2019 από <https://tinyurl.com/y8r4g4y7>

Παράρτημα - Worksheets

Το παράρτημα με τα Φύλλα εργασίας είναι διαθέσιμο στον ακόλουθο σύνδεσμο:

<https://drive.google.com/file/d/1ql7DxkXaWKuEJkvVC6lBzaNVmljdf2EF/view?usp=sharing>