

Συνέδρια της Ελληνικής Επιστημονικής Ένωσης Τεχνολογιών Πληροφορίας & Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση

Τόμ. 1 (2013)

3ο Πανελλήνιο Συνέδριο «Ένταξη και Χρήση των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία»



Η διαφοροποίηση στη διδακτική της Ιστορίας με την αξιοποίηση του λογισμικού «Ιστορικός Άτλας-Centennia»

A. Βακαλούδη, Β. Δαγδιλέλης

Βιβλιογραφική αναφορά:

Βακαλούδη Α., & Δαγδιλέλης Β. (2022). Η διαφοροποίηση στη διδακτική της Ιστορίας με την αξιοποίηση του λογισμικού «Ιστορικός Άτλας-Centennia». *Συνέδρια της Ελληνικής Επιστημονικής Ένωσης Τεχνολογιών Πληροφορίας & Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση*, 1, 409–416. ανακτήθηκε από <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/cetpe/article/view/4485>

Η διαφοροποίηση στη διδακτική της Ιστορίας με την αξιοποίηση του λογισμικού «Ιστορικός Άτλας-Centennia»

A. Βακαλούδη¹, Β. Δαγδιλέλης²

¹ Σχολική Σύμβουλος Φιλολόγων Θεσσαλονίκης, Επιμορφώτρια Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση, anvakaloudi@yahoo.gr

² Καθηγητής Τμήματος Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής Πανεπιστημίου Μακεδονίας dagdil@uom.gr

Περίληψη

Η παρούσα εισήγηση βασίζεται στα ευρήματα διδασκαλιών στόχος των οποίων ήταν να αποτελέσουν οι Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας ένα εργαλείο συστηματικής εργασίας για το μάθημα της Ιστορίας, ενσωματωμένο στην καθημερινή διδακτική πρακτική και όχι ένα περιστασιακό γεγονός.

Λέξεις κλειδιά: *Ιστορία, διαθεματικότητα, διερευνητικά-διαδραστικά λογισμικά*

1. Εισαγωγή

Η παρούσα εισήγηση βασίζεται στα ευρήματα διδασκαλιών που πραγματοποιήθηκαν σε σχολεία της Δυτικής Θεσσαλονίκης όπου φοιτούν, κατά μέσο όρο, μαθητές και μαθήτριες που προέρχονται από τα ασθενέστερα οικονομικά, κοινωνικά στρώματα. Στόχος της έρευνας ήταν να εξεταστεί η αποτελεσματικότητα των διδασκαλιών με Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας, σε σχέση με άλλες παραδοσιακές μεθόδους που εφαρμόστηκαν στις εξεταζόμενες ενότητες της Ιστορίας (Βακαλούδη, 2003:29). Οι διδασκαλίες, τα ευρήματα και γενικότερα η έρευνα, που παρουσιάζουμε στην παρούσα εισήγηση, αποτελούν τμήμα ενός ευρύτερου ερευνητικού σχεδίου που υλοποιούμε και το οποίο αποσκοπεί στη διερεύνηση της διδακτικής χρήσης των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας στη διδασκαλία της Ιστορίας και τη διατύπωση σχετικών διδακτικών προτάσεων.

2. Συνοπτική περιγραφή του λογισμικού που χρησιμοποιήθηκε

Ο «Ιστορικός Άτλας-Centennia», που χρησιμοποιήθηκε στις διδασκαλίες, είναι ένας οδηγός στην ιστορία της Ευρώπης, της Μέσης Ανατολής και της Βόρειας Αφρικής κατά την δεύτερη χιλιετία μ.Χ., βασισμένος σε μια ακολουθία χαρτών των περιοχών που προαναφέρθηκαν. Προσφέρει αρκετές επιλογές, που βοηθούν τον χρήστη να επεξεργαστεί την πληροφορία με διάφορους τρόπους. Επιπρόσθετα, το λογισμικό προσφέρει τη δυνατότητα, στους μαθητές, να διατυπώσουν ερωτήματα, τα αποτελέσματα των οποίων θα παραπέμπουν στον αντίστοιχο χάρτη. Για παράδειγμα, οι μαθητές μπορούν να επιλέξουν συγκεκριμένη χώρα, πόλη ή χρονολογία, την οποία

A. Λαδιάς, Α. Μικρόπουλος, Χ. Παναγιωτακόπουλος, Φ. Παρασκευά, Π. Πιντέλας, Π. Πολίτης, Σ. Ρετάλης, Δ. Σάμψων, Ν. Φαχαντίδης, Α. Χαλκίδης (επιμ.), Πρακτικά Εργασιών 3ου Πανελληνίου Συνεδρίου «Ενταξη των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία» της Ελληνικής Επιστημονικής Ένωσης ΤΠΕ στην Εκπαίδευση (ΕΤΠΕ), Τμήμα Ψηφιακών Συστημάτων, Πανεπιστήμιο Πειραιώς, Πειραιώς, 10-12 Μαΐου 2013

επιθυμούν να μελετήσουν, προκειμένου να εμφανιστεί ο αντίστοιχος χάρτης (Τσάση & Τσενέ, 2008).

3. Διδακτική προσέγγιση

Τα υπό διδασκαλία κεφάλαια της Ιστορίας Β΄ Γυμνασίου (Βυζαντινή) και Γ΄ Γυμνασίου (Νεότερη), όπως παρουσιάζονται στο σχολικό εγχειρίδιο, έχουν πληροφοριακό χαρακτήρα, παρουσιάζουν συμπεράσματα χωρίς να εξηγούν πώς οι ερευνητές κατέληξαν σ' αυτά και αξιοποιούν ελάχιστα τους χάρτες ως ιστορικές πηγές. Τα κυριότερα προβλήματα ή γνωστικά εμπόδια, που δεν επιτρέπουν στους μαθητές να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της ιστορικής γνώσης, είναι οι αδυναμίες χρήσης και οι δυσκολίες συσχετισμού των πηγών με τη συγκρότηση της ιστορικής γνώσης, οι δυσκολίες εννοιολόγησης, οι δυσκολίες εξήγησης μιας ιστορικής μεταβολής, τα ντετερμινιστικά εξηγητικά σχήματα, οι δυσκολίες συγκρότησης επιχειρημάτων και τα προβλήματα ιστορικοποίησης (Μπασέτας, 2002).

Τα μαθήματα που περιγράφονται στην παρούσα, αντίθετα, σχεδιάστηκαν έτσι ώστε να επιτύχουν τους εξής στόχους:

(1) Την ενθάρρυνση για αυτενέργεια των μαθητών, προς αναζήτηση ιστορικών πληροφοριών μέσω του λογισμικού. (2) Την κατανόηση της έννοιας του χρόνου και των αλλαγών που συντελούνται μέσα στο ιστορικό γίνεσθαι. (3) Την όξυνση της κρίσης μέσα από τη σύγκριση των ιστορικών περιόδων, βάσει των χαρτών που εμφανίζονται στην οθόνη του υπολογιστή. (4) Τη σύνδεση γεγονότων, προσώπων και χρονολογιών, σε σχέση και αναφορά με τους χάρτες του λογισμικού. (5) Την εξακρίβωση της πολυπλοκότητας των ιστορικών εξελίξεων και αλληλεπιδράσεων των ανθρώπινων δραστηριοτήτων. (6) Την κατανόηση της σημαντικότητας της παρουσίας του ελληνισμού στο ευρωπαϊκό γίνεσθαι.

Η παιδαγωγική και διδακτική παρέμβαση που πραγματοποιήθηκε με το λογισμικό «Ιστορικός Άτλας-Centennia» προτείνει αναθεώρηση της παραδοσιακής διδακτικής πρακτικής. Ειδικότερα, η μαθησιακή διαδικασία, που προτείνεται, στοχεύει στο να επιφέρει αλλαγές σε τρία σημεία: στην παρουσίαση του υλικού, στη δομή της διδακτικής ενότητας και στις δραστηριότητες του μαθητή (Βακαλούδη, 2001 & 2003). Κατά τη διάρκεια των διδασκαλιών οι μαθητές διερεύνησαν, ανά ομάδες, το ιστορικό υλικό του λογισμικού και ανέλυσαν ιστορικά θέματα με τη βοήθεια φύλλων εργασίας. Τα φύλλα εργασίας εμπεριείχαν διαφορετικές δραστηριότητες, άρα διαφορετικές επιλογές επεξεργασίας του λογισμικού, για κάθε ομάδα. Οι ομάδες ερευνούσαν, συνέλεξαν και συζητούσαν. Σε όλη την πορεία ζητούσαν τη βοήθεια της διδάσκουσας, εάν υπήρχε ανάγκη. Επομένως, τα μαθήματα οργανώθηκαν έτσι, ώστε το ποικίλο εποπτικό υλικό να αποτελέσει οργανικό μέρος της διδασκαλίας και όχι μια περιστασιακή πηγή πληροφόρησης δευτερεύουσας ή τριτεύουσας σημασίας – όπως πολλές συμβαίνει στο παραδοσιακό μοντέλο διδασκαλίας. Χρησιμοποιώντας το λογισμικό «Ιστορικός Άτλας-Centennia», οι μαθητές είχαν τη δυνατότητα να

αναπαραστήσουν τις ιστορικές έννοιες του χρόνου και του χώρου και, επομένως, να αποφύγουν την έλλειψη αλληλουχίας και την αποσπασματικότητα που προκαλεί η γραμμική παράθεση ιστορικών πληροφοριών στα σχολικά εγχειρίδια και η κατάτμηση σε κεφάλαια (Κόκκινος, 2003. Παναγιωτακόπουλος κ.ά., 2003:77. Καπραβέλου, 2011. Ράπτης & Ράπτη, 2002:117-118). Οι μαθητές προσδιόρισαν στο λογισμικό την περιοχή και τον χρόνο όπου θα επικέντρωναν την έρευνά τους. Κάθε ομάδα όρισε τον συντονιστή της, ο οποίος συντόνιζε τις διεργασίες, τον γραμματέα της, που κρατούσε σημειώσεις για τα ευρεθέντα, τον χειριστή του Η/Υ και τα μέλη. Οι διδάσκουσες καθοδηγούσαν κατάλληλα την έρευνα, τη συζήτηση και την εξαγωγή συμπερασμάτων, παίζοντας τον ρόλο του βοηθού και συνεργάτη. Η ηλικία των μαθητών (στο Γυμνάσιο), η μικρή εξοικείωση όλων των μαθητών με τις τεχνικές αναζήτησης περιεχομένου, η έλλειψη εργαλείων για μια ασφαλή αναζήτηση περιεχομένου από τους μαθητές μάς ανάγκασαν να αξιοποιήσουμε τις πληροφορίες που μας προσφέρουν τα ψηφιακά μέσα (λογισμικό) σε μια κατευθυνόμενη διερευνητική διδασκαλία. Εφαρμόστηκαν, όμως, μορφές φθίνουσας καθοδήγησης: Οι διδάσκουσες έθεταν τα ερωτήματα και οι μαθητές επέλεγαν βήματα και δράσεις της έρευνας, σε πλαίσιο καθοδήγησης (Μικρόπουλος, 2006. Βακαλούδη, 2012:70-74).

4. Μεθοδολογία έρευνας

Για την καταγραφή της πορείας της συνολικής δράσης, χρησιμοποιήθηκαν, ως εργαλεία, μαγνητοφωνημένες διδασκαλίες (κατά τις οποίες τα κεφάλαια της Ιστορίας διδάχθηκαν στους μαθητές με την αξιοποίηση του λογισμικού) και, από το υλικό των καταγεγραμμένων διδασκαλιών, τα φύλλα εργασίας που έδωσαν οι διδάσκουσες στους/στις μαθητές/τριες, τις γραπτές εργασίες των ομάδων, τις οποίες παρουσίασαν στην ολομέλεια της τάξης, και τις συζητήσεις με τις διδάσκουσες και καθηγήτριες-ακροάτριες που παρακολούθησαν τις διδασκαλίες, καταλήξαμε στα ευρήματα που παρουσιάζουμε. Στην όλη έρευνα ακολουθήθηκε ένας συνδυασμός *ποσοτικής έρευνας (σε μικρή κλίμακα)* και *ποιοτικής έρευνας*. Ο ερευνητής που ακολουθεί ποιοτική μέθοδο παρατηρεί, κρατά σημειώσεις, περιγράφει και ερμηνεύει τα φαινόμενα όπως ακριβώς έχουν. Μελετώντας τα καταγεγραμμένα στοιχεία εξετάσαμε κατά πόσον οι μαθητές προβληματίστηκαν κριτικά στην (δια)πραγμάτευση του υλικού του λογισμικού για να οδηγηθούν σε σωστά ιστορικά συμπεράσματα, κατά πόσον κατέληξαν, με τις συνεργατικές εργασίες τους, στα αναμενόμενα γνωσιακά αποτελέσματα (κατανόηση της ύλης), κατά πόσο πρόσεχαν και συμμετείχαν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία καθ'όλη τη διάρκεια της διδακτικής ώρας, κατά πόσον η συνεργασία μεταξύ τους απέδωσε ουσιαστικά ή απέβη αφορμή απόσπασης από τη μαθησιακή διαδικασία, κατά πόσον ο εκπαιδευτικός αποδίδει καλύτερα στη διδακτική με τη βοήθεια των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας.

5. Ευρήματα

Α. Λαδιάς, Α. Μικρόπουλος, Χ. Παναγιωτακόπουλος, Φ. Παρασκευά, Π. Πιντέλας, Π. Πολίτης, Σ. Ρετάλης, Δ. Σάμψων, Ν. Φαχαντίδης, Α. Χαλκίδης (επιμ.), Πρακτικά Εργασιών 3ου Πανελλήνιου Συνεδρίου «Ένταξη των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία» της Ελληνικής Επιστημονικής Ένωσης ΤΠΕ στην Εκπαίδευση (ΕΠΠΕ), Τμήμα Ψηφιακών Συστημάτων, Πανεπιστήμιο Πειραιώς, Πειραιώς, 10-12 Μαΐου 2013

Τα σημαντικότερα ευρήματα από την ανάλυση των δεδομένων, που συλλέξαμε κατά τη διάρκεια των διδασκαλιών αυτών, μπορούν να συνοψιστούν ως εξής:

Στις διδασκαλίες εφαρμόστηκε η διαθεματική και διεπιστημονική προσέγγιση της γνώσης (Βυζαντινή και Νεότερη Ιστορία, Γεωγραφία, Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας). Εφαρμόστηκε η σύνδεση διαφόρων διακριτών μαθημάτων του ΑΠΣ με οριζόντιους στόχους και με περιεχόμενο διδασκαλίας ενιαίο και αδιαίρετο, σε συσχετισμό με τις εμπειρίες και τις γνώσεις των μαθητών. Επιτεύχθηκε η επίλυση ενός προβλήματος με την επαλήθευση πληροφορίας μέσα από την έρευνα, τη συλλογή ευρημάτων και τη μελέτη τους. Η έρευνα είχε προσωπική και διαφορετική πορεία για κάθε ομάδα (ανάλογα με τα θέματα που διερευνούσε), μέσα από διαφορετικούς δρόμους επιλογής πορείας από τους μαθητές (Βακαλούδη, 2012:93). Παράλληλα, δόθηκε έμφαση στην κατανόηση εννοιών όπως ο χώρος και ο χρόνος, που αποτελούν τη δομή ενός πλαισίου μέσα από το οποίο μπορούμε να μελετήσουμε και να ερμηνεύσουμε ένα μέρος των ιστορικών γεγονότων. Αυτού του είδους η ένταξη και ερμηνεία των ιστορικών γεγονότων μέσα στο χωροχρονικό τους πλαίσιο αποτελεί μία από τις σημαντικότερες αδυναμίες του ίδιου του γνωστικού αντικείμενου και κατ' επέκταση των μαθητών (Δημητρακοπούλου, 2002).

Κατά τον διδακτικό σχεδιασμό εφαρμόστηκε αρχικά, από τη διδάσκουσα, η αντίγνωση των προαπαιτούμενων γνώσεων και εμπειριών των μαθητών επάνω στο θέμα. Η καθηγήτρια ξεκίνησε τη διδασκαλία του κεφ. «Μικρασιατικός πόλεμος: Στρατιωτικές επιχειρήσεις (1919-1922) – Μικρασιατική καταστροφή» με την προβολή και τον σχολιασμό σχετικού βίντεο, ως ιστορικής πηγής. Αυτό αποτέλεσε και την αφόρμηση, κινητοποιώντας την ενσυναίσθηση των μαθητών. Έτσι επιτεύχθηκε η σύνδεση με τυχόν προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες των μαθητών και επισημάνθηκε το θέμα διερεύνησης (Βακαλούδη, 2012:51).

Η διαχείριση του διδακτικού χρόνου υπήρξε πολλές φορές ένα πρόβλημα, καθώς ο χρόνος δεν επαρκούσε. Το πρόβλημα του περιορισμένου χρόνου της διδακτικής ώρας (45΄) είναι ένα από τα σοβαρότερα προβλήματα στη διαχείριση της μαθησιακής διαδικασίας. Το Ωρολόγιο Πρόγραμμα με τις 45λεπτες διδακτικές ώρες δε βοηθεί στην ολοκλήρωση μιας κοινωνικο-επικοινωνιακής μαθησιακής διαδικασίας. Ενθαρρύνει την παραδοσιακού τύπου δασκαλοκεντρική παράδοση, κυρίως απομνημονευτική-εξετασιοκεντρική, με περιορισμένο αριθμό ερωταποκρίσεων. Θα έπρεπε να υπάρχουν προγραμματισμένα 2ωρα που θα έδιναν τη δυνατότητα της συνεχόμενης μάθησης. Είναι αξιοσημείωτο ότι και οι μαθητές και οι μαθήτριες συνειδητοποιούν και επισημαίνουν την ανεπάρκεια του διδακτικού χρόνου. Επιπλέον, ενώ ήταν μήνας Νοέμβριος και τα σχολεία είχαν ξεκινήσει τη λειτουργία τους από την 1^η Σεπτεμβρίου, ακόμη δεν είχαν καλυφθεί τα κενά των εκπαιδευτικών με αποτέλεσμα να μην μπορεί να δοθεί σταθερό ωρολόγιο πρόγραμμα στα παιδιά.

Το παιχνίδι ρόλων ήταν πολύ ευχάριστο για τους μαθητές. Κινητοποιήθηκε η φαντασία και η ενσυναίσθηση των παιδιών μέσω της ιστορικής διερεύνησης στον χώρο και τον χρόνο, με την αξιοποίηση των εργαλείων του λογισμικού (χάρτης, πληροφοριακό υλικό). Εφαρμόστηκε παιχνίδι ρόλων και προσομοίωση μίας πραγματικότητας (μύηση των μαθητών στους τρόπους της ιστορικής έρευνας), σε συνδυασμό με τη ανακαλυπτική και ομαδοσυνεργατική διαδικασία και τη βοήθεια των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας. Όλα αυτά είχαν ως στόχο την προώθηση της έρευνας. Οι μαθητές επέδειξαν έκπληξη για το παιχνίδι ρόλων που κλήθηκαν να παίζουν. Ήταν ανεξοικειωτοί με παρόμοιες διδακτικές μεθόδους. Η χαρά τους έδειξε ότι τους ευχαριστούσε και τους εξήπτε τη φαντασία το παιχνίδι ρόλων. Οριοθετήθηκε ο επιτρεπόμενος χρόνος για την ομαδοσυνεργατική διαδικασία έρευνας, συλλογής, επεξεργασίας και σύνθεσης του υλικού, ώστε να διδαχθούν οι μαθητές/τριες κανόνες και όρια διεκπεραίωσης μίας εργασίας. Καλλιεργήθηκε η ομαδική συνεργασία, η επικοινωνία. Οι μαθητές/τριες έπρεπε να μάθουν να διευκολύνουν την ομάδα, να ρωτούν, να ζητούν γνώμες, διευκρινίσεις, να θέτουν προβληματισμούς, να εξηγούν και να προτείνουν (να αξιολογούν), να κριτικάρουν ή να αντιδρούν με σκεπτικισμό (διευκρινίσεις), να ενισχύουν τους άλλους. Ο ηλεκτρονικός υπολογιστής, ως διαμεσολαβητής της μαθησιακής διαδικασίας, προσφέρθηκε ακόμη και για την υιοθέτηση της «μεθόδου της γνωστικής μαθητείας» και της «αλληλοδιδακτικής».

Παρατηρήθηκε μεγάλη διαφορά στη συμπεριφορά και συμμετοχή των μαθητών και την κατανόηση εννοιών ανάμεσα στις δύο μεθόδους διδασκαλίας: τη συνηθισμένη δασκαλοκεντρική και αυτή που προτείνουμε. Πιο συγκεκριμένα, φαίνεται ότι ο γενικόλογος και αόριστος τρόπος, με τον οποίο το διδακτικό εγχειρίδιο της Ιστορίας αναφέρει ξηρά την πληροφορία, δεν βοηθεί στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών/τριών. Φάνηκε ότι οι μαθητές και οι μαθήτριες είναι συνηθισμένοι/ες στην εξετασιοκεντρική μέθοδο. Η φοβία τους, σε ορισμένες περιπτώσεις, ότι θα εκφράσουν λανθασμένες απόψεις, ο δισταγμός τους και το γεγονός ότι αρκετές φορές εξέφραζαν την άποψή τους ψιθυριστά έδειξαν ότι τους διακατείχε ανασφάλεια σχετικά με την προσωπική τους κρίση κι ακόμη περισσότερο ότι η παραδοσιακή διδασκαλία δεν καλλιεργεί την κριτική τους αντίληψη. Χαρακτηριστική είναι η χιουμοριστική-«απολογητική» εισαγωγή του εκπροσώπου μίας ομάδας, κατά την παρουσίαση της εργασίας της στην ολομέλεια της τάξης: «*Συγγνώμη γι' αυτό που θα ακούσετε...*». Κάποιοι/ες μαθητές/τριες δυσκολεύονταν στην ανάγνωση και στην κατανόηση δύσκολων λέξεων. Άλλοι/ες μαθητές/τριες δυσκολεύονταν στη δόμηση και διατύπωση των σκέψεών τους, λόγω λεξιπενίας. Χαρακτηριστικό, επίσης, είναι ότι ορισμένοι τσιγγανόπαιδες Ρομά συνεννοούνταν, κατά τη διαδικασία της έρευνας και την επεξεργασία του υλικού, στη διάλεκτό τους. Παρόλα αυτά, η διαδικασία –με τον τρόπο που διεξήχθη– κύλησε απρόσκοπτα (παρά τα μεμονωμένα περιστατικά αταξίας) και συμμετείχαν όλοι/ες οι μαθητές/τριες, με πολύ ικανοποιητικά αποτελέσματα. Αυτό καταδείχθηκε από τις απαντήσεις τους και τις θετικές αντιδράσεις των εκπαιδευτικών και της ερευνήτριας. Αξιοσημείωτο είναι

ότι και οι ίδιοι οι μαθητές ενοχλούνταν, δυσανασχετούσαν και διαμαρτύρονταν όταν τους ενοχλούσαν οι άτακτοι συμμαθητές τους. Στις διδασκαλίες αναδείχθηκε, επίσης, η σημασία της αξιοποίησης του «λάθους» στη διδακτική. Κατά τις διδασκαλίες, τα λάθη των μαθητών εξετάζονταν και δεν κρίνονταν απλώς ως προς την ακρίβειά τους. Όταν ο εκπαιδευτικός απορρίπτει μια λανθασμένη απάντηση, χωρίς να την εξετάσει, τότε «τορπιλίζεται» η κατασκευή νοήματος από τους μαθητές. Η σωστή διαχείριση του λάθους επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να ανακαλύψει την πηγή του και να προχωρήσει σε μια κατάλληλη παρέμβαση, έτσι ώστε αυτή να αναγνωριστεί και από τους μαθητές. Χαρακτηριστικό στοιχείο της ικανοποίησης των μαθητών/τριών από τη μαθησιακή διαδικασία, στο 3^ο Γυμνάσιο Μενεμένης (όπου φοιτούν, κατά 80%, τσιγγανόπαιδες Ρομά), είναι το θερμό ενδιαφέρον τους να μάθουν «πώς τα πήγαν». Η καθηγήτρια τούς πληροφόρησε ότι ήταν πολύ ευχαριστημένη. Μόλις αποχώρησαν, η ερευνήτρια παρατήρησε ότι: «Έγινε πολύ ωραία δουλειά. Με κριτική ανάγνωση πληροφοριών και καταγραφή των σημαντικότερων σημείων, μέσα από πολλές πληροφορίες. Η ομάδα που ασχολήθηκε με τον ντε Γκολ δεν μπορούσε να βρει τις σχετικές πληροφορίες και έκανε ενδελεχή έρευνα, μέχρι που τις ανακάλυψε». Μία ακροάτρια-φιλόλογος σχολίασε ότι: «Το μάθημα ήταν πολύ καλό. Μας έκανε εντύπωση ότι υπήρχε ησυχία, τα παιδιά έγραφαν, έγραφαν και απορήσαμε... Πάντως δραστηριοποιήθηκαν πολύ τα παιδιά και το χάρηκαν και ιδίως ο[ανέφερε το επίθετο ενός μαθητή], που σηκώθηκε για να πει την άποψη της ομάδας, μιλούσε πολύ ωραία!».

Μετά από τη συλλογή, την παρατήρηση, την κατηγοριοποίηση και τη μελέτη του υλικού, οι ομάδες κλήθηκαν να συζητήσουν και να εξαγάγουν συμπεράσματα από τα ευρεθέντα, συμβουλευόμενες τις σημειώσεις τους και επιχειρηματολογώντας μέσω του προφορικού και του γραπτού λόγου. Οι μαθητές και οι μαθήτριες ασκήθηκαν στην οργάνωση και κατηγοριοποίηση των δεδομένων, τα οποία ανακάλυπταν και συνέλεγαν. Αξιοποίησαν εργαλεία Πληροφορικής, όπως ο Επεξεργαστής Κειμένου, για να συνθέσουν ένα ημερολόγιο γεγονότων, ή να κρατήσουν σημειώσεις σχολιάζοντας τα γεγονότα, μέσα από τη μελέτη χαρτών και κειμένων. Η μελέτη των στοιχείων, η δημιουργική σκέψη και δράση με την άμεση συμμετοχή, το πνεύμα συνεργασίας και ομαδικότητας, η συλλογική εργασία, η διερεύνηση των θεμάτων είχαν ως στόχο να οδηγήσουν τους μαθητές στην καλλιέργεια δεξιοτήτων και γνώσεων. Οι μαθητές μετατράπηκαν από παθητικούς δέκτες σε πρωταγωνιστές, έλαβαν ενεργό μέρος στη διαδικασία διδακτικής του μαθήματος, στην έρευνα, στην επεξεργασία του υλικού, ξεφεύγοντας από το διδακτικό εγχειρίδιο και εισχωρώντας στον χώρο των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας. Αυτό τους έδωσε ικανοποίηση και εξήψε την περιέργειά τους.

6. Σύνοψη και Συμπεράσματα

Τα στοιχεία που συλλέξαμε δείχνουν ξεκάθαρα ότι οι μαθητές είχαν πολύ μεγαλύτερη προσωπική εμπλοκή στην επεξεργασία του θέματος που προτάθηκε, από

Α. Λαδιάς, Α. Μικρόπουλος, Χ. Παναγιωτακόπουλος, Φ. Παρασκευά, Π. Πιντέλας, Π. Πολίτης, Σ. Ρετάλης, Δ. Σάμψων, Ν. Φαχαντίδης, Α. Χαλκίδης (επιμ.), Πρακτικά Εργασιών 3ου Πανελληνίου Συνεδρίου «Ένταξη των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία» της Ελληνικής Επιστημονικής Ένωσης ΤΠΕ στην Εκπαίδευση (ΕΤΠΕ), Τμήμα Ψηφιακών Συστημάτων, Πανεπιστήμιο Πειραιώς, Πειραιώς, 10-12 Μαΐου 2013

όση θα είχαν σε μια παραδοσιακή διδασκαλία. Στόχοι που πραγματοποιήθηκαν ήταν να γίνει ομαδοσυνεργατική διερεύνηση των πληροφοριών που δίνει και το σχολικό εγχειρίδιο, μέσω των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας, ώστε να γίνουν πιο κατανοητές και προσιτές στα παιδιάσθητοποιηθεί και να συγκεκριμενοποιηθεί το υλικό του σχολικού βιβλίου, ώστε να γίνει κατανοητό και ενδιαφέρον στο ακροατήριο να αντιλαμβάνονται οι μαθητές : 1) ότι οι χάρτες αποτελούν πηγές, μέσα από τη μελέτη των οποίων μπορούμε να εξαγάγουμε ιστορικά συμπεράσματα, 2) την ουσιαστική σχέση Ιστορίας και Γεωγραφίας και 3) ότι η ύπαρξη του χάρτη έχει ως στόχο να παρέχει, εκτός από τον *χρόνο*, βασική πληροφόρηση ως προς τον γεωγραφικό *χώρο* στον οποίο διαδραματίζονται τα εξιστορούμενα ιστορικά γεγονότα. Η συνεργατική μάθηση, που εφαρμόστηκε, αναφέρεται στις εκπαιδευτικές μεθόδους στις οποίες ζεύγη ή μικρές ομάδες μαθητών/τριών λειτουργούν μαζί για να ολοκληρώσουν έναν κοινό στόχο. Ο στόχος αυτής της συνεργασίας είναι να μεγιστοποιήσουν τις προσωπικές γνώσεις μέσω της αλληλεπίδρασης με τα άλλα μέλη της ομάδας που προσπαθούν για το κοινό όφελος. Ο/η εκπαιδευτικός, με την εφαρμογή σκόπιμων συνεργατικών τεχνικών, στοχεύει να διορθώσει αθέλητες κοινωνικές και εκπαιδευτικές προκαταλήψεις που ευνοεί ο σχολικός ανταγωνισμός. Οι μαθητές δηγήθηκαν, σταδιακά, από την εξωτερική στην εσωτερική παρώθηση (ανάπτυξη εσωτερικών κινήτρων για μάθηση), μέσα από τη βαθμιαία κατανόηση της γνωστικής δομής των αντικειμένων, τη συμμετοχή σε «ανοικτά προβλήματα» διερευνητικού χαρακτήρα, την εξεύρεση λύσεων, την ανάπτυξη τεχνικών αυτοξιολόγησης των δράσεών τους (Bain & Mirel, 1982. Carretero et al., 1994. Pattiz, 2004). Επιτεύχθηκε, έτσι, να καταργηθεί ο ρόλος του μαθητή ως παθητικού δέκτη και να εμπλακούν οι μαθητές σε καταστάσεις που προάγουν την ενεργητική και αυτοδύναμη συμμετοχή τους στην επεξεργασία πληροφοριών και την επίλυση προβλημάτων (*διερευνητική μέθοδος*) (Γιαννούλης, 1993). Επίσης, επιτεύχθηκε να αναπτύξουν τη δεξιότητα – ικανότητα χρήσης ποικίλων πηγών και εργαλείων πληροφόρησης και επικοινωνίας και την ικανότητα συνεργασίας με άλλα άτομα, σε ομαδικές εργασίες.

Βιβλιογραφία

Bain, R. & Mirel, J. (1982). Re-Enacting the past: using R.G. Collingwood at the secondary level, *The History Teacher*, 15, (3), 329–343.

Βακαλούδη, Α.Δ. (2001, Μάιος). Αρχαία Ελληνικά και Ιστορία με τον Η/Υ: Λογισμικό «Μυκηναϊκός Πολιτισμός / Αβάκιο E-Slate»: Διδακτική Πρόταση: Αρχαιολογική Ανασκαφή στις Μυκήνες, *Πρακτικά 1^ο Πανελλήνιου Συνεδρίου για την Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στη Διδακτική Πράξη, «Εκπαιδευτικό Λογισμικό και Διαδίκτυο»*, Σύρος, σσ. 50-52.

Βακαλούδη, Α.Δ. (2003). *Διδάσκοντας και Μαθαίνοντας με τις Νέες Τεχνολογίες. Θεωρία και Πράξη*, Αθήνα: Πατάκη.

- Βακαλούδη, Α.Δ. (2012). *Μέθοδοι διδακτικής και αξιολόγησης στο σύγχρονο σχολείο*, Θεσσαλονίκη: Αντώνης Σταμούλης.
- Carretero, M. et al. (1994). Historical Knowledge: Cognitive and Instructional Implications, στο: Carretero, M. – Voss, J.F. (eds), *Cognitive and Instructional Processes in History and the Social Sciences*, Hillsdale / New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 357-376.
- Γιαννούλης, Χ. (1993). *Διδακτική Μεθοδολογία*, Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Δημητρακοπούλου, Α. (2002). Διαστάσεις διδακτικής διαχείρισης των εκπαιδευτικών εφαρμογών των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας: Προς μια ολοκληρωμένη αξιοποίησή τους στην εκπαίδευση, στο: Κυνηγός, Χ. & Δημαράκη, Ε.Β. (επιμ.), *Νοητικά εργαλεία και πληροφοριακά μέσα: Παιδαγωγική αξιοποίηση της σύγχρονης τεχνολογίας για τη μετεξέλιξη της εκπαιδευτικής πρακτικής*, Αθήνα: Καστανιώτη, σσ. 57-81.
- Καπραβέλου, Α. (2011). Η σημασία των θεωριών μάθησης στο πλαίσιο των ΤΠΕ στην εκπαίδευση, *Open Education - The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology*, (7) 1, 98-117.
- Κόκκινος, Γ. (2003). Η εφαρμογή των Νέων Τεχνολογιών στο μάθημα της Ιστορίας στο: Κόκκινος, Γ., *Επιστήμη, Ιδεολογία και Ταυτότητα. Το μάθημα της Ιστορίας στον αστερισμό της υπερεθνικότητας και της παγκοσμιοποίησης*, Αθήνα: Μεταίχμιο, σσ. 351-361.
- Μικρόπουλος, Τ. (2006). *Ο υπολογιστής ως γνωστικό εργαλείο*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μπασέτας, Κ. (2002). *Ψυχολογία της μάθησης*, Αθήνα: Ατραπός.
- Pattiz, A.E. (2004, February). The Idea of History Teaching: Using Collingwood's Idea of History to Promote Critical Thinking in the High School History Classroom, *The History Teacher*, 37 (2), 239-249, <http://www.historycooperative.org/journals/ht/37.2/pattiz.html> (15/05/2010).
- Παναγιωτακόπουλος, Χ., Πιερρακέας, Χ. & Πιντέλας, Π. (2003). *Το Εκπαιδευτικό Λογισμικό και η Αξιολόγησή του*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ράπτης, Α. & Ράπτη, Α. (2002). *Μάθηση και διδασκαλία στην εποχή της Πληροφορικής-Ολική προσέγγιση*, τόμ. Α, Αθήνα: Αριστοτέλης Ράπτης.
- Τσάση, Κ. & Τσενέ, Ε. (2008, Μάιος). Η διαμόρφωση των ελληνικών συνόρων με βάση τα ευρωπαϊκά συμφέροντα στην εγγύς Ανατολή μέσα στο πλαίσιο του Ανατολικού ζητήματος, *Πρακτικά 1^{ου} Πανελληνίου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου Ημαθίας «Ψηφιακό υλικό για την υποστήριξη του παιδαγωγικού έργου των εκπαιδευτικών»*, Νάουσα, http://ekped.gr/praktika/filo/16_155k.swf (12/06/2010).