

# Συνέδρια της Ελληνικής Επιστημονικής Ένωσης Τεχνολογιών Πληροφορίας & Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση

Τόμ. 1 (2005)

3ο Συνέδριο Σύρου στις ΤΠΕ



**Καινοτόμες διδακτικές προσεγγίσεις του μαθήματος της Ιστορίας: Ανάπτυξη διερευνητικού εκπαιδευτικού λογισμικού**

*Γιώργος Αλεξανδράτος, Τζούλια Φορτούνη, Αθανασία Ράπτη*

## Βιβλιογραφική αναφορά:

Αλεξανδράτος Γ., Φορτούνη Τ., & Ράπτη Α. (2024). Καινοτόμες διδακτικές προσεγγίσεις του μαθήματος της Ιστορίας: Ανάπτυξη διερευνητικού εκπαιδευτικού λογισμικού. *Συνέδρια της Ελληνικής Επιστημονικής Ένωσης Τεχνολογιών Πληροφορίας & Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση*, 1, 520–528. ανακτήθηκε από <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/cetpe/article/view/6337>

## ΚΑΙΝΟΤΟΜΕΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ: ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΔΙΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΛΟΓΙΣΜΙΚΟΥ

**Αλεξανδράτος Γιώργος**

*Δάσκαλος*

*Υποψ. Δρ ΠΤΔΕ, Παν/μίου Ιωαννίνων  
galex04@in.gr*

**Φορτούνη Τζούλια**

*Δασκάλα*

*Υποψ. Δρ ΠΤΔΕ, Παν/μίου Αθηνών  
gfort@primedu.uoa.gr*

**Ράπτη Αθανασία**

*Εντετ. Επίκουρη Καθ. ΠΤΔΕ*

*araptis@primedu.uoa.gr*

### ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Με την εργασία αυτή παρουσιάζεται η υπερμεσική εφαρμογή «Εάλω η Πόλις», τα παιδαγωγικά της χαρακτηριστικά και οι προοπτικές αξιοποίησής της στο μάθημα της Ιστορίας της Ε΄ δημοτικού. Γενικός σκοπός της εφαρμογής είναι να βοηθήσει τους μαθητές να αναπτύξουν ιστορική σκέψη και συνείδηση και να κατασκευάσουν ιστορικό λόγο σε μια προσπάθεια κατανόησης ιστορικών γεγονότων, οικοδόμησης γενικότερων εννοιών δι' ιστορικής σημασίας και ανάπτυξης δεξιοτήτων μεταφοράς της γνώσης τους για μια κριτική ανάγνωση ανάλογων ιστορικών φαινομένων).

**ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ:** διδακτική της Ιστορίας, διαδίκτυο, διερευνητική μέθοδος, ιστορικές πηγές, λογισμικό εννοιολογικής χαρτογράφησης, λογισμικό παρουσιάσεων, πολυμεσικά συγγραφικά πακέτα

### ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η υπερμεσική εφαρμογή «Εάλω η Πόλις» αποσκοπεί στην καλλιέργεια της αυτενέργειας των μαθητών, οι οποίοι, προκειμένου να απαντήσουν σε συγκεκριμένα ιστορικά ζητήματα, καλούνται να επεξεργαστούν κριτικά πληροφορίες σχετικές με την άλωση της Κωνσταντινούπολης το 1453 από τους Οθωμανούς, τις οποίες αντλούν από πρωτογενείς ή δευτερογενείς πηγές. Για τη διδασκαλία της θεματικής ενότητας δημιουργείται ένα σενάριο, οργανώνεται μια βάση αναφοράς με ποικίλες και αντιφατικές ιστορικές πηγές και η πορεία της διδασκαλίας ακολουθεί τα στάδια της μεθόδου «επίλυσης προβλήματος» (problem solving), (σχ.1).

Το λογισμικό αυτό προσβλέπει επίσης στην αξιοποίηση του διαδικτύου και της σχετικής βιβλιογραφίας, στην προώθηση της διερεύνησης σε ομαδοσυνεργατικό πλαίσιο ως μεθόδου προσέγγισης των ιστορικών γεγονότων, στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, καθώς και στη δημιουργία εναλλακτικών προτάσεων διδασκαλίας της Ιστορίας με αξιοποίηση ποικίλου εποπτικού μαθησιακού υλικού και γνωστικών εργαλείων, που χειρίζονται οι μαθητές για την επίτευξη ανώτερων μαθησιακών στόχων. Οι μαθητές ως «ερευνητές-ιστορικοί», μπορούν να εξετάσουν έναν προσεκτικά επιλεγμένο αριθμό πηγών, τις οποίες αξιολογούν και αξιοποιούν, ώστε να οδηγούνται σε ιστορικές ιδέες και να παράγουν δικό τους ιστορικό λόγο. Παράλληλα, δίνεται η δυνατότητα στο διδάσκοντα να προσεγγίσει με διαφορετικό τρόπο έννοιες της Ιστορίας, που δύσκολα κατανοούν οι μαθητές, να επινοήσει διδακτικές ιδέες με περισσότερη φαντασία και

να δοκιμάσει διδακτικούς ρόλους που ανταποκρίνονται στην ανάγκη μετασχηματισμού της εκπαίδευσης και συνάδουν με τις παιδαγωγικές αρχές της σύγχρονης μεταμοντέρνας εποχής.



Σχήμα 1. Τα στάδια επίλυσης του προβλήματος, στο κεντρικό menu πλοήγησης

#### ΑΡΧΕΣ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ

Ο στόχοι που θέτει το αναλυτικό πρόγραμμα για τη διδασκαλία της θεματικής ενότητας «Η άλωση της Κωνσταντινούπολης», είναι κατεξοχήν «γνωστικοί», (σύμφωνα με την ταξινόμηση στόχων από τον H.D. Schmid, 1970, για το μάθημα της Ιστορίας) π.χ. «να γνωρίσουν τα παιδιά το γεγονός της άλωσης» κλπ. Ο μοναδικός δε στόχος κατανόησης, «να συνειδητοποιήσουν τη σημασία του γεγονότος της άλωσης για το λαό της Πόλης και το έθνος ολόκληρο», αφενός δεν είναι εύκολο να προσεγγιστεί μέσα από τα κείμενα του σχολικού εγχειριδίου, αφετέρου δε, δεν εμπεριέχεται στο γενικό σκοπό του μαθήματος της Ιστορίας. Απουσιάζουν επίσης παντελώς στόχοι επεξεργασίας και διαχείρισης ιστορικού υλικού, στόχοι αξιολογικής και κοινωνικής συμπεριφοράς (ικανότητα κριτικής τοποθέτησης απέναντι σε καταστάσεις και γεγονότα, καθώς και ετοιμότητα για συνεργασία και διάλογο) (Βρεττός, 1987). Οι πολυδιάστατες και σύνθετες αιτιακές σχέσεις που αναπτύχθηκαν τη συγκεκριμένη περίοδο, δε γίνονται αντικείμενο διαπραγμάτευσης από τις προτεινόμενες δραστηριότητες. Κατά την παραδοσιακή διδασκαλία, η αναζήτηση πληροφορίας περιορίζεται στο κείμενο του σχολικού βιβλίου, με αποσπασματική χρήση πηγών και θεώρηση γεγονότων, πράγμα που οδηγεί σε αδυναμία οικοδόμησης σύνθετης γνώσης και δεξιοτήτων μεταφοράς της. Βασικοί μαθησιακοί στόχοι της εφαρμογής είναι να αναπτύξουν οι μαθητές κριτική σκέψη και ιστορική συνείδηση ώστε:

α) να κατανοήσουν τα γεγονότα τα σχετικά με την άλωση και τις αιτιώδεις σχέσεις που τα συνδέουν παράλληλα με την ανάδειξη πτυχών της Ιστορίας, που δεν αναπτύσσονται επαρκώς στο σχολικό εγχειρίδιο, με εφαρμογή πολλαπλών διδακτικών μεθοδολογιών και δραστηριοτήτων, που επιδιώκουν την εμπλοκή των μαθητών σε γνωστικοσυναισθηματικές διεργασίες και αλληλεπιδράσεις ανωτέρου επιπέδου (ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, διερευνητικών,

συνεργατικών, επικοινωνιακών και δημιουργικών δεξιοτήτων κ.ά), πέραν του πληροφοριακού, το οποίο συνήθως κυριαρχεί στην παραδοσιακή τάξη

β) να κατανοήσουν την έννοια της ιστορικής εξέλιξης και να συνειδητοποιήσουν ότι ο σύγχρονος κόσμος είναι δυναμική συνέχεια του παρελθόντος, να φιλοσοφήσουν πάνω σε ανάλογα ιστορικά γεγονότα και σε φαινόμενα ιστορικής εξέλιξης λαών και πολιτισμών (παράγοντες συγκρότησης, ανάπτυξης φθοράς και μετασχηματισμού ενός πολιτισμού, αίτια και δυναμικές των ιστορικών και διϊστορικών συγκρούσεων κ.ά) εμπλεκόμενοι σε διαδικασίες σύγκρισης, αναζήτησης ιστορικών συσχετίσεων και μοντελοποίησης προβλημάτων ιστορικού περιεχομένου

γ) να αναπτύξουν δεξιότητες ιστορικής διερεύνησης με την κριτική μελέτη πρωτογενών και δευτερογενών πηγών μέσα από ανοιχτές προσεγγίσεις και διαδικασίες μάθησης

δ) να παραγάγουν γραπτό ιστορικό λόγο, προϊόν υποστηριζόμενης διερεύνησης, βιωματικής και συνεργατικής μάθησης, με αξιοποίηση πολλαπλών αναπαραστάσεων της γνώσης και με ανταπόκριση σε διαφορετικά είδη νοημοσύνης και στυλ μάθησης

ε) να αναπτύξουν οργανωτικές, ψυχοκοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες δημόσιας παρουσίασης του έργου τους με αξιοποίηση σύγχρονων τεχνολογικών πολυμεσικών εργαλείων και με ανάλογη καλλιέργεια της συνδυαστικής χρήσης του προφορικού και γραπτού τους λόγου.

### ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΚΑΙ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ – ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΕΣ

Η μεθοδολογία ανάπτυξης και διδακτικής αξιοποίησης της εφαρμογής, στηρίζεται στη μέθοδο «επίλυσης προβλήματος» (problem solving). Ακολουθήθηκε η πορεία και τα στάδια της μεθόδου: διατύπωση του προβλήματος προς διερεύνηση, συγκέντρωση πληροφοριών, επεξεργασία και σύνθεση πληροφοριών, ερμηνείες, ενδεχομένως και συμπεράσματα. Οι εικόνες που έχουν χρησιμοποιηθεί στην εφαρμογή έχουν επιλεγεί βάσει κριτηρίων που έχουν διαμορφωθεί για τη διδακτική αξιοποίηση των εικόνων (Βώρος, 1989, Βρεττός, 1999) (σχ.2).

Η διδακτική προσέγγιση τέλος, βασίζεται σε γενικές παιδαγωγικές αρχές που αφορούν στην εποπτικότητα, στη διερευνητική μέθοδο και την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, στην ολιστική προσέγγιση της μάθησης, στην ανάδειξη των γνωστικών συγκρούσεων ως προϋποθέσεων για την οικοδόμηση της γνώσης, καθώς και στην αυτενέργεια ως παράγοντα εμπέδωσης του γνωστικού αντικειμένου και μεταφοράς της γνώσης σε άλλες περιοχές.



Σχήμα 2. Εικονική περιήγηση στο Βόσπορο

Ιδιαίτερη βαρύτητα δόθηκε στη διδακτική αξιοποίηση του διαδικτύου, που, όπως υποστηρίζει ο Owston (1997), πρέπει να χρησιμοποιείται ως περιβάλλον ενεργού και ποιοτικά προωθημένης μάθησης. Ένα από τα νεωτεριστικά στοιχεία που εισάγεται στη διδακτική της Ιστορίας με τη χρήση του διαδικτύου, πέραν όσων αναφέρθηκαν παραπάνω, είναι και η επικοινωνία με ειδικούς ή η ανταλλαγή απόψεων με άλλες ομάδες μέσω του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου. Διαμορφώνεται έτσι μια νέα εκπαιδευτική φιλοσοφία που δίνει έμφαση στην επικοινωνία, στην αυτόνομη και αλληλεπιδραστική μάθηση, καθώς και στην εξατομικευμένη υποστήριξη (Dijkstra, et all 1999, Thao Le, 1999, Ράπτης & Ράπτη, 2004). Συγκεκριμένα, στην εφαρμογή, εκτός από την αλληλεπίδραση ατόμου–κειμένων μέσα από την πλοήγηση σε ηλεκτρονικά κείμενα και υπερκείμενα, δίνεται η δυνατότητα αλληλεπίδρασης των μαθητών με μαθητές του Ζωγράφειου σχολείου Κωνσταντινούπολης, για ανταλλαγή απόψεων, καθώς και η δυνατότητα επικοινωνίας με ειδικούς, προκειμένου να συζητήσουν τη γνώμη τους για ζητήματα που μπορεί να προκύψουν, αλλά και να ασκηθούν στο να διαμορφώνουν οι ίδιοι σημαντικά ερωτήματα.

Η συγκεκριμένη πολυμεσική εφαρμογή αναπτύχθηκε με το συγγραφικό πακέτο Multimedia Builder, με ενσωμάτωση και άλλων εργαλείων, όπως είναι το λογισμικό εννοιολογικής χαρτογράφησης «Inspiration», (το οποίο χρησιμοποιήθηκε ως μαθησιακό αλλά και ως ερευνητικό εργαλείο αξιολόγησης), καθώς και του λογισμικού παρουσίασης Power- Point. Οι μαθητές εμπλέκονται σε αυθεντικές δραστηριότητες και ρόλους, που υιοθετούν ανοιχτές, κριτικές και δημιουργικές προσεγγίσεις της μάθησης (σχ.3). Σ' αυτό βοήθησαν τόσο ο ανοιχτός χαρακτήρας του λογισμικού που επελέγη να χρησιμοποιηθεί, όσο και οι ανοιχτές δραστηριότητες και τεχνικές διδασκαλίας, στις οποίες το λογισμικό αυτό εντάχθηκε.



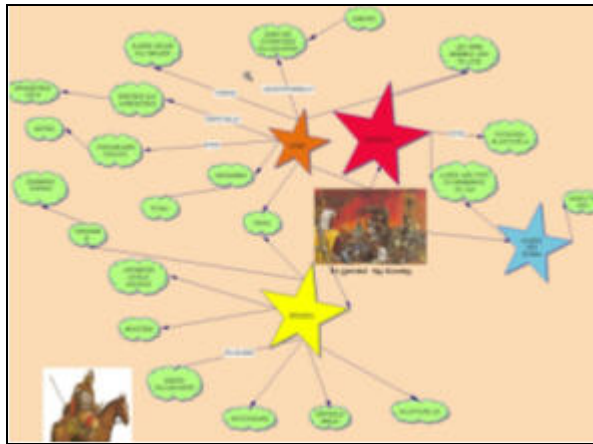
Σχήμα 3. Η δραστηριότητα των καπέλων

Πέραν της χρήσης των νοητικών εργαλείων της σύγχρονης εκπαιδευτικής τεχνολογίας, που αποτελεί για τους μαθητές του δημοτικού μια καινοτομία καθ' εαυτή, η εν λόγω διδακτική παρέμβαση χαρακτηρίζεται και από καινοτομίες διδακτικής φύσεως, μερικές από τις οποίες είναι οι εξής:

- Έστω και σε μικρό βαθμό, επιχειρήθηκε το σπάσιμο της κατακερματιστικής νοοτροπίας των αναλυτικών προγραμμάτων (που βλέπει την ιστορία ως ύλη, τα τμήματα της οποίας δεν πρέπει να «ανακατεύονται, η φετινή, η περσινή, προπέρσινη ύλη, ακόμη και εκείνη επόμενων τάξεων δεν τίθενται στο τραπέζι της συζήτησης). Οι μαθητές εργάζονται σε ομάδες αυτόνομα και με στοιχειώδεις όρους επιστημονικής εργασίας. Όπως

διαπιστώσαμε, η μερική υπέρβαση αυτής της συμβατικής στρατηγικής δεν είναι δύσκολη ή ακατάλληλη για τα παιδιά αυτής της ηλικίας (Ε΄ Δημοτικού) στην εποχή μας.

- Ο ρόλος του δασκάλου τροποποιήθηκε, ενώ η χωροχρονική οργάνωση της διδασκαλίας υπήρξε περισσότερο ανοιχτή, σύνθετη και αποκεντρωτική, ακολουθώντας τα εξής στάδια και τους ανάλογους όρους:
  - Ο δάσκαλος αρχίζει με τεχνικές αφόρμησης και γνωστικοσυναισθηματικής διέγερσης του ενδιαφέροντος, που προσφέρονται από τα πολυαισθητηριακά γνωστικοσυναισθηματικά ερεθίσματα του λογισμικού (τραγουδι-φωτογραφίες, δημοτικό ποίημα), κάτι που οδηγεί σε διατύπωση ερωτημάτων από τους ίδιους τους μαθητές (π.χ., γιατί έπεσε η Πόλη, πώς έγινε η κατάκτησή της από τους Τούρκους, ποιοι ήταν οι πρωταγωνιστές και ποιες οι ευθύνες τους, γιατί ήταν τόσο σημαντικό το γεγονός, τι σχέση έχει αυτό με τη σημερινή κατάσταση του πολιτισμού μας κ.ά.).
  - Τα ερωτήματα, που συνήθως αναδιατυπώνονται από το δάσκαλο, αποτελούν αφετηρία για αναζήτηση απαντήσεων και έτσι αρχίζει ένα ταξίδι διερεύνησης, που υποστηρίζεται από το δάσκαλο, τις πολλαπλές πηγές, που παρέχει το λογισμικό και το διαδίκτυο, τις ανοιχτές δραστηριότητες, τα εργαλεία μοντελοποίησης, επεξεργασίας των πληροφοριών και οικοδόμησης της γνώσης μέσα από μια σταδιακή και εξελικτική διαδικασία. Ο δάσκαλος ρωτά, προτείνει προσανατολισμό ενεργειών για αναζήτηση λύσεων, παρέχει εξατομικευμένη βοήθεια στις ομάδες, συντονίζει, συζητά τις ιδέες προσέχοντας να είναι ανοιχτός σε εναλλακτικές θεωρήσεις. Στο τέλος κάθε φάσης συγκεντρώνει τις επεξεργασμένες ιδέες των ομάδων, προκειμένου να αρχίσει η συζήτηση και η επιχειρηματολογία πάνω στα ζητήματα που τίθενται.
  - Ένα σημαντικό κομμάτι της διερεύνησης προϋποθέτει τη συγγραφή πολλών μικρών κειμένων με τη βοήθεια διαφόρων ηλεκτρονικών εργαλείων, στα οποία βασίζονται στη συνέχεια οι μαθητές, προκειμένου να παρουσιάσουν τα αποτελέσματα της εργασίας τους με τους τελικούς εννοιολογικούς χάρτες (σχ.4) και την κατασκευή ομαδικής παρουσίασης σε PowerPoint, γεγονός που αποδείχθηκε πολύ αποτελεσματικό, ενδιαφέρον και ικανοποιητικό για τη μάθησή τους.



Σχήμα 4. Ο τελικός εννοιολογικός χάρτης της 3ης ομάδας

- Αποκορύφωμα της εργασίας των μαθητών - με το δάσκαλο πάντα να κρατά το επίπεδο των εσωτερικών και κοινωνικών κινήτρων πολύ ψηλά - είναι η ομαδική συγγραφή του δικού τους ένθετου τεύχους μέσα στο σχολικό τους εγχειρίδιο, το οποίο διαφέρει πολύ από το σχετικό με το κεφάλαιο του σχολικού βιβλίου. Μία από τις διαφορές είναι ότι δεν αποτελεί παράθεση γεγονότων και πληροφοριών, αλλά ένα κείμενο που απαντά σε ερευνητικά ερωτήματα, συζητά διάφορες πτυχές με ένα τρόπο περισσότερο ανοιχτό και πλουραλιστικό, εμπεριέχει στοχαστικές αναλύσεις και φιλοσοφικά ερωτήματα για παραπέρα διερεύνηση, που προέκυψαν από τα ίδια τα παιδιά.
- Το κυρίως «μάθημα», λοιπόν, με κεντρικό έλεγχο του δασκάλου δεν προηγείται της εργασίας των μαθητών, αλλά έπεται μετά τις δραστηριότητες, προκειμένου να διαπραγματευθεί ο δάσκαλος με τους μαθητές τις ιδέες και τις παρανοήσεις τους, να κάνει τις απαραίτητες εννοιολογικές διευκρινίσεις και γενικά να τους βοηθήσει να βελτιώσουν την τελική συγγραφή των κειμένων τους.
- Μέσα σε ένα τέτοιο πλαίσιο εργασίας οι μαθητές έχουν πάρει μηνύματα εμπιστοσύνης στις διερευνητικές και κριτικές δυνατότητές τους και έχουν βιώσει εμπειρίες διαμαθητικής αλληλεγγύης και διεκπεραίωσης συλλογικού έργου. Οι μαθητές επιτρέπεται να «δανειστούν» ιδέες από τις άλλες ομάδες στέλνοντας σ' αυτές ένα εκπρόσωπο, που μεταφέρει πληροφορίες και ιδέες, κάτι που αποσκοπεί στη νομιμοποίηση της αλληλεγγύης και της κοινωνικής διευκόλυνσης της μάθησης, παρά τις συνθήκες παιγνιώδους συναγωνισμού ανάμεσα στις ομάδες.

Μία αντίρρηση που θα μπορούσε να προβάλλει ένας εκπαιδευτικός, είναι ότι ο ίδιος δεν έχει την πολυτέλεια να αφιερώσει τόσο χρόνο για τη διδασκαλία μιας ενότητας στο μάθημα της Ιστορίας, δεδομένου ότι η ύλη είναι τεράστια και η χρονική πίεση μεγάλη. Σ' αυτό θα μπορούσαμε να απαντήσουμε ότι με το συγκεκριμένο μοντέλο, ουσιαστικά κερδήθηκε χρόνος, αφού οι μαθητές δεν ασχολήθηκαν μόνο με ένα μεγάλο ιστορικό γεγονός (αυτό για μας υπήρξε απλώς η αφορμή). Έμαθαν να συνεργάζονται, να σκέπτονται, να συσχετίζουν το γεγονός αυτό με άλλα ιστορικά γεγονότα, να αναζητούν σημαντικές ιστορικές καμπές και παράγοντες, να επιχειρούν επινόηση κριτηρίων και οικοδόμηση γενικεύσεων, να αγαπούν την αναζήτηση της γνώσης, κάτι που δεν έχουν την ευκαιρία να επιτύχουν σχεδόν ολόκληρο το σχολικό έτος έστω και αν καλύπτουν τεράστια ύλη με τον παραδοσιακό τρόπο στη σχολική τάξη, αλλά το επιτυγχάνουν καλύτερα κάτω από συνθήκες απελευθέρωσης της φιλοσοφικής τους διάθεσης. Μιας φιλοσοφικής διάθεσης, που υπάρχει ήδη σε κάθε παιδί πολύ πριν ακόμη μπει στο δημοτικό και που, δυστυχώς, το σχολείο συνήθως την αποδυναμώνει, θέτοντάς τη σε αχρηστία.

### ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ

Η διδακτική παρέμβαση που περιγράφηκε παραπάνω αποτέλεσε και το πεδίο συνεργατικής ενεργού έρευνας και οι επιστημάνσεις που έγιναν βασίζονται σε μερικά από τα συμπεράσματά της. Συνοψίζοντας λοιπόν θα λέγαμε ότι 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, δημιουργείται ένα περιβάλλον μάθησης που αναπτύσσει τις μαθησιακές δεξιότητες των μαθητών και τις παιδαγωγικές δεξιότητες των δασκάλων (Husbands, 1996). Οι μαθητές κατακτούν την ιστορική γνώση μόνοι τους και όχι μέσα από την αφήγηση του διδάσκοντα. 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, 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 και μελλοντικής 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.

Σημαντικό επίσης αποτέλεσμα, που αποδείχθηκε ότι δεν είναι δύσκολο να επιτευχθεί, υπήρξε η επικράτηση του δημοκρατικού κλίματος, της διαλογικής συζήτησης και της ελευθερίας σκέψης και έκφρασης. Σ' αυτό ίσως συνέβαλε όχι μόνον η συνειδητή αλλαγή του ρόλου του δασκάλου, που υιοθέτησε αρκετά χαρακτηριστικά της προσωποκεντρικής συμβουλευτικής (Rogers, 1969), αλλά και το ολιγομελές της πειραματικής τάξης (10 μαθητές). Καλλιεργήθηκαν έτσι ανώτερες ψυχοκοινωνικές διαδικασίες, ισχυροποιήθηκε η αυτονομία των μαθητών, αναπτύχθηκαν ικανότητες κριτικής προσέγγισης γεγονότων και προσωπικοτήτων, θετικές στάσεις απέναντι στο μάθημα και τέλος, δοκιμάστηκαν, έστω και για περιορισμένο χρονικό διάστημα, εμπειρίες που σχετίζονται με τη διαμόρφωση ταυτότητας ελεύθερων και σκεπτόμενων πολιτών.

Καινοτόμες δράσεις όπως αυτή δεν είναι βέβαια πάντοτε εύκολη υπόθεση για το μοναχικό εκπαιδευτικό. Ακόμη και όταν ο εκπαιδευτικός είναι έμπειρος σε θέματα σύγχρονης διδακτικής της Ιστορίας, ο τομέας αυτός είναι ιδιαίτερα ευαίσθητος και εμπεριέχει κίνδυνο παρεξηγήσεων από διάφορες πλευρές της εκπαιδευτικής κοινότητας. Γι' αυτό είναι καλό να αναζητεί συνεργασίες με συναδέλφους, σχολικούς συμβούλους, πανεπιστημιακούς δασκάλους κ.ά. ειδικούς στη διδακτική της Ιστορίας.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Οι χάρτες εννοιών αποτέλεσαν μαθησιακό και ερευνητικό εργαλείο για τη μελέτη της καλλιέργειας της κριτικής σκέψης των παιδιών. Εφόσον η δημιουργία χαρτών εννοιών απαιτεί από τους μαθητές να αναλύσουν τη δομή του θέματος που μελετούν, με τη σύγκριση χαρτών εννοιών σε διαφορετικά χρονικά σημεία, μπορεί να απεικονιστεί η διαδικασία κατασκευής γνώσης (σχ.5). Μπορούν λοιπόν οι χάρτες εννοιών να αποτελέσουν εργαλείο σε έρευνες που μελετούν τη δόμηση της γνώσης, η οποία είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τις διεργασίες της κριτικής σκέψης.

ΑΡΧΙΚΟΙ ΧΑΡΤΕΣ					ΤΕΛΙΚΟΙ ΧΑΡΤΕΣ				
Ομάδα	Κόμβοι	Σχέσεις	Βάθος	Σχήμα	Ομάδα	Κόμβοι	Σχέσεις	Βάθος	Σχήμα
1η	14	21	3	δίκτυο	1η	17	26	3	δίκτυο
2η	21	27	4	δίκτυο	2η	26	38	4	δίκτυο
3η	18	20	3	δίκτυο	3η	26	28	3	δίκτυο

Σχήμα 5. Αρχικοί και τελικοί χάρτες: κόμβοι, σχέσεις, βάθος, δομή

Ανάλυση έγινε ως προς τη δομή των χαρτών εννοιών, τον αριθμό των κόμβων, τον αριθμό και το βάθος των συνδέσεων, καθώς και ως προς το σχήμα τους (γραμμική μορφή, αστέρι, δέντρο, δίκτυο). Επιπλέον επιχειρήθηκε ανάλυση περιεχομένου (των χαρτών εννοιών) και αξιολόγησή του ως προς τη λογική και τη δυνατότητα κατανόησής του.

Με τη σύγκριση χαρτών εννοιών σε διαφορετικά χρονικά σημεία, μπορεί να απεικονιστεί η διαδικασία κατασκευής γνώσης η οποία (όπως προαναφέρθηκε) είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τις διεργασίες της κριτικής σκέψης. Έτσι η αύξηση των κόμβων και των σχέσεων στους τελικούς

χάρτες είναι εμφανής παρότι η διαδικασία της διδακτικής παρέμβασης είχε σχεδόν ολοκληρωθεί και αποτελεί ένδειξη αφενός ενσωμάτωσης νέων εννοιών (κυρίως δευτερευόντων εφόσον δε μεταβάλλεται η δομή και το βάθος συνδέσεων) στις γνωστικές δομές των παιδιών, αφετέρου αποδεικνύει ότι τα παιδιά σκέπτονται κριτικά, μπορούν να επαναξιολογήσουν έννοιες, παραδοχές, αξίες και στόχους, με την αυτονομία που απορρέει από τον προσωπικό τρόπο σκέψης τους. Η αύξηση των κόμβων και των σχέσεων είναι αποτέλεσμα της διομαδικής παρουσίασης των χαρτών στην τάξη. Η αλληλεπίδραση του μαθητή με προσεκτικά σχεδιασμένα περιβάλλοντα μάθησης, όπου τα μέσα, η δραστηριότητα και η επικοινωνία με τη γνώση άλλων και του δασκαλού, κατέχουν εξέχοντα ρόλο, βοηθάει να ξεπεραστούν γνωστικές στάσεις που στηρίζονται στον εγωκεντρισμό και τον παρορμητισμό και να διαμορφωθούν άλλες πιο θετικές. Οι μαθητές μέσα από την παρουσίαση των εννοιολογικών χαρτών στην τάξη (σχ.6), έρχονται σε επαφή με τη γνώση και τη σκέψη των άλλων, ενώ ο διδάσκων με κατάλληλους διδακτικούς χειρισμούς, ακροάται τους μαθητές, προσπαθώντας ταυτόχρονα να τους προβληματίσει και να αποσαφηνίσει τις διαφοροποιήσεις των συμπερασμάτων από άλλες εναλλακτικές προσεγγίσεις. Όπως αναδεικνύεται από την ανάλυση των εννοιολογικών χαρτών στην ερευνητική αυτή παρέμβαση, τα παιδιά εμπλέκονται με δραστηριότητες συλλογής και επεξεργασίας δεδομένων, τους προσφέρονται ευκαιρίες επιλογής και λήψης αποφάσεων, επαναξιολογούν τους επαναπροσδιορίζουν έννοιες και στάσεις, έχοντας εναλλακτικές θεωρήσεις, επιλέγουν κι ενίοτε διαμορφώνουν κριτήρια επιλογής, αναπτύσσουν μεταγνωστικές ικανότητες και υιοθετούν συμπεριφορές και στάσεις, ανακατασκευάζοντας εποικοδομητικά το δικό τους αξιολογικό σύστημα.



Σχήμα 6. Συνείδηση ομαδικής ταυτότητας

## BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. Dijkstra, S. Et al, (1999) Instructional design of WWW-based-courses-support environments: From case to general principles, Proceedings of ED-MEDIA 1999, World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications, B. Collins, R. Oliver (ed) Seattle, Washington, USA, June 19-24
2. Fernantes, H. & Asencio, M. (1998), Concept mapping as a research tool: Knowledge assessment in social science domain, International Journal of Contemporary Engineering Education and Life-Long Learning, Vol.8, Nos 1/2 (109-123)
3. Husbands, C. (1996), What is History teaching, Open University Press, Buckingham, (Description of Thinking- from J. Saxton and N. Morgan, Asking better questions, Drake, London, 1994).
4. Lanzing, J. (1996, July 4) Everything you always wanted to know about concept mapping, Internet WWW page at URL at: [http://users.edte.utwente.nl/lanzinc/cm\\_home.htm](http://users.edte.utwente.nl/lanzinc/cm_home.htm)

5. Owston, R.D. (1997) "The World Wide Web: A technology to enhance teaching and learning?" *Educational Researcher*, vol.26, no.2, pp.27-33.
6. Rogers, Carl (1969). *Freedom to Learn*. Columbus, OH: Merrill.
7. Roth, W. M. (2001), *Situating cognition*, *Journal of the Learning Sciences*, 10(1), 27-61
8. Schmid, H. D. (1970), *Entwurf einer Geschichtdidaktik der Mittelstufe*, GWU, vol.21.
9. Suthers, D. & Hundhausen, C. (2001), *Learning by Constructing Collaborative Representations: An Empirical Comparison of Three Alternatives*, In P. Dillenbourg, A. Eurelings, K. Hakkarainen (Eds.), *European Perspectives on Computer-Supported Collaborative Learning*, *Proceedings of the First European Conference on Computer-Supported Collaborative Learning*, 577-584, Universiteit Maastricht, Maastricht, the Netherlands
10. Thao Le, A. (1999) *A web-based study of students attitudes towards the web*, *Proceedings of ED-MEDIA 1999, World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications*, B. Collins, R. Oliver (ed) Seattle, Washington, USA, June 19-24
11. Wenger, E. (1998), *Communities of practice, Learning, meaning and identity*, Cambridge: Cambridge University Press
12. Βρεττός, Γ. (1999) *Εικόνα και Σχολικό Εγχειρίδιο*, Αθήνα
13. Βρεττός, Γ. (1987) *Σχεδιασμός και αξιολόγηση Αναλυτικού Προγράμματος Ιστορίας*, Θεσ/νίκη: Εκδ. Κυριακίδη.
14. Βώρος, Φ. (1989) *Η ανάγνωση της εικόνας στη διδασκαλία της Ιστορίας*, Αθήνα.
15. Ράπτη, Α. & Ράπτη, Α. (2004) *Μάθηση και Διδασκαλία στην Εποχή της Πληροφορίας*, Αθήνα