

«Προκαταρκτικά ευρήματα από μία εν εξελίξει έρευνα για τη Διδασκαλία της Ιστορίας με τη χρήση WEB 2.0 εργαλείων»

Ιωάννης Μιχαηλίδης¹, Σωτήριος Τερζίδης²

¹Δάσκαλος, 9^ο Δημοτικό Σχολείο Πατρών Αχαΐας
ellogosellogos@gmail.com

²Δάσκαλος, 2^ο Δημοτικό Σχολείο Παλλήνης Αττικής
sterzidi@sch.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η σύζευξη παιδαγωγικών προσεγγίσεων των ΤΠΕ και ειδικότερα του Web 2.0 με τη Διδακτική της Ιστορίας αποτελεί τον στόχο της συγκεκριμένης εργασίας. Αυτή η προσπάθεια συνεπικουρείται και από άλλες θεωρητικές κατευθύνσεις και, συγκεκριμένα, τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και την Ψυχολογία των Κινήτρων. Η έρευνα πραγματοποιείται ταυτόχρονα σε δύο σχολεία. Στο 9^ο Δημοτικό Σχολείο Πατρών Αχαΐας και στο 2^ο Δημοτικό Σχολείο Παλλήνης Αττικής με μαθητές της Τετάρτης τάξης. Η όλη διαδικασία μιμείται τον τρόπο εργασίας του Ιστορικού επιστήμονα. Έτσι, οι μαθητές καλούνται να θέσουν τα δικά τους ιστορικά ερωτήματα, να μελετήσουν πηγές, να κρατήσουν σημειώσεις, να τις οργανώσουν και στο τέλος να δημιουργήσουν το δικό τους οπτικό αφήγημα. Ο σκελετός αυτής της πορείας δίνεται μέσω μιας ιστοεξερεύνησης (Webquest). Για την οργάνωση των πληροφοριών αξιοποιούνται εργαλεία όπως το webspiration, ένας διαδικτυακός τόπος κατασκευής εννοιολογικών χαρτών και το google maps. Η δημιουργία του οπτικού αφηγήματος πραγματοποιείται μέσω του Animate. Επιπλέον, οι μαθητές έχουν χωριστεί ανάλογα με τα ενδιαφέροντά τους σε τέσσερις ομάδες και επεξεργάζονται αντίστοιχα θέματα: την τέχνη, την τεχνολογία, τον αθλητισμό και τον πόλεμο στην Αρχαία Ελλάδα.

Την ολοκλήρωση του οπτικού αφηγήματος ακολουθεί μια ανταλλαγή ανάμεσα στα δύο σχολεία των εργασιών τους. Ο στόχος είναι διπλός. Πέρα από τα τετριμμένα, μας ενδιαφέρει οι μαθητές να κατανοήσουν τα εξής: Πρώτον, ότι η σύγχρονη Ιστορική επιστήμη δεν ασχολείται μόνο με τους πολέμους και τις μεγάλες προσωπικότητες, (Γεγοντολογική ή Συμβαντολογική Ιστορία), αλλά ότι έχει πλέον ποικίλα ερευνητικά ενδιαφέροντα. Δεύτερον, επιθυμούμε να κατανοήσουν πως δεν υπάρχει μόνο μία ιστορική αφήγηση για το ίδιο θέμα αλλά πολλές, κι έτσι να αναπτύξουν την κριτική τους ικανότητα κατά τη μελέτη ιστορικών κειμένων.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: Διδακτική Ιστορίας, Web 2.0, εννοιολογικός χάρτης, ιστοεξερεύνηση, Animoto

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η παρούσα εργασία αποτελεί μια προσπάθεια να συγχωνευτούν ποικίλες θεωρητικές προσεγγίσεις για τη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας. Συγκεκριμένα, επιστρατεύονται τα πορίσματα της Διδακτικής της Ιστορίας καθώς και θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές μεθοδολογίες για την παιδαγωγική αξιοποίηση των τεχνολογιών του Web 2.0. Παράλληλα, το όλο εγχείρημα υποστηρίζεται θεωρητικά σε μικρότερο βαθμό από την Ψυχολογία των Κινήτρων και τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία. Ο σκοπός μας, ειδικότερα, είναι να διερευνηθούν οι δυνατότητες του Web 2.0 στη διδασκαλία της Ιστορίας. Η αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδασκαλία της Ιστορίας είναι πολύ πρόσφατη (Σμυρναίος, 2008) και ο χώρος προσφέρεται για πολλές καινοτομίες. Άρα, η προσπάθειά μας αποτελεί μια διερεύνηση ενός νέου πεδίου.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΘΕΜΕΛΙΩΣΗ

Όλη η εργασία των μαθητών μιμείται την εργασία του Ιστορικού, η οποία – πολύ σύντομα– μπορούμε να πούμε πως χωρίζεται στα εξής στάδια (Husbands, 2004, Μονιούτ, 2002):

- Γένεση ιστορικού ερωτήματος
- Επιλογή πηγών για την απάντησή του
- Καταγραφή σημειώσεων κατά την επεξεργασία των πηγών
- Οργάνωση σημειώσεων
- Συγγραφή ιστορικής αφήγησης

ΙΣΤΟΡΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ

Θεωρείται σημαντικό από τη Διδακτική της Ιστορίας οι μαθητές να ερευνούν τα δικά τους ιστορικά ενδιαφέροντα, τα δικά τους ιστορικά ερωτήματα (Σμυρναίος, 2008, Husbands, 2004). Έτσι, οι μαθητές κλήθηκαν να επιλέξουν με βάση τα ενδιαφέροντά τους ένα από τα παρακάτω θέματα:

- Αρχαία ελληνική τεχνολογία
- Αρχαία ελληνική τέχνη
- Ο πόλεμος στην αρχαία Ελλάδα
- Ο αθλητισμός στην αρχαία Ελλάδα

Τα συγκεκριμένα θέματα επιλέχτηκαν με τη βοήθεια δύο κριτηρίων. Αρχικά, οι μαθητές ρωτήθηκαν για το τι θα ήθελαν να μάθουν σχετικά με την Αρχαία Ελλάδα χρησιμοποιώντας την τεχνική της εξακτίωσης του θέματος (Ματσαγγούρας, 2004). Η διαδικασία αυτή μοιάζει πολύ με τον τρόπο εργασίας των Ιστορικών, αφού και οι ίδιοι ξεκινούν τις ερευνητικές τους δραστηριότητες πολλές φορές με βάση τα ενδιαφέροντά τους (Husbands, 2004). Το δεύτερο κριτήριο ήταν η ευκολία εύρεσης διαδικτυακών πηγών αντίστοιχων των ενδιαφερόντων των παιδιών.

Εκτός από τα παραπάνω, τρεις ακόμα λόγοι μάς οδήγησαν στον χωρισμό των μαθητών σε ομάδες με βάση τα ενδιαφέροντά τους. Ο πρώτος σχετίζεται με την Ψυχολογία των κινήτρων. Οι έρευνες δείχνουν πως, όταν οι μαθητές κάνουν κάτι που τους ενδιαφέρει πραγματικά, η γνωστική εμπλοκή των μαθητών αυξάνεται τόσο ποιοτικά όσο και ποσοτικά (Hidi, 1990). Το ίδιο συμβαίνει και με τη μάθηση, την επίδοση (Pintrich, 2003), τα θετικά συναισθήματα και τη θέληση για μάθηση (Krapp et al, 1992).

Δεύτερον, η διαφοροποιημένη διδασκαλία μάς υποδεικνύει ότι πρέπει να λαμβάνονται υπόψη και τα ενδιαφέροντα των μαθητών στον σχεδιασμό του μαθήματος (Παντελιάδου, 2008, Drapeau, 2004, Tomlinson, 2001, Tomlinson & McTighe, 2006). Μ' αυτόν τον τρόπο μπορούν να αντιμετωπιστούν προληπτικά πολλά προβλήματα που προκύπτουν από την ανομοιογένεια των σημερινών τάξεων (Παντελιάδου, 2008, Drapeau, 2004, Tomlinson, 2001, Tomlinson & McTighe, 2006). Το εγχείρημά μας, επομένως, συνιστά και μια προσπάθεια ενσωμάτωσης της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στη διδασκαλία της Ιστορίας.

Τέλος, η ιστορική επιστήμη σήμερα δεν ασχολείται αποκλειστικά με τους πολέμους και τις μεγάλες προσωπικότητες (Γεγονοτολογική ή Συμβαντολογική Ιστορία). Η προσοχή της έχει στραφεί σε οτιδήποτε έχει σχέση με το παρελθόν (Σμυρναίος, 2008, Husbands, 2004). Έτσι, οι ιστορικοί μελετούν την τέχνη, την τεχνολογία, τον αθλητισμό, τις καθημερινές σχέσεις των ανθρώπων, τις γυναίκες, τους σκλάβους κ.α. Η δικιά μας προσπάθεια επιχειρεί να αναδείξει αυτούς τους διαχωρισμούς στα παιδιά μέσα από την επιλογή του θέματος που επιθυμούν να μελετήσουν.

ΙΣΤΟΡΙΚΕΣ ΠΗΓΕΣ

Η αξία των ιστορικών πηγών για τη διδασκαλία της Ιστορίας είναι καλά τεκμηριωμένη (Κόκκινος, 2006, Νάκου, 2000, Σμυρναίος, 2008, Husbands, 2004, Mattozzi, 2006, Moniot, 2002). Οι ιστορικές πηγές χωρίζονται σε δύο κατηγορίες. Τις πρωτογενείς και τις δευτερογενείς (Σμυρναίος, 2008). Στις πρώτες εντάσσονται όσα τεκμήρια είναι σύγχρονα της εποχής που μελετούμε. Δευτερογενείς είναι οι πηγές που είναι μεταγενέστερες των προς μελέτη ιστορικών γεγονότων. Οι μαθητές μας δούλεψαν με δευτερογενείς πηγές – διαδικτυακά κείμενα ιστορικών, βίντεο και φωτογραφίες – αφού οι πρόσβαση σε πρωτογενείς πηγές ήταν αδύνατη. Επειδή τα κείμενα των πηγών είναι ιδιαίτερα δύσκολα για την ηλικία τους, εφοδιάσαμε κάθε ομάδα με κάποιο πρότυπο σημειώσεων, ανάλογα με το θέμα με το οποίο μελετούσαν. Η αξία τέτοιων μεθόδων έχει καταγραφεί ως σημαντική από τη βιβλιογραφία (Τσομπανίδης, 2004). Έτσι, οι μαθητές μπορούσαν πιο εύκολα να εκμαιεύσουν από τις πηγές τα ουσιαστά.

Το διαδίκτυο αποτελεί μία δεξαμενή δυναμικού ψηφιακού περιεχομένου. Η μικρή ηλικία των μαθητών, η μικρή εξοικείωσή τους με τις τεχνικές αναζήτησης

περιεχομένου, η έλλειψη εργαλείων για μία ασφαλή αναζήτηση περιεχομένου από τους μαθητές μάς ανάγκασαν να εκμεταλλευτούμε τις πληροφορίες που μας προσφέρει το διαδίκτυο σε μία κατευθυνόμενη διερευνητική διδασκαλία. Γι' αυτόν τον λόγο επιλέχθηκε και η ιστοεξερεύνηση σαν μέσο παρουσίασης των ιστορικών πηγών. Παρόλα αυτά η στοχοθετημένη αναζήτηση πληροφορίας αποτελεί γνωστικό εργαλείο διότι οδηγεί στην κατανόηση του περιεχομένου, στην οργάνωση της πληροφορίας, στον συσχετισμό, στην κριτική ανάγνωση, στην επιλογή πληροφοριών και στη δημιουργία περιεχομένου. (Μικρόπουλος, 2006).

ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΩΝ

Οι μαθητές όφειλαν να οργανώσουν τις πληροφορίες τους. Γι' αυτόν τον σκοπό επιλέχθηκαν η ιστορική γραμμή και ο ιστορικός χάρτης. Γενικά, προτείνεται (Σμυρναίος, 2008) η κατασκευή από μέρους των μαθητών τόσο ιστορικών γραμμών όσο και ιστορικών χαρτών. Ο (Jonassen, 2000) ορίζει ως γνωστικά εργαλεία εφαρμογές λογισμικού που δημιουργούνται ή τροποποιούνται και χρησιμοποιούνται από το μαθητή για να αναπαραστήσει τις γνώσεις του και τον εμπλέκουν απαραίτητα σε διεργασίες (κριτικής) σκέψης σχετικά με ένα υπό μελέτη θέμα. Τα γνωστικά εργαλεία δεν αποτελούν τα κύρια εργαλεία αλλά είναι αυτά που υποστηρίζουν μέρος των μαθησιακών δραστηριοτήτων υπό τον έλεγχο του μαθητή ή του εκπαιδευτικού. Τα νοητικά μοντέλα που δημιουργεί ο μαθητής αποτελούνται συνήθως από πολλαπλές αναπαραστάσεις. (Μικρόπουλος, 2006). Με δεδομένα τα παραπάνω, οι μαθητές για την οργάνωση των πληροφοριών χρησιμοποίησαν δύο γνωστικά εργαλεία. Με το πρώτο, το *webspiration*, έναν διαδικτυακό τόπο προσανατολισμένο στον σχεδιασμό εννοιολογικών χαρτών, σχεδιάστηκε η ιστορική γραμμή. Κατά συνέπεια, η ιστορική γραμμή των μαθητών είναι στην πραγματικότητα ένας εννοιολογικός χάρτης.

Για την κατασκευή του ιστορικού χάρτη χρησιμοποιήθηκε το δεύτερο γνωστικό εργαλείο, το *google maps*. Οι μαθητές έπρεπε να κατασκευάσουν τέσσερις (4) χάρτες, έναν για κάθε ιστορική περίοδο που μελετάται στην Ιστορία της Τετάρτης. Στη συνέχεια να επισημάνουν στον χάρτη τις περιοχές που συνέβησαν τα ιστορικά γεγονότα, γράφοντας ένα μικρό κείμενο και επισυνάπτοντας μια χαρακτηριστική φωτογραφία.

Αξιοποιώντας λογισμικά οπτικοποίησης όπως το *webspiration* και το *google maps* πρακτικά επεκτείνουμε τη χρήση τους σε εργαλεία κατασκευής της γνώσης. Κατασκευάζοντας γραμμές του χρόνου με τις προεκτάσεις που προσφέρει ένα λογισμικό εννοιολογικής χαρτογράφησης, οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να αποτυπώσουν πέρα από τα γεγονότα και τις εσωτερικές σχέσεις ανάμεσα στα γεγονότα. Εξάλλου, οι εννοιολογικοί χάρτες προτείνονται από τη βιβλιογραφία σαν τρόπος οργάνωσης των πληροφοριών, ενεργής εμπλοκής των μαθητών στο μάθημα, μέσο ανάπτυξης της κριτικής ικανότητας και της δημιουργικής σκέψης των μαθητών (Husbands, 2004, Φορτούνη, Κομματάς, Αλεξανδράτος & Ράππη, 2006). Η τοποθέτηση POI's (σημείων

ενδιαφέροντος σε ένα χάρτη) βοηθά τους μαθητές να εντάξουν τις γνώσεις τους μέσα στο χώρο και αξιοποιώντας τις δυνατότητες που προσφέρει το Google Maps μετατρέπουν το χάρτη σε πολυμεσικό εργαλείο με διασυνδέσεις σε εικόνες, χάρτες, βίντεο και ιστοσελίδες.

ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΑΦΗΓΗΣΗ

Αν και η αξία της ιστορικής αφήγησης παλιότερα είχε αμφισβητηθεί (Σμυρναίος, 2008, Μονιούτ, 2002), τελευταία έχει επαναπροσδιοριστεί (Σμυρναίος, 2008, Husbands, 2004, Μονιούτ, 2002). Η βιβλιογραφία (Σμυρναίος, 2008) έχει αναδείξει έξι κειμενικά είδη που χρησιμοποιούνται από τους Ιστορικούς: η Εξιτόρηση Γεγονότων, η Βιογραφία, η Αυτοβιογραφία, η Ιστορική Έκθεση, η Ιστορική Επεξήγηση και το Ιστορικό Δοκίμιο. Επιλέξαμε την Εξιτόρηση Γεγονότων, δηλαδή την αφήγηση των ιστορικών γεγονότων με χρονολογική σειρά, σαν το πιο προσιτό κειμενικό είδος για τους μαθητές αυτής της ηλικίας. Επιπλέον, καταφεύγοντας σ' αυτό το κειμενικό είδος προσπαθήσαμε να φτιάξουμε μια άλλου τύπου ιστορική γραμμή, για να αντιμετωπίσουμε καλύτερα τα προβλήματα που σχετίζονται με τη διδασκαλία του χρόνου (Νάκου, 2000, Σμυρναίος, 2008, Mattozzi, 2006, Μονιούτ, 2002).

Μια επιπλέον πρωτοτυπία της εργασίας μας έγκειται στο ότι ξεφύγαμε από τον κλασικό γραπτό λόγο και χρησιμοποιήσαμε το πολυτροπικό κείμενο. Πέρα από τους λόγους που επιτάσσει η Γλωσσολογία (Ιντζίδης & Καραντζόλα, 1999, Χοντολίδου, 1999) και η Διδακτική της Ιστορίας έχει επισημάνει τα θετικά της χρήσης φωτογραφιών (Μονιούτ, 2002) από τους μαθητές κατά τη σύνταξη κειμένων από τους ίδιους, αλλά και την αξία γενικά του οπτικού αφηγήματος (Κουνέλη, 2008). Επιπλέον, η εργασία με ένα καινούριο εργαλείο, τόσο διαφορετικό από όσα έχουν συνηθίσει οι μαθητές στο σχολείο αυξάνει το ενδιαφέρον των μαθητών (Mitchel, 1993, Pintrich, 2003). Ακόμα, σύμφωνα με την πρόσφατη αναθεώρηση της ταξινόμιας του Bloom (Anderson & Krathwohl, 2001) η κατασκευή της ιστορικής γραμμής, του ιστορικού χάρτη καθώς και η παραγωγή βίντεο εντάσσονται στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας, που αποτελεί και την κορυφή των γνωστικών στόχων. Επιπλέον, ένα χαρακτηριστικό της ηλικίας των μαθητών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι ότι μαθαίνουν στην καθημερινή ζωή τους μέσα από το παιχνίδι, μία διάσταση που δεν αξιοποιούμε πολύ συχνά στο σχολείο. Αποδίδοντας ρόλους στους μαθητές όπως ο αρχαιολόγος, ο ερευνητής ή ο σκηνοθέτης ουσιαστικά εκμεταλλευόμαστε τη φυσική πορεία των μαθητών προς τη μάθηση. Άλλωστε ο (Papert, 1990) εισάγοντας την έννοια της κατασκευής "constructionism" ουσιαστικά εισήγαγε την προσέγγιση ότι οι μαθητές μαθαίνουν κατασκευάζοντας ένα τεχνούργημα, με την ενεργό εμπλοκή τους. Η κατασκευή ενός βίντεο, μίας γραμμής του χρόνου, ενός χάρτη προκύπτει από διαδικασίες σχεδιασμού που αξιοποιούν γνώσεις και δεξιότητες βάσει των οποίων οικοδομείται η γνώση (Μικρόπουλος, 2006).

Η οπτικοποίηση των πληροφοριών αποτελεί ένα δυναμικό εργαλείο με το οποίο οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να εκφράσουν αλλά και να ερμηνεύσουν τις σκέψεις τους. Η οπτικοποίηση των πληροφοριών, πέρα από το μεγάλο αριθμό πληροφοριών που μπορεί να ενσωματώσει, δίνει την ευκαιρία στους μαθητές να εκφράσουν μη αναμενόμενα δεδομένα και ερωτήματα, να απευθύνουν ερωτήματα που δεν γίνονται εύκολα αντιληπτά με διαφορετικούς τρόπους έκφρασης. Οι μαθητές κατασκευάζοντας την οπτικοποίησή τους συμμετέχουν ενεργά και διαλεκτικά με το πρόβλημα που τους έχει τεθεί. Από τις απαντήσεις που δίνουν μέσα από τις εφαρμογές που δημιουργούν ενσωματώνουν την καλλιτεχνική διάσταση αλλά και την ερμηνευτική. Θεωρούμε ουσιαστικό, λαμβάνοντας υπόψη την ηλικία των μαθητών μας, τη δυνατότητα που τους δίνεται έτσι ώστε το τεχνούργημά τους να έχει διπλή διάσταση, την ερμηνεία αλλά και την έκφραση.

Βεβαίως, η διδακτική των γλωσσικών μαθημάτων υπαγορεύει την ύπαρξη κάποιου επικοινωνιακού πλαισίου κατά τη συγγραφή οποιουδήποτε κειμένου, καθώς και μιας κοινωνικής ομάδας στην οποία απευθύνεται το κείμενο (Ματσαγγούρας, 2001). Η ίδια ανάγκη αναγνωρίζεται και από τη Διδακτική της Ιστορίας (Husbands, 2004). Έτσι και εμείς μετατρέψαμε τους μαθητές μας σε ταξιδιώτες στον χρόνο με σκοπό την κατασκευή ενός ντοκιμαντέρ για τους συμμαθητές τους.

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

Η ύπαρξη μιας λίστας αξιολόγησης των μαθητών συντελεί στην ανάπτυξη της αυτο-ρύθμισης, βασικό στοιχείο της οποίας είναι και η αυτοαξιολόγηση (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2005). Επιπλέον, τους καθοδηγεί κατά τη διάρκεια της σύνταξης του κειμένου αλλά και της εκτέλεσης όλης της εργασίας τους (Husbands, 2004).

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ

Στο συμπέρασμα της ιστοεξερεύνησης επιλέξαμε δύο ερωτήματα:

- Προσέξτε τις διαφορές και τις ομοιότητες που υπάρχουν ανάμεσα στα ντοκιμαντέρ με το ίδιο θέμα. Πιστεύετε πως μόνο με έναν τρόπο μπορείτε να διηγηθείτε τα γεγονότα του παρελθόντος; Αιτιολογήστε τις απαντήσεις σας.
- Τι έχετε να πείτε για τα ντοκιμαντέρ των παιδιών με διαφορετικό θέμα από το δικό σας; Πιστεύετε πως οι Ιστορικοί ασχολούνται μόνο με το δικό σας θέμα, όταν μελετούν το παρελθόν; Αιτιολογήστε τις απαντήσεις σας.

Με το πρώτο επιχειρούμε να δείξουμε στους μαθητές ότι δεν υπάρχει μια μόνο αφήγηση του παρελθόντος αλλά πολλές (Κόκκινος, 2006, Νάκου, 2000, Σμυρναίος, 2008, Μονιού, 2002). Για να το πετύχουμε, οι μαθητές θα δουν τα ντοκιμαντέρ όχι μόνο των συμμαθητών του σχολείου τους αλλά και των μαθητών του άλλου σχολείου και θα τα σχολιάσουν.

Με το δεύτερο ερώτημα επιχειρούμε να αναδείξουμε την πολυδιάστατη φύση της σύγχρονης ιστορικής επιστήμης και τις ποικίλες ερευνητικές κατευθύνσεις που αναφέρθηκαν παραπάνω.

ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑΣ

Η παρούσα εργασία εκτελείται ταυτόχρονα σε δύο διαφορετικά σχολεία. Στο 9^ο Δημοτικό Σχολείο Πατρών Αχαΐας και στο 2^ο Δημοτικό Σχολείο Παλλήνης Αττικής. Ξεκίνησε στις 8 Ιανουαρίου του 2010 και θα επεκταθεί μέχρι το τέλος της σχολικής χρονιάς.

Πρόκειται για δύο τμήματα της Τετάρτης Τάξης Δημοτικού. Στο σχολείο της Πάτρας φοιτούν δεκαέξι (16) μαθητές, δέκα (10) αγόρια και έξι (6) κορίτσια, όλα ελληνικής ιθαγένειας και στο σχολείο της Παλλήνης δεκασοκτώ (18) μαθητές, εννέα (9) αγόρια και εννέα (9) κορίτσια εκ των οποίων 2 (δύο) αλλοδαποί.

Στο σχολείο της Πάτρας η εργασία πραγματοποιείται εξ ολοκλήρου στο Εργαστήριο Η/Υ του σχολείου. Περιλαμβάνει επτά (7) απαρχαιωμένους υπολογιστές. Ο ένας είναι ο server του δικτύου που τρέχει Windows 2000, ενώ οι άλλοι έξι είναι οι clients και τρέχουν Windows XP. Δυστυχώς, λόγω παλαιότητας των μηχανημάτων, πολλές φορές στο εργαστήριο λειτουργούν λιγότεροι από επτά υπολογιστές. Για να αμβλυνθεί αυτή η κατάσταση οι μαθητές χωρίστηκαν σε έξι και όχι σε επτά ομάδες. Οι ομάδες είναι οι εξής:

- Μια ομάδα δύο (2) μαθητών (αποτελείται αποκλειστικά από κορίτσια) που ασχολείται με τον πόλεμο στην Αρχαία Ελλάδα.
- Μια ομάδα τριών (3) μαθητών (αποτελείται αποκλειστικά από αγόρια) που ασχολείται με την τεχνολογία στην Αρχαία Ελλάδα.
- Δύο ομάδες μαθητών (η μία αποτελείται από δύο (2) αγόρια και η άλλη από τρία (3) κορίτσια) που ασχολούνται με την τέχνη στην Αρχαία Ελλάδα.
- Δύο ομάδες μαθητών (η μία αποτελείται από δύο (2) αγόρια και ένα (1) κορίτσι και η άλλη από τρία (3) αγόρια) που ασχολούνται με τον αθλητισμό στην Αρχαία Ελλάδα.

Στο σχολείο της Παλλήνης η εργασία πραγματοποιείται στην τάξη. Το σχολείο έχει προμηθευτεί 6 μεταχειρισμένους φορητούς υπολογιστές, με Windows XP, υπάρχει σύνδεση στο διαδίκτυο η οποία διαμοιράζεται με ένα hub 8 θέσεων και βιντεοπροβολέας. Οι μαθητές χωρίστηκαν σε 6 ομάδες με βάση το ενδιαφέρον που έδειξαν ως προς τη θεματολογία.

- Μία ομάδα τριών (3) μαθητών (αποτελείται αποκλειστικά από αγόρια) που ασχολείται με την τέχνη στην Αρχαία Ελλάδα.
- Μια ομάδα τριών (3) μαθητών (αποτελείται αποκλειστικά από αγόρια) που ασχολείται με τον πόλεμο στην Αρχαία Ελλάδα.
- Δύο ομάδες τριών (3) μαθητών (η μία αποτελείται από δύο (2) αγόρια και ένα (1) κορίτσι και η άλλη από δύο (2) κορίτσια κι ένα (1) αγόρι) που ασχολούνται με την τεχνολογία στην Αρχαία Ελλάδα.
- Δύο ομάδες τριών (3) μαθητών (αποτελούνται αποκλειστικά από κορίτσια) που ασχολούνται με τον αθλητισμό στην Αρχαία Ελλάδα.

Η κάθε ομάδα δουλεύει στον δικό της Η/Υ το πολύ τρεις (3) διδακτικές ώρες τη βδομάδα. Οι ώρες που χρησιμοποιούνται είναι αυτές που προβλέπονται για

την ευέλικτη ζώνη. Ο χρόνος που αφιερώνεται ημερησίως από τους μαθητές δεν υπερβαίνει τη μία διδακτική ώρα. Κατά τη διάρκεια αυτών των ωρών εκτελούν τις εξής εργασίες: μελετούν τις πηγές, κρατούν σημειώσεις, τις καταχωρούν στην ιστορική γραμμή, τις καταχωρούν στον ιστορικό χάρτη, δημιουργούν το βίντεο και τέλος ξεκινούν την ίδια πορεία πάλι από την αρχή προκειμένου να βελτιώσουν το έργο τους. Η παραπάνω διαδικασία φυσικά δεν γίνεται μέσα σε μια διδακτική ώρα, αλλά απλώνεται μέσα στις εβδομάδες. Μ' αυτόν τον τρόπο διατηρείται το ενδιαφέρον τους σε υψηλό βαθμό, καθώς δεν εκτελούν για πολλή ώρα το ίδιο έργο. Η κάθε ομάδα δουλεύει με το δικό της ρυθμό, στοιχείο απαραίτητο σύμφωνα με τις αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας (Παντελιάδου, 2008, Drapeau, 2004, Tomlinson, 2001, Tomlinson & McTighe, 2006).

ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΩΝ

Αξιοποιήσαμε τις δυνατότητες που προσφέρει το webquest, δημιουργώντας ένα για να στηρίξουμε την κατευθυνόμενη διερευνητική διδασκαλία. Εκεί μπαίνουν οι μαθητές και μελετούν τις πηγές, ενημερώνονται για τις εργασίες που πρέπει να κάνουν, βλέπουν τα κριτήρια αξιολόγησής τους. Ακόμα, στο webquest δημιουργήσαμε το επικοινωνιακό πλαίσιο μέσα από το οποίο ενεργοποιήσαμε το ενδιαφέρον των μαθητών.

Για την ιστορική γραμμή χρησιμοποιείται το Webspiration. Πρόκειται για έναν διαδικτυακό τόπο αφιερωμένο στην κατασκευή εννοιολογικών χαρτών. Ο ίδιος ο χώρος έχει ένα πρότυπο κατασκευής ιστορικής γραμμής το οποίο και αξιοποιείται. Στην πραγματικότητα η ιστορική γραμμή λειτουργεί σαν εννοιολογικός χάρτης, κι αυτός ήταν και ο λόγος επιλογής του Webspiration.

Για την κατασκευή του ιστορικού χάρτη χρησιμοποιείται το Google Map. Δε χρησιμοποιήθηκε και το Google Earth από το σχολείο της Πάτρας λόγω παλαιότητας των μηχανημάτων.

Για την παραγωγή του βίντεο χρησιμοποιείται ο διαδικτυακός τόπος Animoto. Επιλέχθηκε γιατί είναι ο πιο απλός τρόπος παραγωγής καλαίσθητων βίντεο που γνωρίζουμε.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Όπως προαναφέραμε στη θεωρητική θεμελίωση, οι στόχοι της παρούσας εργασίας απορρέουν από διάφορες θεωρητικές κατευθύνσεις και κυρίως τη Διδακτική της Ιστορίας και τη σχέση αυτών των κατευθύνσεων με τις ΤΠΕ. Επειδή στη συγκεκριμένη εισήγηση ανακοινώνονται τα προκαταρκτικά ευρήματα μίας εν εξελίξει έρευνας θα σημειωθούν οι προσδοκίες μας και οι προβληματισμοί μας από τις μέχρι τώρα εμπειρίες μας.

Καταρχήν, δεν μπορούμε να μην αναφέρουμε τον ενθουσιασμό των παιδιών. Ενώ το μάθημα της Ιστορίας όταν διδάσκεται με τον παραδοσιακό τρόπο κατακρίνεται ως ένα ανιαρό μάθημα (Κουνέλη, 2008, Σμυρνάιος, 2008), οι μαθητές και των δύο σχολείων ανταποκρίθηκαν πολύ θετικά. Χαρακτηριστικά αναφέρουμε πως οι μαθητές δε θεωρούν πως κάνουν

μάθημα κατά τη διάρκεια της εργασίας. Δεν ξέρουμε, βέβαια, αν αυτό θα οδηγήσει και σε συνολική αναθεώρηση των στάσεων τους προς το μάθημα της Ιστορίας. Ο χρόνος θα δείξει.

Δεύτερον, πολλά ήταν τα προβλήματα που αντιμετώπισε, ειδικά το σχολείο της Πάτρας, με τον τεχνολογικό εξοπλισμό. Υπήρξαν στιγμές που στο εργαστήριο λειτουργούσαν μόνο οι τέσσερις (4) από τους επτά (7) υπολογιστές. Επιπλέον, το εργαστήριο των υπολογιστών χρησιμοποιείται και για το μάθημα της Φυσικής Αγωγής, ενώ παράλληλα λειτουργεί και σαν αίθουσα σχολικών εκδηλώσεων, γεγονός που δημιουργεί πρόσθετα προβλήματα. Τέτοια εμπόδια εγείρουν σοβαρά ερωτηματικά σχετικά με το εφικτό παρόμοιων εγχειρημάτων και γενικά το μέλλον των ΤΠΕ στην Ελλάδα.

Τρίτον, καθίσταται σαφές πως το μάθημα της Ιστορίας είναι ιδιαίτερα απαιτητικό και οι δύο ώρες την εβδομάδα που διατίθενται από το ωρολόγιο πρόγραμμα δεν αρκούν. Παρόμοιες είναι και οι διαπιστώσεις της βιβλιογραφίας (Σμυρναίος, 2008). Εγχειρήματα σαν το δικό μας που συνδυάζουν τις ώρες της Ευέλικτης Ζώνης με την Ιστορία φαίνεται να το λύνουν.

Ακόμα, εμφανής είναι η έλλειψη διαδικτυακών ιστορικών πηγών κατάλληλων για την Τετάρτη Δημοτικού και το Δημοτικό γενικά. Δυστυχώς, η χώρα μας δεν έχει επενδύσει προς αυτή την κατεύθυνση, γεγονός που δυσκολεύει πολύ προσπάθειες σαν τη δική μας. Έτσι, είμαστε αναγκασμένοι να είμαστε διαρκώς πάνω από τα παιδιά για να εξηγήσουμε τα κείμενα και να διορθώνουμε τις παρανοήσεις τους. Με βάση τις έρευνες για την αυτο-αποτελεσματικότητα, η μεγάλη δυσκολία των κειμένων μπορεί να οδηγήσει σε μείωση της απόδοσης, της προσπάθειας, της υπομονής, της συγκέντρωσης και του ενδιαφέροντος των μαθητών (Zimmerman, 2000). Παρόμοια φαινόμενα παρατηρήθηκαν και στα δύο σχολεία και ειδικά στις ομάδες της Τέχνης.

Σημαντικό στοιχείο αποτελεί και η διερεύνηση των δυνατοτήτων του Animoto σαν εργαλείο δημιουργίας οπτικών αφηγήσεων για το μάθημα της Ιστορίας. Ένα από τα κύρια στοιχεία της διδασκαλίας της κατανόησης κειμένων είναι η ανάπτυξη από μέρους των μαθητών της ικανότητας εντοπισμού των κύριων σημείων ενός κειμένου και της απόδοσής τους παραφράζοντάς τα (Stephanie & Goudvis, 2007, Miller, 2002, Keene, 2008, Keene & Zimmermann, 2007). Εδώ καταρχήν το Animoto φαίνεται να διευκολύνει το έργο μας αφού υπάρχει περιορισμός των χαρακτήρων που μπορείς να γράψεις σ' αυτό. Ωστόσο, είναι δυνατόν αυτός ο περιορισμός να οδηγήσει τελικά σε κακής ποιότητας κείμενα που ουσιαστικά συνιστούν αντιγραφές των διαδικτυακών πηγών.

Επίσης, σημαντικός διδακτικός στόχος για τη Διδακτική της Ιστορίας (Σμυρναίος, 2008, Husbands, 2004, Moniot 2002), τη Διδακτική της Γλώσσας (Stephanie & Goudvis, 2007, Miller, 2002, Keene, 2008, Keene & Zimmermann,

2007) και την Παιδαγωγική (Ματσαγγούρας, 2003) είναι και η ύπαρξη συμπερασμάτων, κρίσεων, αξιολογήσεων στα κείμενα των μαθητών. Δεν ξέρουμε αν ο περιορισμός της έκτασης του κειμένου θα αποτελέσει εμπόδιο για την επίτευξη αυτού του στόχου.

Ακόμα, απ' ό,τι φαίνεται τα παιδιά δημιουργούν διαφορετικά βίντεο, όχι μόνο ως προς τις εικόνες που επιλέγουν ή τα κείμενα που συντάσσουν, αλλά και ως προς τα θέματα στα οποία επικεντρώνονται. Χαρακτηριστικά αναφέρουμε πως στο σχολείο της Πάτρας η μία ομάδα της τέχνης φαίνεται να έχει εστιάσει στην Ακρόπολη την προσοχή της, ενώ η άλλη δημιουργεί μια πιο ισορροπημένη αφήγηση. Επομένως, ο στόχος που έχει τεθεί να κατανοήσουν τα παιδιά ότι υπάρχουν διαφορετικές ιστορικές αφηγήσεις πιθανότατα θα επιτευχθεί.

Η σύνθεση των ομάδων, όπως ήδη αναφέρθηκε, έγινε σύμφωνα με τα ενδιαφέροντα των μαθητών και παρατηρήσαμε με ιδιαίτερο ενδιαφέρον τις επιλογές τους. Στο σχολείο της Παλλήνης έδειξαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον τα κορίτσια για τον αθλητισμό και τα αγόρια για την τέχνη, κάτι που έρχεται σε σύγκρουση με τα στερεότυπα που μερικές φορές μπορεί να αναπαράγουμε στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αντίστοιχα, παρατηρήθηκε απροθυμία από το σύνολο της τάξης στην επιλογή του θέματος του πολέμου, δυσκολία που ξεπεράστηκε μετά τη διδασκαλία της πρώτης ενότητας των περσικών πολέμων.

Η αποστροφή των παιδιών για το θέμα του πολέμου παρατηρήθηκε και στο σχολείο της Πάτρας. Η ομάδα του πολέμου, μάλιστα, αποτελείται από δύο κορίτσια. Ωστόσο, το άλλο φαινόμενο, της επιλογής του αθλητισμού έναντι της τέχνης από τα κορίτσια και το αντίστροφο από τα αγόρια, δεν παρατηρήθηκε και στο σχολείο της Πάτρας. Πάντως, οφείλουμε να παρατηρήσουμε πως η ομάδα των αγοριών που ασχολείται με την τέχνη επιδεικνύει μεγάλο ενθουσιασμό.

Επιπλέον, τα παιδιά φαίνεται να κατανοούν γρήγορα τα ψηφιακά εργαλεία που χρησιμοποιούν. Μεγαλύτερο, πάντως, εμπόδιο αποτελεί η ταχύτητα με την οποία πληκτρολογούν. Η γλώσσα των προγραμμάτων (αγγλική) δε φαίνεται να φέρνει εμπόδια, αν και το επίπεδο της γνώσης των αγγλικών από μέρους των παιδιών είναι χαμηλό. Επίσης, αποκτούν πολύ γρήγορα βασικές δεξιότητες χειρισμού των Η/Υ, όπως η αντιγραφή και η επικόλληση αρχείων κ.α.

Επειδή η συγκεκριμένη έρευνα έχει σκοπό να αναδείξει τα προκαταρκτικά ευρήματα μίας εν εξελίξει έρευνας θα πρέπει να αναφερθούμε περιληπτικά και στο ρόλο του εκπαιδευτικού. Κατά την εφαρμογή έγινε αναγκαίο ο εκπαιδευτικός να αναλάβει πρωτοβουλίες και ρόλους διαφορετικούς από την καθημερινή πρακτική. Χρειάστηκε να αναλάβει τεχνικές πρωτοβουλίες για να επιλύσει τεχνικά προβλήματα του εργαστηρίου, να βγει από το προσκήνιο, να αναδείξει και να στηρίξει τις ιδέες, δεξιότητες και στάσεις των μαθητών. Τα εργαλεία που αξιοποιήσαμε κατά την εφαρμογή της διδασκαλίας για την επίτευξη των στόχων και σκοπών ήταν συμμετοχική παρατήρηση, ερωτηματολόγια και συνεντεύξεις των μαθητών.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. Anderson, G. & Krathwohl, D. R. (2001), *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*, New York: Longman
2. Drapeau, P. (2004), *Differentiated Instruction: Making it work*, New York: Scholastic
3. Hidi, S., (1990), Interest and its contribution as a mental resource for learning. *Review of Educational Research*, 60 (4), 549-571
4. Husbands, C. (2004), «Τι σημαίνει διδασκαλία της Ιστορίας», Αθήνα: Μεταίχμιο
5. Jonassen, D. H. (2000), *Computers as mind tools for schools, second edition*. NJ: Prentice Hall
6. Keene, E.O. (2008), *To Understand: New horizons in reading comprehension*, Portsmouth, NH: Heinemann
7. Keene, E.O., Zimmermann, S. (2007), *Mosaic of thought: The power of comprehension strategy instruction*, Portsmouth, NH: Heinemann
8. Krapp, A., Hidi, S., & Renninger, A. (1992), Interest, learning and development. In K. A. Renninger, S. Hidi, & A. Krapp, *The role of interest in learning and development*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates
9. Mattozzi, I. (2006), «Εκπαιδύοντας Αναγνώστες Ιστορίας», Αθήνα: Μεταίχμιο
10. Miller, D. (2002), *Reading with meaning: Teaching comprehension in the primary class*, Portland, ME: Stenhouse
11. Moniot, H. (2002), «Η Διδακτική της Ιστορίας», Αθήνα: Μεταίχμιο
12. Pappert, S. (1990), Introduction, In I. Harel (Eds.), *Constructionist learning*, Boston: MIT Laboratory
13. Pintrich, P. R., (2003), A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95, 667-686
14. Stephanie, H. & Goudvis, A. (2007), *Strategies that work: Teaching comprehension for understanding and engagement*, Portland, ME: Stenhouse
15. Tomlinson, C. A. (2001), *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms*, Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development
16. Tomlinson, C. A., McTighe, J. (2006), *Integrating Differentiated Instruction and Understanding by Design: Connecting Content and Kids*, Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development
17. Zimmerman, J. B. (2000), Self-efficacy: an essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 82-91

18. Ιντζίδης, Β. & Καραντζόλα, Ε. (1999), Εννοιολογικές και αφηγηματικές οπτικές αναπαραστάσεις: Διδακτικές δοκιμές, *Γλωσσικός Υπολογιστής*, 1(1), 119-124
19. Κόκκινος, Γ. (2006), «Διδακτικές προσεγγίσεις στο μάθημα της Ιστορίας», Αθήνα: Μεταίχμιο
20. Κουνέλη, Ε. (2008), «www.ιστορία για τη γενιά του internet.edu: Η σύγχρονη τεχνολογία στην ιστορική έρευνα και εκπαίδευση», Αθήνα: Ταξιδευτής
21. Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (2005), «Μεταγνωστικές Διεργασίες και Αυτό-ρύθμιση», Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
22. Ματσαγγούρας, Η. (2001), «Η Σχολική Τάξη», Αθήνα
23. Ματσαγγούρας, Η. (2003), «Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας», Αθήνα: Gutenberg
24. Ματσαγγούρας, Η. (2004), «Η Διαθεματικότητα στη σχολική γνώση», Αθήνα: Γρηγόρη
25. Μικρόπουλος, Τ. (2006), «Ο υπολογιστής ως γνωστικό εργαλείο», Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
26. Νάκου, Ε. (2000), «Τα παιδιά και η Ιστορία», Αθήνα: Μεταίχμιο
27. Παντελιάδου, Σ. (2008), Διαφοροποιημένη Διδασκαλία, Στο Σ. Παντελιάδου & Φ. Αντωνίου (Επ.), *Διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για μαθητές με Μαθησιακές δυσκολίες*, Θεσσαλονίκη: Γράφημα
28. Σμυρναίος, Α. (2008), «Η Διδακτική της Ιστορίας», Αθήνα: Γρηγόρη
29. Τσομπανίδης, Γ. (2004), «Στρατηγικές Μελέτης: Βοηθώντας τους μαθητές με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες να μελετούν αποδοτικά», Αθήνα
30. Φορτούνη, Τ., Κομματάς Ν., Αλεξανδράτος Γ., Ράππη Α. (2006), «Οι χάρτες εννοιών στο σχολείο: Θεωρητικό Πλαίσιο – Διδακτική Αξιοποίηση – Δραστηριότητες», Αθήνα: Ατραπός
31. Χοντολίδου, Ε. (1999), Εισαγωγή στην έννοια της πολυτροπικότητας, *Γλωσσικός Υπολογιστής*, 1(1), 115-118