

# Η διαφοροποίηση στη διδακτική της Ιστορίας με την αξιοποίηση του λογισμικού «ΑΒΑΚΙΟ E-SLATE. Μικρόκοσμος “Μυκήνες”»

Βακαλούδη Αναστασία<sup>1</sup>, Δαγδιλέλης Βασίλειος<sup>2</sup>

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

<sup>2</sup> Καθηγητής του Τμήματος Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας  
dagdil@uom.gr

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εισήγηση βασίζεται στα ευρήματα διδασκαλιών που διεξήχθησαν στα πλαίσια έρευνας, κατά τα σχολικά έτη 2009-11, σε διάφορα σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Γυμνάσια και Λύκεια) Ν. Θεσσαλονίκης, με ποικιλόμορφο μαθητικό πληθυσμό. Στόχος της έρευνας ήταν να εξεταστεί η αποτελεσματικότητα των διδασκαλιών με την αξιοποίηση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας, σε σχέση με άλλες παραδοσιακές μεθόδους που εφαρμόστηκαν στις εξεταζόμενες ενότητες της Ιστορίας. Αναλυτικότερα, στόχος των διδασκαλιών ήταν να εισαχθούν τα εργαλεία των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας στην καθημερινή διδακτική πράξη χωρίς να διαταραχθεί η ροή του μαθήματος και του σχολικού προγράμματος, έτσι ώστε οι Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας να αποτελέσουν ένα εργαλείο συστηματικής εργασίας για το μάθημα της Ιστορίας, ενσωματωμένο στην καθημερινή διδακτική πρακτική, και όχι ένα περιστασιακό γεγονός. Η εισαγωγή των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας στόχευε στην αναβάθμιση της μαθησιακής διαδικασίας μέσω του εμπλουτισμού της με «ανοικτά»-διερευνητικά-διαδραστικά λογισμικά, πηγές, κείμενα, εικόνες βίντεο, ιστοεξερευνήσεις κ.λπ. και της ενίσχυσης της συνεργατικής μάθησης και της αυτενέργειας των μαθητών.

**ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ:** Ιστορία, διαθεματικότητα, διερευνητικά-διαδραστικά λογισμικά, συνεργατική μάθηση

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η παρούσα εισήγηση βασίζεται στα ευρήματα διδασκαλιών που διεξήχθησαν στα πλαίσια μιας έρευνας σε διάφορα σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Γυμνάσια και Λύκεια) Ν. Θεσσαλονίκης, κατά τα σχολικά έτη 2009-11, με ποικιλόμορφο μαθητικό πληθυσμό. Στόχος της έρευνας ήταν να εξεταστεί η αποτελεσματικότητα των διδασκαλιών με ΤΠΕ, σε σχέση με άλλες παραδοσιακές μεθόδους που εφαρμόστηκαν στις εξεταζόμενες ενότητες της Ιστορίας (Βακαλούδη, 2003:29). Επειδή κατά την παραδοσιακή διδασκαλία της Ιστορίας απουσιάζει η συνθετική αξιοποίηση του εποπτικού υλικού (εικόνες, χάρτες, σχεδιαγράμματα) που υπάρχει στο σχολικό βιβλίο, στην προκειμένη περίπτωση στο διδακτικό εγχειρίδιο Ιστορίας της Α΄ Γυμνασίου (Κατσουλάκος κ.ά., 2006:29-34), κρίθηκε απαραίτητο:

1. Να εικονοποιηθούν οι πληροφορίες που δίνει το σχολικό εγχειρίδιο, ώστε να γίνουν πιο κατανοητές και προσιτές στα παιδιά.
2. Να «αισθητοποιηθεί» και να συγκεκριμενοποιηθεί το υλικό του σχολικού βιβλίου, ώστε να γίνει κατανοητό και ευχάριστο στο ακροατήριο.

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 φορές συμβαίνει στο παραδοσιακό μοντέλο διδασκαλίας.

Με έναν γενικότερο τρόπο, τα μαθήματα σχεδιάστηκαν έτσι, ώστε να συμβάλουν επιπλέον στους εξής στόχους:

1. Να εκτιμηθεί η επίδραση που ασκούν ιστορικά γεγονότα, ως πηγή έμπνευσης, στην τέχνη.
2. Να εξοικειωθούν οι μαθητές με την αξιοποίηση των χαρτών ως ιστορικών πηγών.
3. Να αναδειχτεί η διαχρονικότητα των συμβόλων της τέχνης.
4. Να εξοικειωθούν οι μαθητές με τα έργα τέχνης και να συνειδητοποιήσουν ότι το έργο τέχνης αποδίδει τις αισθητικές αξίες των ανθρώπων της συγκεκριμένης εποχής, αλλά μπορεί να εξυπηρετεί

και πρακτικές ανάγκες της συγκεκριμένης εποχής και κοινωνίας. Να διαπιστώσουν δε, ότι η μελέτη των έργων τέχνης ως πηγών μπορεί να οδηγήσει σε ιστορικά συμπεράσματα.

Τα ευρήματα και τα συμπεράσματα, που θα παρουσιαστούν στην παρούσα εισήγηση, προκύπτουν από διδασκαλίες που διεξήχθησαν σε τμήματα μαθητών/τριών της Α΄ Γυμνασίου, σε διάφορα σχολεία (Πίνακας 1), στο εργαστήριο Πληροφορικής, όπου τα παιδιά εργάστηκαν ανά ομάδες στους ηλεκτρονικούς υπολογιστές, με το λογισμικό «ΑΒΑΚΙΟ E-SLATE. Μικρόκοσμος “Μυκήνες”».

#### ΠΙΝΑΚΑΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΩΝ

3 <sup>ο</sup> Γυμνάσιο Μενεμένης (περιοχή Δενδροποτάμου) <b>1, 6, 7</b>	7 <sup>ο</sup> Γυμνάσιο Σταυρούπολης (περιοχή Νικόπολης) <b>2, 6, 7</b>	1 <sup>ο</sup> Γυμνάσιο Λαγκαδά <b>3, 6</b>	3 <sup>ο</sup> Γυμνάσιο Λαγκαδά (Κολχικό) <b>4, 6, 7</b>	Διαπολιτισμικό Γυμνάσιο Ευόσμου <b>5, 6, 7</b>	Γυμνάσιο Ευκαρπίας <b>6</b>
<b>Τάξη:</b> <b>1<sup>η</sup>)</b> Συνδιδασκαλία 2 τμημάτων της Α΄ τάξης (Α2+Α4) (λόγω του μικρού αριθμού μαθητών) <b>2<sup>η</sup>)</b> Σε 1 τμήμα της Α΄ τάξης (Α3)	<b>Τάξη:</b> Σε 4 τμήματα της Α΄ τάξης	<b>Τάξη:</b> Σε 2 τμήματα της Α΄ τάξης	<b>Τάξη:</b> Σε 2 τμήματα της Α΄ τάξης	<b>Τάξη:</b> Σε 2 τμήματα της Α΄ τάξης	<b>Τάξη:</b> Σε 1 τμήμα της Α΄ τάξης
<p><b>Διδάσκουσα:</b> Ερευνήτρια  <b>Κεφάλαιο ιστορίας:</b> Μυκηναϊκός Πολιτισμός  <b>Τύπος λογισμικού:</b> «Ανοικτά» περιβάλλοντα ↔ διερευνητικά/διαδραστικά λογισμικά:            Μικρόκοσμοι: «Μυκηναϊκός Πολιτισμός» με το «ΑΒΑΚΙΟ E-SLATE. ΜΙΚΡΟΚΟΣΜΟΣ            "ΜΥΚΗΝΕΣ"» (Εμπλεκόμενες περιοχές: Ιστορία, Αρχαία Ελληνική Γραμματεία (από μετάφραση):            «Οδύσσεια», Γεωγραφία, Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας)  <b>Διάρκεια/τόπος διεξαγωγής:</b> 1 διδακτική ώρα – στο εργαστήριο Πληροφορικής του            σχολείου</p>					

Πίνακας 1

#### Χαρακτηριστικά των σχολείων

1. 80% τσιγγανόπαιδες Ρομά, με πολλά προβλήματα στη μάθηση και πολλά οικογενειακά προβλήματα, που ζουν σε ιδιαίτερες δύσκολες συνθήκες διαβίωσης. Σε γενικές γραμμές οι μαθητές και οι μαθήτριες έχουν χαμηλό μαθησιακό επίπεδο.

2. Ποσοστό 70% αλλοδαπών παιδιών και τσιγγανοπαίδων, τα οποία έχουν προβλήματα στη μάθηση, καθώς και πολλά οικογενειακά προβλήματα.

3. Ποσοστό αλλοδαπών μαθητών: 10%.

4. Ποσοστό αλλοδαπών μαθητών: 40%

5. Ποσοστό αλλοδαπών μαθητών: 30%

6. Αρκετοί έως πολλοί μαθητές προέρχονται από τα ασθενέστερα κοινωνικά στρώματα.

7. Σε γενικές γραμμές οι μαθητές και οι μαθήτριες έχουν χαμηλό μαθησιακό επίπεδο. Τα μαθησιακά προβλήματα, που παρουσιάζουν, προσομοιάζουν με εκείνα των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες.

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. Στην επομένη ενότητα με τίτλο «Ψηφιακό υλικό και θεωρητικό πλαίσιο για τη χρήση του» παρουσιάζεται συνοπτικά ένα

θεωρητικό πλαίσιο για τη χρήση του συγκεκριμένου λογισμικού, δηλαδή με ποιον τρόπο είναι σχεδιασμένο και γιατί το επιλέξαμε. Στη συνέχεια παρουσιάζονται η «Μεθοδολογία», την οποία εφαρμόσαμε, τα «Ευρήματα των διδασκαλιών» και, τέλος, τα «Συμπεράσματα» στα οποία καταλήξαμε.

## ΨΗΦΙΑΚΟ ΥΛΙΚΟ ΚΑΙ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΓΙΑ ΤΗ ΧΡΗΣΗ ΤΟΥ

Για τη διδασκαλία του Μυκηναϊκού πολιτισμού έχει δημιουργηθεί ένα περιβάλλον μάθησης το οποίο ονομάζεται «ΑΒΑΚΙΟ E-SLATE. Μικρόκοσμος “Μυκήνες”», με στόχο να γνωρίσει ο μαθητής τον μυκηναϊκό πολιτισμό μέσα από την εύρεση, τη συλλογή και την παρατήρηση αρχαιολογικών ευρημάτων, σε συνδυασμό με πληροφοριακό υλικό. Το λογισμικό δίνει ιδιαίτερη έμφαση στη διερευνητική μάθηση και δημιουργεί προϋποθέσεις για ενεργό συμμετοχή του μαθητή στη μαθησιακή διαδικασία και για τον σχεδιασμό ερευνητικών δραστηριοτήτων εκ μέρους του. Το περιβάλλον μάθησης προτείνει στον μαθητή μια αναδρομική ανασκαφή αρχαιολογικών χώρων. Ο χρήστης, παίζοντας τον ρόλο του αρχαιολόγου, ακολουθεί μερικά από τα βήματά του: επιλέγει περιοχές που τον ενδιαφέρουν να μελετήσει παρατηρεί ένα αρχαιολογικό εύρημα και επιχειρεί να το περιγράψει σύμφωνα με καθορισμένα χαρακτηριστικά· επικεντρώνει το ενδιαφέρον του σε ορισμένα χαρακτηριστικά του αρχαιολογικού ευρήματος και, με αφορμή αυτά, διατυπώνει ερωτήματα· καθοδηγούμενος από τα επιλεγμένα χαρακτηριστικά αναζητεί πληροφορίες για να κατανοήσει καλύτερα τα ευρήματα και να εμπλουτίσει τις γνώσεις του· ανταλλάσσει πληροφορίες και συμπεράσματα. **Για τη διεξαγωγή της αρχαιολογικής ανασκαφής έχει στη διάθεσή του εργαλεία διαχείρισης των αρχαιολογικών ευρημάτων, χάρτες και συνοδευτικό υλικό σε μορφή κειμένων, φωτογραφιών και συνδέσμων σε τοποθεσίες του διαδικτύου για επίσκεψη σε μουσεία.**

Το περιβάλλον-λογισμικό «ΑΒΑΚΙΟ E-SLATE. Μικρόκοσμος “Μυκήνες”» χαρακτηρίζεται ως ανοικτό διερευνητικό περιβάλλον (τα λογισμικά, με κριτήριο τον βαθμό και το είδος αλληλεπίδρασης με τον χρήστη, συνιστούν «ανοικτά» ή «κλειστά» εκπαιδευτικά περιβάλλοντα), δηλαδή είναι δομημένο με τέτοιον τρόπο, ώστε να ευνοεί τη διερευνητική μάθηση. Αυτό σημαίνει ότι ευνοεί και διευκολύνει την αναζήτηση χωρίς να δίνει έτοιμες απαντήσεις, ενώ παρέχει τους απαραίτητους πόρους για την επίλυση ενός προβλήματος. Το συγκεκριμένο λογισμικό είναι ένας ανοιχτός Μικρόκοσμος, δηλαδή, ένα περιβάλλον που πληροί απαραίτητα δύο προϋποθέσεις: (1) Ο χρήστης έχει μεγάλη δυνατότητα επιλογών, εξερεύνησης και διαμόρφωσης του περιβάλλοντος, σε αντίθεση με περιβάλλοντα που ουσιαστικά καθοδηγούν από μόνα τους τον χρήστη, δηλαδή τον τοποθετούν σε παθητικό ρόλο. (2) Ο χρήστης, αναπόφευκτα, χρησιμοποιεί σε μεγάλη συχνότητα τα νοήματα που ο μικρόκοσμος έχει στόχο να «διδάξει». Ουσιαστικά, ο μικρόκοσμος δεν διδάσκει τίποτα. Ο χρήστης τοποθετείται στον ρόλο του δασκάλου-κατασκευαστή. «Διδάσκοντας» τον υπολογιστή, αναγκαστικά μαθαίνει σε βάθος τα νοήματα ο ίδιος - αλλιώς ο υπολογιστής «δεν τα καταλαβαίνει». Η λειτουργία του παιδαγωγικού μέρους ενός μικρόκοσμου είναι να κατασκευάσει την εξερεύνηση των εννοιών που εμπεριέχονται στο τεχνικό μέρος, να εστιάσει τη σκέψη σε συγκεκριμένα θέματα, να δείξει χρήσιμα σημεία εκκίνησης και να δώσει το έναυσμα για συνδέσεις με άλλες δραστηριότητες (Holmes & Noss, 1987). Το λογισμικό «ΑΒΑΚΙΟ E-SLATE. Μικρόκοσμος “Μυκήνες”» αποτελεί την παρουσίαση γραφικής προσομοίωσης αρχαιολογικών τόπων. Οι μαθητές συνεργάζονται σε ομάδες, πραγματοποιώντας αρχαιολογικές ανασκαφές και, μέσα από μια διαδικασία ερμηνείας και επιχειρηματολογίας αναφορικά με τα ανακαλυφθέντα αρχαιολογικά ευρήματα, καταλήγουν στην κατανόηση των γενικών αρχών σχετικά με το ιστορικό θέμα που πραγματεύονται (πρβλ. Black & McClintock, 1995). Η μέθοδος που μπορεί να ακολουθήσει ο εκπαιδευτικός, που θα το χρησιμοποιήσει, είναι ο συσχετισμός αντικειμένων και πληροφοριών με διατύπωση ερωτημάτων, αναζήτηση, διασύνδεση και ανταλλαγή πληροφοριών και διατύπωση συμπερασμάτων.

Τα διδακτικά σενάρια που υλοποιήσαμε με το περιβάλλον-λογισμικό «ΑΒΑΚΙΟ E-SLATE-Μικρόκοσμος “Μυκήνες”» και αφορούν στη διδακτική ενότητα: κεφάλαια: 5. «Ο Μυκηναϊκός κόσμος» & 6. «Μυκηναϊκή θρησκεία και τέχνη», που διδάσκονται στην Α΄ τάξη του Γυμνασίου (Κατσουλάκος κ.ά., 2006:29-34), στηρίζονται στον συνδυασμό του *εποικοδομητισμού* του J. Piaget και της *κονστρακτιονιστικής (constructionist=κατασκευαστικής) προσέγγισης* που πρεσβεύει ότι η μάθηση είναι αποτελεσματική όταν ο μαθητής πειραματίζεται κατασκευάζοντας ένα προϊόν που έχει νόημα για τον ίδιο. Στηρίζεται, ιδιαιτέρως, στην επιδίωξη των *κονστρακτιονιστών* να δημιουργούν περιβάλλοντα όπου τα παιδιά παίζουν και χειρίζονται αντικείμενα και μπορούν, συνεπώς, να συνεχίσουν να μαθαίνουν νέους συλλογισμούς με φυσικό τρόπο και πέρα από την καθιερωμένη εκπαίδευση. Η ενασχόληση με τη συγκεκριμένη διερευνητική δραστηριότητα επιτρέπει την εμπλοκή

των μαθητών σε ένα συνεργατικό πλαίσιο που χαρακτηρίζεται από αυτονομία και προσωπική ευθύνη (Κυνηγός, 1995), στοιχεία που είναι απαραίτητα για την οικοδόμηση της κριτικής σκέψης (Papert, 1991. Vygotski, 1997). Επιπλέον, η συγκεκριμένη δραστηριότητα είναι «πολιτισμικά αυθεντική» (Βοσνιάδου, 1998. Δημητρακοπούλου, 2002), καθώς μνεί τους μαθητές στους τρόπους της ιστορικής έρευνας και στη συνειδητοποίηση της σημασίας των αρχαιολογικών ευρημάτων για τη συναγωγή συμπερασμάτων σχετικά με μία ιστορική περίοδο.

### ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ – ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Το κεφάλαιο του «Μυκηναϊκού πολιτισμού» είχε ήδη διδαχθεί στους μαθητές και η διαδικασία αυτή πραγματοποιήθηκε σαν ανακεφαλαίωση αλλά και επαλήθευση -μέσα από την προσωπική διερεύνηση του θέματος ως «ανοικτού προβλήματος» και την ομαδοσυνεργατική μάθηση-, των πληροφοριών που οι μαθητές και οι μαθήτριες έμαθαν από το βιβλίο της Ιστορίας. Τα υπό διδασκαλία κεφάλαια της Ιστορίας Α΄ Γυμνασίου: «5. Ο Μυκηναϊκός κόσμος & 6. Μυκηναϊκή θρησκεία και τέχνη», όπως παρουσιάζονται στο σχολικό εγχειρίδιο, έχουν πληροφοριακό χαρακτήρα, παρουσιάζουν συμπεράσματα χωρίς να εξηγούν πώς οι ερευνητές κατέληξαν σ' αυτά και αξιοποιούν ελάχιστα την πλούσια εικονογραφία του μυκηναϊκού πολιτισμού. 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).

Η παιδαγωγική και διδακτική παρέμβαση που πραγματοποιήθηκε με το λογισμικό «ABAKIO E-SLATE. “Μυκήνες”» 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, 2001β & 2003). Για να επιτευχθούν τα παραπάνω, αξιοποιήθηκε το εν λόγω λογισμικό (που είναι ένας Μικρόκοσμος) ως ένα παράδειγμα εφαρμογής της κοινωνιοπολιτισμικής θεωρίας, που ευνοεί τη δημιουργία πλούσιου περιβάλλοντος αλληλεπίδρασης. Μέσα από τον σχεδιασμό και την εφαρμογή των διδασκαλιών δόθηκε η δυνατότητα να πραγματοποιηθούν, από τους μαθητές, δραστηριότητες για το συγκεκριμένο περιβάλλον (με τον χειρισμό του λογισμικού) και να καλλιεργηθούν συμβολικά μέσα, όπως η γλώσσα, η επικοινωνία, η αλληλεπίδραση, η συνεργασία εκπαιδευτικών-μαθητών και μαθητών μεταξύ τους. Ανάλογα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα επιτρέπουν διερευνήσεις και μάθηση μέσω πράξης και είναι αλληλεπιδραστικά (Παναγιωτακόπουλος κ.ά., 2003:77. Καπραβέλου, 2011).

Τα παραπάνω κρίθηκαν ιδιαίτερος επιβοηθητικά και είχαν πολύ ικανοποιητικά αποτελέσματα σε σχολεία όπου τα χαρακτηριστικά των μαθητών/τριών παρουσιάζουν ιδιαιτερότητες, όπως, για παράδειγμα, στο 3<sup>ο</sup> Γυμνάσιο Μενεμένης, στον Δενδροπόταμο, όπου οι μαθητές είναι κατά 80% τσιγγανόπαιδες Ρομά, με πολλά προβλήματα στη μάθηση, πολλά οικογενειακά προβλήματα και ζουν σε ιδιαίτερες δύσκολες συνθήκες διαβίωσης. Χαρακτηριστικό είναι ότι στην αρχή κάθε σχολικού έτους εγγράφεται μεγάλος αριθμός μαθητών και στην πορεία παρουσιάζεται μεγάλη μαθητική διαρροή, με αποτέλεσμα να απομένουν πολύ λιγότεροι. Αλλά και οι φοιτώντες πραγματοποιούν μεγάλα διαστήματα απουσίας από το σχολείο. Το σχολείο έχει, ακόμη, ένα ποσοστό αλλοδαπών και πολύ λίγα παιδιά που δεν ανήκουν στις παραπάνω κατηγορίες, τα οποία εμφανίζουν την τάση να μετεγγράφονται σε άλλα σχολεία, λόγω του χαμηλού επιπέδου μάθησης και μαθησιακής ικανότητας των άλλων ομάδων μαθητών. Σε γενικές γραμμές οι μαθητές και οι μαθήτριες έχουν χαμηλό μαθησιακό επίπεδο. Οι καθηγήτριες που διδάσκουν το μάθημα της Ιστορίας πληροφορήσαν την ερευνήτρια ότι οι φοιτώντες τσιγγανόπαιδες Ρομά παρουσιάζουν ένα σύνδρομο διάσπασης προσοχής, το οποίο δεν τους αφήνει να καθίσουν για αρκετό χρόνο στη θέση τους και να παρακολουθήσουν το μάθημα. Θέλουν διαρκώς να σηκώνονται και να

πηγαινοέρχονται μέσα και έξω από την αίθουσα διδασκαλίας. Κατά τη διάρκεια των διδασκαλιών έγινε φανερό ότι κάποιοι μαθητές έχουν προβλήματα όρασης, τα οποία δεν έχουν αντιμετωπιστεί από τις οικογένειές τους με τον κατάλληλο τρόπο, π.χ. γυαλιά κ.λπ. Κάποιοι μαθητές δυσκολεύονται πολύ ακόμη και στην ανάγνωση, ιδίως στην κατανόηση δύσκολων λέξεων.

Επίσης, παρόμοια εικόνα παρουσιάζει το 7<sup>ο</sup> Γυμνάσιο Σταυρούπολης, στη Νικόπολη, όπου το ποσοστό αλλοδαπών παιδιών και τσιγγανοπαίδων, που φοιτούν εκεί, είναι 70%. Τα παιδιά έχουν προβλήματα στη μάθηση, καθώς και πολλά οικογενειακά προβλήματα. Το σχολείο έχει, ακόμη, πολύ λίγα παιδιά που δεν ανήκουν στις παραπάνω κατηγορίες και τα οποία παρουσιάζουν την τάση να μετεγγράφονται σε άλλα σχολεία, λόγω του χαμηλού επιπέδου μαθησιακής ικανότητας των άλλων ομάδων μαθητών. Στα υπόλοιπα σχολεία, στο 1<sup>ο</sup> Γυμνάσιο Λαγκαδά το ποσοστό αλλοδαπών μαθητών είναι 10%, στο 3<sup>ο</sup> Γυμνάσιο Λαγκαδά (Κολχικό), από το σύνολο των μαθητών/τριών, το 40% είναι αλλοδαπού/ές μαθητές/τριες και στο Διαπολιτισμικό Γυμνάσιο Ευόσμου, το 30% είναι αλλοδαπού/ές μαθητές/τριες. Στα προαναφερθέντα σχολεία αρκετοί έως πολλοί μαθητές προέρχονται από τα ασθενέστερα κοινωνικά στρώματα. Στα σχολεία που οι μαθητές/τριες έχουν χαμηλό μαθησιακό επίπεδο, τα μαθησιακά τους προβλήματα προσομοιάζουν με εκείνα των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες.

Κατά τη διάρκεια των διδασκαλιών πραγματοποιήθηκε ένα φανταστικό, «εικονικό» ταξίδι στον χώρο και τον χρόνο, με την αξιοποίηση των εργαλείων του λογισμικού (χάρτης, γραμμή του χρόνου), μια «εικονική» επίσκεψη και αρχαιολογική έρευνα σε περιοχές που αποτέλεσαν κέντρα του μυκηναϊκού πολιτισμού, καθώς και στους μυκηναϊκούς τάφους, από κάθε μαθητική ομάδα «αρχαιολόγων», με στόχο την αναπαράσταση -μέσα από την προσωπική έρευνα και την παρατήρηση των αρχαιολογικών ευρημάτων- των εκφάνσεων, των πλευρών και των παραμέτρων του μυκηναϊκού πολιτισμού. Εφαρμόστηκε ένα παιχνίδι ρόλων, με το οποίο κινητοποιήθηκαν η φαντασία και η ενσυναίσθηση των μαθητών. Οι μαθητές χωρίστηκαν σε ομάδες, υπό την καθοδήγηση της διδάσκουσας, κάθισαν ανά ομάδα σε έναν Η/Υ και προσδιόρισαν στο λογισμικό την περιοχή και τον χρόνο όπου θα επικέντρωναν την έρευνά τους. Πρώτα καθοδηγήθηκαν να προσδιορίσουν στη "*γραμμή του χρόνου*" το 1200 π.Χ. και να οριοθετήσουν την αρχαιολογική τους έρευνα στη χρονολογία αυτή. Ο χρόνος αποτελεί καθοριστικό παράγοντα του ιστορικού γίνεσθαι. Στις ηλικίες 11-12 ετών πρέπει να καταβάλλεται προσπάθεια για την αφομοίωση της χρονολογικής διαίρεσης. Η έγκαιρη εμπέδωση της συμβατικής χρονολόγησης είναι απαραίτητη, γιατί χωρίς αυτήν είναι αδύνατη ακόμη και η στοιχειώδης οργάνωση και δομή της ιστορικής γνώσης. Δραστηριότητες όπως η τοποθέτηση στο συμβατικό γραμμικό χρονικό άξονα, που πραγματοποιείται στη συγκεκριμένη διδασκαλία με τη βοήθεια του λογισμικού, αισθητοποιεί κατά το μέτρο του δυνατού τον αφηρημένο χρόνο σε συγκεκριμένη εξελικτική διαδικασία (Κυρκίνη, 1999:183. Μαστορίδης, 1999:108).

Κατόπιν, αναζήτησαν στον χάρτη τα μυκηναϊκά κέντρα Μυκήνες και Πύλο καθώς και τους μυκηναϊκούς τάφους. Περίορισαν την έρευνά τους, ανά ομάδα, στον συγκεκριμένο τόπο, χρησιμοποιώντας τα εργαλεία του λογισμικού. Έπρεπε να πραγματοποιήσουν μόνοι τους την αρχαιολογική έρευνα και, για να επιτευχθεί αυτό, έπρεπε συνεργαστούν σε ομάδες (κάθε ομάδα όρισε τον συντονιστή της, ο οποίος συντόνιζε τις διεργασίες, τον γραμματέα της, που κρατούσε σημειώσεις για τα ευρεθέντα, τον χειριστή του Ηλεκτρονικού Υπολογιστή και τα μέλη), να χειρίζονται ποικιλότροπα τον Ηλεκτρονικό Υπολογιστή και εν γένει τις Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας, να συμμετέχουν διαδραστικά στη μάθηση σε ένα «ανοικτό λογισμικό μικρόκοσμων», με βάση τις σύγχρονες θεωρίες μάθησης του *εποικοδομητισμού*, και των *κοινωνικών και πολιτισμικών διαστάσεων της γνώσης* = *κοινωνικοπολιτισμικός εποικοδομητισμός*, που επιτρέπουν να παρεμβαίνουν οι μαθητές στο ψηφιακό διδακτικό περιβάλλον και να καθορίζουν ανάλογα με τις ανάγκες και τις δυνατότητές τους τα προς διερεύνηση θέματα (Ράπτης & Ράπτη, 2002:117-118).

Υλοποιήθηκε, λοιπόν, η διαδικασία έρευνας, συλλογής και επεξεργασίας του υλικού. Οι ομάδες ερευνούσαν, συνέλεγαν και συζητούσαν. Σε όλη την πορεία ζητούσαν τη βοήθεια της διδάσκουσας, εάν υπήρχε ανάγκη. Η διδάσκουσα περιφερόταν από ομάδα σε ομάδα και βοηθούσε στη διαδικασία. Ακολουθώντας, βάσει *Φύλλου Εργασίας* που δόθηκε στους μαθητές, άρχισαν αυτοί να επεξεργάζονται τα στοιχεία, να τα κατηγοριοποιούν, να αναλύουν τις πληροφορίες για να απαντήσουν στα ζητούμενα ερωτήματα. Η διδάσκουσα καθοδηγούσε κατάλληλα την έρευνα, τη συζήτηση και την εξαγωγή συμπερασμάτων παίζοντας τον ρόλο του βοηθού και συνεργάτη. Τελικός στόχος ήταν να αναπλάσουν οι μαθητές/τριες με τη φαντασία τους την κοινωνία, τον τρόπο ζωής και τις ενασχολήσεις των Μυκηναίων· να ανακαλύψουν, μέσα από τα αρχαιολογικά ευρήματα, τις καθημερινές και επαγγελματικές ασχολίες, τα υλικά που χρησιμοποιούσαν, το στολισμό και τον οπλισμό τους, τις καθημερινές συνήθειες, το θρησκευτικό αίσθημα, την τέχνη, τη θεματογραφία της και τις επιρροές που αυτή είχε δεχθεί κ.λπ. Με τον τρόπο αυτόν θα καταδείκνυαν ότι πρόκειται για μια προηγμένη κοινωνία, που είχε γνώση πολλών υλικών, ασχολείτο με τη μεταλλουργία, την αγγειοπλαστική, τη γλυπτική, την κοσμηματοποιία κ.ά. και χρησιμοποιούσε τα αντικείμενα, που κατασκεύαζε, σε ποικίλους τομείς της καθημερινής ζωής, όπως για επαγγελματική χρήση, για οικιακή χρήση, για θρησκευτικούς λόγους κ.λπ. Επίσης, οι μαθητές θα κατανοούσαν τους κοινωνικούς ρόλους των δύο φύλων στην καθημερινή ζωή των Μυκηναίων (Βακαλούδη, 2001α & 2003).

Η γνώση, η αντίληψη, η έρευνα, η κρίση είναι κάποιες από τις βασικές ικανότητες που επιχειρήθηκε να αναπτύξουν οι μαθητές κατά τη διάρκεια των διδασκαλιών. Η ορθή προσέγγιση των ιστορικών τεκμηρίων, η κατανόηση, η ερμηνεία, η διασκευή/κατασκευή, η συλλογή, η επεξεργασία, η ανάλυση, η σύνθεση, η αμεροληψία αποτέλεσαν, επίσης, «δεξιότητες» που έπρεπε να καλλιεργήσουν. Η διαδικασία αυτή επηρέασε και τη γλωσσική τους κατάρτιση, με τη συστηματική καλλιέργεια των γλωσσικών και διανοητικών ικανοτήτων τους. Όλες αυτές τις ικανότητες θα μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν και σε άλλους τομείς της ζωής τους (Lee, 1992:69-73. Cooper, 1995:22-25. Μαστορίδης, 1999. Λεοντσίνης, 1999. Βακαλούδη, 2000. Βακαλούδη, 2003:15-16).

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: Η διδάσκουσα έθετε τα ερωτήματα και οι μαθητές επέλεγαν βήματα και δράσεις της έρευνας σε πλαίσιο καθοδήγησης. Επιλέχθηκε η προσέγγιση της φθίνουσας καθοδήγησης, διότι έχει αποδειχθεί ιδιαίτερα αποτελεσματική. Με τη φθίνουσα καθοδήγηση ο εκπαιδευτικός διδάσκει μέσω επεξηγήσεων, παρωθεί τους μαθητές να αναπτύξουν σημεία της ερευνητικής διαδικασίας ή/και έκθεσής τους εμπνυχώνει (Βακαλούδη, 2012:70-74). Επιλέχθηκε, επίσης, η διερεύνηση ως μέσον παρουσίασης των ιστορικών πηγών. 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).

## ΕΥΡΗΜΑΤΑ

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

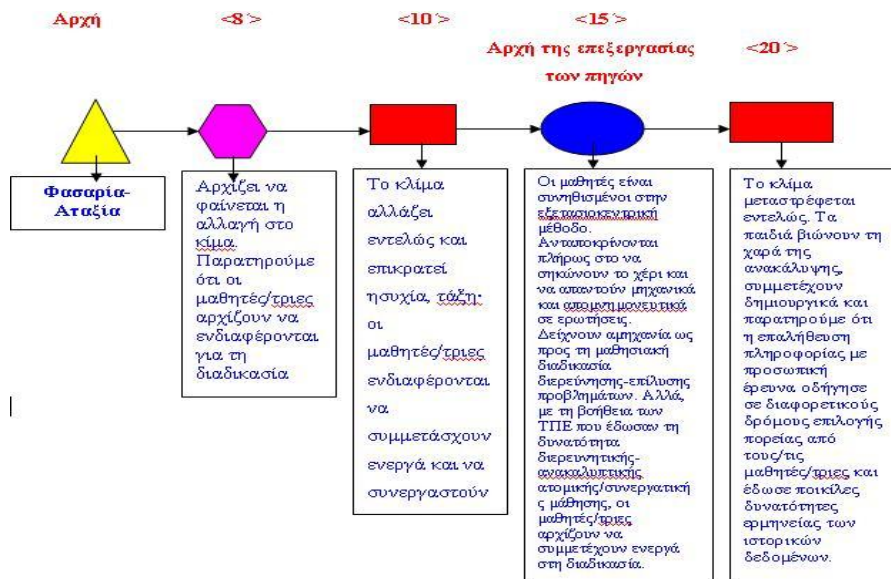
**Από τις διδασκαλίες προέκυψε η διαθεματική και διεπιστημονική προσέγγιση της γνώσης (Ιστορία, Γεωγραφία, Αρχαία Ελληνική Γραμματεία (Οδύσσεια), Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας).** Εφαρμόστηκε η σύνδεση διαφόρων διακριτών μαθημάτων του ΑΠΣ με οριζόντιους στόχους και με περιεχόμενο διδασκαλίας 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 αρχαιολογική έρευνα, τη συλλογή ευρημάτων και τη μελέτη τους. Η έρευνα είχε προσωπική και διαφορετική πορεία για κάθε ομάδα (ανάλογα με τα αντικείμενα που ανακάλυπτε), μέσα από διαφορετικούς δρόμους επιλογής πορείας από τους μαθητές. Δηλαδή, στην περίπτωση του

λογισμικού «ABAKIO E-SLATE. Μικρόκοσμος “Μυκήνες”» εφαρμόστηκε η έννοια της *πλοήγησης στο λογισμικό* (που είναι η κυρίαρχη ιδέα της χρήσης υπερκειμένου ή υπερμέσου). Χαρακτηριστικά της αποτελούν: α) *Ποικιλία δυνατών δρομολογίων*: Ο χρήστης καλείται να εξερευνήσει, να «ξεφυλλίσει» (browsing), να πλοηγηθεί μέσα στις προτεινόμενες από το μέσον πληροφορίες, από διάφορα σημεία που επιθυμεί, να προχωρήσει γρηγορότερα στα επόμενα, να αποκτήσει πληροφορίες που του είναι απαραίτητες για τη συνέχιση της πλοήγησης. β) *Ελευθερία διαδρομής και έλεγχος από τον μαθητευόμενο*: ο χρήστης δεν υποχρεώνεται από το σύστημα να εξερευνήσει όλες τις διαδρομές, αλλά μόνον αυτές που ο ίδιος κρίνει απαραίτητες για την εργασία που εκτελεί (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 αντικειμένου και κατ’ επέκταση των μαθητών (Δημητρακοπούλου, 2002).

**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-εποικοδομηστικής 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.

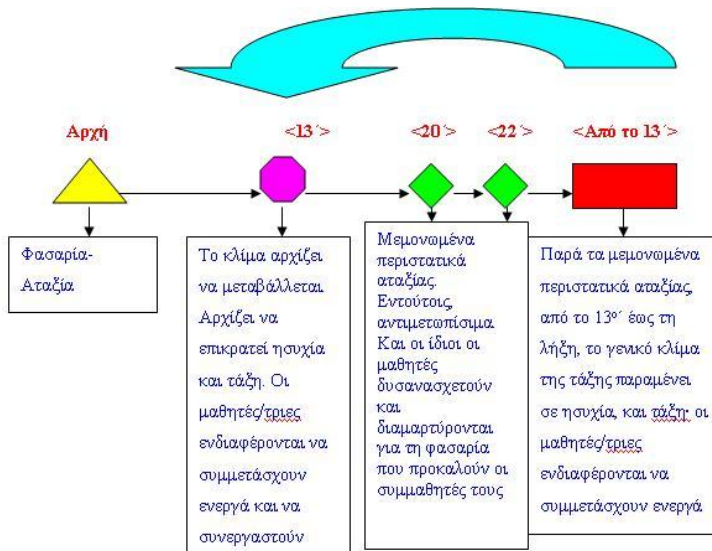
**Σημαντική είναι η «διαδρομή» των μαθητών ως την έναρξη του ουσιαστικού μέρους του μαθήματος (σε αντιδιαστολή με τη διδακτική ώρα).** Πιο συγκεκριμένα, ως το 7΄ των διδασκαλιών παρατηρήθηκε ότι οι μαθητές και οι μαθήτριες έκαναν πολλή φασαρία, ιδίως οι άρρενες μαθητές. Τα παιδιά δεν είναι συνηθισμένα στη διερευνητική-ανακαλυπτική μάθηση, με αυτενέργεια και συνεργασία. Η πολλή φασαρία και η δυσκολία επικοινωνίας για τις οδηγίες χρήσης του λογισμικού δείχνουν ότι είναι εθισμένα στο δασκαλοκεντρικό-εξετασιοκεντρικό σύστημα και δυσκολεύονται να προσαρμοστούν σε μια διαφορετική διαδικασία. Από το 8΄, όμως, η πορεία των διδασκαλιών ακολούθησε τον *Διαγραμματικό Πίνακα 2*. Παρατηρήθηκε, δηλαδή, ότι η διδακτική μέθοδος, που εφαρμόστηκε, διαφοροποίησε από το 8΄ το μαθησιακό κλίμα. Άρχισε να επικρατεί ησυχία και τάξη. Οι μαθητές και οι μαθήτριες ενδιαφέρονταν να συμμετάσχουν. Πρέπει υπογραμμιστεί ότι, σε ορισμένες περιπτώσεις, οι μαθητές και οι μαθήτριες παρουσίαζαν πρόβλημα κατανόησης της διδακτέας ύλης, λόγω του δυσνόητου διδακτικού εγχειριδίου και του προβληματικού χρόνου της 45λεπτης διδακτικής ώρας, που δεν επαρκεί για της ανάπτυξη προσωπικής έρευνας και κριτικής μελέτης εκ μέρους των μαθητών. Επομένως, η αταξία και η φασαρία, που παρατηρήθηκαν αρχικά και αποτέλεσαν γενικό φαινόμενο της τάξης, μπορεί να οφείλονται στο εξετασιοκεντρικό απομνημονευτικό εκπαιδευτικό σύστημα που δεν βοηθεί τα παιδιά, ιδίως εκείνα με μαθησιακές δυσκολίες που οφείλονται σε παθογενή αίτια, ή με μαθησιακά προβλήματα που οφείλονται στο υποβαθμισμένο περιβάλλον με ελλιπή γνώση της ελληνικής γλώσσας και χαμηλό βιοτικό επίπεδο, να κατανοήσουν τη διδακτέα ύλη. Αξιοσημείωτο, όμως, είναι ότι και οι ίδιοι οι μαθητές ενοχλούνταν, δυσανασχετούσαν και διαμαρτύρονταν για τη φασαρία που προκαλούσαν οι άτακτοι συμμαθητές τους. Σε μία περίπτωση που η ερευνήτρια πρότεινε σε κάποιον ανήσυχο μαθητή να περάσει έξω από την τάξη, εάν επιθυμούσε, εκείνος αρνήθηκε. Αξίζει να σημειωθεί ότι, συνήθως, οι μαθητές δεν διστάζουν καθόλου να βγουν εκτός τάξης.





Διαγραμματικός Πίνακας 2

Ακόμη και στα πιο προβληματικά σχολεία η πορεία των διδασκαλιών ακολούθησε τον Διαγραμματικό Πίνακα 3.



Πίνακας 3

Το  
ήταν πολύ  
τους

φαντασία και  
των παιδιών  
φανταστικού,

ταξιδιού στον χώρο και τον χρόνο, με την αξιοποίηση των εργαλείων του λογισμικού (χάρτης, γραμμή του χρόνου). Εφαρμόστηκε παιχνίδι ρόλων και προσομοίωση μίας πραγματικότητας (αρχαιολογική ανασκαφή, τρόποι 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 παίξουν. Ήταν ανεξοικείωτοι με παρόμοιες διδακτικές μεθόδους. Η χαρά και το γέλιο τους έδειξαν ότι το παιχνίδι ρόλων τους ευχαριστούσε και τους εξήπτε τη φαντασία.

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. Η αμήχανη σιωπή τους, σε ορισμένες περιπτώσεις, έδειξε ότι δεν είχαν κατανοήσει ουσιαστικά το μάθημα που διδάχθηκαν και, ακόμη περισσότερο, δεν είχε καλλιεργηθεί η κριτική τους αντίληψη, ώστε να απαντούν στις σχετικές ερωτήσεις. Φάνηκε, επίσης, ότι οι μαθητές/τριες

Διαγραμματικός

παιχνίδι ρόλων  
ευχάριστο για  
μαθητές.  
Κινητοποιήθηκε η  
ενσυναίσθηση  
μέσω ενός  
«εικονικού»



είναι συνηθισμένοι/ες στην εξετασιοκεντρική μέθοδο. Ανταποκρίνονται πλήρως στο να σηκώνουν το χέρι και να απαντούν μηχανικά και απομνημονευτικά σε ερωτήσεις. Αρχικά έδειχναν αμηχανία ως προς τη μαθησιακή διαδικασία διερεύνησης-επίλυσης προβλημάτων. 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. Παρόλα αυτά, η συμμετοχή τους ήταν καταγιγιστική.

**Η μαθησιακή διαδικασία ενίσχυσε ένα σημαντικό κομμάτι της εκπαίδευσης των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες που είναι η αυτοπεποίθησή τους.** Τα παιδιά αυτά χρειάζονται πραγματικά να «ποτιζονται» καθημερινά με παρότρυνση και έπαινο. Γι' αυτό δόθηκε ιδιαίτερη βαρύτητα και έμφαση στην τόνωση της αυτοεκτίμησής τους, με επαίνους για την επιτυχή έρευνα και τα συμπεράσματά τους από την επεξεργασία του υλικού. Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες ανταποκρίνονται πολύ θετικά σε συστήματα επιβράβευσης, ή αλλαγής της συμπεριφοράς με πόντους, γιατί λειτουργούν σαν μικροί επιχειρηματίες (Τσουμπάρη, 2007:110. Βακαλούδη, 2012:234, 266, 269-270).

**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 λόγου.** Οι μαθητές και οι μαθήτριες ασκήθηκαν στην οργάνωση και κατηγοριοποίηση των δεδομένων, τα οποία ανακάλυπταν και συνέλεγαν, με κατασκευή σχετικών πινάκων. Οδηγήθηκαν, 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. 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 στο χώρο των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας. Αυτό τους έδωσε ικανοποίηση και εξήψε την περιέργειά τους.

**Οι ερωτήσεις, που ετίθεντο από τη διδάσκουσα, είχαν ως στόχο να «αναγκάσουν» τους μαθητές να (δια)πραγματευτούν, να συζητήσουν, να σκεφθούν, να κρίνουν· είχαν ως στόχο να προωθήσουν την έρευνα.** Η μάθηση μετατράπηκε από συμπεριφορική σε γνωστική διαδικασία, από στατική κατάσταση, σε δυναμικό γίνεσθαι. Ο μαθητής δεν ήταν «λευκός χάρτης», αλλά κόμιζε στη μαθησιακή πράξη τις προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες και του δόθηκε η δυνατότητα να διερευνά το γνωστικό αντικείμενο. Επιτεύχθηκε, λοιπόν, να παραχθεί γνώση που δομήθηκε επάνω σε πρότερη γνώση και στις προσωπικές εμπειρίες των μαθητών, υλοποιήθηκε μια ανάπλαση του παρελθόντος, της ζωής στην αρχαιότητα και της καθημερινής χρήσης των αντικειμένων. Οι μαθητές και οι μαθήτριες εκδήλωναν διαρκώς τη χαρά της ανακάλυψης. Εξοικειώνονταν, ακόμη, με την αξιοποίηση του λεξιλογίου και την αναζήτηση ερμηνειών των όρων, διότι υπήρχε «Λεξιλόγιο» ενσωματωμένο στο Φύλλο Εργασίας, όπου ανέτρεχαν για να βρουν άγνωστους όρους.

## ΣΥΝΟΨΗ ΚΑΙ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Στις διδασκαλίες υιοθετήθηκαν μέθοδοι που είχαν ως στόχο τη βιωματική-εμπειρική μάθηση (learning by doing), με χρήση εποπτικών μέσων, «εικονικές» επισκέψεις, προσομοιώσεις αρχαιολογικών ανασκαφών και ιστορικής έρευνας, παιχνίδια ρόλων, αφηγηματικές ανασυνθέσεις. Μέσα από την παρατήρηση και τη μελέτη ποικίλων υλικών εξήχθησαν, από τους μαθητές,

συμπεράσματα, τα οποία χρησιμοποίησαν για να επιχειρηματολογήσουν, απαντώντας σε διάφορα ερωτήματα της εκπαιδευτικού ή βάσει του φύλλου εργασίας, είτε προφορικά είτε γραπτά. Τα στοιχεία που συλλέξαμε δείχνουν ξεκάθαρα ότι οι μαθητές είχαν πολύ μεγαλύτερη προσωπική εμπλοκή στην επεξεργασία του θέματος που προτάθηκε, από όση θα είχαν σε μια παραδοσιακή διδασκαλία. Στόχοι που πραγματοποιήθηκαν ήταν να εικονοποιηθούν οι πληροφορίες που δίνει το σχολικό εγχειρίδιο, ώστε να γίνουν πιο κατανοητές και προσιτές στα παιδιά· να αισθητοποιηθεί και να συγκεκριμενοποιηθεί το υλικό του σχολικού βιβλίου, ώστε να γίνει κατανοητό και ενδιαφέρον στο ακροατήριο· να αντιλαμβάνονται οι μαθητές ότι τα έργα τέχνης μπορεί να εξυπηρετούν και πρακτικές ανάγκες της συγκεκριμένης εποχής και κοινωνίας και ότι αποτελούν πηγές, μέσα από τη μελέτη των οποίων μπορούμε να εξαγάγουμε ιστορικά συμπεράσματα. 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.

### ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Βακαλούδη, Α.Δ. (2000, Μάιος-Ιούλιος). Ιστορία, Τέχνη και Νέα Τεχνολογία στη Β/θμια Εκπαίδευση, με μια διδακτική πρόταση, *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, τεύχ. 54, Αθήνα, 21-25.
- Βακαλούδη, Α.Δ. (2001α, Άνοιξη). Σύγχρονες Διδακτικές και Παιδαγωγικές Μέθοδοι, η Ουσιαστική Συμβολή των Νέων Τεχνολογιών στην Υλοποίησή τους, με τρεις διδακτικές προτάσεις, *Φιλολόγος*, τεύχ. 103, Θεσσαλονίκη, 94-117.
- Βακαλούδη, Α.Δ. (2001β, Μάιος). Αρχαία Ελληνικά και Ιστορία με τον Η/Υ: Λογισμικό «Μυκηναϊκός Πολιτισμός / Αβάκιο E-Slate»: Διδακτική Πρόταση: Αρχαιολογική Ανασκαφή στις Μυκήνες, *Πρακτικά 1<sup>ου</sup> Πανελληνίου 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.
- Βοσνιάδου, Σ. (1998). *Γνωσιακή Ψυχολογία – Ψυχολογικές μελέτες και δοκίμια*, Αθήνα: Gutenberg.
- 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.
- Κατσουλάκος, Θ., Κοκκορού-Αλευρά, Γ. & Σκουλάτος, Β. (2006). *Αρχαία Ιστορία, Α' Γυμνασίου*, Π.Ι.-ΥΠΕΠΘ, Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Κυνηγός, Χ. (1995). Η ευκαιρία που δεν πρέπει να χαθεί: Η υπολογιστική τεχνολογία ως εργαλείο έκφρασης και διερεύνησης στη γενική παιδεία, στο: Καζαμίας, Α. & Κασσωτάκης, Μ. (επιμ.), *Ελληνική εκπαίδευση: Προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού*, Αθήνα: Σείριος, σσ. 396-416.
- Κυρκίνη, Α. (1999). Δραστηριότητες στο μάθημα της Ιστορίας στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, *Σεμινάριο 21, Θεωρητικά προβλήματα και διδακτική της Ιστορίας*, ΠΕΦ, Αθήνα: Γρηγόρη, σσ. 180-189.
- Λεοντσίνης, Γ. (1999). *Ιστορία - περιβάλλον και η διδακτική τους*, Αθήνα: Ινστιτούτο του Βιβλίου-Α. Καρδαμίτσα.
- Μαστορίδης, Γ. (1999). Η έννοια της ολότητας στα διδακτικά εγχειρίδια της Ιστορίας Δημοτικού και Γυμνασίου. Δραστηριότητες στο μάθημα της Ιστορίας στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια

εκπαίδευση, *Σεμινάριο 21, Θεωρητικά προβλήματα και διδακτική της Ιστορίας*, ΠΕΦ, Αθήνα: Γρηγόρη, σσ. 106-113.

Μαστραπάς, Α.Ν. (α.χ.). *Ιστορία του Αρχαίου κόσμου*, Π.Ι.-ΥΠΕΠΘ, Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Μικρόπουλος, Τ. (2006). *Ο υπολογιστής ως γνωστικό εργαλείο*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μπασέτας, Κ. (2002). *Ψυχολογία της μάθησης*, Αθήνα: Ατραπός.

Παναγιωτακόπουλος, Χ., Πιερρακέας, Χ. & Πιντέλας, Π. (2003). *Το Εκπαιδευτικό Λογισμικό και η Αξιολόγησή του*, Αθήνα : Μεταίχιμο.

Τσουμπάρη, Ιω. (2007). Μελέτες περίπτωσης παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, στο: Μακρή-Μπότσαρη Ευ. (επιμ.), *Θέματα διαχείρισης προβλημάτων σχολικής τάξης*, Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, σσ. 107-120.

Ράπτης, Α. & Ράπτη, Α. (2002). *Μάθηση και διδασκαλία στην εποχή της Πληροφορικής-Ολική προσέγγιση*, τόμ. Α, Αθήνα: Αριστοτέλης Ράπτης.

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

Black, J.B. & McClintock, R.O. (1995). *An interpretation construction approach to constructivist design*, [http://www.ilt.columbia.edu/publications/papers/ICON\\_print.html](http://www.ilt.columbia.edu/publications/papers/ICON_print.html) (10/09/2010).

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.

Cooper, H. (1995). *The Teaching of History in Primary Schools: Implementing the Revised National Curriculum*, 2<sup>nd</sup> ed., London: David Fulton.

Hoyle, C., & Noss, R. (1987). Synthesizing mathematical conceptions and their formalization through the construction of a Logo-based school mathematics curriculum, *International Journal of Mathematics Education, Science, and Technology*, 18, 581-595.

Lee, P. (1992). Approaches to History Teaching, στο: Dickinson, A. (ed.), *Perspectives of Change in History Education*, London, pp. 69-73.

Papert, S. (1991). *Νοητικές θύελλες: Παιδιά, ηλεκτρονικοί υπολογιστές και δυναμικές ιδέες* (μετάφρ. Α. Σταματίου), Αθήνα: Οδυσσέας.

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).

Vygotski, L.S. (1997). *Νους στην κοινωνία: Η ανάπτυξη των ανώτερων ψυχολογικών διαδικασιών* (μετάφρ. Α. Μπίμπου, Στ. Βοσνιάδου. Επιμ. Στ. Βοσνιάδου), Αθήνα: Gutenberg.