

Πράξη:

«Ανάπτυξη μεθοδολογίας και ψηφιακών διδακτικών σεναρίων για τα γνωστικά αντικείμενα της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Γενικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης»

**Άξονες Προτεραιότητας 1-2-3 Οριζόντια Πράξη
ΟΠΣ: 479325, ΣΑΕ: 2014ΣΕ24580051 ΕΣΠΑ 2007-2013**

Υποέργο 1 :

«Ανάπτυξη μεθοδολογίας και δειγματικών σεναρίων για τα γνωστικά αντικείμενα της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Γενικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης»

08/07/2015

ΠΑΡΑΔΟΤΕΟ ΔΡΑΣΗΣ 2.1
Π.2.1.1. Τεύχος μελέτης εξειδίκευσης μεθοδολογίας, ανάπτυξης προδιαγραφών και μεθοδολογίας επιλογής των σεναρίων των εκπαιδευτικών για όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης ανά γνωστικό αντικείμενο για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση στο γνωστικό αντικείμενο «Ιστορία» *
Ονοματεπώνυμο: Θεοχάρης Αθανασιάδης
Ιδιότητα: Μέλος ΔΕΠ

(* αν έχει γίνει περαιτέρω επιμερισμός του γνωστικού αντικειμένου ή αναφέρεται πιο συγκεκριμένη βαθμίδα εκπαίδευσης στο έγγραφο της ανάθεσης έργου σε εσάς, θα πρέπει να προστεθεί σε αυτό το σημείο)

(Υπογραφή)

Θεοχάρης Αθανασιάδης

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΑ

1. ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΣΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΚΗΣ ΣΚΕΨΗΣ
2. ΤΑ ΨΗΦΙΑΚΑ ΔΙΔΑΚΤΙΚΑ ΣΕΝΑΡΙΑ
3. ΤΑ ΨΗΦΙΑΚΑ ΔΙΔΑΚΤΙΚΑ ΣΕΝΑΡΙΑ ΣΤΗΝ ΙΣΤΟΡΙΑ
 - 3.1. Διερευνώντας την ιστορική σκέψη μέσα από σενάρια μάθησης
 - 3.2. Διαθεματική προσέγγιση της ιστορικής γνώσης
 - 3.3. Ανοιχτά, ευέλικτα προγράμματα σπουδών – σύνδεση με το ισχύον Πρόγραμμα Σπουδών
 - 3.4. Επιστημονική εγκυρότητα και επιστημονικός λόγος
 - 3.5. Ενίσχυση της ενεργητικής μάθησης
 - 3.6. Προβολή δημοκρατικών, κοινωνικών και ανθρωπιστικών αξιών
4. ΤΑ ΔΙΔΑΚΤΙΚΑ ΣΕΝΑΡΙΑ ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΜΕ ΤΗΝ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΣΥΓΧΡΟΝΩΝ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΩΝ ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ
 - 4.1. Διερευνώντας την ιστορική σκέψη των παιδιών με τη βοήθεια ψηφιακών εννοιολογικών χαρτών
 - 4.2. Κατανόηση του ιστορικού χρόνου με την αξιοποίηση ψηφιακών χρονογραμμών
 - 4.3. Κατανόηση του ιστορικού χώρου με την αξιοποίηση ψηφιακών διαδραστικών χαρτών
 - 4.4. Οπτικός αλφαριθμητισμός: Οι εικόνες ως ιστορικές πηγές
 - 4.5. Η εκπαιδευτική αξιοποίηση των έργων τέχνης στην ιστορία
 - 4.6. Ο μαθητής αναλαμβάνοντας ρόλους ιστορικών προσώπων
5. ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑ ΣΤΗ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΜΕ ΤΗΝ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ ΤΩΝ ΝΕΩΝ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΩΝ
6. ΕΙΔΙΚΕΣ ΑΠΑΙΤΗΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΛΥΚΕΙΟΥ
 - 6.1. Καθορισμός διδακτικών αντικειμένων και θεματικών ενοτήτων.
 - 6.2. Καθορισμός αποδεκτών
 - 6.3. Μαθησιακές δραστηριότητες
 - 6.4. Δεξιότητες
 - 6.5. Στρατηγικές Διδασκαλίας
 - 6.6. Διαδικασία διερεύνησης ιστορικών γεγονότων – επίλυσης ενός προβλήματος
 - 6.7. Ανάπτυξη διαλόγου και προσοχής στην έκφραση απόψεων
 - 6.8. Αρχή των γνωστικών συγκρούσεων

- 6.9. Βιωματικότητα
- 6.10. Εξατομίκευση
- 6.11. Εξάσκηση βασικών νοητικών λειτουργιών
- 6.12. Συνεργατικότητα – Βαθμός διαδραστικότητας

7. ΜΕΘΟΔΟΙ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΤΩΝ ΨΗΦΙΑΚΩΝ ΔΙΑΚΤΙΚΩΝ ΣΕΝΑΡΙΩΝ

- 7.1. Παραδοσιακές μέθοδοι
- 7.2. Σύγχρονες προσεγγίσεις
- 7.3. Χρήση Διδακτικών εργαλείων
- 7.4. Χρονικά πλαίσια
- 7.5. Περιγραφή της μαθησιακής διαδικασίας

ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΑ

Στο κείμενο αυτό παρουσιάζονται οι βασικές αρχές που χρειάζεται να έχουν κατά νου όσοι από τους εκπαιδευτικούς θελήσουν να σχεδιάσουν ψηφιακά σενάρια διδασκαλίας για το γνωστικό αντικείμενο «Ιστορία». Πρόκειται για ψηφιακά σενάρια που επιδιώκουν να καταστήσουν την ιστορική γνώση πιο ελκυστική και πιο εύληπτη στους μαθητές, μα κυρίως να ευνοήσουν το στοχασμό των μαθητών πάνω στο εθνικό και κοινωνικό μας παρελθόν και πάνω στις διαδικασίες της ανασύνθεσής του.

Για να επιτευχθεί ο στόχος αυτός θα πρέπει ο εκπαιδευτικός να έχει μια εικόνα (σε αδρές έστω γραμμές) για την εξέλιξη των ιστορικών σπουδών. Για το ζήτημα αυτό αρκούν εδώ δυο τρεις εντελώς αναγκαίες επισημάνσεις. Από τον τρόπο που δουλεύανε οι ιστορικοί στο γύρισμα του 19ου αιώνα προς τον 20ό, κρατούμε και προασπίζουμε τις κατακτήσεις του θετικισμού: τη διακρίβωση των γεγονότων –τον έλεγχο της αξιοπιστίας των πηγών, τον κριτικό τους έλεγχο και τη διασταύρωσή τους για την εξαγωγή ασφαλών πληροφοριών. Εκτός όμως από το γεγονός αυτό καθεαυτό μας ενδιαφέρει βέβαια και η ερμηνεία του. Όχι μόνο το «τι» και το «πώς» αλλά και το «γιατί» έγινε κάτι. Για να απαντήσουμε σε αυτό το «γιατί» είναι ανάγκη να ενθέσουμε το γεγονός στο κοινωνικό πλαίσιο της εποχής του, να το κατανοήσουμε με τους όρους της εποχής του, διότι, όπως συχνά λένε οι ιστορικοί, «το παρελθόν είναι μια ξένη χώρα». Ένα βήμα ακόμα: Το ερώτημα που θέτουμε στο παρελθόν, συναρτάται επίσης με τις συνθήκες του παρόντος. Για παράδειγμα δε θα ενδιαφερόμασταν για τη θέση της γυναίκας στο Βυζάντιο αν δεν υπήρχε το φεμινιστικό κίνημα και τα ζητήματα που ανέδειξε. Από αυτή την άποψη η Ιστορία είναι μια συνομιλία του παρόντος με το παρελθόν. Γι' αυτό άλλωστε κάθε γενιά ξαναγράφει την Ιστορία. Μα και για δυο ακόμα λόγους. Διότι ανανεώνονται τα μεθοδολογικά εργαλεία των ιστορικών (ως αποτέλεσμα της επίδρασης των κοινωνικών επιστημών) και διότι υιοθετούνται διαφορετικές θεωρητικές αφητηρίες. Έτσι δίπλα στην παραδοσιακή πολιτική και διπλωματική ιστορία προστέθηκε η κοινωνική και ακολούθως η πολιτισμική. Κι ένα τελευταίο: Όλο και περισσότερο ως Ιστορία δεν νοείται μόνο το γεγονός και η εξήγησή του, αλλά επίσης οι προσλήψεις του από τις επόμενες γενιές. Για παράδειγμα στο ζήτημα της μελέτης του ελληνικού εμφυλίου πολέμου δεν ενδιαφέρει μόνο το «τι» και «γιατί» συνέβη κατά τη δεκαετία του 1940, αλλά επίσης οι μεταβαλλόμενοι τρόποι με τους οποίους αυτό που συνέβη και οι λόγοι για τους οποίους συνέβη προσλαμβάνονται (και αξιοποιούνται) από την ελληνική κοινωνία κατά τις επόμενες δεκαετίες και ως

σήμερα. Για περισσότερα πάνω στην εξέλιξη των ιστορικών σπουδών, η οποία αναγκαστικά επηρεάζει και τη σχολική ιστορία, παραπέμπω τον αναγνώστη στις (μεταφρασμένες στη χώρα μας) μελέτες των Iggers (1999) και Evans (2009).

Δυο λόγια τώρα για τις πηγές από τις οποίες μπορούμε να αντλούμε θέματα και πληροφορίες για τα ψηφιακά μας σενάρια. Για το μάθημα της Ιστορίας υπάρχουν ήδη τα εγχειρίδια ιστορίας, που εκ των πραγμάτων τίθενται στο κέντρο της διδακτικής πράξης. Η πραγματικότητα αυτή δεν μπορεί να αγνοηθεί από όσους αναμετρηθούν με την κατασκευή ψηφιακών σεναρίων. Τα ψηφιακά σενάρια μπορούν, συνεπώς, να στηρίζονται σε ένα συγκεκριμένο κεφάλαιο ενός εγχειριδίου (αναπλάθοντάς το βεβαίως με τα εργαλεία των νέων τεχνολογιών), αλλά μπορούν, επίσης, να εμβαθύνουν σε κάποιες όψεις του αντικειμένου παίρνοντας αφορμή από κάποια αναφορά του βιβλίου ή ακόμη να λειτουργούν συμπληρωματικά ή αναστοχαστικά ως προς το βιβλίο.

Εκτός όμως από τα σχολικά εγχειρίδια, οι εκπαιδευτικοί μπορούν επίσης να συμβουλεύονται την ειδική βιβλιογραφία για το συγκεκριμένο θέμα που επιλέγουν. Περιτεύει, βέβαια, να σημειώσω πως χρειάζεται να καταφεύγουμε στις πιο έγκυρες από τις μελέτες που κυκλοφορούν ώστε να αποφεύγουμε πραγματολογικά λάθη και έωλες ερμηνείες. Εντελώς ενδεικτικά (ως κατεύθυνση περισσότερο παρά ως συγκεκριμένη πρόταση) παραθέτω εδώ ορισμένες τέτοιες μελέτες.

Για την αρχαιότητα βρίσκω αξιόπιστες όσες εξέδωσε το μορφωτικό ίδρυμα της Εθνικής Τραπέζης.

Claude Mosse, *Η αρχαϊκή Ελλάδα. Από τον Όμηρο ως τον Αισχύλο, 8ος-6ος αιώνας π.Χ.*, ΜΙΕΤ, Αθήνα 1987.

Wolfgang Schuller, *Ιστορία της αρχαίας Ελλάδας*, ΜΙΕΤ, Αθήνα 2006.

Hans Joachim Gehrke, *Ιστορία του ελληνιστικού κόσμου*, ΜΙΕΤ, Αθήνα 2000.

Για τον βυζαντινό κόσμο το δίτομο των εκδόσεων Πόλις:

Cecile Morrison (επιμ.), *Ο βυζαντινός κόσμος. Α': Η ανατολική Ρωμαϊκή Αυτοκρατορία (330-641)*, εκδ. Πόλις, Αθήνα 2007.

Jean-Claude Cheynet (επιμ.), *Ο βυζαντινός κόσμος. Β': Η Βυζαντινή Αυτοκρατορία (641-1204)*, εκδ. Πόλις, Αθήνα 2011.

Για τον νέο ελληνισμό τα τρία μεγάλα συλλογικά έργα (τα οποία περιέχουν και σημαντικό φωτογραφικό υλικό).

Βασίλης Παναγιωτόπουλος (επιμ.), *Ιστορία του νέου ελληνισμού, 1770-2000*, 10 τόμοι, ΤΑ ΝΕΑ/Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2003-4.

Χρήστος Χατζηιωσήφ (επιμ.), *Ιστορία της Ελλάδας του 20ού αιώνα*, 8 τόμοι, Βιβλιόραμα, Αθήνα, 2002-2010.

Ιστορία του ελληνικού έθνους, 17 τόμοι, Εκδοτική Αθηνών [ιδιαίτέρως οι τόμοι ΙΔ΄, ΙΕ΄ και ΙΣΤ΄].

Κι ένα σχόλιο για τη σύγχρονη πηγή άντλησης πληροφοριών, δηλαδή το διαδίκτυο. Χρειάζεται ιδιαίτερη προσοχή, καθώς στο χώρο αυτό τα διαμάντια συνυπάρχουν με τα «σκουπίδια». Ο εκπαιδευτικός που θα αξιοποιήσει το διαδίκτυο θα πρέπει να υποβάλει τις πληροφορίες σε διπλό και τριπλό έλεγχο, προκειμένου να σιγουρευτεί για την αξιοπιστία και την εγκυρότητά τους.

Στη συνέχεια θα παρουσιαστούν οι θεωρητικές και μεθοδολογικές αρχές που (καλό είναι να) διέπουν το σχεδιασμό ψηφιακών διδακτικών σεναρίων στο μάθημα της Ιστορίας. Παρουσιάζονται κυρίως εκείνες οι μαθησιακές αρχές, οι μέθοδοι και οι πρακτικές που προκύπτουν από τις σύγχρονες θεωρίες μάθησης, ενώ ταυτόχρονα είναι συμβατές με την ένταξη των ΤΠΕ στη διδασκαλία και αρμόζουν στο μάθημα της Ιστορίας. Αναλύεται, επίσης, το ψηφιακό περιβάλλον εργασίας και υλοποίησης των διδακτικών σεναρίων και προτείνονται οι αντίστοιχες πληροφοριακές αρχές (τεχνολογικά εργαλεία και τρόποι αξιοποίησης). Οι εμπειρογνώμονες που εργάστηκαν για τη συγγραφή όλων αυτών είναι οι σχολικοί σύμβουλοι Ιωάννης Κασκαμανίδης και Γεώργιος Μιχ. Κορναράκης και οι εκπαιδευτικοί Νικόλαος Αργυρόπουλος, Φίλιππος Δελής, Αρχοντία Μαντζαρίδου, Γεωργία Παντίδου, Κωνσταντίνος Πέτρου και Μιλτιάδης Τσούλης.

1. ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΣΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΚΗΣ ΣΚΕΨΗΣ

Από την οπτική της διδακτικής της ιστορίας, ο τρόπος με τον οποίο τα παιδιά κατανοούν τις ιστορικές έννοιες και διαδικασίες, δομούν την ιστορική γνώση, διαμορφώνουν τις ιστορικές αντιλήψεις και παραστάσεις τους αποτελεί την βάση για να διαμορφώσουμε τις παιδαγωγικές μας μεθόδους με τις οποίες θα διδάξουμε την ιστορία.

Η σχετική συζήτηση έχει ξεκινήσει από τη δεκαετία του '50 κατά την οποία η ιστορική γνώση αποτελείται από γεγονότα και ημερομηνίες χωρίς να λαμβάνονται υπόψη οι

ηλικιακές δυσκολίες των παιδιών για ιστορική κατανόηση. Η αποτυχία της απομνημόνευσης αλλά και η ανάπτυξη της γνωστικής θεωρίας Πιαζέ (2002) έδωσε, στη συνέχεια, έμφαση στις γνωστικές δυνατότητες των παιδιών να αντιλαμβάνονται τις ιστορικές έννοιες και μεθόδους. Η μελέτη της επαγωγικής σκέψης των παιδιών και της δυνατότητας να σκέφτονται με αφηρημένες έννοιες, να θέτουν υποθέσεις και να καταλήγουν σε συμπεράσματα οδήγησε στην πρόταση ότι η γνώση είναι αποτέλεσμα της ενσωμάτωσης των νέων εμπειριών στα ήδη υπάρχοντα νοητικά σχήματα και συνδέεται σε ένα βαθμό με τις όψεις του περιβάλλοντος. Ωστόσο, μόνο τα παιδιά πάνω από 11-12 ετών είναι σε θέση να συνδυάσουν αφηρημένα γεγονότα, να διατυπώσουν υποθέσεις και να κάνουν λογικές επαγωγές. Οι θέσεις αυτές του Πιαζέ οδήγησαν τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών της ιστορίας του δημοτικού να περιορίζονται μόνο σε «ιστορίες» δηλαδή γεγονότα.

Τα τελευταία χρόνια η παζετιανή θεωρία στη διδασκαλία της ιστορίας αμφισβητείται καθώς κάνει επισφαλή την ιστορική μάθηση. Όπως αναφέρει η Αβδελά (1998: 113) η παζετιανή ψυχολογία ασχολείται με την ανάπτυξη λογικών, αλληλο-διαπλεκόμενων συστημάτων ή μοτίβων σκέψης γνωστών ως «νοητικών χειρισμών». Αλλά αυτοί οι νοητικοί χειρισμοί μόνο σε ένα μέρος αναφέρονται σε αυτό που σημαίνει σκέφτομαι ιστορικά. Η ιστορική σκέψη αναφέρεται σε μια πολύπλοκη αλλά λιγότερο αυστηρή διαδικασία καθώς ασχολείται με τους ανθρώπους που έζησαν στο παρελθόν και στηρίζεται στα αποσπασματικά ίχνη που μας άφησαν. Για να κατανοήσουμε το παρελθόν χρειάζεται να διατυπώσουμε ερωτήσεις που στηρίζονται στη κοινή λογική παρά σε αυστηρές λογικές διεργασίες. Στην αλλαγή αυτή της διδακτικής προσέγγισης της ιστορίας συνέβαλε και η «σπειροειδής» γνωστική διαδικασία που διατύπωσε ο Μπρούνερ (1959). Σύμφωνα με τον Μπρούνερ το παιδί μπορεί να διδαχθεί αποτελεσματικά οποιοδήποτε γνωστικό αντικείμενο και σε οποιοδήποτε στάδιο της διανοητικής του ανάπτυξης μέσα από ένα σπειροειδές αναλυτικό πρόγραμμα, που αναπτύσσεται διαρκώς μέχρι ο μαθητής να φτάσει στο επιθυμητό αποτέλεσμα, χωρίς να διασαλευτεί η επιστημονική εγκυρότητα του αντικειμένου. Αυτή η εστίαση στη διαδικασία, ώστε ο μαθητής να μεταβεί από το ειδικό στο γενικό και να αντιληφθεί συνολικά τη δομή ενός γνωστικού αντικειμένου, οδήγησε τη διδασκαλία της ιστορίας στις ιδιαίτερες δεξιότητες και στον ιδιαίτερο τρόπο κατανόησης που προσιδιάζουν σε αυτό το γνωστικό αντικείμενο. Σύμφωνα με την Αβδελά (1998: 114) η προϋπόθεση για να μάθουν τα παιδιά να σκέφτονται ιστορικά είναι να απελευθερωθεί η διδασκαλία της ιστορίας από τους περιορισμούς του παζετιανού σχήματος, να αμφισβητηθούν οι άρρητες παραδοχές για την ιστορία που φέρνουν τα παιδιά μαζί τους στο σχολείο, να ενισχυθεί η ανοιχτή συζήτηση, η ανταλλαγή των απόψεων και η διερεύνηση νέων

ιδεών. Ο νέος χώρος αναφοράς της διδακτικής της ιστορίας συγκροτείται ανάμεσα στο δίλημμα για μια διδασκαλία της ιστορίας που επικεντρώνεται στις έννοιες και σε εκείνη που επικεντρώνεται στις δεξιότητες. Στο δίλημμα αυτό προστίθεται η σημασία της δημιουργικής φαντασίας στη διδασκαλία της ιστορίας, της ενσυναισθηματικής ανάπλασης και της ιστορικής κατανόησης.

Στο παραπάνω πλαίσιο η ιστορική κατανόηση συναρτάται με την ιστορική εξήγηση. Η ιστορική εξήγηση δεν μπορεί να επιτευχθεί με αναφορά σε ιστορικές γενικεύσεις – καθώς τα ιστορικά φαινόμενα είναι μοναδικά– αλλά στην αναζήτηση της σημασίας των πράξεων των ανθρώπων του παρελθόντος. Η ισχύουσα διδασκαλία της ιστορίας ταυτίζει συχνά την ιστορική κατανόηση με την κατανόηση της αιτιότητας. Όμως πρόκειται για μια αιτιότητα η οποία δεν τίθεται σε διαπραγμάτευση αλλά προσφέρεται ως έτοιμη συνταγή. Η απομνημόνευση σε κάθε περίπτωση δεν πορεί να οδηγήσει σε ιστορική γνώση.

Το ερώτημα που καλούνται οι μελέτες να απαντήσουν είναι πώς μπορεί να γίνει κατανοητή η ιστορική αφήγηση από τα παιδιά διαφόρων ηλικιών. Μερικές παραδοχές είναι ότι για να γίνει κατανοητή η ιστορική αφήγηση θα πρέπει να ακολουθεί χρονολογική σειρά, να έχει λογική αλληλουχία, να παρουσιάζει τα πρόσωπα, να προβάλλει τη δράση, να παρουσιάζεται ως ανασυγκρότηση του παρελθόντος, να είναι ταυτόχρονα αληθινή και να προσφέρεται σε ερμηνείες και βέβαια να διατηρεί το ενδιαφέρον. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να σχεδιάσει δραστηριότητες που να δίνουν νόημα στη γνώση που καλούνται να αποκτήσουν τα παιδιά. Με αυτό τον τρόπο τα παιδιά μπορούν να αρχίσουν να κατανοούν το πώς γίνεται η ιστορία, να καταλάβουν τι κάνει μια αφήγηση ιστορική, πώς κατασκευάζεται και ποια κριτήρια χρησιμοποιούνται για την αξιολόγησή της έστω και αν τα ίδια δεν πρόκειται να γίνουν ιστορικοί. Οι μαθητές/τριες και οι μαθήτριες καλούνται αντί για παθητικοί καταναλωτές να μετατραπούν σε παραγωγούς δικών τους ιστοριών για να κατανοήσουν τον τρόπο με τον οποίο κατασκευάζεται η ιστορική γνώση (Rosa, 1994).

2. ΤΑ ΨΗΦΙΑΚΑ ΔΙΔΑΚΤΙΚΑ ΣΕΝΑΡΙΑ

Με τον όρο «διδακτικό σενάριο» ορίζεται η σύγχρονη διδακτική και παιδαγωγική μονάδα εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων εντός προκαθορισμένου χρονικού πλαισίου. Πρόκειται για μια «περιγραφή διδασκαλίας με γνωστικό αντικείμενο, εκπαιδευτικούς στόχους, διδακτικές αρχές και σχολικές πρακτικές» (EAITY, 2007). Ένα πολύ σημαντικό στοιχείο του διδακτικού σεναρίου είναι η ροή μαθησιακών δραστηριοτήτων και

η χρήση συγκεκριμένων μαθησιακών πόρων. Με άλλα λόγια στο διδακτικό σενάριο καθορίζονται τα μέσα, το υλικό, οι δραστηριότητες που πρέπει να υλοποιήσουν οι εκπαιδευόμενοι. Το διδακτικό σενάριο αντιδιαστέλλεται με το σχέδιο μαθήματος (E-AITY, 2008) επειδή με το δεύτερο περιγράφεται μια πιο μηχανιστική διαδικασία (περιγραφή φάσεων διδασκαλίας, όπως αφόρμηση, ανάπτυξη κτλ).

Το διδακτικό σενάριο συνδυάζει παιδαγωγικά και διδακτικά στοιχεία καθώς ενδυναμώνει την αυτενέργεια του εκπαιδευτικού ο οποίος διαμορφώνει συγκεκριμένους μαθησιακούς στόχους προσαρμοσμένους στο «εδώ και το τώρα» της τάξης του. Επιπλέον, καθοριστική είναι η υποστηρικτική εμπλοκή των ΤΠΕ, με την έννοια της καλλιέργειας δεξιοτήτων. Στην περίπτωση του μαθήματος της ιστορίας π.χ. εμπλέκονται δραστηριότητες όπως έρευνα ιστορικών πηγών στο διαδίκτυο ή κατασκευή χρονογραμμών ή μελέτη χαρτών από εκπαιδευτικά λογισμικά.

Το ψηφιακό διδακτικό σενάριο εμπεριέχει τα προηγούμενα χαρακτηριστικά και συμπληρωματικά επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να δομήσει εξολοκλήρου τις μαθησιακές δραστηριότητες ή να εντάξει μαθησιακούς πόρους σε ένα ηλεκτρονικό περιβάλλον συνεργασίας. Εδώ πρέπει να επισημανθεί ότι το ψηφιακό σενάριο, για το οποίο γίνεται λόγος στην παρούσα μελέτη, δεν έχει σχέση με τα σενάρια εκπαιδευτικών λογισμικών, τα οποία υλοποιούνταν σε παλαιότερη φάση. Τα λογισμικά εκείνα ήταν κλειστά, με την έννοια ότι περιελάμβαναν προσομοιώσεις, εικονικές αναπαραστάσεις και τεστ ηλεκτρονικής αξιολόγησης. Αντίθετα τα σύγχρονα ψηφιακά σενάρια παρέχουν πλήρη αυτονομία του εκπαιδευτικού για να διαμορφώσει τη ροή των δραστηριοτήτων, να επιλέξει πόρους, να υιοθετήσει διαφοροποιημένες διδακτικές στρατηγικές. Αντιστοίχως ανοιχτά λειτουργούν και τα λογισμικά του Web 2.0, π.χ. εννοιολογικές χαρτογραφήσεις ή συζητήσεις σε forum κτλ. Ένα επίσης σημαντικό χαρακτηριστικό των σύγχρονων ψηφιακών σεναρίων είναι η ευελιξία τους, δηλαδή η δυνατότητα τροποποίησης (πόρων, δραστηριοτήτων) και η μεταφερισιμότητά τους, δηλαδή η ένταξή τους σε διαφορετικά ηλεκτρονικά περιβάλλοντα ή πλατφόρμες (π.χ. moodle, openeclass κτλ).

3. ΤΑ ΨΗΦΙΑΚΑ ΔΙΔΑΚΤΙΚΑ ΣΕΝΑΡΙΑ ΣΤΗΝ ΙΣΤΟΡΙΑ

Οι εκπαιδευτικοί που σχεδιάζουν σενάρια μάθησης στην ιστορία καλούνται να συμπεριλάβουν σε αυτά τις τρεις διαστάσεις της: γνώσεις, δηλαδή εμπειρικά δεδομένα, έννοιες, δηλαδή θεωρητικά εργαλεία και δεξιότητες, δηλαδή τεχνικές επεξεργασίας και ανάλυσης σε αξεδιάλυτα αλληλένδετη μορφή. Η έμφαση θα δοθεί στις ερωτήσεις

για τα τεκμήρια και τα προβλήματα της ερμηνείας. Οι έννοιες της αλλαγής μέσα στο χρόνο και της ποικιλίας είναι κεντρικές στην ιστορία και απαραίτητες σε ένα σενάριο μάθησης. Η συνεχής σύγκριση ανάμεσα στο τότε και στο τώρα καθώς και ανάμεσα σε διαφορετικούς ανθρώπους και περιόδους ευνοεί την κατανόηση της αλλαγής και καλλιεργεί την ανοχή στη διαφορά.

Η ομαδική εργασία έχει αναμφισβήτητη πρωταρχική θέση σε ένα σενάριο μάθησης. Τα παιδιά θα πρέπει να μάθουν να συνεργάζονται, να ανταποκρίνονται σε ρόλους ομάδας τους οποίους θα κληθούν να υποστηρίξουν στην ενήλικη ζωή τους, να ανταλλάξουν απόψεις, να αιτιολογήσουν τα επιχειρήματά τους, να πείθουν και να αποδέχονται την απόρριψη της δικής τους άποψης. Ωστόσο, εξίσου μπορεί να κινητοποιήσει τα παιδιά και η ατομική εργασία. Η ενασχόληση με τις πηγές συχνά μπορεί να γίνει ατομική υπόθεση και να καταλήξει σε συζήτηση στο πλαίσιο της ομάδας. Σε κάθε περίπτωση οποιαδήποτε μέθοδο και αν ακολουθήσει η έρευνα των παιδιών οφείλει να καταλήξει σε ένα αποτέλεσμα με το οποίο να ανακοινώνει τα πορίσματά της στην τάξη με εύληπτο και συνεκτικό τρόπο.

Τα σενάρια μάθησης στην ιστορία καλούνται να συνδεθούν με κάποιες βασικές ιστορικές «πραγματικότητες»: α) με το «πραγματικό», το παρόν και το «ιστορικό» παρελθόν και β) με κάποιες βασικές ιστορικές διαδικασίες: τη χρήση καταλοίπων ως πηγών και την ερμηνεία τους ως ιστορικών μαρτυριών και τη διαμόρφωση ιστορικών υποθέσεων ή συμπερασμάτων. Οι πραγματικότητες και οι διαδικασίες αυτές ενυπάρχουν σε κάθε τύπο ιστορικής σκέψης όμως η εννοιολογική σύλληψή τους θα διαμορφωθεί από το συγκεκριμένο κάθε φορά σενάριο μάθησης το οποίο είναι αποτέλεσμα ενός συγκεκριμένου θεωρητικού, κοινωνικού και πολιτισμικού πλαισίου μέσα στο οποίο η ιστορική σκέψη πραγματώνεται.

3.1. Διερευνώντας την ιστορική σκέψη μέσα από σενάρια μάθησης

Η παραπάνω κοινωνικοπολιτισμική προσέγγιση του διδακτικού σχεδιασμού θα κατευθύνει τη διερεύνηση της κριτικής σκέψης μέσα από τα σενάρια μάθησης τα οποία καλούνται να βασιστούν και να προσαρμοστούν στη θεωρητική επεξεργασία εννέα σημείων, μέσα στο πλαίσιο των μοντέρνων θεωρήσεων της ιστορίας, όπως αυτές έχουν διαμορφωθεί στη Βρετανία κυρίως (Νάκου, 2000).

Σημείο 1: Η ιστορική σκέψη προσλαμβάνεται ως μια διανοητική ενέργεια με την οποία ο μαθητής ως «ιστορικός» κοιτά το παρελθόν προσπαθώντας να το προσεγγίσει.

Υπό αυτή την έννοια το σενάριο μάθησης θα κατευθύνει τους μαθητές/τριες σε δραστηριότητες που θα ανασυνθέτουν το παρελθόν μέσα από το βλέμμα του παρόντος.

Σημείο 2: Ο «ιστορικός»/σχεδιαστής του σεναρίου μάθησης συλλέγει και χρησιμοποιεί κάθε λογής κατάλοιπα του παρελθόντος ως πηγές τις οποίες επιχειρεί να ερμηνεύσει ως ιστορικές μαρτυρίες ή τεκμήρια. Ωστόσο, το κατάλοιπο το ίδιο δεν μπορεί να μιλήσει από μόνο του για το παρελθόν. Ο ιστορικός θέτει ερωτήματα και μόνο υπό τον όρο αυτής της σχέσης το κατάλοιπο μεταφέρεται σε ιστορική πηγή. Το κεντρικό ερώτημα σε ένα σενάριο μάθησης στην ιστορία θα τεθεί από τον ίδιο το σχεδιαστή του, τον εκπαιδευτικό, αλλά και κατά τη διαδικασία των δράσεων οι μαθητές/τριες θα κληθούν, ενδεχομένως να διατυπώσουν διευκρινιστικά ερωτήματα και να τα απαντήσουν αξιοποιώντας τις διαθέσιμες κατάλληλες μαρτυρίες.

Σημείο 3: Το παρελθόν δεν είναι μέσα σε ένα κενό χρόνου αλλά φορτισμένο με ανθρώπινες προθέσεις, πράξεις και σκέψεις. Συνεπώς οι μαρτυρίες θα ερμηνευτούν με βάση το ανθρώπινο πλαίσιο τους.

Σημείο 4: Οι πράξεις και οι σκέψεις των ανθρώπων τις οποίες προσπαθεί ο «ιστορικός» να προσεγγίσει ανήκαν σε μια συγκεκριμένη κοινωνία, σε ένα συγκεκριμένο πολιτισμό, σε συγκεκριμένο χώρο και χρόνο. Η ερμηνεία, επομένως, των διαθέσιμων πηγών πρέπει να λαμβάνει υπόψη το ιδιαίτερο ιστορικό, κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον.

Σημείο 5: Αλλά και ο ίδιος ο μελετητής των πηγών ανήκει σε μια συγκεκριμένη κοινωνία, σε ένα πολιτισμικό περιβάλλον, σε ένα συγκεκριμένο χώρο και χρόνο και η σκέψη του επηρεάζεται αν δεν προσδιορίζεται από αυτό το ιδιαίτερο κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον του παρόντος.

Σημείο 6: Κάθε τεκμήριο φέρει τρεις βασικούς και διακριτούς τύπους ερμηνείας καθώς φέρει ταυτόχρονα το νόημα του δημιουργού του, το νόημα που το ίδιο επιβάλλει ανεξάρτητα από το νόημα του δημιουργού του και το νόημα που ο αναγνώστης του επιβάλλει ερμηνεύοντάς το. Στις παραπάνω ποικίλες δυσκολίες προστίθεται το γεγονός ότι ο ιστορικός παρατηρεί τις ανθρώπινες πράξεις του παρελθόντος εκ των υστέρων, αξιολογώντας, μεταξύ άλλων και τις συνέπειές τους μέσα στο φίλτρο του παρόντος. Ο σχεδιαστής των ιστορικών σεναρίων μάθησης καλείται να προσανατολίσει το δικό του αλλά και το βλέμμα των μαθητών του κατάλληλα λαμβάνοντας υπόψη τις παραπάνω ερμηνευτικές δυσκολίες.

Σημείο 7: Ο «ιστορικός» καλείται να ερμηνεύσει τις πηγές ως προερχόμενες από ένα συγκεκριμένο ιστορικό πλαίσιο και ταυτόχρονα ως επηρεασμένες από το χρόνο που

έχει μεσολαβήσει μεταξύ του τότε και του τώρα. Τα κατάλοιπα του παρελθόντος έχουν φτάσει στο παρόν –τα περισσότερα τουλάχιστο από αυτά– φορτισμένα από τις ερμηνείες που τους έχουν αποδοθεί στη διάρκεια του χρόνου από άλλους ιστορικούς. Επιπλέον ο «ιστορικός» μαθητής θα κληθεί να κατανοήσει το νου και τη σκέψη που βρισκόταν πίσω από τις πράξεις των ανθρώπων του παρελθόντος. Επομένως το σενάριο πρέπει να κατευθύνει προς μία ιστορική σκέψη που είναι κριτική και παράλληλα με ενσυναίσθηση, φαντασία, ενόραση και εμπίωση.

Σημείο 8: Το σενάριο θέτει ερωτήματα στις μαρτυρίες που παρελθόντος για να μπορέσουν να χρησιμοποιηθούν ως πηγές. Ο τύπος αυτών των ερωτήσεων είναι αποτέλεσμα του κοινωνικού, πολιτισμικού και ιδεολογικού περιβάλλοντος του σχεδιαστή του σεναρίου και με αυτή την έννοια το ιστορικό σενάριο μάθησης είναι ιδεολογικά προσανατολισμένο και εκφράζει την ταυτότητα του δημιουργού του.

Σημείο 9: Κάθε σενάριο μάθησης στην ιστορία επιχειρεί να αναδομήσει διερευνητικά ένα σημείο του παρελθόντος θέτοντας το κατάλληλο ερώτημα. Ωστόσο, κάθε αναδόμηση του παρελθόντος δεν μπορεί να είναι η μοναδική γιατί κάθε αναδόμηση εξαρτάται από σχετική ιστορική γνώση και σχετικές ιστορικές ερωτήσεις. Η ιστορική σκέψη ολοκληρώνεται στο πλαίσιο της κοινότητας μέσα στο πλαίσιο της οποίας ελέγχεται, αξιολογείται και αποκτά νόημα. Μέσα στο χαρακτήρα της διαδικασίας της ιστορίας είναι ο ιστορικός που διάλογος που συμπληρώνει ή εμπλουτίζει την ιστορική γνώση. Τα σενάρια μάθησης ιστορίας μπορούν να αποτελέσουν μέρη αυτού του διαλόγου συνεισφέροντας ως μικρές διερευνητικές προτάσεις στην εξέλιξη της ιστορικής σκέψης.

3.2. Διαθεματική προσέγγιση της ιστορικής γνώσης

Οι δραστηριότητες ενός ψηφιακού σεναρίου για το γνωστικό αντικείμενο της Ιστορίας θα πρέπει να είναι με τέτοιο τρόπο σχεδιασμένες, ώστε να ενισχύουν τη διαθεματικότητα. Η γνώση δεν αποκτάται με μία μόνο οπτική αλλά με τη συμβολή πολλών επιστημών. Έτσι, μια δραστηριότητα για παράδειγμα που μπορεί να βοηθήσει στην κατανόηση ενός ιστορικού γεγονότος μπορεί επίσης να δώσει τη δυνατότητα να εμπλακεί το μάθημα της Γλώσσας, η Λογοτεχνία κ.ά. Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα θα μπορούσε να αποτελέσει η μελέτη του «Ύμνου εις την Ελευθερίαν», με βάση την οποία θα μπορούσαμε να διδάξουμε ποίηση, Γλώσσα, και βέβαια Ιστορία, αλλά και να παροτρύνουμε τους μαθητές/τριες να ηχογραφήσουν την απαγγελία των στίχων

του Σολωμού με τη δική τους φωνή. Ο σκοπός και μόνο του εγχειρήματος έχει εξασφαλίσει τη συμμετοχή όλων των μαθητών. Αν αυτό μάλιστα συνδεθεί και με δημοσιοποίηση του «κατορθώματος» (δημοσίευση σε ιστοσελίδα, συμμετοχή σε γιορτή ή εκδήλωση), τότε θα ενθουσιάσει τους μαθητές/τριες. Εκτός αυτού είναι δυνατόν μέσω του διαδικτύου να βρουν και να ακούσουν άλλες απαγγελίες του Ύμνου, πληροφοριακά στοιχεία για το έργο του Σολωμού κ.λπ.

Σε κάθε περίπτωση όμως θα πρέπει ο μαθητής να έχει τη δυνατότητα να αποτυπώσει και να εκφράσει τις νέες γνώσεις. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί με την προσθήκη φύλλων εργασίας σε κάθε σημείο του σεναρίου (και όχι μόνο στην αρχή κάθε φάσης) όπου με κατάλληλες δραστηριότητες θα γίνει δυνατή η διαθεματική προσέγγιση και η πολύπλευρη ενασχόληση των μαθητών με το προς διαπραγμάτευση ζήτημα. Καλό θα είναι οι δραστηριότητες να παραπέμπουν σε αυθεντικά κείμενα για τη μελέτη των γεγονότων με ταυτόχρονη μεταφορά της γλώσσας και του κλίματος εκείνης της εποχής. Στην περίπτωση της σύνδεσης του ιστορικού γεγονότος με τον γεωγραφικό χώρο πρέπει να οπτικοποιείται η πληροφορία με τη χρήση χαρτών για παράδειγμα, τη μέτρηση αποστάσεων, έτσι ώστε να μπορούν να βγαίνουν και τα ανάλογα συμπεράσματα για την εξέλιξη του γεγονότος με βάση την γεωγραφική θέση. Ως καταλληλότερα παραδείγματα είναι η ψηφιακή προβολή του χάρτη στην περιοχή των Θερμοπυλών, του Μαραθώνα, της Σαλαμίνας, του Ναυαρίνου κ.λπ.

Παραδείγματα: Η προσπάθεια του εκπαιδευτικού και των μαθητών να ερμηνεύσουν την εικονομαχία απαιτεί τη μελέτη της εκκλησιαστικής ιστορίας και της θρησκευολογικής πλευράς του ζητήματος. Η οπτική της οικονομικής επιστήμης (από άποψη ορολογίας π.χ.) μπορεί, ακόμα, να συμβάλει στην ερμηνεία της βιομηχανικής επανάστασης, όπως επίσης και να διασυνδέσει τις εξελίξεις του 17^{ου} αιώνα με τις διαμορφωμένες από την εποχή των Ανακαλύψεων οικονομικές συνιστώσες. Η αναγωγή στη σύγχρονη εμπειρία των μαθητών, π.χ. ο ρόλος και τα καθήκοντα των φύλων σε διάφορες εποχές, αποτελεί επίσης μια μορφή διαθεματικότητας και ενεργοποιεί συχνά τους μαθητές/τριες καθώς αφορά στη δική τους βιωμένη εμπειρία (π.χ. σύνδεση του ιστορικού φαινομένου με επίσκεψη σε μουσείο ή αρχαιολογικό / ιστορικό χώρο).

3.3. Ανοιχτά, ευέλικτα προγράμματα σπουδών – σύνδεση με το ισχύον Πρόγραμμα Σπουδών

Εκ πρώτης όψεως, τα νέα ανοιχτά και ευέλικτα Προγράμματα Σπουδών φαίνονται αντίθετα ως προς τα ισχύοντα, όμως δεν αλληλοαποκλείονται. Το ισχύον «σπειροειδές» πρόγραμμα σπουδών επιτάσσει τη σταδιακή και εξελικτική οργάνωση των περιεχομένων μάθησης, άρα ο εκπαιδευτικός πρέπει να έχει την εποπτεία του συνόλου της ύλης με σκοπό την περιοδολογική τοποθέτηση και τον έγκαιρο προγραμματισμό (ΜΠΕ, 2012, ΕΠΠΣ). Από την άλλη ο εκπαιδευτικός μπορεί να διερευνήσει τη συγχρονία μιας ιστορικής περιόδου, αναλύοντας μέσα στο σενάριό του πλευρές ενός ζητήματος. Οπωσδήποτε το διδακτικό σενάριο πρέπει να κινείται μέσα στους στόχους και τον προγραμματισμό της ύλης η οποία έχει καθοριστεί από το αναλυτικό πρόγραμμα. Η παράλειψη, για παράδειγμα, των τελευταίων ιστορικών περιόδων στην Ιστορία Β΄ Λυκείου (Μεταρρύθμιση, Διαφωτισμός και Αμερικανική - Γαλλική Επανάσταση) δημιουργεί ασυνέχεια στο μαθητή ο οποίος θα πρέπει να παρακολουθήσει το επόμενο σχολικό έτος τις εξελίξεις του 19^{ου} αιώνα (Ανατολικό Ζήτημα, Εθνικισμοί, ανταγωνισμοί ευρωπαϊκών δυνάμεων κτλ) και, κατ' αυτό τον τρόπο, θα έχει ημιτελή εικόνα της προηγούμενης ιστορικής περιόδου. Σε κάθε περίπτωση ο προγραμματικός περιορισμός της ανάπτυξης του διδακτικού σεναρίου μέχρι και τρεις ώρες βοηθά προς αυτή την κατεύθυνση.

Παραδείγματα: Η κλασική Αθήνα του 5^{ου} αιώνα π.Χ. (ιστορία Α΄ Λυκείου) μπορεί να διερευνηθεί από την άποψη των πολιτικών, δημοκρατικών θεσμών που αναπτύσσονται (εκκλησία του δήμου, αριστοκρατικές καταβολές άλλων θεσμών κτλ). Η εποχή του Ιουστινιανού στην ιστορία Β΄ Λυκείου μπορεί να γίνει αντικείμενο επεξεργασίας σε ένα διδακτικό σενάριο, το οποίο αφορά στις κοινωνικές διαστάσεις της πολιτικής του (Στάση του Νίκα, κοινωνική πολιτική μέσω των Νεαρών και του νομοθετικού του έργου). Ο Α΄ παγκόσμιος πόλεμος στην ιστορία Γ΄ Λυκείου μπορεί να αναπτυχθεί από την άποψη των στρατιωτικών καινοτομιών ή να διασυνδεθεί αιτιακά με την εποχή του Ανατολικού ζητήματος στη Βαλκανική, των ιμπεριαλιστικών ανταγωνισμών των προηγούμενων αιώνων κτλ. Σημαντικό ρόλο εδώ παίζει η επισήμανση της φύσης της κάθε διδακτικής ενότητας (συμβαντολογική, πολιτισμική, ανθρωπογεωγραφική κτλ), οπότε ο εκπαιδευτικός προσαρμόζει το ψηφιακό σενάριο και ανάλογα με τη φύση του μαθήματος. Στην κατεύθυνση του εναρμονισμού με τους στόχους και τους χρονικούς περιορισμούς μπορεί να βοηθήσει επίσης και ο προσδιορισμός πολύ συγκεκριμένων αξόνων μελέτης, βάσει των οποίων θα κινηθεί η αναζήτηση των μαθητών. Μερικοί τέτοιοι άξονες μπορεί να είναι οι εξής:

- Ο χώρος, ο χρόνος: να εντάξουν οι μαθητές/τριες το ιστορικό γεγονός ή φαινόμενο στον ιστορικό χρόνο – περίοδο και στο φυσικό, γεωπολιτικό χώρο των γεγονότων (αυτοκρατορίες, κράτη, Ελλάδα, Ευρώπη)
- Κοινωνία, οικονομία: Αιτίες ή αποτελέσματα που αφορούν στο κοινωνικό ή οικονομικό επίπεδο.
- Πολιτισμός, τέχνες, θρησκεία: Ποιοι τομείς επηρεάζονται από τα γεγονότα ή φαινόμενα;

3.4. Επιστημονική εγκυρότητα και Επιστημονικός λόγος

Η σχεδίαση ψηφιακών σεναρίων προϋποθέτει τον λεπτομερή έλεγχο των πηγών, αφού όλοι γνωρίζουν ότι το επιστημονικό πεδίο της Ιστορίας προσφέρεται για διαστρέβλωση των γεγονότων, παραπληροφόρηση και παράθεση ψευδών πληροφοριών. Επιπρόσθετα, είναι δυνατό σε ορισμένες έγκυρες πηγές να υπάρχουν μηνύματα ή υπονοούμενα που δεν αρμόζουν σε μια σχολική τάξη του Δημοτικού Σχολείου, όπως επίσης μια ταινία ή ένα ντοκιμαντέρ που δεν ενδείκνυται να τις παρακολουθήσουν οι μαθητές/τριες. Επίσης θα πρέπει οι σχεδιαστές ψηφιακών σεναρίων για την Ιστορία να λάβουν υπόψιν τους ότι ορισμένα κείμενα που μπορεί για μαθητές/τριες Γυμνασίου να είναι ευκολονόητα, να μην είναι σε θέση να τα κατανοήσουν οι μαθητές/τριες του Δημοτικού Σχολείου. Έτσι, είναι βασικό ο λόγος να είναι απλός (και όχι απλοϊκός), το οπτικοακουστικό υλικό ευμνημόνευτο, χρήσιμο και πρακτικό.

Μια άλλη προδιαγραφή που θα μπορούσε να τεθεί στη σχεδίαση ψηφιακών σεναρίων Ιστορίας είναι η χρήση αξιόπιστων ιστοχώρων για την άντληση πληροφοριών ή την ανάγνωση ενός σημαντικού κειμένου ή έργου και όχι ιστότοπων που μπορεί είτε να πάψουν να είναι επισκέψιμοι (blogs, wikis κ.λπ.) είτε το περιεχόμενό τους να μπορεί να μεταβάλλεται από οποιονδήποτε ή να αλλάξει κάποια στιγμή στο μέλλον (Βικιπαίδεια κ.λπ.). Ιδανική και κατάλληλη περίπτωση είναι αυτή των επισκέψεων σε επίσημους και μόνιμους ιστότοπους, όπως αυτός της Βουλής των Ελλήνων, της Προεδρίας της Δημοκρατίας, του Ιδρύματος Μείζονος Ελληνισμού, του Εργαστηρίου Νέου Ελληνισμού κ.λπ., αφού το περιεχόμενό τους χαρακτηρίζεται επιστημονικό, σταθερό, και σε ορισμένες περιπτώσεις αυθεντικό.

Παραδείγματα: Είναι σημαντική η έστω στοιχειώδης βιβλιογραφική τεκμηρίωση όσων επιχειρεί ο εκπαιδευτικός να συνθέσει σε ένα διδακτικό σενάριο. Η αναφορά σε έργα του Hobsbawm για την ευρωπαϊκή ιστορία των δυο τελευταίων αιώνων

είναι ένα παράδειγμα. Επίσης, και ειδικότερα εν σχέσει με τη χρήση ψηφιακών πηγών, είναι σημαντικό να δηλώνονται οι πηγές προέλευσης κειμενικού και εικονιστικού υλικού. Εξειδικευμένες σελίδες επιστημονικών φορέων, όπως πανεπιστήμια, ιδιωτικές και δημόσιες ψηφιοποιημένες συλλογές, σώματα κειμένων, αποθετήρια ψηφιακών και άλλων πηγών από ερευνητικά ιδρύματα κτλ είναι προτιμότερες για χρήση από μια απλή αναφορά σε ένα δικτυακό χώρο ανώνυμο, όπως ιδιωτικό blog ή forum συζητήσεων. Το εικονογραφικό λεξικό κλασικής μυθολογίας (LIMC) είναι ένα αποθετήριο εικονογραφικών απεικονίσεων της κλασικής μυθολογίας το οποίο μπορεί να αξιοποιηθεί σε σενάρια που αφορούν στην αρχαία εποχή. Κειμενικά, λεξικογραφικά και άλλα αποθετήρια (συλλογή Perseus της αρχαίας ελληνικής γραμματείας ή το Λεξικό της Μεσαιωνικής Ελληνικής Δημώδους Γραμματείας του Κριαρά) βρίσκονται στη διάθεση του εκπαιδευτικού προκειμένου να τα αξιοποιήσει ο ίδιος προς διευκόλυνσή του ή να εντάξει αντίστοιχες δραστηριότητες αναζήτησης στο σενάριό του. Αντίστοιχα πρέπει να εκπαιδευτούν οι μαθητές/τριες στην ορθολογική επιλογή και αξιοποίηση των πηγών

3.5. Ενίσχυση της ενεργητικής ερευνητικής μάθησης

Τα ψηφιακά σενάρια που προορίζονται για τη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας στο Δημοτικό Σχολείο θα πρέπει να λειτουργούν ως εργαλείο που να προτρέπει και να ωθεί τους μαθητές/τριες να ερευνήσουν και να αναζητήσουν τις πληροφορίες που χρειάζονται. Αυτό προδιαγράφει ένα πλαίσιο με τέτοιου είδους ερωτήσεις που να προσφέρουν το ερέθισμα και τη δυνατότητα στους μαθητές/τριες να ενεργοποιήσουν την ερευνητική τους διάθεση και να καλλιεργήσουν το ανάλογο πνεύμα. Μια καλή περίπτωση για να δημιουργηθεί αυτό το πλαίσιο μπορεί να είναι για παράδειγμα η ανάθεση -μέσω δραστηριοτήτων σε ένα ψηφιακό περιβάλλον- ορισμένης «αποστολής» με τις ανάλογες κατευθύνσεις, συγκεκριμένους στόχους και τα κατάλληλα προσδοκώμενα αποτελέσματα. Το μάθημα της Ιστορίας προσφέρει από τη φύση του τέτοιες ευκαιρίες στους μαθητές/τριες του Δημοτικού Σχολείου, κινητοποιώντας με αυτόν τον τρόπο τα εσωτερικά κίνητρα μάθησής τους και τη δημιουργική τους ικανότητα. Για παράδειγμα, η δημιουργία μιας χρονογραμμής από τους ίδιους τους μαθητές/τριες αποτελεί μια πρώτης τάξεως ευκαιρία για συνεργατική έρευνα, αν αυτό μάλιστα υποστηρίζεται από ένα κατάλληλα διαμορφωμένο ψηφιακό περιβάλλον. Οι δραστηριότητες θα πρέπει να είναι με τέτοιον τρόπο σχεδιασμένες, έτσι ώστε να αναδεικνύουν τη σημασία που έχει η διαδικασία της μάθησης κι όχι το αποτέλεσμα, και να προσφέρουν την ευκαιρία για ομαδική εργασία και συνεργασία

των μαθητών. Έτσι, στο πλαίσιο όσων αναφέρθηκαν παραπάνω, θα πρέπει να αποφεύγεται στον σχεδιασμό των δραστηριοτήτων να χρησιμοποιούνται ερωτήσεις που στοχεύουν μόνο στον έλεγχο των γνώσεων (π.χ. κλειστού τύπου). Εφόσον ένας από τους βασικούς σκοπούς του μαθήματος είναι και η ανάπτυξη ιστορικής σκέψης και σταδιακά ιστορικής συνείδησης, οι ερωτήσεις πρέπει να αποσκοπούν στην κινητοποίηση της κρίσης, της επινοητικότητας και της φαντασίας.

3.6. Προβολή δημοκρατικών, κοινωνικών και ανθρωπιστικών αξιών

Το μάθημα της Ιστορίας είναι το κατεξοχήν κατάλληλο για να διδάξουμε στους μαθητές/τριες αξίες και αρχές που αφορούν τη δημοκρατία, τον άνθρωπο, την κοινωνία. Σε όλα τα βιβλία των τάξεων του Δημοτικού Σχολείου στις οποίες διδάσκεται η Ιστορία μπορεί ο εκπαιδευτικός να εντοπίσει πολλά σημεία που προσφέρονται για τέτοιου είδους προσεγγίσεις. Κατά τη σχεδίαση των δραστηριοτήτων που περιλαμβάνει ένα ψηφιακό σενάριο της Ιστορίας θα πρέπει να ληφθεί υπόψη η ευαισθητοποίηση των μικρών μαθητών σε θέματα που άπτονται του πολιτισμού μας, και που μπορούν να υποστηριχθούν με βάση τη μελέτη και παρατήρηση των ιστορικών κειμένων-πηγών, εικόνων, έργων τέχνης αλλά και με καθετί που μπορεί να προσδώσει και να εμφυσήσει στα παιδιά το νόημα και την αξία της υποστήριξης των αξιών και αρχών που προαναφέρθηκαν.

Έτσι λοιπόν, χρησιμοποιούμε ένα προσιτό και ελκυστικό θέ(α)μα στα παιδιά το οποίο θα τραβήξει την προσοχή τους και θα υποκινήσει το ενδιαφέρον τους. Αν μάλιστα αυτό γίνει εντυπωσιακά ή πρωτότυπα, κι επιπρόσθετα με τη χρήση των ΤΠΕ, θα εξασφαλιστεί η αμέριστη και απερίσπαστη προσοχή των μαθητών. Προσφέροντας ένα ευχάριστο και «άνετο» μαθησιακό περιβάλλον ταυτόχρονα μπορεί να περαστεί ένα διαφορετικό μήνυμα, μια άλλη οπτική, μια καινούργια γνώση και δεξιότητα, εκμεταλλευόμενοι τη δημοφιλία του θέματος. Για παράδειγμα, στους μαθητές/τριες των μεγάλων (κυρίως) τάξεων διακρίνεται μια (νοσηρή) προσκόλληση και ενασχόληση με ό,τι έχει να κάνει με όπλα και εν γένει με τον πόλεμο. Αυτό αφορά σχεδόν το σύνολο των αγοριών. Στα κορίτσια βέβαια τα ενδιαφέροντα μετατοπίζονται σε πιο «ευαίσθητα» θέματα, όπως η φιλοζωία, οι σχέσεις μεταξύ των ανθρώπων, η συγκίνηση. Έτσι για παράδειγμα προβάλλοντας στους μαθητές/τριες μια ταινία σχετική με τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο ενώ από τη μία ικανοποιούνται με το θέαμα, ταυτόχρονα δέχονται και το μήνυμα της αναγκαιότητας της ειρήνης, της ελπίδας της υπομονής, της

προσμονής, της ανθρωπιάς. Αντιλαμβάνονται τη φρικαλεότητα του πολέμου, κατανοούν τον πόνο και τη δυστυχία του και παίρνουν θέση στο υποσυνείδητό τους φιλειρηνικά αισθήματα. Εκτός αυτού οι μαθητές/τριες καλλιεργούν το αισθητήριό τους σε θέματα τέχνης, γλώσσας, οπτικού εγγραμματοςμού και -γιατί όχι- κινηματογραφικής συμπεριφοράς (ίσως είναι και το σπουδαιότερο!).

4. ΤΑ ΔΙΔΑΚΤΙΚΑ ΣΕΝΑΡΙΑ ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΜΕ ΤΗΝ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΣΥΓΧΡΟΝΩΝ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΩΝ ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Ένα διδακτικό σενάριο στην ιστορία πρέπει αρχικά να θέτει ένα ερώτημα από τον εκπαιδευτικό/δημιουργό του με στόχο να συνθέσει και οροθετήσει το ιστορικό αντικείμενο που θα διερευνήσουν οι μαθητές/τριες και οι μαθήτριες. Στο επόμενο βήμα συγκεντρώνει παρουσιάζει αλλά και αφήνει περιθώρια διερεύνησης των μαρτυριών/πηγών που έχουν αφήσει οι άνθρωποι του παρελθόντος και τα οποία θα επιτρέψουν στην απάντηση με τον πιο συνεκτικό και πλήρη δυνατό τρόπο στο ερώτημα που έχει τεθεί. Ως πηγές μπορούν να θεωρηθούν κάθε είδους υλικό από το οποίο μπορεί να προκύψει γνώση για το παρελθόν: έγγραφα, εικόνες χειροτεχνήματα, μνημεία κλπ. και αποτελούν, κατά κάποιο τρόπο, την πρώτη ύλη της ιστορικής μας έρευνας. Οι μαθητές/τριες, ως ερευνητές ιστορικοί θα πρέπει να συνειδητοποιήσουν, μέσα από στοχευμένες δραστηριότητες, και να κατανοήσουν ότι η ιστορική έρευνα δεν είναι συσσώρευση περασμένων γεγονότων αλλά κατασκευή των ιστορικών γεγονότων μέσα από τα ερωτήματα και την προβληματική που τους έχει δοθεί.

Οι δραστηριότητες στις οποίες καλεί ένα σενάριο μάθησης τους μαθητές/τριες να εμπλακούν διερευνητικά διαμεσολαβούνται από τεχνολογικά εργαλεία. Άλλωστε τα τελευταία χρόνια οι ΤΠΕ προβάλλονται από τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών ως ένας εκσυγχρονιστικός τρόπος επαναπροσδιορισμού του τρόπου και των μεθόδων διδασκαλίας. Όσο αφορά στην ιστορία, νέα είδη υπερκειμένων εμφανίζονται με οπτικό και ηχητικό περιεχόμενο που λειτουργούν ως τεκμήρια του παρελθόντος. Το υπερκείμενο διευκολύνει τη συσχέτιση των πηγών λόγω ακριβώς της μη γραμμικής ανάγνωσής του. Νέο είδος τεχνολογικού εγγραμματοςμού εμφανίζεται καθώς το ψηφιακό πολυτροπικό υπερκείμενο πρέπει να οργανωθεί σε επίπεδα και να αναπτυχθούν δεξιότητες ανάλυσης και ερμηνείας του. Το διαδίκτυο λειτουργεί ως καινοτόμος χώρος δημοσίευσης ιστορικών έργων. Το έργο χάνει το αμετάβλητο στοιχείο του αποκτώντας νέες δυνατότητες διαρκούς ενημέρωσης.

Οι ΤΠΕ μπορούν να υποστηρίξουν τους μαθητές/τριες στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων που απαιτούνται από την ιστορική επιστήμη. Τα σύγχρονα τεχνολογικά εργαλεία και υπηρεσίες παρέχουν ευκαιρίες στους μαθητές/τριες να επιλέξουν πηγές μέσα από μια ποικιλία μέσων μετάδοσης της πληροφορίας, να αναπαραστήσουν ιστορικά γεγονότα, να αξιοποιήσουν βάσεις δεδομένων, ώστε να φθάσουν σε ασφαλή συμπεράσματα, τέλος να γνωρίσουν την ιστορική σκέψη. Ο τρόπος αυτός αναπαράστασης της πληροφορίας είναι περισσότερο κοντά στους μαθητές/τριες και τις μαθήτριες στο βαθμό που αυτοί είναι «οπτικά προσανατολισμένοι» και εξοικειωμένοι περισσότερο με οπτικούς τρόπους αναπαράστασης. Οι ιστορικές πηγές σε ψηφιακή μορφή επιτρέπουν ανακαλυπτικές μεθόδους διδασκαλίας προάγουν τις κατάλληλες συνθήκες για συνεργατική μάθηση ενώ ενισχύουν τη δημιουργικότητα και τη φαντασία. διευκολύνουν τη διαδικασία παραγωγή και ελέγχου των ιστορικών υποθέσεων. Τα πολυμέσα ταιριάζουν απόλυτα με τον πολυσυλλεκτικό χαρακτήρα της ιστορίας (Γιακουμάτου, 2006).

Ιδιαίτερα η χρήση του διαδικτύου μέσω των βάσεων δεδομένων βοηθά τους μαθητές/τριες στην αναζήτηση τάσεων, στη διατύπωση ιστορικών υποθέσεων, στη διερεύνηση θεωριών. Η προστιθέμενη αξία των βάσεων δεδομένων πολλαπλασιάζεται αν βάλουμε τους μαθητές/τριες στη θέση των κατασκευαστών αυτών καθώς αναπτύσσουν δεξιότητες ταξινόμησης και κατηγοριοποίησης (ό.π.).

Επιπλέον, οι κοινότητες μάθησης του Web 2.0. μπορούν να επηρεάσουν σημαντικά τη μάθηση (Σοφός & Kron, 2010 · Τζιμογιάννης κ.ά., 2012) καθώς οι μαθητές/τριες συμμετέχουν ενεργά σε αυθεντικά περιβάλλοντα μάθησης. Αυτές οι ηλεκτρονικές κοινότητες μάθησης επιτρέπουν στους μαθητές/τριες την υποκειμενική νοηματοδότηση, υποστηρίζουν τη συλλογική εργασία αναπτύσσοντας δεξιότητες επικοινωνίας και συνεργασίας. Αυτή η κοινωνική αλληλεπίδραση συμβάλει στην ανάπτυξη κινήτρων, στη διευκρίνιση εννοιών και στην εξέταση των απόψεων (Augustsson, 2010 · Mason & Rennie, 2008). Στο παραπάνω πλαίσιο της παιδαγωγικής διάστασης του Ιστού 2.0, αναφέρεται συχνά η ανάπτυξη δεξιοτήτων υψηλού γνωσιακού επιπέδου όπως η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης (Hargadon, 2009 · Mindel & Verma, 2006). Ο Salamon (2002) προσθέτει τις δεξιότητες διαπραγματεύσεως και πειθούς, οι Bryer και Chen (2010) τις ερευνητικές δεξιότητες και την αλληλεπίδραση των μαθητών με άλλες κουλτούρες.

Μια σημαντική θεωρητική προσέγγιση της καινοτομίας και αλλαγής που συνεπάγεται η εισαγωγή του Κοινωνικού Ιστού (Web 2.0) στην εκπαίδευση είναι η κοινωνική μάθηση (Hagel & Brown, 2008). Σύμφωνα με την ιδέα αυτή τα νέα χαρακτηριστικά

της μάθησης είναι η κοινωνική οικοδόμηση της κατανόησης ενός περιεχομένου μέσω αναζήτησης και επικοινωνίας σχετικά με το περιεχόμενο αυτό καθώς και μέσω αλληλεπίδρασης με άλλους ανθρώπους. Το «πώς» της μάθησης αποκτά μεγαλύτερη βαρύτητα από «τι». Ο Brown (2009) αναγνωρίζει ότι η μεγαλύτερη αλλαγή που υφίσταται ο χώρος της εκπαίδευσης είναι η αλλαγή της κουλτούρας της μάθησης και της διδασκαλίας καθώς δίνεται έμφαση στην ικανότητα των μαθητών να στήνουν και να συμμετέχουν σε ομάδες. Στις ομάδες αυτές η μάθηση ακολουθεί το σχήμα:

δημιουργία - δημιουργία και ανάκλαση - δημιουργία, ανάκλαση και διαμοίραση

Πρόκειται, σύμφωνα με τον Brown (ό.π.), για την κουλτούρα της συμμετοχής όπου αυτός που μαθαίνει δανείζεται στοιχεία από άλλους τα οποία συνδυάζει με δικά του οικεία στοιχεία και στη συνέχεια τα διαμοιράζει ως μια ολότητα. Στο παραπάνω πλαίσιο, η ταυτότητα αυτού που μαθαίνει αναπτύσσεται μέσω της δημιουργίας και της διαμοίρασης. Με τον τρόπο αυτό, επιταχύνονται οι ικανότητες αυτό-ανάπτυξης που οδηγούν στο να είμαστε «περισσότερο καινοτόμοι μαζί παρά ο καθένας μόνος του». Η κουλτούρα της συμμετοχής αλλάζει τις αντιλήψεις για τη γνώση όπως το «Νομίζω γιατί...» σε «Συμμετέχουμε γιατί ...», «Πρόσβαση στην πληροφορία» σε «Πρόσβαση σε ανθρώπους», «Μελετώ για χάρη των σπουδών μου» σε «Μελετώ με σκοπό να ...». Επιπλέον σημαίνει ότι θεωρούμε τους μαθητές/τριες ως συνεργάτες στη μάθηση.

Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να κατανοήσουν ότι το Web 2.0 δεν αποτελεί ένα ενισχυτικό μέσο της παραδοσιακής διδασκαλίας αλλά επαναπροσδιορίζει την εκπαιδευτική πρακτική προσφέροντας πολλαπλές δυνατότητες για διαμοίραση πηγών και περιεχομένου, αυτο-ρυθμιζόμενη μάθηση, συνεργατική και δια βίου μάθηση. Με άλλα λόγια, ο εκπαιδευτικός Ιστός 2.0 επαναπροσδιορίζει «τι μαθαίνουν οι μαθητές/τριες», «πώς μαθαίνουν οι μαθητές/τριες» και «πού και με ποιους μαθαίνουν οι μαθητές/τριες» (Τζιμογιάννης κ.ά., 2012). Τα σενάρια μάθησης στην ιστορία καλούνται να διαχειριστούν τις κοινότητες μάθησης της ψηφιακής εποχής και να ενσωματώσουν δημιουργικά την ψηφιακή πληροφορία λαμβάνοντας υπόψη τη δυναμική και τη φυσιογνωμία της.

Στη συνέχεια παρουσιάζονται τεχνολογικά εργαλεία που μπορούν να αξιοποιηθούν στα σενάρια μάθησης της ιστορίας και αναπτύσσεται το εκπαιδευτικό πλαίσιο ενσωμάτωσής τους στις μαθητικές δραστηριότητες.

4.1. Διερευνώντας την ιστορική σκέψη των παιδιών με τη βοήθεια ψηφιακών εννοιολογικών χαρτών

Η διερεύνηση της ιστορικής σκέψης των παιδιών και της σχέσης της με την ιστορική γνώση βασίζεται στην αρχική σύλληψη ότι η ιστορική σκέψη αποτελεί μια σύνθετη διανοητική ενέργεια που μεταβάλλεται σύμφωνα με το μεταλλασσόμενο ιστορικό, κοινωνικό, πολιτισμικό και πολιτικό πλαίσιο. Επιπλέον, η ιστορική σκέψη συνδέεται με τη χρήση των πηγών και κάθε λογής μαρτυριών του παρελθόντος καθώς αυτά μας μιλούν ανάλογα με τα ερωτήματα τα οποία τους θέτουμε. Κατ' αυτό τον τρόπο η ιστορική σκέψη συνδέεται με τον τρόπο που μεταχειριζόμαστε τις μαρτυρίες σε μια προσπάθεια να αποδώσουν νόημα. Ωστόσο, ο εκπαιδευτικός, προκειμένου να σχεδιάσει τις κατάλληλες διδακτικές δράσεις είναι ανάγκη να κατανοήσει την ιστορική σκέψη των μαθητών του μέσω μιας αποκαλυπτικής πρώτης «ανάγνωσης» του ιστορικού χαρακτήρα της σκέψης τους.

Η διδακτική της ιστορίας πρέπει να εστιάζει στην έρευνα των αναπαραστάσεων που έχουν τα παιδιά για την ιστορία. Εάν δεν κατανοήσουμε τον τρόπο που τα παιδιά προσεγγίζουν τη γνώση και τις αναπαραστάσεις που ήδη έχουν γι' αυτή δεν μπορούμε στη συνέχεια να παρέμβουμε για να τις αλλάξουμε και να δημιουργήσουμε ιστορική σκέψη (Αβδελά, 1998). Οι αναπαραστάσεις των παιδιών διαφέρουν από εκείνες των δασκάλων τους και των άλλων ενηλίκων. Η κατανόηση αυτής της διάστασης μπορεί να οδηγήσει σε διαπιστώσεις για τους τρόπους με τους οποίους μπορούν οι αναπαραστάσεις και οι άρρητες γνώσεις να αλλάξουν προς την επιθυμητή κατεύθυνση.

Οι μαθητές/τριες «δεν έρχονται στο σχολείο σας άγραφοι πίνακες, αλλά φέρουν μαζί τους ιδέες βασισμένες στη δική τους εμπειρία για τον κόσμο και για το πώς είναι πιθανό να συμπεριφέρονται οι άνθρωποι» (Lee, 2005: 31). Η αποτυχία προσδιορισμού και κατανόησης αυτών των προϋπαρχουσών ιδεών μπορεί να έχει ως αποτέλεσμα σοβαρές δυσκολίες στην κατανόηση της φύσης, της μορφής και της δομής της ιστορικής γνώσης που επιχειρούμε να προσεγγίσουμε διδακτικά μέσα από το σενάριο μάθησης. Εάν οι αρχικές αντιλήψεις των μαθητών και μαθητριών μας δεν ληφθούν υπόψη «μπορεί να αποτύχουν να κατανοήσουν τις νέες έννοιες και πληροφορίες που διδάσκονται, ή μπορεί να τις μάθουν για σκοπούς αξιολόγησης και να επιστρέψουν αργότερα, εκτός τάξης στις προϋπάρχουσες ιδέες τους (Bransford et al. 2000: 14-15).

Οι αναπαραστάσεις της ιστορικής σκέψης των παιδιών μπορεί να χαρτογραφηθούν με τη βοήθεια των εννοιολογικών χαρτών. Οι Novak και Gowin (1984: 40) όρισαν την εννοιολογική χαρτογράφηση ως εκπαιδευτικό εργαλείο που αναπτύχθηκε «για να ε-

ξερευνήσει τη γνωστική δομή ενός μαθητή και να εξωτερικεύσει, τόσο για τον εκπαιδευόμενο όσο και για τον εκπαιδευτή, τι γνωρίζει ήδη ο μαθητής». Μια από τις μεθόδους/γραφικά εργαλεία που εστιάζουν στην εξωτερίκευση και αναπαράσταση των εννοιολογικών σχημάτων των υποκειμένων, συμβάλλουν στη διερεύνηση και αξιολογία τους, ενθαρρύνουν και αξιολογούν την εννοιολογική αλλαγή και ενισχύουν την ουσιαστική μάθηση (meaningful learning) είναι η εννοιολογική χαρτογράφηση (ο εννοιολογικός χάρτης) (McAleese 1998 · Novak & Gowin 1984). Η διαδικασία της εννοιολογικής αλλαγής, δηλαδή η μετάβαση από την προϋπάρχουσα γνωστική δομή του υποκειμένου σε μια άλλη, η οποία ενσωματώνει τις νέες έννοιες και ανταποκρίνεται στις επιστημονικές αντιλήψεις δεν πρέπει να θεωρηθεί μόνο ως μία εσωτερική/γνωστική διαδικασία αλλά ως μια κοινωνική δραστηριότητα που λαμβάνει χώρα σε ένα πολύπλοκο κοινωνικό και πολιτισμικό κόσμο (Vosniadou, 2008).

Σύμφωνα με τον Jonassen (2000) η εννοιολογική χαρτογράφηση στην εκπαιδευτική διαδικασία μπορεί να αποτελέσει (i) μια μαθησιακή στρατηγική (learning strategy), (ii) μια εκπαιδευτική/διδασκτική στρατηγική (instructional strategy), (iii) μια στρατηγική για το σχεδιασμό/οργάνωση της διδασκαλίας του γνωστικού αντικείμενου και της εκπαιδευτικής διαδικασίας (curriculum planning) και (iv) ένα εργαλείο αναπαράστασης και αξιολόγησης του «τι γνωρίζουν» οι μαθητές/τριες.

Στο πλαίσιο κατάλληλα σχεδιασμένων δραστηριοτήτων, ο εννοιολογικός χάρτης ως μαθησιακό, διαμεσολαβητικό και γνωστικό εργαλείο ευνοεί την οργάνωση, σύνδεση και αναδόμηση των γνώσεων που ήδη έχουν οι μαθητές/τριες, τη συσχέτιση νέων εννοιών με όσα ήδη γνωρίζουν, καθώς και ανακάλυψη γνώσεων που δεν έχουν οικοδομηθεί πλήρως ή έχουν οικοδομηθεί εσφαλμένα. Ο εννοιολογικός χάρτης ευνοεί την ομαδοσυνεργατική μάθηση κι αποτελεί εργαλείο επίλυσης προβλημάτων. Επιπλέον, ευνοεί τη δημιουργική και κριτική σκέψη (Ματσαγγούρας & Κουλουμπαρίτση, 1999), βελτιώνει την ικανότητα οργάνωσης της σκέψης (Jonassen, 2000), οξύνει τη δεξιότητα διεξαγωγής συμπερασμάτων και κριτικής θεώρησης αυτών (Hannafin, 1992), μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να ενισχύσει και να εμπλουτίσει τις φάσεις της μεθόδου επίλυσης προβλήματος (problem-solving), με παραγωγή εναλλακτικών λύσεων και επιλογών και ως εκ τούτου, αποτελεί μεταγνωστικό εργαλείο γιατί οι μαθητές/τριες μέσα από τη διαδικασία αναπαράστασης και συσχέτισης των απεικονιζόμενων εννοιών σε ένα χάρτη, μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν «ουσιαστικά» (Novak & Gowin, 1984).

Η ενεργητική και αποτελεσματική μάθηση αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα πλεονεκτήματα των εννοιολογικών χαρτών. Κατά τη διαδικασία σχεδιασμού ενός χάρτη

είναι ιδιαίτερα εύκολο να επιτευχθεί πλήρης κατανόηση του νοήματος των εννοιών καθώς επίσης και των σχέσεων μεταξύ αυτών. Το περιεχόμενο, αντί να είναι «μια μάζα ορισμών που απομνημονεύονται ή προβλημάτων που λύνονται στερεότυπα» (Novak, 1990: 48), αποκτά σημασία για τους μαθητές/τριες, και με την πάροδο του χρόνου, κατασκευάζουν και οργανώνουν ενεργά τη γνώση τους. Οι Ματσαγγούρας & Κουλουμπαρίτση (1999), υποστηρίζουν πως οι εννοιολογικοί χάρτες είναι εργαλεία τα οποία βοηθούν το μαθητή να αντιληφθεί τη δομή των γνώσεών του και τις διαδικασίες δόμησης της γνώσης. Σύμφωνα, μάλιστα, με τους Fisher, Wandersee & Moody (2002) αυτές οι γνωστικές και μεταγνωστικές δεξιότητες του μαθητή, που απαιτούνται για τη χαρτογράφηση εννοιών, αναδύονται στην ουσία για την κατασκευή των εννοιολογικών χαρτών ενώ μέχρι πριν παρέμεναν άγνωστες.

Η λέξη-έννοια αναπαρίσταται και αποτυπώνεται στο χαρτί, συνδέεται με άλλες έννοιες, δημιουργώντας έτσι ένα εννοιολογικό οικοδόμημα ή «σχήμα» που αποκτά μία «μορφή» με νόημα. Αυτό το γεγονός την καθιστά πιο προσιτή, πιο «φανερή», πιο επεξεργάσιμη. Ο μαθητής έχει τη δυνατότητα κοιτάζοντας το χάρτη να δομεί και να αποδομεί το κείμενο, να οικοδομεί νέες σχέσεις ανάμεσα στα στοιχεία του εννοιολογικού του συστήματος, καθώς αυτό βρίσκεται εν εξελίξει. Έτσι, αντί για αναπαραγωγή έτοιμης γνώσης, δίνεται η ευκαιρία για μεν τους μαθητές/τριες να παραγάγουν δημιουργικά τη νέα γνώση, κινούμενοι σε ανώτερα επίπεδα νοητικής επεξεργασίας των δεδομένων, για δε τους εκπαιδευτικούς να γνωρίσουν καλύτερα το επίπεδο και τον τρόπο σκέψης των μαθητών, ώστε να σχεδιάσουν καλύτερα τις δικές τους διδακτικές παρεμβάσεις και να αξιολογήσουν την πρόοδο των μαθητών χωρίς τη χρήση τετριμμένων τεστ αξιολόγησης (Φορτούνη κ. ά., 2006).

Η ανάπτυξη εννοιολογικών χαρτών μέσω υπολογιστή παρουσιάζει αρκετά πλεονεκτήματα σε σχέση με τις συμβατικές μεθόδους (μολύβι και χαρτί). Με τα λογισμικά εννοιολογικής χαρτογράφησης οι ιδέες εύκολα οργανώνονται σε κατηγορίες που μπορούν να επεκταθούν ή να τροποποιηθούν. Δίνεται η δυνατότητα για πολύπλοκους και εκτεταμένους εννοιολογικούς χάρτες ενώ καθίσταται δυνατή τη συνένωση δύο ή περισσότερων εννοιολογικών χαρτών για την περιγραφή σύνθετων ή συσχετιζόμενων εννοιολογικών συστημάτων. Παρέχουν μια αρκετά πλούσια βιβλιοθήκη εικονιδίων ή άλλων αντικειμένων με τα οποία εικονοποιείται μια ιδέα ή μια σχέση. Τέλος, η αλληλεπίδραση των μαθητών με το περιεχόμενο του εννοιολογικού χάρτη γίνεται περισσότερο ουσιαστική μέσω της διαμοίρασης και διαπραγμάτευσης του αποτελέσματος της διαδικασίας με τους υπόλοιπους συμμαθητές/τριες (Τζιμογιάννης & Σιορέντα 2007: 247-248).

Στο εμπόριο κυκλοφορούν πολλά προγράμματα που βοηθούν στον εύκολο και γρήγορο σχεδιασμό εννοιολογικών χαρτών. Τα πιο διαδεδομένα είναι:

1. **Inspiration** (<http://www.inspiration.com/>) Το Inspiration είναι λογισμικό εννοιολογικής χαρτογράφησης, το οποίο βοηθά τους μαθητές/τριες να εκφράσουν, να οργανώσουν και να αναπτύξουν τις ιδέες τους. Χρησιμοποιώντας τις αρχές της «οπτικής μάθησης» (visual learning) οι μαθητές/τριες αναπτύσσουν τη δυνατότητά τους να κατασκευάζουν σενάρια, να οργανώνουν πληροφορίες, να κατανοούν έννοιες και να εκφράζουν και να μοιράζονται τις σκέψεις τους. Το λογισμικό Inspiration είναι ένα από τα πιο δημοφιλή και εύχρηστα λογισμικά εννοιολογικής χαρτογράφησης. Το πρόγραμμα αυτό δίνει τη δυνατότητα σχεδίασης εννοιολογικών χαρτών οποιουδήποτε τύπου. Ταυτόχρονα παρέχει έτοιμες βιβλιοθήκες με διάφορα θέματα, καθεμιά από τις οποίες περιέχει αρκετές φωτογραφίες που μπορούν να χρησιμοποιηθούν στους χάρτες. Παράλληλα ο χρήστης μπορεί να δημιουργήσει καινούργιες βιβλιοθήκες από τις ήδη υπάρχουσες ή και άλλες με άλλα θέματα.
2. **Webspiration** (<http://www.mywebspiration.com/>) Το Webspiration είναι η web έκδοση του Inspiration, δέχεται τους ελληνικούς χαρακτήρες χωρίς κανένα πρόβλημα και είναι free. Δεν έχει όλες τις δυνατότητες του Inspiration, αλλά συνεχώς βελτιώνεται. Αυτό που το χαρακτηρίζει είναι το στοιχείο της συνεργατικότητας. Όπως με τα wikis και τα έγγραφα Google, οι μαθητές/τριες μπορούν να μοιραστούν και να επεξεργαστούν συνεργατικά τους χάρτες που θα δημιουργήσουν.
3. **CmapTools** (<http://cmap.ihmc.us/conceptmap.html>) Άλλο ένα εργαλείο για εννοιολογική χαρτογράφηση είναι το CmapTools. Δημιουργήθηκε από το Institute for Human and Machine Cognition (IHMC) και επιτρέπει στους χρήστες την κατασκευή, πλοήγηση, διαμοίραση και αξιολόγηση γνωστικών μοντέλων, τα οποία αναπαρίστανται ως εννοιολογικοί χάρτες. Έχει μεταφραστεί σε 17 γλώσσες, είναι ελεύθερα διαθέσιμο για εγκατάσταση και ενδείκνυται για εκπαιδευτική χρήση. Η ιστοσελίδα του εργαλείου αυτού παρέχει πλήρες documentation και υποστήριξη για το προϊόν, καθώς και μια σειρά δημοσιευμένων ερευνών γύρω από αυτό. Ως εργαλείο εννοιολογικής χαρτογράφησης, υποστηρίζει την εκπόνηση δημιουργικών δραστηριοτήτων, στις οποίες ο μαθητής εμπλέκεται κατά τη διαδικασία οργάνωσης, αποσαφήνισης και οικοδόμησης των εννοιολογικών σχημάτων, καθορίζοντας τις εμπλεκόμενες έννοιες, τις μεταξύ τους σχέσεις και τη δομή τους. Πρόκειται για ένα εργαλείο καταιγισμού ιδεών (brainstorming). Ένα ιδιαίτερο χαρακτηριστικό του, που το διαφοροποιεί από πολλά άλλα εργαλεία της κατηγορίας

- του είναι ότι έχει δυνατότητες υποστήριξης ασύγχρονης συνεργασίας, καθώς υπάρχουν εξυπηρετητές που καθιστούν διαθέσιμους εννοιολογικούς χάρτες άλλων χρηστών.
4. **Bubbl.us** (<https://bubbl.us/>) Το bubbl.us είναι ένα εργαλείο που χρησιμεύει για τη χαρτογράφηση ιδεών και σκέψεων οποιασδήποτε πληροφορίας που μπορεί να έχει κάποιος χρήστης. Χρησιμοποιεί συνδεδεμένες μεταξύ τους "φουσαλίδες" κειμένου για την οργάνωση και το σχεδιασμό των ιδεών του χρήστη. Η κάθε φουσαλίδα περιεχομένων συνδέεται με τις προηγούμενες μητρικές της και χρωματίζεται αναλογικά με το επίπεδο ιεραρχίας στο οποίο βρίσκεται. Η χρήση του τροχού του ποντικού επιτρέπει το εύκολο ζουμ μέσα και έξω από τους χάρτες φουσαλίδων.
 5. **Text2mindmap** (<https://www.text2mindmap.com/>) Το text2mindmap είναι ένα εργαλείο με το οποίο μπορείς να δημιουργήσεις νοητικούς χάρτες σε χρόνο μηδέν, χωρίς καν να προϋποτίθεται η δημιουργία λογαριασμού. Ουσιαστικά, το μόνο που απαιτείται είναι να δομήσεις τους διάφορους κόμβους του χάρτη σε μία λίστα, στην οποία κάθε παιδί ενός κόμβου τοποθετείται ένα tab πιο μέσα. Το αποτέλεσμα είναι η αυτόματη δημιουργία ενός νοητικού χάρτη, πολλαπλών επιπέδων, για καθένα από τα οποία μπορείς να επιλέξεις χρώμα κόμβου, μέγεθος και χρώμα γραμματοσειράς, πάχος και χρώμα των συνδέσεων μεταξύ των κόμβων. Ο χάρτης που δημιουργείται μπορεί να "πλέει στην οθόνη" ανάλογα με το πώς τον κινεί ο χρήστης, αλλά μπορεί επιπλέον και να "παγώσει" ώστε να τοποθετηθούν οι κόμβοι στα σημεία που επιθυμεί ο χρήστης. Τέλος, οι χάρτες μπορούν να αποθηκευτούν σε μορφή εικόνας jpg.
 6. **Mindomo** (<http://www.mindomo.com/>) Το Mindomo είναι ένα online, web-based εργαλείο χαρτογράφησης ιδεών, που διαθέτει τις πιο προηγμένες λειτουργίες των εργαλείων της κατηγορίας αυτής. Στον τομέα της εκπαίδευσης, μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να γίνει πιο εύκολη η κατανόηση και ο προσδιορισμός νέων εννοιών, για να διδαχθούν δύσκολα θέματα με οπτική βοήθεια, καθώς και για ανάπτυξη δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων. Η διαμοίραση των χαρτών μπορεί να γίνει είτε παρέχοντας απευθείας τον σύνδεσμο του χάρτη, είτε με ενσωμάτωσή του σε μια υπάρχουσα ιστοσελίδα.
 7. Δυνατότητες δημιουργίας εννοιολογικών χαρτών μπορούμε να βρούμε και στις παρακάτω ιστοσελίδες:
<http://www.mapul.com/>, <http://slatebox.com/>, <http://popplet.com/>, <http://www.comapping.com/>, <http://www.glinkr.net/>, <https://caco.com/lang/el/>, <http://www.gliffy.com/index->

[g.php](http://www.g.php), <http://www.mindmeister.com/>, <http://www.spicynodes.org/>, <https://www.w.stormboard.com/>, <http://slickplan.com/>,

4.2. Κατανόηση του ιστορικού χρόνου με την αξιοποίηση ψηφιακών χρονογραμμών

Η περιοδολόγηση, η αλληλουχία, η χρονικότητα είναι ορισμένα από τα εργαλεία με τα οποία θα καλέσουμε τους μαθητές/τριες και τις μαθήτριες να συστηματοποιήσουν την αλλαγή, την εξέλιξη και τη συνέχεια ώστε να έχουν σημεία αναφοράς στην εξέλιξη του χρόνου. Ο χρόνος δεν είναι μια φυσική και καθολική κατηγορία αλλά μια νοητική κατασκευή που υπακούει κάθε φορά στις ανάγκες των ανθρώπων. Η ιστορική έρευνα των μαθητών θα χρησιμοποιήσει το χρόνο ενώ ταυτόχρονα θα τον κατασκευάσει, θα του δώσει νόημα και θα τον δομήσει με βάση τις σχέσεις των ανθρώπων και τις αλλαγές τους μέσα σε αυτόν.

Η χρονογραμμή αποτελεί έναν τρόπο αναπαράστασης της σχέσης της αφηρημένης έννοιας του χρόνου με την ανθρώπινη δραστηριότητα. Πρόσωπα, γεγονότα, τοποθεσίες, συγκυρίες, μικρές και μεγάλες διάρκειες διατάσσονται κατά μήκος μιας γραμμής προμηθεύοντας έτσι υλικό για διανοητικές διεργασίες που μπορούν να οδηγήσουν σε καλύτερη κατανόηση. Εικόνες, φωτογραφίες, χάρτες σχεδιαγράμματα, πίνακες, σύμβολα, χρονολογικές ενδείξεις, επεξηγηματικά κείμενα, πηγές, αξιοποιούνται και αποτελούν το υλικό της οπτικής αυτής αναπαράστασης. Οι χρονογραμμές βοηθούν τα παιδιά να αντιληφθούν και να κατανοήσουν την αφηρημένη έννοια του χρόνου, αφού το ιστορικό υλικό που διατάσσεται εντός των χρονογραμμών αναπαριστά με συγκεκριμένους τρόπους τον χρόνο, πράγμα που διευκολύνει τους μαθητές/τριες στο σχηματισμό των δικών τους προσωπικών αναπαραστάσεων που με την πάροδο του χρόνου αποκτούν και βιωματικό χαρακτήρα. Έτσι, οι μαθητές/τριες θα μπορούν όταν βρίσκονται μπροστά στην πρόκληση ενός νέου ιστορικού υλικού, να το θεματοποιούν και να το ταξινομούν σε διακριτά θεματικά πεδία, κατανοητά από τους ίδιους (Κασκαμανίδης, 2013).

Στον τομέα των προσβάσιμων από το διαδίκτυο χρονογραμμών υπάρχουν δωρεάν χρονογραμμές που επιτρέπει τη δημιουργία χρονογραμμών με πολυμεσικό υλικό και συνδέσμους σε άλλες διαδικτυακές πηγές, ενώ κάθε εφαρμογή έχει κάποια ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που την καθιστούν ωφέλιμη σε κάποια σημεία. Τέτοιες εφαρμογές είναι:

1. Dipity (<http://www.dipity.com/>) Με το dipity οι μαθητές/τριες μπορούν να καταχωρήσουν τα γεγονότα και να τα συνοδεύσουν με αρχεία ήχου, εικόνες, κειμένου και video. Επίσης μπορούν να τοποθετήσουν τα γεγονότα τους πάνω σε χάρτη της google και να μοιραστούν τη χρονογραμμή στο διαδίκτυο. Το dipity είναι εύκολο και απλό στη χρήση. Πατώντας πάνω σε μια καταχωρημένη εγγραφή παρουσιάζονται όλα όσα ο χρήστης έχει αποθηκεύσει για την εγγραφή αυτή. Εκτός αυτών το dipity προσφέρει δυνατότητα συνεργατικής δουλειάς. Ο δημιουργός της χρονογραμμής μπορεί να προσκαλέσει άλλα άτομα μέσω αποστολής email για να σχολιάσουν τα καταχωρημένα γεγονότα, να προσθέσουν πληροφορίες ή ακόμη και να τα παραπέμψει σε ηλεκτρονικά test, quiz ή forums συζητήσεων. Στην τάξη μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως ένας διασκεδαστικός τρόπος διδασκαλίας. Οδηγίες για τη δημιουργία μιας χρονογραμμής στο Dipity μπορούμε να βρούμε στην ιστοσελίδα:

<http://www.tiziano-project.org/classroom/tutorials/Tiziano-Tutorial-Dipity.pdf>

2. Timetoast (<http://www.timetoast.com/>) Το timetoast είναι ένα συνεργατικό εργαλείο για να δημιουργήσουν οι μαθητές/τριες ιστορικές γραμμές ώστε να κατανοήσουν την ιστορία και να τις μοιράζονται στο web. Επίσης μπορούν να δουν τα timelines που έχουν ήδη δημιουργήσει, να δούνε τα τελευταία timelines και να αναζητήσουν κατηγορίες. Για τη δημιουργία μιας ιστορικής γραμμής ο χρήστης εισάγει προαιρετικά μια αντιπροσωπευτική φωτογραφία των γεγονότων, ένα τίτλο και την κατηγορία στην οποία ανήκει. Στη συνέχεια προσθέτει ένα γεγονός δίνοντας τίτλο, πλήρη ημερομηνία και μια περιγραφή. Αφού το δημιουργήσει το γεγονός προστίθεται στο timeline. Υπάρχει η δυνατότητα επεξεργασίας και του γεγονότος αλλά και του timeline. Στη συνέχεια ο χρήστης μπορεί να προχωρήσει με τη δημιουργία του επόμενου γεγονότος. Πλεονεκτήματα: α) Επιτρέπει την εισαγωγή τόσο συμβάντων όσο και περιόδων. β) Μπορεί κάποιος χρήστης να προσθέσει περιγραφές και εικόνες γ) Προσφέρεται η δυνατότητα ένταξης του κώδικα σε άλλες ιστοσελίδες.
3. Timerime (<http://timerime.com/>) Το Timerime είναι ένα διαδικτυακό εργαλείο δημιουργίας χρονοδιαγραμμάτων, βασισμένο σε flash maker, το οποίο μας βοηθά να κατασκευάσουμε, να προβάλλουμε και να συγκρίνουμε χρονοδιαγράμματα. Κατά την κατασκευή της γραμμής του χρόνου μπορούμε να συνεργαστούμε με άλλους χρήστες, να συμπεριλάβουμε κείμενο, φωτογραφίες, βίντεο και να τα προσαρμόσουμε με ποικίλους τρόπους. Όταν ένα χρονοδιάγραμμα είναι έτοιμο, έχουμε τη δυνατότητα είτε να το μοιραστούμε μέσω URL είτε να το ενσωματώ-

σουμε σε κάποιο blog, wiki ή ιστοσελίδα. Το TimeRime αποτελεί ένα δωρεάν διαδικτυακό εργαλείο το οποίο μας παρέχει τη δυνατότητα να δούμε και να χρησιμοποιήσουμε τις «δημόσιες» χρονογραμμές που έχουν γίνει από άλλους χρήστες, αλλά, όπως και στα περισσότερα διαδικτυακά εργαλεία, απαιτείται εγγραφή για να κάνουμε τις δικές μας δημιουργίες.

4. Timeglider (<http://timeglider.com/>) Το TimeGlider είναι μια δωρεάν, online, διαδραστική και συνεργατική εφαρμογή, που στόχο έχει τη δημιουργία χρονοδιαγραμμάτων ιστορίας ή σχεδιασμού ενός project. Τα χρονοδιαγράμματα μπορούν να δημιουργηθούν γρήγορα, εύκολα και από οποιονδήποτε. Ο χρήστης μπορεί να σχεδιάσει ένα timeline, εισάγοντας ένα νέο γεγονός, προσθέτοντας σε αυτό κείμενο ή εικόνα, τη σημαντικότητά του, τη διάρκειά του, κ.ά.. Μπορεί να το τροποποιήσει ή να το μοιραστεί με άλλους επισυνάπτοντας το URL στο blog, ιστοσελίδα, κτλ. που επιθυμεί. Ένα παράδειγμα χρήσης είναι από τους εκπαιδευτικούς στο μάθημα ιστορίας, προκειμένου να δούνε οι μαθητές/τριες τα γεγονότα σε χρονολογική σειρά και πως αυτά επικαλύπτονται ανά τους αιώνες.
5. Tiki-Toki (<http://www.tiki-toki.com/>) Το Tiki-Toki παρέχει έναν εύκολο και γρήγορο τρόπο για τη δημιουργία εντυπωσιακών, διαδραστικών χρονογραμμών που μπορούν να δημοσιευθούν και να διαμοιραστούν στο Web. Βασίζεται στη javascript, η χρήση του γίνεται αποκλειστικά online και η δημιουργία απλού λογαριασμού είναι δωρεάν. Διατίθενται, επίσης, για αγορά, οι εκδόσεις Edu για καθηγητές, η Bronze, η Silver και η Gold, οι οποίες παρέχουν επιπλέον δυνατότητες. Στο Tiki-Toki μπορούν να ενσωματωθούν video από το YouTube και το Vimeo. Κάθε timeline έχει το δικό του, μοναδικό URL και μπορεί να ενσωματωθεί σε άλλα websites ή blogs. Επιπλέον, παρέχει έναν χρωματικό κώδικα για εύκολη κατηγοριοποίηση των timelines. Το Tiki-Toki είναι ιδανικό για τη δημιουργία βιογραφιών, προσωπικών ημερολογίων, γενεαλογικών δέντρων, αλλά και εξιστόρηση γεγονότων, ως εργαλείο παρουσίασης με χρονολογική σειρά.
6. Preceden (<http://www.preceden.com/>) είναι μια διαδικτυακή εφαρμογή η οποία δίνει τη δυνατότητα στους χρήστες της να δημιουργήσουν ένα δικό τους χρονολόγιο προσθέτοντας πολυμεσικό υλικό και υπερσυνδέσμους στη δική τους ιστορία. Τα βασικά χαρακτηριστικά που το κάνουν να διαφέρει από τις άλλες εφαρμογές δημιουργίας χρονολογίου είναι η ύπαρξη διαφορετικών στρωμάτων (layers) για την οργάνωση των γεγονότων, η ύπαρξη ορόσημων για να ορίζονται τα σημαντικότερα γεγονότα, η δημιουργία γεγονότων με διάρκεια και το έξυπνο περιβάλλον εργασίας που έχει. Με την έκδοση επί πληρωμή, μπορεί κανείς να αλ-

λάβει τις δυνατότητες εμφάνισης του χρονολογίου του κάνοντάς το ιδιωτικό ή προσκαλώντας μόνο όσους ο ίδιος επιθυμεί να έχουν πρόσβαση σε αυτό. Ως δάσκαλος, μπορεί κάποιος στο preceden να δημιουργήσει ένα λογαριασμό, να "χτίσει" το δικό του χρονολόγιο, να έχει πρόσβαση στα χρονολόγια των μαθητών του ώστε να αξιολογεί και να τα επεξεργάζεται.

7. Τέλος το πρόγραμμα Office Timeline

(<http://www.officetimeline.com/index.aspx>) είναι ένα πρόσθετο για το Microsoft Powerpoint που διατίθεται δωρεάν. Με αυτό, μπορούμε να δημιουργήσουμε πολύ όμορφες χρονογραμμές.

4.3. Κατανόηση του ιστορικού χώρου με την αξιοποίηση ψηφιακών διαδραστικών χαρτών

Η ιστορία δεν «ξετυλίγεται» μόνο μέσα στο χρόνο αλλά και μέσα στο χώρο. Οι ιστορικοί χάρτες αποτελούν το εποπτικό εκείνο υλικό που θα οργανώσει την ιστορική πληροφορία και θα τη συνδέσει χωρικά ανακαλώντας ταυτόχρονα την ήδη υπάρχουσα γνώση και εμπειρία των μαθητών. Οι ψηφιακοί χάρτες μπορούν να αξιοποιηθούν από τα σενάρια μάθησης ως νοητικά μοντέλα, αναζήτησης και αλληλεπίδρασης και να ενισχύσουν την ανάπτυξη της οπτικής χωρικής σκέψης μέσω των πολλαπλών αναπαράστασεων.

Στους ιστορικούς χάρτες οι μαθητές/τριες και οι μαθήτριες μπορούν να εντοπίσουν το χώρο εξέλιξης των γεγονότων, να παρατηρήσουν τις μετακινήσεις πληθυσμών, να εξερευνήσουν τις συνοριακές μεταβολές, τη χάραξη εμπορικών δρόμων, πολέμους, πολιτιστικές επιδράσεις. Οι χάρτες επιτρέπουν τη σύγκριση ανάμεσα στο τότε και στο τώρα δίνοντας τη δυνατότητα της παρατήρησης των αλλαγών που έχουν συντελεστεί ως τις μέρες μας. Οι ιστορικοί χάρτες αποτελούν τεκμήρια όπως τα κείμενα, οι φωτογραφίες, τα ημερολόγια, οι ηχογραφήσεις, τα έργα τέχνης, οι ταινίες και παρέχουν το κατάλληλο πλαίσιο για βαθύτερη κατανόηση (Veccia, 2004). Η οπτική αναπαράσταση που προσφέρουν της ιστορικής πληροφορίας διευκολύνει τους μαθητές/τριες στην κατανόηση μέσα από την οπτική-γεωγραφική οργάνωση των πληροφοριών και τη σύνδεση των ιστορικών γεγονότων.

Στα σενάρια μάθησης οι ψηφιακοί ιστορικοί χάρτες αξιοποιούνται για την αναπαράσταση των ιστορικών γεγονότων που εκτυλίσσονται σε μια γεωγραφική πραγματικότητα. Ο εκπαιδευτικός προσαρμόζει τις πληροφορίες σε ένα υπόβαθρο στο οποίο αποτυπώνεται η μορφολογία του εδάφους και τα τοπωνύμια της συγκεκριμένης προς

διερεύνηση ιστορικής περιόδου. Παράλληλα δίνεται η δυνατότητα εισαγωγής στοιχείων από τους μαθητές/τριες έτσι ώστε να δημιουργήσουν το δικό τους χάρτη επικεντρωμένο στο επιλεγμένο ιστορικό θέμα με στοιχεία που οι ίδιοι θα επιλέξουν (πολεμικά γεγονότα, εμπορικούς δρόμους, ανάκτορα, ναούς κλπ.). Στη διδακτική της ιστορίας ο ψηφιακός διαδραστικός χάρτης μπορεί παρουσιάσει πληροφορίες που είναι απαραίτητες για την κατανόηση του ιστορικού γεγονότος και οι οποίες παραβλέπονται από τους συμβατικούς χάρτες. Ακόμα τα τοπογραφικά δεδομένα συνδέονται με χρονικές περιόδους. Ο εντοπισμός των τοπωνυμίων που δεν χρησιμοποιούνται πια και παράλληλα η σύνδεσή τους με την ιστορική γεωγραφία αλλά και τη σημερινή ονομασία ενός τόπου είναι στόχοι που επιτυγχάνονται μόνο μέσω των ψηφιακών χαρτών που θα σχεδιαστούν στοχευμένα. Μελετώντας την ιστορία στο χώρο «παραγωγής» της, ο μαθητής συνδέει το πού και το πότε με τα υπόλοιπα βασικά ιστορικά ερωτήματα, δηλαδή το τι, το πώς και, πιθανώς, το γιατί (Γκίκα κ. ά., 2010).

Δυνατότητες δημιουργίας χαρτών μπορούμε να βρούμε στις παρακάτω ιστοσελίδες:
<http://www.scribblemaps.com/>

<http://www.smartdraw.com/specials/geography.asp> <https://maps.google.com/>

<https://www.mapbox.com/tilemill/> <http://www.animaps.com/edit.html>

<http://www.zeemaps.com/>

<http://www.arcgis.com/home/>

4.4. Οπτικός αλφαριθμητισμός: Οι εικόνες ως ιστορικές πηγές

Η ανάγκη διδασκαλίας του «οπτικού αλφαριθμητισμού» προέκυψε μέσα από τη σύγχρονη δυτική φιλοσοφία και επιστήμη όπου προβάλλεται ένα μοντέλο αναπαράστασης του κόσμου που είναι περισσότερο εικονογραφικός όσο ποτέ άλλοτε (Muzoeff, 1998). Σύμφωνα με τον Elkins (2003) με τον όρο «οπτικό αλφαριθμητισμό» εννοούμε την ικανότητα κάποιου να μπορεί να αναγνωρίζει τις εικόνες που βλέπει γύρω του, να τις «διαβάζει», να τις αναλύει και να κατανοεί το νόημά τους. Ο οπτικός αλφαριθμητισμός ορίζεται ως η δεξιότητα του παιδιού να οικειοποιηθεί το ρόλο του θεατή (καταναλωτής), του κριτικού (Γρόσδος, 2009) αλλά και του παραγωγού (αναδημιουργία της εικόνας σύμφωνα με τα δικά του μέτρα) (Cassirer, 1994: 28-32). Οι κοινωνιολόγοι και ιστορικοί τέχνης μιλούν για πολιτισμική στροφή των σύγχρονων κοινωνιών προς το «οπτικό» (Χριστοπούλου & Λαμπροπούλου, 2006). Οι εικόνες μεταφέρουν κοινωνικές αξίες, αντιλήψεις και ταυτόχρονα αποτελούν κοινωνικά πεδία παραγωγής νοήματος βοηθώντας ιδιαίτερα τα παιδιά να διαπραγματευτούν την πραγματικότητα, περισσότερο, ίσως, από τις εμπειρίες τους ή τη βίωση της ίδιας της πραγματικότητας

(Γρόσδος, 2009). Οι «οπτικά προσανατολισμένοι» μαθητές/τριες και μαθήτριες αναπτύσσουν κριτικές δεξιότητες για την αξιολόγηση των οπτικών τεκμηρίων τόσο αναφορικά με την αυθεντικότητά τους όσο με την παραγόμενη γνώση που προσφέρουν.

Όπως αναφέρεται από τον Mark Poster (συνέντευξη στην Ελευθεροτυπία 7/12/2001) «οι εικόνες είναι όχι μόνο μέσα στην αναπαράσταση του παρελθόντος αλλά ακόμα περισσότερο είναι εκείνες οι μορφές μέσα από τις οποίες η Ιστορία βιώνεται στο παρόν». Τα σενάρια μάθησης στην ιστορία καλούνται να επιχειρήσουν την καλλιέργεια του οπτικού αλφαριθμητισμού και ταυτόχρονα να αξιοποιήσουν την εικόνα ως τεκμήριο του παρελθόντος προτρέποντας σε δραστηριότητες κριτικής ανάγνωσης της εικόνας. Η κριτική ανάγνωση αναφέρεται στην ικανότητα κάποιου α) να αντιλαμβάνεται ότι το νόημα των εικόνων είναι ρευστό και επηρεάζεται από τις πολιτισμικές συνήθειες του κάθε θεατή, β) να αναγνωρίζει τις δικές του πολιτισμικές συνήθειες και να αναπτύσσει τα δικά του κριτήρια ανάλυσης και αξιολόγησης των εικόνων και των νοημάτων που αυτές κρύβουν (Χριστοπούλου & Λαμπροπούλου, 2006). Επιπλέον, η κατανόηση των εικόνων στην ιστορία απαιτεί τη λεκτική τους υποστήριξη και την ένταξή τους σε ένα ευρύτερο σύνολο ιστορικών γνώσεων. Παράλληλα, οι ιστορικές πληροφορίες μέσω της εποπτικότητας που προσφέρει η εικόνα συγκεκριμενοποιούνται και αποσαφηνίζονται (Βρεττός, 1999).

Ένα σενάριο μάθησης για την ιστορία είναι ανάγκη να περιλαμβάνει την εικόνα ως βασικό αντικείμενο διαπραγμάτευσης και ανάλυσης. Η εικόνα ως ιστορικό τεκμήριο απαιτεί προσεκτική, συστηματική μελέτη και ανάλυση (Αζέλης, 2004). Ανάλογα με την εποχή από την οποία προέρχεται μια εικόνα, η ανάλυσή της μπορεί να είναι περισσότερο ή λιγότερο εύκολη. Όσο περισσότερο απομακρυνόμαστε από την εποχή του δημιουργού της εικόνας τόσο τα σύμβολα της εικόνας γίνονται λιγότερο οικεία και χρειάζονται επιπλέον πληροφορίες για να τα διακρίνουμε και να τα κατανοήσουμε. Όμως όταν, εν τέλει, αποκωδικοποιήσουμε σωστά μια εικόνα μας αποκαλύπτεται ο τρόπος σκέψης, η ιδεολογία των ανθρώπων της εποχής, ένας ολόκληρος κόσμος.

Ως εκ τούτου, η εικόνα δεν πρέπει να αναγνωρίζεται ως μια «περιγραφική απεικόνιση» ή «οπτική επανάληψη» ενός για παράδειγμα ιστορικού γεγονότος η διήγηση του οποίου έχει ήδη προηγηθεί, αλλά κυρίως ως μια αφετηρία για τη διατύπωση ερωτήσεων και την πρόκληση προβληματισμού και διαλόγου. Με άλλα λόγια η εικόνα μπορεί να αποτελέσει την αρχή μιας διδακτικής διαδικασίας προσφέροντας δυνατότητες για αντιπαράθεση απόψεων και δραστηριοποίηση της σκέψης (Βρεττός, 1999).

Η εικόνα είναι για το δάσκαλο ένα μέσο αισθητοποίησης, με το οποίο μπορεί να (Βώρος, 1993):

1. Ενημερώνει, πληροφορεί, τεκμηριώνει για κάτι που δεν είναι αλλιώς ορατό κατά τη διδασκαλία.
2. Αναλύει μια έννοια ή ιδέα.
3. Εκφράζει παραστατικά έννοιες, ιδέες, σκέψεις, εποχές.
4. Αμβλύνει τον κόπο της μάθησης (κατανόησης, απομνημόνευσης).
5. Τέρπει, συγκινεί, αποκαλύπτει νοοτροπίες κοινωνιών, ευαισθητοποιεί.
6. Συνοψίζει ποικίλες πληροφορίες, σκέψεις ιδέες και τις συνδέει με εσωτερική συνοχή.
7. Βοηθάει τη συνολική μαθησιακή διαδικασία ως το επίπεδο απόκτησης γνώσης.
8. Προτρέπει σε ή διευκολύνει αντίστοιχη παραστατική έκφραση.
9. Προσφέρει ειδήσεις για την ιστορία και θεωρία της τέχνης.
10. Αποδεικνύει με «αισθητό» συλλογισμό (perceptual thinking) που διευκολύνει την κατανόηση ενός ζητήματος.

Η παιδαγωγική αξία της εικόνας στη διδακτική της ιστορίας είναι κοινά αποδεκτή. Τα τρία βασικά στάδια συστηματικών ενεργειών προσέγγισης της εικόνας: α) Παρατήρηση, β) Περιγραφή και γ) Ανάλυση-Ερμηνεία εξειδικεύονται σε βήματα προκειμένου να επιτευχθεί η πλήρη αξιολόγηση και αξιοποίησή της (Αζέλης, 2004):

1. Να διαπιστώσουμε την ειδική κατηγορία στην οποία ανήκει η εικόνα (γελοιογραφία, λιθογραφία, φωτογραφία που δημοσιεύτηκε σε εφημερίδα ή περιοδικό, πολιτική αφίσα κλπ.)
2. Να διερευνήσουμε τις συνθήκες στις οποίες δημιουργήθηκε η εικόνα. Πρέπει να προσδιοριστεί ο χρόνος δημιουργίας, ο τόπος, οι πολιτικές, κοινωνικές και οικονομικές συνθήκες, το κοινό στο οποίο απευθυνόταν, ο δημιουργός και ο φορέας της.
3. Να σιγουρευτούμε ότι κατανοούμε σωστά τα στοιχεία της εικόνας. Να διακρίνουμε τα ονόματα των προσώπων που απεικονίζονται, τα αντικείμενα (τα οποία δεν είναι τυχαία τοποθετημένα), τα σύμβολα και να τα συνδέσουμε με την ύλη της ενότητας.
4. Να κατανοήσουμε τα μηνύματα της εικόνας. Αυτό θα γίνει με την αναλυτική περιγραφή των προσώπων (ενδυμασία, έκφραση προσώπου, στάση), του χώρου και των αντικειμένων. Επίσης θα γίνει αποκωδικοποίηση των συμβόλων δηλαδή εάν μεταδίδουν προκαταλήψεις, αντιλήψεις ή ελπίδες.

5. Να ερμηνεύσουμε το μήνυμα της εικόνας. Οι εικόνες που κατασκευάζονται ή δημιουργούνται για έναν συγκεκριμένο τρόπο απλουστεύουν την πραγματικότητα, περιορίζουν τις διαστάσεις της για να τονίσουν αυτό που ενδιαφέρει το δημιουργό. Επομένως θα πρέπει να εντοπίσουμε εάν η αποτύπωση της πραγματικότητας που προτείνει η εικόνα είναι αποδεκτή ή υπερβολική. Ταυτόχρονα, θα πρέπει να εκτιμήσουμε την επίδραση που θα είχε στο κοινό της εποχής της για να ενισχύσει στάσεις, να προτρέψει ή να αποτρέψει ενέργειες, να δημιουργήσει ή να διαλύσει στερεότυπα και προκαταλήψεις κλπ.
6. Να την τοποθετήσουμε σε μια ευρύτερη κοινότητα. Η συνολική ερμηνεία της εικόνας-πηγής πρέπει να αξιοποιηθεί για την κατανόηση μιας ευρύτερης ενότητας του αναλυτικού προγράμματος της ιστορίας και να συνδυαστεί με άλλες πηγές εφόσον αυτές είναι διαθέσιμες.

Η εξοικείωση των παιδιών με την εικόνα (έργο τέχνης, αφίσα, φωτογραφία κ.λπ.) θα πρέπει να βασιστεί στις σύγχρονες παιδαγωγικές μεθόδους ενεργητικής διδασκαλίας. Ως εκ τούτου, ο εκπαιδευτικός/σχεδιαστής του σεναρίου μάθησης καλείται να κινηθεί προς το μοντέλο της ενεργητικής βιωματικής μάθησης και να παροτρύνει τους μαθητές/τριες να παρατηρήσουν, να προβούν σε προσωπικές κρίσεις, να εκφράσουν τις σκέψεις τους, να πάρουν μέρος σε ένα δημιουργικό διάλογο, να ερευνηθούν, να συνθέσουν, να αναλύσουν. Κυρίαρχος στόχος άλλωστε θα πρέπει να είναι μέσα από την προσέγγιση του πολύπλοκου φαινομένου που ονομάζεται εικόνα να καταλάβει ο μαθητής καλύτερα τον κόσμο γύρω του και τον εαυτό του.

4.5. Η εκπαιδευτική αξιοποίηση των έργων τέχνης στην ιστορία

Η αξιοποίηση των έργων τέχνης στην ιστορική εκπαίδευση μπορεί να βρει γόνιμο έδαφος και στα σενάρια μάθησης για την ιστορία εφόσον γίνει δυνατή η συσχέτιση της καλλιτεχνικής και ιστορικής εκπαίδευσης σε ένα κοινό διαθεματικό χώρο συνάντησης ιστορίας και τέχνης. Στον κοινό αυτό χώρο το αντικείμενο της τέχνης αποκτά μια δεύτερη ιδιότητα. Γίνεται ιστορική μαρτυρία για την εποχή του ή για το θέμα με το οποίο θεματικά σχετίζεται. Η νέα αυτή ιδιότητα που αποκτά το έργο τέχνης είναι εφικτή στο πλαίσιο των νέων προσεγγίσεων στην ιστορική εκπαίδευση που επιχειρούν να διδάξουν μέσα από τις ιστορικές πηγές και διευρύνουν τα είδη των πηγών στα οποία στηρίζονται. Η βασική επιστήμη αναφοράς της ιστορικής εκπαίδευσης, η ιστοριογραφία, γνωρίζει μια μεγάλη έκρηξη και ενσωματώνει καθετί που θα μπορούσε αν ερωτηθεί κατάλληλα να μαρτυρήσει για το παρελθόν των ανθρώπων. Ειδι-

κότερα, τα έργα και τα αντικείμενα τέχνης έχουν συμβάλλει αποφασιστικά για να συμπληρωθούν ή να ανατραπούν παλαιότερες εικόνες για το παρελθόν. Πρόκειται στην ουσία για μια σημασιολόγηση που συναρτά την έννοια της πηγής από τη χρήση της και δημιουργεί το μεταχώρο για την ένταξη της τέχνης και του πολιτισμού στην ιστορική εκπαίδευση (Ρεπούση, 2008).

Η ιστορική εκπαίδευση καλείται να λάβει υπόψη τις έγκυρες προσεγγίσεις της καλλιτεχνικής εκπαίδευσης που προσβλέπουν σε μια διακριτή μορφή εγγραμματοσμού που διδάσκει τη διαμόρφωση μιας ανοιχτής κριτικής κοινωνικής σκέψης και αντίληψης. Συγκεκριμένα, για το μάθημα της Ιστορίας, σύμφωνα με το Βρεττό (1999), η «ανάγνωση» ενός έργου τέχνης και η αξιοποίησή του ως ιστορικής πηγής προϋποθέτει τη γνώση και εφαρμογή συγκεκριμένων μεθόδων (Φαινομενολογική, Ερμηνευτική και Διαλεκτική) (Βρεττός, 1999). Οι μαθητές/τριες θα πρέπει να γνωρίζουν την πορεία που ακολουθεί κάθε μέθοδος για την προσέγγιση ενός έργου τέχνης γνωρίζοντας, ωστόσο, ότι δεν υπάρχει μία και μοναδική ανάγνωση ενός έργου τέχνης, η οποία πρέπει να αναζητηθεί, αλλά διάφορες και διαφορετικές «αναγνώσεις» καθεμιά από τις οποίες καλύπτει μία πλευρά της ορθής ανάγνωσης.

Ιστορικοί της τέχνης (Αλεξάκη, 2004) αναφέρουν ότι είναι απαραίτητο κατά τη χρήση των εικαστικών πηγών να λαμβάνουμε υπόψη τα ακόλουθα:

- Δεν υπάρχει μία και μοναδική αλήθεια για την τέχνη. Ο σχεδιασμός αλλά και η υλοποίηση της επαφής των παιδιών με την Ιστορία της Τέχνης είναι βασικό να διαπνέονται από την αντίληψη ότι δεν υπάρχει ένας αποκλειστικός λόγος, μία και μοναδική ερμηνεία για την τέχνη.
- Τα έργα τέχνης δεν αποτελούν απλά μία άμεση εικονογράφηση της εποχής τους.
- Τα πραγματικά γεγονότα διαφοροποιούνται ανάλογα με τους περιορισμούς που θέτουν οι τεχνικοί όροι της καλλιτεχνικής δημιουργίας, αλλά κυρίως με βάση τις συνειδητές ή ασυνειδητές επιλογές του καλλιτέχνη σχετικά με το τι να συμπεριλάβει, να αποκλείσει ή σε τι να δώσει έμφαση.
- Είναι ουσιώδες κι εφικτό από τα πρώτα κιόλας χρόνια να πείσουμε τα παιδιά ότι στην ουσία τα ερωτήματα που μπορούμε να θέσουμε σε ένα έργο τέχνης είναι άπειρα.
- Τα έργα τέχνης δε μας προσφέρουν μόνο αισθητική απόλαυση. Τα περισσότερα μάλιστα δε δημιουργήθηκαν για το σκοπό αυτό. Έχει ιδιαίτερη σημασία να συνειδητοποιήσουμε ότι τα έργα τέχνης έχουν κατά καιρούς «υπηρετήσει» διάφορες

λειτουργίες. Η διεύρυνση της λειτουργίας (π.χ. θρησκευτικής, διδακτικής, πολιτικής, αναπαραστατικής κ.λπ.) του εκάστοτε έργου και ευρύτερα του ρόλου της τέχνης στις εκάστοτε χωροχρονικές πραγματικότητες όχι μόνο φωτίζει το φαινόμενο της τέχνης, αλλά βοηθά γενικότερα στην αντικειμενικότερη προσέγγιση της εκάστοτε περιόδου.

Η διαδικασία της ιστορικής ερμηνείας αποκαλύπτει ότι τα έργα τέχνης δεν γίνονται ενιαία και ομοιόμορφα αντιληπτά από τα σύνολα των ατόμων και των κοινωνικών ομάδων που δρουν και συγκρούονται στο πλαίσιο ενός διαμορφωμένου κοινωνικού σχηματισμού. Τα έργα τέχνης προσεγγίζονται πλέον ως νοήματα, μετατρέπονται σε «κείμενα» και επιδέχονται πολλαπλές αναγνώσεις και ερμηνείες (Pearce, 1990). Στις αναγνώσεις αυτές καλούμε τα έργα τέχνης να μας μιλήσουν, να γίνουν κατανοητά και όχι απλώς αντιληπτά από τις αισθήσεις, να μετασχηματιστούν από απλές πληροφορίες σε γνώσεις, να προσλάβουν νοήματα και σημασίες μέσα από τη διαδικασία της ερμηνείας (Hodder, 1986) γνωρίζοντας ότι αυτό μπορεί να γίνει μόνο όταν ερωτηθούν κατάλληλα (Bloch, 1994). Το παιδαγωγικό ζήτημα που τίθεται είναι, αν οι ερωτήσεις που θέτονται για την ανάγνωση των εικόνων μπορεί να γίνει με τρόπο ώστε να ενισχύονται οι διδακτικοί στόχοι της ιστορίας και ταυτόχρονα να δίνουν την ευκαιρία, σε συνάρτηση με το παρόν, να ξαναδιαβάσουμε το παρελθόν το οποίο και πρέπει και μπορεί να καθίσταται διαρκώς επίδικο αντικείμενο (Λε Γκοφ, 1998).

Η χρήση των έργων τέχνης στο σύγχρονο σχολείο θα παραμείνει κατά βάση στείρα και χωρίς ουσιαστικό όφελος για το μαθητή, αν οι εικόνες που περιέχουν τα σχολικά εγχειρίδια αντιμετωπίζονται ως, απλά, ένας τρόπος μιας περισσότερο ευχάριστης προσέγγισης της γνώσης που προσφέρεται από το γραπτό κείμενο. Ιστορικοί της τέχνης (Αλεξάκη, 2004) αναφέρουν ότι είναι απαραίτητο κατά τη χρήση των εικαστικών πηγών να λαμβάνουμε υπόψη ότι τα έργα τέχνης δεν αποτελούν απλά μία άμεση εικονογράφηση της εποχής τους. Τα πραγματικά γεγονότα διαφοροποιούνται ανάλογα με τους περιορισμούς που θέτουν οι τεχνικοί όροι της καλλιτεχνικής δημιουργίας, αλλά κυρίως με βάση τις συνειδητές ή ασυνείδητες επιλογές του καλλιτέχνη σχετικά με το τι να συμπεριλάβει, να αποκλείσει ή σε τι να δώσει έμφαση. Είναι ουσιαστικά εφικτό από τα πρώτα κιόλας χρόνια να πείσουμε τα παιδιά ότι στην ουσία τα ερωτήματα που μπορούμε να θέσουμε σε ένα έργο τέχνης είναι άπειρα.

Τα έργα τέχνης δε μας προσφέρουν μόνο αισθητική απόλαυση. Κατά τον Gloton (1976) τα έργα Τέχνης αποτελούν τεκμήρια, πηγές, όπου εκφράζονται με αυθεντικό

τρόπο οι αντιλήψεις μιας εποχής για τον κόσμο και τον άνθρωπο, οι γενικότερες τάσεις ενός πολιτισμού και, μάλιστα, πιο ανάγλυφα και πιο εύγλωττα από ό,τι με τις αφηρημένες ιδέες των λεκτικών κειμένων.

Μέσα από τα σενάρια μάθησης οφείλουμε να σχεδιάσουμε δραστηριότητες που εμπυχώνουν τα παιδιά να παρατηρήσουν, να προβούν σε προσωπικές κρίσεις, να εκφράσουν τις σκέψεις τους, να πάρουν μέρος σε ένα δημιουργικό διάλογο, να ερευνήσουν, να συνθέσουν, να αναλύσουν. Για το σκοπό αυτό, τα μοντέλα παρατήρησης των έργων τέχνης που μπορούμε να ενσωματώσουμε στο διδακτικό σχεδιασμό ενός εκπαιδευτικού σεναρίου στην ιστορία αντλούν α) από το μοντέλο στοχαστικής προσέγγισης του Perkins (1994) και β) τα ερευνητικά προγράμματα Visible Thinking και Artful Thinking (Μέγα, 2002 · Κόκκος, 2011).

4.6. Ο μαθητής αναλαμβάνοντας ρόλους ιστορικών προσώπων

Μέσω της δημιουργίας ενός ψηφιακού σεναρίου όπου οι μαθητές/τριες μπορούν να υποδυθούν ρόλους ιστορικών προσώπων, οι μαθητές/τριες μπορούν να κατανοήσουν καλύτερα τα γεγονότα που χαρακτηρίζουν μια ιστορική περίοδο, να προσεγγίσουν βαθύτερα τις σχέσεις αιτίας-αποτελέσματος μεταξύ των διαφόρων ιστορικών γεγονότων, κατανοώντας καλύτερα την αλληλουχία τους και το γεγονός ότι η ιστορία γράφεται από πρόσωπα των οποίων τα πάθη, τα διλήμματα, οι σκέψεις και οι αποφάσεις χαράζουν την πορεία ενός έθνους ή ακόμη και ολόκληρης της ανθρωπότητας στο πέρασμα των αιώνων. Η δημιουργία ενός κόμικ με τη χρήση διαλόγων ή ακόμη και ενός ηχητικού αρχείου με ζωντανούς διαλόγους μπορεί να αποτελέσει μια ευχάριστη δραστηριότητα για τους μαθητές/τριες και ταυτόχρονα να τους βοηθήσει να δουν την ιστορία φωτίζοντας την πλευρά των ανθρώπων που την δημιούργησαν, εμβαθύνοντας στα κίνητρα, τα προβλήματα και τις ανησυχίες τους.

Η ανάπτυξη ενός τέτοιου σεναρίου προϋποθέτει την ύπαρξη ενός καλά διατυπωμένου φύλλου δραστηριοτήτων όπου, με σαφήνεια, παρουσιάζονται οι ρόλοι, το πρόβλημα, και το ζητούμενο για κάθε μέλος μιας μαθητικής ομάδας που υποδύεται ένα διαφορετικό ρόλο. Στην ψηφιακή πλατφόρμα Αίσωπος θα πρέπει να είναι αναρτημένες, σε κάθε περίπτωση, οι ιστορικές πηγές που μπορούν να φωτίσουν τα στοιχεία που συνθέτουν το προφίλ του κάθε ρόλου. Τα δομικά/διαδραστικά στοιχεία που μπορούν να αξιοποιηθούν ως ιστορικές πηγές είναι τα ίδια με αυτά που μπορούν να χρησιμοποιήσει ο μαθητής ως μικρός ιστορικός (βλ. ενότητα 2.2.1). Οι μαθητές/τριες,

ανάλογα με το ρόλο τους, αξιολογούν τα στοιχεία που είναι χρήσιμα για την έρευνά τους και ακολουθούν τις οδηγίες που περιγράφονται από τον εκπαιδευτικό στο φύλλο δραστηριοτήτων.

Στο σημείο αυτό, ανάλογα με το επίπεδο της τάξης, η υλοποίηση του σεναρίου μπορεί να ολοκληρωθεί ακολουθώντας μία από τις δύο παρακάτω στρατηγικές:

- Τη συγκριτική ανάλυση των διαθέσιμων πηγών. Οι μαθητές/τριες αφού αναλύσουν ένα σύνολο διαφορετικών πηγών, καλούνται, υποδυόμενοι ο καθένας το ρόλο που του ανατέθηκε, να δημιουργήσουν ένα κόμικ στο οποίο παρουσιάζονται τα γεγονότα και οι διάλογοι μεταξύ των προσώπων που πρωταγωνιστούσαν σε αυτά.
- Τη διαδικασία επίλυσης προβλήματος. Στην περίπτωση αυτή (φάση 1η), μέσω των διαθέσιμων πηγών, παρουσιάζονται τα πρόσωπα, οι συνθήκες, το πρόβλημα, αλλά όχι οι αποφάσεις που πήραν και τα αποτελέσματα που αυτές επέφεραν. Οι μαθητές/τριες καλούνται να διατυπώσουν στρατηγικές επίλυσης της προβληματικής κατάστασης στην οποία βρίσκεται ο ρόλος που έχουν αναλάβει να υποδυθούν και να δικαιολογήσουν τους λόγους που τις προτείνουν. Στη συνέχεια (φάση 2), παρουσιάζεται, μέσω των πηγών, η ροή των ιστορικών γεγονότων, όπως έχει καταγραφεί στην ιστορία μαζί με τα αποτελέσματα που αυτά επέφεραν. Οι μαθητές/τριες καλούνται να παρουσιάσουν το αποτέλεσμα της μελέτης τους με τη μορφή ενός κόμικ.

Ενδεικτικά δομικά/διαδραστικά στοιχεία της πλατφόρμας Αίσωπος που μπορούν να αξιοποιηθούν ως ιστορικές πηγές (βλ. εικόνα 1) μπορούν να είναι η εικόνα, ο ήχος, το κείμενο, το χρονολόγιο, οι διαδραστικές παρουσιάσεις, τα διαδραστικά βίντεο και οι εικόνες, οι διαδραστικές περιοχές, όπως επίσης, και το εργαλείο ενσωμάτωσης εξωτερικού περιεχομένου.

Επειδή η πλατφόρμα Αίσωπος δεν παρέχει το διαδραστικό στοιχείο της δημιουργίας ενός κόμικ από τους μαθητές/τριες, ο εκπαιδευτικός μπορεί να υλοποιήσει τη δραστηριότητα, ακολουθώντας μια από τις ακόλουθες εκδοχές:

- Δημιουργία κόμικ στο περιβάλλον μιας ημιδομημένης-προδιαμορφωμένης, από τον εκπαιδευτικό, σειράς καρτελών παρουσίασης (π.χ.: παρουσίασης Open Office, PowerPoint) όπου υπάρχουν τα πρόσωπα που πρωταγωνιστούν στα γεγονότα με ζητούμενο από τους μαθητές/τριες να προσθέσουν τους διαλόγους.
- Την αξιοποίηση του ελεύθερου λογισμικού CartoonStoryMaker (προτείνεται) που βρίσκεται στη διεύθυνση:

<http://www.education.vic.gov.au/languagesonline/games/cartoon/>

Ο εκπαιδευτικός εισάγει στο λογισμικό τα ιστορικά πρόσωπα και το φόντο στο οποίο εκτυλίσσεται το υπό μελέτη ιστορικό γεγονός, ενώ οι μαθητές/τριες καλούνται να διαμορφώσουν τους μεταξύ τους διαλόγους, σε μια σειρά διαδοχικών σκηνών, χρησιμοποιώντας κείμενο (balloons) και ήχο. Το αποτέλεσμα της δουλειάς τους μπορεί να δημοσιευτεί στην ιστοσελίδα του σχολείου τους.

5. ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΣΤΗ ΔΕΥΤΕΡΟ-ΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΜΕ ΤΗΝ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ ΤΩΝ ΝΕΩΝ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΩΝ

Στην τρέχουσα εκπαιδευτική φιλοσοφία και πρακτική κυρίαρχο μοντέλο μάθησης αποτελεί ο «κοινωνικοπολιτισμικός εποικοδομητισμός», σύμφωνα με τον οποίο η γνώση κατασκευάζεται από τους μαθητές/τριες καθώς διερευνούν και αλληλεπιδρούν ενεργά μεταξύ τους σε ανοικτά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Οι μαθητές/τριες διερευνούν με σκοπό να αποκτήσουν γνώσεις και πληροφορίες, προσπαθούν να επιλύσουν προβλήματα, θέτουν οι ίδιοι ερωτήματα, κάνουν υποθέσεις και εξασκούνται στην εκπόνηση έργων και τεχνημάτων από κοινού.

Εντός του πλαισίου των παραδοσιακών προσεγγίσεων της ιστορικής εκπαίδευσης έχει αποδειχθεί ερευνητικά (Νάκου, 2000) ότι η ιστορική σκέψη των παιδιών απομονώνεται από την Ιστορία διότι πραγματώνεται μέσα στα όρια μιας δεδομένης και μη αμφισβητούμενης γνώσης, την οποία τα παιδιά υποχρεούνται να αναπαράγουν χωρίς περαιτέρω διαδικασίες. Η σύγχρονη διδακτική μεθοδολογία της Ιστορίας, ακολουθώντας τη μεταπολεμική μετάβαση από την ιστορία-αφήγημα στην ιστορία-πρόβλημα, επιτάσσει το συγκερασμό της δηλωτικής με τη διαδικαστική γνώση, το οποίο πρακτικά σημαίνει έμφαση στη δόμηση δεξιοτήτων διαχείρισης, επικοινωνίας, ιστορικής κατανόησης και ερμηνείας αναφορικά προς το πληροφοριακό υλικό που αποτελεί το γνωστικό περιεχόμενο του μαθήματος (Κόκκινος, 1998).

Η μετατόπιση αυτή στη διδασκαλία της Ιστορίας σχετίζεται με τη ριζική αμφισβήτηση του παραδοσιακού δασκαλοκεντρικού, ανελαστικού και κανονιστικού μοντέλου διδασκαλίας, που επέφεραν, μεταξύ άλλων, η διδακτική της αφύπνισης μετά το Μάη του 1968 και, στη διάρκεια της δεκαετίας του 1980, το αμερικανικό ρεύμα της κριτικής παιδαγωγικής (ό.π.). Έτσι η Ιστορία αποκτά μαθητοκεντρικό χαρακτήρα, εφόσον

οι μαθητές/τριες/τριες ενθαρρύνονται να διερευνούν, να ανακαλύπτουν και να οικοδομούν την ιστορική γνώση (Κάββουρα, 2004).

Η μαθησιακή διαδικασία μετασχηματίζεται σε πρόβλημα προς επίλυση με εργαλεία και τεχνικές που παραπέμπουν στην επιστημολογική και μεθοδολογική σκευή του ιστορικού, οπότε οι μαθητές/τριες/τριες έχουν την αίσθηση ότι οι ίδιοι/ες «γράφουν» την Ιστορία, λειτουργώντας, τηρουμένων των αναλογιών, στα πλαίσια που θα λειτουργούσε ένας επιστήμονας Ιστορικός, σύμφωνα με τις αρχές της «εγκατεστημένης μάθησης» (Brown, Collins & Duguid, 1989).

Γι' αυτό το σκοπό χρειάζεται ποικιλία μεθόδων, πηγών και εποπτικού υλικού ώστε οι μαθητές/τριες να εθίζονται στην ιστορική έρευνα και να εμπλέκονται ενεργά στη διαδικασία οικοδόμησης της ιστορικής γνώσης, πράγμα που θα συντελέσει στην ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης και συνείδησης, γενικό και κοινά αποδεκτό σκοπό του μαθήματος της Ιστορίας. Σύμφωνα με σχετική έρευνα (Νάκου, 2000) η ιστορική σκέψη των παιδιών συνήθως παραμένει στο «ψευδο-ιστορικό» επίπεδο, πράγμα που σημαίνει ότι αναπαράγουν άκριτα την ιστορική πληροφορία ή γνώση ή και διατυπώνουν προτάσεις που δεν μπορούν να τις υποστηρίξουν με επιχειρήματα.

Οι Freire και Macedo υποστηρίζουν ότι η ανάγνωση συνυφάινεται με τη γνώση του κόσμου, εμπλέκει την κριτική αντίληψη, την ερμηνεία και την επαναγραφή του κειμένου· συνεπώς η κριτική ανάγνωση ενός κειμένου σημαίνει κατανόηση της σχέσης μεταξύ κειμένου και κοινωνικού πλαισίου (Freire & Macedo, 1987). Αν κάτι τέτοιο ισχύει για κάθε κείμενο, στην περίπτωση της ιστορικής αφήγησης, και μάλιστα εκείνης των σχολικών εγχειριδίων της Ιστορίας, είναι κάτι παραπάνω από απαραίτητη η κριτική ανάγνωση.

Αντιθέτως, και μακριά από τη λογική της απομνημόνευσης, ο σύγχρονος εκπαιδευτικός που διδάσκει Ιστορία θα στρέψει τους μαθητές/τριες στη μελέτη των πηγών, εφόσον αυτή καθιστά εφικτή την κριτική πρόσληψη της ιστορικής γνώσης, θεμελιώνει την παιδαγωγική της ανακάλυψης ενεργοποιώντας το γνωστικό ενδιαφέρον των παιδιών και συντελεί στη διανοητική εγρήγορηση (Moniot, 2002). Επιπλέον, η παράλληλη επεξεργασία γραπτών, υλικών, οπτικών και άλλων μαρτυριών συντελεί στην ανάπτυξη δεξιοτήτων ιστορικής ερμηνείας (Νάκου, 2000).

Οι σχολικές δραστηριότητες, συνεπώς, χρειάζεται να είναι ερευνητικού χαρακτήρα και να αναφέρονται στην αναζήτηση, διαχείριση και επεξεργασία ιστορικών πηγών-τεκμηρίων, στην κατανόηση πιθανών διαφοροποιήσεων του ιστορικού υλικού και στην ανάλυση των πρωτογενών και δευτερογενών πηγών. Με αυτό τον τρόπο οι μα-

θητές/τριες/τριες εισάγονται στην ιστορική έρευνα, μελέτη και ερμηνεία. Το πρωτογενές ιστορικό υλικό «αισθητοποιεί» το ιστορικό παρελθόν και εισάγει στην πολυπλοκότητά του, επιτρέποντας την παρακολούθηση της σχέσης των ιστορικών τεκμηρίων με την οικοδόμηση ιστορικών και κοινωνικών ερμηνειών.

Η σύμπλευση των ΤΠΕ με την ιστορική διδασκαλία και μάθηση έχει δώσει αξιολογικά δείγματα κυρίως στη μεθοδολογική/διαδικαστική ιστορική γνώση: αναζήτηση, συγκέντρωση, διαχείριση, εξαγωγή συμπερασμάτων, επικοινωνία, διάχυση ψηφιακού περιεχομένου. Οι ΤΠΕ μεταβάλλουν ριζικά το διδακτικό περιβάλλον της ιστορίας. Από τη στιγμή που ψηφιοποιούνται, οι ιστορικές πηγές αλλάζουν φυσιογνωμία: γίνονται δυναμικές, υπόκεινται στην επικαιροποίηση των δεδομένων τους, υποβάλλονται σε πολλαπλές χρονικές αναγνώσεις και η συσχέτισή τους διευκολύνεται από τη λειτουργία του υπερκειμένου.

Οι δυνατότητες των ηλεκτρονικών εργαλείων να αναπαριστούν ένα γνωστικό αντικείμενο, όχι απαραίτητα σε γραμμική-μονοδιάστατη σειρά, αλλά με τη δημιουργία πολλαπλών και διαφορετικών διασυνδέσεων-σχέσεων, καθιστούν δυνατή τη συσσώρευση της ιστορικής πληροφορίας και ενέχουν τη δυναμική της υποστήριξης των αιτιωδών σχέσεων. Η ύπαρξη περισσότερων της μιας αναπαράστασης του αυτού ιστορικού συμβάντος φωτίζει διαφορετικές όψεις του θέματος και μάλιστα πολλές φορές αθέατες (Ρεπούση & Τσιβάς, 2003).

Επομένως οι μαθητές/τριες/τριες πρέπει να έχουν τη δυνατότητα να επιλέξουν από μια ποικιλία ιστορικών πηγών, να αναπαραστήσουν ιστορικά γεγονότα, να αξιοποιήσουν βάσεις δεδομένων και να δημιουργήσουν τις αναπαραστάσεις τους του παρελθόντος, ανακαλύπτοντας το παρελθόν με το δικό τους τρόπο, κάνοντας υποθέσεις και ελέγχοντας την ορθότητά τους. Οι προσομοιώσεις επιτρέπουν το δυναμικό χειρισμό των ιστορικών εννοιών και υποστηρίζουν τη βαθύτερη κατανόηση της κρισιμότητας των επιλογών των πρωταγωνιστών της Ιστορίας.

Όπως αναφέρει ο Κόκκινος (Κόκκινος, 1998), στα πορίσματα των ερευνών του Martin Booth από τη δεκαετία του '70 ακόμη συμπεριλαμβάνεται το ότι *το διδακτικό υλικό δεν θα πρέπει να έχει αποκλειστικά γλωσσικό και αφηρημένο χαρακτήρα αλλά να περιλαμβάνει και εικαστικές ή οπτικές ιστορικές πηγές, που κινητοποιούν την ιστορική φαντασία και καθιστούν αποτελεσματικότερη την ιστορική ενσυναίσθηση, την αναγωγή δηλαδή στον κώδικα «του Άλλου, του Άλλοτε και του Αλλού».*

Κατά συνέπεια, το προφίλ του εκπαιδευτικού διαμορφώνεται διαφορετικά, καθώς θα πρέπει ο ίδιος να έχει εξοικειωθεί με τέτοιου είδους διαδικασίες και να γνωρίζει τις δυνατότητες που προσφέρουν οι ΤΠΕ στην εύρεση και οργάνωση του διδακτικού

υλικού και στη διεξαγωγή του μαθήματος εντός και εκτός αίθουσας στη βάση εποικοδομητικών και κοινωνιοπολιτισμικών προσεγγίσεων. Ειδικά το μάθημα της Ιστορίας, ίσως περισσότερο από όλα τα υπόλοιπα φιλολογικά μαθήματα, προσφέρεται για διαδραστική διδασκαλία και διευκολύνεται στο μέγιστο βαθμό από τη χρήση των ΤΠΕ λόγω του πλούσιου εικονογραφικού και ενημερωτικού υλικού στο οποίο παρέχεται πρόσβαση π.χ. αρχεία, κατάλογοι, ψηφιοποιημένα βιβλία, εφημερίδες, περιοδικά, συλλογές, εικόνες, κάρτες, ιστορικά ντοκουμανταίρ, ψηφιακά μουσεία, πινακοθήκες, προσομοιώσεις κ.α.

Αν οι εργασίες που ανατίθενται στα πλαίσια του σχολικού μαθήματος στους μαθητές/τριες/τριες, τους οδηγούν σε προσωπική δημιουργική ανασύνθεση του ιστορικού γεγονότος και ερμηνευτική προσέγγισή του, τότε αναπτύσσεται στο έπακρο η κινητοποίηση του ενδιαφέροντός τους και πιθανόν η περαιτέρω ενασχόλησή τους με την Ιστορία (Γιακουμάτου, 2006). Αν σ' αυτή τους την προσπάθεια οι εργασίες εκτελούνται από κοινού με τους συμμαθητές/τριες τους και τον εκπαιδευτικό και αξιοποιούνται ταυτόχρονα και μέσα σύγχρονης ή ασύγχρονης επικοινωνίας, ιστολόγια, wikis, μέσα κοινωνικής δικτύωσης και γενικώς οι δυνατότητες του web 2.0., τότε η όλη διαδικασία γίνεται ακόμη πιο ενδιαφέρουσα και γοητευτική για τους μαθητές/τριες και αποκτά ιδιαίτερο νόημα.

6. ΕΙΔΙΚΕΣ ΑΠΑΙΤΗΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΛΥΚΕΙΟΥ

Στη συνέχεια καταγράφονται οι εξειδικευμένες απαιτήσεις για το μάθημα της Ιστορίας στο Λύκειο, από άποψη διδακτικών και παιδαγωγικών στόχων, διαδικασιών, μεθοδολογίας, εργαλείων και πόρων, αξιολόγησης και αλληλεπίδρασης.

6.1. Καθορισμός διδακτικών αντικειμένων και θεματικών ενοτήτων

Ο καθορισμός του διδακτικού αντικειμένου και των θεματικών ενοτήτων βοηθά και στην ετικετοποίηση του σεναρίου, με σκοπό την εύκολη ανεύρεσή του στο αποθετήριο διδακτικών σεναρίων, και στη διευκρίνιση της στοχοθεσίας του και της ιστορικής προσέγγισης που επιχειρείται στο συγκεκριμένο σενάριο. Ένα σενάριο που θα αφορούσε στην εικονομαχία ταξινομείται, για παράδειγμα, στη βυζαντινή και μεσαιωνική ιστορία, στην κατηγορία «θεσμοί, πολιτική οργάνωση και διοίκηση». Συναφές ως

προς την ανάπτυξή του, μπορεί ένα άλλο σενάριο για την εικονομαχία να καταταγεί στη θεματική ενότητα «θρησκεία», οπότε αλλάζει και η στόχευση του σεναρίου.

Απαραίτητη διαδικασία επίσης είναι και η καταγραφή των εννοιών που θα αναδειχθούν στο σενάριο. Μια προσέγγιση της ελληνικής ιστορίας του 19^{ου} αιώνα και μετά την επανάσταση του 1821 πρέπει να αξιοποιήσει και να συσχετίσει έννοιες όπως μεγάλη ιδέα, ανατολικό ζήτημα, μεγάλες δυνάμεις, κοινοβουλευτισμός, αρχή της δεδηλωμένης και πρόσωπα, όπως Τρικούπης, Δηλιγιάννης κ.α. Η συσχέτιση είναι και ο στόχος των μαθησιακών δραστηριοτήτων, με βάση και την ταξινόμια SOLO (Biggs & Collis, 1982).

6.2. Καθορισμός των αποδεκτών

Καταγράφονται τα εξής πεδία:

A) σχολική τάξη – εκπαιδευτική βαθμίδα: η εκπαιδευτική κοινότητα πρέπει να γνωρίζει σε ποια τάξη απευθύνεται το σενάριο, επειδή κάποιες φορές το θεματικό πεδίο μπορεί να συμπίπτει. Ένα σενάριο για τη σύγκλητο, τον αριστοκρατικό θεσμό μπορεί να αφορά και στη ρωμαϊκή εποχή (Α΄ Λυκείου) και στη βυζαντινή εποχή (Β΄ Λυκείου).

B) ομάδες: ο εκπαιδευτικός επισημαίνει στη μαθησιακή διαδικασία την ομαδική ή ατομική δραστηριότητα ή το συνδυασμό τους. Αυτό έχει συνέπειες στη διαμόρφωση φύλλων εργασίας ή στην επιλογή δραστηριοτήτων.

Γ) Τύπος και επίπεδο διαδραστικότητας: με ποιον τρόπο εμπλέκει το σενάριο γνωστικά τους μαθητές/τριες (ενεργός ή παθητική μάθηση) και σε ποιο επίπεδο (μέτριο, μεσαίο, υψηλό)

6.3. Μαθησιακές δραστηριότητες

- Το μάθημα της Ιστορίας προσφέρει πεδίο ανάπτυξης διαφοροποιημένων μαθησιακών διαδικασιών εξαιτίας και του ευρύτατου θεματικού πεδίου και των σύγχρονων προσεγγίσεων του προς μελέτη υλικού.
- Συνεργασία: οι μαθητές/τριες καλούνται να συνδομήσουν νόημα, γράφοντας ένα κείμενο ή υπερασπιζόμενοι μια άποψη ή συνθέτοντας την εικόνα ενός φαινομένου ή μιας ιστορικής εποχής. Στη συνεργασία σημασία έχουν οι ρόλοι εντός της ομάδας, η διάκριση της εργασίας σε τομείς που ανατίθενται στο κάθε μέλος της ομάδας, η συζήτηση που θα παράξει το αποτέλεσμα, την συναντίληψη για το εξεταζόμενο ζήτημα και η παρουσίαση. Αντί της διάκρισης της εργασίας σε επιμέρους

- τομείς, μπορεί μια ομάδα να αποφασίσει αν θέλει να συνεπεξεργάζεται ταυτόχρονα ένα θέμα και μετά να μεταβαίνει στο επόμενο.
- Οικοδόμηση γνώσης: Πρέπει να οριστούν τα βήματα μέσα από τα οποία θα υπάρξει η οικοδόμηση της γνώσης, όπως η συλλογή δεδομένων, η επεξεργασία, η σύνθεση και η αξιολόγηση της εργασίας. Σημαντικό στοιχείο εδώ είναι η διαθεματικότητα, δηλαδή η προσέγγιση του γνωστικού αντικείμενου από διάφορες οπτικές. Εδώ βοηθά η συνεργατική προσέγγιση, όπως δείχτηκε νωρίτερα.
 - Αυτοαξιολόγηση: Οι μαθητές/τριες πρέπει να διαμορφώσουν μια εικόνα για το πώς δούλεψαν και ποια νέα γνώση ή δεξιότητα κατέκτησαν. Εδώ, όπως θα αναφερθεί και παρακάτω, είναι σημαντικός ο καθορισμός των επιμέρους στόχων του σεναρίου
 - Αναστοχασμός – ανατροφοδότηση: Ο εκπαιδευτικός μπορεί να προβλέψει φύλλα εργασίας, ερωτήσεις κλειστού τύπου, ώστε να εντάξει το μαθητή σε μια διαδικασία αναστοχασμού για το αν και τι έμαθε ακριβώς από το σενάριο αυτό.

6.4. Δεξιότητες

Ο όρος αυτός διαφοροποιείται σαφώς από τους διδακτικούς σκοπούς ενός μαθήματος και αφορά στη δημιουργία ή ενίσχυση ικανοτήτων των μαθητών, οι οποίες μπορούν να εφαρμοστούν και έξω από τα στενά πλαίσια της σχολικής τάξης ή των μαθησιακών δραστηριοτήτων. Οι δεξιότητες καλλιεργούνται με τη χρήση αντίστοιχων στρατηγικών διδασκαλίας και διδακτικών μεθόδων που θα αναπτυχθούν στη συνέχεια. Για το Λύκειο και για το μάθημα της Ιστορίας προκρίνονται οι εξής δεξιότητες:

- Δεξιότητες συνεργασίας: Ο μαθητής μαθαίνει να εργάζεται στα πλαίσια μιας ομάδας, να αναλαμβάνει ρόλους, να μπορεί να παρουσιάζει ή να εκπροσωπεί την ομάδα.
- Δεξιότητες επίλυσης ενός προβλήματος: Ο μαθητής μαθαίνει να συμμετέχει στη διαδικασία ανάλυσης του προβλήματος, που έχει θέσει ο εκπαιδευτικός, στην παραμετροποίηση του ζητήματος, καταφεύγει στη συνεργασία με τους συμμαθητές/τριες του για να επιλύσει το πρόβλημα.
- Δεξιότητες «ανάγνωσης» και διερεύνησης μιας πηγής: ο μαθητής ασκείται στον εντοπισμό στοιχείων από μια πηγή, μια εικόνα, ένα χάρτη, στοιχείων που αφορούν στο περιεχόμενο της εργασίας. Η λέξη ανάγνωση τίθεται σε εισαγωγικά, για να καταδείξει ακριβώς τη δεξιότητα συλλογής και κατανόησης στοιχείων που δεν προέρχονται από ένα κείμενο αλλά από άλλο υλικό. Με τη μελέτη των ιστορικών πηγών οι μαθητές/τριες αποκτούν την ικανότητα αναγνώρισης των σημαντικών

- χαρακτηριστικών των αντικειμένων, την ικανότητα περιγραφής και ανάλυσης αυτών των χαρακτηριστικών και την ικανότητα εξαγωγής λογικών συμπερασμάτων.
- Δεξιότητες στις ΤΠΕ: Ο μαθητής ασκείται να εντοπίζει στοιχεία της άσκησης του από το διαδίκτυο, να επιλέγει τις χρήσιμες πληροφορίες, να επιλέγει και να καταγράφει τις πηγές του.

6.5. Στρατηγικές διδασκαλίας

Με τον όρο «στρατηγικές» εννοείται μια «επιμελώς σχεδιασμένη ακολουθία σύνθετων αλλά και εναρμονισμένων μεταξύ τους διδακτικών ενεργειών ... στο πλαίσιο της αλληλεπίδρασης μαθητών και εκπαιδευτικών ... και οργανώνονται με βάση συγκεκριμένες ψυχολογικές και παιδαγωγικές αρχές» (EAITY, 2007). Άλλες από αυτές αφορούν στον στενό πυρήνα του μαθήματος της ιστορίας και άλλες ανάγονται σε ένα ευρύτερο παιδαγωγικό πλαίσιο και στηρίζονται σε εποικοδομιστικές και κοινωνικοεποικοδομιστικές θεωρίες μάθησης. Στη συνέχεια περιγράφονται οι ακόλουθες στρατηγικές:

6.6. Διαδικασία διερεύνησης ιστορικών γεγονότων – επίλυσης ενός προβλήματος

Ο εκπαιδευτικός φέρνει σε «απορία» τους μαθητές/τριες παρουσιάζοντάς τους ένα «πρόβλημα» προς επίλυση (EAITY, 2008). Αυτό προϋποθέτει ότι ο ίδιος ο εκπαιδευτικός έχει συνειδητοποιήσει το ρόλο του ως διαμεσολαβητή και οργανωτή της γνωστικής διαδικασίας και όχι ως αποκλειστικό φορέα γνώσης. Ο εκπαιδευτικός υιοθετεί διδακτικές στρατηγικές όπως τη διερεύνηση σχέσεων ανάμεσα σε έννοιες και γεγονότα.

Παράδειγμα: Πώς η ηττημένη και καθημαγμένη Γερμανία του Α΄ παγκοσμίου πολέμου (Ιστορία Γ΄ Λυκείου) κατόρθωσε να επιβάλει την κυριαρχία της μέσα σε 20 χρόνια από τη λήξη του πολέμου και να απειλήσει τα ζωτικά συμφέροντα όλων των άλλων κρατών; Ο εκπαιδευτικός κατευθύνει τους μαθητές/τριες να αναζητήσουν το πρόβλημα στη γένεσή του, δηλαδή στο δομικό λάθος της συνθήκης των Βερσαλιών, που προέβλεπε τη συντριβή των χαμένων, στις οικονομικές εξελίξεις του Μεσοπολέμου σε παγκόσμιο επίπεδο, στη συσχέτιση του οικονομικού μαρασμού και παρεμβαστισμού με τις φασιστικές θεωρίες που γεννήθηκαν κτλ.

6.7. Ανάπτυξη διαλόγου και προσοχής στην έκφραση απόψεων

Η συμμετοχή σε ομάδες ηλεκτρονικής συζήτησης (forums, αναρτήσεις σε blogs κτλ) είναι διδακτική στρατηγική η οποία από τη μία ευνοεί το διάλογο, την ανταλλαγή απόψεων, και από την άλλη ευνοείται από τις τεχνολογίες που διέπουν ένα ψηφιακό σενάριο. Η στρατηγική αυτή λειτουργεί αμφίδρομα με τον ακόλουθο σκοπό του μαθήματος της Ιστορίας (ΕΠΠΣ): «να κατανοήσουν ότι η Ιστοριογραφία είναι ‘ανακατασκευή’ του παρελθόντος», δηλαδή να μπορούν, ακριβώς μέσα από τη συζήτηση, να δοθούν πολλαπλές ερμηνείες.

Παράδειγμα: Η οργάνωση μιας συζήτησης για τις θετικές και αρνητικές συνέπειες της Βιομηχανικής επανάστασης (Ιστορία Β΄ Λυκείου) μέσα από επιλεγμένες πηγές θα ανεδείκνυε τα κριτήρια της κάθε άποψης: Μια ομάδα θα μπορούσε να υποστηρίξει την ανθρώπινη πλευρά (υπερεκμετάλλευση εργασίας σε άθλιες συνθήκες), άλλη την οικονομική πλευρά (κινητοποίηση δυνάμεων και πόρων), άλλη την πολιτική (πίεση για απόδοση εργασιακών δικαιωμάτων, μαζικότητα πολιτικής συμμετοχής) ενώ άλλη την εθνική πλευρά (ανταγωνισμοί προς εξεύρεση πρώτων υλών, ιμπεριαλιστική πολιτική ευρωπαϊκών κρατών).

6.8. Αρχή των γνωστικών συγκρούσεων

Σύμφωνα με την αρχή αυτή, η σκέψη ενός ατόμου διέπεται από αντίφαση ή ασυμβατότητα ανάμεσα στις αρχικές του ιδέες ή και αναπαραστάσεις. Οι μαθητές/τριες εισάγονται στη λογική της αποδόμησης ή της εξήγησης των διαφορετικών σκέψεων που συγκρούονται μεταξύ τους.

Παράδειγμα: Πώς ερμηνεύουν οι μαθητές/τριες τη σύγκρουση ανάμεσα στη γνώση για την καταπίεση των υπόδουλων Ελλήνων κατά τη διάρκεια της οθωμανικής αυτοκρατορίας (εξισλαμισμός, παιδομάζωμα κτλ) και τη γνώση για τις σχετικά ελεύθερες εμπορικές δραστηριότητες των υπόδουλων Ελλήνων, την ίδρυση σχολείων σε μερικές περιοχές και τη διαιώνιση του θεσμού του Πατριαρχείου ως συνεκτικού παράγοντα της ορθόδοξης – ελληνικής παράδοσης (Ιστορία Β΄ Λυκείου);

6.9. Βιωματικότητα

Η αρχή αυτή τεκμαίρεται και από τους γενικούς σκοπούς του μαθήματος της Ιστορίας, σύμφωνα με τους οποίους η μελέτη της ιστορίας «αφορά τη γνώση του παρελθόντος για την κατανόηση του παρόντος και το σχεδιασμό του μέλλοντος» (ΕΠΠΣ). Ειδικά για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση προβλέπεται στο ΕΠΠΣ μέσω της ιστορίας οι μαθητές/τριες «να συνειδητοποιήσουν την προσωπική τους ευθύνη», «να διαμορφώσουν πνεύμα μετριοπάθειας, ανοχής και σεβασμού στο διαφορετικό». Οι μαθητές/τριες μπορούν είτε με τη δραματοποίηση είτε με τη μορφή ανάληψης ρόλων ιστορικών προσώπων να λειτουργήσουν βιωματικά ως προς το ιστορικό γεγονός. Η βιωματικότητα έχει άμεση σχέση με την αρχή της αυθεντικής μάθησης. Ο Jonassen (1991) ορίζει τις αυθεντικές καταστάσεις ως έργο που έχει αναφορά στον αληθινό κόσμο, ενσωματώνεται στο αναλυτικό πρόγραμμα, παρέχει διάφορα επίπεδα πολυπλοκότητας και επιτρέπει στους μαθητές/τριες να επιλέξουν διάφορα επίπεδα δυσκολίας ή εμπλοκής.

Παράδειγμα: Οι μαθητές/τριες, εργαζόμενοι σε ομάδες, αναλαμβάνουν το ρόλο ενός εφήβου που προβληματίζεται αν θα εισέλθει στο Πολυτεχνείο τις κρίσιμες μέρες του Νοεμβρίου 1973 (Ιστορία Γ΄ Λυκείου). Αναλύουν τους πιθανούς κινδύνους, τα υπέρ και τα κατά της απόφασης και σκιαγραφούν τις κοινωνικές και πολιτικές συνθήκες της δικτατορικής εποχής κατά τη διάρκεια της φοιτητικής εξέγερσης στο Πολυτεχνείο.

Σε ένα άλλο παράδειγμα οι μαθητές/τριες αισθητοποιούν ιστορικούς ρόλους προσώπων που ήρθαν σε έντονη σύγκρουση και προσπαθούν να εξάγουν συμπεράσματα για τα κίνητρα, τους παράγοντες που προσδιόρισαν τη δράση αυτών των ιστορικών προσώπων (παρατάξεις στην Α΄ Επαναστατική Εθνοσυνέλευση, Βενιζέλος # βασιλιάς Κωνσταντίνος). Ο εκπαιδευτικός εδώ θα πρέπει να είναι ιδιαίτερα προσεκτικός και να ενεργοποιήσει βιωματικά τους μαθητές/τριες αλλά μέσα σε συγκεκριμένο πλαίσιο ερωτημάτων που αφορούν στη δράση των προσώπων και όχι γενικώς. Σχετικά με το δεύτερο παράδειγμα (Βενιζέλος # βασιλιάς Κωνσταντίνος) μπορεί να καταδειχθεί η αντίθεση ανάμεσα στους στρατηγικούς στόχους ή ανάμεσα στις πολιτικές τους βλέψεις. Όσο πιο συγκεκριμένη είναι η οπτική γωνία, τόσο καλύτερα θα αναδειχθεί και η διαφορά των προσώπων σε βιωματικό επίπεδο.

6.10. Εξατομίκευση

Είναι μια βασική παιδαγωγική αρχή που δεν περιορίζεται μόνο στο μάθημα της Ιστορίας. Η δομή της πλατφόρμας Αίσωπος που υποστηρίζει τη δημιουργία ψηφιακών

διδασκικών σεναρίων παρέχει σημαντικές δυνατότητες εξατομίκευσης του μαθήματος ως εξής: Οι μαθησιακές δραστηριότητες που μπορεί να ενσωματώσει ο εκπαιδευτικός στο σενάριό του, ειδικά αυτές του κλειστού τύπου (ερωτήσεις σωστού – λάθους, αντιστοίχισης κτλ) παρέχουν τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να σχολιάσει την επιλογή του μαθητή, να τον ανατροφοδοτήσει, να του επισημάνει το λάθος του, να τον καθοδηγήσει σε προγενέστερα βήματα της μαθησιακής διαδικασίας, προκειμένου ο μαθητής να ρυθμίσει τη γνώση του.

Παράδειγμα: Ο μαθητής, δίνοντας λανθασμένη απάντηση στο ερώτημα, ενημερώνεται ηχητικά ή και οπτικά (μέσω κειμένου) για το λάθος του. Ειδική σήμανση μπορεί να τον οδηγήσει σε προηγούμενες επιλογές που έχει κάνει ή σε προηγούμενο επίπεδο, προκειμένου να αντιληφθεί το λάθος του. Αντίστοιχα μπορεί να επιβραβευτεί και για τις σωστές απαντήσεις του.

6.11. Εξάσκηση βασικών νοητικών λειτουργιών

Ο εκπαιδευτικός φροντίζει να αναπτύσσει βασικές νοητικές λειτουργίες μέσα από τη διδασκαλία του μαθήματος της ιστορίας, όπως την επαγωγική και παραγωγική σκέψη, την αιτιολόγηση, την κατηγοριοποίηση, την εξαγωγή συμπερασμάτων, τη διάκριση αιτίας από το αποτέλεσμα. Εδώ οι στρατηγικές διδασκαλίας ποικίλλουν ανάλογα με το θεωρητικό πλαίσιο που ακολουθείται, ωστόσο ενδεδειγμένη μέθοδος είναι η σύνθεση στρατηγικών από διάφορα θεωρητικά πλαίσια (συμπεριφορισμός, εποικοδομισμός, κοινωνικοεποικοδομισμός).

Παράδειγμα: Οι μαθητές/τριες/τριες περιγράφουν (Ιστορία Α΄ Λυκείου) τα χαρακτηριστικά του αθηναϊκού πολιτεύματος (κατηγοριοποίηση), μελετώντας πρωτογενείς πηγές (Πολιτικά Αριστοτέλους). Στο μάθημα της ίδιας τάξης διαφοροποιούν τις αιτίες (έλλειψη καλλιεργήσιμης γης) από τα αποτελέσματα του β΄ ελληνικού αποικισμού (ανάπτυξη εμπορίου > δημιουργία νέας «αστικής», εμπορικής τάξης). Συνθέτουν το πλέγμα των αιτιών (επαγωγική σκέψη) που οδήγησαν στην παρακμή του Βυζαντίου από το 10^ο αιώνα και εξής (Ιστορία Β΄ Λυκείου).

6.12. Συνεργατικότητα-Βαθμός διαδραστικότητας

Η συνεργασία σε ομάδες είναι μια κεντρική αρχή στο μάθημα της ιστορίας, καθώς προωθεί την αλληλεπίδραση, το στοχασμό, την έννοια της κοινότητας μάθησης. Η διάδραση και η ενασχόληση με δραστηριότητες σημαίνουσες για τους ίδιους

(worthwhile tasks) συσχετίζονται, σύμφωνα με τους Kearsley & Schneiderman (2008), με την έννοια της μαθησιακής εμπλοκής, δηλαδή την κινητοποίηση των γνωστικών, συναισθηματικών στρατηγικών για ερμηνευτικές διανοητικές πράξεις. Με βάση τη βιβλιογραφία (Κόμης, 2004) η γνώση δεν είναι ανεξάρτητη από τις καταστάσεις, μέσα στις οποίες λαμβάνει χώρα και χρησιμοποιείται. Αντίθετα εξαρτάται και προσδιορίζεται μέσα στο πλαίσιο της λεγόμενης «γνωστικής μαθητείας» (cognitive apprenticeship). Σύμφωνα με το μαθησιακό αυτό πρότυπο οι μαθητές/τριες/τριες μαθαίνουν καλύτερα, όταν αλληλεπιδρούν μέσα σε όσο το δυνατόν πιο αυθεντικά πλαίσια με άτομα ή συνομηλίκους που έχουν περισσότερες γνώσεις και μέσω μιας διαδικασίας που αποβλέπει στη σταδιακή εσωτερίκευση της διδασκόμενης γνώσης και δεξιότητας και των γνωστικών εργαλείων που χρησιμοποιεί ο διδάσκων. Αυτό οδηγεί εντέλει στη μαθησιακή αυτονομία (Οδηγός Γλώσσας για Γυμνάσιο, 2011).

Παράδειγμα: Οι μαθητές/τριες/τριες καλούνται να «αναγνώσουν» σε ομάδες το ιστορικό φαινόμενο της Στάσης του Νίκα, επί εποχής Ιουστινιανού (Ιστορία Β΄ Λυκείου). Η μία ομάδα μελετά το κοινωνικό και πολιτικό φαινόμενο των Δήμων (δομές, σχέση με την εξουσία, σύγκριση με τους σημερινούς συλλόγους υποστήριξης αθλητικών ομάδων), η άλλη το χώρο των γεγονότων (ποια η λειτουργία και οι χρήσεις του Ιπποδρόμου την εποχή εκείνη), η άλλη τα κοινωνικά και πολιτικά προβλήματα που είχαν συσσωρευτεί, η άλλη την αντίδραση της επίσημης πολιτείας πριν και μετά την έκρηξη της Στάσης και τις εξελίξεις που πυροδότησε η Στάση μετά την καταστολή της (ενίσχυση απολυταρχίας του Ιουστινιανού).

7. ΜΕΘΟΔΟΙ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΤΩΝ ΨΗΦΙΑΚΩΝ ΔΙΑΚΤΙΚΩΝ ΣΕΝΑΡΙΩΝ

Η αξιοποίηση μεθόδων διδασκαλίας στο ψηφιακό διδακτικό σενάριο πρέπει να έχει στοιχεία καινοτομίας, όμως δεν πρέπει να αποκλείει, αν είναι απαραίτητο, και πιο παραδοσιακές τεχνικές. Θα γίνει μια σύντομη αναφορά σε αυτές και στη συνέχεια θα παρατεθούν οι σύγχρονες διδακτικές μέθοδοι.

7.1. Παραδοσιακές μέθοδοι

Αφήγηση – προφορική έκθεση γεγονότων

Ο εκπαιδευτικός, ειδικά στην αρχή του διδακτικού σεναρίου, μπορεί να παρουσιάσει αδρομερώς τα γεγονότα ή να κάνει μια εισαγωγή στην ιστορική περίοδο, με

την οποία θα ασχοληθεί η τάξη. Αυτό μπορεί να γίνει στην πλατφόρμα με τη λειτουργία «κείμενο» ή με την παράθεση μιας εικόνας ή ενός χάρτη. Σε αρκετές περιπτώσεις η αφήγηση μπορεί να συνδυαστεί με την παρουσίαση της προβληματικής ή να είναι η αφορμή για την έναρξη της επεξεργασίας.

Χρήση σχολικών εγχειριδίων

Η χρήση σχολικών εγχειριδίων μπορεί να ενσωματωθεί ως απόσπασμα ή υπερσύνδεσμος στο ψηφιακό διδακτικό σενάριο, έτσι ώστε πάλι οι μαθητές/τριες/τριες να έχουν ένα σταθερό σημείο εκκίνησης για την έρευνά τους.

Κατευθυνόμενος διάλογος

Συνδυαστικά με την αφήγηση μπορεί ο εκπαιδευτικός να επιλέξει τη χρήση διαλόγου ανάμεσα στον ίδιο και τους μαθητές/τριες/τριες προκειμένου να αντλήσει από αυτούς ιδέες και σκέψεις που απαντούν στο ζήτημα που έχει θέσει από την αρχή της παρουσιάσής του.

7.2. Σύγχρονες προσεγγίσεις

Οι διερευνητικές μέθοδοι, όπως η μελέτη περίπτωσης και η επίλυση ενός προβλήματος ανήκουν στις σύγχρονες διδακτικές μεθόδους. Σε ένα ανοιχτού τύπου σενάριο τίθεται η επιστημονικά προσανατολισμένη πρόταση, οι μαθητές/τριες/τριες στη συνέχεια συλλέγουν τα δεδομένα και αποδεικνύουν – εξηγούν την απόφασή τους, παρουσιάζουν και στη συνέχεια αναστοχάζονται για τη διαδικασία και τα συμπεράσματά τους. Σε ένα πιο καθοδηγούμενο σενάριο οι μαθητές/τριες/τριες επιλέγουν τα απαραίτητα γι' αυτούς στοιχεία από το υλικό και τους πόρους που έχουν παρασχεθεί από τον εκπαιδευτικό. Ο εκπαιδευτικός και στις δυο περιπτώσεις δεν προσφέρει τη γνώση έτοιμη αλλά διατηρεί το ρόλο του διευκολυντή (facilitator) που παρέχει οδηγίες και κατευθυντήριες γραμμές.

Η εμπλουτισμένη διδασκαλία είναι η διδασκαλία με πρόσθετο υλικό, όπως πρωτογενείς πηγές και η εφαρμογή καινοτόμων ειδικών τεχνικών (ΜΠΕ, 2012), όπως η ιστορική ανάλυση φωτογραφιών ή εικόνων. Συμπληρωματικά εδώ μπορεί ο εκπαιδευτικός να αξιοποιήσει μεθόδους βιωματικής μάθησης, όπως τη δραματοποίηση ή την ανάληψη ρόλων ιστορικών προσώπων.

Στις διερευνητικές διδακτικές μεθόδους ανήκουν και οι εκπαιδευτικές - επιμορφωτικές επισκέψεις. Σε ό,τι αφορά στο ψηφιακό διδακτικό σενάριο είναι δυνατό να ε-

νταχθεί ως μαθησιακή δραστηριότητα η εικονική περιήγηση σε ένα μουσείο ή αρχαιολογικό χώρο. Τα σημαντικότερα μνημεία παγκοσμίως αλλά και τα μεγαλύτερα μουσεία στην Ευρώπη και την Αμερική προσφέρουν, περισσότερο ή λιγότερο, κάποια μορφή διαδραστικής και εικονικής περιήγησης και ξενάγησης στο εκθεσιακό υλικό τους.

Πολύ σημαντικό ρόλο επίσης παίζει και η ομαδοσυνεργατική μέθοδος, με την οποία οι μαθητές/τριες/τριες επεξεργάζονται ιστορικά φαινόμενα σε ομάδες και όχι ατομικά. Αυτό βέβαια προϋποθέτει μια «κάθετη» θεώρηση των γεγονότων (ΕΠΠΣ), δηλαδή τη μελέτη μιας μικρής περιόδου σε βάθος, με την εξέταση όλων των εκφάνσεων της ζωής και ταυτόχρονα το συσχετισμό των διαστάσεων αυτών. Η ομαδοσυνεργατική μέθοδος αφορά στη διαδικασία του project, κυρίως, κάτι που απαιτεί μεγαλύτερο χρόνο από αυτόν που διατίθεται στο ψηφιακό διδακτικό σενάριο. Ωστόσο ο εκπαιδευτικός μπορεί να εντάξει επιλεκτικά στη ροή μαθησιακών δραστηριοτήτων κάποια άσκηση που απαιτεί ομαδοσυνεργατική προσέγγιση.

7.3. Χρήση διδακτικών εργαλείων



7.4. Χρονικά πλαίσια

Τα ψηφιακά διδακτικά σενάρια προβλέπεται να υλοποιούνται στη διάρκεια μιας, δυο ή και τριών διδακτικών ωρών. Ο χρονικός αυτός περιορισμός καθορίζεται από διάφορους παράγοντες αλλά και με τη σειρά του καθορίζει τα όρια δράσης:

- Σημαντικός παράγοντας περιορισμού είναι η ροή διδασκαλίας της συνολικής διδακτέας ύλης ανά τάξη. Ένα σενάριο δεν μπορεί να υπερβαίνει τις 3 διδακτικές ώρες, με τη λογική ότι θα έχει διδαχθεί και η αντίστοιχη ενότητα του σχολικού εγχειριδίου. Έτσι ένα σενάριο για τον Ιουστινιανό (αρχιτεκτονική Αγίας Σοφίας ή πολιτικές εξελίξεις με τη Στάση του Νίκα) θα είναι περίπου ίσο ή και ελαφρώς μεγαλύτερο από τη διδασκαλία της αντίστοιχης ενότητας.

- Πιθανή συνέργεια με άλλο μάθημα του ωρολόγιου προγράμματος (π.χ. Θρησκευτικά, Κοινωνιολογία, Οικονομικά) δε θα πρέπει να επιβαρύνει και τα άλλα μαθήματα και τη δική τους κατανομή της ύλης.
- Κάθε σενάριο πρέπει να προβλέπει και μια φάση αξιολόγησης, όπως επίδοση εργασίας που θα υλοποιηθεί στο σπίτι ή ένα τεστ εντός του σχολικού ωραρίου.
- Εξαιτίας του χρονικού περιορισμού το σενάριο πρέπει να προβλέπει συγκεκριμένες δραστηριότητες, οι οποίες δε θα υπερβαίνουν την προβλεπόμενη διάρκεια. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να σταθμίσει παράγοντες, όπως την ομαδική εργασία, που απαιτεί μεγαλύτερη χρονική διάρκεια και προσπάθεια εκ μέρους των μαθητών, τις δραστηριότητες κλειστού ή ανοικτού τύπου (η απάντηση ερώτησης κλειστού τύπου απαιτεί λιγότερο χρόνο, εκτός και αν ο εκπαιδευτικός την έχει εμπλουτίσει με ανατροφοδότηση).
- Η αναζήτηση στο διαδίκτυο ή η χρήση εξωτερικών εργαλείων τελεί πάντα υπό την αίρεση τυχόν τεχνολογικών δυσλειτουργιών, π.χ. αργή σύνδεση στο διαδίκτυο ή αργή φόρτωση περιεχομένου ιστοσελίδων.

7.5. Περιγραφή της μαθησιακής διαδικασίας

Κάθε ψηφιακό διδακτικό σενάριο έχει αποκλίσεις ως προς τις διδακτικές στρατηγικές ή το θεωρητικό πλαίσιο μάθησης που θέλει να υπηρετήσει. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να καθορίσει ένα ανοικτού τύπου σενάριο, ένα καθοδηγούμενου τύπου ή ένα δομημένου τύπου. Σε όλες τις περιπτώσεις όμως η μαθησιακή διαδικασία και οι δραστηριότητες που απορρέουν μπορεί να ακολουθούν ένα γενικό μοτίβο (pattern) το οποίο περιγράφεται ως ακολούθως:

Α΄ Φάση

Ο εκπαιδευτικός καθοδηγεί τους μαθητές/τριες/τριες με δραστηριότητες έναρξης, κινητοποίησης ή ανίχνευσης υπάρχουσας γνώσης. Σε κάθε περίπτωση είναι μια εισαγωγική φάση, κατά την οποία οι μαθητές/τριες/τριες εισάγονται ομαλά στη μαθησιακή διαδικασία.

Παραδείγματα: Ο εκπαιδευτικός φροντίζει να διασυνδέσει την ήδη υπάρχουσα γνώση με αυτή που πρόκειται να γίνει αντικείμενο επεξεργασίας. Μπορεί να υπενθυμίσει, για παράδειγμα, το ιστορικό πλαίσιο το οποίο σχετίζεται ή στο οποίο εντάσσεται το ψηφιακό σενάριο. Αν, για παράδειγμα, το σενάριο αφορά στις Ανακαλύψεις, τότε ο εκπαιδευτικός εντάσσει το ιστορικό φαινόμενο στο χώρο και χρόνο (Δυτική

Ευρώπη, 15^{ος} αιώνας) και, ακόμα περισσότερο, μπορεί να το διασυνδέσει με την υπενθύμιση της ιστορικής εξέλιξης στη βυζαντινή αυτοκρατορία, η οποία ολοκληρώνει τον ιστορικό της κύκλο. Οπωσδήποτε μπορεί επίσης να υπενθυμίσει στα παιδιά αναπαραστάσεις που έχουν ήδη, π.χ. μια ιστορική ταινία με θέμα τον θαλασσοπόρο Χρ. Κολόμβο ή να ξεκινήσει μια συζήτηση με τους μαθητές/τριες/τριες για το περιεχόμενο του όρου «Ανακαλύψεις», ως προς την τρέχουσα και την ιστορική σημασία του όρου.

Ο τρόπος παρουσίασης μέσω των διαδραστικών εργαλείων μπορεί να είναι σύντομες, κλειστού τύπου ερωτήσεις, προς επιβεβαίωση της υπάρχουσας γνώσης. Σε αυτές ο εκπαιδευτικός μπορεί να εντάξει στιγμιαία ανατροφοδότηση προς τους μαθητές/τριες/τριες (μια ηχητική επιβεβαίωση, μια λεκτική επιβράβευση), έτσι ώστε αυτοί/ές να αντιληφθούν ότι οι ερωτήσεις δεν τίθενται αφεαυτού αλλά προέρχονται από τον εκπαιδευτή τους. Ένα ενσωματωμένο βίντεο ή εικόνα πιθανόν να έχει καλύτερα αποτελέσματα από άποψη προσέλκυσης της προσοχής των εκπαιδευομένων.

Β' Φάση

Ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει το περιεχόμενο διδασκαλίας. Εδώ ο ψηφιακός καμβάς είναι εξολοκλήρου στη διάθεσή του, προκειμένου να αξιοποιήσει όποια διαδραστικά εργαλεία επιθυμεί. Ανάλογα με το πώς έχει τεθεί το πρόβλημα ή η στόχευση του σεναρίου, ο εκπαιδευτικός δύναται να παρουσιάσει τα δεδομένα χωρίς να ζητήσει κάποια δραστηριότητα από τους μαθητές/τριες/τριες. Ο εκπαιδευτικός σε αυτή την περίπτωση υιοθετεί την παραδοσιακή μέθοδο αφήγησης. Έτσι, ωστόσο, ο εκπαιδευτικός έμμεσα δηλώνει ότι το σημαντικό δεν είναι η γεγονοτολογία ή η εκμάθηση των ημερομηνιών ενός γεγονότος αλλά η αποτίμησή του σε σχέση με το πώς συνέβαλε στην εξέλιξη της εποχής ή σε σχέση με την επίδραση και τις συνέπειες που προκάλεσε μεταγενέστερα. Παρέχει δηλαδή έτοιμη τη γνώση και κινητοποιεί τους μαθητές/τριες/τριες ως προς τη διερεύνηση (αναζήτηση αιτιών κτλ.)

Παράδειγμα: Ο εκπαιδευτικός μπορεί να παρουσιάσει με ένα χρονολόγιο τα γεγονότα της οικονομικής κρίσης ή τις διαδοχικές φάσεις μεγέθυνσης του νέου ελληνικού κράτους κατά τη διάρκεια του 19^{ου} αιώνα και των αρχών του 20^{ου} αιώνα. Οι μαθητές/τριες/τριες δεν κουράζονται και γνωρίζουν ότι δε θα είναι αυτά τα ζητούμενα αλλά η βάση για την αναζήτηση και διερεύνηση.

Ο εκπαιδευτικός μπορεί επίσης να παρουσιάσει το υλικό πάνω στο οποίο θα στηριχθεί η διερεύνηση των μαθητών. Εδώ τα μιντιακά εργαλεία που έχει στη διάθεσή του

(εικόνα, βίντεο, κείμενο, διαδραστικές παρουσιάσεις) τον βοηθούν να τα προβάλει στους μαθητές/τριες/τριες. Όσον αφορά στο μάθημα της ιστορίας, τα εργαλεία βοηθούν στην παρουσίαση σημαντικού υλικού, όπως πρωτογενείς και δευτερογενείς πηγές:

Παράδειγμα: Σε ένα ψηφιακό σενάριο για τον β΄ ελληνικό αποικισμό μπορούν να παρατεθούν χάρτες με τις κατά τόπους μετακινήσεις των ελληνικών φύλων ή εξωτερικό περιεχόμενο από εικονική περιήγηση μουσείων με αρχαιολογικά τεκμήρια της πρώιμης ελληνικής παρουσίας στις μεσογειακές περιοχές.

Παράλληλα ο εκπαιδευτικός θέτει τα ερωτήματα προς τους μαθητές/τριες/τριες με σαφή τρόπο. Η παρουσίαση μπορεί να γίνει με κείμενο ή και με κάποιο ηχητικό αρχείο. Πρέπει οι μαθητές/τριες/τριες να γνωρίζουν τι αναμένεται από αυτούς και πώς αναμένεται από αυτούς να εργαστούν. Μπορεί, για παράδειγμα, να ζητηθεί ομαδοσυνεργατική μέθοδος προσέγγισης ή ανά ζευγάρια ή κατά μόνας.

Είτε πρόκειται για ατομική είτε για ομαδική εργασία οι μαθητές/τριες/τριες διερευνούν τη γνωστική περιοχή με βάση τα συγκεκριμένα ερωτήματα. Για πιο ανοιχτού τύπου μαθησιακές δραστηριότητες, ο εκπαιδευτικός καταγράφει ερωτήματα σε ένα φύλλο εργασίας που επισυνάπτει ή ενσωματώνει κάποιο διαδραστικό εργαλείο (εννοιολογικός χάρτης, νήματα συζήτησης). Προς επιβεβαίωση της κατάκτησης της νέας γνώσης ο εκπαιδευτικός μπορεί να εντάξει σύντομες, κλειστού τύπου ερωτήσεις, έτσι ώστε ο μαθητής σε τακτά χρονικά διαστήματα να επιβεβαιώνει ότι αντιλαμβάνεται σωστά τη μαθησιακή διαδικασία. Και στη φάση αυτή παίζει σημαντικό ρόλο το θεωρητικό πλαίσιο και οι απορρέουσες στρατηγικές μάθησης. Αν, για παράδειγμα, έχει υιοθετηθεί η στρατηγική των γνωστικών συγκρούσεων (βλέπε ενότητα 4.5.3), τότε απαραίτητο εκπαιδευτικό εργαλείο είναι η ενσωμάτωση ενός νήματος συζήτησης.

Ο εκπαιδευτικός μπορεί να παρέχει στοχευμένη βοήθεια κατά τη διάρκεια του έργου των μαθητών. Για παράδειγμα, η εξαγωγή συμπεράσματος από έναν χάρτη μπορεί να υποβοηθηθεί από το δομικό εργαλείο «εικόνα με διαδραστικά στοιχεία», ενώ ο διδάσκων ενσωματώνει σε προεπιλεγμένα σημεία σχόλια και διευκρινίσεις. Οι διαδραστικές περιοχές είναι πολύ χρήσιμες, διότι υποδεικνύουν άμεσα στον εκπαιδευόμενο το σημείο που χρειάζεται να προσέξει.

Γ΄ Φάση

Η φάση αυτή περιλαμβάνει την κατανόηση και αφομοίωση από τους μαθητές/τριες/τριες. Οποσδήποτε μπορούν η δεύτερη και η τρίτη φάση να διαπλέκονται,

έτσι ώστε ο εκπαιδευτικός να έχει την ευχέρεια να παρουσιάζει σε επίπεδα τα ερωτήματα ή τις φάσεις διερεύνησης. Αν πρόκειται για συμπεράσματα που θα προκύψουν από μια συζήτηση, τότε ο εκπαιδευτικός μπορεί να ζητήσει από τους μαθητές/τριες/τριες την κατασκευή ενός εννοιολογικού χάρτη ή να τους ζητήσει να διατυπώσουν επιγραμματικά σε μια ανάρτηση στον προσωπικό τους ιστότοπο ή στο τετράδιο τα συμπεράσματά τους. Μπορεί επίσης να τους ζητήσει σε ομάδες, να απαντήσουν κλειστού τύπου ερωτήματα, με τον τρόπο που έχουν τεθεί από τα δομικά εργαλεία της πλατφόρμας. Είναι σημαντικό τα ερωτήματα να ανάγονται σε μια γενικότερη κατανόηση του ιστορικού γίνεσθαι και να μην διατυπώνουν πολύ προφανή ή άμεσα συμπεράσματα.

Παράδειγμα (από την Ιστορία Β' Λυκείου): Η μελέτη των Ανακαλύψεων ως προς τις συνέπειές τους καλό είναι να διασυνδέσει τις οικονομικές μεταβολές που επέφεραν τα εξερευνητικά ταξίδια με τη δημιουργία μιας νέας τάξης που πλούτιζε και ισχυροποιούνταν, παρόλο που δεν είχε κληρονομικά δικαιώματα ευγενείας ή κατοχή γης. Με κατάλληλες ερωτήσεις, π.χ. παράθεση μιας πηγής από την εποχή της Βιομηχανικής Επανάστασης, θα μπορούσε ναδειχθεί πώς αυτή η νέα, εμπορική τάξη συνέβαλε, από πλευράς της, στο οικονομικό μετασχηματισμό της Αγγλίας (συσσώρευση κεφαλαίου, τραπεζικές δραστηριότητες που ευνοούσαν την πώληση χρήματος άρα επενδύσεις σε μηχανήματα ή κατασκευή βιομηχανικών μονάδων). Ο σχολιασμός, στο σημείο αυτό, της εικόνας ενός τραπεζίτη που μετρά τα χρηματικά ποσά μπορεί να οδηγήσει τους μαθητές/τριες/τριες στην κατανόηση της συσσώρευσης πλούτου, των νέων οικονομικών δραστηριοτήτων και ασχολιών κτλ.

Ως προς τον τύπο ερωτημάτων που μπορούν να υποβληθούν στους μαθητές/τριες/τριες, αυτός σχετίζεται με τη νοητική λειτουργία που θέλει ο εκπαιδευτικός να ενισχύσει. Για παράδειγμα, η ερώτηση μπορεί να ζητήσει από τον μαθητή να:

- συγκρίνει και να δει την εξέλιξη του φαινομένου σε μεταγενέστερη εποχή (οι πολιτικοί θεσμοί της αρχαϊκής εποχής μετεξελίσσονται στην αθηναϊκή δημοκρατία).
- συμπεράνει συνολικά (ποια αποτελέσματα είχε η διαρκώς εντεινόμενη αποστασιοποίηση των δυο εκκλησιών, ανατολικής και δυτικής).
- συνθέσει στοιχεία που συν-καθορίζουν ένα φαινόμενο (ποιες οι συνιστώσες της επανάστασης στο Γουδί το 1909).
- εκτιμήσει πιθανές εξελίξεις που φέρνει ένα ιστορικό φαινόμενο ή γεγονός (πώς ο Α' παγκόσμιος πόλεμος επρόκειτο να αποτελέσει τον προάγγελο του Β' παγκόσμιου πολέμου).

Δ΄ Φάση

Όταν έχει ολοκληρωθεί η διερεύνηση και έχουν εξαχθεί τα συμπεράσματα από τις δραστηριότητες που ενέταξε ο εκπαιδευτικός, μπορεί να υπάρξει μια πιο συνολική αξιολόγηση της γνωστικής περιοχής. Ο εκπαιδευτικός έχει στη διάθεσή του τα δομικά εργαλεία, το φύλλο εργασίας, που πλέον μπορεί να λειτουργήσει ως φύλλο αξιολόγησης και τις διατυπώσεις υπό μορφή κειμένου, με τις οποίες καλεί τον μαθητή να συζητήσει, να συμπεράνει, να αξιολογήσει.

Ε΄ Φάση

Στην τελευταία φάση ο μαθητής προτρέπει από τον εκπαιδευτικό με κατάλληλες ερωτήσεις να αναστοχαστεί πάνω στη διαδικασία και το αποτέλεσμα της δράσης του και αν και πώς οι αρχικές του αναπαραστάσεις για την εποχή ή το γνωστικό αντικείμενο επιβεβαιώθηκαν ή διαψεύστηκαν ή εμπλουτίστηκαν. Αυτό συμβαίνει ιδιαίτερα κατά την υιοθέτηση της στρατηγικής των γνωστικών συγκρούσεων. Η προσπάθεια του μαθητή να αφίσταται του γνωστικού αντικειμένου και της εργασίας που κατέβαλε συνιστά μεταγνωστική δραστηριότητα και μπορεί να υλοποιηθεί μέσω μιας άσκησης ή μέσω ερωτημάτων ανοικτού τύπου, όπως «τι πίστευες αρχικά και ποιες αντιλήψεις έχεις τώρα». Ερωτήσεις κλειστού τύπου βοηθούν λιγότερο στη συγκεκριμένη φάση.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Augustsson, G. (2010). Web 2.0, pedagogical support for reflexive and emotional social interaction among Swedish students. *The Internet and Higher Education*, 13 (4), 197–205.

- Biggs, J. B. & Collis, K. F. (1982). *Evaluating the Quality of Learning. The SOLO Taxonomy*. New York: Academic Press
- Bloch, M. (1994). *Αιτιολογία για την ιστορία. Το επάγγελμα του ιστορικού*. Αθήνα: Εναλλακτικές Εκδόσεις.
- Brown, J. S., Collins, A. & Duguid, P. (1989, January-February). Situated Cognition and the Culture of Learning. Ανάκτηση από <http://www.exploratorium.edu>
- Brown, J.S. (2009). *Innovating Innovation. Transforming the accelerating pace of change from a challenge to an opportunity*.
- Bryer, T. A., & Chen, B. (2010). Social networking in teaching public administration. In Charles Wankel (Ed.), *Cutting-edge social media approaches to business education: Teaching with LinkedIn, Facebook, Twitter, Second Life, and Blogs* (pp. 241–267). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Elkins J., (2003). *Visual Studies. A Skeptical Introduction*. New York, London: Routledge.
- Evans, R. (2009). *Για την υπεράσπιση της ιστορίας*. Αθήνα: Σαββάλας
- Fisher, K., Wandersee, J. & Moody, D. (2002). *Mapping Biology Knowledge*. Kluwer Academic Publishers.
- Foucault, M. (2008). *Οι λέξεις και τα πράγματα*. Αθήνα: Γνώση.
- Freire, P. & Macedo, P. (1987). *Literacy: Reading the world and the word*. London: Routledge and Kegan Paul Ltd.
- Hagel, J. & Brown, J. S. (2008). *From Push To Pull: Emerging Models For Mobilizing Resources*. Working Paper, October 2005.
- Hargadon, S. (2009). *Educational Networking: The important role Web 2.0 will play in education - a white paper*. Social Learning Consultant, Elluminate.
- Iggers, G. (1999). *Η ιστοριογραφία στον εικοστό αιώνα. Από την επιστημονική αντικειμενικότητα στον πρόκληση του μεταμοντερνισμού*. Αθήνα: Νεφέλη.
- Jonassen, D. (1991). Evaluating constructivistic learning. *Educational Technology*, 31(9), 28-33.
- Jonassen, D. (2000). *Computers as mindtools for schools: Engaging critical thinking*. Columbus, Prentice-Hall.
- Kearsley, G., & Schneiderman, B. (2008). Engagement theory: A framework for technology-based teaching and learning. *Educational Technology*, 38(5), 20-23.
- Lee, J. P. (2005). *Putting Principles into Practice : Understanding History. How Students Learn. History in the Classroom*. New York : National Research Council of the National Academies.

- Mason, R., & Rennie, F. (2008). *E-learning and social networking handbook: Resources for higher education*. New York: Taylor & Francis.
- McAleese, R. (1998), The Knowledge Arena as an Extension to the Concept Map: Reflection in Action. *Interactive Learning Environments* 6, 1-22.
- Mindel, J., & Verma, S. (2006). Wikis for teaching and leading. *Communications of the Association for Information Systems* 18(1), 1-23.
- Moniot, H. (2002). *Η διδακτική της Ιστορίας*. (Ε. Κάννερ, Μετ.) Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Novak, J. (1990). Concept maps and Vee diagrams: Two metacognitive tools to facilitate meaningful learning. *Instructional Science* 19, 29-52.
- Novak, J.D. & Gowin, D.R. (1984). *Learning how to learn*. New York: Cambridge University Press.
- Piaget, J. (2002). *The Psychology of Intelligence*. London: Routledge.
- Rosa, A. (1994). Discussion of Charters 6-9: What do People Consume History For? (If They Do): Learning History as a Process of Knowledge Consumption and Construction of Meaning”, στο Mario Carretero – James F. Voss (επιμ.) *Cognitive and Instructional Process in History and the Social Science*, Χιλσοντέιλ, Νιου Τζέρζι: Lawrence Erlbaum Associates.
- Salamon, L. M. (2002). The new governance and the tools of public action: An introduction. In L.M. Salamon (Ed.), *The tools of government: A guide to the new governance* (pp. 1–47).Cambridge: Oxford University Press.
- Veccia, S.H. (2004). *Uncovering our history: Teaching with primary sources*. AmerLibrary Assn.
- Vosniadou, S. (Ed.) (2008). *Interantional Handbook of Research on Conceptual Change*. N.Y.: Routledge.
- Αβδελά, Ε. (1998). *Ιστορία και Σχολείο*. Αθήνα: Νήσος.
- Αλβανούδη Ζ., Γρόσδος Στ., Καλλιμάνη Ευ., Κολέτος Γ., Ντάγιου Ευ. και Τσακαλίδου Α.,(1998). Μορφές επικοινωνίας και παιδική δημιουργικότητα. Στο Virtual School, *The sciences of Education Online*, τόμος 1, τεύχος 2, Αύγουστος 1998.
- Βασικό επιμορφωτικό υλικό, τόμος Β΄, Ειδικό Μέρος, ΠΕ02 Φιλολογοί (2012). Στο Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Βρεττός, Γ. (1999). *Εικόνα και Σχολικό Εγχειρίδιο. Επιλογή, Μεθοδολογική Προσέγγιση, Ανάγνωση*. Αθήνα.
- Βώρος Φ., (1993). *Η Διδασκαλία της Ιστορίας με Αξιοποίηση Εικόνας*. Αθήνα: Παπαδήμα.

- Γιακουμάτου, Τ. (2006). Διδάσκοντας ιστορία την εποχή του διαδικτύου. *Φιλολογική* 97, 69-75.
- Γκίκα, Ε., Μαρκαντωνάκος, Δ., Κοκκώνης, Δ. Ζαρωτιάδης, Χ. & Βασιλείου, Β. (2010). «Περιπλάνηση στο χωρο-χρόνο»: Η διδασκαλία της ιστορίας μέσα από δραστηρικούς χάρτες. Στα πρακτικά του 2ου Πανελληνίου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου Ημαθίας.
- Κάββουρα, Θ. (2002). Εισαγωγή για την ελληνική έκδοση. Στο Η. Μονιότ, Η Διδακτική της Ιστορίας (Ε. Κάννερ, Μετ.). Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Καρ, Ε. (1999). *Τι είναι Ιστορία; Σκέψεις για τη θεωρία της Ιστορίας και το ρόλο του ιστορικού*. Αθήνα: Γνώση.
- Κόκκινος, Γ. (1998). Η Διδακτική της Ιστορίας. Διεπιστημονικό, αλλά και αυτόνομο γνωστικό αντικείμενο. Η ελληνική απόκλιση. *Μνήμων*, τ. 20.
- Ματσαγγούρας, Η., & Κουλουμπαρίτση, Α. (1999). Ένα πρόγραμμα διδασκαλίας της κριτικήςσκέψης: Θεωρητικές αρχές και εφαρμογές στην παραγωγή του γραπτού λόγου. *Ψυχολογία* 6(3), 299-326.
- Νάκου, Ε. (2000). *Τα παιδιά και η ιστορία. Ιστορική σκέψη, γνώση και ερμηνεία*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Ρεπούση, Μ. & Τσιβάς, Α. (2003). Η Ιστορία διαφορετικά ή διαφορετική Ιστορία; Στα πρακτικά του Συνεδρίου *Τ.Π.Ε. και Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών: συμβιωτικές πρακτικές διδασκαλίας και μάθησης στην Ιστορία, 2ο Συνέδριο στη Σύρο-Τ.Π.Ε στην εκπαίδευση* (σ. 188-200). Σύρος: ΕΤΠΕ.
- Ρεπούση, Μ. (2008). Κείμενο και συγκείμενο στην τέχνη. Προσεγγίζοντας την τέχνη μέσα από την ιστορία. Μαθαίνοντας ιστορία μέσα από την τέχνη, Το παράδειγμα του εγχειριδίου της ΣΤ' Δημοτικού. *Η τέχνη και ο πολιτισμός ως ευέλικτο πεδίο διαθεματικών προσεγγίσεων*, Επιστήμες Αγωγής, Θεματικό τεύχος 2008, Πανεπιστήμιο Κρήτης, ΠΤΔΕ, σ. 47-57.
- Σοφός, Α. & Kron, F.W. (2010). *Αποδοτική διδασκαλία με τη χρήση μέσων. Από τα πρωτογενή και προσωπικά στα τεταρτογενή και ψηφιακά μέσα*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Τζιμογιάννης Α. & Σιόρεντα Α. (2007). Το Διαδίκτυο ως εργαλείο ανάπτυξης της κριτικής και δημιουργικής σκέψης. Στο Β. Κουλαϊδής (επιμ.), *Σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις για την ανάπτυξη κριτικής-δημιουργικής σκέψης*, 355-374. Αθήνα: ΟΕΠΕΚ.
- Τζιμογιάννης, Α., Τσιωτάκης, Π. & Ρούσσιнос, Δ. (2012). Προς ένα παιδαγωγικό πλαίσιο του Ιστού 2.0: Σχεδιασμός και αποτίμηση ενός προγράμματος προετοιμασίας εκπαιδευτικών. Στο Καραγιαννίδης, Χ., Πολίτης, Π. & Καρασαββίδης, Η. (ε-

πιμ.), *Πρακτικά Εργασιών 8ου Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή Τεχνολογίες της Πληροφορίας & Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση*, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.

Φορτούνη Τ., Κομματάς Ν., Αλεξανδράτος Γ. & Ράπτη Α. (2006). *Οι Χάρτες Εννοιών στο Σχολείο*. Αθήνα: Ατραπός.

Χριστοπούλου Μ., Λαμπροπούλου Μ., (2006). Χρήση Συνεργατικών Μαθησιακών Αντικειμένων στην Εικαστική Αγωγή: Μια πρόταση για την καλλιέργεια του Οπτικού Αλφαριθμητισμού στο Δημοτικό Σχολείο, *3ο Πανελλήνιο Συνέδριο ΕΕΕΠ-ΔΤΠΕ Εκπαίδευση και Νέες Τεχνολογίες*, Κορυδαλλός.