

Ελευθέριος Βέτσιος
Δρ Νεότερης Ιστορίας

«Διερεύνηση των Απόψεων Φιλολόγων Εκπαιδευτικών αναφορικά με την εκπαιδευτική αξιοποίηση εργαλείων Συμμετοχικού Ιστού (WEB 2.0) στη διδακτική της Ιστορίας»



Θεσσαλονίκη 2018

*«Διερεύνηση των Απόψεων Φιλολόγων Εκπαιδευτικών αναφορικά
με την εκπαιδευτική αξιοποίηση εργαλείων Συμμετοχικού Ιστού
(WEB 2.0) στη διδακτική της Ιστορίας»*

© Ελευθέριος Βέτσιος - 2018

Παιδαγωγικά Βιβλία

Διερεύνηση των Απόψεων Φιλολόγων Εκπαιδευτικών αναφορικά με την εκπαιδευτική αξιοποίηση εργαλείων Συμμετοχικού Ιστού (WEB 2.0) στη διδακτική της Ιστορίας

ISBN 978-960-92013-3-9

Απαγορεύεται η αναδημοσίευση και γενικά η αναπαραγωγή εν όλω ή εν μέρει έστω και μιας σελίδας ή και περιληπτικά, κατά παράφραση ή διασκευή, του παρόντος έργου με οποιονδήποτε τρόπο (μηχανικό, ηλεκτρονικό, φωτοτυπικό, ηχογραφήσεως ή άλλως πώς), σύμφωνα με τους Ν.237/1920,4301/1929 και 10074, τα Ν.Δ. 3565/56,4264/62,2121/93 και λοιπούς εν γένει κανόνες Διεθνούς Δικαίου, χωρίς προηγούμενη γραπτή άδεια του Εκδότη, ο οποίος παρακρατεί αποκλειστικά και μόνο για τον εαυτό του την κυριότητα, νομή και κατοχή.

Πίνακας περιεχομένων

ΠΡΟΛΟΓΟΣ.....	5
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	7
I. Σκοπός και στόχοι της εργασίας.....	8
II. Αφετηρία Έρευνας.....	9
III. Δομή Εργασίας.....	10
Α΄ ΜΕΡΟΣ.....	11
Θεωρητικό πλαίσιο.....	11
1. Ανασκόπηση βιβλιογραφίας.....	11
2. Συμμετοχικός Ιστός.....	19
2.1 Τι είναι το Web 2.0 και οι συνθήκες δημιουργίας του.....	19
2.1 Οριοθέτηση του Web 2.0.....	20
2.3 Το Web 2.0 στην εκπαίδευση.....	22
2.4 Βασικές κατηγορίες Web 2.0 εργαλείων στη χρήση των φιλολογικών μαθημάτων και η παιδαγωγική τους αξιοποίηση.....	24
3. Τι είναι Ιστορία.....	46
3.1 Η χρησιμότητα της Ιστορίας.....	47
3.2 Σκοπός της διδασκαλίας του μαθήματος της Ιστορίας στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση.....	48
4. Η χρήση Ψηφιακών Μέσων στη διδασκαλία της Ιστορίας.....	50
Β΄ ΜΕΡΟΣ.....	55
Α. Μεθοδολογία της Έρευνας.....	55
Η ποιοτική Έρευνα στην εκπαιδευτική διαδικασία.....	55
1. Ερευνητικά εργαλεία.....	56
1.1 Η Ερευνητική Συνέντευξη.....	57
1.1.1 Οι τύποι των ερωτήσεων στις ερευνητικές συνεντεύξεις.....	58
1.1.2 Η διεξαγωγή της ερευνητικής συνέντευξης.....	60
1.2 Η παρατήρηση.....	61
1.2.1 Το Σενάριο ως εκπαιδευτική επιλογή διδασκαλίας.....	64
1.2.2 Μεθοδολογία.....	64
1.2.3 Καθορισμός στόχων εκπαιδευτικού σεναρίου.....	66
1.2.4 Καινοτομία και πρόσθετη παιδαγωγική αξία.....	67
1.2.5 Ο ρόλος εκπαιδευτικού-Μαθητών.....	68
2. Περιγραφή έρευνας.....	68
2.1 Τα ερευνητικά ερωτήματα.....	69
2.2 Το δείγμα.....	70
2.3 Σύνταξη του οδηγού συνέντευξης.....	71
2.4 Ανάλυση δεδομένων.....	72
2.5 Δεοντολογία- Εγκυρότητα και αξιοπιστία της έρευνας.....	73

B. Αποτελέσματα Έρευνας.....	75
1. Η Συνέντευξη.....	75
2. Η Παρατήρηση.....	94
2.1 Δραστηριότητες υλοποίησης του εκπαιδευτικού σεναρίου στην τάξη με αξιοποίηση εργαλείων συμμετοχικού ιστού (Web 2.0)	94
2.2 Ευρήματα Παρατήρησης	104
2.3 Ανάλυση ευρημάτων Παρατήρησης.....	110
3. Συμπεράσματα – Προτάσεις.....	116
Βιβλιογραφία	121

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Αντικείμενο της παρούσας εργασίας αποτελεί η προβληματική της εισαγωγής των εργαλείων συμμετοχικού ιστού (WEB 2.0) στην εκπαίδευση και, ειδικότερα, η διερεύνηση των απόψεων φιλολόγων εκπαιδευτικών αναφορικά με τη χρήση των εργαλείων αυτών στο πλαίσιο της διδασκαλίας του μαθήματος της Ιστορίας. Παράλληλα εξετάζεται, μέσω της παρατήρησης, η αποτελεσματικότητα της χρήσης πολλαπλών εργαλείων Web 2.0 στο μάθημα της Ιστορίας και πιο συγκεκριμένα στην κατεύθυνση της καλλιέργειας της Ιστορικής Σκέψης των μαθητών, θέτοντας τους ίδιους τους μαθητές στη θέση του ερευνητή και του δημιουργού. Η έλλειψη ερευνητικών μελετών σχετικά με τα συγκεκριμένα θέματα που διερευνήσαμε καθιστά αυτή τη μελέτη μεθοδολογικά αναγκαία.

Η έρευνα διεξήχθη κατά το σχολικό έτος 2016-2017 με οκτώ Φιλολόγους εκπαιδευτικούς ηλικίας 40-50 χρονών οι οποίοι κατά το συγκεκριμένο σχολικό έτος εργάζονταν σε δημόσιες σχολικές μονάδες της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Θεσσαλονίκης. Συγκεντρώθηκαν τα ποιοτικά δεδομένα από τις 8 ημι-δομημένες συνεντεύξεις οι οποίες αποσκοπούσαν στη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας με τη χρήση εργαλείων συμμετοχικού ιστού (WEB 2.0): δόθηκε έμφαση στις επιδράσεις που έχει η εισαγωγή και χρήση των διαδικτυακών εργαλείων συμμετοχικού ιστού (Web 2.0) στη διδακτική της Ιστορίας σε σχέση με την επαγγελματική εξέλιξη του εκπαιδευτικού, διερευνήθηκε ο νέος ρόλος που διαδραματίζουν οι εκπαιδευτικοί στη διδασκαλία του μαθήματος και αναδείχθηκαν τα αποτελέσματα από την αξιοποίηση των εργαλείων συμμετοχικού ιστού (Web 2.0) στα πλαίσια δόμησης της ιστορικής γνώσης στη σχολική τάξη.

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί διάκινται θετικά απέναντι στην προσπάθεια ενσωμάτωσης των ψηφιακών μέσων στη διδασκαλία του μαθήματος της ιστορίας ενώ ακόμη και με τους στοιχειώδεις τρόπους με τους οποίους επιχειρούν την ένταξη αυτή φανερώνεται η διάθεσή τους για αλλαγή από τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας του συγκεκριμένου μαθήματος. Παράλληλα έδειξαν πως στα πλαίσια μιας σωστής σχεδίασης, τα εργαλεία συμμετοχικού ιστού μπορεί να χρησιμοποιηθούν με επιτυχία για την υποστήριξη της διδασκαλίας σε πραγματικές εκπαιδευτικές συνθήκες και να αποτελέσουν μια ευέλικτη και αποδοτική μορφή συνεργατικής μάθησης στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η ραγδαία πρόοδος της τεχνολογίας σε όλους τους τομείς της ανθρώπινης ζωής και δραστηριότητας (Κόμης, 1996: 140) έχει επηρεάσει με ποικίλους τρόπους και τη λειτουργία του σχολείου, καθώς οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) έχουν διεισδύσει στις σχολικές μονάδες και φιλοδοξούν να επιφέρουν αλλαγές στη διδακτική διαδικασία (Διαμαντάκη κ.ά., 2001: 23). Ο όρος «Τεχνολογίες της Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ)» αναφέρεται στις τεχνολογίες της Πληροφορικής, οι οποίες, συνθέτουν εικόνα, ήχο και λόγο σε ένα μέσο, τον ηλεκτρονικό υπολογιστή (Διαμαντάκη κ.ά., 2001: 25), με στόχο τη δημιουργία εποπτικού εκπαιδευτικού υλικού, που φιλοδοξεί να συμβάλει στην ικανότητα διαχείρισης της πληροφορίας, στη διευκόλυνση της επικοινωνίας και, εντέλει, να βελτιώσει την ποιότητα της διαδικασίας διδασκαλίας και μάθησης (Κόμης, 1996: 19). Η σημασία των ΤΠΕ έγκειται στο ότι, ως μέσα, επιτρέπουν την εμφάνιση πολύ διαφορετικών τρόπων εμπλοκής, συσχέτισης και επικοινωνίας. Χρειαζόμαστε τις δυνατότητες των ψηφιακών τεχνολογιών για να μετασχηματίσουμε τα μαθησιακά περιβάλλοντα, για να επινοήσουμε τα εργαλεία που θα καταστήσουν τους εκπαιδευτικούς και τους διδασκόμενους ικανούς να πραγματώσουν το σύνολο του δυναμικού των νέων μαθησιακών περιβαλλόντων (Kalantzis & Cope, 2009).

Η συνεισφορά των ΤΠΕ στη διδακτική της Ιστορίας, τόσο από την άποψη της επιστημονικής και παιδαγωγικής συγκρότησης των εκπαιδευτικών όσο και ως «εργαλείων» μάθησης μέσα στη σχολική τάξη θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική. Το διαδίκτυο (ιδιαίτερα τα εργαλεία συμμετοχικού ιστού Web 2.0), οι κοινότητες πρακτικής, τα forums, οι βάσεις δεδομένων, τα λογισμικά, τα εικονικά περιβάλλοντα, ιδιαίτερα τα ανοιχτά και διερευνητικά περιβάλλοντα μάθησης έχουν ως αποτέλεσμα ο υπολογιστής να πλεονεκτεί σε σχέση με τα συμβατικά μέσα διδασκαλίας. Μπορεί να υποστηρίξει τη μαθητοκεντρική, ενεργητική, διερευνητική, ανακαλυπτική, συνεργατική μάθηση, τη διαδικαστική γνώση, δραστηριότητες έκφρασης και επικοινωνίας που συμβάλλουν στην ανάπτυξη εγκάρσιων δεξιοτήτων υψηλού επιπέδου, να δημιουργήσει πλαίσιο διάδρασης μεταξύ των διδασκόντων μέσα από κοινότητες πρακτικής αλλά και μεταξύ των διδασκόντων και των διδασκόμενων μέσω αυθεντικών δραστηριοτήτων (Ράπτης & Ράπτη, 1999, Ρεπούση & Τσιβάς, 1999). Έτσι το σχολείο «ανοίγει» και εκτείνεται στην κοινωνία, ενώ και η σχολική ιστορική γνώση συνδέεται με την κοινωνική πραγματικότητα και πρακτική (Ψυχογιού, 2009).

Βέβαια, η ευρεία χρήση και αξιοποίηση του υπολογιστή στη διδακτική πράξη ως θεμελιώδους εργαλείου μάθησης έχει εγείρει από διάφορες πλευρές ενστάσεις και επιφυλάξεις. Οι δυσχέρειες που σχετίζονται με την ένταξη των ΤΠΕ στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ιδιαίτερα

βαρύνουν το μάθημα της Ιστορίας. Από έρευνες έχουν επισημανθεί παράμετροι που δυσχεραίνουν την ένταξη των ΤΠΕ στη διδακτική της Ιστορίας, όπως η κυριαρχία του μοναδικού σχολικού εγχειριδίου, η προσκόλληση στη διαχείριση μεγάλης διδακτέας ύλης, η «παραδοσιακή» αξιολόγηση που πριμοδοτεί την αποστήθιση, και μάλιστα προσδίδει εξετασιοκεντρικό προσανατολισμό τουλάχιστον στο Γενικό Λύκειο, η αναστολή ορισμένων εκπαιδευτικών, που διστάζουν να παραμερίσουν τις «δοκιμασμένες» συνταγές και να «εκτεθούν» σε νέες προκλήσεις, η διαδικασία επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στις ΤΠΕ, η ισχύουσα διοικητική λογική, το όλο εκπαιδευτικό πλαίσιο, συμπεριλαμβανομένης και της τεχνολογικής υποδομής του σχολείου δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Ψυχογιού, 2009). Σε όλους αυτούς τους προβληματισμούς καλείται η παρούσα έρευνα να συμβάλλει θέλοντας να διερευνήσει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη διδακτική αξιοποίηση των εργαλείων συμμετοχικού ιστού στη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Ι. Σκοπός και στόχοι της εργασίας

Τα σύγχρονα παιδαγωγικά μοντέλα - θεωρίες προσεγγίζουν τη μάθηση ως ένα δυναμικό σύστημα αλληλεπιδράσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών, μαθητών και του εκπαιδευτικού υλικού. Η μάθηση αντιμετωπίζεται ως μια δραστηριότητα που λαμβάνει χώρα σε ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο σύστημα, που περιλαμβάνει τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές, το εκπαιδευτικό υλικό, τον εκπαιδευτικό και τους στόχους της διδασκαλίας. Κάθε μέρος αυτού του συστήματος εξελίσσεται και μεταμορφώνεται μέσω της αλληλεπίδρασης με τα άλλα, επηρεάζοντας έτσι τα αποτελέσματα όλης της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Μαυρομμάτη, 2011).

Η παρούσα εργασία έχει ακριβώς αυτό τον ειδικό σκοπό, να διερευνήσει τους τρόπους με τους οποίους συμβαίνει η μάθηση μέσα σε ένα σύστημα όπου τα διαδικτυακά εργαλεία συμμετοχικού ιστού διαδραματίζουν το ρόλο εκπαιδευτικού υλικού στη διδακτική της Ιστορίας και να ανιχνεύσει την αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών, του εκπαιδευτικού υλικού και των καθηγητών, δηλαδή το εκπαιδευτικό περιβάλλον που δημιουργείται με την είσοδο του διαδικτυακού εργαλείου Web 2.0 στη σχολική τάξη.

Απώτερος σκοπός της εργασίας αυτής είναι η ανάδειξη μιας προβληματικής σχετικά με τον περιορισμένο τρόπο με τον οποίο αξιοποιούνται διδακτικά τα ψηφιακά μέσα στη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας και η υπογράμμιση της ανάγκης για δραστηριοποίηση των εκπαιδευτικών και της πολιτείας για τον όσο το δυνατόν παραγωγικότερο τρόπο αξιοποίησής

τους ούτως ώστε η Ιστορία να καταστεί πιο ενδιαφέρουσα και προσιτή για τους μαθητές (Τσούτσα & Κεδράκα, 2013, Κουτσούκου, 2014).

Το ενδιαφέρον της έρευνας εστιάζεται κυρίως στην ανίχνευση:

- Των επιδράσεων που έχει η εισαγωγή και χρήση των διαδικτυακών εργαλείων συμμετοχικού ιστού (Web 2.0) στη διδακτική της Ιστορίας σε σχέση με την επαγγελματική εξέλιξη του εκπαιδευτικού μέσα σε ένα νέο σχολείο του 21ου αιώνα (ενδεικτικοί άξονες: νέα πεδία κατασκευής γνώσης, δημιουργικότητα μέσω της νέας τεχνολογίας, προώθηση καινοτομίας, ανάπτυξη συνεργασίας, αναστοχασμός).
- Της αντίληψης που έχουν οι εκπαιδευτικοί για τον ρόλο τους, με την εισαγωγή των εργαλείων συμμετοχικού ιστού (Web 2.0), στη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας.
- Των αποτελεσμάτων που αναδεικνύονται από την αξιοποίηση των εργαλείων συμμετοχικού ιστού (Web 2.0) στα πλαίσια δόμησης της ιστορικής γνώσης στη σχολική τάξη.

II. Αφετηρία Έρευνας

Η επιλογή του συγκεκριμένου θέματος βασίστηκε στο προσωπικό ενδιαφέρον για τη διδασκαλία του μαθήματος της ιστορίας, καθώς και στην προσωπική αναζήτηση των πλέον πρόσφορων μεθόδων για την καλύτερη μετάδοση της ιστορικής γνώσης στους μαθητές. Πιο συγκεκριμένα, διερευνώνται οι απόψεις των φιλόλογων εκπαιδευτικών αναφορικά με την αξιοποίηση των εργαλείων του συμμετοχικού ιστού στη διδασκαλία της Ιστορίας με σκοπό την ιστορική κατάρτιση και την κατάκτηση των τεχνικών μυστικών της ιστορικής σκέψης του μαθητή.

Σήμερα στο σχολικό περιβάλλον το μάθημα της ιστορίας τείνει όχι μόνο να αφήνει την πλειοψηφία των μαθητών αδιάφορη, αλλά ακόμη και να τους απωθεί. Το σχολείο αδυνατεί να ενσωματώσει τεχνικές αφύπνισης του ενδιαφέροντος των μαθητών σε σχέση με την ιστορία, γεγονός που δεν οδηγεί στην κατάκτηση της ιστορικής γνώσης. Γι' αυτό το λόγο η αλλαγή της διδακτικής πρακτικής με την αξιοποίηση διαδικτυακών εργαλείων Web 2.0 καθίσταται πλέον ιδιαίτερα χρήσιμη, δίνοντας μια άλλη διάσταση στη διδακτική της ιστορίας. Τα εργαλεία συμμετοχικού ιστού σίγουρα μπορούν να υποστηρίξουν τους μαθητές στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων που απαιτούνται από την ιστορική επιστήμη. Τους παρέχουν ευκαιρίες να επιλέξουν πηγές μέσα από μία ποικιλία μέσων μετάδοσης της πληροφορίας, να αναπαραστήσουν ιστορικά γεγονότα, να αξιοποιήσουν βάσεις δεδομένων, ώστε να γνωρίσουν την ιστορική σκέψη. Οι μαθητές στην εποχή μας έχοντας υποστεί βομβαρδισμό οπτικών

ερεθισμάτων είναι πλέον «οπτικά προσανατολισμένοι», με άλλα λόγια προτιμούν και εξοικειώνονται ολοένα και περισσότερο με οπτικούς τρόπους αναπαράστασης. Τα Web 2.0 προωθούν ιδιαίτερα την ενσωμάτωση οπτικών μορφών στη διδασκαλία. Επιτρέπουν με αυτόν τον τρόπο στους «οπτικά προσανατολισμένους» μαθητές να προσεγγίσουν το παρελθόν μέσα από οπτικές αναπαραστάσεις (Γιακουμάτου, 2006).

Από τη μελέτη της βιβλιογραφίας διαφαίνεται ότι οι φιλόλογοι εκπαιδευτικοί σήμερα είναι ολοένα και πιο ενήμεροι και ικανοί για τη χρήση των ψηφιακών μέσων στη διδασκαλία της Ιστορίας. Φαίνεται να έχουν ως προτεραιότητα τα ενδιαφέροντα των μαθητών τους και δείχνουν μεγάλη θέληση στο να χρησιμοποιούν ψηφιακά εργαλεία κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, ωστόσο δε γνωρίζουν ακριβώς τον τρόπο. Οι φιλόλογοι δείχνουν θετική στάση στη χρήση των ΤΠΕ, αλλά και αβεβαιότητα στον τρόπο και την αποτελεσματικότητα της χρήσης πρωτοποριακών διαδικασιών κατά τη διδασκαλία με αποτέλεσμα να κρίνεται αναγκαίο να διερευνηθούν οι κυρίαρχες αντιλήψεις που υιοθετούνται από τους εκπαιδευτικούς αναφορικά με αυτό το ζήτημα, ούτως ώστε να ενσωματώσουν και αξιοποιήσουν δημιουργικά την ψηφιακή τεχνολογία λαμβάνοντας υπόψη τη δυναμική και τη φυσιογνωμία της. Τέλος, επιλέχθηκε το θέμα αυτό γιατί με βάση τη βιβλιογραφική επισκόπηση που πραγματοποιήθηκε, διαπιστώσαμε ότι δεν υπάρχουν αρκετές έρευνες σχετικές με το παραπάνω ζήτημα.

III. Δομή Εργασίας

Η παρούσα εργασία αποτελείται από δύο μέρη. Στο Α΄ μέρος παρουσιάζεται το Θεωρητικό Πλαίσιο της εργασίας το οποίο χωρίζεται σε τρία κεφάλαια. Στο 1^ο κεφάλαιο έχουμε την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, το 2^ο κεφάλαιο αναφέρεται στο τι είναι ο Συμμετοχικός Ιστός και ποιες είναι οι βασικές κατηγορίες εργαλείων του και στο 3^ο κεφάλαιο γίνεται αναφορά στη διδασκαλία της Ιστορίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση με τη χρήση ψηφιακών μέσων. Στο Β΄ μέρος παρουσιάζεται αναλυτικά η μέθοδος της έρευνας βασισμένης σε σχεδιασμό, η μεθοδολογική προσέγγιση με την οποία πραγματοποιούμε την έρευνά μας, τα στάδια σχεδιασμού της παρέμβασης, ο ρόλος του ερευνητή και η παραγωγή γενικεύσεων με βάση τα συμπεράσματά μας. Ακολουθούν η Βιβλιογραφία και το Παράρτημα.

Α΄ ΜΕΡΟΣ

Θεωρητικό πλαίσιο

1. Ανασκόπηση βιβλιογραφίας

Το πλήθος των ερευνών που διεξάγονται διεθνώς κατά τις τελευταίες δεκαετίες καταδεικνύει το έντονο ενδιαφέρον που συγκεντρώνει ο θεωρητικός προβληματισμός σχετικά με την εισαγωγή και χρήση των Ψηφιακών Μέσων στην εκπαίδευση (Διαμαντάκη κ.ά., 2001: 32). Στο σύνολό τους σχεδόν οι έρευνες καταλήγουν στη διαπίστωση ότι, λόγω της εισαγωγής και χρήσης των ΤΠΕ στη διδακτική διαδικασία, καθίστανται αναγκαίες πλέον η χρήση νέων διδακτικών μεθόδων και η δημιουργία μιας νέας εκπαιδευτικής πρακτικής και φιλοσοφίας της εκπαίδευσης (Τσαούσης, 1995: 75). Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί, αποποιούμενοι το ρόλο του μεταδότη πληροφοριών, ο οποίος υπερέχει των μαθητών του γνωστικά και που τίθεται στο επίκεντρο της διδακτικής διαδικασίας, καλούνται να αναλάβουν το ρόλο του καθοδηγητή των μαθητών, οι οποίοι, δρώντας με αυτενέργεια, αναζητούν, βρίσκουν, συνδυάζουν και ασκούν κριτική σε πληροφορίες, που θα τους οδηγήσουν στη γνώση (Διαμαντάκη κ.ά., 2001: 35-36). Η γενική διαπίστωση, ωστόσο, στην οποία έχουν καταλήξει πολλές από τις διεξαχθείσες έρευνες στον ελληνικό χώρο είναι πως η ελληνική, εκπαιδευτική κοινότητα δεν είναι ακόμη κατάλληλα προετοιμασμένη να ενσωματώσει τις ΤΠΕ στη σχολική τάξη (Μακράκης, 2000: 42). Οι έλληνες εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τη χρήση των ΤΠΕ μόνο σε περιστασιακή βάση και σε καμία περίπτωση ως αναπόσπαστο συστατικό στοιχείο της λειτουργίας του σύγχρονου σχολείου (Διαμαντάκη κ.ά., 2001: 135). Η διδασκαλία με τη χρήση των ΤΠΕ γίνεται αντιληπτή ως ένα ευχάριστο διάλειμμα, συμπληρωματική του συμβατικού μαθήματος, αλλά, σε καμία περίπτωση συστηματική ή οργανωμένη (Διαμαντάκη κ.ά., 2001: 282-283). Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί αδυνατούν να φανταστούν πώς θα αλλάξει ο ρόλος τους στη μαθησιακή διαδικασία, όταν θα έχουν εξοικειωθεί και αποκτήσει πλήρη έλεγχο στη χρήση των ΤΠΕ στη διδασκαλία, καθώς και να προβλέψουν πώς θα μεταβληθεί, αντίστοιχα, ο ρόλος των μαθητών (Κούτρα 1998: 42 & Διαμαντάκη κ.ά. 2001: 163).

Στην επιστήμη της Ιστορίας η ενσωμάτωση των τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνίας μπορεί να διαδραματίσει καθοριστικό ρόλο στο μετασχηματισμό της διδασκαλίας της Ιστορίας. Οι μορφές τεχνολογίας -με ιδιαίτερη έμφαση στη χρήση εργαλείων συμμετοχικού Ιστού- επιδρούν ποικιλότητα στους τρόπους μελέτης της Ιστορίας και οδηγούν σε ριζικές αλλαγές στους τρόπους με τους οποίους διδάσκεται η Ιστορία. Σύμφωνα με ερευνητικές προσεγγίσεις

η ένταξη των ΤΠΕ στο πλαίσιο της σχολικής ιστορίας συνδέεται με την αξιοποίηση εφαρμογών που εμπλέκουν στη διερεύνηση πολύπλοκων και πραγματικών προβλημάτων, ενθαρρύνουν τη σύνθεση και την ανασύνθεση του ιστορικού υλικού, διευκολύνουν τη νοητική αναδημιουργία, βοηθούν στη διάκριση μεταξύ της πληροφορίας, των τεκμηρίων, των γεγονότων, της αλήθειας και της εγκυρότητας, εκλεπτύνουν την κατανόηση σημαντικών αρχών και εννοιών και επιτρέπουν τη δημιουργία διεπιστημονικών προσεγγίσεων και διασυνδέσεων (Τσιβάς, 2011).

Η συσχέτιση υπολογιστή και Ιστορίας απασχόλησε σοβαρά το χώρο μετάδοσης των γνώσεων και κατά συνέπεια και τη διδασκαλία της Ιστορίας στην εκπαίδευση. Από τη δεκαετία του '80 η Μεγάλη Βρετανία και Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής πρωτοστατούν στην ενσωμάτωση των Νέων τεχνολογιών στη διδασκαλία της Ιστορίας. Οι πρώτες θεωρητικές προσεγγίσεις υπογραμμίζουν την ανάγκη υλοποίησης αλλαγών στη διδακτική της Ιστορίας ούτως ώστε οι μέθοδοι διδασκαλίας του μαθήματος να συγχρονιστούν με τη πρόοδο και τα επιτεύγματα της τεχνολογίας. Ακολούθησαν οι Διεθνείς Συνδιασκέψεις στο Leeds στα 1988 και η δεύτερη στο πανεπιστήμιο της Γλασκώβης στα 1992 που αναφέρονται στην ένταξη του υπολογιστή στο μάθημα της Ιστορίας. Στα 1996 στην οδηγία της Τακτικής Συνόδου της Ολομέλειας του Συμβουλίου της Ευρώπης για το μάθημα της Ιστορίας στα Ευρωπαϊκά κράτη αναφέρεται ότι: «Οι νέες επικοινωνιακές τεχνολογίες (CD-I, CD-ROM, Internet, εικονική πραγματικότητα κλπ) διευρύνουν προοδευτικά την κλίμακα και την επίδραση των ιστορικών θεμάτων» και προτείνεται «...να ενσωματωθούν στις πρακτικές του μαθήματος της Ιστορίας οι νέες τεχνολογίες πληροφόρησης» (Αλεξανδράτος, 2005 :161-162). Επίσης, ο Γ. Βαγιανός (1999) υποστηρίζει ότι: «Η αποτελεσματικότητα της σύγχρονης ιστορικής εκπαίδευσης θα μεγεθύνεται, όσο περισσότερο θα αποφασιστεί ή θα καταστεί δυνατό να συνδυάζεται με την εκπαιδευτική τεχνολογία».

Στην Ελλάδα τα τελευταία χρόνια έχουν συνταχθεί αρκετές εργασίες με θέμα την ένταξη των ΤΠΕ στη διδακτική της Ιστορίας. Στην παρούσα εργασία θα γίνει μια προσπάθεια να αναφερθούν οι πιο πρόσφατες από αυτές που σχετίζονται με το προς διερεύνηση θέμα.

Ο Γ. Αλεξανδράτος (2005) καταπιάνεται με το θέμα της αξιοποίησης των δυνατοτήτων των Νέων Τεχνολογιών στη διδασκαλία της Ιστορίας στο δημοτικό σχολείο. Στόχος της διατριβής ήταν η διερεύνηση των μαθησιακών και αναπτυξιακών αποτελεσμάτων της αξιοποίησης ορισμένων δυνατοτήτων του υπολογιστή στη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας και συγκεκριμένα, της παιδαγωγικής χρήσης ενός ανοιχτού λογισμικού πολυμέσων (Εάλω η πόλις), του οποίου η ανάπτυξη και η εφαρμογή, υπήρξε αποτέλεσμα συλλογικής εργασίας του ερευνητή με ομάδα εκπαιδευτικών με τους οποίους συνεργάστηκε για την επιδίωξη

πολλαπλών μαθησιακών και παιδαγωγικών στόχων και για την υπέρβαση ορισμένων χαρακτηριστικών της παραδοσιακής διδασκαλίας και της συνήθους διδακτικής ρουτίνας. Μέσω του λογισμικού οι μαθητές, ορμώμενοι από συγκεκριμένα ιστορικά ερωτήματα ως «ερευνητές-ιστορικοί», μπόρεσαν να εξετάσουν ερευνητικές πηγές, τις οποίες αξιολόγησαν και αξιοποίησαν, ώστε να οδηγηθούν, μέσα από διαλογικές συζητήσεις και ομαδοσυνεργατική διαδικασία, σε μια περισσότερο προωθημένη – σε σχέση με την παραδοσιακή διδασκαλία - κατανόηση της ιστορικής «πραγματικότητας» και να παραγάγουν δικό τους ιστορικό λόγο. Παράλληλα δόθηκε η δυνατότητα στο/στη διδάσκοντα/ουσα να προσεγγίσει, με διαφορετικό τρόπο, σημαντικές έννοιες της Ιστορίας, που δύσκολα κατανοούν οι μαθητές και να κατανοήσει περισσότερο τον τρόπο σκέψης των μαθητών του/της και της γνωστικής τους εξέλιξης. Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (ΤΠΕ) παρέχουν τα εργαλεία και το εποπτικό και μαθησιακό υλικό, για την πραγματοποίηση αυτής της δραστηριότητας μέσα σ' ένα καινοτόμο διδακτικό περιβάλλον. Με τη συγκεκριμένη έρευνα επιχειρήθηκε να ριχτεί φως στην ποιότητα του διδακτικού περιβάλλοντος της εναλλακτικής διδακτικής παρέμβασης και κυρίως επιδιώχθηκε η συμβολή του ερευνητή στην κατανόηση της ενδεχόμενης συνεισφοράς των εργαλείων των ΤΠΕ στη γνωστική και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των μαθητών. Τα αποτελέσματα από την ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων που σχετίζονται με τη μελέτη ποιοτικών δεδομένων της μαθησιακής διαδικασίας σε μια ενότητα της Ιστορίας ήταν αρκετά ενθαρρυντικά, ήρθαν σε συμφωνία με ανάλογες έρευνες που υποστηρίζουν την αξία της χρήσης των ΤΠΕ στη σχολική τάξη – υπό τον όρο ότι αυτή εντάσσεται σε ένα παιδαγωγικά σχεδιασμένο διδακτικό πλαίσιο - και συνεισέφεραν στην υπάρχουσα βιβλιογραφία ρίχνοντας φως σε μια ακόμη πτυχή της νέας εκπαιδευτικής πραγματικότητας της μεταμοντέρνας εποχής μας (Αλεξανδράτος, 2005: 2-5).

Η Ε. Κουνέλη (2008) στο βιβλίο της επιχειρήσε να μπει στο διάλογο που αναπτυσσόταν στον ελληνικό και διεθνή επιστημονικό χώρο γύρω από τον καταλυτικό ρόλο που διαδραματίζουν οι ΤΠΕ στο μετασχηματισμό του πολιτισμικού οικοδομήματος και στη συγκρότηση αυτού που αποκαλείται "μετανεωτερικότητα". Η προσέγγιση των κοινωνικών, οικονομικών και πολιτισμικών μεταβολών που απορρέουν από την εισαγωγή των σύγχρονων τεχνολογιών σε όλο το φάσμα της ανθρώπινης δραστηριότητας οδήγησε σε επαναπροσδιορισμό των μέσων και, κατά συνέπεια, των ερμηνειών, με τα οποία επιχειρούμε να αναπαραστήσουμε το παρελθόν. Ο σκοπός της ένταξης των ψηφιακών μέσων στη διδασκαλία και μάθηση της ιστορίας, τα διαφορετικά είδη λογισμικών και υπολογιστικών εργαλείων, οι δυνατότητες που αυτά προσφέρουν στην κατάκτηση της ιστορικής γνώσης, οι διαφορετικοί μαθησιακοί στόχοι που μπορούν να υποστηρίξουν αποτελούν βασικούς προβληματισμούς του βιβλίου.

Παρουσιάζεται μια κριτική εξέταση των δυνατοτήτων των σύγχρονων τεχνολογιών να αποτελέσουν γέφυρα ουσιαστικής επικοινωνίας ανάμεσα στους μαθητές και την ιστορική γνώση, με σκοπό να αναπτύξουν οι μαθητές συγκεκριμένες ιστορικές δεξιότητες που αφορούν την ερευνητική πρόσβαση σε ιστορικές πηγές, την εφαρμογή καινούργιων -οπτικών κυρίως- μορφών αναπαράστασης του παρελθόντος, καθώς και την μεταξύ τους αλληλεπίδραση και συνεργασία.

Στη διδακτορική του διατριβή ο Α. Τσιβάς (2009) στοχεύει στη διερεύνηση της δυναμικής που προκύπτει για τη διαμόρφωση της ιστορικής σκέψης των υποκειμένων, αφενός από την υιοθέτηση της διερευνητικής ιστορικής διαδικασίας στην ιστορική εκπαίδευση, αφετέρου από την αξιοποίηση του νέου ηλεκτρονικού περιβάλλοντος μάθησης στο μάθημα της ιστορίας στο σχολείο. Οι δυνατότητες που παρέχει η αυξανόμενη ψηφιοποίηση και δημοσιοποίηση του ιστορικού υλικού, αλλά και τα νοητικά εργαλεία που μπορούν να αξιοποιηθούν προς αυτή την κατεύθυνση διαμορφώνουν μια νέα διδακτική διάσταση, η οποία δεν μπορεί να υποκαταστήσει τη διδακτική διαδικασία, αλλά μπορεί να συνεισφέρει σημαντικά στην απόκτηση δεξιοτήτων και συνηθειών της ιστορικής επιστημονικής πειθαρχίας.

Στη μελέτη της η Μ. Μαυρομμάτη (2011) εξέτασε τη λειτουργία ενός ηλεκτρονικού εκπαιδευτικού παιχνιδιού ως εργαλείου μάθησης. Συγκεκριμένα διερεύνησε τις δυνατότητες της αξιοποίησής του στο μάθημα της ιστορίας, με σκοπό τη διαμόρφωση διαπολιτισμικής συνείδησης. Τονίζει ότι, επειδή άτομα τόσο μικρότερης όσο και μεγαλύτερης ηλικίας «βυθίζονται» σε διάφορων ειδών ηλεκτρονικά παιχνίδια, συνειδητοποιεί την ανάγκη να διερευνηθούν οι τρόποι με τους οποίους θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν αυτά στην εκπαιδευτική διαδικασία, μιας και από ότι φαίνεται πετυχαίνουν δύο πράγματα που δυστυχώς η επίσημη εκπαίδευση δεν καταφέρνει να πραγματώσει: την ενεργητική μάθηση και το πραγματικό, αμείωτο ενδιαφέρον του παίκτη, παρά τη συχνά μεγάλη δυσκολία και απαιτητικότητά τους. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν με ποιοτικές μεθόδους έρευνας, και αναλύθηκαν υπό το πρίσμα της θεωρίας δραστηριοτήτων. Τα αποτελέσματα του πειράματος, που διενεργήθηκαν σε δύο κύκλους, για 6 εβδομάδες στην Στ' τάξη δημοτικού με 18 συνολικά μαθητές, συμφωνούν με τη σχετική βιβλιογραφία ως προς τη δυνατότητα του ηλεκτρονικού παιχνιδιού να λειτουργήσει ως εργαλείο μάθησης δημιουργώντας κοινότητες πρακτικής, με συγκεκριμένες όμως προϋποθέσεις. Αναφορικά με την εξοικείωση των μαθητών με μεθόδους ιστορικής έρευνας και εργασίας με πηγές, τα αποτελέσματα ήταν επίσης σε μεγάλο βαθμό θετικά. Τέλος, σε σχέση με την ανάπτυξη διαπολιτισμικής κατανόησης μέσα από το μάθημα της ιστορίας, τα αποτελέσματα της έρευνας ήταν κυρίως αρνητικά (Μαυρομμάτη, 2011).

Επίσης στα 2012 σε αξιολογικά συμπεράσματα κατέληξε στη διατριβή της η Χ. Παλάζη η οποία διερεύνησε την επίδραση της διδασκαλίας των φιλολογικών μαθημάτων, και πιο συγκεκριμένα της Ιστορίας, με αξιοποίηση των ΤΠΕ (εκπαιδευτικό λογισμικό, Διαδίκτυο, φύλλα εργασίας) στις απόψεις, τις πεποιθήσεις και το ενδιαφέρον μαθητών και μαθητριών Γυμνασίου υπό το πρίσμα της οπτικής του φύλου. Από την "ανάγνωση" των αποτελεσμάτων της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας προέκυψαν δύο βασικά συμπεράσματα: α) ότι ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός, σε γενικές γραμμές, πρέπει να λαμβάνει υπόψη του τη διαφορά που παρατηρείται ανάμεσα στη δομή και την υλοποίηση των ψηφιακών πρακτικών που εμπλέκουν το αρσενικό και το θηλυκό φύλο. Στη βάση αυτή "οι προσεχείς έρευνες πρέπει να στραφούν στις ψηφιακές πρακτικές αγοριών και κοριτσιών, πάντοτε με την επιφύλαξη ότι δεν υπάρχουν συγκεκριμένες και μονοδιάστατες απαντήσεις στα έμφυλα ζητήματα" και β) ότι αν πράγματι δημιουργηθεί το κατάλληλο μαθησιακό πλαίσιο, η τεχνολογία των Η/Υ και του Διαδικτύου μπορεί να υποστηρίξει και να νοηματοδοτήσει για διαφορετικούς λόγους το εκπαιδευτικό ενδιαφέρον των αγοριών και των κοριτσιών και να οδηγήσει στην ανάπτυξη ικανοτήτων και δεξιοτήτων παιδαγωγικά ωφέλιμων και για τα δύο φύλα (Παλάζη, 2012).

Τέλος η Βακαλούδη στη διατριβή της (2014) βασίστηκε στα δεδομένα και τα ευρήματα μίας έρευνας που είχε ως κύριο σκοπό την εξέταση της αποτελεσματικότητας των διδασκαλιών του μαθήματος της Ιστορίας με την αξιοποίηση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας, σε σχέση με τις άλλες, παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας. Η έρευνα υλοποιήθηκε καθ' όλη τη διάρκεια των σχολικών ετών 2009-2010 και 2010-2011, με την πραγματοποίηση διαθεματικών διδασκαλιών σε μαθήματα Ιστορίας, με την αξιοποίηση των ΤΠΕ, σε σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Γυμνάσια και Γενικά Λύκεια) του Νομού Θεσσαλονίκης με ποικιλόμορφο πληθυσμό. Περαιτέρω, η μελέτη, βασισμένη στα ευρήματα διατυπώνει ορισμένες προτάσεις για τη βελτίωση της διδασκαλίας της Ιστορίας με την αξιοποίηση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας. Το πρόβλημα που διερευνήθηκε είναι ότι οι παραδοσιακές μέθοδοι διδασκαλίας της Ιστορίας που εφαρμόζονται στα ελληνικά σχολεία (και χαρακτηρίζονται από την αφήγηση από τον/την εκπαιδευτικό, τις ελάχιστες ερωταποκρίσεις, την πολύ μικρή χρήση εποπτικού υλικού, τη βαρύτητα κυρίως στην αποστήθιση και την ατομική εξέταση κάθε μαθητή σε συνάρτηση με αυτήν, την αξιολόγηση σε αριθμητική κλίμακα και την ακόλουθη βαθμοθηρία) δεν επιτυγχάνουν ουσιαστικά αποτελέσματα. Στο μυαλό των παιδιών συχνά επικρατεί σύγχυση σχετικά με όρους, έννοιες, πρόσωπα, ιστορικές και χρονικές περιόδους, τόπους και γεγονότα της Ιστορίας. Σ' αυτό συμβάλλει βέβαια και η ακαταλληλότητα των διδακτικών εγχειριδίων. Η διδακτική πράξη περιορίζεται στην προσφορά έτοιμης γνώσης, στην απομνημόνευση, στην απουσία νοήματος, στην καλλιέργεια

μηχανιστικών δεξιοτήτων και στην εκτέλεση τυποποιημένων δραστηριοτήτων, που, βέβαια, δεν, προωθούν την κριτική σκέψη.

Από την άλλη μεριά εκπαιδευτές και εκπαιδευόμενοι πλέον έχουν πρόσβαση σε ένα μεγάλο πλήθος πληροφοριών και συμμετέχουν σε διάφορες κοινότητες που απαρτίζονται από μέλη με κοινά ενδιαφέροντα ή κοινούς στόχους (Crook κ.ά. 2008). Έτσι αναφέρεται το ενδιαφέρον για ανάπτυξη Online περιβαλλόντων μάθησης (Hwang κ.ά. 2008). Οι εκπαιδευτικές αυτές εφαρμογές προβάλλουν ένα μεγάλο αριθμό από μαθησιακές ευκαιρίες για την αναζήτηση της γνώσης. Παρόμοια, μερικά συγκροτημένα σύνολα μάθησης εστιάζουν στην παροχή βοήθειας των μαθητών, ώστε να καλλιεργήσουν τις ικανότητες τους και να αποκτήσουν περισσότερες και πιο ποιοτικές γνώσεις, μέσα από τη συμμετοχή και τη συνεργασία. Τέτοια διαδικτυακά περιβάλλοντα μάθησης που διευκολύνουν τη διάδραση μεταξύ των συμμετεχόντων καλούνται εφαρμογές του Web 2.0 (Anastasiades & Kotsidis, 2013).

Τα εργαλεία Web 2.0, λόγω της ανοιχτής φύσης τους, μπορούν να συνεισφέρουν σημαντικά στη μαθησιακή διαδικασία και να προσφέρουν μαθησιακές ευκαιρίες στους μαθητές προκειμένου να αναπτύξουν δικό τους περιεχόμενο, να αναστοχαστούν πάνω στις δράσεις τους ή σε δράσεις άλλων και να αναπτύξουν δεξιότητες υψηλού επιπέδου, όπως η ανάπτυξη της κριτικής τους σκέψης (Raman κ.ά. 2005). Η εμπλοκή εργαλείων Web 2.0 στην εκπαιδευτική πρακτική αλλάζει τόσο τη διδακτική όσο και τη μαθησιακή διαδικασία. Ο εκπαιδευτικός δεν μεταφέρει απλώς γνώσεις στους μαθητές, αλλά μπορεί να εφαρμόσει ένα διαφορετικό πλαίσιο μάθησης, το οποίο εμπλέκει εκτός από τα ψηφιακά εργαλεία και τη συνεργατική μάθηση και προάγει την ενεργή εμπλοκή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι μαθητές νιώθουν πιο δημιουργικοί και αισθάνονται ότι ανήκουν σε μία κοινότητα μάθησης, ενώ παράλληλα τονίζεται η εργασιοκεντρική μάθηση που παραπέμπει σε κοινωνικοπολιτισμικές προσεγγίσεις μάθησης (Benek-Rivera & Mathhews, 2004).

Οι Kesim & Agaoglu (2007), σε έρευνα τους, αναφέρουν πως τα εργαλεία Web 2.0 δίνουν στους μαθητές την ικανότητα να αναπτύσσουν τις γνώσεις τους και τοποθετούν το νέο αυτό μοντέλο μεταξύ των παραδοσιακών μοντέλων και των ανοιχτών μοντέλων μάθησης. Επίσης οι McLoughlin & Lee (2008) αναφέρουν πως η έννοια της παιδαγωγικής Web 2.0 έχει ως κέντρο την χρήση εργαλείων που ενεργοποιούν την ανάπτυξη δυναμικών κοινοτήτων μάθησης μέσα από την επικοινωνία, τη συμμετοχή και τη συνδεσιμότητα. Οι ίδιοι αναφέρουν πως οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τη νέα αυτή πρόταση, μέσα στην τάξη, έξω από αυτή αλλά και σε μεικτά περιβάλλοντα και δίνουν έμφαση στην έννοια του κονεκτιβισμού που οδηγεί την μάθηση γύρω από την δημιουργία περιεχομένου και την ενεργητική συμμετοχή. Τέλος ο P. Anderson (2007) στη μελέτη του καταδεικνύει ότι η παιδαγωγική αξιοποίηση των Τ.Π.Ε στο

σύγχρονο σχολείο συνιστά σημαντική προτεραιότητα στη σημερινή εποχή των διαδικτυακών περιβαλλόντων μάθησης.

Επιχειρώντας να πραγματοποιήσει κανείς μια αναδρομή αναφορικά με ερευνητικές μελέτες που αφορούν την εισαγωγή των ΤΠΕ στην ελληνική εκπαίδευση θα μπορούσε να παρατηρήσει ότι ο αριθμός αυτός είναι αρκετά περιορισμένος.

Η Α. Σπανακά (2005) στη διδακτορική της διατριβή επεδίωξε μέσα από μία ενδοσχολική επιμορφωτική δράση 9 συνολικά εκπαιδευτικών Α΄ βάρθμιας εκπαίδευσης να τους ενθαρρύνει στο να αναστοχάζονται τις εκπαιδευτικές τους πρακτικές και αντιλήψεις μέσα από τις δικές τους διδακτικές εφαρμογές που ανέπτυξαν με τη χρήση του ανοικτού υπερμεσικού συγγραφικού εργαλείου HyperStudio. Διερευνήθηκαν οι πιθανές αλλαγές στις πεποιθήσεις, θεωρίες και διδακτικές πρακτικές ως αποτέλεσμα της συγκεκριμένης επιμορφωτικής δράσης καθώς και ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διδακτική διαδικασία χωρίς και με τις ΝΤ. Εξετάστηκαν οι αλληλεπιδράσεις των εκπαιδευτικών με συναδέλφους, με μαθητές, γονείς, διευθυντή και σχολικό σύμβουλο, και διαπιστώθηκαν οι παράγοντες που συμβάλλουν θετικά ή αρνητικά στη διδακτική αξιοποίηση των ΝΤ σε μακρο και μικρό επίπεδο. Το πιο εντυπωσιακό εύρημα αυτής της έρευνας είναι ότι ακόμη και οι εκπαιδευτικοί που στη διδασκαλία τους μέσα στην τάξη είναι καινοτόμοι, συνεργατικοί θέτοντας στο επίκεντρο της μαθησιακής διαδικασίας τον μαθητή, όταν δίδαξαν με την υπερμεσική εφαρμογή που κατασκεύασαν διαθεματικά και με βάση τις αρχές του εποικοδομισμού εμφανίστηκαν συντηρητικοί και στενά καθοδηγητικοί προς τους μαθητές.

Στην διατριβή της η Α. Μακρή (2008), μέσα από μία διεξοδική έρευνα, καταδεικνύει ότι η εφαρμογή, σε συμβατικά μεταπτυχιακά προγράμματα σπουδών, επιμορφωτικών προσεγγίσεων που προτάσσουν τον αναστοχασμό απαιτεί διαφορετική δόμηση, περιεχόμενο αλλά και ιδεολογικό υπόβαθρο σε σχέση με τις παραδοσιακές προσεγγίσεις. Οι νέες τεχνολογίες έχουν μεγαλύτερες πιθανότητες να υποστηρίξουν μια επαγγελματική και συστημική αλλαγή, αν οι εκπαιδευτικοί θεωρήσουν τη χρήση τους ως μέσων έκφρασης, αναστοχασμού, αντιπροσώπευσης, αναπαράσταση αφηρημένου ως ύλης και κατασκευής (μοντέλων, υλικών, φύλλων εργασίας, διοικητικών μακροεντολών κ.ά.). Αν, στη σύγχρονη εκπαίδευση μερικά από τα ζητούμενα είναι η αναθεώρηση των γνώσεων που διδάσκονται, η αποσαφήνιση των περιεχομένων που συχνά στην κλασσική διδασκαλία παραμένουν άρρητα, η ενδυνάμωση του εκπαιδευτικού και η προώθηση της επαγγελματικής του μετεξέλιξης, τότε η χρήση εργαλείων τέτοιου χαρακτήρα στην επιμορφωτική διαδικασία έχει προοπτικές να προωθήσει αυτούς τους στόχους. Συμπερασματικά θα τονίζαμε ότι η έρευνα της κ. Μακρή συμβάλλει προς την κατεύθυνση του περαιτέρω προσδιορισμού της έννοιας του διαλογικού

αναστοχασμού, καθώς επίσης και των τρόπων επίτευξής του σε περιβάλλοντα επικοινωνίας και συνεργασίας μέσω εργαλείων Ασύγχρονης Επικοινωνίας μέσω Υπολογιστών.

Στη διπλωματική της εργασία η Λάγιοι Ε. (2012) παρουσιάζει μια εκτενή έρευνα σχετικά με τη χρήση Web 2.0 εργαλείων στην εκπαίδευση και γίνεται μια προσπάθεια αξιολόγησης της συνεισφοράς τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Για την αποτίμηση της αποτελεσματικότητας και καταλληλότητας των εργαλείων στη εκπαίδευση, σχεδιάστηκε, υλοποιήθηκε και αξιολογήθηκε μια πιλοτική μελέτη στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Επιλέχθηκε το μάθημα της Φυσικής για την Α' Λυκείου και μαθητές από το Πρότυπο Πειραματικό Λύκειο Πανεπιστημίου Πατρών. Συγκεκριμένα η μελέτη παρουσιάζει μια εφαρμογή εκπαιδευτικής πλατφόρμας, Ασύγχρονης Τηλεκπαίδευσης που δημιουργήθηκε για το σκοπό αυτό, αφού προστέθηκε στην γνωστή πλατφόρμα Open eClass από την GUnet το υποσύστημα Ιστολόγιο. Η εφαρμογή ονομάστηκε ePhysics και συνδυάζει εργαλεία όπως το Ιστολόγιο, το Σύστημα Wiki, οι Σύνδεσμοι, το Twiducate κ.ά. Η εφαρμογή αυτή χρησιμοποιήθηκε στα πλαίσια μιας αυθεντικής εκπαιδευτικής δραστηριότητας για να υποστηρίξει τη συνεργασία των μαθητών. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως στα πλαίσια μιας σωστής σχεδίασης, το ePhysics μπορεί να χρησιμοποιηθεί με επιτυχία για την υποστήριξη της συνεργασίας σε πραγματικές εκπαιδευτικές συνθήκες και να αποτελέσει μια ευέλικτη και αποδοτική μορφή συνεργατικής μάθησης στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

Στη διδακτορική του διατριβή «Πρακτικές Ψηφιακού Γραμματισμού Υποψήφιων Φιλολόγων» ο Τζιφόπουλος Μ. (2014) εξετάζει τον τρόπο χρήσης προγραμμάτων και εφαρμογών Η/Υ σε διαφορετικά πλαίσια επικοινωνίας τόσο στην καθημερινότητα των υποψηφίων εκπαιδευτικών όσο και στο ακαδημαϊκό περιβάλλον, καθώς επίσης και την εξοικείωσή τους με τις ΤΠΕ.

Η έρευνα του Ι. Τσοκανάκη (2015) σκοπό είχε τη διερεύνηση και τη μελέτη των προδιαγραφών εφαρμογής συμπληρωματικής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στη δευτεροβάθμια Επαγγελματική Εκπαίδευση και στα ΕΠΑΛ με την χρήση των εργαλείων web2.0. Η ερευνητική διαδικασία περιείχε την εφαρμογή, την παρατήρηση και την αξιολόγηση ενός εκπαιδευτικού Wiki σε μαθητές της Τρίτης τάξης των Μηχανολόγων και στο πανελλαδικώς εξεταζόμενο μάθημα των Στοιχείων Μηχανών. Η έρευνα απέδειξε ότι η συνεργατική διαδικασία του σχεδιασμού μιας διαδικτυακής εφαρμογής, με σκοπό τη διδασκαλία, μπορεί να στηρίζει την δραστηριοποίηση, την ενεργοποίηση, την κοινωνική αλληλεπίδραση και την οικοδόμηση της γνώσης των μαθητών που συμμετέχουν. Στα ΕΠΑΛ μια διαδικασία συμπληρωματικής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης μπορεί να λύσει προβλήματα όπως: αξιοποίηση του χρόνου των μαθητών μετά το σχολείο ιδιαίτερα αυτών που κατοικούν σε χωριά, υπεράσπιση του ρόλου του επαγγελματικού λυκείου ως ομότιμου τύπου σχολείου ενισχύοντας

τον χαρακτήρα και τη λειτουργία του, σωστή προετοιμασία των μαθητών που αδυνατούν οικονομικά να το κάνουν με φροντιστηριακά μαθήματα.

Η Ε. Εξάρχου (2016) στη διατριβή της αναφέρεται στη συμβολή της γεωγραφικής και περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στην ανάπτυξη γνώσεων, στάσεων και δεξιοτήτων των νέων, στο πλαίσιο της αειφόρου ανάπτυξης και του ψηφιακού γραμματισμού των κοινωνιών του κόσμου. Ακόμη, αναφέρεται και στην προσπάθεια δημοκρατικής διάδοσης της προαναφερθείσας συμβολής σε νέους, μέσω Web 2.0 εφαρμογών, πρακτικών και προεκτάσεων. Έτσι εντοπίστηκαν συγκεκριμένοι προβληματισμοί ως προς τη συμμετοχή των νέων σε ερευνητικές και συνεργατικές δράσεις με τη χρήση Web 2.0 εφαρμογών, στο πλαίσιο της γεωγραφικής και περιβαλλοντικής εκπαίδευσης για την αειφορία, μέσω της κοινωνικοπολιτισμικής επικοινωνιακής άποψης της μάθησης. Πιο συγκεκριμένα, οι προβληματισμοί αφορούν στον τρόπο αλληλεπίδρασης των νέων, εφαρμόζοντας Web 2.0 εργαλεία και πώς αυτός μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση της μαθησιακής τους διαδικασίας.

Τελειώνοντας, να υπογραμμίσουμε πως από τη μελέτη της σχετικής με το υπό μελέτη ζήτημα βιβλιογραφίας δεν εντοπίσαμε έρευνες σχετικές με τις αντιλήψεις των φιλόλογων εκπαιδευτικών αναφορικά με την διδακτική αξιοποίηση των εργαλείων συμμετοχικού Ιστού στη διδασκαλία του συγκεκριμένου μαθήματος της Ιστορίας. Το γεγονός αυτό ενισχύει σε σημαντικό βαθμό και την αναγκαιότητα διεξαγωγής της παρούσας έρευνας.

2. Συμμετοχικός Ιστός

2.1 Τι είναι το Web 2.0 και οι συνθήκες δημιουργίας του

Ο Παγκόσμιος Ιστός (World Wide Web – WWW) είναι η πιο δημοφιλής υπηρεσία του Διαδικτύου, που μας επιτρέπει με ιδιαίτερα εύκολο τρόπο να έχουμε πρόσβαση σε μια τεράστια συλλογή ψηφιακών δεδομένων. Σε αυτόν τον ιστό μπορούμε να βρούμε πληροφορίες κάθε είδους και να τις διαχειριστούμε (Al-Khalifa & Al-Salman, 2006). Το όραμα του Sir Timothy John Berners-Lee για τον Παγκόσμιο Ιστό ήταν να γίνει ένα σύστημα διακίνησης πληροφοριών, ταχύτερο και ολοσχερώς αποκεντρωμένο, ένα εργαλείο δημιουργίας και συγκέντρωσης της γνώσης, μέσα από την ανθρώπινη διάδραση και συνεργασία. Το Web 2.0 είναι ένα στάδιο ανάπτυξης στο οποίο το Web προχωρά, μετά την αρχική του εμφάνιση στα πλαίσια του Web 1.0.

Αρχικά, η πρώτη χρήση του διαδικτύου ήταν ως μέσο εκτύπωσης και ηλεκτρονικού ταχυδρομείου. Η κοινωνική διάσταση του Web 1.0 περιοριζόταν στη δυνατότητα των χρηστών να βλέπουν και να διαβάζουν ιστοσελίδες, και να διαχειρίζονται τη γνώση που αποκτούν χωρίς,

όμως, να μπορούν να επιδράσουν στο περιεχόμενό τους. Οι δημιουργοί του περιεχομένου είναι πολύ λίγοι, με τη συντριπτική πλειοψηφία των χρηστών να λειτουργεί ως απλός καταναλωτής του περιεχομένου, με κύρια δραστηριότητα, την αναζήτηση πληροφοριών (Cormode, Krishnamurthy, 2008).

Καθώς, όμως, ο Παγκόσμιος Ιστός εξελισσόταν, παράλληλα με την αύξηση των χρηστών παρατηρήθηκε και δημιουργία κατάλληλων εργαλείων που ενίσχυαν τη συμμετοχή των χρηστών στην παραγωγή υλικού (Anderson, 2007). Οι χρήστες δεν επισκέπτονται μόνο ιστοσελίδες και δεν αρκούνται στην παθητική ανάγνωση του περιεχομένου τους, αλλά σχολιάζουν, κατασκευάζουν δικές τους ιστοσελίδες και δημιουργούν περιεχόμενο. Ταυτόχρονα, αξιολογούν συλλογικά το ψηφιακό περιεχόμενο του Διαδικτύου, μοιράζονται τους ψηφιακούς πόρους, δημιουργούν και συντηρούν online κοινότητες. Στις εφαρμογές Web 2.0, οι διεπαφές είναι πιο φιλικές, οι πληροφορίες και οι συνδεδεμένοι άνθρωποι είναι περισσότεροι και η αναζήτηση πληροφοριών γίνεται ευκολότερα σε σχέση με τις υπηρεσίες Web 1.0.

Το Web 2.0, αυτό καθαυτό, είναι πολύ σημαντικό, με την έννοια ότι οι υπηρεσίες που προσφέρει είναι ευρύτατα διαδεδομένες και έχουν σημαντικές επιπτώσεις στον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι εκφράζονται, επικοινωνούν και τελικά διαμορφώνουν τις ταυτότητές τους, κυρίως μεταξύ των νέων. Εξίσου σημαντικό είναι όμως και το γεγονός ότι το Web 2.0 δημιουργήθηκε εντελώς απρόσμενα, αναπτύχθηκε ταχύτατα και επηρέασε σε σημαντικό βαθμό την εξέλιξη του Διαδικτύου, αλλά και των κοινωνικών πρακτικών των χρηστών του Διαδικτύου. Ενδεχόμενα, αυτό αποτελεί χαρακτηριστικό των αλλαγών που πρόκειται να επέλθουν στο μέλλον: οι μελλοντικές υπηρεσίες του Διαδικτύου και των άλλων δικτύων θα είναι πιθανότατα απρόβλεπτες και ο ρόλος τους ενδέχεται να καταστεί σημαντικός σε πολύ μικρό χρονικό διάστημα. Οι παράγοντες αυτοί πρέπει λοιπόν να ληφθούν σοβαρά υπόψη στη διαδικασία ψηφιακού εγγραμματισμού τόσο των εκπαιδευτικών, όσο και των μαθητών (Επιμορφωτικό Υλικό για την επιμόρφωση εκπαιδευτικών στα Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης, 2013).

2.1 Οριοθέτηση του Web 2.0

Με τον όρο Web 2.0 εννοούνται μια σειρά από εφαρμογές και περιβάλλοντα στο Διαδίκτυο που χαρακτηρίζονται από το γεγονός ότι είναι ανοιχτά στην πρόσβαση και διευκολύνουν τη δημιουργικότητα, τη συνεργασία και την ανταλλαγή ιδεών μεταξύ των χρηστών. Σύμφωνα με τον Stephen Fry (2010): «το Web 2.0 είναι περισσότερο μια ιδέα στο μυαλό των ανθρώπων

παρά μία πραγματικότητα. Είναι μια ιδέα όπου δίνεται έμφαση στην αμοιβαιότητα μεταξύ του χρήστη και του παρόχου. Με άλλα λόγια, η δυνατότητα που δίνεται στους χρήστες τόσο να ανεβάζουν πληροφορίες στο διαδίκτυο, όσο και να κατεβάζουν». Σύμφωνα με τον ορισμό αυτό, η ιδέα του Web 2.0 περιλαμβάνει την παραγωγή και τη διάδοση περιεχομένου από τους χρήστες, δίνοντάς τους τη δυνατότητα και την ελευθερία να το μοιραστούν και να το ξαναχρησιμοποιήσουν. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα την αύξηση της οικονομικής αξίας του διαδικτύου, καθώς οι χρήστες μπορούν να κάνουν περισσότερα πράγματα σε πραγματικό χρόνο.

Κατά τον Tim O'Reilly (2005): «το Web 2.0 είναι μια επιχειρησιακή επανάσταση στη βιομηχανία των ηλεκτρονικών υπολογιστών που προκλήθηκε από την ιδέα της 'θεώρησης' του διαδικτύου ως πλατφόρμα, αλλά και από την προσπάθεια για κατανόηση των κανόνων που θα επιφέρουν την επιτυχία σε αυτή την πλατφόρμα». Δηλαδή, το Web 2.0 θεωρείται σαν μια επιχείρηση που δέχεται το διαδίκτυο σαν πλατφόρμα και χρησιμοποιεί τις δυνατότητές του (όπως για παράδειγμα το παγκόσμιο κοινό). Αυτό που θα πρέπει να γίνει κατανοητό είναι ότι ο χρήστης του Web 2.0 δεν είναι πλέον ένας θεατής που βλέπει απλά ιστοσελίδες, ούτε ένας πελάτης ή καταναλωτής κάποιου υλικού. Αντιθέτως, ο χρήστης είναι ενεργός και συμπεριφέρεται συνεργατικά και αλτρουιστικά, διαμοιράζοντας το υλικό που παρήγαγε με άλλους χρήστες. Το Web 2.0 του προσφέρει ένα νέο τρόπο για σχεδίαση της συμμετοχής, για φιλοξενία υπηρεσιών, για δημιουργία διαδικτυακών κοινοτήτων ενισχύοντας τη δημιουργικότητα και τη διαμοίραση της πληροφορίας (Bartolome, 2008). Στο πρώτο συνέδριο που έγινε για το Web 2.0 τον Οκτώβριο του 2004, ο Tim O'Reilly και ο John Battelle κατέληξαν ότι η κεντρική ιδέα, ο πυρήνας του Web 2.0, είναι ότι χρησιμοποιεί ως πλατφόρμα το διαδίκτυο. Αυτό σημαίνει ότι το διαδίκτυο αποτελεί ένα σύστημα χωρίς ιδιοκτήτη, που παραμένει διασυνδεδεμένο χάρη σε ένα σύνολο πρωτοκόλλων και προτύπων, και στηρίζεται σε μια συνολική διάθεση για συνένωση και συνεργασία (O' Reilly, 2005).

Μια άλλη άποψη είναι αυτή του Jenkins (2006), σύμφωνα με τον οποίο: «το Web 2.0 σηματοδοτεί τη συμμετοχική κουλτούρα στην οποία υπάρχουν πολλές ευκαιρίες για κάποιον να δημιουργήσει και να συμμετάσχει στη συνεργατική μάθηση και να γίνει ένας παγκόσμιος πολίτης (πολίτης όλου του κόσμου), ικανός να επικοινωνεί και να εργάζεται σε διαφορετικά πλαίσια». Ουσιαστικά ο Jenkins μίλησε για τη συμμετοχική κουλτούρα του Web 2.0, όπου όλοι συμμετέχουν και συνεισφέρουν με τον τρόπο τους στον παγκόσμιο ιστό. Σε αυτή τη συμμετοχική κουλτούρα ο κάθε άνθρωπος μπορεί να δημιουργεί το δικό του υλικό και να το διαμοιράζεται με άλλα άτομα δηλώνοντας έτσι το παρόν του σε μια κοινωνία όπου ο καθένας συμμετέχει με το δικό του τρόπο. Μέσω αυτού του διαμοιρασμού και της συμμετοχής

αυξάνονται οι πιθανότητες και οι ευκαιρίες κάποιος να μάθει και να αποκομίσει γνώση, μιας και υπάρχει ανταλλαγή απόψεων, ιδεών και υλικού. Επίσης, οποιοσδήποτε μπορεί να συμμετέχει σε διαδικτυακές κοινότητες και να μοιράζεται κοινούς στόχους και ενδιαφέροντα με τους υπολοίπους. Έτσι, το διαδίκτυο δεν έχει σύνορα, καθώς παρατηρείται ότι σε μια κοινότητα μπορούν να υπάρχουν άτομα από διαφορετικές χώρες και κουλτούρες. Η συνένωση όλων αυτών των διαφορετικών ανθρώπων, από τα διάφορα μέρη του πλανήτη, καθιστά τα άτομα παγκόσμιους πολίτες, οι οποίοι έχουν την ικανότητα να επικοινωνούν με διαφορετικούς ανθρώπους από διαφορετικούς πολιτισμούς (Web 2.0 στην Εκπαίδευση, 2014).

Ακόμη, κατά τους Franklin και Van Harmelen (2007) το Web 2.0 περιλαμβάνει μια ποικιλία από έννοιες, που δίνουν έμφαση στο περιεχόμενο που δημιουργείται από το χρήστη, στην ανταλλαγή των πληροφοριών και στη συνεργατική προσπάθεια παράλληλα με νέους τρόπους αλληλεπίδρασης μέσω των διαδικτυακών εφαρμογών και τη χρήση ενός ιστού ως πλατφόρμα για δημιουργία περιεχομένου από τους χρήστες.

Τελικά, το Web 2.0 εκφράζει μια συμμετοχική κουλτούρα παρέχοντας ευκαιρίες για πρωτοβουλίες, παραγωγή και διαμοίραση των δημιουργιών κάποιου. Ενισχύει την εμπλοκή στην μάθηση και βοηθάει τους ανθρώπους να γίνουν παγκόσμιοι πολίτες, ικανοί να επικοινωνούν και να εργάζονται σε διαφορετικά πλαίσια (Jenkins, 2006). Αφορά στη σχεδίαση συστημάτων που γίνονται καλύτερα όσο περισσότερα άτομα τα χρησιμοποιούν.

2.3 Το Web 2.0 στην εκπαίδευση

Οι νέες τάσεις που αναδύονται στην εκπαιδευτική διαδικασία του 21^{ου} αιώνα τείνουν προς πιο ανοικτές και εξατομικευμένες προσεγγίσεις. Πλέον, σε όλα τα εκπαιδευτικά ιδρύματα δίνεται έμφαση σε έννοιες όπως: η δια βίου μάθηση, η ανάπτυξη των δεξιοτήτων, η δημιουργικότητα και η καινοτομία (Anderson, 2007). Το Web 2.0 τείνει να μεταβάλλει δραματικά το τοπίο της εκπαίδευσης του 21ου αιώνα, δεδομένου ότι εισάγει νέους τρόπους μάθησης, πληροφόρησης, επικοινωνίας, εργασίας, καθώς και συνεργασίας και δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευόμενους να αυτορυθμίζουν τη μάθησή τους σε μεγάλο βαθμό, αλλά και στους εκπαιδευτικούς να οργανώνουν, να παρουσιάζουν, να τροποποιούν και να ελέγχουν τη διδασκαλία τους πιο άμεσα και αποτελεσματικά.

Τα Web 2.0 εργαλεία απομακρύνονται από τα παραδοσιακά πλαίσια της διδασκαλίας. Η διδασκαλία επικεντρώνεται στο μαθητή, ο οποίος δομεί και κατακτά τη γνώση μόνος του. Αυτό συμβαίνει διότι, μέσω των Web 2.0 εργαλείων, οι μέθοδοι παραγωγής της γνώσης αλλάζουν και οι μαθητές έλκονται από δραστηριότητες που είναι πιο συνεργατικές. Οι μαθητές

και οι εκπαιδευτικοί στην εποχή του Web 1.0 επικεντρώθηκαν, κυρίως, στη διαδικτυακή αναζήτηση, στη σημείωση του περιεχομένου, και στη λήψη έτοιμων πληροφοριών, ενώ στην εποχή του Web 2.0 επικεντρώνονται στη σύνδεση των πληροφοριών, τη συνεργασία, την αλληλεπίδραση και την ανάπτυξη διαδραστικού περιεχομένου και εφαρμογών για τις δράσεις στην τάξη. Οι Τεχνολογίες του Web 2.0, με δεδομένη την δημοτικότητά τους και τον κοινωνικό τους χαρακτήρα, προάγουν την ικανότητα των μαθητών να μαθαίνουν με διαφορετικούς τρόπους, τη διαδραστική συμμετοχή των μαθητών σε πρακτικές δραστηριότητες στην εκπαίδευση και συμβάλλουν στη συνεργατική οικοδόμηση της νέας γνώσης και στην ανταλλαγή μέσω της συνεργασίας (Woo & Reeves, 2007; Kim & Jang, 2015). Υπάρχουν τρεις υποθέσεις που προβλέπουν την επίδραση του Web 2.0 στη μάθηση (Web 2.0 στην Εκπαίδευση, (2014):

Το Web 2.0 θα μπορούσε να ενισχύσει το κίνητρο των μαθητών για μάθηση. Το ψηφιακό μαθησιακό περιβάλλον είναι γεμάτο από συστήματα διαχείρισης μαθημάτων. Ωστόσο, οι μαθητές στερούνται κινήτρων εκμάθησης. Τα Web 2.0 εργαλεία θα είναι ένα νέο περιβάλλον μάθησης, που θα μπορούσε να ενισχύσει την αλληλεπίδραση και να προσφέρει περισσότερες ευκαιρίες για κοινωνικές επαφές (Alexander, 2008).

Το Web 2.0 θα μπορούσε να βελτιώσει τη δόμηση της γνώσης. Τα ψηφιακά εργαλεία Web 2.0 περιλαμβάνουν τη συνεργασία και τον διαμοιρασμό, τη συμμετοχή σε κοινότητες μάθησης και την ανοικτότητα (συνδυασμός και σύνθεση περιεχομένου), χρησιμοποιώντας την κοινή γνώση και συγκεντρώνοντας τις συλλογικές προσπάθειες για την ανάπτυξη γνωστικών οικοσυστημάτων. Το γνωστικό οικοσύστημα που βασίζεται στα Web 2.0 χαρακτηριστικά, υποστηρίζει ένα αποτελεσματικό πλαίσιο συμβολής στη δημιουργία προσωπικών γνωστικών λειτουργιών, μέσω των κοινωνικών δράσεων που αποτελεί βασική προϋπόθεση του κοινωνικού εποικοδομητισμού (Paily, 2013; Deltour, Plé & Roussel, 2014; Kim & Jang, 2015). Επίσης, τεχνολογίες Web 2.0 υποστηρίζουν την ανάπτυξη ενός διαδραστικού περιβάλλοντος μάθησης τόσο για τους εκπαιδευτικούς, όσο και για τους μαθητές. Οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να συγκεντρώνουν και να ανταλλάσσουν πληροφορίες, να δημιουργούν μια κοινότητα πρακτικής, να αξιολογούν την πρόοδο των μαθητών και οι μαθητές με τη σειρά τους να είναι στο επίκεντρο της διδακτικής πρακτικής εφαρμόζοντας όλες τις προαναφερθείσες δράσεις, με την αξιοποίηση διαφόρων εργαλείων του Web 2.0 (Kim & Jang, 2015).

Το Web 2.0 θα μπορούσε να προωθήσει τη δια βίου μάθηση. Στο παρελθόν, πολλοί μαθητές αποφοιτούσαν και η σταδιοδρομία τους σχετιζόταν με τις σπουδές τους. Τα δεδομένα αυτά πια έχουν αλλάξει. Αυτό που σπουδάζει κάποιος δεν θα το χρησιμοποιήσει υποχρεωτικά και στην εργασία του. Πλέον, η γνώση μεταδίδεται πολύ γρήγορα στο διαδίκτυο. Γι' αυτό είναι ανάγκη

να μαθαίνουμε συνεχώς. Στην εποχή του Web 2.0, η πιο εμφανής αλλαγή είναι ότι η γνώση και η πληροφορία συνεχώς επεκτείνονται. Έτσι, ακόμα και αν κάποιος εγκαταλείψει τις σπουδές του, έχει πολλές ευκαιρίες μόρφωσης μέσω του διαδικτύου (Liao et al, 2009).

Σήμερα οι μαθητές, ολοένα και περισσότερο, βρίσκονται αντιμέτωποι με μια μορφή γνωστικής και τεχνολογικής αντίθεσης, αφού καθημερινά αφιερώνουν πολλές ώρες με τους φίλους τους σε ιστοχώρους κοινωνικής δικτύωσης, παράγοντας συνεργατικά προϊόντα και διαμοιράζοντας προσωπικά δημιουργήματα. Αντίθετα, όμως, με την προσωπική τους ζωή, στα πλαίσια των σχολικών τους υποχρεώσεων συνδιαλέγονται μεταξύ τους με αναχρονιστικά εργαλεία, που περισσότερο τους περιορίζουν και λιγότερο τους ενδυναμώνουν και τους κινητοποιούν. Όμως, στο εκπαιδευτικό όραμα του Web 2.0 οι μαθητές αξιοποιούν με ευκολία τον κοινωνικό ιστό, βρίσκονται πλέον στο επίκεντρο των διαδικτυακών δραστηριοτήτων, επηρεάζουν το πρόγραμμα σπουδών, καθορίζουν και ρυθμίζουν τη μάθηση μόνοι τους.

Σίγουρα, όμως, ένα εργαλείο έχει, εκ φύσεως, τους περιορισμούς του. Αν μπορέσουμε να αξιοποιήσουμε κατάλληλα τα Web 2.0 εργαλεία, τότε και αυτά θα μας βοηθήσουν να παράγουμε τα επιθυμητά αποτελέσματα και θα μας επιτρέψουν να δούμε την έναρξη μιας ριζικής επανάστασης στην εκπαίδευση που θα φέρει τέτοιες δραματικές αλλαγές, ώστε σύντομα δεν θα μπορούμε να φανταστούμε την εκπαίδευση χωρίς τα Web 2.0 εργαλεία.

2.4 Βασικές κατηγορίες Web 2.0 εργαλείων στη χρήση των φιλολογικών μαθημάτων και η παιδαγωγική τους αξιοποίηση

Οι Web 2.0 εφαρμογές εστιάζουν, κυρίως, στη δυνατότητα των χρηστών να διαμοιράζονται πληροφορίες και να συνεργάζονται online. Έννοιες, όπως διαδραστικότητα, δυναμικό περιεχόμενο, συνεργασία, συνεισφορά και social computing διαδραματίζουν πλέον πρωταγωνιστικό ρόλο και πολλοί υποστηρίζουν ότι μια τεχνολογική και κοινωνική επανάσταση είναι σε εξέλιξη. Παρακάτω παρουσιάζονται μερικές από τις κυριότερες κατηγορίες Web 2.0 εργαλείων που μπορούν να χρησιμοποιηθούν στη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων (Redecker et al., 2009; Conole & Alevizou 2010; Aghaei, Nematbakhsh & Farsani, 2012; Anastasiades & Kotsidis, 2013; Επιμορφωτικό Υλικό για την επιμόρφωση εκπαιδευτικών στα Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης, 2013; Εξάρχου 2016; Επιμορφωτικό Υλικό στα πλαίσια της εισαγωγικής επιμόρφωσης για την εκπαιδευτική αξιοποίηση των ΤΠΕ. Επιμόρφωση Β1 Επιπέδου ΤΠΕ, 2017):

i. Ιστολόγια (Blogs)

Είναι ιστοχώροι διαφόρου περιεχομένου και θεματολογίας με απόψεις, πληροφορίες, προσωπικές καταχωρήσεις (posts), συνδέσεις με άλλες διευθύνσεις, φωτογραφίες, κλπ. Η διάδοσή τους οφείλεται, κυρίως, στο γεγονός ότι οποιοσδήποτε αναγνώστης μπορεί να καταθέσει το σχόλιό του, ανοίγοντας έτσι ένα δημόσιο διαδικτυακό διάλογο με πιθανούς αποδέκτες όλους τους χρήστες.

Τα ιστολόγια αποτέλεσαν αρχικά ιστοχώρους στους οποίους ο εξουσιοδοτημένος χρήστης μπορούσε να αναρτήσει προσωπικές σκέψεις, δημιουργώντας έτσι ένα είδος προσωπικού, χρονολογημένου ημερολογίου. Τα αναρτώμενα μηνύματα μπορούσαν να τα σχολιάσουν οι επισκέπτες του ιστολογίου (ή ορισμένοι εξουσιοδοτημένοι επισκέπτες). Ωστόσο, τα ιστολόγια γνώρισαν πολύ μεγάλη ανάπτυξη και οι χρήσεις τους ξεπέρασαν πολύ γρήγορα το προσωπικό ημερολόγιο.

Τα ιστολόγια (blogs) εξελίχθηκαν πολύ σύντομα σε προσωπικές ψηφιακές εφημερίδες και «τόπους» κοινωνικού σχολιασμού, στηρίζοντας το λεγόμενο κίνημα της δημοσιογραφίας του πολίτη ([citizen journalism](#)). Στο πλαίσιο αυτό, τα ιστολόγια συχνά λειτουργούν ως χώροι «προσωπικής δημοσιογραφίας», ως ένα είδος δηλαδή εφημερίδων ή ακριβέστερα ως ένα είδος «δημοσιογραφικού πρακτορείου» που αντλεί πληροφορίες και ειδήσεις από παντού (προσωπικές, από τον τύπο ή από άλλα blogs) και τις αναπαράγει. Η «δημοσιογραφία των πολιτών» αποτελεί λοιπόν μια νέα, σχετικά, κοινωνική πρακτική πολιτών που επιθυμούν να παίξουν έναν ενεργό ρόλο στη συλλογή, επεξεργασία, αναφορά και διάδοση ειδήσεων. Η πρακτική αυτή, ολοένα και πιο συχνή, όπως είναι φυσικό, εγείρει πολλές συζητήσεις, καθώς θέτει θέματα ηθικής και δεοντολογίας, επαγγελματισμού, οικονομικά θέματα -ανταγωνισμός με τις εφημερίδες- αλλά και θέματα πνευματικής ιδιοκτησίας κ.ά.

Οι δυνατότητες των ιστολογίων ως παιδαγωγικών εργαλείων θα μπορούσαν να αποτυπωθούν ως εξής:

A. Ύπαρξη πραγματικών αναγνωστών και αυθεντικών περιστάσεων επικοινωνίας

Η ισχύουσα προς το παρόν πρακτική που επικρατεί στα φιλολογικά μαθήματα, και όχι μόνο, είναι η παραγωγή από τους μαθητές κειμένων που μοναδικό στόχο έχουν την αξιολόγηση από τους διδάσκοντες. Η αξιοποίηση, ωστόσο, των ιστολογίων καθιστά δυνατή τη διαμόρφωση αυθεντικών περιστάσεων επικοινωνίας κατά τις οποίες οι μαθητές παράγουν κείμενα, τα οποία δημοσιεύουν στο ιστολόγιο της τάξης, έχοντας επίγνωση ότι απευθύνονται σε ένα πραγματικό αναγνωστικό κοινό. Με αυτόν τον τρόπο η χρήση της γλώσσας γίνεται κατανοητή ως κοινωνικοπολιτισμικό φαινόμενο και οι μαθητές αποκτούν επικοινωνιακή, κειμενική και

κοινωνική ενημερότητα κατά την παραγωγή των κειμένων τους, ενώ επιπλέον ενθαρρύνεται η αυτοέκφραση και η δημιουργικότητα.

B. Διαμόρφωση κοινοτήτων μάθησης

Κοινός τόπος στη βιβλιογραφία που σχετίζεται με τη διδακτική αξιοποίηση των ιστολογίων είναι η διαδραστικότητα που προσφέρεται μέσω της χρήσης τους, η διαμόρφωση δηλαδή συμμετοχικών και αλληλεπιδραστικών διαδικασιών που προκύπτουν κυρίως από τη δυνατότητα ανάρτησης σχολίων στα δημοσιευμένα κείμενα καθώς επίσης και από τη δυνατότητα δημιουργίας ιστολογίων από μια ομάδα χρηστών. Το στοιχείο αυτό τοποθετεί τη μαθησιακή διαδικασία σε συνεργατικά σχήματα και κοινωνικά μοντέλα, σε μαθησιακές αρχές δηλαδή που υποστηρίζουν την οικοδόμηση της γνώσης σε κοινωνικό πλαίσιο. Κατά την αξιοποίηση των ιστολογίων, με άλλα λόγια, οι μαθητές μπορούν να δημοσιεύουν κείμενα που θα είναι το αποτέλεσμα μίας συλλογικής διαδικασίας διαπραγμάτευσης και που θα προσφέρονται επιπλέον, μέσω της δυνατότητας ανάρτησης σχολίων, για δημόσια συζήτηση, διάλογο και αναστοχασμό. Επιπλέον, οι δυνατότητες της ανάρτησης σχολίων μετά από κάθε δημοσίευση και της παροχής συνδέσμων σε άλλα ιστολόγια και ιστοτόπους συντελούν στη διαμόρφωση κοινοτήτων μάθησης, στη διαμόρφωση δηλαδή μαθησιακών περιβαλλόντων στα οποία οι συμμετέχοντες μοιράζονται κοινές αντιλήψεις, ενδιαφέροντα και πρακτικές ως προς τα κείμενα και τον γραμματισμό, επικοινωνούν, συνεργάζονται και τελικά οικοδομούν γνώση. Πέρα από παιδαγωγικά περιβάλλοντα, ωστόσο, τα ιστολόγια αποτελούν ψηφιακά κειμενικά είδη με ιδιαιτερότητες, γεγονός που τα καθιστά αξιοποιήσιμα και ως μέσα πρακτικής γραμματισμού. Στο πλαίσιο διδακτικών προσεγγίσεων που επιχειρούν να επικεντρωθούν στις κειμενικές ιδιαιτερότητες των ιστολογίων, γίνεται προσπάθεια οι μαθητές να εξοικειωθούν με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους (π.χ. πολλοί συγγραφείς παράλληλα, ρευστότητα κειμένων, άμεση αλληλεπίδραση και συσχέτιση συγγραφέα-αναγνώστη, συμβολή ποικίλων σημειωτικών τρόπων στη διαμόρφωση του μηνύματος κ.λπ.).

Υπό το πρίσμα αυτό, δεν αρκεί απλώς οι μαθητές να δημιουργήσουν κάποιο ιστολόγιο για την τάξη και να συμμετέχουν σε αυτό. Είναι σημαντικό παράλληλα να αποκτήσουν κειμενική, γλωσσική και σημειωτική ενημερότητα ως προς τα ιστολόγια, να μπορούν να αναγνωρίζουν τα χαρακτηριστικά που τα κάνουν αναγνωρίσιμα ως κειμενικά είδη και να τα αναπαράγουν με κριτική υποψία κατά την προσπάθειά τους να συμμετέχουν οι ίδιοι ως συγγραφείς ή αναγνώστες ιστολογίων.

ii. Διαδικτυακά εργαλεία συνεργατικής μάθησης

Η Συνεργατική Μάθηση (Collaborative Learning) αναφέρεται στις εκπαιδευτικές μεθόδους, στις οποίες ζευγάρια ή μικρές ομάδες εκπαιδευόμενων λειτουργούν μαζί, για να

ολοκληρώσουν έναν κοινό στόχο. Ο στόχος αυτής της συνεργασίας είναι να μεγιστοποιήσουν τις προσωπικές τους γνώσεις μέσω της αλληλεπίδρασης με τα άλλα μέλη της ομάδας που προσπαθούν για το κοινό όφελος. Τα μέλη της ομάδας, μέσω των συνεργατικών δραστηριοτήτων που τους ανατίθενται από τον εκπαιδευτικό, επιδιώκουν αποτελέσματα τα οποία είναι επωφελή τόσο σε ατομικό όσο και σε ομαδικό επίπεδο (Τζωρτζάκης, 2009). Τα συστήματα συνεργατικής μάθησης έχουν σχεδιαστεί κυρίως για μαθητές ή εκπαιδευόμενους, ώστε να επιτρέπουν και να υποστηρίζουν τη συνεργασία από απόσταση κυρίως μέσω Διαδικτύου κατά τη διάρκεια ενιαίων δραστηριοτήτων, όπως σύνθεση κειμένων, συλλογή, επεξεργασία, ανάλυση δεδομένων κ.ά. Ο υπολογιστής γίνεται έτσι διαμεσολαβητής πρόσβασης - ξενάγησης σε πηγές πληροφόρησης και επικοινωνίας μεταξύ χρηστών και ο χρήστης πλοηγός και αναζητητής της πληροφορίας, της γνώσης. Τέτοια συνεργατικά περιβάλλοντα, που μπορούν να αξιοποιηθούν στη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων είναι:

Τα **Wikis** (www.wikispaces.com) αποτελούν μια εφαρμογή Web 2.0 η οποία παρέχει παρόμοιες δυνατότητες με τα ιστολόγια (blogs). Πρόκειται για ιστοχώρους στους οποίους οι χρήστες, και όχι μόνο ο δημιουργός, επιτρέπεται να προσθέτουν και να επεξεργάζονται το περιεχόμενο. Ανάλογα με τις ρυθμίσεις του δημιουργού, τα δικαιώματα πρόσβασης και επεξεργασίας του Wiki μπορούν να είναι ανοιχτά προς όλους ή να είναι περιορισμένα σε μια συγκεκριμένη ομάδα. Η δημιουργία και επεξεργασία των wikis γίνεται άμεσα μέσω οποιουδήποτε φυλλομετρητή και ακολουθεί την ίδια διαδικασία με τα ιστολόγια, χωρίς να απαιτούνται ιδιαίτερες γνώσεις προγραμματισμού κώδικα.

Τα wikis, καθώς έχουν πολλές ομοιότητες με τα ιστολόγια, προσφέρονται για παρόμοιους τρόπους εκπαιδευτικής αξιοποίησης, όπως:

- ✚ *Αποθετήριο διδακτικού υλικού (διαδίκτυο ως εγχειρίδιο):* ο εκπαιδευτικός μπορεί να δημιουργήσει ένα Wiki στο οποίο θα αναρτά επιπλέον διδακτικό υλικό για αξιοποίηση από τους μαθητές κατά τη μελέτη τους στο σπίτι ή για την πραγματοποίηση δραστηριοτήτων στο σχολείο. Ταυτόχρονα, μπορεί να δοθεί η δυνατότητα στους μαθητές να ανεβάζουν τις εργασίες τους απευθείας στο Wiki.
- ✚ *Δημοσίευση των μαθητικών εργασιών:* ένα wiki μπορεί να λειτουργήσει ως ένα μέσο προβολής των εργασιών που έχουν δημιουργήσει οι μαθητές στα πλαίσια των μαθημάτων μέσα από τη δημοσίευσή τους σε ένα wiki που θα είναι ανοιχτό στο διαδίκτυο ή θα δίνει πρόσβαση μόνο στους γονείς. Η δημοσίευση μπορεί να γίνει και απευθείας από τους μαθητές.

- ✚ *Δημιουργία κοινοτήτων μάθησης:* τα wikis, όπως και τα ιστολόγια, δίνουν τη δυνατότητα διαμόρφωσης συμμετοχικών και αλληλεπιδραστικών διαδικασιών οι οποίες προκύπτουν από τη δυνατότητα ανάρτησης σχολίων στα δημοσιευμένα κείμενα και τις ελεύθερες δυνατότητες επεξεργασίας του υλικού που αναρτάται εκεί. Το στοιχείο αυτό τοποθετεί τη μαθησιακή διαδικασία σε συνεργατικά σχήματα που προωθούν την οικοδόμηση των γνώσης σε κοινωνικά πλαίσια. Οι δυνατότητες των wikis (π.χ. σχολιασμός, συλλογική παραγωγή κειμένων) συντελούν στην οργάνωση κοινοτήτων μάθησης, στη διαμόρφωση δηλαδή μαθησιακών περιβαλλόντων στα οποία οι συμμετέχοντες μοιράζονται κοινές αντιλήψεις, ενδιαφέροντα και πρακτικές ως προς τα κείμενα και τον γραμματισμό, επικοινωνούν, συνεργάζονται και τελικά οικοδομούν γνώση.
- ✚ *Συζήτηση και σχολιασμός θεμάτων:* ένα από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των wikis είναι η δυνατότητα που παρέχουν για ασύγχρονη συζήτηση μέσω του σχολιασμού ενός θέματος. Για παράδειγμα, μπορεί να αναρτηθεί ένα ερώτημα, ένα κείμενο ή οποιοδήποτε υλικό με στόχο να τροφοδοτηθεί ασύγχρονη συζήτηση – σχολιασμός κάτω από αυτό το «κείμενο». Με αυτόν τον τρόπο μπορούν να συμμετάσχουν στη συζήτηση όλοι οι μαθητές, χωρίς τους περιορισμούς του χρόνου, ακόμα και από το σπίτι τους.
- ✚ *Ανοιχτό περιβάλλον γραμματισμού:* κύριο χαρακτηριστικό των wikis, σε αντίθεση με τα ιστολόγια, είναι οι αυξημένες δυνατότητες που παρέχουν για τη συμπαραγωγή κειμένων. Ένα wiki μπορεί να αποτελέσει ένα μέσο για ανάγνωση και γραφή σε συνεργατικά πλαίσια, καθώς επιτρέπει σε κάθε χρήστη να επεξεργάζεται και να αλλάζει το περιεχόμενο του υλικού που αναρτάται. Με αυτόν τον τρόπο, τα κείμενα είναι συνεχώς μεταβαλλόμενα, ενώ οι συγγραφείς των κειμένων μπορεί να είναι πολλαπλοί και οι ρόλοι συγγραφέα-αναγνώστη να αλληλοδιαπλέκονται και να μεταβάλλονται. Άλλωστε ένα wiki διαθέτει εργαλεία που μπορούν να αναδείξουν τον βαθμό συμμετοχής κάθε μέλους και, επομένως, το είδος συνεισφοράς του καθενός.

Τα **Google Docs** είναι ένα δωρεάν διαδικτυακό λογισμικό που παρέχει η Google και το οποίο περιλαμβάνει επεξεργαστή κειμένου, υπολογιστικά φύλλα εργασίας, παρουσιάσεις, φόρμες και σχέδια. Επιτρέπει τη δημιουργία και επεξεργασία πάνω σε αυτά σε πραγματικό χρόνο μαζί με άλλους ανθρώπους, καθώς και την αποθήκευση των εγγράφων και των άλλων αρχείων μας. Το **Titanpad** (<http://titanpad.com/>) είναι μία διαδικτυακή εφαρμογή, η οποία επιτρέπει τη συνεργατική συγγραφή κειμένου σε πραγματικό χρόνο από πολλούς χρήστες ταυτόχρονα. Η χρήση αυτού του εύχρηστου συνεργατικού εργαλείου συγγραφής δίνει στους χρήστες του διαδικτύου, τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς την ευκαιρία να μετατραπεί το γράψιμο από μια μοναχική σε μια περισσότερο ενεργή, κοινωνική διαδικασία μάθησης. Το εργαλείο

συνιστά ένα ανοιχτό περιβάλλον μάθησης και εδράζεται στις παιδαγωγικές αρχές που απορρέουν από τη θεωρία του εποικοδομητισμού.

Μια άλλη διαδικτυακή εφαρμογή που επιτρέπει σε μαθητές και εκπαιδευτικούς να γράφουν συνεργατικά κείμενο και να επεμβαίνουν σε αυτό σε πραγματικό χρόνο είναι το **Primary pad** (<http://primarypad.com>). Είναι πολύ βασικό ότι επιτρέπει παράλληλα να γράφουν και να επεμβαίνουν πολλοί χρήστες.

Ένα πολύ χρήσιμο εργαλείο σύγχρονης διαδραστικής συνεργασίας είναι και το σχετικά καινούργιο **Scribblar** (<http://www.scribblar.com/>). Προσφέρει έναν κοινό ασπροπίνακα για πολλούς χρήστες ταυτόχρονα. Επιτρέπει στους χρήστες να συνεργάζονται σε πραγματικό χρόνο, βλέποντας όλοι τις κινήσεις των υπολοίπων. Υποστηρίζει τη χρήση εικόνων, κειμένου, σχημάτων, παρουσιάσεων, αρχείων pdf, ήχου καθώς και γραπτής συνομιλίας.

Τέλος ένας online εντυπωσιακός μαυροπίνακας για άμεση δημιουργία και χρήση από κάθε καθηγητή με απλή και εύκολη χρήση βρίσκεται στην ιστοσελίδα <http://awwapp.com/>.

iii. Εργαλεία δημιουργίας χρονογραμμών

Η χρονογραμμή είναι ένας απλός, όχι όμως απλοϊκός, τρόπος οπτικής αναπαράστασης της σχέσης μιας 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 τους μαθητές 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 στο σχηματισμό των δικών τους προσωπικών αναπαραστάσεων που με την πάροδο του χρόνου αποκτούν και βιωματικό χαρακτήρα. Έτσι, οι μαθητές 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.

Οι χρονογραμμές είναι ένα οπτικό βοήθημα που διευκολύνει την αναγνώριση των αιτίων και των σχέσεων τους με τα αποτελέσματα. Στα πρώτα στάδια της διδασκαλίας, η χρονογραμμή μπορεί να αξιοποιηθεί για την ανάδυση των αντιλήψεων που έχουν οι μαθητές σχετικά με το υπό εξέταση ζήτημα, αλλά και για την ανάκληση των πρότερων γνώσεών τους.

Αν και η χρονογραμμή παραπέμπει ευθέως στο μάθημα της Ιστορίας, ωστόσο μπορούμε να κατασκευάζουμε και να χρησιμοποιούμε χρονογραμμές ή θεματογραμμές ή τοπογραμμές, αν

μπορούμε να τις πούμε κι έτσι, για κάθε αντικείμενο που επιτρέπει ταξινόμηση των δεδομένων του ανάλογα με τον χρόνο, το θέμα, τον τόπο. Κοντά στις χρονογραμμές της Ιστορίας, μπορούμε να έχουμε τις προσωπικές χρονογραμμές των παιδιών, τις οικογενειακές, τη θεματογραμμή με τις σχολικές δραστηριότητες της τάξης ή του σχολείου, τη τοπογραμμή με τις διάφορες τοποθεσίες που αφορούν ένα γνωστικό αντικείμενο ή τη βιωμένη εμπειρία των παιδιών. Ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι διαθεματικές χρονογραμμές, στις οποίες οι καρτέλες των καταχωρίσεων προέρχονται από διαφορετικά μαθήματα ή και επιστημονικά πεδία (Κασκαμανίδης, 2013). Μερικά διαδικτυακά εργαλεία δημιουργίας χρονογραμμών είναι

Dipity, (<http://www.dipity.com/>). Με το dipity οι μαθητές μπορούν να καταχωρήσουν τα γεγονότα και να τα συνοδεύσουν με αρχεία ήχου, εικόνας, κειμένου και video. Επίσης μπορούν να τοποθετήσουν τα γεγονότα τους πάνω σε χάρτη της google και να μοιραστούν τη χρονογραμμή στο διαδίκτυο. 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.

Timetoast, <http://www.timetoast.com/>. Το timetoast είναι ένα συνεργατικό εργαλείο για να δημιουργήσουν οι μαθητές 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. 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.

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 ενσωματώσουμε σε κάποιο blog, wiki ή ιστοσελίδα

Timeglider, <http://timeglider.com/>. Το TimeGlider είναι μια δωρεάν, on-line, 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.

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. 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.

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.

iv. Οι εννοιολογικοί χάρτες

Οι εννοιολογικοί χάρτες (concept maps) είναι εικονιστικές και γραφικές αναπαραστάσεις της πληροφορίας, οι οποίες παρουσιάζουν μικρές μονάδες πληροφορίας και τη σχέση μεταξύ αυτών των μονάδων. Είναι εργαλεία οργάνωσης και παρουσίασης της γνώσης, που περιλαμβάνουν έννοιες, τοποθετημένες συνήθως σε ένα πλαίσιο ή σε κάποιο είδος παραθύρου, αλλά και τις σχέσεις μεταξύ των εννοιών ή των προτάσεων. Είναι μια τεχνική διδασκαλίας και μια στρατηγική μάθησης που σκοπεύει να βοηθήσει τους μαθητές να μάθουν έννοιες με ουσιαστικό τρόπο (Βασιλοπούλου, 2001: 27).

Έρευνες στην εκπαιδευτική θεωρία αλλά και στη γνωστική ψυχολογία έχουν αναδείξει πως η εικονιστική μάθηση βρίσκεται μεταξύ των καλύτερων μεθόδων για τη διδασκαλία μαθητών όλων των ηλικιών. Οι τεχνικές εικονιστικής μάθησης, δηλαδή οι γραφικοί τρόποι επεξεργασίας εννοιών και παρουσίασης της πληροφορίας, μαθαίνουν στους μαθητές να αναπτύσσουν τη σκέψη τους και στη συνέχεια να οργανώνουν και να διαμορφώνουν προτεραιότητες σε νέες πληροφορίες.

Η τεχνική της εννοιολογικής χαρτογράφησης (concept mapping) αναπτύχθηκε από τον καθηγητή Joseph D. Novak, στο Πανεπιστήμιο Cornell. Βασίστηκε στις θεωρίες του David Ausubel για τη «μάθηση με νόημα», η οποία αναφέρεται στην προσαρμογή των νέων εννοιών στις προϋπάρχουσες γνωστικές δομές των μαθητών και στοχεύει στην ενίσχυση της εποικοδομητικής και ουσιαστικής μάθησης (meaningful learning) (Βαρδάκα κ.ά., 2005, Γουλή κ.ά., 2006, Φορτούνη & Φραγκάκη, 2003).

Όπως κάθε εργαλείο, έτσι και οι εννοιολογικοί χάρτες λαμβάνουν διαφορετική παιδαγωγική αξία ανάλογα με τον τρόπο που ενσωματώνονται στην εκπαιδευτική πρακτική, καθώς κανένα εργαλείο δεν επιφέρει από μόνο του «θεαματικές αλλαγές» στη διδασκαλία. Οι εννοιολογικοί χάρτες αποτελούν ένα παιδαγωγικό μέσο γνωσιακής κατεύθυνσης, καθώς κυρίως ενισχύουν την καλύτερη κατανόηση και εμπέδωση των παρουσιαζόμενων θεμάτων. Οι νέες τεχνολογίες έρχονται για να «αναζωογονήσουν» τους εννοιολογικούς χάρτες και να τους δώσουν μια νέα ενισχυμένη μορφή μέσα από τις νέες και πλούσιες δυνατότητες οπτικοποίησης που προσφέρουν.

Ως παιδαγωγικό εργαλείο αναφέρεται από τη βιβλιογραφία (Φορτούνη & Φραγκάκη, 2003) ότι προσφέρει ποικίλα πλεονεκτήματα όπως:

Ενεργητική - αποτελεσματική μάθηση: Η δόμηση της γνώσης απεικονίζεται στους χάρτες εννοιών όπου περιγράφονται οπτικά οι σχέσεις μεταξύ των ιδεών και δίνει τη δυνατότητα μιας γενικής, ολικής θεώρησης αλλά και της επιλεκτικής εστίασης μιας γνωστικής περιοχής. Έτσι, οι μαθητές οργανώνουν τη σκέψη τους γύρω από μια γνωστική περιοχή.

Εργαλείο δημιουργικής σκέψης: Συμμετέχοντας σε έναν καταιγισμό ιδεών και τοποθετώντας τις ιδέες τους στο χαρτί, σύμφωνα με τα κριτήρια του brainstorming, οι ιδέες γίνονται σαφέστερες και το μυαλό πιο ελεύθερο για να συλλάβει νέες ιδέες. Αυτές οι νέες ιδέες μπορεί να συνδεθούν με τις υπάρχουσες και να προκαλέσουν νέες συνδέσεις που θα οδηγήσουν και σε άλλες ιδέες.

Εργαλείο ανάπτυξης και καλλιέργειας κριτικής σκέψης: Χρησιμοποιώντας εννοιολογικούς χάρτες οι μαθητές οξύνουν τις δεξιότητες εξαγωγής συμπερασμάτων και κριτικής θεώρησης αυτών και αποφεύγουν την απόκτηση και τη συσσώρευση άχρηστων γνώσεων.

Εργαλείο μεταγνώσης: Οι εννοιολογικοί χάρτες βοηθούν τους εκπαιδευόμενους «να μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν», να αποκτούν δηλαδή επίγνωση των διαδικασιών μάθησης, δίνοντάς τους επιπλέον τη δυνατότητα να παρατηρούν τις αλλαγές στις οποίες υπόκειται η γνωστική αυτή δόμηση μέσα στον χρόνο.

Ενίσχυση ομαδοσυνεργατικής μάθησης: Ένας χάρτης εννοιών που κατασκευάζεται από μια ομάδα παιδιών αντιπροσωπεύει τις ιδέες της ομάδας. Σε αυτή την περίπτωση ο εννοιολογικός χάρτης αποτελεί ένα επικοινωνιακό εργαλείο μεταξύ των μελών της ομάδας που πρέπει να εκφράσουν και να διαπραγματευτούν τις ιδέες τους και να συμφωνήσουν σε μια κοινή δομή των εννοιών και των μεταξύ τους συνδέσεων. Έτσι ενισχύεται η αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών της ομάδας κι ενδυναμώνεται η μάθηση.


Επίλυση προβλημάτων: Η χαρτογράφηση εννοιών μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να ενισχύσει και να εμπλουτίσει τις φάσεις της μεθόδου επίλυσης προβλήματος (problem-solving), με παραγωγή εναλλακτικών λύσεων και επιλογών.


Τα σημαντικότερα πλεονεκτήματα για τους διδάσκοντες είναι (Φορτούνη & Φραγκάκη, 2003): *Μέσο οργάνωσης και παρουσίασης του μαθήματος στην τάξη:* Ο εκπαιδευτικός μπορεί να οργανώσει το υλικό των μαθημάτων και να παρουσιάσει σύνθετες επιστημονικές έννοιες με περισσότερη αποτελεσματικότητα και αξιοπιστία.

Διαγνωστικό εργαλείο για την ανίχνευση και αναπαράσταση των πρότερων γνώσεων των μαθητών: Ένα σημαντικό πλεονέκτημα της εννοιολογικής χαρτογράφησης είναι η δυνατότητα ανίχνευσης παρανοήσεων. Μέσα από τους εννοιολογικούς χάρτες που σχεδιάζουν οι μαθητές ο εκπαιδευτικός μπορεί να διακρίνει τις ερμηνείες ή τις παρερμηνείες που εμποδίζουν την αναδόμηση των πρότερων γνώσεων και «καθιστούν την εκπαίδευση ατελέσφορη» και να προσαρμόσει τις διδακτικές τακτικές του για να διευκολύνει την απόκτηση της νέας γνώσης. *Εργαλείο αξιολόγησης της μάθησης και της εξέλιξης της γνωστικής αλλαγής μετά τη διδακτική παρέμβαση.*

Οι εννοιολογικοί χάρτες ουσιαστικά αποτελούν ένα παιδαγωγικό εργαλείο, γνωσιακής κατεύθυνσης, ενώ για τη δημιουργία τους δεν είναι απαραίτητη η χρήση των νέων τεχνολογιών (π.χ. μπορούν να γίνουν με σχέδια στο χαρτί ή στον πίνακα). Ωστόσο, οι νέες τεχνολογίες διευκολύνουν τη δημιουργία και παιδαγωγική αξιοποίηση αυτών των χαρτών, αφενός επειδή μπορούν να δημιουργηθούν με μεγαλύτερη ευκολία και αφετέρου επειδή ενισχύουν την οπτικοποίηση των πληροφοριών, μιας και είναι δυνατή η προσθήκη επιπλέον πολυτροπικών στοιχείων (χρωματισμοί κλάδων και παραθύρων, εικόνες κ.ά.).

Ορισμένα ενδεικτικά εργαλεία εννοιολογικής χαρτογράφησης είναι τα παρακάτω:

 **CmapTools:** Διατίθεται δωρεάν από τον ιστότοπο του CmapTools <http://cmap.ihmc.us/>. Μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την δημιουργία πολλών δραστηριοτήτων από τον εκπαιδευτικό αλλά είναι κυρίως ένα μέσο πειραματισμού των παιδιών.

 **Inspiration** (<http://www.inspiration.com/Freetrial>): 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.

✚ Το **Mindomo** (<http://www.mindomo.com>): Είναι ένα online, web-based εργαλείο χαρτογράφησης ιδεών. Οι κόμβοι μπορούν να προστεθούν και να μετακινηθούν με εύκολο τρόπο, να αλλάξουν σχήμα και χρώμα και να συνδεθούν με πολλαπλούς τρόπους μεταξύ τους, ενώ είναι δυνατόν να προστεθεί σε αυτούς πολυμεσικό υλικό, όπως βίντεο, εικόνες και ήχος με επικόλληση του url ενός αρχείου ήχου. Επιπλέον, σε κάθε κόμβο μπορούν να προστεθούν σημειώσεις, σύμβολα και links.

✚ Το **popplet** (<http://popplet.com/>): Είναι ένα εύχρηστο και εύκολο εργαλείο για τη δημιουργία νοητικών χαρτών, χωρίς να απαιτείται η δημιουργία λογαριασμού. Μέσα σε κάθε πλαίσιο, ο χρήστης μπορεί να προσθέσει κείμενο, ζωγραφιά ή φωτογραφία και να επεξεργαστεί τα χρώματα και το μέγεθος. Οι συνδέσεις από πλαίσιο σε πλαίσιο είναι ιδιαίτερα απλές. Επιλέγοντας τις ρυθμίσεις ο χρήστης μπορεί επίσης να προσθέσει περιεχόμενο από το YouTube ή το Google Maps. Επιλέγοντας export μπορεί να αποθηκεύσει στον υπολογιστή του τον νοητικό χάρτη σε μορφή εικόνας ή pdf αρχείου.

✚ Το **creatly** (<http://creatly.com>): είναι online λογισμικό εννοιολογικής χαρτογράφησης. Είναι δωρεάν εφαρμογή, μέσω της οποίας μπορούν να δημιουργηθούν και να εξαχθούν με εύκολο τρόπο διαγράμματα πάσης φύσεως.

✚ Το **Bubbl.us** (<https://bubbl.us/>): Είναι ένα online λογισμικό εννοιολογικής χαρτογράφησης. Ειδικεύεται στο brainstorming και πρόκειται για μια απλή στη χρήση και δωρεάν Web 2.0 εφαρμογή, που επιτρέπει στον χρήστη να δημιουργήσει και να διαμοιραστεί χάρτες εννοιών οποιασδήποτε πολυπλοκότητας. Οι χάρτες εννοιών μπορούν να τυπωθούν, να εξαχθούν σε αρχείο εικόνας ή HTML, να σταλούν με email ή να χρησιμοποιηθούν online από πολλούς χρήστες για ανταλλαγή ιδεών.

✚ Το **Coggle** (<http://coggle.it/>): Είναι ένα online λογισμικό εννοιολογικής χαρτογράφησης το οποίο μπορεί να χρησιμοποιηθεί με έναν απλό λογαριασμό Google. Ιδιαιτερότητα αυτού του περιβάλλοντος είναι η δυνατότητα που παρέχει για συνεργατική επεξεργασία του εννοιολογικού χάρτη στα πλαίσια μιας διαδικτυακής ομάδας.

v. Δημιουργία Αφισών

Οι αφίσες μπορούν να δημιουργηθούν είτε με απλά περιβάλλοντα, όπως ένας κειμενογράφος, είτε με εργαλεία που αφορούν αποκλειστικά τη δημιουργία αφισών, όπως τα παρακάτω:

✚ **Glogster** (<http://edu.glogster.com/>): διαδικτυακό περιβάλλον δημιουργίας διαδραστικής αφίσας, στην οποία μπορούν να ενσωματωθούν ποικίλοι πόροι, πέρα των γλωσσικών, όπως ήχοι, βίντεο και κινούμενη εικόνα. Η πρόσβαση και χρήση είναι δωρεάν, απευθείας στο διαδίκτυο μέσω κάποιου φυλλομετρητή, χωρίς να απαιτείται εγκατάσταση στον υπολογιστή. Οι αφίσες αποθηκεύονται στο διαδίκτυο.

✚ **Thinglink** (<http://www.thinglink.com/>): διαδικτυακό περιβάλλον δημιουργίας διαδραστικής εικόνας, στην οποία τοποθετούνται απευθείας υπερσύνδεσμοι με ποικίλες πολυμεσικές πληροφορίες (π.χ. κείμενο, χάρτης, εικόνα, βίντεο κ.ά.). Η πρόσβαση και χρήση είναι δωρεάν, απευθείας στο διαδίκτυο μέσω κάποιου φυλλομετρητή, χωρίς να απαιτείται εγκατάσταση στον υπολογιστή. Οι διαδραστικές εικόνες αποθηκεύονται στο διαδίκτυο.

✚ **Piktochart** (<http://piktochart.com>) και **Infogram** (<http://infogr.am/>): αφίσες τύπου «infographic» που αναπαριστούν με σύντομο οπτικό τρόπο ένα σύνολο πληροφοριών, μέσω εικόνων, σχεδιαγραμμάτων και ελάχιστων γλωσσικών στοιχείων. Οι αφίσες μπορούν να δημιουργηθούν με τη βοήθεια προτύπων (στα αγγλικά) και να δημοσιοποιηθούν στο διαδίκτυο ή να αποθηκευτούν στον υπολογιστή σε μορφή εικόνας (jpeg) ή αρχείου pdf.

vi. Λογισμικά ζωγραφικής και επεξεργασίας εικόνων

Τα λογισμικά ζωγραφικής αφενός και τα προγράμματα επεξεργασίας εικόνας και γραφικών αφετέρου έχουν ιδιαίτερη θέση στην εκπαίδευση αφού επιτρέπουν την παραγωγή εικόνων και γραφικών και την εικονογράφηση εγγράφων.

Μια ψηφιακή εικόνα δεν αναφέρεται πλέον σε ένα προϋπάρχον αντικείμενο και δεν σχετίζεται πάντα με αντικείμενα της πραγματικής αντίληψης. Μια φωτογραφία, ένα σχέδιο, ένα κομμάτι από φιλμ, από τη στιγμή που ψηφιοποιηθεί μπορεί να αποτελέσει εκ νέου αντικείμενο επεξεργασίας, να μετατραπεί κατά βούληση, γιατί κάθε παράμετρος που αφορά το χρώμα, τις διαστάσεις, τη φόρμα, συνιστά αντικείμενο ξεχωριστής επεξεργασίας.

Είναι προφανές ότι η εμφάνιση εικόνων που παράγονται από μηχανές όπως η ψηφιακή φωτογραφική μηχανή, η βιντεοκάμερα καθώς και οι υπολογιστές οδήγησε σε ένα κίνημα ένταξης τους στα διάφορα αντικείμενα του αναλυτικού προγράμματος. Στο πλαίσιο αυτό έχει αναδυθεί και ένα νέο πεδίο γνώσης, αυτό του οπτικού γραμματισμού (visual literacy). Με τον όρο αυτό εννοούμε την ικανότητα ενός υποκειμένου να ερμηνεύει και να αποδίδει νόημα σε πληροφορίες που παρουσιάζονται με οπτικό τρόπο.

Λογισμικά αισθητικής έκφρασης και ανάπτυξης της δημιουργικότητας:

✚ **Revelation Natural Art**: Το λογισμικό αποτελεί ένα εργαλείο γραφικών γενικής χρήσης με πολλαπλές σχεδιαστικές δυνατότητες, δυνατότητες δημιουργικής γραφής, σύνθεσης πρωτότυπων ιστοριών και παραγωγής κινούμενων σχεδίων. Είναι ένα απλό και περιεκτικό εργαλείο για την τέχνη και το σχέδιο, με αρχεία εικόνας που μπορούν να χρησιμοποιηθούν μέσα από δραστηριότητες ατομικές και ομαδικές με τη διαμεσολάβηση του εκπαιδευτικού, ως ανεξάρτητα κομμάτια τέχνης, ως διακοσμητικά στοιχεία, ως εικόνες για ιστοσελίδα αλλά και διαθεματικά στα πλαίσια σχεδίων εργασίας (projects). Με την αξιοποίηση του λογισμικού αποφεύγεται η μονοτονία του τρόπου επεξεργασίας των θεμάτων, αφού η

διαφορετική οργάνωση και μέθοδος μπορούν να εξυπηρετήσουν κάθε φορά άλλους στόχους. Οι μαθητές μπορούν να καλλιεργήσουν δεξιότητες σύνθεσης, σύγκρισης, οργάνωσης, γενίκευσης.

Μέσα από την ανάλυση και τη δημιουργία εικόνων, στατικών και κινούμενων, αλλά και με την προσθήκη κειμένου, αφυπνίζεται και διατηρείται η δημιουργικότητα, καλλιεργείται η έκφραση των παιδιών, με τη μορφή πολυσύνθετων αναπαραστάσεων και ενθαρρύνεται ο πειραματισμός και η έρευνα, διεγείροντας τη δημιουργική φαντασία.

Συμπερασματικά, το λογισμικό Revelation Natural Art, παρ' όλο που δεν αποτελεί αρχικά ένα εκπαιδευτικό λογισμικό με συγκεκριμένο σενάριο και δραστηριότητες, αποτελεί ένα ανοιχτό εκπαιδευτικό εργαλείο με τα εποικοδομητικά κριτήρια ενός εκπαιδευτικού λογισμικού (αυθεντικότητα, πολλαπλότητα, πλαίσιο στήριξης) που μπορεί να γίνει πολύτιμο γνωστικό εργαλείο στα χέρια του δημιουργικού εκπαιδευτικού.

Περιβάλλοντα δημιουργίας κινουμένων σχεδίων (animation)

Stop frame animator

(<http://www.culturestreet.org.uk/activities/stopframeanimator/>)

Διαδικτυακή εφαρμογή για τη δημιουργία ταινιών μέσα από την τεχνική «stop frame animation». Το περιβάλλον διαθέτει έναν χαρακτήρα (ξύλινο μοντέλο ανθρώπου), συγκεκριμένα ηχητικά εφέ, μουσική και εικόνες-φόντο, και μόνο αυτά μπορούν να χρησιμοποιηθούν στην ταινία. Η εφαρμογή είναι δωρεάν και δεν απαιτείται εγγραφή. Οι ταινίες αποθηκεύονται και στέλνονται μέσω email.

DigitalFilms (<http://digitalfilms.com/index.php>)

Διαδικτυακή εφαρμογή για τη δημιουργία μικρών ταινιών (μέγιστο 10 καρτέ). Το περιβάλλον διαθέτει έτοιμους χαρακτήρες, εικόνες φόντου, αντικείμενα και είδη κινήσεων, και μόνο αυτά μπορούν να χρησιμοποιηθούν στην ταινία. Η εφαρμογή δεν υποστηρίζει το ελληνικό αλφάβητο. Είναι δωρεάν και απαιτείται εγγραφή για κάθε χρήστη. Η ταινία αποθηκεύεται στο διαδίκτυο.

Muvizu (www.muvizu.com)

Πλήρης εφαρμογή για τη δημιουργία τρισδιάστατης ταινίας animation. Οι χαρακτήρες, οι εικόνες και οι κινήσεις δημιουργούνται αποκλειστικά από τον δημιουργό και δίνονται απεριόριστες επιλογές. Διατίθεται δωρεάν έκδοση (με κάποιους περιορισμούς). Απαιτείται κατέβασμα και εγκατάσταση στον υπολογιστή.

Περιβάλλοντα δημιουργίας κόμικ

Διαδικτυακές εφαρμογές δημιουργίας κόμικ. Προσφέρουν ποικίλες επιλογές χαρακτήρων, εικόνων φόντου και αντικειμένων για εισαγωγή στα καρτέ του κόμικ, ενώ ο χρήστης δεν μπορεί να προσθέσει κάποια δική του εικόνα. Απαιτείται η εγγραφή των χρηστών (εκτός από την περίπτωση του Strip Generator) και τα κόμικ αποθηκεύονται στο διαδίκτυο, ενώ υπάρχει (σε ορισμένα) και η δυνατότητα αποθήκευσης στον υπολογιστή. Τέτοια περιβάλλοντα δημιουργίας εικονογραφημένων ιστοριών και κόμικ είναι:

 **Cartoon Story Maker**

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

 Toondo <http://www.toondoo.com/>

 Pixton <http://www.pixton.com>

 Comic strip creator <http://www.comicstripcreator.org>

 Strip Generator <http://stripgenerator.com>

vii. Λογισμικά Παρουσίασης

Τα λογισμικά παρουσίασης μπορούν να αποτελέσουν σημαντικά μέσα διδασκαλίας και μάθησης και να χρησιμοποιηθούν με πολλούς και ποικίλους τρόπους για την επίτευξη εκπαιδευτικών στόχων. Όπως και όλα τα ψηφιακά μέσα, μπορούν να αξιοποιηθούν στην κατεύθυνση του παιδαγωγικού περιβάλλοντος (π.χ. προβολή εποπτικού υλικού, οργάνωση της διδασκαλίας από τον εκπαιδευτικό, δημιουργία δραστηριοτήτων «πρακτικής και εκγύμνασης»), αλλά και να αξιοποιηθούν από τους μαθητές στα πλαίσια παραγωγής νέων κειμενικών ειδών, κατά τη διάρκεια επικοινωνιακών και συνεργατικών δραστηριοτήτων (π.χ. ομάδα μαθητών παρουσιάζει τα αποτελέσματα της έρευνάς της).

Η ποικιλία λογισμικών παρουσίασης και των λειτουργιών που παρέχουν δίνει τη δυνατότητα υποστήριξης ενός ευρέως φάσματος εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων. Καθώς είναι δυνατή η εισαγωγή, σε κάθε διαφάνεια, όχι μόνο κειμένου αλλά και βίντεο, ήχου, εικόνων, και εφέ μετάβασης από τη μία διαφάνεια στην άλλη, αποτελούν ένα πολύ εύχρηστο σύστημα παραγωγής απλών πολυμεσικών εφαρμογών. Επιτρέπουν την παρουσίαση πληροφοριών κατά τη διδασκαλία στην τάξη, τη δημιουργία παρουσιάσεων εμπλουτισμένων με γραφικά για την ανάπτυξη καθοδηγητικού υλικού (tutorials), την ανάπτυξη διαδραστικών παρουσιάσεων που μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως ασκήσεις για τους μαθητές και την παρουσίαση του έργου των μαθητών ή του περιεχομένου του μαθήματος. Λογισμικά όπως το PowerPoint επιτρέπουν τη ρύθμιση της παρουσίασης έτσι ώστε η μετάβαση από τη μία διαφάνεια στην επόμενη να γίνεται αυτόματα, χωρίς να απαιτείται η παρέμβαση του χρήστη. Με αυτόν τον τρόπο μπορεί

εύκολα να χρησιμοποιηθεί για την παρουσίαση της δράσης του σχολείου σε γονείς, σε εκθέσεις ή σε άλλες εκδηλώσεις.

Καθώς οι παρουσιάσεις, ως κειμενικά είδη, σε οποιαδήποτε περίπτωση επικοινωνίας λειτουργούν υποστηρικτικά του προφορικού λόγου και όχι αυτόνομα, το ίδιο θα πρέπει να ισχύει και στην περίπτωση της διδασκαλίας. Ο εκπαιδευτικός, όταν αξιοποιεί την παρουσίαση ως εποπτικό μέσο, θα πρέπει αυτή να λειτουργεί υποστηρικτικά της επικοινωνίας του με τους μαθητές και να ενισχύει τις βασικές έννοιες και νοήματα του μαθήματος. Μια καλά σχεδιασμένη παρουσίαση από τον εκπαιδευτικό, με τη χρήση λογισμικού παρουσίασης, μπορεί αφενός να ενισχύσει το ενδιαφέρον και τα κίνητρα των μαθητών, και αφετέρου να βοηθήσει στην ταχύτερη και καλύτερη κατανόηση εννοιών και στη συγκράτηση της πληροφορίας.

Παράλληλα, τα λογισμικά παρουσίασης μπορούν να λειτουργήσουν και ως γνωστικά εργαλεία, καθώς η δημιουργία μιας παρουσίασης απαιτεί την εις βάθος κατανόηση του υλικού, τον εντοπισμό βασικών εννοιών και των σχέσεων μεταξύ τους, την αναδόμηση του υλικού και την ευσύνοπτη παρουσίασή του, με αποτέλεσμα να γίνεται αναθεώρηση, αναδόμηση και αναστοχασμός γύρω από το περιεχόμενο που μελετάται.

Τα λογισμικά παρουσίασης, εκτός από ένα παιδαγωγικό εργαλείο, αποτελούν και ένα νέο μέσο πρακτικής γραμματισμού, δηλαδή ένα μέσο για γραφή, σύνθεση και ανάγνωση, θέαση, ακρόαση κειμένων. Η αξιοποίηση των συγκεκριμένων λογισμικών από την οπτική του γραμματισμού έχει καταλήξει στην εμφάνιση ενός νέου κειμενικού είδους, των παρουσιάσεων. Αυτό το κειμενικό είδος έχει ποικίλες ιδιαιτερότητες, οι οποίες εντοπίζονται αφενός στο επίπεδο των γλωσσικών επιλογών και αφετέρου στην πολυτροπικότητα που χαρακτηρίζει τα κείμενα των παρουσιάσεων.

Από την άλλη, οι παρουσιάσεις, ανεξάρτητα από το περιβάλλον με το οποίο δημιουργούνται, αξιοποιούν μια μεγάλη ποικιλία σημειωτικών πόρων για την κατασκευή του τελικού κειμένου. Πέρα από τη συμβολή της εικόνας στην κατασκευή του νοήματος, προστίθενται οι επιλογές κίνησης (π.χ. εφέ εναλλαγής διαφανειών στο PowerPoint, είδος κίνησης ζουμ στο Prezi), ήχου (π.χ. μουσική στο φόντο μιας παρουσίασης στο Powtoon ή ενσωματωμένη στο PowerPoint και το Prezi) και οι δυνατότητες πολλαπλών υπερσυνδέσμων προς εξωτερικές ιστοσελίδες.

Για τη δημιουργία παρουσιάσεων πολύ συχνά χρησιμοποιείται ψηφιακό υλικό (εικόνες, κείμενα κ.λπ.) από το διαδίκτυο. Επισημαίνεται σε αυτό το σημείο πως η επαναχρησιμοποίηση υλικού πρέπει να γίνεται με προσοχή, ώστε να μην εγείρονται ζητήματα πνευματικής ιδιοκτησίας, κάτι που μπορεί να επιλυθεί με την αναφορά της πηγής του υλικού. Ο εκπαιδευτικός αλλά και οι μαθητές θα πρέπει να λαμβάνουν υπόψη αυτήν την παράμετρο σε

κάθε αξιοποίηση διαδικτυακού υλικού. Για τον λόγο αυτό, έμφαση θα πρέπει να δοθεί και στο θέμα των αδειών χρήσης ψηφιακού υλικού από το διαδίκτυο (π.χ. άδειες Creative Commons, <https://creativecommons.ellak.gr/>) και στην αναφορά της πηγής του υλικού. Παρακάτω παρατίθενται κάποια λογισμικά παρουσιάσεων:

✚ **MS PowerPoint:** Το λογισμικό παρουσίασης που χρησιμοποιείται ευρύτερα στα σχολεία είναι το Microsoft PowerPoint. Για τους χρήστες υπολογιστών Apple (Mac) το αντίστοιχο συμβατό λογισμικό παρουσιάσεων είναι το [Apple Keynote](#). Αντίστοιχο του *PowerPoint* και του *Keynote*, με τις ίδιες περίπου δυνατότητες, είναι το λογισμικό *Impress*. Το *Impress* ανήκει στην κατηγορία Ελεύθερου και Ανοιχτού Λογισμικού και αποτελεί μέρος του πακέτου *LibreOffice* (<https://el.libreoffice.org> για την ελληνική έκδοση). Θα πρέπει να σημειωθεί ότι το *PowerPoint* και το *Keynote* είναι εμπορικά προϊόντα, ενώ το *Impress* είναι δωρεάν λογισμικό, με εξίσου πολλές δυνατότητες.

✚ **Google Docs:** Το Google Docs (<http://docs.google.com>) αποτελεί διαδικτυακή πλατφόρμα, η οποία, μετά από δωρεάν εγγραφή, επιτρέπει τη δημιουργία αρχείων κειμένου, παρουσιάσεων κ.ά., χωρίς την εγκατάσταση προγραμμάτων και μέσω ενός φυλλομετρητή (browser) στο διαδίκτυο. Επίσης οι επιλογές κοινής χρήσης του Google Docs επιτρέπει σε εκπαιδευτικούς και μαθητές να αποφασίσουν ποιος θα έχει πρόσβαση και μπορεί να επεξεργαστεί τα έγγραφα, ενθαρρύνοντας τη συνεργατική ανάπτυξη δεξιοτήτων συγγραφής. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να δημοσιεύουν ανακοινώσεις σχετικά με επικείμενες εργασίες, και μπορούν να παρακολουθούν την πρόοδο των μαθητών μέσω μιας διαδραστικής διαδικασίας. Η διαδικασία αυτή επιτρέπει επίσης στους εκπαιδευτικούς να προσφέρουν καθοδήγηση, όπως και όταν απαιτείται, καθώς και να παρακολουθήσουν τη συμβολή κάθε μαθητή μέσω της ιστορίας αναθεωρήσεων. Από τη σκοπιά του μαθητή, το Google Docs βοηθά τους μαθητές να παραμείνουν οργανωμένοι ενώ δεν χρειάζεται να θυμούνται να αποθηκεύουν μια εργασία τους, καθώς αυτή αποθηκεύεται αυτόματα.

✚ **Prezi** (<http://prezi.com>) Το Prezi, σε αντίθεση με τα λογισμικά παρουσίασης όπως το PowerPoint, υποστηρίζει τη δημιουργία μη-γραμμικών παρουσιάσεων. Σε έναν μεγάλο εικονικό καμβά, ο χρήστης καλείται να δομήσει την παρουσίασή του με μη-γραμμικό τρόπο, δημιουργώντας κατά κάποιο τρόπο και έναν εννοιολογικό χάρτη του υλικού. Χαρακτηριστική του λειτουργία είναι το zoom-in και zoom-out για την παρουσίαση περισσότερων στοιχείων για μια έννοια. Υποστηρίζει την ενσωμάτωση εικόνων, βίντεο, εξωτερικών διαδικτυακών συνδέσμων και αρχείων ήχου.

✚ **Slides.com** (<http://slides.com>): με δωρεάν εγγραφή οι χρήστες μπορούν να δημιουργήσουν μόνο παρουσιάσεις που θα είναι δημόσιες, να κάνουν την παρουσίαση μόνο στο διαδίκτυο ή να την αποθηκεύσουν στον υπολογιστή σε μορφή html.

✚ **PowToon** (<http://www.powtoon.com/edu-home>): διαδικτυακό εργαλείο δημιουργίας παρουσιάσεων σε μορφή βίντεο. Το περιβάλλον προσφέρει μια ποικιλία έτοιμων χαρακτήρων, αντικειμένων και εικόνων για τη δημιουργία των βίντεο, ενώ δίνεται η δυνατότητα ανεβάσματος νέων εικόνων και ηχητικών αρχείων προς χρήση.

✚ **Emaze** (<http://www.emaze.com>): δημιουργία διαδικτυακών παρουσιάσεων. Με τον δωρεάν λογαριασμό δίνεται η δυνατότητα τρισδιάστατων παρουσιάσεων, εισαγωγής βίντεο από το YouTube, εισαγωγής μουσικής, ήχου, παρουσιάσεων από το PowerPoint, κοκ,

✚ **SlideShare** (<http://www.slideshare.net>): Το SlideShare δεν αποτελεί υπηρεσία για τη δημιουργία παρουσιάσεων, αλλά κυρίως υπηρεσία για την καταχώρηση, τον διαμοιρασμό, και την αναζήτηση παρουσιάσεων. Δίνει, ωστόσο, και τη δυνατότητα δημιουργίας παρουσιάσεων μέσω της διαδικτυακής εφαρμογής Haiku Deck, με απευθείας σύνδεσμο σε αυτή (<https://www.slideshare.net/create>). Μετά από δωρεάν εγγραφή για τη δημιουργία λογαριασμού, οι χρήστες μπορούν να καταχωρήσουν (Upload) τις παρουσιάσεις που έχουν ήδη δημιουργήσει, να ορίσουν τα δικαιώματα πρόσβασης και χρήσης για κάθε παρουσίαση που καταχωρούν, να αναζητήσουν παρουσιάσεις άλλων χρηστών, να τις επισημάνουν (Like), να τις μοιραστούν (Share) ή να τις καταφορτώσουν (Download), να επιλέξουν συγκεκριμένους χρήστες και να παρακολουθούν τη δραστηριότητά τους, να παρακολουθούν την επισκεψιμότητα των δικών τους παρουσιάσεων (Views).

viii. Λογισμικά Συννεφόμενων

Το συννεφόμενο (word cloud) είναι μια μικροεφαρμογή των εργαλείων Web 2.0, που οπτικοποιεί με πολύ απλό τρόπο τόσο τις λέξεις ενός κειμένου όσο και τη συχνότητα εμφάνισής τους. Το συννεφόμενο μπορεί να χρησιμοποιηθεί παιδαγωγικά ως ερέθισμα για τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου των μαθητών, την εξάσκησή τους στην παραγωγή προφορικού ή γραπτού λόγου, τον έλεγχο εμφάνισης των λέξεων, την έκφραση των απόψεων των μαθητών και την ανάλυση κειμένων. Το συννεφόμενο βοηθάει τους μαθητές να εξοικειωθούν με τις λέξεις που εμπεριέχονται σε αυτό και να αναπτύξουν τη γλωσσική τους ικανότητα. Κάνοντας κλικ, δηλαδή, πάνω σε καθεμία από τις λέξεις του συννεφόμενου αποκτούν πρόσβαση σε ποικίλες ιστοσελίδες που παρέχουν μια αναλυτική επεξήγηση των λέξεων που παρουσιάζονται σε αυτό.

Wordle (<http://www.wordle.net/>). Το Wordle είναι μια δωρεάν εφαρμογή Web 2.0 που επιτρέπει στους χρήστες να δημιουργούν «σύννεφα λέξεων» (word clouds). Με τον τρόπο

αυτό οπτικοποιείται η συχνότητα εμφάνισης μιας λέξης από ένα δοσμένο κείμενο, καθώς οι λέξεις με τη μεγαλύτερη συχνότητα εμφάνισης παρουσιάζονται μεγαλύτερες σε σχέση με τις υπόλοιπες. Ο χρήστης αφού δημιουργήσει το «σύννεφο λέξεων» που επιθυμεί μπορεί να το μορφοποιήσει, αλλάζοντας γραμματοσειρά, χρώματα, σχήμα ή την κατεύθυνση των λέξεων, να το εκτυπώσει, να το αποθηκεύσει ως εικόνα, να το δημοσιεύσει στο διαδικτυακό του τόπο ή να το διαμοιράσει ως σύνδεσμο. Η εφαρμογή λόγω των ποιοτικών τεχνικών χαρακτηριστικών που διαθέτει καθίσταται ένα δυναμικό και ευέλικτο γνωστικό εργαλείο και είναι δυνατόν να χρησιμοποιηθεί στη μαθησιακή διαδικασία με ποικίλους τρόπους.

Tagxedo, (<http://www.tagxedo.com/>). Το Tagxedo είναι μια δωρεάν διαδικτυακή μικροεφαρμογή του Web 2.0 που υποστηρίζει τη δημιουργία και τη φιλοξενία σύννεφων-λέξεων (συννεφόλεξα ή word clouds) από συγκεκριμένα κείμενα αντανakλώντας στις λέξεις του κειμένου τη συχνότητα εμφάνισής τους. Ένα από τα πλεονέκτημά του είναι ότι δίνει τη δυνατότητα στον χρήστη να παρέμβει και να επιλέξει εκείνες τις λέξεις που θα αποτελέσουν τις βασικές σε ένα σύννεφο λέξεων. Επίσης, του παρέχει τη δυνατότητα να διαμορφώσει και να εντάξει το κείμενό του σε ένα σχήμα της επιλογής του, διαμορφώνοντας τη μορφή, το θέμα, το χρώμα, το φόντο, τη γραμματοσειρά, την κατεύθυνση του κειμένου, το σχήμα, το διάστημα μεταξύ των λέξεων κ.α. Τέλος, επιτρέπει την αποθήκευση του συννεφόλεξου ως εικόνα διαφορετικών αναλύσεων, ως html αρχείο ή ως αντικείμενο προς ενσωμάτωση (create embed app).

Άλλοι δικτυακοί τόποι που προσφέρουν στους χρήστες τη δυνατότητα δημιουργίας συννεφόλλεξων είναι :

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

<http://tagcrowd.com/>

<http://www.tagcloud-generator.com/>

<http://tagul.com/>

ix. Podcasts και Videocasts

Είναι ψηφιακές ηχητικές εγγραφές που ενδεχομένως συνοδεύονται από βίντεο, για τα οποία παρέχεται η δυνατότητα μέσω ειδικού λογισμικού να αποθηκευτούν αυτόματα ως αρχεία για τον κάθε μεμονωμένο χρήστη. Διαφοροποιούνται, δηλαδή, από ένα κοινό ηχητικό αρχείο στο σημείο του τρόπου αποθήκευσής του, καθώς κάθε χειρισμός σε αυτή τη περίπτωση θα πρέπει να γίνει χειροκίνητα. Τα Podcasts προέκυψαν ως συγκερασμός των κοινών ηχητικών αρχείων και των ιστολογίων (blogs). Όπως έχουμε ήδη αναφέρει, τα blogs είναι μια νέα μορφή επικοινωνίας, όπου ο δημιουργός τους μπορεί να δημοσιεύσει οποιαδήποτε πληροφορία και να τη διαθέσει προς ανάγνωση και σχολιασμό σε όλο το κοινό του Παγκόσμιου Ιστού. Μέσω

της τεχνολογίας των Podcasts, τα blogs μπορούν να εμπλουτιστούν με ηχητικά δεδομένα, τα οποία εν συνεχεία είναι διαθέσιμα για κάθε χρήστη που είτε επιθυμεί να τα αρχειοθετήσει στον προσωπικό του υπολογιστή, είτε να τα αναπαράγει μέσω ενός mp3 player. Τα Podcasts που συνοδεύονται από κάποια εγγραφή βίντεο ονομάζονται Videocasts και είναι ακόμα πιο ελκυστικά για τους χρήστες. Οι δυνατότητες χρήσης τους είναι απεριόριστες, καθώς μπορεί να χρησιμοποιηθούν για απλή δημοσίευση κάποιου θέματος προσωπικού ενδιαφέροντος αλλά ακόμα και για εκπαιδευτικούς λόγους.

x. Ψηφιακά παιχνίδια

Τα παιχνίδια που σχετίζονται με τη διερεύνηση συγκεκριμένων πολιτισμών έχουν γνωρίσει ιδιαίτερη διάδοση (π.χ. [Age of Empires](#), [Civilization](#) κ.ά). Τα περιβάλλοντα αυτά δίνουν όντως ρόλους πρωταγωνιστή στα παιδιά και είναι τα ίδια άκρως διερευνητικά. Το πρόβλημα βρίσκεται κυρίως στο γεγονός ότι δεν ενδιαφέρονται για την «ορθή» αναπαράσταση των αρχαίων πολιτισμών, καθώς δε δημιουργήθηκαν για εκπαιδευτικούς σκοπούς, αλλά ενδιαφέρονται πρωτίστως να αξιοποιήσουν στοιχεία κάποιου πολιτισμού, προκειμένου να δημιουργήσουν ένα ελκυστικό παιχνίδι, κάτι που καθιστά τα περιβάλλοντα αυτά ιδιαίτερα αμφιλεγόμενα για τη μαθησιακή τους αξία. Ωστόσο, μπορούν να αξιοποιηθούν διδακτικά σε κριτικές διδακτικές προσεγγίσεις της Ιστορίας, καθώς οι μαθητές θα μπορούσαν να συγκρίνουν τις αναπαραστάσεις της ιστορίας, όπως εμφανίζονται σε κάποιο παιχνίδι, με την ιστορία που έχουν γνωρίσει στο σχολείο και, εν τέλει, την ιστορική εγκυρότητα αυτών των παιχνιδιών. Για παράδειγμα, στο παιχνίδι «[Rome Total War](#)», που αφορά τους ρωμαϊκούς επεκτατικούς πολέμους, θα μπορούσε να γίνει κριτική σε σχέση με τις στολές των στρατιωτών, τους πολεμικούς σχηματισμούς, τις πόλεις και τους λαούς που εμφανίζονται. Στο παλαιότερο παιχνίδι «Age of Mythology» θα μπορούσε να γίνει κριτική απέναντι στις όψεις της ελληνικής μυθολογίας που παρουσιάζονται. Στην ιδιαίτερα διαδεδομένη σειρά παιχνιδιών «[Assasin's Creed](#)», τα οποία βασίζονται σε πραγματικά ιστορικά γεγονότα (π.χ. Σταυροφορίες, Αναγέννηση στην Ιταλία) και επεκτείνουν μέσω της μυθοπλασίας, οι μαθητές μπορούν να έρθουν σε επαφή με τον κόσμο, όπως ήταν εκείνη την εποχή (π.χ. η Φλωρεντία), να αποκτήσουν ιστορικές γνώσεις και να τις συγκρίνουν σε σχέση με άλλες γνώσεις που έχουν κατακτήσει στο μάθημα της Ιστορίας, ως προς την αξιοπιστία τους.

xi. Ιστοχώροι Κοινωνικής Δικτύωσης (Social Network Sites SNS) και λογισμικά επικοινωνίας

Ένας Ιστοχώρος Κοινωνικής Δικτύωσης (SNS) αποσκοπεί στη δημιουργία μιας Διαδικτυακής Κοινότητας (Online Community) αποτελούμενης από μέλη με κοινά ενδιαφέροντα ή δραστηριότητες, που επιθυμούν να έρθουν σε επαφή με άλλα μέλη, των οποίων τα

ενδιαφέροντα και τις δραστηριότητες ενδιαφέρονται, επίσης, να ανακαλύψουν. Από την απαρχή της εμφάνισής τους το 1994, τα Κοινωνικά Δίκτυα χαίρουν μεγάλης αποδοχής από ευρύ ποσοστό των χρηστών του Διαδικτύου, ενώ ο αριθμός αυτός αυξάνει εκθετικά τα τελευταία χρόνια. Από ένα σημείο και μετά έγιναν δημοφιλή κι απέκτησαν την ιδιαίτερη δυναμική που τα χαρακτηρίζει σήμερα, καθιστώντας τη σημαντικότερη διαφορά μεταξύ των Web 1.0 και Web 2.0. Ένα από τα ερωτήματα που δημιουργούνται εξετάζοντας τα Κοινωνικά Δίκτυα είναι ο βαθμός στον οποίο συνιστούν μια μόδα, μια τάση της εποχής και πρόσκαιρο φαινόμενο της εξελικτικής πορείας του διαδικτύου. Τα μέχρι τώρα στοιχεία ωστόσο, δεν αφήνουν περιθώριο αμφισβήτησης. Τα SNS's συνεχώς αυξάνουν, παγιώνονται κι εξελίσσονται αποκτώντας όλο και μεγαλύτερη μερίδα φανατικών χρηστών. Έχουν ξεπεράσει πλέον τον στενό κλοιό μιας περιορισμένης αριθμητικά ομάδας και αφορούν άτομα κάθε ηλικίας λιγότερο ή περισσότερο εξοικειωμένα με την τεχνολογία του Διαδικτύου. Ενδεικτικά αναφέρουμε στο σημείο αυτό μια κατηγοριοποίηση των Ιστοχώρων Κοινωνικής Δικτύωσης (SNS), σύμφωνα με τη φιλοσοφία των υπηρεσιών που παρέχουν. Ιδιαίτερα δημοφιλή είναι τα Δίκτυα Κοινωνικοποίησης και Επικοινωνίας με έμφαση στις προσωπικές σχέσεις (Person-oriented) όπως το MySpace, Facebook, Friendster, Bebo, Orkut, WindowsLiveSpace και το Hi5. Ακολουθούν οι Επαγγελματικές Κοινότητες (Professional Communities) που αφορούν επιχειρήσεις κι επαγγελματίες, όπως το LinkedIn και το itLinkz. Σημαντικής αποδοχής είναι τα Δίκτυα Οπτικοακουστικού Υλικού (Media-oriented) όπως το YouTube στη προβολή βίντεο και το Flickr ως τεράστια βάση δεδομένων εικόνων. Ως επιτομή της νέας τάσης που καθιστά τη χρήση ιστοχώρων Κοινωνικής Δικτύωσης, μέσω κινητών τηλεφώνων ιδιαίτερα δημοφιλή, το Twitter έρχεται να καθιερωθεί ως ο πλέον χαρακτηριστικός “micro-blog” Ιστοχώρος αυτού του είδους. Παράλληλα υπάρχουν και τα σύγχρονα συστήματα επικοινωνίας όπως το Video On demand, το Skype, το e-mail και τα συστήματα online «συζητήσεων».

Η εκπαιδευτική χρήση περιβαλλόντων, όπως τα παραπάνω, μπορεί να συνεισφέρει σημαντικά στη διδακτική πράξη, διευκολύνοντας την επέκταση του σχολικού χωροχρόνου. Έτσι, προγράμματα όπως το Skype ή το e-mail παρέχουν δυνατότητες πραγματικής επικοινωνίας μεταξύ των μαθητών. Μπορούν να αξιοποιηθούν ιδιαίτερα σε περιπτώσεις κοινών δραστηριοτήτων, όπως για παράδειγμα εκπαιδευτικά πρότζεκτ που απαιτούν την εξ αποστάσεως συνεργασία μεταξύ των μαθητών της τάξης.

Στο ίδιο πνεύμα, εξάλλου, είναι δυνατόν να αξιοποιηθούν και τα ποικίλα περιβάλλοντα κοινωνικής δικτύωσης. Αυτά μπορούν να λειτουργήσουν παράλληλα ως αποθετήριο εκπαιδευτικού υλικού, αλλά και ως μέσα δημοσίευσης των εργασιών των μαθητών. Στο Facebook, για παράδειγμα, το οποίο είναι ευρέως διαδεδομένο στους μαθητές, μπορεί να

δημιουργηθεί μια «κλειστή» ομάδα, με πρόσβαση μόνο από τους μαθητές του τμήματος, ώστε να υπάρχει επικοινωνία για το μάθημα σε εξωσχολικό χρόνο, να αναρτώνται κείμενα ή να δίνονται παραπομπές προς χρήσιμες ιστοσελίδες. Η δυνατότητα που δίνεται για σχολιασμό της κάθε ανάρτησης θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί, ώστε να υπάρξει συζήτηση γύρω από τους πόρους που αναρτώνται, με στόχο τελικά να υπάρξει επέκταση του σχολικού χωροχρόνου προς τα ψηφιακά πλαίσια και η σχολική κοινότητα μάθησης να αποκτήσει και ψηφιακή έκφραση.

xii. Λογισμικά προσομοίωσης

Τα λογισμικά προσομοίωσης ανήκουν στην κατηγορία εκπαιδευτικών ψηφιακών συστημάτων. Τα περιβάλλοντα αυτά έχουν γνωρίσει πολύ μεγάλη ανάπτυξη καθώς οι προσομοιώσεις είναι πλέον πολύ ρεαλιστικές. Σε πολλές περιπτώσεις (για παράδειγμα: εξομοιωτές πτήσεως) η προσομοίωση περιλαμβάνει και ειδική υποδομή, αλλά σε άλλες περιπτώσεις η προσομοίωση πραγματοποιείται εξ ολοκλήρου στην οθόνη του υπολογιστή (π.χ. ιατρικές επεμβάσεις και virtual τομή βατράχου για το μάθημα της Βιολογίας). Τα περιβάλλοντα εικονικής πραγματικότητας (Virtual reality), επιτρέπουν την προσομοίωση περιβαλλόντων με πιστότητα υψηλού βαθμού (χάρη σε ειδικό εξοπλισμό). Επιτρέπουν ακόμη και την προσομοίωση περιβαλλόντων που δεν υφίστανται, των οποίων όμως είναι διαθέσιμη η περιγραφή ή οι «προδιαγραφές». Τα περιβάλλοντα προσομοίωσης επιτρέπουν συχνά την ανάπτυξη στρατηγικών επίλυσης προβλημάτων (problem solving) και υποστηρίζουν, κατά κανόνα, τις διερευνητικές δραστηριότητες.

Στην περίπτωση των φιλολογικών μαθημάτων τα περιβάλλοντα προσομοίωσης επιχειρούν να αναπαραστήσουν εν όλω ή εν μέρει αυθεντικά κοινωνικά συμβάντα και καθημερινές κοινωνικές πρακτικές, τα οποία μπορούν να αξιοποιηθούν διδακτικά. Η φύση, βέβαια, των φιλολογικών μαθημάτων είναι διαφορετική, γι' αυτό τα περιθώρια για προσομοίωση δεν είναι τόσο μεγάλα, όσο στις φυσικές, κυρίως, επιστήμες. Εντούτοις υπάρχουν προγράμματα που δίνουν στα παιδιά διάφορους ρόλους, του δημοσιογράφου, του αρχαιολόγου, του γεωλόγου και μέσω της συμμετοχής τους εξοικειώνονται με την αντίστοιχη επιστημονική ορολογία.

Ενδεικτικό είναι το παράδειγμα του παιχνιδιού «[Quest Atlantis](#)», το οποίο μπορεί να χρησιμοποιηθεί για ποικίλα μαθήματα, με εκκίνηση τα γλωσσικά. Συγκεκριμένα, ο μαθητής αναλαμβάνει μια αποστολή (quest), κατά την οποία παίρνει τον ρόλο του δημοσιογράφου-ερευνητή. Σκοπός είναι να συγκεντρώσει στοιχεία συνομιλώντας με διάφορους χαρακτήρες του παιχνιδιού και να διασταυρώσει τα στοιχεία που του δίνουν, ώστε τελικά να δημιουργήσει ένα ρεπορτάζ και ένα κείμενο επιχειρηματολογίας. Το κείμενο αυτό δημοσιεύεται στην εφημερίδα του παιχνιδιού, μετά από τον έλεγχο και την ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού, και έχει στόχο να πείσει τους χαρακτήρες του παιχνιδιού για το θέμα που ερεύνησε ο

δημοσιογράφος. Έτσι, ο γλωσσικός στόχος του εμπλουτισμού του λεξιλογίου και της σύνθεσης κειμένων επιτυγχάνεται με έναν τρόπο φυσικό και ευχάριστο.

Ένα επιπλέον παράδειγμα λογισμικού προσομοίωσης που δεν είναι προσανατολισμένο ειδικά στην εκπαίδευση αποτελεί το «παιχνίδι» [Second Life](#) στο οποίο ο μαθητής-παίχτης εισάγεται σε έναν εικονικό κόσμο και μπορεί να ζήσει επικοινωνιακές συνθήκες παρόμοιες με αυτές του πραγματικού κόσμου, αναλαμβάνοντας διάφορους ρόλους, όπως του εργαζόμενου σε κάποια δουλειά ή του ερευνητή. Χαρακτηριστικό παράδειγμα εκπαιδευτικής αξιοποίησής του είναι η δημιουργία του εικονικού νησιού της Καλυψώς από Έλληνα εκπαιδευτικό (βλ. <http://blogs.sch.gr/billbas/category/second-life/>).

Τέλος, προσομοιώσεις μπορούν να πραγματοποιηθούν και με τη βοήθεια διαδραστικών χαρτών, όπως η εφαρμογή [GoogleEarth](#) (με τη λειτουργία 3d κτήρια) ή [GoogleMaps](#) (με τη λειτουργία Street View). Στα πλαίσια του μαθήματος της Ιστορίας, οι μαθητές μπορούν να επισκεφτούν μέρη σε όλον τον κόσμο και να περιηγηθούν εικονικά σε αυτά, να εντοπίσουν διάφορα μνημεία στον χώρο που βρίσκονται ή να μελετήσουν τα γεωμορφολογικά χαρακτηριστικά ορισμένων ιστορικών πόλεων (π.χ. στρατηγική θέση). Μάλιστα, το GoogleEarth δίνει τη δυνατότητα να εμφανίζονται εικόνες για ορισμένες πόλεις, όχι μόνο όπως είναι σήμερα, αλλά και «ιστορικές» φωτογραφίες από παλαιότερες εποχές. Στην ίδια κατεύθυνση έχουν δημιουργηθεί από έναν μεγάλο αριθμό μουσείων και ιστορικών μνημείων εφαρμογές εικονικής περιήγησης (Virtual Tour) στις συλλογές τους (ενδεικτικά: [Acropolis Virtual Tour](#), [Smitshonian Natural History Museum](#)). Τέτοια λογισμικά μπορούν να αξιοποιηθούν σε περιπτώσεις που δεν είναι εφικτή η επίσκεψη σε κάποιον χώρο (ειδικά αν βρίσκεται σε χώρα του εξωτερικού) και στα πλαίσια project, οι μαθητές να μπόυνε στον ρόλο του επισκέπτη - ερευνητή, που βιώνει την επίσκεψη και αναζητεί πληροφορίες για τα μέρη που βλέπει.

xiii. Συστήματα διαχείρισης μάθησης

Τα συστήματα διαχείρισης περιεχομένου/διαχείρισης μάθησης (όπως είναι τα Blackboard, Joomla, Moodle, e-class, PostNuke, Drupal κ.ά.) σε γενικές γραμμές επιτρέπουν στον διδάσκοντα να δημιουργήσει ένα δικτυακό μάθημα και επιτελούν λειτουργίες εγγραφής σπουδαστών, επικοινωνίας με αυτούς, αποτίμησης της απόδοσης και ενεργοποίησης μαθησιακού υλικού.

Ειδικότερα το Moodle είναι ένα ολοκληρωμένο περιβάλλον λογισμικού (πλατφόρμα) για την οργάνωση και διεξαγωγή ηλεκτρονικών μαθημάτων μέσω διαδικτύου, που προσφέρει ολοκληρωμένες υπηρεσίες Ασύγχρονης και Σύγχρονης Τηλεκπαίδευσης (e-learning). Οι χρήστες του Moodle μπορούν να έχουν δυο τουλάχιστον ρόλους: του εκπαιδευτή και του

μαθητή. Δημιουργήθηκε το 1999 από τον Αυστραλό Martin Dougiamas. Το όνομα Moodle είναι το ακρόνυμο του Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment.

Το Moodle προσφέρει έναν ικανοποιητικό αριθμό υπηρεσιών διαδικτύου, όπως: Πηγές-πόροι (resources), δηλαδή πολυμεσικό εκπαιδευτικό υλικό και πληροφορίες (προκαθορισμένα αρχεία που έχουν «φορτωθεί» στο μάθημα, σελίδες επεξεργασμένες απευθείας στο Moodle ή εξωτερικές ιστοσελίδες) που θα χρειαστούν οι μαθητές για το μάθημα, διαχείριση διδακτικού υλικού και επιμορφούμενων, πίνακα δραστηριοτήτων των μαθημάτων, κανάλια γραπτής επικοινωνίας (chat rooms), ομάδες συζητήσεων (forums), πίνακα ανακοινώσεων, ημερολόγιο γεγονότων (calendar), ηλεκτρονική αλληλογραφία (email), αξιολόγηση μαθητών (quiz) και, τέλος, οι πρόσφατες αλλαγές στο μάθημα από την τελευταία πιστοποιημένη είσοδο μπορούν να παρουσιάζονται στην αρχική σελίδα του μαθήματος.

xiv. Ιστο-εξερευνήσεις (WebQuests)

Τα εργαλεία αυτά δημιουργούν και φιλοξενούν ιστοεξερευνήσεις. Ένα WebQuest αποτελεί μια δραστηριότητα κατευθυνόμενης διερεύνησης κατά την οποία οι μαθητές αναλαμβάνουν να λύσουν ένα πρόβλημα και αξιοποιούν το διαδίκτυο ως βασική πηγή πληροφορίας, αλλά, συχνά, όχι μοναδική. Σε ένα μάθημα αυτής της μορφής, η πληροφορία αποτελεί το πρωτογενές υλικό προς επεξεργασία και οικοδόμηση νέας γνώσης. Τα WebQuests σχεδιάζονται ώστε να οριοθετούν τη δραστηριότητα των μαθητών, να εστιάζουν στη χρήση της πληροφορίας παρά στην απλή αναζήτησή της και να υποστηρίζουν τους μαθητές να καλλιεργήσουν την αναλυτικοσυνθετική τους σκέψη, καθώς και την κριτική τους ικανότητα. Παραδείγματα τέτοιων εργαλείων αποτελούν: το Zunal (<http://www.zunal.com/>) και το Questgarden (<http://questgarden.com/>).

3. Τι είναι Ιστορία

Επειδή η ασφαλής γνώση ξεκινά από την ετυμολογική εξέταση των όρων, ας μην ξεχνούμε ότι η Ιστορία έχει σχέση με το ρήμα οίδα (γνωρίζω, ξέρω). Η ρίζα **ιστ** είναι η ίδια που με την προσθήκη της πρόθεσης **επί** οδηγεί στην ασφαλής και εξειδικευμένη γνώση, δηλαδή στην **επιστήμη**. Πρέπει λοιπόν να αποτελεί κοινή πεποίθηση ότι η εμπάθυνση στην Ιστορία, η σύλληψη της πολυπλοκότητας των σχέσεων στις ανθρώπινες ομάδες και κοινωνίες, καθώς και η κατανόηση των δυνάμεων που διαμορφώνουν τις σχέσεις αυτές σε συνδυασμό με τη νέα οικολογική αντίληψη ότι Ιστορία δεν είναι ο διαρκής αγώνας του ανθρώπου προς τη φύση, αλλά η ειρηνική συνύπαρξη μαζί της, εφόσον ο άνθρωπος αποτελεί τμήμα της, όλα αυτά

βοηθούν όχι μόνο τον ιστορικό ή μελετητή της Ιστορίας, αλλά κάθε άνθρωπο, να μάθει να σκέφτεται ιστορικά, να στοχάζεται δηλαδή περισσότερο συνειδητά και να ενεργεί επομένως περισσότερο υπεύθυνα, εν ολίγοις να σκέφτεται σαν άνθρωπος της δράσης και να δρα σαν άνθρωπος της σκέψης.

Διάφοροι ορισμοί έχουν δοθεί για την Ιστορία. «Ιστορία είναι η μνήμη της ανθρωπότητας» λέει ένας ορισμός, υπερβολικά στενός ίσως. «Ιστορία είναι η γνώση των γεγονότων (πράξεων, αισθημάτων, ιδεών) που έχουν επιτελεσθεί από τους ανθρώπους κατά το παρελθόν και που κρίνονται αξιωματικώς» είναι ένας άλλος ορισμός, ακριβέστερος, αλλά υπερβολικά εκτενής.

Προτιμότερος είναι ο σύντομος, αλλά σαφής, ορισμός που έχει δοθεί από τον Γάλλο ιστορικό H.I. Marrou (1959: 32),: «Ιστορία είναι η επιστημονικά επεξεργασμένη γνώση του ανθρώπινου παρελθόντος». Θα μπορούσαμε να προσθέσουμε μετά τη λέξη «γνώση» τις λέξεις «και ερμηνεία», ώστε να καταλήξουμε στον ορισμό «Ιστορία είναι η επιστημονικά επεξεργασμένη γνώση και ερμηνεία του ανθρώπινου παρελθόντος».

3.1 Η χρησιμότητα της Ιστορίας

Έχει στο παρελθόν υποστηριχθεί από πολλούς, ακόμη και από επαγγελματίες ιστορικούς, πως το κυριότερο χαρακτηριστικό της Ιστορίας είναι το ότι δε χρησιμεύει σε τίποτε. Με αυτό βέβαια νοείται πως η Ιστορία δεν πρέπει να δουλεύει σε καμιά σκοπιμότητα, επειδή τότε διατρέχει τον κίνδυνο να απομακρυνθεί από την αλήθεια, που είναι (και πρέπει βέβαια να είναι) το υπέρτατο ιδεώδες της. Αυτό δε σημαίνει πάντως ότι η Ιστορία δεν παρέχει ωφέλεια. Πρέπει όμως να συνεννοηθούμε για το τι είδους ωφέλεια απαιτούμε από την Ιστορία. Άμεση ωφέλεια; Μήπως έχει η Ιστορία άμεση ωφελιμότητα; Αδίστακτα θα απαντήσουμε όχι. Αν η Ιστορία καθορίζεται, όπως π.χ. οι φυσικές επιστήμες, από απαράβατους νόμους, τότε θα μας ήταν δυνατόν από την παρατήρηση του παρελθόντος να προβλέψουμε το μέλλον. Τότε μάλιστα θα υπήρχε η αξίωση από τους ιστορικούς να προβλέπουν τι θα συμβεί στο μέλλον. Αυτό όμως δε γίνεται. Τα ιστορικά φαινόμενα δεν υπόκεινται σε απαράβατους νόμους, όπως τα φυσικά: είναι τόσο πολυσύνθετα και τόσο περίπλοκα, ώστε παραμένουν πάντοτε μοναδικά και ανεπανάληπτα. Σωστά έχει ειπωθεί ότι, αν συμβαίνει πάντοτε η Ιστορία να ξαναρχίζει, ποτέ όμως δεν επαναλαμβάνεται. Γι' αυτόν ίσως το λόγο, το μόνο δίδαγμα που η Ιστορία διατείνεται πως μπορεί να δώσει είναι πως δεν υπάρχουν διδάγματα της Ιστορίας. Το κύριο δίδαγμα, αν πρόκειται πράγματι για δίδαγμα, που μας παρέχει η Ιστορία είναι πως ένα γεγονός δεν επαναλαμβάνεται ποτέ ίδιο και απαράλλακτο.

Αν όμως η Ιστορία δεν έχει άμεση ωφελιμότητα, μήπως έχει έμμεση; Ασφαλώς έχει, χωρίς καμιά αμφιβολία ή επιφύλαξη. Η Ιστορία συντελεί στην κατανόηση του παρόντος, καθόσον εξηγεί τη γένεση της σημερινής κατάστασης των πραγμάτων. Άλλη σημαντική ωφελιμότητα της Ιστορίας είναι ότι βοηθάει σε μεγάλο βαθμό τις άλλες κοινωνικές επιστήμες. Παρέχει σ' αυτές πλούσιο και εξακριβωμένο υλικό, διδάσκοντάς τους επί πλέον μια μέθοδο έρευνας αυστηρή και συνετή. Αλλά η κύρια αξία της Ιστορίας έγκειται στο ότι είναι όργανο διανοητικής παιδείας, χάρη στην εφαρμογή της ιστορικής μεθόδου στην έρευνα. Η ίδια αυτή μέθοδος μπορεί αληθινά να εφαρμοστεί όχι μόνο για το παρελθόν, μα και για το παρόν. Εφαρμόζοντάς την θα συνηθίσουμε να υποβάλλουμε στον κριτικό έλεγχο της λογικής και της μεθοδολογίας κάθε τι που ακούμε, βλέπουμε ή διαβάζουμε. Με αυτόν τον τρόπο, χωρίς να γίνουμε σκεπτικιστές, θα διδαχθούμε τη σύνεση. Η ιστορική μέθοδος μας διδάσκει έτσι τη ζωή σε ολόκληρη την πολυσύνθετη υπόστασή της. Μπορεί βέβαια η μέθοδος αυτή να μη μας παρέχει πάντοτε αλάνθαστες συνταγές, αποτελεί όμως ένα αποτελεσματικό μέσον για να προσεγγίσουμε την αλήθεια. Αυτή λοιπόν είναι η έμμεση ωφελιμότητα της Ιστορίας, που καθιστά ευτυχισμένους όσους τη γνωρίζουν (Ψαράς, 2001).

3.2 Σκοπός της διδασκαλίας του μαθήματος της Ιστορίας στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Σύμφωνα με τις σύγχρονες τάσεις, για τη διδασκαλία της Ιστορίας απαιτείται η διαμόρφωση ενός εκσυγχρονισμένου πλαισίου το οποίο θα αποτελεί αρχικά και το κριτήριο με βάση τον οποίο θα επιλέγονται, θα διατάσσονται και θα διαρθρώνονται τα περιεχόμενα του μαθήματος και θα καθορίζονται οι στρατηγικές διδασκαλίας και μάθησης (Μαυροσκούφης 2005). Οι παράμετροι του εν λόγω πλαισίου αναφέρονται (Κόκκινος 1998 & 2002): στην επιλογή ευρέως φάσματος περιεχομένων (π.χ. πολιτική, κοινωνική και πολιτιστική ιστορία, ιστορία της καθημερινής ζωής κ.λπ.), στην ανάγκη για πολυπρισματικές και διεπιστημονικές προσεγγίσεις, καθώς και για ερμηνευτικό πλουραλισμό, στην προτίμηση σε ενεργητικές στρατηγικές διδασκαλίας και μάθησης που θα είναι σε θέση να προωθήσουν την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης (Μαυροσκούφης, 2010:131 -132; Βακαλούδη, 2014).

Σε καμιά περίπτωση ο τρόπος διδασκαλίας του μαθήματος της Ιστορίας δεν θα πρέπει να είναι δασκαλοκεντρικός και αφηγηματικός, γιατί αποτέλεσμα της πρακτικής αυτής είναι η συνεχής απομνημόνευση ονομάτων, όρων, χρονολογιών, η συσσώρευση ασύνδετων, κατά βάθος, γνωστικών στοιχείων και η μηχανιστική αναπαραγωγή τους κατά τη διαδικασία των εξετάσεων (Ξωχέλλης, 1987). Βέβαια, η ιστορική αφήγηση ως παρουσίαση -από το σχολικό

εγχειρίδιο και τον διδάσκοντα- του γενικού πλαισίου στο οποίο εντάσσεται η διδασκόμενη ενότητα και των κύριων σημείων της, όχι μόνο δεν είναι απορριπτέα, αλλά ως έναν βαθμό επιβάλλεται. Αν και η αξία της ιστορικής αφήγησης είχε, παλαιότερα, αμφισβητηθεί, τελευταία έχει επαναπροσδιοριστεί· εντούτοις, απαιτείται ριζικός περιορισμός στην έκτασή της (Σμυρναίος, 2008; Βακαλούδη, 2014).

Το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΦΕΚ 181/23-1-2015) σχετικά με το σκοπό της Ιστορίας αναφέρει: *«Η διδασκαλία του γνωστικού αντικείμενου της Ιστορίας αποσκοπεί στην καλλιέργεια ιστορικής συνείδησης και στην ανάπτυξη ιστορικής σκέψης εκ μέρους του μαθητή. Μέσω της μελέτης του ιστορικού παρελθόντος ο μαθητής αναπτύσσει την ικανότητα να αναγνωρίζει τις αιτιώδεις σχέσεις που συνδέουν τα ιστορικά γεγονότα και ερμηνεύουν τα ιστορικά φαινόμενα. Με τον τρόπο αυτό αντιλαμβάνεται την ιστορία όχι ως μία στατική, προδιαμορφωμένη οντότητα, αλλά ως μία δυναμική, πολυσύνθετη και εξελισσόμενη πραγματικότητα, της οποίας τμήμα αποτελεί και η εποχή στην οποία ο ίδιος ζει. Επίσης, συνειδητοποιεί την ιστορία ως προσέγγιση και ερμηνεία των γεγονότων του παρελθόντος υπό το πρίσμα του εκάστοτε ιστορικού και της προοπτικής που διαμορφώνεται για αυτόν από τον δικό του ιστορικό χρόνο και το δικό του ιστορικό περιβάλλον. Διαμέσου των παραπάνω, ο μαθητής αναπτύσσει αίσθημα συμμετοχής στο ιστορικό γίνεσθαι, συνεπώς και αίσθημα προσωπικής ευθύνης για την διαμόρφωση της ιστορίας. Ειδικότερα, αντιλαμβάνεται ότι η ενσυνείδητη τοποθέτησή του στον χρόνο προϋποθέτει κατανόηση του παρελθόντος, ενεργό συμμετοχή στην διαμόρφωση του παρόντος και δημιουργία των βάσεων για την οικοδόμηση του μέλλοντος. Εν κατακλείδι, μέσω της ιστορικής παιδείας, αναπτύσσει κριτική σκέψη και ενσυνείδητη στάση ζωής, ενεργό πρόσληψη του κόσμου και δημοκρατική συνείδηση μετατρέπεται από αντικείμενο σε υποκείμενο της ιστορίας».*

Έτσι, με βάση τα παραπάνω, η έμφαση δίνεται στην πολλαπλή αναπαράσταση σύνθετων εννοιών, στην ανάλυση, στον συσχετισμό και την επεξεργασία αυτών, αλλά και στην κατανόηση της έννοιας του χρόνου και τόπου με τις οποίες οριοθετείται το ιστορικό γεγονός. Έμφαση, μάλιστα, δίνεται στην ανάγκη να εγκαταλειφθεί η αποσπασματική γεγονοτολογία στο μάθημα της Ιστορίας και να ενταχθούν τα γεγονότα στις ευρύτερες χρονικές συγκυρίες και στις δομές της μακράς διάρκειας, ώστε να κατανοηθούν πιο ουσιαστικά. Βεβαίως, ουσιαστική προϋπόθεση για την επίτευξη του προαναφερόμενου σκοπού αποτελεί η πολυφωνική προσέγγιση του περιεχομένου του διδακτικού αντικείμενου, η δυνατότητα να δούμε το εξεταζόμενο αντικείμενο από πολλές οπτικές και να προσεγγίσουμε την ιστορική αλήθεια μέσα από τον συσχετισμό και την αξιοποίηση πολλών δεδομένων (Βακαλούδη, 2014).

4. Η χρήση Ψηφιακών Μέσων στη διδασκαλία της Ιστορίας

Τα ψηφιακά μέσα δημιουργούν νέα δεδομένα στον τρόπο με τον οποίο προσλαμβάνουμε και μελετούμε την Ιστορία. Η οπτικοποίηση της ιστορίας και η δυνατότητα πρόσβασης και διαχείρισης του ιστορικού υλικού ανατρέπουν την παραδοσιακή αφηγηματική μορφή της και επιβάλλουν νέες αναγνώσεις. Ο Μ. Poster (2001) αναφέρει σχετικά:

«Σ' έναν κόσμο που αλλάζει με ραγδαίες εξελίξεις, το Διαδίκτυο παίζει καθοριστικό ρόλο τόσο για την επικοινωνία όσο και για την πληροφόρηση. Το γνωστικό αντικείμενο της Ιστορίας αντιμετωπίζει την πρόκληση του Διαδικτύου σε όλα τα επίπεδα. Πρώτον, βάσεις δεδομένων και αρχεία, που αποτελούν τη βάση της ιστορικής έρευνας, μεταναστεύουν μαζικά στο Διαδίκτυο. Οι ψηφιοποιημένες πια πληροφορίες αναμορφώνονται από τους χρήστες, προκαλώντας έτσι ερωτήματα σχετικά με το αμετάβλητο των κειμένων. Δεύτερον, η δυνατότητα να ψηφιοποιούνται στο Διαδίκτυο όχι μόνο κείμενα αλλά και εικόνες και ήχοι επηρεάζει την ιστορική έρευνα. Το γεγονός αυτό οδηγεί και ενθαρρύνει τους ιστορικούς να γράψουν νέα είδη κειμένων με οπτικό και ηχητικό περιεχόμενο. Τρίτον, το Διαδίκτυο προσφέρει ένα καινοτόμο χώρο δημοσίευσης ιστορικών έργων είτε ως άρθρα σε περιοδικά είτε ως αυτόνομα βιβλία. Το ιστορικό έργο υπόκειται στις ίδιες διαδικασίες στις οποίες υπόκειται κάθε είδους πληροφορία στο νέο αυτό χώρο, δηλαδή χάνει το αμετάβλητο στοιχείο του και ανοίγεται σε νέες δυνατότητες δημοσίευσης χωρίς τον περιορισμό εκδοτικών επιτροπών και άλλων μορφών ελέγχου. Ακόμα και φοιτητές Ιστορίας μπορούν πια να δημοσιεύσουν τη δουλειά τους σ' ένα εν δυνάμει παγκόσμιο κοινό. Τέταρτον, στο επίπεδο της διδασκαλίας της Ιστορίας, οι λίστες επικοινωνίας, το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο και οι ιστοσελίδες ενισχύουν το μοντέλο της «πρόσωπο-με-πρόσωπο» διδασκαλίας. Ολοκληρώνοντας, μετά την τυπογραφία, καμιά άλλη τεχνολογική καινοτομία δεν έχει ανοίξει τόσους νέους δρόμους στην Ιστορία όσους το Διαδίκτυο. Η ίδια η Ιστορία συμβαίνει στο Διαδίκτυο. Στο βαθμό που οι άνθρωποι "συναντιούνται" και επικοινωνούν στον κυβερνοχώρο, η σύγχρονη κοινωνική και ιστορική πρακτική διαδραματίζεται σε αρκετά μεγάλο βαθμό εκεί. Οι ιστορικοί αντιμετωπίζουν την πρόκληση της αναδιαμόρφωσης των μεθόδων και των τρόπων που χρησιμοποιούν για να μελετήσουν και να γράψουν γι' αυτά τα "γεγονότα"».

Η συνεισφορά των Ψηφιακών Μέσων στη διδακτική της ιστορίας μπορεί να αποδειχτεί σημαντική, επειδή δίνεται η δυνατότητα να επεκταθούν οι ορίζοντες του μαθήματος, να αναπτυχθούν ικανότητες διερεύνησης ενός ιστορικού θέματος με τα Ψηφιακά Μέσα, να καλλιεργηθούν ικανότητες ανάγνωσης, μελέτης και αξιοποίησης διαφορετικών ιστορικών πηγών εκτός του κειμένου (όπως η εικόνα, ο χάρτης, το σχεδιάγραμμα, οι δημογραφικοί πίνακες) και αναπαράστασης της ιστορικής πληροφορίας με διαφορετικούς τρόπους, να

αναπτυχθεί ένας ιστορικός διάλογος για ιστορικά θέματα, ο οποίος να βασίζεται σε τεκμηριωμένα με ιστορικά στοιχεία επιχειρήματα (Επιμορφωτικό Υλικό για την επιμόρφωση εκπαιδευτικών στα Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης, 2014).

Τα Ψηφιακά Μέσα αποτελούν ένα κατάλληλο εργαλείο στη διδακτική της ιστορίας, καθώς είναι αποτελεσματικό στην ανάλυση και διαχείριση μεγάλου όγκου δεδομένων και στην κατάδειξη της δομής σημαντικών γεγονότων. Οι δυνατότητες των Ψηφιακών Μέσων επιτρέπουν στους μαθητές και στις μαθήτριες να πραγματευθούν μέσω των δικών τους νοητικών διεργασιών τη σημαντικότητα της ιστορικής πληροφορίας, στην προσπάθεια κατανόησης όχι μεμονωμένων γεγονότων, αλλά αναδεικνύοντας τις ευρύτερες δομές των κοινωνικών μεταβολών, που επιτρέπουν τη μελέτη ποιοτικών όψεων της ιστορικής εξέλιξης και «αισθητοποιούν τις διαδικασίες αναλυτικής σκέψης, βοηθώντας έτσι τους μαθητές να κάνουν τη σκέψη τους αντικείμενο διαλόγου και να αναπτύσσουν πιο σύνθετους συλλογισμούς» (Δημαράκη, 2002).

Η τεχνολογία διευκολύνει την ενεργητική διερευνητική ιστορική μάθηση, καθώς οι μαθητές και οι μαθήτριες ουσιαστικά «κάνουν ιστορία» με τη χρήση μεθόδων παρόμοιων με αυτές που χρησιμοποιούν οι ιστορικοί (Hillis, 2003). Θέτουν ιστορικά ερωτήματα, αναζητούν και επιλέγουν μαρτυρίες, επερωτούν τις μαρτυρίες και συλλέγουν, καταχωρούν, ανακαλούν, ερμηνεύουν πληροφορίες, δημιουργούν υποθέσεις εργασίας, αναζητούν απαντήσεις μεταξύ πολλών και διαφοροποιημένων μεταξύ τους περιπτώσεων, αξιοποιούν απαντήσεις από δευτερογενείς πηγές, συντάσσουν τη δική τους αφήγηση μέσω προσωπικής δέσμευσης και ερμηνείας με τη λήψη αποφάσεων. Τα Ψηφιακά Μέσα έχουν διαμορφώσει διερευνητικές διδακτικές προσεγγίσεις που είναι περισσότερο μαθητοκεντρικές, με την ανάληψη πρωτοβουλιών, τον έλεγχο της μαθησιακής διαδικασίας, την επίλυση προβλημάτων και τη λήψη αποφάσεων, έχουν διαμορφώσει νέες παιδαγωγικές διαστάσεις στις σχέσεις μεταξύ σχολικής τάξης και εκπαιδευτικών, έχουν δημιουργήσει και διευρύνει κοινωνικά πλαίσια επικοινωνίας και συνεργασίας και έχουν συνεισφέρει στη γνωστική μοντελοποίηση με την εμπλοκή συλλογιστικής και λογικής σκέψης και τις συσχετίσεις μεταξύ των διαφορετικών στοιχείων της γνώσης (Hillis, 2003). Με τον τρόπο αυτό η προσέγγιση της γνωστικής διαδικασίας δομείται μέσα σε ένα ανοικτό περιβάλλον διαλόγου, συνεργασίας και αισθήματος ευθύνης, που αντανακλάται στην παραγωγή νοήματος με την προσέγγιση του αναγκαίου εννοιολογικού πλαισίου και των μεθοδολογικών πρακτικών της επιστήμης της ιστορίας. *«Τόσο οι νέες τεχνολογίες πληροφόρησης και επικοινωνίας όσο και τα μέσα οπτικοακουστικής έκφρασης διευκολύνουν την επίτευξη των σκοπών και των στόχων του μαθήματος, δημιουργούν το υπόβαθρο για την επιτέλεση ενός ευρέος φάσματος δημιουργικών δραστηριοτήτων και*

συντελούν στη διαμόρφωση στρατηγικής σημασίας δεξιοτήτων όχι μόνο με νοητικό και γνωστικό, αλλά και με κριτικό και επικοινωνιακό περιεχόμενο» (Κόκκινος, 2003: 351-352).

Σημαντική παράμετρος της ενασχόλησης των μαθητών και των μαθητριών με τις νέες τεχνολογίες είναι να γίνουν κριτικοί αναγνώστες και να αποκτήσουν αίσθηση του παρελθόντος και του παρόντος. Η εισαγωγή των Ψηφιακών Μέσων συνδέεται με τη διαμόρφωση ενός νέου περιβάλλοντος μάθησης ή καλύτερα με τη συν-διαμόρφωση ενός περιβάλλοντος κριτικής σκέψης, όπου αναπτύσσονται στρατηγικές και μέθοδοι οι οποίες υποστηρίζουν τη διερευνητική μάθηση και την επίλυση προβλημάτων. Η ενίσχυση της κριτικής σκέψης σχετίζεται άμεσα με την εμπλοκή στην επεξεργασία πολλαπλού ιστορικού υλικού, στο φως νέων μεθοδολογικών διαδικασιών, με την άσκηση στην ανάγνωση και στην παραγωγή λόγου. Η ένταξη των ΤΠΕ στην ιστορική εκπαίδευση σχετίζεται άμεσα με την προοπτική να καταστεί το μάθημα της ιστορίας πιο ελκυστικό, να προκαλέσει το ενδιαφέρον των μαθητών και των μαθητριών και να δημιουργήσει τα κατάλληλα κίνητρα για την άμεση και ενεργή συμμετοχή τους (Heafner, 2004). Κοινός τόπος των βιβλιογραφικών αναφορών σχετικά με την ένταξη των ΤΠΕ στις κοινωνικές σπουδές αποτελεί η απομάκρυνση από τις κυρίαρχες δασκαλοκεντρικές στρατηγικές του παρελθόντος (Κάββουρα κ.ά., 2002). Σύμφωνα με τη Margaret Crocco (2001) πρώην προέδρου του College and University Faculty Assembly του National Council for the Social Studies: *«Η κύρια αξία της τεχνολογίας έγκειται, στην παροχή της ώθησης που είναι αναγκαία για τη μετακίνηση της διδασκαλίας των κοινωνικών σπουδών από τις παθητικές δασκαλοκεντρικές προσεγγίσεις που δίνουν έμφαση στην απομνημόνευση και αποστήθιση, σε ενεργές, μαθητοκεντρικές μορφές μάθησης που απαιτούν κριτική και εννοιολογική μάθηση από όλους τους μαθητές σε όλα τα επίπεδα.»*

Στη βάση των παραπάνω θεωρητικών παραδοχών κρίνεται απαραίτητο η ανάδειξη των επιμέρους χαρακτηριστικών στοιχείων που συμμετέχουν ενεργά και λαμβάνονται υπόψη κατά την ένταξη και την αξιοποίηση των ΤΠΕ στο χώρο της ιστορικής εκπαίδευσης. Ιδιαίτερα χαρακτηριστικά όπως η ταχύτητα επεξεργασίας δεδομένων, η δυνατότητα αναπαράστασης της δομής της γνώσης, η πολλαπλότητα αναπαραστάσεων, η πολυμεσικότητα, το υπερκείμενο, η διαδραστικότητα, η δυνατότητα δημιουργίας, παρουσίασης, δημοσιοποίησης, και επικοινωνίας δημιουργούν ένα νέο ερευνητικό και παιδαγωγικό πλαίσιο (Τσιβάς, 2009).

Παράλληλα η εισαγωγή των Ψηφιακών Μέσων στις αίθουσες διδασκαλίας συνδέεται με την αλλαγή της στάσης των εκπαιδευτικών, κάτι που αναδεικνύεται κυρίαρχο για την αποτελεσματική αξιοποίησή τους και συναρτάται με την αποδοχή και την αξιοποίηση διδακτικών διαδικασιών ενεργητικής μάθησης, στο νέο πλαίσιο της διδασκαλίας της ιστορίας και την ιδιαίτερη έμφαση στην ενδυνάμωση της διαδικαστικής ιστορικής γνώσης. Στην

προοπτική αυτή η εστίαση της διδακτικής πρακτικής μετατοπίζεται από τον/την εκπαιδευτικό προς τα υποκείμενα μάθησης και ο ρόλος του εκπαιδευτικού καθίσταται περισσότερο αυτός του βοηθού, συνεργάτη, καθοδηγητή, διευκολυντή της όλης διδακτικής διαδικασίας (Hillis & Calderhead, 2007). Η αξιοποίηση των Ψηφιακών Μέσων στην ιστορική εκπαίδευση δεν μπορεί να συνδυαστεί με παραδοσιακές πρακτικές ελέγχου της πληροφορίας και της γνώσης από τους εκπαιδευτικούς υπό το καθεστώς του συνδρόμου του θεματοφύλακα της απόλυτης και αντικειμενικής γνώσης. Αντίθετα, εκπαιδευτικοί, μαθητές και μαθήτριες αναπτύσσουν από κοινού δεξιότητες και τρόπους προσέγγισης που υποβοηθούν στη βελτίωση της ιστορικής εκπαίδευσης (Hillis & Calderhead, 2007). Ο ρόλος των εκπαιδευτικών αναβαθμίζεται, καθώς εμπλέκεται συνεχώς -σε αντίθεση με τον παραδοσιακό ρόλο τους- στην αξιοποίηση, διαμόρφωση, δημιουργία, συμπλήρωση, τροποποίηση του εκπαιδευτικού υλικού, στην παρακολούθηση της αλληλεπίδρασης των υπολογιστικών εφαρμογών με τους μαθητές και τις μαθήτριες, στη διεύρυνση της συνεργασίας με άλλους και άλλες συναδέλφους (Τσιβάς, 2009). Μπροστά σε αυτήν την πρόκληση, η αξιοποίηση των ψηφιακών μέσων στη διδασκαλία της ιστορίας πολλές φορές βρίσκεται ανάμεσα στην εμμονή στην αφηγηματική ιστορία του μοναδικού σχολικού εγχειριδίου και στην υπερπληθώρα πλούσιων, αξιολόγων και πολλές φορές πραγματικά εντυπωσιακών ιστορικών ψηφιακών αρχείων και περιβαλλόντων. Ωστόσο το δίλημμα έτσι διατυπωμένο δεν δίνει τις πραγματικές διαστάσεις της διαπλοκής ιστορίας και ψηφιακών μέσων, καθώς πλέον το διαδίκτυο δεν αντιμετωπίζεται μόνο ως πηγή άντλησης δευτερογενών πληροφοριών και πρωτογενών τεκμηρίων αλλά ως καθεαυτό αρχείο εν προόδω της ιστορικής εμπειρίας, ως χώρος ιστορικών πρακτικών και όχι μόνο πληροφοριών (Επιμορφωτικό Υλικό για την επιμόρφωση εκπαιδευτικών στα Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης, 2014).

Β' ΜΕΡΟΣ

A. Μεθοδολογία της Έρευνας

Η ποιοτική Έρευνα στην εκπαιδευτική διαδικασία

Το αντικείμενο και ο σκοπός της παρούσας ερευνητικής δράσης υποδεικνύουν, σε γενικές γραμμές, και τη θεωρητική και μεθοδολογική επιλογή που θα υιοθετηθεί για την διεξαγωγή της ερευνητικής αυτής εργασίας.

Εφόσον σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε σχέση με την αξιοποίηση εργαλείων συμμετοχικού ιστού στη διδασκαλία της Ιστορίας, προσανατολιζόμαστε σε μια έρευνα ποιοτικού περιεχομένου. Η ποιοτική έρευνα αποτελεί την κατάλληλη μεθοδολογική επιλογή για να διερευνηθούν σε βάθος οι αναπαραστάσεις, οι στάσεις, οι αντιλήψεις και τα κίνητρα της συμπεριφοράς των ατόμων. Στόχος της ποιοτικής διερεύνησης δεν αποτελεί απλά η περιγραφή μιας στάσης ή μιας συμπεριφοράς αλλά η ολιστική κατανόηση. Η ποιοτική έρευνα διερευνά την εμπειρία των ατόμων και τα υποκειμενικά νοήματα που τη συγκροτούν, εστιάζοντας πάντα στο ευρύτερο κοινωνικό και αξιακό πλαίσιο στο οποίο εγγράφεται. Το γεγονός ότι επιλέγεται να διεξαχθεί μία ποιοτικού χαρακτήρα έρευνα σχετίζεται και με το είδος των δεδομένων που καλούμαστε να αξιοποιήσουμε. Έτσι, λοιπόν, από τη στιγμή που επιχειρούμε μία σε βάθος διείσδυση στην προσωπικότητα των υποκειμένων για τη διερεύνηση των αντιλήψεων και των στάσεων τους αναφορικά με το υπό μελέτη ζήτημα προσφορότερη μέθοδος κρίνεται η ποιοτική.

Η ποιοτική ερευνητική προσέγγιση τείνει να ερμηνεύει τα αποτελέσματα μιας μελέτης όχι με όρους γενίκευσής τους σε άλλες διδακτικές καταστάσεις, αλλά κατανόησης σε βάθος των συγκεκριμένων ερευνητικών βηματισμών στο πλαίσιο των αλληλεπιδράσεων μεταξύ των υποκειμένων έρευνας και των διδακτικών μεθόδων και υλικών που αξιοποιούνται. Ο ερευνητής και η ερευνήτρια ως ερμηνευτικά υποκείμενα της ερευνητικής διαδικασίας διαμεσολαβούν καταστατικά στη σχεδίαση, συλλογή και ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων, στοιχεία που αποτελούν και το πεδίο έντονων επικρίσεων που σχετίζονται με ζητήματα αντιπροσωπευτικότητας, υποκειμενικότητας, αλλά και με την αδυναμία γενικεύσεων των ερευνητικών αποτελεσμάτων. Αυτός είναι και ο λόγος για τον οποίο τα αποτελέσματα μιας έρευνας πρέπει να δημιουργούν προβληματισμό και σε άλλους ερευνητές

και να δίνουν το έναυσμα για περαιτέρω μελέτη και ανάλυση παρόμοιων ζητημάτων με αυτά που μελετήθηκαν (Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2008; Τσιβάς, 2009; Κουτσούκου, 2014).

1. Ερευνητικά εργαλεία

Κατά τη διαδικασία του ερευνητικού σχεδιασμού, πέρα από την επιλογή της μεθοδολογίας της ερευνητικής διαδικασίας, κρίνεται εξίσου σημαντικό η επιλογή των κατάλληλων ερευνητικών εργαλείων και ο προσδιορισμός των συνεπειών που έχει μια τέτοια επιλογή σε σχέση με τα ερευνητικά ερωτήματα και την ίδια την ερευνητική μεθοδολογία. Διαδικασία που συναρτάται από το τι συνιστά γνώση ή ένδειξη για την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων. Η ορθή επιλογή των ερευνητικών εργαλείων συνδέεται με τη δυνατότητα συγκρότησης των απαραίτητων ερμηνευτικών σχημάτων για την κατανόηση της ερευνητικής διαδικασίας και την εγκυρότητα των ερευνητικών ευρημάτων. Προς αυτή την κατεύθυνση θα πρέπει να εξετασθούν ζητήματα που σχετίζονται και προσδιορίζουν την εγκυρότητα, τη γενικευσιμότητα και την αξιοπιστία της διαδικασίας άντλησης πηγών δεδομένων, πάντα σε σχέση με τα ερευνητικά ερωτήματα της διαδικασίας και αποτελούν όψεις της ποιότητας, της αυστηρότητας και της ευρύτερης δυναμικής της έρευνας. Η «εγκυρότητα» της ερευνητικής διαδικασίας συνδέεται με τη δημιουργία «λειτουργικών ορισμών» των εννοιών που αξιοποιούνται, παρέχοντας τη δυνατότητα εύκολου εντοπισμού και παρατήρησής τους. Η «γενικευσιμότητα» σχετίζεται με τη δυνατότητα αξιοποίησης των ευρημάτων για την υποστήριξη ενός ευρύτερου ισχυρισμού πέρα από την ανάλυση της συγκεκριμένης μελέτης. Τέλος, η «αξιοπιστία» αφορά την ακρίβεια των μεθόδων και τεχνικών που ακολουθήθηκαν (Mason, 2003:50-72; Παπασαλούρος & Σιασιάκος, 2005).

Η διασφάλιση και η επαύξηση της εσωτερικής εγκυρότητας και αξιοπιστίας των ερευνητικών εργαλείων μιας ποιοτικής έρευνας επιτυγχάνεται με τη χρήση και αξιοποίηση πολλαπλών μεθόδων, την εφαρμογή μορφών μεθοδολογικού «τριγωνισμού» τόσο κατά τη διαδικασία παραγωγής όσο και κατά την ερμηνεία των ερευνητικών δεδομένων και συναρτάται από τη φύση των ερευνητικών ερωτημάτων και υποθέσεων εργασίας (Cohen, Manion, Morrison, 2007). Ο μεθοδολογικός «τριγωνισμός» εμπλέκει στην αξιοποίηση πολλαπλών ερευνητικών εργαλείων για την κάλυψη των κενών που θα δημιουργούσε η χρήση μίας μόνο πηγής, στην προσπάθεια νομιμοποίησης των ερευνητικών ευρημάτων και την αποφυγή πιθανών προκαταλήψεων από την αξιοποίηση μιας μόνο μεθόδου, πηγής, ανάλυσης ή θεωρίας. Σύμφωνα με τον F. Erickson (1986:140), κάθε μέθοδος είναι ατελής για αυτό η αξιοποίηση πολλαπλών μορφών δεδομένων μπορούν να οδηγήσουν σε εγκυρότερα και ασφαλέστερα αποτελέσματα. Ο συνδυασμός πολλαπλών μεθοδολογικών πρακτικών, εμπειρικών υλικών,

προοπτικών και παρατηρητών παρέχει τη δυνατότητα καλύτερης κατανόησης μιας περίπτωσης μελέτης, παρέχοντας πιο εκλεπτυσμένα και επακριβή στοιχεία (Patton, 2002).

Στην παρούσα έρευνα αξιοποιούνται δύο μέθοδοι ποιοτικής έρευνας: η συνέντευξη και η παρατήρηση.

1.1 Η Ερευνητική Συνέντευξη

Το μεθοδολογικό εργαλείο που θα χρησιμοποιηθεί στα πλαίσια διεξαγωγής της ποιοτικής αυτής έρευνας είναι η συνέντευξη και πιο συγκεκριμένα η ημι-δομημένη. Η επιλογή του μεθοδολογικού αυτού εργαλείου έγινε βάσει των δυνατοτήτων που προσφέρει στον συνεντευξιαστή, αλλά και βάσει του γεγονότος ότι το είδος των ερευνητικών ερωτημάτων αλλά και ο πληθυσμός στον οποίο απευθυνόμαστε υποδεικνύει ως πλέον ενδεικτική και πρόσφορη αυτή τη μέθοδο.

Η ερευνητική συνέντευξη έχει οριστεί ως «συζήτηση δύο ατόμων, που αρχίζει από τον συνεντευκτή, με ειδικό σκοπό την απόκτηση σχετικών με την έρευνα πληροφοριών, και επικεντρώνεται από αυτόν[...] σε περιεχόμενο καθορισμένο από τους στόχους της έρευνας με συστηματική περιγραφή, πρόβλεψη ή ερμηνεία» (Cannell & Kahn, 1968: 527). Περιλαμβάνει τη συλλογή στοιχείων μέσω της άμεσης λεκτικής συναλλαγής μεταξύ ατόμων. Με αυτή την έννοια διαφέρει από το ερωτηματολόγιο, όπου ζητείται από τον ερωτώμενο να καταγράψει με κάποιον τρόπο τις απαντήσεις του σε ερωτήσεις που τίθενται (Cohen, Manion & Morrison, 2007:452).

Η ερευνητική συνέντευξη εξυπηρετεί τρεις σκοπούς: Πρώτον μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως βασικό μέσο συλλογής πληροφοριών που έχουν άμεση σχέση με τους στόχους τη έρευνας. Σύμφωνα με την περιγραφή του Tuckman, «αποκτώντας πρόσβαση σε όσα βρίσκονται στο μυαλό του ατόμου», μπορούμε να μετρήσουμε τι γνωρίζει (γνώσεις ή πληροφορίες), τι του τι του αρέσει και τι όχι (αξίες και προτιμήσεις) και τι πιστεύει (στάσεις και πεποιθήσεις) (Tuckman, 1972). Δεύτερον, η συνέντευξη μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να ελέγξουμε υποθέσεις ή για να διατυπώσουμε νέες, ή ως ένας επεξηγηματικός μηχανισμός για να αναγνωριστούν οι μεταβλητές και οι σχέσεις τους. Τρίτον, η συνέντευξη μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε συνδυασμό με άλλες μεθόδους κατά τη διεξαγωγή μιας έρευνας. Με αυτό το σκεπτικό, ο Kerlinger (1970) υποστηρίζει ότι μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να παρακολουθήσει απροσδόκητα αποτελέσματα, για να επικυρώσει άλλες μεθόδους, ή για να διεισδύσει στα κίνητρα των απαντώντων και στο σκεπτικό που τους οδήγησε να απαντήσουν με συγκεκριμένο τρόπο (Cohen, Manion & Morrison, 2007,451-452). Ωστόσο αυτή η σχέση αλληλεπίδρασης μεταξύ συνεντευκτή και συνεντευξιαζόμενου αποτελεί και τη βασική πηγή

μειονεκτημάτων της συνέντευξης ως μεθόδου συλλογής αντικειμενικών στοιχείων καθώς υπεισέρχεται το στοιχείο της υποκειμενικότητας του συνεντευκτή που δύσκολά μπορεί να εξαλειφτεί τελείως (Cohen, Manion & Morrison, 2007, 453).

Από τα τρία είδη συνεντεύξεων που υπάρχουν (δομημένη, ημι-δομημένη, μη-δομημένη), στη συγκεκριμένη έρευνα χρησιμοποιήθηκε η ημι-δομημένη συνέντευξη. Στον συγκεκριμένο τύπο συνέντευξης ο ερευνητής έχει προκαθορίσει τα ερωτήματα που θα τεθούν στον συνεντευξιαζόμενο πριν ξεκινήσει η διαδικασία της συνέντευξης. Ωστόσο, κατά τη διάρκεια της εν λόγω διαδικασίας παρέχεται στον συνεντευκτή πολύ περισσότερη ευελιξία ως προς τη σειρά των ερωτήσεων, την τροποποίηση του περιεχομένου των ερωτήσεων ανάλογα με τον ερωτώμενο και ως προς την προσθαφαίρεση ερωτήσεων και θεμάτων για συζήτηση (Ιωσηφίδης, 2008). Σύμφωνα με τον Smith (1990), η ημι-δομημένη συνέντευξη χρησιμοποιείται κυρίως για να αποκτήσουμε μία λεπτομερή εικόνα για τις πεποιθήσεις, τις στάσεις και τις απόψεις ενός ατόμου για ένα θέμα, γιατί όπως προαναφέρθηκε, επιτρέπει στον ερευνητή περισσότερη ευελιξία. Ο συνεντευξιαστής προσπαθεί να εμπλουτίσει τη συζήτηση, ενώ το διάγραμμα της ημι-δομημένης συνέντευξης θα πρέπει να καθοδηγεί και όχι να υπαγορεύει την πορεία της (Αβραμίδης, Καλυβά, 2006). Η ποιοτική ημι-δομημένη συνέντευξη είναι ένα ευέλικτο και δυναμικό εργαλείο, το οποίο είναι μη κατευθυντικό, μη αυστηρά δομημένο και τυποποιημένο, με ερωτήσεις που επιδέχονται ανοιχτού τύπου απαντήσεις.

1.1.1 Οι τύποι των ερωτήσεων στις ερευνητικές συνεντεύξεις

Σύμφωνα με την κατηγοριοποίηση των τύπων των ερωτήσεων που υιοθετεί ο Ιωσηφίδης (2008:115), οι ερωτήσεις που τίθενται προς τους ερωτώμενους κατά τη διάρκεια μιας συνέντευξης διακρίνονται σε:

1. *Κλειστές ερωτήσεις.* Στις ερωτήσεις αυτές η απάντηση έχει προληφθεί από τον ερευνητή και συνήθως χρησιμοποιείται στην καταγραφή ατομικών χαρακτηριστικών όπως ηλικία, φύλο, κ.τ.λ.
2. *Ανοικτές ερωτήσεις.* Δίνουν την δυνατότητα στο συνεντευξιαζόμενο να διατυπώσει την άποψη του ελεύθερα.
3. *Μικτές ερωτήσεις.* Η χρήση τους είναι περιορισμένη και είναι συνδυασμός των δύο παραπάνω κατηγοριών.
4. *Περιγραφικές ερωτήσεις.* Στοχεύουν στην άντληση συγκεκριμένων πληροφοριών όπως ηλικία, φύλο, ηλικία κ.τ.λ.
5. *Ερωτήσεις γνώμης.* Στοχεύουν στην διερεύνηση αντιλήψεων και στάσεων των συνεντευξιαζόμενων.

6. *Υποθετικές ερωτήσεις*. Αποσκοπούν στην διερεύνηση απαντήσεων για υποθετικές μελλοντικές καταστάσεις.

7. *Ερωτήσεις γέφυρα*. Αποσκοπούν στην σύνδεση του ενός θέματος με ένα άλλο.

8. *Εισαγωγικές και συμπερασματικές*. Είναι η ερωτήσεις που εισάγουν τον συνεντευξιαζόμενο στο κύριο θέμα και κλείνουν την διαδικασία συνέντευξης.

Μία άλλη κατηγοριοποίηση που συναντάται στο βιβλίο των Cohen, Manion & Morrison (2007: 465) και γίνεται με βασικό κριτήριο το περιεχόμενο της ερώτησης περιλαμβάνει:

- περιγραφικές ερωτήσεις,
- ερωτήσεις που σχετίζονται με την πείρα,
- συμπεριφορικές ερωτήσεις,
- ερωτήσεις γνώσης,
- ερωτήσεις διαμόρφωσης δομημάτων,
- αντιθετικές ερωτήσεις(ζητείται από τους ερωτώμενους να φέρουν κάτι σε αντίθεση με κάτι άλλο),
- ερωτήσεις συναισθημάτων,
- αισθητηριακές ερωτήσεις,
- ερωτήσεις υποβάθρου,
- δημογραφικές ερωτήσεις.

Ο Kvale (Cohen, Manion & Morrison, 2007: 465) προσθέτει στην παραπάνω κατηγοριοποίηση μία ακόμη κατηγορία που ονομάζουμε «ερωτήσεις διαδικασίας», δηλαδή ερωτήσεις που

- παρουσιάζουν ένα θέμα ή μία συνέντευξη,
- παρακολουθούν την εξέλιξη ενός θέματος ή μιας ιδέας,
- διερευνούν για επιπρόσθετες πληροφορίες ή απαντήσεις,
- ζητούν από τους απαντώντες να προσδιορίσουν κάτι χρησιμοποιώντας παραδείγματα,
- ζητούν βοήθεια με άμεσο τρόπο,
- ζητούν βοήθεια με έμμεσο τρόπο,
- ερμηνεύουν τις απαντήσεις των συμμετεχόντων.

Σημειώνουμε ότι στη βιβλιογραφία ενδέχεται να συναντήσουμε και άλλες κατηγοριοποιήσεις. Στην παρούσα εργασία η επιλογή της μορφής της ερώτησης βασίζεται στη συμπερίληψη ενός ή περισσότερων από τους παρακάτω παράγοντες (Cohen, Manion & Morrison, 2007: 462):

- οι στόχοι της συνέντευξης
- το αντικείμενο της μελέτης

- το γεγονός ότι ασχολούμαστε με τη διερεύνηση αντιλήψεων
- το επίπεδο εκπαίδευσης των συμμετεχόντων στη συνέντευξη , αναφορικά με το υπό μελέτη ζήτημα
- το είδος των δεδομένων που αναμένεται να μας παρέχουν οι συγκεκριμένες ερωτήσεις
- ο βαθμός κατά τον οποίο μπορούμε κάθε φορά να διεισδύσουμε στην κατάσταση του συνεντευξιαζόμενου
- το είδος της αλληλεπίδρασης που αναμένεται να αναπτυχθεί ανάμεσα σε συνεντευκτική και συνεντευξιαζόμενο

1.1.2 Η διεξαγωγή της ερευνητικής συνέντευξης

Η έρευνα που χρησιμοποιεί ως μεθοδολογικό εργαλείο συλλογής δεδομένων τη συνέντευξη οργανώνεται σύμφωνα με τον Kvale σε επτά στάδια (Cohen, Manion & Morrison, 2007: 460-483). Τα στάδια αυτά που αποσκοπούν στο σχεδιασμό και την οργάνωση αυτού του είδους έρευνας παρουσιάζονται συνοπτικά παρακάτω και χρησιμοποιήθηκαν με τρόπο ελαστικό και στην παρούσα έρευνα.

1. *Δημιουργία θεματικών ενοτήτων*: Στη φάση αυτή διατυπώνεται από τον ερευνητή ο σκοπός της συνέντευξης ενώ περιγράφεται επακριβώς και το θέμα. Στη συνέχεια, προσδιορίζονται οι επιμέρους στόχοι, τονίζονται οι λόγοι για τους οποίους επιλέχθηκε το συγκεκριμένο θέμα αλλά και η αναγκαιότητα διεξαγωγής της συγκεκριμένης έρευνας.

2. *Σχεδιασμός*: Στο στάδιο αυτό διαμορφώνονται τα ερευνητικά ερωτήματα βάσει των ερευνητικών υποθέσεων και στόχων που έχουν διατυπωθεί στην προηγούμενη φάση, λαμβάνοντας υπόψη όλους εκείνους τους παράγοντες που σημειώθηκαν στην προηγούμενη παράγραφο αναφορικά με την επιλογή των κατάλληλων τύπων ερωτήσεων.

3. *Διεξαγωγή της συνέντευξης*: Στη φάση αυτή ο ερευνητής διεξάγει τις συνεντεύξεις, αφού έχει προηγηθεί μία πιλοτική συνέντευξη η οποία θα αποτελέσει και τον οδηγό για τις επόμενες συνεντεύξεις. Ο συνεντευκτής οφείλει να φροντίσει να δημιουργηθεί κατάλληλη ατμόσφαιρα που θα διευκολύνει την αλληλεπίδραση του με τον συνεντευξιαζόμενο. Τα στοιχεία που θα διασφαλίσουν την εγκυρότητα και αξιοπιστία της συνέντευξης πρέπει να ληφθούν σοβαρά υπόψη από τον συνεντευκτή και η δεοντολογική διάσταση της συνέντευξης πρέπει να βρίσκεται πάντα στο επίκεντρο της ερευνητικής διαδικασίας.

4. *Μεταγραφή*: Το στάδιο αυτό περιλαμβάνει την μετατροπή του προφορικού λόγου σε γραπτό ούτως ώστε να ακολουθήσει η ανάλυση των δεδομένων.

5. *Ανάλυση*: Στη φάση αυτή ο ερευνητής επιλέγει με βάση το αντικείμενο και το σκοπό της έρευνας αλλά λαμβάνοντας υπόψη και το είδος των δεδομένων που προέκυψαν από την διεξαγωγή των συνεντεύξεων , τις πλέον πρόσφορες μεθόδους ανάλυσης των δεδομένων.

6. *Επιβεβαίωση*: Στη φάση αυτή ο ερευνητής εξακριβώνει την εγκυρότητα και την αξιοπιστία της έρευνας που διεξήγαγε ούτως ώστε να προβεί στις απαραίτητες γενικεύσεις.

7. *Αναφορές*: Στην τελευταία αυτή φάση της ερευνητικής διαδικασίας ο ερευνητής συνθέτει ένα ολοκληρωμένο γραπτό κείμενο στο οποίο αποτυπώνονται το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας, τα αποτελέσματα που προέκυψαν από αυτήν καθώς και οι μέθοδοι που αξιοποιήθηκαν για την εξαγωγή αυτών των αποτελεσμάτων. Όπως τονίστηκε και παραπάνω, ο ερευνητής οφείλει να λαμβάνει σοβαρά υπόψη του τους κανόνες δεοντολογίας που πρέπει να διέπουν την όλη ερευνητική του προσπάθεια.

1.2 Η παρατήρηση

Σημαντική παράμετρος των ποιοτικών ερευνών είναι η εστίαση περισσότερο στην ερευνητική διαδικασία και όχι στα παραγόμενα ερευνητικά προϊόντα, με ιδιαίτερη έμφαση σε δραστηριότητες ανακάλυψης. Η παρατήρηση αναφέρεται στις μεθόδους παραγωγής δεδομένων που προϋποθέτουν την ενεργή συμμετοχή, διείσδυση του ερευνητή στο ερευνητικό πλαίσιο αναφοράς (Masson, 2003:133-140). Τα δεδομένα από την παρατήρηση έλκουν τον ερευνητή, καθώς του δίνουν την ευκαιρία να συλλέξει «ζωντανά» δεδομένα από πραγματικές καταστάσεις. Ο ερευνητής έχει την ευκαιρία να δει επιτόπου αυτά που συμβαίνουν και όχι ως δευτερογενή δεδομένα. Αυτό επιτρέπει στους ερευνητές να κατανοήσουν το πλαίσιο των δραστηριοτήτων, να είναι ανοικτοί και να λειτουργούν επαγωγικά, να βλέπουν πράγματα που σε άλλη περίπτωση ασυνείδητα θα τους διέφευγαν, να ανακαλύπτουν στοιχεία για τα οποία οι συμμετέχοντες δεν θα μιλούσαν ελεύθερα σε μια συνέντευξη, να προχωρούν πέρα από δεδομένα που αφορούν τις αντιλήψεις των υποκειμένων (π.χ., απόψεις από συνεντεύξεις) και να έχουν πρόσβαση στην προσωπική γνώση (Cohen, Manion & Morrison, 2007: 513). Η ενεργή συμμετοχή του ερευνητή στο πεδίο έρευνας του επιτρέπει να προχωρήσει στη συγκέντρωση στοιχείων που δεν στηρίζονται στις εκ των υστέρων αναφορές των ερευνώμενων και στην ικανότητα έκφρασης τους με λεκτικό τρόπο. Δίνεται με αυτόν τον τρόπο έμφαση σε δεδομένα που προκύπτουν «με φυσικό τρόπο» ή «μέσα από καταστάσεις, παρά σε δεδομένα τα οποία έχουν σαφώς παραχθεί με τεχνητό τρόπο ή αποτελούν αντικείμενο συνεχών χειρισμών του ερευνητή» (Masson, 2003:133-140).

Παραδοσιακά η παρατήρηση έχει χαρακτηριστεί ως μη παρεμβατική μέθοδος, όπου οι ερευνητές δεν επιδιώκουν να χειραγωγήσουν μια κατάσταση ή τα υποκείμενα, δεν θέτουν ερωτήματα στα υποκείμενα ούτε δημιουργούν εσκεμμένως «νέες προκλήσεις». Η ποιοτική έρευνα οδηγεί τον ερευνητή στη φαινομενολογική πολυπλοκότητα του κόσμου των συμμετεχόντων· εδώ οι καταστάσεις εκθέτονται και οι συνδέσεις, οι αιτίες και οι συσχετίσεις μπορούν να παρατηρηθούν καθώς εκτυλίσσονται. Ο ποιοτικός ερευνητής επιδιώκει να

συλλάβει τη δυναμική φύση των γεγονότων, να αναζητήσει την προθετικότητα, να ανιχνεύσει σημαντικές τάσεις και σχεδιασμούς που διαμορφώνονται με το πέρασμα του χρόνου (Cohen, Manion & Morrison, 2007: 513).

Στην παρούσα εργασία ο ερευνητής προσπαθώντας να διερευνήσει και να καταγράψει πιθανές αλλαγές στις στάσεις, ως προς την εκπαιδευτική χρήση των εργαλείων συμμετοχικού ιστού, στο προφίλ των μαθητών και των εκπαιδευτικών, ακολούθησε την άμεση παρατήρηση για τη συλλογή των δεδομένων. Πιο αναλυτικά, ο ερευνητής παρακολούθησε διδασκαλία μιας Ιστορικής ενότητας με μορφή διδακτικού σεναρίου δύο εκπαιδευτικών μέσα στην τάξη και εφαρμόστηκε η παρατήρηση ως συμμετοχή, κατά την οποία η ταυτότητα του ερευνητή είναι γνωστή στην υπό έρευνα ομάδα, αλλά ο ερευνητής δεν συμμετέχει στις διαδικασίες που την αφορούν ή στις δραστηριότητες της. Συνήθως στις περιπτώσεις αυτές ο ερευνητής εφαρμόζει την μέθοδο της συστηματικής παρατήρησης και καταγραφής συμβάντων, γεγονότων και συμπεριφορών, π.χ. συστηματική παρατήρηση της αλληλεπίδρασης μεταξύ διδασκόντων και διδασκόμενων σε μια σχολική τάξη με επίκεντρο τα ερευνητικά ερωτήματα (Cohen, Manion & Morrison, 2007: 513-528).

Στα πλαίσια της ερευνητικής διαδικασίας ο ερευνητής, έχοντας την πεποίθηση ότι η τριγωνοποίηση των μεθόδων μπορεί να παράγει αξιόπιστες αποδείξεις, παρακολούθησε πεντάωρη διδασκαλία μιας συγκεκριμένης Ιστορικής ενότητας, η οποία διδάχτηκε από δύο καθηγήτριες (Μ.Α. και Π.Ε..) του δείγματος στο Πειραματικό σχολείο του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης (τμήματα Γ1 και Γ2 Γυμνασίου), και είχε τη μορφή υλοποίησης ενός διδακτικού σεναρίου επί της συγκεκριμένης ενότητας. Το εκπαιδευτικό σενάριο εφαρμόστηκε σε πραγματικό περιβάλλον και ο ερευνητής είχε την ευκαιρία να συλλέξει «ζωντανά» δεδομένα από πραγματικές καταστάσεις και να ανακαλύψει δια ζώσης στοιχεία από τις δραστηριότητες εκπαιδευτικών και μαθητών μέσα σε αυτό. Βασικός σκοπός της ερευνητικής παρατήρησης ήταν η συλλογή δεδομένων και η εξαγωγή συμπερασμάτων σχετικά με την αποτελεσματικότητα που έχει η αξιοποίηση των εργαλείων συμμετοχικού ιστού (Web 2.0) στη διδασκαλία της Ιστορίας και σε σχέση πάντα με όσα δήλωσαν οι εκπαιδευτικοί στη συνέντευξη τους. Προσπάθησε να διερευνήσει τη διδασκαλία και να αφήσει τα στοιχεία της να «μιλήσουν από μόνα τους» προκειμένου να εμπλουτίσει την ερμηνεία των δεδομένων από τη διαδικασία αυτή.

Αναλυτικότερα, η διδακτική παρέμβαση σχεδιάστηκε ώστε να συμβάλει στην καλλιέργεια ενός νέου γραμματισμού, του ψηφιακού γραμματισμού, του οποίου η κοινωνική διάδοση είναι ευρύτατη, γεγονός που δεν μπορεί να αγνοηθεί από το σχολείο. Μέσω της προτεινόμενης

συμμετοχής των μαθητών σε πρακτικές που ενσωματώνουν λειτουργικά τα εργαλεία συμμετοχικού ιστού (Web 2.0), μέσω της καλλιέργειας νέων μαθησιακών δεξιοτήτων και με την απαραίτητη θεωρητική υποστήριξη, θα είναι δυνατόν αυτοί να προετοιμαστούν καλύτερα για τον νέο κόσμο που τους περιβάλλει και στον οποίο θα κληθούν ως πολίτες να λειτουργήσουν. Μ' αυτή τη λογική ο νέος γραμματισμός θεωρείται αναπόσπαστη ενότητα του γραμματισμού και κατά προέκταση του κοινωνικού γραμματισμού, που πρέπει να παρέχεται από το σύγχρονο σχολείο (Βακαλούδη, 2014:133).

Κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας εκπαιδευτικοί και μαθητές αξιοποίησαν εργαλεία συμμετοχικού ιστού (Web 2.0) με σκοπό την αλλαγή της παραδοσιακής μορφής της διδασκαλίας με τον δασκαλοκεντρικό και βιβλιοκεντρικό της χαρακτήρα. Σε όλη την πορεία οι μαθητές ζητούσαν τη βοήθεια των διδασκόντων εάν υπήρχε ανάγκη. Επομένως, το μάθημα οργανώθηκε έτσι, ώστε ο συμμετοχικός ιστός να αποτελέσει οργανικό μέρος της διδασκαλίας και όχι μια περιστασιακή χρήση ψηφιακών εργαλείων δευτερεύουσας ή τριτεύουσας σημασίας - όπως πολλές φορές συμβαίνει στο παραδοσιακό μοντέλο διδασκαλίας. Κατά τη διδασκαλία κατέστη αναγκαίο να αναλάβουν οι εκπαιδευτικοί πρωτοβουλίες και ρόλους διαφορετικούς από την καθημερινή πρακτική. Χρειάστηκε να αναλάβουν τεχνικές πρωτοβουλίες για να επιλύσουν τεχνικά προβλήματα, να βγουν από το προσκήνιο, να αναδείξουν και να στηρίξουν τις ιδέες, δεξιότητες και στάσεις των μαθητών.

Όλες οι ώρες διδασκαλίας πραγματοποιήθηκαν στο εργαστήριο της πληροφορικής με τους μαθητές χωρισμένους σε ομάδες και με ένα ηλεκτρονικό υπολογιστή στη διάθεση κάθε ομάδας. Η διδασκαλία είχε την εξής δόμηση: Το μάθημα ξεκίνησε με συζήτηση μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών και αφορούσε το περιεχόμενο και τους στόχους της συγκεκριμένης ιστορικής ενότητας. Αρχικά υπήρξε η συνεργασία εκπαιδευτικών και μαθητών και κατόπιν οι μαθητές σε συνεργασία σε ομάδες με φύλλα εργασίας.

Οι μαθητές ασχολούνταν με τη διερεύνηση ενός θέματος-επεξεργάζονταν τα στοιχεία που εντόπιζαν σε διδακτικό υλικό, υλοποιούσαν συνεργατικές δραστηριότητες με εργαλεία συμμετοχικού ιστού που τους υποδείκνυαν οι εκπαιδευτικοί, συζητούσαν και κατέγραφαν τα ευρήματα. Κατόπιν οι ομάδες παρουσίαζαν τις εργασίες τους στην ολομέλεια, με σχολιασμούς και συζήτηση.

Το αντικείμενο της διδασκαλίας που παρακολούθησα ως παρατηρητής ήταν «*Ο ΜΙΚΡΑΣΙΑΤΙΚΟΣ ΠΟΛΕΜΟΣ 1919-1922*», από το βιβλίο της Γ' Γυμνασίου (*Ενότητα 38 σσ. 105-107*).

1.2.1 Το Σενάριο ως εκπαιδευτική επιλογή διδασκαλίας

Η σύγχρονη εκπαιδευτική πρακτική, σχεδόν σε όλα τα διδακτικά αντικείμενα, καλείται να κινηθεί σε ένα πολυδιάστατο πλαίσιο απαιτήσεων που συνδιαμορφώνεται από στόχους γνωστικούς, παιδαγωγικούς και στόχους που αφορούν τις ΤΠΕ. Βασικοί άξονες αυτού του πλαισίου είναι η διαθεματική σύνδεση ποικίλων διδακτικών-γνωστικών αντικειμένων και η εκμετάλλευση των πολυγραμματισμών, με απώτερο σκοπό μια πολύπλευρη και κατά το δυνατόν πληρέστερη προσέγγιση των υπό διαπραγμάτευση θεμάτων.

Σε μία τέτοια προοπτική πρωταρχικό ρόλο μπορεί να παίζει η αξιοποίηση του σεναρίου διδασκαλίας, εφόσον λειτουργεί ως στρατηγική, βάσει της οποίας είναι δυνατό να εφαρμοστεί στην τάξη ένα σύνολο προσχεδιασμένων δραστηριοτήτων, με καθορισμένους όχι μόνο τους δυνατούς ρόλους των συμμετεχόντων (μαθητών και εκπαιδευτικών), αλλά και τη δομή της συνεργασίας μεταξύ τους. Η εκδοχή του σεναρίου ως εκπαιδευτικής επιλογής φαίνεται ιδιαίτερα χρήσιμη και αξιοποιήσιμη σε μία ομάδα μαθημάτων, μεταξύ αυτών και του μαθήματος της Ιστορίας. Η διδασκαλία του μαθήματος της ιστορίας με την εφαρμογή σεναρίου δίνει τη δυνατότητα να διερευνηθούν οι ορίζοντες του μαθήματος, να αναπτυχθούν ικανότητες διερεύνησης ενός ιστορικού θέματος με ψηφιακά εργαλεία, να καλλιεργηθούν ικανότητες ανάγνωσης, μελέτης και αξιοποίησης διαφορετικών ιστορικών πηγών εκτός κειμένου και αναπαράστασης της ιστορικής πληροφορίας με διαφορετικούς τρόπους και να αναπτυχθεί ένας ιστορικός διάλογος για ιστορικά θέματα, που να βασίζεται σε τεκμηριωμένα με ιστορικά στοιχεία επιχειρήματα. Από την παραδοσιακή άποψη μιας και μοναδικής “ιστορικής αλήθειας” την οποία καλείται να απομνημονεύσει ο μαθητής περνούμε σε μια μοντέρνα προσέγγιση της ιστορίας, που προκρίνει την κριτική μελέτη των πηγών και την αποδοχή εναλλακτικών επιστημονικών απόψεων. Το παρελθόν υπάρχει μέσα από μια συνεχή διάδραση με το παρόν και οι μαθητές ενθαρρύνονται να αρθρώσουν τον δικό τους ιστορικό λόγο, συνδέοντας το ιστορικό παρελθόν με την καθημερινή τους εμπειρία.

1.2.2 Μεθοδολογία

Όπως ήδη αναφέρθηκε, ένα σενάριο λειτουργεί ως στρατηγική δραστηριοτήτων εφαρμόσιμων στο πλαίσιο της τάξης. Κατά τη διαμόρφωση ενός σεναρίου είναι δυνατό να λαμβάνεται υπόψη ένα σύνολο παραμέτρων, όπως η πολυπλοκότητα της παιδαγωγικής, γνωστικής και διδακτικής προσέγγισης, οι αρχές της συνεργατικής διδασκαλίας και μάθησης, η ανταπόκριση του σεναρίου στην καθημερινή σχολική πρακτική, η εμπλοκή διαφορετικών γνωστικών περιοχών, καθώς και η μεταξύ τους συνέργεια, η ανάγκη συνεργασίας διαφορετικών τεχνικών και φυσικών προσώπων.

Στη σύγχρονη προσέγγιση της διδακτικής της ιστορίας, δίνεται μεγάλη έμφαση στην ανάπτυξη κριτικής σκέψης. Προκρίνεται δηλαδή ένα σύνολο γενικών και ειδικών ικανοτήτων, όπως η σαφήνεια, η ακρίβεια, η αναζήτηση πληροφοριών και η επεξεργασία τους, ώστε να διαμορφωθούν σε τεκμήρια, η διακρίβωση αιτιακών σχέσεων, η εξέταση των θεμάτων από πολλές οπτικές, η επιχειρηματολογία, η διαμόρφωση τεκμηριωμένων ερευνητικών υποθέσεων και ερωτημάτων, η αξιολόγηση γεγονότων, οπτικών και ερμηνειών και η εφαρμογή κριτηρίων στην προσέγγιση της πραγματικότητας και η άσκηση στις δεξιότητες που απορρέουν από αυτά (γνωστικές και κοινωνιοπολιτισμικές θεωρίες μάθησης).

Στη διδακτική πρόταση που ακολουθεί οι μαθητές επιχείρησαν να προσεγγίσουν τη συγκεκριμένη ιστορική περίοδο, μέσα από μια διερευνητική μαθησιακή διαδικασία στο υλικό των πηγών. Πρόκειται για ένα σημαντικό κεφάλαιο της Σύγχρονης Ιστορίας, το Μικρασιατικό πόλεμο που είχε σαν αποτέλεσμα του τη Μικρασιατική καταστροφή, που θεωρείται μετά την Άλωση της Κωνσταντινούπολης από τους Τούρκους η μεγαλύτερη ίσως τραγωδία της Ιστορίας του Νεότερου Ελληνισμού.

Οι μαθητές γνώρισαν τα κύρια γεγονότα του μικρασιατικού πολέμου, αναζήτησαν ιστορικό υλικό σε ηλεκτρονικές πηγές, διαχειρίστηκαν και επεξεργάστηκαν κριτικά τα ιστορικά δεδομένα και τα αξιοποίησαν για τη βαθύτερη κατανόηση των παραγόντων που επηρέασαν την έκβαση του μικρασιατικού πολέμου.

Βασικοί άξονες της διδασκαλίας, που υλοποιήθηκαν μέσα από τη χρήση γενικών εργαλείων των Τ.Π.Ε., εργαλείων συμμετοχικού ιστού και του διαδικτύου, είναι: η χρήση πολλαπλών αναπαραστατικών μορφών, η αισθητοποίηση των ιστορικών γεγονότων, η αναζήτηση και αξιοποίηση γνωστικού τύπου πληροφοριών καθώς και η κατανόηση και η αξιολόγηση της πληροφορίας των πηγών μέσα από την παραγωγή καθοδηγημένου και αυθόρμητου λόγου.

Παιδαγωγικά, έμφαση δόθηκε στην εργασία σε ομάδες, στην οποία κάθε μαθητής είχε το ρόλο του και συν ενεργητικά στη διερεύνηση και αξιολόγηση της πληροφορίας των πηγών και στην εκπόνηση των τελικών συμπερασμάτων της ομάδας στα πλαίσια της βιωματικής-διερευνητικής μάθησης.

Ας σημειωθεί εδώ ότι τόσο οι στόχοι που τέθηκαν, όσο και τα μέσα και η μέθοδος διδασκαλίας είναι εναρμονισμένα με το Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών για την Ιστορία, το οποίο προβλέπει, ανάμεσα στα άλλα, την άσκηση των μαθητών στην ανάλυση ιστορικών δεδομένων και στην αξιοποίησή τους για τη βαθύτερη κατανόηση του παρελθόντος καθώς και την κατανόηση ότι η ιστοριογραφία είναι «ανακατασκευή» του παρελθόντος, ότι βασίζεται σε πηγές και ότι συνιστά επιλεκτική διαδικασία. Όσον αφορά τη μέθοδο επεξεργασίας των πηγών το Ε.Π.Π.Σ. την περιγράφει ως εξής: εξέταση των πηγών, κριτική εξέταση των στοιχείων που

θεωρούνται κρίσιμα για την ερευνητική διαδικασία, εξαγωγή συμπερασμάτων, ανταλλαγή απόψεων.

1.2.3 Καθορισμός στόχων εκπαιδευτικού σεναρίου



Σχεδιασμός μαθησιακών αποτελεσμάτων σύμφωνα με την ταξινόμια του BLOOM

Σύμφωνα με τα ΔΕΠΠΣ γενικός σκοπός διδασκαλίας της Ιστορίας είναι η ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης με την κατανόηση των ιστορικών γεγονότων μέσα από την εξέταση αιτίων και αποτελεσμάτων και η ανάπτυξη ιστορικής συνείδησης με την κατανόηση της συμπεριφοράς των ανθρώπων σε συγκεκριμένες καταστάσεις, με αποτέλεσμα την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων και κατά συνέπεια τη διαμόρφωση αξιών και στάσεων που οδηγούν στην εκδήλωση υπεύθυνης συμπεριφοράς στο παρόν και το μέλλον.

Το σκεπτικό της διδακτικής παρέμβασης παράλληλα ήταν να βοηθήσει τους μαθητές να περιηγηθούν στο χώρο και στο χρόνο της περιόδου 1919-1922 και να κατανοήσουν τη σημασία της περιόδου αυτής για την οικονομική, πολιτική, εθνολογική και γεωγραφική εξέλιξη του Ελληνικού κράτους, με τη χρήση μαρτυριών, πληροφοριών, χαρτών και υπερκειμένων.

Οι ειδικότεροι στόχοι του συγκεκριμένου σεναρίου ήταν οι μαθητές:

1. Να γνωρίσουν τις εσωτερικές πολιτικές εξελίξεις στο ελληνικό κράτος και τις διπλωματικές διεργασίες που έλαβαν χώρα κατά την περίοδο 1920-22 και την επίδραση που ενδεχομένως είχαν πάνω στη μικρασιατική υπόθεση (Μάθηση)
2. Να εμβαθύνουν στο ιστορικό γεγονός της Μικρασιατικής Καταστροφής. (γνώσεις για τον κόσμο) και να προβληματιστούν πάνω στα αίτια που οδήγησαν σε αυτό και στις συνέπειες που ακολούθησαν. Και ακόμη τις τραγικές επιπτώσεις του πολέμου και την αναγκαιότητα και διαχρονικότητα του αγαθού της Ειρήνης (Κατανόηση)
3. Να μάθουν να χρησιμοποιούν τις ΤΠΕ και τους υπάρχοντες ψηφιακούς πόρους ώστε να παράγουν δικό τους έργο, την παραγωγή συγκεκριμένου κειμενικού είδους στην προκείμενη περίπτωση, αξιοποιώντας τις νέες δυνατότητες που παρέχουν οι ΤΠΕ (νέος γραμματισμός –Εφαρμογή)
4. Να συζητήσουν με τις εκπαιδευτικούς τους και τους συμμαθητές τους για τα γεγονότα του Μικρασιατικού πολέμου και να έχουν την ικανότητα να αναδεικνύουν τη σχέση που έχουν αυτά μεταξύ τους (Ανάλυση)
5. Να διατυπώσουν υποθέσεις και να διερευνήσουν την ισχύ τους μέσω δραστηριοτήτων διερευνητικής μάθησης και επεξεργασίας της πληροφορίας (ιστορικός και κριτικός γραμματισμός - Σύνθεση)
6. Να συνδέσουν τη διεθνή πολιτική συγκυρία με τη διπλωματική και στρατιωτική αποδυνάμωση της Ελλάδας (Σύνθεση)
7. Να αξιοποιήσουν το ιστορικό υλικό (αρχειακό-πολυμεσικό) και να εξαγάγουν τα συμπεράσματά τους για το Μικρασιατικό πόλεμο (ιστορικός και κριτικός γραμματισμός – Αξιολόγηση)
8. Να αντιληφθούν τις διαφορετικές σκοπιές (θέσεις) μέσα από τις οποίες μπορεί κάποιος να δει και να ‘αξιολογήσει’ το ιστορικό γεγονός της Μικρασιατικής Καταστροφής, και μάλιστα με ποιον τρόπο οι σκοπιές αυτές μεταπλάθονται στα διαφορετικά είδη ιστορικού υλικού (κριτικός γραμματισμός– Αξιολόγηση)
9. Να ενεργοποιήσουν, μέσα από εμπειρίες και βιώματα, την ιστορική τους συνείδηση και να δομήσουν την πολιτιστική τους ταυτότητα, συνειδητοποιώντας τις δυνατότητες αλλά και τις αδυναμίες του έθνους μας (Αξιολόγηση)

1.2.4 Καινοτομία και πρόσθετη παιδαγωγική αξία

Η καινοτομία έγκειται στην αλλαγή του τρόπου διδασκαλίας της ενότητας του Μικρασιατικού πολέμου. Παιδαγωγικά, επιχειρήθηκε να εφαρμοστεί η διερευνητική και η ομαδοσυνεργατική μάθηση. Παράλληλα η εμπλοκή των ψηφιακών μέσων στη διδασκαλία δημιούργησε νέα

δεδομένα στον τρόπο με τον οποίο προσλαμβάνουμε και μελετούμε την Ιστορία. Η οπτικοποίηση της ιστορίας και η δυνατότητα πρόσβασης και διαχείρισης του ιστορικού υλικού ανέτρεψαν την παραδοσιακή αφηγηματική μορφή της ιστορίας και επέβαλαν νέες αναγνώσεις. Ας σημειωθεί ότι η χρήση των εργαλείων συμμετοχικού ιστού δεν επιλέχτηκε ως αυτοσκοπός, αλλά στα πλαίσια δημιουργίας ενός εναλλακτικού παιδαγωγικού περιβάλλοντος με στόχο την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης. Από την πλευρά της παιδαγωγικής αξίας οι ΤΠΕ μπόρεσαν να συμβάλλουν στη δημιουργία περιβάλλοντος κοινωνικής αλληλεπίδρασης και μαθητικών κοινοτήτων. Δημιούργησαν ευκαιρίες για διάλογο και οικοδόμηση της γνώσης με τον σχεδιασμό δραστηριοτήτων σε αυθεντικά περιβάλλοντα που απαιτούν διερεύνηση και ενεργητική συμμετοχή του μαθητή.

1.2.5 Ο ρόλος εκπαιδευτικού-Μαθητών

Οι μαθητές χωρίστηκαν σε ομάδες. Ο χωρισμός έγινε από το διδάσκοντα, λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαίτερες ικανότητες του κάθε παιδιού: π.χ. ικανότητα παραγωγής λόγου και σκέψης, τεχνολογικές δεξιότητες κ.α. Είναι αναγκαίο σε κάθε ομάδα να υπάρχει ένας τουλάχιστον μαθητής με επαρκείς δεξιότητες στη χρήση ψηφιακών μέσων. Δεύτερο κριτήριο αποτελεί η ανομοιογένεια της ομάδας ως προς τις μαθησιακές ικανότητες των μαθητών και τα ενδιαφέροντα – κλίσεις του κάθε μαθητή.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού ήταν κυρίως καθοδηγητικός και συμβουλευτικός. Παρενέβη ως διαμεσολαβητής κατευθύνοντας τους μαθητές (αρχή κατευθυνόμενης αυτενέργειας) ή θέτοντας ερωτήματα για επίλυση αποριών. Παρακινούσε τους μαθητές να αυτενεργήσουν αναλαμβάνοντας πρωτοβουλίες, τους ενθάρρυνε να πειραματιστούν κατανοώντας πως η έρευνα είναι βασικό εργαλείο για το τελικό τους αποτέλεσμα, τους καθοδηγούσε διακριτικά και όχι παρεμβατικά και δημιούργησε τις κατάλληλες μαθησιακές συνθήκες, ώστε να αναπτύξουν την αυτονομία τους και να παράγουν οι ίδιοι νέα γνώση. Διευκόλυνε την προσπάθεια των μαθητών να ανακαλύψουν και να επεξεργαστούν αυτήν τη νέα γνώση (ανακαλυπτική και διερευνητική μάθηση) και στη συνέχεια τους βοήθησε να την ανασυνθέσουν συνεργατικά οικοδομώντας την στις προϋπάρχουσες γνώσεις τους (εποικοδομητική μάθηση). Ο ίδιος έκανε χρήση εργαλείων συμμετοχικού ιστού, αλλά και πρότεινε αξιοποίηση τους από τους μαθητές.

2. Περιγραφή έρευνας

Η παρούσα έρευνα είναι ποιοτική και εστιάζει στην διερεύνηση των απόψεων φιλόλογων εκπαιδευτικών αναφορικά με τη διδακτική αξιοποίηση εργαλείων συμμετοχικού Ιστού (Web

2.0) στο μάθημα της Ιστορίας. Διεξήχθη στη Θεσσαλονίκη κατά τους μήνες Μάρτιο και Μάιο του 2017. Αφορούσε στην αντίληψη των επιδράσεων που έχει η εισαγωγή και χρήση των διαδικτυακών εργαλείων Web 2.0 στη διδακτική της Ιστορίας σε σχέση με την επαγγελματική εξέλιξη του εκπαιδευτικού, του πώς αντιλαμβάνονται το ρόλο τους οι εκπαιδευτικοί στη διδασκαλία του μαθήματος και τέλος των αποτελεσμάτων που αναδεικνύονται από την αξιοποίηση των εργαλείων Web 2.0 στα πλαίσια της δόμησης της ιστορικής γνώσης στη σχολική τάξη.

Αρχικά πραγματοποιήθηκαν 2 πιλοτικές συνεντεύξεις εκπαιδευτικών ούτως ώστε να γίνουν τυχόν διαφοροποιήσεις στο σχεδιασμό της. Μετά την εφαρμογή των πιλοτικών συνεντεύξεων αφαιρέθηκε από ένα ερώτημα δημογραφικού περιεχομένου που αφορούσε την ηλικία του ερωτηθέντος προσώπου και από την άλλη έγινε αποδεκτή η εισήγηση για λεπτομερή καταγραφή της συνέντευξης στη περίπτωση που το άτομο δεν επιθυμεί να μαγνητοφωνηθεί. Οι συνεντεύξεις αυτές έλαβαν χώρα στις σχολικές μονάδες όπου εργάζονται οι εκπαιδευτικοί. Η κάθε συνέντευξη διήρκεσε κατά προσέγγιση 35 λεπτά και ηχογραφήθηκε.

Μεθοδολογικά η έρευνα βασίστηκε στην ποιοτική ανάλυση του περιεχομένου των συνεντεύξεων με την τεχνική της κατηγοριοποίησης και με εργαλείο συγκέντρωσης των ποιοτικών δεδομένων τις 8 ημι-δομημένες συνεντεύξεις Φιλολόγων ηλικίας 40-50 χρόνων. Η επιλογή της ημι-δομημένης συνέντευξης ως ερευνητικό εργαλείο έγινε λόγω των πλεονεκτημάτων της, όπως η φυσικότητα και το στοιχείο της άμεσης σχέσης προφορικής επικοινωνίας, που αυτή επιτρέπει να δημιουργηθεί, ανάμεσα σε συνεντευκτή και ερωτώμενο, καθώς και της δυνατότητας που προσφέρει, ώστε να συλλεγούν πλούσιες και μη προβλεπόμενες πληροφορίες σχετικά με το υπό μελέτη θέμα σε ένα κλίμα μεγαλύτερης ευελιξίας και ελευθερίας. Όπως ο Kerlinger (1970) σημειώνει, αν και οι ερευνητικοί σκοποί διαμορφώνουν τις ερωτήσεις που θα διατυπωθούν, το περιεχόμενο, η σειρά και η διατύπωσή τους βρίσκονται εξ ολοκλήρου στα χέρια του συνεντευκτή.

Στη συνέχεια επιχειρήθηκε ο συνδυασμός συνέντευξης και παρατήρησης που αποτελεί μια από τις γνωστότερες μορφές τριγωνισμού, γιατί η παρατήρηση προσφέρει τη δυνατότητα για έλεγχο των συνεντεύξεων και, από την άλλη, η συνέντευξη επιτρέπει στον ερευνητή να προχωρήσει πέρα από την εξωτερική συμπεριφορά και να εξερευνήσει εσωτερικές πτυχές των υποκειμένων που έχει παρατηρήσει (Patton, 2002).

2.1 Τα ερευνητικά ερωτήματα

Για τις ανάγκες της παρούσας ερευνητικής εργασίας διαμορφώθηκαν ερευνητικά ερωτήματα με βάση τα οποία συγκροτήθηκε το ερωτηματολόγιο στη συνέχεια. Τα ερευνητικά ερωτήματα που θα μας απασχολήσουν είναι τα εξής:

- Ποιες επιδράσεις έχει η εισαγωγή και χρήση των διαδικτυακών εργαλείων συμμετοχικού ιστού (Web 2.0) στη διδακτική της Ιστορίας σε σχέση με την επαγγελματική εξέλιξη του εκπαιδευτικού μέσα σε ένα νέο σχολείο του 21ου αιώνα (ενδεικτικοί άξονες: νέα πεδία κατασκευής γνώσης, δημιουργικότητα μέσω της νέας τεχνολογίας, προώθηση καινοτομίας, ανάπτυξη συνεργασίας, αναστοχασμός).
- Πως αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί τον ρόλο τους, με την εισαγωγή των εργαλείων συμμετοχικού ιστού (Web 2.0), στη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας.
- Ποια αποτελέσματα αναδεικνύονται από την αξιοποίηση των εργαλείων συμμετοχικού ιστού (Web 2.0) στα πλαίσια δόμησης της ιστορικής γνώσης στη σχολική τάξη.

2.2 Το δείγμα

Το δείγμα αποτέλεσαν οκτώ (8) εκπαιδευτικοί 1 άνδρας και 7 γυναίκες φιλόλογοι που υπηρετούν σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Ν. Θεσσαλονίκης ηλικίας 40-50 χρόνων. Ο Merkens (2004) (στο Ιωσηφίδης, 2008:65) αναφέρει πως στην κοινωνική ποιοτική έρευνα δεν υπάρχουν σταθεροί κανόνες που να ορίζουν το μέγεθος του δείγματος και πως αυτό εξαρτάται συνήθως από τη φύση της ερευνητικής διαδικασίας αλλά και από το είδος των ερευνητικών ερωτημάτων. Επίσης, ο ίδιος αναφέρει ότι όταν οι συμμετοχή των υποκειμένων στην ερευνητική διαδικασία δεν έχει να αναδείξει κάτι καινούργιο και έχουμε επαναληψιμότητα των ποιοτικών δεδομένων τότε το δείγμα μπορεί να θεωρηθεί επαρκές.

Κατά την ακολουθούμενη δειγματοληπτική διαδικασία στην παρούσα έρευνα επιλέχθηκαν εκπαιδευτικοί που έχουν επιμορφωθεί στο πλαίσιο της αξιοποίησης και εφαρμογής των Ψηφιακών Τεχνολογιών στη Διδακτική Πράξη (Επιμόρφωση Β' Επιπέδου Τ.Π.Ε.). Όσον αφορά τον τύπο της δειγματοληψίας, πρόκειται για τη «βολική» δειγματοληψία καθώς ο ερευνητής επέλεξε το δείγμα στο οποίο είχε εύκολα πρόσβαση. Ωστόσο, η δειγματοληψία του συγκεκριμένου δείγματος εμπεριέχει και στοιχεία σκόπιμης «ποιοτικής» δειγματοληψίας. Σε αυτό το είδος δειγματοληψίας «οι ερευνητές επιλέγουν εκ προθέσεως άτομα και τοποθεσίες για να μάθουν ή να κατανοήσουν το κεντρικό φαινόμενο». Το κριτήριο, με το οποίο τα άτομα αυτά επιλέγονται, είναι συνήθως ο «πλούτος πληροφοριών» που είναι ικανά να μας εξασφαλίσουν (Creswell, 2011: 244).

Η στρατηγική δειγματοληψίας που επιλέχθηκε, ήταν η ομοιογενής δειγματοληψία, σύμφωνα με την οποία τα άτομα και οι χώροι επιλέγονται επειδή διαθέτουν ένα παρόμοιο γνώρισμα ή χαρακτηριστικό. Το δείγμα επιλέχθηκε σκόπιμα, καθώς αποτελούνταν από μια υποομάδα που έχει συγκεκριμένα χαρακτηριστικά (Creswell, 2011: 246), στην προκειμένη περίπτωση, όπως σημειώνεται και παραπάνω, έχουν επιμορφωθεί και πιστοποιηθεί πλαίσιο της αξιοποίησης και

εφαρμογής των Ψηφιακών Τεχνολογιών στη Διδακτική Πράξη (Επιμόρφωση Β΄ Επιπέδου Τ.Π.Ε.).

2.3 Σύνταξη του οδηγού συνέντευξης

Ο οδηγός συνέντευξης που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα στα πλαίσια διεξαγωγής των συνεντεύξεων δεν συναντάται ούτε ολόκληρο ούτε τμηματικά σε κάποια προγενέστερη έρευνα. Λόγω μη εντοπισμού ερευνών με παρόμοιο περιεχόμενο δεν ήταν δυνατόν να χρησιμοποιηθούν κοινά ερωτήματα ούτως ώστε να μπορεί να πραγματοποιηθεί σύγκριση των αποτελεσμάτων που προέκυψαν από τη διεξαγωγή της έρευνας. Ο ερευνητής προέβη στη σύνταξη ερωτηματολογίου προσαρμοσμένο στις ανάγκες της παρούσας έρευνας και στο κοινό στο οποίο απευθύνεται.

Με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα που διαμορφώθηκαν για την ερευνητική αυτή προσπάθεια προέκυψαν τρεις (3) βασικοί θεματικοί άξονες- ενότητες. Στις θεματικές αυτές ενότητες, οι οποίες σχετίζονται με την ανίχνευση των επιδράσεων που έχει η εισαγωγή και χρήση των διαδικτυακών εργαλείων Web 2.0 στη διδακτική της Ιστορίας σε σχέση με την επαγγελματική εξέλιξη του εκπαιδευτικού, με το πώς αντιλαμβάνονται το ρόλο τους οι εκπαιδευτικοί στη διδασκαλία του μαθήματος με τη χρήση των Web 2.0 στη διδασκαλία και τέλος με τα αποτελέσματα που αναδεικνύονται από την αξιοποίηση των εργαλείων Web 2.0 στα πλαίσια της δόμησης της ιστορικής γνώσης στη σχολική τάξη, αντιστοιχίσθηκαν κατάλληλες ερωτήσεις οι οποίες στόχο έχουν να απαντήσουν στα αντίστοιχα ερευνητικά ερωτήματα.

Οι ερωτήσεις της παρούσας έρευνας απευθύνθηκαν με διαφορετική σειρά σε κάθε εκπαιδευτικό ανάλογα με τη ροή της συζήτησης. Είναι κατανεμημένες ανά θεματική ενότητα ως εξής:

1^η Θεματική ενότητα: Επιδράσεις που έχει η εισαγωγή και χρήση των διαδικτυακών εργαλείων Web 2.0 στη διδακτική της Ιστορίας σε σχέση με την επαγγελματική εξέλιξη του εκπαιδευτικού

- 1. Η εισαγωγή και χρήση των εργαλείων συμμετοχικού ιστού (Web 2.0) στη διδακτική της Ιστορίας θεωρείτε ότι ενισχύει την επαγγελματική σας θέση ως εκπαιδευτικού (νέα πεδία κατασκευής γνώσης, δημιουργικότητα μέσω της νέας τεχνολογίας, προώθηση της καινοτομίας, ανάπτυξη συνεργασίας, αναστοχασμός);*
- 2. Πιστεύετε ότι ενσωμάτωση των εργαλείων συμμετοχικού ιστού (Web 2.0) στη διδασκαλία της Ιστορίας συμβάλλει στην ανάπτυξη συνεργατικού πνεύματος και συλλογικής δράσης μεταξύ των εκπαιδευτικών;*
- 3. Ποια εργαλεία συμμετοχικού ιστού (Web 2.0) αξιοποιείτε συνήθως στη διδασκαλία της Ιστορίας;*

2^η Θεματική ενότητα: Η αντίληψη των εκπαιδευτικών για το ρόλο που αναλαμβάνουν, με την εισαγωγή των εργαλείων συμμετοχικού ιστού (Web 2.0), στη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας.

- 1. Η χρήση εργαλείων συμμετοχικού ιστού (Web 2.0) πιστεύετε ότι ενισχύει ή αποδυναμώνει το ρόλο σας και το έργο σας ως εκπαιδευτικού;*
- 2. Ποια στάση έχετε υιοθετήσει απέναντι στις εφαρμογές του Web 2.0 στη διδακτική της Ιστορίας; Σε ποιο βαθμό η στάση σας αυτή επηρεάζει τη διδακτική σας τακτική;*
- 3. Ποια συναισθήματα σας δημιουργεί η ενσωμάτωση εργαλείων συμμετοχικού ιστού (Web 2.0) στη διδασκαλία του μαθήματος της ιστορίας;*

3^η Θεματική ενότητα: Αποτελέσματα που αναδεικνύονται από την εφαρμογή των εργαλείων συμμετοχικού ιστού (Web 2.0) στα πλαίσια δόμησης της ιστορικής γνώσης στη σχολική τάξη.

- 1. Η ενσωμάτωση και η διδακτική εφαρμογή εργαλείων συμμετοχικού ιστού (Web 2.0) θεωρείτε ότι οδηγεί στη σταδιακή πρόοδο της ιστορικής σκέψης των μαθητών προάγοντας την ανάπτυξη δεξιοτήτων ενεργού ανακάλυψης της γνώσης;*
- 2. Τα εργαλεία συμμετοχικού ιστού (Web 2.0) θεωρείτε ότι συμβάλλουν στη δημιουργία συνεργατικής μάθησης και μαθητικών κοινοτήτων;*
- 3. Πιστεύετε ότι οι σημερινοί μαθητές έχουν ικανό βαθμό τεχνογνωσίας που θα τους βοηθήσει να εμπλακούν σε πρακτικές ψηφιακού γραμματισμού στο πλαίσιο της ενσωμάτωσης των εργαλείων Web 2.0 στη διδασκαλία της Ιστορίας;*
- 4. Έχετε κάποιους προβληματισμούς σε σχέση με την αποτελεσματικότητά των εργαλείων συμμετοχικού ιστού στη διδακτική της Ιστορίας;*

Για τη διαμόρφωση των παραπάνω ερωτήσεων λήφθηκαν υπόψη οι τρεις θεματικές ενότητες και τα αντίστοιχα ερευνητικά ερωτήματα που απασχολούν την παρούσα εργασία, το κοινό στο οποίο θα απευθυνθούν, η ευελιξία που προσφέρουν στον ερευνητή κατά τη διεξαγωγή της συνέντευξης και βέβαια ο στόχος της παρούσας εργασίας που είναι η βαθύτερη διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη διδακτική αξιοποίηση των εργαλείων συμμετοχικού ιστού (Web 2.0) στη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας.

2.4 Ανάλυση δεδομένων

Τα δεδομένα που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις αναλύθηκαν με την εφαρμογή του παραδείγματος της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου (Mayring 1993, Μπονίδης, 2004). Ως μέθοδος, η ποιοτική ανάλυση δεν εστιάζεται στη συχνότητα εμφάνισης κάποιων χαρακτηριστικών ενός είδους λόγου (ή επικοινωνίας), αλλά αντίθετα, στο άδηλο περιεχόμενο του υπό έρευνα υλικού, υποστηρίζοντας ότι ακόμη και οι αποσιωπήσεις (τα άρρητα δηλαδή

σημεία) ενός κειμένου (π.χ. μια εικόνα) καθορίζουν τη σημασία του. Με αυτό δεδομένο, η ποιοτική μέθοδος μελετά όχι μόνο το δηλούμενο ενός υλικού, αλλά και το άδηλο περιεχόμενο του θεωρώντας ότι η κατάδειξη του προσανατολισμού του οδηγεί στη διατύπωση αξιοποιήσιμων προτάσεων σχετικά με αυτό, χωρίς απόλυτη ποσοτικοποίηση.

Το υλικό, με την τεχνική της παράφρασης, μειώθηκε και προέκυψε μια ευσύνοπτη εικόνα του. Μέσω της αφαιρετικής αυτής διαδικασίας, που αποτελείται από τέσσερα στάδια (παράφραση, γενίκευση, πρώτη επαγωγή και δεύτερη επαγωγή), προέκυψαν οι επαγωγικές κατηγορίες, δηλαδή οι κατηγορίες που προέρχονται από το ίδιο το υπό έρευνα υλικό.

Ειδικότερα, επιχείρησα την περιγραφή των σχετικών με τη θεματική της έρευνας δεδομένων με τις εξής τεχνικές: Βάσει του επαγωγικού συστήματος κατηγοριών και χρησιμοποιώντας τη δόμηση περιεχομένου, περιέγραψα το υλικό, παραφρασμένο, κατά υποκατηγορία και κατά βασική κατηγορία. Επιπρόσθετα, χρησιμοποιώντας την τεχνική της πρότυπης δόμησης, τεκμηρίωσα τις παραφράσεις μου εντοπίζοντας στο υλικό και παραθέτοντας τις χαρακτηριστικότερες αναφορές, τα πρότυπα, δηλαδή τις αναφορές που παρουσιάζονταν με μεγάλη συχνότητα και έφεραν ενδιαφέροντα μηνύματα (Mayring 1993: 84, Μπονίδης 2004: 132-134, Cohen, Manion, Morrison 2007: 476).

Κατόπιν, το υλικό της έρευνας ερμήνευσα με την τεχνική της εξήγησης (Mayring 1993: 70-93, Μπονίδης 2004: 121-128), ως προς το εγγύς πλαίσιο, το οποίο αποτέλεσε το σύνολο του υλικού των συνεντεύξεων των εκπαιδευτικών. Αναζήτησα σε αυτό όλες τις αναφορές που προσδιόριζαν, περιέγραφαν ή τόνιζαν τις παραμέτρους που εξετάζονταν στην έρευνα.

Στα πλαίσια της συμμετοχικής παρατήρησης συγκεντρώθηκαν σημειώσεις μέσα από παρατήρηση του ερευνητή. Κατά τη διάρκεια των παρακολουθήσεων συγκεντρώθηκαν δεδομένα που προέκυπταν καθώς προχωρούσε η έρευνα, από πρώτο χέρι, παρατηρώντας τους συμμετέχοντες (Creswell, 2001: 252). Οι πληροφορίες αυτές αποτυπώθηκαν σε πρωτόκολλα παρατήρησης, τα οποία αποτέλεσαν μια ποιοτική βάση δεδομένων.

2.5 Δεοντολογία- Εγκυρότητα και αξιοπιστία της έρευνας

Για την ομαλή και επιτυχή ολοκλήρωση της ερευνητικής διαδικασίας, ο ερευνητής αρχικά συστήθηκε για το ποιος είναι και προσδιόρισε το σκοπό της έρευνάς του (Παρασκευοπούλου-Κόλλια:2008), ενημέρωσε για την χρονική διάρκεια και την τήρηση του προβλεπόμενου χρόνου, συζητήθηκε για το μέρος και την ώρα διεξαγωγής της προκειμένου να εξυπηρετηθούν οι ίδιοι και να αποφευχθούν καταστάσεις πίεσης και άγχους. Ακόμη, ενημερώθηκαν για την δυνατότητα επιλογής καταγραφής απαντήσεων, δηλαδή για το αν θα χρησιμοποιηθεί μαγνητοφώνηση ή θα κρατηθούν σημειώσεις.

Επίσης, ο ερευνητής φρόντισε για την δημιουργία φιλικού κλίματος μεταξύ του ιδίου και των εκπαιδευτικών (Παρασκευοπούλου-Κόλλια:2008), προκειμένου να διατυπώσουν τις απόψεις τους χωρίς δισταγμούς έτσι ώστε τα δεδομένα που θα αντληθούν να είναι όσο το δυνατόν αληθή και πλούσια. Προσπάθησε να είναι ουδέτερος σε όλη την διαδικασία, δεν αποκάλυψε τα πιστεύω του προκειμένου να μην επηρεάσει τους συνεντευξιαζόμενους και τους οδηγήσει να συνταχθούν με τις δίκες του απόψεις και εμπειρίες για το συζητούμενο θέμα (Σαραφίδου:2011).

Σύμφωνα με τον Briggs (1986) στο (Παρασκευοπούλου-Κόλλια:2008) ο ερευνητής οφείλει να αντιμετωπίζει τους συνεντευξιαζόμενους με σεβασμό και δίκαιο τρόπο, να είναι καλός ακροατής έτσι ώστε να μην επηρεάζει την ροή της συζήτησης και να παρατηρεί τις εκφράσεις χεριών, προσώπων, αλλά και τον τόνο της φωνής. *«Η μη λεκτική επικοινωνία πολλές φορές παίζει εξίσου σημαντικό ρόλο με τις μορφές και το περιεχόμενο της λεκτικής στην κατανόηση και στην ερμηνεία του εκάστοτε φαινομένου ή διαδικασίες»* (Ιωσηφίδης:2008:170).

Στα πλαίσια της εγκυρότητας της μεθόδου ανάλυσης ακολουθήθηκαν δύο βασικές κατευθύνσεις. Η πρώτη αφορούσε την εγκυρότητα παραγωγής δεδομένων και η δεύτερη την εγκυρότητα της ερμηνείας. Η διαδικασία αυτή έγινε κυρίως στο στάδιο του προγραμματισμού και του σχεδιασμού της έρευνας. Έτσι διερευνήθηκε αν η λογική της μεθόδου που ακολουθήθηκε είναι εναρμονισμένη με τα είδη των ερευνητικών ερωτημάτων που διατυπώθηκαν και, επίσης, όπως αναλύθηκε ο τρόπος με τον οποίο συνδέονται μεταξύ τους τα ερευνητικά ερωτήματα, η μεθοδολογία και οι μέθοδοι που χρησιμοποιήθηκαν (Mason, 2003). Παράλληλα η ακρίβεια των ευρημάτων επικυρώθηκε μέσα από τη μέθοδο, της τριωνοποίησης (συνεντεύξεις –παρατήρηση). Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στη δημιουργία διασυνδέσεων ανάμεσα σε αυτές τις διαφορετικές πηγές δεδομένων, προκειμένου να επιτευχθεί η εγκυρότητα των διαπιστώσεων μέσα από μια επαγωγική διαδικασία. Δεδομένου ότι οι πληροφορίες βασίζονται σε δύο πηγές πληροφοριών, η τελική αναφορά καθίσταται ακριβής και αξιόπιστη (Creswell, 2011 :299).

Η αξιοπιστία της συγκεκριμένης έρευνας υποστηρίχτηκε με άλλους τρόπους. Η απόφαση για τη διερεύνηση των συγκεκριμένων ερευνητικών ερωτημάτων μέσω της συνέντευξης δεν υπήρξε τυχαία, αλλά λήφθηκε με σκοπό να ικανοποιεί το κριτήριο αξιοπιστίας της μακράς εμπειρίας και επαφής του ερευνητή με το συγκεκριμένο ερευνητικό πεδίο. Ο ερευνητής που διεξήγαγε τη συγκεκριμένη έρευνα, έχει αρκετή εκπαιδευτική εμπειρία τόσο σε θέματα παιδαγωγικής και διδασκαλίας στο συγκεκριμένο πλαίσιο, όσο και σε θέματα που αφορούσαν την υπό διερεύνηση περιοχή, τη χρήση, δηλαδή, εργαλείων συμμετοχικού ιστού Web 2.0 στη διδασκαλία της Ιστορίας, καθώς είναι και επιμορφωτής φιλολόγων στο πλαίσιο της

αξιοποίησης και εφαρμογής των Ψηφιακών Τεχνολογιών στη Διδακτική Πράξη (Επιμόρφωση Β΄ Επιπέδου Τ.Π.Ε.). Τέλος η αξιοπιστία της συγκεκριμένης έρευνας υποστηρίχθηκε μέσα από ελέγχους των συμμετεχόντων. Ως μέρος της ερευνητικής διαδικασίας και επιδιώκοντας παράλληλα σε όσο το δυνατό ισχυρότερες δεοντολογικές μεθοδολογικές επιλογές, τόσο τα δεδομένα που είχαν συλλεγεί στο πεδίο (απομαγνητοφωνημένες συνεντεύξεις) όσο και η ερμηνεία και συζήτηση των ευρημάτων της έρευνας τα οποία σχετίζονταν με τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα επιστράφηκαν σε αυτούς/ές με σκοπό την επαλήθευση της αξιοπιστίας τους. Έτσι, επιτεύχθηκε η επιβεβαίωση των ευρημάτων της έρευνας από τους ίδιους τους συμμετέχοντες.

B. Αποτελέσματα Έρευνας

1. Η ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ

Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των 8 ημι-δομημένων συνεντεύξεων που διενεργήθηκαν με τη συμμετοχή εκπαιδευτικών που εργάζονται σε σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Θεσσαλονίκης.

Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων φαίνονται στον παρακάτω συγκεντρωτικό πίνακα.

ΑΡΧΙΚΑ ΟΝΟΜΑΤΩΝ	ΦΥΛΟ	ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΕΣ ΣΠΟΥΔΕΣ	ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ Β΄ ΕΠΙΠΕΔΟΥ	ΧΡΟΝΙΑ ΠΡΟΥΠΗΡΕΣΙΑΣ
Π.Ε	ΓΥΝΑΙΚΑ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	8
Κ.Μ.	ΓΥΝΑΙΚΑ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	11
Δ.Ν.	ΑΝΔΡΑΣ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	20
Κ.Φ.	ΓΥΝΑΙΚΑ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	18
Ν.Σ.	ΓΥΝΑΙΚΑ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	26
Γ.Π.	ΓΥΝΑΙΚΑ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	22
Π.Κ.	ΓΥΝΑΙΚΑ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	21
Μ.Α.	ΓΥΝΑΙΚΑ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	12

Οι εκπαιδευτικοί απάντησαν σε ερωτήσεις που αφορούν τις αντιλήψεις τους αναφορικά με την αξιοποίηση των εργαλείων συμμετοχικού ιστού (Web 2.0) στη διδασκαλία του μαθήματος της ιστορίας. Την απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων ακολούθησε η ποιοτική ανάλυση του περιεχομένου των απαντήσεων των συνεντευξιαζόμενων. Η παρουσίασή τους γίνεται αρχικά σύμφωνα με τις θεματικές ενότητες στις οποίες περιλαμβάνονται οι ερωτήσεις που απευθύνθηκαν στους εκπαιδευτικούς κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων και στη συνέχεια δίνονται για κάθε ερώτηση οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών, άλλες φορές παραθέτοντας τα

λόγια τους αυτούσια και άλλες φορές μεταφέροντας την ουσία των λεγομένων τους. Δεν παρατίθενται οι απόψεις όλων των εκπαιδευτικών για κάθε ερώτηση, καθώς παραλείπονται απαντήσεις που κυμάνθηκαν στο ίδιο πνεύμα με αυτές που αναφέρονται, ενώ για την ταυτοποίηση κάθε υποκειμένου της συνέντευξης χρησιμοποιήθηκε κατόπιν συναινέσεως του ίδιου ο αρχικός χαρακτήρας του ονόματός του.

Τα δεδομένα είναι ταξινομημένα σε τρεις θεματικές ενότητες όπως αυτές προέκυψαν από τα ερευνητικά ερωτήματα που διαμορφώθηκαν με τις ερωτήσεις που έχουν ενταχθεί σε αυτές.

Θεματική ενότητα: Επιδράσεις που έχει η εισαγωγή και χρήση των διαδικτυακών εργαλείων Web 2.0 στη διδακτική της Ιστορίας σε σχέση με την επαγγελματική εξέλιξη του εκπαιδευτικού

1. *Η εισαγωγή και χρήση των εργαλείων συμμετοχικού ιστού (Web 2.0) στη διδακτική της Ιστορίας θεωρείτε ότι ενισχύει την επαγγελματική σας θέση ως εκπαιδευτικού (νέα πεδία κατασκευής γνώσης, δημιουργικότητα μέσω της νέας τεχνολογίας, προώθηση της καινοτομίας, ανάπτυξη συνεργασίας, αναστοχασμός);*

Στην ερώτηση αυτή το σύνολο των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών απάντησαν ότι η ενσωμάτωση των εργαλείων συμμετοχικού ιστού στη διδακτική της Ιστορίας ενισχύει την επαγγελματική τους θέση ως εκπαιδευτικών. Ισχυρίζονται ότι νέοι τρόποι στην απόκτηση της ιστορικής γνώσης αναδύονται· το μαθησιακό περιβάλλον τροποποιείται και ο μαθητής από παθητικός δέκτης πληροφοριών μετατρέπεται σε ενεργό υποκείμενο όπου ανακαλύπτει, διερευνά, πειραματίζεται, μοντελοποιεί, συνεργάζεται, αναλύει, συνθέτει και παράγει γνώση μέσα από το διάλογο και την επικοινωνία. Η διαδραστικότητα, οι πολλαπλές μορφές πληροφορίας, το εύρος, η ταχύτητα, οι αυτόματες λειτουργίες και η ηλεκτρονική επικοινωνία και η διανομή υλικού είναι μερικά από τα χαρακτηριστικά των Web 2.0 εργαλείων που συμβάλλουν στη καλλιέργεια της δημιουργικότητας (εφευρετικότητα, παραγωγή πρωτότυπων ιδεών, χρήση φαντασίας, αναλυτικές και συνθετικές δεξιότητες...).

Τα διαδικτυακά εργαλεία Web 2.0 δίνουν την ευχέρεια της άμεσης επικοινωνίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, γεγονός που συμβάλλει στην ψυχολογική υποστήριξη στο πολύ σημαντικό έργο, του οποίου την ευθύνη έχουν αναλάβει. Ισχυρίζονται ότι ένα πολύ συνηθισμένο θέμα που αναπτύσσεται μέσω της επικοινωνίας τους, είναι η ανάπτυξη καινοτόμων ιδεών και πρακτικών στην διδακτική της Ιστορίας. Μ' αυτόν τον τρόπο εξελίσσονται και βελτιώνονται σημαντικά. Επιπλέον, προβληματίζονται σχετικά με διδακτικές πρακτικές μέσα από τις συζητήσεις αυτές και παρακολουθούν τις εξελίξεις, με αποτέλεσμα και πάλι να βελτιώνονται

σαν εκπαιδευτικοί. Προβλήματα και διάφορα ζητήματα που πολύ συχνά προκύπτουν κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, αναλύονται και η συναδελφική αλληλεγγύη βοηθάει σε πολύ μεγάλο βαθμό στην ομαλή επίλυση τους.

Παράλληλα διατείνονται ότι ο εκπαιδευτικός που μαθαίνει να διδάσκει με αυτά τα ψηφιακά μέσα. έχει μεγαλύτερη επαγγελματική αυτοπεποίθηση και περισσότερες επιλογές λόγω της δοκιμής νέων ιδεών και της εξοικείωσης με τις τρέχουσες τάσεις στην επαγγελματική πρακτική. Τέλος η αναστοχαστική προσέγγιση της αξιοποίησης των Web 2.0 δεν στοχεύει τόσο στο να χρησιμοποιούν απλώς οι εκπαιδευτικοί τις ψηφιακές τεχνολογίες, όσο στο να αναπτύσσουν κριτική επίγνωση για το είδος της παιδαγωγικής που εφαρμόζουν διδάσκοντας με τα ψηφιακά μέσα. Αυτό σημαίνει ότι ως εκπαιδευτικοί δεν στέκονται απλώς στην υιοθέτηση της ψηφιακής τεχνολογίας, αλλά εφευρίσκουν πρακτικές για την αξιοποίησή της, επειδή έχουν προοδεύσει στο επίπεδο κριτικής επίγνωσης για την παιδαγωγική που θέλουν να εφαρμόσουν και για τον τρόπο που η τεχνολογία συνεισφέρει στη μάθηση.

Η καταγραφή, λοιπόν, των μαθησιακών εμπειριών με ποικίλους τρόπους, η συνεργασία και κυρίως ο αναστοχαστικός διάλογος αλλάζει την επαγγελματική εικόνα του σύγχρονου εκπαιδευτικού. Με την αξιοποίηση των διαδικτυακών εργαλείων Web 2.0 οι εκπαιδευτικοί μεταβαίνουν από την ταυτότητα των απλών χρηστών των εργαλείων αυτών σε επαγγελματίες που αξιοποιούν τα νέα μέσα με αναστοχαστικό και δημιουργικό τρόπο και με τη βοήθειά τους εμπλουτίζουν τη διδακτική της Ιστορίας με προστιθέμενη μαθησιακή αξία.

Χαρακτηριστικά αναφέρω κάποιες από τις απόψεις των εκπαιδευτικών όπως αυτές αποτυπώθηκαν κατά τη διάρκεια της συνέντευξης. Η Π.Ε. επισημαίνει σχετικά: *«Η αξιοποίηση των Web 2.0 εργαλείων ενισχύει επαγγελματικά τη θέση μας υπό την έννοια του ότι 'επιβάλλει' την αναβάθμιση των προπαρασκευαστικών διδακτικών τακτικών και μέσων που χειριζόμαστε σε αντιστοιχία με τις εξελίξεις των συμμετοχικών εργαλείων. Η διαρκής ανανέωσή τους - όχι υποχρεωτικά ως εργαλείων αυτών καθ' αυτών, αλλά και λόγω συγκεκριμένων χρήσεων από τους συμμετέχοντες - μας αναγκάζει αρχικά να αξιολογήσουμε την αποτελεσματικότητα – χρησιμότητα των μέχρι πρότινος επιλογών μας και σε δεύτερο επίπεδο να αναζητήσουμε νέους τρόπους, ώστε το αντικείμενο μάθησης ή διερεύνησης να γίνει πιο ελκυστικό για τους μαθητές. Κατά συνέπεια ο αναστοχασμός και η ευρηματικότητα είναι απόλυτη συνεπαγωγή της φύσης των εργαλείων Web στη διδασκαλία»*. Επίσης η Κ. Μ. αναφέρει: *«Η αξιοποίηση των εργαλείων Web 2.0 στη διδασκαλία της Ιστορίας, η οποία παρέμενε, για εμένα, αναλλοίωτη για αρκετά χρόνια, με βοήθησε να απομακρυνθώ από τις παραδοσιακές διδακτικές πρακτικές και να υιοθετήσω νέες καινοτόμες μορφές διδασκαλίας. Καταλάβαινα ότι σταδιακά έμπαινα σε μια διαδικασία όπου πάρα πολλά ζητήματα σχετικά με τη διδασκαλία, τα οποία ως τότε θεωρούσα αυτονόητα και*

παγιωμένα, όπως η συνεργασία με τους συναδέλφους μου, η διαχείριση των σχέσεων εξουσίας μέσα στην τάξη, η δημιουργία διδακτικού υλικού, έπαιρναν άλλη διάσταση. Παράλληλα, η σταδιακή εξοικείωσή μου με τη χρήση των εργαλείων συμμετοχικού ιστού στη διδασκαλία, με ενσωμάτωσε σε ένα περιβάλλον, που δεν είναι μόνο τεχνολογικά εμπλουτισμένο, αλλά κυρίως μου έδωσε την ευκαιρία να έχω μαθησιακές εμπειρίες ενεργού μάθησης και αναστοχαστικού χαρακτήρα. Με λίγα λόγια τα νέα αυτά βιώματα προκάλεσαν ευρεία αναδιάρθρωση νοημάτων αναφορικά με τη διδασκαλία και το σχολείο, τα οποία ήταν για μένα σχετικώς σταθεροποιημένα και αυτονόητα. Η επαγγελματική μου αυτοπεποίθηση ενδυναμώθηκε και θεωρώ αυτονόητο ότι αυτό με βοηθά και στην επαγγελματική μου εξέλιξη». Τέλος η Μ. Α. τονίζει «Θεωρώ ότι η αξιοποίηση των εργαλείων συμμετοχικού ιστού επιτρέπει σε έναν εκπαιδευτικό να εφαρμόσει καινοτόμες παιδαγωγικές μεθόδους, να αναλάβει τον ρόλο του καθοδηγητή και να σχεδιάσει την διδασκαλία του με τέτοιο τρόπο, ώστε οι μαθητές να είναι υπεύθυνοι για την μάθησή τους, η οποία πλέον αποτελεί προϊόν της προσωπικής τους προσπάθειας. Επιπροσθέτως, τα εργαλεία αυτά αποτελούν και ένα πρώτης τάξεως κίνητρο για τους νέους, δεδομένης της εξοικείωσής τους με την τεχνολογία. Επομένως, η εισαγωγή και χρήση των εργαλείων συμμετοχικού ιστού (Web 2.0) στη διδακτική της Ιστορίας, καθώς και άλλων φιλολογικών μαθημάτων, ενισχύει την επαγγελματική μου θέση ως εκπαιδευτικού αναβαθμίζοντας το διδακτικό και εκπαιδευτικό μου έργο».

Από την άλλη πλευρά η Ν. Σ. εκφράζει και κάποιες επιφυλάξεις: «Η εισαγωγή και η αξιοποίηση των εργαλείων συμμετοχικού ιστού ενισχύει την επαγγελματική θέση των εκπαιδευτικών. Πάντα με την γνωστή επιφύλαξη ότι η τεχνολογία δεν είναι πανάκεια και η αξιοποίηση κάθε εργαλείου είναι (και) θέμα παιδαγωγικής ιδεολογίας και εκπαιδευτικής πρακτικής».

2. Πιστεύετε ότι ενσωμάτωση των εργαλείων συμμετοχικού ιστού (Web 2.0) στη διδασκαλία της Ιστορίας συμβάλλει στην ανάπτυξη συνεργατικού πνεύματος και συλλογικής δράσης μεταξύ των εκπαιδευτικών;

Η πλειοψηφία των ερωτηθέντων υποστήριξε ότι η ενσωμάτωση των Web 2.0 στη διδασκαλία της Ιστορίας συμβάλλει στη ανάπτυξη συνεργατικού πνεύματος μεταξύ των εκπαιδευτικών και στην από κοινού οικοδόμηση της διδακτικής γνώσης. Το αντικείμενο της συνεργασίας τους, μέσω Wikis, blogs ή άλλων διαδικτυακών συνεργατικών εργαλείων, αφορά κυρίως σε διδακτικά ζητήματα όπως διδακτικές μέθοδοι, δημιουργία μαθησιακού υλικού, αντιμετώπιση δυσκολιών που έχουν οι μαθητές, με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί να λειτουργούν ως ερευνητές δράσης με τη συνέργεια των συναδέλφων τους. Διαμορφώνεται έτσι μια κουλτούρα

αλληλεπίδρασης μεταξύ των εκπαιδευτικών και δημιουργούνται νέες, επιπρόσθετες και διαφορετικές σχέσεις μεταξύ τους. Η εμπάθυνση αυτή στις επαγγελματικές σχέσεις, όπως ισχυρίζονται, με την εφαρμογή εργαλείων συμμετοχικού ιστού επιτρέπει τελικά τη συνεχή ανατροφοδότηση, τον αναστοχασμό και την επαγγελματική τους εξέλιξη. Επιτυγχάνεται συνεπώς το σπάσιμο της απομόνωσης του εκπαιδευτικού τόσο μέσα στο ίδιο του το σχολείο όσο και στην ευρύτερη επαγγελματική κοινότητα.

Μερικές από τις εκπαιδευτικούς, όμως, θέτουν και κάποιες προϋποθέσεις για να χαρακτηριστεί αυτή η συνεργασία επιτυχής. Μεταξύ αυτών αναφέρουν ότι η ανάπτυξη επιτυχούς συνεργατικού πνεύματος έγκειται κυρίως στον τρόπο αξιοποίησης του διαδικτυακού εργαλείου, στην κατάλληλη τεχνογνωσία των εκπαιδευτικών και στην εμπλοκή τους στο ίδιο διδακτικό αντικείμενο. Η Μ. Α. αναφέρει σχετικά: *«Η διαδραστικότητα του Web 2.0 δίνει την δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να συνεργαστεί με συναδέλφους, τόσο εντός σχολείου, όσο και με συναδέλφους άλλων σχολείων, η επιτυχία όμως του εγχειρήματος και η αποκόμιση των εκθετικών πλεονεκτημάτων που προσφέρει το εργαλείο έγκειται κυρίως στον τρόπο αξιοποίησής του. Εξάλλου, απαιτεί τεχνολογική σκευή και εξοικείωση όλων των εμπλεκόμενων συναδέλφων με τα ανωτέρω εργαλεία»*. Η Π. Ε. επισημαίνει επίσης *«Λειτουργεί θετικά προς τη συγκεκριμένη κατεύθυνση, εφόσον α) υπάρχουν εκπαιδευτικοί που εμπλέκονται στο ίδιο διδακτικό αντικείμενο/δραστηριότητα και αξιοποιούν παρόμοιες διαδικτυακές πρακτικές β) ζητείται βοήθεια από εκπαιδευτικούς ειδικότητας Πληροφορικής σχετικά με εύρεση και λειτουργία των κατάλληλων για επιθυμητή δραστηριότητα web εργαλείο και γ) εμπλέκονται διαφορετικά σχολεία και είναι επιβεβλημένη η ασύγχρονη εργασία των εμπλεκόμενων μαθητών και εκπαιδευτικών»*. Ο Δ.Ν. ισχυρίζεται επιπλέον *«Μέσω της εφαρμογής των εργαλείων συμμετοχικού ιστού επιδιώκω την επικοινωνία με συναδέλφους μου, μοιράζομαι μαζί τους πεποιθήσεις, συναισθήματα και απόψεις τους -ακόμη κι αν διαφωνώ μ' αυτές- και προσπαθώ να τις προσεγγίσω υπερβαίνοντας τις διαφορές. Θέτω στόχο την εκπλήρωση κοινών στόχων, προσφέρω και δέχομαι βοήθεια και καθοδήγηση χωρίς εξουσία, σχεδιάζω και εμπλέκομαι σε κοινές εργασίες, ενδιαφέρομαι για τις πρακτικές των συναδέλφων μου και πειραματίζομαι με νέα διδακτικά μέσα και εφαρμογές. Λόγοι τεχνογνωσίας εμποδίζουν όμως αρκετές φορές την επιτυχή συνεργασίας μας»*. Η Π.Κ. τονίζει επιπρόσθετα *«Είναι ένα ενδεδειγμένο εργαλείο για τη δημιουργική και ευχάριστη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών, καθώς απέχει από τους παραδοσιακούς και παρωχημένους τρόπους συνεργασίας, προάγει δημιουργική συνεργασία, η οποία ανταποκρίνεται και στα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα κάθε εκπαιδευτικού. Για παράδειγμα η εκπόνηση σκιτσογραφικού υλικού απαιτεί ομάδες εκπαιδευτικών που έχουν κοινό σημείο αναφοράς την αγάπη τους για το σκίτς»*.

Τέλος η Σ. Ν. δίνει κάποια άλλη διάσταση στη χρήση των διαδικτυακών εργαλείων Web 2.0 καθώς ισχυρίζεται ότι τα θεωρεί «ως δολώματα για τη διδασκαλία και ως γνωστικά εργαλεία για τους ίδιους τους μαθητές».

3. Ποια εργαλεία συμμετοχικού ιστού (Web 2.0) αξιοποιείτε συνήθως στη διδασκαλία της Ιστορίας;

Οι ερωτηθείσες εκπαιδευτικοί αξιοποιούν διάφορα εργαλεία Web 2.0 στη διδασκαλία της Ιστορίας επειδή, όπως ισχυρίζονται, αρκετά από αυτά είναι καινοτόμα, προσβάσιμα από παντού και προσφέρουν υπηρεσίες, εφαρμογές και λειτουργίες που είναι εύκολες στη χρήση. Ταυτόχρονα διαθέτουν ευχάριστο και χρηστικό περιβάλλον διεπαφής, προκαλούν το ενδιαφέρον των μαθητών και ενισχύουν την ομαδοσυνεργατική μάθηση. Σύμφωνα με όσα ανέφεραν τα προσωπικά ιστολόγια (blogs) και τα Wikis είναι τα εργαλεία που αξιοποιούνται σε μεγαλύτερο βαθμό στη διδασκαλία της Ιστορίας και ακολουθούν εργαλεία δημιουργίας video, ιστοριών και χρονογραμμών. Αρκετές, μάλιστα, από τις καθηγήτριες τονίζουν ότι πολλοί από τους μαθητές έχουν τη τεχνογνωσία της λειτουργίας των εργαλείων αυτών, γεγονός που τις διευκολύνει στην αξιοποίηση τους στο μάθημα της Ιστορίας. Η Ν.Σ. αναφέρει συγκεκριμένα «Ιστολόγιο, σχεδίαση σκίτσων, συνεργατικά συγγραφικά εργαλεία, media sharing, storytelling, συνδιάλεξη (σπανιότερα). Video editing είναι μερικά από τα εργαλεία που χρησιμοποιώ. Στα περισσότερα από αυτά διδάσκομαι από τους μαθητές σημαντικές λεπτομέρειες που αφορούν το τεχνολογικό κομμάτι (που το κατέχουν συχνά καλύτερα) και καθοδηγώ την παιδαγωγική αξιοποίηση και την κριτική πρόσληψη». Η Μ. Α. επισημαίνει επίσης ότι «πέρα από τα ευρέως γνωστά εργαλεία (π.χ. blogs, wikis, ηλεκτρονικές πλατφόρμες μάθησης, κτλ), υπάρχει μια πληθώρα από διαθέσιμα εργαλεία τρισδιάστατης απεικόνισης ιστορικών γεγονότων τα οποία παρέχονται ελεύθερα στο διαδίκτυο και δύνανται να βοηθήσουν στην καλύτερη κατανόηση εκ μέρους των μαθητών των γεγονότων αυτών». Επίσης η Γ.Π. αναφέρει «Χρησιμοποιώ αρκετά την εφαρμογή wiki γιατί αποτελεί μια εύχρηστη πλατφόρμα για τον σχεδιασμό και την εφαρμογή μιας συνεργατικής ιστοσελίδας που μπορεί να συμπεριλάβει μια σειρά εκπαιδευτικών εργαλείων όπως, κείμενο, video, ήχο, εικόνα, animation κ.α.. Ακόμα μπορεί να διατηρήσει αρχεία και βοηθητικά εργαλεία για τη διεξαγωγή του μαθήματος υποστηρίζοντας το έργο του καθηγητή όπως, σημειώσεις, ονομαστικούς καταλόγους, εργαλεία αξιολόγησης επίδοσης, στατιστικά στοιχεία κ.α.».

Είναι γεγονός ότι τη σημερινή εποχή το ιστολόγιο ξεπέρασε τη χρήση ως προσωπικού ημερολογίου και έχει αναχθεί σε προσωπική εφημερίδα και κέντρο στήριξης της εκπαιδευτικής διδασκαλίας. Ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιώντας το ιστολόγιο ως κανάλι

επικοινωνίας για την παροχή ανατροφοδότησης, υποστηρίζει και ενθαρρύνει τους μαθητές ενώ ταυτόχρονα τους παρέχει έναν προσιτό και άμεσο τρόπο για την κατανόηση νέων δεδομένων στην πράξη. Επιπλέον η κατασκευή ενός ιστολογίου είναι εύκολη και υπάρχει ευχέρεια στη χρήση του. Για το λόγο αυτό πιστεύουμε ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών το αξιοποιεί περισσότερο και στη διδακτική της Ιστορίας.

Θεματική ενότητα: Η αντίληψη των εκπαιδευτικών για το ρόλο που αναλαμβάνουν, με την εισαγωγή των εργαλείων συμμετοχικού ιστού (Web 2.0), στη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας.

1. *Η χρήση εργαλείων συμμετοχικού ιστού (Web 2.0) πιστεύετε ότι ενισχύει ή αποδυναμώνει το ρόλο σας και το έργο σας ως εκπαιδευτικού;*

Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα πιστεύουν ότι η αξιοποίηση των εργαλείων Web 2.0 στη διδακτική της Ιστορίας ενισχύει και διευκολύνει το έργο τους. Σύμφωνα με την άποψη τους, η χρήση των εργαλείων συμμετοχικού ιστού (Web 2.0) τους προσφέρει ένα πολύ σημαντικό πλεονέκτημα, καθώς βρίσκουν σε αυτά έναν ιδανικό συνεργάτη, που μπορεί να τους διευκολύνει ιδιαίτερα στην οργάνωση και διεκπεραίωση των διδακτικών τους καθηκόντων. Επομένως, οι ίδιοι ενισχύονται, το έργο τους αναβαθμίζεται και η προσφορά τους μπορεί να γίνει ακόμη πιο πολύπλευρη και εποικοδομητική. Η Π. Ε. αναφέρει «ενισχύει τον ρόλο πρώτα ψυχολογικά στα μάτια των μαθητών, οι οποίοι μπορούν να αντιληφθούν ότι η απόστασή τους με τους διδάσκοντες δεν είναι αγεφύρωτη και δεύτερον πρακτικά, γιατί προσδίδει ενδιαφέρον στο μάθημα, εφόσον το κάνει περισσότερο συμμετοχικό και δημιουργικό για του μαθητές». Η Π. Κ. τονίζει ότι «ενισχύεται ο ρόλος και το έργο του εκπαιδευτικού με δύο τρόπους: Γίνεται πιο αποδοτική η παρουσία μου στην τάξη και βελτιώνεται η επικοινωνία μου με τους μαθητές, οι οποίοι εκ των πραγμάτων είναι πιο εξοικειωμένοι με τέτοιου είδους εργαλεία». Η Μ. Α. κάνει λόγο για ότι «όχι μόνο τον ενισχύει, αλλά δύναται και να τον αναδιατάξει. Ο εκπαιδευτικός, από πάροχος έτοιμης γνώσης και αξιολογητής της απορρόφησης αυτής από τον μαθητή - παθητικό λήπτη αναλαμβάνει τον ρόλο του καθοδηγητή του μαθητή στην πορεία ανακάλυψης της δικής του προσωπικής γνώσης», ενώ η Ν.Σ. κάνει μνεία για «ενίσχυση του ρόλου. Λειτουργεί όχι μόνο ως σύγχρονο εργαλείο μάθησης αλλά και ως μοχλός κινητοποίησης της δημιουργικότητας». Τέλος η Μ. Κ. επισημαίνει ότι «ο ρόλος του εκπαιδευτικού ως εκπαιδευτικού δεν αποδυναμώνεται, πιστεύω, αντίθετα, ότι ανοίγονται νέοι ορίζοντες στην άσκηση του ρόλου του εκπαιδευτικού και δρομολογούνται οι προϋποθέσεις για αναβάθμιση του ρόλου του στην κοινωνία, το έργο του καλείται να γίνει πιο δημιουργικό, όταν εισαχθούν, έτσι, τα Web 2.0 στη διδακτική πράξη».

Από τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών συμπεραίνουμε ότι η αξιοποίηση εργαλείων συμμετοχικού ιστού ενισχύει το ρόλο τους στη διδακτική της ιστορίας και συμβάλλει στην επαγγελματική τους ανάπτυξη, αφού διαφοροποιούνται ριζικά οι εκπαιδευτικές στρατηγικές και πρακτικές τους. Είναι περισσότερο ευέλικτοι και είναι πιο αποτελεσματικοί στην καθημερινή σχολική πράξη (δημιουργία χρονογραμμών, ιστοριών, εννοιολογικών χαρτών, δημιουργία εργαλειοθηκών, διαμόρφωση εγγράφων, εικόνων και videos, κ.ά.). Τα Web 2.0 βοηθούν τον εκπαιδευτικό να προσαρμόζει τη διδασκαλία στα διαφορετικά στιλ μάθησης των μαθητών, όλων των ηλικιών. Επεκτείνει τη μάθηση και τη μετατρέπει σε μια διαδραστική και συνεργατική διαδικασία, όχι μόνο για τους μαθητές, αλλά και τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι δεν απομονώνονται από τους μαθητές τους όπως όταν χρησιμοποιούν την παραδοσιακή μορφή διδασκαλίας. Στην «εργαλειοθήκη» λοιπόν του σύγχρονου εκπαιδευτικού προστίθεται πλέον αναπόφευκτα μια πληθώρα ψηφιακών εργαλείων, καθώς και οι ποικίλης φύσεως και λειτουργίας ψηφιακές εφαρμογές τους. Σε μια τέτοια νέα τάξη πραγμάτων, ο ρόλος του φιλολόγου φαίνεται να αναπροσαρμόζεται και να εμπλουτίζεται με στοιχεία από το ψηφιακό περιβάλλον δραστηριοποίησής του.

2. Ποια στάση έχετε υιοθετήσει απέναντι στις εφαρμογές του Web 2.0 στη διδακτική της Ιστορίας; Σε ποιο βαθμό η στάση σας αυτή επηρεάζει τη διδακτική σας τακτική;

Όλο το δείγμα των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών στην προαναφερθείσα ερώτηση απάντησε θετικά, ενώ μερικές εξέφρασαν και κάποιες προϋποθέσεις ώστε η χρήση των Web 2.0 να έχει θετικά αποτελέσματα στην πράξη. Σύμφωνα λοιπόν με τα λεγόμενα της, η Μ. Α. έχει υιοθετήσει θετική στάση και «*ανάλογα με τις δυνατότητες κάθε εργαλείου, είτε το αξιοποιώ συμπληρωματικά στην διδασκαλία του γνωστικού αντικείμενου, είτε χτίζω την διδασκαλία του αντικείμενου γύρω από αυτό, αξιοποιώντας στο έπακρο την εκπαιδευτική δυναμική του*». Παρομοίως ο Δ.Ν. και Γ.Π. έχουν υιοθετήσει θετική στάση επειδή όπως αναφέρει ο Δ.Ν. «*κάνει τη διδασκαλία μου πιο δημιουργική, πιο ευχάριστη και πιο σύγχρονη*» και η Γ.Π. «*καθώς έτσι εμπλουτίζω και ανανεώνω τις διδακτικές μεθόδους που χρησιμοποιώ*». Μια πιο μετριοπαθή στάση εξέφρασαν τέσσερις εκπαιδευτικοί. Πιο συγκεκριμένα η Κ. Φ. τονίζει «*Είμαι πολύ θετική στη χρήση τους, αλλά προσπαθώ πάντα να τείνω προς μια ισορροπία. Η αλόγιστη και υπέρμετρη χρήση τους αποξενώνει την εκπαιδευτικό και σε καμιά περίπτωση δεν είναι καλό. Στα μαθήματα της ιστορίας προσπαθώ να υπάρχει λελογισμένη χρήση των εργαλείων συμμετοχικού ιστού και με κατάλληλο τρόπο καθοδηγητική μου παρέμβαση*». Η Ν.Σ. αναφέρει «*Φροντίζω να συνδυάζω παραδοσιακά και σύγχρονα εργαλεία στη διδασκαλία μου, ώστε να μην αφήνω κάποιο*

πεδίο γνώσης να υποβαθμίζεται ή να υπολείπεται. Δε θεωρώ ότι όλα τα εργαλεία είναι για όλες τις χρήσεις. Πιστεύω ότι το αντικείμενο - αλλά και η ίδια η τάξη με τη δυναμική της κάθε φορά - συχνά υπαγορεύει την επιλογή και το είδος της αξιοποίησης των εργαλείων», η Κ. Μ. επισημαίνει ότι «η χρήση των Web 2.0 εργαλείων πρέπει να συνδυάζεται πάντοτε με άλλες παραδοσιακές ή μη διδακτικές πρακτικές» και τέλος η Π. Ε. ισχυρίζεται ότι απαιτείται «προσπάθεια αξιοποίησης των εργαλείων σε εναλλαγή με 'παραδοσιακές' πρακτικές τάξης, κατά κόρον χρήση τους στην υλοποίηση διαθεματικών ομαδικών εργασιών. Η διδακτική πρακτική επηρεάζεται βάσει αυτής της στάσης σε σημαντικό βαθμό στο σύνολο του σχεδιασμού και της υλοποίησης της διδασκαλίας».

Με βάση τα παραπάνω οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα παρουσιάζονται, στην πλειονότητα τους, θετικά διακείμενοι έναντι της αξιοποίησης των εργαλείων συμμετοχικού ιστού στη διδακτική της Ιστορίας. Φαίνεται, λοιπόν, ότι οι απόψεις τους είναι έντονα επηρεασμένες από τη γενικότερη ευφορία που εκφράζεται τα τελευταία χρόνια από την εκπαιδευτική κοινότητα σχετικά με τη μεγάλη αξία και χρησιμότητα των ψηφιακών μέσων για την ευρύτερη πρόοδο και ανάπτυξη όχι μόνο της εκπαίδευσης, αλλά, ασφαλώς, της οικονομίας και της κοινωνίας ευρύτερα. Οι φιλόλογοι θεωρούν ότι η εισαγωγή των εργαλείων συμμετοχικού ιστού (Web 2.0) στη διδακτική πράξη αποτελεί πορεία μη αναστρέψιμη, απόρροια της ευρύτερης τεχνολογικής εξέλιξης και της διείσδυσης των ψηφιακών συστημάτων σε πολλούς τομείς της καθημερινής ζωής και δραστηριότητας, αλλά και της βούλησης των φορέων της εκπαιδευτικής πολιτικής τόσο σε ευρωπαϊκό επίπεδο, όσο και στο στενότερο πλαίσιο του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Εντοπίζουν τα πλεονεκτήματα των εργαλείων Web 2.0 κυρίως στις δυνατότητες που αυτά που μπορούν να προσφέρουν, ώστε να καταστεί η διδασκαλία περισσότερο εποπτική, να περιοριστεί η βερμπαλιστική, μονολογική παρουσία του διδάσκοντος, να δοθεί έμφαση σε μια οργάνωση της διδακτικής διαδικασίας, που θα ευνοεί τη συνεργασία, το γόνιμο διάλογο και την εργασία κατά ομάδες και που θα αυξάνει το ενδιαφέρον των μαθητών και τα κίνητρά τους για μάθηση. Με τη χρήση των ψηφιακών μέσων δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα στο πώς η ιστορική γνώση μπορεί να κατακτηθεί με τρόπο ελκυστικό και αποτελεσματικό, στο πώς μπορεί το παιδί να γνωρίσει όψεις του παρελθόντος με τρόπο διερευνητικό, αλλά και στις δυνατότητες που παρουσιάζονται με την αξιοποίηση των νέων μέσων ως εργαλείων έκφρασης και δημιουργίας. Ωστόσο, όπως επισημαίνεται, η χρήση των ψηφιακών μέσων στη διδασκαλία της Ιστορίας δεν πρέπει να αποτελεί προτεραιότητα, αλλά το νέο αυτό δεδομένο και οι ιδιαιτερότητές του πρέπει να συνδυαστεί με τους ρόλους των παιδαγωγικών πρωταγωνιστών, που είναι οι εκπαιδευτικοί. Οι παιδαγωγικοί πρωταγωνιστές δεν προσέρχονται στη διδακτική της Ιστορίας ως ουδέτεροι.

Κουβαλούν εμπειρίες και απόψεις ως προς το πώς γίνεται αντιληπτή η διδασκαλία και η μάθηση. Έτσι, κάθε ψηφιακό περιβάλλον και κάθε καινοτόμα πρόταση πρέπει να προσαρμόζεται στη συγκεκριμένη παιδαγωγική ιδεολογία των εκπαιδευτικών.

Συγκεφαλαιώνοντας, θα μπορούσα να επισημάνω ότι ορισμένοι από τους παράγοντες, οι οποίοι φαίνεται να επιδρούν στη θετική στάση των εκπαιδευτικών ως προς την αξιοποίηση των εργαλείων συμμετοχικού ιστού στη διδακτική της Ιστορίας είναι: α) η πρότερη εμπειρία τους στη χρήση των ψηφιακών μέσων, β) οι επιστημολογικές τους παραδοχές, όπως η υιοθέτηση εποικοδομιστικών πρακτικών διδασκαλίας, γ) ο βαθμός αποτελεσματικότητάς τους στη χρήση των ψηφιακών μέσων, δ) η προσωπική χρήση των εργαλείων συμμετοχικού ιστού και ε) η στάση τους για τη χρήση των εργαλείων αυτών στην εκπαίδευση.

3. Ποια συναισθήματα σας δημιουργεί η ενσωμάτωση εργαλείων συμμετοχικού ιστού (Web 2.0) στη διδασκαλία του μαθήματος της ιστορίας;

Κατά τη διάρκεια της συνέντευξης ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να απαντήσουν για το ποια συναισθήματα τους δημιουργούνται από την η ενσωμάτωση εργαλείων συμμετοχικού ιστού (Web 2.0) στη διδασκαλία του μαθήματος της ιστορίας. Όλοι οι εκπαιδευτικοί απάντησαν πως βιώνουν ευχάριστα και θετικά συναισθήματα όταν εντάσσουν στη διδακτική της Ιστορίας τα Web 2.0 εργαλεία. Παράλληλα, όμως, και ένας αριθμός εκπαιδευτικών εξέφρασε την άποψη ότι εξακολουθεί να βιώνει άγχος και στρες όταν πρέπει να χρησιμοποιήσει τα Web 2.0 εργαλεία, λόγω έλλειψης εμπιστοσύνης στις προσωπικές τεχνολογικές γνώσεις και δεξιότητες. Πιο συγκεκριμένα η Ν. Σ. ανέφερε ότι αισθάνεται «*κέφι και χαρά, συνήθως. Καμιά φορά άγχος, γιατί η τεχνολογία αιχμής χρειάζεται οξυμμένα τεχνολογικά αντανακλαστικά. Στο κομμάτι αυτό, συνήθως εμπιστεύομαι τις τεχνολογικές γνώσεις των μαθητών: ανήκουν στη γενιά που όλα αυτά τους είναι αυτονόητα*». Στο ίδιο πνεύμα κινήθηκε και η απάντηση της Κ.Φ. «*Αφενός μια αίσθηση δημιουργίας και ικανοποίησης και αφετέρου κάποια ανησυχία, καθώς απαιτείται πολύ περισσότερος χρόνος για τον σχεδιασμό μαθημάτων με αξιοποίηση εργαλείων Web 2.0*», ενώ και η Π. Ε. μίλησε για δημιουργία άγχους «*Αφενός συναισθήματα εγρήγορσης, δημιουργικότητας και ικανοποίησης για την ανανέωση των διαδικασιών, αφετέρου συναίσθημα άγχους για το ενδεχόμενο τεχνικών-χρηστικών προβλημάτων και δυσκολίας παρακολούθησης/γνώσης αλλαγών που τα συνοδεύουν*». Η Γ.Π. μίλησε για δημιουργία αισθημάτων «*αυτοπεποίθησης, δημιουργικότητας, ασφάλειας και κλίμα εμπιστοσύνης με τους μαθητές κατά την εκπαιδευτική διαδικασία*» ενώ στο ίδιο πνεύμα και η Π.Κ. που τονίζει ότι της δημιουργούνται συναισθήματα «*ευφορίας, δημιουργικότητας*».

Αισθάνομαι πιο χρήσιμη, εκσυγχρονισμένη, παραγωγική». Η εκπαιδευτικός Μ. Α. αναφέρει πως με τη χρήση των ψηφιακών μέσων στο μάθημά της νιώθει κι ένα αίσθημα ευθύνης «Νιώθω συναισθήματα ευθύνης. Η ανάληψη του ρόλου του καθοδηγητή των μαθητών - ερευνητών αποτελεί μια σημαντική ευθύνη. Αυτό σημαίνει ότι η όποια αξιοποίηση των δυνατοτήτων των εργαλείων του συμμετοχικού ιστού σε ένα νέο εκπαιδευτικό πλαίσιο πρέπει να είναι σωστά σχεδιασμένη και επιστημονικά τεκμηριωμένη, γεγονός που προϋποθέτει επίπονη μελέτη, σωστό σχεδιασμό και συνεχή παρακολούθηση, αξιολόγηση και ανατροφοδότηση». Τέλος η εκπαιδευτικός Κ.Μ. διαπιστώνει την κυριαρχία ενός συναισθήματος ανακούφισης και το αποδίδει στο γεγονός ότι «το μάθημα γίνεται πιο άνετο και περισσότερο ενδιαφέρον, καθώς υπάρχει τεράστια διαφορά από το να παρακολουθούν οι μαθητές τον εκπαιδευτικό να περιγράφει ένα ιστορικό γεγονός με το να ανακαλύπτουν οι ίδιοι με διερευνητικό τρόπο την ιστορική γνώση». Σε γενικές γραμμές στους φιλολόγους που συμμετείχαν στην έρευνα δημιουργούνται ευχάριστα συναισθήματα καθώς θεωρούν την αξιοποίηση των εργαλείων συμμετοχικού ιστού στην διδασκαλία της Ιστορίας πολύ καλή, χρήσιμη και ενδιαφέρουσα διαδικασία. Τέτοια εργαλεία που μπορούν να προάγουν αποτελεσματικά το ρόλο και το έργο τους, προσδίδοντας στο μάθημά τους ενδιαφέρον και ζωντάνια, δημιουργούν μια πληθώρα ευάρεστων συναισθημάτων. Ερμηνεύοντας του λόγους της δημιουργίας αυτών των συναισθημάτων θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι ο πιο σημαντικός είναι η εσωτερική ώθηση του εκπαιδευτικού, όπου η ανθρώπινη δράση παρακινείται από το ενδιαφέρον, την απόλαυση, την ευχαρίστηση και την ικανοποίηση που παράγεται από την ίδια την αξιοποίηση των εργαλείων Web 2.0. Η αποκόμιση θετικών εμπειριών από την εφαρμογή νέων δραστηριοτήτων με τη χρήση αυτών των εργαλείων κατά τη διδασκαλία και η επιτυχημένη αντιμετώπιση πιθανών δυσκολιών που παρουσιάστηκαν, ενισχύουν την εσωτερική παρότρυνση του εκπαιδευτικού, τονώνουν το αίσθημα της αυτοπεποίθησης, ικανοποιούν τις προσδοκίες και κατ' ουσίαν επηρεάζουν θετικά τη στάση και την πρόθεσή του απέναντι στην ενσωμάτωση τους στη διδακτική της Ιστορίας. Επίσης, η εσωτερική ανάγκη του εκπαιδευτικού για βελτίωση των γνώσεων και ικανοτήτων του θέτοντας ως στόχο την προσωπική και επαγγελματική του ανάπτυξη μπορεί να αποτελέσει ένα ακόμη λόγο. Βέβαια δεν λείπουν και οι αμφιβολίες που προκύπτουν από την ανασφάλεια της ανθρώπινης φύσης. Έτσι περίπου το ήμισυ των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα εκφράζει έναν σχετικό προβληματισμό όσον αφορά τις μεταβλητές της ευκολίας, της εξοικονόμησης χρόνου, του άγχους και της ευθύνης στην αξιοποίηση των Web 2.0 εργαλείων, γεγονός που υποδηλώνει ότι η αξιοποίησή τους δεν θεωρείται εύκολη ή απλή διαδικασία, αλλά απαιτεί χρόνο, γνώσεις και διάθεση ενσωμάτωσης νέων πρακτικών στη διδακτική πράξη.

Θεματική ενότητα: Αποτελέσματα που αναδεικνύονται από την εφαρμογή των εργαλείων συμμετοχικού ιστού (Web 2.0) στα πλαίσια δόμησης της ιστορικής γνώσης στη σχολική τάξη

1. *Η ενσωμάτωση και η διδακτική εφαρμογή εργαλείων συμμετοχικού ιστού (Web 2.0) θεωρείται ότι οδηγεί στη σταδιακή πρόοδο της ιστορικής σκέψης των μαθητών προάγοντας την ανάπτυξη δεξιοτήτων ενεργού ανακάλυψης της γνώσης;*

Όλες οι εκπαιδευτικοί, στην απάντηση της ερώτησης αυτής, ισχυρίστηκαν ότι η εφαρμογή εργαλείων συμμετοχικού ιστού (Web 2.0) οδηγεί στην ανάπτυξη δεξιοτήτων που απαιτούνται από την ιστορική επιστήμη για την ανακάλυψη της γνώσης. Δύο από αυτές εξέφρασαν παράλληλα την άποψη ότι η χρήση των εργαλείων αυτών πρέπει να γίνεται με στοχευμένο και επιστημονικά τεκμηριωμένο τρόπο ώστε να έχουμε θετικά μαθησιακά αποτελέσματα. Πιο συγκεκριμένα η Κ. Φ. επισημαίνει «*Εκτιμώ πως βοηθά στην ανακαλυπτική μάθηση. Οι μαθητές ασκούνται στην διερεύνηση, στην ταξινόμηση και στη σύνθεση υλικού και στη συνέχεια προβληματίζονται πάνω σε τρόπους αποτελεσματικής παρουσίας του. Επιπροσθέτως, μέσα από τις παραπάνω διαδικασίες, μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν*». Η Γ.Π. εκφράζεται θετικά υποστηρίζοντας ότι «*οι μαθητές λαμβάνουν περισσότερες πρωτοβουλίες και εμπλέκονται στην κατασκευή της γνώσης*». Η Π.Κ. τονίζει ότι «*η ενεργός συμμετοχή στην ανακάλυψη της γνώσης, η συμμετοχή στη “χάραξη” δρόμων για την προσέγγισή της – σε συνεργασία και υπό την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού – είναι πρώτης τάξεως ευκαιρίας για μια διασκεδαστική αλλά και γόνιμη περιπέτεια στη γνώση. Η απομάκρυνση από το βιβλίο μόνο θετική μπορεί να είναι υπό αυτές τις προϋποθέσεις*». Η Κ.Μ. αναφέρει ότι «*προάγουν την ενεργή συμμετοχή των μαθητών και την ανακαλυπτική μάθηση και καθώς αναζωπυρώνουν το ενδιαφέρον των μαθητών σαφώς προωθούν την ιστορική σκέψη*». Από την άλλη μεριά η Π.Ε. εκφράζει τη θετική της άποψη, αλλά και τις επιφυλάξεις της: «*Γενικά, εργαλεία αυτού του είδους μπορούν να αναπτύξουν δεξιότητες ενεργού ανακάλυψης της γνώσης και εφόσον αξιοποιούνται για το αντικείμενο της Ιστορίας ως έναν βαθμό μπορούν να προάγουν την ιστορική σκέψη, υπό την έννοια της σύγκρισης των διαθέσιμων πηγών/ πληροφοριών, πρακτική που εφαρμόζεται σε μεγάλο βαθμό στην επιστήμη της Ιστορίας. Ωστόσο, δε θεωρώ ότι η χρήση των web 2.0 σημαίνει αυτόματα ή σε μεγάλο βαθμό πρόοδο της ιστορικής σκέψης*». Τέλος η Μ. Α. εκφράζει τη θετική της άποψη για την αξιοποίηση των Web 2.0 εργαλείων «*εφόσον η αξιοποίηση των εργαλείων αυτών γίνεται με στοχευμένο και επιστημονικά τεκμηριωμένο τρόπο, θεωρώ ότι τα οφέλη για τους μαθητές μπορούν να είναι πολλαπλά, εκθετικά και διευρυμένα*».

Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών διαπιστώνουμε ότι τα εργαλεία συμμετοχικού ιστού, με δεδομένη την δημοτικότητά τους και τον κοινωνικό τους χαρακτήρα, προάγουν την ικανότητα των μαθητών να μαθαίνουν με διαφορετικούς τρόπους, παρέχουν δυνατότητες πολλαπλών αναπαραστάσεων της ίδιας γνώσης σε διαφορετικά επίπεδα περιγραφής και καλλιεργούν γνωστικές δεξιότητες υψηλού επιπέδου, όπως η αιτιολόγηση, η κριτική ανάλυση, η ερμηνεία και η αφαιρετική ικανότητα. Με τη χρήση εργαλείων συμμετοχικού ιστού καλλιεργούνται οι ικανότητες κατανόησης και αναπαράστασης της ιστορικής πραγματικότητας, αναπτύσσεται η ιστορική φαντασία και επιτυγχάνεται η διασύνδεση πληροφοριών και γνώσης. Το γεγονός ότι μετατρέπονται οι μαθητές από παθητικοί δέκτες σε πρωταγωνιστές, ότι λαμβάνουν ενεργό μέρος στη διαδικασία διδακτικής του μαθήματος, στην έρευνα, στην επεξεργασία του υλικού, ξεφεύγοντας από το διδακτικό εγχειρίδιο και εισχωρώντας στο χώρο των ψηφιακών μέσων, δίνει στους μαθητές ικανοποίηση και εξάπτει την περιέργειά τους. Οι εκπαιδευτικοί κατανοούν 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, αυτορυθμιζόμενη και συνεργατική μάθηση.

Με βάση τις προηγούμενες διαπιστώσεις, γίνεται φανερό ότι ο συμμετοχικός ιστός παρέχει ισχυρά εργαλεία τα οποία μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές να αναπτύξουν δεξιότητες και να οικοδομήσουν νέες γνώσεις. Όμως, η χρήση τους, όπως υποστηρίζει ένας αριθμός εκπαιδευτικών, δεν οδηγεί από μόνη της στη μεταφορά δεξιοτήτων υψηλού επιπέδου. Η επιτυχία μιας δραστηριότητας που βασίζεται στα ψηφιακά αυτά μέσα εξαρτάται από τον παιδαγωγικό σχεδιασμό της, δηλαδή ποιοι είναι οι μαθησιακοί στόχοι, ποιες είναι οι μαθησιακές στρατηγικές και μεθοδολογίες, ποιες οι ενέργειες των μαθητών και ο βαθμός ενεργοποίησής τους, ποιος ο ρόλος του εκπαιδευτικού κ.λπ. Οι μαθησιακοί στόχοι και οι χρησιμοποιούμενες στρατηγικές θα πρέπει να είναι σαφείς και κατανοητές από τους μαθητές, ώστε να μπορούν να επιχειρηματολογήσουν και να τις εξηγήσουν σε τρίτους. Οι δραστηριότητες που προτείνονται και τα προβλήματα που καλούνται να επιλύσουν οι μαθητές θα πρέπει να είναι ενταγμένα σε ρεαλιστικά μαθησιακά πλαίσια, τα οποία να έχουν αποτελέσματα κατανοητά από όλους. Παράλληλα τα χρησιμοποιούμενα εργαλεία θα πρέπει να προκαλούν το ενδιαφέρον των μαθητών για μάθηση, ενθαρρύνοντας την ανάπτυξη δεξιοτήτων κριτικής σκέψης και αξιοποιώντας την περιέργεια, τη φαντασία, τη διαίσθηση και τη δημιουργικότητά τους.

2. Τα εργαλεία συμμετοχικού ιστού (Web 2.0) θεωρείτε ότι συμβάλλουν στη δημιουργία συνεργατικής μάθησης και μαθητικών κοινοτήτων;

Στο δείγμα των εκπαιδευτικών που προσεγγίστηκε για την έρευνα, τέθηκε η ερώτηση σχετικά με το εάν τα εργαλεία συμμετοχικού ιστού (Web 2.0) συμβάλλουν στη δημιουργία συνεργατικής μάθησης και μαθητικών κοινοτήτων. Στη διατυπωμένη ερώτηση όλοι οι εκπαιδευτικοί απάντησαν θετικά, καθώς η συνεργατική μάθηση θεωρείται, κατά την άποψη τους, ένας ιδιαίτερα αποτελεσματικός τρόπος εκπαίδευσης. Υποστηρίζουν ότι ο συνδυασμός συνεργατικών δραστηριοτήτων και μαθητικών κοινοτήτων μπορούν να οδηγήσουν σε άρτια μαθησιακά αποτελέσματα, που εδραιώνουν την κοινωνική αλληλεπίδραση, την επικοινωνία μεταξύ του εκπαιδευτικού και των μαθητών και των μαθητών μεταξύ τους. Πιο συγκεκριμένα ο Δ.Ν. αποδέχεται χωρίς αμφιβολία τη συμβολή των Web 2.0 στη δημιουργία συνεργατικής μάθησης τονίζοντας μάλιστα ότι πολλοί αδύνατοι μαθητές μπορεί να αποδειχθούν ικανότεροι από άλλους στη χρήση των εργαλείων αυτών *«Τα παιδιά συνεργάζονται μεταξύ τους και συχνά οι παραδοσιακοί όροι αντιστρέφονται. Πχ. κάποιος αδύνατος μαθητής μπορεί να είναι ικανότερος στη χρήση των εργαλείων Web 2.0 από κάποιους καλούς μαθητές. Σε κάθε περίπτωση δίνεται η δυνατότητα να συνεργαστούν μαθητές διαφορετικών επιδόσεων, αλλά ακόμη να ενσωματωθούν πιο εύκολα στην ομάδα μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ή αλλοδαποί μαθητές»*. Η Π. Ε. ισχυρίζεται ότι τα εργαλεία Web 2.0 *«συμβάλλουν στη συνεργατική μάθηση, γιατί ουσιαστικά αυτή είναι η λογική της δημιουργίας και της αξιοποίησής τους: αλληλεπίδραση, διαδραστικότητα, συνεργατικότητα, συμμετοχική μάθηση. Κάθε συμμετέχων διαμορφώνει σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό το τελικό γνωστικό προϊόν»*. Επίσης και η Μ. Α. αναφέρεται στην θετική επίδραση των Web 2.0 και συνεχίζει ότι *«από την στιγμή που οι μαθητές πειστούν για τα οφέλη που έχουν να αποκομίσουν από την ψηφιακή διάδραση και εφόσον το περιβάλλον είναι θελκτικό, ευκολόχρηστο και επιτρέπει όλους τους τύπους της επικοινωνίας (τόσο σύγχρονης όσο και ασύγχρονης), θεωρώ ότι οι μαθητικές κοινότητες δύνανται να επιτύχουν τους στόχους τους και - μάλιστα - ενδέχεται να επιτρέψουν την επικοινωνία πέρα από τα όρια της τάξης και του γνωστικού αντικείμενου για το οποίο δημιουργήθηκαν»*. Τέλος η Γ.Π. και η Π.Κ. αντίστοιχα επισημαίνουν ότι *«συμβάλλουν στην ενεργητική και συνεργατική μάθηση. Οι μαθητές συμμετέχουν σε κοινότητες ανταλλαγής πληροφοριών βελτιώνοντας την κοινωνική μάθηση»* και *«είναι το κατεξοχήν εργαλείο για ομαδικές εργασίες και συνεργασίες. Ενισχύει την κατανόηση, τη αποδοχή της άποψης του άλλου, την εκτίμηση μιας νέας οπτικής για τα πράγματα»*.

Σύμφωνα με τον A. L. Brown (1994) *«Η συνεργατική μάθηση δεν είναι μόνο μια συναρπαστική εμπειρία με ουσιαστικά οφέλη για τα παιδιά μας, αλλά και μια απαραίτητη προϋπόθεση για τη μελλοντική τους επιβίωση»*, και με την άποψη αυτή φαίνεται ότι συμφωνούν όλοι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα. Ο Brown 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. Πρόκειται, σύμφωνα με τον Brown, 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»*. Τα εργαλεία συμμετοχικού ιστού, λοιπόν, σύμφωνα και με τις απόψεις των εκπαιδευτικών διευκολύνουν και ενισχύουν τη συνεργασία των μαθητών μεταξύ τους και με τον διδάσκοντα. Χρησιμοποιώντας περιβάλλοντα που ευνοούν τη συνεργασία, οι μαθητές μαθαίνουν να μοιράζονται πληροφορίες και ιδέες, να ανταλλάσσουν επιχειρήματα, να συζητούν για την εργασία τους, να υλοποιούν εργασίες συνεργαζόμενοι με άλλους συμμαθητές, να βοηθούν και να σέβονται ο ένας τον άλλο. Έτσι έχουν ευκαιρίες να αναπτύξουν δεξιότητες επικοινωνίας και συνεργασίας, δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων και γνωστικές δεξιότητες υψηλού επιπέδου.

Επιπλέον, οι κοινότητες μάθησης του Web 2.0 μπορούν να επηρεάσουν σημαντικά τη μάθηση (Σοφός & Κρον, 2010· Τζιμογιάννης κ.ά., 2012) καθώς οι μαθητές συμμετέχουν ενεργά σε αυθεντικά περιβάλλοντα μάθησης. Τα μέλη της κοινότητας μάθησης εστιάζουν στην πληρέστατη προσέγγιση και εξέταση ενός κοινού ενδιαφέροντος, ενώ μέσω αυτής της διαδικασίας μαθαίνουν μαζί, ανταλλάσσουν απόψεις και γνώσεις και συνεργάζονται για την επίλυση του κοινού τους προβλήματος (Reinmann-Rothmeier, 2000). Οι αλληλεπιδράσεις αυτές εξελίσσονται διαρκώς, με την επικοινωνία να μην περιορίζεται απλά σε θέματα που άπτονται του μαθήματος αλλά και σε περαιτέρω επαγγελματικά ή και προσωπικά ζητήματα μεταβάλλοντας την έτσι σε μία ώριμη επιτυχημένη κοινότητα μάθησης με ξεχωριστή δυναμική.

3. Πιστεύετε ότι οι σημερινοί μαθητές έχουν ικανό βαθμό τεχνογνωσίας που θα τους βοηθήσει να εμπλακούν σε πρακτικές ψηφιακού γραμματισμού στο πλαίσιο της ενσωμάτωσης των εργαλείων Web 2.0 στη διδασκαλία της Ιστορίας;

Οι απαντήσεις των περισσότερων εκπαιδευτικών (πέντε στις οκτώ) αναδεικνύουν, ότι τα εργαλεία συμμετοχικού ιστού αποτελούν ένα διαφορετικό πεδίο πρακτικών γραμματισμού, το οποίο οι μαθητές γνωρίζουν να αξιοποιούν δημιουργικά, αφού είναι η γενιά που έχει απόλυτη εξοικείωση με το νέο αυτό γραμματισμό. Είναι γεγονός ότι οι νέοι σήμερα ζουν σε ένα

περιβάλλον γραμματισμού, όπου η χρήση ψηφιακών μέσων διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην καθημερινότητα τους. Οι εκπαιδευτικοί τονίζουν ιδιαίτερα τη σημασία του νέου κόσμου στον οποίο κοινωνικοποιούνται οι νέοι σήμερα, έναν κόσμο ριζικά διαφορετικό σε σχέση με το παρελθόν. Επισημαίνουν ότι οι μαθητές μεγαλώνουν σε έναν κόσμο που λειτουργεί σε 24ωρη βάση με τις ψηφιακές τεχνολογίες: τηλεόραση, διαδίκτυο, μουσικά βίντεο κλιπς, έξυπνα κινητά τηλέφωνα, ηλεκτρονικά παιχνίδια, οπτική κουλτούρα που δημιουργείται κατά κανόνα στους υπολογιστές. Άρα η αξιοποίηση των ψηφιακών μέσων στη διδασκαλία αποτελεί το μέσο που μπορεί να διαδραματίσει καταλυτικό ρόλο στην αλλαγή της πάσχουσας εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Συγκεκριμένα η Μ. Α. αναφέρεται θετικά στη τεχνογνωσία των μαθητών και τονίζει ότι *«οι σημερινοί νέοι αξιοποιούν την τεχνολογία σε κάθε έκφανση της καθημερινότητάς τους, είναι εξοικειωμένοι με την τεχνολογική ορολογία και, αρκετοί από αυτούς, αισθάνονται πιο βολικά να επικοινωνούν διαμέσου της τεχνολογίας παρά σε προσωπικό επίπεδο»*. Η Π. Ε. ισχυρίζεται ότι *«οι σημερινοί μαθητές είναι στο σύνολό τους ικανότατοι από άποψη τεχνογνωσίας για εμπλοκή σε τέτοιες πρακτικές, σε βαθμό που επιλύουν προβλήματα που τυχόν προκύπτουν κατά τη διαδικασία»*. Η Ν. Σ. υπογραμμίζει *«Ασυζητητί. Αν ως εκπαιδευτικοί δεν έχουμε συμπλέγματα, στο κομμάτι αυτό μπορούν να μας διδάξουν. Κάποιοι από αυτούς ξέρουν σίγουρα περισσότερα. Ας τους το αναγνωρίσουμε και ας τους καθοδηγήσουμε, ώστε να σκεφτούν πάνω σε αυτά που ήδη ξέρουν και χρησιμοποιούν στην καθημερινότητά τους»* και η Κ. Μ. δίνει έμφαση στην τεχνολογική ικανότητα των μαθητών *«που μπορούν να διδάξουν σε εμάς τους εκπαιδευτικούς»*. Όπως διαπιστώνουμε η ευρεία διάδοση των ψηφιακών μέσων ως μέσων πρακτικής γραμματισμού, παράλληλα με τη στενή σύνδεσή τους με το σχολείο δημιούργησε νέα δεδομένα στον ψηφιακό πεδίο. Όπως εύστοχα επισημαίνουν οι Coiro κ.ά. (2008,3), στην εισαγωγή τους σε έναν ογκώδη τόμο που επιχειρεί να καταγράψει τις ποικίλες θεωρητικές και ερευνητικές πτυχές του νέου γραμματισμού, *«κανένα άλλο μέσο για το γραμματισμό δεν υιοθετήθηκε από τόσους πολλούς, σε τόσο διαφορετικές περιοχές, σε τόσο σύντομο διάστημα και με τόσο σημαντικές συνέπειες»*. Θα μπορούσαμε να προσθέσουμε ότι κανένα άλλο μέσο πρακτικής γραμματισμού στο παρελθόν δε συνδέθηκε τόσο στενά με τα παιδιά όσο οι ΤΠΕ, γεγονός που δικαιολογεί πλήρως το χαρακτηρισμό του υπολογιστή ως *«μηχανής των παιδιών»* (The Children's machine) από τον Papert (1993).

Από τις απαντήσεις δύο εκπαιδευτικών διαπιστώνουμε ότι η γνώση χρήσης ψηφιακών μέσων δεν είναι ένας κόσμος που τον γνωρίζουν όλοι οι μαθητές, αλλά στον τρόπο χρήσης των μέσων αυτών σημαντικό ρόλο παίζουν ποικίλες κοινωνικοπολιτισμικές παράμετροι. Η Κ. Φ. αναφέρει σχετικά

«Οι μαθητές είναι σε γενικές γραμμές εξοικειωμένοι με την τεχνολογία αλλά συχνά δεν γνωρίζουν τα συγκεκριμένα εργαλεία και αν θέλει ο εκπαιδευτικός να τα χρησιμοποιήσει θα πρέπει να αφιερώσει αρχικά 1-2 ώρες για να τους δείξει τη χρήση τους. Σε κάθε περίπτωση εξαρτάται από το τμήμα και τους συγκεκριμένους μαθητές (τόπος, κοινωνική τάξη, οικονομική επιφάνεια, κλπ)» και η Γ. Π. «παρόλο που οι σημερινοί έφηβοι είναι εξοικειωμένοι με τις ΤΠΕ, η χρήση εργαλείων μπορεί να δυσκολεύει κάποιους μαθητές, καθώς η εμπλοκή τους εξαρτάται από το οικονομικό και κοινωνικό υπόβαθρο των οικογενειών τους». Από τις απαντήσεις των δύο εκπαιδευτικών αναδεικνύεται η σπουδαιότητα του κοινωνικοοικονομικού επιπέδου της οικογένειας στην οποία κοινωνικοποιούνται τα παιδιά. Οι εκπαιδευτικοί έχουν την πεποίθηση ότι τα παιδιά των πιο προνομιούχων κοινωνικών στρωμάτων έχουν καλύτερες υποδομές και μεγαλύτερες δυνατότητες πρόσβασης στο διαδίκτυο από το σπίτι. Κοινωνικά στρώματα με υψηλό μορφωτικό επίπεδο χρησιμοποιούν σε μεγαλύτερη έκταση τα ψηφιακά μέσα, ενώ παιδιά εργαζομένων που σχετίζονται με διοίκηση και υπηρεσίες κάνουν μεγαλύτερη χρήση αυτών των μέσων, σε σχέση με χειρωνακτικές ή οικιακού χαρακτήρα εργασίες. Παιδιά, επομένως, που κοινωνικοποιούνται σε αντίστοιχα περιβάλλοντα έρχονται με σημαντικό πλεονέκτημα στο σχολείο, όταν οι ΤΠΕ έχουν σημαντική θέση σε αυτό. Έτσι επισημαίνεται ο καθοριστικός ρόλος του οικονομικού (προνομιούχα οικονομικά ή μη κοινωνικά στρώματα), κοινωνικού (είδος κοινωνικού δικτύου) και πολιτισμικού κεφαλαίου (μόρφωση των γονιών) στην πρόσβαση και το είδος της χρήσης των ΤΠΕ από τα παιδιά. Η κατοχή, λοιπόν, και το είδος της χρήσης των νέων μέσων προσδιορίζεται σε σημαντικό βαθμό από το περιβάλλον της πρωτογενούς κοινωνικοποίησης των παιδιών και τις έξεις που αποκτούν στο πλαίσιο αυτό. Τέλος ένας μόνο από τους εκπαιδευτικούς (Δ.Ν.) αμφισβητεί τη γνώση επαρκούς αξιοποίησης των ψηφιακών μέσων στο μάθημα της Ιστορίας υποστηρίζοντας ότι «αν εξαιρέσουμε κάποιες περιπτώσεις, οι περισσότεροι μαθητές δυσκολεύονται να χρησιμοποιήσουν το ψηφιακό περιβάλλον για εκπαιδευτικούς σκοπούς. Η τεχνογνωσία τους είναι επιλεκτική (π.χ. χρήση του Facebook)». Κατά την άποψη του εκπαιδευτικού οι ΤΠΕ χρησιμοποιούνται ευρύτατα στο πλαίσιο των εξωσχολικών ψυχαγωγικών πρακτικών γραμματισμού.

Εν κατακλείδι ο πώς χρησιμοποιούνται οι ΤΠΕ στο πλαίσιο των σχολικών ή ψυχαγωγικών πρακτικών γραμματισμού έχει σχέση με τους δύο θεσμούς κοινωνικοποίησης (της οικογένειας και του σχολείου), αλλά και με την προσωπικότητα του παιδιού.

4. Έχετε κάποιους προβληματισμούς σε σχέση με την αποτελεσματικότητά των εργαλείων συμμετοχικού ιστού Web 2.0 στη διδακτική της Ιστορίας;

Από τις απαντήσεις στο ερώτημα που αφορά την αποτελεσματικότητά των εργαλείων συμμετοχικού ιστού στη διδακτική της Ιστορίας διαπιστώνουμε ότι οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι τα Web 2.0 αποτελούν για την εκπαίδευση ένα σημαντικό εργαλείο και είναι θετικοί στην αξιοποίηση τους στη διδασκαλία. Από την άλλη μεριά όμως εκφράζουν και τον προβληματισμό τους, που σχετίζεται με την ορθή αξιοποίηση των εργαλείων αυτών στη διδακτική πρακτική. Αν και αναγνωρίζουν τη σημασία της εισαγωγής του συμμετοχικού ιστού στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι λιγότερο θετικοί σχετικά με την εκτεταμένη χρήση τους στην τάξη και ακόμη λιγότερο πεπεισμένοι για τις δυνατότητές του να βελτιώσει τη διδασκαλία, εάν δεν υπάρξει σωστή αξιοποίηση του από τον εκπαιδευτικό. Πιο συγκεκριμένα η Π. Ε. εκφράζει τον προβληματισμό της αναφέροντας ότι *«ισχύει ο ίδιος προβληματισμός που υπάρχει και για τη διδακτική άλλων αντικειμένων: α) σε τι βαθμό πρέπει να αξιοποιούνται ώστε να είναι ασφαλώς (με ασφάλεια) χρήσιμα και πραγματικά αποτελεσματικά στην κατάκτηση και όχι απλά στη διακίνηση ή πρόσβαση της γνώσης; β) κατά πόσο τα εργαλεία καταλήγουν αυτοσκοπός και αναλώνουν το ενδιαφέρον στη διαδικασία και όχι στον γνωστικό σκοπό»*. Στο ίδιο πνεύμα κινείται και η απάντηση της Μ. Α. *«Ο βασικός μου προβληματισμός έγκειται στο γεγονός ότι πολλά από αυτά τα εργαλεία δεν έχουν δημιουργηθεί για να αξιοποιηθούν στην εκπαίδευση, δεν βασίζεται δηλαδή η ανάπτυξή τους σε ευρέως αποδεδειγμένες θεωρίες μάθησης και, ως εκ τούτου, θα πρέπει να ενσωματωθούν στην διδακτική πράξη με έναν τέτοιο τρόπο, ώστε να επιφέρουν κάποιο μετρήσιμο αποτέλεσμα, και όχι απλά για να χρησιμοποιηθούν»*. Η Κ. Φ. επισημαίνει *«Τα εκπαιδευτικά εργαλεία του Web 2.0 είναι αποτελεσματικά, όταν δεν αποτελούν αυτοσκοπό της διδασκαλίας. Πρέπει να χρησιμοποιούνται σε λογικά πλαίσια για να είναι λειτουργικά. Η επαφή του μαθητή με το βιβλίο και η εξοικείωσή του με τον γραπτό λόγο παραμένει βασικός σκοπός»* και η Ν.Σ. *«Φυσικά. Δεν είναι πανάκεια. Συχνά ο εντυπωσιασμός της χρήσης του μέσου ξεπερνά το περιεχόμενο. Πιστεύω πως ο λελογισμένος συνδυασμός παραδοσιακών και καινοτόμων εργαλείων δίνει το καλύτερο μαθησιακό αποτέλεσμα»*. Θετικά ανταποκρίνεται η Π.Κ. στη χρήση των εργαλείων συμμετοχικού ιστού και ο προβληματισμός της εστιάζεται στις δικές της τεχνικές ελλείψεις *«Στην πορεία μπορεί να εκδηλωθούν μικροπροβλήματα, τα οποία θα έχουν σχέση με δικές μου ελλειπτικότητες. Η γενική κατεύθυνση όμως που αφορά στην εκπαιδευτική αξιοποίηση του συμμετοχικού ιστού είναι σωστή και θεωρώ ότι είναι αποτελεσματική»*. Τέλος ο προβληματισμός του Δ.Ν. προέρχεται από τις συνθήκες λειτουργίας του σημερινού σχολείου και συγκεκριμένα *«από το αναλυτικό πρόγραμμα, την έλλειψη χρόνου και τη διδακτέα ύλη, ειδικά στο Γενικό Λύκειο»*.

Συνοψίζοντας, αναφορικά με τις επιδράσεις της εισαγωγής των εργαλείων συμμετοχικού ιστού στο κλίμα της τάξης, οι φιλόλογοι αναφέρονται στη δυνατότητα που παρέχουν αυτά στη

μεταβολή της μεθόδευσης της διδακτικής διαδικασίας. Εκτιμούν ότι η χρήση των ΤΠΕ είναι πολύ ενδιαφέρουσα για τους μαθητές, καθώς αυτοί λαμβάνουν πλούσιες πληροφορίες και με ποικίλα μέσα παρουσιασμένες, που κανένα άλλο μέσο διδασκαλίας πλην των ΤΠΕ δε θα μπορούσε να τους προσφέρει. Οι απόψεις των φιλολόγων επαληθεύουν τις εκτιμήσεις επιστημόνων που δραστηριοποιούνται στο χώρο των ΤΠΕ στην εκπαίδευση, σχετικά με τις δυνατότητες που προσφέρουν αυτές για ομαδική και συνεργατική μάθηση, αλλά και τα αποτελέσματα ερευνών που έχουν καταδείξει ότι οι μαθητές επιθυμούν την εργασία τους με ψηφιακά εργαλεία και, μάλιστα, εργάζονται φιλότιμα και αποτελεσματικά με αυτά (Μπονίδης κ.ά., 2002: 146).

Η χρήση, όμως, εργαλείων συμμετοχικού ιστού δεν μπορεί από μόνη της να έχει θαυματουργές ιδιότητες για τους συμμετέχοντες σε μια διδασκαλία με εφαρμογές των ψηφιακών αυτών μέσων. Η διδασκαλία θα είναι ενδιαφέρουσα ή δυσάρεστη, αποτελεσματική ή αναποτελεσματική ανάλογα με το εκπαιδευτικό σενάριο και το σχέδιο εργασίας που θα έχει καταρτίσει ο εκπαιδευτικός έτσι, ώστε όλοι οι συμμετέχοντες στη διδασκαλία να αναλάβουν έναν ρόλο και να αξιοποιήσουν τις δυνατότητές τους και τις δυνατότητες της ομάδας τους, όταν εργάζονται ομαδικά, για την επίτευξη των σκοπών του μαθήματος. Ο εκπαιδευτικός είναι εκείνος ο παράγοντας που μπορεί κάθε φορά να μεταβάλλει τις διδακτικές του στρατηγικές για την επίτευξη των επιθυμητών από τον ίδιο στόχων. Τα εργαλεία συμμετοχικού ιστού μπορούν να οδηγήσουν τους μαθητές στην παθητικοποίηση, την απομόνωση και τη νοητική αδράνεια, μόνο αν σε κάτι τέτοιο οδηγεί η μεθόδευση της διδασκαλίας από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό. Και είναι βέβαιο ότι σε ένα τέτοιο αρνητικό αποτέλεσμα μπορεί να καταλήξει μια διδασκαλία και χωρίς τη χρήση των εργαλείων αυτών.

Γίνεται, επομένως, σαφές ότι η γόνιμη αξιοποίηση των Web 2.0 στο μάθημα της Ιστορίας δεν είναι μια εύκολη και απλή διαδικασία που εξαντλείται στην απόφαση για εμπλουτισμό της διδασκαλίας με ψηφιακά μέσα. Αντίθετα, πρόκειται για μια πολύπλοκη και σύνθετη υπόθεση. Η εργαλειακή λογική, με άλλα λόγια, είναι απαραίτητο να δώσει τη θέση της σε ένα σαφές πλαίσιο που θα λαμβάνει υπόψη του για ποιο λόγο θα χρησιμοποιηθεί (= το «τι» της διδασκαλίας), πώς θα χρησιμοποιηθεί και πότε θα χρησιμοποιηθεί το εργαλείο συμμετοχικού ιστού.

2. Η Παρατήρηση

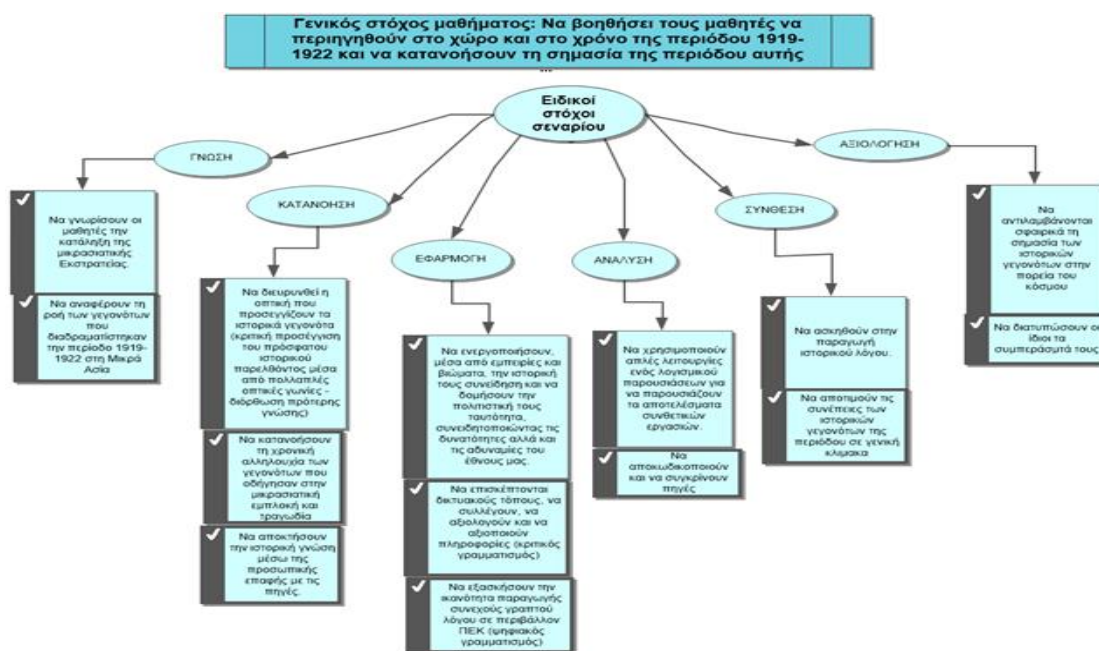
2.1 Δραστηριότητες υλοποίησης του εκπαιδευτικού σεναρίου στην τάξη με αξιοποίηση εργαλείων συμμετοχικού ιστού (Web 2.0)

Α' ΦΑΣΗ (1 ώρα στο εργαστήριο πληροφορικής)

Την 1^η ώρα οι εκπαιδευτικοί προσπάθησαν να διαμορφώσουν κατάλληλο συναισθηματικό κλίμα στους μαθητές. Δόθηκε το γενικότερο πλαίσιο των γεγονότων, ώστε να γίνει κατανοητό σε γενικές γραμμές το περιεχόμενο της διδακτικής ενότητας και να επιτευχθούν οι γενικότεροι στόχοι της διδασκαλίας, δηλ. η ευαισθητοποίηση των μαθητών σε σχέση με το συγκεκριμένο αντικείμενο και η έξαψη του ενδιαφέροντος τους. Δόθηκαν εξηγήσεις στους μαθητές, ώστε να κατανοήσουν τους στόχους της βιωματικής-διερευνητικής μάθησης· εξηγήθηκε η διαδικασία, οι ρόλοι που θα κληθούν να αναλάβουν και το πόσο σημαντική είναι η δική τους συμμετοχή στη βελτίωση της διδασκαλίας του μαθήματος.

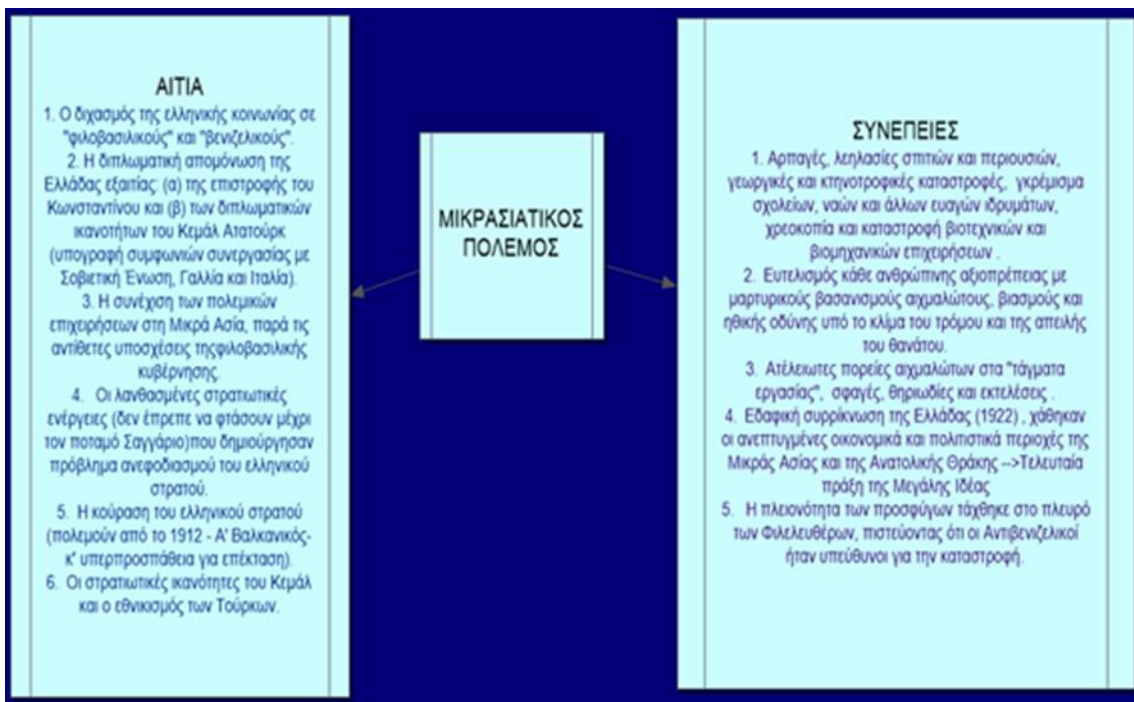
Στην πρώτη αυτή φάση οι εκπαιδευτικοί από τα εργαλεία συμμετοχικού ιστού (Web 2.0) χρησιμοποίησαν κυρίως λογισμικά παρουσίασης, ιστοχώρους Κοινωνικής Δικτύωσης (Social Network Sites SNS), λογισμικά επικοινωνίας, εννοιολογικούς χάρτες και περιβάλλοντα δημιουργίας κόμικ.

Για την ενημέρωση των μαθητών ως προς το σκοπό και τους στόχους του μαθήματος οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποίησαν το λογισμικό Inspiration, υιοθετώντας την ταξινόμια του Bloom.



Επιπλέον παρουσίασαν σχεδιάγραμμα του μαθήματος σχεδιασμένο στο λογισμικό

Inspiration



Ο εννοιολογικός χάρτης είναι ένα πολύτιμο διδακτικό εργαλείο, όταν αξιοποιείται από τους εκπαιδευτικούς ως στρατηγική μάθησης για το σχεδιασμό, την οργάνωση και την παρουσίαση ενός γνωστικού ιστορικού αντικειμένου. Αναλυτικότερα, η χρήση του ως εισαγωγικού χάρτη σε μια νέα μαθησιακή ενότητα, ως οργανογράμματος της διαδικασίας μάθησης που θα

ακολουθηθεί, ή ως χάρτη επανάληψης των βασικών εννοιών ενός γνωστικού αντικειμένου/ενότητας, αποτελούν ορισμένες παραδειγματικές εκφάνσεις των πολλαπλών ρόλων που μπορεί να επιτελέσει (Ο Εννοιολογικός Χάρτης (Concept map) ως Εργαλείο Αξιολόγησης της Επίδοσης των Εκπαιδευομένων).

Με βάση την παιδαγωγική αρχή της αφόρμισης, παρουσίασαν σε μια ολιγόλεπτη εισήγηση, με τη χρήση [λογισμικού παρουσίασης](#) και βιντεοπροβολέα, συνοπτικά στοιχεία από τα ιστορικά γεγονότα της περιόδου, με επιλεγμένες φωτογραφίες και χάρτες από την πορεία του ελληνικού στρατού και την εξέλιξη του πολέμου. Παράλληλα παρουσιάστηκαν και συζητήθηκαν τα αίτια της εκστρατείας, τα γεγονότα και τα αποτελέσματά της, χωρίς αναλυτικές λεπτομέρειες, ώστε οι μαθητές να γνωρίσουν το ιστορικό πλαίσιο, πριν αρχίσουν, την αναζήτηση ειδικότερων πληροφοριών στη συνέχεια.

Επίσης ενημέρωσαν τους μαθητές ότι μπορούν να μεταβούν στην ιστοσελίδα του Ιδρύματος Μείζονος Ελληνισμού και να ερευνήσουν α) [το εισαγωγικό σημείωμα](#) του κόμβου εξωτερική πολιτική-γεγονότα της περιόδου 1897-1922 και β) [τα σημαντικά πρόσωπα](#) που πρωταγωνίστησαν στην Μικρασιατική εκστρατεία. Αφόρμιση μπόρεσαν να πάρουν οι μαθητές επιπλέον από τα αναρτημένα στο **YouTube** βιοκλιματέρ ή τραγούδια που έχουν ως θέμα τη μικρασιατική καταστροφή. Συγκεκριμένα ανέτρεξαν στα

<http://www.youtube.com/watch?v=1-BZ6bn3csk>

<http://www.youtube.com/watch?v=IIsVi9PTbOk&feature=related>

<http://www.youtube.com/watch?v=QK1XYdQWTj0&feature=related>

Οι αφαιρετικές αυτές αναφορές, στόχευαν στη διέγερση του ενδιαφέροντος των μαθητών, αλλά και στη συμπλήρωση γνώσεων που είναι απαραίτητες για την ενασχόληση τους -στο επόμενο στάδιο- με άλλες δραστηριότητες. Ιδιαίτερη σημασία είχε η παρουσίαση να είναι σύντομη ώστε να μην κουράζει και αρκετά αφαιρετική για να μην στρέφει, τουλάχιστον σε αυτή τη φάση, τους μαθητές σε μια συγκεκριμένη κατεύθυνση.

Ως αφόρμιση χρησιμοποιήθηκε επίσης η προβολή αυτού του ολιγόλεπτου βίντεο.

<https://vimeo.com/164027920>

Το συγκεκριμένο απόσπασμα είναι από τη θεατρική παράσταση «Σμύρνη μου αγαπημένη» το οποίο, εάν είχε παρακολουθήσει κάποιος από τους μαθητές, θα μπορούσε να το συζητήσει με τους συμμαθητές του. Αν όχι, ο καθηγητής θα μπορούσε να ρωτήσει τις εντυπώσεις των μαθητών από αυτό που παρακολούθησαν και να βολιδοσκοπήσει αν οι μαθητές θα ήθελαν να την παρακολουθήσουν, οπότε και να προτείνει μια εκπαιδευτική εκδρομή στο θέατρο αυτό. Το κλίμα στην τάξη με αυτόν τον τρόπο διαμορφώνεται ευχάριστα και οι μαθητές μέσω συζήτησης καταλαβαίνουν την ενότητα που πρόκειται να ακολουθήσει.

Επιπρόσθετα οι εκπαιδευτικοί για να γνωρίσουν οι μαθητές τα γεγονότα του μικρασιατικού πολέμου τους παρέπεμψαν στην ανάγνωση του κεφαλαίου από το [διαδραστικό βιβλίο της Ιστορίας](#) στο Ψηφιακό σχολείο.

Τέλος οι εκπαιδευτικοί παρουσίασαν στους μαθητές και ένα [κόμικ](#) με 10 frames, που δημιούργησαν με το εργαλείο cartoon story maker, ενσωματώνοντας σε κάθε frame υλικό σχετικό με τα εργαλεία WEB 2.0 και ήχο.

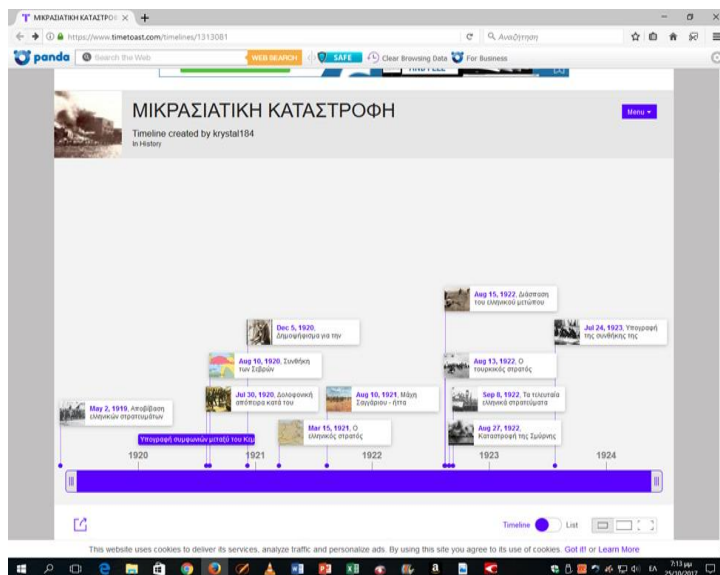
Β΄ ΦΑΣΗ (2 ώρες στο εργαστήριο πληροφορικής)

Στο στάδιο αυτό ξεκίνησε η κυρίως διερευνητική διαδικασία μάθησης. Η κάθε ομάδα μαθητών κάθεται μπροστά στον υπολογιστή τους, στον οποίο βρίσκονται σε ηλεκτρονική μορφή τα φύλλα εργασίας με τις ασκήσεις και τις δραστηριότητες, που είναι απαραίτητα για τη συλλογή, επεξεργασία και σύνθεση των εργασιών τους.

Κατά τη διάρκεια της φάσης αυτής επιλέχθηκε η αξιοποίηση των παρακάτω εργαλείων συμμετοχικού ιστού (Web 2.0). Στόχος της ένταξης του συμμετοχικού ιστού στην εκπαιδευτική διαδικασία ήταν η διερεύνηση του κατά πόσο μπορεί η χρήση του Web 2.0 να συμβάλει στην ενίσχυση της μάθησης μέσω της αξιοποίησης του από τον εκπαιδευτικό, αλλά και της συνεργασίας μεταξύ μαθητών με κοινό στόχο τη διεκπεραίωση εργασιών.

a) Χρονογραμμή

Σκοπός της αξιοποίησης του εργαλείου ήταν να βοηθήσει τους μαθητές 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 στο σχηματισμό των δικών τους προσωπικών αναπαραστάσεων που με την πάροδο του χρόνου αποκτούν και βιωματικό χαρακτήρα. Έτσι, οι μαθητές μπόρεσαν να βρεθούν μπροστά στην πρόκληση ενός νέου

ιστορικού υλικού, να το θεματοποιήσουν και να το ταξινομήσουν σε διακριτά θεματικά πεδία, κατανοητά από τους ίδιους (Αθανασιάδης, 2015).

Για τη δημιουργία της χρονογραμμής, που περιλάμβανε τα βασικά γεγονότα με τη χρονολογική τους σειρά καθώς και τους βασικούς πρωταγωνιστές του Μικρασιατικού πολέμου, αξιοποίησαν την εφαρμογή Timetoast (<http://www.timetoast.com/>)

b) Εννοιολογικός χάρτης

Κατά τη διδασκαλία ζητήθηκε από τους μαθητές να κατασκευάσουν με το λογισμικό Inspiration έναν εννοιολογικό χάρτη με τα αίτια της Μικρασιατικής Καταστροφής. Οι οδηγίες που τους δόθηκαν ήταν οι εξής:

«Κατασκευάστε με το λογισμικό Inspiration ένα διάγραμμα που θα έχει ως κεντρική έννοια τα αίτια της μικρασιατικής καταστροφής. Χωρίστε τα αίτια σε επιμέρους ενότητες (Εξωτερική



πολιτική, εσωτερική πολιτική και Τουρκία) και συμπεριλάβετε όσο το δυνατόν περισσότερα αίτια σε κάθε κατηγορία λακωνικά γραμμένα.»

Με την γραφική και οπτική αναπαράσταση και απεικόνιση των εννοιών, που εμπεριέχονται στον εννοιολογικό χάρτη και των σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ τους, δόθηκε η δυνατότητα στους

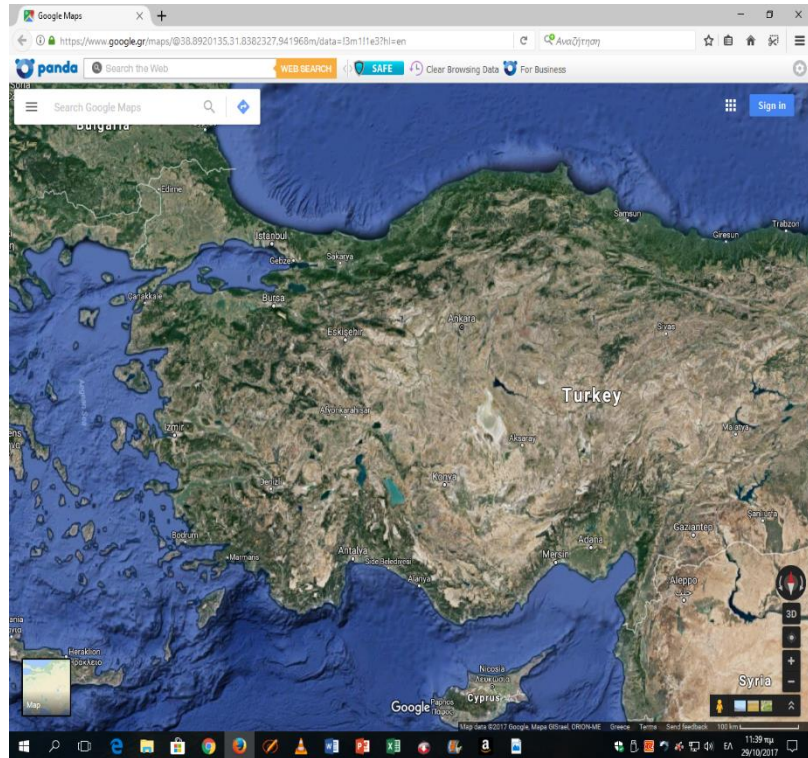
μαθητές να αποκτήσουν με εύληπτο, γρήγορο και κατανοητό τρόπο τόσο τη συνολική θεώρηση του υπό μελέτη γνωστικού πεδίου όσο και την εστίαση των επιμέρους τμημάτων που το συναποτελούν.

c) Google maps

Στα σενάρια μάθησης οι ψηφιακοί χάρτες αξιοποιούνται για την αναπαράσταση των ιστορικών γεγονότων που εκτυλίσσονται σε μια γεωγραφική πραγματικότητα. Στη διδασκαλία οι εκπαιδευτικοί αξιοποιώντας το google maps, μια πλατφόρμα στο διαδίκτυο που περιέχει χάρτες από όλο τον κόσμο, ζήτησαν από τους μαθητές, χρησιμοποιώντας έναν [γεωφυσικό χάρτη](#), να μελετήσουν τη μορφολογία του μικρασιατικού χώρου και να εξηγήσουν γιατί η Ελλάδα, μολοντί έστειλε 300.000 στρατό άνοπλο στη Μικρά Ασία, δεν μπόρεσε ούτε μια φορά να νικήσει αποτελεσματικά και δεν μπόρεσε ούτε στα 1919 ούτε στα 1920 να αισθανθεί σίγουρο και ασφαλές το οικοδόμημά της. Οι εκπαιδευτικοί προσάρμοσαν τις πληροφορίες σε ένα υπόβαθρο στο οποίο αποτυπώθηκε η μορφολογία του εδάφους και τα τοπωνύμια της

συγκεκριμένης προς διερεύνηση ιστορικής περιόδου. Παράλληλα δόθηκε η δυνατότητα εισαγωγής στοιχείων από τους μαθητές έτσι ώστε να δημιουργήσουν το δικό τους χάρτη επικεντρωμένο στο επιλεγμένο ιστορικό θέμα με στοιχεία που οι ίδιοι επέλεξαν (πολεμικά γεγονότα, εμπορικούς δρόμους, ανάκτορα, ναούς κλπ.).

Στη διδακτική της ιστορίας ο ψηφιακός διαδραστικός χάρτης μπορεί να 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 (Αθανασιάδης, 2015).



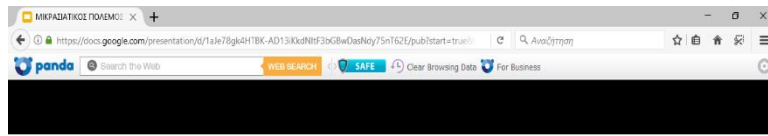
d) Google drive

Το **Google Drive** είναι υπηρεσία αποθήκευσης και συγχρονισμού αρχείων που παρέχεται από την Google και επιτρέπει την χρήση αποθηκευτικού νέφους, τον διαμοιρασμό αρχείων και την συνεργατική επεξεργασία από τον χρήστη. Τα αρχεία που μοιράζονται δημόσια στο Google Drive μπορούν να αναζητηθούν με μηχανές αναζήτησης.

Στους μαθητές δόθηκε η υλοποίηση της παρακάτω δραστηριότητας:

«Καλείστε να δημιουργήσετε ένα μικρό φωτογραφικό λεύκωμα, αντλώντας στοιχεία από τις πηγές που παραπέμπει η σελίδα «Φωτόδεντρο» του «Ψηφιακού Σχολείου». Οι φωτογραφίες που θα επιλέξετε θα απεικονίζουν τη Σμύρνη και τη Μικρά Ασία πριν και κατά τη διάρκεια της καταστροφής. Θα δημιουργήσετε αυτό το λεύκωμα στον αντίστοιχο χώρο του αρχείου παρουσίασης που βρίσκεται στο google drive.»

Βρίσκεστε στη σελίδα «[Μικρασιατική καταστροφή και πρόσφυγες](#)» του Φωτόδεντρου. Στο παράθυρο που έχετε μπροστά σας υπάρχουν κάποιοι τίτλοι, με έγχρωμους χαρακτήρες, που



Η ΠΡΟΚΥΜΑΙΑ ΤΗΣ ΣΜΥΡΝΗΣ 1910



παραπέμπουν σε σελίδες από τη διεύθυνση του Ιδρύματος Μείζονος Ελληνισμού.

Αντλώντας στοιχεία από την επιλογή «[Φωτογραφικό Αρχείο](#)

[Ε.Α.Ι.Α.](#)» αναζητήστε εικόνες και

φτιάξτε ένα φωτογραφικό λεύκωμα στις διαφάνειες στο αρχείο παρουσίασης

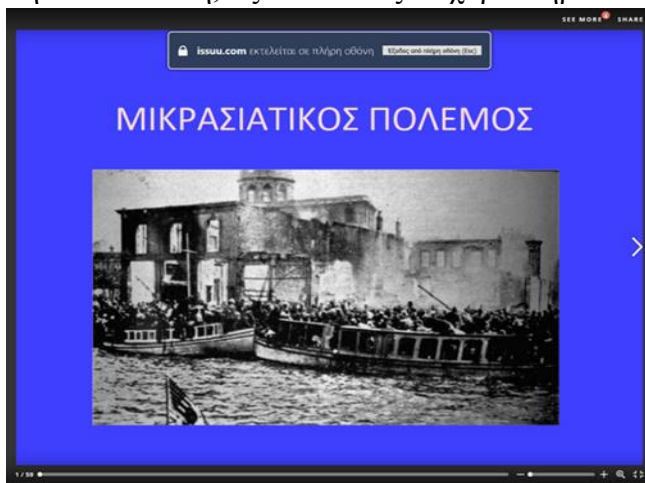
«[Μικρασιατικός πόλεμος 1919-1922](#)», που βρίσκεται στο

περιβάλλον google drive που έχετε ήδη ανοίξει. Οι εικόνες που θα αναζητήσετε και θα

μεταφέρετε στις διαφάνειές σας θα απεικονίζουν τη Σμύρνη και τη Μικρά Ασία πριν και στη διάρκεια της καταστροφής. Επιλέξτε 10 φωτογραφίες και ΚΑΡΤ ΠΟΣΤΑΛ για κάθε διαφάνεια και βάλτε μια λεζάντα σε κάθε μία φωτογραφία ή ΚΑΡΤ ΠΟΣΤΑΛ σαν να ήσασταν δημοσιογράφοι της εποχής εκείνης και να αποστείλετε το φωτογραφικό υλικό στην εφημερίδα σας στην Ελλάδα».

ε) Διαδραστικό – πολυμεσικό ηλεκτρονικό βιβλίο (τύποι **flipping book**)

Στην εκπαίδευση, αξιοποιώντας τα χαρακτηριστικά των ηλεκτρονικών συσκευών ανάγνωσης



μπορούμε να τροποποιήσουμε τη μορφή του εκπαιδευτικού υλικού προσφέροντας νέες δυνατότητες στον τρόπο που προσεγγίζουν οι μαθητές τη γνώση. Το διαδραστικό-πολυμεσικό βιβλίο (flip book) παρέχει αξιόλογες δυνατότητες στη διδασκαλία και στη μάθηση και είναι πιο ελκυστικό στις μαθητικές κοινότητες. Πλεονεκτήματα

του η αλληλεπίδραση, η ενεργητική συμμετοχή, η διάδραση, και ο παιγνιώδης χαρακτήρας

του. Ένα flip book είναι ένα βιβλίο με μια σειρά από εικόνες οι οποίες ποικίλουν σταδιακά από τη μια σελίδα στην επόμενη, έτσι ώστε όταν οι σελίδες «γυρίζουν» γρήγορα, οι εικόνες



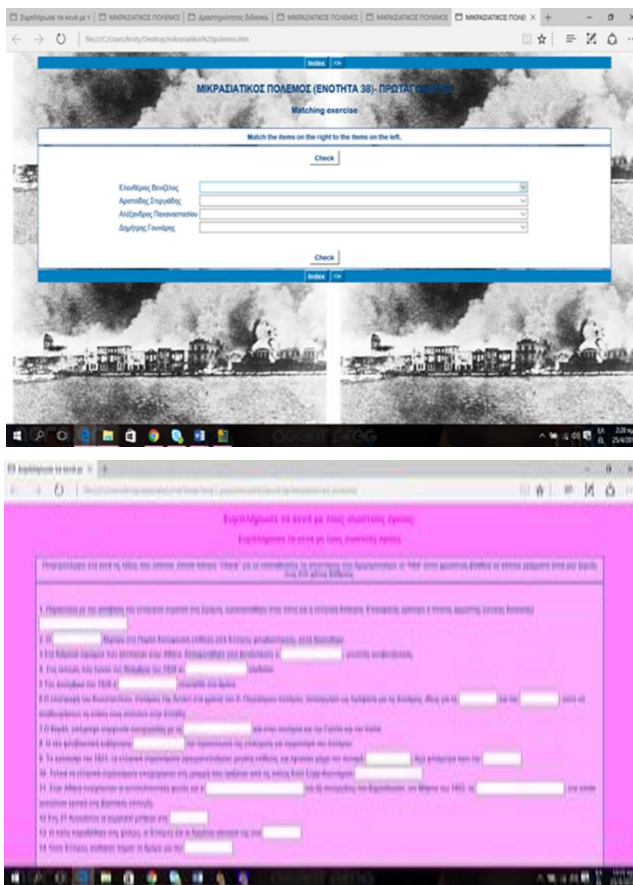
προσομοιώνουν κίνηση ή κάποια άλλη αλλαγή. Τα flip books είναι μια πρώιμη μορφή του animation.

Κατά τη διάρκεια της διδακτικής διαδικασίας ζητήθηκε από τους μαθητές να δημιουργήσουν ένα διαδραστικό-πολυμεσικό βιβλίο στο οποίο συνοπτικά θα παρουσίαζαν τα γεγονότα του Μικρασιατικού πολέμου. Το συνοπτικό

αυτό ηλεκτρονικό βιβλίο δημιουργήθηκε με την εφαρμογή issu.

f) Το πρόγραμμα ανοιχτού λογισμικού HotPotatoes

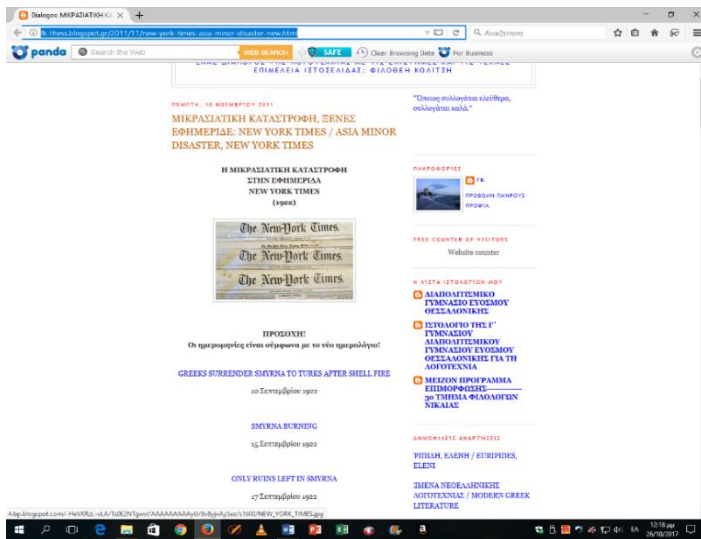
Το HotPotatoes είναι ένα πρόγραμμα ανοιχτού λογισμικού με το οποίο δόθηκαν ασκήσεις



διαφόρων μορφών μέσα στο σχολικό εργαστήριο (αποθηκεύτηκαν στο τοπικό δίκτυο). Η αξία των προγραμμάτων του Hotpotatoes βρίσκεται κυρίως στη δυνατότητα που δίνεται στον εκπαιδευτικό να φτιάξει εύκολα πολλά και διαφορετικά είδη ασκήσεων με τη μορφή ιστοσελίδων (html). Οι ασκήσεις συνδυάστηκαν κατάλληλα με το μάθημα και έγινε εκμετάλλευση των δυνατοτήτων του προγράμματος για ανατροφοδότηση (feedback), ώστε να μιλάμε για ένα αξιόλογο εργαλείο στα χέρια των εκπαιδευτικών, που δε περιορίστηκε σε μια απλή μηχανή αξιολόγησης της διδασκαλίας. Η πρώτη άσκηση

περιλάμβανε την επιλογή της σωστής απάντησης και η δεύτερη συμπλήρωση κενών.

g) Ιστολόγιο (blog)



Υλικό που χρησιμοποιήθηκε στην υλοποίηση δραστηριοτήτων αντλήθηκε και από το ιστολόγιο εκπαιδευτικού που συμμετείχε στη διδακτική διαδικασία. Έτσι επιτεύχθηκε η παροχή κινήτρων για μελέτη, η βοήθεια στους μαθητές και η υποστήριξη της διδασκαλίας,

Γ' ΦΑΣΗ (2 ώρες στο εργαστήριο πληροφορικής)

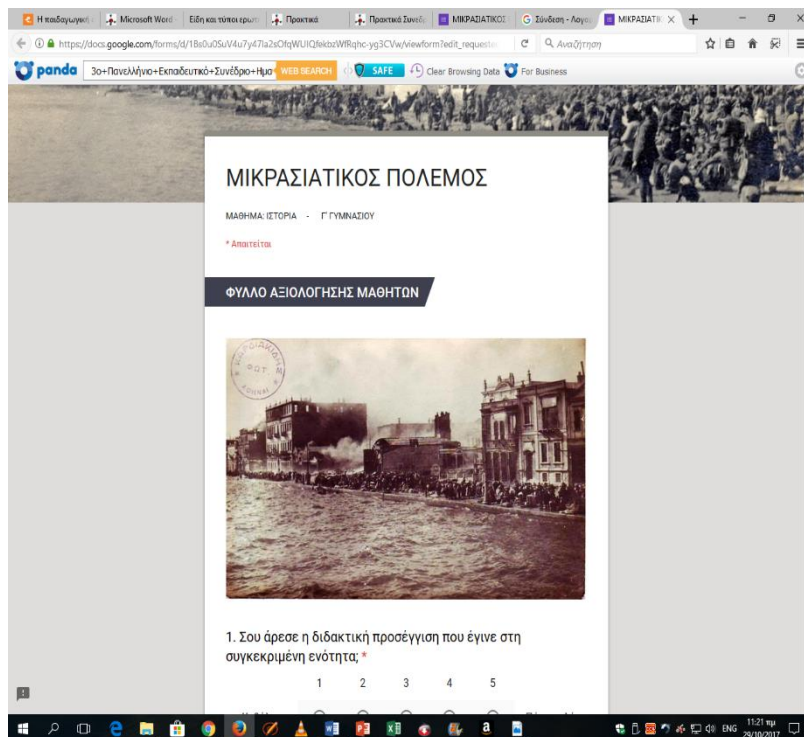
Οι ομάδες παρουσίασαν τις εργασίες τους στο σύνολο της τάξης, με τη βοήθεια βιντεοπροβολέα. Ακολούθησε συζήτηση ανατροφοδότησης και μεταγνωστικής αξιολόγησης της όλης διαδικασίας. Επίσης, συζητήσαν για το αν θα αξιοποιήσουν περαιτέρω και με ποιους τρόπους τα αποτελέσματα της έρευνας τους (π.χ. ανάρτηση στο διαδίκτυο, διοργάνωση ημερίδας στο σχολείο μας με θέμα τη Μικρασιατική καταστροφή κ.τ.λ.). Τέλος, παρακολούθησαν το επεισόδιο της σειράς το «Πανόραμα του Αιώνα», το οποίο αναφέρεται στη Μικρασιατική καταστροφή, από το <http://www.dailymotion.com/video/xlgch0> ως μια μορφή οπτικοποιημένης ανακεφαλαίωσης της διδακτικής ενότητας που μόλις προσεγγίσαμε. Για την αξιολόγηση της διδασκαλίας οι διδάσκουσες χρησιμοποίησαν ερωτηματολόγιο με το εργαλείο Google forms. Η τελική αξιολόγηση περιλαμβάνει τις δοκιμασίες εκείνες που πραγματοποιούνται μία μόνο φορά, στο τέλος συνήθως της εργασίας. Εδώ, επειδή πρόκειται για ένα μεγάλο σενάριο διδασκαλίας, προτιμήθηκε ένα ερωτηματολόγιο αναρτημένο σε google form που περιλαμβάνει τόσο ερωτήσεις σχετικά με την μεθοδολογία, τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν, όσο και ερωτήσεις πάνω στο γνωστικό αντικείμενο. Το εργαλείο αυτό αξιολόγησης είναι ιδιαίτερα χρήσιμο για τον διδάσκοντα, ο οποίος βάσει των απαντήσεων εντοπίζει τα δυνατά και τα αδύναμα σημεία του διδακτικού σεναρίου και έτσι αποφασίζει σχετικά με τις αλλαγές που πιθανόν πρέπει να πραγματοποιήσει σε επόμενο σενάριό του. Επίσης γνωρίζει καλύτερα το επίπεδο των μαθητών του, τους τομείς που τους δυσκολεύουν και τους τομείς που τους αναδεικνύουν, καθώς και το κατά πόσο υπάρχει ομοιομορφία επιπέδου στην τάξη του. Από την άλλη το ερωτηματολόγιο είναι χρήσιμο και για τον μαθητή,

καθώς εκφράζει ελεύθερα τις απαντήσεις του λόγω της ανωνυμίας που διατηρείται, δεν έχει το φόβο του λάθους, καθώς δεν αποκαλύπτεται η ταυτότητά του, και τέλος εντοπίζει τα σημεία του μαθήματος που δεν συγκράτησε πλήρως, οπότε θα πρέπει να ανατρέξει σε αυτά για να τα εμπεδώσει πλήρως ή θα ζητήσει τη βοήθεια του διδάσκοντα για ανατροφοδότηση.

Το ερωτηματολόγιο που σχεδιάστηκε είναι το παρακάτω:

<https://goo.gl/mR2DLk>

Αποτελείται από 20 ερωτήσεις κλειστού τύπου. Οι 10 πρώτες αφορούν τη μεθοδολογία, τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν και την διδακτική προσέγγιση του μαθήματος, ενώ οι



υπόλοιπες 10 είναι ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής κυρίως και αφορούν τις νέες γνώσεις που έχουν οικοδομηθεί στην διδακτική αυτή ενότητα.

Συνοπτικά, η αξιολόγηση αποσκοπεί στην διευκόλυνση της μάθησης και της διδασκαλίας, ως βασική επιδίωξη έχει την επανατροφοδότηση, την επισήμανση δυσκολιών τόσο κατά τη προσφορά από το

δάσκαλο όσο και κατά την πρόσκτηση του νέου από το μαθητή, αλλά και τη διερεύνηση και εφαρμογή καλύτερων μεθόδων εργασίας. Όταν η αξιολόγηση αποχωριστεί από την όλη προσπάθεια της μάθησης ή ταυτιστεί με τη βαθμολογία και γίνει αυτοσκοπός για μαθητές και εκπαιδευτικούς, στέκεται εμπόδιο στην μάθηση. Δεν προάγει την έφεση για μάθηση και αυτοπραγμάτωση, δεν οδηγεί σε ουσιαστικά συμπεράσματα για την καταλληλότητα των στόχων και την αξιοποίηση των μέσων και του ανθρώπινου δυναμικού.

2.2 Ευρήματα Παρατήρησης

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ					
<p>Υπάρχουν τέσσερις βασικοί τρόποι για να εισάγουμε τα δεδομένα σε ένα πρωτόκολλο παρατήρησης: δειγματοληψία συμβάντων, στιγμιαία δειγματοληψία, καταγραφή σε διαστήματα και κλίμακες ιεράρχησης (Cohen, Manion, Morrison 2007). Ο ερευνητής στην παρούσα εργασία προτίμησε δημιουργία πρωτοκόλλου παρατήρησης με τη μέθοδο των κλιμάκων ιεράρχησης. Συγκεκριμένα χρησιμοποιήθηκε μια πεντάβαθμη κλίμακα της παρατηρούμενης συμπεριφοράς. Εστίαση της παρατήρησης είναι σε πρόσωπα και γεγονότα.</p>					
Α΄ ΦΑΣΗ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗΣ ΣΕΝΑΡΙΟΥ					
<p>Την 1^η ώρα οι εκπαιδευτικοί προσπάθησαν να διαμορφώσουν κατάλληλο συναισθηματικό κλίμα στους μαθητές. Δόθηκε το γενικότερο πλαίσιο των γεγονότων, ώστε να γίνει κατανοητό σε γενικές γραμμές το περιεχόμενο της διδακτικής ενότητας και να επιτευχθούν οι γενικότεροι στόχοι της διδασκαλίας, δηλ. η ευαισθητοποίηση των μαθητών σε σχέση με το συγκεκριμένο αντικείμενο και η έξαψη του ενδιαφέροντος τους.</p>					
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ		ΜΑΘΗΤΕΣ			
<p>Στην πρώτη αυτή φάση οι εκπαιδευτικοί από τα εργαλεία συμμετοχικού ιστού (Web 2.0) χρησιμοποίησαν κυρίως</p> <ul style="list-style-type: none"> • λογισμικά παρουσίασης, • ιστοχώρους Κοινωνικής Δικτύωσης (Social Network Sites SNS) και λογισμικά επικοινωνίας, • εννοιολογικούς χάρτες (inspiration) • περιβάλλοντα δημιουργίας κόμικ • Ψηφιακό Σχολείο - Διαδραστικό Βιβλίο Ιστορίας 		<p>Ακούν, παρακολουθούν, μελετούν, ρωτούν</p>			
Πρωτόκολλο παρατήρησης 1=ελάχιστα 2=λίγο 3=αρκετά 4=πολύ 5=πάρα πολύ					
<p>Ευκολία χρήσης και βαθμός εξοικείωσης εκπαιδευτικών στην αξιοποίηση εργαλείων Συμμετοχικού ιστού Web 2.0 στη διδασκαλία της Ιστορίας</p>				4	
<p>Οι εκπαιδευτικοί φαίνονται πολύ εξοικειωμένοι με τη χρήση των συγκεκριμένων εργαλείων συμμετοχικού ιστού στη διδασκαλία σε όλη τη διάρκεια της Α΄ Φάσης υλοποίησης του σεναρίου. Με την έναρξη του μαθήματος διαπιστώνεται ότι η ιστορική αφήγηση ως τρόπος διδασκαλίας τίθεται στο περιθώριο και η αξιοποίηση των ψηφιακών μέσων αναδεικνύει την επαγγελματική εξέλιξη του εκπαιδευτικού. Όπως ανέφερε και η συμμετέχουσα εκπαιδευτικός Π.Ε. στη συνέντευξή της «η αξιοποίηση των Web 2.0 εργαλείων ενισχύει επαγγελματικά τη θέση μας υπό την έννοια του ότι “επιβάλλει” την αναβάθμιση των προπαρασκευαστικών τακτικών και μέσων που χειριζόμαστε....».</p> <p>Η εκπαιδευτικός Π.Ε. αναφέρει λίγα λεπτά μετά την έναρξη της διδασκαλίας: «Αγαπητά μου παιδιά σήμερα θα ξεκινήσουμε το μάθημα με το να σας δώσουμε με ένα power point και κάποια βίντεο από το Youtube κάποιες πληροφορίες για τον Μικρασιατικό πόλεμο. Μετά θα</p>					

σας δείχνουμε κάποια βασικά στοιχεία της ενότητας με έναν εννοιολογικό χάρτη και στο τέλος θα σας δείξουμε και ένα κόμικ για τα διαδικτυακά εργαλεία συμμετοχικού».

Μαθητής: «Πολύ ωραία κυρία θα δούμε και ταινία.....Τι είναι αυτός ο χάρτης...και το κόμικ είναι ένα παιχνίδι...μπορούμε να παίξουμε;»

Μαθήτρια: «Θα παίξουμε κυρία;.....το κόμικ εσείς το φτιάξατε....μπορούμε να κάνουμε και εμείς....είναι εύκολο;»

Π.Ε.: «Εμείς δημιουργήσαμε το κόμικ ...είναι εύκολο...εάν έχουμε χρόνο στο τέλος του μαθήματος θα σας δείξουμε με ένα πρόγραμμα που υπάρχει στο διαδίκτυο πως γίνεται. Αντιμετωπίζουμε κάποιο πρόβλημα με την αποθήκευση του κόμικ.... ίσως ένας πληροφορικός μας βοηθήσει.....».

Μαθητές: «Μην ανησυχείτε κυρίαθα σας βοηθήσουμε εμείς....»...γέλια.

Μαθητής: « Ο εννοιολογικός χάρτης τι είναι;...»

Π.Ε. : «Είναι ένα σχήμα με κόμβους που περιέχουν σημαντικές έννοιες του μαθήματος....».

Μαθητές: «Είναι εύκολο;...»

Π.Ε.: «Είναι πολύ εύκολοθα σας δείξω την επόμενη ώρα».

Απόκτηση ιστορικής γνώσης στη σχολική τάξη με την αξιοποίηση εργαλείων Συμμετοχικού ιστού Web 2.0

4

Η χρήση βίντεο και συνοπτικών πληροφοριών μέσω Power Point και εννοιολογικών χαρτών προκάλεσε πλήθος ερωτημάτων στους μαθητές, στην προσπάθεια τους να κατακτήσουν την ιστορική γνώση. Οι μαθητές είχαν πρόσβαση σε πλούσιο ιστορικό υλικό και τη δυνατότητα εμπλοκής με πολλαπλά αυθεντικά και πολυτροπικά κείμενα. Παρατίθενται χαρακτηριστικές ερωτήσεις:

Μαθήτρια: «Κυρία πολύ ωραία και συγκινητικά τα βίντεο...ήταν πράγματι τόση μεγάλη η καταστροφή....ξεριζωμός, σκοτωμοί, καταστροφή, σφαγές των Ελλήνων....γιατί όλο αυτό το κακό....ειδικά το πρώτο βίντεο με έκανε να δακρύσω....η εικόνα της πυρπόλησης της Σμύρνης με σοκάρισε....δεν είχα ξαναδεί ποτέ αυτές τις σκηνές».

Μαθητής: « Κυρία από αυτά που μας δείξατε στην παρουσίαση Η Ελλάδα έγινε εδαφικά πολύ μεγάλη το 1920....γιατί μετά προχωρήσαμε στα βάθη της Τουρκίας.....γιατί θέλαμε να συνεχίσουμε τον πόλεμο;.....».

Μαθήτρια: «Με αυτές τις εικόνες....καταλαβαίνω τώρα τι είναι προσφυγιά....άνθρωποι στοιβαγμένοι πάνω στις μαούνες αναζητούν με αγωνία τη σωτηρία....»

Π.Ε. : «Ποια πιστεύετε, λοιπόν, ότι ήταν τα αίτια της Μικρασιατικής καταστροφής;»

Μαθήτρια: «Οι ξένες δυνάμεις και οι λανθασμένες ενέργειες της ελληνικής κυβέρνησης....»

Βαθμός ενδιαφέροντος μαθητών με την ενσωμάτωση των εργαλείων συμμετοχικού ιστού στη διδασκαλία της Ιστορίας

3

Στην αρχή του μαθήματος υπήρξε φασαρία και αταξία. Μετά από 8 περίπου λεπτά αρχίζει να φαίνεται αλλαγή στο κλίμα της τάξης. Παρατηρούμε ότι οι μαθητές/τριες αρχίζουν να ενδιαφέρονται για τη νέα μορφή της διδασκαλίας. Μετά από 12 λεπτά το κλίμα αλλάζει εντελώς και επικρατεί ησυχία στην τάξη. Οι μαθητές δείχνουν ενδιαφέρον , εστιάζουν την προσοχή τους στα βίντεο, στην παρουσίαση των γεγονότων (λογισμικό παρουσίασης, εννοιολογικός χάρτης) και αρχίζουν να συμμετέχουν ενεργά στο μάθημα θέτοντας ερωτήσεις, συζητώντας με τη καθηγήτρια για τα γεγονότα του μικρασιατικού πολέμου και ανταλλάσσοντας απόψεις μεταξύ τους για τα αίτια της Μικρασιατικής Καταστροφής.

Στην αρχή του μαθήματος

Π.Ε.: *Ακούστε τι θα κάνουμε σήμερα...*

Μαθήτρια σε μαθητή : *Βρε, κάτσε! Κυρία!...*

[Επικρατεί φασαρία. Η μαθήτρια δυσανασχετεί γιατί ο συμμαθητής της την ενοχλεί και, αφού του κάνει η ίδια παρατήρηση, ζητεί τη συνδρομή της καθηγήτριας για να επιβληθούν η τάξη και η ησυχία]

Οι καθηγήτριες που διδάσκουν Ιστορία στα δύο τμήματα προσπαθούν να επιβάλουν την τάξη: *Ησυχία....*

Π.Ε.: *Σήμερα θα κάνουμε κάτι διαφορετικό. Θα δούμε κάποια βίντεο και κάποιες παρουσιάσεις για το Μικρασιατικό πόλεμο και τα πρόσωπα που διαδραμάτισαν σημαντικό ρόλο στα γεγονότα εκείνης της εποχής, όπως ο Ελευθέριος Βενιζέλος και ο βασιλιάς Κωνσταντίνος.*

Μαθητής : *Ποιος ήταν ο Ε. Βενιζέλος;*

Άλλος μαθητής 8: *Πολύ καλό παιδί...*

Π.Ε.: *Κι εσείς να αφήσετε τις εξυπνάδες κατά μέρος. Να παρακολουθήσετε ήλθατε.....*

Στο τέλος του μαθήματος:

Μαθήτρια: *Μάθημα διαφορετικό, κυρία, με βίντεο, εικόνες, χάρτες, κόμικ....μας άρεσε πολύ.*

Β΄ΦΑΣΗ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗΣ ΣΕΝΑΡΙΟΥ

Κατά τη διάρκεια της φάσης αυτής επιλέχθηκε η αξιοποίηση εργαλείων συμμετοχικού ιστού (Web 2.0). Στόχος της ένταξης του συμμετοχικού ιστού στην εκπαιδευτική διαδικασία ήταν η διερεύνηση του κατά πόσο μπορεί η χρήση του Web 2.0 να συμβάλλει στην ενίσχυση της μάθησης μέσω της αξιοποίησης του από τον εκπαιδευτικό, αλλά και της συνεργασίας μεταξύ μαθητών με κοινό στόχο τη διεκπεραίωση εργασιών.

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ	ΜΑΘΗΤΕΣ
<p>οργανώνουν, συντονίζουν, καθοδηγούν, υποστηρίζουν</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p style="text-align: center;">ιστολόγιο (blog)</p>	<p>Συνεργάζονται, αλληλεπιδρούν, δημιουργούν</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <ul style="list-style-type: none"> • Χρονογραμμή • Εννοιολογικός Χάρτης • Google maps • Google drive • Διαδραστικό – πολυμεσικό ηλεκτρονικό βιβλίο (τύποι flipping book)

Πρωτόκολλο παρατήρησης

1=καθόλου 2=ελάχιστα 3=λίγο 4=πολύ 5=πάρα πολύ

Επίπεδο τεχνογνωσίας εκπαιδευτικών στην αξιοποίηση και υποστήριξη εργαλείων Συμμετοχικού ιστού Web 2.0 στη διδασκαλία της Ιστορίας					
					5

Οι εκπαιδευτικοί φαίνονται να έχουν ικανό βαθμό τεχνογνωσίας στα εργαλεία Web 2.0 που χρησιμοποίησαν κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας.

Μ.Α. προς Π.Ε.: *«Ευγενία εσύ θα βοηθήσεις στην δημιουργία της χρονογραμμής και του εννοιολογικού χάρτη, ενώ εγώ θα βοηθήσω στα υπόλοιπα εργαλεία....πρέπει οι μαθητές να κάνουν κάποια εγγραφή στο πρόγραμμα....ίσως στην αρχή να υπάρξουν κάποιες δυσκολίες, αλλά θεωρώ ότι θα τις ξεπεράσουμε...».*

Π.Ε προς μαθητές: «Παιδιά θα χρησιμοποιήσουμε κάποια ψηφιακά εργαλεία στο μάθημα όπως πρόγραμμα χρονογραμμής, εννοιολογικού χάρτη και κάποια άλλα....μην ανησυχείτε...τα έχουμε χρησιμοποιήσει αρκετές φορές, τα γνωρίζουμε και θα σας βοηθήσουμε».

Π.Ε. προς μαθητές που θα δημιουργήσουν χρονογραμμή: «Παιδιά τη χρονογραμμή με τα σημαντικά γεγονότα του Μικρασιατικού πολέμου θα τη δημιουργήσουμε με το ψηφιακό πρόγραμμα timetoast. Είναι ένα διαδικτυακό εργαλείο που σας επιτρέπει να φτιάξετε μια οποιαδήποτε χρονογραμμή, αφού πρώτα κάνετε εγγραφή. Αρχικά ανοίξτε τη σελίδα <http://www.timetoast.com>επιλέξτε "create a new timeline" και στη φόρμα που εμφανίζεται δώστε αρχικά ένα τίτλο και κάντε μια σύντομη περιγραφή της ενότητας.....Στην επόμενη φόρμα 'add timespan' ορίστε την ημερομηνία εκκίνησης και την ημερομηνία λήξης της χρονογραμμής και περιγράψτε σύντομα τη συγκεκριμένη περίοδο...μπορείτε μάλιστα να βάλετε κάποια φωτογραφία μη ένα υπερσύνδεσμο.....αφού κάνετε όλα αυτά επιλέξτε 'add event' για να προσθέσετε όσα γεγονότα θέλετε».....

Οι εκπαιδευτικοί σε όλη τη διάρκεια της διδασκαλία είχαν αυτοπεποίθηση στις ψηφιακές τους ικανότητες, δείχνοντας ένας υψηλό βαθμό αυτεπάρκειας.

Επίπεδο ικανότητας μαθητών στη δημιουργία και χρήση εργαλείων Συμμετοχικού ιστού Web 2.0 κατά τη διάρκεια του μαθήματος της Ιστορίας

4

Οι μαθητές των συγκεκριμένων τμημάτων, ήταν εξοικειωμένοι με το διαδίκτυο και τη χρήση του ως μέσου ψυχαγωγίας και αναζήτησης πληροφοριών, αλλά δεν είχαν εξοικείωση με χρήση εργαλείων συμμετοχικού ιστού, ούτε ήταν εξοικειωμένοι με την online συνεργασία για παραγωγή από κοινού υλικού και το διαμοιρασμό του, πριν από την έρευνα. Το γεγονός ότι δεν προηγήθηκε κάποιο μάθημα πριν από την αξιοποίηση των εργαλείων στην τάξη, φάνηκε ότι δεν δυσκόλεψε τους μαθητές στο να ανταπεξέλθουν στις δραστηριότητες, παρόλο που κανένας δεν τα είχε χρησιμοποιήσει από πριν. Οι περισσότεροι δήλωσαν πως τα «έμαζαν» μόνοι τους, ενώ ταυτόχρονα βρήκαν χρήσιμες και τις οδηγίες που τους δόθηκαν. Από την παρατήρηση διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές, στην πράξη, μπορούν να ανταπεξέλθουν στη χρήση καινοφανών εργαλείων γι' αυτούς.

Αυτό σημαίνει για τους εκπαιδευτικούς που πήραν το «ρίσκο» να τα αξιοποιήσουν μέσα στη σχολική τάξη, ότι δεν χρειάστηκε να αφιερώσουν πολύτιμο χρόνο από τη διδασκαλία τους, στην εξοικείωση των μαθητών με τα εργαλεία.

Μ.Α. προς μαθητές στο τέλος του μαθήματος « Για να χρησιμοποιήσουμε αυτά τα εργαλεία Web 2.0 παιδιά εγώ δεν σας έκανα κάποιο μάθημα, άρα δεν τα γνωρίζατε. Ήταν εύκολο να τα μάθετε και να τα δουλέψετε μόνοι σας;»

Μαθητής: «Ναι πανεύκολο.....»

Μ.Α.: «... ή χρειαζόσασταν κάποιο μάθημα από πριν;»

Μαθήτρια: «Πανεύκολο...»

Μαθητής: «Μας δίνετε, όμως, και εσείς οδηγίες....»

Οι μαθητές δεν παρατηρήθηκε να έχουν απορίες ως προς τη χρήση των εργαλείων. Οι απορίες είχαν να κάνουν κυρίως με την αποθήκευση της εργασίας και τη δημοσίευσή της.

Μαθητής: «Κυρία δεν μπορώ να αποθηκεύσω τη χρονογραμμή.....μπορείτε να με βοηθήσετε.....δουλέψαμε αρκετά και θα τη χάσουμε.....»

Μαθήτρια: «Κυρία πως θα δημοσιοποιήσουμε την εργασία ...ώστε να μπορούν να την δουν....και άλλοι....»

Επίπεδο διαμόρφωσης περιβαλλόντων που επιτρέπουν την ανάπτυξη της ομαδοσυνεργατικής μάθησης

3

Ο χωρισμός των μαθητών σε ομάδες για να υλοποιήσουν τις δραστηριότητες τους βοήθησε τους μαθητές να δουλέψουν συνεργατικά και μάλιστα σε ικανοποιητικό επίπεδο. βαθμό. Κάθε μαθητής είχε ένα βασικό ρόλο να διαδραματίσει στην ομάδα και το τελικό αποτέλεσμα ήταν αποτέλεσμα της συγχρονισμένης προσπάθειας όλων των μελών της.

Μαθητής στα άλλα μέλη της ομάδας: « Για να έχουμε αποτέλεσμα παιδιά πρέπει να δουλέψουμε υπεύθυνα όλοι μαζί..... Όλοι θα αναλάβουμε ένα μέρος της δραστηριότητας...άλλος θα χειριστεί το πρόγραμμα, άλλος θα βρει πληροφορίες, άλλος θα βρει εικόνες.....».

Μαθητής στα άλλα μέλη της ομάδας: «Εγώ θα αναλάβω το πρόγραμμα ...τα καταφέρνω σε αυτά...μου αρέσουν πολύ τα προγράμματα αυτά...»

Κατά τη διάρκεια της υλοποίησης των δραστηριοτήτων παρατηρήθηκε το φαινόμενο κάποιο μέλος της ομάδας να μη συμμετέχει ενεργά.

Μαθητής: «Γιώργο βοήθησε λίγο και εσύ...βάλε το κινητό στη τσέπη σου και μη παίζεις...εμείς θα κάνουμε όλη τη δουλειά.....».

Μαθητής: « Καλά συνεχίστε εσείς και εγώ σε λίγο θα βοηθήσω.....».

Μ.Α.: «Γιώργο σταμάτα να παίζεις και βοήθησε τους συμμαθητές σου....αλλιώς θα σε βγάλω έξω από τη τάξη...βάλε το κινητό στη τσάντα σου....»

Κάποιες φορές, παρατηρήθηκε την ώρα που οι μαθητές δούλευαν με τα εργαλεία και ενώ είχαν τελειώσει με τις υποχρεώσεις των δραστηριοτήτων πρώτοι, κάποιοι μαθητές της ομάδας, κυρίως από τα αγόρια, να βρίσκουν την ευκαιρία και να μπαίνουν σε παιχνίδια στο διαδίκτυο, όπου ήταν ήδη μέλη.

Μαθητής σε συμμαθήτριά του: «Λένα τελειώσαμε γρήγορα...αλλά άφησε το παιχνίδι στο διαδίκτυο...έχουμε να κάνουμε και έλεγχο της δουλειάς»

Συμμαθήτριά σε μαθητή: «Άσε με ...τελειώσαμε...κάνε τη δουλειά σου.....»

Βαθμός ανάπτυξης δεξιοτήτων ενεργού ανακάλυψης της ιστορικής γνώσης στη σχολική τάξη με την αξιοποίηση εργαλείων Συμμετοχικού ιστού Web 2.0

5

Η παρατήρηση ανέδειξε την πρόσθετη διδακτική αξία των εργαλείων συμμετοχικού ιστού, ώστε να ανασυνθέσουν τα ιστορικά γεγονότα και να δομήσουν τις δικές τους ιστορικές ερμηνείες. Χαρακτηριστικός ο διάλογος που αναπτύχθηκε στη τάξη

Μ.Α.: «Σε τι σας βοήθησε η χρονογραμμή και ο χάρτης εννοιών στη διδασκαλία της Ιστορίας;».

Μαθητής: «Στο να μάθουμε σε ποια χρονολογική περίοδο έγινε κάτι....».

Μαθήτριά: «Η χρονογραμμή με βοήθησε στο να βάλω τα γεγονότα σε μια χρονολογική σειρά και ο εννοιολογικός χάρτης να μάθω πιο εύκολα τα πιο βασικά στοιχεία και πρόσωπα του Μικρασιατικού πολέμου ...»


Μαθητής: «Συγκρατήσαμε πιο εύκολα τις ημερομηνίες και κάποιες εικόνες θα μείνουν ανεξίτηλες στη μνήμη μας θυμίζοντας μας την τραγωδία της μικρασιατικής καταστροφής»

Γ΄ ΦΑΣΗ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗΣ ΣΕΝΑΡΙΟΥ

Οι ομάδες παρουσίασαν τις εργασίες τους στο σύνολο της τάξης, με τη βοήθεια βιντεοπροβολέα. Για την αξιολόγηση της διδασκαλίας οι διδάσκουσες χρησιμοποίησαν το πρόγραμμα ανοιχτού λογισμικού HotPotatoes και το ερωτηματολόγιο με το εργαλείο Google forms.

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ

ΜΑΘΗΤΕΣ

Αξιολογούν 	Παρουσίαση εργασιών, αξιολόγηση διδασκαλίας				
<ul style="list-style-type: none"> • Πρόγραμμα ανοιχτού λογισμικού HotPotatoes • Google form 					
Πρωτόκολλο παρατήρησης 1=καθόλου 2=ελάχιστα 3=λίγο 4=πολύ 5=πάρα πολύ					
Βαθμός ικανοποίησης μαθητών από τη διδασκαλία της Ιστορίας με την αξιοποίηση εργαλείων Συμμετοχικού ιστού Web 2.0					5
<p>Στη διάρκεια αυτής της φάσης όλοι οι μαθητές δήλωσαν ότι προτιμούν να προσεγγίζουν την ιστορική γνώση με την αξιοποίηση εργαλείων Web 2.0, καθώς με αυτό τον τρόπο το μάθημα μετατρέπεται από βαρετό που ήταν, σε παιχνίδι και ενδιαφέρον. Μάλιστα το χαρακτήρισαν, πρωτότυπο και δημιουργικό. Επίσης, συνειδητοποίησαν και δήλωσαν ότι μπορούν να βρουν περισσότερες πληροφορίες, για το μάθημα της Ιστορίας, μέσα από τη χρήση αυτών των εργαλείων, απ' ότι στο σχολικό εγχειρίδιο. Πού ευχάριστη ήταν για τους μαθητές και η μέθοδος αξιολόγησης.</p> <p>Μαθήτρια: «Κυρία το πρόγραμμα με τις ασκήσεις των κενών και της επιλογής απάντησης ήταν πολύ ευχάριστο....ένα παιχνίδι που μας χαλάρωσε....η αλήθεια είναι ότι μπορούσαμε να βλέπουμε και τις απαντήσεις...»(γέλια).</p> <p>Μαθητής: «Η επιλογή απάντησης ήταν λίγο πιο δύσκολη άσκηση....έπρεπε να θυμάσαι καλά τη θεωρία....εγώ πάντως ήμουν και σε κάποιες επιλογές τυχερός.....» (γέλια πάλι).</p> <p>Άλλος μαθητής : «Το ερωτηματολόγιο μας άρεσε κυρία...μπορούμε να δημιουργήσουμε και εμείς;..... είναι εύκολο;.....»</p> <p>Στο τέλος του μαθήματος</p> <p>Μ.Α.: «Παιδιά μείνατε ικανοποιημένοι από αυτό τον τρόπο διδασκαλίας; Θα προτιμούσατε από εδώ και πέρα να μαθαίνετε την ιστορία χρησιμοποιώντας ψηφιακά μέσα, αντί του σχολικού βιβλίου; ».</p> <p>Μαθήτρια: «Ναι γιατί με το Βιβλίο είναι μονότονο και δεν είναι διασκεδαστικά. Δεν είναι τόσο ωραίο και είναι βαρετό (εννοεί το σχολικό βιβλίο)».</p> <p>Άλλη μαθήτρια: «Με τη χρήση ψηφιακών μέσων μπορούμε να συγκεντρώσουμε πιο πολλές πληροφορίες και έτσι κάνουμε πιο ευχάριστο το μάθημα».</p> <p>Π.Ε.: «Πριν βαριόσασταν στο μάθημα; Το έκαναν το μάθημα της ιστορίας πιο ενδιαφέρον οι εφαρμογές;».</p> <p>Μαθητής: «Το μάθημα ήταν πιο δημιουργικό και πιο ενδιαφέρον γιατί ήταν κάτι το καινούργιο.....».</p> <p>Άλλος Μαθητής: «Είναι πιο ενδιαφέρον να είμαι μπροστά στον υπολογιστή και να συγκεντρώνω ιστορικές πληροφορίες για τα γεγονότα του Μικρασιατικού πολέμου, παρά να μιλάμε μόνο.....και μαθαίνουμε και σαν παιχνίδι βλέπουμε το μάθημα...».</p>					
Δυσκολίες και προβλήματα στην αξιοποίηση των εργαλείων συμμετοχικού ιστού Web 2.0 στη διδασκαλία της Ιστορίας			3		
<ul style="list-style-type: none"> • Κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας σημειώθηκαν αρκετά μικρά τεχνικά προβλήματα, τα οποία καθυστερούσαν τη διαδικασία. Έχοντας όμως να κάνουμε με Η/Υ και Διαδίκτυο, τέτοιου είδους προβλήματα είναι πάντα αναμενόμενα, για το λόγο αυτό κάθε εκπαιδευτικός που αξιοποιεί το Web 2.0 στην τάξη, οφείλει να έχει προνοήσει εκ των 					

προτέρων με λύσεις που θα επιτρέπουν την επιτυχή ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων σε τέτοιες περιπτώσεις.

- Το πρόβλημα του περιορισμένου χρόνου της διδακτικής ώρας είναι ένα από τα σοβαρότερα προβλήματα στη διαχείριση της μαθησιακής διαδικασίας. Το Ωρολόγιο Πρόγραμμα με τις 45λεπτες διδακτικές ώρες δε βοηθεί στην ολοκλήρωση μιας κοινωνικο-επικοινωνιακής μαθησιακής διαδικασίας. Ενθαρρύνει την παραδοσιακού τύπου δασκαλοκεντρική παράδοση, κυρίως απομνημονευτική-εξετασιοκεντρική, με περιορισμένο αριθμό ερωταποκρίσεων. Είναι αξιοσημείωτο ότι εκπαιδευτικοί και μαθητές επισήμαναν την ανεπάρκεια του διδακτικού χρόνου για την ολοκλήρωση μιας ενότητας της ιστορίας στην οποία προγραμματίστηκε η αξιοποίηση εργαλείων συμμετοχικού ιστού (Web 2.0).
- Το «κλειστό» Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, που προβλέπει την αυστηρή διδασκαλία μίας συγκεκριμένης ύλης (με αρίθμηση σελίδων) και η αξιολόγηση του μαθητή με τύπους εξετάσεων που ευνοούν την αποστήθιση δεν βοηθούν και δεν διευκολύνουν καινοτόμες διδακτικές και παιδαγωγικές μεθόδους που υιοθετήθηκαν στις διεξαχθείσες διδασκαλίες, οι οποίες στο ελληνικό σχολείο θεωρούνται παρέκκλιση και «εξάιρεση» από το κανονικό διδακτικό πρόγραμμα.

2.3 Ανάλυση ευρημάτων Παρατήρησης

Η πρόθεση της έρευνας από την αρχή δεν ήταν η γενίκευση των αποτελεσμάτων, αλλά το πώς εξελίχθηκε η διερεύνηση του κεντρικού φαινομένου σε βάθος (Creswell, 2011), δεδομένου του μικρού αλλά και «βολικού» δείγματος (Cohen, Manion, Morrison, 2007). Τα ευρήματα της παρούσας μελέτης φάνηκαν ιδιαίτερα σημαντικά, καθώς ανέδειξαν σημαντικές παραμέτρους που συμβάλλουν στην ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης των μαθητών ένας χώρος στον οποίο η έρευνα είναι αρκετά περιορισμένη.

Η αξιοποίηση των εργαλείων συμμετοχικού ιστού Web 2.0 σε μαθητές Γ΄ Γυμνασίου, ανέδειξε τόσο τις δυνατότητες όσο και τις δυσκολίες που ενέχει ένα τέτοιο εγχείρημα διαδραστικής μάθησης, απομακρυσμένης από τη στείρα αποστήθιση ενός μακροσκελούς κεντρικού αφηγηματικού κειμένου. Όσο προχωρούσε η έρευνα, και οι μαθητές συμμετείχαν, τόσο σε διαδικασίες διερευνητικής ιστορικής μάθησης μέσα από πηγές και πληροφοριακό υλικό, όσο και σε αυθεντικά περιβάλλοντα μάθησης, τα οποία προσφέρει η συμμετοχική κουλτούρα (Web 2.0), φάνηκε ότι έδειχναν όλο και μεγαλύτερο ενδιαφέρον για συμμετοχή και έρευνα (Καζάκη, 2016). Τα διαδικτυακά εργαλεία του συμμετοχικού ιστού έδειξαν ότι προωθούν μια παιδαγωγική άποψη όπου σημαντικό ρόλο παίζει η συμμετοχή, ο σχολιασμός, η συνεισφορά και –συνολικά– η συνεργατική ανάπτυξη ενός τελικού προϊόντος ή έργου.

Από την παρατήρηση της διδασκαλίας φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί απομακρύνθηκαν από την κλασική οπτική για το ρόλο τους ως απλού μεταδότη της σχολικής γνώσης και ασκήθηκαν στην πραγμάτωση μιας ταυτότητας εκπαιδευτικού με μεγαλύτερη ελευθερία διδακτικών επιλογών και με διαφορετική ποιότητα παρεμβατικών δυνατοτήτων. Οι «νέες» παρεμβάσεις

αφορούσαν κυρίως στην παροχή βοήθειας και υποστήριξης στους μαθητές, οι οποίοι μέσα από τη συνεργασία και την αξιοποίηση των ψηφιακών μέσων οικοδομούν τη γνώση (Roberts, 2005). Αναδείχθηκαν παράλληλα από τις εκπαιδευτικούς ικανότητες επίβλεψης, συμβουλευτικής, διδακτικής και επιστημονικής επάρκειας, εμπύχωσης και έμπνευσης, διαιτησίας στις συζητήσεις των ομάδων, ενίσχυσης της προσπάθειας, όταν δεν επιτυγχάνονται οι επιθυμητοί στόχοι και αξιολόγησης για τη βελτίωση των γενικών μαθησιακών δεξιοτήτων των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί στόχευαν στο να διατηρούν συνεχώς ενεργητική επαφή με τους μαθητές, να διευθύνουν σωστά την εφαρμογή των εργαλείων Web 2.0, να παρακινούν τους μαθητές να σκέφτονται και να εργάζονται. Επεξηγούσαν το πλαίσιο δράσης, το οποίο αρκετές φορές περιλάμβανε αναλυτική περιγραφή των επιμέρους «τεχνικών» βημάτων, παρατηρούσαν τις ενέργειες των μαθητών, ρύθμιζαν την κίνηση της τάξης, συμβούλευαν, καθοδηγούσαν, εξηγούσαν, διευκρίνιζαν, ρωτούσαν, επέλυαν μερικές φορές και τεχνικά προβλήματα, συντόνιζαν τον διάλογο. Σε όλη την πορεία οι μαθητές ζητούσαν τη βοήθεια των διδασκόντων, εάν υπήρχε ανάγκη. Οι διδάσκοντες περιφέρονταν από ομάδα σε ομάδα και βοηθούσαν στη διαδικασία.

Η αξιοποίηση των συμμετοχικών εργαλείων άλλαξε τις σχέσεις που αναπτύσσονται κατά τη διδακτική διαδικασία, δίνοντας περισσότερο έλεγχο και αυτονομία στους μαθητές και μειώνοντας την άμεση διδασκαλία (υπό τύπον διάλεξης) και τη δική τους παρέμβαση. Η διδακτική πρακτική των εκπαιδευτικών ήταν εκείνη η οποία ανέδειξε την πρόσθετη διδακτική αξία των ΤΠΕ και υποστήριξε τους μαθητές, ώστε να ανασυνθέσουν τα ιστορικά γεγονότα και να δομήσουν τις δικές τους ιστορικές ερμηνείες. Η μάθηση μετατράπηκε από συμπεριφοριστική σε γνωστική διαδικασία, από στατική κατάσταση, σε δυναμικό γίνεσθαι. Η διδασκαλία έγινε μια από κοινού αναδυόμενη πραγματικότητα όπου ο εκπαιδευτικός και οι μαθητές αποτέλεσαν από κοινού την πραγματικότητα της τάξης.

Από τις διδασκαλίες προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να έχουν, επιπλέον, επαρκείς γνώσεις ως προς τις δυνατότητες αξιοποίησης των εργαλείων συμμετοχικού ιστού (Web 2.0). Επομένως, η ενθάρρυνση για την εισαγωγή των μέσων αυτών στην εκπαιδευτική πρακτική οφείλει να έχει ως αφετηρία της την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών όχι μόνο στις απαραίτητες ψηφιακές δεξιότητες, αλλά κυρίως στην αξιοποίηση αυτών των δεξιοτήτων, ώστε να εξυπηρετούνται οι διδακτικοί και κοινωνικοί στόχοι ανά διδακτικό; αντικείμενο. Σ' αυτή την κατεύθυνση η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών καθίσταται σημαντικός μοχλός διαμόρφωσης νέων στάσεων και καλλιέργειας δεξιοτήτων απαραίτητων για τη δημιουργία μιας νέας αντίληψης, που δεν αναφέρεται μόνο σε στοιχεία ψηφιακού αλφαριθμητισμού, αλλά καθιστά

ορατή τη διαδικασία εισαγωγής των ψηφιακών μέσων με κριτικό τρόπο (Stetson & Bagwell 1999, White 1999).

Η υποστήριξη των εκπαιδευτικών στη χρήση των ψηφιακών μέσων υποβοηθεί άμεσα την αντίστοιχη προσπάθεια των μαθητών. Οι ευκαιρίες των εκπαιδευτικών για χρήση των ΤΠΕ στο περιβάλλον της τάξης ενδυναμώνει την κατανόηση του πώς οι τεχνολογίες αυτές αναδεικνύουν όψεις της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας με μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα (Balli & Diggs, 1996). Οι εκπαιδευτικοί που πραγματοποίησαν τις διδασκαλίες είχαν εξοικειωθεί επαρκώς με τη χρήση των εργαλείων ΤΠΕ -με την επιμόρφωση τους στο Πρόγραμμα «Επιμόρφωση Β' Επιπέδου των εκπαιδευτικών για την αξιοποίηση και εφαρμογή των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη»- και έτσι αντεπεξήλθαν στα όποια προβλήματα. Επομένως, σε όλη την έρευνα στο επίκεντρο της μαθησιακής διαδικασίας βρίσκονταν και οι εκπαιδευτικοί, αναγνωρίζοντας τις δυνατότητες των ΤΠΕ στην επίλυση προβλημάτων και την υπέρβαση των μαθησιακών αδιεξόδων που δημιουργούνται κατά την απόκτηση της ιστορικής γνώσης (Βακαλούδη, 2014).

Παρά την εσωτερική κινητοποίηση, όμως, για την ενσωμάτωση των ψηφιακών μέσων στη διδασκαλία της ιστορίας, οι εκπαιδευτικοί βίωσαν την «αλλαγή» της διδασκαλίας κάθε άλλο παρά ως ομαλή και ευθύγραμμη διαδικασία. Η αλλαγή του τρόπου διδασκαλίας φάνηκε ως μια εμπειρία, που περικλείει διακυμάνσεις, κινδύνους και αμφιθυμίες, ενώ παράλληλα προκαλεί συναισθήματα πίεσης και αβεβαιότητας. Λόγοι όπως η τεχνολογική επάρκεια του εργαστηρίου, η διαχείριση του χρόνου, η νέα «πρόκληση» διδασκαλίας με εργαλεία συμμετοχικού ιστού, ο βαθμός τεχνογνωσίας των μαθητών και η συνεργασία μαζί τους σε ένα νέο πλαίσιο διδακτικής δημιούργησαν αισθήματα πίεσης και άγχους για το τελικό αποτέλεσμα. Οι περισσότεροι μαθητές δραστηριοποιήθηκαν και συνεργάστηκαν αρμονικά για τη διεκπεραίωση των δραστηριοτήτων που ανέλαβαν. Έδειξαν ενδιαφέρον τόσο για την αναζήτηση πληροφοριών, όσο και για την αξιοποίηση των εργαλείων συμμετοχικού ιστού στην επεξεργασία του διδακτικού υλικού. Τα μέλη των ομάδων ανέλαβαν πρωτοβουλίες, εμπλέκονταν σε συζητήσεις, σχετικά με τις δραστηριότητες τους, τις δυσκολίες και τους τρόπους αντιμετώπισής τους καθώς και το περιεχόμενο της ερμηνείας τους. Ζητούσαν γνώμες, διευκρινίσεις, έθεταν προβληματισμούς, εξηγούσαν και πρότειναν (αξιολογούσαν), σχολίαζαν, ενίσχυαν τους άλλους. Τα εργαλεία συμμετοχικού ιστού συνδυάστηκαν με την έρευνα, την ομαδοσυνεργατική μάθηση και την επεξεργασία και σύνθεση του υλικού. Οι μαθητές μετατράπηκαν από παθητικούς δέκτες σε πρωταγωνιστές, έλαβαν ενεργό μέρος στη διαδικασία του μαθήματος, στην έρευνα, στην επεξεργασία του υλικού, ξεφεύγοντας από το διδακτικό εγχειρίδιο και εισχωρώντας στο χώρο των ΤΠΕ. Αυτό τους έδωσε ικανοποίηση και

εξήγησε την περιέργειά τους. Ιδιαίτερα ενθαρρυντική ήταν η ανταπόκριση μαθητών που γενικά χαρακτηρίζονται “αδιάφοροι” ή “αδύνατοι”. Η πλειονότητά των μαθητών μάλλον απόλαυσε το κλίμα στη διάρκεια του μαθήματος και την εμπειρία μιας “διαφορετικής” διδασκαλίας. Σε ό,τι αφορά τη συμμετοχή των μαθητών, υπήρξαν φυσικά εκείνοι που δεν συνεργάστηκαν ή παρουσίασαν προβλήματα συμπεριφοράς και πειθαρχίας. Η συνολική, ωστόσο, αποτίμηση του εγχειρήματος πείθει πως αξίζει να εφαρμόζονται, από καιρού εις καιρόν τουλάχιστον, τέτοιες διδασκαλίες, ιδιαίτερα σε ενότητες μεγάλες ή δυσνόητες.

Στην Α΄ Φάση της διδασκαλίας η παρουσίαση του ιστορικού υλικού από τις εκπαιδευτικούς με την αξιοποίηση λογισμικών παρουσίασης, ιστοχώρων Κοινωνικής Δικτύωσης (YouTube, Vimeo) και εννοιολογικού χάρτη έδωσε τη δυνατότητα στους μαθητές να κατανοήσουν καλύτερα τα ιστορικά δεδομένα και κέντρισαν το ενδιαφέρον τους. Με τη χρήση του υλικού, που οι εκπαιδευτικοί συνέλεξαν και ενσωμάτωσαν στον εννοιολογικό χάρτη, οι μαθητές ενθαρρύνθηκαν να θέσουν ιστορικά ερωτήματα. Η πρόσβαση των μαθητών σε ένα σύνολο δεδομένων, σχετικών με το γεγονός που εξεταζόταν, τους παρείχε τη δυνατότητα να προσεγγίζουν άμεσα το ιστορικό υλικό και να διατυπώσουν υποθέσεις. Εφάρμοσαν, δηλαδή οι εκπαιδευτικοί, τη θεωρία *μάθησης με πολυμέσα* του R. Mayer (2001). Σύμφωνα με αυτήν, στα πολυμεσικά περιβάλλοντα οι μαθητές οικοδομούν γνώσεις που έχουν νόημα γι’ αυτούς, επιλέγοντας λέξεις και εικόνες από το υλικό της παρουσίασης, οργανώνοντας λέξεις και συνδέοντας νοητικά τις λεκτικές και τις εικονικές αναπαραστάσεις (Βακαλούδη, 2014).

Κατά τη διάρκεια των διδασκαλιών (Β΄ Φάση) οι μαθητές διερεύνησαν ανά ομάδες, το σχετικό εκπαιδευτικό υλικό και ανέλυσαν ιστορικά θέματα με τη βοήθεια φύλλων εργασίας με διαφορετικές δραστηριότητες, δηλαδή διαφορετικές επιλογές επεξεργασίας του υλικού για κάθε ομάδα. Στην υλοποίηση αυτών των δραστηριοτήτων αξιοποιήθηκαν ποικίλα εργαλεία συμμετοχικού ιστού.

Με την αξιοποίηση των εργαλείων συμμετοχικού ιστού (google maps, χρονογραμμή, εννοιολογικός χάρτης, flip book κ.α.) κινητοποιήθηκε η φαντασία και η ενσυναίσθηση των παιδιών μέσω του προσδιορισμού του ιστορικού χώρου και του χρόνου και οι μαθητές εξασκήθηκαν να συμμετέχουν διαδραστικά στη μάθηση με βάση τις σύγχρονες θεωρίες μάθησης του κοινωνικοπολιτισμικού εποικοδομισμού, που επιτρέπουν να παρεμβαίνουν οι μαθητές στο ψηφιακό διδακτικό περιβάλλον και να καθορίζουν ανάλογα με τις ανάγκες και τις δυνατότητες τους τα προς διερεύνηση θέματα (Ράπτης & Ράπτη, 2002:117-118). Οι μαθητές ασκήθηκαν στην κατανόηση εννοιών όπως ο χώρος και ο χρόνος, με τη χρήση ψηφιακών χαρτών (google maps) ως εργαλείων μελέτης της Ιστορίας, για την εξαγωγή ιστορικών συμπερασμάτων. Με αυτόν τον τρόπο συνειδητοποίησαν την ουσιαστική σχέση Ιστορίας και

Γεωγραφίας και ότι η ύπαρξη του χάρτη έχει ως στόχο να παρέχει, εκτός από τον χρόνο, βασική πληροφόρηση και ως προς τον γεωγραφικό χώρο στον οποίο διαδραματίζονται τα εξιστορούμενα ιστορικά γεγονότα, με την οποία μπορεί να μελετηθεί και να ερμηνευθεί ένα μέρος των ιστορικών γεγονότων (Hoeppe, 2009).

Επίσης η αξιοποίηση εννοιολογικών χαρτών ανέδειξε την πολυπλοκότητα της γνώσης, ιδιαιτέρως μέσα από διεργασίες εννοιολογικών διασυνδέσεων και συσχετίσεων με τη διεπιστημονική προσέγγιση της μάθησης. Ο γενικός σκοπός της αξιοποίησης των εννοιολογικών χαρτών ήταν να εξασκηθούν οι μαθητές στη συλλογή και επεξεργασία υλικού για την υλοποίηση ενός Σχεδίου Έρευνας. Ειδικότερος σκοπός ήταν η αξιοποίηση της μεθοδολογίας της εννοιολογικής χαρτογράφησης για τη μοντελοποίηση των ιδεών σε συνδυασμό με την κατανόηση ιστορικών όρων (Βακαλούδη, 2014).

Η εκπαιδευτικοί αξιοποίησαν επιπρόσθετα και το πρόγραμμα κλειστού τύπου Hot Potatoes, καθώς έφτιαζαν διαφορετικά είδη ασκήσεων με τη μορφή ιστοσελίδων (html) για την αξιολόγηση των μαθητών. Το Hot Potatoes είναι ένα λογισμικό αξιολόγησης συμπεριφοριστικού τύπου το οποίο βοηθά τους μαθητές να ανακαλούν στη μνήμη τους συγκεκριμένους όρους των όσων έχουν διδαχθεί. Το πρόγραμμα ήταν ελκυστικό και ευχάριστο για τους μαθητές, καθώς μπορούσαν μόνοι τους να διορθώσουν το λάθος (μη αποδοχή του κινητού μέρους στο φύλλο εργασίας και επιστροφή στην αφετηρία). Οι ασκήσεις που μπορούν να δημιουργηθούν μέσα από το λογισμικό αυτό ενισχύουν τη μαθηματική δεξιότητα των μαθητών, γεγονός που απέδειξε ότι είναι ένα αξιολόγο εργαλείο στα χέρια του κάθε εκπαιδευτικού, που δε θα περιοριστεί σε μια απλή μηχανή αξιολόγησης της διδασκαλίας. Τέλος με ιδιαίτερη ευχαρίστηση δημιούργησαν οι μαθητές ένα συνοπτικό ηλεκτρονικό βιβλίο για το μικρασιατικό πόλεμο με το διαδικτυακό εργαλείο issuu που μας επιτρέπει να μετατρέψουμε τα έγγραφα μας σε ψηφιακές δημοσιεύσεις σε σχήμα βιβλίου.

Στην Γ΄ Φάση για την αξιολόγηση της διδασκαλίας οι διδάσκουσες χρησιμοποίησαν ερωτηματολόγιο με το εργαλείο Google forms. Είναι γεγονός ότι η επαναλαμβανόμενη μέτρηση του βαθμού ικανοποίησης των μαθητών από τη διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης γενικότερα, είναι μια δύσκολη κι επίπονη διαδικασία. Παρόλα αυτά, η αξιολόγηση οφείλει να είναι αναπόσπαστο μέρος της (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006). Δυστυχώς, τα μόνα διαθέσιμα μέσα αξιολόγησης της ποιότητας της εκπαίδευσης και της μάθησης υπήρξαν ως επί το πλείστον τα τεστ, οι γραπτές εργασίες και οι έρευνες. Έτσι οι εκπαιδευτικοί δημιούργησαν ένα δικό τους ερωτηματολόγιο με το Google forms και διένειμαν το σχετικό σύνδεσμο στους μαθητές. Δήλωσαν ότι η διαδικασία κατασκευής του ερωτηματολογίου ήταν εύκολη και διαισθητική, με αποτέλεσμα η συμπλήρωσή του να ήταν γρήγορη και ομαλή. Το εργαλείο

Google Forms έδωσε τη δυνατότητα στις διδάσκουσες να συλλέξουν τις απαντήσεις των μαθητών σε δοσμένες ερωτήσεις κλειστού τύπου και να αποτιμήσουν τη διδασκαλία τους με την αξιοποίηση των εργαλείων συμμετοχικού ιστού στην τάξη. Οι διδάσκουσες δήλωσαν εντυπωσιασμένες κυρίως από την αυτόματη δημιουργία αποτελεσμάτων μιας και δεν απαιτούνταν κάποια επιπλέον προσπάθεια ή χρόνος από μέρους τους για χειρόγραφη ανάλυση των δεδομένων. Γενικότερα, εκπαιδευτικοί και εκτίμησαν την παιδαγωγική αξία του Google Forms ως εργαλείο έρευνας κι αξιολόγησης και εξέφρασαν το στόχο τους να το ενσωματώσουν μελλοντικά στις εκπαιδευτικές τους πρακτικές (Θεοδοσιάδου κ.ά. 2014).

Ένα σημαντικό πρόβλημα στη διδακτική της ενότητας, στην οποία μάλιστα εφαρμόστηκαν ψηφιακά μέσα, ήταν η διαχείριση του διδακτικού χρόνου. Το πρόβλημα του περιορισμένου χρόνου της διδακτικής ώρας είναι ένα από τα σοβαρότερα προβλήματα στη διαχείριση της μαθησιακής διαδικασίας. Το Ωρολόγιο Πρόγραμμα με τις 45λεπτες διδακτικές ώρες δε βοηθεί στην ολοκλήρωση μιας κοινωνικο-εποικοδομιστικής μαθησιακής διαδικασίας. Ενθαρρύνει την παραδοσιακού τύπου δασκαλοκεντρική παράδοση, κυρίως απομνημονευτική-εξετασιοκεντρική, με περιορισμένο αριθμό ερωταποκρίσεων. Είναι αξιοσημείωτο ότι εκπαιδευτικοί και μαθητές επισημαίνουν την ανεπάρκεια του διδακτικού χρόνου για την ολοκλήρωση μιας ενότητας της ιστορίας στην οποία προγραμματίστηκε η αξιοποίηση εργαλείων συμμετοχικού ιστού (Web 2.0). Επιπρόσθετα, το «κλειστό» Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, που προβλέπει την αυστηρή διδασκαλία μίας συγκεκριμένης ύλης (με αριθμηση σελίδων) και η αξιολόγηση του μαθητή με τύπους εξετάσεων που ευνοούν την αποστήθιση δεν βοηθούν και δεν διευκολύνουν καινοτόμες διδακτικές και παιδαγωγικές μεθόδους που υιοθετήθηκαν στις διεξαχθείσες διδασκαλίες, οι οποίες στο ελληνικό σχολείο θεωρούνται παρέκκλιση και «εξαίρεση» από το κανονικό διδακτικό πρόγραμμα. Τέλος υπάρχουν αρκετά λειτουργικά-εξοπλιστικά προβλήματα σχετικά με την αξιοποίηση των ΤΠΕ στη μαθησιακή διαδικασία. Πρέπει να επισημανθεί ότι το πρόβλημα διαχείρισης των σχολικών εργαστηρίων Πληροφορικής είναι σοβαρό: δεν διατίθενται ώρες για τη διεξαγωγή των άλλων μαθημάτων, καθώς το Εργαστήριο είναι σχεδόν μονίμως κατειλημμένο με μαθήματα Πληροφορικής και πολλές φορές είναι κοινό για σχολεία που συστεγάζονται. Επιπλέον υπάρχουν σοβαρά λειτουργικά προβλήματα σε σχέση με τον εξοπλισμό των εργαστηρίων. Ηλεκτρονικοί υπολογιστές εκτός λειτουργίας, απουσία προαπαιτούμενων λογισμικών, πολύ χαμηλή ταχύτητα του διαδικτύου κ.ά. δημιουργούν σοβαρά προσκόμματα στη μαθησιακή διαδικασία (Βακαλούδη, 2014).

Από τα ευρήματα της παρατήρησης στην τάξη διαπιστώνουμε ότι αναπτύχθηκε η πρωτοτυπία και η φαντασία των εκπαιδευτικών και μαθητών, μέσα από τη δημιουργία και τη

συνδημιουργία εκπαιδευτικού υλικού (blog, χρονογραμμή, κόμικ, εννοιολογικός χάρτης κ.ά.), με τη διαδικασία της παραγωγής υλικού από τους ίδιους, αποδεικνύοντας εμπράκτως τη σημασία της αρχής «Learning by doing» (Schank, 1995), με τις εκπαιδευτικούς όχι μόνο να αναγνωρίζουν τρόπους παιδαγωγικής αξιοποίησης των εφαρμογών του Web 2.0, που ήταν ένας από τους βασικούς στόχους της διδασκαλίας, αλλά να αξιοποιούν κριτικά και δημιουργικά τα εργαλεία αυτά, στη σχολική πράξη.

3. Συμπεράσματα – Προτάσεις

Στην παρούσα ενότητα παρουσιάζονται συνοπτικά τα συμπεράσματα που προέκυψαν από τη διενέργεια της έρευνας μεταξύ φιλολόγων εκπαιδευτικών, που εργάζονται σε σχολεία της Θεσσαλονίκης, σχετικά με την αξιοποίηση των εργαλείων συμμετοχικού ιστού στη διδασκαλία της Ιστορίας. Επισημαίνεται ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί, που συμμετείχαν στην έρευνα, είχαν σχετική διδακτική εμπειρία χρήσης διαδικτυακών εργαλείων συμμετοχικού ιστού, καθώς είχαν επιμορφωθεί στο πλαίσιο της αξιοποίησης και εφαρμογής των Ψηφιακών Τεχνολογιών στη Διδακτική Πράξη (Επιμόρφωση Β΄ Επιπέδου Τ.Π.Ε.). Επιπρόσθετα είχαν και εμπειρία στη διδασκαλία φιλολογικών μαθημάτων, και μάλιστα της ιστορίας, καθώς ο μέσος όρος εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας ήταν 18 περίπου χρόνια. Τα δεδομένα αυτά θεωρούμε ότι δίνουν και μια ξέχωρη βαρύτητα στα συμπεράσματα της παρούσας έρευνας.

Από όσες απόψεις διατύπωσαν οι εκπαιδευτικοί στη διαδικασία της συνέντευξης διαπιστώθηκε ότι η αξιοποίηση των εργαλείων συμμετοχικού ιστού (Web 2.0) στη διδασκαλία της Ιστορίας συμβάλλει στην ενίσχυση της επαγγελματικής τους ταυτότητας και στην ανάπτυξη συνεργατικού πνεύματος και συλλογικής δράσης μεταξύ των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στη σπουδαιότητα της αξιοποίησης των εργαλείων Web 2.0, τόσο σε προσωπικό όσο και σε επαγγελματικό επίπεδο, και υποστήριξαν ότι διάκεινται θετικά απέναντι στη χρήση σύγχρονων ψηφιακών εφαρμογών στη διδασκαλία της Ιστορίας. Η διαμόρφωση, επομένως, της επαγγελματικής τους ταυτότητας φαίνεται να υποστηρίζεται από τη θετική τους στάση στα εργαλεία συμμετοχικού ιστού και από την παραδοχή της χρησιμότητά τους σε πολλές εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Πιθανότατα και οι εμπειρίες που απέκτησαν από την επιμόρφωση τους στις ΤΠΕ μπορεί να αποτέλεσαν αφετηρία και θετικό έναυσμα για την αξιοποίησή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Έρευνες, συγκεκριμένα, έχουν δείξει ότι η θετική ή αντίστοιχα η αρνητική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι σε οποιαδήποτε καινοτομία διαμορφώνει, παράλληλα, τον ρόλο τους και, επίσης, τις πρεσβεύουσες επιστημολογικές τους παραδοχές για τη γνώση και τη μάθηση (Drent & Meelissen, 2008). Στο ίδιο πνεύμα είναι και ο Wells (2000: 56) που ορίζει τη μάθηση σε άμεση

συνάρτηση με την ανάπτυξη της ταυτότητας του ατόμου τόσο της προσωπικής όσο και της επαγγελματικής. Η γνώση, σύμφωνα με τον ίδιο, μετασχηματίζεται διαρκώς και προσαρμόζεται κατά τη διάρκεια της εμπλοκής του ατόμου σε διάφορες δραστηριότητες, κυρίως μέσω της αλληλεπίδρασής του με τους άλλους. Η προθυμία, ακόμη, η θέληση για εμπλουτισμό των γνώσεων τους αναφορικά με τις εφαρμογές των ΤΠΕ, όπως, επίσης, και ο βαθμός ετοιμότητας των εκπαιδευτικών για εμπλοκή σε καταστάσεις διαφοροποιημένης διδασκαλίας με τη συμβολή των ψηφιακών μέσων είναι στοιχεία επιρροής για την πληρέστερη συγκρότηση του ρόλου και της επαγγελματικής ταυτότητας των σύγχρονων εκπαιδευτικών.

Από τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών συμπεραίνουμε ότι η αξιοποίηση εργαλείων συμμετοχικού ιστού ενισχύει και το ρόλο τους στη διδακτική της ιστορίας. Ειδικότερα, οι φιλόλογοι φαίνεται ότι έχουν αρχίσει να συνειδητοποιούν την ανάγκη για επαναπροσδιορισμό του ρόλου του σύγχρονου εκπαιδευτικού, καθώς, όπως αναφέρουν, οι ρυθμοί τεχνολογικής προόδου είναι πλέον γοργοί και η διδασκαλία με ψηφιακά μέσα είναι πλέον επιβεβλημένη. Διαμορφώνεται, επομένως, ένας ρόλος εκπαιδευτικού, ο οποίος δεν είναι μόνο άρτια καταρτισμένος στο γνωστικό αντικείμενο που καλείται να διδάξει, αλλά συμπεριλαμβάνει και τις εξελιγμένες ψηφιακές τεχνολογίες ως σημαντικό στοιχείο της νέας ψηφιακής επαγγελματικής του ταυτότητας (Unwin, 2007). Διαπιστώσαμε, λοιπόν, ότι υπάρχει μια θετική στάση των εκπαιδευτικών διδακτικής αξιοποίησης των εργαλείων συμμετοχικού ιστού, καθώς κρίνουν πως κάτι τέτοιο συνδράμει στο έργο τους και είναι προς όφελος των μαθητών. Επιπλέον υπάρχουν θετικές ενδείξεις, ότι οι εκπαιδευτικοί μπορούν να επιτύχουν ευκολότερα τους διδακτικούς τους στόχους, λόγω του γεγονότος ότι το πεδίο της μάθησης καθίσταται σύγχρονο, εξοπλίζεται με πληθώρα γνωστικών ερεθισμάτων και συνεπώς ενεργοποιεί τη δημιουργικότητα των μαθητών.

Εκτός όμως από την πρόοδο που επιφέρουν τα ψηφιακά μέσα στην ενίσχυση της επαγγελματικής θέσης και του ρόλου του εκπαιδευτικού, είναι εφικτό να δημιουργήσουν ένα κατάλληλο εκπαιδευτικό κλίμα ανανέωσης και εκσυγχρονισμού, αποτελώντας πρόσφορο έδαφος για τη βελτίωση της μεθόδευσης της διδασκαλίας. Η ανάπτυξη και καλλιέργεια δεξιοτήτων για τη διαχείριση της πληροφορίας, η ατομική και ομαδική εργασία για την επίλυση προβλημάτων και γενικά, η τοποθέτηση των μαθητών στον, πλούσιο σε πληροφορίες, νέο ψηφιακό κόσμο, αποτελούν τα σημεία όπου συναντιούνται οι στόχοι της ιστορικής εκπαίδευσης με τους στόχους της ένταξης των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία. Επιπρόσθετα, τα εργαλεία συμμετοχικού ιστού με τον πολυμεσικό τους χαρακτήρα, συμβάλλουν στη διαμόρφωση ενός συνεργατικού περιβάλλοντος μάθησης, ενώ ταυτόχρονα καθιστούν το περιβάλλον εργασίας συναρπαστικό και ευχάριστο για τους μαθητές. Επίσης, ο

πολυμεσικός χαρακτήρας των εργαλείων Web 2.0 αμφισβητεί την κυριαρχία της αφήγησης και του κειμένου, αφού οι σύγχρονες δυνατότητές τους ανοίγουν το δρόμο σε πολλαπλούς τρόπους οπτικοποίησης των ιστορικών πληροφοριών και δυναμικής, εξωτερικής αναπαράστασης των εννοιών (Καλπάκης, 2016). Άλλωστε οι μαθητές έχουν πλέον εξοικειωθεί με τη χρήση πολυμεσικού υλικού κι έχουν υψηλότερες απαιτήσεις σχετικά με τις εκπαιδευτικές εμπειρίες που τους προσφέρονται. Οι μαθητές σήμερα περνούν μεγάλο μέρος του χρόνου τους συνδεδεμένοι στο διαδίκτυο χρησιμοποιώντας υπηρεσίες Web 2.0 για να εκφράσουν τις απόψεις τους και να συναντηθούν με τους φίλους τους, να ανταλλάξουν γνώσεις και πληροφορίες, να ασκήσουν κριτική και να μοιραστούν μαθησιακές και κοινωνικές εμπειρίες. Είναι αναμενόμενο λοιπόν, οι εκπαιδευτικοί με τη σειρά τους να δημιουργούν διαφοροποιημένες κατευθύνσεις για να εξυπηρετήσουν τις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών μέσα στις αίθουσες διδασκαλίας και να παρέχουν στους μαθητές ευκαιρίες ώστε αυτοί να έχουν έλεγχο στις μαθησιακές τους δραστηριότητες (Tomlinson, 1999, Garcia & Oin, 2007, Θεοδοσιάδου, κ.ά. 2014).

Για την ένταξη των εργαλείων συμμετοχικού ιστού στη διδακτική της Ιστορίας, οι εκπαιδευτικοί τονίζουν ότι αυτό πρέπει να γίνει κάτω από ορισμένες προϋποθέσεις. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να αποφύγουν την εισαγωγή των εργαλείων αυτών στην διδασκαλία της ιστορίας, ως συμπλήρωμα, αλλά να αξιοποιήσουν τις δυνατότητές τους, προκειμένου να αναπτύξουν μαθητοκεντρικές διερευνητικές δραστηριότητες. Όταν απουσιάζουν οι ιδέες για αποτελεσματική ένταξη των ΤΠΕ στη διδασκαλία της ιστορίας, *«μια παρουσίαση στο Power Point δε θα λύσει το πρόβλημα»*. Σημαντικό είναι η γνώση να οικοδομείται και οι πρακτικές εισαγωγής των εργαλείων αυτών να εφαρμόζονται με παιδαγωγικά σωστό τρόπο, έτσι ώστε να ενθαρρύνεται η εμπλοκή των μαθητών στην ανακάλυψη και οικοδόμηση της γνώσης, να ενθαρρύνεται η ελεύθερη έκφραση, η αλληλεπίδραση και η συνεργασία. Όσον αφορά το ρόλο του εκπαιδευτικού, αυτός θα πρέπει, να γνωρίζει όλες τις δυνατότητες της εφαρμογής που σκοπεύει να αξιοποιήσει και τους τρόπους με τους οποίους αυτές θα ενισχύσουν τη μάθηση, να είναι σε θέση να χρησιμοποιεί ο ίδιος την εφαρμογή, να είναι σε θέση να την χρησιμοποιεί στο περιβάλλον της τάξης, λαμβανομένων υπόψη των περιορισμών, των τεχνικών δυσκολιών και της παρουσίας των μαθητών και τέλος, να είναι σε θέση να βοηθήσει του μαθητές να χρησιμοποιούν οι ίδιοι, ανεξάρτητοι, την εφαρμογή, με χρήσιμο τρόπο για τη μάθησή τους (Haydn, 2011, Καλπάκης, 2016).

Στην ενσωμάτωση των εργαλείων συμμετοχικού ιστού στη διδασκαλία της Ιστορίας οι εκπαιδευτικοί όπως διαπιστώθηκε κατά τη διάρκεια της έρευνας αντιμετωπίζουν και αρκετά

προβλήματα. Το Ωρολόγιο Πρόγραμμα με τις 45λεπτες διδακτικές ώρες, το «κλειστό» Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών και τα σοβαρά λειτουργικά-εξοπλιστικά προβλήματα σχετικά με την αξιοποίηση των ΤΠΕ στη μαθησιακή διαδικασία είναι μερικά που ανέκυψαν στη διαδικασία της έρευνας. Μαρτυρίες εκπαιδευτικών σε σχετικές έρευνες αναδεικνύουν τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν σε κάθε απόπειρα καινοτομίας που προϋποθέτει εργαλεία του Web2.0 και επιβεβαιώνουν τα ευρήματα της έρευνας μας. Ο εξετασιοκεντρικός προσανατολισμός της εκπαιδευτικής διαδικασίας, το ασφυκτικό ωρολόγιο πρόγραμμα, οι ελλείψεις σε τεχνολογικές υποδομές, η καχυποψία των συναδέλφων, τα αρνητικά ανακλαστικά των διευθυντών, η άγνοια σε θέματα safeinternet των γονέων, το επίπεδο ψηφιακού γραμματισμού της νέας γενιάς, η αδυναμία αλληλοϋποστήριξης των εκπαιδευτικών είναι κάποια από τα προβλήματα που καταγράφονται σε σχετικές έρευνες (Νέζη, κ.ά 2012, Γραμματικοπούλου, κ.ά 2012, Κουτσογιάννης 2007). Στο στοχαστικοκριτικό δάσκαλο που επιχειρεί να ανανεώσει τις διδακτικές πρακτικές του με την αξιοποίηση εργαλείων του Web2.0 προς την κατεύθυνση της διαμόρφωσης συνθηκών κοινότητας μάθησης στη σχολική τάξη αντιπαρατίθεται η κουλτούρα του δασκαλοκεντρικού εκπαιδευτικού συστήματος που αναγνωρίζει την αυθεντία του δασκάλου και αρνείται το άνοιγμα της μαθησιακής διαδικασίας σε πιο συμμετοχικά μοντέλα κατασκευής της γνώσης (Μάθηση 2.0 plus).

Αναζητώντας τις προϋποθέσεις για την προώθηση και ανάπτυξη της μάθησης Web 2.0 σε σχολικές μονάδες της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, παραμένει ανοιχτό ζήτημα ο ψηφιακός εγγραμματισμός των εκπαιδευτικών. Παρόλο που αρκετά βήματα έχουν γίνει και το σύνολο από τους νεότερους εκπαιδευτικούς έχουν το υπόβαθρο για την ανάπτυξη της μάθησης Web 2.0, κάτι τέτοιο δεν φαίνεται να συμβαίνει σε ικανοποιητικό βαθμό. Θα εστιάσουμε σε τρεις βασικούς κατά τη γνώμη μας περιορισμούς :

Η έλλειψη ενός συνεπούς πλαισίου επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στις ΤΠΕ και ειδικότερα στα Web 2.0 εργαλεία, που είναι προσαρμοσμένο στις ανάγκες και απαιτήσεις των αναγκών της σύγχρονης παγκοσμιοποιημένης κοινωνίας, με στόχο την ενδυνάμωση, τόσο των εν ενεργεία, όσο και των μελλοντικών εκπαιδευτικών.

Εκτός της κατάλληλης επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, η Πολιτεία θα πρέπει να δώσει ιδιαίτερη σημασία στην ενίσχυση των σχολικών υποδομών και ιδιαίτερα σε θέματα εξοπλισμού και οργάνωσης εργαστηρίων πληροφορικής των σχολικών μονάδων. Σαφώς, η μη κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή δρα ανασταλτικά στην ανάπτυξη εκπαιδευτικών καινοτομιών με τη χρήση των ΤΠΕ και των Web 2.0 εργαλείων, αλλά και η γρήγορη παλαίωσή τους δημιουργεί επίσης σημαντικά προβλήματα στην αξιοποίησή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Η δημιουργία Νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών που στοχεύουν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων εφαρμογής της γνώσης και επίλυσης προβλημάτων σε αυθεντικά περιβάλλοντα, στην καλλιέργεια της ικανότητας κάθε ατόμου για κριτική προσέγγιση και στην αξιοποίηση των ψηφιακών μέσων με ιδιαίτερη έμφαση στα εργαλεία συμμετοχικού ιστού.

Τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής δεν εξαντλούν τη διερεύνηση του προβλήματος της ένταξης των εργαλείων συμμετοχικού ιστού στη διδασκαλία της Ιστορίας. Θα μπορούσαν όμως να αξιοποιηθούν στο σχεδιασμό μελλοντικών προγραμμάτων επαγγελματικής εξέλιξης των εκπαιδευτικών και στη διαμόρφωση ενός στέρεου παιδαγωγικού πλαισίου που θα βοηθά τους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς να κατανοήσουν πώς τα Web 2.0 αλλάζουν τις παιδαγωγικές στρατηγικές, τα μέσα αναπαράστασης του περιεχομένου μάθησης και τους τρόπους εργασίας των μαθητών και εκπαιδευτικών, καθώς και να ξεφύγουν από υπεραπλουστευμένες προσεγγίσεις που αντιμετωπίζουν τα εργαλεία Web 2.0 ως ένα 'ειδικό' εκπαιδευτικό γεγονός ή ένα συμπληρωματικό εργαλείο για την παραδοσιακή διδασκαλία.

Βιβλιογραφία

- Αβραμίδης, Η., Καλυβά, Ε.** (2006). *Μέθοδοι Έρευνας στην Ειδική Αγωγή : Θεωρία και Εφαρμογές*, Αθήνα.
- Aghaei, S., Nematbakhsh, M. A., & Farsani, H. K.** (2012). *Evolution of the World Wide Web: From WEB 1.0 TO WEB 4.0*. International Journal of Web & Semantic Technology, 3(1), 1.
- Αθανασιάδης, Θ.** (2015). *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»* *. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Αθήνα.
- Αλεξανδράτος, Γ.** (2005). *Η αξιοποίηση των δυνατοτήτων των νέων τεχνολογιών στη διδασκαλία της ιστορίας*. Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Σχολή Επιστημών Αγωγής. Τμήμα Παιδαγωγικό Νηπιαγωγών. Ιωάννινα.
- Alexander, B.** (2008). Deepening the chasm: Web 2.0, gaming, and course management systems. Journal of Online Learning and Teaching, 4(2), 198-204.
- Al-Khalifa, H.S., Al-Salman, A.S.** (2006). From Web 1.0 to Web 2.0 and Beyond: Is the Web becoming more accessible for people with visual impairments. Austrian Computer Society, 214, 145-154.
- Anastasiades, P. S., & Kotsidis, K.** (2013). The Challenges of Web 2.0 for Education in Greece: A Review of the Literature. International Journal of Web-Based Learning and Teaching Technologies (IJWLTT), 8(4), 19-33. Ανακτήθηκε 26 Μαρτίου 2016 από [http://ict-1therino-tinos.weebly.com/uploads/5/0/3/5/50351471/web2.0_greece_\(gr\).pdf](http://ict-1therino-tinos.weebly.com/uploads/5/0/3/5/50351471/web2.0_greece_(gr).pdf)
- Anderson, P.** (2007). What is Web 2.0? Ideas, technologies and implications for education. Ανακτήθηκε 26 Μαρτίου 2016 από http://www.ictliteracy.info/rtf/Web2.0_research.pdf
- Βαγιανός, Γ.** (1999). *Ειδική Διδακτική της Ιστορίας. Ανάλυση και ερμηνεία των ιστορικών γεγονότων: Ανάγκες ή απαιτήσεις του σύγχρονου Μαθήματος της Ιστορίας*. Γρηγόριος ο Παλαμάς, σσ. 88-92. Θεσσαλονίκη.
- Βακαλούδη, Α.** (2014). *Εκπαιδευτική και Παιδαγωγική αξιοποίηση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας στη διδακτική της Ιστορίας*. Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. Θεσσαλονίκη.
- Balli, S. & Diggs, L.** (1996). *Learning to teach with technology: A pilot project with pre-service teachers*, Educational Technology, 36 (1), 56-61.
- Βαρδάκα, Μ., Βαρδάκας, Ε., Αλιμήσης, Δ.** (2005). *Η βασισμένη στον Η/Υ δημιουργία εννοιολογικών χαρτών και η διδακτική αξιοποίησή τους*. Πρακτικά 3ου Πανελληνίου

Συνεδρίου «Αξιοποίηση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση», Σύρος 13-15 Μαΐου 2005, 562-568.

Bartolome, A. (2008). *Web 2.0 and New Learning Paradigms*. E-learning Papers (www.elearningpapers.eu), ISSN 1887-1542.

Βασιλοπούλου, Μ. (2001). *Ο χάρτης εννοιών ως εργαλείο μάθησης, Εφαρμογές στη Διδακτική της Βιολογίας και την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*. Αθήνα.

Benek-Rivera, J., & Matthews, V.E. (2004). *Active learning with jeopardy: Students ask the questions*. Journal Of Management Education, 28, 104-118.

Brown, A. L. (1994). «*The advancement of learning. Educational Researcher*».

Brown, J.S. (2009). *Innovating Innovation. Transforming the accelerating pace of change from a challenge to an opportunity*.

Cannell, C.F., Kahn, R.L. (1968). «*Interviewing*». Στο G. Lindzey και A. Aronson (επιμ.) *The Handbook of Social Psychology*, τόμος 2: Research Methods. New York: Addison Wesley, 526-95.

Γιακουμάτου, Τ. (2006). Διδάσκοντας Ιστορία την εποχή του διαδικτύου. Φιλολογική, Τεύχος 97, 69-75. Ανακτήθηκε 1 Μαρτίου 2016 από http://www.netschoolbook.gr/epimorfosi/conferences/p9_dec2006_dig_history.pdf

Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2007). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα.
Coiro, J., Knobel, M., Lankshear C., & Leu, D. (επιμ.). (2008). *Handbook of Research on New Literacies*. New York: Lawrence Erlbaum.

Conole, G., & Alevizou, P. (2010). *A literature review of the use of Web 2.0 tools in Higher Education*. Higher Education Academy, Open University of UK.

Cormode, G., & Krishnamurthy, B. (2008). Key differences between web 1.0 and web 2.0. First Monday 13(6). Retrieved from <http://firstmonday.org/article/view/2125/1972>.

Γουλή, Ε., Γόγουλου, Α., Παπανικολάου, Κ. και Γρηγοριάδου, Μ. (2005). Αξι-οποιώντας τον εννοιολογικό χάρτη ως εργαλείο διδασκαλίας και αξιολόγησης στο μάθημα Πληροφορικής Γυμνασίου. Στο Α. Τζιμογιάννης (επιμ.), *Πρακτικά 3ου Πανελληνίου Συνεδρίου «Διδακτική της Πληροφορικής»*. Κόρινθος.

Γραμματικοπούλου, Α., Νίκα, Π., Παλαιγεωργίου, Γ. (2012). «Μαρτυρίες Εκπαιδευτικών για τις Δυσκολίες Ένταξης του Web 2.0 στην Τάξη». Στα *Πρακτικά του 6ου Πανελληνίου Συνεδρίου «Διδακτική της Πληροφορικής»*, Φλώρινα 20-22 Απριλίου 2012. Ανακτήθηκε 30 Οκτωβρίου 2017 από <http://didinfo2012.web.uowm.gr/40-407-416.pdf>

Creswell, W.J. (2011). Η έρευνα στην Εκπαίδευση: Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας, Τσορμπατζούδης Χ. (επιστ. επιμ.), Αθήνα: Εκδόσεις ΙΩΝ.

Crocco, M. (2001). Leveraging constructivist learning in the social studies classroom: A response to Mason, Berson, Diem, Hicks, Lee, and Dralle. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education* 1 (3):386-394.

Crook, G, Cummings, J., Fisher, T., Graber, R., Harrison, C., Lewin, C., et al. (2008). Becta Report: Web 2.0 technologies for learning: The current landscape - opportunities, challenges and tensions. London: BECTA.

Deltour, F., Plé, L., & Roussel, C. S. (2014). Knowledge sharing in the age of web 2.0: A social capital perspective. *Cyber Behavior: Concepts, Methodologies, Tools, and Applications: Concepts, Methodologies, Tools, and Applications*, (19).

Δημαράκη, Ε. (2002). Δυναμικές αναπαραστάσεις για τη διερευνητική μάθηση στην ιστορία. Στο Χ. Κυνηγός & Ε. Δημαράκη (Επιμ.). *Νοητικά εργαλεία και πληροφοριακά μέσα. Παιδαγωγική αξιοποίηση της Σύγχρονης Τεχνολογίας για τη μετεξέλιξη της εκπαιδευτικής πρακτικής* (σσ. 369-392). Αθήνα: Καστανιώτης.

Διαμαντάκη, Κ., Ντάβου, Μ., Πανούσης Γ. (2001). *Νέες Τεχνολογίες και Παλαιοί Φόβοι στο Σχολικό Σύστημα*, Αθήνα: Παπαζήσης.

Drent, M. & Meelissen, M. (2008). Which factors obstruct or stimulate teacher educators to use ICT innovatively?. *Computers & Education*, 51, 187-199.

Εξάρχου, Ε. (2016). Αξιοποιώντας Web 2.0 εργαλεία, μέσω των κοινωνικο-πολιτισμικών προοπτικών του εποικοδομητισμού, στη διδασκαλία γεωγραφικών και περιβαλλοντικών θεμάτων: Διεπιστημονική Μελέτη Περίπτωσης σε δυο σχολεία. Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Επιμορφωτικό Υλικό για την επιμόρφωση εκπαιδευτικών στα Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης (2013), Τεύχος 1, Γενικό Μέρος, Πάτρα.

Επιμορφωτικό Υλικό για την επιμόρφωση εκπαιδευτικών στα Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης (2014), Τεύχος 3, Κλάδος ΠΕ02, Πάτρα.

Επιμορφωτικό Υλικό Στα πλαίσια της εισαγωγικής για την εκπαιδευτική αξιοποίηση των ΤΠΕ. Επιμόρφωση Β1 Επιπέδου ΤΠΕ (2017). Ανακτήθηκε 20 Αυγούστου 2017 από <http://e-pimorfosi.cti.gr/moodle-b1/>

Erickson, F. (1986). *Qualitative Methods in Research on Teaching*. Ανακτήθηκε 17 Σεπτεμβρίου 2017 από http://courses.education.illinois.edu/ci550/course_materials/Frederick_Erickson_Article.pdf

Franklin, T., & Van Harmelen, M. (2007). *Web 2.0 for Content for Learning and Teaching in Higher Education*. London: Joint Information Systems Committee.

Fry, S., Web 2.0 (2010). Ανακτήθηκε 21 Αυγούστου 2017 από

<http://www.dailymotion.com/video/xg6avg>

Garcia, P. & Qin, J. (2007). Identifying the Generation Gap in Higher Education: Where Do the Differences Really Lie?. *Innovate: Journal of Online Education*, 3(4). Ανακτήθηκε στις 30 Οκτωβρίου 2017 από τη διεύθυνση <http://www.editlib.org/p/104229>

Haydn, T. (2011). History Teaching and ICT. In I. Davies (ed.), *Debates in history teaching*. New York: Routledge.

Heafner, T. (2004). Using technology to motivate students to learn social studies. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education* 4(1):42-53.

Hillis, P. (2003). Multi-Media and Databases for Historical Enquiry: A Report from the Trenches. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia* 12(3):291-312.

Hillis, P. & Calderhead, D. (2007). Multimedia and Critical Skills, A Union to Enhance History Education, National Education Computing Conference organised by the International Society for Technology in Education. San Diego.

Hoepper, B. (2009). Stand inside my shoes: developing historical empathy. *QHistory*, 34-39.

Hwang, G.J., Yin, P.Y., Wang, T.T., Tseng, J.C.R., & Hwang, G.H. (2008). An enhanced genetic approach to optimizing auto-reply accuracy of an e-learning system. *Computers and Education*, 51(1), 337-353.

Θεοδοσιάδου, Δ., Κωνσταντινίδης, Α., Πάππος, Χ. (2014). Εργαλεία Web 2.0 και δημιουργική αξιοποίησή τους για την ενίσχυση της μάθησης. Πρακτικά 3^{ου} Πανελληνίου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου Ημαθίας που πραγματοποιήθηκε στη Νάουσα στις 4, 5 και 6 Απριλίου 2014. Τομ. 4, σσ. 143-151. Ανακτήθηκε 29 Οκτωβρίου 2017 από

http://hmathia14.ekped.gr/praktika14/VoID/VoID_143_151.pdf

Ιωσηφίδης, Θ. (2008). Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες. Αθήνα: Κριτική.

Jenkins, H. (2006). *Convergence Culture: Where Old and New Media Collide*. New York: New York University Press.

Κάββουρα, Θ., Γρηγοριάδου, Μ. & Τσαγκάνου, Γ. (2002). Αρχές Σχεδίασης Υπερμεσικού Περιβάλλοντος για Ευέλικτη Μάθηση της Ιστορίας με Βάση Περιπτώσεις. Στο Α. Δημητρακοπούλου (επιμ.). *Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση*. Πρακτικά 3^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή τ. Α' (σσ.345-352). Αθήνα.

- Καζάκη, Β.** (2016). Ανάπτυξη της Ιστορικής Σκέψης των Μαθητών της Ε΄ - Στ΄ Δημοτικού με αξιοποίηση εργαλείων Web 2.0 Η περίπτωση του Α΄ Παγκοσμίου Πολέμου στη Φλώρινα. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, Παιδαγωγική Σχολή Φλώρινας. Φλώρινα.
- Kalantzis, M. & Cope B.** (2009). *Νέες τεχνολογίες και νέα μάθηση*. Στο Δ. Κουτσογιάννης, Μ. Αραποπούλου (επιμ.), Γραμματισμός, νέες τεχνολογίες και εκπαίδευση: όψεις του τοπικού και παγκόσμιου, Θεσσαλονίκη: Ζήτη, Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, 31-69.
- Καλπάκης, Σ.** (2016). Διδασκαλία της Νεότερης Ευρωπαϊκής Ιστορίας με ΤΠΕ: Σχεδιασμός, υλοποίηση και αξιολόγηση εφαρμογής φυσικών διεπαφών στη Στ΄ Δημοτικού. Διπλωματική Μεταπτυχιακή Εργασία. Παιδαγωγική Σχολή Φλώρινας. Φλώρινα.
- Κασκαμανίδης, Γ.** (2013). Κατανόηση του ιστορικού χρόνου: σχεδιασμός, ανάπτυξη και διδακτική αξιοποίηση χρονογραμμών, Φλώρινα. Ανακτήθηκε 22 Αυγούστου 2017 από <https://www.slideshare.net/Kiolalis1/timelines-26779529>
- Kerlinger, F.N.** (1970). Foundations of Behavioral Research. New York.
- Kesim, E., & Agaoglu, E.** (2007). A Paradigm Shift in Distance Education: Web 2.0 and Social Software Turkish Online Journal of Distance Education - TOJDE, 8(3).
- Kim, H. J., & Jang, H. Y.** (2015). Motivating Pre-service Teachers in Technology Integration of Web 2.0 for Teaching Internships. International Education Studies, 8(8), 21.
- Κόκκινος, Γ.** (1998). Από την Ιστορία στις ιστορίες. Προσεγγίσεις στην ιστορία της ιστοριογραφίας, την επιστημολογία και τη διδακτική της ιστορίας, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κόκκινος, Γ.** (2002). Η ιστορία στο σχολείο: από την ιδεολογική λειτουργία στη δημιουργία ιστορικής σκέψης, Τα Ιστορικά, 36, 165-200.
- Κόκκινος, Γ.** (2003). Επιστήμη, ιδεολογία, ταυτότητα. Το μάθημα της Ιστορίας στον αστερισμό της υπερεθνικότητας και της παγκοσμιοποίησης. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόμης, Β.** (1996). *Νέες Τεχνολογίες και Μάθηση. Προσέγγιση μέσα από τη μελέτη των αναπαραστάσεων των μαθητών*. Πανεπιστημιακές σημειώσεις. Ηράκλειο.
- Κουνέλη, Ε.** (2008). www.ιστορίαγιατηγενιάτουinternet.edu. Αθήνα: Εκδόσεις Ταξιδευτής.
- Κούτρα, Χ.** (1998). *Η επίδραση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στο ρόλο του μαθητή: Επισημάνσεις για το ελληνικό περιβάλλον*. Στο Μπακογιάννης, Σ. κ.ά. (επιμ.), Πρακτικά της Διημερίδας Πληροφορικής της Ελληνικής Εταιρίας Επιστημόνων Η/Υ και Πληροφορικής. Η Πληροφορική στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Αθήνα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών, 35-42.

Κουτσογιάννης, Δ., (2007). *Πρακτικές ψηφιακού γραμματισμού νέων εφηβικής ηλικίας και (γλωσσική) εκπαίδευση*, Έρευνα του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας, Έκδοση 1.0. Ανακτήθηκε στις 30 Οκτωβρίου 2017 από

http://www.greek-language.gr/greekLang/files/document/practice/tecnologikos_grammatismos_3.pdf

Κουτσούκου, Π. (2014). *Διερεύνηση των Αντιλήψεων Εκπαιδευτικών του Δημοτικού αναφορικά με τη Διδακτική Αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών στη Διδασκαλία του Μαθήματος της Ιστορίας*, Ερευνητική Διπλωματική Εργασία. Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα. Ανακτήθηκε 28 Φεβρουαρίου 2017 από <https://goo.gl/LiaMSb>

Λάγιου, Ε. (2012). *Αξιοποίηση εργαλείων Συμμετοχικού Ιστού για τη Διδακτική της Φυσικής στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Διπλωματική Εργασία. Πανεπιστήμιο Πατρών. Πάτρα.

Liao, C., Chang, W., Chen, Z., & Chan, T. (2009). Web 2.0 meets learning: technological characteristics, learning examples, and future directions. *American Journal of Distance Education*. 995-997.

Μάθηση 2.0 plus, Μελέτη και καταγραφή της στάθμης καινοτομικών πρωτοβουλιών και καλών πρακτικών για την εκπαίδευση και μάθηση 2.0, (2013). Ερευνητικό Πανεπιστημιακό Ινστιτούτο Εφαρμοσμένης Επικοινωνίας (ΕΠΙΕΕ) του Τμήματος Επικοινωνίας και ΜΜΕ του Πανεπιστημίου Αθηνών. Συντονιστής: Επίκουρος Καθηγητής Δ. Γκούσκος, Επιστημονικά Υπεύθυνος: Καθηγητής Μ. Μειμάρης. Αθήνα 2013. Ανακτήθηκε στις 30/10/2017 από <https://mathisi20.gr/>

Μακράκης, Β. (2000). *Υπερμέσα στην Εκπαίδευση. Μια κοινωνικο-εποικοδομιστική προσέγγιση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μακρή, Α. (2008). *Αξιοποίηση ψηφιακών εργαλείων συνεργασίας κατά την επιμόρφωση εκπαιδευτικών σε συμβατικά μεταπτυχιακά προγράμματα σπουδών*. Διδακτορική Διατριβή. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Αθήνα.

Marrou H.I., (1959). *De la Connaissance Historique*, Paris.

Mason, J. (2003). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας*. Μετ. Ε. Δημητριάδου. Αθήνα.

Mayring, Ph. (1993). *Oualitative InhaltsanalyseQ Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

McLoughlin, C., & Lee, M. J. W. (2008). Future Learning Landscapes: Transforming Pedagogy through Social Software. *Innovate*, 4(5).

Μαυρομμάτη, Μ. (2011). *Νέες Τεχνολογίες και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Μια εφαρμογή στο μάθημα της Ιστορίας* (Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη. Ανακτήθηκε 27 Φεβρουαρίου 2017 από <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/26037>

Μαυροσκούφης, Δ.Κ. (2005). Αναζητώντας τα Ίχνη της Ιστορίας: Ιστοριογραφία, Διδακτική Μεθοδολογία και Ιστορικές Πηγές, Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Μαυροσκούφης, Δ.Κ. (2010). Διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας με σκοπό την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, στο: Επιμορφωτικό Υλικό για την αξιοποίηση και εφαρμογή των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη, στα Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης, Τεύχος 3: Κλάδος ΠΕ02 (Φιλολόγοι). ΕΠΕΑΕΚΠ, Άξονας Προτεραιότητας 2, Μέτρο 2.1, Πάτρα: Ακαδημαϊκό Ερευνητικό Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών, Τομέας Επιμόρφωσης και Κατάρτισης, σσ. 109-143.

Μπονίδης, Κ. κ.ά. (2002). «Το μάθημα της Ιστορίας στη Γ' τάξη του Γυμνασίου: μια έρευνα δράσης με στόχο την ποιοτική αναβάθμισή του». *Νέα Παιδεία*, 131, 140-151.

Μπονίδης, Κ. (2004). *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας: διαχρονική εξέταση της σχετικής έρευνας και μεθοδολογικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Νέζη, Μ., Καϊρης, Α., Λαλιώτου, Ε. Λαμπρινίδης, Δ. Νάτσινα, Χ. και Τρίμη-Κύρου, Κ. (2012). «Καινοτομία και πειραματικό σχολείο. Βίοι παράλληλοι; Η αποτίμηση μιας δράσης στο Βαρβάκειο Πειραματικό Γυμνάσιο» στο περιοδικό *Νέα Παιδεία* τεύχος 142, σ. 18-34

Nicol, D. & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), pp. 199-218.

Ξωχέλλης, Π.Α. (1987). Η διδασκαλία της Ιστορίας στο Γυμνάσιο και το Λύκειο. Ερευνητική συμβολή στη Διδακτική της Ιστορίας, Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Ο Εννοιολογικός Χάρτης (Concept map) ως Εργαλείο Αξιολόγησης της Επίδοσης των Εκπαιδευομένων. Ανακτήθηκε 25 Οκτωβρίου 2017 από

https://repository.kallipos.gr/bitstream/11419/238/1/chapter_7.pdf

O'Reilly, T. (2005). What Is Web 2.0: Design patterns and business models for the next generation of software. Ανακτήθηκε 21 Αυγούστου 2017

<http://www.oreillynet.com/pub/a/oreilly/tim/news/2005/09/30/what-is-Web-20.html>

Paily, M. U. (2013, June). Creating Constructivist Learning Environment: Role of " Web 2.0" Technology. In International Forum of Teaching and Studies (Vol. 9, No. 1, p. 39). American Scholars Press, Inc.

Παλάζη, Χ. (2012). *Φύλο και Τεχνολογίες της Πληροφορίας και Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση (ΤΠΕ): Η περίπτωση των φιλολογικών μαθημάτων* (Διδακτορική Διατριβή). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Φιλοσοφίας-Παιδαγωγικής, Θεσσαλονίκη.

- Παπασαλούρος, Α., Σιασιάκος, Κ.** (2005). Συστήματα δημιουργίας δραστηριοτήτων αξιολόγησης και αυτοαξιολόγησης. Στο Σ. Ρετάλης (επιμ.). Οι προηγμένες τεχνολογίες διαδικτύου στην υπηρεσία της μάθησης, 180-203. Αθήνα.
- Papert, S. (1993).** *The Children's Machine. Rethinking School in the Age of the Computer.* New York: Harvester-Wheatsheaf.
- Παρασκευοπούλου-Κόλλια, Ε.** (2008). Μεθοδολογία ποιοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες και συνεντεύξεις, στο *The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology* Volume 4, Number 1. Ανακτήθηκε 16 Σεπτεμβρίου 2017 από <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/openjournal/issue/view/568/showToc>
- Patton, M. Q.** (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods.* Sage Publications, Inc.
- Poster, M.** (2001). Η ιστορία συμβαίνει στο διαδίκτυο. Εφημερίδα «Ελευθεροτυπία» 7/12/2001. Ανακτήθηκε 11/9/2017 από <http://www.netschoolbook.gr/markposter.html> .
- Raman, M., Ryan, T. & Olfman, L.** (2005). *Designing knowledge management systems for teaching and learning with wild technology.* *Journal of Information Systems Education*, 16 (3), 311-320.
- Ράπτης, Α. & Ράπτη, Α.** (1999). *Ο εν δυνάμει αναγεννητικός ρόλος του υπολογιστή ως γνωστικού εργαλείου στο πλαίσιο της Εκπαίδευσης.* Στα Πρακτικά του 1^{ου} Συνεδρίου ΕΤΠΕ, Ιωάννινα. Ανακτήθηκε 26 Φεβρουαρίου 2017 από <http://www.etpe.gr/custom/pdf/etpe283.pdf>
- Ράπτης, Α. & Ράπτη, Α.** (2002). *Μάθηση και διδασκαλία στην εποχή της Πληροφορικής-Ολική προσέγγιση*, τόμ. Α, Αθήνα.
- Redecker, C., Ala-Mutka, K., Bacigalupo, M., Ferrari, A., & Punie, Y.** (2009). *Learning 2.0: The impact of Web 2.0 innovations on education and training in Europe. Final Report* (No. JRC55629), JRC European Commission. Institute for Prospective and Technological Studies, Joint Research Centre.
- Reinmann-Rothmeier, G.** (2000). *Communities und Wissensmanagement: Wenn hohe Erwartun-gen und wenig Wissen zusammentreffen* (Forschungsbericht Nr. 129). München: Ludwig-Maximilians-Universität, Lehrstuhl für Empirische Pädagogik und Pädagogische Psycho-logie.
- Ρεπούση, Μ. & Τσιβάς, Α.** (1999). *Το μάθημα της ιστορίας στο περιβάλλον του υπολογιστή. Η διαχείριση μιας βάσης δεδομένων.* Στα Πρακτικά του 1^{ου} Συνεδρίου ΕΤΠΕ, Ιωάννινα. Ανακτήθηκε 26 Φεβρουαρίου 2017 από <http://www.etpe.gr/custom/pdf/etpe318.pdf>
- Roberts, T.** (2005). *Computer-supported collaborative learning in higher education.* Hershey, PA: Idea Group Pub.

- Σαραφίδου Ο. Γ. (2011).** Συνάρθρωση Ποσοτικών και Ποιοτικών Προσεγγίσεων, Αθήνα: Gutenberg.
- Schank, R., (1995).** What We Learn When We Learn by Doing. Technical Report No. 60. Institute for the Learning Sciences Northwestern University. Ανακτήθηκε 29 Οκτωβρίου 2017 από http://cogprints.org/637/1/LearnbyDoing_Schank.html
- Smith, J.K. (1990)** The nature of social and educational inquiry: empiricism versus interpretation. Norwood, NJ: Ablex.
- Σμυρναιός, Α. (2008).** Η Διδακτική της Ιστορίας. Αθήνα.
- Σοφός, Α. & Kron, F.W. (2010).** Αποδοτική διδασκαλία με τη χρήση μέσων. Από τα πρωτογενή και προσωπικά στα τεταρτογενή και ψηφιακά μέσα. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Σπανακά, Α. (2005).** Οι Νέες τεχνολογίες ως μια περίπτωση εκπαιδευτικής αλλαγής Μια μακροχρόνια έρευνα δράσης σε εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Διδακτορική Διατριβή. Φλώρινα.
- Stetson, R. & Bagwell, T. (1999).** Technology and Teacher Preparation: An Oxymoron? *Journal of Technology and Teacher Education* 7 (2), 141-152.
- Τζωρτζιάκης, Ι. (2009).** Αξιοποίηση Web 2.0 εργαλείων στην εκπαίδευση. Μεταπτυχιακή Διπλωματική εργασία, Πειραιάς.
- Τσαούσης, Δ. (1995).** Πληροφορική και Εκπαίδευση στην Ευρωπαϊκή Ένωση». *Νέα Παιδεία* 73, 63-67.
- Τζιμογιάννης, Α., Τσιωτάκης, Π. & Ρούσσινος, Δ. (2012).** Προς ένα παιδαγωγικό πλαίσιο του Ιστού 2.0: Σχεδιασμός και αποτίμηση ενός προγράμματος προετοιμασίας εκπαιδευτικών. Στο Καραγιαννίδης, Χ., Πολίτης, Π. & Καρασαββίδης, Η. (επιμ.), Πρακτικά Εργασιών 8ου Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή Τεχνολογίες της Πληροφορίας & Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.
- Τζιφόπουλος, Μ. (2014).** «Πρακτικές Ψηφιακού Γραμματισμού Υποψήφιων Φιλολόγων». Διδακτορική Διατριβή. Θεσσαλονίκη.
- Tomlinson, C. A. (1999).** *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Τσιβάς, Α. (2009).** Διδακτική της Ιστορίας: Η ανάπτυξη της Ιστορικής των παιδιών σε συμβατικό και ηλεκτρονικό περιβάλλον. Διδακτορική Διατριβή. Θεσσαλονίκη.
- Τσιβάς, Α. (2011).** Παιδαγωγική αξιοποίηση των δυνατοτήτων των ΤΠΕ στην ιστορική εκπαίδευση: Θεωρητικές και ερευνητικές εκδοχές και προσεγγίσεις. *Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση* Τεύχος 4, Νο.1-3, 2011, 151-164. Ανακτήθηκε 12 Μαρτίου 2017 από <http://earthlab.uoi.gr/thete/index.php/thete/article/view/113>

- Τσοκανάκης, Ι.** (2015). Η αξιοποίηση των εργαλείων Web 2.0 στο πλαίσιο της Συμπληρωματικής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης σε ένα Επαγγελματικό Λύκειο. Διπλωματική εργασία. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο – Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών. Πάτρα.
- Τσούτσα, Σ. & Κεδράκα, Κ.** (2013). *Παράγοντες που επηρεάζουν τους φιλόλογους στην παιδαγωγική αξιοποίηση των ΤΠΕ μετά την επιμόρφωσή τους στις νέες τεχνολογίες ανά ειδικότητα: η περίπτωση των φιλόλογων του Ν. Καβάλας*. Εκπαιδευτικός κύκλος, Τόμος 1, Τεύχος 2, 93-110.
- Tuckman, B. W.** (1972). *Conducting educational research*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Unwin, A.** (2007). The professionalism of the higher education teacher: what's ICT got to do with it?. *Teaching in Higher Education*, 12(3), 295-308.
- Web 2.0 στην Εκπαίδευση** (2014), Θεσσαλονίκη. Ανακτήθηκε 21 Αυγούστου 2017 από <https://goo.gl/zqMoHP>
- Wells, G.** (2000). Dialogic inquiry in education: building on the legacy of Vygotsky. In C. D. Lee & P. Smagorinsky (Eds.), *Vygotskian perspectives on literacy research*. New York: Cambridge University Press, 51-85.
- White, C.** (1999). It's Not Another New Thing: Technology as a Transformative Innovation for Social Studies Teacher Education, *Journal of Technology and Teacher Education*, 1 (3), 3-12.
- Woo, Y., & Reeves, T.C.** (2007). Meaningful interaction in web-based learning: A social constructivist interpretation. *The Internet and Higher Education*, 10(1), 15-25.
- Φορτούνη, Τ. & Φραγκάκη, Μ.** (2003). Εννοιολογική χαρτογράφηση: μια δι-δακτική παρέμβαση. Πρακτικά 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου «Αξιοποίηση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση», Σύρος 9-11 Μαΐου 2003, 411-424.
- Ψαράς, Ι.** (2001). *Θεωρία και Μεθοδολογία της Ιστορίας*. Θεσσαλονίκη.
- Ψυχογιού, Ε.** (2009). *Η συμβολή των ΤΠΕ στη διδακτική της Ιστορίας Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. Στα Πρακτικά του 1^{ου} Εκπαιδευτικού Συνεδρίου «Ένταξη και χρήση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία», Βόλος. Ανακτήθηκε 26 Φεβρουαρίου 2017 από <http://www.etpe.gr/custom/pdf/etpe1399.pdf>

Ο **Ελευθέριος Α. Βέτσιος** κατάγεται από την Άρτα. Σπούδασε στη Φιλοσοφική σχολή του Πανεπιστημίου Αθηνών (1979-1983) και έκανε *μεταπτυχιακές σπουδές* στο τμήμα «Ιστορίας και Αρχαιολογίας» του Α.Π.Θ (1993-1995). Από το 1999 εργάστηκε ερευνητικά στα Κρατικά Αρχεία της Βενετίας στα πλαίσια εκπόνησης της διδακτορικής του διατριβής και το 2004 αναγορεύτηκε *διδάκτορας* του τμήματος «Ιστορίας και Αρχαιολογίας» της Φιλοσοφικής σχολής του Α.Π.Θ με βαθμό «Άριστα». Το 1988 διορίστηκε στην Μέση Εκπαίδευση και από το Σεπτέμβριο του 1998 υπηρετεί ως Διευθυντής σε διάφορα σχολεία του Νομού Θεσσαλονίκης (1998- 2007 Γυμνάσιο Μυγδονίας, 2007-2011 2^ο Πειραματικό Γενικό Λύκειο Θεσσαλονίκης, 2011-2017 2^ο Γενικό Λύκειο Πυλαίας Θεσσαλονίκης και από τον Αύγουστο του 2017 στο Πειραματικό Σχολείο του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης). Έχει επίσης μεταπτυχιακό Δίπλωμα στην Ηγεσία και *Διοίκηση στην Εκπαίδευση* από το Ιταλικό Πανεπιστήμιο της Ρώμης ROMA TRE (II Master di Secondo Livello in Leadership e Management in Educazione – Università Degli Studi Roma Tre) και είναι κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος στις «*Τεχνολογίες Μάθησης και Επικοινωνίας*» από το Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου. Έχει συμμετάσχει σε πολλά συνέδρια όπου έκανε επιστημονικές ανακοινώσεις και έχει δημοσιεύσει πολλές εργασίες σε επιστημονικά περιοδικά. Επιπλέον κατά τη διάρκεια της θητείας του ως διευθυντής ανέλαβε τον καθοδηγητικό ρόλο του Μέντορα πολλών προπτυχιακών και μεταπτυχιακών φοιτητών σε θέματα Διοίκησης Σχολικών Μονάδων. Τέλος είναι πιστοποιημένος Επιμορφωτής εκπαιδευτικών Β' επιπέδου για την αξιοποίηση και εφαρμογή των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη, είναι ενταγμένος στο Μητρώο Εκπαιδευτών του Εθνικού Κέντρου Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης και ενταγμένος αξιολογητής στο Μητρώο Αξιολογητών στο πλαίσιο του Ευρωπαϊκού προγράμματος ERASMUS+, τομείς Εκπαίδευσης και Κατάρτισης.

ISBN 978-960-92013-3-9