

Χρήση ψηφιακών εργαλείων στην ενότητα «Εικόνες της Ελλάδας στην ποίηση» της Λογοτεχνίας Α΄ Γυμνασίου – ένα παράδειγμα εφαρμογής του νέου, πιλοτικού, αναλυτικού προγράμματος σπουδών με την αξιοποίηση των ΤΠΕ

Φ. Δελής, Γ. Γεωργόπουλος

1^ο Πιλοτικό Γυμνάσιο Ναυπλίου, Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, filipposdelis@sch.gr
ΓΕΛ Λεχαιών, Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, giogeorgopoulos@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα εισήγηση τεκμηριώνει θεωρητικά και παρουσιάζει την εφαρμογή στην εκπαιδευτική πρακτική συγκεκριμένων ψηφιακών εργαλείων του Ιστού 2.0 στο μάθημα της Λογοτεχνίας της Α΄ Γυμνασίου. Τα εργαλεία αυτά είναι η πλατφόρμα Ιστοεξερευνήσεων Webquest, το εκπαιδευτικό λογισμικό εννοιολογικής χαρτογράφησης Inspiration και το σύννεφο λέξεων Wordle. Η εφαρμογή υλοποιήθηκε με βάση το πιλοτικό αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών του Γυμνασίου για τη Λογοτεχνία. Η εισήγηση θα δείξει ότι τα νέα πιλοτικά προγράμματα σπουδών ενσωματώνουν τη δυνατότητα χρήσης των τεχνολογιών και προωθούν νέες μορφές γραμματισμού. Οι μέθοδοι εργασίας που ακολουθήθηκαν, παράλληλα με τη χρήση ψηφιακών εργαλείων, είναι η ομαδοσυνεργατική, η μέθοδος project και η μέθοδος σκαλωσιάς (scaffolding).

Λέξεις κλειδιά: Ψηφιακά εργαλεία, λογοτεχνία, γυμνάσιο.

1. Θεωρητικό πλαίσιο: Σύγχρονες θεωρίες μάθησης και ΤΠΕ

Τα τελευταία χρόνια γίνεται όλο και πιο ισχυρή η πεποίθηση ότι η γνώση οικοδομείται σε κοινωνικό επίπεδο (Κόμης, 2004). Οι σύγχρονες οπτικές υποστηρίζουν την τάση για την απόκτηση από μέρους των μαθητών ενός λειτουργικού τεχνολογικού αλφαριθμητισμού, ώστε να προσεγγίσουν την όλο και πολυπληθέστερη πληροφόρηση, έχοντας διαμορφώσει κριτήρια αξιολόγησης της νέας γνώσης και οικοδόμησης στην προϋπάρχουσα που κατέχουν.

Οι εποικοδομιστικές θεωρίες υποστηρίζουν ότι η πρόσκτηση των γνώσεων λαμβάνει χώρα σε συνεργατικά περιβάλλοντα, μέσω συζητήσεων που εμπερικλείουν τη δημιουργία επικοινωνίας και την ατομική και ομαδική υλοποίηση δραστηριοτήτων (Κόμης, 2004). Όταν ένα άτομο συμμετέχει σ' ένα κοινωνικό σύστημα, η κουλτούρα αυτού του συστήματος και τα εργαλεία που χρησιμοποιούνται για την επικοινωνία (κυρίως η γλώσσα) διαμορφώνουν τη γνωστική του συγκρότηση και συνιστούν πηγή μάθησης και εξέλιξης (Ράπτης & Ράπτη, 2004; Κόμης, 2004).

Α. Λαδιάς, Α. Μικρόπουλος, Χ. Παναγιωτακόπουλος, Φ. Παρασκευά, Π. Πιντέλας, Π. Πολίτης, Σ. Ρετάλης, Δ. Σάμψων, Ν. Φαχαντίδης, Α. Χαλκίδης (επιμ.), Πρακτικά Εργασιών 3ου Πανελληνίου Συνεδρίου «Ένταξη των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία» της Ελληνικής Επιστημονικής Ένωσης ΤΠΕ στην Εκπαίδευση (ΕΤΠΕ), Τμήμα Ψηφιακών Συστημάτων, Πανεπιστήμιο Πειραιώς, Πειραιώς, 10-12 Μαΐου 2013

Επισημαίνεται επιπλέον ότι οι ΤΠΕ λειτουργούν ως γνωστικό εργαλείο για τους μαθητές μόνον εφόσον υποστηρίζονται από κατάλληλες εφαρμογές και λογισμικά, ενσωματωμένα σε κατάλληλα εκπαιδευτικά σενάρια. (Μισιρλή & Κόμης, 2011) και ότι οι αλληλεπιδράσεις με άλλα άτομα στο περιβάλλον ευνοούν τη γνωστική ανάπτυξη. Υπό αυτές τις προϋποθέσεις, οι ΤΠΕ εξασφαλίζουν στους μαθητές αυθεντικές συνθήκες μάθησης, αφού τους παρέχουν «νέα εργαλεία, μέσα και δυνατότητες να αναπτύξουν δεξιότητες υψηλού επιπέδου, να διαμορφώσουν μια νέα κουλτούρα μάθησης και να οικοδομήσουν μια ουσιαστική σχέση με τη γνώση» (Τζιμογιάννης, 2007, 335), γεγονός καθοριστικό για τη μάθηση σύμφωνα με τις εποικοδομιστικές θεωρίες. Γι' αυτό και κατά τη δόμηση ενός εκπαιδευτικού σεναρίου (Κουτσογιάννης & Αλεξίου, 2012) θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη τρεις ουσιαστικές παράμετροι της εκπαιδευτικής διαδικασίας: ο τεχνολογικός αλφαριθμητισμός, η ενεργός μαθητεία και η ομαδοσυνεργατικότητα.

2. Σχεδιασμός εκπαιδευτικής παρέμβασης

2.1. Το εκπαιδευτικό σενάριο στο μάθημα της Λογοτεχνίας

Η εισήγηση θα παρουσιάσει την εκπαιδευτική παρέμβαση στην ενότητα «Εικόνες της Ελλάδας στην ποίηση». Η ενότητα αυτή διδάσκεται πλέον στο πλαίσιο του ευρύτερου σχεδίου εργασίας, γνωστού ως project και προβλέπεται στο πιλοτικό πρόγραμμα σπουδών του Γυμνασίου μαζί με άλλες δυο θεματικές ενότητες, της «Σχολικής ζωής» και του «Φυσικού και Κοινωνικού περιβάλλοντος» (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας και λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο, 2011). Η ερευνητική εργασία (project) στηρίζεται σε πολύ σημαντικές παιδαγωγικές αρχές, όπως η αρχή της διερευνητικής προσέγγισης της μάθησης και η αρχή της ομαδικής συνεργασίας των μαθητών και δημιουργεί εκπαιδευτική κουλτούρα που ενθαρρύνει την πρωτοβουλία, τον πειραματισμό και την επιλογή (Ματσαγγούρας, 2000, 183-206). Η εκπαιδευτική παρέμβαση υλοποιήθηκε στο 1^ο πιλοτικό Γυμνάσιο Ναυπλίου το σχολικό έτος 2012 – 2013 με διάρκεια 22 ωρών. Αξιοποιήθηκαν 6 φορητοί υπολογιστές στην αίθουσα της βιβλιοθήκης και συμμετείχαν 2 από τα 4 συνολικά τμήματα της Α΄ τάξης του Γυμνασίου.

2.2. Σκοπός και στόχοι του εκπαιδευτικού σεναρίου

Οι μαθητές στο σενάριο αυτό καλούνται να εντοπίσουν τις διάφορες διαστάσεις της Ελλάδας μέσα από την ποιητική εικονοποιία. Σκοπός είναι η σύνθεση αυτών των διαστάσεων και τελικά η ανάδειξη της προσωπικής άποψης του κάθε μαθητή για τη χώρα του. Με βάση το γενικό αυτό σκοπό επιδιώκεται στη συνέχεια οι μαθητές να μπορούν να αναπτύξουν την κριτική και δημιουργική σκέψη τους σε σχέση με το κοινωνικό και πολιτιστικό περιβάλλον, να συγκρίνουν κείμενα, να κατανοούν την πολλαπλότητα του λογοτεχνικού σημειομένου και να εξοικειώνονται με διαφορετικά γλωσσικά, κειμενικά και υφολογικά περιβάλλοντα. Εκτός από τους σκοπούς επισημαίνουμε και τις δεξιότητες που αναμένεται να καλλιεργήσει ο μαθητής. Ενδιαφερόμαστε έτσι να ενισχύσουμε την εκφορά προσωπικής κρίσης, για

τα κείμενα (αιτιολογημένη αρέσκεια ή απαρέσκεια), την ικανότητα κατανόησης των λογοτεχνικών συμβάσεων, την επισήμανση κωδίκων συμπεριφοράς των ηρώων, την ανάπτυξη προσωπικής εμπλοκής με το κείμενο (ασκήσεις όπως διαφοροποίηση του τέλους της ιστορίας) και, αντίστοιχα, την ανάπτυξη προσωπικού λόγου (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας και λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο, 2011).

Οι διδακτικοί σκοποί ως προς τη χρήση των ΤΠΕ είναι η εύρεση και οργάνωση του υλικού εργασίας τους μέσα από ψηφιακές πλατφόρμες, η δημιουργία εννοιολογικών χαρτών, στους οποίους μπορούν να προσθέτουν υλικό διαρκώς με βάση την υπάρχουσα εργασία τους και επίσης η δημιουργία ηλεκτρονικών, πολυμεσικών κείμενα (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας στην υποχρεωτική εκπαίδευση. Οδηγός για τον Εκπαιδευτικό, 2011).

2.3. Οργάνωση του project

Η οργάνωση του project κατανεμήθηκε ως εξής: Σε πρώτη φάση οργανώθηκε διδασκαλία του ποιήματος «Ηλιοβασίλεμα» του Κ. Κρυστάλλη από το σχολικό βιβλίο της λογοτεχνίας της Α΄ Γυμνασίου. Σκοπός της διδασκαλίας να παρουσιαστούν στους μαθητές οι έννοιες με τις οποίες θα ασχοληθούν στην πορεία του project, όπως φυσικό τοπίο, άνθρωποι, πολιτισμός, ιστορία, ποιητής και συναισθήματα. Μετά τη διδασκαλία αυτού του κειμένου οι μαθητές διάβασαν το ποίημα του Ιωάννη Πολέμη «Τι είν' η πατρίδα μου», το οποίο έφερε ο διδάσκων στην τάξη. Σκοπός της μελέτης αυτής ήταν η διαθεματική προσέγγιση. Οι μαθητές αντιλήφθηκαν ότι τα δυο κείμενα είχαν ως κύριο θέμα τους την Ελλάδα και προσπάθησαν, μέσα από τις ερωτήσεις του διδάσκοντος, να εντοπίσουν και τις αντίστοιχες εικόνες. Η πορεία που ακολουθήθηκε ήταν επαγωγική με την αναφορά του Κρυστάλλη σε έναν τόπο και τη γενική αναφορά του Πολέμη για όλη την πατρίδα. Οι μαθητές είναι τώρα ώριμοι να αντιληφθούν το γενικότερο προβληματισμό για τις εικόνες της Ελλάδας που εμφανίζονται στην ποίηση. Σε αυτό υποβοηθούνται από τον καθηγητή με ερωτήσεις ιδεοθύελλας (*τι σας έρχεται στο νου όταν ακούτε για την Ελλάδα*). Οι περισσότερες κατηγορίες που έγιναν αντικείμενο επεξεργασίας ανακαλύφθηκαν από τους ίδιους τους μαθητές (φυσικό τοπίο, αστικό - ανθρωπογενές τοπίο, ιστορία, πολιτισμός ποιητές και συναισθήματα). Η διάρκεια της πρώτης φάσης ήταν 4 διδακτικές ώρες.

Η υποδιαίρεση και κατηγοριοποίηση του γενικού θέματος «Εικόνες της Ελλάδας στην ποίηση» είχε ως αποτέλεσμα οι μαθητές να αντιληφθούν άμεσα τη λογική της χαρτογράφησης στο ψηφιακό εργαλείο. Έτσι, αφιερώθηκε 1 διδακτική ώρα στην εξήγηση και χρήση παραδειγμάτων του λογισμικού. Αυτό που επισημάνθηκε στους μαθητές ήταν ότι κάθε «κλαδί» του δέντρου είναι προεκτάσιμο και διασυνδέσιμο. Έτσι, για παράδειγμα, η κατηγορία των συναισθημάτων των ποιητών διακρίνεται σε θετικά και αρνητικά, τα οποία (συναισθήματα) μπορεί να εξειδικευτούν περαιτέρω σε κατηγορίες (χαρά, προσδοκία ή λύπη) και αυτές να διασυνδεθούν με ποιήματα που

έχουν ως θέμα ιστορικά γεγονότα (κατηγορία Ιστορία) ή και με ποιήματα που αναφέρονται στο φυσικό τοπίο. Η διάρκεια της φάσης αυτής ήταν 2 διδακτικές ώρες.

Στην τρίτη φάση παρουσιάστηκε στους μαθητές η πλατφόρμα ιστοεξερεύνησης Webquest, η οποία παρουσιάζει τα στάδια της εργασίας τους καθώς και τελικά παραδοτέα που πρέπει να καταθέσουν. Στο στάδιο αυτό έγινε επίσης η κατανομή των 24 μαθητών της τάξης σε 6 ομάδες των 4 ατόμων. Τα κριτήρια κατανομής ήταν ο βαθμός εξοικείωσης των μαθητών με τον υπολογιστή αλλά και μια σχετική ανομοιογένεια ως προς την επίδοση. Η ομαδοσυνεργατική μέθοδος είναι αυτή που προκρίνεται στην ανάπτυξη του project, καθώς βασίζεται στην παιδαγωγική αρχή της συνεργασίας των μαθητών, που μετατοπίζει το ενδιαφέρον από τη δασκαλο-μαθητική επικοινωνία στη δια-μαθητική συνεργασία. Αυτή η κοινωνική αλληλεπίδραση οδηγεί τους μαθητές, με βάση τη θεωρία της Ζώνης Επικείμενης Ανάπτυξης του Vygotsky, στην υπέρβαση των μαθησιακών και αναπτυξιακών τους ορίων (Ματσαγγούρας, 2000, 21-22). Η διάρκεια αυτής της φάσης ήταν 1 ώρα. Από το σύνολο των 22 ωρών που προβλέφθηκαν για την εκτέλεση του project οι πρώτες 8 ώρες αξιοποιήθηκαν για την πρώτη προσέγγιση των μαθητών με την προβληματική του θέματος και την εξοικείωση με τα ψηφιακά εργαλεία. Οι υπόλοιπες ώρες, όπως θα αναλυθούν πιο κάτω, αξιοποιήθηκαν για την ανάλυση των κειμένων, τη χαρτογράφηση και την παραγωγή λόγου και πολυμεσικών κειμένων.

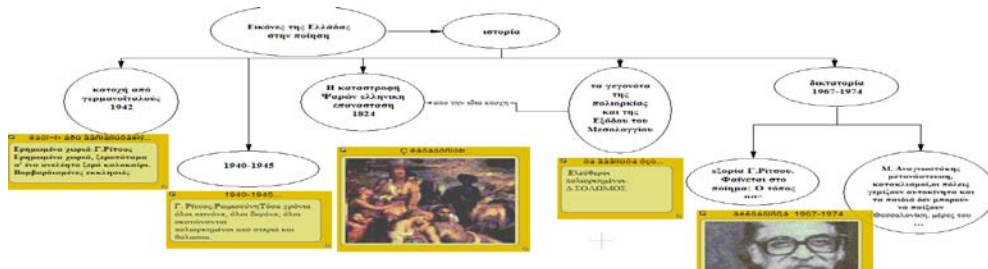
Η οργάνωση της διδασκαλίας βασίστηκε στη μέθοδο της σκαλωσιάς (scaffolding), η οποία παρέχει σημαντικό θεωρητικό υπόβαθρο σε μια τέτοια εργασία (Papoylia - Tzeleri, 2004). Με βάση αυτή ο εκπαιδευτικός παρέχει ένα σύνολο απαραίτητων γνώσεων ή πληροφοριών και θέτει το πρόβλημα, στο οποίο ο μαθητής καλείται να απαντήσει. Έτσι, ο εκπαιδευτικός στο συγκεκριμένο project παρουσίασε τα δεδομένα (ποιήματα, θέμα, πλατφόρμα εργασίας) και στη συνέχεια, οι μαθητές αναζήτησαν τις γνώσεις στα ποιήματα. Η μέθοδος βασίζεται στη θεωρία της ανακαλυπτικής μάθησης του Brunner, που κάνει λόγο για απόκτηση νέων πληροφοριών, μετασχηματισμό και αξιολόγηση (Brickell & Herrington, 2006, pp 536-537).

3. Υλοποίηση του project

Όπως προαναφέρθηκε, το σχέδιο εργασίας ξεκίνησε με τη διδασκαλία δυο κειμένων που εισάγουν τους μαθητές στη θεματική του project και την ιδεοθύελλα που οδήγησε σχετικά εύκολα στη διαδικασία της εννοιολογικής χαρτογράφησης. Τα στάδια περιγράφονται στην πλατφόρμα ιστοεξερεύνησης webquest. Έτσι, το **πρώτο στάδιο** ήταν να εντοπίσουν τα κείμενα που τους ενδιέφεραν στο διαδίκτυο μέσα από επιλεγμένους ιστότοπους και να καταγράψουν σε έναν πίνακα το χρόνο συγγραφής και τα ονόματα των συγγραφέων – ποιητών, ώστε να μπορούν μελετήσουν την εικόνα της Ελλάδας σε διαχρονική βάση, μέσα από την οπτική των ποιητών. Επισημαίνεται ότι υπήρχε δυνατότητα να δοθούν τα προς επεξεργασία κείμενα απευθείας στους μαθητές. Ωστόσο θεωρήθηκε σκόπιμο να μπου οι μαθητές στη λογική της στοχευμένης αναζήτησης. Το πρώτο στάδιο διήρκεσε 2 διδακτικές ώρες.

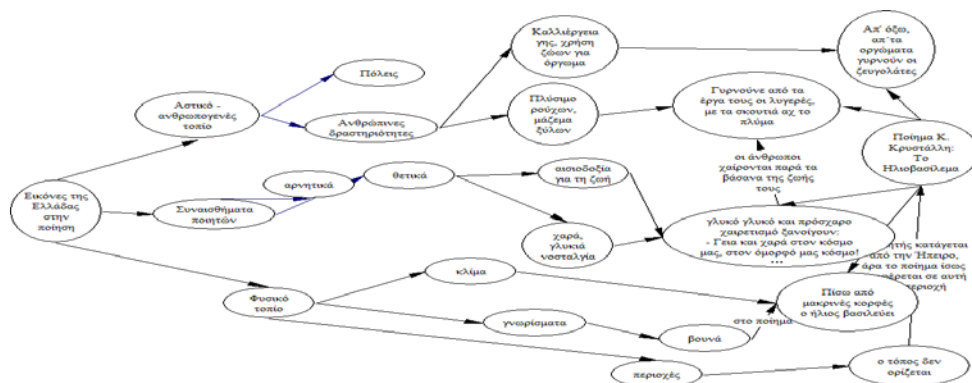
Στο **δεύτερο στάδιο** (1 ώρα) και με βάση την προηγηθείσα συζήτηση δημιούργησαν τον πρώτο εννοιολογικό χάρτη στο λογισμικό εννοιολογικής χαρτογράφησης.

Στο **τρίτο στάδιο** (5 ώρες) οι μαθητές ξεκίνησαν να απαντούν σε ερωτήσεις της ομάδας τους. Μερικές τέτοιες ερωτήσεις για τις ομάδες είναι οι εξής: Για την ομάδα «Φυσικό Τοπίο» οι μαθητές έχουν την εξής άσκηση: «*Να καταγράψετε γνωρίσματα του φυσικού περιβάλλοντος του τόπου, που προβάλλονται τα ποιήματα*». Μέσα από μια τέτοια άσκηση οι μαθητές προβληματίζονται για το ποια είναι τα γνωρίσματα του φυσικού περιβάλλοντος. Έτσι, αρχίζουν και υποκατηγοριοποιούν το κλαδί σε «*χαρακτηριστικά ελληνικού τοπίου*», όπως βουνά, λίμνες, θάλασσες, σε «*κλίμα*» του τόπου, σε «*ονόματα και περιοχές*» των τόπων που περιγράφονται στα ποιήματα. Η ομάδα «*Αστικό Τοπίο*» επεξεργάστηκε τις εξής ερωτήσεις: 1. Ποιες εικόνες αστικού τοπίου βρίσκετε στα ποιήματα (πόλεις, χωριά, κωμοπόλεις); 2. Ποιες (κακές) παρεμβάσεις κάνει ο άνθρωπος στον τόπο που ζει; Οι μαθητές εντοπίζουν τα είδη της ανθρώπινης κατασκευής και κοινωνικής συμβίωσης με διάφορα χαρακτηριστικά ως υποκατηγορίες, όπως γειτονιές, προάστια κτλ. Στις παρεμβάσεις βρήκαν την τσιμεντοποίηση, την καταστροφή των περιαστικών δασών κτλ. Η ομάδα «*Ιστορία των τόπων*» καταγράφει τα ιστορικά γεγονότα που φαίνονται άμεσα ή έμμεσα στα ποιήματα. Εδώ η ομάδα δεν επιμένει τόσο στην αναφορά σε συγκεκριμένους τόπους, όσο σε γενικά ιστορικά στοιχεία που επηρέασαν την Ελλάδα και τους ανθρώπους της, όπως ο πόλεμος του 1940, η δικτατορία αλλά και προγενέστερα γεγονότα, όπως η Ελληνική Επανάσταση. Η ομάδα «*Πολιτισμός*» απαντά στην ερώτηση «*Ποια πολιτιστικά χαρακτηριστικά έχουν οι τόποι των κειμένων*» και βρίσκουν μια πληθώρα υλικού: από το αρχαίο θέατρο, ομώνυμο ποίημα του Γιάννη Ρίτσου, μέχρι τους μιναρέδες, στοιχείο ισλαμικού πολιτισμού των Ιωαννίνων, στο ποίημα «*Γυάλινα Γιάννενα*» του Μ. Γκανά. Η τελευταία ομάδα «*Εικόνες του ίδιου τόπου από δυο ποιητές – σύγκριση μεταξύ τους*» είναι πολύ ενδιαφέρουσα, διότι ο σχολιασμός είναι συγκριτικός – διαθεματικός. Οι μαθητές διαβάζουν για το πώς αποδίδει το χώρο των Πρεσπών ο Μ. Σουλιώτης και ο Βασίλης Παππάς, για το πώς μιλούν για την Αθήνα ο Ν. Εγγονόπουλος, ο Κ. Καρυωτάκης και ο Δημ. Γαλάνης. Τα κείμενα διαβάζονται διαχρονικά (από την ομάδα της Ιστορίας που μελετά τις διάφορες εικόνες της Ελλάδας στην εξέλιξη της ιστορίας) και συγχρονικά (πώς βλέπουν την ίδια πόλη ή χώρο δυο ή περισσότεροι συγγραφείς). Έτσι η κάθε ομάδα άρχισε να εμπλουτίζει το «*κλαδί*» της με πρόσθετες πληροφορίες, όπως στο ακόλουθο παράδειγμα:



Εικόνα 1: Εννοιολογικός χάρτης – ανάπτυξη κατηγορίας

Στο **τέταρτο** στάδιο που διήρκεσε 5 ώρες ζητήθηκε από τους μαθητές να συνδυάσουν τις κατηγορίες μεταξύ τους. Η εργασία αυτή είναι εξαιρετικά συνθετική, προϋποθέτει τη συνεργασία μεταξύ των ομάδων και είναι το ολοκληρωμένο αποτέλεσμα της εργασίας των μαθητών. Έτσι διαμορφώνονται οι εξής οθόνες:



Εικόνα 2: Διασύνδεση κατηγοριών – 1^ο παράδειγμα

Στο **πέμπτο** στάδιο (εργασία για το σπίτι) ζητήθηκε από τους μαθητές να παράξουν λόγο ή να υλοποιήσουν μη-γλωσσικές δραστηριότητες. Κάποιοι μαθητές συνέθεσαν βίντεο με εικόνες της Ελλάδας και αντίστοιχη μουσική. Άλλοι μαθητές επέλεξαν γλωσσικές εργασίες με το εξής θέμα: «Ποια Ελλάδα έχετε στο νου σας; Σε ποια σημεία μοιάζει και σε ποια διαφέρει με την Ελλάδα των ποιημάτων που διαβάσατε;» Οι περισσότεροι μαθητές επέλεξαν να φέρουν το κείμενό τους σε ηλεκτρονική μορφή. Έτσι προέκυψε το ακόλουθο σύννεφο λέξεων (wordle):



Εικόνα 3: Σύννεφο λέξεων

4. Αποτίμηση project

Η παρουσίαση των συμπερασμάτων ανά ομάδες διήρκεσε 1 ώρα και η συζήτηση με τους μαθητές για την πορεία και τον τρόπο διεξαγωγής του σχεδίου εργασίας διήρκεσε άλλη 1 ώρα. Οι μαθητές έδειξαν την προτίμησή τους στον τρόπο εργασίας,

A. Λαδιάς, Α. Μικρόπουλος, Χ. Παναγιωτακόπουλος, Φ. Παρασκευά, Π. Πιντέλας, Π. Πολίτης, Σ. Ρετάλης, Δ. Σάμψων, Ν. Φαχαντίδης, Α. Χαλκίδης (επιμ.), Πρακτικά Εργασιών 3ου Πανελληνίου Συνεδρίου «Ένταξη των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία» της Ελληνικής Επιστημονικής Ένωσης ΤΠΕ στην Εκπαίδευση (ΕΤΠΕ), Τμήμα Ψηφιακών Συστημάτων, Πανεπιστήμιο Πειραιώς, Πειραιώς, 10-12 Μαΐου 2013

διότι είχαν υψηλά περιθώρια αυτενέργειας, συνεργασίας και προσωπικής ανάπτυξης των ικανοτήτων τους. Βρήκαν επίσης ενδιαφέρον το γεγονός ότι έπρεπε οι ίδιοι, μετά την ολοκλήρωση της εργασίας τους, να ανακοινώσουν τα συμπεράσματά τους στην τάξη και να συνεργαστούν με τις άλλες ομάδες. Η συζήτηση επίσης εξήγε πολύ ενδιαφέροντα συμπεράσματα και για την αξιολόγηση της εργασίας και για την ανατροφοδότηση για μελλοντικές εργασίες. Ένα πρώτο συμπέρασμα ήταν η μετακίνηση του δασκαλοκεντρικού – συγκεντρωτικού μοντέλου προς ένα πιο μαθητοκεντρικό σύστημα, στο οποίο ο καθηγητής έχει περισσότερο ρόλο διευκολυντή. Μάλιστα η κατευθυνόμενη παρέμβαση του καθηγητή βαίνει διαρκώς μειούμενη, επειδή οι μαθητές, κατά την εξέλιξη της εργασίας, μαθαίνουν να αυτενεργούν και να συνεργάζονται αποτελεσματικότερα. Η παρέμβαση του καθηγητή ήταν αναγκαία στο στάδιο της συνεργασίας των ομάδων, όπου έπρεπε να συνδυαστούν κατακτημένες γνώσεις της ομάδας με αυτές μιας άλλης ομάδας. Οι μαθητές δεν είναι πλήρως εξοικειωμένοι με τις αρχές της ομαδοσυνεργατικής δουλειάς, πολλώ δε μάλλον όταν πρέπει να συνεργαστούν διαφορετικές ομάδες. Ένα δεύτερο συμπέρασμα είναι ότι οι γνώσεις ψηφιακού γραμματισμού των μαθητών είναι επαρκείς, όσον αφορά στη διαχείριση λογισμικών, γραφή ενός κειμένου και αποθήκευση αρχείων. Το πρόβλημα εντοπίστηκε με τη διαχείριση του προς μελέτη υλικού, με τις δυνατότητες ανεύρεσής τους στο διαδίκτυο και την επεξεργασία του. Το πρόβλημα αυτό επιλύθηκε με τον ακριβή καθορισμό των πηγών.

Η χρήση του λογισμικού εννοιολογικής χαρτογράφησης διέγειρε έντονα το ενδιαφέρον των μαθητών, τους παρείχε δυνατότητα να κατανοήσουν σφαιρικά το θέμα εξαιτίας της εποπτικότητας του μέσου και της παιγνιώδους μορφής του. Έχει ιδιαίτερη αξία η παρουσίαση στο τέλος του project του συνολικού «δέντρου» του λογισμικού, ώστε να αντιληφθούν οι μαθητές τις πολλαπλές απόψεις του ζητήματος. Το σύννεφο λέξεων wordle ανέδειξε σημαντικές έννοιες των κειμένων και σημαντικές προσωπικές απόψεις των μαθητών αλλά και προβλήματα έκφρασής τους, οι οποίοι πολλές φορές επαναλαμβάνονται, περιγράφουν χωρίς να ερμηνεύουν ή να εξηγούν ή γράφουν κοινότοπα στοιχεία. Η παρουσίαση του σύννεφου λέξεων στην τάξη έδειξε όμως ότι οι μαθητές αντιλαμβάνονται το πρόβλημα και αυτό είναι μια καλή αφορμή για τον καθηγητή να δουλέψει στη γλωσσική έκφραση και στο περιεχόμενο των μαθητικών κειμένων. Τα κείμενα των μαθητών αποτέλεσαν και αυτά αντικείμενο αξιολόγησης καθώς βαθμολογήθηκαν με βάση την έκταση, την ποιότητα του λόγου, την πρωτοτυπία και την ικανότητα σύγκρισης ανάμεσα στα κείμενα και την εικόνα της σημερινής Ελλάδας. Θεωρούμε, τέλος, ότι η παραγωγή και μόνο ενός συνόλου κειμένων από τους μαθητές είναι πολύ σημαντική. Οι μαθητές μιλούν για ένα κοινό θέμα και με την ίδια γλώσσα, συνδυάζουν γνώσεις και παραστάσεις των κειμένων με τις δικές τους, βιωματικές παραστάσεις, ασκούνται στη γραφή ελεύθερου κειμένου, στο οποίο γράφουν τις ιδέες τους απρόσκοπτα και όχι μόνο σε στενά καθορισμένα πλαίσια και κάποιοι τολμούν και πολυμεσικά κείμενα, βίντεο ή κολάζ εικόνων.

Βιβλιογραφία

- Brickell G., Herrington J. (2006) Scaffolding learners in authentic, problem based e-learning environments: The *Geography Challenge*. *Australian Journal of Educational Technology*, 22 (4), pp. 531-547.
- Κόμης, Ι. Β., (2004). *Εισαγωγή στις εκπαιδευτικές εφαρμογές των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των επικοινωνιών*. Αθήνα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών
- Κουτσογιάννης, Δ. & Αλεξίου, Μ., (2012). Μελέτη για τον σχεδιασμό, την ανάπτυξη και την εφαρμογή σεναρίων και εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων για τη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Ματσαγγούρας, Ηλ. (2000), *Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση*. Αθήνα: εκδ. Γρηγόρη.
- Μισιρλή, Α. & Κόμης, Β., (2011). Μελέτη της ολοκλήρωσης εκπαιδευτικού σεναρίου με ΤΠΕ στην προσχολική αγωγή. Πρακτικά 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου ΕΤΠΕ, Πάτρα, Απρίλιος 2011 σελ. 555 – 563. Ανακτήθηκε 13/01/2013 από τη διεύθυνση http://www.etpe.gr/files/proceedings/27/1305145274_1-0555.pdf
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2011). Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας και λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο (σελ. 21 – 24 και 80 - 84). Ανακτήθηκε 13/01/2013 από τη διεύθυνση <http://digitalschool.minedu.gov.gr>
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2011). Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας στην υποχρεωτική εκπαίδευση. Οδηγός για τον Εκπαιδευτικό (σελ. 71-120). Ανακτήθηκε 13/01/2013 από τη διεύθυνση <http://digitalschool.minedu.gov.gr>
- Papoylia - Tzeleri,(2004) Scaffolding the Argumentative Writing Via Human Rights Teaching in the Greek Elementary School. *Educational Studies in Language and Literature* , 4/2-3, pp. 241-253.
- Ράπτης, Α. & Ράπτη, Α. (2004). *Μάθηση και Διδασκαλία στην εποχή της πληροφορίας: Ολική προσέγγιση*. Τόμοι Α& Β Αθήνα: Εκδόσεις Ράπτη
- Τζιμογιάννης, Αθ. (2007). Το παιδαγωγικό πλαίσιο αξιοποίησης των ΤΠΕ ως εργαλείο κριτικής και δημιουργικής σκέψης. Στο Κουλαϊδής Β. (επιμ.) *Σύγχρονες Διδακτικές Προσεγγίσεις για την Ανάπτυξη Κριτικής -Δημιουργικής Σκέψης για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση* (σελ. 241 – 268). Αθήνα: ΟΕΠΕΚ.