

# Εναλλακτικοί τρόποι προσέγγισης του αρχαιοελληνικού κειμένου με τη συνδρομή της τεχνολογίας: Η αξιοποίηση του wiki σε μια απόπειρα «μαθητείας στον αρχαίο κόσμο»

Έλενα Βλαχογιάννη<sup>1</sup>, Νότα Σεφερλή<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Εκπαιδευτικός ΠΕ2 Β/θμιας, Μ. Α. στη Διδακτική Μαθημάτων Ειδικότητας με Νέες Τεχνολογίες  
[elenavlaho@gmail.com](mailto:elenavlaho@gmail.com)

<sup>2</sup> Εκπαιδευτικός ΠΕ2 Β/θμιας, Μ. Α. στη Διδακτική των Φιλολογικών Μαθημάτων  
[notaseferli@gmail.com](mailto:notaseferli@gmail.com)

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Θεωρώντας ως ζητούμενο την αναμόρφωση του μαθήματος των Αρχαίων Ελληνικών στο πλαίσιο ενός σύγχρονου προγράμματος σπουδών, επιχειρούμε αφενός να μεταθέσουμε το κέντρο βάρους της διδασκαλίας από την μονόδρομη παροχή γνώσεων σε διαδικασίες περισσότερο ενεργητικές, διερευνητικές και κριτικές για τους μαθητές μας και αφετέρου να επεκτείνουμε τη διδασκαλία έξω από τα όρια της σχολικής τάξης. Με την αξιοποίηση του κοινωνικού λογισμικού δημιουργούμε ένα μαθησιακό περιβάλλον υβριδικής μορφής που υποστηρίζει κοινωνικο-κονστροκτιβιστικές προσεγγίσεις για τη μάθηση, ενισχύει την αναστοχαστική διαδικασία και εστιάζει στην κοινότητα περισσότερο παρά στο μεμονωμένο μαθητή. Οι μαθητές αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, επικοινωνούν, εμπλέκονται εις βάθος στη διαδικασία, συν-δημιουργούν και αναστοχάζονται πάνω στα αποτελέσματα της δράσης τους. Στο πλαίσιο σύγχρονων προσεγγίσεων για τη διδασκαλία του μαθήματος διαλέγονται με το κείμενο και παράγουν κριτικό και δημιουργικό λόγο σχετικά με αυτό.

**ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ:** Διδασκαλία των αρχαίων ελληνικών, υβριδική μάθηση, wiki

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Με την παρούσα εισήγηση επιδιώκουμε να διερευνήσουμε εναλλακτικούς τρόπους διδασκαλίας των Αρχαίων Ελληνικών, μέσω των οποίων διδάσκουσες και μαθητές/τριες συν-αναγιγνώσκουν, με το δικό τους ο καθένας τρόπο αλλά και αλληλοσυμπληρούμενοι, τον αρχαίο κόσμο στο πλαίσιο μιας *μαθητείας* για τον κόσμο αυτό (Τσάφος, 2004). Η σύγχρονη προσέγγιση του όρου *μαθητεία* εστιάζει στη μάθηση ως διαδικασία και όχι απλώς ως αποτέλεσμα. Σύμφωνα με την οπτική αυτή, το θεμελιώδες έργο της διδασκαλίας είναι να εισαγάγει το μαθητή στην κατάσταση της μαθητείας, μια κατάσταση αρκετά απαιτητική που «προϋποθέτει υπομονή και όχι βιασύνη, πάλη με το αντικείμενο και όχι επιστράτευση τεχνικών για εύκολη και γρήγορη οικειοποίησή του» (Φρυδάκη, 2009). Αυτός που μαθαίνει σε μια τέτοια διαδικασία δεν είναι μόνο ο μαθητής, αλλά και ο διδάσκων, διαλεγόμενος μαζί του. Ο διάλογος ανάμεσα στο δάσκαλο – εννοούμενο ως έμπειρο ενήλικο και όχι ως αποκλειστικό φορέα της γνώσης - και στο μαθητευόμενο επιτρέπει και στους δύο να αντληφθούν τις ποικίλες αναγνώσεις του κόσμου – εν προκειμένω του αρχαίου κόσμου – και την ανάγκη ερμηνείας του κόσμου αυτού, βασισμένης σε σύγχρονα κριτήρια (Τσάφος, 2004).

Η έννοια της μαθητείας μας παραπέμπει στην έννοια της *κοινότητας μάθησης*. «Πρόκειται για έναν ευρύχωρο όρο, που μπορεί να περιγράψει ποικίλες καταστάσεις και πλαίσια μάθησης, στα οποία μια ομάδα ανθρώπων εργάζεται από κοινού, για να ικανοποιήσει συγκεκριμένες μαθησιακές ανάγκες και να μοιραστεί τις πηγές και τις δεξιότητες» (Φρυδάκη, 2009). Εκδοχές των κοινοτήτων μάθησης αποτελούν η συνεργατική διδασκαλία και μάθηση, το σχέδιο εργασίας (project), η από κοινού επίλυση προβλήματος και η υποστηρικτική διδασκαλία. Οι παραπάνω εκδοχές μπορούν, κάτω από ορισμένες προϋποθέσεις, να συμβάλουν στην κοινωνική οικοδόμηση της γνώσης, μέσω της συνεργασίας, της συζήτησης, της ανταλλαγής οπτικών και της από κοινού διαπραγματεύσεως του νοήματος, τόσο επί της διαδικασίας όσο και επί των αποτελεσμάτων της (Φρυδάκη, 2009).

Στο πλαίσιο μιας τέτοιας προβληματικής, επιχειρούμε να διερευνήσουμε τη δυναμική μιας εφαρμογής του web 2.0, γνωστής ως Wiki, στη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία για το μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών. Εξετάζουμε, δηλαδή, τη δυναμική του ως συνεργατικού μαθησιακού περιβάλλοντος, κυρίως ως προς τα κριτήρια της ποιότητας της επικοινωνίας ανάμεσα στα μέλη, της

έκφρασης αυθεντικού λόγου και της ανάπτυξης δεξιοτήτων αναστοχασμού σχετικά με τη διαδικασία και το αποτέλεσμα της.

Το σενάριο – σχέδιο εργασίας, που περιγράφουμε σε επόμενη σελίδα, υλοποιείται κατά την τρέχουσα σχολική χρονιά σε δύο τμήματα της Α΄ Λυκείου και αφορά στη διδασκαλία – προσέγγιση ενός αρχαιοελληνικού ιστοριογραφικού κειμένου. Εκτός από την παρουσίαση του σεναρίου, εκθέτουμε στη συνέχεια όλες εκείνες τις θεωρητικές παραδοχές που πλαισιώνουν διδακτικά και παιδαγωγικά τη συγκεκριμένη πρόταση.

## **ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ**

### **ΔΙΔΑΚΤΙΚΑ ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΚΑΙ ΖΗΤΟΥΜΕΝΑ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΩΝ ΑΡΧΑΙΩΝ ΕΛΛΗΝΙΚΩΝ**

Τα αρχαιοελληνικά κείμενα, δημιουργημένα σε πολύ διαφορετικές ιστορικές, κοινωνικές και πολιτισμικές συνθήκες, παρουσιάζουν ιδιαίτερες δυσκολίες στην κατανόησή τους, είτε ως αρχαιογλωσσικό είτε ως αρχαιογνωστικό υλικό. Η απόσταση που πρέπει να διανύσουν οι μαθητές του σήμερα, για να επιτύχουν μια πολυεπίπεδη ανάγνωση και ερμηνεία, αποτελεί μόχθο με πενιχρά, όπως αποδεικνύει η πραγματικότητα της σχολικής τάξης, αποτελέσματα. Ως χαρακτηριστικό παράδειγμα της δυσκολίας και αποτυχίας των μαθητών να κατανοήσουν το αρχαιοελληνικό κείμενο, αναφέρουμε την παραγωγή, εκ μέρους τους, ακατανόητων μεταφράσεων – παραφράσεων του αρχικού κειμένου. (Φυντίκογλου, χ.χ.)

Εδραιωμένες αντιλήψεις για τη διδασκαλία του μαθήματος των Αρχαίων Ελληνικών, και συνακόλουθα πρακτικές, φέρουν μεγάλο μερίδιο ευθύνης για τη δυσχερή κατάσταση που περιγράψαμε προηγουμένως. Η φορμαλιστική αντιμετώπιση του μαθήματος με εμμονή στη γλωσσική μονάδα (λέξη ή πρόταση), αποκομμένη από το ευρύτερο κειμενικό πλαίσιο, στη σχολαστική εκμάθηση του γραμματικο-συντακτικού κανόνα και στην απομνημόνευση και πιστή αναπαραγωγή μιας μετάφρασης – προτύπου, αφήνει στην άκρη σημαντικές παραμέτρους της παραγωγής και πρόσληψης των κειμένων αυτών. Η ισχυρή γλωσσοκεντρική διδακτική παράδοση, η εξιδανίκευση του αρχαιοελληνικού κόσμου και η παρουσίασή του ως αξεπέραστου προτύπου, αφαιρεί από τους μαθητές τη δυνατότητα να γνωρίσουν τον κόσμο αυτό στις πραγματικές του διαστάσεις και να αντιληφθούν τα κείμενα που παρήγαγε ως πολιτισμικά αγαθά, ιστορικά και κοινωνικά προσδιορισμένα, και, επομένως, να τοποθετηθούν κριτικά απέναντί του, κρατώντας την οπτική του σημερινού αναγνώστη (Βαρμάζης, 1999; Μαυροσκούφης, 2002; Τσάφος, 2004).

Το πρόβλημα που καλούμαστε να επιλύσουμε, λοιπόν, ως διδάσκουσες, είναι η δημιουργία ενός μαθησιακού περιβάλλοντος, που επιτρέπει όχι μόνο την προσέγγιση του αρχαιοελληνικού κειμένου, ως συγκεκριμένου γραμματειακού είδους, και την ανασύσταση μιας ιστορικής στιγμής, αλλά και την παραγωγή κριτικού και δημιουργικού λόγου σχετικά με αυτό. Ενός μαθησιακού περιβάλλοντος που ενθαρρύνει το διάλογο των μαθητών με το κείμενο, το διάλογο των μαθητών μεταξύ τους και με το διδάσκοντα για το κείμενο.

Ως μεθόδους προσπέλασης του αρχαιογλωσσικού και αρχαιογνωστικού υλικού επιλέγουμε την κειμενοκεντρική και την ιστορικο-φιλολογική προσέγγιση καθώς και τις σύγχρονες αναγνωστικές θεωρίες. Σύμφωνα με την πρώτη (κειμενοκεντρική), εξετάζουμε τις γλωσσικές μονάδες σε σχέση με το όλον του κειμένου, αλλά και σε σχέση με το περιεχόμενό του, τα ευρύτερα, δηλαδή, κοινωνικά και πολιτισμικά του συμφραζόμενα. Σύμφωνα με τη δεύτερη (ιστορικο-φιλολογική), αναζητούμε όλα εκείνα τα εξωκειμενικά δεδομένα που βοηθούν περαιτέρω στην κατανόησή του, στοιχειά, δηλαδή, για το δημιουργό και το ευρύτερο ιστορικό, κοινωνικό, πολιτικό και πολιτιστικό πλαίσιο δημιουργίας του, καθώς και πραγματολογικές αναφορές για το χώρο, το χρόνο, τα πρόσωπα και τα γεγονότα που αυτό αφηγείται. Σύμφωνα, τέλος, με τις αναγνωστικές θεωρίες (της αναγνωστικής ανταπόκρισης και της πρόσληψης), μεταβαίνουμε από τις κυρίαρχες ερμηνείες του κειμένου και περιεχόμενου στις αναγνωστικές εκδοχές των μαθητών, ενθαρρύνοντάς τους να συμπληρώσουν τα κενά απροσδιοριστίας του κειμένου, σύμφωνα με τον ορίζοντα προσδοκιών τους (Τσάφος, 2004).

### **ΥΒΡΙΔΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ**

Η μαθησιακή διαδικασία στην εν λόγω εφαρμογή αρθρώνεται τόσο δια ζώσης, στη σχολική τάξη, όσο και από απόσταση μέσω της δραστηριοποίησης των μαθητών σε ψηφιακή διαδικτυακή πλατφόρμα wiki. Επιχειρείται, λοιπόν, η υιοθέτηση ενός υβριδικού μοντέλου μάθησης.

Ο όρος «υβριδική» ή «μικτή» (“hybrid” ή “blended” learning) μάθηση αναφέρεται στη μερίσκειψη σύνθεση δια ζώσης και εξ αποστάσεως μαθησιακών εμπειριών. Η υβριδική μάθηση

θεωρείται ότι μπορεί να αναβαθμίσει τη μαθησιακή διαδικασία, καθώς είναι δυνατό να συνδυάζει τα πλεονεκτήματα της δια ζώσης με τα πλεονεκτήματα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Προϋποθέσεις αποτελούν ο προσεκτικός συνδυασμός δια ζώσης και από απόσταση μάθησης, έτσι ώστε παραδοσιακές και online δραστηριότητες να μην παρατίθενται αλλά να αλληλοενισχύονται, η αυξημένη εμπλοκή του μαθητή και η αναδιαμόρφωση ωρών παραδοσιακής διδασκαλίας (Garrison & Vaughan, 2007).

Μέσω της υβριδικής μορφής του μαθήματος επιδιώκεται, επιπλέον, στο παρόν εγχείρημα να ενισχυθεί η συνείδηση της έννοιας της κοινότητας των μαθητών. Θεωρείται ότι η υβριδική μάθηση προκαλεί μία ισχυρότερη αίσθηση ενότητας ανάμεσα στους μαθητές παρά η παραδοσιακή ή η πλήρως on-line μάθηση. Η παραδοσιακή τάξη ενδυναμώνει την αίσθηση κοινότητας και τη συναισθηματική στήριξη, ενισχύει την εμπιστοσύνη, κάτι που μπορεί να μεταφερθεί και στην εξ αποστάσεως επικοινωνία. Από την άλλη στην on line επικοινωνία ευνοείται η άσκηση κριτικής, ο αναστοχασμός και η αλληλεπίδραση (Garrison & Vaughan, 2007).

Η επικοινωνία σε ένα τέτοιο πλαίσιο μπορεί να είναι πολυδιάστατη, και ακαδημαϊκή και προσωπική, συνεχής και ευέλικτη. Δημιουργούνται νέες μαθησιακές σχέσεις που απλώνονται πέρα από τα όρια της τάξης και του μαθήματος, ενώ παρέχεται η δυνατότητα να επεκταθεί η δραστηριότητα χρονικά αλλά και να βελτιωθεί το βάθος της εμπλοκής. Στη δια ζώσης διδασκαλία μπορεί να γεννηθούν νέες ιδέες ενώ στην εξ αποστάσεως αυτές μπορεί να γίνουν καλύτερες.

Ωστόσο, η μετάβαση από το κυρίαρχο μοντέλο της συμβατικής τάξης στο νέο υβριδικό μαθησιακό περιβάλλον δεν είναι απλή υπόθεση στο ανελαστικό εκπαιδευτικό πλαίσιο. Οι ιδιότητες του μέσου, αν και ευνοϊκές, δεν επαρκούν για τον προσδιορισμό της αναπτυσσόμενης μαθησιακής διαδικασίας (Laurillard, 2002). Η μαθησιακή διαδικασία που θα αναπτυχθεί σχετίζεται με το ρόλο που θα υιοθετήσει ο διδάσκων (Anderson et al., 2001; Βλαχογιάννη & Κυνηγός, 2010) οι διαστάσεις του οποίου δεν είναι εύκολα προσδιορίσιμες· η μεταβολή του πλαισίου διδασκαλίας οδηγεί σε διαφοροποίηση του ρόλου του σε σχέση με τα παραδοσιακά μαθησιακά περιβάλλοντα (Corpora et al., 2002).

Θέματα σχετικά με της μαθησιακή διαδικασία υβριδικής μορφής που αναπτύσσεται αποτελούν αντικείμενο διερεύνησης και προβληματισμού της εν λόγω παρέμβασης.

## **Η ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΟΥ WIKI ΩΣ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ**

Το Web 2.0 ή αλλιώς Κοινωνικό Λογισμικό οδήγησε στην ανάδυση της ιδέας του *e-learning 2.0*, ενός όρου που προτάθηκε να περιγράψει τη χρήση του Διαδικτύου ως πλατφόρμας επικοινωνίας, συνεργασίας και κατασκευής γνώσης παρά ως διανομής περιεχομένου (Downes, 2005 όπ. ανάφ. Robertson, 2008).

Στη βάση της εκπαιδευτικής αξιοποίησης του κοινωνικού λογισμικού -που εφοδιάζει τους μαθητές με εργαλεία για ατομική κατασκευή και τους συνδέει με κοινωνικά δίκτυα- βρίσκεται η αντίληψη για τη μάθηση ως μιας διαδικασίας αυτοκαθοριζόμενης, βασισμένης στην επίλυση προβλημάτων και συνεργατικής (Daalsgard, 2006). Ενώ το Web 1.0 έχει συνδεθεί με τη μετάδοση της γνώσης και το συμπεριφορισμό, το Web 2.0 θεωρείται ότι μπορεί να υποστηρίξει τον κονστρουκτιβισμό (Robertson, 2008) και κυρίως τον κοινωνικό κονστρουκτιβισμό.

Τα wikis, ειδικότερα, αναφέρεται ότι μπορούν να υποστηρίξουν κονστρουκτιβιστικές και κοινωνικο- κονστρουκτιβιστικές προσεγγίσεις για τη μάθηση. Θεωρείται ότι μπορούν να ενισχύσουν την αναστοχαστική μαθησιακή διαδικασία, ένα από τα κυρίαρχα χαρακτηριστικά του κονστρουκτιβισμού, και να ενεργοποιήσουν την οικοδόμηση της γνώσης με και για τους άλλους, με εστίαση στην κοινότητα περισσότερο παρά στο μεμονωμένο μαθητή (Parker & Chao, 2007).

Σε περιβάλλοντα wiki η μαθησιακή διαδικασία επεκτείνεται χωροχρονικά και είναι δυνατή η εργασία σε ένα οικείο μαθησιακό περιβάλλον, στο οποίο αίρονται αναστολές και ενισχύεται η ανάληψη πρωτοβουλιών, η αλληλεπίδραση, το βάθος της εμπλοκής και η μαθητική συνοχή (Βλαχογιάννη κ.ά., 2009). Επιπλέον αναπτύσσουν δεξιότητες παραγωγής λόγου. Ερευνητές υποστηρίζουν ότι σε περιβάλλον wiki κάποιοι μαθητές μαθαίνουν να προσαρμόζουν το λόγο τους στο κοινό στο οποίο απευθύνονται, προκειμένου να επικοινωνούν αποτελεσματικά (Forte & Bruckman, 2006). Για να κερδίσουν σε αξιοπιστία ενώπιον του κοινού τους, οι μαθητές είναι διατεθειμένοι να αλλάξουν το ύφος του γραπτού λόγου τους ή τον τρόπο με τον οποίο παραθέτουν τις βιβλιογραφικές παραπομπές. Όταν πράγματι το wiki λειτουργεί ως κοινότητα μάθησης, οι μαθητές συχνά υποχρεώνονται να μετατοπίσουν την οπτική τους γωνία, να έρθουν αντιμέτωποι με διαφορετικές θεωρήσεις, να διαμορφώσουν κριτήρια αξιολόγησης στάσεων και να τα εφαρμόσουν.

Το μεγάλο πλεονέκτημα του περιβάλλοντος αυτού είναι η δυνατότητα που παρέχει για αυθεντικότερη επικοινωνία μέσα ή / και έξω από την τάξη / εργαστήριο. Οι μαθητές δημιουργούν, κατά μόνος ή σε συνεργασία, τα κείμενά τους, γνωρίζοντας ότι θα διαβαστούν, θα σχολιαστούν ή / και θα αξιολογηθούν όχι μόνο από το διδάσκοντα αλλά και από τους συμμαθητές τους ή, ακόμα, από τα μέλη της ευρύτερης σχολικής κοινότητας. Επιπλέον, στο περιβάλλον του wiki αντιλαμβάνονται ευκολότερα το δυναμικό χαρακτήρα της γραφής και το αμφίδρομο της επικοινωνίας πομπού – δέκτη και, παράλληλα, ασκούνται σε δραστηριότητες συνεργατικής γραφής. Τέλος, εμπλέκονται ενεργά σε διαδικασίες αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης, συμβάλλοντας έτσι στο μεταγνωστικό έλεγχο και στη διαμόρφωση μιας σαφέστερης εικόνας για τον εαυτό τους ως αναγνωστών και συγγραφέων (Σεφερλή, 2010).

## ΤΟ ΣΕΝΑΡΙΟ ΤΟΥ ΣΧΕΔΙΟΥ ΕΡΓΑΣΙΑΣ (PROJECT)

### ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Ο σχεδιασμός της δραστηριότητας κινείται εντός του πεδίου μάθησης με επίλυση προβλήματος, που εξασφαλίζει στη μαθησιακή διαδικασία αναπλαισίωση της σχολικής γνώσης και εγγύτητα στη ζωή. Έχει όλα τα χαρακτηριστικά ενός σχεδίου εργασίας, σύμφωνα και με τη σχετική βιβλιογραφία (Frey, 1998).

Ειδικότερα, εμπλέκουμε ενεργά τους μαθητές μας στη διερευνητική διαδικασία ανασύστασης του ιστορικο-κοινωνικού περικειμένου αξιοποιώντας την παιδαγωγική τεχνική «παιχνίδι ρόλων». Μέσα από την ένταξή τους σε ομάδες και την ανάληψη αντίστοιχου ρόλου, διεκπεραιώνουν την αποστολή τους, συνεργυώντας και αλληλεπιδρώντας μεταξύ τους και εκφέροντας τον προσωπικό τους λόγο, επαναδιαπραγματεύονται το προϊόν και τη διαδικασία μάθησης και αναστοχάζονται.

Ο λόγος των μαθητών στις ομάδες εργασίας είναι αυθεντικός και μη κατευθυνόμενος. Η συνεργατικότητα στην παραγωγή λόγου δεν αφορά τόσο ή μόνο την πρώτη γραφή, όσο τις διαδικασίες επανεξέτασης και βελτίωσης του αρχικού κειμένου μέσω της επίδρασης που αναμένεται να ασκήσουν οι παρατηρήσεις και τα σχόλια των συμμετεχόντων στο περιβάλλον μάθησης. Άλλωστε το wiki επιτρέπει και διευκολύνει αυτήν ακριβώς την αλληλεπίδραση.

Το συγκεκριμένο σχέδιο εργασίας υλοποιείται σε δύο τμήματα της Α΄ Λυκείου του 2<sup>ου</sup> ΓΕΛ Χολαργού στο πλαίσιο του μαθήματος των Αρχαίων Ελληνικών. Η παράλληλη διενέργεια του project με δύο διαφορετικές κοινότητες μας επιτρέπει να ανιχνεύσουμε την ποικιλία τόσο στην πρόσληψη του ιστορικού κειμένου όσο και στη διαδικασία παραγωγής των μαθητικών παραδοτέων. Επιπλέον, μας επιτρέπει να διερευνήσουμε συγκριτικά θέματα σχετικά με την ανάπτυξη μιας υβριδικής μορφής μαθησιακής διαδικασίας.

### ΣΤΟΧΟΙ

Πρόθεσή μας είναι, επεκτείνοντας τη φυσική κοινότητα μάθησης (σχολική τάξη) σε ένα διαδικτυακό περιβάλλον, να ενισχύσουμε τη συνοχή της και το συνεργατικό της χαρακτήρα. Επιπλέον, να αναβαθμίσουμε την ποιότητα της επικοινωνίας ανάμεσα στα μέλη της, καθώς το περιβάλλον ασύγχρονης επικοινωνίας ευνοεί την έκφραση αυθεντικού λόγου και τον αναστοχασμό.

Στο πλαίσιο του συγκεκριμένου σχεδίου εργασίας, αναμένουμε από τους μαθητές μας να προσεγγίσουν ερμηνευτικά ένα αντιπροσωπευτικό, ιστοριογραφικό κείμενο της ΑΕΓΓ, να καλλιεργήσουν αναγνωστικές και επικοινωνιακές δεξιότητες, να ανασυστήσουν τα εξωκειμενικά δεδομένα που φωτίζουν την κατανόησή του κειμένου, να αναπτύξουν τον προσωπικό τους διάλογο με το έργο, να δημιουργήσουν τα δικά τους παραγόμενα και να αναστοχαστούν σχετικά με αυτά.

### ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ

Αφόρμηση για τη διενέργεια του σχεδίου εργασίας - που βρίσκεται σε εξέλιξη - υπήρξε η διδασκαλία των *Ελληνικών* του Ξενοφώντα («Αρχαίοι Έλληνες Ιστοριογράφοι, ενότητες 2.1., παρ. 16-32 και 2.2., παρ. 1-4, σς. 46-69). Το πρόβλημα που καλούνται να επιλύσουν οι μαθητές, χωρισμένοι σε ομάδες, είναι η δημιουργική ανασύνθεση του ιστορικο-κοινωνικού περικειμένου, υιοθετώντας συγκεκριμένους ρόλους και αντίστοιχες αποστολές που οδηγούν σε συγκεκριμένο παραγόμενο.

Σε αρχική φάση του σχεδίου εργασίας, συνδιαμορφώθηκαν οι αποστολές με τους μαθητές. Η διαδικασία αυτή πραγματοποιήθηκε δια ζώσης, στη σχολική τάξη. Οι ομάδες που προέκυψαν είναι οι ακόλουθες:

- *Λεξικογράφοι*: Δημιουργούν ένα λεξικό με στρατιωτικούς όρους (λέξεις δηλαδή που αναφέρονται σε εκστρατεία, στρατιωτική – ναυτική πορεία, επίθεση, ναυμαχία, τρόπους

επισιτισμού, κατασκοπία κτλ.). Οι μαθητές σταχυολογούν από το κείμενο λέξεις που πληρούν τα παραπάνω κριτήρια, τις τοποθετούν κατ' αλφαβητική σειρά και δίνουν τη σημασία τους.

- *Ιστορικοί:* Ως ερευνητές του σήμερα συντάσσουν ιστοριογραφικό κείμενο στο οποίο: α) εντάσσουν τα γεγονότα στους Αιγός ποταμούς στο ιστορικό τους πλαίσιο (χώρο και χρόνο), β) σχεδιάζουν μια γραμμή χρόνου με τα γεγονότα του πελοποννησιακού πολέμου, γ) παρακολουθούν και σχολιάζουν την πορεία των αντιπάλων, τα αγκυροβόλια – ορμητήριά τους, την τακτική επισιτισμού και τις καθημερινές του συνήθειες, την προετοιμασία τους για τη ναυμαχία, δ) αφηγούνται τα όσα συνέβησαν τη μέρα της ναυμαχίας (θέση αντιπάλων και πολεμική τους τακτική) και τα όσα ακολούθησαν, ε) σχολιάζουν την έκβαση της ναυμαχίας και στ) χαρακτηρίζουν τα πρόσωπα που έπαιξαν πρωταγωνιστικό ρόλο.
- *Ανταποκριτές:* Καταγράφουν και σχολιάζουν τα γεγονότα ως πολεμικοί ανταποκριτές α) της Αθήνας, β) της Σπάρτης, από τη στιγμή που ξεκινούν την πορεία τους προς τον Ελλήσποντο μέχρι και το συμβούλιο για την τύχη των ηττημένων.
- *Χαρτογράφοι – εικονογράφοι:* Οι χαρτογράφοι αναπαριστούν επί χάρτου το χώρο δράσης και τις κινήσεις των δύο αντιπάλων. Οι εικονογράφοι συγκεντρώνουν εικονιστικό, αλλά και πληροφοριακό υλικό, σχετικό με τις πραγματολογικές αναφορές του κειμένου (λ.χ. πλοία, στρατιωτικές δυνάμεις κτλ.)
- *Βιογράφοι:* Δημιουργούν μια μικρή βιογραφική εγκυκλοπαίδεια για τα πρόσωπα που έπαιξαν ρόλο στη ναυμαχία στους Αιγός Ποταμούς.
- *Λογοτέχνες:* Ανασυνθέτουν λογοτεχνικά την ιστορική αφήγηση για την Πάραλο που αναγγέλλει τα θλιβερά γεγονότα της ήττας στους Αθηναίους.

Στη συνέχεια (φάση που βρίσκεται σε εξέλιξη τη δεδομένη στιγμή) οι μαθητές συνδιαμορφώνουν στο περιβάλλον του wiki από απόσταση με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας τους ένα αδρό σχέδιο του κειμένου τους. Μέσω της ανάπτυξης ασύγχρονου διαλόγου μεταξύ τους και με το διδάσκοντα – εργαλείο που παρέχει η πλατφόρμα του wiki - αναστοχάζονται για την αρχική δομή του κειμένου τους και την επεξεργάζονται εκ νέου. Σταδιακά, οδηγούνται από την αρχική σε νεότερες και συνθετότερες μορφές του αρχικού κειμένου. Το εργαλείο του ιστορικού του wiki διευκολύνει τη σύγκριση μεταξύ των διαφορετικών εκδοχών και αποκαλύπτει την οπτική γωνία της κάθε συνεισφοράς. Οι μαθητές, έτσι, εμπλεκόμενοι σε μία διαρκή διαδικασία συλλογικού αναστοχασμού μέχρι την τελική μορφή του παραδοτέου τους.

Παράλληλα σε κάποιους μαθητές παρέχονται δικαιώματα διαχειριστή, προκειμένου να επεξεργάζονται και να αναβαθμίζουν το περιβάλλον του wiki ως προς τη δομή και την εμφάνιση.

Σχετικά με το χρονισμό του σχεδίου εργασίας, η αρχική πρόβλεψη είναι να ολοκληρωθεί στα τέλη Ιανουαρίου με τη λήξη του 1<sup>ου</sup> τετραμήνου.

Οι πηγές, απ' όπου οι μαθητές θα αντλήσουν το υλικό τους είναι έντυπες και ψηφιακές. Το σχολικό εγχειρίδιο χρησιμοποιείται ως βασική πηγή και βιβλίο αναφοράς. Άλλες έντυπες πηγές, ιστορικές και λογοτεχνικές, αποτελούν οι *Βίοι* του Πλούταρχου (για τον Αλκιβιάδη και το Λύσανδρο), η *Πανσανίου Περιήγησις* και η *Τιμάνδρα* του Καλλιφατίδη. Επιπλέον, οι μαθητές θα αναζητήσουν εικονιστικό και πληροφοριακό υλικό από το διαδίκτυο. Επιλέχθηκε η ελεύθερη και όχι η στοχοθετημένη αναζήτηση (ο διδάσκων προτείνει συγκεκριμένες ιστοσελίδες στους μαθητές) με το σκεπτικό ότι η ηλικία των μαθητών επιτρέπει την αυτενέργεια και την ανάληψη πρωτοβουλιών.

Οι ομάδες έχουν εξ αρχής φύλλο αξιολόγησης αντίστοιχο με το έργο που έχουν αναλάβει να φέρουν εις πέρας. Η εκπαιδευτική έρευνα αναδεικνύει τις ρουμπρίκες ως ισχυρό μαθησιακό εργαλείο που υποστηρίζει τις διαδικασίες αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης και ενισχύει τις μεταγνωστικές δεξιότητες (Goodrich Andrade, 2001; Κουλουμπαρίτση & Ματσαγούρας, 2004).

## ΑΝΤΙ ΕΠΙΛΟΓΟΥ

Η επιτυχής υλοποίηση του συγκεκριμένου σχεδίου εργασίας είναι συνάρτηση πολλών παραγόντων. Καθώς οι εφαρμογές του web 2.0 και η παιδαγωγική αξιοποίησή τους αποτελούν πολύ πρόσφατα δεδομένα, δεν έχουμε στη διάθεσή μας, ιδιαίτερα για την ελληνική εκπαίδευση, ερευνητικά δεδομένα για τη σύγκλιση ή απόσταση μεταξύ των προσδοκωμένων και των πραγματικών αποτελεσμάτων. Αντικείμενο ιδιαίτερου ενδιαφέροντος αποτελεί η επέκταση του μαθήματος σε μία εξ αποστάσεως μαθησιακή διαδικασία και η διερεύνηση της δυναμικής της αλλά και των προβλημάτων που πιθανόν ανακύπτουν.

Βασική προϋπόθεση επιτυχίας θεωρούμε την αλλαγή στάσης τόσο του εκπαιδευτικού όσο και των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία. Αναφορικά με τον εκπαιδευτικό, γίνεται ορατή μια μετατόπιση του ρόλου του από τον αποκλειστικό φορέα και μεταδότη της γνώσης σε διαμεσολαβητή, συντονιστή και εμπνευστή στην υλοποίηση του σχεδίου, έμπειρο ειδικό που οργανώνει τα βήματα της γνωστικής σκαλωσιάς πάνω στην οποία οι μαθητές οικοδομούν τη γνώση (Collis & Moonen, 2005). Αναφορικά με τους μαθητές, παράγοντες επιτυχίας αποτελούν η ποιότητα συνεργασίας και επικοινωνίας με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας και της κοινότητας, η δημιουργική ανασύνθεση της πληροφορίας, η εξοικείωση με τα εργαλεία και η ανάπτυξη δεξιοτήτων αναστοχασμού σχετικά με το παραγόμενο, τη διαδικασία και τη δική τους συμμετοχή σε αυτή (Κουτσογιάννης, 2007; Νέζη κ. ά., 2009).

## ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Anderson, T., Rourke, L., Garrison, D. R., & Archer, W. (2001). Assessing teaching presence in a computer conferencing context. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 5(2), 1-17.

Collis, B., & Moonen, J. (2005). *An on-going journey: Technology as a learning workbench*. University of Twente, Enschede, The Netherlands.

Coppola, N.W., Hiltz, S. R., & Rotter, N. G. (2002). Becoming a virtual professor: pedagogical roles and asynchronous learning networks. *Journal of Management Information Systems*, 18(4), 169-189.

Dalsgaard, Ch. (2006): Social software: E-learning beyond learning management systems. In: *European Journal of Open, Distance and E-Learning* (EURODL): Available: [http://www.eurodl.org/materials/contrib/2006/Christian\\_Dalsgaard.htm](http://www.eurodl.org/materials/contrib/2006/Christian_Dalsgaard.htm) (Ημερομηνία προσπέλασης: 05/01/2011)

Forte, A., & Bruckman, A. (2006). From wikipedia to the classroom: Exploring online publication and learning. In *International Conference of Learning Sciences ICLS*.

Frey, K. (1998). *Η μέθοδος "Project"*. Μια μορφή συλλογικής εργασίας στο σχολείο ως θεωρία και πράξη. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.

Garrison, D. R., & Vaughan, N. (2007). *Blended learning in higher education*. San Francisco: Jossey-Bass.

Goodrich, Andrade, H. (2001, April 17). The effects of instructional rubrics on learning to write. *Current Issues in Education* [On-line], 4 (4). Available: <http://cie.ed.asu.edu/volume4/number4/> (Ημερομηνία προσπέλασης: 05/01/2011).

Laurillard, D. (2002). *Rethinking University Teaching: a conversational framework for the effective use of learning technologies*, (2<sup>nd</sup> ed.). London: Routledge

Raman, M., Ryan, T., & Olfman, L. (2005). Designing knowledge management systems for teaching and learning with wiki technology. *Journal of Information Systems Education*, 16(3), 311-320.

Parker, Kevin R. and Chao, Joseph T. (2007) Wiki as a Teaching Tool *Interdisciplinary Journal of Knowledge and Learning Objects* Volume 3 Available at: <http://ijklo.org/Volume3/IJKLOv3p057-072Parker284.pdf> (05/03/2009)

Robertson, I. (2008). Learners' attitudes to wiki technology in problem based, blended learning for vocational teacher education. *Australasian Journal of Educational Technology*, 24(4), 425-441. Available: <http://www.ascilite.org.au/ajet/ajet24/robertson.html> (Ημερομηνία προσπέλασης: 05/01/2011).

Βαρμάζης, Ν. Δ. (1999). *Διδακτική των Αρχαίων Ελληνικών. Από την παράδοση στην ανανέωση της διδακτικής μεθόδου*. Αθήνα: Πατάκης, σ. 44.

Βλαχογιάννη, Ε. & Κυνηγός, Χ. (2010). Ο ρόλος του διαμεσολαβητή σε περιβάλλοντα Ασύγχρονης Επικοινωνίας μέσω Υπολογιστή (ΑΕμΥ). Στο Τζιμογιάννης Α. (επιμ.), *Πρακτικά Εργασιών 7ου Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή «Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση»*, τόμος II, σ. 167-174 Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Κόρινθος, 23-26 Σεπτεμβρίου 2010

Βλαχογιάννη, Ε., Παπαδαντωνάκης, Α., Μουντριδου, Μ. (2009). «Λογοτεχνούμε»: Αξιοποίηση κοινωνικού λογισμικού για τη δημιουργία μιας ψηφιακής αναγνωστικής κοινότητας. *Πρακτικά Παιδαγωγικού Συνεδρίου «Η Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση υπό το πρίσμα των εξελίξεων στις Επιστήμες της Αγωγής»*, Ιωάννινα.

Κουλουμπαρίτση, Α. & Ματσαγγούρας, Η. (2004). Φάκελος εργασιών του μαθητή (portfolio assessment): Η αυθεντική αξιολόγηση στη διαθεματική διδασκαλία. Στο Π. Αγγελίδης & Γ. Μαυροειδής, (επιμ.) *Εκπαιδευτικές καινοτομίες για το σχολείο του μέλλοντος*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Κουτσογιάννης, Δ. (2007). Οι ΤΠΕ στο πλαίσιο μιας συνολικής θεώρησης των φιλολογικών σχολικών πρακτικών. Στο *Επιμορφωτικό υλικό για την εκπαίδευση των επιμορφωτών στα Πανεπιστημιακά Κέντρα Επιμόρφωσης*, τεύχος 3: κλάδος ΠΕ02, Πάτρα: ΕΑΙΤΥ, σσ. 32– 41.

Μαυροσκούφης, Δ. (2002). Η διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση: Μορφωτικό αγαθό ή εκπαιδευτικό αδιέξοδο. *Φιλολογος*, 108, σσ. 258-266.

Νέζη, Μ., Σεφερλή, Ν. & Τσενόγλου, Ε. (2009). «Για μια συντροφιά ανάμεσά μας»: Η αξιοποίηση του Διαδικτύου (Web2.0) σε άτυπες μορφές γραμματισμού. Σχεδιασμός δικτύου αναγνώσεων σε περιβάλλον wiki. Πρακτικά του 5<sup>ου</sup> Πανελληνίου Συνεδρίου των Εκπαιδευτικών για τις ΤΠΕ. Σύρος, 8-10/5/2009.

Σεφερλή, Ν. (2010). Αξιοποιώντας τα λογισμικά γενικής χρήσης και το συνεργατικό ηλεκτρονικό περιβάλλον wiki για την κατανόηση και παραγωγή περιγραφικών κειμένων: Η ανάπτυξη ενός σεναρίου στο πλαίσιο της γλωσσικής διδασκαλίας για την Α΄ Λυκείου. Πρακτικά επιμορφωτικής ημερίδας, ό.π., Ν. Ψυχικό, 6/2/2010.

Τσάφος, Β. (2004). Η διδασκαλία της Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας και Γλώσσας. Αθήνα: Μεταίχμιο, σσ. 13, 31-61, 129-153, 197-199.

Φρυδάκη, Ε. (2009). Η διδασκαλία στην τομή της νεωτερικής και της μετανεωτερικής σκέψης. Αθήνα: εκδόσεις Κριτική, σσ. 29-32, 342-344.

Φυντίκογλου, Β. (χ.χ.). Η μετάφραση στη διδασκαλία της Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας. Ιστοχώρος:

[http://www.greeklanguage.gr/greekLang/ancient\\_greek/education/translation/support\\_theory/page\\_001.html](http://www.greeklanguage.gr/greekLang/ancient_greek/education/translation/support_theory/page_001.html). (Τελευταία Ενημέρωση: 13/02/2009, ημερομηνία προσπέλασης: 05/01/2011).