

Η Αρχιτεκτονική της Γειτονιάς μου

Μιχαηλίδης Ιωάννης, Μπαρτζάκη Μαριάννα

¹ Δάσκαλος, 6ο Δημοτικό Σχολείο Πατρών
ellogosellogos@gmail.com

² Διευθύντρια, 6ο Δημοτικό Σχολείο Πατρών
marbar@otenet.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Βασική πεποίθηση των εισηγητών είναι πως τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα βελτιώνονται όταν το σχολείο λειτουργεί ως κοινότητα πρακτικής. Στην προσπάθειά τους να πετύχουν τον συγκεκριμένο στόχο συνεργάστηκαν στενά μεταξύ τους για την υλοποίηση του παρόντος διδακτικού σεναρίου.

Το συγκεκριμένο διδακτικό σενάριο αφορά την Τοπική Ιστορία, και ειδικότερα την Ιστορία της Αρχιτεκτονικής της γειτονιάς των μαθητών, μιας συνοικίας της πόλης των Πατρών. Οι μαθητές λειτούργησαν ως μικροί ιστορικοί ερευνητές. Ακολούθησαν όλα τα στάδια της ιστορικής έρευνας (ιστορικό ερώτημα, επιλογή πηγών, συγκέντρωση σημειώσεων, οργάνωση σημειώσεων, συγγραφή κειμένου που απαντά στο ιστορικό ερώτημα). Οι νέες τεχνολογίες, και όχι μόνο οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές, είχαν ενταχθεί ομαλά στην όλη διαδικασία. Χρησιμοποιήθηκε μια μεγάλη ποικιλία ψηφιακών εργαλείων και λογισμικών: ψηφιακή φωτογραφική μηχανή, ηλεκτρονικοί υπολογιστές, λογισμικό επεξεργασίας κειμένου, λογισμικό δημιουργίας εννοιολογικών χαρτών, λογισμικό δημιουργίας ηλεκτρονικού βιβλίου.

Βασικός στόχος των εισηγητών ήταν να διδάξουν εκτός από το περιεχόμενο και στρατηγικές. Το σενάριο επέτρεψε να διδαχτούν πολλές, μα είναι κοινή πεποίθηση ότι χρειάζονται κι άλλα παρόμοια σενάρια για να εμπεδωθούν. Ωστόσο, κεντρικό σημείο της εισήγησης είναι ότι είναι δυνατόν να επιτευχθεί στενή συνεργασία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς στο ελληνικό σχολείο.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: τοπική ιστορία, ηλεκτρονικό βιβλίο, κοινότητα πρακτικής

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Αφορμή του παρόντος διδακτικού σεναρίου αποτέλεσε η κοινή πεποίθηση των εισηγητών για την αξία της κοινότητας πρακτικής. Αν και δεν αποτελεί αντικείμενο και κέντρο εστίασης της παρούσας εργασίας η κοινότητα πρακτικής, είναι απαραίτητο να δοθούν μερικές θεωρητικές διαστάσεις προκειμένου να γίνει κατανοητός ο τρόπος εργασίας των δύο εκπαιδευτικών. Η κοινότητα πρακτικής αναφέρεται στο πλαίσιο και την ποιότητα συνεργασίας των εκπαιδευτικών και στην παρούσα εργασία προσεγγίζεται και οριοθετείται σύμφωνα με το Wenger (Wenger, 1998). Ο Wenger (Wenger, 1998) υποστηρίζει πως επιτυγχάνεται μάθηση μέσω της συμμετοχής του υποκειμένου σε διάφορες κοινότητες πρακτικής (communities of practice), ανάμεσα στις οποίες και η επαγγελματική. Προκειμένου να υπάρχει σύνδεση και συνοχή μεταξύ των εννοιών «κοινότητας» και «πρακτικής» είναι απαραίτητη η ύπαρξη τριών

διαστάσεων: η κοινή δέσμευση (mutual engagement), ο κοινός στόχος (joint enterprise) και οι κοινές αναφορές (shared repertoire).

Σχετικά με την πρώτη διάσταση, τη δέσμευση, θεωρείται απαραίτητη γιατί η πρακτική δε λαμβάνει χώρα στο κενό. Το να είναι, λοιπόν, κανείς μέλος μιας κοινότητας πρακτικής είναι θέμα κοινής δέσμευσης (Wenger, 1998). Το ότι μπορεί κανείς να ανήκει σε μια κοινωνική κατηγορία και να έχει τυπικές σχέσεις με άλλους δεν συνεπάγεται ότι βρίσκεται και σε μια κοινότητα πρακτικής. Η κοινότητα πρακτικής προϋποθέτει κοινή δέσμευση για το τι είναι τα μέλη και τι κάνουν, χωρίς να σημαίνει ταυτόχρονα ότι είναι απαραίτητο να επικρατεί ομοιογένεια ανάμεσά τους. Πολλές φορές η διαφορετικότητα είναι αυτή που δίνει το έναυσμα για ανάπτυξη της κοινότητας πρακτικής μέσω της ανταλλαγής γνώσεων και διαφορετικών πρακτικών (Wenger, 1998).

Η δεύτερη διάσταση, ο κοινός στόχος, αναφέρεται στο αποτέλεσμα της διαπραγμάτευσης που προέρχεται από την κοινή δέσμευση των συμμετεχόντων, εφόσον οι συμμετέχοντες όχι μόνο διεκδικούν και επιδιώκουν τον κοινό στόχο, αλλά δημιουργούνται και ανάμεσά τους σχέσεις κοινής υπευθυνότητας. Αυτές οι σχέσεις είναι αναπόσπαστο στοιχείο της πρακτικής τους (Wenger, 1998; Ardichvilli et al., 2003).

Η τρίτη διάσταση είναι οι κοινές αναφορές. Αυτές αναφέρονται σε ρουτίνες, λέξεις, εργαλεία, τρόπους που γίνονται δραστηριότητες, ιστορίες, σύμβολα και έννοιες τις οποίες η κοινότητα δημιούργησε κατά τη διάρκεια της ύπαρξής της και έχουν γίνει μέρος της πρακτικής της.

Επιχειρώντας να διαχυθεί η συγκεκριμένη αντίληψη στο σχολείο που υπηρετούμε, οργανώσαμε την παρούσα εργασία με απώτερο στόχο τα όποια συμπεράσματα εξαχθούν να αξιοποιηθούν ώστε να υλοποιηθεί η κοινότητα πρακτικής. Πέρα από τα θεωρητικά συμπεράσματα, ακόμα σημαντικότερο είναι το παράδειγμά μας, μέσω του οποίου επιχειρήσαμε να δείξουμε στους συναδέλφους ότι είναι εφικτή και πολύτιμη η δημιουργική συνεργασία των εκπαιδευτικών για τη λειτουργία του σχολείου.

Ο κεντρικός διδακτικός στόχος του παρόντος σεναρίου είναι να ασχοληθούν οι μαθητές με την Τοπική Ιστορία της πόλης τους (Πάτρα), να μιμηθούν τον τρόπο εργασίας των ιστορικών επιστημόνων και στο τέλος να κατασκευάσουν ένα ηλεκτρονικό λεύκωμα των κτιρίων της γειτονιάς τους. Στο λεύκωμα θα περιγράψουν κτίρια που υπάρχουν σήμερα στη γειτονιά, θα συγκρίνουν την αρχιτεκτονική του σήμερα με την αρχιτεκτονική της παιδικής ηλικίας των παππούδων και των γιαγιάδων των παιδιών και θα επιχειρούν να ερμηνεύσουν τις διαφορές.

Επιλέξαμε την ιστορία της αρχιτεκτονικής για τρεις λόγους: Πρώτον, επειδή οι μαθητές θα αξιοποιήσουν ποικίλες πηγές (φωτογραφικό υλικό, ιστοσελίδες, συνεντεύξεις, επιτόπια παρατήρηση στη γειτονιά) στοιχείο ιδιαίτερα σημαντικό για τη Διδακτική της Ιστορίας (Κόκκινος, 2006; Νάκου, 2000; Σμυρνάιος, 2008; Husbands, 2004; Mattozzi, 2006; Μονιού, 2002). Δεύτερον, για να σταθούν κριτικά απέναντι στις πηγές, και κυρίως σε όσες από αυτές είναι διαδικτυακές. Υπάρχουν διάφορα κριτήρια με τα οποία μπορεί κάποιος να κρίνει μια ιστοσελίδα και επιχειρήσαμε να εισαγάγουμε τους μαθητές μας στον συγκεκριμένο τρόπο σκέψης. Τρίτον, για να αναδείξουν με τη δουλειά τους διάφορα συχνά απαρατήρητα μα αξιοθαύμαστα κτίρια που υπάρχουν στη συνοικία τους, να πραγματοποιήσουν δηλαδή ένα αυθεντικό έργο.

ΕΜΠΛΕΚΟΜΕΝΕΣ ΓΝΩΣΤΙΚΕΣ ΠΕΡΙΟΧΕΣ

Οι εμπλεκόμενες γνωστικές περιοχές είναι οι ακόλουθες:

- Η Γλώσσα. Κατ' αρχάς, εμπλέκεται η αναγνωστική κατανόηση, αφού οι μαθητές διάβασαν κείμενα και επιχείρησαν να τα κατανοήσουν. Επιπρόσθετα, ασχολήθηκαν με την παραγωγή γραπτού λόγου και συγκεκριμένα την παραγωγή περιγραφικών κειμένων, κειμένων σύγκρισης και επεξηγηματικών κειμένων.
- Η Ιστορία και ειδικότερα η Τοπική Ιστορία.
- Η Γεωγραφία. Μας απασχολεί η αρχιτεκτονική της πόλης και η έννοια της αστικοποίησης.
- ΤΠΕ. Οι μαθητές χρησιμοποίησαν ποικίλα ψηφιακά εργαλεία, όπως επεξεργαστή κειμένου, λογισμικό δημιουργίας εννοιολογικών χαρτών, λογισμικό δημιουργίας ηλεκτρονικού βιβλίου. Επιπλέον, έκριναν ιστοσελίδες με βάση συγκεκριμένα κριτήρια.

ΑΠΑΙΤΟΥΜΕΝΗ ΥΛΙΚΟΤΕΧΝΙΚΗ ΥΠΟΔΟΜΗ

Απαιτείται να υπάρχει στο σχολείο ένα οργανωμένο εργαστήριο υπολογιστών. Οι εισηγητές χρησιμοποίησαν το σχολικό εργαστήριο υπολογιστών που στηρίζεται στο λειτουργικό σύστημα Ubuntu. Απαραίτητη είναι η σύνδεση με το διαδίκτυο, ενώ μια ψηφιακή φωτογραφική μηχανή χρειάζεται προκειμένου να φωτογραφηθούν κτίρια κατά την περιήγηση στη γειτονιά. Επειδή πραγματοποιήθηκε και συνέντευξη, είναι απαραίτητο να υπάρχει και μια συσκευή ηχογράφησης ή βιντεοσκόπησης. Σημαντικό, τέλος, είναι να υπάρχει βιντεοπροβολέας στο εργαστήριο υπολογιστών, καθώς επιτρέπει να διεξαχθεί ομαλότερα το μάθημα.

ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ

Ο πρώτος στόχος αφορά τη διδασκαλία της Τοπικής Ιστορίας και είναι σύμφωνος με τα ΔΕΠΠΣ (ΥΠΕΠΘ/ΠΙ, 2003α). Ειδικότερα, επιχειρούμε μέσα από την ιστορία της αρχιτεκτονικής της πόλης στην οποία κατοικούν οι μαθητές (Πάτρα), να έρθουν σε επαφή με τη μεθοδολογία έρευνας του ιστορικού επιστήμονα, αλλά και με την Ιστορία πέρα από τα στενά όρια του σχολικού εγχειριδίου. Οι ιστορικοί επιστήμονες δεν ασχολούνται πλέον μόνο με τους πολέμους και τις σπουδαιές ιστορικές προσωπικότητες (Γεγονοτολογική ή Συμβαντολογική Ιστορία). Απεναντίας, μελετούν οτιδήποτε ανήκει στο παρελθόν (Σμυρναίος, 2008; Husbands, 2004). Επομένως, καθίσταται αναγκαίο οι μαθητές να έρθουν σε επαφή και με άλλες πτυχές της Ιστορικής Επιστήμης, πέρα από αυτές που υπάρχουν συνήθως στο σχολικό βιβλίο. Από την άλλη, η γνώση της μεθοδολογίας αποτελεί έναν σημαντικό στόχο της Διδακτικής της Ιστορίας, ο οποίος, ωστόσο, στα ελληνικά σχολεία είναι παραγνωρισμένος, ειδικά στο Δημοτικό (Σμυρναίος, 2008). Ο ιστορικός επιστήμονας ακολουθεί τα παρακάτω στάδια (Husbands, 2004; Μονιούτ, 2002): ξεκινά με ένα ιστορικό ερώτημα το οποίο επιχειρεί να απαντήσει. Στην προσπάθειά του αυτή συλλέγει ποικίλες πηγές. Οι πηγές είναι δύο ειδών: οι πρωτογενείς και οι δευτερογενείς. Οι πρώτες προέρχονται από την εποχή που μελετά ο ιστορικός, ενώ οι δεύτερες είναι μεταγενέστερες. Αφού συλλέξει τις κατάλληλες πηγές, κρατά σημειώσεις, τις οργανώνει και τελικά γράφει κάποιο κείμενο για να παρουσιάσει τα αποτελέσματα της έρευνάς του. Η διδακτική μας πορεία ακολούθησε όσο το δυνατόν πιο πιστά τα στάδια της ιστορικής έρευνας.

Δεύτερος στόχος, που συνάδει με την μεθοδολογία της ιστορίας (Σμυρναίος, 2008), αλλά και τη χρήση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία (ΙΤΥ, 2011), είναι η κριτική των πηγών. Βασικός στόχος είναι να κατανοήσουν οι μαθητές πως για να εξαγάγουμε ένα σχετικά ασφαλές συμπέρασμα πρέπει να το επιβεβαιώσουμε χρησιμοποιώντας πολλές πηγές (Σμυρναίος, 2008). Για να το πετύχουμε χρησιμοποιήσαμε τρεις διαφορετικές πηγές: τη συνέντευξη ηλικιωμένων συγγενών των μαθητών, φωτογραφίες της παλιάς Πάτρας, ιστοσελίδες που αναφέρονται στην έννοια της αστικοποίησης. Πέρα από την ανάγκη να μάθουν οι μαθητές μας την αξία χρήσης ποικίλων πηγών, μας ενδιαφέρει να εισαχθούν και στην κριτική των ιστοσελίδων. Γι' αυτόν τον λόγο τους δίνουμε διάφορες ιστοσελίδες και καλούνται να επιλέξουν τις κατάλληλες αξιοποιώντας συγκεκριμένα κριτήρια.

Τρίτος στόχος είναι η παραγωγή αυθεντικών έργων από τους μαθητές. Το σχολείο πολλές φορές κατηγορείται για στείρα διδασκαλία, που δε συνδέεται με την αληθινή ζωή. Αξιοποιώντας τις δυνατότητες της ψηφιακής τεχνολογίας, αποφασίσαμε να δημιουργήσουν ένα ηλεκτρονικό λεύκωμα, αντίστοιχο με τα φωτογραφικά λευκώματα της αρχιτεκτονικής. Το ψηφιακό λεύκωμα μάλιστα λειτούργησε ως το βασικό στοιχείο αξιολόγησης των μαθησιακών αποτελεσμάτων, όπως αναλύεται παρακάτω στο κεφάλαιο της αξιολόγησης.

Τέταρτος στόχος είναι η παραγωγή γραπτού λόγου. Τα κειμενικά είδη τα οποία διδάξαμε είναι: περιγραφικά κείμενα (περιγραφή κτιρίων), κείμενα σύγκρισης και επεξηγηματικά κείμενα. Η περιγραφή των κτιρίων κρίθηκε απαραίτητη προκειμένου να σχηματιστεί το λεύκωμα με τις φωτογραφίες των κτιρίων της γειτονιάς. Με τα κείμενα σύγκρισης οι μαθητές ανέφεραν τις διαφορές ανάμεσα στο σήμερα και στο χτες, ενώ με τα επεξηγηματικά ανέλυσαν τους λόγους για τους οποίους πραγματοποιήθηκαν οι συγκεκριμένες αλλαγές.

Πέμπτος στόχος, ο οποίος υπάρχει και στα αναλυτικά προγράμματα της Μελέτης Περιβάλλοντος (ΥΠΕΠΘ/ΠΙ, 2003β), είναι να γνωρίσουν οι μαθητές τη γειτονιά τους. Μέρος της γειτονιάς είναι η αρχιτεκτονική της, αλλά και η ιστορική της εξέλιξη.

Έκτος στόχος είναι η σύνδεση της τοπικής κοινωνίας με το σχολείο. Προφανώς το ίδιο το θέμα φέρνει σε άμεση επαφή το σχολείο με τη γειτονιά. Κοινή επιθυμία όμως των εισηγητών ήταν να προχωρήσουμε παραπέρα. Να εντάξουμε δηλαδή τη συνοικία ως ενεργό μέρος της μαθησιακής διαδικασίας. Επιχειρήσαμε να πετύχουμε τον στόχο μας με δύο τρόπους: πρώτον, παίρνοντας συνεντεύξεις από ηλικιωμένους που έχουν ζήσει όλη τους τη ζωή στη συνοικία. Δεύτερον, ζητώντας από τους μαθητές να φέρουν παλιές φωτογραφίες που απεικόνιζαν τη γειτονιά τους.

Έβδομος στόχος είναι η εξοικείωση των μαθητών με τις ΤΠΕ. Συγκεκριμένα, επιδιώξαμε οι μαθητές με το παρόν διδακτικό σενάριο να έρθουν σε επαφή με τις ιστοσελίδες και την κριτική τους προσέγγιση, την επεξεργασία κειμένου, τη δημιουργία ψηφιακών εννοιολογικών χαρτών και ηλεκτρονικών βιβλίων.

ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ

Το διδακτικό υλικό που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα εργασία ήταν ποικίλο. Κατ' αρχάς, χρησιμοποιήθηκαν ψηφιακές φωτογραφίες οι οποίες είτε βρέθηκαν διαδικτυακά είτε τραβήχτηκαν κατά τη διάρκεια της περιήγησης στη γειτονιά. Επίσης, οι μαθητές έφεραν δικές τους φωτογραφίες της παλιάς Πάτρας τις οποίες ψηφιοποίησαν οι εισηγητές.

Δεύτερον, αξιοποιήθηκε η προφορική συνέντευξη που έδωσαν οι ηλικιωμένοι συγγενείς μαθητών.

Τρίτον, χρησιμοποιήθηκαν ιστοσελίδες προκειμένου οι μαθητές να αντλήσουν στοιχεία για την έννοια της αστικοποίησης. Επειδή δεν ήταν δυνατό να βρεθούν ιστοσελίδες οι οποίες να αντιστοιχούν στην ηλικία των αναγνωστών, οι εισηγητές αποφάσισαν να κατασκευάσουν δικές τους ιστοσελίδες. Οι λόγοι που μας ώθησαν στη συγκεκριμένη ενέργεια αναλύονται παρακάτω.

ΠΡΟΣΤΙΘΕΜΕΝΗ ΑΞΙΑ ΤΠΕ

Οι νέες τεχνολογίες, και όχι μόνο οι υπολογιστές, διαχέονται ομαλά σε όλη τη διάρκεια διεξαγωγής του σεναρίου. Κατ' αρχάς, χρησιμοποιήθηκε ψηφιακή φωτογραφική μηχανή για να αποτυπωθούν τα κτίρια που βρίσκονται σήμερα στη γειτονιά. Δεύτερον, πραγματοποιήθηκε βιντεοσκόπηση της συνέντευξης των ηλικιωμένων συγγενών των μαθητών, για να μπορούν αργότερα να επεξεργαστούν το υλικό. Τρίτον, χρησιμοποιήθηκαν εκτενώς οι υπολογιστές, ώστε: να μελετήσουν τις ψηφιακές φωτογραφίες· να αναζητήσουν φωτογραφίες της παλιάς Πάτρας· να γράψουν τα κείμενά τους· να κατασκευαστεί μια απλή ιστορική γραμμή χρησιμοποιώντας λογισμικό εννοιολογικής χαρτογράφησης· να κατασκευάσουν το ηλεκτρονικό λεύκωμα· να διαδοθεί το λεύκωμα στον υπόλοιπο κόσμο μέσα από τη σχολική ιστοσελίδα. Θεωρούμε ότι χωρίς τη συμβολή της ψηφιακής τεχνολογίας η δουλειά μας θα ήταν αδύνατο να πραγματοποιηθεί.

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

Σύμφωνα με τους Jay McTighe και Grant Wiggins (Wiggins & McTighe, 2005) η αξιολόγηση των μαθητών πρέπει να πραγματοποιείται με ποικίλα μέσα, προκειμένου να εξασφαλιστεί η αξιοπιστία και η εγκυρότητα. Ωστόσο, κεντρικό σημείο πρέπει να είναι η υλοποίηση ενός αυθεντικού έργου (authentic task) από τους μαθητές. Τα χαρακτηριστικά του αυθεντικού έργου (Wiggins & McTighe, 2005) είναι τα παρακάτω:

- Το έργο αναπαράγει ή προσομοιώνει τις συνθήκες αξιολόγησης που επικρατούν στον πραγματικό κόσμο.
- Απαιτεί από τον δημιουργό του κριτική ικανότητα και καινοτομία.
- Ζητά από τους μαθητές να μιμηθούν ή να προσομοιώσουν τον τρόπο εργασίας των ειδικών.
- Παρέχει ένα αυθεντικό επικοινωνιακό πλαίσιο εργασίας στους μαθητές, κάτι που πολύ σπάνια συμβαίνει στο σχολείο.
- Αξιολογεί ταυτόχρονα ποικίλες γνώσεις και δεξιότητες.
- Παρέχει τον χρόνο και τις ευκαιρίες στους μαθητές, ώστε να εξασκηθούν επαρκώς, να επαναλάβουν, να ανατροφοδοτηθούν, να συμβουλευτούν πηγές, να βελτιώσουν την απόδοσή τους και τα παραγόμενα έργα τους.

Τα παραπάνω μάς ώθησαν στην απόφαση να χρησιμοποιήσουμε ως βασικό εργαλείο αξιολόγησης τη δημιουργία του ηλεκτρονικού βιβλίου, ακολουθώντας την πορεία εργασίας του ιστορικού επιστήμονα.

Φυσικά το αυθεντικό έργο δεν επαρκεί ως αποκλειστικό μέσο αξιολόγησης. Σημαντικός είναι και ο ρόλος που παίζει η διαμορφωτική αξιολόγηση, η οποία αποτελεί ένα από τα ισχυρότερα εργαλεία στα χέρια του εκπαιδευτικού, προκειμένου να αυξήσει την επίδοση των μαθητών (Hattie, 2009). Όταν μιλάμε για διαμορφωτική αξιολόγηση δεν εννοούμε τόσο την πληροφόρηση που παρέχει ο εκπαιδευτικός στους μαθητές

όσο τις πληροφορίες που συλλέγει από τους μαθητές και με βάση αυτές αναδιαμορφώνει τη διδασκαλία του (Hattie, 2009). Σε όλη τη διάρκεια των διδακτικών δραστηριοτήτων οι εισηγητές περιφέρονταν από μαθητή σε μαθητή, αξιολογούσαν τη δουλειά τους και συζητούσαν μαζί τους για να εντοπίσουν πιθανές αδυναμίες. Η ανατροφοδότηση που παρείχαν στους μαθητές ήταν πάντα συγκεκριμένη, αφορούσε δηλαδή τους ειδικούς στόχους που ίσχυαν για κάθε δραστηριότητα, και ταυτόχρονα έθεταν μαζί με τον μαθητή τους επόμενους στόχους. Για παράδειγμα, στην παραγωγή γραπτού λόγου, στη Β' Δημοτικού, είχαν τεθεί οι εξής στόχοι:

- Να σημειώνουν σωστά τις τελείες.
- Να αποφεύγουν την ανούσια επανάληψη λέξεων. Απεναντίας, να χρησιμοποιούν το ασύνδετο σχήμα ή άλλα ρήματα εκτός από το ρήμα «έχω».
- Να συνειδητοποιήσουν ότι η παράθεση των στοιχείων που συναπαρτίζουν ένα κτίριο ακολουθεί μια συγκεκριμένη σειρά.
- Να μάθουν να τονίζουν τις λέξεις στον υπολογιστή.
- Να μάθουν να γράφουν σωστά τα σημεία στίξης στον υπολογιστή.
- Να μάθουν να σχηματίζουν παράγραφο με περιθώριο με το πλήκτρο TAB.
- Να μάθουν να γράφουν κεφαλαία γράμματα στον υπολογιστή.

Όταν, λοιπόν, διαπίστωνε ο εκπαιδευτικός ότι κάποιοι στόχοι είχαν επιτευχθεί, επισημαίνονταν στους μαθητές και επιβραβεύονταν γι' αυτήν τους την προσπάθεια. Όπου υπήρχαν προβλήματα ο εκπαιδευτικός λειτουργούσε ως μοντέλο και χρησιμοποιώντας παράλληλα τη φθίνουσα καθοδήγηση τους βοηθούσε να πετύχουν τον επόμενο στόχο. Με αυτόν τον τρόπο εξασφαλίστηκε και διαφοροποίηση της διδασκαλίας για τον κάθε μαθητή.

ΕΦΑΡΜΟΓΗ

Το παρόν διδακτικό σενάριο εφαρμόστηκε σε δύο τάξεις στο 6^ο Δημοτικό Σχολείο Πατρών. Η μία ήταν το δεύτερο τμήμα της Β' Δημοτικού το οποίο έχει 22 μαθητές, 13 αγόρια και 9 κορίτσια. Τα 20 παιδιά ήταν ελληνικής καταγωγής και τα 2 παιδιά αλβανικής. Το άλλο τμήμα ήταν το δεύτερο τμήμα της Δ' Δημοτικού. Είχε δυναμικό 17 μαθητές, 5 αγόρια και 12 κορίτσια. Τα 12 παιδιά ήταν ελληνικής καταγωγής και τα 5 αλβανικής.

Το πρώτο στάδιο του σεναρίου ήταν η ενημέρωση των μαθητών. Τους είπαμε ότι το κεντρικό ερώτημα θα ήταν: «Η γειτονιά μου ήταν διαφορετική παλιά; Γιατί;». Η απάντηση θα δινόταν κατασκευάζοντας ένα ηλεκτρονικό λεύκωμα, αφού προηγουμένως θα είχαν επεξεργαστεί ποικίλες πηγές. Το στάδιο αυτό αντιστοιχεί με το ιστορικό ερώτημα που διερευνά ο ιστορικός επιστήμονας.

Στη συνέχεια, ακολούθησε ένας περίπατος στη γειτονιά με τους μαθητές και των δύο τμημάτων. Στόχος ήταν να παρατηρήσουν οι μαθητές τα κτίρια που υπάρχουν σήμερα στη συνοικία και να φωτογραφίσουμε ορισμένα, τα οποία θα έμπαιναν στο λεύκωμα. Σε 4 συγκεκριμένα κτίρια σταθήκαμε περισσότερο και οι μαθητές συμπλήρωσαν μια κλείδα παρατήρησης. Αυτό έγινε στην αρχή της περιήγησης και στόχευε στο να εξαναγκάσει τους μαθητές να προσέξουν τις ιδιαιτερότητες των διαφορετικών κτισμάτων (πολυκατοικίες, παλιές οικίες, νεοκλασικά κτίρια).

Την επόμενη εβδομάδα πραγματοποιήθηκε η περιγραφή των κτιρίων που φωτογραφήθηκαν κατά τη διάρκεια της περιήγησης. Οι μαθητές χωρίστηκαν σε δυάδες και η κάθε δυάδα ανέλαβε να περιγράψει ένα κτίριο. Η διαδικασία της συγγραφής ακολούθησε και τα τρία στάδια που προβλέπονται από τα αναλυτικά

προγράμματα για τη Γλώσσα (προσυγγραφικό, συγγραφικό, μετασυγγραφικό) (Ματσαγγούρας, 2001). Οι μαθητές έγραψαν σε επεξεργαστή κειμένου από τη μια για να μπορούν εύκολα να βλέπουν τη φωτογραφία του κτιρίου που τους είχε ανατεθεί και από την άλλη για να μετατραπεί εύκολα το κείμενο σε ηλεκτρονικό βιβλίο. Φυσικά, παράλληλα με τη διδασκαλία της παραγωγής γραπτού λόγου, οι μαθητές διδάχτηκαν βασικά στοιχεία επεξεργασίας κειμένου. Συγκεκριμένα, έμαθαν να δημιουργούν ένα νέο αρχείο, να το αποθηκεύουν, να βάζουν τόνους, κεφαλαία γράμματα, να γράφουν σωστά τα σημεία στίξης. Η εφαρμογή που χρησιμοποιήθηκε ήταν το [OOo4Kids Writer](#). Προτιμήθηκε η συγκεκριμένη εφαρμογή, καθώς είναι ο απλούστερος επεξεργαστής κειμένου που γνωρίζουν οι εισηγητές, επομένως δεν αναμενόταν να συναντήσουν σημαντικά προβλήματα οι μαθητές, ειδικά της Β' Δημοτικού.

Το επόμενο βήμα ήταν η επεξεργασία ποικίλων πηγών, ώστε να απαντήσουμε το ερευνητικό ερώτημα. Τρεις διαφορετικές πηγές επεξεργάστηκαν οι μαθητές: τη συνέντευξη ενός παππού μαθητή ο οποίος έχει ζήσει όλη του τη ζωή στη συγκεκριμένη γειτονιά, ιστοσελίδες σχετικές με την αστικοποίηση, φωτογραφίες της παλιάς Πάτρας. Κατά τη διάρκεια της επεξεργασίας των πηγών οι μαθητές κράτησαν σημειώσεις, προκειμένου να τις χρησιμοποιήσουν στα επόμενα βήματα. Για να διευκολυνθούν, τους δώσαμε πρότυπα σημειώσεων, μια πρακτική ιδιαίτερος χρήσιμη (Τσομπανίδης, 2004).

Η συνέντευξη του παππού πραγματοποιήθηκε ενώπιον όλων των μαθητών και των δύο τμημάτων. Είχε προηγηθεί συζήτηση σε κάθε τμήμα, για να δημιουργηθούν οι ερωτήσεις της συνέντευξης. Η διαδικασία που ακολουθήθηκε και με τα δύο τμήματα ήταν η εξής: κατ' αρχάς, εξηγήσαμε στους μαθητές ότι οι πιο πετυχημένες ερωτήσεις σε μια συνέντευξη είναι αυτές που ξεκινούν με το «πώς» και το «γιατί», επειδή ωθούν τον συνεντευξιζόμενο να αποφύγει τις μονολεκτικές απαντήσεις και έτσι να αυξηθούν οι πληροφορίες που μας παρέχει. Στη συνέχεια, χρησιμοποιήσαμε την τεχνική του ιδεοκαταιγισμού για να παραγάγουν οι μαθητές ερωτήσεις. Έπειτα, επέλεξαν τις κατάλληλες και τις τοποθέτησαν στην καλύτερη δυνατή σειρά, αφού προηγουμένως τους είχαμε ενημερώσει για τα κριτήρια που πρέπει να χρησιμοποιήσουν. Στο τέλος, οι ερωτήσεις διαμορφώθηκαν σε επίπεδο ύφους, έτσι ώστε να ταιριάζουν για την περίπτωση. Φυσικά, οι εισηγητές βελτίωσαν την τελική λίστα εξηγώντας στους μαθητές τις τελικές επιλογές τους. Οι ερωτήσεις που χρησιμοποιήθηκαν ήταν οι εξής:

- Πώς σας λένε;
- Πόσο χρονών είστε;
- Πόσα χρόνια ζείτε στη γειτονιά;
- Πού γεννηθήκατε;
- Πώς ήταν παλιά η Πάτρα;
- Πώς ζούσατε τα παλιά χρόνια;
- Πώς ήταν παλιά η γειτονιά;
- Πώς ήταν το σπίτι σας;
- Πώς ήταν τα υπόλοιπα σπίτια στη γειτονιά;
- Πώς ήταν παλιά οι εκκλησίες;
- Με τι εργαλεία φτιάχνατε τα σπίτια σας;
- Υπήρχε η Αγία Βαρβάρα παλιά;
- Υπήρχε αυτό το σχολείο;
- Μένετε στο ίδιο σπίτι με αυτό που γεννηθήκατε; Αν όχι γιατί;
- Άλλαξε η γειτονιά με τα χρόνια; Αν ναι γιατί άλλαξε; Τι άλλαξε;

Ως δεύτερη πηγή αξιοποιήθηκαν φωτογραφίες της παλιάς Πάτρας. Στόχος ήταν να διαπιστώσουν από τη μια ότι η φωτογραφία αποτελεί ένα ιστορικό ντοκουμέντο και από την άλλη να δουν πώς ήταν η πόλη τους παλιά. Οι φωτογραφίες βρέθηκαν είτε διαδικτυακά (<http://paliapatra.gr/>) είτε έφεραν οι μαθητές παλιές φωτογραφίες που υπήρχαν στο σπίτι τους οι οποίες έδειχναν τη γειτονιά τους την εποχή περίπου που οι παππούδες και οι γιαγιάδες τους ήταν παιδιά.

Τρίτη ιστορική πηγή ήταν ιστοσελίδες που μιλούσαν για την αστικοποίηση. Με αυτόν τον τρόπο οι μαθητές θα εξηγούσαν τις αλλαγές που συνέβησαν. Εδώ όμως αντιμετωπίσαμε ένα σοβαρό πρόβλημα: όλες οι ιστοσελίδες που εντοπίσαμε στο διαδίκτυο απευθύνονταν σε ηλικίες πολύ μεγαλύτερες από τους μαθητές μας.

Αποφασίσαμε, επομένως, να φτιάξουμε δικές μας ιστοσελίδες με κείμενα προσιτά για την ηλικία των μαθητών μας. Δημιουργήθηκαν με τη διαδικτυακή εφαρμογή [Weebly](#). Δεν κατασκευάστηκαν απευθείας χρησιμοποιώντας τη γλώσσα σήμανσης HTML, για να μοιάζει το τελικό αποτέλεσμα αισθητικά όσο το δυνατόν περισσότερο με τη μορφή που έχει το διαδίκτυο σήμερα.

Επειδή βασικός στόχος του διδακτικού σεναρίου είναι, μεταξύ άλλων, η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, αποφασίσαμε να κατασκευάσουμε και ιστοσελίδες που θα περιείχαν ψευδείς ή άσχετες πληροφορίες. Οι μαθητές στη συνέχεια θα επέλεγαν τις κατάλληλες, αξιοποιώντας συγκεκριμένα κριτήρια. Ο συγκεκριμένος στόχος είναι στόχος τόσο της Διδακτικής της Ιστορίας, μιας και η επιλογή των κατάλληλων πηγών αποτελεί το δεύτερο στάδιο της ιστορικής έρευνας (Husbands, 2004; Moniot, 2002), όσο και της διδασκαλίας των ΤΠΕ στο σχολείο (ITY, 2011). Στη βιβλιογραφία υπάρχουν πολλά κριτήρια (UC Berkeley - Teaching Library Internet Workshops, 26-1-2014), εμείς, ωστόσο, για λόγους απλότητας επιλέξαμε δύο: πρώτον, να επιλέγουμε την ιστοσελίδα στην οποία οι πληροφορίες που αναφέρονται είναι σχετικές με το θέμα μας και δεύτερον, να επιλέγουμε την ιστοσελίδα στην οποία διαπιστώνουμε ότι αυτός που γράφει είναι ειδικός. Οι ιστοσελίδες που χρησιμοποιήθηκαν είναι οι εξής:

- <http://noastikopoiisi.weebly.com/>.
- <http://asxeto.weebly.com/>.
- <http://astikopoiisi.weebly.com/alphasigmatauiotakappaomicronpiomicroniotaetasigmaeta.html>.
- <http://astikopoiisi.weebly.com/piomicronlambdaepsiloniotasigmaf.html>.

Οι ιστοσελίδες ήταν υποχρεωτικά απλές. Οι λόγοι που μας ώθησαν στη συγκεκριμένη επιλογή ήταν πολλοί: πρώτον, οι εισηγητές δεν έχουν εμπειρία στον επαγγελματικό σχεδιασμό ιστοσελίδων, για να προσδώσουν μεγαλύτερη αληθοφάνεια στο τελικό αποτέλεσμα. Δεύτερον, το περιεχόμενο έπρεπε να είναι κατανοητό και από τους μαθητές της Β' Δημοτικού, με αποτέλεσμα να φαίνεται απλουστευμένο. Τρίτον, θεωρούμε, στηριζόμενοι στην προσωπική εμπειρία των εισηγητών, ότι το υλικό έπρεπε να είναι ευκολονόητο, για να μπορέσουν οι μαθητές απερίσπαστοι να επικεντρωθούν στην εφαρμογή των κριτηρίων και να μην προσπαθούν, ανεπιτυχώς για πολλούς από αυτούς, να κατανοήσουν το κείμενο. Τέταρτον, στο σχολείο μας λειτουργεί τμήμα ένταξης, υπάρχει σημαντικό ποσοστό αλλοδαπών μαθητών, ενώ δεχόμαστε και μαθητές από ορφανοτροφείο. Αν θέλαμε, επομένως, το περιεχόμενο των ιστοσελίδων να είναι κατανοητό και από το συγκεκριμένο μαθητικό πληθυσμό, οφείλαμε να δημιουργήσουμε απλές ιστοσελίδες.

Μετά την επεξεργασία των πηγών ακολούθησε η φάση της οργάνωσης των σημειώσεων των μαθητών. Χρησιμοποιήθηκε το κλασικό εργαλείο οργάνωσης

πληροφοριών στην ιστορική επιστήμη, η ιστορική γραμμή, ένα εργαλείο που προτείνεται να κατασκευάζεται και από τους μαθητές (Σμυρναίος, 2008). Για την κατασκευή της χρησιμοποιήσαμε την ελληνική έκδοση του γνωστού προγράμματος εννοιολογικής χαρτογράφησης [CmapLite](#). Η ιστορική γραμμή ουσιαστικά αποτελούνταν από δύο τμήματα: το πρώτο αντιστοιχούσε στην παιδική ηλικία των ηλικιωμένων συγγενών των παιδιών και το δεύτερο στη σημερινή εποχή. Σε κάθε τμήμα τα παιδιά τοποθέτησαν τα είδη των κτιρίων που υπήρχαν, κάποια χαρακτηριστικά τους και αντίστοιχες φωτογραφίες. Στο τέλος τοποθέτησαν και τις αιτίες της αλλαγής. Προφανώς θα μπορούσαμε να χρησιμοποιήσουμε κάποιο πρόγραμμα κατασκευής ιστορικής γραμμής αντί για το λογισμικό εννοιολογικής χαρτογράφησης. Υπάρχουν δεκάδες στο διαδίκτυο και διατίθενται δωρεάν. Ωστόσο, κοινή είναι η πεποίθηση των εισηγητών ότι τα συγκεκριμένα προγράμματα είναι εξειδικευμένα, σε αντίθεση με τα λογισμικά εννοιολογικής χαρτογράφησης. Ένας εννοιολογικός χάρτης είναι δυνατόν να χρησιμοποιηθεί και σε άλλες εργασίες από τους μαθητές, κάτι που δεν μπορούν να το προσφέρουν τα λογισμικά κατασκευής ιστορικών γραμμών. Άρα, με τη συγκεκριμένη επιλογή δίνουμε τη δυνατότητα στους μαθητές μας να γενικεύσουν τις γνώσεις τους.

Για την κατασκευή της ιστορικής γραμμής ο εκπαιδευτικός κάθε τμήματος πραγματοποίησε μια συζήτηση με τους μαθητές. Με τον διάλογο αναδύθηκε η αρχιτεκτονική της παλιάς Πάτρας, η αρχιτεκτονική του σήμερα, οι διαφορές με το σήμερα, αλλά και τα αίτια που δημιούργησαν τη σημερινή κατάσταση. Στον διάλογο επιχειρήσαμε συνειδητά τον περισσότερο χρόνο να τον έχουν οι μαθητές και όχι εμείς. Συνήθως στην τάξη συμβαίνει ακριβώς το αντίθετο, όπως είχαμε διαπιστώσει από τις μεταξύ μας παρατηρήσεις διδασκαλιών και τις συνακόλουθες συζητήσεις, και γι' αυτό επιχειρήσαμε να το αποτρέψουμε. Έτσι καταφύγαμε στις παρακάτω τεχνικές: αναλάβαμε τον ρόλο του συντονιστή της συζήτησης· προτρέπαμε τους μαθητές μας, όταν τελείωναν την ομιλία τους, να σκεφτούν αν έχουν κάτι άλλο να προσθέσουν· αντί να σχολιάσουμε εμείς αμέσως τα λεγόμενά τους ζητούσαμε να το κάνουν οι συμμαθητές τους· όποτε δυσκολεύονταν, με ερωτήσεις και όχι με υποδείξεις, προσπαθούσαμε να τα οδηγήσουμε στη σωστή απάντηση.

Το επόμενο βήμα ήταν να γράψουν οι μαθητές δύο διαφορετικά κείμενα. Στο πρώτο κείμενο περιέγραφαν τις διαφορές του τότε και του σήμερα. Στο δεύτερο ανέλυαν τους λόγους για τους οποίους συντελέστηκαν οι αλλαγές. Και τα δύο κείμενα τα έγραψαν στους υπολογιστές και ακολουθήθηκε η ίδια διαδικασία με τη συγγραφή των περιγραφικών κειμένων.

Το τελικό στάδιο ήταν η δημιουργία του ηλεκτρονικού λευκώματος. Το κάθε τμήμα κατασκεύασε το δικό του λεύκωμα το οποίο αναρτήθηκε στην ιστοσελίδα του σχολείου. Το λεύκωμα περιείχε όλα τα περιγραφικά κείμενα των μαθητών, ένα κείμενο σύγκρισης στο οποίο αναλύονταν οι διαφορές στην αρχιτεκτονική της παλιάς Πάτρας από τη σημερινή και, τέλος, ένα επεξηγηματικό κείμενο που αιτιολογούσε τις διαφορές. Για την κατασκευή του ηλεκτρονικού βιβλίου χρησιμοποιήθηκε η διαδικτυακή εφαρμογή [ISSUU](#). Στο τέλος τα λευκώματα αναρτήθηκαν στην ιστοσελίδα του σχολείου.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Διάχυτος ήταν ο ενθουσιασμός των παιδιών εξαιτίας της χρήσης των νέων τεχνολογιών στη διδασκαλία και του αντικειμένου του διδακτικού σεναρίου. Βεβαίως, οι εισηγητές παρατήρησαν ότι η εξοικείωση των μαθητών με τον ψηφιακό κόσμο ήταν

μικρή, ειδικά στη Β' Δημοτικού. Το συγκεκριμένο γεγονός αποτέλεσε εμπόδιο από ένα σημείο και μετά στην ομαλή διεξαγωγή του σεναρίου. Ειδικά στην παραγωγή γραπτού λόγου δυσχέραινε σημαντικά τις προσπάθειες των παιδιών. Βεβαίως, αυτή η άγνοια πιστοποιεί και την ανάγκη διδασκαλίας με τη χρήση των ΤΠΕ. Φαίνεται ότι από μόνοι τους οι μαθητές ή έστω με τις προσπάθειες των γονιών τους δεν κατορθώνουν να εξοικειωθούν και να γνωρίσουν σε βάθος τις Νέες Τεχνολογίες.

Σημαντικό στοιχείο στη διεξαγωγή του παρόντος σεναρίου ήταν η στενή συνεργασία των δύο εισηγητών υπό το θεωρητικό πλαίσιο της κοινότητας πρακτικής. Και τα τρία χαρακτηριστικά της κοινότητας πρακτικής αναδείχθηκαν με το παρόν σενάριο. Συγκεκριμένα η δέσμευση των εκπαιδευτικών ήταν έντονη σε όλη τη διάρκεια του σεναρίου. Υπήρξε στενή συνεργασία, από κοινού σχεδιασμός και αλληλοβοήθεια. Πολύ συχνά ο ένας εισηγητής παρακολουθούσε τον άλλον να διδάσκει και στη συνέχεια ακολουθούσε συζήτηση για τη διδασκαλία. Τα πλάνα διδασκαλίας από ένα σημείο και μετά οργανώνονταν από κοινού. Σημαντικό είναι να τονιστεί πως υπήρξε γνώση, καθώς ο ένας εκ των δύο δε γνώριζε καλά κάποια από τα λογισμικά που χρησιμοποιήθηκαν. Ο άλλος από την άλλη δε γνώριζε πολλά για την κοινότητα πρακτικής. Σχετικά με τον κοινό στόχο και οι δύο εκπαιδευτικοί λειτουργούσαν σταθερά και ξεκάθαρα σύμφωνα με τους στόχους που είχαν χαράξει από κοινού. Κατά τη διάρκεια της συνεργασίας τους προέκυψαν και κοινές αναφορές. Λόγου χάρη, έγινε ρουτίνα η συνεργασία συγκεκριμένες ώρες, η συνομιλία με μέσα κοινωνικής δικτύωσης, η χρήση του ίδιου λεξιλογίου για να περιγράψουν λεπτομέρειες της αρχιτεκτονικής ή το σενάριο. Κοινή διαπίστωση ήταν ότι μόνο οφέλη προέκυψαν από τη στενή συνεργασία. Φυσικά, η κοινότητα πρακτικής για να έχει συνέχεια απαιτείται από τη μια η εις βάθος συνεργασία των εν λόγω εκπαιδευτικών και σε άλλα διδακτικά σενάκια, αλλά και η εμπλοκή και άλλων συναδέλφων. Αυτό το σημείο εξάλλου αποτελούσε και στόχο των δύο εκπαιδευτικών εξ αρχής, με το παράδειγμά τους δηλαδή να εμπλέξουν και άλλους εκπαιδευτικούς. Θεωρούμε ότι το παρόν σενάριο έθεσε τις βάσεις για τη δημιουργία μιας κοινότητας πρακτικής στο σχολείο των δύο εισηγητών.

Οι εισηγητές δίδαξαν πέρα από το περιεχόμενο και στρατηγικές σε κάθε στάδιο του σεναρίου. Για παράδειγμα, εξήγησαν στους μαθητές με ποια κριτήρια επιλέγουμε τις ερωτήσεις μας στη συνέντευξη, με ποια σειρά τις ταξινομούμε, τρόπους με τους οποίους αποφεύγουμε την επανάληψη των ίδιων λέξεων μέσα στο κείμενό μας, πώς οργανώνουμε το κείμενό μας ανάλογα με το κειμενικό είδος, την αναγκαιότητα να διασταυρώνουμε τις πηγές μας, με ποια κριτήρια κρίνουμε τις ιστοσελίδες που επισκεπτόμαστε. Ωστόσο, κοινή μας πεποίθηση είναι ότι λείπει από το σενάριο μας η εμπέδωση. Δεν είναι δυνατόν οι συγκεκριμένες στρατηγικές να αυτοματοποιηθούν από τους μαθητές μόνο με τις προτεινόμενες δραστηριότητες. Απεναντίας, πρέπει να ενσωματωθούν ομαλά στην τρέχουσα διδακτική καθημερινότητα, αν θέλουμε να τις χρησιμοποιούν με άνεση. Γι' αυτόν τον λόγο μετά το πέρας του σεναρίου οι εισηγητές επιχείρησαν να διδάξουν εκ νέου παρόμοιες στρατηγικές με άλλα σενάκια.

ΑΝΑΦΟΡΕΣ

ΙΤΥ, (2011). *Επιμορφωτικό υλικό για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης, Β' έκδοση αναθεωρημένη και εμπλουτισμένη*. Πάτρα.

Κόκκινος, Γ. (2006), *Διδακτικές προσεγγίσεις στο μάθημα της Ιστορίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.

- Ματσαγγούρας, Η. (2001). *Η Σχολική Τάξη: Κειμενοκεντρική προσέγγιση του γραπτού λόγου*. Αθήνα.
- Νάκου, Ε. (2000), *Τα παιδιά και η Ιστορία*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Σμυρναίος, Α. (2008). *Η Διδακτική της Ιστορίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Τσομπανίδης, Γ. (2004), *Στρατηγικές Μελέτης: Βοηθώντας τους μαθητές με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες να μελετούν αποδοτικά*. Αθήνα.
- ΥΠΕΠΘ/ΠΙ, (2003α). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών της Ιστορίας*. Ανακτήθηκε στις 25 Ιανουαρίου 2014 από τη διεύθυνση <http://tinyurl.com/m3p7osv>.
- ΥΠΕΠΘ/ΠΙ, (2003β). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών της Μελέτης Περιβάλλοντος*. Ανακτήθηκε στις 25 Ιανουαρίου 2014 από τη διεύθυνση <http://tinyurl.com/lfhg4kf>.
- Ardichvilli, A., Page, V. Wentling, T. (2003). Motivation and Barriers to Participation in Virtual Knowledge Sharing in Communities of Practice. *Journal of Knowledge Management*, 7, pp. 64-77.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: a synthesis of meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Husbands, C. (2004). *Τι σημαίνει διδασκαλία της Ιστορίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Mattozzi, I. (2006), *Εκπαιδύοντας Αναγνώστες Ιστορίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Μονιότ, Η. (2002). *Η Διδακτική της Ιστορίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- UC Berkeley - Teaching Library Internet Workshops, (26/1/2014). *Evaluating Web Pages: Techniques to Apply & Questions to Ask*. Ανακτήθηκε στις 26 Ιανουαρίου 2014 από τη διεύθυνση <http://tinyurl.com/p8im>.
- Wiggins, G. & McTighe, J. (2005). *Understanding by Design, Expanded 2nd Edition*. VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.