

Ε.Π. Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση, ΕΣΠΑ (2007 – 2013)

**ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ
ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΩΝ ΤΠΕ
ΣΤΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ**

**Επιμορφωτικό υλικό
για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα
Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης**

Τεύχος 4: Κλάδος ΠΕ03

Β' έκδοση

Αναθεωρημένη & Εμπλουτισμένη



ΕΑΙΤΥ - Τομέας Επιμόρφωσης και Κατάρτισης (ΤΕΚ)

Πάτρα, Νοέμβριος 2010



Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης

Προοίμιο

Το επιμορφωτικό υλικό για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης εκπονήθηκε στο πλαίσιο της Πράξης «Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών στη χρήση και αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διδακτική διαδικασία» του ΕΠΕΑΕΚ II, Γ' ΚΠΣ, χωρίστηκε σε πέντε τεύχη (ένα τεύχος για το Γενικό Μέρος και τέσσερα ακόμη τεύχη για τους τέσσερις κλάδους του Ειδικού Μέρους). Το κείμενο του Τεύχους 3 που ακολουθεί περιλαμβάνει το αναθεωρημένο επιμορφωτικό υλικό για το Ειδικό Μέρος της εκπαίδευσης επιμορφωτών του κλάδου ΠΕ03 στα Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης (ΚΣΕ). Το υλικό επικαιροποιήθηκε στο πλαίσιο της Πράξης «Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών για την Αξιοποίηση και Εφαρμογή των ΤΠΕ στη Διδακτική Πράξη» του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση» του ΕΣΠΑ (2007-2013).

Το υλικό του παρόντος τεύχους εκπονήθηκε και επικαιροποιήθηκε από συγγραφική ομάδα με επικεφαλής τον Καθηγητή Ψηφιακών Τεχνολογιών στην Εκπαίδευση και Διδακτικής Μαθηματικών, Χρόνη Κυνηγό, του Τομέα Παιδαγωγικής (Τμήμα Φ.Π.Ψ.) της Φιλοσοφικής Σχολής του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών. Στην κατάρτιση του υλικού συμμετείχαν οι:

- Γιώργος Ψυχάρης, Λέκτορας του Μαθηματικού Τμήματος της Σχολής Θετικών Επιστημών ΕΚΠΑ
- Κώστας Γαβρίλης, Διδάκτορας Διδακτικής Μαθηματικών, καθηγητής ΠΕ03, διδάσκων στο ΠΑΚΕ Αττικής και Επιμορφωτής στα ΚΣΕ
- Στέφανος Κείσογλου, Διδάκτορας Διδακτικής Μαθηματικών, καθηγητής ΠΕ03, διδάσκων στο ΠΑΚΕ Αττικής και Επιμορφωτής στα ΚΣΕ

Μέρος του διδακτικού υλικού στηρίζεται σε λογισμικά και σε σενάρια διδακτικής των Μαθηματικών που έχουν αναπτυχθεί ή μεταφραστεί στα πλαίσια δραστηριοτήτων του Εργαστηρίου Εκπαιδευτικής Τεχνολογίας του Τομέα Παιδαγωγικής. Ευχαριστούμε θερμά τον Τομέα Παιδαγωγικής και το Εργαστήριο για τη δυνατότητα που μας έδωσε να αξιοποιήσουμε και να ενσωματώσουμε στα παραδείγματά μας το υλικό αυτό.

Η παρούσα πρόταση συντάχθηκε στο πλαίσιο των αρμοδιοτήτων της ειδικής επιστημονικής επιτροπής, αποτελούμενης από τους:

- Χαράλαμπος Ζαγούρα, Καθηγητή Πανεπιστημίου Πατρών, ο οποίος έχει την ευθύνη συντονισμού των εργασιών της επιτροπής
- Βασίλειο Δαγδιλέλη, Αναπληρωτή Καθηγητή Πανεπιστημίου Μακεδονίας
- Βασίλειο Κόμη, Αναπληρωτή Καθηγητή Πανεπιστημίου Πατρών
- Δημήτριο Κουτσογιάννη, Επίκουρο Καθηγητή Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης
- Χρόνη Κυνηγό, Καθηγητή Πανεπιστημίου Αθηνών
- Δημήτριο Ψύλλο, Καθηγητή Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης

Η ως άνω ειδική επιστημονική επιτροπή λειτουργεί στην παρούσα Πράξη ως Επιστημονική Επιτροπή του ΕΑ.ΙΤΥ, συμπράττοντος επιστημονικού φορέα υλοποίησης του έργου.

Το παρόν επιμορφωτικό υλικό αποτελεί ιδιοκτησία του ΥπΠΔΒΜ και καλύπτεται από την ισχύουσα νομοθεσία για την προστασία των πνευματικών δικαιωμάτων.

Περιεχόμενα

Προοίμιο	2
Εισαγωγή	6
1. Η σκοπιμότητα της ένταξης εργαλείων ψηφιακής τεχνολογίας στη μαθηματική εκπαίδευση.....	10
2. Εκπαιδευτικό λογισμικό για τα μαθηματικά.....	14
2.1 Κύρια χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού λογισμικού για την διδακτική των μαθηματικών.....	16
2.2 Κατηγορίες εκπαιδευτικού λογισμικού για τη διδακτική των μαθηματικών	17
2.3. Εκπαιδευτικό λογισμικό και άλλα διδακτικά μέσα και διαδικτυακές τεχνολογίες	19
2.3.1. Ο διαδραστικός πίνακας και η διδακτική του αξιοποίηση	20
2.3.2. Το κοινωνικό λογισμικό και η διδακτική του αξιοποίηση	21
3. Θεωρητική Επισκόπηση: Συνοπτικά Στοιχεία Διδακτικής Μαθηματικών με τη χρήση Ψηφικών Τεχνολογιών.....	23
3.1 Συνοπτικά στοιχεία εξέλιξης της Διδακτικής των Μαθηματικών	23
3.2 Η Εξέλιξη της ΔτΜ με εργαλεία Ψηφιακής Τεχνολογίας	26
4. Βασικά Στοιχεία Διδακτικής της Άλγεβρας με τη χρήση Ψηφιακών Τεχνολογιών	35
4.1 Οι δυσκολίες στην Άλγεβρα	35
4.2 Η διδασκαλία της Άλγεβρας και η ψηφιακή τεχνολογία.....	38
4.3 Σύνοψη.....	44
5. Βασικά Στοιχεία Διδακτικής της Γεωμετρίας με τη χρήση Ψηφιακών Τεχνολογιών	45
5.1 Τα λογισμικά της δυναμικής γεωμετρίας	45
5.1.1 Τι είναι η δυναμική γεωμετρία	45
5.1.2 Το περιβάλλον των λογισμικών της δυναμικής γεωμετρίας.....	46

5.1.3 Οι λειτουργίες των βασικών γεωμετρικών αντικειμένων και εργαλείων	46
5.1.4 Ο δυναμικός μετασχηματισμός των κατασκευών.....	48
5.2 Τα λογισμικά της συμβολικής έκφρασης	51
5.2.1 Τι είναι η ‘Γεωμετρία της χελώνας’	52
5.2.2 Οι εγγενείς ιδιότητες των γεωμετρικών σχημάτων	53
5.2.3 Συγκερασμός συμβολικής και γραφικής αναπαράστασης με το δυναμικό χειρισμό γεωμετρικών μεγεθών. Το παράδειγμα του Χελωνόκοσμου.....	56
5.3 Βασικά στοιχεία της διδακτικής της Γεωμετρίας	59
6. Βασικά Στοιχεία Διδακτικής της Στατιστικής και των Πιθανοτήτων με τη χρήση Ψηφιακών Τεχνολογιών.....	63
6.1 Κατασκευή νοημάτων από τα δεδομένα.....	64
6.2 Τοπική και συνολική κατανόηση των δεδομένων και των αναπαραστάσεών τους ..	66
6.3 Τα υπολογιστικά περιβάλλοντα διερευνητικής επεξεργασίας των δεδομένων	67
7. Βασικά στοιχεία της μοντελοποίησης με τη χρήση ψηφιακών τεχνολογιών	71
8. Τα Σενάρια ως σχέδια αξιοποίησης των ψηφιακών εργαλείων στη διδακτική των μαθηματικών.....	73
8.1 Η προβληματική σχετικά με τους τρόπους αξιοποίησης των ψηφιακών εργαλείων στη διδακτική πράξη.....	73
8.2 Η έννοια του σεναρίου.....	75
8.2.1 Τι είναι ένα σενάριο	75
8.2.2 Τα χαρακτηριστικά ενός σεναρίου μαθηματικών.....	75
8.2.3 Η δομή ενός σεναρίου.....	76
8.3 Τα προτεινόμενα σενάρια ως εργαλεία διδακτικής παρέμβασης και αναστοχασμού ...	78
9. Παραδείγματα σεναρίων με βάση τις κατηγορίες λογισμικού	81
9.1 Συμβολική έκφραση μέσω του προγραμματισμού.....	81
9.1.1 Σενάριο 1. Σκιτσάροντας με Παραλληλόγραμμα	81

9.1.2 Σενάριο 2. Κατασκευή δυναμικής γραμματοσειράς.....	92
9.1.3 Σενάριο 3. Διερεύνηση των κανονικών πολυγώνων σε περιβάλλον που αξιοποιεί λογισμικό συμβολικής έκφρασης, την κοινωνική δικτύωση και τη συλλογική διαπραγμάτευση.....	107
9.2 Δυναμικός χειρισμός γεωμετρικών αντικειμένων.....	126
9.2.1 Σενάριο 4. Τα μέσα των πλευρών τριγώνου.....	126
9.2.2 Σενάριο 5. Η μέτρηση του εμβαδού ενός παραβολικού οικοπέδου.....	135
9.2.3 Σενάριο 6. Συμμεταβολές στο ισοσκελές τρίγωνο.....	144
9.2.4 Σενάριο 7. Η έννοια του εμβαδού επίπεδων γεωμετρικών σχημάτων με λογισμικό δυναμικής γεωμετρίας και συλλογική διαπραγμάτευση.....	154
9.3 Χειρισμός αλγεβρικών ψηφιακών συστημάτων.....	175
9.3.1 Σενάριο 8. Η γραμμική συνάρτηση $\psi = ax$	175
9.3.2 Σενάριο 9. Μελέτη της συνάρτησης $f(x) = ax^2 + bx + \gamma$	187
9.3.3 Σενάριο 10. Τριγωνομετρικές συναρτήσεις.....	198
9.4 Διαχείριση δεδομένων.....	210
9.4.1 Σενάριο 11. Μελέτη του πληθυσμού των μεταναστών στην Ελλάδα.....	210
9.5 Πειραματισμός με μοντέλα μαθηματικών αντικειμένων ή φαινομένων που διέπονται από μαθηματικούς κανόνες συμπεριφοράς.....	224
9.5.1 Σενάριο 12. Ελάχιστη Απόσταση δυο Τρένων.....	224
10. Προτάσεις για ένταξη στο σχολικό πρόγραμμα.....	236
11. Βιβλιογραφία.....	239
12. Παράρτημα – Ενδεικτικά σενάρια επιμορφωτών Β΄ επιπέδου.....	247
Σενάριο 1: Σκάλες.....	247
Σενάριο 2: Ο ερευνητής και οι χελώνες KAPETA_KAPETA.....	263

Εισαγωγή

Οι σημειώσεις αυτές εκπονήθηκαν με στόχο να αποτελέσουν βοήθημα στη διαδικασία ευρείας επιμόρφωσης για το ειδικό μέρος των μαθηματικών ΠΕ03 η οποία και θα έχει έκταση 78 ωρών. Προορίζονται για τον επιμορφούμενο εκπαιδευτικό αλλά και ως εργαλείο των επιμορφωτών του συγκεκριμένου μέρους της επιμόρφωσης. Το εγκεκριμένο από το Υπ.Ε.Π.Θ. πρόγραμμα σπουδών είναι οργανωμένο σε τρία μέρη.

Στο πρώτο που έχει ως αντικείμενο τη Διδακτική των μαθηματικών υπό το πρίσμα των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας αντιστοιχούν κυρίως οι πρώτες επτά ενότητες (2-8) του παρόντος. Αναφέρονται σε βασικά στοιχεία διδακτικής των μαθηματικών στο πλαίσιο της αξιοποίησης των ψηφιακών τεχνολογιών ώστε το μάθημα των μαθηματικών να αποκτά πρόσθετη παιδαγωγική αξία. Αναλύονται πέντε βασικές κατηγορίες μαθηματικών δραστηριοτήτων με ψηφιακά εργαλεία και προτείνονται ένα ή δύο λογισμικά από την κάθε κατηγορία ως βασικά για την ένταξη των τεχνολογιών αυτών στο μάθημα. Το σκεπτικό είναι, αντί ο επιμορφούμενος να πληροφορηθεί για μεγάλο αριθμό λογισμικών που υπάρχουν, να εμβαθύνει στη χρήση και την διδακτική αξιοποίηση επιλεγμένων εκπροσώπων από τις πέντε αυτές κατηγορίες. Έτσι, αποφοιτώντας από το σεμινάριο των 96 συνολικά ωρών, να έχει στη διδακτική του ‘φαρέτρα’ συγκεκριμένες προτάσεις για χρήση των ψηφιακών εργαλείων στο μάθημά του. Θα έχει επίσης και πηγές αναζήτησης άλλων λογισμικών αλλά κυρίως θα έχει αναπτύξει τα κριτήρια επιλογής και το σκεπτικό διδακτικής αξιοποίησής τους.

Το δεύτερο και μεγαλύτερο σε έκταση μέρος του προγράμματος σπουδών αναφέρεται στη διδακτική αξιοποίηση εκπαιδευτικού λογισμικού για τα μαθηματικά, καθώς και στην αξιολόγηση και προσαρμογή ‘σεναρίων’. Στις 51 ώρες επιμόρφωσης που προβλέπονται, θα ήταν αναποτελεσματικό τα ψηφιακά εργαλεία να διδαχθούν ανεξάρτητα από τις διδακτικές τους εφαρμογές. Για το λόγο αυτό, στην ενότητα 9, που αποτελείται από 12 υποενότητες, περιγράφονται αντίστοιχα δώδεκα προτάσεις αξιοποίησης των βασικών ψηφιακών εργαλείων. Στόχος είναι οι συνάδελφοι μαθηματικοί να εξοικειωθούν με τις λειτουργίες των εργαλείων μέσα από τις προτάσεις αυτές που ονομάζουμε ‘σενάρια’. Οι προτάσεις πάλι είναι επιλεγμένες ώστε να καλύπτουν όλες τις τάξεις Γυμνασίου – Λυκείου και μεγάλο εύρος από την ύλη των μαθηματικών, ενώ υποστηρίζονται από όλα τα βασικά λογισμικά (βλ. τον πίνακα που ακολουθεί).

Με τον τρόπο αυτό οι επιμορφούμενοι θα είναι έτοιμοι για τη συμμετοχή τους στο τρίτο μέρος, όπου θα διατίθενται 15 ώρες για την αναπτυξη από τους ίδιους και την αξιολόγηση μικρο-εφαρμογών και σεναρίων βασισμένων στα δέκα που αποτελούν τον κορμό της επιμόρφωσης. Στόχος βέβαια είναι ο επιμορφούμενος να μην είναι απλά σε θέση να εφαρμόσει τις δέκα αυτές προτάσεις αλλά κυρίως να είναι σε θέση να επινοεί ο ίδιος τρόπους διδακτικής αξιοποίησης των ψηφικών τεχνολογιών με στόχο να αναβαθμίσει το μάθημά του.

<i>Τίτλος Σεναρίου</i>	<i>Γνωστική Περιοχή</i>	<i>Γνωστικό Θέμα</i>	<i>Τάξη</i>	<i>Εργαλείο</i>
1 Σκιτσάροντας με παραλληλόγραμμα	Γεωμετρικά Σχήματα, Μεταβλητές	Ιδιότητες παραλληλογράμμων	Γυμνάσιο Α	ΣΕ - ΔΓ Αβάκιο - Χελωνόκοσμος
2 Κατασκευή Δυναμικής Γραμματοσειράς	Μεταβλητές	Λόγοι και Αναλογίες	Γυμνάσιο Β	ΣΕ - ΔΓ Αβάκιο - Χελωνόκοσμος
3 Διερεύνηση των κανονικών πολυγώνων	Γεωμετρία	Κανονικά πολύγωνα	Γυμνάσιο Β	ΣΕ - ΔΓ Αβάκιο - Χελωνόκοσμος
4 Μέσα πλευρών τριγώνου	Γεωμετρικά Σχήματα	Ιδιότητες τμήματος που ενώνει τα μέσα πλευρών	Γυμνάσιο Γ	ΔΓ Geometer's Sketchpad IV
5 Εμβαδό Παραβολικού οικοπέδου	Ολοκληρώματα	Εξάντληση, μέτρηση εμβαδού χωρίου	Λύκειο Γ	ΔΓ - ΑΣ Geogebra
6 Συμμεταβολές στο ισοσκελές	Γεωμετρία, Συναρτήσεις	Συμμεταβολή, γρ. Παραστάσεις, μέγιστο, ελάχιστο	Λύκειο Α, Λύκειο Γ	ΔΓ Cabri Geometry II

7	Η έννοια του εμβαδού επίπεδων γεωμετρικών σχημάτων	Γεωμετρία	Μέτρηση εμβαδών	Γυμνάσιο Β	ΔΓ, Geogebra
8	Η γραμμική συνάρτηση $\psi=ax$	Άλγεβρα, Συναρτήσεις	Συνάρτηση $\psi=ax$, Συντελεστής διεύθυνσης ευθείας.	Λύκειο Α	ΑΣ Function Probe
9	Μελέτη της συνάρτησης $f(x)=ax^2+\beta x+\gamma$	Συναρτήσεις	Γραφ. παράσταση, μονοτονία, ακρότατα της συνάρτησης $f(x)=ax^2+\beta x+\gamma$	Λύκειο Α	ΔΓ - ΑΣ Geogebra
10	Τριγωνομετρικές Συναρτήσεις;	Κυκλικές Συναρτήσεις	Τριγωνομετρικές Συναρτήσεις	Λύκειο Β	ΑΣ Function Probe
11	Πληθυσμός Μεταναστών στην Ελλάδα	Στατιστική	Διαχείριση στατιστικών δεδομένων	Λύκειο Γ	ΔΔ Αβάκιο - Ταξινομούμε
12	Ελάχιστη απόσταση δυο τρένων	Συναρτήσεις	Μελέτη μεγίστου, ελαχίστου	Λύκειο Α,Β	Πειρ. Modellus

Κατά τη διάρκεια των επιμορφώσεων, προτείνεται τα θεωρητικά στοιχεία της διδακτικής να συζητηθούν και να μελετηθούν μέσα από παραδείγματα όπου θα περιγράφονται πιθανές δραστηριότητες μαθητών με τα εργαλεία αυτά και η σημασία τους. Προτείνεται επίσης να δοθεί χρόνος στους επιμορφούμενους να χρησιμοποιήσουν τα λογισμικά και για δική τους επιστημονική ενασχόληση και συζήτηση γύρω από θέματα μαθηματικών που τους ενδιαφέρουν. Μια λογική οργάνωση της πορείας της επιμόρφωσης θα ήταν η σύντομη εισαγωγή στα θεωρητικά θέματα (κεφ. 2,3,4,8) και μετά, μέσα από τα παραδείγματα των 12

σεναρίων, η εμβάθυνση σε ειδικά θέματα γνωστικών περιοχών όπως η Άλγεβρα, η Γεωμετρία και η Στατιστική (Κεφ. 5, 6, 7) μετά από κάθε αντίστοιχη ενότητα σεναρίων. Ειδικά το κεφάλαιο 4 είναι γραμμένο στην έκδοση αυτή του βοηθήματος με το ύφος επιστημονικού – ακαδημαϊκού κειμένου με αυστηρή αναφορά σε επιστημονικές έρευνες και μελέτες. Στόχος των συγγραφέων βέβαια είναι να δώσουν μια σύνοψη του τι ξέρουμε μέχρι σήμερα για τη μάθηση των μαθηματικών και την αξιοποίηση των ψηφιακών τεχνολογιών για αυτήν. Δευτερεύων στόχος όμως είναι επίσης να δώσει στον αναγνώστη την αίσθηση ότι ο χώρος της διδακτικής των μαθηματικών έχει μια αυτονομία και ταυτότητα ανάμεσα στις διδακτικές επιστήμες και ότι υπάρχει σημαντική γνώση πια για τους τρόπους με τους οποίους μπορούμε να βοηθήσουμε τους μαθητές μας να κατανοήσουν τα μαθηματικά. Στο τελευταίο κεφάλαιο (10) προτείνονται πρακτικοί τρόποι εφαρμογής των ψηφιακών τεχνολογιών στη σημερινή σχολική τάξη. Τέλος, στο παράρτημα του βοηθήματος δίνονται ενδεικτικά σενάρια που αναπτύχθηκαν από δύο επιμορφώτριες Β΄ επιπέδου που αποφοίτησαν από τμήματα μαθηματικών των ΠΑΚΕ 7 και 6 αντίστοιχα (ΕΚΠΑ). Τα σενάρια αυτά παρατίθενται ώστε να δοθεί στους επιμορφούμενους εκπαιδευτικούς και μια εικόνα των σεναρίων που αναπτύχθηκαν από συναδέλφους τους στο πλαίσιο της επιμόρφωσής τους ως επιμορφωτών.

Επιπρόσθετα, με το παρόν βοήθημα ο επιμορφούμενος εκπαιδευτικός θα πρέπει να συμβουλευτεί και υλικό που διατίθεται από τις πηγές του Υπ.Ε.Π.Θ.

1. Η σκοπιμότητα της ένταξης εργαλείων ψηφιακής τεχνολογίας στη μαθηματική εκπαίδευση

Πριν εμπλακούμε με το πώς θα εντάξουμε τη χρήση των ψηφιακών τεχνολογιών στη Μαθηματική Παιδεία πρέπει να εξετάσουμε το ‘γιατί’. Εκατοντάδες χρόνια, άλλωστε, στη βασική παιδεία διδάσκονται τα μαθηματικά με τα στατικά μέσα του πίνακα/χαρτιού και κιμωλίας/στυλού και του χάρτινου βιβλίου. Η πρώτη τεχνολογία, οι αριθμητικοί υπολογιστές, προκάλεσαν ‘θόρυβο’, ότι δηλαδή θα γίνουν απαραίτητο εργαλείο για κάθε μαθητή και ότι θα αντικαταστήσουν την ανάγκη να κάνουμε πράξεις με το χέρι. Πολύ γρήγορα, ήρθε ο αντίλογος ότι οι μαθητές πρέπει να ξέρουν τους κανόνες και τη σημασία των πράξεων και ο μόνος τρόπος να τις καταλάβουν είναι να κάνουν πράξεις οι ίδιοι. Οι υπολογιστές αυτοί δεν χρησιμοποιούνται σήμερα επίσημα στα μαθήματα ούτε βέβαια στις εξετάσεις. Φαινομενικά οι λόγοι ήταν διαδικαστικοί. Στην πραγματικότητα όμως δεν υπήρξε πειστικό επιχείρημα ότι θα προσθέσουν κάτι στον τρόπο που οι μαθητές καταλαβαίνουν μαθηματικές έννοιες. Υπάρχουν επιχειρήματα για την χρήση των ψηφιακών τεχνολογιών αρκετά πειστικά ώστε τουλάχιστο να αξίζει η επένδυση κυρίως σε χρόνο και προσπάθεια;

Θεωρούμε ως αφετηρία την θέση ότι η ένταξη της χρήσης των ψηφιακών εργαλείων στο εκπαιδευτικό μας σύστημα έχει νόημα μόνο όταν στοχεύει σε κάποια πρόσθετη παιδαγωγική αξία. Παρά τις σημαντικές προσπάθειες του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου τα τελευταία χρόνια, τα μαθηματικά στο εκπαιδευτικό μας σύστημα συνεχίζουν να εκλαμβάνονται από την κοινωνία ως ένα κατακερματισμένο γνωστικό αντικείμενο, μια θεωρητική γνώση που διδάσκεται κυρίως μετωπικά με άξονα την απομνημόνευση των αφηρημένων ορισμών και θεωρημάτων της θεωρίας και την εξάσκηση στη λύση ασκήσεων με στόχο αποκλειστικά την αντιμετώπιση των εξετάσεων. Οι μαθητές δυσκολεύονται να κατανοήσουν τις αφηρημένες μαθηματικές έννοιες και δεν βλέπουν σε τι ακριβώς μπορεί να τους χρησιμεύουν στη ζωή τους μιας και συχνά φαίνονται αποστασιοποιημένες από την καθημερινότητά τους ή από κάτι χειροπιαστό στη ζωή τους. Αναπόφευκτα, χρησιμοποιείται ο τυπικός μαθηματικός φορμαλισμός και τα στατικά προ-τεχνολογικά μέσα έκφρασης μαθηματικών εννοιών με αποτέλεσμα να δημιουργείται ακόμα ένα εμπόδιο κατανόησης των εννοιών στους μαθητές, μιας και εκτός από τις έννοιες έχουν να μάθουν και το πώς τις αναπαριστούμε (πόσο μάλλον το γιατί να τις αναπαριστούμε με τον τρόπο αυτό). Εάν προσθέσει κανείς και το άγχος που

δημιουργείται από την ανάγκη ετοιμασίας για τις εξετάσεις, καταλήγει στο συμπέρασμα ότι πολύ λίγες ευκαιρίες δίνονται στο αντικείμενο αυτό να το αγαπήσουν και να το κατανοήσουν οι περισσότεροι μαθητές μας.

Η επιστημονική γνώση στη διδακτική των μαθηματικών από τη δεκαετία του '90 μέχρι σήμερα δίνει ιδιαίτερη έμφαση στον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές αναπτύσσουν συνειδητή μαθηματική σκέψη, λειτουργώντας σε ένα κοινωνικό περιβάλλον, δηλαδή, όταν λειτουργούν σε περιστάσεις επικοινωνίας με τους συμμαθητές και τους εκπαιδευτικούς τους. Παράλληλα με το στόχο της κατανόησης συγκεκριμένων εννοιών των αναλυτικών προγραμμάτων των μαθηματικών, η γενικότερη παιδαγωγική τάση είναι να μελετήσουμε πώς μέσα από την εκπαίδευση μπορούμε να ενισχύσουμε στους μαθητές έναν επιστημονικό, μαθηματικό τρόπο σκέψης. Επομένως, ο στόχος δεν είναι τόσο η κατανόηση εννοιών που αναφέρονται ρητώς μέσα στο αναλυτικό πρόγραμμα του συγκεκριμένου γνωστικού αντικειμένου, προκειμένου να ανταποκρίνονται στις εξετάσεις του εκπαιδευτικού συστήματος. Είναι, πολύ ευρύτερα, η ενίσχυση της λογικομαθηματικής πτυχής της σκέψης και έκφρασης των μαθητών ως αναπόσπαστο μέρος της κουλτούρας και του πολιτισμού μας. Η λογικο-μαθηματική σκέψη θεωρείται όλο και περισσότερο πολιτισμικό χαρακτηριστικό, όπως και η έκφραση, η συλλογικότητα και η δημοκρατία. Όσο αφορά στη διδακτική των μαθηματικών είναι επομένως έντονη η ανάγκη δημιουργίας μαθησιακών περιβαλλόντων όπου κυριαρχούν η δράση, ο διάλογος, το βίωμα, η έκφραση, η αναπαράσταση, ο πειραματισμός, η επιστημονική στάση απέναντι στη γνώση και η συμμετοχή σε πολλαπλές συλλογικότητες. Στο πλαίσιο αυτό τα ίδια τα μαθηματικά εκλαμβάνονται ως μια επιστήμη που η εξέλιξή της συνίσταται στη συνεχή αμφισβήτηση και στον επαναπροσδιορισμό των αξιωματικών συστημάτων, των προβλημάτων και των λύσεών τους. Η μάθηση δε των μαθηματικών ως μια εμπειρική, υποθετικο-παραγωγική διαδικασία, όπου ζητούμενο είναι η δημιουργία και η ανάπτυξη προσωπικών νοημάτων από τους μαθητές μέσα από υποθέσεις, εικασίες, αποδείξεις, ανασκευές, αντιπαραδείγματα, συνεχείς τροποποιήσεις και ελέγχους (Κυνηγός, 2007).

Για την περίπτωση των μαθηματικών η ψηφιακή τεχνολογία μπορεί να αξιοποιηθεί ακριβώς σε αυτό το πλαίσιο όταν χρησιμοποιούνται ειδικά σχεδιασμένα ψηφιακά εκφραστικά εργαλεία σε συνδυασμό με εργαλεία υποστήριξης συλλογικού διαλόγου και επιχειρηματολογίας (Χρονάκη, 2000, Ματσαγγούρας, 1987, Κουτσελίνη & Θεοφιλίδης, 2002). Με τον όρο 'εκφραστικά εργαλεία' εννοούμε εργαλεία λογισμικού που είναι

σχεδιασμένα ώστε οι μαθητές να μπορούν να κατασκευάζουν μοντέλα με μέσο τις πολλαπλές και αλληλεξαρτώμενες μαθηματικές αναπαραστάσεις, να πειραματίζονται με τη συμπεριφορά τους και να τα αλλάζουν συχνά και με ευκολία, να χειρίζονται, να αναλύουν και να συσχετίζουν δεδομένα. Τα εργαλεία αυτά επίσης υποστηρίζουν τη διασύνδεση μεταξύ μαθηματικών περιοχών που είναι κατακερματισμένες στο αναλυτικό πρόγραμμα, όπως η άλγεβρα, η ανάλυση, η Ευκλείδεια, η διαφορική, η διανυσματική και η αναλυτική γεωμετρία και η τριγωνομετρία στην γεωμετρική και την αλγεβρική της έκφανση. Με τα εργαλεία αυτά οι μαθητές αποκτούν εμπειρίες εμπλοκής με τη λογικο-μαθηματική σκέψη τις οποίες είναι αδύνατο να έχουν χωρίς τα δυναμικά αυτά μέσα. Ο δυναμικός χειρισμός, η παρατήρηση και οι αλληλεξαρτώμενες αναπαραστάσεις είναι οι ιδιότητες των εργαλείων που ενδιαφέρουν τη διδακτική των μαθηματικών (Κυνηγός, 2007).

Η πραγματικότητα αυτή δεν σημαίνει ότι η προσέγγιση στη διδακτική των μαθηματικών είναι τεχνο-κεντρική και επομένως εργαλειο-κεντρική. Η έμφαση βρίσκεται στη διαδικασία χρήσης της τεχνολογίας αυτής για τον εμπλουτισμό της κουλτούρας των μαθητών με περισσότερη και πιο ποιοτική λογικομαθηματική σκέψη.

Η αξιοποίηση της τεχνολογίας με τον τρόπο αυτό συνιστά μια πρόκληση για σας τους μαχόμενους εκπαιδευτικούς και για το εκπαιδευτικό μας μοντέλο έτσι όπως έχει εγκαθιδρυθεί στην πράξη στο εκπαιδευτικό μας σύστημα. Οι πόροι που διατίθενται για το εγχείρημα της ένταξης της ψηφιακής τεχνολογίας στη διδακτική των μαθηματικών αξιοποιούνται πολύ καλύτερα εάν δοθεί έμφαση στην απαιτούμενη αναβάθμιση της ποιότητας της διδασκαλίας του μαθήματος παρά εάν απλά χρησιμοποιηθεί η τεχνολογία αυτή για αναπαραγωγή του παραδοσιακού και γεμάτου προβλήματα μοντέλου διδακτικής που εκ των πραγμάτων συχνά κυριαρχεί στα σχολεία μας. Γι' αυτό και η επιμόρφωση στην αξιοποίηση των ψηφιακών τεχνολογιών για τη διδακτική των μαθηματικών εστιάζει στο πώς θα χρησιμοποιηθούν σε πλαίσιο που να χαρακτηρίζεται από πρόσθετη παιδαγωγική αξία. Αναμένεται βέβαια στα επόμενα χρόνια να διατεθούν και εργαλεία ψηφιακής τεχνολογίας σχεδιασμένα για τεχνική υποστήριξη παραδοσιακών πρακτικών, δηλαδή συμπεριφοριστικά ασκησιολόγια υποστηριγμένα από συστήματα διαχείρισης και 'αξιολόγησης' της μορφής 'σωστό-λάθος'. Αυτά όμως δεν απαιτούν ιδιαίτερες πρόσθετες τεχνικές ή παιδαγωγικές γνώσεις από τους εκπαιδευτικούς ώστε να έχει νόημα να χρησιμοποιηθούν πόροι επιμόρφωσης εκπαιδευτικών για την εκμάθηση της χρήσης τους. Μπορούν να

χρησιμοποιηθούν συμπληρωματικά σε συγκεκριμένο ρόλο όταν η ψηφιακή τεχνολογία είναι πολύ πιο ευρέως διαθέσιμη και οι απαραίτητες υποδομές σε λειτουργία.

Καλούμαστε λοιπόν όλοι να δούμε πώς με αφορμή και εργαλείο τις ψηφιακές τεχνολογίες θα μπορέσουμε να συνεισφέρουμε στην ποιοτική βελτίωση του εκπαιδευτικού μας έργου. Για τους λόγους αυτούς η επιμόρφωση εστιάζει στο αντικείμενο της σύγχρονης διδακτικής των μαθηματικών με την ψηφιακή τεχνολογία. Στην πορεία αυτής της επιμόρφωσης θα αποκτήσετε βέβαια και την απαραίτητη τεχνική κατάρτιση που αφορά στις λειτουργίες, τα χαρακτηριστικά και τις δυνατότητες συγκεκριμένων εργαλείων που εκπροσωπούν όλους τους τρόπους με τους οποίους η τεχνολογία αυτή μπορεί να υπηρετήσει τη διδακτική των μαθηματικών. Η ουσία όμως είναι ότι θα υποστηριχθείτε στο πώς να αξιοποιήσετε την σύγχρονη γνώση για να αναβαθμίσετε το διδακτικό σας έργο αξιοποιώντας τα ψηφιακά εργαλεία και παράλληλα να συνεισφέρετε στην αναβαθμιση του ρόλου σας απέναντι στους μαθητές σας και στην κοινωνία ευρύτερα.

2. Εκπαιδευτικό λογισμικό για τα μαθηματικά

Το σκεπτικό της επιλογής του εκπαιδευτικού λογισμικού για την ευρεία επιμόρφωση για τους συναδέλφους μαθηματικούς είναι άμεσα συνδεδεμένο με την προβληματική της χρήσης της τεχνολογίας που έχει αναπτυχθεί στην επιστημονική κοινότητα της διδακτικής των μαθηματικών. Όπως είπαμε και προηγούμενα, ο ρόλος της υπολογιστικής τεχνολογίας στη διδασκαλία των μαθηματικών έχει ως κύριο άξονα την προσέγγιση των υπολογιστών ως αναπαραστασιακών εργαλείων έκφρασης μαθηματικών εννοιών. Η χρήση των εργαλείων αυτών είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τη μαθησιακή διαδικασία και με τη διαμόρφωση ενός σύγχρονου διδακτικού ‘παραδείγματος’ το οποίο υποστηρίζει την καλλιέργεια μεθοδολογικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων, τη διερεύνηση μέσα από το πείραμα, την ομαδική εργασία και επικοινωνία των μαθητών στα πλαίσια συνεργατικών δραστηριοτήτων. Στοχεύει δηλαδή στη δημιουργία νέων ρόλων για τον εκπαιδευτικό και το μαθητή. Επιπρόσθετα, η εξέλιξη της τεχνολογίας των υπολογιστών που αφορά τη μάθηση και τη διδασκαλία των μαθηματικών εμφανίζεται να ενισχύει την άρση παλιών εμποδίων (π.χ. αναπαράστασης) και τη διάθεση μέσων που περιλαμβάνουν δυνατότητες για μοντελοποίηση από μέρους των μαθητών, για χρήση πολλαπλά διασυνδεδεμένων αναπαραστάσεων, για δυναμικό χειρισμό και κιναισθητική διαχείριση των εικονιζομένων στη οθόνη. **Τα ψηφιακά εργαλεία είναι επομένως εργαλεία κυρίως για να κάνει μαθηματικά με αυτά ο μαθητής. Παράλληλα είναι εργαλεία με τα οποία ο εκπαιδευτικός μπορεί να σχεδιάσει δραστηριότητες για τους μαθητές του. Τέλος με τα ίδια αυτά εργαλεία ο μαθηματικός μπορεί να ασχοληθεί επιστημονικά ο ίδιος με τα μαθηματικά στο δικό του επίπεδο.**

Σε αυτό το πλαίσιο η πρόσθετη παιδαγωγική αξία της χρήσης ενός λογισμικού στη διδασκαλία των μαθηματικών αναζητείται στις δομές και στις σχέσεις που διέπουν τις ενέργειες των μαθητών με ψηφιακά αντικείμενα που να είναι σχεδιασμένα να επιδέχονται χειρισμό και να ευνοούν ένα πλήθος αλληλεπιδράσεων μεταξύ των υπολογιστικών εργαλείων και όλων των εμπλεκομένων στη διδακτική πράξη. Τα μαθηματικά που αναδεικνύονται στο πλαίσιο των αλληλεπιδράσεων σε τέτοια περιβάλλοντα μπορεί να περιγραφούν ως μια δραστηριότητα διασυνδέσεων μέσα από επαγωγικούς και παραγωγικούς συλλογισμούς παρά ως μια άκαμπτη ακολουθία υλοποίησης διδακτικών οδηγιών. Για τους παραπάνω λόγους στον επιστημονικό χώρο της διδακτικής των μαθηματικών ο όρος

‘εκπαιδευτικό λογισμικό’ συχνά αντικαθίσταται από περιγραφές όπως ‘δυναμικά ψηφιακά μέσα’, ‘δυναμικά υπολογιστικά περιβάλλοντα’, ‘αλληλεπιδραστικά μαθησιακά περιβάλλοντα’ κλπ.

Η οπτική αυτή βρίσκεται στον αντίποδα της απλουστευτικής αποδοχής κάθε υπολογιστικής εφαρμογής ανεξάρτητα από την απαραίτητη εκτίμηση της παιδαγωγικής της αξίας και της επιστημολογικής της συμβατότητας με τη μελέτη συγκεκριμένων μαθηματικών εννοιών. Η ‘καταλληλότητα’ ενός υπολογιστικού περιβάλλοντος νοείται ως παιδαγωγική συνιστώσα και έτσι η εκπαιδευτική αξία και τα παιδαγωγικά χαρακτηριστικά ενός εργαλείου ανακύπτουν από την προσαρμογή τους στους στόχους της μάθησης και στις προσπάθειες κατανόησης από τη μεριά των μαθητών. Στο επίκεντρο της θεώρησης αυτής βρίσκεται η επιδίωξη ενός τύπου μάθησης της οποίας ο χαρακτήρας είναι βιωματικός και τα αποτελέσματά της δεν αποτιμώνται πάντοτε με τα παραδοσιακά κριτήρια της παραδοσιακής σχολικής τάξης των μαθηματικών, η οποία κυριαρχείται συχνά από οδηγίες προς τους μαθητές με σκοπό την ‘απόκτηση’ τεχνικών επίλυσης ασκήσεων ή απόδειξης.

Για τους λόγους αυτούς, για το αντικείμενο της διδακτικής των μαθηματικών, χρησιμοποιήθηκε ένας προσεκτικά επιλεγμένος μικρός αριθμός λογισμικών τα οποία θα παίξουν το ρόλο των εργαλείων έκφρασης μαθηματικών εννοιών από τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς. Το κάθε τέτοιο εργαλείο είναι σχεδιασμένο ώστε να εμπεριέχει ευρύτατο πεδίο μαθηματικών εννοιών. Δεν έχει λοιπόν έννοια η ‘κάλυψη συγκεκριμένης ύλης ή ωρών διδασκαλίας’ από ένα λογισμικό. Επίσης, το κάθε εργαλείο απαιτεί ειδική εκμάθηση του διακειμένου και των λειτουργιών του τα οποία συνιστούν τα ίδια αναπόσπαστο μέρος της μαθηματική έκφρασης. Δεν στέκει λοιπόν στο συγκεκριμένο αντικείμενο η επιλογή λογισμικών ‘φιλικών προς το χρήστη’ με την έννοια της ελαχιστοποίησης της δυσκολίας εκμάθησης της χρήσης του. Η ίδια η εκμάθηση της χρήσης του είναι άμεσα συνυφασμένη με τη μάθηση των μαθηματικών. Τέλος, τα εργαλεία αυτά είναι επιλεγμένα έτσι ώστε για το καθένα να υπάρχει σαφής και ευρεία εμπειρία από την εφαρμογή τους σε σχολεία της Ελλάδας και του εξωτερικού και επιστημονική γνώση για τους τρόπους με τους οποίους μπορούν να αξιοποιηθούν διδακτικά.

2.1 Κύρια χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού λογισμικού για την διδακτική των μαθηματικών

Με δεδομένη την εστίαση σε δυναμικά ψηφιακά περιβάλλοντα, το εκπαιδευτικό λογισμικό που χρησιμοποιείται στο πλαίσιο της επιμόρφωσης στοχεύει στην αξιοποίηση της ψηφιακής τεχνολογίας σε όλο το εύρος του προγράμματος σπουδών της Ελληνικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ενώ αναμένεται να αποτελέσει παιδαγωγικό εργαλείο στα χέρια των εκπαιδευτικών και των μαθητών στις νέες συνθήκες ραγδαίας ανάπτυξης της τεχνολογίας. Για το λόγο αυτό, έχει ληφθεί υπόψη τόσο η ύπαρξη του διεθνώς πλούσιου και αξιοποιήσιμου λογισμικού γενικής χρήσης (όπως π.χ. το excel), όσο και οι ιδιαίτερες δυνατότητες σχεδιασμού και αξιοποίησης της σύγχρονης υπολογιστικής τεχνολογίας που αφορά τη μάθηση και τη διδασκαλία των μαθηματικών (Keisoglou & Kynigos, 2006, Kynigos & Gavrilis, 2006, Psycharis & Kynigos, 2009).

Με βάση την οπτική αυτή τα κύρια χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού λογισμικού για την επιμόρφωση αφορούν τόσο τις τεχνολογικές όσο και στις παιδαγωγικές παραμέτρους που θα πρέπει να διαθέτει ώστε να μπορεί να αξιοποιηθεί διδακτικά στο μάθημα των μαθηματικών. Ο όρος ‘τεχνολογικές παράμετροι’ αναφέρεται κυρίως στις προσφερόμενες λειτουργίες ενός εκπαιδευτικού λογισμικού και εξετάζεται αλληλένδετος με την παιδαγωγική βαρύτητα που αυτές κατέχουν στο πλαίσιο της διδακτικής αξιοποίησής τους στο μάθημα των μαθηματικών. Τέτοιες παράμετροι αφορούν δυνατότητες όπως:

Η έκφραση μαθηματικών ιδεών και νοημάτων, που σχετίζεται με τη μελέτη μιας γνωστικής περιοχής των μαθηματικών και μπορεί να αφορά ένα σύνολο μαθηματικών εννοιών. Ο σχεδιασμός των λογισμικών που έχουν επιλεγεί στοχεύει στη δημιουργία ευκαιριών εμπλοκής των μαθητών σε διαδικασίες αυτενεργούς κατασκευής μαθηματικών νοημάτων.

Η ύπαρξη πολλαπλών διασυνδεδεμένων αναπαραστάσεων με δυνατότητα δυναμικού χειρισμού. Χαρακτηριστικά αναφέρουμε τη δυνατότητα συμβολικής έκφρασης μέσω γλωσσών προγραμματισμού και την ύπαρξη γραφικών αναπαραστάσεων, όπου οι αλλαγές στη μια αναπαράσταση επιφέρουν αλλαγές και στις υπόλοιπες που συνδέονται με αυτή. Οι προσφερόμενες αναπαραστάσεις μπορεί να αφορούν διαφορετικές γνωστικά περιοχές των μαθηματικών (όπως άλγεβρα-ανάλυση, γεωμετρία, στατιστική, πιθανότητες). Η παιδαγωγική

αξία τέτοιων αναπαραστάσεων είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τη χρήση της τεχνολογίας ως εργαλείου που ευνοεί την αλληλεπίδραση με το χρήστη μέσα από τη διάθεση λειτουργιών που δεν απαντώνται με τον ίδιο τρόπο και στα στατικά μέσα.

Διερεύνηση-πειραματισμός. Το λογισμικό πρέπει να αφήνει περιθώρια ανάπτυξης εικασιών και υποθέσεων για όσα συμβαίνουν στη οθόνη, ενισχύοντας παράλληλα τις προϋποθέσεις για αφαιρετική σκέψη και αναστοχασμό. Ο μαθητής πρέπει να μπορεί να πειραματιστεί με διαφορετικές αναπαραστάσεις της ίδιας έννοιας αλλάζοντας παραμέτρους, αποδομώντας και μετασχηματίζοντας μαθηματικά αντικείμενα και κατασκευές, βασιζόμενος κυρίως στην ανατροφοδότηση του υπολογιστή. Ο μαθητής έχει έτσι τη δυνατότητα να ελέγχει τις δράσεις του και να επαναπροσδιορίζει τις στρατηγικές του, να διερευνά δηλαδή τους τρόπους επίτευξης των ζητούμενων μιας εκπαιδευτικής δραστηριότητας.

Υποστήριξη της συνεργατικής μάθησης και της επικοινωνίας. Το λογισμικό πρέπει να υποστηρίζει τη δυνατότητα σχεδιασμού δραστηριοτήτων που ενισχύουν την επικοινωνιακή διάσταση της μάθησης των μαθηματικών με άξονα τη συνεργατική μάθηση ανάμεσα και μεταξύ ομάδων μαθητών.

2.2 Κατηγορίες εκπαιδευτικού λογισμικού για τη διδακτική των μαθηματικών

Οι μαθησιακές δραστηριότητες με το διερευνητικό λογισμικό μπορούν να περιγραφούν με βάση θεμελιώδεις περιοχές των μαθηματικών όπως η γεωμετρία, η άλγεβρα, η στατιστική και οι πιθανότητες. Σημαντικό μέρος των δυσκολιών κατανόησης των μαθηματικών μπορεί να εξηγηθεί ενιαία και ανεξάρτητα από τη μαθηματική περιοχή. Σημαντικό όμως μέρος των δυσκολιών αυτών οφείλεται επίσης στην ιδιοτυπία των εννοιών στις τέσσερις αυτές μαθηματικές περιοχές και των αναπαραστάσεών τους, καθώς και στον τρόπο που εμφανίζονται και διδάσκονται στα αναλυτικά προγράμματα των μαθηματικών στα σχολεία. Επίσης, η πρόσθετη παιδαγωγική αξία από τη χρήση των ψηφιακών εργαλείων έχει διαφορετικό χαρακτήρα για την καθεμία από τις περιοχές αυτές που εν μέρει προέρχεται και από την αξιοποίηση διαφορετικών λειτουργιών και χαρακτηριστικών της τεχνολογίας. Σε αυτή ακριβώς την παρατήρηση βασίζεται η οργάνωση των προτεινόμενων διδακτικών παρεμβάσεων στο παρόν σύγγραμμα με βάση συγκεκριμένες κατηγορίες διερευνητικών

δραστηριοτήτων που σχεδιάστηκαν αξιοποιώντας συγκεκριμένες λειτουργίες των ψηφιακών εργαλείων. Η ταξινόμηση αυτή μας δίνει τις εξής κατηγορίες ψηφιακών εργαλείων:

- της συμβολικής έκφρασης μέσω του προγραμματισμού,
- του δυναμικού χειρισμού γεωμετρικών αντικειμένων,
- του χειρισμού αλγεβρικών ψηφιακών συστημάτων
- της διαχείρισης δεδομένων και
- των προσομοιώσεων μοντέλων και καταστάσεων

Παράλληλα, η ταξινόμηση αυτή αντανάκλα σε κατηγορίες ψηφιακών εργαλείων που αναπτύχθηκαν στην πράξη και με τη χρήση των οποίων έχουμε ερευνητικά δεδομένα για το είδος των μαθησιακών δραστηριοτήτων που αναπτύσσουν οι μαθητές με αυτά.

Εκτός από τα βασικά εργαλεία έκφρασης μαθηματικών εννοιών για τις ανάγκες της επιμόρφωσης έχει σημασία να χρησιμοποιηθούν και λογισμικά που βρίσκονται στο στάδιο ανάπτυξης σε εξειδικευμένες ερευνητικές ομάδες ανά τον κόσμο και τα οποία συνιστούν επινοήσεις αιχμής στο επιστημονικό πεδίο της αξιοποίησης της τεχνολογίας στη διδακτική των μαθηματικών. Ο στόχος είναι να δοθεί μια βαθύτερη γνώση και εποπτεία του συγκεκριμένου πεδίου σε σας τους εκπαιδευτικούς αλλά και έναυσμα για την υποστήριξη κοινοτήτων δράσης μεταξύ σας όπου θα μπορείτε να παρακολουθείτε τις εξελίξεις και να συνεργάζεστε επιστημονικά με κοινό στόχο την προετοιμασία για μελλοντική αξιοποίηση των αναπτυσσόμενων τεχνολογιών στο μάθημα των μαθηματικών.

Τα ψηφιακά εργαλεία στα οποία θα βασιστεί η επιμόρφωσή σας επιλέχθηκαν ώστε το καθένα από αυτά να αποτελεί ένα καλό και ευρέως διαθέσιμο εκπρόσωπο μιας από τις βασικές κατηγορίες που αναφέρθηκαν παραπάνω. Είναι τα εξής:

Κατηγορία: Συμβολική έκφραση μέσω του προγραμματισμού.

Λογισμικό: **Χελωνόκοσμος** (Αβάκιο).

Εναλλακτικά μπορεί να χρησιμοποιηθεί και το **MaLT**, η τρισδιάστατη έκδοση του Χελωνόκοσμου.

Κατηγορία: Δυναμικός χειρισμός γεωμετρικών αντικειμένων.

Λογισμικά: **Geometer's Sketchpad** ή GSP, **Cabri Geometre** ή Cabri, **Geogebra**.

Και τα τρία λογισμικά μπορούν να χρησιμοποιηθούν ισοδύναμα και εναλλακτικά.

Κατηγορία: χειρισμός αλγεβρικών ψηφιακών συστημάτων

Λογισμικό: **Function Probe** ή FP.

Κατηγορία: Διαχείριση δεδομένων.

Λογισμικό: **Ταξινομούμε** (Αβάκιο).

Εναλλακτικά μπορεί να χρησιμοποιηθεί και το **Tabletop**, όπου αυτό είναι διαθέσιμο.

Κατηγορία: Προσομοιώσεις μοντέλων και καταστάσεων.

Λογισμικό: **Modelus**.

Εναλλακτικά μπορεί να χρησιμοποιηθεί και το **MoPiX**¹.

2.3. Εκπαιδευτικό λογισμικό και άλλα διδακτικά μέσα και διαδικτυακές τεχνολογίες

Κατά την διδακτική αξιοποίηση ενός εκπαιδευτικού λογισμικού ο διδάσκων μπορεί να χρησιμοποιήσει μια σειρά από διαθέσιμα βοηθητικά μέσα και διαδικτυακές τεχνολογίες όπως για παράδειγμα διαδραστικό πίνακα και κοινωνικό λογισμικό στα οποία αναφερόμαστε ακολούθως.

¹ Τα λογισμικά ανοιχτού κώδικα 'Χελωνόκοσμος', 'Ταξινομούμε', 'Geogebra', 'MaLT' και 'MoPiX' είναι διαθέσιμα και στο <http://etl.ppp.uoa.gr>.

2.3.1. Ο διαδραστικός πίνακας και η διδακτική του αξιοποίηση

Η μέχρι τώρα χρήση του διαδραστικού πίνακα στα σχολεία σε διαφορετικές χώρες² έχει αποτιμηθεί μέσα από την κατάθεση διϊστάμενων απόψεων και ερευνητικών αποτελεσμάτων. Ο διαδραστικός πίνακας συνοδεύεται από μια ρητορική που αναφέρεται σε νέες δυνατότητες παρέμβασης στο μάθημα με στόχο τη βελτίωση της μάθησης (Edward et al., 2002), η οποία όμως δεν επιβεβαιώνεται στην πράξη με αλλαγές στην παιδαγωγική κατεύθυνση του μαθήματος και της διδακτικής πρακτικής. Σε πρώτο επίπεδο, η χρήση του διαδραστικού πίνακα προκαλεί το ενδιαφέρον των μαθητών και μάλιστα σε βαθμό που να επηρεάζει τη στάση τους απέναντι στα γνωστικά αντικείμενα συμπεριλαμβανομένων και των μαθηματικών (Wall et al., 2005). Όμως, οι σχετικές έρευνες στο πεδίο της διδακτικής των μαθηματικών δείχνουν ότι η χρήση των διαδραστικών πινάκων ενίσχυσε την μετωπική διδασκαλία και περιόρισε τις ευκαιρίες διερεύνησης των μαθηματικών εννοιών από τους μαθητές, την εργασία σε ομάδες, την επικοινωνία των μαθητών μεταξύ τους και τις δυνατότητες αυτόνομης μάθησης (Zevenbegren & Lerman, 2008). Ωστόσο, το πεδίο της αξιοποίησης του διαδραστικού πίνακα στο μάθημα των μαθηματικών παραμένει ανοιχτό και φέρνει στο προσκήνιο τον καθοριστικό ρόλο των εκπαιδευτικών λογισμικών για τη διδασκαλία των μαθηματικών που χρησιμοποιούνται, των δραστηριοτήτων με τις οποίες εμπλέκονται οι μαθητές και των παρεμβάσεων του διδάσκοντα (Jones & Tanner, 2002).

Με στόχο την αναζήτηση πρόσθετης παιδαγωγικής αξίας, συνοψίζουμε ακολούθως τα θετικά στοιχεία που σχετίζονται με τη χρήση του διαδραστικού πίνακα: (α) Μια σειρά από δράσεις των μαθητών, που περιλαμβάνουν τη χρήση εκπαιδευτικού λογισμικού, λαμβάνει χώρα δημόσια και έτσι μπορεί να ενισχυθεί ο διάλογος στη σχολική τάξη. Χαρακτηριστικά παραδείγματα αποτελούν το 'μαστόρεμα', δηλαδή ο πειραματισμός των μαθητών με ένα αντικείμενο (π.χ. γεωμετρική κατασκευή), και το σύρσιμο αντικειμένων (dragging). Στη διαδικασία αυτή κατέχουν καθοριστικό ρόλο οι παρεμβάσεις του διδάσκοντα και ιδιαίτερα η ποιότητα των ερωτήσεων που απευθύνει στους μαθητές (Jones & Tanner (2002). (β) Η δυνατότητα χρήσης στρωμάτων (layers), ιδιαίτερα σε εικονικές αναπαραστάσεις, μπορεί να ενισχύσει την ποικιλία των τρόπων διδακτικής προσέγγισης συγκεκριμένων εννοιών από το

² Η Ελλάδα ανήκει στις χώρες όπου το ενδιαφέρον για τη συστηματικότερη εισαγωγή της χρήσης του διαδραστικού πίνακα στα σχολεία είναι σχετικά πρόσφατο.

διδάσκοντα. (γ) Η δυνατότητα πρόκλησης συζητήσεων στην τάξη μέσω θέασης και σύγχρονου σχολιασμού διαλόγων που διεξάγονται ασύγχρονα, μέσω δημόσιας περιήγησης σε συγκεκριμένους ιστοτόπους κ.λπ. (δ) Η διευκόλυνση της καταγραφής της πορείας του μαθήματος είτε μέσω της δημιουργίας σημειώσεων πάνω σε παρουσίαση - λογισμικό (note taking) είτε μέσω της βιντεοσκοπημένης καταγραφής μέρους ή όλων των αλληλεπιδράσεων που λαμβάνουν χώρα στον διαδραστικό πίνακα.

Από την άλλη μια σειρά από αρνητικά στοιχεία που ενέχονται στη διδακτική χρήση του διαδραστικού πίνακα είναι συνοπτικά: (α) Η ενίσχυση της μετωπικής διδασκαλίας στο πλαίσιο της παραδοσιακής τάξης καθώς η χρήση του διαδραστικού πίνακα μπορεί να είναι εξαιρετικά βολική για την μετωπική διδασκαλία του διδάσκοντα και την παρακολούθησή της από όλη την τάξη (Smith et al., 2006). (β) Η 'παροχή ύλης' στους μαθητές μέσω της χρήσης ειδικών πλατφορμών, που φαίνεται σε πρώτο επίπεδο ότι διευκολύνει τη διδασκαλία αλλά ουσιαστικά οδηγεί τους μαθητές σε παθητική λήψη πληροφοριών. (γ) Η εξάρτηση από τα λογισμικά που συνοδεύουν τους διαφορετικούς τύπους διαδραστικών πινάκων. (δ) Η χρήση ανούσιων 'εκπαιδευτικών' εφαρμογών (π.χ. κουίζ) χωρίς μαθησιακό αποτέλεσμα. (ε) Η αντίληψη ότι ο διαδραστικός πίνακας μπορεί να αποτελεί καθεαυτό αντικείμενο διδασκαλίας (Wall et al., 2005). (στ) Η υποτίμηση της χρήσης εξειδικευμένων εκπαιδευτικών λογισμικών, ενδεχομένως ως τεχνολογικά ξεπερασμένων. Η στάση αυτή, γενικότερα, μπορεί να ευνοήσει τον περιορισμό της εμπειρικής μάθησης και την καλλιέργεια της αντίληψης ότι η κύρια αξία της τεχνολογίας συνδέεται με πιο αποτελεσματικούς τρόπους 'εκμάθησης' της ύλης.

2.3.2. Το κοινωνικό λογισμικό και η διδακτική του αξιοποίηση

Ο όρος κοινωνικό λογισμικό (social software) περιγράφει μια σειρά από προγράμματα λογισμικού που βασίζονται στο διαδίκτυο και ευνοούν τόσο την επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ των χρηστών όσο και την πρόσβασή τους στη δημιουργία, τον έλεγχο, την ανταλλαγή και το διαμοιρασμό υλικού (web 2.0 εργαλεία). Τα τελευταία χρόνια όλο και περισσότερο το διαδίκτυο, μέσω των τεχνολογιών του κοινωνικού λογισμικού, αποτελεί όλο και περισσότερο χώρο που, πέρα από την πρόσβαση στην πληροφορία, ενισχύει την διάδραση του χρήστη με το περιεχόμενο αλλά και την κοινωνική αλληλεπίδραση και επικοινωνία των χρηστών, συχνά μέσω κοινοτήτων. Από παιδαγωγική σκοπιά, οι εξελίξεις αυτές αποτελούν έναυσμα για την αξιοποίηση των συγκεκριμένων τεχνολογιών στην

πρόκληση νέων τρόπων εμπλοκής των μαθητών με διαδικασίες διερεύνησης και συνεργατικής μάθησης.

Η αξιοποίηση του κοινωνικού λογισμικού στη διδασκαλία μπορεί να γίνει συμπληρωματικά ως προς τα εξειδικευμένα εκπαιδευτικά λογισμικά της διδακτικής των μαθηματικών που προτείνουμε στο παρόν σύγγραμμα. Στο πλαίσιο της εφαρμογής των δραστηριοτήτων ενός σεναρίου, ο εκπαιδευτικός μπορεί να αξιοποιήσει σχετικές εφαρμογές/πλατφόρμες (blogs, wikies, forums) αλλά και συνομιλητικές τεχνολογίες, που κατά τα άλλα συναντούν οι μαθητές και χρησιμοποιούν στη επαφή τους με τη τεχνολογία εκτός τάξης, στοχεύοντας στην εμπλοκή των μαθητών σε νέους τρόπους συνεργασίας και σύγχρονης ή ασύγχρονης επικοινωνίας. Ένα παράδειγμα μπορεί να είναι η δημιουργία μιας ψηφιακής κοινότητας τάξης που θα διευκολύνει την επικοινωνία μεταξύ των μαθητών αλλά και τη συλλογική επεξεργασία προβλημάτων που δίνονται ως συνέχεια ή μέρος των δραστηριοτήτων της τάξης.

3. Θεωρητική Επισκόπηση: Συνοπτικά Στοιχεία Διδακτικής Μαθηματικών με τη χρήση Ψηφικών Τεχνολογιών³

3.1 Συνοπτικά στοιχεία εξέλιξης της Διδακτικής των Μαθηματικών

Εξελικτικά είναι δύσκολο να προσδιορίσει κανείς από πότε η διδακτική των μαθηματικών ('ΔτΜ' από δω και εμπρός) διαμορφώθηκε σε επιστημονικό χώρο με αυτονομία και ταυτότητα. Μια ενδεικτική ημερομηνία θα μπορούσε ίσως να θεωρηθεί το 1976, έτος ίδρυσης της κοινότητας "Ψυχολογία της Μαθηματικής Εκπαίδευσης" και διεξαγωγής του ομώνυμου συνεδρίου, που από τότε γίνεται κάθε έτος ανελλιπώς μέχρι σήμερα (βλ. το Gutierrez & Boero, 2006 για μια σύνοψη της τριακονταετούς έρευνας καθώς και την σχετική ιστοσελίδα, <http://www.igpme.org>). Μέχρι τότε, όσα γνωρίζαμε για τη μάθηση των μαθηματικών βρίσκονται κυρίως στις παρυφές γενικότερων θεωριών μάθησης, όπως του συμπεριφορισμού ή, αργότερα, του δομισμού, που εμφανίζεται κυρίως ως εφαρμογή της γνωστικής ψυχολογίας στη μάθηση των μαθηματικών. Στην μετα-Πιαζετιανή εποχή, το κυρίαρχο μοντέλο ήταν αυτό της διάγνωσης των παρανοήσεων των μαθητών για τις μαθηματικές έννοιες και κατά την Πιαζετιανή παράδοση, η επινόηση γενικών διαγνωστικών μοντέλων με άξονα την ηλικιακή ωρίμανση (π.χ. Van Hiele, 1959). Μέσα σε αυτό το πλαίσιο η διδακτική αντιμετωπίστηκε ως επιστήμη διάγνωσης και 'θεραπείας' των παρανοήσεων αυτών και συνειρμικά ο μαθητής αντιμετωπιζόταν ως 'ασθενής' ως προς τις έννοιες που δεν κατανοούσε (Hart, 1981). Η οπτική αυτή όμως είχε ορισμένα ριζικά προβλήματα για την κατανόηση της μαθησιακής διαδικασίας. Αντιμετώπιζε τα μαθηματικά ως αυθύπαρκτη οντότητα και δεν πρότεινε έτσι τρόπο να μελετηθούν οι έννοιες που οι ίδιοι οι μαθητές ανέπτυσαν.

Κατά τα μέσα της δεκαετίας του '80 διατυπώθηκαν οι πρώτες θέσεις για τη δομική θεώρηση της διδακτικής των μαθηματικών και σηματοδότησαν την αυτονόμηση του χώρου

³ Το κεφάλαιο αυτό αποτελεί σύνοψη μέρους του κεφαλαίου 3 του (Κυνηγός, 2007).

(Freudenthal, 1983). Η θεώρηση αυτή έτυχε έντονης υποστήριξης από την κοινότητα της ΔτΜ (παραδόξως πηγάζει κι αυτή από τον Piaget όπως θα δούμε), κυρίως διότι έθεσε θέματα επιστημολογίας και προσέγγισης της μαθησιακής διαδικασίας μέσα από τις επιστήμες της αγωγής και όχι στενά της γνωστικής ψυχολογίας. Από πλευράς επιστημολογίας, η θεώρηση αυτή συνεκτιμά τη διαλεκτική φύση των μαθηματικών, που διατυπώνεται ανάγλυφα από τους Davis and Hersh, 1981 και τον Ούγκρο μαθηματικό και φιλόσοφο Imre Lakatos, 1976 όπως είδαμε στο προηγούμενο κεφάλαιο. Η θεώρηση για τα μαθηματικά, που συμβαδίζει με τη δομική θεωρία μάθησης, προσδιορίζει το γνωστικό αυτό τομέα ως **μια έκφανση του ανθρώπινου λογισμού**, ως ένα πεδίο της ανθρώπινης διάνοησης που -από τη στιγμή που είναι ανθρώπινο κατασκεύασμα- ενέχει λάθη. Απορρίπτει δηλαδή οποιαδήποτε φαινομενολογική διάσταση και αδιαμφισβήτητη υπόσταση του αντικειμένου (diSessa, 1987). Η θεώρηση αυτή υποδηλώνει ότι τα μαθηματικά δεν έχουν υπόσταση ως φυσικό αντικείμενο, δεν βρίσκονται "κάπου εκεί έξω", ώστε να ευσταθεί ο ισχυρισμός ότι ο στόχος του μαθηματικού επιστήμονα είναι "να τα καταλάβει" και ότι εφόσον τα κατανόησε δεν μπορεί να αμφισβητηθεί (ούτε ο ίδιος ούτε τα μαθηματικά). Αντίθετα, αποτελούν κατασκεύασμα του καθενός από μας και άρα αυτός που κάνει μαθηματικά είτε είναι μαθηματικός επιστήμονας είτε μαθητής, κτίζει πάνω στη δική του θεωρία, κάνοντας συνεχώς λάθη, πισωγυρίσματα και διορθώσεις. Βέβαια, υπάρχουν τα μαθηματικά που όλοι ξέρουμε και τα οποία βρίσκονται γραμμένα σε τόσα δοκίμια και έχουν πολυάριθμες εφαρμογές. Αυτά είναι τα μαθηματικά για τα οποία έχουμε συμφωνήσει από κοινού ότι τα εννοούμε με παραπλήσιο τρόπο. Ωστόσο ακόμη και τα μαθηματικά με αυτή την έννοια δεν υπάρχουν ως αντικειμενική οντότητα. Η δομική θεώρηση των μαθηματικών επομένως βλέπει το μαθητή όπως ακριβώς και τον επιστήμονα των μαθηματικών. Ο μαθητής κατασκευάζει, δομεί έννοιες μέσα από μια διαδικασία εικασιών, υποθέσεων, ανταπόκρισης από το κοινωνικό και φυσικό περιβάλλον, διατύπωσης θεωρημάτων και αναθεώρησής τους, όταν η ορθότητά τους απορρίπτεται στην πράξη (Κολέζα, 2006).

Το κύμα αυτό της δομικής θεώρησης της μάθησης των μαθηματικών επηρέασε και τη γνωστική ψυχολογία, καθώς οι εκπρόσωποι και οι υποστηρικτές της διέβλεψαν ότι με την αυστηρή θεώρηση της μάθησης ως παρανόηση εννοιών μόνο ένα μικρό μέρος της πραγματικότητας θα μπορούσε να ερμηνευθεί (Confrey, 1995, Vergnaud, 1987). Ένας ευρύτατα διαδεδομένος όρος της εποχής εκείνης είναι αυτός της **εγκαθιδρυμένης μάθησης** (Lave, 1988), δηλαδή της μάθησης που γεννιέται μέσα από ανθρώπινες καταστάσεις, στις

οποίες συμπεριλαμβάνονται η κοινωνικότητα, οι προθέσεις, οι αντιλήψεις για το ρόλο του καθενός και η χρήση των εννοιών σε συγκεκριμένες πραγματικές συνθήκες.

Η δομική θεώρηση είχε μια σχετικά γρήγορη εξέλιξη προς τα άκρα στο χώρο της Διδακτικής των Μαθηματικών, που επικρίθηκε έντονα. Η εξέλιξη αυτή ήταν ο ριζικός δομισμός που αρνείται οποιαδήποτε υπόσταση στα μαθηματικά πέρα από τα δομήματα του καθενός από μας (von Glasersfeld, 1991). Αυτή η ώθηση επιτάχυνε και την έλευση της επόμενης θεώρησης, η οποία -ξεκινώντας από τη θεωρία του Vygotsky (1978, βλέπε και Ράπτης & Ράπτη, 1997)- συνεκτίμησε τις κοινωνικές επιστήμες και ονομάστηκε κοινωνικό-δομική (socio-constructivism). Τρεις είναι οι βασικές σχολές της θεώρησης αυτής: η Γαλλική σχολή της θεωρίας διδακτικών καταστάσεων (Chevallard, 1992, Brousseau, 1997), η θεωρία δράσης (Kartelinin, 1997) και το δόμημα των κοινωνικο-μαθηματικών νορμών (Cobb et al, 1996). Κύριο χαρακτηριστικό και των τριών Σχολών είναι ότι θεωρούν κυρίαρχο στοιχείο **την ανθρώπινη κοινότητα μέσα στην οποία αναπτύσσεται η μαθηματική νόηση** και αντιμετωπίζουν την νόηση αυτή ως παράγωγο της ανθρώπινης δραστηριότητας, είτε πρόκειται για κοινωνική συμπεριφορά είτε για καθημερινή πρακτική, δηλαδή τη χρησιμοποίηση μαθηματικών εννοιών για την επίτευξη κάποιου στόχου πρακτικού ή με προσωπικό νόημα. Το στοιχείο αυτό αντικατοπτρίζεται έντονα και στη χώρα μας όπου ένα περίπου χρόνο πριν την έκδοση του παρόντος είχε ιδρυθεί η Ένωση Ερευνητών της Διδακτικής των Μαθηματικών από επιστήμονες της Ελλάδας και της Κύπρου (βλ. Κυνηγός, 2005, <http://garme.ppp.gr>).

Στο σημείο αυτό περίπου βρισκόμαστε ακόμη και σήμερα. Υπάρχουν, δηλαδή, μια σειρά από θεωρήσεις για τη μάθηση των μαθηματικών που εντάσσονται στις τρεις αυτές σχολές, και καθεμία είχε τη δική της πορεία ανάπτυξης, ανάλογα με τον ιδιότυπο πολιτισμικό και ερευνητικό περιεχόμενο μέσα από το οποίο αναδύθηκε. Οι θεωρίες αυτές είναι βέβαια πολύ συγκεκριμένες και τα δομήματά τους αποκρυσταλλωμένα σε σχέση με την εποχή των γενικών θεωριών μάθησης. Είναι όμως ταυτόχρονα και κατακερματισμένες, χωρίς συνοχή ή σχέση μεταξύ τους και χωρίς δυνατότητα ευρύτερης αποδοχής και εφαρμογής στην εκπαίδευση ακριβώς λόγω της επιρροής του πλαισίου μέσα στο οποίο αναπτύχθηκε καθεμία (Artigue, et al., 2006). Μπορεί κανείς να τις κατατάξει στα τρία πλαίσια που αναφέρθηκαν, δηλαδή της Θεωρία Διδακτικών Καταστάσεων (ΘΔΚ), την Θεωρία Δράσης (ΑΘ) και αυτή των Κοινωνικο-μαθηματικών Νορμών (ΚΜΝ). Σε αυτές προστίθεται και το πλαίσιο των θεωριών που έχουν έναν πιο εξατομικευμένο χαρακτήρα, δηλαδή θεωρίες που περιγράφουν

τη μάθηση του ατόμου, ακόμα κι αν αυτό δρα ως μέλος μιας κοινωνικής ομάδας, όπως η θεωρία των Εγκαθιδρυμένων Αφαιρέσεων (Noss & Hoyles, 1996) ως εστίαση της θεωρίας της Lave για τη διδακτική των μαθηματικών και μάλιστα σε περιβάλλοντα όπου χρησιμοποιείται η τεχνολογία με την οπτική του παρόντος βιβλίου, στην οποία θα αναφερθούμε εκτενέστερα στη συνέχεια. Αυτό που δεν θα έπρεπε να κάνει κανείς είναι να θεωρήσει ότι η τελευταία δεν έχει πια ενδιαφέρον, αποκλειστικά και μόνο επειδή είναι προγενέστερη των υπόλοιπων. Πώς μπορούμε να μελετήσουμε την μαθησιακή διαδικασία ως συλλογικό μόνο φαινόμενο; Δεν πρέπει να έχουμε θεώρηση για το πώς μαθαίνει το άτομο, αναγνωρίζοντας, βέβαια, ότι μαθαίνει ως κοινωνικό όν; Η εύλογη αυτή απορία δεν είχε διατυπωθεί ρητά την εποχή που γράφτηκε το βιβλίο, όπου υπήρχε μια άρρητη υποβάθμιση της σημασίας της μελέτης του πώς μαθαίνει το άτομο.

3.2 Η Εξέλιξη της ΔτΜ με εργαλεία Ψηφιακής Τεχνολογίας

Για να κατανοήσει λοιπόν κανείς το τι ξέρουμε για τη μαθησιακή διαδικασία που αφορά τον κλάδο των μαθηματικών σε περιβάλλοντα όπου αξιοποιείται η ψηφιακή τεχνολογία, χρειάζεται να τοποθετήσει τις εξελίξεις στο γενικότερο πλαίσιο της εξέλιξης των θεωριών ΔτΜ, που αναφέραμε παραπάνω.

Οι θεωρητικές προσεγγίσεις για τη μαθησιακή διαδικασία των μαθηματικών σε περιβάλλοντα βασισμένα σε εργαλεία σύγχρονης τεχνολογίας αρχίζουν με τη θεώρηση του αμερικανού μαθηματικού και παιδαγωγού από το Media Lab του MIT, S. Papert (1980). Το βασικό χαρακτηριστικό της θεώρησης του Papert είναι η σχέση της με τη θεωρία του J. Piaget και η προσέγγιση που προσδίδεται στην αξιοποίηση της σύγχρονης τεχνολογίας, καθώς αντιμετωπίζεται ως πολιτισμικό εργαλείο. Ο S. Papert ανέπτυξε τη θεωρία του στα μέσα της δεκαετίας του 60 μετά από μια πενταετή περίπου επίσκεψή του στο Πανεπιστήμιο της Γενεύης και τη συνεργασία του με τον Piaget. Η προσέγγιση του Piaget για τη μελέτη της μάθησης ενθουσίασε τον Papert, ακριβώς διότι αποτελούσε μια εναλλακτική θεώρηση σε σχέση με αυτή του συμπεριφορισμού, που επικρατούσε στις ΗΠΑ εκείνη την εποχή. Ο Papert ήθελε να περιγράψει τη μάθηση ως δραστηριότητα που πηγάζει από τη διερευνητική και δημιουργική ανθρώπινη φύση. Προσέγγισε τη εκμάθηση των μαθηματικών ως μια διαδικασία φυσιολογικής εξέλιξης της λογικο-μαθηματικής σκέψης, παραλληλίζοντάς την με την εκμάθηση της γλώσσας. Τόνισε ότι μαθαίνουμε να μιλάμε και να σκεφτόμαστε λογικά πολύ πριν πάμε σχολείο, σε καταστάσεις, όπου η μάθηση αυτή πραγματοποιείται καθώς

αποκτούμε ικανότητες επιβίωσης και επικοινωνίας στο κοινωνικό και φυσικό μας περιβάλλον (Papert, 1980).

Ο Papert συμφώνησε πολύ στενά με τον πυρήνα της θεωρίας του Piaget, που -σε αντίθεση με τον επικρατούντα τότε συμπεριφορισμό- χαρακτηρίζεται από μια ανθρωποκεντρική διάσταση της σκέψης και από μια θεώρηση του ανθρώπου ως αυτο-ρυθμιζόμενης οντότητας. Ο Piaget βλέπει την ανθρώπινη σκέψη να επηρεάζεται από την οργανική φύση του ανθρώπου και τον φυσικό και κοινωνικό του περίγυρο. Βλέπει ως έμφυτες ανθρώπινες τάσεις την εξισορρόπηση (equilibration), την αυτο-ρύθμιση (self-regulation) και την αυτοεξέταση / αναστοχασμό (reflection). Στο πλαίσιο αυτό θεωρεί ότι η ανθρώπινη σκέψη αποτελεί μια περίπλοκη δομή από γνωστικά σχήματα (cognitive schemes), δηλαδή δομικούς γνωστικούς λίθους βασισμένους στην εμπειρία. Κάνει επίσης την πρώτη προσπάθεια περιγραφής του τρόπου εξέλιξης ή ανάπτυξης της δομής αυτής προτείνοντας δύο τρόπους με τους οποίους αυτό συμβαίνει: την αφομοίωση (assimilation), όπου ένα καινούργιο γνωστικό σχήμα εντάσσεται στην υπάρχουσα δομή και τη συμμόρφωση (accommodation), όπου, επειδή το γνωστικό σχήμα δεν μπορεί να ενταχθεί στην υπάρχουσα γνωστική δομή, προκαλείται από τον άνθρωπο κάποια δομική αλλαγή ή αναπροσαρμογή της δομής αυτής.

Ο Papert βασίζεται στη θεώρηση αυτή θεωρώντας την ως τη σημαντικότερη συνεισφορά του Piaget. Διαφοροποιείται όμως σημαντικά από τον Piaget σχετικά με τη θεωρία του για τη γνωστική ωρίμανση του ανθρώπου, δηλαδή τα στάδια γνωστικής εξέλιξης, που είναι ίσως το πιο γνωστό μέρος της θεωρίας του (για μια εξαιρετική κριτική θώριση της θεωρίας του Piaget, βλέπε Donaldson, 1978). Ο Papert ισχυρίστηκε ότι αυτό που δεν έχουν κάνει οι επιστήμες της αγωγής είναι να μελετήσουν το **τι μπορεί να κάνει το παιδί**. Υποστήριξε δηλαδή ότι ο Piaget επικεντρώθηκε στο να εξηγήσει τις λογικές διεργασίες που δεν μπορεί να κάνει ο άνθρωπος στα διάφορα στάδια ωρίμανσής του. Επιστρέφοντας από τη Γενεύη, ο Papert ήταν πεπεισμένος ότι τα παιδιά μπορούν να σκεφτούν με πολύ ανώτερους τρόπους από ό,τι υποστηρίζεται και ότι **μπορούν να σχεδιαστούν τεχνητά περιβάλλοντα τα οποία να είναι πολύ πιο πλούσια σε δυνατότητες, ώστε να δίνουν στο παιδί εμπειρίες δημιουργίας μαθηματικών νοημάτων** (Papert, 1980).

Η προβληματική του Papert είναι ριζικά αντίθετη με αυτήν που, προερχόμενη από τη γνωστική ψυχολογία, επικράτησε τις δεκαετίες του 70 και του 80, σύμφωνα με την οποία δόθηκε έμφαση στη μελέτη των παρανοήσεων των μαθητών σχετικά με τις μαθηματικές έννοιες που εμφανίζονταν στα αναλυτικά προγράμματα εκείνης της εποχής. Το πρόβλημα με

την προσέγγιση αυτή είναι ότι προσδίδει μια οντολογία στα μαθηματικά, τα θεωρεί ως κάτι που υπάρχει στη φύση και το οποίο ο άνθρωπος το καταλαβαίνει προοδευτικά. Η δομική (constructivist) θεώρηση της μάθησης, που διατυπώθηκε για πρώτη φορά πολύ πριν τον Piaget, (π.χ. από τον Dewey, 1933), την προσεγγίζει ως μια διαδικασία που συμβαδίζει με την ανθρώπινη έκφραση, δηλαδή ως κάτι που ο άνθρωπος οικοδομεί. Αν προσεγγίσουμε με τον τρόπο αυτό την ερμηνεία του πώς μαθαίνουμε μαθηματικά, τότε πρέπει να εστιάσουμε την προσοχή μας στο ποιά νοήματα δομεί το παιδί και όχι στο αν ‘καταλαβαίνει ή παρανοεί’ νοήματα που υπάρχουν. Αυτό ακριβώς κάνει ο Papert: ουσιαστικά ‘αναποδογυρίζει’ την προσέγγιση και μελετάει τα **μαθηματικά νοήματα που δομούν τα παιδιά**, δηλαδή τι καταλαβαίνουν (αντί για το τι παρανοούν) και πώς η κατανόηση αυτή αναπτύσσεται (αντί για το ποιές παρανοήσεις ‘διορθώνονται’).

Η θεώρηση του Papert έχει και ένα δεύτερο σκέλος, τη φιλοσοφία του για τη χρήση της σύγχρονης τεχνολογίας. Αυτή πηγάζει από τη πρωτόγνωρη τότε φιλοσοφία σχεδιασμού και χρήσης μιας γλώσσας προγραμματισμού, που τότε ήταν το βασικό εργαλείο στην εξέλιξη της επιστήμης της τεχνητής νοημοσύνης, την LiSP. Οι χρήστες της LiSP, υψηλά εξειδικευμένοι πληροφορικοί επιστήμονες, είχαν θέσει ως στόχο να αναπτύξουν προγράμματα που απαιτούσαν σύλληψη και λύση εξαιρετικά δύσκολων γι’ αυτούς προβλημάτων. Για ένα τέτοιο πρόγραμμα συνήθως εργαζόνταν αρκετοί επιστήμονες. Πιο συγκεκριμένα, χρησιμοποιούσαν τη γλώσσα προγραμματισμού ως εργαλείο σκέψεων, προτάσεων και δημιουργίας αλληπάληλων υπο-προγραμμάτων τα οποία άλλαζαν και διόρθωναν συνεχώς. Ο προγραμματισμός δηλαδή ήταν αναπόσπαστο εργαλείο σκέψης και δημιουργίας και όχι απλώς ένας κώδικας καταχώρησης έτοιμων αλγορίθμων στην μηχανή. Ο Papert σκέφτηκε ότι η δραστηριότητα αυτών των επιστημόνων ήταν μια γνήσια δραστηριότητα μάθησης. Γιατί να μην υπάρχει μια γλώσσα προγραμματισμού κατάλληλη, ώστε να μπορούν ακόμα και μικρά παιδιά να εμπλακούν σε τέτοιου είδους δραστηριότητα (στο δικό τους επίπεδο σκέψης, φυσικά); Έτσι συνέλαβε την γλώσσα Logo και την ανέπτυξε μαζί με τους συνεργάτες του στο Media Lab (Feurzig & Papert, 1971).

Στο πλαίσιο αυτό ο προγραμματισμός ωθεί τους μαθητές να αναπτύξουν διαισθητικές ιδέες και να τις εκφράσουν με τη χρήση συμβόλων, να τις ‘εκτελέσουν’ στον Η/Υ και να παρατηρήσουν άμεσα το αποτέλεσμά τους συγκρίνοντάς το με το αποτέλεσμα που επιδίωκαν πριν από την ‘εκτέλεση’. Τους δίνει επίσης τη δυνατότητα να ομαδοποιήσουν ένα σύνολο ιδεών και μετά είτε να τις χρησιμοποιήσουν ως ένα αντικείμενο, με ορισμένη ονομασία, σε

ένα υψηλότερο αφαιρετικό επίπεδο, είτε να στοχαστούν πάνω σε μια συγκεκριμένη ιδέα που ‘ενυπάρχει’ σ’ αυτό το αντικείμενο. **Έτσι μπορούν να χρησιμοποιήσουν μια ιδέα με εναλλακτικούς τρόπους: ως εργαλείο, αλλά και ως αντικείμενο πάνω στο οποίο μπορούν να στοχαστούν** (για να χρησιμοποιήσουμε την ορολογία της Douady, 1985).

Ο προγραμματισμός για τη ΔτΜ επιμένως προσεγγίζεται ως μέσο έκφρασης, διερεύνησης, δόμησης και αποκάλυψης ιδεών, στο πλαίσιο μικρών ομάδων εργασίας οι οποίες ασχολούνται με κάποιο project, μπορεί να δημιουργήσει σημαντικές ευκαιρίες για την κοινωνική κατασκευή του νοήματος μέσα στη σχολική τάξη.

Για να καταλάβει κανείς τα νοήματα που αναπτύσσουν οι μαθητές δεν μπορεί να αγνοήσει το περιβάλλον στο οποίο εργάζονται και το πώς η αλληλεπίδραση που έχουν με τα συγκεκριμένα εργαλεία επηρεάζει τη σκέψη τους. Είναι επομένως ιδιαίτερα χρήσιμη η προσέγγιση της εγκαθιδρυμένης μάθησης και ειδικότερα η δουλειά των Άγγλων ερευνητών Hoyles και Noss οι οποίοι διατύπωσαν ένα θεωρητικό δόμημα για να περιγράψουν καλύτερα αυτή τη διαδικασία της γενίκευσης εννοιών (Noss & Hoyles, 1996). Το δόμημα αυτό το ονόμασαν ‘**εγκαθιδρυμένες αφαιρέσεις**’ (situated abstractions). Ο όρος αυτός υποδηλώνει ότι καταρχήν συμφωνούν με τον Papert ότι οι μαθητές κάνουν μαθηματικές αφαιρέσεις και ότι έχει ιδιαίτερη σημασία να βρούμε εργαλεία και τρόπους για να τις περιγράψουμε. Ταυτόχρονα όμως δείχνουν ότι οι αφαιρέσεις αυτές είναι μερικές, γιατί αναδύονται μέσα από πολύ συγκεκριμένες καταστάσεις, όπως τα συγκεκριμένα τεχνολογικά εργαλεία, τις δραστηριότητες, τα κατασκευάσματα (μοντέλα γεωμετρικών σχημάτων στη προκειμένη περίπτωση), το διάλογο με τους συμμαθητές τους και την παρέμβαση του διδάσκοντα στις δράσεις των μαθητών. Φαίνεται επομένως ότι συνεκτιμούν την τάση της γνωστικής ψυχολογίας, που επικρατούσε τη δεκαετία του ’80, να συμπεριλάβει τέτοιες πτυχές στη μελέτη της μαθησιακής διαδικασίας με την προσέγγιση της εγκαθιδρυμένης μάθησης. Όμως, όπως ακριβώς και ο Papert, αντιστρέφουν την στοχοπροσήλωση στις παρανοήσεις εννοιών και εστιάζουν στις έννοιες που δημιουργούν οι ίδιοι οι μαθητές. Μόνο αν καταλάβουμε τις έννοιες αυτές και τη διαδικασία με την οποία παράγονται, θα μπορέσουμε να διαμορφώσουμε μαθησιακά περιβάλλοντα που δίνουν πιο πλούσιες ευκαιρίες στους μαθητές να τις παράγουν.

Εδώ πρέπει να συζητηθεί η έννοια της ‘μαθηματικής έννοιας’. Εάν ακολουθήσουμε το παραδοσιακό για τη δεκαετία του ‘80 μοντέλο των παρανοήσεων, τότε δεν χρειάζεται συζήτηση: οι μαθηματικές έννοιες είναι αυτές του αναλυτικού προγράμματος, οι οποίες

έχουν προκύψει από βασικές υπαρκτές έννοιες-οντότητες της μαθηματικής επιστήμης. Εάν όμως χρησιμοποιήσουμε το δομικό μοντέλο για τη μάθηση, τότε πώς μπορούμε να προσδιορίσουμε τι σημαίνει ‘μαθηματική έννοια’; Είναι οποιαδήποτε έννοια δομεί ο μαθητής; Πώς μπορούμε να διακρίνουμε μια έννοια, έτσι ώστε να μπορούμε να συνεννοηθούμε γι’ αυτήν; Φαίνεται πάντως ορθότερο να αντιμετωπίσουμε τις έννοιες ως **κατασκευάσματα των μαθητών μέσα από τη δράση τους σε κοινωνικές ομάδες στο περικείμενο της μαθησιακής κατάστασης**.

Σ’ αυτό το σημείο είναι ιδιαίτερα διαφωτιστικός ο τρόπος που προσδιόρισε την μαθηματική έννοια ο Γάλλος ψυχολόγος G. Vergnaud (1991). Υποστήριξε ότι **δεν έχει νόημα η αντίληψη μιας μαθηματικής έννοιας σε απομόνωση**. Νόημα έχει η θεώρησή της σε σχέση α) με άλλες έννοιες που συνδέονται στενά μ’ αυτήν, β) με μία ομάδα καταστάσεων στις οποίες μπορεί να χρησιμοποιηθεί και γ) με μία ομάδα διαθέσιμων αναπαραστάσεών της. Για το λόγο αυτό, ο Vergnaud ονόμασε την τριάδα αυτή **νοητικό πεδίο** και υποστήριξε ότι στη διδακτική των μαθηματικών αυτός πρέπει να είναι ο τρόπος αναφοράς στις μαθηματικές έννοιες. Μετά από χρόνια, οι Balacheff και Gaudin (2002), συμπλήρωσαν την πρόταση του Vergnaud, προσθέτοντας μια τέταρτη πτυχή στον ορισμό του νοητικού πεδίου το οποίο προσδιόρισαν ως εξής:

- P ένα σύνολο προβληματικών καταστάσεων / προβλημάτων
- R ένα σύνολο πράξεων, σχέσεων και αξιωμάτων
- L ένα αναπαραστασιακό σύστημα
- Σ μία δομή ελέγχου

Στην πραγματικότητα, οι Balacheff και Gaudin επεκτείνουν την έννοια του νοητικού πεδίου του Vergnaud, η οποία περιλαμβάνει τα πρώτα τρία στοιχεία, προκειμένου να εντάξουν σ’ αυτά ρητά το Σ, το οποίο δηλώνει αυτό που απαιτείται, προκειμένου να γίνουν από τους μαθητές κρίσεις, επιλογές, και να ληφθούν αποφάσεις κατά τη διαδικασία επίλυσης ενός προβλήματος. Οι Balacheff και Gaudin συνδυάζουν το Σ με το θεωρητικό δόμημα των **‘θεωρημάτων εν δράσει’** (theorems in action) του Vergnaud, δηλαδή τα συμπεράσματα που παράγουν οι μαθητές, τα οποία αφορούν σταθερές μέσα σε μία ομάδα αντικειμένων σχέσεων ή προβλημάτων που συνδέονται μ’ αυτά. Η ανοιχτή αυτή θεώρηση ως προς το τι μπορεί να χαρακτηριστεί **‘νόημα σε χρήση’** (*conception in use*) διατυπώθηκε αρχικά από το Vergnaud, από μία γνωστική οπτική και επικεντρώθηκε σε μαθηματικές έννοιες περισσότερο, παρά στις

γνώσεις των μαθητών (1991). Η προσθήκη των Balacheff και Gaudin μετατρέπει τον όρο ώστε να είναι κεντρικά χρήσιμος για την περιγραφή της μαθησιακής διαδικασίας μεν αλλά σε σχέση με μαθηματικές έννοιες.

Παρότι είναι ιδιαίτερα χρήσιμα τα δομήματα αυτά για τη μελέτη της εκμάθησης των μαθηματικών με τη χρήση εργαλείων ψηφιακής τεχνολογίας, ο Vergnaud δεν τα διατύπωσε με βάση το πλαίσιο αυτό, ενώ και οι Balacheff και Gaudin μόνο περιφερειακά το έλαβαν υπόψη στη θεωρητική προσέγγιση που προαναφέραμε. Αντίθετα, η Mariotti (2002) παρέχει ένα χρήσιμο πλαίσιο κατανόησης της δημιουργίας νοημάτων, που πηγάζει από τις έρευνές της σε μαθησιακά περιβάλλοντα που αξιοποιούν τα εργαλεία της ψηφιακής τεχνολογίας. Με βάση την έννοια της **κοινωνικής διαμεσολάβησης του νοήματος** (Vygotsky, 1978), η Mariotti εντάσσει τη δραστηριότητα αναπαράστασης με ψηφιακά εργαλεία στο παραδοσιακό ρεπερτόριο μέσων αναπαράστασης της ανθρώπινης νόησης, όπως αυτό της γραπτής και προφορικής γλώσσας. Εκλαμβάνει έτσι τη μαθηματική δραστηριότητα με ψηφιακά εργαλεία ως κοινωνική διαμεσολάβηση του μαθηματικού νοήματος που μπορεί να επιτευχθεί εναλλακτικά με αυτά και με το γραπτό και προφορικό λόγο.

Για τα εργαλεία αυτά οι Hoyles και Noss (2003) χρησιμοποιούν τον όρο **εκφραστικά μέσα** (expressive media). Βέβαια οι συγκεκριμένοι ερευνητές του προσδίδουν μια κάπως ιδιόμορφη σημασία σε σχέση με αυτή που είπαμε. Χρησιμοποιούν τον όρο εκφραστικά μέσα για να κάνουν τη διάκριση μεταξύ των διερευνητικών λογισμικών για τα μαθηματικά και των μικρόκοσμων, προκειμένου να υπογραμμίσουν ότι στην περίπτωση των ‘μικρόκοσμων’ δίδεται ιδιαίτερη έμφαση στη δραστηριότητα της κατασκευής (Kafai & Resnick, 1996) και στον προγραμματισμό, δηλαδή στη χρήση τυπικού φορμαλισμού για την έκφραση μαθηματικών νοημάτων.

Ένα κεντρικό στοιχείο που αφορά στη μάθηση των μαθηματικών με τα εκφραστικά ψηφιακά μέσα είναι η διερευνητική δραστηριότητα με ‘μικρόκοσμους’. Αρχικά ο Papert δανείστηκε τον όρο από το χώρο της τεχνητής νοημοσύνης, του έδωσε όμως ένα ιδιότυπο νόημα το οποίο εξελίχθηκε μέσα στην κοινότητα της διδακτικής των μαθηματικών. Περιέγραψε τον ‘μικρόκοσμο’ ως έναν αυτοτελή κόσμο, όπου οι μαθητές μπορούν να ‘μάθουν να μεταφέρουν συνήθειες διερεύνησης από την προσωπική τους εμπειρία στο τυπικό χώρο της επιστημονικής δημιουργίας’ (Papert, 1980, σ. 177). Ένας μικρόκοσμος είναι ένα λογισμικό μεν, αλλά επειδή επιδέχεται διερεύνησης, αναδημιουργίας και επέκτασης μπορεί να χαρακτηριστεί ευρύτερα ως ‘υπολογιστικό περιβάλλον’. Είναι λοιπόν ένα υπολογιστικό

περιβάλλον, το οποίο ενσωματώνει ένα συνεκτικό σύνολο από μαθηματικές έννοιες και σχέσεις, σχεδιασμένο έτσι ώστε συνοδευόμενο από ένα σύνολο κατάλληλων ασκήσεων και διδακτικής καθοδήγησης οι μαθητές μπορούν να εμπλακούν σε διερευνητική και δημιουργική δραστηριότητα παραγωγής μαθηματικών νοημάτων.

Η η ανάγκη βέβαια διαχωρισμού των μικρόκοσμων από τα άλλα ψηφιακά εργαλεία για την ΔτΜ δεν συνεπάγεται ότι οι μικρόκοσμοι δεν συνιστούν μέσα έκφρασης νοημάτων. Για παράδειγμα, σε έρευνα του Εργαστηρίου Εκπαιδευτικής Τεχνολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του ΕΚΠΑ οι μαθητές χρησιμοποίησαν έναν μικρόκοσμο που από την αρχή σχεδιάστηκε ως εκφραστικό μέσο, με την έννοια που δίνει στον όρο η Mariotti, δηλαδή ως μέσο με το οποίο οι μαθητές εξέφρασαν νοήματα μέσα σ' ένα κοινωνικό περιβάλλον, καθώς ασχολούνταν με δραστηριότητες κατασκευής. Η ιδιαιτερότητα στη μελέτη αυτή είναι ότι οι μαθητές χρησιμοποίησαν ένα εργαλείο που σχεδιάστηκε στο εργαστήριο έτσι ώστε οι αναπαραστάσεις που θα μπορούσαν να 'φτιάξουν' με το μικρόκοσμο αυτό να περιλαμβάνουν συνδυασμένα τόσο τον τυπικό φορμαλισμό όσο και το δυναμικό χειρισμό, όπως φαίνεται στην επιστημολογική ανάλυση του 'Χελωνόκοσμου', ενός από τα εργαλεία του αναλυτικού σας προγράμματος σπουδών (Κυνηγός, 2007). Εύλογα θα αναρωτηθεί κανείς: αφού τα σύγχρονα διακείμενα των ψηφιακών εργαλείων μας επιτρέπουν να απαλλαγούμε από την ανάγκη χρήσης κειμενικών χαρακτήρων για να κάνουμε διάφορες δραστηριότητες με τον υπολογιστή, δεν θάπρεπε να είναι πρωταρχικός στόχος να παρακάμψουμε την ανάγκη οι μαθητές να μαθαίνουν τον τυπικό μαθηματικό φορμαλισμό για να εκφράσουν μαθηματικά νοήματα; Γιατί να μην αρκεί ο δυναμικός χειρισμός των αντίστοιχων εργαλείων (π.χ. του Cabri ή του Geometry Sketchpad) για να ασκηθούν στη μαθηματική σκέψη; Η άποψη ότι η εκμάθηση του τυπικού φορμαλισμού όχι μόνο δεν εμποδίζει την ανάπτυξη της μαθηματικής σκέψης αλλά με τα κατάλληλα εργαλεία, δραστηριότητες και διδακτική υποστήριξη, μπορεί να την ενισχύσει, έχει σημαντικά υπέρ αυτής επιχειρήματα. Κάθε φορά που επινοείται ένας καινούργιο τρόπος αναπαράστασης εννοιών δεν σημαίνει ότι οι διαθέσιμες μέχρι τότε αναπαραστάσεις πρέπει άκριτα να εγκαταλειφθούν. Εάν ήταν έτσι, τότε θα είχαμε εγκαταλείψει τον προφορικό λόγο με την έλευση του γραπτού κ.ο.κ. Όταν καταλαγιάσει το φαινόμενο του νεωτερισμού, η καινούργια αναπαράσταση καταλαμβάνει μια θέση ανάμεσα στις προηγούμενες και παράλληλα αυτές αναπροσδιορίζονται ώστε να λειτουργούν συμπληρωματικά με τις καινούργιες. Τα εικονοστροφά διακείμενα έχουν κάνει τον προγραμματισμό να μην είναι ο μόνος ή ο πιο πρόσφατος τρόπος έκφρασης με τη χρήση

ψηφιακών εργαλείων. Δεν σημαίνει αυτό όμως ότι δεν είναι χρήσιμος για τον άνθρωπο και ειδικότερα για την ανάπτυξη της μαθηματικής εκφραστικής του ικανότητας.

Σύμφωνα με τον diSessa (2000) οι διεπιφάνειες συμβολικής γλώσσας στα υπολογιστικά εκφραστικά μέσα παρέχουν στους μαθητές πλούσιες ευκαιρίες εμπλοκής σε δραστηριότητες όπου ο φορμαλισμός έχει νόημα. Ο φορμαλισμός θεωρείται ευρέως ως εμπόδιο στις προσπάθειες των μαθητών να δημιουργήσουν και να χρησιμοποιήσουν μαθηματικές έννοιες, ενώ οι μαθητές δεν βρίσκουν κάποιο νόημα στη χρήση του μαθηματικού φορμαλισμού. Τον θεωρούν απλώς ως επιβεβλημένο κώδικα για τη διεξαγωγή τυπικών, συνηθισμένων δραστηριοτήτων χωρίς νόημα (meaningless routines) (Dubinsky, 2000). Αντίθετα, οι δυναμικές διεπιφάνειες που επιτρέπουν τον εικονο-κεντρικό χειρισμό δίνουν στους μαθητές τη δυνατότητα να έχουν **πρόσβαση σε μαθηματικές ιδέες παρακάμπτοντας την τυπική αναπαράσταση** (Laborde & Laborde, 1995, Laborde et al, 2006). Άραγε αυτό σημαίνει ότι ο φορμαλισμός είναι χρήσιμος μόνο σε καταξιωμένους μαθηματικούς, οι οποίοι μπορούν, μέσω αυτού, να εκφράσουν αφηρημένες μαθηματικές έννοιες; Μία βασική παραδοχή στη μελέτη μας είναι ότι, όπως η ψηφιακή τεχνολογία παρέχει τα μέσα για να παρακαμφθεί ο φορμαλισμός, έτσι μπορεί και να ενισχύσει έναν εντελώς διαφορετικό τρόπο χρήσης του από τους μαθητές, **δηλαδή η ψηφιακή τεχνολογία παρέχει στους μαθητές τη δυνατότητα να εκφράσουν μαθηματικά νοήματα χρησιμοποιώντας ως μέσο τον τυπικό φορμαλισμό** (Kynigos, 2002).

Μόνο πρόσφατες έρευνες υιοθετούν σαφές κοινωνιο-δομικό πλαίσιο για τις συνεργατικές μαθησιακές διαδικασίες, δηλαδή για την κατανόηση της φύσης της μάθησης σε συνεργατικό περιβάλλον, τόσο σε ατομικό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο. Οι θεωρητικές αυτές προοπτικές έχουν σημαντικά επηρεαστεί από προσπάθειες να συνθέσουν τις Πιαζετιανές απόψεις για την ατομική μάθηση με το κοινωνιοπολιτισμικό παράδειγμα του Vygotsky, ή να τις επεκτείνουν, αξιοποιώντας επιμέρους στοιχεία τους (Light & Mevarech, 1992). Η Confrey, για παράδειγμα, προσέγγισε τη μελέτη ενός ζεύγους μαθητών που εργάζονταν στις συναρτήσεις με αναπαραστασιακά μέσα (Smith & Confrey, 1991), συνδυάζοντας ξεκάθαρα Πιαζετιανές και Βιγκοτσκιανές θεωρίες και επικεντρώνοντας το ενδιαφέρον στο μαθηματικό περιεχόμενο και στο υπολογιστικό εργαλείο. Εν τούτοις, τόσο ο Piaget όσο και ο Vygotsky, δεν επικεντρώνονται σε μια θεωρία για τη μάθηση μέσω της δράσης και της επικοινωνίας με συνεργάτες, ως μια πολιτισμική δραστηριότητα ενταγμένη σε συγκεκριμένο χωροχρονικό πλαίσιο. Μ' αυτή την έννοια, η απλή προσπάθεια συγκερασμού των θεωριών τους με σκοπό

την κατανόηση της μάθησης από κοινωνιο-δομική σκοπιά μπορεί να φτάσει μόνο μέχρι ενός σημείου στην κατανόηση του είδους των παραγόντων που επηρεάζουν τη δημιουργία μηνυμάτων σε κοινωνικές συνθήκες.

Προσπάθειες δημιουργίας ενός συνθετικού πλαισίου έχουν γίνει από τους Mercer και Wegerif, οι οποίοι έχουν μελετήσει την ομιλία σε συνεργασιακά περιβάλλοντα βασισμένα σε μια **‘διαλογική’ άποψη της συνεργασίας**. Την άποψη αυτή την αντιπαραθέτουν στις Πιαζετιανές και Βιγκοτσκιανές θεωρίες, τις οποίες χαρακτηρίζουν ως μονολογικές (Wegerif & Mercer, 1996), και προτείνουν τρόπους με τους οποίους η γλώσσα μπορεί να γίνει αντιληπτή και να χρησιμοποιηθεί ως κοινωνικός τρόπος σκέψης (Mercer, 1996). Ειδικότερα όσον αφορά την εκμάθηση των Μαθηματικών, οι Cobb, Yackel και Wood (1995) πραγματοποίησαν μία σειρά διδακτικών πειραμάτων, συγκλίνοντας στην ανάπτυξη ενός σαφούς συγκερασμού των αλληλεπιδρασιακών και δομικών απόψεων ως βάση για την ενσωμάτωση της έννοιας των **κοινωνικο-μαθηματικών ρυθμιστικών κανόνων**, δηλαδή των συμβάσεων στις κοινές δραστηριότητες της τάξης, που έχουν συμφωνηθεί από κοινού από το δάσκαλο και τους μαθητές. Υπογραμμίζουν ότι η μαθηματική δραστηριότητα των μαθητών είναι κατ’ εξοχήν κοινωνική, αφού δεν αναπτύσσεται πέρα από τη συμμετοχή σε κοινότητες δράσης. Επίσης, υιοθετούν δύο αναλυτικές απόψεις, εκ των οποίων η μία λαμβάνει ως σημείο αναφοράς το άτομο και η άλλη το σύνολο και προσπαθούν να τις συγκεράσουν (Cobb et al, 1997). Τέτοιες μελέτες, εντούτοις, διαφοροποιούνται από την κυρίαρχη τάση. Υπάρχει ανάγκη να περιγράψουμε συνεργατικές μαθησιακές διαδικασίες, με σκοπό να διαμορφώσουμε θεωρίες που να επικεντρώνονται περισσότερο στη μάθηση μέσα σε κοινωνικά περιβάλλοντα.

Όσον αφορά την τρίτη οπτική των κοινωνικών προτύπων, ένα πρόβλημα στην ενθάρρυνση της συνεργασίας εγείρεται από τη δυναμική της σχολικής τάξης, επειδή η συνήθως απαίτηση είναι οι μαθητές να μη μιλούν στους συμμαθητές τους και να απαντούν στις ερωτήσεις του δασκάλου γρήγορα και σωστά. Η καθιέρωση στην τάξη προτύπων (Cobb et al., 1992, Hershkowitz & Schwarz, 1997), τα οποία ενθαρρύνουν και δίνουν αξία στον κοινωνικό τρόπο σκέψης (Mercer, 1996) είναι ακόμη κάτι που δεν έχει πραγματοποιηθεί, και έχει σημειώσει θετικά αποτελέσματα μόνο σε πειραματικές καταστάσεις (Chronaki & Kynigos, 1999).

4. Βασικά Στοιχεία Διδακτικής της Άλγεβρας με τη χρήση Ψηφιακών Τεχνολογιών

Οι ψηφιακές τεχνολογίες που έχουν μέχρι τώρα αναπτυχθεί για τη διδασκαλία και τη μάθηση εννοιών της Άλγεβρας μπορούν να χωριστούν σε δύο ομάδες. Η πρώτη αποτελείται από τα Ψηφιακά Άλγεβρικά Συστήματα (Computer Algebra Systems) ή CAS. Χαρακτηριστικός εκπρόσωπος είναι το λογισμικό FP. Η δεύτερη ομάδα αποτελείται από τα υπόλοιπα λογισμικά, καθώς μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την διδασκαλία και τη μάθηση αλγεβρικών εννοιών τόσο λογισμικά συμβολικής έκφρασης, όπως ο Χελωνόκοσμος, όσο και λογισμικά δυναμικού χειρισμού γραφικών παραστάσεων όπως το GSP, το CABRI και το Geogebra. Μπορούν ακόμα να χρησιμοποιηθούν και προσομοιωτές, όπως το Modelus ή το MoPiX ή ακόμα και λογισμικά φύλλα όπως το Excel. Από το σύνολο των λογισμικών αυτών, μόνο τα CAS είναι σχεδιασμένα κατ' αποκλειστικότητα για τη διδακτική της Άλγεβρας. Ποιά μαθησιακά ζητήματα μπορούν όμως να αντιμετωπιστούν με τα εργαλεία αυτά;

4.1 Οι δυσκολίες στην Άλγεβρα

Η Άλγεβρα αποτελεί μία περιοχή των μαθηματικών που παρουσιάζει ιδιαίτερες δυσκολίες που σχετίζονται με την κατανόηση των εννοιών της, δυσκολίες που αφορούν τόσο τον μαθητή όσο και τον διδάσκοντα. Πού όμως οφείλονται η δυσκολίες αυτές; Ποιά είναι η φύση τους; Ποια εμπόδια καλείται να ξεπεράσει ο μαθητής και πώς η τεχνολογία μπορεί να υποστηρίξει την διδασκαλία της;

Η Άλγεβρα, μέσα στο τρέχον αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου και τα εγχειρίδια, προβάλλεται ως μία γενίκευση της αριθμητικής και από το σημείο αυτό εμφανίζονται και οι πρώτες δυσκολίες. Η αριθμητική αποτελεί έναν τομέα μέσα στον οποίο τα μαθηματικά αντικείμενα είναι μια τάξη μεγέθους πιο συγκεκριμένα από την Άλγεβρα. Στο χώρο της Άλγεβρας τα αντικείμενα είναι γενικευμένοι αριθμοί και οι σχέσεις είναι σχέσεις μεταξύ γενικευμένων αριθμών ή αλλιώς, ο ρυθμός με τον οποίο αλλάζουν οι τιμές που μπορεί να πάρει ένας γενικευμένος αριθμός σε σχέση με κάποιον άλλο.

Ας δώσουμε ένα παράδειγμα ανεπτυγμένου επιπέδου αφαίρεσης. Ένα πολυώνυμο, π.χ ένα τριώνυμο, αποτελεί μία έκφραση, μία παράσταση της μορφής $P(x) = 2x^2 + 3x + 1$. Η

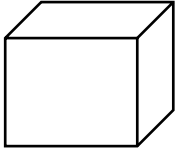
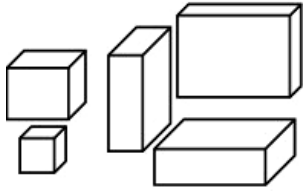
παράσταση αυτή αποτελεί ήδη μία γενίκευση αφού ορίζει μία ισότητα η οποία μπορεί να ισχύει για άπειρα ζεύγη αριθμών $(x_0, P(x_0))$. Το νόημα όμως του πολωνύμου δεν περιορίζεται εδώ αφού μπορεί να θεωρηθεί ως ένα στοιχείο του συνόλου των πολωνύμων, το οποίο μπορώ να προσθέσω, να αφαιρέσω και γενικά να εμπλέξω σε αλγεβρική επεξεργασία με άλλα πολωνύμα.

Τι συμβαίνει όμως όταν στην θέση των συντελεστών του πολωνύμου τοποθετήσω παραμέτρους; Δηλαδή, ποιο είναι το νόημα της έκφρασης $P(x) = ax^2+bx+\gamma$; Εδώ πλέον έχουμε μία πολλαπλότητα πολωνύμων που εκφράζεται μέσα από έναν γενικευμένο τύπο και στο σημείο αυτό εντοπίζεται η δυσκολία κατανόησης εκ μέρους των μαθητών του Γυμνασίου και του Λυκείου.

Αυτός ο τυπικός, αυστηρός και αφηρημένος μαθηματικός συμβολισμός εμφανίζεται στους μαθητές ως αυθαίρετος και πολλοί ειδικοί περί την διδακτική των μαθηματικών υπογραμμίζουν τις παρανοήσεις των μαθητών σχετικά με τα γράμματα της αλφαβήτου τα οποία χρησιμοποιούνται για να δηλώσουν άλλοτε μια μεταβλητή, άλλοτε μία παράμετρο και άλλοτε έναν άγνωστο.

Εάν επιχειρούσαμε να συνοψίσουμε τις δυσκολίες που παρουσιάζονται στην διδασκαλία της Άλγεβρας θα έπρεπε να εστιάσουμε στο πρόβλημα της νοηματοδότησης των αλγεβρικών συμβόλων, των αλγεβρικών εκφράσεων και των μετασχηματισμών που οι μαθητές καλούνται να εφαρμόσουν. Συγκεκριμένα το νόημα που ο μαθητής αποδίδει στις μαθηματικές οντότητες όταν επιχειρεί να λύσει ένα πρόβλημα Άλγεβρας, μπορεί να προέρχεται είτε αποκλειστικά και μόνο από τον χώρο της Άλγεβρας (π.χ. σωστή εφαρμογή των κανόνων σύνταξης) είτε από έναν άλλο χώρο (αριθμητική, γεωμετρία, πραγματικός κόσμος κ.λ.π). Το νόημα, για παράδειγμα, της ταυτότητας $(a+b)^3=a^3+\beta^3+3a\beta(a+\beta)$ πηγάζει από το γεγονός ότι η σωστή εφαρμογή της επιμεριστικής ιδιότητας και στα δύο μέλη οδηγεί στην ίδια αλγεβρική έκφραση, δηλαδή το νοημα προέρχεται από την σωστή εφαρμογή των κανόνων αλγεβρικής επεξεργασίας. Το νόημα όμως της ταυτότητας αυτής θα μπορούσε να προέρχεται από το γεγονός ότι οι αριθμητικές τιμές των δύο μελών της ταυτότητας ταυτίζονται κάθε φορά που κάνουμε αντικατάσταση των a, β με συγκεκριμένους αριθμούς. Τέλος, η ταυτότητα αυτή θα μπορούσε να αντλήσει νόημα από μία γεωμετρική παράσταση των εκφράσεων που περιέχουν τα δύο μέλη της. Συγκεκριμένα ένας κύβος πλευράς $(a+\beta)$ θα μπορούσε να αναλυθεί σε έναν κύβος πλευράς a , σε έναν κύβο πλευράς β , κα σε τρία ίσα ορθογώνια παραλληλεπίπεδα με διαστάσεις $a, \beta, (a+\beta)$.

Στον πίνακα που ακολουθεί παρουσιάζονται οι τρεις τρόποι νοηματοδότησης της ταυτότητας.

Αλγεβρική προσέγγιση	Αριθμητική προσέγγιση				Γεωμετρική προσέγγιση
	α	β	$(\alpha+\beta)^3$	$\alpha^3+\beta^3+3\alpha\beta(\alpha+\beta)$	
$(\alpha+\beta)^3=$	1	2	27	27	$(\alpha+\beta)^3$ 
$(\alpha+\beta)(\alpha+\beta)(\alpha+\beta)=$	-2	3	1	1	
.....=	0	2	8	8	
$\alpha^3+\beta^3+3\alpha\beta(\alpha+\beta)$	$\alpha^3+\beta^3+3\alpha\beta(\alpha+\beta)$ 
	

Η αλγεβρική προσέγγιση αποτελεί και την αυστηρή, τυπική απόδειξη της ταυτότητας ενώ οι δύο άλλες αποτελούν διαισθητικές προσεγγίσεις από τις οποίες όμως πηγάζει πλούσιο νόημα για τον μαθητή.

Έχει θεωρηθεί ότι ένας τρόπος υπέρβασης της δυσκολίας κατανόησης των αλγεβρικών συμβόλων και παραστάσεων είναι η επίλυση λεκτικών προβλημάτων η οποία συνδέει τον αλγεβρικό συμβολισμό με πραγματικές καταστάσεις. Φαίνεται ότι η επίλυση προβλημάτων δεν έχει αποδώσει τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα αφού παρατηρήθηκε το φαινόμενο οι μαθητές να περιορίζονται σε αποστήθιση κανόνων και μεθόδων αντιμετώπισης των προβλημάτων χωρίς να κατανοούν τις έννοιες που χρησιμοποιούν.

Τον εύλογο ερώτημα λοιπόν που τίθεται είναι πού οφείλεται αυτή η υστέρηση σε αποτελεσματικότητα και γιατί τα προβλήματα κατανόησης εκ μέρους των μαθητών παραμένουν; Μία απάντηση θα μπορούσε να αναζητηθεί στον χώρο των εργαλείων που διαθέτουν οι μαθητές, συγκεκριμένα στο γεγονός ότι τα προ-τεχνολογικά στατικά μέσα αναπαράστασης των εννοιών έχουν περιορισμένη διδακτική εμβέλεια. Η χρήση του τετραδίου και του πίνακα στην αναπαράσταση των αλγεβρικών εννοιών απαιτεί ιδιαίτερες νοητικές και αφαιρετικές δεξιότητες καθώς τα συγκεκριμένα στατικά μέσα δεν διαθέτουν διαδραστικά χαρακτηριστικά, δηλαδή δεν αντιδρούν στις ενέργειες του μαθητή.

4.2 Η διδασκαλία της Άλγεβρας και η ψηφιακή τεχνολογία

Η υποστήριξη της διδασκαλίας της Άλγεβρας από τα ψηφιακά εργαλεία θα μπορούσε να αποτελέσει μία πρόταση για το ξεπέρασμα πολλών δυσκολιών που σχετίζονται με τα υψηλά επίπεδα αφαίρεσης και τα στατικά μέσα που χρησιμοποιούνται στην παραδοσιακή διδασκαλία της.

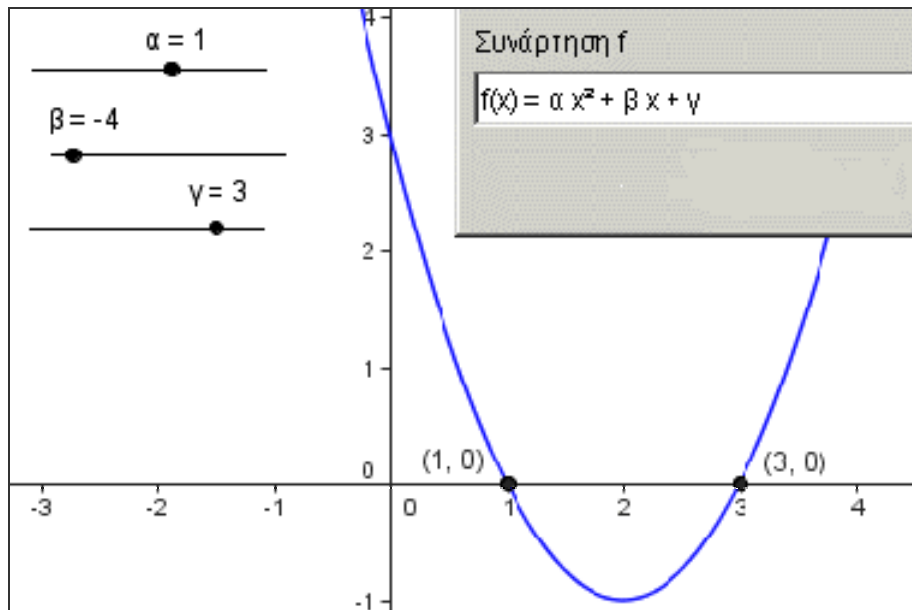
Ας δούμε όμως ποια χαρακτηριστικά των λογισμικών που υποστηρίζουν την διδασκαλία της Άλγεβρας συμβάλλουν σε μία διαφορετική προσέγγιση της διδασκαλίας της.

Διάδραση

Τα ψηφιακά εργαλεία για την εκμάθηση μαθηματικών εννοιών, καθώς διαθέτουν δυνατότητες επικοινωνίας με τον χρήστη, μπορούν επίσης να μετασχηματίσουν τη διδακτική διαδικασία. Η διάδραση, δηλαδή η άμεση ανταπόκριση της μηχανής, και ο δυναμικός χαρακτήρας της τεχνολογίας αλλάζουν θεμελιακά αυτά που η διδακτική μπορεί να προσφέρει στην υποστήριξη της μαθησιακής διαδικασίας.

Για παράδειγμα η δυνατότητα να αλλάζουμε δυναμικά τους συντελεστές ενός τριωνύμου και η μηχανή να μας αναφέρει άμεσα το πρόσημο του τριωνύμου ή το πλήθος των ριζών δίνει νέα διάσταση στην διδασκαλία της έννοιας. Η διάσταση αυτή ενισχύει μία σημαντική στάση των μαθητών για την μάθηση των μαθηματικών, αυτήν της διερεύνησης και του πειραματισμού.

Ο καθηγητής έχει την δυνατότητα τώρα να σχεδιάσει μία διδακτική πορεία η οποία μπορεί αφενός να υποστηρίξει το τρέχον αναλυτικό πρόγραμμα και αφετέρου να το επεκτείνει σε θέματα τα οποία δεν είναι δυνατόν να αντιμετωπιστούν με τα στατικά μέσα που συνήθως χρησιμοποιούνται. Για παράδειγμα δεν είναι δυνατόν να γίνει διερεύνηση μέσα σε μία παραδοσιακή τάξη για τον τρόπο που μεταβάλλεται η γραφική παράσταση του τριωνύμου όταν μεταβάλλεται ο συντελεστής β ή και ο συντελεστής α .



Εικόνα 1: Καθώς αλλάζουμε τις τιμές των συντελεστών η μηχανή δίνει όλες τις πληροφορίες που αφορούν στο τριώνυμο.

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να τονίσουμε και ένα άλλο τεχνικό χαρακτηριστικό των ψηφιακών μέσων, την ταχύτητα απόκρισης. Αν στο παράδειγμα της διδασκαλίας της ταυτότητας $(a+b)^3$ θελήσουμε να ακολουθήσουμε την αριθμητική προσέγγιση τότε οι αλεπάλληλες αντικαταστάσεις και αριθμητικές πράξεις θα δημιουργήσουν αρνητική στάση των μαθητών. Αν καταφύγουμε σε ένα ψηφιακό μέσον (π.χ το FP) τότε μπορούμε να δημιουργήσουμε στον μαθητή την αντίληψη ότι σε κάθε περίπτωση τα δύο μέλη της ταυτότητας δίνουν το ίδιο αριθμητικό αποτέλεσμα μετά από θεωρητικά άπειρες δοκιμές.

Πίνακας				
Αρχείο	Επεξεργασία	Αποστολή	Παράθυρα	Πίνακας
a	b	$(a+b)^3$	$a^3+b^3+3*a*b*(a+b)$	
-2	0	-8	-8	
-1	1	0	0	
0	2	8	8	
1	3	64	64	
2	4	216	216	
3	5	512	512	
-1	2.5	3.375	3.375	

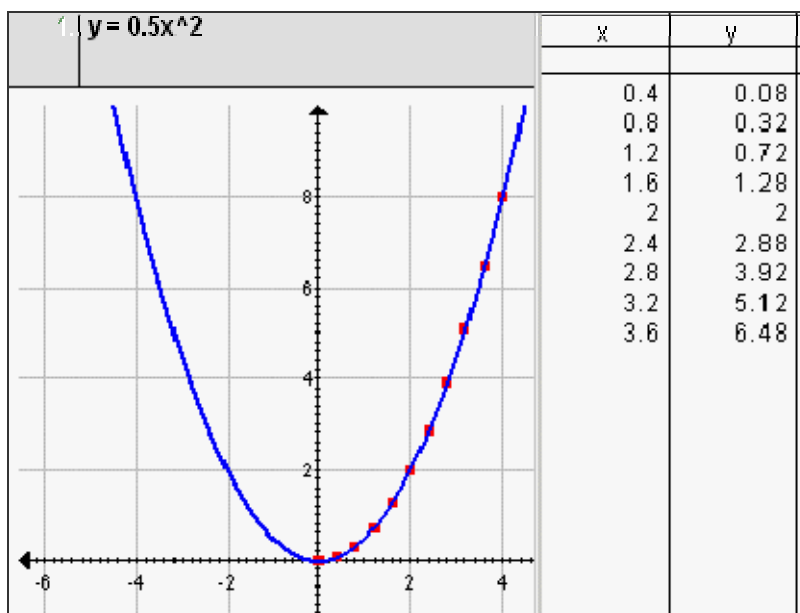
Πολλαπλές αναπαραστάσεις

Ας έρθουμε τώρα σε ένα άλλο σημαντικό χαρακτηριστικό των ψηφιακών μέσων υποστήριξης της διδασκαλίας της Άλγεβρας, την δυνατότητα πολλαπλών και δυναμικά συνδεδεμένων αναπαραστάσεων μιας αλγεβρικής έννοιας.

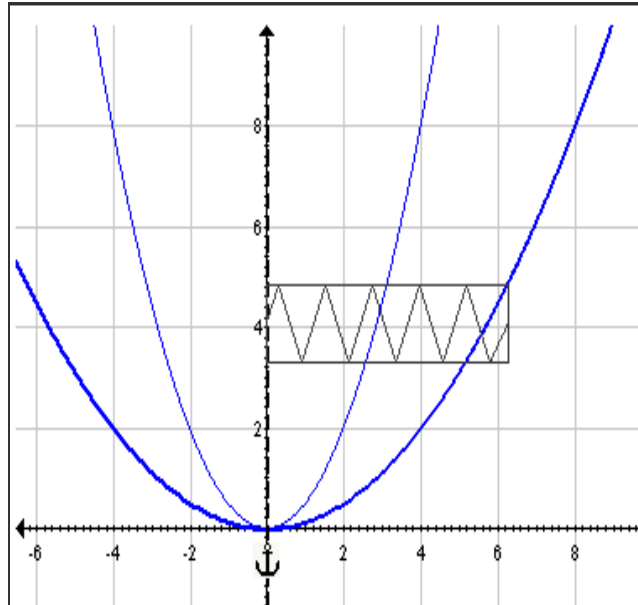
Οι πολλαπλές αναπαραστάσεις μίας μαθηματικής έννοιας αποτελούν μία δυνατότητα των ψηφιακών τεχνολογιών η οποία συμβάλει στον μετασχηματισμό της αντίληψής μας για την έννοια αυτή με χαρακτηριστικό παράδειγμα την συνάρτηση.

Η παρουσίαση της έννοιας της συνάρτησης στην σχολική πρακτική βασίζεται σε μία αυστηρά καθορισμένη σειρά ενεργειών: Χρήση του τύπου - κατασκευή πίνακα τιμών - αναπαράσταση σε άξονες. Τα σύγχρονα λογισμικά για την Άλγεβρα δίνουν την δυνατότητα κατάργησης της σειράς αυτής και ενοποίησης όλων των αναπαραστάσεων μιας συνάρτησης.

Για παράδειγμα στο λογισμικό Function Probe (FP) ο πίνακας επικοινωνεί με το γράφημα και αντιστρόφως, μπορούμε να αποκόψουμε σημεία από το γράφημα και να τα στείλουμε στον πίνακα. Ο τύπος της συνάρτησης όταν αλλάζει μεταφέρει τις αλλαγές στην γραφική παράσταση και αντιστρόφως, όταν επεμβαίνουμε στην γραφική παράσταση προβάλλονται οι μεταβολές που υφίσταται ο τύπος της συνάρτησης.



Εικόνα 2: Πολλαπλές αναπαραστάσεις της συνάρτησης.



Εικόνα 3: Δυναμική διασύνδεση των αναπαραστάσεων της αρχικής και της νέας συνάρτησης $y=0.5(0.5x^2)$.

Τα παραπάνω χαρακτηριστικά ενός αλγεβρικού λογισμικού δίνουν την δυνατότητα διερεύνησης και πειραματισμού με τις αλγεβρικές έννοιες και μελέτης του τρόπου με τον οποίο συνδέονται.

Ανάδειξη των πολλαπλών πτυχών μιας έννοιας

Μία μαθηματική έννοια συχνά διαθέτει ένα πλήθος από πτυχές οι οποίες περιγράφονται και αναλύονται σε διαφορετικά σημεία του ωρολογίου προγράμματος ίσως δε και σε διαφορετικά εγχειρίδια. Ένα σύγχρονο αλγεβρικό λογισμικό επιτρέπει την ανάδειξη των πτυχών αυτών μέσα από διαφορετικές λειτουργίες που διαθέτει. Το σημαντικό λοιπόν κατά την χρήση του λογισμικού είναι η αναζήτηση τρόπων διδακτικής αξιοποίησης των λειτουργιών του λογισμικού και η εμπλοκή των μαθητών με τρόπο που αυτές θα τους επιτρέψουν την προσέγγιση και σύνδεση των πτυχών της μαθηματικής έννοιας.

Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι η έννοια της παραγώγου. Αν επιχειρήσουμε να απαριθμήσουμε τις πολλαπλές πτυχές της έννοιας τότε θα έπρεπε να αναφέρουμε ότι η παράγωγος είναι:

Όριο ενός λόγου.

Κλίση της εφαπτομένης σε ένα σημείο της γραφικής παράστασης.

Η εικόνα της συνάρτησης κοντά σε ένα σημείο, δηλαδή η μεγέθυνσή της σε μία περιοχή του σημείου αυτού.

Τιμή μιας συνάρτησης (της παραγώγου) σε ένα σημείο x_0 .

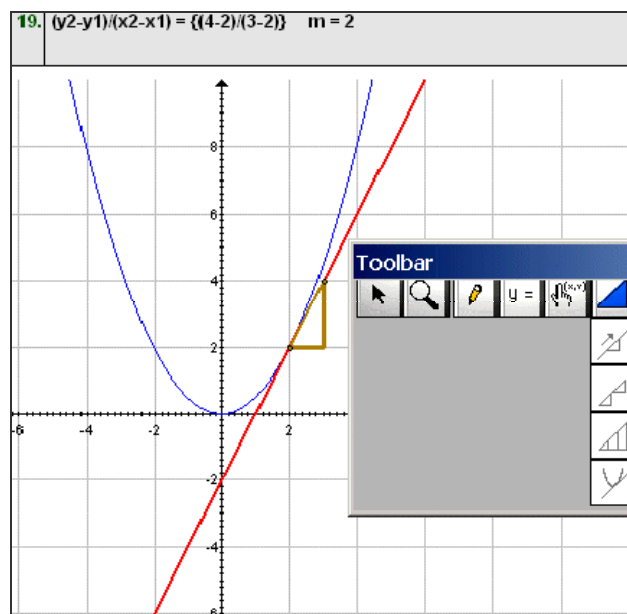
Ας δούμε τώρα με ποιον τρόπο, με ποιες λειτουργίες ενός αλγεβρικού λογισμικού, όπως είναι το FP, αναδεικνύονται οι πτυχές αυτές.

Όριο ενός λόγου

Ο πίνακας τιμών του λογισμικού και η δυνατότητα να εκτελούμε πράξεις μεταξύ των τιμών δύο στηλών του επιτρέπει τον υπολογισμό του πηλίκου $(\psi_2 - \psi_1)/(\chi_2 - \chi_1)$ για πολύ κοντινές τιμές των χ_1 και χ_2 .

Κλίση της εφαπτομένης σε ένα σημείο της γραφικής παράστασης.

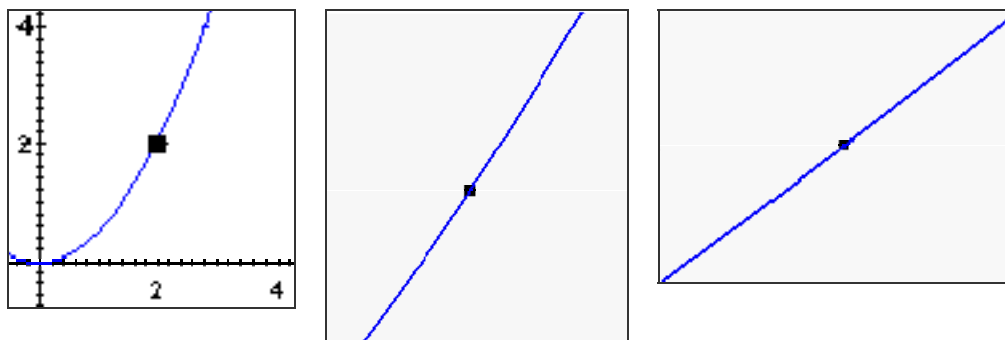
Το λογισμικό διαθέτει λειτουργία κατασκευής εφαπτομένης σε ένα σημείο και στην συνέχεια με άλλη λειτουργία μετρά την κλίση της.



Εικόνα 4: Η εφαπτομένη και η κλίση της

Η εικόνα της συνάρτησης κοντά σε ένα σημείο, δηλαδή η μεγέθυνσή της σε μία περιοχή του σημείου αυτού.

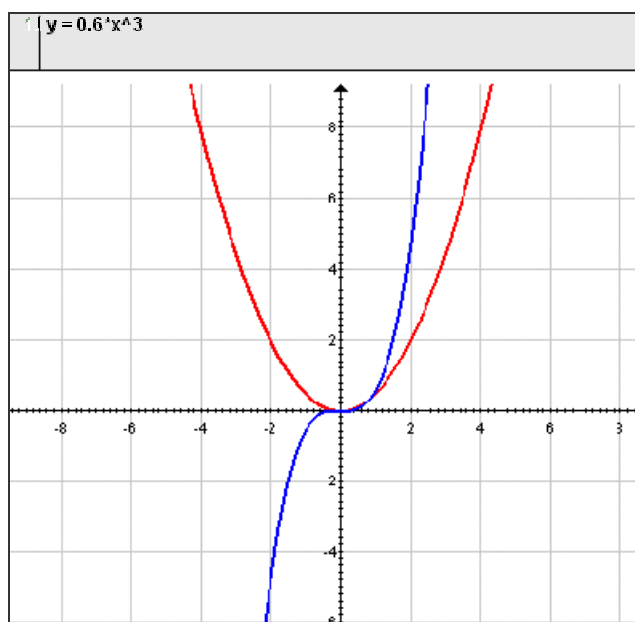
Το λογισμικό διαθέτει τη λειτουργία της μεγέθυνσης (zooming) οπότε ο μαθητής έχει την δυνατότητα να διερευνήσει την μορφή της γραφικής παράστασης κοντά σε ένα σημείο της.



Εικόνα 5: $0 \leq \chi \leq 4$ και $0 \leq \psi \leq 4$ $1,5 \leq \chi \leq 2,5$ και $1,5 \leq \psi \leq 2,5$ $1,9 \leq \chi \leq 2,1$ και $1,8 \leq \psi \leq 2,2$.

Τιμή μιας συνάρτησης (της παραγώγου) σε ένα σημείο x_0 .

Το λογισμικό έχει την δυνατότητα κατασκευής της γραφικής παράστασης της συνάρτησης αλλά και της παραγώγου της συνάρτησης στο ίδιο σύστημα αξόνων οπότε δίνεται η δυνατότητα στον μαθητή να μελετά τις τιμές της συνάρτησης σε συνδυασμό με τις αντίστοιχες τιμές της παραγώγου.



Εικόνα 6: Γραφική παράσταση της f και της f' .

Προφανώς οι δυνατότητες που παρέχει στη διδασκαλία της Άλγεβρας ένα κατάλληλο λογισμικό δεν εξαντλούνται στις παραπάνω περιπτώσεις. Αυτό που θα πρέπει να υπογραμμιστεί για μία επιπλέον φορά είναι ότι το σημαντικό κατά την χρήση της ψηφιακής

τεχνολογίας στην διδασκαλία είναι οι τρόποι με τους οποίους οι μαθητές εμπλέκονται σε δραστηριότητες με το λογισμικό και όχι μόνο οι λειτουργίες του λογισμικού.

4.3 Σύνοψη

Ανακεφαλαιώνοντας την μικρή αυτή αναφορά στην διδασκαλία της Άλγεβρας με χρήση της ψηφιακής τεχνολογίας θα πρέπει να υπογραμμίσουμε ότι:

Οι διδακτικές δυσκολίες στην κατανόηση των αλγεβρικών εννοιών και προτάσεων εκτός των άλλων εντοπίζονται:

α) Στο υψηλό επίπεδο αφαίρεσης των συμβόλων

β) Στην έλλειψη σύνδεσης των συμβόλων με άλλες έννοιες ώστε να αποκτήσουν νόημα.

γ) Τα στατικά μέσα που χρησιμοποιούνται κατά την διδασκαλία της άλγεβρας.

Οι δυνατότητες των ψηφιακών μέσων υποστηρίζουν την διδασκαλία της Άλγεβρας μέσα από τα παρακάτω χαρακτηριστικά.

α) Είναι διαδραστικά, δηλαδή αντιδρούν στις ενέργειες του χρήστη

β) Δίνουν την δυνατότητα πολλαπλών συνδεδεμένων αναπαραστάσεων της ίδιας έννοιας

γ) Δίνουν την δυνατότητα δυναμικού χειρισμού των αναπαραστάσεων της έννοιας.

δ) Δίνουν την δυνατότητα διερεύνησης και πειραματισμού με τις αλγεβρικές έννοιες.

ε) Επιτρέπουν την ανάδειξη πολλαπλών πτυχών της ίδιας μαθηματικής έννοιας μέσα από τις διαφορετικές λειτουργίες που διαθέτουν.

5. Βασικά Στοιχεία Διδακτικής της Γεωμετρίας με τη χρήση Ψηφιακών Τεχνολογιών

Οι ψηφιακές τεχνολογίες που μέχρι τώρα έχουν αναπτυχθεί για την διδασκαλία και τη μάθηση της Γεωμετρίας μπορούν να χωριστούν σε δυο ομάδες. Στην πρώτη ανήκουν τα λογισμικά της δυναμικής γεωμετρίας, όπως το Cabri II, το Sketchpad και το Geogebra και στη δεύτερη τα λογισμικά της συμβολικής έκφρασης, όπως ο Χελωνόκοσμος.

Πριν αναλύσουμε τα βασικά στοιχεία της διδακτικής της Γεωμετρίας με τη χρήση των ψηφιακών τεχνολογιών παρουσιάζουμε μερικές βασικές πτυχές των λογισμικών αυτών οι οποίες σηματοδοτούν κατά κάποιο τρόπο και την κατεύθυνση της διδακτικής που αναπτύσσεται σ' αυτά.

5.1 Τα λογισμικά της δυναμικής γεωμετρίας

5.1.1 Τι είναι η δυναμική γεωμετρία

Ο όρος δυναμική γεωμετρία, αρχικά επινοήθηκε από τους Jackiw και Rasmussen, για να χαρακτηρίσει το βασικό χαρακτηριστικό που διακρίνει λογισμικά όπως το Geometer Sketchpad και το Cabri II που είναι: ο συνεχής και σε πραγματικό χρόνο μετασχηματισμός των γεωμετρικών αντικειμένων που συχνά αποκαλείται «σύρσιμο».

Αυτό το χαρακτηριστικό επιτρέπει στους χρήστες, αφού κάνουν μια κατασκευή, να κινήσουν ορισμένα στοιχεία του σχήματος ελεύθερα για να παρατηρήσουν άλλα στοιχεία του σχήματος πώς αποκρίνονται δυναμικά σε αυτές τις αλλαγές. Καθώς αυτά τα στοιχεία μεταβάλλονται το λογισμικό διατηρεί όλες τις σχέσεις που ορίστηκαν ως ουσιαστικοί περιορισμοί της αρχικής κατασκευής, και όλες τις σχέσεις που είναι μαθηματικές συνέπειες αυτών. Μερικά από τα πιο γνωστά λογισμικά δυναμικής γεωμετρίας (DGS) που έχουν αναπτυχθεί είναι το Geometer Sketchpad (Jackiw, 1991,2006), το Cabri II (Baulac, Bellemain & J. M. Laborde, 1992 ..2006) και το Geogebra (2001-2008).

5.1.2 Το περιβάλλον των λογισμικών της δυναμικής γεωμετρίας

Το περιβάλλον εργασίας στα λογισμικά, GSP, Cabri II και Geogebra, προσομοιώνει κατά κάποιο τρόπο την αξιωματική της Ευκλείδειας Γεωμετρίας και από αυτή την άποψη μπορούν να είναι κατάλληλα εργαλεία για τη διδασκαλία της.

Συγκεκριμένα, τα λογισμικά αυτά παρέχουν στον χρήστη ορισμένα αρχικά αντικείμενα, (π.χ. σημείο, ευθεία, ημιευθεία, ευθ. τμήμα, κύκλο τόξο, πολύγωνο) για να σχεδιάζει τα αντίστοιχα γεωμετρικά αντικείμενα, μερικά βασικά γεωμετρικά εργαλεία (π.χ. σχεδίαση κάθετης/παράλληλης από σημείο σε ευθεία, σχεδίαση διχοτόμου γωνίας, σχεδίαση μεσοκαθέτου ευθ. τμήματος) με τα οποία μπορεί να σχεδιάζει σύνθετα σχήματα και εργαλεία μέτρησης (π.χ. μέτρηση απόστασης, μέτρηση εμβαδού, μέτρηση κλίσης ευθείας) με τα οποία μπορεί να μετρά μέρη τους σχήματος και να παρατηρεί τις μεταβολές τους κατά το σύρσιμό του. Παρέχει ακόμα εργαλεία μετασχηματισμών (π.χ. συμμετρίες, περιστροφή, ανάκλαση) για διάφορους μετασχηματισμούς σχημάτων καθώς και εργαλεία εμφάνισης των γεωμετρικών αντικειμένων στην επιφάνεια εργασίας (π.χ. επιλογή χρώματος, πάχους γραμμών, απόκρυψης αντικειμένων) με τα οποία ο χρήστης διευκολύνεται στο να εστιάζει σε ορισμένες πτυχές του σχήματος που έχει κατασκευάσει.

5.1.3 Οι λειτουργίες των βασικών γεωμετρικών αντικειμένων και εργαλείων

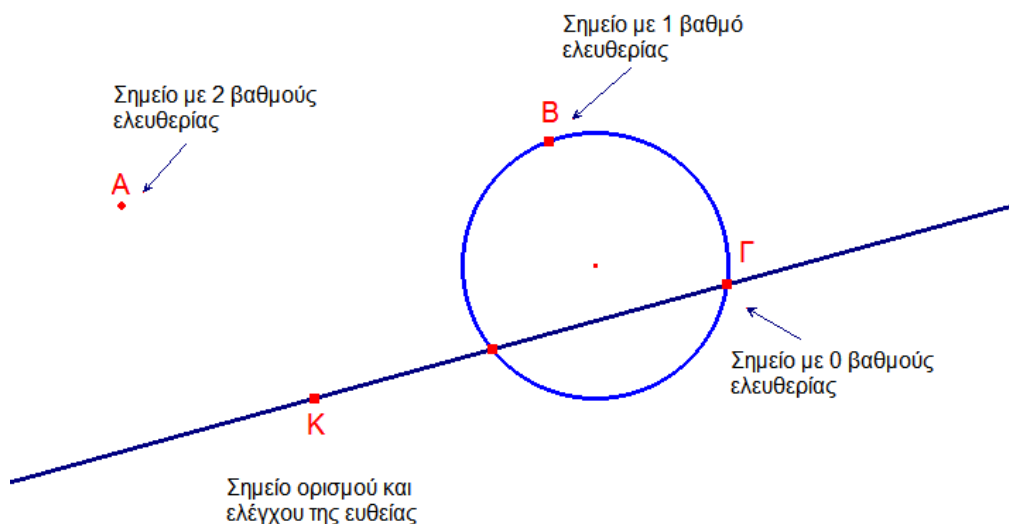
Με τον όρο «λειτουργία» ενός αντικειμένου ή ενός εργαλείου εννοούμε τις δυνατότητες και τον τρόπο χρησιμοποίησής του από στον χρήστη (εγγενής λειτουργίες) και την συμπεριφορά του κατά τους χειρισμούς στην επιφάνεια εργασίας (προσαρμοσμένες λειτουργίες).

Από αυτή την άποψη οι εγγενείς λειτουργίες των βασικών γεωμετρικών αντικειμένων, όπως η ευθεία, είναι εκ κατασκευής συμβατές με τις απαιτήσεις της αξιωματικής οργάνωσης της Ευκλείδειας γεωμετρίας. Για παράδειγμα, η σχεδίαση μιας ευθείας απαιτεί τον προσδιορισμό είτε δυο σημείων είτε ενός σημείου και της κλίσης (κατεύθυνσης) αυτής, τα οποία ορίζουν την θέση της στο επίπεδο. Αυτό έχει σαν συνέπεια οι χειρισμοί της ευθείας για να μεταβληθεί η κατεύθυνσή της να γίνονται από τα σημεία ορισμού της ενώ μπορεί να κινηθεί παράλληλα με τον εαυτόν της αν συρθεί η ίδια και όχι τα σημεία ορισμού της.

Οι προσαρμοσμένες λειτουργίες προκύπτουν από τις δεσμεύσεις των αντικειμένων κατά την κατασκευή του σχήματος. Για παράδειγμα, όταν ένα σημείο σχεδιαστεί ώστε να είναι σημείο ενός κύκλου, οι λειτουργικότητές τους προσαρμόζονται στον κύκλο με την έννοια ότι οι

εγγενείς του λειτουργίες περιορίζονται ενώ το ίδιο ακολουθεί τις μεταβολές του κύκλου. Αντίστοιχα οι λειτουργίες ενός ευθυγράμμου τμήματος που θα σχεδιαστεί να έχει τα άκρα του σε ένα κύκλο, προσαρμόζονται ώστε να μπορεί να μεταβάλλεται μόνο ως χορδή του κύκλου.

Για να γίνει περισσότερο κατανοητή η περιγραφή της διάκρισης των λειτουργιών των αντικειμένων της δυναμικής γεωμετρίας, καθιερώθηκε ο όρος βαθμός ελευθερίας των αντικειμένων. Και επειδή τα περισσότερα, αν όχι όλα, αντικείμενα κατασκευάζονται με την βοήθεια των σημείων, η λειτουργία «βαθμός ελευθερίας» αφορά κυρίως αυτά. Έτσι, αν ένα σημείο μπορεί να κινείται χωρίς καμία δέσμευση στην επιφάνεια εργασίας λέμε ότι έχει δυο (2) βαθμούς ελευθερίας. Αν ένα σημείο έχει κατασκευαστεί να ανήκει σε ένα άλλο αντικείμενο (π.χ. σε ένα κύκλο) λέμε ότι έχει ένα (1) βαθμό ελευθερίας. Τέλος αν ένα σημείο έχει κατασκευαστεί ως τομή δυο γεωμετρικών αντικειμένων λέμε ότι έχει μηδέν (0) βαθμούς ελευθερίας. Στα λογισμικά GSP, Cabri II και Geogebra οι τρεις αυτές λειτουργίες επιτυγχάνονται με τις εντολές «Σημείο», «Σημείο σε αντικείμενο» και «Σημείο τομής». Συνεπώς και τα αντικείμενα που προκύπτουν από τα σημεία έχουν αντίστοιχα 2 ή 1 ή 0 βαθμούς ελευθερίας. Ακόμα, τα αντικείμενα με 2 βαθμούς ελευθερίας έχουν τις βασικές λειτουργίες ενώ αυτά που έχουν 1 ή 0 βαθμούς ελευθερίας έχουν προσαρμοσμένες λειτουργίες.



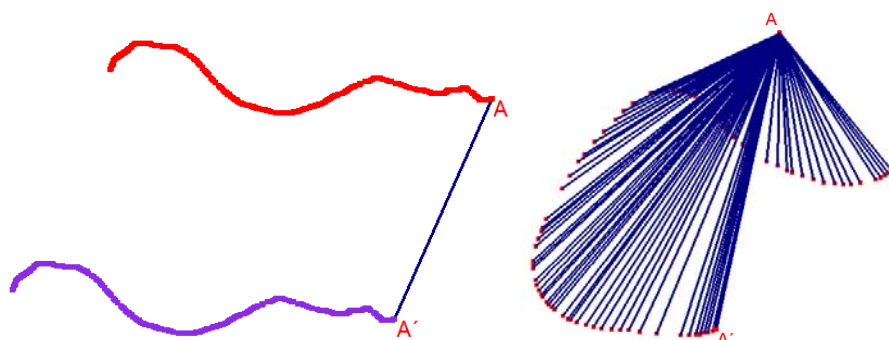
Εικόνα 7: Σημεία με διάφορες λειτουργίες.

5.1.4 Ο δυναμικός μετασχηματισμός των κατασκευών

Το κύριο χαρακτηριστικό των λογισμικών της δυναμικής γεωμετρίας είναι το γεγονός ότι επιτρέπουν στον χρήστη να μετασχηματίζει τα γεωμετρικά αντικείμενα που σχεδιάζει συνεχώς και σε πραγματικό χρόνο.

1. Οι μετασχηματισμοί των κατασκευών

Οι λειτουργίες ενός γεωμετρικού αντικειμένου A με βαθμό ελευθερίας 0 ή 1 επιτρέπουν στον χρήστη να το μετακινεί ελεύθερα στο αναπαριστάμενο από την επιφάνεια εργασίας επίπεδο συμπαρασύροντας και όσα άλλα αντικείμενα εξαρτώνται από αυτό, μεταβάλλοντας και τη δική τους θέση. Αυτή η διαδικασία συχνά αισθητοποιείται ως μια απεικόνιση μεταξύ ενός αρχικού (ελεύθερου) αντικειμένου και ενός εξαρτώμενου από αυτό, η οποία στη γλώσσα της γεωμετρίας περιγράφεται ως μετασχηματισμός του αρχικού στο εξαρτώμενο αντικείμενο. Για παράδειγμα, στην εικόνα 2α το σημείο A είναι ένα αρχικό σημείο ενώ το A' είναι εξαρτώμενο από αυτό. Έτσι η αλλαγή της θέσης του A προκαλεί αλλαγή στη θέση του A' . Αυτή η διαδικασία εκλαμβάνεται από τον χρήστη ως ένας μετασχηματισμός του A στο A' .

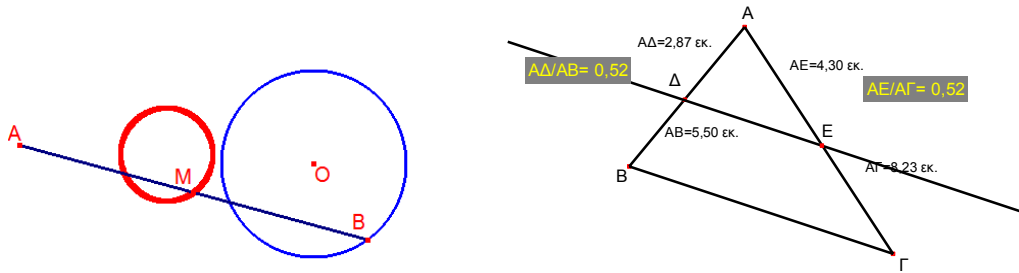


Εικόνα 8: (α) Το ίχνος των διαδοχικών θέσεων του σημείου A' αισθητοποιεί τις εικόνες του σημείου A σε σχέση με την απεικόνιση που προκαλεί σ' αυτό το σταθερό ευθ. τμήμα AA' . (β) Το ίχνος των διαδοχικών θέσεων του σημείου A' αισθητοποιεί τις εικόνες του σταθερού σημείου A σε σχέση τις απεικονίσεις που δημιουργεί η περιστροφή του «ελαστικού» ευθύγραμμου τμήματος γύρω από αυτό. Και στις δυο περιπτώσεις οι διαδοχικές θέσεις του ευθ. τμήματος αναπαριστούν τους διαδοχικούς μετασχηματισμούς του σε σχέση με το χρόνο.

2. Οι κανονικότητες και τα αναλλοίωτα στις μεταβολές των κατασκευών

Όπως αναφέρθηκε ήδη το σύρσιμο ενός μέρος ενός σχήματος συμπαρασύρει και τα υπόλοιπα μέρη του, διατηρώντας ωστόσο τις δεσμεύσεις με τις οποίες κατασκευάστηκαν. Στο σχήμα 3,

για παράδειγμα, το σημείο A είναι σταθερό ενώ το σημείο B κινείται στον κύκλο O. Το μέσο M του ευθ. τμήματος AB ακολουθεί τις μεταβολές του B ενώ το ίχνος των διαδοχικών του θέσεων δηλώνει την δομή της εξαρτημένης κίνησής του. Αυτή η δομή είναι πηγή διατύπωσης εικασιών για την κίνηση του σημείου M και άρα για το σχήμα που γράφει (δηλαδή για τον γεωμετρικό τόπο του σημείου M) (εικόνα 9α).



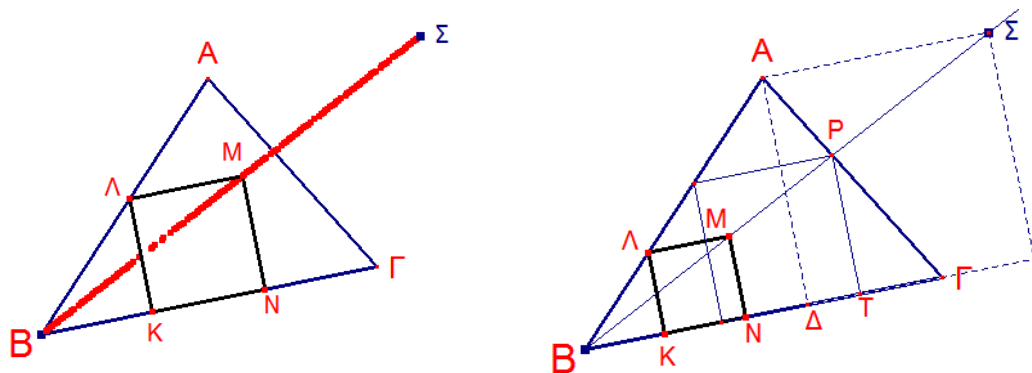
Εικόνα 9: (α) Οι οπτικές πληροφορίες του ίχνους του σημείου M και η δομή τους δημιουργούν στο χρήστη την αίσθηση της ύπαρξης μιας σταθερής σχέσης μετασχηματισμού του B στο M. (β) Οι ίσοι λόγοι των μετρήσεων των πλευρών του τριγώνου και των τμημάτων που ορίζει σε αυτές η παράλληλη δημιουργούν στο χρήστη την αίσθηση της ύπαρξης μιας σταθερής σχέσης μεταξύ των μεγεθών των δυο τριγώνων κατά τον μετασχηματισμό του ενός στο άλλο.

Μια άλλη πηγή πληροφοριών για ανάπτυξη εικασιών και διατύπωση υποθέσεων συχνά προέρχεται από τις μετρήσεις μεταξύ των μεγεθών ενός σχήματος κατά τον μετασχηματισμό του. Για παράδειγμα, στην εικόνα 9β η ευθεία ΔΕ έχει σχεδιαστεί ώστε να είναι παράλληλη προς την πλευρά ΒΓ του τριγώνου ΑΒΓ. Έτσι σε κάθε μετασχηματισμό του τριγώνου ή της ευθείας ΔΕ η παραλληλία διατηρείται. Παρατηρώντας ο χρήστης τους λόγους των τμημάτων ΑΔ/ΑΒ και ΑΕ/ΑΓ μπορεί να διαπιστώσει ότι παραμένουν ίσοι σε κάθε μετασχηματισμό του σχήματος. Αυτή η κανονικότητα είναι η κρίσιμη πληροφορία για την κατασκευή και διατύπωση εικασιών και υποθέσεων που αφορούν τα ευθύγραμμα τμήματα που ορίζει στις πλευρές του τριγώνου η παράλληλη στην βάση.

3. Οι αποδείξεις των συμπερασμάτων στο περιβάλλον της δυναμικής γεωμετρίας

Ένα από τα ερωτήματα που συχνά αναδύονται σε όσους εκπαιδευτικούς εργάζονται στο περιβάλλον της δυναμικής γεωμετρίας αναφέρεται στην σχέση που έχουν οι εικασίες και οι υποθέσεις που αναδύονται στο περιβάλλον αυτό με τα θεωρήματα και τη θεωρητική λογική της Ευκλείδειας γεωμετρίας (αξιώματα, θεωρήματα και αποδείξεις).

Στο περιβάλλον της δυναμικής γεωμετρίας, μόλις μια γεωμετρική κατασκευή «περάσει» τη δοκιμή του συρσίματος (δημιουργία εικασιών και υποθέσεων), δημιουργείται η ανάγκη να αιτιολογηθεί γιατί η συγκεκριμένη κατασκευή «δουλεύει». Αυτή η ανάγκη ενισχύεται ακόμα περισσότερο κατά τη διάρκεια της συλλογικής συζήτησης προκειμένου να εξηγηθεί γιατί και πώς λειτουργεί. Μια περαιτέρω θεωρητική επικύρωση της κατασκευής αφορά τη διαδικασία της κατασκευής παρά το σχήμα που κατασκευάστηκε. Κάθε βήμα της διαδικασίας κατασκευής αντιστοιχεί σε μια γεωμετρική ιδιότητα, και ολόκληρο το σύνολο των ιδιοτήτων που δίνονται από τη διαδικασία αποτελεί μια παρουσίαση της απόδειξης της ακριβούς κατασκευής (του θεωρήματος). Δηλαδή, υπάρχει μια σταδιακή μετατόπιση της εστίασης από την περιγραφή των αποτελεσμάτων του συρσίματος στη περιγραφή της διαδικασίας της κατασκευής και, μέσω αυτής, η μετατόπιση κατευθύνεται στη θεωρητική γεωμετρία. Για παράδειγμα, η εγγραφή τετραγώνου σε τρίγωνο μπορεί να γίνει με τη βοήθεια του συρσίματος και της ευθείας που ορίζουν οι διαδοχικές θέσεις του σημείου M . Αρχικά ο χρήστης μπορεί να κατασκευάσει ένα τετράγωνο $KLMN$ με πλευρά την KL ώστε το K να κινείται ελεύθερα στην $BΓ$ και το L να ανήκει στην πλευρά AB . Σέρνοντας το σημείο K στη $BΓ$ μπορεί να παρατηρήσει ότι οι διαδοχικές θέσεις του σημείου M ανήκουν σε μια ευθεία η οποία διέρχεται από το B και το σημείο Σ που ορίζεται όταν η KL γίνει ίση με το ύψος του τριγώνου. Έτσι, για την κατασκευή του τετραγώνου δεν έχει παρά να κατασκευάσει το σημείο Σ , να ορίσει την ευθεία $B\Sigma$ και στη συνέχεια την τομή της P με την $ΑΓ$. Το τετράγωνο με πλευρά την PT είναι το ζητούμενο.



Εικόνα 10: Η διαδικασία της εγγραφή τετραγώνου σε τρίγωνο υποδηλώνεται εύγλωττα από το ίχνος της κορυφής M , όταν το σημείο K κινείται στη $BΓ$. Τα άκρα του ίχνους, το σημείο B και το ακραίο σημείο Σ που ορίζεται όταν η πλευρά KL γίνει ίση με το ύψος του τριγώνου, ορίζουν το ευθύγραμμο τμήμα BN το οποίο τέμνει την πλευρά $ΑΓ$ στο ζητούμενο σημείο.

Η διαδικασία κατασκευής τους τετραγώνου ΚΛΜΝ και εν συνεχεία του ζητούμενου τετραγώνου δηλώνουν την ορθότητα της κατασκευής με αποτέλεσμα η θεωρητική απόδειξη να περιορίζεται μόνο στην ύπαρξη της ευθείας ΒΣ. Αλλά και στην περίπτωση αυτή οι οπτικές πληροφορίες του τελικού σχήματος δηλώνουν την ομοιότητα των τριγώνων ΒΚΛ και ΒΑΔ εκ των οποίων προκύπτει η ισότητα των λόγων $ΚΛ/ΒΛ=ΑΔ/ΑΒ$ και $ΒΚ/ΚΛ=ΒΔ/ΑΔ$. Αυτό σημαίνει ότι οι λόγοι $ΚΛ/ΒΛ$ και $ΒΚ/ΚΛ$ είναι σταθεροί σε κάθε μετακίνηση του σημείου Μ. Αυτό έχει ως συνέπεια το σημείο Μ να ανήκει στην ευθεία ΒΣ, μέσω της οποίας ορίζεται και το ζητούμενο σημείο Ρ.

5.2 Τα λογισμικά της συμβολικής έκφρασης

Η δεύτερη ομάδα λογισμικών που χρησιμοποιούνται για τη διδασκαλία και τη μάθηση της Γεωμετρίας είναι τα λογισμικά της συμβολικής έκφρασης, που κατά κύριο λόγο βασίζονται στην αξιοποίηση του προγραμματισμού στη διδακτική των μαθηματικών μέσα από την εμπλοκή των μαθητών με το 'να κάνουν οι ίδιοι μαθηματικά' χρησιμοποιώντας εργαλεία που επιτρέπουν τη διασύνδεση συμβολικής έκφρασης και γραφικής αναπαράστασης. Στον βασικό πυρήνα της ιδέας αυτής βρίσκεται η ενθάρρυνση των μαθητών να αναπτύξουν διαισθητικές ιδέες και να τις εκφράσουν με τη χρήση συμβόλων, να τις 'εκτελέσουν' στον Η/Υ και να παρατηρήσουν άμεσα το αποτέλεσμά τους, συγκρίνοντάς το με το αποτέλεσμα που επιδίωκαν πριν από την 'εκτέλεση'.

Οι αντιλήψεις αυτές διατυπώθηκαν από τον Papert (1980) στο βιβλίο του Mindstorms (Νοητικές Θύελλες, 1987) και υλοποιήθηκαν από τον ίδιο και τον W. Feurzeig μέσα από τον σχεδιασμό της γλώσσας προγραμματισμού Logo, που αναπτύχθηκε με βάση τη LiSP και τον συναρτησιακό προγραμματισμό (Feurzig & Papert, 1971). Ο Papert άλλαξε ένα σημαντικό στοιχείο της LiSP, τις ατέρμονες παρενθέσεις, και έδωσε στη Logo τη δυνατότητα ορισμού και επεξεργασίας προγραμμάτων με εύκολο και διαισθητικό τρόπο που ταυτόχρονα προσεγγίζει τον τυπικό μαθηματικό φορμαλισμό. Τα προγράμματα αυτά ονομάζονται διαδικασίες και ο αντίστοιχος φορμαλισμός συνίσταται σε εντολές μετατόπισης (μπροστά, πίσω) και αλλαγής διεύθυνσης (αριστερά, δεξιά) και σε μια εικονική οντότητα (τη 'χελώνα') που έχει θέση και διεύθυνση στο επίπεδο. Κάθε μετατόπιση μπορεί να αφήσει ένα γραμμικό ίχνος και έτσι να δώσει την αίσθηση ότι 'οδηγώντας' τη χελώνα μπορεί κανείς να κατασκευάσει γεωμετρικά σχήματα. Στο όλο σύστημα δόθηκε η ονομασία 'Γεωμετρία της χελώνας'. Το κύριο λογισμικό που θα μας απασχολήσει εδώ είναι ο «Χελωνόκοσμος».

5.2.1 Τι είναι η 'Γεωμετρία της χελώνας'

Η μαθηματική θεμελίωση της γεωμετρίας της χελώνας βασίστηκε στις παρακάτω αρχές (Abelson & diSessa, (1981):

- Η βασική μαθηματική οντότητα – η χελώνα – ορίζεται από τη θέση και την διεύθυνσή της, τις οποίες ο μαθητής μπορεί να αλλάζει δίνοντας αντίστοιχες εντολές που συντάσσονται με ορισμένο τρόπο («μπροστά _», «πίσω _», «δεξιά _», «αριστερά_»).
- Η συνδυασμένη τυπική και γραφική αναπαράσταση: ο μαθητής πρέπει να δώσει εντολή με τον τυπικό κώδικα. Παράλληλα όμως βλέπει τα αποτελέσματα και σε μορφή γραφικής αναπαράστασης, δηλαδή βλέπει τη χελώνα να στρίβει για να αλλάξει διεύθυνση και να προχωρά αφήνοντας ένα γραμμικό ίχνος, όταν αλλάζει θέση.
- Εκτός από τις εντολές αλλαγής θέσης και διεύθυνσης οι βασικές εντολές που απευθύνονται στη χελώνα μπορεί να είναι και εντολές με τις οποίες η χελώνα τοποθετείται σε θέση προσδιορισμένη από καρτεσιανές συντεταγμένες (π.χ. «θέσεθέση [_, _]») και διεύθυνση από πολικές συντεταγμένες αντίστοιχα.

Σύμφωνα με την παραπάνω θεμελίωση η κατάσταση της χελώνας προσδιορίζεται πλήρως και ακριβώς από τη σχέση της με την αμέσως προηγούμενη κατάσταση χωρίς κάποια αναφορά σε ένα σύστημα εκτός της διαδρομής που κάνει η χελώνα. Ο ορισμός αυτός ταυτίζεται με τον ορισμό της διαφορικής γεωμετρίας, όπου η κλίση της εφαπτομένης μιας καμπύλης προσδιορίζεται από τη διαφορά της με την κλίση της αμέσως προηγούμενης για ένα απειροστό διάστημα. Αυτή είναι μία πολύ σημαντική ιδιότητα που κάνει τη γεωμετρία της χελώνας να ονομάζεται "εσωγενής" (Papert, 1980, Healy & Kynigos, 2010). Επειδή όμως οι εντολές αλλαγής θέσης και διεύθυνσης συνυπάρχουν με τις εντολές προσδιορισμού και θέσης καρτεσιανών και πολικών συντεταγμένων, η γεωμετρία της χελώνας αποτελεί ένα σύνθετο από μαθηματικής πλευράς περιβάλλον διαφορικής αλλά και καρτεσιανής γεωμετρίας. Εάν προστεθεί και το ότι το ίχνος αλλαγής θέσης της χελώνας μπορεί να σχηματίζει γεωμετρικά σχήματα, τότε προστίθεται και η δυνατότητα εργασίας με την Ευκλείδεια γεωμετρία. Επιπλέον, από τη στιγμή που όλα αυτά ορίζονται με τυπικό μαθηματικό φορμαλισμό μέσα από μια προγραμματιστική γλώσσα που περιλαμβάνει και τη γραφή παραμετρικών διαδικασιών με μεταβλητές, μπορεί κάλλιστα η δραστηριότητα του

μαθητή να εμπεριέχει τη χρήση εννοιών από την αριθμητική, την άλγεβρα και την αναλυτική γεωμετρία (Sherin, 2002, Kynigos, 2002). Μπορεί, για παράδειγμα, να κατασκευάσει ο μαθητής ένα ορθογώνιο τρίγωνο χρησιμοποιώντας το Πυθαγόρειο Θεώρημα για να βρει την ποσότητα μετακίνησης από τη μια κορυφή στην άλλη και να εκφράσει τις σχέσεις ως συναρτήσεις της μιας πλευράς.

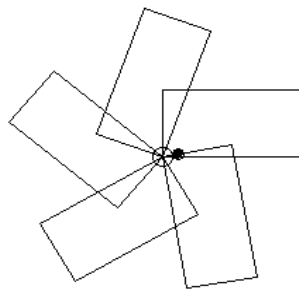
Στα υπολογιστικά περιβάλλοντα που βασίζονται στη γεωμετρία της χελώνας οι μαθηματικές έννοιες οικοδομούνται μέσω της δυνατότητας ορισμού των διαδικασιών ως αντικειμένων που μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως ξεχωριστά εργαλεία κατασκευής νέων εργαλείων δημιουργώντας έτσι τις προϋποθέσεις για μαθηματική σκέψη. Οι μαθητές γράφουν τα δικά τους προγράμματα με τη μορφή ακολουθιών προγραμματιστικών εντολών της Logo (δηλαδή διαδικασιών) και δημιουργούν γεωμετρικές κατασκευές έχοντας τη δυνατότητα να διερευνήσουν τις ιδιότητες των γεωμετρικών σχημάτων που θέλουν να κατασκευάσουν και τον τρόπο με τον οποίο θα ορίσουν αντίστοιχες παραμετρικές διαδικασίες. Το αν οι εντολές και οι παράμετροι που επελέγησαν είναι κατάλληλες για μια κατασκευή-στόχο ενός μαθητή δεν κρίνεται με βάση το 'σωστό'-'λάθος', αλλά φαίνεται στο αν θα σχηματιστεί το σχήμα που ο μαθητής θα ήθελε. Τότε ο μαθητής προκειμένου να ανακαλύψει το λάθος και να το αποκαταστήσει, έχει τη δυνατότητα να παρατηρήσει και να τροποποιήσει τα αποτελέσματα των ενεργειών του μέσα από διαδικασίες πειραματισμού και επεξεργασίας των κατασκευών του εν είδει μαστορέματος. Πρόκειται για τη μάθηση μέσα από την κατασκευή (*constructionism* είναι ο όρος που έχει χρησιμοποιηθεί, Harel & Papert, 1991) και τη διερευνητική δραστηριότητα με «*μικρόκοσμους*» (δηλαδή, υπολογιστικά περιβάλλοντα τα οποία ενσωματώνουν ένα συνεκτικό σύνολο από μαθηματικές έννοιες και σχέσεις σχεδιασμένα έτσι, ώστε να δίνουν στους μαθητές τη δυνατότητα να εμπλακούν σε διερευνητική και δημιουργική δραστηριότητα παραγωγής μαθηματικών νοημάτων μέσα από κατάλληλα σχεδιασμένες δραστηριότητες και διδακτική καθοδήγηση, Noss & Hoyles, 1996).

5.2.2 Οι εγγενείς ιδιότητες των γεωμετρικών σχημάτων

Μια σημαντική διαφορά μεταξύ της γεωμετρίας της χελώνας και της καρτεσιανής γεωμετρίας στηρίζεται στην έννοια των εγγενών ιδιοτήτων των γεωμετρικών σχημάτων. Μια εγγενής ιδιότητα είναι μια ιδιότητα που εξαρτάται μόνο από τον εν λόγω σχήμα, όχι από τη σχέση του σχήματος με ένα πλαίσιο της αναφοράς. Για παράδειγμα, στη γλώσσα της γεωμετρίας της χελώνας το ορθογώνιο παραλληλόγραμμο έχει τέσσερις διαδοχικές γωνίες

ίσεσ. Επίσης, η κάθε πλευρά είναι κάθετη στην επόμενη. Για παράδειγμα, η διαδικασία «ορθογώνιο» στην εικόνα 11 σχεδιάζει ένα ορθογώνιο με διαστάσεις 50 και 100 μονάδες. Η χελώνα μπορεί να εκτελέσει την ίδια διαδικασία και να γράψει το ίδιο ορθογώνιο εκκινώντας από οποιαδήποτε θέση και με οποιοδήποτε προσανατολισμό, καθώς ο ορισμός του δεν εξαρτάται από τα εξωγενή χαρακτηριστικά του πλαισίου. Αντίθετα, η διαδικασία «καρτ.ορθογώνιο» (Εικόνα 12) σχεδιάζει μεν το ίδιο ορθογώνιο αλλά τώρα ο ορισμός του εξαρτάται από εξωγενή στοιχεία του πλαισίου (τη θέση των κορυφών στο πλαίσιο). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα ο σχεδιασμός του ορθογωνίου να μην εξαρτάται από την αρχική θέση και τον προσανατολισμό της χελώνας.

για ορθογώνιο
 επανάλαβε 2 [μ 50 δ 90 μ 100 δ 90]
 τέλος
 ορθογώνιο



Εικόνα 11

για καρτ.ορθογώνιο
 θεσεθέση [0 0]
 θεσεθέση [100 0]
 θεσεθέση [100 50]
 θεσεθέση [0 50]
 θέσεθέση [0 0]
 τέλος
 καρτ.ορθογώνιο



Εικόνα 12

Ένα ακόμα χαρακτηριστικό παράδειγμα της προτίμησης της χελώνας στις εγγενείς ιδιότητες των σχημάτων είναι ο κύκλος. Στο παρακάτω πρόγραμμα «κύκλος» (Εικόνα 13) η χελώνα κινείται λίγο μπροστά (μ 1) και λίγο δεξιά (δ 1) και αυτό το επαναλαμβάνει για 360 φορές. Ο ορισμός του κύκλου με αυτόν τον τρόπο διαφέρει από τον Ευκλείδειο ορισμό (κέντρο και ακτίνα) που απαιτεί εξωγενή στοιχεία όπως τη θέση του κέντρου του κύκλου. Πρόκειται δηλαδή για μια πολυγωνική προσέγγιση του κύκλου που ορίζεται ως πολύγωνο με πλευρά

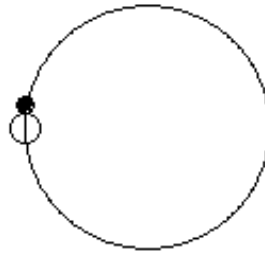
του τείνει στο μηδέν. Το ίδιο ισχύει και για τον ορισμό του σε ένα καρτεσιανό επίπεδο όπου απαιτείται η εξίσωση καθώς και τα εξωγενή στοιχεία, άξονες και αρχή των αξόνων.

για κύκλος

επανάλαβε 360 [μ 1 δ 1]

τέλος

κύκλος



Εικόνα 13

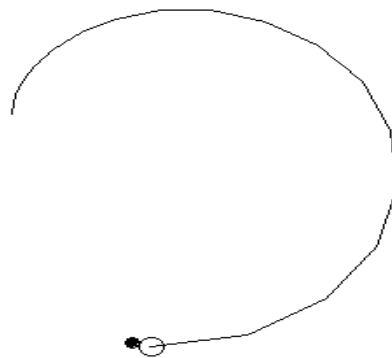
Η οποιαδήποτε μεταβολή στα στοιχεία του ορισμού του κύκλου ορίζει επίσης ένα κύκλο-πολύγωνο όπως αν στην εντολή μ 1 μεταβάλλουμε την τιμή 1 σε 2. Δεν ισχύει το ίδιο αν μεταβάλλουμε την καρτεσιανή εξίσωση του κύκλου. Η τελευταία αντιστοιχεί σε μια έλλειψη καθώς μεταβλήθηκαν εξωγενή στοιχεία του ορισμού του κύκλου (μεταβλήθηκε η μονάδα στον ένα άξονα).

Οι συνέπειες της προτίμησης της χελώνας στα εγγενή χαρακτηριστικά των γεωμετρικών σχημάτων είναι δυο. Η πρώτη αφορά στην ίδια την έννοια των γεωμετρικών σχημάτων, όπου κάθε σχήμα ορίζεται μέσω μιας διαδικασίας παρά μέσω μιας κατασκευής με κανόνα και διαβήτη ή μέσω μιας εξίσωσης. Η δεύτερη συνέπεια αφορά στην γεωμετρική συμπεριφορά της χελώνας η οποία τείνει να αποκτήσει τοπικά χαρακτηριστικά σε σχέση με την κατασκευή του κύκλου στο Ευκλείδειο ή στο καρτεσιανό επίπεδο. Για παράδειγμα, κατά τη σχεδίαση του κύκλου, η χελώνα συμπεριφέρεται γεωμετρικά μόνο τοπικά αγνοώντας τα στοιχεία του περιβάλλοντος. Αντίθετα στον ορισμό του κύκλου από κέντρο και ακτίνα ή μέσω της εξίσωσης απαιτείται μια σφαιρικότερη αντίληψη καθώς απαιτείται η επιλογή εξωγενών στοιχείων.

Στο πλαίσιο της γεωμετρίας της χελώνας ένα ακόμη ενδιαφέρον πεδίο διερεύνησης μαθηματικών εννοιών σχετίζεται με την έννοια της αναδρομής. Η εντολή «επανάλαβε _ []» κάνει την χελώνα να εκτελέσει τις εντολές που είναι μέσα στην αγκύλη τόσες φορές όσος είναι ο αριθμός (το όρισμα) _ της εντολής. Με αυτή την εντολή η χελώνα εκτελεί μια επαναληπτική διαδικασία. Ανάλογη διαδικασία εκτελείται και στην περίπτωση που η χελώνα εκτελεί μια διαδικασία στην οποία περιέχεται ως μια εντολή ο εαυτός της. Έτσι η χελώνα κάνει αναδρομή (ένα βρόγχο) εκτελώντας τον εαυτό της πολλές φορές. Για παράδειγμα, στην

παρακάτω παραμετρική διαδικασία «μυστήριο» η χελώνα εκτελεί τον εαυτό της κάθε φορά προσθέτοντας στην μεταβλητή χ , το 3, στην μεταβλητή ψ , το 1 και αφαιρεί από την μεταβλητή ν , το 1. Η εντολή «αν $\nu < 1$ [σταμάτησε]» τερματίζει την διαδικασία όταν η τιμή του ν γίνει 1. Παρατηρώντας προσεκτικά την διαδικασία και την διαδρομή της χελώνας εύκολα διαπιστώνουμε ότι η χελώνα εκτέλεσε τη διαδικασία «μυστήριο» 19 φορές και σε κάθε επανάληψη αύξανε το μήκος της διαδρομής κατά 3 μονάδες ενώ αύξανε την γωνία στροφής κατά 1 μονάδα. Στο γραφικό αποτέλεσμα αυτό δηλώνεται με αλλαγή της καμπυλότητας του σχήματος, δηλαδή του λόγου (ψ/χ) της γωνίας στροφής προς το μήκος που διανύθηκε.

για μυστήριο : χ : ψ : ν
 αν : $\nu < 2$ [σταμάτησε]
 μ : χ
 δ : ψ
 μυστήριο : $\chi+3$: $\psi+1$: $\nu-1$
 τέλος
 μυστήριο 2 6 20



Εικόνα 14

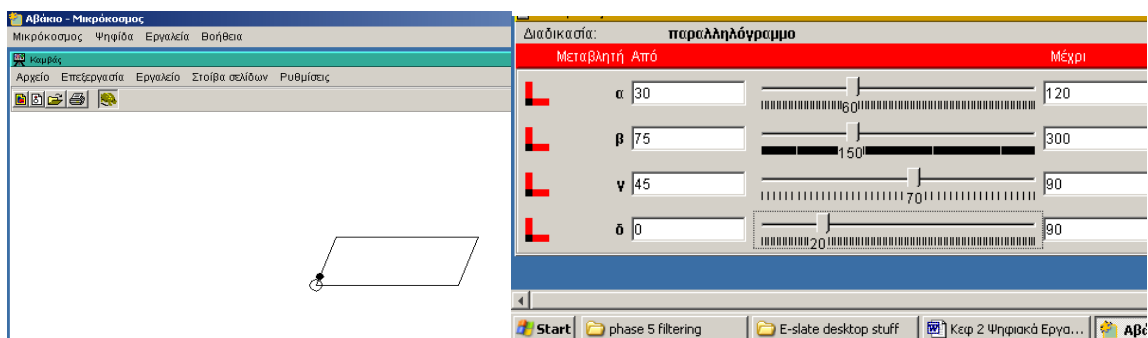
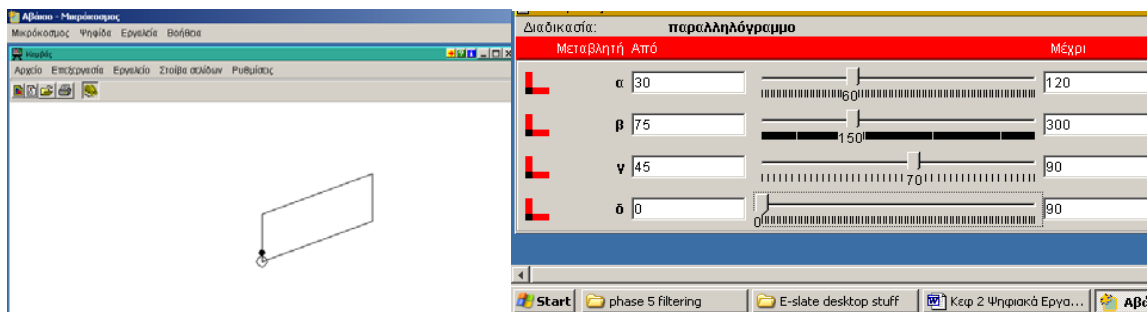
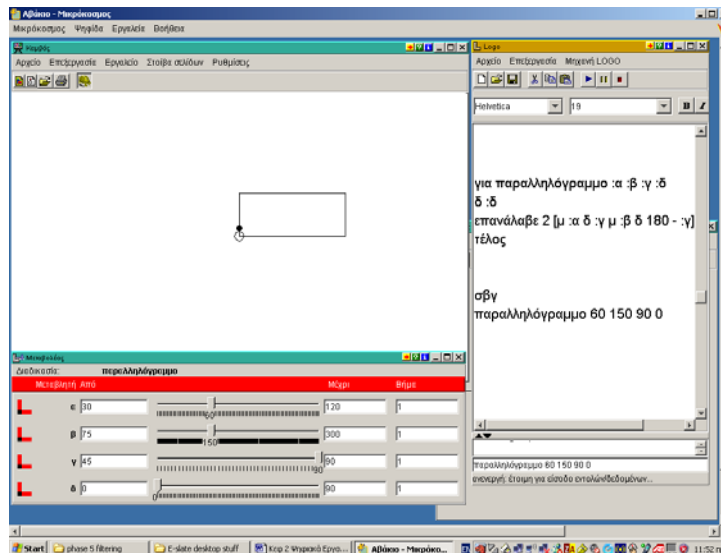
Η ιδιότητα της καμπυλότητας είναι επίσης μια εγγενής ιδιότητα των σχημάτων που δημιουργεί η χελώνα. Η τεχνική της ανδρομής μπορεί αν δώσει έδαφος για ιδιαίτερα ενδιαφέροντα ανώτερα μαθηματικά (π.χ. τα fractals).

5.2.3 Συγκρασιμός συμβολικής και γραφικής αναπαράστασης με το δυναμικό χειρισμό γεωμετρικών μεγεθών. Το παράδειγμα του Χελωνόκοσμου

Ο Χελωνόκοσμος αποτελεί αντιπρόσωπο υπολογιστικού περιβάλλοντος που βασίζεται στη γεωμετρία της χελώνας ενώ παράλληλα ενσωματώνει τη λειτουργία του δυναμικού χειρισμού μεταβλητών μεγεθών στην κλασική σύζευξη συμβολικής έκφρασης και γραφικής αναπαράστασης (Kynigos, 2002). Η κεντρική ιδέα που διέπει το σχεδιασμό του Χελωνόκοσμου είναι ότι ο μαθηματικός φορμαλισμός και η γραφική αναπαράσταση αντικειμένων και σχέσεων διαπλέκονται δυναμικά με ενδιαφέροντες τρόπους ενώ η σύνθεση συμβολικού και οπτικού ελέγχου παρέχει νέες δυνατότητες για τη δημιουργία μαθηματικών νοημάτων από περιοχές της γεωμετρίας αλλά και της άλγεβρας.

Στο Χελωνόκοσμο, η λειτουργία του δυναμικού χειρισμού υλοποιείται από δύο εργαλεία (που ονομάζονται μεταβολείς): ο μονοδιάστατος μεταβολέας και ο δισδιάστατος μεταβολέας. Για την ενεργοποίηση των μεταβολέων αρχικά χρειάζεται να έχει οριστεί από το χρήστη ένα τουλάχιστον παραμετρικό πρόγραμμα με τουλάχιστον μια μεταβλητή και μια εντολή αλλαγής θέσης. Έπειτα χρειάζεται ο χρήστης να εκτελέσει το πρόγραμμα αυτό με συγκεκριμένη(ες) αρχική(ές) τιμή(ές) για τη(ις) μεταβλητή(ες). Όταν εμφανιστεί το ίχνος που αφήνει η χελώνα από τη μετακίνησή της και ο χρήστης επιλέξει οποιοδήποτε σημείο του ίχνους αυτού, τότε ενεργοποιείται ο μεταβολέας. Το συγκεκριμένο εργαλείο έχει τη μορφή μιας διατεταγμένης στήλης από ολισθητές (έναν ολισθητή για κάθε μεταβλητή). Ο κάθε ολισθητής σηματοδοτεί ένα πεδίο ορισμού των τιμών της αντίστοιχης μεταβλητής με κατώτατη τιμή το μισό της αρχικής τιμής εκτέλεσης και ανώτατη το διπλάσιο. Ο χρήστης έχει τη δυνατότητα να αλλάξει τα ακρότατα του πεδίου ορισμού, ώστε να έχουν οποιαδήποτε ρητή τιμή. Μπορεί επίσης να μεταβληθεί και το βήμα ολίσθησης από τη μονάδα που έχει κανονικά και να πάρει οποιαδήποτε ρητή τιμή. Αφού ενεργοποιηθεί ο μονοδιάστατος μεταβολέας, ο χρήστης μπορεί να σύρει την ακίδα σε οποιοδήποτε ολισθητή. Το σύρισμα προκαλεί συνεχή μεταβολή (δηλαδή με βάση το βήμα) στο ίχνος ολόκληρου του προγράμματος με βάση την εκάστοτε τιμή της μεταβλητής. Ταυτόχρονα το αποτέλεσμα των αριθμητικών αλλαγών εμφανίζεται στη γραφική αναπαράσταση του σχήματος μέσα από τη δυναμική αύξηση-ελάττωση του αντίστοιχου μεγέθους.

Στην εικόνα 15 φαίνονται τρία στιγμιότυπα από την εκτέλεση του προγράμματος «παραλληλόγραμμα». Στο πρώτο έχει απλά εκτελεστεί το πρόγραμμα με τιμές 60 και 150 βήματα χελώνας (pixels δηλαδή) για τις πλευρές, 90 για την πρώτη στροφή της χελώνας αφού έχει αρχίσει να κατασκευάζει το σχήμα και 0 για τη γωνία στροφής της χελώνας πριν κατασκευάσει το σχήμα. Η καθεμία από τις τρεις πρώτες μεταβλητές χρησιμοποιείται στο πρόγραμμα πάνω από μια φορά ως μεταβλητή μιας συνάρτησης που σηματοδοτεί την αντίστοιχη ιδιότητα του σχήματος. Στο δεύτερο στιγμιότυπο ο χρήστης έχει ολισθήσει την μεταβλητή γ από την τιμή 90 στην τιμή 70 παρατηρώντας το σχήμα να αλλάζει με συνεχή τρόπο, καθώς μετακινεί την ακίδα του ολισθητή. Στο τρίτο στιγμιότυπο ο χρήστης έχει ολισθήσει την μεταβλητή δ από 0 μοίρες σε 20 και έτσι έχει επιτύχει το στριφογύρισμα του παραλληλογράμμου από την αρχική στην οριζόντια θέση.



Εικόνα 15: Κατασκευή παραλληλογράμμου στο Χελωνόκοσμο και δυναμικός χειρισμός του με το μονοδιάστατο μεταβολέα.

Ο δισδιάστατος μεταβολέας ενεργοποιείται μέσω του μονοδιάστατου και η ενεργοποίησή του έχει νόημα μόνο όταν υπάρχουν τουλάχιστον δύο παράμετροι. Ο χρήστης επιλέγει δύο παραμέτρους, τη μια, ώστε να κινηθεί στον άξονα των x και την άλλη στον άξονα των y . Ο δισδιάστατος μεταβολέας έχει τη μορφή του τετράγωνου επιπέδου όπου το ποντίκι μπορεί να κυλήσει ελεύθερα. Κλικ και σύρσιμο με πατημένο το κουμπί προκαλεί συμμεταβολή των δύο παραμέτρων σύμφωνα με το ορθοκανονικό σύστημα που σχηματίζεται και αφήνει γραμμικό ίχνος πάνω στο επίπεδο του δισδιάστατου μεταβολέα.

Η δυνατότητα δυναμικού χειρισμού γεωμετρικών μεγεθών όπως υλοποιείται στο Χελωνόκοσμο δίνει δυνατότητες διερεύνησης και πειραματισμού με γεωμετρικά μεγέθη και σχέσεις προκειμένου να επιτευχθούν συγκεκριμένες γεωμετρικές κατασκευές. Στο πλαίσιο της ανάπτυξης εργαλείων που θα προκαλούν την εμπλοκή μαθητών σε τέτοιες διαδικασίες ενώ παράλληλα θα προκαλούν μαθηματικό, παιδαγωγικό και επαγγελματικό αναστοχασμό μεταξύ των εκπαιδευτικών, έχει αναπτυχθεί η ιδέα των *μισοψημένων μικρόκοσμων* (Κυνηγός, 2007). Ένας ‘μισοψημένος μικρόκοσμος’ είναι λογισμικό σχεδιασμένο κατά τρόπο ώστε να εμπεριέχει μια ενδιαφέρουσα ιδέα αλλά ο σχεδιασμός του είναι ημιτελής ώστε να ‘προκαλεί’ τους μαθητές να κατασκευάσουν κάτι μ’ αυτόν, να τον αποδομήσουν ή τροποποιήσουν, προκειμένου να κάνουν μαθηματικά. Παρακάτω φαίνεται το πρόγραμμα του μισοψημένου ορθογωνίου τριγώνου που μπορεί να γραφεί στο Χελωνόκοσμο (Κυνηγός, 2007, σ. 92).

για μυστήριο :α :β
δεξιά 90
αριστερά :α
μπροστά 100
δεξιά 90 + :α
μπροστά :β
δεξιά 90
μπροστά 100*συν :α
τέλος

Το πρόγραμμα αυτό εντολοδοτεί τη χελώνα να κατασκευάσει ένα ορθογώνιο τρίγωνο, μόνο όταν η δεύτερη παράμετρος (:β) ισούται με το ημίτονο της πρώτης (:α). Καθώς ο στόχος αυτός αφήνεται να διερευνηθεί από το μαθητή, το πρόγραμμα αποτελεί ένα ελαττωματικό μοντέλο ενός τριγώνου. Ο ρόλος του μαθητή είναι να διερευνήσει για ποιες τιμές κατασκευάζεται ορθογώνιο τρίγωνο και κατόπιν να εικάσει αν ίσως υπάρχει κάποια σχέση μεταξύ των παραμέτρων :α και :β, η οποία να δίνει τη λύση.

5.3 Βασικά στοιχεία της διδακτικής της Γεωμετρίας

Η διδασκαλία της Γεωμετρίας χαρακτηρίζεται από τις ιδιαίτερες πτυχές των αντικειμένων που διαπραγματεύεται και που αφορούν την μελέτη του χώρου. Ερωτήματα, όπως αυτά που αφορούν τη φύση των αντικειμένων της γεωμετρίας, αν δηλαδή είναι αντικείμενα απαλλαγμένα από την εμπειρική θεώρηση του χώρου, αλλά και του ίδιου του χώρου, συνδέθηκαν με την αξιωματική θεμελίωση της επιστήμης της γεωμετρίας (Laborde et al, 2006). Από την άλλη, ερωτήματα για το πώς μπορούν να αξιοποιηθούν οι εμπειρίες και οι διαισθητικές αντιλήψεις των μαθητών για το φυσικό χώρο στη μάθηση και στη διδασκαλία της γεωμετρίας φάνηκαν να απασχολούν έντονα τους παιδαγωγούς και τους ερευνητές αλλά και να έχουν θετικό αντίκτυπο στην πράξη. Η αντιφατικότητα των ερωτημάτων για τη φύση των γεωμετρικών αντικειμένων αποδείχτηκε μια συνεχής πηγή ιδεών και κινητήρια δύναμη

για μεταρρυθμίσεις τόσο στην μαθησιακή όσο και στην διδακτική προσέγγιση της ίδιας της γεωμετρίας αλλά και στον προσδιορισμό του περιεχομένου και των στόχων του σχετικού προγράμματος σπουδών.

Αν και το βασικό στοιχείο της θεωρητικής γεωμετρίας είναι η παραγωγική της μαθηματικής επιχειρηματολογίας, η οποία αναπτύσσεται στα γεωμετρικά αντικείμενα (γεωμετρικές έννοιες και σχέσεις), συζητείται και μαθαίνεται πάνω στα διαγράμματα των γεωμετρικών αντικειμένων που είναι αναπαραστάσεις των γεωμετρικών εννοιών και σχέσεων. Με άλλα λόγια στη μάθηση και στη διδασκαλία της γεωμετρίας κυριαρχούν τα γεωμετρικά σχήματα και οι αναπαραστάσεις τους στο χαρτί ή στην οθόνη του υπολογιστή.

Ωστόσο οι απαιτήσεις των παραγωγικών συλλογισμών και γενικότερα της μάθησης της γεωμετρίας είναι υψηλότερες. Κάθε μαθητής καλείται να διαπραγματευτεί μια γεωμετρική έννοια ή ένα γεωμετρικό συλλογισμό «ανεξάρτητα» και «μακριά» από την αναπαράσταση του σχήματος που έχει μπροστά του. Αυτό σημαίνει ότι πρέπει να δρα ταυτόχρονα και εμπειρικά – διαισθητικά, αξιοποιώντας τις πληροφορίες που αντλεί από την αναπαράσταση του γεωμετρικού αντικειμένου και θεωρητικά, αποστασιοποιούμενος από τις εμπειρικές και διαισθητικές αντιλήψεις που αναπτύσσει από αυτή. Αυτή η διττή απαίτηση είναι η κύρια πηγή δυσκολιών τόσο της μάθησης όσο και της διδασκαλίας της γεωμετρίας. Μπορεί αυτή η δυσκολία να ξεπεραστεί ή να βελτιωθεί όταν στη διδασκαλία της γεωμετρίας εμπλέκονται τα ψηφιακά μέσα;

Ένα από τα σημαντικά στοιχεία που έφεραν στο προσκήνιο τα λογισμικά της δυναμικής γεωμετρίας είναι η διάκριση του γεωμετρικού σχεδίου από το γεωμετρικό σχήμα που έκανε ο Parzys (1988). Ένα γεωμετρικό σχέδιο ήταν μια εικόνα, ένα γεωμετρικό σχήμα ήταν μια κλάση (συχνά άπειρη) σχεδίων σχετικών με κάποια ελλοχεύοντα κοινά χαρακτηριστικά (Goldenberg & Cuoco, 1998). Έτσι, στην παραδοσιακή γεωμετρία ενώ διαπραγματευόμαστε το γεωμετρικό σχέδιο απαιτείται να συλλογίζομαστε με το γεωμετρικό σχήμα.

Αυτή η απαίτηση ικανοποιείται ευκολότερα στο περιβάλλον της δυναμικής γεωμετρίας, όπου ο συνεχής μετασχηματισμός των γεωμετρικών σχεδίων αναδύει τα ελλοχεύοντα κοινά τους χαρακτηριστικά (κανονικότητες και αναλλοίωτα). Η ερμηνεία που δίνουν οι μαθητές σε αυτά τα κοινά χαρακτηριστικά αποτελεί την γενίκευση που, όπως υποστηρίχτηκε από τον Ολλανδό θεωρητικό της διδακτικής των μαθηματικών Freudenthal (1973), είναι απαραίτητη για την κατανόηση των μαθηματικών εννοιών.

Η ανάδυση όμως των κοινών χαρακτηριστικών των σχεδίων απαιτεί από τους μαθητές την ικανότητα να μπορούν να οπτικοποιούν τα χωρικά στοιχεία τους (να συγκροτούν νοητικές εικόνες αυτών) και να μπορούν να παλινδρομούν μεταξύ αυτών και των θεωρητικών γεωμετρικών τους γνώσεων. Αυτή η εσωτερική – νοητική παλινδρόμηση ενισχύεται όταν η οπτικοποίηση είναι πλούσια και συγκροτείται από πολλά στιγμιότυπα, από ειδικές και ακραίες περιπτώσεις. Η συγκρότηση αυτή είναι συχνά τόσο πλούσια που επιτρέπει στους μαθητές να μπορούν να συνεχίζουν τον δυναμικό χειρισμό νοερά και να κάνουν γενικεύσεις ορίζοντας τα χαρακτηριστικά των γεωμετρικών σχεδίων ως ιδιότητες των γεωμετρικών σχημάτων και προβλέψεις για το αν έχουν αυτές τις ιδιότητες όλα τα σχέδια της κλάσης αυτής.

Ο δυναμικός χειρισμός των γεωμετρικών σχεδίων λοιπόν, είτε αυτός γίνεται στο περιβάλλον της δυναμικής γεωμετρίας είτε στο περιβάλλον της γεωμετρίας της χελώνας εμπλέκει τους μαθητές σε νοητικές δραστηριότητες που έχουν γεωμετρικά χαρακτηριστικά. Οι ιδιαιτερότητες των δυο κατηγοριών των λογισμικών που παρουσιάστηκαν στις προηγούμενες παραγράφους αναδεικνύουν τον τρόπο που εμπλέκονται στη διδακτική διαδικασία και ενισχύουν τη μάθηση της Γεωμετρίας.

Ο προγραμματισμός ως μαθησιακή δραστηριότητα είναι άρρηκτα συνδεδεμένος με τη μαθηματική δραστηριότητα όπως διατυπώθηκε από τον Papert στο βιβλίο του ‘Νοητικές Θύελλες’. Αν και η διαδεδομένη αντίληψη ως προς τη φύση της δραστηριότητας του προγραμματισμού είναι ότι αυτή περιορίζεται στο χώρο της πληροφορικής, όταν η γλώσσα προγραμματισμού προσεγγίζει τον τυπικό μαθηματικό φορμαλισμό και όταν αυτά που μπορεί να κάνει κανείς με τη γλώσσα έχουν σχέση με τα μαθηματικά, η δραστηριότητα του προγραμματισμού μπορεί να είναι από τη φύση της μαθηματική δραστηριότητα. Τα κύρια χαρακτηριστικά αυτής της δραστηριότητας είναι τα εξής:

- Η βασική μαθηματική οντότητα – η χελώνα – η οποία ορίζεται από τη θέση και την διεύθυνσή της, μπορεί να αλλάζει δίνοντας εντολές ο ίδιος ο μαθητής.
- Οι βασικές εντολές που απευθύνονται στη χελώνα, δηλαδή οι εντολές αλλαγής θέσης και διεύθυνσης και οι εντολές με τις οποίες η χελώνα τοποθετείται σε θέση προσδιορισμένη από καρτεσιανές συντεταγμένες και διεύθυνση από πολικές συντεταγμένες αντίστοιχα είναι βασικές γεωμετρικές έννοιες.

Για να σχηματίσει η χελώνα ένα γεωμετρικό σχέδιο πρέπει ο μαθητής να δώσει κατάλληλες εντολές με τον τυπικό κώδικα. Παράλληλα, παρατηρώντας τα αποτελέσματα των εντολών σε μορφή γραφικής αναπαράστασης, οπτικοποιεί τα βασικά χαρακτηριστικά του σχήματος ενώ ταυτόχρονα μπορεί να έχει και την συμβολική τους έκφραση με βάση αλγεβρικούς κανόνες και σχέσεις. Το χαρακτηριστικό αυτό διαφοροποιεί τη γεωμετρική κατασκευή σε ένα λογισμικό συμβολικής έκφρασης τόσο από τα σχέδια, όπου οι μαθητές δεν είναι εύκολο να προκαθορίσουν ή να εκφράσουν με ακρίβεια τις σχέσεις των γεωμετρικών τους στοιχείων, αλλά και από τις κατασκευές με κανόνα και διαβήτη που είναι στατικές και απουσιάζει η συμβολική τους περιγραφή. Η απουσία συμβολικής περιγραφής των σχέσεων είναι και το κύριο στοιχείο διαφοροποίησης μιας κατασκευής, π.χ. στο Χελωνόκοσμο, από τις γεωμετρικές κατασκευές στα περιβάλλοντα της δυναμικής γεωμετρίας. Ωστόσο, εμπλέκοντας και τις μεταβλητές ως ορίσματα των εντολών μπορεί ο μαθητής στο Χελωνόκοσμο να χειριστεί δυναμικά τα μεταβλητά στοιχεία μιας γεωμετρικής κατασκευής, να παρακολουθήσει τη μεταβολή στην αναπαράστασή τους κατά συνεχή τρόπο και να καταλήξει σε συμπεράσματα αναφορικά με σχέσεις που διέπουν συγκεκριμένα γεωμετρικά μεγέθη. Ο μαθητής επομένως μπαίνει στο ρόλο του μαθηματικού, δηλαδή του επιστήμονα που κάνει εικασίες, υποθέσεις, πειράματα, διατυπώνει δικά του θεωρήματα και, ενδεχομένως, τα αναθεωρεί μετά από τη διάψευσή τους. Με τα εργαλεία συμβολικής έκφρασης αυτό γίνεται εν είδη «μαστορέματος» μιας εικονικής κατασκευής με εργαλεία ψηφιακές μαθηματικές αναπαραστάσεις όπως ο μεταβολέας.

Επιπρόσθετα, η διασύνδεση συμβολικής έκφρασης και δυναμικού χειρισμού με επίκεντρο την έννοια της μεταβλητής προσφέρει ένα παραγωγικό πεδίο διασύνδεσης μεταξύ εννοιών της άλγεβρας και της γεωμετρίας που φέρνει στην επιφάνεια ζητήματα όπως:

- με ποιους τρόπους επιλέγεται από τους μαθητές η αντιστοίχιση μεγεθών και μεταβλητών για μια κατασκευή (π. χ. τι αντιπροσωπεύει μια μεταβλητή),
- ποια είναι η φύση των κατανοήσεων της μεταβολής ενός γεωμετρικού σχήματος από τους μαθητές ανάλογα με το πώς μεταβάλλονται οι χρησιμοποιούμενες στην κατασκευή του μεταβλητές,
- με ποιους τρόπους εξελίσσεται η χρήση συμβόλων από τους μαθητές και πώς διαμορφώνεται ο ρόλος της στη συγκρότηση συναρτησιακών σχέσεων,
- ποια είναι η συνεισφορά της χρήσης συμβόλων στην κατανόηση των γεωμετρικών ιδιοτήτων ενός σχήματος.

6. Βασικά Στοιχεία Διδακτικής της Στατιστικής και των Πιθανοτήτων με τη χρήση Ψηφιακών Τεχνολογιών

Το ενδιαφέρον για τη διδακτική των εννοιών της στατιστικής αυξάνεται σταδιακά από τα μέσα της προηγούμενης δεκαετίας. Η συζήτηση που αναπτύσσεται στην κοινότητα της διδακτικής των μαθηματικών χαρακτηρίζεται από πολλαπλότητα απόψεων αναφορικά τόσο με το ρόλο των αντίστοιχων γνωστικών περιοχών στο σχολικό πρόγραμμα όσο και των τρόπων με τους οποίους θα μπορούσαν να αναπτυχθούν κατάλληλες διδακτικές παρεμβάσεις (Lipson & Jones, 1996, Cobb, 1999, NCTM, 2000). Παρότι από το τέλος της δεκαετίας του 80 η στατιστική και οι πιθανότητες έχουν ενταχθεί επίσημα στα αναλυτικά προγράμματα πολλών χωρών, δεν είχαν μέχρι πρόσφατα αναπτυχθεί οι παιδαγωγικοί στόχοι αναφορικά με τη διδασκαλία των συγκεκριμένων αντικειμένων στη γενική παιδεία. Οι αντίστοιχες μαθηματικές έννοιες έχουν διαφορετική υφή από τις υπόλοιπες περιοχές των μαθηματικών και παραμένουν δυσνόητες για πολλούς μαθητές καθώς αποτελούν τρόπους με τους οποίους μπορούμε να χειριστούμε καταστάσεις αβεβαιότητας και να βγάλουμε συμπεράσματα μέσα από το χειρισμό μεγάλου αριθμού και ποικιλίας δεδομένων. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι το είδος και η έκταση των δεδομένων στο πεδίο αυτό των μαθηματικών αποτελεί για τους περισσότερους μαθητές μια αφηρημένη διαδικασία μακριά από τη σφαίρα της εμπειρίας τους.

Τα τελευταία χρόνια ο όρος διαχείριση δεδομένων (data handling) προτείνεται ως συνδεδεμένος κρίκος μέσω του οποίου επιχειρείται η διδακτική προσέγγιση των εννοιών των πιθανοτήτων και της στατιστικής στο σχολείο. Σε αυτή την εξέλιξη συνέβαλλε καθοριστικά η ανάπτυξη ειδικών εργαλείων ψηφιακής τεχνολογίας με τη βοήθεια των οποίων μπορούμε να διαχειριστούμε μεγάλες ποσότητες δεδομένων και να κάνουμε ποικίλων ειδών καταχωρήσεις, ταξινομήσεις και παρουσιάσεις τους. Μπορούμε επίσης να κάνουμε ποσοτικές αναλύσεις των δεδομένων αυτών και άρα να τις επεξεργαστούμε στατιστικά. Έτσι, η ενσωμάτωση των αντικειμένων της στατιστικής και των πιθανοτήτων στο αναλυτικό πρόγραμμα αποτελεί ευκαιρία

να καλλιεργηθούν οι στατιστικές διαισθήσεις των μαθητών,

να έρθουν στο προσκήνιο οι μαθηματικές έννοιες που εμπλέκονται στις στατιστικές τεχνικές και

να δημιουργηθούν πεδία διασύνδεσης των συγκεκριμένων εννοιών με ευρύτερες πτυχές της μάθησης των μαθηματικών όπως η συμβολική χρήση, η επαγωγική σκέψη και η λογική επεξεργασία.

6.1 Κατασκευή νοημάτων από τα δεδομένα

Οι περισσότερες έννοιες της στατιστικής, και αντίστοιχα των πιθανοτήτων, σχετίζονται συχνά με ένα σύνολο δεδομένων και τις ενδείξεις που ανακύπτουν κατά την επεξεργασία του. Έτσι, στη σχετική συζήτηση στην κοινότητα της διδακτικής των μαθηματικών, τα δεδομένα αποτελούν τον κεντρικό άξονα με βάση τον οποίο διαρθρώνονται οι νέες προτάσεις που αφορούν τη διδασκαλία των αντίστοιχων μαθηματικών εννοιών. Από παιδαγωγική σκοπιά, οι διαδικασίες κατασκευής νοημάτων από τους μαθητές μέσα από την επεξεργασία δεδομένων έχουν αποτελέσει κεντρική πτυχή και της αντίστοιχης έρευνας στο πεδίο της διδακτικής των πιθανοτήτων και της στατιστικής.

Σε αυτό το πλαίσιο ο ρόλος της τεχνολογίας είναι κρίσιμος. Τα ειδικά υπολογιστικά εργαλεία που σχεδιάζονται για τις πιθανότητες και τη στατιστική παρέχουν στους μαθητές δυνατότητες αναπαράστασης και χειρισμού των δεδομένων με βάση κλασικές αναπαραστάσεις (π.χ. γραφήματα διαφόρων τύπων, διαγράμματα Venn, ραβδογράμματα) και είναι σχεδιασμένα να λειτουργούν ως μέσα υποστήριξης των μαθησιακών διαδικασιών αλλά ταυτόχρονα και ως μέσα ανάλυσης και επεξεργασίας των δεδομένων (Gravemeijer et al. 2000). Η συγκεκριμένη οπτική σχεδιασμού βασίζεται στην άποψη ότι η σταδιακή ανάπτυξη εξειδικευμένων τρόπων επεξεργασίας των δεδομένων και, συνακόλουθα, αντίστοιχων συλλογισμών συνδέεται άρρηκτα με την δυνατότητα εξειδικευμένων τρόπων εγγραφής και περαιτέρω χρήσης των δεδομένων (Macclain & Cobb, 2001). Ο διαμεσολαβητικός ρόλος της τεχνολογίας σε αυτή την περίπτωση βρίσκεται στο ότι παρέχει λειτουργίες που ευνοούν την εστίαση στα νοήματα που κατασκευάζουν οι μαθητές για αντικείμενα που δεν υπάρχουν στα δεδομένα αλλά αποτελούν δικές τους νοητικές κατασκευές. Η τεχνολογία προσφέρει χειροπιαστές αναπαραστάσεις και δυνατότητες χειρισμού τους στους μαθητές διευκολύνοντας την ανάπτυξη αφαιρετικών διαδικασιών και γενίκευσης.

Τα περιβάλλοντα αυτής της κατηγορίας έχουν λοιπόν συνδεθεί με την ανάπτυξη του ρεύματος που καλείται Διερευνητική Επεξεργασία Δεδομένων (ΔΕΔ, Exploratory Data Handling) και χαρακτηρίζεται από την οργάνωση, την περιγραφή, την αναπαράσταση και την ανάλυση δεδομένων από τους μαθητές μέσα τη χρήση ειδικά σχεδιασμένων οπτικών

αναπαραστάσεων σε υπολογιστικά περιβάλλοντα. Στο παιδαγωγικό πλαίσιο, η ΔΕΔ επικεντρώνεται στην ενεργό εμπλοκή των μαθητών στη συλλογή και το χειρισμό δεδομένων που περιλαμβάνει αναγνώριση ιδιοτήτων κατά την αναπαράστασή τους (π.χ. αναγνώρισης της τάσης κατά τη γραφική αναπαράσταση σημείων), διάκριση φαινομένων και ανάπτυξη μαθηματικών νοημάτων μέσα από εικασίες, πειραματισμό και υποθέσεις. Παρότι έχει επισημανθεί ότι οι μαθητές κατασκευάζουν κάποια αρχικά νοήματα κατά την καταγραφή ενός συνόλου δεδομένων (π.χ. σε μια βάση) –ιδιαίτερα όταν οι μαθητές συμμετέχουν στην παραγωγή τους- η κύρια εστίαση των ερευνητών αφορά την περαιτέρω επεξεργασία τους από τους μαθητές (McClain & Cobb, 2001). Έτσι, προτείνεται ως αναγκαίο να ζητηθεί από τους μαθητές να αναπτύξουν νοήματα σχετικά με συγκεκριμένα στατιστικά χαρακτηριστικά των δεδομένων, όπως για παράδειγμα ο μέσος, η τάση (trend), η διασπορά (dispersion) και η κατανομή (distribution).

Στα περιβάλλοντα ΔΕΔ το είδος των δεδομένων μπορεί να προκύψει από μετρήσεις πειραμάτων που εκτελούν οι ίδιοι οι μαθητές ή από στοιχεία που προσφέρονται σε βιβλία ή σχετικές διαθέσιμες ιστοσελίδες (π.χ. στατιστικών ή ακαδημαϊκών φορέων). Η επακόλουθη επεξεργασία των δεδομένων δεν επικεντρώνεται απλά στη χρήση στατιστικών τεχνικών για τον υπολογισμό συγκεκριμένων αποτελεσμάτων. Αντίθετα, θεωρείται ότι τα νοήματα κατασκευάζονται ενώ οι μαθητές ξεκινούν από τα δεδομένα και πειραματίζονται με αυτά, συχνά χωρίς την αναφορά σε συγκεκριμένους μαθηματικούς τύπους. Στην κατεύθυνση αυτή έχει υποδειχτεί ότι τα δεδομένα που θα γίνουν αντικείμενο επεξεργασίας από τους μαθητές είναι χρήσιμο να μην υπακούουν πάντοτε σε κάποιο γενικό κανόνα αλλά οι μαθητές να εκτίθενται στην ‘ακαταστασία’ που χαρακτηρίζει τα δεδομένα που συλλέγονται στο πλαίσιο ενός τυχαίου πειράματος ή μιας έρευνας για τη διερεύνηση ενός φαινομένου. Η διερευνητική επεξεργασία των δεδομένων σε αυτές τις περιπτώσεις αναφέρεται ευθέως στη νοηματοδότηση των δεδομένων που μπορεί να περιγραφεί συνοπτικά με τα σλόγκαν: κοιτάζω ‘στα’ δεδομένα (αρχική ανάλυση), κοιτάζω ‘μεταξύ’ των δεδομένων (σύγκριση), κοιτάζω ‘πέρα’ από τα δεδομένα (ανεπίσημα συμπεράσματα) και κοιτάζω ‘πίσω’ από τα δεδομένα (πλαίσιο) (Shaughnessy et al., 1996).

Με βάση τα παραπάνω και στο πλαίσιο μιας συγκεκριμένης δραστηριότητας μια μαθηματική έννοια της στατιστικής, όπως π.χ. η έννοια του μέσου όρου, δεν είναι απαραίτητο να συνδεθεί με ένα φορμαλιστικό ορισμό μέσω ενός τύπου. Στο μάθημα μπορεί να δοθεί η δυνατότητα υπολογισμού μέσω όρων σε ένα υπολογιστικό περιβάλλον χωρίς να γίνεται

εμφανές το πώς προκύπτουν (μαύρο κουτί) και ακολούθως να ζητηθεί από τους μαθητές να διερευνήσουν τη σχέση μεταξύ του μέσου όρου, όπως υπολογίζεται από τον υπολογιστή, με σύνολα δεδομένων που πρέπει να συγκριθούν. Αποδίδοντας έμφαση στη συμπεριφορά του μέσου όρου ως μαθηματικού νοήματος -και λιγότερη στην τεχνική με την οποία υπολογίστηκε- ο εκπαιδευτικός μπορεί υλοποιήσει την ευκαιρία ο μαθητής να κατανοήσει γιατί και πώς ο μέσος όρος μπορεί να είναι χρήσιμος στην επεξεργασία και τη νοηματοδότηση των δεδομένων.

Αντίστοιχα, σε μια δραστηριότητα πιθανοτήτων η ψηφιακή τεχνολογία μας δίνει τις δυνατότητες να αναπαραστήσουμε μοντέλα πιθανοτήτων τα οποία παράγουν μεγάλο αριθμό προσομοιωμένων 'πειραμάτων', όπως το ρίξιμο του ζαριού, του νομίσματος ή της σβούρας, και να μας δώσουν σε συνοπτική μαθηματική μορφή τα αποτελέσματα. Υπάρχει βέβαια ένας επιστημολογικός διάλογος όπου η μια πλευρά αμφισβητεί τη γνησιότητα των 'πειραμάτων', καθώς από πλευράς υπολογιστικής τεχνολογίας δεν μπορεί να είναι τελείως τυχαία τα πειράματα λόγω της φύσης της ίδιας της τεχνολογίας. Όμως με τη χρήση ειδικά σχεδιασμένων εφαρμογών και εργαλείων, όπως είναι η γλώσσα παράλληλου προγραμματισμού NetLogo και το εργαλείο με την επωνυμία 'chance-maker' (Pratt & Noss, 2002), μπορούν οι μαθητές να μπουν στη θέση του δημιουργού τέτοιων προσομοιώσεων και, επομένως, να εμπλακούν με τις έννοιες των πιθανοτήτων που χρειάζονται για να κατασκευάσουν τις ίδιες τις προσομοιώσεις.

Από παιδαγωγική σκοπιά, λοιπόν, στα περιβάλλοντα ΔΕΔ παρέχεται ένα πλαίσιο ανοιχτής διερεύνησης από τους μαθητές στο οποίο προηγείται η εμπλοκή των μαθητών με την επεξεργασία των δεδομένων και ακολουθεί η ενασχόληση με το όποιο μαθηματικό μοντέλο και τη χρήση π.χ. εννοιών της περιγραφικής στατιστικής. Σε αυτό το πλαίσιο και λαμβάνοντας υπόψη τον 'ακατάσταστο' χαρακτήρα των δεδομένων στο χώρο της εμπειρικής επιστήμης έχει υποδειχτεί ότι η κατανόηση εννοιών της στατιστικής εμφανίζεται περισσότερο θεμελιώδης και πρωταρχική σε σχέση με τις πιθανότητες.

6.2 Τοπική και συνολική κατανόηση των δεδομένων και των αναπαραστάσεών τους

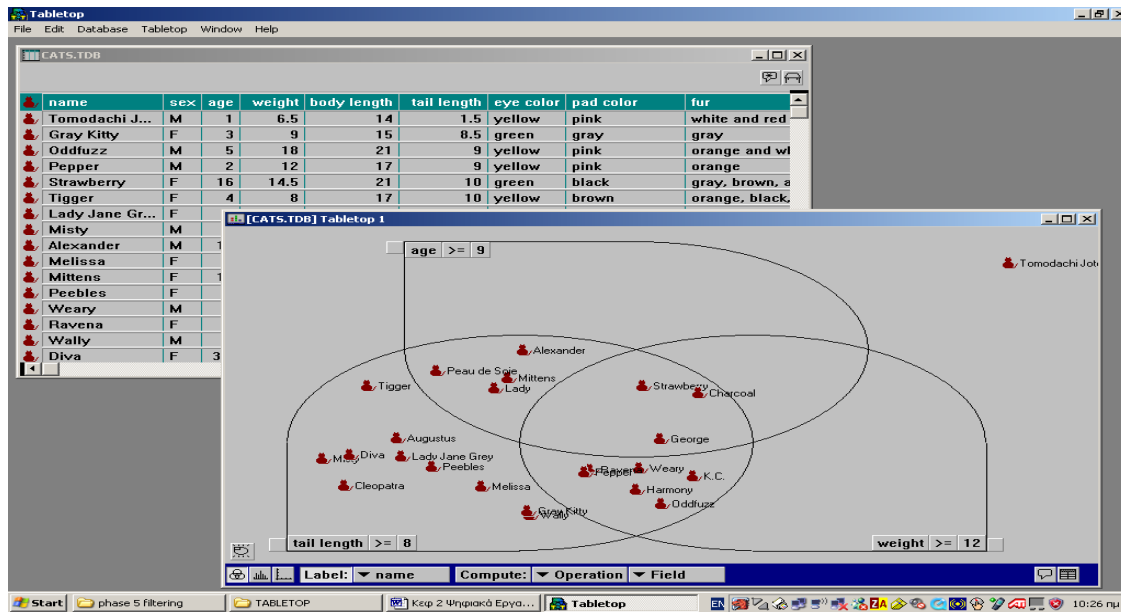
Η γενική διάκριση ανάμεσα στον τοπικό και το συνολικό χαρακτήρα που διακρίνει τη μάθηση των μαθηματικών εννοιών έχει χρησιμοποιηθεί και προκειμένου να περιγραφούν οι τρόποι με τους οποίους οι μαθητές κατανοούν τα δεδομένα ενώ τα καταγράφουν και τα επεξεργάζονται στο πλαίσιο της ΔΕΔ. Η τοπική κατανόηση (local understanding) σε αυτή

την περίπτωση αναφέρεται στην εστίαση των μαθητών σε μια συγκεκριμένη τιμή από ένα σύνολο δεδομένων, π.χ. μια συγκεκριμένη εγγραφή σε μια βάση δεδομένων ή ένα σημείο σε ένα γράφημα, χωρίς εμβάθυνση στο τι αντιπροσωπεύει η συγκεκριμένη τιμή ή σημείο στο γενικότερο σύνολο. Η σφαιρική κατανόηση (global understanding), από την άλλη, περιλαμβάνει την ικανότητα της αναζήτησης, της αναγνώρισης, της περιγραφής και της ερμηνείας γενικών κανονικοτήτων (patterns) σε ένα σύνολο δεδομένων (π.χ. αλλαγή με βάση το χρόνο, τάση των δεδομένων) είτε με παρατήρηση ‘με το μάτι’ της διασποράς των δεδομένων είτε με υπολογισμό στατιστικών παραμέτρων. Η έρευνα έχει καταγράψει τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν πολλοί μαθητές κατά την προσπάθεια σφαιρικής αντιμετώπισης και ερμηνείας ενός συνόλου δεδομένων. Ακόμη και μετά από πολλά χρόνια μαθημάτων στατιστικής πολλοί μαθητές τείνουν να εστιάζουν την προσοχή τους σε ιδιότητες μεμονωμένων περιπτώσεων παρά σε σύνολα δεδομένων. Ο Pratt (2000) περιέγραψε πώς νεαροί μαθητές που εργάστηκαν σε ειδικά σχεδιασμένο υπολογιστικό περιβάλλον μπόρεσαν να διακρίνουν τη συμπεριφορά των μεμονωμένων αποτελεσμάτων σε πειράματα ρίψης νομίσματος και ζαριών που εικονίζονταν στον υπολογιστή και τους μαθηματικούς τρόπους με τους οποίους μπορούσαν να ελέγχουν τις παραμέτρους των αντίστοιχων πειραμάτων μέσω ειδικών λειτουργιών.

6.3 Τα υπολογιστικά περιβάλλοντα διερευνητικής επεξεργασίας των δεδομένων

Τα εργαλεία διαχείρισης δεδομένων σχεδιασμένα για τη διδακτική των μαθηματικών είναι λίγα στον αριθμό και έχουν χαρακτηριστικά που τα διακρίνουν σαφώς από τις κλασικές γενικής χρήσης βάσεις δεδομένων όπως η Access, η Lotus, η SQL κ.α. ευρέως γνωστές. Οι βασικές διαφορές είναι ότι είναι εξαιρετικά υποβαθμισμένη αν όχι ανύπαρκτη η δυνατότητα της διαβαθμισμένης πρόσβασης στην πληροφορία καθώς και αυτή του σχεδιασμού καρτελών. Τα εργαλεία της διδακτικής έχουν το χαρακτηριστικό της άμεσης ανταπόκρισης οποιασδήποτε καταχώρησης ή ανάλυσης των δεδομένων και κυρίως της ποικιλίας και του δυναμικού χαρακτήρα των αναπαραστάσεων της πληροφορίας και των τρόπων ανάλυσής της. Τα βασικά εργαλεία είναι το ‘Tabletop’ του Hancock (1995) και μετέπειτα το ‘Fathom’ και το ‘Tinkerplots’ του εκδοτικού οίκου ‘Key Curriculum Press’ που εκδίδει και το Geometry Sketchpad. Το πρώτο από αυτά αποτελείται από μια εύχρηστη σχεσιακή βάση δεδομένων με βασική αναπαράσταση τον πίνακα, υποστηρίζοντας την αλφαριθμητική, την αριθμητική και την διττή (αληθές/ψευδές) δομή δεδομένων. Τα ίδια τα δεδομένα αναπαριστώνται και με τη

μορφή των στοιχείων συνόλων που εμφανίζονται με διαγράμματα του Venn πάνω σε μια ιδεατή επιφάνεια τραπεζιού (εξ' ου και το όνομα του λογισμικού).



Εικόνα 16. Ανάλυση πληροφοριών για τις γάτες με το Tabletop.

Ο χρήστης μπορεί να κάνει ερωτήματα τύπου άλγεβρας του Boole και το λογισμικό τοποθετεί τα στοιχεία της βάσης στα αντίστοιχα σύνολα. Επίσης ο χρήστης μπορεί να κάνει τις βασικές πράξεις της περιγραφικής στατιστικής και επιπλέον να τοποθετήσει τα στοιχεία σε μονοαξονική ή διαξονική κατανομή.

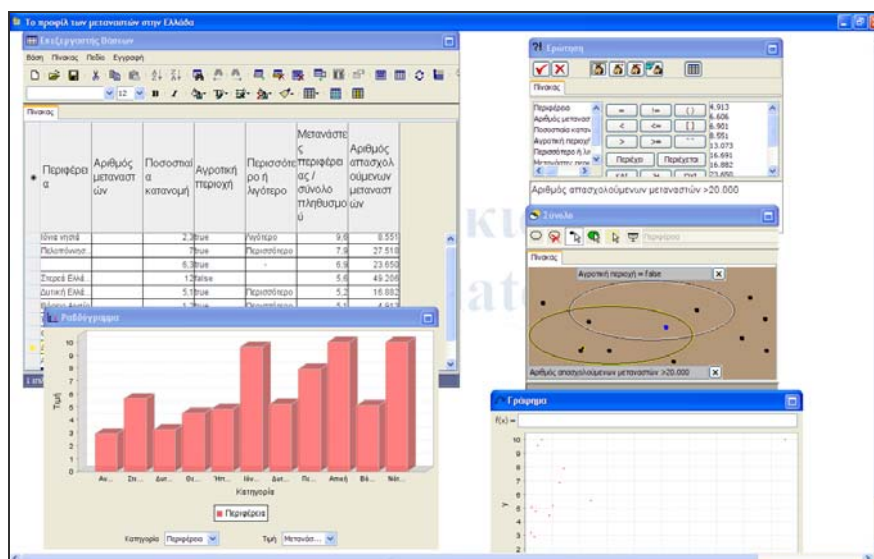
Το 'Fathom' περιέχει περισσότερες δυνατότητες στατιστικής ανάλυσης και δικτυακής συμπεριφοράς και προορίζεται για μεγαλύτερους μαθητές από το Λύκειο και μετά, ενώ αντίθετα το 'Tinkerplots' περιέχει εξαιρετική ευρηματικότητα στην αξιοποίηση του διακείμενου και του δυναμικού χαρακτήρα της τεχνολογίας που επιτρέπει σε μικρούς μαθητές την πρόσβαση σε βασικές έννοιες της διαχείρισης δεδομένων. Και τα τρία αυτά εργαλεία θεωρούνται κατάλληλα για τη διδασκαλία της στατιστικής και των πιθανοτήτων, συνδυάζοντας έννοιες από τα αντικείμενα αυτά με έννοιες διαχείρισης δεδομένων από την επιστήμη των υπολογιστών.

Το 'Ταξινομούμε', που σχεδιάστηκε στο Εργαστήριο Εκπαιδευτικής Τεχνολογίας, αποτελεί μια σχεσιακή βάση δεδομένων με δυνατότητα απλών στατιστικών πράξεων, ερωτημάτων με τη μορφή της Άλγεβρας του Boole, αναπαράσταση των δεδομένων με διαγράμματα του Venn, ραβδογράμματα και γραφήματα σε καρτεσιανό σύστημα συντεταγμένων. Το 'Ταξινομούμε' ενσωματώνει μικρά κομμάτια λογισμικού, που ονομάζονται «ψηφίδες»,

συνδέονται μεταξύ τους και εκτελούν συγκεκριμένες λειτουργίες. Το ‘Ταξινομούμε’ αποτελείται από πέντε ψηφίδες: Βάση Δεδομένων, Σύνολο, Ερώτηση, Ραβδόγραμμα και Γράφημα.

Η Βάση Δεδομένων παρέχει στο χρήστη τη δυνατότητα εγγραφής και ταξινόμησης πληροφοριών που διαρθρώνονται με βάση κατηγορίες (που λέγονται Πεδία) και αντίστοιχες Εγγραφές. Στο συγκεκριμένο περιβάλλον υπάρχουν πεδία αλφαριθμητικού τύπου (λέξεις – όπως τα πεδία κράτος και πρωτεύουσα), αριθμητικού (όπως τα πεδία έκταση και πληθυσμός), καθώς και πεδία τύπου αληθές/ψευδές (όπως το σεισμογενές). Γενικότερα, οι τύποι δεδομένων που μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε είναι πολλοί: λέξεις, αριθμοί, εικόνα, αληθές/ψευδές, ώρα κ.τ.λ. Ο τρόπος επεξεργασίας των δεδομένων, περιλαμβάνει τη διατύπωση ερωτήσεων στην ψηφίδα Ερώτηση και τη μελέτη των απαντήσεων είτε μέσα από διαγράμματα Venn (κουκίδες μέσα σε ελλείψεις) που εμφανίζονται στην ψηφίδα Σύνολο, είτε μέσα από ραβδογράμματα που εμφανίζονται στην ψηφίδα Ραβδόγραμμα, είτε μέσα από γραφήματα στο καρτεσιανό επίπεδο που εμφανίζονται στην ψηφίδα Γράφημα.

Οι λειτουργικότητές του Ταξινομούμε έχουν τις ρίζες τους στο ‘Tabletop’, που σχεδιάστηκε μια δεκαετία νωρίτερα. Ο χρήστης έχει δυνατότητα να θέσει ένα ερώτημα, να αναζητήσει πληροφορίες σχετικές μ’ αυτό, να διατυπώσει υποθέσεις και να αναπτύξει στρατηγικές για την αντιμετώπισή του. Επιπρόσθετα, το λογισμικό παρέχει δυνατότητες εκτέλεσης όλων των πράξεων των σχεσιακών βάσεων δεδομένων μεταξύ πινάκων, πράγμα που δεν ισχύει με το Tabletop.



Εικόνα 17: Το περιβάλλον του Ταξινομούμε με πέντε διασυνδεδεμένες ψηφίδες.

Κύριο χαρακτηριστικό του ‘Ταξινομούμε’ είναι ότι είναι επεκτάσιμο λογισμικό. Μια από τις πιο δημοφιλείς επεκτάσεις είναι η προσθήκη γεωγραφικών χαρτών και η διασύνδεση των δεδομένων με τη γεωγραφική πληροφορία και ταξινόμηση. Μπορεί, για παράδειγμα, να φτιάξει κανείς διαφορετικές στιβάδες δεδομένων, η κάθε μια να αντιστοιχεί σε ένα πίνακα της βάσης. Η κάθε στοιβάδα μπορεί να εμφανίζεται στο χάρτη με βάση κάποιο κριτήριο όπως αυτό της χρονολογίας.

Όλες οι εφαρμογές που προέκυψαν από το εργαλείο περιέχουν την υποδομή των ερωτημάτων μέσω της Άλγεβρας Boole και των συνόλων μέσω της αναπαράστασης των διαγραμμάτων του Venn. Δεν υπάρχει περιορισμός στη συνθετικότητα των ερωτήσεων. Το παράδειγμα που φαίνεται στην Εικόνα 2 αφορά τη μελέτη των χαρακτηριστικών του πληθυσμού των μεταναστών στην Ελλάδα μέσα από την επεξεργασία δεδομένων για το είδος της απασχόλησής τους με βάση τα χαρακτηριστικά μιας περιοχής. Η ερώτηση που έχει γίνει στην ψηφίδα Ερώτηση είναι της μορφής ‘Αγροτική περιοχή, false’ και ‘Αριθμός απασχολούμενων μεταναστών > 20.000’.

7. Βασικά στοιχεία της μοντελοποίησης με τη χρήση ψηφιακών τεχνολογιών

Η μοντελοποίηση αποτελεί βασικό συστατικό της ανθρώπινης δραστηριότητας, καθώς είναι παρούσα κάθε φορά που ο άνθρωπος προσπαθεί να κατανοήσει και να ερμηνεύσει διάφορα φαινόμενα και να κάνει προβλέψεις. Παράλληλα, ένα ουσιαστικό μέρος της επιστημονικής δραστηριότητας στηρίζεται στη χρήση μοντέλων, στην επαλήθευσή τους, στην τροποποίησή τους και στη δημιουργία νέων μοντέλων, όταν τα προηγούμενα δεν επαρκούν. Για το λόγο αυτό, πολλοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι η μοντελοποίηση βρίσκεται στο επίκεντρο της επιστημονικής διαδικασίας και συνεπώς θα πρέπει να αποτελεί συστατικό στοιχείο της διδασκαλίας των διαφόρων επιστημών (Lemeignan & Weil-Barais, 1993, Jackson et al., 1996, κλπ.). Υπάρχουν διάφορα είδη μοντέλων, όπως θεωρητικά μοντέλα, μαθηματικά μοντέλα, μακέτες, κ.α.

Ο όρος μοντελοποίηση, λοιπόν, περιλαμβάνει δραστηριότητες μέσω των οποίων μία πραγματική κατάσταση, ένα πραγματικό πρόβλημα, δομείται με τη βοήθεια των μαθηματικών (Gravemeijer, 2002). Αυτό σημαίνει ότι κατά την μοντελοποίηση οι μαθητές εμπλέκονται σε δραστηριότητες μαθηματικοποίησης της πραγματικής κατάστασης: δηλαδή εισάγουν παραμέτρους, εφαρμόζουν θεωρήματα, κατασκευάζουν σχέσεις μεταξύ των παραμέτρων και έτσι δημιουργούν μοντέλα της πραγματικής κατάστασης. Τα μοντέλα αυτά μπορεί να είναι γραφήματα, σχήματα, διαγράμματα, σχέσεις μεταξύ των παραμέτρων, συναρτήσεις κ.λπ.

Από τα παραπάνω είναι προφανές ότι η μοντελοποίηση σχετίζεται άμεσα με την λύση ενός αρχικού προβλήματος. Τα προβλήματα που θεωρούνται κατάλληλα προς επίλυση μέσω μοντελοποίησης είναι αναγκαίο να ικανοποιούν ορισμένες διδακτικές απαιτήσεις. Δύο βασικά διδακτικά χαρακτηριστικά για το αρχικό πρόβλημα είναι ότι αυτό θα πρέπει να μπορεί σχετικά εύκολα να σχηματιστεί και επιπλέον να προκύπτει εμφανώς από την κατάσταση στην οποία αναφέρεται το πρόβλημα η ανάγκη δημιουργίας ενός μαθηματικού μοντέλου από τους μαθητές (Van den Heuvel-Panhuizen, 2003).

Έχουν σχεδιαστεί αρκετά τεχνολογικά περιβάλλοντα για την εισαγωγή των μαθητών σε διαδικασίες μοντελοποίησης και την ενίσχυση της κατανόησης και της δημιουργίας

νοημάτων για έννοιες των μαθηματικών και της φυσικής (Modellus, Αβάκιο, κ.α). Όταν η μοντελοποίηση διαμεσολαβείται από ψηφιακά εργαλεία τότε τα μαθησιακά περιβάλλοντα μπορούν να διακριθούν, από διδακτική άποψη, σε τρία είδη (Penner, 2001):

α) Προσομοιώσεις, στις οποίες τα μαθηματικά μοντέλα είναι ενσωματωμένα στο μαθησιακό περιβάλλον και συχνά δεν είναι εμφανή.

β) Περιβάλλοντα στα οποία μπορεί να χρησιμοποιηθούν εικόνες της πραγματικής κατάστασης αλλά τα μαθηματικά μοντέλα θα πρέπει να δημιουργηθούν από τους μαθητές ώστε να οργανώσουν το εικονικό περιβάλλον. Τα προγράμματα αυτά επιτρέπουν στον μαθητή να κατασκευάσει τη δική του εκδοχή και να διερευνήσει κατά πόσο αυτή είναι συμβατή με την πραγματική κατάσταση. Για τα μαθηματικά, το περιβάλλον του λογισμικού Modellus ανήκει στη συγκεκριμένη κατηγορία.

γ) Περιβάλλοντα στα οποία οι μαθητές έχουν την δυνατότητα να χρησιμοποιήσουν γλώσσα προγραμματισμού, όπως η Logo, για να κατασκευάσουν μοντέλα πραγματικών καταστάσεων. Εδώ οι μαθητές μπορεί να εμπλακούν σε δραστηριότητες μοντελοποίησης στις οποίες είναι αναγκαίο να συλλογιστούν πάνω στην αντίληψη που έχουν για τον πραγματικό κόσμο και την δομή των φαινομένων του.

Η διδακτική αξία της μοντελοποίησης διαθέτει πολλές και σημαντικές πτυχές:

α) Οι μαθητές εμπλέκονται σε αυθεντικές δραστηριότητες κατά τα πρότυπα της επιστημονικής πρακτικής μέσω της οποίας ο πραγματικός κόσμος γίνεται κατανοητός με βάση τα μαθηματικά μοντέλα του (επιστημολογική πτυχή).

β) Δημιουργώντας μοντέλα ο μαθητής εκθέτει τις ιδέες του δημοσίως με αποτέλεσμα να αναπτύσσεται η κριτική στάση και να ευνοείται η επικοινωνία.

γ) Τα μαθηματικά μοντέλα που προκύπτουν (αλγεβρικές σχέσεις, συναρτήσεις, γραφήματα κ.λπ) αντλούν νόημα από την πραγματική κατάσταση και παύουν να αφορούν ασύνδετες μαθηματικές οντότητες.

δ) Η κινητοποίηση των μαθητών ενισχύεται καθώς έχουν την αίσθηση ότι ασχολούνται με τον πραγματικό κόσμο με τον οποίο συνδέονται άμεσα οι μαθηματικές έννοιες.

8. Τα Σενάρια ως σχέδια αξιοποίησης των ψηφιακών εργαλείων στη διδακτική των μαθηματικών

8.1 Η προβληματική σχετικά με τους τρόπους αξιοποίησης των ψηφιακών εργαλείων στη διδακτική πράξη

Οι τρόποι αξιοποίησης των ψηφιακών εργαλείων στη σχολική τάξη των μαθηματικών και ιδιαίτερα η φύση και τα χαρακτηριστικά των δραστηριοτήτων στις οποίες θα κληθούν να εμπλακούν μαθητές και εκπαιδευτικοί έχει αποτελέσει εδώ και χρόνια κεντρικό σημείο αιχμής στο πλαίσιο του ευρύτερου προβληματισμού που αφορά την ένταξη της ψηφιακής τεχνολογίας στο σχολείο (diSessa, Hoyles & Noss, 1995, Goldenberg, 1999, Hoyles, 2001). Ο σχετικός διάλογος, εκκινώντας από την επανεξέταση των παγιωμένων μετωπικών διδακτικών πρακτικών, έχει οδηγήσει στην ιδέα οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες για τα μαθηματικά με τη χρήση ψηφιακών εργαλείων να δομούνται με τη μορφή των παιδαγωγικών πλάνων δραστηριότητας που αποκαλούνται σενάρια. Τα σενάρια θα πρέπει να γίνουν αντιληπτά ως σχέδια δραστηριότητας που περιγράφουν πτυχές του μαθήματος στην τάξη που στο παρελθόν δεν υπήρχε ανάγκη να ληφθούν υπόψη. Τέτοιες είναι η σχέση των δραστηριοτήτων των μαθητών με τα υπολογιστικά εργαλεία, η περιγραφή της αλληλουχίας με την οποία εφαρμόζονται οι δραστηριότητες, ο απαιτούμενος χρόνος, ο ρόλος του εκπαιδευτικού και ο τρόπος που οργανώνει το μάθημα (παρεμβάσεις, συζητήσεις τάξης κ.λπ).

Η εξέλιξη αυτή βασίστηκε σε δύο παραμέτρους: πρώτον, στη διαπίστωση ότι ειδικά σχεδιασμένα υπολογιστικά περιβάλλοντα ενισχύουν την άρση παλιών εμποδίων (π.χ. αναπαράστασης) προσφέροντας εργαλεία (Karut, 1992) στα οποία η ίδια μαθηματική έννοια εκφράζεται μέσα από πολλαπλές διασυνδεδεμένες αναπαραστάσεις, όπου οι αλλαγές στη μια αναπαράσταση επιφέρουν αλλαγές και στις υπόλοιπες που συνδέονται με αυτή· δεύτερον στο γεγονός ότι η εμπειρία διεξαγωγής ενός μαθήματος στην τάξη με χρήση υπολογιστικών εργαλείων υποδεικνύει την ανάγκη εντοπισμού και καταγραφής των προσδοκώμενων δραστηριοτήτων των μαθητών και των εκπαιδευτικών στην τάξη. Η προοπτική χρήσης της τεχνολογίας στο μάθημα, σε αντίθεση με την ευρέως θεωρούμενη αυταπόδεικτη αξία της, φέρνει στο προσκήνιο όλες τις παραμέτρους που σχετίζονται με τους ρόλους και τις δραστηριότητες των συμμετεχόντων στη διδακτική πράξη (Κυνηγός & Δημαράκη, 2002),

την ανάγκη μελέτης των μαθηματικών εννοιών που ευνοεί ένα υπολογιστικό περιβάλλον (Sutherland & Balacheff, 1999), το είδος των ανατιθέμενων στους μαθητές έργων (Hoyles, 2001) και, γενικότερα, το πλαίσιο στο οποίο λαμβάνει χώρα η διδασκαλία (Nardi, 1996). Η προσέγγιση αυτή υπαγορεύεται από την καταλυτική επιρροή της χρήσης της τεχνολογίας σε όλα τα επίπεδα της σχεδίασης και της εξέλιξης του μαθήματος στην τάξη στα οποία συμπεριλαμβάνονται στοιχεία όπως η συνεργατική μάθηση σε ομάδες, η αλλαγή των παραδοσιακών ρόλων δασκάλων και μαθητών και η ενίσχυση της ανάπτυξης μαθητοκεντρικών διδακτικών μοντέλων, όπου ο δάσκαλος έχει τη δυνατότητα να παρεμβαίνει στη μαθησιακή διαδικασία ενεργά, ως σύμβουλος και συνεργάτης των παιδιών (Hoyles & Noss, 1992).

Τα ερωτήματα που αναδύονται είναι πολλά και κρίσιμα: Ποια μορφή είναι σκόπιμο να έχουν οι δραστηριότητες στις οποίες θα κληθούν να εμπλακούν οι μαθητές στη διάρκεια ενός μαθήματος με χρήση ψηφιακών εργαλείων στην τάξη; Ποιες είναι οι παράμετροι με βάση τις οποίες καθορίζεται ο ρόλος της υπολογιστικής τεχνολογίας στη μαθησιακή διαδικασία σε αυτή την περίπτωση; Τι αλλάζει στο μάθημα όταν αυτό περιλαμβάνει τη χρήση υπολογιστών; Τι μπορεί να κάνει ο μαθητής και ο εκπαιδευτικός με την τεχνολογία αυτή που είτε είναι αδύνατο είτε πολύ δύσκολο πρακτικά όταν δεν την διαθέτει; Τι είδους δραστηριότητες λαμβάνουν χώρα και πώς αυτό επηρεάζει τους ρόλους των συμμετεχόντων στη διδακτική πράξη;

Παρόλο που η έννοια του σχεδιασμού της μαθησιακής δραστηριότητας δεν είναι κάτι νέο αλλά υπήρχε και εξακολουθεί να υπάρχει με πολλούς τρόπους στην εκπαίδευση οι δυνατότητες παιδαγωγικής αξιοποίησης της ψηφιακής τεχνολογίας έχουν αποτελέσει ένα καίριο όχημα για τον τρόπο με τον οποίο εξελίχθηκε η προσέγγιση της έννοιας ‘σενάριο’. Από τη μια, τα καινοτομικά χαρακτηριστικά των ψηφιακών εργαλείων ευνοούν το σχεδιασμό διερευνητικών δραστηριοτήτων που αφορούν όχι μόνο το πεδίο της μάθησης όσο και το πεδίο της επικοινωνίας και της διαπραγμάτευσης σε ένα κοινωνικό πλαίσιο που συνιστά η σχολική τάξη. Από την άλλη, οι καίριες αλλαγές στη μορφή του μαθήματος ενισχύουν τις δυνατότητες για μια πολύ μεγαλύτερη ποικιλία δραστηριοτήτων στην τάξη σε σχέση με εκείνες που παρέχονται με τη συνηθισμένη μετωπική διδασκαλία. Σ’ αυτό το πλαίσιο η ανάπτυξη σεναρίων, μακριά από τις παραδοχές που χαρακτηρίζουν την παραδοσιακή διδασκαλία, έχει θεωρηθεί αλληλένδετη με τη διαμόρφωση ενός σύγχρονου διδακτικού ‘παραδείγματος’ το οποίο υποστηρίζει την καλλιέργεια μεθοδολογικών ικανοτήτων και

δεξιοτήτων, τη διερεύνηση μέσα από το πείραμα, την ομαδική εργασία και επικοινωνία των μαθητών στα πλαίσια συνεργατικών δραστηριοτήτων, τη δημιουργία, δηλαδή, νέων ρόλων για τον εκπαιδευτικό και το μαθητή.

8.2 Η έννοια του σεναρίου

8.2.1 Τι είναι ένα σενάριο

Ως σενάριο εννοούμε ένα σύνθετο εργαλείο περιγραφής της διδασκαλίας για μια συγκεκριμένη περιοχή ενός γνωστικού αντικειμένου με τη χρήση εργαλείων ψηφιακής τεχνολογίας. Η υλοποίηση ενός σεναρίου περιλαμβάνει την εφαρμογή μιας σειράς εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων στην τάξη που με τη σειρά τους μπορεί να εξειδικεύονται σε φύλλα εργασίας για τους μαθητές. Τόσο ο σχεδιασμός δραστηριοτήτων όσο και η διαδικασία εφαρμογής τους αποτελούν κύρια αντικείμενα του σεναρίου που τεκμηριώνουν τόσο τις επιλογές των δραστηριοτήτων (“τι σχεδιάζεται, γιατί-πού-πώς-για πόσο”) όσο και τις αναμονές από την εφαρμογή τους στην πράξη (“τι αναμένεται να γίνει”). Έτσι, μια πολλαπλότητα πτυχών της διδακτικής πράξης όπως οι δράσεις των μαθητών και ο ρόλος του διδάσκοντα, η χωροχρονική οργάνωση του μαθήματος και η διδακτική διαχείριση της εφαρμογής των δραστηριοτήτων στην πράξη περιγράφονται στο σενάριο. Ένα σενάριο, λοιπόν, δεν αναφέρεται σε ένα απλό κομμάτι του αναλυτικού προγράμματος αλλά αποτελεί ένα “σύνθετο” εργαλείο που μπορεί να εστιάζει στη διδασκαλία μιας ή περισσότερων εννοιών συνδυάζοντας περισσότερα διδακτικά μέσα όπως π.χ. περισσότερα του ενός λογισμικά, σημειώσεις, ιστοσελίδες, όργανα (π.χ. πίνακας, διαβήτης), προκειμένου να επιτευχθεί ένα μαθησιακό αποτέλεσμα (Μακρή κ.α., 2006).

8.2.2 Τα χαρακτηριστικά ενός σεναρίου μαθηματικών

Ο σχεδιασμός ενός σεναρίου εκλαμβάνεται ως μία πρόκληση να σκεφτεί ο εκπαιδευτικός καινούριους τρόπους διδακτικής προσέγγισης των μαθηματικών εννοιών που περιλαμβάνουν την προσωπική εμπλοκή του μαθητή σε δραστηριότητες με πρόσθετη παιδαγωγική αξία. Σε αντίθεση με τα σχέδια μαθήματος και τα επίσημα έγγραφα του αναλυτικού προγράμματος που αποτελούν συνήθως τεχνικά κείμενα με λεπτομερείς διδακτικές οδηγίες προς το διδάσκοντα (Φλουρής 1992), τα σενάρια διακρίνονται για τον επιτελικό τους χαρακτήρα και τα περιθώρια επιλογών στο διδάσκοντα να ενσωματώσει την εφαρμογή των προτεινόμενων δραστηριοτήτων στη δική του εκπαιδευτική στρατηγική και στόχους. Με αυτή την έννοια

ένα σενάριο μπορεί να λειτουργήσει ως ένας στρατηγικός καταλύτης, που στοχεύει να εμπλέξει τους συμμετέχοντες σε καινοτόμες δράσεις οι οποίες τους παρέχουν τη δυνατότητα να γνωρίσουν απρόσμενες μαθησιακές και διδακτικές καταστάσεις (Κυνηγός, 2007).

Εκτός από τις συνήθειες αναφορές σε συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς στόχους και ύλη, ένα σενάριο λαμβάνει υπόψη και τις κοινωνικές διαστάσεις και παραμέτρους του μαθησιακού περιβάλλοντος καθώς και τους περιορισμούς που προέρχονται από το σχολικό ή το ευρύτερο πολιτισμικό πλαίσιο. Για παράδειγμα, ο χρόνος που απαιτείται για την εφαρμογή των δραστηριοτήτων και οι απαραίτητες δράσεις των συμμετεχόντων προδιαγράφονται με σαφήνεια ώστε να μπορεί ο εκπαιδευτικός να κρίνει αν και σε ποια μέρη της διδασκαλίας μιας έννοιας θα εστιάσει κατά την εφαρμογή ανάλογα με το συνολικό διδακτικό σχεδιασμό της ύλης. Επιπρόσθετα, η εμπειρία εφαρμογής μπορεί να δώσει χρήσιμες ενδείξεις τόσο για την επέκταση μιας δραστηριότητας όσο και για την επαναχρησιμοποίησή της σε διαφορετικό κοινό, ηλικία και εκπαιδευτικό πλαίσιο.

Ένα ακόμη χαρακτηριστικό του σεναρίου είναι η τεκμηρίωση των λειτουργιών της τεχνολογίας με αποκλειστική έμφαση στους μαθησιακούς στόχους που αφορούν τη διδασκαλία των εμπλεκόμενων μαθηματικών εννοιών. Τα υπολογιστικά εργαλεία, δηλαδή, δεν θεωρείται ότι προάγουν τη μάθηση επειδή διαθέτουν κάποια ιδιαίτερα ‘οντολογικά’ χαρακτηριστικά. Αντίθετα, η παιδαγωγική τους αξία καθορίζεται μέσα από τη χρήση τους και στο πλαίσιο συγκεκριμένων εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων. Αυτή η έμφαση στη χρήση επιτρέπει την αναφορά στην κοινωνική ενορχήστρωση της τάξης που πηγάζει από την δυνατότητα ανάπτυξης διαφορετικών ρόλων για τον εκπαιδευτικό και τους μαθητές, που διαφέρουν ριζικά από το παραδοσιακό σχήμα του ‘πομπού-δέκτη’.

8.2.3 Η δομή ενός σεναρίου

Ένα σενάριο δεν κατατάσσεται σε κάποιο συγκεκριμένο κειμενικό ή αφηγηματικό είδος και έτσι δεν υπάρχει κάποια αυστηρή δομή με βάση την οποία οφείλει να γραφτεί. Παρόλ’ αυτά και με βάση τα όσα προηγήθηκαν είναι προφανές ότι ένα σενάριο οφείλει να ενσωματώνει ένα σύνολο παραμέτρων που αφορούν αφενός το σχεδιασμό του μαθήματος και τις παιδαγωγικές αρχές στις οποίες βασίστηκε όσο και στην τεκμηριωμένη περιγραφή του τρόπου με τον οποίο αναμένεται να αξιοποιηθούν τα χρησιμοποιούμενα υπολογιστικά εργαλεία κατά την εφαρμογή των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων στην τάξη.

Για την περιγραφή των σεναρίων-προτύπων που παρατίθενται στο επόμενο κεφάλαιο χρησιμοποιήσαμε μια συγκεκριμένη δομή που βασίστηκε στη σύνθεση αντίστοιχων προτάσεων από ερευνητικές ομάδες διαφορετικών χωρών με εμπειρία στη γραφή σεναρίων για τη διδακτική των μαθηματικών⁴. Η δομή αυτή, που παρουσιάζεται ακολούθως, βασίζεται στην ομαδοποίηση των ακόλουθων βασικών αξόνων: την ταυτότητα του σεναρίου, το σκεπτικό της δημιουργίας του σεναρίου, το πλαίσιο εφαρμογής, την ανάλυση των δραστηριοτήτων, την αξιολόγηση του σεναρίου και την δυνατότητα επέκτασής του.

ΔΟΜΗ ΣΕΝΑΡΙΟΥ

Τίτλος σεναρίου

Γνωστική περιοχή

Θέμα

Τεχνολογικά εργαλεία

Σκεπτικό

Βασική ιδέα

Προστιθέμενη αξία

Πλαίσιο εφαρμογής

Σε ποιους απευθύνεται

-
- I. 'ESCALATE' Enhancing Science Appeal in Learning through Argumentative inTEraction FP6-2004-Science-and-Society-11, 020790 (2006-2008), <http://www.escalate.org.il/engsite/home/default.asp> .
 - II. 'ReMath' - Representing Mathematics with Digital Media FP6, IST-4, STREP 026751 (2005 – 2008). http://remath.cti.gr/default_remath.asp
 - III. 'Kaleidoscope' - Concepts and Methods for Exploring the Future of Learning with Digital Technologies, # 507838, 'TEL' - 'Technology-enhanced Learning and Access to Cultural Heritage', Network of Excellence, FP6-2002-IST Action line.3.1.12 (2004-2007). <http://www.noe-kaleidoscope.org/> και <http://telma.noe-kaleidoscope.org>.

Χρόνος υλοποίησης

Χώρος υλοποίησης

Προαπαιτούμενες γνώσεις

Απαιτούμενα βοηθητικά υλικά και εργαλεία

Κοινωνική ενορχήστρωση της τάξης

Στόχοι

Ως προς το γνωστικό αντικείμενο

Ως προς τη χρήση νέων τεχνολογιών

Ως προς τη μαθησιακή διαδικασία

Ανάλυση του σεναρίου

Ροή εφαρμογής των δραστηριοτήτων

Φάση 1.

Φάση 2. κ.λπ

Επέκταση του σεναρίου

Αξιολόγηση μετά την εφαρμογή

Ως προς τις επιδιώξεις του σεναρίου

Ως προς τα εργαλεία

Ως προς την διαδικασία υλοποίησης

Ως προς την προσαρμογή και επεκτασιμότητα

8.3 Τα προτεινόμενα σενάρια ως εργαλεία διδακτικής παρέμβασης και αναστοχασμού

Τα δέκα σενάρια-πρότυπα που περιγράφονται στο επόμενο κεφάλαιο αποτελούν μέρος του επιμορφωτικού υλικού των ΚΣΕ έχουν σχεδιαστεί με την επιδίωξη να λειτουργήσουν (α) ως προτάσεις διδασκαλίας που αφορούν την καθημερινή σχολική πραγματικότητα (β) ως

εναύσματα για την εμπλοκή των ίδιων των εκπαιδευτικών με το διδακτικό σχεδιασμό και (γ) ως αντικείμενα για αναστοχασμό των εκπαιδευτικών με στόχο να συμβάλλουν στην αναβάθμιση της διδακτικής πρακτικής. Τα σενάρια αυτά αποτελούν σχέδια δραστηριότητας δομημένα με τρόπο ώστε να μπορούν αφενός να αποτελέσουν ένα χειροπιαστό υλικό για τη διεξαγωγή μαθημάτων στις σχολικές τάξεις και αφετέρου να γίνουν αντικείμενα επικοινωνίας και αναστοχασμού μεταξύ εκπαιδευτικών και ερευνητών ή επιμορφωτών. Ο απώτερος στόχος να αποτελέσουν τη ‘μαγιά’ της δημιουργίας νέων σεναρίων από τους εκπαιδευτικούς.

Από την πλευρά του γνωστικού αντικειμένου, τα συγκεκριμένα σενάρια οριοθετούν την αφετηρία της μελέτης μιας σειράς μαθηματικών εννοιών του αναλυτικού προγράμματος και έχουν βασιστεί στη χρήση μιας ομάδας υπολογιστικών περιβαλλόντων αντιπροσωπευτικών της ποικιλίας των λογισμικών που έχουν αναπτυχθεί στη χώρα μας αλλά και διεθνώς για τη διδακτική των μαθηματικών. Έτσι, δεν προτείνεται να ειπωθούν ως αντικείμενα υλικού προς επεξήγηση στους μαθητές, αλλά να λειτουργήσουν ως γεννήτορες ιδεών για τη δημιουργική εμπλοκή των ίδιων των εκπαιδευτικών στο σχεδιασμό νέων εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων για τη διερεύνηση μιας ποικιλίας μαθηματικών εννοιών του αναλυτικού προγράμματος από τους μαθητές.

Από την πλευρά των διδακτικών μέσων και ψηφιακών εργαλείων, τα συγκεκριμένα σενάρια αφήνουν ανοιχτές – όταν δεν τις υποδεικνύουν ρητά- δυνατότητες αξιοποίησης από το διδάσκοντα μέσων και τεχνολογιών, όπως ο διαδραστικός πίνακας και το κοινωνικό λογισμικό (π.χ. εργαλεία web 2.0). Τα συγκεκριμένα μέσα μπορούν με κατάλληλη διδακτική χρήση να συμβάλλουν στην ενίσχυση διαδικασιών κοινωνικής αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας των μαθητών και να συνεισφέρουν στην εμπλοκή των μαθητών με νέους τρόπους συνεργατικής μάθησης που βασίζονται στην ανταλλαγή και επεξεργασία υλικού και τη συλλογική διαπραγμάτευση εννοιών.

Στην παρούσα μορφή τους τα σενάρια-πρότυπα περιλαμβάνουν υποδείξεις σχετικά με εναλλακτικές δυνατότητες διδακτικής αξιοποίησης ή επέκτασης των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, χωρίς όμως αυστηρή καθοδήγηση που θα περιόριζε τη δημιουργικότητα των εκπαιδευτικών. Βασικός στόχος είναι οι καταρτιζόμενοι εκπαιδευτικοί να υποστηριχθούν με τρόπο ώστε να καλλιεργηθούν ο αναστοχασμός πάνω στη σχέση μαθηματικών εννοιών, υπολογιστικών εργαλείων και διδακτικής πρακτικής μέσα από το

διάλογο, τη διερεύνηση και την άμεση εμπλοκή με το σχεδιασμό καινοτόμων εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων.

9. Παραδείγματα σεναρίων με βάση τις κατηγορίες λογισμικού

9.1 Συμβολική έκφραση μέσω του προγραμματισμού.

9.1.1 Σενάριο 1. Σκιτσάροντας με Παραλληλόγραμμα

Γνωστική περιοχή:

Γεωμετρία (και σχέσεις μεταξύ γενικευμένων αριθμών).

Θέμα:

Η διερεύνηση μερικών βασικών ιδιοτήτων των παραλληλογράμμων από τους μαθητές με χρήση εργαλείων συμβολικής έκφρασης και δυναμικού χειρισμού γεωμετρικών αντικειμένων.

Τεχνολογικά εργαλεία:

Το σενάριο προτείνεται να υλοποιηθεί με το λογισμικό Χελωνόκοσμος.

Σκεπτικό:

Βασική ιδέα:

Σύμφωνα με το σενάριο αυτό οι μαθητές θα εμπλακούν σε διαδικασίες κατασκευής παραλληλογράμμων και μετέπειτα χρήσης τους για την κατασκευή δυναμικών σκίτσων. Το κύριο μέρος της διερεύνησης των μαθητών για την κατασκευή παραλληλογράμμων θα βασιστεί σε απλές διαδικασίες σε γλώσσα Logo οι οποίες όταν εκτελούνται έχουν ως αποτέλεσμα τη δημιουργία τεθλασμένων γραμμών. Οι μαθητές θα κληθούν να κάνουν πειράματα για το πότε το αποτέλεσμα της εκτέλεσής τους σχεδιάζει παραλληλόγραμμο. Για τον πειραματισμό αυτό, θα εκτελούν τις διαδικασίες με διαφορετικές τιμές πλευρών ή γωνιών τις οποίες παράλληλα θα μπορούν να μεταβάλλουν δυναμικά χρησιμοποιώντας τα διαθέσιμα υπολογιστικά εργαλεία. Ο στόχος είναι να ανακαλύψουν οι ίδιοι οι μαθητές τις βασικές ιδιότητες των παραλληλογράμμων και να ‘διορθώσουν’ τις διαδικασίες ώστε να φτιάχνουν πάντοτε παραλληλόγραμμο. Στο τέλος θα χρησιμοποιήσουν τα διορθωμένα προγράμματα για να φτιάξουν σχέδια δικής τους επιλογής βασισμένα στο παραλληλόγραμμο

ως δομικό λίθο στα σχέδιά τους. Τα σχέδια αυτά μπορούν να τα ‘ζωντανέψουν’ δίνοντας τους κίνηση με το εργαλείο δυναμικού χειρισμού (μεταβολέας).

Προστιθέμενη αξία:

Η διδασκαλία των ιδιοτήτων των γεωμετρικών σχημάτων στην παραδοσιακή τάξη γίνεται με τη μορφή της παρουσιάσής τους από το διδάσκοντα. Οι μαθητές καλούνται έτσι να “μάθουν” την αντίστοιχη γεωμετρική γνώση μέσα από την παρατήρηση ή το σχεδιασμό γεωμετρικών σχημάτων με στατικά μέσα αναπαράστασης τα οποία μπορεί να προσφέρουν περιορισμένες δυνατότητες εμπλοκής τους σε διαδικασίες διερεύνησης των ιδιοτήτων και των σχέσεων που διέπουν την κατασκευή τους. Στα λογισμικά συμβολικής έκφρασης για τη γεωμετρία όπως ο Χελωνόκοσμος οι μαθητές θα χρησιμοποιήσουν συνδυασμό αναπαραστάσεων των αντίστοιχων μαθηματικών εννοιών, δηλαδή θα τις διατυπώσουν υπό τη μορφή εντολών σε συμβολική γλώσσα, θα παρατηρήσουν το γραφικό αποτέλεσμα των εντολών στο μηχανήμα και θα χειριστούν δυναμικά τις γεωμετρικές τους κατασκευές αλλάζοντας με συνεχή τρόπο τις τιμές των μεταβλητών μεγεθών τους. Με τη βοήθεια της προτεινόμενης δραστηριότητας θα εμπλακούν σε διαδικασίες εικασίας, κατασκευής υποθέσεων, εξαγωγής συμπερασμάτων και σταδιακής γενίκευσης και διατύπωσης κανόνων για τις ιδιότητες των παραλληλογράμμων.

Πλαίσιο εφαρμογής

Σε ποιους απευθύνεται:

Το σενάριο προτείνεται να εφαρμοστεί στην Α΄ Γυμνασίου.

Χρόνος υλοποίησης:

Για την εφαρμογή του σεναρίου εκτιμάται ότι απαιτούνται 6 διδακτικές ώρες.

Χώρος υλοποίησης:

Το σενάριο προτείνεται να διεξαχθεί εξ’ ολοκλήρου στο εργαστήριο υπολογιστών, ώστε οι μαθητές να μοιράζονται τους υπολογιστές και να μπορούν να πειραματίζονται οι ίδιοι, χωρισμένοι σε μικρές ομάδες.

Προαπαιτούμενες γνώσεις:

Οι μαθητές πρέπει να γνωρίζουν τις βασικές λειτουργίες του Χελωνόκοσμου, τις απλές εντολές της γλώσσας Logo και τις έννοιες της παραλληλίας ευθειών, του τετραπλεύρου και της γωνίας.

Απαιτούμενα βοηθητικά υλικά και εργαλεία:

Τετράδιο (για να κρατούν σημειώσεις για την πορεία της διερεύνησης και να καταγράφουν τα συμπεράσματά τους).

Φύλλα εργασίας τα οποία δίνονται από τον/την διδάσκοντα/διδάσκουσα και έχουν ως στόχο να καθοδηγούν τους μαθητές στη διερεύνηση των διαφόρων ερωτημάτων. Πριν την διεξαγωγή της δραστηριότητας ο/η διδάσκων/διδάσκουσα μπορεί, μέσω απλών δραστηριοτήτων, να συζητήσει με τους μαθητές για τις βασικές εντολές της Logo, τις λειτουργίες του Χελωνόκοσμου αλλά και τις μαθηματικές έννοιες που απαιτούνται ως υπόβαθρο για την διεξαγωγή της.

Κοινωνική ενσκήστρωση της τάξης:

Οι μαθητές εργαζόμενοι σε ομάδες και καθοδηγούμενοι από φύλλο εργασίας, καλούνται να εξερευνήσουν τις προϋποθέσεις κατασκευής παραλληλογράμμων χρησιμοποιώντας παραμετρικές διαδικασίες που τους έχουν δοθεί από τον/την διδάσκοντα/διδάσκουσα. Η διερεύνηση αυτή θα γίνει συνεργατικά. Στη διάρκεια της υλοποίησης του σεναρίου ο/η διδάσκων/διδάσκουσα θα πρέπει να ελέγχει τα συμπεράσματα των μαθητών, να διευκολύνει την επιχειρηματολογία και να προκαλεί συζητήσεις με όλη την τάξη όταν θεωρεί ότι τα συμπεράσματα κάποιων ομάδων θα είναι χρήσιμα για τη διερεύνηση και των υπολοίπων. Η διαδικασία αυτή μπορεί επίσης να ενισχυθεί με κατάλληλη χρήση του διαδραστικού πίνακα σε διαφορετικές φάσεις της εφαρμογής των δραστηριοτήτων του σεναρίου.

Στόχοι:

Βασικός διδακτικός στόχος είναι η ανακάλυψη, κατανόηση και εφαρμογή βασικών ιδιοτήτων των παραλληλογράμμων και η μελέτη ορισμένων ειδικών περιπτώσεων παραλληλογράμμων (ορθογώνιο, ρόμβος, τετράγωνο) μέσα από το δυναμικό τρόπο χειρισμού και κατασκευής τους. Απώτερος στόχος είναι να δοθεί στους μαθητές η δυνατότητα να εμβαθύνουν στις ιδιότητες ενός γεωμετρικού σχήματος και παράλληλα να διερευνήσουν το πώς μπορούν να χρησιμοποιήσουν τις συγκεκριμένες ιδιότητες για να

φτιάξουν και να κινήσουν άλλα δικά τους σχέδια. Ειδικότερα, οι επιδιωκόμενοι στόχοι μέσα από τη συγκεκριμένη διερεύνηση είναι:

Ως προς το γνωστικό αντικείμενο

Να ‘ανακαλύψουν’ οι μαθητές ότι :

- Στα παραλληλόγραμμα οι απέναντι γωνίες είναι ίσες
- Οι απέναντι πλευρές είναι ίσες
- Το άθροισμα των γωνιών είναι 360 μοίρες
- Οι προσκείμενες σε μια πλευρά γωνίες είναι παραπληρωματικές
- Να μελετήσουν ειδικές περιπτώσεις παραλληλογράμμων και τις ιδιότητές τους. Π.χ. να ανακαλύψουν ότι:
 - το ορθογώνιο έχει και τις τέσσερις γωνίες του ορθές
 - το τετράγωνο έχει και τις τέσσερις πλευρές του ίσες και τις τέσσερις γωνίες του ορθές
 - ο ρόμβος έχει και τις τέσσερις πλευρές του ίσες.

Ως προς τη χρήση νέων τεχνολογιών

Δημιουργία, ερμηνεία και διόρθωση απλών προγραμμάτων σε γλώσσα Logo που περιέχουν παραμετρικές διαδικασίες (διαδικασίες με μεταβλητές) για την κατασκευή παραλληλογράμμων.

Χρήση του εργαλείου δυναμικού χειρισμού (Μεταβολέας) για το χειρισμό αριθμητικών δεδομένων προκειμένου να προκύψουν κλειστά σχήματα και ειδικότερα παραλληλόγραμμα.

Ως προς τη μαθησιακή διαδικασία

Άσκηση στη διεξαγωγή πειραμάτων προκειμένου να ‘κλείσει’ ένα παραλληλόγραμμα.

Διατύπωση υποθέσεων και εξαγωγή συμπερασμάτων για τις ιδιότητες των παραλληλογράμμων.

Σταδιακή γενίκευση των συμπερασμάτων τους μέχρι να καταλήξουν στη διατύπωση κανόνα για τις ιδιότητες των παραλληλογράμμων.

Ανάλυση του σεναρίου

Ροή εφαρμογής των δραστηριοτήτων

Η εφαρμογή των δραστηριοτήτων μπορεί να διαχωριστεί σε τρεις φάσεις:

1η Φάση: Κατασκευή ορθογωνίου.

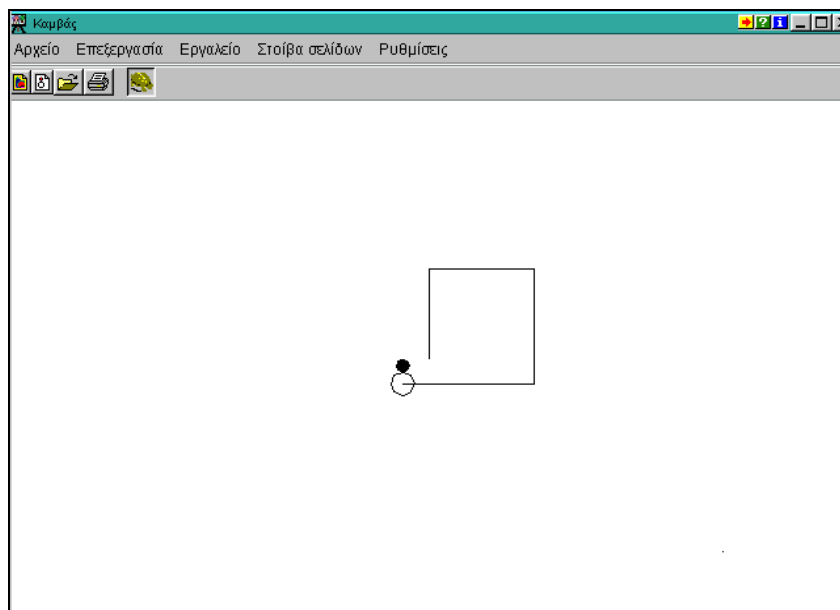
Δίνεται στους μαθητές η παρακάτω παραμετρική διαδικασία:

για μυστήριο1 :α :β :γ :δ

μ :α δ 90 μ :β δ 90 μ :γ δ 90 μ :δ δ 90

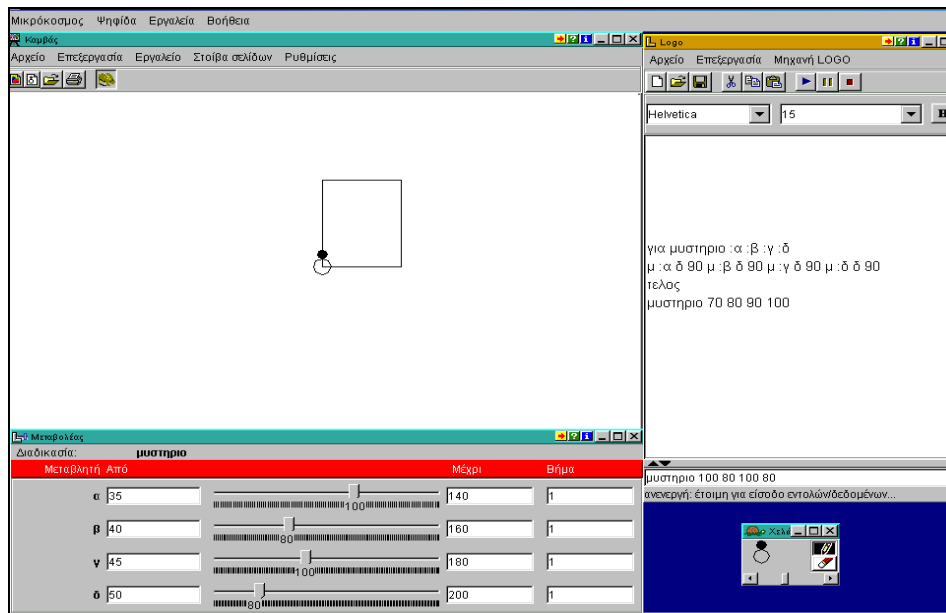
τέλος

Ζητείται να την εκτελέσουν δίνοντας τυχαίες τιμές στις μεταβλητές α, β, γ και δ. Η διαδικασία αυτή θα κατασκευάσει (για τυχαίες τιμές των μεταβλητών) μία τεθλασμένη γραμμή με ορθές γωνίες. Στην εικόνα 18 φαίνεται η γραμμή για τις τιμές 70, 80,90, 100 αντιστοίχως.



Εικόνα 18

Ζητείται από την κάθε ομάδα μαθητών να κάνει πειράματα προσπαθώντας να βρει ποια σχέση πρέπει να υπάρχει μεταξύ των τεσσάρων τιμών των μεταβλητών ώστε να προκύψει ορθογώνιο και να διατυπώσει τον κανόνα. Στην εικόνα 19 φαίνεται το ορθογώνιο που κατασκευάζεται από την προηγούμενη διαδικασία για α=γ=100 και β=δ=80.



Εικόνα 19

Τους ζητείται δηλαδή να πειραματισθούν χρησιμοποιώντας διάφορες αριθμητικές τιμές, να χρησιμοποιήσουν τον μεταβολέα για να δουν με ποιο τρόπο μεταβάλλεται το σχήμα καθώς αυξομειώνεται μια τιμή, να συζητήσουν και να καταγράψουν τα συμπεράσματά τους.

Η εμπειρία αυτή αναμένεται να τροφοδοτήσει σχετική συζήτηση τόσο στα πλαίσια της κάθε ομάδας όσο και στην τάξη συνολικά με στόχο να διατυπώσουν μαθητές συμπεράσματα όπως: οι απέναντι πλευρές του ορθογωνίου είναι ίσες

όταν όλες οι πλευρές του ορθογωνίου είναι ίσες έχουμε τετράγωνο.

Για το σκοπό αυτό, κατά την διάρκεια του πειραματισμού στον υπολογιστή, ο/η εκπαιδευτικός περιφέρεται στις ομάδες των μαθητών κάνοντας ερωτήσεις και παροτρύνοντας τους μαθητές να δοκιμάσουν διάφορες αριθμητικές τιμές ώστε κρίσιμες πτυχές του γνωστικού αντικειμένου να έρχονται στο προσκήνιο (π.χ. τότε 'κλείνει' το σχήμα; Δοκιμάστε με διαφορετικές γωνίες) αξιοποιώντας ενέργειες και δράσεις των μαθητών κατά την αλληλεπίδρασή τους με τα κατασκευαζόμενα σχήματα.

Στη συνέχεια, οι μαθητές χρησιμοποιούν τον κανόνα, που πρέπει να συνδέει τις μεταβλητές για να κατασκευάζεται ορθογώνιο, για να διορθώσουν την παραμετρική διαδικασία ώστε αυτή να περιέχει δύο μόνο μεταβλητές. Αναμένεται να προκύψουν διαδικασίες της μορφής:

για ορθογώνιο :χ :ψ

$\mu : \chi \delta 90 \mu : \psi \delta 90 \mu : \chi \delta 90 \mu : \psi \delta 90$

τέλος

2η Φάση: Κατασκευή παραλληλογράμμου.

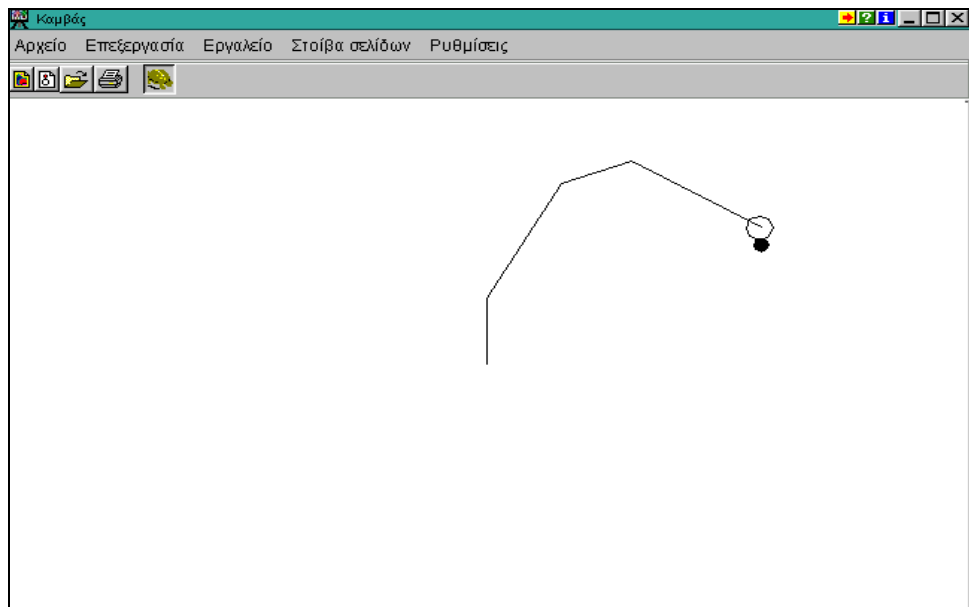
Δίνεται στους μαθητές η ακόλουθη παραμετρική διαδικασία:

για μυστήριο2 :ε :ζ :η :θ

$\mu 50 \delta : \epsilon \mu 100 \delta : \zeta \mu 50 \delta : \eta \mu 100 \delta : \theta$

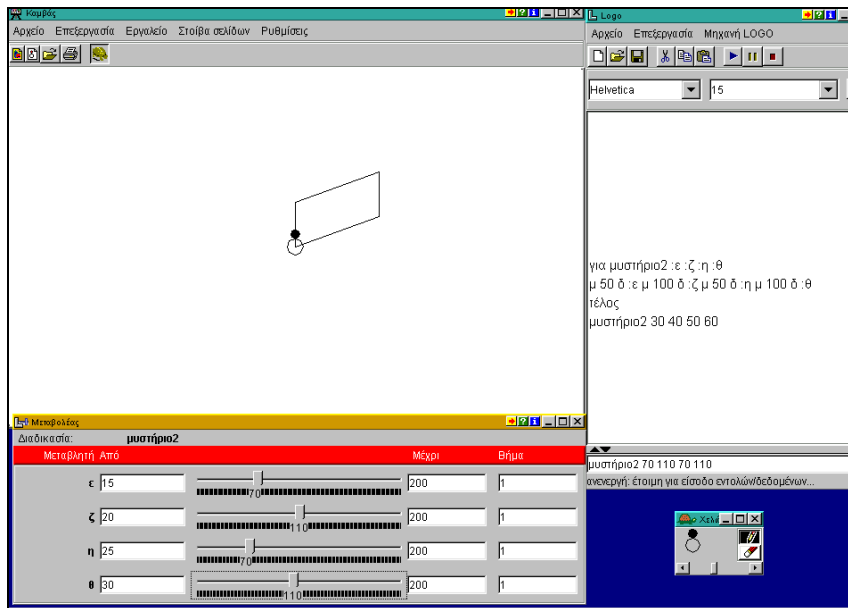
τέλος

Ζητείται να την εκτελέσουν δίνοντας τυχαίες τιμές στις μεταβλητές ε, ζ, η και θ. Η διαδικασία αυτή θα κατασκευάσει (για τυχαίες τιμές των μεταβλητών) μία τεθλασμένη γραμμή (στην εικόνα 20 φαίνεται η γραμμή για τις τιμές 30, 40,50, και 60 αντιστοίχως).



Εικόνα 20

Ζητείται από την κάθε ομάδα μαθητών να κάνει πειράματα προσπαθώντας να βρει: ποια σχέση πρέπει να υπάρχει μεταξύ των τεσσάρων τιμών των μεταβλητών για να είναι το σχήμα παραλληλόγραμμο. Στην εικόνα 21 φαίνεται το παραλληλόγραμμο που κατασκευάζεται από την προηγούμενη διαδικασία για $\epsilon = \eta = 70$ και $\zeta = \theta = 110$.



Εικόνα 21

Όπως και στην προηγούμενη φάση γίνεται η ίδια διαδικασία πειραματισμού και συζήτησης με στόχο να κατανοήσουν οι μαθητές ότι:

Το άθροισμα των γωνιών του παραλληλογράμμου είναι 360 μοίρες

Οι απέναντι γωνίες είναι ίσες

Οι διαδοχικές γωνίες είναι παραπληρωματικές

Το ορθογώνιο και το τετράγωνο είναι ειδικές περιπτώσεις παραλληλογράμμου

Αφού οι μαθητές βρουν τον κανόνα που πρέπει να συνδέει τις μεταβλητές για να κατασκευάζεται παραλληλόγραμμο τους ζητείται να διορθώσουν τη διαδικασία ώστε να περιέχει μία μόνο μεταβλητή. Αναμένεται να προκύψουν διαδικασίες της μορφής:

για Απαραλληλόγραμμο :ε

μ 50 δ :ε μ 100 δ :180- :ε μ 50 δ :ε μ 100 δ :180- :ε

τέλος

Τέλος, η διαδικασία διερεύνησης καταλήγει στο να ορίσουν όλες οι ομάδες την διαδικασία που κατασκευάζει παραλληλόγραμμο με τρεις μεταβλητές [δύο για τις πλευρές και μία για τη γωνία]:

για Βπαραλληλόγραμμο :χ :ψ :ε

$\mu : \chi \delta : \varepsilon \mu : \psi \delta 180 - : \varepsilon \mu : \chi \delta : \varepsilon \mu : \psi \delta 180 - : \varepsilon$

τέλος

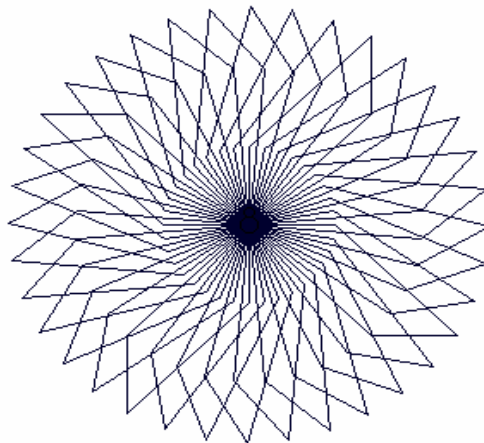
3η Φάση: Κατασκευή σχεδίων με βάση το παραλληλόγραμμο.

Στη φάση αυτή ζητείται από τους μαθητές να κατασκευάσουν ένα δικό τους σκαρίφημα ή σχέδιο βασισμένο σε πολλά διαφορετικά παραλληλόγραμμο που θα μπορούν να ‘κινήσουν’ με το μεταβολέα. Με στόχο να βιώσουν την ισχύ του γενικευμένου -χάρη στα μαθηματικά – εργαλείου, προτείνεται στους μαθητές να χρησιμοποιήσουν ως δομικό λίθο τη διαδικασία κατασκευής παραλληλογράμμων διαφορετικής μορφής και μεγέθους που έχουν ήδη έχουν φτιάξει στην προηγούμενη φάση (Βπαραλληλόγραμμο). Για παράδειγμα, η κατασκευή ενός ανεμόμυλου μπορεί να ολοκληρωθεί με τον καθορισμό της παραμετρικής διαδικασίας που θα κατασκευάζει n παραλληλόγραμμο (με τη διαδικασία Βπαραλληλόγραμμο) που θα στρέφονται κατά γωνία $360/n$ (Εικόνα 22).

για ανεμόμυλο $:\chi : \psi : \varepsilon : n$

επαναλαβε $:n$ [Βπαραλληλόγραμμο $:\chi : \psi : \varepsilon \delta 360/:n$]

τέλος



Εικόνα 22

Σε αυτό το σημείο μπορεί να τεθούν ερωτήματα όπως:

Πότε ο ανεμόμυλος στρέφεται γρηγορότερα καθόσον κινείται ο μεταβολέας;

Πώς επηρεάζει το σχήμα του ανεμόμυλου η αλλαγή κάθε μεταβλητής;

Η φάση αυτή ολοκληρώνεται με την παρουσίαση της δουλειάς κάθε ομάδας στην τάξη και διάλογο πάνω στις εργασίες των μαθητών. Σε περίπτωση που διατίθεται διαδραστικός πίνακας, ο εκπαιδευτικός μπορεί να καλέσει ομάδες μαθητών να παρουσιάσουν εκεί την εργασία τους και, έτσι, να εμπλακεί το σύνολο της τάξης σε συζητήσεις σχετικά με τους διαφορετικούς τρόπους κατασκευής. Επίσης, ο εκπαιδευτικός μπορεί να ευνοήσει γενικότερα τη συλλογική διερεύνηση για τα μαθηματικά που διέπουν την κατασκευή δυναμικών σχεδίων με το να καλέσει τους μαθητές να πειραματιστούν με την κατασκευή συγκεκριμένων σχεδίων ή μοτίβων με δομικό λίθο το παραλληλόγραμμο στο διαδραστικό πίνακα ενώπιον του συνόλου της τάξης.

Επέκταση του σεναρίου

Οι μαθητές μπορούν να χρησιμοποιήσουν το Χελωνόκοσμο και τις γνώσεις που αποκόμισαν από την διεξαγωγή της δραστηριότητας για να πειραματιστούν με τη διερεύνηση των γεωμετρικών ιδιοτήτων της κατασκευής συνθετότερων γεωμετρικών σχημάτων, όπως κανονικών πολυγώνων.

Αξιολόγηση μετά την εφαρμογή

Ως προς τις επιδιώξεις του σεναρίου:

Μετά την υλοποίηση του σεναρίου ο διδάσκων ελέγχει κατά πόσο επετεύχθησαν οι στόχοι του σεναρίου. Ένας τρόπος είναι και η κατασκευή κατάλληλων ερωτήσεων τις οποίες στο τέλος θα απευθύνει προς τους μαθητές για να ελέγξει τον βαθμό κατανόησης των εννοιών που σχετίζονται με τις ιδιότητες των παραλληλογράμμων.

Ως προς τα εργαλεία:

Η εφαρμογή μέσα σε πραγματικές συνθήκες μιας δραστηριότητας παρουσιάζει μη αναμενόμενες δυσκολίες οι οποίες μπορεί να οφείλονται στο ψηφιακό εργαλείο που χρησιμοποιείται. Στο Χελωνόκοσμο ευνοείται ο συμβολισμός μεταβαλλόμενων μεγεθών και ο χειρισμός τους με το 'σύρσιμο' μιας αριθμογραμμής, που είναι καινούριες αναπαραστάσεις για τους μαθητές. Για παράδειγμα, οι διασυνδέσεις μιας μεταβλητής με το μέγεθος που αναπαριστά και την δυναμική αλλαγή των τιμών της στον αντίστοιχο μεταβολέα είναι προς διερεύνηση. Κάθε διδάσκων οφείλει να λάβει υπόψη τις όποιες δυσκολίες και να επανασχεδιάσει την εφαρμογή εκ νέου (επιλέγοντας π.χ. κατάλληλες δραστηριότητες για την εισαγωγή των μαθητών στη χρήση των εργαλείων).

Ως προς την διαδικασία υλοποίησης:

Η δομή του σεναρίου, η σειρά των δραστηριοτήτων και τα ερωτήματα που τίθενται στους μαθητές αποτελούν αντικείμενο αξιολόγησης από τον ίδιο τον διδάσκοντα. Για παράδειγμα, πόσο εύκολο ήταν για τους μαθητές να κατασκευάσουν συνθέσεις γεωμετρικών κατασκευών στην 3η φάση με βάση τα παραλληλόγραμμα που κατασκεύασαν; Ο διδάσκων μπορεί να κρατάει σημειώσεις για τις δυσκολίες υλοποίησης συγκεκριμένων δραστηριοτήτων ώστε να είναι σε θέση στο μέλλον, ανάλογα με το διαθέσιμο χρόνο ή το γνωστικό επίπεδο συγκεκριμένων μαθητών, να προβεί σε αλλαγές στη ροή εφαρμογής των δραστηριοτήτων, στη διατύπωσή τους ή ακόμα και στα εκάστοτε ζητούμενα.

Ως προς την προσαρμογή και επεκτασιμότητα:

Το σενάριο είναι σχεδιασμένο έτσι ώστε η υλοποίησή του να σχετίζεται τόσο με τη χρήση του υπολογιστικού περιβάλλοντος όσο και με τις εμπλεκόμενες μαθηματικές έννοιες που αφορούν τις ιδιότητες της κατασκευής παραλληλογράμμων. Ο εκπαιδευτικός μετά από κάθε εφαρμογή του σεναρίου επανεκτιμά την δομή του και σχεδιάζει νέες δυνατότητες και επεκτάσεις. Το συγκεκριμένο σενάριο προσφέρει περιθώρια διαφοροποιημένης διδακτικής ανέλιξης και επιλογής σημείων εστίασης, καθώς το μαθηματικό μέρος που καλύπτει μπορεί να συμπεριλάβει π.χ. τη μελέτη της χρήσης μεταβλητών, της έννοιας της γωνίας/στροφής κ.λπ.

Σχεδίαση φύλλου εργασίας

Στην ανάλυση του σεναρίου περιγράφονται οι επιμέρους δραστηριότητες με τις οποίες προτείνεται να εμπλακούν οι μαθητές καθώς και η χρονική σειρά με την οποία αυτό θα γίνει. Επομένως, η σύνταξη του φύλλου εργασίας από τον εκπαιδευτικό που θα διδάξει το σενάριο πρέπει να συμπεριλάβει τις δραστηριότητες αυτές με την ίδια ροή και τις κατάλληλες ερωτήσεις – προβλήματα προς τους μαθητές. Τα ερωτήματα θα πρέπει να είναι συμβατά με την διαδικασία που είναι πιθανό να ακολουθήσουν οι μαθητές. Για παράδειγμα, τα ερωτήματα θα μπορούσαν να έχουν την εξής σειρά:

- Ερωτήματα σύνταξης του προγράμματος και παρατήρησης (για εστίαση σε συγκεκριμένες πτυχές των αλλαγών στο σχήμα).
- Ερωτήματα διατύπωσης (για εικασίες, υποθέσεις και γενικεύσεις).
- Ερωτήματα ελέγχου (για ερμηνείες, επεξηγήσεις, αποδείξεις, κ.τλ).

9.1.2 Σενάριο 2. Κατασκευή δυναμικής γραμματοσειράς

Γνωστική περιοχή:

Γεωμετρία.

Θέμα:

Η διερεύνηση της αυξομείωσης γεωμετρικών κατασκευών με χρήση εργαλείων συμβολικής έκφρασης και δυναμικού χειρισμού γεωμετρικών αντικειμένων. Ο όρος αυξομείωση αναφέρεται στη δυνατότητα μεγέθυνσης-σμίκρυνσης δυναμικά μεταβαλλόμενων γεωμετρικών σχημάτων, η κατασκευή των οποίων βασίζεται σε σχέσεις αναλογίας μεταξύ των μεταβλητών μεγεθών τους που μπορεί να εκφραστούν στη μορφή $y = ax$. Παρότι στο επίκεντρο του σεναρίου βρίσκονται οι μαθηματικές έννοιες λόγου και αναλογίας, παράλληλα, δίνονται δυνατότητες εξοικείωσης των μαθητών με τη χρήση μεταβλητών για κατασκευές γεωμετρικών σχημάτων και διερεύνησης του ρόλου τους στην κατασκευή αυξομειούμενων μοντέλων τους.

Τεχνολογικά εργαλεία:

Το σενάριο προτείνεται να υλοποιηθεί με το λογισμικό Χελωνόκοσμος.

Σκεπτικό

Βασική ιδέα:

Σύμφωνα με το σενάριο αυτό μια σχολική τάξη αναλαμβάνει την κατασκευή με το Χελωνόκοσμο μια γραμματοσειράς με όλα τα κεφαλαία γράμματα του αλφαβήτου, ώστε μετέπειτα να μπορούν να χρησιμοποιηθούν για τη γραφή λέξεων και φράσεων διαφορετικών μεγεθών. Γι' αυτό το λόγο τα γράμματα πρέπει να είναι δυνατό να αυξομειωθούν με τον ίδιο τρόπο όταν τοποθετούνται το ένα δίπλα στο άλλο. Επειδή στις κατασκευές στο Χελωνόκοσμο τα εμπλεκόμενα μεγέθη είναι συνεχή και αναπαριστούν τα μεταβαλλόμενα μεγέθη ενός σχήματος οι μαθητές επιδιώκεται να πειραματιστούν με τον έλεγχο της μορφής και του μεγέθους κάθε γράμματος χρησιμοποιώντας μεταβλητές για τα μήκη και τις γωνίες του. Η κατασκευή μιας τέτοιας γραμματοσειράς –που λόγω της δυνατότητας αλλαγής μεγέθους των γραμμάτων χαρακτηρίζεται δυναμική- εξασφαλίζεται με τη χρήση της ίδιας μεταβλητής, που αντιστοιχεί στο κατακόρυφο ύψος κάθε γράμματος, ενώ οι γωνίες των γραμμάτων παραμένουν σταθερές. Για την κατασκευή τέτοιων σχημάτων απαιτείται η συναρτησιακή έκφραση όλων των μηκών των γραμμάτων με την ίδια μεταβλητή.

Προστιθέμενη αξία:

Οι έννοιες λόγου και αναλογίας στα γεωμετρικά σχήματα βρίσκονται ενσωματωμένες σε διαφορετικές περιοχές του 1ου κεφαλαίου της γεωμετρίας της Γ΄ γυμνασίου. Στην §1.4 του αντίστοιχου σχολικού βιβλίου, για παράδειγμα, η έννοια της ομοιότητας δύο γεωμετρικών σχημάτων εισάγεται μέσα από την περιγραφή των απαραίτητων σχέσεων αναλογίας μεταξύ των πλευρών τους και της ισότητας των γωνιών τους. Στο παράδειγμα αυτό αναφέρεται ότι τα συγκεκριμένα σχήματα “σχεδιάστηκαν ώστε (ενν. οι εν λόγω σχέσεις) να ισχύουν”.

Ανάλογα, στην §1.5 του ίδιου βιβλίου η έννοια του λόγου ομοιότητας συνδέεται με την κλίμακα ενός γεωγραφικού χάρτη μέσα από ένα παράδειγμα στο οποίο περιγράφεται λεκτικά η μετάβαση από ένα μέγεθος του χάρτη στο αντίστοιχο πραγματικό.

Η έλλειψη κατάλληλων αναπαραστασιακών μέσων οδηγεί συχνά στην διδακτική προσέγγιση των παραπάνω εννοιών μέσα από την περιγραφή κανόνων και τύπων, ενώ δεν δίνεται στους μαθητές η δυνατότητα να διερευνήσουν τη διασύνδεση γεωμετρικών ιδιοτήτων και αριθμητικών/αλγεβρικών σχέσεων που διέπουν τη διαδικασία μεγέθυνσης-σμίκρυνσης ενός γεωμετρικού σχήματος. Το παρόν σενάριο επιδιώκει να προκαλέσει καινοτομικές διδασκαλίες αναφορικά με τις έννοιες λόγου και αναλογίας στα γεωμετρικά σχήματα που καθορίζονται από τις παρακάτω παραμέτρους:

Πειραματισμός για την έκφραση των συμμεταβαλλόμενων μεγεθών σε κάθε γράμμα. Οι μαθητές καλούνται να ανακαλύψουν τις απαραίτητες σχέσεις ώστε να επιτευχθεί η αυξομείωση μιας γεωμετρικής κατασκευής μέσα από πειραματισμό και διερεύνηση. Το συγκεκριμένο υπολογιστικό περιβάλλον ευνοεί την εστίαση των μαθητών στις μαθηματικές ιδιότητες αυτής της διαδικασίας καθώς κάθε γεωμετρική κατασκευή στο Χελωνόκοσμο προαπαιτεί πειραματισμό για το χτίσιμο και την έκφραση των απαραίτητων συναρτησιακών σχέσεων από τους μαθητές. Αυτή ακριβώς η δυνατότητα πειραματισμού έχει μία ιδιαίτερη διδακτική αξία αφού στην συνήθη διδακτική πρακτική αποτελεί την κατάληξη και όχι την αφετηρία για την επίτευξη της μεγέθυνσης-σμίκρυνσης των γεωμετρικών σχημάτων.

Νοηματοδότηση της κατασκευής γραμματοσειράς. Οι μαθητές αναμένεται να εμπλακούν σε μια δραστηριότητα που έχει σχεδιαστεί ώστε να αποδίδεται νόημα στην έννοια της μεγέθυνσης-σμίκρυνσης καθώς η κατασκευή των κεφαλαίων γραμμάτων αποτελεί χαρακτηριστική κατασκευαστική δραστηριότητα στην οποία το νόημα της αυξομείωσης συνδέεται άμεσα με τη χρήση των γραμμάτων μιας γραμματοσειράς. Η διατήρηση του

σχήματος κάθε γράμματος για διαφορετικά μεγέθη αποτελεί κοινό τόπο για οποιονδήποτε έχει –έστω ελάχιστη- εμπειρία χρήσης επεξεργαστή κειμένου.

Μελέτη των πολλαπλών αναπαραστάσεων των σχέσεων αναλογίας. Το υπολογιστικό περιβάλλον, λόγω σχεδιασμού, ευνοεί τις αλληλεπιδράσεις με διαφορετικές αναπαραστάσεις των αναλογικών σχέσεων που στην προκειμένη περίπτωση είναι δυναμικά συνδεδεμένες δηλαδή οι αλλαγές στη μια επιφέρουν αλλαγές και στις υπόλοιπες που συνδέονται με αυτή.

Ανάπτυξη συνεργατικών και επικοινωνιακών πρακτικών. Οι μαθητές θα έχουν την ευκαιρία να εργαστούν σε ομάδες για την κατασκευή ενός συλλογικού προϊόντος της τάξης τους έχοντας ευκαιρίες ανταλλαγής των εργασιών τους με άλλες ομάδες και άρα ανάπτυξης επικοινωνιακών πρακτικών και επιχειρηματολογίας.

Γνωστικά – διδακτικά προβλήματα:

Από την έρευνα προκύπτει ότι οι πλέον συνηθισμένες στρατηγικές των μαθητών για την επίλυση των προβλημάτων μεγέθυνσης–σμίκρυνσης είναι οι προσθετικές, σύμφωνα με οποίες όμοιο σχήμα προς ένα αρχικό προκύπτει όταν προστεθούν στα μήκη των πλευρών του κατάλληλα μήκη, μέχρι αυτά να εξισωθούν με εκείνα των αντίστοιχων πλευρών του αρχικού σχήματος. Οι μαθητές δυσκολεύονται να διακρίνουν ότι για τη μεγέθυνση-σμίκρυνση ενός σχήματος απαιτούνται πολλαπλασιαστικές σχέσεις.

Στη συνήθη διδασκαλία των προβλημάτων μεγέθυνσης-σμίκρυνσης στο σχολείο η κυριαρχία των ακολουθούμενων από τα παιδιά προσθετικών στρατηγικών επιτείνεται από τρεις παράγοντες:

Η αύξηση των πλευρών ενός αρχικού σχήματος δημιουργεί συχνά ένα σχήμα της ίδιας κατηγορίας (π.χ. ορθογώνιο) και έτσι οι μαθητές, δυσκολεύονται να διακρίνουν το λάθος της προσθετικής μεθόδου.

Στα προβλήματα μεγέθυνσης–σμίκρυνσης η αριθμητική-αλγεβρική επεξεργασία του προβλήματος εμφανίζεται αποκομμένη από το τελικό γεωμετρικό αποτέλεσμα καθώς η επίλυσή τους προϋποθέτει τη διασύνδεση γεωμετρικών ιδιοτήτων και αριθμητικών/αλγεβρικών σχέσεων.

Η στατικότητα των μέσων που έχουν στη διάθεσή τους οι μαθητές δεν ευνοεί την αναπαράσταση του δυναμικού χαρακτήρα της μεγέθυνσης-σμίκρυνσης ενός σχήματος.

Πλαίσιο εφαρμογής

Σε ποιους απευθύνεται:

Το σενάριο προτείνεται να εφαρμοστεί στη Γ΄ Γυμνασίου. Παρόλ' αυτά αναφορές στις έννοιες λόγου και αναλογίας εμφανίζονται και στα αναλυτικά προγράμματα της Α΄ και της Β΄ Γυμνασίου. Για παράδειγμα, η αναφορά σε λόγους και αναλογίες στην Α΄ Γυμνασίου γίνεται στο πλαίσιο των αναλόγων ποσών και των ιδιοτήτων τους. Αναφορές στα ίδια θέματα περιλαμβάνονται επίσης και στην ύλη της Β΄ Γυμνασίου, όπου τα ανάλογα ποσά μελετώνται στο πλαίσιο της συνάρτησης $y=ax$. Έτσι, ο διδάσκων μπορεί να επιλέξει τη εφαρμογή μέρους των δραστηριοτήτων του σεναρίου και στις τάξεις αυτές ανάλογα με το σημείο εστίασης που θα επιλέξει να έχει από πλευράς γνωστικού αντικείμενου (Π.χ. ανάλογα ποσά για την Α΄ Γυμνασίου, γραμμική συνάρτηση $y=ax$ για τη Β΄ Γυμνασίου).

Χρόνος υλοποίησης:

Για την εφαρμογή του σεναρίου εκτιμάται ότι απαιτούνται 7-8 διδακτικές ώρες. Είναι όμως επιλογή του διδάσκοντα να μην ολοκληρώσει όλες τις φάσεις που περιγράφονται στο σενάριο (βλ. στην Ανάλυση του σεναρίου) αλλά να κάνει επιλογή ανάλογα (α) με τις έννοιες του αναλυτικού προγράμματος στις οποίες σκοπεύει να επικεντρωθεί μέσω της εφαρμογής, (β) με τη σχολική τάξη που θα επιλέξει και (γ) με το διαθέσιμο χρόνο.

Χώρος υλοποίησης:

Το σενάριο προτείνεται να διεξαχθεί εξ' ολοκλήρου στο εργαστήριο υπολογιστών. Η ολοκλήρωση όλων των φάσεων του σεναρίου διευκολύνεται αν υπάρχουν τουλάχιστον 10 θέσεις ώστε να μπορούν οι μαθητές να εργαστούν σε ομάδες των δύο.

Προαπαιτούμενες γνώσεις:

Ως προς τα μαθηματικά οι μαθητές θα πρέπει να γνωρίζουν

Την έννοια της μεταβλητής και της γραμμικής συνάρτησης

Στοιχειώδεις ιδιότητες βασικών γεωμετρικών σχημάτων

Ως προς την τεχνολογία οι μαθητές θα πρέπει να γνωρίζουν

Τη δημιουργία, ερμηνεία και διόρθωση απλών προγραμμάτων σε γλώσσα προγραμματισμού Logo που εμπεριέχουν παραμετρικές διαδικασίες (χρήση μεταβλητών).

Να είναι εξοικειωμένοι με την λειτουργία του μεταβολέα και τη χρήση του για τον δυναμικό χειρισμό μεταβλητών ποσοτήτων.

Επειδή, πάντως, ο βαθμός εξοικείωσης των μαθητών με τα υπολογιστικά εργαλεία είναι κρίσιμος για την μετέπειτα πορεία εφαρμογής των δραστηριοτήτων του σεναρίου μια ενδεικτική πορεία εισαγωγής στο Χελωνόκοσμο μπορεί να περιλαμβάνει:

Κατασκευή μεταβλητού τετραγώνου. Στόχος: η χρήση μεταβλητής και εντολής ‘επανάλαβε’.

Κατασκευή μεταβλητού ορθογωνίου. Στόχος: η χρήση περισσότερων από μία μεταβλητών για μια γεωμετρική κατασκευή.

Εστίαση στη δυνατότητα μετακίνησης της χελώνας σε διάφορα σημεία της οθόνης με εντολές.

Κατασκευή ημικυκλίου και κύκλου με τη διαδικασία

για τοξο :α :β :γ

επαναλαβε :α [μ :β δ :γ]

τελος

Στόχος: Η εξοικείωση με την απαραίτητη διερεύνηση της κατασκευής καμπύλων μερών στα αντίστοιχα γράμματα. Αν η εμπειρία των μαθητών με τη Logo είναι περιορισμένη τότε μπορεί να χρησιμοποιηθεί μεταβλητή μόνο για το βήμα της χελώνας (μεταβλητή β) ενώ είναι σκόπιμο για μετέπειτα διευκόλυνση η στροφή (μεταβλητή γ) να παραμείνει σταθερή και ίση με 1. Μια διαδικασία κατασκευής ημικυκλίου είναι

για ημικυκλιο :β

επαναλαβε 180 [μ :β δ 1]

τελος

Απαιτούμενα βοηθητικά υλικά και εργαλεία:

Τετράδιο (για να κρατούν σημειώσεις για την πορεία της διερεύνησης και να καταγράφουν τα συμπεράσματά τους).

Φύλλα εργασίας τα οποία δίνονται από τον καθηγητή και έχουν ως στόχο να καθοδηγούν τους μαθητές στη διερεύνηση των διαφόρων ερωτημάτων.

Είναι χρήσιμο οι μαθητές να έχουν μπροστά τους σε πίνακα τις βασικές εντολές μετακίνησης και στροφής της χελώνας όπως και οδηγίες γραφής μιας διαδικασίας, ορισμού της και εκτέλεσής της αλλά και ενεργοποίησης του μεταβολέα.

Κοινωνική ενορχήστρωση της τάξης:

Οι μαθητές εργαζόμενοι σε ομάδες καθόλη τη διάρκεια της δραστηριότητας, καλούνται να κατασκευάσουν αυξομειούμενα μοντέλα των κεφαλαίων γραμμάτων του ελληνικού αλφαβήτου. Καθώς η εφαρμογή της δραστηριότητας προβλέπει την κατασκευή συγκεκριμένων γραμμάτων από συγκεκριμένες ομάδες όπως και την ανταλλαγή τους μεταξύ των ομάδων στην τελευταία φάση της εφαρμογής, είναι αναγκαίο από την αρχή ο διδάσκων να υπογραμμίσει τη σημασία της συνεργασίας όλων των ομάδων για ένα κοινό στόχο: τη δημιουργία μιας δυναμικής γραμματοσειράς από την τάξη τους. Έτσι, είναι σκόπιμο οι μαθητές καθοδηγούνται μέσα από κατάλληλα φύλλα εργασίας σχετικά με τα χαρακτηριστικά αλλά και τους περιορισμούς που θα πρέπει να έχουν οι κατασκευές τους. Η επικοινωνία όλων των μαθητών της τάξης με τις εργασίες των συμμαθητών τους και η συλλογική διερεύνηση κρίσιμων παραμέτρων των κατασκευών μπορεί επίσης ενισχυθεί με κατάλληλη χρήση του διαδραστικού πίνακα σε διαφορετικές φάσεις της εφαρμογής των δραστηριοτήτων του σεναρίου.

Στη διάρκεια της υλοποίησης του σεναρίου ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να ελέγχει τα συμπεράσματα των μαθητών, να διευκολύνει την επιχειρηματολογία και να προκαλεί συζητήσεις με όλη την τάξη όταν θεωρεί ότι τα συμπεράσματα κάποιων ομάδων θα είναι χρήσιμα για τη διερεύνηση και τω υπολοίπων.

Στόχοι:

Από πλευράς γνωστικού αντικειμένου οι κύριοι διδακτικοί στόχοι της δραστηριότητας σχετίζονται με την κατανόηση των εννοιών λόγου και αναλογίας από τους μαθητές κατά την εμπλοκή τους σε διαδικασίες διερεύνησης των ιδιοτήτων και της κατασκευής γραμμάτων ώστε το μέγεθός τους να μεταβάλλεται αναλογικά. Συγκεκριμένα σημεία εστίασης:

η συσχέτιση μεγεθών για τη διάκριση των αναλογικών σχέσεων που διέπουν την κατασκευή αυξομειούμενων γεωμετρικών σχημάτων

η διερεύνηση του ρόλου των μεταβλητών στο πώς μεταβάλλεται ένα γεωμετρικό σχήμα όταν μεταβάλλονται τα γεωμετρικά στοιχεία του (πλευρές, γωνίες)

η διερεύνηση του πώς δύο αλληλεξαρτώμενα μεγέθη μπορούν να εκφραστούν με μια μεταβλητή

η αναγνώριση ότι η απαραίτητη συνθήκη για την κατασκευή ενός αυξομειούμενου σχήματος είναι να υπάρχει αλληλεξάρτηση όλων των μηκών του με βάση την ίδια μεταβλητή

η αναγνώριση ότι η σχέση από την οποία προκύπτει αυξομείωση είναι πολλαπλασιαστική και όχι προσθετική

η παρατήρηση ότι τα μήκη των πλευρών ενός γράμματος που αυξομειώνεται είναι ανάλογα

η διάκριση της διατήρησης της αναλογικής σχέσης σε όλα τα δυναμικά μοντέλα του αυξομειούμενου σχήματος

η «ανακάλυψη» ότι οι γωνίες στο σχήμα ενός αυξομειούμενου γράμματος σε διαφορετικά μεγέθη παραμένουν ίσες

η γενίκευση των συμπερασμάτων για όλα τα γράμματα και τα όμοια σχήματα.

Από δε την παιδαγωγική πλευρά οι προτεινόμενες δραστηριότητες έχουν ως στόχο να εμπλέξουν τους μαθητές

στη διερεύνηση και τον πειραματισμό μέσα από την ανάπτυξη και τον έλεγχο εικασιών και υποθέσεων χωρίς να κατέχει σε αυτές ο διδάσκοντας την κεντρική ‘πηγή’ γνώσης όπως συνήθως συμβαίνει στα μετωπικά διδακτικά μοντέλα

στην ανάπτυξη συνεργατικών και επικοινωνιακών ανάμεσα και μεταξύ των ομάδων

Ανάλυση του σεναρίου

Ροή εφαρμογής των δραστηριοτήτων:

Η εφαρμογή των δραστηριοτήτων μπορεί να διαχωριστεί σε τρεις φάσεις:

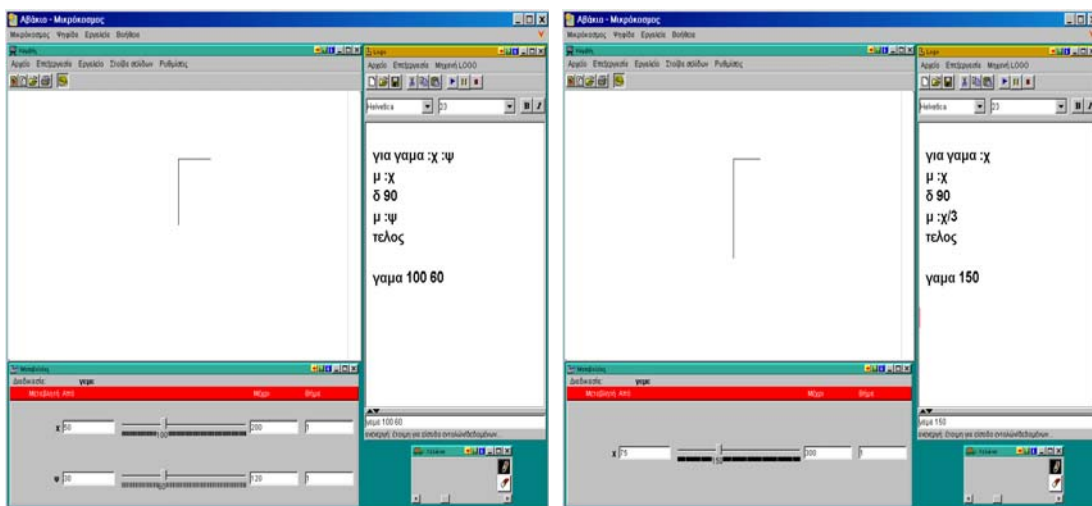
1η Φάση: Κατασκευή δύο γραμμάτων από κάθε ομάδα.

Η πρώτη φάση αφορά:

στην ενημέρωση των μαθητών για τις γενικές γραμμές του σεναρίου και του προβληματισμού που πρόκειται να τους απασχολήσει,

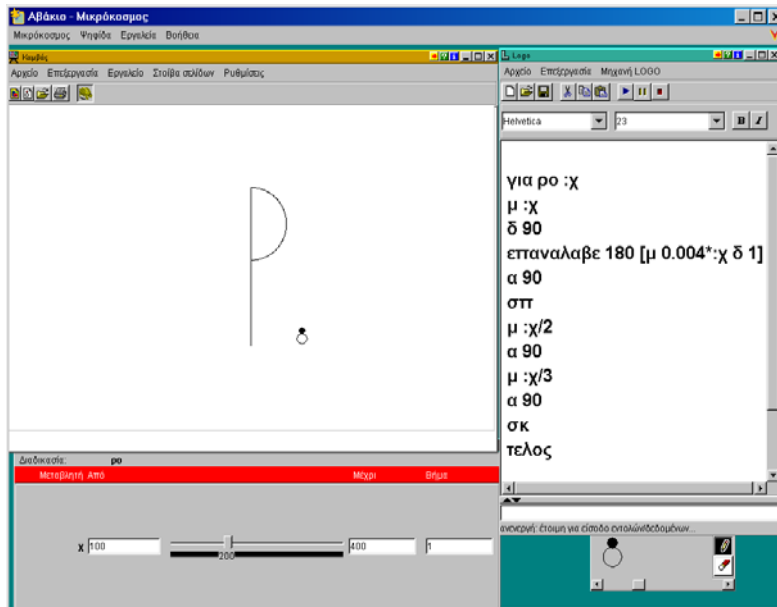
στην κατασκευή δύο γραμμάτων που αυξομειώνονται από κάθε ομάδα με μία μεταβλητή

Στην πρώτη φάση τα 24 γράμματα του αλφαβήτου μοιράζονται ανά δύο στις ομάδες. Επειδή κατασκευαστικά είναι δυσκολότερη η σχεδίαση γραμμάτων που περιλαμβάνουν και καμπύλα μέρη προτείνεται κάθε ομάδα να αναλάβει ένα ‘εύκολο’ και ένα ‘δύσκολο’ γράμμα (π.χ. Γ και Ρ). Από τις ομάδες ζητείται να κατασκευάσουν αυξομειούμενα γράμματα χρησιμοποιώντας ως μοναδική μεταβλητή το ύψος τους. Σε περιπτώσεις χρήσης περισσότερων μεταβλητών σε μια κατασκευή ο/η εκπαιδευτικός παρεμβαίνει παροτρύνοντας τα παιδιά να πειραματιστούν με όσο το δυνατόν λιγότερες μεταβλητές με στόχο τη χρήση μιας. Τέτοιες σχέσεις μπορούν να προκύψουν μέσα από τη συσχέτιση της μοναδικής μεταβλητής με το λόγο των μηκών ενός σταθερού μοντέλου κάθε γράμματος. Σε περίπτωση χρήσης περισσότερων της μιας μεταβλητών το σταθερό μοντέλο που θα αυξομειωθεί μπορεί να επιλεγεί από τους μαθητές για συγκεκριμένες αριθμητικές τιμές των μεταβλητών. Για παράδειγμα, το αυξομειούμενο μοντέλο του γάμα που φαίνεται στην εικόνα 23 (δεξιά) μπορεί να προέλθει από τη συσχέτιση των σταθερών μηκών: κατακόρυφο=90, οριζόντιο=30 ή κατακόρυφο=60, οριζόντιο=20 κοκ. Βέβαια, στην τάξη δεν δίνεται κάποια διαδικασία έτοιμη στους μαθητές αλλά τους αφήνουμε να προσπαθήσουν να προτείνουν οι ίδιοι διαδικασίες για τα γράμματα που θα αναλάβουν να κατασκευάσουν. Ο διδάσκων μέσα από κατάλληλες παρεμβάσεις και σχετικές συζητήσεις στην τάξη με αντικείμενο τις ιδιότητες των γραμμάτων και των κανόνων κατασκευής τους επιδιώκει την εξειδίκευση των περιορισμών που διέπουν τις ζητούμενες κατασκευές.



Εικόνα 23 Το Γ ως δυναμικό μοντέλο με δύο μεταβλητές (αριστερά) και ως αυξομειούμενο μοντέλο με λόγο 3:1 (δεξιά)

Η ολοκλήρωση κάθε αυξομειούμενης κατασκευής είναι αναγκαίο να συνοδεύεται από την τοποθέτηση της χελώνας στο κάτω δεξιά άκρο του νοητού ορθογωνίου μέσα στο οποίο σχεδιάζεται το γράμμα, ώστε να είναι έτοιμη η κατασκευή του επόμενου γράμματος (Εικόνα 24). Παράλληλα, για την γραφή των αυξομειούμενων γραμμάτων στην ίδια διαδικασία (δίπλα-δίπλα) είναι σκόπιμο να προβλεφθεί μια μεταξύ τους απόσταση που πρέπει επίσης να είναι μεταβλητή. Στην εφαρμογή του σεναρίου στην τάξη έχει δοκιμαστεί με επιτυχία η μεταβλητή απόσταση μεταξύ των γραμμάτων να είναι ίση με $\chi/3$ (Εικόνα 24).



Εικόνα 24: Το αυξομειούμενο ρο με μία μεταβλητή.

Ένα ακόμη ζήτημα που εμπεριέχεται στην κατασκευή γραμμάτων σε αυτή τη φάση αφορά την αναγνώριση της συμμετρίας κάποιων γραμμάτων και του ρόλου γωνιών και μηκών στη σχεδιαστική επίτευξή τους. Για παράδειγμα, στην κατασκευή του N, αλλά και του Z, οι γωνίες στα σημεία τομής πλάγιου και κατακόρυφων μηκών είναι ίσες. Το Δ μπορεί να ειπωθεί από τα παιδιά ως ισοσκελές ή ισόπλευρο τρίγωνο. Επίσης, η διάκριση αξόνων συμμετρίας μπορεί να διευκολύνει την κατασκευή των περισσότερων γραμμάτων από τα παιδιά μέσα από την επανάληψη διαδικασιών και σχέσεων που έχουν βρει για άλλα μέρη μιας κατασκευής. Η παρατήρηση αυτή καλύπτει το μεγαλύτερο μέρος των γραμμάτων καθώς είκοσι από τα εικοσιτέσσερα γράμματα του αλφαβήτου έχουν τουλάχιστον έναν άξονα συμμετρίας. Πιο συγκεκριμένα:

Γράμματα με έναν άξονα συμμετρίας: A, B, Δ, E, K, Λ, M, Π, Σ, T, Y, Ψ, Ω.

Γράμματα με δύο άξονες συμμετρίας: H, Θ, Ξ, Φ, X.

Γράμματα με περισσότερους από δύο άξονες συμμετρίας: O.

Γράμματα με κανέναν άξονα συμμετρίας: Γ, Ζ, Ν, Ρ.

Η εφαρμογή της δραστηριότητας στην τάξη έχει δείξει ότι συχνά είναι σκόπιμο ο εκπαιδευτικός να ξεκινήσει τη δραστηριότητα με ένα φύλλο εργασίας που αφορά την διερεύνηση της αυξομείωσης του ίδιου γράμματος με ευθύγραμμο μήκη από όλες τις ομάδες σε μια διαδικασία με πολλές μεταβλητές για τις πλευρές του (ή και τις γωνίες του) ώστε οι μαθητές να εξοικειωθούν (α) με την διερεύνηση της αλλαγής της μορφής του γράμματος μέσω των μεταβολών και (β) την ανάγκη πολλαπλασιαστικής συσχέτισης των τιμών των μεταβλητών για την κατασκευή αυξομειούμενου γράμματος. Η διερεύνηση αυτή βοηθάει τους μαθητές να εμπλακούν αποτελεσματικά με δυσκολότερες συσχετίσεις που περιλαμβάνονται στην κατασκευή άλλων γραμμάτων (ιδιαίτερα αυτών που περιέχουν καμπύλα μέρη). Σε περίπτωση που είναι διαθέσιμος κάποιος διαδραστικός πίνακας ο εκπαιδευτικός μπορεί να καλέσει μαθητές να πειραματιστούν με τις αλλαγές των μεταβολών ενώπιον όλης της τάξης και η κατάλληλη εξαγωγή συμπερασμάτων να προκύψει μέσα από διαδικασίες συζήτησης και συλλογικής διερεύνησης.

Το ακόλουθο φύλλο εργασίας είναι ενδεικτικό.

Ενδεικτικό φύλλο εργασίας 1

α) Αντιγράψτε στο περιβάλλον του Χελωνόκοσμου τη διαδικασία γραμμαN που δίνεται ακολούθως και έπειτα εκτελέστε την εντολή γραμμαN 50 60 70

για γραμμαN :χ :ψ :ζ

μ :χ δ 135 μ :ψ α 135 μ :ζ

τέλος

β) Πειραματιστείτε με τη μετακίνηση των μεταβολών ώστε να φτιάξετε ένα μοντέλο του γράμματος N για $\chi=100$. Για ποιες τιμές των υπολοίπων μεταβλητών κατασκευάζεται το συγκεκριμένο μοντέλο του N;

γ) Θέλουμε να κατασκευάσουμε το μοντέλο του N που φτιάξετε στο προηγούμενο ερώτημα αλλά με διαφορετικό μέγεθος. Δοκιμάστε να το κατασκευάσετε για $\chi=50$ και $\chi=30$.

Συμπληρώστε τον παρακάτω πίνακα τις τιμές των μεταβλητών με τις οποίες ολοκληρώσατε τις κατασκευές σας. Διακρίνετε κάποια σχέση μεταξύ των τιμών αυτών;

χ	ψ	ζ
100		
50		
30		

δ) Δοκιμάστε να κατασκευάσετε το προηγούμενο μοντέλο του Ν με χρήση μόνο μιας μεταβλητής ώστε να μπορεί να αυξομειωθεί με ένα μόνο μεταβολέα.

2η Φάση: Κατασκευή των δύο γραμμάτων κάθε ομάδας στην ίδια διαδικασία.

Στη δεύτερη φάση οι μαθητές θα κληθούν να γράψουν σε μια διαδικασία –το ένα δίπλα στο άλλο- τα γράμματα που κατασκεύασαν στην πρώτη φάση. Η δραστηριότητα αυτή στοχεύει στο να εμπλακούν οι μαθητές σε διαδικασίες

συσχέτισης όλων των μεταβαλλόμενων μηκών και των δύο γραμμάτων και έκφρασης με την ίδια μεταβλητή

διόρθωσης των αρχικών κατασκευών τους σε περίπτωση που έχουν επιλέξει με διαφορετικό τρόπο τη μοναδική μεταβλητή με βάση την οποία γίνεται η αυξομείωση σε διαφορετικά γράμματα

3η Φάση: Ανταλλαγή γραμμάτων μεταξύ των ομάδων.

Στην τρίτη φάση γίνεται ανταλλαγή των γραμμάτων που ήδη κατασκευάστηκαν μεταξύ των ομάδων. Κάθε ομάδα δανείζεται δύο γράμματα από μια άλλη και διαπιστώνει με δοκιμές αρχικά αν οι κώδικες δουλεύουν σωστά και στη συνέχεια αν μπορεί να τα ‘κολλήσει’ δίπλα στα δικά της για τη γραφή λέξεων. Για να γίνει κάτι τέτοιο θα πρέπει να έχει χρησιμοποιηθεί η ίδια μεταβλητή για το ύψος των γραμμάτων. Σε περίπτωση που αυτό δεν συμβαίνει η κάθε ομάδα κάνει τις αντίστοιχες διορθώσεις. Σε αυτό το στάδιο δίνεται η δυνατότητα στα παιδιά να συγκρίνουν τις εργασίες τους και τους να διδαχτούν από τις δουλειές των άλλων ή να προτείνουν εκείνα σχετικές διορθώσεις.

Σε περίπτωση που διατίθεται διαδραστικός πίνακας, ο εκπαιδευτικός μπορεί να καλέσει τις ομάδες των μαθητών να παρουσιάσουν εκεί τις κατασκευές τους ξεκινώντας από τα προβλήματα που αντιμετώπισαν όταν προσπάθησαν να γράψουν συγκεκριμένα γράμματα μαζί σε μια διαδικασία. Πριν παρουσιαστεί η στρατηγική κάθε ομάδας για την επίλυση των

συγκεκριμένων προβλημάτων μπορεί να ζητηθεί από το σύνολο της τάξης να προτείνει και να διαπραγματευτεί λύσεις. Έτσι, αναμένεται να ευνοηθούν συζητήσεις και αλληλεπιδράσεις στο σύνολο της τάξης με αντικείμενο τα μαθηματικά που διέπουν την κατασκευή αυξομειούμενων γεωμετρικών σχημάτων.

Τα εργαλεία που θα χρησιμοποιηθούν

Το προτεινόμενο σενάριο είναι σχεδιασμένο με τέτοιο τρόπο, ώστε η υλοποίησή του να σχετίζεται τόσο με τη χρήση των προσφερόμενων υπολογιστικών εργαλείων όσο και με τις εμπλεκόμενες μαθηματικές έννοιες. Για την ολοκλήρωση των κατασκευών είναι απαραίτητη η χρήση μεταβλητών για το συμβολισμό των μεταβαλλόμενων μεγεθών όσο και του μεταβολέα για το δυναμικό χειρισμό τους.

Αναφορικά με τη χρήση μεταβλητών ο Χελωνόκοσμος δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές:

Να διερευνήσουν το ρόλο των διαστάσεων διαφόρων μεγεθών που περικλείει μια γεωμετρική κατασκευή και μπορεί να είναι ανομοιογενή (π.χ. βήμα χελώνας, μήκη, στροφές).

Να εκφράσουν την ισότητα δύο μεγεθών με χρήση της ίδιας μεταβλητής

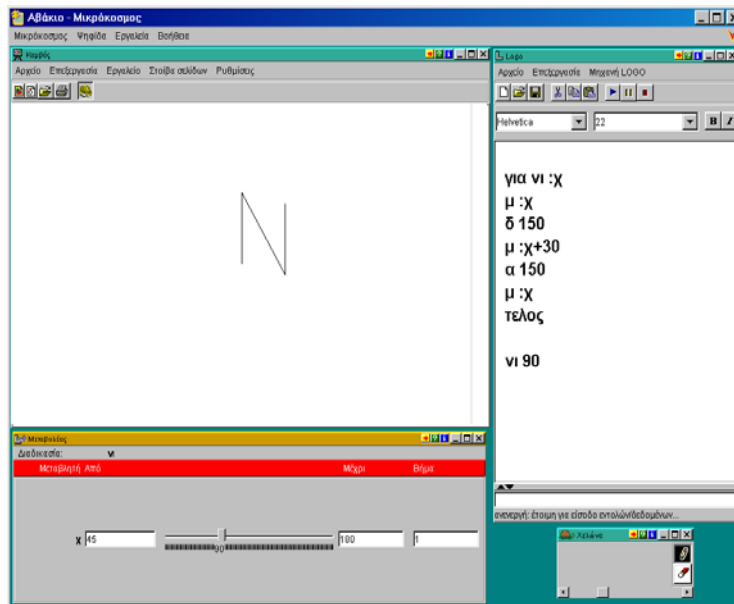
Να διερευνήσουν το πώς η χρήση μεταβλητών σε συναρτησιακές σχέσεις επηρεάζει την εμφάνιση των αντίστοιχων μεγεθών αλλά και συνολικά και το γεωμετρικό σχήμα στο οποίο ανήκουν. Π.χ. ο πολλαπλασιασμός μιας μεταβλητής με έναν φυσικό αριθμό οδηγεί στην αύξηση του μεγέθους που εκφράζει, ενώ ο πολλαπλασιασμός με έναν δεκαδικό μεταξύ του 0 και του 1 στην ελάττωσή του.

Στο πλαίσιο αυτό η χρήση του μεταβολέα μπορεί να συνεισφέρει στον πειραματισμό των μαθητών σε μια σειρά από ζητήματα που περικλείονται σε μια γεωμετρική κατασκευή όπως τα παρακάτω:

Συσχέτιση αριθμητικών τιμών και μεταβλητών. Η χρήση του μεταβολέα μπορεί να προσφέρει τη βάση του πειραματισμού για την εύρεση κατάλληλων αριθμητικών τιμών διαφόρων γωνιών, μηκών ή αριθμητικών παραγόντων για τις οποίες σχεδιάζεται ένα μοντέλο του γράμματος. Για παράδειγμα, στην περίπτωση του ρο μπορεί οι μαθητές να χρησιμοποιήσουν καταρχάς δύο μεταβλητές για το κατακόρυφο μήκος και το βήμα της χελώνας και, μετακινώντας κάθε μεταβολέα χωριστά, να επιλέξουν κατόπιν δοκιμών τις τιμές για τις οποίες φτιάχνεται ένα μοντέλο του ρο που στη συνέχεια θα προσπαθήσουν να αυξομειώσουν. Πρέπει να σημειωθεί ότι τέτοιου τύπου προσεγγιστικές διαδικασίες διευκολύνονται από το

γεγονός ότι ο μεταβολέας παρέχει πρόσβαση σε δεκαδικές τιμές όλων των χρησιμοποιούμενων μεταβλητών αλλά και του βήματος της μεταβολής τους. Σε άλλες περιπτώσεις οι κατασκευές γραμμάτων με γωνίες διαφορετικές από τις 90° περιλαμβάνουν διερεύνηση για την εύρεση των άγνωστων γωνιών, που διευκολύνεται με τη χρήση μεταβλητής για την αντίστοιχη γωνία και τον πειραματισμό με τη μετακίνηση του μεταβολέα (όπως π.χ. στην κατασκευή των γραμμάτων Δ, Κ, Λ, Μ, Ν, Σ, Υ, Χ).

Εντοπισμός λαθών στις αντιστοιχίσεις μεταβλητών-μεγεθών. Αν για παράδειγμα κάποιος μαθητής χρησιμοποιήσει την ίδια μεταβλητή για να συμβολίσει το πλάγιο και τα κατακόρυφα μήκη του νι η μετακίνηση του μεταβολέα σε διάφορες τιμές θα συνοδευτεί από την εξεικόνιση της μη ορθότητας της κατασκευής για όλες τις τιμές της μοναδικής μεταβλητής.



Εικόνα 25: Η αλλοίωση του νι.

Εντοπισμός λαθών σε σχέσεις. Σε περιπτώσεις χρήσης προσθετικών σχέσεων για την αυξομείωση ενός γράμματος με μία μεταβλητή το σχήμα χαλάει για κάποιες αριθμητικές τιμές στο μεταβολέα. Αν σε μια κατασκευή του νι για παράδειγμα, η προσθετική συσχέτιση κατακόρυφων και πλάγιου τμήματος είναι προσθετική (χ και $\chi+30$ αντίστοιχα), τότε η μετακίνηση του μοναδικού μεταβολέα οδηγεί στη σταδιακή αλλοίωση της μορφής του γράμματος (Εικόνα 25).

Επέκταση

Μια ενδιαφέρουσα επέκταση του σεναρίου αναφορικά με την ίδια γνωστική περιοχή των μαθηματικών αποτελεί η μελέτη της συμμεταβολής δύο μηκών σε συγκεκριμένα γράμματα με τη χρήση του δισδιάστατου μεταβολέα. Η δραστηριότητα αυτή μπορεί να επικεντρωθεί στην ανακάλυψη του είδους της γραφικής παράστασης που προκύπτει κατά τη συμμεταβολή δύο πλευρών ενός σχήματος που συμβολίζονται με μεταβλητές με στόχο την αυξομείωσή του (ευθεία).

Αξιολόγηση μετά την εφαρμογή

Ως προς τις επιδιώξεις του σεναρίου:

Μετά την υλοποίηση του σεναρίου ο διδάσκων ελέγχει κατά πόσο επετεύχθησαν οι στόχοι του σεναρίου. Ένας τρόπος είναι και η κατασκευή κατάλληλων ερωτήσεων τις οποίες στο τέλος θα απευθύνει προς τους μαθητές για να ελέγξει τον βαθμό κατανόησης των εννοιών που είχαν εμπλακεί.

Ως προς τα εργαλεία:

Η εφαρμογή μέσα σε πραγματικές συνθήκες μιας δραστηριότητας παρουσιάζει μη αναμενόμενες δυσκολίες οι οποίες μπορεί να οφείλονται στο ψηφιακό εργαλείο που χρησιμοποιείται. Στο Χελωνόκοσμο ενοείται ο συμβολισμός μεταβαλλόμενων μεγεθών και ο χειρισμός τους με το 'σύρσιμο' μιας αριθμογραμμής, που είναι καινούριες αναπαραστάσεις για τους μαθητές. Για παράδειγμα, οι διασυνδέσεις μιας μεταβλητής με το μέγεθος που αναπαριστά και την δυναμική αλλαγή των τιμών της στον αντίστοιχο μεταβολέα είναι προς διερεύνηση. Κάθε διδάσκων οφείλει να λάβει υπόψη τις όποιες δυσκολίες και να επανασχεδιάσει την εφαρμογή εκ νέου (επιλέγοντας π.χ. κατάλληλες δραστηριότητες για την εισαγωγή των μαθητών στη χρήση των εργαλείων).

Ως προς την διαδικασία υλοποίησης:

Η εφαρμογή των δραστηριοτήτων, η προτεινόμενη αλληλουχία και τα ερωτήματα που τίθενται στους μαθητές αποτελούν αντικείμενο αξιολόγησης από τον ίδιο τον διδάσκοντα. Για την αποτελεσματική υλοποίηση του σεναρίου έχει μεγάλη σημασία ο συντονισμός όλης της τάξης κατά τη ροή εφαρμογής από μια φάση στην επόμενη. Ο διδάσκων έχει ευθύνη να καταγράψει τις δυσκολίες υλοποίησης συγκεκριμένων δραστηριοτήτων από μαθητές ή τους περιορισμούς του χρόνου που απαιτήθηκε. Στην συνέχεια, μπορεί να τροποποιήσει τόσο το

αν θα ολοκληρώσει όλες τις φάσεις όσο και το χρόνο που θα αφιερώσει για καθεμιά. Για παράδειγμα, αν η κατασκευή δύο γραμμάτων απαιτήσει παραπάνω από τον προβλεπόμενο χρόνο σε πολλές ομάδες μπορεί να αποφασίσει ότι δεν προχωράει στην διαδικασία ανταλλαγής (3η Φάση) και εστιάζεται στην κατασκευή δύο αυξομειούμενων κατασκευών από κάθε ομάδα. Μπορεί επίσης να προτείνει η/ο ίδιος/α την κατασκευή νέων γραμμάτων σε ομάδες που ολοκλήρωσαν την εργασία τους.

Ως προς την προσαρμογή και επεκτασιμότητα:

Το σενάριο είναι σχεδιασμένο έτσι ώστε η υλοποίησή του να σχετίζεται τόσο με τη χρήση του υπολογιστικού περιβάλλοντος όσο και με τις εμπλεκόμενες μαθηματικές έννοιες λόγου και αναλογίας στα γεωμετρικά σχήματα. Ο εκπαιδευτικός μετά από κάθε εφαρμογή του σεναρίου επανεκτιμά την δομή του σεναρίου και σχεδιάζει νέες δυνατότητες και επεκτάσεις. Το συγκεκριμένο σενάριο είναι σχεδιασμένο ώστε να προσφέρει περιθώρια διαφοροποιημένης διδακτικής ανέλιξης και επιλογής σημείων εστίασης, καθώς το μαθηματικό μέρος που καλύπτει είναι ευρύ και περιλαμβάνει τη μελέτη λόγου, αναλογιών, συναρτησιακών σχέσεων και χρήσης μεταβλητών.

Σχεδίαση φύλλου εργασίας

Στην ανάλυση του σεναρίου περιγράφονται οι επιμέρους δραστηριότητες με τις οποίες προτείνεται να εμπλακούν οι μαθητές καθώς και η χρονική σειρά με την οποία αυτό θα γίνει. Επομένως, η σύνταξη του φύλλου εργασίας από τον εκπαιδευτικό που θα διδάξει το σενάριο πρέπει να συμπεριλάβει τις δραστηριότητες αυτές με την ίδια ροή και τις κατάλληλες ερωτήσεις – προβλήματα προς τους μαθητές. Τα ερωτήματα θα πρέπει να είναι συμβατά με την διαδικασία που είναι πιθανό να ακολουθήσουν οι μαθητές. Για παράδειγμα, τα ερωτήματα θα μπορούσαν να έχουν την εξής σειρά:

- Ερωτήματα σύνταξης του προγράμματος και παρατήρησης (για εστίαση σε συγκεκριμένες πτυχές των αλλαγών στο σχήμα)
- Ερωτήματα διατύπωσης (για εικασίες, υποθέσεις και γενικεύσεις)
- Ερωτήματα ελέγχου (για ερμηνείες, επεξηγήσεις, αποδείξεις, κ.τλ)

9.1.3 Σενάριο 3. Διερεύνηση των κανονικών πολυγώνων σε περιβάλλον που αξιοποιεί λογισμικό συμβολικής έκφρασης, την κοινωνική δικτύωση και τη συλλογική διαπραγμάτευση.

Γνωστική περιοχή:

Μαθηματικά Β΄ Γυμνασίου.

Η έννοια των κανονικών πολυγώνων.

Ιδιότητες των κανονικών πολυγώνων.

Η έννοια της κάλυψης του επιπέδου με κανονικά πολύγωνα.

Θέμα:

Οι μαθητές της Β΄ Γυμνασίου καλούνται να διερευνήσουν τα κανονικά πολύγωνα και τις βασικές ιδιότητές τους. Ακόμα, καλούνται να κατασκευάσουν σύνθετα σχήματα με τη βοήθεια κανονικών πολυγώνων με τα οποία να καλύπτουν την επίπεδη επιφάνεια.

Τεχνολογικά εργαλεία:

Το σενάριο θα διεξαχθεί υπό τη μορφή project, αξιοποιώντας το εργαστήριο υπολογιστών, τον Χελωνόκοσμο και τη σχολική τάξη με τον διαδραστικό πίνακα.

Το σκεπτικό

Βασική ιδέα:

Η διδασκαλία των κανονικών πολυγώνων έχει δυο πλευρές εξίσου ενδιαφέρουσες. Η πρώτη αφορά στην μελέτη των κανονικών πολυγώνων ως γεωμετρικά σχήματα του επιπέδου. Αυτή η πλευρά εξετάζει κάθε κανονικό πολύγωνο ξεχωριστά ως προς το πλήθος (και το μήκος) των πλευρών του και τον τρόπο που αυτές συνδέονται με τις γωνίες του, την περίμετρό του, το εμβαδόν του και τις διαδικασίες κατασκευής του. Η δεύτερη αφορά στην αξιοποίηση των κανονικών πολυγώνων στην κάλυψη επίπεδων περιοχών (πλακόστρωτα, χαλιά, κ.τλ).

Οι δύο πλευρές είναι άρρηκτα συνδεδεμένες καθώς η δεύτερη τροφοδοτεί την πρώτη δημιουργώντας πρόσθετα κίνητρα διερεύνησης από τους μαθητές, ενώ η πρώτη τροφοδοτεί την δεύτερη πλευρά με διαδικασίες κατασκευής και κάλυψης του επιπέδου.

Στην παραδοσιακή τάξη των μαθηματικών οι δυο αυτές πλευρές, με τα στατικά σχήματα και τις διαδικασίες χρήσης του χάρακα και του διαβήτη στερούν από τους μαθητές τις

δυνατότητες, της διερεύνησης των κανονικών πολυγώνων ως γεωμετρικών σχημάτων, της κατηγοριοποίησης αυτών ανάλογα με τις ιδιότητές τους, της σύνθεσης πολύπλοκων σχημάτων με δομικούς λίθους τα κανονικά πολύγωνα για την κάλυψη επιπέδου και μιας σειράς άλλων παραμέτρων που καθιστούν μια κατασκευή ελκυστική. Η παρουσία λογισμικών συμβολικής έκφρασης και προγραμματισμού (Χελωνόκοσμος) επιτρέπει στους μαθητές να διερευνούν τις ιδιότητες πολλών κανονικών πολυγώνων και να καταλήγουν οι ίδιοι σε υποθέσεις και συμπεράσματα για τα κανονικά πολύγωνα.

Στο παρόν σενάριο, μαθητές της Β΄ τάξης, αφού χωριστούν σε ομάδες, καλούνται να μελετήσουν τα κανονικά πολύγωνα και τις ιδιότητές τους, να αναπτύξουν διαδικασίες κατασκευής τους και να κατασκευάσουν ψηφιακά τεχνουργήματα με αυτά. Τέλος, καλούνται να παρουσιάσουν τα ευρήματά τους στην τάξη. Η ύπαρξη βιντεοπροβολέα ή διαδραστικού πίνακα, και η παρουσίαση μέσω αυτού των κατασκευών των μαθητών στην ολομέλεια της τάξης ενισχύει τη συλλογική διερεύνηση των κατασκευών σε διαφορετικές φάσεις της εφαρμογής των δραστηριοτήτων του σεναρίου.

Γνωστικά και διδακτικά προβλήματα:

Η έρευνα αλλά και η προσωπική εμπειρία έχουν αναδείξει μια σειρά από δυσκολίες στη διαπραγμάτευση των κανονικών πολυγώνων που αφορούν:

- Τις συνδέσεις μεταξύ του αριθμού των πλευρών των κανονικών πολυγώνων, των γωνιών και του εμβαδού των.
- Τις συνδέσεις ανάμεσα στο μήκος των πλευρών των κανονικών πολυγώνων και του μήκους των διαγωνίων τους.
- Την κατασκευή κανονικών πολυγώνων, και των εσωτερικών γωνιών τους με κανόνα και ένα διαβήτη.
- Την κατασκευή των διαφόρων κανονικών πολυγώνων ενώνοντας τετράγωνα, κορυφή με κορυφή.
- Την σύνδεση μεταξύ των κανονικών πολυγώνων και της κεντρικής τους γωνίας.

Καινοτομίες:

Η βασιζόμενη στο project διδακτική προσέγγιση έχει στόχο να δώσει στους μαθητές κίνητρα και εμπειρίες μάθησης που συνδέονται με θέματα και προκλήσεις από τον πραγματικό κόσμο.

Η συγκεκριμένη προσέγγιση υποστηρίζει την εργασία σε ομάδες και άρα απαιτεί από τους συμμετέχοντες να αναπτύξουν δεξιότητες αυτοκαθοδηγούμενης μάθησης και αυτοεκτίμησης των ίδιων των ενεργειών τους. Οι εργασίες στις οποίες εμπλέκονται οι μαθητές είναι σύνθετες και βασίζονται σε ερωτήματα τα οποία οδηγούν την εργασία τους με τέτοιο τρόπο ώστε να μην μπορούν να απαντηθούν χωρίς να πραγματοποιηθεί νέα μάθηση.

Η δημιουργία και αξιοποίηση από τους μαθητές ενός ιστοχώρου παρουσίασης ιδεών και ανάπτυξης διαλόγου μεταξύ των εμπλεκόμενων μεγιστοποιεί την αξιοποίηση των διαθέσιμων εργαλείων και κάνει περισσότερο αποτελεσματική την συγκεκριμένη διδακτική προσέγγιση.

Η δια ζώσης παρουσίαση σε όλους τους μαθητές της τάξης των κατασκευών των μαθητών ανα τακτά χρονικά διαστήματα με τη βοήθεια βιντεοπροβολέα και η ανταλλαγή απόψεων είναι επίσης προς την ίδια κατεύθυνση της μεγιστοποίησης της αξιοποίησης των εργαλείων και της συλλογικής αλληλεπίδρασης. Σε περίπτωση που είναι διαθέσιμος κάποιος διαδραστικός πίνακας οι μαθητές μπορούν να πειραματιστούν σε αυτόν με κινήσεις του σώματός τους ενώπιον όλης της τάξης. Η κατάλληλη εξαγωγή συμπερασμάτων μπορεί να προκύψει μέσα από διαδικασίες συζήτησης και συλλογικής διερεύνησης καθώς οι ερμηνείες των μαθητών στα αποτελέσματα των αποκρίσεων του υπολογιστή ενώπιον της τάξης, κατά την διάρκεια των πειραμάτων, μεγιστοποιούν τον διάλογο που μπορεί να οργανώνονται γύρω από συγκεκριμένες (μαθηματικές και μη) δομές αλληλεπίδρασης που δεν υπάρχουν στην παραδοσιακή τάξη.

Πλαίσιο εφαρμογής

Σε ποιους απευθύνεται:

Το σενάριο απευθύνεται στους μαθητές της Β΄ Γυμνασίου.

Χρόνος υλοποίησης:

Για την εφαρμογή του σεναρίου θα απαιτηθούν 1- 2 εβδομάδες ή 4 – 6 διδακτικές ώρες.

Χώρος υλοποίησης:

Το σενάριο προτείνεται να διεξαχθεί εναλλάξ στην τάξη και στο εργαστήριο υπολογιστών. Στην τάξη απαιτείται η παρουσία ενός υπολογιστή και βιντεοπροβολέα ή διαδραστικού πίνακα. Ο ιστοχώρος προτείνεται με σκοπό να ενισχύει την διάλογο της τάξης και την μεγιστοποίηση της αξιοποίησης των εργαλείων στη διερεύνηση.

Προαπαιτούμενες γνώσεις:

Οι μαθητές που θα εμπλακούν με το προτεινόμενο σενάριο θα πρέπει να γνωρίζουν:

- Τα βασικά γεωμετρικά σχήματα, τετράγωνο, ισόπλευρο τρίγωνο, κύκλος, τόξο, γωνία και τις ιδιότητές τους.
- Τις απαιτούμενες λειτουργίες του Χελωνόκοσμου.
- Την πλήρη χρήση των εργαλείων του ιστοχώρου.

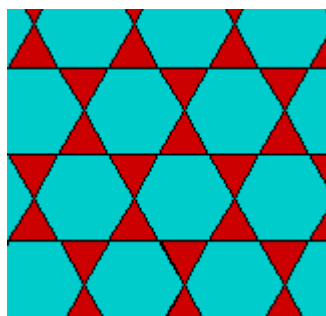
Απαιτούμενα βοηθητικά υλικά και εργαλεία:

Οι μαθητές πρέπει να έχουν στη διάθεσή τους φύλλο εργασίας, το σχολικό βιβλίο και τετράδιο σημειώσεων. Επίσης πρέπει να έχουν στη διάθεσή τους υπολογιστές με πρόσβαση στο Internet.

Κοινωνική ενσχυρήστρωση της τάξης:

Οι ρόλοι των μαθητών.

Οι μαθητές, αφού χωριστούν σε μικρές ομάδες, καλούνται, ανά ομάδα να μελετήσουν τα κανονικά πολύγωνα και τη σχέση τους με τα ανθρώπινα τεχνουργήματα (ψηφιδωτά, πλακόστρωτα, κ.ά.). Κάθε ομάδα αναλαμβάνει να μελετήσει 3 κανονικά πολύγωνα και να σχεδιάσει με αυτά ένα ψηφιδωτό ή ένα πλακόστρωτο και να το παρουσιάσει στην τάξη.



Όλοι οι μαθητές και οι ομάδες τους εγγράφονται σε ένα ιστοχώρο ανταλλαγών (απόψεων, ιδεών, κειμένων, αρχείων λογισμικού, ιστοσελίδων κ.α.) τον οποίο έχει δημιουργήσει ο εκπαιδευτικός. Στον χώρο αυτό οι μαθητές ενημερώνονται από τον εκπαιδευτικό, παρακολουθούν την πορεία των άλλων ομάδων, κάνουν κριτική στις ιδέες και στις αντιλήψεις των συμμαθητών τους, εκθέτουν τις απόψεις τους, ανακοινώνουν τις εργασίες τους κτλ.

Κάθε ομάδα εργάζεται ανεξάρτητα από τις άλλες. Στη διάρκεια της διερεύνησης οι ομάδες συναντώνται ανά τακτά διαστήματα στην τάξη, παρουσιάζουν την μέχρι εκείνη τη στιγμή πρόοδο που έχουν κάνει και διαπραγματεύονται τις ιδέες τους με τους συμμαθητές τους.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού.

Ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει το θέμα στους μαθητές, δίνει οδηγίες για τον τρόπο που θα εργαστεί κάθε ομάδα, αναφέρει τις υποχρεώσεις των ομάδων και των μαθητών στις τακτικές συναντήσεις τους με τον ίδιο αλλά και με την τάξη καθώς και τα παραδοτέα κάθε ομάδας.

Ο ίδιος παρακολουθεί κάθε ομάδα πολύ στενά και παρεμβαίνει στα δρώμενα της ομάδας είτε σε φυσική παρουσία είτε μέσω του ιστοχώρου. Ιδιαίτερη προσοχή δίνει στο θέμα που διαπραγματεύεται κάθε ομάδα, στον τρόπο που εργάζονται τα μέλη της, στο τι ανακοινώνει στον ιστοχώρο, στις δυσκολίες που έχουν με το λογισμικό, στις πηγές πληροφόρησης που έχουν κτλ. Σκοπός του να είναι ενθαρρύνει τους μαθητές να ολοκληρώνουν τις διερευνήσεις τους, να διατυπώνουν τις υποθέσεις τους στον ιστοχώρο, να αλλάζει την εστίαση των ομάδων αν εκτρέπονται από τα θέματα που μελετούν κτλ.

Για να υπάρχει κοινός στόχος μάθησης, οι μαθητές εργάζονται σε ενιαίο φύλλο εργασίας, στο οποίο ο εκπαιδευτικός δίνει συγκεκριμένες οδηγίες για κάθε φάση.

Στο πλαίσιο των συναντήσεων των ομάδων στην τάξη, πρέπει να κυριαρχεί η κονστрукτιβιστική προσέγγιση στη μάθηση και να δίνονται ευκαιρίες σε κάθε ομάδα και σε μαθητή ατομικά να αναπτύσσει τις εικασίες που έχει κάνει και να επιχειρηματολογεί γι' αυτές στην τάξη. Η διδασκαλία και η γενικότερη στάση του εκπαιδευτικού πρέπει να «φέρνει όλη την τάξη μαζί», να δημιουργεί συνθήκες για κατάλληλα δομημένη αλληλεπίδραση μεταξύ μαθητών, εκπαιδευτικού και του υπολογιστικού μικρόκοσμου που χρησιμοποιεί κάθε ομάδα. Η εξασφάλιση ευκαιριών για ενεργό συμμετοχή κάθε μαθητή ατομικά στα δρώμενα της τάξης, μπορεί να εξασφαλίσει, με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού, πλούσιες συζητήσεις μεταξύ των μαθητών που βασίζονται στις εμπειρίες τους, λαμβάνοντας υπόψη τις υποθέσεις που έχουν κάνει στην ομάδα τους, το περιεχόμενο των ανταλλαγών στον ιστοχώρο, αλλά και στην ανάλυση, σύνθεση και δόμηση των πληροφοριών που αντλούν από τους πόρους της ρύθμισης, με αποτέλεσμα κάθε μαθητής να αναπτύσσει νοήματα σχετικά με το θέμα διδασκαλίας.

Ο ρόλος του ιστοχώρου και του βιντεοπροβολέα ή του διαδραστικού πίνακα (αν υπάρχει).

Ο εκπαιδευτικός και οι μαθητές μπορούν να χρησιμοποιούν τον ιστοχώρο και τον βιντεοπροβολέα ή τον διαδραστικό πίνακα, με σκοπό να ενημερώνουν όλη την τάξη, ως εξής:

- Ο εκπαιδευτικός, για να παρουσιάσει τους στόχους και τις ρυθμίσεις της εργασίας.
- Ο εκπαιδευτικός, για να παρουσιάζει την πρόοδο των εργασιών των ομάδων.
- Ο εκπαιδευτικός, για να παρουσιάσει τις λειτουργίες του Χελωνόκοσμου που αφορούν την εργασία της τάξης.
- Ο εκπαιδευτικός, για να ενθαρρύνει τους μαθητές να κάνουν ανακοινώσεις και να συμμετέχουν σε δημόσιες συζητήσεις.
- Ο εκπαιδευτικός για να οργανώσει τους στόχους της εργασίας κάθε ομάδας και την συζήτηση στην ομάδα.
- Ο εκπαιδευτικός ή οι μαθητές για να παρουσιάσουν στην ολομέλεια της τάξης ζητήματα από την συζήτηση που έχει αναπτυχθεί στον ιστοχώρο με σκοπό την παροχή διευκρινήσεων και αποσαφηνίσεων.
- Κάθε ομάδα μαθητών, για να παρουσιάζει στην ολομέλεια της τάξης την πρόοδο των εργασιών της, τους επιμέρους στόχους της, τα παραγόμενα από την δράση της κτλ.
- Κάθε ομάδα μαθητών, για να παρουσιάζει στην ολομέλεια της τάξης τα συμπεράσματά της και να επιχειρηματολογήσει γι' αυτά με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού λογισμικού.
- Κάθε μαθητής για να παρουσιάσει στην ολομέλεια της τάξης τις απόψεις του, τις ιδέες του, τις εικασίες του και τα συμπεράσματά του και να επιχειρηματολογεί γι' αυτά με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού λογισμικού.

Στην ενορχήστρωση της τάξης, επομένως, πρέπει να ληφθούν υπόψη τα παραπάνω ώστε η χρησιμοποίηση του ιστοχώρου και του βιντεοπροβολέα ή του διαδραστικού πίνακα να μην δημιουργήσει μια ακόμα εκδοχή του παραδοσιακού τρόπου διδασκαλίας.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού λογισμικού των μαθηματικών στην ομάδα και στην τάξη.

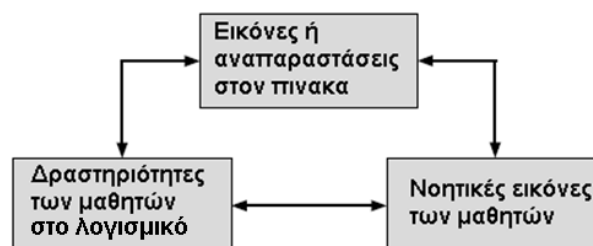
Το προτεινόμενο εκπαιδευτικό λογισμικό (Χελωνόκοσμος) επιτρέπει στους μαθητές κάθε ομάδας να πειραματιστούν στο εργαστήριο υπολογιστών με τα κανονικά πολύγωνα και να αναπτύξουν διαδικασίες κατασκευής κανονικών πολυγώνων με τη βοήθεια μεταβλητών, εμπλέκοντας την γωνία και το πλήθος των πλευρών τους. Ακόμα, επιτρέπει στους μαθητές να

πειραματιστούν με τα χαρακτηριστικά των πολυγώνων και να αναπτύξουν μια υπερδιαδικασία με την οποία να καλύψουν την επιφάνεια εργασίας με ένα ψηφιδωτό ή ένα πλακόστρωτο.

Οι μαθητές μπορούν να παρουσιάζουν στον ιστοχώρο ή στην τάξη με τη βοήθεια του βιντεοπροβολέα ή του διαδραστικού πίνακα τις ιδέες που ανέπτυξαν στο εργαστήριο με τη βοήθεια του Χελωνόκοσμου.

- Μπορούν να επιδείξουν στην ολομέλεια της τάξης με τη βοήθεια του Χελωνόκοσμου την διαδικασία που ανέπτυξαν για να κατασκευάσουν ένα κανονικό πολύγωνο.
- Μπορούν να επιδείξουν σε όλη την τάξη την διαδικασία που ακολούθησαν για να διερευνήσουν τις ιδιότητες του κανονικού πολυγώνου στον Χελωνόκοσμο.
- Μπορούν να παρουσιάσουν και να τρέξουν σε όλη την τάξη, την υπερδιαδικασία με την οποία κατασκεύασαν το τεχνούργημά τους (ψηφιδωτό, πλακόστρωτο κ.τλ.).
- Μπορούν να αναθεωρήσουν την διαδικασία στο πλαίσιο της αλληλεπίδρασης της τάξης.
- Μπορούν να αποθηκεύσουν την αναθεωρημένη έκδοση της διαδικασίας.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού λογισμικού των μαθηματικών (Χελωνόκοσμος), είναι καθοριστικός στην ανάπτυξη της κοινωνικής μάθησης στην τάξη. Με τη βοήθεια του βιντεοπροβολέα ή του διαδραστικού πίνακα τα μαθηματικά νοήματα που αναμένεται να αναπτύξει ατομικά κάθε μαθητής στην ομάδα του, παρουσιάζονται δυναμικά, διευκολύνοντας έτσι τους υπόλοιπους μαθητές της τάξης να αναπτύξουν ανάλογες νοητικές εικόνες και νοήματα για το ίδιο μαθηματικό αντικείμενο. Στη συνέχεια οι μαθητές μπορούν να εντάξουν τα νοήματα αυτά στις εργασίες της ομάδας τους, με αποτέλεσμα, σταδιακά οι ομάδες να συγκλίνουν στο ζητούμενο μαθησιακό αντικείμενο και στους στόχους της εργασίας.



Η αμφίδρομη σχέση που δηλώνεται με τα βέλη, στο παραπάνω σχήμα, δηλώνει τις δυνατότητες που προσφέρει στη συγκεκριμένη ρύθμιση η δυνατότητα πειραμάτων με τον Χελωνόκοσμο ενώπιον της τάξης.

Στόχοι:

Οι προτεινόμενες δραστηριότητες σε συνδυασμό με τις προβλεπόμενες μεθόδους διδασκαλίας που προτείνονται έχουν σκοπό να παρέχουν την δυνατότητα στους μαθητές, από την πλευρά του γνωστικού αντικειμένου:

- Να κατανοήσουν την έννοια των κανονικών πολυγώνων.
- Να κατανοήσουν την σχέση μεταξύ του πλήθους των πλευρών ενός κανονικού πολυγώνου και του μεγέθους της γωνίας του.
- Να κατανοήσουν την διαδικασία κάλυψης του επιπέδου με κανονικά πολύγωνα.

Από παιδαγωγική πλευρά:

- Να δημιουργούν τεχνουργήματα με τη βοήθεια των γνώσεων που απέκτησαν.
- Να μάθουν να εργάζονται αυτόνομα και με αυτοκαθοδηγούμενο τρόπο.
- Να μάθουν να αναπτύσσουν εικασίες και υποθέσεις σχετικές με τις έννοιες και τις διαδικασίες του σεναρίου και να τις ελέγχουν.
- Να μάθουν να επιχειρηματολογούν για τα συμπεράσματά τους σε όλη την τάξη.
- Να μάθουν να συμμετέχουν στον διάλογο όλης της τάξης και να συνεισφέρουν με τις ιδέες και τις εκτιμήσεις τους.
- Να οικοδομούν κώδικες επικοινωνίας ώστε να γίνονται αντιληπτοί από τους συμμαθητές τους και τον καθηγητή τους.

Ανάλυση σεναρίου

Ροή εφαρμογής των δραστηριοτήτων:

Α' φάση: Στην τάξη / Καθορισμός του σκοπού έργου.

Οργάνωση της τάξης σε ομάδες

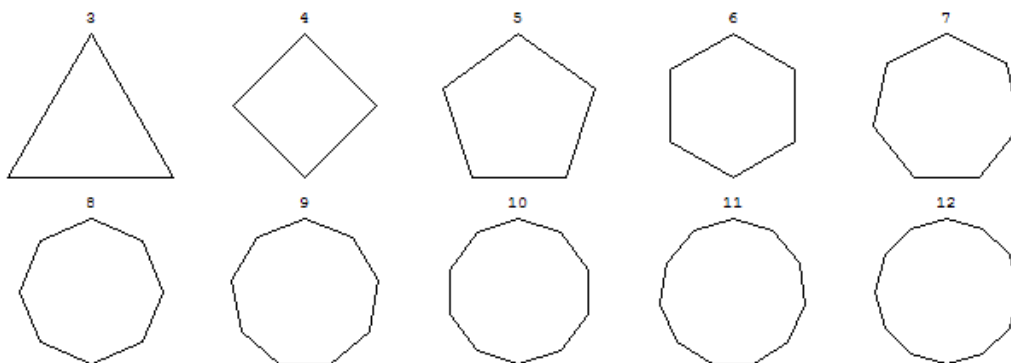
Ο εκπαιδευτικός χωρίζει την τάξη σε ομάδες μαθητών και να εξασφαλίζει ότι οι ομάδες αυτές αποτελούνται από μαθητές με διαφορετικές ικανότητες.

Παρουσίαση του θέματος στους μαθητές.

Ο εκπαιδευτικός αρχικά, παρουσιάζει εικόνες όπως οι παρακάτω και εξηγεί στους μαθητές τι είναι τα τεχνουργήματα της λαϊκής τέχνης (η αριστερή εικόνα είναι ένα πάπλωμα με συνθέσεις από κανονικά πολύγωνα). Επίσης τους παρουσιάζει ψηφιδωτά και πλακόστρωτα με συνθέσεις κανονικών πολυγώνων (όπως στο επόμενο σχήμα δεξιά).



Στη συνέχεια, παρουσιάζει στους μαθητές τα κανονικά πολύγωνα που εμπλέκονται στα συγκεκριμένα τεχνουργήματα. Συγκεκριμένα, παρουσιάζει τα κανονικά πολύγωνα με 3, 4, 5, 6, 7, 8 κτλ, πλευρές και τους καλεί να διερευνήσουν τις ιδιότητες των κανονικών πολυγώνων.



Ακόμα, τους παρουσιάζει τον Χελωνόκοσμο, τις βασικές εντολές της Logo καθώς και τις απλές διαδικασίες με τις οποίες η χελώνα δημιουργεί γεωμετρικά σχήματα.

Τέλος, παρουσιάζει τα ερωτήματα της εργασίας και καλεί τους μαθητές κάθε ομάδας να επιλέξουν και να μελετήσουν 3 συγκεκριμένα πολύγωνα μεταξύ των πολυγώνων με 3, 4, 6, 8 και 12 πλευρών. Πιο συγκεκριμένα, καλεί τους μαθητές μέσω φύλλου εργασίας να απαντήσουν στα παρακάτω ερωτήματα:

- Ποιες ξεχωριστές ιδιότητες έχει κάθε κανονικό πολύγωνο.
- Ποια σχέση έχει το άνοιγμα των γωνιών κάθε πολυγώνου με το πλήθος των πλευρών τους.

- Ποια είναι η διαδικασία κατασκευής κάθε κανονικού πολυγώνου με τον Χελωνόκοσμο.
- Ποια είναι η διαδικασία κάλυψης του επιπέδου με ένα ή περισσότερα πολύγωνα με τον Χελωνόκοσμο.

Συζήτηση στην τάξη

Οι μαθητές συζητούν στην τάξη τους για το θέμα και τα ερωτήματα που τέθηκαν. Ανταλλάσσουν απόψεις και ιδέες και αποσαφηνίζουν τα θέματα που έχουν αναλάβει. Ο εκπαιδευτικός παρέχει ανατροφοδότηση σχετικά με τις απόψεις των μαθητών.

Β' φάση: Στην τάξη / Προγραμματισμός των εργασιών.

Οι μαθητές σε κάθε ομάδα οργανώνουν τις εργασίες τους και συζητούν για τον τρόπο που θα εργαστούν για κάθε μια ξεχωριστά. Κάθε μέλος αναλαμβάνει συγκεκριμένους ρόλους και αρμοδιότητες, ανάλογες με τις εμπειρίες του και τις ικανότητές του. Ο διδάσκων παρεμβαίνει σε κάθε ομάδα και κατευθύνει τα μέλη της ώστε να αποφευχθούν πιθανές παρεξηγήσεις.

Κάθε ομάδα «ανεβάζει» τον προγραμματισμό τους στον ιστοχώρο μαζί με ένα στοιχειώδη προγραμματισμό εργασιών.

Γ' φάση: Οι εργασίες κάθε ομάδας.

☺ Στο εργαστήριο υπολογιστών / Πειράματα στον Χελωνόκοσμο για απλές κατασκευές κανονικών πολυγώνων

Τα μέλη κάθε ομάδας συζητούν στο εργαστήριο πληροφορικής την διαδικασία κατασκευής των κανονικών πολυγώνων στον καμβά με την χελώνα.

Ο εκπαιδευτικός προτείνει πρώτα να σχεδιάσουν στο χαρτί την διαδικασία, επιλέγοντας με προσοχή τις κατάλληλες εντολές και την σειρά με την οποία θα εκτελεστούν. Μπορεί να προτείνει μάλιστα, ένα από τα μέλη να «παίξει» την χελώνα στο επίπεδο έδαφος, δηλαδή να εκτελεί τις εντολές της ομάδας με σκοπό να σχεδιάσει ένα κανονικό πολύγωνο.

Ο διδάσκων μπορεί επίσης να κατευθύνει τους μαθητές να πειραματιστούν με την εντολή «επανάλαβε» πληκτρολογώντας με τη σειρά το πόσες φορές να επαναλάβουν μια σειρά εντολών. Μπορεί π.χ. να ζητήσει από τους μαθητές να εκτελέσουν την εξής εντολή:

επανάλαβε 4 [δ 90 μ 100]

Οι μαθητές μπορούν να κάνουν πειράματα μεταβάλλοντας τις τιμές των εντολών

- ✓ αντικαθιστώντας το 4 με 3 ή 5 ή 6 ή 7 ή 8 ή 9 ή 10 κ.ο.κ.
- ✓ αντικαθιστώντας την τιμή της γωνίας 90 με άλλες τιμές
- ✓ αντικαθιστώντας την τιμή της πλευράς με άλλες τιμές.

Οι μαθητές αναμένεται να συνδέσουν το πλήθος των πλευρών, αρχικά με τις εξωτερικές γωνίες του πολυγώνου και στη συνέχεια με τις (εσωτερικές) γωνίες του.

Ο εκπαιδευτικός παροτρύνει τους μαθητές να συμπληρώσουν τον παρακάτω πίνακα.

Πλήθος πλευρών	Γωνία πολυγώνου	Μήκος πλευράς
3		
4		
5		
6		
7		
8		

Αναμένεται να διαπιστώσουν ότι η τιμή της γωνίας του πολυγώνου είναι παραπληρωματική της εξωτερικής γωνίας και ότι αυτή εξαρτάται από το πλήθος των πλευρών της.

Κάθε ομάδα ενημερώνει την τάξη για τα αποτελέσματά του πειρατισμού της δημοσιοποιώντας και τα αρχεία λογισμικού μέσω του ιστοχώρου.

☺ Στην τάξη / Διάλογος και ανάδραση

Κάθε ομάδα μαθητών παρουσιάζει στο σύνολο της τάξης τα αποτελέσματα των πειραμάτων της σχετικά με τα κανονικά πολύγωνα που είχε αναλάβει. Συγκεκριμένα, παρουσιάζει τις logo διαδικασίες με τις οποίες σχεδίασαν κανονικά πολύγωνα αλλά και τον πίνακα με τα σχετικά κανονικά πολύγωνα.

Οι μαθητές της ομάδας απαντούν στις ερωτήσεις/παρατηρήσεις των άλλων μαθητών και του καθηγητή τους για τις δικές τους κατασκευές και επιχειρηματολογούν για τις επιλογές τους

και τα συμπεράσματά τους. Ακόμα, οι μαθητές ή ο εκπαιδευτικός παρουσιάζουν στην τάξη τις παρεμβάσεις που έκαναν στον ιστοχώρο και επιχειρηματολογούν γι' αυτές.

☺ Στο εργαστήριο υπολογιστών / Πειράματα στον Χελωνόκοσμο με μεταβλητές

Ο εκπαιδευτικός παροτρύνει τους μαθητές να χρησιμοποιήσουν γράμματα για τις τιμές των εντολών στην διαδικασία

επανάλαβε 4 [δ 90 μ 100]

Οι μαθητές μπορούν να αντικαταστήσουν την παραπάνω διαδικασία με την

για πολύγωνο :ν :θ :α

επανάλαβε :ν [μ :α δ :θ]

τέλος

πολύγωνο 4 90 100

Στη συνέχεια οι μαθητές μπορούν να πειραματιστούν με τις τιμές των ν, θ και α.

Αναμένεται οι μαθητές να επεκτείνουν τον παραπάνω πίνακα με περισσότερα πολύγωνα. Στη φάση αυτή ο εκπαιδευτικός μπορεί να θέσει ερωτήματα για το άθροισμα των εξωτερικών γωνιών και την περίμετρο των διαφόρων κανονικών πολυγώνων και να ζητήσει από τους μαθητές να επεκτείνουν τις στήλες του προηγούμενου πίνακα ως εξής:

Πλήθος πλευρών	Γωνία πολυγώνου	Μήκος πλευράς	Άθροισμα εξωτερικών γωνιών	Άθροισμα γωνιών πολυγώνου	Περίμετρος
3					
4					
5					
6					
7					
8					

Οι μαθητές αναμένεται να καταλήξουν στο συμπέρασμα ότι το άθροισμα των εξωτερικών γωνιών είναι πάντοτε 360° και ότι το άθροισμα των εσωτερικών γωνιών εξαρτάται από το πλήθος των πλευρών του.

Κάθε ομάδα ενημερώνει την τάξη για τα αποτελέσματά του πειρατισμού της σε αυτή τη φάση δημοσιοποιώντας και τα αντίστοιχα αρχεία λογισμικού μέσω του ιστοχώρου.

☺ *Στην τάξη / Διάλογος και ανάδραση*

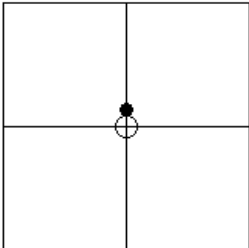
Κάθε ομάδα μαθητών παρουσιάζει στην τάξη, με τη βοήθεια του διαδραστικού πίνακα, τις διαδικασίες σχεδίασης των κανονικών πολυγώνων που είχε αναλάβει με τη βοήθεια μεταβλητών. Παρουσιάζει τον πίνακα με τα σχετικά κανονικά πολύγωνα και τα συμπεράσματά της για τη σχέση μεταξύ των στοιχείων των κανονικών πολυγώνων.

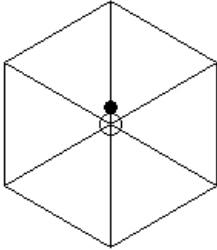
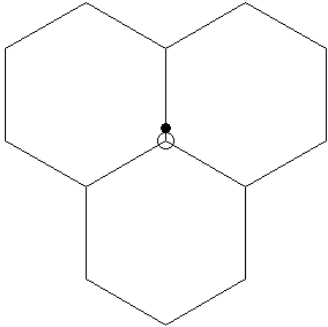
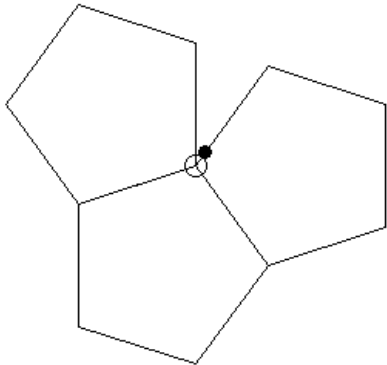
Οι μαθητές απαντούν στις ερωτήσεις / παρατηρήσεις των άλλων μαθητών και του καθηγητή τους για τις δικές τους κατασκευές και επιχειρηματολογούν για τις επιλογές τους και τα συμπεράσματά τους. Ακόμα, οι μαθητές ή ο εκπαιδευτικός παρουσιάζουν στην τάξη τις παρεμβάσεις που έκαναν στον ιστοχώρο και επιχειρηματολογούν γι' αυτές.

☺ *Στο εργαστήριο υπολογιστών / Πειράματα στον Χελωνόκοσμο για την κάλυψη του επιπέδου με κανονικά πολύγωνα γύρω από ένα σημείο.*

Ο εκπαιδευτικός μπορεί να καθοδηγήσει τους μαθητές να αναπτύξουν μια διαδικασία σχεδίασης κανονικών πολυγώνων για κάλυψη του επιπέδου γύρω από μια κορυφή.

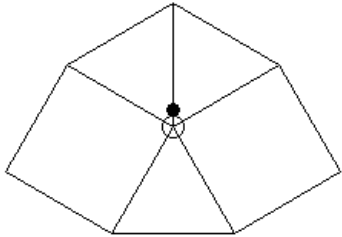
Οι μαθητές αναμένεται να αναπτύξουν τις παρακάτω διαδικασίες:

<p>για τετράγωνο επανάλαβε 4 [μ 80 δ 90] τέλος επανάλαβε 4 [α 90 τετράγωνο]</p>	
--	--

<p>για τρίγωνο επανάλαβε 3 [μ 80 δ 120] τέλος επανάλαβε 6 [α 60 τρίγωνο]</p>	
<p>για εξάγωνο επανάλαβε 6 [μ 80 δ 60] τέλος επανάλαβε 3 [α 120 εξάγωνο]</p>	
<p>για πεντάγωνο επανάλαβε 5 [μ 80 δ 72] τέλος επανάλαβε 3 [α 108 πεντάγωνο]</p>	

Η τελευταία περίπτωση δείχνει ότι με πεντάγωνα δεν μπορεί να γίνει κάλυψη του επιπέδου γύρω από ένα σημείο. Ανάλογα συμπεράσματα θα προκύψουν με τα επτάγωνα, οκτάγωνα κτλ.

Πειραματιζόμενοι οι μαθητές με συνδυασμούς κανονικών πολυγώνων αναμένεται να καταλήξουν σε κατασκευές ανάλογες με τις παρακάτω.

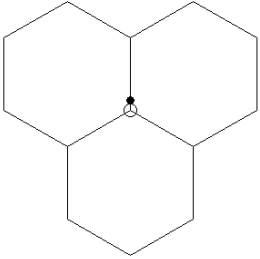
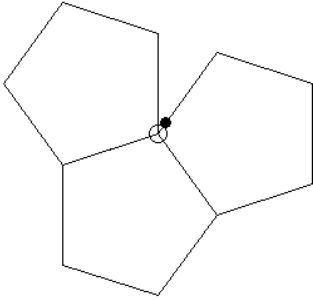
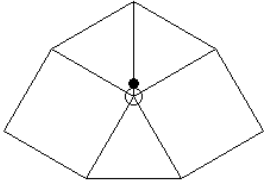
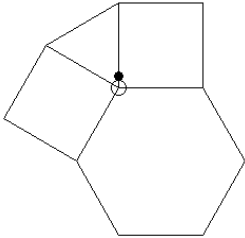
<p>για σχημα34 τρίγωνο δ 60 τετράγωνο δ 90 τρίγωνο δ 60 τετράγωνο δ 90 τρίγωνο</p>	
--	--

$\delta 60$ τέλος σημα34	
για σχήμα346 τετράγωνο $\delta 90$ εξάγωνο $\delta 120$ τετράγωνο $\delta 90$ τρίγωνο $\delta 60$ τέλος σημα346	

Γενικότερα, αναμένεται οι πίνακες της προηγούμενης διερεύνησης να βοηθήσουν στους πειραματισμούς τους μαθητές για να καλύψουν το επίπεδο γύρω από ένα σημείο με συνδυασμούς κανονικών πολυγώνων.

Οι μαθητές μπορούν να συμπληρώσουν με τον ίδιο τρόπο τον παρακάτω πίνακα αλλά και να τον επεκτείνουν με τις δικές τους επιλογές.

Κάλυψη γύρω από μια κορυφή	Κανονικά Πολύγωνα	Άθροισμα των γωνιών των πολυγώνων
	4 Τετράγωνα	$4 \times 90 = 360$
	6 τρίγωνα	$6 \times 60 = 360$

	3 εξάγωνα	$3 \times 120 = 360$
	3 πεντάγωνα	$3 \times 108 = 324$
	2 τετράγωνα 3 τρίγωνα	$2 \times 90 + 3 \times 60 = 360$
	1 εξάγωνο 2 τετράγωνα 1 τρίγωνο	$120 + 2 \times 90 + 60 = 360$

Κάθε ομάδα ενημερώνει την τάξη για τα αποτελέσματά του πειρατισμού της σε αυτή τη φάση δημοσιοποιώντας και τα αρχεία λογισμικού μέσω του ιστοχώρου

☺ Στην τάξη / Διάλογος και ανάδραση

Κάθε ομάδα μαθητών παρουσιάζει στην τάξη, με τη βοήθεια του διαδραστικού πίνακα, τις διαδικασίες κάλυψης του επιπέδου γύρω από ένα σημείο καθώς και τους πίνακες

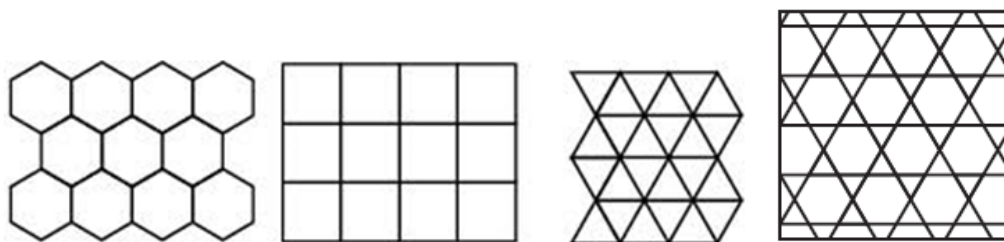
συμπληρωμένους. Παρουσιάζει ακόμα τα συμπεράσματά της για τη σχέση μεταξύ των στοιχείων των κανονικών πολυγώνων που καλύπτουν την περιοχή γύρω από ένα σημείο.

Οι μαθητές απαντούν στις ερωτήσεις/παρατηρήσεις των άλλων μαθητών και του καθηγητή τους για τις δικές τους κατασκευές και επιχειρηματολογούν για τις επιλογές τους και τα συμπεράσματά τους. Ακόμα, οι μαθητές ή ο εκπαιδευτικός παρουσιάζουν στην τάξη τις παρεμβάσεις που έκαναν στον ιστοχώρο και επιχειρηματολογούν γι' αυτές.

☺ Στο εργαστήριο υπολογιστών / Τεχνουργήματα με κανονικά πολύγωνα.

Οι προηγούμενες διερευνήσεις και συμπεράσματα μπορούν να κατευθύνουν τους μαθητές να δημιουργήσουν διάφορα ψηφιδωτά και πλακόστρωτα χρησιμοποιώντας δομικές μονάδες για την κάλυψη του επιπέδου γύρω από ένα σημείο.

Οι μαθητές μπορούν να δημιουργήσουν ψηφιδωτά, όπως τα παρακάτω, καλύπτοντας μια κορυφή και μετακινώντας την χελώνα στην επόμενη.



Κάθε ομάδα ενημερώνει την τάξη για τα αποτελέσματά του πειρατισμού της και σε αυτή τη φάση δημοσιοποιώντας και τα αρχεία λογισμικού μέσω του ιστοχώρου

☺ Διάλογος και ανάδραση στην τάξη

Κάθε ομάδα μαθητών παρουσιάζει στην τάξη, με τη βοήθεια του διαδραστικού πίνακα, τα τεχνουργήματα που ανέπτυξε.

Οι μαθητές απαντούν στις ερωτήσεις / παρατηρήσεις των άλλων μαθητών και του καθηγητή τους για τις δικές τους κατασκευές και επιχειρηματολογούν για τις επιλογές τους και τα συμπεράσματά τους.

Δ' φάση : Στην τάξη / Παρουσίαση αποτελεσμάτων και συζήτηση.

- Παρουσίαση των συνολικών αποτελεσμάτων.

Κάθε ομάδα μαθητών παρουσιάζει συνολικά τα αποτελέσματα των πειραμάτων της που μέχρι εκείνη τη στιγμή κάνει μετά την ανάδραση που είχε από τις ενδιάμεσες συζητήσεις.

Κάθε ομάδα παρουσιάζει στην τάξη: (1) Τις logo διαδικασίες με τις οποίες σχεδίασε τα κανονικά πολύγωνα. (2) Τις διαδικασίες με τις οποίες σχεδίασαν τα κανονικά πολύγωνα γύρω από μια περιοχή. (3) Τα τεχνουργήματα με τα οποία κάλυψαν μια επίπεδη περιοχή. (4) Τους πίνακες συμπληρωμένους. (5) Τα συμπεράσματά τους σχετικά με τη σχέση των γωνιών και των πλευρών σε κάθε κανονικό πολύγωνο και τα συμπεράσματά τους για το είδος των πολυγώνων που πρέπει να χρησιμοποιηθούν για να καλυφθεί τι επίπεδο γύρω από μια κορυφή.

Οι μαθητές απαντούν στις ερωτήσεις/παρατηρήσεις των άλλων μαθητών και του καθηγητή τους για τις δικές τους κατασκευές και επιχειρηματολογούν για τις επιλογές τους και τα συμπεράσματά τους.

- *Συζήτηση / Ανάδραση*

Ο εκπαιδευτικός παροτρύνει τους μαθητές να συζητήσουν για τη σχέση των πλευρών και των γωνιών των κανονικών πολυγώνων και να τους καθοδηγήσει να διατυπώσουν με κάποιο τρόπο τη γενική σχέση $\omega = 180 - 360/n$.

Οι μαθητές σχεδιάζουν όλοι μαζί ένα πίνακα με τους συνδυασμούς των κανονικών πολυγώνων που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να καλυφθεί το επίπεδο γύρω από μια κορυφή.

Ε' φάση: Αξιολόγηση των εργασιών.

Ο εκπαιδευτικός αξιολογεί τις εργασίες που δημιούργησαν οι ομάδες των μαθητών και ανακοινώνει στην τάξη τα αποτελέσματα της αξιολόγησης. Αξιολογεί επίσης τις παρεμβάσεις των μαθητών στον ιστοχώρο και ανακοινώνει τον ρόλο που έπαιξε η ασύγχρονη αυτή ανταλλαγή ιδεών στο να αναπτυχθεί καλύτερα ο διάλογος μεταξύ των μαθητών.

Επεκτάσεις

Ο εκπαιδευτικός μπορεί να εμπλέξει τους μαθητές του σε νέες δραστηριότητες ως επέκταση αυτών που προηγήθηκαν. Ενδεικτικά, μπορεί να προτείνει στους μαθητές:

- Να χρησιμοποιήσουν μεταβλητές για τις κατασκευές που έκαναν ώστε να έχουν δυναμικό χειρισμό των κανονικών πολυγώνων και των τεχνουργημάτων τους.
- Να συνδέσουν τα κανονικά πολύγωνα με τον κύκλο και τη μέτρησή του.

- Να ζητήσει από τους μαθητές να χρησιμοποιήσουν λογισμικά δυναμικής γεωμετρίας για να μελετήσουν τα κανονικά πολύγωνα σε σχέση με την κεντρική τους γωνία και τον περιγεγραμμένο κύκλο.

Αξιολόγηση

Ως προς τις επιδιώξεις του σεναρίου:

Ο εκπαιδευτικός ελέγχει κατά πόσο επιτεύχθηκαν οι στόχοι του σεναρίου και εξετάζει του λόγους για τους οποίους κάποιοι δεν επιτεύχθηκαν ώστε να παρέμβει ανάλογα στο σενάριο.

Ως προς τα εργαλεία:

Ο εκπαιδευτικός ελέγχει την ευκολία με την οποία οι μαθητές αξιοποίησαν στις δράσεις τους και στις συζητήσεις τους τα δρώμενα στον διαδραστικό πίνακα. Ελέγχει αν και πως τα εργαλεία του προτεινόμενου λογισμικού σε συνδυασμό με την σαφήνεια των οδηγιών του και των περιγραφών των φύλλων εργασίας διευκόλυναν στην ανάπτυξη διερευνήσεων των μαθητών για τα κανονικά πολύγωνα και την εξαγωγή των πειραμάτων τους. Αφού αξιολογήσει τα δεδομένα του επεμβαίνει ανάλογα στο σενάριο για την επόμενη εφαρμογή.

Ως προς την διαδικασία υλοποίησης:

Ο εκπαιδευτικός αξιολογεί την διαδικασία υλοποίησης του σεναρίου αξιολογώντας τα στοιχεία που δεν δούλεψαν καλά και προσαρμόζει το σενάριο. Ιδιαίτερη έμφαση δίνει στις δικές του παρεμβάσεις και αξιολογεί κατά πόσο αυτές διευκόλυναν τον διάλογο και την αλληλεπίδραση στην τάξη.

Ως προς την προσαρμογή και επεκτασιμότητα:

Η δυνατότητα επέκτασης του σεναρίου και η ευκολία προσαρμογής σε ένα σχολικό περιβάλλον ή στην διδακτική ατζέντα ενός εκπαιδευτικού ή στην κουλτούρα μιας σχολικής τάξης είναι ένα από τα στοιχεία που το καθιστούν σημαντικό. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να λάβει σοβαρά υπόψη του αυτές τις παραμέτρους και να προσαρμόσει το σενάριο ανάλογα. Ιδιαίτερα όταν εφαρμόσει το σενάριο πολλές φορές και σε διαφορετικές τάξεις ή ανταλλάξει ιδέες με άλλους συναδέλφους του θα έχει δεδομένα με τα οποία θα μπορεί να κάνει ουσιαστικές προσαρμογές.

9.2 Δυναμικός χειρισμός γεωμετρικών αντικειμένων.

9.2.1 Σενάριο 4. Τα μέσα των πλευρών τριγώνου

Γνωστική περιοχή:

Γεωμετρία Γ' Γυμνασίου.

Παραλληλία πλευρών,

αναλογίες γεωμετρικών μεγεθών,

ομοιότητα τριγώνων,

τριγωνομετρικοί αριθμοί

περίμετρος και εμβαδόν.

Θέμα:

Το προτεινόμενο θέμα αφορά την μελέτη των ιδιοτήτων του τριγώνου που προκύπτει όταν ενώσουμε τα μέσα των πλευρών του αρχικού τριγώνου.

Τεχνολογικά εργαλεία:

Το σενάριο προτείνεται να διεξαχθεί με τη χρήση του Cabri Geometry II ή του Geometers Sketchpad ή του Geogebra.

Σκεπτικό

Βασική ιδέα:

Οι μαθητές με τη βοήθεια της ψηφιακής τεχνολογίας θα διερευνήσουν και θα ανακαλύψουν τις ιδιότητες που έχουν τα στοιχεία του τριγώνου που θα δημιουργηθεί αν ενώσουν τα μέσα των πλευρών ενός αρχικού τριγώνου.

Προστιθέμενη αξία:

Το προτεινόμενο εκπαιδευτικό σενάριο δεν αποτελεί μόνο μια καινοτομία στο παραδοσιακό πλαίσιο της διδασκαλίας της συγκεκριμένης ενότητας των Μαθηματικών αλλά φιλοδοξεί να έχει και ευρύτερες επιρροές. Συγκεκριμένα:

Φιλοδοξεί να συμβάλει στην αλλαγή - βελτίωση της στάσης των μαθητών απέναντι στα Μαθηματικά και στη διαδικασία προσέγγισής τους.

Οι μαθητές αναμένεται να συνειδητοποιήσουν ότι τα Μαθηματικά μπορούν να αποτελέσουν αντικείμενο διερεύνησης και μάλιστα κάθε μαθητής μπορεί να δοκιμάσει στο πλαίσιο αυτές τις δικές του ιδέες και να καταλήξει στα δικά του συμπεράσματα τα οποία πρέπει να έχουν την ανάλογη κοινωνική αποδοχή (στο πλαίσιο της τάξης) και την επιστημονική τεκμηρίωση. Η χρήση των τεχνολογικών εργαλείων αναμένεται να διευκολύνει σημαντικά προς αυτή τη κατεύθυνση.

Η εργασία των μαθητών σε ομάδες και η στενή, συνεχής και συγκροτημένη συνεργασία μεταξύ των μαθητών της κάθε ομάδας προφανώς θα συμβάλει στην αλλαγή της στάσης τους απέναντι στη μάθηση.

Ο εκπαιδευτικός που θα εντάξει στην διδασκαλία του το προτεινόμενο σενάριο θα έχει την ευκαιρία να δοκιμάσει σύγχρονες διδακτικές και παιδαγωγικές μεθόδους οι οποίες θα συμβάλουν στην βελτίωση της στάσης του απέναντι στη καθημερινή σχολική διαδικασία.

Θα διδάξει σημαντικές έννοιες των Μαθηματικών στο πλαίσιο του σεναρίου το οποίο προβλέπει ατμόσφαιρα ερευνητικού εργαστηρίου.

Η συμβολή του σ' αυτό απαιτεί αλλαγή του ρόλου του και από παραδοσιακός καθηγητής μετωπικών διδασκαλιών και αυθεντία της γνώσης, καλείται να γίνει συνεργάτης των μαθητών του, σημείο αναφοράς της τάξης του ως προς την καθοδήγηση της έρευνας και την επιστημονική εγκυρότητα των συμπερασμάτων των μαθητών αλλά και ερευνητής ο ίδιος.

Σ' ένα σχολείο στο οποίο εφαρμόζονται εκπαιδευτικά σενάρια όπως το προτεινόμενο απαιτείται απ' όλη τη σχολική κοινότητα μια ευρύτερη αποδοχή της αλλαγής των ρόλων των μαθητών και των εκπαιδευτικών.

Η διεύθυνση του σχολείου θα πρέπει να γνωρίζει ότι η εφαρμογή σύγχρονων μεθόδων διδασκαλίας με την βοήθεια της Ψηφιακής Τεχνολογίας απαιτεί μια άλλη στάση απέναντι στη λειτουργία του σχολείου. Για παράδειγμα ίσως χρειαστεί μερικές ομάδες μαθητών να συναντηθούν και να εργαστούν στο σχολείο πέραν του κλασικού ωραρίου. Αυτό πρέπει κατά κάποιο τρόπο να διασφαλιστεί και οι μαθητές να ενθαρρυνθούν σε κάθε προσπάθεια χρήσης των τεχνολογικών μέσων προς την κατεύθυνση της μάθησης και της διδασκαλίας. Έτσι βελτιώνεται η σχολική ζωή και το σχολείο αποκτά ένα πιο συγκεκριμένο ρόλο στο πλαίσιο της κοινωνίας. Η εφαρμογή του προτεινόμενου εκπαιδευτικού σεναρίου αναμένεται να συμβάλει προς αυτή τη κατεύθυνση.

Πλαίσιο εφαρμογής

Σε ποιους απευθύνεται:

Το σενάριο απευθύνεται στους μαθητές της Γ' Γυμνασίου.

Χρόνος υλοποίησης:

Για την εφαρμογή του σεναρίου εκτιμάται ότι απαιτούνται 4-6 διδακτικές ώρες. Εναλλακτικά μπορεί να διατεθεί 1 – 2 διδακτικές ώρες για την υλοποίηση μέρους του σεναρίου και οι υπόλοιπες δραστηριότητες να δοθούν ως εργασία στον ελεύθερο χρόνο των μαθητών.

Χώρος υλοποίησης:

Το σενάριο προτείνεται να διεξαχθεί εξ' ολοκλήρου στο εργαστήριο υπολογιστών. Ωστόσο αν ο εκπαιδευτικός αποφασίσει να διδάξει ένα μέρος του στο εργαστήριο και το υπόλοιπο στην σχολική αίθουσα με τη χρήση ενός υπολογιστή και βιντεοπροβολέα ή το υπόλοιπο να δοθεί υπό τη μορφή εργασίας στον ελεύθερο χρόνο θα πρέπει να προσαρμόσει ανάλογα τις δραστηριότητες και να εκπονήσει τα κατάλληλα φύλλα εργασίας.

Προαπαιτούμενες γνώσεις:

Οι μαθητές πρέπει να γνωρίζουν:

Τα περί των γωνιών δυο παραλλήλων ευθειών που τέμνονται από τρίτη (εντός εναλλάξ, εντός εκτός και επί τα αυτά κτλ).

Την έννοια του λόγου ευθ. τμημάτων.

Στοιχειώδη χειρισμό του προγράμματος Cabri Geometry II ή The Geometer's Sketchpad ή Geogebra.

Απαιτούμενα βοηθητικά υλικά και εργαλεία:

Στους μαθητές θα δοθούν κατάλληλα φύλλα εργασίας που θα εκπονήσει ο διδάσκων και αναλυτικές οδηγίες (προφορικά ή γραπτά) για την υλοποίηση του σεναρίου.

Κοινωνική ενσκήστρωση της τάξης:

Οι μαθητές εργαζόμενοι σε ομάδες και καθοδηγούμενοι από φύλλο εργασίας, καλούνται να κατασκευάσουν και να εξερευνήσουν συγκεκριμένα σχήματα και να απαντήσουν σε συγκεκριμένες ερωτήσεις. Επομένως η διερεύνηση αυτή θα γίνει συνεργατικά. Για να υπάρχει κοινός στόχος και καλή συνεργασία οι μαθητές καλούνται να συμπληρώσουν ένα

κοινό φύλλο εργασίας που περιέχει ερωτήσεις σχετικές με το θέμα. Φυσικά το φύλλο εργασίας αυτό θα πρέπει να αφήνει μια αρκετά μεγάλη ελευθερία στους μαθητές ώστε να θέτουν τα δικά τους ερωτήματα και να απαντούν σ' αυτά.

Στη διάρκεια της υλοποίησης του σεναρίου ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να ελέγχει τα συμπεράσματα των μαθητών, να συνεργάζεται μαζί τους, να τους καθοδηγεί ώστε να αντιλαμβάνονται καλύτερα τα αποτελέσματά τους και να τους ενθαρρύνει να συνεχίσουν την διερεύνηση.

Η επικοινωνία όλων των μαθητών της τάξης με τις εργασίες των συμμαθητών τους και η συλλογική διερεύνηση κρίσιμων παραμέτρων της διερεύνησης μπορεί επίσης ενισχυθεί με κατάλληλη χρήση του διαδραστικού πίνακα σε διαφορετικές πτυχές της εφαρμογής των δραστηριοτήτων του σεναρίου.

Στόχοι:

Από την εφαρμογή του συγκεκριμένου σεναρίου οι μαθητές θα μάθουν να ανακαλύπτουν τη γνώση συνεργατικά.

Επίσης με τη βοήθεια των προτεινόμενων εργαλείων θα μάθουν να διερευνούν με δυναμικό τρόπο τα γεωμετρικά σχήματα που οι ίδιοι κατασκευάζουν και θα μπορούν έτσι να κάνουν διάφορες εικασίες και υποθέσεις σχετικές με τα υπό διερεύνηση θέματα.

Πιο συγκεκριμένα οι μαθητές μετά την ολοκλήρωση αυτής της διδασκαλίας:

Θα έχουν διερευνήσει τις ιδιότητες που έχει το ευθ. τμήμα που ενώνει τα μέσα δυο πλευρών τριγώνου.

Θα έχουν εξετάσει τη σχέση των γωνιών, των περιμέτρων και των εμβαδών των δύο τριγώνων, του αρχικού και αυτού που δημιουργείται από τα μέσα των πλευρών του.

Θα έχουν εξετάσει τη σχέση μεταξύ των μεγεθών των δυο τριγώνων, ενός αρχικού και αυτού που ορίζονται από σημεία στις πλευρές του που ορίζουν ανάλογα τμήματα.

Θα έχουν εμπλακεί με την έννοια και τα χαρακτηριστικά της ομοιότητας δυο τριγώνων και θα την έχουν συνδέσει με τις προηγούμενες διερευνήσεις.

Θα έχουν εφαρμόσει τα συμπεράσματα από την προηγούμενη διερεύνηση σε ορθογώνιο τρίγωνο για να οδηγηθούν στην κατανόηση των τριγωνομετρικών αριθμών.

Ανάλυση του σεναρίου

Ροή εφαρμογής των δραστηριοτήτων:

Οι μαθητές κατά την εκτέλεση αυτού του σεναρίου θα εμπλακούν στις παρακάτω δραστηριότητες:

Δραστηριότητα 1: Θα διαπραγματευτούν την έννοια της παραλληλίας και του λόγου δυο γεωμετρικών μεγεθών.

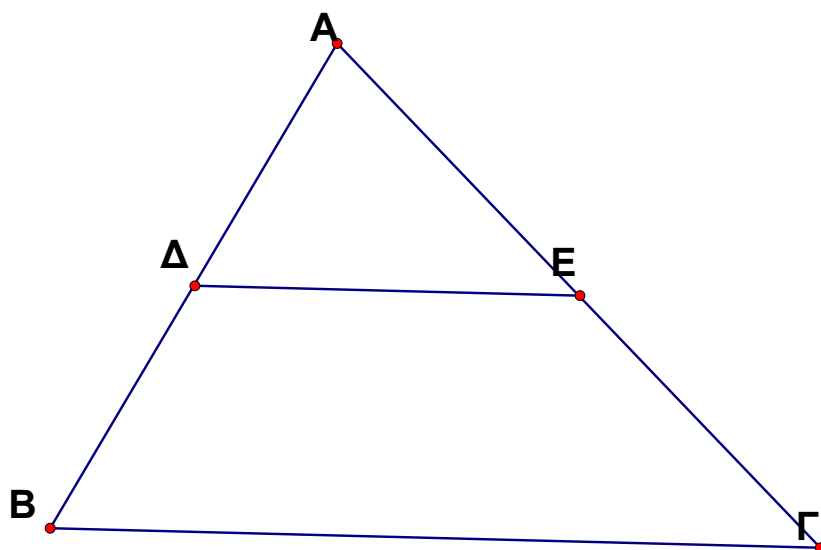
Στόχος της δραστηριότητας είναι οι μαθητές να επαναλάβουν τις δυο έννοιες της παραλληλίας και του λόγου και να τις επεκτείνουν. Οι μαθητές θα επαναλάβουν όσα έχουν μάθει στις προηγούμενες τάξεις σχετικά την έννοια της παραλληλίας δυο ευθειών καθώς και τις ιδιότητες που έχουν δυο παράλληλες ευθείες όταν τέμνονται από τρίτη μέσα από συγκεκριμένα προβλήματα. Τέτοια προβλήματα είναι τα εξής:

Χαράζετε δυο ευθείες κάθετες σε μια τρίτη σε τυχαία σημεία. Μπορείτε να απαντήσετε αν αυτές είναι παράλληλες;

Με τη βοήθεια του The Geometer's Sketchpad κατασκευάστε μια ευθεία (δ) και δυο σημεία αυτής. Στη συνέχεια κατασκευάστε δυο ευθείες κάθετες στη (δ) και εξετάστε αν αυτές είναι παράλληλες.

Ο εκπαιδευτικός μπορεί να κατασκευάσει από πριν τα αρχεία λογισμικού και να ζητήσει από τους μαθητές να τα χρησιμοποιήσουν. Π.χ. το αρχείο «Μέσα_1.gsp».

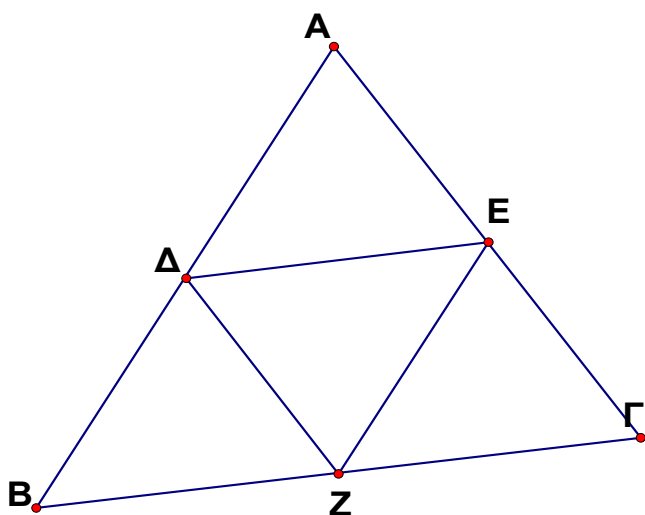
Δραστηριότητα 2: Θα διαπραγματευτούν τη σχέση: «Το ευθ. τμήμα που ενώνει τα μέσα δυο πλευρών τριγώνου είναι παράλληλο και ισούται με το μισό της τρίτης πλευράς».



Εικόνα 26

Ο εκπαιδευτικός μπορεί να κατασκευάσει από πριν τα αρχεία λογισμικού και να ζητήσει από τους μαθητές να τα χρησιμοποιήσουν. Π.χ. το αρχείο «Μέσα_2.gsp».

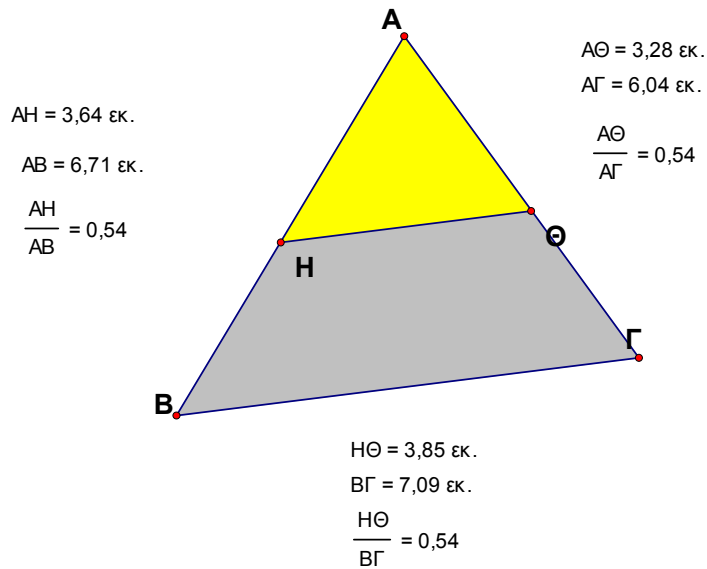
Δραστηριότητα 3: Θα διαπραγματευτούν την παραλληλία των πλευρών των δυο τριγώνων, του αρχικού και αυτού που προκύπτει όταν συνδεθούν και τα τρία μέσα των πλευρών του αρχικού.



Εικόνα 27

Ο εκπαιδευτικός μπορεί να κατασκευάσει από πριν τα αρχεία λογισμικού και να ζητήσει από τους μαθητές να τα χρησιμοποιήσουν. Π.χ. το αρχείο «Μέσα_3.gsp».

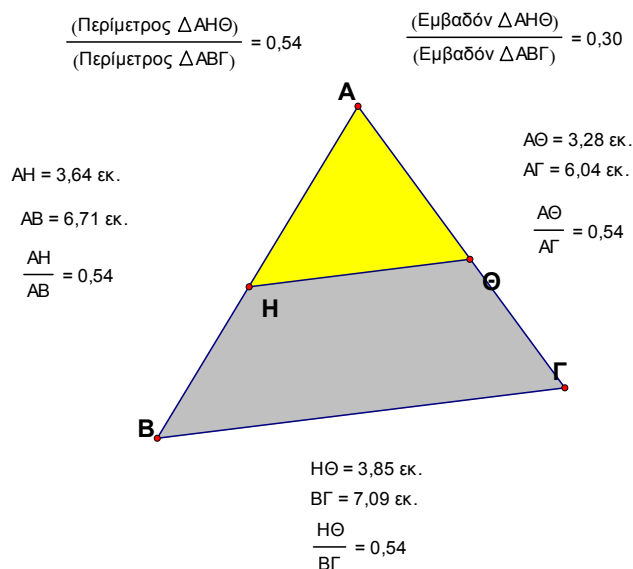
Δραστηριότητα 4: Θα διαπραγματευτούν την επέκταση των συμπερασμάτων στα τρίγωνα που δημιουργούνται όταν οι παράλληλες προς τις πλευρές τριγώνου διέρχονται από σημεία που διαιρούν τις πλευρές του σε ίσους λόγους.



Εικόνα 28

Ο εκπαιδευτικός μπορεί να κατασκευάσει από πριν τα αρχεία λογισμικού και να ζητήσει από τους μαθητές να τα χρησιμοποιήσουν. Π.χ. το αρχείο «Μέσα_4.gsp».

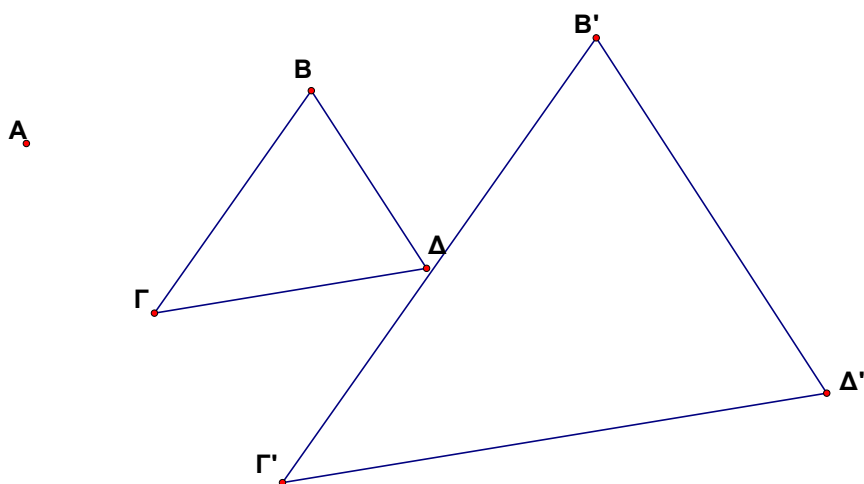
Δραστηριότητα 5: Θα διαπραγματευτούν τη σχέση που έχουν οι περιμέτροι και τα εμβαδά των δύο τριγώνων των προηγούμενων δραστηριοτήτων 1, 2 και 3.



Εικόνα 29

Ο εκπαιδευτικός μπορεί να κατασκευάσει από πριν τα αρχεία λογισμικού και να ζητήσει από τους μαθητές να τα χρησιμοποιήσουν. Π.χ. το αρχείο «Μέσα_4.gsp».

Δραστηριότητα 6: Θα διαπραγματευτούν την κατασκευή δυο όμοιων τριγώνων και τη διαπίστωση ότι όλες οι ιδιότητες που διαπιστώθηκαν στα προηγούμενα ισχύουν στα όμοια τρίγωνα.



Εικόνα 30

Ο εκπαιδευτικός μπορεί να κατασκευάσει από πριν τα αρχεία λογισμικού και να ζητήσει από τους μαθητές να τα χρησιμοποιήσουν. Π.χ. το αρχείο «Μέσα_5.gsp».

Οι εικασίες που θα κάνουν στα παραπάνω θέματα θα δώσουν την αφορμή να παρουσιαστούν διεξοδικά οι αποδείξεις των σχετικών προτάσεων μέσα στη τάξη και φυσικά ο ρόλος της απόδειξης στα Μαθηματικά.

Σε περίπτωση που διατίθεται διαδραστικός πίνακας, ο εκπαιδευτικός μπορεί να καλέσει τις ομάδες των μαθητών να παρουσιάσουν εκεί τις διερευνήσεις τους ξεκινώντας από τα προβλήματα που αντιμετώπισαν σε κάθε δραστηριότητα. Έτσι, αναμένεται να ευνοηθούν συζητήσεις και αλληλεπιδράσεις στο σύνολο της τάξης με αντικείμενο τα μαθηματικά που διέπουν το συγκεκριμένο σενάριο.

Τα εργαλεία που θα χρησιμοποιηθούν

Το σενάριο προτείνεται να διεξαχθεί με τη χρήση του Cabri Geometry II ή του Geometers Sketchpad ή του Geogebra. Μέσω των επιμέρους εργαλείων κατασκευής παραλλήλων ευθειών, κατασκευής του μέσου των πλευρών των τριγώνων, των εργαλείων μέτρησης αποστάσεων, γωνιών εμβαδών και του εργαλείου υπολογισμού του λόγου αυτών οι μαθητές θα κάνουν πειράματα και θα διατυπώσουν εικασίες και υποθέσεις.

Επέκταση

Ως προς την επέκταση των παραπάνω στα τετράπλευρα οι μαθητές θα διαπιστώσουν ότι όταν συνδεθούν τα μέσα των πλευρών τετραπλεύρου δεν ισχύει ακριβώς κάτι ανάλογο με αυτά που θα διαπιστώσουν στα τρίγωνα. Ωστόσο η ομοιότητα, οι σταθεροί λόγοι και οι άλλες διαπιστώσεις εξακολουθούν να ισχύουν. Φυσικά μπορούν να διερευνήσουν αν ισχύουν ανάλογα συμπεράσματα στο πεντάγωνο, στο εξάγωνο κτλ.

Αξιολόγηση μετά την εφαρμογή

Ως προς τις επιδιώξεις του σεναρίου:

Ο εκπαιδευτικός ελέγχει κατά πόσο επιτεύχθηκαν οι στόχοι του σεναρίου και εξετάζει του λόγους για τους οποίους κάποιιοι δεν επιτεύχθηκαν ώστε να παρέμβει ανάλογα στο σενάριο.

Ως προς τα εργαλεία:

Ο εκπαιδευτικός ελέγχει την ευκολία με την οποία οι μαθητές αξιοποίησαν τα εργαλεία του προτεινόμενου λογισμικού σε συνδυασμό με την σαφήνεια των οδηγιών του και των περιγραφών των φύλλων εργασίας. Αφού αξιολογήσει τα δεδομένα του επεμβαίνει ανάλογα στο σενάριο για την επόμενη εφαρμογή.

Ως προς την διαδικασία υλοποίησης:

Ο εκπαιδευτικός αξιολογεί την διαδικασία υλοποίησης του σεναρίου αξιολογώντας τα στοιχεία που δεν δούλεψαν καλά και προσαρμόζει το σενάριο.

Ως προς την προσαρμογή και επεκτασιμότητα:

Η δυνατότητα επέκτασης του σεναρίου και η ευκολία προσαρμογής σε ένα σχολικό περιβάλλον ή στην διδακτική ατζέντα ενός εκπαιδευτικού ή στην κουλτούρα μιας σχολικής τάξης είναι ένα από τα στοιχεία που το καθιστούν σημαντικό. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να

λάβει σοβαρά υπόψη του αυτές τις παραμέτρους και να προσαρμόσει το σενάριο ανάλογα. Ιδιαίτερα όταν εφαρμόσει το σενάριο πολλές φορές και σε διαφορετικές τάξεις ή ανταλλάξει ιδέες με άλλους συναδέλφους του θα έχει δεδομένα με τα οποία θα μπορεί να κάνει ουσιαστικές προσαρμογές.

Σχεδίαση φύλλου εργασίας

Στην ανάλυση του σεναρίου περιγράφονται οι επιμέρους δραστηριότητες με τις οποίες προτείνεται να εμπλακούν οι μαθητές καθώς και η χρονική σειρά με την οποία αυτό θα γίνει. Επομένως, η σύνταξη του φύλλου εργασίας από τον εκπαιδευτικό που θα διδάξει το σενάριο πρέπει να συμπεριλάβει τις δραστηριότητες αυτές με την ίδια ροή και τις κατάλληλες ερωτήσεις – προβλήματα προς τους μαθητές. Τα ερωτήματα θα πρέπει να είναι συμβατά με την διαδικασία που είναι πιθανό να ακολουθήσουν οι μαθητές. Για παράδειγμα, τα ερωτήματα θα μπορούσαν να έχουν την εξής σειρά:

- Ερωτήματα σχεδίασης και παρατήρησης (για εστίαση σε συγκεκριμένες πτυχές των αλλαγών στο σχήμα).
- Ερωτήματα διατύπωσης (για εικασίες, υποθέσεις και γενικεύσεις).
- Ερωτήματα ελέγχου (για ερμηνείες, επεξηγήσεις, αποδείξεις, κτλ).

9.2.2 Σενάριο 5. Η μέτρηση του εμβαδού ενός παραβολικού οικοπέδου

Γνωστική περιοχή:

Μαθηματικά Γ' Λυκείου.

Παραβολή.

Τετραγωνική συνάρτηση.

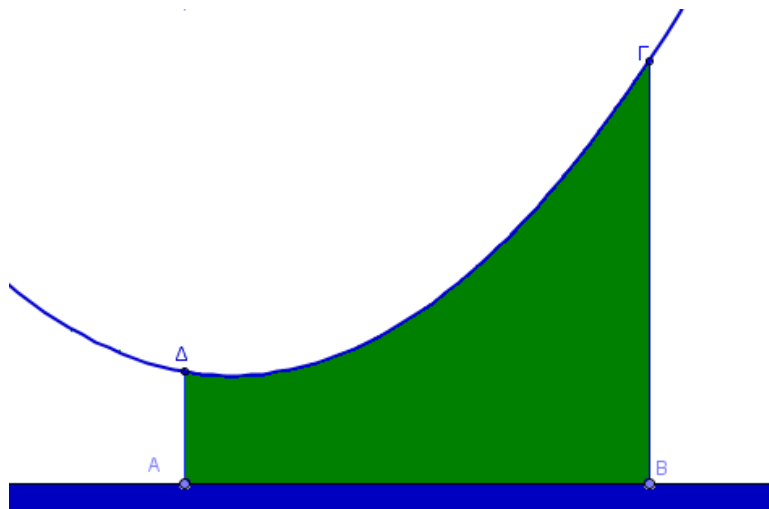
Εμβαδόν.

Ορισμένο ολοκλήρωμα.

Θέμα:

Οι τέσσερις πλευρές ενός οικοπέδου προσδιορίζονται από την ευθύγραμμη κοίτη ενός ποταμού, τις κάθετες στην κοίτη σε απόσταση 5 μέτρων κάθετες σε αυτή και την τέταρτη πλευρά που είναι τμήμα της παραβολής $\psi = \kappa\chi^2 + \mu$, όπως δείχνει το παρακάτω σχήμα.

Μπορείτε να βρείτε μια μέθοδο μέτρησης του εμβαδού του για τις διάφορες τιμές των παραμέτρων κ και μ και για τις διάφορες θέσεις των Γ και Δ στην καμπύλη;



Εικόνα 31

Τεχνολογικά εργαλεία:

Το σενάριο προτείνεται να διεξαχθεί με τη χρήση του λογισμικού Geogebra.

Σκεπτικό

Βασική ιδέα:

Η έννοια του ολοκληρώματος, όπως διδάσκεται σήμερα στο Λύκειο, έχει δυο πλευρές. Αφενός εμφανίζεται ως μια συνάρτηση αρχική μιας δοθείσας και αφετέρου ως εμβαδόν του χωρίου που ορίζεται από δοθείσα συνάρτηση, τον άξονα $\chi\chi'$ και τις ευθείες $\chi=a$ και $\chi=b$. Αλλά για τους μαθητές οι δυο αυτές έννοιες, της αρχικής συνάρτησης και του εμβαδού δεν συνδέονται με σαφή και κατανοητό τρόπο. Η προσπάθεια του βιβλίου να συνδέσει αυτά μέσω ενός θεωρήματος, που μάλιστα εισάγεται χωρίς αιτιολόγηση και απόδειξη, απαιτεί από τους μαθητές να έχουν κατανοήσει σε βάθος τις δυο έννοιες που συνιστούν το ολοκλήρωμα – εμβαδόν χωρίου και αρχική συνάρτηση – αλλά και να τις συνδέσουν μεταξύ τους. Το αποτέλεσμα της δυσκολίας αυτής είναι οι μαθητές που διδάσκονται με αυτόν τον τρόπο τις παραπάνω έννοιες να καταφεύγουν στην παπαγαλία μεθόδων που τις εφαρμόζουν χωρίς να τις κατανοούν πλήρως.

Με το προτεινόμενο σενάριο, οι μαθητές μπορούν να συνδέσουν αυτές τις δυο έννοιες με ένα απτό και δυναμικά χειριζόμενο από τους ίδιους τρόπο. Καλούνται:

Να ορίσουν το χωρίο, του οποίου θέλουν να μετρήσουν το εμβαδόν, και να το μετρήσουν μέσω της διαδικασίας εξάντλησης.

Να βρουν τη συνάρτηση στην οποία ανήκει το σημείο που έχει τετμημένη το δεξί άκρο του χωρίου και τεταγμένη το εμβαδόν.

Με την παραπάνω διαδικασία, οι μαθητές θα μάθουν ότι το σημείο που ορίζεται από τις δυο συντεταγμένες ανήκει στην αρχική της δοθείσας συνάρτησης.

Προστιθέμενη αξία:

Το προτεινόμενο εκπαιδευτικό σενάριο δεν αποτελεί μόνο μια καινοτομία στο παραδοσιακό πλαίσιο της διδασκαλίας της συγκεκριμένης ενότητας των Μαθηματικών αλλά φιλοδοξεί να έχει και ευρύτερες επιρροές. Συγκεκριμένα:

Φιλοδοξεί να συμβάλει στην αλλαγή - βελτίωση της στάσης των μαθητών απέναντι στα Μαθηματικά και στη διαδικασία προσέγγισής τους.

Οι μαθητές αναμένεται να συνειδητοποιήσουν ότι τα Μαθηματικά μπορούν να αποτελέσουν αντικείμενο διερεύνησης και μάλιστα κάθε μαθητής μπορεί να δοκιμάσει στο πλαίσιο αυτό τις δικές του ιδέες και να καταλήξει στα δικά του συμπεράσματα τα οποία πρέπει να έχουν την ανάλογη κοινωνική αποδοχή (στο πλαίσιο της τάξης) και την επιστημονική τεκμηρίωση. Η χρήση των τεχνολογικών εργαλείων αναμένεται να διευκολύνει σημαντικά προς αυτή τη κατεύθυνση.

Η εργασία των μαθητών σε ομάδες και η στενή, συνεχής και συγκροτημένη συνεργασία μεταξύ των μαθητών της κάθε ομάδας προφανώς θα συμβάλει στην αλλαγή της στάσης τους απέναντι στη μάθηση.

Ο εκπαιδευτικός που θα εντάξει στην διδασκαλία του το προτεινόμενο σενάριο θα έχει την ευκαιρία να δοκιμάσει σύγχρονες διδακτικές και παιδαγωγικές μεθόδους οι οποίες θα συμβάλουν στην βελτίωση της στάσης του απέναντι στη καθημερινή σχολική διαδικασία.

Θα διδάξει σημαντικές έννοιες των Μαθηματικών στο πλαίσιο του σεναρίου το οποίο προβλέπει ατμόσφαιρα ερευνητικού εργαστηρίου.

Η συμβολή του σ' αυτό απαιτεί αλλαγή του ρόλου του και από παραδοσιακός καθηγητής μετωπικών διδασκαλιών και αυθεντία της γνώσης, καλείται να γίνει συνεργάτης των μαθητών του, σημείο αναφοράς της τάξης του ως προς την καθοδήγηση της έρευνας και την επιστημονική εγκυρότητα των συμπερασμάτων των μαθητών αλλά και ερευνητής ο ίδιος.

Σ' ένα σχολείο στο οποίο εφαρμόζονται εκπαιδευτικά σενάρια όπως το προτεινόμενο απαιτείται απ' όλη τη σχολική κοινότητα μια ευρύτερη αποδοχή της αλλαγής των ρόλων των μαθητών και των εκπαιδευτικών.

Η διεύθυνση του σχολείου θα πρέπει να γνωρίζει ότι η εφαρμογή σύγχρονων μεθόδων διδασκαλίας με την βοήθεια της Ψηφιακής Τεχνολογίας απαιτεί μια άλλη στάση απέναντι στη λειτουργία του σχολείου. Για παράδειγμα ίσως χρειαστεί μερικές ομάδες μαθητών να συναντηθούν και να εργαστούν στο σχολείο πέραν του κλασικού ωραρίου. Αυτό πρέπει κατά κάποιο τρόπο να διασφαλιστεί και οι μαθητές να ενθαρρυνθούν σε κάθε προσπάθεια χρήσης των τεχνολογικών μέσων προς την κατεύθυνση της μάθησης και της διδασκαλίας. Έτσι βελτιώνεται η σχολική ζωή και το σχολείο αποκτά ένα πιο συγκεκριμένο ρόλο στο πλαίσιο της κοινωνίας. Η εφαρμογή του προτεινόμενου εκπαιδευτικού σεναρίου αναμένεται να συμβάλει προς αυτή τη κατεύθυνση.

Γνωστικά – διδακτικά προβλήματα:

Είναι ερευνητικά διαπιστωμένο ότι οι μαθητές δυσκολεύονται να κατανοήσουν την έννοια του ορισμένου και του αόριστου ολοκληρώματος και να τις συνδέουν με σαφή τρόπο. Προς την κατεύθυνση αυτή το GeoGebra τους διευκολύνει να κατανοήσουν σταδιακά την έννοια του ορισμένου ολοκληρώματος μέσω του χωρισμού σε όσο το δυνατόν περισσότερα ίσα τμήματα και να ορίσουν την συνάρτηση στην οποία ανήκει το σημείο που ορίζεται από το ένα άκρο του χωρίου και το εμβαδόν του.

Επίσης στη διδασκαλία με παραδοσιακά μέσα δεν είναι εύκολη η σύνδεση του ορισμένου ολοκληρώματος με το αόριστο (μόνο θεωρητικά) καθώς δεν δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να κάνουν πειράματα με τον προσδιορισμό του εμβαδού αλλά και τον προσδιορισμό της καμπύλης η οποία προσδιορίζει αυτό το εμβαδόν.

Πλαίσιο εφαρμογής

Σε ποιους απευθύνεται:

Το σενάριο απευθύνεται στους μαθητές της Γ' Λυκείου.

Χρόνος υλοποίησης:

Για την εφαρμογή του σεναρίου εκτιμάται ότι απαιτούνται 2 διδακτικές ώρες. Εναλλακτικά μπορεί να διατεθεί λιγότερος χρόνος αν επιλεγεί να γίνει παρουσίαση του σεναρίου στην τάξη με τη χρήση βιντεοπροβολέα.

Χώρος υλοποίησης:

Το σενάριο προτείνεται να διεξαχθεί εξ' ολοκλήρου στο εργαστήριο υπολογιστών. Ωστόσο αν ο εκπαιδευτικός αποφασίσει να διδάξει ένα μέρος του στο εργαστήριο και το υπόλοιπο στην σχολική αίθουσα με τη χρήση ενός υπολογιστή και βιντεοπροβολέα ή το υπόλοιπο να δοθεί υπό τη μορφή εργασίας στον ελεύθερο χρόνο θα πρέπει να προσαρμόσει ανάλογα τις δραστηριότητες και να εκπονήσει τα κατάλληλα φύλλα εργασίας.

Προαπαιτούμενες γνώσεις:

Οι μαθητές πρέπει να γνωρίζουν:

Την έννοια του χωρίου κάτω από καμπύλη.

Την τετραγωνική συνάρτηση.

Τις απαιτούμενες λειτουργίες και δυνατότητες χειρισμού του προγράμματος Geogebra.

Απαιτούμενα βοηθητικά υλικά και εργαλεία:

Τετράδιο (για να κρατούν σημειώσεις για την πορεία της διερεύνησης και να καταγράφουν τα συμπεράσματά τους).

Βιβλίο (για να ανατρέχουν σε αυτό για ήδη διδαγμένες έννοιες).

Φύλλα εργασίας τα οποία δίνονται από τον καθηγητή και έχουν ως στόχο να καθοδηγούν τους μαθητές στη διερεύνηση των διαφόρων ερωτημάτων.

Απλοποιημένες οδηγίες χρήσης του χρησιμοποιούμενου λογισμικού που θα δοθούν από τον εκπαιδευτικό.

Κοινωνική ενορχήστρωση της τάξης:

Οι μαθητές εργαζόμενοι σε ομάδες και καθοδηγούμενοι από φύλλο εργασίας, καλούνται να κατασκευάσουν και να εξερευνήσουν συγκεκριμένα σχήματα και να απαντήσουν σε συγκεκριμένες ερωτήσεις. Επομένως η διερεύνηση αυτή θα γίνει συνεργατικά. Για να υπάρχει κοινός στόχος και καλή συνεργασία οι μαθητές καλούνται να συμπληρώσουν ένα κοινό φύλλο εργασίας που περιέχει ερωτήσεις σχετικές με το θέμα. Φυσικά το φύλλο εργασίας αυτό θα πρέπει να αφήνει μια αρκετά μεγάλη ελευθερία στους μαθητές ώστε να θέτουν τα δικά τους ερωτήματα και να απαντούν σ' αυτά.

Στη διάρκεια της υλοποίησης του σεναρίου ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να ελέγχει τα συμπεράσματα των μαθητών, να συνεργάζεται μαζί τους, να τους καθοδηγεί ώστε να αντιλαμβάνονται καλύτερα τα αποτελέσματά τους και να τους ενθαρρύνει να συνεχίσουν την διερεύνηση.

Η επικοινωνία όλων των μαθητών της τάξης με τις εργασίες των συμμαθητών τους και η συλλογική διερεύνηση κρίσιμων παραμέτρων της διερεύνησης μπορεί επίσης ενισχυθεί με κατάλληλη χρήση του διαδραστικού πίνακα σε διαφορετικές πτυχές της εφαρμογής των δραστηριοτήτων του σεναρίου.

Στόχοι:

Οι προτεινόμενες δραστηριότητες σε συνδυασμό με τις προβλεπόμενες μεθόδους διδακτικής που περιγράφονται παρακάτω έχουν ως στόχο να παρέχουν στους μαθητές τη δυνατότητα από μεν την πλευρά του γνωστικού αντικειμένου:

Να κατανοήσουν την έννοια του ορισμένου ολοκληρώματος και να το συνδέσουν με την έννοια της αρχικής συνάρτησης.

Να κατανοήσουν τον τρόπο μέτρησης του χωρίου που ορίζεται από την δεδομένη συνάρτηση.

Να κατανοήσουν τον τρόπο με τον οποίο μεταβάλλεται το εμβαδόν καθώς μεταβάλλονται τα άκρα ορισμού του χωρίου.

Να κατανοήσουν τον τρόπο συμμεταβολής των δυο μεγεθών – του δεξιού άκρου του χωρίου και του εμβαδού και να περιγράψουν αλγεβρικά την συμμεταβολή αυτή.

Από δε την παιδαγωγική πλευρά:

Να μάθουν να πειραματίζονται με τις περιεχόμενες μαθηματικές έννοιες (εμβαδόν χωρίου, διαίρεση σε ίσα τμήματα, προσέγγιση μέσω του πλήθους διαίρεσης, συμμεταβολή, συνάρτηση κτλ.) θέτοντας ερωτήματα και κάνοντας διάφορες εικασίες

Να τους δοθεί η ευκαιρία να οργανώσουν τα δεδομένα τους από τη διερεύνηση ώστε να διευκολυνθούν στην εξαγωγή συμπερασμάτων.

Να μάθουν να συνεργάζονται με τα άλλα μέλη της ομάδας για να συζητήσουν τις παρατηρήσεις τους, να οργανώσουν τα συμπεράσματά τους, να διατυπώσουν κανόνες, να καταχωρίσουν τα δεδομένα τους, να κατασκευάσουν σχέσεις που συνδέουν μεγέθη, να παρουσιάσουν την εργασία τους στις άλλες ομάδες.

Να οικοδομήσουν κώδικες επικοινωνίας ώστε να γίνονται αντιληπτοί από τα άλλα μέλη της ομάδας, από όλους τους συμμαθητές τους και από τον καθηγητή τους.

Ανάλυση του σεναρίου

Ροή εφαρμογής των δραστηριοτήτων:

Ο σχεδιασμός των δραστηριοτήτων μπορεί να διαχωριστεί σε δυο φάσεις:

Η πρώτη φάση αφορά:

στην ενημέρωση των μαθητών για τις γενικές γραμμές του σεναρίου και του προβληματισμού που πρόκειται να τους απασχολήσει,

στην σχεδίαση της γραφικής παράστασης της συνάρτησης και του χωρίου του οποίου θα μετρηθεί το εμβαδόν,

στην επιλογή του χωρισμού του ολοκληρώματος σε ίσα τμήματα με τον χωρισμό της βάσης του,

στη μέτρηση του εμβαδού των τμημάτων στα οποία χωρίζεται το χωρίο.

Προτείνεται οι μαθητές:

Να σχεδιάσουν την γραφική παράσταση της παραμετρικής συνάρτησης $f(x) = κ \cdot x^2 + μ$ επιλέγοντας οι παράμετροι να έχουν τιμές από -5 έως 5.

Να σχεδιάσουν τις ευθείες με τις οποίες θα σχεδιάσουν τα άκρα του χωρίου, $x=a$ και $x=b$

Να σχεδιάσουν τον μεταβολέα για το πλήθος n των τμημάτων στα οποία θα χωριστεί το χωρίο.

Να κάνουν χρήση των εντολών $UpperSum[f, x(A), x(B)]$ και $LowerSum[f, x(A), x(B), n]$ προκειμένου να ορίσουν τα τμήματα στα οποία θα χωριστεί το χωρίο.

Να ορίσουν τον τρόπο και το εύρος μεταβολής των μεταβλητών $κ$, $μ$ και n .

Να ορίσουν τις αναγκαίες τιμές των υπόλοιπων παραμέτρων εμφάνισης και μέτρησης του μικρόκοσμου.

Στη συνέχεια οι μαθητές κάνουν πειράματα με τις τιμές της μεταβλητής n και παρατηρούν το εμβαδόν των τμημάτων στα οποία χωρίζεται το χωρίο. Κάνουν εκτιμήσεις και εικασίες για το εμβαδόν του χωρίου.

Η δεύτερη φάση αφορά:

στην κατασκευή του σημείου που ορίζει το ένα άκρο και το εμβαδόν του χωρίου καθώς και στην σχεδίαση της καμπύλης στην οποία ανήκει το σημείο αυτό,

στο σχεδιασμό του γεωμετρικού τόπου του σημείου αυτού,

τον προσδιορισμό της συνάρτησης στην οποία ανήκει το σημείο,

στην εξαγωγή συμπερασμάτων για την συνάρτηση στην οποία ανήκει το σημείο που προσδιορίζει του εμβαδόν.

Όπως προαναφέρθηκε στις στρατηγικές εφαρμογής, θεωρείται σκόπιμο στο τέλος κάθε φάσης, όλες οι ομάδες να κάνουν μία σύντομη παρουσίαση των συμπερασμάτων τους. Σε περίπτωση που διατίθεται διαδραστικός πίνακας, ο εκπαιδευτικός μπορεί να καλέσει τις ομάδες των μαθητών να παρουσιάσουν εκεί τις διερευνήσεις τους και τα συμπεράσματά τους ξεκινώντας από τα προβλήματα που αντιμετώπισαν σε κάθε δραστηριότητα. Έτσι, αναμένεται να ευνοηθούν συζητήσεις και αλληλεπιδράσεις στο σύνολο της τάξης με αντικείμενο τα μαθηματικά που διέπουν το συγκεκριμένο σενάριο.

Προτείνεται οι μαθητές :

Με τη βοήθεια των εντολών "Άνω Άθροισμα = " + Ss και "Κάτω άθροισμα = " + Si εμφανίζουν τα δυο αθροίσματα στην επιφάνεια εργασίας.

Να ορίσουν ένα σημείο M με τετμημένη το ένα άκρο M του χωρίου και τεταγμένη ένα από τα δυο αθροίσματα. Π.χ. M(x(B), Si).

Να επιλέξουν την εντολή “trace on” για το σημείο M.

Να πληκτρολογήσουν την κατάλληλη συνάρτηση ώστε το σημείο B να ανήκει στην γραφική της παράσταση.

Στη συνέχεια οι μαθητές κάνουν πειράματα με τις τιμές της μεταβλητής n και παρατηρούν τον γεωμετρικό τόπο του σημείου B όταν μεταβάλλουν το ένα άκρο του χωρίου. Κάνουν εκτιμήσεις και εικασίες για το εμβαδόν του χωρίου.

Τα εργαλεία που θα χρησιμοποιηθούν:

Το προτεινόμενο λογισμικό Geogebra επελέγη με κριτήριο την εξυπηρέτηση των αναγκών των προτεινόμενων δραστηριοτήτων και ανταποκρίνεται στις δεσμεύσεις που απορρέουν από τα ερευνητικά ευρήματα.

Το GeoGebra δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές:

Να επιλέγουν την συνάρτηση της οποίας θα μελετήσουν τον εμβαδόν του χωρίου.

Να ορίζουν το χωρίου επιλέγοντας τα άκρα του.

Να ορίζουν το πλήθος των τμημάτων στα οποία θα χωρίζουν το χωρίου και θα μετρούν το εμβαδόν τους.

Θα ορίζουν το σημείο με συντεταγμένες το ένα άκρο του χωρίου (το δεξιό) και το εμβαδόν του χωρίου και να παρατηρούν την καμπύλη στην οποία ανήκει.

Να εκφράζουν την συνάρτηση στην οποία ανήκει το εν λόγω σημείο.

Επέκταση

Ως προς την επέκταση των παραπάνω οι μαθητές μπορούν να μετρήσουν τα εμβαδά διαφόρων χωρίων που ορίζονται από διάφορες συναρτήσεις καθώς και εμβαδά που ορίζονται μεταξύ δυο συναρτήσεων.

Αξιολόγηση μετά την εφαρμογή

Ως προς τις επιδιώξεις του σεναρίου:

Ο εκπαιδευτικός ελέγχει κατά πόσο επιτεύχθηκαν οι στόχοι του σεναρίου και εξετάζει του λόγους για τους οποίους κάποιοι δεν επιτεύχθηκαν ώστε να παρέμβει ανάλογα στο σενάριο.

Ως προς τα εργαλεία:

Ο εκπαιδευτικός ελέγχει την ευκολία με την οποία οι μαθητές αξιοποίησαν τα εργαλεία του προτεινόμενου λογισμικού σε συνδυασμό με την σαφήνεια των οδηγιών του και των περιγραφών των φύλλων εργασίας. Αφού αξιολογήσει τα δεδομένα του επεμβαίνει ανάλογα στο σενάριο για την επόμενη εφαρμογή.

Ως προς την διαδικασία υλοποίησης:

Ο εκπαιδευτικός αξιολογεί την διαδικασία υλοποίησης του σεναρίου αξιολογώντας τα στοιχεία που δεν δούλεψαν καλά και προσαρμόζει το σενάριο.

Ως προς την προσαρμογή και επεκτασιμότητα:

Η δυνατότητα επέκτασης του σεναρίου και η ευκολία προσαρμογής σε ένα σχολικό περιβάλλον ή στην διδακτική ατζέντα ενός εκπαιδευτικού ή στην κουλτούρα μιας σχολικής

τάξης είναι ένα από τα στοιχεία που το καθιστούν σημαντικό. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να λάβει σοβαρά υπόψη του αυτές τις παραμέτρους και να προσαρμόσει το σενάριο ανάλογα. Ιδιαίτερα όταν εφαρμόσει το σενάριο πολλές φορές και σε διαφορετικές τάξεις ή ανταλλάξει ιδέες με άλλους συναδέλφους του θα έχει δεδομένα με τα οποία θα μπορεί να κάνει ουσιαστικές προσαρμογές.

Σχεδίαση φύλλου εργασίας

Στην ανάλυση του σεναρίου περιγράφονται οι επιμέρους δραστηριότητες με τις οποίες προτείνεται να εμπλακούν οι μαθητές καθώς και η χρονική σειρά με την οποία αυτό θα γίνει. Επομένως, η σύνταξη του φύλλου εργασίας από τον εκπαιδευτικό που θα διδάξει το σενάριο πρέπει να συμπεριλάβει τις δραστηριότητες αυτές με την ίδια ροή και τις κατάλληλες ερωτήσεις – προβλήματα προς τους μαθητές. Τα ερωτήματα θα πρέπει να είναι συμβατά με την διαδικασία που είναι πιθανό να ακολουθήσουν οι μαθητές. Για παράδειγμα, τα ερωτήματα θα μπορούσαν να έχουν την εξής σειρά:

- Ερωτήματα σχεδίασης και παρατήρησης (για εστίαση σε συγκεκριμένες πτυχές των αλλαγών στο σχήμα).
- Ερωτήματα διατύπωσης (για εικασίες, υποθέσεις και γενικεύσεις).
- Ερωτήματα ελέγχου (για ερμηνείες, επεξηγήσεις, αποδείξεις, κτλ).

9.2.3 Σενάριο 6. Συμμεταβολές στο ισοσκελές τρίγωνο

Γνωστική περιοχή:

Γεωμετρία Β΄ Λυκείου.

Συμμεταβολή μεγεθών.

Εμβαδόν ισοσκελούς τριγώνου.

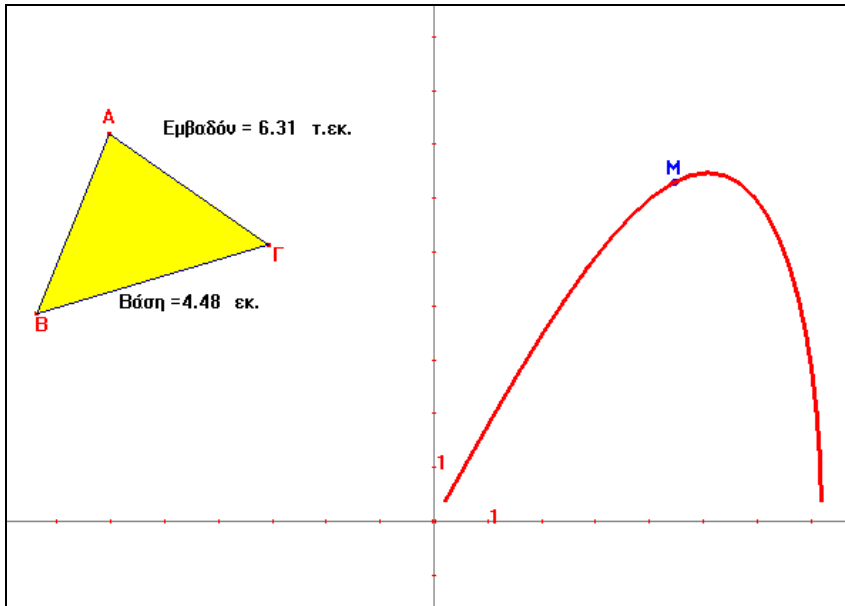
Σύστημα συντεταγμένων.

Γραφική παράσταση συνάρτησης.

Μέγιστη – ελάχιστη τιμή.

Θέμα:

Στο περιβάλλον του λογισμικού Cabri Geometry II σχεδιάστε ένα ισοσκελές τρίγωνο. Μελετήστε πώς μεταβάλλεται το εμβαδόν του όταν μεταβάλλεται η βάση του και οι ίσες πλευρές του παραμένουν σταθερές. Πότε το εμβαδόν γίνεται μέγιστο;



Εικόνα 32.

Τεχνολογικά εργαλεία:

Το σενάριο προτείνεται να διεξαχθεί με τη χρήση του Cabri Geometry II.

Σκεπτικό

Βασική ιδέα:

Με το προτεινόμενο σενάριο, οι μαθητές της Β΄ Λυκείου καλούνται:

Να διερευνήσουν και να κατανοήσουν την συμμεταβολή εμβαδού και βάσης ισοσκελούς τριγώνου του οποίου οι ίσες πλευρές παραμένουν σταθερές.

Να περιγράψουν τον τρόπο συμμεταβολής των δυο μεγεθών του ισοσκελούς τριγώνου.

Να εκφράσουν αλγεβρικά την συμμεταβολή αυτή.

Να διερευνήσουν και να εκφράσουν την μέγιστη τιμή για το εμβαδόν.

Με την παραπάνω διαδικασία, οι μαθητές θα μελετήσουν την έννοια της συμμεταβολής, της συνάρτησης και θα συνδυάσουν γνώσεις και εμπειρίες της γεωμετρίας με αυτές της άλγεβρας και των συναρτήσεων.

Προστιθέμενη αξία:

Το προτεινόμενο εκπαιδευτικό σενάριο δεν αποτελεί μόνο μια καινοτομία στο παραδοσιακό πλαίσιο της διδασκαλίας της συγκεκριμένης ενότητας των Μαθηματικών αλλά φιλοδοξεί να έχει και ευρύτερες επιρροές. Συγκεκριμένα:

Φιλοδοξεί να συμβάλει στην αλλαγή - βελτίωση της στάσης των μαθητών απέναντι στα Μαθηματικά και στη διαδικασία προσέγγισής τους.

Οι μαθητές αναμένεται να συνειδητοποιήσουν ότι τα Μαθηματικά μπορούν να αποτελέσουν αντικείμενο διερεύνησης και μάλιστα κάθε μαθητής μπορεί να δοκιμάσει στο πλαίσιο αυτό τις δικές του ιδέες και να καταλήξει στα δικά του συμπεράσματα τα οποία πρέπει να έχουν την ανάλογη κοινωνική αποδοχή (στο πλαίσιο της τάξης) και την επιστημονική τεκμηρίωση. Η χρήση των τεχνολογικών εργαλείων αναμένεται να διευκολύνει σημαντικά προς αυτή τη κατεύθυνση.

Η εργασία των μαθητών σε ομάδες και η στενή, συνεχής και συγκροτημένη συνεργασία μεταξύ των μαθητών της κάθε ομάδας προφανώς θα συμβάλει στην αλλαγή της στάσης τους απέναντι στη μάθηση.

Ο εκπαιδευτικός που θα εντάξει στην διδασκαλία του το προτεινόμενο σενάριο θα έχει την ευκαιρία να δοκιμάσει σύγχρονες διδακτικές και παιδαγωγικές μεθόδους οι οποίες θα συμβάλουν στην βελτίωση της στάσης του απέναντι στη καθημερινή σχολική διαδικασία.

Θα διδάξει σημαντικές έννοιες των Μαθηματικών στο πλαίσιο του σεναρίου το οποίο προβλέπει ατμόσφαιρα ερευνητικού εργαστηρίου.

Η συμβολή του σ' αυτό απαιτεί αλλαγή του ρόλου του και από παραδοσιακός καθηγητής μετωπικών διδασκαλιών και αυθεντία της γνώσης, καλείται να γίνει συνεργάτης των μαθητών του, σημείο αναφοράς της τάξης του ως προς την καθοδήγηση της έρευνας και την επιστημονική εγκυρότητα των συμπερασμάτων των μαθητών αλλά και ερευνητής ο ίδιος.

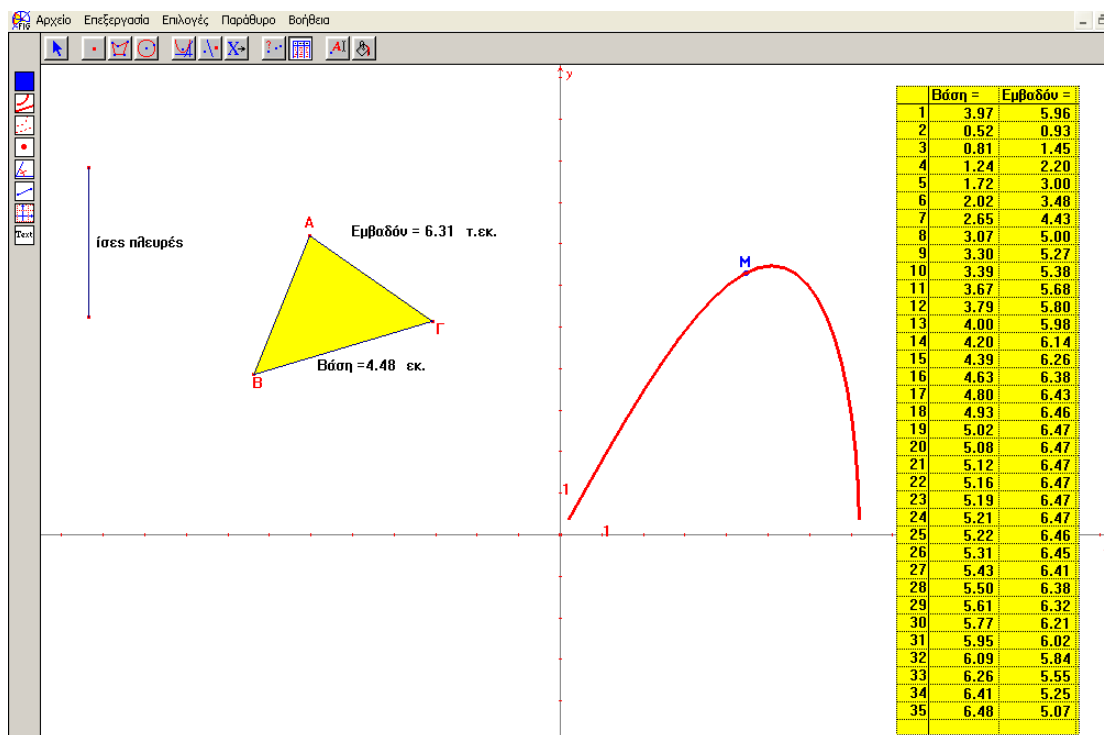
Σ' ένα σχολείο στο οποίο εφαρμόζονται εκπαιδευτικά σενάρια όπως το προτεινόμενο απαιτείται απ' όλη τη σχολική κοινότητα μια ευρύτερη αποδοχή της αλλαγής των ρόλων των μαθητών και των εκπαιδευτικών.

Η διεύθυνση του σχολείου θα πρέπει να γνωρίζει ότι η εφαρμογή σύγχρονων μεθόδων διδασκαλίας με την βοήθεια της Ψηφιακής Τεχνολογίας απαιτεί μια άλλη στάση απέναντι στη λειτουργία του σχολείου. Για παράδειγμα ίσως χρειαστεί μερικές ομάδες μαθητών να

συναντηθούν και να εργαστούν στο σχολείο πέραν του κλασικού ωραρίου. Αυτό πρέπει κατά κάποιο τρόπο να διασφαλιστεί και οι μαθητές να ενθαρρυνθούν σε κάθε προσπάθεια χρήσης των τεχνολογικών μέσων προς την κατεύθυνση της μάθησης και της διδασκαλίας. Έτσι βελτιώνεται η σχολική ζωή και το σχολείο αποκτά ένα πιο συγκεκριμένο ρόλο στο πλαίσιο της κοινωνίας. Η εφαρμογή του προτεινόμενου εκπαιδευτικού σεναρίου αναμένεται να συμβάλει προς αυτή τη κατεύθυνση.

Η εμπλοκή των μαθητών με ένα ανοικτό πρόβλημα που απαιτεί διερεύνηση και πειραματισμό είναι διαπιστωμένο ότι ενισχύει από τη μεριά τους την δημιουργία εικασιών και τον έλεγχο τους, την διατύπωση κανόνων και γενικεύσεων, την αξιοποίηση ενός μεγάλου εύρους και ποικιλίας γνώσεων και εμπειριών μέσω των οποίων αναπτύσσουν στρατηγικές επίλυσης του προβλήματος.

Επίσης στη διδασκαλία των σχέσεων μεταξύ συμμεταβαλλόμενων μεγεθών με παραδοσιακά μέσα δεν δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να κάνουν πειράματα με τον προσδιορισμό του τρόπου συμμεταβολής και των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών της. Για παράδειγμα, ο τρόπος συμμεταβολής της βάσης και του εμβαδού του ισοσκελούς τριγώνου δεν μπορεί να αποτυπωθεί ταυτόχρονα και με πολλαπλούς τρόπους με τον παραδοσιακό τρόπο, όπως συμβαίνει με τα λογισμικά της δυναμικής γεωμετρίας. Η χρήση των λογισμικών δυναμικής γεωμετρίας, όπως το Cabri geometry II, δίνει τη δυνατότητα στον μαθητή να χειρίζεται δυναμικά το σχήμα και να παρακολουθεί πώς μεταβάλλονται τα δυο μεγέθη που μελετώνται. Ακόμα, το ίδιο το λογισμικό του επιτρέπει να καταγράφει και τις αριθμητικές τιμές των δυο μεγεθών και έτσι να έχει την δυνατότητα να περιγράφει με πολλαπλούς τρόπους αυτή την μεταβολή.



Εικόνα 32

Γνωστικά – διδακτικά προβλήματα:

Για τους περισσότερους μαθητές το εμβαδόν τριγώνου είναι απλά ένας τύπος που χρησιμοποιείται στον αριθμητικό υπολογισμό του εμβαδού και τίποτα περισσότερο. Μάλιστα ο τύπος αυτός συνδέεται με συγκεκριμένα μεγέθη του τριγώνου, την βάση του και το ύψος του. Ερωτήματα, όπως, πως μεταβάλλεται το εμβαδόν ισοσκελούς τριγώνου όταν μεταβάλλεται ένα από τα στοιχεία που το ορίζουν, όπως για παράδειγμα οι ίσες πλευρές του ενώ τα άλλα στοιχεία του παραμένουν σταθερά είναι ασυνήθιστο να τίθενται αλλά και δύσκολο ν' απαντηθούν. Τα λογισμικά της δυναμικής γεωμετρίας όπως το Cabri Geometry II, το The Geometers' Sketchpad και το Geogebra επιτρέπουν την μελέτη τέτοιων ερωτημάτων, όπως αυτό που τίθεται στην παρούσα διερεύνηση.

Στο σενάριο που προτείνεται εδώ, οι μαθητές ερευνούν τον τρόπο μεταβολής του εμβαδού ισοσκελούς τριγώνου όταν μεταβάλλεται η μια από τις ίσες πλευρές του.

Πλαίσιο εφαρμογής

Σε ποιους απευθύνεται:

Το σενάριο απευθύνεται στους μαθητές της Β' Λυκείου.

Χρόνος υλοποίησης:

Για την εφαρμογή του σεναρίου εκτιμάται ότι απαιτούνται 2 διδακτικές ώρες. Εναλλακτικά μπορεί να διατεθεί λιγότερος χρόνος αν επιλεγεί να γίνει παρουσίαση του σεναρίου στην τάξη με τη χρήση βιντεοπροβολέα.

Χώρος υλοποίησης:

Το σενάριο προτείνεται να διεξαχθεί εξ' ολοκλήρου στο εργαστήριο υπολογιστών. Ωστόσο αν ο εκπαιδευτικός αποφασίσει να διδάξει ένα μέρος του στο εργαστήριο και το υπόλοιπο στην σχολική αίθουσα με τη χρήση ενός υπολογιστή και βιντεοπροβολέα ή το υπόλοιπο να δοθεί υπό τη μορφή εργασίας στον ελεύθερο χρόνο θα πρέπει να προσαρμόσει ανάλογα τις δραστηριότητες και να εκπονήσει τα κατάλληλα φύλλα εργασίας.

Προαπαιτούμενες γνώσεις:

Οι μαθητές πρέπει να γνωρίζουν:

Την έννοια του εμβαδού και τον τύπο του εμβαδού ισοσκελούς τριγώνου.

Την έννοια της συμμεταβολής δυο μεγεθών.

Την έννοια της γραφικής παράστασης της συμμεταβολής δυο μεγεθών.

Τις απαιτούμενες λειτουργίες και δυνατότητες χειρισμού του προγράμματος Cabri Geometry II ή του The Geometers' Sketchpad.

Απαιτούμενα βοηθητικά υλικά και εργαλεία:

Τετράδιο (για να κρατούν σημειώσεις για την πορεία της διερεύνησης και να καταγράφουν τα συμπεράσματά τους)

Βιβλίο (για να ανατρέχουν σε αυτό για ήδη διδαγμένες έννοιες)

Φύλλα εργασίας τα οποία δίνονται από τον καθηγητή και έχουν ως στόχο να καθοδηγούν τους μαθητές στη διερεύνηση των διαφόρων ερωτημάτων.

Οδηγίες χρήσης του χρησιμοποιούμενου λογισμικού που θα δοθούν από τον εκπαιδευτικό

Κοινωνική ενσχυρήστρωση της τάξης:

Οι μαθητές εργαζόμενοι σε ομάδες και καθοδηγούμενοι από φύλλο εργασίας, καλούνται να κατασκευάσουν και να εξερευνήσουν συγκεκριμένα σχήματα και να απαντήσουν σε συγκεκριμένες ερωτήσεις. Επομένως η διερεύνηση αυτή θα γίνει συνεργατικά. Για να

υπάρχει κοινός στόχος και καλή συνεργασία οι μαθητές καλούνται να συμπληρώσουν ένα κοινό φύλλο εργασίας που περιέχει ερωτήσεις σχετικές με το θέμα. Φυσικά το φύλλο εργασίας αυτό θα πρέπει να αφήνει μια αρκετά μεγάλη ελευθερία στους μαθητές ώστε να θέτουν τα δικά τους ερωτήματα και να απαντούν σ' αυτά.

Στη διάρκεια της υλοποίησης του σεναρίου ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να ελέγχει τα συμπεράσματα των μαθητών, να συνεργάζεται μαζί τους, να τους καθοδηγεί ώστε να αντιλαμβάνονται καλύτερα τα αποτελέσματά τους και να τους ενθαρρύνει να συνεχίσουν την διερεύνηση.

Η επικοινωνία όλων των μαθητών της τάξης με τις εργασίες των συμμαθητών τους και η συλλογική διερεύνηση κρίσιμων παραμέτρων της διερεύνησης μπορεί επίσης ενισχυθεί με κατάλληλη χρήση του διαδραστικού πίνακα σε διαφορετικές πτυχές της εφαρμογής των δραστηριοτήτων του σεναρίου.

Στόχοι:

Οι προτεινόμενες δραστηριότητες έχουν ως στόχο να παρέχουν στους μαθητές τη δυνατότητα από μεν την πλευρά του γνωστικού αντικειμένου:

Να κατανοήσουν και να περιγράψουν την συμμεταβολή της βάσης και του εμβαδού ισοσκελούς τριγώνου του οποίου οι ίσες πλευρές παραμένουν σταθερές.

Να συνδέσουν με την έννοια της συμμεταβολής με την έννοια της συνάρτησης.

Να διερευνήσουν και να εκφράσουν την περίπτωση που το εμβαδόν γίνεται μέγιστο.

Από δε την παιδαγωγική πλευρά:

Να μάθουν να πειραματίζονται με τις περιεχόμενες μαθηματικές έννοιες (συμμεταβολή, ανεξάρτητη – εξαρτημένη μεταβλητή, συνάρτηση, κτλ.) θέτοντας ερωτήματα και κάνοντας διάφορες εικασίες

Να τους δοθεί η ευκαιρία να οργανώσουν τα δεδομένα τους από τη διερεύνηση ώστε να διευκολυνθούν στην εξαγωγή συμπερασμάτων.

Να αξιοποιήσουν τα δεδομένα που προκύπτουν από την διερεύνησή τους για να μελετήσουν και να εκφράσουν την συμμεταβολή των δυο μεγεθών.

Να μάθουν να συνεργάζονται με τα άλλα μέλη της ομάδας για να συζητήσουν τις παρατηρήσεις τους, να οργανώσουν τα συμπεράσματά τους, να διατυπώσουν κανόνες, να

κατασκευάσουν σχέσεις που συνδέουν μεγέθη, να παρουσιάσουν την εργασία τους στις άλλες ομάδες.

Να οικοδομήσουν κώδικες επικοινωνίας ώστε να γίνονται αντιληπτοί από τα άλλα μέλη της ομάδας, από όλους τους συμμαθητές τους και από τον καθηγητή τους.

Ανάλυση του σεναρίου

Ροή εφαρμογής των δραστηριοτήτων:

Ο σχεδιασμός των δραστηριοτήτων μπορεί να διαχωριστεί σε δυο φάσεις:

- Η πρώτη φάση αφορά:

στην ενημέρωση των μαθητών για τις γενικές γραμμές του σεναρίου και του προβληματισμού που πρόκειται να τους απασχολήσει,

στην κατασκευή του ισοσκελούς τριγώνου ώστε οι ίσες πλευρές του να παραμένουν σταθερές.

Προτείνεται οι μαθητές:

Να σχεδιάσουν ένα ευθύγραμμο τμήμα ως βάση του ισοσκελούς τριγώνου και ένα δεύτερο σταθερό ευθύγραμμο τμήμα ως μήκος των ίσων πλευρών του ισοσκελούς τριγώνου.

Να σχεδιάσουν το ισοσκελές τρίγωνο με βάση και ίσες πλευρές τα παραπάνω ευθύγραμμα τμήματα με τη βοήθεια της εντολής «Πολύγωνο».

Ένας τρόπος κατασκευής του ισοσκελούς τριγώνου είναι ο σχεδιασμός ενός κύκλου με ακτίνα το σταθερό ευθύγραμμο τμήμα και μια χορδή του ίση με τη βάση του ισοσκελούς τριγώνου. Το ισοσκελές με κορυφή το κέντρο του κύκλου και βάση τη χορδή ικανοποιεί τις απαιτήσεις του προβλήματος.

Στη συνέχεια οι μαθητές κάνουν πειράματα μεταβάλλοντας την βάση του ισοσκελούς τριγώνου.

- Η δεύτερη φάση αφορά

στην μέτρηση της βάσης και του εμβαδού του τριγώνου,

στην μεταφορά της μέτρησης των δυο μεγεθών στο καρτεσιανό σύστημα αξόνων,

στην πινακοποίηση των μετρήσεων

στην εξαγωγή συμπερασμάτων για τον τρόπο συμμεταβολής των δυο μεγεθών.

Προτείνεται οι μαθητές:

Να επιλέξουν τις κατάλληλες εντολές ώστε να μετρήσουν το μήκος της βάσης και το εμβαδόν του τριγώνου.

Να εμφανίσουν το σύστημα συντεταγμένων και να κάνουν μεταφορά μέτρησης, του μήκους της βάσης στον άξονα $χχ'$ και του εμβαδού στον κατακόρυφο άξονα $ψψ'$ με την εντολή «Μεταφορά μέτρησης».

Να σχεδιάσουν τις κάθετες στους δυο άξονες στα σημεία που ορίστηκαν και το σημείο τομής αυτών.

Να σχεδιάσουν τον γεωμετρικό τρόπο του σημείου τομής όταν μεταβάλλεται το ένα άκρο της βάσης του ισοσκελούς τριγώνου.

Με τη βοήθεια της εντολής «Πινακοποίηση» να πινακοποιήσουν τις τιμές των δυο μεταβλητών.

Να περιγράψουν τον τρόπο μεταβολής του εμβαδού σε σχέση με την μεταβολή του μήκους της βάσης.

Να εκφράσουν λεκτικά και αλγεβρικά τον τρόπο συμμεταβολής των δυο μεγεθών.

Να εκφράσουν λεκτικά και αλγεβρικά το μέγιστο της συμμεταβολής.

Θεωρείται σκόπιμο στο τέλος κάθε φάσης, όλες οι ομάδες να κάνουν μία σύντομη παρουσίαση των συμπερασμάτων τους.

Σε περίπτωση που διατίθεται διαδραστικός πίνακας, ο εκπαιδευτικός μπορεί να καλέσει τις ομάδες των μαθητών να παρουσιάσουν εκεί τις διερευνήσεις τους και τα συμπεράσματά τους ξεκινώντας από τα προβλήματα που αντιμετώπισαν σε κάθε δραστηριότητα. Έτσι, αναμένεται να ευνοηθούν συζητήσεις και αλληλεπιδράσεις στο σύνολο της τάξης με αντικείμενο τα μαθηματικά που διέπουν το συγκεκριμένο σενάριο.

Τα εργαλεία που θα χρησιμοποιηθούν:

Το προτεινόμενο λογισμικό επελέγη με κριτήριο την εξυπηρέτηση των αναγκών των προτεινόμενων δραστηριοτήτων.

Το Cabri Geometry II δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές:

Να επιλέγουν από ένα πλήθος εργαλείων αυτά που θεωρούν κατάλληλα για τις διερευνήσεις τους.

Να αξιοποιούν τις γνώσεις τους και τις εμπειρίες τους προκειμένου να κατανοήσουν την διαδικασία συμμεταβολής των γεωμετρικών μεγεθών του ισοσκελούς τριγώνου.

Να αναπτύσσουν στρατηγικές διερεύνησης και αξιοποίησης των εμπειριών τους και των εργαλείων του λογισμικού.

Να επιλέγουν τα κατάλληλα εργαλεία για να κάνουν τις διερευνήσεις τους.

Να εκφράζουν την συνάρτηση των δυο μεγεθών.

Επέκταση

Ως προς την επέκταση των παραπάνω οι μαθητές μπορούν να μελετήσουν την συμμεταβολή μεγεθών και άλλων γεωμετρικών σχημάτων όπως της πλευράς και του εμβαδού ενός ισόπλευρου τριγώνου και να συνδέσουν βαθύτερα την έννοια της συνάρτησης με την συμμεταβολή μεγεθών γεωμετρικών σχημάτων ως παράδειγμα.

Αξιολόγηση μετά την εφαρμογή

Ως προς τις επιδιώξεις του σεναρίου:

Ο εκπαιδευτικός ελέγχει κατά πόσο επιτεύχθηκαν οι στόχοι του σεναρίου και εξετάζει του λόγους για τους οποίους κάποιοι δεν επιτεύχθηκαν ώστε να παρέμβει ανάλογα στο σενάριο.

Ως προς τα εργαλεία:

Ο εκπαιδευτικός ελέγχει την ευκολία με την οποία οι μαθητές αξιοποίησαν τα εργαλεία του προτεινόμενου λογισμικού σε συνδυασμό με την σαφήνεια των οδηγιών του και των περιγραφών των φύλλων εργασίας. Αφού αξιολογήσει τα δεδομένα του επεμβαίνει ανάλογα στο σενάριο για την επόμενη εφαρμογή.

Ως προς την διαδικασία υλοποίησης:

Ο εκπαιδευτικός αξιολογεί την διαδικασία υλοποίησης του σεναρίου αξιολογώντας τα στοιχεία που δεν δούλεψαν καλά και προσαρμόζει το σενάριο.

Ως προς την προσαρμογή και επεκτασιμότητα:

Η δυνατότητα επέκτασης του σεναρίου και η ευκολία προσαρμογής σε ένα σχολικό περιβάλλον ή στην διδακτική ατζέντα ενός εκπαιδευτικού ή στην κουλτούρα μιας σχολικής

τάξης είναι ένα από τα στοιχεία που το καθιστούν σημαντικό. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να λάβει σοβαρά υπόψη του αυτές τις παραμέτρους και να προσαρμόσει το σενάριο ανάλογα. Ιδιαίτερα όταν εφαρμόσει το σενάριο πολλές φορές και σε διαφορετικές τάξεις ή ανταλλάξει ιδέες με άλλους συναδέλφους του θα έχει δεδομένα με τα οποία θα μπορεί να κάνει ουσιαστικές προσαρμογές.

Σχεδίαση φύλλου εργασίας

Στην ανάλυση του σεναρίου περιγράφονται οι επιμέρους δραστηριότητες με τις οποίες προτείνεται να εμπλακούν οι μαθητές καθώς και η χρονική σειρά με την οποία αυτό θα γίνει. Επομένως, η σύνταξη του φύλλου εργασίας από τον εκπαιδευτικό που θα διδάξει το σενάριο πρέπει να συμπεριλάβει τις δραστηριότητες αυτές με την ίδια ροή και τις κατάλληλες ερωτήσεις – προβλήματα προς τους μαθητές. Τα ερωτήματα θα πρέπει να είναι συμβατά με την διαδικασία που είναι πιθανό να ακολουθήσουν οι μαθητές. Για παράδειγμα, τα ερωτήματα θα μπορούσαν να έχουν την εξής σειρά:

- Ερωτήματα σχεδίασης και παρατήρησης (για εστίαση σε συγκεκριμένες πτυχές των αλλαγών στο σχήμα).
- Ερωτήματα διατύπωσης (για εικασίες, υποθέσεις και γενικεύσεις).
- Ερωτήματα ελέγχου (για ερμηνείες, επεξηγήσεις, αποδείξεις, κτλ).

9.2.4 Σενάριο 7. Η έννοια του εμβαδού επίπεδων γεωμετρικών σχημάτων με λογισμικό δυναμικής γεωμετρίας και συλλογική διαπραγμάτευση

Γνωστική περιοχή:

Μαθηματικά Β' Γυμνασίου.

Η έννοια του εμβαδού επίπεδων σχημάτων.

Η μέτρηση και ο υπολογισμός των εμβαδών απλών γεωμετρικών σχημάτων.

Θέμα:

Οι μαθητές της Β' Γυμνασίου καλούνται να συγκρίνουν δυο ευθ. σχήματα ως προς την έκταση που καταλαμβάνουν στο επίπεδο, να συγκρίνουν την έκταση που καταλαμβάνουν διάφορα ευθ. σχήματα σε σχέση με ένα σταθερό ευθ. σχήμα και τέλος να βρουν την σχέση που έχει το εμβαδόν ενός απλού γεωμετρικού σχήματος με τα μήκη των πλευρών και των υψών του.

Τεχνολογικά εργαλεία:

Το σενάριο προτείνεται να διεξαχθεί εξ' ολοκλήρου στην τάξη με τη βοήθεια ενός υπολογιστή και του βιντεοπροβολέα ή του διαδραστικού πίνακα, αν υπάρχει, και του εκπαιδευτικού λογισμικού δυναμικής γεωμετρίας, Geogebra ⁵.

Σκεπτικό

Βασική ιδέα:

Η διδασκαλία των εμβαδών των επίπεδων σχημάτων της Β' γυμνασίου που προτείνεται σε αυτό το σενάριο να γίνει στην τάξη με την παρουσία ενός υπολογιστή και του βιντεοπροβολέα ή διαδραστικού πίνακα, βασίζεται στις δυνατότητες που προσφέρουν τα λογισμικά της δυναμικής γεωμετρίας για πειραματισμούς και διερευνήσεις μπροστά σε όλη την τάξη.

Συγκεκριμένα, στο πλαίσιο της λύσης ενός προβλήματος σύγκρισης δυο επίπεδων σχημάτων, οι μαθητές θα εμπλακούν σε δραστηριότητες που αφορούν, την έννοια του εμβαδού επίπεδων σχημάτων, τη διαδικασία σύγκρισης και τον υπολογισμό του εμβαδού τους μέσω των γραμμικών μεγεθών του, μήκος και απόσταση.

Η παρουσία του λογισμικού δυναμικής γεωμετρίας αναμένεται να δώσει στους μαθητές την δυνατότητα να κάνουν πειράματα και εξερευνήσεις μπροστά σε όλη την τάξη. Η παρουσία του υπολογιστή τάξης με τον βιντεοπροβολέα ή τον διαδραστικό πίνακα θα βοηθήσει τους μαθητές της τάξης να εμπλακούν σε συζητήσεις πλούσιες σε ιδέες, νοήματα και διαδικασίες, προσφέροντας ο καθένας τις ατομικές του εμπειρίες.

Η οργάνωση των πληροφοριών και των συμπερασμάτων της τάξης που θα προκύψουν θα αποτελέσουν την κοινωνική πλευρά της μάθησης.

Γνωστικά και διδακτικά προβλήματα:

Η έννοια του εμβαδού επιπέδων σχημάτων στα μαθηματικά της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έχει την έννοια της μέτρησης της έκτασης που καταλαμβάνει ένα επίπεδο σχήμα. Η μέτρηση

⁵ Η εφαρμογή του σεναρίου στο εργαστήριο υπολογιστών είναι η ιδανική περίπτωση. Ωστόσο, λαμβάνοντας υπόψη την περίπτωση που είναι αδύνατη η χρήση του εργαστηρίου, προτείνεται η συγκεκριμένη ρύθμιση της εφαρμογής του στην τάξη.

σε αυτή την περίπτωση, είναι μια διαδικασία σύγκριση της έκτασης που καταλαμβάνει το σχήμα με την έκταση που καταλαμβάνει ένα δεύτερο σχήμα, που ενώ αρχικά λαμβάνεται αυθαίρετα, στη συνέχεια γίνεται κοινό για όλες τις περιπτώσεις και λαμβάνεται ως μονάδα μέτρησης. Το αποτέλεσμα της σύγκρισης αυτής δίνει το εμβαδόν της επιφάνειας του γεωμετρικού σχήματος. Σε ένα επόμενο επίπεδο, η μέτρηση του εμβαδού των επίπεδων σχημάτων γίνεται με την βοήθεια αλγεβρικών τύπων στους οποίους εμπλέκονται τα μήκη συγκεκριμένων πλευρών ή αποστάσεων του μετρούμενου σχήματος.

Οι δυο αυτές πτυχές της μάθησης των εμβαδών, δηλαδή της διαδικασίας σύγκρισης και της χρήσης τύπων για τη μέτρηση των εμβαδών, σε συνδυασμό με την έννοια της μονάδας μέτρησης και την έννοια της διατήρησης του εμβαδού κατά την μεταβολή των μονάδων, είναι πηγές προβλημάτων στην κατανόηση της έννοιας του εμβαδού. Τα προβλήματα αυτά εντείνονται καθώς οι μαθητές έχουν λίγες ευκαιρίες για δράση κατά την παραδοσιακή διδασκαλία εξαιτίας κυρίως της παρουσίας στατικών μέσων. Αυτό έχει σαν συνέπεια οι μαθητές να υποχρεώνονται να κάνουν, όταν κάνουν, μετρήσεις μηχανικά ή να εφαρμόζουν τύπους που τους έχουν αποστηθεί χωρίς να μπορούν να δώσουν νόημα στις ενέργειες που κάνουν. Μια επίπτωση αυτής της κατάστασης είναι η χρήση της μονάδας μέτρησης και η σύνδεσή της με τον αριθμό που εκφράζει το αποτέλεσμα της συγκεκριμένης μονάδας. Όταν δεν έχουν κατανοήσει την σύνδεση της μονάδας μέτρησης με το αποτέλεσμα της μέτρησης έχουν δυσκολίες στην κατανόηση των μετατροπών του αποτελέσματος σε άλλη μονάδα κτλ. Μια ακόμα επίπτωση της παρουσίας των στατικών μέσων και των λίγων ευκαιριών μέτρησης που δίνεται στους μαθητές, είναι το γεγονός ότι η διαδικασία αυτής της μέτρησης δεν ολοκληρώνεται ικανοποιητικά σε ένα μαθηματικό αντικείμενο, δηλαδή σε ένα τύπο υπολογισμού του εμβαδού. Αυτό γίνεται φανερό όταν οι μαθητές καλούνται να εφαρμόσουν ένα τύπο για να μετρήσουν το εμβαδόν ενός σχήματος. Από τα συνήθη λάθη που κάνουν (π.χ., μπερδεύουν το ύψος που αντιστοιχεί στη βάση ή επιλέγουν λάθος τύπο) γίνεται φανερή η έλλειψη κατανόησης των τύπων που υπολογίζουν το εμβαδόν αλλά και της βαθιάς σύνδεσης της διαδικασίας μέτρησης με την λειτουργία των τύπων.

Καινοτομίες:

Η παρουσία του βιντεοπροβολέα ή του αλληλεπιδραστικού πίνακα (IWB) αν υπάρχει, διαμορφώνει ένα νέο περιβάλλον τάξης, καθώς συνδυάζει ένα ελκυστικό μέσο παρουσίασης (μπορούν να παρουσιάζονται διαφάνειες, κείμενο, εικόνες, βίντεο, ιστοσελίδες κτλ) και ένα κατάλληλο εκπαιδευτικό λογισμικό με το οποίο μπορεί κάποιος να κάνει πειράματα και

διερευνήσεις με τα μαθηματικά αντικείμενα μπροστά σε όλη τη τάξη. Ειδικά η παρουσία του αλληλεπιδραστικού πίνακα επιτρέπει στον εκπαιδευτικό αλλά και σε κάθε μαθητή να χειρίζεται τα γεωμετρικά αντικείμενα που δημιουργεί ο ίδιος στο περιβάλλον ενός λογισμικού δυναμικής γεωμετρίας μπροστά σε όλη την τάξη εμπλέκοντας τις κινήσεις του σώματός του, να κάνει πειράματα, να δοκιμάζει τις ιδέες του και γενικά να αλληλεπιδρά με τις γεωμετρικές του γνώσεις δημοσίως. Η αλληλεπίδραση της τάξης μεγιστοποιείται όταν η δημόσια διερεύνηση του εκπαιδευτικού ή ενός μαθητή συνδυάζεται με την εργασία των υπόλοιπων μαθητών της τάξης, που μπορεί να είναι ατομική ή ομαδική και γίνεται είτε στο θρανίο σε φύλλο εργασίας είτε στον προσωπικό τους υπολογιστή (notebook). Τότε δίνεται η δυνατότητα σε όλους τους μαθητές να εμπλέξουν ευκολότερα τις δικές τους ιδέες στα δρώμενα της τάξης. Οι ερμηνείες των μαθητών στα αποτελέσματα των αποκρίσεων του υπολογιστή της τάξης σε συνδυασμό με τα πειράματά τους μεγιστοποιούν τον διάλογο στην τάξη καθώς αυτός οργανώνονται σε νέες δομές αλληλεπίδρασης σε σχέση με την παραδοσιακή τάξη.

Πλαίσιο εφαρμογής

Σε ποιους απευθύνεται:

Το σενάριο απευθύνεται στους μαθητές της Β΄ Γυμνασίου.

Χρόνος υλοποίησης:

Για την εφαρμογή του σεναρίου θα απαιτηθούν 3- 4 διδακτικές ώρες.

Χώρος υλοποίησης:

Το σενάριο προτείνεται να διεξαχθεί εξ' ολοκλήρου στην τάξη με τη βοήθεια ενός υπολογιστή με βιντεοπροβολέα ή διαδραστικό πίνακα.

Προαπαιτούμενες γνώσεις:

Οι μαθητές που θα εμπλακούν με το προτεινόμενο σενάριο θα πρέπει να γνωρίζουν:

- Τα βασικά γεωμετρικά σχήματα, τετράγωνο, τρίγωνο, ορθογώνιο παραλληλόγραμμο, πλάγιο παραλληλόγραμμο, ρόμβο και τραπέζιο καθώς και τις ιδιότητές τους.
- Τη μέτρηση του μήκους ευθ. τμημάτων και της απόστασης σημείων.
- Τις απαιτούμενες λειτουργίες και δυνατότητες χειρισμού του Geogebra.

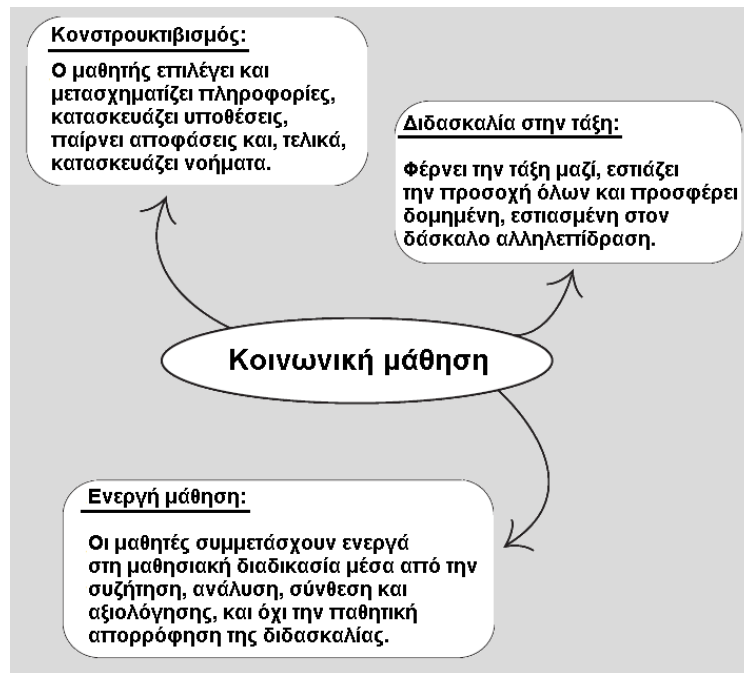
Απαιτούμενα βοηθητικά υλικά και εργαλεία:

Οι μαθητές πρέπει να έχουν στη διάθεσή τους φύλλο εργασίας, το σχολικό βιβλίο, τετράδιο σημειώσεων και διαφανές και τετραγωνισμένο χαρτί. Ιδανική περίπτωση είναι να έχουν το προσωπικό τους notebook και το ίδιο εκπαιδευτικό λογισμικό.

Κοινωνική ενορχήστρωση της τάξης:

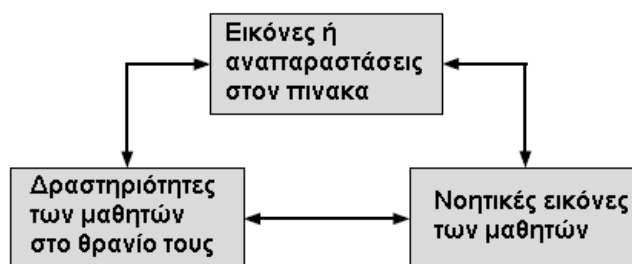
Οι μαθητές καλούνται να συμμετάσχουν σε μια διερεύνηση ολόκληρης της τάξης η οποία καθοδηγείται από τον εκπαιδευτικό και φύλλο εργασίας. Στο πλαίσιο αυτής της διερεύνησης οι μαθητές έχουν να εξερευνήσουν συγκεκριμένα σχήματα στον διαδραστικό πίνακα είτε στον υπολογιστή της τάξης, να διατυπώσουν συγκεκριμένες εικασίες ή υποθέσεις και να τις ελέγξουν είτε στο χαρτί τους είτε στον διαδραστικό πίνακα είτε σε συνδυασμό και των δυο. Για να υπάρχει κοινός στόχος, οι μαθητές πρέπει να εργαστούν σε κοινό φύλλο εργασίας, ο εκπαιδευτικός θα κάνει συγκεκριμένες παρεμβάσεις και θα δώσει συγκεκριμένες οδηγίες.

Στο πλαίσιο της κοινωνικής μάθησης που κατά κανόνα συντελείται σε μια σχολική τάξη στην οποία κυριαρχεί η κονστρουκτιβιστική προσέγγιση στη μάθηση, η διδασκαλία πρέπει να δίνει ευκαιρίες σε κάθε μαθητή να αναπτύσσει εικασίες, να διατυπώνει υποθέσεις και να τις εκθέτει στην τάξη. Ακόμα, πρέπει να «φέρνει όλη την τάξη μαζί», να προσφέρει πλούσιες σε μαθηματικά νοήματα συζητήσεις, να δημιουργεί συνθήκες για κατάλληλα δομημένη αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών, μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικού και να δίνει αρκετές ευκαιρίες για αλληλεπίδραση μεταξύ μαθητών και του υπολογιστικού μικρόκοσμου που χρησιμοποιείται στο σενάριο. Καθώς η κοινωνική μάθηση είναι άμεσα συνδεδεμένη με την ατομική μάθηση, η εξασφάλιση ευκαιριών για ενεργό συμμετοχή κάθε μαθητή ατομικά στα δρώμενα της τάξης, κάτω από την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού και την ύπαρξη κατάλληλου εκπαιδευτικού λογισμικού, μπορεί να εξασφαλίσει πλούσιες συζητήσεις μεταξύ των μαθητών. Αυτές μπορούν να βασίζονται στις προωπικές εμπειρίες των μαθητών αλλά και στην ανάλυση, σύνθεση και δόμηση των πληροφοριών που αντλούν από τους πόρους της όλης ρύθμισης με αποτέλεσμα κάθε μαθητής να αναπτύσσει νοήματα σχετικά με το θέμα διδασκαλίας.



Στο πλαίσιο της σχολικής τάξης με τη συγκεκριμένη ρύθμιση, ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι σημαντικός υπό την έννοια ότι πρέπει να λειτουργεί ως εμπνευστής κάθε μαθητή για δράση και συμμετοχή, ως συνεργάτης κάθε μαθητή που επιχειρεί να διατυπώσει και να ελέγξει εικασίες ή υποθέσεις, ως καθοδηγητής για διερευνήσεις ολόκληρης της τάξης. Είναι ο άνθρωπος που μπορεί να εξασφαλίζει διαδικασίες και κίνητρα για τη συμμετοχή όλων των μαθητών, να θέτει τον τόνο και την εστίαση των συζητήσεων και να δομεί το περιεχόμενό των αλληλεπιδράσεων της τάξης. Ακόμα, φροντίζει να εκμεταλλεύεται όλες τις δυνατότητες που προσφέρουν τα συγκεκριμένα τεχνολογικά εργαλεία και μέσα προκειμένου όλοι οι μαθητές να έχουν πρόσβαση στις πληροφορίες και στις διαπραγματεύσεις. Μπορεί, ακόμα να αποθηκεύει, να τυπώνει και να μοιράζει σε όλους τους μαθητές όσα διατυπώθηκαν σε κάθε φάση ώστε να μπορούν να τα ανακαλέσουν ανά πάσα στιγμή οι μαθητές. Σε καμία περίπτωση δεν συμπεριφέρεται ως αυθεντία στη γνώση, δεν επιχειρεί να διδάξει με μακρόσυρτους μονολόγους, αγνοώντας τις δυνατότητες που προσφέρουν τα σύγχρονα μέσα, κάνοντας π.χ. χρήση του πίνακα ως κλασικός μαυροπίνακα.

Πιο συγκεκριμένα, ο εκπαιδευτικός που θα διδάξει με τη βοήθεια της συγκεκριμένης ρύθμισης πρέπει να λάβει υπόψη του ότι τα νοήματα που αναμένεται να αναπτύξει ατομικά κάθε μαθητής προέρχονται από τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των εικόνων ή των αναπαραστάσεων που εμφανίζονται στην τάξη, των δράσεων που κάνει στο θρανίο του με το φύλλο εργασίας και των νοητικών εικόνων που χρησιμοποιεί ή αναπτύσσει.



Η σύνδεση των αναπαραστάσεων του πίνακα με τις νοητικές εικόνες των μαθητών αναμένεται να παίξουν καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη εικασιών και υποθέσεων για τα μαθηματικά αντικείμενα του σεναρίου από κάθε μαθητή. Οι δραστηριότητες στο θρανίο, στο χαρτί με το μολύβι ή ενδεχομένως στον προσωπικό υπολογιστή – notebook – κάθε μαθητή, αναμένεται να συνδεθούν και με τις αναπαραστάσεις του πίνακα αλλά και με τις εικασίες και τις υποθέσεις που κατασκεύασε, τις οποίες μπορεί να ελέγξει ατομικά ή σε συνεργασία με τον συμμαθητή του, είτε με τη βοήθεια ολόκληρης της τάξης. Η αμφίδρομη σχέση που δηλώνεται με τα βέλη, στο παραπάνω σχήμα, αναφέρεται στην δυνατότητα να ελέγξει τις εικασίες του με την βοήθεια του λογισμικού που χρησιμοποιείται στην προβολή στην τάξη και άρα μπροστά σε ολόκληρη την τάξη.

Η ενορχήστρωση της τάξης επομένως πρέπει να λάβει υπόψη της τα παραπάνω ώστε η χρησιμοποίηση του βιντεοπροβολέα ή του αλληλεπιδραστικού πίνακα να μην είναι μια ακόμα εκδοχή του παραδοσιακού πίνακα και της παραδοσιακής σχολικής τάξης.

Στόχοι:

Οι προτεινόμενες δραστηριότητες σε συνδυασμό με τις προβλεπόμενες μεθόδους διδασκαλίας που προτείνονται έχουν σκοπό να παρέχουν την δυνατότητα στους μαθητές, από την πλευρά του γνωστικού αντικειμένου:

- Να κατανοήσουν την έννοια του εμβαδού.
- Να κατανοήσουν την μέτρηση του εμβαδού ως διαδικασία σύγκρισης της έκτασης που καταλαμβάνει ένα σχήμα σε σχέση με ένα άλλο που λαμβάνεται ως μονάδα.
- Να κατανοήσουν την διαδικασία υπολογισμού του εμβαδού των απλών σχημάτων με τη βοήθεια των γραμμικών του μεγεθών (μήκη πλευρών και υψών)
- Από παιδαγωγική πλευρά:

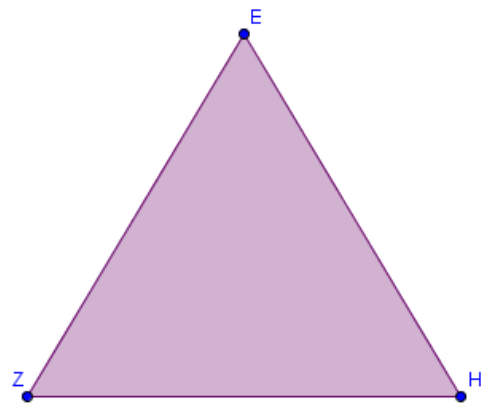
- Να μάθουν να αναπτύσσουν εικασίες και υποθέσεις σχετικές με τις έννοιες και τις διαδικασίες του σεναρίου.
- Να μάθουν να ελέγχουν τις υποθέσεις τους ατομικά είτε μπροστά σε όλη την τάξη, με την βοήθεια του αλληλεπιδραστικού πίνακα.
- Να μάθουν να υπερασπίζονται τα συμπεράσματά τους σε όλη την τάξη.
- Να μάθουν να συμμετέχουν στον διάλογο όλης της τάξης και να συνεισφέρουν με τις ιδέες και τις εκτιμήσεις τους.
- Να οικοδομούν κώδικες επικοινωνίας ώστε να γίνονται αντιληπτοί από τους συμμαθητές τους και τον καθηγητή τους.

Ανάλυση σεναρίου

Ροή εφαρμογής των δραστηριοτήτων

Α' φάση: Σύγκριση μεταξύ των εκτάσεων που καταλαμβάνουν δύο σχήματα.

Πρόβλημα: Στους μαθητές δίνεται το ακόλουθο σχήμα στο φύλλο εργασίας και ζητείται να συγκρίνουν την έκταση που καταλαμβάνουν τα δυο σχήματα στο επίπεδο.



Οδηγίες του εκπαιδευτικού στην τάξη:

Από τον εκπαιδευτικό αναλύεται το πρόβλημα, το φύλλο εργασίας και ο τρόπος που μπορούν να εργαστούν οι μαθητές είτε ατομικά, είτε ομαδικά (σε μικρές ομάδες) στο θρανίο τους. Αναλύει ακόμα τον τρόπο χρήσης του υπολογιστή τάξης (ή του διαδραστικού πίνακα αν υπάρχει) από τον ίδιο ή τους μαθητές. Σε σχέση με το πρόβλημα, δίνονται από τον εκπαιδευτικό οι αναγκαίες διευκρινίσεις και η οδηγία ότι μπορούν να κάνουν την εκτίμησή τους και να την ελέγξουν με όποιο τρόπο θεωρούν κατάλληλο.

Αλληλεπίδραση στην τάξη:

Ο εκπαιδευτικός καλεί τους μαθητές να ανακοινώσουν στην τάξη το αποτέλεσμα της σύγκρισης και να περιγράψουν πού βασίστηκαν για να καταλήξουν στο συγκεκριμένο συμπέρασμα.

Πιθανές πτυχές της αλληλεπίδρασης στην τάξη:

- ⊖ Οι μαθητές, όλοι ή μερικοί, δεν έχουν τρόπο να συγκρίνουν τις εκτάσεις που καταλαμβάνουν τα δυο σχήματα.
- ⊕ Μαθητές που έχουν σκεφτεί ένα τρόπο, τον παρουσιάζουν στην τάξη. Ο εκπαιδευτικός παροτρύνει τους μαθητές να αναπτύξουν κριτική και διάλογο για την ορθότητα, την αποτελεσματικότητα κ.τλ, του τρόπου ή των τρόπων που ανακοινώνονται στην τάξη.
- ⊖ Ο εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές να χρησιμοποιήσουν τετραγωνισμένο χαρτί ή να σχεδιάσουν σε διαφανές χαρτί ένα άλλο κατάλληλο σχήμα και με αυτό να προσπαθήσουν να καλύψουν κάθε ένα από τα δυο σχήματα ή να σκεφτούν κάποιο άλλη σχετική μέθοδο.
- ⊖ Στην περίπτωση που οι μαθητές εργάζονται ατομικά ή σε μικρές ομάδες σε υπολιστή, καλούνται να χρησιμοποιήσουν τα εργαλεία του εκπαιδευτικού λογισμικού για να κάνουν την εκτίμησή τους και να την ελέγξουν.

Πιθανά επιτεύγματα κατά την εξέλιξη της αλληλεπίδρασης στην τάξη:

Οι μαθητές αναμένεται με αυτές τις παρεμβάσεις να κάνουν κάποιου είδους σύγκριση της έκτασης που καταλαμβάνουν τα δυο σχήματα.

Ο εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές να ανακοινώσουν την εκτίμησή τους στην τάξη και να εξηγήσουν την διαδικασία και το αποτέλεσμα της σύγκρισης που ανακοίνωσαν. Ο ίδιος ή κάποιος μαθητής καταγράφει στον διαδραστικό πίνακα, σε ένα πίνακα όπως τον παρακάτω, τη μέθοδο που ακολούθησε κάθε μαθητής και το αποτέλεσμα της σύγκρισης προκειμένου να διευκολύνει την περαιτέρω αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών. Παράλληλα ζητά από τους μαθητές να σχολιάζουν τα αποτελέσματα των συγκρίσεων.

Μαθητής	Έκταση σχήματος	Σχέση	Έκταση σχήματος	Μέθοδος
		>, =, <		

	ΑΒΓΔ		ΕΖΗ	
	>>		>>	
	>>		>>	
	>>		>>	

- ☺ Οι μαθητές συγκρίνουν την μέθοδο που ακολούθησαν με αυτή των συμμαθητών τους ως προς την πληρότητα, την αξιοπιστία και την ορθότητα.
- ☺ Όσοι μαθητές διαπιστώνουν ότι δεν έχουν κάνει σωστή εκτίμηση ή σωστή διαδικασία σύγκρισης κάνουν τις απαραίτητες διορθώσεις, επαναπροσδιορίζοντας την διαδικασία και το αποτέλεσμα.

Συμπεράσματα και ανακεφαλαίωση:

Ο εκπαιδευτικός καθοδηγεί τους μαθητές να αποκτήσουν μια συνολική εικόνα για τον τρόπο σύγκρισης των εκτάσεων που καταλαμβάνουν τα δυο σχήματα. Έτσι:

- ✓ Οι μαθητές αναμένεται να αποκτήσουν την αντίληψη ότι τα δυο σχήματα δεν είναι εύκολο να συγκριθούν άμεσα ως προς την έκταση που καταλαμβάνουν.
- ✓ Η σύγκριση των σχημάτων μπορεί να γίνει με τη βοήθεια τετραγωνισμένου χαρτιού ή μέσω άλλου σχήματος που να «ταιριάζει» στα δυο σχήματα ή εργαλείων του εκπαιδευτικού λογισμικού.

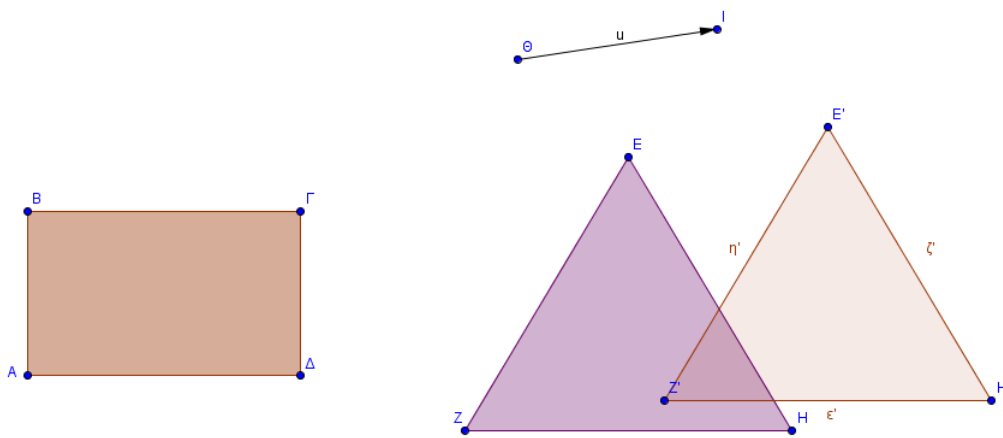
Ο εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές να σχολιάσουν:

- ☹ Τον περισσότερο κατάλληλο τρόπο σύγκρισης των δυο σχημάτων.
- ☹ Τους λόγους για τους οποίους δεν είναι αξιόπιστη οποιαδήποτε άμεση σύγκριση των εκτάσεων δυο σχημάτων.
- ☹ Τις δυσκολίες που συνάντησαν όταν έκαναν την έμμεση σύγκριση με τη βοήθεια κάποιου καταλληλότερου σχήματος.

Προεκτάσεις: Η διάκριση μεταξύ ισότητας και ισοδυναμίας δυο σχημάτων

Στην τάξη με τη βοήθεια βιντεοπροβολέα ή του αλληλεπιδραστικού πίνακα, ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει το αρχείο του εκπαιδευτικού λογισμικού (Geogebra ή άλλο) με τα δύο σχήματα. Στη συνέχεια σχεδιάζει ένα διάνυσμα και κάνει μεταφορά του ενός σχήματος (π.χ. του τριγώνου) κατά το διάνυσμα αυτό. Στη συνέχεια, αφού εξηγήσει λεκτικά ότι με αυτόν τον

τρόπο κατασκεύασε μια εικόνα του σχήματος, ρωτά τους μαθητές να προβλέψουν αν το αρχικό και το νέο σχήμα καταλαμβάνουν την ίδια έκταση.



Αφού διατυπωθούν οι προβλέψεις των μαθητών ο εκπαιδευτικός μεταβάλλει το διάνυσμα έως ότου τα δυο σχήματα ταυτιστούν. Εξηγεί, έτσι, ότι «δύο σχήματα που ταυτίζονται ονομάζονται ίσα και ότι αυτά καταλαμβάνουν την ίδια έκταση». Στη συνέχεια, ρωτά τους μαθητές να προβλέψουν αν υπάρχουν σχήματα που ενώ δεν ταυτίζονται, μπορούν να καταλαμβάνουν την ίδια έκταση. Οι μαθητές, αξιοποιώντας τις εμπειρίες τους, αναμένεται να απαντήσουν θετικά. Ο εκπαιδευτικός μπορεί τότε να εξηγήσει στους μαθητές ότι στη γεωμετρία η έννοια της ταύτισης δυο σχημάτων έχει το ίδιο νόημα με την έννοια της ισότητας. Επιπλέον η ισότητα της έκτασης που καταλαμβάνουν δυο σχήματα στο επίπεδο έχει την έννοια της ισοδυναμίας και όχι της ισότητας.

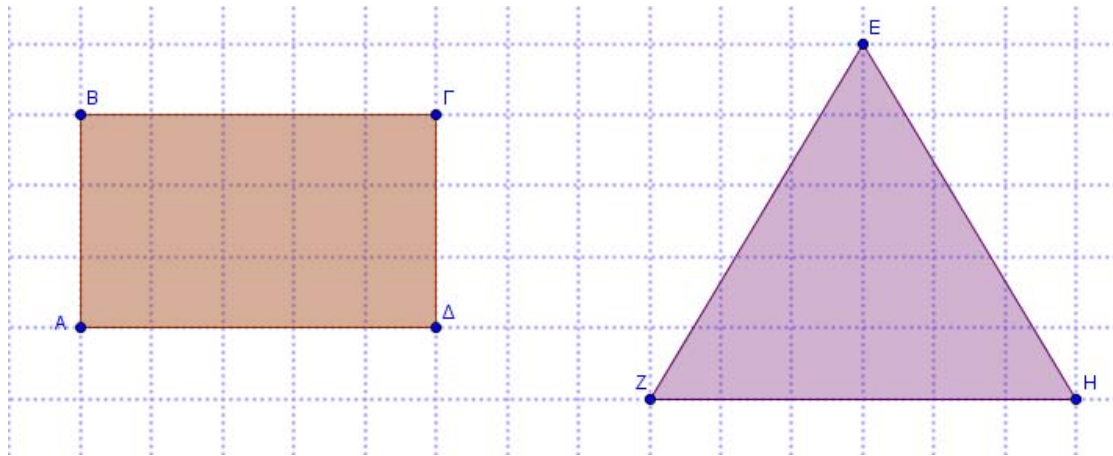
Στη συνέχεια τους καλεί σκαφτούν και να απαντήσουν στο εξής ερώτημα:

- ☺ Υπάρχει μια κοινή μέθοδος με τη οποία να μπορούν να συγκρίνουν την έκταση που καταλαμβάνουν στο επίπεδο δυο γεωμετρικά σχήματα;

Καθώς δεν αναμένεται από τους μαθητές η διατύπωση μιας σαφούς διαδικασίας, ο εκπαιδευτικός θα συζητήσει με τους μαθητές την περίπτωση της έμμεσης σύγκρισης των δυο σχημάτων με τη βοήθεια ενός κατάλληλου μικρότερου σχήματος. Το θέμα αυτό αποτελεί το αντικείμενο διδασκαλίας της β' φάσης.

Β' φάση: Έμμεση σύγκριση με ένα τετράγωνο

Πρόβλημα - κατάσταση: Στον διαδραστικό πίνακα ο εκπαιδευτικός εμφανίζει το λογισμικό δυναμικής γεωμετρίας (εδώ το Geogebra) και το αρχείο με το ίδιο σχήμα που έδωσε αρχικά στους μαθητές του. Στη συνέχεια εμφανίζει το πλέγμα σε ορθοκανονικό σύστημα αξόνων, επιλέγει τους άξονες και κάνει απόκρυψη αυτών. Έτσι εμφανίζεται το παρακάτω σχήμα.



Ο εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές:

- 1) Να μετρήσουν το πλήθος των τετραγωνιδίων τα οποία περιέχονται σε κάθε σχήμα.
- 2) Να συγκρίνουν την έκταση που καταλαμβάνουν τα δυο σχήματα και να επιβεβαιώσουν την σύγκριση που έκαναν στην Α' φάση.

Οδηγίες από τον εκπαιδευτικό:

Ο εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές να μετρήσουν προσεκτικά τα ολόκληρα τετραγωνίδια που περιέχονται σε κάθε σχήμα και να εκτιμήσουν πόσα ολόκληρα τετραγωνίδια αντιστοιχούν στα υπόλοιπα μέρη των τετραγωνιδίου κάθε σχήματος.

Αλληλεπίδραση στην τάξη:

Ο εκπαιδευτικός καλεί τους μαθητές να ανακοινώσουν στην τάξη τα ευρήματά τους καθώς και την σύγκριση των εκτάσεων που καταλαμβάνουν τα δυο σχήματα. Καταγράφει δε τα αποτελέσματα στον πίνακα που χρησιμοποίησε στην πρώτη φάση προσθέτοντας δυο ακόμα στήλες με τα τετραγωνίδια που περιέχει κάθε σχήμα.

Μαθητής	Έκταση σχήματος	Σχέση	Έκταση σχήματος	Τετραγωνίδια στο σχήμα	Τετραγωνίδια στο σχήμα
		$>, =, <$		ΑΒΓΔ	ΕΖΗ
	ΑΒΓΔ		ΕΖΗ		

	>>		>>		
	>>		>>		
	>>		>>		

Πιθανές πτυχές της αλληλεπίδρασης:

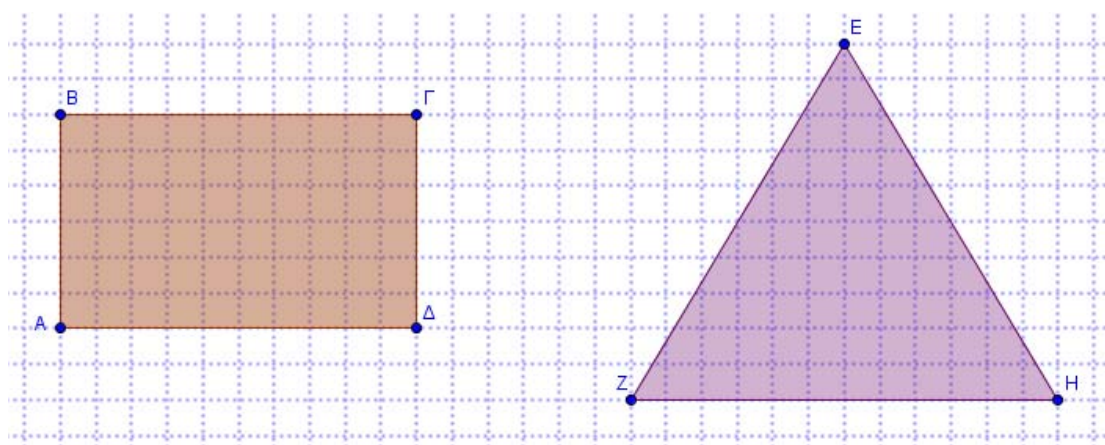
- ⊖ Οι μαθητές έχουν διαφορετικά αποτελέσματα από την μέτρηση του πλήθους των τετραγωνιδίων που καλύπτουν κάθε σχήμα.
- ⊖ Ο εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές να σκεφτούν και να προτείνουν τρόπους για να μπορούν κάνουν καλύτερη μέτρηση των τετραγωνιδίων και τελικά να κάνουν πιο αξιόπιστη σύγκριση των εκτάσεων των δυο σχημάτων.

Πιθανά επιτεύγματα από την εξέλιξη της αλληλεπίδρασης στην τάξη:

Οι μαθητές αναμένεται να σκεφτούν τη χρήση τετραγωνιδίων με πλευρά μικρότερου μήκους. Αν αυτό δεν γίνει από τους ίδιους τους μαθητές θα το προτείνει ο εκπαιδευτικός. Συγκεκριμένα θα τους προτείνει να σκεφτούν τι θα αλλάξει στις μετρήσεις τους αν μεταβάλλουν την πλευρά των τετραγωνιδίων.

Αλληλεπίδραση με τον πίνακα:

Ο εκπαιδευτικός ή ένας μαθητής στον υπολογιστή ή στον διαδραστικό πίνακα επιλέγει με δεξί κλικ την επιφάνεια εργασίας στο Geogebra, στη συνέχεια «προβολή γραφικών» και ακολούθως «σύστημα συντεταγμένων με πλέγμα». Εκεί επιλέγει το «απόσταση στο χ:» 0.5 αντί 1 και στο ψ επίσης 0.5 αντί 1. Ακολούθως επιλέγει «εφαρμογή» και «κλείσε». Έτσι έχει μια εικόνα όπως η παρακάτω.



Ο εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές να προσδιορίσουν τώρα το πλήθος των τετραγωνιδίων που περιέχονται σε κάθε σχήμα και στη συνέχεια να συγκρίνουν την έκταση που καταλαμβάνουν.

Πιθανά επιτεύγματα από την εξέλιξη τηςαλληλεπίδρασης στην τάξη:

Οι μαθητές μπορούν τώρα να μετρήσουν τα τετραγωνίδια και να συγκρίνουν την έκταση που καταλαμβάνουν τα δυο σχήματα.

Αλληλεπίδραση με το λογισμικό:

Ο εκπαιδευτικός ή ένας μαθητής στον υπολογιστή ή στον πίνακα μεταβάλλει ξανά το μήκος της πλευράς των τετραγωνιδίων επιλέγοντας «προβολή γραφικών», «σύστημα συντεταγμένων με πλέγμα και «απόσταση στο χ:» 0.3 αντί 0.5 και στο ψ επίσης 0.3 αντί 0.5. Στην περίπτωση αυτή ο εκπαιδευτικός μπορεί να διανείμει στους μαθητές μια εκτύπωση της νέας επιφάνειας εργασίας και να ζητήσει να επαναλάβουν την σύγκριση. Ο εκπαιδευτικός καλεί όσους μαθητές θέλουν να κάνουν και άλλα πειράματα είτε στον υπολογιστή τάξης είτε στον πίνακα με το Geogebra, μεταβάλλοντας κατάλληλα το μήκος της πλευράς των τετραγωνιδίων.

Πιθανά επιτεύγματα από την εξέλιξη τηςαλληλεπίδρασης στην τάξη:

Κάθε μαθητής μπορεί τώρα να μετρήσει τα τετραγωνίδια και να συγκρίνει ξανά την έκταση που καταλαμβάνουν τα δυο σχήματα.

Αλληλεπίδραση στην τάξη:

Ο εκπαιδευτικός καλεί τους μαθητές να ανακοινώσουν στην τάξη τα ευρήματά τους καθώς και την σύγκριση των εκτάσεων που καταλαμβάνουν τα δυο σχήματα. Καταγράφει δε τα αποτελέσματα στον πίνακα που χρησιμοποίησε στην πρώτη φάση προσθέτοντας μια ακόμα στήλη με το μήκος της πλευράς των τετραγωνιδίων.

Μαθητής	Μήκος πλευράς τετραγωνιδίων	Έκταση σχήματος	Σχέση	Έκταση σχήματος	Τετραγωνίδια στο σχήμα	Τετραγωνίδια στο σχήμα
			>, =, <		ΑΒΓΔ	ΕΖΗ
		ΑΒΓΔ		ΕΖΗ		
		>>		>>		

		>>		>>		
		>>		>>		

Πιθανές πτυχές της αλληλεπίδρασης στην τάξη:

- ☺ Κάθε μαθητής συγκρίνει τα αποτελέσματα των νέων μετρήσεων με τα αποτελέσματα των προηγούμενων μετρήσεων που έκανε και με τα αποτελέσματα των άλλων μαθητών συμβουλευόμενος τους πίνακες που συμπλήρωσε η τάξη και εμφανίζονται στον διαδραστικό πίνακα.

Πιθανά επιτεύγματα από την εξέλιξη της αλληλεπίδρασης στην τάξη:

Οι μαθητές έχουν τώρα καλύτερες προσεγγίσεις στη μέτρηση των τετραγωνιδίων που περιέχονται σε κάθε σχήμα και άρα πιο σίγουρη εκτίμηση της σύγκρισής τους ως προς την έκταση που καταλαμβάνουν. Ακόμα, αναμένεται να έχουν πλέον αποκτήσει την αντίληψη ότι όσο πιο μικρό είναι το τετραγωνίδιο τόσο καλύτερη σύγκριση της έκτασης που καταλαμβάνουν τα δυο σχήματα μπορούν να κάνουν.

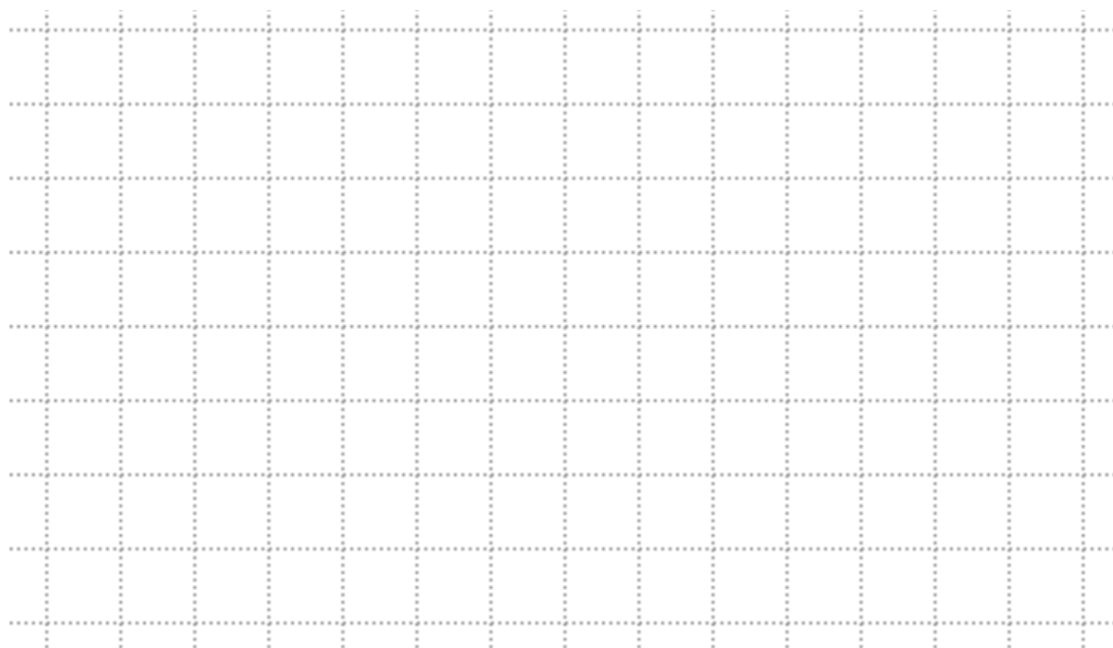
Συμπεράσματα και ανακεφαλαίωση:

Ο εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές να σχολιάσουν τα αποτελέσματα της σύγκρισης των δυο σχημάτων στις διάφορες περιπτώσεις πλευράς τετραγωνιδίων. Μεταξύ των άλλων τους ζητά να απαντήσουν στα εξής ερωτήματα:

- ☺ Σε ποια περίπτωση έχουν καλύτερα αποτελέσματα σύγκρισης.
- ☺ Σε ποιες περιπτώσεις μπορούν να έχουν ακριβή μέτρηση των τετραγωνιδίων που περιέχονται στο σχήμα;

Γ' φάση: Σχεδίαση σχήματος με συγκεκριμένο εμβαδόν.

Πρόβλημα - κατάσταση: Στον διαδραστικό πίνακα εμφανίζεται η επιφάνεια εργασίας του Geogebra με πλέγμα και χωρίς άξονες όπως στην παρακάτω εικόνα:



Ο εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές να σχεδιάσουν στο τετραγωνισμένο χαρτί τους ή στην επιφάνεια εργασίας του προσωπικού τους υπολογιστή διάφορα σχήματα που να περιέχουν ακριβώς 12 τετραγωνίδια.

Οδηγίες από τον εκπαιδευτικό:

Ο εκπαιδευτικός ενημερώνει τους μαθητές ότι μπορούν να εργαστούν ομαδικά, ανά δυο και ότι μπορούν βρουν περισσότερα από ένα διαφορετικά σχήματα που να περιέχουν ακριβώς 12 τετραγωνίδια. Ακόμα τους ενημερώνει ότι μπορούν να σχεδιάζουν τα σχήματα που βρήκαν και στον πίνακα.

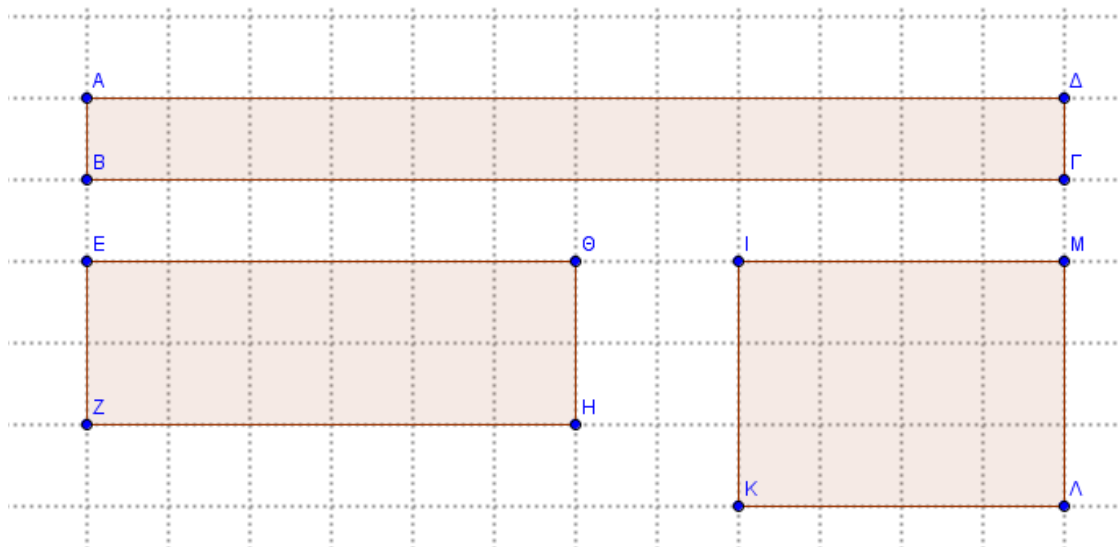
Αλληλεπιδράσεις στην ομάδα.

Οι μαθητές κάθε ομάδας πιθανόν να βρουν περισσότερα από ένα σχήματα – συνήθως ορθογώνια – τα οποία περιέχουν 12 τετραγωνίδια.

Ο εκπαιδευτικός παρακολουθεί τις ομάδες από κοντά, τους ενθαρρύνει να βρουν περισσότερα σχήματα και αν είναι δυνατόν και διαφορετικά σχήματα.

Πιθανές πτυχές της αλληλεπίδρασης:

- ⊖ Μερικοί μαθητές ίσως βρουν μόνο ορθογώνια σχήματα. Ο εκπαιδευτικός θα τους προτρέψει να βρουν και άλλου τύπου σχήματα, όπως πλάγια παραλληλόγραμμα ή ορθογώνια τρίγωνα.



Αλληλεπίδραση στο λογισμικό:

Οι μαθητές καλούνται να παρουσιάσουν στην τάξη με το λογισμικό τα σχήματα που βρήκαν. Με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού σχεδιάζουν στον υπολογιστή τάξης ή στον διαδραστικό πίνακα και στο geogebra τα σχήματα που βρήκαν.

Πιθανά επιτεύγματα από την εξέλιξη της αλληλεπίδρασης στην τάξη:

Οι μαθητές προτρέπονται να σχεδιάσουν στο τετραγωνισμένο τους χαρτί τα υπόλοιπα σχήματα που σχεδίασαν οι συμμαθητές τους.

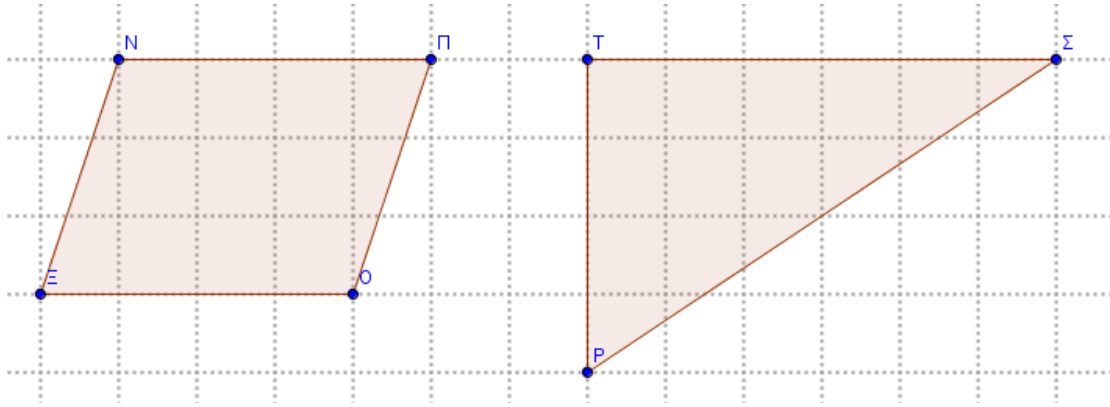
Αλληλεπίδραση στην τάξη:

Ο εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές:

- ⊖ Να παρουσιάσουν τον τρόπο που σκέφτηκαν για να σχεδιάσουν τα συγκεκριμένα σχήματα.

Πιθανές πτυχές:

- ⊖ Οι μαθητές αναμένεται να εξηγήσουν τον ρόλο έπαιξαν οι αριθμοί που έχουν γινόμενο 12 (1 και 12, 2 και 6 ή 3 και 4) στη σχεδίαση των σχημάτων αυτών.
- ⊖ Για τα άλλα σχήματα (ισοσκελές τρίγωνο, πλάγιο παραλληλόγραμμο) αν δεν υπάρχει μαθητής που έχει σχεδιάσει τέτοια σχήματα ο εκπαιδευτικός σχεδιάζει στον geogebra σχήματα όπως τα παρακάτω και ζητά από τους μαθητές να ερευνήσουν να είναι τα ζητούμενα και να εξηγήσουν τα συμπεράσματά τους.



- ☹ Οι μαθητές αναμένεται να εξηγήσουν ότι τα τμήματα των τετραγωνιδίων που περιέχονται στα σχήματα ανά δυο κάνουν ολόκληρα τετραγωνίδια.
- ☹ Ο εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές να επαναλάβουν το προηγούμενο πρόβλημα για σχήματα που περικλείουν 6 ή 8 ή 10 τετραγωνίδια.
- ☺ Οι μαθητές αναμένεται να επαναλάβουν την προηγούμενη διαδικασία και να συνδέσουν τα μήκη των πλευρών (στην περίπτωση των ορθογωνίων) και των υψών (στην περίπτωση πλάγιου παραλληλογράμμου ή ορθογωνίου τριγώνου) με το πλήθος των τετραγωνιδίων που περιέχονται στα σχήματα.
- ☺ Ο εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές να συμπληρώσουν τον παρακάτω πίνακα και να σχεδιάσουν το ανάλογο σχήμα.

Πλευρά	Πλευρά/Ύψος	Εμβαδόν
2	8	
4		16
3		15
	4	20

Συμπεράσματα, ανακεφαλαιώσεις και επεκτάσεις:

Ο εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές να σχολιάσουν τον τρόπο που συμπλήρωσαν τον πίνακα και αν χρησιμοποίησαν κάποιο κανόνα. Στην περίπτωση που δεν υπάρχει ανταπόκριση σε κανόνα, ο εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές να σκεφτούν και να εξηγήσουν γιατί επέλεξαν τους συγκεκριμένους αριθμούς για να συμπληρώσουν τον πίνακα. Για να ενισχύσει τις αναμενόμενες εξηγήσεις καλεί κάποιον μαθητή στον υπολογιστή ή στον διαδραστικό πίνακα και κάνει το εξής πείραμα:

- ⊖ Σχεδιάζει ένα ορθογώνιο με διαστάσεις 5 και 2. Ζητά από τους μαθητές να μετρήσουν τα ορθογώνια που περιέχει. Στη συνέχεια διπλασιάζει τη μια πλευρά του και από 2 την κάνει 4. Ζητά από τους μαθητές να υπολογίσουν το νέο πλήθος των ορθογωνίων που περιέχονται και να εξηγήσουν γιατί διπλασιάστηκαν. Επαναλαμβάνει το πείραμα και με άλλες μεταβολές των πλευρών του ορθογωνίου.
- ⊕ Οι μαθητές αναμένεται να συνδέσουν τα μήκη των πλευρών του ορθογωνίου με το πλήθος των τετραγωνιδίων που περιέχονται.
- ⊖ Ο εκπαιδευτικός επαναλαμβάνει το ίδιο πείραμα και για το ορθογώνιο τρίγωνο και για το πλάγιο παραλληλόγραμμο.
- ⊖ Ο εκπαιδευτικός ζητεί από τους μαθητές να επαναλάβουν τα προηγούμενα σε ορθογώνιο πλέγμα με το μισό μήκος πλευράς, να μετρήσουν τα τετραγωνίδια που περιέχονται σε κάθε σχήμα και να συγκρίνουν τα αποτελέσματα με τα προηγούμενα. Επίσης ζητά από τους μαθητές να εξηγήσουν τις διαφορές των αποτελεσμάτων.

Καλεί τους μαθητές να ανακεφαλαιώσουν αυτά που έκαναν και σκέφτηκαν στην γ' φάση. Με κατάλληλες παρεμβάσεις στοχεύει όλοι οι μαθητές να αποκτήσουν μια κοινή αντίληψη για τον τρόπο υπολογισμού των τετραγωνιδίων στα συγκεκριμένα σχήματα.

Δ' φάση: Τύποι υπολογισμού του εμβαδού σχημάτων.

Προβλήματα: Ο εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές να βρουν πόσα τετραγωνίδια περιέχει:

- ⊖ Ένα ορθογώνιο με μια πλευρά 8 μονάδες (πλευρά τετραγωνιδίου) και άλλη πλευρά 4 μονάδες.
- ⊖ Ένα ορθογώνιο τρίγωνο με μια κάθετη πλευρά 6 μονάδες και άλλη κάθετη 8 μονάδες.
- ⊖ Ένα πλάγιο παραλληλόγραμμο του οποίου η μια πλευρά είναι 10 μονάδες και η απέναντί της είναι σε απόσταση (ύψος) 4 μονάδες.

Οδηγίες:

Ο εκπαιδευτικός δίνει οδηγίες στους μαθητές να χρησιμοποιήσουν τον υπολογιστή τάξης ή τον πίνακα προκειμένου να κάνουν πειράματα και να επαληθεύσουν τους υπολογισμούς τους.

Αλληλεπιδράσεις στην τάξη:

Οι μαθητές ανακοινώνουν τις λύσεις των προβλημάτων στην τάξη καθώς και τον τρόπο που δούλεψαν και τις σκέψεις που έκαναν.

Κανόνες:

Ο εκπαιδευτικός καλεί τους μαθητές να εκφράσουν λεκτικά κυρίως αλλά και αριθμητικά τους κανόνες που χρησιμοποίησαν για να βρουν το εμβαδόν. Για να διευκολύνει την έκφραση εξηγεί στους μαθητές τι καλούμε ύψος και τι βάση στα συγκεκριμένα σχήματα και τους παροτρύνει να χρησιμοποιούν αυτούς τους όρους στην έκφραση των κανόνων.

Προβλήματα:

Ο εκπαιδευτικός καλεί στη συνέχεια τους μαθητές να υπολογίσουν το εμβαδόν ορθογωνίων και πλαγίων παραλληλογράμμων χωρίς την παρουσία του πλέγματος, σύμφωνα με τον παρακάτω πίνακα.

Πλευρά	Πλευρά/Ύψος	Εμβαδόν
3	5	
2		8
4		15
	4	18

Οδηγίες:

Καλεί τους μαθητές να εφαρμόσουν τους κανόνες που διατύπωσαν στην προηγούμενη φάση και στη συνέχεια να επαληθεύσουν τα αποτελέσματα με τη βοήθεια του πλέγματος.

Αλληλεπιδράσεις:

Οι μαθητές ανακοινώνουν τα αποτελέσματα των υπολογισμών τους στην τάξη.

Στον πίνακα επαναλαμβάνουν τους υπολογισμούς που έκαναν και παρουσιάζουν όλες τις σκέψεις τους στους συμμαθητές τους.

Επαναφορά στο αρχικό πρόβλημα:

Ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει ξανά στην τάξη το αρχικό πρόβλημα και ζητά από τους μαθητές να εξετάσουν αν τα δυο σχήματα είναι ισοδύναμα.

Οι μαθητές εφαρμόζουν πλέον τους κανόνες που βρήκαν και επαληθεύουν τα αποτελέσματα μέσω των τετραγωνιδίων του πλέγματος αλλά και μεταξύ των αποτελεσμάτων της τάξης.

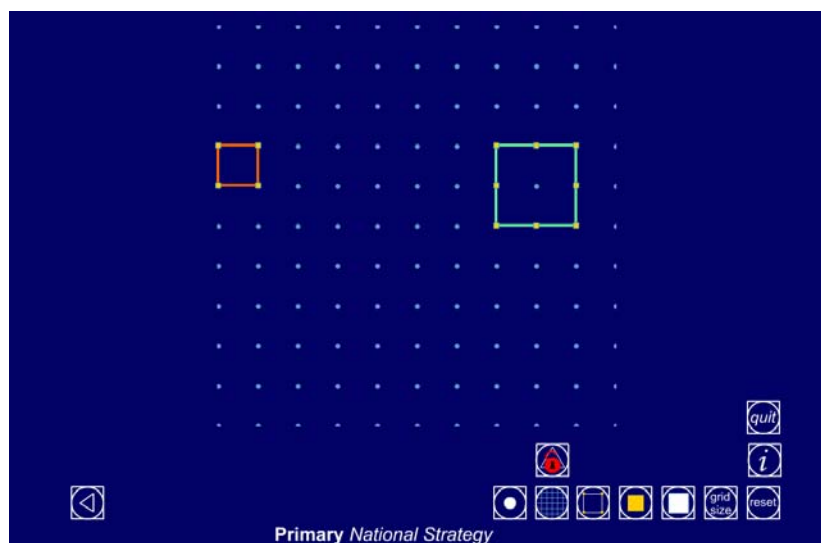
Ανακεφαλαιώσεις:

Ο εκπαιδευτικός ανακεφαλαιώνει την προβληματική που αναπτύχθηκε στην τάξη, την διαδικασία που ακολούθησαν οι μαθητές, τα μέσα που χρησιμοποίησαν και τα συμπεράσματα που κατέληξαν.

Επεκτάσεις

Ο εκπαιδευτικός μπορεί να εμπλέξει τους μαθητές του σε περισσότερες αλληλεπιδραστικές δραστηριότητες με τη βοήθεια λογισμικών που υπάρχουν ελεύθερα στο διαδίκτυο.

Το παρακάτω λογισμικό (num_itr_area_2_2, της National Numeracy Strategy) επιτρέπει στους μαθητές να εμπλακούν σε μια σειρά δραστηριοτήτων σχετικών με το εμβαδόν επίπεδων σχημάτων. Για παράδειγμα, μπορούν να σχεδιάσουν δυο τετράγωνα ένα με πλευρά 1 μονάδα και το δεύτερο με πλευρά 2 μονάδες. Στη συνέχεια μπορούν να μεταβάλλουν τις κορυφές των δυο σχημάτων έτσι ώστε (1) να διατηρείται το εμβαδόν τους, ή (2) να διπλασιάζεται το εμβαδόν τους, ή (3) να μετασχηματίζουν τα σχήματα σε άλλα ισοδύναμα, όπως ορθογώνια, τρίγωνα, πλάγια παραλληλόγραμμα κτλ.



Αξιολόγηση

Ως προς τις επιδιώξεις του σεναρίου:

Ο εκπαιδευτικός ελέγχει κατά πόσο επιτεύχθηκαν οι στόχοι του σεναρίου και εξετάζει του λόγους για τους οποίους κάποιοι δεν επιτεύχθηκαν ώστε να παρέμβει ανάλογα στο σενάριο.

Ως προς τα εργαλεία:

Ο εκπαιδευτικός ελέγχει την ευκολία με την οποία οι μαθητές αξιοποίησαν στις δράσεις τους και στις συζητήσεις τους τα δρώμενα στον διαδραστικό πίνακα. Ελέγχει αν και πως τα

εργαλεία του προτεινόμενου λογισμικού σε συνδυασμό με τη σαφήνεια των οδηγιών του και των περιγραφών των φύλλων εργασίας διευκόλυναν στην ανάπτυξη των νοημάτων των μαθητών. Αφού αξιολογήσει τα δεδομένα του επεμβαίνει ανάλογα στο σενάριο για την επόμενη εφαρμογή.

Ως προς την διαδικασία υλοποίησης:

Ο εκπαιδευτικός αξιολογεί την διαδικασία υλοποίησης του σεναρίου αξιολογώντας τα στοιχεία που δεν δούλεψαν καλά και προσαρμόζει το σενάριο. Ιδιαίτερη έμφαση δίνει στις δικές του παρεμβάσεις και αξιολογεί κατά πόσο αυτές διευκόλυναν τον διάλογο και την αλληλεπίδραση στην τάξη.

Ως προς την προσαρμογή και επεκτασιμότητα:

Η δυνατότητα επέκτασης του σεναρίου και η ευκολία προσαρμογής σε ένα σχολικό περιβάλλον ή στην διδακτική ατζέντα ενός εκπαιδευτικού ή στην κουλτούρα μιας σχολικής τάξης είναι ένα από τα στοιχεία που το καθιστούν σημαντικό. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να λάβει σοβαρά υπόψη του αυτές τις παραμέτρους και να προσαρμόσει το σενάριο ανάλογα. Ιδιαίτερα όταν εφαρμόσει το σενάριο πολλές φορές και σε διαφορετικές τάξεις ή ανταλλάξει ιδέες με άλλους συναδέλφους του θα έχει δεδομένα με τα οποία θα μπορεί να κάνει ουσιαστικές προσαρμογές.

9.3 Χειρισμός αλγεβρικών ψηφιακών συστημάτων.

9.3.1 Σενάριο 8. Η γραμμική συνάρτηση $\psi=ax$

Γνωστική περιοχή:

Άλγεβρα Α΄ Λυκείου.

Η γραμμική συνάρτηση $\psi=ax$.

Συντελεστής διεύθυνσης ευθείας.

Θέμα:

Το προτεινόμενο θέμα αφορά στην αναζήτηση συνευθειακών σημείων στο καρτεσιανό επίπεδο μέσω του λόγου των συντεταγμένων τους. Η γραμμική συνάρτηση θα αποτελέσει ένα εργαλείο αναζήτησης ίσων λόγων, άρα και συνευθειακών σημείων.

Τεχνολογικά εργαλεία:

Το σενάριο προτείνεται να υλοποιηθεί με το λογισμικό Function Probe.

Σκεπτικό

Βασική ιδέα:

Αν διαθέτουμε έναν πολύ μεγάλο αριθμό σημείων στο καρτεσιανό επίπεδο μπορούμε να δημιουργήσουμε έναν πίνακα με δύο στήλες. Η πρώτη στήλη θα περιέχει την τετμημένη και η άλλη την τεταγμένη. Η απεικόνιση των ζευγών θα μπορούσε να υποδείξει τον τρόπο με τον οποίο μπορούμε να ομαδοποιήσουμε τις γραφικές παραστάσεις γραμμικών συναρτήσεων, μέσω των συνευθειακών σημείων τα οποία θα δημιουργούσαν.

Οι γραμμικές συναρτήσεις αναπαριστώνται πλέον μέσω συνευθειακών σημείων ενώ η κλίση της ευθείας πάνω στην οποία ανήκουν προσδιορίζει τον σταθερό συντελεστή a σε κάθε μία συνάρτηση.

Προστιθέμενη αξία:

Ο κατακερματισμός της ύλης σε βιβλία, κεφάλαια και παραγράφους δημιουργεί την αντίληψη ότι τα μαθηματικά αποτελούν ένα σύνολο διακριτών και πολλές φορές ασύνδετων εννοιών και προτάσεων οι οποίες εφαρμόζονται σε πολύ συγκεκριμένα και εστιασμένα προβλήματα και ασκήσεις. Από την άλλη η κατανόηση μιας έννοιας είναι ανάλογη προς το πλήθος των συνδέσεων που διαθέτει με άλλες έννοιες μέσα στον χώρο των μαθηματικών. Η προστιθέμενη αξία του συγκεκριμένου σεναρίου στηρίζεται στο γεγονός ότι μέσω του σεναρίου δύο φαινομενικά ξένες περιοχές των μαθηματικών, η γραμμική συνάρτηση και τα όμοια τρίγωνα, θα αλληλοεμπλακούν και θα συνδεθούν μέσα από τις δυνατότητες που παρέχει η τεχνολογία. Συγκεκριμένα, μέσω του σεναρίου θα δοθεί η δυνατότητα στους μαθητές:

Να δημιουργήσουν οι ίδιοι σταδιακά μία διαδικασία ελέγχου και ταξινόμησης ομοίων τριγώνων. Η διαδικασία αυτή μπορεί να επαναλαμβάνεται ταχύτατα ενώ, συγχρόνως, θα μπορούν να δημιουργούν μεγάλο πλήθος από συνευθειακά σημεία.

Οι μαθητές θα συνδέσουν περιοχές των μαθηματικών οι οποίες όχι μόνο βρίσκονται σε διαφορετικές παραγράφους αλλά και σε βιβλία διαφορετικών γνωστικών αντικειμένων (Άλγεβρα – Γεωμετρία)

Η γραφική παράσταση της γραμμικής συνάρτησης θα μετατραπεί σε ένα αντικείμενο πάνω στο οποίο οι μαθητές θα εφαρμόσουν μετασχηματισμούς οι οποίοι καταγράφονται αυτομάτως από το λογισμικό. Αυτή ακριβώς η δυνατότητα μετασχηματισμού της γραφικής παράστασης έχει μία ιδιαίτερη διδακτική αξία αφού στην συνήθη πρακτική ο μετασχηματισμός αυτός είναι η κατάληξη και όχι η αφετηρία της διερεύνησης μίας συνάρτησης.

Οι πολλαπλές αναπαραστάσεις της συνάρτησης, στο μαθησιακό περιβάλλον στο οποίο θα υλοποιηθούν οι δραστηριότητες, είναι δυναμικά συνδεδεμένες και η μετάβαση από τη μία στην άλλη γίνεται μέσα από την δυνατότητα αλληλεπίδρασης των ψηφιακών εργαλείων.

Οι μαθητές θα διαπραγματευτούν και θα διερευνήσουν την συμπεριφορά της συνάρτησης συνεργαζόμενοι μεταξύ τους και με τον διδάσκοντα ώστε η αίθουσα να μετατραπεί σε ένα εργαστήριο μαθηματικών δραστηριοτήτων.

Πλαίσιο εφαρμογής

Σε ποιους απευθύνεται:

Το σενάριο απευθύνεται στους μαθητές της Α΄ Λυκείου.

Χρόνος υλοποίησης:

Για την εφαρμογή του σεναρίου εκτιμάται ότι απαιτούνται 2 διδακτικές ώρες.

Χώρος υλοποίησης:

Το σενάριο προτείνεται να διεξαχθεί εξ' ολοκλήρου στο εργαστήριο υπολογιστών. Ο πειραματισμός με τη βοήθεια κατάλληλου λογισμικού απαιτεί πάνω απ' όλα εργαστήριο με 10 τουλάχιστον θέσεις, ώστε να μπορούν να εργαστούν οι μαθητές ανά τρεις. Η επιλογή από τον διδάσκοντα να το υλοποιήσει στην αίθουσα διδασκαλίας με την χρήση βιντεοπροβολέα θα ακύρωνε το μεγαλύτερο μέρος της προστιθέμενης αξίας.

Προαπαιτούμενες γνώσεις:

Ως προς τα μαθηματικά οι μαθητές θα πρέπει να γνωρίζουν:

Την έννοια του πίνακα τιμών και της γραφικής παράστασης συνάρτησης.

Την γραφική παράσταση αναλόγων ποσών.

Την έννοια του συντελεστή διεύθυνσης της ευθείας $\psi = ax$

Ως προς την τεχνολογία οι μαθητές θα πρέπει να γνωρίζουν

Την λειτουργία του πίνακα τιμών του λογισμικού FP και ιδιαίτερα την συμπλήρωση μιας στήλης μέσω μιας άλλης.

Την αλλαγή κλίμακας σε ένα γράφημα.

Την δημιουργία γραφικών παραστάσεων

Την λειτουργία της οριζόντιας παραμόρφωσης μιας γραφικής παράστασης και της μεταφοράς.

Απαιτούμενα βοηθητικά υλικά και εργαλεία:

Κάθε ομάδα είναι σκόπιμο να διαθέτει ένα φύλλο εργασίας μέσα στο οποίο ο διδάσκων θα έχει θέσει συγκεκριμένα ερωτήματα και οδηγίες. Επιπλέον καλό θα είναι οι μαθητές να διαθέτουν ένα τετράδιο σημειώσεων.

Κοινωνική ενορχήστρωση της τάξης:

Οι μαθητές εργαζόμενοι σε ομάδες και καθοδηγούμενοι από φύλλο εργασίας, καλούνται να επινοήσουν τρόπους αξιοποίησης των δυνατοτήτων του ψηφιακού εργαλείου το οποίο διαθέτουν. Επομένως η διερεύνηση αυτή θα γίνει συνεργατικά. Για να υπάρχει κοινός στόχος και καλή συνεργασία οι μαθητές καλούνται να συμπληρώσουν ένα κοινό φύλλο εργασίας που περιέχει ερωτήσεις σχετικές με το θέμα. Φυσικά το φύλλο εργασίας θα πρέπει να αφήνει μια αρκετά μεγάλη ελευθερία στους μαθητές ώστε να θέτουν τα δικά τους ερωτήματα και να απαντούν σ' αυτά. Στην περίπτωση που υπάρχει διαθέσιμος διαδραστικός πίνακας, το σύνολο των μαθητών της τάξης μετατρέπεται σε μία κοινότητα τα μέλη της οποίας μελετούν, σχολιάζουν και προτείνουν δράσεις πάνω στις αναπαραστάσεις των εννοιών που εμφανίζονται στον πίνακα. Στη διάρκεια της υλοποίησης του σεναρίου ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να ελέγχει τα συμπεράσματα των μαθητών, να συνεργάζεται μαζί τους, να τους καθοδηγεί ώστε να αντιλαμβάνονται καλύτερα τα αποτελέσματά τους και να τους ενθαρρύνει να συνεχίσουν την διερεύνηση.

Στόχοι:

Οι δραστηριότητες που περιγράφονται στη συνέχεια έχουν ως στόχο την μέσω πειραματισμού σύνδεση και κατανόηση βασικών μαθηματικών εννοιών και συγκεκριμένα:

Οι μαθητές θα μάθουν να χρησιμοποιούν τις ιδιότητες της γραμμικής συνάρτησης ώστε να εντοπίζουν συνευθειακά σημεία στο καρτεσιανό επίπεδο.

Θα συνδέσουν την κλίση της ευθείας $\psi = \alpha x$ με την τιμή μονάδας στα ανάλογα ποσά.

Θα χρησιμοποιήσουν την γραμμική συνάρτηση $\psi = \alpha x$ για να δημιουργήσουν την γραφική παράσταση της $\psi = \alpha x + \beta$ και να κατανοήσουν την ιδιαίτερη σχέση των δύο αυτών συναρτήσεων.

Τα παραπάνω αφορούν τους γνωστικούς στόχους. Οι κοινωνικοί στόχοι για τους μαθητές εντοπίζονται κυρίως στην συνεργασία και την διαπραγμάτευση των ιδεών τους ώστε η γνώση να αποκτήσει έναν διωποκειμενικό χαρακτήρα.

Ανάλυση του σεναρίου

Ροή εφαρμογής των δραστηριοτήτων:

Ο διδάσκων θα πρέπει να έχει ετοιμάσει έναν πίνακα με αριθμούς σε 2 στήλες και 20 γραμμές. Θα έχει φροντίσει τα σημεία με συντεταγμένες τα ζεύγη των αριθμών να δημιουργούν τρεις ομάδες ευθειών, δηλαδή οι λόγοι των συντεταγμένων θα παρουσιάζουν συνολικά 3 διαφορετικά αποτελέσματα. Ακόμη ένα από τα ζεύγη τιμών θα αντιστοιχεί σε ένα σημείο που δεν θα ανήκει σε καμία από τις τρεις προηγούμενες ευθείες.

1^η Φάση

Στην αρχή ο διδάσκων επιχειρεί να κινητοποιήσει τους μαθητές επισημαίνοντας ότι στην δραστηριότητα αυτή εκτός από το αποτέλεσμα έχει σημασία και ο χρόνος υλοποίησης ο οποίος θα πρέπει να ελαχιστοποιηθεί με την βοήθεια των υπολογιστικών εργαλείων που διαθέτουν. Στην συνέχεια θέτει στους μαθητές το παρακάτω πρόβλημα:

«Ένας πωλητής είναι υπεύθυνος για την πώληση τριών προϊόντων Α, Β, Γ τα οποία διαθέτει σε διαφορετικές τιμές. Κάθε φορά που κάνει μία πώληση καταγράφει την ποσότητα π (σε κιλά) και δίπλα το ποσόν τ που εισέπραξε. Όταν είχε ολοκληρώσει είκοσι πωλήσεις παρέδωσε τον πίνακα που είχε κατασκευάσει στον προϊστάμενό του ο οποίος αμέσως πέρασε τις τιμές των δύο στηλών στον πίνακα του λογισμικού FP και θέλησε να ελέγξει δύο πράγματα α) Πόσες πωλήσεις είχε κάνει από κάθε προϊόν και β) αν σε κάποια πώληση είχε γίνει λάθος στον υπολογισμό. Με ποιους τρόπους μπορεί να το ελέγξει;»

Στο σημείο αυτό ο διδάσκων ζητά από τους μαθητές να περάσουν στις στήλες του πίνακα τιμών του λογισμικού τα 20 έτοιμα ζεύγη τιμών που αντιστοιχούν σε 20 διαφορετικές πωλήσεις. Ενδεικτικά, θα μπορούσαν να ζητήσουν από το λογισμικό να συμπληρώσει μία επιπλέον στήλη με το πηλίκο των τιμών των δύο άλλων στηλών. Ο διδάσκων συζητά με κάθε ομάδα την δυνατότητα αυτή ή οποιαδήποτε άλλη λύση προτείνουν τα μέλη της ομάδας.

Αρχείο	Επεξεργασία	Αποστολή
Π	Τ	Τ/Π
ποσότητα	τιμή	λόγος
0.8	1.68	
0.2	0.24	
1.6	1.92	
1.3	0.78	
5.5	11.55	
1.9	3.99	
11.5	6.9	
3.8	4.56	
3.4	2.04	
6.2	4.96	
2.2	2.64	
3.5	7.35	
5.3	3.18	
6.8	4.08	
5.7	6.84	
4.7	9.87	
15	9	
3	6.3	
8.1	9.72	
5	3	

Πίνακας 1: Τα ζεύγη (ποσότητα, τιμή).

Αν οι μαθητές κατασκευάσουν μια τρίτη στήλη η οποία να υπολογίζει το πηλίκο t/p τότε θα παρατηρήσουν ότι το πηλίκο αυτό παίρνει τρεις διαφορετικές τιμές 0,6, 2,1 και 1,2. Οι τιμές αυτές καθορίζουν και τις τρεις διαφορετικές ομάδες συνευθειακών σημείων. Ένας όμως από τους λόγους δίνει διαφορετικό αποτέλεσμα οπότε οι μαθητές συνδέουν το μεμονωμένο αυτό σημείο με τον λανθασμένο υπολογισμό.

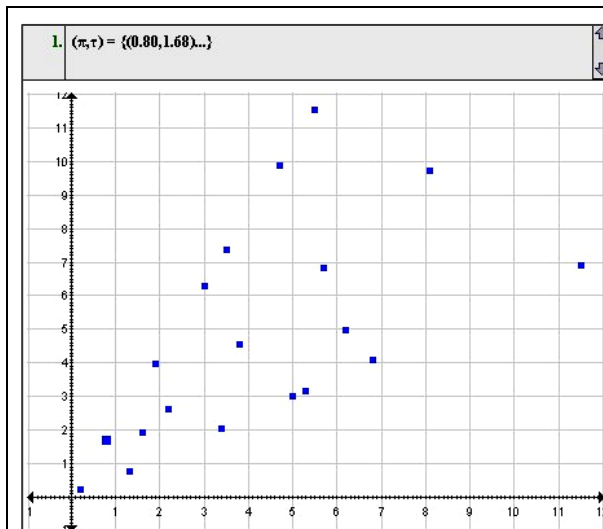
Στην συνέχεια ο διδάσκων θέτει το ερώτημα αν τα ζεύγη τιμών μεταφερόμενα στους άξονες του πίνακα γράφημα παρουσιάσουν κάποια κανονικότητα. Η συζήτηση πάνω στο ερώτημα αυτό θα μπορούσε να καταλήξει στο συμπέρασμα ότι τα σημεία μάλλον θα παρουσιάσουν τρεις διαφορετικές κανονικότητες, μια για κάθε ομάδα σημείων. Εδώ τίθεται πλέον το ερώτημα πως θα ανακαλυφθούν οι τρεις ομάδες με τις δυνατότητες που μας παρέχει ο πίνακας γράφημα.

Οι αναλογίες θα πρέπει να παραπέμψουν τους μαθητές σε γραμμικές σχέσεις οι οποίες εκφράζονται από εξισώσεις της μορφής $y=a.x$.

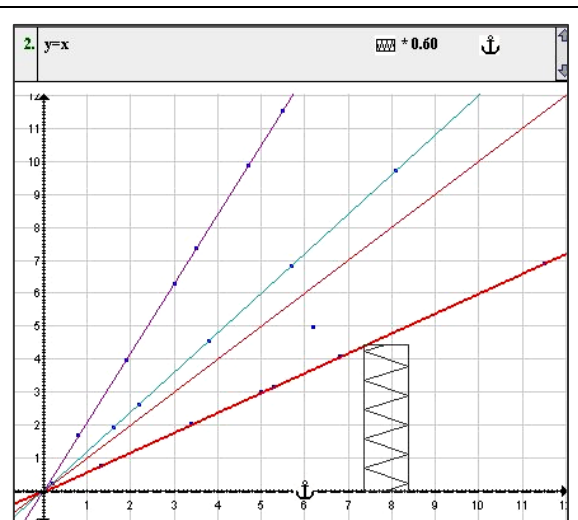
Στο σημείο αυτό θα ήταν σκόπιμο να γίνει διαπραγμάτευση για το εύρος των τιμών σε κάθε ένα από τους άξονες αλλά και η απαιτούμενη ακρίβεια ώστε οι μαθητές να επιλέξουν την κατάλληλη κλίμακα με το αντίστοιχο εργαλείο.

Στη συνέχεια οι μαθητές αποστέλλουν τα σημεία στους άξονες και κατασκευάζουν την ευθεία $y=\chi$. Στη συνέχεια με το εργαλείο του ελαστικού χειρισμού περιστρέφουν την ευθεία ώστε να προσαρμοστεί πάνω στα σημεία.

Μέσω της περιστροφής της ευθείας με εξίσωση $y=\chi$ οι μαθητές ανακαλύπτουν τρεις ομάδες συνευθειακών σημείων ενώ συγχρόνως το λογισμικό τους δίνει τη δυνατότητα να εντοπίσουν και τις εξισώσεις των τριών ευθειών που προκύπτουν: $y=2,1x$ $y=0,6x$ $y=1,2x$.



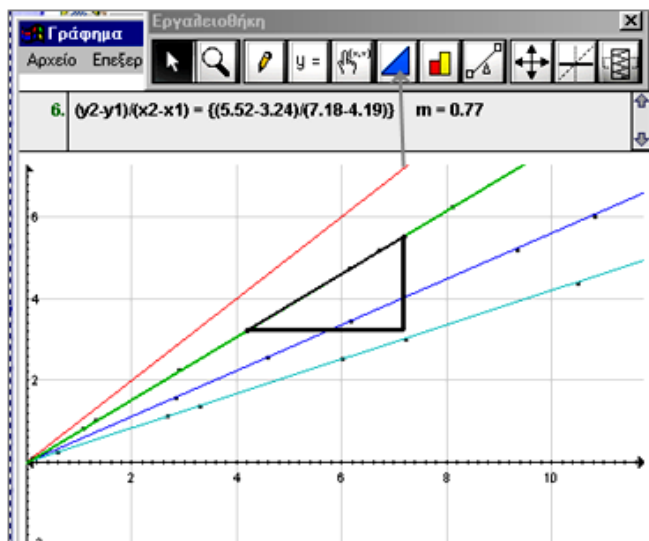
Εικόνα 34: Αποστολή σημείων στο γράφημα.



Εικόνα 35: Περιστροφές της $y=\chi$.

Στην συνέχεια οι μαθητές διαπραγματεύονται τους δύο τρόπους με τους οποίους πλέον μπορούν να απαντήσουν στα αρχικά ερωτήματα. Ο ένας τρόπος είναι ο αριθμητικός (πίνακας τιμών) και ο άλλος τρόπος είναι μέσω της γραφικής παράστασης και του μεμονωμένου σημείου (γεωμετρικός). Μία σύνδεση θα μπορούσε να είναι το γεγονός ότι οι λόγοι που είχαν εντοπίσει με τον πίνακα τιμών εμφανίζονται ως συντελεστές διεύθυνσης στις 3 ευθείες. Εδώ ο διδάσκων έχει την δυνατότητα να οδηγήσει τους μαθητές στην ανάκληση της έννοιας της

κλίσης ευθείας η οποία μπορεί να διερευνηθεί μέσα από τις δυνατότητες του λογισμικού.



Εικόνα 36: Η κλίση κάθε ευθείας μπορεί να εντοπιστεί με τη βοήθεια του κατάλληλου εργαλείου που υποδεικνύει και το οποίο λειτουργεί εφόσον έχει επιλεγεί μια συγκεκριμένη ευθεία.

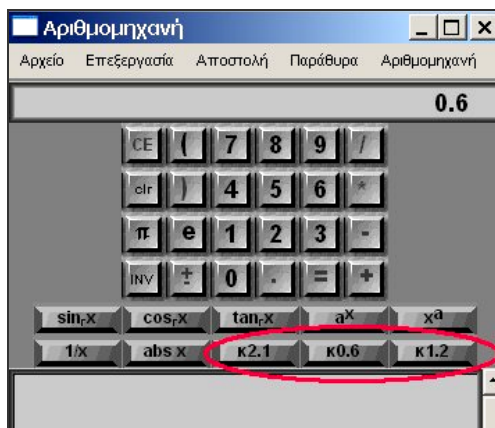
Εδώ το σημαντικό είναι ότι το ορθογώνιο τρίγωνο το οποίο κατασκευάζει το λογισμικό έχει πλευρές των οποίων τα μέτρα είναι ανάλογα προς τις συντετεγμένες των σημείων της ομάδας.

2^η Φάση

Από το σημείο αυτό ο διδάσκων ζητά από τους μαθητές να κατασκευάσουν πίνακες τιμών για τα τρία αυτά προϊόντα ώστε ο υπάλληλος να έχει έτοιμη την τιμή πώλησης και να μην χρειάζεται να κάνει πράξεις κατά την πώληση των προϊόντων.

Το σημαντικό κατά την φάση αυτή είναι να διαπραγματευτούν οι μαθητές με πόσους τρόπους μπορούν να κατασκευάσουν τέτοιους πίνακες και να υλοποιήσουν μία τουλάχιστον τέτοια κατασκευή.

Συγκεκριμένα ένα τρόπος θα μπορούσε να είναι η χρήση της αριθμομηχανής μέσω της οποίας θα κατασκευάσουν τρία κουμπιά με τα οποία θα παράγουν ζεύγη τιμών για κάθε ένα από τα τρία προϊόντα.



Εικόνα 37: Η κατασκευή των τριών κουμπιών.

Ένας άλλος τρόπος κατασκευής πινάκων μπορεί να υλοποιηθεί με την χρήση του παραθύρου του πίνακα αν οι μαθητές γεμίσουν μία στήλη με τιμές π.χ. από 0,5 μέχρι 10 με αύξηση 0,5. Στην συνέχεια θα ‘γεμίσουν’ τις τρεις επόμενες στήλες με την βοήθεια των τύπων των τριών συναρτήσεων. Εδώ είναι σημαντικό να υπογραμμιστεί η σημασία του συντελεστή a (τιμή μονάδας) της συνάρτησης $\psi = ax$ όταν το x εκφράζει ποσότητα και το ψ τιμή.

Τέλος, ένας άλλος τρόπος κατασκευής πινάκων είναι η κατασκευή των γραφικών παραστάσεων των τριών συναρτήσεων και στην συνέχεια η αποκοπή σημείων από τις γραφικές παραστάσεις με βήμα το οποίο θα αποφασίσουν οι μαθητές.

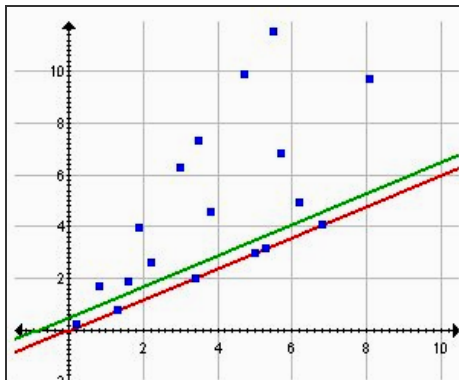
Οι δραστηριότητες της δεύτερης φάσης έχουν στόχο να οικειοποιηθούν οι μαθητές τις πολλαπλές αναπαραστάσεις της γραμμικής συνάρτησης η οποία γίνεται πλέον εργαλείο επίλυσης πρακτικών προβλημάτων.

3^η Φάση

Η φάση αυτή θα μπορούσε να αποτελέσει μία επέκταση του σεναρίου ώστε να γίνει μετάβαση από τη γραμμική συνάρτηση στην $\psi = ax + \beta$.

Στην αρχή ο διδάσκων περιγράφει στους μαθητές μία νέα κατάσταση για το πρόβλημα που ήδη έχουν λύσει. Συγκεκριμένα πληροφορεί τους μαθητές ότι ειδικά για το προϊόν με τιμή μονάδος 0,6 είναι απαραίτητη μία ορισμένη συσκευασία η οποία, για οποιαδήποτε ποσότητα αγοράς, χρεώνεται 0,5€ επιπλέον. Από τους μαθητές ζητείται να διαπραγματευτούν ποιες μετατροπές θα πρέπει να κάνουν στην γραφική παράσταση της συνάρτησης $\psi = 0,6x$ και στον πίνακα τιμών της ίδιας συνάρτησης ώστε να περιγράψουν σωστά τα καινούργια δεδομένα.

Εδώ οι μαθητές θα πρέπει, με την βοήθεια του διδάσκοντα, να οδηγηθούν στο συμπέρασμα ότι είναι απαραίτητο η γραφική παράσταση να μετακινηθεί παράλληλα ώστε να μη μεταβληθεί η τιμή μονάδος (το α) και προς τα επάνω ώστε να αυξηθούν ομοιόμορφα όλες οι τιμές.



Εικόνα 38: Η νέα συνάρτηση.

Τέλος οι μαθητές θα μετασχηματίσουν την στήλη των τιμών της συνάρτησης $\psi=0,6x$ προσθέτοντας στον τύπο της συνάρτησης το 0,5. Αυτή η τελευταία ενέργεια θα μπορούσε να οδηγήσει από την μεριά του διδάσκοντα στον ορισμό της συνάρτησης $\psi=\alpha x+\beta$ η οποία στην συνέχεια θα αποτελέσει αντικείμενο διαπραγμάτευσης σχετικά με την σχέση της με την συνάρτηση $\psi=0,6x$.

Σε περίπτωση που υπάρχει διαθέσιμος διαδραστικός πίνακας στην αίθουσα το σενάριο θα μπορούσε να μετασχηματιστεί με ανάλογο τρόπο όπως αυτόν που περιγράφεται στο σενάριο 3.

Ενδεικτικό Φύλλο εργασίας

Ο καθηγητής των Μαθηματικών σε ένα σχολείο δεν βαθμολογεί μόνο την ικανότητα να λύσει κάποιος ένα πρόβλημα αλλά και το πόσο γρήγορα το λύνει. Έδωσε στους μαθητές το παρακάτω πρόβλημα:

«Ένας πωλητής είναι υπεύθυνος για την πώληση τριών προϊόντων Α, Β, Γ τα οποία διαθέτει σε διαφορετικές τιμές. Κάθε φορά που κάνει μία πώληση καταγράφει την ποσότητα π (σε κιλά) και δίπλα το ποσό τ που εισέπραξε. Όταν είχε ολοκληρώσει είκοσι πωλήσεις παρέδωσε στον πίνακα που είχε κατασκευάσει στον προϊστάμενό του ο οποίος αμέσως πέρασε τις τιμές των δύο στηλών στον πίνακα του λογισμικού Function Probe και θέλησε να ελέγξει δύο πράγματα α) Πόσες πωλήσεις είχε κάνει από κάθε προϊόν και β) αν σε κάποια πώληση είχε γίνει λάθος στον υπολογισμό. Με ποιους τρόπους μπορεί να το ελέγξει;»

Προϊόν	ποσότητα	τιμή	Λόγος
	0,8	1,68	
	0,2	0,24	
	1,6	1,92	
	1,3	0,78	
	5,5	11,55	
	1,9	3,99	
	11,5	6,9	
	3,8	4,56	
	3,4	2,04	
	6,2	4,96	
	2,2	2,64	
	3,5	7,35	
	5,3	3,18	
	6,8	4,08	
	5,7	6,84	
	4,7	9,87	
	15	9	
	3	6,3	
	8,1	9,72	
	5	3	

Πίνακας 2

Να συζητήσετε και να απαντήσετε τις παρακάτω ερωτήσεις.

- 1) Διαθέτουμε 3 σημεία στο καρτεσιανό επίπεδο και θέλουμε να ελέγξουμε αν αυτά είναι συνευθειακά με την αρχή των αξόνων πως μπορεί να γίνει αυτό;
- 2) Αν περάσουμε τις τιμές των συντεταγμένων των σημείων σε δυο στήλες του πίνακα τιμών του FP, πώς μπορούμε να διακρίνουμε ποια είναι συνευθειακά;
- 3) Αν περάσουμε τα ζεύγη των συντεταγμένων στον πίνακα γράφημα και κατασκευάσουμε την γραφική παράσταση της συνάρτησης $y=x$, πως μπορούμε να εντοπίσουμε τις ομάδες των συνευθειακών σημείων;
- 4) Πως συνδέονται οι απαντήσεις στις δύο προηγούμενες ερωτήσεις;

Σύνοψη των δραστηριοτήτων και αξιολόγηση

Ως προς την διαδικασία υλοποίησης:

Η δομή του σεναρίου, η σειρά των δραστηριοτήτων και τα ερωτήματα που τίθενται στους μαθητές αποτελούν αντικείμενο αξιολόγησης από τον ίδιο τον διδάσκοντα. Κρατώντας σημειώσεις για τις δυσκολίες υλοποίησης συγκεκριμένων δραστηριοτήτων μπορεί να εκτιμήσει τα σημεία στα οποία οι μαθητές δήλωναν ή εκδήλωναν δυσκολίες κατανόησης ή εφαρμογής. Στην συνέχεια, με κατάλληλες επεμβάσεις στις δραστηριότητες, επιχειρεί να θεραπεύσει τα προβλήματα που προέκυψαν απλοποιώντας διαδικασίες ή περιγράφοντας με μεγαλύτερη σαφήνεια τις ερωτήσεις των δραστηριοτήτων.

Πιο συγκεκριμένα, μετά την ολοκλήρωση των φάσεων της δραστηριότητας οι μαθητές περιγράφουν γραπτώς την πορεία και τα αποτελέσματά της.

Ο διδάσκων θα ζητήσει από τους μαθητές να απαντήσουν σε συγκεκριμένα ερωτήματα ώστε να τα χρησιμοποιήσουν ως βάση διαπραγμάτευσης.

Τα ερωτήματα αυτά θα μπορούσαν να έχουν την παρακάτω δομή και σειρά:

Να περιγράψετε τον τρόπο με τον οποίο χρησιμοποιήσατε το λογισμικό για να εντοπίσετε συννευθιακά σημεία και να αναφέρετε τις μαθηματικές έννοιες με τις οποίες αξιοποιήσατε το λογισμικό.

Να τεκμηριώσετε την αξιοπιστία των αποτελεσμάτων σας, για ποιό λόγο δηλαδή μπορεί να είναι κάποιος βέβαιος ότι οι στήλες έχουν συμπληρωθεί με τα σωστά αριθμητικά δεδομένα.

Να αναφέρετε και να σχολιάσετε τυχόν νέα μαθηματικά δεδομένα που προέκυψαν κατά την διάρκεια της δραστηριότητας. Συγκεκριμένα, να περιγράψετε τις συνδέσεις που έχετε κάνει μεταξύ μαθηματικών εννοιών οι οποίες δεν ήταν φανερές στο σχολικό βιβλίο και τα μαθήματα που είχατε μέχρι στιγμής παρακολουθήσει στο σχολείο.

Να αναφέρετε τυχόν δυσκολίες τις οποίες συναντήσατε και τον τρόπο με τον οποίο τις ξεπεράσατε.

Ως προς τα εργαλεία:

Η εφαρμογή μέσα σε πραγματικές συνθήκες μιας δραστηριότητας παρουσιάζει μη αναμενόμενες δυσκολίες οι οποίες μπορεί να οφείλονται στο ψηφιακό εργαλείο που χρησιμοποιείται. Οι δυσκολίες που θα παρουσιαστούν θα καταγραφούν από τον διδάσκοντα

ο οποίος θα είτε θα βελτιώσει τις απαιτήσεις του σεναρίου είτε θα σχεδιάσει μια περισσότερο κατευθυνόμενη πορεία εφαρμογής του ίδιου σεναρίου.

Ως προς την προσαρμογή και επεκτασιμότητα

Ο εκπαιδευτικός μετά από κάθε εφαρμογή του σεναρίου επανεκτιμά την δομή του σεναρίου και σχεδιάζει νέες δυνατότητες και επεκτάσεις. Το συγκεκριμένο σενάριο θα μπορούσε να αποτελέσει την βάση πάνω στην οποία είναι δυνατόν να οργανωθεί η διδασκαλία της $\psi = ax + b$.

9.3.2 Σενάριο 9. Μελέτη της συνάρτησης $f(x) = ax^2 + bx + \gamma$

Γνωστική περιοχή:

Άλγεβρα Α΄ Λυκείου.

Η συνάρτηση $\psi = ax^2 + bx + \gamma$ (γραφική παράσταση, μονοτονία, ακρότατα).

Θέμα:

Το προτεινόμενο θέμα αφορά την κατασκευή της γραφικής παράστασης της συνάρτησης του τριωνύμου μέσα από δύο βασικές μεταφορές της γραφικής παράστασης της βασικής συνάρτησης $\psi = ax^2$. Επιπλέον αφορά τους μετασχηματισμούς της γραφικής παράστασης όταν μεταβάλλεται ο συντελεστής a . Με βάση τα προηγούμενα μπορεί να γίνει η μελέτη των συναρτησιακών ιδιοτήτων του τριωνύμου.

Τεχνολογικά εργαλεία:

Το σενάριο προτείνεται να υλοποιηθεί με το λογισμικό Geogebra.

Σκεπτικό

Βασική ιδέα:

Η κατασκευή της γραφικής παράστασης της συνάρτησης $\psi = ax^2 + bx + \gamma$ και η μελέτη των συναρτησιακών ιδιοτήτων της θα μπορούσε να υλοποιηθεί μέσα από τις μεταφορές της βασικής δευτεροβάθμιας συνάρτησης $\psi = ax^2$. Οι μεταφορές αυτές είναι δυνατόν να οπτικοποιηθούν και να γίνουν δυναμικές αν η διδασκαλία υποστηριχτεί από ένα διερευνητικό λογισμικό το οποίο να έχει χαρακτηριστικά CAS. Επιπλέον, θα μπορούσαν οι μαθητές να διερευνήσουν την σημασία των συντελεστών a , b , γ όταν αυτοί μεταβάλλονται δυναμικά.

Προστιθέμενη αξία:

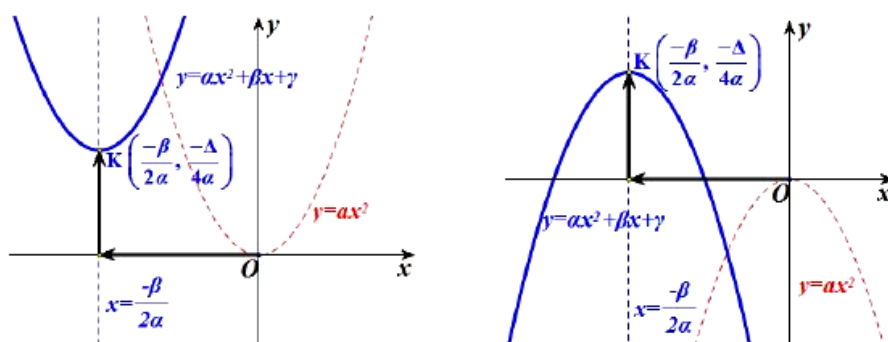
Η διδασκαλία της συνάρτησης $\psi = \alpha\chi^2 + \beta\chi + \gamma$, με βάση το σχολικό εγχειρίδιο, στηρίζεται αρχικά στους αλγεβρικούς μετασχηματισμούς τους οποίους εφαρμόζουμε στο τριώνυμο ώστε να έρθει στην μορφή $\alpha\chi^2 + \beta\chi + \gamma = \alpha\left(\chi + \frac{\beta}{2\alpha}\right)^2 - \frac{\beta^2 - 4\alpha\gamma}{4\alpha}$. Στην συνέχεια παρουσιάζεται η μετατόπιση της γραφικής παράστασης της $\psi = \alpha\chi^2$ με βάση την μορφή που έχει το μετασχηματισμένο τριώνυμο. Σύμφωνα με το εγχειρίδιο η τελική μορφή του τριωνύμου 'αποκαλύπτει' κατά κάποιον τρόπο τις απαραίτητες γενικές μεταφορές που θα πρέπει να υποστεί η γραφική παράσταση της $\psi = \alpha\chi^2$ η οποία έχει ήδη μελετηθεί σε προηγούμενη παράγραφο. Καθώς δεν υπάρχουν εργαλεία δυναμικής αναπαράστασης των γραφικών παραστάσεων το εγχειρίδιο περιορίζεται στην παρουσίαση μικρού αριθμού στατικών εικόνων για το αποτέλεσμα των μεταφορών και την κατασκευή της γραφικής παράστασης του τριωνύμου.

Με το παρόν σενάριο οι μαθητές θα αποδώσουν κατ' αρχήν κιναισθητικό νόημα στις μεταφορές της βασικής γραφικής παράστασης καθώς θα πραγματοποιούν τις μεταφορές αυτές οι ίδιοι. Επιπλέον οι μαθητές θα έχουν την δυνατότητα να διερευνήσουν ειδικές περιπτώσεις γραφικών παραστάσεων τριωνύμων όπως για παράδειγμα τριώνυμο με $\beta=0$ ή $\gamma=0$ ή $\Delta=0$ κ.λ.π.

Ακόμη θα συνδέσουν τις μεταβολές των τιμών των συντελεστών α , β , γ με τους μετασχηματισμούς που υφίσταται η γραφική παράσταση (αλλαγή καμπυλότητας, κίνηση στο επίπεδο, μεταφορές). Αυτή ακριβώς η δυνατότητα μετασχηματισμού της γραφικής παράστασης έχει μία ιδιαίτερη διδακτική αξία αφού στην συνήθη πρακτική η μετασχηματισμός αυτός είναι η κατάληξη και όχι η αφετηρία της διερεύνησης μίας συνάρτησης.

$$f(x) = a\left(x + \frac{\beta}{2a}\right)^2 - \frac{\Delta}{4a}$$

Επομένως η γραφική της παράσταση προκύπτει από δύο διαδοχικές μετατοπίσεις της παραβολής $y = ax^2$, μιας οριζόντιας και μιας κατακόρυφης, έτσι ώστε η κορυφή της να συμπίπτει με το σημείο $K\left(-\frac{\beta}{2a}, -\frac{\Delta}{4a}\right)$. Συνεπώς είναι και αυτή μια **παραβολή**, που έχει **κορυφή** το σημείο $K\left(-\frac{\beta}{2a}, -\frac{\Delta}{4a}\right)$ και **άξονα συμμετρίας** την ευθεία $x = -\frac{\beta}{2a}$.



Εικόνα 38: Απόσπασμα από το σχολικό εγχειρίδιο.

Οι πολλαπλές αναπαραστάσεις της συνάρτησης, στο μαθησιακό περιβάλλον στο οποίο θα υλοποιηθούν οι δραστηριότητες, είναι δυναμικά συνδεδεμένες και η μετάβαση από την μία στην άλλη γίνεται μέσα από την δυνατότητα αλληλεπίδρασης των ψηφιακών εργαλείων.

Οι μαθητές θα διαπραγματευτούν και θα διερευνήσουν την συμπεριφορά της συνάρτησης συνεργαζόμενοι μεταξύ τους και με τον διδάσκοντα ώστε η αίθουσα να μετατραπεί σε ένα εργαστήριο μαθηματικών δραστηριοτήτων.

Πλαίσιο εφαρμογής

Σε ποιους απευθύνεται:

Το σενάριο απευθύνεται στους μαθητές της Α΄ Λυκείου.

Χρόνος υλοποίησης:

Για την εφαρμογή του σεναρίου εκτιμάται ότι απαιτούνται 2 διδακτικές ώρες.

Χώρος υλοποίησης:

Το σενάριο προτείνεται να διεξαχθεί εξ' ολοκλήρου στο εργαστήριο υπολογιστών. Ο πειραματισμός με τη βοήθεια κατάλληλου λογισμικού απαιτεί πάνω απ' όλα εργαστήριο με 10 τουλάχιστον θέσεις, ώστε να μπορούν να εργαστούν οι μαθητές ανά τρεις. Η επιλογή από τον διδάσκοντα να το υλοποιήσει στην αίθουσα διδασκαλίας με την χρήση βιντεοπροβολέα θα ακύρωνε το μεγαλύτερο μέρος της προστιθέμενης αξίας.

Προαπαιτούμενες γνώσεις:

Ως προς τα μαθηματικά οι μαθητές θα πρέπει να γνωρίζουν

Τον μετασχηματισμό του τριωνύμου στην μορφή $\alpha x^2 + \beta x + \gamma = \alpha \left(x + \frac{\beta}{2\alpha}\right)^2 - \frac{\beta^2 - 4\alpha\gamma}{4\alpha}$.

Τις μεταφορές τις οποίες υφίσταται η γραφική παράσταση της $f(x)$ όταν αυτή μετασχηματίζεται σε $f(x+k)$ ή σε $f(x)+\lambda$.

Ως προς την τεχνολογία οι μαθητές θα πρέπει να γνωρίζουν

Την δημιουργία ενός σημείου στην οθόνη όταν είναι γνωστές οι συντεταγμένες του.

Την δημιουργία του σημείου τομής δύο ευθειών.

Την δημιουργία γραφικών παραστάσεων.

Απαιτούμενα βοηθητικά υλικά και εργαλεία:

Κάθε ομάδα είναι σκόπιμο να διαθέτει ένα φύλλο εργασίας μέσα στο οποίο ο διδάσκων θα έχει θέσει συγκεκριμένα ερωτήματα και οδηγίες. Επιπλέον καλό θα είναι οι μαθητές να διαθέτουν ένα τετράδιο σημειώσεων.

Κοινωνική ενσχυρήστρωση της τάξης:

Οι μαθητές εργαζόμενοι σε ομάδες και καθοδηγούμενοι από φύλλο εργασίας, καλούνται να επινοήσουν τρόπους αξιοποίησης των δυνατοτήτων του ψηφιακού εργαλείου το οποίο διαθέτουν. Επομένως, η διερεύνηση αυτή θα γίνει συνεργατικά. Για να υπάρχει κοινός στόχος και καλή συνεργασία οι μαθητές καλούνται να συμπληρώσουν ένα κοινό φύλλο εργασίας που περιέχει ερωτήσεις σχετικές με το θέμα. Φυσικά το φύλλο εργασίας θα πρέπει να αφήνει μια αρκετά μεγάλη ελευθερία στους μαθητές ώστε να θέτουν τα δικά τους ερωτήματα και να απαντούν σ' αυτά.

Στη διάρκεια της υλοποίησης του σεναρίου ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να ελέγχει τα συμπεράσματα των μαθητών, να συνεργάζεται μαζί τους, να τους καθοδηγεί ώστε να

αντιλαμβάνονται καλύτερα τα αποτελέσματά τους και να τους ενθαρρύνει να συνεχίσουν την διερεύνηση. Στην περίπτωση που υπάρχει και χρησιμοποιείται διαδραστικός πίνακας στην αίθουσα, το σύνολο των μαθητών συγκροτεί μία κοινότητα στην οποία τα μέλη σχολιάζουν τις αναπαραστάσεις των μαθηματικών εννοιών που βρίσκονται σε κοινή θέα.

Στόχοι:

Οι δραστηριότητες που περιγράφονται στη συνέχεια έχουν ως στόχο την μέσω πειραματισμού σύνδεση και κατανόηση βασικών μαθηματικών εννοιών και συγκεκριμένα:

Οι μαθητές θα μάθουν να κατασκευάζουν την γραφική παράσταση ενός τριωνύμου μέσα από κατάλληλες μεταφορές.

Θα μπορούν να περιγράψουν την μονοτονία και τις άλλες συναρτησιακές ιδιότητες της συνάρτησης $f(x)=ax^2+bx+\gamma$.

Θα συνδέσουν τις μεταβολές των συντελεστών α , β , γ με τους μετασχηματισμούς της γραφικής παράστασης.

Θα συνδέσουν την γραμμική συνάρτηση με την ομοιότητα των τριγώνων.

Τα παραπάνω αφορούν τους γνωστικούς στόχους. Οι κοινωνικοί στόχοι για τους μαθητές εντοπίζονται κυρίως στην συνεργασία και την διαπραγμάτευση των ιδεών τους ώστε η γνώση να αποκτήσει έναν διωποκειμενικό χαρακτήρα.

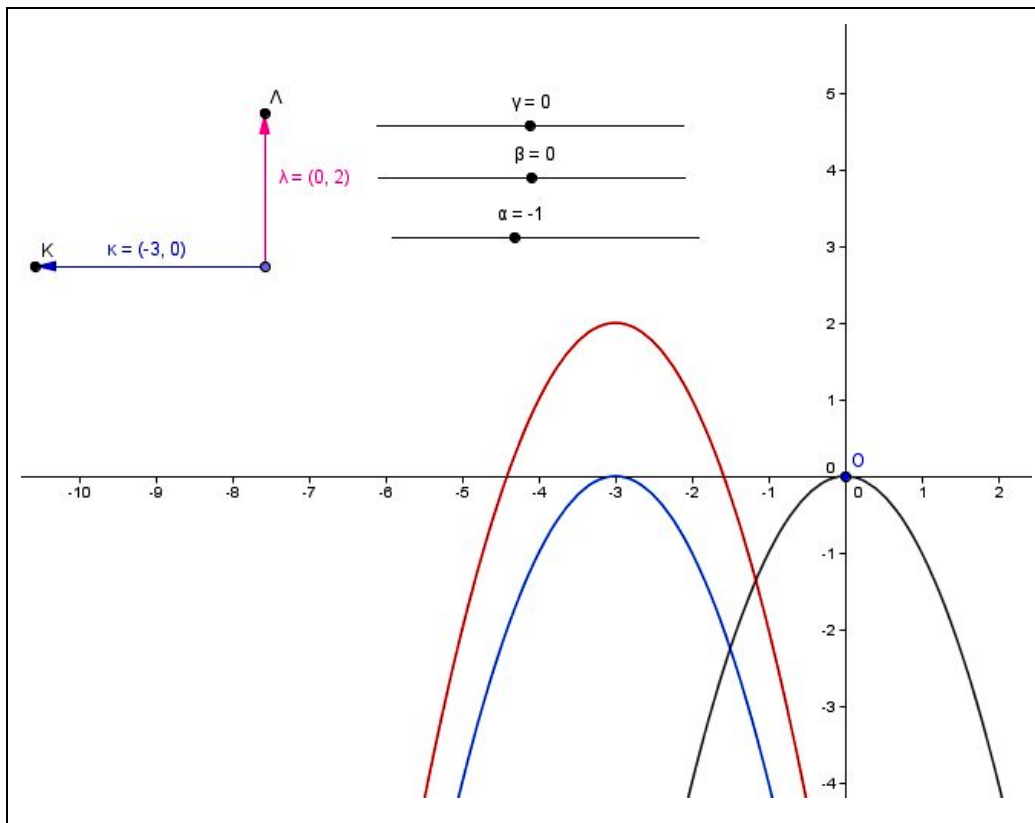
Ανάλυση του σεναρίου

Ροή εφαρμογής των δραστηριοτήτων:

Ο διδάσκων θα πρέπει να έχει ετοιμάσει ένα αρχείο λογισμικού με κατάλληλους δρομείς και διανύσματα μεταφοράς ώστε οι μαθητές να επικεντρωθούν περισσότερο στην διερεύνηση και λιγότερο στις τεχνικές κατασκευής των εργαλείων μεταφοράς.

Το αρχείο αυτό προτείνεται να περιέχει:

- Τρεις δρομείς α , β , γ για τους συντελεστές του τριωνύμου.
- Δύο διανύσματα, ένα οριζόντιο και ένα κατακόρυφο, με τα οποία θα γίνει η μεταφορά των γραφικών παραστάσεων.



Εικόνα 39: Τα βασικά εργαλεία που θα έχει στην διάθεσή του ο μαθητής.

Οι δραστηριότητες του σεναρίου θα υλοποιηθούν σε τρεις φάσεις.

1^η Φάση

Στην αρχή ο διδάσκων ζητά από τους μαθητές να κατασκευάσουν την γραφική παράσταση της $\psi = \alpha\chi^2 + \beta\chi + \gamma$ επιλέγοντας τιμές $\beta=0$ και $\gamma=0$ στους αντίστοιχους δρομείς.

Στην συνέχεια ζητά να αλλάξουν τις τιμές στον δρομέα α και να μελετήσουν τις μεταβολές της γραφικής παράστασης. Ακολούθως ζητά από τους μαθητές να κατασκευάσουν την γραφική παράσταση του τριωνύμου $\chi^2 + 2\chi + 1$ και να περιγράψουν τον τρόπο με τον οποίο θα πρέπει να κινηθεί η γραφική παράσταση της $\psi = \chi^2$ ώστε να ταυτιστεί με την γραφική παράσταση της $\psi = \chi^2 + 2\chi + 1$. Στο σημείο αυτό οι μαθητές χρησιμοποιούν το οριζόντιο διάνυσμα κ για να υλοποιήσουν την μεταφορά και την ταύτιση.

Στη συνέχεια ζητά να κατασκευάσουν την γραφική παράσταση της $\psi = \chi^2 + 2\chi - 3$ αφού πρώτα τους υποδείξει να μετασχηματίσουν το τριώνυμο σε $(\chi + 1)^2 - 4$. Ο στόχος της δραστηριότητας αυτής είναι να αναγνωρίσουν οι μαθητές ότι με τον μετασχηματισμό αυτό μπορούν να

διακρίνουν τις δύο μεταφορές που θα πρέπει να υλοποιήσουν στην γραφική παράσταση της $\psi=\chi^2$.

Τέλος, ζητά από τους μαθητές να ανακαλέσουν τον μετασχηματισμό της γενικής μορφής του τριωνύμου $\alpha\chi^2 + \beta\chi + \gamma = \alpha\left(\chi + \frac{\beta}{2\alpha}\right)^2 - \frac{\beta^2 - 4\alpha\gamma}{4\alpha}$ και να περιγράψουν σε βήματα την διαδικασία με την οποία θα μπορούν πλέον να κατασκευάσουν την γραφική παράσταση οποιουδήποτε τριωνύμου με την βοήθεια της $\psi=\alpha\chi^2$ και τους δρομείς α , κ , λ .

Ένα ενδεικτικό φύλλο εργασίας θα μπορούσε να ήταν παρακάτω:

Φύλλο εργασίας 1

1) Να κατασκευάσετε την γραφική παράσταση της $f(x)=ax^2$. Να μεταβάλλεται τις τιμές του α με την βοήθεια του δρομέα. Να συμπληρώσετε τον παρακάτω πίνακα.

τιμές του α	$\alpha < 0$	$\alpha = 0$	$\alpha > 0$
μορφή της γραφικής παράστασης.			

2) Να κατασκευάσετε την γραφική παράσταση της $\psi=\chi^2+2\chi+1$ εισάγοντας τον τύπο της απευθείας στο λογισμικό. Να περιγράψετε τις μεταφορές που θα πρέπει να γίνουν στην γραφική παράσταση της $f(x)=ax^2$ καθώς και την τιμή του α που θα πρέπει να επιλέξετε. Με την βοήθεια των διανυσμάτων κ και λ να υλοποιήσετε τις μεταφορές αυτές.

3) Να κατασκευάσετε την γραφική παράσταση της $\psi=\chi^2+2\chi-3$ μεταφέροντας κατάλληλα την γραφική παράσταση της $\psi=\chi^2+2\chi+1$. Ποιες μεταφορές θα πρέπει να γίνουν στην $\psi=\chi^2$ ώστε να προκύψει η $\psi=\chi^2+2\chi-3$;

4) Θέλουμε τώρα να βρούμε μία γενικευμένη διαδικασία με την οποία θα μπορούμε να κατασκευάσουμε την γραφική παράσταση οποιασδήποτε συνάρτησης της μορφής $f(x)=ax^2+\beta x+\gamma$ με κατάλληλες μεταφορές της $\psi=\alpha\chi^2$. Να περιγράψετε μία τέτοια διαδικασία με βάση τον τύπο

$$\alpha\chi^2 + \beta\chi + \gamma = \alpha\left(\chi + \frac{\beta}{2\alpha}\right)^2 - \frac{\beta^2 - 4\alpha\gamma}{4\alpha}.$$

5) Να κάνετε τις γραφικές παραστάσεις τριών τυχαίων τριωνύμων της δικής σας επιλογής με βάση την διαδικασία που περιγράψατε στην προηγούμενη ερώτηση.

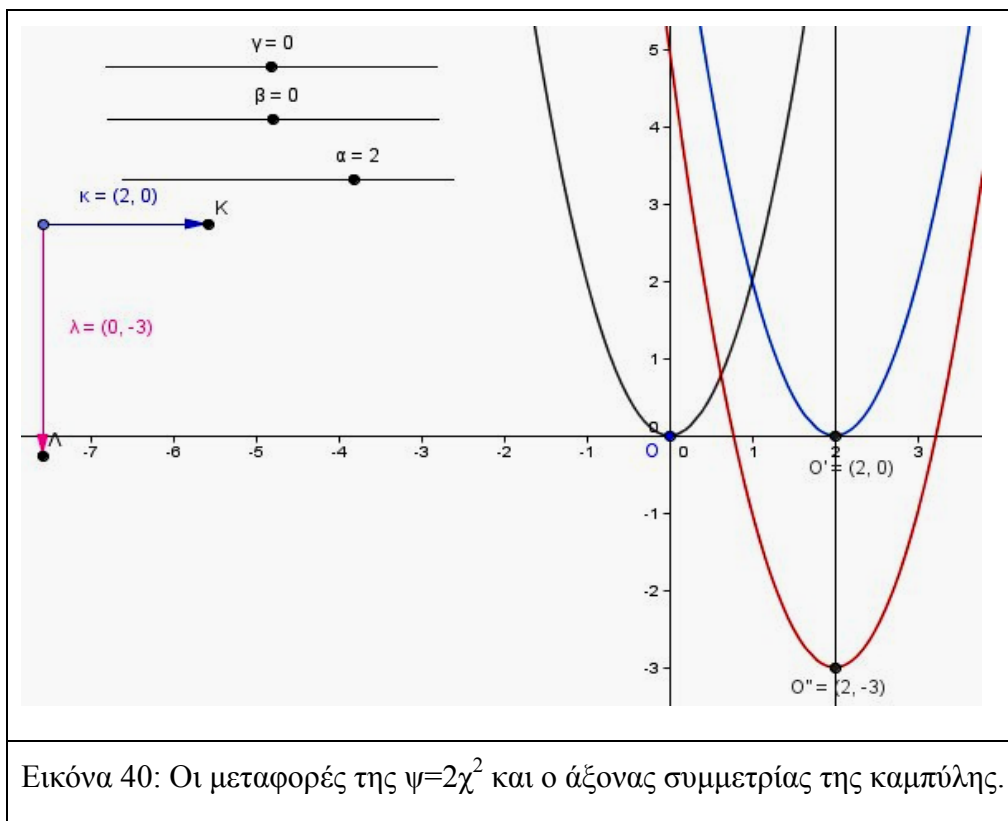
2^η Φάση

Στη φάση αυτή οι μαθητές με την βοήθεια του λογισμικού θα μελετήσουν συναρτησιακές ιδιότητες της $f(x)=ax^2+\beta x+\gamma$. Εδώ οι μαθητές θα πρέπει να μελετήσουν αρχικά την μονοτονία και τα ακρότατα της συνάρτησης $f(x)=ax^2$ για τις διάφορες τιμές του a .

Στην συνέχεια θα κατασκευάσουν την γραφική παράσταση μίας συγκεκριμένης συνάρτησης π.χ. $2\chi^2-8\chi+5$ με μεταφορές. Στο σημείο αυτό θα πρέπει να κατασκευάσουν το σημείο $O(0, 0)$ και να το μεταφέρουν κατά τα διανύσματα κ (αρχικά) και στην συνέχεια λ .

Ο διδάσκων ζητά από τους μαθητές να μεταφέρουν την μονοτονία και της άλλες συναρτησιακές ιδιότητες της $f(x)=2x^2$ στην καινούργια θέση οπότε αναμένεται να αναγνωρίσουν οι μαθητές ότι η κορυφή της καμπύλης αποτελεί το ακρότατο της συνάρτησης με συντεταγμένες $(-\frac{\beta}{2a}, \frac{-\Delta}{4a})$.

Τέλος η ύπαρξη άξονα συμμετρίας θα μπορούσε να αναδειχτεί αν οι μαθητές μεταφέρουν τον άξονα $\chi'\chi$ κατά διάνυσμα κ .



Εικόνα 40: Οι μεταφορές της $\psi=2\chi^2$ και ο άξονας συμμετρίας της καμπύλης.

3η Φάση

Στην φάση αυτή οι μαθητές θα μελετήσουν τους μετασχηματισμούς της γραφικής παράστασης ενός τριωνύμου καθώς μεταβάλλονται οι τιμές των συντελεστών α , β , γ .

Συγκεκριμένα ο διδάσκων ζητά αρχικά από τους μαθητές να ανακαλέσουν τους μετασχηματισμούς της γραφικής παράστασης του τριωνύμου όταν μεταβάλλεται ο συντελεστής α και προτείνει να διαπραγματευτούν τις μεταβολές των β και γ .

Στην συνέχεια οδηγεί σταδιακά τους μαθητές στην κατασκευή της γραφικής παράστασης της συνάρτησης $f(x)=ax^2+bx+\gamma$ με την βοήθεια των δρομέων α , β , γ . Τώρα πλέον ζητά από τους μαθητές να αποκρύψουν τις δύο καμπύλες που προκύπτουν μέσω μεταφοράς και να δώσουν μη μηδενικές τιμές στα β και γ .

Η καμπύλη που απομένει στην οθόνη αποτελεί πλέον το αντικείμενο μελέτης και διερεύνησης των μαθητών.

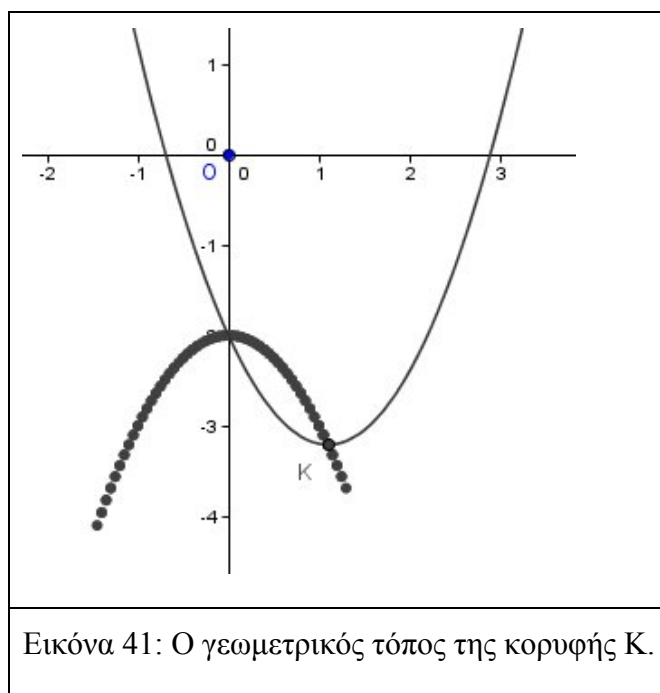
Μερικές από τις δραστηριότητες που μπορεί να ζητήσει από τους μαθητές ο διδάσκων είναι οι εξής:

α) Να κατασκευάσουν το σημείο $K=(-\frac{\beta}{2\alpha}, \frac{-\Delta}{4\alpha})$ και να παρατηρήσουν ότι αυτό παραμένει πάντα στην κορυφή της καμπύλης για οποιεσδήποτε τιμές των α , β , γ .

β) Να κατασκευάσουν τα σημεία $A=(-\frac{\beta-\sqrt{\beta^2-4\alpha\gamma}}{2\alpha}, 0)$ και $B=(-\frac{\beta+\sqrt{\beta^2-4\alpha\gamma}}{2\alpha}, 0)$ και να παρατηρήσουν ότι τα σημεία αυτά εμφανίζονται εκεί που η γραφική παράσταση τέμνει τον άξονα x' (όταν αυτό πραγματοποιείται).

γ) Μία ενδιαφέρουσα διερεύνηση – που προτάθηκε και στο πλαίσιο σεναρίου από τον επιμορφωτή Σπύρο Μαυρουδή στο ΠΑΚΕ 7 - θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί με βάση τους μετασχηματισμούς της γραφικής παράστασης όταν μεταβάλλεται ο συντελεστής β . Συγκεκριμένα, ο διδάσκων μπορεί να διαπραγματευτεί με τους μαθητές στην αρχή την καμπύλη πάνω στην οποία φαίνεται να κινείται η κορυφή K . Στην συνέχεια θα ζητήσει από τους μαθητές να εμφανίσουν το ίχνος της κορυφής K και να αλλάξουν τις τιμές του δρομέα β .

Η καμπύλη που θα εμφανιστεί θα αποτελέσει αντικείμενο συζήτησης με τους μαθητές καθώς παραπέμπει έντονα σε παραβολή.



Εικόνα 41: Ο γεωμετρικός τόπος της κορυφής K.

Εδώ το σημαντικό είναι να ακολουθήσει διαπραγμάτευση ώστε να εξηγηθεί με μαθηματικό τρόπο γιατί η κορυφή ακολουθεί την συγκεκριμένη διαδρομή. Τέλος, θα μπορούσε ο διδάσκων να ζητήσει από τους μαθητές τον γεωμετρικό τόπο του K όταν μεταβάλλεται ο συντελεστής α ή όταν μεταβάλλεται ο συντελεστής γ .

Επέκταση

Μία επέκταση των δραστηριοτήτων θα μπορούσε να είναι η παρακάτω:

Ο διδάσκων ζητά από τους μαθητές να κατασκευάσουν μία ευθεία κάθετη στον άξονα $x'x$ σε ένα σημείο του P.

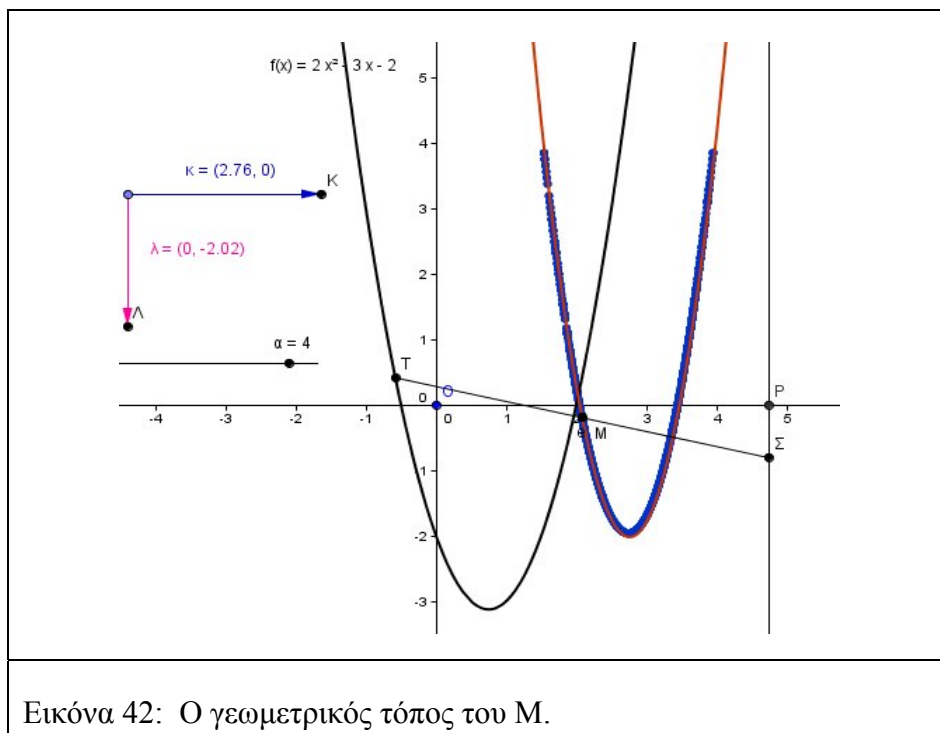
Πάνω στην ευθεία να κατασκευάσουν ένα σημείο Σ και πάνω στην γραφική παράσταση ενός συγκεκριμένου τριωνύμου (π.χ. $2x^2-3x-2$) ένα σημείο T.

Να κατασκευάσουν το τμήμα ΣΤ και το μέσον του M στο οποίο να εμφανίσουν το ίχνος.

Μετακινώντας το σημείο T πάνω στην γραφική παράσταση του τριωνύμου, το σημείο M γράφει μία καμπύλη. Οι μαθητές καλούνται να βρουν την σχέση της καμπύλης του ίχνους προς την αρχική καμπύλη.

Το σημαντικό σε αυτή τη διερεύνηση είναι να εντοπίσουν οι μαθητές μία ή περισσότερες κανονικότητες αλλάζοντας τόσο της θέση της κατακόρυφης ευθείας όσο και την θέση του σημείου Σ πάνω στην ευθεία αυτή. Η διερεύνηση αυτή μπορεί να γίνει με τον δρομέα α και

τα διανύσματα κ και λ με τα οποία οι μαθητές θα προσαρμόζουν την καμπύλη $\psi = a\chi^2$ πάνω στην καμπύλη του ίχνους ώστε να βρουν τα στοιχεία της καμπύλης του ίχνους.



Εικόνα 42: Ο γεωμετρικός τόπος του M.

Στην περίπτωση που χρησιμοποιείται διαδραστικός πίνακας στην αίθουσα ο διδάσκων θα μπορούσε να δημιουργήσει μία σειρά διαφανειών με το λογισμικό του πίνακα. Οι διαφάνειες αυτές θα είναι στιγμιότυπα από την οθόνη του πίνακα ένα ή δύο για κάθε φάση. Κάθε ένα από τα στιγμιότυπα θα περιλαμβάνει εικόνα από την επιφάνεια εργασίας του λογισμικού και σχόλια πάνω στην εικόνα που θα πληροφορούν για την σημασία των μαθηματικών αναπαραστάσεων. Στο τέλος των δραστηριοτήτων οι διαφάνειες αυτές θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν για να γίνει σύνοψη των φάσεων και αναστοχασμός πάνω στην πορεία των δραστηριοτήτων.

Αξιολόγηση μετά την εφαρμογή

Ως προς τις επιδιώξεις του σεναρίου:

Ο εκπαιδευτικός ελέγχει κατά πόσο επιτεύχθηκαν οι στόχοι του σεναρίου όπως για παράδειγμα αν οι μαθητές μπορούν να κατασκευάζουν την γραφική παράσταση οποιουδήποτε τριωνύμου με κατάλληλες μεταφορές. Σε περίπτωση που διαπιστωθεί ότι κάτι

τέτοιο δεν υλοποιήθηκε εξετάζει του λόγους για τους οποίους συνέβη αυτό ώστε να παρέμβει ανάλογα στο σενάριο.

Ως προς τα εργαλεία:

Ο εκπαιδευτικός ελέγχει την ευκολία με την οποία οι μαθητές αξιοποίησαν τα εργαλεία του προτεινόμενου λογισμικού σε συνδυασμό με την σαφήνεια των οδηγιών του και των περιγραφών των φύλλων εργασίας. Αφού αξιολογήσει τα δεδομένα του επεμβαίνει ανάλογα στο σενάριο για την επόμενη εφαρμογή.

Ως προς την διαδικασία υλοποίησης:

Ο εκπαιδευτικός αξιολογεί την διαδικασία υλοποίησης του σεναρίου αξιολογώντας τα στοιχεία που δεν δούλεψαν καλά και προσαρμόζει το σενάριο.

Ως προς την προσαρμογή και επεκτασιμότητα:

Η δυνατότητα επέκτασης του σεναρίου και η ευκολία προσαρμογής σε ένα σχολικό περιβάλλον ή στην διδακτική ατζέντα ενός εκπαιδευτικού ή στην κουλτούρα μιας σχολικής τάξης είναι ένα από τα στοιχεία που το καθιστούν σημαντικό. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να λάβει σοβαρά υπόψη του αυτές τις παραμέτρους και να προσαρμόσει το σενάριο ανάλογα. Ιδιαίτερα όταν εφαρμόσει το σενάριο πολλές φορές και σε διαφορετικές τάξεις ή ανταλλάξει ιδέες με άλλους συναδέλφους του θα έχει δεδομένα με τα οποία θα μπορεί να κάνει ουσιαστικές προσαρμογές.

9.3.3 Σενάριο 10. Τριγωνομετρικές συναρτήσεις

Γνωστική περιοχή:

Άλγεβρα Β΄ Λυκείου.

Η συνάρτηση $\psi = \rho \cdot \eta\mu(\lambda x + \kappa)$.

Γραφική παράσταση τριγωνομετρικών συναρτήσεων.

Γραφική επίλυση τριγωνομετρικής εξίσωσης.

Θέμα:

Το προτεινόμενο θέμα αφορά την μελέτη της συνάρτησης $f(x) = \rho \cdot \eta\mu(\lambda x + \kappa)$ και συγκεκριμένα την περίοδο, τα ακρότατα και το χαρακτηριστικό της περιττής συνάρτησης. Η γραφική παράσταση θα αποτελέσει ένα επιπλέον θέμα μελέτης.

Τεχνολογικά εργαλεία:

Το σενάριο προτείνεται να υλοποιηθεί με το λογισμικό Function Probe.

Σκεπτικό

Βασική ιδέα:

Οι μαθητές με τη βοήθεια της ψηφιακής τεχνολογίας θα μελετήσουν την συμπεριφορά της συνάρτησης $f(x)=\eta\mu x$ σε τρεις βασικούς μετασχηματισμούς της.

α) όταν η εξαρτημένη μεταβλητή πολλαπλασιαστεί επί έναν αριθμό $y \rightarrow \rho \cdot x$

β) όταν η ανεξάρτητη μεταβλητή πολλαπλασιαστεί επί έναν αριθμό $x \rightarrow \lambda \cdot x$

γ) όταν στην ανεξάρτητη μεταβλητή προστεθεί ένας αριθμός $x \rightarrow x+\kappa$.

Προστιθέμενη αξία:

Ο τρόπος με τον οποίο παρουσιάζεται η συνάρτηση $f(x)=\rho \cdot \eta\mu(\lambda x+\kappa)$ στην διδασκαλία της τριγωνομετρίας με τα συμβατικά μέσα είναι λίγο έως πολύ γνωστός.

Το παρακάτω απόσπασμα είναι χαρακτηριστικό.

Έστω για παράδειγμα η συνάρτηση $f(x) = 2\eta\mu(x + \frac{\pi}{4})$. Παρατηρούμε ότι η συνάρτηση αυτή προκύπτει από την $g(x) = 2\eta\mu x$ αν, όπου x , θέσουμε $x + \frac{\pi}{4}$, δηλαδή ισχύει

$$f(x) = g(x + \frac{\pi}{4})$$

Αυτό σημαίνει ότι η γραφική παράσταση της f προκύπτει από μια οριζόντια μετατόπιση της γραφικής παράστασης της g κατά $\frac{\pi}{4}$ μονάδες, προς τα αριστερά.

Η έλλειψη αναπαραστασιακών εργαλείων υποχρεώνει τους συγγραφείς να καταφύγουν σε μία περιγραφή των μετασχηματισμών η οποία στηρίζεται κυρίως σε αλγεβρική επεξεργασία των συμβόλων.

Η περιγραφή αυτή συνήθως παρουσιάζεται από τον διδάσκοντα στον πίνακα.

Με τις δραστηριότητες του σεναρίου οι μαθητές:

Θα δημιουργήσουν οι ίδιοι σταδιακά την γραφική παράσταση της συνάρτησης με ένα μεγάλο πλήθος σημείων. Η διαδικασία αυτή μπορεί να επαναλαμβάνεται ταχύτατα ώστε να δημιουργείται πύκνωση των ήδη υπάρχοντων σημείων κατά βούληση.

Οι μαθητές θα πραγματοποιήσουν ένα πέρασμα από την έννοια των τριγωνομετρικών αριθμών στην έννοια της τριγωνομετρικής συνάρτησης κάτι που συνήθως, στην παραδοσιακή διδασκαλία, γίνεται βίαια μέσω ενός άλματος από τις μοίρες στα ακτίνια.

Η γραφική παράσταση της συνάρτησης θα μετατραπεί σε ένα αντικείμενο πάνω στο οποίο οι μαθητές θα εφαρμόσουν μετασχηματισμούς οι οποίοι καταγράφονται αυτομάτως από το λογισμικό. Αυτή ακριβώς η δυνατότητα μετασχηματισμού της γραφικής παράστασης έχει μία ιδιαίτερη διδακτική αξία αφού στην συνήθη πρακτική η μετασχηματισμός τους είναι η κατάληξη και όχι η αφετηρία της διερεύνησης της συνάρτησης.

Οι πολλαπλές αναπαραστάσεις της συνάρτησης, στο μαθησιακό περιβάλλον στο οποίο θα υλοποιηθούν οι δραστηριότητες, είναι δυναμικά συνδεδεμένες και η μετάβαση από την μία στην άλλη γίνεται μέσα από την δυνατότητα αλληλεπίδρασης των ψηφιακών εργαλείων.

Οι μαθητές θα διαπραγματευτούν και θα διερευνήσουν την συμπεριφορά της συνάρτησης συνεργαζόμενοι μεταξύ τους και με τον διδάσκοντα ώστε η αίθουσα να μετατραπεί σε ένα εργαστήριο μαθηματικών δραστηριοτήτων.

Πλαίσιο εφαρμογής

Σε ποιους απευθύνεται:

Το σενάριο απευθύνεται στους μαθητές της Β΄ Λυκείου.

Χρόνος υλοποίησης:

Για την εφαρμογή του σεναρίου εκτιμάται ότι απαιτούνται 2-3 διδακτικές ώρες.

Χώρος υλοποίησης:

Το σενάριο προτείνεται να διεξαχθεί εξ' ολοκλήρου στο εργαστήριο υπολογιστών. Ο πειραματισμός με τη βοήθεια κατάλληλου λογισμικού απαιτεί πάνω απ' όλα εργαστήριο με 10 τουλάχιστον θέσεις, ώστε να μπορούν να εργαστούν οι μαθητές ανά τρεις. Η επιλογή από τον διδάσκοντα να το υλοποιήσει στην αίθουσα διδασκαλίας με την χρήση βιντεοπροβολέα θα ακύρωνε το μεγαλύτερο μέρος της προστιθέμενης αξίας.

Προαπαιτούμενες γνώσεις:

Ως τους τα μαθηματικά οι μαθητές θα πρέπει να γνωρίζουν:

Τους μονάδες μέτρησης γωνίας και τον τύπο που συνδέει τους μονάδες αυτές.

Την έννοια του πίνακα τιμών και τους γραφικής παράστασης συνάρτησης.

Την γραφική επίλυση τους εξίσωσης.

Ως τους την τεχνολογία οι μαθητές θα πρέπει να γνωρίζουν:

Την λειτουργία του πίνακα τιμών του λογισμικού fr και ιδιαίτερα την συμπλήρωση μιας στήλης μέσω μιας τους.

Την δημιουργία γραφικών παραστάσεων

Την λειτουργία τους οριζόντιας παραμόρφωσης μιας γραφικής παράστασης.

Απαιτούμενα βοηθητικά υλικά και εργαλεία:

Κάθε ομάδα είναι σκόπιμο να διαθέτει ένα φύλλο εργασίας μέσα στο οποίο ο διδάσκων θα έχει θέσει συγκεκριμένα ερωτήματα και οδηγίες. Επιπλέον καλό θα είναι οι μαθητές να διαθέτουν ένα τετράδιο σημειώσεων.

Κοινωνική ενορχήστρωση τους τάξης:

Οι μαθητές εργαζόμενοι σε ομάδες και καθοδηγούμενοι από φύλλο εργασίας, καλούνται να κατασκευάσουν και να εξερευνήσουν συγκεκριμένα σχήματα και να απαντήσουν σε συγκεκριμένες ερωτήσεις. Επομένως η διερεύνηση αυτή θα γίνει συνεργατικά. Για να υπάρχει κοινός στόχος και καλή συνεργασία οι μαθητές καλούνται να συμπληρώσουν ένα κοινό φύλλο εργασίας που περιέχει ερωτήσεις σχετικές με το θέμα. Φυσικά το φύλλο εργασίας αυτό θα πρέπει να αφήνει μια αρκετά μεγάλη ελευθερία τους μαθητές ώστε να θέτουν τα δικά τους ερωτήματα και να απαντούν σ' αυτά.

Στη διάρκεια τους υλοποίησης του σεναρίου ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να ελέγχει τα συμπεράσματα των μαθητών, να συνεργάζεται μαζί τους, να τους καθοδηγεί ώστε να αντιλαμβάνονται καλύτερα τα αποτελέσματά τους και να τους ενθαρρύνει να συνεχίσουν την διερεύνηση.

Στόχοι:

Οι δραστηριότητες που περιγράφονται στη συνέχεια έχουν ως στόχο την μέσω πειραματισμού προσέγγιση και κατανόηση βασικών μαθηματικών εννοιών και συγκεκριμένα:

- την μετάβαση από την έννοια του τριγωνομετρικού αριθμού, που προσεγγίστηκε σε μικρότερες τάξεις, στην έννοια της τριγωνομετρικής συνάρτησης πραγματικής μεταβλητής
- την έννοια άρτιας-περιττής συνάρτησης
- την έννοια της κυκλικής συνάρτησης
- την έννοια της περιόδου και τους παράγοντες που την καθορίζουν
- την έννοια του μεγίστου - ελαχίστου συνάρτησης.
- τους μετασχηματισμούς της ημιτονοειδούς καμπύλης όταν μετασχηματίζεται ο τύπος της.

Τα παραπάνω αφορούν τους γνωστικούς στόχους. Οι κοινωνικοί στόχοι για τους μαθητές εντοπίζονται κυρίως στην συνεργασία και την διαπραγμάτευση των ιδεών τους ώστε η γνώση να αποκτήσει έναν διωποκειμενικό χαρακτήρα.

Ανάλυση του σεναρίου

Ροή εφαρμογής των δραστηριοτήτων:

1η δραστηριότητα: Αντιστοιχία μοιρών - πραγματικών αριθμών

Πριν από την συγκεκριμένη δραστηριότητα καλό θα ήταν ο διδάσκων να διαπραγματευτεί με τους μαθητές τις δύο βασικές μονάδες μέτρησης τόξων (μοίρες – ακτίνια) και την χρησιμότητα των ακτινίων στην περίπτωση που θέλουμε να ορίσουμε την συνάρτηση $f(x)=\eta\mu x$. Στην συνέχεια ζητά να δημιουργήσουν έναν πίνακα μετατροπής των ακτινίων σε μοίρες (ή και το αντίστροφο).

x	d=x*180/3.14159265
radians	degrees
-3.14	-180
-2.75	-157.5
-2.36	-135
-1.96	-112.5
-1.57	-90
-1.18	-67.5
-0.79	-45
-0.39	-22.5
0	0
0.39	22.5
0.79	45
1.18	67.5
1.57	90
1.96	112.5
2.36	135
2.75	157.5
3.14	180

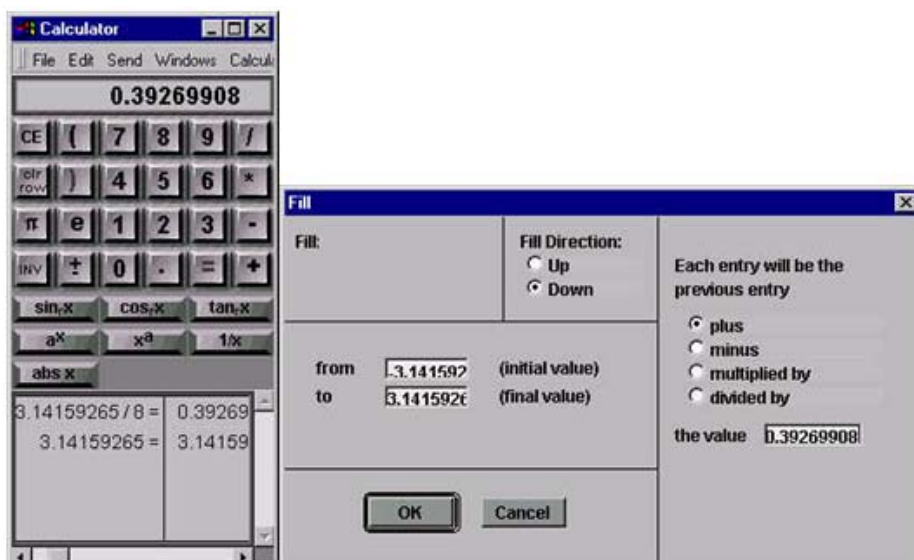
Εικόνα 33 Με τη βοήθεια του πίνακα τιμών οι μαθητές εξοικειώνονται στην αντιστοιχία μοιρών-πραγματικών αριθμών (ακτίνια).

Στον παραπάνω πίνακα χρησιμοποιείται ως βήμα μεταβολής το $\pi/8$ (η τιμή του υπολογίζεται με την αριθμομηχανή), το αντίστοιχο, δηλαδή, των $22,5^\circ$. Εκτυπώνουμε και αναπαράγουμε τον πίνακα και ενθαρρύνουμε τους μαθητές να προσέξουν και να σημειώσουν μερικές βασικές αντιστοιχίες (π.χ. $\pi \rightarrow 3,14 \rightarrow 180$, $\pi/2 \rightarrow 1,57 \rightarrow 90$ κ.τλ.).

2η δραστηριότητα: Δημιουργία του πίνακα τιμών

Στην αρχή της δραστηριότητας αυτή ο διδάσκων καλό είναι να αναφέρει την χρησιμότητα ενός πίνακα ημιτόνων καθώς και το γεγονός ότι ιστορικά η ανάγκη για αστρονομικούς υπολογισμούς κατασκευάστηκαν τέτοιοι συστηματικοί πίνακες πριν από 2000 τουλάχιστον χρόνια. Στην συνέχεια προτείνει στους μαθητές να περιορίσουν την μελέτη στο διάστημα $[-\pi, \pi]$, «γεμίζοντας» (Table/Fill) τη στήλη του x με τιμές που μεταβάλλονται με βήμα υποπολλαπλάσιο του π , για παράδειγμα $\pi/8$.

Οι «ακριβείς» τιμές των π και $\pi/8$ υπολογίζονται και εισάγονται με τη βοήθεια της αριθμομηχανής (calculator).



Εικόνα 34

x	y=sinx
-3.14	0
-2.75	-0.38
-2.36	-0.71
-1.96	-0.92
-1.57	-1
-1.18	-0.92
-0.79	-0.71
-0.39	-0.38
0	0
0.39	0.38
0.79	0.71
1.18	0.92
1.57	1
1.96	0.92
2.36	0.71
2.75	0.38
3.14	0

Στη διπλανή στήλη (του y) οι μαθητές θα γράψουν τον τύπο $y=\sin x$, οπότε συμπληρώνεται αυτομάτως ο πίνακας τιμών.

Προτείνουμε και πάλι να αναζητήσουν και να σημειώσουν οι μαθητές τις τιμές με τις οποίες έχουν εξοικειωθεί σε προηγούμενες χρονιές

Εικόνα 35

3η δραστηριότητα: Δημιουργία γραφήματος- γραφικής παράστασης

Το γράφημα των σημείων που αντιστοιχούν στον πίνακα τιμών δίνει μια πρώτη ιδέα της ημιτονοειδούς καμπύλης. Στο μέτρο του διαθέσιμου χρόνου παροτρύνουμε τους μαθητές να δημιουργήσουν κι άλλο, πιο «πυκνό» πίνακα τιμών και το αντίστοιχο γράφημα (φροντίζουμε προηγουμένως να σώσουμε τον αρχικό πίνακα, με όνομα π.χ. sin.tbl).

Τέλος, υποδεικνύουμε τον τρόπο κατασκευής της γραφικής παράστασης για $\chi\epsilon R$, στο παράθυρο γραφικών.

4η δραστηριότητα: Μελέτη της καμπύλης $y=\eta\mu\chi$

α) κυκλική συνάρτηση:

Ζητάμε από τους μαθητές να επισημάνουν πάνω σε αντίτυπο της γραφικής παράστασης σε χαρτί, σημεία της καμπύλης που έχουν την ίδια τιμή και την ίδια φάση. Επιβεβαιώνουμε την ορθότητα του δείγματος με τη βοήθεια της αριθμομηχανής (μπορούμε να κατασκευάσουμε αντίστοιχο πλήκτρο).

Αναζητούμε τη σχέση που συνδέει τα σημεία αυτά. Επιβεβαιώνουμε την ορθότητα του τύπου με δοκιμές στον πίνακα τιμών.

β) περιττή (συμμετρική ως προς την αρχή των αξόνων):

Ο πειραματισμός μπορεί να γίνει και αλγεβρικά (με τη βοήθεια του πίνακα τιμών) και γραφικά με μετασχηματισμούς.

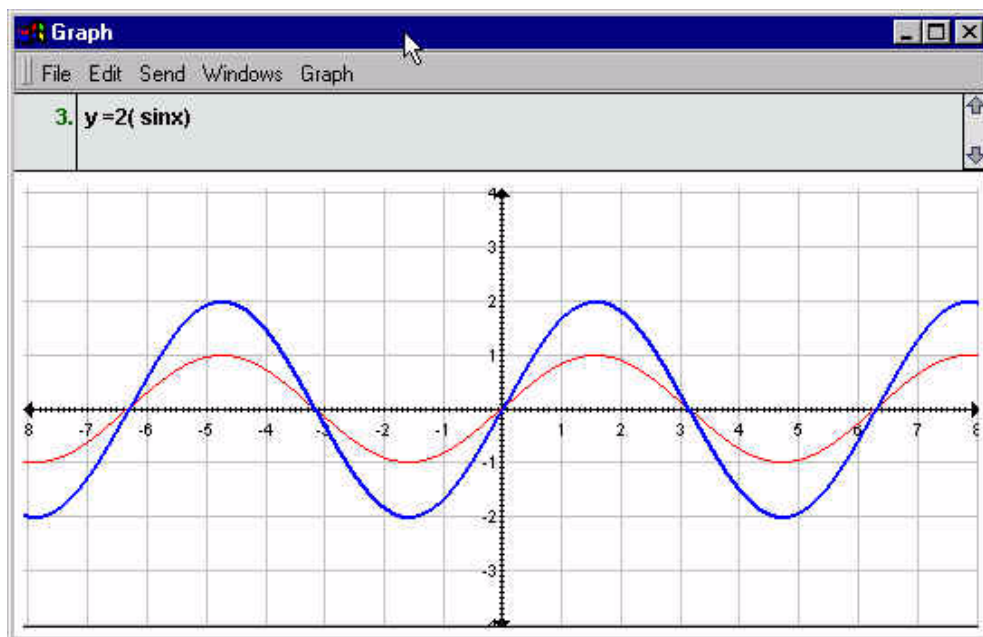
5η δραστηριότητα: Μελέτη της $y = \rho \eta \mu \chi$

Στον πίνακα `sin.tbl` συμπληρώνουμε στήλες με τους τύπους $y = 2\sin x$ και $y = 3\sin x$. Συγκρίνουμε τις νέες τιμές με αυτήν της στήλης $y = \sin x$ προσπαθώντας να ανακαλύψουμε τις νέες αντιστοιχίες, τα νέα μέγιστα και ελάχιστα και να ερμηνεύσουμε το φαινόμενο.

Δημιουργούμε τις γραφικές παραστάσεις των τριών συναρτήσεων στο ίδιο γραφικό παράθυρο, με διαφορετικά χρώματα (η συμφωνία χρωμάτων στις γραφικές παραστάσεις και στις αντίστοιχες στήλες τιμών του πίνακα ενισχύει την εποπτεία).

Ζητάμε από τους μαθητές να μαντέψουν τη γραφική παράσταση των $y = 0.5\sin x$, $y = 0.3\sin x$ κ.τ.λ. Καλό είναι να έχουμε ετοιμάσει φύλλο εργασίας, όπου θα σχεδιάσουν πρόχειρα και τις καμπύλες των συναρτήσεων, μαζί με την καμπύλη της $y = \sin x$.

Ζητάμε να διατυπώσουν συμπεράσματα, σχετικά με το ρόλο του ρ στη μελέτη της συνάρτησης.



Εικόνα 36

6η δραστηριότητα: Μετασχηματισμός καμπύλης με το εργαλείο κατακόρυφης στρέβλωσης

Με το εργαλείο κατακόρυφης στρέβλωσης μεταβάλλουμε το ύψος της καμπύλης κατά ένα-δύο τετραγωνάκια προς τα πάνω ή προς τα κάτω (αλλάζουμε την τιμή του μέγιστου-ελάχιστου), παρακολουθώντας το μετασχηματισμό του τύπου της.

Συνεχίζουμε τον πειραματισμό με κατακόρυφες στρεβλώσεις τυχαίου ύψους.

Η εμφάνιση του «ιστορικού» του παραθύρου γραφικών βοηθά στον αναλογισμό του φαινομένου της κατακόρυφης παραμόρφωσης.

Η ονομασία (define) κάθε καμπύλης μας βοηθά να κάνουμε συγκεκριμένες αναφορές σε προηγούμενα στάδια.

Η δυνατότητα δημιουργίας πλήκτρου στην αριθμομηχανή για τον τύπο συγκεκριμένης συνάρτησης επιτρέπει τις επαληθεύσεις.

7η δραστηριότητα: Μελέτη της $y=\eta\mu(\lambda \cdot \chi)$

Ενδεικτικό φύλλο εργασίας

1) Να κατασκευάσετε την γραφική παράσταση της συνάρτησης του ημιτόνου $f(x)=\sin(x)$. Χωρίς να χρησιμοποιήσετε τις δυνατότητες που λογισμικού να διαπραγματευτείται το ερώτημα: «Τι κοινό θα έχει η γραφική παράσταση της συνάρτησης $f(x)=\sin(2\cdot x)$ με την $f(x)=\sin(x)$ και σε τι θα διαφέρουν;»

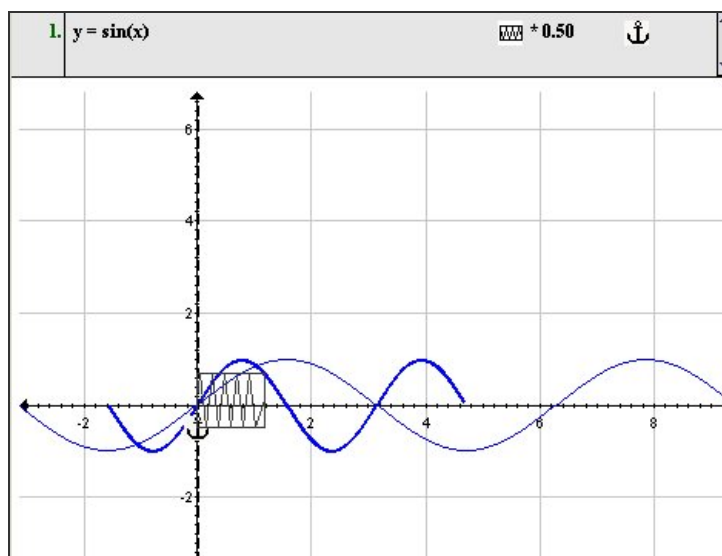
2) Με το εργαλείο οριζόντιας παραμόρφωσης να μεταβάλλετε την καμπύλη μέχρις ότου το πλάτος της γίνει το μισό του αρχικού. Να συγκρίνεται τις εικασίες που είχατε διατυπώσει στην πρώτη ερώτηση με τα αποτελέσματα που προέκυψαν.

3) Να επαναλάβετε την διερεύνηση με αρκετές τιμές μεγαλύτερες του 1 αλλά και μικρότερες του 1. Να διατυπώσετε έναν κανόνα για τους μετασχηματισμούς της συνάρτησης $f(x)=\sin(x)$ όταν η ανεξάρτητη μεταβλητή x υφίσταται τον μετασχηματισμό $x \rightarrow k\cdot x$.

Αναμενόμενες δράσεις

Στο πρώτο ερώτημα οι μαθητές θα κάνουν εικασίες για το τι μπορεί να συμβεί στην γραφική παράσταση της ημιτονοειδούς καμπύλης όταν η ανεξάρτητη μεταβλητή πολλαπλασιαστεί με έναν αριθμό. Την συζήτηση θα ενθαρρύνει ο διδάσκων προτρέποντας τους μαθητές να δίνουν μία εξήγηση για αυτά που υποστηρίζουν.

Στο δεύτερο ερώτημα οι μαθητές θα πειραματιστούν με το εργαλείο αυξομείωσης ώστε να εντοπίσουν τους μετασχηματισμούς της γραφικής παράστασης σε συνδυασμό με τον συντελεστή του x .

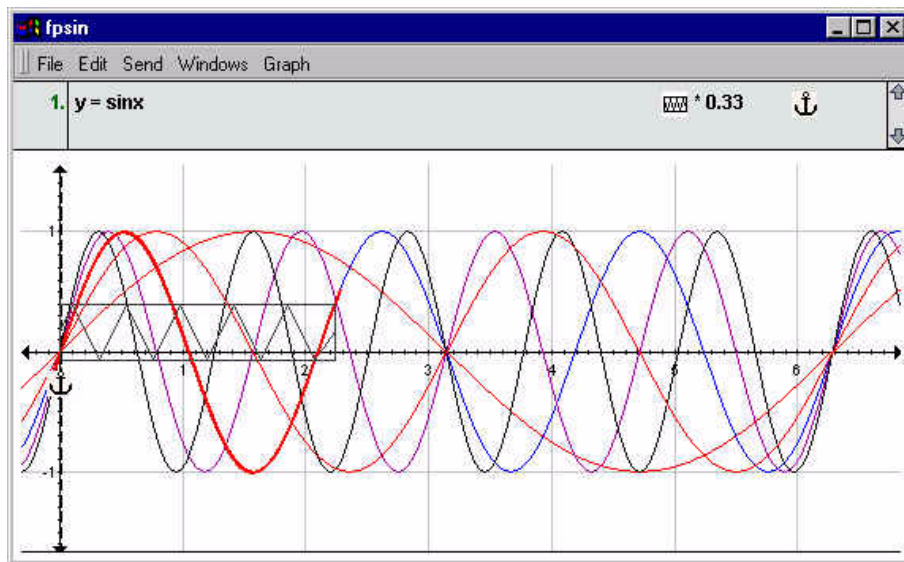


Εικόνα 37

Με αντίστοιχα βήματα και πειραματισμούς οδηγούμε τους μαθητές σε συμπεράσματα για το ρόλο που παίζει γενικά το λ στην περίοδο της συνάρτησης.

8η δραστηριότητα: Μελέτη της $y=\eta\mu(\chi+\kappa)$

Με αντίστοιχα βήματα και με τη βοήθεια του εργαλείου οριζόντιας μετατόπισης μελετάμε και αυτό τον τύπο συνάρτησης, σε σχέση πάντα με την $y=\eta\mu\chi$.



Εικόνα 38

Στην περίπτωση που χρησιμοποιείται διαδραστικός πίνακας στην αίθουσα, ο διδάσκων μπορεί να καλέσει έναν μαθητή κάθε φορά ο οποίος θα σημειώνει με την ειδική γραφίδα του πίνακα τον τύπο που αντιστοιχεί σε κάθε μία γραφική παράσταση. Τέλος, ο διδάσκων μπορεί να εκτυπώσει το αποτέλεσμα και να το μοιράσει στους μαθητές ή να το αποθηκεύσει και να το ανεβάσει σε ένα ψηφιακό τόπο από όπου οι μαθητές θα το παραλάβουν σε ηλεκτρονική μορφή.

9η δραστηριότητα: Μελέτη της εξίσωσης $\eta\mu\chi=a$

Στο παράθυρο γραφικών ζητάμε την κατασκευή της $y=\eta\mu\chi$ και στη συνέχεια της τέμνουσας ευθείας $y=a$. Με κατάλληλες ερωτήσεις κινητοποιούμε τους μαθητές να σκεφτούν σχετικά με την τιμή του a .

Με τη βοήθεια του εργαλείου συντεταγμένων, ελέγχουμε τις συντεταγμένες των σημείων στα οποία η ευθεία τέμνει την καμπύλη.

Με την κατακόρυφη μετακίνηση της ευθείας $y=a$ διερευνούμε την επίλυση της εξίσωσης $\eta\mu\chi=a$.

Τα εργαλεία που θα χρησιμοποιηθούν

Για την υλοποίηση του σεναρίου θα χρησιμοποιηθεί το λογισμικό function probe. Το συγκεκριμένο λογισμικό διαθέτει τρία παράθυρα Το γράφημα, τον πίνακα τιμών και τον υπολογιστή. Κάθε ένα από τα παραπάνω εργαλεία διαθέτει μία σειρά από λειτουργίες ορισμένες από τις οποίες είναι απαραίτητες για τις δραστηριότητες. Για παράδειγμα το γέμισμα μιας στήλης με την βοήθεια του υπολογιστή ή η παραμόρφωση μιας γραφικής παράστασης.

Επέκταση

Οι δραστηριότητες θα μπορούσαν να επεκταθούν στην μελέτη των άλλων τριγωνομετρικών συναρτήσεων όπως της $\psi=r\cdot\sigma\upsilon\nu(\lambda\chi+\kappa)$ ή $\psi=r\cdot\epsilon\phi(\lambda\chi+\kappa)$. Το σημαντικό είναι οι δραστηριότητες του παρόντος σεναρίου να μετασχηματιστούν σε μέθοδο διερεύνησης τριγωνομετρικών συναρτήσεων εν γένει.

Αξιολόγηση μετά την εφαρμογή

Ως προς τις επιδιώξεις του σεναρίου:

Μετά την υλοποίηση του σεναρίου ο διδάσκων ελέγχει κατά πόσο επετεύχθησαν οι στόχοι του σεναρίου. Ένας τρόπος είναι και η κατασκευή κατάλληλων ερωτήσεων τις οποίες στο τέλος θα απευθύνει προς τους μαθητές για να ελέγξει τον βαθμό κατανόησης των εννοιών που είχαν εμπλακεί.

Ως προς τα εργαλεία:

Η εφαρμογή μέσα σε πραγματικές συνθήκες μιας δραστηριότητας παρουσιάζει μη αναμενόμενες δυσκολίες οι οποίες μπορεί να οφείλονται στο ψηφιακό εργαλείο που χρησιμοποιείται. Οι δυσκολίες που θα παρουσιαστούν θα καταγραφούν από τον διδάσκοντα ο οποίος θα είτε θα βελτιώσει τις απαιτήσεις του σεναρίου είτε θα σχεδιάσει μια περισσότερο κατευθυνόμενη πορεία εφαρμογής του ίδιου σεναρίου.

Ως προς την διαδικασία υλοποίησης:

Η δομή του σεναρίου, η σειρά των δραστηριοτήτων και τα ερωτήματα που τίθενται στους μαθητές αποτελούν αντικείμενο αξιολόγησης από τον ίδιο τον διδάσκοντα. Κρατώντας

σημειώσεις για τις δυσκολίες υλοποίησης συγκεκριμένων δραστηριοτήτων μπορεί να εκτιμήσει τα σημεία στα οποία οι μαθητές δήλωναν ή εκδήλωναν δυσκολίες κατανόησης ή εφαρμογής. Στην συνέχεια, με κατάλληλες επεμβάσεις στις δραστηριότητες, επιχειρεί να θεραπεύσει τα προβλήματα που προέκυψαν απλοποιώντας διαδικασίες ή περιγράφοντας με μεγαλύτερη σαφήνεια τις ερωτήσεις των δραστηριοτήτων.

Ως προς την προσαρμογή και επεκτασιμότητα:

Ο εκπαιδευτικός μετά από κάθε εφαρμογή του σεναρίου επανεκτιμά την δομή του σεναρίου και σχεδιάζει νέες δυνατότητες και επεκτάσεις. Το συγκεκριμένο σενάριο θα μπορούσε να αποτελέσει την βάση πάνω στην οποία είναι δυνατόν να οργανωθεί η λύση μιας οποιασδήποτε τριγωνομετρικής εξίσωσης της μορφής $\rho \cdot \sin(\lambda\chi + \kappa) = c$. Ακόμη θα μπορούσε να γίνει μελέτη σύνθετων τριγωνομετρικών συναρτήσεων της μορφής: $f(x) = \rho_1 \cdot \sin(\lambda_1\chi + \kappa_1) + \rho_2 \cdot \sin(\lambda_2\chi + \kappa_2)$.

9.4 Διαχείριση δεδομένων.

9.4.1 Σενάριο 11. Μελέτη του πληθυσμού των μεταναστών στην Ελλάδα

Γνωστική περιοχή:

Στατιστική.

Θέμα:

Η χώρα μας όπως πολλές άλλες έχει δεχτεί τα τελευταία χρόνια μεγάλο αριθμό μεταναστών από διαφορετικές χώρες. Στην ιστοσελίδα της Εθνικής Στατιστικής Υπηρεσίας (<http://www.statistics.gr>, Στατιστικά στοιχεία → Απογραφή → Απογραφές 2000-2001 → Στοιχεία αλλοδαπών) μπορείτε να βρείτε δεδομένα σχετικά με την απογραφή του πληθυσμού των μεταναστών που δήλωσαν ότι εγκαταστάθηκαν στην Ελλάδα για εργασία κατά την τελευταία απογραφή του πληθυσμού το 2001.

Μπορείτε να συλλέξετε πληροφορίες σχετικές την κατανομή των μεταναστών σε γεωγραφικές περιοχές της χώρας μας και να συντάξετε μια μικρή αναφορά σχετική με τα στατιστικά χαρακτηριστικά των δεδομένων; Συζητήστε στην τάξη για τα κριτήρια επιλογής συγκεκριμένων γεωγραφικών περιοχών ως τόπων διαμονής για τους μετανάστες. Υπάρχουν δεδομένα που σας εκπλήσσουν;

Μπορείτε να συλλέξετε περισσότερα δεδομένα που θα σας βοηθήσουν να διερευνήσετε πώς και με ποιο τρόπο η επιλογή του τόπου διαμονής σχετίζεται με το είδος της απασχόλησης των μεταναστών στη χώρα μας;

Συζητήστε γενικότερα για τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μετανάστες σε μια χώρα.

Τεχνολογικά εργαλεία:

Το σενάριο προτείνεται να υλοποιηθεί με το λογισμικό Ταξινομούμε.

Σκεπτικό

Βασική ιδέα:

Η χώρα μας όπως πολλές άλλες έχει δεχτεί τα τελευταία χρόνια μεγάλο αριθμό μεταναστών από διαφορετικές χώρες. Καθώς η ύπαρξη των μεταναστών σε μια χώρα επηρεάζει σημαντικά την οικονομική και κοινωνική διάρθρωση, τα τελευταία χρόνια το φαινόμενο της μετανάστευσης έχει αποτελέσει, πέρα από κοινωνική πραγματικότητα, και αντικείμενο έρευνας στον επιστημονικό χώρο. Οι σχετικές έρευνες στη χώρα μας επικεντρώνονται στην καταγραφή του πληθυσμού των μεταναστών μέσα από βασικά χαρακτηριστικά του (χώρα προέλευσης, περιοχή διαμονής, τύπος απασχόλησης κ.λπ.) αλλά και τη διερεύνηση των επιπτώσεων της μετανάστευσης στο κοινωνικό και οικονομικό πεδίο. Καθώς ένα πλήθος μαθηματικών εννοιών διέπει τις σχετικές δραστηριότητες η προβληματική του παρόντος σεναρίου εκκινεί από τη παιδαγωγική τους αξιοποίηση στο πλαίσιο της διδασκαλίας των μαθηματικών με τη χρήση ειδικά σχεδιασμένων υπολογιστικών εργαλείων.

Το προτεινόμενο σενάριο έχει σκοπό να εμπλέξει τους μαθητές σε διερευνητικές δραστηριότητες διαχείρισης στατιστικών δεδομένων και επεξεργασίας τους με άξονα τη μελέτη των χαρακτηριστικών του πληθυσμού των μεταναστών στην Ελλάδα. Η εφαρμογή του σεναρίου και γενικότερα η επεξεργασία του από τους μαθητές θα βασιστεί σε πραγματικά δεδομένα που αφορούν τον πληθυσμό των μεταναστών στην Ελλάδα και των χαρακτηριστικών του όπως καταγράφηκαν κατά την τελευταία απογραφή και έγιναν αντικείμενο επεξεργασίας από δημόσιες υπηρεσίες και ακαδημαϊκούς φορείς.

Προστιθέμενη αξία:

Η διδασκαλία της στατιστικής και των πιθανοτήτων στην παραδοσιακή τάξη γίνεται με τη μορφή της παρουσιάσής τους από το διδάσκοντα μέσω τύπων και δεδομένων που οι μαθητές καλούνται να “ερμηνεύσουν” παρατηρώντας στατικές αναπαραστάσεις, όπως πίνακες ή

διαγράμματα. Ωστόσο, τα συγκεκριμένα μέσα αναπαράστασης προσφέρουν περιορισμένες δυνατότητες εμπλοκής τους σε διαδικασίες διερεύνησης πραγματικών δεδομένων και άρα στον τρόπο με τον οποίο αυτά μπορεί να “ταξινομηθούν” ή να “διαβαστούν” και να προκύψουν αντίστοιχα συμπεράσματα. Η έρευνα έχει δείξει ότι η εμπλοκή των μαθητών με ένα ανοιχτό πρόβλημα που εκπορεύεται από μια κατάσταση της καθημερινής ζωής ευνοεί την ανάπτυξη δραστηριοτήτων διερεύνησης, ανάπτυξης εικασιών και ελέγχου τους, διατύπωσης κανόνων και γενικεύσεων.

Το πρόβλημα που ζητείται να μελετηθεί στο πλαίσιο του παρόντος σεναρίου απαιτεί την εγγραφή στατιστικών δεδομένων που αφορούν τον πληθυσμό των μεταναστών στην Ελλάδα σε πίνακα και τη συσχέτιση των δεδομένων αυτών με τη χρήση κατάλληλα σχεδιασμένων εργαλείων διαχείρισης και επεξεργασίας τους προκειμένου να εξαχθούν αντίστοιχα συμπεράσματα.

Με το προτεινόμενο σενάριο, οι μαθητές καλούνται:

Να χρησιμοποιήσουν τα προσφερόμενα υπολογιστικά εργαλεία του προγράμματος Ταξινομούμε για την αναπαράσταση των δεδομένων σε μορφή πίνακα.

Να αποφασίσουν ποιες παράμετροι κατά τη γνώμη τους χαρακτηρίζουν τα δεδομένα που καλούνται να μελετήσουν.

Να διακρίνουν τα είδη των κατηγοριών (πεδίων) μιας βάσης δεδομένων και τα είδη των τιμών που αυτές λαμβάνουν με σκοπό την αξιοποίησή τους στη διερεύνηση ερωτημάτων.

Να θέτουν ερωτήματα σχετικά με τα χαρακτηριστικά του πληθυσμού των μεταναστών και να δημιουργούν νέες παραμέτρους για τη διερεύνησή τους.

Να χρησιμοποιήσουν τα προσφερόμενα υπολογιστικά εργαλεία για την διατύπωση ερωτημάτων συσχέτισης μεταξύ διαφορετικών παραμέτρων του πίνακα.

Να χρησιμοποιήσουν τα εργαλεία γραφικής αναπαράστασης για να αναπαραστήσουν τα αποτελέσματα των ερωτήσεων που διατυπώνουν

Να βγάλουν συμπεράσματα σχετικά με τα χαρακτηριστικά του πληθυσμού των μεταναστών ανά νομό ή γεωγραφική περιφέρεια.

Πλαίσιο εφαρμογής

Σε ποιους απευθύνεται:

Το σενάριο προτείνεται να εφαρμοστεί στη Γ΄ Λυκείου (Μαθηματικά Γενικής Παιδείας).

Χρόνος υλοποίησης:

Για την εφαρμογή του σεναρίου εκτιμάται ότι απαιτούνται 4-5 διδακτικές ώρες.

Χώρος υλοποίησης:

Το σενάριο προτείνεται να διεξαχθεί εξ' ολοκλήρου στο εργαστήριο υπολογιστών, ώστε οι μαθητές να μοιράζονται τους υπολογιστές και να μπορούν να πειραματίζονται οι ίδιοι, χωρισμένοι σε μικρές ομάδες.

Προαπαιτούμενες γνώσεις:

Οι μαθητές πρέπει να γνωρίζουν τις βασικές λειτουργίες του Ταξινομούμε αναφορικά με την καταχώριση, ταξινόμηση και χειρισμό στοιχείων στην ψηφίδα Βάση Δεδομένων, αλλά και τη συνδυαστική χρήση των υπολοίπων ψηφίδων του λογισμικού (διατύπωση ερωτήσεων, διαγράμματα Venn, δημιουργία ραβδογραμμάτων).

Απαιτούμενα βοηθητικά υλικά και εργαλεία:

Τετράδιο (για να κρατούν σημειώσεις για την πορεία της διερεύνησης και να καταγράφουν τα συμπεράσματά τους).

Φύλλα εργασίας τα οποία δίνονται από τον καθηγητή και έχουν ως στόχο να καθοδηγούν τους μαθητές στη διερεύνηση των διαφόρων ερωτημάτων.

Οδηγίες χρήσης του χρησιμοποιούμενου λογισμικού που θα δοθούν από τον εκπαιδευτικό.

Κοινωνική ενσχυρήστρωση της τάξης:

Οι μαθητές εργαζόμενοι σε ομάδες και καθοδηγούμενοι από φύλλο εργασίας, καλούνται να εξερευνήσουν δεδομένα σχετικά με τα χαρακτηριστικά του πληθυσμού των μεταναστών στην Ελλάδα. Η διερεύνηση αυτή θα γίνει συνεργατικά. Στη διάρκεια της υλοποίησης του σεναρίου ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να ελέγχει τα συμπεράσματα των μαθητών, να διευκολύνει την επιχειρηματολογία και να προκαλεί συζητήσεις με όλη την τάξη όταν θεωρεί ότι τα συμπεράσματα κάποιων ομάδων θα είναι χρήσιμα για τη διερεύνηση και των υπολοίπων.

Η επικοινωνία όλων των μαθητών της τάξης με τις εργασίες των συμμαθητών τους και η συλλογική διερεύνηση κρίσιμων παραμέτρων της διερεύνησης μπορεί επίσης ενισχυθεί με

κατάλληλη χρήση του διαδραστικού πίνακα σε διαφορετικές πτυχές της εφαρμογής των δραστηριοτήτων του σεναρίου.

Στόχοι:

Από την πλευρά του γνωστικού αντικειμένου, οι προτεινόμενες δραστηριότητες που περιγράφονται παρακάτω έχουν ως στόχο να παρέχουν στους μαθητές δυνατότητες:

να συσχετίσουν τη μελέτη ενός πραγματικού προβλήματος (όπως π.χ. τη μελέτη του πληθυσμού των μεταναστών) με τη δημιουργία πεδίων εγγραφών στα οποία καταγράφονται συγκεκριμένοι τύποι δεδομένων

να κατανοήσουν τον τρόπο αναπαράστασης των δεδομένων κάθε πεδίου

να κατανοήσουν τη διαφοροποίηση του τιμών κάθε πεδίου με βάση το είδος των δεδομένων

να κατανοήσουν την έννοια των βασικών μεγεθών της περιγραφικής στατιστικής που αφορούν τα πεδία αριθμητικών δεδομένων

να κάνουν συσχετίσεις μεταξύ των τιμών των πεδίων και να εξαγάγουν συμπεράσματα σχετικά με τον τρόπο που αυτά συσχετίζονται

να κάνουν ερωτήματα σχετικά με τον τρόπο παρουσίασης και συσχέτισης των δεδομένων με διαγράμματα Venn.

Από την παιδαγωγική πλευρά, οι προτεινόμενες δραστηριότητες έχουν ως στόχο να παρέχουν στους μαθητές δυνατότητες:

να μάθουν να συλλέγουν και να εισαγάγουν δεδομένα στο Ταξινομούμε

να μάθουν να αναπαριστούν δεδομένα με διαφορετικούς τρόπους

να μάθουν να κάνουν κατάλληλες ερωτήσεις για να διερευνήσουν τον τρόπο που συσχετίζονται τα δεδομένα των διαφορετικών πεδίων

να μάθουν να διερευνούν τη συσχέτιση πραγματικών στατιστικών δεδομένων και να εξαγάγουν χρήσιμα συμπεράσματα διαπιστώνοντας σε αυτό το πλαίσιο τη χρησιμότητα των μαθηματικών

να μάθουν να συνεργάζονται με τα άλλα μέλη της ομάδας σε όλα τα στάδια της συλλογής και επεξεργασίας των δεδομένων

να αναπτύξουν διαλογικές και επιχειρηματολογικές πρακτικές επικοινωνίας με τους συνεργάτες τους ώστε να γίνονται αντιληπτοί από τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας αλλά και από το σύνολο των συμμετεχόντων στην τάξη.

Ανάλυση του σεναρίου

Ροή εφαρμογής των δραστηριοτήτων:

Η εφαρμογή των δραστηριοτήτων μπορεί να διαχωριστεί σε δύο φάσεις:

1η Φάση: Καταγραφή δεδομένων.

Η πρώτη φάση αφορά τη γενική περιγραφή του πλαισίου και των ζητημάτων που ανακύπτουν μέσα από τη συγκεκριμένη δραστηριότητα. Πιο συγκεκριμένα περιλαμβάνει:

την ενημέρωση των μαθητών για τις γενικές γραμμές του σεναρίου και του προβληματισμού που πρόκειται να τους απασχολήσει (το φαινόμενο της μετανάστευσης, αριθμός μεταναστών στη χώρα μας, γεωγραφική κατανομή του πληθυσμού, κ.λπ.),

την εγγραφή πραγματικών δεδομένων στην ψηφίδα Βάση του Ταξινομούμε σχετικά με τον πληθυσμό των μεταναστών στην χώρα μας με βάση την τελευταία απογραφή του πληθυσμού την αναζήτηση δεδομένων με βάση χαρακτηριστικά που σχετίζονται με τη μελέτη συγκεκριμένων ζητημάτων για το συγκεκριμένο πληθυσμό

Προτείνεται οι μαθητές:

Να συζητήσουν σχετικά με το ζήτημα της μετανάστευσης, την ποικιλία των αιτιών που το προκαλούν, τις δυσκολίες, τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μετανάστες σε μια χώρα κ.λπ. και τη ανάγκη χρησιμοποίησης στοιχείων από την απογραφή του πληθυσμού για τη μελέτη χαρακτηριστικών τους.

Να επισκεφτούν την ιστοσελίδα της Εθνικής Στατιστικής Υπηρεσίας και να αναζητήσουν στοιχεία σχετικά με τον πληθυσμό των μεταναστών στην Ελλάδα κατά τη τελευταία απογραφή (2001). Το πλήθος των δεδομένων θα πρέπει να γίνει αντικείμενο συζήτησης και να αποτελέσει έναυσμα για την εξοικείωση των μαθητών με πραγματικά στατιστικά δεδομένα (π.χ. πώς διαβάζουμε τα αριθμητικά δεδομένα σε ένα πίνακα). Ο εκπαιδευτικός πάντως, αν το κρίνει, μπορεί να δώσει συγκεκριμένες κατευθύνσεις στην αναζήτηση των δεδομένων παρέχοντας σχετικές οδηγίες ή και συγκεκριμένο αριθμό δεδομένων σε ειδικά

αρχεία που θα έχει δημιουργήσει. Ο αριθμός των μεταναστών πάντως στη απογραφή του 2001 ήταν 762.191 και το 51,4% εξ' αυτών ήταν εργαζόμενοι.

Να καταγράψουν δεδομένα σχετικά με την γεωγραφική κατανομή του πληθυσμού των μεταναστών στη χώρα μας στην ψηφίδα Πίνακας.

Να αποφασίσουν για τα πεδία που θα μελετήσουν προκειμένου να καταλήξουν σε συμπεράσματα σχετικά με τα χαρακτηριστικά των περιοχών που επιλέγουν να κατοικήσουν οι μετανάστες. Για παράδειγμα, ενδεικτικά προτείνονται πεδία όπως:

Περιφέρεια,

Αριθμός μεταναστών,

Ποσοστιαία κατανομή,

Αγροτική (ή μη) περιφέρεια,

Περισσότερο ή λιγότερο αγροτική,

Μετανάστες περιφέρειας στο σύνολο του πληθυσμού,

Αριθμός απασχολούμενων μεταναστών.

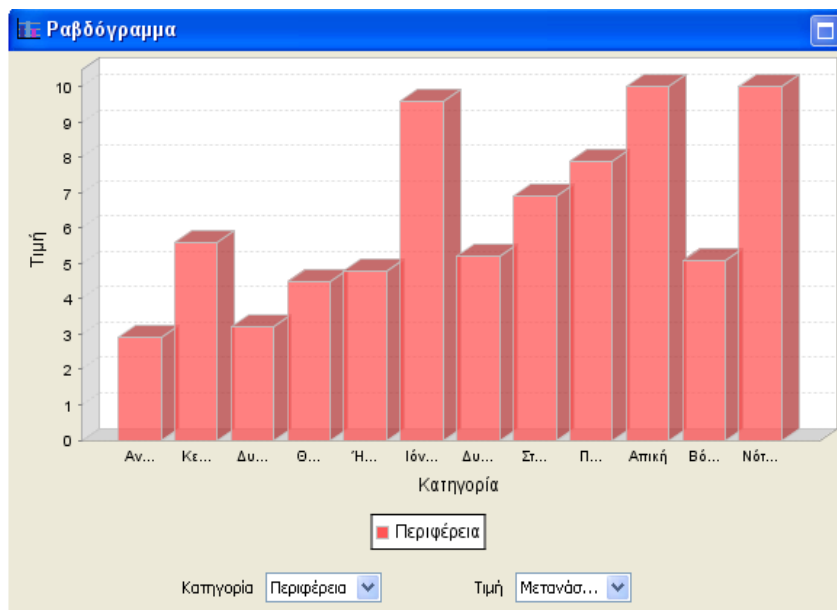
Κάποιες από τις κατηγορίες αυτές μπορεί να ζητηθούν από το διδάσκοντα (π.χ. η ποσοστιαία κατανομή, αν είναι γνωστός ο αριθμός των μεταναστών ανά περιφέρεια) ώστε να εμπλακούν από την αρχή οι μαθητές στην επεξεργασία των δεδομένων και της επιλογής των μέτρων τους. Επίσης, στη φάση αυτή οι μαθητές συζητούν τους τύπους των διαφορετικών πεδίων (π.χ. αριθμητικά, αλφαριθμητικά, αληθές/ψευδές) (Εικόνα 46).

Εδώ οι μαθητές αναμένεται να σχολιάσουν τα δεδομένα κάθε πεδίου χωριστά. Τα δεδομένα του πεδίου Ποσοστιαία κατανομή μεταναστών αποκαλύπτουν π.χ. ότι η πλειοψηφία των μεταναστών (78,6%) ζει στις αστικές περιοχές (γεγονός που μπορεί να μη θεωρείται αναμενόμενο από κάποιους μαθητές) και το 21,4% στις αγροτικές περιοχές. Από το ίδιο πεδίο προκύπτει ότι περίπου το 50% των μεταναστών είναι στην περιφέρεια της Αττικής. Η δεύτερη κατά σειρά περιφέρεια, που συγκεντρώνει μεγάλο αριθμό μεταναστών, είναι η Κεντρική Μακεδονία όπου μένει το 12% του συνόλου των μεταναστών. Το ποσοστό των μεταναστών στις αγροτικές περιοχές, π.χ. Θεσσαλία, Πελοπόννησος κλπ απέχει σημαντικά από το ποσοστό των μεταναστών στα μεγάλα αστικά κέντρα.

* Περιφέρεια	9177 53=3	Αγροτική περιοχή	A-D-Z Περισσότερο ή λι...	9177 53=3	9177 53=3
Περιφέρεια	Ποσοστιαία κατανο...	Αγροτική περιοχή	Περισσότερο ή λι...	Μετανάστες περιφέ...	Αριθμός απασχολο...
Ανατολική Μακεδονία και Θράκη	1,7	Αληθές	Περισσότερο	2,9	6.606
Κεντρική Μακεδονία	12	Ψευδές	-	5,6	49.206
Δυτική Μακεδονία	1	Αληθές	Περισσότερο	3,2	3.921
Θεσσαλία	4,4	Αληθές	Περισσότερο	4,5	16.691
Ήπειρος	1,9	Αληθές	Λιγότερο	4,8	6.901
Ιόνια νησιά	2,3	Αληθές	Λιγότερο	9,6	8.551
Δυτική Ελλάδα	5,1	Αληθές	Περισσότερο	5,2	16.882
Στερεά Ελλάδα	6,3	Αληθές	Λιγότερο	6,9	23.650
Πελοπόννησος	7	Αληθές	Περισσότερο	7,9	27.518
Αττική	47,5	Ψευδές	-	10	191.053
Βόρειο Αιγαίο	1,2	Αληθές	Περισσότερο	5,1	4.913
Νότιο Αιγαίο	3,1	Ψευδές	-	10	13.073

Εικόνα 39

Ένα ερώτημα που μπορεί να τεθεί είναι αν υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στο ποσοστό των μεταναστών που διαμένουν σε μία περιοχή και στο αν η περιοχή χαρακτηρίζεται ως αγροτική ή όχι. Οι περιοχές που χαρακτηρίζονται ως λιγότερο αγροτικές είναι αυτές στις οποίες έχει καταγραφεί αντίστοιχη ελάττωση της βαρύτητας του αγροτικού τομέα στο ΑΕΠ της εν λόγω περιοχής. Οι περιοχές που δεν ορίζονται ως αγροτικές περιοχές το 2001 (δηλαδή οι περιφέρειες Αττικής και Κεντρικής Μακεδονίας), είναι αυτές στις οποίες συγκεντρώνεται το μεγαλύτερο ποσοστό των μεταναστών. Μάλιστα οι μαθητές μπορούν να σχεδιάσουν αντίστοιχα ραβδογράμματα ώστε να έχουν μια αμεσότερη εποπτική εικόνα π.χ. αναφορικά με το ποσοστό των μεταναστών στο γενικό πληθυσμό κάθε περιφέρειας (Εικόνα 2).



Εικόνα 50

Τέτοιου τύπου αναπαραστάσεις μπορεί να αποτελέσουν το έναυσμα ώστε να προβληματιστούν οι μαθητές σχετικά με την επιλογή περαιτέρω των παραμέτρων/πεδίων με βάση τα οποία θα μελετήσουν τα χαρακτηριστικά του πληθυσμού των μεταναστών και θα τα συσχετίσουν με τον τόπο διαμονής.

Στη συνέχεια οι μαθητές μπορούν να δημιουργήσουν οι ίδιοι νέα πεδία στην ψηφίδα Πίνακας με βάση τόσο το ενδιαφέρον τους για το είδος των χαρακτηριστικών του πληθυσμού των μεταναστών που θα ήθελαν να μελετήσουν όσο και την ύπαρξη διαθέσιμων στοιχείων.

2η Φάση: Επεξεργασία των δεδομένων με χρήση των υπολογιστικών εργαλείων.

Η δεύτερη φάση περιλαμβάνει την επεξεργασία ερωτημάτων με χρήση των ψηφίδων Ερώτηση και Σύνολο και πιο συγκεκριμένα:

τη διασύνδεση των δεδομένων στην ψηφίδα Πίνακας με τη συγκρότηση ερωτημάτων

τη γραφική αναπαράσταση των απαντήσεων μέσω διαγραμμάτων Venn

την ερμηνεία των αποτελεσμάτων και την επεξεργασία τους για την εξαγωγή συμπερασμάτων σχετικά με τα χαρακτηριστικά του πληθυσμού των μεταναστών στην Ελλάδα

τη διατύπωση νέων ερωτημάτων που μπορεί να περιλαμβάνουν την ανάγκη αναζήτησης νέων δεδομένων με βάση διαφορετικές κατηγορίες και πεδία

Πιο συγκεκριμένα, προτείνεται οι μαθητές να εμπλακούν στις ακόλουθες δραστηριότητες:

Να ταξινομήσουν τα δεδομένα της ποσοστιαίας κατανομής του αριθμού των μεταναστών κατ' αύξουσα (ή φθίνουσα) σειρά (από το μενού Πεδίο με την επιλογή «Αύξουσα –ή φθίνουσα-ταξινόμηση»)

Να κάνουν κατάλληλα ερωτήματα σχετικά με την μελέτη των δεδομένων.

Να αναπαραστήσουν τις απαντήσεις των ερωτήσεων στην ψηφίδα Σύνολο.

Να διατυπώνουν συμπεράσματα σχετικά με τα δεδομένα και την διερεύνησή τους.

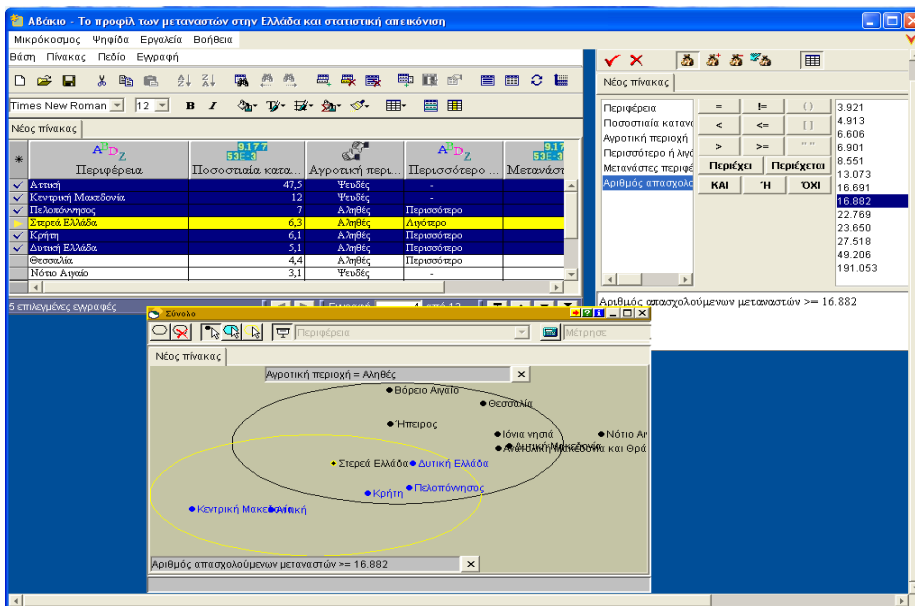
Βασιζόμενοι στις απαντήσεις και τα συμπεράσματα που προηγήθηκαν να αναγνωρίσουν την ανάγκη επεξεργασίας νέων δεδομένων -ή πεδίων δεδομένων- προκειμένου να μελετήσουν λεπτομερώς ένα ζήτημα που έκριναν ότι χρειάζεται περαιτέρω διερεύνηση.

Για παράδειγμα, οι μαθητές μπορούν να διατυπώσουν ερωτήσεις για τη διερεύνηση της σχέσης του αριθμού των απασχολούμενων μεταναστών με το αν μια περιοχή είναι αγροτική ή όχι. Για παράδειγμα, στην Εικόνα 48 τέθηκαν δύο ερωτήματα:

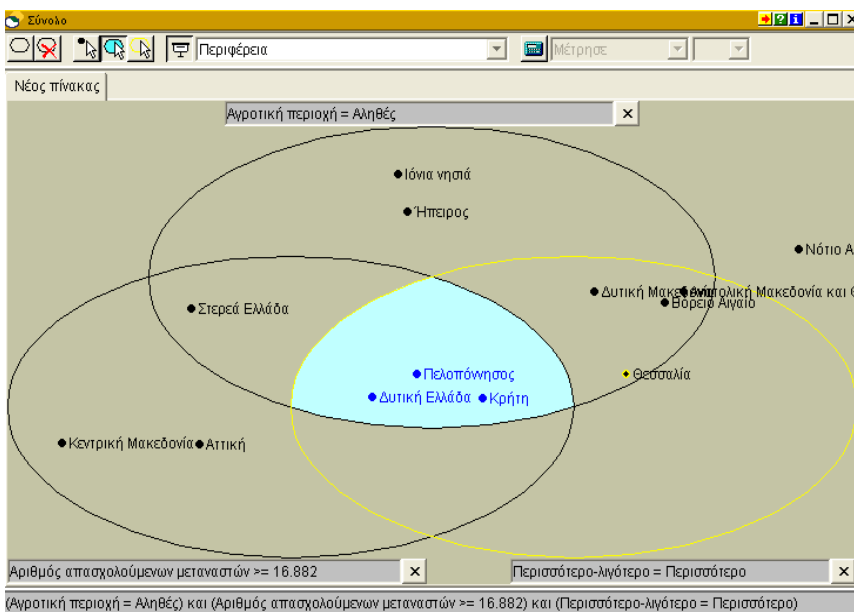
Αγροτική περιοχή και

Αριθμός απασχολούμενων μεταναστών μεγαλύτερος από 16.882.

Κάποιοι μαθητές μπορεί να θελήσουν να θέσουν επιπλέον το ερώτημα πόσο αγροτική είναι μια γεωγραφική περιφέρεια. Στην απάντηση που φαίνεται στην ψηφίδα Σύνολο (Εικόνα 49) προκύπτει ότι τέτοιες περιοχές είναι η Πελοπόννησος, η Κρήτη και η Δυτική Ελλάδα. Ακολούθως μπορεί τα παιδιά να κληθούν να υπολογίσουν το ποσοστό των μεταναστών που διαμένουν στις περιοχές αυτές. Θα προκύψει ότι φαίνεται να υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στο ποσοστό των μεταναστών στην περιοχή και στο αν η περιοχή είναι περισσότερο αγροτική. Για παράδειγμα, στη Στερεά Ελλάδα που είναι περιφέρεια που χαρακτηρίζεται ως λιγότερο αγροτική, το ποσοστό των μεταναστών σε αυτή (ως προς το σύνολο των μεταναστών) είναι μεγαλύτερο απ' ότι είναι στη Δυτική Ελλάδα που χαρακτηρίζεται ως περιφέρεια περισσότερο αγροτική.



Εικόνα 40



Εικόνα 41

Ακολούθως, μπορεί να ζητηθεί από τους μαθητές να δημιουργήσουν νέα πεδία αφού συλλέξουν περισσότερα δεδομένα που θα τους βοηθήσουν να διερευνήσουν πώς και με ποιό τρόπο η επιλογή του τύπου διαμονής σχετίζεται με το είδος της απασχόλησης των μεταναστών στη χώρα μας. Σε αυτή την περίπτωση, θα μπορούσαν να αναζητηθούν δεδομένα σχετικά με τα χαρακτηριστικά του πληθυσμού των μεταναστών που απασχολείται. Π.χ. από τα δεδομένα του πεδίου Αριθμός Απασχολούμενων μεταναστών προκύπτει ότι το 48,8% των απασχολούμενων (ποσοστό μεγαλύτερο από αυτό του συνόλου των μεταναστών

στην εν λόγω περιφέρεια) εργάζεται στην περιφέρεια Αττικής και το 12,6% στην περιφέρεια Κεντρικής Μακεδονίας ενώ το 7,0% των απασχολούμενων είναι στην Πελοπόννησο και το 5,8% είναι στην Κρήτη. Έτσι επαληθεύται και πάλι ότι οι μετανάστες είναι κυρίως συγκεντρωμένοι στις περιφέρειες Αττικής και Κεντρικής Μακεδονίας και ως εκ τούτου και το σύνολο των απασχολούμενων μεταναστών είναι σε αυτές τις περιφέρειες. Με αντίστοιχο τρόπο η μελέτη μπορεί να στραφεί στη διερεύνηση τους είδους της απασχόλησης των μεταναστών σε αγροτικές και μη αγροτικές περιοχές (δηλ. των επαγγελματιών που ασκούν) ανά γεωγραφική περιφέρεια με βάση την καταγραφή αντίστοιχων πεδίων και δεδομένων.

Μετά τη διερεύνηση αντίστοιχων ερωτημάτων μπορεί οι ομάδες να κληθούν να παρουσιάσουν τη διερεύνησή τους στο σύνολο της τάξης και να υπάρξει ανταλλαγή απόψεων μεταξύ των μαθητών για την περαιτέρω πορεία της διερεύνησης.

Σε περίπτωση που διατίθεται διαδραστικός πίνακας, ο εκπαιδευτικός μπορεί να καλέσει τις ομάδες των μαθητών να παρουσιάσουν εκεί τις διερευνήσεις τους και τα συμπεράσματά τους ξεκινώντας από τα προβλήματα που αντιμετώπισαν σε κάθε δραστηριότητα. Έτσι, αναμένεται να ευνοηθούν συζητήσεις και αλληλεπιδράσεις στο σύνολο της τάξης με αντικείμενο τα μαθηματικά που διέπουν το συγκεκριμένο σενάριο.

Τα εργαλεία που θα χρησιμοποιηθούν:

Το προτεινόμενο λογισμικό επελέγη με δύο κριτήρια: το πρώτο αφορά τη συμβατότητα των ζητούμενων στις προτεινόμενες εκπαιδευτικές δραστηριότητες με τις λειτουργίες και τα χαρακτηριστικά του Ταξινομούμε, ενώ το δεύτερο σχετίζεται με την δημιουργία ευκαιριών εμπλοκής των μαθητών σε διαδικασίες αυτενεργούς κατασκευής μαθηματικών νοημάτων. Στην προσέγγιση αυτή ο υπολογιστής χρησιμοποιείται ως εργαλείο με την έννοια ότι διαθέτει ένα σύνολο από λειτουργίες που δεν απαντώνται με τον ίδιο τρόπο και στα στατικά μέσα. Στην περίπτωση του παρόντος σεναρίου η οπτική αυτή υλοποιείται μέσα από τη δυναμική διασύνδεση πολλαπλών αναπαραστάσεων που προσφέρει το Αβάκιο-Ταξινομούμε και αφορούν την αναπαράσταση δεδομένων και τη δυνατότητα χειρισμού τους μέσω κατάλληλων ερωτήσεων.

Πιο συγκεκριμένα, το Ταξινομούμε δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές:

Να χρησιμοποιήσουν και να συνδέσουν διαφορετικές μορφές αναπαράστασης κατά τη συλλογή και την επεξεργασία στατιστικών δεδομένων

Να διερευνήσουν τη διασύνδεση μεταξύ των συγκεκριμένων μορφών αναπαράστασης με την επεξεργασία ερωτημάτων που αφορούν τη μελέτη πραγματικών προβλημάτων

Να αξιοποιήσουν τις γνώσεις τους από το μάθημα των μαθηματικών προκειμένου να χρησιμοποιήσουν τα προσφερόμενα πεδία εγγραφής του Ταξινομούμε στη διατύπωση και την επεξεργασία ερωτημάτων που αφορούν τη συσχέτιση των δεδομένων

Να γενικεύσουν και να εκφράσουν τα συμπεράσματά τους μέσα από τη συνδυασμένη χρήση των υπολογιστικών εργαλείων και την εμπλοκή τους σε συνεργατικές, επικοινωνιακές και αναστοχαστικές πρακτικές συνεργαζόμενοι σε ομάδες

Επέκταση

Μια ενδιαφέρουσα επέκταση του παρόντος σεναρίου μπορεί να προκύψει με την εισαγωγή στο διερεύνηση προβλημάτων που απαιτούν στατιστική επεξεργασία. Τέτοια θα μπορούσε να είναι, για παράδειγμα, τα χαρακτηριστικά του μαθητικού πληθυσμού των αλλοδαπών μαθητών, η κατανομή των μεταναστών ανά νομό και εθνικότητα, τα είδη της απασχόλησής τους, το μορφωτικό τους επίπεδο, το ποσοστό των ανέργων κ.λπ.

Άλλο παράδειγμα αποτελεί η διερεύνηση της σχέσης απασχόλησης των μεταναστών με την απασχόληση των ελλήνων. Η αναζήτηση δεδομένων σχετικά με τα ποσοστά απασχόλησης ελλήνων και μεταναστών δείχνει, για παράδειγμα (δες σχετικές έρευνες ακαδημαϊκών φορέων στην ιστοσελίδα του Ινστιτούτου Μεταναστευτικής Πολιτικής, <http://www.imepo.gr>) ότι το ποσοστό απασχόλησης των μεταναστών επηρεάζεται θετικά, και στατιστικά σημαντικά, με το ποσοστό απασχόλησης των ελλήνων και με το ποσοστό συμμετοχής των μεταναστών, εύρημα που αποτελεί ένδειξη ότι δεν υπάρχει υποκατάσταση μεταξύ των απασχολουμένων ελλήνων και των απασχολουμένων μεταναστών.

Αξιολόγηση μετά την εφαρμογή

Ως προς τις επιδιώξεις του σεναρίου:

Μετά την υλοποίηση του σεναρίου ο διδάσκων ελέγχει κατά πόσο επετεύχθησαν οι στόχοι του σεναρίου. Ένας τρόπος είναι και η κατασκευή κατάλληλων ερωτήσεων τις οποίες στο τέλος θα απευθύνει προς τους μαθητές για να ελέγξει τον βαθμό κατανόησης των εννοιών που είχαν εμπλακεί.

Ως προς τα εργαλεία:

Η εφαρμογή μέσα σε πραγματικές συνθήκες μιας δραστηριότητας παρουσιάζει μη αναμενόμενες δυσκολίες οι οποίες μπορεί να οφείλονται στο ψηφιακό εργαλείο που χρησιμοποιείται. Στο Ταξινομούμε εννοείται η συστηματική καταγραφή των δεδομένων και η περαιτέρω επεξεργασία τους με χρήση εργαλείων που προσφέρουν καινούριες αναπαραστάσεις για τους μαθητές. Για παράδειγμα, ο χαρακτηρισμός ενός πεδίου (π.χ. αριθμητικό, αλφαριθμητικό, αληθές/ψευδές) προσφέρει ένα πρώτο κριτήριο αναστοχασμού ανάλογα με το είδος των δεδομένων και το είδος των ερωτημάτων τα οποία μπορεί να ανακύψουν κατά τη συσχέτισή τους. Κάθε διδάσκων οφείλει να λάβει υπόψη τις όποιες δυσκολίες και να επανασχεδιάσει την εφαρμογή εκ νέου (επιλέγοντας π.χ. κατάλληλες δραστηριότητες για την εισαγωγή των μαθητών στη χρήση των εργαλείων).

Ως προς την διαδικασία υλοποίησης:

Η εφαρμογή των δραστηριοτήτων, η προτεινόμενη αλληλουχία και τα ερωτήματα που τίθενται στους μαθητές αποτελούν αντικείμενο αξιολόγησης από τον ίδιο τον διδάσκοντα. Για την αποτελεσματική υλοποίηση του σεναρίου έχει μεγάλη σημασία ο συντονισμός όλης της τάξης κατά τη ροή εφαρμογής από μια φάση στην επόμενη. Ο διδάσκων έχει ευθύνη να καταγράψει τις δυσκολίες υλοποίησης συγκεκριμένων δραστηριοτήτων από μαθητές ή τους περιορισμούς του χρόνου που απαιτήθηκε. Στην συνέχεια, μπορεί να τροποποιήσει τόσο το αν θα ολοκληρώσει όλες τις φάσεις όσο και το χρόνο που θα αφιερώσει για καθεμιά. Το παρόν σενάριο πάντως είναι σχεδιασμένο έτσι ώστε να δίνει ερείσματα για την επεξεργασία μιας σειράς θεμάτων που αφορούν τη μελέτη των χαρακτηριστικών του πληθυσμού των μεταναστών στην Ελλάδα. Όπως φαίνεται και από την ανάλυση των δραστηριοτήτων το περιεχόμενο της διερεύνησης των μαθητών καθορίζεται άμεσα από το είδος των δεδομένων (στοιχείων) που θα καταγραφούν στη στήλη Πίνακας. Για παράδειγμα, ένας διδάσκων μπορεί να εστιαστεί στα αριθμητικά δεδομένα και να δώσει βαρύτητα στον υπολογισμό και την αναπαράσταση συγκεκριμένων στατιστικών μέτρων. Επομένως, ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να έχει πεδία παρέμβασης τόσο αναφορικά με την πορεία υλοποίησης όσο και αναφορικά με το περιεχόμενο της διερεύνησης των μαθητών.

Ως προς την προσαρμογή και επεκτασιμότητα:

Τα δεδομένα του παρόντος σεναρίου οριοθετούν την αφετηρία της μελέτης μιας σειράς προβλημάτων που αφορούν την επεξεργασία στατιστικών δεδομένων σχετικά με τη μελέτη των χαρακτηριστικών του πληθυσμού των μεταναστών στην Ελλάδα. Το πεδίο 'Μελέτη του

πληθυσμού των μεταναστών στην Ελλάδα' προτείνεται να θεωρηθεί ως ένα πλαίσιο δημιουργικής εμπλοκής των εκπαιδευτικών στο σχεδιασμό μιας ποικιλίας διαφορετικών εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων που θα στοχεύουν στην εμπλοκή των μαθητών στη διερεύνηση μιας ποικιλίας εννοιών του αναλυτικού προγράμματος που σχετίζονται με τη διαχείριση στατιστικών δεδομένων. Οι μαθητές μπορεί να κληθούν να απαντήσουν σε προβλήματα που αφορούν διαφορετικά κοινωνικά και οικονομικά ζητήματα που προϋποθέτουν την αναγνώριση των διαφορετικών παραμέτρων που περιλαμβάνει η κατηγοριοποίησή τους, την διατύπωση ερωτημάτων και υποθέσεων και τη μαθηματοποίησή τους με τη χρήση υπολογιστικών εργαλείων ώστε να καταστεί ικανή η περαιτέρω επεξεργασία τους για μελέτη και εξαγωγή συμπερασμάτων. Με αυτή την έννοια το συγκεκριμένο σενάριο θα μπορούσε να θεωρηθεί ενδεικτικό της εισαγωγής των μαθητών στην επιστημονική έρευνα και την επεξεργασία δεδομένων για τη μελέτη ενός συνόλου κοινωνικο-οικονομικών φαινομένων/ζητημάτων που μπορεί να προτείνει ο διδάσκων.

9.5 Πειραματισμός με μοντέλα μαθηματικών αντικειμένων ή φαινομένων που διέπονται από μαθηματικούς κανόνες συμπεριφοράς.

9.5.1 Σενάριο 12. Ελάχιστη Απόσταση δυο Τρένων

Γνωστική περιοχή:

Άλγεβρα Α' Λυκείου.

Η συνάρτηση $\psi = \alpha\chi^2 + \beta\chi + \gamma$.

Γραφική παράσταση τριωνύμου.

Εξισώσεις κίνησης.

Θέμα:

Το προτεινόμενο θέμα αφορά την μελέτη της μεταβολής της απόστασης δύο κινητών τα οποία κινούνται σε διαφορετικές κατευθύνσεις με σταθερή ταχύτητα. Συγκεκριμένα ζητείται η ελάχιστη απόσταση των κινητών αυτών τα οποία αναφέρονται ως τρένα των οποίων οι πορείες σχηματίζουν ορθή γωνία.

Τεχνολογικά εργαλεία:

Το σενάριο προτείνεται να υλοποιηθεί με το λογισμικό Modellus.

Σκεπτικό

Βασική ιδέα:

Οι μαθητές με τη βοήθεια της ψηφιακής τεχνολογίας θα μελετήσουν μία προσομοίωση της κίνησης δύο τρένων. Εδώ το μαθηματικό μοντέλο της απόστασης, όταν αυτά κινούνται σε κάθετες πορείες, είναι ένα τριώνυμο και επομένως η μελέτη του φαινομένου της απομάκρυνσης των τρένων ανάγεται στην μελέτη των ιδιοτήτων της παραβολής.

Προστιθέμενη αξία:

Ο τρόπος με τον οποίο παρουσιάζεται η συνάρτηση $f(x) = ax^2 + bx + \gamma$ στην διδασκαλία της άλγεβρας με τα συμβατικά μέσα είναι λίγο έως πολύ γνωστός. Το παρακάτω απόσπασμα είναι χαρακτηριστικό.

Στο 3ο κεφάλαιο έγινε η μελέτη της συνάρτησης $f(x) = ax^2$, που η γραφική της παράσταση είναι μια παραβολή. Στη συνέχεια θα δούμε πώς, με τη βοήθεια αυτής, θα κάνουμε τη γραφική παράσταση της $f(x) = ax^2 + bx + \gamma$.

ΠΡΟΒΛΗΜΑ 1ο Να γίνουν οι γραφικές παραστάσεις των συναρτήσεων:

$$f(x) = x^2 + 1 \quad \text{και} \quad g(x) = x^2 - 1.$$

Η γραφική παράσταση επομένως της $f(x) = ax^2 + bx + \gamma$ προκύπτει μέσα στο πλαίσιο ενός αλγεβρικού μετασχηματισμού της συνάρτησης $f(x) = ax^2$

Η περιγραφή αυτή συνήθως παρουσιάζεται από τον διδάσκοντα στον πίνακα.

Με τις δραστηριότητες του σεναρίου οι μαθητές:

Θα δημιουργήσουν οι ίδιοι σταδιακά την γραφική παράσταση της συνάρτησης καθώς θα επιχειρούν να λύσουν ένα πραγματικό πρόβλημα.

Οι μαθητές θα συνδέσουν την μορφή της γραφικής παράστασης του τριωνύμου με την εξέλιξη ενός φαινομένου κάτι που είναι αδύνατο να υλοποιηθεί σε μία συμβατική σχολική τάξη

Μέσα από τις δυνατότητες του λογισμικού οι μαθητές θα εμπλακούν σε διαδικασίες μοντελοποίησης και στην συνέχεια σε υλοποίηση του μοντέλου. Αυτό θα τους επιτρέψει να πειραματιστούν με τις παραμέτρους της κίνησης, να μελετήσουν την κίνηση και τέλος να βγάλουν συμπεράσματα για το φαινόμενο που μοντελοποίησαν.

Οι πολλαπλές αναπαραστάσεις της συνάρτησης, στο μαθησιακό περιβάλλον στο οποίο θα υλοποιηθούν οι δραστηριότητες, είναι δυναμικά συνδεδεμένες και η μετάβαση από τη μία στην άλλη γίνεται μέσα από την δυνατότητα αλληλεπίδρασης των ψηφιακών εργαλείων.

Οι μαθητές θα διαπραγματευτούν την κατασκευή του μοντέλου της πραγματικής κατάστασης τόσο του μαθηματικού όσο και του εικονικού και θα διερευνήσουν την συμπεριφορά του συνεργαζόμενοι μεταξύ τους και με τον διδάσκοντα ώστε η αίθουσα να μετατραπεί σε ένα εργαστήριο μαθηματικών δραστηριοτήτων.

Πλαίσιο εφαρμογής

Σε ποιους απευθύνεται:

Το σενάριο απευθύνεται στους μαθητές της Α΄ και Β΄ Λυκείου.

Χρόνος υλοποίησης:

Για την εφαρμογή του σεναρίου εκτιμάται ότι απαιτούνται 2 διδακτικές ώρες.

Χώρος υλοποίησης:

Το σενάριο προτείνεται να διεξαχθεί εξ' ολοκλήρου στο εργαστήριο υπολογιστών. Ο πειραματισμός με τη βοήθεια κατάλληλου λογισμικού απαιτεί πάνω απ' όλα εργαστήριο με 10 τουλάχιστον θέσεις, ώστε να μπορούν να εργαστούν οι μαθητές ανά τρεις. Η επιλογή από τον διδάσκοντα να το υλοποιήσει στην αίθουσα διδασκαλίας με την χρήση βιντεοπροβολέα θα ακύρωνε το μεγαλύτερο μέρος της προστιθέμενης αξίας.

Προαπαιτούμενες γνώσεις:

Ως προς τα μαθηματικά οι μαθητές θα πρέπει να γνωρίζουν:

Τον τρόπο υπολογισμού της απόστασης δύο σημείων στο Καρτεσιανό επίπεδο μέσα από την εφαρμογή του Πυθαγορείου θεωρήματος.

Τις εξισώσεις της ομαλής κίνησης ως προς ένα σύστημα αναφοράς.

Ως προς την τεχνολογία οι μαθητές θα πρέπει να γνωρίζουν:

Τον τρόπο με τον οποίο εισάγονται τα μαθηματικά μοντέλα(τύποι) στο λογισμικό modellus.

Τον τρόπο με τον οποίο υλοποιούνται τα μοντέλα και ελέγχονται τα φαινόμενα κίνησης.

Τον τρόπο με τον οποίο δημιουργούνται οι γραφικές παραστάσεις των φαινομένων.

Απαιτούμενα βοηθητικά υλικά και εργαλεία:

Κάθε ομάδα είναι σκόπιμο να διαθέτει ένα φύλλο εργασίας μέσα στο οποίο ο διδάσκων θα έχει θέσει συγκεκριμένα ερωτήματα και οδηγίες. Επιπλέον καλό θα είναι οι μαθητές να διαθέτουν ένα τετράδιο σημειώσεων.

Κοινωνική ενορχήστρωση της τάξης:

Οι μαθητές εργαζόμενοι σε ομάδες και καθοδηγούμενοι από φύλλο εργασίας, καλούνται να κατασκευάσουν και να εξερευνήσουν συγκεκριμένα σχήματα και να απαντήσουν σε συγκεκριμένες ερωτήσεις. Επομένως η διερεύνηση αυτή θα γίνει συνεργατικά. Για να υπάρχει κοινός στόχος και καλή συνεργασία οι μαθητές καλούνται να συμπληρώσουν ένα κοινό φύλλο εργασίας που περιέχει ερωτήσεις σχετικές με το θέμα. Φυσικά το φύλλο εργασίας αυτό θα πρέπει να αφήνει μια αρκετά μεγάλη ελευθερία στους μαθητές ώστε να θέτουν τα δικά τους ερωτήματα και να απαντούν σ' αυτά.

Αν χρησιμοποιείται διαδραστικός πίνακας κατά την υλοποίηση του σεναρίου, θα μπορούσε να παρουσιαστεί αρχικά ένα βίντεο με βολή σώματος και να ζητηθεί ακολούθως από τους μαθητές να παραθέσουν τις ιδέες τους για την καμπύλη της τροχιάς του σώματος. Το σύνολο των μαθητών λειτουργεί εδώ ως κοινότητα τα μέλη της οποίας σχολιάζουν και διαπραγματεύονται τις αναπαραστάσεις που ο πίνακας εκθέτει σε κοινή θέα.

Στη διάρκεια της υλοποίησης του σεναρίου ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να ελέγχει τα συμπεράσματα των μαθητών, να συνεργάζεται μαζί τους, να τους καθοδηγεί ώστε να αντιλαμβάνονται καλύτερα τα αποτελέσματά τους και να τους ενθαρρύνει να συνεχίσουν την διερεύνηση.

Στόχοι:

Οι δραστηριότητες που περιγράφονται στη συνέχεια έχουν ως στόχο την μέσω πειραματισμού προσέγγιση και κατανόηση βασικών μαθηματικών εννοιών και συγκεκριμένα:

Να εμπλακούν σε διαδικασίες λύσης προβλήματος (problem solving)

Να δημιουργήσουν την συνάρτηση του τριωνύμου ως μοντέλο της κίνησης δύο τρένων

Να μελετήσουν ιδιότητες του τριωνύμου και να τις συνδέσουν με μία πραγματική κατάσταση.

Τα παραπάνω αφορούν τους γνωστικούς στόχους. Οι κοινωνικοί στόχοι για τους μαθητές εντοπίζονται κυρίως στην συνεργασία και την διαπραγμάτευση των ιδεών τους ώστε η γνώση να αποκτήσει έναν διυποκειμενικό χαρακτήρα.

Ανάλυση του σεναρίου

Ροή εφαρμογής των δραστηριοτήτων:

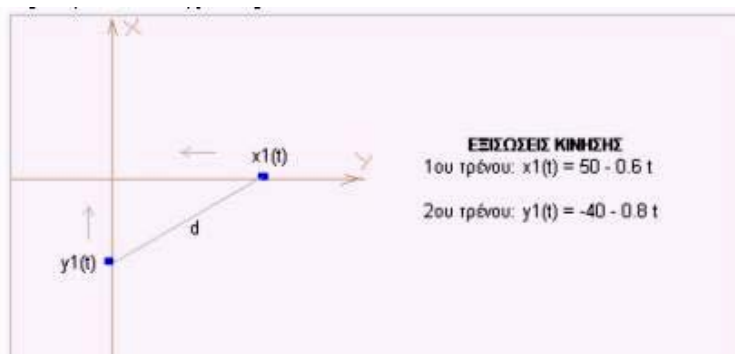
Στην αρχή ο διδάσκων θέτει στους μαθητές το εξής πρόβλημα: «Δύο ευθύγραμμες σιδηροτροχιές τέμνονται σχηματίζοντας ορθές γωνίες. Δύο τρένα κινούνται ταυτόχρονα προς το σημείο τομής των σιδηροτροχιών. Το ένα έχει ξεκινήσει από κάποιο σταθμό που απέχει 40 χιλιόμετρα από το σημείο τομής, και το άλλο από κάποιο σταθμό που απέχει 50 χιλιόμετρα από το ίδιο σημείο. Το πρώτο τρένο έχει ταχύτητα 800 μέτρα ανά λεπτό και το δεύτερο 600 μέτρο ανά λεπτό.

Σε πόσα λεπτά μετά την αναχώρησή τους θα έχουν οι αμαξοστοιχίες την ελάχιστη απόσταση μεταξύ τους; Υπολογίστε τη συγκεκριμένη απόσταση» (Από το βιβλίο του Yakov Perelman «Διασκεδαστικά Μαθηματικά» Μέρος 2: Άλγεβρα, εκδόσεις Κάτοπτρο, 2001).

Η όλη διαδικασία μπορεί να διακριθεί σε στάδια της μοντελοποίησης.

• Η ΠΡΩΤΗ ΜΟΝΤΕΛΟΠΟΙΗΣΗ

Οι μαθητές θα υποθέσουν ότι οι δύο σιδηροτροχιές αποτελούν τους κάθετους άξονες x και y . Τα δύο τρένα κινούνται στους δύο άξονες με ταχύτητες $600 \text{ m/min} = 0.6 \text{ km/min}$ και $800 \text{ m/min} = 0.8 \text{ km/min}$ αντίστοιχα. Οι εξισώσεις κίνησης των δύο τρένων ως προς το σύστημα αναφοράς xy δίνονται από τις παρακάτω σχέσεις:



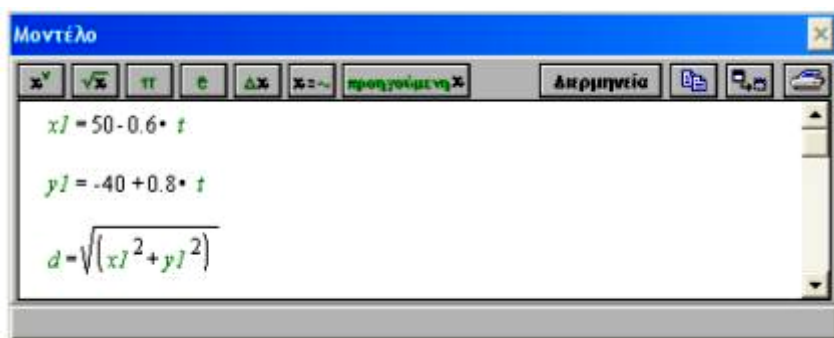
Ένα από τα ζητούμενα του προβλήματος είναι ο χρόνος που χρειάζεται ώστε «οι αμαξοστοιχίες να βρεθούν στην ελάχιστη απόσταση d μεταξύ τους». Από τη γεωμετρία του σχήματος και με την εφαρμογή του Πυθαγορείου θεωρήματος έχουμε:

$$d = \sqrt{(x1^2 + y1^2)}$$

Εικόνα 42

• ΜΟΝΤΕΛΟΠΟΙΗΣΗ ΜΕ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ

Τα παραπάνω δεδομένα, δηλαδή οι δύο εξισώσεις κίνησης $x1$ και $y1$ που αναφέρονται στην κίνηση των δύο τρένων και η σχέση υπολογισμού της απόστασης d , αποτελούν τις σχέσεις που θα γράψουν στο παράθυρο «Μοντέλο» του Modellus.



Εικόνα 43

Με κλικ στο κουμπί <Διερμηνεία> το πρόγραμμα αναγνωρίζει τις τρεις εξισώσεις με τις τέσσερις μεταβλητές $\{x1, y1, d, t\}$ του προβλήματος. Στη συνέχεια, καθώς οι μαθητές θα τρέξουν το πρόγραμμα, υπολογίζονται οι τιμές των μεταβλητών $\{x1, y1, d\}$ για τις τιμές της ανεξάρτητης μεταβλητής t (0, 1, 2, 3, 4,) και έτσι μπορούν να έχουν στη διάθεσή τους τις γραφικές παραστάσεις και τους πίνακες τιμών αυτών των μεταβλητών. Οι τιμές της

ανεξάρτητης μεταβλητής προσδιορίζονται μέσα από ένα πλαίσιο με όνομα <Επιλογές> που αναδύεται στην οθόνη με κλικ στο αντίστοιχο κουμπί του παραθύρου με όνομα <Ελεγχος> :

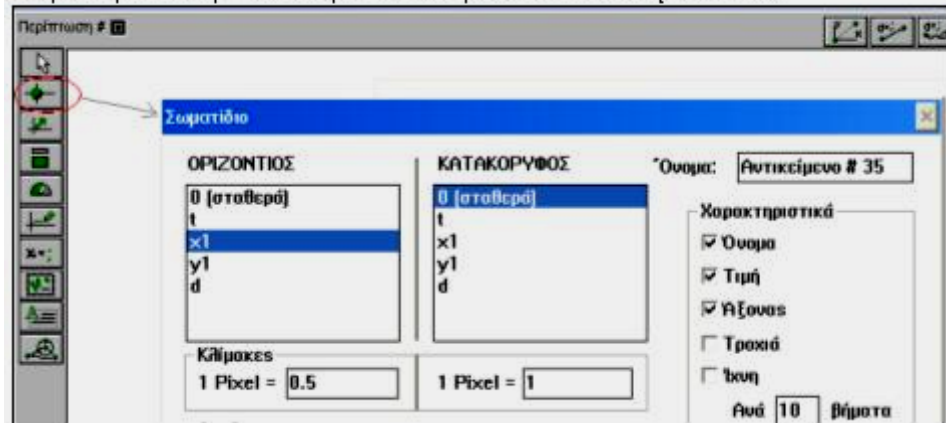


Εικόνα 44

• ΜΟΝΤΕΛΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ ΚΙΝΗΣΗΣ ΤΩΝ ΔΥΟ ΤΡΕΝΩΝ

Για να πραγματοποιηθεί η προσομοίωση των δύο τρένων που κινούνται στους κάθετους άξονες, θεωρούμε τα τρένα ως υλικά σημεία. Το Modellus επιτρέπει να δημιουργούμε σωματίδια στην οθόνη <Παρουσίαση> με κλικ στο κουμπί <Σωματίδιο> και στη συνέχεια κλικ στην οθόνη. Έτσι, οι μαθητές θα κατασκευάσουν πρώτα το τρένο – σωματίδιο1 οπότε εμφανίζεται η καρτέλα των χαρακτηριστικών του σωματιδίου1 οπότε επιλέγουμε εκείνα τα χαρακτηριστικά που επιθυμούμε να έχει αυτό το σωματίδιο.

Παράθυρο <Παρουσίαση> και <καρτέλα> του σωματιδίου1



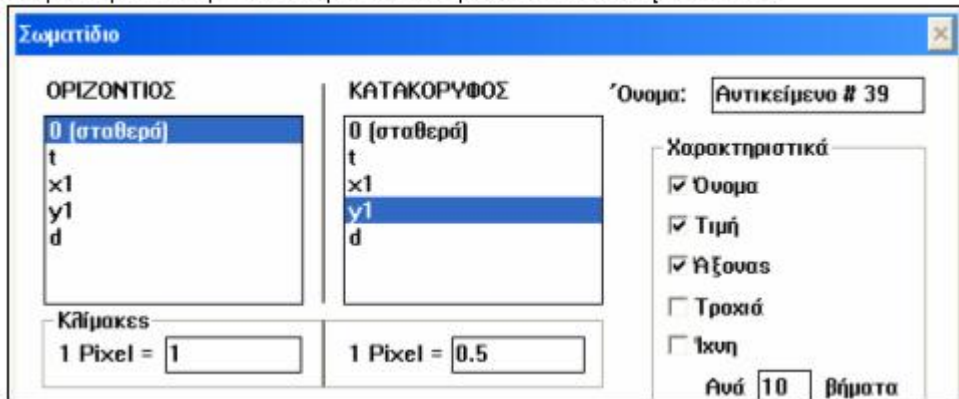
Εικόνα 45

Πιο συγκεκριμένα, πρέπει οι μαθητές να επιλέξουν τις μεταβλητές που χαρακτηρίζουν το σωματίδιο1 τόσο στον άξονα x όσο και στον άξονα y καθώς και τις αντίστοιχες κλίμακες.

Στην συγκεκριμένη περίπτωση, επιλέγουν τη μεταβλητή $x1$ στον οριζόντιο άξονα και 0 (σταθερά) στον κατακόρυφο και για κλίμακα $1 \text{ Pixel} = 0.5$. Το τελευταίο σημαίνει ότι το $x1$ αναπαριστάται με μονάδα μήκους (προσομοίωσης)=2pixels (οθόνης)

Το πρόγραμμα υπολογίζει τις τιμές του x_1 για τις διάφορες τιμές του χρόνου t και τοποθετεί το σωματίδιο1 στην αντίστοιχη θέση. Στη συνέχεια γίνεται η κατασκευή του τρένου – σωματίδιο2 που πρέπει να κινείται στον άξονα y , οπότε εμφανίζεται η καρτέλα με τα χαρακτηριστικά που πρέπει να έχει το σωματίδιο2

Παράθυρο <Παρουσίαση> και <καρτέλα> του σωματιδίου2

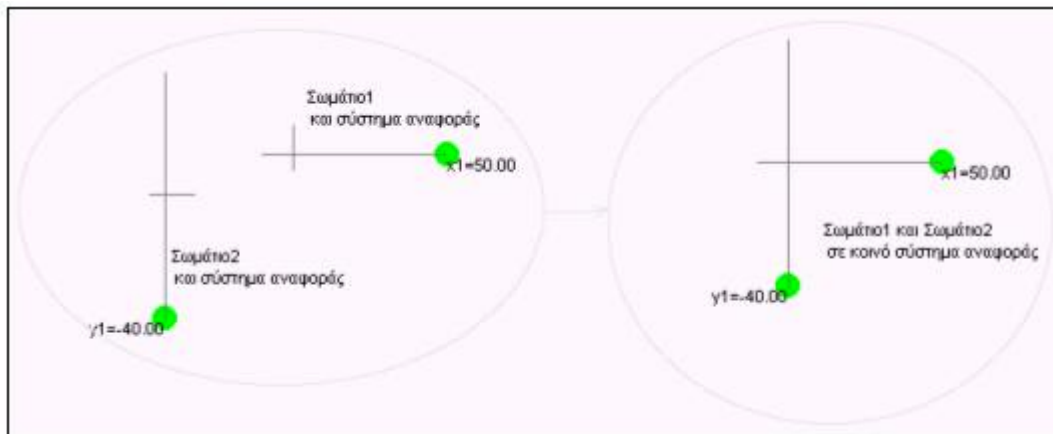


Εικόνα 46

Πρέπει να επιλέξουν, και εδώ, τις μεταβλητές που χαρακτηρίζουν το σωματίδιο2, τόσο στον άξονα x όσο και στον άξονα y καθώς και τις αντίστοιχες κλίμακες.

Στην περίπτωση του σωματιδίου2, επιλέγουν τη μεταβλητή y_1 στον κατακόρυφο άξονα και 0 (σταθερά) στον οριζόντιο και για κλίμακα στον κατακόρυφο, $1 \text{ Pixel} = 0.5$, ίδια με αυτή που διαλέξαμε για το x_1 . Το τελευταίο σημαίνει ότι το y_1 παριστάνεται με μονάδα μήκους (προσομοίωσης) = 2 pixels (οθόνης)

Μετά τις παραπάνω ενέργειες, στην οθόνη <Παρουσίαση> εμφανίζονται τα δύο τρένα - σωματίδια με τα αντίστοιχα συστήματα αναφοράς. Με κλικ και σύρσιμο μπορεί πλέον να μεταφερθεί το σύστημα αναφοράς του σωματιδίου2 στο σύστημα αναφοράς του σωματιδίου1 έτσι ώστε τα δύο συστήματα να συμπίπτουν ακριβώς. Μ' αυτόν τον τρόπο επιτυγχάνεται, με το τρέξιμο της εφαρμογής, η προσομοίωση της κίνησή τους ως προς ένα κοινό σύστημα αναφοράς.



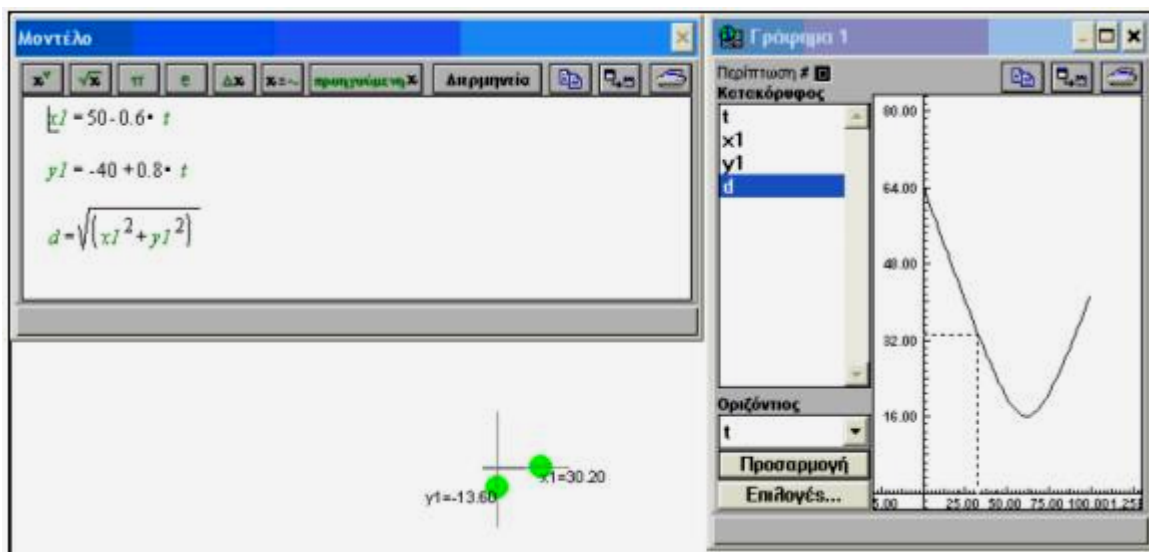
Εικόνα 47

• ΤΡΕΞΙΜΟ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΚΑΙ ΑΝΑΠΑΡΑΣΤΑΣΗ

Τώρα οι μαθητές μπορούν να τρέξουν την εφαρμογή από το παράθυρο <Ελεγχος>.

Στο παράθυρο <Παρουσίαση> εμφανίζονται τα δύο σωματίδια – τρένα να κινούνται το καθένα με σταθερή ταχύτητα στους δύο άξονες και μόλις ολοκληρωθεί ο χρόνος που έχει επιλεγεί στο παράθυρο <Ελεγχος> η προσομοίωση σταματάει. Η απάντηση στο ερώτημα «Πόσος χρόνος περνάει μέχρι να βρεθούν τα δύο τρένα στην ελάχιστη απόσταση μεταξύ τους» μπορεί να δοθεί μόνο αν ζητηθεί το άνοιγμα του παραθύρου <Γράφημα>.

Σ' αυτό επιλέγεται η μεταβλητή d στον κατακόρυφο άξονα και η μεταβλητή t στον οριζόντιο. Τώρα, βλέποντας και μόνο την μορφή της γραφικής παράστασης, οι μαθητές αναμένεται να εικάσουν για την πιθανή λύση.



Εικόνα 48

Αν ονομαστεί το παράθυρο <Πίνακας τιμών> και επιλεγεί η εμφάνιση τιμών των μεταβλητών t , x_1 , y_1 και d τότε είναι εύκολο να διαπιστώσουν οι μαθητές ότι για $t=62$ λεπτά η απόσταση μεταξύ των δύο τρένων παίρνει την ελάχιστη τιμή $d = 16$ km.

Παράμετρος	t	x_1	y_1	d
	58.00	15.20	8.40	16.49
	59.00	14.60	7.20	16.28
	60.00	14.00	8.00	16.12
	61.00	13.40	8.80	16.03
	62.00	12.80	9.60	16.00
	63.00	12.20	10.40	16.03
	64.00	11.60	11.20	16.12
	65.00	11.00	12.00	16.28

Εικόνα 60

Η επίλυση του προβλήματος στο τετράδιο.

Ακολουθώντας παρόμοιους συλλογισμούς με αυτούς της προκαταρκτικής φάσης (με το Modellus) έχουμε 3 εξισώσεις:

$$x_1 = 50 - 0.6t$$

$$y_1 = 40 - 0.8t$$

$d = \sqrt{x_1^2 + y_1^2}$ οπότε μετά από πράξεις παίρνουμε την εξίσωση

$$t^2 - 124t + 4100 - d^2 = 0 \text{ από όπου υπολογίζεται το } t.$$

Αφού η d οφείλει να είναι θετική θα πρέπει $d^2 - 256 > 0$ ή κατ' ελάχιστον $d^2 - 256 = 0$

Βρίσκουμε $d = 16$ και $t = 62$.

Τα εργαλεία που θα χρησιμοποιηθούν:

Για την υλοποίηση του σεναρίου θα χρησιμοποιηθεί το λογισμικό modellus. Το συγκεκριμένο λογισμικό διαθέτει τέσσερα βασικά παράθυρα και 2-3 αναδυόμενα ώστε να συνυπάρχουν στην οθόνη η προσομοίωση ενός φαινομένου, τα εργαλεία ελέγχου του, το αλγεβρικό του μοντέλο και η γραφική του παράσταση. Κάθε ένα από τα παραπάνω εργαλεία διαθέτει μία σειρά από λειτουργίες ορισμένες από τις οποίες είναι απαραίτητες για τις

δραστηριότητες. Για παράδειγμα η χρήση του πίνακα τιμών ή ο πίνακας των επιλογών για τον έλεγχο του φαινομένου.

Στην περίπτωση που η δραστηριότητα υλοποιείται και με τη χρήση διαδραστικού πίνακα ο διδάσκων μπορεί να ζητήσει από κάποια ομάδα μαθητών να γράψουν πάνω στην επιφάνεια του πίνακα την μαθηματική επεξεργασία. Επιπλέον, ο διδάσκων έχει τη δυνατότητα σε κάθε φάση να δημιουργεί και να σώζει εικόνες-στιγμιότυπα της οθόνης του διαδραστικού πίνακα σε διαφορετικές διαφάνειες ώστε να μπορεί στο τέλος να κάνει μία σύνοψη του συνόλου των δραστηριοτήτων με την βοήθεια των μαθητών.

Επέκταση

Οι δραστηριότητες θα μπορούσαν να επεκταθούν στην μελέτη της απόστασης των δύο κινητών όταν αυτά κινούνται σε πορείες οι οποίες δεν σχηματίζουν ορθή γωνία. Στην περίπτωση αυτή η μοντελοποίηση είναι περισσότερο απαιτητική αφού το Πυθαγόρειο θεώρημα δεν είναι κατάλληλο για τον υπολογισμό της απόστασης.

Αξιολόγηση μετά την εφαρμογή

Ως προς τις επιδιώξεις του σεναρίου:

Μετά την υλοποίηση του σεναρίου ο διδάσκων ελέγχει κατά πόσο επετεύχθησαν οι στόχοι του σεναρίου. Ένας τρόπος είναι και η κατασκευή κατάλληλων ερωτήσεων τις οποίες στο τέλος θα απευθύνει προς τους μαθητές για να ελέγξει τον βαθμό κατανόησης των εννοιών που είχαν εμπλακεί.

Ως προς τα εργαλεία:

Η εφαρμογή μέσα σε πραγματικές συνθήκες μιας δραστηριότητας παρουσιάζει μη αναμενόμενες δυσκολίες οι οποίες μπορεί να οφείλονται στο ψηφιακό εργαλείο που χρησιμοποιείται. Οι πολλαπλές αναπαραστάσεις συχνά παραμένουν ασύνδετες και ασαφείς με αποτέλεσμα να στερούνται νοήματος και να παρουσιάζεται αδυναμία ερμηνείας τους μέσα στα πλαίσια του φαινομένου που μελετούν οι μαθητές. Οι δυσκολίες που θα παρουσιαστούν θα καταγραφούν από τον διδάσκοντα ο οποίος θα είτε θα βελτιώσει τις απαιτήσεις του σεναρίου είτε θα σχεδιάσει μια περισσότερο κατευθυνόμενη πορεία εφαρμογής του ίδιου σεναρίου.

Ως προς την διαδικασία υλοποίησης:

Η δομή του σεναρίου, η σειρά των δραστηριοτήτων και τα ερωτήματα που τίθενται στους μαθητές αποτελούν αντικείμενο αξιολόγησης από τον ίδιο τον διδάσκοντα. Κρατώντας σημειώσεις για τις δυσκολίες υλοποίησης συγκεκριμένων δραστηριοτήτων μπορεί να εκτιμήσει τα σημεία στα οποία οι μαθητές δήλωναν ή εκδήλωναν δυσκολίες κατανόησης ή εφαρμογής. Στην συνέχεια, με κατάλληλες επεμβάσεις στις δραστηριότητες, επιχειρεί να θεραπεύσει τα προβλήματα που προέκυψαν απλοποιώντας διαδικασίες ή περιγράφοντας με μεγαλύτερη σαφήνεια τις ερωτήσεις των δραστηριοτήτων.

Ως προς την προσαρμογή και επεκτασιμότητα:

Ο εκπαιδευτικός μετά από κάθε εφαρμογή του σεναρίου επανεκτιμά την δομή του σεναρίου και σχεδιάζει νέες δυνατότητες και επεκτάσεις. Το συγκεκριμένο σενάριο θα μπορούσε να αποτελέσει την βάση πάνω στην οποία είναι δυνατόν να οργανωθεί η διερεύνηση της ταυτόχρονης κίνησης δύο αντικειμένων σε μία ποικιλία περιπτώσεων. Γι παράδειγμα καλό θα είναι να διερευνηθεί η περίπτωση παραλλήλων κινήσεων, κινήσεων υπό συγκεκριμένη γωνία κ.λ.π.

10. Προτάσεις για ένταξη στο σχολικό πρόγραμμα

Βρισκόμαστε σε μια χρονική στιγμή όπου διεθνώς δεν έχουμε ακόμα κατασταλάξει για το πώς σε ευρεία κλίμακα μπορεί στη σημερινή τάξη να χρησιμοποιηθούν εργαλεία ψηφιακής τεχνολογίας ώστε το μάθημα των μαθηματικών να αποκτήσει πρόσθετη παιδαγωγική αξία. Από την άλλη, ξέρουμε από εφαρμογές που έχουν γίνει σε μικρή κλίμακα και έχουν υποστηριχθεί από επιστημονικές ομάδες, ότι και οι μαθητές αλλά και το διδακτικό έργο των εκαπιδευτικών κερδίζουν πολλά και σημαντικά πράγματα. Ακούγεται απαισιόδοξο το να μην μπορεί να επεκταθεί το μάθημα αυτό γρήγορα σε πολλά σχολεία, όμως σκεφτείτε ότι η χρήση των εργαλείων αυτών αλλάζει πάρα πολλές παραμέτρους στο εκπαιδευτικό έργο οι οποίες μπορεί μεν να χαλιναγωγηθούν σε επίπεδο εφαρμογών μικρής κλίμακας και σε στενή συνεργασία με εμπειρογνώμονες από ερευνητικά κέντρα, όμως όταν πάμε σε μεσαίες ή μεγάλες κλίμακες γίνεται πολύ δύσκολο. Μερικές από τις παραμέτρους αυτές είναι, όπως θα έχετε διαπιστώσει και από τα σενάρια και την αρχική θεμελίωση, το ότι αλλάζει η κοινωνική ενορχήστρωση της τάξης, χρειάζεται διαφορετική σχέση μεταξύ του χρόνου μάθησης και της ύλης που καλύπτεται, αλλάζει ο τρόπος με τον οποίο έχει νόημα να αξιολογηθεί η δουλειά των μαθητών, αλλάζουν πολλά πρακτικά θέματα όπως η μετάβαση σε τάξη με υπολογιστές, η διάθεση του λογισμού τη στιγμή που το θέλουμε, η ανάγκη για τεχνική υποστήριξη του σχολικού εργαστηρίου κλπ. Υπάρχει επίσης ένας απίθανος πλουραλισμός και ποικιλία στο τι κάνουν και τι σκαρφίζονται οι μαθητές με τα εργαλεία αυτά, πράγμα που καθιστά δύσκολη την λεπτομερή παρακολούθησή τους βήμα – βήμα. Βασικότερο όλων ίσως είναι ότι δημιουργείται η ανάγκη για επαναπροσδιορισμό του εκπαιδευτικού μοντέλου μιας και αλλάζουν τόσες πολλές από τις συνθήκες που αναπόφευκτα είναι συνδεδεμένες με τα στατικά μέσα, όπως μαθητές – ακροατές και λύτες ασκήσεων, η μάθηση ως ατομική διαδικασία, η χρήση στατικών αναπαραστάσεων, η ανάγκη ο εκπαιδευτικός να ελέγχει πλήρως το τι κάνουν οι μαθητές κάθε στιγμή της ώρας. Η εύκολη δίοδος είναι να μην θιγεί το παραδοσιακό μάθημα, π.χ. με τη χρήση ενός δικτυακού αυτόματου ασκησιολόγιου ατομικά για τον κάθε μαθητή. Η πείρα έχει δείξει ότι το σχολείο γρήγορα αποδιώχνει τέτοιες λύσεις μιας και δεν αναβαθμίζεται κανείς, ούτε κερδίζει ατομικά κάτι (π.χ. οι μαθητές σε κατανόηση, οι καθηγητές σε δυνατότητες υποστήριξης των μαθητών τους). Από την άλλη πλευρά δεν είναι βέβαια εφικτό να αναποδογυριστούν ξαφνικά τα πάντα και οι μαθητές να κάνουν μόνο projects και να ξοδεύουν όσο χρόνο θέλουν. Χρειάζεται λοιπόν να επιλέξουμε

κάτι που είναι εφικτό στο σημερινό σχολείο αλλά ταυτόχρονα έχει τα χαρακτηριστικά που θα επιτρέψουν στους μαθητές να αποκτήσουν μια διαφορετική σχέση με τα μαθηματικά.

Μία τέτοια πρόταση έχει ως εξής: με χρονικό ορίζοντα ένα τρίμηνο, δηλαδή σε διάστημα περίπου 45 ωρών διδασκαλίας μαθηματικών, ο καθηγητής επιλέγει μια έννοια ή μια παράγραφο του αναλυτικού προγράμματος που κατά την κρίση του δημιουργεί στους μαθητές δυσκολία κατανόησης, όπως για παράδειγμα τα δέκα επιλεγμένα με αυτό το φίλτρο θέματα των σεναρίων του παρόντος. Καταναλώνει 4-5 διδακτικές ώρες (δηλαδή περίπου το 10% των διαθέσιμων) για να βάλει τους μαθητές σε δυάδες ή τριάδες να εμπλακούν σε ένα project όπως αυτά που περιγράφουν τα σενάρια. Στην πραγματικότητα οι μαθητές ξοδεύουν 10-20 ώρες για το project αυτό, δουλεύοντας στο σπίτι, σαν μια εργασία δηλαδή (προβλέπεται και από το αναλυτικό πρόγραμμα). Τις σχολικές ώρες, ο εκπαιδευτικός τις αξιοποιεί για να 'βάλει τους μαθητές μπροστά', για να διαπιστώσει πώς πάνε στη μέση της διαδικασίας και για να προκαλέσει συζήτηση στο τέλος όταν οι μαθητές παρουσιάζουν τις εργασίες τους στην τάξη. Η κάθε ομάδα μαθητών επομένως έχει καθήκον να παράξει κάτι, είτε αυτό είναι ένα μοντέλο είτε το αποτέλεσμα μιας διερεύνησης, είτε η λύση μιας άσκησης. Τα παραγόμενα αυτά μπορεί να έχουν και τη μορφή γραπτής έκθεσης ή παρουσίασης (ακόμα και με Powerpoint). Παίζουν ρόλο στη βαθμολογία των μαθητών μόνο προσθετικά (δηλαδή στις καλές βελτιώνουμε το βαθμό των μαθητών). Για κάθε τέτοιο project, ο καθηγητής επιλέγει την αξιοποίηση ενός ή περισσότερων ψηφιακών εργαλείων ώστε οι μαθητές να αποκτήσουν επαφή με κάθε μια από τις κατηγορίες δραστηριοτήτων που είπαμε στην αρχή, ακόμα κι αν αυτό δεν γίνει σε μια χρονιά αλλά σε δύο ή και σε τρεις. Θα πείτε ότι σε πολλές τάξεις το ποσοστό μαθητών που έχουν υπολογιστή στο σπίτι είναι πολύ μικρό. Πράγματι συμβαίνει αυτό αλλά κάθε χρονιά και λιγότερο, μάλιστα αν όντως εφαρμοστεί και το σχέδιο του Υπ.ΕΠΘ για ένα laptop για κάθε μαθητή θα δώσει και μια άμεση αξιοποίηση των συσκευών αυτών. Υπάρχει πάντως χρόνος για υλοποίηση διδασκαλιών με ψηφιακά μέσα ανεξάρτητα από την διδακτέα ύλη τον οποίο καλείται βέβαια να βρει ο ίδιος ο εκπαιδευτικός κάνοντας κατάλληλο σχεδιασμό. Υπάρχουν για παράδειγμα πολλά θέματα που επικαλύπτονται από άλλα ή μπορούν να υποστηριχθούν καλύτερα με τα ψηφιακά μέσα ή που με κατάλληλες αλλαγές μπορεί να αποσυμφορηθεί η δυσκολία του χρόνου, ιδίως σε σχολεία όπου οι μαθητές δυσκολεύονται να έχουν πρόσβαση σε ψηφιακά εργαλεία στο σπίτι. Για παράδειγμα, στη Γεωμετρία της Α΄ Λυκείου η διδακτέα ύλη είναι τα κεφάλαια 1-8. Επίσης υπάρχει και η

τάξη με τον ένα υπολογιστή και βιντειοπροβολέα όπου ο κυρίαρχος καθηγητής αισθάνεται καλύτερα, παρουσιάζει θέματα και εμπλέκει τους μαθητές σε σχετικές διαπραγματεύσεις.

Γενικότερα όμως, ο εκπαιδευτικός που θέλει να αξιοποιήσει τα ψηφιακά μέσα πρέπει να εξασκήσει την επινοητικότητα, την κοινωνικότητα και την ικανότητά αντιμετώπισης πρακτικών εμποδίων. Πρέπει να επικοινωνήσει π.χ. με τη διεύθυνση και τους συναδέλφους ειδικότητας για την πρωτοβουλία αυτή και να τους συμπαρασύρει σε μια σύμπλευση, υποστήριξη και αποδοχή. Επίσης πρέπει να εκτιμήσει τις δυνατότητες της τάξης του και να εφαρμόσει ένα σενάριο που να είναι εφικτό μεν αλλά και να συνιστά ενδιαφέρουσα πρόκληση για τους μαθητές. Να σκεφτεί τις δυνατότητες να γίνει δουλειά στο σπίτι και να ενορχηστρώσει έτσι τις δραστηριότητες των μαθητών ώστε αν δεν έχουν πρόσβαση σε ψηφιακά εργαλεία να κάνουν επιτελική δουλειά στο σπίτι και χρήση εργαλείων στην τάξη ή τη σχολική βιβλιοθήκη όπου αυτό είναι εφικτό. Πρέπει επίσης να φροντίσει να καλύψει την ύλη με το 90% του διδακτικού χρόνου με τρόπο ώστε οι μαθητές να έχουν την ίδια επίδοση στις σχολικές εξετάσεις. Τι κερδίζουν όλοι από τη διαδικασία αυτή; Οι μαθητές έχουν ένα ρόλο όπου ενθαρρύνονται να πουν τη γνώμη τους, να κατασκευάσουν κάτι και να αισθανθούν ότι αυτό τους ανήκει. Ο εκπαιδευτικός θα 'ανέβει' στα μάτια των μαθητών μιας και τους δίνει τη δυνατότητα να κάνουν κάτι το διαφορετικό και να αποκτήσουν μια αλλιώτικη σχέση με τα μαθηματικά. Η σχολική διεύθυνση θα μπορεί να επιχειρηματολογήσει για ένα σύγχρονο σχολείο όπου εφαρμόζονται νέες παιδαγωγικές μέθοδοι. Οι γονείς, οι τους δίνεται μια πρόταση για το πώς τα παιδιά τους μπορούν να αξιοποιήσουν δημιουργικά το χρόνο τους με τα ψηφιακά εργαλεία, μιας και υπάρχει τόση δικαιολογημένη ανησυχία ως προς το τι ακριβώς κάνουν οι μαθητές και με ποιόν επικοινωνούν όταν βρίσκονται σπίτι ή στα internet cafe. Η πρόταση για τα projects είναι στα πλαίσια και του αναλυτικού προγράμματος που προβλέπει εδώ και λίγο καιρό τη διενέργεια εργασιών. Η διεξαγωγή της είναι απολύτως εφικτή όπως έδειξε η εμπειρία που έχει αποκτηθεί τουλάχιστον από το Εργαστήριο Εκπαιδευτικής Τεχνολογίας του ΕΚΠΑ με χιλιάδες μαθητο-ώρες διερεύνησης με ψηφιακές τεχνολογίες σε πέντε (και πρόσφατα περισσότερα) σχολεία (Κυνηγός, 2007). Σε κάθε περίπτωση πάντως, η τελική λύση στην λεπτομέρειά της θα δοθεί από τον καθένα σας, μιας και είσαστε αυτοί που ξέρετε καλύτερα τους μαθητές και τις σχολικές και κοινωνικές συνθήκες στις οποίες μεγαλώνουν και μαθαίνουν.

11. Βιβλιογραφία

- Abelson, H., & diSessa, A. (1981). *Turtle Geometry: The Computer as a Medium for Exploring Mathematics*. Cambridge, M.A.: MIT Press.
- Ainley, J. & Pratt, D. (2001). Introducing a Special Issue on constructing meanings from data. *Educational Studies in Mathematics*, 45: 1-8.
- Artigue, M., Kynigos, C., Mariotti, A., Cerulli, M., Lagrange, J.B., Bottino, R.M., Haspekian, M., Cazes, C. (2006). *Methodological Tools for Comparison of Learning Theories in Technology Enhanced Learning in Mathematics*, interim report of the Kaleidoscope European Research Team ‘Technology Enhanced Learning of Mathematics, (www.itd.cnr.it/telma).
- Balacheff, N. & Gaudin N. (2002). Students’ Conceptions: an Introduction to a Formal Characterization. *Les Cahiers du Laboratoire Leibniz* 65 – ISSN: 1298-020X.
- Brousseau, G. (1997). *Theory of Didactical Situations in Mathematics*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Chevallard, Y. (1992). Concepts Fondamentaux de la Didactique: Perspectives Apportées par une Approche Anthropologique. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 12/1, 77-111.
- Chronaki, A. and Kynigos, C. (1999). Teachers’ Views on Pupil Collaboration in Computer Based Groupwork Settings in the Classroom. *Proceedings of the 23rd Psychology of Mathematics Education Conference*, Haifa, Israel, O. Zaslavsky ed., 2, 209-216.
- Cobb, P. & Yackel, E. (1996). Constructivist, Emergent and Sociocultural Perspectives in the Context of Developmental Research. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 31, 175 – 190.
- Cobb, P. (1999) Individual and collective mathematical learning: The case of statistical data analysis. *Mathematical Thinking and Learning*, 5–44.
- Cobb, P., Boufi, A., McClain, K., Whitenack, J. (1997). Reflective Discourse and Collective Reflection. *Journal for Research in Mathematics Education*. 28 3, 258-277.

- Cobb, P., Yackel, E., Wood, T. (1992). Interaction and Learning in Mathematics Classroom Situations. *Educational Studies in Mathematics*, 23, 99-122.
- Cobb, P., Yackel, E., Wood, T. (1995). The Teaching Experiment Classroom. In P.Cobb & H. Bauersfeld (eds). *The Emergence of Mathematical Meaning: Interaction in Classroom Cultures*. Hove, UK. Lawrence Erlbaum Associates. 17-25.
- Confrey, J. (1995). How Compatible are Radical Constructivism, Sociocultural Approaches, and Social Constructivism?, in L. P. Steffe & J. Gale (Eds.), *Constructivism in Education*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Davis, P. J., & Hersh, R. (1981). *The Mathematical Experience*. Boston: Birkhauser.
- diSessa, A. (1987). Phenomenology and the Evolution of Intuition, in Janvier, C. (ed.) (1987) *Problems of Representation in the Teaching and Learning of Mathematics*, London: Lawrence Erlbaum associates.
- diSessa, A. (2000). *Changing Minds, Computers, Learning and Literacy*. Cambridge, MA: MIT Press.
- diSessa, A., Hoyles, C. & Noss, R. (Eds.) (1995). *Computers and Exploratory Learning*. Berlin: Springer- Verlag.
- Dubinsky, E. (2000). Meaning and Formalism in Mathematics. *International Journal of Computers for Mathematical Learning*, 5, 211-240.
- Edwards, J.-A., Hartnell, M., & Martin, R. (2002). Interactive whiteboards: Some lessons from the classroom. *Micromath*, 18(2), 30-33.
- Freudenthal, H. (1983). *Didactical Phenomenology of Mathematical Structures*. D. Reidel Publishing Company.
- Feurzig, N. & Papert, S. (1971). *Programming Languages as a Conceptual Framework for Teaching Mathematics*, Report No. C615, Bolt, Beromek and Newman, Cambridge, Mass.
- Goldenberg, E. P. & Cuoco, A. (1998). What is Dynamic Geometry? In R. Lehrer & D. Chazan (eds.), *Designing Learning Environments for Developing Understanding of Geometry and Space*. Hilldale, NJ: LEA.

- Goldengerg, P. (1999). Principles, art and craft in curriculum design: The case of Connected Geometry. *International Journal of Computers for Mathematical Learning*, 4Q191-224, Kluwer Academic Publishers.
- Gravemeijer, K. (2002). Emergent modeling as the basis for an instructional sequence on data analysis. *Proceedings of the International Conference of Teaching Statistics*, Cape Town, South-Africa.
- Gravemeijer, K., Cobb, P., Bowers, J. & Whitenack, J. (2000). Symbolizing, modeling, and instructional design, in P. Cobb, E. Yackel and K. McClain (eds.), *Symbolizing and Communicating in Mathematics Classrooms: Perspectives on Discourse, Tools, and Instructional Design*. Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ.
- Gutierrez A., Boero, P. (2006). *Handbook of Research on the Psychology of Mathematics Education, Past, Present and Future*. Sense Publishers, Rotterdam – Taipei.
- Hancock, C. (1995). The Medium and the Curriculum: Reflections on Transparent Tools and Tacit Mathematics, in A. DiSessa, C. Hoyles, & R. Noss (Eds). *Computers and Exploratory Learning*, pp. 221-241. Heidelberg: Springer-Verlag.
- Harel, I. & Papert, S. (1991). *Constructionism: Research Reports and Essays*. Ablex Publishing Corporation, Norwood, New Jersey.
- Hart, K. (1981). *Children's Understanding of Mathematics: 11-16*. General Edit. K.M. Hart, John Univray.
- Healy, L. & Kynigos, C. (2010). Charting the microworld territory over time: design and construction in learning, teaching and developing mathematics. *Zentralblatt für Didaktik der Mathematik (ZDM) – The International Journal on Mathematics Education*, 42:63–76.
- Hershkowitz, R. & Schwarz, B. (1997). The Emergent Perspective in Rich Learning Environments: Some Roles of Tools and Activities in the Construction of Sociomathematical Norms. *Educational Studies in Mathematics*, 39, 1-3, 149-66.
- Hölzl, R. (1996). How does ‘Dragging’ affect the Learning of Geometry. *International Journal of Computers for Mathematical Learning*. 1(2) 169-187.
- Hoyles, C. & Noss, R. (1992). A pedagogy for mathematical microworlds. *Educational Studies in Mathematics*, Vol. 23, 31-57.

- Hoyles, C. & Noss, R. (2003). What Can Digital Technologies Take From and Bring to Research in Mathematics Education? In *Second International Handbook of Mathematics Education*, 323-349, A.J. Bishop, M.A. Clements, C. Keiterl, J. Kilpatrick and F. K. S. Leung (eds.), Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Hoyles, C. (2001). From describing to designing mathematical activity: The next step in developing the social approach to research in mathematics education. *Educational Studies in Mathematics*, 46: 273-286.
- Jackson, S. L., Stratford, S. J., Krajcik, J., & Soloway, E. (1996). Making dynamic modeling accessible to pre-college science students. *Interactive Learning Environments*, 4(3), 233-257.
- Jones, S., & Tanner, H. (2002). Teachers' interpretations of effective whole-class interactive teaching in secondary mathematics classrooms. *Educational Studies*, 28(3), 265-274.
- Kafai, Y., Resnick, M., Eds. (1996). *Constructionism in Practice. Designing, Thinking and Learning in a Digital World*. Wahwah, NJ: Lawrence Earlbaum Associates.
- Kaptelinin, V. (1997). Activity Theory: Implications for Human-Computer Interaction Context and consciousness Ed. B. Nardi
- Kaput, J. (1992). Technology and Mathematics Education. In D. Grouws (Ed.) *Handbook on Research in Mathematics Teaching and Learning*, Dordrecht, Netherlands: Kluwer, 515-556.
- Keisoglou S. & Kynigos, C. (2006). Measurements With A Physical And A Virtual Quadrant: Students' Understandings Of Trigonometric Tangent. *Proceedings of the 30th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education*, Vol. 3, pp. 425-432, Novotna J., Moraova H., Kratka Mm. & Stehlikova N. (Eds), Charles University, Faculty of Education, Prague.
- Kynigos C. (2002). Generating cultures for mathematical microworld development in a multi-organisational context. *Journal of Educational Computing Research*, Baywood Publishing Co. Inc. (1 and 2), 183-209.
- Kynigos, C. & Gavrilis, K. (2006). Constructing A Sinusoidal Periodic Covariation. *Proceedings of the 30th Conference of the International Group for the Psychology of*

- Mathematics Education*, Vol. 4, pp. 9-16, Novotna J., Moraova H., Kratka Mm. & Stehlikova N. (Eds), Charles University, Faculty of Education, Prague.
- Laborde, C. & Laborde, J. M. (1995). What About a Learning Environment Where Euclidian Concepts are Manipulated with a Mouse? In A. A. diSessa, C. Hoyles, R. Noss & L. D. Edwards (Eds), *Computers and Exploratory Learning*. Springer-Verlag, Germany.
- Laborde, C., Kynigos, C., Hollebrands, K. & Strasser, R. (2006). Teaching and Learning Geometry with Technology, *Handbook of Research on the Psychology of Mathematics Education: Past, Present and Future*. In A. Gutiérrez & P. Boero (eds.), 275–304. Sense Publishers.
- Lakatos, I. (1976). *Proofs and Refutations: The Logic of Mathematical Discovery*. New York: Cambridge University Press.
- Lemeignan, G. & Weil-Barais, A. (1993). *Construire des Concepts en Physique; L'enseignement de la Mécanique*, Paris, Hachette.
- Light, P.H., & Mevarech, Z. R. (1992). Peer-Based Interaction at the Computer: Looking Backward, Looking Forward. *Learning and Instruction*, 2, 275-280.
- Lipson, K. & Jones, P. (1996). Statistics: Towards the 21st century, in B., Phillips (ed.), *Papers on Statistical Education*, Swinburne Press, Hawthorn, Australia.
- Mariotti, M. A. (2002). Influences of Technologies Advances in Students' Math Learning. In *Handbook of Interantional Research in Mathematics Education*, chapter 29, 757-786. Edited by L. D. English. Lawrence Erlbaum Associates publishers, Mahwah, New Jersey.
- McClain, K. & Cobb, P. (2001). Supporting students' ability to reason about data. *Educational Studies in Mathematics*, 45: 103–129.
- Mercer, N. (1996). The quality of talk in children's collaborative activity in the classroom. *Learning and Instruction*, 6, 4, 359-377.
- Nardi, B. (1996) (Ed.) *Context and Consciousness: Activity Theory and Human-Computer Interaction*. MIT Press.
- National Council of Teachers of Mathematics (2000). *Standards 2000*, NCTM, Reston, VA.

- Noss, R, & Hoyles, C. (1996). *Windows on Mathematical Meanings*. Kluwer Academic Publishers.
- Papert, S. (1980). *Mindstorms*. Harvester Press. (Ελληνική μετάφραση Papert, S. (1987). *Νοητικές Θύελλες*. εκδ. Οδυσσέας: Αθήνα.).
- Penner, D. (2001). Cognition, Computers, and Synthetic Science: Building Knowledge and Meaning Through Modeling. In Secada G. W. (ed.) *Review of Research in Education 25 (2000-2001)*.
- Pratt, D. & Noss, R. (2002) The microevolution of mathematical knowledge: The case of randomness. *Journal of the Learning Sciences*, Vol. 11, No. 4, pp. 453-488.
- Pratt, D. (2000). Making sense of the total of two dice. *Journal for Research in Mathematics Education* 31(5), 602–625.
- Psycharis, G. & Kynigos, C. (2009). Normalising geometrical figures: Dynamic manipulation and construction of meanings for ratio and proportion. *Research in Mathematics Education*, Vol. 11, No 2, 149-166.
- Shaughnessy, J. M., Garfield, J. & Greer, B. (1996). Data handling. In A. J. Bishop, K. Clements, C. Keitel, J. Kilpatrick and C. Laborde (eds.), *International Handbook of Mathematics Education*, Dordrecht, Netherlands, Kluwer Academic Publishers, pp. 205–237.
- Sherin, B. (2002). Representing geometrical constructions as programs: A brief exploration. *International Journal of Computers for Mathematical Learning*, 7, 101-115.
- Smith, E. & Confrey, J. (1991). *Understanding Collaborative Learning: Small Group Work on Contextual Problems Using a Multi-Representational Software Tool*. Chicago: AERA.
- Smith, F., Hardman, F., & Higgins, S. (2006). The impact of interactive whiteboards on teacher–pupil interaction in the National Literacy and Numeracy Strategies. *British Educational Research Journal*, 32(3), 443 - 457.
- Sutherland, R. & Balacheff, N. (1999). Didactical complexity of computational environments for the learning of mathematics. *International Journal of Computers for Mathematical Learning*, 4, 1-26.

- Van den Heuvel-Panhuizen, M. (2003). The didactical use of models in Realistic Mathematics Education: An example from a longitudinal trajectory on percentage. *Educational Studies in Mathematics*, 54: 9–35.
- Van Hiele, (1959). *La Pensée de L'enfant et la Geometrie*. Bulletin de l'Association des Professeurs Mathematiques de l'Enseignement Public, pp. 198-205.
- Vergnaud, G. (1987). About Constructivism. *Proceedings of the Eleventh International Conference for the Psychology of Mathematics Education*, 42-55. Montreal.
- Vergnaud, G. (1991). La Théorie des Champs Conceptuels. *Recherches en Didactique des Mathématiques*. 10(2/3) 133-169.
- Vygotskij, L. S. (1978). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.
- Wall, K., Higgins, S., & Smith, H. (2005). "The visual helps me understand the complicated things": Pupil views of teaching and learning with interactive whiteboards. *British Journal of Educational Technology*, 36(5), 851-867.
- Wegerif, R. & Mercer, N. (1996). A dialogical framework for researching peer talk. In R. Wegerif & P. Scrimshaw (Eds.), *Computers and talk in the primary classroom*. Milton Keynes, UK: Open University, 49-61.
- Zevenbegren, R. & Lerman, S. (2008). Learning Environments Using Interactive Whiteboards: New Learning Spaces or Reproduction of Old Technologies? *Mathematics Education Research Journal*, Vol. 20, No 1, pp. 108-126.
- Κολέζα, Ε. (2006). *Μαθηματικά και Σχολικά Μαθηματικά. Επιστημολογική και κοινωνιολογική προσέγγιση της μαθηματική Εκπαίδευσης*. Εκδ. Ελληνικά Γράμματα
- Κουτσελίνη, Μ. &, Θεοφιλίδης, Χ. (2002) *Διερεύνηση και Συνεργασία, Επιστήμες της Αγωγής*, Μ. Κασσωτάκης Μ. (Διευθ. Σειράς). Αθήνα: εκδ. Γρηγόρης, Αθήνα.
- Κυνηγός, Χ. & Δημαράκη, Ε. (επιμ.) (2002) *Νοητικά Εργαλεία και Πληροφοριακά Μέσα*. Εκδ. Καστανιώτη, Αθήνα.
- Κυνηγός, Χ. (2007). *Το Μάθημα της Διερεύνησης, Παιδαγωγική Αξιοποίηση των Ψηφιακών Τεχνολογιών για τη Διδακτική των Μαθηματικών*. Εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

- Κυνηγός, Χ. (Επιμ.) (2005) Η Διδακτική των Μαθηματικών ως Πεδίο Έρευνας στην Κοινωνία της Γνώσης, *Πρακτικά του Πρώτου Συνεδρίου της Ένωσης Ερευνητών Διδακτικής των Μαθηματικών*, Εργαστήριο Εκπαιδευτικής Τεχνολογίας, Φιλοσοφική Σχολή ΕΚΠΑ., εκδ. Ελληνικά Γράμματα.
- Μακρή, Κ., Αράπογλου, Α., Φράγκου, Ο., Κυνηγός, Χ. (2006) Ο Σχεδιασμός Πλαισίων Εκπαιδευτικών Σεναρίων ως Διαδικασία Αναστοχασμού κατά την Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών, *Πρακτικά 5^{ου} Συνεδρίου 'Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση'*, 10-18, Επιμ. Ψύλλος Δ., Δαγδιλέλης, Β. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης και Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Ματσαγγούρας, Η. (1987). *Ομαδοκεντρική Διδασκαλία και Μάθηση*. Αθήνα.: Γρηγόρης.
- Φλουρής, Γ. Σ. (1992) *Αναλυτικά Προγράμματα για μια Νέα Εποχή στην Εκπαίδευση*. Εκδ. Γρηγόρης, Αθήνα.
- Χρονάκη, Α. (2006) Η Μαίρη, η Μαρία και οι 'άλλοι': διαπραγμάτευση νοημάτων στο ψηφιακό περιβάλλον Cabri-Geometry, *Πρακτικά 5^{ου} Συνεδρίου 'Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση'*, 10-18, Επιμ. Ψύλλος Δ., Δαγδιλέλης, Β. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης και Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Χρονάκη, Α. (2000) *Συνεργασία μαθητών σε ομάδες: Μια προσέγγιση από την σκοπιά των εκπαιδευτικών*. Σύγχρονη Εκπαίδευση. Αθήνα. Τεύχος 1. Νοεμ-Δεκ. 2000. σελ. 38-49.

12. Παράρτημα – Ενδεικτικά σενάρια επιμορφωτών Β΄ επιπέδου

Σενάριο 1: Σκάλες

Συγγραφέας:

Ειρήνη Περυσινάκη, Επιμορφώτρια Μαθηματικών (Β΄ επιπέδου).

Γνωστική περιοχή:

Άλγεβρα (τριγωνομετρία).

Εισαγωγή στην έννοια της κλίσης ευθείας μέσω της κλίσης σκάλας.

Συμμεταβαλλόμενα μεγέθη.

Ομοιότητα σχημάτων.

Καρτεσιανό σύστημα συντεταγμένων.

Θέμα:

Το θέμα του σεναρίου αφορά τη μελέτη της κλίσης μιας ευθείας μέσα από την διερεύνηση της κλίσης μιας σκάλας. Οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να πειραματιστούν με διαφορετικές τιμές του ύψους και του πλάτους των σκαλοπατιών μιας σκάλας και έτσι να διερευνήσουν τα γεωμετρικά στοιχεία που καθορίζουν την κλίση μιας σκάλας και κατ' επέκταση μιας ευθείας. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο οι μαθητές έχουν επίσης τη δυνατότητα να κατανοήσουν τη σχέση της κλίσης μιας ευθείας (α) με το λόγο της οριζόντιας απομάκρυνσης και της κατακόρυφης ανύψωσης ενός σημείου της ευθείας σε σχέση με ένα σταθερό προεπιλεγμένο σημείο της και (β) με το μέτρο της οξείας γωνίας που σχηματίζει η ευθεία με τον ορίζοντα.

Τεχνολογικά εργαλεία:

Το σενάριο προτείνεται να υλοποιηθεί με το λογισμικό Χελωνόκοσμος.

Σκεπτικό

Βασική ιδέα:

Στο παρόν σενάριο οι μαθητές εργάζονται το Χελωνοκοσμο και προσπαθούν να «διορθώσουν» με δυναμικό τρόπο, σκάλες που άλλοτε έχουν λάθος κλίση και προορισμό και άλλοτε μοιάζουν «σπασμένες». Με αυτόν τον τρόπο παρέχονται στους μαθητές ευκαιρίες να νοηματοδοτήσουν μέσα από διαδικασίες διερεύνησης και πειραματισμού την έννοια της κλίσης μιας σκάλας και να αποσαφηνίσουν τα στοιχεία που την καθορίζουν (π.χ. εξαρτάται από τον λόγο ύψους και πλάτους των σκαλοπατιών και όχι από τις απόλυτες διαστάσεις τους ή από το πλήθος τους). Μια σκάλα με πολύ μικρές διαστάσεις σκαλοπατιών τείνει να γίνει ευθεία («τσουλήθρα»), κάτι που γίνεται αντιληπτό μέσα από τη δυνατότητα δυναμικού χειρισμού μεταβλητών που προσφέρει ο Χελωνόκοσμος. Έτσι, η έννοια της κλίσης μιας σκάλας επεκτείνεται με φυσικό τρόπο στην έννοια της κλίσης ευθείας, αναδεικνύοντας σημαντικά γεωμετρικά στοιχεία της, όπως την αμφιμονοσήμαντη σχέση της κλίσης της ευθείας με το μέτρο της οξείας γωνίας που σχηματίζει με τον ορίζοντα.

Προστιθέμενη αξία:

Η εισαγωγή των μαθητών στην έννοια της κλίσης γίνεται στην αρχή του 2^{ου} κεφαλαίου της γεωμετρίας της Β΄ γυμνασίου μέσα από την έννοια της εφαπτομένης οξείας γωνίας. Παρότι το αρχικό παράδειγμα που χρησιμοποιείται στο σχολικό βιβλίο αφορά την κλίση ως ποσοστό που δείχνει πόσο ανηφορικός είναι ένας δρόμος, στη συνέχεια τα υπόλοιπα μέρη του κεφαλαίου και οι αντίστοιχες ασκήσεις αναφέρονται στον υπολογισμό των πλευρών ορθογωνίων τριγώνων με χρήση της εφαπτομένης ως τριγωνομετρικού αριθμού. Έτσι, η διασύνδεση ανάμεσα στην εφαπτομένη ως κλίση και τις παραμέτρους από τις οποίες εξαρτάται θέτει ένα διδακτικό και μαθησιακό ζήτημα για τους μαθητές και το διδάσκοντα.

Η έννοια της κλίσης μιας ευθείας φαίνεται να εξαρτάται από δύο παραμέτρους: την οριζόντια απομάκρυνση και την κατακόρυφη ανύψωση κάποιου σημείου της ευθείας σε σχέση με ένα σταθερό, προεπιλεγμένο σημείο της. Δύσκολα λοιπόν οι μαθητές κατανοούν ότι η κλίση δεν εξαρτάται από τις συγκεκριμένες αριθμητικές τιμές αυτών των μεγεθών, αλλά από το λόγο τους. Ακόμα πιο δύσκολα πείθονται για την ανεξαρτησία αυτού του λόγου από την επιλογή των δύο σημείων.

Το περιβάλλον του χελωνόκοσμου, ακριβώς επειδή διαθέτει εργαλεία πειραματισμού, προσφέρει τη δυνατότητα στους μαθητές να κατασκευάσουν αρχικά τους «σωστούς» κανόνες δόμησης μιας σκάλας, στη συνέχεια να τους αμφισβητήσουν – κάτι που γίνεται μέσα από το διάλογο στις ομάδες - και τελικά να διακρίνουν τα απαραίτητα από τα περιττά

στοιχεία στην κατασκευή. Μέσα από αυτή τη διαδικασία αναστοχασμού και διαλόγου δημιουργούνται βαθιές πεποιθήσεις για την συγκεκριμένη μαθηματική έννοια. Η καλή κατάκτηση της έννοιας τέλος, αποτυπώνεται στις εικαστικές δημιουργίες των μαθητών.

Πλαίσιο εφαρμογής

Σε ποιους απευθύνεται:

Το σενάριο προτείνεται να εφαρμοστεί στη Β΄ Γυμνασίου.

Χρόνος υλοποίησης:

Για την εφαρμογή του σεναρίου εκτιμάται ότι απαιτούνται 6-8 διδακτικές ώρες.

Χώρος υλοποίησης:

Το σενάριο προτείνεται να υλοποιηθεί στο εργαστήριο των Η/Υ. Η εισαγωγική συζήτηση που εμπλέκει τους μαθητές στο θέμα της κλίσης μιας σκάλας (και λαμβάνει χώρα κατά την 1^η φάση εφαρμογής) μπορεί να διεξαχθεί στην αίθουσα διδασκαλίας.

Προαπαιτούμενες γνώσεις:

Οι μαθητές θα πρέπει να γνωρίζουν βασικές λειτουργίες του Χελωνόκοσμου, απλές εντολές Logo, γεωμετρία παράλληλων ευθειών, την έννοια του λόγου δύο αριθμών και την έννοια των ανάλογων ποσών.

Απαιτούμενα βοηθητικά υλικά και εργαλεία:

Φύλλα εργασίας, οδηγίες, πρόχειρο σημειωματάριο.

Κοινωνική ενσχυρήστρωση της τάξης:

Οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες των 2 – 3 ατόμων που μοιράζονται κάθε μηχανήμα και εναλλάσσουν περιοδικά τους εξής τρεις ρόλους:

Μαθητής που χειρίζεται το πληκτρολόγιο και το ποντίκι.

Μαθητής που παρακολουθεί την πορεία του φύλλου εργασίας και το έργο του 1ου μαθητή.

Μαθητής που κρατά σημειώσεις με τους προβληματισμούς της ομάδας και την πορεία της, με στόχο τη δημιουργία έκθεσης πεπραγμένων.

Ο καθηγητής ενημερώνει για τις σχετικές δραστηριότητες της κάθε φάσης, συντονίζει το έργο των ομάδων (όπως την αλληλεπίδρασή τους στην 3η φάση) και την ανακεφαλαιωτική

συζήτηση στο τέλος, φροντίζει για την απόκτηση κοινής ορολογίας. Ενθαρρύνει τη διερευνητική διαδικασία των ομάδων και σε καμία περίπτωση δεν δίνει έτοιμες απαντήσεις. Για παράδειγμα, προτρέπει τη χρήση των μεταβολέων σε μεγάλο εύρος τιμών, ή με μικρό βήμα. Ακόμα μπορεί να θέσει προβληματισμό για τον ρόλο των μεταβλητών στην κατασκευή μιας σκάλας: Οι μεταβλητές μιας σκάλας είναι το ύψος, το πλάτος και το πλήθος των σκαλοπατιών. Όταν όμως θεωρήσουμε την κλίση της σκάλας σαν μια από τις μεταβλητές, τότε ποια η ποιες από τις προηγούμενες θα μπορούσαν να αντικατασταθούν; Γιατί π.χ. είναι σωστό ότι μια σκάλα εξαρτάται από τις μεταβλητές, πλάτος, πλήθος σκαλοπατιών και κλίση;

Στόχοι:

Από πλευράς γνωστικού αντικείμενου οι κύριοι διδακτικοί στόχοι του σεναρίου σχετίζονται με την διερεύνηση της έννοιας της κλίσης μιας ευθείας από τους μαθητές κατά την εμπλοκή τους σε διαδικασίες διερεύνησης της κλίσης μιας σκάλας με χρήση μεταβλητών για το ύψος και το πλάτος των σκαλοπατιών. Ειδικότερα, επιδιώκεται οι μαθητές:

- Να κατανοήσουν ότι η κλίση μιας σκάλας εξαρτάται από το λόγο του ύψους προς το πλάτος των σκαλοπατιών της και ότι ο λόγος αυτός είναι ίδιος με τον λόγο της κατακόρυφης ανύψωσης προς την οριζόντια απομάκρυνση της σκάλας.
- Να κατανοήσουν ότι η κλίση ευθείας - σκάλας επηρεάζεται από το λόγο της κατακόρυφης ανύψωσης προς την οριζόντια απομάκρυνση ενός σημείου της από κάποιο άλλο σταθερό σημείο της και δεν επηρεάζεται από τα μήκη αυτών των αποστάσεων ούτε από την επιλογή των δύο σημείων
- Να κατανοήσουν ότι η κλίση ευθείας είναι ένας αριθμός καθαρός από μονάδες.
- Να βρίσκουν την κλίση μιας σκάλας αν γνωρίζουν το ύψος και το πλάτος των σκαλοπατιών της.
- Να βρίσκουν το πλάτος των σκαλοπατιών μιας σκάλας αν γνωρίζουν την κλίση της και το ύψος της.
- Να βρίσκουν το ύψος των σκαλοπατιών μιας σκάλας αν γνωρίζουν την κλίση της και το πλάτος τους.
- Να κατανοήσουν ότι η κλίση ευθείας – σκάλας συνδέεται αμφιμονοσήμαντα με την οξεία γωνία που σχηματίζει με τον ορίζοντα.

- Να συνδέουν την κλίση 100% με ευθεία – σκάλα που σχηματίζει γωνία 45ο με τον ορίζοντα.
- Να συγκρίνουν τις κλίσεις δύο ευθειών με το μέγεθος των γωνιών τους: Μεγαλύτερη κλίση σημαίνει και μεγαλύτερη οξεία γωνία με τον ορίζοντα.
- Να κατανοήσουν ότι η κλίση μιας ευθείας – σκάλας μπορεί να είναι απεριόριστα μεγάλη ή και απεριόριστα μικρή, μέχρι και 0.

Ανάλυση του σεναρίου

Ροή εφαρμογής των δραστηριοτήτων:

Η εφαρμογή των δραστηριοτήτων μπορεί να διαχωριστεί σε τέσσερις φάσεις:

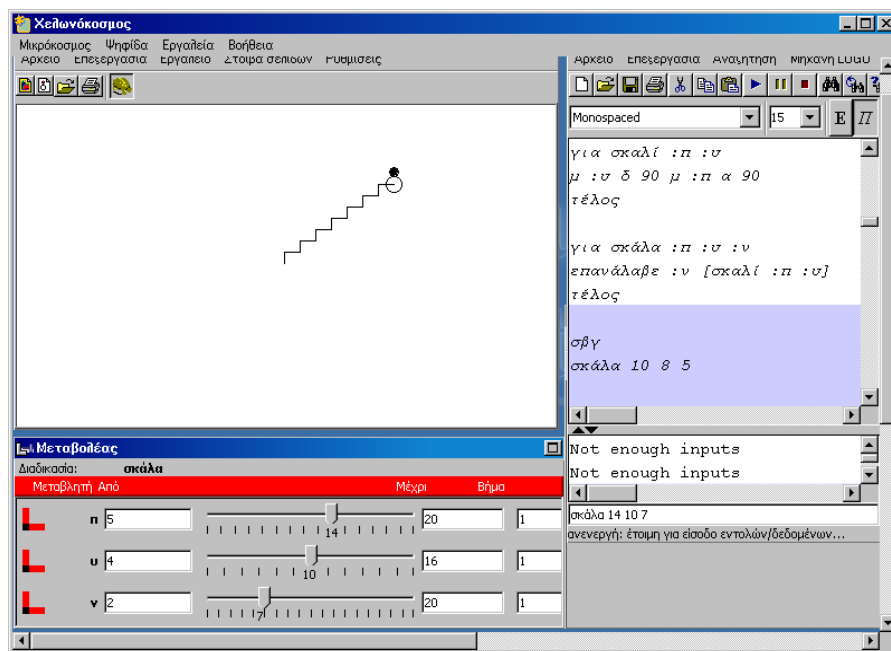
1η Φάση: Η 1^η φάση αφορά την εμπλοκή των μαθητών με

- την έννοια της κλίσης σε κεκλιμένες επιφάνειες και
- την κατασκευή μιας σκάλας στο Χελωνόκοσμο με μεταβλητό πλήθος σκαλοπατιών μέσα από την επανάληψη μιας δοσμένης διαδικασίας που κατασκευάζει ένα σκαλοπάτι με χρήση μεταβλητών για το πλάτος και το ύψος του
- την δυναμική αλλαγή των γεωμετρικών μεγεθών που καθορίζουν τη μορφή της σκάλας μέσα από την αλλαγή των τιμών των αντίστοιχων μεταβλητών.

Αρχικά μπορεί να συζητηθεί με τους μαθητές το θέμα της ισορροπίας και της άνεσης στην κίνηση στις διάφορες οριζόντιες ή κεκλιμένες επιφάνειες (π.χ. γιατί μια πλαγιά ενός βουνού είναι δύσκολη ή επικίνδυνη στην αναρρίχησης της ή γιατί μια τσουλήθρα θα μπορούσε να είναι επικίνδυνη αν η κλίση της ήταν εξαιρετικά μεγάλη).

Μπορεί επίσης να πραγματοποιηθεί και το εξής απλό πείραμα της «ισορροπίας κύβου σε κεκλιμένο επίπεδο»: Τοποθετούμε έναν κύβο σε μια όχι λεία σανίδα που αρχικά είναι οριζόντια και που σταδιακά την ανυψώνουμε. Παρατηρούμε ότι όταν η σανίδα έχει στραφεί κατά γωνία περίπου 45° (κλίση 100%) ο κύβος ανατρέπεται, κάτι που μπορεί να ερμηνευθεί και από τη θέση του κέντρου βάρους του κύβου.

Στη συνέχεια ο εκπαιδευτικός παρακινεί τους μαθητές να διατυπώσουν ανάλογες σκέψεις για τις σκάλες και την κλίση τους, για το λόγο χρήσης τους (π.χ. ερωτώντας γιατί στη Σαντορίνη τα σοκάκια είναι γεμάτα σκαλοπάτια και δεν προτιμήθηκαν λείοι δρόμοι προσβάσιμοι σε οχήματα) κ.τ.λ.



Εικόνα 61: Η κατασκευή μιας σκάλας με τρεις μεταβλητές.

Τέλος, οι μαθητές καλούνται να σχεδιάσουν στο Χελωνόκοσμο μια απλή σκάλα που επαναλαμβάνει τη διαδικασία σκαλί. Στόχος εδώ είναι να αναγνωρίσουν οι μαθητές την επαναληπτική διαδικασία σκαλοπατιών στη σύνθεση μιας σκάλας και να αποκτηθεί μια κοινή γλώσσα για τα επόμενες φάσεις της διερεύνησης.

Σε αυτή το σημείο οι μαθητές παρακινούνται να παρατηρήσουν με ποιο τρόπο η αλλαγή κάθε παραμέτρου επηρεάζει τη μορφή της σκάλας. Μεταβάλλοντας στο μεταβολέα τις μεταβλητές πλάτος (π) και ύψος (υ) των σκαλοπατιών ανεξάρτητα (εικόνα 60), η κλίση αλλάζει, όχι όμως όταν μεταβάλλεται το πλήθος τους (υ). Σε αυτή τη φάση δεν αναμένεται να είναι σε θέση οι μαθητές να διακρίνουν ότι η κλίση δεν μεταβάλλεται όταν το πλάτος και το ύψος των σκαλοπατιών μεταβληθούν διατηρώντας τον ίδιο λόγο.

Ενδεικτικό φύλλο εργασίας (1^η Φάση)

α) Αντιγράψτε στο περιβάλλον του Χελωνόκοσμου τη διαδικασία σκαλί που δίνεται ακολούθως και έπειτα εκτελέστε την εντολή σκαλί 30 50

```
για σκαλί :π :υ
μ :υ δ 90 μ :π α 90
τέλος
```

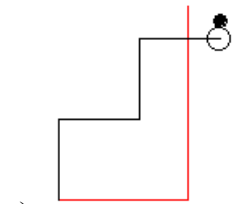
β) Τι σχηματίστηκε; Τι αντιπροσωπεύει η μεταβλητή π και τι η μεταβλητή υ ;

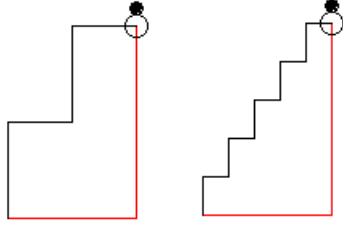
γ) Μπορείτε να δημιουργήσετε μια νέα διαδικασία που θα ονομάσετε σκάλα και θα δημιουργεί σκάλες με μεταβλητό πλάτος (π), ύψος (υ) και πλήθος (ν) σκαλιών; Όταν είστε έτοιμοι, εργαστείτε με το μεταβολέα και γράψτε λίγες γραμμές για το πότε έχετε την αίσθηση ότι η σκάλα σας είναι ή δεν είναι απότομη (αναφερθείτε στη σχέση των τριών μεγεθών, δηλαδή του πλάτους, ύψους και πλήθους σκαλοπατιών).

2^η Φάση: Η 2^η φάση αφορά την εμπλοκή των μαθητών με τη διασύνδεση του σταθερού λόγου ύψους/πλάτους των σκαλοπατιών με την σταθερή κλίση μιας σκάλας που ορίζεται από το λόγο της κατακόρυφης ανύψωσης (ψ) προς την οριζόντια απομάκρυνση (χ).

Στην πρώτη δραστηριότητα της φάσης αυτής οι μαθητές καλούνται να βρουν τον τρόπο να σχεδιάσουν σωστά τα σκαλοπάτια μιας σκάλας, της οποίας οι δύο διαστάσεις της (χ) και (ψ) έχουν σχεδιαστεί με κόκκινες σταθερές γραμμές. Το πρόβλημα, δηλαδή, είναι η άνοδος της χελώνας από ένα συγκεκριμένο σημείο σε ένα άλλο επίσης συγκεκριμένο σημείο, μέσω μιας κλιμακωτής κίνησης.

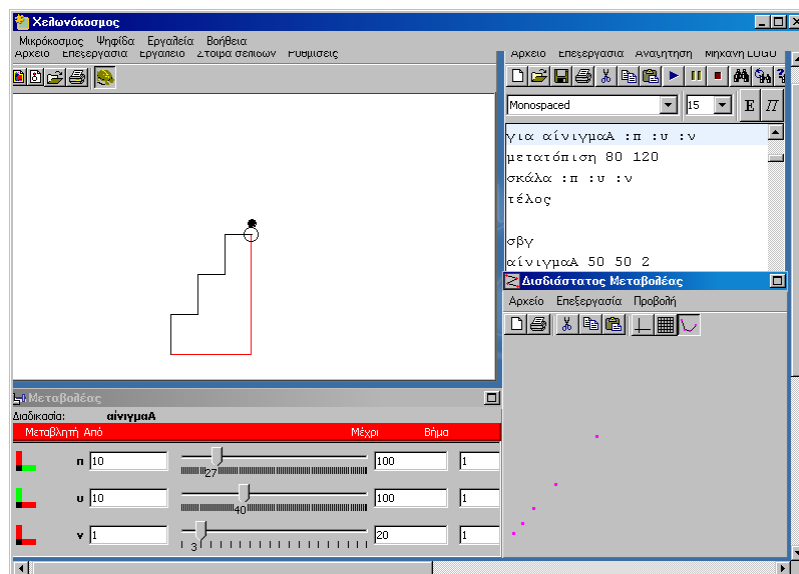
Πιο συγκεκριμένα οι μαθητές καλούνται να αντιγράψουν τις διαδικασίες μετατόπιση και $\alpha \nu \iota \gamma \mu \alpha A$, που φαίνονται στην εικόνα 61, και να πειραματιστούν με αλλαγές τιμών ώστε να βεβαιωθούν ότι κατανοούν το είδος του σχήματος που δημιουργείται και τις αλλαγές.

για μετατόπιση χ ψ	
θεσεχρωμαστυλο 4	
π ψ α 90 μ χ δ 90	
θεσεχρωμαστυλο 0	
τέλος	

<pre> για αίνιγμαA :π :υ :ν μετατόπιση 80 120 σκάλα :π :υ :ν τέλος αίνιγμαA 50 50 2 </pre>	 <p>β)</p> <p>Εικόνα 62</p>
--	---

Με την εκτέλεση της τελευταίας γραμμής κώδικα (αίνιγμαA 50 50 2) δημιουργείται το πρώτο σχέδιο (εικόνα 61) ενώ η χελώνα ανέβηκε δύο σκαλοπάτια απέτυχε στο να ανέβει στην κορυφή της σκάλας (και αρχική θέση της χελώνας πριν τη μετατόπιση).

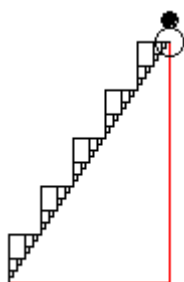
Καλούνται στη συνέχεια καλούνται οι μαθητές να «λύσουν» το αίνιγμα της μετακίνησης για διάφορες τιμές του n με τη χρήση του δισδιάστατου μεταβολέα (εικόνα 62). Συγκεκριμένα, στον οριζόντιο άξονα προβάλλεται το πλάτος σκαλοπατιού (π) ενώ στον κατακόρυφο το ύψος του (υ). Επιλέγοντας τη διακριτή – σημειακή αναπαράσταση, οι μαθητές μέσα από πειραματισμό μπορούν να διαπιστώσουν ότι όλες οι «λύσεις» του αινίγματος (κόκκινα σημεία) βρίσκονται επάνω σε μια ευθεία. Ο εκπαιδευτικός μπορεί ακολούθως να παροτρύνει τους μαθητές να παρατηρήσουν τη γραμμική αυτή σχέση και να επιχειρήσουν να την ερμηνεύσουν.



Εικόνα 63: Μαντεύοντας τη σταθερότητα του λόγου ύψους/πλάτους σκαλοπατιού για μια σταθερή κλίση σκάλας με τον δισδιάστατο μεταβολέα.

Τέλος, οι μαθητές προσπαθούν να διορθώσουν τη διαδικασία του αινίγματος A και να την γενικεύσουν στην περίπτωση που η μετατόπιση έχει παραμέτρους χ και ψ . Διαδικασίες που αναμένεται να προκύψουν είναι οι παρακάτω:

για αίνιγμαA_λύση :ν	για σκάλαχψ :χ :ψ :ν
μετατόπιση 80 120	μετατόπιση :χ :ψ
σκάλα 80/:ν 120/:ν :ν	σκάλα :χ/:ν :ψ/:ν :ν
τέλος	τέλος



Εικόνα 64

Φυσικά, οι μαθητές καλούνται να ελέγχουν τις εκάστοτε διαδικασίες με τη δυναμική μεταβολή των μεταβολέων στο Χελωνόκοσμο. Ο εκπαιδευτικός ενισχύει τους μαθητές να διατυπώνουν τα συμπεράσματά τους π.χ. το ότι η κλίση μιας σκάλας εξαρτάται κατά πολύ από τις δύο διαστάσεις της (την οριζόντια απομάκρυνση χ και την κατακόρυφη ανύψωση ψ), ενώ είναι ανεξάρτητη από το πλήθος των σκαλοπατιών.

Προκειμένου να ενισχύσει την διερεύνηση των μαθητών και την πορεία εξαγωγής των αντίστοιχων συμπερασμάτων ο εκπαιδευτικός μπορεί να καλέσει τους μαθητές να εκτελέσουν διαδοχικά τις ακόλουθες εντολές που δίνουν το εντυπωσιακό σχέδιο της εικόνας 63 και με βάση αυτό να προβληματιστούν σχετικά με την κλίση των σχηματιζόμενων σκαλών.

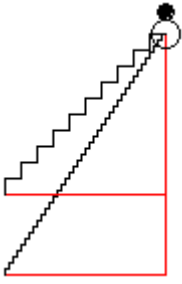
σκάλαχψ 80 120 5

σκάλαχψ 80 120 10

σκάλαχψ 80 120 20

σκάλαχψ 80 120 40

Το πώς ακριβώς εμπλέκονται οι διαστάσεις χ και ψ της σκάλας στην κλίση της γίνεται ακόμα πιο ξεκάθαρο με το δεύτερο αίνιγμα που καλούνται ακολούθως οι μαθητές να λύσουν: Το ζητούμενο είναι να προσδιορίσουν με χρήση των μεταβολέων τις τιμές των χ και ψ ώστε οι δύο παραγόμενες σκάλες (εικόνα 64) να έχουν την ίδια κλίση (χωρίς αναγκαστικά να ταυτίζονται). Προτείνεται στους μαθητές να παρατηρούν συγχρόνως τις εκτυπώσεις του λόγου ψ/χ στην έξοδο της ψηφίδας Logo. Σε αυτή την περίπτωση κάθε φορά που προσεγγίζουν κάποια λύση, η εκτύπωση αντίστοιχα προσεγγίζει τον αριθμό 1.5.

	<p>για αίνιγμαB :χ :ψ :ν</p> <p>σκάλαχψ 80 120 40</p> <p>σκάλαχψ :χ :ψ :ν</p> <p>τύπωσε :ψ/:χ</p> <p>τέλος</p> <p>αίνιγμαB 80 80 10</p>
---	---

Εικόνα 65

3^η Φάση: Στην τρίτη φάση οι μαθητές εμπλέκονται με τη διερεύνηση της σχέσης που συνδέει τις κλίσεις που έχουν διαφορετικές σκάλες. Για αυτό το λόγο κατασκευάζονται αρχικά διάφορες σκάλες που περιλαμβάνουν σκάλες ίδιου ύψους και πλήθους σκαλοπατιών αλλά διαφορετικής κλίσης. Το ζητούμενο είναι να βρεθούν οι τιμές του πλάτους των σκαλοπατιών ώστε να κατασκευαστεί μια σκάλα με ενιαία κλίση.

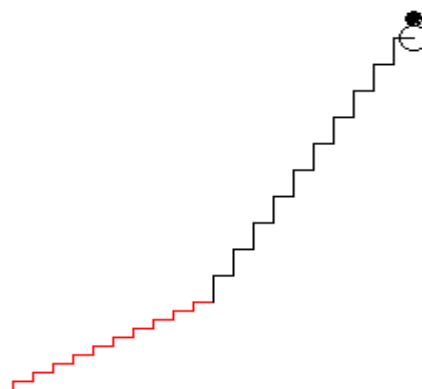
Στη φάση οι ομάδες των μαθητών αλληλεπιδρούν ανά δύο:

Ζητείται από τη μία ομάδα να δημιουργήσει μια διαδικασία που θα παράγει απλές σκάλες, όπως εκείνες της 1^{ης} φάσης, με τη δέσμευση ότι θα έχουν 10 σκαλοπάτια και θα ανυψώνονται ακριβώς 50 μονάδες. Ομοίως, η δεύτερη ομάδα δημιουργεί μια δεύτερη διαδικασία για να κατασκευάσει σκάλες που έχουν επίσης 10 σκαλοπάτια, αλλά ανυψώνονται 150 μονάδες ακριβώς. Και στις δύο διαδικασίες θα πρέπει οι μαθητές να αναγνωρίσουν ότι το μοναδικό μεταβλητό μέγεθος είναι το πλάτος (π) των σκαλοπατιών. Έπειτα, καλούνται από κοινού οι δύο ομάδες να δημιουργήσουν μια διαδικασία η οποία δημιουργεί σκάλες που το πρώτο τους τμήμα είναι η σκάλα της πρώτης ομάδας ενώ το δεύτερο τμήμα τους είναι η σκάλα της δεύτερης ομάδας. Διαδικασίες που αναμένεται να προκύψουν είναι οι παρακάτω:

```

για σκάλα_50 :π
θέσεχρωμαστυλο 4
σκάλα :π 5 10
θέσεχρωμαστυλο 0
τέλος
για σκάλα_150 :π
σκάλα :π 15 10

```



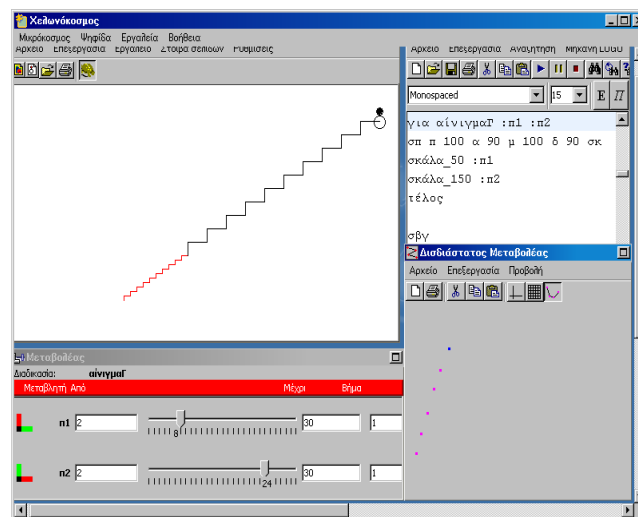
Εικόνα 66

τέλος
για διώροφη_σκάλα :π
σπ π 100 σκ
σκάλα_50 :π
σκάλα_150 :π
τέλος
διώροφη_σκάλα 10

Στη συνέχεια της δραστηριότητας οι μαθητές καλούνται να δοκιμάσουν να ‘διορθώσουν’ την παραπάνω διαδικασία ώστε να «κολλάνε» σωστά οι δύο σκάλες. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να παροτρύνει τους μαθητές μετακινήσουν το μεταβολέα π ώστε να διαπιστώσουν ότι αλλαγή στο πλάτος των σκαλοπατιών δεν λύνει το πρόβλημα. Ερωτήματα που μπορεί να διατυπωθούν από τους μαθητές: Μήπως η συγκεκριμένη δυσκολία οφείλεται στο ότι η δεύτερη σκάλα έχει ψηλότερα σκαλοπατία; Μήπως θα έπρεπε αυτά να είναι περισσότερα και πιο χαμηλά; Θα μπορούσε μια τέτοια κατασκευή να υπάρξει πραγματικά;

Σ’ αυτό το σημείο προτείνεται να δοθεί στους μαθητές η διερεύνηση του αινίγματος Γ :

για αίνιγμαΓ :π1 :π2
σπ π 100 α 90
μ 100 δ 90 σκ
σκάλα_50 :π1
σκάλα_150 :π2
τέλος
αίνιγμαΓ 10 10



Εικόνα 67

Η διαφορά της διαδικασίας αίνιγμαΓ από τη διαδικασία διώροφη_σκάλα είναι ότι στην πρώτη χρησιμοποιούνται διαφορετικές μεταβλητές για το πλάτος των σκαλοπατιών κάθε σκάλας. Έτσι, οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να εντοπίσουν ζεύγη αριθμών που «λύνουν» το πρόβλημα. Μάλιστα, με τη βοήθεια του δισδιάστατου μεταβολέα και την επιλογή της

διακριτής-σημειακής παράστασης καλούνται να μελετήσουν τη συμμεταβολή των π_1 και π_2 και να ανακαλύψουν ποια σχέση συνδέει τα πλάτη των σκαλοπατιών κάθε σκάλας στις περιπτώσεις που λύνεται το αίνιγμα Γ και να διατυπώσουν κατάλληλα συμπεράσματα. Π.χ. Για να «κολλούν» οι δύο σκάλες θα πρέπει η σκάλα με το τριπλάσιο ύψος να έχει σκαλοπάτια τριπλάσιου πλάτους. Δηλαδή, θα πρέπει οι δύο σκάλες να έχουν ίδια κλίση (κ): το ποσοστό ανύψωσης σε σχέση με την απομάκρυνση θα πρέπει να είναι το ίδιο.

Αυτό το σημείο είναι κρίσιμο να αναδειχθεί μέσα από μια σύντομη ανοιχτή συζήτηση των ομάδων που θα συντονίσει ο εκπαιδευτικός. Θα πρέπει λοιπόν να συμφωνήσουν οι ομάδες ποιον αριθμό θα ονομάζουν κλίση σκάλας – ευθείας. Να παρατηρήσουν ότι είναι αριθμός ανεξάρτητος από μονάδες και ότι είναι ένα σημαντικό στοιχείο για τη δημιουργία διώροφων σκαλών.

4^η Φάση: Η τέταρτη φάση αφορά την χρήση της κλίσης μιας σκάλας για την κατασκευή διώροφων σκαλών που προκύπτουν από τη συνένωση δύο διαφορετικών σκαλών. Δηλαδή, οι μαθητές εμπλέκονται σε διαδικασίες επανασχεδίασης της διώροφης σκάλας με χρήση της κλίσης ως μεταβλητής.

Αν το κοινό χαρακτηριστικό των δύο σκαλών που αποτελούν τη διώροφη σκάλα είναι η κλίση τους (κ), τότε οι διαδικασίες που τις παράγουν και τις ενώνουν χωρίς προβλήματα θα πρέπει να είναι ως ακολούθως:

για σκάλα_50β : κ	για σκάλα_150β : κ	για διώροφη_σκάλαB : κ
θέσεχρωμαστυλο 4	σκάλα 15/ : κ 15 10	σπ π 100 σκ
σκάλα 5/ : κ 5 10	τέλος	σκάλα_50β : κ
θέσεχρωμαστυλο 0		σκάλα_150β : κ
τέλος		τέλος
		διώροφη σκάλαB 1

Εδώ οι μαθητές καλούνται να «παίζουν» με το μεταβολέα (αφού ρυθμίσουν το βήμα της μεταβλητής κ στο 0.05) για να παρατηρήσουν ότι η κλίση 1 (100%) σημαίνει ίση κατακόρυφη ανύψωση με οριζόντια απομάκρυνση (γωνία 45°). Επίσης, ότι όταν η κλίση ξεπερνά τη μονάδα η σκάλα γίνεται απότομη ενώ όταν είναι μικρότερη της μονάδας η σκάλα είναι πιο ομαλή.

Το επόμενο βήμα είναι να κληθούν οι μαθητές να αντικαταστήσουν μία από τις παραμέτρους π (πλάτος σκαλιού) ή ν (ύψος σκαλιού) με την κλίση του σκαλιού (κ). Έτσι αναμένεται να ανακλύσει έδαφος για πειραματισμό σχετικά με τη δημιουργία σκαλών με ελεγχόμενη κλίση: Ενδεικτικές διαδικασίες:

για νέα_σκάλα : π : ν : κ

σκάλα : π : π^* : κ : ν

τέλος

νέα_σκάλα 10 8 1

Ο πειραματισμός των μαθητών με τη δυναμική μεταβολή των τριών παραμέτρων στην παραπάνω διαδικασία αναμένεται να προσφέρει υποστήριξη στους μαθητές προκειμένου να ανακαλύψουν ότι:

- Όταν η κλίση είναι περίπου 0 η σκάλα είναι σχεδόν οριζόντια.
- Η κλίση μπορεί να γίνει οσοδήποτε μεγάλη θελήσουμε.
- Όσο μεγαλώνει η κλίση μιας σκάλας τόσο αυτή γίνεται πιο απότομη.
- Σε κάθε γωνία που σχηματίζει η σκάλα με το οριζόντιο επίπεδο αντιστοιχεί μια διαφορετική τιμή για την κλίση της σκάλας και αντίστροφα.
- Η κλίση δεν επηρεάζεται από το πλήθος ν των σκαλοπατιών.

Ο εκπαιδευτικός μπορεί επίσης να καλέσει τους μαθητές να διερευνήσουν τι θα συμβεί αν η κλίση πάρει αρνητικές τιμές;

Και επειδή οι νέες σκάλες επανασχεδιάστηκαν για να μπορούν να «κολληθούν» επιτυχώς, οι μαθητές ολοκληρώνουν αυτή τη φάση δημιουργώντας μια διαδικασία που «κολλά» δυο νέες σκάλες (με την ίδια κλίση φυσικά):

για νεα_διώροφη_σκάλα : π_1 : ν_1 : π_2 : ν_2 : κ

θεσεχρωμαστυλο 4

νέα_σκάλα : π_1 : ν_1 : κ

θεσεχρωμαστυλο 0

νέα_σκάλα : π_2 : ν_2 : κ

τέλος

Επέκταση της δραστηριότητας.

A. Παίζοντας με τους ρητούς.

Θα μπορούσε να ζητηθεί από τους μαθητές να εκτελέσουν διαδοχικά τις εξής διαδικασίες:

σκάλα 10 10 10

σκάλα 10 -10 10

σκάλα -10 -10 10

σκάλα -10 10 10

Το σχέδιο που προκύπτει μοιάζει με ένα μπισκότο (εικόνα 67).

Το ζητούμενο είναι να ερμηνεύσουν την ανοδική – καθοδική κίνηση της χελώνας και να τη συσχετίσουν με τα σημεία του Καρτεσιανού επιπέδου, αλλά και με τις πράξεις ακεραίων. Φυσικά, αφού το «μπροστά -10» σημαίνει «πίσω 10», το πρόσημο ‘-’ δε σημαίνει τίποτε άλλο από το «αλλαγή διεύθυνσης». Έτσι, για παράδειγμα, εκτελώντας την τρίτη εντολή η χελώνα κινείται και προς τα αριστερά και προς τα κάτω.

B. Μελετώντας τις «παράλληλες» και τις «κάθετες» σκάλες (κυρίως στην Α΄ Λυκείου για τη συνθήκη παραλληλίας – καθετότητας ευθειών).

Για τις παράλληλες σκάλες ο εκπαιδευτικός δίνει στους μαθητές τη διαδικασία αμυστήριο για να διερευνήσουν τη συνθήκη κατά την οποία οι δύο σχηματιζόμενες σκάλες είναι παράλληλες:

για αμυστήριο :p1 :v1 :κ1 :p2 :v2 :κ2

νέα_σκάλα :p1 :v1 :κ1

σπ π :p1*:v1*:κ1 α 90

μ :p1*:v1 π 100 δ 90 σκ

νέα_σκάλα :p2 :v2 :κ2

τέλος

σβγ

αμυστήριο 10 10 0.4 10 10 0.7



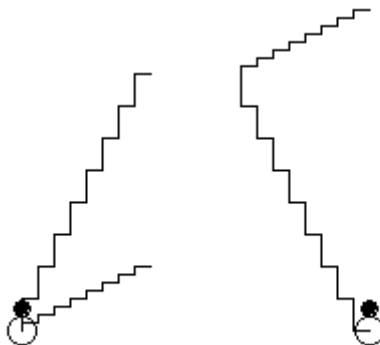
Εικόνα 68: Διερεύνηση της συνθήκης παραλληλίας

Για τις κάθετες σκάλες ομοίως μπορεί να δοθεί στους μαθητές το βμυστήριο. Επειδή η διερεύνηση είναι πιο δύσκολη εδώ, ο εκπαιδευτικός μπορεί να υποδείξει ότι τα κ_1 και κ_2 θα μπορούσαν να πάρουν και αρνητικές τιμές. Μάλιστα διευκολύνεται η διερεύνηση αν τροφοδοτηθεί η διαδικασία βμυστήριο με τις σωστές τιμές των κ_1 και κ_2 όπως φαίνεται στο δεύτερο σχήμα της εικόνας 69.

```

για βμυστήριο :π1 :ν1 :κ1 :π2 :ν2 :κ2
νέα_σκάλα :π1 :ν1 :κ1
σπ π :π1*ν1*κ1 α 90
μ :π1*ν1 δ 90 σκ
νέα_σκάλα :π2 :ν2 :κ2
τέλος
σβγ
βμυστήριο 8 8 0.5 8 8 2
σβγ
βμυστήριο 8 8 0.5 8 8 -2

```

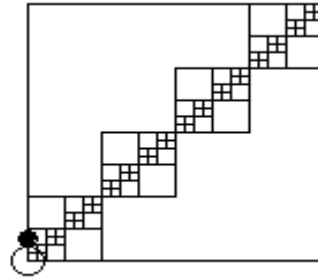


Εικόνα 69: Διερεύνηση της συνθήκης καθετότητας.

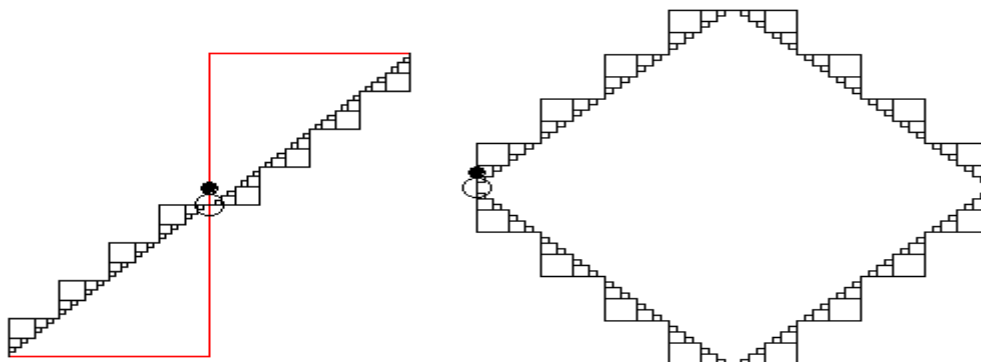
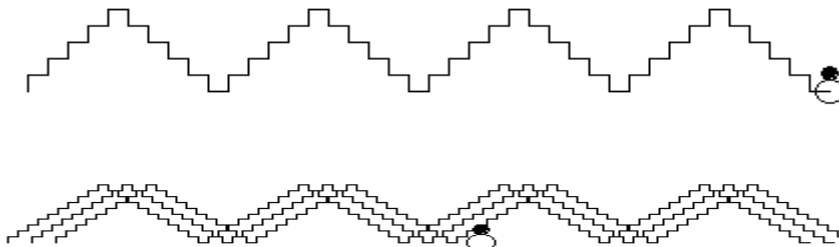
Γ. Εικαστικές δημιουργίες.

Μια άλλη ενδιαφέρουσα επέκταση, που προϋποθέτει την κατανόηση και την εξοικείωση των μαθητών με τις διαδικασίες που συναντήθηκαν στο παρόν σενάριο μαθήματος, είναι η ελεύθερη καλλιτεχνική έκφραση. Δηλαδή, η δημιουργία σύνθετων σχημάτων με δομικό στοιχείο τις σκάλες. Αν γίνει και χρήση αναδρομικών διαδικασιών, τα αποτελέσματα μπορούν να είναι εντυπωσικά.

```
για τετράγωνο :ν
αν :ν>8 [σταμάτησε]
επανάλαβε 2 [
σκαλα 32/:ν 32/:ν 4* :ν
π 128 α 90 μ 128 δ 90
μ 128 δ 90 μ 128 δ 90]
τετράγωνο 2* :ν
τέλος
τετράγωνο 1
```



Άλλα ενδεικτικά σχέδια είναι τα εξής:



Σενάριο 2: Ο ερευνητής και οι χελώνες ΚΑΡΕΤΑ_ΚΑΡΕΤΑ

Συγγραφέας:

Καλλιόπη Αρδαβάνη, Επιμορφώτρια Μαθηματικών (Β' επιπέδου).

Γνωστική περιοχή:

Άλγεβρα

Ανεξάρτητη και εξαρτημένη μεταβλητή.

Πεδίο ορισμού και πεδίο τιμών συνάρτησης.

Μελέτη της γραφικής παράστασης της $y=ax+\beta$.

Αλλαγή κλίμακας της γραφικής παράστασης.

Μετασχηματισμοί της $y=ax$.

Έννοια της αντίστροφης συνάρτησης .

Θέμα:

Το θέμα του σεναρίου αφορά τη μελέτη της συνάρτησης $y=ax+\beta$ και τη χρήση της ως εργαλείο για τη διερεύνηση και επίλυση αντίστοιχων προβλημάτων. Η διαδικασία που προτείνεται στο συγκεκριμένο σενάριο κατά μια έννοια “αντιστρέφει” την παραδοσιακή διαδικασία που ακολουθείται στην συνήθη διδακτική πρακτική για την μελέτη των συναρτήσεων και τη λύση προβλημάτων. Συγκεκριμένα, οι μαθητές δεν έχουν δεδομένη τη συνάρτηση, ώστε μέσω της μελέτης της να απαντήσουν στα ερωτήματα του προβλήματος. Αντίθετα, μέσω των δραστηριοτήτων του σεναρίου εμπλέκονται σε διαδικασίες προσέγγισης ερευνητικών δεδομένων και μέσω αυτών οδηγούνται στην κατασκευή της συνάρτησης. Αυτή ακριβώς η διαδικασία δεν είναι εύκολα προσεγγίσιμη με τα παραδοσιακά μέσα διδασκαλίας, ενώ αντίθετα ενθαρρύνεται με τη χρήση του προτεινόμενου λογισμικού.

Τεχνολογικά εργαλεία

Το σενάριο προτείνεται να υλοποιηθεί με το λογισμικό Function Probe.

Σκεπτικό

Βασική ιδέα:

Η ιδέα του σεναρίου προήλθε από μια εφαρμογή του σχολικού βιβλίου Μαθηματικών Γ' Λυκείου. Το πρόβλημα με την δοσολογία φαρμάκου και τον χρόνο επίδρασης αναισθητικού προσφέρεται για τον σχεδιασμό δραστηριοτήτων που αναδεικνύουν τη δυναμική μιας πραγματικής κατάστασης. Οι μαθητές καλούνται να διαλέξουν και να ορίσουν την ανεξάρτητη μεταβλητή (χρόνος - ποσότητα φαρμάκου), να φτιάξουν πίνακα αντίστοιχων τιμών και να δουν τα αντίστοιχα ζευγάρια ως σημεία στο επίπεδο. Ερευνούν, αναζητούν, πειραματίζονται αν υπάρχει ευθεία ή καμπύλη που διέρχεται από αυτά. Η μαθηματικοποίηση του προβλήματος δίνει την ευκαιρία στους μαθητές να εμπλακούν σε διαδικασίες μοντελοποίησης μιας πραγματικής κατάστασης και επίλυσης του προβλήματος.

Προστιθέμενη αξία:

Οι μαθητές γνωρίζουν την ευθεία ως γεωμετρικό σχήμα και ως γραφική παράσταση των συναρτήσεων $y=x$, $y=ax$, $y=ax+b$ ανεξάρτητων μεταξύ τους και άσχετα από την καθημερινότητα. Δυσκολεύονται να κατασκευάσουν συναρτήσεις για να λύσουν πραγματικά προβλήματα. Δεν κατανοούν τον συσχετισμό δύο μεταβλητών και τη χρησιμότητα της γνώσης αυτής.

Το σενάριο βάζει τους μαθητές αλλά και τους διδάσκοντες σε διερευνητική διαδικασία που δεν μπορεί να γίνει παραδοσιακά. Οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να κατασκευάσουν και να μελετήσουν μια συνάρτηση προκειμένου να λύσουν ένα πρόβλημα, έχοντας διαθέσιμες πολλαπλές αναπαραστάσεις της ίδιας συνάρτησης όπως του πίνακα τιμών της, του τύπου της και του γραφήματός της.

Πιο συγκεκριμένα: Οι μαθητές επιλέγουν την ανεξάρτητη μεταβλητή και ορίζουν το πεδίο ορισμού. Αναπροσαρμόζουν την κλίμακα ώστε να βλέπουν στο γράφημα τα σημεία μιας περιοχής. Προσεγγίζουν σημεία μέσω μιας ευθείας πειραματιζόμενοι σαν να κρατούν ένα χάρακα στο χέρι και να τον μετακινούν ώστε να περάσει όσο το δυνατόν πιο κοντά σε αυτά. Το FP τους παρέχει τη δυνατότητα σε κάθε φάση του πειραματισμού τους να βλέπουν τον τύπο της ευθείας. Παράλληλα, δίνεται η δυνατότητα στον διδάσκοντα να αναφερθεί και σε ήδη διδαγμένες έννοιες όπως π.χ. τα ανάλογα και αντιστρόφως ανάλογα ποσά.

Πλαίσιο εφαρμογής

Σε ποιους απευθύνεται:

Το σενάριο μπορεί να εφαρμοστεί με κατάλληλες προσαρμογές στις Β΄ και Γ΄ Γυμνασίου και στην Α΄ Λυκείου.

Χρόνος υλοποίησης:

Για την εφαρμογή του σεναρίου εκτιμάται ότι απαιτούνται 2-3 διδακτικές ώρες.

Χώρος υλοποίησης:

Το σενάριο προτείνεται να υλοποιηθεί στο εργαστήριο των Η/Υ. Οι μαθητές εργάζονται σε ομάδες των δύο ή τριών ατόμων ανά υπολογιστή.

Προαπαιτούμενες γνώσεις:

Οι μαθητές θα πρέπει να έχουν διδαχθεί τις συναρτήσεις $y=ax$, $y=ax+b$, $y=a/x$ καθώς και τις γραφικές τους παραστάσεις.

Να γνωρίζουν βασικές λειτουργίες του λογισμικού FP.

Απαιτούμενα βοηθητικά υλικά και εργαλεία:

Για την διεξαγωγή της δραστηριότητας απαιτούνται φύλλο εργασίας για τους μαθητές και βασικές οδηγίες για την λειτουργία του λογισμικού FP.

Κοινωνική ενσχυρήστρωση της τάξης:

Οι μαθητές είναι σε ομάδες των 2 – 3 ατόμων με κοινό φύλλο εργασίας. Συνεργάζονται, συζητούν, πειραματίζονται, ερευνούν και αλληλεπιδρούν μεταξύ τους αλλά και με το λογισμικό. Διατυπώνουν κανόνες. Οι μαθητές ενθαρρύνονται από τον διδάσκοντα όταν κάνουν λάθη να πειραματίζονται και να προσπαθούν μέχρι να ικανοποιηθούν από το αποτέλεσμα. Ο διδάσκων παρακολουθεί, παροτρύνει, και καθοδηγεί τις ομάδες.

Στόχοι:

Οι δραστηριότητες που περιγράφονται στη συνέχεια έχουν ως στόχο οι μαθητές:

να αλληλεπιδράσουν με το πρόγραμμα,

να κατανοήσουν τις έννοιες του πεδίου ορισμού και τιμών μιας συνάρτησης και το τι σημαίνουν οι έννοιες αυτές σε ένα πραγματικό πρόβλημα,

να ξεκαθαρίσουν την έννοια των αντιστρόφως ανάλογων ποσών,

να αναγνωρίσουν μια ευθεία του επίπεδου ως μετασχηματισμό της $y=ax$ και να μπορούν να πραγματοποιούν μετασχηματισμούς της για να κάνουν τη γραφική παράσταση μιας άλλης συνάρτησης,

να κατανοήσουν την έννοια της αντίστροφης συνάρτησης.

Ανάλυση του σεναρίου

Ροή εφαρμογής των δραστηριοτήτων:

Η εφαρμογή του σεναρίου στην τάξη υλοποιείται μέσα από τα βήματα του φύλλου εργασίας που δίνεται σε κάθε ομάδα. Σε αυτό έχουν συναφθεί οδηγίες και εικόνες των εργαλείων του λογισμικού για την διαδικασία επίλυσης του προβλήματος. Οι μαθητές ενημερώνονται για το πρόβλημα συνολικά και κατόπιν απαντούν στα ερωτήματα.

Η εφαρμογή των δραστηριοτήτων μπορεί να διαχωριστεί σε τρεις φάσεις:

1η Φάση

Στην 1^η φάση οι μαθητές ενημερώνονται για το πρόβλημα, ενεργοποιούνται για να καταχωρήσουν τα δεδομένα σε πίνακα του FP και παρατηρούν το είδος της σχέσης τους. Συζητούν και προτείνουν την ανεξάρτητη μεταβλητή της σχέσης αυτής. Στέλνουν τα ζεύγη τιμών που ορίζονται από αυτή τη διαδικασία σαν σημεία στο γράφημα και αλλάζουν την κλίμακα για να τα διακρίνουν.

Πιο συγκεκριμένα, δίνεται στους μαθητές σε φύλλο εργασίας το παρακάτω πρόβλημα:

Το πρόβλημα: Σώστε τις χελώνες KAPETA - KAPETA! Ένας ερευνητής εξετάζει την επίδραση ενός αναισθητικού σε 10 χελώνες Καρέτα - Καρέτα προκειμένου να το προωθήσει σε χειρουργούς για λεπτές σωτήριες επεμβάσεις σε αυτές. Μελετά τους χρόνους που μεσολάβησαν ώσπου οι χελώνες να χάσουν τις αισθήσεις τους (να λιποθυμήσουν) εμβολιάζοντας τις με διαφορετική δόση κάθε φορά. Παρατηρεί ότι όταν οι δόσεις είναι 0.30, 0.35, 0.40, 0.45, 0.55, 0.60, 0.65, 0.70, 0.75, 0.80 mgr οι αντίστοιχοι χρόνοι λιποθυμίας είναι :12.5, 11.5, 11, 8.5, 7, 6, 5, 4, 2.5, 2 sec.



Ζητείται από τους μαθητές να συμπληρώσουν τις 2 πρώτες στήλες στο παράθυρο Πίνακας του FP γράφοντας στην πρώτη στήλη τις δόσεις φαρμάκου σε mgr και στη δεύτερη τους αντίστοιχους χρόνους λιποθυμίας σε sec των χελωνών ονομάζοντας την πρώτη m και την δεύτερη t .



Πίνακας				
Αρχείο	Επεξεργασία	Αποστολή	Παράθυρα	Πίνακας
m	t			
δοση(Mar)	χρονος			
0.3	12.5			
0.35	11.5			
0.4	11			
0.45	8.5			
0.55	7			
0.6	6			
0.65	5			
0.7	4			
0.75	2.5			
0.8	2			

Εικόνα 70

Καλούνται ακολούθως να παρατηρήσουν τα δεδομένα στον πίνακα και να γράψουν τις παρατηρήσεις τους. Αν παρατηρήσουν ότι (ίσως) τα ποσά είναι αντιστρόφως ανάλογα μπορεί ο διδάσκων να τους παροτρύνει να το ψάξουν με την βοήθεια του FP και σε μια νέα στήλη του πίνακα να ζητήσουν μια σχέση που θα πρέπει να ικανοποιούν αυτά π.χ $z=m*t$.

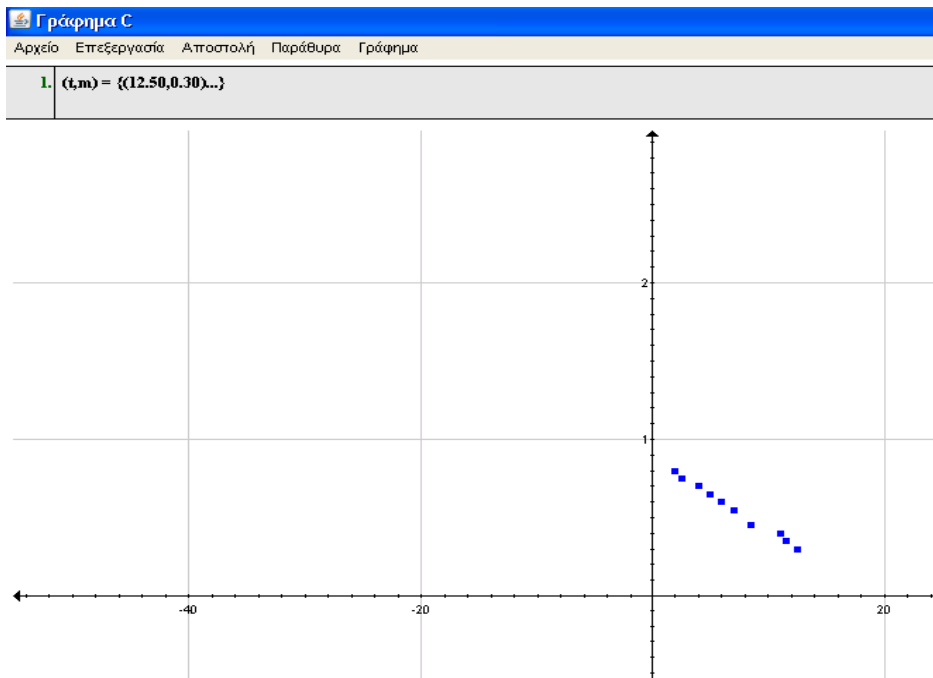
Κατόπιν θα πρέπει να συζητήσουν για το ποιο από τα δύο ποσά εξαρτάται από το άλλο. Αυτό μπορεί να γίνει θέτοντας ο διδάσκων την ερώτηση: Από τι εξαρτάται τι;

Στη συνέχεια καλούνται να βάλουν το  στη στήλη της ανεξάρτητης μεταβλητής και το  στη στήλη της εξαρτημένης.

Πίνακας				
Αρχείο	Επεξεργασία	Αποστολή	Παράθυρα	Πίνακας
				
m	t			
δοση(Mar)	χρονος			
0.3	12.5			
0.35	11.5			
0.4	11			
0.45	8.5			
0.55	7			
0.6	6			
0.65	5			
0.7	4			
0.75	2.5			
0.8	2			

Εικόνα 71

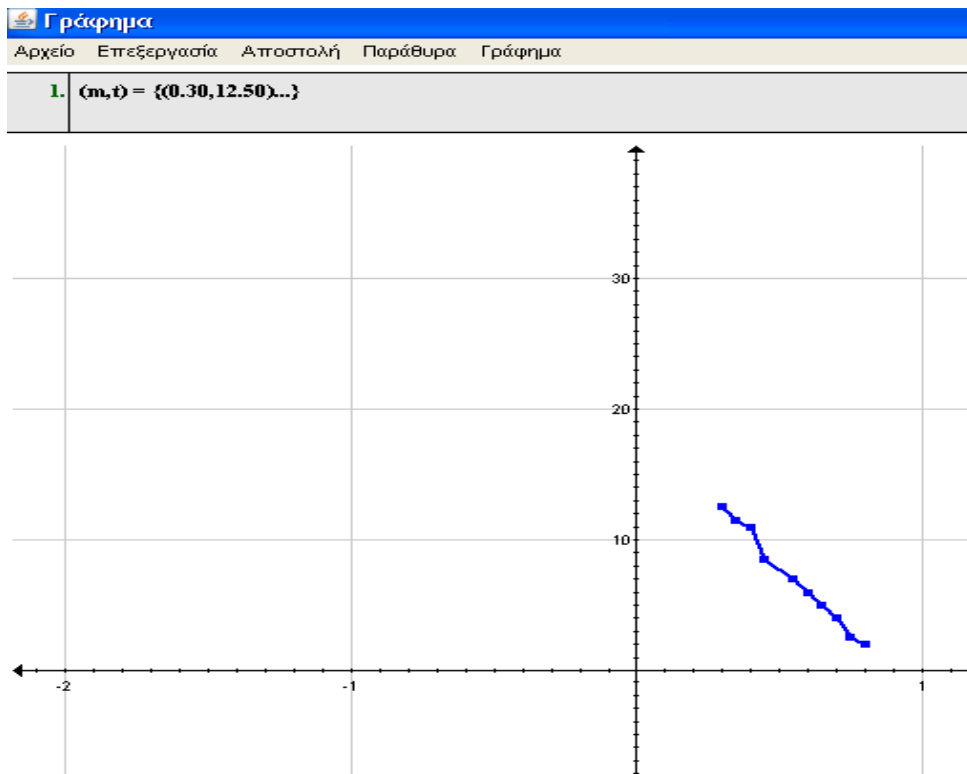
Στη συνέχεια οι μαθητές καλούνται να στείλουν τα αντίστοιχα ζευγάρια τιμών (x , y) στο επίπεδο και να ελέγξουν αν αυτά εμφανίζονται στο παράθυρο Γράφημα. Αν δεν τα διακρίνουν, ο εκπαιδευτικός καλεί τους μαθητές να αναρωτηθούν και να συζητήσουν με την ομάδα τους τη γνώμη τους για το τι συμβαίνει και τι πρέπει να αλλάξει προκειμένου να εμφανιστούν (Αλλαγή κλίμακας).



Εικόνα 72

2^η Φάση

Στη δεύτερη φάση οι μαθητές καλούνται όταν έχουν στο οπτικό τους πεδίο τα σημεία να ζητήσουν από το γράφημα «σύνδεση σημείων» και να συζητήσουν σχετικά με το είδος της γραμμής που τα ενώνει (π.χ. αν τους θυμίζει περισσότερο ευθεία ή καμπύλη).



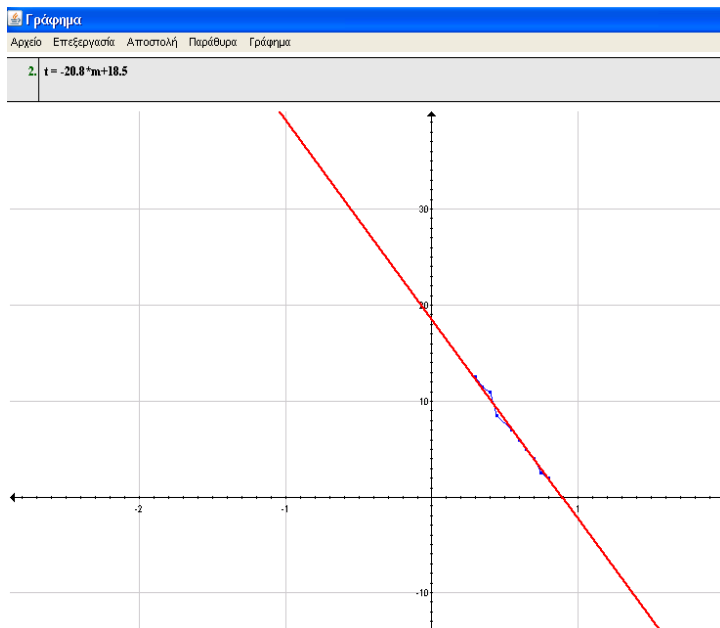
Εικόνα 73

Αν ο μαθητής θεωρήσουν τη γραμμή ως ευθεία καλούνται να πληκτρολογήσουν στο πλαίσιο συναρτήσεων τον πιο απλό τύπο συνάρτησης που αντιστοιχεί σε μια ευθείας. Οι μαθητές μπορεί να πληκτρολογήσουν την $t=m$, $t=-m$ ή κάτι άλλο. Καλούνται να ζητήσουν: γράφημα → επιλογές γραφήματος → εμφάνιση μετασχηματισμών. Έχοντας ως αφετηρία την ευθεία που πληκτρολόγησαν να προσεγγίσουν τη γραμμή που συνδέει τα σημεία. Να


χρησιμοποιήσουν τα εργαλεία μετατόπισης  και αυξομείωσης  του FP σε αυτήν την προσπάθεια.

Καλούνται ακολούθως να σημειώσουν τον τύπο της παραπάνω ευθείας. Μια ενδεικτική απάντηση μπορεί να είναι η παρακάτω:


$$t=-20.8m+18.5$$



Εικόνα 74

Ακολούθως, οι μαθητές καλούνται να πληκτρολογήσουν στο παράθυρο Πίνακας τον τύπο της ευθείας. Βάζοντας το εικονίδιο  στην αντίστοιχη στήλη θα ενημερωθούν αυτόματα από το λογισμικό οι αντίστοιχες τιμές της στήλης για την κάθε τιμή δόσης του φαρμάκου.

Με αυτό τον τρόπο δίνεται η ευκαιρία να συζητήσουν οι μαθητές για το τι αντιπροσωπεύει ο πίνακας τιμών μιας συνάρτησης.

Στη συνέχεια ζητείται από τους μαθητές να διατυπώσουν πώς θα βοηθήσουν τον ερευνητή ώστε, χωρίς να πραγματοποιήσει πείραμα, να μπορεί να ξέρει τι θα αναμένει όσον αφορά το χρόνο αναισθησίας των χελωνών μετά από δόση φαρμάκου 0.05, 0.1, 0.15, 0.2, 0.5, 0.73, 0.9 και 1 mgr. Ο διδάσκων μπορεί να παροτρύνει τους μαθητές να χρησιμοποιήσουν περισσότερους τρόπους για τους υπολογισμούς αυτούς όπως π.χ. το εργαλείο 'Γέμισμα πίνακα' ή την κατασκευή κουμπιού  στην αριθμομηχανή.

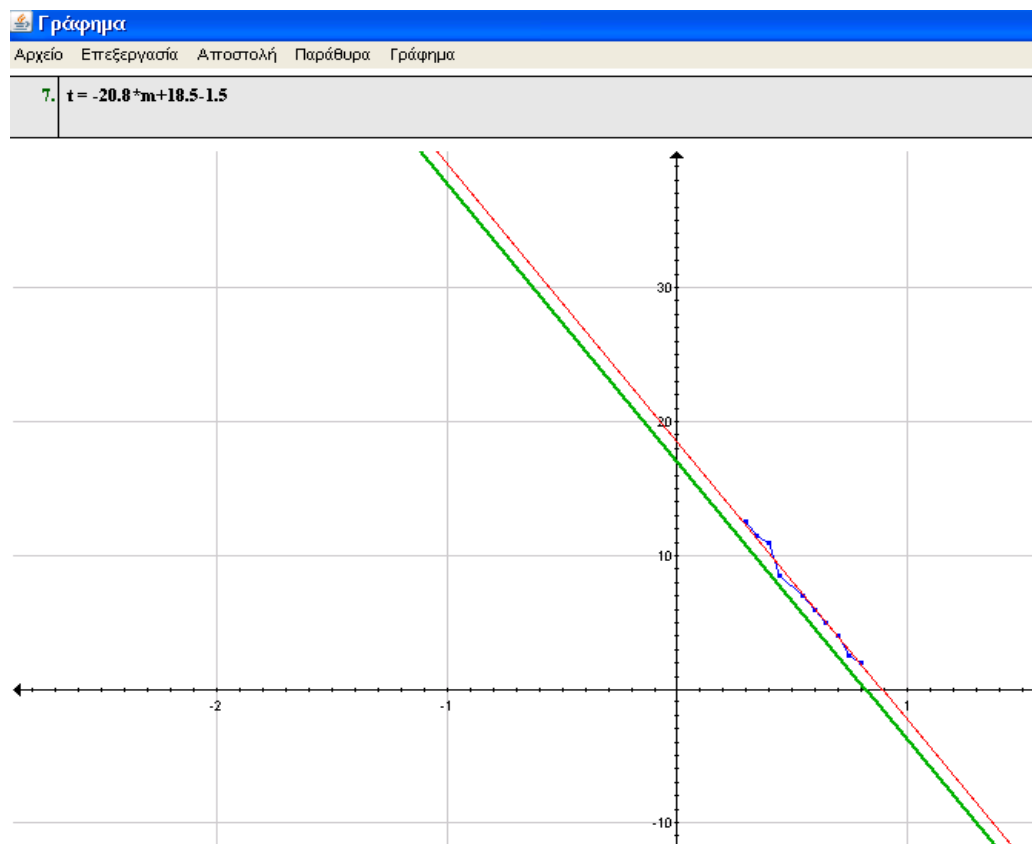
3^η Φάση

Στην 3^η φάση οι μαθητές καλούνται να απαντήσουν στο αν η ευθεία τέμνει τους άξονες και σε ποια σημεία, να ερμηνεύσουν τα ευρήματά τους για το πείραμα και να διατυπώσουν εξηγήσεις.

Να γράψουν ποιο είναι το πεδίο ορισμού και το σύνολο τιμών στην παραπάνω συνάρτηση που κατασκεύασαν στο FP.

Εδώ είναι μια καλή ευκαιρία να γίνει αντικείμενο διαπραγματεύσεων το τι σημαίνει για το πείραμα το σημείο τομής του γραφήματος της συνάρτησης με τον άξονα $χχ'$ και να απαντήσουν στο ερώτημα: Με πόση ποσότητα φαρμάκου πρέπει να εφοδιαστεί ο ερευνητής ώστε να εξασφαλίσει τη δυνατότητα 23 τουλάχιστον πειραματισμών ακόμη και πόσο θα του κοστίσει αν το φάρμακο έχει 120.000 ευρώ το κιλό?

Αν ένα νέο φάρμακο βελτιώνει το χρόνο αναισθησίας κατά 1.5 sec να βρουν τον τύπο της αντίστοιχης ευθείας και τα χρήματα που θα ωφεληθεί ο ερευνητής για την αγορά του φαρμάκου.



Εικόνα 75

Τέλος, μπορεί να τεθεί από τον διδάσκοντα σε φύλλο εργασίας το εξής ερώτημα:

Ο ερευνητής θέλει να αναισθητοποιήσει μια χελώνα σε χρόνο $t = 5.3$ sec. Πόση θα είναι η απαιτούμενη ποσότητα φαρμάκου?

Οι μαθητές καλούνται να βοηθήσουν τον ερευνητή να έχει ένα τύπο υπολογισμού της δόσης όταν για την επέμβαση απαιτείται συγκεκριμένος χρόνος αναισθητοποίησης. Αν αυτό είναι μια νέα συνάρτηση να βρουν το πεδίο ορισμού και σύνολο τιμών της, να τα συγκρίνουν και

να τα αντιπαραβάλλουν με την αρχική. Τέλος, να κάνουν τις παρατηρήσεις τους και να διατυπώσουν κανόνες.

Επέκταση της δραστηριότητας

Επέκταση στη μελέτη άλλων τύπων συναρτήσεων.

Π.χ. της μορφής $y=ax^2$, $y=a(x-p)^2$, $y=ax^2+q$, $y=a(x-p)^2+q$, $y=ax^2+bx+c$,

Εκθετικές συναρτήσεις, $y=e^x$, $y=ae^x$, $y=ae^{bx}$, $y=ae^{bx}+c$

Τριγωνομετρικές συναρτήσεις, $y=p \sin x$, $y=p \sin ax$, $y=p \sin (ax+b)$, $y=p \sin (ax+b) +q$