

## «Η διδακτική αξιοποίηση των ιστορικών πηγών στο πλαίσιο του Φωτόδεντρου Μαθησιακών Αντικειμένων»

Τσιβάς Αρμόδιος

Δρ. Επιστημών Αγωγής, Σχολικός Σύμβουλος,  
Συντονιστής Ομάδας Ιστορίας ΜΑ στο Φωτόδεντρο  
[tsarm@otenet.gr](mailto:tsarm@otenet.gr)

### ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Ο σχεδιασμός και υλοποίηση Μαθησιακών Αντικειμένων για το μάθημα της Ιστορίας στο πλαίσιο του Φωτόδεντρου αρθρώνεται προς την κατεύθυνση διαμόρφωσης διδακτικών περιβαλλόντων διερευνητικής μάθησης και οικοδόμησης της ιστορικής γνώσης με την άμεση εμπλοκή των υποκειμένων μάθησης. Η όλη διαδικασία υλοποίησης αξιοποιεί βασικές επιστημολογικές και παιδαγωγικές παραδοχές της διδακτικής της ιστορίας στο πλαίσιο της ιστορικής εκπαίδευσης και υιοθετεί θεμελιώδη στοιχεία της ιστορικής μάθησης, όπως η αξιοποίηση του ιστορικού ερωτήματος, η χρήση και η επεξεργασία πρωτογενούς ιστορικού υλικού, αλλά και οι δυνατότητες των ΤΠΕ που εφαρμόζονται στην εκπαιδευτική διαδικασία, και υποβοηθούν σημαντικά στη διαμόρφωση κατάλληλων διερευνητικών μαθησιακών περιβαλλόντων.

Η παρούσα εισήγηση επικεντρώνεται στο παιδαγωγικό και διδακτικό πλαίσιο διαμόρφωσης Μαθησιακών Αντικειμένων, τα οποία αξιοποιούν πρωτογενές ιστορικό υλικό στην προοπτική υποβοήθησης της διαδικασίας «ανάγνωσης» των ιστορικών πηγών ως ιστορικών τεκμηρίων για την κατανόηση του παρελθόντος, καθιστώντας το ιστορικό. Προς αυτή την κατεύθυνση υλοποιούνται ψηφιακές οντότητες που συνομιλούν με επιστημολογικές παραδοχές και διδακτικές στρατηγικές της διδακτικής της ιστορίας για τη χρήση και αξιοποίηση του πρωτογενούς ιστορικού υλικού, αξιοποιούν τις δυνατότητες των πολυμέσων και του υπερκειμένου και διαμορφώνουν λειτουργικά περιβάλλοντα αναστοχασμού και ανατροφοδότησης της μαθησιακής διαδικασίας.

**ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ:** ΤΠΕ & διδακτική της ιστορίας, Μαθησιακά Αντικείμενα, Φωτόδεντρο

### ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗΣ ΤΟΥ ΙΣΤΟΡΙΚΟΥ ΥΛΙΚΟΥ

Η χρήση και η αξιοποίηση των ιστορικών πηγών στην ιστορική εκπαίδευση εντάσσεται στο γενικότερο πλαίσιο αποδοχής της ιστορικής μεθόδου μέσα από αλληπάλληλες επιστημολογικές διαβουλεύσεις σε όλη τη διάρκεια του 20ού αιώνα. Τα κατάλοιπα του παρελθόντος αποτελούν την αναγκαία συνθήκη για την προσέγγιση του παρελθόντος, όχι ως αυτονόητη και αδιαπραγμάτευτη οντότητα, αλλά ως αντικείμενο συστηματικής μελέτης, διαμορφώνοντας το χώρο εννόησης του μαθήματος, στη σύγχρονη εκδοχή του (Τσιβάς, 2007).

Η διδακτική αξιοποίηση των ιστορικών πηγών εξαρτάται από το καθεστώς της χρήσης τους στην ιστορική εκπαίδευση και προσδιορίζεται από συγκεκριμένες νοητικές λειτουργίες και μαθησιακές επιδιώξεις, αναδεικνύοντας ποιοτικά χαρακτηριστικά του προσδοκώμενου ιστορικού εγγραμματισμού (Ρεπούση, 2004; 2007). Η επίσκεψη του παρελθόντος, μέσω των ιστορικών

κατάλοιπων, δεν είναι εφικτή παρά μόνο μέσα από σύνθετες διερευνητικές και νοητικές διεργασίες του παρόντος (VanSledright, 2002; Ashby, Lee & Shemilt, 2005; Anderson, et al., 2006). Τα υλικά κατάλοιπα του παρελθόντος ως αποσπάσματα της παρελθοντικής πραγματικότητας υπολείπονται του παρελθόντος, αλλά ταυτόχρονα το υπερβαίνουν, καθώς νοηματοδοτούνται από το παρόν. «Οι πηγές δεν μας προσφέρουν 'πλοκές', αλλά απλά και μόνο τα υλικά που θα μας επιτρέψουν να τις φανταστούμε. Δεν είναι, σύμφωνα με τον Chris Husbands (2004:46), το παρελθόν που παράγει το νόημα του ιστορικού τεκμηρίου: «Αν τα τεκμήρια αξίζουν μια θέση στο πλαίσιο της σχολικής Ιστορίας, αυτό δεν συμβαίνει επειδή κατ' αυτό τον τρόπο προσδίδεται 'αυθεντικότητα' στο μάθημα ή επειδή τα παιδιά μαθαίνουν να εργάζονται όπως οι ιστορικοί, αλλά επειδή η χρήση των τεκμηρίων υποβοηθά στην ανάπτυξη συγκεκριμένων ειδών νοητικών δραστηριοτήτων και καθιστά δυνατή την υλοποίηση μιας συγκεκριμένης μαθησιακής διαδικασίας».

Το παιδαγωγικό ενδιαφέρον για τη χρήση των ιστορικών πηγών εδράζεται σε δύο σημαντικές επιστημολογικές μετατοπίσεις της εκπαιδευτικής πραγματικότητας: α) η απομάκρυνση των σύγχρονων θεωριών μάθησης από την παραδοσιακή παιδαγωγική προσέγγιση της ιστορικής γνώσης με την αποδοχή ερευνητικών και ενεργητικών μαθητοκεντρικών στρατηγικών διδασκαλίας και μάθησης, και β) η τεράστια έκρηξη του πληροφοριακού υλικού και η άμεση πρόσβαση σε αυθεντικό ιστορικό υλικό δημιουργεί την αναγκαιότητα στα υποκείμενα μάθησης να αναπτύξουν ικανότητες και δεξιότητες αναζήτησης, επιλογής, ανάλυσης και ερμηνείας των ιστορικών πληροφοριών στην προσπάθεια αναζήτησης νοήματος (Stradling 2001; Ashby, 2004; Ρεπούση, 2004; Μαυροσκούφης, 2005).

Σύμφωνα με πολλαπλές ερευνητικές προσεγγίσεις, οι ιστορικές πηγές αποτελούν το πολύτιμο πρωτογενές ιστορικό υλικό που καθιστά επισκέψιμο και καταληπτό το παρελθόν και, ταυτόχρονα, το βασικό εργαλείο ερευνητικής εργασίας (McAlevy, 1998; Riley, 1999; Stearns, Seixas, & Wineburg, 2000; Levstik & Barton, 2001; Hartzler-Miller, 2001; Hicks, Doolittle & Lee, 2004; Lee, 2005), στην προοπτική ενδυνάμωσης, τόνωσης της διδασκαλίας της ιστορίας (Drake & Nelson, 2005), και ανάπτυξης της ιστορικής σκέψης των υποκειμένων μάθησης (Gagnon, 1989; Seixas, 2006), στην προοπτική υπέρβασης της γεγονοτολογικής αφηγηματικής δομής των σχολικών εγχειριδίων, στην πραγμάτευση των πολλαπλών απόψεων και προοπτικών (Milson, 2002; Swan, 2004; McGlinn, 2007).

#### **Η ΕΜΠΛΟΚΗ ΤΩΝ ΤΠΕ ΣΤΗΝ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΟΥ ΙΣΤΟΡΙΚΟΥ ΥΛΙΚΟΥ**

Η αξιοποίηση των δυνατοτήτων των ΤΠΕ στην ιστορική εκπαίδευση συνδέεται με τη διαμόρφωση ενός νέου περιβάλλοντος μάθησης ή καλύτερα με τη συν-διαμόρφωση ενός περιβάλλοντος κριτικής σκέψης, όπου αναπτύσσονται στρατηγικές και μέθοδοι οι οποίες υποστηρίζουν τη διερευνητική μάθηση και την επίλυση προβλημάτων (Crocco, 2001). Η ενίσχυση της κριτικής σκέψης σχετίζεται άμεσα με την εμπλοκή στην επεξεργασία πολλαπλού ιστορικού υλικού, στο φως νέων μεθοδολογικών διαδικασιών, με την άσκηση στην ανάγνωση και στην παραγωγή λόγου σε μη γραμμικά περιβάλλοντα -σύμφωνα με τις δυνατότητες και το βηματισμό των υποκειμένων μάθησης, και με τη συμμετοχή σε δημόσια διαβούλευση ιδεών και απόψεων ως ομιλητές, ακροατές ή και συγγραφείς (Gibson, 2004). Η μετακίνηση του υποκειμένου μάθησης στο κέντρο της ιστορικής διδασκαλίας αποτελεί προμήνυμα σημαντικής αλλαγής που σχετίζεται με την ψηφιακή

ιστορία, στην προσπάθεια των υποκειμένων μάθησης να εργασθούν με τρόπο συμβατό με την κουλτούρα τους, τις προηγούμενες γνώσεις, ιδέες και εμπειρίες τους, να εξερευνήσουν όψεις της δημιουργικότητάς τους και να βελτιώσουν πτυχές της κατανόησης, τόσο του ιστορικού παρελθόντος, όσο και του παρόντος, εμπλεκόμενα σε διαδικασίες ανάλυσης, ερμηνείας και παραγωγής νοήματος (Doolittle & Hicks, 2003; Berson & Balyta, 2004).

Σημαντική παράμετρος της εισαγωγής της τεχνολογίας στην ιστορική εκπαίδευση αποτελεί η πρόσβαση του απαραίτητου ιστορικού υλικού, ως αναγκαία συνθήκη για την υποστήριξη της διερευνητικής ιστορικής μάθησης (Ρεπούση, 1999; Tardif, 1999; VanFossen & Shiveley, 2000; Randall, 2003; Haydn, 2005), πρακτική που βοηθά στην αποκέντρωση της γνώσης και δημοκρατικοποιεί τις διαδικασίες πρόσβασης και πρόσκτησης της ιστορικής γνώσης (Tebeau, 2003; Bolick, 2006). Η δυνατότητα πρόσβασης σε πλούσιο ιστορικό υλικό, εξαιτίας της ραγδαίας ανάπτυξης του παγκόσμιου ιστού, συνδυάζεται με πρακτικές παραμέτρους του εγχειρήματος όπως είναι η ταχύτητα, η εξοικονόμηση χρόνου, η κατάργηση των γεωγραφικών περιορισμών, η απαίτηση λιγότερου κόππου και οικονομικών εξόδων, η συνεχής ενημέρωση και επικαιροποίηση των πληροφοριών (Tardif, 1999; Randall, 2003; Tebeau, 2003; Tally, 2007).

Οι δυνατότητες χρήσης ψηφιακών πηγών είναι μια καινοτομία που υπόσχεται να αλλάξει τη φύση της διδασκαλίας των κοινωνικών σπουδών, καθώς διευκολύνεται: η απομάκρυνση από δασκαλοκεντρικές και βιβλιοκεντρικές προσεγγίσεις μεταβίβασης της ιστορικής γνώσης, η αποδοχή ενεργητικών διερευνητικών διδακτικών προσεγγίσεων, η συσχέτιση με εποικοδομητικές μαθησιακές προσεγγίσεις, η καλλιέργεια δεξιοτήτων έρευνας, η δημιουργία ερμηνευτικών σχημάτων, η κατασκευή νοήματος, και η συμμετοχή σε κοινότητες μάθησης (Sproehr & Sproehr, 1994; Hicks et al., 2004; Κάβουρα, 2004; Tally, 2007; Hofer & Swan, 2006; Lee, Doolittle & Hicks, 2006; McGlenn, 2007; Staley, 2007; Τσιβάς, 2009; Journell, 2009).

## **Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΟΥ ΦΩΤΟΔΕΝΤΡΟΥ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΩΝ**

Όλο και συχνότερα την τελευταία δεκαετία αποδίδεται ιδιαίτερη προσοχή και μέριμνα της ακαδημαϊκής και εκπαιδευτικής κοινότητας στο σχεδιασμό, ανάπτυξη και διαμοίραση-διάχυση ψηφιακού εκπαιδευτικού περιεχομένου στο πλαίσιο της τεχνολογικά υποστηριζόμενης μάθησης (Sampson & Zervas, 2011). Η έννοια των ΜΑ καθίσταται ένας νέος τρόπος οργάνωσης του παρεχόμενου εκπαιδευτικού περιεχομένου με την ποικιλία των διαθέσιμων ψηφιακών πόρων, συνδυάζεται και αρθρώνεται στο πλαίσιο της ηλεκτρονικής-ψηφιακής μάθησης και έρχεται να ικανοποιήσει συγκεκριμένες ανάγκες και ιδιαιτερότητες τόσο των νέων τεχνολογιών όσο και των σύγχρονων μαθησιακών και διδακτικών περιβαλλόντων που διαμορφώνονται στο πλαίσιο των υιοθετούμενων επιστημολογικών παραδοχών (McGreal & Elliott, 2004; Downes, 2007). Τα ΜΑ αναφέρονται σε ειδικές οντότητες, στην προοπτική ανάπτυξης και διαμοίρασης ψηφιακού(κυρίως) εκπαιδευτικού περιεχομένου, οι οποίες μπορούν να επαναχρησιμοποιηθούν σε διαφορετικές διδακτικές και μαθησιακές διαδικασίες και περιβάλλοντα. Προβάλλουν σημαντικά οφέλη στη μαθησιακή διαδικασία και διαμορφώνουν εναλλακτικούς τρόπους μάθησης, καθώς παρέχουν τη δυνατότητα επαναχρησιμοποίησης, προσαρμοστικότητας και επεκτασιμότητας και με τον τρόπο αυτό παρέχουν ουσιαστικές λύσεις σε αρκετά θέματα της ηλεκτρονικής μάθησης (Sampson & Zervas, 2011).

Το «Φωτόδεντρο» Μαθησιακών Αντικειμένων έρχεται να απαντήσει με

λειτουργικό και ουσιαστικό τρόπο στην ανάδειξη της μαθησιακής διαδικασίας με την ανάπτυξη και διαμοίραση πολλαπλών ψηφιακών πόρων. Σχεδιάζεται και αναπτύσσεται από το ΙΤΥΕ – ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ στο πλαίσιο του «Ψηφιακού Σχολείου» και αποτελεί το πρώτο από τα αποθετήρια εκπαιδευτικού υλικού, στην προσπάθεια οργάνωσης και διάθεσης ψηφιακού εκπαιδευτικού περιεχομένου στην εκπαιδευτική κοινότητα. Το «Φωτόδεντρο» αναφέρεται σε ένα μεγάλο όγκο αυτόνομων και επαναχρησιμοποιούμενων μονάδων ψηφιακού υλικού στο πλαίσιο της αυξανόμενης προσπάθειας αξιοποίησης των όρων αποθήκευσης, αναζήτησης, επιλογής, αξιοποίησης και επαναχρησιμοποίησης, διαδικασίες που προσδιορίζονται από τις απαιτήσεις της εκπαιδευτικής κοινότητας και τις δυνατότητες των ψηφιακών τεχνολογιών.

Ο σχεδιασμός και υλοποίηση Μαθησιακών Αντικειμένων για την Ιστορία στο πλαίσιο του Φωτόδεντρου αρθρώνεται προς την κατεύθυνση διαμόρφωσης μαθησιακών περιβαλλόντων διερευνητικής μάθησης και οικοδόμησης της ιστορικής γνώσης με την άμεση εμπλοκή των υποκειμένων μάθησης. Η όλη διαδικασία υλοποίησης αξιοποιεί βασικές επιστημολογικές και παιδαγωγικές παραδοχές της διδακτικής της ιστορίας στο πλαίσιο της ιστορικής εκπαίδευσης και υιοθετεί θεμελιώδη στοιχεία της ιστορικής μάθησης, όπως η αξιοποίηση του ιστορικού ερωτήματος, η χρήση και η επεξεργασία των ιστορικών πηγών, αλλά και οι δυνατότητες των ΤΠΕ που εφαρμόζονται στην εκπαιδευτική διαδικασία, και υποβοηθούν σημαντικά στη διαμόρφωση κατάλληλων διερευνητικών μαθησιακών περιβαλλόντων.

Στο πλαίσιο αυτό η ομάδα εργασίας επιλέγει συγκεκριμένες στρατηγικές ανάπτυξης που στοχεύουν: **α) στην παρουσίαση ιστορικών θεμάτων**, με την αξιοποίηση της πολυμεσικής και διαδραστικής δυνατότητας των ΤΠΕ, στο πλαίσιο διαμόρφωσης πολλαπλών μαθησιακών αναπαραστατικών εμπειριών που μπορούν να λειτουργήσουν στη διαμόρφωση περιβάλλοντος εκκίνησης της μαθησιακής διαδικασίας, και να υποβοηθήσουν στην κατανόηση θεμάτων, διαδικασιών και εννοιών της ιστορικής εκπαίδευσης, στην προοπτική να καταστεί το μάθημα της ιστορίας πιο ελκυστικό, να προκαλέσει το ενδιαφέρον των μαθητών και των μαθητριών και να δημιουργήσει τα κατάλληλα κίνητρα για την άμεση και ενεργή συμμετοχή τους. **β) στην καλλιέργεια και ανάπτυξη της διερευνητικής ιστορικής μάθησης**, με τη διαμόρφωση μαθησιακών περιβαλλόντων κριτικής σκέψης που αναπτύσσουν στρατηγικές και μεθόδους, υποστηρίζουν τη διερευνητική μάθηση και την επίλυση προβλημάτων, και ενθαρρύνουν την αποδοχή επικοινωνιακών παιδαγωγικών προσεγγίσεων. Διαδικασίες που υποχρεώνουν τα υποκείμενα μάθησης να εμπλακούν στην επεξεργασία πολλαπλού ιστορικού υλικού, στο πλαίσιο ανάδειξης της ιστορικής σκέψης των υποκειμένων και επίτευξης του προσδοκώμενου ιστορικού και ψηφιακού εγγραμματος. **γ) στη δημιουργία και σύνθεση**, με τη διαμόρφωση και την ανάπτυξη μαθησιακών αντικειμένων τα οποία διαμορφώνουν τρόπους δημιουργίας όψεων κατανόησης ιστορικών φαινομένων και οδηγούν σε διαδικασίες σύνθεσης συγκεκριμένων ιστορικών θεμάτων – ερωτημάτων, με τρόπους που οδηγούν στην κατανόηση της φύσης της ιστορίας ως επιστήμης και επιτρέπουν την συνομιλία με το παρελθόν με διαδικασίες που το καθιστούν ιστορικό.

#### **ΜΑΘΗΣΙΑΚΑ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΑ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗΣ ΙΣΤΟΡΙΚΟΥ ΥΛΙΚΟΥ**

Βασική επιλογή της ομάδας Ιστορίας αποτελεί η αξιοποίηση των δυνατοτήτων των ΤΠΕ για την υλοποίηση ψηφιακών πόρων στην προοπτική καλλιέργειας και ανάπτυξης της διερευνητικής ιστορικής μάθησης, με τη

διαμόρφωση μαθησιακών περιβαλλόντων ιστορικής σκέψης που ενθαρρύνουν την αποδοχή εποικοδομητικών παιδαγωγικών προσεγγίσεων.

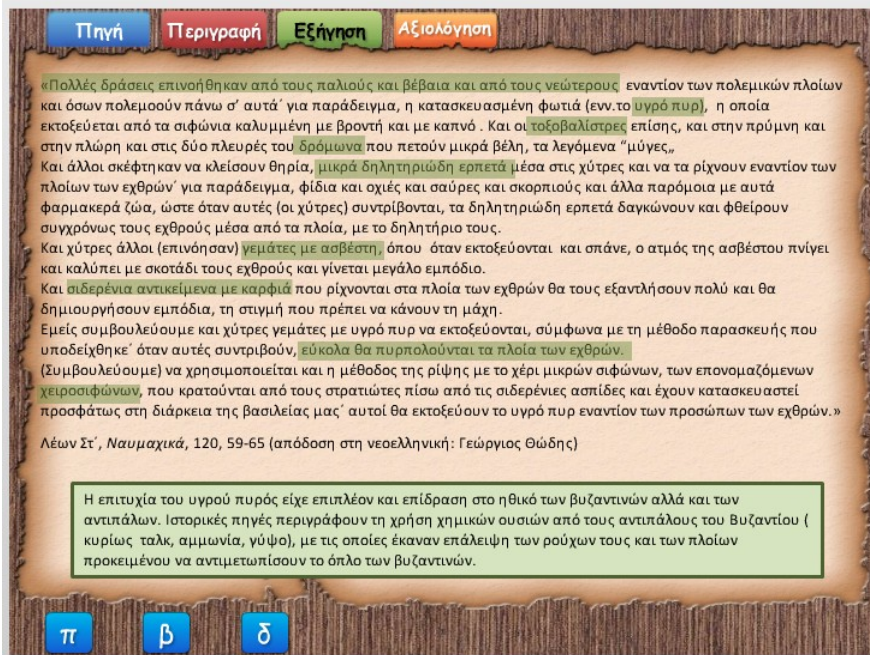
Η μελέτη της ιστορίας προϋποθέτει τη διαχείριση πολλαπλών ιστορικών πληροφοριών ως προς τη μορφή και το είδος τους κάτι που συνδυάζεται άριστα με τις δυνατότητες των πολυμέσων που υποστηρίζει το περιβάλλον του υπολογιστή, αναδεικνύοντας τόσο την πολυμορφία, όσο και την πολλαπλότητα των ιστορικών πηγών (Cantu, 1999; Wiley & Ash, 2005). Τα πολυμέσα είναι περιβάλλοντα που υποστηρίζουν πολυτροπικά κείμενα με την ταυτόχρονη και σε διαφορετικούς συνδυασμούς αξιοποίηση κειμένου, εικόνας, βίντεο και ήχου. Η πολυμεσική θεωρία μάθησης δεξιώνεται στο χώρο της ιστορίας για δύο, κυρίως, λόγους, καθώς: α) δημιουργείται περιβάλλον εργασίας πολλαπλών ιστορικών πηγών παρόμοιο με τις συνθήκες έρευνας του/της ιστορικού, και β) κινητοποιεί το ενδιαφέρον των υποκειμένων μάθησης δημιουργώντας πιο ζωντανό και προσωπικό περιβάλλον έρευνας (Cruz, 2007).

Ταυτόχρονα, οι δυνατότητες των υπερκειμενικών μαθησιακών περιβαλλόντων να αποθηκεύουν, να διασύνδεουν και να παρέχουν πρόσβαση σε μεγάλο όγκο γνώσης με τη μορφή κειμένου, γραφικών, ήχου και βίντεο προβάλλουν σημαντικά πλεονεκτήματα στον εμπλουτισμό και στην εμβάθυνση της μαθησιακής διαδικασίας. Η μη γραμμική δομή του υπερκειμένου και των υπερμέσων ευνοούν λιγότερο τους παραδοσιακούς τρόπους μάθησης, και συνδέονται άριστα με τις σύγχρονες εποικοδομητικές διδακτικές και μαθητοκεντρικές προσεγγίσεις (Jacobson & Spiro, 1992; Κόμης, 1998; Riel & Fulton, 1998; Shapiro & Niederhauser, 2004; Landow, 2006), καθώς εμπλέκουν τους μαθητές και τις μαθήτριες στην απόκτηση και στη χρήση της πληροφορίας από διαφορετικά σημεία πρόσβασης, υποστηρίζουν διαφορετικές μαθησιακές προσεγγίσεις, παρέχουν ποικιλία διαδρομών, ελευθερία επιλογών, σύμφωνα με τα προσωπικά ενδιαφέροντα, ικανότητες, ρυθμό και έλεγχο (Grigoriadou & Παρανικόλαου, 2000; Vrasidas, 2002; Κουνέλη, 2006).

Προς αυτή την κατεύθυνση υλοποιούνται ψηφιακές οντότητες που συνομιλούν με επιστημολογικές παραδοχές και διδακτικές στρατηγικές της διδακτικής της ιστορίας για τη χρήση και αξιοποίηση του πρωτογενούς ιστορικού υλικού, αξιοποιούν τις δυνατότητες των πολυμέσων και του υπερκειμένου και διαμορφώνουν λειτουργικά περιβάλλοντα αναστοχασμού και ανατροφοδότησης της μαθησιακής διαδικασίας. Ειδικότερα, τα ΜΑ χρήσης και αξιοποίησης πρωτογενούς ιστορικού υλικού ακολουθούν την παρακάτω τυπολογία:

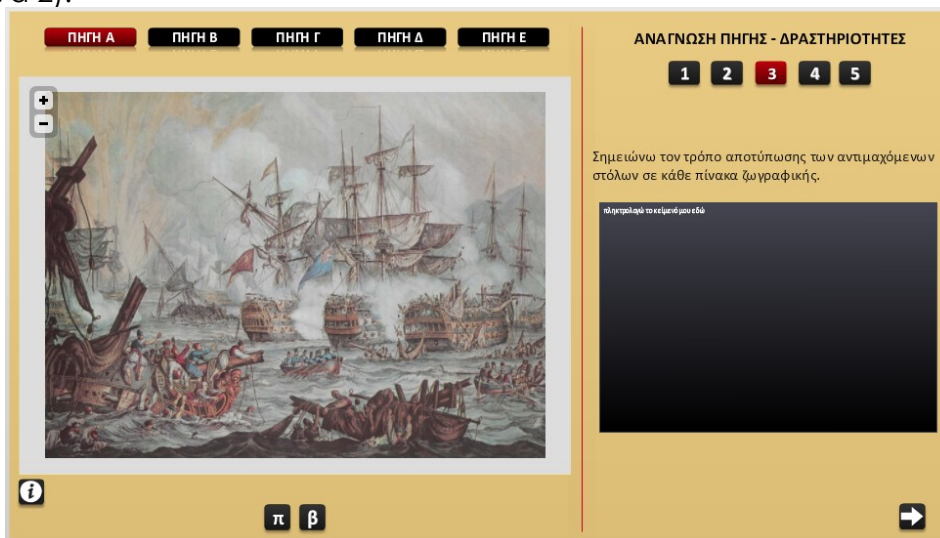
**i) Περιβάλλον μαθητείας στην «ανάγνωση» ιστορικών πηγών:** Διαδικασία προσομοίωσης του τρόπου εργασίας του ιστορικού στην προσπάθεια κατανόησης και αξιοποίησης των ιστορικών τεκμηρίων, καθώς η ανάγνωση κάθε ιστορικής πηγής απαιτεί ιδιαίτερες διαδικασίες (περιγραφή, εξήγηση, αξιολόγηση) και γνώση του ιστορικού πλαισίου αναφοράς. Δίνεται η δυνατότητα παρουσίασης ιστορικών πηγών στην αρχική τους μορφή, όπως και σε διασκευή τους στη νεοελληνική με την εμφάνιση ενεργών σημείων σε επιμέρους καρτέλες (Εικόνα 1). Ο μαθητής έχει τη δυνατότητα να πλοηγηθεί στις επιμέρους καρτέλες στις οποίες εμφανίζονται ενεργές περιοχές με στοιχεία τα οποία περιγράφουν και επεξηγούν αντίστοιχα σημεία των πηγών, να αποτιμήσει την εγκυρότητα και αξιοπιστία των ιστορικών τεκμηρίων και τέλος, να εμπλακεί σε δραστηριότητες που του δίνουν τη δυνατότητα κατανόησης της πολυπλοκότητας του ιστορικού παρελθόντος, και διαμόρφωσης της προσωπικής του ιστορικής αφήγησης. Η διαδικασία ανατροφοδότησης

επιτρέπει την εκ νέου διαμόρφωση των απαντήσεων με τις αλλαγές που κρίνονται απαραίτητες, με την ενεργό εμπλοκή τόσο του μαθητή όσο και του εκπαιδευτικού.



**Εικόνα 1:** Ανάγνωση ιστορικής πηγής (Λέων ΣΤ', Ναυμαχικά) <http://photodentro.edu.gr/lor/r/8521/8592>

**ii) Περιβάλλον «ανάγνωσης» πολλαπλών ιστορικών πηγών:** Η χρήση και η αξιοποίηση των ιστορικών πηγών αποτελεί προτεραιότητα των ιστορικών στην προσπάθειά τους να προσεγγίσουν το παρελθόν και να το καταστήσουν ιστορικό. Στην ίδια κατεύθυνση, η χρήση των ιστορικών πηγών στη σχολική τάξη, με την αξιοποίηση συγκεκριμένων δραστηριοτήτων μελέτης, επιτρέπει την άμεση συμμετοχή των μαθητών σε διαδικασίες διερεύνησης και οικοδόμησης της ιστορικής γνώσης. Διαμορφώνεται εικονικό περιβάλλον εργασίας με την αξιοποίηση πολλαπλότητας πολυμεσικών τεκμηρίων και τη χρήση υπερκειμενικών συνδέσμων για σημεία που χρήζουν περαιτέρω επεξηγήσεις (Εικόνα 2).



**Εικόνα 2:** Η ναυμαχία στο Ναβαρίνο, εικαστικές προσεγγίσεις: <http://photodentro.edu.gr/lor/r/8521/9394>

Ταυτόχρονα, αξιοποιούνται επιμέρους δραστηριότητες του τριπλού σχήματος «ανάγνωσης» των πηγών ως ενός συνολικού παιδαγωγικού πλαισίου πραγμάτευσης το οποίο αποσκοπεί στην κατανόηση της φύσης των ιστορικών τεκμηρίων και των πληροφοριών που αυτές μεταφέρουν, όχι ως πιστές αντανakλάσεις της παρελθοντικής πραγματικότητας, αλλά ως εμπρόθετες ιστορικές δημιουργίες στη διαχρονία. Δραστηριότητες οι οποίες σχετίζονται με την ένταξη των ιστορικών πηγών στο ιστορικό πλαίσιο δημιουργίας, στην κατανόηση του ρόλου και της συμβολής της ιστορικής πηγής στη διαμόρφωση της ιστορικής μνήμης και γνώσης στη διδακτική αξιοποίηση των ιστορικών πηγών στο συγκεκριμένο μαθησιακό περιβάλλον και τη διαμόρφωση τρόπων άντλησης συγκεκριμένων ιστορικών πληροφοριών για την απάντηση των αντίστοιχων ιστορικών ερωτημάτων και τη δόμηση αφηγήσεων στη βάση της τεκμηριωτικής βάσης του αξιοποιούμενου ιστορικού υλικού. Τέλος, σε επόμενο βήμα διαμορφώνεται περιβάλλον διαχείρισης της συνολικής πραγμάτευσης με τη δυνατότητα άμεσης ανατροφοδότησης και επικοινωνίας της σχετικής εργασίας στην προοπτική αναστοχασμού και κατανόησης της όλης διαδικασίας.

**iii) Περιβάλλον «ανάγνωσης» διαδραστικών ιστορικών πηγών:** Διαδικασία προέκτασης της προηγούμενης περίπτωσης πραγμάτευσης με τη δυνατότητα υπερκειμενικών σημάνσεων σε περιπτώσεις, ιδίως οπτικών ντοκουμέντων, και τη διαμόρφωση πλαισίου δραστηριοτήτων και ανατροφοδότησης στην προοπτική αξιοποίησης του παιδαγωγικού και διδακτικού σχήματος της τριπλής «ανάγνωσης» των ιστορικών πηγών. Ο μαθητής έχει τη δυνατότητα να εστιάσει, να επιλέξει και να προβάλλει επιμέρους ενεργά σημεία των ντοκουμέντων, τα οποία υποβοηθούν στην απάντηση σχετικών δραστηριοτήτων στο πλαίσιο διαδικασιών ιστορικής μαθητείας. Με τον τρόπο αυτό δίνεται η δυνατότητα εξοικείωσης με διαδικασίες επεξεργασίας των ιστορικών πηγών, οι οποίες υποβοηθούν στην απόκτηση δεξιοτήτων διερευνητικής μάθησης και κατανόησης όψεων της ιστορίας ως επιστημονικής πειθαρχίας.

Το κίνημα στο Γουδί - "Η αναγέννηση της Ελλάδος"

ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΠΗΓΗΣ - ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ

Η ΕΙΚΟΝΑ ΑΠΟΤΙΜΗΣΗ

1 2 3 4

Ποιο είναι το θέμα της εικόνας;

πληκτρολογήστε το κείμενό σας εδώ

π β

**Εικόνα 3:** Το Κίνημα στο Γουδί: «Η αναγέννησις της Ελλάδος»,  
<http://photodentro.edu.gr/lor/r/8521/9393>

iv) Περιβάλλον «ανάγνωσης» ιστορικών πηγών με την αξιοποίηση Πινάκων (KWL): Η αξιοποίηση του παιδαγωγικού σχήματος πινάκων (KWL) σε διαφορετικές εκδοχές και στη συνολική εννόησή του -όχι τόσο στην αξιοποίηση των επιμέρους κατηγοριών-, καθώς υποβοηθά άμεσα στην άρθρωση πρότερων ιστορικών γνώσεων και κοινωνικών αναπαραστάσεων, στην ανάρρηση καίριων ιστορικών ερωτημάτων και στην ανάπτυξη αναστοχαστικής σκέψης και διαδικασιών αυτοαξιολόγησης της μαθησιακής εμπλοκής κατά τη διαδικασία επεξεργασίας και κατανόησης των ιστορικών πηγών ως τεκμηρίων οικοδόμησης της ιστορικής γνώσης (Εικόνα 4). Η κατηγορία (K) αναφέρεται στις πρότερες ιστορικές γνώσεις και κοινωνικές αναπαραστάσεις. Η κατηγορία (W) επιτρέπει την κατανόηση με ιστορικούς όρους τις περιπτώσεις της κατηγορίας (K). Τέλος, η κατηγορία (L) λειτουργεί αποτελεσματικά στην ανατροφοδότηση της διαδικασίας. Ο μαθητής έχει τη δυνατότητα να ανακαλέσει προηγούμενες γνώσεις και αναπαραστάσεις, να θέσει ερωτήματα, να επεξεργασθεί πρωτογενές ιστορικό υλικό, να κατανοήσει τις δυνατότητες των ιστορικών πηγών, και να θέσει νέα ιστορικά ερωτήματα προς διερεύνηση, με την άμεση εμπλοκή του σε ζητήματα πολυπλοκότητας του ιστορικού παρελθόντος.

Απώλειες Β' Παγκοσμίου πολέμου

ΠΗΓΗ 1
ΠΗΓΗ 2
ΠΗΓΗ 3
ΠΗΓΗ 4

ΠΛΗΘΩΡΙΣΜΟΣ	
Φρούτα, δοχ. 1000 Όστρακα 1944 δοχ. 180.000.000.000.000	
Προσφ. επ. (πρωτό είδ. φρέσ.)	Τιμή επί καταστάθ. Οκτωβρίου 1944
5 κατ' άτομο	600.000.000.000.000 δία
16	3000.000.000.000.000 τρία
3	7000.000.000.000.000 δία
40 κατ' άτομο	5000.000.000.000.000 τρία
55-60	7000.000.000.000.000 τρία
2	5000.000.000.000.000 δία
375	1/2 λίρα χρυσή Αγγλίας
250	1/2 » » »

Οι μισθοί των Σπαρτών έφταναν μόνον δια 3 ημέρας

ΤΙ ΜΑΘΑΙΝΩ;

απογευματινό μάθημα κλάσας σας εδώ

Εικόνα 4: Οι απώλειες του Β' Παγκοσμίου πολέμου:

<http://photodentro.edu.gr/lor/r/8521/9390>

### ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ

Η διδακτική αξιοποίηση των παρεχόμενων ψηφιακών πόρων διαμορφώνει νέες δυνατότητες, καθώς επιτρέπει πολλαπλότητα τόσο διδακτικών όσο και μαθησιακών προσεγγίσεων, που ενισχύουν την κατανόηση του ιστορικού παρελθόντος και απομακρύνουν από την παραδοσιακή δομή του έντυπου λόγου και του τρόπου που αυτό έχει εγκατασταθεί στις συνήθειες και στους τρόπους εννόησης της ιστορικής διαδικασίας.

Οι **εκπαιδευτικοί** μπορούν να σχεδιάσουν διδακτικές προσεγγίσεις με την αξιοποίηση του απαραίτητου ιστορικού πλαισίου διαμορφώνοντας νέες πρακτικές σε όλες τις φάσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας, δημιουργώντας κατάλληλα περιβάλλοντα εκκίνησης διερευνητικών διεργασιών της σχολικής



τάξης, επιτρέποντας την επεξεργασία ιστορικών πηγών, υποβοηθώντας την κατανόηση ιστορικών φαινομένων και εννοιολογήσεων, διαμορφώνοντας το πλαίσιο ουσιαστικής ανατροφοδότησης, αναπτύσσοντας μεταγνωστικές διαδικασίες και στρατηγικές.

**Οι μαθητές και μαθήτριες** μπορούν να εμπλακούν σε αυτόνομες μαθησιακές διαδικασίες, με τρόπους που συνάδουν στις ιδιαίτερες δυνατότητες και ενδιαφέροντά τους, ικανοποιώντας ατομικές και ομαδικές διδακτικές διαδικασίες, τόσο εντός, όσο και εκτός της σχολικής τάξης, στην προοπτική δημιουργίας κοινοτήτων μάθησης, συνεισφέροντας στην επικοινωνία με ευρύτερους φορείς, καλλιεργώντας ερμηνευτικές προσεγγίσεις και δυνατότητες απόδοσης νοήματος, αναπτύσσοντας ουσιαστικές μορφές ανατροφοδότησης και άμβλυνσης παρανοήσεων, στρεβλώσεων και ιστορικών στερεοτύπων.

## ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Κάββουρα, Θ. (2004). Ιστορικές πηγές και περιβάλλοντα μάθησης Ιστορίας με χρήση Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας. Στο Κ. Αγγελάκος & Γ. Κόκκινος (επιμ.). *Η διαθεματικότητα στο σύγχρονο σχολείο & Η διδασκαλία της Ιστορίας με τη χρήση πηγών* (σσ.193-211). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κόμης, Β. (1998). Οι Νέες Τεχνολογίες στη Διδακτική και τη Μαθησιακή Διαδικασία. Μια τυπολογία των Παιδαγωγικών Δραστηριοτήτων και Αντιλήψεων και των Ψυχολογικών Προσεγγίσεων. Στο Α. Τζιμογιάννης (επιμ.). *Πρακτικά 1ης Πανεπιστημιακής Ημερίδας «Πληροφορική και Εκπαίδευση»* (σσ.23-34). Ιωάννινα.

Κουνέλη, Ε. (2006). Οι νέες τεχνολογίες στη διδασκαλία της Ιστορίας ή αλλιώς το ψηφιακό μέλλον της Ιστορίας. Στο Γ. Κόκκινος, & Ε. Νάκου, (επιμ.). *Προσεγγίζοντας την ιστορική εκπαίδευση στις αρχές του 21ου αιώνα* (σσ.497-525). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μαυροσκούφης, Δ. (2005). *Αναζητώντας τα ίχνη της ιστορίας. Ιστοριογραφία, διδακτική μεθοδολογία και ιστορικές πηγές*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Ρεπούση, Μ. (1999). Νέες προσεγγίσεις στη διδασκαλία της ιστορίας: η περίπτωση της εκπαιδευτικής τεχνολογίας. Στο Πανελλήνια Ένωση Φιλολόγων. *Θεωρητικά προβλήματα και διδακτικές της ιστορίας*. Σεμινάριο 21, 244-267.

Ρεπούση, Μ. (2004). *Μαθήματα ιστορίας. Από την ιστορία στην ιστορική εκπαίδευση*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Ρεπούση, Μ. (2007). Ιστορικός εγγραμματισμός: Σχολικά Εγχειρίδια. Στο Η. Ματσαγγούρας (επιμ.). *Σχολικός εγγραμματισμός* (σσ.393-419). Αθήνα: Γρηγόρη.

Τσιβάς, Α. (2007). Τα εγχειρίδια ιστορίας ως εργαλεία ιστορικού εγγραμματισμού. Στο Η. Ματσαγγούρας (επιμ.). *Σχολικός εγγραμματισμός* (σσ.583-594). Αθήνα: Γρηγόρη.

Τσιβάς, Α. (2009). *Διδακτική της ιστορίας: Η ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης των παιδιών σε συμβατικό και ηλεκτρονικό περιβάλλον*, (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή) Θεσσαλονίκη: Π.Τ.Δ.Ε. του Α.Π.Θ.

Anderson, C., Day, K., Michie, R. & Rollason, D. (2006). Engaging with historical source work: practices, pedagogy, dialogue. *Arts and Humanities in Higher Education* 5(3), 243-263.

Ashby, R. (2004). Developing a concept of Historical Evidence: Students' ideas about testing singular factual claims. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research* 4(2): Ανακτήθηκε στις 20 Δεκεμβρίου 2015

από τη διεύθυνση

<http://www.ex.ac.uk/historyresource/journal8/8contents.htm>

Ashby, R., Lee, P. & Shemilt, D. (2005) Putting principles into practice: Teaching and planning, In Donovan, S. & Bransford J.(Eds). *How Students learn History in the classroom* (pp. 79-178). National Research Council of the National Academies. National Academies Press.

Berson, M. & Balyta, P. (2004). Technological Thinking and Practice in the Social Studies: Transcending the Tumultuous Adolescence of Reform. *Journal of Computing in Teacher Education* 20(4), 141-150.

Bolick, C. M. (2006). Digital Archives: Democratizing the Doing of History. *International Journal of Social Education* 21(1), 122-134.

Cantu, A. (1999). An Internet Based Multiple Intelligences Model for Teaching High School History. *Journal of the Association for History and Computing* 2(3): Ανακτήθηκε στις 20 Δεκεμβρίου 2015 από τη διεύθυνση <http://hdl.handle.net/2027/spo.3310410.0002.305>

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

Cruz Barrientos, M. (2007). Evaluating System Dynamics as a Tool for Teaching History. Proceedings of the 25th International Conference of the System Dynamics Society, Boston: Ανακτήθηκε στις 20 Δεκεμβρίου 2015 από τη διεύθυνση <http://systemdynamics.org/conferences/2007/proceed/index.htm>

Doolittle P. E., Hicks D. (2003), Constructivism as a theoretical foundation for the use of technology in social studies. *Theory and Research in Social Education*, 31(1), 72-104.

Downes, S. (2007). Learning networks in practice. In BECTA, *Emerging technologies for learning* 2, 19-39.

Drake, F. & Nelson, L. (2005). *Engagement in Teaching History. Theory and Practices for Middle and Secondary Teachers*. New Jersey: Pearson Education.

Gagnon, P. (Ed.) (1989). *Historical Literacy: The Case for History in American Education*. New York: Macmillan

Gibson, E. S. (2004). How Can Social Studies Teachers Best Use The Internet With Young Learners? *Canadian Social Studies* 39(1): Ανακτήθηκε στις 20 Δεκεμβρίου 2015 από τη διεύθυνση [http://www.educ.ualberta.ca/css/Css\\_39\\_1/index39\\_1.htm](http://www.educ.ualberta.ca/css/Css_39_1/index39_1.htm)

Grigoriadou, M. & Papanikolaou, K. A. (2000). Learning environments on the WEB: *The Pedagogical Role of the Educational Material Themes in Education* 1(2), 145-161.

Hartzler-Miller, C. (2001). Making sense of 'Best Practice' in teaching history. *Theory and Research in Social Education* 29(4), 672-695.

Haydn, T. (2005), What Do They Do with the Information? Computers in the History Classroom: Some Lessons from the UK. In UNESCO. Institute for Information Technologies in Education (IITE). *ICTs in History Education in Countries of South-Eastern Europe*, (pp.7-23), Analytical survey.

Hicks, D., Doolittle, P. E., & Lee, J. (2004). History and social studies teachers' use of classroom and web-based historical primary sources. *Theory and Research in Social Education*, 32(2), 213-247.

Hofer, M. & Swan, K. O. (2006). Standards, Firewalls, and General Classroom Mayhem: Implementing Student-Centered Technology Projects in

the Elementary Classroom. *Social Studies Research and Practice*, 1(1), 120-144.

Husbands C. (2004). *Τι σημαίνει διδασκαλία της ιστορίας; Γλώσσα ιδέες και νοήματα*, μτφ. Α. Λυκούργος, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Jacobson, R. A. & Spiro, R. J. (1992). Imagined conversations: The relevance of hypertext, pragmatism, and cognitive flexibility theory to the interpretation of "classic texts" in intellectual history. In D. Lucarella, J. Nanard, M. Nanard, & P. Paolini (Eds.). *Proceedings of the 4th ACM Conference on Hypertext* (pp.131-140). New York: ACM Press.

Journell, W. (2009). Maximizing the Potential of Computer-Based Technology in Secondary Social Studies Education. *Social Studies Research and Practice*, 4(1), 56-70.

Landow, G. P. (2006). *Hypertext 3.0: Critical theory and new media in an era of globalization*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.

Lee, P. (2005). Putting Principles into Practice: Understanding History. In S. Donovan & J. Bransford (Eds.). *How Students learn History in the classroom* (pp.31-78). National Research Council of the National Academies, National Academies Press.

Lee, J. K., Doolittle, P. E., & Hicks, D. (2006). Social Studies and History Teachers' Uses of Non-Digital and Digital Historical Resources, *Social Studies Research and Practice*, 1(3), 291-311.

Levstik, L. & Barton, K. (2001). *Doing History: Investigating with Children in Elementary and Middle Schools*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

McAleavy, T. (1998). The use of sources in school history 1910-1998: A critical perspective. *Teaching History*, 91, 10-16.

McGlinn, M. (2007). Using the "Documenting the American South" Digital Library in the social studies: A case study of the experiences of teachers in the field. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 7(1), 529-553.

McGreal, R. & Elliott, M. (2004). Technologies of Online Learning (E-Learning). In T. Anderson & F. Elloumi (Eds.). *Theory and Practice of Online Learning*. Athabasca University.

Milson, A. J. (2002). The Internet and inquiry learning: integrating medium and method in a sixth grade social studies classroom. *Theory and Research in Social Education* 30(3), 330-353.

Randall, I. (2003). Using ICT to develop historical understanding and skills. In T. Haydn & C. Councill (Eds.). *History, ICT and Learning in the Secondary School* (pp.176-192). London: RoutledgeFalmer.

Riel, M., & Fulton, K. (1998). Technology in the classroom: Tools for doing things differently or doing different things. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Diego, CA. Ανακτήθηκε στις 20 Δεκεμβρίου 2015 από τη διεύθυνση [www.gse.uci.edu/vkiosk/faculty/riel/riel-fulton.html](http://www.gse.uci.edu/vkiosk/faculty/riel/riel-fulton.html)

Riley, C. (1999). Evidential understanding, period knowledge and the development of literacy: a practical approach to 'layers of inference' for the Key Stage 3. *Teaching History*, 97, 6-12.

Sampson, D. G., & Zervas, P. (2011). A Workflow for Learning Objects Lifecycle and Reuse: Towards Evaluating Cost Effective Reuse. *Educational Technology & Society*, 14 (4), 64-76.

Seixas, P. (2006). *Benchmarks of historical thinking: A framework for assessment in Canada*. Centre for the Study of Historical Consciousness.

Shapiro, A. & Niederhauser, D. (2004). Learning from Hypertext: Research Issues and Findings. In D. Jonassen (ed.). *Handbook of Research on Educational Communications and Technology. A Project of the Association for Educational Communications and Technology* (pp. 605-620). Lawrence Erlbaum Associates.

Spoehr, K. T., & Spoehr, L. W. (1994). Learning to think historically. *Educational Psychologist* 29, 71- 77.

Staley, D. J. (2007). A Heuristic for Visual Thinking in History. *International Journal of Social Education* 22(1), 24-42.

Stearns, P., Seixas, P. & Wineburg, S. (Eds.) (2000). *Knowing, teaching, and learning history: national and international perspectives*. New York: New York University Press.

Stradling, R. (2001). *Teaching 20th-Century European History*, Strasburg: Council of Europe Publishing.

Swan, K. (2004). *Examining the use of technology in supporting Historical Thinking Practices in three American History Classrooms*. Unpublished dissertation. Faculty of the Curry School of Education, University of Virginia.

Tally B. (2007), Digital Technology and the End of Social Studies Education, *Theory and Research in Social Education*, 35(2), 305-321.

Tardif, J. (1999). *The challenges of the information and communication technologies facing history teaching*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

Tebeau, M. (2003). Pursuing E-Opportunities in the History Classroom. *The Journal of American History* 89(4):1489-1494.

VanFossen, P. & Shiveley, J. M. (2000). Using the Internet to Create Primary Source Teaching Packets. *The Social Studies* 91 (6), 244-252.

VanSledright, B. (2002). *In Search of America's Past: Learning to Read History in Elementary School*. New York: Teachers College Press

Vrasidas, C. (2002). A systematic approach for designing hypermedia environments for teaching and learning. *International Journal of Instructional Media* 29(1), 13-25.

Wiley, J. & Ash, I. (2005). Multimedia Learning in History. In R. Mayer (Ed.). *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning* (pp.375-391). Cambridge: Cambridge University Press.