

# Το μάθημα της Ιστορίας στο λύκειο, η Ανθρωπιστική Θεωρία μάθησης και οι ΤΠΕ

Κατερίνα Τζάμου

διδάκτωρ Ιστορίας της Τέχνης, φιλόλογος  
Πρότυπο ΓΕΛ Βαρβακειού  
[Ktz12665@gmail.com](mailto:Ktz12665@gmail.com)

## Περίληψη

Στην παρούσα εισήγηση θα παρουσιάσουμε τον τρόπο με τον οποίο είναι δυνατόν να συσχετίσουμε το Ανθρωπιστικό Μοντέλο Μάθησης με την χρήση των ΤΠΕ για την διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας στο γενικό λύκειο. Αρχικά θα αναφέρουμε τα βασικά σημεία της θεωρίας του Carl Rogers σε σχέση με την εκπαίδευση και θα επιδιώξουμε να δείξουμε ότι η αρχή του «μαθαίνω πώς να μαθαίνω» επιβεβαιώνεται απολύτως στην περίπτωση της χρήσης των ΤΠΕ για την αναζήτηση ψηφιοποιημένων πηγών στο μάθημα της Ιστορίας. Στην συνέχεια θα εξετάσουμε την εφαρμογή της μεθόδου project και την ανάθεση ομαδοσυνεργατικών εργασιών για την αξιολόγηση του μαθήματος σε σχέση με την Ανθρωπιστική Θεωρία. Τέλος θα παρουσιάσουμε ένα παράδειγμα αξιοποίησης ψηφιακών πηγών.

**Λέξεις κλειδιά:** ψηφιοποιημένες συλλογές Carl Rogers, μαθητοκεντρικό μοντέλο, μέθοδος project

## 1. Εισαγωγή

Είναι ελάχιστα γνωστό, ωστόσο είναι ιδιαίτερα ενδιαφέρον το γεγονός ότι το πρώτο πτυχίο του Carl Rogers ήταν στην Ιστορία. Στο πέμπτο κεφάλαιο του θεμελιώδους βιβλίου του για την εκπαιδευτική ψυχολογία, ο Cecil Holden Patterson αναλύει το ανθρωπιστικό μοντέλο εκπαίδευσης τονίζοντας ιδιαίτερα αυτήν την διάσταση: ο Rogers έχει ως βάση του τις Ανθρωπιστικές Σπουδές, οι μεθοδολογικές του καταβολές διαμορφώνονται με αφετηρία τις σπουδές του στην Ιστορία (Patterson, 1977). Ίσως να μην είναι τυχαίο, άλλωστε, το γεγονός ότι στις σύγχρονες θεωρίες για την διδακτική της Ιστορίας επανέρχεται όλο και πιο συχνά μια θεμελιώδης αρχή της θεωρίας του Rogers, δανεισμένη από τις μελέτες του στην Ψυχολογία: η έννοια της «Ένσυναίσθησης». Σύμφωνα με την θεωρία του «Πλήρως Λειτουργικού Ατόμου», η διαμόρφωση αξιών και η ικανότητα οικοδόμησης προσωπικού αξιακού συστήματος είναι πρωταρχική και συνδέεται με την διαδικασία της μόρφωσης, της αυτοπραγμάτωσης και της αυτοεκπλήρωσης. Τονίζεται ιδιαίτερα ότι η υπευθυνότητα, η δημιουργικότητα και η ελευθερία είναι από τις πιο σημαντικές συνιστώσες της διαδικασίας αυτής. Το ανθρωπιστικό μοντέλο μάθησης εί-

ναι ένα δημοκρατικό μοντέλο (κατ' αντιδιαστολή προς το αυταρχικό), ένα μαθητοκεντρικό μοντέλο που ενθαρρύνει την πρωτοβουλία από πλευράς του διδασκόμενου τοποθετώντας τον διδάσκοντα σε έναν ρόλο διαμεσολαβητή, εμπνευστή, συμβούλου, γνωμοδότη, τον ρόλο του ειδικού που θα καταστήσει τις διάφορες πηγές μάθησης προσιτές προς τους διδασκόμενους.

Ίσως το ανθρωπιστικό μοντέλο μάθησης και η θεωρία του Rogers να θεωρούνται από πολλούς από δυσεφάρμοστες έως ουτοπικές για τις νεαρές ηλικίες και να προτιμούνται κυρίως για την εκπαίδευση ενηλίκων. Το γεγονός ότι προϋποθέτουν την συναίνεση, την ενεργή συμμετοχή και την υπευθυνότητα του διδασκόμενου τις καθιστά ελαφρώς απαγορευτικές για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα που στηρίζεται σε πιο συντηρητικά και ίσως αρκετά παρωχημένα μοντέλα, ένα σύστημα που επιβάλλει το μοναδικό σχολικό εγχειρίδιο, την αποστήθιση, τον εξετασιοκεντρικό χαρακτήρα τόσο της επιμέρους διδασκαλίας όσο και του συνόλου της εκπαίδευσης. Ωστόσο, η ανάγκη επαναπροσδιορισμού και επανεξέτασης των συστημάτων, των μοντέλων και των ρόλων γίνεται όλο και πιο επιτακτική τα τελευταία χρόνια. Δεδομένης της οικονομικής κρίσης και των κοινωνικών μεταβολών που αυτή επιφέρει, ο επαναπροσδιορισμός όχι μόνον του περιεχομένου αλλά και της διαδικασίας της μάθησης στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο κρίνεται ως επιτακτική ανάγκη πλέον.

Ο συσχετισμός των μαθησιακών μοντέλων με τις κοινωνικο-οικονομικές παραμέτρους και τις «κρίσεις» που υφίστανται τα κράτη, τα έθνη, οι πολίτες αλλά και οι πολιτισμοί αναλύονται από τον Rogers στο περίφημο βιβλίο του *Freedom to learn* ήδη από την εποχή της δεκαετίας του '60, όταν σημειώθηκε η μεγάλη καμπή της τεχνολογικής επανάστασης. Στο βιβλίο αυτό ο Rogers αναφέρεται στην «εκπαιδευτική κρίση» διερωτώμενος εάν η εκπαίδευση «θα αποτελέσει έναν από τους βασικούς παράγοντες που θα καθορίσουν το κατά πόσο η ανθρωπότητα θα εξελιχθεί ή θα επιλέξει την καταστροφή τόσο του ανθρώπινου είδους όσο και του ίδιου του πλανήτη» (Rogers, 1969). Ίσως τώρα μας φαίνονται ελαφρώς φαιδροί οι φόβοι που διατυπώνονταν για την ατομική βόμβα και την ολική καταστροφή στα χρόνια του ψυχρού πολέμου, και ειδικά στα τέλη της δεκαετίας του '60. Ωστόσο ένας ιστορικός που προσεγγίζει το θέμα με «ενσυναίσθηση» θα κατανοήσει απολύτως τα ερωτήματα που διατυπώνει ο Rogers μέσα από το πρίσμα εκείνης της «κρίσης».

## **2. «Μαθαίνω πώς να μαθαίνω» και η Ιστορία στο λύκειο**

Κατά βάθος, τα ερωτήματα αυτά μπορούν να διατυπωθούν και σήμερα διατηρώντας μιαν ανυπέρβλητη ισχύ: «Θα μπορέσει η εκπαίδευση να απελευθερωθεί από το παρελθόν και τους παρωχημένους στόχους της, ώστε να προετοιμάσει τα άτομα και τις ομάδες να ζήσουν σε έναν κόσμο συνεχών και έντονων αλλαγών; Θα μπορέσει το συντηρητικό, παραδοσιακό, γραφειοκρατικό και στατικό εκπαιδευτικό

σύστημα να απελευθερωθεί από τα δεσμά του κοινωνικού κομπορμιισμού και να διαχειριστεί τα πραγματικά προβλήματα της σύγχρονης ζωής;» (Patterson, 1977).

Τα προβλήματα αυτά δεν είναι αποκλειστικά ζητήματα της τεχνολογίας, σημειώνει ο Patterson σχολιάζοντας: «Πρόκειται για φιλοσοφικά, κοινωνικά και ψυχολογικά ζητήματα. Και δεν αφορούν τόσο το περιεχόμενο της παραδοσιακής εκπαίδευσης, την πληροφορία και την γνώση, αλλά σχετίζονται κυρίως με τομείς της προσωπικής ανάπτυξης και των διαπροσωπικών σχέσεων». Και συνεχίζει: «Για να επιλυθούν αυτά τα ερωτήματα που σχετίζονται με την κρίση και για να διασφαλιστεί η επιβίωση της ανθρωπότητας θα πρέπει να αλλάξει ο στόχος της εκπαίδευσης. Στόχος της εκπαίδευσης θα πρέπει να είναι η διευκόλυνση της αλλαγής και της μάθησης. Μορφωμένος άνθρωπος είναι ο άνθρωπος που έχει μάθει πώς να μαθαίνει. Ο άνθρωπος που έχει μάθει να προσαρμόζεται στις αλλαγές. Ο άνθρωπος που έχει καταλάβει ότι δεν υπάρχει ασφαλής γνώση, ότι μόνον η διαδικασία της αναζήτησης της γνώσης μάς δίνει μία κάποια βάση ασφάλειας. Προσαρμογή στην αλλαγή, έμφαση στην διαδικασία και όχι στην στατική γνώση είναι ο μοναδικός εκπαιδευτικός στόχος που θα είχε κάποιο νόημα στον σύγχρονο κόσμο».

Είναι λυπηρό να διαπιστώνουμε ότι η ελληνική πραγματικότητα αντιμετωπίζει με δέος τα ερωτήματα αυτά που τέθηκαν τον προηγούμενο αιώνα, σχεδόν πενήντα χρόνια πριν, χωρίς να μπορέσει να ανταποκριθεί καταλλήλως. Ειδικά για το μάθημα της Ιστορίας, στο οποίο θα εστιάσουμε την εισήγησή μας, οι διαπιστώσεις είναι ιδιαίτερα ζοφερές: παρωχημένα εγχειρίδια με συμπυκνωμένη πληροφορία, με έλλειψη αισθητικής, συχνά κακογραμμένα, τα οποία θα πρέπει να αναπαράγουν αυτολεξεί στις εξετάσεις μαθητές απρόθυμοι, κουρασμένοι, ταπεινωμένοι από την διαδικασία της αποστήθισης που ρουφά την ενέργειά τους και κυριολεκτικά τους αποβλακώνει. Απουσία κινήτρων για δημιουργικές εργασίες στο λύκειο, δεδομένου ότι ο εξετασιοκεντρικός προσανατολισμός της βαθμίδας δεν ευνοεί την έμφαση στην αρχή του «μαθαίνω πώς να μαθαίνω». Ούτε επιτρέπει στον διδάσκοντα να εστιάσει στην διαδικασία, αλλά τον υποβιβάζει στον ρόλο του βαθμολογητή και μάλιστα με βάση τα κριτήρια που θέτει κυρίως η παραπαιδεία, η οποία προφανώς ελέγχει το όλο σύστημα για να το αναπαράγει και για να διασφαλίζει την κυριαρχία της στο διηνεκές.

Ωστόσο, οι λύσεις υπάρχουν, είναι προφανείς και στους περισσότερους από μας γνωστές και κεκτημένες. Επαφίεται στην ηγεσία, σε όσους ασκούν εκπαιδευτική πολιτική να τους επιτρέψουν την δημιουργική εφαρμογή της καινοτομίας. Στην συνέχεια θα εξετάσουμε τον τρόπο με τον οποίο οι ΤΠΕ μπορούν να συμβάλλουν σε αυτήν την προσπάθεια, υπηρετώντας τις αρχές του ανθρωπιστικού μοντέλου.

## 2.1. Πηγές

Για πολλά χρόνια ο προβληματισμός γύρω από την διδασκαλία της Ιστορίας κινήθηκε γύρω από τον τρόπο εξέτασης των πηγών. Σχεδόν σαράντα χρόνια πριν, με την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση της μεταπολίτευσης, τον διαχωρισμό του λυκείου ως ξεχωριστής βαθμίδας και την θεσμοθέτηση των Πανελληνίων Εξετάσεων, η Ιστορία επιλέχθηκε ως μάθημα πανελλαδικώς εξεταζόμενο και συντάχθηκαν σχολικά εγχειρίδια τα οποία προετοίμαζαν τους υποψηφίους όχι μόνον σε ό,τι αφορά την ιστορική γνώση αλλά και στην μεθοδολογία της (Χριστοφιλοπούλου, 1980). Ήταν η πρώτη φορά που ο Έλληνας μαθητής διδάχθηκε την Ιστορία μέσα από πηγές και αυτό θεωρήθηκε η απαρχή της κριτικής σκέψης στην διδασκαλία και την διδακτική της Ιστορίας. Ωστόσο, ο εξετασιοκεντρικός χαρακτήρας του μαθήματος, η απουσία των πηγών από τα θέματα των πανελληνίων εξετάσεων και η αμηχανία των διδασκόντων μπροστά στο βάρος της ευθύνης, δεν άφηνε πολλά περιθώρια για δημιουργικές πρωτοβουλίες. Ελάχιστοι διδάσκοντες πειραματίστηκαν με την κριτική ανάλυση των πηγών και την κριτική προσέγγιση του μαθήματος κι αυτό σε πολύ περιορισμένη κλίμακα (Σκληράκη, 1987). Ακόμα και όταν οι πηγές εντάχθηκαν, τελικά, στα θέματα των εξετάσεων, με την περίφημη μεταρρύθμιση του 1997 για την αναβάθμιση του λυκείου, υπέστησαν τέτοια κακοποίηση ως προς τον τρόπο εξέτασης και βαθμολόγησής τους, ώστε λειτούργησαν ως δεκανίκι της προς αποστήθιση ύλης, αναδεικνύοντας την τεράστια υποκρισία που υποκρύπτει η πρόταξη της «κριτικής σκέψης» των Αναλυτικών Προγραμμάτων (Τζάμου, 2007a).

Είναι ενδιαφέρον να εστιάσουμε σε αυτό που ονομάζουμε «πηγές». Τι είναι οι πηγές; Πώς αξιολογούμε τις πηγές; Πώς τις αξιοποιούμε; Πώς τις προσεγγίζουμε; Πώς βαθμολογούμε την προσέγγιση και την αξιοποίηση των πηγών σε ένα διαγώνισμα ή σε μια μαθητική εργασία; Πώς επιτυγχάνουμε την πρόσβαση στις πηγές; Είναι «πηγή» το παράθεμα που δίνεται στο περιθώριο του εγχειριδίου; Αρκεί για να εξοικειωθεί ο μαθητής με τις μεθόδους προσέγγισης των πηγών ή μήπως τα παραθέματα των εγχειριδίων είναι απλώς ένα υποκριτικό πρόσχημα που εμπλουτίζει απλώς την εξεταστέα ύλη χωρίς να επιτρέπει την ουσιαστική επαφή με τις ιστορικές πηγές;

Η απάντηση θα πρέπει να συσχετιστεί με την απάντηση στο ερώτημα: τα παραθέματα των εγχειριδίων επιτρέπουν στον μαθητή του λυκείου να μάθει πώς να μαθαίνει; Δηλαδή, επιτρέπουν στον μαθητή να θέτει ο ίδιος ερωτήματα και προβληματισμούς, να αναζητά ο ίδιος τις πηγές, να τις συσχετίζει και να καταλήγει σε συμπεράσματα; Είναι σαφές πως η απάντηση, με τις δεδομένες συνθήκες, είναι αρνητική. Συνεπώς, θα πρέπει να στοχεύσουμε στην άσκηση των μαθητών ως προς την αναζήτηση της γνώσης. Δηλαδή θα πρέπει να ενθαρρύνουμε τους μαθητές να διαβάζουν βιβλία και άρθρα, να βλέπουν ιστορικά ντοκυμαντέρ ή ταινίες, να παρατηρούν φωτογραφικό υλικό και χάρτες, να ανακαλύπτουν την πληροφορία και να κατακτούν την γνώση μέσα από την κριτική επεξεργασία και τον συσχετισμό

των παραπάνω. Στην εποχή μας αυτό δεν είναι καθόλου ουτοπικό, εάν λάβουμε υπ' όψιν μας τις δυνατότητες που παρέχει η τεχνολογία.

## 2.2. Ψηφιοποιημένες συλλογές

Ένα άρθρο σχετικό με τις σύγχρονες βιβλιοθήκες (Γαλδαδάς, 2014) δίνει μια ιδιαίτερη διάσταση στο θέμα των ψηφιοποιημένων συλλογών. Μια αναφορά στο διήγημα του Μπόρχες «Η Βιβλιοθήκη της Βαβέλ» (Μπόρχες, 2014) και οι συνεντεύξεις τριών στελεχών μεγάλων βιβλιοθηκών της χώρας μας, στις οποίες κατατίθενται προβληματισμοί για την βιβλιοθήκη του 21ου αιώνα, προσδίδουν στο άρθρο αυτό μιαν ανυπέρβλητη αλήθεια που ενέχει ήδη μια προφητεία: «καθώς πλέον βαδίζουμε στην ψηφιακή εποχή, οι Βιβλιοθήκες σε κάποια σημεία επάνω στη Γη παύουν να είναι (μόνο) λαβύρινθοι αποθηκευμένων βιβλίων. Μια πόλη και ο χώρος που την περιβάλλει μεταμορφώνονται, στα μάτια σοβαρών μελετητών, χάρη στην ψηφιακή τεχνολογία». Οι προβλέψεις/ευχές που εκφράζονται από τους συνεντευξιαζόμενους στο παραπάνω άρθρο συγκλίνουν στα εξής βασικά σημεία:

α) την δημιουργία των λεγόμενων «Πληροφοριοποιημένων Πόλεων» (Ergazakis, Metaxiotis, Psarras, 2005 και 2006),

β) την ανάπτυξη ενός βιώσιμου δικτύου ηλεκτρονικών βιβλιοθηκών σε εθνικό επίπεδο και

γ) την ανατροπή της στατικής και παρωχημένης αντίληψης για τις σχολικές βιβλιοθήκες.

Μέσα σ' αυτό το πλαίσιο, η ροή της πληροφορίας, της «παγκοσμιοποιημένης γνώσης», διαχέεται σε όλη την επικράτεια, μέσα στις σχολικές αίθουσες, χάρη στην Τεχνολογία. Κι αυτό δεν αφορά μόνον την ψηφιοποίηση βιβλίων και τεκμηρίων, αλλά και τα κοινωνικά δίκτυα, τα οποία γίνονται πλέον φορείς της διάχυσης με εκπληκτικό τρόπο (Τζάμου, 2014). Με τον ίδιο τρόπο, οι ψηφιοποιημένες συλλογές μουσειών, ιστορικών αρχείων, ερευνητικών κέντρων, εκπαιδευτικών ιστοσελίδων, θεματικών σελίδων της κοινωνικής δικτύωσης με φωτογραφικό υλικό, καθώς επίσης και ειδικές εφαρμογές για androids που σχετίζονται με μουσεία και αρχαιολογικούς χώρους είναι προσβάσιμα μέσα στην σχολική τάξη και ο διδάσκων είναι σε θέση να διδάξει στους μαθητές την μέθοδο εντοπισμού της πηγής.

Εύλογο, λοιπόν, είναι το βήμα προς τον επόμενο προβληματισμό: με ποιόν τρόπο θα αναπροσαρμοστούν όχι μόνον οι μέθοδοι, όχι μόνον η χωροθέτηση και η αρχιτεκτονική του σχολικού περιβάλλοντος, αλλά και τα ίδια τα αναλυτικά προγράμματα, ώστε αφενός να προλάβουν και αφετέρου να συνταχθούν με τις εξελίξεις;

### **2. 3. Το Ανθρωπιστικό Μοντέλο του Carl Rogers**

Ο Rogers ορίζει τον «Ολοκληρωμένο Άνθρωπο» ως τον άνθρωπο που «μπορεί να είναι όλο και περισσότερο οι δυνατότητές του», που είναι σε θέση, δηλαδή, να αναπτύσσει στην πορεία της ζωής του όλο το δυναμικό του. Οι βάσεις για την ανάπτυξη του δυναμικού του κάθε ανθρώπου τίθενται και καλλιεργούνται μέσω της εκπαίδευσης. Ορμώμενος από την θεωρία που έχει αναπτύξει στον τομέα της Ψυχολογίας, ο Rogers εστιάζει σε τρεις βασικές αρχές τις οποίες θα αναπτύξει αργότερα και στο ανθρωπιστικό μοντέλο εκπαίδευσης: την ενσυναίσθηση, την αυτοεκπλήρωση και την αυτοπραγμάτωση μέσω της αποδοχής. Η «μη κατευθυντική μέθοδος», που εφαρμόζει ο Rogers στην κλινική εργασία ως ψυχολόγος, μεταφέρεται και στην εκπαίδευση. Σύμφωνα με την «μη καθοδηγητική εκπαίδευση» το άτομο μαθαίνει όταν χρησιμοποιεί τις εσωτερικές του δυνατότητες. Ως αποτέλεσμα της θεωρίας της προσωπικότητας που ανέπτυξε ο Rogers μια βασική αρχή για το ανθρωπιστικό μοντέλο εκπαίδευσης αναδύεται: “A person cannot teach another person directly; a person can only facilitate another's learning” (Rogers, 1951). Συνεπώς, το βάρος μετατίθεται στον μαθητή και η διαδικασία της μάθησης επικεντρώνεται σε αυτόν: «The belief is that what the student does is more important than what the teacher does. The focus is on the student» (Rogers, 1951). Η προσωπικότητα και οι εμπειρίες του διδασκόμενου είναι εξαιρετικά σημαντικές όσον αφορά το «τι» και το «πώς» θα διδαχθεί. Ο κάθε μαθητής εξελίσσει την διαδικασία της μάθησης διαφορετικά και συνεισφέρει στην τάξη το δικό του δυναμικό διαμορφώνοντας και την δυναμική της ομάδας.

Πάνω σε αυτό το μοντέλο πειραματιστήκαμε επί τρεις συνεχόμενες σχολικές χρονιές στο μάθημα της Ιστορίας Γενικής Παιδείας Γ΄ Λυκείου και στο μάθημα της Ιστορίας Προσανατολισμού (τμήμα Οικονομίας και Πληροφορικής) στο Πρότυπο Γενικό Λύκειο Βαρβακείου Σχολής. Τα συμπεράσματά μας από την εφαρμογή του μοντέλου αυτού θα παρουσιάσουμε στην συνέχεια, αφού προσπαθήσουμε να συσχετίσουμε την θεωρία του μοντέλου με την διδακτική που ακολουθήσαμε.

### **2. 4. Ομαδοσυνεργατική και μέθοδος project στην Ιστορία του λυκείου**

Με βάση τα παραπάνω, εφαρμόσαμε το ανθρωπιστικό μοντέλο στην διδασκαλία της Ιστορίας, αντλώντας τεχνικές από την «μέθοδο project». Βασική αρχή της μεθόδου είναι η ομαδοσυνεργατική (Μαυροσκούφης, 2011, Ματσαγγούρας 2011, Βασσαλά, 2011). Συγκεκριμένα, σε κάθε τάξη/τμήμα μαθητών ορίζονται ομάδες τεσσάρων-πέντε ατόμων οι οποίες αναλαμβάνουν α) αφενός να επεξεργάζονται φύλλα εργασίας που διανέμει ο διδάσκων σε κάθε διδακτική ώρα αντλώντας πληροφορίες από το σχολικό εγχειρίδιο, άλλα βιβλία ή το διαδίκτυο και αφετέρου β) να εργαστούν πάνω σε ένα θέμα που το έχουν επιλέξει από μια λίστα θεμάτων που προτείνει ο διδάσκων και να καταθέσουν γραπτή εργασία στο τέλος του τετραμή-

νου. Η διδακτέα (και εξεταστέα) ύλη καλύπτεται σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα, αλλά επανακαθορίζονται οι ρόλοι και οι μέθοδοι της διδασκαλίας.

Με τον τρόπο αυτό το μάθημα αποκτά μια άλλη διάσταση. Πρόκειται για διδακτικές ώρες κατά τις οποίες οι μαθητές ασκούνται στο να χειρίζονται τα μεθοδολογικά εργαλεία του γνωστικού αντικειμένου και να αντλούν την γνώση. Στην προκειμένη περίπτωση, ασκούνται στο α) να σχολιάζουν κριτικά τις δοθείσες από τον διδάσκοντα πηγές, β) να ερευνούν και να εντοπίζουν οι ίδιοι τις πηγές που τους αφορούν, γ) να διαμορφώνουν άποψη για τα γεγονότα του παρελθόντος και δ) να συνθέτουν δημιουργικά τις σκέψεις τους πάνω στα γεγονότα, συχνά συσχετίζοντάς τα με το παρόν και την επικαιρότητα. Επιπλέον ανταποκρίνονται και σε έναν από τους βασικούς άξονες της σκοποθεσίας του Αναλυτικού Προγράμματος για το μάθημα της Ιστορίας: διευρύνουν την κριτική ικανότητά τους και την πνευματική καλλιέργειά τους και αποκτούν ιστορική συνείδηση.

Ενδεχομένως ο ρόλος του διδάσκοντος μπορεί να μοιάζει υποβαθμισμένος στη διάρκεια της διδακτικής ώρας, γίνεται όμως καθοριστικός για την πορεία του μαθήματος στο στάδιο της προετοιμασίας του. Ο διδάσκων θα πρέπει να μπορεί να οργανώνει σωστά τα μαθήματα συγκεντρώνοντας υλικό, σχεδιάζοντας φύλλα εργασίας και επιλέγοντας τα στοιχεία εκείνα που θα βοηθήσουν τους μαθητές να αυτενεργήσουν με βάση πάντα ένα ανθρωπιστικό μαθησιακό μοντέλο. (Rogers, 1999) Σ' ένα τέτοιο πλαίσιο ο διδάσκων λειτουργεί ως «καλλιεργητής» της γνώσης, συμμετέχοντας, συμβουλευόμενος, προγραμματίζοντας αλλά όχι ελέγχοντας τον τρόπο με τον οποίο θα αντλήσουν τη γνώση οι μαθητές του. Πρόκειται για ένα πλαίσιο που έχει όλα τα χαρακτηριστικά αυτού που θα μπορούσε να ονομαστεί «δημοκρατική» μάθηση και συνάδει απόλυτα με το δημοκρατικό χαρακτήρα του ανθρωπιστικού μοντέλου εκπαίδευσης επιτρέποντας στους μαθητές να αναπτύξουν όλο το δυναμικό τους (Τζάμου, 2007b). Για την ηλικιακή ωριμότητα των μαθητών στην βαθμίδα του λυκείου και ειδικά σε ό,τι αφορά την Γ' λυκείου, αυτό είναι εφικτό και μάλιστα ευκαίιο, εάν λάβουμε υπ' όψιν και το γεγονός ότι στην ηλικία αυτή οι μαθητές αποκτούν και πολιτικά δικαιώματα.

Πιο συγκεκριμένα, οργανώσαμε την διδασκαλία του μαθήματος με βάση τους παρακάτω άξονες:

α) Παραδοσιακή διδασκαλία με ιστορική αφήγηση έχοντας ως βάση τεχνικές παρουσιάσεων που αξιοποιούν τις ΤΠΕ και την δύναμη της εικόνας η οποία μπορεί να αποτελέσει αφορμή για συζήτηση (power-point, prezi, emaze, animoto, ενσωμάτωση video youtube, κ.λ.π.). Με την βοήθεια των εργαλείων αυτών ο διδάσκων έχει την δυνατότητα να παρουσιάσει αρχαικό υλικό, εξηγώντας τον ρόλο των πηγών στην σύνθεση του ιστορικού λόγου. Αξιοποιείται τόσο το υλικό που παρέχει το σχολικό εγχειρίδιο, όσο και υλικό από τα ΓΑΚ, το διαδίκτυο ή την βιβλιογραφία. Αξίζει να σημειωθεί ότι όλο και περισσότεροι οργανισμοί και φορείς παρέχουν ψηφιοποιημένες συλλογές για εκπαιδευτικούς σκοπούς επιτρέποντας στους

διδάσκοντες να διαμορφώνουν τις παραδόσεις τους με ευελιξία (βλ. παράρτημα με ψηφιοποιημένες συλλογές).

β) Φύλλα Εργασίας με ειδικές οδηγίες του διδάσκοντα για την εξέταση και τον σχολιασμό των πηγών ανάλογα με το είδος τους: κείμενα (διάφορα κειμενικά είδη όπως επίσημα έγγραφα, άρθρα, μαρτυρίες, λογοτεχνικά αποσπάσματα, κλπ), οπτικοακουστικό υλικό (βίντεο, ηχητικά ντοκουμέντα, κλπ. Τα οποία διατίθενται στο youtube), φωτογραφίες, έργα τέχνης, μνημεία, κλπ. Ο διδάσκων ασκεί μεθοδικά τους μαθητές στην συμπλήρωση των φύλλων εργασίας μέσα στην τάξη. Οι οδηγίες για την προσέγγιση των διαφόρων πηγών ανάλογα με το είδος τους δίνονται στους μαθητές είτε σε φωτοτυπίες, είτε στο ηλεκτρονικό ταχυδρομείο των μαθητών, είτε μέσω εργαλείων web.2.0. εφόσον αυτό είναι εφικτό, εφόσον δηλαδή, όλοι οι μαθητές έχουν πρόσβαση στα εργαλεία αυτά. Είναι δυνατόν να οριστεί υπεύθυνος επικοινωνίας για κάθε ομάδα και ο διδάσκων να επικοινωνεί με αυτόν στέλνοντας υλικό και διευκρινίσεις. Ο κάθε υπεύθυνος διανέμει στην ομάδα του το υλικό που του κοινοποιεί ο διδάσκων. Τα Φύλλα Εργασίας ασκούν τους μαθητές στην μεθολογία έρευνας και σύνταξης εκτεταμένων συνθετικών εργασιών.

γ) Ανάθεση ομαδοσυνεργατικών συνθετικών εργασιών που οι μαθητές επιλέγουν από μια γκάμα θεμάτων τα οποία είτε δίδονται από τον διδάσκοντα, είτε τα προτείνουν οι ίδιοι οι μαθητές ανάλογα με τις προσωπικές τους προτιμήσεις. Στα κριτήρια αξιολόγησης των εργασιών εντάσσεται και η αξιοποίηση αρχαιακού υλικού. Ο διδάσκων μεριμνά για την παροχή του υλικού στους μαθητές και για την εξοικείωσή τους με την έρευνα στις ψηφιοποιημένες συλλογές. Στις ομάδες των μαθητών διανέμεται πρότυπο σύνταξης συνθετικής εργασίας και ο διδάσκων καθοδηγεί τις ομάδες ανάλογα με το θέμα τους. Οι εργασίες βαθμολογούνται με βάση συγκεκριμένα κριτήρια και ο βαθμός των εργασιών υποκαθιστά το διαγώνισμα.

δ) Διαθεματικά projects τα οποία συντονίζει ο διδάσκων είτε μόνος, είτε σε συνεργασία με συναδέλφους άλλων ειδικοτήτων για περιορισμένο αριθμό διδακτικών ωρών στην διάρκεια του διδακτικού έτους. Έτσι είναι δυνατόν να αξιοποιηθεί η διαθεματικότητα στα εμπλεκόμενα διδακτικά αντικείμενα, για συγκεκριμένες διδακτικές ενότητες, μέσα από ποικίλες προσεγγίσεις. Για παράδειγμα: Ιστορία και Οικονομία, Ιστορία και Λογοτεχνία, Ιστορία και Βιολογία, κλπ. Εδώ μπορούν να ενταχθούν και σχετικές δράσεις: π.χ. η δημιουργία λημμάτων για την Wikipedia (βλ. «Σχολεία της Κέρκυρας συνεργάζονται και γράφουν την ιστορία του τόπου τους στη Wikipedia»), η ανάρτηση κειμένου στον ιστότοπο “My story of european history” της Europeana (<https://my-european-history.ep.eu/myhouse/allStories>), κ.λ.π. Ανάλογες είναι και οι περιπτώσεις διδακτικών παρεμβάσεων ή σεναρίων που προτείνονται από πλατφόρμες οι οποίες δημιουργήθηκαν από επίσημους φορείς όπως το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (βλέπε Φωτόδενδρο), Το Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, το Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης, κλπ. (βλ. αναφορές και ψηφιοποιημένες συλλογές).



## **2.5. Τα οφέλη της μεθόδου**

Αξίζει να επισημάνουμε ότι, μέσω της διαθεματικής προσέγγισης, οι μαθητές όχι μόνον ασκούνται στην κριτική εξέταση διαφόρων ειδών πηγών (ακόμα και της λογοτεχνίας ή του κινηματογράφου), αλλά επιπλέον ασκούνται και στην παραγωγή λόγου με αφορμή την ιστορική πηγή, δηλαδή αποκτούν γλωσσικές δεξιότητες σε σχέση με συγκεκριμένα κειμενικά είδη: ιστορική αφήγηση, βιογραφικά είδη, πραγματεία, συνθετική εργασία με τεκμηρίωση και παραπομπές, κλπ. Σε ένα ομαδοσυνεργατικό πλαίσιο η άσκηση αυτή γίνεται και με άλλα παράπλευρα οφέλη: την αυτενέργεια, την αλληλοδιδασκτική, την κοινωνικοποίηση, την απόκτηση δεξιοτήτων που σχετίζονται με την ομαδική δουλειά και την αρχή του «μαθαίνω πώς να μαθαίνω», την φιλιαναγνωσία, την πάταξη της στερείρας αποστήθισης, την εξάσκηση στην Αγγλική ως γλώσσα του διαδικτύου. Η όλη διαδικασία στοχεύει στην ολόπλευρη διαμόρφωση των μαθητών ως σκεπτόμενων, καλλιεργημένων ατόμων οι οποίοι θα είναι σε θέση να αξιοποιήσουν γνώσεις και δεξιότητες με υπευθυνότητα και ευσυνειδησία μέσα στον κόσμο όπου θα κληθούν να δραστηριοποιηθούν τα αμέσως επόμενα από την αποφοίτησή τους χρόνια.

Μια άλλη διάσταση της ομαδοσυνεργατικής έχει να κάνει με την ψυχολογία και την άμβλυνση των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με ειδικά προβλήματα: δυσλεξία, μορφές αυτισμού, κλπ. Εξάλλου, η συνεισφορά του κάθε μαθητή στην ομάδα με ρόλους που επιλέγει ανάλογα με το δυναμικό που διαθέτει, ή με το δυναμικό που επιθυμεί να αναπτύξει, επιτρέπει την ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητάς του, την απόκτηση δεξιοτήτων συνεργασίας, την αυτοεκτίμηση, την αυτοπεποίθηση, την αποτελεσματική επικοινωνία και αλληλοδιάδραση.

Ειδικά σε ό,τι αφορά το διδακτικό αντικείμενο της Ιστορίας, οι πολυπρισματικές προσεγγίσεις επιτρέπουν στους μαθητές να κατανοήσουν βαθύτερα το ίδιο το επιστημονικό πεδίο και να εξοικειωθούν με την μεθοδολογία του. Σταδιακά κατακτούν την ικανότητα της ενσυναίσθησης, κατανοούν τα κίνητρα, αντιλαμβάνονται ότι η Ιστορία αφορά σε αληθινούς ανθρώπους (Πατρωνίδου και Χαρπαντίδου 2015). Η διάδραση των μελών στο πλαίσιο της ομαδοσυνεργατικής επιτρέπει επίσης την συζήτηση, την διαφωνία, την επιχειρηματολογία και την συνειδητοποίηση των «πολλαπλών αναγνώσεων» ως προς την ερμηνεία ενός τεκμηρίου (Κόκκινος, 2004).

## **2.6. Ο κεντρικός ρόλος των ΤΠΕ μέσα στην σχολική τάξη**

Για να είναι εφικτά όλα τα παραπάνω είναι απαραίτητο να διασφαλιστεί η επαρκής λειτουργία των εργαλείων Τεχνολογίας, Πληροφορίας και Επικοινωνίας μέσα στην τάξη και η διασφάλιση των υλικοτεχνικών υποδομών. Εάν εξασφαλιστεί η απρόσκοπτη χρήση του διαδικτύου, τότε είναι δυνατόν να οργανωθεί η διδακτική ώρα με βάση τις ψηφιοποιημένες πηγές (Τζάμου, 2014). Σε αυτήν την περίπτωση, το εγχειρίδιο υποκαθίσταται από τα διαδικτυακά εργαλεία. Σε μια πολύ αισιόδοξη

προοπτική οι ΤΠΕ σταδιακά επιτρέπουν την αυτονόμηση του μαθήματος της Ιστορίας από το ένα και μοναδικό εγχειρίδιο, την προσαρμογή των Αναλυτικών Προγραμμάτων σε πιο ελαστικές μορφές προσέγγισης της ύλης, την επαναπροσέγγιση του θέματος των εξετάσεων μέσα από μια εντελώς διαφορετική σκοπιά, σκοποθεσία και νοοτροπία. Ευχής έργο θα ήταν να διευθυνθεί η χρήση των συσκευών που παρέχουν πρόσβαση στο διαδίκτυο (tablets, smartphones, laptops) σε όλους τους μαθητές, σε όλα τα σχολεία. Εδώ αξίζει να σημειωθεί ότι την τελευταία δεκαετία στην Δανία οι εξετάσεις του λυκείου διενεργούνται με ελεύθερη πρόσβαση στο διαδίκτυο και η αξιολόγηση των μαθητών στο λύκειο στοχεύει στο να γίνει αντιληπτό εάν οι μαθητές χρησιμοποιούν την θεωρία και την μεθοδολογία του αντικείμενου και όχι εάν μαθαίνουν απ' έξω το εγχειρίδιο (Knight, 2013 και Danish Ministry of Education, 2013). Η σύγκριση με το εκπαιδευτικό/εξεταστικό σύστημα της Δανίας, όμως, θα αποτελέσει το αντικείμενο μιας άλλης διερεύνησης.

### **3. Παρουσίαση παραδείγματος**

Στην συνέχεια θα παρουσιάσουμε ένα παράδειγμα εφαρμογής του παραπάνω μοντέλου στο μάθημα της Ιστορίας Γενικής Παιδείας και Ιστορίας Προσανατολισμού (Τμήμα Οικονομίας και Πληροφορικής) για την Γ' Λυκείου. Κατ' αρχάς, θα πρέπει να επισημάνουμε ότι το μάθημα διδάσκεται ως υποχρεωτικό αλλά δεν εξετάζεται πανελλαδικώς, παρά μόνον από όσους μαθητές επιλέξουν να το δώσουν σε πανελλαδικό επίπεδο, πράγμα ιδιαίτερα σπάνιο, κυρίως λόγω του όγκου της ύλης και της δυσκολίας που συνεπάγεται η αποστήθισή της. Συνεπώς, αποδεδειγμένοι από τον εξετασιοκεντρικό χαρακτήρα και την αποστήθιση, είχαμε την πολυτέλεια να πειραματιστούμε με διαφορετικές μορφές διδασκαλίας και εξέτασης. Παρ' όλο που στην Γ' λυκείου οι μαθητές εστιάζουν αποκλειστικά στα μαθήματα που έχουν επιλέξει για τις πανελλαδικές εξετάσεις εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και δυσκολεύονται να βρουν χρόνο και ενέργεια για τα υπόλοιπα, κατορθώσαμε να διασφαλίσουμε την συναίνεσή τους και την συνεργασία τους για την εφαρμογή του.

Κατ' αρχάς ορίστηκαν ομάδες οι οποίες επέλεξαν θέματα για τα οποία θα συνέθεταν ομαδοσυνεργατικές εργασίες με βάση τις πηγές. Η επιλογή των θεμάτων βασίστηκε στην συνάφεια με την διδακτέα ύλη, την προσβασιμότητα σε πηγές και τα προσωπικά ενδιαφέροντα των μαθητών. Θα επικεντρωθούμε επιλεκτικά σε ένα θεματικό παράδειγμα αξιοποίησης της ύλης: Δεδομένης της επικαιρότητας, και τις τρεις σχολικές χρονιές που εφαρμόσαμε αυτήν την μέθοδο υπήρξαν πολλές ομάδες που επέλεξαν ως θέμα τους το Προσφυγικό Ζήτημα. Η διδακτέα ύλη αναφέρεται στο Προσφυγικό Ζήτημα του 1922 και την ανταλλαγή των πληθυσμών που προέκυψε από την συνθήκη της Λωζάνης. Οι ομαδοσυνεργατικές εργασίες που σχετίζονται με το συγκεκριμένο κεφάλαιο εστίασαν στα εξής: α) τις συνέπειες του προσφυγικού κύματος για το ελληνικό κράτος αλλά και την συμβολή των προσφύ-

γων στην διαμόρφωση και εξέλιξη της ελληνικής κοινωνίας σε οικονομικό και σε πολιτιστικό επίπεδο, β) την σύγκριση του προσφυγικού του 1922 με το σύγχρονο προσφυγικό/μεταναστευτικό ζήτημα, γ) τα διπλωματικά θέματα της Συνθήκης της Λωζάνης, κλπ. Η θεματική προσφέρεται ως παράδειγμα λόγω της πληθώρας των ψηφιοποιημένων συλλογών που μπορούμε να παραθέσουμε. Ο διδάσκων μπορεί να εξηγήσει μέσα στην τάξη πώς αναζητούμε τις πηγές με βάση το θέμα. Εφόσον υπάρχει διαδραστικός πίνακας και δυνατότητα πρόσβασης στο διαδίκτυο, αφήνει τους μαθητές να αναζητήσουν ψηφιακές πηγές, παρακολουθεί και συμβουλεύει τις ομάδες καθώς συνεργάζονται για την ερμηνεία, τον συσχετισμό, την ένταξή τους στο πεδίο που διερευνούν.

Συχνά οι πηγές μπορεί να είναι μη τυπικές και απροσδόκητες. Για παράδειγμα: για την συμβολή των προσφύγων στην οικονομία και τους κλάδους παραγωγής όπως η ταπητουργία, η ιστοσελίδα μιας τοπικής επιχείρησης εμπορίας ταπήτων όπου παρουσιάζεται και η ιστορία της επιχείρησης με τους πρόσφυγες παππούδες από την Μικρά Ασία οι οποίοι έφεραν την τέχνη της ταπητουργίας στην βορειοελλαδίτικη επαρχία, μπορεί να δώσει αφορμή για προβληματισμό σχετικά με την οικονομική ανάπτυξη των επαρχιών αυτών στον Μεσοπόλεμο, σε σχέση με το προσφυγικό:

<http://www.oulkeroglou.gr/history.htm>

<http://www.ioakeimidis.gr/i-istoria-tis-oikogeneias>

Με τον ίδιο τρόπο, οι εκπαιδευτικοί φάκελοι των μουσείων του Πολιτιστικού Ιδρύματος Ομίλου Πειραιώς, δίνουν πληροφορίες για την ανάπτυξη αντίστοιχων επιχειρήσεων με την τεχνογνωσία των προσφύγων (Σελέντη, 2016):

α) Μουσείο Μετάξης Σουφλί, σελ. 4, Φύλλο 4 Ιστορία.

[http://www.piop.gr/el/Activities/Pafsanias/~media/Files/Pafsanias/Museums/metaxis\\_lyc\\_fylla\\_web.pdf](http://www.piop.gr/el/Activities/Pafsanias/~media/Files/Pafsanias/Museums/metaxis_lyc_fylla_web.pdf)

β) Μουσείο Τσαλαπάτα, Βόλος, σελ. 3, Ιστορία 2

[http://www.piop.gr/el/Activities/Pafsanias/~media/Files/Pafsanias/Museums/tsalapata\\_lyc\\_fylla\\_web.pdf](http://www.piop.gr/el/Activities/Pafsanias/~media/Files/Pafsanias/Museums/tsalapata_lyc_fylla_web.pdf)

Για το προσφυγικό υπάρχει μια ενδιαφέρουσα σύνδεση Ιστορίας και Λογοτεχνίας πύλη για

την ελληνική γλώσσα:

[http://www.greeklanguage.gr/digitalResources/literature/education/greek\\_history/index.html?subpoint=17#prettyPhoto](http://www.greeklanguage.gr/digitalResources/literature/education/greek_history/index.html?subpoint=17#prettyPhoto)

Αλλά και τα Γενικά Αρχεία του Κράτους παρέχουν ψηφιακό υλικό:

<http://www.gak.gr>

<http://arxeiomnimon.gak.gr/browse/resource.html?tab=01&id=567529>

### 3.1. Συμπεράσματα

Η μέθοδος εφαρμόστηκε επί τρεις συνεχόμενες σχολικές χρονιές, σε συνολικά δέκα τμήματα (οκτώ τμήματα Γενικής παιδείας και δύο τμήματα Προσανατολισμού). Στο τέλος του πρώτου τετραμήνου και στο τέλος του δεύτερου τετραμήνου ζητήθηκε από τους μαθητές να καταγράψουν ανώνυμα τις απόψεις τους για την μέθοδο και την εμπειρία τους σε σχέση με την έρευνα και την σύνταξη της ομαδοσυνεργατικής γραπτής εργασίας που κατέθεσαν.

Το δείγμα αφορά μαθητές ενός προτύπου σχολείου, συνεπώς δεν μπορεί να δώσει αξιόπιστα γενικευμένα συμπεράσματα. Ωστόσο, αξίζει να σημειώσουμε ότι δεν υπήρξε ούτε μία ανώνυμη έκθεση που να εκφράστηκε αρνητικά για την μέθοδο. Οι περισσότεροι μαθητές εξέφρασαν ενθουσιώδη σχόλια και σημείωσαν ότι με τον τρόπο αυτό άλλαξαν στάση απέναντι στο μάθημα της Ιστορίας και λόγω της διδασκαλίας και λόγω της εξέτασης. Πολλοί σημείωσαν ότι τους δόθηκε η ευκαιρία να διερευνήσουν ένα θέμα που τους συνάρπασε. Κάποιοι κατέγραψαν την εμπειρία τους από τις διαφωνίες που προέκυψαν στην ομάδα όσον αφορά την ερμηνεία των πηγών και τον τρόπο με τον οποίο οι βρέθηκαν σημεία σύγκλισης και αποτυπώθηκαν στην γραπτή εργασία τους. Όσοι επέλεξαν να κάνουν προφορικές παρουσιάσεις των εργασιών τους μέσα στην τάξη σημείωσαν ότι η εμπειρία αυτή τους έδωσε την δυνατότητα να κατανοήσουν καλύτερα το αντικείμενό τους.

### 4. Επίλογος

Το ανθρωπιστικό μοντέλο μάθησης θα μπορούσε να εφαρμοστεί γενικευμένα στο λύκειο, και συγκεκριμένα στο μάθημα της Ιστορίας, εφόσον εξασφαλιστεί η συμβατότητά του με ένα ανθρωπιστικό μοντέλο αξιολόγησης. Στο μοντέλο αυτό θα αξιολογείται η ικανότητα του μαθητή να χρησιμοποιεί τα μεθοδολογικά εργαλεία της Ιστορίας, να εντοπίζει, να αξιοποιεί, να συσχετίζει και να ερμηνεύει κριτικά τις πηγές, με τον ισχύοντα τρόπο, δηλαδή μέσω διαδικτύου και νέων τεχνολογιών. Θα ήταν ευχής έργο εάν η αξιολόγηση συμπεριλαμβάνει έναν συνδυασμό γραπτών και προφορικών εξετάσεων μαζί με ομαδοσυνεργατικές συνθετικές εργασίες. Ωστόσο, θα πρέπει να επισημανθεί ότι δεν αρκεί η προσαρμογή ενός μόνον μαθήματος στο παραπάνω μοντέλο, αλλά η προσαρμογή του συνόλου των διδακτικών αντικειμένων. Έτσι ώστε όχι μόνον να αποφευχθεί η υποβάθμιση των μαθημάτων που δεν εντάσσονται στα εξεταζόμενα για την εισαγωγή στην τριτοβάθμια, αλλά να αποφευχθεί κυρίως η απάνθρωπη υποβάθμιση διδασκομένων και διδασκόντων σε μονοδιάστατα υποκείμενα αναπαραγωγής εγχειριδίων, στο κατώφλι της εισόδου προς την πανεπιστημιακή εκπαίδευση, σε πλήρη αναντιστοιχία των απαιτήσεων του πανεπιστημίου και του τρόπου επιλογής των υποψηφίων του.

Εάν διασφαλιστεί το εξεταστικό, τότε είναι δυνατόν να εφαρμοστεί και ένα νέο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών για το λύκειο, το οποίο θα ορίζει θεματικά

πεδία και όχι ιστορικά γεγονότα. Εφόσον στην υποχρεωτική βαθμίδα (δημοτικό και γυμνάσιο) έχουν ολοκληρωθεί οι κύκλοι των ιστορικών περιόδων για την ελληνική, ευρωπαϊκή και παγκόσμια Ιστορία, στο λύκειο είναι δυνατόν να γίνεται εμπάθυνση σε τομείς εστιάζοντας στην μεθοδολογία και την κριτική προσέγγιση των πηγών. Συγκεκριμένα, τα αναλυτικά προγράμματα μπορούν να ορίζουν για κάθε τάξη του λυκείου τομείς προς διερεύνηση (π.χ. οικονομία, μετακινήσεις πληθυσμών, τέχνες και πολιτισμό, στρατιωτικά γεγονότα, διπλωματία, κλπ.) επιτρέποντας σε κάθε διδάσκοντα ή σε κάθε σχολική μονάδα να διαμορφώσει από κοινού με τους μαθητές την διδακτέα ύλη, συχνά αξιοποιώντας στοιχεία της Τοπικής Ιστορίας, τοπικά μουσεία ή τα ενδιαφέροντα των εμπλεκομένων. Με τον τρόπο αυτό διασφαλίζεται η βασική αρχή της θεωρίας του Rogers: «Η μάθηση επέρχεται όταν το αντικείμενό της συνδέεται με τα προσωπικά σχέδια του μαθητή». Σε όλα τα παραπάνω, οι ΤΠΕ αναδεικνύονται ως ο εκ των ων ουκ άνευ παράγοντας για την διδασκαλία, την έρευνα και την μάθηση.

## Αναφορές

Danish Ministry of Education, “Information and Communication Technologies (ICT) in Upper Secondary Education”- “The use of ICT during examination”. Ανακτήθηκε στις 15 Ιανουαρίου 2017: <http://eng.uvm.dk/Education/Upper-Secondary-Education/Information-and-Communication-Technologies-ICT-in-Upper-Secondary-Education>

Ergazakis, K., Metaxiotis, K. and Psarras, J. (2006). □ Knowledge Cities: The Answer to the Needs of Knowledge-Based Development □, *VINE: The Journal of Information and Knowledge Management Systems*, Vol. 36 No.1, pp. 67-84.

Knight, S. (2013), “Danish use of internet in exams – epistemology, pedagogy, assessment...” in Finding Knowledge. Ανακτήθηκε στις 15 Ιανουαρίου 2017: <http://sjgknight.com/finding-knowledge/2013/07/danish-use-of-internet-in-exams-epistemology-pedagogy-assessment/>

Metaxiotis, K., Ergazakis, K., Psarras, J. (2005), *Successful Knowledge Cities* □ A Framework  
ences and Perspectives, edited by Prof. Francisco Carrillo, Elsevier. □, in the book

Patterson, C. H. (1977). *Foundations for a theory of instruction and educational psychology*. Michigan: Harper & Row.

Rogers, C. (1969). *Freedom to Learn: A View of What Education Might Become*. (1st ed.) Columbus, Ohio: Charles Merrill.

Rogers, C. (1951). *Client-Centered Therapy: Its Current Practice, Implications and Theory*. London: Constable.

Βασιλά Π., (2011). *Η μέθοδος project στην εκπαίδευση*. Εκπαιδευτικό υλικό για προγράμματα εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης. Θέματα εκπαίδευσης και κατάρτισης: Αθήνα.

Γαλδαδάς, Α. (2014, Απρίλιος 19). Βιβλιοθήκες για τον 21ο αιώνα. *Το Βήμα*. Ανακτήθηκε 11 Δεκεμβρίου 2016, από <http://www.tovima.gr/science/article/?aid=5881022>

Κόκκινος, Γ., (2004). Θεωρητικά ζητήματα ανάλυσης ιστορικών πηγών. Στο Κ. Αγγελάκας, Γ. Κόκκινος (επιμ.), *Η διαθεματικότητα στο σύγχρονο σχολείο και η διδασκαλία της Ιστορίας με τη χρήση πηγών* (σ. 57-79), Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ματσαγγούρας Η. (συντ.) (2011), *Η Καινοτομία των Ερευνητικών Εργασιών στο Λύκειο*, Βιβλίο του Εκπαιδευτικού, Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων. Το Βιβλίο του Επιμορφωτή, καθώς και επίσης και το υλικό για την Ερευνητική Εργασία από το Ψηφιακό Σχολείο, ανακτήθηκε 15 Δεκεμβρίου 2016 από <http://ebooks.edu.gr/2013/course-main.php?course=DSGL-A107> και από <http://www.oepk.gr/pdfs/Project-epimorfoti2.pdf> καθώς και από <http://edu.klimaka.gr/arxeio/leitourgia-lykeio/vivlio-ekpaidevtikou-project-erevnhiki-ergasia.pdf>

Μαυροσκούφης, Δ. Κ. (2011). Διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας με σκοπό την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης. Στο *Επιμορφωτικό υλικό για την επιμόρφωση των επιμορφωτών στα Πανεπιστημιακά Κέντρα Επιμόρφωσης*, τεύχος 3: Κλάδος ΠΕ02. Α' Έκδοση. Πάτρα: Ι.Τ.Υ.

Μπόρχες, Χ.-Λ. (2014). *Άπαντα τα πεζά*, Αθήνα: Κυριακίδης.

Πατρωνίδου, Δ., Χαρπαντίδου, Ζ. (2015). Η συμβολή της ενσυναίσθησης στην ιστορική κατανόηση. Στο *Επιστημονικό εκπαιδευτικό περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος»*, τομ. 3, τευχ. 3. Ανακτήθηκε στις 11 Δεκεμβρίου 2016 [http://www.educircle.gr/periodiko/images/teuxos/2015/teuxos3/3\\_3\\_6.pdf](http://www.educircle.gr/periodiko/images/teuxos/2015/teuxos3/3_3_6.pdf)

Ρότζερς, Κ. (Rogers, C.), (1999). *Η εκπαίδευση ενηλίκων*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Σελέντη, Α. (επιμέλ.), (2016). *Δίκτυο Πανσανίας 2.0: Από το σχολείο στο μουσείο*, Αθήνα: ΠΙΟΠ. Οδηγός εκπαιδευτικού για το λύκειο, Πηγές και Φύλλα εργασίας για τα εξής μουσεία: Μουσείο Μετάξης, Μουσείο Υδροκίνησης, Μουσείο Ελιάς και ελληνικού λαδιού, Μουσείο Πλινθοκεραμοποιίας Τσαλαπάτα, Μουσείο Βιομηχανικής Ελαιουργίας, Μουσείο Περιβάλλοντος.

Σκληράκη, Ε., (1987). *Η διδασκαλία της Νεότερης και Σύγχρονης Ιστορίας από τις πηγές. Θεωρία και πράξη*, Αθήνα: Σμίλη.

«Σχολεία της Κέρκυρας συνεργάζονται και γράφουν την ιστορία του τόπου τους στη Wikipedia» - <https://oer.ellak.gr/2016/12/30/scholia-tis-kerkiras-sinergazontes-ke-grafoun-tin-istoria-tou-topou-tous-sti-wikipedia> δημοσιεύθηκε στις 30 Δεκεμβρίου 2016 στις 09:50 στο [www.oer.ellak.gr](http://www.oer.ellak.gr)

Τζάμου, Αικ., (2014). Αναζητώντας την αρχαία ελληνική αρχιτεκτονική στο σύγχρονο κόσμο. Η χρήση των Τ.Π.Ε. στην ερευνητική εργασία της Α' Λυκείου. Στο Φ. Γούσιας (επιμ.) *Τα Πρακτικά του Συνεδρίου «Η εκπαίδευση στην εποχή των Τ.Π.Ε.»* (σ. 89-98). Αθήνα.

Τζάμου Κ., (2007a). Το μάθημα της Ιστορίας: Διδακτικά εγχειρίδια και αναλυτικά προγράμματα στην Ελλάδα και τη Γαλλία αντίστοιχα – μια συγκριτική προσέγγιση. Στο *Σεμινάριο* τχ. 34, Ελληνοεκδοτική (σ. 250-257), Αθήνα: Ελληνοεκδοτική.

Τζάμου, Κ., (2007b). Η Ομαδική Συμβουλευτική Συνάντηση και ο ρόλος του διδάσκοντος σε θεματικές ενότητες πολιτισμού και ιστορίας της τέχνης: διδακτικές προσεγγίσεις και προβληματισμοί. Στο Α. Λιοναράκης (επιμ.), *4<sup>ο</sup> Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή και εξ' Αποστάσεως Εκπαίδευση. Μορφές δημοκρατίας στην Εκπαίδευση: Ανοικτή και εξ' αποστάσεως εκπαίδευση* (σ. 193-211), Αθήνα: Προπομπός.

Χριστοφιλοπούλου, Αικ., (1980). *Εισαγωγή στις ιστορικές σπουδές, Β' Λυκείου, Ύλη Επιλογής*, Αθήνα: ΟΕΔΒ.

### **Ψηφιοποιημένες Συλλογές και εκπαιδευτικοί Ιστότοποι που αξιοποιούν συλλογές:**

Ανοιχτό Περιεχόμενο στην Εκπαίδευση: [www.oer.ellak.gr](http://www.oer.ellak.gr)

Αργολική Αρχαική Βιβλιοθήκη Ιστορίας και Πολιτισμού: <https://argolikivivliothiki.gr/>

Αρχειομνήμων, Ψηφιακές Συλλογές: <http://arxeiomnimon.gak.gr/>  
<http://arxeiomnimon.gak.gr/browse/resource.html?tab=01&id=567529>

Εθνικό Ιστορικό Μουσείο, Αρχείο Ιστορικών Εγγράφων, Φωτογραφικό Αρχείο, ψηφιακές συλλογές: <http://www.nhmuseum.gr/el/syilloges/arheio-istorikon-eggrafon/>

Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης, ToposText: <http://www.ekt.gr/el/news/20532>

EuroDocs: Online Sources for European History: [https://eudocs.lib.byu.edu/index.php/Main\\_Page](https://eudocs.lib.byu.edu/index.php/Main_Page)

Ελληνικό Λογοτεχνικό και Ιστορικό Αρχείο, Ψηφιακές Συλλογές: <http://www.elia.org.gr/pages.fds?pagecode=11&langid=1&pageid=298>

Ιστότοπος του Πολιτιστικού Ιδρύματος Ομίλου Πειραιώς: <http://www.piop.gr/>  
[http://www.piop.gr/el/Activities/Pafsanias/~/\\_media/Files/Pafsanias/Museums/metaxis\\_lyc\\_fylla\\_web.pdf](http://www.piop.gr/el/Activities/Pafsanias/~/_media/Files/Pafsanias/Museums/metaxis_lyc_fylla_web.pdf)

Ιστοσελίδα των Γενικών Αρχείων του Κράτους : <http://www.gak.gr/> \_

Ιστότοπος Αμερικανικής Βιβλιοθήκης του Κογκρέσου:  
<http://memory.loc.gov/ammem/index.html>

Ιστότοπος Europeana:

<https://my-european-history.ep.eu/myhouse/timeline>

<http://www.europeana.eu/portal/el>

Η πύλη για την ελληνική γλώσσα: Ιστορία-Λογοτεχνία:

[http://www.greeklanguage.gr/digitalResources/literature/education/greek\\_history/index.html?subpoint=17#prettyPhoto](http://www.greeklanguage.gr/digitalResources/literature/education/greek_history/index.html?subpoint=17#prettyPhoto)

Φωτόδενδρο: <http://photodentro.edu.gr/lor/>

### Abstract

The paper presents an educational intervention in the course of History in the senior class of a greek lyceum. The author tends to instaure a link between the humanistic theory of education, the application of the ICL tools in the course of History and the application of the project as a learning method. There will be a focus on the use of the digital archives in the classroom.

**Keywords:** Carl Rogers, learner-centered teaching model, project, digital archives