



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ»
ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΜΕ ΘΕΜΑ:

**«ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΕΠΙΔΟΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ:
Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΣΤΗΝ
ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ»**

ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΥ ΣΤΑΜΑΤΙΝΑ

Α.Μ.: 554

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ
ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ ΧΑΡΑΛΑΜΠΟΣ

ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2020

**ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΕΠΙΔΟΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ:
Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΣΤΗΝ
ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

Της Παπαδοπούλου Σταματίνας

Διπλωματική εργασία που υποβάλλεται για κρίση στην Τριμελή Εξεταστική
Επιτροπή για την απόκτηση Μεταπτυχιακού Τίτλου στο Παιδαγωγικό Τμήμα
Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Ιωάννινα 2020

Τριμελής Εξεταστική Επιτροπή

Κωνσταντίνου Χαράλαμπος

Ομότιμος Καθηγητής του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης της
Σχολής Επιστημών της Αγωγής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Νικολάου Σουζάννα-Μαρία

Αναπληρώτρια Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής
Εκπαίδευσης της Σχολής Επιστημών της Αγωγής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Αναστασόπουλος Νικόλαος

Επίκουρος Καθηγητής του Τμήματος Ιστορίας και Αρχαιολογίας της
Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Η συγγραφέας της παρούσας Μεταπτυχιακής Διπλωματικής Εργασίας βεβαιώνει ότι το περιεχόμενο του έργου αποτελεί προϊόν προσωπικής μελέτης και εργασίας και δεν προέρχεται ούτε από αντιγραφή ούτε από ανάθεση σε τρίτους. Οι πηγές που χρησιμοποιήθηκαν αναφέρονται με σαφήνεια στη βιβλιογραφία και στο κείμενο, ενώ κάθε εξωτερική βοήθεια, αν υπήρξε, αναγνωρίζεται ρητά, σύμφωνα με τους κανόνες της ακαδημαϊκής δεοντολογίας.

Πίνακας περιεχομένων

Πρόλογος.....	6
Περίληψη.....	8
Summary.....	9
Εισαγωγή.....	10
1. ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ: Αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών	12
1.1 Αξιολόγηση και σχολική επίδοση – εννοιολογική αποσαφήνιση	13
1.1.1 Εκπαιδευτική αξιολόγηση	13
1.1.2 Επίδοση.....	15
1.1.3 Αξιολόγηση της επίδοσης.....	19
1.2 Αρχές, στόχοι, κριτήρια και μορφές αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή.....	22
1.2.1 Αρχές αξιολόγησης της επίδοσης.....	22
1.2.2 Στόχοι & κριτήρια αξιολόγησης της επίδοσης	25
1.2.3 Μορφές αξιολόγησης της επίδοσης.....	28
1.3 Τεχνικές αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή – πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα	31
1.3.1 Παραδοσιακές τεχνικές αξιολόγησης.....	31
1.3.2 Εναλλακτικές ή αυθεντικές τεχνικές αξιολόγησης.....	33
1.3.3 Σχέση παραδοσιακών και εναλλακτικών τεχνικών	35
2 ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ: Μάθημα Ιστορίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και αξιολόγηση	40
2.1 Διεπιστημονικότητα και διαθεματικότητα	41
2.1.1 Σύντομη ιστορική αναδρομή	41
2.1.2 Διεπιστημονικότητα, διαθεματικότητα και εκπαίδευση	44
2.1.3 Διεπιστημονικότητα, διαθεματικότητα και ελληνική εκπαίδευση	46

2.2 Μάθημα Ιστορίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση	50
2.2.1 Σκοποί και στόχοι του μαθήματος της Ιστορίας.....	50
2.2.2 Διδακτική της Ιστορίας.....	52
2.3 Αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών στο μάθημα της Ιστορίας ...	59
2.3.1 Εργασίες, ασκήσεις και ερωτήσεις των σχολικών εγχειριδίων	59
2.3.2 Νέες κατευθύνσεις στην αξιολόγηση στο μάθημα της Ιστορίας.....	65
2.3.3 Αξιολόγηση της επίδοσης στα σχολικά εγχειρίδια της Ιστορίας.....	67
 3 ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ: Αυτοαξιολόγηση της επίδοσης στο μάθημα της	
Ιστορίας.....	87
3.1 Αποσαφήνιση, μεθοδολογία και σκοποθεσία της αυτοαξιολόγησης...	88
3.1.1 Αποσαφήνιση αυτοαξιολόγησης	88
3.1.2 Σκοποθεσία αυτοαξιολόγησης.....	91
3.1.3 Μεθοδολογία αυτοαξιολόγησης	92
3.2 Διδασκαλία της αυτοαξιολόγησης	95
3.3 Εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης στο μάθημα της Ιστορίας	101
3.3.1 Γ' τάξη	101
3.3.2 Δ' τάξη	104
3.3.3 Ε' τάξη	106
3.3.4 Στ' τάξη.....	109
 Συμπεράσματα.....	112
Βιβλιογραφία	112
Ελληνόγλωσση	119
Ξενόγλωσση	126
Πηγές.....	130

Πρόλογος

Αφορμή για την επιλογή της θεματικής της παρούσας εργασίας αποτέλεσε τόσο η απασχόλησή μου ως αναπληρώτρια εκπαιδευτικός στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση όσο και η φοίτησή μου στο Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, στην κατεύθυνση της «Διδασκαλία και Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου».

Η εμβάθυνση, μέσω των μαθημάτων του προγράμματος, σε ζητήματα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, της αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών, των κοινωνικών επιστημών, της διδακτικής τους και η προσωπική μου επαφή με το χώρο της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης προκάλεσαν τον προβληματισμό – αφόρμηση της παρούσας εργασίας. Η αξιολόγηση της επίδοσης δύναται να δημιουργήσει αρνητικά συναισθήματα στους μαθητές. Όπως θα αναδείξουμε στη συνέχεια, η αυτοαξιολόγηση, με την οποία οι μαθητές έρχονται σε επαφή από τη Β' τάξη του Δημοτικού Σχολείου, πληροφορεί και προβληματίζει τους μαθητές, χωρίς να προκαλεί άγχος. Το μάθημα της Ιστορίας είναι πολλές φορές δυσκολεύει τους μαθητές. Η αξιολόγηση της επίδοσής τους σε αυτό δυσκολεύει ακόμα περισσότερο τους μαθητές, οι οποίοι ωθούνται στην στείρα απομνημόνευση πληροφοριών με στόχο μια υψηλή βαθμολογία. Η αυτοαξιολόγηση θα μπορούσε να συνεισφέρει στην παιδαγωγική λειτουργία της αξιολόγησης και στην αντιμετώπιση των αρνητικών συναισθημάτων στο μάθημα της Ιστορίας.

Οφείλω να εκφράσω τις εκ βαθέων ευχαριστίες μου για τη συγγραφή της παρούσας εργασίας στον Ομότιμο Καθηγητή του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης της Σχολής Επιστημών της Αγωγής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, κ. Χαράλαμπο Κωνσταντίνου. Ως επιβλέπων Καθηγητής, συνέβαλε ουσιωδώς στην εκπόνηση αυτής της εργασίας με τις συμβουλές, τις παρεμβάσεις, τη ζέση και τα σχόλιά του. Μου προσέφερε την ελευθερία να εκφράσω τους προβληματισμούς μου και με καθοδήγησε στη συγγραφή της παρούσας διπλωματικής εργασίας με ενδιαφέρον και προσοχή. Οι γνώσεις και η μακρά εμπειρία του ήταν πολύτιμες.

Επίσης, οφείλω να χαιρετήσω και να ευχαριστήσω την κ Νικολάου Σουζάννα Μαρία, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής

Εκπαίδευσης της Σχολής Επιστημών της Αγωγής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων και τον κ Αναστασόπουλο Νικόλαο, Επίκουρο Καθηγητή του Τμήματος Ιστορίας και Αρχαιολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων για το χρόνο και το ενδιαφέρον τους για το παρόν πόνημα.

Οφείλω ευχαριστίες στον Λεωνίδα, την Αλίκη και τη Ρένα. Η υποστήριξή τους ήταν πολύτιμη. Τέλος, θα ήταν παράλειψη να μην ευχαριστήσω τη μητέρα μου, Γιάννα. Υπήρξε αρωγός σε κάθε μου προσπάθεια σε προσωπικό, επαγγελματικό και ακαδημαϊκό επίπεδο. Η αγάπη, η υπομονή και η επιμονή της αποτέλεσε για μένα την κινητήριου δύναμη να προχωρήσω σε κάθε μου βήμα.

Περίληψη

Η παρούσα εργασία εξετάζει την εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στο μάθημα της Ιστορίας. Πρόκειται για βιβλιογραφική ανασκόπηση – μελέτη, σκοπός της οποίας είναι η διαμόρφωση μιας πρότασης για την εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης της επίδοσης. Αρχικά, ερευνάται η εκπαιδευτική αξιολόγηση. Στη συνέχεια, εντοπίζονται οι αρχές, οι στόχοι, τα κριτήρια, οι μορφές και οι τεχνικές που μπορεί να λάβει η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή. Μετέπειτα, πραγματοποιείται διερεύνηση της επιρροής που ασκούν η διαθεματικότητα και η διεπιστημονικότητα τόσο στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα όσο και στο μάθημα της Ιστορίας. Έτσι, πραγματοποιείται ανασκόπηση των σκοπών και των στόχων του μαθήματος, της σύγχρονης διδακτικής του, των μέσων και μεθόδων που πραγματώνεται η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών σε αυτό, μέσω των σχολικών εγχειριδίων. Τέλος, αποσαφηνίζεται ο όρος «αυτοαξιολόγηση», ερευνάται η σκοποθεσία, η μεθοδολογία και η διδασκαλία της και παρουσιάζονται προτάσεις εφαρμογής της για κάθε τάξη του Δημοτικού Σχολείου, όπου διδάσκεται το μάθημα της Ιστορίας.

Λέξεις κλειδιά: Αξιολόγηση, Επίδοση, Μαθητής, Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, Ιστορία, Διαθεματικότητα, Διεπιστημονικότητα, Σχολικά Εγχειρίδια, Αυτοαξιολόγηση, Διδασκαλία Αυτοαξιολόγησης

Summary

This essay examines the application of self-assessment of Primary Education students' performance in History. This is a bibliographic review - study, the purpose of which was to formulate a proposal for the implementation of self-assessment of performance. Initially, the educational assessment, the performance of the students and their assessment is analyzed. Then, the principles, goals, criteria, forms and techniques that the student's performance evaluation can receive are identified. Subsequently, the influence of Interdisciplinarity and Interdisciplinarity on both the Greek educational reality and the history lesson is explored. As for the History lesson, the aims and objectives of the course, its modern teaching and the means and methods used to evaluate the performance of students in it, through school textbooks, are reviewed. Finally, the term self-assessment is clarified, its purpose, methodology and teaching are investigated and suggestions for its implementation are presented for each class of the Primary School where the History lesson is taught.

Keywords: Assessment, Performance, Student, Primary Education, History, Interdisciplinarity, Interdisciplinarity, School Manuals, Self-Assessment, Self-Assessment Teaching

Εισαγωγή

Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών είναι ένας σημαντικός παράγοντας στη σχολική ζωή της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Αποτελεί μια δυναμική διαδικασία σύμφωνα με τους στόχους, τα κριτήρια και τις εκπαιδευτικές περιστάσεις. Πολύ συχνά, όμως, συνοδεύεται και από αρνητικά συναισθήματα από μέρους των μαθητών, όπως άγχος και φόβος αποτυχίας.

Η αυτοαξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών αποτελεί μια τεχνική αξιολόγησης, η οποία δεν έχει κερδίσει την εμπιστοσύνη των εκπαιδευτικών¹ της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Παρόλο που προτείνεται στο πλαίσιο των Διαθεματικών Προγραμμάτων Σπουδών και εμπεριέχεται στο εγχειρίδιο της Γλώσσας της Β' τάξης του Δημοτικού Σχολείου, δεν ακολουθείται από τους εκπαιδευτικούς. Κυριαρχεί η άποψη πως οι μαθητές πιθανότατα θα προχωρήσουν σε βεβιασμένα, υποκειμενικά και μη έγκυρα συμπεράσματα για την ποιότητα των γνώσεων που αποκόμισαν και την προσπάθειά τους στο μάθημα. Ωστόσο, ο μαθητής² μέσω της αυτοαξιολόγησης έχει την ευκαιρία να εξερευνήσει και να κρίνει την πορεία του στη μαθησιακή διαδικασία, να γνωρίσει και να αντιληφθεί τα στάδιά της, ώστε να γίνει ενεργός συμμετοχός της.

Η παρούσα διπλωματική εργασία, αποτελεί μια προσπάθεια υπογράμμισης της ανάγκης εφαρμογής του μοντέλου μαθητοκεντρικής διδασκαλίας και του δημοκρατικού σχολείου. Σκοπός της είναι η παρουσίαση μιας πρότασης: της εισαγωγής της αυτοαξιολόγησης στο μάθημα της Ιστορίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Ο τομέας της διδακτικής της Ιστορίας χαρακτηρίζεται από καινοτομίες και ριζοσπαστικές αλλαγές. Ένα τέτοιο παράδειγμα είναι η είσοδος της Νέας Ιστορίας, η οποία έφερε στο φως έννοιες όπως η γενική και η τοπική ιστορία, η μελέτη του ιστορικού περιβάλλοντος, η χρήση μεθοδολογιών που ωθούν το μαθητή ή τη μαθήτρια, να μετατραπούν από δέκτες ιστορικών πληροφοριών, σε δρώντα πρόσωπα ανακάλυψης της Ιστορίας, με στόχο την απόκτηση ιστορικής συνείδησης.

Στην προσπάθεια διαμόρφωσης αυτής της πρότασης, τέθηκαν ορισμένα ερωτήματα:

¹ Στην παρούσα μελέτη και χάριν συντομίας γίνεται χρήση του αρσενικού γένους.

² Στην παρούσα μελέτη και χάριν συντομίας γίνεται χρήση του αρσενικού γένους.

- Ποια είναι η αξία της αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα;
- Ποιες είναι οι αρχές, οι στόχοι, οι μορφές και οι τεχνικές αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών;
- Ποια είναι η θέση της διεπιστημονικότητας και της διαθεματικότητας ως έννοιες, αλλά και ως πράξη στη σύγχρονη εκπαιδευτική διαδικασία;
- Πώς διαμορφώνεται το μάθημα και η διδακτική της Ιστορίας;
- Πώς πραγματοποιείται η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών στο μάθημα της Ιστορίας;
- Ποιον ρόλο μπορεί να εκπληρώσει η αυτοαξιολόγηση;
- Πώς μπορεί να διδαχθεί η δεξιότητα της αυτοαξιολόγησης στους μαθητές της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης;
- Πώς μπορεί να ενταχθεί πρακτικά η αυτοαξιολόγηση στο μάθημα της Ιστορίας;

Υπό αυτά τα ερωτήματα, η παρούσα εργασία διαρθρώνεται σε τρία κεφάλαια: στο πρώτο κεφάλαιο με τίτλο «Αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών» αποσαφηνίζονται εννοιολογικά η εκπαιδευτική αξιολόγηση, η σχολική επίδοση, οι αρχές, οι στόχοι, τα κριτήρια και οι μορφές αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή. Ακόμη, μελετώνται οι τεχνικές αξιολόγησης της επίδοσης καθώς και τα πλεονεκτήματα και μειονεκτήματά τους.

Έπειτα, στο δεύτερο κεφάλαιο με τίτλο «Μάθημα Ιστορίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και αξιολόγηση» επιχειρείται να υπογραμμιστεί η εφαρμογή της διεπιστημονικότητας και διαθεματικότητας στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ακόμη, μελετώνται οι σκοποί του μαθήματος της Ιστορίας, η διδακτική του και η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών σε αυτό.

Τέλος, στο τρίτο κεφάλαιο με τίτλο «Αυτοαξιολόγηση της επίδοσης στο μάθημα της Ιστορίας» μελετώνται η μεθοδολογία και σκοποθεσία της αυτοαξιολόγησης, οι δυνατότητες διδασκαλίας της δεξιότητας της αυτοαξιολόγησης και εμπεριέχεται η πρόταση για εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης στο Δημοτικό Σχολείο για το μάθημα της Ιστορίας.

1. ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ: Αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών

1.1 Αξιολόγηση και σχολική επίδοση – εννοιολογική αποσαφήνιση

1.1.1 Εκπαιδευτική αξιολόγηση

Η αξιολόγηση, ως όρος και έννοια, είναι ευρέως γνωστή. Συναντώνται διάφοροι ορισμοί της στην ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία, ανάλογα με τον τομέα που αφορά η αξιολογική διαδικασία. Η αξιολόγηση είναι συνυφασμένη με τη σύγχρονη ζωή και καθημερινότητα στην τυπική ή άτυπη μορφή της. Άτυπη αξιολόγηση είναι εκείνη που διατυπώνουν άνθρωποι με απλοϊκό τρόπο, όταν θέλουν να εκφράσουν τη γνώμη και την κρίση τους για κάτι. Αντίθετα, η αξιολόγηση που συνδυάζεται με τη λειτουργία ενός θεσμού – κοινωνικού, εκπαιδευτικού – έχει προσλάβει μια τυπική διαδικασία στη σχολική πραγματικότητα, καθώς ακολουθεί καθορισμένες διαδικασίες, τεχνικές και έχει συγκεκριμένο σκοπό (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017: 17).

Τυπική αξιολόγηση εφαρμόζεται σε διάφορους τομείς της κοινωνίας. Για παράδειγμα, ένας υφιστάμενος δύναται να αξιολογηθεί από τον προϊστάμενό του με τρόπο συγκεκριμένο, καθορισμένο και δίκαιο, ώστε να ελεγχθεί η αποδοτικότητά του. Αντίστροφα, ο προϊστάμενος αξιολογείται από τους υφισταμένους του, ώστε να διαπιστωθεί η αποτελεσματικότητά του σε μια θέση ευθύνης. Αντίστοιχα, στον τομέα της εκπαίδευσης εφαρμόζεται τυπική αξιολόγηση από τον εκπαιδευτικό με στόχο, γονείς και μαθητές να ενημερώνονται για την πρόοδο και την προσπάθεια που καταβάλλεται, να αντιλαμβάνονται και να προβληματίζονται σχετικά με τις δυσκολίες που διαπιστώθηκαν και να λαμβάνουν τον έλεγχο προόδου με χαρακτηρισμό, όπως Άριστα, 9 ή 10 που συνοψίζει τη μαθησιακή πορεία.

Σύμφωνα με τον Κασσωτάκη, η αξιολόγηση γενικά είναι ο καθορισμός της αξίας ή η απόδοση αξίας σε ένα πρόσωπο, μια δραστηριότητα, ένα πράγμα, μια ενέργεια με στόχο τη σύγκριση με κάτι άλλο υπό καθορισμένα κριτήρια και μέθοδο (Κασσωτάκης, 2003:15). Κατά τους Fitzpatrick, Sanders και Worthen η αξιολόγηση ορίζεται ακόμη ως η αναγνώριση, η αποσαφήνιση και η εφαρμογή βάσιμων κριτηρίων με στόχο να καθοριστεί η αξία ενός πράγματος με βάση τα προκαθορισμένα κριτήρια (όπ. αναφ. στο: Γραμματικόπουλος, 2006: 238).

Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση από την άλλη, ορίζεται από την Ηλιού ως η διαδικασία με την οποία διαπιστώνεται συστηματικά, έγκυρα, αντικειμενικά και δίκαια – στο πλαίσιο που είναι αυτό δυνατό – η λειτουργικότητα και αποτελεσματικότητα μιας εκπαιδευτικής διαδικασίας, με βάση κατάλληλες τεχνικές, σαφή κριτήρια και συγκεκριμένους σκοπούς. Ανώτερος στόχος της είναι να συγκεντρωθούν πληροφορίες για την ανατροφοδότηση και βελτίωση της προς αξιολόγηση διαδικασίας (Ηλιού, 1991: 163).

Η εκπαιδευτική αξιολόγηση ορίζεται από τον Κασσωτάκη ως μια ευρύτατη διαδικασία ελέγχου τόσο της προόδου των μαθητών όσο και της αποτελεσματικότητας και αποδοτικότητας του εκπαιδευτικού συστήματος στο σύνολό του (Κασσωτάκης, 2003: 22). Ο Δημητρόπουλος αναφέρει πως η εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι η συστηματική και οργανωμένη διαδικασία κατά την οποία εκτιμώνται τα αποτελέσματα, οι διεργασίες, τα άτομα και τα μέσα ενός εκπαιδευτικού μηχανισμού. Η εκτίμηση δε αυτή πραγματοποιείται με βάση καθορισμένα κριτήρια και σκοπούς (Δημητρόπουλος, 1998: 30).

Ένας ακόμα ορισμός της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, που φανερώνει το εύρος της, είναι και εκείνος των Gage και Berliner, σύμφωνα με τον οποίο, εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι η διαδικασία κατά την οποία ένας μαθητής κρίνεται, αν πέτυχε τους στόχους του μαθήματος, αν μια τάξη είχε χαμηλή απόδοση, αν ένα σχολείο είχε επιτυχημένη πορεία και αν η εκπαίδευση είναι πετυχημένη ή όχι (Κασσωτάκης, 2003: 22).

Γίνεται, συνεπώς, αντιληπτό πως η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών είναι ένα μόνο μέρος της εκπαιδευτικής αξιολόγησης. Ταξινομώντας τις παραπάνω έννοιες περί αξιολόγησης στο σχολείο και την εκπαίδευση, οι Κωνσταντίνου Χ. και Κωνσταντίνου Ι. παρουσιάζουν τη σχέση τους ως εξής: Αξιολόγηση ↔ Εκπαιδευτική Αξιολόγηση ↔ Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου ↔ Αξιολόγηση εκπαιδευτικού ↔ Αξιολόγηση μαθητή (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017: 26).

Ο Αθανασίου εντοπίζει τη σπουδαιότητα της αξιολόγησης στην εκπαίδευση στη σύνθετη σκοποθεσία της, καθώς εξυπηρετεί παιδαγωγικούς, ψυχολογικούς, κοινωνικούς και διοικητικούς σκοπούς:

- Παιδαγωγικούς σκοπούς, καθώς βοηθά στον εντοπισμό δυνατοτήτων και αδυναμιών των μαθητών, ανατροφοδοτεί τη μαθησιακή διαδικασία,

καθοδηγεί εκπαιδευτικό και μαθητή προς τη σωστή κατεύθυνση για την αντιμετώπιση εμποδίων, βοηθά στη λήψη διδακτικών αποφάσεων και συμβάλλει στη βελτίωση των προγραμμάτων του σχολείου.

- Ψυχολογικούς σκοπούς, καθώς ενισχύει και ενθαρρύνει τους μαθητές συμβάλλοντας στην απόκτηση αυτοπεποίθησης και αυτοεκτίμησης, προσφέρει ευκαιρίες κινήτρων και ετοιμότητας για μάθηση, αναπτύσσει την υπευθυνότητα των μαθητών.
- Κοινωνικούς σκοπούς, καθώς ενημερώνει άμεσα τους ενδιαφερόμενους φορείς όπως την οικογένεια του μαθητή, τη διεύθυνση του σχολείου και άλλους και συμβάλλει στον προγραμματισμό εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων και προγραμμάτων, ενημερώνει τους πολίτες που συμμετέχουν μέσω της φορολόγησής τους στη λειτουργία της δημόσιας εκπαίδευσης, διευκολύνει την επιλογή ατόμων για τη στελέχωση τομέων μετά το πέρας της φοίτησής τους στο σχολείο, σύμφωνα με τις δυνατότητες και αδυναμίες τους.
- Διοικητικούς σκοπούς, καθώς βοηθά στην ισόρροπη ανάπτυξη του εκπαιδευτικού δυναμικού και παρουσιάζει την πρόοδο ενός μαθητή, μιας τάξης ή ενός σχολείου και επιτρέπει τη σύγκρισή τους με άλλες επιδόσεις με στόχο την πρόοδο και τη βελτίωσή τους (Αθανασίου, 2000: 14-15).

1.1.2 Επίδοση

Προτού γίνει λόγος για την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών, πρέπει να αναλυθεί η έννοια της επίδοσης. Επίδοση σημαίνει «η με ιδιαίτερο ζήλο ενασχόληση, η πρόοδος» (Τεγόπουλος – Φυτράκης, χ.χ.: 265). Η επίδοση του ατόμου σε έναν τομέα αποτελεί κοινωνικό φαινόμενο που δεν περιορίζεται μόνο στα σχολικά πλαίσια, αλλά χαρακτηρίζει το άτομο στην επαγγελματική του πορεία και στην προσωπική του ζωή γενικότερα. Η επίδοση είναι η επιδίωξη του ανθρώπου να διακριθεί, να αναγνωριστεί και να νομιμοποιηθεί στο περιβάλλον του (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017: 171). Σύμφωνα με τους Καψάλη και Χανιωτάκη, η επίδοση είναι το αποτέλεσμα μιας σωματικής ή πνευματικής προσπάθειας. Αν η προσπάθεια

αυτή είναι σημαντική, τότε το αποτέλεσμα χαρακτηρίζεται ως επίδοση και το υποκείμενο απολαμβάνει την επιτυχία που συνοδεύει την επίδοση (Καψάλης & Χανιωτάκης, 2011: 77).

Ο Αθανασίου υποστηρίζει πως με τον όρο επίδοση στην εκπαίδευση εκφράζονται η ποσότητα και η ποιότητα των γνώσεων, των ικανοτήτων, των δυνατοτήτων και δεξιοτήτων που παρουσιάζει ένας μαθητής υπό συγκεκριμένες συνθήκες και τρόπο εξέτασης. Οι γνώσεις και οι δεξιότητες αυτές είναι ενδεικτικές των ευρύτερων ικανοτήτων του μαθητή. (Αθανασίου, 2000: 42). Επίσης, η επίδοση συνδέεται με το αποτέλεσμα μιας συγκεκριμένης προσπάθειας και δραστηριότητας που προσεγγίζει τον επιδιωκόμενο στόχο, δίνοντας ιδιαίτερη σημασία στην αξιολόγηση του αποτελέσματος (Δήμου Γ., 2008: 15-16). Ακόμη, η επίδοση αναφέρεται ως το επίπεδο απόδοσης του μαθητή και η προσπάθεια που καταβάλει, ώστε να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του σχολείου και ως το αποτέλεσμα αξιοποίησης των δεξιοτήτων και δυνατοτήτων του μαθητή προς την κατεύθυνση της μάθησης (Δημητρόπουλος, 1998: 9).

Η επίδοση του μαθητή συνδέεται και εξαρτάται από διάφορους παράγοντες όπως:

- τα ατομικά χαρακτηριστικά του μαθητή: βιολογικοί, γνωστικοί, ψυχοκινητικοί, συναισθηματικοί παράγοντες, κίνητρα για μάθηση, ενδιαφέρον για το μάθημα κ.ά.,
- το οικογενειακό περιβάλλον του μαθητή: μορφωτικό, κοινωνικό, οικονομικό, πολιτιστικό κεφάλαιο των γονέων, οικογενειακή δομή, σχέσεις παιδιών και γονέων, απαιτήσεις γονέων απέναντι στα παιδιά τους, γονεϊκή εμπλοκή στην εκπαιδευτική διαδικασία κ.ά.,
- το κοινωνικό περιβάλλον του μαθητή: σχέσεις του παιδιού με συνομήλικούς του, φίλεις, οικονομικό και πολιτισμικό επίπεδο περιοχής του μαθητή κ.ά.
- το σχολικό περιβάλλον του μαθητή: παιδαγωγικό κλίμα της τάξης και του σχολείου, σχέσεις εκπαιδευτικού – μαθητή κ.ά. (Νικολάου, 2009: 155-157, Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017: 174).

Όταν η επίδοση λαμβάνει τον χαρακτήρα απαίτησης, μετατρέπεται σε αυτοσκοπό για το άτομο, το οποίο πιέζεται για να επιτύχει. Στο όνομα της αρχής της επίδοσης,

η οποία χαρακτηρίζει το κοινωνικοοικονομικό μας σύστημα και είναι προσανατολισμένη στην παραγωγή έργου, τον ανταγωνισμό και την επιλογή των ατόμων, παραγκωνίζονται η συλλογική αντίληψη, η αλληλεγγύη στις διαπροσωπικές σχέσεις και η προσωπικότητα του ατόμου. Κατά την αρχή της επίδοσης, κάθε άτομο θα πρέπει να αμείβεται ανάλογα με αυτό που παράγει και η κοινωνική του θέση εξαρτάται από την απόδοσή του (Κωνσταντίνου, 2002: 21-22). Η σύγχρονη κοινωνία αποτελεί μια «κοινωνία επιδόσεων». Η επίδοση μετατρέπεται από φυσική τάση του ανθρώπου σε απαίτηση. Το σχολείο αναλαμβάνει ταξινομητική λειτουργία η οποία εκφράζεται μέσω της ιεράρχησης των μαθητών με εργαλείο τη βαθμολόγηση σε «άριστος», «μέτριος» και «κακός» (Βαρελτζή & Γιαβρίμης, 2008: 138).

Κατά τα σχολικά χρόνια αναπτύσσονται η προσωπικότητα και οι δυνατότητες των μαθητών και αξίζει να υπογραμμιστούν οι ψυχολογικές και παιδαγωγικές συνέπειες που θα έχει ένα «σχολείο επιδόσεων» για τους μαθητές (Κωνσταντίνου, 2002: 22). Το σχολείο είναι ένας φορέας της κοινωνίας στην οποία δραστηριοποιείται. Κατά συνέπεια, σε μια «κοινωνία επιδόσεων» υπάρχει το «σχολείο επιδόσεων», όπου η επίδοση προσανατολίζεται:

- Στην παραγωγή έργου: Το ενδιαφέρον και η συμμετοχή του μαθητή στοχεύουν στην παραγωγή μαθησιακού έργου. Η σχολική του επίδοση εκτιμάται βάση του αποτελέσματος των εξετάσεων και των σχολικών δοκιμασιών χωρίς να δίνεται βάρος στην προσπάθεια, τον κόπο, τις ιδιαιτερότητες του μαθητή και όσα γενικά προηγήθηκαν της αξιολόγησης και του αποτελέσματος. Όμως, το αποτέλεσμα και ο βαθμός που τον χαρακτηρίζει, ως προϊόντα της παραγωγής μαθησιακού έργου, δεν μπορούν να αποτελέσουν αξιόπιστη πληροφορία, αν δε ληφθεί υπόψη το θεσμικό, διδακτικό και κοινωνικό πλαίσιο υπό το οποίο πραγματοποιήθηκε η επίδοση. Κατά συνέπεια, η μάθηση μπαίνει σε υποδεέστερο επίπεδο από την επίδοση, καθώς η τελευταία γίνεται αυτοσκοπός (Κωνσταντίνου, 2002: 28-30). Το αποτέλεσμα της επίδοσης είναι και η «αξία» του μαθητή που εξαρτάται από την προσωπική του δραστηριοποίηση. Όμως, ενώ ο θεσμός του σχολείου αποδέχεται τη σημαντική συμβολή του εκπαιδευτικού για την επίτευξη παιδαγωγικού αποτελέσματος, παράλληλα θεωρεί τον μαθητή αποκλειστικό υπεύθυνο για την επίδοσή του (Γκότοβος, 2001: 151-152).

- Στον ανταγωνισμό: Σύμφωνα με τον Γκότοβο ανταγωνισμός στο σχολείο είναι ο αμοιβαίος αγώνας για την εξασφάλιση μιας συγκεκριμένης επίδοσης. Σε αυτόν τον αμοιβαίο αγώνα εμφανίζονται συνυποψήφιοι διεκδικητές, υπάρχει προοδευτική μείωση των ανώτερων βαθμίδων ιεραρχίας, το αποτέλεσμα της στιγμιαίας αξιολόγησης επικυρώνεται μελλοντικά από τον εκπαιδευτικό και το τελικό αποτέλεσμα της επίδοσης έχει ιδιαίτερη βαρύτητα και δεσμευτικό χαρακτήρα για τους αποδέκτες του (Γκότοβος, 2001: 153). Μέσω του προσανατολισμού στον ανταγωνισμό οι μαθητές κατανέμονται, με κριτήριο την επίδοσή τους, σε μια ιεραρχία επιδόσεων από τον «άριστο» στον «κακό». Ως αποτέλεσμα αυτού του κριτηρίου σύγκρισης των επιδόσεων των μαθητών, η μάθηση ωθείται από τη συνεργασία και την αλληλεγγύη στην αντιπαλότητα και τη συνεχόμενη σύγκριση. Το γεγονός αυτό έρχεται σε πλήρη αντίθεση με τον παιδαγωγικό χαρακτήρα του σχολείου που ως στόχο έχει την ανάπτυξη της συνεργατικής ικανότητας, της αμοιβαίας συμπαράστασης, της κοινωνικής ευαισθητοποίησης και συνείδησης (Κωνσταντίνου, 2002: 30-32).
- Στην επιλογή: Το σχολείο, ως θεσμοθετημένος φορέας παροχής εκπαίδευσης στους ανήλικους πολίτες της κοινωνίας, αναλαμβάνει την ταξινόμησή τους ανάλογα με την επίδοσή τους, όχι μόνο ενδοσχολικά αλλά και εξωσχολικά μέσω ενδεικτικών, απολυτηρίων και πτυχίων τα οποία αναφέρουν το βαθμό επίδοσης των μαθητών. Κατ' αυτό τον τρόπο, καθορίζει τις κοινωνικές και επαγγελματικές ευκαιρίες που θα δοθούν στους μαθητές στο μέλλον. Η ευκαιρία πρόσβασης σε μια υψηλόβαθμη κοινωνικά και οικονομικά επαγγελματική θέση έχει άμεση σύνδεση με τον τίτλο που έχει απονεμηθεί από το εκπαιδευτικό σύστημα στον υποψήφιο. Η επιλεκτική αυτή λειτουργία του σχολείου αποτελεί το συνδετικό του κρίκο με το κοινωνικό σύστημα της αρχής της επίδοσης. Το σχολείο με τον προσανατολισμό της επίδοσης στην επιλογή, οξύνει αντί να αμβλύνει την κοινωνική ανισότητα (Κωνσταντίνου, 2002: 33-35). Ο εκπαιδευτικός από παιδαγωγός μετατρέπεται σε αξιολογητή, που καλείται να αξιολογεί συστηματικά την πορεία των μαθητών σύμφωνα με τα γνωστικά αντικείμενα και να προβαίνει στην επιλογή και την

ταξινόμησή τους, στηρίζοντας την κοινωνία επιδόσεων και τη σύστασή της (Δήμου, 2008: 23).

Όπως κάθε σχολική διαδικασία έτσι και η αξιολόγηση της επίδοσης οφείλει να έχει παιδαγωγικό χαρακτήρα και να περιορίζονται - στο βαθμό που αυτό είναι δυνατό - οι όποιες αρνητικές επιπτώσεις στους μαθητές, που μπορεί να προκύψουν από τους παραπάνω προσανατολισμούς της σχολικής επίδοσης. Προκύπτει λοιπόν, η κοινωνική και παιδαγωγική υπόσταση της σχολικής επίδοσης. Η σχολική επίδοση θα πρέπει να είναι προσανατολισμένη:

- Στην ατομική διαδικασία μάθησης: η σχολική επίδοση του μαθητή συνδέεται με τη γνωστική, συναισθηματική και νοητική εξέλιξη του μαθητή, με τον ρυθμό που το παιδί μαθαίνει και προοδεύει, με τις δυνατότητες και αδυναμίες του.
- Στην κοινωνική διάσταση της μάθησης: η σχολική επίδοση προσδιορίζεται από την κοινωνική δράση, την ομάδα μάθησης, ανακάλυψης και δημιουργίας και την από κοινού συντελούμενη μάθηση.
- Στην ενθάρρυνση και την ενίσχυση: η σχολική επίδοση προσδιορίζεται από το βαθμό ενίσχυσης και ενθάρρυνσης του μαθητή από τον εκπαιδευτικό, ώστε να αναπτυχθεί από τον πρώτο η ετοιμότητα για συμμετοχή, η διάθεση για δημιουργία και συνεργασία (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017: 177-178).

Η παραπάνω παιδαγωγική και κοινωνική διάσταση της σχολικής επίδοσης σέβεται την ατομικότητα του μαθητή, ενισχύει την κοινωνικοποίησή του και παραγκωνίζει τον ανταγωνισμό και τον χαρακτηρισμό των μαθητών ανάλογα με τις επιδόσεις τους (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017: 177-178).

1.1.3 Αξιολόγηση της επίδοσης

Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή αποτελεί σημαντική παράμετρο λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος (Βεζυρίδου & Κυρίδης, 2000: 392). Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή ορίζεται ως

μια συνεχής διαδικασία παρακολούθησης και ελέγχου του βαθμού επίτευξης των διδακτικών στόχων, της απόκτησης γνώσεων, της ανάπτυξης δεξιοτήτων και της συμπεριφοράς του μαθητή στο σχολείο (Μαυρομμάτης et al., 2007: 84). Ακόμη, η αξιολόγηση της επίδοσης αναφέρεται στη διαδικασία κατά την οποία ο εκπαιδευτικός συγκεντρώνει πληροφορίες από διαφορετικές πηγές για τη διατύπωση κρίσης ως προς την πρόοδο ενός μαθητή (Γεωργούσης, 1999: 10). Πηγές για τη διατύπωση της παραπάνω κρίσης από μέρος του εκπαιδευτικού είναι η γραπτή και η προφορική επαναληπτική εξέταση του μαθήματος, η καθημερινή παρατήρηση του εκπαιδευτικού ή/και οι γραπτές ή προφορικές ασκήσεις της κάθε διδακτικής ενότητας ξεχωριστά, οι οποίες λαμβάνουν χώρα σε όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους. Όπως αναφέρει ο Τριλιανός, η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών αποτελεί σημαντικό μέρος της διδασκαλίας και ως στόχο έχει τη διατύπωση κρίσεων και αποφάσεων από την πλευρά του εκπαιδευτικού σχετικά με τη μέχρι εκείνη τη στιγμή μάθηση και τη διαμόρφωση της μετέπειτα πορείας της διδασκαλίας (Τριλιανός, 2004: 105).

Κατά τον Gronlund η αξιολόγηση της επίδοσης είναι η συστηματική διαδικασία με στόχο τη διαπίστωση της επιτυχίας ή όχι των διδακτικών σκοπών. Ακόμα, ο Ebel υποστηρίζει πως η αξιολόγηση της επίδοσης αφορά στην ποιοτική κρίση για την αποδοτικότητα των μαθητών στο σχολείο και στους διδακτικούς και γνωστικούς στόχους (Αθανασίου, 2000: 31-32). Οι παραπάνω ορισμοί έχουν γνωστικό χαρακτήρα, όμως θεωρείται ότι θα πρέπει να συνεκτιμώνται από τον εκπαιδευτικό πτυχές της προσωπικότητας του μαθητή, της προσπάθειας που καταβάλει, του ενδιαφέροντος που επιδεικνύει, της συνέπειας στις υποχρεώσεις του, του οικογενειακού του περιβάλλοντος κ.ά. (Τσίνας, 2017: 33).

Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή αποτελεί βασικό παράγοντα που συμβάλει στη διαμόρφωση της ποιότητας στην εκπαίδευση. Είναι ένας μηχανισμός συνεχούς παρακολούθησης και παρέμβασης στη διαμόρφωση της παιδαγωγικής ποιότητας του σχολείου. Ακόμη, είναι ένας μηχανισμός συνεχούς παρακολούθησης και παρέμβασης στη διαμόρφωση της παιδαγωγικής ποιότητας του σχολείου. Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών αποτελούν το δείκτη παιδαγωγικής ποιότητας του σχολείου. (Μαυρομμάτης et al., 2008: 241).

Όταν ο εκπαιδευτικός αξιολογεί την επίδοση ενός μαθητή πρέπει να λαμβάνει υπόψη του πως η επίδοση δεν είναι μόνο ζήτημα του μαθητή, αλλά ταυτόχρονα επηρεάζεται από διάφορους παράγοντες εγγενείς και εξωγενείς. Εγγενείς παράγοντες

θεωρούνται το ενδιαφέρον για το μάθημα, τα κίνητρα για μάθηση, η διάθεση για μελέτη και εργασία. Εξωγενείς θεωρούνται η μέθοδος διδασκαλίας του εκπαιδευτικού, η ύλη που διδάσκεται ο μαθητής, τα σχολικά προγράμματα, οι συνθήκες μάθησης στο σπίτι, η επικοινωνία και συνεργασία ανάμεσα σε εκπαιδευτικό και οικογένεια και άλλα (Αθανασίου, 2000: 42-43).

Η αξιολόγηση του μαθητή αντιμετωπίζεται ως μοχλός κινητοποίησης και ανατροφοδότησης των μαθητών και των εκπαιδευτικών και αποτελεί μια διαρκή και δυναμική διεργασία που ενσωματώνεται στη σχολική ζωή, χωρίς να μετατρέπεται σε αυτοσκοπό (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Διατηρηματική Επιτροπή, 2009: 2). Σε καμία περίπτωση η αξιολόγηση δεν θα πρέπει να αντιμετωπίζεται ως μοχλός πίεσης, αρνητικού ελέγχου και εξέτασης των μαθητών. Σύμφωνα με τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών, οι αξιολογήσεις οποιουδήποτε είδους πρέπει να έχουν ανατροφοδοτικό χαρακτήρα, ώστε, αν παρατηρηθούν ελλείψεις ή δυσκολίες των μαθητών, να αντιμετωπιστούν και στη συνέχεια, τα παιδιά να συστηματοποιήσουν τις γνώσεις που αποκόμισαν (Μαϊστρέλης et al., Βιβλίο Δασκάλου, 10-12).

1.2 Αρχές, στόχοι, κριτήρια και μορφές αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή

1.2.1 Αρχές αξιολόγησης της επίδοσης

Για να θεωρηθεί η αξιολόγηση μεθοδολογικά αποδεκτή και να έχουν αξία τα αποτελέσματά της σε οποιοδήποτε πλαίσιο (εκπαιδευτικό – επαγγελματικό – κοινωνικό), θα πρέπει να στηρίζεται σε ορισμένες θεμελιακές αρχές:

- Εγκυρότητα. Το αποτέλεσμα μιας αξιολογικής διαδικασίας είναι έγκυρο, όταν ελέγχεται το αντικείμενο που ο αξιολογητής είχε την πρόθεση να ελέγξει. Μια αξιολογική διαδικασία σε επίπεδο μαθήματος είναι σε θέση να παρέχει έγκυρο αποτέλεσμα, όταν οι ερωτήσεις της εξέτασης καλύπτουν το σύνολο της ύλης που έχει διδαχθεί. Αν η εξέταση αναφέρεται μόνο σε ορισμένα σημεία της ύλης, δεν μπορεί να παρουσιάσει το πραγματικό εύρος των γνώσεων του μαθητή. Αντίστοιχα, η ποιοτική ή ποσοτική έκφραση της αξιολόγησης της επίδοσης ενός μαθητή θεωρείται έγκυρη, όταν αντιπροσωπεύει και παρουσιάζει το πραγματικό επίπεδο γνώσεων του μαθητή ή άλλων δεξιοτήτων που αναπτύχθηκαν κατά την εκπαιδευτική πορεία και αξιολογήθηκαν και δεν είναι αποτέλεσμα αποσπασματικών εξεταστικών δοκιμασιών. Ακόμη, στερούνται εγκυρότητας οι αξιολογικές δοκιμασίες που έχουν ως στόχο να ελέγξουν την απομνημόνευση πληροφοριών από το μαθητή, όταν κατά τη διδασκαλία ο εκπαιδευτικός με τη μαθητική ομάδα προχώρησαν πέρα από την παρουσίαση πληροφοριών στην κατανόηση, ανάλυση και ανάπτυξή τους (Κασσωτάκης, 2003: 49-50).
- Αξιοπιστία. Μια αξιολογική διαδικασία θεωρείται αξιόπιστη, αν όσες φορές και αν επαναληφθεί – κάτω από τις ίδιες συνθήκες – δίνει το ίδιο ή περίπου το ίδιο αποτέλεσμα. Για παράδειγμα, αν πραγματοποιηθεί αξιολόγηση της επίδοσης ενός μαθητή από δύο ή περισσότερους αξιολογητές, θα πρέπει να προκύπτει περίπου το ίδιο αποτέλεσμα και να μην διαφέρουν οι βαθμοί του μαθητή (Κωνσταντίνου, 2002: 110). Στις Πανελλαδικές Εξετάσεις, αν υπάρξει διαφορά ανάμεσα στο βαθμό του

ενός βαθμολογητή από τον άλλο για ένα γραπτό, τίθεται θέμα αξιοπιστίας. Έτσι, το γραπτό αναβαθμολογείται και από τρίτο βαθμολογητή.

- Αντικειμενικότητα. Αντικειμενική θεωρείται η αξιολόγηση που παραμένει ανεξάρτητη από άσχετους προς την αξία του κρινόμενου παράγοντες, όπως η συμπάθεια ή/και η αντιπάθεια του αξιολογητή προς τον αξιολογούμενο (Μανωλάκος, 2010: 2). Για την επίτευξη της αντικειμενικότητας πρέπει να υπάρχει ομοιόμορφος και αυστηρά καθορισμένος τρόπος αξιολόγησης με σαφή κριτήρια και στόχους, ώστε να ελαχιστοποιούνται τα περιθώρια υποκειμενικών κρίσεων (Κασσωτάκης, 2003: 50).

Σύμφωνα με τους Κωνσταντίνου Χ. και Κωνσταντίνου Ι., μια αξιολογική διαδικασία για να διαπιστώσει έγκυρα, αξιόπιστα, αντικειμενικά και δίκαια το αποτέλεσμα μιας εκπαιδευτικής δραστηριότητας, θα πρέπει να εμπεριέχει τα παρακάτω στοιχεία:

- Σαφής γενικός και ειδικός στόχος της αξιολόγησης: Γιατί πραγματοποιείται η αξιολόγηση; Τι θέλει να πετύχει; Ποιος είναι το στόχος της; Τι θέλει να ελέγξει;
- Αντικείμενο της αξιολόγησης: Ποιος αξιολογείται; Στη συγκεκριμένη περίπτωση που αξιολογείται η επίδοση του μαθητή, θα πρέπει ο εκπαιδευτικός να λάβει υπόψη του τις ατομικές ιδιαιτερότητες και το επίπεδο της σχολικής τάξης.
- Υποκείμενο της αξιολόγησης: Ποιος αξιολογεί; Ο εκπαιδευτικός οφείλει να διαθέτει τα προσόντα, για να αξιολογήσει την επίδοση των μαθητών του, καθώς και να χρησιμοποιεί την ενδεδειγμένη και κατάλληλη μεθοδολογία.
- Ειδική περίπτωση της αξιολόγησης: Η εκάστοτε αξιολογική διαδικασία δεν είναι αποκομμένη από το περιβάλλον στο οποίο πραγματοποιείται. Θεσμικές και κοινωνικές διαστάσεις την επηρεάζουν και θα πρέπει να ληφθούν υπόψη.

- Εργαλεία της αξιολόγησης: Ποιες είναι οι κατάλληλες κάθε φορά τεχνικές και μέσα αξιολόγησης, ώστε να είναι αυτή έγκυρη, αξιόπιστη και αντικειμενική; (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017: 17-19)

Με τον όρο «γενικός στόχος» νοείται η ανώτερη και τελική κύρια επιδίωξη μιας προσπάθειας. Ο «ειδικός στόχος» με τη σειρά του αποτελεί την ανάλυση των γενικών στόχων. Ο ειδικός στόχος είναι πιο συγκεκριμένος από τον γενικό, υλοποιήσιμος και ελέγξιμος (Δημητρόπουλος, 1998, 37-38). Τα δύο είδη στόχων δεν συναντώνται βέβαια μόνο κατά την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών αλλά και κατά την καθημερινή διδακτική πρακτική. Για παράδειγμα, στο Βιβλίο του Δασκάλου των Μαθηματικών της Γ' τάξης, στο κεφάλαιο 27 με τίτλο «Προσθέσεις και αφαιρέσεις με τετραψήφιους αριθμούς» ο γενικός και οι ειδικοί στόχοι του κεφαλαίου παρουσιάζονται ως εξής (Λεμονίδης et al., Βιβλίο Δασκάλου, 82):

Γενικός στόχος	• Να εξασκηθούν οι μαθητές στις προσθέσεις και στις αφαιρέσεις τετραψήφιων αριθμών μέχρι το 3.000
Ειδικοί στόχοι	Οι μαθητές να καταστούν ικανοί να: - ο εκτελούν νοερά προσθέσεις και αφαιρέσεις τετραψήφιων αριθμών· - ο εκτελούν γραπτά οριζόντια και κάθετα προσθέσεις και αφαιρέσεις τετραψήφιων αριθμών με κρατούμενο ή χωρίς· - ο εκτελούν κάθετα τον αλγόριθμο της πρόσθεσης και της αφαίρεσης τετραψήφιων αριθμών με κρατούμενο ή χωρίς· - ο ελέγχουν την ορθότητα της πράξης που εκτέλεσαν με την αντίστροφη πράξη· - ο αντιμετωπίζουν προβληματικές καταστάσεις της καθημερινότητας στις οποίες εμπεριέχονται προσθέσεις και αφαιρέσεις τετραψήφιων αριθμών.

Μια ακόμη προσέγγιση των στοιχείων αυτών που διασφαλίζουν την εγκυρότητα, την αξιοπιστία και την αντικειμενικότητα είναι και εκείνη του Τσίνα κατά την οποία, η αξιολόγηση της επίδοσης ως διαδικασία, θα πρέπει να αναπτύσσεται μέσω ορισμένων θεμελιωδών ερωτημάτων:

- Γιατί; Αναφέρεται στο στόχο και τον σκοπό της αξιολογικής διαδικασίας.
- Τι; Αναφέρεται στο περιεχόμενο της αξιολόγησης.
- Ποιος; Αναφέρεται στον φορέα αξιολόγησης.
- Ποιον; Αναφέρεται σε αυτόν που αξιολογείται.
- Πότε; Αναφέρεται στο χρόνο διεξαγωγής της αξιολόγησης.
- Πώς; Αναφέρεται στη μέθοδο ή στις μεθόδους, στα κριτήρια, στις συνθήκες, στους παράγοντες και στα μεθοδολογικά εργαλεία σύμφωνα με τα οποία πραγματοποιείται η αξιολόγηση της επίδοσης (Τσίνας, 2017: 33-34).

1.2.2 Στόχοι & κριτήρια αξιολόγησης της επίδοσης

Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή από παιδαγωγική και μεθοδολογική σκοπιά διαμορφώνεται με γνώμονα το παιδαγωγικό περιεχόμενο της αξιολόγησης του μαθητή στο σχολείο, που εκφράζεται από τη διαμόρφωση των αναλυτικών προγραμμάτων και την οργάνωση της διδασκτέας ύλης ως και την οργάνωση της παιδαγωγικής και διδακτικής επικοινωνίας σε συνάρτηση με τον εκπαιδευτικό και τους μαθητές, ως εξής:

- 1^ο στάδιο: Προσδιορισμός του κεντρικού διδακτικού στόχου, των κριτηρίων και των προϋποθέσεων αξιολόγησης
- 2^ο στάδιο: Επιλογή της τεχνικής, του εργαλείου αξιολόγησης.
- 3^ο στάδιο: Ερμηνεία των πληροφοριών.
- 4^ο στάδιο: Αποτύπωση του αποτελέσματος της αξιολόγησης με ποιοτικά ή ποσοτικά μέσα.
- 5^ο στάδιο: Ανατροφοδότηση και λήψη ενισχυτικών και διορθωτικών διδακτικών και παιδαγωγικών μέτρων (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017: 194).

Με τη συστηματική εφαρμογή των παραπάνω σταδίων η αξιολόγηση παίρνει διδακτικό χαρακτήρα, αποσκοπώντας στον έλεγχο των διδακτικών παρεμβάσεων, την ενίσχυση, βελτίωση ή διόρθωσή του. Έτσι, λαμβάνοντας υπόψη την παιδαγωγική λειτουργία της αξιολόγησης, κάθε αξιολογική διαδικασία δεν στοχεύει σε ιεράρχηση ή βαθμολογική κατάταξη των μαθητών αλλά στην αποτίμηση της όλης διδασκαλίας. Με αυτή την έννοια, η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών αποσκοπεί στον έλεγχο της επίτευξης ή όχι των μαθησιακών στόχων από τους μαθητές, στον έλεγχο της αποτελεσματικότητας τη διδασκαλίας και στη διάγνωση ικανοτήτων, δεξιοτήτων και αδυναμιών του μαθητή (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017: 193-195).

Όπως ακόμη αναφέρει ο Κωνσταντίνου, οι παιδαγωγικές διαδικασίες της αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών αποβλέπουν:

- στη διάγνωση της ατομικής και συλλογικής προόδου του μαθητικού δυναμικού, των ενδιαφερόντων, των δυνατοτήτων, των ικανοτήτων, των ιδιαιτεροτήτων και του ρυθμού ανάπτυξης του κάθε μαθητή ξεχωριστά,
- στη διάγνωση επίτευξης ή μη των διδακτικών στόχων,
- στον εντοπισμό και την αντιμετώπιση ελλείψεων τόσο των μαθητών όσο και των εκπαιδευτικών,
- στο σχεδιασμό των επόμενων σταδίων μάθησης,
- στην κινητοποίηση του μαθητή ανάλογα με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του, που αναφέρθηκαν στον πρώτο στόχο, στη μετέπειτα μαθησιακή πορεία και
- στην επίδραση στις μαθησιακές διαδικασίες, με απώτερο στόχο τη βελτίωση των προϋποθέσεων της επιτυχημένης μάθησης (Κωνσταντίνου, 2002: 51-52).

Υπογραμμίζεται πως το επίκεντρο της αξιολόγησης της επίδοσης είναι ο ίδιος ο μαθητής και η πρόοδός του και όχι η σύγκριση των αποτελεσμάτων του με τους συμμαθητές του και η κατάταξή του σε επίπεδα (Κωνσταντίνου, 2002: 52).

Οι στόχοι της αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών ορίζονται επίσης στο γενικό μέρος των Δ.Ε.Π.Π.Σ του έτους 2003. Ο βασικός στόχος της αξιολόγησης του μαθητή είναι η ανατροφοδότηση της εκπαιδευτικής και μαθησιακής διαδικασίας και

ο εντοπισμός αδυναμιών, ώστε να βελτιωθεί η προσφερόμενη σχολική εκπαίδευση και να επιτευχθεί η πρόοδος των μαθητών. Ειδικότερα, η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή αποσκοπεί:

- στη διαπίστωση ή μη της επίτευξης των μαθησιακών και διδακτικών στόχων,
- στη διερεύνηση και αποτύπωση της ατομικής αλλά και της συλλογικής πορείας των μαθητών, των ικανοτήτων, ενδιαφερόντων και ιδιαιτεροτήτων τους,
- στην ποιοτική αναβάθμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας με σκοπό τη δημιουργία κλίματος ενθάρρυνσης και κινήτρων μάθησης για τους μαθητές,
- στον εντοπισμό των ελλείψεων και αδυναμιών των μαθητών, με σκοπό τον επανασχεδιασμό κατάλληλων παρεμβάσεων,
- στην απόκτηση υπευθυνότητας από τους μαθητές μέσα από τη συμμετοχή σε συλλογική εργασία και την αυτοαξιολόγηση,
- στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και αυτοεκτίμησης των μαθητών, με απώτερο στόχο τη συγκρότηση της προσωπικότητάς τους και τέλος
- στην απόκτηση μεταγνωστικών ικανοτήτων μέσω του ελέγχου και της διαχείρισης της μάθησής τους (ΦΕΚ, 303/13-03-2003: 3743).

Μέσω της σκοποθεσίας της αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή γίνονται εμφανή και τα κριτήρια που ο εκπαιδευτικός οφείλει να αξιοποιεί ως σημεία αναφοράς. Τα κριτήρια αυτά είναι η ατομικότητα του μαθητή (η ατομική διαδικασία μάθησης του κάθε παιδιού, ο μοναδικός του ρυθμός εξέλιξης και προόδου), η κοινωνική ομάδα (η ομάδα ή υπο-ομάδα στην οποία συμμετέχει ο μαθητής κατά τη μαθησιακή διαδικασία) και οι προδιαγραφές μάθησης (ειδικοί ή γενικοί στόχοι μάθησης). Η αξιολόγηση της επίδοσης θα είναι πλήρης όταν ο εκπαιδευτικός λάβει υπόψη του αυτά τα κριτήρια σε συνάρτηση με τις αρχές της διαδικασίας (εγκυρότητα, αξιοπιστία και αντικειμενικότητα) (Κωνσταντίνου, 2002: 53-54).

1.2.3 Μορφές αξιολόγησης της επίδοσης

Από τη διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία εντοπίζονται οι μορφές αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών. Αρχικά, είναι δυνατή η διάκριση δύο διευρυμένων μορφών αξιολόγησης της επίδοσης:

- Συνεχής αξιολόγηση
- Αποσπασματική ή στιγμιαία αξιολόγηση

Αναλυτικότερα, η συνεχής αξιολόγηση αφορά στις διάφορες εξεταστικές δοκιμασίες στις οποίες υποβάλει ο εκπαιδευτικός τους μαθητές του κατά μικρά χρονικά διαστήματα και σε όλη τη διάρκεια της διδασκαλίας. Η κρίση για την πρόοδο και την επίδοση του μαθητή εκπορεύεται από συνεχείς αξιολογήσεις στο πλαίσιο του σχολείου και της διδακτικής πορείας. Ο εκπαιδευτικός είναι αυτός που έχει την ευθύνη διεξαγωγής των αξιολογικών διαδικασιών. Σκοπός της είναι η παρακολούθηση της εξέλιξης των μαθητών, η διαμόρφωση αντικειμενικότερης γνώμης του εκπαιδευτικού γι' αυτούς και ο άμεσος εντοπισμός δυσκολιών και εμποδίων στη μαθησιακή διαδικασία, ώστε αυτές να αντιμετωπιστούν.

Η δεύτερη μορφή, αυτή της αποσπασματικής ή στιγμιαίας αξιολόγησης της επίδοσης, περιλαμβάνει δοκιμασίες που πραγματοποιούνται σε καθορισμένη χρονική στιγμή και με αρκετά μεγάλη χρονική απόσταση η μία από την άλλη (εξάμηνο, τρίμηνο, διδακτικό έτος). Η αξιολόγηση αυτής της μορφής μπορεί να πραγματοποιείται όχι μόνο από τους εκπαιδευτικούς που δίδαξαν τους μαθητές, αλλά και από άλλους εκπαιδευτικούς ή φορείς που δεν έχουν άμεση σχέση μαζί τους. Κατά την αποσπασματική ή στιγμιαία αξιολόγηση η κρίση για την επίδοση του μαθητή στηρίζεται μόνο στο αποσπασματικό αποτέλεσμα μιας εξέτασης, με αποτέλεσμα ο παράγοντας της τύχης να είναι μεγάλος. Στόχος αυτής της μορφής είναι η τελική εκτίμηση του τι έμαθε ο μαθητής κατά τη διάρκεια μιας ορισμένης μεγάλης χρονικής περιόδου (Κασσωτάκης, 2003: 24-25).

Σε πιο συστηματικό επίπεδο, οι κατηγορίες των μορφών αξιολόγησης, όπως παρουσιάζονται στη βιβλιογραφία και στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΦΕΚ, 303/13-03-2003: 3743), είναι οι παρακάτω τρεις:

- Αρχική ή διαγνωστική ή προκαταρκτική αξιολόγηση

- Διαμορφωτική ή ενδιάμεση ή σταδιακή αξιολόγηση
- Τελική ή αθροιστική ή συνολική αξιολόγηση

Η αρχική ή διαγνωστική ή προκαταρκτική αξιολόγηση έχει ως στόχο τον προσδιορισμό του γνωστικού επιπέδου των μαθητών, των ενδιαφερόντων τους και των μαθησιακών δυσκολιών που μπορεί να παρουσιάζουν, ώστε να διαμορφωθούν ανάλογα και κατάλληλα οι μαθησιακές διαδικασίες που θα ακολουθήσουν. Ο εκπαιδευτικός εφαρμόζει αξιολογικές διαδικασίες στην αρχή του διδακτικού έτους ή του τριμήνου ή ακόμα και μιας ενότητας σε ένα μάθημα, με στόχο να διαγνώσει τόσο τις γνώσεις που ο μαθητής έχει ήδη όσο και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του μαθητή και τους παράγοντες που μπορεί να δράσουν ανασταλτικά στη μαθησιακή πορεία, ώστε να σχεδιάσει τη διδασκαλία που αρμόζει. Σκοπός του εκπαιδευτικού είναι να οδηγήσει το σύνολο της μαθητικής ομάδας, πέρα από τις ιδιαιτερότητες του κάθε ενός, στην επίτευξη των διδακτικών και παιδαγωγικών στόχων. Συνεπώς, προσαρμόζει τις μαθησιακές και παιδαγωγικές διαδικασίες στα αποτελέσματα που παρουσιάστηκαν με την αρχική αξιολόγηση (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017: 167-168).

Η διαμορφωτική ή ενδιάμεση ή σταδιακή αξιολόγηση έχει πληροφοριακό χαρακτήρα και αποσκοπεί στον έλεγχο της πορείας του μαθητή προς την κατάκτηση των εκπαιδευτικών στόχων. Μέσω αυτού του σταδίου ο εκπαιδευτικός αξιολογεί την κατάσταση ώστε να τροποποιήσει τον διδακτικό σχεδιασμό (Κασσωτάκης, 2003: 27). Η διαμορφωτική αξιολόγηση μπορεί να εφαρμοστεί τόσο κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας όσο και στο τέλος αυτής με διάφορους τρόπους όπως η παρατήρηση, οι προφορικές εξετάσεις, οι γραπτές εξετάσεις, τα τεστ (tests), η συζήτηση κ.ά. Για να αποδώσει αυτή η μορφή αξιολόγησης θα πρέπει ο εκπαιδευτικός να μην αρκестεί στη διαπίστωση των αδυναμιών των μαθητών και των κενών της μαθησιακής διαδικασίας, αλλά να δράσει άμεσα και αποτελεσματικά ώστε να ανατροφοδοτηθούν οι μαθητές και να επιτύχουν τους εκπαιδευτικούς στόχους (Αθανασίου, 2000: 47).

Η τελική ή αθροιστική ή συνολική αξιολόγηση είναι ένα μέσο εκτίμησης της συνολικής πορείας σε σχέση με τους προκαθορισμένους στόχους. Αυτή η μορφή αξιολόγησης δεν είναι απαραίτητο να εφαρμόζεται μόνο στο τέλος μιας μακράς περιόδου μαθημάτων, για να διαπιστωθεί αν οι μαθητές κατέκτησαν το γενικό στόχο της διδασκαλίας, αλλά μπορεί να πραγματοποιείται και ανάμεσα σε μικρότερα διαστήματα, για να εξεταστεί η επίτευξη ή όχι ειδικών στόχων (Κωνσταντίνου &

Κωνσταντίνου, 2017: 168). Η τελική αξιολόγηση έχει ανατροφοδοτικό χαρακτήρα, καθώς συγκρίνεται το μαθησιακό επίπεδο που διέθετε ο κάθε μαθητής αλλά και η τάξη κατά την αρχική αξιολόγηση, με το επίπεδο που έχουν κατά το πέρας της μαθησιακής διαδικασίας (Ντολιοπούλου & Γουριώτου, 2008: 31).

Ο εκπαιδευτικός οφείλει να λάβει υπόψη του τους στόχους, τις αρχές, τα κριτήρια και τις μορφές της αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή, αν θέλει να αποκτήσει μια ολοκληρωμένη εικόνα – στα πλαίσια του δυνατού – χωρίς να αδικήσει τους μαθητές.

1.3 Τεχνικές αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή – πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα

Με τον όρο «τεχνικές αξιολόγησης» γίνεται λόγος για τις στρατηγικές, τις πρακτικές και τις εξειδικευμένες μεθόδους αξιολόγησης στην πράξη. Ουσιαστικά, οι τεχνικές αξιολόγησης είναι τα μέσα και ο τρόπος ελέγχου της επίτευξης ή όχι των σχεδιασμένων εκπαιδευτικών στόχων. Οι τεχνικές είναι τα μέσα συλλογής πληροφοριών για τις επιδόσεις του μαθητή στην μαθησιακή διαδικασία. Από τη στιγμή που η μάθηση είναι μια πολυδιάστατη διαδικασία, τότε και η αξιολόγηση της επίδοσης – ως κομμάτι της μάθησης – οφείλει να είναι πολυδιάστατη. Ανάλογα με τα χαρακτηριστικά και την αξιοποίησή τους, οι τεχνικές αξιολόγησης διακρίνονται σε «παραδοσιακές» και «εναλλακτικές ή αυθεντικές» (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017: 216-217).

Τα Δ.Ε.Π.Π.Σ. ορίζουν πως οι διάφορες τεχνικές αξιολόγησης παραδοσιακές ή εναλλακτικές – αυθεντικές έχουν άμεση σχέση με το περιεχόμενο, τα χαρακτηριστικά και τους στόχους του γνωστικού αντικειμένου, στην οποία εξετάζεται η πρόοδος των μαθητών κάθε φορά. Στόχος των διάφορων τεχνικών είναι η διερεύνηση του γνωστικού αποτελέσματος χωρίς να παραγκωνίζεται η ικανότητα κατάκτησης, αξιοποίησης και εφαρμογής της γνώσης από τον μαθητή. Απώτερος στόχος είναι η εφαρμογή της κατάλληλης τεχνικής κάθε φορά, ώστε να αναδειχθεί η μαθησιακή «ταυτότητα» των μαθητών (ΦΕΚ 303/13-03-2003: 3744). Άλλα μέσα αξιολόγησης είναι επίσης, οι εργασίες και ασκήσεις για το σπίτι, οι οποίες ανατίθενται στα πλαίσια του μαθήματος της ημέρας, ώστε τα παιδιά να εξασκηθούν και να επαναλάβουν όσα λέχθηκαν στη σχολική αίθουσα, να προετοιμαστούν για το επόμενο μάθημα, να διαχειριστούν το χρόνο μελέτης τους και να ενεργοποιηθούν ως προς την αναζήτηση πληροφοριών πέρα από τα πλαίσια του σχολείου και του διδακτικού εγχειριδίου (Δαρβούδης, 2004: 65).

1.3.1 Παραδοσιακές τεχνικές αξιολόγησης

Παραδοσιακές τεχνικές αξιολόγησης της επίδοσης είναι:

- η παρατήρηση
- οι γραπτές εξετάσεις
- οι προφορικές εξετάσεις
- τα τεστ (test)
- τα ερωτηματολόγια
- η συνέντευξη (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017: 217)

Ως παραδοσιακός τρόπος αξιολόγησης της επίδοσης νοείται το σύστημα όπου, ως βασικό - και σε πολλές περιπτώσεις μοναδικό - μέσο γραπτής ή προφορικής εξέτασης της επίδοσης των μαθητών έχει τις ερωτήσεις ανάπτυξης. Στις παραδοσιακές τεχνικές αξιολόγησης δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα στην απομνημόνευση από τον μαθητή των πληροφοριών του σχολικού εγχειριδίου, των σημειώσεων και της διδασκαλίας. Με αυτό τον τρόπο ο μαθητής ενισχύει τη δεξιότητα της απομνημόνευσης ώστε να επιτύχει μια καλή επίδοση στην αξιολογική διαδικασία. Ακόμη, πολλές φορές γίνεται χρήση μεμονωμένων γραπτών εξετάσεων για τη λήψη σοβαρών αποφάσεων για την εξέλιξη των μαθητών (Κασσωτάκης, 2003: 49).

Η ερώτηση, το χαρακτηριστικό γνώρισμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας και των παραδοσιακών τεχνικών, ορίζεται από τον Αθανασίου ως μια πρόταση – ερέθισμα που αποσκοπεί σε μια πλήρη απάντηση γύρω από ένα θέμα ή ένα ζήτημα. Οι ερωτήσεις μπορεί να είναι γραπτές ή προφορικές, να πορεύονται από τον εκπαιδευτικό προς τους μαθητές ή το αντίστροφο, να αποτελούν μέρος οποιασδήποτε μορφής αξιολόγησης, να είναι σύντομες, εκτενείς, γενικές ή ειδικές κ.ο.κ. Ως διδακτικό και αξιολογικό μέσο οι ερωτήσεις είναι πολύ συνηθισμένες και εύχρηστες, όμως απαιτείται από τον εκπαιδευτικό η ικανότητα να χρησιμοποιεί τις κατάλληλες ερωτήσεις με την ανάλογη διατύπωση, ώστε αυτές να έχουν σαφήνεια, ακρίβεια και πληρότητα (Αθανασίου, 2000: 138).

Το παραδοσιακό σύστημα αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών έχει επικριθεί ότι παρεκκλίνει των στόχων της παιδαγωγικής λειτουργίας της αξιολόγησης, καθώς οι ερωτήσεις πολλές φορές ζητούν απομνημόνευση και αναπαραγωγή «στείρων» γνώσεων (Κωνσταντίνου, 2002: 92). Η προσήλωση στην απομνημόνευση έχει αρνητικές συνέπειες για τη μάθηση, η οποία αποτελεί τον απώτερο σκοπό της

διδασκαλίας. Ο μαθητής αφιερώνει πολύ χρόνο στην απομνημόνευση και αναπαραγωγή πληροφοριών, κάτι που είναι επιζήμιο για την ανάπτυξη της δημιουργικής του σκέψης (Κασσωτάκης, 2003: 53-54).

Πλήθος κριτικών κατά του παραδοσιακού μοντέλου αξιολόγησης υποστηρίζουν πως ευνοεί τον εγωκεντρισμό και τον ανταγωνισμό, παραγκωνίζοντας τη συνεργασία, την αλληλεγγύη και την ομαδική προσπάθεια. Ακόμη, το παραδοσιακό μοντέλο συχνά ασκεί αρνητική επίδραση και στους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι διδάσκουν με απώτερο στόχο τη σωστή προετοιμασία των μαθητών τους για τις εξετάσεις, καθώς οι υψηλές επιδόσεις των μαθητών έχουν αντίκτυπο στο πρόσωπο και τις ικανότητές τους ως εκπαιδευτικοί. Συνεπώς, η διδασκαλία αποκτά το χαρακτήρα εντατικής εκγύμνασης των μαθητών για τις εξετάσεις τους και όχι της παιδαγωγικής λειτουργίας και σχέσης ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές (Κασσωτάκης, 2003: 70-71).

Δεν υπάρχουν μόνο αρνητικές απόψεις προς τις παραδοσιακές τεχνικές αξιολόγησης. Οι υποστηρικτές τους υποστηρίζουν πως παρά τις ατέλειές τους, δεν εμπόδισαν τη μέχρι σήμερα πρόοδο της επιστήμης, του πολιτισμού και της κοινωνίας. Συνεπώς, με την παραδοσιακή αξιολογική διαδικασία είναι δυνατός ο εντοπισμός ατόμων που έχουν τις ικανότητες να προάγουν την ανθρωπότητα, κάτι που αποδεικνύει την αποδοτικότητά της. Ακόμη, υποστηρίζουν πως αυτό το σύστημα αξιολόγησης της επίδοσης δίνει τη δυνατότητα στον εξεταστή να αξιολογήσει όχι μόνο τις γνώσεις που αποκόμισε ο μαθητής από τη διδασκαλία, αλλά και άλλα στοιχεία όπως την κρίση και την ικανότητα προφορικής και γραπτής έκφρασης (Κασσωτάκης, 2003: 71-73).

1.3.2 Εναλλακτικές ή αυθεντικές τεχνικές αξιολόγησης

Εναλλακτικές – αυθεντικές τεχνικές είναι:

- οι κλίμακες διαβαθμισμένων κριτηρίων ή ατομικό δελτίο μαθητή - ρουμπρίκα (rubric)
- ο φάκελος υλικού ή εργασιών – πορτφόλιο (Portfolio)

- η συστηματική παρατήρηση (ψυχομετρικά και κοινωνιομετρικά τεστ)
- η αυτοαξιολόγηση
- η ετεροαξιολόγηση
- οι συνθετικές δημιουργικές εργασίες – πρότζεκτ (Project)
- το παιδαγωγικό ημερολόγιο (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017: 217).

Χαρακτηριστικό γνώρισμα των εναλλακτικών – αυθεντικών τεχνικών αξιολόγησης της επίδοσης είναι η άμεση συμμετοχή του μαθητή στην αξιολογική διαδικασία, όχι μόνο απαντώντας σε ερωτήσεις, αλλά καθορίζοντας ο ίδιος τους στόχους του, εκτιμώντας και αξιοποιώντας κατάλληλα τις δυνατότητές του και κατανοώντας πως η αξιολόγηση αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της μαθησιακής διαδικασίας (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017: 248).

Η επίδοση του μαθητή αξιολογείται από πρωτογενείς πηγές, δηλαδή τα έργα που ο ίδιος έχει δημιουργήσει και δίνεται μεγαλύτερη βαρύτητα στη διαδικασία κατάκτησης της γνώσης. Οι αυθεντικές ή εναλλακτικές τεχνικές αξιολογούν τόσο τη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία όσο και τις γνώσεις, τις δεξιότητες, τις ικανότητες τις δυνατότητες και τις πτυχές της προσωπικότητας του μαθητή. Οι τεχνικές αυτές υπηρετούν περισσότερο τη μάθηση και επιτρέπουν στους μαθητές να συμμετέχουν, να κινητοποιούνται, να λειτουργούν με κίνητρα και να αναλαμβάνουν ευθύνες και πρωτοβουλίες. (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017: 248-249).

Οι υποστηρικτές των εναλλακτικών ή αυθεντικών τεχνικών θεωρούν πως οι τεχνικές αυτές δίνουν έμφαση στην αξιολόγηση μέσω αυθεντικών, καθημερινών καταστάσεων και προβλημάτων που έχουν νόημα για τους μαθητές και όχι μέσω επιλεγμένων από τους εκπαιδευτικούς εργαλείων. Ακόμη, οι τεχνικές αυτές προσφέρουν την ευκαιρία καταγραφής στοιχείων για την ατομική πρόοδο του μαθητή και όχι αποτελέσματα που προκύπτουν μετά από τη σύγκριση των μαθητών μεταξύ τους και την κατάταξή τους σε βαθμίδες (Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008: 157-158).

Υπάρχουν όμως και επιχειρήματα που εντοπίζουν αρνητικά στοιχεία στις εναλλακτικές – αυθεντικές τεχνικές αξιολόγησης. Ένα από αυτά τα επιχειρήματα

υποστηρίζει πως οι τεχνικές αυτές απαιτούν πολύ χρόνο για την εφαρμογή τους και αυξάνουν το κόστος της διαδικασίας της αξιολόγησης. Επίσης, η εφαρμογή τους απαιτεί υψηλό επίπεδο εμπειρίας από τους εκπαιδευτικούς (Ρουσουλιώτη, 2015: 91).

1.3.3 Σχέση παραδοσιακών και εναλλακτικών τεχνικών

Οι παραδοσιακές και εναλλακτικές ή αυθεντικές τεχνικές αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών έχουν πολλές διαφορές μεταξύ τους. Με αντιπαραθετικό τρόπο η Ρουσουλιώτη παρουσιάζει τη σχέση και αντίθεση μεταξύ τους (Ρουσουλιώτη, 2015: 92-93):

- Οι παραδοσιακές τεχνικές αξιολόγησης
 - αυξάνουν τον ανταγωνισμό μεταξύ των μαθητών
 - συντελούν στη διαπίστωση της προόδου του μαθητή σε μια συγκεκριμένη χρονική στιγμή
 - παρέχουν πληροφορίες για την επίδοση των μαθητών ως προς τους γνωστικούς στόχους του μαθήματος
 - προξενούν αίσθημα απογοήτευσης σε περίπτωση χαμηλής επίδοσης
 - δε συντελούν στην ανάπτυξη συνεργασίας και επικοινωνίας ανάμεσα σε μαθητές, εκπαιδευτικούς και γονείς
 - δεν είναι κατάλληλες για μαθητές μικρής ηλικίας
 - απαιτούν λιγότερο χρόνο στην εφαρμογή τους
 - δεν απαιτούν ιδιαίτερα μεγάλη εμπειρία από τους εκπαιδευτικούς για την επιτυχή εφαρμογή τους
 - δεν επιτρέπεται η υποστήριξη των μαθητών από τους διδάσκοντες κατά τη διάρκεια της αξιολογικής διαδικασίας.
- Οι εναλλακτικές ή αυθεντικές τεχνικές αξιολόγησης:

- καλλιεργούν την ευγενή άμιλλα μεταξύ των μαθητών
- συντελούν στην παρακολούθηση της προόδου του μαθητή εξελικτικά
- παρέχουν κίνητρα για μάθηση
- ενισχύουν την αυτοπεποίθηση του μαθητή
- συντελούν στην ανάπτυξη συνεργασίας και επικοινωνίας ανάμεσα σε μαθητές, εκπαιδευτικούς και γονείς
- είναι κατάλληλες για τους μικρούς σε ηλικία μαθητές
- απαιτούν περισσότερο χρόνο για την εφαρμογή τους
- απαιτούν μεγάλη εμπειρία από τους εκπαιδευτικούς ώστε να έχουν επιτυχημένη εφαρμογή
- επιτρέπουν την υποστήριξη των μαθητών από τους διδάσκοντες αν κριθεί απαραίτητο κατά τη διάρκεια της αξιολογικής διαδικασίας.

Συνοπτικά, οι παραδοσιακές τεχνικές έχουν μονόπλευρο προσανατολισμό προς τις γνώσεις που πρέπει να κατακτήσουν και να αποδείξουν πως κατέκτησαν οι μαθητές, απ' την άλλη πλευρά όμως τους προετοιμάζουν για την κοινωνική πραγματικότητα που θα αντιμετωπίσουν πέρα από το σχολικό περιβάλλον, εντοπίζοντας τις ικανότητες και τις αδυναμίες τους. Οι εναλλακτικές τεχνικές είναι μαθητοκεντρικές και καταγράφουν την προσπάθεια που καταβάλει ο μαθητής για να μάθει και υπηρετούν τις δυνατότητες, ικανότητες και δεξιότητές του, όμως η εφαρμογή τους απαιτεί πολύ περισσότερο χρόνο και έχουν πρακτικές δυσκολίες (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017: 218).

Τα ερευνητικά ευρήματα έχουν δείξει πως συνολικά οι παραδοσιακές τεχνικές αξιολόγησης, αν εφαρμόζονται κατ' αποκλειστικότητα, μετατρέπουν τις εξετάσεις σε αυτοσκοπό της μαθησιακής διαδικασίας. Οι μαθητές λαμβάνουν το ρόλο παθητικού δέκτη που καλείται να απομνημονεύσει και να αναπαραγάγει γνώση, ενισχύεται ο ατομικισμός και ο ανταγωνισμός, καθώς οι τεχνικές αυτές έχουν ατομικό χαρακτήρα και ελλοχεύει ο κίνδυνος να υπερισχύει η υποκειμενικότητα του αξιολογητή. Τίθεται λοιπόν και ζήτημα αξιοπιστίας, αντικειμενικότητας και εγκυρότητας πέραν των

άλλων μειονεκτημάτων (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017: 221-248). Ακόμη, έχει παρατηρηθεί πως η αξιολόγηση μόνο μέσω των παραδοσιακών τεχνικών οδηγεί την αξιολόγηση της επίδοσης στο μονόδρομο της ταξινόμησης των παιδιών με βάση τις γνώσεις που απέδειξαν ότι κατέκτησαν. Ακόμη, διαταράσσουν την παιδαγωγική σχέση ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τους μαθητές, καθώς ο πρώτος μέσω αυτών των τεχνικών παραγκωνίζει το ρόλο του παιδαγωγού και αναλαμβάνει το ρόλο του βαθμολογητή (Μανωλάκος, 2010: 3-4).

Αν τα παιδιά αξιολογηθούν ως παθητικοί δέκτες πληροφοριών τις οποίες πρέπει να μεταφέρουν για να αποδείξουν πως πρόσεχαν στο μάθημα, πως θυμούνται τα όσα έπρεπε να μάθουν, πως διάβασαν «αρκετά» για κάποιο διαγώνισμα ή προφορική εξέταση, από εκπαιδευτικούς – βαθμολογητές - αξιολογητές, οι οποίοι αναζητούν τον «καλύτερο» και τον «μέτριο» μαθητή ανάλογα το βαθμό που θα φέρει η εξέταση, έρχονται αντιμέτωπα με κλυδωνισμό και ψυχικό σοκ. Ερευνητικά δεδομένα φανερώνουν πως οι φόβοι που σχετίζονται με το σχολείο είναι πολύ συχνοί στην εμφάνισή τους και πως μεγάλος αριθμός μαθητών παρουσιάζει νευρωτικά συμπτώματα που επηρεάζουν τόσο την ευεξία αλλά και την ικανότητά τους για επίδοση όταν αξιολογούνται (Κασσωτάκης, 2003: 42-43).

Η προφορική εξέταση ενός μαθήματος, η επαναληπτική εξέταση μιας ολοκληρωμένης ενότητας, πολλών υποκεφαλαίων και όλες οι τεχνικές αξιολόγησης της επίδοσης, πολλές φορές προκαλούν άγχος και στενοχώρια στους μαθητές, οι οποίοι αντιμετωπίζουν τον εκπαιδευτικό ως αποστασιοποιημένο εξεταστή (Παπάς, 1995: 76). Τα συναισθήματα αυτά συνδέονται όχι μόνο με την αξιολόγηση, αλλά με το σύνολο της μαθησιακής διαδικασίας, τον εκπαιδευτικό και το σχολείο, καθώς το άγχος που δύναται να φέρουν οι κακές επιδόσεις οδηγούν σε αρνητικές ενισχύσεις για το άτομο, σε βίωμα αποτυχίας και τέλος σε έλλειψη ή αδράνεια κινήτρων μάθησης (Κωνσταντοπούλου et al., 2016: 723-724).

Το άτομο υπό την επήρεια του άγχους, αντιμετωπίζει τον εαυτό του ως ανεπαρκή και ανίκανο να αντιμετωπίσει την προβληματική κατάσταση. Ακυρώνει έτσι την αυτοπεποίθησή του, χαρακτηριστικό σημαντικό για τη συμμετοχή του παιδιού στη ομάδα μάθησης. Το άτομο το οποίο το έχει κυριεύσει το άγχος, θεωρεί την αποτυχία του δεδομένη και τη συνδέει με την απώλεια εκτίμησης των άλλων στο πρόσωπό του. Μια χαμηλή επίδοση σε κάποια αξιολόγηση μπορεί να έχει ως συνέπεια την παραπάνω στάση (Λεονταρή & Γιαλαμάς: 1996, 20).

Τα ερευνητικά δεδομένα δείχνουν πως το άγχος που σχετίζεται με τη χαμηλή βαθμολογία ενός μαθητή έχει αρνητικές συνέπειες και στην ψυχοκοινωνική προσαρμογή και ανάπτυξή του. Τα παιδιά λόγω των χαμηλών βαθμολογιών τους χαρακτηρίζονται ανάλογα από τους συμμαθητές τους με επιπτώσεις στις κοινωνικές σχέσεις που αναπτύσσουν μεταξύ τους, κρίνουν αυστηρά τον εαυτό τους και ανησυχούν για τις χαμηλές επιδόσεις τους (Κωνσταντοπούλου et al., 2016: 724-725). Άλλες έρευνες μαρτυρούν όχι μόνο την εμφάνιση άγχους στους μαθητές και τις μαθήτριες πριν ή κατά τη διάρκεια της αξιολογικής διαδικασίας, αλλά και σημάδια κατάθλιψης, στομαχόπικου και φόβου, ακόμα και από τα χρόνια που φοιτούν στο Δημοτικό Σχολείο (Militello & Militello, 2013: 141)

Άλλα ερευνητικά δεδομένα αναφέρουν πως για ορισμένους μαθητές η σχολική τάξη είναι ένα περιβάλλον ανταγωνισμού με στόχο την υψηλή βαθμολογία και όχι ένα περιβάλλον προσωπικής και ομαδικής προσπάθειας και εμπλοκής με στόχο την κατάκτηση της γνώσης. Θέλουν να φανούν αντάξιοι των συμμαθητών, των προσδοκιών των εκπαιδευτικών και των γονέων παρουσιάζοντας μια υψηλή βαθμολογία, κάτι που προκαλεί άγχος, ανησυχία και πολλές φορές στεναχώρια. Αυτά τα συναισθήματα και οι σκέψεις είναι πιθανόν να τους οδηγήσουν στη ντροπή και στη μη συμμετοχή τους στο μάθημα ή στις παρέες των συνομήλικων, για να μην προκαλέσουν το χλευασμό ή τα αρνητικά σχόλια με τις χαμηλές τους επιδόσεις (Bledsoe & Baskin, 2014: 34).

Αν το παιδί δεν αισθάνεται ασφαλές στην τάξη, το κλίμα του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος λαμβάνει αρνητική φόρτιση και διακρίνεται από χαμηλά κίνητρα (εσωτερικά ή/και εξωτερικά) και απουσία υποστηρικτικών συνθηκών, στοιχεία που προκαλούν συναισθήματα φόβου, άγχους και έχουν αρνητικές επιπτώσεις, όχι μόνο κατά την αξιολόγηση της επίδοσης, αλλά και στην εκπαιδευτική διαδικασία στο σύνολό της (Χούπας, 2010: 18).

Οι εναλλακτικές – αυθεντικές τεχνικές αξιολόγησης της επίδοσης, θέτουν τους μαθητές και τις μαθήτριες σε ενεργή θέση ανακάλυψης της γνώσης και παραγκωνίζουν την ιδέα της μετάδοσης των γνώσεων και των ιδεών απ' τον εκπαιδευτικό προς αυτούς. Λαμβάνουν υπόψη τόσο το σύνολο της τάξης όσο και το ρυθμό κάθε μαθητή ξεχωριστά. Οι εναλλακτικές – αυθεντικές τεχνικές αξιολόγησης έχουν συμμετοχικό και συνεχή χαρακτήρα και παρέχουν ανατροφοδότηση στους εκπαιδευτικούς με στόχο να μπορούν να διαμορφώσουν τη μαθησιακή διαδικασία

ανάλογα και στους μαθητές ώστε να ελέγχουν οι ίδιοι την πρόοδό τους και να αντιλαμβάνονται τα δυνατά ή αδύναμα σημεία τους. Για παράδειγμα, οι μαθητές μπορούν να επιλέξουν οι ίδιοι τις εργασίες που θα ενταχθούν στο πορτφόλιό τους, δίνοντας την ευκαιρία στον εκπαιδευτικό να ελέγξει το επίπεδο αυτοεκτίμησής τους και στους ίδιους να αξιολογήσουν τα αποτελέσματα της μαθησιακής διαδικασίας στην οποία συμμετείχαν ενεργά (Janisch et al., 2007: 223-224).

Από τη στιγμή που στο σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα προωθούνται η ενεργή και συμμετοχική μάθηση, η κινητοποίηση του μαθητή, η ανεύρεση κατάλληλων κινήτρων για τους μαθητές, η ομαδοσυνεργατική μέθοδος και άλλα στοιχεία μαθητοκεντρικών παιδαγωγικών μεθοδολογιών, οι παραδοσιακές τεχνικές αξιολόγησης δείχνουν ασύμβατες. Όμως, δεν είναι δυνατόν να εκμηδενιστεί η αξία τους καθώς εμπεριέχουν και θετικά στοιχεία. Γι' αυτό το λόγο ο εκπαιδευτικός, αν θέλει να υπηρετήσει την παιδαγωγική λειτουργία της αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών, οφείλει ανάλογα με το μαθησιακό περιεχόμενο, τα ενδιαφέροντα, τις ιδιαιτερότητές τους κ.λπ. να επιλέγει τις κατάλληλες σε κάθε περίπτωση τεχνικές (παραδοσιακές ή/και εναλλακτικές), ώστε να έχει μια όσο το δυνατόν πιο ολοκληρωμένη εικόνα για την πρόοδο των μαθητών του (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017: 247).

2 ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ: Μάθημα Ιστορίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και αξιολόγηση

2.1 Διεπιστημονικότητα και διαθεματικότητα

2.1.1 Σύντομη ιστορική αναδρομή

Ο 19^{ος} αιώνας χαρακτηρίζεται από αλματώδη πρόοδο της επιστημονικής γνώσης και εξειδίκευση των επιστημονικών χώρων και πεδίων τόσο στις θετικές επιστήμες όσο και στις κοινωνικές (Γκίβαλος, 2003: 58). Τις τελευταίες δεκαετίες, όμως, η επιστημονική γνώση παράγεται από ομάδες επιστημόνων που προέρχονται από διάφορα πεδία. Η συνεργασία μεταξύ των ερευνητών τους επιτρέπει να αντιμετωπίζουν σύνθετα ζητήματα, τα οποία, ως μονάδες οι ερευνητές, δεν θα μπορούσαν να διαχειριστούν (Tebes & Thai, 2018: 549). Η πιο γνωστή, ίσως, επιστημονική ομάδα είναι εκείνη του ινστιτούτου CERN. Ιδρύθηκε το 1954 με σύμπραξη δώδεκα ευρωπαϊκών κρατών και αποτελεί το μεγαλύτερο σε έκταση κέντρο πυρηνικών ερευνών και μελέτης της σωματιδιακής φυσικής. Το επιστημονικό κέντρο του CERN αποτελεί απόδειξη της σύμπραξης και συνεργασίας ανάμεσα στους επιστημονικούς κλάδους, με στόχο την πρόοδο και την εξέλιξη της επιστήμης (Shukraft, 2006: 1-3).

Η σύμπραξη των επιστημονικών πεδίων αναφέρεται στην επικράτηση επικοινωνίας και διαλόγου ανάμεσα στη θεωρία και μεθοδολογία του ενός και του άλλου επιστημονικού κλάδου, με στόχο την αντιμετώπιση της μονοδιάστατης μελέτης και έρευνας. Οι ακαδημαϊκοί κλάδοι «συνεργάζονται» και δεν ασκούν «αποκλειστικά» την ειδικότητά τους σε μια προσπάθεια κριτικής θεώρησης της δράσης, της μεθοδολογίας τους αλλά και του πολύπλευρου επιστημονικού φαινομένου (Μπαλτάς, 1998: 137).

Στο χώρο της ευρωπαϊκής εκπαίδευσης από το 1960 προβληματίζει το μοντέλο της διαθεματικότητας και η άμβλυνση των ορίων των μαθημάτων στο σχολείο. Από τα τέλη της δεκαετίας του 1980 αρχίζει να γίνεται πιο έντονο το αίτημα για διαθεματική ενιαιοποίηση των αναλυτικών προγραμμάτων των βαθμίδων της εκπαίδευσης στη χώρα μας (Παπάς, 2004: 39). Σε σχολικό επίπεδο η διεπιστημονικότητα είναι συνώνυμη της «συνεργασίας» των διάφορων μαθησιακών περιοχών με στόχο τη γνώση. Προτείνεται, δηλαδή, η εξέταση ενός ζητήματος – προβλήματος με πολυ-μεθοδική προσέγγιση και αξιοποίηση των γνώσεων και των μεθοδολογικών εργαλείων διαφορετικών επιστημονικών κλάδων (Παπάς, 2004: 255-

298). Η διεπιστημονική πορεία προς τη γνώση φέρει τη διαλεκτική και διερευνητική διδασκαλία. Οι μαθητές, στο πλαίσιο μιας ενιαίας γνώσης, μπορούν να κατανοήσουν ευκολότερα και βαθύτερα το θέμα που εξετάζεται στη σχολική τάξη, ειδικά αν αντιπαραβάλουν τις προσωπικές τους εμπειρίες και γνώσεις που έχουν κατακτήσει στα άλλα μαθήματα (Βαϊνά: 2008: 6-7).

Συναντώνται δύο όροι περί του θέματος στη βιβλιογραφία:

- η διεπιστημονικότητα (inter – disciplinary)
- και η διαθεματικότητα (thematic ή cross curricular thematic approach).

Η διεπιστημονικότητα είναι η αρχή οργάνωσης του αναλυτικού προγράμματος σπουδών σύμφωνα με την οποία διατηρούνται τα διακριτά μαθήματα με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους και προσφέρονται επιστημονικές και μεθοδολογικές διασυνδέσεις και συσχετίσεις των περιεχομένων τους, με στόχο τη σφαιρική μελέτη τους (Ματσαγγούρας, 2006: 26). Σύμφωνα με τον Αλαχιώτη, η διαθεματική προσέγγιση είναι η οριζόντια διασύνδεση των επιμέρους γνωστικών αντικειμένων στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών. Κατά τη διαθεματική προσέγγιση δεν καταργείται η αυτονομία των μαθημάτων. Τα μαθήματα δικτυώνονται με βασικές διαθεματικές έννοιες με τέτοιο τρόπο, ώστε να προβάλλεται η «παράμετρος της διαθεματικότητας» στην σχολική πράξη. Η διαθεματικότητα φέρει την ολιστική προσέγγιση της γνώσης, η οποία δίνει τη δυνατότητα στο μαθητή να συγκροτήσει ένα ενιαίο πλαίσιο δεξιοτήτων και γνώσεων, που του επιτρέπει να αναπτύξει τη δική του άποψη για θέματα που σχετίζονται μεταξύ τους, με ζητήματα της καθημερινότητας (Αλαχιώτης, 2002: 3-4). Σύμφωνα με τα Διαθεματικά Ενιαίου Πλαισίου Προγράμματα σπουδών, οι διαθεματικές έννοιες διευκολύνουν τη διάχυση της διαθεματικότητας στα σχολικά μαθήματα και τα συνδέουν οριζόντια είναι:

- Η αλληλεπίδραση (συνεργασία, συλλογικότητα, σύγκρουση, εξάρτηση, ενέργεια)
- Η διάσταση (χώρος, χρόνος)
- Η επικοινωνία (συμβολισμός, πληροφορία)
- Η μεταβολή (εξέλιξη, ανάπτυξη, περιοδικότητα)

- Η σχέση μονάδας και συνόλου (άτομο, προσωπικότητα, ομάδα, κοινότητα, κοινωνία)
- Η ομοιότητα και η διαφορά (ισότητα, ομοιότητα, διαφορά, ετερότητα)
- Ο πολιτισμός (παράδοση, τέχνη)
- Τα συστήματα (δομή, ταξινόμηση, οργάνωση, ισορροπία, νόμος, κλίμακα, συμμετρία) (Χατζημιχαήλ, 2010: 214)

Κατά τον Ματσαγγούρα, η διαθεματικότητα είναι η αρχή οργάνωσης του αναλυτικού προγράμματος σπουδών που υπερβαίνει τα διακριτά μαθήματα και τα όρια που υπάρχουν μεταξύ τους και δίνει προτεραιότητα στο υπό μελέτη θέμα (Ματσαγγούρας, 2006: 50).

Η διεπιστημονικότητα χαρακτηρίζεται από την εφαρμογή επιστημονικής λογικής και μεθοδολογίας από τα παιδιά και στοχεύει στον τρόπο επεξεργασίας της γνώσης, ενώ η διαθεματικότητα αναφέρεται στην επιλογή των κατάλληλων θεματικών ενοτήτων για την προσέγγιση της γνώσης (Χρυσafiδης, 2009: 26). Κυρίαρχη θέση στη διαθεματικότητα έχουν οι ανάγκες του κάθε θέματος που εξετάζουν οι μαθητές. Η διεπιστημονικότητα είναι ένας τρόπος επεξεργασίας των θεματικών ενοτήτων, οι οποίες ταυτόχρονα αντιμετωπίζονται ως εργαλεία διαμόρφωσης του γνωστικού πεδίου στη συγκρότηση του πλαισίου διαθεματικότητας (Χρυσafiδης, 2009: 27). Τα όρια μεταξύ των πεδίων παραμερίζονται, για να ερευνηθεί ένα θέμα που ικανοποιεί τα ενδιαφέροντα, τις εμπειρίες και τα βιώματα των μαθητών (Κασιμάτη, 2006: 99).

Η διαφορά της διεπιστημονικότητας ως προς τη διαθεματικότητα είναι ουσιαστικά εννοιολογική. Στη διεθνή βιβλιογραφία ο Dadds αναφέρει πως με τον όρο διαθεματική προσέγγιση, ταυτίζονται οι έννοιες της «διδασκαλίας ανά ενότητα» (“unit teaching”) ή της «εργασίας κατά θέματα» (“topic work”) (Dadds, 1993: 256). Αντίστοιχα, με τον όρο διεπιστημονική προσέγγιση, όπως αναφέρουν οι Pike και Shelby, ταυτίζονται οι έννοιες της «ολιστικής προσέγγισης» (“global approach”) ή της «ολιστικής αλληλεξάρτησης» (“global interdependence”) (Pike & Shelby, 1998: 3). Η διεπιστημονικότητα διαμορφώνει επιστημοκεντρικά προγράμματα σπουδών, ενώ η διαθεματικότητα θεματοκεντρικά (Ματσαγγούρας, 2006: 48-49).

Και οι δύο τρόποι οργάνωσης υπογραμμίζουν το γεγονός ότι τα παραδοσιακά μαθήματα αντικαθίστανται πλέον από «πολυμαθήματα», στα οποία η γνώση

προσεγγίζεται με τρόπο σφαιρικό και ολιστικό (Γαβαλάς, 2003: 20). Ο μαθητής επιστρατεύει το γνωστικό και εμπειρικό του πεδίο, στην προσπάθειά του να αντιληφθεί τον κόσμο γύρω του και τις διάφορες εκφάνσεις της πραγματικότητας, υπό το πλαίσιο πολύπλευρης κατανόησης γεγονότων και καταστάσεων που λαμβάνουν χώρα. Η μάθηση στο σύγχρονο σχολείο δεν είναι πλέον συνώνυμη της μετάδοσης γνώσεων, αλλά αποτελεί αλληλεπίδραση των γεγονότων και των πληροφοριών με το περιβάλλον του ανθρώπου. Το σχολείο είναι μαθητοκεντρικό, κοινωνιοκεντρικό και βιωματικό για όλους τους συντελεστές της μαθησιακής ομάδας. Σε αυτό το πλαίσιο οι μαθητές αντιμετωπίζονται ως συντελεστές της μάθησης με εκπαιδευτικούς - καθοδηγητές σε αυτή την επικοινωνία των μαθησιακών αντικειμένων (Χατζημιχαήλ, 2010: 213).

Ο χωρισμός θεματικών και επιστημονικών περιοχών με τη μορφή ξεχωριστών μαθημάτων στο πρόγραμμα σπουδών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση δεν αντικατοπτρίζει τις νέες τάσεις της παιδαγωγικής (De Luca et al., 2015: 228). Διατηρώντας στεγανά και απροσπέλαστα όρια μεταξύ των επιστημονικών περιοχών στο σχολικό επίπεδο, παραγκωνίζεται η επιστημολογική ιστορία η οποία έχει φέρει στο φως εδώ και καιρό, τον προβληματισμό περί ορίων ανάμεσα στους επιστημονικούς κλάδους, καθώς ένα σύνθετο ζήτημα απαιτεί σύνθετη έρευνα και πρόταση λύσης του (Vásquez-Alonso & Manassero-Mas, 2017: 25).

2.1.2 Διεπιστημονικότητα, διαθεματικότητα και εκπαίδευση

Αναζητώντας προτάσεις και εφαρμογές της αντίληψης των μαθημάτων ως πολύ-μαθημάτων στη σύγχρονη εκπαίδευση, φανερώνονται πρωτοπόρες ιδέες σε διεθνές επίπεδο. Για παράδειγμα, οι Wei, Burnside και Che-Castaldo υποστηρίζουν πως, καθώς η επιστήμη πορεύεται προς τη διεπιστημονικότητα και τη συνεργασία, η διδακτική της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης θα πρέπει να συμπορευτεί με τα νέα κοινωνικά δεδομένα. Τα περιβαλλοντικά ζητήματα πλέον αντιμετωπίζονται στο πλαίσιο της περιβαλλοντικής αειφορίας ως σύνθετα. Κρίσιμοι τομείς για την αντιμετώπισή τους είναι αφ' ενός η αναγνώριση της σύνδεσης ανάμεσα στη δράση του ανθρώπου και τη φύση και αφ' ετέρου η διεπιστημονική αντιμετώπιση των περιβαλλοντικών προβλημάτων, καθώς αυτά «εμπεριέχουν» τις φυσικές και

κοινωνικές επιστήμες (Wei et al., 2015: 42).

Είναι αναγκαία μια σύνθετη αντιμετώπιση των περιβαλλοντικών ζητημάτων που θα ενσωματώνει τις υπάρχουσες γνώσεις, δεδομένα και μεθοδολογίες από τις φυσικές και τις κοινωνικές επιστήμες με στόχο την κατανόηση, την ενημέρωση και την εύρεση λύσεων για τα περιβαλλοντικά προβλήματα. Η κοινωνικο-περιβαλλοντική σύνθεση αποτελεί μια πρόταση που υπογραμμίζει τη διεπιστημονική ή/και διαθεματική γνώση και αξιοποίησή της για αντιμετώπιση περιβαλλοντικών προβλημάτων από την κοινωνία (Wei et al., 2015: 43).

Επίσης, όπως αναφέρουν οι Ellett, Esperanza και Phan, τα σύγχρονα ζητήματα πολιτικού περιεχομένου, με τα οποία έρχονται σε επαφή οι μαθητές στο σχολείο αλλά και θα αντιμετωπίσουν στη μετέπειτα ζωή τους, είναι σύνθετα και απαιτούν προσεκτική διεπιστημονική θεωρητική και μεθοδολογική προσέγγιση για τη διαμόρφωση λύσεων. Το σύγχρονο σχολείο έχει ως στόχο τη βελτίωση της γνωστικής και κριτικής σκέψης των μαθητών, ώστε να αναπτύξουν δυνατότητα αυτενέργειας και επίλυσης προβλημάτων. Για να κατανοήσουν οι μαθητές ένα πολιτικό δίλημμα για παράδειγμα, θα πρέπει να αντιληφθούν πρώτα την οικονομική πραγματικότητα και το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο που περιβάλλει και επηρεάζει το δίλημμα (Ellett et al., 2016: 128).

Στόχος της αξιοποίησης της διεπιστημονικής διερεύνησης στη μελέτη περιπτώσεων πολιτικών θεμάτων της κοινωνίας είναι η ενεργητική επίλυση προβληματισμών αντί για παθητική εξέτασή τους από τους μαθητές και η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης τους, όχι μόνο μελετώντας ένα ζήτημα με γνώσεις, πληροφορίες, δεδομένα και μεθοδολογίες διάφορων επιστημονικών κλάδων, αλλά και εξετάζοντας τις απαραίτητες συνδέσεις μεταξύ τους (Ellett et al., 2016: 129).

Σε έρευνα των DeJarnette και Sudeck που πραγματοποιήθηκε το 2016 με στόχο να ερευνηθούν τα αποτελέσματα της υλοποίησης ενός διαθεματικού σχεδίου διδασκαλίας με θέμα τη μάθηση για την κοινωνική, περιβαλλοντική και πολιτική προσφορά των πολιτών, οι ερευνητές κατέληξαν στο ότι η διαθεματική προσέγγιση θεμάτων της κοινωνικής και πολιτικής προσφοράς τους ατόμου μπορεί να υποστηρίξει και να ενισχύσει την ουσιώδη πολιτική εμπλοκή από μέρους των μαθητών και μελλοντικών πολιτών (DeJarnette & Sudeck, 2016: 158-159).

Σε μια ακόμη έρευνα σε Δημοτικό Σχολείο του Καναδά το 2018, η εκπαιδευτικός της πρώτης τάξης εξέτασε με τη μαθητική ομάδα ερευνητικά και διεπιστημονικά το ζήτημα της πρόσβασης σε καθαρό πόσιμο νερό ανά τον κόσμο. Αφού οι μαθητές

ήρθαν σε επαφή με πληροφορίες και επιστημονικά δεδομένα και διεξήγαγαν πειράματα σχετικά με το ζήτημα, προχώρησαν σε αντιπαράβολή του θέματος με τις κοινωνικές συνθήκες που επικρατούν σε διάφορες περιοχές του κόσμου όπου υπάρχει πρόβλημα πρόσβασης σε καθαρό νερό. Παρατηρήθηκε πως οι μαθητές με το πέρας της διαδικασίας ήταν σε θέση να αξιολογούν κριτικά, πληροφορίες και δεδομένα που σχετίζονται με το ζήτημα που διερεύνησαν, προτού καταλήξουν σε συμπεράσματα και προτάσεις για τη λύση του. Ακόμη, παρατηρήθηκε πως ανέπτυξαν δεξιότητες σύνδεσης ενός περιβαλλοντικού ζητήματος με κοινωνικούς, πολιτικούς, οικονομικούς και ιατρικούς παράγοντες, πετυχαίνοντας τη διαθεματική διερεύνηση του θέματος (Cleounoulou, 2018: 324).

Η διεπιστημονική εκπαίδευση και η καινοτομία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση απαιτούν ένα νέο τρόπο σκέψης με επίκεντρο το μαθητή. Η εκπαίδευση δεν θα πρέπει να είναι μια κάθετη διαδικασία. Αντίθετα, θα πρέπει να αποτελεί μια αναπαράσταση του τρόπου με τον οποίο το άτομο μαθαίνει στην καθημερινότητά του. Η γνώση για να κατακτάται, θα πρέπει να είναι βιωματική, ο μαθητής να αυτενεργεί και οι πρότερες γνώσεις του να αποτελούν τη βάση και αφορμή της νέας γνώσης. Κάτι τέτοιο μπορεί να επιτευχθεί μέσω της διεπιστημονικότητας και διαθεματικότητας (Karppinen et al., 2017: 4).

2.1.3 Διεπιστημονικότητα, διαθεματικότητα και ελληνική εκπαίδευση

Το 2003 το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο με το Διαθεματικό και Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και τα νέα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) ακολουθεί το γενικότερο προβληματισμό ως προς το κατά πόσο τα διάφορα διδακτικά αντικείμενα αποτελούν ανεξάρτητες και αυτόνομες ή αλληλένδετες «οντότητες» στο πλαίσιο της εκπαίδευσης και εισάγει τη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης στην ελληνική πραγματικότητα.

Σύμφωνα με τα Δ.Ε.Π.Π.Σ., η εκπαίδευση πρέπει να χαρακτηρίζεται από θεματική ευρύτητα και να υποστηρίζει ενεργητικές και συμμετοχικές μεθόδους προσέγγισης της γνώσης, ώστε να εξασφαλίζεται το απαραίτητο γνωστικό υπόβαθρο και τα εργαλεία εκείνα που θα βοηθούν το κάθε άτομο να ανταποκρίνεται στις ανάγκες για

εξειδίκευση, όπως υπαγορεύουν οι εξελίξεις του παρόντος και οι προοπτικές του μέλλοντος. Στόχος της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι ο μαθητής να κατακτήσει το πώς να μαθαίνει, ώστε να προσεγγίζει ενεργητικά και δημιουργικά την παρεχόμενη γνώση (ΦΕΚ 303B/13-03-2003, σ. 3735).

Η διαθεματική προσέγγιση, στα Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ. του δημοτικού σχολείου, αντιμετωπίζεται ως ένας όρος γενικότερος εκείνου της διεπιστημονικότητας, που δίνει την ευκαιρία στους μαθητές να αποκτήσουν τη δεξιότητα της ολιστικής αντίληψης της γνώσης. Η γνώση σε αυτή την ενοποιημένη της μορφή, χωρίς απόλυτα όρια μεταξύ θεματικών κλάδων, επιτρέπει την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, τη διαμόρφωση προσωπικής άποψης για θέματα των επιστημών τα οποία σχετίζονται μεταξύ τους καθώς και με ζητήματα της καθημερινής ζωής. Με τα νέα προγράμματα σπουδών η μαθησιακή διαδικασία οδηγείται σε «γεφυρώσεις» ανάμεσα στα γνωστικά αντικείμενα και σε σφαιρική ανάλυση θεμάτων και εννοιών που εξετάζονται στη σχολική αίθουσα. Τα αυτοτελώς διδασκόμενα μαθήματα δομούνται στη βάση μιας ισόρροπης οριζόντιας και κάθετης κατανομής της διδακτέας ύλης, προσαρμοσμένης στις ανάγκες των μαθητών. (ΦΕΚ 303B/13-03-2003, σ. 3737).

Στο μάθημα της Γλώσσας της Δ' τάξης του Δημοτικού Σχολείου για παράδειγμα, στην ενότητα 9 του Τετραδίου Εργασιών με τίτλο «Η παράσταση αρχίζει», δίνεται στους μαθητές μια ιστορική γραμμή με τις χρονολογίες που έζησαν τέσσερις δραματικοί ποιητές του αρχαίου ελληνικού θεάτρου. Στη συνέχεια, οι μαθητές καλούνται να υπολογίσουν πόσα χρόνια έζησε ο Σοφοκλής, πόσα χρόνια πέρασαν από τη γέννηση του Αισχύλου μέχρι τη γέννηση του Ευριπίδη και πόσα χρόνια έχουν περάσει από τη γέννηση του Αριστοφάνη μέχρι σήμερα. (Διακογιώργη et al., Τετράδιο Εργασιών: 13). Με αυτή τη δραστηριότητα η μαθητική ομάδα συνδέει την τέχνη του θεάτρου με την Ιστορία, το μάθημα της Γλώσσας με τα Μαθηματικά. Στη διαθεματική αυτή άσκηση οι μαθητές θα πρέπει να διαβάσουν την ιστορική γραμμή, που είναι ένας διαφορετικός κειμενικός τύπος, αλλά γνώριμος σε αυτούς από το μάθημα της Ιστορίας και να συλλέξουν από αυτή τα κατάλληλα δεδομένα, ώστε να τα επεξεργαστούν με βάση τις γνώσεις που έχουν αποκομίσει από τα Μαθηματικά (Δ.Ε.Π.Π.Σ. Ελληνικής γλώσσας για το Δημοτικό: 23).

Ένα ακόμη παράδειγμα της διαθεματικής προσέγγισης στο σύγχρονο Δημοτικό Σχολείο αποτελεί και το 3^ο κεφάλαιο του μαθήματος της Μελέτης Περιβάλλοντος της Β' τάξης με τίτλο «Ο προσανατολισμός». Στο βιβλίο του Δασκάλου προτείνεται η σύνδεση του προσανατολισμού με βάση τα τέσσερα σημεία του ορίζοντα, με τις

έννοιες του χώρου και του χρόνου (Δημοπούλου et al., Βιβλίο Δασκάλου: 35). Η διαθεματική αυτή σύνδεση μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσω του Φύλλου Εργασίας 9 του Τετραδίου Εργασιών, κατά την οποία ο μαθητής καλείται να σταθεί στη μέση της σχολικής αυλής το πρωί μιας ηλιόλουστης ημέρας, να προσανατολιστεί και να σημειώσει τι υπάρχει στην περιοχή γύρω από το σχολείο προς την κατεύθυνση των σημείων του ορίζοντα (Δημοπούλου et al., Τετράδιο Εργασιών: 13). Έτσι, ο μαθητής γνωρίζει το χώρο και το ανθρωπογενές περιβάλλον που ζει σε συγκεκριμένο χρόνο (Δ.Ε.Π.Π.Σ. Μελέτης Περιβάλλοντος: 306).

Επίσης, ένα παράδειγμα βρίσκεται στην ενότητα 7 του μαθήματος των Φυσικών της Ε' τάξης του Δημοτικού με τίτλο «Φως». Στο πλαίσιο αυτής της ενότητας υπάρχει ο διδακτικός στόχος οι μαθητές να διαπιστώσουν πώς το φως διαδίδεται ευθύγραμμο (Αποστολάκης et al., Βιβλίο Δασκάλου: 173). Στο Βιβλίο του μαθητή γίνεται αναφορά στα ηλιακά ρολόγια και παρουσιάζονται φωτογραφίες ηλιακών ρολογιών του παρελθόντος (Αποστολάκης et al., Βιβλίο Μαθητή: 173). Ο εκπαιδευτικός θα μπορούσε να οργανώσει τη διδασκαλία με αξιοποίηση του μαθησιακού αντικειμένου «Ηλιακό Ρολόι» από το ψηφιακό αποθετήριο Φωτόδεντρο (<http://photodentro.edu.gr/aggregator/lo/photodentro-lor-8521-8148>), ώστε οι μαθητές να πειραματιστούν και να κατανοήσουν την ευθύγραμμη κίνηση του φωτός μέσα από μια διαθεματική δραστηριότητα που περιλαμβάνει πτυχές της Ιστορίας, των Φυσικών Επιστημών και των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας.

Μια άλλη πρόταση εφαρμογής της διαθεματικής και διεπιστημονικής προσέγγισης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση αποτελεί και ο «Σχεδιασμός και Υλοποίηση Προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων (Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Αγωγής Υγείας, Πολιτιστικών Θεμάτων)» από τη Διεύθυνση Υποστήριξης Προγραμμάτων και Εκπαίδευσης για την Αειφορία του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων. Στο πλαίσιο των προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων οι εκπαιδευτικοί από κοινού με τους μαθητές επιλέγουν ένα θέμα που άπτεται του ενδιαφέροντος των μαθητών και συνδέεται τόσο με τα μαθήματα του ωρολογίου προγράμματος όσο και με το κοινωνικό, περιβαλλοντικό και πολιτιστικό πεδίο στο οποίο ζουν και δραστηριοποιούνται οι μαθητές, ώστε μέσω της διαθεματικής και διεπιστημονικής προσέγγισης να επεκτείνεται το περιεχόμενο του θέματος που εξετάζεται (Σχεδιασμός και Υλοποίηση Προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων, 2019: 2).

Κάθε μαθητής μπορεί να συμμετάσχει σε δύο προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων, ώστε να επιτυγχάνονται στο μέγιστο βαθμό οι μαθησιακοί, κοινωνικοί και

διαθεματικοί/διεπιστημονικοί στόχοι. Ακόμη, στην εκπόνηση του προγράμματος μπορεί να συμμετάσχει το σύνολο των μαθητών μιας τάξης, ή διαφορετικών τμημάτων της ίδιας τάξης (διατμηματική συνεργασία), διαφορετικών τάξεων ή και διαφορετικών σχολείων (διασχολική συνεργασία), ώστε να προωθούνται η κοινωνικοποίηση, η ομαδοσυνεργατική μέθοδος και η επικοινωνία μεταξύ των μελών της ομάδας. Απώτερος στόχος είναι η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και η ενεργή ατομική και ομαδική συμμετοχή και δράση σε ένα κοινό σκοπό (Σχεδιασμός και Υλοποίηση Προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων, 2019: 2-3).

Γίνεται, λοιπόν, φανερό πως στο Δημοτικό Σχολείο σήμερα υπάρχουν ευκαιρίες διαθεματικών και διεπιστημονικών προσεγγίσεων της γνώσης, ώστε να ενισχυθεί η ολιστική προσέγγιση, οι μαθητές να ξεφύγουν από την περιχαράκωση των μαθημάτων και να αντιληφθούν πως κάθε μάθημα του ωρολόγιου προγράμματος τους προσφέρει την ευκαιρία να έρθουν σε επαφή και να κατανοήσουν πολύπλευρα ένα ζήτημα που τους απασχολεί. Το ζήτημα αυτό έχει σύνθετες διαστάσεις, δηλαδή, προσωπικές, κοινωνικές, περιβαλλοντικές, ιστορικές και επιστημονικές.

2.2 Μάθημα Ιστορίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

2.2.1 Σκοποί και στόχοι του μαθήματος της Ιστορίας

Σκοπός της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, σύμφωνα με τον Νόμο 1566/1985, είναι να συμβάλει στην ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών, ώστε ανεξάρτητα από το φύλο και την καταγωγή τους να έχουν τη δυνατότητα να εξελιχθούν σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες και να ζήσουν δημιουργικά. Σημαντικό σημείο του νόμου είναι και εκείνο που ορίζει ότι στόχος της εκπαίδευσης είναι να βοηθήσει τους μαθητές να αναπτύξουν κριτική σκέψη και αντίληψη, ώστε να αναλαμβάνουν και να συντελούν αποφασιστικά στην πρόοδο του κοινωνικού συνόλου (ΦΕΚ 167Α/30-09-1985: 1).

Στα νέα Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ. αναφέρεται χαρακτηριστικά πως με τη εκπαιδευτική διαδικασία επιδιώκεται η ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή και η επιτυχημένη κοινωνική του ένταξη. Ο μαθητής καθίσταται ικανός μέσω της εκπαίδευσης να αντιμετωπίζει με επιτυχία τα προβλήματα, να διαμορφώνει άποψη και να λειτουργεί ως υπεύθυνος και ενεργός πολίτης σε ένα μεταβαλλόμενο και απαιτητικό κοινωνικό περιβάλλον. Ένας από τους κύριους άξονες για την επίτευξη του παραπάνω σκοπού είναι η παροχή γενικής παιδείας, η οποία πρέπει να συμβάλει στην ανάδειξη και καλλιέργεια των ιδιαίτερων ενδιαφερόντων και δεξιοτήτων κάθε μαθητή, να του εξασφαλίζει τη δυνατότητα πρόσβασης σε ποικίλες πηγές πληροφόρησης και αξιοποίησης της πληροφορίας για οποιοδήποτε θέμα, να καλλιεργεί την ικανότητα έκφρασης των σκέψεων και απόψεων του μαθητή, να τον καθιστά ικανό να συνεργάζεται με άλλα άτομα για την επίτευξη κοινών στόχων, να ενεργεί υπεύθυνα στο πλαίσιο της συνεργασίας υπό ομάδα και να καλλιεργεί την ικανότητα κριτικής ερμηνείας και ατομικών επιλογών του μαθητή σύμφωνα με τις αξίες και τις ανάγκες του (ΦΕΚ 303Β/13-03-2003: 3734).

Με τον όρο «κριτική σκέψη» ή «κριτική ερμηνεία» γίνεται αναφορά στην άσκηση του νου με στόχο την επακριβή, πειθαρχημένη, συστηματική και συνδυαστική λειτουργία του συλλογισμού. Η κριτική σκέψη διαφέρει από την απλή σκέψη ως προς το ότι ο κριτικά σκεπτόμενος άνθρωπος έχει συνείδηση της ποιότητας της σκέψης του, την οποία συνεχώς προσπαθεί να εξελίξει (Τριλιανός, 2002: 23). Η κριτική

σκέψη συνδέεται με αναρίθμητες συμπεριφορές του ανθρώπου και σχετίζεται σημασιολογικά με πολλές συναφείς ή και αντίθετες έννοιες που μπορούν να «κεντρίσουν» το νου (Paul, 1993: 135).

Σκοπός της διδασκαλίας του μαθήματος της Ιστορίας είναι «η ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης και της ιστορικής συνείδησης». Με τον όρο ιστορική σκέψη, νοείται η κατανόηση των ιστορικών γεγονότων μέσω της εξέτασης των αιτιών και των αποτελεσμάτων που τα διαμόρφωσαν, ενώ ως ανάπτυξη της ιστορικής συνείδησης νοείται η συνειδητοποίηση των χαρακτηριστικών της συμπεριφοράς των ανθρώπων του παρελθόντος, των αξιών, των συναισθημάτων και των απόψεών τους, σε συνάρτηση με το παρόν αλλά και το μέλλον (ΦΕΚ 303B/13-03-2003, 3915).

Η ιστορία είναι στην ουσία η βιωμένη εμπειρία των ανθρώπων. Είναι η μελέτη του παρελθόντος ως προς τη δραστηριοποίηση του ανθρώπου. Η Σχολή Ιστοριογραφίας των Annales έστρεψε την ιστορία από τη μελέτη των κυρίαρχων τάξεων και της πολιτικής εξέλιξης των κοινωνιών, σε μια ολιστική θεώρηση των ιστορικών φαινομένων με εμβάθυνση στον κοινωνικό τους χαρακτήρα. Οι Annales ανέδειξαν τη φωνή και τα βιώματα των «μαρτύρων» της Ιστορίας. Η επιστήμη της Ιστορίας είναι πλέον η μελέτη της ανθρώπινης δράσης είτε αυτή είναι οικονομική, κοινωνική, πολιτική, ιδεολογική, πολιτισμική είτε καλλιτεχνική (Annales, 1946, όπ. αναφ. στο: Κόκκινος, 1998: 226).

Η νέα αυτή κατεύθυνση στην ιστοριογραφία επηρεάζει και τη διδακτική της Ιστορίας. Ειδικά στο τελευταίο τέταρτο του 20^{ου} αιώνα το παραδοσιακό μάθημα της Ιστορίας αμφισβητείται και δίνεται το έναυσμα για μια νέα ιστορία, η οποία εστιάζει περισσότερο στο άτομο και τις κοινωνίες και αμφισβητεί την προσκόλληση μόνο στα γεγονότα (Αβδελά, 1998: 93). Όπως αναφέρει ο Burke, η νέα ιστορία έχει τις εξής βασικές αρχές:

- Δίνει βάρος στην άποψη του κοινού προσώπου
- Ασχολείται με μεγαλύτερη ποικιλία ανθρώπινων δραστηριοτήτων και εξετάζει μεγαλύτερη ποικιλία στοιχείων και μαρτυριών
- Εκθέτει ποικιλία ερωτημάτων, τα οποία οι ιστορικοί προσεγγίζουν εξετάζοντας τις πηγές-μαρτυρίες

- Είναι διεπιστημονική (Burke, 1991, όπ. αναφ. στο: Κουνέλη, 2002: 17.)

Υπό το πρίσμα της Νέας Ιστορίας, σκοπός του μαθήματος της Ιστορίας στο σχολείο δεν είναι η μετάδοση στείρας ιστορικής γνώσης, αλλά ο μαθητής να αποκτήσει τις δεξιότητες που συνάδουν με την επιστήμη της Ιστορίας (Σολωμού, 2011: 153).

2.2.2 Διδακτική της Ιστορίας

Οι μαθητές στο Δημοτικό Σχολείο έχουν εμπειρική γνώση του χρόνου και της διαδοχής των γεγονότων. Ως έννοια, ο χρόνος εισάγεται εμπειρικά από τις δύο πρώτες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου (Α', Β'), πολύ πριν οι μαθητές έρθουν σε επαφή με το μάθημα της Ιστορίας. Στο μάθημα της Μελέτης Περιβάλλοντος της Α' τάξης, υπάρχει η ενότητα με τίτλο “Ο άνθρωπος και ο χρόνος” που μερικοί από τους στόχους της είναι οι μαθητές να αντιληφθούν το πέρασμα των γενεών στην οικογένειά τους, να συνδέσουν μεταβολές που συμβαίνουν σε πρόσωπα και πράγματα του οικογενειακού τους περιβάλλοντος στην πορεία του χρόνου, αλλά και εκείνες τις μεταβολές που συμβαίνουν στον ίδιο τους τον εαυτό (Πλακίτση et al., Βιβλίο Μαθητή: 43-44).

Αντίστοιχα, στο μάθημα της Μελέτης Περιβάλλοντος της Β' τάξης του Δημοτικού Σχολείου και συγκεκριμένα η Ενότητα 4 με τίτλο «Ο χρόνος» επιδιώκει οι μαθητές να συνδέσουν βασικές χρονικές έννοιες με τη δική τους εξέλιξη και ανάπτυξη, να αντιληφθούν τον κύκλο ζωής του ανθρώπου (στάδια ανάπτυξης, ωρίμανσης, γήρανσης) και να παρατηρήσουν τις μεταβολές που συντελούνται στο περιβάλλον στην πορεία του χρόνου (Δημοπούλου et al., Βιβλίο Δασκάλου: 38-40). Τέλος, στο μάθημα της Γλώσσας, πάλι της Β' Δημοτικού, στην Ενότητα 13 με τίτλο “Μες στο μουσείο”, οι μαθητές καλούνται να γνωρίσουν τη λαογραφική παράδοση του τόπου μας, όπως αυτή παρουσιάζεται στα μουσεία αλλά και στην καθημερινότητα (Γαβριηλίδου et al., Βιβλίο Μαθητή: 37-38).

Στο σχολικό χώρο και στο επίπεδο της διδακτικής της Ιστορίας, υπάρχουν παράμετροι που καθορίζουν στρατηγικές διδασκαλίας και μάθησης της Ιστορίας. Αυτές οι παράμετροι είναι:

- η επιλογή ευρέως φάσματος περιεχομένων (για παράδειγμα πολιτική – κοινωνική – πολιτιστική ιστορία, ιστορία της καθημερινής ζωής, ιστορία ενός τόπου κ.λπ.)
- η ανάγκη για πολυπρισματικές και διεπιστημονικές προσεγγίσεις
- η ανάγκη για ερευνητικό πλουραλισμό
- η προτίμηση σε ενεργητικές στρατηγικές διδασκαλίας και μάθησης που προωθούν την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης (Μαυροσκούφης, 2006: 19).

Συνεπώς, η «πολυφασματική» οντότητα του ανθρώπινου παρελθόντος δεν μπορεί παρά να προσεγγιστεί στα εκπαιδευτικά πλαίσια διεπιστημονικά. Η χρήση πολλών επιστημονικών μεθοδολογιών για τη μελέτη ενός ιστορικού φαινομένου είναι σε θέση να αναπτύξει την κριτική ιστορική σκέψη των μαθητών (Λεοντσίνης, 2003: 2). Η διεπιστημονικότητα εξυπηρετεί την πολυεπίπεδη μελέτη του παρελθόντος στη σχολική τάξη. Το μάθημα της Ιστορίας εμπλέκει στη διδασκαλία του όλα τα άλλα γνωστικά αντικείμενα του σχολικού ωρολογίου προγράμματος (Κυρκίνη-Κούτουλα, 2003: 88). Χαρακτηριστικό επιχείρημα αυτής της άποψης είναι το γεγονός ότι στη Γαλλία το μάθημα της Ιστορίας έχει οργανική σύνδεση με εκείνο της γεωγραφίας, διασφαλίζοντας έτσι την διαμόρφωση της πολυεπιστημονικής οπτικής γωνίας που απαιτείται για τη μελέτη της ανθρώπινης δραστηριοποίησης στο χώρο και τον χρόνο. Η σχολική ομάδα χρησιμοποιεί τα «εργαλεία» τόσο του μαθήματος της γεωγραφίας όσο και εκείνα του μαθήματος της Ιστορίας για την προσέγγιση του παρελθόντος. Οι μεθοδολογικές προσεγγίσεις και των δύο τομέων είναι απαραίτητες στην πολύπλευρη μελέτη του παρελθόντος (Κόκκινος, 2006: 11).

Στη σημερινή εκπαιδευτική πραγματικότητα στη χώρα μας, τα σχολικά βιβλία ιστορίας έχουν πληθώρα ιστορικών πηγών (κείμενα, επιστολές, άρθρα εφημερίδων, αποσπάσματα ιστορικών μυθιστορημάτων, χαλκογραφίες, εικόνες, πίνακες κ.λπ.), τις οποίες τα παιδιά μπορούν να τις χρησιμοποιήσουν για την κατάκτηση της ιστορικής γνώσης. Έτσι, οι μαθητές αρχίζουν να αντιλαμβάνονται ότι είναι απαραίτητη η παρατήρηση της Ιστορίας από διάφορες οπτικές γωνίες, για να επιτευχθεί η πολύπλευρη μελέτη της. Η σχολική ιστορία σήμερα, έχει σταθερά απομακρυνθεί από την απλή απομνημόνευση γεγονότων και χρονολογιών και πλησιάζει το σύνθετο

πλέγμα της ανασύνθεσης της ανθρώπινης δράσης του τότε, με στόχο την ερμηνεία του τώρα (Μαρκιανός, 1984: 15).

Με άλλα λόγια, το μάθημα της Ιστορίας επιδιώκει να αναπτύξουν οι μαθητές θετική στάση και ενεργό συμμετοχή στο ιστορικό γίνεσθαι μέσω της συνειδητοποίησης της πολυδιάστατης ύπαρξής του. Καλεί τα παιδιά να συμμετάσχουν στην ανασύνθεση της ανθρώπινης ιστορίας και την τοποθέτηση του εαυτού τους μέσα σε αυτή. Η ιστορική εκπαίδευση καλλιεργεί στα παιδιά κριτική σκέψη και διανοητικές δεξιότητες που θα τα βοηθήσουν να κατανοήσουν τον εαυτό τους σε σχέση με το κοινωνικοϊστορικό και το πολιτισμικό τους παρελθόν, παρόν, μέλλον αλλά και περιβάλλον, ώστε να ενταχθούν στην πολυσύνθετη παγκόσμια πραγματικότητα (Νάκου, 2000: 12).

Πλέον, τα παιδιά δεν μαθαίνουν ιστορία μόνο μέσω της αφήγησης και του σχολικού εγχειριδίου. Ο διάλογος, το ιστορικό μυθιστόρημα, οι γραπτές και οι προφορικές πηγές, οι αυτοβιογραφίες, οι φωτογραφίες, τα άρθρα και όλα τα άλλα ιστορικά ερεθίσματα είναι διάχυτα μέσα αλλά και πέρα από το σχολείο. Οι μαθητές για να κατακτήσουν την ιστορική γνώση πρέπει να γίνουν «μέτοχοί» της. Κάτι τέτοιο μπορεί να πραγματοποιηθεί με βάση τις ιστορικές πληροφορίες, τις οποίες μπορούν να αποκομίσουν από οικογενειακές, μουσειακές κ.ά. πηγές και σε συνάρτηση με τις υπόλοιπες γνώσεις τους, ώστε να δημιουργήσουν οικεία σημεία αναφοράς, γύρω από το ιστορικό γεγονός που μελετούν (Moniot, 2000: 76). Συνεπώς, ο μαθητής πρέπει να «οπλιστεί» με κριτική σκέψη για την επεξεργασία των πηγών και των ιχνών του παρελθόντος. Ο εκπαιδευτικός μαζί με τη μαθητική ομάδα καλούνται να υπερβούν την παραδοσιακή διδασκαλία και τα όρια της παραδοσιακής πολιτικής, διπλωματικής και στρατιωτικής ιστορίας, και να προσεγγίσουν με πολυεστιακό τρόπο τη διεπιστημονική ιστορία. Η σχολική ομάδα μελέτης μετατρέπεται σε ιστορική και επιστημονική ομάδα μελέτης – τηρουμένων των αναλογιών - και οι στόχοι του μαθήματος εκπληρώνονται μέσω της προσωπικής εμπλοκής των μαθητών στην όλη διαδικασία (Κόκκινος, 1998: 368-369, 384).

Η Νέα Ιστορία εισάγει και τις έννοιες της τοπικής και γενικής ιστορίας, ανάλογα με το χώρο αναφοράς που εκείνες εξετάζουν. Η τοπική ιστορία αφορά την ιστορία ενός τόπου στο πέρασμα του χρόνου ή σε μια συγκεκριμένη χρονική περίοδο αλλά και την ιστορία ενός ατόμου, μιας ομάδας ατόμων ή μιας οικογένειας ενός τόπου. Αντίστοιχα, η γενική ιστορία αφορά πιο γενικευμένες έννοιες, χώρους και ομάδες

(Λεοντσίνης & Ρεπούση, 2001: 13, 18). Η μελέτη και η διδασκαλία της τοπικής ιστορίας συνδέεται με την αξιοποίηση της ιστορικής μαρτυρίας από τους ίδιους τους μαθητές. Με άμεσο τρόπο οι μαθητές παρατηρούν έναν συγκεκριμένο τόπο σήμερα, αναζητούν πληροφορίες για τον τόπο αυτό στο παρελθόν και προχωρούν σε ανάλυση και εξαγωγή συμπερασμάτων. Απαιτείται, λοιπόν, έρευνα από τους μαθητές και τον εκπαιδευτικό. Από τον άλλη μεριά, η γενική ιστορία μπορεί να περιοριστεί ευκολότερα στην σχολική αίθουσα και σε συνδυασμό με τη μεθοδολογία της τοπικής ιστορίας, είναι δυνατόν να κατακτάται η ιστορική γνώση από τους μαθητές πληρέστερα. Δίνονται ευκαιρίες ανάπτυξης δεξιοτήτων ιστορικής κατανόησης μέσα από τη διδακτική εκμετάλλευση του τοπικού ιστορικού περιβάλλοντος από τη μαθητική ομάδα (Λεοντσίνης, 2006: 54).

Το σχολείο μετατρέπεται σε ιστορικό εργαστήριο και το μάθημα της Ιστορίας σε ιστορικό σεμινάριο. Ο εκπαιδευτικός με τους μαθητές συνεργάζονται και αναπτύσσουν μια έρευνα, η οποία ξεφεύγει από τα δεδομένα της παραδοσιακής διδασκαλίας και εξελίσσεται μεθοδικά. Οι μαθητές δραστηριοποιούνται από κοινού με τον δάσκαλό τους σε μια επιστημονική έρευνα, που ενεργοποιεί το ενδιαφέρον τους για το μάθημα της Ιστορίας (Μπαμπούνης, 1999: 65). Το παιδί καλείται να μάθει πράττοντας. Με την πράξη, η μάθηση γίνεται μονιμότερη και βαθύτερη (Τριλιανός, 2004: 36). Η πηγή της ιστορικής αλήθειας δεν είναι πλέον ούτε ο δάσκαλος – αυθεντία, ούτε το «αλάνθαστο» εγχειρίδιο. Οι μαθητές – ερευνητές κατανοούν πως η πραγματική ιστορία βρίσκεται στην πληροφορία, στην ποιότητά της, την πειστικότητά της και στη λογική επιχειρηματολογίας της (Hroch & Todorova, 1996: 112-113).

Οι μαθητές με το να εξετάζουν οι ίδιοι το περιβάλλον δραστηριοποίησης των ανθρώπων, των κοινωνιών τους και των πολιτισμών που τους αφορούν, καθίστανται ικανοί άμεσα να παρατηρούν, να επεξεργάζονται, να κρίνουν και να συγκρίνουν πρόσωπα, γεγονότα και χαρακτηριστικά του ιστορικού γίνεσθαι. Αναπτύσσεται έτσι η ιστορική συνείδηση των μαθητών, καθώς οι τελευταίοι παράγουν, ο κάθε ένας ξεχωριστά αλλά και σε επίπεδο ομάδας, ιστορική γνώση (Λεοντσίνης, 2006: 155-157).

Η παιδαγωγική επιστήμη αναγνωρίζει τη δυναμική της ομάδας και τη σημασία της στη μάθηση. Τα μέλη της ομάδας συμμετέχουν και συνεργάζονται για την εκπλήρωση ενός κοινού σκοπού και αλληλοεξαρτάται από τα υπόλοιπα μέλη

(Χαραλάμπους & Γεωργιάς, 1995: 146). Οι μαθητές προσεγγίζουν υψηλότερα επίπεδα κατανόησης της Ιστορίας, όταν επεξεργάζονται από κοινού με τους συμμαθητές τους ένα ζήτημα (Λεοντσίνης, 1999: 149). Ο εκπαιδευτικός οφείλει να καθοδηγήσει αυτή τη διαδικασία, ώστε τα παιδιά μετά από αρκετό χρόνο εξάσκησης να βιώσουν το ιστορικό γίγνεσθαι, να αποκτήσουν βαθμιαία ιστορική συνείδηση και να τοποθετήσουν τον εαυτό τους στο κοινωνικο – οικονομικό – ιστορικό περιβάλλον τους. Ο εκπαιδευτικός διαλέγει τις κατάλληλες ιστορικές πηγές, οι οποίες θα λειτουργήσουν ως κίνητρα μάθησης και θα προκαλέσουν το ενδιαφέρον των μαθητών, οδηγώντας τους στην αυτενέργεια (Βρεττός, 1999: 131). Η αυτενέργεια είναι ένα σημαντικό στοιχείο για την ικανοποίηση των στόχων της εκπαίδευσης στο σχολείο. Είναι συνώνυμη της αυτονομίας του μαθητή στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων του και στην ανακάλυψη λύσεων στα ζητήματα που τον απασχολούν (Κόπτσης, 2009: 29).

Οι μαθητές διαμορφώνουν την ιστορική τους συνείδηση μέσω της οικειότητας που αναπτύσσουν με τις ιστορικές πληροφορίες και της ενεργοποίησης της κριτικής τους σκέψης, σε συνεχή αντιπαράβολή του «χθες» με την καθημερινότητα που βιώνουν οι ίδιοι (Moniot, 2000: 244). Κρίνεται απαραίτητη η αξιοποίηση της μη οργανωμένης ιστορικής μαθητείας, που συμβαίνει καθημερινά στη ζωή του μαθητή πέρα από το σχολείο, αλλά και η αξιοποίηση των πρότερων γνώσεών του παράλληλα και σε συνδυασμό με το οργανωμένο μάθημα της Ιστορίας στο σχολείο, με στόχο όχι μόνο την πρόκληση της αυτενέργειας των παιδιών, αλλά και την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης και ιστορικής συνείδησης μέσα σε ένα αποτελεσματικό περιβάλλον. Η υποκειμενική οπτική είναι ένας κίνδυνος που ελλοχεύει σε όλες τις ιστορικές πηγές. Αν ο δέκτης των πληροφοριών δεν έχει αναπτύξει την κριτική του δεινότητα, είναι πιθανόν να αντιληφθεί τη νοητική κατασκευή της πηγής ως μια ολοκληρωμένη ιστορική αλήθεια (Μπαμπούνης, 2013: 58).

Συμπερασματικά, όπως αναφέρει η Λαζαράκου, η ιστορική σπουδή στο σχολείο θεμελιώνεται στην καλλιέργεια των ακόλουθων ικανοτήτων για τους μαθητές:

- Να αποκτήσουν ιστορική γνώση: Ο μαθητής θα πρέπει να έχει επαρκές υπόβαθρο ιστορικής γνώσης, ώστε ως αυριανός πολίτης να κατέχει τα στοιχεία που απαρτίζουν την ιστορική του κληρονομιά (Λαζαράκου, 2011: 23-24).

- Να εξοικειωθούν με την εφαρμογή της ιστορικής μεθόδου: Οι μαθητές θα πρέπει να συνειδητοποιήσουν πως η ιστορική γνώση αποτελεί «κατασκευή» προσδιορισμένη από τα δεδομένα της εποχής που παράχθηκε και των διαθέσιμων τεκμηρίων. Ο ιστορικός εγγραμματισμός στο σχολείο δεν ολοκληρώνεται με την αποστήθιση ιστορικών πληροφοριών, αλλά επεκτείνεται στην κριτική εξέταση διαθέσιμων ιστορικών πηγών και στην ερμηνεία τους (Λαζαράκου, 2011: 24-25).
- Να προσεγγίσουν ενσυναισθητικά το ιστορικό περιεχόμενο: Η ενσυναίσθηση είναι ένας παράγοντας, που μαζί με την αυτοεπίγνωση, τον αυτοσεβασμό, τις κοινωνικές δεξιότητες, την ιδιοσυγκρασία και τον έλεγχο σκοπού και του προσωπικού οράματος, αποτελούν τη συναισθηματική νοημοσύνη (Lynn, 2004: 7-9). Η ενσυναίσθηση διαμορφώνεται σε καθημερινή και την ιστορική. Η καθημερινή ενσυναίσθηση είναι η βασική ικανότητα του ανθρώπου να κατανοεί τα συναισθήματα κάποιας άλλης προσωπικότητας. Μια ικανότητα που άλλοι διαθέτουν σε μεγάλο και άλλοι σε μικρότερο βαθμό. Η ιστορική ενσυναίσθηση είναι η πλήρης ένταξη του ιστορικού ερευνητή στο αντικείμενο της μελέτης του. Ο μελετητής έχει επίγνωση των συναισθημάτων, των αναγκών, των ανησυχιών των ανθρώπων του παρελθόντος. Είναι σε θέση να διεισδύσει στον τρόπο σκέψης και τη νοοτροπία των ανθρώπων που έζησαν και έδρασαν στο παρελθόν, κατανοώντας τα βιώματά τους (Λεοντσίνης, 1999, 142-143).
- Να διαχειριστούν κριτικά επιχειρήματα: Οι μαθητές θα πρέπει να αποκτήσουν κριτική ικανότητα, η οποία εμπεριέχει άλλες ικανότητες, όπως να αναλύουν και να συνθέτουν στοιχεία του ιστορικού υλικού, να συμπεραίνουν και να διατυπώνουν κρίσεις, να προσδιορίζουν έννοιες και να συσχετίζουν πληροφορίες και να τεκμηριώνουν λογικά και ιστορικά τους ισχυρισμούς τους. Ακόμη, θα πρέπει να είναι σε θέση να αποστασιοποιούνται από τα προσωπικά τους συμφέροντα, στερεότυπα, προκαταλήψεις και να αναζητούν εναλλακτικούς τρόπους θεώρησης των ιστορικών γεγονότων και καταστάσεων (Λαζαράκου, 2011: 30-31).

- Να συνδέσουν το ιστορικό παρελθόν με την καθημερινή τους ζωή: Οι μαθητές θα πρέπει να συνδέσουν τις ιστορικές γνώσεις που αποκτούν στο σχολείο με τη ζωή τους πέρα από αυτό. Το μάθημα της Ιστορίας θα πρέπει να υπερβαίνει τα όρια της σχολικής αίθουσας και να έχει αξία και νόημα για τους μαθητές στην κοινωνική τους ζωή (Λαζαράκου, 2011: 32).

2.3 Αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών στο μάθημα της Ιστορίας

2.3.1 Εργασίες, ασκήσεις και ερωτήσεις των σχολικών εγχειριδίων

Τα σχολικά εγχειρίδια ορίζονται από τον Μαυρογιώργο ως βιβλία που προσφέρουν το περιεχόμενο των μαθημάτων του σχολείου και χρησιμοποιούνται από τον δάσκαλο και τον μαθητή για την οργάνωση της διδασκαλίας και της μάθησης (Μαυρογιώργος, 1980: 40-42). Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα, σχολικά εγχειρίδια αποτελούν τα βιβλία που έχουν ειδικά συγγραφεί για να στηρίζουν τη διδασκαλία των μαθημάτων του αναλυτικού προγράμματος και χρησιμοποιούνται από εκπαιδευτικούς και μαθητές (Ματσαγγούρας, 2006: 60-61). Ακόμη, κατά το Georg Eckert Institute, τα σχολικά εγχειρίδια αποτελούν εκπαιδευτικά μέσα μετάδοσης της γνώσης εντός κοινωνικών πλαισίων (όπ. αναφ. στο: Στεφανοπούλου, Τσατήρη & Κουμζής, 2017: 33)

Τα σχολικά εγχειρίδια της Ιστορίας αποτελούν τη βάση διδασκαλίας στο σημερινό σχολείο και πρωταγωνιστούν στη διαδικασία μάθησης και κοινωνικοποίησης των μαθητών, παρά την αυξανόμενη αξιοποίηση εναλλακτικών μέσω διδασκαλίας (Μπονίδης, 2005: 106).

Το εγχειρίδιο τόσο του μαθήματος της Ιστορίας όσο και των υπόλοιπων μαθημάτων αποτελείται από δομικά χαρακτηριστικά:

- Παρουσίαση της ύλης μέσω κειμένου, εικονογράφησης, πηγών, επιστημονικών συμβόλων κ.ά.
- Επιλεγμένα δεδομένα και μέρη της ύλης του μαθήματος που οι μαθητές θα πρέπει να εστιάσουν και να είναι σε θέση να ανατρέξουν αν το χρειαστούν.
- Ερωτήσεις, εργασίες και ασκήσεις που έχουν τη μορφή ερωτήσεων, προβλημάτων, συστηματικής παρατήρησης κ.ά. Δύναται να βρίσκονται τόσο στο βιβλίο του μαθητή όσο και σε ένα ξεχωριστό Τετράδιο Εργασιών.

- Οδηγίες για τον τρόπο εργασίας. Οι οδηγίες αυτές έχουν ως στόχο την ανάγνωσή τους από τον μαθητή, ώστε να μπορεί να λειτουργεί μόνος του χωρίς την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού, να αυτονομείται.
- Χρηστικές διευκολύνσεις. Ένας πίνακας περιεχομένων ή γλωσσάριο βοηθούν τους μαθητές να ανευρίσκουν τις πληροφορίες που κάθε φορά αναζητούν (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008:239-249).

Η οργάνωση του περιεχομένου των σχολικών εγχειριδίων διέπεται από τις εξής αρχές:

- Η ύλη είναι κατά τέτοιο τρόπο διαρθρωμένη ώστε να απαρτίζει ένα ενιαίο σύνολο που αντιπροσωπεύει τη μάθηση.
- Η επιστημονική γνώση είναι τεράστια και γι' αυτό τον λόγο για κάθε εγχειρίδιο επιλέγονται τα βασικά της στοιχεία που θα απαρτίσουν το εγχειρίδιο.
- Το περιεχόμενο της επιστημονικής γνώσης που εμπεριέχεται στο σχολικό εγχειρίδιο είναι απλοποιημένο, ώστε να γίνεται κατανοητό από τους μαθητές, ανάλογα με την ηλικία και το γνωστικό τους επίπεδο.
- Το περιεχόμενο των εγχειριδίων είναι οργανωμένο σε μια ακολουθία μαθημάτων, κεφαλαίων ή ενοτήτων σε σαφείς σχέσεις συνάφειας μεταξύ τους (Μαυρογιώργος, 1980: 40-42).

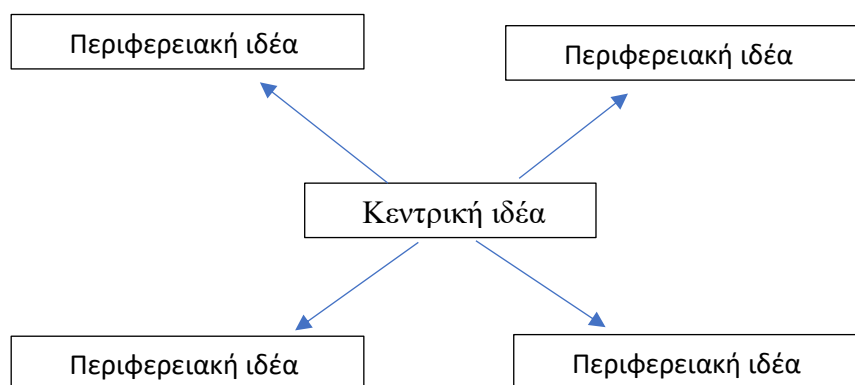
Τα σχολικά εγχειρίδια της Ιστορίας, όπως και τα εγχειρίδια των υπόλοιπων μαθημάτων, επιτελούν ορισμένες λειτουργίες: την παρουσίαση της πραγματικότητας στον μαθητή, τη δραστηριοποίηση των κινήτρων μάθησης, τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας, την άσκηση και την εμπέδωση, την καθοδήγηση της διδασκαλίας και την κοινωνικοποίηση (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008: 214).

Συνεπώς, από τη μελέτη των παραπάνω χαρακτηριστικών των σχολικών εγχειριδίων γενικά, και αυτών του μαθήματος της Ιστορίας ειδικά, η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή στο μάθημα της Ιστορίας μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσω των ερωτήσεων, των εργασιών και των ασκήσεων του Βιβλίου Μαθητή και του Τετραδίου Εργασιών.

2.3.1.1 Εργασίες και ασκήσεις στο σχολικό εγχειρίδιο της Ιστορίας

Σύμφωνα με τους Λούβη και Ξιφαρά, η φύση του μαθήματος της Ιστορίας είναι τέτοια που παρέχει τη δυνατότητα για πολλαπλές προσεγγίσεις μέσα από ποικίλες εργασίες. Τέτοιες εργασίες είναι και οι ασκήσεις που συναντούμε στα σχολικά εγχειρίδια της Ιστορίας. Συμβάλλουν στην ενεργητική μάθηση και στη διαπίστωση της ικανότητας των μαθητών να αξιοποιούν τις γνώσεις που αποκόμισαν για την επίλυση προβλημάτων. Οι εργασίες και ασκήσεις χωρίζονται σε:

- Ασκήσεις χρόνου. Οι ασκήσεις αυτές σχετίζονται με τον χρόνο και μπορούν να είναι: διαδοχής, απλής ή αιτιακής ακολουθίας, επισημάνσης και απόδοσης σημασίας σε φαινόμενα μακράς, μέσης και σύντομης διάρκειας, σύγκρισης σύγχρονων γεγονότων με γεγονότα άλλων κρατών και πολιτισμών κ.ά.
- Ασκήσεις σε σχήμα άστρου. Οι ασκήσεις αυτές υλοποιούνται κατά τη μελέτη μιας ιστορικής πηγής, ενός κεφαλαίου, μιας παραγράφου του σχολικού εγχειριδίου και είναι ένας εννοιολογικός χάρτης με μία κεντρική ιδέα η οποία συνδέεται με άλλες περιφερειακές έννοιες (διάγραμμα 1). Οι ασκήσεις σε σχήμα άστρου μπορούν να δίνονται σε κάθε διδακτική ενότητα με στόχο οι μαθητές να συνθέτουν το δικό τους σύντομο ιστορικό λόγο και να μπορούν να τον εκφράσουν προφορικά ή γραπτά.



Διάγραμμα 1

- Ασκήσεις διαμόρφωσης ιστορικής σκέψης. Οι ασκήσεις αυτές αποτελούν ασκήσεις ταξινόμησης ή/και καταγραφής σε στήλες προσώπων κατά ιδιότητα, απόδοσης σημασίας, ιδιαίτερων χαρακτηριστικών και γνωρισμάτων.
- Ασκήσεις εμπειρικής προσέγγισης ιστορικών εννοιών. Οι ασκήσεις αυτού του είδους αποτελούν ασκήσεις αναγραφής χαρακτηριστικών, διάκρισης ιστορικών όρων κ.ά.
- Ασκήσεις κριτικής προσέγγισης πρωτογενών και δευτερογενών πηγών. Οι ασκήσεις αυτές είναι ασκήσεις λεκτικής κατανόησης της ιστορικής σημασίας του λεγομένου της μαρτυρίας, επισημαίνοντας τις συναισθηματικές και ιδεολογικές φορτίσεις.
- Ασκήσεις απόδοσης σημασίας στις υλικές πηγές. Στις ασκήσεις αυτές καταγράφονται τα χαρακτηριστικά, η χρήση και ο τρόπος παραγωγής του υλικού των πηγών.
- Ασκήσεις προσέγγισης εικαστικού έργου. Με τις ασκήσεις αυτές εντάσσονται εικαστικά έργα προς εντοπισμό των ιστορικών πληροφοριών, των συναισθηματικών φορτίσεων και ερμηνεία των εικονιζόμενων συμβόλων (Λούβη & Ξιφαράς, 2007: 19-20).

Σύμφωνα με την Κυρκίνη, οι εργασίες στο μάθημα της Ιστορίας ή αλλιώς οι δραστηριότητες κατηγοριοποιούνται σύμφωνα με τον στόχο που θέλουν να επιτύχουν. Έτσι, κάνει λόγο για:

- Δραστηριότητες σχετικές με τη σημασία των ιστορικών όρων και εννοιών. Αποτελούν δραστηριότητες ταξινόμησης, ιεράρχησης, πολλαπλών επιλογών, αντιστοιχίσεων, συσχετισμών, συμπλήρωσης κενών σε κείμενο, σύνθεσης κειμένου με βάση δεδομένες έννοιες, ανεύρεση τίτλου σε κείμενο, διατύπωση λεζάντας σε εικόνα κ.ά., με στόχο την κατανόηση από τους μαθητές της σημασίας των ιστορικών.
- Δραστηριότητες σχετικές με τη διάσταση του χρόνου στην Ιστορία. Οι δραστηριότητες αυτές στοχεύουν οι μαθητές να κατανοήσουν χρονικές

έννοιες και τις σχέσεις συγχρονίας, ετεροχρονίας, μακράς διάρκειας, συνέχειας, ασυνέχειας, διαδοχής γεγονότων κ.ά.

- Δραστηριότητες σχετικές με το πρόβλημα της ερμηνείας στην Ιστορία. Οι δραστηριότητες αυτές σχετίζονται με την ερμηνεία των πηγών της Ιστορίας. Οι μαθητές θα πρέπει να εμπλέκονται σε δραστηριότητες επιλεκτικής ανάγνωσης των πηγών, της σύνθεσης πληροφοριών από διάφορες πηγές, του εντοπισμού διαφορών και ομοιοτήτων στην εξιστόρηση των ιστορικών γεγονότων διάφορων πηγών και γενικότερα να συμβάλουν στην ιστορική διερεύνηση των πηγών.
- Δραστηριότητες – Παιχνίδια. Οι ιστορικές έννοιες είναι εκ φύσεως δυσνόητες για τους μαθητές, ιδιαίτερα της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Δραστηριότητες, όπως το παιχνίδι ρόλου ιστορικών προσώπων, πρόβλεψη πιθανών επιλογών ενός ήρωα με βάση το ιστορικό κείμενο, βοηθούν να μην καταλήγει ανιαρό το μάθημα και να κατακτούνται βιωματικά οι διδακτικοί στόχοι.
- Δραστηριότητες συνολικής θεώρησης του μαθήματος. Οι δραστηριότητες αυτές μπορούν να είναι ασκήσεις ταξινόμησης, ιεράρχησης, πολλαπλών επιλογών, αντιστοιχίσεων, συσχετισμών, συμπλήρωσης κενών σε κείμενο, σύνθεσης κειμένου με βάση δεδομένες έννοιες, ανεύρεση τίτλου σε κείμενο, διατύπωση λεζάντας σε εικόνα, σύνθεσης πληροφοριών από διάφορες πηγές σε μορφή κειμένου, παιχνίδι ρόλων με πρωταγωνιστές ιστορικά πρόσωπα, περιληπτική απόδοση της διδασκόμενης ενότητας, αναδόμηση του κειμένου του μαθήματος με βάση κάποιο θεματικό ή χρονολογικό κριτήριο κ.ά. (Κυρκίνη, 1999: 181-188).

2.3.1.2 Ερωτήσεις στο σχολικό εγχειρίδιο της Ιστορίας

Οι ερωτήσεις ορίζονται από τον Αθανασίου ως προτάσεις – ερεθίσματα, οι οποίες αποσκοπούν σε μια απάντηση γύρω από ένα θέμα ή πρόβλημα. Οι προτάσεις αυτές μπορεί να είναι σύντομες, εκτενείς, γενικές ή ειδικές (Αθανασίου, 2000: 138). Κατά τους Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου η ερώτηση κατέχει καθοριστικό ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία, καθώς:

- Διατηρεί την προσοχή και το ενδιαφέρον των μαθητών κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας
- Κινητοποιεί την περιέργεια των μαθητών για μάθηση
- Εξασφαλίζει τη συμμετοχή των μαθητών στη διδακτική πράξη
- Ασκεί τους μαθητές να εκφράζουν με μεγαλύτερη σαφήνεια, ακρίβεια και πληρότητα τις απαντήσεις τους
- Ωθεί τους μαθητές να αποκτήσουν την ικανότητα να απαντούν και να ρωτούν και εκείνοι με τη σειρά τους
- Οδηγεί τους μαθητές να εξάγουν συμπεράσματα ή και να συνοψίσουν τα κυριότερα σημεία
- Διευρύνει την ποσότητα και την ποιότητα των γνώσεων των μαθητών, αναπτύσσει αιτιολογικές ικανότητες στους μαθητές
- Εντοπίζει ικανότητες και αδυναμίες των μαθητών στον γλωσσικό χειρισμό (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2015: 213).

Συγκεκριμένα, για τον ρόλο της ερώτησης στην αξιολόγηση, ο Θεοφιλίδης αναφέρει ότι οι ερωτήσεις είναι από τα συνηθέστερα και κυριότερα μέσα που χρησιμοποιεί ένας εκπαιδευτικός για αξιολόγηση και ανατροφοδότηση. Μέσω των ερωτήσεων ο εκπαιδευτικός είναι σε θέση:

- Να εξακριβώσει τα αποτελέσματα της διδασκαλίας του
- Να διερευνήσει τους λόγους επιτυχίας ή αποτυχίας των μαθητών του
- Να γνωρίσει τον βαθμό κατανόησης ενός ζητήματος από τους μαθητές
- Να αντιληφθεί τις προσωπικές δυσκολίες του κάθε μαθητή
- Να δημιουργήσει πνευματική και συναισθηματική επαφή με τους μαθητές
- Να εντοπίσει την επίδοση των μαθητών ως σύνολο αλλά και ατομικά
- Να γνωρίσει καλύτερα τους μαθητές του (Θεοφιλίδης, 1988: 15).

Τα σχολικά εγχειρίδια όλων των μαθημάτων γενικά και εκείνο της Ιστορίας ειδικά εμπεριέχουν ερωτήσεις διαφόρων ειδών που βασίζονται στα κείμενα. Για να απαντήσουν οι μαθητές, θα πρέπει να έχουν πρώτα κατανοήσει το κείμενο. Για να μπορέσει ο μαθητής να απαντήσει στις ερωτήσεις του σχολικού βιβλίου της Ιστορίας,

θα πρέπει πρώτα να έχει κατακτήσει το κείμενο του κεφαλαίου ή της ενότητας στην οποία αναφέρεται η ερώτηση. Η κατανόηση ενός κειμένου σχετίζεται με τα οργανωμένα νοητικά σχήματα συσχετιζόμενων πληροφοριών στα οποία προστίθενται νέα σχήματα (Κουλουμπαρίτση, 2003: 38-42). Συνεπώς, για να είναι σε θέση ο μαθητής να απαντήσει μια ερώτηση από το Βιβλίο Μαθητή της Ιστορίας, θα πρέπει να έχει κατανοήσει τη νέα γνώση. Ο εκπαιδευτικός με την απάντηση του μαθητή μπορεί να συμπεράνει το επίπεδο κατανόησης, τις δυσκολίες, τα εμπόδια και την επίδοσή του. Με αυτόν τον τρόπο η χρήση της ερώτησης στην αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή και της επίτευξης των διδακτικών στόχων αποκτά ανατροφοδοτικό και βελτιωτικό χαρακτήρα (Αλαχιώτης & Καρατζιά-Σταυλιώτη, 2009: 347).

2.3.2 Νέες κατευθύνσεις στην αξιολόγηση στο μάθημα της Ιστορίας

Η διδασκαλία και η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών βρίσκονται σε μια σχέση αλληλεξάρτησης στενής και αμοιβαίας. Από τη στιγμή που εισάγονται στην εκπαιδευτική πράξη σύγχρονες και ενεργητικές διδακτικές πρακτικές, προς την ίδια κατεύθυνση θα πρέπει να πορευτεί και ο τομέας της αξιολόγησης. Συγκεκριμένα, το μάθημα της Ιστορίας έχει συνδεθεί παραδοσιακά με περιορισμένο αριθμό διδακτικών προσεγγίσεων και ακόμα μικρότερο αριθμό τεχνικών αξιολόγησης. Παραδοσιακά το μάθημα της Ιστορίας πραγματοποιείται με τη μορφή της εισήγησης από μέρους των εκπαιδευτικών και η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών έχει λειτουργία εξεταστική, με στόχο την ποσοτική έκφραση της επίδοσης των παιδιών (Λαζαράκου, 2011: 9-10).

Η Νέα Ιστορία εισάγει, όπως αναφέρθηκε εκτενέστερα στο προηγούμενο κεφάλαιο, διεπιστημονική διδακτική, ενεργοποιώντας τους μαθητές και μετατρέποντάς τους σε ερευνητές του ιστορικού παρελθόντος. Οι παραδοσιακές μορφές αξιολόγησης, όμως, συνάδουν με εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, που η αφομοίωση της ιστορικής γνώσης είναι η κύρια επιδίωξη. Η διδακτική της Ιστορίας πλέον προσδοκά στην καλλιέργεια ανώτερων ικανοτήτων ιστορικής σκέψης και συνείδησης από τους μαθητές. Συνεπώς, οι παραδοσιακές τεχνικές φαντάζουν ασύμβατες με τη Νέα Ιστορία. Αντίθετα, οι εναλλακτικές – αυθεντικές τεχνικές

αξιολόγησης προτείνονται ως αντίβαρο. Κατά την εφαρμογή τους οι μαθητές, καθοδηγούμενοι από τους εκπαιδευτικούς καλούνται να χειριστούν επιλεγμένο ιστορικό υλικό, να μοιραστούν ιδέες, απόψεις και γνώσεις που αποκόμισαν, να θέσουν και να απαντήσουν ερωτήματα, να συμμετάσχουν στη διαδικασία ομαδικά και συνεργατικά σε μια προσπάθεια κατανόησης του ιστορικού περιεχομένου που επεξεργάζονται (Λαζαράκου, 2011: 11, 14).

Το Δ.Ε.Π.Π.Σ. του μαθήματος της Ιστορίας χαρακτηριστικά αναφέρει πως η αξιολόγηση, ως βασικό στοιχείο της διδακτικής διαδικασίας, επιδιώκει να διαπιστώσει όχι μόνο την έκταση αλλά και το βάθος των ιστορικών γνώσεων που κατακτά ο μαθητής. Στόχος της αξιολόγησης της επίδοσης στο μάθημα της Ιστορίας είναι να διαπιστωθεί αν ο μαθητής είναι σε θέση να αξιοποιεί τις γνώσεις που απέκτησε, ώστε να μπορεί να ερμηνεύει γεγονότα ή φαινόμενα, να αξιολογεί καταστάσεις, να εξάγει συμπεράσματα, να προβαίνει στην επίλυση προβλημάτων κ.ά. (Δ.Ε.Π.Π.Σ. Ιστορίας: 229).

Στο παρελθόν, η αξιολόγηση στο μάθημα της Ιστορίας περιορίστηκε στον έλεγχο της ικανότητας του μαθητή να απαντά γραπτά ή προφορικά στα υποβαλλόμενα από τον εκπαιδευτικό ερωτήματα. Οι απαντήσεις του μαθητή θα έπρεπε να αντικατοπτρίζουν όσο το δυνατόν πιστότερα το περιεχόμενο του σχολικού εγχειριδίου, αποφεύγοντας απόκλιση ή προσωπική παρεμβολή. Παρόλο που αυτή η αξιολογική τεχνική επιτρέπει την αξιολόγηση μεγάλου εύρους γνωστικών χαρακτηριστικών, παραγκωνίζει τα συναισθηματικά και κοινωνικά αποτελέσματα της μάθησης, τα οποία συνιστούν κεντρικές επιδιώξεις του μαθήματος της Ιστορίας (Λαζαράκου, 2011: 19-20).

Το Δ.Ε.Π.Π.Σ. της Ιστορίας ορίζει πως η μαθησιακή διαδικασία θα πρέπει να ενθαρρύνεται μέσω της αξιολόγησης και όχι να ελέγχεται. Κατά τη διαμορφωτική ή ενδιάμεση ή σταδιακή αξιολόγηση θα πρέπει να καταβάλλεται προσπάθεια εντοπισμού και καταγραφής των διεργασιών σύλληψης και ερμηνείας των ιστορικών γεγονότων, αλλά και των μεθοδολογικών δεξιοτήτων που αποκόμισαν οι μαθητές, ώστε να ακολουθεί η κατάλληλη παρέμβαση του εκπαιδευτικού. Με αυτόν τον τρόπο, η διαμορφωτική αξιολόγηση θα συμβάλει στη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας και όχι μόνο στην καταγραφή των μετρήσιμων αποτελεσμάτων της (Δ.Ε.Π.Π.Σ. Ιστορίας: 229). Προτείνεται, συμπερασματικά, ο εμπλουτισμός της διαμορφωτικής αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών στο μάθημα της Ιστορίας με

εναλλακτικές – αυθεντικές τεχνικές, από τη στιγμή που η διδασκαλία της Ιστορίας επιδιώκει τη γνωστική και συναισθηματική προαγωγή των μαθητών (Λαζαράκου, 2011: 34).

2.3.3 Αξιολόγηση της επίδοσης στα σχολικά εγχειρίδια της Ιστορίας

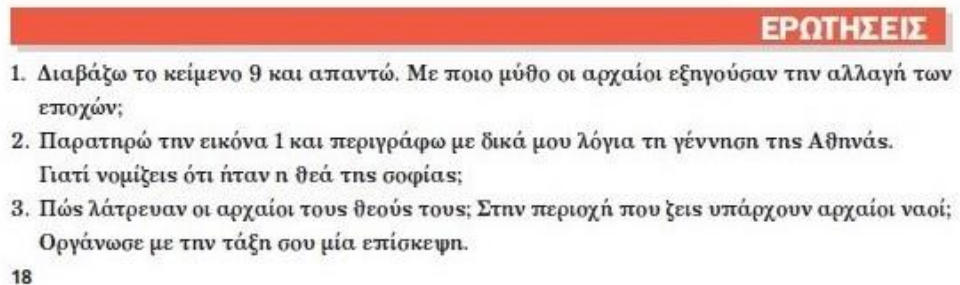
Τα σχολικά εγχειρίδια του μαθήματος της Ιστορίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση αφορούν στις τέσσερις τελευταίες τάξεις του Δημοτικού σχολείου. Η ιστορική ύλη στα εγχειρίδια έχει χωριστεί ως εξής:

- Η Τρίτη (Γ') τάξη μελετά την ελληνική μυθολογία, την Εποχή του Λίθου και του Χαλκού στην Ελλάδα.
- Η Τετάρτη (Δ') τάξη εξετάζει το διάστημα από τα Γεωμετρικά Χρόνια μέχρι την κατάκτηση της Ελλάδας από τη Ρωμαϊκή εξουσία.
- Η Πέμπτη (Ε') τάξη ξεκινά, μελετώντας τη Ρωμαϊκή Αυτοκρατορία και καταλήγει στην παρακμή της Βυζαντινής Αυτοκρατορίας.
- Η Έκτη (Στ') τάξη, μελετά το χρονικό διάστημα από την Αναγέννηση και τη Θρησκευτική Μεταρρύθμιση του 16^{ου} αιώνα – την περίοδο της Ελληνικής Επανάστασης, καταλήγει στη νεότερη περίοδο της Μεταπολίτευσης και της ένταξης της Ελλάδας στην Ευρωπαϊκή Ένωση.

➤ Γ' τάξη

Σύμφωνα με το βιβλίο του δασκάλου της Ιστορίας της Γ' τάξης, η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών δεν περιορίζεται μόνο στο γνωστικό τομέα, αλλά επεκτείνεται και στις δεξιότητες που απέκτησαν οι μαθητές, τόσο γνωστικές όσο και μεθοδολογικές (αξιοποίηση ιστορικών πηγών, άντληση ιστορικών πληροφοριών κ.λπ.). Στο Τετράδιο Εργασιών της Ιστορίας συγκεκριμένα, αναπτύσσονται πέντε επαναληπτικά μαθήματα τα οποία μπορούν να αξιοποιηθούν στην αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών με ανατροφοδοτικό και όχι εξεταστικό σκοπό. Ο

εκπαιδευτικός μπορεί να δημιουργήσει και ο ίδιος κάποια δραστηριότητα για την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών στο πλαίσιο του εγχειριδίου (ερωτήσεις από το Βιβλίο Μαθητή, δραστηριότητες του Τετραδίου Εργασιών) και του Δ.Ε.Π.Π.Σ. (Μαϊστρέλλης et al., Βιβλίο Δασκάλου: 10-12).



Εικόνα 1: Ερωτήσεις του κεφαλαίου 3 της ενότητας 1 με τίτλο «Οι θεές του Ολύμπου»

Βιβλίο Μαθητή Ιστορίας Γ' δημοτικού

Οι παραπάνω ερωτήσεις του τρίτου κεφαλαίου στο βιβλίο του μαθητή αποτελούν χαρακτηριστικό παράδειγμα ερωτήσεων που καλούν τον μαθητή να επεξεργαστεί και να αναλύσει μια ιστορική πηγή (κείμενο, εικόνα) και να εξαγάγει συμπεράσματα μέσω διαλόγου (ερωτήσεις 1 και 2). Η τρίτη ερώτηση με τη σειρά της προσφέρει και μια ευκαιρία επιτόπιας έρευνας στον τόπο κατοικίας των μαθητών.

Με αυτές τις ερωτήσεις ικανοποιείται τόσο η ενασχόληση των παιδιών με την ιστορική μέθοδο όσο και η σύνδεση της ιστορικής γνώσης με την καθημερινή τους ζωή και τον τόπο τους. Ο εκπαιδευτικός, με αφορμή αυτές τις ερωτήσεις και μέσω της διαλογικής συζήτησης που μπορεί να ακολουθήσει, είναι σε θέση να διαπιστώσει δυσκολίες και εμπόδια προς την επίτευξη των διδακτικών σκοπών, αρκετά νωρίς στη διδακτική διαδικασία και να πάρει τα κατάλληλα μέτρα.

3. Οι θεές του Ολύμπου

1. Γράψε σε ποιους θεούς ταιριάζουν τα παρακάτω σύμβολα.



2. Ποιους θεούς αναγνωρίζεις στις παρακάτω επιγραφές της Αγροτικής Τράπεζας, του Πανεπιστημίου Αθηνών και των Ελληνικών Ταχυδρομείων; Για ποιο λόγο χρησιμοποιήθηκαν αυτοί οι θεοί;

ΑΓΡΟΤΙΚΗ
ΤΡΑΠΕΖΑ ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΟΣ Α.Ε.



ΕΘΝΙΚΟΝ & ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟΝ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΝ ΑΘΗΝΩΝ

Εικόνα 2: Ασκήσεις και δραστηριότητες του κεφαλαίου 3 της ενότητας 1 με τίτλο «Οι θεές του Ολύμπου»

Στις παραπάνω ασκήσεις του Τετραδίου Εργασιών για το τρίτο κεφάλαιο, υπάρχει η πρώτη άσκηση κατά την οποία οι μαθητές καλούνται να συμπληρώσουν το όνομα του θεού και της θεάς κάτω από το εκάστοτε σύμβολο. Με αυτή την άσκηση οι μαθητές δέχονται το ερέθισμα της πηγής, στη συγκεκριμένη περίπτωση της εικόνας, και αναμοχλεύουν τις γνώσεις που αποκόμισαν από το μάθημα, ώστε να συμπληρώσουν την άσκηση. Με τη δεύτερη άσκηση οι μαθητές μπορούν να μοιραστούν εμπειρίες και απόψεις με την ομάδα, συνδυάζοντας τόσο τις καθημερινές όσο και τις ιστορικές τους γνώσεις. Πρόκειται για ασκήσεις προσέγγισης εικαστικού έργου, κατά τις οποίες οι μαθητές ερμηνεύουν τα σύμβολα που εικονίζονται (Λούβη & Ξιφαράς, Βιβλίο Εκπαιδευτικού: 20). Παράλληλα, δίνεται και η ευκαιρία στον εκπαιδευτικό να εντοπίσει μαθητές που δεν θυμούνται, που δυσκολεύονται, που δεν έχουν επιτύχει τους διδακτικούς στόχους και να παρέμβει κατάλληλα.

ΕΠΑΝΑΛΗΠΤΙΚΟ ΜΑΘΗΜΑ

ΕΠΑΝΑΛΗΠΤΙΚΟ ΜΑΘΗΜΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΝΟΤΗΤΑ 1

1. Αντιστοιχίζω αυτά που ταιριάζουν.

Κρόνος	Δελφοί
Προμηθέας	Ευρώπη
Πανδώρα	συμφορές
Δευκαλίωνας	φωτιά
Αθηνά	ελιά
Δίας	Περσεφόνη
Πλούτωνας	κατακλυσμός
Απόλλωνας	Ρέα

2. Αν οι θεοί κατέβαιναν από τον Όλυμπο κι έρχονταν να ζήσουν μαζί μας στη γη, τι επάγγελμα θα έκαναν; Γράφω κάτι που να ταιριάζει στον καθένα.

Δίας	
Ερμής	
Αφροδίτη	
Ήφαιστος	
Άρης	
Αθηνά	

3. Παιχνίδι ερωτήσεων. Ένα παιδί βάζει στον νου του έναν θεό. Τα άλλα παιδιά θα του κάνουν ερωτήσεις, για να τον βρουν. Μπορούν να κάνουν μόνο τρεις ερωτήσεις κι αυτό θα απαντά με ΝΑΙ ή ΟΧΙ.
4. Λύνω σταυρόλεξα, ανασυνθέτω παζλ και ανακαλύπτω τα σύμβολα των θεών στο εργαστήριο των ηλεκτρονικών υπολογιστών.
5. Φτιάχνουμε στην τάξη έναν πίνακα για κάθε θεό. Φέρνουμε φωτογραφίες, κάρτες, γραμματόσημα, τηλεκάρτες, νομίσματα, αποκόμματα από περιοδικά, διαφημίσεις που σχετίζονται με τους θεούς και τα σύμβολά τους, με τα ζώα και τα φυτά που είναι αφιερωμένα σ' αυτούς.



9

Εικόνα 3: Ασκήσεις και δραστηριότητες του επαναληπτικού μαθήματος της ενότητας 1

Τετράδιο Εργασιών Ιστορίας Γ' δημοτικού

Το επαναληπτικό μάθημα της πρώτης ενότητας μπορεί να αξιοποιηθεί και για την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών, όπως αναφέρθηκε παραπάνω. Οι δύο πρώτες ασκήσεις είναι κλειστού τύπου, αντιστοίχισης και συμπλήρωσης, όπου τα παιδιά θα πρέπει να ανακαλέσουν στη μνήμη τους τα όσα έμαθαν και να τις συμπληρώσουν. Αποτελούν ασκήσεις διαμόρφωσης ιστορικής σκέψης, όπου αποδίδεται σε κάποιο πρόσωπο - στη συγκεκριμένη περίπτωση πρόσωπα της ελληνική μυθολογίας - κάποια ιδιότητα (Λούβη & Ξιφαράς, Βιβλίο Εκπαιδευτικού: 20). Η τρίτη άσκηση εμπεριέχει τη δεξιότητα της ενσυναίσθησης. Ένα παιδί κάθε φορά καλείται να πάρει τον ρόλο ενός θεού ή μιας θεάς και να απαντήσει μονολεκτικά στις ερωτήσεις των συμμαθητών του. Είναι άσκηση κριτικής προσέγγισης πρωτογενών και δευτερογενών πηγών, όπου ο εκπαιδευτικός μπορεί να διαπιστώσει την κατανόηση ή όχι της ιστορικής σημασίας του λεγόμενου από τους μαθητές (Λούβη & Ξιφαράς, Βιβλίο Εκπαιδευτικού: 20). Η τέταρτη άσκηση με τη σειρά της καλεί τους μαθητές να συμμετέχουν σε μια διαθεματική δραστηριοποίηση στην οποία οι μαθητές, πέρα από το μάθημα της Ιστορίας, θα ασχοληθούν και με εκείνο των υπολογιστών.

Για παράδειγμα, ο εκπαιδευτικός της τάξης θα μπορούσε να αξιοποιήσει το εκπαιδευτικό σενάριο με τίτλο «Οι θεοί και οι θεές του Ολύμπου» από την πλατφόρμα Αίσωπος του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (<http://aesop.iep.edu.gr/node/14795>) και να οργανώσει μια διδακτική ώρα, όπου οι μαθητές με διαδραστικό τρόπο θα συνεργαστούν, θα παρατηρήσουν, θα ανακαλύψουν, θα αποφασίσουν και θα συμπληρώσουν τις δραστηριότητες του σεναρίου. Ο εκπαιδευτικός σε όλη τη διαδικασία επιτρέπει στους μαθητές να αυτενεργήσουν σε ένα περιβάλλον πέρα από τη σχολική τους τάξη, όπως είναι το εργαστήριο υπολογιστών, να παρατηρήσει συστηματικά τη δραστηριοποίηση τους μέσω της αξιοποίησης των γνώσεων που κατακτήθηκαν και να αξιολογήσει την επίδοσή τους.

Τέλος, η πέμπτη άσκηση καλεί όλη τη μαθητική ομάδα να συμμετέχει σε μια κατασκευή, δίνοντας ευκαιρία στον εκπαιδευτικό να αξιολογήσει τις γνώσεις και τις δεξιότητες που αποκόμισαν κατά τη διδακτική διαδικασία. Η άσκηση αυτή αποτελεί άσκηση προσέγγισης εικαστικού έργου, κατά την οποία οι μαθητές ερμηνεύουν και αξιοποιούν σε μορφή αφίσας, ιστορικά σύμβολα (Λούβη & Ξιφαράς, Βιβλίο Εκπαιδευτικού: 20).

➤ Δ' τάξη

Σύμφωνα με το βιβλίο του δασκάλου της Ιστορίας της Δ' τάξης, οι δραστηριότητες – ασκήσεις του Τετραδίου Εργασιών της Ιστορίας αλλά και τα ξεχωριστά επαναληπτικά μαθήματα αποτελούν μέσο ανατροφοδότησης και αποσκοπούν στη διαπίστωση της επίτευξης των διδακτικών στόχων, τον έλεγχο της αποτελεσματικότητας της μεθόδου που επιλέχθηκε από τον εκπαιδευτικό και της ατομικής και συλλογικής προόδου των μαθητών. Αντίστοιχα, ο εκπαιδευτικός μπορεί να δημιουργήσει και ο ίδιος ανάλογες δραστηριότητες για την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών με αυτές του Βιβλίου του Μαθητή και του Τετραδίου Εργασιών (Κατσουλάκος et al., Βιβλίο Δασκάλου: 11).



1. Πώς περνούσαν τη μέρα τους οι άνδρες και πώς οι γυναίκες στην αρχαία Αθήνα;
2. Πώς μάθαιναν τα παιδιά γράμματα στην αρχαία Αθήνα;

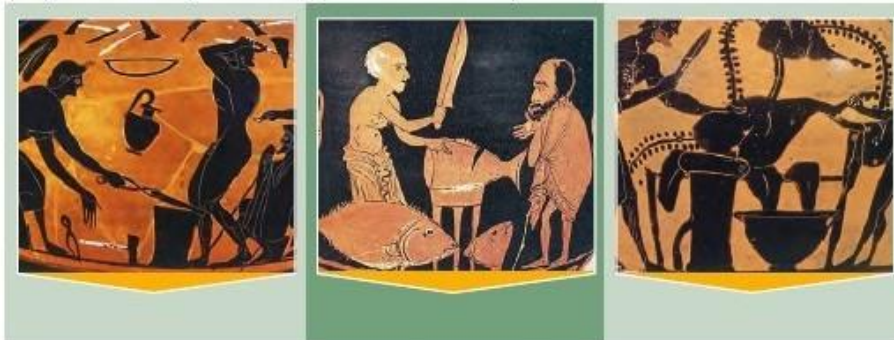
Εικόνα 4: Ερωτήσεις του υποκεφαλαίου 22 με τίτλο «Η καθημερινή ζωή και εκπαίδευση των Αθηναίων», του τρίτου κεφαλαίου με τίτλο «Ο “Χρυσός Αιώνας” (5^{ος} αιώνας π.Χ.)» της τρίτης ενότητας.

Βιβλίο Μαθητή Ιστορίας Δ' δημοτικού

Οι παραπάνω ερωτήσεις καλούν τον μαθητή να απαντήσει με βάση τις γνώσεις του στο μάθημα που συμμετείχε. Ο εκπαιδευτικός, με αφορμή αυτές τις ερωτήσεις και μέσω της διαλογικής συζήτησης που μπορεί να ακολουθήσει, είναι σε θέση να διαπιστώσει αν πέτυχαν οι γνωστικοί στόχοι και να δράσει ανάλογα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 22: Η καθημερινή ζωή και η εκπαίδευση των Αθηναίων

1. Να παρατηρήσεις τις παραστάσεις των αγγείων και να γράψεις ποια είναι τα επαγγέλματα των ανθρώπων που φαίνονται σ' αυτές.



2. Κάνε τη σωστή αντιστοίχιση.

Σπάρτη

Αθήνα

- Πήγαιναν στα γυμναστήρια για να φτιάξουν γερό και δυνατό κορμί.
- Ντύνονταν απλά και ζούσαν λιτά, χωρίς πολυτέλειες και απολαύσεις.
- Ασχολούνταν μόνο με τις δουλειές του σπιτιού.
- Οι άντρες τούς έδειχναν πολύ μεγάλο σεβασμό.
- Ήταν πιο ελεύθερες από τις γυναίκες που ζούσαν σε άλλα μέρη της Ελλάδας.
- Βάφονταν, στολίζονταν και έκαναν ωραία χτενίσματα.
- Δεν έβγαιναν συχνά έξω από το σπίτι.

Η σημερινή γυναίκα με ποια από τις δύο μοιάζει;

3. Στην αγορά της Αρχαίας Αθήνας υπήρχαν τα καταστήματα και τα δημόσια κτίρια. Εκεί σύχναζαν οι Αθηναίοι πολίτες τόσο για να ψωνίσουν όσο και για να συζητήσουν. Στην αγορά πηγαίνουμε κι εμείς σήμερα. Ποιο μέρος του τόπου που ζούμε ονομάζεται έτσι; Για ποιους λόγους το επισκεπτόμαστε;

.....

.....

.....

.....

Εικόνα 5: Ασκήσεις του υποκεφαλαίου 22, της τρίτης ενότητας με τίτλο «Κλασικά χρόνια»

Τετράδιο Εργασιών Ιστορίας Δ' δημοτικού

Στις παραπάνω ασκήσεις του Τετραδίου Εργασιών υπάρχει η πρώτη και η δεύτερη άσκηση, κατά τις οποίες οι μαθητές καλούνται να συμπληρώσουν το επάγγελμα που παρουσιάζεται κάτω από κάθε αγγείο και να αντιστοιχίσουν τις πληροφορίες που ταιριάζουν σε κάθε πόλη- κράτος. Με αυτές τις ασκήσεις, οι μαθητές δέχονται το ερέθισμα της πηγής και ανατρέχουν στις γνώσεις που αποκόμισαν από το μάθημα, ώστε να τις συμπληρώσουν. Παράλληλα, επιτρέπουν στον εκπαιδευτικό να εντοπίσει την επίτευξη ή όχι των γνωστικών στόχων του μαθήματος σε σύντομο χρόνο και να παρέμβει κατάλληλα (Αθανασίου, 2000: 171). Η πρώτη άσκηση αποτελεί άσκηση προσέγγισης εικαστικού έργου, ενώ η δεύτερη, άσκηση διαμόρφωσης ιστορικής σκέψης. Τέλος, η τελευταία ερώτηση ανοιχτού τύπου επιτρέπει στους μαθητές να διατυπώσουν τις απόψεις τους, δίνοντας την ευκαιρία στον εκπαιδευτικό να εκτιμήσει και να κρίνει με πληρότητα τις γνώσεις των μαθητών πάνω στο ζήτημα (Αθανασίου, 2000: 152).

ΚΛΑΣΙΚΑ ΧΡΟΝΙΑ

Επαναληπτικό μάθημα



1. Να συμπληρώσεις την ακροστιχίδα των πολέμων.

_____	Οι Έλληνες της Μ. Ασίας καταπιέζονταν από το κράτος.
_____	Στη Μ. Ασία έστειλαν βοήθεια από την Ελλάδα μόνο οι Αθηναίοι και οι
_____	Πόλη της Ιταλίας που στο Αρχαιολογικό της Μουσείο βρίσκεται μαρμάρινη προτομή του Μιλτιάδη.
_____	Στη ναυμαχία της οι Έλληνες πέτυχαν μια μεγάλη νίκη.
_____	Μπροστά στον κίνδυνο των Περσών οι Έλληνες έκαναν σύσκεψη στον
_____	Όταν οι Πέρσες έφτασαν στην Αθήνα, όλοι οι της είχαν φύγει.
_____	Αρχηγός των Ελλήνων στη μάχη του Μαραθώνα (με άρθρο).
_____	Οι Αθηναίοι και οι έκαψαν τις Σάρδεις.

2. Φαντάσου ότι ζεις στην Αθήνα ή τη Σπάρτη την εποχή που ξέσπασε ο Πελοποννησιακός πόλεμος. Τι θα έλεγες στους συμπολίτες σου, προκειμένου να τους πείσεις να μην ξεκινήσουν τον πόλεμο;

3. Αφού διαβάσεις τα παραθέματα 1 και 2 από το κεφάλαιο 29 του βιβλίου σου, να καταγράψεις κάποια στοιχεία σχετικά με την προσωπικότητα του Πελοπίδα και του Επαμεινώνδα.



ΠΕΛΟΠΙΔΑΣ	ΕΠΑΜΕΙΝΩΝΔΑΣ
.....	
.....	
.....	
.....	
.....	
.....	

Εικόνα 6: Ασκήσεις και δραστηριότητες του επαναληπτικού μαθήματος της τρίτης ενότητας

Τετράδιο Εργασιών Ιστορίας Δ' δημοτικού

Το επαναληπτικό μάθημα της τρίτης ενότητας μπορεί να αξιοποιηθεί και για την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών συνολικά στην ενότητα. Η πρώτη και η τρίτη άσκηση αποτελούν ασκήσεις διαμόρφωσης ιστορικής σκέψης και είναι κλειστού τύπου συμπλήρωσης, όπου ο εκπαιδευτικός μπορεί να αξιολογήσει το κατά πόσο οι μαθητές πέτυχαν τους γνωστικούς στόχους της ενότητας. Η δεύτερη άσκηση καλεί τους μαθητές να δράσουν ενσυναισθητικά. Τα παιδιά λαμβάνουν ρόλους ως πολίτες της αρχαίας Σπάρτης ή Αθήνας και αναπτύσσουν συζήτηση σαν να ζούσαν την εποχή του Πελοποννησιακού πολέμου. Ο εκπαιδευτικός στο σημείο αυτό μπορεί να διαπιστώσει την ποιότητα των ιστορικών γνώσεων που αποκτήθηκαν και κατά πόσο οι μαθητές μπορούν να ανατρέξουν στις γνώσεις τους και τις πηγές με τις οποίες ήρθαν σε επαφή στο μάθημα, για να υποστηρίξουν τον ρόλο τους. Είναι άσκηση κριτικής προσέγγισης πρωτογενών και δευτερογενών πηγών (Λούβη & Ξιφαράς, Βιβλίο Εκπαιδευτικού: 20).

➤ Ε' τάξη

Κατά το βιβλίο του δασκάλου της Ιστορίας της Ε' τάξης η αξιολόγηση του μαθητή πραγματοποιείται μέσα από την καθημερινή διδακτική πράξη και μπορεί να στηριχθεί:

- στη συμμετοχή του στην εργασία της τάξης
- στην ανταπόκρισή του στις προφορικές και γραπτές ερωτήσεις του Βιβλίου του Μαθητή και του Τετραδίου Εργασιών
- στην επίδοσή του στα κριτήρια αξιολόγησης του εγχειριδίου (επαναληπτικά μαθήματα), στις εργασίες και δραστηριότητες που του ανατίθενται στο σπίτι
- στην επίδοσή του στα πρόσθετα ανακεφαλαιωτικά κριτήρια του εκπαιδευτικού
- στη δημιουργική του συμμετοχή στις ομάδες των σχεδίων εργασίας και της οργάνωσης των διδακτικών επισκέψεων
- στην απόκτηση δεξιοτήτων χρήσης και αξιοποίησης των υπαρχόντων στο βιβλίο πηγών και άντλησης πρόσθετων πληροφοριών από αυτές.

Προτείνονται στον εκπαιδευτικό οι ασκήσεις και δραστηριότητες του Βιβλίου του Μαθητή και του Τετραδίου Εργασιών, για να δημιουργήσει και ο ίδιος ασκήσεις και ερωτήσεις για την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών στο μάθημα της Ιστορίας (Γλεντής et al., Βιβλίο Δασκάλου: 22).

Η ρωμαϊκή αυτοκρατορία μεταμορφώνεται

B

Την επίβλεψη της αγοράς είχε ο **Έπαρχος της Πόλης**³, ο οποίος ενημερωνόταν τακτικά για την επάρκεια και την ποιότητα των αγαθών αλλά και τις τιμές τους. Ιδιαίτερη προσοχή έδεχνε για τα είδη πρώτης ανάγκης.

- Το λιμάνι, οι πλατείες και οι αγορές ήταν χώροι συνάντησης και επικοινωνίας των Βυζαντινών. Συμβαίνει κάτι ανάλογο σήμερα;
- Γιατί το λιμάνι είναι σημαντική πηγή οικονομικής δύναμης για μια πόλη;
- Είναι απαραίτητες οι γιορτές στη ζωή των ανθρώπων, αλλά και στην αρμονική συμβίωση ενός λαού;

Εικόνα 7: Ερωτήσεις του κεφαλαίου 11 με τίτλο «Η καθημερινή ζωή και οι γιορτές στο Βυζάντιο», της ενότητας Β'

Στις παραπάνω ερωτήσεις του βιβλίου, οι μαθητές καλούνται όχι μόνο να ανατρέξουν στις γνώσεις τους, αλλά να κάνουν μια αντιπαραβολή του παρελθόντος με το παρόν. Έτσι, επιτυγχάνεται η σύνδεση των ιστορικών γνώσεων και πληροφοριών με την καθημερινότητα του μαθητή. Ο εκπαιδευτικός με αφορμή αυτές τις ερωτήσεις και του διαλόγου μπορεί να διαπιστώσει τόσο το αν πέτυχαν οι γνωστικοί στόχοι όσο και αν οι μαθητές κατάφεραν να αξιοποιήσουν τις γνώσεις που αποκόμισαν και να σκεφτούν την καθημερινότητά τους, ώστε να πετύχουν τη σύνδεσή τους.

11. Η καθημερινή ζωή και οι γιορτές στο Βυζάντιο

1. Ποια είναι τα «είδη πρώτης ανάγκης» στην αγορά μιας πόλης; Δικαιολογείτε την ιδιαίτερη φροντίδα του Επαρχου γι' αυτά τα είδη; Παρατηρήστε την **εικόνα 2** της υπαίθριας αγοράς και συζητήστε αν συμβαίνει κάτι ανάλογο σήμερα στην περιοχή σας.
2. Παρατηρήστε την **παρακάτω εικόνα**, διαβάστε και το κείμενο που τη συνοδεύει και συζητήστε αν και σήμερα το λιμάνι εξακολουθεί να είναι το ίδιο σημαντικό για τη ζωή και την οικονομία μιας παραθαλάσσιας πόλης.



Το Λιμάνι της Κωνσταντινούπολης

Το λιμάνι ήταν σημαντικός χώρος εργασίας των Βυζαντινών, αλλά και πηγή πλούτου για την Πόλη. Σ' αυτό έφταναν καθημερινά, από τον Βόσπορο και τον Ελλήσποντο, δεκάδες πλεούμενα με επιβάτες κι εμπορεύματα και άλλα τόσα αναχωρούσαν για τον Εύξεινο Πόντο και το Αιγαίο. Πολλοί κάτοικοι της Πόλης εργαζόνταν εκεί και άλλοι κατέβαιναν για να αγοράσουν ή να πουλήσουν προϊόντα. Οι πιο πολλοί όμως πήγαιναν εκεί για να ταξιδέψουν με τα καράβια.

3. Οι κεντρικές πλατείες της Πόλης έφεραν τα ονόματα των αυτοκρατόρων Κωνσταντίνου, Θεοδοσίου, Αρκαδίου. Συζητήστε ποιο είναι το όνομα της κεντρικής πλατείας ή των πλατειών της δικής σας πόλης (ή του χωριού σας). Ποια είναι «η μικρή τους ιστορία»;
4. Μοιάζουν οι βυζαντινές γιορτές με τις σημερινές; **Ποιες** τοπικές γιορτές γιορτάζονται στην περιοχή σας; **Πότε και πώς;** Συζητήστε στην τάξη και συγκρίνετε τον τρόπο που διασκέδαζαν οι Βυζαντινοί με τον τρόπο που διασκέδαζαν οι παππούδες σας, αλλά και εσείς σήμερα.

Οι παραπάνω ασκήσεις του Τετραδίου Εργασιών συνδέονται άμεσα με τη θεματολογία των ερωτήσεων του βιβλίου μαθητή. Σκοπός τους είναι η ενίσχυση των γνώσεων και η θεμελίωση της επίτευξης των γνωστικών στόχων. Αποτελούν ασκήσεις κριτικής προσέγγισης πρωτογενών και δευτερογενών πηγών, τις οποίες οι μαθητές πρέπει να διαχειριστούν κατάλληλα για να απαντήσουν (Λούβη & Ξιφαράς, Βιβλίο Εκπαιδευτικού: 20). Ο εκπαιδευτικός μέσω αυτών των ασκήσεων είναι σε θέση να διαπιστώσει το κατά πόσο εκπληρώθηκαν οι διδακτικοί στόχοι. Οι ερωτήσεις είναι ανοιχτού τύπου και επιτρέπουν στους μαθητές να διατυπώσουν τις απόψεις τους μέσω συζήτησης και διαλόγου, ώστε ο εκπαιδευτικός να μπορέσει να κρίνει την ποιότητα των γνώσεων των μαθητών.

Επαναληπτικό Μαθημάτων 1 έως 16

1. Παρατηρήστε και περιγράψτε τις παρακάτω εικόνες. Ποιες πληροφορίες από «τα ρωμαϊκά χρόνια» μας δίνουν; Σχολιάστε τους ρόλους και τα συναισθήματα των προσώπων που εικονίζονται σ' αυτές.



2. Βάλτε Σ πριν από τις σωστές και Λ πριν από τις λανθασμένες προτάσεις που ακολουθούν και αναφέρονται στα χρόνια της ρωμαϊοκρατίας στην Ελλάδα.

	Οι εμφύλιοι πόλεμοι μεταξύ των Ελλήνων οδήγησαν στην υποδούλωσή τους.
	Οι Ρωμαίοι κατακτητές φέρθηκαν με πολύ καλό τρόπο στους κατακτημένους.
Σ	Στα χρόνια της ρωμαϊοκρατίας κατασκευάστηκε η Εγνατία οδός.
	Οι Ρωμαίοι έβαλαν και ελληνικές θεότητες στο Πάνθεό τους.
	Πολλά έργα τέχνης μεταφέρθηκαν από τη Ρώμη και στόλισαν την Αθήνα.
	Οι Έλληνες έστελναν τα παιδιά τους να σπουδάσουν στη Ρώμη.
	Πολλοί Ρωμαίοι έπαιρναν Έλληνες δασκάλους για τα παιδιά τους.
	Οι Ρωμαίοι επέβαλαν στους κατακτημένους να μιλούν τη λατινική γλώσσα.
	Έλληνες και Ρωμαίοι συνεργάστηκαν για τον «ελληνορωμαϊκό πολιτισμό».
	«Οι Ρωμαίοι κατέκτησαν τους Έλληνες με τα όπλα και οι Έλληνες τους Ρωμαίους με τον πολιτισμό τους».

3. Παρατηρήστε την ιστορική γραμμή που ακολουθεί και υπολογίστε τα χρόνια που έχουν περάσει από τα εγκαίνια της Αγίας Σοφίας από τον Ιουστινιανό (537) μέχρι σήμερα. Σχολιάστε τους λόγους της αντοχής της στο χρόνο.



4. Η Κωνσταντινούπολη λειτούργησε ως πρωτεύουσα της αυτοκρατορίας χίλια εκατό κι ακόμη χρόνια (330-1453 μ.Χ.). Στα χρόνια αυτά Βυζαντινοί και Ξένοι έδωσαν στην Πόλη του Κωνσταντίνου πολλές επαινετικές ονομασίες και προσωνύμια. Την είπαν: **Νέα Ρώμη, Επτάλοφη, Θεόκτιστη, Θεοφύλακτη, Βασιλεύουσα, Άπαρτη Πόλη**. Σχολιάστε (ιστορικά και γλωσσικά) αυτές τις ονομασίες και τους λόγους για τους οποίους νομίζετε ότι της δόθηκαν. (π.χ. **Επτάλοφη** = επτά λόφοι).

21

5. Βάλτε σε αριθμητική σειρά τα γεγονότα, ανάλογα με τον χρόνο που συνέβησαν.

	Οι Ρωμαίοι γίνονται κοσμοκράτορες.
	Ο Ιουστινιανός εγκαθιστά τον ναό της Αγίας Σοφίας (537 μ.Χ.).
	Οι Γότθοι με αρχηγό τον Αλάριχο κυριεύουν και λεηλατούν τη Ρώμη.
	Ο Ιουστινιανός ξαναπαίρνει τα χαμένα εδάφη της Δύσης.
1.	Οι Ρωμαίοι κατακτούν την Ελλάδα (146 π.Χ.).
	Γίνεται στον ιππόδρομο της Πόλης η «στάση του νίκας» (532 μ.Χ.).
	Ο Κωνσταντίνος μεταφέρει την πρωτεύουσα στο Βυζάντιο (330 μ.Χ.).
	Η Δυτική αυτοκρατορία κατακτιέται από τους Γότθους (476 μ.Χ.).
	Η αυτοκρατορία χωρίζεται σε Ανατολική και Δυτική (395 μ.Χ.).
	Υπογράφεται στα Μεδιόλανα το διάταγμα της ανεξιθρησκίας (313 μ.Χ.).

6. Η Αγία Σοφία και ο Παρθενώνας, έχουν αρκετά κοινά, παρόμοια αλλά και διαφορετικά στοιχεία. Στον πίνακα που ακολουθεί **αντιστοιχίστε** τα δυο μνημεία με όσα από τα στοιχεία αυτά αναφέρονται στο καθένα, στη 2η στήλη.

Παρθενώνας •	• Ναός αφιερωμένος στη θεά της σοφίας • Ναός αφιερωμένος στη σοφία του Θεού • Περικλής • Ιουστινιανός • Ικτίνος, Καλλικράτης και Φειδίας • Ανθέμιος και Ισιδωρος • Αθήνα
Αγία Σοφία •	• Κωνσταντινούπολη • Δωρικός ρυθμός • Βασιλική με Τρούλο • «Ζει» είκοσι τέσσερις (περίπου) αιώνες. • «Ζει» δεκαπέντε (περίπου) αιώνες.

7. Βάλτε **Θ** ή **Α** για τις ενέργειες του Ιουστινιανού που είχαν **θετικά** ή **αρνητικά** αποτελέσματα, αντίστοιχα, για τους Βυζαντινούς και την αυτοκρατορία.

- ☐ Διάλεξε ικανούς συνεργάτες κι έβαλε τον καθένα τους στην κατάλληλη θέση.
- ☐ Μελέτησε τα προβλήματα που υπήρχαν, πριν πάρει αποφάσεις για τη λύση τους.
- ☐ Δεν κατάφερε να προλάβει τη σφαγή και τις καταστροφές στη στάση του «νίκα».
- ☐ Άκουσε τη συμβουλή της Θεοδώρας να μην παραιτηθεί από τον θρόνο.
- ☐ Με τους πολέμους στη Δύση ξαναπήρε από τους Γότθους τα χαμένα εδάφη.
- ☐ Έκλεισε τη Φιλοσοφική Σχολή της Αθήνας και απέλυσε όσους δίδασκαν εκεί.
- ☐ Με τους μακροχρόνιους πολέμους αποδυνάμωσε οικονομικά την αυτοκρατορία.

22

Εικόνα 9: Ασκήσεις και δραστηριότητες του επαναληπτικού μαθήματος των ενοτήτων Α', Β' και Γ'

Τετράδιο Εργασιών Ιστορίας Ε' δημοτικού

Οι ασκήσεις του επαναληπτικού μαθήματος χωρίζονται σε κλειστού τύπου (2, 5, 6, 7), σε ανοικτού τύπου (1, 2, 3) και σε διαθεματικές (3). Μέσω της ποικιλίας δραστηριοτήτων επιτυγχάνεται η εξάσκηση των μαθητών στην κριτική σκέψη και κριτική διαχείριση ιστορικών πληροφοριών, που κατέκτησαν στο μάθημα της Ιστορίας. Ο εκπαιδευτικός, από τη σκοπιά του, μπορεί μέσω του επαναληπτικού μαθήματος να αξιολογήσει την επίδοση των μαθητών στο μάθημα μέσω της συμμετοχής τους, της ανταλλαγής ιστορικών πληροφοριών και της ανάλυσής τους. Η πρώτη άσκηση αποτελεί άσκηση προσέγγισης εικαστικού έργου, η δεύτερη και η έβδομη είναι ασκήσεις εμπειρικής προσέγγισης ιστορικών εννοιών, όπου οι μαθητές αναγράφουν ένα χαρακτηριστικό (Σωστό/Λάθος ή Θετικά/Αρνητικά) για κάθε πρόταση, ενώ η τρίτη και πέμπτη άσκηση αποτελούν ασκήσεις χρόνου, όπου οι μαθητές εξετάζουν τη διαδοχή και την αιτιακή ακολουθία των γεγονότων. Η τέταρτη άσκηση με τη σειρά της αποτελεί άσκηση κριτικής προσέγγισης και η έκτη είναι άσκηση διαμόρφωσης ιστορικής σκέψης (Λούβη & Ξιφαράς, Βιβλίο Εκπαιδευτικού: 19-20).

➤ Στ' τάξη

Στο βιβλίο του δασκάλου της Ιστορίας της Στ' τάξης αναφέρεται πως ο εκπαιδευτικός οφείλει να αξιολογεί την προσπάθεια των μαθητών στους τομείς της κατανόησης και της απόκτησης γνώσεων, χωρίς ο δεύτερος να σχετίζεται με τη στείρα απομνημόνευση πληροφοριών αλλά με τη δημιουργική πρόσκτηση της ιστορικής γνώσης. Σημαντική παράμετρος της αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών στο μάθημα της Ιστορίας αποτελεί και η ανταπόκρισή τους στα ερωτήματα και τις εργασίες που υποδεικνύει ο δάσκαλος. Ενδεικτικές εργασίες, ασκήσεις και ερωτήσεις υπάρχουν και στο βιβλίο του μαθητή και στο Τετράδιο Εργασιών (Κολιόπουλος et al., Βιβλίο Δασκάλου: 19).



Εικόνα 10: Ερωτήσεις του κεφαλαίου 8 με τίτλο «Η γερμανική επίθεση και ο Β' Παγκόσμιος Πόλεμος», της ενότητας Ε' με τίτλο «Η Ελλάδα στον 20^ο αιώνα»

Βιβλίο Μαθητή Ιστορίας Στ' δημοτικού

Στις παραπάνω ερωτήσεις του Βιβλίου μαθητή, οι μαθητές καλούνται να απαντήσουν με βάση τις γνώσεις τους και με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού να συζητήσουν με αφορμή μια πηγή. Ο εκπαιδευτικός με τις ερωτήσεις αυτές είναι σε θέση να διαπιστώσει τόσο το αν πέτυχαν οι γνωστικοί στόχοι όσο και αν οι μαθητές κατάφεραν να επεξεργαστούν ορθά μια πηγή, να αναλύσουν κριτικά τις πληροφορίες που τους παρέχει και να τις συνδέσουν με τις γνώσεις τους, ακολουθώντας την ιστορική μεθοδολογία.

15. Αναζητήστε στο διαδίκτυο, στις ιστοσελίδες <http://www.ime.gr/chronos> και <http://www.greekholocausts.gr> πληροφορίες για την τριπλή Κατοχή της Ελλάδας (γερμανική, ιταλική και βουλγαρική) κατά τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο.

This image shows a single sheet of white paper with horizontal blue ruling lines. The paper is oriented vertically and has a small portion of its bottom-right corner folded over, revealing a lighter-colored underside. The background behind the paper is a solid light gray.

16. Ένα από τα πιο γνωστά τραγούδια την περίοδο του 1940 ήταν το «Βάζει ο Ντούσε τη σολή του». Αφού το μελετήσετε, συγκρίντε το με το «Η τελευταία Π.Α. εκατονταετία», που περιλαμβάνεται στο βιβλίο *η Γλώσσα μου* (σ. 39, τόμ. Α'). Κατόπιν σημειώστε ποιες ομοιότητες διαπιστώνετε ανάμεσά τους.

Στάκοι: Γιώργος Θιάσιος
Μουσική: Θεόφραστος Σακελλαρίδης
Πρώτη εκτέλεση: Σοφία Βέμπο

Βάζει ο Ντούτσε τη στολή του
και τη σκούφια την ψηλή του,
μ' όλα τα φτερά,
και μια νύχτα με φεγγάρι
την Ελλάδα πάει να πάρει,
βρε, το φουκαρά!

Ω nnnnnnnnnnxx.

Τον τσολιά μας τον λεβέντη
βρίσκει στα βουνά
και τaráζει τον αφέντη
τον μακαρονά.
Αχ, Τσιάνο, θα τρελαθώ Τσιάνο,

με τους τσολιάδες ποιος μου είπε να τα βάνω.
Αααααααααααααααα.

Ξεκινάει την άλλη μέρα,
μα και πάλι ακούει "Αέρα"
από τον ισολιά,
δρόμο παίρνει και δρομάκι
και πηδάει το ποταμάκι,
ξέρει τη δουλειά.

Ω ωωωωωωωωωωx.

Τρώει τις σφαίρες σαν χαλάζι από τον τσολιά,
κι όλο σπρατηγούς αλλάζει για να βρει δουλειά.

Αχ, Τσιάνο, θα τρελαθώ Τσιάνο,
και στείλε γρήγορα τα μαύρα μου να βάνω.

Ассанасанасанасанас.

δραστηριοτήτων στο Τετράδιο Εργασιών. Το κεφάλαιο 8 αντιστοιχεί στις παραπάνω ασκήσεις που παρουσιάζονται στην εικόνα 11. Οι δύο αυτές ασκήσεις είναι διαθεματικές και ζητούν συνεργασία σε ομάδες και έρευνα από τους μαθητές, ώστε να μπορέσουν να αξιοποιήσουν τις γνώσεις τους και τα αποτελέσματα της έρευνας τους, για να απαντήσουν. Οι δύο ασκήσεις αποτελούν ασκήσεις κριτικής προσέγγισης πρωτογενών και δευτερογενών γραπτών πηγών, κατά τις οποίες οι μαθητές θα πρέπει να εντοπίσουν τις συναισθηματικές και ιδεολογικές φορτίσεις της πηγής (Λούβη & Ξιφαράς, Βιβλίο Εκπαιδευτικού: 20). Οι μαθητές καλούνται να αξιοποιήσουν δημιουργικά τις ιστορικές γνώσεις τους και ο εκπαιδευτικός να αξιολογήσει την επίδοση των μαθητών.

3 ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ: Αυτοαξιολόγηση της επίδοσης στο μάθημα της Ιστορίας

3.1 Αποσαφήνιση, μεθοδολογία και σκοποθεσία της αυτοαξιολόγησης

Όπως αναφέρθηκε και σε προηγούμενο κεφάλαιο, η αυτοαξιολόγηση αποτελεί μία από τις εναλλακτικές - αυθεντικές τεχνικές αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή. Χαρακτηριστικό γνώρισμα των εναλλακτικών – αυθεντικών τεχνικών, ειδικότερα της αυτοαξιολόγησης της επίδοσης, είναι η άμεση συμμετοχή του μαθητή στην αξιολογική διαδικασία όχι μόνο απαντώντας σε ερωτήσεις αλλά καθορίζοντας ο ίδιος τους στόχους του, εκτιμώντας και αξιοποιώντας κατάλληλα τις δυνατότητές του και κατανοώντας πως η αξιολόγηση αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της μαθησιακής διαδικασίας (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017: 248).

3.1.1 Αποσαφήνιση αυτοαξιολόγησης

Αυτοαξιολόγηση σημαίνει πως ο ίδιος ο μαθητής αξιολογεί τον εαυτό του, ενώ ευρύτερα σημαίνει ότι μια ολόκληρη τάξη ή μια ομάδα αυτοαξιολογείται (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017: 260). Η αυτοαξιολόγηση αναφέρεται στην εμπλοκή των μαθητών στη διατύπωση κρίσεων για τη μάθησή τους, κυρίως για τα κατορθώματα και στις αστοχίες της μάθησής τους. Η αυτοαξιολόγηση εμπλέκει τους μαθητές με τέτοιο τρόπο, που τους καθιστά ενεργούς συμμετόχους της μαθησιακής διαδικασίας (Sluijsmans et al., 1998: 302). Κατά τον Κασσωτάκη, η αυτοαξιολόγηση είναι η διαδικασία εκτίμησης από τον ίδιο τον μαθητή των αποτελεσμάτων των προσπαθειών του με σκοπό τη βελτίωση ή την τροποποίησή τους, όταν αυτό κρίνεται απαραίτητο (όπ. αναφ. στο: Τσίνας, 2017: 57). Για τους Joyce, Spiller & Twist κατά την αυτοαξιολόγηση ο μαθητής εμπλέκεται σε ορισμένες ή σε όλες τις πλευρές της αξιολόγησης της επίδοσής του (Joyce et al., 2009: 2)

Σύμφωνα με τον Klenowski, η αυτοαξιολόγηση είναι η αξιολόγηση ή κρίση της αξίας μιας απόδοσης του εαυτού και ο προσδιορισμός των δυνατών και αδύναμων σημείων του, με στόχο τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων (όπ. αναφ. στο: Ross, 2006: 1). Σύμφωνα με τους τους Andrade & Valcheva, κατά την αυτοαξιολόγηση οι μαθητές αναθεωρούν τις πρακτικές που ακολούθησαν στη μαθησιακή διαδικασία κρίνοντας την ποιότητα της εργασίας τους στον βαθμό που

αυτή αντικατοπτρίζει τους διδακτικούς στόχους (Andrade & Valcheva, 2009: 13). Η αυτοαξιολόγηση, κατά τους McMillan & Hearn είναι η διαδικασία όπου οι μαθητές παρακολουθούν, αξιολογούν την ποιότητα της σκέψης και τη δράση τους στη μάθηση και αναγνωρίζουν στρατηγικές για τη βελτίωση των δυνατοτήτων και της κατανόησής τους, ανατροφοδοτώντας έτσι τη μάθηση και ενισχύοντας την επίδοσή τους στο σχολείο (McMillan & Hearn, 2008: 41). Όπως αναφέρει ο Κολιάδης, κεντρική θέση στις εσωτερικές γνωστικές διαδικασίες και σκέψεις του ατόμου κατέχουν οι εκτιμήσεις που κάνει ο ίδιος για την αξία των προσωπικών του ικανοτήτων (Κολιάδης, 2006: 165).

Η αυτοαξιολόγηση, κατά τον Stiggins, χαρακτηρίζεται σε γενικές γραμμές ως μαθητοκεντρική μέθοδος (όπ. αναφ. στο: Lambert & Lines, 2000: 142), επειδή ενισχύει την ενεργητικότητα των μαθητών και τους επιτρέπει να συμμετέχουν στην επίβλεψη και αξιολόγηση της προόδου τους (Geeslin, 2003: 59). Οι μαθητές για να μπορέσουν να αυτοαξιολογηθούν, θα πρέπει να συμμετέχουν στον σχεδιασμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας, να θέτουν στόχους, να κρίνουν, να σχολιάζουν, να κατέχουν ρόλο ενεργητικής και όχι παθητικής μάθησης (Γρόσδος, 2006: 234). Η αυτοαξιολόγηση ενθαρρύνει και ενισχύει τα κίνητρα μάθησης για τους μαθητές, καθώς νιώθουν ότι έχουν τον έλεγχο της μαθησιακής διαδικασίας στην οποία συμμετέχουν, μπορούν να παρακολουθούν οι ίδιοι και όχι μόνο ο εκπαιδευτικός την πρόοδο που σημειώνουν. Με την αυτοαξιολόγηση έχουν τη δυνατότητα να τροποποιήσουν και να βελτιώσουν την απόδοσή τους, είναι σε θέση να κατανοούν τη μεθοδολογία της αξιολόγησης και κατά συνέπεια και το αποτέλεσμα της αυτοί οι ίδιοι, πέρα από την αξιολόγηση που τους παρέχει ο εκπαιδευτικός (Geeslin, 2003: 863).

Η αυτοαξιολόγηση αναφέρεται σε μια διαρκή διαδικασία, η οποία ενεργοποιεί και ενσωματώνει τις γνώσεις που έχουν ήδη αποκτηθεί από τον μαθητή και αποκαλύπτει την πρόοδο και την επίδοσή του. Ζητούμενό της είναι ο ίδιος ο μαθητής να αντιληφθεί σε βάθος την μαθησιακή του πορεία και να αναστοχαστεί τη συμμετοχή, τη δραστηριοποίηση και την υπευθυνότητα που επέδειξε (Toorping, 2003: 58-59). Η αυτοαξιολόγηση είναι μια συνεχής προσπάθεια ερμηνείας και διαπραγμάτευσης για τους μαθητές και τον εκπαιδευτικό (Schratz, 1997: 17).

Σε αυτό το σημείο, πρέπει να αποσαφηνιστεί η ετεροαξιολόγηση. Η ετεροαξιολόγηση αποτελεί μια στρατηγική που εμπεριέχει κρίσεις μαθητών για την

εργασία ή την πορεία άλλων μαθητών. Η ετεροαξιολόγηση αναπτύσσεται συνήθως, όταν οι μαθητές εργάζονται μαζί στο πλαίσιο της συνεργατικής μάθησης, των μικρών ομάδων εργασίας ή κοινών δραστηριοτήτων γενικότερα (Noonan & Duncan, 2005: 2). Η βασική διαφορά της αυτοαξιολόγησης με την ετεροαξιολόγηση είναι ότι με την πρώτη ο μαθητής οδηγείται στη γνώση, η οποία οδηγεί στη δράση, ενώ με τη δεύτερη οδηγείται στη διαπίστωση αυτής της γνώσης. Αναλυτικότερα, η ετεροαξιολόγηση είναι μια ενέργεια εξωτερική (από τον εκπαιδευτικό προς τον μαθητή), ενώ η αυτοαξιολόγηση αποτελεί μηχανισμό εσωτερικής παρώθησης (από τον μαθητή προς τον εαυτό του). Με την αυτοαξιολόγηση ο μαθητής ενεργοποιεί τα εσωτερικά του κίνητρα και ωθείται στην προσπάθεια επίτευξης των στόχων στόχους που και ο ίδιος έθεσε, ώστε με την έγκαιρη συμβουλευτική και υποστηρικτική δράση του εκπαιδευτικού, να οδηγηθεί στην επιδιωκόμενη συμπεριφορά και στην επιτυχία (Τσίνας, 2017: 61-62).

Σύμφωνα με τον Race, η μάθηση συντελείται μέσω τεσσάρων διεργασιών: θέλοντας, πράττοντας, αφομοιώνοντας και ανατροφοδοτώντας. Το μοντέλο αυτό προσφέρει μια σταθερή βάση για σχεδιασμό μορφωτικών και εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Χαρακτηριστικά, παρουσιάζεται το παρακάτω σχήμα (Race, 1999: 24-25):



Σχήμα 1

Όπως φαίνεται στο σχήμα, η ανατροφοδότηση, στο πλαίσιο της οποίας πραγματοποιείται και η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή, είναι το τελευταίο και σημαντικό βήμα, το οποίο αποτελεί σημαντικό μέρος της μάθησης. Για να έχει αξία η ανατροφοδότηση για τον μαθητή είτε έχει επιλέξει τη σωστή είτε τη λάθος απάντηση, δεν θα πρέπει να παραμείνει στον χαρακτηρισμό «Πολύ καλά», «Άριστα» κ.λπ. αλλά, θα πρέπει να βοηθήσει τους μαθητές να εμβαθύνουν στο τι έκαναν σωστά, τι αποφάσισαν σωστά, γιατί επέλεξαν σωστά, τι πήγε λάθος, γιατί επέλεξαν το λάθος κ.λπ. (Race, 1999:104-105).

Οι μαθητές που αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, μαθαίνουν περισσότερα και καλύτερα σε σχέση με αυτούς που βασίζονται αποκλειστικά στους εκπαιδευτικούς. Η αυτοαξιολόγηση βασίζεται στην παραπάνω παραδοχή, από τη στιγμή που ωθεί τους μαθητές να αυτενεργούν, να ελέγχουν – αξιολογούν την προσωπική τους πρόοδο και να αυτονομούνται (Chalkia, 2012: 227).

3.1.2 Σκοποθεσία αυτοαξιολόγησης

Η αυτοαξιολόγηση έχει ως πρωταρχικό σκοπό να βοηθά τους μαθητές να αυτοβελτιώνονται, να τους εξοπλίζει με τις απαραίτητες γνώσεις, για να αξιολογούν την ποιότητα των αποτελεσμάτων της προσπάθειάς τους, χωρίς να στηρίζονται απαραίτητα σε εξωτερική εκτίμηση. Η αυτοαξιολόγηση έχει περισσότερο διαγνωστικό και διαμορφωτικό χαρακτήρα και πολύ λιγότερο, χαρακτήρα τελικής αξιολόγησης. Αποτελεί μια μορφή έρευνας που συμβάλλει στην ανάπτυξη του μαθητή με έμφαση στη διαλεκτική σχέση ανάμεσα στη θεωρία και στην πράξη, στους στόχους και στις μεθόδους επίτευξής τους, ώστε να ελέγχεται από τον μαθητή η πορεία της προόδου του ή τα εμπόδια που μπορεί να εμφανιστούν (Τσίνας, 2017: 59). Ακόμη, ένας βασικός στόχος της αυτοαξιολόγησης είναι η διαμόρφωση ισχυρού πλαισίου μάθησης για τους μαθητές και όχι η αυτοβαθμολόγησή τους (Boud, 1995: 17).

Οι κυριότεροι στόχοι της αυτοαξιολόγησης είναι οι εξής:

- Η παραγκώνιση του ανταγωνισμού και η καλλιέργεια ενθάρρυνσης ανάμεσα στους μαθητές.

- Η συμμετοχή όλων των ομάδων που αποτελούν μέρος της μαθησιακής διαδικασίας (μαθητές – εκπαιδευτικοί – γονείς).
- Η ενθάρρυνση και υποστήριξη των μαθητών με χαμηλές επιδόσεις.
- Η εξατομικευμένη ενίσχυση αντί για την ομοιομορφοποιημένη παρώθηση για μάθηση.
- Η έγκαιρη διαπίστωση δυσκολιών που συναντά ο μαθητής, ώστε να υπάρξει έγκαιρη παρέμβαση (Τσίνας, 2017: 59-60).

Η αυτοαξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή απαντά σε ερωτήματα, όπως:

- Σε ποιο τομέα είμαι καλός;
- Σε ποιον τομέα μπορώ να γίνω καλύτερος;
- Με ποιο τρόπο; Με ποια μέθοδο;
- Πώς θα διαπιστώσω το αποτέλεσμα των προσπαθειών μου;
- Με τι μέσα και εργαλεία;
- Ποιος θα με βοηθήσει;
- Με ποιον τρόπο θα με βοηθήσει;

Για να είναι σε θέση ο μαθητής να απαντήσει στα παραπάνω ερωτήματα, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να κατέχει ρόλο συμβουλευτικό, ώστε να υποστηρίξει το μαθητή στην εξάσκηση και κατάκτηση της αυτοαξιολόγησης. Μέσω της αυτοαξιολόγησης εξασφαλίζεται η συμμετοχή του μαθητή στην παιδαγωγική πράξη και ενισχύεται η σχέση του μαθητή με τον εκπαιδευτικό – συνεργάτη – καθοδηγητή. Ακόμη, μέσω αυτής της διαδικασίας, επιτυγχάνεται εμβάθυνση στις μαθησιακές διαδικασίες, αφού αναπτύσσονται μεταγνωστικές δεξιότητες στον μαθητή (Τσίνας, 2017: 63-64).

3.1.3 Μεθοδολογία αυτοαξιολόγησης

Οι McBeath, Schratz, Meuret & Jacobsen παρουσιάζουν τη μεθοδολογία της αυτοαξιολόγησης σε δραστηριότητες:

- Ερωτήσεις: Η αυτοαξιολόγηση υλοποιείται μέσω προφορικών ερωτήσεων – συνεντεύξεων (interviews), γραπτών ερωτήσεων – ερωτηματολογίων (questionnaire) κ.λπ.
- Παρατήρηση (observation): Η αυτοαξιολόγηση πραγματοποιείται μέσω δομημένης ή μη δομημένης παρατήρησης, ελεύθερης ή εστιασμένης σε κάποιο κατάσταση.
- Ταξινόμηση και προτεραιότητες: Η αυτοαξιολόγηση πραγματοποιείται, όταν η ομάδα ή ο μαθητής καλούνται να ταξινομήσουν προτάσεις, σύμφωνα με συγκεκριμένα κριτήρια ή σειρά προτεραιότητας.
- Συλλογή – Φάκελος: Η αυτοαξιολόγηση πραγματοποιείται μέσω ανάλυσης κειμένων (document analysis) του μαθητή για το προφίλ του, τις δυνατότητες και τις αδυναμίες του. Ακόμη, υλοποιείται μέσω φακέλου εργασιών (portfolio), τον οποίο ο μαθητής συμπληρώνει με έργα και εργασίες του που εξυπηρετούν συγκεκριμένους διδακτικούς σκοπούς και στόχους.
- Συζήτηση: Η αυτοαξιολόγηση συντελείται μέσω συζήτησης για την πρόοδο, την επίδοση, τη συμπεριφορά, την προσπάθεια του μαθητή.
- Δραματοποίηση και αφήγηση: Η αυτοαξιολόγηση μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσω της δραματοποίησης (enacting), του παιχνιδιού ρόλων (role playing) και της αφήγησης (story telling), στα οποία οι μαθητές μπορούν να φανερώσουν πτυχές της συμπεριφοράς και της προσπάθειάς τους προς την κατάκτηση ενός μαθησιακού στόχου.
- Μέτρηση: Η αυτοαξιολόγηση μέσω της μέτρησης (measuring) συντελείται, όταν ο ίδιος ο μαθητής βαθμολογεί τον εαυτό του. Άρα, θα πρέπει να γνωρίζει ήδη τον τρόπο μέτρησης και των παραγόντων που μπορούν να μετρηθούν στη μαθησιακή διαδικασία.
- Απεικόνιση: Οι μαθητές μπορούν να αυτοαξιολογηθούν, σχολιάζοντας εικόνες, φωτογραφίες και βίντεο του εαυτού τους κατά τη διάρκεια του μαθήματος.
- Ημερολόγιο: Ο μαθητής, ο γονέας και ο εκπαιδευτικός που εμπλέκονται στη μαθησιακή διαδικασία καταγράφουν και αναλύουν σε ημερολόγιο

(dairying) παράγοντες, που επηρεάζουν την πορεία προς τη μάθηση, καθώς και τον τρόπο που ο μαθητής αξιοποιεί το χρόνο και τις δυνατότητές του καθημερινά (McBeath et al., 2006: 195-262).

Στα θετικά σημεία της αυτοαξιολόγησης συγκαταλέγονται η συμβολή της στη μαθησιακή και κοινωνική ωριμότητα του μαθητή, η προώθηση της αυτενέργειας, η ανάπτυξη της ικανότητας του γνωστικού ελέγχου, η καλλιέργεια της ετοιμότητας για αποτελεσματικότερη προσέγγιση των θεμάτων, η ενίσχυση του συναισθήματος της αυτοεκτίμησης και η συμβολή της στη μείωση του φόβου που προκαλεί η πίεση για υψηλές επιδόσεις. Στην αυτοαξιολόγηση, όμως, προσάπτονται και μειονεκτήματα, όπως η ασαφής αυτοαντίληψη που έχουν οι μαθητές και η τάση που παρατηρείται, να παραπλανούν και να ωραιοποιούν τα πραγματικά δεδομένα της επίδοσής τους (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017: 260-261).

Όμως, η αυτοαξιολόγηση, ακόμη και από τους μαθητές που φοιτούν στο Δημοτικό Σχολείο, είναι σημαντική, καθώς προσφέρει μια ευκαιρία κατανόησης των στόχων της μαθησιακής διαδικασίας, ώστε μέσω την ενθάρρυνσης και της κινητοποίησης να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές τα δυνατά και αδύναμα σημεία τους (Towler & Broadfoot, 2014: 139). Οι μαθητές, ακόμη και στις μικρές ηλικίες που φοιτούν στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, είναι σε θέση να αναπτύξουν τη δεξιότητα της αυτοαξιολόγησης και σταδιακά να αναλαμβάνουν την ευθύνη της ποιότητας της εργασίας και της προσπάθειάς τους (Assessment Guidelines for Schools, 2007: 30). Η δεξιότητα της αυτοαξιολόγησης μπορεί να κατακτηθεί σε βάθος χρόνου, ώστε ο μαθητής να είναι σε θέση να την αξιοποιήσει ανεξάρτητα από τη συμβολή του εκπαιδευτικού (Assessment Guidelines for Schools, 2007: 14).

3.2 Διδασκαλία της αυτοαξιολόγησης

Σύμφωνα με τους Ross, Rolheiser & Hogaboam-Gray, η αυτοαξιολόγηση ενισχύει τη μαθησιακή διαδικασία, καθώς ωθεί τους μαθητές να αντιληφθούν την αξία της αξιολόγησης στο σχολείο, ενισχύει την κινητοποίηση και τα κίνητρά τους και παρέχει πληροφορίες στον εκπαιδευτικό που δεν θα μπορούσε να συλλέξει αλλιώς (Ross et al., 1999: 108-109). Απαιτείται, όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως, διδασκαλία και εξάσκηση των μαθητών στην αυτοαξιολόγηση, ώστε αυτή να αποδώσει τα καλύτερα δυνατόν αποτελέσματα. Η διδασκαλία της δεξιότητας της αυτοαξιολόγησης μπορεί να πραγματοποιηθεί στα τέσσερα παρακάτω στάδια, τα οποία εμφανίζονται και στο σχήμα 2 (McMillan & Hearn, 2008: 47):

- 1^ο στάδιο: Εμπλοκή των μαθητών στον καθορισμό των κριτηρίων αξιολόγησης της επίδοσης, ώστε να κατανοήσουν το αντικείμενο της αξιολόγησης. Μέσω του διαλόγου και της επικοινωνίας παράγονται συγκεκριμένα και άμεσα εφαρμόσιμα κριτήρια αξιολόγησης.
- 2^ο στάδιο: Διδασκαλία από τον εκπαιδευτικό του τρόπου εφαρμογής των κριτηρίων αξιολόγησης, ώστε να κατανοήσουν οι μαθητές το πώς πραγματοποιείται η αξιολόγηση. Στο στάδιο αυτό γίνεται κατανοητό το νόημα των κριτηρίων αξιολόγησης και της ορθής χρήσης τους.
- 3^ο στάδιο: Παροχή ανατροφοδότησης στους μαθητές από τον εκπαιδευτικό για τον τρόπο που οι πρώτοι εφάρμοσαν τα κριτήρια. Η ανατροφοδότηση αυτή δεν αφορά στις σωστές ή λάθος απαντήσεις των μαθητών στα κριτήρια, αλλά στο κατά πόσο οι μαθητές έχουν κατανοήσει την ορθή αξιοποίηση των κριτηρίων.
- 4^ο στάδιο: Ορισμός μαθησιακών στόχων και ανάπτυξη παραγωγικών σχεδίων δράσης από τους μαθητές. Το τελευταίο αυτό στάδιο είναι και το πιο απαιτητικό. Ο εκπαιδευτικός βοηθά τους μαθητές να θέσουν μαθησιακούς στόχους και να σχεδιάσουν τη δράση τους, για να τους επιτύχουν. Σε αυτό το στάδιο της διδασκαλίας της αυτοαξιολόγησης, οι μαθητές θα πρέπει να υποστηριχθούν από τον εκπαιδευτικό, για να κατανοήσουν τη σύνδεση που υπάρχει ανάμεσα στους μαθησιακούς

στόχους, τη μαθησιακή πορεία και στην προσπάθεια επίτευξης υψηλής επίδοσης (Ross et al., 1998: 314).

Επίπεδο διδασκαλίας της αυτοαξιολόγησης	Καθορισμός κριτηρίων	Εφαρμογή κριτηρίων	Ανατροφοδότηση για την εφαρμογή κριτηρίων	Ορισμός μαθησιακών στόχων και ανάπτυξη σχεδίων δράσης
Αρχικό	Τα κριτήρια δίνονται έτοιμα από τον εκπαιδευτικό στους μαθητές.	Δίνονται παραδείγματα εφαρμογής κριτηρίων από τον εκπαιδευτικό.	Ο εκπαιδευτικός παρέχει ανατροφοδότηση στους μαθητές.	Ο εκπαιδευτικός ορίζει τους μαθησιακούς στόχους και το σχέδιο δράσης για την επίτευξή τους.
Ενδιάμεσο	Οι μαθητές επιλέγουν κριτήρια από συγκεκριμένες επιλογές.	Ο εκπαιδευτικός περιγράφει και εξηγεί τον τρόπο εφαρμογής των κριτηρίων.	Η ανατροφοδότηση παρέχεται στους μαθητές τόσο από τον εκπαιδευτικό όσο και από τους εαυτούς τους.	Οι μαθητές επιλέγουν τους μαθησιακούς στόχους και τα σχετικά σχέδια δράσης από συγκεκριμένες επιλογές.
Τελικό	Οι μαθητές δημιουργούν κριτήρια.	Ο εκπαιδευτικός δείχνει την εφαρμογή των κριτηρίων.	Ο εκπαιδευτικός καλεί τους μαθητές να αιτιολογήσουν την ανατροφοδότησή τους.	Οι μαθητές ορίζουν τους μαθησιακούς στόχους και τα σχέδια δράσης.

Πίνακας 1

Οι μαθητές του Δημοτικού Σχολείου είναι ικανοί σε ένα βασικό επίπεδο να θυμούνται και να αξιολογούν δραστηριότητες, να διαχωρίσουν το ευχάριστο από το δυσάρεστο, να ξεχωρίζουν το εύκολο από το δύσκολο και να επικοινωνούν την άποψή τους. Όσο εξασκούνται σε κάτι τόσο καλύτερα και βαθύτερα το κατακτούν. Έτσι, και με τη δεξιότητα της αυτοαξιολόγησης, όσο περισσότερο εξασκηθούν σε αυτή τόσο μεγαλύτερη αξία θα έχουν τα αποτελέσματά της στους μαθητές (Towler & Broadfoot, 2014: 140).

Χαρακτηριστικό παράδειγμα της διδασκαλίας, εφαρμογής και εξάσκησης των μαθητών στη δεξιότητα της αξιολόγησης αποτελεί και ο πίνακας αυτοαξιολόγησης που συναντάται στο τέλος κάθε ενότητας στο Τετράδιο Εργασιών του μαθήματος της Γλώσσας της Β' τάξης του Δημοτικού. Αναλυτικότερα, στην αρχή της κάθε ενότητας του Βιβλίου μαθητή παρουσιάζονται με σαφήνεια οι στόχοι της ενότητας (Εικόνα 12). Οι στόχοι είναι διατυπωμένοι με τέτοιον τρόπο από το βιβλίο του δασκάλου, ώστε να προϊδεάζουν τους μαθητές για το αντικείμενο που θα ασχοληθούν. Σύμφωνα με το εγχειρίδιο του δασκάλου, η Ενότητα 10 επικεντρώνεται στην άντληση πληροφοριών από πινακίδες, ανακοινώσεις, μικρές αγγελίες και αφίσες, στη δημιουργία αφίσας και μικρής αγγελίας, στην εξοικείωση των μαθητών με τα ακρωνύμια και με το οριστικό άρθρο, στην εξάσκηση των μαθητών στις λέξεις με όμοια σύμφωνα και στην κλίση των αρσενικών ουσιαστικών που λήγουν σε -ης (Γαβριηλίδου et al., Βιβλίο Δασκάλου: 32). Οι στόχοι αυτοί είναι άμεσα συνδεδεμένοι με τον πίνακα αυτοαξιολόγησης στο τέλος της αντίστοιχης ενότητας στο Τετράδιο Εργασιών (Εικόνα 13).



Στην ενότητα αυτή θα μάθεις:

- ✓ Να βρίσκεις πληροφορίες από πινακίδες, ανακοινώσεις, μικρές αγγελίες και ακρίσες.
- ✓ Να φτιάχνεις και εσύ μικρές αγγελίες και ακρίσες.
- ✓ Τι είναι τα ακρωνύμια.
- ✓ Να ξεχωρίζεις το οριστικό άρθρο.
- ✓ Κάποιες λέξεις που έχουν όμοια σύμφωνα.
- ✓ Να κλίνεις τα αρσενικά ουσιαστικά σε -ης.



Εικόνα 12: Στόχοι της Ενότητας 10

Βιβλίο Μαθητή Γλώσσας Β' δημοτικού



Ταξίδι στον κόσμο της γλώσσας



Διάβασε αυτά που γράφει
ο πίνακας και σημείωσε
τι έμαθες.

Έμαθα...	Πολύ καλά 	Αρκετά καλά 
Έμαθα να βρίσκω πληροφορίες από πινακίδες, από μικρές αγγελίες, από ανακοινώσεις και αφίσες.		
Έμαθα να φτιάχνω και εγώ μικρές αγγελίες και αφίσες.		
Έμαθα τι είναι τα ακρωνύμια.		
Έμαθα το οριστικό άρθρο και τις μορφές που παίρνει.		
Έμαθα λέξεις με όμοια σύμφωνα.		
Έμαθα να κλίνω τα αρσενικά ουσιαστικά σε -ης .		

Εικόνα 13: Πίνακας αυτοαξιολόγησης της Ενότητας 10

Τετράδιο Εργασιών Γλώσσας Β' δημοτικού

Ο πίνακας καλεί τους μαθητές να σημειώσουν τι έμαθαν στην ενότητα που τελείωσε. Σκοπός του πίνακα αυτού είναι να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές την πορεία τους προς την κατάκτηση της γνώσης, καθώς και τις δυσκολίες που τυχόν αντιμετώπισαν, δηλαδή να αποκτήσουν ένα είδος μεταγνώσης που τους βοηθά, να ελέγχουν και να ρυθμίσουν τη μάθησή τους. Ουσιαστικά, οι μαθητές ωθούνται

σταδιακά στην αυτονόμησή τους. Ο εκπαιδευτικός σε όλη τη διαδικασία αυτοαξιολόγησης, η οποία επαναλαμβάνεται στο τέλος της κάθε ενότητας, οφείλει να εξηγεί στους μαθητές τη χρησιμότητα και τον τρόπο συμπλήρωσης του πίνακα αυτοαξιολόγησης (Γαβριηλίδου et al., Βιβλίο Δασκάλου: 9).

Οι μαθητές της Β' Δημοτικού με την πρόταση εφαρμογής των σχολικών εγχειριδίων μαθαίνουν και εξασκούνται στη δεξιότητα της αυτοαξιολόγησης στο αρχικό της στάδιο, κατά το οποίο τους παρέχονται τα κριτήρια αυτοαξιολόγησης, ο τρόπος εφαρμογής τους, η ανατροφοδότηση από τον εκπαιδευτικό και το σχέδιο δράσης. Συνεπώς, αν αυτή η ενασχόληση των μαθητών με την αυτοαξιολόγηση συνεχιστεί και στις επόμενες τάξεις, τότε οι μαθητές θα είναι σε θέση να προχωρήσουν σταδιακά και στα επόμενα στάδια της διδασκαλίας της αυτοαξιολόγησης.

3.3 Εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης στο μάθημα της Ιστορίας

Όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, οι μαθητές ακόμη και στις μικρές ηλικίες, που φοιτούν στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, είναι σε θέση να αναπτύξουν τη δεξιότητα της αυτοαξιολόγησης και σταδιακά να αναλαμβάνουν την ευθύνη της ποιότητας της εργασίας και της προσπάθειάς τους (Assessment Guidelines for Schools, 2007: 30). Η δεξιότητα της αυτοαξιολόγησης μπορεί να κατακτηθεί σε βάθος χρόνου μέσω της διδασκαλίας της.

Ως προς το μάθημα της Ιστορίας στο Δημοτικό σχολείο, προτείνεται να αξιοποιηθεί η μεθοδολογία διδασκαλίας της αυτοαξιολόγησης της επίδοσης, όπως την παρουσιάζουν οι Ross, Rolheiser & Hogaboam-Gray, αρχίζοντας από τη Γ' τάξη, που οι μαθητές έρχονται πρώτη φορά σε επαφή με το μάθημα, ώστε σταδιακά να κατακτήσουν τη δεξιότητα της αυτοαξιολόγησης και να είναι σε θέση να την αξιοποιήσουν στη μετέπειτα μαθητική, κοινωνική και επαγγελματική τους πορεία.

Παρακάτω, θα αναπτυχθούν προτάσεις με τη μορφή παραδειγμάτων και για τις τέσσερις τάξεις του Δημοτικού Σχολείου που διδάσκεται το μάθημα της Ιστορίας. Θα αξιοποιηθεί ένα τυχαίο μάθημα από τη διδακτέα ύλη. Σε κάθε μία από τις προτάσεις η αυτοαξιολόγηση και η διδασκαλία της προτείνεται να πραγματοποιηθεί μέσω του πίνακα αυτοαξιολόγησης, καθώς οι μαθητές γνωρίζουν ήδη αυτή τη μέθοδο αυτοαξιολόγησης από τη Β' τάξη.

3.3.1 Γ' τάξη

Στη Γ' τάξη η διδασκαλία της αυτοαξιολόγησης και η αυτοαξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών προτείνεται να κινηθεί στο αρχικό στάδιο του μοντέλου των Ross, Rolheiser & Hogaboam-Gray (Ross et al., 1998: 314). Θα εξεταστεί το 8^ο κεφάλαιο της ενότητας 5 με τίτλο «Ο Δούρειος Ίππος και η καταστροφή της Τροίας».

Οι στόχοι του συγκεκριμένου μαθήματος, σύμφωνα με το Βιβλίο Δασκάλου, είναι οι μαθητές (Μαϊστρέλλης et al., Βιβλίο Δασκάλου: 62):

- να πληροφορηθούν τα συναρπαστικά γεγονότα που αναφέρονται στην πτώση της Τροίας.

- να γνωρίσουν τους βασικούς πρωταγωνιστές και να τους χαρακτηρίσουν μέσα από τις πράξεις τους.
- να προβληματιστούν σχετικά με την αγριότητα του πολέμου και τις συμφορές που φέρνει και να εκτιμήσουν τα αγαθά της ειρήνης.
- να προσεγγίσουν με απλό τρόπο τις έννοιες πόλεμος – ειρήνη, τη σημασία της φράσης «Δούρειος Ίππος» και να διατυπώσουν σχετικές γενικεύσεις.

Στο βιβλίο του μαθητή της Ιστορίας και στην αρχή του κεφαλαίου 8 προτείνεται να παρουσιαστούν οι παραπάνω στόχοι κατάλληλα διαμορφωμένοι, ώστε να κεντρίζουν το ενδιαφέρον των μαθητών και να τους πληροφορούν για το περιεχόμενο του μαθήματος. Οι στόχοι θα μπορούσαν να διαμορφωθούν ως εξής:

- Στο μάθημα αυτό θα μάθεις:
- Τα συναρπαστικά γεγονότα για το πώς ηττήθηκε η Τροία.
 - Τους ήρωες που συμμετείχαν στην πτώση της Τροίας.
 - Τις πράξεις των ηρώων αυτών.
 - Τα αποτελέσματα του Τρωικού πολέμου για τους Τρώες και τους Αχαιούς.
 - Τι θα συνέβαινε, αν οι Τρώες με τους Αχαιούς έλυναν τις διαφορές τους ειρηνικά και χωρίς να πολεμήσουν.
 - Την σημασία της έκφρασης «Δούρειος Ίππος», που χρησιμοποιούμε μέχρι και σήμερα.

Για τον σκοπό αυτό, προτείνεται να αξιοποιηθεί ένας έτοιμος πίνακας αυτοαξιολόγησης, όπως οι μαθητές έχουν συνηθίσει από το μάθημα της Γλώσσας στην προηγούμενη τάξη. Ο πίνακας αυτοαξιολόγησης μπορεί να συμπληρωθεί μετά από συζήτηση και διάλογο μεταξύ των μαθητών και του εκπαιδευτικού. Ο πίνακας αυτός θα μπορούσε να διαμορφωθεί ως εξής:

Έμαθα και θυμάμαι...	Καθόλου	Λίγο	Καλά	Αρκετά καλά	Πολύ καλά
Έμαθα και θυμάμαι τα					

γεγονότα για το πώς έπεσε η Τροία;					
Έμαθα και θυμάμαι τους πρωταγωνιστές των γεγονότων αυτών;					
Έμαθα και θυμάμαι τις πράξεις των πρωταγωνιστών;					
Έμαθα και θυμάμαι τα αποτελέσματα του Τρωικού πολέμου για τους Τρώες και τους Αχαιούς;					
Έμαθα και θυμάμαι τι θα συνέβαινε αν οι Τρώες και οι Αχαιοί έλυναν τις διαφορές τους ειρηνικά και δεν πολεμούσαν;					
Έμαθα και θυμάμαι πώς χρησιμοποιούμε σήμερα την έκφραση					

«Δούρειος Ίππος»;					
----------------------	--	--	--	--	--

Πίνακας 2

Με αυτή την πρόταση εκπληρώνεται το αρχικό στάδιο διδασκαλίας της αυτοαξιολόγησης. Οι μαθησιακοί στόχοι και τα κριτήρια δίνονται έτοιμα στους μαθητές από τον εκπαιδευτικό, ο οποίος με τη σειρά του προσφέρει παραδείγματα εφαρμογής τους και ανατροφοδοτεί τους μαθητές μέσω της συζήτησης και του διαλόγου (Ross et al., 1998: 314). Έτσι, οι μαθητές εξασκούνται και σταδιακά μαθαίνουν να αυτοαξιολογούνται. Λόγω της ανατροφοδότησης από τον εκπαιδευτικό οι μαθητές, ακόμη και αν δεν χαρακτηρίσουν σωστά την προσπάθειά τους στον πίνακα αυτοαξιολόγησης, θα εντοπίσουν τις ελλείψεις και τις ανεπάρκειές τους και με τη σταδιακή τους εξοικείωση με τη διαδικασία θα μπορέσουν, στο πλαίσιο του δυνατού, να αυτοαξιολογηθούν αντικειμενικά.

3.3.2 Δ' τάξη

Στη Δ' τάξη η διδασκαλία της αυτοαξιολόγησης και η αυτοαξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών προτείνεται να πραγματοποιηθεί σύμφωνα με το μοντέλο των Ross, Rolheiser & Hogaboam-Gray (Ross et al., 1998: 314). Για την πρόταση αυτοαξιολόγησης θα εξετάσουμε το κεφάλαιο 35 της ενότητας 4 με τίτλο «Ο Πύρρος, ο βασιλιάς της Ηπείρου».

Οι στόχοι του συγκεκριμένου μαθήματος, σύμφωνα με το Βιβλίο Δασκάλου, είναι οι μαθητές (Κατσουλάκος, et al., Βιβλίο Δασκάλου: 99):

- Να γνωρίσουν τα σχέδια και τις εκστρατείες του Πύρρου στην Ιταλία, τη Σικελία και τη Νότια Ελλάδα.
- Να επισημάνουν ομοιότητες ανάμεσα στον Πύρρο και τον Αλέξανδρο.
- Να εκτιμήσουν τα αποτελέσματα των εκστρατειών του Πύρρου.

Στο βιβλίο του μαθητή της Ιστορίας και στην αρχή του κεφαλαίου 35 προτείνεται να παρουσιαστούν οι παραπάνω στόχοι διαμορφωμένοι με τέτοιο τρόπο, ώστε να ενδιαφέρουν και να προϋδεάζουν τους μαθητές για μάθημα που θα ακολουθήσει. Οι στόχοι θα μπορούσαν να διαμορφωθούν ως εξής:

➤ Στο μάθημα αυτό θα μάθεις:

- Ποιος ήταν ο Πύρρος;
- Τις εκστρατείες του Πύρρου, του βασιλιά της Ηπείρου.
- Τα αποτελέσματα των εκστρατειών του Πύρρου.
- Τα κοινά σημεία του Πύρρου και του Αλέξανδρου.

Προτείνεται, στη συνέχεια, να αξιοποιηθεί ένας έτοιμος πίνακας αυτοαξιολόγησης, ως συνέχεια της διδασκαλίας της αυτοαξιολόγησης από την προηγούμενη τάξη. Ο πίνακας αυτοαξιολόγησης μπορεί να συμπληρωθεί μετά από συζήτηση και διάλογο μεταξύ των μαθητών και του εκπαιδευτικού. Ο πίνακας αυτός θα μπορούσε να διαμορφωθεί ως εξής:

Έμαθα και θυμάμαι...	Καθόλου	Λίγο	Καλά	Αρκετά καλά	Πολύ καλά
Έμαθα και θυμάμαι ποιος είναι ο Πύρρος;					
Έμαθα και θυμάμαι για τις εκστρατείες του Πύρρου;					
Έμαθα και θυμάμαι τα αποτελέσματα των εκστρατειών του Πύρρου;					
Έμαθα και θυμάμαι αν ο Πύρρος και ο Αλέξανδρος					

έχουν ομοιότητες;					
----------------------	--	--	--	--	--

Πίνακας 3

Η παρούσα πρόταση για τη Δ' τάξη ανήκει στο αρχικό στάδιο διδασκαλίας της δεξιότητας της αυτοαξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών. Οι μαθησιακοί στόχοι και τα κριτήρια δίνονται έτοιμα στους μαθητές από τον εκπαιδευτικό, ο οποίος με τη σειρά του προσφέρει παραδείγματα εφαρμογής τους και ανατροφοδοτεί τους μαθητές μέσω της συζήτησης και του διαλόγου (Ross et al., 1998: 314). Οι μαθητές μπορεί να είναι μεγαλύτεροι σε ηλικία, για να προχωρήσουν στο ενδιάμεσο στάδιο, όμως η Δ' τάξη είναι μόλις η δεύτερη, στην οποία έρχονται σε επαφή με το μάθημα της Ιστορίας. Ακόμη, η Ιστορία αυτής της τάξης καλύπτει ένα μεγάλο κομμάτι της Αρχαίας Ελληνικής Ιστορίας (από τα Γεωμετρικά χρόνια ως την κατάκτηση του ελλαδικού χώρου από τους Ρωμαίους). Κατά συνέπεια, κρίνεται απαραίτητη η ενασχόληση των μαθητών με τη δεξιότητα της αυτοαξιολόγησης, με τον τρόπο που έχουν συνηθίσει έναντι της μεγάλης ύλης του μαθήματος.

3.3.3 Ε' τάξη

Στην Ε' τάξη η διδασκαλία της αυτοαξιολόγησης και η αυτοαξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών προτείνεται να κινηθεί στο ενδιάμεσο στάδιο του μοντέλου των Ross, Rolheiser & Hogaboam-Gray (Ross et al., 1998: 314). Για την πρόταση αυτοαξιολόγησης θα εξετάσουμε το κεφάλαιο 6 της ενότητας Β' με τίτλο «Μια νέα πρωτεύουσα, η Κωνσταντινούπολη».

Οι στόχοι του συγκεκριμένου μαθήματος, σύμφωνα με το Βιβλίο Δασκάλου, είναι οι μαθητές (Γλεντής et al., Βιβλίο Δασκάλου: 42).:

- Να κατανοήσουν τους λόγους μεταφοράς της πρωτεύουσας και τους λόγους αύξησης του πληθυσμού της.
- Να εκτιμήσουν τις ενέργειες του Μεγάλου Κωνσταντίνου, που είχαν στόχο να γίνει η αυτοκρατορία ισχυρή.

- Να κατανοήσουν τον ρόλο που έπαιξε η ελληνική γλώσσα στην εξέλιξη της αυτοκρατορίας.

Στο βιβλίο του μαθητή της Ιστορίας και στην αρχή του κεφαλαίου 6 προτείνεται να παρουσιαστούν οι παραπάνω στόχοι κατάλληλα διαμορφωμένοι, προκειμένου να δίνουν πληροφορίες για το περιεχόμενο του μαθήματος. Οι στόχοι θα μπορούσαν να διαμορφωθούν ως εξής:

➤ Στο μάθημα αυτό θα μάθεις:

- Τους λόγους για τους οποίους ο Μεγάλος Κωνσταντίνος μετέφερε την πρωτεύουσα.
- Ποιος ήταν ο στόχος του Μεγάλου Κωνσταντίνου για τη μεταφορά της πρωτεύουσας.
- Τον ρόλο που έπαιξε η ελληνική γλώσσα στην εξέλιξη της αυτοκρατορίας.

Προτείνεται να αξιοποιηθεί ένας πίνακας αυτοαξιολόγησης. Τα κριτήρια του πίνακα αυτοαξιολόγησης όμως δεν θα είναι συμπληρωμένα από τον εκπαιδευτικό ή από το εγχειρίδιο. Οι μαθητές θα πρέπει να επιλέξουν τα κριτήρια αυτοαξιολόγησης από συγκεκριμένες επιλογές, ώστε να εξετάσουν τα σημεία εκείνα, που θα έπρεπε να έχουν μάθει και να θυμούνται μέσω της διδασκαλίας του μαθήματος και της προσωπικής τους προσπάθειας, σύμφωνα με τους γνωστικούς στόχους του κεφαλαίου. Ο πίνακας αυτός θα μπορούσε να διαμορφωθεί ως εξής:

Έμαθα και θυμάμαι...	Καθόλου	Λίγο	Καλά	Αρκετά καλά	Πολύ καλά
Έμαθα και θυμάμαι τους λόγους για τους οποίους ο Μ. Κωνσταντίνος μετέφερε την πρωτεύουσα;					

Έμαθα και θυμάμαι γιατί ο Μ. Κωνσταντίνος επέλεξε το Βυζάντιο ως την κατάλληλη τοποθεσία για τη νέα πρωτεύουσα;					
Έμαθα και θυμάμαι γιατί ο Μ. Κωνσταντίνος ήταν μονοκράτορας;					
Έμαθα και θυμάμαι το όνομα της νέας πρωτεύουσας;					
Έμαθα και θυμάμαι γιατί ο Μ. Κωνσταντίνος μετέφερε την Πρωτεύουσα;					
Έμαθα και θυμάμαι τον ρόλο της ελληνικής γλώσσας στην					

εξέλιξη της αυτοκρατορίας;					
-------------------------------	--	--	--	--	--

Πίνακας 4

Με αυτή την πρόταση ολοκληρώνεται το ενδιάμεσο στάδιο διδασκαλίας της αυτοαξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών. Οι μαθητές καλούνται να επιλέξουν τα κριτήρια της αυτοαξιολόγησής τους από συγκεκριμένες επιλογές που σχετίζονται με το μάθημα. Οι επιλογές που δίνονται στους μαθητές, θα πρέπει να έχουν άμεση σχέση με τους γενικούς και τους ειδικούς στόχους του μαθήματος. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να περιγράφει και να εξηγεί τον τρόπο εφαρμογής των κριτηρίων και να παρέχει ανατροφοδότηση στους μαθητές μέσω συζήτησης και διαλόγου (Ross et al., 1998: 314). Έτσι, οι μαθητές εξασκούνται και προχωρούν στο επόμενο στάδιο διδασκαλίας της αυτοαξιολόγησης, όπου κατέχουν ρόλο ενεργητικό.

3.3.4 Στ' τάξη

Στην Στ' τάξη η διδασκαλία της αυτοαξιολόγησης και η αυτοαξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών προτείνεται να κινηθεί στο τελικό στάδιο του μοντέλου των Ross, Rolheiser & Hogaboam-Gray (Ross et al., 1998: 314). Για την πρόταση αυτοαξιολόγησης θα εξετάσουμε το 8^ο κεφάλαιο της ενότητας Β' με τίτλο «Ο Ρήγας Βελεστινλής και ο Αδαμάντιος Κοραΐς».

Οι στόχοι του συγκεκριμένου μαθήματος, σύμφωνα με το Βιβλίο Δασκάλου, είναι οι μαθητές (Κολιόπουλος et al., Βιβλίο Δασκάλου: 56):

- Να γνωρίσουν τις δύο αυτές εξέχουσες προσωπικότητες του Νεοελληνικού Διαφωτισμού.
- Να κατανοήσουν τις διαφορές στη σκέψη και την πράξη τους.
- Να μάθουν για τη συνεισφορά τους στην προετοιμασία της Επανάστασης.

Με την παρούσα πρόταση υλοποιείται το τελικό στάδιο διδασκαλίας της δεξιότητας της αυτοαξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών. Σε αυτό οι μαθητές είναι αυτοί που θα πρέπει να πάρουν την πρωτοβουλία, να ορίσουν τους μαθησιακούς

στόχους και τα κριτήρια, σύμφωνα με τα οποία θα πραγματοποιηθεί η αξιολόγηση. Η μαθητική ομάδα, αφού διαβάσει, μελετήσει και συζητήσει το κεφάλαιο και τις πηγές του, θα πρέπει να ορίσει τους στόχους του και αντίστοιχα τα κριτήρια αυτοαξιολόγησης, ώστε να συμπληρωθεί ο κενός πίνακας. Θα ήταν προτιμότερο ο ορισμός των στόχων και η επιλογή των κριτηρίων να πραγματοποιηθεί σε επίπεδο ομάδας, καθώς είναι η πρώτη φορά που οι μαθητές έρχονται σε επαφή με το τελικό στάδιο διδασκαλίας της δεξιότητας της αυτοαξιολόγησης και θα τους είναι πιο εύκολο. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να καλεί τους μαθητές να αιτιολογήσουν τις επιλογές τους και αφού πραγματοποιηθεί η αυτοαξιολόγηση, να συζητήσει μαζί τους τα αποτελέσματά της, ώστε να ανατροφοδοτηθούν (Ross et al., 1998: 314).

Οι στόχοι και ο πίνακας αυτοαξιολόγησης θα μπορούσαν να διαμορφωθούν ως εξής:

Τι θα μάθω στο κεφάλαιο;	Έμαθα και θυμάμαι...	Καθόλου	Λίγο	Καλά	Αρκετά καλά	Πολύ καλά
Ποιος ήταν ο Ρήγας Βελεστινλής.	Την προσωπικότητα και τις πράξεις του Ρήγα Βελεστινλή;					
Ποιος ήταν ο Αδαμάντιος Κοραής.	Την προσωπικότητα και τις πράξεις του Αδαμάντιου Κοραή;					
Ποιες ήταν οι διαφορές στη σκέψη τους.	Τις διαφορές στη σκέψη τους;					

Ποιες ήταν οι διαφορές στις πράξεις τους.	Τις διαφορές στις πράξεις τους;					
Πώς βοήθησαν στην προετοιμασία της Επανάστασης.	Πώς προετοίμασαν την Επανάσταση;					

Πίνακας 5

Συμπεράσματα

Η ανά χείρας διπλωματική εργασία, η οποία εκπονήθηκε στο πλαίσιο του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, στην κατεύθυνση της «Διδασκαλίας και Αξιολόγησης Εκπαιδευτικού Έργου», έχει ως κύριο άξονα την πρόταση πρακτικής εφαρμογής της αυτοαξιολόγησης στο μάθημα της Ιστορίας της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Επιλέξαμε να εξετάσουμε την αυτοαξιολόγηση, καθώς είναι μια από τις εναλλακτικές ή αυθεντικές τεχνικές, που οι εκπαιδευτικοί δεν εμπιστεύονται εύκολα για τον έλεγχο της προόδου και της επίδοσης των μαθητών τους. Όπως αποδείξαμε κατά τη διάρκεια της θεωρητικής ανάπτυξης του θέματος, για τους γονείς και τους κηδεμόνες μεγαλύτερη βαρύτητα έχει η αξιολόγηση της επίδοσης από τον εκπαιδευτικό, παρά από τα ίδια τα παιδιά. Είναι γεγονός πως η ασαφής αυτοαντίληψη που έχουν οι μαθητές και η τάση τους να παραπλανούν και να ωραιοποιούν τα πραγματικά δεδομένα της επίδοσής τους, είναι κάποια από τα μειονεκτήματα που προσάπτονται στην αυτοαξιολόγηση. Όμως, η συγκεκριμένη τεχνική συμβάλλει στη μαθησιακή και κοινωνική ωριμότητα του μαθητή, προωθεί την αυτενέργεια, αναπτύσσει την ικανότητα του γνωστικού ελέγχου, καλλιεργεί την ετοιμότητα για αποτελεσματικότερη προσέγγιση των θεμάτων, ενισχύει την αυτοεκτίμηση και συμβάλλει στη μείωση του φόβου που προκαλεί η πίεση για υψηλές επιδόσεις. Επίσης, έχει ιδιαίτερη θέση στα εγχειρίδια διάφορων μαθημάτων του Δημοτικού Σχολείου.

Στη συνέχεια, επικεντρωθήκαμε στο μάθημα της Ιστορίας, καθώς είναι ένα γνωστικό αντικείμενο που συχνά δυσκολεύει τους μαθητές, με την πληθώρα πληροφοριών που τους παρέχει. Από την ανάπτυξη του θέματος προέκυψε ότι, η διδακτική της Ιστορίας χαρακτηρίζεται τα τελευταία χρόνια από καινοτομίες· ενδεικτικά, αναφέρονται οι έννοιες της τοπικής και γενικής ιστορίας, της μελέτης του ιστορικού περιβάλλοντος και της ανάδειξης της σημασίας των ιστορικών μαρτυριών. Ο εκπαιδευτικός μαζί με τη μαθητική ομάδα καλούνται να υπερβούν την παραδοσιακή διδασκαλία και τα όρια της πολιτικής, διπλωματικής και στρατιωτικής ιστορίας, και να προσεγγίσουν με πολυεστιακό τρόπο τη διεπιστημονική ιστορία. Η σχολική ομάδα μελέτης μετατρέπεται σε ιστορική και επιστημονική ομάδα μελέτης

– τηρουμένων των αναλογιών - και οι στόχοι του μαθήματος εκπληρώνονται μέσω της προσωπικής εμπλοκής των μαθητών στην όλη διαδικασία. Όμως, αρκετές φορές το μάθημα της Ιστορίας διδάσκεται, ακόμη και σήμερα, παραδοσιακά και η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών ακολουθεί την ίδια πορεία.

Για την αποτελεσματικότερη επίτευξη των στόχων της εργασίας μας, ήδη, από το εισαγωγικό μέρος της, συγκροτήσαμε ερωτήματα – αφορμήσεις, σχετικά με το αν και πώς θα μπορούσαν να συμβαδίσουν η αυτοαξιολόγηση με το μάθημα της Ιστορίας στο Δημοτικό Σχολείο. Η συγκεκριμένη συγκρότηση των ερωτημάτων αποσκοπούσε στο να δοθούν οι αντίστοιχες απαντήσεις μέσω της ανάλυσης του θεωρητικού πλαισίου και της διερεύνησης της βιβλιογραφίας και να αποδείξουμε πώς αυτή η πρόταση δύναται να πραγματοποιηθεί.

Στο πρώτο κεφάλαιο καταβλήθηκε προσπάθεια να απαντηθεί το πρώτο ερώτημα, «Ποια είναι η αξία της αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα;». Με βάση τη βιβλιογραφική έρευνα, προσδιορίστηκαν βασικοί όροι του θέματος, όπως η αξιολόγηση, η εκπαιδευτική αξιολόγηση και οι σκοποί της, η επίδοση και οι παράγοντες που την επηρεάζουν, η αξιολόγηση της επίδοσης και οι στόχοι της. Ως κατακλείδα της πρώτης ερώτησης, επισημάνθηκε ότι η αξιολόγηση της επίδοσης στην εκπαιδευτική πραγματικότητα αντιμετωπίζεται ως μοχλός κινητοποίησης και ανατροφοδότησης των μαθητών και των εκπαιδευτικών. Αποτελεί μια διαρκή και δυναμική διεργασία που ενσωματώνεται στη σχολική ζωή, χωρίς να μετατρέπεται σε αυτοσκοπό.

Στο πρώτο κεφάλαιο επιχειρήθηκε, επίσης, να απαντηθεί το δεύτερο ερώτημα - αφόρμηση, «Ποιες είναι οι αρχές, οι στόχοι, οι μορφές και οι τεχνικές αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών». Στο ερώτημα αυτό αναδείχθηκαν οι θεμελιακές αρχές της αξιολόγησης, που είναι η εγκυρότητα, η αξιοπιστία και η αντικειμενικότητα. Επίσης, προσδιορίστηκαν οι στόχοι, τα κριτήρια, οι μορφές και οι τεχνικές της. Με αυτόν τον τρόπο, φανερώθηκε ο ρόλος και ο σκοπός που κατέχει η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών σε θεωρητικό και πρακτικό επίπεδο.

Στη συνέχεια, στο δεύτερο κεφάλαιο, ερευνήσαμε τη θέση της διεπιστημονικότητας και της διαθεματικότητας ως έννοιες, αλλά και ως πράξη στη σύγχρονη εκπαιδευτική διαδικασία, σύμφωνα με το τρίτο ερώτημα της εργασίας. Μέσω διερεύνησης και ιστορικής αναδρομής των εννοιών της διεπιστημονικότητας

και διαθεματικότητας, αναδείχθηκαν η επιρροή και εφαρμογή τους στην ελληνική εκπαίδευση. Συμπερασματικά, τόσο η διαθεματικότητα όσο και η διεπιστημονικότητα στοχεύουν στην ολιστική προσέγγιση της γνώσης και επηρεάζουν τη μαθησιακή διαδικασία. Διαπιστώθηκε ότι η γνώση σε αυτή την ενοποιημένη της μορφή, χωρίς απόλυτα όρια μεταξύ των θεματικών κλάδων, επιτρέπει την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και τη διαμόρφωση προσωπικής άποψης για θέματα των επιστημών, τα οποία σχετίζονται τόσο μεταξύ τους όσο και με ζητήματα της καθημερινής ζωής.

Επίσης, στο δεύτερο κεφάλαιο διερευνήθηκε και το τέταρτο ερώτημα, «Πώς διαμορφώνεται το μάθημα και η διδακτική της Ιστορίας;». Αρχικά, προσδιορίστηκε η Ιστορία ως έννοια, στη συνέχεια, προσδιορίστηκαν οι σκοποί και οι στόχοι του μαθήματος και αναλύθηκαν οι σύγχρονες διδακτικοί μέθοδοι που εφαρμόζονται. Στο σημείο αυτό προσπαθήσαμε να αναδείξουμε τη σχέση ανάμεσα στη διδακτική της Ιστορίας - τη διαθεματικότητα - τη διεπιστημονικότητα και των πρακτικών εφαρμογών της. Όπως προέκυψε από την έρευνα που διενεργήσαμε, υπό το πρίσμα της Νέας Ιστορίας, οι μαθητές καλούνται να συμμετάσχουν στην ανασύνθεση της ανθρώπινης ιστορίας και ενσυναισθητικά να την προσεγγίσουν. Επιπλέον, προέκυψε το σύνθετο ανθρώπινο παρελθόν προσεγγίζεται στα σχολικά πλαίσια διεπιστημονικά και διαθεματικά, ώστε να αναπτυχθεί η ιστορική σκέψη των μαθητών.

Ακόμη, στο δεύτερο κεφάλαιο, επιχειρήσαμε να διερευνήσουμε τον τρόπο με τον οποίο πραγματοποιείται η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών, στο μάθημα της Ιστορίας, σύμφωνα με το πέμπτο ερευνητικό ερώτημα. Έγινε αντιληπτό το θεωρητικό πλαίσιο αξιολόγησης της επίδοσης στο συγκεκριμένο μάθημα και αναδείχθηκε η μεθοδολογία της σύμφωνα με το Α.Π.Σ., το Βιβλίο του Δασκάλου αλλά και τα σχολικά εγχειρίδια του μαθητή. Στην περίπτωση αυτή αναδείξαμε πως η αξιολόγηση, ως βασικό στοιχείο της διδακτικής διαδικασίας, επιδιώκει να διαπιστώσει όχι μόνο την έκταση αλλά και το βάθος των ιστορικών γνώσεων που κατακτούνται. Οι μαθητές, καθοδηγούμενοι από τους εκπαιδευτικούς, καλούνται να χειριστούν επιλεγμένο ιστορικό υλικό, να μοιραστούν ιδέες, απόψεις και γνώσεις που αποκόμισαν, σε μια προσπάθεια κατανόησης του ιστορικού περιεχομένου που επεξεργάζονται και ανάδειξης της επίδοσής τους.

Ως προς το έκτο ερώτημα, «Ποιον ρόλο μπορεί να εκπληρώσει η αυτοαξιολόγηση;», επιχειρήσαμε να επικεντρωθούμε στην αυτοαξιολόγηση, μία από

τις εναλλακτικές – αυθεντικές τεχνικές. Μέσω της βιβλιογραφικής έρευνας, προσδιορίστηκαν ο όρος, οι σκοποί, οι στόχοι και η μεθοδολογία της. Διαπιστώσαμε ότι αποτελεί μια μορφή έρευνας, η οποία συμβάλλει στη διανοητική ανάπτυξη του μαθητή, στην αυτενέργεια, στην αυτονόμηση και στον έλεγχο, από τον ίδιο, της προόδου και των εμποδίων προς τη μάθηση.

Όσον αφορά το έβδομο ερώτημα – αφόρμηση, το οποίο εντάσσεται στο τρίτο κεφάλαιο, στο επίκεντρο της διερεύνησής μας βρέθηκαν η δυνατότητα και ο τρόπος με τον οποίο μπορεί να διδαχθεί η δεξιότητα της αυτοαξιολόγησης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Διαπιστώσαμε πως οι μαθητές, ακόμη και στις μικρές ηλικίες που φοιτούν στο Δημοτικό Σχολείο, είναι σε θέση να αναπτύξουν τη δεξιότητα της αυτοαξιολόγησης και σταδιακά να αναλαμβάνουν την ευθύνη της ποιότητας της εργασίας και της προσπάθειάς τους. Ακόμη, αναδείχθηκε πως η δεξιότητα αυτή μπορεί να κατακτηθεί σε βάθος χρόνου, ώστε ο μαθητής να είναι σε θέση να την αξιοποιήσει ανεξάρτητα από τη συμβολή του εκπαιδευτικού. Καταλήξαμε πως το μοντέλο διδασκαλίας της αυτοαξιολόγησης των Ross, Rolheiser & Hogaboam-Gray αποτελεί κατάλληλη μέθοδο για την εφαρμογή της παρούσας πρότασης.

Τέλος, στο όγδοο και τελευταίο ερευνητικό μας ερώτημα, ως προς τον τρόπο που μπορεί να ενταχθεί η αυτοαξιολόγηση στο μάθημα της Ιστορίας, αναπτύχθηκαν στο τρίτο κεφάλαιο προτάσεις εφαρμογής της διδασκαλίας της αυτοαξιολόγησης, σύμφωνα με το μοντέλο των Ross, Rolheiser & Hogaboam-Gray. Κάθε πρόταση παρουσιάζει ένα ενδεικτικό παράδειγμα για την Γ', Δ', Ε' και Στ' τάξη, όπου διδάσκεται το μάθημα της Ιστορίας. Τα παραδείγματα - προτάσεις βασίστηκαν στο Α.Π.Σ. του μαθήματος, στο Βιβλίο Δασκάλου και στα εγχειρίδια του μαθητή.

Αναλυτικότερα, στη Γ' και Δ' τάξη, όπου οι μαθητές έρχονται για πρώτη φορά σε επικοινωνία με το μάθημα της Ιστορίας, η διδασκαλία της αυτοαξιολόγησης προτείνεται να πραγματοποιηθεί σύμφωνα με το αρχικό στάδιο του μοντέλου των Ross, Rolheiser & Hogaboam-Gray. Σε αυτό το στάδιο, οι στόχοι και τα κριτήρια αυτοαξιολόγησης παρέχονται έτοιμα στους μαθητές από τον εκπαιδευτικό. Η διδασκαλία της αυτοαξιολόγησης στην Ε' τάξη προτείνεται να πραγματοποιηθεί σύμφωνα με το ενδιάμεσο στάδιο του μοντέλου, κατά το οποίο οι μαθητές θα κληθούν να επιλέξουν και να συμπληρώσουν μόνοι τους τα κριτήρια αυτοαξιολόγησης τους, με βάση τους γνωστικούς στόχους και μέσω καθορισμένων

επιλογών. Τέλος, στη Στ' τάξη, η διδασκαλία της αυτοαξιολόγησης προτείνεται να πραγματοποιηθεί, σύμφωνα με το τελικό στάδιο του μοντέλου. Σε αυτό, οι μαθητές θα πρέπει να πάρουν την πρωτοβουλία, να ορίσουν τους μαθησιακούς στόχους του κεφαλαίου που εξετάζεται και τα κριτήρια αυτοαξιολόγησής τους.

Όπως αναδείχθηκε από την προσέγγισή μας, ο εκπαιδευτικός στα δύο πρώτα αρχικά στάδια διδασκαλίας, στην Γ', Δ' και Ε' τάξη, κατέχει ρόλο καθοδηγητικό, επεξηγηματικό και συμβουλευτικό, ώστε να ανατροφοδοτούνται οι μαθητές, αλλά και ο ίδιος να πληροφορείται για την επίδοσή τους και την ποιότητα των γνώσεών τους στο μάθημα της Ιστορίας. Οι μαθητές εξασκούνται στην αυτοαξιολόγηση, κατακτώντας σταδιακά τη δεξιότητα. Στο τελικό στάδιο, στη Στ' τάξη, οι μαθητές παρωθούνται σε ενεργητικό ρόλο και παίρνουν πρωτοβουλίες, για να αυτοαξιολογηθούν. Ο εκπαιδευτικός τους καλεί να αιτιολογήσουν τις επιλογές τους, να συζητήσουν μαζί του τα αποτελέσματα της αυτοαξιολόγησης, να εντοπίσουν τα δυνατά και αδύναμα σημεία τους, να προτείνουν τις επόμενες δράσεις και γενικότερα, να μετατραπούν σε συμμετοχοί της μαθησιακής διαδικασίας και της αξιολόγησής τους.

Συνεπώς και ολοκληρώνοντας την προσέγγισή μας, καταλήξαμε στο συμπέρασμα ότι η αυτοαξιολόγηση, ως εναλλακτική ή αυθεντική τεχνική, μπορεί να εξυπηρετήσει τη σκοποθεσία του μαθήματος της Ιστορίας και να προσφέρει ευκαιρίες στους μαθητές να εκτιμήσουν τις δυνατότητές τους, να αναπτύξουν θετικά συναισθήματα προς την Ιστορία, να αντιληφθούν τη μαθησιακή διαδικασία στο σύνολό της και να παραγκωνίσουν τα αρνητικά συναισθήματα που συνάδουν, αρκετές φορές, με την αξιολόγηση της επίδοσής τους. Αντίστοιχα, ο εκπαιδευτικός μέσω της αυτοαξιολόγησης έχει την ευκαιρία να εντοπίσει δυνατά σημεία και αδυναμίες ως προς το γνωστικό τους επίπεδο, να διαμορφώσει άποψη για την επίδοσή τους και να παρέμβει, όπου το κρίνει απαραίτητο, για να ενισχύσει τους μαθητές του. Ακόμη, η αυτοαξιολόγηση δίνει την ευκαιρία στον εκπαιδευτικό να αναπτύξει έναν διάυλο επικοινωνίας με τα παιδιά, μετατρέποντάς τα σε ενεργούς και υπεύθυνους συμμετόχους της κατάκτησης της ιστορικής γνώσης.

Ως κατακλείδα των συμπερασμάτων μας, επισημαίνουμε ότι οι προτάσεις της εργασίας μας, ως προς τη διδασκαλία και εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης στο μάθημα της Ιστορίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, είναι ενδεικτικές. Για τον λόγο αυτό, προτείνεται η αξιοποίηση και άλλων εναλλακτικών – αυθεντικών τεχνικών

αξιολόγησης όπως είναι οι κλίμακες διαβαθμισμένων κριτηρίων - ρουμπρίκα, ο φάκελος υλικού ή εργασιών – πορτφόλιο, η συστηματική παρατήρηση, η ετεροαξιολόγηση, οι σύνθετες δημιουργικές εργασίες – πρότζεκτ ή το παιδαγωγικό ημερολόγιο.

Ακόμη, προτείνεται ο συνδυασμός εναλλακτικών και παραδοσιακών τεχνικών αξιολόγησης (παρατήρηση, γραπτές – προφορικές εξετάσεις, ερωτηματολόγια, τεστ, συνέντευξη), που εφαρμόζονται συνηθέστερα στην αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών στην Ιστορία. Ο εκπαιδευτικός είναι σε θέση, ανάλογα με το μαθησιακό περιεχόμενο, τα ενδιαφέροντα και τις ιδιαιτερότητές των μαθητών του να επιλέξει τις κατάλληλες σε κάθε περίπτωση τεχνικές (παραδοσιακές ή/και εναλλακτικές), ώστε να έχει μια όσο το δυνατόν πιο ολοκληρωμένη εικόνα για την πρόοδο των μαθητών του και να εξυπηρετείται η παιδαγωγική λειτουργία της αξιολόγησης της επίδοσης.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

1. Αβδελά, Ε., (1998). *Ιστορία και Σχολείο*. Αθήνα: Νήσος.
2. Αλαχιώτης, Σ., (2002). Για ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, (7), 7-18.
3. Αθανασίου, Λ., (2000). *Αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή στο σχολείο και του διδακτικού έργου*, Ιωάννινα: αυτοέκδοση.
4. Βαϊνά, Μ., (2008). *Σύγχρονες Διδακτικές Κατευθύνσεις*, Παιδαγωγική Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών του ΟΑΕΔ. Ανακτημένο από το διαδικτυακό τόπο: http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/3701/1096_02_oaed_summary_enotita08_v01.pdf
5. Βαρελτζή, Ε., & Γιαβρίμης, Π., (2018). Μαθητές με χαμηλή σχολική επίδοση και η Θεωρία της “ετικέτας”, *Επιστήμες Αγωγής*, (1), 137-151.
6. Βεζυρίδου, Μ., & Κυρίδης, Α., (2000). Με ποια κριτήρια αξιολογούν τους μαθητές τους οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, στο Α., Παππάς, Α., Τσιπλητάρης, Ν., Πετρουλάκης, Κ., Χάρης, Στ., Νικόδημος & Ν., Ζούκης (επιμ.), *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα: Πρακτικά του 2^{ου} Πανελλήνιου Συνέδριου*, (391-401). Αθήνα: Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος.
7. Βρεττός, Ι., (1999). *Εικόνα & Σχολικό Εγχειρίδιο: επιλογή, μεθοδολογική προσέγγιση, ανάγνωση*. Αθήνα: αυτοέκδοση.
8. Γαβαλάς, Δ, (2003). Το πλαίσιο αναφοράς της Διαθεματικότητας, στο: Κ. Αγγελάκος (επιμ.), *Διαθεματικές προσεγγίσεις της γνώσης στο ελληνικό σχολείο*, (18 – 39). Αθήνα: Μεταίχμιο.
9. Γαβαλάς, Δ., (2003). «Το πλαίσιο αναφοράς της Διαθεματικότητας», στο: Κ. Αγγελάκος (επιμ.), *Διαθεματικές προσεγγίσεις της γνώσης στο ελληνικό σχολείο*, (σσ. 18-39), Αθήνα: Μεταίχμιο Αθήνα 2003.
10. Γρόσδος, Σ., (2006). Περιγραφική αξιολόγηση: μια πρόταση. Αξιολόγηση ή βαθμολογία;, στο Δ. Κακανά, Κ. Μπότσογλου, Ν. Χανιωτάκης, Ε. Καβαλάρη (επιμ), *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Παιδαγωγική και διδακτική διάσταση: 71 κείμενα για την αξιολόγηση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη, 229-234.

11. Γεωργούσης, Π., (1999). *Η μέτρηση και η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών*, Αθήνα: αυτοέκδοση.
12. Γκίβαλος, Μ., (2003). *Επιστήμη, γνώση και μέθοδος*. Αθήνα: Νήσος.
13. Γκότοβος, Α., (2001). *Η λογική του υπαρκτού σχολείου*. Αθήνα: Gutenberg.
14. Γραμματικόπουλος, Β., (2006). Εκπαιδευτική Αξιολόγηση: Μοντέλα Αξιολόγησης Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό*, 4(2), 237-246.
15. Δαρβούδης, Α., (2004). Κατ' οίκον εργασίες και μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 138, 65- 70.
16. Δημητρόπουλος, Ε., (1998). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση Τόμος 1 & 2*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
17. Δήμου, Γ., (2008). *Εκπαιδευτική ψυχολογία – II. Μαθησιακές δυσκολίες*. Αθήνα: Gutenberg.
18. Hroch, M., & Todorova, M., (1996). *Εθνικό Κίνημα και Βαλκάνια. Από το εθνικό κίνημα στην εθνική ολοκλήρωση: τα Βαλκάνια από την ανακάλυψη στην κατασκευή τους*, μτφρ. Π., Μάταλας, Ν., Ποταμιανός, Π., Χατζαρούλα. Αθήνα: Θεμέλιο.
19. Ηλιού, Μ. (1991) Ποιος φοβάται την αξιολόγηση: Ανίχνευση εκπαιδευτικών και κοινωνικών πρακτικών. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 57, 58-63.
20. Θεοφιλίδης, Χ., (1988). *Η τέχνη των ερωτήσεων*. Αθήνα: Γρηγόρης.
21. Κασιμάτη, Κ., (2006). Η δόμηση των πρώτων μαθηματικών εννοιών μέσω της διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης, *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο*, (49), 98-107.
22. Κασσωτάκης, Μ., (2003). *Η αξιολόγηση της επιδόσεως των μαθητών: Μέσα – Μέθοδοι – Προβλήματα – Προοπτικές*. Αθήνα: Γρηγόρη.
23. Καψάλης, Α., & Χαραλάμπους, Δ., (2008), *Σχολικά Εγχειρίδια, θεσμική εξέλιξη και σύγχρονη προβληματική*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
24. Καψάλης, Α., & Χανιωτάκης, Ν., (2011), *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
25. Κόκκινος, Γ., (2006). *Διδακτικές προσεγγίσεις στο μάθημα της Ιστορίας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

26. Κόκκινος, Γ., (1998). *Από την ιστορία στις ιστορίες: Προσεγγίσεις στην ιστορία της ιστοριογραφίας, την επιστημολογία και τη διδακτική της Ιστορίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
27. Κολιάδης, Ε., (2006). *Θεωρίες μάθησης κι εκπαιδευτική πράξη: Τόμος Β΄*. Αθήνα: αυτοέκδοση.
28. Κόπτσης, Α., (2009). Βασικές αρχές της σύγχρονης Διδακτικής και εφαρμογή τους στη μεθοδολογία Project. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 15, 16 – 28.
29. Κουλουμπαρίτση, Α., Χ., (2003). *Η κατανόηση στο Αναλυτικό Πρόγραμμα στα σχολικά βιβλία και στη Διδακτική Πράξη: Συστημική Συσχέτιση και Αξιολόγηση – Εφαρμογές στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Γρηγόρης.
30. Κουνέλη, Ε., (2006). «Αξιοποίηση της ψηφιακής τεχνολογίας στο μάθημα της Ιστορίας. Θεωρητικοί προβληματισμοί – διδακτικές προτάσεις, στο: Χατζηδήμου, Δ., & Βιτσιλάκη, Χ., (επιμ). *Το σχολείο στην κοινωνία της πληροφορίας και της πολυπολιτισμικότητας: Πρακτικά του ΙΑ΄ Διεθνούς Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος*. (256-274). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
31. Κυρκίνη, Α., (1999), «Δραστηριότητες στο μάθημα της Ιστορίας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση», στο: ΠΕΦ, Πανελλήνια Ένωση Φιλολόγων, *Σεμινάριο 21: Ιστορία*, 180-189.
32. Κυρκίνη – Κούτουλα, Α., (2003). Η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης στη διδακτική πράξη: Η περίπτωση της Ιστορίας, στο: Κ. Αγγελάκος (επιμ.), *Διαθεματικές Προσεγγίσεις της Γνώσης στο Ελληνικό Σχολείο*, (86 – 93). Αθήνα: Μεταίχμιο.
33. Κωνσταντίνου, Χ. & Κωνσταντίνου, Ι., (2017). *Η Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση. Η Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, του εκπαιδευτικού και του μαθητή ως θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
34. Κωνσταντίνου, Χ., (2002). *Η Αξιολόγηση της Επίδοσης του Μαθητή ως Παιδαγωγική Λογική και Σχολική Πρακτική*. Αθήνα: Gutenberg.
35. Κωνσταντοπούλου, Φ., Σκαρβελάκη, Δ., Μακρυγιαννάκη, Σ., Στελέτου, Α., Τζάμαλη, Κ., & Ανδρεαδάκης Ν., (2015). Το άγχος της αξιολόγησης, στο Γ., Παπαδάτος, Σ., Πολυχρονοπούλου, Α., Μπαστέα, (επιμ.), *5^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης: Λειτουργίες νόησης και λόγου στη*

- συμπεριφορά, στην εκπαίδευση και στην ειδική αγωγή, (721-731), Αθήνα: Εθνικό κέντρο τεκμηρίωσης. <http://dx.doi.org/10.12681/edusc.278>
36. Λαζαράκου, Ε., (2011). *Αξιολόγηση στο μάθημα της Ιστορίας – Εναλλακτικές τεχνικές*. Αθήνα: Γρηγόρη.
 37. Λεονταρή, Α., & Γιαλαμάς, Β., (1996). Το άγχος των εξετάσεων, η αυτοαντίληψη και η σχολική επίδοση, *Ψυχολογία*, 2(3), 20-39.
 38. Λεοντσίνης, Γ., & Ρεπούση, Μ., (2001). *Η τοπική ιστορία ως πεδίο σπουδής στο πλαίσιο της σχολικής παιδείας*. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων.
 39. Λεοντσίνης, Γ., (1999). *Ιστορία – περιβάλλον και η διδακτική τους*. Αθήνα: αυτοέκδοση.
 40. Λεοντσίνης, Γ., (2003). *Θεωρητικά και μεθοδολογικά ζητήματα διδακτικής της Ιστορίας και του περιβάλλοντος*. Αθήνα: Ινστιτούτο του Βιβλίου - Α. Καρδαμίτσα.
 41. Λεοντσίνης, Γ., (2006) *Διδακτική της Ιστορίας: γενική – τοπική ιστορία και περιβαλλοντική εκπαίδευση*. Αθήνα: αυτοέκδοση.
 42. McBeath, J., Schratz, M., Meuret, D. & Jacobsen, L., (2006). *Η αυτοαξιολόγηση στο ευρωπαϊκό σχολείο – Πώς άλλαξαν όλα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
 43. Μανωλάκος, Π., (2010). Η Αξιολόγηση του μαθητή, *Εφαρμοσμένη Παιδαγωγική, Περιοδική Ηλεκτρονική Έκδοση του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ο.Ε.Π.ΕΚ.)*, 1, 1-8.
 44. Μαρκιανός, Σ., (1984) Σκοπός του μαθήματος της Ιστορίας, στο: ΠΕΦ, Πανελλήνια Ένωση Φιλολόγων, *Σεμινάριο 3: Ιστορία*, 13 – 23.
 45. Ματσαγγούρας, Η. (2006). Διδακτικά Εγχειρίδια: Κριτική Αξιολόγηση Γνωσιακής, Διδακτικής και Μαθησιακής Λειτουργίας. *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, (7), 60-92.
 46. Ματσαγγούρας, Η., (2006). *Η Διαθεματικότητα στη σχολική γνώση: Εννοιοκεντρική αναπλαισίωση και σχέδια εργασίας*. Αθήνα: Γρηγόρη.
 47. Μαυρογιώργος, Γ., (1980). Το σχολικό εγχειρίδιο: ένας ενάρετος κακός. Ανατύπωση στο *Φιλολογικά*, 3.

48. Μαυρομμάτης, Ι., Ζουγανέλη, Α., Καυκά, Δ., & Στεργίου, Π., (2007). Αξιολόγηση του μαθητή. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 13, 84-98.
49. Μαυρομμάτης, Ι., Ζουγανέλη, Α., Φρυδά, Ε., & Λουκά, Σ., (2008). Αξιολόγηση του μαθητή, στο Δ., Βλάχος, Ι., Δαγκλής, Α., Ζουγανέλη, (επιμ.), *Η ποιότητα στην εκπαίδευση: Έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*, (241-280), Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανακτημένο από τον διαδικτυακό τόπο: http://www.pischools.gr/download/programs/erevnes/ax_poiot_xar_prot_defth_ekp/poiot_ekp_erevn/s_241_280.pdf
50. Μαυροσκούφης, Δ., (2006). Από τη διδακτική έρευνα στη διδακτική πράξη: προσπάθεια για γεφύρωση του χάσματος. *Παιδαγωγικά ρεύματα στο Αιγαίο*, (2), 19-29.
51. Moniot, H., (2000). *Η διδακτική της Ιστορίας*, μτφρ, Ε., Κάννερ. Αθήνα: Μεταίχμιο.
52. Μπαλτάς, Α., (1998). «Η Επιστήμη της Φυσικής και η Ιστορία της», στο: Γ. Παπαγούνος (επιμ.), *Το Πρόβλημα της Γνώσης: Διεπιστημονική Προσέγγιση*, εκδ: «Παπαζήση», (σσ. 137-155), Αθήνα.
53. Μπαμπούνης, Χ., (1999). Πηγές και σχολική έρευνα της Τοπικής Ιστορίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, στο: Γ., Λεοντσίνης, Χ., Μπαμπούνης et al., (επιμ), *Πειραματικό Πρόγραμμα για τη διδασκαλία της Τοπικής Ιστορίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
54. Μπαμπούνης, Χ., (2013). *Ιστορική Αφήγηση και Πηγές*. Αθήνα: Παπαζήση
55. Μπονίδης, Κ., (2003). «Τα σύγχρονα προγράμματα διδασκαλίας και σχολικά βιβλία στην Ελλάδα». *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, (131), 25-26.
56. Νάκου, Ε., (2000). *Τα παιδιά και η Ιστορία: Ιστορική σκέψη, γνώση και ερμηνεία*, Αθήνα: Μεταίχμιο
57. Ντολιοπούλου, Ε. & Γουριώτου, Ε., (2008). *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση – με έμφαση στην προσχολική*. Αθήνα: Gutenberg.
58. Παπάς, Α., (1995). *Η Αντιπαιδαγωγικότητα της Παιδαγωγικής*. Αθήνα: Δελφοί
59. Παπάς, Α., (2004). *Σύγχρονη Θεωρία και Πράξη της Παιδείας. Τόμος α'.* Αθήνα: Δελφοί.

60. Ρουσουλιώτη, Θ., (2015). Εναλλακτική Αξιολόγηση, στο Θ., Ρουσουλιώτη, Β., Παναγιωτίδου, (επιμ.), *Μοντέλα Αναλυτικών Προγραμμάτων για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας*, (87-100). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
61. Race, P., (1999). *Το εγχειρίδιο της Ανοιχτής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
62. Σολωμού, Ε., (2011). Πηγές και η διδασκαλία της Ιστορίας, στο Κοψίδα, Π. (επιμ), *Σχολική Έρευνα και Διδακτική της Ιστορίας*. 150-162 Αθήνα: Γρηγόρη.
63. Σταφανοπούλου, Σ., Τσατήρη, Μ., & Κουμζής, Ι., (2017). Ανάλυση περιεχομένου των σχολικών εγχειριδίων της Γλώσσας Δ' Δημοτικού σχετικά με την ανάδειξη των Δικαιωμάτων του Παιδιού και την ευαισθητοποίηση των μαθητών απέναντι σε αυτά. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 6(1), 32-52.
<http://dx.doi.org/10.12681/hjre.10834>
64. Τριλιανός, Θ., (2002). *Η κριτική σκέψη και η διδασκαλία της*. Αθήνα: αυτοέκδοση.
65. Τριλιανός, Θ., (2004). *Μεθοδολογία της Σύγχρονης Διδασκαλίας: Καινοτόμες επιστημονικές προσεγγίσεις στη Διδακτική Πράξη, Τόμος Α'*. Αθήνα: αυτοέκδοση.
66. Τριλιανός, Θ., (2002). *Η κριτική σκέψη και η διδασκαλία της*. Αθήνα: Ατραπός.
67. Τσίνας, Β., (2017). *Αυτό-αξιολόγηση μαθητή: Συγκριτική μελέτη των απόψεων δασκάλων – μαθητών – γονιών*. Αθήνα: Άρτεμις Πετροπούλου.
68. Χαραλάμπους, Ν., & Γεωργάς, Δ., (1995). Συνεργατική μάθηση, σχολική ικανότητα και επίδοση. *Ψυχολογία*, 2 (2), 146 – 164.
69. Χατζημιχαήλ, Μ., (2010). Η εφαρμογή και η αποτελεσματικότητα της θεματικής προσέγγισης στη διδακτική πράξη, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, (16), 212-225.
70. Χούπας, Ι., (2010), Συναισθηματικοί παράγοντες στο σχολικό περιβάλλον, *Επιστημονικό Βήμα*, 13, 15-25.

71. Χρυσοφίδης, Κ., (2009). *Διαθεματική Προσέγγιση της Γνώσης: Διαθεματικότητα, Διεπιστημονικότητα, Ευέλικτη Ζώνη, Μέθοδος project, Ενιαία Συγκεντρωτική Διδασκαλία*. Αθήνα: Δίπτυχο.

Ξενογλώσση

1. Andrade, H. & Valtcheva, A., (2009). Promoting learning and achievement through self-assessment. *Theory into Practice*, 48(1), 12-19.
<https://doi.org/10.1080/0040584080257754>
2. Bledsoe, T., S., & Baskin, J., J., (2014) Recognizing Student Fear: The Elephant in the Classroom, *College Teaching*, 62(1), 32-41.
<https://doi.org/10.1080/87567555.2013.831022>
3. Boud, D., (1995). *Enhancing learning through self-assessment*. London: Kogan Page.
4. Chalkia, E., (2012). Self-assessment: an alternative method of assessing speaking skills, *Research Papers in Language Teaching and Learning*, 3(1), 225-239.
5. Cleovoulou, Y., (2018). Teachers' pedagogical work in elementary classrooms: an inquiry-based approach to critical literacy across the curriculum. *Pedagogies: An International Journal*, 13(4), 308–329.
<https://doi.org/10.1080/1554480X.2018.1431127>
6. Dadds, M., (1993). The changing face of topic work in the primary curriculum, *The curriculum journal*, 2, 255-265.
7. DeJarnette, N. K., & Sudeck, M., (2016). Advocating for a cause: Civic engagement in the K-6 classroom. *Journal of Social Studies Education Research*, 7(1), 140–162. <https://doi.org/10.17499/jsser.27299>
8. De Luca, C., Ogden, H., & Pero, E., (2015). Reconceptualizing Elementary Preservice Teacher Education: Examining an Integrated-Curriculum Approach. *New Educator*, 11(3), 227–250.
<https://doi.org/10.1080/1547688X.2014.960986>
9. Ellett, R. L., Esperanza, J., & Phan, D., (2016). Fostering Interdisciplinary Thinking Through an International Development Case Study. *Journal of Political Science Education*, 12(2), 128–140.
<https://doi.org/10.1080/15512169.2015.1071263>
10. Janisch, C., Liu, X., & Akrofi, A. (2007) Implementing Alternative Assessment: Opportunities and Obstacles. *The Educational Forum*, 71:3, 221-230.
<https://doi.org/10.1080/00131720709335007>

11. Joyce, C., Spiller, L. & Twist, J., (2009). *Self-assessment: What teachers think*. New Zealand Council. Available on: https://www.researchgate.net/publication/242480135_Self-assessment_What_Teachers_Think
12. Geeslin K. L. (2003). Student Self-Assessment in the Foreign Language Classroom: The Place of Authentic Assessment Instruments in the Spanish Language Classroom. *Hispania*, 86/4: 857-868.
13. Karppinen, S., Kallunki, V., & Komulainen, K. (2017). Interdisciplinary craft designing and invention pedagogy in teacher education: student teachers creating smart textiles. *International Journal of Technology and Design Education*, 1–18. <https://doi.org/10.1007/s10798-017-9436-x>
14. Lambert D. & Lines, D. (2000). *Understanding Assessment: Purposes, Perceptions, Practice*. London and New York: Routledge Falmer.
15. Lynn, A.B., (2004). *The EQ difference: A powerful plan for putting emotional intelligence to work*. New York: Amacom.
16. McMillan, H. & Hearn, J. (2008). Student self-assessment: The key to stronger student motivation and higher achievement. *Educational Horizons*, 1(87), 40-49.
17. Militello, M., & Militello, L., (2013). Fear and Loathing in Elementary School: Lessons from a Third Grader About Better Assessments, *The Educational Forum*, 77(2), 140-150.
<https://doi.org/10.1080/00131725.2012.761311>
18. Nooman, B. & Buncan, C.R., (2005). Peer and Self-Assessment in High Schools. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 10(17), 1-8.
19. Paul, R., (1993). *Critical Thinking, What Every Person Needs to Survive in a Rapidly Changing World*, 3rd. Santa Rosa Ca: Foundation for Critical Thinking.
20. Pike, G. & Selby, D., (1998). *Global teacher, Global learner*. London: ed: Hodder and Stoughton.
21. Ross, J. (2006). The Reliability, Validity, and Utility of Self-Assessment. *Practical Assessment, Research & Evaluation*. 11(10),1-11.

22. Ross, J., Rolheiser, C., & Hogaboam-Gray, A. (1998). Student evaluation in cooperative learning: Teacher cognitions. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 4(2), 299-316.
23. Ross, J., Rolheiser, C., & Hogaboam-Gray, A. (1999). Effects of Self-Evaluation Training on Narrative Writing. *Assessing Writing*, 6(1), 107-132.
24. Schratz, M., (1994). *Initiating change through self-evaluation: Methodological implications for school development*. Dundee: CIDREE-SCCC.
25. Shukraft, J., (2006). CERN, a working example of global scientific collaboration, *International meeting: South-South and North-South Collaboration in Science and Technology, Islamabad Pakistan 12-13 March 2004*, (3), 1-3. Available on: https://www.researchgate.net/publication/2175170_CERN_a_working_example_of_global_scientific_collaboration
26. Sluijsmans, D., Dochy, F., & Moerkerke, G., (1998). Creating a Learning Environment by Using Self-, Peer- and Co-Assessment. *Learning Environments Research*. (1). 293-319. <https://doi.org/10.1023/A:1009932704458>
27. Topping, K., (2003). Self and Peer Assessment in School and University, in M., Degers, F., Dochy, E., Cascallar (edit), *Optimising New Modes of Assessment: In Search of Qualities and Standards*. (55-88). London: Kluwer Academic Publishers.
28. Towler, L. & Broadfoot, P., (1992). Self-assessment in the Primary School, *Educational Review*, 44(2), 137-151. <https://doi.org/10.1080/0013191920440203>
29. Tebes, J. K., & Thai, N. D. (2018). Interdisciplinary team science and the public: Steps toward a participatory team science. *American Psychologist*, 73(4), 549–562. <https://doi.org/10.1037/amp0000281>
30. Vázquez-Alonso, Á., & Manassero-Mas, M.-A., (2017). Interdisciplinary and nomadic concepts in science teaching: Implications for research | Interdisciplinariedad y conceptos nómadas en didáctica de la ciencia:

Consecuencias para la investigación. *Revista Eureka*, 14(1), 24–37.

https://doi.org/10.25267/Rev_Eureka_ensen_divulg_cienc.2017.v14.i1.03

31. Wei, C. A., Burnside, W. R., & Che-Castaldo, J. P., (2015). Teaching socio-environmental synthesis with the case studies approach. *Journal of Environmental Studies and Sciences*, 5(1), 42–49. <https://doi.org/10.1007/s13412-014-0204-x>

Πηγές

1. Αποστολάκης, Ε., Παναγοπούλου, Ε., Σάββας, Σ., Τσαγλιώτης, Ν., Πανταζής, Γ., Σωτηρίου, Σ., Τόλιας, Β., Τσαγκογέωργα, Α., & Καλκάνης, Γ. *Φυσικά Ε' Δημοτικού – Ερευνώ και Ανακαλύπτω: Βιβλίο Δασκάλου*, Αθήνα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων “Διόφαντος”. Ανακτημένο από τον διαδικτυακό τόπο: <http://ebooks.edu.gr/new/class-main.php?classcode=DSDIM-E>
2. Αποστολάκης, Ε., Παναγοπούλου, Ε., Σάββας, Σ., Τσαγλιώτης, Ν., Πανταζής, Γ., Σωτηρίου, Σ., Τόλιας, Β., Τσαγκογέωργα, Α., & Καλκάνης, Γ. *Φυσικά Ε' Δημοτικού – Ερευνώ και Ανακαλύπτω: Βιβλίο Μαθητή*, Αθήνα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων “Διόφαντος”. Ανακτημένο από τον διαδικτυακό τόπο: <http://ebooks.edu.gr/new/class-main.php?classcode=DSDIM-E>
3. NCCA, (2007). Assessment Guidelines for Schools Overview. Available on: <https://ncca.ie/media/1351/assessment-guidelines.pdf>
4. Γαβριηλίδου, Ζ., Σφυροέρα, Μ., & Μπεζέ, Λ. *Γλώσσα Β' Δημοτικού – Ταξίδι στον κόσμο της γλώσσας: Βιβλίο Δασκάλου*, Αθήνα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων “Διόφαντος”. Ανακτημένο από τον διαδικτυακό τόπο: <http://ebooks.edu.gr/new/classcoursespdf.php?classcode=DSDIM-B>
5. Γαβριηλίδου, Ζ., Σφυροέρα, Μ., & Μπεζέ, Λ. *Γλώσσα Β' Δημοτικού – Ταξίδι στον κόσμο της γλώσσας: Βιβλίο Μαθητή*, Αθήνα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων “Διόφαντος”. Ανακτημένο από τον διαδικτυακό τόπο: <http://ebooks.edu.gr/new/classcoursespdf.php?classcode=DSDIM-B>
6. Γλεντής, Σ., Μαραγκουδάκης, Ε., Νικολόπουλος, Ν. & Νικολοπούλου, Μ. *Ιστορία Ε' Δημοτικού Στα βυζαντινά χρόνια: Βιβλίο Δασκάλου*, Αθήνα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων “Διόφαντος”. Ανακτημένο από τον διαδικτυακό τόπο: <http://ebooks.edu.gr/new/classcoursespdf.php?classcode=DSDIM-E>
7. Γλεντής, Σ., Μαραγκουδάκης, Ε., Νικολόπουλος, Ν. & Νικολοπούλου, Μ. *Ιστορία Ε' Δημοτικού Στα βυζαντινά χρόνια: Βιβλίο Μαθητή*, Αθήνα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων “Διόφαντος”. Ανακτημένο από τον διαδικτυακό τόπο: <http://ebooks.edu.gr/new/classcoursespdf.php?classcode=DSDIM-E>

8. Γλεντής, Σ., Μαραγκουδάκης, Ε., Νικολόπουλος, Ν. & Νικολοπούλου, Μ. *Ιστορία Ε' Δημοτικού Στα βυζαντινά χρόνια: Τετράδιο Εργασιών*, Αθήνα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων "Διόφαντος". Ανακτημένο από τον διαδικτυακό τόπο:
<http://ebooks.edu.gr/new/classcoursespdf.php?classcode=DSDIM-E>
9. Δ.Ε.Π.Π.Σ. Ελληνικής Γλώσσας για το Δημοτικό Σχολείο. Ανακτημένο από τον διαδικτυακό τόπο:
http://ebooks.edu.gr/info/cps/2deppsaps_GlossasDimotikou.pdf
10. Δ.Ε.Π.Π.Σ. Ιστορίας. Ανακτημένο από τον διαδικτυακό τόπο:
http://ebooks.edu.gr/info/cps/9deppsaps_Istorias.pdf
11. Δ.Ε.Π.Π.Σ. Μελέτης Περιβάλλοντος. Ανακτημένο από τον διαδικτυακό τόπο: http://ebooks.edu.gr/info/cps/12deppsaps_mel_per.pdf
12. Δημοπούλου, Μ., Ζόμπολας, Τ., Μπαμπίλα, Ε., Σκαναβή, Κ., Φραντζή, Α., & Χατζημιχαήλ, Μ. *Μελέτη Περιβάλλοντος Β' Δημοτικού: Βιβλίο Δασκάλου*, Αθήνα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων "Διόφαντος". Ανακτημένο από τον διαδικτυακό τόπο:
<http://ebooks.edu.gr/new/classcoursespdf.php?classcode=DSDIM-B>
13. Δημοπούλου, Μ., Ζόμπολας, Τ., Μπαμπίλα, Ε., Σκαναβή, Κ., Φραντζή, Α., & Χατζημιχαήλ, Μ. *Μελέτη Περιβάλλοντος Β' Δημοτικού: Τετράδιο Εργασιών*, Αθήνα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων "Διόφαντος". Ανακτημένο από τον διαδικτυακό τόπο:
<http://ebooks.edu.gr/new/classcoursespdf.php?classcode=DSDIM-B>
14. Διακογιώργη, Κ., Μπαρής, Θ., Στεργιόπουλος, Χ., & Τσιλιγκιριάν, Ε. *Γλώσσα Δ' Δημοτικού – Πετώντας με τις λέξεις: Τετράδιο Εργασιών*, Αθήνα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων "Διόφαντος". Ανακτημένο από τον διαδικτυακό τόπο: <http://ebooks.edu.gr/new/class-main.php?classcode=DSDIM-D>
15. Κατσουλάκος, Θ., Καρυώτη, Ι., Λένα, Μ. & Κατσάρου, Χ. *Ιστορία Δ' Δημοτικού – Στα αρχαία χρόνια: Βιβλίο Δασκάλου*, Αθήνα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων "Διόφαντος". Ανακτημένο από τον διαδικτυακό τόπο:
<http://ebooks.edu.gr/new/classcoursespdf.php?classcode=DSDIM-D>
16. Κατσουλάκος, Θ., Καρυώτη, Ι., Λένα, Μ. & Κατσάρου, Χ. *Ιστορία Δ' Δημοτικού – Στα αρχαία χρόνια: Βιβλίο Μαθητή*, Αθήνα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας

- Υπολογιστών και Εκδόσεων “Διόφαντος”. Ανακτημένο από τον διαδικτυακό τόπο: <http://ebooks.edu.gr/new/classcoursespdf.php?classcode=DSDIM-D>
17. Κατσουλάκος, Θ., Καρυώτη, Ι., Λένα, Μ. & Κατσάρου, Χ. *Ιστορία Δ' Δημοτικού – Στα αρχαία χρόνια: Τετράδιο Εργασιών*, Αθήνα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων “Διόφαντος”. Ανακτημένο από τον διαδικτυακό τόπο:
<http://ebooks.edu.gr/new/classcoursespdf.php?classcode=DSDIM-D>
18. Κολιόπουλος, Ι., Μιχαηλίδης, Ι., Καλλιανιώτης, Α. & Μηνάογλου, Χ.. *Ιστορία Στ' Δημοτικού – Ιστορία του νεότερου και σύγχρονου κόσμου: Βιβλίο Δασκάλου*, Αθήνα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων “Διόφαντος”. Ανακτημένο από τον διαδικτυακό τόπο:
<http://ebooks.edu.gr/new/classcoursespdf.php?classcode=DSDIM-F>
19. Κολιόπουλος, Ι., Μιχαηλίδης, Ι., Καλλιανιώτης, Α. & Μηνάογλου, Χ.. *Ιστορία Στ' Δημοτικού – Ιστορία του νεότερου και σύγχρονου κόσμου: Βιβλίο Μαθητή*, Αθήνα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων “Διόφαντος”. Ανακτημένο από τον διαδικτυακό τόπο:
<http://ebooks.edu.gr/new/classcoursespdf.php?classcode=DSDIM-F>
20. Κολιόπουλος, Ι., Μιχαηλίδης, Ι., Καλλιανιώτης, Α. & Μηνάογλου, Χ.. *Ιστορία Στ' Δημοτικού – Ιστορία του νεότερου και σύγχρονου κόσμου: Τετράδιο Εργασιών*, Αθήνα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων “Διόφαντος”. Ανακτημένο από τον διαδικτυακό τόπο:
<http://ebooks.edu.gr/new/classcoursespdf.php?classcode=DSDIM-F>
21. Λεμονίδης, Χ., Θεοδώρου, Ε., Νικολαντωνάκης, Κ., Πανναγάκος, Ι. & Σπανακά, Α.. *Μαθηματικά Γ' Δημοτικού: Μαθηματικά της Φύσης και της Ζωής, Βιβλίο Δασκάλου*. Αθήνα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος». Ανακτημένο από τον διαδικτυακό τόπο:
<http://ebooks.edu.gr/new/classcoursespdf.php?classcode=DSDIM-C>
22. Λούβη, Ε. & Ξιφάρης, Δ. *Ιστορία Γ' Γυμνασίου: Νεότερη και Σύγχρονη Ιστορία, Βιβλίο Εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος». Ανακτημένο από τον διαδικτυακό τόπο:
<http://ebooks.edu.gr/new/classcoursespdf.php?classcode=DSGYM-C>
23. Μαϊστρέλλης, Σ., Καλύβη, Ε., & Μιχαήλ, Μ. *Ιστορία Γ' Δημοτικού – Από τη Μυθολογία στην Ιστορία: Βιβλίο Δασκάλου*, Αθήνα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας

- Υπολογιστών και Εκδόσεων “Διόφαντος”. Ανακτημένο από τον διαδικτυακό τόπο: <http://ebooks.edu.gr/new/classcoursespdf.php?classcode=DSDIM-C>
24. Μαϊστρέλλης, Σ., Καλύβη, Ε., & Μιχαήλ, Μ. *Ιστορία Γ’ Δημοτικού – Από τη Μυθολογία στην Ιστορία: Βιβλίο Μαθητή*, Αθήνα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων “Διόφαντος”. Ανακτημένο από τον διαδικτυακό τόπο: <http://ebooks.edu.gr/new/classcoursespdf.php?classcode=DSDIM-C>
25. Μαϊστρέλλης, Σ., Καλύβη, Ε., & Μιχαήλ, Μ. *Ιστορία Γ’ Δημοτικού – Από τη Μυθολογία στην Ιστορία: Τετράδιο Εργασιών*, Αθήνα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων “Διόφαντος”. Ανακτημένο από τον διαδικτυακό τόπο:
<http://ebooks.edu.gr/new/classcoursespdf.php?classcode=DSDIM-C>
26. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Διατηρηματική Επιτροπή για τη Μορφωτική Αυτοτέλεια του Λυκείου και τον Διάλογο για την Παιδεία, (2009). *Αξιολόγηση μαθητών, πρόταση στο πλαίσιο της αναμόρφωσης του Λυκείου*. Ανακτημένο από τον διαδικτυακό τόπο: http://www.pi-schools.gr/programs/epimorfosi/epimorfotiko_yliko/dimotiko/istoria.pdf
27. Πλακίτση, Α., Κοντογιάννη, Α., Σπυράτου, Ε., & Μανώλη, Β. *Μελέτη Περιβάλλοντος Α’ Δημοτικού: Βιβλίο Μαθητή*, Αθήνα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων “Διόφαντος”. Ανακτημένο από τον διαδικτυακό τόπο: <http://ebooks.edu.gr/new/classcoursespdf.php?classcode=DSDIM-A>
28. Τεγόπουλος – Φυτράκης. (χ.χ.) *Ελληνικό Λεξικό*. 13^η έκδοση Αθήνα: Ελευθεροτυπία
29. ΥΠΑΙΘ, Εγκ. 190790/Δ7/04-12-2019. Ανακτημένη από τον διαδικτυακό τόπο:
https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2019/%CE%95%CE%9E%CE%95_-_190790_-_2019_-.pdf
30. ΦΕΚ 167Α/30-09-1985
31. ΦΕΚ, 303Β/13-03-2003