

ΜΑΝΟΛΗΣ Γ. ΠΕΠΟΝΑΚΗΣ
ΔΕΑ ΘΕΟΛΟΓΙΑΣ – ΔΡ ΦΙΛΟΛΟΓΙΑΣ
ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΣΥΜΒΟΥΛΟΣ ΘΕΟΛΟΓΩΝ

ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ
ΔΙΕΞΑΓΩΓΗ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ
ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ
ΣΤΑ ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΑ
ΤΟΥ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ ΚΑΙ ΤΟΥ ΛΥΚΕΙΟΥ

ΑΘΗΝΑ 2010

**ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ
ΔΙΕΞΑΓΩΓΗ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ
ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ
ΣΤΑ ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΑ
ΤΟΥ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ ΚΑΙ ΤΟΥ ΛΥΚΕΙΟΥ**

ΜΑΝΟΛΗΣ Γ. ΠΕΠΟΝΑΚΗΣ
ΔΕΑ ΘΕΟΛΟΓΙΑΣ – ΔΡ ΦΙΛΟΛΟΓΙΑΣ
ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΣΥΜΒΟΥΛΟΣ ΘΕΟΛΟΓΩΝ

ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ
ΔΙΕΞΑΓΩΓΗ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ
ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ
ΣΤΑ ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΑ
ΤΟΥ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ ΚΑΙ ΤΟΥ ΛΥΚΕΙΟΥ

ΑΘΗΝΑ 2010

ISBN: 978-960-931686-6

Copyright: Μανόλης Γ. Πεπονάκης

Θερμοπυλών 58

16451 Αργυρούπολη – Αθήνα

Τηλ: 210-9951026

Εκτύπωση-παραγωγή: Εκδόσεις ΑΦΟΙ Φραγκούδη

Τηλ.: 210-3227323

Σχέδιο εξωφύλλου: Από ημερίδα του ΥΠΕΠΘ
για παιδιά με προβλήματα στη μάθηση (2008)

Το βιβλίο διανεμήθηκε δωρεάν
στους δεολόγους της Αθήνας.

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Δύο πράγματα κυρίως ενδιαφέρουν τους εκπαιδευτικούς, που πρόκειται να μπουν στην τάξη: Να είναι σε θέση να κάνουν κατανοητό μάθημα και να μπορούν να εξασφαλίσουν ησυχία την ώρα της διδασκαλίας. Η εργασία αυτή ασχολείται με το πρώτο από τα εν λόγω ενδιαφέροντα των εκπαιδευτικών. Έτσι, ο κύριος κορμός της αφορά το σχεδιασμό, τη διεξαγωγή του μαθήματος και την αξιολόγηση των θρησκευτικών, που διδάσκονται στο Γυμνάσιο και το Λύκειο.

Στη διάρκεια της έρευνας έδεσα τους εξής στόχους: α) Να επισημάνω αφετηρίες προβληματισμού σχετικές με τους τρόπους διεξαγωγής της διδακτικής διαδικασίας και β) να αναδείξω δυνατότητες ενός θρησκευτικού μαθήματος, που επιτρέπει στους μαθητές να γνωρίσουν την ορθόδοξη χριστιανική παράδοση και να ευαισθητοποιηθούν απέναντι στη σύγχρονη θρησκευτική και κοινωνική πραγματικότητα.

Για να επιτύχω τους παραπάνω στόχους μελέτησα εργασίες γραμμένες στην ελληνική γλώσσα, που αφορούν το διδακτικό έργο και τις επιμέρους φάσεις της διδασκαλίας. Αξιοποίησα, επίσης, στο μέτρο του δυνατού, τη σχετική γαλλική βιβλιογραφία. Συγχρόνως, χρησιμοποίησα την εμπειρία της σχολικής τάξης, που προέρχεται από τη δική μου εκπαιδευτική διαδρομή και από το διδακτικό έργο άλλων συναδέλφων. Πήρα, ακόμη, υπόψη μου τη σημερινή κατάσταση των σχολικών μας τάξεων και τα προβλήματά τους, δηλαδή την ύπαρξη μεγάλων και πολυπολιτισμικών τμημάτων, τη διδασκαλία του μαθήματος των θρησκευτικών στη διάρκεια δύσκολων ωρών του ωρολογίου προγράμματος και την κούραση των μαθητών από τη διδασκόμενη ύλη και τις εξετάσεις.

Η προσέγγιση των προς έρευνα θεμάτων προχώρησε με τους παραπάνω προβληματισμούς και κατέληξε στην ανά χειρας εργασία. Ο κύριος κορμός αυτής της εργασίας χωρίζεται σε τρία κεφάλαια:

Στο πρώτο κεφάλαιο αναπτύσσονται οι προδιδακτικές ενέργειες, που επικεντρώνονται στην προετοιμασία του περιεχομένου της ενότητας, η οποία πρόκειται να διδαχθεί. Αναζητούνται, επίσης, τρόποι προσφοράς της διδασκόμενης ύλης του μαθήματος των δραστηριοτήτων. Παράλληλα, σ' αυτό το κεφάλαιο προβλέπονται δραστηριότητες ενεργοποίησης των μαθητών και εμπέδωσης του μαθήματος.

Στο δεύτερο κεφάλαιο γίνεται λόγος για την τετραμερή πορεία μαθήματος, την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και τις διδακτικές πρακτικές, που βοηθούν τους μαθητές με προβλήματα στη μάθηση και τους αλλοδαπούς μαθητές.

Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζονται διάφορες δραστηριότητες της αξιολόγησης του διδακτικού έργου, που είναι απαραίτητο να γίνονται στην τάξη. Πιο συγκεκριμένα το κεφάλαιο αυτό αρχικά ασχολείται με την αξιολόγηση της διδασκαλίας σαν ανατροφοδοτική διαδικασία και στη συνέχεια εντοπίζει προβλήματα των ερωτήσεων, που δίνονται στις εξετάσεις του μαθήματος των δραστηριοτήτων.

Η εργασία ολοκληρώνεται με ένα παράρτημα. Σ' αυτό θεωρήσα σκόπιμο να συμπεριληφθούν δειγματικές διδασκαλίες, οι οποίες αποτελούν προτάσεις εφαρμογής των διδακτικών ενεργειών, που αναπτύσσονται στον κύριο κορμό της εργασίας. Δόθηκε, επίσης, ένα κείμενο για τις τεχνικές συνεργασίας με την τάξη, οι οποίες απαιτούνται για να αξιοποιηθούν οι δραστηριότητες του σχεδιασμού, της διεξαγωγής της διδασκαλίας και της αξιολόγησης του διδακτικού έργου.

Τελειώνοντας, θέλω να ευχαριστήσω τον αείμνηστο καθηγητή και δάσκαλό μου στη Θεολογική Σχολή της Αθήνας Κώστα Παπαπέτρου, του οποίου η παρουσία είναι εμφανής, τόσο στις θεολογικές, όσο και στις παιδαγωγικές προσεγγίσεις των προβληματισμών αυτής της εργασίας. Ευχαριστώ τους συναδέλφους θεολόγους της Α' Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Αθήνας, οι οποίοι τα τελευταία επτά χρόνια μοιράστηκαν μαζί μου τρόπους προσφοράς του μαθήματος των δραστηριοτήτων. Ευχαριστώ ακόμη τους συναδέλφους και φίλους Απ. Ρούσκα, Ανδρέα Αργυρόπουλο και Δημ. Σοφιανό, που διάβασαν το χειρόγραφο μου και μου έκαναν χρήσιμες παρατηρήσεις.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ

Ο σχεδιασμός της ωριαίας διδασκαλίας του μαθήματος των θρησκευτικών

α. Αναγκαιότητα και προϋποθέσεις

Όπως κάθε αξιόλογη ανθρώπινη δραστηριότητα, έτσι και η διδασκαλία αποτελείται από το σχεδιασμό, τη διεξαγωγή και τον έλεγχο του αποτελέσματος. Η πρώτη απ' αυτές τις φάσεις εργασίας, από άποψη χρόνου πραγματοποίησης, είναι ο σχεδιασμός. Στην περίπτωση της διδασκαλίας ο σχεδιασμός είναι η οργάνωση της διδακτικής διαδικασίας με βάση ορισμένες αρχές, που αποβλέπουν στο να γίνει το μάθημα με επιτυχία.

Ο διδακτικός σχεδιασμός περιλαμβάνει προδιδακτικές ενέργειες, που αφορούν την πορεία της ύλης ολόκληρης της σχολικής χρονιάς (μακροπρόθεσμος σχεδιασμός¹), τη διδασκαλία μιας σειράς ενοτήτων (μεσοπρόθεσμος σχεδιασμός²) και τη διεξαγωγή του μαθήματος μιας διδακτικής ώρας. Εδώ θα μας απασχολήσει ο σχεδιασμός της ωριαίας παραδοσιακής-τετραμερούς διδασκαλίας του μαθήματος των θρησκευτικών, η οποία εναλλάσσεται με ομαδοσυνεργατικές προσεγγίσεις. Ο εν λόγω σχεδιασμός επικεντρώνει το ενδιαφέρον του στην προετοιμασία του περιεχομένου της ενότητας, που πρόκειται να διδαχθεί, αναζητά τρόπους προσφοράς της διδα-

1. Ο μακροπρόθεσμος σχεδιασμός αφορά κυρίως τη μελέτη του Αναλυτικού Προγράμματος, τον προγραμματισμό της ύλης της σχολικής χρονιάς και την επιλογή σημαντικών θεμάτων, που θα απασχολήσουν την τάξη. Βλ. Ελένης Α. Νημά - Αχιλ. Γ. Καψάλη, *Σύγχρονη διδακτική*, Εκδ. Πανεπιστημίου Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη 2002, σσ. 115-116. - Ιωάννη Β. Κογκούλη, *Διδακτική των θρησκευτικών στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*, Εκδ. Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη 2003, σσ. 211-212.

2. Κατά το μεσοπρόθεσμο σχεδιασμό προγραμματίζεται η ύλη του τριμήνου ή του τετραμήνου, επισημαίνονται προβλήματα διδασκαλίας μιας σειράς ενοτήτων και προετοιμάζεται το βοηθητικό υλικό των μαθημάτων. Βλ. Ηλία Γ. Ματσαγγούρα, *Στρατηγικές διδασκαλίας*, Εκδ. Gutenberg, Αθήνα 1998, τ. Β', σσ. 179-180. - Ιωάννη Β. Κογκούλη, *Διδακτική των θρησκευτικών...*, ό.π., σ. 212.

σκόμησης ύλης, ενώ παράλληλα προβλέπει δραστηριότητες ενεργοποίησης των μαθητών και εμπέδωσης του μαθήματος.

Η αναγκαιότητα του σχεδιασμού της ωριαίας διδασκαλίας είναι ευδιάκριτη και προκύπτει από τη σπουδαιότητα του έργου, που ο σχεδιασμός επιδιώκει. Ο σχεδιασμός της ωριαίας διδασκαλίας βοηθά τον εκπαιδευτικό να εμπλουτίζει τη διδασκαλία του και να την κάνει κατανοητή και ελκυστική, με επιλογή κατάλληλων παραδειγμάτων, ερωτήσεων και δραστηριοτήτων. Του δίνει, επίσης, τη δυνατότητα να αποφεύγει ουσιώδεις παραλείψεις, να αντιμετωπίζει εκ των προτέρων δυσκολίες, να επιλέγει την πορεία μαθήματος, που ενδείκνυται στην κάθε περίπτωση και να αξιοποιεί με τον καλύτερο τρόπο το χρόνο, τον οποίο έχει στη διάθεσή του. Παράλληλα, ο σχεδιασμός του μαθήματος δίνει στον εκπαιδευτικό αυτοπεποίθηση και τον βοηθά να επικοινωνεί και να συνεργάζεται με την τάξη³.

Παρ' όλα αυτά, πολλοί εκπαιδευτικοί, άλλοτε λόγω κόπωσης, η οποία συχνά συνδέεται με την αδυναμία τους να εξασφαλίσουν καλό κλίμα στην τάξη και άλλοτε λόγω άγνοιας βασικών βηματισμών, που πρέπει να γίνουν στο μάθημα, όπως είναι η διατύπωση των διδακτικών στόχων, η διαμόρφωση ενός λειτουργικού σχεδίου μαθήματος και η ένταξη στο μάθημα αξιολογικών δραστηριοτήτων, αποφεύγουν το σχεδιασμό της ωριαίας διδασκαλίας ή περιορίζονται στην προετοιμασία μόνο του περιεχομένου της⁴.

Ο σχεδιασμός της ωριαίας διδασκαλίας είναι απαιτητική εργασία. Όπως θα δούμε αναλυτικά λίγο πιο κάτω, στην ενότητα

3. Για την αναγκαιότητα του σχεδιασμού της ωριαίας διδασκαλίας βλ.: Jacques Riff-Marc Durand, *Planification et décision chez les enseignants*, "Revue Française de Pédagogie", Paris, 103 (1993), σ. 87. – Jean Berbaum, *Le développement de la capacité d'apprentissage*, στο Jean Housaye (dir.): "La Pédagogie: une encyclopédie pour aujourd'hui", ESF, Paris 1993, σ. 322. – Ηλία Γ. Ματσαγγούρα, *Στρατηγικές διδασκαλίας ...*, ό.π., σ. 155.

4. Βλ. Παν. Δ. Ξωχέλλη, *Η διδασκαλία της ιστορίας στο Γυμνάσιο και το Λύκειο. Ερευνητική συμβολή στη διδακτική της ιστορίας*, Εκδ. Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη 2000³, σσ. 38 και 44. Με παρόμοιο τρόπο, δηλαδή χωρίς να αφιερώνουν χρόνο στο σχεδιασμό, αντιμετωπίζουν την προετοιμασία του μαθήματος πολλοί Γάλλοι εκπαιδευτικοί. Βλ. Jacques Riff-Marc Durand, *Planification ...*, ό.π., σ. 86.

που αφορά τις φάσεις και τις δραστηριότητες της προετοιμασίας της διδασκαλίας, ο σχεδιασμός της ωριαίας διδασκαλίας προϋποθέτει μελέτη του διδασκόμενου αντικειμένου, διατύπωση των απαραίτητων διδακτικών στόχων, διαμόρφωση σχεδίου μαθήματος, οργάνωση της πορείας διδασκαλίας και πρόβλεψη τρόπων διαπίστωσης της επίτευξης των διδακτικών στόχων. Ο σχεδιασμός όμως της διδασκαλίας βασίζεται και σε άλλες γνώσεις και ικανότητες, που πρέπει να έχει ο εκπαιδευτικός, ο οποίος θέλει να κάνει επιτυχημένο μάθημα. Σ' αυτές τις γνώσεις και τις ικανότητες θα αναφερθούμε στη συνέχεια:

1. Είναι προφανές ότι η διδασκαλία των ενοτήτων ενός σχολικού βιβλίου θρησκευτικών απαιτεί κατάρτιση πάνω στα θέματα, στα οποία αυτές αναφέρονται και επιστράτευση μεθόδων διδασκαλίας, που ενδείκνυνται κατά περίπτωση για τους προβληματισμούς ιστορικού χαρακτήρα, για την ερμηνευτική ύλη κ.λπ. Όλα αυτά, ολοκληρώνοντας τις πανεπιστημιακές του σπουδές ο θεολόγος, ενδέχεται να μην τα κατέχει στο βαθμό που χρειάζεται, για να κάνει το μάθημά του. Γι' αυτό πριν από τη διδασκαλία οφείλει να διευρύνει τους ορίζοντές του, τόσο στα γνωστικά του αντικείμενα, όσο και στη μεθοδολογία της διδασκαλίας, ανατρέχοντας σε αξιόλογα βιβλία. Η μελέτη της βιβλιογραφίας, η απόκτηση βιβλίων «εργαλείων» και η διαμόρφωση φακέλου υλικού για το κάθε μάθημα, θα αποτελέσουν αφετηρία διδακτικού σχεδιασμού για το θεολόγο και μάλιστα για το νεοδιόριστο, ο οποίος, όταν ξαναδιδάξει τα ίδια αντικείμενα, θα μπορέσει να ανανεώσει τις γνώσεις του με μικρότερη δαπάνη χρόνου.

2. Συγχρόνως, η ωριαία διδασκαλία προϋποθέτει γνώση των συνθηκών, στις οποίες θα γίνει το μάθημα. Ο θεολόγος, επομένως, οφείλει να σχηματίζει συγκεκριμένη και ολοκληρωμένη εικόνα για τους μαθητές της τάξης του και να αφογκράζεται τις ανησυχίες και τα ενδιαφέροντά τους. Αυτό θα του επιτρέψει να επιλέγει μαζί τους ενότητες του σχολικού βιβλίου και να εντάσσει στην πορεία διδασκαλίας αυτών των ενοτήτων ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες. Ο θεολόγος είναι αναγκαίο, επίσης, να παίρνει υπόψη του το γνωστικό επίπεδο των μαθητών του και τις διάφορες πλευρές της

προσωπικότητάς τους⁵. Η διδασκαλία δεν είναι «προβολή του ίδιου έργου». Αντίθετα, είναι ένα πολυδύναμο γεγονός, με διαφορετικά σε κάθε περίπτωση δεδομένα. Γι' αυτό, κατά το σχεδιασμό και τη διεξαγωγή της είναι απαραίτητο να συνεκτιμώνται η προσαρμοστικότητα και η ευελιξία, που είναι ίσως οι μεγαλύτερες αρετές του εκπαιδευτικού. Άλλο μάθημα θα κάνει ο θεολόγος, όταν οι μαθητές δεν έχουν μαθησιακές δυσκολίες ή όταν προέρχονται από ορθόδοξο χριστιανικό περιβάλλον και άλλο, όταν υπάρχουν στην τάξη μαθητές με προβλήματα⁶. Το γεγονός ότι ο σχεδιασμός και η συγγραφή των σχολικών βιβλίων γίνονται για το μέσο μαθητή, χωρίς να προβλέπονται τρόποι προσέγγισης των εφήβων με δυσκολίες στη μάθηση, επιβάλλει στο θεολόγο εκπαιδευτικό να αναζητά κατά την προετοιμασία του μαθήματος στρατηγικές και δραστηριότητες, που θα ενεργοποιούν και αυτούς τους μαθητές.

3. Για να προετοιμαστεί σωστά η διδασκαλία απαιτείται, επίσης, το κατάλληλο κλίμα, που θα ευνοήσει τη συμμετοχή των μαθητών στο μάθημα. Γι' αυτό ο θεολόγος οφείλει να αναζητά τους λόγους, που στρέφουν τους μαθητές στην αδιαφορία και να παίρνει υπόψη του τις δύσκολες διδακτικές ώρες, όπως είναι οι τελευταίες ώρες του ωρολογίου προγράμματος και αυτές που προηγούνται διαφόρων εκδηλώσεων του σχολείου, για τις οποίες ο σχεδιασμός θα περιοριστεί στα απολύτως απαραίτητα. Χωρίς τη συνεργασία με την τάξη ο σχεδιασμός δεν αξιοποιείται, οι μαθητές κουράζονται και ο εκπαιδευτικός αποθαρρύνεται⁷.

5. Βλ. Ιωάννη Β. Κογκούλη, *Διδακτική των θρησκευτικών...*, ό.π., σ. 302. – Χρήστου Κ. Βασιλόπουλου, *Σχεδιασμός και οργάνωση του θρησκευτικού μαθήματος με κριτήριο τα ψυχοπαιδαγωγικά και κοινωνικοπολιτιστικά χαρακτηριστικά των μαθητών*, στα πρακτικά συνεδρίου με θέμα: «Τα θρησκευτικά ως μάθημα ταυτότητας και πολιτισμού», (Βόλος, Μάιος 2004), Αθήνα 2005, σ. 125.

6. Βλ. E. de Corte, *Les fondements de l' action didactique*, Editions Universitaires, Bruxelles 1990³, σ. 47. – Marie Claude Grandguillot, *Enseigner en classe hétérogène*, Hachette, Paris 1993, σ. 135.

7. Η συνεργασία με την τάξη εξαρτάται σ' ένα μεγάλο βαθμό από την ψυχολογικοπαιδαγωγική κατάρτιση του εκπαιδευτικού, την υπομονή του και την ικανότητά του να δείχνει εκτίμηση στις θετικές εκδηλώσεις των μαθητών, που αφορούν το μάθημα ή εξωσχολικές δραστηριότητες. Βλ.: Armand Duval – Gérard Letourneur – Pierre Vayer, *Les communications dans la classe et l' apprentissage de l'*

Όλες αυτές οι προϋποθέσεις είναι απαραίτητο να υπάρχουν για να μη διεξαχθεί το μάθημα στο κενό. Έχοντας εξασφαλίσει αυτές τις προϋποθέσεις, ο θεολόγος γνωρίζει ποιες είναι οι απαιτήσεις της τάξης του και περιορίζει τις εκδηλώσεις απροθυμίας των μαθητών. Έτσι θέτει τις βάσεις για να αξιοποιήσει τις αποφάσεις και τις δράσεις που χρειάζονται, για να προχωρήσει στις επιμέρους φάσεις σχεδιασμού της διδασκαλίας.

6. Φάσεις και δραστηριότητες

Ο σχεδιασμός της ωριαίας διδασκαλίας είναι μια μοναχική εργασία, που πραγματοποιείται από τον εκπαιδευτικό συνήθως μια μέρα ή λίγες ώρες πριν από τη διεξαγωγή του μαθήματος. Όταν γίνεται πρόχειρα, περιορίζεται σ' ένα κοίταγμα της ενότητας, που θα διδαχθεί στη σχολική τάξη και σε επισήμανση σημείων, στα οποία θα επιμείνει ο εκπαιδευτικός κατά τη διδασκαλία. Όταν όμως πρόκειται να γίνει ευσυνείδητα, ο σχεδιασμός της ωριαίας διδασκαλίας είναι εργασία μεθοδική, που περνά από πολλές φάσεις και προβλέπει διάφορες δραστηριότητες. Κάθε μια απ' αυτές τις φάσεις και τις δραστηριότητες έχει τα δικά της προβλήματα και απαιτεί τις δικές της λύσεις. Στη διάρκεια αυτών των φάσεων και των δραστηριοτήτων ο εκπαιδευτικός συγκεκριμενοποιεί αποφάσεις και παίρνει μέτρα, που χρειάζονται για να γίνει το μάθημα.

Οι ειδικοί στη διδακτική έχουν προτείνει πολλούς τρόπους σχεδιασμού της ωριαίας διδασκαλίας (μοντέλα διδασκαλίας), που δεν ταυτίζονται ως προς τις φάσεις, τις οποίες περιλαμβάνουν⁸. Οι

enfant, Armand Colin - Bourrelrier, Paris 1987, σσ. 120-130. - David Fontana, *Ο εκπαιδευτικός στην τάξη*, Εκδ. Σαββάλα, Αθήνα 1996, σσ. 162-168. - Μανόλη Γ. Πεπονάκη, *Απλουστεύοντας τη ζωή μας στο σχολείο. Τρόποι συνεργασίας των εκπαιδευτικών με το σύλλογο των καθηγητών και με την τάξη*, Αθήνα 2006, σσ. 5-30.

8. Περισσότερα για τα μοντέλα διδασκαλίας βλ. στις εξής εργασίες: Δημ. Χρ. Χατζηδήμου, *Προετοιμασία και σχέδιο μαθήματος. Συμβολή στον προγραμματισμό της διδασκαλίας*, Εκδ. Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη 1988, σσ. 25-55. - M. R. Eraut, *Διδακτικός σχεδιασμός: γενική επισκόπηση*, «Παιδαγωγική-Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια-Λεξικό», Εκδ. Ελληνικά Γράμματα, 3 (1989), σσ. 1474-1477. - I. N.

τρόποι αυτοί προετοιμασίας της διδασκαλίας εξαρτώνται από τις μεθόδους, που ακολουθεί κάθε εκπαιδευτικός, από την πορεία μαθήματος, την οποία επιλέγει και από τη σκοπιά, που βλέπει το κάθε μάθημα.

Οι φάσεις και οι δραστηριότητες σχεδιασμού του μαθήματος των δραστηριοτήτων, που παρουσιάζονται στη συνέχεια, αποτυπώνουν τον τρόπο εργασίας του γράφοντος και την προσωπική του θεωρία διδασκαλίας. Δεν αποτελούν μοντέλο προετοιμασίας της διδασκαλίας και δεν ταυτίζονται με τις φάσεις και τις δραστηριότητες, που δίνονται από τη βιβλιογραφία. Εδώ αναπτύσσονται, αφ' ενός για να δώσουν μια εικόνα των εργασιών, που απαιτούνται για να σχεδιαστεί το μάθημα των δραστηριοτήτων και αφ' ετέρου για να αποτελέσουν αφετηρία προβληματισμού, με σκοπό την αναζήτηση από τον κάθε θεολόγο των διαδρομών, που αυτός θα ακολουθήσει, πριν παρουσιάσει το μάθημά του.

Η προετοιμασία μιας διδασκαλίας στα δραστηριοτήτα μπορεί να ακολουθήσει τα παρακάτω βήματα: α) μελέτη της ενότητας και επισήμανση των προβλημάτων διδασκαλίας, β) διατύπωση των διδακτικών στόχων, γ) διαμόρφωση του σχεδίου μαθήματος και δ) οργάνωση της πορείας του μαθήματος. Τα βήματα αυτά θα τα δούμε αναλυτικά. Θα επιμείνουμε όμως σ' αυτά που αξιοποιούνται λιγότερο στις τάξεις μας, δηλαδή στη διατύπωση των διδακτικών στόχων και στο σχέδιο μαθήματος.

1. Μελέτη της ενότητας και επισήμανση προβλημάτων διδασκαλίας

Η πρώτη βασική δραστηριότητα, που απαιτείται για να προετοιμαστεί το μάθημα, είναι η μελέτη της ενότητας, η οποία πρόκειται να διδαχθεί. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να διαβάσει προσεκτικά την ενότητα, που θα κάνει στην τάξη και να εμβαδύνει στα επιμέρους θέματά της. Στη φάση της μελέτης θα διακρίνει τα ου-

Κανάκη, Προγραμματισμός διδασκαλίας και προπαρασκευή δασκάλου, «Παιδαγωγική-Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια-Λεξικό», Εκδ. Ελληνικά Γράμματα, 7 (1991), σσ. 4075-4077.

σιώδη, στα οποία αργότερα θα βασιστούν οι διδακτικοί στόχοι, από τα δευτερεύοντα σημεία του μαθήματος και θα διαπιστώσει πιθανές επικαλύψεις και πλατειασμούς. Θα εντοπίσει, επίσης, σημεία που πρέπει να προσεχθούν κατά τη διδασκαλία⁹ και έννοιες που χρειάζονται διασαφήνιση¹⁰, οι οποίες κατά την πορεία του μαθήματος θα πρέπει να γραφτούν στον πίνακα της τάξης για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες.

Στη φάση αυτή της προετοιμασίας του μαθήματος ο εκπαιδευτικός είναι απαραίτητο να έχει στο μυαλό του τι περιμένει από το μάθημα και τι πρέπει να μάθουν οι μαθητές. Να σκέφτεται, επίσης, τι αξίζει να προκαλέσει συζήτηση στην τάξη¹¹. Αυτός ο προβληματισμός θα του χρειαστεί στη συνέχεια κατά τη διατύπωση των διδακτικών στόχων, οπότε θα είναι σε θέση να βρει στόχους, που θα συμβάλουν στην ενεργοποίηση των μαθητών ή ακόμη και στην αμφισβήτηση σημείων του σχολικού βιβλίου. Όταν π.χ. ο θεολόγος προετοιμάζει την ενότητα 14 του βιβλίου της Γ' Γυμνασίου, που αφορά τις αιρέσεις στο Βυζάντιο, μπορεί στην προπαρασκευαστική αυτή φάση να επισημάνει, μεταξύ άλλων, τις συνέπειες των αιρέσεων στην κοινωνική ζωή των βυζαντινών, προβληματισμό, που δεν αναπτύσσεται στην εν λόγω ενότητα και να διατυπώσει στη συνέχεια απ' αυτό τον προβληματισμό τον εξής στόχο: Θα δούμε, επίσης, πώς αντιμετωπίζονταν οι αιρέσεις από το κράτος και ποια ήταν η τύχη των αιρετικών.

Στη διάρκεια της εν λόγω προπαρασκευαστικής φάσης ο θεολόγος θα εντοπίσει διαστάσεις των θεμάτων, που ενδεχομένως

9. Βλ. Philippe Meirieu, *Objectif, obstacle et situations d'apprentissage*, στο Jean Housaye (dir.), "La Pédagogie: une encyclopédie pour aujourd'hui", ESF, Paris 1993, σ. 289.

10. Βλ. Αντ. Ε. Μπιτσάκη, *Σχεδιασμός της διδασκαλίας του μαθήματος των θρησκευτικών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*, στο συλλογικό έργο: «Το μάθημα των θρησκευτικών στο σύγχρονο σχολείο», Πρακτικά παιδαγωγικής συνάντησης θεολόγων Αθήνας, (12 Απριλίου 2005), Με επιμέλεια Ιω. Β. Τσάγκα, Αθήνα 2006, σ. 45.

11. Βλ. René Nouailhat – Jean Joncheray, *Enseigner les religions au Collège et au Lycée. 24 séquences pédagogiques*, Les Editions de l'Atelier, Paris 1999, σσ. 53-55.

ενδιαφέρουν περισσότερο τους αλλοδαπούς μαθητές, τις οποίες θα αξιοποιήσει κατά τη διδασκαλία. Μπορεί παράλληλα να επισημάνει διασυνδέσεις προβληματισμών και σημεία του μαθήματος, στα οποία είναι δυνατό να πραγματοποιηθούν αυτές οι διασυνδέσεις, ώστε να γίνει πολύπλευρη (διαθεματική) προσέγγιση των θεμάτων¹².

Η επιτυχία των παραπάνω ενεργειών θα εξαρτηθεί εν πολλοίς από την αξιοποίηση πρόσθετης βιβλιογραφίας, η οποία θα επιτρέψει στον εκπαιδευτικό να εξασφαλίσει υλικό, που θα χρειαστεί σε διάφορες φάσεις της διδασκαλίας, όπως χάρτες, εικόνες κ.λπ. Η βιβλιογραφία θα του δώσει, επίσης, τη δυνατότητα να διασαφήνισι τις δυσκολίες της ενότητας, να συμπληρώσει τα κενά του και να επισημάνει παράλληλα κείμενα, που μπορεί να χρησιμοποιήσει στο τέλος του μαθήματος σε δασκαλοκεντρική ή ομαδοσυνεργατική διδασκαλία¹³.

2. Διατύπωση των διδακτικών στόχων

Βασικός άξονας σχεδιασμού της διδασκαλίας είναι η διατύπωση των διδακτικών στόχων της ενότητας. Αφού έχει μελετήσει την ενότητα και έχει κατανοήσει το περιεχόμενο, τις προεκτάσεις και τα προβλήματά της, ο εκπαιδευτικός επισημαίνει τους στόχους, στους οποίους θα επιμείνει στο μάθημα.

Οι διδακτικοί στόχοι είναι προτάσεις, που φανερώνουν τι θεωρούμε σημαντικό στο μάθημα, δείχνουν πού θέλουμε να πάμε

12. Χρήσιμες μελέτες για την αξιοποίηση της διαθεματικότητας στη διδασκαλία είναι, μεταξύ άλλων, οι εξής: Χ. Θεοφιλίδη, *Διαθεματική προσέγγιση της διδασκαλίας*, Λευκωσία 1987. – Ηλία Μανταγοπούρα, *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση*, Εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα 2004, σσ. 99-111. Σχετικά με την ένταξη διαθεματικών δραστηριοτήτων στις διάφορες φάσεις της παραδοσιακής-τετραμερούς πορείας του μαθήματος των θρησκευτικών βλ.: Μανόλη Γ. Πεπονάκη, *Η διαθεματικότητα και η αξιοποίησή της στα θρησκευτικά του Γυμνασίου*, "Κοινωνία", 1 (2008), σσ. 33-39. – Ιωάννη Β. Τσάγκα, *Η παιδαγωγική αρχή της «ολότητας-διαθεματικότητας» στη διδασκαλία των θρησκευτικών*, "Κοινωνία", 3 (2005), σσ. 262-265.

13. Βλ. Πόπη Πηγιάκη, *Προετοιμασία, σχεδιασμός και αξιολόγηση της διδασκαλίας*, Εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα 1999, σ. 60.

στη διάρκεια του μαθήματος και τι μπορεί να κάνει ο μαθητής κατά τη διδασκαλία. Οι προτάσεις αυτές επιτρέπουν στον εκπαιδευτικό και στο μαθητή να επικεντρώνουν το ενδιαφέρον τους στα βασικά σημεία του μαθήματος, τα οποία, όπως είναι φυσικό, δεν δηλώνονται από τον τίτλο της ενότητας. Έτσι και οι δύο εμπλεκόμενες στο μάθημα πλευρές ξέρουν, πού θα κατευθυνθεί η διδασκαλία και ποιες δραστηριότητες θα γίνουν στις διάφορες φάσεις της¹⁴. Οι διδακτικοί στόχοι, επομένως, αποτελούν κατευθυντήριες γραμμές του μαθήματος και οδηγούς του εκπαιδευτικού και του μαθητή στη διάρκεια της εργασίας, που γίνεται στην τάξη.

Ο τρόπος που διατυπώνονται οι διδακτικοί στόχοι δείχνει πώς αντιλαμβάνεται ο εκπαιδευτικός τους σκοπούς του μαθήματος. Δηλώνει, επίσης, πόσο κλειστό ή ανοικτό μάθημα θα κάνει και πόσο τον ενδιαφέρει η προσέγγιση προβληματισμών, που δεν δίνονται στο σχολικό βιβλίο ή αναπτύσσονται σ' αυτό ανεπαρκώς. Αν π.χ. ανάμεσα στους στόχους της ενότητας 13 του βιβλίου της Γ' Γυμνασίου, που αφορά τις σχέσεις ελληνισμού και χριστιανισμού, είναι και ο στόχος: «θα συζητήσουμε για ποιους λόγους κάποιοι χριστιανοί κατέστρεφαν μνημεία της ελληνικής αρχαιότητας», ο θεολόγος θα δείξει στους μαθητές ότι θα επιδιωχθεί δημιουργικός διάλογος σ' ένα θέμα, το οποίο απασχολεί ελάχιστα το σχολικό βιβλίο, αλλά ενδιαφέρει τους μαθητές και επιτρέπει να γίνει διάκριση μεταξύ ορθών και λαθεμένων προσεγγίσεων της χριστιανικής διδασκαλίας.

Οι διδακτικοί στόχοι πρέπει να είναι απλές προτάσεις, διατυπωμένες με σαφήνεια και ακρίβεια. Δύο έως τέσσερις διδακτικοί στόχοι είναι αρκετοί, για να γίνει αντιληπτό πού θα κατευθυνθεί

14. Σχετικά με την αξία των διδακτικών στόχων βλ.: Robert F. Mager, *Διδακτικοί στόχοι και διδασκαλία*, Εκδ. Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη 1985, σσ. 5 και 21. – B. Bloom – D. Krathwohl, *Ταξινόμια διδακτικών στόχων, Γνωστικός τομέας, Μετάφραση Α. Λαμπράκη-Παγανού*, Εκδ. Κώδικας, Θεσσαλονίκη 1986, τ. Α', σσ. 15-26. – Jacques Riff – Marc Durand, *Planification...*, ό.π., σ. 87. – Γιώρ. Στ. Φλουρή, *Η αρχιτεκτονική της διδασκαλίας και η διαδικασία της μάθησης*, Εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα 1984, σ. 108. – Γιάννη Ε. Βρεττού – Αχιλλέα Γ. Καψάλη, *Αναλυτικό Πρόγραμμα. Σχεδιασμός-αξιολόγηση-αναμόρφωση*, Εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1999, σσ. 139-164.

το μάθημα και τι θα απασχολήσει κατά βάση τους μαθητές¹⁵. Οι πολλοί διδακτικοί στόχοι προκαλούν σύγχυση στους μαθητές και περιορίζουν το χρόνο που τους προσφέρεται να εκφραστούν στην τάξη, ενώ παράλληλα προκαλούν άγχος στον εκπαιδευτικό, τον οποίο υποχρεώνουν να προχωρά με γρήγορους ρυθμούς τη διδασκαλία.

Ιδιαίτερη προσοχή απαιτείται κατά την επιλογή των ρημάτων, που χρησιμοποιούνται για να διατυπωθούν οι διδακτικοί στόχοι. Επιτυχημένοι διδακτικοί στόχοι, λέει ο R.F. Mager είναι αυτοί που αναφέρουν τις δραστηριότητες, τις οποίες θα κάνουν οι μαθητές και τους προετοιμάζουν γι' αυτές¹⁶. Σ' αυτό βοηθούν σημαντικά τα ρήματα που επιλέγονται. Ρήματα όπως: θα επισημάνουμε, θα προσεγγίσουμε, θα διακρίνουμε, δείχνουν πού θα πάει το μάθημα και τι απαιτείται από τους μαθητές. Αν θέλει να εξοικειωθεί ο θεολόγος στη χρήση τέτοιων ρημάτων, μπορεί να ανατρέξει στα Αναλυτικά Προγράμματα, στις Οδηγίες του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και στα βιβλία του καθηγητή. Στην ανάγκη, βέβαια, για κάποιους στόχους μπορεί να χρησιμοποιήσει ρήματα, που δηλώνουν γενικότερες ενέργειες, όπως: θα δούμε, θα πληροφορηθούμε, θα ασχοληθούμε.

Οι διδακτικοί στόχοι της παραδοσιακής, τετραμερούς διδασκαλίας γράφονται στο σχέδιο του μαθήματος και δίνονται στον πίνακα της τάξης αμέσως μετά την αφόρμηση και την ανακοίνωση του τίτλου της διδακτικής ενότητας. Στην ίδια φάση γράφονται στον πίνακα και οι στόχοι της ομαδοσυνεργατικής εργασίας, που αφορά μεγάλο μέρος του μαθήματος.

Η διατύπωση των διδακτικών στόχων σχετίζεται με τα επόμενα στάδια σχεδιασμού του μαθήματος, στα οποία επιδρά

15. Βλ. Εμμανουήλ Π. Περσελή, *Κατήχηση και παιδεία. Μελετήματα χριστιανικής θρησκευτικής αγωγής*, Εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα 2003, σσ. 167-171. – Γεωργίου Στάδη, *Αναλυτικά Προγράμματα του θρησκευτικού μαθήματος, στα πρακτικά συνεδρίου με θέμα: «Τα θρησκευτικά ως μάθημα ταυτότητας και πολιτισμού»*, (Βόλος, Μάιος 2004), Αθήνα 2005, σ. 247.

16. Βλ. Robert F. Mager, *Διδακτικοί στόχοι...*, ό.π., σ. 21. Πρβλ. Franz Trautman, *Ο διδακτικός σχεδιασμός ενός αποτελεσματικού θρησκευτικού μαθήματος*, Μετάφραση Ιω. Β. Κογκούλη, Θεσσαλονίκη 1978, σ. 6. – E. de Corte, *Les fondements...*, ό.π., σ. 49.

άμεσα. Τόσο η διαμόρφωση του σχεδίου διδασκαλίας και η οργάνωση της πορείας του μαθήματος, όσο και οι δραστηριότητες, που θα επιλεγούν για τη διδασκαλία, θα εξαρτηθούν από τη διατύπωση των στόχων του μαθήματος και το περιεχόμενό τους. Αυτό, βέβαια, δεν σημαίνει ότι οι διδακτικοί στόχοι είναι απαραβίαστοι. Όπως επηρεάζουν, έτσι και επηρεάζονται από το σχεδιασμό, που γίνεται μετά την αρχική διατύπωσή τους, αλλά και από την πορεία του μαθήματος, που θα ακολουθήσει. Γι' αυτό είναι δυνατό να υποστούν τροποποίηση.

3. Διαμόρφωση του σχεδίου μαθήματος

Η επόμενη φάση σχεδιασμού της διδασκαλίας επιδιώκει τη διαμόρφωση του σχεδίου (πλάνου) μαθήματος, δηλαδή του σχεδιαγράμματος, που περιλαμβάνει βασικά σημεία του μαθήματος και πληροφορίες απαραίτητες για την παρουσίασή του. Στο σχέδιο μαθήματος προχωρά ο εκπαιδευτικός γνωρίζοντας το περιεχόμενο της ενότητας που διδάσκει και έχοντας επισημάνει τους διδακτικούς στόχους, που προέρχονται απ' αυτή την ενότητα.

Οι νεότεροι εκπαιδευτικοί, στην προσπάθειά τους να προσφέρουν πολλά στην τάξη στη διάρκεια του μαθήματος, συχνά επιδιώκουν αναλυτικά και λεπτομερή σχέδια μαθήματος, στα οποία η διδασκαλία περιγράφεται με αυστηρότητα και με κάθε λεπτομέρεια. Έτσι δίνουν στα σχέδια του μαθήματός τους: τους στόχους, το αναλυτικό περιεχόμενο του μαθήματος, τη μέθοδο, τα μέσα πληροφόρησης και τη διαδικασία αξιολόγησης, που πρόκειται να χρησιμοποιήσουν. Τα πολύπλοκα όμως αυτά σχέδια στερούν το μάθημα από την απαραίτητη ευελιξία, που πρέπει να έχει¹⁷. Παράλληλα δεν προσφέρουν λύσεις, όταν το μάθημα γίνεται σε δύσκολα τμήματα και προκαλούν κόπωση όχι μόνο στους μαθητές, αλλά και στους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι, όταν αποκτήσουν εμπειρία σταμα-

17. Περισσότερα για τα μειονεκτήματα των αναλυτικών σχεδίων μαθήματος βλ. στα εξής: Philippe Meirieu, *Objectif,...*, ό.π., σσ. 289-290. – Ιωάννη Χριστιά, *Θεωρία και μεθοδολογία της διδασκαλίας*, Εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα 1992, σσ. 163-165.

τούν να τα χρησιμοποιούν και περνούν από τη φάση της λεπτομερούς καταγραφής των δεδομένων του μαθήματος στη φάση της αγραψίας.

Προτιμότερο είναι να προετοιμάζεται ένα απλό σχέδιο μαθήματος, στο οποίο θα καταγράφονται: ο τίτλος της ενότητας, οι διδακτικοί στόχοι και οι τίτλοι των παραγράφων, που είναι δυνατό να συνοδεύονται από βασικά δεδομένα του μαθήματος. Στην περίπτωση που το μάθημα περιλαμβάνει και ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες, στο σχέδιό του θα δοθούν και τα θέματα, τα οποία θα απασχολήσουν τις ομάδες.

Το σχέδιο του μαθήματος είναι απαραίτητο να ακολουθεί τις παραγράφους του σχολικού βιβλίου. Η έκτασή του εξαρτάται από τις ανάγκες της κάθε διδασκαλίας και από τη συμμετοχή των μαθητών¹⁸, οι οποίοι θα συμβάλουν στη συμπλήρωσή του στη διάρκεια της διδασκαλίας. Οπωσδήποτε όμως το σχέδιο μαθήματος δεν πρέπει να είναι πολύ αναλυτικό, διότι, όπως επισημάναμε προηγουμένως, σε μια τέτοια περίπτωση θα κουράσει τόσο τους μαθητές, όσο και τον εκπαιδευτικό. Άλλωστε, κανένα σχέδιο δεν μπορεί να καλύψει όλες τις πλευρές των προβληματισμών, που υπάρχουν στο μυαλό του διδάσκοντος ή θα απασχολήσουν την τάξη.

Το απλό σχέδιο μαθήματος, που προτείνουμε, θα χρειαστεί στους μαθητές στις διάφορες φάσεις της διδασκαλίας. Κατά την παρουσίαση θα τους βοηθήσει να αποκτήσουν μια πρώτη εικόνα των διδασκόμενων χριστιανικών αληθειών. Στην επεξεργασία θα τους προσφέρει τους βασικούς άξονες του μαθήματος, διευκρινίσεις και λέξεις κλειδιά. Θα τους χρειαστεί όμως και στην ανακεφαλαίωση-εμπέδωση, διότι θα επιτρέψει να γίνουν ερωτήσεις από τους τίτλους των παραγράφων και από τους στόχους του μαθήματος.

Το σχέδιο του μαθήματος δεν αποτελεί εγγύηση για την επιτυχία της διδασκαλίας. Η αποτελεσματικότητά του εξαρτάται από τον τρόπο διεξαγωγής της διδασκαλίας. Παρ' όλα αυτά είναι συστατικό στοιχείο της προετοιμασίας του εκπαιδευτικού, διότι

18. Βλ. Α. Μαυρόπουλου, *Στοιχεία διδακτικής μεθοδολογίας. Βασικές αρχές για την επιτυχία μιας διδασκαλίας*, Εκδ. Σαββάλας, Αθήνα 2004, σσ. 48-49.

διευκολύνει την οργάνωση της ύλης και προφυλάσσει από ουσιώδεις παραλείψεις.

4. Οργάνωση της πορείας του μαθήματος

Μετά την προετοιμασία του σχεδίου μαθήματος, που προσφέρει συνοπτικά τους βασικούς άξονες της διδασκαλίας, ο εκπαιδευτικός προχωρά στην οργάνωση της πορείας του μαθήματος. Επικεντρώνει δηλαδή την προσοχή του στα επιμέρους στοιχεία του περιεχομένου της ενότητας, τα οποία θα απασχολήσουν τη διδασκαλία στις διάφορες φάσεις της. Κύριο μέλημα του εκπαιδευτικού σ' αυτή τη φάση σχεδιασμού του μαθήματος είναι η αξιοποίηση του περιεχομένου της ενότητας. Έτσι ο εκπαιδευτικός αναζητά τρόπους αφόρμησης του μαθήματος και επεξεργασίας των δύσκολων σημείων του. Εντοπίζει παραγράφους που πρέπει να τονισθούν και νοήματα, τα οποία είναι απαραίτητο να υπογραμμισθούν στη διάρκεια της διδασκαλίας ή να δοθούν με πλαγιότιτλους. Στην περίπτωση που θα διαπιστώσει αδυναμίες ή αντιφάσεις στον τρόπο ανάπτυξης των ενοτήτων του σχολικού βιβλίου, ο εκπαιδευτικός θα τις επισημάνει, για να γίνουν οι σχετικές διευκρινίσεις κατά την επεξεργασία του μαθήματος.

Σ' αυτή τη φάση σχεδιασμού της διδασκαλίας ο εκπαιδευτικός ετοιμάζει ερωτήσεις για το μάθημα, φροντίζοντας και για τους αδύνατους μαθητές και εντάσσει στην πορεία του μαθήματός του δραστηριότητες, που ενεργοποιούν τους αλλοδαπούς μαθητές. Αναζητά, επίσης, εποπτικά μέσα, που θα χρειαστούν κατά την πορεία του μαθήματος, όπως χάρτες και οπτικοακουστικό υλικό και προγραμματίζει τα σημεία του μαθήματος, στα οποία θα τα χρειαστεί.

Η φάση οργάνωσης της πορείας του μαθήματος ολοκληρώνεται με το σχεδιασμό δραστηριοτήτων, που θα συμβάλουν στον έλεγχο της επίτευξης των διδακτικών στόχων. Τέτοιες δραστηριότητες μπορεί να είναι η σύνταξη ενός Φύλλου Εργασίας ή η επισήμανση ενός παράλληλου κειμένου, το οποίο θα έχει άμεση σχέση με κύρια σημεία της ενότητας που θα διδαχθεί.

Συνοπτικά μπορούμε να πούμε ότι ο σχεδιασμός του μαθήματος είναι πολυσύνθετη εργασία. Προϋποθέτει γνώσεις και ικανότητες, απαιτεί πολλές δραστηριότητες, επηρεάζεται από αστάθμητους παράγοντες και υπόκειται σε περιορισμούς¹⁹. Έτσι είναι δύσκολο να προσφερθεί σαν μία τεχνική και να δοθεί σαν εργαλείο αξιοποιήσιμο από όλους τους εκπαιδευτικούς. Γι' αυτό άλλωστε, τόσο οι φάσεις, όσο και οι δραστηριότητες που προτείνονται για την πραγματοποίηση του σχεδιασμού του μαθήματος, διαφέρουν από παιδαγωγό σε παιδαγωγό. Παρ' όλα αυτά ο σχεδιασμός είναι απαραίτητη εργασία, γιατί εμπλουτίζει τη διδασκαλία και βοηθά στην ενεργοποίηση των μαθητών.

19. Βλ. François Tochon, *A quoi pensent les enseignants, quand ils planifient leurs cours?* "Revue Française de Pédagogie", 86 (1989), σ. 31.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ

Η διεξαγωγή του μαθήματος των θρησκευτικών

Στο Πρώτο Κεφάλαιο αυτής της εργασίας αναφερθήκαμε στο σχεδιασμό της διδακτικής διαδικασίας με βάση αρχές, που αποβλέπουν στο να γίνει το μάθημα των θρησκευτικών με επιτυχία. Έτσι κάναμε λόγο για τις προϋποθέσεις διατύπωσης των διδακτικών στόχων του μαθήματος, για τους τρόπους διαμόρφωσης του σχεδίου μαθήματος, για την οργάνωση της πορείας διδασκαλίας και για την πρόβλεψη δραστηριοτήτων, που διαπιστώνουν την επίτευξη των διδακτικών στόχων.

Στο παρόν Κεφάλαιο θα ασχοληθούμε με την εφαρμογή του σχεδιασμού του μαθήματος στη διδασκαλία. Πιο συγκεκριμένα: Θα αναφερθούμε αναλυτικά στις φάσεις και τις δραστηριότητες της παραδοσιακής τετραμερούς πορείας του μαθήματος και της ομαδοσυνεργατικής εργασίας. Θα αναδείξουμε, επίσης, προβλήματα διδασκαλίας, που αφορούν μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και αλλοδαπούς μαθητές. Τέλος, θα κάνουμε προτάσεις, που επιτρέπουν να προσαρμοσθεί η διδασκαλία στις δυνατότητες και τις ανάγκες των αδύνατων μαθητών και των μαθητών με προβλήματα.

α. Η τετραμερής πορεία μαθήματος

Η πορεία του μαθήματος είναι τα στάδια της διδακτικής εργασίας, που ακολουθεί ο εκπαιδευτικός στη διάρκεια της ωριαίας διδασκαλίας του. Σήμερα γίνονται αποδεκτές από τους παιδαγωγούς πολλές πορείες μαθήματος, όπως η παραδοσιακή τετραμερής, η μαιευτική και η ομαδοσυνεργατική¹. Καμία απ' αυτές δεν είναι δεσμευτική. Η αξιοποίησή τους εξαρτάται από τη φύση του μαθή-

1. Βλ. Ηλία Γ. Μασσαγγούρα, *Στρατηγικές διδασκαλίας*, Εκδ. Gutenberg, Αθήνα 1998, σσ. 355-380. - Ιωάννη Β. Κογκούλη, *Διδακτική των θρησκευτικών στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*, Εκδ. Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη 2003, σσ. 218-227.

ματος, από τις ικανότητες του εκπαιδευτικού και από τους μαθητές². Εξαρτάται, επίσης, από τις ιδιαιτερότητες της κάθε διδακτικής ώρας.

Εδώ θα ασχοληθούμε με την παραδοσιακή πορεία μαθήματος και θα προσπαθήσουμε να δείξουμε τις διδακτικές ενέργειες, τις οποίες μπορεί να κάνει ο θεολόγος στα στάδια που περιλαμβάνει αυτή η πορεία, δηλαδή: α) στην αφόρμηση και τη διατύπωση των διδακτικών στόχων, β) στην παρουσίαση, γ) στην επεξεργασία και δ) στην ανακεφαλαίωση-έκφραση-εμπέδωση του μαθήματος³. Θα επιμείνουμε σ' αυτό τον τρόπο διεξαγωγής του μαθήματος, όχι μόνο γιατί αξιοποιείται πολύ συχνά στα ελληνικά Γυμνάσια και Λύκεια, λόγω των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν τα πολυμελή τμήματά τους, αλλά και διότι αυτή η πορεία μαθήματος είναι δυνατό να αποτελέσει την αφετηρία για την επιλογή άλλων διδακτικών διαδρομών⁴.

Ο εκπαιδευτικός που θα μάθει να εφαρμόζει με επιτυχία την τετραμερή πορεία μαθήματος, μπορεί στη συνέχεια να επιδιώξει να κάνει και με διαφορετικούς τρόπους τα μαθήματά του ή, όπως θα δείξουμε, να εντάξει στην παραδοσιακή πορεία μαθήματος διδακτικούς βηματισμούς της «ιδεοδύελλας» και της ομαδοσυνεργατικής εργασίας. Ο εκπαιδευτικός, αντίθετα, που θα κουράσει τους μαθητές και θα χάσει την επικοινωνία μαζί τους, επειδή π.χ. συγχέει παρουσίαση και επεξεργασία των μαθημάτων ή αγνοεί τις δυνατότητες ανατροφοδότησης, που του προσφέρουν τα διδασκόμενα θέματα, δεν θα έχει τα εφόδια, αλλά και το κουράγιο, να αξιοποιήσει στην τάξη του άλλους τρόπους διδασκαλίας.

2. Βλ. Ιωάννη Χριστιά, *Θεωρία και μεθοδολογία της διδασκαλίας*, Εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα 1992, σ. 115.

3. Παλιότερα γινόταν λόγος για τριμερή πορεία μαθήματος, στην οποία δεν συμπεριλαμβανόταν η φάση της αφόρμησης και της διατύπωσης των διδακτικών στόχων. Βλ. Ν. Ι. Εξαρχόπουλου, *Γενική Διδακτική*, Αθήνα 1961, τ. Β', σ. 92.

4. Για την αξία της τετραμερούς πορείας μαθήματος βλ. Χρήστου Κ. Βασιλόπουλου, *Διδακτική του μαθήματος των δρασηκευτικών*, Εκδ. Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη 1996², σ. 156.

Μια απλή τετραμερής πορεία μαθήματος, που ακολουθείται στα δρασκευτικά του Γυμνασίου και του Λυκείου μπορεί να περιλαμβάνει τα εξής:

I. Αφόρμηση (πρόκληση ενδιαφέροντος) και διατύπωση διδακτικών στόχων

Στη φάση αυτή επιδιώκουμε να διεγείρουμε τη δεκτικότητα των μαθητών, να επιτύχουμε την ομαλή είσοδο στη νέα ενότητα και να δείξουμε τις προδέσεις του μαθήματος που θα γίνει. Η ομαλή είσοδος στη νέα ενότητα γίνεται με την αφόρμηση ή πρόκληση ενδιαφέροντος. Η εν λόγω δραστηριότητα είναι ένας μικρός διάλογος, που προκαλεί το ενδιαφέρον, έχει σχέση με γνώσεις των μαθητών προερχόμενες από το δικό μας μάθημα, από άλλα μαθήματα, ακόμη και από καταστάσεις της ζωής και επιδιώκει να μας φέρει κοντά στα γνωστικά αντικείμενα, που θα παρουσιασθούν. Αν θέλουμε π.χ. να αναπτύξουμε την ενότητα 8 του βιβλίου της Α' Γυμνασίου, που αφορά τη διαμονή των Ισραηλιτών στην Αίγυπτο, μπορούμε να κάνουμε μια ερώτηση για την κοινωνία της Αιγύπτου, που έχει απασχολήσει τα παιδιά στο μάθημα της αρχαίας ιστορίας. Η απάντηση των παιδιών θα μας δώσει την αφορμή να πούμε ότι με την κοινωνία και τη ζωή στην Αίγυπτο θα ασχοληθούμε και στο μάθημά μας, παρακολουθώντας τα προβλήματα, που αντιμετώπισαν σ' αυτή τη χώρα οι Ισραηλίτες. Έτσι η αφόρμηση θα μας επιτρέψει να γράψουμε τον τίτλο της ενότητας στον πίνακα και να προχωρήσουμε στη διατύπωση των διδακτικών στόχων, δηλαδή των δύο τριών βασικών σημείων, στα οποία θα επιμείνουμε.

Η πρόκληση του ενδιαφέροντος των μαθητών μπορεί να γίνει και με επίδειξη μιας βυζαντινής εικόνας, μιας φωτογραφίας ή ενός τίτλου άρθρου εφημερίδας⁵. Κατά την έναρξη π.χ. του μαθή-

5. Ενδιαφέρουσες προτάσεις για την αξιοποίηση της αφόρμησης στο μάθημα των δρασκευτικών δίνονται στο βιβλίο του Αθανασίου Θ. Νίκα, *Διδακτική του δρασκευτικού μαθήματος. Θεωρία και πράξη*, Εκδ. Βιβλιογωνιά, Αθήνα 1992, σσ. 100-101.

ματος, το οποίο αναφέρεται στον Ιωάννη τον Πρόδρομο (ενότητα 9 του βιβλίου της Β' Γυμνασίου), μπορούμε να δείξουμε στα παιδιά μια φωτογραφία του τμήματος του τέμπλου, στο οποίο υπάρχουν οι εικόνες του Ιησού και του Ιωάννη του Προδρόμου και να ρωτήσουμε στη συνέχεια, γιατί τοποθετούνται η μία δίπλα στην άλλη. Οι απαντήσεις που θα δοθούν θα μας επιτρέψουν να ανακοινώσουμε ότι θα κάνουμε λόγο για τη δράση του Προδρόμου και για το έργο του⁶.

Το ενδιαφέρον των μαθητών είναι δυνατόν, επίσης, να προκληθεί με τη χρήση μιας κατασκευής, που έχει σχέση με κάποιο βασικό σημείο του μαθήματος. Μεταξύ των επιλογών που έχουμε για αφόρμηση, όταν π.χ. διδάσκουμε την ενότητα 30 του βιβλίου της Γ' Γυμνασίου, η οποία αφορά την Ανατολική Εκκλησία κατά την Τουρκοκρατία, είναι η χρήση ενός κουτιού με λεπτή άμμο, που θυμίζει το αντικείμενο γραφής των Ελληνόπουλων της προ του 1821 εποχής. Το κουτί αυτό, που θα έχουμε μαζί μας κατά την έναρξη του μαθήματος, θα επιτρέψει να κάνουμε μια ερώτηση σχετική με τις δυσκολίες της εκπαίδευσης της περιόδου της Τουρκοκρατίας, που θα αποτελέσουν βασικό αντικείμενο διδασκαλίας στο μάθημά μας.

Παραδείγματα αφόρμησης όπως τα προηγούμενα βρίσκουμε, όταν γνωρίζουμε καλά τα γνωστικά αντικείμενα που παρουσιάζουμε. Αυτό όμως δεν συμβαίνει πάντοτε. Ακόμη και ο πολύ ενημερωμένος θεολόγος θα διδάξει ενότητες, που δεν θα του δώσουν ιδέες για να προκαλέσει το ενδιαφέρον των μαθητών με τους προηγούμενους τρόπους. Σε άλλες πάλι ενότητες ο θεολόγος ίσως να μην έχει τα μέσα ή το χρόνο για να υλοποιήσει τέτοιες ιδέες. Σ' αυτές τις περιπτώσεις η αφόρμηση μπορεί να γίνει πιο απλά, δηλαδή με αναφορά στην προηγούμενη ενότητα, που θα αποτελέσει την αφε-

6. Η αφόρμηση στο παραπάνω μάθημα μπορεί να γίνει και με ερωτήσεις «ιδεοδύελλας». Σ' αυτή την περίπτωση θα ρωτήσουμε τους μαθητές ποιες λέξεις έρχονται στο μυαλό τους, όταν ακούνε για τον Ιωάννη τον Πρόδρομο. Θα τις γράψουμε στον πίνακα και θα πάρουμε απ' αυτές αφορμή να αναφέρουμε τον τίτλο της ενότητας. Για την «ιδεοδύελλα» βλ. Πόπη Πηγιάκη, *Προετοιμασία, σχεδιασμός και αξιολόγηση της διδασκαλίας*, Εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα 1999, σ. 120.

τηρία για την είσοδο στην καινούρια. Έτσι, όταν ο θεολόγος έχει διδάξει την προηγούμενη φορά την ενότητα 29 του βιβλίου της Γ' Γυμνασίου, που αφορά τα προβλήματα της Ρωμαιοκαθολικής Εκκλησίας στην Ευρώπη κατά τα νεότερα χρόνια, μπορεί να αναφερθεί στη διδαχθείσα ενότητα, συμπληρώνοντας όμως ότι η επόμενη ενότητα αφορά τη δική μας γεωγραφική περιοχή και ιστορία και επιδιώκει να παρουσιάσει τα προβλήματα, που αντιμετώπιζε η Ορθόδοξη Εκκλησία στο οθωμανικό κράτος. Αν η ενότητα που δίδαξε ο θεολόγος κατά το προηγούμενο μάθημα είναι η τελευταία ενός κεφαλαίου, η αναφορά στα προηγούμενα κατά την αφόρμηση είναι προτιμότερο να έχει σχέση με όλο το διδαχθέν κεφάλαιο. Στην περίπτωση π.χ. που ο θεολόγος έχει διδάξει το κεφάλαιο Α' του βιβλίου της Γ' Γυμνασίου, το οποίο κάνει λόγο για την Εκκλησία της αποστολικής εποχής, κατά την αφόρμηση μπορεί να αναφερθεί σ' αυτό και στις βασικές ενότητές του, λέγοντας ότι στη συνέχεια η τάξη θα ασχοληθεί με ένα άλλο κεφάλαιο, που παρουσιάζει τα προβλήματα της Εκκλησίας το 2^ο και τον 3^ο μ.Χ. αιώνα.

Η αφόρμηση δίνει την ευκαιρία να γραφτεί ο τίτλος της νέας ενότητας στον πίνακα και να γίνει η διατύπωση των διδακτικών στόχων, με τους οποίους προσφέρονται εν συντομία περισσότερες πληροφορίες για όσα θα ακολουθήσουν. Όπως ο τίτλος, έτσι και οι διδακτικοί στόχοι καλό είναι να γράφονται στον πίνακα. Οι διδακτικοί στόχοι πρέπει να αναγγέλλουν τα ουσιώδη σημεία της ενότητας, τα οποία δεν είναι δυνατό να δηλωθούν από τον τίτλο της⁷. Έτσι για την ενότητα 8 του βιβλίου της Γ' Γυμνασίου, που κάνει λόγο για τον Απόστολο Παύλο στην Ελλάδα, ως διδακτικοί στόχοι ανακοινώνονται τα εξής: Η δράση του Αποστόλου Παύλου στην Ελλάδα, τα βασικά σημεία του κηρύγματός του και οι τρόποι, με τους οποίους προσέγγιζε τους εθνικούς.

7. Βλ. Θανάση Α. Τριλιανού, *Μεθοδολογία της σύγχρονης διδασκαλίας. Καινοτόμες επιστημονικές προσεγγίσεις στη διδακτική πράξη*, Αθήνα 2002, σ. 220. Πρβλ. Γιώργου Στυλ. Φλουρή, *Η αρχιτεκτονική της διδασκαλίας και η διαδικασία της μάθησης*, Εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα 1984, σ. 130.

II. Παρουσίαση

Η παρουσίαση είναι η πρώτη συνολική εικόνα του μαθήματος. Όταν ο θεολόγος έχει να προσφέρει ιστορική ύλη, όπως είναι αυτή της Γ' Γυμνασίου και εν μέρει της Α' και της Β' Λυκείου, αλλά και όταν αναπτύσσει εννοιολογική ύλη της Β' και της Γ' Λυκείου, πρέπει να δίνει σε μονόλογο 10-12 λεπτών τα κύρια σημεία της ενότητας, αφού προηγουμένως έχει γράψει τους τίτλους των παραγράφων στον πίνακα. Η αφήγηση και οι τοποθετήσεις που θα κάνει, θα επιτρέψουν στους μαθητές να έρθουν σε μια πρώτη επαφή με τα διδασκόμενα θέματα.

Κατά την παρουσίαση της ενότητας ο θεολόγος είναι απαραίτητο να τονίσει ιδιαίτερα τα σημεία, που θα επιτρέψουν την εμπάδυνση, που θα γίνει στη διάρκεια της επόμενης φάσης της διδασκαλίας⁸. Δεν θα προχωρήσει όμως στην επεξεργασία της ενότητας. Έτσι, παρουσιάζοντας την ενότητα 23 του βιβλίου της Β' Λυκείου, που αφορά το φαινόμενο της αδειάς, θα αναφερθεί στις μορφές του σύγχρονου αθεϊσμού. Τους λόγους όμως εκδήλωσης της αδειάς ο θεολόγος θα τους αναζητήσει με τους μαθητές κατά την επεξεργασία, οπότε η τάξη θα έχει περισσότερο χρόνο. Στη φάση της παρουσίασης της ιστορικής και της εννοιολογικής ύλης είναι δυνατό να γίνει και διάλογος, με σκοπό τη διασαφήνιση διαφόρων θεμάτων.

Η παρουσίαση της ενότητας δεν πρέπει να διαρκεί περισσότερο από τον προαναφερθέντα χρόνο των 10-12 λεπτών. Κάποιοι εκπαιδευτικοί, είτε επειδή θεωρούν ότι πρέπει να δώσουν πολλές γνώσεις στα παιδιά, είτε επειδή δεν ξέρουν να αξιοποιούν τις άλλες φάσεις του μαθήματος, κάνουν παρουσίαση σ' όλη σχεδόν τη διάρκεια της διδακτικής ώρας. Ο διδάσκων όμως είναι αναγκαίο να

8. Βλ. Ηρακλή Μ. Περάκη, *Σύγχρονη διδακτική των θρησκευτικών*, Εκδ. Π. Πουρνάρα, Θεσσαλονίκη 2007, σ. 268. Στην περίπτωση της βιβλικής ύλης της Α' και Β' Γυμνασίου, πριν από την επισήμανση των βασικών σημείων της προσφερόμενης ενότητας, πρέπει να γίνεται ανάγνωση των βιβλικών κειμένων και εξήγηση του λεξιλογίου τους.

μάθει να μιλά όπου πρέπει και όσο πρέπει⁹. Οφείλει να έχει κατά νου ότι «ο δάσκαλος δεν λέει αυτό που μπορεί να πει ο μαθητής». Είναι αναγκαίο, επίσης, να μιλά απλά, ερχόμενος κοντά στις αντιληπτικές ικανότητες των μαθητών του.

Κατά την παρουσίαση της ενότητας ο διδάσκων οφείλει να είναι, στο μέτρο του δυνατού, αντικειμενικός και να δείχνει ότι θα δεχθεί στη συνέχεια πραγματικό διάλογο. Στην αντίθετη περίπτωση κλείνουν τα θέματα και χάνουν οι μαθητές τη διάθεση να εκδηλώσουν το γνήσιο προβληματισμό τους¹⁰. Αξιοποιώντας τις παραπάνω δυνατότητες παρουσίασης της ενότητας, ο θεολόγος συντελεί στο να αρχίσει η κατάκτηση των διδακτικών στόχων, που θα προχωρήσει περισσότερο στις επόμενες φάσεις. Γι' αυτό ορδά παρατηρείται ότι η παρουσίαση είναι η βάση του μαθήματος¹¹.

III. Επεξεργασία

Στη φάση αυτή γίνεται εμβάθυνση στο μάθημα. Κατά την επεξεργασία της ιστορικής και εννοιολογικής ύλης προσφέρονται από το θεολόγο συμπληρωματικές πληροφορίες και πρόσθετο υλικό. Κυρίως όμως προσεγγίζονται οι πλευρές της ενότητας, που παρουσιάζουν δυσκολίες και δίνεται προσοχή στα βασικά σημεία του μαθήματος, τα οποία έχουν διατυπωθεί στους διδακτικούς στό-

9. Βλ. Gérard Sensevy – Serge Quilio, *Les discours du professeur. Vers une pragmatique didactique*, "Revue Française de Pédagogie", 141 (2002), σ. 50. – Ηλία Παπαγεωργίου, *Σώπα, δάσκαλε...*, Σύγχρονες διδακτικές και παιδαγωγικές προσεγγίσεις, Εκδ. Βάνιας, Θεσσαλονίκη 2004, σ. 71. Πρβλ. Ηλία Γ. Ματσαγγούρα, *Θεωρία της διδασκαλίας. Η προσωπική θεωρία ως πλαίσιο στοχαστικής ανάπτυξης*, Εκδ. Συμμετρία, Αθήνα 1996, σ. 181. Δυστυχώς υπάρχουν και οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι μετά την εξέταση ζητούν από τους μαθητές να διαβαστεί η ενότητα στην τάξη και στη συνέχεια κάνουν κάποια επεξεργασία της. Την πρακτική αυτή τη διαπιστώνει κανείς σε τμήματα, στα οποία αμέσως μετά την εξέταση σηκώνονται χέρια μαθητών, που προσφέρονται να διαβάσουν το παρακάτω μάθημα. Για το θέμα αυτό βλ. την έρευνα του Παν. Δ. Ξωχέλλη, *Η διδασκαλία της ιστορίας στο Γυμνάσιο και το Λύκειο*, Εκδ. Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη 2000².

10. Βλ. Ιωάννη Β. Κογκούλη, *Προβλήματα Ειδικής Διδακτικής του Φρησκευτικού Μαθήματος*, Εκδ. Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη 1985, σ. 79.

11. Βλ. Ιωάννη Β. Κογκούλη, *Διδακτική των Φρησκευτικών...*, ό.π., σ. 219.

χους¹². Κατά τη φάση αυτή τα θέματα φωτίζονται από πολλές πλευρές και γίνονται οι απαραίτητες διασαφήσεις και προεκτάσεις¹³, που επιτρέπουν να κατοχυρωθούν οι προσφερθείσες γνώσεις. Κάποιες απ' αυτές τις προεκτάσεις καλό είναι να γραφτούν με λίγες λέξεις στον πίνακα, για να συμπληρώσουν το απλό σχέδιο μαθήματος, που άρχισε εκεί στις δύο προηγούμενες φάσεις. Οι παραπάνω δραστηριότητες ισχύουν και για την επεξεργασία της βιβλικής ύλης της Α' και Β' Γυμνασίου. Στην επεξεργασία του μαθήματος σ' αυτές τις τάξεις βοηθούν σημαντικά οι ερωτήσεις που υπάρχουν και στα δύο σχολικά εγχειρίδια, οι οποίες δίνουν τη δυνατότητα κριτικής εξήγησης εννοιών και κατανόησης των αναπτυσσόμενων προβληματισμών.

Για να γίνει σωστή επεξεργασία της κάθε ενότητας πρέπει να αξιοποιείται η ικανότητα των μαθητών να σκέφτονται και να συζητούν ελεύθερα. Ο διάλογος μπορεί να γίνεται μεταξύ διδάσκοντος και μαθητών και μεταξύ μαθητών, μετά από ερωτήσεις, που τίθενται ή μετά από ανάγνωση δύσκολων σημείων του μαθήματος. Το διάλογο θα διευκολύνει ο θεολόγος, ο οποίος πρέπει να δέχεται προς συζήτηση τις αντιρρήσεις των μαθητών σε απόψεις που διατύπωσε ή σε θέσεις του σχολικού βιβλίου.

Η σωστή διεξαγωγή της επεξεργασίας του μαθήματος βοηθά τους μαθητές να εξοικειώνονται με τις προσφερόμενες γνώσεις. Γι' αυτό οι δραστηριότητες που γίνονται στη διάρκεια αυτής της φάσης διδασκαλίας πρέπει να αξιοποιούνται με προσοχή από το θεολόγο. Αν αυτό ισχύει στις κανονικής διάρκειας διδακτικές ώρες, πολύ περισσότερο είναι απαραίτητο, όταν λόγω διαφόρων δυσκολιών του σχολείου ο διδάσκων υποχρεώνεται να κάνει τα μαθήματά του σε λιγότερο χρόνο. Ισχύει, επίσης, στη διδασκαλία στα εσπερινά σχολεία, στα οποία οι διδακτικές ώρες είναι τριανταπεντάλεπτες. Έχοντας πραγματοποιήσει ο θεολόγος την παρουσίαση και την επεξεργασία, έχει βοηθήσει την τάξη να πετύχει σ' ένα μεγάλο βαθμό τους στόχους της ενότητας. Σε αντίθετη περίπτωση

12. Βλ. Χρήστου Κ. Βασιλόπουλου, *Διδακτική ...*, ό.π., σ. 158.

13. Βλ. Αθανασίου Β. Βερτσέτη, *Διδακτική της ιστορίας*, Αθήνα 1996, σ. 105.

τα δύσκολα μένουν για το σπίτι και οι μαθητές καταβάλλουν εκεί μεγαλύτερη απ' όση θα 'πρεπε προσπάθεια αφομοίωσης.

IV. Ανακεφαλαίωση – Εκφραση – Εμπέδωση

Όπως δείχνει ο παραπάνω τίτλος, στη φάση αυτή, ανάλογα με την τάξη, το διδασκόμενο αντικείμενο και το χρόνο που διατίθεται, είναι δυνατό να γίνουν διάφορες δραστηριότητες:

Κατά τη διδασκαλία της ιστορικής ύλης σε τάξεις, όπως είναι η Γ' Γυμνασίου και η Α' Λυκείου, αλλά και κατά την προσφορά ιστορικών θεμάτων, που αναπτύσσονται στην Α' και Β' Γυμνασίου, ο θεολόγος μπορεί να ζητήσει από ένα ή δύο μαθητές να κάνουν μια ανακεφαλαίωση των βασικών σημείων της ενότητας, ρωτώντας τι ειπώθηκε στην τάξη για το καθένα απ' αυτά. Στην περίπτωση διδασκαλίας κειμένων της Α' και της Β' Γυμνασίου μπορεί να ζητήσει το νόημα και να δώσει μια μικρή περίληψη των σημαντικότερων σημείων και συμπερασμάτων που προέκυψαν κατά την προηγούμενη φάση του μαθήματος. Τόσο η περίληψη, όσο και η διήγηση του νοήματος ενδείκνυνται ιδίως για τους αδύνατους μαθητές και για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, οι οποίοι μ' αυτές τις δραστηριότητες θα κατοχυρώσουν απλές γνώσεις.

Στην τελευταία φάση του μαθήματος είναι δυνατόν, επίσης, να γίνουν ερωτήσεις σχετικές με βασικά σημεία της ενότητας, να αξιοποιηθούν βοηθητικά κείμενα του σχολικού βιβλίου ή του βιβλίου του καθηγητή, που χρησιμοποιείται από τους εκπαιδευτικούς στο Γυμνάσιο, και να γίνουν προεκτάσεις, με βάση τα εν λόγω κείμενα. Επιπλέον, είναι δυνατό να γίνουν συνδέσεις των διδαχθέντων με τη σημερινή πραγματικότητα. Οι θεολόγοι έχουν πλήθος ευκαιριών να επιχειρήσουν τέτοιες δραστηριότητες, δεδομένου ότι πολλά από τα θέματα των σχολικών βιβλίων θρησκευτικών διδασκονται για να δώσουν εφόδια στους μαθητές στις αναζητήσεις, στις συμπεριφορές και στις σχέσεις τους.

Στην περίπτωση που διδάσκεται η ενότητα σε δύο μαθήματα και επομένως διατίθεται περισσότερος χρόνος στο δεύτερο μά-

θημα κατά την τελευταία φάση της διδασκαλίας, ο θεολόγος μπορεί να προχωρήσει με την τάξη και σε άλλες δραστηριότητες. Ανάλογα με το χρόνο που απομένει, έχει την ευχέρεια να κάνει μία ή περισσότερες από τις παρακάτω προεκτάσεις:

1. Να συζητήσει με τους μαθητές πτυχές του θέματος, που δεν δίνονται από τα σχολικά βιβλία, αλλά συμβάλλουν σε μια πιο σφαιρική εικόνα των διδασκόμενων αντικειμένων. Διδάσκοντας π.χ. την ενότητα 21 της Β' Λυκείου, που αφορά το φανατισμό και την ανεξιδρυσκία, ο θεολόγος καλό είναι να αναφερθεί στις συνέπειες του θρησκευτικού φανατισμού, που εκδηλώθηκε σε κάποιες φάσεις της βυζαντινής περιόδου. Είναι ευνόητο ότι, αν αυτές ή άλλες προεκτάσεις του μαθήματος αρχίσουν με πρωτοβουλία των μαθητών, η συζήτηση θα έχει μεγαλύτερο ενδιαφέρον και πιο θετικά μαθησιακά αποτελέσματα.

2. Να επεξεργαστεί με τους μαθητές στην τάξη ένα κείμενο, που σχετίζεται με τα διδασκόμενα και θα συμβάλει στην καλύτερη κατανόησή τους. Η ανάγνωση π.χ. ενός κειμένου για το φυσικό περιβάλλον, που θα γίνει με αφορμή τη διδασκαλία της ενότητας 19 της Γ' Λυκείου, η οποία αφορά τη στάση της Εκκλησίας στο οικολογικό πρόβλημα, θα δώσει την ευκαιρία να γίνει συζήτηση σχετική με το οικολογικό ήθος, που προτείνει η Εκκλησία¹⁴. Να σημειωθεί ότι σ' αυτή την περίπτωση μπορεί να αξιοποιηθεί και η ομαδοσυνεργατική εργασία, αν π.χ. ανατεθεί σε ομάδες να εντοπίσουν και να παρουσιάσουν βασικούς προβληματισμούς του κειμένου.

3. Να δώσει ένα Φύλλο Εργασίας, με δύο-τρεις ερωτήσεις, που αναφέρονται σε βασικά σημεία του μαθήματος¹⁵. Αν δεν υπάρχει αρκετός χρόνος, η δραστηριότητα αυτή ίσως περιοριστεί σε μία ερώτηση, π.χ. πολλαπλής επιλογής, που θα γράψει ένας μαθητής στον πίνακα και θα απαντηθεί από την τάξη.

4. Να κάνει διαθεματικές και διαπολιτισμικές προεκτάσεις.

14. Βλ. Ανέστη Κεσελόπουλου, *Ανθρωπος και φυσικό περιβάλλον*, Εκδ. Δόμος, Αθήνα 1989, σσ. 225-226.

15. Βλ. Ηλία Παπαγεωργίου, *Σώπα, δάσκαλε, ...*, ό.π., σσ. 53-54. Παραδείγματα Φύλλων Εργασίας δίνουμε στο Παράρτημα.

5. Να διαβάσουν οι μαθητές στην τάξη βασικές παραγράφους της ενότητας. Μ' αυτό τον τρόπο δίνεται η δυνατότητα να εξηγηθεί το λεξιλόγιο και να έρθουν οι μαθητές σε επαφή με το προς μελέτη κείμενο.

6. Τέλος, να παρουσιασθούν από τους μαθητές εργασίες, που ανέλαβαν στην αρχή της σχολικής χρονιάς να κάνουν σε θέματα, τα οποία τους ενδιαφέρουν.

Οι παραπάνω δραστηριότητες συντελούν στην ανατροφοδότηση των γνώσεων, στην εμπέδωσή τους και στην καλλιέργεια της σκέψης και των στάσεων των παιδιών απέναντι στα προβλήματα που συναντούν. Βέβαια, τόσο οι δραστηριότητες αυτές, όσο και όσες αφορούν άλλες φάσεις της διδασκαλίας, δεν αξιοποιούνται σ' όλα τα μαθήματα. Η διδασκαλία επηρεάζεται από πολλούς θετικούς και αρνητικούς αστάθμητους παράγοντες, που αλλάζουν λιγότερο ή περισσότερο την πορεία του μαθήματος. Ακόμη όμως και σ' αυτές τις περιπτώσεις θα πρέπει να επιδιώκεται η προσέγγιση των βασικών στόχων, που θα φέρει τους μαθητές κοντά στα διδασκόμενα αντικείμενα και θα αποτελέσει την αφετηρία της κατ' οίκον μελέτης τους.

6. Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία

Η παραδοσιακή, τετραμερής διδασκαλία, καλό είναι σε κάποια μαθήματα ή σε φάσεις αυτών των μαθημάτων να δίνει τη θέση της στην ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, δηλαδή στην εργασία των μαθητών σε ομάδες.

Στην ομαδοσυνεργατική διδασκαλία οι μαθητές σχηματίζουν τετραμελείς έως εξαμελείς ομάδες, που ασχολούνται με προβληματισμούς του μαθήματος¹. Όταν ο αριθμός των μαθητών του τμήματος είναι μικρός, οι εν λόγω ομάδες είναι δυνατό να συγκροτούνται σύμφωνα με τις επιθυμίες των μαθητών ή μετά από κλήρωση². Όταν όμως το μάθημα γίνεται σε πολυμελή ή άλλα δύσκολα τμήματα, είναι προτιμότερο να οργανώνονται οι μαθητές ανά δύο ή τρία θρανία³, προς αποφυγή τόσο της αταξίας, όσο και του θορύβου, που είναι τα βασικά εμπόδια της ομαδικής σχολικής εργασίας.

Η εργασία των μαθητών σε ομάδες μπορεί να αφορά μέρος των δραστηριοτήτων τους στη διάρκεια της διδακτικής ώρας ή όλη τη διεξαγωγή του μαθήματος. Τόσο στη μια περίπτωση, όσο και στην άλλη, στην εργασία των μαθητών διακρίνονται τρεις φάσεις⁴: Στην πρώτη προσδιορίζονται οι διδακτικοί στόχοι και γίνεται η παρουσίαση του θέματος ή των θεμάτων, τα οποία θα απασχολήσουν τους μαθητές. Στη δεύτερη συγκροτούνται οι ομάδες και αναλαμβάνουν κοινές ή διαφορετικές δραστηριότητες, τις οποίες επιδιώκουν να φέρουν σε πέρας, χρησιμοποιώντας πρόσθετο υλικό, που διανέμεται στο μάθημα ή έχει δοθεί στους μαθητές σε

1. Για τη σύνδεση των ομάδων βλ.: Ernst Meyer, *Ομαδική διδασκαλία. Θεμελίωση και παραδείγματα*, Μετάφραση Λευτέρη Κουτσούκη, Εκδ. Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη 1987, σ. 73. – Στέργιου Ν. Δερβίση, *Οι μαθητές μιας τάξης ως κοινωνική ομάδα και η ομαδοκεντρική διδασκαλία*, Εκδ. Gutenberg, Αθήνα 1998, σ. 66.

2. Βλ. Γιώργου Μπαγάκη – Κικής Δεμερτζή – Θαν. Σταμάτη (Επιμ.), *Ένα σχολείο μαθαίνει. Η αυτοαξιολόγηση και η ανάπτυξη ενός σχολείου...*, Εκδ. Λιβάνη, Αθήνα 2007, σ. 100.

3. Βλ. Marie-Claude Grandguillot, *Enseigner en classe hétérogène*, Hachette, Paris 1993, σ. 136.

4. Βλ. Philippe Meirieu, *Outils pour apprendre en groupe*, Chronique Sociale, Lyon 1989, σσ. 99-105.

προηγούμενες συναντήσεις. Στην τρίτη φάση ανακοινώνονται οι προτάσεις των ομάδων και διατυπώνονται τελικά συμπεράσματα⁵.

Στις ομάδες είναι αναγκαίο να γίνεται καταμερισμός εργασίας, έτσι ώστε κάθε μέλος τους να φέρνει σε πέρας κάποια δραστηριότητα⁶. Μετά από σχετική ενημέρωση από τον εκπαιδευτικό, τον καταμερισμό εργασίας αναλαμβάνει ο πρόεδρος της κάθε ομάδας, ενώ το έργο της καταγραφής των προτάσεων και των συμπερασμάτων των μαθητών αναλαμβάνει ο γραμματέας της ομάδας.

Στην ομαδική εργασία ο εκπαιδευτικός έχει ρόλο οργανωτικό και καθοδηγητικό: Διατυπώνει διδακτικούς στόχους, προσφέρει βοηθητικό υλικό και ενδιαρρύνει τους μαθητές για ελεύθερη συζήτηση. Κυκλοφορεί μεταξύ των ομάδων και παρακολουθεί το βαθμό συνεργασίας των μαθητών. Βοηθά τις ομάδες να θέτουν προτεραιότητες στις δραστηριότητές τους. Παρεμβαίνει χαμηλόφωνα, για να αντιμετωπισθούν παρανοήσεις και να λυθούν απορίες. Παράλληλα, δίνει πληροφορίες και διευκρινίσεις, όταν οι μαθητές περιέρχονται σε αδιέξοδο. Προσέχει, επίσης, να παίρνουν το λόγο όλα τα μέλη κάθε ομάδας και να μην ασκούνται πιέσεις σε βάρος κάποιων μαθητών από μέλη της ομάδας τους⁷. Τέλος, κατά την ανακοίνωση των αποτελεσμάτων των ομάδων, ο εκπαιδευτικός λειτουργεί ως

5. Βλ. Θαν. Α. Τριλιανού, *Μεθοδολογία της σύγχρονης διδασκαλίας...*, ό.π., σ. 67. – Πρβλ. Γιάννη Σάλβαρά – Μαρίνας Σάλβαρά, *Μοντέλα και στρατηγικές διδασκαλίας. Κατασκευή και χρήση «εργαλείων διδασκαλίας»*, Εκδ. Ατραπός, Αθήνα 2007, σσ. 258-259.

6. Βλ. Ιωάννη Β. Κογκούλη, *Η σχολική τάξη ως κοινωνική ομάδα και η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση*, Εκδ. Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη 2004³, σσ. 214-219. Πρβλ. Στέργιου Ν. Δερβίση, *Οι μαθητές μιας τάξης...*, ό.π., σ. 71.

7. Το πρόβλημα αυτό της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας, όπως και άλλες δυσκολίες, που παρατηρούνται στη διάρκειά της, (διεξαγωγή συζητήσεων εκτός θέματος, ενδιαφέρον των μαθητών για τις λύσεις και όχι για τον τρόπο, με τον οποίο θα καταλήξουν σ' αυτές κ.λπ.), αναπτύσσονται στα εξής βιβλία: Alain Baudrit, *Η ομαδοσυνεργατική μάθηση*, Πρόλογος, επιστημονική επιμέλεια Κώστας Αγγελάκος, Εκδ. Κέδρος, Αθήνα 2007, σσ. 133-137. – Γιώργου Μπαγάκη – Κικής Δεμερτζή – Σταυρούλας Καίσαρη – Μαρίας Φακίτσα – Θαν. Σταμάτη, *Πειραματισμός τάξης για διδασκαλία με ομάδες μαθητών*, Εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα 2008, σσ. 20-21. – Πολυξένης Μήτση, *Ομαδοσυνεργατική και εξατομικευμένη διδασκαλία*, Δακτ. μεταπτυχιακή εργασία στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αθηνών, Αθήνα 2007, σσ. 39-41.

συντονιστής, φροντίζοντας να ακουστούν όλες οι απόψεις και να ολοκληρωθεί το θέμα⁸.

Στη συνέχεια θα προσπαθήσουμε να δείξουμε δυνατότητες εφαρμογής της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας, που μπορούν να αξιοποιηθούν σε συνηθισμένα πολυμελή και δύσκολα τμήματα της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, κατά τη διεξαγωγή μιας ή περισσότερων φάσεων του μαθήματος:

1. Ομαδοσυνεργατική εργασία είναι δυνατό να ανατεθεί στους μαθητές στη διάρκεια μιας διδακτικής ώρας, μετά την ολοκλήρωση της διδασκαλίας μιας σειράς ενοτήτων της διδασκόμενης ύλης των θρησκευτικών. Εάν πρόκειται να γίνει κατ' αυτό τον τρόπο το μάθημα, ο θεολόγος πρέπει να ενημερώσει τους μαθητές πριν από τη διδασκαλία των εν λόγω ενοτήτων. Είναι απαραίτητο, επίσης, να προσφέρει στην τάξη βοηθητικό υλικό και να επισημάνει βιβλιογραφία, που αναφέρεται στα θέματα, τα οποία θα απασχολήσουν τις ομάδες μαθητών της τάξης. Έτσι, για να πραγματοποιηθεί ομαδοσυνεργατική εργασία μετά τη διδασκαλία των ενοτήτων του βιβλίου θρησκευτικών της Β' Λυκείου, που αφορούν τον ιουδαϊσμό, το ισλάμ και τον ινδουισμό, πρέπει, κατά την προσφορά αυτών των ενοτήτων στην τάξη να διανεμηθεί στις ομάδες των μαθητών φωτοτυπημένο πρόσθετο υλικό. Να γνωστοποιηθούν, επίσης, τα θέματα, που θα απασχολήσουν τους μαθητές εν καιρώ, τα οποία μπορεί να είναι: η θέση της γυναίκας στις παραπάνω θρησκείες, η στάση αυτών των θρησκειών απέναντι στη βία και οι λατρευτικοί τους χώροι.

Τα θέματα-στόχοι της εργασίας των μαθητών καλό είναι να γράφονται στον πίνακα της τάξης στην αρχή της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας. Αν οι ομάδες είναι περισσότερες από τα θέματα,

8. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διάρκεια της ομαδοσυνεργατικής εργασίας δίνεται αναλυτικά στις παρακάτω μελέτες: Pascal et Xavier Papillon, *Traité de stratégie à l'usage des enseignants*, Chronique Sociale, Lyon 1999, σσ. 110-111. – Ηλία Γ. Ματσαγγούρα, *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση*, Εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα 2000³, σ. 162. – Άννας Χρονάκη, *Συνεργασία μαθητών σε ομάδες: Μια προσέγγιση από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών*, “Σύγχρονη Εκπαίδευση”, 112 (2000), σσ. 46-47. – Α. Μαυρόπουλου, *Στοιχεία διδακτικής μεθοδολογίας. Βασικές αρχές για την επιτυχία μιας διδασκαλίας*. Εκδ. Σαββάλας, Αθήνα 2004, σ. 91. – Ιω. Β. Κογκούλη, *Η σχολική τάξη...*, ό.π., σ. 217.

κάποια απ' αυτά θα αποτελέσουν αντικείμενο εργασίας δύο ομάδων.

Στη διάρκεια της ομαδοσυνεργατικής εργασίας, στην οποία αναφερόμαστε, η κάθε ομάδα θα ασχοληθεί με το θέμα της για 15-20 λεπτά. Στη συνέχεια θα παρουσιασθούν τα αποτελέσματα των συζητήσεων της κάθε ομάδας, θα γίνουν διευκρινιστικές ερωτήσεις, θα εκφρασθούν πιθανές αντιρρήσεις και, τέλος, θα γραφτούν βασικά αποτελέσματα της εργασίας των ομάδων στον πίνακα.

Είναι ευνόητο ότι ένας τέτοιος τρόπος εργασίας της τάξης απαιτεί προετοιμασία, τόσο από τον εκπαιδευτικό, όσο και από τους μαθητές. Επομένως δεν ενδείκνυται για πολλές διδακτικές ώρες. Μπορεί όμως να αξιοποιηθεί μία-δύο φορές στη διάρκεια της σχολικής χρονιάς ως εναλλακτική μορφή διδασκαλίας⁹, η οποία ξεφεύγει από τις γνωστές διαδικασίες διεξαγωγής του θρησκευτικού μαθήματος και ενεργοποιεί τους μαθητές.

2. Ωριαία ομαδοσυνεργατική διδασκαλία μπορεί να γίνει, επίσης, σε συνδυασμό με τη δασκαλοκεντρική διδασκαλία, αφού έχουν ενημερωθεί οι μαθητές και έχει διανεμηθεί πρόσθετο υλικό μικρής έκτασης στις ομάδες.

Σ' αυτή την περίπτωση ανακοινώνονται οι διδακτικοί στόχοι και γράφονται στον πίνακα. Ακολουθεί σύντομη παρουσίαση του περιεχομένου της ενότητας, με την οποία ολοκληρώνεται η δασκαλοκεντρική διδασκαλία. Στη συνέχεια η διδακτική ενότητα επιμερίζεται σε μικρότερα θέματα, τα οποία ανατίθενται στις ομάδες¹⁰.

9. Άλλες ομαδοσυνεργατικές διδασκαλίες, στις οποίες οι μαθητές αναλαμβάνουν τη διεξαγωγή όλων των φάσεων του μαθήματος, αναπτύσσονται στις παρακάτω εργασίες: Κώστα Χρυσάφιδη, *Βιωματική-επικοινωνιακή διδασκαλία. Η εισαγωγή της μεθόδου project στο σχολείο*, Εκδ. Gutenberg, Αθήνα 2002, σσ. 87-104. – Ευαγγελίας Τσαγκαρλή-Διαμάντη, *Συνεργατικές διαδικασίες. Παράδειγμα σχεδιασμού ομαδοκεντρικής διδασκαλίας*, "Κοινωνία", 2 (2008), σσ. 161-172. – Στέργιου Ν. Δερβίση, *Σύγχρονη διδακτική διαδικασία στο μάθημα των θρησκευτικών. Μια σύγχρονη διδακτική πρόταση, στα πρακτικά συνεδρίου με θέμα: «Τα θρησκευτικά ως μάθημα ταυτότητας και πολιτισμού»*, (Βόλος, Μάιος 2004), Αθήνα 2005, σσ. 211-220.

10. Βλ. και πιο κάτω στο Παράρτημα: *Δασκαλοκεντρική και ομαδοσυνεργατική διδασκαλία. Η Ανατολική Εκκλησία κατά την περίοδο της Τουρκοκρατίας*.

Αν π.χ. πρόκειται για την ενότητα 33 του βιβλίου της Α΄ Λυκείου, που κάνει λόγο για τη γυναίκα στη λατρεία, οι μαθητές είναι δυνατό να εργασθούν με τις παρακάτω ερωτήσεις:

- Ποια ήταν η θέση της γυναίκας στη λατρεία τους πρώτους αιώνες μ.Χ.;
- Ποιοι λόγοι συνετέλεσαν στο να περιορισθεί η συμμετοχή των γυναικών στη λατρευτική ζωή της Εκκλησίας;
- Ποιες δυνατότητες υπάρχουν σήμερα για να δραστηριοποιηθεί η γυναίκα στην Εκκλησία;

Είναι προφανές ότι κάποια από τα παραπάνω θέματα θα δοθούν σε ζεύγη ομάδων. Οι ομάδες αυτές θα εργασθούν ανεξάρτητα. Κατά τη φάση όμως της ανακοίνωσης των αποτελεσμάτων της εργασίας τους, η μία από τις δύο ομάδες θα λειτουργήσει ως ομάδα ανακοίνωσης και η άλλη ως ομάδα ελέγχου¹¹.

Στη διάρκεια της εργασίας της η κάθε ομάδα θα χρειαστεί να συμβουλευτεί το επιλεγμένο και μικρής έκτασης υλικό, που θα έχει στη διάθεσή της, όπως και το κείμενο της σχετικής με το θέμα της παραγράφου της διδακτικής ενότητας.

Μετά το τέλος των εργασιών των ομάδων θα ανακοινωθούν στην τάξη τα αποτελέσματα των συζητήσεων των μαθητών. Αν υπάρχει διαθέσιμος χρόνος, μπορεί να γίνει έλεγχος της επίτευξης των διδακτικών στόχων με ένα Φύλλο Εργασίας, το οποίο θα περιλαμβάνει δύο-τρεις ερωτήσεις, που θα έχουν σχέση με κεντρικά σημεία της διδασκόμενης ενότητας.

Αυτός ο τρόπος εργασίας, όπως άλλωστε και ο προηγούμενος, είναι απαιτητικός. Προϋποθέτει προσεκτική προετοιμασία από τον εκπαιδευτικό και προσφορά στην τάξη βοηθητικού υλικού, που μπορεί να αξιοποιηθεί σε μια διδακτική ώρα. Γι' αυτό εφαρμόζεται σε ενότητες με διαδέσιμη βιβλιογραφία και με αξιόλογους προβληματισμούς, που θα κινήσουν το ενδιαφέρον των μαθητών.

3. Ομαδική εργασία είναι δυνατό να πραγματοποιηθεί και στην τελευταία φάση της παραδοσιακής διδασκαλίας, αν διατεθούν 15-20 λεπτά, για να συζητηθούν από τις ομάδες της τάξης προβλημα-

11. Πρβλ. E. de Corte, *Les fondements de l' action didactique*, Editions Universitaires, Bruxelles 1990³, σ. 154.

τισμοί ενός παράλληλου κειμένου, το οποίο θα έχει σχέση με τη διδαχθείσα ενότητα. Στην περίπτωση που θα επιλεγεί για τη Γ΄ Γυμνασίου το κείμενο «απολογία και καταδίκη ενός κρυπτοχριστιανού»¹², το οποίο αφορά τη ζωή των χριστιανών κατά την Τουρκοκρατία, μετά την παραδοσιακή-δασκαλοκεντρική διδασκαλία, θα γίνει ανάγνωση του παράλληλου κειμένου και θα ασχοληθούν οι ομάδες με ερωτήσεις, όπως οι παρακάτω:

- Ποιες πληροφορίες αντλούμε από το κείμενο που διαβάσαμε, για τον τρόπο με τον οποίο εξέφραζε την πίστη του ο κρυπτοχριστιανός στην καθημερινή του ζωή;
- Ποια διαδικασία ακολούθησε ο μουσουλμάνος δικαστής στη δίκη του κρυπτοχριστιανού;
- Ποια ήταν η τύχη των κρυπτοχριστιανών, που ανακαλύπτονταν ή αποκαλύπτονταν;

Αν δεν υπάρχει αρκετός χρόνος, μετά την ανάγνωση του εν λόγω κειμένου, μπορεί να ανατεθεί στις ομάδες μία μόνο από τις παραπάνω ερωτήσεις. Μετά την επεξεργασία των ερωτήσεων ή της ερώτησης από τους μαθητές, θα ζητηθούν οι απαντήσεις των ομάδων, θα συζητηθούν διαφορές, που τυχόν υπάρχουν και θα εξαχθούν συμπεράσματα.

Ομαδικές εργασίες, όπως αυτές που προτείνουμε, θα συντελέσουν στο να εμπλουτισθεί η διδασκαλία με δραστηριότητες και να ενισχυθεί η αυτενέργεια των μαθητών. Θα βοηθήσουν, επίσης, τους μαθητές να συνεργάζονται και να συναποφασίζουν¹³. Έτσι θα συμβάλουν στο να αφομοιωθούν καλύτερα τα διδασκόμενα θέματα, να γίνει το μάθημα πιο ενδιαφέρον και η διδασκαλία πιο αποτελεσματική.

12. Το εν λόγω κείμενο παρατίθεται σε συλλογή μεταφρασμένων τουρκικών εγγράφων, την οποία επιμελήθηκε ο Γ. Παπιομύτογλου, (*Εγγράφα ιεροδικείου Ρεθύμνης, 17^{ος}-18^{ος} αι.*, Ρέθυμνο 1995, σσ. 117-118). Το πολύ ενδιαφέρον αυτό κείμενο αναδημοσιεύεται στο Παράρτημα της παρούσας εργασίας.

13. Σχετικά με τη συμβολή της ομαδικής εργασίας στην ενεργοποίηση των μαθητών βλ.: Maurice Debesse – Gaston Mialaret, *Traité des sciences pédagogiques*, t. 6, *Aspects sociaux de l' éducation*, Presses Universitaires des France, Paris 1974, σ. 394. – Carl R. Rogers, *Liberté pour apprendre*, Bordas, Paris 1984, σσ. 99-109. – Ελένης Α. Νημά – Αχιλ. Γ. Καψάλι, *Σύγχρονη διδακτική*, Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη 2002, σσ. 207-208. – Philippe Meirieu, *Pédagogie: le devoir de résister*, ESF, Paris 2008², σ. 102.

γ. Δραστηριότητες για μαθητές με μαθησιακές και άλλες δυσκολίες

Κατά τη διεξαγωγή της διδασκαλίας είναι απαραίτητο να λαμβάνονται υπόψη οι ανάγκες όλων των μαθητών και όχι μόνο αυτών που μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις ενός μαθήματος για το «μέσο μαθητή». Επομένως, ο θεολόγος είναι αναγκαίο να προσαρμόζει το μάθημά του στα δεδομένα του κάθε τμήματος και να αξιοποιεί διάφορες δραστηριότητες και διδακτικές πρακτικές, ανάλογα με την περίπτωση. Στη συνέχεια θα προσπαθήσουμε να αναδείξουμε τέτοιες δυνατότητες, που δίνονται στο μάθημα των θρησκευτικών, όταν αυτό αφορά: α) μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και ειδικές ανάγκες και β) αλλοδαπούς μαθητές.

1. Δραστηριότητες για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και ειδικές ανάγκες

Μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες είναι αυτοί που αντιμετωπίζουν προβλήματα στην προσπάθειά τους να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σχολείου. Τα προβλήματά τους μπορεί να έχουν σχέση με την ομιλία, την ακοή, την αντίληψη, τη μνήμη, την προσοχή, την ανάγνωση, τη γραφή¹ κ.λπ. Κοινό χαρακτηριστικό όλων αυτών των μαθητών είναι η δυσκολία τους να παρακολουθήσουν το μάθημα και να το επεξεργασθούν.

Οι θεολόγοι δεν είναι παιδοψυχολόγοι για να κάνουν διάγνωση, ούτε ειδικοί στην επίλυση των προβλημάτων αυτών των μαθητών. Μπορούν όμως να αξιοποιούν προσεγγίσεις και πρακτικές, που συμβάλλουν στο να γίνεται η εργασία των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες πιο αποτελεσματική και η διαχείριση των δυσκολιών τους πιο εύκολη:

Πρώτ' απ' όλα οι διδάσκοντες το μάθημα των θρησκευτικών πρέπει να έρχονται κοντά στα προβλήματα των μαθητών με μαθη-

1. Βλ. Σουζάνας Παντελιάδου, *Μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη*, Εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2000, σ. 18.

σιακές δυσκολίες και να ενισχύουν την αυτοεκτίμησή τους. Η αυτοεκτίμηση είναι κάτι πολύ σημαντικό για όλα τα παιδιά. Μόνο αν νιώσουν καλά με τον εαυτό τους, θα μπορέσουν να αποδώσουν. Για τα παιδιά που έχουν δυσκολίες στη μαθησιακή διαδικασία, η αυτοεκτίμηση είναι ακόμη πιο ευαίσθητο ζήτημα, επειδή συχνά αντιμετωπίζονται σαν προβληματικά παιδιά. Είναι, επομένως, αναγκαίο να τους παρέχεται στήριξη, ενίσχυση και ενθάρρυνση. Η κατανόηση του προβλήματός τους και η αποφυγή δυσμενούς κριτικής και άστοχων χαρακτηρισμών τα βοηθούν να νιώθουν ευχάριστα στη σχολική κοινότητα και να επιμένουν στο επίπονο έργο τους. Στην ενθάρρυνση αυτών των μαθητών συντελεί και η αξιοποίηση απ' αυτούς των τομέων, στους οποίους μπορούν να διακριθούν.

Πολλές δυνατότητες προσφοράς βοήθειας προς τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες έχει ο θεολόγος στην τάξη, που είναι ο χώρος πραγματοποίησης των βασικών μαθησιακών δραστηριοτήτων. Εκεί ο διδάσκων το μάθημα των θρησκευτικών πρέπει να φροντίζει να κάθονται οι μαθητές με δυσκολίες στη μάθηση σε μπροστινά θρανία. Αυτό είναι απαραίτητο για τους μαθητές που έχουν προβλήματα ακοής, αλλά και για τους δυσλεκτικούς μαθητές, των οποίων η προσοχή αποσπάται από αντιδράσεις, που εκδηλώνονται στο χώρο, ο οποίος παρεμβάλλεται ανάμεσα στους μαθητές και τους καθηγητές. Επειδή οι μαθητές με μαθησιακά προβλήματα χρειάζονται τη βοήθεια των συμμαθητών τους, καλό είναι ο θεολόγος να τους αφήνει να κάθονται δίπλα σε μαθητές με καλή επίδοση και να τους ενθαρρύνει να ζητούν απ' αυτούς χαμηλόφωνα βοήθεια².

2. Πρακτικές, που μπορεί να ακολουθήσει ο εκπαιδευτικός στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, με σκοπό τη διευκόλυνση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, δίνονται στις παρακάτω μελέτες: *Enseigner aux élèves ayant des difficultés d'apprentissage et de comportement. Guide de l'enseignant*. Ministère de l'Éducation, Direction de l'Éducation Spécialisée, (Paris) 1996, σσ. 39-45. -Σουζάνας Παντελιάδου - Αντωνίας Πατσιοδήμου - Γιώργου Μπότσα, *Οι μαθησιακές δυσκολίες στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*, Βόλος 2004, σσ. 88-89. - Robert Frank, *Ένας δυσλεκτικός ψυχολόγος αποκαλύπτει τη μυστική ζωή του δυσλεκτικού παιδιού*, Εκδ. Θυμάρι, Αθήνα 2005³, σσ. 225 και 275.

Στην πραγματικότητα οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες βρίσκονται σε τάξεις, που απευδύνονται σε παιδιά με γνώσεις και δυνατότητες περισσότερες από τις δικές τους. Θυμίζουν αυτούς, που διαβάζουν μια εφημερίδα ή ακούνε μια διάλεξη σε ξένη γλώσσα, ενώ το επίπεδο των γνώσεών τους δεν τους επιτρέπει να κατανοήσουν όλα όσα διαβάζουν ή ακούνε. Τι μπορεί να κάνει ο θεολόγος γι' αυτό το πρόβλημα; Πώς μπορεί να οργανώσει το μάθημά του, έτσι που να απευθύνεται σ' όλους τους μαθητές; Γι' αυτά θα γίνει λόγος στη συνέχεια.

Τα προβλήματα που έχουν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες επιβάλλουν να γίνεται το μάθημα με απλό και κατανοητό τρόπο σε όλες του τις φάσεις. Οι στόχοι της ενότητας είναι αναγκαίο να διατυπώνονται με σαφήνεια, ώστε η προσοχή των μαθητών να συγκεντρώνεται στις βασικές επιδιώξεις του μαθήματος. Οι ασαφείς και οι δυσνόητοι στόχοι είναι αρνητική αφετηρία διδασκαλίας για όλους τους μαθητές. Πολύ περισσότερο όμως ταλαιπωρούν τους μαθητές με δυσκολίες στη μάθηση, οι οποίοι θα χρειαστεί να επιμείνουν στα ουσιώδη και κατανοητά απ' αυτούς σημεία του μαθήματος³.

Σημαντική βοήθεια θα προσφέρει στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες η σωστή παρουσίαση και επεξεργασία του μαθήματος, δηλαδή η απλή προσφορά των βασικών σημείων του και στη συνέχεια η εξήγηση και η ανάπτυξη των σημαντικότερων απ' αυτά. Στην κατανόηση του μαθήματος από τους εν λόγω μαθητές συμβάλλει και η χρήση λεκτικών νύξεων, όπως «αυτό είναι σημαντικό, προσέξτε το», που εστιάζει την προσοχή των μαθητών στα κύρια σημεία των διδασκόμενων αντικειμένων. Βοηθούν, επίσης, η ανάλυση θρησκευτικών εννοιών⁴, η αξιοποίηση από τους μαθητές

3. Βλ. Marie-Claude Grandguillot, *Enseigner en classe hétérogène*, Hachette, Paris 1993, σ. 44. - Δ. Λιοδάκη, *Προγράμματα σχολικά και μαθησιακές δυσκολίες*, «Παιδαγωγική-Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια-Λεξικό», Εκδ. Ελληνικά Γράμματα, 7 (1991), σ. 4070.

4. Βλ. Χρ. Κ. Βασιλόπουλου, *Σχεδιασμός και οργάνωση του θρησκευτικού μαθήματος, με κριτήριο τα ψυχοπαιδαγωγικά και κοινωνικοπολιτιστικά χαρακτηριστικά των μαθητών*, στα πρακτικά συνεδρίου με θέμα: «Τα θρησκευτικά ως μάθημα ταυτότητας και πολιτισμού», (Βόλος, Μάιος 2004), Αθήνα 2005, σ. 119.

πλαγιότιτλων στο περιθώριο των σχολικών εγχειριδίων, οι υπογραμμίσεις, η καταγραφή βασικών προτάσεων σε τετράγωνα ή τρίγωνα και η χρήση οπτικοακουστικών μέσων.

Με τις πρακτικές αυτές το μάθημα έρχεται κοντά στις αντιληπτικές ικανότητες των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και τους επιτρέπει να συμμετάσχουν σε δραστηριότητες, που θα γίνουν στο τέλος της διδασκαλίας, οι οποίες έχουν σαν στόχο την εμπέδωση του μαθήματος. Σ' αυτή την τελευταία φάση της διδασκαλίας, κατά την οποία οι μαθητές θα μιλήσουν περισσότερο, ο θεολόγος πρέπει να είναι και πάλι ευέλικτος και να ενεργεί ενισχυτικά, αποφεύγοντας την ενοχοποίηση του λάθους.

Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες δεν είναι σε θέση να αφομοιώσουν όλη τη διδασκόμενη ύλη, η οποία είναι κοινή με την ύλη των μαθητών, που δεν έχουν προβλήματα. Ο θεολόγος δεν έχει, βέβαια, τη δυνατότητα να παραδίδει άλλα στη μια και άλλα στην άλλη ομάδα μαθητών. Μπορεί όμως να βοηθά τους μαθητές που έχουν δυσκολίες στην ύλη των μαθημάτων, επισημαίνοντας τα σημεία, τα οποία πρέπει να προσεχθούν κατά τη μελέτη. Σε κατ' ιδίαν συναντήσεις, που θα έχει μαζί τους, είναι αναγκαίο να τονίζει ότι δεν χρειάζεται να αφιερώνουν πολύ χρόνο σε δευτερεύουσες παραγράφους και σε πολλά γεγονότα. Να τους λέει, επίσης, ότι τους διευκολύνει να αρχίζουν το διάβασμα στο σπίτι από την περίληψη, που υπάρχει στο σχολικό βιβλίο ή δίνεται από το διδάσκοντα⁵.

Ευέλικτα και με κατανόηση οφείλει να ενεργεί ο θεολόγος και κατά τη διδασκαλία σε Ειδικά Σχολεία, στα οποία φοιτούν μαθητές με προβλήματα στην όραση, νοητική καθυστέρηση, αλλά και δύσκολοι μαθητές, που δεν γίνονται δεκτοί σε άλλα σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, λόγω της επικίνδυνης συμπεριφοράς τους. Οι μαθητές αυτοί, ανάλογα με τα προβλήματα που

5. Περισσότερα για τις δυνατότητες ευέλικτης προσέγγισης της διδακτέας ύλης, όταν αυτή πρόκειται να προσφερθεί σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, δίνονται στο βιβλίο της Carol Ann Tomlinson, *Διαφοροποίηση της εργασίας στην αίθουσα διδασκαλίας*, Μετάφραση Χρ. Θεοφιλιδής - Δέσποινας Μαρτίδου-Φορσιέ, Εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα 2004, σσ. 20-24.

αντιμετωπίζουν, παρακολουθούν ένα από τα τρία επίπεδα διδασκαλίας, που προσφέρουν τα Ειδικά Σχολεία.

Οι ιδιαίτερες δυσκολίες που έχουν αυτοί οι μαθητές, επιβάλλουν στο θεολόγο να αφιερώνει πολύ χρόνο στην οργάνωση της τάξης και στο κλίμα συνεργασίας, που πρέπει να υπάρχει σ' αυτή⁶. Στο κατώτερο, τουλάχιστον, επίπεδο διδασκαλίας αυτών των σχολείων η προσφορά της ύλης των σχολικών εγχειριδίων των δραστηριοτήτων γίνεται όπου και όσο υπάρχουν δυνατότητες. Το σημαντικό σ' αυτή την περίπτωση είναι: Μέσα από τη ζεστασιά της επικοινωνίας, αλλά και από συζητήσεις, όπως αυτές που αφορούν τη διδασκαλία του Χριστού και το έργο του, να αντιληφθούν τα παιδιά ότι ο Θεός τα αγαπά. Στο κατώτερο επίπεδο διδασκαλίας ο θεολόγος καλό είναι να παίρνει αφορμές για συζητήσεις από εικόνες και κείμενα των σχολικών βιβλίων, ενώ στο επίπεδο, που αφορά μαθητές χωρίς διανοητικές δυσκολίες ή διαταραχές, μπορεί να θέτει ένα-δύο στόχους, να αναπτύσσει το περιεχόμενο παραγράφων του σχολικού βιβλίου και να επιδιώκει την προσφορά τους με απλούς τρόπους, που αναδειξάμε προηγουμένως, κάνοντας λόγο για το μάθημα των δραστηριοτήτων στους δυσλεκτικούς μαθητές.

Οι παραπάνω δραστηριότητες και πρακτικές αποτελούν βασικές προϋποθέσεις εργασίας με μαθητές, που έχουν μαθησιακές δυσκολίες και ειδικές ανάγκες, ενώ συγχρόνως είναι τρόποι διευκόλυνσης του έργου του διδάσκοντος, δεδομένου ότι αποτρέπουν την περιθωριοποίηση, συμβάλλουν στο να μπορεί ο διδάσκων να ισορ-

6. Σχετικά με τις προϋποθέσεις, που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά τη διδασκαλία σε Ειδικά Σχολεία, βλ.: Jean Ghyslain Parent, Renée Cartier, Pierre Ricard, Jacques Gingras, *Conditions essentielles pour que les enseignants persévèrent en adaptation scolaire*, στο "Revue Francophone de la Defiance Intellectuelle", Paris, 11 (2000), σ. 60. – Christoph Anstötz, *Βασικές αρχές της παιδαγωγικής για τα νοητικά καθυστερημένα άτομα*, Επιμ. Αθηνά Ζώνιου-Σιδέρη, Εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1997, σ. 121. – Δήμητρας Τσιατσούλη, *Ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων στα παιδιά με νοητική υστέρηση και άλλες ειδικές ανάγκες*, Δακτ. μεταπτυχιακή εργασία στο Τμήμα Ειδικής Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών, Αθήνα 2002, σ. 30. – Σταυρούλας Πολυχρονοπούλου, *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες*, Αθήνα 2001, τ. Β', σσ. 228-229.

ροπεί ακραίες συμπεριφορές και συντελούν στο να διατηρείται καλό κλίμα στην τάξη⁷.

2. Πρακτικές για τη διδασκαλία σε πολυπολιτισμικές τάξεις

Η κατανόηση των προβλημάτων των διδασκόμενων και η ευελιξία, που πρέπει να δείχνει ο θεολόγος κατά τη διεξαγωγή του μαθήματος σ' όλες τις σχολικές τάξεις, είναι βασικά στοιχεία για την προσέγγιση των μαθητών και την προσφορά του μαθήματος. Οι προϋποθέσεις αυτές της διδασκαλίας, όπως είναι ευνότητα, ισχύουν και στην περίπτωση, που ο θεολόγος κάνει μάθημα σε αλλοδαπούς μαθητές.

Ο διδάσκων το μάθημα των θρησκευτικών είναι απαραίτητο να έρχεται κοντά στους αλλοδαπούς μαθητές, να μαθαίνει, στο μέτρο του δυνατού, τα προβλήματά τους και να δείχνει σεβασμό στη διαφορετικότητά τους⁸. Το μάθημα που διδάσκει χαρακτηρίζεται από οικουμενικότητα και δίνει μηνύματα αγάπης. Η ουσία, επομένως, του μαθήματός του είναι διαπολιτισμική⁹.

7. Βλ. Armand Duval – Gérard Letourneur – Pierre Vayer, *Les communications dans la classe et l'apprentissage de l'enfant*, Armand Colin-Bourrellet, Paris. 1987, σ. 92. – Θεοδώρας Αστέρη, *Η αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών στο ελληνικό Δημοτικό Σχολείο. Αξιολόγηση του δεσμού βάσει της συστηματικής θεωρίας και των αρχών του Σχολείου*, Δακτ. διδακτορική διατριβή, στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αθηνών, Αθήνα 2006, σσ. 325-327.

8. Βλ. Martine Abdallah-Pretceille, *L'éducation interculturelle*, Presses Universitaires de France, Que sais-je?, Paris 2005³, σ. 111. – Γιώργου Νικολάου, *Διαπολιτισμική διδακτική. Το νέο περιβάλλον, βασικές αρχές*, Εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2005, σσ. 304-308. – Gérard de Vecchi, *Aider les élèves à apprendre*, Hachette Education, Paris 2000, σσ. 185-186.

9. Για τη διαπολιτισμική διάσταση του μαθήματος των θρησκευτικών βλ.: Κων. Δεληκωνσταντί, *Η ευρωπαϊκή διάσταση της σχολικής θρησκευτικής αγωγής*, στα πρακτικά συνεδρίου με θέμα: «Τα θρησκευτικά ως μάθημα ταυτότητας και πολιτισμού», (Βόλος, Μάιος 2004), Αθήνα 2005, σσ. 48-53. – Εμμ. Περσελή, *Η θρησκευτική αγωγή στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Προβλήματα και προοπτικές...*, Αυτόδι, σσ. 56-65. – Σταύρου Γιαγκάζογλου, *Η φυσιογνωμία και ο χαρακτήρας του θρησκευτικού μαθήματος. Η θρησκευτική αγωγή στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες*, Αυτόδι, σσ. 126-144. – Σταμάτη Πορτελάνου, *Διαπολιτι-*

Επειδή οι αλλοδαποί μαθητές έχουν γλωσσικά προβλήματα¹⁰ και στοιχειώδη θρησκευτική κοινωνικοποίηση, ο θεολόγος πρέπει να φροντίζει να κάνει κατανοητό μάθημα και να αναπτύσσει θέματα, που τους ενδιαφέρουν. Κατά τη διδασκαλία ο θεολόγος είναι απαραίτητο να εξηγεί το λεξιλόγιο, το οποίο πολλές φορές είναι δύσκολο ακόμη και για μαθητές, που προέρχονται από ορθόδοξο χριστιανικό περιβάλλον και να επιμένει στην ερμηνεία βασικών λέξεων. Να ελέγχει την κατανόηση σημαντικών σημείων των διδασκόμενων κειμένων, να δίνει, όπου είναι δυνατό, περιλήψεις του μαθήματος, να ενισχύει τον προφορικό λόγο και να αξιοποιεί πιο συχνά κατά την αξιολόγηση της διδασκαλίας ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής και αντιστοίχισης, που διευκολύνουν τους μαθητές με ελλείψεις στη γλώσσα. Παράλληλα, ο θεολόγος είναι αναγκαίο να χρησιμοποιεί πολύ τον πίνακα της τάξης και να προσφέρει στους μαθητές πλούσιο διδακτικό και εποπτικό υλικό.

Ο θεολόγος πρέπει, επίσης, να εντάσσει στα μαθήματά του τον πολιτιστικό πλούτο των αλλοδαπών μαθητών, να δίνει σ' αυτούς τους μαθητές τη δυνατότητα να μιλήσουν για θρησκευτικές συνήθειες και παραδόσεις της χώρας τους και να επιμένει στην ανάπτυξη θεμάτων, που τους ενδιαφέρουν. Τέτοια θέματα είναι αυτά που αφορούν την αγάπη, το σεβασμό προς το συνάνθρωπο, τα δικαιώματα των δύο φύλων, την αποξένωση και τη δράση αγίων, οι οποίοι υπερέβησαν κοινωνικά στερεότυπα¹¹. Τόσο στην Αγία Γρα-

μική Θεολογία, Πρόταση διαθεματικής διδακτικής, Εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2002.

10. Έρευνες που δημοσιεύτηκαν σε μελέτες έδειξαν ότι οι αλλοδαποί μαθητές έχουν κυρίως γλωσσικά προβλήματα και προβλήματα ένταξης στις κοινωνικές ομάδες, στις οποίες συμμετέχουν. Βλ. Πέτρου Μπερέρη, *Μορφές διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και κοινωνικής ενσωμάτωσης παιδιών μεταναστών στην Ελλάδα*, Δακτ. διδακτορική διατριβή, Αθήνα 1999, σ. 136. Πρβλ. Γιώργου Νικολάου, *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο. Από την ομοιογένεια στην πολυπολιτισμικότητα*, Εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2000³, σ. 100.

11. Βλ. Γιώργου Τσιάκαλου, *Οδηγός αντιρατσιστικής εκπαίδευσης*, Εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2000, σσ. 205-209. – Μανόλης Γ. Πεπονάκης, *Τα θρησκευτικά σε αλλοδαπούς μαθητές*, “Κοινωνία”, 1 (2006), σσ. 24-25.

φή, όσο και στην παράδοση της Εκκλησίας, ο θεολόγος μπορεί να βρει πλήθος θεμάτων, που πληρούν αυτές τις προϋποθέσεις¹².

Από την εμπειρία προκύπτει ότι το μάθημα των θρησκευτικών, που παίρνει υπόψη του τις δυσκολίες, τα βιώματα, τις παραστάσεις και τους προβληματισμούς των αλλοδαπών μαθητών και συγχρόνως αποφεύγει την επιβολή και τη στερεοτυπική αντιμετώπιση της διαφορετικότητας, δεν γίνεται μόνο αποδεκτό, αλλά και αγαπητό από τους αλλοδαπούς μαθητές.

12. Βλ. ενδεικτικά: Μκ 5,35 - Πράξ. 17,26 - Γαλ. 3,28. - Ιωάννου του Χρυσοστόμου, Έργα παιδαγωγικά-επίκαιρα, Εισαγωγή, μετάφρασις, σχόλια Κ. Λουκάκη, Εκδ. Ο Λόγος, Αθήναι 1969, τ. 3, σσ. 56 και 268.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ

Η αξιολόγηση της διδασκαλίας, οι εξετάσεις και η βαθμολόγηση των μαθητών

Όταν κάνουμε λόγο για αξιολόγηση στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο, το μυαλό μας πάει στη βαθμολόγηση των μαθητών. Είναι λίγοι αυτοί που συνδέουν την αξιολόγηση με την ίδια τη διαδικασία διεξαγωγής της διδασκαλίας. Η αξιολόγηση όμως του έργου που πραγματοποιείται στην τάξη περιλαμβάνει όλα όσα γίνονται για να ενεργοποιηθούν οι μαθητές, να επισημανθούν προβλήματα διδασκαλίας και να διαπιστωθεί πώς έγινε το μάθημα. Σ' αυτή τη διαδικασία η βαθμολόγηση είναι μόνο ένα μέρος: Αυτό που αναφέρεται αποκλειστικά στην επίδοση των μαθητών και μετρά με βαθμούς το επίπεδο μάθησης.

Στα κείμενα που θα ακολουθήσουν θα προσεγγίσουμε τις διάφορες πλευρές της αξιολόγησης του διδακτικού έργου, που είναι απαραίτητο να γίνεται στην τάξη στη διάρκεια του μαθήματος των δραστηριοτήτων. Έτσι, αρχικά θα ασχοληθούμε με την αξιολόγηση της διδασκαλίας σαν ανατροφοδοτική διαδικασία και σαν ενίσχυση κινήτρων μάθησης και στη συνέχεια θα κάνουμε λόγο για τα προβλήματα των εξετάσεων και για τις ερωτήσεις, που χρησιμοποιούνται στις γραπτές δοκιμασίες για τη βαθμολόγηση των μαθητών. Όπως θα δούμε παρακάτω, τα διδακτικά αυτά μέσα εξαρτώνται άμεσα απ' αυτά που χρησιμοποιούνται στη διάρκεια του σχεδιασμού και της διεξαγωγής του μαθήματος και συγχρόνως τα συμπληρώνουν.

α. Η αξιολόγηση της διδασκαλίας

Αξιολόγηση της διδασκαλίας είναι οι δραστηριότητες που γίνονται στο μάθημα, για να διαπιστωθεί η επίτευξη των διδακτικών στόχων, για να επισημανθούν αδυναμίες της διδασκαλίας και για να ενεργοποιηθούν οι μαθητές στη διαδικασία απόκτησης της

γνώσης¹. Οι δραστηριότητες αυτές, σε αντίθεση με εκείνες που γίνονται κατά τη βαθμολόγηση, δεν αποτιμώνται με βαθμούς².

Για να συμβάλει ο εκπαιδευτικός στην αξιολόγηση της διδασκαλίας, είναι ευνόητο ότι πρέπει να κατέχει το αντικείμενό του και να μπορεί να συνεργάζεται με την τάξη. Να ξέρει πώς σχεδιάζεται το μάθημα και ποιοι είναι οι στόχοι του. Να διερωτάται, επίσης, πού αποβλέπει η κάθε φάση της διδασκαλίας. Ο εκπαιδευτικός ο οποίος αδυνατεί να διακρίνει και να διατυπώσει τους διδακτικούς στόχους ή συγχέει τις διάφορες φάσεις του μαθήματος, δεν θα μπορέσει να κάνει ορθές επισημάνσεις στη διάρκειά του και επομένως δεν θα είναι σε θέση να βελτιώσει την ποιότητα του διδακτικού του έργου.

Αξιολόγηση της διδασκαλίας είναι δυνατό να πραγματοποιηθεί σε κάθε φάση του μαθήματος. Επιβάλλεται όμως να γίνεται κυρίως στα κρίσιμα σημεία του και στο τέλος του, οπότε μπορούν να διαπιστωθούν τα αποτελέσματα της διδακτικής διαδικασίας, να αναζητηθεί ο βαθμός εμπέδωσης των διδασκόντων και να γίνει ανατροφοδότηση³.

Στη συνέχεια θα αναφερθούμε σε μορφές αξιολόγησης της διδασκαλίας, που μπορούν να αξιοποιηθούν στην παραδοσιακή, τετραμερή πορεία μαθήματος και θα δώσουμε παραδείγματα βασισμένα στα ισχύοντα σχολικά εγχειρίδια των δημοτικών του Γυμνασίου και του Λυκείου:

I. Διδακτικές ενέργειες, που συμβάλλουν στην αξιολόγηση της διδασκαλίας, είναι δυνατό να γίνουν κατά την έναρξη της παράδοσης του μαθήματος, δηλαδή κατά την αφόρμηση και τη διατύ-

1. Σχετικά με την αξιολόγηση της διδασκαλίας και τη σημασία της βλ.: Ιωάννη Χριστιά, *Θεωρία και μεθοδολογία της διδασκαλίας*, Εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα 2003⁴, σ. 138. – Φωτεινής Κοσσυδάκη, *Κριτική επικοινωνιακή διδασκαλία. Προσέγγιση της διδακτικής πράξης*, Εκδ. Gutenberg, Αθήνα 1998, σ. 296. – Μιχ. Κασσωτάκη, *Η αξιολόγηση της επιδόσεως των μαθητών: μέσα, μέθοδοι, προβλήματα, προοπτικές*, Εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα 1997, σ. 37.

2. Βλ. Αθ. Θ. Νίκα, *Διδακτική του δημοτικού μαθήματος. Θεωρία και πράξη*, Εκδ. Βιβλιογωνιά, Αθήνα 1992, σ. 142.

3. Βλ. Χρ. Κ. Βασιλόπουλου, *Διδακτική του μαθήματος των δημοτικών*, Εκδ. Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη 1996², σ. 168.

πωση των διδακτικών στόχων. Τέτοιες είναι οι ενέργειες που αποβλέπουν στην προετοιμασία της σκέψης των μαθητών και της δεκτικότητάς τους⁴. Αν, π.χ., κατά τη διατύπωση των διδακτικών στόχων της ενότητας 31 του βιβλίου της Γ' Γυμνασίου, η οποία αφορά την Αυτοκέφαλη Εκκλησία της Ελλάδας, δηλωθεί ότι την τάξη θα απασχολήσουν και λαθεμένες αντιλήψεις, που υπάρχουν για αρνητικές συνέπειες του Αυτοκέφαλου στη θρησκευτική μας εκπαίδευση, θέμα που δεν αναπτύσσεται στο σχολικό βιβλίο, θα προετοιμαστούν οι μαθητές για γόνιμο διάλογο και κριτική στάση απέναντι στα προβλήματα που θα τεθούν.

II. Την αξιολόγηση της διδασκαλίας υπηρετούν, επίσης, ερωτήσεις, που γίνονται μετά την παρουσίαση του μαθήματος και αναφέρονται στην πρώτη εικόνα, που έχουν οι μαθητές για διάφορα σημεία του. Τέτοιες ερωτήσεις μπορεί να είναι οι παρακάτω: Έχετε να κάνετε κάποια παρατήρηση; Ακούσατε κάτι, που σας προκαλεί εντύπωση; Οι ερωτήσεις αυτές θα δώσουν τη δυνατότητα να εκφράσουν οι μαθητές τις απόψεις τους για τα κείμενα των βιβλίων της Α' και Β' Γυμνασίου, που διαβάστηκαν στην τάξη ή για την ιστορική ύλη, που παρουσιάστηκε και να έχουν εξαρχής κριτική προσέγγιση στα διδασκόμενα θέματα.

III. Δυνατότητες για αξιολογικές δραστηριότητες δίνουν, ακόμη, η προσφορά παραδειγμάτων και οι συνδέσεις προβληματισμών, που θα γίνουν στη διάρκεια της επεξεργασίας των βασικών και των δύσκολων σημείων της ενότητας, με σκοπό την κατανόηση των προσφερόμενων θεμάτων. Όταν π.χ. ο θεολόγος διδάσκει μια απαιτητική ενότητα, όπως είναι η ενότητα 4 του βιβλίου της Β' Λυκείου, η οποία κάνει λόγο για το θεό κατά τη χριστιανική πίστη, είναι αναγκαίο, επεξεργαζόμενος με τους μαθητές τα κύρια σημεία της ενότητας, να υπερβεί, στο μέτρο του δυνατού, τις δυσκολίες, που οφείλονται στην περί τριαδικού θεού ορολογία της εν

⁴ Για τις αξιολογικές ενέργειες, που μπορούν να γίνουν στην αρχή του μαθήματος βλ. Suzanne Vincent, *Le trajet du "savoir à enseigner" dans les pratiques de classe: une analyse de points de vue d'enseignants*, στο Philippe Jonnaert – Suzanne Laurin (dir.): *Les didactiques des disciplines, un débat contemporain*, Presses de l' Université du Québec, Québec 2001, σ. 227.

λόγω ενότητας. Αν ο θεολόγος προχωρήσει σε απλοποίηση του προβληματισμού, με τη βοήθεια του παραδείγματος της απεικόνισης της Αγίας Τριάδος από τον Α. Ρουμπλιώφ ή από τη βυζαντινή αγιογραφία, θα επιστημάνει στοιχεία αυτής της εικόνας, τα οποία θα επιτρέψουν στους μαθητές να προσεγγίσουν τις σχέσεις των προσώπων της Αγίας Τριάδος και να αντιληφθούν τις δυνατότητες, που έχουμε να την εικονογραφήσουμε. Για τον ίδιο λόγο, αποβλέποντας δηλαδή και πάλι στην κατανόηση του μαθήματος, ο θεολόγος διδάσκοντας το σουφισμό, (ενότητα 31 του βιβλίου της Β' Λυκείου), είναι απαραίτητο να τον εξετάσει σε σχέση με το χριστιανικό μοναχισμό. Σε αντίθετη περίπτωση, οι μαθητές, εγκλωβισμένοι στη δύσκολη ορολογία της ενότητας, δεν θα καταλάβουν τους λόγους εμφάνισης και τις επιδιώξεις αυτής της μουσουλμανικής πίστης. Να σημειωθεί εδώ ότι υπάρχουν μαθητές με καλή επίδοση, οι οποίοι μετά από ανεπιτυχή διδασκαλία της παραπάνω ενότητας, δεν αντιλαμβάνονται το στοιχειώδες, ότι δηλαδή ο σουφισμός είναι μια μορφή μοναχισμού.

IV. Δραστηριότητες που αποβλέπουν στην εμπέδωση του μαθήματος, την ανατροφοδότηση, αλλά και την ενεργοποίηση των μαθητών, επιβάλλεται να γίνονται και στην τελευταία φάση του μαθήματος, με ερωτήσεις ή με τη χρήση εποπτικού υλικού, παράλληλων κειμένων και Φύλλων Εργασίας:

Ερωτήσεις που υπηρετούν την αξιολόγηση της διδασκαλίας είναι δυνατό να αξιοποιηθούν μετά την επεξεργασία του μαθήματος. Οι ερωτήσεις αυτές πρέπει να αφορούν κυρίως τους διδακτικούς στόχους και τα σημαντικά σημεία των διδασκόμενων θεμάτων. Στην περίπτωση π.χ. της ενότητας 8 του βιβλίου της Γ' Γυμνασίου, που κάνει λόγο για τον Απόστολο Παύλο στην Ελλάδα, οι ερωτήσεις που θα γίνουν, καλό είναι να αναφέρονται στα βασικά σημεία του κηρύγματός του στην Αθήνα και στον τρόπο προσέγγισης των εθνικών. Τελικός σκοπός της διδασκαλίας του μαθήματος των θρησκευτικών είναι να γνωρίσουν οι μαθητές τις χριστιανικές αλήθειες και να αποκτήσουν υπεύδυνη στάση έναντι των μορφωτικών αγαθών, που διδάσκονται. Δυστυχώς, πολλές φορές δεν συμβαίνει ούτε το ένα, ούτε το άλλο. Οι μαθητές φεύγουν από την τά-

ξη, χωρίς να έχουν επεξεργασθεί και να έχουν καταλάβει τα διδαχθέντα, των οποίων ήταν παθητικοί δέκτες.

Είναι προφανές ότι οι ερωτήσεις που αφορούν τη διδαχθείσα ενότητα πρέπει να εκφέρονται έτσι που να δίνουν τη δυνατότητα συμμετοχής σ' όλους τους μαθητές, στους οποίους περιλαμβάνονται και οι αδύνατοι μαθητές, καθώς και αυτοί που έχουν μαθησιακές δυσκολίες. Να είναι δηλαδή διατυπωμένες με σαφήνεια, ακρίβεια, κλιμακούμενη δυσκολία και να δίνονται με κατανοητό τρόπο⁵.

Οι ερωτήσεις είναι, επίσης, απαραίτητο να μην καλλιεργούν μόνο τη μνήμη, αλλά να βοηθούν τους μαθητές να κάνουν ανοίγματα στη σκέψη τους⁶. Έτσι, κατά τη διδασκαλία της ενότητας 19 του βιβλίου της Γ' Γυμνασίου, η οποία αφορά την περίοδο της Εικονομαχίας, οι προβληματισμοί που θα τεθούν είναι αναγκαίο να μην προέρχονται μόνο από τις εν πολλοίς ανακλητικού χαρακτήρα ερωτήσεις του σχολικού βιβλίου, αλλά να αναφέρονται και στις αιτίες της εν λόγω «Γαλλικής Επανάστασης του Βυζαντίου», καθώς και στις συνέπειες της περιόδου της Εικονομαχίας, τόσο στη βυζαντινή κοινωνία, όσο και στον τρόπο που αντιμετωπιζόνταν στη συνέχεια οι αιρετικοί.

Οι ερωτήσεις, επιπλέον, επιβάλλεται να είναι απαλλαγμένες από στερεοτυπικές αντιλήψεις. Στην περίπτωση που δεν βοηθούν οι ενότητες του σχολικού βιβλίου, η πρόκληση να τεθούν ερωτήσεις, οι οποίες διευρύνουν τον προβληματισμό, ανήκει στον εκπαιδευτικό. Επομένως, όταν ο θεολόγος πρόκειται να διδάξει την ενότητα 19 της Β' Λυκείου, που αφορά τον πλουραλισμό, θα κάνει ερωτήσεις, που αναφέρονται στην πλουραλιστική διάσταση της

5. Περισσότερα για την τεχνική των ερωτήσεων βλέπε στις εξής εργασίες: Χρήστου Θεοφιλίδη, *Η τέχνη των ερωτήσεων*, Εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα 1988³, σσ. 13-15. – Κώστα Ν. Γιοκαρίνη, *Η τεχνική των ερωτήσεων στη διδακτική πράξη και την αξιολόγηση*, Δράμα 1988, σ. 32. – Α. Μαυρόπουλου, *Στοιχεία διδακτικής μεθοδολογίας. Βασικές αρχές για την επιτυχία μιας διδασκαλίας*, Εκδ. Σαββάλας, Αθήνα 2004, σ. 135.

6. Βλ. Olivier Maulini, *Questionner pour enseigner et pour apprendre. Le rapport au savoir dans la classe*, ESF, Paris 2005, σσ. 35-39. – Χρήστου Θεοφιλίδη, *Η τέχνη των ερωτήσεων...*, ό.π., σ. 329. – Κώστα Βαϊνά, *Η ερώτηση ως μέσο αγωγής της σκέψης*, Εκδ. Gutenberg, Αθήνα 1998, σ. 70.

χριστιανικής διδασκαλίας. Οφείλει όμως να προσεγγίσει και τις παρεκτροπές που παρατηρούνται. Για να κάνει τέτοια προέκταση στο μάθημα, θα βοηθηθεί από ερωτήσεις, όπως: Υπάρχουν χριστιανοί που δεν δέχονται τη διαφορετικότητα; Τι τους ωθεί σ' αυτή τους τη στάση; Μπορούμε να βρούμε παραδείγματα μη σεβασμού της διαφορετικότητας από την ιστορία του δυτικού και του ανατολικού μεσαιωνικού, νεότερου και σύγχρονου χριστιανισμού;

Τέλος, οι ερωτήσεις που γίνονται κατά τη φάση εμπέδωσης του μαθήματος, πρέπει να αποτελούν αφετηρία διαθεματικών προσεγγίσεων και να συνδέουν τα διδασκόμενα θέματα με καταστάσεις και εμπειρίες της καθημερινής ζωής. Τα μαθήματα των δραστηριοτήτων, είτε βασίζονται σε κείμενα της Αγίας Γραφής, είτε αφορούν εννοιολογική και ιστορική ύλη, είναι απαραίτητο να αναφέρονται στη σημερινή πραγματικότητα, στην οποία καλείται ο μαθητής να κάνει επιλογές και να διαμορφώνει στάσεις. Οι συνδέσεις όμως αυτές με τα τρέχοντα προβλήματα είναι αναγκαίο να περιορίζονται σε επιστημονικές και δυνατότητες δράσεων και να μην καταλήγουν σε διδάγματα, που δίνουν την εντύπωση άνωθεν επιβολής απόψεων.

Οι παραπάνω αξιολογικές δραστηριότητες, οι οποίες βασίζονται σε κατάλληλες ερωτήσεις και αποβλέπουν στην εμπέδωση των διδασκόμενων αντικειμένων και στην ενεργοποίηση της τάξης, προϋποδέτουν ελεύθερη έκφραση των μαθητών και σεβασμό των αντιρρήσεών τους, όχι μόνο σε προβληματισμούς ιστορικού και κοινωνικού χαρακτήρα, αλλά και σε δογματικά θέματα. Όπως κατά τη διδασκαλία άλλων θεμάτων, έτσι και κατά τη διδασκαλία των χριστιανικών αληθειών, οι μαθητές είναι απαραίτητο να νιώθουν ελεύθεροι να εκφράσουν την άποψή τους. Είναι, επίσης, αναγκαίο να ξέρουν ότι τόσο ο εκπαιδευτικός, όσο και το σχολικό βιβλίο δεν επιβάλλονται στη σκέψη τους. Η προσφορά του μαθήματος στις ενότητες, που αναφέρονται σε δόγματα της Εκκλησίας, θα είναι σημαντική, αν η διδασκαλία επιτρέψει να εξηγηθούν, στο μέτρο του δυνατού, οι χριστιανικές αλήθειες και να φανούν οι συνέπειές τους στη ζωή.

V. Στην αξιολόγηση της διδασκαλίας θα συμβάλουν και τα παράλληλα κείμενα, που έχουν σχέση με βασικά σημεία της ενότητας και θα χρησιμοποιηθούν στο τέλος του μαθήματος, για να γίνουν προεκτάσεις σε διάφορους προβληματισμούς και εμπέδωση των διδαχθέντων. Η ανάγνωση π.χ. της απολογίας ενός κρυπτοχριστιανού⁷, που θα πραγματοποιηθεί με αφορμή τη διδασκαλία της ενότητας 30 του βιβλίου της Γ' Γυμνασίου, η οποία αφορά την Τουρκοκρατία, θα δώσει την ευκαιρία να γίνει συζήτηση για τα προβλήματα των κρυπτοχριστιανών και για τους λόγους θανάτωσής τους, που αναπτύχθηκαν κατά την παρουσίαση και την επεξεργασία της ενότητας. Τα αποτελέσματα του μαθήματος θα είναι ακόμη θετικότερα, αν χρησιμοποιηθεί σε κάποια φάση του εποπτικού υλικού (εικόνες, διαφάνειες κ.λπ.). Τέτοιο υλικό θα επιτρέψει π.χ. να διαπιστωθεί, αν κατάλαβαν οι μαθητές τα χαρακτηριστικά των βασικών ρυθμών χριστιανικών ναών και τους εικονογραφικούς κύκλους της ορθόδοξης εκκλησιαστικής τέχνης, που δίνονται στην ενότητα 20 του βιβλίου της Γ' Γυμνασίου, η οποία κάνει λόγο για τη ναοδομία και την αγιογραφία.

VI. Ξεχωριστή θέση στις αξιολογικές δραστηριότητες, που μπορούν να γίνουν στο τέλος του μαθήματος των θρησκευτικών, έχει το Φύλλο Εργασίας. Γι' αυτό θα το δούμε πιο αναλυτικά. Το Φύλλο Εργασίας περιλαμβάνει ερωτήσεις σχετικές με τη διδασκόμενη ενότητα, οι οποίες συνήθως μοιράζονται κατά την τελευταία φάση του μαθήματος, για να ελεγχθεί η επίτευξη των διδακτικών στόχων και για να δραστηριοποιηθούν οι μαθητές. Η χρήση του Φύλλου Εργασίας ενδείκνυται ιδιαίτερα για τη διδασκαλία δύσκολων ενοτήτων, ενοτήτων με ασάφειες και κειμένων, στα οποία οι συγγραφείς του σχολικού εγχειριδίου δεν δίνουν τις προεκτάσεις, που ο εκπαιδευτικός διαπιστώνει ότι μπορούν να γίνουν.

Η κατασκευή ενός Φύλλου Εργασίας δεν είναι εύκολη υπόθεση. Προϋποθέτει γνώση του διδασκόμενου αντικειμένου και των βασικών στόχων του μαθήματος. Απαιτεί, επίσης, διάθεση χρόνου.

7. Βλ. Γιάννη Παπιμούτογλου, *Εγγραφή ιεροδικείου Ρεθύμνης (17^{ος}-18^{ος} αι.)*, Ρέθυμνο 1995, σσ. 117-118. Το κείμενο της απολογίας του κρυπτοχριστιανού παρατίθεται πιο κάτω στο Παράρτημα.

Όταν ο εκπαιδευτικός θέλει να εργαστεί στην τάξη με ένα Φύλλο Εργασίας, είναι απαραίτητο να παίρνει υπόψη του τα παρακάτω:

Οι ερωτήσεις που θα δώσει πρέπει να είναι λίγες (2-4) και διαφόρων ειδών, για να μην γίνονται μονότονες. Πρέπει π.χ. να αξιοποιεί ερωτήσεις του τύπου σωστό-λάθος, αντιστοίχισης, σύντομης απάντησης, πολλαπλής επιλογής⁸ κ.λπ. Συγχρόνως, οι ερωτήσεις που θα χρησιμοποιήσει επιβάλλεται να είναι διαβαθμισμένης δυσκολίας και να ανταποκρίνονται στο επίπεδο της τάξης. Είναι απαραίτητο, επίσης, να σχετίζονται άμεσα με τους επιδιωκόμενους στόχους, να είναι κατανοητές και να υπηρετούν την καλλιέργεια της κριτικής ικανότητας των μαθητών.

Το Φύλλο Εργασίας είναι ευνόητο ότι θα δοθεί σ' όλους τους μαθητές της τάξης σε φωτοτυπία. Στη συνέχεια θα απαντηθεί και θα διορθωθεί. Γι' αυτό είναι αναγκαίο να προβλεφθεί ο απαραίτητος χρόνος για τη συμπλήρωσή του, (8-10 λεπτών). Στη διάρκεια της εργασίας των μαθητών ο εκπαιδευτικός μπορεί να τριγυρνά στην τάξη, για να παρακολουθεί τις απαντήσεις του κάθε μαθητή και να προσφέρει βοήθεια εξατομικευμένα και χαμηλόφωνα. Αν έχουν χρόνο, μετά τη συμπλήρωση του Φύλλου Εργασίας, οι μαθητές καλό είναι να το ανταλλάσσουν και να συζητούν για τις απαντήσεις που έδωσαν⁹. Αυτό θα βοηθήσει και στην αυτοαξιολόγησή τους, στην οποία αναφερόμαστε παρακάτω.

Με τη χρησιμοποίηση του Φύλλου Εργασίας συγκεντρώνεται η προσοχή των μαθητών στα βασικά σημεία του μαθήματος, κατοχυρώνονται οι γνώσεις, δίνεται στους μαθητές η δυνατότητα να εργάζονται μόνοι τους και ελέγχεται, αν οι διδακτικοί στόχοι είναι εφικτοί. Παράλληλα, προσφέρεται βοήθεια στους αδύνατους μαθητές¹⁰.

8. Σχετικά παραδείγματα βλ. πιο κάτω στο Παράρτημα.

9. Βλ. Suzanne Vincent, *Le trajet "du savoir à enseigner"*,..., ό.π., σ. 233. – Claude Bordeleau-Linda Morency, *L'art d'enseigner. Principes, conseils et pratiques pédagogiques*, Gaetan Morin, Montréal-Paris 1999, σ. 161.

10. Πιο αναλυτικά για την αξία των Φ.Ε. βλ.: Φωτεινής Κοσσυβάκη, *Κριτική επικοινωνιακή διδασκαλία*..., ό.π., σ. 301. – Ηλία Παπαγεωργίου, *Σώπα, δάσκαλε...*, Σύγχρονες διδακτικές και παιδαγωγικές προσεγγίσεις, Εκδ. Βάνιας, Θεσσαλονίκη 2004, σσ. 53-55.

Για τους παραπάνω λόγους το Φύλλο Εργασίας είναι απαραίτητο συμπλήρωμα του μαθήματος. Γι' αυτό, παρά τις αντικειμενικές δυσκολίες, που υπάρχουν στις σχολικές μας τάξεις, (μεγάλος αριθμός μαθητών, κόστος φωτοτυπιών κ.λπ.), το Φύλλο Εργασίας είναι αναγκαίο να αξιοποιείται όσο γίνεται περισσότερο.

VII. Όπως τονίστηκε και σε άλλο σημείο αυτής της εργασίας, για να επιτελέσει η αξιολόγηση της διδασκαλίας όλους τους ρόλους της, πρέπει να αφορά και την αυτοαξιολόγηση του μαθητή και του εκπαιδευτικού:

Η αυτοαξιολόγηση του μαθητή αναφέρεται σε ό,τι αυτός έμαθε και στον τρόπο που το έμαθε, δηλαδή στην ποιότητα της εργασίας του. Η κατάκτηση των διδακτικών στόχων, αλλά και η θετική επίδοση, δεν είναι επαρκή κριτήρια για να αποτιμηθεί η αξία, που έχει για το μαθητή η διδασκαλία, στην περίπτωση που τα εμπειρογόμενα βασίζονται στην επιβολή ή στην απομνημόνευση. Ο μαθητής, επομένως, στη διάρκεια του μαθήματος είναι απαραίτητο να προβαίνει σε έλεγχο των γνώσεων και των στάσεων, που του προσφέρονται. Να μετέχει στη διαδικασία απόκτησης ή και απόρριψής τους και να γίνεται κύριος των επιλογών του¹¹. Γι' αυτό, χρειάζεται να θέτει ερωτήματα όπως: Ποιοι είναι οι βασικοί στόχοι του μαθήματος; Τι με δυσκολεύει περισσότερο σ' αυτό; Σε ποιο σημείο του μαθήματος χάνθηκα; Ποια είναι τα ουσιώδη, που πρέπει να συγκρατήσω; Πού υπάρχει υπερβολή; Τι νόημα έχουν για μένα αυτά που διδάσκομαι; Τι άλλο μ' ενδιαφέρει να μάθω;

Αυτές οι αυτοαξιολογικές ενέργειες του μαθητή ενισχύονται από ανοικτές ερωτήσεις, οι οποίες πρέπει να γίνονται στην τάξη. Ενισχύονται, επίσης, από τη σωστή διεξαγωγή των διαφόρων φάσεων του μαθήματος. Κίνητρο για την αξιοποίηση των παραπάνω ενεργειών αποτελεί και η κοινοποίηση στους μαθητές του τρόπου βαθμολόγησης, που ακολουθεί ο εκπαιδευτικός. Αν οι μαθητές

11. Βλ. Jean Berbaum, *Le développement de la capacité d' apprentissage*, στο Jean Houssay (dir.): "La Pédagogie: une encyclopédie pour aujourd'hui", ESF, Paris 1993, σ. 323. - Ηλία Γ. Ματσαγγούρα, *Στρατηγικές διδασκαλίας. Η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη*, Εκδ. Gutenberg, Αθήνα 1998⁴, τ. Β', σ. 278. - Ελένης Α. Νημά - Αχιλ. Γ. Καψάλη, *Σύγχρονη διδακτική*, Εκδ. Πανεπιστημίου Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη 2002, σ. 261.

διαπιστώσουν ότι ο εκπαιδευτικός βαθμολογεί θετικά την ελεύθερη σκέψη, θα έχουν πρόσθετους λόγους να μετέχουν ενεργά στο μάθημα και να μη γίνονται παθητικοί δέκτες και εκφραστές των διδασκόμενων θεμάτων.

Σημαντική βοήθεια, στην προσπάθεια των μαθητών να αυτοαξιολογηθούν μπορούν να προσφέρουν και οι προσεγγίσεις, που γίνονται στην αρχή του επόμενου μαθήματος, οι οποίες έχουν ως αφετηρία ερωτήσεις, όπως οι παρακάτω: Σας ενδιέφερε η ενότητα που διαβάσατε; Μάθατε κάτι σημαντικό απ' αυτή; Μήπως στην προηγούμενη ενότητα δεν επιμείναμε σε κάποιο αξιόλογο θέμα;

Η αυτοαξιολόγηση επιτρέπει στους μαθητές να εμποδώνουν αυτά που πραγματικά χρειάζονται και να συνειδητοποιούν τις ικανότητές τους. Μολονότι όμως η αυτοαξιολόγηση των μαθητών είναι τόσο σημαντική, σπάνια επιδιώκεται στο μάθημα. Είτε επειδή δεν υπάρχουν ο απαραίτητος χρόνος και το κατάλληλο κλίμα, είτε επειδή στην αυτοαξιολογική διαδικασία απαιτούνται υπομονή και λεπτοί χειρισμοί, πολλοί εκπαιδευτικοί δεν υπεισέρχονται σε δραστηριότητες, που αφορούν τον τρόπο απόκτησης της γνώσης και την ποιότητά της. Αυτό συμβαίνει συχνά και στο μάθημα των δραστηριοτήτων, στο οποίο όμως, όπως είδαμε παραπάνω, δίνονται πολλές δυνατότητες για ανοικτές προσεγγίσεις των προβληματισμών.

Η αξιολόγηση της διδασκαλίας ολοκληρώνεται με την αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού, η οποία αφορά τον έλεγχο, που αυτός κάνει σχετικά με το σχεδιασμό, την πορεία του μαθήματος, τις ανατροφοδοτικές δραστηριότητες και το βαθμό ενεργοποίησης των μαθητών. Για να έχει πλήρη εικόνα του μαθήματος, ο εκπαιδευτικός οφείλει να θέτει στον εαυτό του ερωτήσεις, όπως: Ήταν ευδιάκριτοι οι στόχοι του μαθήματος; Ήταν σαφείς και εύστοχες οι ερωτήσεις που τέθηκαν; Κινητοποιήθηκε το ενδιαφέρον των μαθητών; Ενθαρρύνθηκαν να κάνουν ερωτήσεις; Δόθηκαν διευκρινίσεις για καλύτερη κατανόηση του μαθήματος; Συμμετείχαν οι μαθητές ενεργά στο μάθημα¹²; Πόσο χρόνο μίλησαν οι μαθητές; Αξιοποιή-

12. Βλ. Marguerite Altet, *Préparation et planification*, στο Jean Houssay (dir.): "La Pédagogie: une encyclopédie pour aujourd'hui", ESF, Paris 1993, σ. 82.

θνηκαν οι δυνατότητες που υπήρχαν για να γίνει το μάθημα πιο εποπτικό; Συνδέθηκαν τα διδασκόμενα θέματα με τη σημερινή πραγματικότητα; Διαπιστώθηκε στο τέλος η επίτευξη των διδακτικών στόχων¹³; Κάποιες άλλες ερωτήσεις είναι απαραίτητο να απασχολούν τον εκπαιδευτικό εκτός μαθήματος, είτε κατά την παραμονή του στο σχολείο, είτε κατά την προετοιμασία του επόμενου μαθήματος.

Στην προσπάθειά του να αξιολογήσει την εργασία που έγινε στην τάξη, ο εκπαιδευτικός μπορεί να ζητήσει τη γνώμη συναδέλφων που εμπιστεύεται, οι οποίοι θα παρακολουθήσουν μαθήματά του και θα του κάνουν παρατηρήσεις¹⁴. Καλό είναι, επίσης, ο εκπαιδευτικός να λαμβάνει υπόψη του και τα σχόλια των μαθητών του, τα οποία θα μάθει στην τάξη, ρωτώντας για τον τρόπο διεξαγωγής του μαθήματος και το βαθμό κατανόησής του.

Συμπερασματικά μπορούμε να πούμε ότι οι δραστηριότητες αξιολόγησης της διδασκαλίας, στις οποίες αναφερθήκαμε, έχουν σαν τελικό σκοπό την όσο το δυνατό μεγαλύτερη και ουσιαστικότερη συμμετοχή των μαθητών στη διαδικασία απόκτησης των γνώσεων, που προσφέρονται στο μάθημα των δρασκευτικών. Κάποιες απ' αυτές τις δραστηριότητες έχουν κυρίως διαπιστωτικό χαρακτήρα, όπως οι ανακεφαλαιωτικές ερωτήσεις που γίνονται στο τέλος του μαθήματος ή αυτές που θέτει ο εκπαιδευτικός στον εαυτό του. Άλλες συντελούν περισσότερο στην εμπέδωση των διδασκόμενων αντικειμένων από τους μαθητές και στην ανατροφοδότηση της γνώσης, όπως η χρήση των παράλληλων κειμένων και των Φύλλων Εργασίας. Κάποιες άλλες, τέλος, ενισχύουν την κριτική στάση των μαθητών, όπως οι ερωτήσεις και οι παρατηρήσεις

13. Βλ. Ιωάννη Β. Κογκούλη, *Διδακτική των δρασκευτικών στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*, Εκδ. Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη 2003, σ. 317. – Ηλία Παπαγεωργίου, *Σώπα δάσκαλε...*, ό.π., σσ. 96-97. – Michel Perraudou, *Les stratégies d' apprentissage. Comment accompagner les élèves dans l' appropriation des savoirs*, Armand Colin, Paris 2006, σ. 25.

14. Αξιοποίηση αυτού του γνωστού τρόπου αξιολόγησης της διδασκαλίας έγινε πρόσφατα σε Γυμνάσια της Αθήνας, στα πλαίσια ενός ερευνητικού προγράμματος. Βλ. Γιώργου Μπαγάκη - Κικής Δεμερτζή - Θανάση Σταμάτη, *Ένα σχολείο μαθαίνει...*, Εκδ. Λιβάνη, Αθήνα 2007, σσ. 52 και 64.

τους για την ποιότητα του μαθήματος. Οι διδακτικοί αυτοί βηματισμοί συμβάλλουν στη βελτίωση του έργου που γίνεται στην τάξη και στην αξιοποίηση των ικανοτήτων των μαθητών. Παράλληλα όμως διευκολύνουν και τη βαθμολόγηση, δίνοντας στον εκπαιδευτικό τη δυνατότητα να έρθει πιο κοντά στις πραγματικές επιδόσεις των μαθητών.

6. Οι εξετάσεις και η βαθμολόγηση των μαθητών

Οι εξετάσεις και η βαθμολόγηση είναι πολύπλοκα προβλήματα. Η εκπαιδευτική κοινότητα ασχολείται μ' αυτά για δεκαετίες, χωρίς να καταλήγει σε οριστικά συμπεράσματα. Διαφωνίες διατυπώνονται τόσο σχετικά με το σκοπό των εξετάσεων και τα μέσα που χρησιμοποιούνται για την πραγματοποίησή τους, όσο και σχετικά με τις δυνατότητες που υπάρχουν να βαθμολογηθούν αντικειμενικά οι μαθητές.

Παρ' όλα αυτά, τα σχολεία δίνουν έμφαση στην αξιολόγηση των επιδόσεων των μαθητών και το κάνουν με τρόπο οργανωμένο και συστηματικό, αποβλέποντας κυρίως στον έλεγχο της επίτευξης των διδακτικών στόχων και στην ενημέρωση των μαθητών και των γονέων για τα αποτελέσματα της μάθησης, που επιτυγχάνεται στο σχολείο. Για τους ίδιους λόγους βαθμολογούνται οι μαθητές και στο μάθημα των θρησκευτικών. Όπως στα άλλα μαθήματα, έτσι και εδώ η βαθμολόγηση αφορά γνώσεις¹ και τη συνολική εικόνα των μαθητών. Δεν βαθμολογούνται όμως οι πεποιθήσεις, ούτε αξιολογείται η συναισθηματική αλλαγή των μαθητών², που μπορεί να προκύψει στη διάρκεια του μαθήματος. Ερωτήσεις εξεταστικού, αλλά και ευρύτερα αξιολογικού χαρακτήρα, οι οποίες θα αναφέρονται στην απήχηση, που μπορεί να έχουν τα διδασκόμενα στο μάθημα των θρησκευτικών στα πιστεύω και στις στάσεις των μαθητών, είναι βέβαιο ότι σε κάποιους μαθητές θα έχουν αρνητικές συνέπειες.

Στη συνέχεια θα μας απασχολήσουν κυρίως οι προαγωγικές και απολυτήριες εξετάσεις και η βαθμολόγηση των γραπτών των μαθητών του Γυμνασίου και του Λυκείου, Γενικού και Επαγγελματικού, και τούτο, διότι στις εν λόγω εξετάσεις παρουσιάζονται πολλές δυσκολίες κατά τη διατύπωση των ερωτήσεων και προκύ-

1. Βλ. H. Fischer, *Βαθμολογία θρησκευτικών*, «Μεγάλη Παιδαγωγική Εγκυκλοπαίδεια», Εκδ. Ελληνικά Γράμματα, 1 (1967), σ. 520. – Ιωάννη Β. Κογκούλη, *Διδακτική των θρησκευτικών στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*, Εκδ. Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη 2003, σ. 305.

2. Για την αντίθετη άποψη βλ. Ηρακλή Μ. Περάκη, *Σύγχρονη διδακτική των θρησκευτικών*, Εκδ. Π. Πουρνάρα, Θεσσαλονίκη 2007, σ. 289.

πτουν ποικίλα προβλήματα βαθμολόγησης, που έχουν επιπτώσεις τόσο στους εξεταζόμενους, όσο και στους εκπαιδευτικούς.

Για τις προαγωγικές και τις απολυτήριες εξετάσεις, όσον αφορά το Γυμνάσιο, η ύλη ορίζεται από το Π.Δ. 409/1994 και είναι τα 3/5 της ύλης που διδάχτηκε στην τάξη, με την προϋπόθεση ότι η ύλη αυτή δεν είναι λιγότερη από το μισό της διδακτέας. Στο Γενικό Λύκειο η ύλη των προαγωγικών και απολυτηρίων εξετάσεων ορίζεται από το Π.Δ. 86/2001, ενώ στο Επαγγελματικό Λύκειο από το Π.Δ. 60/2006 και είναι και στις δύο περιπτώσεις τα 2/3 της διδακτέας ύλης, με την ίδια και πάλι προϋπόθεση.

Τα θέματα των προαγωγικών και απολυτηρίων εξετάσεων των θρησκευτικών του Γυμνασίου περιλαμβάνουν εννέα ισοδύναμες ερωτήσεις κλειστού και ανοικτού τύπου, από τις οποίες οι μαθητές επιλέγουν τις έξι. Στο μάθημα των θρησκευτικών τα θέματα αυτά προέρχονται κυρίως από τα παρακάτω τρία είδη ερωτήσεων: α) *Σύντομης απάντησης*, (π.χ.: Τι ονομάζεται θρησκευτικός συγκρητισμός; - Να αναφέρεις τους θρησκευτικούς δεσμούς, που καθιερώθηκαν την εποχή της βαβυλώνιας αιχμαλωσίας). β) *Ανάπτυξης*, (π.χ.: Αυτός που αγαπά το συνάνθρωπό του δεν κατέχει τίποτε περισσότερο απ' αυτόν... Πώς σχολιάζεις αυτή τη θέση του Μ. Βασιλείου και ποια θα μπορούσε να είναι η σημασία της στην εποχή μας;) και γ) *Πολλαπλής επιλογής*, συμπλήρωσης κενού διαστήματος, σωστού-λάθους, αντιστοίχισης και κατάταξης. Οι τελευταίες αυτές ερωτήσεις αξιοποιούνται στο Γυμνάσιο από μικρό αριθμό θεολόγων. Γι' αυτές όμως θα κάνουμε λόγο παρακάτω, με αφορμή τα θέματα που δίνονται στις εξετάσεις του Λυκείου.

Οι ερωτήσεις των προαγωγικών, των απολυτηρίων εξετάσεων και των διαγωνισμάτων των τετραμήνων των θρησκευτικών του Γενικού Λυκείου και του ΕΠΑΛ ταξινομούνται σε δύο ομάδες: Στην πρώτη ομάδα περιλαμβάνονται ερωτήσεις, που ελέγχουν την κατοχή και την κατανόηση των γνώσεων, οι οποίες προέρχονται από την εξεταστέα ύλη, ενώ στη δεύτερη ομάδα περιλαμβάνονται ερωτήσεις, που απαιτούν συνδυασμό γνώσεων και κριτικής ικανότητας από μέρους των μαθητών. Η βαθμολογία κατανέμεται κατά 50% στην καδεμιά από τις ομάδες αυτές, στις οποίες οι μαθητές

απαντούν υποχρεωτικά. Η κατανομή της βαθμολογίας στις ερωτήσεις της κάθε ομάδας ανακοινώνεται στους μαθητές γραπτώς μαζί με τα θέματα.

Οι ερωτήσεις της πρώτης ομάδας, που επιλέγονται από τους θεολόγους των Λυκείων, για να ελεγχθεί η κατοχή και η κατανόηση των γνώσεων, είναι συνήθως οι εξής: Σωστού-λάθους, πολλαπλής επιλογής, συμπλήρωσης κενού διαστήματος, αντιστοίχισης, κατάταξης και σύντομης απάντησης. Οι ερωτήσεις αυτές ανήκουν στις ερωτήσεις κλειστού ή αντικειμενικού τύπου, διότι δεν δίνουν περιθώρια ελεύθερης ανάπτυξης. Οι ερωτήσεις της δεύτερης ομάδας είναι δύο και μπορεί να περιλαμβάνουν υποερωτήσεις. Με τις εν λόγω ερωτήσεις ζητείται από τους μαθητές να αναπτύξουν ένα προβληματισμό της εξεταστέας ύλης, να δείξουν τις γνώσεις, που έχουν σχετικά μ' αυτόν και τον τρόπο με τον οποίο τον προσεγγίζουν.

Στο κείμενο που θα ακολουθήσει θα ασχοληθούμε με τις ερωτήσεις τόσο της πρώτης, όσο και της δεύτερης ομάδας θεμάτων του Γενικού Λυκείου και του ΕΠΑΛ. Θα δώσουμε παραδείγματα της καδεμιάς απ' αυτές τις ερωτήσεις, θα αναφερθούμε στα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματά τους και θα επιστημόνουμε λάθη διατύπωσής τους, τα οποία εντοπίσαμε μετά από προσεκτική μελέτη διαγωνισμάτων, που έγιναν στο μάθημα των θρησκευτικών κατά το σχολικό έτος 2007-2008 σε σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Αθήνας και της Κω.

Α'. Πρώτη ομάδα ερωτήσεων: κλειστού ή αντικειμενικού τύπου

I. Ερωτήσεις σωστού-λάθους

Σ' αυτόν τον τρόπο εξέτασης δίνονται στους μαθητές προτάσεις, που αφορούν προβληματισμούς της διδαχθείσας ύλης και ζητείται απ' αυτούς να τις αναγνωρίσουν ως ορθές ή λανθασμένες, σημειώνοντας ένα Σ για τις σωστές και ένα Λ για τις λανθασμένες. Π.χ. Οι ετήσιες εορτές διακρίνονται σε Δεσποτικές, Θεομητορικές και σε εορτές των Αγίων (Σ). – Ο θεός είναι προσιτός στην

ουσία και στις ενέργειές του (Λ). – Κατά Χριστόν ζωή σημαίνει σχέσεις αγάπης με το συνάνθρωπο (Σ).

Οι προτάσεις αυτού του είδους κατασκευάζονται εύκολα και προσφέρονται για τον έλεγχο απομνημόνευσης γεγονότων, αλλά και για τον έλεγχο κρίσεων. Καλύπτουν μεγάλο μέρος της ύλης, απαντώνται γρήγορα και βαθμολογούνται εύκολα. Βασικό όμως μειονέκτημά τους είναι το ότι υπόκεινται στην επίδραση του παράγοντα τύχη³.

Κατά τη διατύπωση αυτών των προτάσεων ο εκπαιδευτικός πρέπει να προσέχει τα εξής: Να αποφεύγει το λεξιλόγιο και τη φρασεολογία του βιβλίου. Να μη χρησιμοποιεί περίπλοκη σύνταξη. Επίσης, οι προτάσεις που δίνει να μην είναι όλες σωστές ή όλες λανθασμένες. Παράλληλα, ο εκπαιδευτικός είναι αναγκαίο να παίρνει υπόψη του και τις παρακάτω παραμέτρους, οι οποίες αφορούν τον τρόπο εξέτασης, που μας απασχολεί:

– Οι προτάσεις που επιλέγει πρέπει να μην αναφέρονται σε δευτερεύοντα σημεία της εξεταστέας ύλης. Αυτό το λάθος γίνεται π.χ. στην εξής πρόταση, που δόθηκε σε εξετάσεις: Η Σάκτι λατρεύεται υπό διάφορες μορφές ως η μεγάλη θεά.

– Η απάντηση στις ερωτήσεις επιβάλλεται να μην είναι αυτονόητη. Η προϋπόθεση αυτή δεν παρατηρείται στο παρακάτω παράδειγμα, που αφορά εξετάσεις της Β' Λυκείου: Για τη δημιουργία του ανθρώπου κάνει λόγο η Παλαιά Διαθήκη.

– Στις εν λόγω ερωτήσεις ο εκπαιδευτικός πρέπει να αποφεύγει τον ταυτόχρονο έλεγχο δύο διαφορετικών πραγμάτων, από τα οποία κάποιο μπορεί να είναι σωστό και κάποιο λανθασμένο. Γι' αυτό, η επόμενη ερώτηση δεν ενδείκνυται: Ο Μωάμεθ είναι ο ιδρυτής του μουσουλμανισμού και το Κοράνι το βιβλίο που έγραψε.

– Οι προτάσεις, τέλος, που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός είναι αναγκαίο να είναι ανεπιφύλακτα σωστές ή λανθασμένες. Αυτό π.χ. δεν συμβαίνει στην πρόταση που ακολουθεί: Οι Τούρκοι είναι σιήτες. Εδώ πρέπει να σημειωθεί ότι συναντάμε ιδιαίτερη δυσκο-

3. Περισσότερα για τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα των ερωτήσεων σωστού-λάθους βλ. στα εξής: Ήρας Βαλσαμάκη-Ράλλη, *Εξέταση και βαθμολογία του μαθητή*, Αθήνα 1979, σ. 102. – Ελένης Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, *Η αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης του μαθητή*, Εκδ. Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη 2001², σ. 15.

λία στη σύνταξη των ερωτήσεων σωστού-λάθους, όταν οι ερωτήσεις αυτές αναφέρονται σε κρίσεις, που αφορούν πρόσωπα ή ιδέες. Έτσι π.χ. για τις παρακάτω προτάσεις και οι δύο απαντήσεις, που θα δοθούν στην κάθε περίπτωση, είναι προς συζήτηση: Οι θεωρίες του Καρλ Μαρξ έβλαψαν την Εκκλησία. – Ο ιερός πόλεμος του Ισλάμ έχει συνδεθεί μόνο με βία και καταστροφές.

II. Ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής

Οι ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής είναι οι πιο διαδομένες ερωτήσεις κλειστού τύπου. Αποτελούνται από μια αρχική πρόταση και μια σειρά 4-5 απαντήσεων, από τις οποίες μόνο μία είναι σωστή, όπως στο παρακάτω παράδειγμα:

Για την Ορθόδοξη Εκκλησία η οικογένεια είναι:

- α) Συνεταιρισμός οικονομικών συμφερόντων
- β) Κοινωνία αγάπης και αλληλοσεβασμού (Σ)
- γ) Χώρος ανάπτυξης ανταγωνιστικών σχέσεων
- δ) Θεσμός, που αποβλέπει στην ικανοποίηση βιολογικών αναγκών

Οι ερωτήσεις αυτού του είδους βοηθούν το μαθητή στην προσπάθειά του να απαντήσει σωστά, διότι η απάντηση, που καλείται να δώσει υπάρχει στις προτάσεις, που του παρέχονται. Γι' αυτό ο μαθητής δεν μπορεί να επικαλεστεί τρακ και έλλειψη χρόνου για την ανάκληση των γνώσεων στη μνήμη του. Οι ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής αποκλείουν το υποκειμενικό στοιχείο του εξεταστή, βαθμολογούνται εύκολα και μετρούν όχι μόνο την απλή γνώση, αλλά και την κατανόηση. Οι ερωτήσεις αυτές έχουν βέβαια και μειονεκτήματα: Ο μαθητής δεν αυτενεργεί, αλλά περιορίζεται στο ρόλο του εκτελεστή των εντολών που δέχεται και κάνει ανάκληση γνωστικού υλικού, που έχει στη μνήμη του. Στα μειονεκτήματα των εν λόγω ερωτήσεων συγκαταλέγονται η δαπάνη χρόνου για την προετοιμασία τους και η δυσκολία επινόησης αληθοφάνων απαντήσεων⁴.

4. Βλ. Maurice Debesse – Gaston Mialaret, *Traité des sciences pédagogiques, Psychologie de l'éducation*, Presses Universitaires de France, Paris 1974, τ. 4, σ. 219. – Ηρας Βάλσαμάκη-Ράλλη, *Εξέταση...*, ό.π., σσ. 120-121.

Κατά τη σύνδεση των ερωτήσεων πολλαπλής επιλογής ο εκπαιδευτικός είναι αναγκαίο να προσέχει τα εξής:

Οι προτάσεις που διαμορφώνει επιβάλλεται να έχουν σαφήνεια, συντομία και ακρίβεια. Είναι απαραίτητο, επίσης, οι προτάσεις να μην είναι λιγότερες από τέσσερις, διότι στην περίπτωση που αυτές μειώνονται σε δύο ή τρεις, αυξάνονται οι πιθανότητες η επιλογή του μαθητή να υπόκειται στον παράγοντα τύχη.

Οι προτεινόμενες απαντήσεις των ερωτήσεων πολλαπλής επιλογής δεν πρέπει να δίνονται πάντα στην ίδια θέση και, όσο είναι δυνατό, δεν πρέπει να αποκλείονται αμέσως. Το δεύτερο αυτό λάθος παρατηρείται στο παρακάτω παράδειγμα:

Οι άνθρωποι στον αγώνα τους κατά του κακού μπορούν να αντλούν δύναμη:

- α) Από τη συμμετοχή τους σε συγκεντρώσεις
- β) Από το παράδειγμα του Ιησού Χριστού και των αγίων
- γ) Από τα ανατολικά δρησκευάματα
- δ) Από τις επαγγελματικές τους επιτυχίες

Συγχρόνως, κατά την προετοιμασία των προτεινόμενων επιλογών είναι απαραίτητο να ελέγχεται να μην είναι σωστές περισσότερες από μία προτάσεις. Το λάθος αυτό επισημαίνεται στο παρακάτω παράδειγμα:

Σύμφωνα με τη διδασκαλία της Εκκλησίας:

- α) Ο θεός είναι εκδικητικός
- β) Ο θεός είναι αγάπη (Σ)
- γ) Ο θεός είναι πνεύμα (Σ)
- δ) Ο θεός ταυτίζεται με τον κόσμο

Το παραπάνω λάθος παρατηρείται πολύ συχνά σε ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής, που δίνονται σε διαγωνίσματα, ιδίως όταν οι προτάσεις, οι οποίες χρησιμοποιούνται, δεν αναφέρονται σε γεγονότα, αλλά, όπως στο παραπάνω παράδειγμα, σε δόγματα της Εκκλησίας, σε ιδέες και κρίσεις.

Αν από τις προτεινόμενες λύσεις είναι σωστές περισσότερες από μία, τότε είναι αναγκαίο να καθορίζεται ότι ζητείται η καλύτερη λύση. Αυτό θα γίνει με τη χρήση λέξεων, όπως: κυρίως, προπάντων, βασικά. Μ' αυτή την προϋπόθεση είναι ορθή η παρακάτω

ερώτηση: Ο Ιωάννης ο Χρυσόστομος θεωρεί υπεύθυνη/ες για το κοινωνικό πρόβλημα κυρίως:

- α) Τη ρωμαϊκή εξουσία
- β) Τις φυσικές καταστροφές
- γ) Την πλεονεξία (Σ)
- δ) Την κακή οργάνωση της κοινωνίας

Τέλος, οι ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής δεν πρέπει να αφορούν άλλη δραστηριότητα, πέρα από τον εντοπισμό της σωστής απάντησης. Το παράδειγμα που ακολουθεί, το οποίο έχει δοθεί σε γραπτή δοκιμασία, είναι προς αποφυγή, γιατί είναι ασαφές και προκαλεί σύγχυση:

Στις παρακάτω προτάσεις να επιλέξεις τη σωστή απάντηση και να αιτιολογήσεις την επιλογή σου:

Αν γίνονταν δεκτές οι απόψεις του Αρείου για τον Υιό του Θεού:

- α) Θα κάναμε λόγο για δύο θεούς: ένα κατώτερο και ένα ανώτερο.
- β) Ο Χριστός δε θα μπορούσε να προσφέρει σωτηρία στους ανθρώπους.

III. Ερωτήσεις συμπλήρωσης κενού διαστήματος

Σ' αυτή την περίπτωση δίνονται στους μαθητές μία ή περισσότερες προτάσεις, από τις οποίες έχουν παραλειφθεί ορισμένες σημαντικές λέξεις, που πρέπει να συμπληρωθούν. Κάθε κενό ισοναμεί με μία μονάδα. Οι προτάσεις που χρησιμοποιούνται είναι δυνατό να αποτελούν παράγραφο ή να είναι ανεξάρτητες. Στην πρώτη περίπτωση είναι απαραίτητο να διατυπώνεται κείμενο με σημαντικά νοήματα και να επιλέγονται λέξεις κλειδιά, που δίνονται στην αρχή ή στο τέλος της ερώτησης. Αν το κείμενο που προτείνεται είναι παρμένο από το σχολικό βιβλίο και περιλαμβάνει δευτερεύουσας σημασίας λέξεις, η ερώτηση συμπλήρωσης κενού διαστήματος ωθεί στην απομνημόνευση. Τότε δηλαδή οι μαθητές είναι πολύ πιθανό να θεωρούν υποχρέωσή τους να μαθαίνουν κάθε λεπτομέρεια των ενοτήτων.

Τα προβλήματα που προκύπτουν από τις ερωτήσεις συμπλήρωσης κενού διαστήματος, οι οποίες αφορούν αυτούσια κείμενα του βιβλίου, αλλά και διαμορφωμένα κείμενα, αποφεύγονται σε ερωτήσεις συμπλήρωσης κενού διαστήματος, που περιλαμβάνουν ανεξάρτητες προτάσεις. Εδώ οι λέξεις κλειδιά δεν προσφέρονται στους μαθητές. Για να σχηματισθούν αυτές οι προτάσεις πρέπει να διατυπωθεί μια ευθεία ερώτηση και να δοθεί η απάντηση, η οποία θα χρησιμοποιηθεί στην ερώτηση⁵. Π.χ.: Ποιες είναι οι αποφάσεις των Οικουμενικών Συνόδων; Οι αποφάσεις των Οικουμενικών Συνόδων είναι και (οι Όροι και οι Κανόνες).

Με τον ίδιο τρόπο διαμορφώνεται και η παρακάτω ερώτηση:

Συμπλήρωσε τα κενά στις εξής προτάσεις:

α) Το χαρμόσυνο μήνυμα που κήρυξε ο Χριστός ονομάζεται.....

β) Πρώτος έγραψε το Ευαγγέλιό του ο

γ) Συνοπτικά ονομάζονται τα Ευαγγέλια των

.....

(Οι απαντήσεις σ' αυτή την ερώτηση είναι: α) Ευαγγέλιο, β) Μάρκος και γ) Ματθαίου, Μάρκου, Λουκά).

Οι ερωτήσεις συμπλήρωσης κενού διαστήματος συντάσσονται και διορθώνονται εύκολα. Όμως ελέγχουν κυρίως την ικανότητα απομνημόνευσης και όχι τη δημιουργική σκέψη⁶. Κατά την επιλογή τους ο εκπαιδευτικός, εκτός από τα προαναφερθέντα προβλήματα, είναι αναγκαίο να έχει υπόψη του και τα εξής:

- Πρέπει να δίνει σαφείς οδηγίες, ώστε να αντιλαμβάνεται ο εξεταζόμενος τι πρέπει να κάνει.
- Να μη χρησιμοποιεί μεγάλα και περίπλοκα κείμενα.
- Τα κενά διαστήματα που δίνει, να βρίσκονται κυρίως στο τέλος των προτάσεων.
- Τέλος, τα κενά διαστήματα να μην μπορούν να συμπληρωθούν με απαντήσεις πέραν της μιας. Στην αντίθετη περί-

5. Σχετικά με την κατασκευή αυτών των ερωτήσεων βλ. Ηρας Βαλσαμάκη-Πάλλη, *Εξέταση...*, ό.π., σ. 99. - Νικ. Ρέλλου, *Έλεγχος μάθησης. Αξιολόγηση μαθητικής επίδοσης*, Εκδ. Gutenberg, Αθήνα 2007, σσ. 291-293.

6. Βλ. Ιωάννη Χριστιά, *Θεωρία και μεθοδολογία της διδασκαλίας*, Εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα 1992, σ. 145.

πτωση όλες οι σωστές απαντήσεις πρέπει να γίνουν αποδεκτές, όπως στο παρακάτω παράδειγμα, που δόθηκε ως ερώτηση σε μαθητές της Γ' Λυκείου:

Συμπλήρωσε τα κενά:

- α) Η αυτοκτονία διαφέρει από την αυτοδυσία στο ότι.....
 β) Για την Ορθοδοξία κάθε πόλεμος είναι.....

IV. Ερωτήσεις αντιστοίχισης (ή σύζευξης)

Με τις ερωτήσεις αντιστοίχισης ζητείται από τους μαθητές να κάνουν σωστές συνδέσεις σε λέξεις ή φράσεις, που δίνονται από δύο στήλες, από τις οποίες η πρώτη περιέχει τα ερεθίσματα και η δεύτερη τις απαντήσεις. Π.χ.:

Να αντιστοιχίσεις τις πέντε λέξεις και φράσεις της α' στήλης, με πέντε λέξεις ή φράσεις της β' στήλης, (2x5=10 μονάδες):

- | | |
|-----------------------------|----------------------------------|
| 1. Αυτοδυσία | α. Αυτοκαταστροφή |
| 2. Αυτοκτονία | β. Ανιδιοτελής προσφορά ζωής |
| 3. Αμβλωση | γ. Διακοπή μηχανικής υποστήριξης |
| 4. Παθητική ευδυνασία | δ. Τεχνητή διακοπή κύησης |
| 5. Ποιμαντική της Εκκλησίας | ε. Ολοκλήρωση της ζωής |
| | στ. Αντιμετώπιση κατά περίπτωση |

Οι ερωτήσεις αντιστοίχισης ενδείκνυνται για συσχετισμό εννοιών, καταστάσεων, γεγονότων και χρονολογιών, γεγονότων και τοποθεσιών, κανόνων και παραδειγμάτων. Κύριο μειονέκτημά τους θεωρείται το ότι ελέγχουν απλές γνώσεις και απαιτούν χρόνο από τον εξεταζόμενο⁷.

Όταν διατυπώνονται οι ερωτήσεις αντιστοίχισης, είναι απαραίτητο να συνοδεύονται από σαφείς οδηγίες για τον τρόπο, που θα γίνει το ταίριασμα των λέξεων ή των φράσεων. Οι λέξεις ή οι φράσεις που χρησιμοποιούνται, πρέπει να είναι σημαντικές και τα στοιχεία της πρώτης στήλης να περιορίζονται στα πέντε. Μ' αυτό τον τρόπο, αφ' ενός οι μονάδες μετριούνται εύκολα και αφ' ετέρου τα δεδομένα που προσφέρονται δεν προκαλούν σύγχυση και κόπωση στους μαθητές.

7. Βλ. Ηρας Βαλσαμάκη-Ράλλη, *Εξέταση...*, ό.π., σ. 126.

Οι ερωτήσεις αντιστοίχισης είναι, επίσης, αναγκαίο να ελέγχουν ομοιογενή ύλη και να μη δίνουν τη δυνατότητα σύζευξης ενός δεδομένου της πρώτης στήλης με δύο δεδομένα της δεύτερης στήλης.

V. Ερωτήσεις κατάταξης (κλιμάκωσης ή διάταξης)

Σ' αυτή την περίπτωση δίνονται στους μαθητές λέξεις ή φράσεις, που αφορούν πράγματα, γεγονότα ή ενέργειες και ζητείται απ' αυτούς να τις τοποθετήσουν σε μια χρονολογική ή σημασιολογική σειρά⁸. Π.χ.:

| Να κατατάξεις κατά χρονολογική σειρά τα παρακάτω: | |
|---------------------------------------------------|-------------|
| Λανθασμένη σειρά | Σωστή σειρά |
| α) Κατά Ιωάννη Ευαγγέλιο | α) |
| β) «Κανόνας» της Αγίας Γραφής | β) |
| γ) Ευαγγέλια κατά Μάρκον, Ματθαίον και Λουκάν | γ) |

Στις ερωτήσεις κατάταξης πρέπει να καταβάλλεται προσπάθεια οι προτάσεις που δίνονται να αφορούν σημαντικά σημεία της διδασχθείσας ύλης και να μην υπερβαίνουν τις τρεις-τέσσερις.

VI. Ερωτήσεις σύντομης απάντησης

Στις ερωτήσεις κλειστού τύπου συγκαταλέγονται και οι ερωτήσεις σύντομης απάντησης, με τις οποίες ζητείται συγκεκριμένη απάντηση, δηλαδή ορισμός, αναφορά γεγονότων και κύρια σημεία ενός θέματος⁹. Π.χ.: Τι είναι το φιλιόκβε; – Γράψε τα σημαντικά γεγονότα, που συνέβησαν την ημέρα της Πεντηκοστής. – Απαρίθμησε τους πέντε στύλους του Ισλάμ κ.λπ.

Οι ερωτήσεις αυτές ελέγχουν κεντρικά σημεία της εξεταστέας ύλης, χρειάζονται λίγο χρόνο για να απαντηθούν και εξασφα-

8. Βλ. αυτόδι, σ. 127. – Ιωάννη Β. Κογκούλη, *Προβλήματα Ειδικής Διδακτικής του Θρησκευτικού Μαθήματος*, Εκδ. Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη 1985, σ. 112.

9. Βλ. Yvan Abernot, *Les méthodes d' évaluation scolaire. Techniques actuelles et innovations*, Bordas, Paris 1988, σσ. 86-87.

λίζουν αντικειμενικότητα στη βαθμολόγηση. Δεν αξιολογούν όμως όλο το εύρος των γνώσεων των μαθητών¹⁰.

Επειδή συντάσσονται εύκολα, οι ερωτήσεις σύντομης απάντησης χρησιμοποιούνται συχνά στα διαγωνίσματα. Ωστόσο, πολλές φορές συγχέονται με τις ερωτήσεις ανάπτυξης, με τις οποίες θα ασχοληθούμε στη συνέχεια¹¹.

Β'. Δεύτερη ομάδα ερωτήσεων: Ερωτήσεις ανοικτού τύπου (ανάπτυξης ή δοκιμίου)

Η δεύτερη ομάδα ερωτήσεων, που χρησιμοποιείται στις εξετάσεις του Λυκείου, είναι αυτή που περιλαμβάνει ερωτήσεις ανοικτού τύπου, οι οποίες λέγονται αλλιώς ερωτήσεις ανάπτυξης ή δοκιμίου. Μ' αυτές τις ερωτήσεις δίνεται στους μαθητές προς ανάπτυξη ένα αντικείμενο προβληματισμού, γύρω από το οποίο οφείλουν να διατυπώσουν τις γνώσεις ή τις απόψεις τους. Π.χ.: Ανάπτυξε τα αίτια του θρησκευτικού φανατισμού. – Ο χριστιανισμός έχει κατηγορηθεί ότι συνέβαλε στην καταστροφή αρχαίων πολιτισμών. Τεκμηρίωσε τη σύμφωνη ή αντίθετη γνώμη σου. – Ποια προβλήματα παρουσιάζονται στην πορεία της διαπαιδαγώγησης, που συντελείται στο χώρο της οικογένειας;

Οι ερωτήσεις δοκιμίου επιτρέπουν στους μαθητές να δείξουν τις γνώσεις τους και τις συνδυαστικές τους ικανότητες. Μειονεκτήματα αυτών των ερωτήσεων είναι η αδυναμία αντικειμενικής αξιολόγησης των απαντήσεων των μαθητών, η δαπάνη χρόνου κατά τη διόρθωσή τους και οι περιορισμένες δυνατότητες που προσφέρουν, για να ελεγχθεί η ύλη, που έχουν διδαχθεί οι μαθητές¹².

10. Βλ. Ηρας Βαλσαμάκη-Ράλλη, *Εξέταση ...*, ό.π., σ. 97. – Ηλία Γ. Ματσαγγούρα, *Στρατηγικές διδασκαλίας*, Εκδ. Gutenberg, Αθήνα 1998, σ. 266. – Θανάση Α. Τριλιανού, *Μεθοδολογία της σύγχρονης διδασκαλίας, Καινοτόμες επιστημονικές προσεγγίσεις στη διδακτική πράξη*, Αθήνα 2002, τ. 2, σ. 129.

11. Η σύγχυση αυτή παρατηρείται και στις αξιολογές κατά τα άλλα ερωτήσεις του Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας. Βλ. Αλ. Καριώτογλου, Στέφ. Καραγάλια, Κων. Μπελέζου, Ανδρέα Χατζηγρήστου, *Αξιολόγηση των μαθητών της Β' Λυκείου*, ΥΠΕΠΘ, ΚΕΕ, Αθήνα 1999, Τεύχος Β', σσ. 43 και 83.

12. Για τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα των ερωτήσεων δοκιμίου βλ. Μιχ. Ι. Κασσωτάκη, *Η αξιολόγηση της επιδόσεως των μαθητών: Μέσα, μέθοδοι,*

Οι ερωτήσεις δοκιμίου είναι αναγκαίο να διατυπώνονται με πληρότητα και σαφήνεια. Οι λέξεις και οι φράσεις που χρησιμοποιούνται σ' αυτές είναι απαραίτητο να επιλέγονται με προσοχή, για να περιορίζονται οι πιθανότητες παρανόησης των ζητουμένων¹³. Οι ερωτήσεις δοκιμίου πρέπει, επίσης, να μη συγχέονται με τις ερωτήσεις σύντομης απάντησης. Ερωτήσεις όπως οι παρακάτω, στην περίπτωση που χρησιμοποιούνται στα διαγωνίσματα, έχουν θέση στην πρώτη και όχι στη δεύτερη ομάδα ερωτήσεων: Ποιες είναι οι λεγόμενες Θεομητορικές εορτές; Ποιος είναι ο ορισμός του φανατισμού;

Επιπλέον, οι ερωτήσεις δοκιμίου δεν πρέπει να είναι γενικές, διότι τότε απευθύνονται μόνο στη μνήμη των μαθητών. Από γενικές ερωτήσεις, όπως η ερώτηση: Τι γνωρίζεις για το διάταγμα των Μεδιολάνων; Μπορεί να προκύψει ερώτηση δοκιμίου, αν ο θεολόγος, καταβάλλοντας περισσότερη προσπάθεια, διαμορφώσει ως εξής το ζητούμενο: Για ποιους λόγους διατυπώθηκαν οι αποφάσεις, που είναι γνωστές ως διάταγμα των Μεδιολάνων; Ποιες ήταν οι συνέπειες αυτού του διατάγματος;

Οι ερωτήσεις δοκιμίου, τέλος, δεν πρέπει να παίρνονται αυτούσιες από τίτλους παραγράφων της διδαχθείσας ύλης, διότι τότε οι απαντήσεις, που θα δοθούν από τους μαθητές, είναι πιθανό να προκύψουν άμεσα από το βιβλίο και να είναι αποτέλεσμα απομνημόνευσης.

Κατά την επιλογή των θεμάτων των εξετάσεων ο θεολόγος οφείλει να έχει υπόψη του ότι:

– Οι ερωτήσεις επιβάλλεται να ανταποκρίνονται στο μέσο επίπεδο ικανότητας των μαθητών, για τους οποίους προορίζονται και να είναι διαφορετικού βαθμού δυσκολίας.

προβλήματα, προοπτικές, Εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα 1997, σ. 159. – Κώστα Ν. Γιοκαρίνη, *Η τεχνική των ερωτήσεων στη διδακτική πράξη και την αξιολόγηση*, Δράμα 1988, σ. 32.

13. Βλ. Lowell A. Schoer, *L' évaluation des élèves dans la pratique de la classe*, Presses Universitaires de France, Paris 1975, σ. 87. – Ευστ. Γ. Δημητρόπουλου, *Εκπαιδευτική αξιολόγηση. Μέρος Δεύτερο: Η αξιολόγηση του μαθητή. Θεωρία, πράξη, προβλήματα*, Αθήνα 1999, σ. 91.

– Τα δεδομένα των ερωτήσεων δεν πρέπει να είναι πολλά και πολύπλοκα. Μερικοί θεολόγοι αφιερώνουν αρκετό χρόνο στη διατύπωση των θεμάτων. Δίνουν όμως θέματα δύσκολα, πολυσέλιδα και σε μερικές περιπτώσεις, όπως είδαμε, συγκεχυμένα. Κάποια απ' αυτά τα θέματα ήταν κατάλληλα για τις εξετάσεις της περιόδου 1998-1999, όταν το μάθημα των θρησκευτικών ήταν πανελληνίως εξεταζόμενο¹⁴. Είναι όμως ευνόητο ότι δεν αφορούν τις σημερινές σχολικές τάξεις και μάλιστα αυτή της Γ' Λυκείου.

– Οι ερωτήσεις είναι αναγκαίο να καλύπτουν όσο το δυνατό περισσότερη από την εξεταστέα ύλη, να είναι αυτοτελείς, να βρίσκονται σε συμφωνία με τους διδακτικούς στόχους και να μην ελέγχουν μόνο ικανότητες απομνημόνευσης, αλλά και άλλες νοητικές δεξιότητες.

– Συγχρόνως, οι ερωτήσεις δεν πρέπει να προδίδουν την ορθή απάντηση.

– Μαζί με τις ερωτήσεις επιβάλλεται να παρέχονται στους μαθητές και οι απαραίτητες διευκρινίσεις και οδηγίες για τις απαντήσεις.

– Οι μονάδες των δύο ομάδων ερωτήσεων πρέπει να δηλώνονται και να είναι ανάλογες με τα σημεία ή τις προτάσεις που θα απαντηθούν. Σε μια ερώτηση π.χ. αντιστοίχισης με πέντε δεδομένα στην πρώτη στήλη, πρέπει να δηλωθεί: $2 \times 5 = 10$ μονάδες.

– Επιπλέον, οι μονάδες των επιμέρους υποερωτήσεων πρέπει να δίνουν ακέραιο αριθμό. Είναι ευνόητο π.χ. ότι θα υπάρξει δυσκολία στον υπολογισμό της βαθμολογίας, στην περίπτωση που ο μαθητής απαντήσει στις τρεις από τις τέσσερις υποερωτήσεις σωστού-λάθους, οι οποίες θα ανήκουν σε ερώτηση βαθμολογούμενη με 15 και όχι με 16 μονάδες.

14. Από τα θέματα των προαγωγικών και απολυτηρίων εξετάσεων του Μαΐου-Ιουνίου 2008, που πήραμε από σχολεία της Αθήνας και της Κω, διαπιστώσαμε ότι οι θεολόγοι των Λυκείων επηρεάζονται συχνά από τις απαιτητικές ερωτήσεις του Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας. Γι' αυτές βλ. Αλ. Καριώτογλου, Στέφ. Καραγάλια, Κων. Μπελέζου, Ανδρέα Χατζηγηρήστου, *Αξιολόγηση...*, ό.π., Βλ. επίσης των ιδίων, *Αξιολόγηση των μαθητών της Β' Λυκείου*, ΥΠΕΠΘ, ΚΕΕ, Αθήνα 1998, Τεύχος Α' και *Αξιολόγηση των μαθητών της Γ' Λυκείου*, ΥΠΕΠΘ, ΚΕΕ, Αθήνα 1999.

– Οι ερωτήσεις καλό είναι να διατυπώνονται στο 6' ενικό πρόσωπο, που βοηθά την προσωπική επικοινωνία μαθητή-καθηγητή.

– Ενότητες που τυχόν διδάχτηκαν περιληπτικά, δεν αποτελούν εξεταστέα ύλη.

– Κείμενα και σχόλια, που βρίσκονται στο περιθώριο ή στο τέλος των διδακτικών ενοτήτων των σχολικών βιβλίων, δεν εξετάζονται.

– Δεν εξετάζονται, επίσης, προεκτάσεις εκτός διδακτέας ύλης, που έγιναν στη διάρκεια των μαθημάτων.

Οι μαθητές είναι αναγκαίο να ενημερώνονται από το θεολόγο στη διάρκεια της σχολικής χρονιάς για τις ερωτήσεις, που χρησιμοποιούνται στις γραπτές εξετάσεις και να ξέρουν τον τρόπο βαθμολόγησής τους¹⁵. Επιπλέον, κατά την επικοινωνία τους με το θεολόγο στην τάξη, οι μαθητές είναι απαραίτητο να ενισχύονται στην ελεύθερη έκφραση των απόψεών τους, που μπορεί να μην συμφωνούν με τις θέσεις του βιβλίου και τις απόψεις του διδάσκοντος.

Το τελευταίο στάδιο της εξεταστικής διαδικασίας, στην οποία αναφερθήκαμε, είναι η βαθμολόγηση των γραπτών των μαθητών. Εδώ ο θεολόγος οφείλει να είναι ιδιαίτερα προσεκτικός. Επειδή δεν μπορεί να ισχυριστεί κανείς ότι διαθέτουμε μεθόδους, που εξασφαλίζουν απόλυτα αντικειμενική και έγκυρη μέτρηση της επίδοσης, ο θεολόγος πρέπει να αξιοποιεί όσο γίνεται περισσότερα κριτήρια, που θα περιορίσουν την έκφραση της υποκειμενικής κρίσης¹⁶. Γι' αυτό επιβάλλεται να αφιερώνει αρκετό χρόνο στη διόρθωση. Στις ερωτήσεις δοκιμίου και σύντομης απάντησης είναι απαραίτητο να καθορίζει εξαρχής τα κριτήρια, τα οποία θα ισχύουν για όλα τα γραπτά των μαθητών. Σε αντίθετη περίπτωση ο θεολόγος κινδυνεύει να χρησιμοποιήσει άλλα κριτήρια για τα πρώτα γραπτά και άλλα για τα τελευταία¹⁷. Καλό είναι, επίσης, πριν αρχίσει τη

15. Βλ. Odile et Jean Veslin, *Corriger des copies. Evaluer pour former*, Hachette Education, Paris 1992, σ. 103. – Ευστ. Γ. Δημητρόπουλου, *Εκπαιδευτική αξιολόγηση* ..., ό.π., σ. 100.

16. Βλ. Charles Handji, *L'evaluation, règles du jeu*, Paris 1989, σσ. 182-183.

17. Βλ. Ευστ. Γ. Δημητρόπουλου, *Εκπαιδευτική αξιολόγηση* ..., ό.π., σ. 105.

βαθμολόγηση, να κάνει μια γρήγορη ανάγνωση του συνόλου ή μέρους των γραπτών, προκειμένου να σχηματίσει μια γενική εικόνα της ποιότητάς τους.

Ο θεολόγος είναι απαραίτητο να έχει υπόψη του ότι κατά τη βαθμολόγηση των γραπτών μπορεί να επηρεαστεί από διάφορους παράγοντες, που έχουν σχέση με τη χρονική στιγμή που βαθμολογεί, με τη σειρά βαθμολόγησης των γραπτών και με τον τρόπο, που δίνονται οι απαντήσεις από τους μαθητές. Πιο συγκεκριμένα, ο θεολόγος μπορεί να επηρεαστεί:

– Από το πότε βαθμολογεί: Έχει παρατηρηθεί ότι λόγω κόπωσης ή τροποποίησης των αρχικών κριτηρίων, η ίδια απάντηση μπορεί να πάρει τελείως διαφορετικό βαθμό, ανάλογα με το αν διορθωθεί στην αρχή ή στο τέλος της βαθμολόγησης¹⁸.

– Από τη σειρά με την οποία βαθμολογεί. Έτσι π.χ. ένα γραπτό του 10 μπορεί να πάρει 12, αν διαβαστεί μετά από ένα γραπτό, που είναι κάτω της βάσης.

– Συχνά, επίσης, κατά τη βαθμολόγηση των γραπτών ο εκπαιδευτικός επηρεάζεται από το γραφικό χαρακτήρα των μαθητών και από τη συμπεριφορά, που είχαν στην τάξη. Όλα αυτά τα προβλήματα, τα οποία συντελούν στο να μειώνεται η αντικειμενικότητά του, ο θεολόγος μπορεί να τα αποφύγει, αν έχει γνώση των κριτηρίων αξιολόγησης και βαθμολογεί προσεκτικά.

Κατά τη βαθμολόγηση των γραπτών ο θεολόγος πρέπει να φροντίζει να αδροίζει σωστά τις επιμέρους μονάδες, διότι κάποιος λάθος μπορεί να έχει συνέπειες στην προαγωγή ή την απόλυση των μαθητών. Τα λάθη των επίσημων γραπτών υπογραμμίζονται με κόκκινο στυλό, χωρίς να διορθώνονται και οι ελλείψεις σημειώνονται με σταυρό ή με σταυρούς¹⁹.

Τελειώνοντας, μπορούμε να πούμε ότι η αξιολόγηση της διδασκαλίας και η βαθμολόγηση των μαθητών είναι, μετά τον προγραμματισμό και τη διεξαγωγή του μαθήματος, το τρίτο και εξί-

18. Βλ. Ηρας Βαλσαμάκη-Ράλλη, *Εξέταση...*, ό.π., σ. 81.

19. Στις ολιγόλεπτες δοκιμασίες, αντίθετα, ο θεολόγος μπορεί να διορθώνει τα γραπτά και να κάνει παρατηρήσεις, που θα συμβάλουν στη βελτίωση των μαθητών και θα δώσουν στους γονείς μια εικόνα της προόδου των παιδιών τους.

σου σημαντικό μέρος της διδακτικής πράξης. Η αξιολόγηση της διδασκαλίας εκτιμά τα αποτελέσματα της εργασίας, που γίνεται στην τάξη και ενεργοποιεί τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς, ενώ η βαθμολόγηση καταγράφει το ρυθμό προόδου των μαθητών. Η αξιολόγηση της διδασκαλίας στο μάθημα των δρασκευτικών χρησιμοποιεί απλά διδακτικά εργαλεία, όπως είναι τα παράλληλα κείμενα, τα Φύλλα Εργασίας και οι ερωτήσεις εμπέδωσης και αυτοαξιολόγησης, που συμβάλλουν στη βελτίωση του διδακτικού έργου, το οποίο γίνεται στην τάξη. Η βαθμολόγηση, τέλος, στο μάθημα των δρασκευτικών αξιοποιεί διάφορα είδη ερωτήσεων, καθώς και άλλες παραμέτρους, που έχουν σχέση με την απόδοση των μαθητών και προσφέρει ενημέρωση για τα αποτελέσματα των προσπαθειών των διδασκόμενων. Βασική, βέβαια, προϋπόθεση είναι να αφορά η βαθμολόγηση ουσιώδεις γνώσεις και να παίρνει υπόψη της όλη την προσωπικότητα των μαθητών²⁰.

20. Βλ. Ιωάννη Μαυρομάτη, Αικατερίνης Ζουγανέλη, Ευαγγελίας Φρυδά, Σουζάνας Λουκά, *Αξιολόγηση του μαθητή*, στο συλλογικό έργο: «Η ποιότητα στην εκπαίδευση», Έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Έκδοση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, Αθήνα 2008, σ. 241.

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Η εργασία αυτή εστιάζει το ενδιαφέρον της στο σχεδιασμό της διδασκαλίας, τη διεξαγωγή της και τον έλεγχο του αποτελέσματός της, επιδιώκοντας να συμβάλει στην πραγματοποίηση ενός δημιουργικού μαθήματος θρησκευτικών.

Στα τρία κεφάλαιά της, που αναφέρονται στα παραπάνω δομικά στοιχεία της διδασκαλίας, η ανά χείρας εργασία ανιχνεύει επιτεύξιμες διαδρομές και επιμένει σε παραδείγματα διδακτικών βηματισμών, που είναι κοντά στις ανάγκες των σημερινών σχολικών τάξεων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Οι διαπιστώσεις και οι προτάσεις, στις οποίες καταλήγει η εργασία είναι οι εξής:

1) Ο σχεδιασμός της ωριαίας διδασκαλίας του μαθήματος των θρησκευτικών προϋποθέτει προδιδασκτικές ενέργειες όπως: η διερεύνηση των συνθηκών, στις οποίες θα γίνει το μάθημα, η επιστράτευση γνώσεων, που είναι απαραίτητες κατά περίπτωση για τη διδασκαλία της ιστορικής ή της ερμηνευτικής ύλης και η εξασφάλιση του κατάλληλου κλίματος στην τάξη.

Επιπλέον, ο σχεδιασμός της ωριαίας διδασκαλίας απαιτεί: α) μελέτη της ενότητας και επισήμανση των δυσκολιών της, β) διατύπωση των διδακτικών στόχων, γ) διαμόρφωση του σχεδίου μαθήματος και δ) οργάνωση της πορείας μαθήματος.

Η εργασία δίνει ιδιαίτερο βάρος στη διατύπωση των διδακτικών στόχων και στη διαμόρφωση του σχεδίου μαθήματος, που είναι οι φάσεις σχεδιασμού της διδασκαλίας, οι οποίες δεν αξιοποιούνται πάντοτε στις σχολικές μας τάξεις. Έτσι κάνει λόγο για δύο έως τρεις σαφείς διδακτικούς στόχους, που θα δείχνουν την κατεύθυνση του μαθήματος. Προτείνει, επίσης, απλά σχέδια μαθήματος, στα οποία θα καταγράφονται: ο τίτλος της ενότητας, οι διδακτικοί στόχοι και βασικά δεδομένα του μαθήματος.

Η εργασία αξιοποιεί παραδείγματα, που δείχνουν ότι ο σχεδιασμός της ωριαίας διδασκαλίας βοηθά τον εκπαιδευτικό να χρησιμοποιεί αποτελεσματικά το χρόνο του και να αντιμετωπίζει εκ των προτέρων δυσκολίες.

2) Για τη διεξαγωγή του μαθήματος μπορούν να επιλεγούν διάφορες πορείες διδασκαλίας. Η εργασία αναδεικνύει κυρίως τις δραστηριότητες, που γίνονται στη διάρκεια της τετραμερούς πορείας διδασκαλίας, δηλαδή α) στην αφόρμηση και τη διατύπωση των διδακτικών στόχων, β) στην παρουσίαση, γ) στην επεξεργασία και δ) στην ανακεφαλαίωση – έκφραση – εμπέδωση του μαθήματος. Η ανά χείρας εργασία επιμένει στις δραστηριότητες αυτών των φάσεων της διδασκαλίας, διότι αφ' ενός ενδείκνυνται για δύσκολα τμήματα και αφ' ετέρου είναι δυνατό να αποτελέσουν αφετηρία για την επιλογή άλλων διδακτικών βηματισμών, όπως η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και η ιδεοθύελλα.

Παράλληλα, η εργασία προτείνει απλούς τρόπους διεξαγωγής της ομοδοσυνεργατικής διδασκαλίας, που μπορεί να επιδιώξει ο θεολόγος σε πολυμελή τμήματα, στη διάρκεια μιας διδακτικής ώρας ή στην τελευταία φάση της τετραμερούς πορείας μαθήματος.

Η εργασία αναδεικνύει, επίσης, δυνατότητες προσφοράς του μαθήματος σε τάξεις, στις οποίες φοιτούν μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και αλλοδαποί μαθητές. Τέτοιες δυνατότητες είναι: η ενίσχυση του προφορικού λόγου, η επισήμανση από το θεολόγο των σημείων του μαθήματος, που πρέπει να προσεχθούν κατά τη μελέτη και η χρήση πλαγιότιτλων στο περιθώριο των σχολικών βιβλίων.

3) Η αξιολόγηση της διδασκαλίας αφορά τόσο την ενεργοποίηση των μαθητών, όσο και τον έλεγχο της επίδοσής τους. Αναφερόμενη στην πρώτη απ' αυτές τις πτυχές της αξιολόγησης, η ανά χείρας εργασία προτείνει απλά διδακτικά εργαλεία, όπως τα παράλληλα κείμενα, τα Φύλλα Εργασίας, οι συνδέσεις προβληματισμών, η προσφορά παραδειγμάτων και οι ερωτήσεις εμπέδωσης του μαθήματος και αυτοαξιολόγησης των μαθητών.

Η εργασία τονίζει ιδιαίτερα τη χρησιμότητα των Φύλλων Εργασίας, στην προσπάθεια να εμπεδώσει το μάθημα των δραστηριοτήτων και παρουσιάζει τον τρόπο αξιοποίησής τους. Κάνοντας, επίσης, λόγο για τη δεύτερη πτυχή της αξιολόγησης, δηλαδή τη μέτρηση της επίδοσης των μαθητών, η εργασία αναφέρεται αναλυτικά στις ερωτήσεις των εξετάσεων. Εντοπίζει δυσκολίες των ερω-

τήσεων σωστού-λάθους, πολλαπλής επιλογής, συμπλήρωσης κενού διαστήματος, κατάταξης, αντιστοίχισης, σύντομης απάντησης και δοκιμίου και κάνει προτάσεις για τη χρησιμοποίηση αυτών των ερωτήσεων στην εξεταστική διαδικασία.

Οι παραπάνω προσεγγίσεις του μαθήματος των θρησκευτικών συμβάλλουν στο να εμπλουτίζεται η διδασκαλία με πολλές δραστηριότητες, βοηθούν να υπάρχει το κατάλληλο κλίμα στην τάξη και δείχνουν πόσο πιο απλά είναι τα πράγματα, όταν ο εκπαιδευτικός γνωρίζει τις στρατηγικές, που χρειάζονται για να οργανώσει και να επιτελέσει το διδακτικό του έργο.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Στην αρχή αυτού του Παραρτήματος παρουσιάζονται συνοπτικά οι φάσεις της τετραμερούς πορείας μαθήματος και οι δραστηριότητες, που περιλαμβάνουν αυτές οι φάσεις. Στη συνέχεια περιγράφονται ενδεικτικές διδασκαλίες και δίνονται σχέδια μαθημάτων, που αφορούν ενότητες των βιβλίων δρασκευτικών της Β' Γυμνασίου, της Γ' Γυμνασίου και της Β' Λυκείου. Οι εν λόγω ενδεικτικές διδασκαλίες αποτελούν προτάσεις εφαρμογής όσων αναπτύχθηκαν στον κύριο κορμό της εργασίας.

Στο τέλος του Παραρτήματος προτείνονται τεχνικές συνεργασίας με την τάξη, που συμβάλλουν στο να υπάρχει το κλίμα, το οποίο απαιτείται για να αξιοποιηθούν οι δραστηριότητες του σχεδιασμού, της διεξαγωγής της διδασκαλίας και της αξιολόγησης του διδακτικού έργου.

A. 1. Διάρθρωση της τετραμερούς πορείας διδασκαλίας

Η πορεία διδασκαλίας εξαρτάται από τη φύση του διδασκόμενου αντικειμένου, από τις γνώσεις των παιδιών και από τις ικανότητες του διδάσκοντος. Μια παραδοσιακή πορεία διδασκαλίας περιλαμβάνει τις παρακάτω φάσεις: α) Αφόρμηση και διατύπωση διδακτικών στόχων, β) Παρουσίαση, γ) Επεξεργασία και δ) Ανακεφαλαίωση – Έκφραση – Εμπέδωση.

I. Αφόρμηση (πρόκληση ενδιαφέροντος) και διατύπωση διδακτικών στόχων

Η αφόρμηση γίνεται μετά την εξέταση του προηγούμενου μαθήματος και επιτυγχάνεται με ανάκληση στη μνήμη των παιδιών θέματος, που έχει σχέση με τη διδασκόμενη ενότητα ή με ανάκληση γνώσεων, οι οποίες αποκτήθηκαν από άλλα μαθήματα.

Οι διδακτικοί στόχοι είναι οι κατευθυντήριοι άξονες, στους οποίους θα κινηθεί το μάθημα. Πρόκειται για 2-4 προτάσεις, που δείχνουν τι θα μας απασχολήσει και σε τι θα επιμείνουμε. Οι διδακτικοί στόχοι πρέπει να είναι εφικτοί, να έχουν ακρίβεια, σαφή-

νεια και, αν είναι δυνατό, να δείχνουν τι πρέπει να κάνει ο μαθητής στη διάρκεια του μαθήματος. Έτσι αποτελούν δείκτη πορείας και προετοιμάζουν το μαθητή για τα θέματα, που θα συζητηθούν, κυρίως στη διάρκεια της επεξεργασίας της διδασκόμενης ενότητας.

Ιδιαίτερη προσοχή απαιτείται κατά την επιλογή των ρημάτων των διδακτικών στόχων. Τα ρήματα αυτά είναι απαραίτητα να κινητοποιούν τόσο διανοητικές, όσο και συναισθηματικές δυνάμεις των μαθητών και όχι μόνο την απομνημόνευση, (π.χ. θα προσεγγίσουμε, θα αναζητήσουμε, θα επισημάνουμε κ.λπ.). Οι διδακτικοί στόχοι καλό είναι να σημειώνονται στον πίνακα μετά την αφόρμηση και την ανακοίνωση του τίτλου της ενότητας.

II. Παρουσίαση

Σ' αυτή τη φάση είναι απαραίτητο να δίνονται τα κύρια σημεία του μαθήματος, για να σχηματίσει ο μαθητής μια συνολική εικόνα του διδασκόμενου αντικειμένου. Κάποια απ' αυτά τα σημεία γράφονται στον πίνακα.

Κατά την παρουσίαση της ενότητας δεν πρέπει να «κλείνουν» τα θέματα, ούτε να αναπτύσσονται τα αντικείμενα με συναισθηματικά φορτισμένο λόγο. Αντίθετα, επιβάλλεται να «ανοίγονται δρόμοι προβληματισμού» και να δίνονται αφορμές για τη συζήτηση, που θα πραγματοποιηθεί κατά την επεξεργασία. Αν δεν εξασφαλιστούν αυτές οι προϋποθέσεις, δεν θα γίνει δημιουργικός διάλογος στο μάθημα και δεν θα επιτευχθούν ουσιαστικές διαθεματικές προσεγγίσεις. Η παρουσίαση της ενότητας γίνεται αποδοτικότερη, όταν ο καθηγητής χρησιμοποιεί εποπτικό υλικό (χάρτες, φωτογραφίες κ.λπ.).

III. Επεξεργασία

Κατά την επεξεργασία επιδιώκεται εμβάθυνση στα νοήματα της διδακτικής ενότητας και κινητοποίηση των δεξιοτήτων των παιδιών. Έτσι στη φάση αυτή γίνονται διασαφήνισεις, δίνονται συμπληρωματικές πληροφορίες, που δεν προσφέρθηκαν κατά την

παρουσίαση της ενότητας και συζητούνται κεντρικά σημεία του μαθήματος. Η τελευταία αυτή δραστηριότητα μπορεί να γίνει μετά από ανάγνωση παραγράφων της ενότητας. Κατά την επεξεργασία εκφράζονται, επίσης, αντιρρήσεις των παιδιών, επισημαίνονται λάθη των βιβλίων και στερεοτυπικές αντιλήψεις, που αφορούν τα συζητούμενα θέματα.

IV. Ανακεφαλαίωση – Έκφραση – Εμπέδωση

Σ' αυτή τη φάση γίνονται ερωτήσεις από μαθητές, εξάγονται συμπεράσματα ή ζητείται ανακεφαλαίωση. Επίσης, όπου είναι δυνατό, επιδιώκεται σύνδεση του μαθήματος με τη σημερινή πραγματικότητα.

Οι δραστηριότητες αυτής της φάσης δεν αξιοποιούνται από όλους τους εκπαιδευτικούς. Αυτό οφείλεται κυρίως στο ότι οι εν λόγω δραστηριότητες απαιτούν σχεδιασμό, χρόνο, κατάλληλο κλίμα στην τάξη και γνώσεις.

Η έκφραση μπορεί να τελειώσει με τη συμπλήρωση ενός Φύλλου Εργασίας, το οποίο θα περιλαμβάνει 2-3 ερωτήσεις, κατά κανόνα νέου τύπου, που αναφέρονται σε κεντρικά σημεία της ενότητας. Αν δεν διατίθεται αρκετός χρόνος, η δραστηριότητα αυτή μπορεί να περιοριστεί σε μια μόνο ερώτηση, που θα γράψει ένας μαθητής στον πίνακα, για να απαντηθεί από την τάξη.

A. 2. Ενδεικτικές διδασκαλίες

A.2α: Β' Γυμνασίου, ενότητα 18: Κάποιοι ευσεβής πλούσιος και ο Ζακχαίος¹, (τετραμερής πορεία μαθήματος)

I. Αφόρμηση και διατύπωση διδακτικών στόχων

Ρωτάμε τους μαθητές, αν θυμούνται από άλλα μαθήματα περιπτώσεις, που ο Ιησούς ήταν ανατρεπτικός ή μιλούσε ασυνήδι-

1. Βλ. Γεωργίου Τσανανά – Αποστόλου Μπάρλου, *Θρησκευτικά Β' Γυμνασίου. Καινή Διαθήκη. Ο Ιησούς Χριστός και το έργο του*, ΟΕΔΒ, Αθήνα 2006, σσ. 77-79.

στα. Οι απαντήσεις των μαθητών θα δώσουν τη δυνατότητα να πούμε ότι έτσι ανατρεπτικός είναι ο Ιησούς και στην ενότητα που θα μας απασχολήσει στο σημερινό μάθημα. Αμέσως μετά γράφουμε τον τίτλο της ενότητας και τους διδακτικούς στόχους στον πίνακα.

II. Παρουσίαση

Προσφέρουμε τις πληροφορίες της εισαγωγής και γράφουμε στον πίνακα τις πρώτες προτάσεις του σχεδιαγράμματος:

- Η συνάντηση του Ιησού με τον ευσεβή πλούσιο
- Η συνάντηση του Ιησού με το Ζακχαίο

Στη συνέχεια διαβάζουμε ή διαβάζουν οι μαθητές τις περικοπές της ενότητας και ζητάμε απ' αυτούς να τις διηγηθούν. Εξηγούμε λέξεις και δίνουμε τα ερμηνευτικά του *α'* κειμένου. Κατόπιν διευκρινίζουμε λέξεις και δίνουμε τα ερμηνευτικά του *β'* κειμένου.

III. Επεξεργασία

Σ' αυτή τη φάση ερχόμαστε στις ερωτήσεις της «επεξεργασίας», που δίνονται στο σχολικό βιβλίο, οι οποίες αναφέρονται στη ζωή των δύο πλούσιων, στον τρόπο, που πλησίασαν τον Ιησού και στην κατάληξη της συνάντησής τους μαζί του. Αμέσως μετά σημειώνουμε στο σχεδιάγραμμα του πίνακα κάποια από τα αποτελέσματα των απαντήσεων.

Μετά από τις παραπάνω δραστηριότητες, επανερχόμαστε στους κεντρικούς στόχους της ενότητας και κάνουμε συζήτηση σχετική μ' αυτούς. Αναφερόμαστε, επίσης, στη στάση του Ιησού απέναντι στον πλούτο.

IV. Ανακεφαλαίωση - Εκφραση - Εμπέδωση

Στο τέλος του μαθήματος, ανάλογα με το χρόνο που διαθέτουμε, προχωράμε σε κάποιες από τις παρακάτω δραστηριότητες:

- Διηγούνται οι μαθητές ξανά το περιεχόμενο των περικοπών.
- Απαντούν σε μία ή δύο από τις ερωτήσεις της επεξεργασίας.

- Ανατίθεται στα παιδιά να διαβάσουν το κείμενο του Κλήμεντος Αλεξανδρείας, που υπάρχει στο σχολικό βιβλίο και αναφέρεται στη στάση του ανθρώπου έναντι του πλούτου. Ζητείται, επίσης, να σχολιάσουν το εν λόγω κείμενο ή να γράψουν στη τάξη, με βάση αυτό, για τη στάση που πρέπει να έχουμε απέναντι στα υλικά αγαθά.
- Σχολιάζουν οι μαθητές τις διαφορετικές αντιδράσεις των προσώπων του πίνακα ζωγραφικής, που δείχνει τον εναγκαλισμό Ιησού-Ζακχαίου (μίσος, δέος κ.λπ.).
- Διαθεματική δραστηριότητα: Ανατίθεται στους μαθητές να ζητήσουν από τον καθηγητή των Καλλιτεχνικών να τους μιλήσει για τη σημασία των χρωμάτων του πίνακα, που δείχνει τον Ιησού να αγκαλιάζει το Ζακχαίο, (π.χ. για τη σημασία του λευκού στο κέντρο του πίνακα κ.λπ.).

Σχέδιο του μαθήματος
(για τον πίνακα της τάξης)

Εν. 18: Κάποιος ευσεβής πλούσιος και ο Ζακχαίος

Στόχοι: - Θα δούμε ποιοι είναι οι λόγοι που κάνουν τον ευσεβή πλούσιο και το Ζακχαίο να πλησιάσουν τον Ιησού.

- Θα συζητήσουμε γιατί μόνο ο ένας από τους δύο τον ακολούθησε.

Η συνάντηση του Ιησού με τον ευσεβή πλούσιο:

- Ο ευσεβής πλούσιος πλησιάζει με ενδιαφέρον και σιγουριά.
- Δεν αλλάζει τρόπο ζωής, γιατί θεωρεί τον πλούτο το πιο σημαντικό πράγμα της ζωής του.

Η συνάντηση του Ιησού με το Ζακχαίο:

- Ο Ζακχαίος πλησιάζει με ταπείνωση και ελπίδα.
- Αλλάζει η ζωή του, διότι μετανιώνει.

Α.2.6: Γ' Γυμνασίου, ενότητα 30: Η Ανατολική Εκκλησία κατά την περίοδο της Τουρκοκρατίας², (τετραμερής πορεία μαθήματος)

Η πορεία μαθήματος που ακολουθεί είναι ενδεικτική. Αν η παραπάνω ενότητα αναπτυχθεί μόνο σε μια διδακτική ώρα, δεν θα επιδιωχθούν όλες οι δραστηριότητες, που σημειώνονται στην επεξεργασία, την έκφραση και τις διαθεματικές και διαπολιτισμικές προσεγγίσεις.

Ι. Αφόρμηση και διατύπωση διδακτικών στόχων

Το ενδιαφέρον των μαθητών είναι δυνατόν να προκληθεί με διάφορους τρόπους:

– Από μια εικόνα του πατρο-Κοσμά ή άλλου διδασκάλου του Γένους.

– Από τη φωτογραφία των Προπυλαίων του Πανεπιστημίου της Αθήνας, στα οποία υπάρχουν τα αγάλματα του Ρήγα και του Γρηγορίου του Ε'. (Ρωτούνται οι μαθητές, γιατί επελέγησαν τα αγάλματα αυτών των δύο προσώπων.)

– Από κάποια σημαία του 1821, (βλ. και πιο κάτω: Διαθεματικές προσεγγίσεις) κ.λπ.

Η αφόρμηση θα μας επιτρέψει να γράψουμε τον τίτλο της ενότητας στον πίνακα. Στη συνέχεια θα ανακοινώσουμε τους διδακτικούς στόχους: Σ' αυτή την ενότητα θα μας απασχολήσουν:

– Η οργάνωση της Εκκλησίας και ο ρόλος της στις κοινότητες.

– Τα αίτια και οι συνέπειες των εξισλαμισμών.

– Η στάση της Εκκλησίας στην εκπαίδευση των Ελλήνων.

– Θα επισημάνουμε, τέλος, λαθεμένες αντιλήψεις, που υπάρχουν για την Τουρκοκρατία. (Ο στόχος αυτός δεν αντλείται από το κείμενο της ενότητας. Επειδή είναι εκτός ύλης δεν θα εξεταστεί σε επίσημη γραπτή δοκιμασία των μαθητών.)

2. Βλ. Στέφ. Καραγάλια – Πην. Μπράτη – Δημ. Πασσάκου – Γεωργ. Φίλια, *Θρησκευτικά Γ' Γυμνασίου. Θέματα από την Ιστορία της Εκκλησίας*, ΟΕΔΒ, Αθήνα 2006, σσ. 119-121.

II. Παρουσίαση και σχέδιο μαθήματος για τον πίνακα της τάξης

Κατά την παρουσίαση του μαθήματος θα ακολουθήσουμε την ανάπτυξη της ενότητας, που γίνεται στο σχολικό βιβλίο. Στον πίνακα θα έχουμε τον τίτλο της ενότητας, τους στόχους του μαθήματος και τους τίτλους των παραγράφων. Στη διάρκεια της παρουσίασης και της επεξεργασίας θα προσθέσουμε κι άλλες λέξεις και φράσεις όπως αυτές που δίνονται παρακάτω στη δεξιά στήλη του σχεδίου μαθήματος:

α. Προνόμια στον Πατριάρχη: δώρο ή σκοπιμότητα

Προνόμια της Εκκλησίας:

- Αναγνώριση του κλήρου
- Διαχείριση της εκκλησιαστικής περιουσίας
- Επίλυση κληρονομικών υποθέσεων

β. Εξισλαμισμός και νεομάρτυρες

Είδη εξισλαμισμού:

- Βίαιος
- Από συμφέρον

Ομάδες νεομαρτύρων:

- Κρυπτοχριστιανοί που αποκαλύπτονταν και θανατώνονταν.
- Κρυπτοχριστιανοί που ανακαλύπτονταν και θανατώνονταν.

γ. Η Εκκλησία διδάσκαλος των υποδούλων

Οι κοινότητες = συσσωματώσεις (ενώσεις) των χριστιανών

Συμβολή της Εκκλησίας στην εκπαίδευση:

- Ανέδειξε διδασκάλους.
- Ίδρυσε σχολεία στις πόλεις.
- Πρόσφερε βασικές γνώσεις στα μοναστήρια.

III. Επεξεργασία

Σ' αυτή τη φάση μπορούμε να επεξεργαστούμε κατά σειρά τις παραγράφους της ενότητας και να δώσουμε αφορμές να συζητηθούν κάποια από τα παρακάτω θέματα:

α. Για τα προνόμια:

- Ποια προβλήματα αντιμετώπισε ο ελληνισμός; (βαριά φορολογία, ανισότητα έναντι των νόμων, κατά καιρούς καταπίεση της θρησκευτικής ελευθερίας.)
- Γιατί δόθηκαν τα προνόμια; Να αναφέρετε κάποια απ' αυτά.

β. Για τους εξισλαμισμούς και τους νεομάρτυρες:

- Ποια κίνητρα αλλαγής θρησκείας είχαν οι εξισλαμιζόμενοι, που άλλαξαν θρησκεία από συμφέρον; (λιγότερους φόρους, οπλοφορία, καλύτερη κοινωνική θέση.)
- Ποια έκταση είχαν οι εξισλαμισμοί; (Ανάλογα με την περιοχή εξισλαμίστηκε το 10%-50% του χριστιανικού πληθυσμού.)
- Τι ήταν το παιδομάζωμα; Πώς επέδρασε στην αποδυνάμωση του ελληνισμού; Διατηρήθηκε σ' όλη τη διάρκεια της Τουρκοκρατίας; (Καταργήθηκε το 18^ο αιώνα, όταν όλοι οι μουσουλμάνοι μπορούσαν να γράφονται στα γενεαλογικά βιβλία.)

γ. Για την προσφορά της Εκκλησίας στην κοινοτική οργάνωση και την εκπαίδευση:

- Ποιος ήταν ο ρόλος των επισκόπων στις κοινότητες;
- Γιατί ο ναός ήταν το κέντρο της κοινότητας;
- Τι γνωρίζετε για τη δράση του Κοσμά του Αιτωλού;

IV. Ανακεφαλαίωση - Έκφραση - Εμπέδωση

Στην τελευταία αυτή φάση μπορούμε να επιδιώξουμε κάποιες από τις παρακάτω δραστηριότητες:

- Να ζητήσουμε από τους μαθητές να κάνουν ανακεφαλαίωση σημείων του μαθήματος, όπως: Η κατάσταση του ελληνισμού την

εποχή της Τουρκοκρατίας, τα προνόμια, οι λόγιοι εξισλαμισμού, οι νεομάρτυρες και η προσφορά της Εκκλησίας στην εκπαίδευση.

- Να θίξουμε το θέμα του «κρυφού σχολείου». Είναι αλήθεια ή μύθος; (Σχετικά με το «κρυφό σχολειό» δεν υπάρχουν ιστορικές μαρτυρίες από την προ του 1821 περίοδο της Τουρκοκρατίας. Δεν υπάρχουν, επίσης, σουλτανικές διατάξεις, που θα μπορούσαν να συντελέσουν στην εμφάνισή του, απαγορεύοντας την ίδρυση σχολείων. Οι διηγήσεις για το «κρυφό σχολειό» εντάσσονται στις σκοπιμότητες της Μεγάλης Ιδέας, που εκδηλώθηκαν μετά το 1844. Ωστόσο, την εποχή της Τουρκοκρατίας οι χριστιανοί υφίσταντο οικονομικές και κοινωνικές καταπίεσεις, που συνέβαλλαν στο να υπάρχει μικρός αριθμός κοινοτικών σχολείων. Γι' αυτό, π.χ. το 1817 η Κρήτη είχε 4 επίσημα σχολεία. Διέθετε όμως και άλλα 40, που λειτουργούσαν στα ισάριθμα μοναστήρια του νησιού³, με σκοπό την εκπαίδευση των μοναχών και των ψάλτων.)

- Να αναφερθούμε στο συντηρητισμό που επικράτησε στη Διοικούσα Εκκλησία στα τέλη του 18^{ου} αιώνα, εκθέτοντας συγκρότως τις δυσκολίες και τους κινδύνους, που αντιμετώπισαν διάφορα εκκλησιαστικά πρόσωπα⁴, στην προσπάθειά τους να προστατεύσουν τους χριστιανούς.

- Να δώσουμε ένα Φύλλο Εργασίας, όπως το παρακάτω, με δύο ή τρεις ερωτήσεις. Αν έχουμε λίγο χρόνο στη διάθεσή μας, μπορούμε να ζητήσουμε την επεξεργασία μιας μόνο ερώτησης.

Φύλλο Εργασίας

1. Να επιλέξεις τη σωστή από τις παρακάτω απαντήσεις:

Οι νεομάρτυρες καταδικάστηκαν σε θάνατο κυρίως επειδή:

α. Δεν πλήρωναν τους φόρους, που όφειλαν στο κράτος.

β. Αρνήθηκαν το μουσουλμανισμό και ομολόγησαν τη χριστιανική πίστη.

3. Βλ. Κων. Κωστάκη, *Η πνευματική κίνηση στον εκκλησιαστικό χώρο της Κρήτης κατά την πρώτη περίοδο της Τουρκοκρατίας (1669-1821)*, Διατριβή, Ρέθυμνο 1996, σσ. 69-116.

4. Βλ. Νίκου Καζαντζάκη, *Ο καπετάν Μιχάλης*, Εκδ. Ελ. Καζαντζάκη, Αθήνα 1974³, σσ. 158-159, 298-299.

- γ. Είχαν διαπράξει αδικήματα σε βάρος μουσουλμάνων.
 δ. Δεν είχαν καλές σχέσεις με τους μουσουλμάνους της περιοχής τους.

2. Να αντιστοιχίσεις τις παρακάτω λέξεις:

| | |
|------------------|-----------------------|
| παιδεία | Πατριάρχης |
| Εθνάρχης | νεομάρτυρες |
| κοινότητα | διδάσκαλοι του Γένους |
| κρυπτοχριστιανοί | άρχοντες |
| | πολυεθνικό κράτος |

3. Παίρνοντας αφορμή από τις παρακάτω φράσεις, με τις οποίες τελειώνει η διδακτική ενότητα, γράψε σε δέκα γραμμές την άποψη που διαμόρφωσες για την προσφορά των διδασκάλων του Γένους: «[Οι διδάσκαλοι του Γένους] με τις συγγραφές και τα κηρύγματά τους, που ήταν διατυπωμένα στη γλώσσα του λαού, διατήρησαν τη χριστιανική πίστη, την εθνική μνήμη και την ελληνική γλώσσα, ζωντανές στη συνείδηση του λαού».

Το Φύλλο Εργασίας μπορεί να αξιοποιηθεί και σε ολιγόλεπτη εξέταση, κατά την έναρξη της επόμενης διδακτικής ώρας. Σ' αυτή την περίπτωση θα γνωστοποιηθούν στους μαθητές οι μονάδες της κάθε ερώτησης.

Διαθεματικές και διαπολιτισμικές προσεγγίσεις – Παράλληλο κείμενο

Οι παρακάτω δραστηριότητες μπορούν να ενταχθούν στην τελευταία φάση του μαθήματος ή να δοθούν ως εργασία για το σπίτι:

α. Διαθεματικές προσεγγίσεις

– Χιλιάδες παιδιά της περιόδου της Τουρκοκρατίας, όταν δεν είχαν γραφική ύλη (μολύβι και χαρτί), μάθαιναν γράμματα χρησιμοποιώντας την άμμο. Κατασκεύαζαν ένα κουτί σαν ταψί, το γέμιζαν με λεπτή, βρεγμένη άμμο, την οποία μάζευαν από το ποτάμι ή την παραλία και έγραφαν, χρησιμοποιώντας ένα ξυλαράκι. Κατασκευάστε αυτό το αντικείμενο γραφής και συζητήστε για τις δυνατότητες που πρόσφερε.

– Κατασκευάστε σημαίες του 1821. (Να σημειώσουμε εδώ ότι η πιο απλή και εύκολη στην κατασκευή της ελληνική σημαία του 1821 αποτελούνταν από ένα λευκό πανί σχήματος ορθογωνίου παραλληλογράμμου, στο οποίο ραβόταν ένας μαύρος σταυρός. Σημαίες του 1821 μπορεί να βρει κανείς στην Ιστορία του Ελληνικού Έθνους της «Εκδοτικής Αθηνών»⁵.)

– Να αναζητήσεις πληροφορίες για τα σχολεία της Τουρκοκρατίας, που λειτουργούσαν στην περιοχή σου, σε πόλεις ή σε μοναστήρια.

β. Διαπολιτισμικές προσεγγίσεις

– Να ζητηθεί από τους αλλοδαπούς μαθητές να βρουν παραδείγματα προσώπων της ιστορίας του τόπου τους, που είχαν δράση ανάλογη μ' αυτή του Κοσμά του Αιτωλού.

– Να φέρουν, επίσης, οι αλλοδαποί μαθητές πληροφορίες για σημαντικά πρόσωπα-διδασκάλους της χώρας προέλευσής τους, που έζησαν κατά την περίοδο της Τουρκοκρατίας.

– Σε διάφορα μέρη της Ελλάδας υπάρχουν αγάλματα ή προτομές κληρικών και λαϊκών της περιόδου της Τουρκοκρατίας, που αγωνίστηκαν για την ελευθερία. Να βρείτε και να παρουσιάσετε στην τάξη φωτογραφίες αγαλμάτων, που δείχνουν ήρωες ή εθνομάρτυρες άλλων βαλκανικών λαών.

γ. Παράλληλο κείμενο

(απολογία και καταδίκη ενός κρυπτοχριστιανού)

Το κείμενο που ακολουθεί είναι μετάφραση τουρκικού εγγράφου, που γράφτηκε το 1700 και αναφέρεται στην απολογία και την καταδίκη ενός κρυπτοχριστιανού του Ρεδύμνου. Ο εν λόγω κρυπτοχριστιανός προσήχθη στο ιεροδικείο (μουσουλμανικό δικαστήριο), με την κατηγορία ότι έκανε κρυφά το σταυρό του. Ρωτήθηκε από τον ιεροδίκη, αν ήταν χριστιανός ή μουσουλμάνος και

5. Βλ. Ιστορία του Ελληνικού Έθνους, τ. 12, *Η Ελληνική Επανάσταση και η ίδρυση του ελληνικού κράτους (1821-1832)*, Εκδ. Εκδοτικής Αθηνών, Αθήνα 1975, σσ. 87-88 και 170.

αφού επέμεινε στη χριστιανική του πίστη καταδικάστηκε σε αποκεφαλισμό⁶.

1 Μαρτίου 1112 (1700)

Αναφορά Αϊσές θυγατρός του Αβδουλλάχ πρώτου των κρεσπολών (κασάπ-μπασή), κατοίκου της πόλεως Ρεδύμνης της συνοικίας Γιαλί.

Η ταπεινή αναφορά μου είναι η εξής: «Προ ενός έτους, ενώπιον του υψηλού ιεροδικαστηρίου, ηξιώθη να δεχθή την θρησκείαν του Ισλάμ ο εκ των κατοίκων του χωρίου Γερακάρι της επαρχίας Αμαρίου ο Μαδιός, υιός του παπά Γεώργη, με τον οποίον συνεζεύχθη. Από καιρού παρετήρουν μερικές συνηθείας του αντικειμένας εις την θρησκείαν του Ισλάμ, αλλά δεν απέδωσα σημασίαν. Προ ολίγου όμως χρόνου τον είδα να κάνη τον σταυρόν του. Τον παρηκολούθησα ολίγας ημέρας και τον έβλεπα, με τα μάτια μου, να κάνη το σημείον του Σταυρού κάθε πρωί και κάθε βράδυ. Μία μέρα απεφάσισα να τον ερωτήσω. Και εις απάντησιν μου λέγει: “Εγώ εγεννήθηκα Χριστιανός και έχω συνηδίσει να κάνω τον σταυρόν μου το πρωί και το βράδυ”.

Τον ερωτώ πάλι: “Τώρα είσαι Χριστιανός ή είσαι Μουσουλμάνος;”. Χωρίς να διστάση καθόλου μου απάντησε: “Εγώ Χριστιανός εγεννήθηκα και Χριστιανός θ’ αποθάνω”. Του είπα ότι θα το φανερώσω εις τον πατέρα μου, αυτός δε άνοιξε την πόρτα, εβγήκε, την έκλεισε με θυμόν και έφυγε. Το φανερώνω ενώπιον του Ιεροδικείου και ζητώ να εφαρμοσθή ο θρησκευτικός νόμος.

Ο Ιεροδίκης Χατζή Αλή Εφέντης ζητώ την προσαγωγήν του.

Τον προσήγαγεν ο κλητήρ του Ιεροδικείου. Ερωτηθείς ενώπιον του Ιερού Νόμου και των κατωτέρω υπογεγραμμένων μαρτύρων απήντησε χωρίς να διστάση: “Εγώ Χριστιανός εγεννήθηκα και Χριστιανός θ’ αποθάνω”.

Το είπε κατ’ επανάληψιν. Μετά την ομολογίαν του ενώπιον του Ιεροδικείου και των μαρτύρων πρέπει να αποκεφαλισθή κατά τον Ιερόν Νόμον. Αλλά, συμφώνως προς την γνωμοδότησιν του

6. Βλ. Γ. Παπιομύτογλου, *Εγγραφα ιεροδικείου Ρεδύμνης, 17^{ος}-18^{ος} αι.*, Ρέθυμνο 1995, σσ. 117-118.

μεγάλου Ιεροδιδασκάλου Ιμάμη Αζάμ, δέον να επαναληφθή προς αυτόν η ερώτησις αν μετανοή και αν δέχεται την θρησκείαν του Ισλάμ ή αν προτιμά ν' αποδάνη.

Τον ερωτώ πάλιν. Και με βραχνήν και σιγανήν φωνήν απαντά: “Εγώ Χριστιανός εγεννήθηκα και Χριστιανός θ' αποδάνω”.

Ούτω απελογήθη. Επειδή μετά την ομολογίαν του ενώπιον του Ιερού Δικαστηρίου και ενώπιον των μαρτύρων επιβάλλεται να αποκεφαλισθή, αποφασίζω να κοπή (αποκεφαλισθή).

Οι Μάρτυρες

Μεχμέτ του Αλή, υποδηματοποιός - Χατζή Αλή του Σαπρή, κουρέυς - Χατή Χασάν Χαλήλ του Βελή - Ιβραϊμ Σατήρ του Μεχμέτ

Ο Ιεροδίκης

Χατζή Αλή Εφέντης

Βιβλιογραφία

(Για τα Προνόμια της Εκκλησίας κατά την Τουρκοκρατία, τους εξισλαμισμούς και την εκπαίδευση των Ελλήνων)

1. Αναγνωστοπούλου Σία, *Μικρά Ασία, 19^{ος} αι. - 1919. Οι ελληνορθόδοξες Κοινότητες. Από το Μιλλέτ των Ρωμιών στο Ελληνικό Έθνος*, Εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1997.
2. Ανδριώτης Νικ. Π., *Κρυπτοχριστιανικά κείμενα*, Θεσσαλονίκη 1974.
3. Βασδραβέλλης Ι.Κ., *Αι εξισλαμίσεις των Ελλήνων κατά την Τουρκοκρατίαν*, “Σερραϊκά Χρονικά”, 4 (1961), σσ. 35-46.
4. Bennassar B., *Les chrétiens d' Allah. L' histoire extraordinaire des renégats (XVI^e-XVII^e siècles)*, Paris 1989.
5. Γλαβίνας Απ., *Οι νεομάρτυρες της Τουρκοκρατίας*, Εκδ. Επέκταση, Κατερίνη 1997.
6. Καούρης Γάβρ., *Η εκπαίδευση στην ευρύτερη περιοχή της Αργυρούπολης του Πόντου (1723-1923)*, Θεσσαλονίκη 1999.
7. Κοντογιώργης Γιώργος Δ., *Κοινωνική δυναμική και πολιτική αυτοδιοίκηση. Οι ελληνικές κοινότητες της Τουρκοκρατίας*, Αθήνα 1982.
8. Κωστάκης Κων., *Η πνευματική κίνηση στον εκκλησιαστικό χώρο της Κρήτης κατά την πρώτη περίοδο της Τουρκοκρατίας (1669-1821)*, Διατριβή, Ρέθυμνο 1996.

9. Κωστής Κώστας, *Κοινοότητες, Εκκλησία και Μιλλέτ στις «ελληνικές» περιοχές της οθωμανικής αυτοκρατορίας κατά την περίοδο των μεταρρυθμίσεων*, "Μνήμων", 13 (1991), σσ. 57-75.
10. Μεταλληνός Γεώργιος Δ., *Τουρκοκρατία. Οι Έλληνες στην οθωμανική αυτοκρατορία*, Αθήνα 1988.
11. Νικόδημος Αγιορείτης, *Νέον Μαρτυρολόγιον...*, Αθήνα 1961³.
12. Νικολαΐδου Ελευθ., *Οι κρυπτοχριστιανοί της Σπαδίας, αρχές 18^{ου} αι.-1912*, Διατριβή, Ιωάννινα 1979.
13. Νικολάου Γιώργος, *Islamisations et christianisations dans le Péloponnèse (1715ca-1832)*, Thèse dact., Strasbourg 1997.
14. Πανταζόπουλος Νικ. Ι., *Εκκλησία και Δίκαιον εις την χερσόνησον του Αίμου επί Τουρκοκρατίας*, Θεσσαλονίκη 1963.
15. Παπιομύτογλου Γ., *Έγγραφα ιεροδικείου Ρεδύμνης, 17^{ου}-18^{ου} αι.*, Ρέθυμνο 1995.
16. Πρίντζιπας Γ. Θ., *Το συναξάρι των κρυφών ονείρων. Πέντε ιστορίες από τη ζωή των κρυπτοχριστιανών*, Εκδ. Τέρτιος, Κατερίνη 1995.
17. Zografos A., *Les nouveaux Martyrs, 16^e-17^e s. Essai sur l'expérience religieuse du peuple orthodoxe sous la domination ottomane*, Thèse dact., Strasbourg 1987.

Α.2.γ: Γ' Γυμνασίου, ενότητα 30: *Η Ανατολική Εκκλησία κατά την περίοδο της Τουρκοκρατίας*, (δασκαλοκεντρική και ομαδοσυνεργατική διδασκαλία)

Στην περίπτωση που θα κάνουμε ένα συνδυασμό δασκαλοκεντρικής και ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας της παραπάνω ενότητας, μπορούμε να ακολουθήσουμε τις εξής φάσεις εργασίας⁷:

7. Αναλυτικά για τις φάσεις και τις δραστηριότητες της ομαδικής εργασίας των μαθητών βλέπε πιο πάνω: Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία.

I. Ανακοίνωση των διδακτικών στόχων και παρουσίαση της ενότητας

- Ανακοινώνουμε στην τάξη και γράφουμε στον πίνακα ότι θα ασχοληθούμε: α) με τα προνόμια της Εκκλησίας, β) με τα αίτια και τις συνέπειες των εξισλαμισμών και γ) με το ρόλο της Εκκλησίας στην εκπαίδευση των Ελλήνων της Τουρκοκρατίας.

- Παρουσιάζουμε συνοπτικά σ' ένα δεκάλεπτο τις παραγράφους του βιβλίου και παρέχουμε πληροφορίες για τα θέματα, που θα επεξεργασθούν οι μαθητές: α) Προνόμια στον Πατριάρχη: Αναγνωρίστηκε ο κλήρος. Είχε αρμοδιότητες στις κληρονομικές υποθέσεις των χριστιανών. Διαχειριζόταν την εκκλησιαστική περιουσία. β) Εξισλαμισμός και νεομάρτυρες: Διακρίνουμε δύο είδη εξισλαμισμών: το βίαιο εξισλαμισμό και τον εξισλαμισμό από συμφέρον. Κάποιοι εξισλαμιζόμενοι διατήρησαν τη χριστιανική τους πίστη. Είναι οι κρυπτοχριστιανοί. Όσοι απ' αυτούς αποκαλύπτονταν ή ανακαλύπτονταν και θανατώνονταν αποτελούν τους νεομάρτυρες. γ) Η Εκκλησία διδάσκαλος των υποδούλων: Η Εκκλησία βοήθησε στην κοινοτική οργάνωση των Ελλήνων και συνέβαλε στην εκπαίδευσή τους.

Με την παραπάνω συνοπτική παρουσίαση της ενότητας τελειώνει η δασκαλοκεντρική διδασκαλία. Στο εξής οι παρεμβάσεις μας στη μαθησιακή διαδικασία θα αποβλέπουν στο να δίνουμε διευκρινίσεις στους μαθητές και να εποπτεύουμε τη συνεργατική λειτουργία των ομάδων.

II. Εργασία σε ομάδες

Οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες, οι οποίες έχουν στη διάθεσή τους πρόσθετο, επιλεγμένο υλικό μικρής έκτασης και ασχολούνται με ερωτήσεις, όπως οι παρακάτω:

- Ποια ήταν η σημασία των προνομίων για την Εκκλησία και τον Ελληνισμό;

- Ποια ήταν τα κίνητρα του εξισλαμισμού;

– Με ποιους τρόπους συνέβαλε η Εκκλησία στην ίδρυση σχολείων;⁸

Η κάθε ομάδα έχει τη δυνατότητα να αναπτύξει και δικό της προβληματισμό, που δεν δίνεται από τον καθηγητή, αλλά αφορά την ερώτηση, η οποία θα την απασχολήσει. Έτσι π.χ. η ομάδα που θα αναλάβει την τρίτη ερώτηση, μπορεί να ασχοληθεί και με το θέμα του «κρυφού σχολείου».

III. Ανακοίνωση των απόψεων στην ολομέλεια

Ανακοινώνονται από το γραμματέα της κάθε ομάδας τα αποτελέσματα της εργασίας της. Ακούγονται αντιρρήσεις, γίνεται συζήτηση και γράφονται στον πίνακα βασικά συμπεράσματα. Στην περίπτωση που θα ανατεθεί κοινή ερώτηση σε ζεύγος ομάδων, κατά τη φάση της παρουσίας των αποτελεσμάτων της εργασίας των μαθητών, η μία ομάδα λειτουργεί ως ομάδα ανακοίνωσης και η άλλη ως ομάδα ελέγχου.

A.2.δ: Β' Λυκείου, ενότητα 19: Η χριστιανική κοινότητα σ' ένα πλουραλιστικό κόσμο⁹, (τετραμερής πορεία μαθήματος)

I. Αφόρμηση και διατύπωση διδακτικών στόχων

Σ' αυτή τη φάση θα γίνει σύνδεση με την προηγούμενη ενότητα του σχολικού βιβλίου, που αναφέρεται στην υπέρβαση των προκαταλήψεων και έχει σχέση με την ενότητα που θα διδαχθεί. Αμέσως μετά θα ανακοινωθούν ο τίτλος της ενότητας και οι διδακτικοί στόχοι, που θα γραφούν στον πίνακα της τάξης. Οι διδα-

8. Πρόσθετο υλικό για την α' ερώτηση μπορεί να αναζητηθεί στους τίτλους 1 και 7 της βιβλιογραφίας, που συνοδεύει τη δειγματική διδασκαλία, η οποία αφορά την Τουρκοκρατία, (βλ. πιο πάνω: βιβλιογραφία). Για τη β' ερώτηση το πρόσθετο υλικό είναι δυνατό να αναζητηθεί στους τίτλους 2, 5 και 16 της ίδιας βιβλιογραφίας, ενώ για τη γ' ερώτηση, το εν λόγω υλικό μπορεί να προέλθει από τους τίτλους 6, 8 και 10 αυτής της βιβλιογραφίας.

9. Βλ. Δ. Λ. Δρίτσα – Δ. Ν. Μόσχου – Στυλ. Λ. Παπαλεξανδρόπουλου, Χριστιανισμός και θρησκευόμενα, Β' Γενικού Λυκείου, ΟΕΔΒ, Αθήνα 2008, σσ. 161-164.

κτικοί στόχοι μπορούν να διατυπωθούν ως εξής: Σ' αυτή την ενότητα θα μας απασχολήσουν οι παρακάτω προβληματισμοί:

- Τι είναι ο πλουραλισμός;
- Ποια είναι τα αίτια και τα χαρακτηριστικά του;
- Θα συζητήσουμε, επίσης, για τη στάση των χριστιανών έναντι του πλουραλισμού.

II. Παρουσίαση

Στη συνέχεια, μετά από ερωτήσεις που αφορούν την πολυμορφία των σημερινών κοινωνιών, θα διατυπωθεί ο ορισμός του πλουραλισμού, θα επισημανθούν τα γνωρίσματά του, τα δεδομένα στα οποία στηρίζεται και οι στόχοι του.

Στο τέλος αυτής της φάσης θα γίνει συζήτηση για τον πλουραλισμό του Ευαγγελίου και για τη στάση της Εκκλησίας στο σύγχρονο πλουραλιστικό κόσμο. Θα δοθεί, επίσης, το παράδειγμα σεβασμού της ετερότητας, που υπάρχει στο σχολικό βιβλίο και προέρχεται από το κατά Μάρκον Ευαγγέλιο (Μκ 9, 38-40).

III. Επεξεργασία

Η φάση αυτή μπορεί να αρχίσει με διεύρυνση του προβληματισμού, που αφορά την πρώτη παράγραφο του σχολικού βιβλίου, η οποία έχει τίτλο «ο πλουραλισμός στο σύγχρονο κόσμο». Πιθανές ερωτήσεις, που θα απευθυνθούν στην τάξη: Οι σημερινές κοινωνίες είναι πιο πλουραλιστικές από τις παλιότερες κοινωνίες; Τι χαρακτηρίζει μια μη πλουραλιστική κοινωνία;

Η επεξεργασία στη συνέχεια θα προχωρήσει στην επόμενη παράγραφο του σχολικού βιβλίου, που κάνει λόγο για τον πλουραλισμό του Ευαγγελίου. Θα ζητηθεί από τους μαθητές να ανακαλέσουν στη μνήμη τους άλλα γνωστά κείμενα της Καινής Διαθήκης με πλουραλιστικές αναφορές, (παραβολή του καλού Σαμαρείτη, παραβολή της τελικής κρίσης κ.λπ.).

Η επεξεργασία θα τελειώσει με ερωτήσεις, που αφορούν την τελευταία παράγραφο της ενότητας. Π.χ.: Υπάρχουν χριστιανοί, που δεν δέχονται τη διαφορετικότητα; Για ποιους λόγους έχουν αυτή τη στάση;

Στη διάρκεια της επεξεργασίας θα προστεθούν στο σχέδιο μαθήματος του πίνακα τα συμπεράσματα, που θα προκύψουν.

IV. Ανακεφαλαίωση – Έκφραση – Εμπέδωση

Σ' αυτή τη φάση είναι δυνατό να γίνουν ερωτήσεις, που αφορούν κεντρικά σημεία του μαθήματος: Τι είναι πλουραλισμός; Ποια είναι τα αίτιά του; Ποια είναι η στάση της Εκκλησίας στο σύγχρονο πλουραλιστικό κόσμο; Μπορεί, επίσης, να δοθεί το παρακάτω Φύλλο Εργασίας:

Φύλλο Εργασίας

1. Βάλε σε κύκλο τη σωστή απάντηση στην παρακάτω ερώτηση πολλαπλής επιλογής: Οι χριστιανοί στο σύγχρονο πλουραλιστικό κόσμο έχουν στάση¹⁰:

- α. αδιάφορη
- β. πλήρους αποδοχής
- γ. διαλεκτική και κριτική (Σ)
- δ. αρνητική

2. Να συμπληρώσεις τα κενά στο παρακάτω κείμενο με τις λέξεις: αγάπη, ελευθερία και πρόσκληση.

«Οι χριστιανοί έχουν χρέος να απευδύνουν σε κάθε άνθρωπο, ώστε να γνωρίσει την αλήθεια του Χριστού. Βασικές αρχές, που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη είναι: η της συνειδήσης και η προς το συνάνθρωπο ως “εικόνας Θεού”».

3. Ποιοι παράγοντες συμβάλλουν στην εμφάνιση και τη συνύπαρξη διαφορετικών απόψεων και ιδεολογικών συστημάτων;

Αν ο χρόνος που διατίθεται είναι περιορισμένος, η τάξη μπορεί να ασχοληθεί μόνο με τις δύο πρώτες ερωτήσεις ή με μία απ' αυτές.

10. Η απάντηση σ' αυτή την ερώτηση είναι εύκολη. Εντούτοις η εν λόγω ερώτηση έχει θέση σ' ένα Φύλλο Εργασίας, το οποίο δεν αποβλέπει στην εξέταση, αλλά στην εμπέδωση του μαθήματος.

Σχεδιάγραμμα του μαθήματος για τον πίνακα

Ενότητα 19. Η χριστιανική κοινότητα σ' ένα πλουραλιστικό κόσμο.

Σ' αυτή την ενότητα θα μάθουμε:

- Τι είναι πλουραλισμός;
- Ποια είναι τα αίτια και τα χαρακτηριστικά του;
- Θα συζητήσουμε, επίσης, για τη στάση των χριστιανών έναντι του πλουραλισμού.

Ο πλουραλισμός στο σύγχρονο κόσμο

- Ορισμός του πλουραλισμού
- Γνωρίσματα μιας πολύμορφης κοινωνίας
- Πού οφείλεται το φαινόμενο του πλουραλισμού;

Ο πλουραλισμός στο Ευαγγέλιο

Η στάση της Εκκλησίας απέναντι στα διάφορα κοινωνικο-πολιτικά και φιλοσοφικά συστήματα της εποχής μας.

B. Τεχνικές συνεργασίας με την τάξη

Το πρόβλημα που απασχολεί τους εκπαιδευτικούς πιο πολύ απ' όλα τα προβλήματα του χώρου εργασίας τους είναι η εξασφάλιση στην τάξη συνθηκών, που «δεν θα τεντώνουν τα νεύρα τους». Μετά από τέσσερις και πέντε ώρες μάθημα μπορεί να φύγουν από το σχολείο ξεκούραστοι. Όταν όμως εκδηλωθεί η αταξία, μία ώρα είναι αρκετή για να χαλάσει τη διάθεσή τους. Αυτή την αρνητική εμπειρία είναι βέβαιο ότι την έχουν δοκιμάσει οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί. Ωστόσο, την υφίστανται λιγότερο όσοι έχουν υπόψη τους μια σειρά από διαπιστώσεις και εφαρμόσιμες τεχνικές λεκτικής ή μη λεκτικής συμπεριφοράς, οι οποίες μπορούν να διαμορφώσουν μια ήρεμη ατμόσφαιρα στην τάξη και να περιορίσουν τις αιτίες εμφάνισης μαθητικών παραβάσεων.

Βασισμένοι στη σχετική με το θέμα μας βιβλιογραφία και στην εμπειρία, θα παραθέσουμε στη συνέχεια ορισμένες απ' αυτές τις διαπιστώσεις και τις τεχνικές, δίνοντας συγχρόνως κάποια παραδείγματα:

α. Η ανησυχία δεν εκδηλώνεται στα πρώτα μαθήματα.

Μερικοί εκπαιδευτικοί παρασύρονται από την ησυχία που έχουν στην τάξη στην αρχή της σχολικής χρονιάς. Νομίζουν ότι η κατάσταση θα είναι ίδια και στη συνέχεια, χωρίς να καταβάλουν άλλη προσπάθεια. Δεν παίρνουν υπόψη τους ότι στα πρώτα μαθήματα τα παιδιά είναι ξεκούραστα, εκδηλώνουν τον καλύτερό τους εαυτό και προσπαθούν να ανακαλύψουν το χαρακτήρα των καθηγητών τους¹. Έτσι αυτοί οι εκπαιδευτικοί, πριν ακόμη δείξουν τις ικανότητές τους στο μάθημα και στην αποτροπή αταξιών, αποκαλύπτουν στην τάξη όλη την ανθρωπινή, ακόμη και τη χιουμοριστική πλευρά του εαυτού τους.

1. Βλ. Ηλία Γ. Ματσαγγούρα, *Οργάνωση και διεύθυνση της σχολικής τάξης*, Εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα 1988, σ. 139.- Ηλία Παπαγεωργίου, *Σώπα δάσκαλε...*, Σύγχρονες διδακτικές και παιδαγωγικές προσεγγίσεις, Εκδ. Βάνιας, Θεσσαλονίκη 2004, σ. 168.

Η εμπειρία δείχνει ότι πρέπει να ακολουθήσουν την αντίστροφη πορεία. Χωρίς να φτάσουν στην υπερβολή κάποιων συναδέλφων τους, οι οποίοι αποφεύγουν να εκδηλώσουν ακόμη και το χαμόγελό τους στα παιδιά, πρέπει πρώτα να αποδείξουν ότι ξέρουν να κάνουν καλό μάθημα και να αντιμετωπίζουν τα προβλήματα της τάξης². Ευκαιρίες για χαλάρωση και ανθρώπινη επικοινωνία θα υπάρξουν και θα αξιοποιηθούν, αφού πρώτα μάθει η τάξη να πειθαρχεί. Παρόμοιο λάθος κάνουν κάποιοι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι παίρνουν ένα ήσυχο τμήμα, που είχαν και την προηγούμενη χρονιά. Επειδή νομίζουν ότι θα έχουν την ίδια θετική ατμόσφαιρα στο μάθημα, χαλαρώνουν από τις πρώτες διδακτικές ώρες, με αποτέλεσμα, όταν χρειαστεί, να μην είναι σε θέση να προλάβουν την εκδήλωση των παραβάσεων.

6. Υπάρχουν διδακτικές ώρες με περισσότερες δυσκολίες.

Στη διάρκεια της σχολικής χρονιάς είναι δυνατό να εκδηλωθεί ανησυχία και αταξία ακόμη και στις ήσυχες τάξεις. Φάσεις της εκπαιδευτικής εργασίας με αυξημένες πιθανότητες αταξίας είναι τα μαθήματα που γίνονται τις τελευταίες διδακτικές ώρες, στη διάρκεια των οποίων οι μαθητές είναι κουρασμένοι. Δυσκολίες, επίσης, παρουσιάζει η εργασία στην τάξη μετά από απαιτητική δραστηριότητα σε άλλο μάθημα ή μετά από τον καθηγητή, ο οποίος δεν ξέρει να ελέγχει το τμήμα του. Ανησυχία στην τάξη είναι πιθανό να προκαλέσουν και τα έντονα καιρικά φαινόμενα, καθώς και η μεταβολή της διάθεσης των παιδιών την άνοιξη. Σ' όλες αυτές τις περιπτώσεις οι εκπαιδευτικοί επιβάλλεται να οπλίζονται με μεγαλύτερη δύναμη, να δείχνουν κατανόηση στην ανησυχία και την κούραση των παιδιών³ και να κάνουν υποχωρήσεις.

2. Πρβλ. Marie-Claude Bajetto, *Le désir d'enseigner*, ESF, Paris 1982, σ. 21-Γεωργίας Κίτσου, *Κύρος του δασκάλου και αντιαυταρχική συμπεριφορά*, Ανακοίνωση στο Γ' Εκπαιδευτικό Συνέδριο της ΟΛΜΕ (1984), που έγινε με θέμα: «Σχέσεις καθηγητών-μαθητών-γονέων», Αθήνα 1986, σ. 31.

3. Πρβλ. Armand Duval - Gérard Letourneur - Pierre Vayer, *Les communications dans la classe et l'apprentissage de l'enfant*, Armand Colin - Bourrelier, Paris 1987, σ. 92.

Έτσι π.χ. όταν χιονίζει, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αφήσουν τα παιδιά να χαρούν για λίγο τις νιφάδες του χιονιού και μετά να συνεχίσουν το μάθημα. Στις άλλες περιπτώσεις που αναφέραμε, μπορούν από την αρχή του μαθήματος να επισημαίνουν την κούραση των παιδιών και στη συνέχεια να επεξεργάζονται στην τάξη μαζί τους απλούστερους σε σχέση με άλλες μέρες μαθησιακούς στόχους.

Κατανόηση και ευελιξία, που θα αποφορτίσουν την ατμόσφαιρα της τάξης πρέπει να δείχνουν οι εκπαιδευτικοί και σε διδακτικές ώρες με άλλες ιδιαιτερότητες⁴: πριν από εορτές και εκδηλώσεις του σχολείου και εν αναμονή εκδρομών. Τότε οι εκπαιδευτικοί καλό είναι να έχουν στη διάθεσή τους βοηθητικό υλικό αποτελούμενο από διαφάνειες, βίντεο, βιβλία και άρθρα εφημερίδων, με το οποίο θα ασχοληθεί η τάξη με σοβαρότητα. Τα παιδιά είναι σχεδόν βέβαιο ότι θα δεχθούν ένα τέτοιο τρόπο εργασίας, που θα ξεφεύγει από τα συνηθισμένα και θα αποδεσμεύεται από την εξεταστική διαδικασία. Το εν λόγω υλικό θα χρειαστεί και κατά τις συνελεύσεις των τμημάτων του Γυμνασίου. Οι συνελεύσεις αυτές γίνονται συχνά θάρος στους καθηγητές των τμημάτων, διότι καταλήγουν σε θορυβώδεις συγκεντρώσεις. Για να αποφευχθεί αυτή η εξέλιξη, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να διευκρινίζουν στους μαθητές ότι η ώρα του προγράμματος είναι στη διάθεσή τους. Όμως, όταν τελειώσουν τα προς συζήτηση θέματα, η τάξη θα ασχοληθεί με κάποιο κείμενο ή εποπτικό υλικό, το οποίο βέβαια δεν θα είναι προς εξέταση.

Αυξημένο ρίσκο για την πορεία του μαθήματος παρουσιάζουν, επίσης, οι περιπτώσεις που οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν προσωπικά προβλήματα: Όταν είναι αγχωμένοι, κουρασμένοι ή έχουν κάποιο πρόβλημα υγείας, είναι δυνατό να συμπεριφερθούν στους προκλητικούς μαθητές με τον ίδιο ή και χειρότερο τρόπο. Σε τέτοιες περιπτώσεις οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να έχουν επίγνωση των δυνάμεών τους πριν μπουν στην τάξη και να δείχνουν με-

4. Για την ευελιξία και την προσαρμοστικότητα, που πρέπει να χαρακτηρίζει τους εκπαιδευτικούς βλ.: Ρούντολφ Ντράικωρς, Διατηρώντας την ισορροπία στην τάξη, Εκδ. Θυμάρι, Αθήνα 1989, σσ. 105-124.- Ηλία Γ. Ματσαγγούρα, Η σχολική τάξη, Αθήνα 2001³, σσ. 246-247.

γαλύτερη υπομονή⁵. Η έκρηξη θα τους κάνει κακούς στα μάτια των παιδιών και θα εμφανίσει τις αδυναμίες τους.

γ. Το μάθημα μπορεί να μην αρχίσει αμέσως.

Εκτός από τις παραπάνω τεχνικές, στη διατήρηση της ησυχίας στην τάξη συμβάλλει και η εφαρμογή του ωρολογίου προγράμματος του σχολείου από τον εκπαιδευτικό. Μπαίνοντας ο εκπαιδευτικός στην τάξη αμέσως μετά το χτύπημα του κουδουνιού δείχνει ότι σέβεται το χρόνο των παιδιών και δεν ροκανίζει το δικό του χρόνο. Επιπλέον προλαβαίνει αταξίες, που μπορεί να γίνουν στους διαδρόμους του σχολείου, για τις οποίες ίσως να του αποδοθούν ευθύνες. Το ίδιο σημαντική είναι και η ακριβής τήρηση του χρόνου λήξης του μαθήματος. Το διάλειμμα είναι για την ξεκούραση όλων των εργαζόμενων στο σχολείο. Όταν ο εκπαιδευτικός κρατά τα παιδιά στην τάξη μετά το χτύπημα του κουδουνιού, συμβάλλει στο να τα καθυστερήσει από το επόμενο μάθημα και προκαλεί τη γενική δυσφορία, με αντάλλαγμα αμφίβολο μαθησιακό αποτέλεσμα.

Το μάθημα καλό είναι να αρχίζει αμέσως μετά την είσοδο του εκπαιδευτικού και των μαθητών στην τάξη, έτσι ώστε να εστιάζεται η προσοχή των παιδιών στα διδασκόμενα γνωστικά αντικείμενα και να μειώνονται τα περιθώρια εκδήλωσης αταξιών⁶. Ανάλογα όμως με την περίπτωση και την ώρα, δεν είναι λάθος να προηγείται του μαθήματος μια συζήτηση, στην οποία θα θίγονται θέματα της επικαιρότητας, ακόμη και της αθλητικής. Η αφιέρωση ενός διλεπτού σ' αυτά τα θέματα φέρνει τα παιδιά με ομαλό τρόπο στο κλίμα της τάξης και επιτρέπει σ' όσους συνήθως δεν συμμετέχουν στο μάθημα να εκφραστούν. Οι μαθητές που παίρνουν μέρος σ' αυτή την αρχική συζήτηση, έχουν λιγότερους λόγους να εκδηλώσουν άτακτη συμπεριφορά. Βέβαια, πριν εφαρμόσει αυτή

5. Πρβλ. Λ. Μπεζέ (Επιμ.), *Βία στο σχολείο και βία του σχολείου*, Εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1998, σ. 103.

6. Βλ. David Fontana, *Ο εκπαιδευτικός στην τάξη*, Εκδ. Σαββάλα, Αθήνα 1996, σ. 162.

την τεχνική, ο εκπαιδευτικός πρέπει να έχει δείξει στην τάξη τον ηγετικό του ρόλο και τη συνέπειά του σε μια σειρά μαθημάτων. Έτσι οι μαθητές θα ξέρουν ότι η ενασχόλησή τους με τα προαναφερθέντα θέματα δεν είναι αφορμή να χαθεί το μάθημα. Αντίθετα, το μάθημα θα γίνει τα υπόλοιπα 43 λεπτά, όπως κάθε φορά και πιθανόν να φέρει καλύτερα αποτελέσματα, αφού θα έχει αποφορτιστεί η ατμόσφαιρα της τάξης.

δ. Ο εκπαιδευτικός εποπτεύει όλη την τάξη.

Ο εκπαιδευτικός καλό είναι να μην κάθεται στην έδρα, αλλά να είναι όρθιος και να συνδυάζει τις κινήσεις των χεριών με τη στάση του σώματός του, αποφεύγοντας τις κινήσεις που εκπέμπουν αρνητικά σήματα και τον απομονώνουν⁷. Το βλέμμα του θα πρέπει να εποπτεύει όλο το χώρο της σχολικής αίθουσας και η προσοχή του να στρέφεται σ' όλους τους μαθητές. Γι' αυτό επιβάλλεται να ξέρει τα παιδιά με το όνομά τους. Επειδή όμως αυτό δεν είναι εύκολο, ιδίως για τον εκπαιδευτικό που διδάσκει σε 200 και 250 μαθητές, η εκμάθηση των ονομάτων καλό είναι να αρχίζει από τα πρώτα μαθήματα, με τη βοήθεια του πλάνου της τάξης. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να έχει υπόψη του ότι αν αφήσει την προσπάθεια για αργότερα, οι δυσκολίες θα είναι περισσότερες, γιατί τότε θα έχουν αρχίσει οι μετακινήσεις των μαθητών στην τάξη.

Επειδή υπάρχουν μαθητές, οι οποίοι νομίζουν ότι ο εκπαιδευτικός δεν μπορεί να δει κάποιες αταξίες ή ενοχλητικές αντιδράσεις τους, πρέπει να τους κάνει να καταλάβουν ότι βλέπει οτιδήποτε συμβαίνει στην τάξη στη διάρκεια του μαθήματος. Το ότι αγνοεί κάποιες κινήσεις και αντιδράσεις των παιδιών, δεν σημαίνει ότι δεν τις προσέχει⁸. Έτσι, με τη στάση του ο εκπαιδευτικός επισημαίνει ότι ο σκοπός της απαιτήσής του να υπάρχει ησυχία δεν εί-

7. Συνήθως οι εκπαιδευτικοί ελέγχουν τις κινήσεις του προσώπου, όχι όμως και τις κινήσεις του σώματος. Βλ. Ιωάννη Ε. Βρεττού, *Μη λεκτική συμπεριφορά εκπαιδευτικού – μαθητή. Άσκηση με μικροδιδασκαλία*, Εκδ. Ατραπός, Αθήνα 2003, σσ. 85 – 102.

8. Πρβλ. Μαρίας Κατσαμάγκου, *Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην ανάπτυξη δημιουργικού κλίματος στη σχολική τάξη*, "Τα Εκπαιδευτικά", 61 (2001), σ. 207.

ναι η επιβολή απόλυτης σιγής στην τάξη, αλλά η εξασφάλιση συνθηκών ομαλής διεξαγωγής του μαθήματος. Αυτή την ικανότητα του εκπαιδευτικού επιβάλλεται οι μαθητές να την έχουν υπόψη τους και στη διάρκεια των γραπτών δοκιμασιών. Για να την αντιληφθούν, αρκεί μερικές φορές μια κίνηση του κεφαλιού ή η απλή αναφορά του ονόματος του μαθητή που ενοχλεί. Η εποπτεία όλης της τάξης θα βοηθήσει τον εκπαιδευτικό στην αποφυγή της αταξίας, διότι θα του επιτρέψει να παρέμβει αποφασιστικά στα προβλήματα τη στιγμή που εμφανίζονται. Θα συμβάλει όμως και στην ομαλή πορεία του μαθήματος.

ε. Ο εκπαιδευτικός ενδιαφέρεται για όλους τους μαθητές.

Το σχολείο δεν είναι χώρος επίδειξης γνώσεων. Σκοπός της λειτουργίας του είναι η διαμόρφωση προσωπικοτήτων και η ανάπτυξη των ιδιαιτεροτήτων του κάθε μαθητή. Το μονότονο ή δυσνόητο μάθημα προκαλεί αδιαφορία και κάνει τους μαθητές να ασχολούνται με άλλα πράγματα, που δεν έχουν σχέση με την εργασία τους στην τάξη. Γι' αυτό, κατά τη διδασκαλία είναι απαραίτητο να λαμβάνεται υπόψη ότι:

– Ο εκπαιδευτικός πρέπει να προγραμματίζει σωστά την προσφορά του κάθε νέου γνωστικού αντικειμένου. Οφείλει δηλαδή να γνωρίζει τους στόχους του κάθε μαθήματος⁹, να προετοιμάζεται και να ακολουθεί την κατάλληλη πορεία διδασκαλίας, που θα προκαλεί το ενδιαφέρον στα παιδιά και θα εξασφαλίζει την αποτελεσματική παρουσίαση και επεξεργασία της κάθε ενότητας¹⁰. Σ' αυτή την προσπάθεια του εκπαιδευτικού σημαντικό ρόλο παίζει η αξιοποίηση των σχολικών εγχειριδίων στην τάξη¹¹. Παρά τις αδυναμίες

9. Βλ. Viviane de Landsheere – Gilbert de Landsheere, *Définir les objectifs de l'éducation*, Presses Universitaires de France, Paris 1984, σσ. 239-241. Βλ. και πιο πάνω: Σχεδιασμός της ωριαίας διδασκαλίας.

10. Έρευνα που έγινε με χρήση ερωτηματολογίου έδειξε ότι το κατανοητό μάθημα συντελεί στο να ηρεμήσουν τα παιδιά και να γίνουν συνεργάσιμα. Βλ. Στέλλας Τσουκάτου – Κομνηνού Χατζιόγλου, *Ο ρόλος του μαθητή στην ανάπτυξη σχέσεων με τον καθηγητή*, Ανακοίνωση στο Γ' Εκπαιδευτικό Συνέδριο της ΟΛΜΕ (1984), που έγινε με θέμα: «Σχέσεις καθηγητών – μαθητών – γονέων», Αθήνα 1986, σ. 125.

11. Βλ. Χρ. Γκότση, *Αν ξαναγιγνώμουν δάσκαλος*, «Κοινωνία», 3 (1984), σ. 379.

που έχουν κάποια απ' αυτά, δεν παύουν να είναι εργαλεία προσέγγισης των προς ανάπτυξη αντικειμένων. Άλλωστε, απ' αυτά τα βιβλία θα διαβάσουν οι μαθητές και σ' αυτά θα εξεταστούν.

– Το μάθημα θα έχει επιτυχία, αν συμμετέχει σ' αυτό το σύνολο των μαθητών της τάξης. Ο εκπαιδευτικός, επομένως, πρέπει να μοιράζει δίκαια το χρόνο του. Έτσι οι ερωτήσεις του επιβάλλεται να απευθύνονται σ' όλους τους συμμετέχοντες στο μάθημα και όχι μόνο στους μαθητές με καλή επίδοση. Πρέπει, επίσης, να είναι εύκολες ή δύσκολες ανάλογα με τις ικανότητες των παιδιών. Οι μαθητές πρέπει να ξέρουν ότι μπορεί να ερωτηθούν κάθε στιγμή. Σε αντίθετη περίπτωση κάποιοι απομονώνονται ή επιδιώκουν να απαντήσουν στην αρχή του μαθήματος, για να αφιερώσουν τον υπόλοιπο χρόνο τους σε άλλες δραστηριότητες. Στην ενεργοποίηση των μαθητών συμβάλλει, επίσης, ο έλεγχος των τετραδίων και των εργασιών τους.

– Οι μαθητές με γλωσσικά και άλλα μαθησιακά προβλήματα πρέπει να ενισχύονται. Ο εκπαιδευτικός, βέβαια, οφείλει να ξέρει ότι η ισότιμη συμμετοχή αυτών των παιδιών στη μαθησιακή διαδικασία παρουσιάζει δυσκολίες. Για να επιτευχθεί η δραστηριοποίησή τους χρειάζεται διακριτικότητα, υπομονή και ικανότητα αξιοποίησης των παύσεων του διδακτικού χρόνου, που δίνουν σ' αυτά τα παιδιά τη δυνατότητα να συμμετάσχουν στο μάθημα¹². Μερικές φορές, μάλιστα, απαιτείται και η ετοιμότητα του εκπαιδευτικού, που θα πρέπει να προλάβει τα ειρωνικά σχόλια άλλων μαθητών.

– Η αξιολόγηση του μαθητικού έργου είναι απαραίτητο να αρχίζει από τα θετικά στοιχεία των μαθητών. Ο καλός λόγος χρειάζεται σε όλους μας¹³. Η αξιολόγηση που παρουσιάζει μόνο τα λάθη και τις αδυναμίες αποθαρρύνει και προκαλεί αντιδράσεις. Μάρτυρες αυτής της λαθεμένης τακτικής κάποιων εκπαιδευτικών γίνονται συχνά και οι συνάδελφοί τους στο γραφείο των καθηγητών, με αφορ-

12. Βλ. Μ. Καίλα – Ε. Θεοδοροπούλου, *Ο εκπαιδευτικός*, Εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1997², σσ. 15-30. - *Enseigner aux élèves ayant des difficultés d'apprentissage et de comportement*. Ministère de l'Éducation, Direction de l'Éducation Spécialisée, (Paris) 1996, σσ. 31-40.

13. Βλ. Claude Bordeleau - Linda Morency, *L'art d'enseigner, Principes, conseils et pratiques Pédagogiques*, Gaetan Morin, Montréal - Paris 1999, σ. 157.

μή την ενημέρωση των γονιών, οι οποίοι έχουν άτακτα παιδιά. Ωστόσο, από την εμπειρία προκύπτει ότι τόσο η επισήμανση θετικών χαρακτηριστικών των παιδιών, όσο και η ενισχυτική βαθμολογία μπορούν να προκαλέσουν το ενδιαφέρον των παιδιών για το μάθημα και να τα εντάξουν στον τρόπο εργασίας της τάξης.

– Ο εκπαιδευτικός που παίρνει υπόψη του την ανάγκη των παιδιών για αναγνώριση, χρησιμοποιεί τον έπαινο και δείχνει την εκτίμησή του στις θετικές τους εκδηλώσεις. Ξέρει, επίσης, ότι οι μαθητές αποφεύγουν να προκαλούν προβλήματα στον εκπαιδευτικό, ο οποίος εκτιμά άλλες ενδοσχολικές και εξωσχολικές δραστηριότητές τους, συμμετέχει στις εκδρομές τους ή συμβάλλει στην πραγματοποίησή τους. Τέλος, ο εκπαιδευτικός αυτός αντιλαμβάνεται ότι οι μαθητές που θεωρούν τον εαυτό τους απομονωμένο στην τάξη, προσπαθούν να προκαλέσουν το ενδιαφέρον, ακόμη και με το τίμημα της τιμωρίας.

– Τις εκτός μαθήματος ή σχολείου ενασχολήσεις των παιδιών ο εκπαιδευτικός μπορεί να τις πληροφορηθεί στα διαλείμματα του σχολείου. Οι 30-50 εφημερίες, που έχει στη διάρκεια του σχολικού έτους, είναι αρκετός χρόνος, για να μάθει τα ενδιαφέροντα των μαθητών και να συζητήσει προβλήματά τους. Αξιοποιώντας, μάλιστα, την εφημερία στο προαύλιο, ο εκπαιδευτικός μπορεί να παρατηρήσει συμπεριφορές μαθητών, που δεν είναι δυνατό να εκδηλωθούν στο δεσμευτικό για όλους χώρο της σχολικής τάξης.

Με τις παραπάνω ή άλλες τεχνικές, που δίνονται από τη βιβλιογραφία¹⁴, ο εκπαιδευτικός δείχνει ότι αντιλαμβάνεται τις ιδιαιτερότητες του κάθε μαθήματος, καταλαβαίνει τα παιδιά και προσαρμόζει το μάθημά του στις ανάγκες τους. Συγχρόνως όμως δείχνει ότι κατά την κατανομή των ρόλων, που είναι ένα δεδομένο του σχολείου, αλλά και της κοινωνίας, αυτός ανέλαβε την ηγεσία της τάξης. Άλλωστε, τόσο οι μαθητές, όσο και οι εκπαιδευτικοί ξέρουν ότι όταν κλονιστεί αυτή η ηγεσία, οι καλύτερες προδέσεις για ομαλή πορεία του μαθήματος δεν μπορούν να φέρουν αποτέλεσμα.

14. Βλ. Ηλία Παπαγεωργίου, *Σώπα, δάσκαλε, ...*, ό.π., σσ. 136-162 – David Fontana, *Ο εκπαιδευτικός στην τάξη ...*, ό.π., σσ. 160-170, όπου αναπτύσσονται τεχνικές ελέγχου της τάξης, που συνοδεύονται από παραδείγματα.

ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ

| | | |
|-------|---|---------------------------------------------|
| αι. | : | αιώνας |
| ΑΜΕΑ | : | Άτομα με Ειδικές Ανάγκες |
| Βλ. | : | Βλέπε |
| ΔΕ | : | Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση |
| ΕΠΑΛ | : | Επαγγελματικά Λύκεια |
| ESF | : | Editions Sociales Françaises |
| ΚΕΕ | : | Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας |
| Λ | : | Λάθος |
| ΟΕΔΒ | : | Οργανισμός Έκδοσης Διδακτικών Βιβλίων |
| Πρβλ. | : | Παράβαλε |
| ΠΕΚ | : | Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα |
| PUF | : | Presses Universitaires de France |
| ΠΔ | : | Προεδρικό Διάταγμα |
| σ. | : | σελίδα |
| Σ | : | Σωστό |
| ΥΠΕΠΘ | : | Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων |
| ΦΕ | : | Φύλλο Εργασίας |

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

α. Ελληνική

- Αβέρωφ-Ιωάννου Τ., *Μαθαίνοντας τα παιδιά να συνεργάζονται*, Εκδ. Θυμάρι, Αθήνα 1983.
- Αστέρη Θεοδώρα, *Η αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών στο ελληνικό Δημοτικό Σχολείο. Αξιολόγηση του δεσμού βάσει της συστηματικής θεωρίας και των αρχών του Σχολείου*, Δακτ. διδακτορική διατριβή, στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αθηνών, Αθήνα 2006.
- Βαλσαμάκη-Ράλλη Ήρα, *Εξέταση και βαθμολογία του μαθητή*, Αθήνα 1979.
- Βασιλόπουλος Χρήστος Κ., *Διδακτική του μαθήματος των δραστηριοτήτων*, Εκδ. Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη 1996².
- Βασιλόπουλος Χρήστος Κ., *Σχεδιασμός και οργάνωση του δραστηριοτήτων μαθήματος με κριτήριο τα ψυχοπαιδαγωγικά και κοινωνικοπολιτιστικά χαρακτηριστικά των μαθητών, στα πρακτικά συνεδρίου με θέμα: «Τα δραστηριοτήτων ως μάθημα ταυτότητας και πολιτισμού»*, (Βόλος, Μάιος 2004), Αθήνα 2005, σσ. 119-125.
- Baudrit Alain, *Η ομαδοσυνεργατική μάθηση*, Πρόλογος, επιστημονική επιμέλεια, Κώστας Αγγελάκος, Εκδ. Κέδρος, Αθήνα 2007.
- Βερτσέτης Αθαν. Β., *Διδακτική της ιστορίας*, Αθήνα 1996.
- Bloom B. – Krathwohl D., *Ταξινόμια διδακτικών στόχων, Γνωστικός τομέας*, Μετάφραση Α. Λαμπράκη-Παγανού, Εκδ. Κώδικας, Θεσσαλονίκη 1986, τ. Α΄.
- Βρεττός Γιάννης Ε. – Καψάλης Αχιλλέας Γ., *Αναλυτικό Πρόγραμμα. Σχεδιασμός – αξιολόγηση – αναμόρφωση*, Εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1999.

- Βρεττός Ιωάννης Ε., *Μη λεκτική συμπεριφορά εκπαιδευτικού-μαθητή. Άσκηση με μικροδιδασκαλία*, Εκδ. Ατραπός, Αθήνα 2003.
- Γεώργας Δ., *Μάθηση στην ομάδα*, «Παιδαγωγική-Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια-Λεξικό», Εκδ. Ελληνικά Γράμματα, 5 (1990), σσ. 2990-2994.
- Γιαγκάζογλου Σταύρος, *Η φυσιογνωμία και ο χαρακτήρας του δρασησκευτικού μαθήματος. Η δρασησκευτική αγωγή στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες*, στα πρακτικά συνεδρίου με θέμα: «Τα δρασησκευτικά ως μάθημα ταυτότητας και πολιτισμού», (Βόλος, Μάιος 2004), Αθήνα 2005, σσ. 126-144.
- Γιοκαρίνης Κώστας Ν., *Η τεχνική των ερωτήσεων στη διδακτική πράξη και την αξιολόγηση*, Δράμα 1988.
- Γκότσης Χρ., *Αν ξαναγινόμουν δάσκαλος*, «Κοινωνία», 3 (1984), σσ. 369-384.
- Δελικωνσταντής Κώστας, *Η ευρωπαϊκή μας ταυτότητα μεταξύ χριστιανικής παράδοσης και πλουραλισμού*, «Σύναξη», 74 (2000), σσ. 29-41.
- Δελικωνσταντής Κων., *Η ευρωπαϊκή διάσταση της σχολικής δρασησκευτικής αγωγής*, στα πρακτικά συνεδρίου με θέμα: «Τα δρασησκευτικά ως μάθημα ταυτότητας και πολιτισμού», (Βόλος, Μάιος 2004), Αθήνα 2005, σσ. 48-53.
- Δελικωνσταντής Κων., *Το μάθημα των δρασησκευτικών, ταυτότητα και προοπτικές*, στα πρακτικά ημερίδας με θέμα: «Το μάθημα των δρασησκευτικών στην εκπαίδευση», Αθήνα 2009, σσ. 35-55.
- Δερβίσης Στέργιος Ν., *Οι μαθητές μιας τάξης ως κοινωνική ομάδα και η ομαδοκεντρική διδασκαλία*, Εκδ. Gutenberg, Αθήνα 1998.
- Δερβίσης Στέργιος Ν., *Σύγχρονη διδακτική διαδικασία στο μάθημα των δρασησκευτικών. Μια σύγχρονη διδακτική πρόταση*, στα πρακτικά συνεδρίου με θέμα: «Τα δρασησκευτικά ως μάθημα ταυτότητας και πολιτισμού», (Βόλος, Μάιος 2004), Αθήνα 2005, σσ. 211-220.

- Δημητρόπουλος Ευστ. Γ., *Εκπαιδευτική αξιολόγηση. Μέρος Δεύτερο: Η αξιολόγηση του μαθητή. Θεωρία, πράξη, προβλήματα*, Αθήνα 1999.
- Εξαρχόπουλος Ν. Ι., *Γενική Διδακτική*, Αθήνα 1961, τ. Β'.
- Eraut M. R., *Διδακτικός σχεδιασμός: γενική επισκόπηση*, «Παιδαγωγική-Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια-Λεξικό», Εκδ. Ελληνικά Γράμματα, 3 (1989), σσ. 1474-1477.
- Fischer H., *Βαθμολογία θρησκευτικών*, «Μεγάλη Παιδαγωγική Εγκυκλοπαίδεια», Εκδ. Ελληνικά Γράμματα, 1 (1967), σσ. 520-521.
- Fontana David, *Ο εκπαιδευτικός στην τάξη*, Εκδ. Σαββάλα, Αθήνα 1996.
- Frank Robert, *Ένας δυσλεκτικός ψυχολόγος αποκαλύπτει τη μουσική ζωή του δυσλεκτικού παιδιού*, Εκδ. Θυμάρι, Αθήνα 2005².
- Θεοφιλίδης Χ., *Διαθεματική προσέγγιση της διδασκαλίας*, Λευκωσία 1987.
- Θεοφιλίδης Χ., *Η τέχνη των ερωτήσεων*, Εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα 1988³.
- Κανάκης Ι. Ν., *Προγραμματισμός διδασκαλίας και προπαρασκευή δασκάλου*, «Παιδαγωγική-Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια-Λεξικό», Εκδ. Ελληνικά Γράμματα, 7 (1991), σσ. 4075-4077.
- Καριώτογλου Αλ., Καραγάλιας Στέφ., Μπελέζος Κων., Χατζηγρηγόσιος Ανδρέας, *Αξιολόγηση των μαθητών της Β' Λυκείου*, ΥΠΕΠΘ, ΚΕΕ, Αθήνα 1999, Τεύχος Β'.
- Κασσωτάκης Μιχ., *Η αξιολόγηση της επιδόσεως των μαθητών: μέσα, μέθοδοι, προβλήματα, προοπτικές*, Εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα 1997.
- Κατσαμάγκου Μαρία, *Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην ανάπτυξη δημιουργικού κλίματος στη σχολική τάξη*, "Τα Εκπαιδευτικά", 61 (2001), σσ. 205-209.
- Κογκούλης Ιωάννης Β., *Προβλήματα Ειδικής Διδακτικής του Θρησκευτικού Μαθήματος*, Εκδ. Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη 1985.

- Κογκούλης Ιωάννης Β., *Διδακτική των θρησκευτικών στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*, Εκδ. Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη 2003.
- Κογκούλης Ιωάννης Β., *Η σχολική τάξη ως κοινωνική ομάδα και η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση*, Εκδ. Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη 2004³.
- Κωνσταντίνου Χ., *Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή ως παιδαγωγική λογική και σχολική πρακτική*, Εκδ. Gutenberg, Αθήνα 2000.
- Κοσσυβάκη Φωτεινή, *Κριτική επικοινωνιακή διδασκαλία. Προσέγγιση της διδακτικής πράξης*, Εκδ. Gutenberg, Αθήνα 1998.
- Λιοδάκης Δ., *Προγράμματα σχολικά και μαθησιακές δυσκολίες*, «Παιδαγωγική-Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια-Λεξικό», Εκδ. Ελληνικά Γράμματα, 7 (1991), σσ. 4070-4071.
- Mager Robert F., *Διδακτικοί στόχοι και διδασκαλία*, Εκδ. Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη 1985.
- Μάνος Κ. Γ., *Διδακτικός σχεδιασμός: σχέδιο ωριαίας διδασκαλίας*, «Παιδαγωγική-Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια-Λεξικό», Εκδ. Ελληνικά Γράμματα, 3 (1989), σσ. 1480-1483.
- Ματσαγγούρας Ηλίας Γ., *Στρατηγικές διδασκαλίας*, Εκδ. Gutenberg, Αθήνα 1998⁴, τ. Β'.
- Ματσαγγούρας Ηλίας Γ., *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση*, Εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα 2000².
- Ματσαγγούρας Ηλίας Γ., *Θεωρία της διδασκαλίας. Η προσωπική θεωρία ως πλαίσιο στοχαστικής ανάλυσης*, Εκδ. Συμμετρία, Αθήνα 1996.
- Μαυρομάτης Ιωάννης, Ζουγανέλη Αικατερίνη, Φρυδά Ευαγγελία, Λουκά Σουζάνα, *Αξιολόγηση του μαθητή*, στο συλλογικό έργο: «Η ποιότητα στην εκπαίδευση», Έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Έκδοση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, Αθήνα 2008, σσ. 241-280.

- Μαυρόπουλος Α., *Στοιχεία διδακτικής μεθοδολογίας. Βασικές αρχές για την επιτυχία μιας διδασκαλίας*, Εκδ. Σαββάλας, Αθήνα 2004.
- Meyer Ernst, *Ομαδική διδασκαλία. Θεμελίωση και παραδείγματα, Μετάφραση Λευτέρη Κουτσούκη*, Εκδ. Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη 1987.
- Μπαγάκης Γιώργος – Δεμερτζή Κική – Καίσαρη Σταυρούλα – Φακίτσα Μαρία – Σταμάτης Θαν., *Πειραματισμός τάξης για διδασκαλία με ομάδες μαθητών*, Εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα 2008.
- Μπαγάκης Γιώργος – Δεμερτζή Κική – Σταμάτης Θαν. (Επιμ.), *Ένα σχολείο μαθαίνει. Η αυτοαξιολόγηση και η ανάπτυξη ενός σχολείου...*, Εκδ. Λιβάνη, Αθήνα 2007.
- Μπιτσάκης Αντ. Ε., *Σχεδιασμός της διδασκαλίας του μαθήματος των θρησκευτικών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, στο συλλογικό έργο: «Το μάθημα των θρησκευτικών στο σύγχρονο σχολείο»*, Πρακτικά παιδαγωγικής συνάντησης θεολόγων Αθήνας, (12 Απριλίου 2005), Με επιμέλεια Ιω. Β. Τσάγκα, Αθήνα 2006, σσ. 39-47.
- Νημά Ελένη Α. – Καψάλης Αχιλ. Γ., *Σύγχρονη διδακτική*, Εκδ. Πανεπιστημίου Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη 2002.
- Νίκας Αθανάσιος Θ., *Διδακτική του θρησκευτικού μαθήματος. Θεωρία και πράξη*, Εκδ. Βιβλιογωνιά, Αθήνα 1992.
- Νικολάου Γιώργος, *Διαπολιτισμική διδακτική. Το νέο περιβάλλον, βασικές αρχές*, Εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2005.
- Ντράικωρς Ρούντολφ, *Διατηρώντας την ισορροπία στην τάξη*, Εκδ. Θυμάρι, Αθήνα 1989.
- Ξωγέλλης Παν. Δ., *Η διδασκαλία της ιστορίας στο Γυμνάσιο και το Λύκειο. Ερευνητική συμβολή στη διδακτική της ιστορίας*, Εκδ. Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη 2000².
- Παλούκας Παύλος Αδ., *Ο εκπαιδευτικός ενώπιον του σύγχρονου πολυπολιτισμικού σχολείου*, Εκδ. Παύλος, Αθήνα 2006.
- Παντελιάδου Σουζάνα, *Μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη*, Εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2000.

- Παντελιάδου Σουζάνα – Πατσιοδήμου Αντωνία – Μπότσας Γιώργος, *Οι μαθησιακές δυσκολίες στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*, Βόλος 2004.
- Παπαγεωργίου Ηλίας, *Σώπα, δάσκαλε, ...*, Σύγχρονες διδακτικές και παιδαγωγικές προσεγγίσεις, Εκδ. Βάνιας, Θεσσαλονίκη 2004.
- Παπαπέτρου Κων. Ε., *Η ουσία της θεολογίας. Συστηματική μελέτη επί ενός πατερικού ερμηνευτικού έργου*, Αθήναι 1970.
- Πεπονάκης Μανόλης Γ., *Τα θρησκευτικά σε αλλοδαπούς μαθητές*, “Κοινωνία”, 1 (2006), σσ. 18-30.
- Πεπονάκης Μανόλης Γ., *Απλουστεύοντας τη ζωή μας στο σχολείο. Τρόποι συνεργασίας των εκπαιδευτικών με το σύλλογο των καθηγητών και με την τάξη*, Αθήνα 2006.
- Πεπονάκης Μανόλης Γ., *Η διαθεματικότητα και η αξιοποίησή της στα θρησκευτικά του Γυμνασίου*, “Κοινωνία”, 1 (2008), σσ. 33-39.
- Περσελής Εμμανουήλ Π., *Κατήχηση και παιδεία. Μελετήματα χριστιανικής θρησκευτικής αγωγής*, Εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα 2003.
- Περσελής Εμμανουήλ, *Η θρησκευτική αγωγή στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Προβλήματα και προοπτικές*, στα πρακτικά συνεδρίου με θέμα: «Τα θρησκευτικά ως μάθημα ταυτότητας και πολιτισμού», (Βόλος, Μάιος 2004), Αθήνα 2005, σσ. 56-65.
- Πηγιάκη Πόπη, *Προετοιμασία, σχεδιασμός και αξιολόγηση της διδασκαλίας*, Εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα 1999.
- Πολυχρονοπούλου Σταυρούλα, *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες*, Αθήνα 2001, τ. Β.
- Πορτελάνος Σταμάτης, *Διαπολιτισμική Θεολογία, Πρόταση διαθεματικής διδακτικής*, Εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2002.
- Ρέλλος Νικ., *Έλεγχος μάθησης. Αξιολόγηση μαθητικής επίδοσης*, Εκδ. Gutenberg, Αθήνα 2007.
- Ρεράκης Ηρακλής Μ., *Σύγχρονη διδακτική των θρησκευτικών*, Εκδ. Π. Πουρνάρα, Θεσσαλονίκη 2007.

- Σαλβαράς Γιάννης – Σαλβαρά Μαρίνα, *Μοντέλα και στρατηγικές διδασκαλίας. Κατασκευή και χρήση «εργαλείων διδασκαλίας»*, Εκδ. Ατραπός, Αθήνα 2007.
- Στάδης Γεώργιος, *Αναλυτικά Προγράμματα του θρησκευτικού μαθήματος*, στα πρακτικά συνεδρίου με θέμα: «Τα θρησκευτικά ως μάθημα ταυτότητας και πολιτισμού», (Βόλος, Μάιος 2004), Αθήνα 2005, σσ. 245-248.
- Ταρατόρη-Τσαλκατίδου Ελένη, *Η αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης του μαθητή*, Εκδ. Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη 2001².
- Ταρατόρη-Τσαλκατίδου Ελένη, *Η μέθοδος project στη θεωρία και στην πράξη*, Εκδ. Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη 2002.
- Τερεζής Χρήστος Αθ. – Κουστουράκης Γεράσιμος, *Μεθοδολογικά προλεγόμενα στη διδακτική των θρησκευτικών*, Εκδ. Τυπωθήτω, Αθήνα 1996.
- Tomlinson Carol Ann, *Διαφοροποίηση της εργασίας στην αίθουσα διδασκαλίας*, Μετάφραση Χρ. Θεοφιλίδη – Δέσποινας Μαρτίδου-Φορσιέ, Εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα 2004.
- Trautman Franz, *Ο διδακτικός σχεδιασμός ενός αποτελεσματικού θρησκευτικού μαθήματος*, Μετάφραση Ιω. Β. Κογκούλη, Θεσσαλονίκη 1978.
- Τριλιανός Θανάσης Α., *Μεθοδολογία της σύγχρονης διδασκαλίας. Καινοτόμες επιστημονικές προσεγγίσεις στη διδακτική πράξη*, Αθήνα 2002.
- Τσαγκαρλή-Διαμάντη Ευαγγελία, *Αξιολόγηση, αυτοαξιολόγηση μαθητών και εκπαιδευτικών*, Εκδ. Λύχνος, Αθήνα 2003.
- Τσαγκαρλή-Διαμάντη Ευαγγελία, *Συνεργατικές διαδικασίες. Παράδειγμα σχεδιασμού ομαδοκεντρικής διδασκαλίας*, “Κοινωνία”, 2 (2008), σσ. 161-172.
- Τσάγκας Ιωάννης Β., *Η παιδαγωγική αρχή της «ολότητας-διαθεματικότητας» στη διδασκαλία των θρησκευτικών*, “Κοινωνία”, 3 (2005), σσ. 262-265.
- Τσιάκαλος Γιώργος, *Οδηγός αντιρατσιστικής εκπαίδευσης*, Εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2000.
- Τσιατσούλη Δήμητρα, *Ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων στα παιδιά με νοητική υστέρηση και άλλες ειδικές ανάγκες*,

- Δακτ. μεταπτυχιακή εργασία στο Τμήμα Ειδικής Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών, Αθήνα 2002.
- Τσουκάτου Στέλλα – Χατζιόγλου Κομνηνός, *Ο ρόλος του μαθητή στην ανάπτυξη σχέσεων με τον καθηγητή*, Ανακοίνωση στο Γ' Εκπαιδευτικό Συνέδριο της ΟΛΜΕ (1984), που έγινε με θέμα: «Σχέσεις καθηγητών-μαθητών-γονέων», Αθήνα 1986, σσ. 119-128.
- Φλουρής Γιώρ. Στυλ., *Η αρχιτεκτονική της διδασκαλίας και η διαδικασία της μάθησης*, Εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα 1984.
- Χατζηδήμου Δημ. Χρ., *Προετοιμασία και σχέδιο μαθήματος. Συμβολή στον προγραμματισμό της διδασκαλίας*, Εκδ. Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη 1988.
- Χριστιάς Ιωάννης, *Θεωρία και μεθοδολογία της διδασκαλίας*, Εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα 2003⁴.
- Χρονάκη Άννα, *Συνεργασία μαθητών σε ομάδες: Μια προσέγγιση από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών*, «Σύγχρονη Εκπαίδευση», 112 (2000), σσ. 38-49.
- Χρυσαφίδης Κώστας, *Βιωματική-επικοινωνιακή διδασκαλία. Η εισαγωγή της μεθόδου project στο σχολείο*, Εκδ. Gutenberg, Αθήνα 2002.

6. Ξενόγλωσση

- Abernot Yvan, *Les méthodes d' évaluation scolaire. Techniques actuelles et innovations*, Bordas, Paris 1988.
- Altet Marguerite, *Préparation et planification*, στο Jean Houssay (dir.): «La Pédagogie: une encyclopédie pour aujourd' hui», ESF, Paris 1993, σσ. 77-88.
- Astolfi Jean-Pierre, *L' erreur, un outil pour enseigner*, ESF, Paris 2001⁴.
- Bajetto Marie-Claude, *Le désir d' enseigner*, ESF, Paris 1982.
- Berbaum Jean, *Le développement de la capacité d' apprentissage*, στο Jean Houssay (dir.): «La Pédagogie: une encyclopédie pour aujourd' hui», ESF, Paris 1993, σσ. 315-325.

- Bordeleau Claude – Morency Linda, *L'art d'enseigner. Principes, conseils et pratiques pédagogiques*, Gaetan Morin, Montréal-Paris 1999.
- Bordet B., *Evaluation dans l'établissement. De nouvelles attitudes, de nouvelles procédures*, “L'évaluation en questions”, ESF, Paris 1987, σσ. 167-178.
- Cordié Anny, *Malaise chez l'enseignant*, Editions du Seuil, Paris 1998.
- Corte de E., *Les fondements de l'action didactique*, Editions Universitaires, Bruxelles 1990².
- Debesse Maurice – Mialaret Gaston, *Traité des sciences pédagogiques, t. 6, Aspects sociaux de l'éducation*, Presses Universitaires de France, Paris 1974.
- Duval Armand – Letourneur Gérard – Vayer Pierre, *Les communications dans la classe et l'apprentissage de l'enfant*, Armand Colin-Bourrelier, Paris 1987.
- Enseigner aux élèves ayant des difficultés d'apprentissage et de comportement. Guide de l'enseignant*. Ministère de l'Education, Direction de l'Education Spécialisée, (Paris) 1996.
- Gilly Michel, *Maître-élève. Rôles institutionnels et représentations*, PUF, Paris 1980.
- Grandguillot Marie-Claude, *Enseigner en classe hétérogène*, Hachette, Paris 1993.
- Handji Charles, *L'évaluation, règles du jeu*, Paris 1989.
- Landsheere de Viviane – Landsheere de Gilbert, *Définir les objectifs de l'éducation*, Presses Universitaires de France, Paris 1984.
- Maulini Olivier, *Questionner pour enseigner et pour apprendre. Le rapport au savoir dans la classe*, ESF, Paris 2005.
- Meirieu Philippe, *Pédagogie et évaluation différenciées*, στο “L'évaluation en questions”, ESF, Paris 1987, σσ. 149-165.
- Meirieu Philippe, *Objectif, obstacle et situations d'apprentissage*, στο Jean Houssaye (dir.) : “La Pédagogie: une encyclopédie pour aujourd'hui”, ESF, Paris 1993, σσ. 289-299.
- Meirieu Philippe, *Outils pour apprendre en groupe*, Chronique Sociale, Lyon 1989.

- Meirieu Philippe, *Pédagogie: le devoir de résister*, ESF, Paris 2008².
- Nouailhat René – Joncheray Jean, *Enseigner les religions au Collège et au Lycée. 24 séquences pédagogiques*, Les Editions de l' Atelier, Paris 1999.
- Papillon Pascal et Xavier, *Traité de stratégie à l' usage des enseignants*, Chronique Sociale, Lyon 1999.
- Parent Jean Ghyslain, Cartier Renée, Ricard Pierre, Gingras Jacques, *Conditions essentielles pour que les enseignants persévèrent en adaptation scolaire*, στο “Revue Francophone de la Defiance Intellectuelle”, Paris, 11 (2000), σσ. 57-72.
- Perraudau Michel, *Les stratégies d' apprentissage. Comment accompagner les élèves dans l' appropriation des savoirs*, Armand Colin, Paris 2006.
- Riff Jacques – Durand Marc, *Planification et décision chez les enseignants*, “Revue Française de Pédagogie”, Paris, 103 (1993), σσ. 81-107.
- Rogers Carl R., *Liberté pour apprendre*, Bordas, Paris 1984.
- Schoer Lowell A., *L' évaluation des élèves dans la pratique de la classe*, Presses Universitaires de France, Paris 1975.
- Sensevy Gérard – Quilio Serge, *Les discours du professeur. Vers une pragmatique didactique*, “Revue Française de Pédagogie”, Paris, 141 (2002), σσ. 47-65.
- Snyders Georges, *Pédagogie progressiste*, PUF, Paris 1971.
- Tochon François, *A quoi pensent les enseignants, quand ils planifient leurs cours?* “Revue Française de Pédagogie”, Paris, 86 (1989), σσ. 23-33.
- Vecchi de Gérard, *Aider les élèves à apprendre*, Hachette Education, Paris 2000.
- Veslin Odile et Jean, *Corriger des copies. Evaluer pour former*, Hachette Education, Paris 1992.
- Vincent Suzanne, *Le trajet du “savoir à enseigner” dans les pratiques de classe: une analyse de points de vue d' enseignants*, στο Philippe Jonnaert – Suzanne Laurin (dir.): *Les didactiques des disciplines, un débat contemporain*, Presses de l' Université du Québec, Québec 2001.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

| | |
|---------------|-----|
| ΠΡΟΛΟΓΟΣ..... | 7-8 |
|---------------|-----|

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ

| | |
|---------------------------------------------------------------------|-------|
| Ο σχεδιασμός της ωριαίας διδασκαλίας του μαθήματος των δρασκευτικών | |
| α. Αναγκαιότητα και προϋποθέσεις..... | 9-13 |
| β. Φάσεις και δραστηριότητες..... | 13-22 |

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ

| | |
|----------------------------------------------------------------------|-------|
| Η διεξαγωγή του μαθήματος των δρασκευτικών | |
| α. Η τετραμερής πορεία μαθήματος..... | 23-33 |
| β. Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία..... | 34-39 |
| γ. Δραστηριότητες για μαθητές με μαθησιακές και άλλες δυσκολίες..... | 40-47 |

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ

| | |
|--------------------------------------------------------------------------|-------|
| Η αξιολόγηση της διδασκαλίας, οι εξετάσεις και η βαθμολόγηση των μαθητών | |
| α. Η αξιολόγηση της διδασκαλίας..... | 49-60 |
| β. Οι εξετάσεις και η βαθμολόγηση των μαθητών..... | 61-76 |

| | |
|---------------|-------|
| ΕΠΙΛΟΓΟΣ..... | 77-79 |
|---------------|-------|

| | |
|----------------|--------|
| ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ..... | 81-107 |
|----------------|--------|

| | |
|----------------------------------------------------|--|
| A.1. Διάρθρωση της τετραμερούς πορείας διδασκαλίας | |
| 2. Ενδεικτικές διδασκαλίες | |

| | |
|-------------------------------------|--|
| B. Τεχνικές συνεργασίας με την τάξη | |
|-------------------------------------|--|

| | |
|---------------------|-----|
| ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ..... | 108 |
|---------------------|-----|

| | |
|-------------------|---------|
| ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ..... | 109-118 |
|-------------------|---------|

| | |
|------------------|-----|
| ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ..... | 119 |
|------------------|-----|