

Μιχάλης Θ. Κουτσός

ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ

Θεωρητική Προσέγγιση
Διδακτικά Μοντέλα

- Για όλες τις τάξεις Γυμνασίου και Λυκείου
- Για μαθήματα κατεύθυνσης και επιλογής
- Για καθηγητές Γυμνασίου και Λυκείου
- Για καθηγητές που συμμετέχουν στο διαγωνισμό του Α.Σ.Ε.Π

ΕΚΔΟΣΕΙΣ
ZHTH
ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ



Κάθε γνήσιο αντίτυπο υπογράφεται από το συγγραφέα

ISBN 960-431-636-2

© Copyright: Μ. Κουτσός, Εκδόσεις Ζήτη,
Σεπτέμβριος 2000, Θεσσαλονίκη

Η κατά οποιονδήποτε τρόπο και μέσο αναπαραγωγή, δημοσίευση ή αντιγραφή όλου ή μερών
του βιβλίου αυτού απαγορεύεται χωρίς την έγγραφη άδεια του συγγραφέα και του εκδότη.



Φωτογραφιοθήκη - Εκπαιδευτική: **Π. ΖΗΤΗ & Ια Ο Ε**
18^ο χλμ Θεσσαλονίκης-Περαιάς
Τ.Θ. 171, Νέοι Επιβάτες, Θεσσαλονίκη, Τ.Κ. 570 19
Τηλ (0392) 72 222 ☎ (ερασιμιά) • Fax (0392) 72 229

Εθελοντική: **ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΖΗΤΗ**

Αρμενοπούλου 27
Τ.Κ. 546 35, Θεσσαλονίκη
Τηλ (031) 208 720 • Fax (031) 211 305
www.ziti.gr e-mail info@ziti.gr

ΑΝΤΙ ΠΡΟΛΟΓΟΥ

Ο προβληματισμός γύρω από τη διδακτική των μαθημάτων και ιδιαίτερα της ιστορίας είναι πάντα επίκαιρος. Στον προβληματισμό αυτό υπεισέρχονται διάφοροι παράγοντες και παράμετροι, όπως η εκπαιδευτική βαθμίδα, το επίπεδο της τάξης, η διδακτέα αλλά και εξεταστέα ιστορική ύλη κλπ., που θα πρέπει να ληφθούν υπόψη για ένα αποτελεσματικό σχεδιασμό διδακτικής.

Βέβαια στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα υπάρχουν πολλές δυσκολίες, για να μπορέσει ο δάσκαλος να αποδώσει το μέγιστο. Τέτοιες δυσκολίες, είναι η υλικοτεχνική υποδομή, τα εποπτικά μέσα, τα λειτουργικά έξοδα κλπ.. πράγματα που αποτελούν στοιχεία μιας εξωτερικής εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης.

Παράλληλα πρέπει να εξασφαλιστούν και τα στοιχεία της εσωτερικής εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, όπως η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, η αναμόρφωση των Αναλυτικών Προγραμμάτων, η συγγραφή κατάλληλων διδακτικών βιβλίων κλπ., που είναι και τα ουσιαστικότερα.

Ακόμη πρέπει να εξασφαλιστεί και το ανάλογο παιδαγωγικό και μαθησιακό κλίμα μεταξύ των διδασκόντων και των διδασκόμενων, που χαρακτηρίζεται από αμοιβαίο σεβασμό, από το πνεύμα της μαθητείας και την επιθυμία της έρευνας.

Η νέα εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, που άρχισε το 1998 και ολοκληρώνεται το 2000, φιλοδοξεί να είναι πιο ριζοσπαστική και πιο αποτελεσματική ενόψει των απαιτήσεων των καιρών. Έχουν εκπονηθεί και εκπονούνται νέα Αναλυτικά Προγράμματα, γράφτηκαν και γράφονται νέα διδακτικά βιβλία με στόχο να καταργήσουν την αποστήθιση και να ενισχύσουν την ουσιαστικότερη μελέτη και την κριτική αφομοίωση. Μεγάλη βαρύτητα δίνεται στους

νέους τρόπους αξιολόγησης, οι οποίοι δεν ήταν άγνωστοι στη βιβλιογραφία, αλλά στην Ελλάδα για πρώτη φορά εφαρμόζονται.

Δόθηκαν στους εκπαιδευτικούς αλλά κυκλοφόρησαν και στην αγορά πολλά βιβλία με τα νέα κριτήρια αξιολόγησης. Λείπει όμως ο συνολικός σχεδιασμός. Βέβαια θεωρητικές κατευθύνσεις και οδηγίες και περιορισμένα υποδείγματα παραδειγματικής διδασκαλίας υπάρχουν στις Οδηγίες του Υπουργείου, αλλά είναι αρκετά γενικές και δεν καλύπτουν το σύνολο των απαιτήσεων της διδακτικής προσέγγισης κάθε διδακτικής ενότητας. Έτσι αφήνεται ο εκπαιδευτικός να οργανώσει μόνος του το μάθημα. Ασφαλώς υπάρχουν βοηθήματα και μάλιστα αρκετά σημαντικά, αλλά τα βοηθήματα αυτά μπορεί να παρέχουν άφθονο υλικό, δεν δίνουν όμως τις κατευθυντήριες διδακτικές αρχές και κυρίως διδακτικές πρακτικές, τις οποίες αποκτά κανείς ύστερα από προσωπική κατάρτιση και ανάλογη διδακτική εμπειρία.

Σ' αυτόν λοιπόν τον αγώνα και την αγωνία του δασκάλου ερχόμαστε να δώσουμε κάποια βοήθεια, για να ελαφρώσουμε όσο γίνεται το βαρύ έργο του μαχόμενου εκπαιδευτικού.

Μιχάλης Κουτσός

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Εισαγωγή	11
----------------	----

A. ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

Κεφάλαιο 1

Προϋποθέσεις αποτελεσματικής διδακτικής πράξης

1.1 Ο χώρος και ο χρόνος της διδακτικής πράξης	15
1.2 Τα πρόσωπα.....	16
1.3 Το παιδαγωγικό κλίμα	17
1.4 Η διδακτέα ύλη	17
1.5 Δομικά στοιχεία διδακτικής.....	18

Κεφάλαιο 2

Διδακτικές αρχές

2.1 Η αρχή της εποπικότητας.....	19
2.2 Η αρχή της παιδοκεντρικότητας	20
2.3 Η αρχή της αυτενέργειας	20
2.4 Η αρχή της βιωματικότητας	21
2.5 Η αρχή της εγγύτητας προς τη ζωή.....	21

Κεφάλαιο 3

Σχεδιασμός και διεξαγωγή της διδακτικής πράξης

3.1	Είδη σχεδιασμού.....	23
3.2	Κατανομή της διδακτέας ύλης	25
3.3	Προσδιορισμός πηγών, βοηθημάτων και εποπτικών μέσων	26
3.4	Επιλογή μαθησιακών δραστηριοτήτων.....	28
3.5	Επιλογή στόχων.....	29
3.6	Η οργάνωση ή πορεία διδασκαλίας.....	37
3.7	Τρόποι μετάδοσης - Μορφές διδασκαλίας	42
3.8	Μέθοδοι διδασκαλίας	45
3.9	Στάδια ή φάσεις διδασκαλίας	47
3.10	Επιλογή του διδακτικού μοντέλου	48

Κεφάλαιο 4

Αξιολόγηση

4.1	Αντικείμενο της αξιολόγησης.....	50
4.2	Λόγοι αξιολόγησης	51
4.3	Ο ρόλος των ερωτήσεων στη διδακτική πράξη.....	52
4.4	Είδη ερωτήσεων	54

B. ΔΙΔΑΚΤΙΚΑ ΜΟΝΤΕΛΑ ΙΣΤΟΡΙΑΣ

Κεφάλαιο 5

Διδακτικά μοντέλα

5.1	Ερευνητικά δεδομένα.....	63
5.2	Σκοποί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης	65
5.3	Γενικοί σκοποί διδασκαλίας της Ιστορίας.....	66
5.4	Νοητική και συναισθηματική κατάσταση των μαθητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης	70
5.5	Η κατανομή της ύλης κατά βαθμίδες.....	74

Κεφάλαιο 6

Διδακτικά μοντέλα στην Ιστορία - Παραδοσιακά μοντέλα

6.1	Είδη διδακτικών μοντέλων	77
6.2	Ο γενικός τύπος των διδακτικών μοντέλων	78
6.3	Τα παραδοσιακά διδακτικά μοντέλα.....	79
6.4	1η εφαρμογή: Κυκλαδικός πολιτισμός, Α΄ Γυμνασίου.....	83
6.5	2η εφαρμογή: Αίγυπτος, Α΄ Γυμνασίου	89

Κεφάλαιο 7

Σύγχρονα στοχοθετικά διδακτικά μοντέλα και μοντέλα διαδικασίας(μαθητοκεντρικά)

7.1	Η τυπολογία των στοχοθετικών μοντέλων και των μοντέλων διαδικασίας	101
7.2	Παραλλαγές των στοχοθετικών μοντέλων και των μοντέλων διαδικασίας	102
7.3	Τα χαρακτηριστικά των σύγχρονων διδακτικών μοντέλων	104
7.4	Παρατηρήσεις στα στοχοθετικά μοντέλα διδασκαλίας και στα μοντέλα διαδικασίας	105
7.5	1η εφαρμογή στοχοθετικών διδακτικών μοντέλων: Η πολιτική του Ιουστινιανού, Β΄ Γυμνασίου.....	107
7.6	2η εφαρμογή διδακτικών μοντέλων διαδικασίας: Προς τον εθνικό διχασμό, Γ΄ Λυκείου (Γεν. Παιδείας)	113

Κεφάλαιο 8

Σύγχρονα διερευνητικά μοντέλα (μαθητοκεντρικά)

8.1	Η τυπολογία των διερευνητικών διδακτικών μοντέλων	119
8.2	Δομή των διερευνητικών μοντέλων.....	120
8.3	Παραλλαγές των διερευνητικών μοντέλων.....	121
8.4	Χαρακτηριστικά των μοντέλων διερευνητικής διαδικασίας ...	122

- 8.5 Παρατηρήσεις στα διερευνητικά μοντέλα -
μοντέλα προβλήματος 123
- 8.6 1η εφαρμογή διερευνητικών μοντέλων: Αρχαία
αρχιτεκτονική - πλαστική, Α΄ Λυκείου (Γεν. Παιδείας) 124
- 8.7 2η εφαρμογή διερευνητικών μοντέλων: Οικογένεια - γάμος
στην αρχαία Ελλάδα, Β΄ Λυκείου (Θεωρ. Κατεύθ.) 130

Κεφάλαιο 9

Σύγχρονα μοντέλα προβλήματος (μαθητοκεντρικά)

- 9.1 Η τυπολογία των μοντέλων προβλήματος 137
- 9.2 Δομή των μοντέλων προβλήματος 138
- 9.3 Παραλλαγές των μοντέλων προβλήματος 139
- 9.4 1η εφαρμογή μοντέλων προβλήματος: Το κόμμα
των Φιλελευθέρων, Γ΄ Λυκείου (Θεωρ. Κατεύθ.) 140

Κεφάλαιο 10

Η ομαδική διδασκαλία

- 10.1 Ανάλυση της οργάνωσης της ομαδικής διδασκαλίας 152
- 10.2 Εφαρμογή ομαδικής διδασκαλίας:
Β΄ Ελληνικός Αποικισμός, Α΄ Γυμνασίου 160

Κεφάλαιο 11

Επίσκεψη σε μουσείο

- 11.1 Προετοιμασία της επίσκεψης 164
- 11.2 Η πραγματοποίηση της επίσκεψης 165
- 11.3 Εντυπώσεις από την επίσκεψη 166
- 11.4 Το παιχνίδι των γνώσεων 166
- Βιβλιογραφία 169

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Με την έννοια Διδακτική εννοούμε και τη θεωρητική προσέγγιση γύρω από τη διδασκαλία των μαθημάτων και την πρακτική της εφαρμογή με συγκεκριμένα διδακτικά μοντέλα. Είτε όμως την προσεγγίζουμε θεωρητικά είτε την εφαρμόζουμε πρακτικά δεν παύει να αποτελεί μια πράξη, τη διδακτική, με ορισμένα σημεία αναφοράς. Αυτά τα σημεία αναφοράς πρέπει να έχει υπόψη του ο διδάσκων και οφείλει κατά την προετοιμασία του να έχει απαντήσει στις εξής καίριες ερωτήσεις:

- Που θα διδάξω; (ο χώρος, το διδακτήριο).
- Πότε θα διδάξω; (ο χρόνος).
- Σε ποιον θα διδάξω; (οι διδασκόμενοι).
- Τι θα διδάξω; (διδακτέα ύλη).
- Γιατί θα διδάξω; (σκοποί, στόχοι).
- Πώς θα διδάξω; (διδακτικό μοντέλο).
- Ποιο το αποτέλεσμα της διδασκαλίας; (αξιολόγηση).¹

Οι τέσσερις πρώτες προϋποθέσεις δεν αφορούν μόνο τον καθηγητή, αλλά και την πολιτεία, το δήμο, το σχολείο. Οι τρεις όμως τελευταίες εξαρτώνται από την πρωτοβουλία, την αυτενέργεια και τη φαντασία του δασκάλου αλλά και από τη σωστή ενημέρωση και την κατάλληλη κατάρτιση πάνω σε θέματα της διδακτικής.

Ο δάσκαλος για να πετύχει στις διδακτικές του υποχρεώσεις έχει ανάγκη από καθημερινό προγραμματισμό και προετοιμασία του διδακτικού του έργου. Όταν πρόκειται να διδάξει κάποια ενότητα, θα πρέπει να ξέρει και το γιατί θα το διδάξει, δηλαδή τους ειδικότερους στόχους της διδακτικής

1. βλ. Γιαννούλη Ι. Νικόλαου, *Εισαγωγή στη Γενική Διδακτική*, σελ. 239 και Χατζηδημού Χρ. Δημήτρη, *Προετοιμασία και σχέδιο μαθήματος*, σελ. 93.

ενότητας, που απορρέουν όχι μόνο από το τι προσφέρει η συγκεκριμένη διδακτική ενότητα αλλά και από τους γενικότερους σκοπούς του μαθήματος και της εκπαιδευτικής βαθμίδας στην οποία διδάσκεται το μάθημα. Παράλληλα θα πρέπει να ξέρει και πώς να τη διδάξει, ποιο δηλαδή διδακτικό μοντέλο θα χρησιμοποιήσει. Το τι θα πετύχει πάλι με τη διδασκαλία, η αξιολόγηση, έχει άμεση σχέση με το γιατί πρέπει να διδάξει κάτι, τους διδακτικούς στόχους, και έμμεση σχέση με το πώς θα το διδάξει, την τεχνική. Επομένως η διδακτική πράξη είναι μια διαδικασία με πολλούς αλληλοεξαρτημένους παράγοντες, γι' αυτό και απαιτείται κατάλληλος σχεδιασμός, για να είναι αποτελεσματική.

Η εργασία αυτή περιλαμβάνει θεωρητική και εφαρμοσμένη διδακτική με συγκεκριμένα διδακτικά μοντέλα, που εφαρμόζονται σε διδακτικές ενότητες από όλα τα βιβλία της Ιστορίας που διδάσκονται στο Γυμνάσιο και Λύκειο, σε μαθήματα γενικής παιδείας, κατεύθυνσης και επιλογής. Το πρώτο μέρος, το θεωρητικό, αφορά τη διδασκαλία και άλλων μαθημάτων, ενώ το δεύτερο, το πρακτικό, αφορά μόνο τη διδασκαλία της ιστορίας. Δεν πιστεύουμε βέβαια ότι όλα αυτά μπορούν να εφαρμοστούν στην πράξη, γιατί δεν υπάρχουν οι κατάλληλες συνθήκες. Ο μαχόμενος όμως εκπαιδευτικός πρέπει να έχει εναλλακτικές προτάσεις στην καθημερινή διδακτική πράξη.

Το πόνημα που ακολουθεί είναι καρπός προβληματισμού, μελέτης και διδακτικής εμπειρίας πολλών ετών. Γι' αυτό στο σύνολό της πιστεύουμε πως είναι χρήσιμη στην προετοιμασία των καθηγητών για τις εξετάσεις του διαγωνισμού του Α.Σ.Ε.Π., πιστεύουμε όμως ότι είναι χρήσιμη και για τους καθηγητές που ήδη υπηρετούν, είτε για να επιβεβαιώσουν τα όσα σωστά έκαναν μέχρι τώρα είτε για να συμπληρώσουν το διδακτικό τους εξοπλισμό και να είναι ακόμη περισσότερο αποτελεσματικοί.

Θεωρητική Προσέγγιση



ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ

ΠΡΟΫΠΟΘΕΣΕΙΣ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΗΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΠΡΑΞΗΣ

Η διδακτική πράξη τελείται σε ορισμένο χώρο, το διδακτήριο, με καθορισμένο πρόγραμμα, ετήσιο, εβδομαδιαίο και ημερήσιο, με συγκεκριμένα πρόσωπα, εκπαιδευτικό προσωπικό και μαθητές, και συγκεκριμένο διδακτικό αντικείμενο, τη διδακτέα ύλη. Οι άμεσα βέβαια εμπλεκόμενοι είναι ο δάσκαλος και οι μαθητές σε συνάρτηση με τη διδακτέα ύλη¹, έμμεσα όμως εμπλέκονται και οι γονείς και γενικότερα το κοινωνικό περιβάλλον. Όλοι αυτοί οι παράγοντες επηρεάζουν θετικά ή αρνητικά τη διδακτική πράξη, γι' αυτό και αξίζει να γίνει σύντομος λόγος για τον τρόπο και το βαθμό επηρεασμού.

1.1 Ο χώρος και ο χρόνος της διδακτικής πράξης

Ένα καλό διδακτήριο με καλό προσανατολισμό χωρίς να χτυπάει ο ήλιος τις αίθουσες, ιδίως τις μεσημβρινές ώρες, χωρίς εξωτερικούς θορύβους, με κάποια άνεση στον εσωτερικό χώρο και γενικώς η όλη υλικοτεχνική υποδομή συμβάλλει ώστε να γίνεται το μάθημα πιο αποδοτικό. Η καλαισθητική διακόσμηση της αίθουσας, ο μεγάλος πίνακας με τις χρωματιστές κιμωλίες, η διαμόρφωση του χώρου σε κυκλικό σχήμα ή σε σχήμα Π, βοηθούν τους μαθητές στο να βρίσκονται σε ένα ευχάριστο περιβάλλον και να νιώθουν πιο άνετα.

Και ο χρόνος παίζει σημαντικό ρόλο στη διδακτική πράξη. Το αν το σχολείο έχει πρωινή ή απογευματινή βάρδια, αν είναι η πρώτη ή η τελευ-

1. βλ. Γιαννούλη Νικ., *Εισαγωγή στη Γενική Διδακτική*, σελ. 30.

ταία πρωινή ή απογευματινή ώρα διδασκαλίας, αν είναι τα πρώτα δέκα λεπτά της διδακτικής ώρας, αν προηγήθηκε ένα διαγώνισμα ή γυμναστική ή ένας άλλος καθηγητής που έκανε ένα χαλαρό μάθημα, όλα αυτά έχουν τη σημασία και τη δική τους βαρύτητα. Αν υπάρχει δυνατότητα, πρέπει τα εύκολα σχετικά μαθήματα να μπαίνουν στις πρώτες απογευματινές, ενώ τα δύσκολα τις πρώτες πρωινές ώρες. Στα πρώτα δέκα λεπτά κάθε διδακτικής ώρας να γίνεται κάποια αξιολόγηση των μαθητών ή κάποια ανακεφαλαίωση του προηγούμενου μαθήματος ή εισαγωγή στη νέα διδακτική ενότητα. Επίσης δεν πρέπει να γίνονται δύο συνεχόμενα διαγώνισματα ούτε πάνω από δύο τεστ την ημέρα.

1.2 Τα πρόσωπα

Τα πρόσωπα που εμπλέκονται στη διδακτική πράξη είναι φυσικά ο δάσκαλος και οι μαθητές άμεσα, έμμεσα όμως η οικογένεια και το κοινωνικό περιβάλλον. Οι διαπροσωπικές σχέσεις του δασκάλου και των μαθητών καθορίζονται από τους ρόλους και τις αμοιβαίες προσδοκίες των ρόλων της κάθε πλευράς. Ο δάσκαλος έχει ορισμένες προσδοκίες που απορρέουν από απόψεις τόσο για το δικό του ρόλο όσο και το ρόλο των μαθητών. Το ίδιο και οι μαθητές. Οι προσδοκίες όμως αυτές δεν συμπίπτουν πάντοτε και γι' αυτό επέρχεται σύγκρουση στις σχέσεις τους.² Δυο πάντως είναι οι βασικές προϋποθέσεις για είναι πετυχημένος ένας δάσκαλος: η αγάπη στο αντικείμενό του και η αγάπη στους μαθητές. Αυτές οι δύο προϋποθέσεις θα οδηγήσουν ακόμη και τον πιο νέο και άπειρο δάσκαλο να είναι πάντα ενημερωμένος και προετοιμασμένος στο μάθημά του αλλά και να αντιμετωπίζει με αποτελεσματικότητα οτιδήποτε προκύπτει.

Το επίπεδο των μαθητών έχει σχέση με το μορφωτικό επίπεδο των γονιών και το ενδιαφέρον για τη μόρφωσή των παιδιών τους, με το ήρεμο οικογενειακό κλίμα χωρίς εντάσεις και τραυματικές εμπειρίες, με το κοινωνικό περιβάλλον που εξαρτάται από τη σύνθεση του πληθυσμού, εργατικού, αγροτικού ή αστικού. Όλα αυτά τα στοιχεία πρέπει να τα γνωρίζει το σχολείο και φυσικά ο διδάσκων για να μπορεί να χειρίζεται με παιδαγωγικό τρόπο όλες τις περιπτώσεις των μαθητών και να συμπεριφέρεται ανάλογα.

2. βλ. Καψάλη Αχ., *Παιδαγωγική Ψυχολογία*, σελ. 404.

1.3 Το παιδαγωγικό κλίμα

Οι σχέσεις του διδάσκοντος με τους μαθητές θα πρέπει να είναι φιλικές και όχι ανταγωνιστικές. Στο αυταρχικό σχολείο ο δάσκαλος ήταν η αυθεντία και οι μαθητές έπρεπε να υπακούουν χωρίς αντιρρήσεις. Στο ανιαυταρχικό σχολείο οι σχέσεις μαθητών και δασκάλου έχουν αλλάξει. Η ατομική ελευθερία, η ελεύθερη δημιουργική έκφραση, η αυτοπραγμάτωση του μαθητή κλπ. προβάλλονται με ιδιαίτερη έμφαση. Έρευνες που έγιναν σε τρεις τύπους δασκάλου, αυταρχικού, δημοκρατικού και χαλαρού, απέδειξαν ότι “όταν ο δάσκαλος συμπεριφέρεται δημοκρατικά στην ομάδα της τάξης, η ομάδα αυτή είναι πιο δημιουργική και πιο αποτελεσματική από ό,τι ομάδες με δάσκαλο που τον χαρακτηρίζει η αυταρχική ή η χαλαρή συμπεριφορά”.³ Ο δάσκαλος είναι ο συνεξεταστής, ο συνοδοιπόρος στο δύσκολο και επίπονο δρόμο της κατάρτισης της γνώσης και της διαμόρφωσης της προσωπικότητας. Βέβαια λόγω της θέσης του ασκεί μια μορφή εξουσίας, την οποία πρέπει να διαχειριστεί με σύνεση. Δεν θα πρέπει ο μαθητής να αισθάνεται ότι βρίσκεται σε μειονεκτική θέση και σε συνεχή άμυνα. Η οικειότητα του δασκάλου προς το μαθητή θα πρέπει να είναι λελογισμένη έτσι ώστε να υπάρχει αμοιβαία αλληλοεκτίμηση. Η χρυσή τομή είναι η αγάπη με αυστηρότητα. Πρέπει να ξέρουν οι μαθητές ότι όσο κι αν ο δάσκαλος τους πλησιάζει, πάντα υπάρχουν αποστάσεις, τις οποίες αυτοί θα πρέπει να τις κρατάνε. Έτσι και η σοβαρότητα και προπαντός η αποτελεσματικότητα του μαθήματος θα εξασφαλίζεται αλλά παράλληλα και το ευχάριστο κλίμα. Η χαρά για τις επιτυχίες των μαθητών, η επιδοκιμασία κάθε προσπάθειάς τους, ο σεβασμός της προσωπικότητάς τους και η εκτίμηση της όποιας συνεισφοράς τους στη διδακτική διαδικασία, είναι μερικά από τα στοιχεία που βοηθούν στη δημιουργία κατάλληλου παιδαγωγικού κλίματος μεταξύ του δασκάλου και των μαθητών.

1.4 Η διδακτέα ύλη

Η διδακτέα ύλη καθορίζεται από το Υπουργείο Παιδείας. Δυστυχώς δεν γίνεται ακριβής υπολογισμός των διδακτικών ωρών που χρειάζονται για κάθε μάθημα έτσι ώστε να διδαχτεί άνετα. Για παράδειγμα, το Υπουργείο καθορίζει 28 διδακτικές ώρες για τα μονόωρα μαθήματα, 56 για τα δίωρα, 64

3. ό.π. Καψάλης, σελ. 417.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ

ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΑΡΧΕΣ

Αρχές είναι οι κανόνες και στην περίπτωση της διδακτικής είναι κανόνες διδακτικής πορείας. Οι βασικότερες από αυτές είναι¹:

- Η αρχή της εποπτικότητας
- Η αρχή της παιδοκεντρικότητας
- Η αρχή της αυτενέργειας
- Η αρχή της βιωμαικότητας
- Η αρχή της εγγύτητας προς τη ζωή.

2.1 Η αρχή της εποπτικότητας

Εποπτεία είναι η γνώση που στηρίζεται στις αισθήσεις και κυρίως στην όραση. Δεν πρόκειται για εμπειρική γνώση αλλά για κάθε γνώση που η αλήθειά της επιβεβαιώνεται από τις αισθήσεις.

Η αρχή της εποπτικότητας ως παιδαγωγική αρχή στηρίζεται στη δυνατότητα παραστατικής απόδοσης της γνώσης χρησιμοποιώντας κάθε αισθητό δεδομένο για τη συγκεκριμενοποίηση της. Στη διδασκαλία χρησιμοποιούνται τα λεγόμενα **εποπτικά μέσα**, πίνακας, χάρτης, σχεδιάγραμμα, εικόνα, διαφάνεια, αλλά και τα ίδια αντικείμενα στη φυσική τους κατάσταση,

1. βλ. α. Γιαννούλη Νικ., *Εισαγωγή στη Γενική Διδακτική*, σελ. 124-137 β. Γιάννη Σ. Νοτάρη, *Το μάθημα της ιστορίας και η διδασκαλία του*, περιοδικό Νέα Παιδεία, τεύχος 16, 1981, σελ. 143-152 και γ. Φ.Βώρου, *Η διδακτική της ιστορίας ως πρόβλημα καθημερινής δοκιμής και δοκιμασίας*, περιοδικό Νέα Παιδεία, τεύχος 39, 1986, σελ. 151-164.

για να γίνει περισσότερο κατανοητό το περιεχόμενο διδασκαλίας. Πάντως μόνο με την αφθονία των εποπτικών μέσων δεν εξαντλείται η αρχή της εποπτικότητας. Χρειάζεται κατάλληλη χρήση των εποπτικών μέσων τόσο ως προς στο χρόνο όσο και ως προς στον τρόπο χρησιμοποίησης.

2.2 Η αρχή της παιδοκεντρικότητας

Από τότε που το αντισταυρικό σχολείο αντικατέστησε το αυταρχικό και το παιδί ύστερα από σχετικές μελέτες, που ξεκινάνε από το Ρουσσώ, έγινε το κέντρο του ενδιαφέροντος της οικογένειας και του σχολείου, από τότε η αρχή της παιδοκεντρικότητας κατέχει κεντρική θέση στην παιδαγωγική του σχολείου. Η αρχή αυτή έχει σχέση με την μαθητοκεντρική οργάνωση διδασκαλίας, όπου ο μαθητής έχει ενεργή συμμετοχή σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό. Ο μαθητής δεν είναι ένας απλός συντελεστής της διδακτικής πράξης, αλλά μια πολύπλευρη οντότητα με πολλές παραμέτρους, που πρέπει να τις έχει υπόψη του ο διδάσκων, όπως για παράδειγμα τις ψυχικές και πνευματικές του ανάγκες, τις κλίσεις και τα ενδιαφέροντά του, την οικογενειακή και οικονομική του κατάσταση κλπ. Κάτι τέτοιο μας οδηγεί στην εξατομικευμένη διδασκαλία, εφόσον πρέπει να λαμβάνουμε υπόψη μας την ατομικότητα του μαθητή και την ιδιαιτερότητά του. Επειδή όμως για τα εκπαιδευτικά μας δεδομένα αυτό είναι αδύνατο, εκείνο που μπορεί να κάνει ο διδάσκων είναι να είναι ενημερωμένος γενικά στα ψυχολογικά προβλήματα της ηλικίας των μαθητών του και να προσπαθεί να γνωρίσει όσο γίνεται καλύτερα και τους ίδιους και τις οικογένειές τους. Αυτή η γνώριμία θα του δώσει τη δυνατότητα να κάνει τους κατάλληλους χειρισμούς στη διάρκεια της διδακτικής πράξης.

2.3 Η αρχή της αυτενέργειας

Η αρχή αυτή τονίστηκε ιδιαίτερα από τον Dewe στο σχολείο εργασίας, όπου ο μαθητής οδηγείται στην απόκτηση εμπειριών με τις οποίες κατακτά τη γνώση. Σύμφωνα με την αρχή της αυτενέργειας η διδακτική εργασία δεν αντιμετωπίζεται ως αποκλειστικό έργο του διδάσκοντος αλλά ως διαδικασία, στην οποίαν πρέπει να συμμετέχει ενεργά ο μαθητής. Για να γίνει όμως αυτό θα πρέπει να αρθούν κάποιες επιφυλάξεις των διδασκόντων, όπως είναι ο φόβος μήπως δεν τα καταφέρει, ο μεγάλος σχετικά χρόνος που απαιτεί η

εφαρμογή της αρχής της αυτενέργειας, η δημιουργία αναστάτωσης κατά την εφαρμογή της κλπ. Δεν πρέπει ο δάσκαλος να είναι τόσο επιφυλακτικός. Αν γνωρίζει τις δυνατότητες των μαθητών αλλά και το αντικείμενο που θέλει να τους αναθέσει κι αν τους παρακολουθεί από κοντά, τότε μπορεί να τους εμπιστευθεί και να έχει άριστα αποτελέσματα.

Η αυτενέργεια όμως των μαθητών για να εκδηλωθεί, χρειάζονται ερεθίσματα, χρειάζονται προγραμματισμένες εμπειρίες ως προς το τι και το πώς πρέπει να παρατηρεί, ώσπου ο ίδιος να διαμορφώσει τα δικά του κριτήρια με τα οποία θα παρατηρεί μόνος του πια. Περνάμε έτσι από την καθοδηγούμενη αυτενέργεια στην ελεύθερη αυτενέργεια, αφού προηγουμένως με άσκηση αφομοιωθεί η σχετική μεθοδολογία.

2.4 Η αρχή της βιωματικότητας

Η αρχή αυτή σχετίζεται κατά κάποιον τρόπο και με τις προηγούμενες. Οι εποπιείες που στηρίζονται στις εμπειρίες και στα δεδομένα των αισθήσεων αλλά και η ελευθερία που θα δοθεί στο μαθητή για να αποκτήσει αυτές τις εμπειρίες είναι οι κατάλληλες προϋποθέσεις αλλά και οι συνθήκες για να υπάρξουν βιώματα και βιωματικές καταστάσεις. Μόνο όπου υπάρχει ενεργή συμμετοχή, μόνο όπου υπάρχει εμπλοκή, εκεί υπάρχει και βιωματικότητα. Ο δάσκαλος ιδιαίτερα σε ηθικά και εθνικά θέματα θα πρέπει να δημιουργήσει την κατάλληλη ατμόσφαιρα ώστε να περάσει και στους μαθητές την ανάλογη συναισθηματική φόρτιση που συνοδεύει τα θέματα αυτά. Αλλά και για όλα τα θέματα και αντικείμενα διδασκαλίας, αν αυτά αποτελούν για το δάσκαλο κάτι σημαντικό και μιλάει με αγάπη και δέρμη, τότε μπορεί να περάσει την αγάπη του αυτή για τη γνώση και για την έρευνα και στους μαθητές.

Η αρχή της βιωματικότητας μπορεί να λειτουργήσει και με διάφορους άλλους τρόπους π.χ. με μια επίσκεψη σε αρχαιολογικό χώρο ή μουσείο, με μια δραματική αναπαράσταση μιας παλιότερης εποχής, με μια προβολή ταινίας κλπ.

2.5 Η αρχή της εγγύτητας προς τη ζωή

Η αρχή της εγγύτητας προς τη ζωή έχει ως στόχο να μπει η ζωή μέσα στο σχολείο ή το σχολείο να βγει έξω στη ζωή, για να μην είναι αποκομμένο αλλά ενταγμένο μέσα στη ζωή και να μπορεί να την ερμηνεύει σωστά

στους μαθητές και να τους εισάγει στο πραγματικό της νόημα. Αυτό σημαίνει ότι το σχολείο με ρεαλιστικά αναλυτικά προγράμματα που παρέχουν επαγγελματικές αλλά και ανθρωπιστικές γνώσεις και που συχνά πρέπει ανανεώνονται, ετοιμάζει τους αυριανούς πολίτες έτσι ώστε να μην αντιμετωπίζουν προβλήματα στη ζωή, κι αν αντιμετωπίζουν να προσπαθούν να τα λύσουν. Σημαίνει ακόμη ότι και ο τρόπος διδασκαλίας ακολουθεί τεχνικές που τις συναντά ο μαθητής στη ζωή, του είναι οικείες και έτσι μπορεί ευκολότερα να τις αφομοιώνει. Ο διδάσκων σε κάθε διδακτική ενότητα φροντίζει να μεταφέρει το αντικείμενο της διδασκαλίας του στα σημερινά δεδομένα. Ιδιαίτερα η ιστορική γνώση είναι μια γνώση βέβαια του παρελθόντος αλλά μια γνώση που μπορεί να γίνει οδηγός για την ερμηνεία και των σύγχρονων γεγονότων. Ο μαθητής βλέποντας αυτή τη χρησιμότητα της ιστορικής γνώσης ενδιαφέρεται πιο ενεργά και πιο άμεσα.



Κορινθιακό κιονόκρανο
από την εσωτερική κιονοστοιχία
θόλου της Επιδαύρου.

*Ιστορία του ελληνικού έθνους, τόμος Β,
σελ. 291, Εκδοτική Αθηνών, 1972.*

για τα τρία κλπ, ενώ στην πραγματικότητα είναι πολύ λιγότερες.

Από άποψη όγκου διδακτέας ύλης έχουμε το χαρακτηριστικό παράδειγμα της ιστορίας γενικής παιδείας της Γ΄ Λυκείου, η οποία είναι 525 σελίδες και πρέπει να διδαχτεί σε 56 διδακτικές ώρες, δηλαδή κάπου δέκα σελίδες στη διδακτική ώρα των σαράντα πέντε λεπτών. Βέβαια οι οδηγίες προτείνουν επιλογή κεφαλαίων με τη συνεργασία των μαθητών, αλλά όταν υπάρχουν περισσότερα τμήματα του ενός στην τάξη, δημιουργείται πρόβλημα από τάξη σε τάξη και από καθηγητή σε καθηγητή, ιδιαίτερα στην εξαγωγή θεμάτων προς εξέταση. Γενικά πάντως η διδακτέα ύλη είναι πολύ περισσότερη από όση πρέπει να είναι με βάση το διαιθέμενο χρόνο, ιδίως μάλιστα τώρα με τους νέους τρόπους αξιολόγησης αλλά και διδασκαλίας που απαιτεί η νέα εκπαιδευτική μεταρρύθμιση. Και για μεν τις άλλες τάξεις του Γυμνασίου και της Α΄ Λυκείου μπορεί ύστερα από συνεργασία μεταξύ των καθηγητών να επέλθει συμφωνία γύρω από το τι θα διδάξουν, στις τάξεις όμως Β΄ και Γ΄ Λυκείου η ύλη είναι καθορισμένη από το Υπουργείο Παιδείας. Αυτή δυστυχώς δεν μπορεί να διδαχτεί με το πνεύμα της μεταρρύθμισης. Στην πρώτη περίπτωση ορισμένα κεφάλαια αναγκαστικά θα διδαχτούν περιληπτικά, ενώ στη δεύτερη περίπτωση θα χρησιμοποιηθεί η παραγωγική μέθοδος αντί της επαγωγικής.

1.5 Δομικά στοιχεία διδακτικής

Τρία είναι τα δομικά στοιχεία της διδακτικής πράξης: Ο **σχεδιασμός**, η **διεξαγωγή** και η **αξιολόγηση**.⁴ Τα τρία αυτά στοιχεία έχουν άμεση σχέση μεταξύ τους. Η αποτελεσματική διεξαγωγή της διδακτικής πράξης είναι αδύνατη χωρίς προηγούμενο σχεδιασμό. Ο έλεγχος πάλι της επίτευξης των στόχων προϋποθέτει τη σαφή διατύπωσή τους. Έτσι δεν μπορούμε να καταρτίσουμε κριτήρια αξιολόγησης χωρίς προηγουμένως να καθορίσουμε τους στόχους της διδακτικής ενότητας, αλλά και τον τρόπο διεξαγωγής του μαθήματος έτσι ώστε να υπάρχει αντιστοιχία και στα τρία δομικά στοιχεία της διδακτικής διαδικασίας. Από αυτή την αξιολόγηση θα βγουν συμπεράσματα για την αποτελεσματικότητα της μεθόδου και των μέσων που χρησιμοποιήσαμε. Στα συμπεράσματα αυτά μπορεί να στηριχτεί η επανατροφοδότηση, που συμβάλλει στη συνεχή βελτίωση.

4. βλ. Ξωχέλλη Δ. Παναγιώτη, *Η διδασκαλία της Ιστορίας στο Γυμνάσιο και το Λύκειο*, σελ. 11.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ

ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΚΑΙ ΔΙΕΞΑΓΩΓΗ ΤΗΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΠΡΑΞΗΣ

3.1 Είδη σχεδιασμού

Τέσσερα είδη σχεδιασμού μπορούν να γίνουν ανάλογα με τη βαρύτητα που δίνουμε κάθε φορά:¹

- **Διδακτικός σχεδιασμός** με θεματικά ή μεθοδολογικά κριτήρια.
- **Μαθητοκεντρικός** σχεδιασμός με κριτήριο τη γνώση και τα ενδιαφέροντα του μαθητή ή τη διάγνωση του επιπέδου του μαθητή ή της τάξης.
- Προσανατολισμός του σχεδιασμού **στα αποτελέσματα της διδασκαλίας**.
- Προσανατολισμός του σχεδιασμού **στις εξετάσεις**.

Πιο συγκεκριμένα:

Ο διδακτικός σχεδιασμός	Ο μαθητοκεντρικός σχεδιασμός
επικεντρώνει την προσοχή του: <ul style="list-style-type: none">• στην ύλη διδασκαλίας	επικεντρώνει την προσοχή του: <ul style="list-style-type: none">• στην ανάλυση της χρησιμότητας του μαθήματος
<ul style="list-style-type: none">• στο σχολικό βιβλίο	<ul style="list-style-type: none">• στη γνώμη των μαθητών για τη μέθοδο διδασκαλίας
<ul style="list-style-type: none">• στα βοηθήματα	

1. βλ. Ξωχέλλη Παν., *Η διδασκαλία της Ιστορίας στο Γυμνάσιο και Λύκειο - Ερευνητική συμβολή στη διδακτική της Ιστορίας*, σελ. 41.

Ο διδακτικός σχεδιασμός	Ο μαθητοκεντρικός σχεδιασμός
<p><i>συνέχεια από την προηγούμενη σελίδα</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • στο διάγραμμα με τα κύρια σημεία του μαθήματος • στο χρονοδιάγραμμα της διδασκαλίας • στην πορεία και τη μέθοδο διδασκαλίας • στη διαφοροποίηση (εξατομίκευση ή ομαδοποίηση) της διδασκαλίας • στα εποπτικά μέσα διδασκαλίας 	<p>επικεντρώνει την προσοχή του:</p> <ul style="list-style-type: none"> • στα ενδιαφέροντα των μαθητών • στην προσωπικότητα των μαθητών • στο επίπεδο της τάξης
<p>Στο μνημόνιο προετοιμασίας ενός τέτοιου σχεδιασμού περιλαμβάνονται οι εξής εργασίες:</p> <ul style="list-style-type: none"> • αναζητώ κείμενα εκτός βιβλίου • μελετώ βοηθητικά βιβλία για την προετοιμασία του μαθήματος • επιλέγω θέματα για συζήτηση στην τάξη • ετοιμάζω διάγραμμα με τα κύρια σημεία του μαθήματος • επιλέγω εποπτικά μέσα διδασκαλίας • προετοιμάζω λεπτομερώς όλες τις φάσεις διδασκαλίας • ετοιμάζω ερωτήσεις για τους μαθητές • ανακοινώνω στην αρχή της χρονιάς τους στόχους του μαθήματος. 	<p>Στο μνημόνιο προετοιμασίας ενός τέτοιου σχεδιασμού περιλαμβάνονται οι εξής εργασίες:</p> <ul style="list-style-type: none"> • αναλύω τη χρησιμότητα του μαθήματος • ανακοινώνω τους στόχους του μαθήματος • ανακοινώνω τον τρόπο με τον οποίο θα γίνεται το μάθημα • σχεδιάζω ένα τεστ για τη διάγνωση των γνώσεων των μαθητών • επιλέγω τρόπους αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών • συζητώ με τους μαθητές για να διαπιστώσω τις ικανότητές τους.

Προσανατολισμός στη διδασκαλία	Προσανατολισμός στις εξετάσεις
<p>επικεντρώνει την προσοχή του:</p> <ul style="list-style-type: none"> • στην αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας του τρόπου διδασκαλίας 	<p>επικεντρώνει την προσοχή του:</p> <ul style="list-style-type: none"> • στα διαγνωστικά τεστ
<ul style="list-style-type: none"> • στην αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας του τρόπου εξέτασης 	<ul style="list-style-type: none"> • στους διδακτικούς στόχους με κριτήριο τις εξετάσεις
<p>Στο μνημόνιο περιλαμβάνονται οι εξής εργασίες:</p>	<ul style="list-style-type: none"> • στους τρόπους εξετάσεων
<ul style="list-style-type: none"> • επιλέγω τα σημεία που πρέπει να γίνουν κτήμα 	<p>Στο μνημόνιο περιλαμβάνονται οι εξής εργασίες:</p>
<ul style="list-style-type: none"> • προγραμματίζω τρόπους διδασκαλίας 	<ul style="list-style-type: none"> • κάνω συγκεκριμένη εξέταση για διαπίστωση του επιπέδου της τάξης
<ul style="list-style-type: none"> • ετοιμάζω ερωτήσεις για να ελέγξω την εμπέδωση στο τέλος τους μαθήματος 	<ul style="list-style-type: none"> • καθορίζω ειδικούς στόχους με κριτήριο τις εξετάσεις
<ul style="list-style-type: none"> • λαμβάνω υπόψη μου το βαθμολόγιο της προηγούμενης χρονιάς 	<ul style="list-style-type: none"> • καταρτίζω συχνά κριτήρια αξιολόγησης των μαθητών

Η επιλογή του τρόπου σχεδιασμού θα καθορίσει στη συνέχεια και την οργάνωση διδασκαλίας, όπως και τους τρόπους αξιολόγησης. Κατά τη γνώμη μας οι ενδεδειγμένοι τρόποι σχεδιασμού της διδασκαλίας είναι ο διδακτικός και ο μαθητοκεντρικός. Αυτούς ακολουθούμε και εμείς στα σύγχρονα διδακτικά μοντέλα.

3.2 Κατανομή της διδακτέας ύλης

Όταν η εξεταστέα ύλη δεν συμπίπτει με τη διδακτέα, υπάρχει σοβαρό πρόβλημα ιδίως στις δυο τελευταίες τάξεις του Λυκείου, όπου οι μαθητές ενδιαφέρονται αποκλειστικά για την εξεταστέα και αδιαφορούν για την υπόλοιπη διδακτέα ύλη. Διδακτέα ύλη καθορίζεται και για τις άλλες τάξεις, αλλά πάντα είναι πολύ μεγαλύτερη από αυτή που μπορεί να διδαχτεί.

Ο διδάσκων οφείλει να ενημερωθεί από τις οδηγίες του Υπουργείου για τη διδακτέα ύλη και να κάνει τον προγραμματισμό του τόσο σε μακροεπίπεδο, δηλαδή σε ετήσια βάση, όσο και σε μικροεπίπεδο, δηλαδή σε κάθε διδακτική ενότητα. Θα πρέπει να υπολογίζονται 22 το πολύ διδακτικές ώρες για τα μονόωρα μαθήματα, 44 για τα δίωρα, 66 για τα τριώρα κλπ. σε ετήσια βάση. Η ύλη κάθε διδακτικής ενότητας δεν θα πρέπει να είναι πάνω από 2-3 σελίδες κειμένου μαζί με τις πηγές και τις εικόνες.

Ανάλογα βέβαια με την έκταση της διδακτικής ενότητας γίνεται και η επιλογή της μεθόδου. Μια παραγωγική μέθοδος βοηθάει στην κάλυψη περισσότερης ύλης, ενώ η επαγωγική απαιτεί μικρότερη έκταση. Μέσα σ' αυτόν το σχεδιασμό πρέπει να υπολογίσει κανείς και τα ωριαία επαναληπτικά διαγωνίσματα, τα οποία μπορούν να γίνουν στο τέλος της διδασκαλίας μιας μεγάλης ενότητας και τα οποία δεν πρέπει να είναι λιγότερα από δύο ανά τετράμηνο και ένα διαγνωστικό στην αρχή της χρονιάς.

3.3 Προσδιορισμός πηγών, βοηθημάτων και εποπτικών μέσων

Είναι απαραίτητο στην αρχή της χρονιάς να επιλέξει ο διδάσκων όλες τις σχεικές πηγές, βοηθήματα και εποπτικά μέσα. **Οι πηγές** μπορεί να είναι λίγες, ιστορικά κείμενα ή λογοτεχνικά έργα με ιστορικές πληροφορίες, ενώ τα **βοηθήματα** περισσότερα, από τα οποία μπορεί να γίνει μια επιλογή. Υπάρχουν βέβαια και μερικά βιβλία, όπως οι ιστορίες γενικής παιδείας της Β' και Γ' τάξης με πολλές πηγές και βοηθήματα, τα οποία όμως είναι αρκετά εκτενή και γι' αυτό θα πρέπει να εντοπίζονται ορισμένα μόνο μικρά αποσπάσματα για να χρησιμοποιούνται στη διεξαγωγή του μαθήματος ή στις εργασίες των μαθητών. Στο πώς θα χρησιμοποιούνται οι πηγές και τα βοηθήματα θα γίνει λόγος, όταν μιλήσουμε για τα διδακτικά μοντέλα.

- Ως εποπτικά μέσα² θα μπορούσαμε να αναφέρουμε τη **χρήση του πίνακα**, η οποία δεν είναι καθόλου απαρχαιωμένο μέσο, αποδείχτηκε μάλιστα πως σε μερικές περιπτώσεις είναι προτιμότερος από την επίδοση φωτοαντιγράφων. Η χρήση του πίνακα δέλει περισσότερο χρόνο αλλά αυτός ακριβώς ο παράγοντας κάνει διαρκέστερη τη γνώση, ενώ τα φωτοαντίγραφα θα δοθούν, όταν δεν υπάρχει ο σχεικός χρόνος, όταν γίνεται κάποια ανακεφαλαίωση, όταν χρειάζονται στις εργασίες των μαθητών.

2. βλ. Ασημομύτη Βασ., *Τα εποπτικά μέσα της Ιστορίας*, σελ. 66-77.

- Από την άλλη μεριά ο κατάλληλος **χάρτης** είναι εντελώς απαραίτητος στο μάθημα της ιστορίας για παράδειγμα, ο οποίος δε θα υπάρχει ως διακοσμητικό στοιχείο μέσα στην αίθουσα αλλά ως λειτουργικό μέσο με συχνές αναφορές. Γι' αυτό ο διδάσκων θα πρέπει προηγουμένως να τον έχει συμβουλευτεί, να έχει εξοικειωθεί μαζί του, ώστε να μην ψάχνει στη διάρκεια του μαθήματος, να έχει εντοπίσει τις ιστορικές τοποθεσίες και ό,τι άλλες πληροφορίες έχει ο χάρτης.
- **Το επιδρασκόπιο**, όταν υπάρχει, μπορεί να χρησιμοποιηθεί για προβολή κάποιας περίληψης, ενός σχεδίου μαθήματος, ενός σχεδιαγράμματος, ενός σχήματος, πράγμα που μας απαλλάσσει από το χρόνο που θα χρειαζόταν, αν θέλαμε να τα γράφαμε στον πίνακα.
- **Οι διαφάνειες** αποτελούν ένα καλό εποπτικό μέσο και πρέπει να αξιοποιούνται. Υπάρχουν σειρές διαφανειών στο εμπόριο και ιδίως στους αρχαιολογικούς χώρους και τα διάφορα μουσεία, τις οποίες μπορεί να προμηθευτεί κανείς και να τις χρησιμοποιήσει κατά τη διεξαγωγή του μαθήματος ως ιστορική πηγή είτε στην αρχή για ερέθισμα και αφετηρία της διδασκαλίας είτε στο τέλος για επανάληψη και εμπέδωση των όσων έχουν διδαχθεί. Είναι πολύ χρήσιμο να υπάρχουν τέτοιες διαφάνειες είτε στο σχολείο είτε στο προσωπικό αρχείο του εκπαιδευτικού.
- Υπάρχουν όμως και άλλα οπτικοακουσικά εποπτικά μέσα, όπως **κινηματογραφικές ταινίες, μαγνητοκασέτες, βιντεοκασέτες, βιντεοσκοπήσεις**. Μπορεί κανείς να απευθυνθεί στο Υπουργείο Παιδείας και να ζητήσει καταλόγους από τις εκπαιδευτικές ταινίες της τηλεόρασης, όπως επίσης και σε κρατικούς ή ιδιωτικούς ραδιοτηλεοπτικούς σταθμούς αλλά μπορεί να κάνει και ο ίδιος ο εκπαιδευτικός με τη συνεργασία των μαθητών του, αν το σχολείο ή ο ίδιος διαθέτει βιντεοκάμερα. Με αυτή μπορούν οι μαθητές να βιντεοσκοπούν τις διάφορες θεατρικές παραστάσεις αλλά να κάνουν και οι ίδιοι δικές τους παραγωγές, ύστερα φυσικά από σχετική καθοδήγηση.

Η χρήση εποπτικών οργάνων στηρίζεται στην **αρχή της εποπτικότητας**. Με τις εποπτείες οι αισθήσεις συμμετέχουν ενεργά στη μάθηση και μάλιστα με το δικό της τρόπο η κάθε μια και σε διαφορετικό βαθμό. Προηγούνται οι οπτικές αισθήσεις και ακολουθούν οι ακουστικές. Ένα αρχαίο κινέζικο ρητό τονίζει: «ό,τι διαβάζω δεν το θυμάμαι πάντα, ό,τι ακούω το θυμάμαι καλύτερα, ό,τι όμως βλέπω δε το ξεχνώ ποτέ». Έτσι η απόκτηση γνώσεων γίνεται σε μεγαλύτερο ποσοστό από την όραση, σε μικρότερο από την ακοή και πολύ μικρότερο από τις άλλες αισθήσεις.

3.4 Επιλογή μαθησιακών δραστηριοτήτων

Σε μια συνολική θεώρηση της διδακτέας ύλης κάθε μαθήματος θα πρέπει να γίνεται και μια επιλογή μαθησιακών δραστηριοτήτων, με τις οποίες ορισμένες διδακτικές ενότητες θα εμπεδωθούν καλύτερα και θα δώσουν στους μαθητές την ευκαιρία να αναπτύξουν τις δημιουργικές τους ικανότητες. Τέτοιες δραστηριότητες είναι:

- Επίσκεψη σε μουσεία και αρχαιολογικούς χώρους
- Πολιτιστικές εκδηλώσεις με οργάνωση συζητήσεων
- Εκθέσεις έργων ζωγραφικής και αφίσας
- Δραματοποιήσεις με θεατρικά έργα ή αναπαραστάσεις εποχών
- Βιντεοσκοπήσεις και προβολή βιντεοταινιών
- Κινηματογραφικές προβολές κλπ.

Η επίσκεψη στα μουσεία και τους αρχαιολογικούς χώρους πρέπει να προετοιμαστεί κατάλληλα. Μπορούν να δοθούν προηγουμένως εργασίες στους μαθητές, οι οποίες θα διαβαστούν στο μουσείο ή τον αρχαιολογικό χώρο. Μπορεί να οργανωθεί ένα παιχνίδι ερωτήσεων, το οποίο θα στηρίζεται στις πληροφορίες που θα ακούσουν οι μαθητές από τον καθηγητή ή το ξεναγό στο μουσείο ή τον αρχαιολογικό χώρο. Μπορεί να γίνει πρόβλεψη και για κάποιο έπαθλο στους νικητές του διαγωνισμού.

Οι εκδηλώσεις - συζητήσεις ενδείκνυνται για σημαντικά θέματα ή για θέματα με αλληλοσυγκρουόμενες απόψεις, όπως είναι εκστρατεία των Αθηναίων στη Σικελία, η προσωπικότητα του Καποδίστρια, ο εμφύλιος πόλεμος κλπ. Στις περιπτώσεις αυτές χωρίζεται η τάξη σε δύο ομάδες. Κάθε μία ομάδα οργανώνει τα επιχειρήματα υποστήριξης και διεξάγεται ένας γόνιμος διάλογος με συντονιστή τον καθηγητή της τάξης, ο οποίος μπορεί να καλέσει και ειδικούς επιστήμονες, για να προσθέτουν άγνωστα επιστημονικά στοιχεία ή να αξιολογούν τις απόψεις των μαθητών.

Η έκθεση ζωγραφικής ή αφίσας μπορεί να περιέχει τις καλύτερες εργασίες των μαθητών που έγιναν με την ευκαιρία των διαφόρων μαθημάτων κατά τη διάρκεια όλης της σχολικής χρονιάς.

Οι δραματοποιήσεις μπορεί να περιλαμβάνουν το ανέβασμα στη σκηνή ενός θεατρικού έργου, που γράφτηκε από ένα μαθητή ή ομάδα μαθητών, για να παιχτεί από όλη την τάξη. Επίσης μπορεί να γίνει αναπαράσταση μιας εποχής με τις ενδυμασίες ή τον τρόπο ζωής αυτής της εποχής.

Οι βιντεοσκοπήσεις μπορεί να είναι έργο μιας ομάδας μαθητών που θα προετοιμάζουν βιντεοταινίες με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού, ο οποίος θα τους παρέχει και το σχετικό υλικό για την κάθε περίπτωση.

Μια κινηματογραφική ταινία για νεότερες εποχές αλλά και παλιότερες, όπου θα δοθεί η ευκαιρία να δούνε οι μαθητές πολλά στοιχεία από τον πολιτισμό και τον τρόπο ζωής αυτών των εποχών, πάντα είναι ευχάριστη για τους μαθητές.

3.5 Επιλογή στόχων

3.5.1 Σκοποί και στόχοι

Σκοπός και στόχος δεν είναι το ίδιο³. Σκοπός είναι το επιθυμητό αποτέλεσμα, ενώ στόχος το μέσο με το οποίο θα πετύχουμε το σκοπό. Για παράδειγμα, ανάβω τη θερμάστρα (στόχος), για να ζεσταθώ (σκοπός). Στην παρούσα μελέτη όταν γίνεται λόγος για διδακτικούς στόχους, εννοούνται οι ειδικότεροι σκοποί της κάθε διδακτικής ενότητας, με τους οποίους επιτυγχάνουμε τους γενικότερους σκοπούς του μαθήματος και της εκπαιδευτικής βαθμίδας. Από τα ιδεώδη κάθε εποχής απορρέει ο γενικός σκοπός της εκπαίδευσης, ο οποίος επιμερίζεται κατά βαθμίδα, εξειδικεύεται με τους γενικούς σκοπούς των διαφόρων μαθημάτων και συγκεκριμενοποιείται με τους ειδικούς στόχους κάθε διδακτικής ενότητας.⁴

Παράδειγμα

Γενικός σκοπός της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι⁵:

«Να συμβάλλει στην ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών, ώστε, ανεξάρτητα από φύλο και καταγωγή, να έχουν τη δυνατότητα να εξελιχθούν σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες και να ζήσουν δημιουργικά».

3. βλ. Αλεξιάδη Καρ., *Ανάγκη προετοιμασίας και σχεδίασης του μαθήματος του σχολείου*, σελ. 131.

4. βλ. Κασσωτάκη Ι. Μιχ., *Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών*, εκδόσεις Γρηγόρη, Αθήνα 1981, σελ.112.

5. *Εφημερίς της Κυβερνήσεως*, αρ. φύλλου 167, τεύχος Α΄, 30-9-1985, Νόμος υπ' αριθμ. 1566, κεφάλαιο Α΄. άρθρο 1, παράγρ. 1.

Παράδειγμα

Γενικός σκοπός του μαθήματος της Ιστορίας⁶:

- να αναπτυχθεί στους μαθητές η ιστορική σκέψη.
- να αναπτυχθεί στους μαθητές η ιστορική συνείδηση.

Ειδικός στόχος μιας διδακτικής ενότητας της ιστορίας⁷:

- να γνωρίσουν συνοπτικά την πορεία της αρχαίας ελληνικής κοινωνίας.
- να συνειδητοποιήσουν την ανάγκη συστηματοποίησης και συνολικής εποπτικής θεώρησης των ιστορικών φαινομένων ως προϋπόθεση για την κατανόηση και ερμηνεία των επιμέρους.

3.5.2 Η σημασία των διδακτικών στόχων

Για οποιαδήποτε ενέργεια πρέπει να έχουμε ξεκαθαρίσει το λόγο ή το σκοπό για τον οποίο την κάνουμε. Στη διδακτική πράξη η επιλογή στόχων είναι εντελώς απαραίτητη για τους εξής λόγους:

- η γνώση των στόχων δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να οργανώσουν πιο μεθοδικά τη διδασκαλία τους.
- με τον καθορισμό των στόχων μπορεί στο τέλος να εξακριβώσει κανείς αν πέτυχαν ή όχι.
- προσφέρουν στο μαθητή μια βάση για το σχεδιασμό των δικών του προσπαθειών για την επίτευξή τους.⁸

Πριν επομένως αρχίσει η προετοιμασία του μαθήματος ή της άσκησης πρέπει να υπάρχει προκαθορισμένο τι οφείλει να επιτευχθεί. Πρέπει δηλαδή να προσδιοριστεί ο μαθησιακός σκοπός.⁹ Βέβαια οι προκαθορισμένοι από το Υπουργείο Παιδείας διδακτικοί στόχοι δεν είναι δεσμευτικοί, απλώς βοηθητικοί ή ενδεικτικοί. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να εξασκηθεί στην εύ-

6. *Οδηγίες ΥΠΕΠΘ για τη διδασκαλία φιλολογικών μαθημάτων στο Λύκειο*, Αθήνα 1998, σελ. 343.

7. Βιβλίο Ιστορίας Β΄ Λυκείου, θεωρητικής κατεύθυνσης, *Κοινωνική και Πολιτική Οργάνωση στην Αρχαία Ελλάδα*, κεφάλαιο Α΄, Κοινωνική Οργάνωση στην Αρχαία Ελλάδα σελ. 7-9.

8. βλ. Mager F. Robert, *Διδακτικοί στόχοι και διδασκαλία*, σελ. 5.

9. ό.π. Αλεξιάδη, σελ. 133.

ρηση και διατύπωση διδακτικών στόχων, ανάλογα με τα αποτελέσματα που επιδιώκει και τα μέσα που θα χρησιμοποιήσει σε κάθε διδακτική ενότητα. Πρέπει επομένως να υπάρχει ελευθερία στο θέμα αυτό, για να είναι η διδασκαλία μια προσωπική δημιουργία του δασκάλου προσχεδιασμένη για μια συγκεκριμένη τάξη.

Όσο ακόμη δίνεται ένα και μόνο διδακτικό βιβλίο για κάθε μάθημα, μας δίνεται και η διδακτέα ύλη και επομένως έχοντας αυτό ως δεδομένο προχωρούμε στην εύρεση στόχων που να συμφωνούν με τους γενικούς σκοπούς του μαθήματος. Όταν εφαρμοστεί το πολλαπλό διδακτικό βιβλίο, τότε αναγκαστικά προηγούνται οι διδακτικοί στόχοι και έπεται η επιλογή περιεχομένων με τα οποία θα επιδιώξουμε τους συγκεκριμένους στόχους. Αυτό σημαίνει ότι το Υπουργείο Παιδείας θα έχει καταρτίσει προηγουμένως τους επιδιωκόμενους στόχους κάθε διδακτικής ενότητας του μαθήματος, ώστε να τους έχει υπόψη του ο εκπαιδευτικός και να επιλέξει τα κατάλληλα περιεχόμενα.

3.5.3 Διάρθρωση - ταξινόμηση στόχων

Από το γενικό σκοπό της εκπαίδευσης (ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών) προκύπτει και η διαίρεση των στόχων σε τρεις μεγάλους τομείς, στους οποίους συμφωνούν και πολλοί ερευνητές:¹⁰

- **Γνωστικός τομέας** (μνήμη, γνώση, διανοητικές ικανότητες)
- **Θυμικός** (αλλαγές ενδιαφερόντων, εκτιμήσεις αξιών, προσαρμογές συμπεριφοράς)
- **Ψυχοκινητικός** (συντονισμός αντιληπτικών διαδικασιών με κινητικές εκτελέσεις)

Την ίδια διαίρεση ακολουθεί και ο **Bloom** με τους συνεργάτες του. Είναι η γνωστή ταξινόμια που περιλαμβάνει:

- το **Γνωστικό** τομέα
- το **Συναισθηματικό** τομέα και
- τον **Ψυχοκινητικό** τομέα.

Σε μια κλιμάκωση της δυσκολίας των στόχων του Γνωστικού τομέα της ταξινόμιας του Bloom θα είχαμε την εξής παράσταση:

10. ό.π. Αλεξιάδη, σελ. 137.

6. Αξιολόγηση

- α. Με εξωτερικά κριτήρια
- β. Με εσωτερικά κριτήρια

5. Σύνθεση

- α. Παραγωγή προσωπικού έργου
- β. Παραγωγή σχεδίου εργασίας
- γ. Παραγωγή συνόλου αφηρημένων εννοιών

4. Ανάλυση

- α. Ανάλυση Στοιχείων
- β. Ανάλυση Σχέσεων
- γ. Ανάλυση Οργανωτικών αρχών

3. Εφαρμογή**2. Κατανόηση**

- α. Μετάφραση, μετατροπή
- β. Ερμηνεία
- γ. Προέκταση ή επέκταση

1. Γνώση

- α. Γνώση επιμέρους δεδομένων
- β. Γνώση μέσων, μεθόδων
- γ. Γνώση αφηρημένων εννοιών και γενικών αρχών¹¹

Η γνώση, κατανόηση και εφαρμογή είναι χαμηλού επιπέδου στόχοι, ενώ η ανάλυση, η σύνθεση και η αξιολόγηση είναι υψηλού επιπέδου στόχοι.

Επίσης, σε μια κλιμάκωση της δυσκολίας των στόχων του Συναισθηματικού τομέα της ταξινόμιας του Bloom θα είχαμε την παράσταση που απεικονίζεται στη διπλανή σελίδα:

11. ό.π. Κασσωτάκη, σελ. 117-151.

5. Χαρακτηρισμός με βάση ένα σύστημα αξιών

- α. Γενίκευση
- β. Γενικός χαρακτηρισμός

4. Οργάνωση αξιών

- α. Ενοποίηση αξιών
- β. Οργάνωση ενός συστήματος αξιών

3. Εκτίμηση αξιών

- α. Αποδοχή μιας αξίας
- β. Προτίμηση μιας αξίας
- γ. Δέσμευση σε μια αξία

2. Ανταπόκριση

- α. Συγκατάθεση
- β. Θέληση προς ανταπόκριση
- γ. Ικανοποίηση από την ανταπόκριση

1. Πρόσληψη

- α. Συνειδητοποίηση
- β. Δεκτικότητα
- γ. Εκλεκτικότητα

Κατά τον Schultz οι διδακτικοί στόχοι συστηματοποιούνται ως εξής:¹²

	Διάσταση		
Ποιοτική βαθμίδα	Γνωστική	Θυμική	Ψυχοκινητική
Προεργασία	Γνώση	Ικανότητα	Επίδραση
Ανάπτυξη	Κατανόηση	Δεξιότητα	Βίωμα
Διαμόρφωση	Πεποίθηση	Συνήθεια	Φρόνημα

12. ό.π. Αλεξιάδη, σελ. 140.

Στον προηγούμενο πίνακα η κάθετη σχέση δηλώνει την πρόοδο προς το τελειότερο, ενώ η οριζόντια σχέση τη διάσταση κατά βαθμίδα στον καθένα από τους τρεις τομείς.

Στην κλιμάκωση πάλι των αντικειμενικών στόχων με βάση το βαθμό δυσκολίας μπορεί να γίνει ο εξής διαχωρισμός:¹³

I. Γνωσιολογικοί	
Βασικοί	Ανώτεροι
<ul style="list-style-type: none"> • Κατάκτηση βασικών πληροφοριών για τη ζωή 	<ul style="list-style-type: none"> • Απόκτηση της ικανότητας κατανόησης και ερμηνείας των γεγονότων, των ιδεών πράξεων και δεσμών.
<ul style="list-style-type: none"> • Απόκτηση ορισμένων δεξιοτήτων: <ul style="list-style-type: none"> - κατανόηση χαρτών, διαγραμμάτων και πινάκων, - άντληση πληροφοριών απ' αυτά, - κατασκευή τους, - άντληση ιστορικών πληροφοριών, - διάκριση γεγονότων και γνώμων, - αντίληψη σχέσεων μεταξύ γεγονότων, - συσχετισμός παράλληλων γεγονότων, προσωπικοτήτων, - περιληπτική απόδοση ενοτήτων, - συγγραφή μικρής ιστορικής πραγματείας. 	<ul style="list-style-type: none"> • Απόκτηση της ικανότητας επισημάνσης των αξιών που κατευθύνουν τη ζωή. • Απόκτηση της ικανότητας κατανόησης της σύγχρονης πραγματικότητας. • Απόκτηση ερευνητικού νου. • Μύηση στους τρόπους επιστημονικής έρευνας.
<ul style="list-style-type: none"> • Κατανόηση και εκμάθηση ορισμένων αρχών (γενικών ιδεών, νόμων). 	
<ul style="list-style-type: none"> • Κατανόηση και εκμάθηση βασικών εννοιών και όρων. 	

13. βλ. Περιοιάνη Κ.Π., *Αντικειμενικοί στόχοι της διδασκαλίας της ιστορίας*, περιοδικό Νέα Παιδεία, τεύχος 10, καλοκαίρι 1979, σελ. 69-74.

II. Θυμικοί

- Βίωση βασικών ιστορικών γεγονότων και εποχών.
- Απόκτηση δευτικής στάσεως έναντι της συνεργασίας με τη συνειδητοποίηση της αλληλοεξάρτησης ανθρώπων και λαών.
- Συμφιλίωση με την ιδέα αλλαγής στις ανθρώπινες υποθέσεις και ψυχική προετοιμασία για την αποδοχή της στη ζωή.
- Ηθικός προβληματισμός με αφορμή ορισμένα ιστορικά γεγονότα.
- Καλλιέργεια συναίσθησης ευθύνης των μαθητών έναντι του εαυτού των, των συμπολιτών των, της πολιτείας, της πατρίδας και της ανθρωπότητας.
- Συνειδητοποίηση της αξίας της ιστορίας και απόκτηση ιστορικών ενδιαφερόντων και αγάπης για την ιστορική ανάλυση και έρευνα.
- Αισθητική καλλιέργεια.
- Καλλιέργεια εκτίμησης προς τα ιστορικά και αρχαιολογικά μνημεία και γενικά προς το πολιτισμικό παρελθόν.
- Θαυμασμός προς τον επικό αγώνα του ανθρώπου να επιβιώσει και να επικρατήσει πέρα από το σημείο που τον άφησε η φύση.

Στην επιλογή των στόχων πρέπει να έχουμε υπόψη μας τα εξής:

- Δεν είναι δυνατόν να επιδιωχθούν όλοι αυτοί οι στόχοι της ταξινόμιας του Bloom, αλλά μόνο αυτοί που η διδακτική ενότητα προσφέρει.
- Καλό όμως είναι να τους έχουμε υπόψη μας και ανάλογα με την ενότητα να τους επιδιώκουμε τμηματικά.
- Το επίπεδο της τάξης θα μας καθορίσει το βαθμό δυσκολίας στόχων που θα επιδιώκουμε κάθε φορά. Βέβαια ούτε μόνο χαμηλού επιπέδου ούτε μόνο υψηλού επιπέδου στόχους πρέπει να επιδιώκουμε αλλά όλων των επιπέδων, αφού και οι μαθητές ανήκουν σε διάφορα επίπεδα.

3.5.4 Η διατύπωση των στόχων

Τη διατύπωση των στόχων πρέπει να τη διακρίνει η ακρίβεια, η σαφήνεια και η πληρότητα. Η ακρίβεια αφορά το περιεχόμενο, το τι επιδιώκουμε, και η σαφήνεια τη διατύπωση, το πώς το ζητάμε. Βέβαια η σαφή-

νεια απαιτεί ακρίβεια και το αντίθετο. Η σαφήνεια όμως προϋποθέτει και πληρότητα για το τι ζητάμε. Συνεπώς το τι επιδιώκουμε κάθε φορά, όταν διατυπώνουμε ένα στόχο, πρέπει να είναι πολύ συγκεκριμένο και όχι γενικό και αόριστο.

Αν για παράδειγμα ένας διδακτικός στόχος έλεγε: «οι μαθητές πρέπει να αναπτύξουν μουσική κατανόηση», τότε ο στόχος θα ήταν ασαφής, γιατί **μουσική κατανόηση** μπορεί να σημαίνει:

- Οι μαθητές να μπορούν να ξεχωρίζουν την κλασική μουσική από την οπερέτα.
- Να μπορούν να διακρίνουν το μουσικό ύφος κάθε κομματιού.
- Να μπορούν να διακρίνουν τα μουσικά θέματα ενός κομματιού από τον τρόπο παρουσίασης από το μουσικοσυνθέτη.
- Ακούγοντας ένα σολίστ να μπορούν να διακρίνουν αμέσως το όργανο που παίζει.

Γι' αυτό ο Mager προσδιόρισε τρία χαρακτηριστικά γνωρίσματα πετυχημένων στόχων:

1. **Δραστηριότητα**, τι πρέπει να κάνει ο μαθητής, ποια συγκεκριμένη ενέργεια.
2. **Συνθήκες**, εφόσον υπάρχουν, κάτω από τις οποίες πρέπει να εκτελεστεί η δραστηριότητα.
3. **Κριτήρια**, με βάση τα οποία θα θεωρείται ικανοποιητική η δραστηριότητα που θα αναπτύξει ο μαθητής.¹⁴

Παράδειγμα

Στόχος πετυχημένος:

Όταν ο μαθητής βλέπει γραμμένες στον πίνακα πέντε λέξεις (συνθήκες), να μπορεί να αντιγράψει τις τρεις τουλάχιστον από αυτές (δραστηριότητα), χωρίς κανένα λάθος μέσα σε 30'' (κριτήριο).

Στόχος ανεπιτυχής:

Να μπορεί ο μαθητής να απαγγείλει ένα ποίημα 5 στροφών (λείπουν οι συνθήκες, μέσα σε ακροατήριο, και το κριτήριο, μέσα σε πόσο χρονικό διάστημα).

14. ό.π. Mager, σελ. 21-88.