

ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ  
ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ  
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ  
ΑΘΗΝΩΝ

ΑΝΩΤΑΤΗ ΣΧΟΛΗ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΚΑΙ  
ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΗΣ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ



# ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ

«ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΤΟΥ ΟΑΕΔ»

**Δρ. Βασίλειος Ε. Πανταζής**  
ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟΣ ΥΠΕΥΘΥΝΟΣ ΕΝΟΤΗΤΑΣ



ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ  
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΕΠΕΑΕΚ



ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΕΝΩΣΗ  
ΣΥΓΧΡΗΜΑΤΟΔΟΤΗΣΗ  
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ



**Η ΠΑΙΔΕΙΑ ΣΤΗΝ ΚΟΡΥΦΗ**  
Επιχειρησιακό Πρόγραμμα  
Εκπαίδευσης και Αρχικής  
Επαγγελματικής Κατάρτισης



Οι σημειώσεις που ακολουθούν αποτελούν το υποστηρικτικό υλικό που δίνεται για την ενότητα «Διδακτική Επαγγελματικών Μαθημάτων» του Έργου «Παιδαγωγική Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών του ΟΑΕΔ», το οποίο υλοποιείται από το Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών και την Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης.

Οι διδακτικές αυτές σημειώσεις περιγράφουν το πλαίσιο εντός του οποίου προτείνεται να κινηθούν οι παραδόσεις κάθε διδάσκοντος, χωρίς το πλαίσιο αυτό να γίνεται ασφυκτικό. Επιχειρείται οι σημειώσεις αυτές να αποτελέσουν ένα εγχειρίδιο, το οποίο μπορεί να συμβουλευέται ο διδάσκων, όπου κρίνει ότι το χρειάζεται, αλλά κυρίως να χρησιμοποιεί ως εγχειρίδιο αναφοράς ο εκπαιδευτικός του ΟΑΕΔ κατά την άσκηση του έργου του. Υπογραμμίζεται, επίσης, ότι το ανά χείρας εγχειρίδιο δεν υποκαθιστά το διδακτικό υλικό, το οποίο δίνει ο διδάσκων στο μάθημά του.

Καταβλήθηκε προσπάθεια να δοθεί στον εκπαιδευτικό του ΟΑΕΔ ένα περίγραμμα της Διδακτικής Επαγγελματικών Μαθημάτων, το οποίο να είναι εύληπτο αλλά ταυτόχρονα αυστηρά επιστημονικό. Τα ενδεχομένως δυσνόητα σημεία θα επεξηγηθούν αναλυτικά στο πλαίσιο των παραδόσεων. Σημειώνεται, ακόμα, ότι επιχειρήθηκε να συνδυαστούν τα πορίσματα της σύγχρονης Διδακτικής Επαγγελματικών Μαθημάτων με το πλαίσιο εφαρμογής στο πεδίο της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, όπως αυτό καθορίζεται από τις οδηγίες και της κατευθύνσεις φορέων όπως το Πανεπιστήμιο Αθηνών, η ΑΣΠΑΙΤΕ και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.



Η δόμηση των σημειώσεων περιλαμβάνει τις παρακάτω πτυχές της Διδακτικής Επαγγελματικών Μαθημάτων:

- 1. Το κοινωνικό πλαίσιο της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης**
- 2. Σκοποί της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Ανάπτυξη**
- 3. Ανθρωπολογική θεώρηση της Διδακτικής των Επαγγελματικών Μαθημάτων**
- 4. Ανθρωπολογικές προϋποθέσεις της Διδακτικής**
- 5. Η μεθόδευση της διδασκαλίας**
- 6. Προγραμματισμός – Σχεδιασμός της διδασκαλίας**
- 7. Διερευνητικές μέθοδοι διδασκαλίας - μάθησης**
- 8. Προϋποθέσεις της διδασκαλίας των Επαγγελματικών Μαθημάτων**
- 9. Βασικές αρχές και τεχνικές στη διδασκαλία των Επαγγελματικών Μαθημάτων**
- 10. Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου**
- 11. Πραγματοποίηση της διδασκαλίας – Σχέδιο Μαθήματος**
- 12. Υποδείγματα προτάσεων σχεδίων διδασκαλίας**



## **1. ΤΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

Σήμερα η Επαγγελματική Εκπαίδευση καλείται να προετοιμάσει τους μαθητές της ως αυριανούς εργαζόμενους μέσα σε ένα εργασιακό και κοινωνικό περιβάλλον, το οποίο χαρακτηρίζεται από:

- **Αλλαγή σε όλους τους τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας:**

Επαγγέλματα, προϊόντα, μέθοδοι, υπηρεσίες, τεχνολογικά επιτεύγματα, στάσεις κ.α. αλλάζουν με ρυθμούς που δύσκολα παρακολουθεί ο απλός πολίτης.

- **Έκρηξη των γνώσεων**, κυρίως στην τεχνολογία και τις θετικές επιστήμες:

Υπολογίζεται ότι στον τομέα των μηχανικών διπλασιάζεται η γνώση κάθε πέντε χρόνια.

- **Ριζική αλλαγή της οργάνωσης της εργασίας:**

Σταδιακή μετάβαση στην ευέλικτη εξειδίκευση, η οποία έχει ανάγκη από πολυεπίδεδξιους-πολυδύναμους εργαζομένους με πρωτοβουλία, υπευθυνότητα, φαντασία, επινοητικότητα και αισθητική αντίληψη.

- **Επαγγελματική κινητικότητα:**

Υπολογίζεται ότι ο σημερινός νέος θα αλλάξει τρεις έως επτά φορές επάγγελμα κατά τη διάρκεια του οικονομικά ενεργού βίου του.

Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο διαπιστώνει ότι και στην Ελλάδα, αλλά και σε όλο το δυτικό κόσμο, η Επαγγελματική Εκπαίδευση προσελκύει τους μαθητές με χαμηλές επιδόσεις στα σχολικά μαθήματα. Τα παιδιά αυτά, κάποιες φορές ψυχικά τραυματισμένα, συχνά είναι πεπεισμένα ότι δε μπορούν να κατακτήσουν τη γνώση. Εξάλλου τις περισσότερες φορές έχουν μεγάλα μαθησιακά κενά. Η μεγάλη, λοιπόν, πρόκληση για τη σύγχρονη εκπαίδευση είναι ποιες πρακτικές και μεθόδους θα χρησιμοποιήσει, ώστε να μπορέσει να προκαλέσει το ενδιαφέρον αυτών των μαθητών και να τους εντάξει ενεργητικά στο μαθησιακό γίγνεσθαι.

Σύμφωνα με τους ερευνητές της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, οι αδύνατοι μαθητές προέρχονται στην πλειοψηφία τους από μη προνομιούχα κοινωνικο-οικονομικά



---

περιβάλλοντα και το σχολείο, με την άκαμπτη λογική του, δεν καταφέρνει να τους εντάξει στους κόλπους του.

Το αδύνατο σημείο του σχολικού συστήματος είναι ότι έχει *μία* αφετηρία, *ένα* ρυθμό και *μία* διδακτική προσέγγιση. Απευθύνεται με *πανομοιότυπο* τρόπο σε όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα από τις ικανότητες τους, τις κλίσεις και τα ενδιαφέροντα τους, το πολιτισμικό τους περιβάλλον, το επίπεδο ωριμότητας τους και τους ρυθμούς τους.



## **2. ΣΚΟΠΟΙ ΤΗΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΑΝΑΠΤΥΞΗ**

Ο μαθητής πρέπει να κατανοήσει τους βασικούς συντελεστές της ανάπτυξης, στο πλαίσιο της οποίας παίζει ιδιαίτερο ρόλο η Επαγγελματική Εκπαίδευση, σημαντικότεροι των οποίων είναι ο άνθρωπος (*ανθρώπινο κεφάλαιο*) και η τεχνολογία.

Με τη διδασκαλία των επαγγελματικών μαθημάτων επιδιώκεται οι μαθητές:

- Να προσεγγίσουν την έννοια και τις διαδικασίες της ανάπτυξης.
- Να διακρίνουν τη συσχέτιση της ανάπτυξης με την οικονομική πρόοδο (οικονομική μεγέθυνση).
- Να γνωρίσουν τους παράγοντες που επηρεάζουν την ανάπτυξη των κρατών.
- Να γνωρίσουν τη συμβολή των διαφόρων συντελεστών παραγωγής στην ανάπτυξη και ειδικότερα του συντελεστή «ανθρώπινο κεφάλαιο»
- Να γνωρίσουν τη συμβολή του ανθρώπινου κεφαλαίου μέσω της εκπαίδευσης στην αναπτυξιακή διαδικασία των κρατών.
- Να γνωρίσουν τη συμβολή της τεχνολογίας στην ανάπτυξη.
- Να συσχετίσουν την τεχνολογία και τη βιομηχανία με την αναπτυξιακή διαδικασία.



### **3. ΑΝΘΡΩΠΟΛΟΓΙΚΗ ΘΕΩΡΗΣΗ** **ΤΗΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΤΩΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ**

**Κείμενο δημοσιευμένο πρωτοτύπως στη γερμανική ως:**

**VASILEIOS E. PANTAZIS (2008), "Die Anthropologische Betrachtungsweise der berufspädagogische Didaktik",**

**In: Pädagogische Rundschau, 62 (1): 199-201, Frankfurt: Peter Lang**

#### **1. Προλεγόμενα**

Η παρούσα εργασία προσβλέπει σε αξιοποίηση της ανθρωπολογικής-παιδαγωγικής προβληματικής στη διδακτική θεωρία και πράξη της Επαγγελματικής Παιδαγωγικής. Βασίζεται στον ανθρωπολογικό τρόπο ερμηνείας της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, όπως τον ανέδειξε ο O. F. Bollnow. Η «εμπειρία», η «περιγραφή» και η «χρονικότητα», οι οποίες απολήγουν στην αξιοποίηση του «πνεύματος της άσκησης», είναι ορισμένα μόνο παραδείγματα αυτού του τρόπου ερμηνείας διαμόρφωσης μιας ανθρωπολογικής διδακτικής που συνδέει τη γνώση με την εμπειρία. Στο πνεύμα αυτό η ανθρωπολογική-επαγγελματική Διδακτική αποτελεί ένα αναντικατάστατο όργανο, μέσα από το οποίο μπορεί να ιδωθεί στο σλυνολό της η Διδακτική «με άλλα μάτια».

Ήδη ο John Dewey είχε επισημάνει ότι πολλοί είναι εκείνοι που αργότερα κατάλαβαν ότι αυτά που μάθαιναν στο σχολείο ήταν εντελώς άσχετα με τις πραγματικές συνθήκες της ζωής έξω από το σχολείο.<sup>1</sup> Η εκπαίδευση είχε δηλαδή πάντα ανάγκη από εποπτικές και ολιστικές διαδικασίες για τη μετάδοση και οικειοποίηση της γνώσης, όπως και για τη μετατροπή της αφομοιωμένης γνώσης σε ικανότητα και δεξιότητα. Εφόσον η Διδακτική προτάσσει αυτή την αναγκαιότητα, η διδασκαλία σχετίζεται με τον όλο άνθρωπο: με το νου, την καρδιά, το σώμα και τις αισθήσεις.



## **2. Η ανθρωπολογική προσέγγιση της γνώσης**

Το αίτημα για άμεση σύνδεση της εκπαίδευσης με τη ζωή και η αναγκαιότητα μιας Διδακτικής που σχετίζεται άμεσα με την πραγματικότητα της ζωής είναι πάντα επίκαιρο και πάντως συνιστά αναπόσπαστο στοιχείο της ανθρωπολογικής Παιδαγωγικής, όπως την θεμελίωσε ο Ο. F. Bollnow. Για το λόγο αυτό θα επαναφέρουμε στο προσκήνιο τρία μόνο μεθοδολογικά κλειδιά της όλης φιλοσοφίας του *das Hermeneutisches, die Erfahrung und die Beschreibung*, τα οποία μπορούν να λειτουργήσουν παραδειγματικά για τη Διδακτική της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης.

### **2.1. Η Ερμηνευτική**

Η θεωρία της γνώσης είχε για καιρό παραμελήσει τη γνώση που προέρχεται από την ίδια τη ζωή και μυθοποιούσε την «επιστημονική»-λογική γνώση. Εκτός όμως από τη φαινομενολογική «στροφή προς τα πράγματα», που οδήγησε στην ανάδειξη της σχέσης ανάμεσα στη γνώση και στην πραγματική ζωή, η όλη κριτική στάση απέναντι στην επιστήμη και την τεχνική περιορίζει την κυριαρχία τους πάνω στη ζωή και στη φύση και τροφοδοτεί ανθρωπολογικού-παιδαγωγικό προβληματισμό. Έτσι η επιστήμη προσεγγίζει *μία* μόνο πλευρά της εμπειρίας και δε μπορεί να μονοπωλεί τη γνώση.<sup>ii</sup>

Ο Ο. F. Bollnow ανέδειξε στο πνεύμα αυτής της αντίληψης τη *φιλοσοφία της γνώσης* ("Philosophie der Erkenntnis") με άξονα την έννοια της *αλήθειας*. Ανατρέχει στη γνωστή θέση του Dilthey για *μία φυσική κατανόηση του κόσμου*, στην *πρόταξη της πράξης* του Bergson, καθώς και στον πραγματισμό του Dewey. Πίσω από το πεδίο της αποδειγμένης γνώσης υπάρχει ένα μεγάλο πεδίο εμπειρίας, το οποίο έχει τη δική του αλήθεια και έχει χρησιμότητα για τη γνώση. Ο Bollnow θεωρεί λανθασμένη την άποψη, σύμφωνα με την οποία η γνώση που μπορεί να αποδειχτεί διακρίνεται από εκείνη που δεν μπορεί να επιβεβαιωθεί, η οποία μάλιστα ίσως δικαιώνεται στην ποίηση.<sup>iii</sup>

Η θεωρία της γνώσης αναζήτησε ανέκαθεν ένα σημείο απόλυτης βεβαιότητας, πάνω στο οποίο μπορεί να οικοδομηθεί η γνώση, ένα «σημείο Αρχιμήδη». Ο Bollnow





δεν αποδέχεται την ύπαρξη ενός τέτοιου «σημείου Αρχιμήδη» και θεωρεί ότι, ακόμα και σε τέτοια περίπτωση, θα πρέπει τον πρώτο λόγο να έχει η *προφανής αντίληψη* της εμπειρικής ή της αισθητικής οδού. Ευρύτερα: το ότι είναι αδύνατο να βρεθεί «ένα σταθερό σημείο έξω από το σύστημα του κόσμου», δεν σημαίνει ότι υποδεικνύεται η παραίτηση από την προσπάθεια για σταθεροποίηση της γνώσης. Η γνώση θεωρείται «επιδιόρθωση και ακριβέστερος προσδιορισμός εκείνου που μέχρι τώρα ήταν ανεπαρκώς γνωστό». Κατά τον Humboldt, αυτά που επιθυμούμε να προσεγγίσουμε «είναι κατά κάποιον τρόπο ήδη γνωστά». <sup>iv</sup>

Ο Bollnow θεωρεί ότι η *ερμηνευτική μέθοδος* πρέπει να χρησιμοποιηθεί στο πεδίο αναζήτησης της γνώσης και κάνει λόγο για την *Ερμηνευτική ως θεμελιώδη αρχή της γνώσης*, ορίζοντας συνάμα τις προϋποθέσεις μιας *ερμηνευτικής θεωρίας της γνώσης* ("hermeneutische Erkenntnislehre"). Οι ανθρωπολογικές διαστάσεις και προϋποθέσεις της γνώσης αποτελούν κεντρικό σημείο της *ερμηνευτικής*.

Ποιο ρόλο παίζουν και ποιες επιπτώσεις έχουν στη ζωή του ανθρώπου οι διαδικασίες της παρατήρησης ή της περιγραφής; Τι σημαίνουν για τον άνθρωπο και για τις λειτουργίες της γνώσης η αντίληψη, η προκατανόηση ή η εποπτεία; Η ανθρωπολογική θεώρηση της γνώσης ενδιαφέρεται για όλα αυτά, καθώς και για την προσέγγιση της επίδρασης των διαδικασιών της γνώσης στο ανθρώπινο Είναι. Ενδιαφέρεται επίσης για τη σχέση της γνώσης καθεαυτήν και την επίδραση των λειτουργιών και των μεθόδων της στον άνθρωπο. Η ανθρωπολογική-παιδαγωγική θεώρηση της Διδακτικής αναδεικνύει εδώ τη βίωση της διαδικασίας οικοδόμησης της γνώσης από το μαθητή προτάσσοντας το «*πνεύμα της άσκησης*», ως παιδαγωγική πρόταση του Bollnow. <sup>v</sup>

## **2.2. Η Εμπειρία**

Αν στηριχτούμε στην ανθρωπολογική θεώρηση της γνώσης, οφείλουμε να αναγνωρίσουμε το ρόλο της *εμπειρίας* ("Erfahrung") σε αυτή. Ο άνθρωπος βιώνει την εμπειρία ρισκάροντας το άνοιγμα στο *Ξένο*. Η εμπειρία του *Ξένου* συνδέεται «με αυτό που συμβαίνει στον άνθρωπο μπρος στο αναπάντεχα νέο και τον ωθεί σε διόρθωση των



μέχρι τότε θεωρήσεών του».<sup>vi</sup> Η γνώση είναι κριτική στάση και «αντι-κίνηση στο προδεδомένο». Ο άνθρωπος αντιπαρατίθεται στην απειλή του αγνώστου και ανοίγει τον κλειστό κόσμο της ψευδοασφάλειας, στον οποίο είναι εγκλωβισμένος.<sup>vii</sup>

Με την εμπειρία του Ξένου ο άνθρωπος αλλάζει. Οι επιμέρους εμπειρίες εκβάλλουν στην *εμπειρία της ζωής*, η οποία όμως δεν ταυτίζεται με τη γενική κατανόηση της ζωής. Οι εμπειρίες του ανθρώπου πρέπει να συμπληρωθούν από τις εμπειρίες του άλλου και αυτός ο πλούτος των εμπειριών πρέπει να συστηματοποιηθεί. Ο Bollnow αναγνωρίζει το ρόλο της *εμπειρικής έρευνας* ως δοκιμής σύνθεσης των επιμέρους οικείων και ξένων εμπειριών. Σε τέτοια περίπτωση προτάσσει την ύπαρξη ισχυρών ερμηνευτικών θεμελίων, ώστε η έρευνα να μην αποτελεί ρηχό εμπειρισμό.<sup>viii</sup>

Η εμπειρία στην ουσία της είναι ιδιαίτερη προσωπική διεργασία και για να μεταβιβαστεί στους άλλους απαιτείται η υπέρβαση των πρωτοβάθμιων επικοινωνιακών εργαλείων. Μπορεί να μεταδοθεί ως πληροφορία, αλλά αυτό δεν αποτελεί πραγματική μετάδοση της εμπειρίας. Αντιπροσωπευτικό, εν προκειμένω, είναι το παράδειγμα του παιδιού, το οποίο μαθαίνει να αποφεύγει τη φωτιά, αφού κάψει το δάχτυλό του.<sup>ix</sup>

Η κατάφαση της εμπειρίας προϋποθέτει τη συμπλήρωση του μοντέλου σκέψης, σύμφωνα με το οποίο η «πράξη» είναι εφαρμοσμένη θεωρία. Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο, πρέπει πρώτα να γνωρίσουμε την πραγματικότητα σε θεωρητικό επίπεδο και έπειτα να εφαρμόσουμε τις νεοαποκτηθείσες γνώσεις στην πράξη.

Όμως, είναι εξίσου σημαντική για την Διδακτική θεωρία και πράξη της Επαγγελματικής Παιδαγωγικής η πρόταξη της πράξης:

- α) η διαστοχαση γι' αυτό που έπραξα εσφαλμένα ή σωστά,
- β) η δυνατότητα αναθεώρησης ή βελτίωσης σε επόμενη προσπάθεια,
- γ) η συνειδητοποίηση της μοναδικότητας της κάθε ξεχωριστής πράξης, η οποία εντάσσεται σε ομοειδείς περιπτώσεις, αλλά παράλληλα διατηρεί την ιδιαιτερότητά της,
- δ) η αριστοτελική διαπίστωση ότι κάποιοι είναι ικανότεροι στην πράξη από άλλους που κατέχουν περισσότερες γνώσεις, όταν μάλιστα οι πρώτοι έχουν μεγάλη πείρα,
- ε) το γεγονός ότι υπάρχουν άνθρωποι που φοίτησαν πολύ λίγο στο σχολείο, αλλά έχουν άριστη φυσική λογική και την ικανότητα οξείας κρίσης, που οφείλεται στην άσκησή τους στην πραγματική ζωή και στην επεξεργασία και αξιοποίηση των εμπειριών τους,



δημιουργούν το θεωρητικό υπόβαθρο για μια θεωρία που βασίζεται στην πράξη και προκύπτει από τις ανάγκες της.<sup>x</sup>

Η νέα πείρα βέβαια που αποκτήθηκε μέσα από την πράξη και η θεωρία που διαμορφώθηκε με βάση την πράξη δεν πρέπει ποτέ να θεωρούνται ολοκληρωμένες και τελειωμένες, αλλά να είναι πάντα ανοιχτές σε νέες εμπειρίες και νέες δυνατότητες. Η αρχή της «διαθεσιμότητας» (“Verfügbarkeit”) του Gabriel Marcel, δηλαδή η ανοιχτή ετοιμότητα για ενέργειες που προσφέρονται από μη αναμενόμενες δυνατότητες, μπορεί επίσης να αποτελέσει μία αρχή στην εκμάθηση μιας τέχνης και στην απόκτηση μιας ικανότητας, η οποία είναι δυνατή μόνο στην πράξη.<sup>xi</sup>

### **2.3. Η περιγραφή**

Η προσωπική εμπειρία εξελίσσεται σε γλωσσικά μεταδιδόμενη εμπειρία, με την οποία *κοινωνούμε* με τους άλλους δια της περιγραφής. Η φαινομενολογική *περιγραφή* επιδιώκει να φέρει στο φως τις αιτίες των πραγμάτων. Δεν ξεκινάει από κάποια γενική έννοια ή από ένα αξίωμα, αλλά από το ίδιο το φαινόμενο, όπως προ-ευρίσκεται στην εμπειρία. Η διαδικασία της δεν αντλεί από τα πράγματα νόημα, αλλά το συνάπτει με αυτά. Συνάπτει νόημα με μη αυτονόητα πράγματα και συνεισφέρει στη διαδικασία κατανόησής τους. Η περιγραφή είναι γνωστοποίηση στον άλλο μιας πραγματικότητας, την οποία κάποιος γνωρίζει, ενώ ο άλλος αγνοεί. Η περιγραφή σε κάποιον του δρόμου για να πάει στο σταθμό ή η περιγραφή σε έναν αστυνομικό μιας βαλίτσας που έχασε κάποιος είναι υποβοήθηση της κατανόησης μιας άγνωστης σε κάποιον πραγματικότητας. Μια τέτοια θεώρηση της περιγραφής είναι αποφασιστικά και καίρια σημαντική για την επιστήμη και τη Διδακτική. Η περιγραφόμενη πραγματικότητα δεν υφίσταται ως διυποκειμενική πραγματικότητα πριν από την περιγραφή, αλλά δημιουργείται με την περιγραφή.<sup>xii</sup>

Η *περιγραφή* (“Beschreibung”) θεωρείται από τον Bollnow ως μέσο προσέγγισης της γνώσης. Είναι «η απόδοση του θεώμενου με τη βοήθεια της γλώσσας» και «το καλύτερο μέσο αναπαράστασης του αντικειμένου εποπτείας και γνωστοποίησής του στον άλλο». Είναι ένα αποκλειστικά ανθρώπινο χαρακτηριστικό, όπως είναι η ομιλία, η



οποία αποτελεί και την προϋπόθεση της ικανότητας για περιγραφή. Η περιγραφή είναι μια φιλοσοφική-ανθρωπολογική θεώρηση του περιγραφομένου και δεν αποτελεί μια απλή διαδικασία ή ένα προστάδιο της επιστημονικής έρευνας. Η περιγραφή, στην ανθρωπολογική της διάσταση, δεν πρέπει να συγχέεται με την *απεικόνιση*, που παρακάμπτει τις λεπτομέρειες, με την *έκθεση*, που είναι μια εξιστόρηση, με το *πρωτόκολλο*, που εστιάζει στο συγκεκριμένο γεγονός, με τη *διήγηση*, που ασχολείται με τις επιμέρους λεπτομέρειες ή με την *παράσταση*, που είναι εποπτική αναπαράσταση.<sup>xiii</sup>

Η αληθινή περιγραφή προϋποθέτει χρονική και μεθοδολογική ευελιξία και επιτυγχάνει την καθολική απόδοση της εικόνας του περιγραφομένου, ενεργοποιώντας εσωτερικά τη θέασή του μέσω της μεθοδολογίας του ανατροφοδοτικού ερμηνευτικού κύκλου, ο οποίος αρχίζει από το όλο, προχωρεί στα επιμέρους, επιστρέφει στο όλο, το οποίο βλέπει τώρα με νέο μάτι, και εν συνεχεία με το νέο αυτό οπλισμό επιστρέφει στα επιμέρους για να ξαναφτάσει στη νέα ματιά του όλου, από το οποίο ξεκίνησε όταν συνάντησε πρώτη φορά την πραγματικότητα που περιγράφει, η οποία, πλέον, σε κάθε νέα ενεργοποίηση της ερμηνευτικής και φαινομενολογικής αυτής θέασης, δεν είναι αυτή που είχε πρωτοδεί.

Η ερμηνευτική προσέγγιση της Διδακτικής προτάσσει, εκτός από τα στάδια της θέσης και της λύσης του προβλήματος, την ανανεωμένη επιστροφή σε αυτό, πράγμα που οδηγεί σε μία διαρκώς ατελή προσέγγιση της γνώσης, η οποία έχει τελικά μεγαλύτερη σχέση με την πραγματικότητα. Η φαινομενολογική αναζήτηση της καθαρής πραγματικότητας φτάνει εδώ στα όριά της, γιατί αυτή η καθαρή πραγματικότητα δεν προϋπάρχει, αλλά δημιουργείται με την περιγραφή. Ο υποκειμενισμός έχει βέβαια κάνει την εμφάνισή του, πράγμα που, όμως, δεν είναι αντιεπιστημονική διαδικασία, αφού είναι αληθινά και αυθεντικά ανθρώπινη ιδιότητα, η οποία επιτρέπει τη δημιουργική πρόσβαση στα πράγματα. Η περιγραφή δεν είναι μια ά-χρονη υπερ-ανθρώπινη επιστημονικότητα, αλλά μια ανθρώπινη και ανθρωπολογική πραγματική παροντικότητα, που βλέπει τα πράγματα ως φορείς νοημάτων.<sup>xiv</sup>

*Εμπειρία και περιγραφή* συνιστούν τον κύριο κορμό μιας Διδακτικής «von den Sachen aus». Προϋποθέτουν την ερμηνευτική ικανότητα και συνάμα την προάγουν σε επίπεδο Επαγγελματικής Παιδαγωγικής. Κύριο μοτίβο εδώ είναι το ανθρωπολογικό: ο μαθητής



δεν απομνημονεύει γνώσεις, αλλά «πράττει», αποκομίζει εμπειρία, την περιγράφει και την ερμηνεύει. Θα χρειαστεί τώρα να αποσαφηνίσουμε τον ανθρωπολογικό πυρήνα αυτών των διαδικασιών.

### **3. Ανθρωπολογικές-διδασκτικές διαστάσεις της Επαγγελματικής Παιδαγωγικής**

Με βάση τα παραπάνω μεθοδολογικά κλειδιά του O. F. Bollnow μπορούμε να παρατηρήσουμε την Διδακτική της Επαγγελματικής Παιδαγωγικής, χωρίς να απαξιώνουμε τις αρχές της Ψυχολογίας της μάθησης, μέσα από μια φιλοσοφική-ανθρωπολογική θεώρηση. Το άνοιγμα αυτό της Διδακτικής εν γένει σε ανθρωπολογικά δεδομένα προϋποθέτει μια ανάγνωση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας που δεν διαφοροποιείται σε επαγγελματική και μη. Όμως υπάρχουν «κλασικές» παιδαγωγικές κατηγορίες, όπως π.χ. *ο χρόνος, η άσκηση και το Handeln* που στην Επαγγελματική Παιδαγωγική βρίσκουν μεγαλύτερο έδαφος εκδίπλωσης και μάλιστα παρέχουν τη δυνατότητα, εφόσον ερμηνευτούν προσεκτικά, να αναζωογονήσουν τη Διδακτική εν γένει. Στην επαγγελματική εκπαίδευση η διδακτική πρακτική επιβάλλει από τη φύση της περισσότερο ευέλικτες διαδικασίες μάθησης, αφού σε αυτήν η πράξη είναι το κυρίαρχο στοιχείο.

#### **3.1. Χρονικότητα και εκπαιδευτική πραγματικότητα**

Η παραδοσιακή διδακτική επιβάλλει στο παιδί τον ευθύγραμμο και μετρήσιμο χρόνο του μαθήματος, ο οποίος αποβλέπει στον προγραμματισμένο στόχο, αναιρώντας το παρόν του παιδιού και τραυματίζοντας με τον τρόπο αυτό την προσωπική του σχέση με το χρόνο. Γόνιμες χρονικές κατηγορίες είναι π.χ. εκείνες που αντλούνται από το «πράττειν» του Projekt, αλλά και του χορού ή του παιχνιδιού ως «ανοικτού γίνεσθαι υπερχρονικής παροντικότητας» και όχι με τον ευθύγραμμο ορθολογισμό, ή με το απλό βίωμα. Ο χρονικός εγκλωβισμός της γνώσης αντίκειται στη φύση της, αλλά και στη φύση του παιδιού.<sup>xv</sup>



Η γνώση παράγεται δημιουργικά εφόσον ακολουθεί διαδικασίες «έμμεσης αμεσότητας» και «ελλειπτικής» κίνησης. Γιατί αυτές συμπορεύονται με την υπαρκτική χρονικότητα του μαθητή και εμποτίζονται από τον «άσκοπο χρόνο» του, το χρόνο ενός «αιώνιου τώρα». Ο σχολικός χρόνος του παιδιού είναι πρωτίστως *βιογραφικός* και η ανθρωπολογική-παιδαγωγική θεώρηση της σχολικής πραγματικότητας είναι ουσιαστικά μια *ερμηνευτική της βιογραφίας του παιδιού*.<sup>xvi</sup>

Η ανθρωπολογική θεώρηση της διδασκαλίας που λαμβάνει υπόψη της τη χρονικότητα του παιδιού προφανώς αντιτίθεται σε πολλά σημεία στη διδασκαλία που βασίζεται αποκλειστικά στις τεχνικές της εφαρμοσμένης ψυχολογίας της μάθησης. Η τελευταία οδηγεί στη στένωση των οριζόντων του ανθρώπου και υποβαθμίζει την παιδαγωγική διαδικασία σε απλή τεχνολογία της διδακτικής πράξης. Παράδειγμα εμφατικό εν προκειμένω είναι ο στενός ορίζοντας του μαθήματος των 45 λεπτών και η στενότητα χρόνου για την πραγματοποίηση της στοχοθεσίας, Είναι χαρακτηριστικό ότι εδώ η δομή της διδασκαλίας καθορίζει τη λογική του παιδιού, αλλά και τη λογική μιας ολόκληρης εποχής.

Η βίαιη αποκοπή του παιδιού από την «προσχολική αχρονία» του, η οποία αποτελεί ουσιαστικά τη φυσική περίοδο της χρονικότητάς του, οδηγεί στο «χρονικό ορθολογισμό των διδακτικών ωρών». Το παιδί από μια επιτελεστική «προχρονική πανδαισία ανεξέλεγκτης χρονοτριβής» εντάσσεται στον ευθύγραμμο και μετρήσιμο σχολικό χρόνο. Η διαδικασία αυτής της μετάβασης είναι από τα δυσκολότερα θέματα που καλείται να χειριστεί ο παιδαγωγός. Στο πλαίσιο αυτό έχει ιδιαίτερη σημασία η διατήρηση ορισμένων προ-χρονικών χαρακτηριστικών, όπως υπάρχουν, επί παραδείγματι, στο παιχνίδι.<sup>xvii</sup>

Ο Ι. Θεοδωρόπουλος έχει εισηγηθεί μία θεώρηση του σχολικού χρόνου μέσα από την υιοθέτηση διδακτικών προσεγγίσεων της χρονικότητας του μαθήματος, οι οποίες βασίζονται στη χρονική δομή της ορθόδοξης Θείας Λειτουργίας. Η χρονοοικολογική σχηματική του λειτουργικού χρόνου, κατά τον Θεοδωρόπουλο, αμβλύνει τις συνέπειες της διαφοράς ανάμεσα στην πραγματικότητα και τη δυνατότητα, ανάμεσα στην εμπειρία και την προσδοκία, χωρίς να προωθεί τα συμβολικά δεδομένα του μαθήματος έναντι των ενεργητικών, ούτε των εικονικών έναντι των συμβολικών. Είναι μια παροντικότητα





που βασίζεται στην «έμπρακτη βεβαιότητα της αφής των γεγονότων». Η πραγματικότητα, σε μια τέτοια θεώρηση, δεν διατάσσεται με κέντρο τον εαυτό μας αλλά «γύρω από ένα κοινό κέντρο όλων των συμπραττόντων».<sup>xviii</sup>

Αυτή η σύμπραξη δεν μπορεί να επιτευχθεί με άξονα το μάθημα των 45 λεπτών, όταν έχουμε να κάνουμε με επαγγελματική εκπαίδευση. Ευέλικτες χρονικές φόρμες είναι εν προκειμένω οι «λειτουργικές» και το εποχικό μάθημα. Το μάθημα που πλησιάζει στον τύπο του «μαθήματος με χρονικά σύνολα», του «εποχικού μαθήματος» ή στον τύπο του «project» είναι επιτακτική ανάγκη. Η κατάφαση της *εμπειρίας* του παιδιού και η δημιουργία και η υποβοήθησή του για την οικειοποίηση νέων εμπειριών μέσα από διαρκή και επίπονη απόπειρα,, η εμπειρία και της αποτυχίας ακόμα, όπως, από την άλλη πλευρά, η εμπειρία και το βίωμα που προσφέρουν η οδοιπορία, η εκδρομή, το παιχνίδι, το ανοιχτό μάθημα, το εργαστήριο, η συνεργασία και η βιωματική εργασία, όλα αυτά δημιουργούν τις προϋποθέσεις ενοποίησης και ολιστικής θεώρησης της γνώσης και της ζωής.<sup>xix</sup> Το σπουδαιότερο πλεονέκτημα τέτοιων διδακτικών προσεγγίσεων προσανατολισμένων στην πράξη είναι η ανθρωπολογικά επιτακτική επανένωση της πνευματικής με τη χειρωνακτική εργασία και η άρση της αντιανθρώπινης διάστασης μυαλού και χεριού.<sup>xx</sup>

Χρειαζόμαστε το curriculum αλλά και μια θεώρηση της ζωής που «ξεπερνάει τα όρια και τις βεβαιότητες της σίγουρης γνώσης». Ο οικείος χώρος του σπιτιού αναιρείται από τον ανιαρό και αποξενωτικό χώρο του σχολείου και η προσχολική κινητικότητα αναιρείται από την ευθύγραμμη και κατακερματισμένη χρονική ροή του σχολικού μαθήματος. Το παιδί χρειάζεται μια «απευθείας ανάγνωση της φύσης και του κόσμου», και αυτό είναι το μείζον για την Διδακτική της Επαγγελματικής Παιδαγωγικής. Στο πλαίσιο αυτής της Διδακτικής συνάπτονται εικόνες και ήχοι. Πέραν αυτού, το «οπτικό άκουσμα» του ζεν-βουδισμού, το οποίο ανέδειξε η θεωρία του Bollnow, και ο «εγκάρδιος νους» της αλληλοπεριχώρησης των αισθήσεων του Αγίου Μαξίμου του Ομολογητού, που εισήγαγε στη φιλοσοφική ανθρωπολογική-παιδαγωγική θεωρία ο Ι. Θεοδωρόπουλος καθιστούν αυτή τη Διδακτική διαδικασία αισθητική απόλαυση.<sup>xxi</sup>

### **3.2. Το «πνεύμα της άσκησης» και η διδακτική αξιοποίησή του**



Ο Bollnow επαναπροσδιορίζει τον τρόπο με τον οποίο συμφύρονται οι δύο εκστάσεις του χρόνου, το παρόν και το μέλλον, χάρη στην *άσκηση*. Ο άνθρωπος με την άσκηση μεταβάλλεται εσωτερικά και υπερβαίνει τον κατακερματισμό του μέσα στην καθημερινότητα. Χωρίς την άσκηση, η έκφραση παραμένει άμορφη και η αρχική παιδική δημιουργικότητα εκφυλίζεται σε έναν απείθαρχο ερασιτεχνισμό και το αποτέλεσμα της σχολικής εργασίας παραμένει ανακριβές και τυχαίο. Η άσκηση προσεγγίζεται σε σχέση με τη λειτουργία της στην ανθρώπινη ζωή. Στο χώρο της εκπαίδευσης συνήθως γίνεται λόγος για «άσκηση» στο πλαίσιο των σωματικών ασκήσεων ή στο πλαίσιο των γνωστικών αντικειμένων των θετικών επιστημών. Η άσκηση, όμως, δεν είναι απλώς ή μόνο ένα παιδαγωγικό-διδακτικό πρόβλημα, αλλά είναι ένα υπαρξιακό πρόβλημα που αφορά τον εσώτατο πυρήνα του ανθρώπου.

Το πρόβλημα της άσκησης έχει παραμεληθεί από τη σύγχρονη Παιδαγωγική. Συνήθως οι σχολικές ασκήσεις είναι πληκτικές ή και υπερβολικά απαιτητικές, οπότε σε τέτοιες περιπτώσεις δεν μπορούν να συμβάλουν ουσιαστικά στην επίτευξη των στόχων της διδασκαλίας. Το παιδί, όταν έρθει στο σχολείο πρέπει να μάθει τις απλές πολιτισμικές τεχνικές, όπως είναι η ανάγνωση, η γραφή και η αρίθμηση. Πρέπει να ασκηθεί στη εκάστοτε νέα ύλη των επιμέρους μαθημάτων και των μεθόδων. Υπάρχουν ασκήσεις ανάγνωσης και επεξεργασίας γραπτών κειμένων, προβλήματα μαθηματικών, ασκήσεις μετάφρασης ξενόγλωσσων κειμένων, ασκήσεις γυμναστικής ή ασκήσεις τραγουδιού και παιχνιδιού μουσικών οργάνων. Παρά, όμως, την ευρεία εξάπλωση της άσκησης στη σχολική πράξη, το ιδιαίτερο «πνεύμα» της άσκησης δεν μελετήθηκε ιδιαίτερα από τη σύγχρονη θεωρία της αγωγής.

Χωρίς την άσκηση ανακύπτει σύντομα ο κίνδυνος της αμέλειας. Η έκφραση παραμένει άμορφη και, τότε, η αρχική παιδική δημιουργικότητα εκφυλίζεται σε έναν απείθαρχο ερασιτεχνισμό και το αποτέλεσμα της σχολικής εργασίας παραμένει ανακριβές και τυχαίο. Η σχολική δημιουργία δεν είναι ολοκληρωμένη χωρίς την απόκτηση *ικανότητας*, η οποία μόνο μέσα στην άσκηση μπορεί να επιτευχθεί.

Η άσκηση είναι απαραίτητη εκεί όπου πρόκειται για μια ειδική ικανότητα που πρέπει ο άνθρωπος να αποκτήσει. Η γνώση μπορεί να αποτυπώνεται (*eingepägt*





werden). Η ικανότητα, όμως, πρέπει να ενασκειείται (eingeübt werden). Η γνώση δεν βελτιώνεται αλλά συμπληρώνεται και εμπεδώνεται. Ενώ με την άσκηση μιας δεξιότητας βελτιώνεται σταδιακά μια ημιτελής ακόμα επίδοση μέχρι να γίνει κτήμα του ασκουμένου. Χαρακτηριστικά παραδείγματα ικανοτήτων που μπορούν να ασκηθούν είναι η ικανότητα κρίσης, η συγκέντρωση της προσοχής ή η τέχνη της ακριβόλογης περιγραφής.

Η άσκηση, αν κατανοηθεί στην ολότητά της, επιφέρει χαρά ήδη ως άσκηση καθαυτή και όχι μέσω κάποιων εξωτερικών κινήτρων. Ο άνθρωπος ασκείται με ευχαρίστηση από χαρά για την ίδια την άσκηση και όχι με την προσδοκία κάποιας ωφέλειας, στην οποία αποβλέπει μέσω της άσκησης. Η άσκηση έχει ιδιαίτερη σπουδαιότητα από την πρώτη παιδική ηλικία μέχρι τα βαθιά γερατειά.

Ο άνθρωπος μόνο με διαρκή άσκηση μπορεί να πραγματώσει την πιο αυθεντική του οντότητα. Με βάση αυτή την ολοκληρωμένη έννοιά της, η άσκηση μπορεί να μας αποκαλυφθεί με έναν εντελώς νέο τρόπο στην καθημερινή εκπαιδευτική πραγματικότητα. Είναι δυνατό να κατανοηθεί κατά τέτοιο τρόπο και να ενταχθεί έτσι στο σχολικό μάθημα, ώστε, χωρίς κανένα εξωτερικό κίνητρο, η ίδια η διαδικασία της άσκησης και μόνο να δημιουργεί ευχαρίστηση.<sup>xxii</sup>

Αναφορικά με το πνεύμα της «άσκησης», αναφύεται η αναγκαιότητα της εξέτασης των παρακάτω διαστάσεων αξιοποίησής της στη σημερινή διδακτική και εκπαιδευτική πραγματικότητα:

α) η ανάδειξη της μεγάλης παιδαγωγικής σημασίας της εσωτερικής διάθεσης που δημιουργείται με την άσκηση και η οποία επιδρά στον όλο άνθρωπο.

β) Διερεύνηση i) της ανάδειξης της αυστηρότητας της άσκησης, και ii) της απάλυνσης αυτής της αυστηρότητας με μετάγγιση οντολογικού χαρακτήρα διαστάσεων της μοναχικής άσκησης, όπως είναι η εθελούσια επιτέλεση ασκήσεων.

γ) μεταφορά στοιχείων της ανθρωπολογικής λειτουργίας της άσκησης στην εκπαιδευτική πραγματικότητα και στη γόνιμη αξιοποίηση τους,

δ) διερεύνηση των σχολικών κλάδων, οι οποίοι προσφέρονται ιδιαίτερα για την αξιοποίηση της ανθρωπολογικής λειτουργίας της άσκησης και ανάδειξη της δυνατότητας αξιοποίησης της άσκησης όχι μόνο στη διδασκαλία των χειρωνακτικών, μουσικών ή των



κλάδων της σωματικής αγωγής, αλλά και στα πεδία της διδασκαλίας των θεωρητικών κλάδων, όπως η διδασκαλία της μητρικής ή της ξένης γλώσσας,

ε) διερεύνηση των στάσεων και των αντιλήψεων εκπαιδευτικών διαφορετικών ειδικοτήτων και διαφορετικών βαθμίδων εκπαίδευσης αναφορικά με την έννοια και τα όρια της άσκησης, καθώς και με τις δυνατότητες αξιοποίησης της άσκησης στη σχολική πραγματικότητα.

### **3.3. Η διδακτική του «ενεργείν»**

Κατά τον Klaus Giel,<sup>xxiii</sup> η πραγματικότητα του σχολείου και του μαθήματος δεν έχει για τα παιδιά μια σαφή σχέση με την πραγματική ζωή. Ο κατακερματισμός της γνώσης, ο ιδρυματισμός του σχολείου, η αναυθεντικότητα του κατασκευασμένου μαθήματος και η εξουσιαστική συγκρότηση της διαδικασίας της διδασκαλίας αποτελούν μια μη κατανοούμενη πραγματικότητα από τους μαθητές, η οποία έρχεται σε σύγκρουση με την πραγματική πραγματικότητα της ζωής. Η εξουσιαστικά λογική οργάνωση της διαδικασίας της προσέγγισης της γνώσης αντιμετωπίζει την πραγματικότητα ως αποκομμένη από τη ζωή ξένη πραγματικότητα, η οποία επιβεβαιώνεται, αλλά δεν ερμηνεύεται.

Ο Giel προτείνει μια διδακτική ως «θεωρία του ενεργείν» για την προσέγγιση της γνώσης, η οποία ασφαλώς δεν είναι μια μεταφυσική υπόθεση. Η διδακτική του Giel ξεπερνά το ατομικό βίωμα, δεν στηρίζεται σε μια αρχή, σε ένα «σημείο Αρχιμήδη», και βάζει τέλος σε ένα σχολικό μάθημα που βασίζεται στη σχολική γνώση ως «σύνθεση μιας πραγματικότητας που απουσιάζει» και που δεν ενδιαφέρει το παιδί.

Η περιγραφή συνθέτει τα νοήματα, έχοντας ως προϋπόθεση την αφύπνιση των εσωτερικών δυνάμεων του παιδιού, ώστε να ανοιχτούν νέοι δρόμοι προς την εποπτεία, όπως την εννοεί στην ανθρωπολογική θεώρηση του «δεικνύειν» ο Giel. Το δειξιμο συνιστά βασική διαφορά του ανθρώπου από το ζώο. Το ον που μπορεί να δείξει, μπορεί να *θεωρεί* σημειοποιώντας και σημασιοποιώντας τα πράγματα, αναδεικνύοντας και ελευθερώνοντάς τα. Το δεικνυόμενο εν χρόνω γίνεται πραγματική α-λήθεια, γίνεται επίγνωση και δεν παραμένει απλή συνειδησιακή λειτουργία.<sup>xxiv</sup>



Η θεωρία του K. Giel για το Πολυπρισματικό Μάθημα, το ενεργείν και το δεικνύειν αποτελεί τη βάση γόνιμου προβληματισμού και για τη Διδακτική της Επαγγελματικής Παιδαγωγικής. Η τέχνη να διαθέτεις πολυμέρεια, να ενεργείς σε συγκεκριμένο «τόπο», αλλά και να δείχνεις μέσα σε έναν θολό και ασαφή κόσμο είναι κορυφαίες ανθρωπολογικές-διδακτικές διαδικασίες. Μεταξύ άλλων είναι διδακτικές διαδικασίες *διάκρισης* των πραγμάτων.

### 3.4. Η Διάκριση ως διδακτική αρχή

Χρόνος, άσκηση και ενεργείν είναι, μεταξύ άλλων πολλών, στην ανθρωπολογική Διδακτική χαρακτηριστικά πεδία προβληματισμού για τον επαναπροσδιορισμό των διαδικασιών διδασκαλίας και μάθησης. Κυρίως συγκλίνουν σε μια σχεδόν άγνωστη στη βιβλιογραφία, αλλά εξαιρετικά γόνιμη κατηγορία για τη Διδακτική, εκείνη της διάκρισης, όρος που έχει λαμπρή παράδοση στη μοναχική άσκηση.

*Διάκριση* σημαίνει αρχικά Unterscheiden.<sup>xxv</sup> Είναι γνωστική, ηθική και αισθητική κατηγορία και χαρακτηρίζει άνθρωπο ασκημένο σε τέτοιο βαθμό που έχει απεξαρτηθεί από κάθε είδους δεσμεύσεις, συναισθηματικές, ιδεολογικές κ.ά. Μάλιστα, αυτή η απεξάρτηση έχει αποδοθεί στην μοναχική άσκηση με τον όρο *απροσπάθεια* (Unabhängigkeit), η οποία είναι μια δυναμική στάση του νου που συλλαμβάνει νοήματα, αποκαλύπτει τη ρηχότητα των βεβαιοτήτων και εντοπίζει θεμελιακές αλήθειες.<sup>xxvi</sup> Η παιδαγωγική λειτουργία της διάκρισης δεν περιορίζεται απλά στο ξεχώρισμα ενός αντικείμενου από τον άνθρωπο, αλλά αποτελεί μια δημιουργική δραστηριότητα, δηλαδή χαρακτηρίζεται από μια οντογενετική-ποιητική λειτουργία. Η διάκριση παράγει νόημα και δεν ξεχωρίζει απλά αυτό που προϋπάρχει.

Ως *γνωστική κατηγορία* η διάκριση υποδηλώνει κάθε διαδικασία «διαίρειν και συνάγειν» και σχετίζεται αρχικά με το δείξιμο των πραγμάτων. Ο άνθρωπος «δείχνει» για να φωτίσει, να αυτονομήσει και να διακρίνει τα πράγματα, δηλαδή για να τα γνωρίσει. Η διάκριση αποσπά το αντικείμενο από το περιβάλλον του για να οδηγήσει στην κατανόησή του. Το παιδί αρχίζει να διακρίνει όταν αρχίζει να κατανοεί πράγματα, πρόσωπα και καταστάσεις. Η παιδικότητα χαρακτηρίζεται από τη δυνατότητα της



πηγαίας και καθαρής διάκρισης. Η απώλεια αυτής της ικανότητας της διάκρισης του παιδιού το οδηγεί στον απόλυτο εξορθολογισμό του και στην απονεύρωση των διαδικασιών της γνώσης. Η Διδακτική πρέπει να συντηρήσει και να καλλιεργήσει την ικανότητα του ανθρώπου να διακρίνει με την πηλαιότητα του παιδιού και όταν έχει περάσει το στάδιο της παιδικότητας. Η διάκριση είναι μια δυναμική και αέναη διαδικασία, η οποία εναντιώνεται στην παγίωση και στη μονιμοποίηση των διακρίσεων που έχουν γίνει στο παρελθόν. Διακρίνω πάντα καλύτερα από ό,τι διέκρινα στο παρελθόν, γιατί δεν υπάρχει μια τελική και οριστική διάκριση, αλλά μια κλιμακωτή θεώρηση της πραγματικότητας. Έτσι, ο άνθρωπος μπορεί ακόμα να μαθαίνει, να αλλάζει και να ανανεώνει τον οπλισμό του στη γνώση και στη βίωση της καθημερινότητας. Η λίαν υψηλού επιπέδου επιστημονική γνώση είναι κορυφαία μορφή γνωστικής διάκρισης.

Ως *αισθητική κατηγορία* η διάκριση υποδηλώνει την τέχνη «να βλέπεις με τα αυτιά και να ακούς με τα μάτια». Ο κόσμος του «ενεργητικού» ματιού δεν έχει μυστικά και είναι ένας κόσμος της κυριαρχίας, του ελέγχου και της υποταγής. Μετατρέπει τη φύση σε πράγμα και, τελικά, σε υποταγμένη φύση. Ενώ ο κόσμος του «παθητικού» αυτιού σχετίζεται με τον κόσμο των μυστικών και υπακούει στη φύση. Το μάτι σχετίζεται με την *κατανόηση*, ενώ το αυτί με την *κοινωνία*. Η αφύπνιση του ματιού για ακοή και του αυτιού για όραση προϋποθέτει ότι ο άνθρωπος έχει λύσει τα δεσμά των αισθήσεων, έχει σταματήσει την αποχαυνωτική παράδοση στην εικόνα και ακούει βαθιά τον Άλλο.<sup>xxvii</sup> Στην παιδαγωγική διαδικασία είναι εξαιρετικά σημαντική η άσκηση του παιδιού στην αξιοποίηση των αισθήσεων για να μπορούν να διακρίνουν. Με τις αισθησιοκινητικές δραστηριότητες του παιδιού, δηλαδή μέσα από την πράξη του, αρχίζει να υποστασιοποιείται ο κόσμος. Η αισθητική πλευρά της διάκρισης υπερβαίνει τη φενάκη των αισθήσεων, προσεγγίζει το πεδίο της νοεράς αίσθησης και αποκαθιστά την εννοιακή σχέση του ανθρώπου με το περιβάλλον του. Ακόμα και στο επίπεδο της απλής εθιμικότητας η διάκριση είναι μια αρετή, χάρη στην οποία ο άνθρωπος έχει αίσθηση του χώρου και των προσώπων, έχει την ικανότητα και το τακτ να μπορεί να διακρίνει τι συμπεριφορά μπορεί να έχει σε ορισμένες συγκεκριμένες συνθήκες.

Ως *ηθική κατηγορία* η διάκριση υποδηλώνει την ακεραιότητα της αγαθής προαίρεσης. Είναι η κατάλληλη στιγμή, κατά την οποία ο άνθρωπος επιλέγει,



συμπεριφέρεται, ενεργεί ή αντιδρά με βαθύ αίσθημα ευθύνης απέναντι στον άλλον, μια ευθύνη που φθάνει μέχρι την ηθική προσταγή του Καντ. Η διάκριση δεν εξαντλείται όμως εδώ ως *τέχνη και στάση* διαφοροποίησης καλού και κακού. Πέραν αυτού υποδηλώνει μεγάλη αυτογνωσία και ετερογνωσία, που στην περίπτωση της μοναχικής άσκησης στην ύπατη ηθική κατηγορία της μετάνοιας. Αν η διάκριση καλού και κακού είναι το καίριο ηθικό ζητούμενο κάθε ηθικής, στη μοναχική άσκηση αυτό θεωρείται έλασσον και πάντως ηθικολογία. Η μετάνοια δε γνωρίζει αυτή τη διαλεκτική. Είναι η έσχατη αποκάλυψη του Εγώ μου, που συνεπάγεται και την οντολογική, ριζική αλλαγή στάσης, άρα συνιστά την ανώτατη μορφή παιδείας.

Όργανο και όχημα της διάκρισης είναι η «νοερά αίσθησις», η οποία συναιρεί και υπερβαίνει τις εξωτερικές αισθήσεις και το διαχωρισμό του νου από την καρδιά. Ο δρόμος από τον νου στην καρδιά οδηγεί στη διάκριση της ουσίας των πραγμάτων και στη θέαση αυτής της ουσίας. Η άσκηση της διάκρισης καλλιεργεί την εποπτικότητα, την ζωντανή κοινωνία που βασίζεται στην ταξινόμηση και αποτίμηση των πραγμάτων και δε μπορεί να υποκατασταθεί από τον καταιγισμό των πληροφοριών της επικοινωνιακής «εποχής της δυσπιστίας».<sup>xxviii</sup> Η αυθεντική ταξινόμηση της καθαρής πραγματικότητας παράγει ήθος και αισθητική. Αυτή καταφάσκει και επιβεβαιώνει το θεώμενο, χωρίς να το εκφυλίζει σε «ισχνή αντικειμενικοποίηση» με την απλή ένταξή του στον κύκλο των γνωστών. Η διάκριση εναντιώνεται στην ομοιοποίηση της γενίκευσης, η οποία ευνοεί την ιδεολογία. Το παιδί διακρίνει και διαιρεί τα πράγματα γύρω του, όταν εντοπίζει και περιγράφει διαφορές, ενώ ταυτόχρονα συναιρεί τα πράγματα συνθέτοντας το όλο.<sup>xxix</sup>

Με την καλλιέργεια της διάκρισης οδηγείται η συνείδηση από ένα νεφέλωμα, από μια θολή και αδιασαφήνιστη πραγματικότητα σε μια σαφή και ξεκαθαρισμένη γνωστική, ηθική ή αισθητική διάθεση και επιδίωξη που ξέρει τι ζητάει, γιατί έχει συναίσθηση τι της λείπει. Η διάκριση είναι χαρακτηριστικό πολυδύναμου ανθρώπου με ασκημένες αισθήσεις. Η γνώση, το ωραίο και το ήθος ως συνιστώσες της διάκρισης αποτελούν άξονα κάθε παιδαγωγικής δραστηριότητας.<sup>xxx</sup> Η άσκηση της διάκρισης είναι χρέος της επαγγελματικής εκπαίδευσης που θέλει να βασίζεται στην άσκηση των αισθήσεων με τη συνδρομή του μυαλού και της καρδιάς.



#### 4. Επιλογικά

Ο ανθρωπολογικός τρόπος θεώρησης της Διδακτικής της Επαγγελματικής Παιδαγωγικής συνάπτει την νοηματοδότηση του βίου του παιδιού και την απόκτηση επαγγελματικών ικανοτήτων, συνδέει γενική και επαγγελματική εκπαίδευση, φιλιώνει τεχνολογία και άνθρωπο και προσεγγίζει το επάγγελμα και την εργασία ως τόπους εκδίπλωσης της ανθρώπινης οντότητας.<sup>xxxι</sup>

Ιδιαίτερα η *άσκηση* υπερβαίνει τον περιορισμό και εγκλωβισμό της επαφής με το επάγγελμα και την τεχνική, τη στενότητα των οριζόντων της επαγγελματικής και τεχνικής εκπαίδευσης και κατάρτισης (“vocational and technical education and training”), ενισχύοντας τις τάσεις ανθρωπολογικής θεώρησης της Διδακτικής<sup>xxxii</sup> και της επαγγελματικής παιδαγωγικής (“Berufspädagogik”),<sup>xxxiii</sup> καθώς και τις σύγχρονες ερευνητικές αναζητήσεις για ανανέωση και εκσυγχρονισμό της επαγγελματικής και τεχνικής εκπαίδευσης.<sup>xxxiv</sup> Με άξονα την γνωστική, ηθική και αισθητική αγωγή του παιδιού, ήτοι την τέχνη της διάκρισης, η Διδακτική της Επαγγελματικής Παιδαγωγικής μπορεί να ανανεώσει τις τυποποιημένες διδακτικές μεθόδους όλων των σχολικών κλάδων του εκπαιδευτικού συστήματος.

#### Βιβλιογραφικές Υποσημειώσεις

<sup>1</sup> Dewey, J. (1938/1979), *Experience and Education*, New York: Collier Books, p. 27

<sup>2</sup> Θεοδωρόπουλος, Ι. Ε. (1993), *Φιλοσοφική Παιδαγωγική. Οικολογική Προοπτική*, Αθήνα: 55-61. \_

Θεοδωρόπουλος, Ι. Ε. (1998), *Μεταξύ Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής: Σε αναζήτηση της χαμένης σωματικότητας και χρονικότητας του παιδιού*, Αθήνα: 271-276. \_

Παπαδημητρίου, Ευθύμης (1999), *Για μια νέα Φιλοσοφία της Φύσης. Η πρόκληση της Οικολογίας και οι απαντήσεις της Φιλοσοφίας*, Αθήνα: 210

Feyerabend Paul (1986), *Wider den Methodenzwang*, Suhrkamp





- <sup>3</sup> Bollnow, O. F. (1988), "Der Mensch und die Natur als pädagogisches Problem", In: Brinkmann, Richard (Hrsg.), *Natur in den Geisteswissenschaften I: Erstes Blaubeurer Symposium: vom 23. bis 26. September 1987*, S. 75-88, Tübingen: Attempto Verlag.\_
- Bollnow, O. F. (1970/1981), *Philosophie der Erkenntnis. Erster Teil: Das Vorverständnis und die Erfahrung des Neuen*, Zweite Auflage, S. 32-40, Stuttgart-Berlin-Köln-Mainz: W. Kohlhammer.\_
- Bollnow, O. F. (1977), "Criteria of Truth", In: *Universitas-Stuttgart*, [englische Ausgabe], 19 (1): 27-33, Stuttgart: Wissenschaftlicher Verlag.\_
- Θεοδωρόπουλος, Ι. Ε. (1993), *Φιλοσοφική Παιδαγωγική. Οικολογική Προοπτική*, Αθήνα: 56
- <sup>4</sup> Bollnow, O. F. (1970/1981), *Philosophie der Erkenntnis. Erster Teil: Das Vorverständnis und die Erfahrung des Neuen*, Zweite Auflage, S. 13-15, Stuttgart-Berlin-Köln-Mainz: W. Kohlhammer.\_
- Giel Klaus (1969), "Studie über das Zeigen", In: O. F. Bollnow (Hrsg.), *Erziehung in anthropologischer Sicht*, S. 51-75, Zürich: Morgarten
- Θεοδωρόπουλος, Ι. Ε. (1993), *Φιλοσοφική Παιδαγωγική. Οικολογική Προοπτική*, Αθήνα: 59
- <sup>5</sup> Bollnow, O. F. (1978), *Vom Geist des Übens: Eine Rückbesinnung auf elementare didaktische Erfahrung*, Freiburg-Basel-Wien: Herder
- Bollnow, O. F. (1970/1981), *Philosophie der Erkenntnis. Erster Teil: Das Vorverständnis und die Erfahrung des Neuen*, Zweite Auflage, S. 25-27, Stuttgart-Berlin-Köln-Mainz: W. Kohlhammer.\_
- <sup>6</sup> Bollnow O. F. (1971/1983), *Anthropologische Pädagogik*, 3., durchgesehene Auflage, Bern-Stuttgart: Haupt, S. 124
- <sup>7</sup> Bollnow, O. F. (1970/1981), *Philosophie der Erkenntnis. Erster Teil: Das Vorverständnis und die Erfahrung des Neuen*, Zweite Auflage, S. 127-152, Stuttgart-Berlin-Köln-Mainz: W. Kohlhammer.\_ Bollnow, O. F. (1974), "Was ist Erfahrung?", In: Vente, Rolf (Hrsg.), *Erfahrung und Erfahrungswissenschaft. Die Frage des Zusammenhangs wissenschaftlicher und gesellschaftlicher Entwicklung*, S. 19-29, Stuttgart-Berlin-Köln-Mainz: W. Kohlhammer.\_



Lenk, Hans (1974), "Rationalität in den Erfahrungswissenschaften", In: Vente, Rolf (Hrsg.), *Erfahrung und Erfahrungswissenschaft. Die Frage des Zusammenhangs wissenschaftlicher und gesellschaftlicher Entwicklung*, S.168-191, Stuttgart-Berlin-Köln-Mainz: W. Kohlhammer.\_

<sup>8</sup> Bollnow, O. F. (1970/1981), *Philosophie der Erkenntnis. Erster Teil: Das Vorverständnis und die Erfahrung des Neuen*, Zweite Auflage, S. 142-149, Stuttgart-Berlin-Köln-Mainz: W. Kohlhammer.\_ Bollnow O. F. (1971/1983), *Anthropologische Pädagogik*, 3., durchgesehene Auflage, Bern-Stuttgart: Haupt, S. 123-124

Stenzel, Arnold (1983), "Was heißt 'für das Leben lernen'?", In: Loch, Werner (Hg.), *Lebensform und Erziehung. Besinnungen zur pädagogischen Anthropologie*, S. 95-106, Essen: Neue Deutsche Schule Verlagsgesellschaft.

<sup>9</sup> Bollnow, O. F. (1970/1981), *Philosophie der Erkenntnis. Erster Teil: Das Vorverständnis und die Erfahrung des Neuen*, Zweite Auflage, S. 130, Stuttgart-Berlin-Köln-Mainz: W. Kohlhammer

<sup>10</sup> Bollnow O. F. (1968), „Der Erfahrungsbegriff in der Pädagogik“, In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 14 (3): 221-252.\_

Dewey, J. (1938/1979), *Experience and Education*, New York: Collier Books, p. 48-49.\_

<sup>11</sup> Bollnow O. F. (1981), „Der Begriff der Verfügbarkeit bei Gabriel Marcel“, In: Gauly H.-Schulte M.-Balmer H.P.- Dangelmayr S. (Hrsg.), *Im Gespräch: Der Mensch. Ein interdisziplinärer Dialog*, S. 15-23, Düsseldorf: Patmos Verlag.\_

<sup>12</sup> Θεοδωρόπουλος, Ι. Ε. (1998), *Μεταξύ Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής: Σε αναζήτηση της χαμένης σωματικότητας και χρονικότητας του παιδιού*, Αθήνα: 88-98.\_

Θεοδωρόπουλος, Ι. Ε. (1993), *Φιλοσοφική Παιδαγωγική. Ανθρωπολογική Προοπτική*, Αθήνα: 75-79

<sup>13</sup> Bollnow, O. F. (1975), *Das Doppelgesicht der Wahrheit. Philosophie der Erkenntnis, Zweiter Teil*, Stuttgart-Berlin-Köln-Mainz: W. Kohlhammer: 121-138.\_

<sup>14</sup> Bollnow, O. F. (1975), *Das Doppelgesicht der Wahrheit. Philosophie der Erkenntnis, Zweiter Teil*, Stuttgart-Berlin-Köln-Mainz: W. Kohlhammer.\_

Θεοδωρόπουλος, Ι. Ε. (1998), *Μεταξύ Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής: Σε αναζήτηση της χαμένης σωματικότητας και χρονικότητας του παιδιού*, Αθήνα: 203-217





<sup>15</sup> Bollnow, O. F. (1963/1980), *Mensch und Raum*, 4. Auflage, Stuttgart-Berlin-Köln-Mainz: W. Kohlhammer, S. 248-251.\_

Bollnow, O. F. (1955/1972), *Neue Geborgenheit. Das Problem einer Überwindung des Existentialismus*, 3. überarbeitete Auflage, Stuttgart-Berlin-Köln-Mainz: W. Kohlhammer, S. 236-248

<sup>16</sup> Θεοδωρόπουλος, Ι. Ε. (1998), *Μεταξύ Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής: Σε αναζήτηση της χαμένης σωματικότητας και χρονικότητας του παιδιού*, Αθήνα: 145-156, 189-202, 214-217.\_

Loch, Werner (1979), *Lebenslauf und Erziehung*, Essen: Neue Deutsche Schule Verlagsgesellschaft.\_

Bollnow O. F. (1972), *Das Verhältnis zur Zeit: Ein Beitrag zur pädagogischen Anthropologie*, Heidelberg: Quelle&Meyer.\_

Bollnow, O. F. (1978), *Vom Geist des Übens: Eine Rückbesinnung auf elementare didaktische Erfahrung*, Freiburg-Basel-Wien: Herder

<sup>17</sup> Θεοδωρόπουλος, Ι. Ε. (1998), *Μεταξύ Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής: Σε αναζήτηση της χαμένης σωματικότητας και χρονικότητας του παιδιού*, Αθήνα: 203-217

<sup>18</sup> Θεοδωρόπουλος, Ι. Ε. (1998), *Μεταξύ Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής: Σε αναζήτηση της χαμένης σωματικότητας και χρονικότητας του παιδιού*, Αθήνα: 234-247

<sup>19</sup> Ενδεικτικά:

Gudjons, Herbert (2001), *Handlungsorientiert Lehren und Lernen: Schüleraktivierung-Selbsttätigkeit-Projektarbeit*, 6., überarbeitete und erweiterte Auflage, Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.\_

Peschel, F. 2003), *Offener Unterricht. Idee, Realität, Perspektive und ein praxiserprobtes Konzept in der Evaluation, T. I-II*, Schneider.\_

Scheller, I. (1981/1987), *Erfahrungsbezogener Unterricht: Praxis, Planung, Theorie*, Frankfurt am Main: Scriptor.\_

Nuding, Anton (2000), *Von der Hand in den Verstand: Handlungsorientiertes Lernen im Sachunterricht*, Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.\_

Loch, Werner (Hg.), *Lebensform und Erziehung: Besinnungen zur pädagogischen Anthropologie*, Essen: Neue Deutsche Schule Verlagsgesellschaft.\_



Krüger, R. (1965), *Lernen an der Wirklichkeit. Realbegegnungen in der Unterrichtspraxis*, Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, S. 63-79.\_

Knauf, T. (2001), *Einführung in die Grundschuldidaktik. Lernen, Entwicklungsförderung und Erfahrungswelten in der Primarstufe*, Stuttgart: Kohlhammer.\_

Kade, J. / Geissler, K. (1980), "Erfahrung als didaktisches Prinzip der Erziehung im Rahmen einer pädagogischen Theorie der Subjektivität. Ein Beitrag zu einem dialektischen Ansatz der Berufspädagogik", In: Heid, H. – Lempert, W. – Zabeck, J. (Hrsg.), *Ansätze berufs- und wirtschaftspädagogischer Theorienbildung*, S. 54-65, Wiesbaden: Franz Steiner Verlag.\_

Günther, K.-H., - Roche, H. – Mohr, K. – Stenzel, A. (1960), *Erziehung und Leben*, Heidelberg: Quelle & Meyer.\_

Bauer, H. – Brater, M. – Büchele, U. (1984), *Erlebnispädagogik in der beruflichen Bildung*, Großhesselohe: Hampp, Personalwissenschaftlicher Fachverlag.\_

Βαϊνά, Μαρία (1997), *Θεωρητικό Πλαίσιο Διδακτικής της Τοπικής Ιστορίας για τον Εικοστό Πρώτο Αιώνα*, Αθήνα: 127-135.\_

Βαϊνά, Μαρία (1996), «Μέθοδος Project: Μια πρόκληση για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα», στο: *Νέα Παιδεία*, 80: 77-88.\_

<sup>20</sup> Twardy M.-Esser F. H. (Hrsg.) (2002), *Universität und Handwerk: Wissensgenerierung und Wissenstransfer als Leitziel von Wissenschaft-Praxis-Kooperationen*, Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.\_

Dewey, J. (1938/1979), *Experience and Education*, New York: Collier Books, p. 40

<sup>21</sup> Bollnow, O. F. (1988), *Zwischen Philosophie und Pädagogik: Vorträge und Aufsätze*, Aachen: Norbert Friedrich Weitz, S. 44-67.\_

Kümmel, Friedrich (1997), "Natur als Grenze des Verstehens. Die Natur spricht, doch nur wenn wir lernen, sie 'mit den Augen zu hören' ", In: Kümmel, Friedrich (Hrsg.), *Hermeneutische Philosophie und Pädagogik*, S.165-188, Freiburg/München: Karl Alber.\_

Kümmel, Friedrich (1995), «Μιλάει η φύση; Η σχέση ανθρώπου και φύσης στο ύστερο έργο του O. F. Bollnow», μτφρ. Θ. Κωνσταντινίδης, στο: *Παιδαγωγικός Λόγος*, 1(1995): 23-35, 2(1995): 25-36, Ρέθυμνο-Ludwigsburg.\_



Θεοδωρόπουλος, Ι. Ε. (1994), *Οικολογία της Εκπαιδευτικής Πραγματικότητας*, Αθήνα: 69-81.\_

Θεοδωρόπουλος, Ι. Ε. (1998), *Μεταξύ Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής: Σε αναζήτηση της χαμένης σωματικότητας και χρονικότητας του παιδιού*, Αθήνα: 178-188, 271-276.\_

Θεοδωρόπουλος, Ι. Ε. (1993α), Φιλοσοφική Παιδαγωγική. Ανθρωπολογική Προοπτική, Αθήνα: 72-75

<sup>22</sup> Bollnow, O. F. (1978), *Vom Geist des Übens: Eine Rückbesinnung auf elementare didaktische Erfahrung*, Freiburg-Basel-Wien: Herder, S. 13-19, 26-30, 38-43, 102-118.

<sup>23</sup> Giel Klaus (1974), *Stücke zu einem mehrperspektivischen Unterricht, Aufsätze zur Konzeption 1*, Stuttgart.\_

Giel Klaus (1975), *Stücke zu einem mehrperspektivischen Unterricht, Aufsätze zur Konzeption 2*, Stuttgart: Ernst Klett.\_

<sup>24</sup> Giel Klaus (1969), "Studie über das Zeigen", In: O. F. Bollnow (Hrsg.), *Erziehung in anthropologischer Sicht*, S. 51-75, Zürich: Morgarten

Θεοδωρόπουλος, Ι. Ε. (1998), *Μεταξύ Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής: Σε αναζήτηση της χαμένης σωματικότητας και χρονικότητας του παιδιού*, Αθήνα: 180-186, 231-233

<sup>25</sup> Θεοδωρόπουλος, Ι. Ε. (1998), *Μεταξύ Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής: Σε αναζήτηση της χαμένης σωματικότητας και χρονικότητας του παιδιού*, Αθήνα: 52-63.

<sup>26</sup> Θεοδωρόπουλος, Ι. Ε. (1998), *Μεταξύ Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής: Σε αναζήτηση της χαμένης σωματικότητας και χρονικότητας του παιδιού*, Αθήνα: 78-87.\_

<sup>27</sup> Bollnow, O. F. (1988), "Der Mensch und die Natur als pädagogisches Problem", In: Brinkmann, Richard (Hrsg.), *Natur in den Geisteswissenschaften I: Erstes Blaubeurer Symposium: vom 23. bis 26. September 1987*, S. 75-88, Tübingen: Attempto Verlag.\_

Kümmel, Friedrich (1997), "Natur als Grenze des Verstehens. Die Natur spricht, doch nur wenn wir lernen, sie 'mit den Augen zu hören' ", In: Kümmel, Friedrich (Hrsg.), *Hermeneutische Philosophie und Pädagogik*, S.165-188, Freiburg/München: Karl Alber.\_

Kümmel, Friedrich (1995), «Μιλάει η φύση; Η σχέση ανθρώπου και φύσης στο ύστερο έργο του O. F. Bollnow», μτφρ. Θ. Κωνσταντινίδης, στο: *Παιδαγωγικός Λόγος*, 1(1995): 23-35, 2(1995): 25-36, Ρέθυμνο-Ludwigsburg.\_



---

Θεοδωρόπουλος, Ι. (2002), *Αποσωμάτωση: Παιδαγωγική Σπουδή της Σωματικότητας*, Αθήνα: 128-129.

<sup>28</sup> Bollnow, O. F. (1968), "Das Zeitalter des Mißtrauens", In: Eckehard Catholy und Winfried Hellmann (Hrsg.) (1968), *Festschrift für Klaus Ziegler*, S. 435-457, Tübingen: Max Niemeyer Verlag

<sup>29</sup> Bollnow, O. F. (1988), *Zwischen Philosophie und Pädagogik: Vorträge und Aufsätze*, Aachen: Norbert Friedrich Weitz, S. 44-67.\_

Kümmel, Friedrich (1997), "Natur als Grenze des Verstehens. Die Natur spricht, doch nur wenn wir lernen, sie 'mit den Augen zu hören' ", In: Kümmel, Friedrich (Hrsg.), *Hermeneutische Philosophie und Pädagogik*, S.165-188, Freiburg/München: Karl Alber.\_

Kümmel, Friedrich (1995), «Μιλάει η φύση; Η σχέση ανθρώπου και φύσης στο ύστερο έργο του O. F. Bollnow», μτφρ. Θ. Κωνσταντινίδης, στο: *Παιδαγωγικός Λόγος*, 1(1995): 23-35, 2(1995): 25-36, Ρέθυμνο-Ludwigsburg.\_

Θεοδωρόπουλος, Ι. Ε. (1994), *Οικολογία της Εκπαιδευτικής Πραγματικότητας*, Αθήνα: 69-81.\_

Θεοδωρόπουλος, Ι. Ε. (1998), *Μεταξύ Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής: Σε αναζήτηση της χαμένης σωματικότητας και χρονικότητας του παιδιού*, Αθήνα: 178-188, 271-276.\_

Θεοδωρόπουλος, Ι. Ε. (1993α), Φιλοσοφική Παιδαγωγική. Ανθρωπολογική Προοπτική, Αθήνα: 72-75

<sup>30</sup> Theodoropoulos, I. E. (2007), "Immer noch eine anthropologische Betrachtungsweise der Pädagogik. Auf den Spuren Helmuth Plessners Denkansatz", In: *Unser Weg*, 62 (1): 3-10.\_

<sup>31</sup> Ενδεικτικά βλ.

Busian, A. – Drees, G. – Lang, M. (Hrsg.) (2004), *Mensch – Bildung - Beruf. Herausforderungen an die Berufspädagogik*, Bochum-Freiburg: Project Verlag.\_

Venn, G. (1964), *Man, Education and Work: Postsecondary Vocational and Technical Education*, Washington: American Vouncil of Education: 1-37.\_

Arnold, R. – Gonon, P. (2006), *Einführung in die Berufspädagogik*, Opladen & Bloomfield Hills: Verlag Barbara Budrich – UTB: 112-118.\_



Esser, F. (1997), *Beruf als didaktische Kategorie: Tradition und Innovation*, Köln: Botermann & Botermann.\_

Auer, A. (1987), "Technik und Humanität", In: Gräßle, E. – Mayer, R. (Hrsg.), *Berufspädagogik und Religionspädagogik im Dialog. Beiträge zu aktuellen Fragen der beruflichen Bildung*, S. 100-119, Düsseldorf: Patmos Verlag – Stuttgart: Calwer Verlag

<sup>32</sup> Ενδεικτικά βλ. Bartusch, S. (1970), *Anthropologische Voraussetzungen Der Didaktik*, München: Verlag Réssy.\_

Faustmann, A. (1994), *Entschlüsselung Anthropologischer Strukturen in Didaktik-Modellen*, Berlin: Verlag für Wissenschaft und Bildung.\_

Jendroviak H.-W. (1982), *Anthropologische Grundlagen des Unterrichts*, Düsseldorf: Schwann.\_

Späth, F.(1981), *Anthropologische Aspekte berufspädagogischer Theorien. Eine problemgeschichtliche Untersuchung*, München: Minerva.\_

<sup>33</sup> Ενδεικτικά βλ.

Lassahn, R. (1986), „Anthropologie und Berufspädagogik“, In: Lassahn, R. - Ofenbach, B., *Arbeits-, Berufs-, und Wirtschaftspädagogik im Übergang: Festschrift zum 60. Geburtstag von Gerhard P. Bunk*, Frankfurt am Main-Bern-New York: Peter Lang.\_

Kiehn, L. (1986), *Berufs- und Wirtschaftspädagogik auf anthropologischer Grundlage. Gesammelte Abhandlungen*, Herausgegeben und eingeleitet von J. Zabeck, Baltmannsweiler: Pädagogischer Verlag Burgbücherei Schneider.\_

Baur-Pantoulier, F. (1984), *Die Bedeutung philosophischen Denkens für die wirtschafts- und berufspädagogische Theoriebildung: Eine systematisch-kritische Analyse wirtschafts- und berufspädagogischer Erkenntnisansätze*, Frankfurt am Main-Bern-New York-Nancy: Peter Lang.\_

<sup>34</sup> Ενδεικτικά βλ.

Minnameier G.-Wuttke E. (2006), *Berufs- und wirtschaftspädagogische Grundlagenforschung: Lehr-Lern-Prozesse und Kompetenzdiagnostik*, Frankfurt am Main: Peter Lang.\_

Hartmann, E. (Hrsg.) (2005), *Technische Bildung in Unterrichtsforschung und Lehrerbildung*, Frankfurt am Main: Peter Lang.\_



- 
- Lassahn, R. - Ofenbach, B. (Hrsg.) (1994), *Bildung in Europa*, Peter Lang.\_
- Achtenhagen, F. (et al) (1991), *Duales System zwischen Tradition und Innovation*, Köln: Müller Botermann.\_
- Kinscheloe, J. (1999), *How do we tell the workers? : The socioeconomic foundation of work and vocational education*, Colorado-Oxford: Westview Press.\_
- Arnold, Rolf (1991), *Interkulturelle Berufspädagogik*, Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg –Verlag.\_
- Geißler K. – Geramanis O. (2001), "Beruflichkeit im Wandel", In: Schanz H. (Hrsg.), *Berufs- und wirtschaftspädagogik Grundprobleme*, S. 39-53, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.\_
- Laur-Ernst Ute (2000), „Flexibility and Standardization – no Contradiction; Innovations in the German Vocational Education and Training System“, In: Laur-Ernst Ute / King Jeffrey (Eds.), *In Search of World Class Standardsin Vocational Education and Training*, Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.\_
- Zabeck, J. (1992), *Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik als erziehungswissenschaftliche Teildisziplin*, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.\_





#### **4. ΑΝΘΡΩΠΟΛΟΓΙΚΕΣ ΠΡΟΫΠΟΘΕΣΕΙΣ ΤΗΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ**

**Κείμενο δημοσιευμένο ως:**

**Βασίλειος Ε. Πανταζής (2004), «Φιλοσοφικές προϋποθέσεις της Ανθρωπολογικής Παιδαγωγικής και Διδακτική των ασταθών μεθόδων», στο: *Παιδαγωγικός Λόγος*, I (3): 235-246, Αθήνα: Κορφή**

##### **1. Η Ερμηνευτική της ζωής και οι μεθοδολογικές αρχές της**

Ο Γερμανός φιλόσοφος και παιδαγωγός Ο. F. Bollnow (1903-1991) τοποθετεί τη φιλοσοφία του μεταξύ του υπαρξισμού και της φιλοσοφίας της ζωής. Προέρχεται από τον κύκλο της *φιλοσοφίας της ζωής* του Dilthey, διαλέχθηκε ιδιαίτερα με την υπαρξιακή φιλοσοφία του Heidegger και τη φαινομενολογία του Husserl και προσέγγισε τη φιλοσοφική ανθρωπολογία του Plessner, υπό την οπτική μιας δυνατότητας επαναπροσέγγισης θεμελιωδών ερωτημάτων της φιλοσοφίας. (Bollnow 1971/1986: 9, Koerrenz 2004: 16-41, Wehner 2002: 86-168, Θεοδωρόπουλος 1993: 31, 51)

Η φιλοσοφική και παιδαγωγική σκέψη του Bollnow ενδιαφέρεται να αναδείξει τις παραγνωρισμένες ή τις ανερευνήτες πλευρές της ανθρώπινης ζωής. Αντλεί από τα κοιτάσματα της φιλοσοφίας της ζωής, η οποία αντιτάσσεται στον αυστηρό ορθολογισμό του διαφωτισμού και καταφάσκει τις μη λογικές δυνάμεις του ανθρώπου, θεωρώντας ότι σε αυτές στηρίζεται η ανθρώπινη ζωή. Η γόνιμη γενιά της «Θύελλας και της Ορμής», οι Γερμανοί Ρομαντικοί, ο Dilthey και ο Nietzsche αποτελούν βασικές πηγές τροφοδότησης της φιλοσοφικής ανθρωπολογίας του Bollnow. (Bollnow 1958, Bollnow 1980, Bollnow 1977, Bollnow 1971/1986: 13-15, 19-24, Θεοδωρόπουλος 1993: 49)

Η φιλοσοφική ανθρωπολογία εναντιώνεται στον ορθολογισμό, αλλά όχι στη λογική, υποστηρίζοντας ότι μέσω των συναισθημάτων μπορούμε να συλλάβουμε τη ζωή. Μάλιστα, ο Bollnow αναφέρεται χωρίς δισταγμό στο πανθεϊστικό υπόστρωμα (pantheistischer Untergrund) και στο ανεξιχνίαστο της ζωής (Unergründlichkeit des



Lebens) (Bollnow 1980, Bollnow 1958: 101-104). Ορίζει την *Ερμηνευτική* ως τη μέθοδο που εφαρμόζεται στην Ανθρωπολογική Παιδαγωγική και θεωρεί ότι για την προσέγγιση ενός μεγάλου μέρους παιδαγωγικών φαινομένων «μένει η ερμηνευτική μέθοδος μοναδική δυνατή προσέγγιση». Η ερμηνευτική θεώρηση εξετάζει τα φαινόμενα της αγωγής υπό την προοπτική της συνολικής κατανόησης της ανθρώπινης ζωής. Θεωρεί την αγωγή ως μια *ερμηνευτική κατανόηση του ανθρώπου* και κάνει λόγο για την *ερμηνευτική του κόσμου που μας περιβάλλει και της ζωής στο σύνολό της*. Έργο της *Ερμηνευτικής*, ως μεθόδου της Ανθρωπολογικής Παιδαγωγικής είναι «η έρευνα του ουσιώδους προσδιορισμού του ανθρώπου κάτω από την καθοδηγητική σκοπιά της αγωγής». (Bollnow 1971/1986: 32, 116-118)

Στο βασικό ανθρωπολογικό ερώτημα για την *ουσία του ανθρώπου* ο Bollnow απαντά με την εξέταση καθημερινών χαρακτηριστικών της ζωής, όπως η *χαρά*, η *αγωνία*, ο *ενθουσιασμός* κ.ά. Αυτά τα επιμέρους χαρακτηριστικά εξετάζονται στο περιβάλλον της σύνολης ζωής του ανθρώπου. Δεν υπάρχει μια κλειστή και οριστική έννοια του ανθρώπου, αλλά ένα ανοιχτό πεδίο που επιδέχεται νέες ερμηνείες. Σε ένα τέτοιο πλαίσιο ο Plessner διατυπώνει την *αρχή του ανεξιχνίαστου του ανθρώπου (αρχή του ανοιχτού ερωτήματος)* (Bollnow 1956/1974: 15-18). Η φιλοσοφική ανθρωπολογία θεωρεί τον άνθρωπο ως «ανοιχτό ερώτημα», ως ένα ον για το οποίο δεν έχουμε μια ολοκληρωμένη και πλήρη εικόνα. Σύμφωνα με την *αρχή του ανοιχτού ερωτήματος* ("Prinzip der offenen Frage") (Bollnow 1975: 37-39, Bollnow 1965/1976: 250, Dörp-Vorwald 1977: 26-38, Fahrenbach 1997: 87-88), η ερμηνευτική-ανθρωπολογική θεώρηση, έχοντας ως προϋπόθεση ότι το υπό εξέταση φαινόμενο έχει μια ειδική σημασία για την ανθρώπινη ζωή, ξεκινά από αυτό το επιμέρους φαινόμενο και επιχειρεί να αποκαλύψει μια εικόνα του ανθρώπου, εντός της οποίας αυτό το γνώρισμα κατανοείται ως σημαντικό και απαραίτητο. Η εικόνα της ολότητας της ανθρώπινης ύπαρξης μεταβάλλεται με τα στοιχεία που αναδεικνύει η μελέτη του κάθε επιμέρους φαινομένου.

Η *Ερμηνευτική* συνθέτει ένα ασφαλές πλαίσιο μεθοδικής ανθρωπολογικής-παιδαγωγικής έρευνας. Ο Bollnow, βασιζόμενος κυρίως στον Plessner, διατυπώνει τις τρεις γενικές *μεθοδολογικές αρχές* ("methodische Prinzipien") της *Ερμηνευτικής* του, οι οποίες αποτελούν και τις μεθοδολογικές αρχές του *ανθρωπολογικού τρόπου θεώρησης*





---

των φαινομένων της αγωγής (Bollnow 1971/1986: 29-34, 186, Boelhaue 1997: 268-315).

Σύμφωνα με την *αρχή της ανθρωπολογικής αναγωγής* ("Prinzip der anthropologischen Reduktion"), ο άνθρωπος προσεγγίζεται σε σχέση με τον πολιτισμό που ο ίδιος δημιουργεί και τον οποίο δεν μπορεί, πλέον, να ορίζει σύμφωνα με τη θέλησή του. Η *ανθρωπολογική αναγωγή* εννοείται ως «επανασυσχέτιση μιας φαινομενικά αυτοτελούς αντικειμενικότητας με την αρχική πηγή της», που βρίσκεται μέσα στον άνθρωπο. Ο άνθρωπος αποτελεί την *αναγωγική βάση* ("Reduktionsbasis") της κατανόησης αυτών των αντικειμενικότητων. Με αυτή την προσέγγιση επιχειρείται να κατανοηθεί ο πολιτισμός με αφετηρία τον άνθρωπο, ως δημιουργό του. (Bollnow 1965/1976: 247-251, Bollnow 1971/1986: 29-31)

Η *αρχή-Όργανο ή αρχή του «οργάνου»* ("Organon-Prinzip") σχετίζεται με το ερώτημα ποια εσωτερική αναγκαιότητα οδήγησε τον άνθρωπο στη δημιουργία των διάφορων μορφωμάτων του πολιτισμού. Ο Plessner θεωρεί τους διάφορους τομείς του πολιτισμού ως *μέσα* για τη γνώση και την κατανόηση του ανθρώπου που τα δημιούργησε. Ο Bollnow θεωρεί την Παιδαγωγική ως ένα αναντικατάστατο μέσο, μέσω του οποίου ο άνθρωπος μπορεί να γνωρίσει την ουσία του εαυτού του. (Bollnow 1965/1976, Bollnow 1971/1986: 31-32)

Σύμφωνα με την *αρχή της ανθρωπολογικής ερμηνείας των επιμέρους φαινομένων της ανθρώπινης ζωής* ("Prinzip der anthropologischen Interpretation der Einzelphänomene des menschlichen Lebens"), το υπό εξέταση φαινόμενο θεωρείται ότι έχει μια λειτουργικότητα, η οποία είναι αναγκαία για την ανθρώπινη ζωή. Εκτός από τα γνωρίσματα της σωματικής δομής, η αρχή αυτή εφαρμόζεται και σε γνωρίσματα της ψυχικής δομής του ανθρώπου, όπως είναι οι ψυχικές διαθέσεις και τα συναισθήματα. Σχετικά με τη λειτουργία αυτών των φαινομένων, τίθεται το ερώτημα: Ποια είναι η ουσία του ανθρώπου, ώστε κάθε επιμέρους φαινόμενο να κατανοηθεί ως ένα απαραίτητο στοιχείο της; Η *αρχή της ανθρωπολογικής ερμηνείας των επιμέρους φαινομένων της ανθρώπινης ζωής* είναι ευρύτερη, σε σχέση με τις δύο πρώτες. Ουσιαστικά, πρόκειται για την αποδοχή του ανθρωπολογικού προβληματισμού ως βασικής μεθοδολογικής στάσης. (Bollnow 1965/1976, Bollnow 1971/1986: 32-36)



## 2. Η κουλτούρα της καθημερινής ζωής και οι ανθρώπινες διαθέσεις

Ο Bollnow κάνει λόγο για μια φιλοσοφία της ζωής ως *ερμηνευτική της ζωής* ("Hermeneutik des Lebens") (Bollnow 1958: 125-130). Στο πλαίσιο της ερμηνευτικής-ανθρωπολογικής κατανόησης του ανθρώπου, η ανθρωπολογική κατηγορία της *απλής εθιμικότητας/εθικότητας* ("einfache Sittlichkeit"), την οποία αναδεικνύει ο Bollnow, κάνει την ηθική νοηματοδότηση της καθημερινής συναναστροφής των απλών ανθρώπων αντικείμενο της φιλοσοφικής και παιδαγωγικής έρευνας (Bollnow 1957/1968). Μέσα στην ατμόσφαιρα αμφισβήτησης της ανθρωπιάς, που δημιούργησε ο δεύτερος παγκόσμιος πόλεμος, η φιλοσοφική ανθρωπολογία ανασύρει και προτάσσει τις απλές ηθικές ποιότητες του *εγγύς ορίζοντα* των μικρών ομάδων, όπως είναι η οικογένεια, η γειτονιά και η φιλική παρέα, δημιουργώντας μια *ηθική της καθημερινής ζωής* (Θεοδωρόπουλος 1993: 33-34, Θεοδωρόπουλος 1997: 97-99). Η φιλοσοφική και παιδαγωγική σκέψη, έτσι, προσεγγίζουν έννοιες όπως η εκπλήρωση του καθήκοντος, η συμπόνια, η υπόληψη, ο θυμός, η οργή ή το μίσος. Η επικαιρότητα του ανθρωπολογικού στοχασμού του Bollnow καταδεικνύεται και από το γεγονός ότι στις θεωρητικές επιστήμες, ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια, παρατηρείται ένα εξαιρετικά αυξημένο ενδιαφέρον για τη μελέτη των συναισθημάτων και των συγκινήσεων (Evans 2002).

Σε ένα τέτοιο πλαίσιο, προσεγγίζεται το ζήτημα της φύσης των αρετών και της διαχρονικής ισχύος τους (Bollnow 1958/1970). Η φιλοσοφική ανθρωπολογία διαφοροποιείται από τις εκτιμήσεις ότι ζούμε σε μια εποχή, στην οποία οι άνθρωποι δεν ενδιαφέρονται για τη σημασία των αρετών ή από εκείνες που υποστηρίζουν ότι ο κόσμος μας γίνεται χειρότερος. Το νέο διαδέχεται το παλιό και οι αρετές αλλάζουν μορφές. Οι ισχυρές αρετές κάθε εποχής προσδίδουν μεγαλείο και εμπλουτίζουν την ανθρώπινη ζωή. Ο Bollnow εξετάζει παραδειγματικά την ουσία και τη μεταβολή ορισμένων συγκεκριμένων αρετών, όπως είναι η εργατικότητα, η μη λογική στάση, η



γενναιότητα, η σύνεση, η εξυπνάδα και η σοφία, η αταραξία, η μετριοφροσύνη, η ειλικρίνεια, η πίστη, η εμπιστοσύνη και η δικαιοσύνη.

Στη συνάφεια της αποκατάστασης της επικοινωνίας ανάμεσα στη φιλοσοφία και τη ζωή, εντάσσονται τα έργα του Bollnow για τη *νέα εσπιότητα* (Bollnow 1955/1972) και για την *ουσία των διαθέσεων* (Bollnow 1956/1974). Ο υπαρξισμός θεωρεί τον άνθρωπο *ριγμένο* χωρίς ελπίδα μέσα σε έναν εχθρικό κόσμο. Ο Bollnow, απέναντι στην εικόνα για τον άνθρωπο, η οποία βασίζεται στην τραγικότητα της *ύπαρξης*, με την έννοια που έχει ο όρος στην υπαρξιακή φιλοσοφία, αντιτάσσει την *εμπιστοσύνη στον κόσμο και στη ζωή* ("Vertrauen zur Welt und zum Leben") (Bollnow 1955/1972: 24). Παρά τα υπαρκτά προβλήματα της ζωής, τα οποία επισημαίνονται emphaticά από την υπαρξιακή φιλοσοφία, η ανθρώπινη ζωή υπάρχει και συνεχίζει να προχωρεί (Bollnow 1971/1986: 70).

Βασική ένσταση της φιλοσοφικής ανθρωπολογίας έναντι του υπαρξισμού είναι ότι ο υπαρξισμός απολυτοποιεί την πρωτοκαθεδρία της *αγωνίας* για την κατανόηση του ανθρώπου και παραγνωρίζει τη σημασία των ευχάριστων διαθέσεων σε αυτή την κατανόηση. Η φιλοσοφική ανθρωπολογία δεν δημιουργεί μια νέα φιλοσοφική μονομέρεια, αλλά επιδιώκει να διαφωτίσει και μια άλλη πλευρά του ανθρώπου, όπως αυτή εμφανίζεται στις ευχάριστες διαθέσεις (Θεοδωρόπουλος 1993: 51-55). Υπάρχουν *ευχάριστες* και *δυσάρεστες* διαθέσεις. Η μελαγχολική διάθεση σκοτεινιάζει τη ζωή του ανθρώπου, ενώ η χαρούμενη διάθεση τον αναζωογονεί. Ο άνθρωπος πρέπει να προσπαθεί να ρυθμίζει τις διαθέσεις, δημιουργώντας τις προϋποθέσεις για εκδήλωση των ευνοϊκών, απομακρύνοντας ή υπερβαίνοντας τις βλαπτικές. (Bollnow 1971/1986: 47, Schachtel 1977, Bloch 2000)

Ως αντίθετος πόλος της υπαρξιακής *αγωνίας* εξετάζεται από το Bollnow η έννοια της *έκστασης*, η οποία θεωρείται ως η πιο πηγαία ευχάριστη εμπειρία της ζωής. Η έννοια της έκστασης εμφανίζεται ως *διονυσιακή μέθη* στον Nietzsche (Bollnow 1956/1974: 85-90). Οι ευχάριστες διαθέσεις, γενικά, ακόμα και αν δεν είναι εκστατικές, έχουν ως βασικό διακριτικό την επιθυμία για προσέγγιση του άλλου ανθρώπου, μια κατάσταση «που δε γνωρίζει ο υπαρξιακός απομονωτισμός του άγχους» (Θεοδωρόπουλος 1993: 51-56). Το χαρακτηριστικό αυτό έχει δημιουργήσει διάλους διαλόγου ανάμεσα στη



φιλοσοφική ανθρωπολογία και στην «ηθική της επικοινωνίας» του Habermas και στην «αρχή της διαλογικότητας» του Bakhtin. (Habermas 1997: 17-18, Tischner 1985: 24, Θεοδωρόπουλος 1997: 83-94, Πανταζής 2005)

Στο ίδιο πλαίσιο, οι χρονικές έννοιες της *διαθεσιμότητας*, του *θάρρους* και της *υπομονής*, οι οποίες προτείνονται ως ποιότητες υπέρβασης του υπαρξισμού στο πεδίο της χρονικότητας, απολήγουν στην έννοια της *ελπίδας* (Bollnow 1955/1972). Ο Bollnow χαρακτηρίζει τη φιλοσοφία του ως *φιλοσοφία της ελπίδας* (Philosophie der Hoffnung) και τη θεωρεί ως συμπλήρωση της μονομέρειας της υπαρξιακής φιλοσοφίας. Αυτόν τον τίτλο είχαν και οι παραδόσεις του το 1959 στην Ιαπωνία και έτσι τιτλοφορήθηκε η ισπανόφωνη έκδοση της «*Νέας Εσπιότητας*» στο Buenos Aires το 1963. (Bollnow 1963, Bollnow 1971/1986: 93, 132, Shollenberger 2003)

Η φιλοσοφική-ανθρωπολογική προσέγγιση εγκύπτει επίμονα στην υπαρκτή καθημερινότητα της ανθρώπινης ζωής, η οποία εκπλήσσει με τον πλούτο και τις διαστάσεις της. Ενδεικτικά αναφέρεται ότι ο Bollnow εξετάζει ανθρωπολογικά με υποδειγματικό τρόπο το φαινόμενο του *εορταστικού*. Προσεγγίζει την *αγροτική Κυριακή* και την *κυριακάτικη τακτοποίηση*, που άρχιζε από το Σαββατόβραδο με την καθαριότητα του σπιτιού από τη νοικοκυρά, και αναδεικνύει το ιδιαίτερο *συναίσθημα της κυριακάτικης διάθεσης* και το *νέο συναίσθημα ευτυχίας* που γεμίζει τον άνθρωπο την Κυριακή, οπότε έχει επιτέλους χρόνο (Bollnow 1955/1972: 205-247). Οι εορτές και οι αργίες θεωρούνται ως σταθμοί στην πορεία του χρόνου, οπότε διακόπτεται η σχέση του πριν και του μετά, δίνοντας προτεραιότητα στην ανάμνηση ενός θρησκευτικού ή εθνικού γεγονότος (Θεοδωρόπουλος 1994: 89). Η εορτή, επίσης, συνθέτει μια πραγματικότητα που συνδέεται με το μύθο: φαγητό, ποτό, συντροφικότητα, συνομιλία –ο Bollnow κάνει αναφορά και στο πλατωνικό *Συμπόσιον*–, μουσική και χορός αποτελούν τα βασικά συστατικά της ανθρωπολογικής κατηγορίας του εορταστικού και της φαινομενολογίας του. (Bollnow 1955/1972: 233-236)

### 3. Η Ανθρωπολογική Διδακτική των ασταθών μεθόδων



Και η εκπαιδευτική πραγματικότητα προσδιορίζεται από τις εσωτερικές ανθρώπινες διαθέσεις ("Die gestimmte Erziehungswirklichkeit") (Koerrenz 2004: 60-78). Η ανθρωπολογική θεώρηση της διδασκαλίας αναδεικνύει πλευρές του ανθρώπου, οι οποίες δεν εμφανίζονται σε άλλες συνάφειες συμπεριφοράς και διαπροσωπικής επικοινωνίας. Ο Bollnow οδήγησε την Παιδαγωγική στην ανάπτυξη μιας γόνιμης σχέσης με τον υπαρξισμό (Θεοδωρόπουλος 1994: 95) και στην ανάδειξη των *ασταθών μορφών της αγωγής* ("unstetige Formen der Erziehung") (Bollnow 1959/1977). Αξιοποιώντας την υπαρξιακή φιλοσοφία προσεγγίζονται τα θεωρούμενα ως παρακωλυτικά επεισόδια που *διαταράσσουν* την πορεία της αγωγής και της διδασκαλίας ως γεγονότα βαθιά ριζωμένα στην ουσία της ανθρώπινης ύπαρξης και που «μέσα τους βρίσκει έκφραση ένα εντελώς νέο, μέχρι τώρα παραγνωρισμένο στοιχειώδες τμήμα της ανθρώπινης ύπαρξης, που αναιρεί τις παραστάσεις μιας σταθερής ανάπτυξης ή εν πάση περιπτώσει τις σχετικοποιεί σημαντικά» (Bollnow 1971/1986: 53).

Αυτά τα *ασταθή στοιχεία* επιτελούν μια θετική και βαρυσήμαντη λειτουργία στην ανθρώπινη ζωή και δημιουργούν τη δυνατότητα αξιοποίησης *ασταθών μορφών* στη διδακτική πράξη (Bollnow 1971/1986: 18-20). Έτσι, τίθεται υπό αμφισβήτηση η αντίληψη ότι σε μια «*διαταραγμένη*» εκπαιδευτική πραγματικότητα ("Die gebrochene Erziehungswirklichkeit") (Koerrenz 2004: 78-97) είναι πράγματι δυνατόν να σχεδιαστεί με απόλυτο τρόπο η διδασκαλία και καταφάσκει τη μοναδικότητα του εκάστοτε συγκεκριμένου περιβάλλοντος διδασκαλίας (Κοσσυβάκη 2003/2004: 177).

Ο Bollnow εξετάζει ορισμένες ασταθείς μορφές αγωγής, υπό το πρίσμα της σχέσης της υπαρξιακής φιλοσοφίας με την παιδαγωγική, δημιουργώντας μία *ανθρωπολογική παιδαγωγική των ασταθών μεθόδων*. Η «αφύπνιση», η «νουθεσία» και η «συμβουλή» είναι κατεξοχήν ασταθείς «*μορφές*» ("Formen") αγωγής, ενώ η «κρίση» και η «συνάντηση» θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν ασταθείς «*στιγμές/περιστάσεις*» ("Momente") αγωγής (Wehner 2002: 127-138). Οι ασταθείς μορφές αγωγής θέτουν έναν οξύ προβληματισμό στο χώρο της θεωρίας της Διδακτικής αναφορικά με τις δυνατότητες αξιοποίησής τους στην καθημερινή διδακτική πράξη.

Ένας χαρακτηριστικός *ανθρωπολογικός παιδαγωγικός και διδακτικός «τόπος»* που επισημαίνει ο Bollnow είναι η αφύπνιση της αυθεντικότητας. Η «*αφύπνιση*»



(“Erweckung”) (Bollnow 1959/1977: 42-59) εκφράζει τη συνειδητοποίηση από τον άνθρωπο της αναγκαιότητας αλλαγής της ζωής του. Η αφύπνιση μπορεί να οφείλεται σε μια κρίση και, ανασύροντας στο προσκήνιο της ζωής μια προϋπάρχουσα μέσα στον άνθρωπο δυνατότητα, τον οδηγεί «από την κατάσταση της αναυθεντικότητας σ'εκείνην της αυθεντικότητας» (Θεοδωρόπουλος 1996: 133). Ο δάσκαλος ωθεί το μαθητή προς την αφύπνιση, ενώ το παιδί αυτο-αφυπνίζεται. Η αφύπνιση είναι ενέργημα του παιδιού, το οποίο προκαλείται από τον παιδαγωγό. Ο παιδαγωγός πρέπει διαρκώς να υποβοηθεί διδακτικές «αφυπνίσεις» και να είναι σε θέση να αντιληφθεί και να ενισχύσει τις αιφνίδιες «αφυπνίσεις» του μαθητή, ανανεώνοντας τις διδακτικές προσεγγίσεις του και αποκλείοντας από τον ορίζοντά του την παγιωμένη εικόνα για την επίδοση του μαθητή του. Η Ανθρωπολογική Παιδαγωγική προτείνει το «αφυπνιστικό μοντέλο» αγωγής και διδακτικής, στο οποίο ο δάσκαλος, ενώ δημιουργεί συνθήκες αφύπνισης του μαθητή του, αφυπνίζεται και ο ίδιος συνειδητοποιώντας την παιδαγωγική του ευθύνη (Ματσαγγούρας 1998/2005: 98, Κοσσυβάκη 1997/1998: 31).

Ο *δεύτερος ανθρωπολογικός παιδαγωγικός και διδακτικός «τόπος»* προσδιορίζεται από τη δυναμική ακολουθία της *έκκλησης*. Ο Bollnow προσεγγίζει τη «*νουθεσία*» (“Ermahnung”) (Bollnow 1959/1977: 60-77) ως μια ακολουθία, η οποία αρχίζει από τη *διαταγή* (“Befehl”), συνεχίζει στη *νουθεσία* και απολήγει στην *έκκληση* (“Appell”) στη συνείδηση. Η διδακτική αξιοποίηση των επιμέρους μερών της παιδαγωγικής ακολουθίας της έκκλησης δημιουργεί ισχυρές και θετικές παιδαγωγικές προϋποθέσεις στη διδακτική πράξη και στην παιδαγωγική ατμόσφαιρα της τάξης. Ο παιδαγωγός πρέπει να μπορεί να συλλάβει τη λειτουργικότητά τους, ώστε να μην χρησιμοποιεί αυτά τα εξαιρετικά ευαίσθητα παιδαγωγικά μέσα χωρίς συναίσθηση της σοβαρότητάς τους, όπως συχνά συμβαίνει με την κακή χρήση της *έκκλησης* στη συνείδηση του μικρού παιδιού.

Οι οδοδείκτες της συμβουλής συνθέτουν έναν  *τρίτο ανθρωπολογικό παιδαγωγικό και διδακτικό «τόπο»*. Η «*συμβουλή*» (“Beratung”) (Bollnow 1959/1977: 78-86) τίθεται στην υπηρεσία του μαθητή, για να πάρει αποφάσεις. Δεν υπάρχει προσπάθεια για εκ προθέσεως επίδραση στη θέληση του παιδιού, κάτι που χαρακτηρίζει τη νουθεσία. Στο σχολικό μάθημα υπάρχει σπάνια ευκαιρία για συμβουλή, με την έννοια της σύγχρονης *συμβουλευτικής*, γιατί ο δάσκαλος κατέχει τη θέση του συντονιστή μιας ομάδας και είναι





ο επικεφαλής της τάξης. Η συμβουλή ως διδακτικό ενέργημα είναι, όμως, απαραίτητη, όταν παρουσιάζονται δυσκολίες στο μάθημα και συνήθως δεν αφορά όλους τους μαθητές μιας τάξης αλλά συνήθως ένα συγκεκριμένο μαθητή, σε ένα πλαίσιο εξατομικευμένης διδασκαλίας. Από μια δέσμη προτεινόμενων λύσεων, ο μαθητής καλείται και μπορεί να επιλέξει αυτή που θεωρεί καταλληλότερη.

Ένας *τέταρτος ανθρωπολογικός παιδαγωγικός και διδακτικός «τόπος»* που επισημαίνει ο Bollnow είναι η αιφνίδια νέα αρχή έπειτα από την εμφάνιση της κρίσης. Η «*κρίση*» ("Krise") (Bollnow 1959/1977: 24-41) είναι ένα αιφνίδιο και ανεπιθύμητο γεγονός που διακόπτει την ομαλή πορεία της ζωής. Τότε ο άνθρωπος νιώθει να βρίσκεται σε αδιέξοδο και να απειλείται με αφανισμό. Η ανθρωπολογική θεώρηση εξετάζει την πολύμορφη λειτουργικότητα της κρίσης ως αναγκαιότητας της ανθρώπινης ζωής (Bollnow 1971/1986: 62-63). Έχει ιδιαίτερη σημασία η παιδαγωγική συμπεριφορά κατά την κρίση, υπό την προϋπόθεση ότι δεν είναι δυνατόν ο παιδαγωγός να οδηγεί σε κρίσεις, αλλά όταν η κρίση εμφανιστεί, πρέπει να είναι σε θέση να βοηθήσει τον παιδαγωγούμενο να την αντέξει ως το τέλος, χωρίς να προσπαθεί να αμβλύνει τη σοβαρότητά της. Η διδακτική διάσταση, στο πεδίο μιας διδακτικής ή μαθησιακής κρίσης αποτυχίας, είναι η με νέο και ωριμότερο οπλισμό επίμονη επανεκκίνηση της προσπάθειας του δασκάλου και του μαθητή. Η παιδαγωγική και διδακτική κρίση μπορεί να οδηγήσει σε μια *νέα αρχή* ("neuer Anfang"), σε μια *ανανέωση*, και στη βίωση του *συναισθήματος μιας νέας αρχής* ως λύτρωσης μετά την κρίση.

Ο *πέμπτος ανθρωπολογικός παιδαγωγικός και διδακτικός «τόπος»* που εξετάζει ο Bollnow οδηγεί στην αναπάντεχη εύρεση του νοήματος από το μαθητή, το οποίο θα μπορούσε να είναι ένα θεμελιακό γι' αυτόν νόημα, στην κλίμακα της νοηματοδότησης του βίου. Η άμεση σύνδεση της *συνάντησης* με τους διδακτικούς σκοπούς ή στόχους του συναισθηματικού τομέα είναι άμεση και προφανής. Η έννοια της *συνάντησης* ("Begegnung") (Bollnow 1959/1977: 87-131, Bollnow 1962) είναι το πρώτο παράδειγμα επίδρασης της υπαρξιακής φιλοσοφίας στην Παιδαγωγική και εμφανίστηκε στη Γερμανία μετά το δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο. Η *συνάντηση* είναι μια σπάνια και μοιραία εμπειρία, η οποία εισβάλλει στη ζωή του ανθρώπου διακόπτοντας την πορεία της με αιφνίδιο τρόπο. *Συνάντηση* μπορεί να συμβεί με έναν άνθρωπο αλλά και με ένα έργο τέχνης ή με



το έργο ενός φιλοσόφου, που έχει ως αποτέλεσμα μια αποφασιστική στροφή στη ζωή του ανθρώπου. Ο Bollnow ενδιαφέρεται για την παιδαγωγική σημασία της *συνάντησης* (Bollnow 1971/1986: 59, 119-131). Τη Διδακτική ενδιαφέρει ιδιαίτερα η *συνάντηση* με το διδακτικό αντικείμενο, με το μορφωτικό αγαθό. Γίνεται λόγος για συνάντηση με μια διδακτική ενότητα, με τις μορφές της ιστορίας ή της λογοτεχνίας. Υπογραμμίζεται με έμφαση ότι «όλες οι γνώσεις της μόρφωσης μένουν επιφανειακές και σε τελευταία ανάλυση ασήμαντες, αν δεν έχουν φτάσει, τουλάχιστον σε κάποιο τομέα, στη γνήσια συνάντηση, που ταραίζει τον άνθρωπο στον εσώτατο πυρήνα του και που τον εξαναγκάζει να αλλάξει ολόκληρη τη ζωή του» (Bollnow 1971/1986: 61).

#### 4. Επισημειώσεις

Η αναυθεντικότητα του κατασκευασμένου μαθήματος δεν μπορεί να κατανοηθεί από το μαθητή, γιατί συγκρούεται με την πραγματικότητα της ζωής. Η διδακτική του Giel ως «θεωρία του ενεργείν» για την προσέγγιση της γνώσης, το μάθημα που πλησιάζει στον τύπο του «μαθήματος με χρονικά σύνολα», του «εποχικού μαθήματος» ή στον τύπο του «project» (Θεοδωρόπουλος 1994: 74-76, Θεοδωρόπουλος 1998: 145-156), η «διδακτική του ενεργού υποκειμένου» (Κοσσυβάκη 2003/2004) και άλλες εναλλακτικές προσεγγίσεις, σχετίζονται άμεσα και με τη διδακτική ετοιμότητα του δασκάλου στο πλαίσιο του ανεπανάληπτου της διδακτικής περίπτωσης.

Οι διδακτικές προεκτάσεις της ανθρωπολογικής παιδαγωγικής των ασταθών μεθόδων του Bollnow και της «σχολής» του είναι ιδιαίτερα σημαντικές και εδώ έγιναν ορισμένες νύξεις σχετικά. Η κατάφαση της μοναδικότητας και της ιδιαιτερότητας της «διδακτικής στιγμής», καθώς και η πρόταξη του «ανοιχτού μαθήματος» και του «ενοχλητικού» και απροσδόκητου «παραπρογράμματος» (Gudjons 2003: 235-240, 246-247, Μπρούζος-Κοσσυβάκη 1995/2004, Χρυσαιφίδης: 53-88) είναι ορισμένες μόνο περιοχές που μπορούν να συναντηθούν οι σύγχρονοι διδακτικοί προβληματισμοί με την αξιοποίηση των ασταθών μορφών αγωγής στη διδακτική πράξη, ως *διδακτικών «τόπων»*, ενδεχομένως προς την κατεύθυνση μιας σύγχρονης αναπλαισίωσης της Ανθρωπολογικής Διδακτικής ως *Διδακτικής των ασταθών μεθόδων*.





## **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ**

- Bloch, Charlotte (2000), "Flow: Beyond Fluidity and Rigidity. A Phenomenological Investigation", In: *Human Studies*, 23 (1): 43-61, Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Boelhaue, Ursula (1997), *Verstehende Pädagogik: die pädagogische Theorie Otto Friedrich Bollnows aus hermeneutischer, anthropologischer und ethischer Sicht im Kontext seiner Philosophie*, LTV.
- Bollnow, O. F. (1980), "Aspects of the Philosophy of Life", In: *Universitas-Stuttgart*, [englische Ausgabe], 22 (1): 31-36, Stuttgart: Wissenschaftlicher Verlag mbH.
- Bollnow, O. F. (1977), *Die Pädagogik der deutschen Romantik: von Arndt bis Fröbel*, 3. überarbeitete Auflage, Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bollnow, O. F. (1975), *Die anthropologische Betrachtungsweise in der Pädagogik*, 3. unveränderte Auflage, Essen: Neue Deutsche Schule Verlagsgesellschaft mbH.
- Bollnow, O. F. (1971/1986), *Φιλοσοφική Παιδαγωγική*, μτφ. Μαρία και Κώστας Βαϊνάς, Αθήνα: Γρηγόρη.
- Bollnow, O. F. (1965/1976), "Methodische Prinzipien der pädagogischen Anthropologie", In: Höltershinken, D. (Hrsg), *Das Problem der pädagogischen Anthropologie im deutschsprachigen Raum*, S. 247-251, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft [aus: *Bildung und Erziehung*, 18 (1965), S. 161-164].
- Bollnow, O. F. (1963), "[Die Kraft zu leben]", In: *Die Kraft zu leben. Bekenntnisse unserer Zeit*, S. 21-43, Gütersloh: C. Bertelsmann Verlag.
- Bollnow, O. F. (1962), "Begegnung und Bildung", In: R. Guardini – O. F. Bollnow, *Begegnung und Bildung*, S. 25-52, 3. Auflage, Würzburg: Werkbund.
- Bollnow, O. F. (1959/1977), *Existenzphilosophie und Pädagogik. Versuch über unstetige Formen der Erziehung*, Fünfte, durchgesehene Auflage, Stuttgart-Berlin-Köln-Mainz: W. Kohlhammer.
- Bollnow, O. F. (1958), *Die Lebensphilosophie*, Berlin-Göttingen-Heidelberg: Springer.



- Bollnow, O. F. (1958/1970), *Wesen und Wandel der Tugenden*, Frankfurt/M-Berlin-Wien: Ullstein.
- Bollnow, O. F. (1957/1968), *Einfache Sittlichkeit. Kleine philosophische Aufsätze*, Vierte Auflage, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Bollnow, O. F. (1956/1974), *Das Wesen der Stimmungen*, Fünfte Auflage, Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann.
- Bollnow, O. F. (1956/1976), "Das veränderte Bild vom Menschen und sein Einfluß auf das pädagogische Denken", In: *Erziehung wozu?*, S. 33-47, Stuttgart: A. Kröner.
- Bollnow, O. F. (1955/1972), *Neue Geborgenheit. Das Problem einer Überwindung des Existentialismus*, 3. überarbeitete Auflage, Stuttgart-Berlin-Köln-Mainz: W. Kohlhammer.
- Döpp-Vorwald, H. (1977), Beiträge zur pädagogischen Anthropologie. Grundfragen der Erziehungswissenschaft II, Kastellaun: A. Henn.
- Evans, Dylan (2002), *Emotion: The Science of Sentiment*, Oxford University Press
- Fahrenbach, H. (1997), "Differentielle Interpretation, Strukturanalyse und offene Wesensfrage. O. F. Bollnows Beitrag zur Methodenreflexion philosophischer Anthropologie", In: Kümmel, F. (Hg.), *Hermeneutische Philosophie und Pädagogik*, Freiburg-München: K. Alber.
- Gudjons, Herbert (2003), *Pädagogisches Grundwissen*, 8., aktualisierte Auflage, Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt
- Habermas, Jürgen (1997), *Η Ηθική της Επικοινωνίας: Ηθική του διαλόγου – Σημειώσεις για ένα πρόγραμμα θεμελίωσης*, Εισαγωγή-μτφρ. Κωνσταντίνος Καβουλάκος, Αθήνα: Εναλλακτικές Εκδόσεις.
- Θεοδωρόπουλος, Ι. Ε. (1998), *Μεταξύ Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής: Σε αναζήτηση της χαμένης σωματικότητας και χρονικότητας του παιδιού*, Αθήνα: Γρηγόρη.
- Θεοδωρόπουλος, Ι. Ε. (1997), *Με Άλλα Μάτια: Σχεδιάγραμμα Φιλοσοφικής Παιδαγωγικής*, Αθήνα: Γρηγόρη.
- Θεοδωρόπουλος, Ι. Ε. (1996), *Χρόνος και Εκπαίδευση*, Β' έκδοση, Αθήνα: Αναστασάκης.



- Θεοδωρόπουλος, Ι. Ε. (1994), *Οικολογία της Εκπαιδευτικής Πραγματικότητας*, Αθήνα: Αναστασάκης.
- Θεοδωρόπουλος, Ι. Ε. (1993), *Φιλοσοφική Παιδαγωγική-Ανθρωπολογική Προοπτική*, Αθήνα: Αναστασάκης.
- Κοσσυβάκη, Φωτεινή (2003/2004), *Εναλλακτική Διδακτική: Προτάσεις για τη μετάβαση από τη Διδακτική του Αντικειμένου στη Διδακτική του Ενεργού Υποκειμένου*, Αθήνα: Gutenberg.
- Κοσσυβάκη, Φωτεινή (1997/1998), *Κριτική Επικοινωνιακή Διδασκαλία: Κριτική Προσέγγιση της Διδακτικής Πράξης*, Αθήνα: Gutenberg.
- Koerrenz, Ralf (2004), *Otto Friedrich Bollnow: Ein pädagogisches Porträt*, Weinheim und Basel: Beltz.
- Ματσαγγούρας, Ηλίας (1998/2005), *Θεωρία της Διδασκαλίας. Η προσωπική θεωρία ως πλαίσιο στοχαστικο-κριτικής ανάλυσης*, τ. 1, Αθήνα: Gutenberg.
- Μπρούζος Ανδρέας-Κοσσυβάκη Φωτεινή (1995/2004), «Η ανοιχτή διδασκαλία ως μια δυνατότητα της κριτικής επικοινωνιακής διδακτικής», στο: Ηλίας Γ. Ματσαγγούρας, *Η Εξέλιξη της Διδακτικής. Επιστημολογική Θεώρηση*, σ. 325-357, Αθήνα: Gutenberg.
- Πανταζής, Βασίλειος Ε. (2005), «Η δεύτερη ή ξένη γλώσσα ως θεμελιακό στοιχείο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης: Ανθρωπολογική-Παιδαγωγική θεώρηση», στο: Παντελής Γεωργογιάννης (επιμ.), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Τα ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα. 8ο Διεθνές Συνέδριο (Πάτρα, 8-10 Ιουλίου 2005)*, Τόμος II, σ. 303-311, Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών-Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης-Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.
- Schachtel, Ernest G. (1977), "Hope, Joy, Anxiety, and Pleasure", In: *Review of Existential Psychology and Psychiatry*, 15 (2-3): 245-279, Brooklyn: Assoc. Exist. Psychol. Psychiat.
- Shollenberger, Astrid (2003), *Grundzüge einer Philosophie der Hoffnung: Die Bedeutung der Krise om philosophischen und pädagogischen Denken von Otto Friedrich Bollnow*, London: Turnshare Ltd.



---

Tischner, Wolfgang (1985), *Der Dialog als grundlegendes Prinzip der Erziehung: Sein Begriff und seine Geltungsbegründung in neueren pädagogischen Theorieansätzen*, Frankfurt am Main-Bern-New York: Verlag Peter Lang.

Χρυσοφίδης, Κώστας, (χ.χ.), *Σύγχρονοι Διδακτικοί Προβληματισμοί*, Αθήνα: Σμυρنيωτάκης.

Wehner Ulrich (2002), *Pädagogik im Kontext von Existenzphilosophie: Eine systematische Umtersuchung im Anschluß an Eberhard Grisebach, Otto Friedrich Bollnow und Theodor Balllauff*, Würtzburg: Königshausen & Neumann



## **5. Η ΜΕΘΟΔΕΥΣΗ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ**

Τα τμήματα 5, 6 και 7 των σημειώσεων βασίζονται στη σύγχρονη ελληνική και ξένη βιβλιογραφία της Θεωρίας της Διδασκαλίας. Στοιχεία για τη βιβλιογραφία αυτή ο αναγνώστης μπορεί να βρει και στα τμήματα 3 και 4. Για λόγους ευχέρειας στην αναζήτηση κάποιου επιλεγμένου εγχειριδίου από τον εκπαιδευτικό και για τη διευκόλυνσή του, κάνουμε εδώ αναφορά σε ορισμένα εγχειρίδια που χρησιμοποιήθηκαν και προτείνονται για περαιτέρω μελέτη. Δεν ακολουθείται αλφαβητική σειρά, αλλά προτιμήθηκε η θεματική σειρά και αλληλοδιαπλοκή των αντικειμένων, ώστε να δοθεί στους εκπαιδευτικούς μια συνολική εικόνα της θεματικής της Διδακτικής Μεθοδολογίας, χωρίς την αίσθηση της ξηρής παράθεσης βιβλιογραφίας:

- Στ. Πλαγιαννάκος, «*Διδακτική Επαγγελματικών Μαθημάτων*», τόμοι Α' και Β', εκδ. Έλλην
- Ι. Γ. Κουτσάκος, *Σύγχρονη Διδακτική*, Λευκωσία: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου
- Στέλλα Βοσνιάδου (επιμ.) (1996/2006), *Σχεδιάζοντας Περιβάλλοντα Μάθησης Υποστηριζόμενα από τις Σύγχρονες Τεχνολογίες*, Αθήνα: Gutenberg
- Κρ. Χαλκιά (1999), *Εισαγωγή στη Διδακτική της Τεχνολογίας*, Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός
- Μαρία Βαϊνά (2002), *Δραστηριότητες Τοπικής Ιστορίας: Ένα εργαλείο εφαρμογής της μεθόδου Project στα σχολεία. Με παράρτημα για τον εκπαιδευτικό*, Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός
- Μαρία Βαϊνά (1997), *Θεωρητικό Πλαίσιο Διδακτικής της Τοπικής Ιστορίας για τον Εικοστό Πρώτο Αιώνα*, Αθήνα: Gutenberg
- Ηλίας Ματσαγγούρας, «*Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας, τ. Α': Θεωρία της Διδασκαλίας*»,
- Ηλίας Ματσαγγούρας, «*Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας, τ. Β': Στρατηγικές Διδασκαλίας*»



- Πόπη Πηγιάκη (1998/2004), *Προετοιμασία, Σχεδιασμός και Αξιολόγηση της Διδασκαλίας: Διδακτική Μεθοδολογία*, Αθήνα: Γρηγόρη
- Φωτεινή Κοσσυβάκη, *Εναλλακτική Διδακτική: Προτάσεις για μετάβαση από τη Διδακτική του Αντικειμένου στη Διδακτική του Ενεργού Υποκειμένου*, Gutenberg
- Shirley Grundy (1987/2003), *Αναλυτικό Πρόγραμμα: Προϊόν ή Πράξις*, μτφρ. Ελευθερία Γεωργιάδη, Αθήνα: Σαββάλας
- Ιωάννης Ε. Πυργιωτάκης (2000), *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη*, Ε' έκδοση, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Yves Berntrand (1992/1999), *Σύγχρονες Εκπαιδευτικές Θεωρίες*, μτφρ.: Αθηνά Σιπητάνου – Ελένη Λινάρδου, Προσαρμογή-Επιμέλεια: Αθηνά Σιπητάνου, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Γιώργος Φιλίππου – Μαρία Καϊλα (1999), *Σχολική Εμπειρία: Θεωρία και Πράξη (Οργάνωση-Πειραματισμοί-Προβληματισμοί)*, Δ' έκδοση, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Γιώργος Τσιάκαλος (2003), *Η Υπόσχεση της Παιδαγωγικής*, Β' έκδοση, Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής
- W. Kolesnik (1992), *Ανθρωπισμός ή Μπιχεβιορισμός στην Εκπαίδευση*, Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής (Επίκεντρο)
- Στέλλα Βοσνιάδου, *Παιδιά, Σχολεία και Υπολογιστές: Προοπτικές, Προβλήματα και Προτάσεις για την αποτελεσματικότερη χρήση των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση*, Αθήνα: Gutenberg
- Ιωάννης Β. Κογκούλης, *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική*, εκδ. Κυριακίδη
- Ιωάννης Ε. Θεοδωρόπουλος, *Με Άλλα Μάτια: Σχεδιάγραμμα Φιλοσοφικής Παιδαγωγικής*, εκδ. Γρηγόρη
- J. MacBeath – M. Schratz – D. Meuret – L. Jacobsen (2000/2005), *Η Αυτοαξιολόγηση στο Ευρωπαϊκό Σχολείο: Πώς άλλαξαν όλα*, μτφρ.: Μαρία Δεληγιάννη, Αθήνα: Μεταίχμιο
- R. Marples (επιμ.), (1999/2002), *Οι Σκοποί της Εκπαίδευσης*, μτφρ. Παναγιώτα Σ. Χατζηπαντελή, Αθήνα: Μεταίχμιο

5.1. Η **μεθόδευση** της διδασκαλίας περιλαμβάνει τρία δομικά στοιχεία:





**α)** Τον **προγραμματισμό** (σχεδιασμό, «αρχιτεκτονική») της διδασκαλίας σε:

- i) μακροεπίπεδο (για μια μεγάλη διδακτική περίοδο) και
- ii) μικροεπίπεδο (μια διδακτική ενότητα ή ώρα).

**β)** Τη **διεξαγωγή** («στρατηγική») της διδασκαλίας, δηλαδή τις δραστηριότητες του δασκάλου για την πραγμάτωση των επιλογών που έγιναν στο στάδιο του σχεδιασμού, που περιλαμβάνει:

- i) την οργάνωση της διδασκαλίας (μετωπική, εξατομικευμένη, ομαδική),
- ii) την πορεία (άρθρωση) της διδασκαλίας κατά στάδια ή φάσεις,
- iii) τις μορφές εργασίας (μονολογική, διαλογική),
- iv) τα μέσα διδασκαλίας (παραδοσιακά και σύγχρονα οπτικοακουστικά μέσα), και
- v) το «στυλ» διδασκαλίας (συμπεριφορά του δασκάλου προς τους μαθητές).

**γ)** Τον **έλεγχο** του αποτελέσματος της διδασκαλίας (αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών).

**5.2. Η Διδακτική του «Σχολείου Εργασίας»** βάζει στο επίκεντρο της διδασκαλίας το μαθητή με τα βιώματα, τις εμπειρίες και τα ενδιαφέροντά του.

Η σχολική εργασία έχει **τρεις διδακτικές αρχές**:

- α)** την αυτενέργεια του μαθητή,
- β)** την εποπτικότητα και
- γ)** την παιδοκεντρικότητα της διδασκαλίας.

Αφετηρία του παιδαγωγικού συστήματος του Dewey αποτελεί το αξίωμα ότι η εμπειρία είναι το κλειδί για να γνωρίσουμε και να κατακτήσουμε την πραγματικότητα (Κάνω κάτι, το δοκιμάζω και το γνωρίζω, προχωρώντας σε συνεχή σύνθεση και ανασύνθεση της εμπειρίας). Η διδασκαλία έχει ως στόχο της να υποκινεί το μαθητή σε δράση, σύμφωνα με την παιδαγωγική αρχή «μανθάνειν δια του πράττειν» (*“Learning by doing”*). Η μέθοδος του Dewey βελτιώθηκε και εφαρμόστηκε ως «Project-Method» από το μαθητή του Kilpatrick.

**5.3. Η πορεία διδασκαλίας κατά τον Dewey:**

- α)** Ξεκινά από μια προβληματική κατάσταση (σωκρατική μέθοδος),



- β)** προχωρεί στην αντιμετώπιση του προβλήματος με τη δοκιμή δυνατών λύσεων,  
**γ)** στη διαμόρφωση μιας σωστής λύσης, και  
**δ)** στην εφαρμογή και αξιοποίηση των εμπειριών για την αντιμετώπιση όμοιων μελλοντικών προβλημάτων.

5.4. Η **Σύγχρονη Διδακτική**, ως θεωρία, συνοψίζεται σε **τρία μοντέλα**:

- α)** Το πρώτο αντιμετωπίζει τη Διδακτική ως θεωρία των μορφωτικών αγαθών.  
**β)** Το δεύτερο βασίζεται στην ψυχολογία της μάθησης και αποβλέπει στην εμπειριστατωμένη ανάλυση των προϋποθέσεων και των παραγόντων ή συντελεστών της διαδικασίας μάθησης.  
**γ)** Το τρίτο αντιμετωπίζει τη διδασκαλία ως διαδικασία ελέγχου της επίτευξης των στόχων μάθησης.

Αδιαμφισβήτητο χαρακτηριστικό της σύγχρονης Διδακτικής είναι ο προσανατολισμός της στις βασικές αρχές του «σχολείου εργασίας» και η προσπάθειά της να αποδευμευτεί από τα διδακτικά καλούπια της μεθόδου διδασκαλίας του παρελθόντος, θεωρώντας ότι η διδασκαλία είναι δυναμική και απρόβλεπτη διαδικασία που δεν μπορεί να εγκλωβιστεί σε προκαθορισμένα σχέδια, χωρίς όμως να αίρεται πλήρως η διάρθρωση της διδακτικής διαδικασίας σε στάδια ή φάσεις.

5.5. Ιδιαίτερη έμφαση δίνει η σύγχρονη Διδακτική στην **«αρχή της παιδοκεντρικότητας»**. Καταβάλλεται προσπάθεια για προσαρμογή της διδασκαλίας στα «μέτρα του παιδιού». Η αρχή της παιδοκεντρικότητας κορυφώνεται στον Kerschesteiner («θεμελιώδες αξίωμα της μορφωτικής διαδικασίας»: πλήρης αντιστοιχία ανάμεσα στα μορφωτικά αγαθά και στην ψυχική εξέλιξη του παιδιού).

5.6. Η **σύγχρονη διδακτική έρευνα** επικεντρώνεται στους συντελεστές αποτελεσματικής διδασκαλίας. **α)** Συγκεκριμενοποίηση διδακτικών στόχων, προσαρμογή της διδακτικής διαδικασίας στις ατομικές δυνατότητες και στο ρυθμό μάθησης των μαθητών. **β)** Σχεδιασμός της διδακτικής διαδικασίας και σχέση με το Curriculum. **γ)**



---

Πληρέστερη συσχέτιση της διδακτικής διαδικασίας με τις αρχές της Ψυχολογίας της Μάθησης (π.χ. Bruner, Gagné) στον τομέα της σχολικής εφαρμογής.



## **6. ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ - ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ**

**6.1.** Η διδακτική δραστηριότητα είναι έλλογη συνειδητή ενέργεια. Ο διδακτικός σχεδιασμός αντιμετωπίζει τη διδασκαλία ως σύνολο διδακτικών διαδικασιών μιας σκόπιμης προδιαγεγραμμένης, ως ένα βαθμό, **πορείας** (με αφετηρία και τέλος), που μπορεί, κάτω από ορισμένες συνθήκες να φτάσει σε κάποια επιδιωκόμενα αποτελέσματα.

Με τον προγραμματισμό-σχεδιασμό γνωρίζουμε:

- α) πού πάμε,
- β) πώς θα πάμε,
- γ) πότε θα φτάσουμε,
- δ) πώς θα κρίνουμε πόσο πετύχαμε να φτάσουμε στο τέρμα της πορείας μας, και ε) πόσο καλά βαδίσαμε.

Η **διδακτική στρατηγική** είναι ένας σχεδιασμός πορείας στην προσπάθεια αλλαγής των υπάρχουσών (μαθησιακών ή άλλων) καταστάσεων των μαθητών. Η διδακτική στρατηγική αποτελεί απαραίτητο σχεδιασμό για όλες εκείνες τις περιπτώσεις που επιδιώκεται η μεταβολή μιας υπάρχουσας (**πραγματικής**) κατάστασης σε μια επιθυμητή (**ονομαστική**) κατάσταση.

**6.2.** Οι διδακτικοί **σκοποί** αναφέρονται στα ιδεώδη ή στις γενικές επιδιώξεις της αγωγής. Οι διδακτικοί **στόχοι** είναι οι ειδικοί διδακτικοί σκοποί ή οι σκοποί της κάθε διδακτικής ενότητας.

Οι διδακτικοί σκοποί/στόχοι **ταξινομούνται** σε:

- α) **Γνωστικούς** σκοπούς (σχετίζονται με τη σκέψη, τη γνώση, τη λύση προβλημάτων, διάφορες νοητικές δραστηριότητες),
- β) **Θυμικούς/συναισθηματικούς/συγκινησιακούς** σκοπούς (σχετίζονται με τα ενδιαφέροντα, τις διαθέσεις και τις αξίες)
- γ) Σκοπούς **ψυχοκινητικούς/δεξιότητων/ικανοτήτων** (σχετίζονται με δραστηριότητες χειρισμών και κίνησης).



**6.3.** Ανάλογα με την ταξινόμηση των διδακτικών σκοπών σε γνωστικούς, συναισθηματικούς και ψυχοκινητικούς, έχουμε μια σειρά μορφών διδακτικής στρατηγικής που αναφέρονται στην επίτευξη των παραπάνω διδακτικών σκοπών και όλες τις επιμέρους κατηγορίες τους. Μια διδακτική στρατηγική θεωρείται ως η αποδοτικότερη για όσο διάστημα δεν έχει βρεθεί κάποια άλλη πιο αποδοτική (πρβλ. την «*αρχή της διαψευσιμότητας*» κατά τον Karl Popper.). Ο **Felix v. Cube** («Κυβερνητική Διδακτική ή Διδακτική της πληροφορίας και του αυτοματισμού»), αναφέρει μια σειρά από μορφές διδακτικής στρατηγικής που έχουν καταξιωθεί στη σχολική πράξη:

**α) Γνωστικός τομέας:**

*i) Απόκτηση απλών γνώσεων:* Επανάληψη των σχετικών γεγονότων. Διάρθρωση και διάταξη του διδασκόμενου υλικού. Σύνδεση του υλικού με συναφή στοιχεία.

*ii) Επίτευξη κατανόησης:* Προσπάθεια να γίνουν σαφείς λανθάνουσες συνάψεις. Χρήση δύο ή περισσότερων παραδειγμάτων που κάνουν εμφανή τη συνάφεια.

*iii) Ενίσχυση της δημιουργικής σκέψης (επίλυσης προβλημάτων):* Καλλιέργεια της *συγκλίνουσας σκέψης* (=παραγωγή νέων ιδεών και γεγονότων από γνωστές πληροφορίες, σε μια ερώτηση δίνεται μόνο μία επιβεβαιωμένη απάντηση, συμβατική σκέψη) και της *αποκλίνουσας σκέψης* (=αναφέρεται σε ιδέες ή δεδομένα που έχουν ελάχιστη σχέση με γνωστές πληροφορίες, περιλαμβάνει ποικιλία από απαντήσεις, δημιουργική σκέψη). Σταδιακή παροχή βοήθειας για τη λύση του προβλήματος.

**β) Συναισθηματικός τομέας:** Δημιουργία κατάλληλου κοινωνικού περιβάλλοντος. Δημιουργία ειδώλων-προτύπων για μίμηση. Υποβοήθηση «*Συναντήσεων*» (με την έννοια της «*Begegnung*» κατά τον O. F. Bollnow, βλ. & 4).

**γ) Ψυχοκινητικός τομέας:** Ενημέρωση ως προς τη σκοπιμότητα του ζητούμενου. Ενίσχυση της σωστής και παραμερισμός κάθε λαθεμένης μορφής συμπεριφοράς.







## **7. ΔΙΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ ΜΕΘΟΔΟΙ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ – ΜΑΘΗΣΗΣ**

### **7.1. Η μέθοδος «λύση προβλήματος»:**

Η μέθοδος «λύση προβλήματος» ξεκινά από μια απορία, από ένα πρόβλημα που οι μαθητές καλούνται να επιλύσουν. Για τη λύση του προβλήματος χρησιμοποιούνται «υποθέσεις». Αν οι υποθέσεις αποτύχουν, οι μαθητές διαμορφώνουν και δοκιμάζουν νέες υποθέσεις.

Η σειρά «υπόθεση→δοκιμή→λάθος→εκ νέου δοκιμή→τελική αξιολόγηση» αποτελεί «μάθηση μέσα από την πράξη» (“learning by doing”).

Ο μαθητής ασκεί τη φαντασία και την κρίση του, αλλά και μαθαίνει να συνεργάζεται με τους συμμαθητές του. Η μέθοδος «λύση προβλήματος» ξεκίνησε ως μαθησιακή πρακτική στο «σχολείο εργασίας» που ίδρυσε το 1894 στο Σικάγο ο John Dewey.

### **7.2. Η μέθοδος «project» (μέθοδος των σχεδίων, μέθοδος των βιωμάτων):**

Το 1918 ο William Kilpatrick παρουσίασε τη μέθοδο «λύση προβλήματος» του Dewey σε άρθρο του με τίτλο “The Project Method”. «Project» είναι η κατάρτιση ενός σχεδίου έρευνας από τους μαθητές με βάση την επιλογή ενός σύνθετου προβλήματος, όπως π.χ. «πώς κτίζεται ένα σπίτι».

Οι μαθητές ανατρέχουν σε πηγές πληροφόρησης, συλλέγουν υλικό από τη βιβλιογραφία ή από επιτόπια έρευνα, μελετούν και αναλύουν το υλικό τους και γράφουν την τελική έκθεσή τους.

Το σχέδιο εργασίας του Kilpatrick («μια ιδέα αποκτά υπόσταση→γίνεται προσπάθεια λύσης του προβλήματος→γίνονται ενέργειες που αποβλέπουν στην απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων») συμπίπτει με την κατά Dewey πορεία της σκέψης («σύλληψη του προβλήματος→σχεδιασμός→εκτέλεση→αξιολόγηση»).

Κατά την Βαϊνά, σχηματικά η πορεία ενός Project θα μπορούσε να παρασταθεί ως εξής:

α) Πρωτοβουλία-Πρόταση,



- β) Ανταλλαγή απόψεων σχετικά με την πρωτοβουλία,
- γ) Από κοινού διαμόρφωση των πλαισίων δράσης,
- δ) Πραγματοποίηση του Προγράμματος,
- ε) Περάτωση του Προγράμματος.

Η κατ' εξοχήν «*διαθεματική*», μαθητοκεντρική και βιωματική μέθοδος «project» καλλιεργεί τη σκέψη των μαθητών, τις δεξιότητές τους, τις συναισθηματικές, ηθικές και αισθητικές ευαισθησίες τους, ενώ παράλληλα δημιουργεί ένα «*ήθος της κοινότητας*» μέσα στη σχολική τάξη.

### **7.3. Η «προγραμματισμένη διδασκαλία» (teach yourself/μάθε το μόνος σου):**

Τη μέθοδο αυτή εισηγήθηκε το 1954 ο κορυφαίος εκπρόσωπος της μπιχεβιοριστικής (συμπεριφοριστικής) σχολής B. F. Skinner. Η «*προγραμματισμένη διδασκαλία*» είναι μια μαθησιακή δραστηριότητα, κατά την οποία ο μαθητής μελετά μόνος του το αντικείμενο μάθησης με τη βοήθεια βιβλίων ή μηχανών (πολυμέσα ηλεκτρονικής τεχνολογίας). Η γνώση οικοδομείται επαγωγικά, βήμα προς βήμα, από τα απλά στα σύνθετα, από τα εύκολα στα δύσκολα. Κάθε βήμα ακολουθείται από αυτοαξιολόγηση, ώστε να γίνεται επανατροφοδότηση.

### **7.4. Η πειραματική-εργαστηριακή μέθοδος:**

Το πείραμα είναι βιωματική μέθοδος μάθησης και δημιουργεί συνθήκες διερευνητικής και συμμετοχικής μάθησης και σκέψης. Δεν πρέπει να μεταβάλλεται σε μέθοδο απλής εφαρμογής οδηγιών και αναπαραγωγής της γνώσης.

### **7.5. Η «ομαδοσυνεργατική διδασκαλία» (διδασκαλία με ομάδες):**

Η διδασκαλία με ομάδες προάγει το κλίμα συνεργασίας και την ανακαλυπτική μάθηση. Η «*εποικοδομιστική*» θεωρία μάθησης του Vygotsky και των επιγόνων του τονίζει τις αναπτυξιακές δυνατότητες της συλλογικής δράσης. Υπογραμμίζεται ότι η μετανεωτερική επιστημολογία υποστηρίζει τον ιστορικό-κοινωνικό χαρακτήρα της γνώσης (=η γνώση «κατασκευάζεται» μέσα από κοινωνικο-πολιτισμικές ανάγκες και προτεραιότητες).



Ο Ματσαγγούρας δίνει το παρακάτω **οργανόγραμμα ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας**:

- α) Σχηματισμός ομάδων και ανάληψη έργου,
- β) Ομαδοσυνεργατική επεξεργασία,
- γ) Παρουσίαση ομαδικών εργασιών στην τάξη,
- δ) Αξιολόγηση.

Οι **προϋποθέσεις της ομαλής και συνεργατικής λειτουργίας της ομάδας** είναι:

- α) *Θετική αλληλεξάρτηση* των μελών της ομάδας αναφορικά με το κοινό έργο, την αμοιβή, τον επιμερισμό του έργου, του υλικού και των ρόλων.
- β) *Παρωθητική αλληλοεπικοινωνία* με αμοιβαία ανατροφοδότηση και θετική στήριξη των προσπαθειών των μελών της ομάδας.
- γ) *Αποκέντρωση της εξουσίας του δασκάλου* και σταδιακή εκχώρησή της στην ομάδα  
(i. ανάληψη ρόλων και εναλλαγή τους σε όλα τα μέλη,  
ii. αρμοδιότητες συλλογικής αυτορύθμισης της συμπεριφοράς με σκοπό τη δημιουργία συναισθημάτων προσωπικής ευθύνης και στάσεων ταύτισης με την ομάδα).

#### **7.6. Συζήτηση (ελεύθερος διάλογος και πάνελ):**

«*Συζήτηση*» είναι ο διάλογος για την ανάπτυξη ενός θέματος. Μορφές της συζήτησης είναι ο «*ελεύθερος διάλογος*» και το «*στρογγυλό τραπέζι*» (panel).

Ο **ελεύθερος διάλογος** χαρακτηρίζεται από την ελεύθερη και ισότιμη συμμετοχή των μαθητών και του δασκάλου στην ανάπτυξη ενός θέματος.

Το **πάνελ** χαρακτηρίζεται από την παρουσίαση μερών του θέματος από εισηγητές-μαθητές. Ακολουθεί ελεύθερη κριτική και έκφραση απόψεων. Ο δάσκαλος πρέπει να είναι ιδιαίτερα προσεκτικός και να υποβοηθεί την ελεύθερη έκφραση, χωρίς να επιδιώκει να οδηγήσει το αποτέλεσμα του διαλόγου στη δική του άποψη.

Η συζήτηση ασκεί το μαθητή (και το δάσκαλο) στην αυτοπειθαρχία, στο σεβασμό της διαφορετικής άποψης, στην προφορική παρουσίαση δομημένης σκέψης, στην ανακάλυψη της πολυτιμότητας της ύπαρξης διιστάμενων απόψεων, στην ικανότητα του καλού ακροατή, στην ικανότητα σύνθεσης απόψεων και εννοιών.



### **7.7. Ιδεοθύελλα ή καταιονισμός ιδεών (Brainstorming):**

Η συναρπαστική αυτή διαλογική μέθοδος συνίσταται στην ατομική ή ομαδική καταγραφή των ιδεών και των απόψεων, οι οποίες επελαύνουν «βροχηδόν» μετά την ανάγνωση ενός κειμένου ή μετά την εισήγηση για ένα θέμα.

Οι μαθητές μπορούν να αναφέρουν οποιαδήποτε ιδέα, σχετική με το θέμα, που θα έρθει στο μυαλό τους. Ο δάσκαλος ή ένας μαθητής καταγράφει με τρεις-τέσσερις λέξεις κάθε ιδέα στον πίνακα.

Ο δάσκαλος-συντονιστής παρεμβαίνει όταν παρουσιάζονται ιδέες μη σχετικές και υποβοηθεί την επέλευση νέων ιδεών. Καταγράφονται και οι παραλλαγές των ιδεών που ήδη αναφέρθηκαν, όπως και η συχνότητα της επανάληψης των ίδιων ιδεών, ώστε να αξιοποιηθούν σε συσχετισμούς που θα γίνουν στο στάδιο της *συστηματοποίησης* όλων αυτών των ανοργάνωτων εντυπώσεων.

Η μέθοδος της ιδεοθύελλας προάγει τη ροή της σκέψης, ασκεί στην κατάταξη των εννοιών και καλλιεργεί τη συνεργασία.

### **7.8. Η μίμηση πράξης/παίξιμο ρόλων:**

Πρόκειται για μίμηση ρόλων από το πραγματικό σκηνικό της ζωής με σκοπό την κατάδειξη της διαφοροποίησης της στάσης και της συμπεριφοράς του ανθρώπου, ανάλογα με τον κάθε κοινωνικό ρόλο. Κάθε κοινωνικός ρόλος αντιπροσωπεύει διαφορετικά σημεία εξέτασης ενός θέματος, π.χ. προστασία του περιβάλλοντος.

Οι μαθητές καταγράφουν τους εμπλεκόμενους σε ένα θέμα μόλυνσης του περιβάλλοντος (π.χ. διευθυντής ρυπογόνου βιομηχανίας, εργαζόμενοι στη βιομηχανία αυτή, κάτοικοι της γύρω περιοχής, ευρύτερη κοινωνία, κυβερνητικοί παράγοντες) και αναλαμβάνουν ρόλους αρχίζοντας να οικοδομούν ανάλογα τον τρόπο σκέψης τους. Έτσι αντιλαμβάνονται βιωματικά τη συγκρουσιακή δομή της κοινωνίας, την ύπαρξη αντιτιθέμενων συμφερόντων, αλλά και την αξία των συλλογικών παρεμβατικών διαδικασιών για την επίλυση κοινωνικών προβλημάτων.





## **8. ΠΡΟΫΠΟΘΕΣΕΙΣ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ** **ΤΩΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ**

Τα τμήματα **8-12** των σημειώσεων έχουν χαρακτήρα εφαρμογής της Θεωρίας της Διδακτικής Μεθοδολογίας και βασίζονται κυρίως σε Προγράμματα Σπουδών Επαγγελματικών Μαθημάτων και σε οδηγίες του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου για τη διδασκαλία Επαγγελματικών Μαθημάτων. Περισσότερα στοιχεία για μαθήματα και τομείς που τον ενδιαφέρουν μπορεί να βρει ο εκπαιδευτικός στους διαδικτυακούς τόπους του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Κατά τη διάρκεια των παραδόσεων θα γίνονται επισκέψεις στις ιστοσελίδες αυτές, ώστε να γίνει δυνατή η οικειοποίηση των περιεχομένων τους και η ανάπτυξη δεξιοτήτων βιβλιογραφικής αναζήτησης από τους εκπαιδευτικούς που επιμορφώνονται.

**8.1.** Ένας γενικός συνδετικός άξονας των μαθημάτων της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης είναι να συνδέεται το τεχνικό υπόβαθρο το οποίο αποκτά ο μαθητής στα επιμέρους μαθήματα με τις **ευρύτερες συνθήκες του περιβάλλοντος στο οποίο θα ασκήσει τα επαγγελματικά του καθήκοντα**. Η διδασκαλία στοχεύει να καταστεί ο μαθητής ικανός:

- να κατανοήσει τη σημασία και το ρόλο του στο πλαίσιο του κλάδου, της περιοχής και του ευρύτερου οικονομικού και κοινωνικού περιγύρου,
- να αντιληφθεί την ένταξή του ως εργαζόμενου και επαγγελματία σε ένα πλέγμα που περιλαμβάνει επιχειρήσεις, εργαζόμενους, πελάτες, αρχές και φορείς κλπ.,
- να προσεγγίσει τις μεθόδους οργάνωσης και διαχείρισης της επαγγελματικής δραστηριότητας και τον τρόπο επικοινωνίας που αρμόζει στον επαγγελματία τεχνικό,

να εντάσσεται επαρκώς στο επαγγελματικό και εργασιακό περιβάλλον και να διασφαλίζει και να αναπτύσσει την ποιότητα της εργασίας του.

### **8.2. Εργασιακό Περιβάλλον Τομέα - Σχετικά με τη φύση της εργασίας:**

Οι μαθητές πρέπει να γνωρίσουν:





- Τι κάνουν οι εργαζόμενοι στη θέση εργασίας για την οποία εκπαιδεύονται οι μαθητές, ποιος είναι ο εξοπλισμός που χρησιμοποιούν και πόσο στενά καθοδηγούνται και επιβλέπονται κατά τη διάρκεια της εργασίας τους.
- Ποια είναι τα συνδεδεμένα επαγγέλματα και πώς ομαδοποιούνται σε κατάλληλα σύνολα.
- Πώς μπορεί να εξασφαλισθεί ότι οι μαθητές θα μπορούν να μετακινηθούν αργότερα στην αγορά εύκολα από το ένα σχετικό επάγγελμα στο άλλο (μέσω εκπαιδευτικών προγραμμάτων δια βίου εκπαίδευσης) ανάλογα με τις εξελίξεις, που αυξάνει την ασφάλεια των εκπαιδευομένων
- Σε ποιο βαθμό ποικίλλουν τα καθήκοντα των εργαζομένων στην ίδια θέση εργασίας σε διαφορετικές εταιρείες και ανάλογα με το μέγεθος της επιχείρησης, τις εγκαταστάσεις κ. λπ.
- Σε τι διαφέρουν τα καθήκοντα των νεοεισερχομένων στο επάγγελμα συγκριτικά με αυτούς που είναι έμπειροι, ή επιβλέποντες.
- Πώς οι τεχνολογικές εξελίξεις επηρεάζουν αυτό που κάνουν οι εργαζόμενοι στο συγκεκριμένο επάγγελμα και με ποιο τρόπο.
- Ποιες είναι οι αναπτυσσόμενες εξειδικεύσεις στο συγκεκριμένο επάγγελμα.

### **8.3. Σχετικά με τις Συνθήκες εργασίας:**

Οι μαθητές πρέπει να γνωρίσουν:

- Το τυπικό ωράριο εργασίας
- Το εργασιακό περιβάλλον
- Τις επιδράσεις της εργασίας σε ατυχήματα, ασθένειες και ψυχική ένταση.
- Τα απαιτούμενα προστατευτικά ρούχα και τον εξοπλισμό ασφαλείας.
- Το βαθμό στον οποίο απαιτείται να πραγματοποιούνται ταξίδια.

### **8.4. Σχετικά με την απασχόληση:**

Οι μαθητές πρέπει να γνωρίσουν:

- Τον αριθμό των θέσεων εργασίας που προσφέρονται για το συγκεκριμένο επάγγελμα πρόσφατα.



- Τις επιχειρήσεις κλειδιά που προσλαμβάνουν εργαζομένους στο συγκεκριμένο επάγγελμα.
- Τη γεωγραφική κατανομή των θέσεων εργασίας.
- Την αναλογία των εργαζομένων με ωράριο μερικής απασχόλησης (Part time) καθώς και των αυτο-απασχολούμενων στο συγκεκριμένο επάγγελμα.

### **8.5. Σχετικά με την απαιτούμενη εκπαίδευση/κατάρτιση και τα πιθανά πρόσθετα τυπικά προσόντα:**

Οι μαθητές πρέπει να γνωρίσουν:

- Τις περισσότερο σημαντικές πηγές κατάρτισης, το απαιτούμενο τυπικά χρονικό διάστημα κατάρτισης, την εκπαίδευση που απαιτείται από τους εργοδότες.
- Αν οι εργαζόμενοι αποκτούν πρόσθετες ικανότητες μέσω εμπειριών από προηγούμενες θέσεις εργασίας, μέσω άτυπης κατάρτισης σε θέσεις εργασίας, κ. ά.
- Τυπικές εκπαιδευτικές απαιτήσεις για την άσκηση επαγγελμάτων στο συγκεκριμένο επαγγελματικό χώρο και στα συνδεδεμένα επαγγέλματα.
- Επιθυμητές ικανότητες και χαρακτηριστικά για τα επαγγέλματα στο συγκεκριμένο χώρο.
- Διαδικασίες απόκτησης άδειας ασκήσεως επαγγέλματος,
  - ⇒ διαδικασίες εξετάσεων,
  - ⇒ πιστοποίηση που απαιτείται για εισχώρηση των εκπαιδευομένων στον εργασιακό τομέα,
  - ⇒ υπαλληλική εργασία ή εργασία ελεύθερου επαγγελματία.
- Απαιτήσεις για συνεχιζόμενη εκπαίδευση και βελτίωση των ικανοτήτων.
- Ευκαιρίες και δυνατότητες για επαγγελματική προώθηση / προαγωγή.

### **8.6. Σχετικά με την εικόνα του επαγγέλματος:**

Οι μαθητές πρέπει να γνωρίσουν:

- Τους παράγοντες που θα έχουν ως αποτέλεσμα την αύξηση ή τη μείωση του αριθμού των θέσεων εργασίας.
- Τον αριθμό των θέσεων εργασίας που είναι διαθέσιμες στο συγκεκριμένο επάγγελμα.



- Το βαθμό στον οποίο παρατηρείται ανταγωνισμός για την πλήρωση των διαθέσιμων θέσεων εργασίας.
- Αν οι επαγγελματικές ευκαιρίες για το συγκεκριμένο επάγγελμα ποικίλλουν με το είδος της επιχείρησης, με το μέγεθός της ή με τη γεωγραφική της εγκατάσταση.
- Οι επιπτώσεις στο επάγγελμα από εισαγωγές προϊόντων ή ανταγωνιστών από άλλες χώρες, από την οικονομική ύφεση, από την τεχνολογική πρόοδο, από τη μείωση προβλεπομένων κονδυλίων στον προϋπολογισμό.

### 8.7. Σχετικά με κέρδη/αμοιβές:

Οι μαθητές πρέπει να γνωρίσουν:

- Τις τυπικές αμοιβές εργαζομένων στο επάγγελμα.
- Αν οι αμοιβές τείνουν να μεταβάλλονται με την εμπειρία και τη γεωγραφική θέση άσκησης του επαγγέλματος .
- Αν οι εργαζόμενοι αμείβονται πρόσθετα με πριμ, ποσοστά, φιλοδωρήματα, δώρα κ. ά.
- Τις αμοιβές των εργαζομένων σε μισθωτή εργασία σε σύγκριση με τις αμοιβές ελεύθερων επαγγελματιών στο συγκεκριμένο επάγγελμα.
- Τα οφέλη από την άσκηση του συγκεκριμένου επαγγέλματος συμπεριλαμβανομένων μεταξύ άλλων :
  - ⇒ της ασφάλειας υγείας
  - ⇒ της σύνταξης
  - ⇒ τις αμειβόμενες διακοπές.
  - ⇒ την αμειβόμενη απουσία λόγω ασθένειας
  - ⇒ τα προγράμματα βοήθειας των εργαζομένων
  - ⇒ την άδεια σπουδών
  - ⇒ τις εκπώσεις για αγορά προϊόντων

### 8.8. Σχετικά με τα Συναφή Επαγγέλματα:

Οι μαθητές πρέπει να έρθουν σε επαφή με:

- Επαγγέλματα που έχουν όμοια ενδιαφέροντα, εκπαίδευση και κατάρτιση.



- Καταλόγους ταχυδρομικών και ηλεκτρονικών διευθύνσεων σχετικών επαγγελματικών συλλόγων, κυβερνητικών οργανισμών, συνδικάτων, και άλλων οργανώσεων που προσφέρουν χρήσιμη επαγγελματική πληροφόρηση.
- Δωρεάν διανεμόμενες δημοσιεύσεις και φυλλάδια μικρού κόστους που προσφέρουν επαγγελματική πληροφόρηση, ορισμένα από τα οποία είναι διαθέσιμα σε βιβλιοθήκες, σε κέντρα επαγγελματικού προσανατολισμού σχολείων, ή σε γραφεία επαγγελματικής καθοδήγησης.

### **8.9. Ο μαθητής πρέπει να έρθει σε επαφή με μηχανήματα τεχνικών έργων και με την οργάνωση του εργοταξίου.**

Έτσι, ο μαθητής θα καταστεί ικανός, μεταξύ άλλων, να:

- Περιγράφει τις διαδικασίες που εφαρμόζονται για την οργάνωση και λειτουργία των εργοταξιακών χώρων, κατά τρόπο ώστε να προκύπτει το μέγιστο οικονομικό αποτέλεσμα.
- Αναλύει διαδικασίες που πρέπει να εφαρμόζονται στα εργοτάξια ώστε να εξασφαλίζονται συνθήκες ασφαλείας για τους εργαζομένους.

### **8.10. Τεχνολογία και Περιβάλλον**

Ως αποτέλεσμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας οι μαθητές πρέπει να καταστούν ικανοί να μπορούν:

- Να αναλύουν θέματα σχετικά με το οικοσύστημα, την ορθολογική χρήση των φυσικών πόρων, καθώς και βασικές νομοθετικές ρυθμίσεις προστασίας του περιβάλλοντος σχετικά με τις κατασκευές.
- Να συσχετίζουν την προστασία του περιβάλλοντος με τη διαμόρφωση κέντρων κατοικίας και ελεύθερων χώρων, εγκαταστάσεων, αναψυχής ή βιομηχανικών χώρων. Ακόμη με το ποιοτικό επίπεδο της κυκλοφορίας και των μεταφορών και το τεχνολογικό και το οικονομικό επίπεδο της περιοχής.



- Να περιγράφουν συστήματα επεξεργασίας διαφόρων μορφών αποβλήτων, διαχείρισης αποβλήτων και ανακύκλωσης.
- Να συσχετίζουν τις κατασκευές με την ποιότητα ζωής, το κοινωνικό-οικονομικό περιβάλλον, και τις προϋποθέσεις για συντήρηση των κατασκευών σε υψηλό ποιοτικό επίπεδο.
- Να αναφέρουν και να αναλύουν τις Περιβαλλοντικές Επιπτώσεις από συγκεκριμένες κατασκευές καθώς και μεθόδους για την προστασία του περιβάλλοντος.
- Να περιγράφουν τις ήπιες μορφές ενέργειας και να γνωρίσουν κάποιες διατάξεις αξιοποίησης αυτών των μορφών ενέργειας.

#### 8.11. Ανάπτυξη της περιβαλλοντικής ευαισθησίας, ώστε οι μαθητές:

- Να διευρύνουν τις γνώσεις τους σχετικά με τους φυσικούς πόρους, τα χαρακτηριστικά και τις ιδιότητες τους καθώς και το ρόλο τους στα οικοσυστήματα.
- Να ευαισθητοποιηθούν για τα περιβαλλοντικά ζητήματα και προβλήματα ως αποτέλεσμα της αλόγιστης χρήσης των φυσικών πόρων και να δραστηριοποιούνται για την πρόληψή τους.
- Να αναπτύξουν δεξιότητες λήψης αποφάσεων και συμμετοχής στην επίλυση των περιβαλλοντικών προβλημάτων.
- Να καλλιεργήσουν αξίες, στάσεις και συμπεριφορές για την ορθολογική διαχείριση των φυσικών πόρων και την προστασία του περιβάλλοντος γενικότερα.

#### 8.12. Η περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία προϋποθέτει

- τη **διαθεματική και διεπιστημονική προσέγγιση** των θεμάτων και
- η διδασκαλία πρέπει να εστιάζεται σε **ομαδοσυνεργατικές διαδικασίες** και με τη **μέθοδο των σχεδίων εργασίας (project)**.
- Επειδή οι μαθητές ίσως έχουν προϋπάρχουσες λανθασμένες αντιλήψεις για αρκετές έννοιες όπως για παράδειγμα ρύπανση-μόλυνση, ορυκτό-πέτρωμα, χλωρίδα-



βλάβιση θα πρέπει η διδασκαλία να διακατέχεται από την **επικοινωνιακή προσέγγιση** για τη διδασκαλία και μάθηση.

- Με **διερευνητικές/ανακαλυπτικές μεθόδους** διδασκαλίας και μάθησης, όπως η αναγνώριση του προβλήματος, η επιλογή κατάλληλων στρατηγικών για την επίλυσή του, η ανάληψη δράσεων, κ.ά., να τονώνεται η διάθεση των μαθητών για την οικοδόμηση ή διεύρυνση των γνώσεων τους, καθώς και για την οικειοποίηση αξιών, θετικών στάσεων και συμπεριφορών απέναντι στο περιβάλλον.
- Η διδασκαλία θα πρέπει να εστιάζεται στη **βιωματική μάθηση**, με τη μέθοδο των σχεδίων εργασίας, όπου οι μαθητές μέσα από διαθεματικές, διεπιστημονικές δραστηριότητες και ομαδοσυνεργατικές διαδικασίες να αναζητούν και να επεξεργάζονται στοιχεία είτε από άλλες πηγές πληροφόρησης είτε από τόπους διαχείρισης περιβαλλοντικών προβλημάτων είτε από τα *Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης*.
- Στο πλαίσιο της περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης προτείνεται, για όσους μαθητές επιθυμούν, η υλοποίηση ειδικών προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, όπου οι μαθητές θα μελετούν τοπικά περιβαλλοντικά προβλήματα διαχείρισης φυσικών πόρων της περιοχής τους καθώς και τους τρόπους αντιμετώπισής τους, ώστε να εφαρμόζεται η γνώση στην καθημερινή ζωή των μαθητών.
- Το σημαντικό στοιχείο της διδασκαλίας είναι η ευαισθητοποίηση των μαθητών για τα κρίσιμα περιβαλλοντικά ζητήματα και προβλήματα και η πρόκληση ενδιαφέροντος σε τρόπους επίλυσης και πρόληψής τους.

### **Προτεινόμενες δραστηριότητες:**

- Μελέτες πεδίου σε διάφορες περιοχές για παρατήρηση και μελέτη των φυσικών πόρων (δάση, λίμνες, ποτάμια, φυσικά προστατευόμενες περιοχές, κ.ά.) και εκτίμηση των αποτελεσμάτων της ανθρώπινης διαχείρισης (διάβρωσης του εδάφους, αναδάσωση, βιολογικός καθαρισμός, κ.ά.)



- 
- Εκπαιδευτικές επισκέψεις σε χώρους πρωτογενούς και δευτερογενούς παραγωγής με αντικείμενο μελέτης τη χρήση και αξιοποίηση φυσικών πόρων (εργαστήρια αφαλάτωσης νερού, υδατοκαλλιέργειες, Αιολικά Πάρκα, θερμοκήπια, κ.ά.).
  - Συλλογή πληροφοριών από ΜΜΕ και Internet, κ.ά.
  - Συγγραφή και παρουσίαση εργασιών/μελετών.
  - Συμμετοχή σε Προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης.





## **9. ΒΑΣΙΚΕΣ ΑΡΧΕΣ ΚΑΙ ΤΕΧΝΙΚΕΣ**

### **ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΩΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ**

Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο προτείνει τις παρακάτω διδακτικές αρχές αποτελεσματικής διδασκαλίας στην Επαγγελματική Εκπαίδευση:

#### **9.1. Να μη μένουν οι μαθητές για πολλή ώρα παθητικοί ακροατές.**

- Να συμμετέχουν σε πειράματα, συνθετικές εργασίες, συζητήσεις, συνεργατικές δραστηριότητες.
- Εργασία σε ομάδες.

**9.2. Τα μαθήματα να έχουν εφαρμογή σε καταστάσεις άσκησης του επαγγέλματος που επέλεξαν.** Έτσι οι γνώσεις αποκτούν μεγαλύτερη σημασία. Οι δραστηριότητες με ουσιαστικό νόημα και χρησιμότητα είναι κίνητρο για μάθηση. Η διδασκαλία των τεχνικών μαθημάτων να συνδέεται με τις πραγματικές συνθήκες του επαγγέλματος που θα ασκήσει ο μαθητής.

**9.3. Να καλούνται κάποιες φορές ειδικοί** μέσα στην τάξη και να συζητήσουν με τους μαθητές ή να πραγματοποιούνται επισκέψεις σε χώρους εργασίας.

**9.4. Να συνδεθεί το σχολείο με τους χώρους εργασίας** και με την κοινωνία.

#### **9.5. Οι μαθητές να συνηθίσουν και να μπορούν:**

- να διαβάζουν βιβλία της ειδικότητάς τους,
- να αναζητούν πληροφορίες εκτός του σχολικού εγχειριδίου,
- να αξιολογούν τις πληροφορίες,
- να φτιάχνουν μικρά έργα,
- να εκπονούν μικρές εργασίες,
- να επινοούν λύσεις,
- να παίρνουν πρωτοβουλίες και ευθύνες.



**9.6. Να κατανοούν και όχι απλά να απομνημονεύουν την ύλη.** Έτσι μόνο θα τη θυμούνται και θα μπορούν να εντοπίζουν διαφορές, να συγκρίνουν και να απαντούν σε ερωτήσεις κρίσης ή να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις της εργασίας τους.

**9.7. Να αφήνεται κάθε μαθητής να μαθαίνει με το δικό του τρόπο και με τους δικούς του ρυθμούς:**

- Κάθε μαθητής είναι διαφορετικός από όλους τους άλλους. Η επιμονή να ξεκινούν όλοι οι μαθητές από την ίδια αφετηρία, ανεξάρτητα από τις γνώσεις που έχουν, και να μαθαίνουν τα ίδια πράγματα με τον ίδιο τρόπο και με τον ίδιο ρυθμό δεν οδηγεί παρά στην σχολική αποτυχία σημαντικό μέρος των μαθητών. Συνεπώς θα πρέπει να υπάρχει ποικιλία δραστηριοτήτων. Χρειάζεται ο εντοπισμός των ιδιαίτερων ικανοτήτων και ενδιαφερόντων των μαθητών. Πάνω τους θα χτιστεί η νέα γνώση.
- Το πώς θα διδαχθεί μια ενότητα εξαρτάται από το επίπεδο της τάξης. Δεν θα πρέπει να δίδονται οι ίδιες ερωτήσεις και ασκήσεις σ' όλους τους μαθητές. Για να έχουμε αποτελέσματα πρέπει οι απαιτήσεις μας από κάθε μαθητή να είναι ανάλογες των δυνατοτήτων του. Οι δύσκολες ερωτήσεις αποθαρρύνουν τους αδύνατους μαθητές και οι εύκολες κάνουν τον καλό μαθητή να μην έχει ενδιαφέρον.

**9.8. Να βρίσκουμε ευκαιρίες για ενθαρρυντικά σχόλια:**

- Η αποθάρρυνση δεν βοηθά καθόλου τον μαθητή.
- Να μη σημειώνουμε τα λάθη των μαθητών στα γραπτά τους κείμενα με κόκκινο. Αντίθετα να σημειώνουμε με πράσινο ή με μπλε τα σωστά.

**9.9. Να καλλιεργείται η συνεργασία** στη μάθηση.

**9.10. Να αποφεύγεται η κατηγοριοποίηση** με βάση τις ικανότητες ή τις γνώσεις ή την επίδοση, γιατί λειτουργεί αποθαρρυντικά για τους αδύνατους μαθητές.



### **9.11. Ο εκπαιδευτικός επιδιώκει να συζητά με τους μαθητές για το θέμα που προτίθεται να διδάξει.**

Συνήθως οι μαθητές έχουν διαμορφώσει μία γνώμη γύρω από το θέμα, που συχνά είναι λαθεμένη. Από εκεί πρέπει να ξεκινήσει η διδασκαλία. Κατά τη διάρκεια της συζήτησης ο εκπαιδευτικός δεν διορθώνει τις απόψεις που διατυπώνουν οι μαθητές, αλλά με κατάλληλες παρεμβάσεις προσπαθεί να τους οδηγήσει στο να προσεγγίσουν τις σωστές απαντήσεις. Κατά τη διάρκεια της συζήτησης ενθαρρύνει τους μαθητές να συμμετέχουν αλληλεπιδρώντας μεταξύ τους και παρεμβαίνει μόνον όταν θεωρήσει ότι η συζήτηση οδηγείται σε κάτι εντελώς ανυπόστατο. Επικρατεί κλίμα αποδοχής των μαθητών. Ο εκπαιδευτικός δεν κάνει παρατηρήσεις, δεν θυμώνει με τα λάθη τους και βέβαια δεν προσβάλλει τους μαθητές.

**9.12.** Αφού τελειώσει τη διδασκαλία μιας θεματικής ενότητας, **ο εκπαιδευτικός θέτει ερωτήματα στους μαθητές**, οι οποίοι ανά δύο, με ανοικτά τα βιβλία, προσπαθούν να απαντήσουν γραπτά (ανά δύο ένα γραπτό), ο δε εκπαιδευτικός σκύβει σε κάθε θρανίο ξεχωριστά και απαντά σε απορίες, ενθαρρύνει, καθοδηγεί έτσι ώστε να μπορέσουν να απαντήσουν όλοι οι μαθητές. Στο τέλος ένας ή περισσότεροι μαθητές παρουσιάζουν τις απαντήσεις σε ολόκληρη την τάξη. Συνεργαζόμενος ο εκπαιδευτικός με τους μαθητές ανά δύο έχει την ευκαιρία να διαπιστώσει τα κενά τους και να εντοπίσει τυχόν λαθεμένες αντιλήψεις τους.

### **9.13. Πραγματοποιούνται προετοιμασμένες και οργανωμένες επισκέψεις:**

- Ιδιαίτερη προσοχή πρέπει να δοθεί στις δραστηριότητες που προβλέπονται από το πρόγραμμα σπουδών, όπως οι οργανωμένες επισκέψεις, ομαδικές και ατομικές εργασίες, δραστηριότητες σε συνεργασία με τοπικούς φορείς κλπ, οι οποίες αποτελούν αναπόσπαστο μέρος των μαθημάτων.
- Αφού ολοκληρώσει μία θεματική ενότητα ο εκπαιδευτικός επισκέπτεται με τους μαθητές ένα χώρο εργασίας, αφού πρώτα πραγματοποιηθούν συνεννοήσεις με τον επικεφαλής των εργαζομένων σ' αυτόν.



- Οι μαθητές, αφού ακούσουν τον εκπρόσωπο των εργαζομένων να τους αναλύει την εργασία του (π.χ. σε ένα συνεργείο αυτοκινήτων το πώς εργάζεται σε σχέση με το μπροστινό σύστημα), κάνουν ερωτήσεις και κρατούν σημειώσεις.
- Στη συνέχεια συντάσσουν μία τεχνική έκθεση. Είναι δυνατόν όλοι οι μαθητές να μην γράψουν εκθέσεις για όλα όσα άκουσαν, αλλά σε συνεννόηση με τον εκπαιδευτικό να τεμαχίσουν την ενότητα και να συντάξουν ανά δύο εκθέσεις για επιμέρους θέματα.
- Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να ενθαρρύνουν τη συμμετοχή των μαθητών στις εκδηλώσεις αυτές, που προάγουν την ενεργητική μάθηση, απαραίτητο συστατικό της εκπαίδευσης στις σημερινές συνθήκες, και ενισχύουν τη σύνδεση του Σχολείου με την τοπική κοινωνία και τους χώρους εργασίας.

**9.14. Όταν η διδασκαλία λαμβάνει υπόψη της και αξιοποιεί τις γνώσεις που έως εκείνη τη στιγμή έχουν κατακτήσει οι μαθητές** και τα ερεθίσματα που, έστω και ασύνδετα, έχουν δεχτεί για κάποιο θέμα, τότε υπάρχουν μεγαλύτερες πιθανότητες να προσελκύσει το ενδιαφέρον των μαθητών για τη συνέχεια.

- Αν έχουμε π.χ. να διδάξουμε για το αυτοκίνητο σε μία τάξη μαθητών που θα γίνουν μηχανικοί αυτοκινήτων, τότε θα μπορούσαμε να ξεκινήσουμε με τα όσα ήδη γνωρίζουν ή νομίζουν πως γνωρίζουν. Π.χ. αρχίζουμε με τις γνώσεις που πρέπει να έχει κάποιος για να μπορεί να συντηρεί το αυτοκίνητο του.
- Γίνεται μία ομαδική συζήτηση και καταγράφονται στον πίνακα όσα λένε οι μαθητές. Ο εκπαιδευτικός παρεμβαίνει θέτοντας μόνο διευκρινιστικά ερωτήματα του τύπου «Τι ακριβώς εννοείς όταν λες ότι...» ή ερωτήματα που προτρέπουν σε αποσαφηνίσεις καταστάσεων, στο βαθμό που θεωρεί ότι κάτι που λέγεται είναι εντελώς λάθος.



- Αφού συγκροτηθεί μία λίστα με τα όσα γνωρίζουν οι μαθητές γύρω από τη συντήρηση του αυτοκινήτου, ο εκπαιδευτικός προτρέπει τους μαθητές να διατυπώσουν ερωτήματα σχετικά με τη συντήρηση και την επισκευή του αυτοκινήτου, για τα οποία δεν γνωρίζουν τις απαντήσεις. Και τους καλεί να διαμορφώσουν ερωτηματολόγια, με τα οποία θα απευθυνθούν σε ειδικούς για να πάρουν συνεντεύξεις (π.χ. σε τεχνίτες συνεργείων, σε μηχανολόγους, σε αντιπροσωπείες κ.λπ.)
- Οι μαθητές μπορούν να εργαστούν ανά δύο ή και σε μεγαλύτερες ομάδες. Αφού πραγματοποιήσουν τις συνεντεύξεις, επεξεργάζονται τις απαντήσεις και διαμορφώνουν κείμενα, τα οποία παρουσιάζουν στην τάξη. Για τα ίδια θέματα στη συνέχεια ενδεχομένως μπορούν να στραφούν σε βιβλιογραφικές πηγές ή στο διαδίκτυο για να συμπληρώσουν τις εργασίες και τις γνώσεις τους.
- Έχει διαπιστωθεί ότι και οι πιο αδύνατοι μαθητές, οι μαθητές που συνήθως στη σχολική αίθουσα τους βλέπουμε παθητικούς και αδιάφορους, όταν τους δοθεί το περιθώριο να ερευνήσουν για να μάθουν κάτι, ενεργοποιούνται και επιδιώκουν στόχους, στοιχείο ιδιαίτερα σημαντικό για την ένταξή τους στο σύγχρονο επαγγελματικό κόσμο της γνώσης και της πληροφόρησης, στον οποίο πρόκειται να δραστηριοποιηθούν.

**9.15. Οι ασκήσεις που δίνουμε στους μαθητές δεν πρέπει να είναι πολύπλοκες:** Κατά κανόνα, δίνουμε αρχικά ασκήσεις που αποτελούν απλές μαθηματικές εφαρμογές και όταν βεβαιωθούμε ότι το αντικείμενό τους αφομοιώθηκε από τον μέσο μαθητή, προχωρούμε σε πιο σύνθετες, αποφεύγοντας πάντως πολύπλοκες ασκήσεις ή ασκήσεις που επιλύονται με περισσότερες από τρεις μαθηματικές σχέσεις. Κατά την διάρκεια των πρόχειρων δοκιμασιών (test) μπορούμε σε κάποιες περιπτώσεις να δίνουμε στους μαθητές κάποιους μαθηματικούς τύπους ή να τους επιτρέπουμε να γράφουν με ανοικτά βιβλία.

**9.16. Είναι σημαντικό να κατανοήσει ο μαθητής τις τεχνικές έννοιες της ειδικότητας,** να κατανοήσει πρώτα ποιοτικά τα σχετικά φαινόμενα, καθώς επίσης και



να αποκτήσει βασικές τεχνικές δεξιότητες στο εργαστήριο, όπου και θα γίνεται η πειραματική επαλήθευση των θεωρητικών γνώσεων.

- Η χρήση εποπτικού υλικού κατά τη διδασκαλία κρίνεται απαραίτητη.
- Στις ασκήσεις πρέπει να αποφεύγεται η υπερβολική «μαθηματοποίηση».
- Είναι σημαντικό, επίσης, να συνδέεται η παρεχόμενη γνώση με τις τεχνολογικές εφαρμογές της και παραδείγματα της καθημερινής ζωής.

**9.17. Η προσέγγιση της γνώσης από το μαθητή πρέπει να γίνεται με ενεργητικό τρόπο.** Αυτό βοηθά στην καλλιέργεια δημιουργικής σκέψης. Ο μαθητής δεν πρέπει να συσσωρεύει πληροφορίες και γνώσεις, αλλά να καλλιεργεί και γενικές ικανότητες και δεξιότητες (κριτική σκέψη και εξαγωγή λογικών συμπερασμάτων κατόπιν παρατήρησης, καταγραφή και επεξεργασία των στοιχείων μιας πραγματικής κατασκευής κλπ).

**9.18. Η παρουσίαση των θεμάτων, εκτός από το γνωστικό περιεχόμενο της, πρέπει να περιλαμβάνει και τα εξής στοιχεία:**

- Την δημιουργία κινήτρου με την ανάδειξη και επισήμανση της χρησιμότητας (γενικής και κατά θέμα ) του διδακτικού αντικειμένου και της προσδοκώμενης ικανοποίησης από την απόκτηση ενός μέσου έκφρασης και δημιουργίας.
- Την πρόκληση του ενδιαφέροντος και της περιέργειας με την χρήση εποπτικών μέσων που μπορεί να είναι αντικείμενα, σχέδια, γραφήματα κάθε είδους, έντυπα, μακέτες κ.λ.π., επιλεγμένα με βασικό κριτήριο τα ενδιαφέροντα των μαθητών.
- Την ενθάρρυνση της συμμετοχής των μαθητών με την παρακίνηση για την συλλογή εποπτικών μέσων και την επιλογή θεμάτων.
- Δεδομένου ότι οι μαθητές δεν έχουν ακόμα τεχνικές γνώσεις θα πρέπει, κατά την παρουσίαση του διδακτικού αντικειμένου, να γίνεται η απαιτούμενη κάθε φορά εισαγωγική ενημέρωση από τον



---

εκπαιδευτικό, ώστε να μπορέσουν να παρακολουθήσουν και να κατανοήσουν το περιεχόμενο των θεμάτων.

- Στο στάδιο της παρουσίασης σημαντικό ρόλο μπορεί να παίξει η χρησιμοποίηση των δυνατοτήτων της Πληροφορικής. Η εξοικείωση με τον Η/Υ και τις χρήσεις του είναι άλλωστε ένας από τους στόχους του σύγχρονου μαθήματος.

**9.19.** Θα πρέπει να καταβάλλεται προσπάθεια ώστε **να αιτιολογείται η χρησιμότητα κάθε κεφαλαίου και κάθε άσκησης με παραδείγματα από την πραγματικότητα.** Αυτό θα έχει ως συνέπεια να αυξάνεται το ενδιαφέρον των μαθητών και το μάθημα να γίνεται ελκυστικότερο.

**9.20.** Στην αρχή της διδασκαλίας του μαθήματος, πρέπει ν' αναφερθούν, οι γενικές οδηγίες για τα **μέτρα ασφάλειας και υγιεινής** με αντίστοιχη επίδειξη. Επίσης στην αρχή κάθε άσκησης, πρέπει να επιδεικνύονται σχολαστικά τα ειδικά μέτρα ασφάλειας της συγκεκριμένης άσκησης. Όλοι οι μαθητές να τα τηρούν (φόρμες, γυαλιά προστασίας κ.λ.π).

**9.21.** Είναι υποχρεωτική η αρχική **αναλυτική επίδειξη** των μηχανημάτων, εργαλείων, εξαρτημάτων αλλά και της τεχνικής που θα ακολουθείται στην κάθε άσκηση.

**9.22.** Πρέπει να επισημανθεί η μεγάλη αποτελεσματικότητα της **αναγνώρισης της επίδοσης των μαθητών από τους συμμαθητές τους.** Για τον σκοπό αυτό είναι σκόπιμη η έκθεση σχεδίων των μαθητών στην αίθουσα ή σε άλλο σχολικό χώρο και η ενθάρρυνση της σήμανσης και της διακόσμησης των σχολικών χώρων από τους μαθητές.

**9.23.** Ως προς το **εργασιακό περιβάλλον**, οι μαθητές, χωρισμένοι σε ομάδες με υπεύθυνους εκπαιδευτικούς των ειδικών μαθημάτων (δύο για κάθε τμήμα),

- διερευνούν τα δεδομένα της αγοράς εργασίας της περιοχής τους,





- εκπονούν συνδυαστικές εργασίες σχετικές με τα αντικείμενα των τομέων του κύκλου που έχει το σχολείο τους,
- επισκέπτονται εργασιακούς χώρους και συντάσσουν εκθέσεις κ.ά.
- Οι έρευνες και οι εργασίες αυτές προτείνεται να πραγματοποιούνται κυρίως με τη μέθοδο του **σχεδίου εργασίας** (project)
- και τη μέθοδο της **μελέτης περίπτωσης** (case study), που βοηθούν τους μαθητές στην καλλιέργεια ερευνητικών και κριτικών δεξιοτήτων

Οι **μεθοδολογικές προσεγγίσεις** προκειμένου να προσεγγίσει αποτελεσματικότερα ο μαθητής έννοιες που αφορούν τον εαυτό του και τις συνθήκες του σύγχρονου περιβάλλοντος εργασίας είναι πολλές. Αναφέρονται ενδεικτικά οι παρακάτω:

- Συμπλήρωση ερωτηματολογίων με δημιουργική συζήτηση που ακολουθεί
- Επεξεργασία πινάκων και διαγραμμάτων, δεδομένου ότι τα διαγράμματα, μαζί με άλλο χρήσιμο υλικό, αποτελούν κείμενα που συμβάλλουν στην καλλιέργεια των δεξιοτήτων κριτικής ανάγνωσης των πληροφοριών.
- Συζήτηση σε ομάδες ή και ανά ζεύγη
- Ασκήσεις προσομοίωσης (με παιχνίδι ρόλων, δημιουργία σεναρίων με θέματα κυρίως σχετικά με την απασχόληση και τις στερεοτυπικές αντιλήψεις, κ.ά.).
- Συνεργασία με φορείς απασχόλησης
- Στρατηγικά οργανωμένες επισκέψεις σε χώρους εργασίας
- Διοργανώσεις ημερίδων από τους μαθητές με προσκλήσεις ατόμων για ενημέρωση για τις συνθήκες στο σύγχρονο περιβάλλον εργασίας.
- Οι μαθητές, χωρισμένοι σε ομάδες, εκπονούν διάφορες εργασίες χρησιμοποιώντας πληροφορίες και γνώσεις από πηγές εντός και εκτός σχολείου, όπως επαγγελματικοί χώροι, βιβλιοθήκες, επιστημονικά ιδρύματα κ.α.
- Οι εργασίες που ανατίθενται στους μαθητές σχεδιάζονται έτσι ώστε να χρησιμοποιούν οι μαθητές αρκετές σύγχρονες πηγές και, βεβαίως, το διαδίκτυο και τα σχολικά εργαστήρια. Ειδικότερα στις τεχνικές ειδικότητες τα εργαστήρια προτείνεται να έχουν κυρίαρχο ρόλο στην κατασκευή των έργων των μαθητών.



- Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο προτείνει οι μαθητές να επιλέγουν τις θεματικές ενότητες με τις οποίες επιθυμούν να ασχοληθούν, με βάση τα ενδιαφέροντά τους, καθώς και τους τομείς και ειδικότητες που λειτουργούν στο σχολείο τους.
- Ο εκπαιδευτικός είναι ο συντονιστής, ο εμπνευστής της ομάδας. Σχεδιάζει τις διαδικασίες της μάθησης, δημιουργεί το κατάλληλο παιδαγωγικό κλίμα και σχέσεις με την τοπική κοινωνία/οικονομία. Υποστηρίζει τις αποφάσεις των μαθητών για τις εκπαιδευτικές και συνακόλουθες επαγγελματικές επιλογές τους χωρίς, όμως, να τους καθοδηγεί με συγκεκριμένες επιλογές.

#### 9.24. Περιγραφές επαγγελμάτων:

Μελετώνται τα αντιπροσωπευτικότερα επαγγέλματα που αντιστοιχούν στους τομείς των κύκλων.

Αφού αναλυθούν οι προοπτικές απασχόλησης των τομέων, προτείνεται να αναλάβουν οι μαθητές εξειδικευμένα σχέδια εργασίας για να μελετήσουν αντιπροσωπευτικά των Τομέων/Ειδικοτήτων και σύγχρονα περιβάλλοντα εργασίας. Το περιεχόμενο των σχεδίων εργασίας προτείνεται να αποτελείται από:

- Το αντικείμενο εργασίας (π.χ. παραγωγή προϊόντος, παροχή υπηρεσίας)
- Τις συνθήκες εργασίας (χώροι-εξοπλισμός, χρόνοι, αμοιβές, συνθήκες υγιεινής και ασφάλειας, περιβαλλοντικές επιπτώσεις, διαπροσωπικές σχέσεις)
- Τα επαγγελματικά χαρακτηριστικά του προσωπικού (γνώσεις, δεξιότητες, τυπικά προσόντα, σπουδές)
- Τις προοπτικές διάφορων θέσεων εργασίας (οικονομικά και στατιστικά στοιχεία - ιδιαίτερα της περιοχής του σχολείου, τεχνολογική εξέλιξη).

#### 9.25. Άλλες προτεινόμενες διδακτικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις και τεχνικές στην Επαγγελματική Εκπαίδευση:

Είναι αναγκαία η απλοποίηση του περιεχομένου με την χρήση διδακτικών μεθοδολογικών προσεγγίσεων και τεχνικών που οδηγούν κυρίως βιωματική μάθηση. Γι'



αυτό προτείνεται η εφαρμογή κυρίως των σχεδίων εργασίας και των τεχνικών «μελέτης περίπτωσης»:

- Συμπλήρωση ερωτηματολογίων με δημιουργική συζήτηση που ακολουθεί
- Επεξεργασία πινάκων και διαγραμμάτων, δεδομένου ότι τα διαγράμματα, μαζί με άλλο χρήσιμο υλικό, αποτελούν κείμενα που συμβάλλουν στην καλλιέργεια των δεξιοτήτων κριτικής ανάγνωσης των πληροφοριών.
- Συζήτηση σε ομάδες ή και ανά ζεύγη
- Ασκήσεις προσομοίωσης (με παίξιμο ρόλων, δημιουργία σεναρίων με θέματα κυρίως σχετικά με την απασχόληση και την ανάπτυξη κ.ά.).
- Συνεργασία με φορείς απασχόλησης
- Στρατηγικά οργανωμένες επισκέψεις σε χώρους εργασίας
- Διοργανώσεις ημερίδων από τους μαθητές με προσκλήσεις ατόμων για ενημέρωση για τις συνθήκες στο σύγχρονο περιβάλλον εργασίας.

Σημειώνεται ότι οι παρακάτω δραστηριότητες θεωρούνται απαραίτητες για την επίτευξη των σκοπών των μαθημάτων:

- Συλλογή στατιστικών στοιχείων με σκοπό την συγκριτική μελέτη της αναπτυξιακής διαδικασίας επιλεγμένων χωρών (πολύ ανεπτυγμένων, αναπτυσσόμενων και λιγότερο ανεπτυγμένων)
- Συλλογή στοιχείων σχετικών με παραγωγικές μονάδες ανά τομέα παραγωγής (π.χ. γεωργικός, μεταποιητικός, υπηρεσιών).
- Συλλογή και επεξεργασία στοιχείων σχετικών με τις παραγωγικές μονάδες της περιοχής (π.χ. κατανομή εργατικού δυναμικού ανά τομέα παραγωγής)
- Εκπαιδευτικές επισκέψεις σε σύγχρονες οικονομικές μονάδες και καταγραφή της τεχνολογίας που χρησιμοποιούν.

**9.26.** Τα θέματα διδάσκονται με τρόπο ώστε να επιτευχθούν οι στόχοι του μαθήματος. Ιδιαίτερα τονίζεται ότι η μάθηση πρέπει να αντιμετωπίζεται ως μια ενεργητική διαδικασία, η οποία συντελείται μέσα από μια διαρκή αλληλεπίδραση του μαθητή με το κοινωνικό-οικονομικό-πολιτικό-πολιτισμικό του περιβάλλον.



- Ο **προγραμματισμός της διδακτέας ύλης** (ετήσιος, εξαμηνιαίος, εβδομαδιαίος και ωριαίος), είναι απαραίτητος, έτσι ώστε, αν χρειασθεί, να γίνουν έγκαιρα οι αναγκαίες προσαρμογές.
- Επιπλέον, η εκ μέρους του εκπαιδευτικού ενημέρωσή του για το περιεχόμενο των οδηγιών, η γνώση του περιεχομένου του βιβλίου, η εξασφάλιση και η χρήση του αναγκαίου διδακτικού υλικού και εποπτικών μέσων, είναι απαραίτητα για την επίτευξη των διδακτικών στόχων.
- Ο εκπαιδευτικός, ως επιστήμονας και ψυχοπαιδαγωγός, χρειάζεται να εργάζεται υπεύθυνα και μεθοδικά, να προσεγγίζει το γνωστικό αντικείμενο διαθεματικά/ διεπιστημονικά, να χρησιμοποιεί βιβλιογραφία και παραδείγματα.
- Όσον αφορά τις μεθοδολογικές προσεγγίσεις, προτείνεται ο **συνδυασμός μεικτών και μαθητοκεντρικών μορφών διδασκαλίας**. Με τη μεικτή διδασκαλία ο εκπαιδευτικός έχει τον καθοδηγητικό ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία, με ποικίλες ερωτήσεις και διάλογο θα εμπλέκει στην διαδικασία τους μαθητές, (μαθητοκεντρική διδασκαλία). Έτσι, αλλάζει ο ρόλος του εκπαιδευτικού, ο οποίος από μεταφορέας γνώσεων γίνεται συνεργάτης και σύμβουλος του μαθητή, οργανωτής και υποστηρικτής του στη διαδικασία της μάθησης.
- Ενδείκνυται να χρησιμοποιηθεί συνδυασμός τεχνικών, όπως η σύντομη εισήγηση, οι ερωτήσεις, η παρώθηση, ο διάλογος, η αντιπαράθεση, η διερεύνηση και η επεξεργασία δεδομένων.
- Επιπλέον, χρήσιμες μέθοδοι και τεχνικές είναι:
  - Η μελέτη πηγών με στόχο την ιστορική και συγκριτική προσέγγιση της γνώσης.
  - Η βιωματική προσέγγιση μέσω κατάλληλων ερωτήσεων και δραματοποιημένων διαλόγων.
  - Η παρουσίαση επίκαιρων γεγονότων από εφημερίδες, ταινίες, διαδίκτυο κ.τ.λ. και η διοργάνωση ομαδικών συζητήσεων, σχετικών με το περιεχόμενο του μαθήματος.
  - Επισημαίνεται ότι επιβάλλεται η χρήση των κατάλληλων εποπτικών μέσων διδασκαλίας και εκπαιδευτικής τεχνολογίας (εφημερίδες, διαφάνειες,



βιντεοταινίες, διαδίκτυο κτλ.), για την ενεργοποίηση του ενδιαφέροντος των μαθητών, ώστε η εκπαιδευτική διαδικασία να είναι πιο αποτελεσματική.

- Επισημαίνεται ότι επιβάλλεται η ολιστική/διαθεματική/διεπιστημονική προσέγγιση.

**9.27.** Για την **κατανομή ωρών**, πρέπει να ληφθεί υπ' όψη όλες οι παράμετροι (συνολικές ώρες μαθήματος, απώλειες μαθημάτων, χρόνος για την αποπεράτωση κάθε άσκησης κ.λ.π), ώστε η κατανομή αυτή να είναι, όσο το δυνατό πρακτικά εφαρμόσιμη.

**9.28.** Η **σύζευξη θεωρίας και πράξης** πρέπει να ακολουθείται με συνέπεια και συνέχεια.

- Ο διαχωρισμός των μαθημάτων σε θεωρητικό και εργαστηριακό μέρος τελικά αποβαίνει σε βάρος της διδασκαλίας. Τα μαθήματα, εφόσον είναι δυνατόν, πρέπει να διδάσκονται εξολοκλήρου στα εργαστήρια. Έτσι επιτυγχάνεται ο συνδυασμός θεωρίας και πράξης και δίνεται η δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να δώσει το βάρος που απαιτείται στο εργαστηριακό ή στο θεωρητικό μέρος του μαθήματος, ανάλογα με την πρόοδο των μαθητών, τον εργαστηριακό εξοπλισμό που διαθέτει και την ενότητα που διδάσκει.
- Η διδασκαλία του μαθήματος στο εργαστήριο δίνει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να υποστηρίζει τη διδασκαλία της θεωρίας με επιδείξεις συσκευών, εξαρτημάτων, μηχανημάτων και κατασκευών.
- Στο εργαστηριακό μέρος είναι επιθυμητό να χωρίζονται οι μαθητές σε ομάδες και κάθε εκπαιδευτικός να έχει την ευθύνη για την πραγματοποίηση συγκεκριμένης εργαστηριακής δραστηριότητας.
- Θα πρέπει να υπάρχει προγραμματισμός των εργαστηριακών ασκήσεων ώστε να εναλλάσσονται κυκλικά οι ομάδες των μαθητών σε αυτές.



**9.29.** Για την προσέγγιση της γνώσης και την ανάπτυξη των πρακτικών δεξιοτήτων πρέπει να γίνεται με τη μεγαλύτερη δυνατή **συμμετοχή του μαθητή στη διαδικασία της οργάνωσης και λειτουργία της εργαστηριακής διδασκαλίας:**

- Η διδακτική πορεία πρέπει να στηρίζεται στην αυτενέργεια του μαθητή, ο οποίος καθοδηγείται και ενημερώνεται από τον εκπαιδευτικό, έτσι ώστε να αποκτήσει γνώσεις και να αναπτύξει τις απαιτούμενες ικανότητες σύμφωνα με τους αντικειμενικούς στόχους που έχουν τεθεί στο πρόγραμμα.
- Το διδακτικό υλικό που παρέχεται στον εκπαιδευτικό και τον μαθητή πρέπει να είναι το κατάλληλο και επαρκές, ώστε να αναπτύσσονται οι παραπάνω δραστηριότητες.
- Επειδή αφενός σε κάθε ενότητα των μεικτών μαθημάτων δεν απαιτούνται ίδιες θεωρητικές και εργαστηριακές ώρες και αφ' ετέρου χρειάζεται να γίνεται επίδειξη εργαστηριακού εξοπλισμού κατά τη διδασκαλία του θεωρητικού μέρους, το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο εισηγείται να μην είναι διαχωρισμένες, ανά εβδομάδα, οι θεωρητικές από τις εργαστηριακές ώρες. Έτσι δίνεται η δυνατότητα στους διδάσκοντες να προσαρμόζουν την εργαστηριακή και θεωρητική διδασκαλία ανάλογα με τις απαιτήσεις της κάθε διδακτικής ενότητας. Τα μεικτά μαθήματα εξ' ολοκλήρου διδάσκονται στα εργαστήρια.
- Ο σκοπός που επιδιώκουν οι εργαστηριακές ασκήσεις επιτυγχάνεται με την σωστή εκτέλεσή τους. Αυτό όμως προϋποθέτει τάξη και καλή οργάνωση του εργαστηρίου, τήρηση και σχολαστικότητα των κανονισμών λειτουργίας του, μελέτη του θεωρητικού μέρους κάθε ασκήσεως, ορθή και προσεκτική χρήση των οργάνων και συσκευών μετρήσεως.
- Ο συντονισμός, η καθοδήγηση των μαθητών και η επίβλεψή τους την ώρα που εκτελούν την άσκησή τους από τους καθηγητές επιτυγχάνεται με την κατανομή των μαθητών κάθε τάξης σε ομάδες που αποτελούνται από δυο έως τρεις μαθητές.



- Όταν ο εξοπλισμός του εργαστηρίου είναι επαρκής, τότε οι μαθητές του τμήματος εκτελούν την ίδια άσκηση μοιρασμένοι σε ομάδες των δυο ή τριών μαθητών.
- Στην περίπτωση που ο εξοπλισμός του εργαστηρίου είναι ανεπαρκής τότε για την υλοποίηση του προγράμματος των ασκήσεων εφαρμόζεται η μεθοδολογία των «πολλαπλών δραστηριοτήτων» (3 έως 5 ασκήσεις). Στην περίπτωση αυτή οι διδάσκοντες εκπαιδευτικοί του εργαστηρίου ενημερώνουν τους μαθητές για την ομάδα των εργαστηριακών ασκήσεων που περιλαμβάνονται σε ένα κεφάλαιο του προγράμματος.
- Στη συνέχεια, οι εκπαιδευτικοί πρέπει πριν οι μαθητές αρχίσουν την εκτέλεση των ασκήσεων να τους ενημερώσουν για τους εκπαιδευτικούς σκοπούς και τους διδακτικούς στόχους που επιδιώκονται από την εκτέλεση των ασκήσεων.
- Πρέπει να υπάρχει καλή οργάνωση στην παρουσίαση των ασκήσεων έτσι ώστε η διδακτική ενημέρωση των μαθητών για το σύνολο των ασκήσεων κάθε κεφαλαίου να είναι ολιγόλεπτη.
- Με τον τρόπο αυτό παρακολουθείται καλύτερα η εφαρμογή των μέτρων πρόληψης ατυχημάτων, περιορίζονται στο ελάχιστο οι βλάβες και οι φθορές του εργαστηριακού εξοπλισμού και ενισχύεται το πνεύμα της συλλογικής εργασίας.

### 9.30. Ανάθεση ατομικών ή ομαδικών εργασιών:

- Ένα μάθημα καλύπτει ένα ευρύ φάσμα εφαρμογών και αντικειμένων, με αποτέλεσμα να είναι σχετικά εύκολος ο περιορισμός της δασκαλοκεντρικής διδασκαλίας μέσα από την ανάθεση ατομικών ή ομαδικών εργασιών σε θέματα που ενδιαφέρουν τους μαθητές.
- Οι εργασίες αυτές μπορούν να παρουσιαστούν στην τάξη στα πλαίσια της διδασκαλίας και επιπλέον, να εφοδιάσουν το σχολείο με πλούσιο εποπτικό υλικό.





- Επίσης είναι σκόπιμο να βαθμολογηθούν θετικά με τρόπο που θα ορίσει εκ των προτέρων ο εκπαιδευτικός και ανάλογα με το αποτέλεσμα.
- Για να αποκτήσει επισημότητα η διαδικασία θα πρέπει οι μαθητές να εφοδιαστούν με επιστολή που θα απευθύνεται σε επιχειρήσεις – φορείς – επαγγελματίες και θα τους ζητάει τη συνδρομή τους στην εκπόνηση των εργασιών. Η επιστολή είναι καλό να υπογράφεται από τον καθηγητή και τον διευθυντή του σχολείου.

### **Παραδείγματα τέτοιων εργασιών είναι:**

- Μικρές συλλογές με μικρά κείμενα και φωτογραφίες ή προσπέκτους μηχανημάτων σχετικών με την ενέργεια, όπως κλιματιστικά, λέβητες, σώματα καλοριφέρ, εναλλάκτες, μηχανές εσωτερικής καύσεως, μηχανές παραγωγής ενέργειας (ανεμογεννήτριες, μονάδες ηλεκτροπαραγωγής κλπ.), εργομηχανές κάθε είδους (αντλίες, ανεμιστήρες, συμπιεστές κλπ).
- Παρουσίαση διεργασιών και χώρων, κατασκευές από παλιά υλικά ή ξύλο, σε κάποιες εξαιρετικές περιπτώσεις ακόμη και μακέτες.
- Με αφορμή αυτές τις εργασίες, είναι σίγουρο ότι θα δοθεί η δυνατότητα οι μαθητές να προσεγγίσουν και άλλες βασικές τεχνικές γνώσεις όπως στοιχεία μηχανών, μηχανική κλπ.

### **Κριτήρια επιλογής εργασιών είναι:**

- Επαγγελματική εμπειρία: Η εργασία του πατέρα ή κάποιου συγγενή, η πιθανή επαγγελματική απασχόληση του ίδιου του μαθητή (ακόμη και αν ο μαθητής εργάζεται σε bar, θα μπορούσε να μας παρουσιάσει το σύστημα κλιματισμού, να μας κάνει σχόλια για την αποτελεσματικότητά του κλπ).



- Χώροι εργασίας: Οι παραγωγικές δραστηριότητες της περιοχής αποτελούν σπουδαία πηγή για να αντλήσουν υλικό οι μαθητές για τις πρώτες εργασίες αλλά και για ακόμη πιο σύνθετες εργασίες στη συνέχεια.
  - ⇒ Οι επαγγελματίες της περιοχής, τοπικές βιομηχανικές ή βιοτεχνικές μονάδες είναι οι κυριότερες πηγές.
  - ⇒ Σε μια νησιωτική περιοχή, όπου δεν υπάρχουν παραγωγικές δραστηριότητες, ας τους ζητήσουμε να επισκεφθούν το μηχανοστάσιο ενός καϊκιού, ενός οχηματαγωγού F/B, ενός ιπτάμενου δελφινιού, το ελαιουργείο της περιοχής τους και να συζητήσουν για τις ιδιαίτερες απαιτήσεις του, τη λειτουργία και τη συντήρησή του με τον ιδιοκτήτη ή τον μηχανικό αντίστοιχα.
  - ⇒ Κάποιοι μπορούν να φωτογραφήσουν, να κάνουν πρόχειρο σκίτσο και να παρουσιάσουν τη λειτουργία και τον τρόπο που χρησιμοποιείται η ενέργεια σε ανεμογεννήτριες που υπάρχουν στην περιοχή, σε παλιές αντλίες άντλησης νερού (με το άνεμο ή με κίνηση ζώων) ή ακόμη και το λεβητοστάσιο του σπιτιού τους σε συνεργασία με τον συντηρητή τους.
- Βιομηχανική ιστορία:
  - ⇒ Ένα εγκαταλελειμμένο εργοστάσιο ή μια παλιά παραγωγική δραστηριότητα της περιοχής μπορούν επίσης να αποτελέσουν αντικείμενο εργασίας των μαθητών.
  - ⇒ Κάποιες συνεντεύξεις με ηλικιωμένους ή συνταξιούχους τεχνίτες, φωτογραφήσεις και συλλογή ανάλογου υλικού, είναι δυνατόν να αποτελέσουν πολύ σημαντικές πηγές για καλές εργασίες.
- Άμεσα ενδιαφέροντα των μαθητών: Πολλοί μαθητές μας παρακολουθούν με ιδιαίτερο ενδιαφέρον τεχνικά περιοδικά, ιδιαίτερα από το χώρο του αυτοκινήτου. Αυτοί μπορούν να παρουσιάσουν μια καλή εργασία ανατρέχοντας στις γνώσεις τους, στα περιοδικά και στις φωτογραφίες που διαθέτουν.



- **Επίκαιρα θέματα:** Ένα σημαντικό γεγονός το οποίο έχει απασχολήσει τη κοινωνία γενικά ή σε τοπικό επίπεδο και άπτεται θεμάτων ενέργειας και μηχανών μπορεί επίσης να αποτελέσει αντικείμενο εργασίας πχ το κλείσιμο ή το άνοιγμα ενός εργοστασίου, ένα περιβαλλοντικό πρόβλημα, η κατασκευή ενός βιολογικού καθαρισμού, ένα νέο μοντέλο αυτοκινήτου με καινοτομικά τεχνολογικά χαρακτηριστικά.
- **Βιβλιογραφία:** Αν και οι μαθητές μας συνήθως δεν τα πηγαίνουν καλά με βιβλιογραφική αναζήτηση, ωστόσο κάποιοι είναι πιθανόν να προτιμήσουν ανάλογες εργασίες. Μια μικρή απλουστευτική έρευνα σε βιβλιογραφία
  - ⇒ π.χ. φωτογραφικό υλικό για λέβητες
  - ⇒ για κλιματιστικά μηχανήματα,
  - ⇒ για αυτοκίνητα και σύντομες παρουσιάσεις από άρθρα και διαφημίσεις παλιών τεχνικών περιοδικών, όπως του Τεχνικού Επιμελητηρίου
  - ⇒ παλιές φωτογραφίες κλπείναι εργασίες που μπορεί να ενθουσιάσουν κάποιους μαθητές.
- Αν ένας μαθητής έχει πρόσβαση στο Ίντερνετ, μπορούμε να του ζητήσουμε να εκπονήσει εργασία σε συνεργασία με άλλους, δίνοντάς τους παράλληλα και κάποιες ηλεκτρονικές διευθύνσεις.

**9.31. Η ενσωμάτωση και η ένταξη εφαρμογών Η/Υ και πληροφορικής σε όλα τα εκπαιδευτικά αντικείμενα** είναι ένας σύγχρονος, αναγκαίος και φιλόδοξος στόχος με μεγάλη ευρύτητα.

Η ενσωμάτωση της πληροφορικής και των Η/Υ σε όλα τα εκπαιδευτικά αντικείμενα:

- Είναι συμβατή με τις σύγχρονες κοινωνικές εξελίξεις που απαιτούν διαμόρφωση σε ευρύτερα ενιαία σύνολα, διαφόρων συγγενών εκπαιδευτικών αντικειμένων. Η πληροφορική είναι απαραίτητο συστατικό όλων των υπό διαμόρφωση αυτών εκπαιδευτικών συνόλων.



- 
- Είναι συμβατή με τις ανάγκες και τις απαιτήσεις των εκπαιδευομένων που θα αντιμετωπίσουν ένα σύνθετο και πολύπλοκο περιβάλλον, του οποίου η πληροφορική και οι υπολογιστές θα είναι από τα βασικότερα εργαλεία.





## 10. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ

**10.1. Η αξιολόγηση των μαθητών** είναι αναπόσπαστο μέρος της διδακτικής διαδικασίας που έχει ως σκοπό να προσδιορίσει το βαθμό επίτευξης των διδακτικών στόχων της, όπως αυτοί καθορίζονται από τα ισχύοντα προγράμματα σπουδών των αντίστοιχων μαθημάτων. Η αξιολόγηση οφείλει να συνδυάζει ποικίλες μορφές και τεχνικές για να επιτύχει αφενός μεν έγκυρη, αξιόπιστη, αντικειμενική και αδιάβλητη αποτίμηση των γνώσεων, της κριτικής ικανότητας και των πρακτικών δεξιοτήτων των μαθητών και αφετέρου να συμβάλλει στην αυτογνωσία και την αντικειμενική πληροφόρησή τους για το επίπεδο μάθησης και τις δεξιότητές τους. Παράλληλα, οφείλει να πληροφορεί τον εκπαιδευτικό για τα αποτελέσματα του έργου του και να ανατροφοδοτεί τη διδακτική πράξη, με στόχο τη συνεχή βελτίωση και την αύξηση της αποτελεσματικότητάς της.

Επίσης, η αξιολόγηση υπηρετεί και την ενημέρωση των γονέων για την πρόοδο των μαθητών.

**10.2. Στο πλαίσιο αυτό ο μαθητής αξιολογείται από:**

- Τη συμμετοχή του στην καθημερινή εργασία της τάξης και τη συνολική δραστηριότητά του μέσα στο σχολείο.
- Τα αποτελέσματα της επίδοσής του στις γραπτές δοκιμασίες αξιολόγησης κατά τη διάρκεια του διδακτικού έτους
- Τις συνθετικές - δημιουργικές εργασίες, όταν του ανατίθενται αυτές.
- Το φάκελο εκπαιδευτικών επιδόσεων και δραστηριοτήτων του μαθητή, όπου αυτός τηρείται.

**10.3.** Στην αρχή του σχολικού έτους και μέσα στις δύο πρώτες εβδομάδες από την έναρξη των μαθημάτων διεξάγονται **διαγνωστικές δοκιμασίες**. Σκοπός των διαγνωστικών δοκιμασιών είναι να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς:

- να προσδιορίσουν το επίπεδο στο οποίο βρίσκονται οι μαθητές τους, ώστε ανάλογα να προσαρμόσουν τη διδασκαλία τους,



- να διερευνήσουν εάν οι μαθητές τους διαθέτουν τις προαπαιτούμενες γνώσεις και δεξιότητες σε σχέση με την ύλη που θα διδαχθούν στην τάξη αυτή, ώστε να επισημάνουν τις ελλείψεις τους και να σχεδιάσουν ωρολόγιο πρόγραμμα (ώρες διδασκαλίας και διδασκόμενα μαθήματα) για την πρόσθετη διδακτική τους στήριξη, την οποία εισηγούνται στο Σύλλογο Διδασκόντων, ο οποίος και αποφασίζει.
  - ⇒ Οι διαγνωστικές δοκιμασίες προγραμματίζονται και διεξάγονται με ευθύνη των διδασκόντων, σε συνεργασία με τον Διευθυντή του Σχολείου, σε μία διδακτική ώρα, χωρίς προειδοποίηση των μαθητών.
  - ⇒ Οι διαγνωστικές δοκιμασίες δεν λαμβάνονται υπόψη στην αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή, αλλά τηρούνται στο φάκελο επίδοσης.
  - ⇒ Για την επίδοση των μαθητών στις διαγνωστικές δοκιμασίες ενημερώνονται οι γονείς των μαθητών.

**10.4.** Κατά τη διεξαγωγή της διδασκαλίας μαθημάτων, η πρόοδος των μαθητών ελέγχεται με **προφορική εξέταση** για το μάθημα της ημέρας, η οποία διενεργείται με την υποβολή ερωτήσεων στη διδαχθείσα ύλη και κυρίως επί του μαθήματος της ημέρας. Οι εξεταζόμενοι προφορικά μαθητές βαθμολογούνται για κάθε τέτοια εξέταση.

Εκτός της προφορικής εξέτασης, διενεργούνται ποικίλες ενδιάμεσες **γραπτές εξετάσεις**. Αυτές είναι:

- Οι ολιγόλεπτες γραπτές δοκιμασίες διάρκειας 10 έως 15 λεπτών, που αποτελούν εναλλακτικό τρόπο εξέτασης των μαθητών στο μάθημα της ημέρας και πραγματοποιούνται χωρίς προειδοποίηση των μαθητών και στην ύλη του μαθήματος της ημέρας. Τα θέματα που δίνονται στους μαθητές θα πρέπει να προϋποθέτουν απαντήσεις, τις οποίες να μπορούν να διατυπώσουν οι μαθητές στον προβλεπόμενο χρόνο. Ο αριθμός των ολιγόλεπτων γραπτών δοκιμασιών είναι χωρίς αριθμητικό περιορισμό και αφήνεται στην κρίση του διδάσκοντος. Τα αποτελέσματά τους αξιοποιούνται για την αντικειμενικότερη αξιολόγηση του μαθητή και τη συνεχή ανατροφοδότηση της διδασκαλίας.





- Ως προς τη μορφή τους, οι γραπτές αυτές δοκιμασίες μπορεί να συνδυάζουν ταυτόχρονα διαφορετικού τύπου ερωτήσεις (ανάπτυξης, σύντομης απάντησης, κλειστές ή αντικειμενικού τύπου, επιλεγόμενης απάντησης κτλ.) και διαφορετικού επιπέδου δυσκολίας, με τις οποίες ελέγχεται κατά κύριο λόγο η αφομοίωση της διδαχθείσας ύλης και γενικότερα η πρόοδος των μαθητών.

### 10.5. Ομαδικές Συνθετικές - Δημιουργικές Εργασίες

- Οι εργασίες αυτές έχουν συνθετικό χαρακτήρα και επιδιώκουν την ανάπτυξη της δημιουργικής ικανότητας του μαθητή και γενικότερα την καλλιέργεια ερευνητικού πνεύματος και αναζήτησης στοιχείων από διαφορετικές πηγές και την τελική σύνθεση των στοιχείων αυτών.
- Οι δημιουργικές εργασίες μπορούν να είναι ατομικές ή ομαδικές και να έχουν τη μορφή μικρής μελέτης ανάλογης προς τις δυνατότητες των μαθητών, ή να είναι συλλογές ή κατασκευές ή καλλιτεχνικές συνθέσεις. Τα θέματα των εργασιών αυτών δίνονται από τους διδάσκοντες στους μαθητές ή προτείνονται από τους μαθητές και εγκρίνονται από τους διδάσκοντες.
- Οι δημιουργικές εργασίες μπορούν να παρουσιάζονται μέσα στην τάξη, κατά τη κρίση του διδάσκοντος, ή εφόσον υπάρχει η δυνατότητα, σε ειδική εκδήλωση κατά τάξη ή κατά σχολείο, που αποφασίζεται από το Σύλλογο των Διδασκόντων. Οι εργασίες αυτές μπορούν να δημοσιεύονται ή να δημοσιοποιούνται με όποιο άλλο τρόπο κριθεί πρόσφορο.
- Η δημιουργική εργασία αξιολογείται από τον οικείο διδάσκοντα και λαμβάνεται υπόψη μόνο όταν έχει θετική επίδραση στην επίδοση του μαθητή.
- Αν ένας μαθητής εκπονεί με δική του πρωτοβουλία και ύστερα από συνεννόηση με τους διδάσκοντες περισσότερες της μιας δημιουργικές εργασίες, αυτές συνεκτιμώνται στη βαθμολογία του μαθητή, σε όλα τα αντίστοιχα μαθήματα.
- Αντίγραφο όλων των εργασιών τοποθετείται στο φάκελο εκπαιδευτικών επιδόσεων και δραστηριοτήτων του μαθητή, εάν αυτός υπάρχει και όπου δεν υπάρχει, ενημερώνονται με ευθύνη του εκπαιδευτικού που παρακολουθεί την εργασία όλοι οι



διδάσκοντες στο ίδιο τμήμα για τη συμπληρωματική αυτή δραστηριότητα του κάθε μαθητή.

- Εάν για κάποιο αντικείμενο εκδηλώσουν ενδιαφέρον πολλοί μαθητές και ο οικείος διδάσκων αδυνατεί για το λόγο αυτό να εποπτεύσει όλες τις σχετικές εργασίες καταβάλλεται προσπάθεια ένταξης των μαθητών σε ομαδικές εργασίες που βρίσκονται πλησιέστερα στα ενδιαφέροντά τους.

### 10.6. Φάκελος επιδόσεων και δραστηριοτήτων των μαθητών

- Σε κάθε σχολή παρέχεται η δυνατότητα να τηρείται με ευθύνη του υπεύθυνου εκπαιδευτικού κάθε τμήματος ή τάξης και σε ειδικό χώρο φάκελος εκπαιδευτικών επιδόσεων και δραστηριοτήτων των μαθητών, στον οποίο καταχωρίζονται στοιχεία που συμβάλλουν στη σφαιρικότερη εκπαιδευτική αξιολόγηση των μαθητών, τα οποία δεν προκύπτουν από άλλες διαδικασίες αποτίμησης της επίδοσής τους. Τέτοιου είδους στοιχεία είναι κυρίως:
  - ⇒ Εργασίες, τις οποίες πραγματοποιεί ο μαθητής, πέραν αυτών που γίνονται στο πλαίσιο των υποχρεωτικών σχολικών εργασιών,
  - ⇒ Αναφορές σχετικές με σχολικές δραστηριότητες στις οποίες συμμετέχει,
  - ⇒ Αντίγραφα επαίνων, βραβείων ή άλλων διακρίσεων του στον πνευματικό, πολιτιστικό, κοινωνικό και αθλητικό τομέα που χορηγούνται από επίσημα αναγνωρισμένους επιστημονικούς, μορφωτικούς, πολιτιστικούς και αθλητικούς φορείς υψηλού κύρους,
  - ⇒ Ερωτηματολόγια αυτοαξιολόγησης του μαθητή,
  - ⇒ Παρατηρήσεις ή προτάσεις του σχετικές με τα μαθήματα.
  - ⇒ Κάθε μαθητής που επιθυμεί να εντάξει στο φάκελό του νέα στοιχεία, τα υποβάλλει στον αρμόδιο καθηγητή.

Σκοπός της τήρησης των ως άνω φακέλων είναι όχι μόνο η σφαιρικότερη και πολύπλευρη εκτίμηση των δραστηριοτήτων των μαθητών, αλλά η υποβοήθηση και η επικοινωνία μέσα στο σχολείο μεταξύ διδασκόντων και διδασκομένων, η παροχή έμμεσα



στον μαθητή της δυνατότητας συμμετοχής του και της διατύπωσης παρατηρήσεων και προτάσεων για τη σχολική ζωή και τη βελτίωση της διδακτικής πράξης.

### 10.7. Αξιολόγηση Μαθημάτων Επαγγελματικής Εκπαίδευσης

- Τα μαθήματα Επαγγελματικής Εκπαίδευσης Εργαστηριακού περιεχομένου και το εργαστηριακό μέρος των μικτών μαθημάτων, εξετάζονται κατά τις εξεταστικές περιόδους γραπτά ή προφορικά, με επίδειξη δεξιοτήτων των μαθητών στο εργαστήριο και εκτέλεση συγκεκριμένου έργου ,ανάλογα με την φύση του αντικειμένου του μαθήματος. Είναι δυνατό να επιλεγεί μία μορφή εξέτασης ή και συνδυασμός αυτών.
- Στα μαθήματα θεωρητικού περιεχομένου και στο θεωρητικό μέρος των μεικτών μαθημάτων οι ερωτήσεις ταξινομούνται σε δύο κατηγορίες.
  - ⇒ Η πρώτη κατηγορία περιλαμβάνει ερωτήσεις που μπορούν να αναλύονται σε υποερωτήματα με σκοπό τον έλεγχο της κατανόησης της διδαχθείσας ύλης.
  - ⇒ Η δεύτερη κατηγορία μπορεί να περιλαμβάνει ασκήσεις εφαρμογών ή και προβλήματα.
- Σε περίπτωση που λόγω της φύσης του μαθήματος δεν είναι εφικτό να δοθούν ασκήσεις ή προβλήματα, οι μαθητές θα εξετάζονται στη δεύτερη κατηγορία σε ερωτήσεις που θα ελέγχουν την κριτική τους σκέψη και την ικανότητα εφαρμογής της αποκτηθείσας γνώσης.
- Η βαθμολογία μπορεί να κατανέμεται κατά 50% στην πρώτη κατηγορία και 50% στη δεύτερη.



## **11. ΠΡΑΓΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ – ΣΧΕΔΙΟ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ**

Το σχέδιο μαθήματος αποτελεί ένα χρήσιμο και απαραίτητο βοήθημα για τον εκπαιδευτικό. Ο εκπαιδευτικός συμπληρώνει και συντάσσει το σχέδιο μαθήματος, έτσι ώστε τα τέσσερα στοιχεία του μαθήματος: **μάθημα, τίτλος ωριαίας ενότητας, τάξη και αντικειμενικός σκοπός**, να ανταποκρίνονται πλήρως στο περιεχόμενο και των τεσσάρων σταδίων διδασκαλίας. Η παρουσίαση αυτού του τύπου σχεδίου μαθήματος ακολουθεί το πρότυπο των Πρακτικών Ασκήσεων Διδασκαλίας (ΠΑΔ) της ΑΣΠΑΙΤΕ.

### **11.1. Στοιχεία μαθήματος:**

- **Μάθημα**

Αναγράφεται πλήρως ο τίτλος του μαθήματος που πρέπει να λαμβάνεται υπόψη στο σχεδιασμό κάθε διδασκαλίας (αντικειμενικοί σκοποί του μαθήματος – στάδια).

- **Τίτλος ωριαίας ενότητας**

Αναγράφεται ο τίτλος της ωριαίας ενότητας που προσφέρεται για την κάλυψη ενός μέρους των αντικειμενικών σκοπών του μαθήματος για τη συγκεκριμένη τάξη, καθώς επίσης και για την κάλυψη των ιδίων αντικειμενικών σκοπών της ενότητας.

- **Τάξη**

Ο εκπαιδευτικός στη προετοιμασία του σχεδίου μαθήματος πρέπει να λαμβάνει υπόψη του τη σύνθεση της συγκεκριμένης τάξης που αντιστοιχεί η διδασκαλία για να προσδιορίσει επακριβώς την ορολογία, τα εποπτικά μέσα, τις μεθόδους διδασκαλίας, τα κριτήρια αξιολόγησης, τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα της τάξης κλπ.

- **Αντικειμενικοί ή εκπαιδευτικοί σκοποί**

Οι αντικειμενικοί σκοποί του μαθήματος και της ωριαίας ενότητας για τη συγκεκριμένη τάξη διατυπώνονται από τον εκπαιδευτικό βάσει των οδηγιών διδασκαλίας του μαθήματος.

### **11.2. Οι αντικειμενικοί σκοποί θα πρέπει:**



- 
- Να καλύπτονται χρονικά από τη συγκεκριμένη διδακτική ώρα.
  - Να αξιολογούνται με το κατάλληλο αντικειμενικό κριτήριο αξιολόγησης.
  - Να προσφέρονται για την κάλυψη των αναγκών του μαθήματος και της ωριαίας ενότητας.

Οι εκπαιδευτικοί σκοποί στοχεύουν στην αλλαγή συμπεριφοράς και συγχρόνως θα πρέπει να είναι παρατηρήσιμοι και μετρήσιμοι. Περιλαμβάνουν **τρία βασικά χαρακτηριστικά**:

- Τη συμπεριφορά που θα παρουσιάσει ο μαθητής στο τέλος του μαθήματος.
- Τις συνθήκες κάτω από τις οποίες θα εκδηλωθεί αυτή η συμπεριφορά.
- Το κριτήριο ελέγχου της ακρίβειας στην εκτέλεση της εργασίας, δηλαδή το ελάχιστο αποδεκτό επίπεδο γνώσεων και δεξιοτήτων του μαθητή.

### 11.3. Απαιτούμενα υλικά και εποπτικά μέσα

Ο εκπαιδευτικός κατασκευάζει, επιλέγει και χρησιμοποιεί για την επίτευξη των αντικειμενικών σκοπών του μαθήματος τα διάφορα υλικά και εποπτικά μέσα της διδασκαλίας του, όπως

- πίνακες με έγχρωμες κιμωλίες,
- αφίσες, εικόνες, φωτογραφίες,
- γραφосκόπιο με πολύχρωμες διαφάνειες,
- φωτοτυπίες που μοιράζονται,
- διάφορες κατασκευές,
- μηχανές προβολής ήχου και εικόνας,
- ηλεκτρονικούς υπολογιστές.
- Συνδυασμός όλων των παραπάνω πολυμέσων (multimedia), καθώς και
- τα ίδια πραγματικά αντικείμενα.



## 11.4. Πορεία διδασκαλίας

### 1. Προετοιμασία

Το στάδιο της προετοιμασίας είναι συνήθως σύντομο σε διάρκεια. Δίνεται περισσότερη προσοχή στη συγκέντρωση του συνόλου της τάξης, με σχολικά ή εξωσχολικά κίνητρα:

- Καλλιεργείται η ευχάριστη παρουσίαση της προσωπικότητας του εκπαιδευτικού (εμφάνιση, κίνηση, χειρονομίες, νεύματα, τόνος φωνής) που αποτελούν ισχυρά κίνητρα για την έναρξη της διδασκαλίας.
- Λαμβάνεται υπόψη η γνώση της ψυχολογικής κατάστασης των μαθητών τη στιγμή της έναρξης της διδασκαλίας (σχολική φόρτιση, εποχή, ημέρα, γεγονότα της ημέρας και χώρος).
- Επιλέγει, τέλος, τον κατάλληλο προσωπικό τρόπο επικοινωνίας με τη βοήθεια όλων των παραπάνω χαρακτηριστικών.

### 2. Παρουσίαση

Στο στάδιο της παρουσίασης συμπληρώνονται τα στοιχεία:

- "**Περιεχόμενα – Βαθμίδες**" αναγράφεται το **τι** επιδιώκεται να επιτευχθεί σύμφωνα με τα **τέσσερα** στοιχεία του μαθήματος.
- "**Μεθόδους**" αναγράφεται **ποια** διδακτική μέθοδος προσιδιάζει για τη διδασκαλία της συγκεκριμένης διδακτικής ενότητας.
- "**Μέσα**" αναγράφονται **ποια** εποπτικά μέσα θα χρησιμοποιηθούν.
- Πρέπει με έμφαση να τονιστεί ότι είναι χρήσιμο στο σχέδιο μαθήματος να υπάρχει συσχέτιση και αντιστοιχία μεταξύ περιεχομένου – μεθόδου – μέσων διδασκαλίας.
- Η διάρκεια της παρουσίασης εξαρτάται από τα τέσσερα στοιχεία του μαθήματος.
- Ο σκοπός του σταδίου της παρουσίασης είναι να εισέλθουν οι μαθητές στο χώρο της διδασκαλίας και να αντιληφθούν τους αντικειμενικούς σκοπούς της ενότητας με τη βοήθεια και προτροπή του εκπαιδευτικού.



Στο στάδιο αυτό δίνεται η δυνατότητα στον εκπαιδευτικό που θα διδάξει να καθορίσει το μέγεθος και την ποιότητα της διδακτέας ύλης, τις κατάλληλες μεθόδους διδασκαλίας, καθώς και τα κατάλληλα εποπτικά μέσα.

### 3. Εφαρμογή

Στο στάδιο αυτό οι μαθητές στο σύνολό τους βιώνουν, στο μέτρο του δυνατού, τους αντικειμενικούς σκοπούς του μαθήματος. Ο εκπαιδευτικός, στη διάρκεια της διδασκαλίας παρέχει τη δυνατότητα συμμετοχής του συνόλου των μαθητών της τάξης, ώστε να πραγματοποιηθούν οι αντικειμενικοί σκοποί του μαθήματος, με τη βοήθεια των **φύλλων εφαρμογής**.

Δίνεται προσοχή στην ανατροφοδότηση των μαθητών, στο συγκεκριμένο, το πραγματικό, το εφαρμόσιμο στοιχείο που προκύπτει ως αποτέλεσμα του σταδίου **παρουσίασης** και της εξωσχολικής πραγματικότητας.

Η διάρκεια του σταδίου εφαρμογής εξαρτάται από τα **τέσσερα** στοιχεία του μαθήματος.

### 4. Έλεγχος

Ο έλεγχος (αξιολόγηση) κάθε δραστηριότητας αποτελεί κάτι το αυτονόητο στην εποχή μας. Ο εκπαιδευτικός που διδάσκει, στη διαδικασία της διδασκαλίας είναι χρήσιμο και απαραίτητο να αξιολογεί το έργο του, σε κάθε ωριαία διδασκαλία, εφαρμόζοντας αντικειμενικούς τρόπους εξέτασης.

Στα τεχνολογικά και τεχνικά ιδίως μαθήματα οι τρόποι εξέτασης εντοπίζονται στο **πώς** κάτι είναι κατασκευασμένο, στο **πώς** λειτουργεί, **πώς** συντηρείται, **πώς** επισκευάζεται, **τι** έργο επιτελεί κλπ.

Η διάρκεια του σταδίου ελέγχου εξαρτάται από τα **τέσσερα** στοιχεία του μαθήματος. Είναι χρήσιμο να τονίσουμε ότι ο χρόνος συμπλήρωσης από τους μαθητές των διαφόρων κριτηρίων αξιολόγησης (**αντικειμενικά τεστ επίδοσης**) είναι μικρότερος σε διάρκεια από τον αντίστοιχο χρόνο ελέγχου του σχεδίου μαθήματος.

### 5. Ανακεφαλαίωση





Το στάδιο της **ανακεφαλαίωσης** είναι συνήθως σύντομο σε διάρκεια και ευχάριστο για τους μαθητές. Πρέπει να αποφεύγεται η στερεότυπη επανάληψη, βήμα προς βήμα, όλου του μαθήματος κατά τη διδασκαλία. Και στο στάδιο αυτό ο εκπαιδευτικός που διδάσκει καλείται να επιλέξει έναν αποτελεσματικό τρόπο ανακεφαλαίωσης, όπως για παράδειγμα, ένα γεγονός, μια εικόνα, ένα σχήμα, ένα παράδειγμα, ένα οργανόγραμμα, μια στατιστική, μια σωστή απάντηση των μαθητών σε κάποιο καίριο ερώτημα αποτελούν μερικούς ευχάριστους και αποτελεσματικούς τρόπους ανακεφαλαίωσης.

**11.5.** Στην παράγραφο αυτή παρουσιάζονται ενδεικτικά **ρήματα που μπορεί να χρησιμοποιηθούν από τον εκπαιδευτικό Επαγγελματικών Μαθημάτων** κατά τη δόμηση της διδασκαλίας του, ανά επίπεδο γνώσης της γνωστικής περιοχής των διδακτικών στόχων (γνώση, κατανόηση, εφαρμογή, ανάλυση).

Ο πίνακας των ρημάτων που ακολουθεί θεωρούμε ότι θα διευκολύνει τον εκπαιδευτικό Επαγγελματικών Μαθημάτων κατά την κατάρτιση του σχεδίου διδασκαλίας για το μάθημά του, έτσι ώστε να καθίστανται σαφείς οι διδακτικοί στόχοι που πρέπει να επιτευχθούν. Ο παρακάτω πίνακας έχει διαμορφωθεί στο πλαίσιο των οδηγιών των Πρακτικών Ασκήσεων Διδασκαλίας (ΠΑΔ) που πραγματοποιούνται στην ΑΣΠΑΙΤΕ.

## **ΑΣΠΑΙΤΕ ΠΑΔ – Ζ5**

### **Προπτυχιακά Τμήματα Γραφείο Πρακτικής Άσκησης Διδασκαλίας (ΠΑΔ)**

#### **ΓΕΝΙΚΟΙ ΚΑΙ ΕΙΔΙΚΟΙ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΙ ΣΚΟΠΟΙ**

#### **Ενδεικτικά ρήματα που μπορεί να χρησιμοποιηθούν ανά επίπεδο γνώσης της γνωστικής περιοχής.**

<b>ΓΝΩΣΗ (ΑΝΑΚΛΗΣΗ)</b>		
-------------------------	--	--

αποκτάει ορίζει	διατυπώνει περιγράφει	γράφει ταυτίζει
--------------------	--------------------------	--------------------



επιγράφει  
απαριθμεί  
αντιπαραβάλλει  
απομνημονεύει  
κατονομάζει  
απαγγέλλει

υπογραμμίζει  
αναφέρει κατά λέξη  
προσδιορίζει  
ανακαλεί  
αναγνωρίζει  
καταγράφει

συσχετίζει  
επαναλαμβάνει  
επιλέγει  
εκθέτει (δηλώνει)  
αφηγείται διηγείται  
ονομάζει

### **ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ**

μετατρέπει  
υπερασπίζει (δικαιολογεί)  
περιγράφει  
καθορίζει (αποφασίζει)  
συζητάει  
διαχωρίζει  
εξηγεί  
εκφράζεται  
εκφράζει γενικότητες  
προσδιορίζει

εκτιμάει  
συμπεραίνει  
συσχετίζει  
συγκρίνει  
επεξηγεί  
διερμηνεύει  
επισημαίνει  
προετοιμάζει  
αναγνωρίζει  
επανεκθέτει

αναθεωρεί  
μεταφράζει  
ερμηνεύει  
προβλέπει  
συνοψίζει  
βρίσκει  
προτείνει  
αναφέρει (εκθέτει)

### **ΕΦΑΡΜΟΓΗ**

είναι συνεπής  
ενθέτει (παρεμβάλλει)  
ευθυγραμμίζει  
ελέγχει  
επεξηγεί (μεταφράζει)  
υπολογίζει  
διευκρινίζει (επεξηγεί)  
κατασκευάζει  
διορθώνει  
επιδεικνύει  
ανακαλύπτει  
χειρίζεται, λειτουργεί  
ακολουθεί  
διαβιβάζει  
καταγράφει, σημειώνει  
αντικαθιστά  
ανταποκρίνεται  
αναθεωρεί

σχεδιάζει τρόπο  
συντονίζει (συγχρονίζει)  
προσαρμόζει  
επιθεωρεί  
εφαρμόζει  
σχεδιάζει  
μετατρέπει  
δοκιμάζει  
επιλύει  
μεταφράζει  
ακολουθεί κατά σειρά  
ρυθμίζει  
τορνεύει  
συναρμολογεί  
επαληθεύει  
συνδέει  
επισκευάζει  
αντικαθιστά

συντονίζει  
αναπτύσσει  
συσχετίζει  
κάνει (κατασκευάζει)  
χειρίζεται  
καταμετράει  
τροποποιεί  
ανιχνεύει  
χρησιμοποιεί  
εκτελεί  
εξασκείται  
προλέγει  
παράγει  
μετακινεί  
μεταφέρει  
επιδιορθώνει  
δείχνει

### **ΑΝΑΛΥΣΗ**

αναλύει  
εκτιμάει  
υπολογίζει  
συγκρίνει  
συνάπτει  
αντιπαραβάλλει

συζητάει  
αποφασίζει  
κάνει διαγράμματα  
ελέγχει, δοκιμάζει  
ταξινομεί  
ανακαλύπτει

διαχωρίζει  
διακρίνει  
εξετάζει  
πειραματίζεται  
επιθεωρεί  
κάνει απογραφή

απομονώνει  
διευθετεί ξανά  
συσχετίζει  
ξεχωρίζει  
επιλύει  
διαφοροποιεί

### **ΣΥΝΘΕΣΗ**

εκτιμάει  
διευθετεί  
συναρμολογεί  
ανακαλύπτει

αντιπαραβάλλει  
ελέγχει  
σχεδιάζει  
συνδυάζει

συναθροίζει  
διευθύνει, κατορθώνει  
ετοιμάζει  
παράγει

προγραμματίζει  
προβάλλει  
ολοκληρώνει  
συνθέτει



συνάγει εξάγει αποτελέσματα εξάγει συμπεράσματα συλλέγει παρεμβάλλει σχηματίζει	παράγει μετατρέπει δημιουργεί προτείνει ανακατασκευάζει αναδιοργανώνει	αναθεωρεί συγγράφει προετοιμάζει συνθέτει επινοεί λύσεις οργανώνει	τροποποιεί εκκινεί συντάσσει
--	---	---	------------------------------------

### ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

εκτιμάει δικαιολογεί συγκρίνει εκλέγει συμπεραίνει αντιπαραβάλλει προσδιορίζει	υπολογίζει αξιολογεί εξετάζει αποφασίζει επαινεί καταμετρά κρίνει	μετράει προτείνει διατηρεί αναθεωρεί επιλέγει υποστηρίζει διατυπώνει κριτική	επαληθεύει βαθμολογεί διακρίνει επιμετράει ελέγχει χαρακτηρίζει
--	---	--	--

### 11.6. Η πορεία της διδασκαλίας

Ένα δοκιμασμένο σχέδιο πορείας διδασκαλίας των επαγγελματικών μαθημάτων είναι το σχέδιο πορείας διδασκαλίας, το οποίο διαμορφώθηκε στο πλαίσιο της ΑΣΠΑΙΤΕ. Η παρακάτω προτεινόμενη πορεία διδασκαλίας μπορεί να αποτελέσει ένα ασφαλές πλαίσιο, εντός του οποίου μπορεί να κινηθεί στη διδασκαλία του ο εκπαιδευτικός επαγγελματικών μαθημάτων. Πάντα όμως θα πρέπει να αξιοποιεί τις σύγχρονες εναλλακτικές διδακτικές κατευθύνσεις που αναφέρονται σε άλλο σημείο των σημειώσεων, αλλά και αναλύονται στο πλαίσιο των άλλων ενοτήτων του προγράμματος «Παιδαγωγική Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών του ΟΑΕΔ».

#### **Προτεινόμενη Πορεία Διδασκαλίας των Επαγγελματικών Μαθημάτων:**



**ΑΣΠΑΙΤΕ**

Προπτυχιακά Τμήματα  
Γραφείο Πρακτικής Άσκησης Διδασκαλίας (ΠΑΔ)

ΠΑΔ- Ζ6

**Η ΠΟΡΕΙΑ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ**

**ΣΚΟΠΟΙ**  
(τι επιδιώκουμε)

Αξιολόγηση προόδου  
μαθητή  
Αξιολόγηση διδασκαλίας

Εμπέδωση κατανοηθέντων  
Ικανότητα εκτέλεσης  
Διόρθωση λαθών  
Απόκτηση συνηθειών  
Ικανότητα κρίσης

**ΣΤΑΔΙΟ IV:  
ΕΛΕΓΧΟΣ  
ή ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ**

Ικανότητα και ανάλυση  
σκοπού  
Παρουσίαση νέων γνώσεων  
Επίδειξη νέων δεξιοτήτων

**ΣΤΑΔΙΟ III: ΕΦΑΡΜΟΓΗ**

Γραπτά σύντομα τεστ  
Σύντομη ανάπτυξη  
Εξέταση χειρισμών  
Πρακτική εφαρμογή  
Προφορικές ερωτήσεις

Άνεση του μαθητή  
Δημιουργία κινήτρων  
Ανάπτυξη ενδιαφέροντος  
Επιθυμία για μάθηση

**ΣΤΑΔΙΟ II: ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ**

Ερωτήσεις – Ασκήσεις  
Ενθάρρυνση του μαθητή  
Άμεση παρακολούθηση  
Διόρθωση λαθών  
Επανάληψη παρουσίασης  
Δικαιολόγηση μεθόδου

**ΣΤΑΔΙΟ I: ΠΡΟΕΤΟΙΜΑΣΙΑ**

Συσχέτιση με προγενέστερες  
γνώσεις  
Περιγραφή – Διήγηση  
Επίδειξη – Απεικόνιση  
Ερώτηση – Συζήτηση (διάλογος)

Ερωτήσεις που διεγείρουν το  
ενδιαφέρον  
Παρουσίαση ολοκληρωμένων έργων  
Έμφαση στην αξία του μαθήματος  
Διήγηση εμπειριών  
Διερεύνηση προγενέστερων  
γνώσεων

**ΜΕΘΟΔΟΙ**  
(τι θα πετύχουμε)



## **12. ΥΠΟΔΕΙΓΜΑΤΑ ΠΡΟΤΑΣΕΩΝ ΣΧΕΔΙΩΝ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ**

Στην ενότητα αυτή αξιοποιούνται διδακτικές προτάσεις δόμησης σχεδίου διδασκαλίας, οι οποίες βασίζονται σε σύγχρονες διδακτικές κατευθύνσεις, σύμφωνα με τις προτάσεις του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου σήμερα.

Παρουσιάζονται **διδακτικές προτάσεις δόμησης σχεδίου διδασκαλίας**

**α) Μαθήματος**

**β) Πειραματικής δραστηριότητας**

**γ) Εργασίας:**

### **12.1. Υπόδειγμα Σχεδίου Μαθήματος**

**Όνομα συντάκτη:**

**Τίτλος ενότητας: .....**

**Τάξη: .....**

**Προβλεπόμενος διδακτικός χρόνος: .....**

### **ΑΞΟΝΕΣ ΔΟΜΗΣΗΣ ΠΡΟΤΑΣΗΣ**

#### **ΓΙΑ ΣΧΕΔΙΟ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ**

#### **1. Διδακτικοί Στόχοι**

Καταγράφονται οι διδακτικοί στόχοι του Προγράμματος Σπουδών. Οι στόχοι αυτοί μπορούν ως ένα βαθμό, να εμπλουτιστούν, να προσαρμοστούν και να εξειδικευθούν από τον εκπαιδευτικό, ώστε να καλυφθούν ιδιαίτερες διδακτικές ανάγκες της ομάδας των μαθητών στους οποίους απευθύνεται.

Στην πράξη οι στόχοι προσδιορίζουν τα αναμενόμενα οφέλη από τη συμμετοχή και τη συμβολή εκπαιδευτικού και μαθητών στη διδακτική διαδικασία της συγκεκριμένης ενότητας.



Στους στόχους περιλαμβάνονται και σχετικοί με την ανάδειξη θεμελιωδών εννοιών που σχετίζονται με τα διδασκόμενα στην συγκεκριμένη ενότητα θέματα.

## 2. Προαπαιτούμενες Γνώσεις και Δεξιότητες

Προσδιορίζονται οι γνώσεις και οι δεξιότητες που πρέπει να διαθέτουν οι μαθητές προκειμένου να επιτευχθούν οι επιδιωκόμενοι διδακτικοί στόχοι.

## 3. Άξονες διδασκαλίας της ενότητας

Προσδιορίζονται οι κύριοι άξονες με βάση τους οποίους δομείται η διδασκαλία.

## 4. Παρανοήσεις/αντιστάσεις – Εναλλακτικές ιδέες των μαθητών

Καταγράφονται οι παρανοήσεις, οι αντιστάσεις και οι εναλλακτικές ιδέες των μαθητών όπως:

- προσδιορίζονται από τη βιβλιογραφία
- πιθανολογούνται από την εμπειρία του εκπαιδευτικού σε σχέση με τη συγκεκριμένη ομάδα μαθητών
- αναδεικνύονται από αποτελέσματα της διαγνωστικής αξιολόγησης

## 5. Σύνδεση με άλλες επιστήμες και την καθημερινή ζωή

Καταγράφονται οι έννοιες και τα φαινόμενα που εξετάζονται στη συγκεκριμένη διδακτική ενότητα και συσχετίζονται μεταξύ τους και με άλλα επιστημονικά πεδία. Προσδιορίζονται οι πιθανές εφαρμογές των επιστημονικών γνώσεων και ανακαλύψεων που περιλαμβάνονται στη διδακτική ενότητα καθώς και των αντίστοιχων τεχνολογικών επιτευγμάτων και τα οφέλη τους στην καθημερινή ζωή και επισημαίνονται περιορισμοί και προβληματισμοί σχετικά με τη χρήση τους.

## 6. Μεθοδολογία

Αναφέρεται η διδακτική μέθοδος ή η ποικιλία των διδακτικών μεθόδων που μπορεί να χρησιμοποιήσει ο εκπαιδευτικός προκειμένου να επιτευχθούν οι διδακτικοί στόχοι.



Στην περίπτωση κατά την οποία ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί ποικιλία διδακτικών μεθόδων είναι σκόπιμο να αναφέρεται η φάση της διδασκαλίας στην οποία εφαρμόζεται η κάθε μία.

## 7. **Απαιτούμενα Υλικά και Μέσα**

Αναφέρεται το σύνολο των υλικών και των μέσων που είναι απαραίτητα στη διδασκαλία. Στα υλικά περιλαμβάνονται οι εικόνες, οι διαφάνειες, τα βίντεο, οι προσομοιώσεις, το λογισμικό, τα φύλλα εργασίας, τεχνολογικό υλικό, ενώ στα μέσα, το σύνολο των εποπτικών μέσων διδασκαλίας (Η/Υ, βιντεοπροβολέας, μικροσκόπια κλπ). Όπου κρίνεται απαραίτητο αναφέρονται οι πηγές από τις οποίες μπορούν να εξασφαλιστούν τα παραπάνω υλικά και μέσα και ο τρόπος με τον οποίο μπορεί να παραχθεί εποπτικό ή άλλο υλικό.

## 8. **Διάγραμμα Ροής (φάσεις διδασκαλίας – διδακτικές ενέργειες – τεχνικές που θα χρησιμοποιηθούν)**

Καταγράφονται οι επιμέρους φάσεις στις οποίες διεξάγεται η διδασκαλία δηλαδή:

**Εισαγωγή:** Γίνεται αναφορά στα θέματα για τα οποία ο εκπαιδευτικός παρέχει πληροφορίες (π.χ. για το περιεχόμενο και τους σκοπούς του μαθήματος), οι ερωτήσεις που μπορεί να υποβάλλει ερωτήσεις, τα φύλλα εργασίας που μπορεί να διανείμει, προκειμένου να διαγνώσει την ύπαρξη γνωστικών κενών, παρανοήσεων κλπ (διαγνωστική αξιολόγηση), προτείνονται δραστηριότητες αφόρμησης ως εναύσματα για την ευαισθητοποίηση των μαθητών και την πρόκληση ενδιαφέροντος σχετικά με το θέμα που πρόκειται να διδαχθεί.

**Κύριο μέρος:** Καταγράφεται η αλληλουχία και η χρονική διάρκεια των διδακτικών ενεργειών του εκπαιδευτικού προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι που έχουν τεθεί για τη διδασκαλία της συγκεκριμένης ενότητας και των εννοιών που περιλαμβάνει. Οι ενέργειες αυτές αφορούν στην εισαγωγή εννοιών, την υποβολή ερωτήσεων, την προβολή εποπτικού υλικού, τη διάλεξη, τις πειραματικές ή άλλες δραστηριότητες στις





οποίες καλεί τους μαθητές του να συμμετάσχουν, τη συμπλήρωση φύλλων εργασίας (διαμορφωτική αξιολόγηση) κ.α.

**Ολοκλήρωση της διδασκαλίας:** Προτείνονται οι άξονες για την συνόπιση των εννοιών που διδάχθηκαν, την συσχέτισή τους με την καθημερινότητα και άλλες έννοιες που διδάσκονται στο πλαίσιο του συγκεκριμένου ή άλλων αντικειμένων και επίσης τις ερωτήσεις (προφορικές ή μέσα από τα φύλλα εργασίας) που υποβάλλει στους μαθητές του προκειμένου να επιμετρήσει την επίτευξη των διδακτικών στόχων (τελική αξιολόγηση)

#### **9. Προτεινόμενες δραστηριότητες – Εργαστηριακές Ασκήσεις**

Καταγράφονται οι προτεινόμενες ομαδικές ή ατομικές δραστηριότητες, οι εργαστηριακές ασκήσεις στις οποίες μετέχουν οι μαθητές καθώς και τα πειράματα επίδειξης που εκτελεί ο εκπαιδευτικός, τα οποία μπορούν να ενταχθούν στη διδασκαλία της συγκεκριμένης ενότητας.

#### **10. Αξιολόγηση / Αποτίμηση της επίτευξης των διδακτικών στόχων**

Προτείνονται ερωτήσεις, φύλλα εργασίας, προβλήματα, ασκήσεις και κουίζ που μπορεί να χρησιμοποιήσεις ο εκπαιδευτικός στο πλαίσιο όλων των διαδικασιών αξιολόγησης (διαγνωστικής, διαμορφωτικής και τελικής).

#### **11. Βιβλιογραφία – Χρήσιμες διευθύνσεις στο διαδίκτυο**

Καταγράφεται η βιβλιογραφία, το λογισμικό καθώς και οι πηγές του διαδικτύου από τις οποίες μπορεί να αντληθεί εκπαιδευτικό υλικό για τη διδασκαλία της συγκεκριμένης ενότητας.

#### **12. Παρατηρήσεις / επισημάνσεις του εκπαιδευτικού για τη διαδικασία της διδασκαλίας**



Είναι το τμήμα του σχεδίου μαθήματος στο οποίο ο εκπαιδευτικός καταγράφει τις παρατηρήσεις του, μετά τη διδασκαλία της συγκεκριμένης ενότητας προκειμένου να επισημανθούν:

- › Πιθανές δυσκολίες που προέκυψαν κατά τη διδασκαλία,
  - › Σημεία του σχολικού εγχειριδίου που χρήζουν ιδιαίτερης προσοχής, επεξηγήσεων ή βελτιωτικών παρεμβάσεων,
  - › Εννοιολογικά κενά που δυσκολεύουν τους μαθητές να αντιληφθούν και να επικοινωνήσουν με τις διδασκόμενες έννοιες,
  - › Νέα επιστημονικά ή τεχνολογικά επιτεύγματα που σχετίζονται με τη διδακτέα ύλη της συγκεκριμένης τάξης,
  - › Ο βαθμός της αποδοχής του μαθήματος από τους μαθητές
- Ό,τι άλλο ο εκπαιδευτικός κρίνει απαραίτητο για μια επιτυχέστερη επανάληψη από τον ίδιο της διδασκαλίας στο μέλλον, ή την ενημέρωση των συναδέλφων του.

## 12.2. Υπόδειγμα Σχεδίου Πειραματικής δραστηριότητας

Όνομα συντάκτη:

Τίτλος πειράματος: .....

Τάξη: .....

Προβλεπόμενος χρόνος εκτέλεσης: .....

### **ΑΞΟΝΕΣ ΔΟΜΗΣΗΣ ΠΡΟΤΑΣΗΣ** **ΓΙΑ ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ**

#### 1. Χαρακτηριστικά του πειράματος

Αναφέρονται:

- › Η τάξη στην οποία μπορεί να αξιοποιηθεί και ο βαθμός δυσκολίας,
- › Η ενότητα ή οι ενότητες των μαθημάτων που υποστηρίζει.



- › Ο απαιτούμενος διδακτικός χρόνος.
- › Αν προτείνεται να γίνει με επίδειξη ή να εκτελεστεί από τους μαθητές.
- › Η καταλληλότερη διάταξη των μαθητών στην τάξη ή το εργαστήριο.
- › Οι πηγές από τις οποίες μπορεί να γίνει προμήθεια των απαιτούμενων υλικών.
- › Η ανάγκη πιθανής προετοιμασίας του υλικού ή των οργάνων που θα χρησιμοποιηθούν.
- › Οι πιθανοί κίνδυνοι και οι σχετικές προληπτικές ενέργειες για την ασφάλεια των μαθητών και τη διατήρηση της ακεραιότητας των οργάνων.

## 2. Προαπαιτούμενες Γνώσεις και Δεξιότητες

Προσδιορίζονται οι γνώσεις που πρέπει να διαθέτουν οι μαθητές ώστε να είναι ικανοί να:

- › παρατηρήσουν φαινόμενα και διαδικασίες.
- › συλλέξουν και να επεξεργαστούν πληροφορίες.
- › αξιοποιήσουν την εμπειρία που αποκομίζουν στην κατεύθυνση της επίτευξης των διδακτικών στόχων της συγκεκριμένης διδακτικής ενότητας.

Προσδιορίζονται οι δεξιότητες για τον χειρισμό:

- › Οργάνων και Υλικών (αντιδραστήρια, κ.ά.) που πρέπει να έχει ο μαθητής για την εκτέλεση του πειράματος.

## 3. Απαιτούμενα υλικά και μέσα

Καταγράφονται:

Το σύνολο των απαιτούμενων υλικών και μέσων (όργανα, αντιδραστήρια, παρασκευάσματα, φύλλα εργασίας και καταγραφής παρατηρήσεων, λογισμικό κλπ).

## 4. Πορεία του πειράματος

Καταγράφονται:

- › Πληροφορίες που παρέχει ο εκπαιδευτικός στους μαθητές του σχετικά με το σκοπό του πειράματος και τα αναμενόμενα οφέλη από την εκτέλεσή του.



- › Πληροφορίες που παρέχει ο εκπαιδευτικός στους μαθητές του με σκοπό την εξοικείωσή τους με το υλικό και τα μέσα που θα χρησιμοποιήσουν καθώς και τον ασφαλή τρόπο χειρισμού τους.
- › Ακριβείς οδηγίες για την εκτέλεση των διαδοχικών σταδίων του πειράματος, στις οποίες συμπεριλαμβάνονται:
- › Η αλληλουχία των χειρισμών που εκτελούν οι μαθητές ή ο εκπαιδευτικός.
- › Οι παραινέσεις και οι οδηγίες που σχετίζονται με την παρατήρηση και τη συλλογή πειραματικών δεδομένων, αλλά και την καταγραφή και επεξεργασία τους σε φύλλα εργασίας, ερωτηματολόγια, ειδικό λογισμικό κ.ά. προκειμένου να εξαχθούν συμπεράσματα.
- › Προτάσεις για τη σύνδεση του πειράματος με τις έννοιες της σχετικής θεματικής ενότητας στο πλαίσιο της οποίας πραγματοποιείται.

### 12.3. Υπόδειγμα Σχεδίου Εργασίας

**Όνομα συντάκτη:**

**Ιδιότητα:**

**Τίτλος σχεδίου εργασίας: .....**

**Τάξη: .....**

**Προβλεπόμενος διδακτικός χρόνος: .....**

#### **ΑΞΟΝΕΣ ΔΟΜΗΣΗΣ ΠΡΟΤΑΣΗΣ** **ΓΙΑ ΣΧΕΔΙΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ**

##### **1. Κριτήρια επιλογής του θέματος από τον εκπαιδευτικό**

Αναφέρονται οι λόγοι για τους οποίους κρίνεται σκόπιμο να γίνει επεξεργασία του προτεινόμενου θέματος από τη συγκεκριμένη ομάδα μαθητών.



## 2. Σκοπός και στόχοι

Αναφέρονται ο σκοπός και οι επιμέρους διδακτικοί στόχοι της δραστηριότητας.

Επισημαίνεται ότι οι συγκεκριμένες δραστηριότητες στοχεύουν, πρωτίστως, στην ευαισθητοποίηση και την ενεργοποίηση των μαθητών σχετικά με προβλήματα του φυσικού και κοινωνικού περιβάλλοντος, προκειμένου αυτοί να αναπτύξουν κριτική σκέψη ώστε να κάνουν σωστές επιλογές, στην καθημερινή τους ζωή, σε περιπτώσεις που θα αντιμετωπίσουν ανάλογα θέματα.

## 3. Εμπλεκόμενα γνωστικά αντικείμενα

Αναφέρονται τα γνωστικά αντικείμενα που μπορεί να εμπλέκονται με το θέμα που εξετάζεται.

## 4. Μεθοδολογικό πλαίσιο - Στάδια της μελέτης των μαθητών

### › Ευαισθητοποίηση και προβληματισμός των μαθητών

Καταγράφεται ο τρόπος με τον οποίο προτείνεται να επιδιωχθεί αυτό. Σημειώνεται ότι στο στάδιο αυτό οι μαθητές έχουν το περιθώριο να αναγνωρίσουν προβλήματα του περιβάλλοντός τους που σχετίζονται με το θέμα και να ορίσουν έννοιες σχετικές με αυτό. Ο ορισμός τους κάθε φορά προκύπτει μέσα από διαδικασίες διαλόγου και εκφράζει ένα συγκεκριμένο περιβάλλον για μια συγκεκριμένη χρονική στιγμή. Στο σημείο αυτό ο εκπαιδευτικός αναδεικνύει διλήμματα παρεμβαίνοντας με τη διατύπωση ερωτημάτων, προκειμένου να αναπτύξει προβληματισμούς και να οδηγήσει τους μαθητές στην επιθυμία - απόφαση να ασχοληθούν με το συγκεκριμένο θέμα.

### › Επιλογή του θέματος

Καταγράφεται η διαδικασία με την οποία οι μαθητές, μετά από διάλογο και ανταλλαγή απόψεων, θα μπορούν να οδηγηθούν στην επιλογή του θέματος, να το οριοθετήσουν και να προσδιορίσουν τις συνιστώσες του.



➤ **Προσδιορισμός στόχων της μελέτης των μαθητών - οργάνωση σε ομάδες εργασίας**

Προσδιορίζονται οι άξονες της μελέτης των μαθητών αλλά και οι στόχοι που θα επιδιωχθούν.

Ο εκπαιδευτικός συντονίζει τη συζήτηση των μαθητών και την «καθοδηγεί» θέτοντας ή προκαλώντας ερωτήματα που εξυπηρετούν την οριοθέτηση του θέματος.

Οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες προκειμένου να επεξεργαστούν τα επιμέρους θέματα.

➤ **Προσδιορισμός πηγών για την άντληση πληροφοριών**

Προσδιορίζονται επακριβώς τα προς μελέτη θέματα και καταγράφονται οι διαθέσιμες πηγές για την άντληση πληροφοριών.

Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να εξασφαλίσει στους μαθητές του βιβλιογραφία (άρθρα, κείμενα, κτλ.) και να τους καθοδηγήσει στον εντοπισμό και άλλων πηγών πληροφόρησης. Οι μαθητές θα πρέπει να ολοκληρώσουν την καταγραφή δεδομένων (άρθρα, ταινίες, εφημερίδες κτλ.), να τα ταξινομήσουν, να τα αξιολογήσουν και να διατυπώσουν πιθανά διλήμματα, με βάση αυτά τα δεδομένα.

➤ **Καταγραφή απόψεων στο κοινωνικό περιβάλλον των μαθητών - εξαγωγή συμπερασμάτων**

Προσδιορίζονται τα θέματα που θα πρέπει να διερευνηθούν, από τους μαθητές, στο άμεσο ή ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον και προτείνεται ο τρόπος με τον οποίο θα πρέπει να γίνει τόσο η επεξεργασία των στοιχείων που θα προκύψουν από την έρευνα αυτή όσο και η καταγραφή των συμπερασμάτων.

Ο εκπαιδευτικός πρέπει να στηρίξει την προσπάθεια των μαθητών βοηθώντας τους να συστηματοποιήσουν τη δουλειά τους για τη επεξεργασία και την παρουσίαση των στοιχείων που προκύπτουν.

➤ **Συζήτηση (κατά ομάδα), των θεμάτων που μελετήθηκαν - εξαγωγή συμπερασμάτων**

Προσδιορίζονται οι άξονες της συζήτησης των μαθητών.



Σημειώνεται ότι η συζήτηση θα πρέπει να γίνεται σε φιλική ατμόσφαιρα. Στους μαθητές θα πρέπει να δίνεται η δυνατότητα να υποστηρίξουν διαφορετικές από τις επικρατούσες απόψεις, γεγονός που μπορεί να προκαλέσει αντιπαραθέσεις. Σκόπιμο είναι ένας μαθητής να αναλαμβάνει το ρόλο του γραμματέα, προκειμένου να συγκεντρώνει και να καταγράφει τις απόψεις και τα σχόλια όλων. Αφού καταθέσουν όλοι τις απόψεις τους, ακολουθεί συζήτηση, κατά την οποία καθένας επιχειρηματολογεί για τη δική του άποψη. Καταγράφονται τα στοιχεία που συνηγορούν υπέρ της κάθε εναλλακτικής πρότασης.

Η συζήτηση θα πρέπει να οδηγήσει, τελικά, σε ορισμένα κοινώς αποδεκτά συμπεράσματα αλλά και σε εναλλακτικές προτάσεις για τις οποίες θα συμφωνούν όλοι.

➤ **Συζήτηση στην τάξη όλων των συνιστωσών επεξεργασίας του θέματος, εξαγωγή και καταγραφή συμπερασμάτων**

Το στάδιο αυτό επιτρέπει σε όλους να ακούσουν τις απόψεις όλων. Κάθε ομάδα ανακοινώνει τα συμπεράσματά της, τα οποία στη συνέχεια τίθενται προς συζήτηση.

Ο εκπαιδευτικός συντονίζει τη συζήτηση με σκοπό να βοηθήσει τους μαθητές να σκεφτούν κριτικά, να αναλύσουν τις απόψεις τους, να προσδιορίσουν τις αξίες που ενυπάρχουν σ' αυτές, προκειμένου να οδηγηθούν από την ατομικότητα στην κοινωνική συνυπευθυνότητα. Στο στάδιο αυτό ολοκληρώνεται η επεξεργασία του θέματος, με τους μαθητές να έχουν καταλήξει σε συμπεράσματα.

➤ **Σύνθεση εργασίας - παρουσίαση - παρέμβαση στο άμεσο κοινωνικό περιβάλλον**

Προσδιορίζονται οι άξονες σύνοψης και παρουσίασης της πορείας που προτείνεται να ακολουθηθεί, των επιμέρους θεμάτων που μελετήθηκαν, των προβληματισμών που καταγράφηκαν και των συμπερασμάτων στα οποία κατέληξαν οι μαθητές.

Σκόπιμο είναι να προταθούν ενέργειες των μαθητών οι οποίες θα στοχεύουν στην ενημέρωση, στην ευαισθητοποίηση και στον προβληματισμό του άμεσου κοινωνικού περιβάλλοντος σχετικά με το θέμα.





► **Περαιτέρω μελέτη του θέματος ή προεκτάσεων του**

Προτείνονται θέματα τα οποία μπορεί να μελετηθούν από τους μαθητές, για παραπέρα διερεύνηση του συγκεκριμένου θέματος ή προεκτάσεών του.

Το στάδιο αυτό είναι προαιρετικό. Η πραγματοποίησή του εναπόκειται στην κρίση του εκπαιδευτικού ο οποίος θα αξιολογήσει τις συνθήκες, το διαθέσιμο χρόνο και τις δυνατότητες των μαθητών του.

## 5. Αξιολόγηση

Προτείνονται εργαλεία για την αξιολόγηση της εκπαιδευτικής αυτής δραστηριότητας η οποία αφορά τόσο τον εκπαιδευτικό όσο και τους μαθητές και στηρίζεται στους στόχους που είχαν τεθεί εξ αρχής σε κάθε επίπεδο.

Ο εκπαιδευτικός αξιολογεί την πορεία των εργασιών των ομάδων καταγράφοντας θετικές και αρνητικές εμπειρίες των μαθητών από τη συμμετοχή τους στις εργασίες αυτές.

Οι μαθητές καταγράφουν τα οφέλη και τις εμπειρίες που αποκόμισαν κατά τη διάρκεια της μελέτης τους, αλλά και τα λάθη που έκαναν. Με ειλικρίνεια καταγράφουν τις αλλαγές στις απόψεις τους σχετικά με το συγκεκριμένο θέμα.

## 6. Χρονοδιάγραμμα

Προτείνεται χρονοδιάγραμμα για τις διάφορες φάσεις της εργασίας.

Στην πράξη, το χρονοδιάγραμμα ορίζεται από τον εκπαιδευτικό, με βάση τα χρονικά περιθώρια που του επιτρέπει το πρόγραμμά του, τις συνθήκες και τις δυνατότητες της συγκεκριμένης ομάδας μαθητών, αλλά και την έκταση και το βάθος της μελέτης στο οποίο θέλει να φθάσουν οι μαθητές του.

## 7. Βιβλιογραφία

Προτείνεται βιβλιογραφία και σελίδες στο διαδίκτυο, τόσο σε ό,τι αφορά το επιστημονικό όσο και το παιδαγωγικό μέρος της επεξεργασίας του θέματος.