



**«Ανάπτυξη Δεξιοτήτων στην Εκπαίδευση Ενηλίκων
και στη Σχολική Εκπαίδευση»**

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

**Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων
Αθήνα, 2022**

Ανάπτυξη Δεξιοτήτων στην Εκπαίδευση Ενηλίκων και στη Σχολική Εκπαίδευση
Πρακτικά Συνεδρίου

Επιμέλεια: Ευφροσύνη Κωσταρά

ISBN 978-960-89531-9-2

© 2022, Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων

Περιεχόμενα

ΕΙΣΑΓΩΓΗ	7
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΤΟΥ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ	9
Οριοθέτηση, διαστάσεις και νοηματοδοτήσεις του όρου «δεξιότητες»	14
ΜΜΕ, πλαisiώση και κριτική σκέψη: Διαθεματική εκπαιδευτική παρέμβαση σε μαθητές Ε' και ΣΤ' τάξης του Δημοτικού	18
Μια διαφορετική πόλη: Εκπαιδευτική εφαρμογή για καλλιέργεια δεξιοτήτων σε μαθητές Β' Δημοτικού	24
Ενδοσχολική Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την Ανάπτυξη Δεξιοτήτων STEAM	28
Επιστημολογική 'κρίση' και Διαλογική Ικανότητα.....	32
Η σύμπλευση δυο "αντιμαχόμενων" θεωριών μάθησης (συμπεριφορισμού και εποικοδομητισμού) με στόχο την ανάπτυξη δεξιοτήτων	37
Η ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων στον 21ο αιώνα ως διαδικασία μετασχηματισμού της ταυτότητας του ατόμου	40
Κρίση δεξιοτήτων και επιχειρηματικότητα στην Ελλάδα της "Ευρώπης 2050".....	44
Η διαχείριση γνώσης ως βασικός παράγοντας ανάπτυξης των δεξιοτήτων των εργαζομένων στους δημόσιους οργανισμούς.....	49
In-company trainers: αναγκαίες δεξιότητες και στάσεις	52
Διδακτική παρέμβαση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών στην αποκατάσταση των μαθησιακών δυσκολιών.....	56
Φτου και βγαίνω: Ενσωματώνοντας την ανάπτυξη δεξιοτήτων κοινωνικο-συναισθηματικής μάθησης και πολυγλωσσικών δεξιοτήτων σε ένα πλαίσιο ενδυνάμωσης για μαθητές/-τριες με προσφυγικό/μεταναστευτικό υπόβαθρο.....	59
Οι ανάγκες μου στο σχολείο	63
Κοινωνικά ευπαθείς ομάδες, δεξιότητες και επαγγέλματα και ο ρόλος της διά βίου μάθησης	66
"...δεν πας καλύτερα να πλύνεις πιάτα!": Στερεότυπα, έμφυλη κατασκευή των δεξιοτήτων και εκπαίδευση ενηλίκων	69
Αξιολογώντας τις δεξιότητες των προσφύγων, η συμβολή και αναγκαιότητα δόμησης διαδικασιών αναγνώρισης της προηγούμενης γνώσης για την ελληνική πραγματικότητα..	73
Ενίσχυση του "ομαδικού πνεύματος" με την αξιοποίηση της αισθητικής εμπειρίας	76

Αξιοποίηση της μεθόδου "Μετασχηματίζουσα μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία" σε δομές εκπαίδευσης, θεραπείας και επιχειρήσεων	79
Ανάπτυξη δεξιοτήτων μέσω τέχνης.....	82
Ανάπτυξη σχεδίου δράσης με σκοπό την επίτευξη στόχων (Δεξιότητες σχεδιασμού και επίτευξης στόχων)	86
Πανεπιστήμιο των Πολιτών Δήμου Λαρισαίων: δημιουργώντας ευκαιρίες μάθησης και ανάπτυξης δεξιοτήτων για τους πολίτες.....	88
Ανάπτυξη Δεξιοτήτων: Πολιτικές και Κρίσιμα Ζητήματα (Στρογγυλό Τραπέζι)	91
Ανάπτυξη δεξιοτήτων στο σχολείο: παραδοχές και εκπαιδευτικές πολιτικές.....	92
Πολιτικές δεξιοτήτων: θεωρητικά θεμέλια, μηχανισμοί παραγωγής πολιτικής, θεσμική αρχιτεκτονική	95
Δεξιότητες ζωής στην Εκπαίδευση Ενηλίκων: Εκπαιδευτική πολιτική στην Ευρώπη και την Ελλάδα.....	99
Η έμφαση στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων των αποφοίτων για την απασχολησιμότητά τους, στο πλαίσιο της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής	103
Δεξιότητες, επιδεξιότητες και αδιέξοδα της Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής.....	106
Δεξιότητες και Πολιτικές: Στάσεις και αντιστάσεις ατόμων και συστημάτων	109
Η ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων ως παράγοντας αποτελεσματικής ηγεσίας στο σχολικό περιβάλλον	115
Ανάπτυξη Επικοινωνιακών Δεξιοτήτων στη σχολική κοινότητα: Καινοτόμος Πρακτική	118
“CINEκπαίδευση”: Ερευνητικό και επιμορφωτικό πρόγραμμα για την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας των εκπαιδευτικών με τη χρήση του κινηματογράφου και της κινηματογραφοθεραπείας.....	121
Οι μεταγνωστικές ικανότητες στην εκπαίδευση ενηλίκων	124
Η εκπαιδευτική πολιτική για την καλλιέργεια δεξιοτήτων στο κατώφλι του οικονομισμού	127
Εκπαιδευτικές Παρεμβάσεις Μετασχηματίζουσας Μάθησης και ανάπτυξη Δεξιοτήτων στην Εκπαίδευση Ενηλίκων	130
Άνθρωποι του χθες, του σήμερα, του αύριο: Καστοριά, ανθρώπων δημιουργήμα! Άνθρωποι του χθες "Η μνήμη της αθανασίας"	134
Καλή Πρακτική Ανάπτυξης Δεξιοτήτων στο Δημοτικό Σχολείο: "Διαμορφώνοντας τον μελλοντικό εθελοντή αιμοδότη"	138
Ο Covid – 19 ως αιτία μετασχηματισμού του ελληνικού δημοτικού σχολείου σε οργανισμό μάθησης	142
Ανάπτυξη δεξιοτήτων στην ενδοεπιχειρησιακή εκπαίδευση ανθρωπίνων πόρων	146

Μετασχηματίζουσα μάθηση και συστημική ψυχοθεραπεία. Διερεύνηση του μετασχηματισμού των παραδοχών στην προσωπική και επαγγελματική ζωή των εκπαιδευομένων	150
Μελέτη αξιολόγησης του Επιμορφωτικού προγράμματος "Βελτίωση κοινωνικών δεξιοτήτων: Ανάπτυξη ψυχολογικής ανθεκτικότητας στον χώρο εργασίας (Psychological Resilience)". Συμπεράσματα και προτάσεις.....	152
"Στον κόσμο μου, στον κόσμο σου..ή και κάπου αλλού;"	157
Εκπαιδευτικές Πρακτικές Ανάπτυξης Δεξιοτήτων (Στρογγυλό Τραπέζι).....	159
Ο αναστοχασμός και ο διάλογος ως διεργασία απόκτησης ήπιων δεξιοτήτων: η περίπτωση των Πρακτικών Ασκήσεων Διδασκαλίας στο Ετήσιο Πρόγραμμα Παιδαγωγικής Κατάρτισης της Ανώτατης Σχολής Παιδαγωγικής Τεχνολογικής Εκπαίδευσης	160
Πρακτικές ανάπτυξης και αποτίμησης εγκάρσιων δεξιοτήτων: βέλτιστες πρακτικές και προκλήσεις σε πρόγραμμα πρακτικής άσκησης τελειόφοιτων στο Α.Π.Θ	162
Γραμματισμός στην αξιολόγηση: ανάπτυξη δεξιοτήτων στο πλαίσιο της πανεπιστημιακής διδασκαλίας	164
«Το έμαθα... περπατώντας»: Κοινωνικές δεξιότητες και «περιπατητική μάθηση»	166
SMS στο αμφιθέατρο: Αξιοποιώντας τις ψηφιακές δεξιότητες των φοιτητών για την ανάπτυξη οριζοντίων δεξιοτήτων	168
Ανάπτυξη δεξιοτήτων στο πανεπιστήμιο: ευκαιρίες και προκλήσεις μέσα από το παράδειγμα της πρακτικής άσκησης του Πανεπιστημίου Πατρών	170
Σχεδιασμός και ανάπτυξη δεικτών ποιότητας για την αποτίμηση της αποτελεσματικότητας των εργαστηρίων δεξιοτήτων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση	173
Η μέθοδος Project, μια μαθησιακή διεργασία ανάπτυξης δεξιοτήτων	176
«Εργαστήρια Δεξιοτήτων» στη σχολική εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών υπό το πρίσμα της μετασχηματίζουσας μάθησης	180
Σχεδιασμός Εξ αποστάσεως Εκπαίδευσης Ασφαλιστικών Πρακτόρων στην Κυβερνο-Ασφάλιση	184
"Η τέχνη της γραφής κλειδί ελευθερίας": Αναπτύσσοντας τη δεξιότητα της δημιουργικής γραφής σε έγκλειστους εκπαιδευόμενους σε ΣΔΕ καταστημάτων κράτησης	188
Συνεχιζόμενη εκπαίδευση εκπαιδευτικών και ελληνικό πανεπιστήμιο	191
Εκπαιδευτική παρέμβαση ανάπτυξης δεξιοτήτων στο πλαίσιο του Εκπαιδευτικού-Διεπιστημονικού Προγράμματος για εκπαιδευτικές Μεταβάσεις	194
Εκπαιδευτικές μέθοδοι ανάπτυξης των 4C's υπερδεξιοτήτων	196
Η συμβολή της εκπαιδευτικής μεθόδου «Μάθηση Βασισμένη στο Πρόβλημα» στην ανάπτυξη δεξιοτήτων κριτικής σκέψης των μαθητών: Πειραματική έρευνα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση	200
Αξιολόγηση Δεξιοτήτων: Κέντρο αξιολόγησης/Ανάπτυξης.....	203

Βαθμός κατάρτισης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών για ψηφιακή εποχή της και οι Παράγοντες που προωθούν ή αναστέλλουν την ενσωμάτωση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.....	206
Καλές πρακτικές για την απόκτηση κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων από τα στελέχη εκπαίδευσης.....	208
Η δημιουργική γραφή ως δεξιότητα και ως τεχνική ανάπτυξης δεξιοτήτων: Εφαρμογές στην εκπαίδευση ενηλίκων ..	211
Οι κοινωνικές δεξιότητες ως κριτήριο αξιολόγησης των Δημοσίων Υπαλλήλων ..	215
Το Mentoring ως μέσον ανάπτυξης διδακτικών δεξιοτήτων στην εκπαίδευση ενηλίκων ..	218
Δεξιότητες και Οργανισμοί Μάθησης- Μια αμφίδρομη σχέση- Διερεύνηση της δυνατότητας μετασχηματισμού του επαγγελματικού λυκείου σε οργανισμό μάθησης ..	222
Συνεχιζόμενη και διά βίου εκπαίδευση των εκπαιδευτικών με σκοπό την ανάπτυξη των δεξιοτήτων των μαθητών.....	226
Ανάπτυξη Δεξιοτήτων στα Σύγχρονα Εργασιακά Περιβάλλοντα (Στρογγυλό Τραπέζι)	230
Πανεπιστήμιο, αγορά εργασίας και (αν)αντιστοιχία δεξιοτήτων.....	231
Οι δεξιότητες των εργαζομένων στις ελληνικές επιχειρήσεις: Υπάρχουσα κατάσταση, αίτια, προτάσεις	233
Το Coaching και το Mentoring ως εργαλεία ανάπτυξης δεξιοτήτων στο χώρο των επιχειρήσεων	236
Αξιοποιώντας το mentoring για την ανάπτυξη δεξιοτήτων στο χώρο των επιχειρήσεων...	238
Οργανισμοί Μάθησης και Ανάπτυξη Δεξιοτήτων	241
Καλές Πρακτικές ανάπτυξης δεξιοτήτων στην εκπαίδευση ενηλίκων: Η ευρωπαϊκή μας εμπειρία	243
"Χτίζοντας" το σχολείο που ονειρεύομαι: εκπαιδευτικές πρακτικές ανάπτυξης δεξιοτήτων	248

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το Συνέδριο της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων με θέμα «Ανάπτυξη Δεξιοτήτων στην Εκπαίδευση Ενηλίκων & στη Σχολική Εκπαίδευση» πραγματοποιήθηκε σε συνεργασία με καθηγητές από δέκα πανεπιστημιακά ιδρύματα της χώρας στις 5-8 Μαΐου 2022 διαδικτυακά. Στο συνέδριο συμμετείχαν ερευνητές, εκπαιδευτές και στελέχη της εκπαίδευσης ενηλίκων με εισηγήσεις, βιωματικά εργαστήρια καθώς και στρογγυλά τραπέζια.

Σκεπτικό του Συνεδρίου

Το τελευταίο διάστημα, στο πλαίσιο της εκπαίδευσης στην Ελλάδα, παρατηρείται έντονη κινητικότητα σε ό,τι αφορά στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων. Το «ελληνικό ενδιαφέρον» για τις δεξιότητες είναι εν πολλοίς παράγωγο του γεγονότος ότι η ανάπτυξη δεξιοτήτων έχει εδώ και μια δεκαετία τεθεί ως κομβική πολιτική προτεραιότητα των κυριότερων διεθνών οργανισμών και των κυβερνήσεων, ιδίως σε σχέση με τους σημαντικούς μετασχηματισμούς που συντελούνται στα πεδία της ψηφιακής οικονομίας και της μετάβασης σε ενεργειακά ουδέτερα για το περιβάλλον πρότυπα ανάπτυξης. Πρόκειται για ένα κρίσιμο ζήτημα ευρωπαϊκού και παγκόσμιου ενδιαφέροντος που είναι ταυτοχρόνως «οικουμενικό», εθνικό, τοπικό και προσωπικό. Στη χώρα μας, πρόσφατα, όλοι οι εκπαιδευτικοί στα σχολεία καλούνται να παρακολουθήσουν σχετικά σεμινάρια που διοργανώνει το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής και στη συνέχεια να ενσωματώσουν την ανάπτυξη δεξιοτήτων στο εκπαιδευτικό τους έργο. Στο πεδίο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, ο Ν. 4763/ 2020 και η πολιτική της αρμόδιας Γενικής Γραμματείας Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, Κατάρτισης, Διά Βίου Μάθησης και Νεολαίας θέτουν το ζήτημα ως μείζονα προτεραιότητα.

Ταυτόχρονα, έχουν δημοσιοποιηθεί ερευνητικά δεδομένα (λ.χ. CEDEFOP, ΕΙΕΑΔ, ΟΟΣΑ) που δείχνουν ότι υπάρχει αναντιστοιχία ανάμεσα στις υπάρχουσες δεξιότητες του ανθρώπινου δυναμικού και στις ανάγκες της οικονομίας και κοινωνίας της χώρας.

Από την άλλη, οι καταγιστικές αλλαγές στο οικονομικό, κοινωνικό και πολιτισμικό πεδίο, όπως είναι η ανάγκη εκσυγχρονισμού της οικονομίας, η ανάγκη ανταπόκρισης στην ψηφιακή εποχή, η υγειονομική και περιβαλλοντική κρίση, η μεγέθυνση των οικονομικών και κοινωνικών ανισοτήτων, η αυξανόμενη ένταση του κοινωνικού αποκλεισμού, το μειωμένο ενδιαφέρον για τα κοινά και για τη μάθηση, η κρίση των παραδοσιακών θεσμών (οικογένεια, τοπικές κοινωνίες, συλλογικές οργανώσεις), η εμπορευματοποίηση της κουλτούρας, καθιστούν περισσότερο αναγκαίο παρά ποτέ να αναπτύξουν οι πολίτες δεξιότητες τόσο ψηφιακές και τεχνικές όσο και οριζόντιες (κοινωνικο-συναισθηματικές), όπως η συνεργατικότητα, η ενσυναίσθηση, η κριτική σκέψη, η δημιουργικότητα, η ανάληψη πρωτοβουλιών, η διάθεση και επιδίωξη για μάθηση, η επίλυση προβλημάτων, κ.ά.

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, στο συνέδριο ετέθησαν προς συζήτηση και διερεύνηση μια σειρά από **θέματα**, ως εξής:

- Πώς προσδιορίζονται και κατηγοριοποιούνται οι δεξιότητες;
- Ποια είναι η σημασία τους για την οικονομική, κοινωνική και πολιτιστική ανάπτυξη και για τον καθένα εκπαιδευόμενο και πολίτη ξεχωριστά;
- Υπάρχει έλλειμμα δεξιοτήτων στη χώρα μας και πού αυτό εντοπίζεται; Για ποιους λόγους υπάρχει;
- Ποιες είναι και πώς αποτιμώνται οι κυρίαρχες εθνικές και ευρωπαϊκές πολιτικές για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων; Ποια είναι η κριτική που τους ασκείται; Ποιες εναλλακτικές πολιτικές προτείνονται;
- Πώς αξιολογούνται οι δεξιότητες; Κατά πόσο είναι αξιόπιστες και αντικειμενικές οι διάφορες αποτιμήσεις τους;
- Σε ποιο βαθμό και με ποιους τρόπους αναπτύσσονται δεξιότητες, ως συνεχές, στην πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση, στο πεδίο της εκπαίδευσης

- και κατάρτισης ενηλίκων, καθώς και μέσα από την άτυπη μάθηση (π.χ. μέσα στο χώρο εργασίας);
- Πώς αλλάζουν τα προαναφερθέντα πεδία (πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, τριτοβάθμια εκπαίδευση, εκπαίδευση και κατάρτιση ενηλίκων) μέσα από τις προωθούμενες πολιτικές ανάπτυξης των δεξιοτήτων;
 - Πώς μπορούν να συμβάλουν η μετασχηματίζουσα μάθηση και άλλες προσεγγίσεις της μάθησης στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων;
 - Υπάρχουν καλές εκπαιδευτικές πρακτικές ανάπτυξης δεξιοτήτων στο σχολείο, στο πανεπιστήμιο, στην εκπαίδευση και κατάρτιση ενηλίκων; Ποια είναι τα αποτελέσματα από την εφαρμογή τους στην πράξη;
 - Πώς συνδέονται οι δεξιότητες με τα σύγχρονα εργασιακά περιβάλλοντα;

Αυτά τα ερωτήματα, και άλλα που έθεσαν οι συμμετέχοντες, επιχείρησε να προσεγγίσει το Συνέδριο. Παρακάτω παρουσιάζονται τα κείμενα των εισηγητών τα οποία παρατίθενται με βάση τη σειρά παρουσιάσής τους στο συνέδριο, όπως φαίνεται και στο πρόγραμμα παρακάτω.

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΤΟΥ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

<p>Χαιρετισμοί</p> <p>Θανάσης Καραλής, Καθηγητής Διά Βίου Μάθησης και Εκπαίδευσης Ενηλίκων στο Πανεπιστήμιο Πατρών Γραμματέας του Δ.Σ. της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων</p> <p>Ιωάννα Λυτρίβη, Διευθύνουσα Σύμβουλος ΕΟΠΠΕΠ</p> <p>Απόστολος Καλογιάννης, Δήμαρχος Λάρισας - Πόλης που Μαθαίνει</p> <p>Χρήστος Γούλας, Γενικός Διευθυντής του Ινστιτούτου Εργασίας της ΓΣΕΕ</p> <p>Εισαγωγή στο Συνέδριο : Η σημασία των δεξιοτήτων και το επίπεδο ανάπτυξής τους στην Ελλάδα Αλέξης Κόκκος, Πρόεδρος της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων</p>		
<p>Νοηματικό πλαίσιο και εννοιολογικές αποσαφηνίσεις των δεξιοτήτων Κατερίνα Κεδράκα, Πάρις Λιντζέρης</p>		
<p>Αίθουσα 1</p>	<p>Αίθουσα 2</p>	<p>Αίθουσα 3</p>
<p>ΜΜΕ, πλαisiώση και κριτική σκέψη: Διαθεματική εκπαιδευτική παρέμβαση σε μαθητές Ε' και ΣΤ' τάξης του Δημοτικού Ζωή Καραγιάννη Γεώργιος Τσαντόπουλος</p> <p>Μια διαφορετική πόλη: Εκπαιδευτική εφαρμογή για καλλιέργεια δεξιοτήτων σε μαθητές Β' Δημοτικού Μαρία Χρήστου</p> <p>Ενδοσχολική Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την Ανάπτυξη Δεξιοτήτων STEAM Νίκη Σισσαμπέρι</p>	<p>Επιστημολογική 'κρίση' και Διαλογική Ικανότητα Κατερίνα Βιρβιδάκη</p> <p>Η σύμπλευση δυο "αντιμαχόμενων" θεωριών μάθησης (συμπεριφορισμού και εποικοδομητισμού) με στόχο την ανάπτυξη δεξιοτήτων Γενοβέφα Παπαδήμα</p> <p>Η ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων στον 21ο αιώνα ως διαδικασία μετασηματισμού της ταυτότητας του ατόμου Μαρία Σπυροπούλου</p>	<p>Κρίση δεξιοτήτων και επιχειρηματικότητα στην Ελλάδα της "Ευρώπης 2050" Νικόλαος Δουκάκης Ευθύμιος Βαλκάνος Ιωσήφ Φραγκούλης</p> <p>Η διαχείριση γνώσης ως βασικός παράγοντας ανάπτυξης των δεξιοτήτων των εργαζομένων στους δημόσιους οργανισμούς Φώτιος Ζυγούρης Ευθύμιος Βαλκάνος Μιλτιάδης Σταμπούλης</p> <p>In-company trainers: αναγκαίες δεξιότητες και στάσεις Μάνος Παυλάκης</p>

Αίθουσα 1	Αίθουσα 2	Αίθουσα 3	Αίθουσα 4	Αίθουσα 5
<p>Διδακτική παρέμβαση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών στην αποκατάσταση των μαθησιακών δυσκολιών Μάρθα Ηλιοπούλου Νίκη Ζάβρα</p> <p>Φτου και βγαίνω: Ενσωματώνοντας την ανάπτυξη δεξιοτήτων κοινωνικο-συναισθηματικής μάθησης και πολυγλωσσικών δεξιοτήτων σε ένα πλαίσιο ενδυνάμωσης για μαθητές/-τριες με προσφυγικό/μεταναστευτικό υπόβαθρο Γιώργος Σιμόπουλος Γιώτα Γάτσι</p> <p>Οι ανάγκες μου στο σχολείο Βασιλική Σταμπολάκη</p>	<p>Κοινωνικά ευπαθείς ομάδες, δεξιότητες και επαγγέλματα και ο ρόλος της διά βίου μάθησης Άννα Τσιμπουκλή Άγγελος Ευστράτογλου</p> <p>"... δεν πας καλύτερα να πλύνεις πιάτα!": Στερεότυπα, έμφυλη κατασκευή των δεξιοτήτων και εκπαίδευση ενηλίκων Ελένη Γιαννακοπούλου</p> <p>Αξιολογώντας τις δεξιότητες των προσφύγων, η συμβολή και αναγκαιότητα δόμησης διαδικασιών αναγνώρισης της προηγούμενης γνώσης για την ελληνική πραγματικότητα Λεμονιά Μπούτσκου Μιλτιάδης Σταμπολής</p>	<p>Ενίσχυση του "ομαδικού πνεύματος" με την αξιοποίηση της αισθητικής εμπειρίας Μαρία Καρακού</p> <p>Αξιοποίηση της μεθόδου "Μετασχηματίζουσα μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία" σε δομές εκπαίδευσης, θεραπείας και επιχειρήσεων Ασημίνα Κατσούδα</p> <p>Ανάπτυξη δεξιοτήτων μέσω τέχνης Μαρία Παπαδοπούλου</p>	<p>Ανάπτυξη σχεδίου δράσης με σκοπό την επίτευξη στόχων (Δεξιότητες σχεδιασμού και επίτευξης στόχων) Δημοσθένης Κυρίτσης</p> <p>ΒΙΩΜΑΤΙΚΟ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ</p>	<p>Πανεπιστήμιο των Πολιτών Δήμου Λαρισαίων: δημιουργώντας ευκαιρίες μάθησης και ανάπτυξης δεξιοτήτων για τους πολίτες Δημήτρης Δεληγιάννης Βίκυ Γκούθα Ευπραξία Φαρμάκη Κλεονίκη Τσιούγκου</p> <p>ΣΤΡΟΓΓΥΛΟ ΤΡΑΠΕΖΙ</p>
<p align="center">ΣΤΡΟΓΓΥΛΟ ΤΡΑΠΕΖΙ <i>Ανάπτυξη Δεξιοτήτων: Πολιτικές και Κρίσιμα Ζητήματα</i> Κ. Κεδράκα (συντονίστρια), Δ. Βεργίδης, Α. Γιώτη, Κ. Κουλαουζίδης, Π. Λιντζέρης, Ε. Πρόκου</p>				

Λίθουσα 1	Λίθουσα 2	Λίθουσα 3	Λίθουσα 4	Λίθουσα 5
<p>Η ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων ως παράγοντας αποτελεσματικής ηγεσίας στο σχολικό περιβάλλον Μαριάνθη Λουμάκου Νίκη Σισσαμπέρη Αθανάσιος Αναστασίου</p> <p>Ανάπτυξη Επικοινωνιακών Δεξιοτήτων στη σχολική κοινότητα: Καινοτόμος Πρακτική Μαρία Παπαθανασίου</p> <p>“CINEκπαίδευση”: Ερευνητικό και επιμορφωτικό πρόγραμμα για την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας των εκπαιδευτικών με τη χρήση του κινηματογράφου και της κινηματογραφοθεραπείας Χριστίνα Ρούμπου</p>	<p>Οι μεταγνωστικές ικανότητες στην εκπαίδευση ενηλίκων Αλεξάνδρα Κουρλή</p> <p>Η εκπαιδευτική πολιτική για την καλλιέργεια δεξιοτήτων στο κατώφλι του οικονομισμού Γιώργος Δουργκούνας</p> <p>Εκπαιδευτικές Παρεμβάσεις Μετασχηματίζουσας Μάθησης και ανάπτυξη Δεξιοτήτων στην Εκπαίδευση Ενηλίκων Ανδρεαδάκη Ευθαλία, Ζωγάκη Γεωργία, Κοτσώνη Χριστιάνα, Κυρίτσης Δημοσθένης, Πολίτου Τριανταφυλλιά, Ρουμπάτη Ελεάννα, Συμεών Κυριακή Συμεωνίδου Αγάπη, Χουρδάκη Ευγενία Ιωάννα Ραμουτσάκη</p>	<p>Άνθρωποι του χθες, του σήμερα, του αύριο: Καστοριά, ανθρώπων δημιουργία! Άνθρωποι του χθες "Η μνήμη της αθανασίας" Αργυρώ Γεωργάκη Γεώργιος Τσιάντας</p> <p>Καλή Πρακτική Ανάπτυξης Δεξιοτήτων στο Δημοτικό Σχολείο: "Διαμορφώνοντας τον μελλοντικό εθελοντή αμοδότη" Αικατερίνη Ντάση</p> <p>Ο Covid – 19 ως αιτία μετασχηματισμού του ελληνικού δημοτικού σχολείου σε οργανισμό μάθησης Γεράσιμος Καλογεράτος Μαρία Σταυρογιαννοπούλου</p>	<p>Ανάπτυξη δεξιοτήτων στην ενδοεπιχειρησιακή εκπαίδευση ανθρώπινων πόρων Νίκη Φίλλιπς</p> <p>Μετασχηματίζουσα μάθηση και συστημική ψυχοθεραπεία. Διερεύνηση του μετασχηματισμού των παραδοχών στην προσωπική και επαγγελματική ζωή των εκπαιδευομένων Ελευθερία Αραβανή Άννα Τσιμπουκλή</p> <p>Μελέτη αξιολόγησης του Επιμορφωτικού προγράμματος "Βελτίωση κοινωνικών δεξιοτήτων: Ανάπτυξη ψυχολογικής ανθεκτικότητας στον χώρο εργασίας (Psychological Resilience)". Συμπεράσματα και προτάσεις Φανή Κομσέλη</p>	<p>"Στον κόσμο μου, στον κόσμο σου..ή και κάπου αλλού;" Χριστίνα Ζουρνά Ιωάννα Παπαβασιλείου</p> <p>ΒΙΩΜΑΤΙΚΟ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ</p>
<p style="text-align: center;">ΣΤΡΟΓΓΥΛΟ ΤΡΑΠΕΖΙ <i>Εκπαιδευτικές Πρακτικές Ανάπτυξης Δεξιοτήτων</i> Γ. Ζαρίφης (συντονιστής), Δ. Βαϊκούση, Ε. Λαζαράκου, Κ. Μάγος, Μ. Παυλή-Κορρέ, Ν. Ράικου</p>				

Λίθουσα 1	Λίθουσα 2	Λίθουσα 3	Λίθουσα 4
<p>Σχεδιασμός και ανάπτυξη δεικτών ποιότητας για την αποτίμηση της αποτελεσματικότητας των εργαστηρίων δεξιοτήτων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση Ιωσήφ Φραγκούλης Θεοδώρα Παπαγεωργίου</p> <p>Η μέθοδος Project, μια μαθησιακή διεργασία ανάπτυξης δεξιοτήτων Κατερίνα Αραβαντινού-Φατούρου</p> <p>«Εργαστήρια Δεξιοτήτων» στη σχολική εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών υπό το πρίσμα της μετασχηματίζουσας μάθησης.» Λιάνα Καλοκέρη</p>	<p>Σχεδιασμός Εξ αποστάσεως Εκπαίδευσης Ασφαλιστικών Πρακτόρων στην Κυβερνο-Ασφάλιση Νασσίμ Σύριος</p> <p>"Η τέχνη της γραφής κλειδί ελευθερίας": Αναπτύσσοντας τη δεξιοότητα της δημιουργικής γραφής σε έγκλειστους εκπαιδευόμενους σε ΣΔΕ καταστημάτων κράτησης Ισιμήνη Καβαλλάρη Παναγιώτα Ψυχογιοπούλου</p> <p>Συνεχιζόμενη εκπαίδευση εκπαιδευτικών και ελληνικό πανεπιστήμιο Διονύσιος Τραυλός Ανδρέας Βασιλόπουλος</p>	<p>Εκπαιδευτική παρέμβαση ανάπτυξης δεξιοτήτων στο πλαίσιο του Εκπαιδευτικού-Διεπιστημονικού Προγράμματος για εκπαιδευτικές Μεταβάσεις Μαρία Καρακού Ιωάννα Ραμουτσάκη</p> <p>Εκπαιδευτικές μέθοδοι ανάπτυξης των 4C's υπερδεξιοτήτων Δανάη Βαϊκούση Αφροδίτη Βεργίδου Ευσταθία Μαρκοπούλου</p> <p>Η συμβολή της εκπαιδευτικής μεθόδου «Μάθηση Βασισμένη στο Πρόβλημα» στην ανάπτυξη δεξιοτήτων κριτικής σκέψης των μαθητών: Πειραματική έρευνα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση Μαρία Λάρρα Ελευθερία Ζαχαριά</p>	<p>Αξιολόγηση Δεξιοτήτων: Κέντρο αξιολόγησης/Ανάπτυξης Μαριάννα Παπακωνσταντίνου Σεμόρα Ζούλα</p> <p>ΒΙΩΜΑΤΙΚΟ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ</p>

Αίθουσα 1	Αίθουσα 2	Αίθουσα 3	Αίθουσα 4
<p>"Χτίζοντας" το σχολείο που ονειρεύομαι: εκπαιδευτικές πρακτικές ανάπτυξης δεξιοτήτων Σοφία Πουλημένου Βασιλική Χατζοπούλου</p> <p>Βαθμός κατάρτισης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών για ψηφιακή εποχή της και οι Παράγοντες που προωθούν ή αναστέλλουν την ενσωμάτωση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης Παναγιώτης Τζαβάρας</p> <p>Καλές πρακτικές για την απόκτηση κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων από τα στελέχη εκπαίδευσης Σοφία Καλογρίδη Εμμανουήλ Σοφός</p>	<p>Η δημιουργική γραφή ως δεξιότητα και ως τεχνική ανάπτυξης δεξιοτήτων: Εφαρμογές στην εκπαίδευση ενηλίκων Αναστασία Μπατσιώτου Χρυσάνθη Χαρατσάρη</p> <p>Οι κοινωνικές δεξιότητες ως κριτήριο αξιολόγησης των Δημοσίων Υπαλλήλων Ιωσήφ Φραγκούλης Αννα Κοντονή</p> <p>Το Mentoring ως μέσον ανάπτυξης διδακτικών δεξιοτήτων στην εκπαίδευση ενηλίκων Μάριος Κουτσούκος Ιωσήφ Φραγκούλης Ευθύμιος Βαλκάνος</p>	<p>Δεξιότητες και Οργανισμοί Μάθησης- Μια αμφίδρομη σχέση- Διερεύνηση της δυνατότητας μετασχηματισμού του επαγγελματικού λυκείου σε οργανισμό μάθησης Σταματίνα Καραπιπέρη Σοφία Παπαστεφανάκη Γιώργος Παναγιωτόπουλος</p> <p>Συνεχιζόμενη και διά βίου εκπαίδευση των εκπαιδευτικών με σκοπό την ανάπτυξη των δεξιοτήτων των μαθητών Ευφροσύνη Παχιαδάκη Τερψιχόρη Γιαννοπούλου</p>	<p>Καλές πρακτικές ανάπτυξης δεξιοτήτων στην εκπαίδευση ενηλίκων: η ευρωπαϊκή μας εμπειρία Ξένια Κουτεντάκη Κατερίνα Παλαιολόγου Δημήτρης Πατρόνας</p> <p>ΒΙΩΜΑΤΙΚΟ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ</p>
<p>ΣΤΡΟΓΓΥΛΟ ΤΡΑΠΕΖΙ <i>Ανάπτυξη Δεξιοτήτων στα Σύγχρονα Εργασιακά Περιβάλλοντα</i> Μ. Κουτούζης (συντονιστής), Ε. Βαλκάνος, Θ. Καραλής, Α. Κόκκος, Ι. Φραγκούλης</p>			

Οριοθέτηση, διαστάσεις και νοηματοδοτήσεις του όρου «δεξιότητες»

Παρασκευάς Λιντζέρης
Διευθυντής του ΙΜΕ/ΓΣΕΒΕΕ
lintzeris@imegsevee.gr

Κατερίνα Κεδράκα
Αναπλ. Καθηγήτρια ΔΠΘ
kkedraka@mbg.duth.gr

Εισαγωγικά

Ο ευρέως χρησιμοποιούμενος όρος «δεξιότητα» έχει πολλαπλές αφετηρίες νοηματοδότησης, στοχοθέτησης και εννοιολογικού προσδιορισμού, καθώς χρησιμοποιείται από διαφορετικά πεδία (πχ εκπαίδευση/ κατάρτιση, αγορά εργασίας, Ψυχολογία, Κοινωνικές Επιστήμες κλπ).

Για να γίνει κατανοητή η έννοια της δεξιότητας χρειάζεται να παρουσιαστούν ορισμένοι βασικοί ορισμοί, να διακριθεί επαρκώς από όμορες έννοιες, κυρίως τις έννοιες «γνώσεις» και «ικανότητες» και να αναδειχθεί η εξέλιξη της έννοιας μέσα από τις βασικές χρήσεις που ιστορικά έχει διατρέξει.

Ορισμοί και διακρίσεις της έννοιας των δεξιοτήτων

Δεξιότητες: συνδυασμός γνώσης και εμπειρίας που απαιτείται για την επίτευξη συγκεκριμένου φυσικού ή διανοητικού έργου ή την άσκηση εργασίας. (ΚΥΑ επαγγελματικών περιγραμμάτων)

Δεξιότητα (skill): Η ικανότητα (ability) εφαρμογής γνώσεων και χρησιμοποίησης τεχνογνωσίας (know-how) για την εκπλήρωση εργασιών και την επίλυση προβλημάτων (Cedefop, 2014)

Στο πλαίσιο του Ευρωπαϊκού Πλαισίου Προσόντων οι δεξιότητες περιγράφονται ως γνωστικές (cognitive), οι οποίες περιλαμβάνουν τη χρήση λογικής, διαισθητικής και δημιουργικής σκέψης και πρακτικές (practical), οι οποίες περιλαμβάνουν τη χειρωνακτική επιδεξιότητα και τη χρήση μεθόδων, υλικών, εργαλείων και οργάνων.

Σε διάκριση από την έννοια της δεξιότητας, οι έννοιες γνώση και ικανότητα ορίζονται ως ακολούθως:

Γνώση (Knowledge): Το αποτέλεσμα της αφομοίωσης της πληροφορίας διά μέσου της μάθησης. Γνώση είναι ένα σύνολο γεγονότων, αρχών, θεωριών και πρακτικών που σχετίζονται με ένα τομέα μελέτης ή εργασίας. (Cedefop, 2014)

Ικανότητα (Competence)¹: Η επάρκεια (ability) του ατόμου να εφαρμόζει τα μαθησιακά αποτελέσματα σε ένα καθορισμένο πλαίσιο (εκπαίδευση, εργασία, προσωπική ή επαγγελματική ανάπτυξη) ή η αποδεδειγμένη επάρκεια του ατόμου να χρησιμοποιεί γνώσεις, δεξιότητες και προσωπικές, κοινωνικές και/ή μεθοδολογικές

¹ Στην ελληνική γλώσσα, ο όρος ικανότητα χρησιμοποιείται για να αποδώσει και δυο σχετικούς αγγλικούς όρους ability και competence. Στην αγγλική γλώσσα, παρότι οι όροι είναι γενικά ταυτόσημοι, το ability σημαίνει «ικανότητα να κάνω κάτι» ενώ το competence σημαίνει «ικανότητα να κάνω κάτι καλά» δηλαδή περιγράφει ένα αναβαθμισμένο επίπεδο της ικανότητας.

ικανότητες (abilities) σε εργασιακές ή εκπαιδευτικές καταστάσεις και στην επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη. (Cedefop, 2014)

Δύο επισημάνσεις:

1. Η έννοια της δεξιότητας για το μεγάλο διάστημα από το τέλος του 19ου έως τις αρχές του 21ου αιώνα συνδέεται με την έμπρακτη (όχι μόνο γνωστική/ «θεωρητική»), εξειδικευμένη τεχνική επαγγελματική επάρκεια. Από την άποψη αυτή συνδέεται στενά με την πρακτική επιδεξιότητα.
2. Η σύγχρονη, διευρυμένη και συμπεριληπτική, χρήση της έννοιας της δεξιότητας συχνά δεν διακρίνεται επαρκώς από την έννοια της ικανότητας.

Στην ουσία, κάτω από τον όρο «δεξιότητα» έχουν ενσωματωθεί όλα εκείνα τα χαρακτηριστικά που είναι απαραίτητα στο άτομο για να επιβιώσει, να προσαρμοστεί, να διευκολυνθεί, να διαχειριστεί και να πραγματοποιήσει τους στόχους που έχει θέσει στην προσωπική, κοινωνική και επαγγελματική ζωή του (Κεδράκα, 2003).

Σημασία των δεξιοτήτων

Γιατί οι δεξιότητες των ατόμων θεωρούνται σημαντικές για την προσωπική ανάπτυξη, την κοινωνική ζωή και την επαγγελματική σταδιοδρομία;

- i. Η σημασία τους για την ατομική και κοινωνική διάσταση της ζωής συνίσταται στο γεγονός ότι μας καθιστούν ικανούς/ές να προσαρμοζόμαστε στα μεταβαλλόμενα περιβάλλοντα, να ανταποκρινόμαστε στις απαιτήσεις των κοινωνικών σχέσεων (π.χ. οικογενειακών, φιλικών) και γενικότερα να λειτουργούμε αποτελεσματικά στο πλαίσιο της κοινωνικής συμβίωσης.
- ii. Η σημασία τους για την εργασία και την άσκηση των επαγγελμάτων συνίσταται στο ότι διευκολύνουν την προσαρμογή στις αλλαγές των μορφών και των περιεχομένων της εργασίας (οι οποίες έχουν γίνει πιο συχνές από ότι στο παρελθόν) και αυξάνουν την παραγωγικότητα της εργασίας δηλ. αυξάνουν την εκροή της εργασιακής διαδικασίας για την ίδια ποσότητα εισροών με σταθερές τις άλλες παραμέτρους (π.χ., χρόνος).

Η επικράτηση της έννοιας της δεξιότητας

Στο επίπεδο των εκπαιδευτικών πολιτικών, η πορεία των τελευταίων τριάντα ετών μπορεί να περιγραφεί ως μια κίνηση από τους τέσσερις πυλώνες της εκπαίδευσης που περιέγραφε η Έκθεση της διεθνούς επιτροπής για την εκπαίδευση στον 21ο αιώνα «Εκπαίδευση: Ο θησαυρός που κρύβει μέσα της» (UNESCO, 1996), δηλαδή, μαθαίνω να γνωρίζω (learning to know), μαθαίνω να κάνω (learning to do), μαθαίνω να ζω μαζί με άλλους (learning to live together), μαθαίνω να είμαι (learning to be), προς την τυπολογία γνώσεις, δεξιότητες, ικανότητες (και στάσεις, σε κάποιες περιπτώσεις), κατά την πρώτη δεκαετία του 21ου αιώνα, και στη συνέχεια προς την τάση επικράτησης μίας έννοιας, αυτής των δεξιοτήτων, η οποία λειτουργεί πλέον ως *έννοια-ομπρέλα* συμπεριλαμβάνοντας, στο επίπεδο του λεξιλογίου των πολιτικών εκπαίδευσης / μάθησης, όλες τις όμορες έννοιες και στρέφοντας την εστίαση στις διεργασίες απόκτησης δεξιοτήτων για την εργασία και την οικονομική ζωή (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2016). Με άλλα λόγια, πρόκειται για μια σταδιακή μετάβαση από μια σχετικά ισορροπημένη μεταξύ γενικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης ενηλίκων προσέγγιση, προς μια προσέγγιση που δίνει σαφή έμφαση στην απόκτηση επαγγελματικών δεξιοτήτων.

Βασικός λόγος της επιλογής της έννοιας των δεξιοτήτων είναι πως πρόκειται για τον όρο που μας φέρνει πιο κοντά στην επικράτεια (των αναγκών) της εργασίας και της οικονομίας. Πρόκειται για έννοια που μπορεί να αποτελέσει τον «σύνδεσμο» μεταξύ, αφενός, του εκπαιδευτικού συστήματος (ιδίως της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης) και των οργανωμένων συστημάτων μάθησης εκτός σχολείου (μαθητεία, πρακτική άσκηση) και, αφετέρου, της παραγωγικής δομής και

της αγοράς εργασίας. Για τον λόγο αυτό υποβαθμίζεται η έμφαση στις ανθρωπιστικές και κοινωνικές αξίες, στάσεις και συμπεριφορές που διασυνδέονται άμεσα με τις δεξιότητες και που συγκροτούν μια δυναμική συσχέτιση και ολοκληρωμένη οπτική, η οποία ενυπάρχει σε εκπαιδευτικά πλαίσια αλλά όχι και στα ενδιαφέροντα των επιχειρήσεων.

Οι πολιτικές δεξιοτήτων στο μεταίχμιο μεταξύ πολιτικών απασχόλησης και εκπαιδευτικών πολιτικών

Οι στρατηγικές δεξιοτήτων αποτελούν την τελευταία δεκαετία εμβληματικές πολιτικές προτεραιότητες των βασικών διεθνών οργανισμών (OECD, The World Bank, UNESCO, ILO), της Ευρωπαϊκής Ένωσης (CEDEFOP, ETF) και των κρατών μελών. Οι βασικές κατευθύνσεις της Ε.Ε. για την πολιτική δεξιοτήτων συνοψίζεται στο Ευρωπαϊκό Θεματολόγιο Δεξιοτήτων ([European Skills Agenda](#)) (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2020), το οποίο επικεντρώνεται σε τρία πεδία δράσεων: (α) βελτίωση της ποιότητας και της συνάφειας των δεξιοτήτων, (β) βελτίωση της διαφάνειας και της συγκρισιμότητας των δεξιοτήτων και των προσόντων και (γ) ανάπτυξη των τεχνικών διάγνωσης και τεκμηρίωσης των αναγκών σε δεξιότητες και διευκόλυνση των επιλογών επαγγελματικής σταδιοδρομίας.

Οι επικρατούσες σύγχρονες πολιτικές δεξιοτήτων θεμελιώνονται στην νεοκλασική θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου και υιοθετούν τη μονοσήμαντη -εξ ου και λανθασμένη- παραδοχή ότι η αναντιστοιχία μεταξύ της προσφοράς (άτομα / εκπαιδευτικό σύστημα) και της ζήτησης (επιχειρήσεις, εργοδότες) δεξιοτήτων χρειάζεται να καλυφθεί με προσαρμογή της προσφοράς στις ανάγκες της ζήτησης. Συνέπεια αυτής της υπόθεσης είναι πως η αναβάθμιση υφιστάμενων δεξιοτήτων (upskilling) ή η επανειδίκευση (reskilling) θεωρείται ότι βαρύνουν αποκλειστικά το άτομο (η απόκτηση δεξιοτήτων ως «επένδυση» στην γνώση και το άτομο ως «ιδιοκτήτης» των δεξιοτήτων που προσφέρει στην αγορά εργασίας έναντι αμοιβής), το οποίο, κατά συνέπεια, *πρέπει* με προσωπική ευθύνη, ευελιξία και προσαρμοστικότητα να φροντίζει ώστε να διατηρεί τις δεξιότητές του επικαιροποιημένες και αντίστοιχες με τις εκάστοτε τρέχουσες ανάγκες, όπως αυτές εκφράζονται κυρίως από τους εργοδότες.

Κατηγοριοποιήσεις / τυπολογίες δεξιοτήτων

Η επέκταση και εμβάθυνση του δημόσιου λόγου για τις δεξιότητες έχει οδηγήσει πολλούς φορείς και μεμονωμένους ερευνητές στην εκπόνηση και πρόταση *τυπολογιών δεξιοτήτων* δηλ. ομαδοποιήσεων μεμονωμένων δεξιοτήτων. Επιπλέον, οι τυπολογίες επιχειρούν να αναπαραστήσουν την πολυδιάστατη φύση των δεξιοτήτων. Η τυπική σύνθεση μιας τυπολογίας δεξιοτήτων περιλαμβάνει συνήθως τουλάχιστον τρεις βασικές ενότητες:

- *Θεμελιώδεις ή βασικές δεξιότητες* (πρόκειται για τις δεξιότητες της αρχικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, που αποτελούν το υπόβαθρο για την περαιτέρω ανάπτυξη και εξειδίκευσή τους κατά τη διάρκεια της ζωής)
- *Ειδικές επαγγελματικές δεξιότητες*, οι οποίες αναφέρονται στην τεχνική και πρακτική επιδεξιότητα αναφορικά με κάποιο ειδικό θέμα, επάγγελμα, ειδίκευση κ.ο.κ.
- *Γενικές δεξιότητες* (ή αλλιώς «ήπιες», διαπροσωπικές, οριζόντιες, κοινωνικο-συναισθηματικές, «δεξιότητες ζωής»). Σε αυτές συμπεριλαμβάνονται δεξιότητες όπως κριτική σκέψη, προσαρμοστικότητα, ικανότητα συνεχούς μάθησης, συνεργασία, ικανότητα αποτελεσματικής επικοινωνίας, διαπραγματευτική και ηγετική ικανότητα κ.ά. Ακόμη, αναφέρονται ως γενικές δεξιότητες κάποιες προσωπικές «ποιότητες» όπως κοινωνικότητα, ενσυναίσθηση, αξιοπιστία, αυτοπεποίθηση, δημιουργικότητα και πρωτοβουλία.

Ιδιαίτερο στοιχείο της σύγχρονης συζήτησης για τις δεξιότητες αποτελεί η έμφαση στις γενικές, κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητες, οι οποίες συχνά ταυτίζονται με (υποκειμενικά) στοιχεία του χαρακτήρα, προδιαθέσεις και στάσεις που *πρέπει* να υιοθετούνται εμπράκτως κατά την υλοποίηση μιας δραστηριότητας (π.χ. «ενδεδειγμένες εργασιακές συμπεριφορές»). Επιπλέον, ως

ζωτικής σημασίας εργασιακές δεξιότητες, εκτιμάται ότι μπορούν και είναι αναγκαίο να μετρηθούν, αποτιμηθούν και επικυρωθούν (πιστοποίηση δεξιοτήτων).

Είναι ενδιαφέρον, ωστόσο, ότι από τις αναφορές στις κοινωνικές δεξιότητες (οι οποίες αρχικά, καλλιεργούνται μέσα από την οικογένεια, το σχολείο και το στενότερο κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον που το άτομο ζει) απουσιάζει η *αναπτυξιακή τους διάσταση*, καθώς μάλλον παραγνωρίζεται η σημασία τους για το σύνολο της ανθρώπινης ζωής. Εντούτοις, οι κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητες και η ομαλή ανάπτυξή τους είναι κρίσιμος παράγοντας για να μπορεί κάποιος/α να επιδιώξει μια αξιόβιτη και λειτουργική ζωή και όχι μόνο για να εκτελέσει αποτελεσματικά μια εργασία ή να ασκήσει ένα επάγγελμα.

Ταυτοχρόνως, με την εμπρόθετη ανάδειξη της ιδιαίτερης σημασίας των κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιοτήτων στο πεδίο της απασχόλησης -επιχείρημα που προωθείται «επιθετικά» στις μέρες μας από τον επίσημο λόγο περί δεξιοτήτων- συντελείται αφενός ένας «ιδεολογικός εποικισμός» όλου του βιόκοσμου (δηλ. όλων των σφαιρών της ζωής) από την ιδιαίτερη ηθική, τις νοοτροπίες και τον ευρύτερο «πολιτισμό» της οικονομίας, των αγορών και της σύγχρονης (εξαρτημένης και αλλοτριωτικής) εργασίας, αφετέρου επέρχεται μια (οιονεί αναγκαστική) «μαθησιοποίηση» (learnification) (Biesta, 2018), όλης της κοινωνικής ζωής, δηλ. η μάθηση μετατρέπεται από κοινωνικό δικαίωμα και δυνατότητα προσωπικής και συλλογικής ανάπτυξης και ελευθερίας σε ατομική υποχρέωση για προσαρμογή σε ετεροπροσδιοριζόμενες και διαρκώς μεταβαλλόμενες ανάγκες.

Βιβλιογραφία

Biesta, G. (2018). Interrupting the politics of learning. In Knud Illeris (ed), *Learning Theorists ... In Their Own Words*, chapter 18, pp. 243-258. London and New York: Routledge

Cedefop (2014). *Terminology of European education and training policy. Second edition. A selection of 130 key terms*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2020). *Ανακοίνωση της Επιτροπής προς το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, το Συμβούλιο, την Ευρωπαϊκή Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή και την Επιτροπή των Περιφερειών: Ευρωπαϊκό Θεματολόγιο Δεξιοτήτων για βιώσιμη ανταγωνιστικότητα, κοινωνική δικαιοσύνη και ανθεκτικότητα*. {SWD(2020) 121 final} {SWD(2020) 122 final} Βρυξέλλες, 1.7.2020, COM (2020) 274 final, <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52020DC0274&from=EN>

Ευρωπαϊκή Επιτροπή, (2016). *Ανακοίνωση της Επιτροπής προς το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, το Συμβούλιο, την Ευρωπαϊκή Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή και την Επιτροπή των Περιφερειών, Νέο Θεματολόγιο Δεξιοτήτων για την Ευρώπη. Συνεργασία για την ενίσχυση του ανθρώπινου δυναμικού, της απασχολησιμότητας και της ανταγωνιστικότητας* {SWD(2016) 195 final}. Βρυξέλλες, 10.6.2016, COM(2016) 381 final, <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52016DC0381&from=EL>

Κεδράκα, Κ. (2003). *Ψυχολογική Αξιολόγηση Σύγχρονων Επαγγελματικών Δεξιοτήτων* (διδακτορική διατριβή). Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Τμήμα Φιλοσοφίας-Παιδαγωγικής-Ψυχολογίας (ΦΠΨ), Τομέας Ψυχολογίας. Αθήνα.

Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, (2006). *ΚΥΑ Πιστοποίησης Επαγγελματικών Περιγραμμάτων*. Αριθ. ΟΙΚ. 110998, 8 Μαΐου 2006.

UNESCO, (1999). *Εκπαίδευση, ο θησαυρός που κρύβει μέσα της, έκθεση της διεθνούς επιτροπής για την εκπαίδευση στον 21ο αιώνα, υπό την προεδρία του Jacques Delors*.

ΜΜΕ, πλαισίωση και κριτική σκέψη: Διαθεματική εκπαιδευτική παρέμβαση σε μαθητές Ε' και ΣΤ' τάξης του Δημοτικού

Καραγιάννη Ζωή
Εκπαιδευτικός πρωτοβάθμιας - Μεταπτυχιακή φοιτήτρια
Τμήμα Γεωπονίας
Διεθνές Πανεπιστήμιο της Ελλάδος
zoe_0988@hotmail.com

Γεώργιος Τσαντόπουλος
Καθηγητής
Τμήμα Δασολογίας και Διαχείρισης Περιβάλλοντος και Φυσικών Πόρων
Σχολή Επιστημών Γεωπονίας και Δασολογίας
Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης
tsantopo@fmenr.duth.gr

Περίληψη

Η παρούσα πρόταση αφορά στην παρουσίαση μιας εκπαιδευτικής παρέμβασης στο Δημοτικό, βασισμένης στη θεωρία των Μέσων Μαζικής Επικοινωνίας και της Πλαισίωσης, της Κριτικής Ανάλυσης Λόγου και του Οικολογικού Λόγου, του κριτικού γραμματισμού και της Παιδαγωγικής των Πολυγραμματισμών. Κεντρικός σκοπός ήταν η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης, ενώ επιμέρους στόχοι η ενίσχυση της ενσυναίσθησης και της περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησής των συμμετεχόντων. Πρόκειται να παρουσιαστούν οι στόχοι και η μεθοδολογία, τα εργαλεία και τα στάδια που ακολουθήθηκαν και να αναδειχθούν τρόποι με τους οποίους δύνανται να ενισχυθούν δεξιότητες πρωτεύουσας σημασίας στους εκπαιδευόμενους. Παράλληλα, θα συζητηθούν ζητήματα τα οποία άπτονται της θεματολογίας του Συνεδρίου.

Λέξεις κλειδιά: κριτική σκέψη, ενσυναίσθηση, περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση, κριτική ανάλυση λόγου

Αναλυτική παρουσίαση

Σε μια –παγκοσμιοποιημένη πια– κοινωνία η οποία μεταβάλλεται κι εξελίσσεται με ραγδαίους ρυθμούς, είναι αναμενόμενο με ανάλογη ταχύτητα να αναδιαμορφώνονται οι δεξιότητες που καλείται να φέρει ένας σύγχρονος, ενεργός πολίτης. από τη νηπιακή ηλικία. Επιπρόσθετα, στη Σύσταση του Συμβουλίου της Ευρωπαϊκής Ένωσης της 22ας Μαΐου 2018 που δημοσιεύτηκε στην Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης καταγράφονται οι παρακάτω οχτώ δεξιότητες διά βίου μάθησης, τις οποίες θα πρέπει να έχει αναπτύξει ένας πολίτης της σημερινής κοινωνίας, ώστε να είναι σε θέση να ανταποκριθεί πλήρως στις απαιτήσεις της σύγχρονης ζωής και να μπορεί να εκφέρει άποψη σχετικά με οτιδήποτε συμβαίνει στον κόσμο. Πρόκειται για την ικανότητα γραμματισμού, την πολυγλωσσική ικανότητα, τη μαθηματική ικανότητα και ικανότητα στις θετικές επιστήμες, την τεχνολογία και τη μηχανική, την ψηφιακή ικανότητα, την προσωπική, κοινωνική και μεταγνωστική ικανότητα, την ικανότητα του πολίτη, την ικανότητα του επιχειρείν και την ικανότητα πολιτιστικής επίγνωσης και έκφρασης.

Καθίσταται, λοιπόν, σαφές, πως το εκπαιδευτικό σύστημα κάθε χώρας επωμίζεται με τη σειρά του το φορτίο ανεύρεσης μεθόδων με τις οποίες θα προετοιμάσει τους εκπαιδευόμενους, ώστε

οι τελευταίοι να είναι σε θέση να αντιμετωπίσουν τις απαιτήσεις της σύγχρονης αγοράς εργασίας και της κοινωνίας.

Στο πλαίσιο του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, μέσα από το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) και το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΑΠΣ) υποχρεωτικής εκπαίδευσης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου εξαιρείται η σημασία καλλιέργειας της κριτικής σκέψης και στάσης των μαθητριών/ών, από το Νηπιαγωγείο και σε όλες τις επόμενες βαθμίδες εκπαίδευσης. Επιπλέον, περιλαμβάνονται Προγράμματα Σχεδιασμού και Ανάπτυξης Διαθεματικών Δραστηριοτήτων, μεταξύ των οποίων και Προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Στους γενικούς στόχους των Προγραμμάτων αυτών αναφέρεται ως στόχος να αναπτύξουν οι μαθήτριες και οι μαθητές *«ερευνητική διάθεση, κριτική και δημιουργική σκέψη για την προσέγγιση και κατανόηση των σύγχρονων περιβαλλοντικών προβλημάτων»*. Αναδεικνύεται, λοιπόν, η ανάγκη ενίσχυσης των δεξιοτήτων αυτών, μέσα από τον επίσημο θεσμό της εκπαίδευσης, ήδη από τη νηπιακή ηλικία.

Η παρούσα εισήγηση δομείται στη βάση της εκπόνησης της Μεταπτυχιακής Διατριβής με τίτλο «ΜΜΕ, παισίωση και κριτική σκέψη: Διαθεματική εκπαιδευτική παρέμβαση σε μαθητές Ε΄ και ΣΤ΄ τάξης του Δημοτικού».

Κεντρικό ερευνητικό ερώτημα της συγκεκριμένης διατριβής ήταν το πώς μπορεί μία/ένας εκπαιδευτικός να καλλιεργήσει την κριτική σκέψη των παιδιών, ώστε αυτά να είναι σε θέση να εντοπίζουν την παισίωση σε μια περιβαλλοντική είδηση. Πέρα από την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης, επιμέρους στόχοι ήταν η ενίσχυση της ενσυναίσθησης των συμμετεχόντων και της περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησής τους.

Προς επίτευξη των στόχων αυτών, σχεδιάστηκε, δομήθηκε και έλαβε χώρα μια εκπαιδευτική παρέμβαση, βασισμένη στη θεωρία των Μέσων Μαζικής Επικοινωνίας και της Παισίωσης, της Κριτικής Ανάλυσης Λόγου και συγκεκριμένα του Οικολογικού Λόγου, του κριτικού γραμματισμού και της Παιδαγωγικής των Πολυγραμματισμών. Το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε ήταν ένα Φύλλο Εργασίας, διαρθρωμένο σύμφωνα με τα τέσσερα στάδια του μοντέλου των Πολυγραμματισμών.

Μέσα από την καταγραφή, την ανάλυση και τον ερευνητικό σχολιασμό των απαντήσεων που έδωσαν οι μαθήτριες και οι μαθητές, δόθηκε απάντηση στο ερευνητικό ερώτημα. Κατέστη σαφές πως η εκπαιδευτική παρέμβαση που πραγματοποιήθηκε συνέβαλε σημαντικά στην καλλιέργεια της κριτικής σκέψης των παιδιών, καθώς επίσης και στην ικανότητά τους να εντοπίζουν και να ερμηνεύουν την παισίωση σε μια περιβαλλοντική είδηση. Παράλληλα, μέσα από την αποτίμηση της όλης διαδικασίας, φάνηκε πως επιτεύχθηκαν εν πολλοίς και οι επιμέρους στόχοι που είχαν τεθεί, ενώ συνολικά οι μαθήτριες και οι μαθητές οδηγήθηκαν ένα βήμα πιο κοντά στην κατάκτηση της ιδιότητας του πολίτη, όπως αυτή περιγράφεται στη Σύσταση του Συμβουλίου της Ευρωπαϊκής Ένωσης της 22ας Μαΐου 2018.

Στην παρούσα εισήγηση, πρόκειται να παρουσιαστούν οι στόχοι και η μεθοδολογία της εν λόγω εκπαιδευτικής παρέμβασης, τα εργαλεία και τα στάδια που ακολουθήθηκαν και τέλος να αναδειχθούν –τόσο σε βιβλιογραφικό, όσο και σε πρακτικό επίπεδο- τρόποι με τους οποίους δύναται να ενισχυθούν δεξιότητες πρωτεύουσας σημασίας στους εκπαιδευόμενους. Παράλληλα, θα τεθούν ζητήματα προς προβληματισμό και συζήτηση τα οποία άπτονται της θεματολογίας του Συνεδρίου. Συγκεκριμένα, μετά την ενδελεχή παρουσίαση της εκπαιδευτικής παρέμβασης, αναμένεται να υπάρξει συζήτηση σχετικά με τον προσδιορισμό, την κατηγοριοποίηση και τη σημασία των δεξιοτήτων στην ανάπτυξη του κάθε εκπαιδευόμενου/πολίτη, καθώς και σχετικά με τις εθνικές κι ευρωπαϊκές πολιτικές για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων. Σε σχέση με τις εκπαιδευτικές πρακτικές μέσα από τις οποίες αναπτύσσονται δεξιότητες, ως συνεχές, στις τρεις βαθμίδες εκπαίδευσης, η ίδια η εκπαιδευτική παρέμβαση που έλαβε χώρα αποτελεί ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα εφαρμογής. Τέλος, βασικό άξονα της εισήγησης θα αποτελέσει η σύνδεση της καλλιέργειας των δεξιοτήτων με τα σύγχρονα εργασιακά περιβάλλοντα.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Αμαραντίδου, Κ., Μούσιου-Μυλωνά, Ο. & Ντίνας, Κ. (2014). "Οι διαφημίσεις στη ζωή μας: Ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα κριτικού γραμματισμού" στο Γρίβα, Ε., Κουτσογιάννης, Δ., Ντίνας, Κ., Στάμου, Α.Γ., Χατζηπαναγιωτίδη, Α., & Χατζησαββίδης, Σ. (επιμ.), *Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου: Ο κριτικός γραμματισμός στη σχολική πράξη*, Δράμα 1-3 Νοεμβρίου 2013.

Αρχάκης, Α., Φτερνιάτη, Α., Τσάμη, Β. (2015). Η γλωσσική ποικιλότητα σε κείμενα της μαζικής κουλτούρας: Προτάσεις διδακτικής αξιοποίησής της. Στο Μ. Τζακώστα (επιμ.), *Η διδασκαλία των νεοελληνικών γλωσσικών ποικιλιών και διαλέκτων στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα, Gutenberg, 67-94.

Αρχάκης, Α., Φτερνιάτη, Α. & Δούκα, Α. (2018). Αναλύοντας κριτικά την ειδησεογραφική αξιολόγηση στον ημερήσιο τύπο: Προτάσεις διδακτικής αξιοποίησης στο πλαίσιο των πολυγραμματισμών. Στο *Figura in Praesentia: Μελέτες αφιερωμένες στον Καθηγητή Θανάση Νάκα*, Κ.Δ. Ντίνας (επιμ.). Αθήνα: Πατάκης, 1-29.

Γρόλλιος, Γ., Καρανταΐδου, Ρ., Κορομπόκης, Δ., Κοτίνης, Χ. & Λιάμπας, Τ. (2003). *Γραμματισμός και συνειδητοποίηση: Μια παιδαγωγική προσέγγιση με βάση τη θεωρία του Paulo Freire*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) και το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΑΠΣ) υποχρεωτικής εκπαίδευσης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου. Διαθέσιμο στο http://www.pi-schools.gr/download/programs/depps/31depps_Peribalontikis.pdf , ημερομηνία επίσκεψης 01/11/21.

Δεμερτζής, Ν. και Καφετζής, Π. (1996). "Πολιτικός Κυνισμός, Πολιτική Αλλοτρίωση και ΜΜΕ: Η Περίπτωση της Τρίτης Ελληνικής Δημοκρατίας", σ. 174-245. Στο Λυριντής, Χρ., Νικολακόπουλος, Η., Σωτηρόπουλος, Δ. (επ.) *Κοινωνία και Πολιτική: Όψεις της Γ' Ελληνικής Δημοκρατίας 1974-1994*, Αθήνα: Θεμέλιο.

Δούκα, Α., Φτερνιάτη, Α. & Αρχάκης, Α. (2016). Ειδησεογραφικός λόγος και κριτική γλωσσική εκπαίδευση στο πλαίσιο των πολυγραμματισμών: Διδακτικές προτάσεις για το γλωσσικό μάθημα της Β' λυκείου. Στο Α.Γ. Στάμου, Π. Πολίτης & Α. Αρχάκης (επιμ.), *Γλωσσική ποικιλότητα και κριτικοί γραμματισμοί στον λόγο της μαζικής κουλτούρας: Εκπαιδευτικές προτάσεις για το γλωσσικό μάθημα*. Καβάλα: Σαΐτα, 164-202.

Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2018). *Σύσταση του Συμβουλίου της 22ας Μαΐου 2018 σχετικά με τις βασικές ικανότητες της διά βίου μάθησης*. Δημοσιεύτηκε στις 4/6/2018 και ανακτήθηκε στις 10/11/2020 από [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN)

Κατσαρού, Ε. (2020). *Η Δημοκρατία στο Σχολείο*. Αθήνα: Κριτική.

Κεφαλίδου, Σ. (2016). Οι αφηγήσεις τηλεοπτικών ειδήσεων: Μια πρόταση για την ανάλυση και τη διδασκαλία τους στο Γυμνάσιο. Στο Α.Γ. Στάμου, Π. Πολίτης & Α. Αρχάκης (επιμ.), *Γλωσσική ποικιλότητα και κριτικοί γραμματισμοί στον λόγο της μαζικής κουλτούρας: Εκπαιδευτικές προτάσεις για το γλωσσικό μάθημα*. Καβάλα: Σαΐτα, 125 – 163.

Κουντούρη, Φ. (2015). Τα δημόσια προβλήματα στην πολιτική ατζέντα : Θεωρητικές και εμπειρικές προσεγγίσεις [Ηλεκτρονικός πόρος]. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Ανακτήθηκε στις 05/10/2021 από https://repository.kallipos.gr/bitstream/11419/4429/1/02_chapter_03.pdf

Κουτσογιάννης, Δ. (2014). "Κριτικοί γραμματισμοί: Διεθνής εμπειρία και ελληνική πραγματικότητα". Στο Γρίβα, Ε., Κουτσογιάννης, Δ., Ντίνας, Κ., Στάμου, Α.Γ., Χατζηπαναγιωτίδη, Α., & Χατζησαββίδης, Σ. (επιμ.), *Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου: Ο κριτικός γραμματισμός στη σχολική πράξη*, Δράμα 1-3 Νοεμβρίου 2013.

Κουτσογιάννης, Δ. (2017). *Γλωσσική διδασκαλία: Χθες, σήμερα, αύριο. Μια πολιτική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη, Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη, 299-304.

Λιάμπας, Τ. (2009). Πρόλογος στην ελληνική γλώσσα. Στο Ρ. Freire (Επιμ.), *Δέκα επιστολές προς εκείνους που τολμούν να διδάσκουν* (σσ. 7-31). Θεσσαλονίκη: ΕΠΙΚΕΝΤΡΟ.

Μητσοκοπούλου, Β. (2001). Γραμματισμός. Στο Α. Χριστίδης (επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, 209-213. Ανακτήθηκε 30/10/2021 από http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema_e1/index.html

Μπουτουλούση, Ε. (2001). Γλωσσική επίγνωση. Στο Α. Χριστίδης (επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. Ανακτήθηκε 30/10/2020 από http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema_e4/index.html

Παπαματθαίου, Ν. (2014). "Από τον Γραμματισμό του Paulo Freire στον Κριτικό Γραμματισμό και το μοντέλο κριτικής ανάλυσης των τεσσάρων πηγών των Freebody & Luke". Στο Γρίβα, Ε., Κουτσογιάννης, Δ., Ντίνας, Κ., Στάμου, Α.Γ., Χατζηπαναγιωτίδη, Α., & Χατζησαββίδης, Σ. (επιμ.), *Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου: Ο κριτικός γραμματισμός στη σχολική πράξη*, Δράμα 1-3 Νοεμβρίου 2013.

Πλειός, Γ. & Παπαθανασόπουλος, Σ. (2008). «Η προβολή των πολιτικών θεσμών από τις τηλεοπτικές ειδήσεις». *Ζητήματα Επικοινωνίας*, τεύχ.7: σελ. 55 – 78.

Σεραφετινίδου, Μ. (2003). *Κοινωνιολογία των Μέσων Μαζικής Επικοινωνίας*. Αθήνα: Gutenberg.

Στάμου, Α.Γ. (2011). Η κριτική ανάλυση λόγου των περιβαλλοντικών κειμένων: Προς μια κριτική γλωσσική επίγνωση. *12 κείμενα για τη γλωσσολογία: Πρακτικά των ετήσιων συναντήσεων του Τομέα Γλωσσολογίας*, Πινακάτες Πηλίου: Κοντύλι, 179-193.

Στάμου Α.Γ. (2012). Αναπαραστάσεις της κοινωνιογλωσσικής πραγματικότητας στα κείμενα μαζικής κουλτούρας: Αναλυτικό πλαίσιο για την ανάπτυξη της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης. *Γλωσσολογία/Glossologia* 20: 19-38.

Στάμου, Α.Γ. (2014). Η κριτική ανάλυση λόγου: Μελετώντας τον ιδεολογικό ρόλο της γλώσσας. Στο Μ. Γεωργαλίδου, Μ. Σηφianού, Β. Τσάκωνα (επιμ.) *Ανάλυση λόγου: Θεωρία και εφαρμογές*. Αθήνα: Νήσος, σσ. 149 – 187.

Στάμου Α.Γ., Αρχάκης Α. & Πολίτης Π. (2016). Γλωσσική ποικιλότητα και κριτικοί γραμματισμοί στον λόγο της μαζικής κουλτούρας: Χαρτογραφώντας το πεδίο. Στο *Γλωσσική Ποικιλότητα και Κριτικοί Γραμματισμοί στον Λόγο της Μαζικής Κουλτούρας: Εκπαιδευτικές Προτάσεις για το Γλωσσικό Μάθημα*, Α.Γ. Στάμου, Π. Πολίτης, Α. Αρχάκης (επιμ.). Καβάλα: Εκδόσεις Σαΐτα, 13-55. Ανακτήθηκε 30/10/2021 από <http://www.saitapublications.gr/2016/05/ebook.202.html>

Σύσταση του Συμβουλίου της Ευρωπαϊκής Ένωσης της 22ας Μαΐου 2018 που δημοσιεύτηκε στην Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Διαθέσιμο στο [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=ES](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=ES), ημερομηνία επίσκεψης 12/09/2021.

Τεντολούρης, Φ. & Χατζησαββίδης, Σ. (2014). Λόγοι του κριτικού γραμματισμού και η 'τοποθέτησή' τους στη σχολική πράξη: Προς μια γλωσσοδιδακτική αναστοχαστικότητα. *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα* 34: 411-421. Ανακτήθηκε 30/10/2021 από http://www.ins.web.auth.gr/index.php?option=com_content&view=article&id=888&Itemid=354&lang=el

Τσαμπούκου – Σκαναβή, Κ. (2004). *Περιβάλλον και Επικοινωνία – Δικαίωμα στην επιλογή*. Αθήνα: Καλειδοσκόπιο.

Φλογαΐτη, Ε. (2011). *Εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία*. Αθήνα: Πεδίο.

Φτερνιάτη, Α. (2010). Το διδακτικό υλικό για το γλωσσικό μάθημα του δημοτικού και η παιδαγωγική του γραμματισμού και των πολυγραμματισμών. *Νέα Παιδεία* 135.

Ξενόγλωσση

Anderson, A. (2005). *Media, Culture and the Environment*. Palatino: Routledge.

- Ballantyne, R., Fien, J. & Packer, J. (2001). School Environmental Education Programme Impacts upon Student and Family Learning: A case study analysis. *Environmental Education Research*, 7:1, p.p. 23-37. Ανακτήθηκε στις 26/3/2021 από <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13504620124123>
- Baynham, M. (2002). *Πρακτικές Γραμματισμού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cope, W. & Kalantzis, M. (2009). "Multiliteracies": New Literacies, New Learning. *Pedagogies*. 4. 164-195. 10.1080/15544800903076044. Διαθέσιμο στο https://www.researchgate.net/publication/242352947_Multiliteracies_New_Literacies_New_Learning. Ημερομηνία επίσκεψης 18/09/21.
- Dale, E. (1954). The Yearbook on Mass Media. *Educational Research Bulletin*, 122-125.
- D' Angelo, P. (2002). «News Framing as a Multiparadigmatic Research Program: A Response to Entman». *Journal of Communication*. London: Blackwell, 870-888.
- DeFleur, M. L., & Dennis, E. E. (1994). *Understanding mass communication: A liberal arts perspective*. (5th ed.). Boston, MA: Houghton Mifflin Company.
- Druckman, J.N. (2001), On the Limits of Framing Effects: Who Can Frame?. *Journal of Politics*, 63: 1041-1066. Ανακτήθηκε στις 8/10/2021 από <https://doi.org/10.1111/0022-3816.00100>
- Entman, R.M. (1993), Framing: Toward Clarification of a Fractured Paradigm. *Journal of Communication*, 43: 51-58. <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.1993.tb01304.x>
- Flanagin, J.A. & Metzger, J.M. (2001). Internet Use in the Contemporary Media Environment. *Human Communication Research*, Volume 27, Issue 1, January 2001, Pages 153–181. Ανακτήθηκε στις 02/04/2021 από <https://doi.org/10.1111/j.1468-2958.2001.tb00779.x>
- Frey, K. (2005). *Η Μέθοδος Project: Μια μορφή συλλογικής εργασίας στο σχολείο ως θεωρία και πράξη*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη Α.Ε.
- Gerstle, J. (2008). *Η πολιτική επικοινωνία*. Μτφρ. Φ. Κουντούρη. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Hall, E. T. (1989). *Beyond culture*. New York: Anchor Books.
- Hertog, J.K., & McLeod, D.M. (2001). *A Multiperspectival Approach to Framing Analysis: A Field Guide*.
- Ho, S. S., Brossard, D., & Scheufele, D. A. (2008). Effects of value predispositions, mass media use, and knowledge on public attitudes toward embryonic stem cell research. *International Journal of Public Opinion Research*, 20(2), 171–192. <https://doi.org/10.1093/ijpor/edn017>
- Hungerford, H. R., & Volk, T. L. (1990). Changing learner behavior through environmental education. *The Journal of Environmental Education*, 21(3), 8–21. <https://doi.org/10.1080/00958964.1990.10753743>
- Iyengar S. (1991). *Is Anyone Responsible?* Chicago: University of Chicago Press.
- Kalantzis, M. & Cope, B. (2000). A multiliteracies pedagogy. In Cope, B. & Kalantzis, M. (επιμ.) (2000). *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. London & New York: Routledge: 237-246.
- Kress, G. (2003). *Γλωσσικές διαδικασίες σε κοινωνιοπολιτισμική πρακτική*. Αθήνα: Σαββάλας.
- McCombs, M. (2004). *Setting the agenda: The mass media and public opinion*. Malden, MA: Blackwell.
- McQuail, D. (2003). *McQuail's Mass Communication Theory*. London : Sage Publ.
- Pan, Z. & Kosicki, G. (1993). Framing Analysis: An Approach to News Discourse. *Political Communication - POLIT COMMUN*. 10. 55-75. 10.1080/10584609.1993.9962963.
- Scheufele D.A. & D. Tewksbury (2007). "Framing, Agenda Setting, and Priming: The Evolution of Three Media Effects Models». *Journal of Communication*, 57, London: Blackwell, pp. 9–20.
- Scheufele, DA. (2008). [The science of communication about emerging technologies](#). Στο *NCSU Workshop on Communicating Health and Safety Risks on Emerging Technologies in the 21st Century*, Raleigh, NC.

Szechy, A. (2020). *Environmental and climate policy*. Budapest: Corvinus University of Budapest.

Turow, J. (1997). "Targeting a New World" in *Breaking Up America: Advertisers and the New Media World* (pp. 1-17). University of Chicago Press.

van Cuilenburg, J., & McQuail, D. (2003). Media Policy Paradigm Shifts: Towards a New Communications Policy Paradigm. *European Journal of Communication*, 18(2), 181–207. <https://doi.org/10.1177/0267323103018002002>

Δικτυακοί τόποι

Δήμος Τροιζηνίας – Μεθάνων. Διαθέσιμο στο <http://www.dimostroizinias-methanon.gr/articlesnew/>, 18/11/2021.

Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Πειραιά. Διαθέσιμο στο <http://dipe-peiraia.att.sch.gr/>, 18/11/2021.

Ευρωπαϊκή Ένωση: επίσημος ιστότοπος. Διαθέσιμο στο https://european-union.europa.eu/priorities-and-actions/actions-topic/environment_el, 07/11/21.

Νέα Μάθηση. Διαθέσιμο στο <http://neamathisi.com/learning-by-design>, 10/11/2021.

Πύλη για την ελληνική γλώσσα. Διαθέσιμο στο https://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/search.html?lq=%CE%BA%CF%81%CE%AF%CE%BD%CF%89&dq=, 13/11/21.

Μια διαφορετική πόλη: Εκπαιδευτική εφαρμογή για καλλιέργεια δεξιοτήτων σε μαθητές Β' Δημοτικού

Μαρία Χρήστου
Εκπαιδευτικός Π.Ε., PhD Εκπαίδευσης Ενηλίκων, Ε.Α.Π.
xristou273@gmail.com

Περίληψη

Στην παρούσα εισήγηση παρουσιάζεται μια εκπαιδευτική εφαρμογή σε μαθητές/τριες Β' Δημοτικού με θέμα «Μια διαφορετική πόλη», με στόχο την καλλιέργεια δεξιοτήτων των μαθητών/τριών. Αρχικά γίνεται παρουσίαση του θεωρητικού πλαισίου, με αναφορά στις δεξιότητες που καλλιεργούνται στο Δημοτικό, στην ανάγκη καλλιέργειας δεξιοτήτων από την παιδική ηλικία, όπως επίσης και στη δυνατότητα των μαθητών/τριών να αναπτύσσουν συγκεκριμένες δεξιότητες. Ακολουθεί η αναλυτική παρουσίαση της εκπαιδευτικής εφαρμογής, μέσω έξι διδακτικών παρεμβάσεων. Η συγκεκριμένη εκπαιδευτική εφαρμογή αποτελεί μια πρόταση σχεδιασμού της διδασκαλίας με στόχο την κατάλληλη υποστήριξη των μαθητών/τριών προκειμένου να αναπτύξουν δεξιότητες, που αποτελεί και το ζητούμενο της εκπαίδευσης στον 21ο αιώνα.

Αναλυτική παρουσίαση

Το εκπαιδευτικό σύστημα αποτελεί τον βασικό θεσμό που συμβάλλει στην αρμονική ένταξη των μαθητών στην κοινωνία. Ως εκ τούτου, χρειάζεται να τους εφοδιάζει με γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες οι οποίες θα αποτελούν για αυτούς εργαλεία διά βίου μάθησης. Στην παρούσα εισήγηση παρουσιάζεται μια εκπαιδευτική εφαρμογή σε μαθητές Β' Δημοτικού με θέμα «Μια διαφορετική πόλη», με στόχο την καλλιέργεια δεξιοτήτων των μαθητών. Επισημαίνεται ότι σε όλο το κείμενο χρησιμοποιείται ένα γένος, χάριν οικονομίας του λόγου, χωρίς αυτό να παραπέμπει σε οποιαδήποτε διάκριση με βάση το φύλο.

Αναφορικά με το Δημοτικό Σχολείο, η ανάπτυξη δεξιοτήτων είναι απαραίτητη για τη σταδιακή απόκτηση ικανοτήτων και τη διαμόρφωση στάσεων. Από το τρέχον σχολικό έτος το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.) πρότεινε την εισαγωγή των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων στο εβδομαδιαίο ωρολόγιο πρόγραμμα της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σε όλες τις σχολικές μονάδες της χώρας, με απόφαση του Υπουργείου Παιδείας. Για το Δημοτικό επιδιώκεται η καλλιέργεια τεσσάρων βασικών κύκλων δεξιοτήτων (<http://iep.edu.gr/el/psifiako-arithmetirio/skill-labs/915-oidesiotites-tis-platformas>):

-Δεξιότητες 21ου αιώνα (π.χ. Κριτική σκέψη, Επικοινωνία, Συνεργασία, Δημιουργικότητα σε φυσικό και σε ψηφιακό περιβάλλον)

-Δεξιότητες ζωής (π.χ. ενσυναίσθηση και ευαισθησία, προσαρμοστικότητα, ανθεκτικότητα, πολιτειότητα, διαμεσολάβηση, επίλυση συγκρούσεων, πρωτοβουλία, παραγωγικότητα)

-Δεξιότητες της τεχνολογίας, της μηχανικής και της επιστήμης (π.χ. διεπιστημονική και διαθεματική χρήση των νέων τεχνολογιών, δεξιότητες μοντελισμού και προσομοίωσης)

-Δεξιότητες του νου (π.χ. στρατηγική σκέψη, πλάγια σκέψη, ρουτίνες σκέψης και αναστοχασμός).

Η καλλιέργεια των προαναφερθεισών δεξιοτήτων αποτελεί βασική προϋπόθεση για την ανάπτυξη πτυχών του κριτικού στοχασμού των μαθητών, με την έννοια της επαναξιολόγησης των κατά βάση δυσλειτουργικών παραδοχών, με στόχο την ποιοτική αλλαγή του τρόπου σκέψης και

συμπεριφοράς τους, ώστε μέχρι το στάδιο της ενηλικίωσης να έχουν αναπτύξει έναν περισσότερο χειραφετητικό τρόπο σκέψης (Kegan, 1994· Κόκκος, 2017).

Σημαντικοί μελετητές έχουν αναδείξει την ανάγκη ανάπτυξης δεξιοτήτων από την παιδική ηλικία. Σύμφωνα με την Isabert-Jamati (1985) οι μαθητές προσεγγίζοντας κοινωνικά θέματα κατά τη σχολική διδασκαλία, ασκούνται στο να μην αποδέχονται άκριτα την πραγματικότητα που μαθαίνουν. Οι κοινωνικές συνθήκες που επικρατούν στη χώρα μας τα τελευταία έτη (εισορή μεταναστών – προσφύγων) επιβάλλουν την καλλιέργεια δεξιοτήτων των μαθητών από την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, όπως της ενσυναίσθησης (Goleman, 2011), με στόχο την αποδοχή της διαφορετικότητας (Cummins, 2005). Τα άτομα χρειάζεται να αναπτύξουν από μικρή ηλικία ικανότητες προσαρμογής στις νέες συνθήκες που θα αντιμετωπίζουν αργότερα ως ενήλικοι, ευελιξίας, δημιουργικότητας, ανθεκτικότητας, πληροφορικού και ψηφιακού γραμματισμού κτλ. (Illeris, 2009· Simonsen&Illeris, 2014). Επίσης, μελετώντας τη σχετική βιβλιογραφία (Piaget, 1974· Bruner, 1977· Vygotsky, 1978· Kegan, 1994· Haynes, 2008· Illeris, 2014) διαφαίνεται ότι οι μαθητές Δημοτικού έχουν τη δυνατότητα να αναπτύξουν ένα ευρύ φάσμα δεξιοτήτων.

Πώς όμως εντάσσεται η καλλιέργεια δεξιοτήτων στην καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική; Η παρακάτω εκπαιδευτική εφαρμογή με θέμα «Μια διαφορετική πόλη» αποτελεί ένα πραγματικό παράδειγμα καλλιέργειας δεξιοτήτων σε μαθητές Β΄ Δημοτικού, μέσα από έξι διδακτικές παρεμβάσεις.

Προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα είναι οι μαθητές να καλλιεργήσουν τις παρακάτω δεξιότητες:

Δεξιότητες του νου: Μελέτη Περίπτωσης, Δημιουργική σκέψη, Κατασκευές.

Δεξιότητες 21ου αιώνα: Κριτική σκέψη, Επικοινωνία, Συνεργασία, Δημιουργικότητα.

Δεξιότητες ζωής: Πρωτοβουλία, Οργανωτική ικανότητα, Προγραμματισμός, Παραγωγικότητα, Αποτελεσματικότητα.

Έναυσμα για τη συγκεκριμένη εκπαιδευτική εφαρμογή υπήρξε το κείμενο «Το κυλιόμενο πεζοδρόμιο» από το μάθημα της Γλώσσας, το οποίο παρουσιάζεται στο α΄ τεύχος του Βιβλίου Μαθητή. Οι παρακάτω διδακτικές παρεμβάσεις που υλοποιήθηκαν, διήρκησαν συνολικά 10 διδακτικές ώρες.

1η διδακτική παρέμβαση (1 διδακτική ώρα):

Επεξεργαζόμαστε το κείμενο και τις ερωτήσεις του σχολικού εγχειριδίου.

2η διδακτική παρέμβαση (3 διδακτικές ώρες):

Παρουσιάζουμε στους μαθητές μια μελέτη περίπτωσης:

Είστε αρχιτέκτονες και σχεδιάζετε μια διαφορετική πόλη. Πώς θα ήταν τα κτίρια, τα πεζοδρόμια, οι χώροι αναψυχής; Ποιους θα εξυπηρετούσε η κατασκευή της;

Οι μαθητές συζητούν τις απόψεις τους σε ομάδες. Κατόπιν, σχεδιάζουν ατομικά τη δική τους πόλη και αιτιολογούν για ποιους λόγους την σχεδίασαν με αυτόν τον τρόπο.

3η διδακτική παρέμβαση (1 διδακτική ώρα):

Οι μαθητές ανά ομάδα συζητούν τον τρόπο κατασκευής μιας μακέτας για τη «Διαφορετική πόλη». Κάθε ομάδα αναλαμβάνει έναν τομέα κατασκευής, π.χ. γήπεδο ποδοσφαίρου, κατασκευή σπιτιών, καταστημάτων, παιδικής χαράς. Δημιουργείται το προσχέδιο της μακέτας.

4η διδακτική παρέμβαση (3 διδακτικές ώρες):

Οι μαθητές στις αντίστοιχες ομάδες τους συλλέγουν τα απαραίτητα υλικά για την κατασκευή της μακέτας (χαρτόνια, μαρκαδόροι, κονσέρβες, γκοφρέ χαρτί, πλαστελίνες κτλ) και αρχίζουν να κατασκευάζουν όλα τα επιμέρους στοιχεία (καταστήματα, κυλιόμενο πεζοδρόμιο κτλ).

5η διδακτική παρέμβαση (1 διδακτική ώρα):

Ακολουθεί σύνθεση των επιμέρους στοιχείων και τελική κατασκευή της μακέτας.

6η διδακτική παρέμβαση (1 διδακτική ώρα):

Οι μαθητές αξιολογούν το κατά πόσο είναι λειτουργική η συγκεκριμένη πόλη που δημιούργησαν για τους κατοίκους της, μιλώντας ανά ομάδα από τη θέση ενός ηλικιωμένου, ενός παιδιού, ενός ατόμου με ειδικές ανάγκες, ενός γονιού, ενός ιδιοκτήτη καταστήματος. Καταλήγουν σε συμπεράσματα και προτείνουν τρόπους βελτίωσης της συγκεκριμένης περιοχής, όπως να φυτέψουν περισσότερα δέντρα, να τοποθετήσουν λάμπες για τις βραδινές ώρες.

Η συγκεκριμένη εκπαιδευτική εφαρμογή συνδυάζει τις τρεις διαστάσεις της μάθησης, σύμφωνα με τον Illeris (2016): περιεχόμενο, υποκίνηση και κοινωνική διάσταση. Αποτελεί μια πρόταση σχεδιασμού της διδασκαλίας με στόχο την κατάλληλη υποστήριξη των μαθητών προκειμένου να αναπτύξουν δεξιότητες, που αποτελεί και το ζητούμενο της εκπαίδευσης στον 21ο αιώνα (Illeris, 2009).

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.). (2022). *Κύκλοι Δεξιοτήτων*. Ανακτήθηκε από <http://iep.edu.gr/el/psifiako-apothetirio/skill-labs/915-oi-deksiotites-tis-platformas>.

Κόκκος, Α. (2017). *Εκπαίδευση και Χειραφέτηση: Μετασχηματίζοντας στερεοτυπικές αντιλήψεις στο σχολείο και στην εκπαίδευση ενηλίκων*. Αθήνα: ΕΕΕΕ.

Cummins, J. (2005). *Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση: Εκπαίδευση με σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας*. Αθήνα: Gutenberg.

Goleman, D. (2011). *Η συναισθηματική νοημοσύνη στο χώρο της εργασίας*. Αθήνα: Πεδίο.

Haynes, J. (2008). *Τα παιδιά ως φιλόσοφοι*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Isabert – Jamati, V. (1985). Οι εκπαιδευτικοί και η κοινωνική διαίρεση στο σχολείο σήμερα. Στο Α. Φραγκουδάκη (Επιμ.), *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης* (σσ. 493-518). Αθήνα: Παπαζήσης.

Illeris, K. (2016). *Ο τρόπος που μαθαίνουμε. Οι πολλαπλές διαστάσεις της μάθησης στην τυπική και άτυπη εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ξενόγλωσση

Bruner, J.S. (1977). *The Process of Education*. London: Harvard University Press.

Illeris, K. (2009). Competence, learning and education: how can competences be learned, and how can they be developed in formal education? In K. Illeris (Ed.), *International Perspectives on Competence Development*. (pp. 83–98). London and New York: Routledge Taylor & Francis Group.

Illeris, K. (2014). Transformative Learning and Identity. *Journal of Transformative Education*, 12 (2), 148-163.

Kegan, R. (1994). *In over our heads*. London: Harvard University Press.

Piaget, J. (1974). *La psychologie de l'intelligence*. Paris: Armand Colin.

Simonsen, B., Illeris, K. (2014). Transformative Learning in Youth. In D. Andritsakou, & L. West (Eds.), *What's the point of Transformative Learning? Proceedings of the 1st Conference of ESREA's Network "Interrogating Transformative Processes in Learning and Education: An International Dialogue"*. Athens, Greece: ESREA & Hellenic Adult Education Association.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: the Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Ενδοσχολική Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την Ανάπτυξη Δεξιοτήτων STEAM

Νίκη Σισσαμπέρη
Συνεργαζόμενο Εκπαιδευτικό Προσωπικό (ΣΕΠ),
Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο,
sissamperi.niki@ac.eap.gr

Περίληψη

Αντικείμενο της εργασίας είναι η παρουσίαση ενός προγράμματος ενδοσχολικής επιμόρφωσης εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με τίτλο “Ανάπτυξη Δεξιοτήτων STEAM” (Science-Technology- Engineering- Arts- Mathematics) κύριος σκοπός του οποίου είναι η εκπαίδευση των μελών της ομάδας-στόχου ώστε να αναπτύξουν τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους για να μπορούν να σχεδιάζουν δραστηριότητες και διδακτικές ενότητες για το θεματικό πεδίο της STEAM εκπαίδευσης. Η παρουσίαση περιλαμβάνει (α) μια σύντομη περιγραφή της STEAM εκπαίδευσης, (β) τα βασικά στοιχεία της εφαρμογής του θεωρητικού πλαισίου για την εκπαίδευση ενηλίκων, (γ) την περιγραφή του προγράμματος και (δ) στοιχεία για την αξιολόγηση της εφαρμογής του προγράμματος.

Εισαγωγή

Η εργασία παρουσιάζει ένα πρόγραμμα ενδοσχολικής επιμόρφωσης εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με τίτλο “Ανάπτυξη Δεξιοτήτων STEAM” (Science- Technology- Engineering- Arts- Mathematics) κύριος σκοπός του οποίου είναι η εκπαίδευση των μελών της ομάδας-στόχου ώστε να αναπτύξουν τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους για να μπορούν να σχεδιάζουν δραστηριότητες και διδακτικές ενότητες για το θεματικό πεδίο της STEAM εκπαίδευσης.

Η παρουσίαση περιλαμβάνει (α) μια σύντομη περιγραφή της STEAM εκπαίδευσης, (β) τα βασικά στοιχεία της εφαρμογής του θεωρητικού πλαισίου για την εκπαίδευση ενηλίκων, (γ) την περιγραφή του προγράμματος και (δ) στοιχεία για την αξιολόγηση της εφαρμογής του προγράμματος.

Η STEAM εκπαίδευση

Με τον όρο STEAM εκπαίδευση περιγράφεται η διδασκαλία θεμάτων που προέρχονται από τους επιμέρους αυτούς κλάδους και εν γένει χαρακτηρίζεται ως ενοποιημένη (integrated) ή διεπιστημονική (interdisciplinary) προσέγγιση. Η STEAM εκπαίδευση απηχεί μια πιο ανθρωπιστική προσέγγιση στην εκπαίδευση (Ortiz-Revilla, Adúriz-Bravo & Greca, 2020) καθώς μέσω της τέχνης καθίσταται δυνατή η ανάδειξη των κοινωνιοπολιτισμικών πλαισίων εντός των οποίων εκφράζονται σημαντικές πτυχές της επιστήμης (Zeidler, 2016). Ο Bybee (2013) τόνισε ότι η STEM εκπαίδευση πρέπει να δίνει ιδιαίτερη προσοχή σε ζητήματα που απασχολούν την παγκόσμια κοινότητα, όπως για παράδειγμα η κλιματική αλλαγή, οι ενεργειακές πηγές, κ.ά. Η STEAM εκπαίδευση επιδιώκει την ανάπτυξη δεξιοτήτων, οι πιο σημαντικές από τις οποίες θεωρούνται και ως δεξιότητες του 21ου αιώνα και είναι η επίλυση προβλήματος, η κριτική και η δημιουργική σκέψη (McCurdy, Nickels, & Bush, 2020). Η διδακτική προσέγγιση των STEAM γνωστικών αντικειμένων μπορεί να γίνει είτε μέσω της διερευνητικής μάθησης (inquiry based learning) (Minner, Levy & Century, 2010; Harlen, 2013) είτε

μέσω της διδακτικής στρατηγικής «σχεδιασμός της Μηχανικής» (Engineering design) (English, 2016; English & King, 2019; Estapa & Tank, 2017; McCurdy, Nickels, & Bush, 2020; Psycharis, 2018).

Εφαρμογή του θεωρητικού πλαισίου για την Εκπαίδευση Ενηλίκων

Το πρόγραμμα ενδοσχολικής επιμόρφωσης εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με τίτλο “Ανάπτυξη Δεξιοτήτων STEAM” εμπίπτει στο πεδίο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Πρόκειται δε, για μια ιδιαίτερη μορφή επιμόρφωσης, την ενδοσχολική επιμόρφωση, η οποία έχει ως γενικό σκοπό την επαγγελματική ανάπτυξη (Torrance & Forde, 2016) των εκπαιδευτικών.

Ως εκ τούτου, για το σχεδιασμό και τη δόμηση του προγράμματος ακολουθήθηκε το γενικό πρότυπο για το σχεδιασμό προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων το οποίο περιλαμβάνει έξι στάδια (Βεργίδης & Καραλής, 2008). Βάσει του προτύπου αυτού και λαμβάνοντας υπόψη το ιδιαίτερο γνωστικό αντικείμενο διερευνήθηκαν μέσω ερωτηματολογίου οι εκπαιδευτικές ανάγκες της ομάδας-στόχου, η οποία αποτελείται από τους εκπαιδευτικούς σχολικής μονάδας Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αστικής περιοχής. Όλοι δήλωσαν ότι δεν κατέχουν γνώσεις για την STEAM εκπαίδευση.

Παράλληλα, αξιοποιήθηκαν ερευνητικά δεδομένα σχετικά με το σχεδιασμό και εφαρμογή παρόμοιων εκπαιδευτικών προγραμμάτων (Pimthong & Williams, 2021; Shernoff et al, 2017; Han et al, 2015; Weinberg, Balgoral & McMeeking, 2020).

Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα

Με βασικό άξονα τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες της ομάδας- στόχου ο γενικός σκοπός του προγράμματος προσδιορίστηκε ως εξής: Να αναπτύξουν τα μέλη της ομάδας- στόχου τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους ώστε να μπορούν να σχεδιάζουν δραστηριότητες για το θεματικό πεδίο της STEAM εκπαίδευσης.

Συνακόλουθα προσδιορίστηκαν οι επιμέρους στόχοι:

Ως προς τις γνώσεις: (α) Να κατανοήσουν τι είναι η STEAM εκπαίδευση και ποια είναι τα δομικά στοιχεία της και (β) Να κατανοήσουν ποιες είναι οι κύριες δεξιότητες που μπορεί ή είναι απαραίτητο να αναπτύξουν οι μαθητές/ριες κατά τη διδασκαλία των STEAM γνωστικών αντικειμένων.

Ως προς τις δεξιότητες: (α) Να αναλύσουν τα βασικά στοιχεία μιας διδακτικής ενότητας που στοχεύει στην ανάπτυξη STEAM δεξιοτήτων, (β) Να σχεδιάσουν διδακτικές ενότητες που στοχεύουν στην ανάπτυξη STEAM δεξιοτήτων και (γ) Να αξιολογήσουν την διδακτική ενότητα που σχεδίασαν.

Ως προς τις στάσεις: (α) Να συνεργαστούν με τους/ις συνεκπαιδευόμενους/ες για να σχεδιάζουν διδακτικά αντικείμενα STEAM και (β) Να εκτιμήσουν την προστιθέμενη αξία των δεξιοτήτων της STEAM εκπαίδευσης.

Το περιεχόμενο του προγράμματος και η διδακτική μεθοδολογία που εφαρμόστηκε αποτελούν προσαρμοσμένη εκδοχή της STEAM εκπαίδευσης για εκπαιδευτικούς. Για τις ανάγκες του προγράμματος δημιουργήθηκε πρωτότυπο εκπαιδευτικό υλικό το οποίο αναρτήθηκε σε πλατφόρμα ασύγχρονης διδασκαλίας (eclass.sch.gr) και αντιστοιχεί σε δώδεκα συνολικά διδακτικές ώρες. Από αυτές προβλέπονται τρεις ώρες δια ζώσης διδασκαλία και εννέα ώρες αυτομελέτης, ακολουθώντας ένα μοντέλο μεικτής διδασκαλίας (Smith & Hill, 2019) .

Αξιολόγηση του προγράμματος

Η πρώτη εφαρμογή του προγράμματος θεωρείται ότι αποτελεί μια μελέτη περίπτωσης (Cohen, Manion & Morrison, 2007) και για την αξιολόγησή του οι εκπαιδευτικοί θα κληθούν να συμπληρώσουν ένα ερωτηματολόγιο. Επιπλέον, θα αξιολογηθεί η γνωστική τους πρόοδος. Η αξιολόγηση αυτή θα γίνει βάσει των διδακτικών ενότητων που θα σχεδιάσουν για τη διδασκαλία STEAM γνωστικών αντικειμένων. Οι διδακτικές ενότητες θα πρέπει να πληρούν βασικά κριτήρια (Arikan, Erkin & Pesen, 2020). Είναι σημαντικό, ως προς το περιεχόμενο να προάγουν κοινωνιο-

επιστημονικά θέματα π.χ. ενέργεια, κλιματική αλλαγή, κτλ. και ως προς τη μεθοδολογία να προωθούν δραστηριότητες σύμφωνα με τη στρατηγική της διερεύνησης ή/και τη στρατηγική του σχεδιασμού της Μηχανικής.

Συμπεράσματα/ συζήτηση

Δεδομένου ότι το πρόγραμμα έχει σχεδιαστεί και σε παρόντα χρόνο βρίσκεται στη φάση της εφαρμογής τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματα από την εφαρμογή και την αξιολόγησή του θα είναι διαθέσιμα με την ολοκλήρωσή του.

Βιβλιογραφία

Arikan, S., Erktin, E., Pesen, M. (2020). Development and Validation of a STEM Competencies Assessment Framework, *International Journal of Science and Mathematics Education*, <https://doi.org/10.1007/s10763-020-10132-3>.

Βεργίδης, Δ., Καραλής, Α. (2008). *Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων: Σχεδιασμός, Οργάνωση και Αξιολόγηση προγραμμάτων*, τόμος Γ', Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Bybee, R. W. (2013). *The case for STEM education: Challenges and opportunities*. Arlington: National Science Teachers Association.

Cohen. L, Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. London: Routledge, <https://doi.org/10.4324/9780203029053>.

English, L. D. (2016). STEM education K-12: Perspectives on integration. *International Journal of STEM Education*, 3 (3). <https://doi.org/10.1186/s40594-016-0036-1>.

English, L., & King, D. (2019). STEM Integration in sixth grade: Designing and constructing paper bridges. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 17, 863-884. <https://doi.org/10.1007/s10763-018-9912-0>.

Estapa, a., Tank, K. (2017). Supporting integrated STEM in the elementary classroom: a professional development approach centered on an engineering design challenge, *International Journal of STEM Education*, 4:6 DOI 10.1186/s40594-017-0058-3.

Han, S., Yalvac, B., Capraro, M., Capraro, R. (2015). In-service Teachers' Implementation and Understanding of STEM Project Based Learning, *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 2015, 11(1), 63-76.

Harlen, W. (2013). Inquiry-based learning in science and mathematics. *Review of Science, Mathematics and ICT Education*, 7(2) 9-33. <https://doi.org/10.26220/rev.2042>

McCurdy, R., Nickels, M., Bush, S. (2020). Problem-Based Design Thinking Tasks: Engaging Student Empathy in STEM, *Electronic Journal for research in science & mathematics education*, vol.24, 2, 22-55

Minner, D., Levy, J.A., & Century, J. (2010). Inquiry-Based Science Instruction -What Is It and Does It Matter? Results from a Research Synthesis Years 1984 to 2002. *Journal of Research in Science Teaching*, 47(4), 474-496. <https://doi.org/10.1002/tea.20347>

Ortiz-Revilla, J., Adúriz-Bravo, A., Greca, I. (2020). A Framework for Epistemological Discussion on Integrated STEM Education, *Science & Education*, 29, 857–880. <https://doi.org/10.1007/s11191-020-00131-9>.

Pimthong, P., Williams, J. (2021). Methods Course for Primary Level STEM Preservice Teachers: Constructing Integrated STEM Teaching, *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 2021, 17(8), ISSN:1305-8223, <https://doi.org/10.29333/ejmste/11113>.

Shernoff, D., Sinha, s., Bressler, D., Ginsburg, L. (2017). Assessing teacher education and professional development needs for the implementation of integrated approaches to STEM education, *International Journal of STEM Education*, 4:13, DOI 10.1186/s40594-017-0068-1.

Psycharis, S. (2018). STEAM in Education: A Literature review on the role of Computational Thinking, Engineering Epistemology and Computational Science. Computational STEAM Pedagogy (CSP), *Scientific Culture*, Vol.4, No.2, 51-72. <https://sci-cult.com>

Smith, K., Hill, J. (2019). Defining the nature of blended learning through its depiction in current research, *Higher Education Research & Development*, Vol. 38, No. 2, pp 383-397, <https://doi.org/10.1080/07294360.2018.1517732>

Torrance, D., Forde, C. (2016). Redefining what it means to be a teacher through professional standards: implications for continuing teacher education, *European Journal of Teacher Education*, 40:1, pp 110-126, <https://doi.org/10.1080/02619768.2016.1246527>

Weinberg, A., Balgopal, M., McMeeking, L. (2020). Professional Growth and Identity Development of STEM Teacher Educators in a Community of Practice, *International Journal of Science and Mathematics Education*, <https://doi.org/10.1007/s10763-020-10148-9>.

Zeidler, D. L. (2016). STEM education: a deficit framework for the twenty first century? A sociocultural socioscientific response. *Cultural Studies of Science Education*, 11(1), 11–26. <https://doi.org/10.1007/s11422-014-9578-z>.

Επιστημολογική 'κρίση' και Διαλογική Ικανότητα

Κατερίνα Βιρβιδάκη
Καθηγήτρια Σύμβουλος στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
virvidaki.aikaterini@ac.eap.gr

Περίληψη

Η ευρεία έλλειψη συναίνεσης σχετικά με τους τρόπους οι οποίοι θεωρούνται κατάλληλοι για την απόκτηση έγκυρης γνώσης, αναδεικνύεται από τους Hoggan και Hoggan-Kloubert, ως κυρίαρχη επιστημολογική πρόκληση της σύγχρονης εποχής. Η επιστημολογική αυτή 'κρίση', όπως περιγράφεται (2021), φαίνεται να έχει μια σημαντική αντανάκλαση και στην ίδια τη μαθησιακή διαδικασία. Συχνά, ακόμα και ενήλικοι εκπαιδευόμενοι, υποτιμούν τη σημασία της συνεργατικής μάθησης, αλλά και του διαλόγου ειδικότερα, ως οργανικού μέσου προαγωγής της τελευταίας. Με ποιούς τρόπους θα μπορούσαμε να καλλιεργήσουμε τη διαλογική ικανότητα αυτών των εκπαιδευομένων, στην κατεύθυνση της αντιμετώπισης της παραπάνω 'κρίσης'; Στην εισήγηση προτείνεται ένας τέτοιος τρόπος, μέσω της εφαρμογής της Διδακτικής Μεθόδου 'Μετασχηματισμός Δυσλειτουργικών Αντιλήψεων'.

Αναλυτική παρουσίαση

Η ευρεία έλλειψη συναίνεσης σχετικά με το τί αποτελεί έγκυρη γνώση, καθώς και σχετικά με τους τρόπους που θεωρούνται κατάλληλοι, για την απόκτηση αυτής της γνώσης, αναδεικνύεται από τους Hoggan και Hoggan-Kloubert (2021), ως κυρίαρχη επιστημολογική πρόκληση της σύγχρονης εποχής. Όπως επισημαίνουν οι συγγραφείς, οι τρόποι με τους οποίους μια σημαντική μερίδα πολιτών αντιμετωπίζει – και συζητά – κρίσιμα ζητήματα παγκόσμιας σημασίας, βασίζεται περισσότερο στο 'τί' ή 'σε ποιόν' αυτοί πιστεύουν, παρά στην εξέταση και αξιολόγηση των τρόπων, μεθόδων και διαδικασιών, με τις οποίες κανείς καταλήγει σε αυτές τις πεποιθήσεις (2021, σελ.9). Η παραπάνω ανισορροπία γίνεται εμφανής μέσα από τα χαρακτηριστικά παραδείγματα της ανάπτυξης του αντιεμβολιαστικού κινήματος και της 'δυσίτικης' αντιμετώπισης της κλιματικής αλλαγής (2021, σελ.9-10).² Σε σχέση και με τα δυο αυτά ζητήματα, όπως υποστηρίζουν οι συγγραφείς, η 'προτίμηση' για την εκάστοτε άποψη – ή τον εκάστοτε (πχ. πολιτικό) φορέα της – όχι μόνο προηγείται της διερεύνησης της εγκυρότητας αυτής της άποψης, αλλά επιπλέον προ-καθορίζει και προ-διαγράφει το περιεχόμενο των τεκμηρίων (πηγές, δεδομένα) που κάποιος κομίζει προς υποστήριξή της (2021, σελ.9).

Η παραπάνω επιστημολογική 'κρίση', όπως περιγράφεται (2021), φαίνεται να μην περιορίζεται στο περιεχόμενο των ζητημάτων που προαναφέρθηκαν, αλλά ούτε στη σφαίρα του δημόσιου διαλόγου. Φαίνεται να έχει μια σημαντική, χαρακτηριστική αντανάκλαση και στην ίδια τη μαθησιακή διαδικασία. Πιο συγκεκριμένα, παρατηρώ πως, ακόμα και ενήλικοι εκπαιδευόμενοι, στο πλαίσιο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στην οποία δραστηριοποιούμαι³, υποτιμούν ή αδυνατούν να συνειδητοποιήσουν τη σημασία της συνεργατικής μάθησης, ως καίρια πρόσφορου μέσου, για τη

² (Τοποθέτηση είτε υπέρ είτε κατά της πεποίθησης ότι η αλλαγή αυτή είναι ανθρωπογενής, χωρίς περαιτέρω εξέταση της σύνθετης φύσης του ζητήματος)

³ Τα τελευταία δυο χρόνια διδάσκω το μάθημα της Κριτικής Σκέψης (υποχρεωτικό μάθημα Γενικής Παιδείας) σε προπτυχιακό πρόγραμμα ιδιωτικού κολλεγίου της Αθήνας, και οι ηλικίες των φοιτητών που το παρακολουθούν κυμαίνονται μεταξύ 18 και 24 ετών.

διαμόρφωση μιας κοινής, συλλογικής βάσης κριτηρίων αξιολόγησης της παραγόμενης γνώσης. Η τάση αυτή των φοιτητών εκφράζεται, ειδικότερα, μέσω της παρερμηνείας της λειτουργίας του *διαλόγου*, ως οργανικού συστατικού της μάθησης. Η λειτουργία του διαλόγου γίνεται συνήθως κατανοητή απλουστευτικά, ως ανάπτυξη ενός 'αγώνα επιχειρηματολογίας', ως ανάπτυξη δηλαδή ενός πεδίου ανταγωνισμού, στο οποίο η έκφραση μιας 'αντίθετης' γνώμης, αντί να λειτουργήσει ως έναυσμα αναστοχασμού σχετικά με τα κριτήρια εκφοράς της, πυροδοτεί αποκλειστικά την αντίστροφη προσπάθεια ενίσχυσης της επιχειρηματολογίας της 'άλλης' άποψης.⁴

Η αλλοίωση αυτή έχει ευρύτερη εκπαιδευτική, όσο και κοινωνικοπολιτική σημασία. Ο παραπάνω αναστοχασμός, όπως και η επιδίωξη της συναίνεσης σχετικά με την εγκυρότητα των κριτηρίων εκφοράς διαφοροποιημένων απόψεων, αποτελούν δυο βασικούς μεθοδολογικούς άξονες συγκρότησης της έννοιας ενός 'στοχαστικού διαλόγου', όπως αυτός προσδιορίζεται από τον Jurgen Habermas (1984).⁵ Ο 'στοχαστικός διάλογος' αποτελεί μία ειδικότερη μορφή διαλόγου, που ως κύριο στόχο έχει τη συστηματική προσέγγιση της *αμοιβαίας κατανόησης* μεταξύ των συμμετεχόντων στη διαλογική πράξη. Κατά τον Habermas, ακριβώς επειδή η ικανότητα αυτής της αμοιβαίας κατανόησης αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για μια πιο αυθεντική, αλλά και πιο δημοκρατική, ανθρώπινη επικοινωνία, οφείλει να διέπει οριζόντια τις περιοχές του κοινωνικού βίου, στις οποίες πολίτες και μαθηστές συναντώνται για να μοιραστούν τις ιδέες τους.⁶ Θα μπορούσαμε έτσι να πούμε πως η σημασία αυτής της ικανότητας, αφορά τόσο την ευρύτερη σφαίρα του δημόσιου βίου, όσο και το πλαίσιο της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης, στο βαθμό που, και αυτό το πλαίσιο, συχνά αναδεικνύεται ως πεδίο διαμοιρασμού προσωπικών κρίσεων και αξιακών παραδοχών, μέσω της διαλογικής πράξης.⁷

Όπως προκύπτει ωστόσο στην πραγματικότητα, η ικανότητα αυτή φαίνεται να απουσιάζει από την παραπάνω ανταγωνιστική μορφή που παίρνει συχνά ο διάλογος, σε εκπαιδευτικά και μη πλαίσια.

Ποιές είναι λοιπόν οι αιτίες που εμποδίζουν την ανάπτυξη αυτής της ικανότητας, αλλά και με ποιούς τρόπους θα μπορούσε να καλλιεργηθεί αυτή;

Μια πρόταση που θα οδηγούσε στη διερεύνηση των ερωτημάτων αυτών, αρχικά σε πλαίσιο εκπαιδευτικό, θα μπορούσε να αποτελέσει η εφαρμογή της Διδακτικής Μεθόδου 'Μετασχηματισμός

⁴ Η άκαμπτη, μετωπική διένεξη μεταξύ 'δυο πλευρών', και η πόλωση που προκύπτει ως αποτέλεσμα, ανακαλεί εδώ την προβληματική που έχει αναδείξει η Deborah Tannen (1998) σχετικά με τη διαμόρφωση ενός 'πολιτισμού των ισχυρισμών', ενός πολιτισμού, δηλαδή, ο οποίος χαρακτηρίζεται από την αποκλειστικά πολεμική σχέση μεταξύ δυο 'αντίθετων' πλευρών μιας συζήτησης. Εδώ η Tannen τοποθετεί το πρόβλημα πάλι ως κοινωνικό ζήτημα, στο πλαίσιο του δημόσιου διαλόγου (βλ. και Mezirow, 2007, σελ.51).

⁵ Βλ. εδώ ειδικότερα και τα κριτήρια της 'αλήθειας', της 'καταλληλότητας', της 'κατανοησιμότητας' και της 'αυθεντικότητας', τα οποία αναλύει ο Habermas (1984)

⁶ Βλ. εδώ την έννοια του 'βιόκοσμου' (Habermas, 1984)

⁷ Το εφαρμοστικό μέρος παρακάτω βασίζεται στην αρχή της αμοιβαίας κατανόησης που εισάγει ο Habermas, αξιοποιεί όμως, όπως θα φανεί αργότερα, και μια ειδικότερη, διαφοροποιημένη σημασία της, όπως αυτή προσδιορίζεται από τις Belenky και Stanton (2007). Σε κάθε περίπτωση, αξίζει να σημειωθεί πως η αμοιβαία κατανόηση αποτελεί βασικό σκοπό μιας ολόκληρης *περιοχής μάθησης*, της *επικοινωνιακής μάθησης*, όπως αυτή προσδιορίζεται από τον Jack Mezirow (2007), κατ' αναλογία της 'πρακτικής' σφαίρας παραγωγής γνώσης του Habermas (1971). Αξίζει να διερευνηθεί περισσότερο η σημασία αυτής της περιοχής μάθησης, τόσο στο πλαίσιο της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης και ακαδημαϊκής διδασκαλίας, όσο και σε άλλα πεδία της εκπαίδευσης και του δημόσιου βίου, ειδικά μάλιστα ως προς τον τρόπο με τον οποίο αυτή συσχετίζεται με άλλες περιοχές μάθησης (όπως την 'εργαλειακή' ή τη 'χειραφετητική' μάθηση (βλ. Mezirow 2007)). Έχει επίσης αξία να διερευνηθεί κανείς τις δυνατότητες της επικοινωνιακής μάθησης, για να εξετάσει και με ποιούς τρόπους είναι εφικτό η γνώση να προκύψει δι-υποκειμενικά και διαλογικά, έναντι της αποκλειστικής άντλησής της από άλλες πηγές (π.χ. αυθεντία, παράδοση).

Δυσλειτουργικών Αντιλήψεων' (ΜΔΑ, Κόκκος Α., 2017)⁸, προσανατολισμένη ειδικά στην ανάδειξη και αντιμετώπιση των δυσλειτουργικών αντιλήψεων των εκπαιδευομένων, οι οποίες *περιορίζουν* τον τρόπο με τον οποίο εκείνοι κατανοούν τη λειτουργία του διαλόγου. Η παραπάνω μέθοδος βασίζεται στη Θεωρία του Μετασχηματισμού, βασική θεωρητική προσέγγιση στο πεδίο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, προσέγγιση η οποία μπορεί να μας προσφέρει τα κατάλληλα εννοιολογικά και μεθοδολογικά εργαλεία για μετασχηματίσουμε τις παραπάνω αντιλήψεις. Σύμφωνα με αυτήν τη θεωρία (2007), τόσο οι ευρείες νοητικές προδιαθέσεις των εκπαιδευομένων (οι 'νοητικές τους συνήθειες' δηλαδή), όσο και οι επιμέρους εκφάνσεις⁹ των προδιαθέσεων αυτών (οι 'απόψεις' τους)¹⁰, μπορούν να μετασχηματιστούν, εφόσον εντοπιστούν και επαναξιολογηθούν κριτικά, μέσω μάλιστα εναλλακτικών προς αυτές, τρόπων δράσης. Σε αυτήν ακριβώς την κατεύθυνση, μπορεί να αξιοποιηθεί η μέθοδος ΜΔΑ, εντοπίζοντας τα αντικείμενα προς μετασχηματισμό, και προχωρώντας κατόπιν στο σχεδιασμό και την εφαρμογή διδακτικών δραστηριοτήτων που αποσκοπούν στην κριτική επαναξιολόγηση και το μετασχηματισμό των αντικειμένων αυτών.¹¹

Στον πυρήνα αυτών των δραστηριοτήτων, θα βρίσκεται η δομημένη ομαδική εργασία των εκπαιδευομένων, σε διάρκεια, με στόχο αυτοί να καλλιεργήσουν αφενός την ικανότητα αμοιβαίας κατανόησης διαφοροποιημένων απόψεων, αφετέρου να συνειδητοποιήσουν τον δι-υποκειμενικό και σύνθετο χαρακτήρα της διεργασίας απόκτησης της γνώσης.

Οι μεσοπρόθεσμοι στόχοι του σχεδίου θα βασίζονται στην αξιοποίηση διαλογικών διεργασιών διαφορετικής κλίμακας (σε ζεύγη και 'χιονοστιβάδα'), με σκοπό την καλλιέργεια της ικανότητας *επεξεργασίας* και *αποσαφήνισης* μιας 'αντίθετης' γνώμης (πχ. μέσω ασκήσεων 'παράφρασης' της¹²), καθώς και την καλλιέργεια της ικανότητας ανίχνευσης των *κριτηρίων*¹³, βάσει των οποίων αναπτύσσονται οι προσωπικές κρίσεις και αξιακές παραδοχές των εκπαιδευομένων.

⁸ 'Μετασχηματισμός Δυσλειτουργικών Αντιλήψεων: Διδακτική Μέθοδος για το Σχολείο και την Εκπαίδευση Ενηλίκων', Κόκκος Α., 2017. Ως προς το πλαίσιο εφαρμογής της βλ. υποσ. 1.

⁹ Εκφάνσεις αξιολογικές, συναισθηματικές και συμπεριφορικές, βλ. Mezirow 2007

¹⁰ (οι οποίες περιορίζουν τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευόμενοι κατανοούν τη λειτουργία του διαλόγου)

¹¹ Τον τρόπο διερεύνησης, νοηματοδότησης και ιεράρχησης των νοητικών συνηθειών και απόψεων των εκπαιδευομένων (στάδια 1 και 2 ΜΔΑ) αναλύω εκτενώς σε άλλο κείμενο (βλ. Βιρβιδάκη Κ. (2022). *Μετασχηματισμός Δυσλειτουργικών Αντιλήψεων στην Περίοδο της Αναδυόμενης Ενηλικιότητας: Μια Πολυδιάστατη Προσέγγιση με Κεντρικό Ζήτημα τη Διαλογική Πράξη*. Εργαστήριο Βιογραφικής Μάθησης & Μετασχηματιστικής Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. (υπο δημοσίευση)). Ενδεικτικά μπορώ εδώ να αναφέρω την ψυχολογική νοητική συνήθεια του εγωκεντρισμού των εκπαιδευομένων, καθώς και την κοινωνικού χαρακτήρα νοητική συνήθεια ενός ατομισμού που τους χαρακτηρίζει ('πρέπει να διακριθώ και να δηλώσω το ατομικό μου στίγμα'). Η νοητική συνήθεια του εγωκεντρισμού, μάλιστα, πιθανόν να συναρτάται και με τη φάση της *αναδυόμενης* ενηλικιότητας στην οποία βρίσκονται οι εκπαιδευόμενοι (νεαρά άτομα 18-24 ετών), φάση στην οποία φαίνεται να διατηρούν τις συγκεκριμένη ψυχολογική τάση που έχουν καλλιεργήσει κατά την εφηβεία τους, σύμφωνα με τη 'δομο-αναπτυξιακή' προσέγγιση του Robert Kegan (2007, σελ. 73-105 και Κόκκος, 2017, σελ. 99). Τα παραπάνω όμως αφορούν τη διερεύνηση και νοηματοδότηση των αντικειμένων προς μετασχηματισμό (στάδια 1 και 2 ΜΔΑ), ενώ στο παρόν κείμενο εστιάζω στον τρόπο αντιμετώπισης ορισμένων εκφάνσεων (απόψεων) αυτών των νοητικών συνηθειών, μέσω ενός σχεδίου διδακτικών δραστηριοτήτων, οι οποίες στόχο έχουν να συντελέσουν στην κριτική επαναξιολόγηση και το μετασχηματισμό τους (στάδιο 3 ΜΔΑ). Στο επίκεντρο της μετασχηματιστικής διεργασίας θα βρίσκεται η προσπάθεια μετασχηματισμού της ανταγωνιστικής κατανόησης του διαλόγου που αναφέρθηκε παραπάνω, ως επιμέρους εκφάνσεις/άποψης των νοητικών συνηθειών του εγωκεντρισμού και του ατομισμού.

¹² Επαναδιατύπωσης, δηλαδή, μιας 'αντίθετης' γνώμης, από τον εκπαιδευόμενο, με δικά του λόγια.

¹³ Η ανίχνευση των κριτηρίων στα οποία βασίζεται μια προσωπική κρίση ή αξιακή παραδοχή, αποτελεί και σύμφωνα με τον Mezirow (2007) ένα σημαντικό μέρος της διεργασίας του *κριτικού στοχασμού*, όπως αυτός γίνεται αντιληπτός στο πλαίσιο της Θεωρίας Μετασχηματισμού, συντελώντας έτσι στην ενεργοποίηση ενός *αρχικού κριτικού ελέγχου* της διαδικασίας διαμόρφωσης μιας κρίσης ή παραδοχής.

Οι τελικοί στόχοι του σχεδίου θα συνίστανται στη προσπάθεια των εκπαιδευομένων να αποτυπώσουν, συλλογικά πια, την πολυπλοκότητα ενός ζητήματος που εξετάζουν (έναντι της υπεράσπισης της μίας ή της άλλης άποψης), προσπάθεια η οποία θα βασίζεται αφενός στην καλλιέργεια της ικανότητας των εκπαιδευομένων να διατυπώνουν *κριτικά ερωτήματα* (ερωτήματα, δηλαδή, που να μπορούν να αναδείξουν την παραπάνω πολυπλοκότητα)¹⁴, αφετέρου στην ικανότητά τους να συγκροτούν *συνδεδεμένη γνώση* (Belenky και Stanton, 2007, σελ. 107-136), γνώση δηλαδή που να βασίζεται στα δυνατά σημεία, και όχι στις αδυναμίες, της κάθε άποψης ή του κάθε επιχειρήματος που εκφράζεται.¹⁵

Το παραπάνω λειτουργικό πλαίσιο¹⁶ αποσκοπεί στην ανάπτυξη μιας πιο στοχαστικής και πιο περιεκτικής διαλογικής ικανότητας, η οποία θα βασίζεται στην επίγνωση του συλλογικού και σύνθετου χαρακτήρα της διεργασίας απόκτησης της γνώσης, όσο και στην επίγνωση ότι ο χαρακτήρας αυτός είναι άρρηκτα δεμένος με τον έμπρακτο σεβασμό σε κάθε διαφοροποιημένη άποψη.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Βιρβιδάκη Κ. (2022). *Μετασχηματισμός Δυσλειτουργικών Αντιλήψεων στην Περίοδο της Αναδυόμενης Ενηλικιότητας: Μια Πολυδιάστατη Προσέγγιση με Κεντρικό Ζήτημα τη Διαλογική Πράξη*. Εργαστήριο Βιογραφικής Μάθησης & Μετασχηματιστικής Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. (υπο δημοσίευση)

Κόκκος, Α. (2011). Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία. Στο Α. Κόκκος & Συνεργάτες, *Εκπαίδευση μέσα από τις Τέχνες* (σσ. 71-120). Αθήνα: Μεταίχμιο

Κόκκος, Α. (2017). *Εκπαίδευση και Χειραφέτηση: Μετασχηματίζοντας Στερεοτυπικές Αντιλήψεις στο Σχολείο και στην Εκπαίδευση Ενηλίκων*, Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

Κόκκος, Α. (2017). Μετασχηματισμός Δυσλειτουργικών Αντιλήψεων: Διδακτική Μέθοδος για το Σχολείο και την Εκπαίδευση Ενηλίκων. *Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων*, 39, 47-51.

Belenky, M.F., & Stanton, A. (2007). Ανισότητα, Ανάπτυξη και Σχεσιακή Γνώση. Στο J. Mezriow & Συνεργάτες (επιμ.), *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση* (σσ. 107-136) (Γ. Κουλαουζίδης μετ.) (Α. Κόκκος επιμ.). Αθήνα: Μεταίχμιο

Kegan, R. (2007). Ποιό σχήμα Μετασχηματίζει; Μια Δομο-Αναπτυξιακή Προσέγγιση στη Μετασχηματίζουσα Μάθηση. Στο J. Mezriow & Συνεργάτες (επιμ.), *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση* (σσ 73-105) (Γ. Κουλαουζίδης μετ.) (Α. Κόκκος επιμ.). Αθήνα: Μεταίχμιο

¹⁴ Βλ. εδώ πάλι την ενεργοποίηση της κριτικο-στοχαστικής διεργασίας.

¹⁵ Σκοπός της συγκρότησης *συνδεδεμένης γνώσης* θα είναι η επίτευξη της συναίνεσης, με τη διαφορά ότι αυτή δεν θα βασίζεται, όπως υποστηρίζει ο Habermas (1984) στην *αβίαστη δύναμη* του καλύτερου επιχειρήματος, αλλά στα δυνατά σημεία του κάθε επιχειρήματος, όπως υποστηρίζουν οι Belenky και Stanton (2007). Οι τελευταίες διαφοροποιούνται σε αυτό το σημείο από τον Habermas, και υποστηρίζουν την αρχή της *συνδεδεμένης γνώσης*, για να αποφευχθεί πιο αποτελεσματικά στο πλαίσιο του διαλόγου, κάθε προσπάθεια κυριαρχίας και, κατ'επέκταση, κάθε ενδεχόμενη διίστικη, ανταγωνιστική εκτροπή, όπως αναφέρθηκε παραπάνω. Οι Belenky και Stanton διαφοροποιούνται από τον Habermas και σχετικά με την έμφαση που δίνουν στην κατανόηση του συναισθηματικού υποβάθρου των προσωπικών κρίσεων και αξιακών παραδοχών των συμμετεχόντων στο διάλογο. Απομακρύνονται έτσι από τη στενά ορθολογική αντίληψη του στοχαστικού διαλόγου που διατηρεί ο Habermas, και αναζητούν τις προϋποθέσεις λειτουργίας αυτού που αποκαλούν *πραγματικό διάλογο* (2007). Ένας τέτοιος διάλογος αξιοποιεί περισσότερο την ενεργητική ακρόαση και τη συναισθηματική κατανόηση, ως προϋποθέσεις λειτουργίας της αμοιβαίας κατανόησης και της συναίνεσης.

¹⁶ Αυτό παρουσιάζεται και πιο αναλυτικά σε άλλο κείμενο (Βιρβιδάκη, 2022 ό.π.)

Mezirow, J. (2007). Μαθαίνοντας να Σκεφτόμαστε όπως ένας Ενήλικος: Κεντρικές Έννοιες της Θεωρίας του Μετασχηματισμού. Στο J. Mezirow & Συνεργάτες (επιμ.), *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση* (σσ. 43-71) (Γ. Κουλαουζίδης μετ.) (Α. Κόκκος επιμ.). Αθήνα: Μεταίχμιο

Mezirow, J. (2009). Μία επισκόπηση της μετασχηματίζουσας μάθησης. Στο K. Illeris (επιμ.), *Σύγχρονες Θεωρίες Μάθησης* (σσ. 126-146). Αθήνα: Μεταίχμιο

Ξενόγλωσση

Brookfield S. (2011). *Discussion as a Way of Teaching: Workshop Resource Packet*. Teachers College. April 24th & 25th. Διαθέσιμο στο <https://study.eap.gr> / (Ανακτήθηκε στις 2 Ιανουαρίου 2022).

Diestler, S. (2012). *Becoming a Critical Thinker: A User Friendly Manual* (6th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Fleming, T. (2014). *Axel Honneth and the Struggle for Recognition: Implication for Transformative Learning*. Proceedings of the 11th International Conference of TL, Columbia University: USA. Διαθέσιμο στο <http://transformativelearning.org> / (Ανακτήθηκε στις 3/3/2015).

Gunnlaugson, O. (2005). *Unfolding New 'Forms' of Transformative Learning*. Proceedings of the 6th International Transformative Learning Conference, Michigan State University. Διαθέσιμο στο <http://transformativelearning.org/> (Ανακτήθηκε στις 15/4/2009).

Habermas, J. (1971). *Knowledge and Human Interests*. Boston: Beacon Press.

Habermas, J. (1984). *The Theory of Communicative Action: Vol. 1: Reason and the Rationalization of Society*. Boston: Beacon Press.

Hoggan, C., & Hoggan Kloubert, T. (2021). From Alternative Facts to Tentative Truths: Towards a Post-postmodern Epistemology. *Adult Education – Critical Issues*, 1, July – December 2021. 9-22.

Tannen, D. (1998). *The Argument Culture*. New York: Random House.

Η σύμπλευση δυο "αντιμαχόμενων" θεωριών μάθησης (συμπεριφορισμού και εποικοδομητισμού) με στόχο την ανάπτυξη δεξιοτήτων

Γενοβέφα Παπαδήμα
Καθηγήτρια Σύμβουλος στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
grapadima@uom.edu.gr

Περίληψη

Τα τελευταία χρόνια έχει επικρατήσει στο διεθνές στερέωμα η δια βίου μάθηση ως μία πολιτική που αποσκοπεί στο οικονομικό όφελος, αντικαθιστώντας πλήρως το ανθρωπιστικό της ιδεώδες και δίνοντας έμφαση στην οικονομική αντίληψη της εκπαίδευσης μέσω της επαγγελματικής κατάρτισης του εργατικού δυναμικού, προκειμένου να επέλθει αύξηση της παραγωγικότητας, της ανταγωνιστικότητας και της οικονομικής ανάπτυξης. Η παρούσα εισήγηση έχει ως στόχο να αναδείξει τη δυνατότητα σύμπλευσης δυο «αντιμαχόμενων» θεωριών μάθησης, του συμπεριφορισμού και του εποικοδομητισμού, προκειμένου οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι να είναι σε θέση να αναπτύξουν τις κατάλληλες δεξιότητες για να ανταποκριθούν στη νέα κατάσταση.

Λέξεις-κλειδιά: Εποικοδομητισμός, συμπεριφορισμός, δεξιότητες, θεωρίες μάθησης

Αναλυτική παρουσίαση

Στην εκπαίδευση ενηλίκων εξακολουθεί να απασχολεί το ζήτημα: ποια θεωρία μάθησης πρέπει να ακολουθούν οι εκπαιδευτές, προκειμένου οι εκπαιδευόμενοι να αναπτύξουν δεξιότητες, τον συμπεριφορισμό, δηλαδή τη μεταφορά πληροφοριών και γνώσεων μέσω της άμεσης διδασκαλίας ή τον εποικοδομητισμό, που πρεσβεύει ότι ο εκπαιδευτής ενηλίκων πρέπει να είναι ο καθοδηγητής της μάθησης (Merriam & Brockett, 1997). Αναμφίβολα, οι περισσότεροι εκπαιδευτές συμφωνούν πως καμία από τις δυο θεωρίες μάθησης δεν είναι άψογη τόσο στην υπόδειξη του πώς οι εκπαιδευόμενοι μαθαίνουν κι αναπτύσσουν δεξιότητες όσο και του πώς οι εκπαιδευτές θα πρέπει να τους καθοδηγούν (Παπαδήμα, 2017).

Ωστόσο, πρέπει να σημειωθεί ότι φαίνεται να υπάρχει μια πιο συχνή θεωρητική μετατόπιση από τις συμπεριφοριστικές πρακτικές μάθησης στις εποικοδομητιστικές, σε σχέση με το αντίστροφο (Mc Kenzie, 1985). Αυτή η μετατόπιση σχετίζεται με την αυξημένη και συνεχώς αυξανόμενη χρήση των εκπαιδευτικών τεχνολογιών, και απορρέει από το γεγονός ότι πολλές διαθέσιμες τεχνολογίες υποστηρίζουν εποικοδομητιστικές πλατφόρμες μάθησης. Ωστόσο, εξακολουθούν να υπάρχουν πολλές πρακτικές μάθησης που εστιάζουν σε πιο συμπεριφοριστικές τεχνικές μάθησης, καθώς επίσης υπάρχουν επιχειρήματα για την υποστήριξη της ισχύος τους (Rothwell & Sredl, 1992).

Έχοντας όμως κατά νου ότι η σύμπλευση των δύο τυπικά «αντιμαχόμενων» θεωριών είναι η πιο ορθή επιλογή, σημειώνονται τα παρακάτω. Καταρχάς, θα πρέπει να σημειωθεί ότι η επαγγελματική ζωή απαιτεί μεταξύ άλλων την ικανότητα να σκέφτονται οι άνθρωποι κριτικά και να προβληματίζονται σχετικά με τις σκέψεις και τις πράξεις καθώς και με την επίλυση προβλημάτων, την επικοινωνία και τη συνεργασία γεγονός που απαιτεί τη συνεχή ανάπτυξη δεξιοτήτων (Jonassen, 1994). Κατά συνέπεια, γίνεται αντιληπτό ότι αυτές είναι απαιτήσεις που το κάθε εκπαιδευτικό σύστημα θα πρέπει να προωθήσει. Αν και η τυπική εκπαίδευση έχει επικριθεί για την παράλειψη ανάπτυξης αυτών των δεξιοτήτων που απαιτεί η επαγγελματική ζωή κάτι τέτοιο δε θα μπορούσε παρά να θεωρείται παράλειψη αν όχι και παράλογο στην εκπαίδευση ενηλίκων (Windschitl, 1999).

Με την παραδοσιακή διδασκαλία φαίνεται να παράγεται αδρανής γνώση στους εκπαιδευόμενους, γνώση που μπορεί να χρησιμοποιηθεί μόνο μέσα στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, όπως είναι η προετοιμασία για εξετάσεις και αποτελεί γνώση που δεν μπορεί να μεταφερθεί σε πραγματικές καταστάσεις (Schunk, 1991). Αντίθετα τονίζεται η ανάγκη για μεταβίβαση γνώσεων και εφαρμογή τους στην πραγματική ζωή. Δεν μπορεί όμως κανείς να παραβλέψει το γεγονός ότι η προετοιμασία που παρέχει ο παραδοσιακός τρόπος εκπαίδευσης (βλ. συμπεριφορισμός), που κατά κόρον χρησιμοποιείται στην τυπική εκπαίδευση, είναι η πρώτη εφαρμογή και κατανόηση των αντικειμένων της γνώσης, προκειμένου να εφαρμοστούν αυτά μετέπειτα και στην πραγματική ζωή (White-Clark, DiCarlo, & Gilchriest, 2008).

Επιπρόσθετα, η εποικοδομητιστική θεωρία, σύμφωνα με τον Confrey (1990) για την μάθηση παρέχει μια προσέγγιση για τη δημιουργία εκπαιδευτικών πρακτικών που εναρμονίζονται με τις απαιτήσεις της επαγγελματικής ζωής και παράγει εμπειρίες ανάλογες με αυτές του χώρου εργασίας. Ως εκ τούτου η μεταφορά στοιχείων εποικοδομητιστικών περιβαλλόντων μάθησης μέσα στο τυπικό και ορισμένο με κανόνες πλαίσιο της επικρατούσας εκπαίδευσης αποτελεί σημαντική πρόκληση, αν όχι και αδήριτη αναγκαιότητα. Επιπλέον, η επίσημη γνώση που παρέχεται από τα θεσμικά πλαίσια, τους κανόνες κι από τις νόρμες της τυπικής εκπαίδευσης θα πρέπει να μετατρέπεται σε άτυπη γνώση για την επίλυση προβλημάτων και τη μεταφορά τους στην πραγματική ζωή (Draper, 2002).

Σε αυτό το σημείο φαίνεται να εκθειάζονται οι αρχές του εποικοδομητισμού. Ωστόσο αν και η εποικοδομητιστική θεωρία παρουσιάζεται ως η κορυφαία και η πιο φιλελεύθερη φιλοσοφική θεωρία όσον αφορά την απόκτηση δεξιοτήτων δέχεται διάφορες επικρίσεις. Η κυριότερη αφορά στο γεγονός ότι οι γνώσεις και οι δεξιότητες που αποκομίζουν οι εκπαιδευόμενοι είναι πολύ λιγότερες συγκριτικά με μια παραδοσιακή τάξη (συμπεριφοριστική προσέγγιση) (Brooks & Brooks 1993). Θα πρέπει λοιπόν να τονιστεί ότι η υιοθέτηση της εποικοδομητιστικής θεωρίας δεν είναι η λύση καθώς πρέπει να ληφθεί σοβαρά υπόψη ότι τα θεμέλιά της βασίζονται σε άλλες θεωρίες και μια από αυτές δεν είναι άλλη από τον συμπεριφορισμό.

Κατ' επέκταση αυτή η «διαμάχη» καταδεικνύει την ανάγκη συνύπαρξης του «διπόλου» συμπεριφορισμός- εποικοδομητισμός στην εκπαίδευση γενικά αλλά και ιδιαίτερα στην εκπαίδευση ενηλίκων. Οι άνθρωποι εξακολουθούν να αναπτύσσουν δεξιότητες μέσω του διπόλου ερέθισμα-απάντηση και μέσω της πρακτικής ανατροφοδότησης ευκαιριών καθώς επίσης και μέσω των διαδικασιών συνεργασίας και κοινωνικής διαπραγμάτευσης. Είναι μεν απαραίτητη η συμπεριφοριστική τριάδα: πρακτική, ενίσχυση και ανατροφοδότηση για να μεγεθύνουμε τη μάθηση και τη μνήμη (Cameron, 1998; Galvin, 1999). Είναι απαραίτητα δε και ο σκοπός, η απόφαση και οι αξίες για να μη μείνουν μόνο συμπεριφορές αλλά να έχουν πρακτική εφαρμογή, να γίνουν δεξιότητες. Ταυτόχρονα όμως είναι απαραίτητο και οι εκπαιδευόμενοι να είναι σε θέση να προσαρμόζονται και να λειτουργούν σωστά όταν δεν υπάρχουν ιδανικές συνθήκες, όταν οι καταστάσεις είναι απρόβλεπτες και τα καθήκοντά τους απαιτούν αλλαγή, όταν τα προβλήματα που τους τίθενται δεν είναι ξεκάθαρα και οι λύσεις εξαρτώνται από την εφευρετικότητα, τον αυτοσχεδιασμό και τη διαπραγμάτευση τους (Winn, 1991). Η απόκτηση δεξιοτήτων λοιπόν είναι μία ενεργή διαδικασία κατά την οποία οι ενήλικες τις αναπτύσσουν με βάση την προηγούμενη γνώση κι εμπειρία τους. Γι' αυτό σύμφωνα με τον Driscoll (2005) θα πρέπει να τονιστεί ο ρόλος του εκπαιδευτή που καλείται να γεφυρώσει το χάσμα μεταξύ θεωρίας και πράξης.

Βιβλιογραφία

Brooks, J. & Brooks, M. (1993). *In search of understanding: The case for constructivist classrooms*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Cameron, R. J. (1998). School discipline in the UK: Promoting classroom behaviour which encourages effective teaching and learning. *Educational and Child Psychology*, 15 (3), pp. 40-55.

Confrey, J. (1990). "What constructivism implies for teaching", in R. B. Davis, C. A. Maher, & Noddings Eds.), *Constructivist views on the teaching and learning of mathematics*, (Monograph 4, pp. 107-124). Reston, VA: National Council of teachers of Mathematics.

Draper, R. J. (2002). School mathematics reform, constructivism, and literacy: A case for literacy instruction in the reform-oriented math classroom. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 45(6), pp. 520-529.

Driscoll, M. (2005). *Psychology of Learning for Instruction*, (3rd ed.). Boston, MA: Pearson Education Inc.

Galvin, P. (1999). *Behaviour and discipline in schools: Practical, positive and creative strategies for the classroom*. London: David Fulton Publishers Ltd.

Jonassen, D. (1994). Thinking technology, *Educational Technology*, 34, 4, pp. 34-7.

McKenzie, L. (1985). *Philosophical orientation of adult educators*. *Lifelong Learning*, 9(1), 18-20. (ERIC Document Reproduction Service No. EJ 320 691).

Merriam, S.B. & Brockett, R.G. (1997). *The Profession and Practice of Adult Education*, San Francisco, Jossey-Bass.

Παπαδήμα, Γ. (2017). *Η σημασία αναγνώρισης και αξιοποίησης των φιλοσοφιών στην εκπαίδευση ενηλίκων: Θεωρητική και εμπειρική τεκμηρίωση*. (Διδακτορική Διατριβή). Ανακτήθηκε από <https://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/43036#page/1/mode/2up>

Rothwell, W. J. & Sredl, H. J. (1992). *ASTD reference guide to professional human resource development roles and competencies, volume II* (2nd ed.). Amherst, MA: HRD Press.

Schunk, D.H. (1991). *Learning theories: An educational perspective*. New York: Macmillan.

White-Clark, DiCarlo, M., & Gilchrist (2008). "Guide on the side": An instructional approach to meet mathematics standards. *The High School Journal*, 91(4), pp. 40-45.

Windschitl, M. (2002). "The challenges of sustaining a constructivist classroom culture." *Phi Delta Kappa*, 80, pp. 752-755.

Winn, W. (1991). "The assumptions of constructivism and instructional design." *Educational Technology*, 31(9), pp. 38-40.

Η ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων στον 21ο αιώνα ως διαδικασία μετασχηματισμού της ταυτότητας του ατόμου

Μαρία Σπυροπούλου
MA Edu. Εκπαίδευση Ενηλίκων, ΕΑΠ
mariasspyropoulou@gmail.com

Περίληψη

Η σύγχρονη εποχή της μετανεωτερικότητας χαρακτηρίζεται από σαρωτικές αλλαγές, αντιφάσεις και ανασφάλεια, φέρνοντας καθημερινά τον σύγχρονο άνθρωπο ενώπιον προκλήσεων, τις οποίες αδυνατεί να ερμηνεύσει και να ταξινομήσει με βάση την πρότερη γνώση του. Κατά συνέπεια, ανιχνεύεται ένα έλλειμμα γνώσης της νέας πραγματικότητας, αφενός, και αφετέρου η ανάγκη ανάπτυξης - πέραν των επαγγελματικών - οριζόντιων, επικοινωνιακών ικανοτήτων που θα του επιτρέψουν να δομήσει μια νέα ταυτότητα, χαρακτηριστικό της οποίας θα είναι η στοχαστικότητα και προσαρμοστικότητα. Στα πλαίσια της μη τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης ενηλίκων, η θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης - ως μια σύγχρονη θεωρία μάθησης με στόχο την αλλαγή - συνδέεται με την αλλαγή στοιχείων της ταυτότητας του ατόμου και την ανάπτυξη νέων ικανοτήτων, τέτοιων που να καθιστούν τον σύγχρονο άνθρωπο ικανό να στοχάζεται, να εξελίσσεται και να ανταποκρίνεται στις προκλήσεις της νέας εποχής.

Αναλυτική παρουσίαση

Ο κόσμος της μετανεωτερικότητας εξελίσσεται μέσα από σαρωτικές αλλαγές, πολυπλοκότητα και αντιφάσεις, ώστε ο σύγχρονος άνθρωπος έρχεται καθημερινά αντιμέτωπος με νέες ετερόκλητες προκλήσεις, οι οποίες δεν μπορούν να ερμηνευθούν και να ταξινομηθούν με βάση την πρότερη γνώση του. Η ανθρωπότητα βρίσκεται σε μια πορεία σιωπηλής μετάλλαξης, καθώς το έλλειμα γνώσης που έχει δημιουργηθεί, απαιτεί την άμεση αναζήτηση νέας γνώσης (Eschenbacher & Fleming, 2020). Στον σύγχρονο κόσμο του 21^{ου} αιώνα ανιχνεύεται καθημερινά η ανάγκη προσαρμοστικότητας και δόμησης μιας νέας ταυτότητας, χαρακτηριστικό της οποίας θα είναι η στοχαστικότητα και η προσαρμοστικότητα, δεδομένου ότι σε αυτό το νέο περιβάλλον, η επιβίωση του ατόμου συναρτάται από την ικανότητά του για «συνεχή και ατέλεστη μεταβολή» (Κονιόρδος, 2010).

Μέσα σε αυτήν την εν διαμορφώσει ανθρώπινη κοινότητα, η ασυμβατότητα ανάμεσα στο νέο βίωμα του ατόμου και την προσωπική του βιογραφία αποτελεί ένα αποπροσανατολιστικό δίλημμα κατά Mezirow (2007), ή μια δυσαρμονία μεταξύ ανθρώπου και κοινωνίας (ή γνώσης και εμπειρίας) κατά Jarvis (2009, όπως αναφ. στο Λιντζέρης, 2020· Κουλαουζίδης, 2019β), ή μια πρωτογενή/πρωταρχική αντίφαση κατά Engeström (2009). Ως αποτέλεσμα, διαταράσσεται η σχετική (ψυχολογική, κοινωνική, πολιτισμική) ισορροπία που έχει εδραιωθεί, δημιουργώντας δυσλειτουργικές καταστάσεις (Jarvis, 2009, όπως αναφ. στο Κόκκος, 2019· Κουλαουζίδης, 2016, 2019α, 2019β). Τότε δημιουργείται «μια πιθανή μαθησιακή κατάσταση» (Αναγνώστου, 1983, όπως αναφ. στο Κόκκος, 2017) ή «μια επιθυμία μάθησης» (Λιντζέρης, 2007), καθώς είναι αναγκαία μια νέα νοηματοδότηση της εμπειρίας - με διαφορετικές διαστάσεις συνειδητοποίησης και κατανόησης - μέσω μιας νέας διεργασίας μάθησης (Λιντζέρης, 2010).

Αντίστοιχα, η ραγδαία επέκταση των μέσων επικοινωνίας και πληροφόρησης (διαδίκτυο, «έξυπνες» συσκευές, κοινωνικά δίκτυα, κλπ.) επιτρέπουν και ευνοούν τη συνεχή αλληλεπίδραση μεταξύ των ατόμων, κατά τρόπο ώστε οι εμπειρίες και η γνώση

(ακόμη συχνότερα, μάλιστα, η άγνοια ή η μερική και λανθασμένη γνώση) να διαχέονται μέσα στην κοινότητα και να διαμορφώνουν νοήματα, τρόπους σκέψης και συμπεριφορές, με άλλα λόγια να δομούν και να αναδομούν την ταυτότητα του ατόμου, επηρεάζοντας, κατά συνέπεια, όλες τις εκφάνσεις του σύγχρονου βίου (σχέσεις με άλλους ανθρώπους, στάσεις απέναντι στα κοινωνικά φαινόμενα, αντιλήψεις και πρακτικές ως προς το φυσικό περιβάλλον, κοκ), συμπεριλαμβανομένης και της εργασίας (Λιντζέρης, 2021, σ. 35). Αναδεικνύεται, επομένως, η ανάγκη για την επανάληψη, την υπενθύμιση, ή ακόμη και την ανανέωση και επέκταση των «θεμελιωδών, βασικών γνώσεων», που αποτελούν το υπόβαθρο πάνω στο οποίο αναπτύσσονται όλες οι άλλες δεξιότητες, οι οποίες συμβάλλουν στην προσωπική ανάπτυξη και ομαλή ένταξη του ατόμου στην επαγγελματική και κοινωνική ζωή (Λιντζέρης, 2021, σ. 34).

Σύμφωνα με την προτεινόμενη τυπολογία από τους Lintzeris & Karalis (2020), οριζόντιες ικανότητες, όπως «η πολυπολιτισμική συνείδηση, η αντιμετώπιση της ξενοφοβίας, η καταπολέμηση των διακρίσεων και η ομαλή κοινωνική ένταξη, η ικανότητα αναζήτησης και αξιολόγησης πληροφοριών, η ικανότητα αναγνώρισης ψευδών ειδήσεων, η συμβολή στη μείωση των κοινωνικών, φυλετικών και έμφυλων ανισοτήτων κοκ.» (Λιντζέρης, 2021, σ. 35), ανήκουν στην 5^η κατηγορία δεξιοτήτων, κάτω από την επωνυμία «ευρύτερες κοινωνικές δεξιότητες». Είναι σαφές ότι όταν η έννοια «ικανότητα» γίνεται αντιληπτή ως κάτι διαφορετικό και πολύ πιο απαιτητικό και εκτεταμένο από τα επαγγελματικά προσόντα, τότε συνεπάγεται ένα είδος μάθησης μακράν πέραν της παραδοσιακής, η οποία ενδυναμώνει την ικανότητα του μανθάνοντος να λειτουργεί αποτελεσματικά σε νέες καταστάσεις, απρόβλεπτες και μη αναμενόμενες την εποχή που αναπτύσσονταν η δεξιότητα. Μια σοβαρή και όχι επιφανειακή νοηματοδότηση των ικανοτήτων θα πρέπει να περιλαμβάνει το σύνολο των δεξιοτήτων του μανθάνοντος, που είναι αναγκαίες για μια ποιοτική κοινωνική και επαγγελματική ζωή, «ως στενά συνυφασμένες με τη διεργασία δόμησης και αναδόμησης της ταυτότητας του ατόμου» (Λιντζέρης, 2019).

Οι σύγχρονες θεωρίες μάθησης των ενηλίκων κάνουν λόγο για τη μετάβαση από μια «τραπεζικού τύπου» μάθηση μεταφοράς και αποθήκευσης πληροφοριών κατά Freire (1997) ή εργαλειακή μάθηση κατά Mezirow (2007) ή συσσωρευτική/αφομοιωτική μάθηση κατά Illeris (2016), σε μια μετασχηματιστική, χειραφετητική μορφή μάθησης. Η θεωρία του μετασχηματισμού του Mezirow είναι μια πρόταση μάθησης που «επαγγέλλεται τη βαθιά προσωπική αλλαγή και την ανάληψη ατομικής ή συλλογικής χειραφετητικής δράσης» (Λιντζέρης, 2019), ενώ «η έννοια της μετασχηματίζουσας μάθησης περιλαμβάνει κάθε μάθηση που συνεπάγεται αλλαγές στην ταυτότητα του μανθάνοντος» (Illeris, 2014α, 2014β, 2016 · Λιντζέρης, 2019), συμβάλλοντας στην ανάπτυξη δεξιοτήτων που αφορούν τη διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση, την αλληλέγγυα συμπεριφορά και την ιδιότητα του ενεργού και δημοκρατικού πολίτη (Λιντζέρης, 2020).

Ένας σωστά καταρτισμένος, αλλά και κριτικά σκεπτόμενος εκπαιδευτής - τόσο στα πλαίσια της αρχικής και συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης, όσο και της γενικής εκπαίδευσης - θα μπορούσε να προσεγγίσει το αντικείμενό του και να εμπλουτίσει τον εκπαιδευτικό διάλογο με θέματα ζωτικής σημασίας για τη σύγχρονη κοινωνία (π.χ. ξενοφοβία, έμφυλη βία, οικονομική και ενεργειακή κρίση, υγειονομική απειλή της Covid-19, απειλή μιας νέας παγκόσμιας σύρραξης, κλπ.) (Λιντζέρης, 2020 · Eschenbacher & Fleming, 2020). Μέσα από συμμετοχικές και βιωματικές τεχνικές που προάγουν τον κριτικό στοχασμό και τον στοχαστικό διάλογο (π.χ. ενσωμάτωση έργων τέχνης στην μαθησιακή διαδικασία με στόχο την αμφισβήτηση και αναθεώρηση δυσλειτουργικών πεποιθήσεων (Κόκκος, 2017)), θα μπορούσε μια εκπαιδευτική δράση με στόχο την απόκτηση επαγγελματικών δεξιοτήτων να εξελιχθεί σε μια πιο ουσιαστική, βαθιά και διαμορφωτική μαθησιακή εμπειρία (Λιντζέρης, 2020).

Εν κατακλείδι, η μετασχηματίζουσα μάθηση συνδέεται με την αλλαγή στοιχείων της ταυτότητας του ατόμου· είναι προφανές ότι, κατ' αναλογία, η ανάπτυξη ικανοτήτων εμπεριέχει διεργασίες μετασχηματίζουσας μάθησης (Illeris, 2014β). Η εποχή της ρευστής νεωτερικότητας καθιστά την μετασχηματίζουσα μάθηση, στα πλαίσια της μη τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης

ενηλίκων, πιο αναγκαία από ποτέ, καθώς ο άνθρωπος πρέπει διαρκώς να αλλάζει, να εξελίσσεται και να προσαρμόζεται στις αλλαγές των καταστάσεων της ζωής, αλλά και του περιβάλλοντος κόσμου, γενικότερα (Illeris, 2014α, 2014β).

Βιβλιογραφία

Engeström, Y. (2009). Διευρυμένη Μάθηση: Προς έναν επαναπροσδιορισμό της θεωρίας της δραστηριότητας. Στο K. Illeris (επιμ.), *Σύγχρονες Θεωρίες Μάθησης* (σ. 80– 105) (μτφ. Γ. Κουλαουζίδης). Αθήνα: Μεταίχμιο. (2009).

Eschenbacher, S. & Fleming, T. (2020). Transformative dimensions of lifelong learning: Mezirow, Rorty and COVID-19. *International Review of Education*, 66 (657 – 672). Ανακτήθηκε από: <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s11159-020-09859-6.pdf>

Freire, P. (1997). *Η αγωγή του Καταπιεζόμενου* (μτφ. Γ. Κρητικός). Αθήνα: Κέδρος. (1972).

Illeris, K. (2014α). Transformative Learning and Identity. *Journal of Transformative Education*, 12 (2), 148 – 163. Ανακτήθηκε από: <https://doi.org/10.1177%2F1541344614548423>

Illeris, K. (2014β). Transformative Learning re-defined: as changes in elements of the identity, *International Journal of Lifelong Education*, 33:5, 573-586. DOI: 10.1080/02601370.2014.917128

Illeris, K. (2016). *Ο τρόπος που μαθαίνουμε: Οι πολλαπλές διαστάσεις της μάθησης στην τυπική και άτυπη εκπαίδευση* (μτφ. Ε. Κωσταρά). Αθήνα: Μεταίχμιο. (1999)

Κονιόρδος, Σ. Μ. (2010). Νεωτερικότητα και Σύγχρονη Κοινωνική Σκέψη. Στο Σ. Μ. Κονιόρδος (επιμ.), *Κοινωνική σκέψη και νεωτερικότητα*, (σελ. 11-36). Αθήνα: Gutenberg.

Κόκκος, Α. (2017). *Εκπαίδευση και Χειραφέτηση: Μετασχηματίζοντας στερεοτυπικές αντιλήψεις στο σχολείο και στην εκπαίδευση ενηλίκων*. Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

Κόκκος, Α. (2019). Εισαγωγή. Στο Α. Κόκκος και Συνεργάτες (επιμ.) *Διερευνώντας τη Θεωρία Μετασχηματισμού: Η συμβολή δέκα σημαντικών στοχαστών* (σελ. 13-39). Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

Κουλαουζίδης, Γ. (2016, Αύγουστος, 29). Η κριτική σκέψη κάνει την διαφορά ή σε τι διαφέρει η εκπαίδευση ενηλίκων. *Επιστημονικό Δίκτυο Εκπαίδευσης Ενηλίκων Κρήτης ΕΔΕΕΚ* (22). Ανακτήθηκε από: <http://cretaadulteduc.gr/blog/?p=1147>

Κουλαουζίδης, Γ. (2019α). *Ένας Διάλογος για την Εκπαίδευση Ενηλίκων. Συμβουλές και κατευθύνσεις για νέους εκπαιδευτές*. Αθήνα: Μεταίχμιο

Κουλαουζίδης, Γ. (2019β). Η μάθηση ως ατομική και κοινωνική διεργασία ανάπτυξης: Σκέψεις επάνω στις αναζητήσεις των Jarvis και Mezirow. Στο Α. Κόκκος και Συνεργάτες (επιμ.) *Διερευνώντας τη Θεωρία Μετασχηματισμού: Η συμβολή δέκα σημαντικών στοχαστών* (σελ. 226-245). Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

Λιντζέρης, Π. (2007) (Σεπτέμβριος - Δεκέμβριος 2007). Η Διεργασία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, (12), 6-8.

Λιντζέρης, Π. (2010). Θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης: Δυνατότητα για μια κριτική και χειραφετική στροφή στην πρακτική της εκπαίδευσης ενηλίκων. Στο Βεργίδης, Δ. & Κόκκος, Α. (Επιμ.), *Εκπαίδευση ενηλίκων: Διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές* (σελ. 94 – 123). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Λιντζέρης, Π. (2019). Ο Knud Illeris και το μετασχηματιστικό είδος ανθρώπινης μάθησης. Στο Α. Κόκκος και Συνεργάτες (επιμ.) *Διερευνώντας τη Θεωρία Μετασχηματισμού: Η συμβολή δέκα σημαντικών στοχαστών* (σελ. 226-245). Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

Λιντζέρης, Π. (2020) (Ιανουάριος-Απρίλιος 2020). Από τη συσσώρευση πληροφοριών στην απόκτηση γνώσης, προσβλέποντας στη χειραφετητική μάθηση. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, (46), 3-13.

Λιντζέρης, Π. (2021). *Διάγνωση αναγκών δεξιοτήτων: Μια ερευνητική προσέγγιση*. Αθήνα: ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ, Ινστιτούτο Μικρών Επιχειρήσεων ΓΣΕΒΕΕ.

Lintzeris, P. & Karalis, Th. (2020). Towards an inclusive skills typology. *European Journal of Social Sciences Studies*, 5 (1). Doi: 10.5281/zenodo.3732614 Ανακτήθηκε από: <https://zenodo.org/record/3732614#.Yh1OzuhBy5c>

Mezirow, J. (2007). Μαθαίνοντας να σκεπτόμαστε όπως ένας ενήλικος: Κεντρικές έννοιες της θεωρίας του μετασχηματισμού. Στο Jack Mezirow και Συνεργάτες (επιμ.), *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση* (σελ. 43-71) (μτφ.: Γ. Κουλαουζίδης). Αθήνα: Μεταίχμιο. (2000).

Κρίση δεξιοτήτων και επιχειρηματικότητα στην Ελλάδα της "Ευρώπης 2050"

Νικόλαος Δουκάκης - MEd, MBA, Ph.D cand.
School of Social Sciences, Humanities and Arts
Department of Educational and Social Policy
University of Macedonia
dukakisnick@yahoo.com

Ευθύμιος Βαλκάνος - Ph.D.,
Professor of Continuing Professional Education & Training for Human Resources
Director, Postgraduate Studies Program "Sciences of Education and Lifelong Learning: Educational Administration & Leadership"
evalkan@uom.edu.gr

Ιωσήφ Φραγκούλης - Professor
Department of Education
School of Pedagogical and Technological Education
<https://fragkoulis.weebly.com/>

Περίληψη

Η «ελληνική κρίση δεξιοτήτων» εδράζει στις διαρθρωτικές αδυναμίες του συστήματος παραγωγής και αφορά στην έλλειψη και αναντιστοιχία δεξιοτήτων εντός της αγοράς εργασίας. Δεδομένου ότι η διογκωμένη ανεργία και η μαζική μετανάστευση νέων ατόμων με υψηλές δεξιότητες επιδεινώνουν το υφιστάμενο πρόβλημα, η ανάγκη μεταρρύθμισης του εκπαιδευτικού συστήματος και στροφής των επιχειρήσεων προς τη συστηματική κατάρτιση, προ της απαιτούμενης γεφύρωσης του μεταξύ τους χάσματος, αλλά και της προσαρμογής του συστήματος έρευνας, ανάπτυξης και διάχυσης της καινοτομίας και τεχνολογίας στην αειφόρο κατεύθυνση, προβάλλει επιτακτική. Έτσι, η αναβάθμιση των υπαρχόντων και η απόκτηση νέων, ανταγωνιστικών γνώσεων και δεξιοτήτων του ενεργού ανθρώπινου δυναμικού, μέσω της οργανωμένης ενδοεπιχειρησιακής κατάρτισης στο πλαίσιο της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, αποκτά νευραλγική σημασία.

«Ευφυΐα είναι η ικανότητα
προσαρμογής στην αλλαγή»
(Stephen Hawking, 1942-2018)

Αναλυτική παρουσίαση

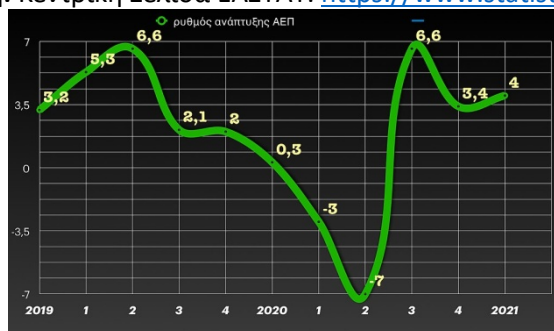
Το ζήτημα της «ελληνικής κρίσης δεξιοτήτων», βρίσκεται στον πυρήνα του παραγωγικού προβλήματος στην Ελλάδα, και συγκεκριμένα στις διαρθρωτικές αδυναμίες του συστήματος, όπως αυτές αποκαλύπτονται από εγκεκριμένους διεθνείς δείκτες. Πρόσφατη έρευνα του ΟΟΣΑ, έδειξε ότι το 18,70% των αποφοίτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ηλικίας 20-34 ετών στην Ελλάδα στερούνται βασικών δεξιοτήτων με επιδόσεις κάτω του ελαχίστου στην κατηγορία «επίλυση προβλημάτων με χρήση τεχνολογίας». Από τις συμμετέχουσες χώρες, μόνο η Τουρκία είχε ελαφρώς χειρότερη επίδοση (18,78%). Σύμφωνα εξάλλου με την Eurostat, το 78,3% των ελληνικών επιχειρήσεων δεν ασχολείται με την κατάρτιση του προσωπικού. Η ανάγκη, ως εκ τούτου, ανασχεδιασμού του «ελλείποντος

κρίκου» σύνδεσης της Εκπαίδευσης με την επιχειρηματικότητα μέσω μιας ρεαλιστικής μεταρρύθμισης του εκπαιδευτικού συστήματος και μιας ουσιαστικής στροφής των επιχειρήσεων προς την κατάρτιση, προβάλλει επιτακτική. Η παράκαμψη των αγκυλώσεων του παρελθόντος μέσω αξιοποίησης σύγχρονων μεθόδων Εταιρικής Διακυβέρνησης και Συστημάτων Διοίκησης Επιχειρησιακής Απόδοσης, συνιστά μονόδρομο για την προσαρμογή του συστήματος έρευνας, ανάπτυξης και διάχυσης της καινοτομίας και της τεχνολογίας, στην αειφόρο κατεύθυνση που επιβάλλει η προϊούσα κλιματική αλλαγή (Κωστούλας, 2018 · ΣΕΒ, 2019 · OECD, 2019 · Ματσαγγάνης, & Μανάλης, 2021α & 2021β· Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, 2022).

Καθώς η ΕΕ μέσω της «Ευρωπαϊκής Πράσινης Συμφωνίας»¹⁷ (*European Green Deal*) διαμορφώνει τη μακρόπνοη αναπτυξιακή στρατηγική¹⁸ «Ευρώπη 2050», η Ελλάδα καλείται να προσαρμοστεί στην κατεύθυνση της αειφόρου ανάπτυξης «πράσινων» δεξιοτήτων (ΕΟΠΠΕΠ, 2012, σσ.59-60 · Ευρωπαϊκό Συμβούλιο 2022), αντιμετωπίζοντας παράλληλα τη δική της κρίση. Μια κρίση δεξιοτήτων που, ανεξάρτητα από τη διάκρισή τους σε «ήπιες» (*soft skills*) και «ισχυρές» (*hard skills*), δε βρίσκονται απλώς σε συστηματική έλλειψη (*skill shortage*), αλλά σε κάθετη και οριζόντια αναντιστοιχία (*vertical & horizontal mismatch*) εντός της αγοράς εργασίας, ειδικότερα απ' την πλευρά της απασχόλησης, προκαλώντας δυσλειτουργίες λόγω υπερκατάρτισης (*overskilling*) και υποκατάρτισης (*underskilling*) (CEDEFOP, 2014·ΣΕΒ, 2019).

Άλλωστε οι ελλείψεις σε δεξιότητες και όχι η έλλειψη διαθεσιμότητας τυπικών προσόντων, προς τα οποία προσανατολίζεται διαχρονικά το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, αποδείχτηκαν το σοβαρότερο εμπόδιο για την κάλυψη των κενών θέσεων εργασίας που προκλήθηκαν λόγω των σαρωτικών κοινωνικών και οικονομικών επιπτώσεων (Διάγραμμα 1) της πρόσφατης παγκόσμιας υγειονομικής κρίσης, που ακολούθησε την προηγούμενη «βαθιά ελληνική ύφεση». Μάλιστα σε μια συγκυρία κατά την οποία οι λεγόμενες ήπιες (*Soft*) ή κοινές (*common*) ή βασικές (*core*) δεξιότητες θεωρούνται επιθυμητές σε όλα τα επαγγέλματα (ΣΕΒ, 2018· CEDEFOP, 2018 · ΕΛΣΤΑΤ, 2022α).

Διάγραμμα 1: Ρυθμός Ανάπτυξης (%) ελληνικού ΑΕΠ 2019-2021
Πηγή: Κεντρική Σελίδα ΕΛΣΤΑΤ. <https://www.statistics.gr/>



Όμως ακόμη κι όταν η οικονομία παρουσιάζει σημεία ανάκαμψης, η επανατοποθέτηση εργαζόμενων καθυστερεί λόγω του επερχόμενου «χάσματος δεξιοτήτων», εφόσον τόσο στο Δημόσιο, όσο και στον ιδιωτικό Τομέα, η επιλογή προσωπικού δε διεξάγεται με γνώμονα τις πραγματικές τεχνικές, επαγγελματικές, οριζόντιες, ψηφιακές ή άλλες δεξιότητες, με αποτέλεσμα σημαντικό μέρος των αποφοίτων της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, πέραν των ελλείψεων του σε δεξιότητες, να απασχολείται σε επαγγέλματα εκτός αντικειμένου σπουδών (CEDEFOP, 2014 · ΣΕΒ, 2019 · Adecco, 2021).

¹⁷ <https://www.consilium.europa.eu/el/policies/green-deal/>

¹⁸ https://ec.europa.eu/clima/eu-action/climate-strategies-targets/2050-long-term-strategy_en

Αν συνυπολογιστούν οι επιπτώσεις της ακόμα υψηλότερης ανεργίας (13,3% το Νοέμβριο του 2021), της καλπάζουσας ανεργίας των νέων (43,3% στο 1^ο τρίμηνο του 2021) και της οφειλόμενης στην προηγηθείσα «ελληνική ύφεση» μαζική μετανάστευση¹⁹ (*the “Greek Exodus”*) περισσότερων από 467.000 Ελλήνων υψηλής μόρφωσης, κατάρτισης και δεξιοτήτων (*brain drain*) ηλικίας 25-44 ετών απ’ το 2008 μέχρι και το 2017, δεν είναι τυχαίο ότι η χώρα το 2018 ήταν 62^η μεταξύ 63 χωρών του IMD World Competitiveness Center²⁰, ως προς την προτεραιοποίηση της εκπαίδευσης των εργαζομένων από τις επιχειρήσεις και 18^η μεταξύ των 20 χωρών του World Management Survey²¹, ως προς τη μέση ποιότητα των εφαρμοζόμενων Συστημάτων Διοίκησης Επιχειρήσεων (*Business Management Systems*). Ταυτοχρόνως ήταν 79^η μεταξύ 118 χωρών του Global Talent Competitiveness Index²², ως προς το ποσοστό των επιχειρήσεων που προσφέρουν «τυπική κατάρτιση» στο προσωπικό τους και 89^η ως προς τον «επαγγελματισμό της διοίκησης» (**Κωστούλας, 2018-ΤτΕ, 2019-ΣΕΒ, 2021-ΕΛΣΤΑΤ, 2022β**).

Υπ’ αυτές τις συνθήκες, ο ρόλος της οργανωμένης και συστηματικής ενδοεπιχειρησιακής εκπαίδευσης και κατάρτισης, που παρέχεται από τις επιχειρήσεις στους εργαζόμενους για την απόκτηση επαρκών γνώσεων και δεξιοτήτων μέσω κατάλληλα σχεδιασμένων προγραμμάτων, κρίνεται ιδιαίτερα νευραλγικός, καθώς περιλαμβάνει τα συγκεκριμένα στοιχεία που χαρακτηρίζουν τόσο την Επαγγελματική Εκπαίδευση, όσο και την Εκπαίδευση Ενηλίκων. Εργαζόμενοι όλων των βαθμίδων της επιχειρησιακής ιεραρχίας καλούνται σε μια διαρκή προσαρμογή, ώστε να συμβαδίσουν με τις αλληπάλληλες αλλαγές ανταποκρινόμενοι στα αυξανόμενα επαγγελματικά τους καθήκοντα. Προϋποτίθενται μεταξύ άλλων η άψογη οργάνωση των προγραμμάτων, οι αποσαφηνισμένοι εκπαιδευτικοί στόχοι, ο εθελοντικός χαρακτήρας των εκπαιδευόμενων/καταρτιζομένων, το συμβατό με τις ανάγκες και το προφίλ τους περιεχόμενο, η ενθάρρυνση της ενεργητικής τους συμμετοχής και η αποτελεσματική αντιμετώπιση των εμποδίων μάθησης εκ μέρους των εκπαιδευτών/καταρτιστών (CEDEFOP, 1996 · Γκαγιαλής, 2008 · Azaria, Valkanos, & Dukakis, 2017).

Η επιτυχής, εν κατακλείδι, διακυβέρνηση δεξιοτήτων προϋποθέτει ανάπτυξη ρεαλιστικού διαλόγου, ώστε με κατάλληλο συντονισμό των υπεύθυνων χάραξης πολιτικής και κοινωνικών εταιριών να γεφυρωθούν οι κόσμοι εκπαίδευσης και εργασίας. Η αναβάθμιση του παραγωγικού μοντέλου της ελληνικής οικονομίας επιβάλλει επένδυση στα ουσιαστικά προσόντα εργαζομένων και ανέργων. Απαιτούνται βαθιές παρεμβάσεις στη διαχείριση των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης, σε στρατηγικούς και καινοτόμους κλάδους, παράλληλα με την ενίσχυση της αξιοποίησης των Συστημάτων Διοίκησης Ανθρώπινου Δυναμικού, για τη βελτίωση της ποιότητας, την ενθάρρυνση της παραγωγικότητας και την αναβάθμιση της λειτουργικότητας μέσω του ανασχεδιασμού των ρόλων, στην κατεύθυνση της αποκέντρωσης, της σύνδεσης απόδοσης – αμοιβής, αλλά και μέσω της αξιολόγησης των εργαζόμενων βάσει προσδιορισμένων στόχων (ΣΕΒ, 2018· CEDEFOP, 2018· Λιντζέρης, 2020).

Βιβλιογραφία

Adecco (2021). Η ετήσια έρευνα της Adecco Ελλάδας για την αγορά εργασίας. Η Απασχολησιμότητα στην Ελλάδα το 2021. *Adecco Greece*. Ανακτήθηκε από:<https://www.adecco.gr/%CE%B7>

¹⁹ Με την προσθήκη όσων έφυγαν στη διετία 2018 – 2019, ο συνολικός αριθμός των ατόμων ηλικίας 25-44 ετών ξεπερνά τις 500.000 άτομα.

²⁰ <https://www.imd.org/centers/world-competitiveness-center/>

²¹ <https://worldmanagementsurvey.org/>

²² <https://knowledge.insead.edu/talent-management/global-talent-competitiveness-index-2932>

[Azaria, A., Valkanos, E., & Dukakis, N.](#) (2017). In-house experiential education after the Greek crisis: recessionary effects on experiential learning design and implementation of an effective vocational training. *Industrial and Commercial Training*, Vol. 49 No. 5, pp. 256-269. ISSN: 0019-7858. Ανακτήθηκε από: <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/ICT-04-2017-0029/full/html>

CEDEFOP – Centre for the Development of Vocational Training (1996). *Vocational Training Glossarium*. Thessaloniki: CEDEFOP.

CEDEFOP – Centre for the Development of Vocational Training (2014). *Αναντιστοιχία δεξιοτήτων: τα φαινόμενα απατούν*. Ενημερωτικό σημείωμα – 9087 EL. Αριθμός καταλόγου: TI-BB-14-002-EL-N. ISBN 978-92-896-1465-8, doi: 10.2801/56793.

CEDEFOP– Centre for the Development of Vocational Training (2018). *Ο Ευρωπαϊκός Δείκτης Δεξιοτήτων του Cedefop: Ένα Νέο Εργαλείο για Χάραξη Πολιτικής Βάσει Τεκμηρίωσης*. Ενημερωτικό σημείωμα – 9132 EL Αριθ. καταλόγου: TI-BB-18-005-EL-N, ISBN 978-92-896-2590-6, doi:10.2801/984198.

Γκαγιαλής, Σ., (2008). Η Ενδοεπιχειρησιακή Κατάρτιση Ως Μέσο Αποτελεσματικής Εκπαίδευσης, *Plant Management*, Τεύχος 201, Ιανουάριος – Μάρτιος 2008.

ΕΛΣΤΑΤ (2022α). *Ρυθμός Ανάπτυξης (%) ελληνικού ΑΕΠ 2019-2021(έτος βάσης: 2015)* Κεντρική Σελίδα ΕΛΣΤΑΤ. Ανακτήθηκε από: <https://www.statistics.gr/>

ΕΛΣΤΑΤ (2022β). *Έρευνα Εργατικού Δυναμικού (Νοέμβριος, 2021)*. Δελτίο Τύπου (Πειραιάς, 16 Φεβρουαρίου 2022). Ανακτήθηκε από: <https://www.statistics.gr/el/statistics/-/publication/SJO02/->

Ε.Ο.Π.Ε.Π.(2012). *Τα Πράσινα Επαγγέλματα στην Ελλάδα και οι νέες απαιτούμενες Δεξιότητες*. Ημερίδα της Δ/σης ΣΥΕΠ. Υπουργείο Παιδείας Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων. Πολιτισμού και Αθλητισμού. Ανακτήθηκε από: https://www.eoppep.gr/images/SYEP/GREEN_SKILLS_EOPPEP.pdf

Ευρωπαϊκό Συμβούλιο (2022). *Ευρωπαϊκή Πράσινη Συμφωνία. Ο στόχος της ΕΕ για κλιματική ουδετερότητα έως το 2050*. Ανακτήθηκε από <https://www.consilium.europa.eu/el/policies/green-deal/>

Ματσαγγάνης, Μ. & Μανάλης, Γ. (2021α, Νοέμβριος, 25). Οι χαμηλές δεξιότητες τροχοπέδη της ανάκαμψης. *Οικονομικός Ταχυδρόμος*. Ελληνικό Ίδρυμα Ευρωπαϊκής και Εξωτερικής Πολιτικής (ΕΛΙΑΜΕΠ). Ανακτήθηκε από: <https://www.ot.gr/2021/11/25/apopseis/experts/oi-xamiles-deksiotites-troxopedi-tis-anakampsis/>

Ματσαγγάνης, Μ. & Μανάλης, Γ. (2021β, Δεκέμβριος, 3). Η αδιαφορία των επιχειρήσεων για την κατάρτιση εμπόδιο για την αναβάθμιση του παραγωγικού μοντέλου. *In focus*. Ελληνικό Ίδρυμα Ευρωπαϊκής και Εξωτερικής Πολιτικής (ΕΛΙΑΜΕΠ). Ανακτήθηκε από: <https://www.eliamep.gr/publication/in-focus-%>

Κωστούλας, Β. (2018, Φεβρουάριος, 13). Κρίση Δεξιοτήτων. *Η Ναυτεμπορική*. Ανακτήθηκε από: <https://m.naftemporiki.gr/story/1320332/krisi-deksiotiton>

Λιτζέρης, Π. (2020). Τεχνολογική αλλαγή, ψηφιοποίηση, εργασία και δεξιότητες, Ερευνητικά Κείμενα, Ινστιτούτο Μικρών Επιχειρήσεων -ΙΜΕ της Γενική Συνομοσπονδία Επαγγελματιών Βιοτεχνών Εμπόρων Ελλάδας- ΓΣΕΒΕΕ: 14/2020, Αθήνα: ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ, σσ. 44.

OECD (2019). *Skills Matter: Additional Results from the Survey of Adult Skills OECD Skills Studies*. OECD Paris: OECD Publishing. Available at: <https://doi.org/10.1787/1f029d8fen>.

Τράπεζα της Ελλάδος – ΤτΕ (2019). *Έκθεση του Διοικητή για το Έτος 2018*. Ίδρυμα Εκτύπωσης Τραπεζογραμματίων και Αξιών της Τράπεζας της Ελλάδος. ISSN 1105 – 0497. Ανακτήθηκε από: <http://www.bankofgreece.gr>

Σύλλογος Επιχειρήσεων & Βιομηχανιών - ΣΕΒ (2018). *Οι ελλείψεις σε παιδεία και δεξιότητες εμπόδιο για τον παραγωγικό μετασχηματισμό και την σύγχρονη ανταγωνιστική παραγωγή*. Υπόεργο 6 «Ποσοτικές Έρευνες σε Βιομηχανικές Επιχειρήσεις επί Θεμάτων Ανάπτυξης Ανθρώπινου

Δυναμικού» της Πράξης «Θεσμική & επιχειρησιακή ενδυνάμωση του κοινωνικού εταίρου ΣΕΒ», που υλοποιείται μέσω του Ε.Π. «Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού, Εκπαίδευση & Δια Βίου Μάθηση». Ανακτήθηκε από:

https://www.sev.org.gr/Uploads/Documents/52350/memo_erevna_sev_dexiotites_18.9.2019.pdf

Σύλλογος Επιχειρήσεων & Βιομηχανιών - ΣΕΒ (2019). *Τι αλλάζει στη λειτουργία των επιχειρήσεων με την 3^η εργαλειοθήκη του ΟΟΣΑ. Παρουσίαση αποτελεσμάτων για την άρση των ρυθμιστικών εμποδίων σε 5 κλάδους της οικονομίας*. Ειδική ενημερωτική εκδήλωση. Ανακτήθηκε από https://www.sev.org.gr/Uploads/Documents/49884/all%20in_final.pdf

Σύλλογος Επιχειρήσεων & Βιομηχανιών - ΣΕΒ (2021). *Πράσινα Επαγγέλματα Πράσινη οικονομία και απασχόληση: προκλήσεις και προτάσεις για δίκαιη μετάβαση*. Ειδική Αναφορά. Ανακτήθηκε από: https://www.sev.org.gr/wp-content/uploads/2021/07/SR_GREEN_JOBS_V18_FINAL.pdf

Η διαχείριση γνώσης ως βασικός παράγοντας ανάπτυξης των δεξιοτήτων των εργαζομένων στους δημόσιους οργανισμούς

Ζυγούρης Φώτιος,
Υποψήφιος Διδάκτορας, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας,
zygourisfotis@yahoo.gr

Βαλκάνος Ευθύμιος,
Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας,
evalkan@uom.edu.gr

Σταμπουλής Μιλτιάδης
Επ.Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας,
staboulis@uom.edu.gr

Περίληψη

Η διαχείριση της γνώσης αποτελεί ένα σημαντικό παράγοντα στον εργασιακό χώρο για την ανάπτυξη τόσο των εργαζομένων όσο και του οργανισμού. Οι γνώσεις, οι δεξιότητες και οι ικανότητες και των εργαζομένων βοηθούν στην αύξηση του κεφαλαίου της γνώσης και την διάχυση αυτής στον οργανισμό. Ο σκοπός αυτής της εργασίας είναι να αναπτύξει την σημασία της διαχείρισης της γνώσης και την άμεση σχέση με τις δεξιότητες των εργαζομένων στους δημόσιους οργανισμούς. Η εργασία ξεκινά με την επισκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας κατά κύριο λόγο αλλά και της ελληνικής. Στα συμπεράσματα αναδεικνύονται τα σημαντικά πλεονεκτήματα της διαχείρισης της γνώσης γενικότερα και ειδικότερα ως βασικού παράγοντα συνεχούς ανάπτυξης των δεξιοτήτων των εργαζομένων στους δημόσιους οργανισμούς.

Αναλυτική παρουσίαση

Η γνώση αποτελεί ένα συνδυασμό εμπειρίας, πληροφοριών και διορατικότητας και παράλληλα έχει τη δυνατότητα να παρέχει ωφέλεια στο άτομο ή τον οργανισμό (Empson, 1999). Επιπρόσθετα, η γνώση έχει ως βάση της, τις ήδη αποκτημένες ικανότητες και εμπειρίες των εργαζομένων. Η γνώση δημιουργείται από τους εργαζόμενους οι οποίοι καθορίζουν νέες μεθόδους για δραστηριότητες. Βασικό στοιχείο στην διαχείριση της γνώσης αποτελεί η ανάπτυξη καινοτομικών ιδεών, νέων δεξιοτήτων και αποτελεσματικότερων διαδικασιών. Η ανάπτυξη της γνώσης περιλαμβάνει διαφοροποιημένες προσπάθειες διαχείρισης της γνώσης. Ο οργανισμός μέσω αυτών των διαδικασιών επιχειρεί να αναπτύξει ικανότητες τις οποίες δεν διαθέτει αλλά επιθυμεί να δημιουργήσει νέες δυνατότητες ανάπτυξης γνώσεων και ικανοτήτων (Ravanrykar και Pashazadh, 2014). Η διαχείριση της γνώσης αποτελεί κομβικό σημείο, τόσο για τον οργανισμό όσο και το ανθρώπινο δυναμικό του.

Η διαχείριση της γνώσης αποτελεί μία διαδικασία η οποία αποσκοπεί στην πραγματοποίηση στρατηγικών στόχων με την κοινή χρήση της γνώσης από το σύνολο των εργαζομένων, αλλά και τη χρήση των άυλων πόρων των οργανισμών. Η αξιολόγηση των παραπάνω στοιχείων αποτελεί βασικό εργαλείο για τους οργανισμούς του δημόσιου τομέα προκειμένου να αναπτυχθεί αποτελεσματικά η εφαρμογή ενός προγράμματος διαχείρισης της γνώσης. Ωστόσο υπάρχουν αρκετά προβλήματα στην ανάπτυξη της τα οποία έχουν σχέση με την μειωμένη συνεργασία των εμπλεκόμενων μερών (Mitre-Hernández, Mora-Soto, López-Portillo, και Lara-Alvarez, 2015). Επιπλέον, η διαδικασία της δημιουργίας της γνώσης έχει άμεση σχέση με την οργανωσιακή κουλτούρα και τις ήδη διαμορφωμένες δεξιότητες των εργαζομένων (Majid, , Mehran, ,Zarei, και Somaye, 2013).

Υπάρχει μεγάλος μέρος γνώσεων και δεξιοτήτων των δημοσίων υπαλλήλων οι οποίοι δεν διοχετεύουν την κεκτημένη εμπειρία σε ένα κέντρο γνώσης. Αρκετές φορές οι ίδιοι οι δημόσιοι υπάλληλοι είναι πιθανόν να μην έχουν τυποποιήσει τον τρόπο που διαχειρίστηκαν κάποιο συγκεκριμένο ζήτημα το οποίο πιθανόν να αντιμετώπισαν και στο παρελθόν. Ωστόσο πολλές φορές οι εμπειρίες, οι γνώσεις και οι δεξιότητες τις οποίες απέκομισαν οι δημόσιοι υπάλληλοι πρώτης γραμμής είναι ιδιαίτερα σημαντική και πολύτιμη και πιθανόν να μην έχει αντιμετωπιστεί από τα στελέχη των κεντρικών υπηρεσιών διοίκησης ανθρώπινου δυναμικού στον δημόσιο τομέα (Ζυγούρης, Βαλκάνος και Μαλέτσκος, 2019).

Από την έρευνα προέκυψε ότι οι ήδη αναπτυγμένες δεξιότητες των εργαζομένων έχουν θετική επίδραση στις διαδικασίες κοινωνικοποίησης και εξωτερίκευσης. Αυτό συμβαίνει επειδή όταν οι εργαζόμενοι κατέχουν διευρυμένες πληροφορίες για άλλες λειτουργίες, πραγματοποιούν αναβαθμισμένες διαδικασίες, στο χώρο εργασίας, όπως η διαδικασία κοινωνικοποίησης, οι αλληλεπιδράσεις πληροφοριών, η ανταλλαγή γνώσεων, η ανάπτυξη ιδεών και η εξωτερίκευση με περισσότερο ενθουσιασμό. Επιπλέον, όταν οι άνθρωποι αισθάνονται ότι δεν υπάρχει ανησυχία ή κίνδυνος για τη θέση τους κατά την ανταλλαγή γνώσεων, γίνονται πιο πρόθυμοι να τη μοιραστούν. Majid et al, 2013). Ο Σαΐτης (2000) υποστηρίζει ότι οι καλύτερες αποφάσεις είναι βασισμένες στην αντιπροσωπευτικότητα των απόψεων όλων των ενδιαφερομένων μερών και στην ομαδική σκέψη. Ο Κατσαρός (2008) υποστηρίζει ότι το τελευταίο χρονικό διάστημα ενισχύεται ο συνεργατικός τρόπος οργάνωσης και διοίκησης των οργανισμών.

Η συμβολή της διαχείρισης της γνώσης στις δημόσιες υπηρεσίες, ιδιαίτερα στους φορείς δημόσιας εκπαίδευσης είναι ιδιαίτερα σημαντική για την λειτουργία και την ανάπτυξη τους.

Οι οργανισμοί έχουν στο εσωτερικό τους ένα πολύ μεγάλο όγκο γνώσης η οποία δεν διαχέεται και δεν μοιράζεται στους εργαζόμενους. Είναι σημαντικό οι οργανισμοί να δημιουργούν κέντρα γνώσης με κύριο σκοπό τη συγκέντρωση της γνώσης από τους εργαζόμενους μέσω των βέλτιστων πρακτικών και λύσεων σε ζητήματα και προβλήματα τόσο των εργαζομένων όσο και των πολιτών. Επιπλέον η συμβολή της διαχείρισης της γνώσης στην αναδιάρθρωση του δημοσίου τομέα, είναι ιδιαίτερα σημαντική. Αποτελεί στοιχείο αυξανόμενης σπουδαιότητας για τις κρατικές διοικήσεις αναφορικά με τις προκλήσεις που δημιουργούνται από την ένταση της οικονομίας της γνώσης. (Ζυγούρης και Βαλκάνος, 2019).

Στα πλαίσια της διαχείρισης της γνώσης είναι σημαντικό οι γνώσεις και οι δεξιότητες των εργαζομένων να αποτυπώνονται, να αποθηκεύονται και να υιοθετούνται τυποποιημένα προκειμένου να υπάρχει διάχυση αυτής της γνώσης. Η ανάπτυξη εξειδικευμένων επιμορφωτικών προγραμμάτων αλλά και η άτυπη μάθηση θα ενισχύσει τις δεξιότητες των εργαζομένων για την ανάπτυξη των πρακτικών της διαχείρισης της γνώσης. Η ενίσχυση των ομάδων εργασίας στους δημόσιους οργανισμούς θα βοηθήσει καταλυτικά στην ανταλλαγή των εμπειριών και των γνώσεων των εργαζομένων. Συμπερασματικά, η διαχείριση της γνώσης αναπτύσσει τις δεξιότητες και ικανότητες των εργαζομένων και βοηθά τον οργανισμό στην αύξηση της αποτελεσματικότητας και αποδοτικότητας. Τέλος, μέσω εξειδικευμένων επιμορφωτικών προγραμμάτων αλλά και άτυπων ομάδων εργασίας αναπτύσσεται συνεργατικό και δημοκρατικό κλίμα για την επίτευξη των στόχων ενός δημοσίου οργανισμού σε συνδυασμό με τη στοχοθεσία που προέρχεται από την γραμμική ιεραρχία.

Βιβλιογραφία

- Empson, L. (1999). The challenge of managing knowledge. *Financial Times*, 4, 12.
- Majid, N., Mehran, N., Zarei, M. H., & Somaye, S. (2013). Critical enablers for knowledge creation process: Synthesizing the literature.

Mitre-Hernández, H. A., Mora-Soto, A., López-Portillo, H. P., & Lara-Alvarez, C. (2015). Strategies for fostering Knowledge Management Programs in Public Organizations. *ArXiv:1506.03828 [Cs]*. Retrieved from <http://arxiv.org/abs/1506.03828>

Ravanpykar, Y., Fyzi, J., & Pashazadh, Y. (2014). Examine the relationship between knowledge management with organizational learning and employee empowerment in national companies of south oil producing (Case study: Oil Welfare Service Companies). *Indian J. Sci. Res*, 5(1), 284-295.

Ζυγούρης, Φ., Βαλκάνος, Ε., (2019). Η σημασία της εφαρμογής της διαχείρισης γνώσης στην αύξηση της αποτελεσματικότητας στις δημόσιες υπηρεσίες και οργανισμούς εκπαίδευσης. Καραϊσκού, Ε. & Κουτρομάνος, Γ. (επιμ.). *Πρακτικά του 2ου Πανελληνίου Επιστημονικού Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή «Ελλάδα-Ευρώπη 2020: Εκπαίδευση, Δια Βίου Μάθηση, Έρευνα, Νέες Τεχνολογίες, Καινοτομία και Οικονομία», Λαμία 28, 29, 30 Σεπτεμβρίου 2018*. Αθήνα: Έκδοση του Ελληνικού Ινστιτούτου Οικονομικών της Εκπαίδευσης & Διά Βίου Μάθησης, της Έρευνας & Καινοτομίας, Ηλεκτρονική έκδοση : Ελληνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης. Τόμος 2 824-829 DOI: <http://dx.doi.org/10.12681/elrie.1594>

Ζυγούρης, Βαλκάνος & Μαλέτσκος, (2019). Η συμβολή της διαχείρισης γνώσης στην ανάπτυξη των εκπαιδευτικών οργανισμών και των υπηρεσιών του δημοσίου τομέα. *Πρακτικά Εργασιών 5ου Διεθνούς Συνεδρίου, για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας. Λάρισα 11-13 Οκτωβρίου 2019. σελ 592-598 ISBN: 978-618-84206-9-4 (τόμος Α): <http://synedrio.eepek.gr>*.

Κατσαρός, Ι., (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Ανακτήθηκε 12/4/2020 από : http://www.pi-schools.gr/programs/epim_stelexoi/epim_yliko/book3.pdf

Σαΐτης, Χ., (2000). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα.

In-company trainers: αναγκαίες δεξιότητες και στάσεις

Μάνος Παυλάκης
PhD Εκπαίδευση Ενηλίκων
manospavlakis@gmail.com

Περίληψη

Συχνά στους οργανισμούς οι αρμοδιότητες της εκπαίδευσης και κατάρτισης προσωπικού δίνονται σε στελέχη του ίδιου του οργανισμού που έχουν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά: μεγάλη εμπειρία στον οργανισμό, εξειδίκευση σε ένα ή παραπάνω θέματα εργασίας και επικοινωνιακές ικανότητες. Οι In-Company trainers (εσωτερικοί εκπαιδευτές), όπως ονομάζονται, συνήθως επιλέγονται λόγω εμπειρίας και χρόνιας παρουσίας σε ένα οργανισμό, παρά εξελίσσονται μέσα από μια συνειδητή διαδικασία που λαμβάνει υπόψη την ενίσχυση του εκπαιδευτικού – παιδαγωγικού τους προφίλ και των συνεπακόλουθων δεξιοτήτων και στάσεων που χρειάζονται για να επιτελούν αποτελεσματικά και μαθησιακά ωφέλιμα τους στόχους της θέσης τους. Το παρόν κείμενο ασχολείται με την προβληματική του ζητήματος και καταλήγει σε προτάσεις για τον ρόλο των In-Company trainers.

Λέξεις – κλειδιά: In-company trainers, εκπαίδευση εκπαιδευτών, επαγγελματική κατάρτιση, ανάπτυξη δεξιοτήτων

Το πλαίσιο

Κατά τη διάρκεια των τελευταίων δύο δεκαετιών έχει γίνει με μεγάλη συζήτηση για τη σημασία ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων και ικανοτήτων, όπως επικοινωνία, κριτική σκέψη, δημιουργικότητα, συνεργατικότητα κ.ά. για στελέχη και εργαζόμενους στους οργανισμούς (ενδεικτικά: Goleman, 1996; Boyatzis, 2009; European Commission, 2016a, ILO, 2014). Κομβικό σημείο στην ανάπτυξη δεξιοτήτων αποτελούν οι άνθρωποι που έχουν την ευθύνη σχεδιασμού, οργάνωσης και υλοποίησης εκπαιδευτικών δράσεων στους οργανισμούς. Άνθρωποι με τέτοιο ρόλο μπορεί να έχουν στελέχη εντός των οργανισμών, οι In-Company trainers, που μπορούν να λειτουργήσουν ως παράγοντες μαθησιακής αλλαγής, έχοντας τη δυνατότητα να επηρεάσουν κι άλλους ανθρώπους στο ίδιο εργασιακό περιβάλλον (Martin & Hrivnak, 2009; Cedefop, 2015b). Βασικός σκοπός της εργασίας αυτής είναι η διερεύνηση του ρόλου και των απαραίτητων δεξιοτήτων και στάσεων που χρειάζεται να έχουν οι In-Company trainers σε ένα οργανωσιακό περιβάλλον.

Θεωρητικό υπόβαθρο

Πριν μιλήσουμε περισσότερο για την αναδυόμενη ανάγκη αξιοποίησης των In-Company trainers στους οργανισμούς, ας δούμε τι λένε οι θεωρητικοί του πεδίου για τον ρόλο του εκπαιδευτή ενηλίκων: Ο Knowles (1997) στη θεωρία της Ανδραγωγικής που εισήγαγε από τη δεκαετία του 1970 έκανε λόγο στην έννοια της υποχρέωσης του εκπαιδευτή να βοηθήσει τους εκπαιδευόμενούς του να αναπτύξουν μια αυτο-κατευθυνόμενη στάση, χωρίς εξάρτηση από τον εκπαιδευτή. Ο Freire (1974), νωρίτερα, είχε μιλήσει για εκείνον τον εκπαιδευτή που συνειδητά επισέρχεται σε μια διαδικασία διαλόγου με τους εκπαιδευόμενους και τους προσφέρει εργαλεία για να συμμετέχουν ισότιμα. Επίσης, ο Kolb (1984) είχε διατυπώσει την άποψη ότι το έργο του εκπαιδευτή δεν είναι μόνο να μεταφέρει νέες ιδέες και γνώσεις, αλλά επίσης να συμβάλει ώστε να αλλάζουν παλιές ιδέες και να εξελίσσονται νέες, κάτι που είναι πολύ κοντά στη φιλοσοφία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης.

Ο Mezirow θέλει ένα εκπαιδευτή – διευκολυντή, συμμετόχο σε 'μια διαρκή διαδικασία κριτικού αναστοχασμού, όπου κι αν αυτό οδηγήσει τον εκπαιδευόμενο' (Mezirow, 1999: 4) και

υποστηρικτικό ως προς το να ενδυναμώσει τα μέλη της εκπαιδευόμενης ομάδας, ώστε να γίνουν πιο ενεργοί και ορθολογικοί ως εκπαιδευόμενοι (Mezirow, 2003). Υποστηρικτικός μπορεί να είναι ένας εκπαιδευτής, ο οποίος επιδεικνύει μια ενσυναίσθητική στάση προς τους εκπαιδευόμενους τους. Η ενσυναίσθηση, μαζί με τον διάλογο και την υπομονή είναι απαραίτητα στοιχεία σε κάθε σχεδόν μαθησιακή διαδικασία, υποστηρίζει ο Illeris (2007), ενώ ο Brookfield (2006) την θεωρεί ως ένα δώρο για τους εκπαιδευτές, που τους βοηθάει να λαμβάνουν υπόψη τα άγχη και την κατάσταση των εκπαιδευόμενων τους.

Ουσιαστικά, για τον ρόλο του εκπαιδευτή έχουν διατυπωθεί πλείστες απόψεις. Μόνο ο Jarvis (2004) αναγνωρίζει 18 διαφορετικούς ρόλους, που περιλαμβάνουν μεταξύ άλλων τους εξής: διευκολυντής, coach, μέντορας, σχεδιαστής προγραμμάτων, δημιουργός εκπαιδευτικών υλικών, αξιολογητής, σύμβουλος κτλ. Φαίνεται, επομένως, ότι είναι ιδιαίτερα κρίσιμη η συνειδητοποίηση από πλευράς εκπαιδευτών της ανάγκης ανάπτυξης συγκεκριμένων ικανοτήτων και στάσεων, που συνδέονται στενά με στόχους διαφορετικών εκπαιδευτικών δράσεων και προτεραιοτήτων (Gougoulakis, 2010).

Η ανάγκη για In-Company trainers

Οι συνεχείς προκλήσεις των τελευταίων δεκαετιών στον χώρο των οργανισμών έχουν αυξήσει τη ζήτηση των εκπαιδευτών που χρειάζεται να ανταποκρίνονται αποτελεσματικά στις ανάγκες των εκπαιδευόμενων τους (Analoui, 1994). Μάλιστα, η πρόκληση είναι πιο σύνθετη, αν συνυπολογιστεί ότι σε εκπαιδευτές χρειάζεται να διευκολύνουν τη μάθηση σε τρία επίπεδα: ατομικό, ομαδικό και οργανωτικό, υποστηρίζοντας την προσωπική αλληλεπίδραση, βοηθώντας τις ομάδες να μάθουν από τις εμπειρίες τους και συμβάλλοντας στη δημιουργία του οράματος στο πλαίσιο του οργανισμού (Marsick & Watkins, 1996)

Εξωτερικοί εκπαιδευτές και σύμβουλοι, που παραδοσιακά νέμονται τον χώρο της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, είναι συχνά μια δαπανηρή λύση και ενδεχομένως δεν έχουν πλήρη εξοικείωση με τον χώρο εργασίας. Ως απάντηση, οι οργανισμοί έχουν αρχίσει να στρέφονται στους δικούς τους υπαλλήλους, τους λεγόμενους *subject experts*, για να βρουν τους εκπαιδευτές που χρειάζονται (Evans et al., 1990; Johnson & Leach, 2001; Tyler, 2005; Martin & Hrivnak, 2009). Μάλιστα, φαίνεται να αναδεικνύεται ένα ενδιαφέρον για την υποστήριξη των επίδοξων *subject experts* με το ανάλογο εκπαιδευτικό υπόβαθρο, ώστε να μπορούν με επάρκεια να μεταδώσουν τις γνώσεις τους και εμπειρία με καταλληλότερο τρόπο (Gérard et al., 1998, όπ. αναφ. Field et al., 2009).

Ωστόσο, αυτή η απάντηση συχνά αμφισβητείται για την αποτελεσματικότητά της. Για παράδειγμα, υπάρχει ένας προβληματισμός για το εάν οι εσωτερικοί εκπαιδευτές, ειδικά σε επίπεδο αρχαρίων, θα μπορούσαν πραγματικά να χειριστούν αποτελεσματικά απαιτητικές εκπαιδεύσεις σε σύγκριση με εξωτερικούς εκπαιδευτές και συμβούλους (Jacobs, 2003). Ένα άλλο θέμα που πρέπει να εξεταστεί προέρχεται από την ανησυχία για την ικανότητα των *τυχαίων* εκπαιδευτών να ξεπεράσει την έλλειψη θεωρητικής κατανόησης που βασίζεται στον απαιτητικό και περίπλοκο ρόλο τους (Bartlett, 2003).

Επιπλέον, μια πρόσφατη μελέτη αποκαλύπτει ότι οι εκπαιδευτές εντός εταιρείας σε πολλές περιπτώσεις δεν αυτοπροσδιορίζονται ως επαγγελματίες εκπαίδευσης όσον αφορά την αναζήτηση διαθέσιμων ευκαιριών για πιστοποίηση και επικύρωση των ικανοτήτων που αποκτήθηκαν στην εργασία (Cedefop, 2013β). Πρόσθετα ευρήματα από άλλες μελέτες επιβεβαιώνουν ότι οι εσωτερικοί εκπαιδευτές σε εταιρείες συχνά δεν αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους ως ξεχωριστή ομάδα. Σε περιπτώσεις, μάλιστα, που δεν έχουν επίγνωση του ρόλου τους και των απαιτήσεών του, οι εκπαιδευτές αυτοί είναι λιγότερο πιθανό να επιδιώξουν και να αναπτύξουν ικανότητες που σχετίζονται με την πρακτική και τη μεθοδολογία εκπαίδευσης (Kirpal & Tutschner, 2008).

Πρόκληση και προτάσεις

Από την παραπάνω συζήτηση, είναι εμφανές ότι η ανάπτυξη επαρκών εσωτερικών εκπαιδευτών στους οργανισμούς αφορά κάτι περισσότερο από την απλή ανάδειξη ικανών υπαλλήλων σε ρόλους που σχετίζονται με την εκπαίδευση και κατάρτιση προσωπικού. Οι εσωτερικοί εκπαιδευτές είναι σημαντικό να κατανοούν σε βάθος τις αρχές και τις αξίες της Εκπαίδευσης Ενηλίκων και να κάνουν χρήση της μεθοδολογίας κατάρτισης. Επιπλέον, ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων ως διευκολυντή, μέντορα, coach και σύμβουλο, όπως αναφέρθηκε παραπάνω απαιτεί μια συνεχή προσπάθεια για ενεργοποίηση της συμμετοχής των εκπαιδευόμενων, την ενίσχυση της κριτικής σκέψης (Mezirow, 1999), την αναγνώριση και διαχείριση των συναισθημάτων κατά τη διεργασία της μάθησης στο εργασιακό περιβάλλον (Illeris, 2011). Οι παραπάνω δεξιότητες και στάσεις μπορούν να θεωρηθούν ως ένα σύνολο αξιών, που κάθε εκπαιδευτής οφείλει να υπηρετεί, φροντίζοντας πρώτα απ' όλα, να υιοθετεί σε προσωπικό επίπεδο, ώστε να μπορεί στη συνέχεια να μεταλαμπαδεύσει στους δικούς τους εκπαιδευόμενους.

Βιβλιογραφία

- Analoui, F. (1994). Training and Development: The Role of Trainers. *Journal of Management Development*, 13(9), 61-72.
- Bartlett, K. R. (2003). Accidental trainers versus HRD professionals. *Human Resource Development Quarterly*, 14(2), 231-234.
- Boyatzis, R. E. (2009). Competencies as a behavioral approach to emotional intelligence. *Journal of Management Development*, 28(9), 749-770.
- Brookfield, S. (2006). *The skillful teacher : On technique, trust, and responsiveness in the classroom* (2nd ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Cedefop (2013b). *Trainers in continuing VET: emerging competence profile*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Available online at http://www.cedefop.europa.eu/files/4126_en.pdf. (Retrieved on 7/11/2016).
- Cedefop (2015b). *Who trains in small and medium-sized enterprises: characteristics, needs and ways of support*. Luxembourg: Publications Office. Cedefop research paper; No 50. <http://dx.doi.org/10.2801/304533>.
- European Commission (2016a). *Developing skills for the labour market: The Riga conclusions: European cooperation in vocational education and training 2015-2020*. Luxembourg: Publications Office.
- Evans, K., Dovaston, V. & Holland, D. (1990). The Changing Role of the In-Company Trainer: An Analysis of British Trainers in the European Community Context, *Comparative Education*, 26(1), 45-59.
- Field, S., Hoeckel, K., Kis, V. & Kuczera, M. (2009). Learning for Jobs OECD Reviews of Vocational Education and Training. Initial Report. OECD. Available online at <https://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/43926141.pdf>. (Retrieved on 18/12/2016).
- Freire, P. (1974). *Education for Critical Consciousness*. London/New York: Continuum.
- Goleman, D. (1996). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. London: Bloomsbury.
- Gougoulakis, P. (2010). Quality for Adult Educators? In Horsdal, Marianne (Ed.) *Communication, Collaboration and Creativity. Researching Adult learning*. University Press of Southern Denmark, pp. 117-145. ISBN: 9788776745035.
- Jacobs, R. L. (2003). *Structured on-the-job training: Unleashing employee expertise in the workplace* (2nd ed.). San Francisco: Berrett-Koehler.
- Jarvis, P. (2004). *Adult Education and Lifelong Learning: Theory and Practice*. 3rd ed. London: RoutledgeFalmer.
- Johnson, S., & Leach, J. (2001). Using Expert Employees to Train on the Job. *Advances in Developing Human Resources*, 3(4), 425-434.

- Illeris, K. (2007). *How we learn: Learning and non-learning in school and beyond* (English ed.). London; New York: Routledge.
- Illeris, K. (2011). *The fundamentals of workplace learning. Understanding how people learn in working life*. USA; Canada: Routledge.
- ILO (2014). *Skills mismatch in Europe*. Statistics Brief. Geneva: ILO.
- Kirpal, S., & Tutschner, R. (2008). *Eurotrainer: Making Lifelong Learning Possible: A Study of the Situation and Qualification of Trainers in Europe: Final Report*. Brussels: European Commission, Directorate General for Education and Culture.
- Knowles, M. (1977). Adult Learning Processes: Pedagogy and Andragogy. *Religious Education*, 72(2), 202.
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, N.J.; London: Prentice-Hall.
- Marsick, V., & Watkins, K. (1996). Adult Educators and the Challenge of the Learning Organization. *Adult Learning*, 7(4), 18-20.
- Martin, H. J., & Hrivnak, M. W. (2009). Creating disciples: The transformation of employees into trainers. *Business Horizons*, 52(6), 605-616.
- Mezirow, J. (1999). Transformation Theory - Postmodern Issues. *Adult Education Research Conference*. Paper 29. Available online at <http://newprairiepress.org/aerc/1999/papers/29>. (Retrieved on 24/12/2016).
- Mezirow, J. (2003). Transformative Learning as Discourse. *Journal of Transformative Education*, 1(1), 58-63.
- Tyler, K. (2005). Promoting The Teacher Within. *HR Magazine*, 50(10), 101-106.

Διδακτική παρέμβαση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών στην αποκατάσταση των μαθησιακών δυσκολιών

Μάρθα Ηλιοπούλου
Φιλολόγος-Ειδική Παιδαγωγός
misparth@hotmail.gr

Νίκη Ζάβρα
Φιλολόγος
nikizavra@gmail.com

Περίληψη

Οι σύγχρονες εκπαιδευτικές απαιτήσεις οδηγούν στην αυξανόμενη αναγκαιότητα της δια βίου μάθησης για έναν ενήλικο. Έτσι, προκύπτει και η συνεχής ανάγκη για επιμόρφωση με στόχο την ομαλή προσαρμογή τους στις κοινωνίες της μάθησης. Ένας τομέας ο οποίος έχει εισαχθεί έντονα στη σημερινή πραγματικότητα και απαιτεί την παρουσία ενηλίκων που χρειάζεται να έχουν επίγνωση της αντιμετώπισης μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές δυσκολίες είναι η Ειδική Αγωγή. Για τον λόγο αυτό, είναι σημαντική η οργάνωση επιμορφωτικών προγραμμάτων επικεντρωμένων στις δυσκολίες αυτές προκειμένου ο κάθε ενήλικος να είναι σε θέση να διαχειριστεί τέτοιου είδους ζητήματα.

Λέξεις κλειδιά: επιμόρφωση, ειδική αγωγή, μαθησιακές δυσκολίες, εκπαιδευτικά προγράμματα

Αναλυτική παρουσίαση

Η επιμόρφωση ενηλίκων και η γενικότερη συμμετοχή τους σε διάφορων ειδών εκπαιδευτικές δραστηριότητες θεωρείται ένα διαχρονικό ζήτημα και απασχολεί διαρκώς το επιστημονικό πεδίο της εκπαίδευσης. Η έννοια της επιμόρφωσης, λοιπόν, έχει απασχολήσει πολλούς μελετητές. Η συμφωνία τους βρίσκεται στο γεγονός πως είναι ένας καθοριστικός θεσμός για την προσωπική, επιστημονική και επαγγελματική εξέλιξη ενός ατόμου (Κωστίκα, 2004· Χατζηπαναγιώτου, 2001).

Το ίδιο αξιοσημείωτη είναι η έννοια των μαθησιακών δυσκολιών αφού αποτελούν το επίκεντρο ενδιαφέροντος αρκετών επιστημονικών κλάδων. Συγκεκριμένα, η έννοια των μαθησιακών δυσκολιών χαρακτηρίζεται ως μία κατηγορία στην οποία εντάσσονται τα παιδιά με δυσκολίες στη μαθησιακή διαδικασία. Βέβαια, προκειμένου να αναγνωρισθεί η ύπαρξη των μαθησιακών δυσκολιών, τίθενται ορισμένα κριτήρια όπως είναι η απαιτητικότητα της σχολικής μάθησης η οποία προϋποθέτει την ανταπόκριση του παιδιού σε συγκεκριμένους διδακτικούς στόχους και η παρουσία ενδείξεων σε ψυχολογικές ή νοητικές λειτουργίες. Τέλος, είναι σημαντικός ο προσδιορισμός πως οι μαθησιακές δυσκολίες δεν οφείλονται σε προβληματικές συμπεριφορές ή μειονεξίες (Παντελιάδου, 2011· Πόρποδας, 2003).

Αξίζει να σημειωθεί πως η ανομοιογένεια αποτελεί ένα καθολικό γνώρισμα σε κάθε είδος στη φύση. Μπορούν δηλαδή να παρατηρηθούν διαφορές σε χαρακτηριστικά όπως είναι η σωματική διάπλαση, η μυϊκή δύναμη, οι γνωστικές ικανότητες κ.ά. Όταν, όμως, αναφέρεται κανείς στις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες τότε εστιάζει σε άτομα που χρειάζονται την ύπαρξη ενός κατάλληλα οργανωμένου και προσανατολισμένου στις ανάγκες τους εκπαιδευτικού προγράμματος. Επομένως, αυξάνεται η ανάγκη δημιουργίας τεχνικών και πρακτικών διδασκαλίας ανταποκρινόμενων στον ρυθμό μάθησης και στις ιδιαιτερότητες κάθε μαθητή. Έτσι, προέκυψε και η έννοια της Ειδικής Αγωγής, που επικεντρώνεται σε διδακτικές αδυναμίες παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές απαιτήσεις και ο βασικός στόχος της είναι να ενεργοποιήσει τις δυνατότητες κάθε μαθητή, προκειμένου να ενταχθεί ομαλά στην κοινωνία της γνώσης και όχι μόνο (ΙΕΠ, 2017· Ματσαγγούρας, 2011). Έναυσμα

σχεδιασμού ενός προγράμματος σχετικού με την εκπαιδευτική παρέμβαση σε κάθε τομέα ανάπτυξης για παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες αποτέλεσε η ανάγκη ενηλίκων που έρχονται σε διαρκή επαφή με παιδιά όπως είναι οι γονείς, οι εκπαιδευτικοί και γενικότερα οι ειδικοί θεραπευτές (λογοθεραπευτές, εργοθεραπευτές, ψυχολόγοι, ειδικοί παιδαγωγοί και κάθε ενδιαφερόμενος) να γνωρίζουν τον τρόπο με τον οποίο οι θεωρητικές τους γνώσεις για τις μαθησιακές δυσκολίες μπορούν να προσαρμοστούν στην εκπαιδευτική τους παρέμβαση αλλά και να έχουν τη δυνατότητα να διαχειριστούν τις αδυναμίες των παιδιών σε κάθε τομέα ανάπτυξης.

Πιο συγκεκριμένα, ο βασικός **σκοπός** του εκπαιδευτικού προγράμματος είναι η μετατροπή της θεωρίας σε πράξη. Οι επιμέρους **στόχοι**:

-**Επίπεδο γνώσεων**: κατανόηση του θεωρητικού υπόβαθρου κάθε μαθησιακής δυσκολίας

-**Επίπεδο ικανοτήτων**: εύρεση εναλλακτικών παρεμβάσεων για διαφορετικούς τομείς ανάπτυξης

-**Επίπεδο στάσεων**: εφαρμογή διδακτικών παρεμβάσεων ανάλογων της κάθε μαθησιακής δυσκολίας

Αναλογιζόμενοι, λοιπόν, την αναγκαιότητα επιμόρφωσης ενηλίκων σε ζητήματα που αφορούν μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες σχεδιάστηκε ένα εξαμηνιαίο εκπαιδευτικό σεμινάριο διάρκειας 18 ωρών (3 ώρες το κάθε σεμινάριο) με θεματικές ενότητες που περιλαμβάνουν κάθε αναπτυξιακό τομέα, στον οποίο μπορεί να δυσκολεύεται ένας μαθητής. Πιο αναλυτικά, οι θεματικές ενότητες αφορούν:

- Αποκατάσταση Μαθησιακών δυσκολιών: Εστιάζει στο θεωρητικό πλαίσιο μαθησιακών δυσκολιών, έτσι ώστε οι ενήλικοι να έχουν πλήρη επίγνωση των αρχών κάθε μαθησιακής δυσκολίας και να μπορούν να προβούν σε μία αρχική διάγνωση και κατ' επέκταση αξιολόγηση κάθε δυσκολίας.

- Αναγνωστική ικανότητα/Αναγνωστική ευχέρεια, κατανόηση: Επικεντρώνεται στα βασικά χαρακτηριστικά και στους τρόπους προσέγγισης του προφορικού και του γραπτού λόγου έτσι ώστε να ενισχυθούν οι αναγνωστικές δεξιότητες των παιδιών σε επίπεδο λέξεων, προτάσεων και κειμένου.

- Δόμηση προφορικού και γραπτού λόγου: Σχετίζεται με την εκμάθηση σύγχρονων διδακτικών εργαλείων και τεχνικών παρέμβασης για την ενίσχυση του επικοινωνιακού τομέα και είναι επικεντρωμένο στη δόμηση μίας θετικής σχέσης με τα δύο είδη λόγου.

- Ορθογραφική ικανότητα: Παρέχει την ευκαιρία αξιολόγησης της ορθογραφικής ικανότητας μέσω στρατηγικών ορθογραφημένης γραφής.

- Μαθηματικές δεξιότητες: Η εκμάθηση των μαθηματικών εννοιών είναι απαραίτητη για την προσέγγιση των μαθηματικών, καθώς είναι ένα γνωστικό αντικείμενο ιδιαίτερα απαιτητικό. Η επίγνωση του μαθηματικού προφίλ κάθε μαθητή βοηθά στην κατάλληλη προσέγγιση του συγκεκριμένου γνωστικού αντικειμένου.

- Προγράμματα διορθωτικής αγωγής μαθησιακών δυσκολιών: Η διορθωτική παρέμβαση είναι μία πολύ σημαντική διαδικασία στο πεδίο της ειδικής αγωγής. Γνωρίζοντας τρόπους αξιολόγησης του μαθησιακού προφίλ κάθε μαθητή, δύνανται να αξιοποιηθούν διορθωτικές μορφές διδασκαλίας και εργαλεία παρέμβασης για ειδικές μαθησιακές δυσκολίες σχεδιάζοντας κατάλληλα προγράμματα αποκατάστασης.

Καταλήγοντας, στα πλαίσια εκσυγχρονισμού του εκπαιδευτικού συστήματος παρατηρείται πως το ενδιαφέρον των ενηλίκων για επιμόρφωση και εξειδίκευση στην ειδική αγωγή ενισχύεται. Επομένως, χρειάζεται να προωθηθεί η οργάνωση και ο σχεδιασμός επιμορφωτικών προγραμμάτων ειδικής αγωγής με βασικό πυρήνα την απόκτηση των δεξιοτήτων που συμβάλλουν στην πραγματοποίηση μίας πιο αποτελεσματικής διδασκαλίας και μάθησης (Rogers, 1999· Τάφα, 1997).

Βιβλιογραφία

Κωστίκα, Ι. (2004). *Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών: Διερεύνηση Απόψεων και Στάσεων των Στελεχών Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Ματσαγγούρας, Η. (2011). *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας Ι. Θεωρία της διδασκαλίας ΙΙ. Στρατηγικές Διδασκαλίας Ενιαίο*. Αθήνα: Gutenberg.

Παντελιάδου, Σ. (2011). *Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη Τι & Γιατί*. Αθήνα: Πεδίο.

Πόρποδας, Κ. (2003). *Η Μάθηση και οι Δυσκολίες της*. Αθήνα: Ιδιωτική έκδοση.

Rogers, A. (1999). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Τάφα, Ε. (1997). *Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Συλλογικός Επιστημονικός Τόμος, (2017). *Εκπαιδευτικό υλικό για την παράλληλη στήριξη και την ένταξη μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σχολείο*. Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2001). *Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Ζητήματα Οργάνωσης, Σχεδιασμού και Αξιολόγησης*. Αθήνα: Δαρδανός.

Φτου και βγαίνω: Ενσωματώνοντας την ανάπτυξη δεξιοτήτων κοινωνικο-συναισθηματικής μάθησης και πολυγλωσσικών δεξιοτήτων σε ένα πλαίσιο ενδυνάμωσης για μαθητές/-τριες με προσφυγικό/μεταναστευτικό υπόβαθρο

Γιώργος Σιμόπουλος
Σύμβουλος Εκπαίδευσης, Γραφείο της UNICEF στην Ελλάδα,
gsimopoulos@unicef.org

Γιώτα Γάτση
Ερευνήτρια-Εκπαιδευτικός, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης,
gatsipan@gmail.com

Περίληψη

Στο κείμενο που ακολουθεί παρουσιάζεται μια προσπάθεια ενσωμάτωσης της ενίσχυσης πολυγλωσσικών και κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιοτήτων, που αναπτύχθηκε και εφαρμόστηκε σε ένα πλαίσιο δράσεων μη-τυπικής μάθησης για μαθητές και μαθήτριες με προσφυγικό / μεταναστευτικό υπόβαθρο. Η εργαλειοθήκη βιωματικών δραστηριοτήτων «Φτου και Βγαίνω» υλοποιήθηκε ως μια απόπειρα απάντησης στη διχοτόμηση ανάμεσα σε εκπαιδευτικά προγράμματα με εστίαση στην κατάκτηση δεξιοτήτων στη γλώσσα υποδοχής και προγράμματα προσανατολισμένα στην ανάπτυξη μεταφέρσιμων δεξιοτήτων, δεξιοτήτων ζωής, δεξιοτήτων για τη δημοκρατική κουλτούρα και κοινωνικο-συναισθηματικής μάθησης, επιδιώκοντας την συμπερίληψή τους σε ένα ενιαίο πλαίσιο. Βασίζεται, παράλληλα, σε μια μεθοδολογία υποστήριξης των πολύγλωσσων δεξιοτήτων ως παράγοντα ενδυνάμωσης, ταυτοτικής ισορροπίας και ενίσχυσης της ποιότητας της μάθησης, επενδύοντας, εκτός των άλλων, στην ανάπτυξη προσθετικής διγλωσσίας-πολλαπλογλωσσίας.

Αναλυτική παρουσίαση

Τα τελευταία χρόνια η εκπαίδευση μαθητών και μαθητριών με προσφυγικό / μεταναστευτικό υπόβαθρο συγκεντρώνει σε σημαντικό βαθμό την προσοχή της εκπαιδευτικής κοινότητας. Και ενώ τα παιδιά αυτά εντάσσονται με μικρότερες ή μεγαλύτερες δυσκολίες τόσο στην τυπική όσο και στη μη τυπική εκπαίδευση, η ουσιαστική, με όρους συμπερίληψης, υποστήριξη της σχολικής τους διαδρομής εξακολουθεί να συνιστά μια μεγάλη πρόκληση για τους/τις εκπαιδευτικούς και τα σχολεία (Στεργίου και Σιμόπουλος, 2019). Από την άλλη μεριά, η διδασκαλία της «άλλης γλώσσας» αποτελεί ένα προνομιακό πεδίο συζήτησης για τις δεξιότητες: η κατάκτηση της γλώσσας συνδέεται με την ανάπτυξη ενός σώματος δεξιοτήτων κατανόησης και παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου, γλωσσικής αλληλεπίδρασης, καθώς επίσης πολλαπλογλωσσικών, πολλαπολιτισμικών και κοινωνικοπολιτισμικών ικανοτήτων (Συμβούλιο της Ερμούπης, 2001, Council of Europe, 2020, Beaco, Fleming, Goulier, Thürmann, Vollmen, 2016). Ωστόσο, στο ελληνικό συγκείμενο οι εκπαιδευτικές πολιτικές και πρακτικές για τις γλωσσικές δεξιότητες παραμένουν κατακερματισμένες, με εστίαση στην κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας, ενώ η συμπερίληψη της διάστασης των πολυγλωσσικών και κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιοτήτων, καθώς και της διαπολιτισμικής επίγνωσης ή ετοιμότητας συνεχίζει να είναι ασθενική (Γάτση & Delhaye, 2019).

Η εργαλειοθήκη βιωματικών δραστηριοτήτων «Φτου και Βγαίνω» (Σιμόπουλος κ. συν., 2019) αναπτύχθηκε το 2019 από τη UNICEF και τους εταίρους της ELIX και SolidarityNow, ως μια απόπειρα

απάντησης στη διχοτόμηση ανάμεσα σε εκπαιδευτικά προγράμματα με εστίαση στην κατάκτηση της γλώσσας υποδοχής και δράσεις προσανατολισμένες στην ανάπτυξη δεξιοτήτων ζωής και κοινωνικοσυναισθηματικής μάθησης. Επιδιώκει, παράλληλα, να αποτελέσει ένα εργαλείο υποστήριξης των πολύγλωσσων δεξιοτήτων ως παράγοντα ενδυνάμωσης, ταυτοτικής ισορροπίας και ενίσχυσης της ποιότητας της μάθησης, επενδύοντας, εκτός των άλλων, στην ανάπτυξη προσθετικής διγλωσσίας- πολλαπλογλωσσίας (Cummins, 2003), καθώς και στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των μαθητών/τριών. Σχεδιάστηκε ως μια γέφυρα-σύνδεση ανάμεσα σε ένα αναλυτικό πρόγραμμα (για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης γλώσσας/γλώσσας υποδοχής για παιδιά στο επίπεδο Α1) και σε δραστηριότητες βιωματικής μάθησης, σε ένα πλαίσιο που υποστηρίζει τους εκπαιδευτικούς ώστε:

- να συμπεριλαμβάνουν με δημιουργικό τρόπο προσεγγίσεις για την ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων (στο πλαίσιο πλαισιωμένης κοινωνικής αλληλεπίδρασης) και διαπολιτισμικές- ενδυναμωτικές παιδαγωγικές μεθοδολογίες
- να αναπτύσσουν ενδιαφέροντα, δημιουργικά, συμπεριληπτικά πλαίσια εκπαίδευσης, που επενδύουν στην ενεργητική-συνεργατική μάθηση
- να υποστηρίζουν τους/τις μαθητές /τριες στην πορεία αναγνώρισης και ανάδειξης της αξίας των διαφορετικών πολιτισμικών και γλωσσικών ταυτοτήτων, ανασύροντας και αξιοποιώντας ως μαθησιακούς πόρους τις εμπειρίες και τα βιώματά τους
- να ενισχύουν την ενεργητική ακρόαση και την έκφραση των διαφορετικών απόψεων και των συναισθημάτων
- να ενδυναμώνουν τους/τις συμμετέχοντες/ουσες, ώστε να αναπτύσσουν και να ενισχύουν όχι μόνο επικοινωνιακές δεξιότητες αλλά και μεταφέρσιμες δεξιότητες, δεξιότητες για την δημοκρατική κουλτούρα (Συμβούλιο της Ευρώπης, 2016, Coste et al, 2019) – κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητες ζωής, όπως η κριτική σκέψη, η αναγνώριση και διαχείριση των συναισθημάτων, η συνεργασία, η ενσυναίσθηση, η λήψη απόφασης, η επίλυση συγκρούσεων (International Rescue Committee, 2016), η ευελιξία και η ανθεκτικότητα, σε ένα ενιαίο οικοσύστημα μάθησης
- να αναδεικνύουν και να αξιοποιούν τα διαφορετικά γλωσσικά ρεπερτόρια τόσο ως στοιχεία ενίσχυσης της ταυτότητας, όσο και ως εργαλεία υποστήριξης της νέας γνώσης, διευρύνοντας, μεταξύ άλλων, τη δυνατότητα ένταξης μαθητών/τριών με διαφορετικό επίπεδο κατάκτησης της γλώσσας του σχολείου σε κοινές δραστηριότητες μάθησης.

Με βάση τον προσανατολισμό αυτό, αναπτύσσονται μαθησιακοί στόχοι που αφορούν:

- την ψυχοκοινωνική μάθηση, την ενδυνάμωση, την ανάπτυξη δεξιοτήτων ζωής, την ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας, της σχολικής ετοιμότητας και της ικανότητας για αυτόνομη μάθηση.

- τη συμπερίληψη και ανάδειξη της αξίας της πολύγλωσσης ταυτότητας και των πολλαπλών γλωσσικών ρεπερτορίων όχι μόνο ως συστατικών της ταυτότητας του ατόμου, αλλά και ως στοιχείων σκαλωσιάς μάθησης (Rosiers, 2017), που ενεργοποιούν και ενδυναμώνουν τη γλωσσική και γνωστική ανάπτυξη και αναπτύσσουν συμπεριληπτικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα.

- την ένταξη μαθητών και μαθητριών με διαφορετικές δεξιότητες ή σε διαφορετικό επίπεδο εξοικείωσης με τη γλώσσα υποδοχής σε ένα πλαίσιο ταυτόχρονα κοινής και διαφοροποιημένης διδασκαλίας και μάθησης

Σε ένα τέτοιο πλαίσιο, οι εκπαιδευτικοί που χρησιμοποιούν αυτήν την εργαλειοθήκη υποστηρίχθηκαν μέσω στοχευμένων εργαστηρίων ώστε:

- να επιδιώκουν την ανάπτυξη της δικής τους διαπολιτισμικής ικανότητας, καθιστώντας τις τάξεις τους ένα μοντέλο εφαρμογής δημοκρατικών, πολυπολιτισμικών και πολυγλωσσικών αξιών, υιοθετώντας ρόλους διευκολυντών και συνοδοιπόρων στις διαρκώς μεταβαλλόμενες

απαιτήσεις, προκλήσεις και ευκαιρίες που παρουσιάζονται στα ποικίλα εκπαιδευτικά πλαίσια

- να αναστοχάζονται συστηματικά ως προς τις εκπαιδευτικές τους παραδοχές και πρακτικές σε σχέση με τις γλώσσες και την αλληλεπίδρασή τους στο εκπαιδευτικό και κοινωνικό περιβάλλον, αναζητώντας και σχεδιάζοντας διαδικασίες ανατροφοδότησης από συναδέλφους και μαθητές/τριες
- να ενθαρρύνουν τη δημιουργία υποστηρικτικών, μαθητοκεντρικών πλαισίων μάθησης, (αξιοποιώντας, εκτός των άλλων, την γλωσσική ποικιλότητα και τη διαγλωσσικότητα) που χαρακτηρίζονται από σχέσεις θετικής αλληλεπίδρασης και υψηλές προσδοκίες από το δυναμικό, το υπόβαθρο, το πολιτισμικό και γλωσσικό κεφάλαιο όλων των μαθητών και μαθητριών (Candelier, 2012, Garcia et al 2014 και 2017, Τσοκαλίδου, 2017)

Η εργαλειοθήκη εμπεριέχει 80 συνολικά δραστηριότητες που συνοδεύουν 15 θεματικές ενότητες και περιγράφονται αναλυτικά ως προς:

- τους στόχους,
- τα μέσα και τα υλικά που απαιτούνται,
- την προετοιμασία,
- τη διαδικασία διεξαγωγής τους,
- τον (ενδεικτικό) χρόνο που απαιτούν,
- τα πιθανά προβλήματα για τα οποία χρειάζεται να έχει προνοήσει ο/η

εκπαιδευτικός και

- την προσαρμογή τους σε διαφορετικές ομάδες.

Βιβλιογραφία

Beacco, J. C, Fleming, M., Goullier, F., Thürmann, E, Vollme, H. (2016) *A Handbook for Curriculum Development and Teacher Training. The Language Dimension in All Subjects*. Council of Europe Publishing, Strasbourg. Retrieved from <http://rm.coe.int/a-handbook-for-curriculum-development-and-teacher-training-the-languag/16806af387>

Council of Europe (2020), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*, Council of Europe Publishing, Strasbourg. Retrieved from www.coe.int/lang-cefr .

Candelier, M. et al. (2012): *Le CARAP – Compétences et ressources*. Strasbourg: Conseil de Europe.

Coste, D., Moore, D. Zarate, G. (2009). *Compétence plurilingue et pluriculturelle. Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes*. Strasbourg. Éditions du Conseil de l'Europe.

Cummins, J. (2003). *Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση*. Αθήνα: Gutenberg

Γάτση, Γ & Delhaye, O. (2019). Η χρήση των γλωσσικών και των διαπολιτισμικών βιογραφιών στην ανάδυση της πολυγλωσσικής δεξιότητας: η ένταξή της στην επιμόρφωση των καθηγητών γλωσσών. Στο: Θ. Αραβοσιτάς, Β. Κούρτη-Καζούλλη, Ε. Σκούρτου & Π. Τρίφωνας (επιμ.) *Ζητήματα Γλώσσας, Ετερότητας και Εκπαίδευσης* (σ.390-405). Αθήνα.

García, O., Lin, A. M. Y. & May, S. (Eds.) (2017). *Bilingual and multilingual education (3rd ed.)* Cham: Springer.

García, O. & Li W. (2014). *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. London: Palgrave Macmillan

International Rescue Committee (2016). *Social-Emotional Learning Intervention. Trainer's Manual*. New York: IRC. Ανακτήθηκε από: <https://rescue.app.box.com/s/dopr52ty5w8n2g61u6epklhod390789>

Rosiers, K. (2017). Unravelling translanguaging. The potential of translanguaging as a scaffold among teachers and pupils in superdiverse classrooms in Flemish education. In B. [Paulsrud](#), J. [Rosén](#), Å. [Wedin](#), and B. [Straszer](#) (Eds.) *New perspectives on translanguaging and education* (pp. 148-169). London: [Multilingual Matters](#).

Σιμόπουλος, Γ., Γάτση, Γ., Παθιάκη, Ε., Καραγιάννη, Δ., Μπούρη, Σ. (2019). *Φτου και Βγαίνω. Δραστηριότητες (πολύ)γλωσσικής και κοινωνικής-συναισθηματικής ενδυνάμωσης*. Αθήνα: UNICEF. Ανακτήθηκε από <https://www.teach4integration.gr/wp-content/uploads/2019/07/Unicefweb.pdf>

Στεργίου, Λ. & Σιμόπουλος, Γ. (2019). *Με(τά) το κοντέινερ. Διαπολιτισμική ματιά στην εκπαίδευση προσφύγων*. Αθήνα: Gutenberg.

Συμβούλιο της Ευρώπης, Συμβούλιο για την Πολιτιστική Συνεργασία, Επιτροπή Παιδείας, Τμήμα Σύγχρονων Γλωσσών (2001). *Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο αναφοράς για τη γλώσσα: εκμάθηση, διδασκαλία, αξιολόγηση*. Στρασβούργο: Συμβούλιο της Ευρώπης.

Συμβούλιο της Ευρώπης (2016). «Ζώντας μαζί ως ίσοι σε πολιτισμικά ποικιλόμορφες δημοκρατικές κοινωνίες» Ένα μοντέλο των δεξιοτήτων που απαιτούνται για τη συμμετοχή στη δημοκρατική κουλτούρα. Στρασβούργο: Συμβούλιο της Ευρώπης. Ανακτήθηκε από <https://rm.coe.int/prems-141417-grc-2508-competences-for-democratic-culture-8520-couv-tex/168078f263>

Τσοκαλίδου, Ρ. (2017). *Sidayes. Πέρα από τη διγλωσσία στη διαγλωσσικότητα*. Αθήνα: Gutenberg.

Οι ανάγκες μου στο σχολείο

Βασιλική Σταμπολάκη
vstampol@yahoo.gr

Περίληψη

Η παρούσα εισήγηση παρουσιάζει μια πρακτική που έχει εφαρμοστεί σε μαθητές, Α΄-Στ΄ τάξεων δημοτικού (ηλικίες 6-12 χρονών), γονείς και εκπαιδευτικούς. Σχεδιάστηκε και εφαρμόστηκε έπειτα από πολύχρονη παρατήρηση, για την αντιμετώπιση ζητημάτων που εμπόδιζαν τη διαδικασία διδασκαλίας-μάθησης. Σκοπός της είναι ο μετασχηματισμός των δυσλειτουργικών πεποιθήσεων που έχουν οι εμπλεκόμενοι σε σχέση με τη μάθηση και το σχολείο, η ενδυνάμωση και η αυτορρύθμιση. Δίνει έμφαση στην ενίσχυση της υποκίνησης για την αντιμετώπιση εμποδίων στη μάθηση, όπως η αντίσταση. Αναδεικνύει τη σπουδαιότητα των σχέσεων που αναπτύσσονται στο «τρίγωνο» δάσκαλος μαθητής γονέας και η καθοριστική σημασία τους στη μάθηση.

Αναλυτική παρουσίαση

Η ιδέα να σχεδιάσω και να εφαρμόσω το εργαστήριο «Οι ανάγκες μου στο σχολείο» έγινε μετά από την πολύχρονη εμπειρία μου ως δασκάλα ανθρωπιστικής παιδαγωγικής, τη συμμετοχή μου σε επιμορφώσεις και προγράμματα (Teachers for Europe, Εκπαίδευση Αποτελεσματικού Δασκάλου Thomas Gordon κ.α.) και την εφαρμογή τους στο εκάστοτε τμήμα μου στο σχολείο, όσο και από τη συμμετοχή μου σε Προγράμματα που πραγματοποίησε στα Χανιά το *Επιστημονικό Δίκτυο Εκπαίδευσης Ενηλίκων Κρήτης* (ΕΔΕΕΚ).

Αφορμή για τον σχεδιασμό και την εφαρμογή του στους μαθητές ήταν οι πολλαπλές δυσκολίες στις σχέσεις τους, η αμφιθυμία και η αντίσταση στη μάθηση (βλ. Illeris, 2015, σελ. 201 κ.ε.), που αποτελούσαν και το βασικότερο εμπόδιο στη διαδικασία διδασκαλίας-μάθησης. Κινητήρια δύναμη για την εφαρμογή του στους γονείς των μαθητών ήταν οι παρατηρήσεις μου από τις συζητήσεις μαζί τους και τη σχέση τους με το σχολείο και τους δασκάλους, μια σχέση δυσπιστίας, απογοήτευσης και ανασφάλειας. Έτσι προέκυψε ο σχεδιασμός μιας σειράς επιμορφωτικών, βιωματικών εργαστηρίων για τους μαθητές και για τους γονείς. Τα εργαστήρια θα ενεργοποιούσαν τη διεργασία του μετασχηματισμού των δυσλειτουργικών αντιλήψεων ή απόψεων, που είχαν για τον εαυτό τους και τους άλλους, αλλά και για τη μάθηση και το σχολείο, ώστε να παράγουν νέες πεποιθήσεις και απόψεις, που θα αποδεικνύονταν πιο αιτιολογημένες και θα παρωθούσαν σε δράση, σύμφωνα με τη θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης του Merizow (Illeris, 2015, σελ.70). Αυτό θα γινόταν αν στους μαθητές/μαθήτριες ενισχυόταν το πεδίο της υποκίνησης της μάθησης δηλαδή το συναίσθημα, το κίνητρο, η βούληση και οι στάσεις, λαμβάνοντας υπόψη το περιεχόμενο και την αλληλεπίδραση (βλ. Illeris, 2015, σελ. 114 κ.ε.). Οι μαθητές θα είχαν τη δυνατότητα να εξασκηθούν σε δεξιότητες συνεργασίας, επικοινωνίας, επίλυσης προβλήματος, και να καλλιεργήσουν τη συναισθηματική νοημοσύνη. Παράλληλα οι γονείς θα είχαν την ευκαιρία να συνειδητοποιήσουν τις αντιλήψεις τους για τη σχέση τους με το παιδί τους και την επίδραση που ασκούν στη σχέση του με τη μάθηση, τη σχέση τους με τον δάσκαλο και το σχολείο. Από την παρατήρηση που έχω κάνει στο σχολείο όλα αυτά τα χρόνια, οι πεποιθήσεις που έχουν οι γονείς πολλές φορές είναι τροχοπέδη στη σχέση του παιδιού με τη μάθηση και το σχολείο. Με την στόχευση στην αλλαγή της στάσης του γονέα προς το σχολείο, εμμέσως θα υποστηριζόταν και η αλλαγή της στάσης του μαθητή.

Ο σκοπός

Σκοπός του εργαστηρίου είναι ο μετασχηματισμός νοητικών συνηθειών και απόψεων σε γονείς, μαθητές και εκπαιδευτικούς, ώστε να λειτουργούν κατάλληλα και με στοχευμένο τρόπο,

παραφράζοντας τον Illeris, στο πλαίσιο του σχολείου (2015, σελ. 122). Επίσης, να αμβλυνθούν οι δυσκολίες στην επικοινωνία μεταξύ του «τριγώνου» *παιδί δάσκαλος γονέας* και να αναγνωριστεί ένα κοινό *αλφάβητο* επικοινωνίας (με όρους αναγκών), που γίνεται με χαρά αποδεκτό από όλους. Η εφαρμογή του εργαστηρίου γίνεται ώστε να βοηθηθεί πρωτίστως ο/η μαθητής/τρια και να αποκατασταθεί η σχέση του με τη μάθηση και το σχολείο, σε περίπτωση που παρουσιάζει αντίσταση στη μάθηση ή να εμπλακεί συνειδητά στη διαδικασία αλλά και στη σχολική ζωή με τις σχέσεις που τη διέπουν.

Η υλοποίηση

Το εργαστήρι εφαρμόζεται στους μαθητές και στους γονείς στην πρώτη περίοδο του διδακτικού έτους (Σεπτέμβρη έως Δεκέμβρη) και εφόσον έχει υπάρξει κάποια οικειότητα και εμπιστοσύνη μεταξύ των προσώπων. Αρχικά πραγματοποιείται στα παιδιά, και αργότερα στους γονείς. Διάρκει 2 διδακτικές ώρες και πραγματοποιείται μια φορά.

Ο εκπαιδευτικός εφαρμόζει εργασία σε ομάδες, λαμβάνοντας υπόψη τις σχέσεις του παιδιού με τους συμμαθητές του. Όταν πραγματοποιείται στους γονείς, λαμβάνουμε υπόψη τη σχέση των παιδιών.

Ζητείται από τις ομάδες να προσεγγίσουν ενσυναισθητικά τα πρόσωπα που εμπλέκονται στη διαδικασία της μάθησης καταγράφοντας τις ανάγκες του κάθε προσώπου στο χώρο του σχολείου. Έπειτα έχουν την ευκαιρία στην ομάδα να διατυπώσουν τις απόψεις τους για το ποιες ανάγκες έχουν στο σχολείο τα πρόσωπα που εμπλέκονται στη μάθηση. Με συμμετοχικές διαδικασίες και δημοκρατικό διάλογο καλούνται να πάρουν απόφαση για το τι θα καταγράψουν και θα παρουσιάσουν στο τέλος. Με την ολοκλήρωση της εργασίας στην ομάδα, η κάθε ομάδα παρουσιάζει στην ολομέλεια τα αποτελέσματα. Έπειτα ο δάσκαλος αναλαμβάνει να τους παρουσιάσει την πυραμίδα των αναγκών του Αβραάμ Μάσλοου, δίνοντας περισσότερες πληροφορίες και συνδέοντας την παρουσίαση με την καταγραφή που έχει πραγματοποιήσει η κάθε ομάδα. Η ίδια διαδικασία ακολουθείται και κατά την πραγματοποίηση του εργαστηρίου στους γονείς ή στους δασκάλους.

Στο τέλος, ακολουθεί συζήτηση και μέσα από κριτικό στοχασμό, η αξιολόγηση του εργαστηρίου.

Τα αποτελέσματα

Έχουμε ένα «τρίγωνο» προσώπων διευρυσμένων, αυτορρυθμισμένων (Rogers, 2006) και με βελτιωμένη αυτοεικόνα.

Οι μαθητές αποκτούν καλύτερη συναίσθηση του εαυτού τους στο σχολικό πλαίσιο. Βελτιώνονται οι σχέσεις μεταξύ τους. Διευκολύνεται και μειώνεται ο χρόνος επίλυσης προβλημάτων. Οι μαθητές θέλουν να έρχονται στο σχολείο και εμπλέκονται συνειδητά και με ενθουσιασμό στη διαδικασία διδασκαλίας μάθησης. Μειώθηκε η αμφιθυμία και η αντίσταση στη μάθηση.

Υπάρχει μεγαλύτερη κατανόηση μεταξύ γονέων και παιδιών και άρα λιγότερες συγκρούσεις.

Γονέας ανέφερε συγκινημένος ότι άλλαξε όλη του η ζωή, γιατί καταλαβαίνει καλύτερα τον εαυτό του και τα παιδιά του. Άλλος γονέας ανέφερε ότι κατανόησε καλύτερα το παιδί του και άλλαξε η σχέση τους.

Συνάδελφοι αναφέρουν ότι τα παιδιά είναι ικανά να επιλύσουν στο διάλειμμα τις διαφορές τους εύκολα. Αξιόλογη είναι η παρατήρηση ότι η στάση των μαθητών άλλαξε προς όλους τους δασκάλους ειδικοτήτων, που νωρίτερα βίωναν αμφότεροι δυσκολίες στο μάθημα.

Βιβλιογραφία

Gordon, T. (2011). *Τα μυστικά του Αποτελεσματικού Δασκάλου* (Ζ. Μ. Ρηγοπούλου, μετ.). Αθήνα: Ερευνητές.

Illeris, K. (2015). *Ο τρόπος που μαθαίνουμε, Οι πολλαπλές διαστάσεις της μάθησης στην τυπική και άτυπη εκπαίδευση* (Ε. Κωσταρά, μετ.). Αθήνα: Μεταίχιμο.

Rogers, C. (2006). *Ένας τρόπος να υπάρχουμε* (Μ. Τσουμάρη, μετ.). Αθήνα: Ερευνητές.
Rogers, C. (2006). *Το γίνεσθαι του προσώπου* (Μ. Ρηγοπούλου, μετ.). Αθήνα: Ερευνητές
Μέρυ, Τόνυ. (2002). *Πρόσκληση στην Προσωποκεντρική Προσέγγιση* (Γ. Δίπλας, μετ.). Αθήνα:
Καστανιώτης.

Κοινωνικά ευπαθείς ομάδες, δεξιότητες και επαγγέλματα και ο ρόλος της διά βίου μάθησης

Άννα Τσιμπουκλή
Επικ. Καθηγήτρια Διά βίου μάθησης, δυναμικής ομάδας και εκπαίδευσης ενηλίκων,
Τομέας Επιστημών της Αγωγής, ΠΤΔΕ, ΕΚΠΑ
atsiboukli@gmail.com

Άγγελος Ευστράτογλου
Ερευνητής, ΙΝΕ/ΓΣΕΕ
aef@inegsee.gr

Περίληψη

Η δεκαετία που μας πέρασε χαρακτηρίστηκε από την κυριαρχία της οικονομικής και κοινωνικής κρίσης, που κορυφώθηκε στο διάστημα 2011-2013 και την περιορισμένη και αργή αποκλιμάκωση της στα επόμενα χρόνια και μέχρι το 2019, όπου και επανήλθε λόγω της πανδημίας που μας ταλανίζει ακόμη και σήμερα. Οι συνέπειες των κρίσεων αυτών υπήρξαν σημαντικές για μεγάλες κατηγορίες του πληθυσμού, αλλά ακόμη πιο σημαντικές για τις πιο ευάλωτες κατηγορίες του. Η παρούσα εργασία εστιάζει στην χαρτογράφηση της έλλειψης των απαραίτητων για την ένταξη στην αγορά εργασίας δεξιοτήτων, με ιδιαίτερη έμφαση σε συγκεκριμένες πληθυσμιακές ομάδες που βιώνουν τη φτώχεια και τον κοινωνικό αποκλεισμό.

Αναλυτική παρουσίαση

Τα άτομα με χαμηλά εκπαιδευτικά προσόντα συνιστούν μία από τις πιο σημαντικές ευάλωτες κοινωνικές ομάδες. Και τούτο γιατί στη μεγάλη τους πλειονότητα τα χαμηλά εκπαιδευτικά προσόντα συνδέονται με χαμηλές δεξιότητες (Ευστράτογλου κ.α., 2011), γεγονός που δυσχεραίνει την απρόσκοπτη και αποτελεσματική συμμετοχή των ατόμων αυτών στις κοινωνικές και οικονομικές δραστηριότητες. Παρά το γεγονός ότι η πλειονότητα των ατόμων αυτών συγκεντρώνεται στις μεγάλες ηλικίες, ένα σημαντικό τους τμήμα συγκεντρώνεται και στις εργάσιμες ηλικίες (15-64 ετών), εκεί όπου εντοπίζονται ιδιαίτερα δυσμενείς καταστάσεις σχετικά με τη συμμετοχή τους αφ' ενός μεν στις οικονομικές δραστηριότητες, αφ' ετέρου δε σε διαδικασίες εκπαίδευσης και κατάρτισης στο πλαίσιο της ΔΒΜ, όπου η περιορισμένη τους συμμετοχή τους δεν συμβάλλει στη βελτίωση και αναβάθμιση των δεξιοτήτων τους, εγκλωβίζοντάς τους στην παγίδα των χαμηλών δεξιοτήτων που διαρκώς απαξιώνονται.

Το 2021 τα άτομα με χαμηλά εκπαιδευτικά προσόντα ανέρχονταν σε 3.183.500 συνιστώντας το 35,1% του συνολικού πληθυσμού της χώρας ηλικίας άνω των 15 ετών. Σε αυτούς συμπεριλαμβάνονται 277.00 άτομα που έχουν ολοκληρώσει μερικές τάξεις του δημοτικού, 1.759.500 άτομα που έχουν ολοκληρώσει το δημοτικό και 1.086.200 άτομα που έχουν ολοκληρώσει την υποχρεωτική εκπαίδευση (γυμνάσιο) (ΚΑΝΕΠ, 2019). Το σύνολο των επαγγελματιών στα οποία απασχολούνται τα άτομα με χαμηλά εκπαιδευτικά προσόντα, εμφάνισαν μείωση της συνολικής απασχόλησης στη δεκαετία που μας πέρασε (Ευστράτογλου και Κρητικίδης 2022), εμφανίζοντας ταυτοχρόνως και προοπτικές περαιτέρω μείωσης της απασχόλησής τους στην τρέχουσα δεκαετία (Κωστής, 2021). Τα άτομα εκτός απασχόλησης, εκπαίδευσης και κατάρτισης συνιστούν μια δεύτερη ευάλωτη κατηγορία του πληθυσμού. Και τούτο γιατί όπως επισημαίνεται από το Eurofound (2016b) τα άτομα αυτά απουσιάζοντας από τα επίσημα κανάλια παροχής γνώσεων και δεξιοτήτων, αντιμετωπίζουν μεγαλύτερο κίνδυνο για αρνητικές μελλοντικές επιδόσεις στην αγορά εργασίας και

στη δομή της απασχόλησης και ένταξης και άρα μεγαλύτερο κίνδυνο για κοινωνικό αποκλεισμό. Λαμβάνοντας ιδιαίτερα υπόψη την αδυναμία του παραγωγικού συστήματος της χώρας να δημιουργήσει ικανοποιητικό αριθμό θέσεων εργασίας (Livanos & Rouliakas, 2020), είναι κατανοητό ότι ο κίνδυνος για κοινωνικό αποκλεισμό, αυξάνει και σε συνδυασμό με τις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας για χρήση ψηφιακών δεξιοτήτων (Eurofound 2016a). Στην κατηγορία των ευάλωτων κοινωνικών ομάδων συγκαταλέγονται και τα άτομα που κάνουν κατάχρηση ουσιών. Και τούτο γιατί, πέραν των ζητημάτων που συνδέονται με την υγεία και τη γενικότερη κοινωνική τους συμπεριφορά, τα άτομα αυτά στην πλειονότητά τους έχουν αρνητικές εκπαιδευτικές εμπειρίες, με πρόωρη αποχώρηση από την εκπαίδευση, με χαμηλές δεξιότητες και με εξαιρετικά περιορισμένες δυνατότητες ένταξης και διατήρησης της απασχόλησής τους. Επιπλέον, ο χρόνος που αναλώνεται για την αναζήτηση της ουσίας αλλά και των μέσων που θα την εξασφαλίσουν σε καθημερινή βάση είναι μεγάλος, αλλά και η ίδια η ενασχόληση με την χρήση ουσιών μακρόχρονη. Συνεπώς, από την στιγμή έναρξης της χρήσης έως την στιγμή της αναζήτησης θεραπείας, ενδέχεται να μεσολαβούν περί τα δέκα έτη, στη διάρκεια των οποίων το άτομο έχει πλήρως αποκοπεί από οποιαδήποτε δομή εκπαίδευσης, κατάρτισης και απασχόλησης ενώ επιπλέον έχει χάσει την εμπιστοσύνη του στους παραδοσιακούς θεσμούς (Cullen & Tsiboukli, 2019). Από προσωπικές βιογραφίες 'ελεύθερου συνειρμού' (Felitti, et.al., 1998) αλλά και από το κοινωνιοδημογραφικό προφίλ των ατόμων που εντάσσονται σε θεραπεία απεξάρτησης, γίνεται σαφές ότι οι σχολικές εμπειρίες σχεδόν στο σύνολο τους είναι αρνητικές. Χαρακτηρίζονται από απόρριψη, χλευασμό, υποτίμηση, απαξίωση από τους εκπαιδευτικούς και τους ομηλικούς. Το χαμηλό εκπαιδευτικό επίπεδο των ατόμων αυτών γίνεται εμφανές μέσα από τα υψηλά μερίδια τους που δεν έχουν ολοκληρώσει την υποχρεωτική εκπαίδευση και το λύκειο. Τα ποσοστά αυτά, στην περίοδο της ανάλυσης κυμαίνονταν μεταξύ του 57,0% και του 73,6%, με παραπάνω από τα μισά άτομα που σε πολλές φορές προσέγγισαν τα τρία στα τέσσερα να έχουν εγκαταλείψει πρόωρα το σχολείο. Συνυφασμένες με το χαμηλό εκπαιδευτικό επίπεδο είναι και οι χαμηλές δεξιότητες, γεγονός που με τη σειρά του περιορίζει τις δυνατότητες απασχόλησης, με τις περιόδους ανεργίας των ατόμων αυτών να είναι συχνές και πολλές φορές παρατεταμένες, εγκλωβίζοντάς τους στην μακροχρόνια ανεργία και με τα ποσοστά ανεργίας τους να είναι ιδιαίτερα υψηλά. Αλλά και στις περιπτώσεις εκείνες που κατορθώνουν να εξασφαλίσουν απασχόληση ασκούν επαγγέλματα ανειδίκευτης ή χαμηλής ειδίκευσης εργασίας. Καθίσταται συνεπώς σαφές ότι η όποια επανασύνδεση με το τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα, που ούτως ή άλλως αδυνατεί να εμπεριέξει ενήλικες, με την εξαίρεση των σχολείων δεύτερης ευκαιρίας, είναι σχεδόν αδύνατη εκτός εάν αποκατασταθεί μία ελάχιστη σχέση εμπιστοσύνης. Απαιτείται δηλαδή μία επανορθωτική εμπειρία αποκατάστασης της σχέσης εμπιστοσύνης με τον εκπαιδευτή/δάσκαλο και το εκπαιδευτικό σύστημα ως θεσμό για να μπορέσει να επιτευχθεί η όποια μάθηση. Οι παρεμβάσεις διά βίου μάθησης είναι συνεπώς απαραίτητες προκειμένου να ενισχυθεί η ένταξη στην εκπαίδευση και την αγορά εργασίας και εν τέλει η κοινωνική ένταξη.

Βιβλιογραφία

Ευστράτογλου, Α. (2021). *Εξελίξεις στα επαγγέλματα 2013-2020. Αναβάθμιση, υποβάθμιση, πόλωση των επαγγελματιών και ψηφιακές δεξιότητες στις περιόδους ανάκαμψης της απασχόλησης και πανδημίας*. ΙΝΕ/ΓΣΕΕ, Παρατηρητήριο Οικονομικών και Κοινωνικών Εξελίξεων, Κείμενα Παρέμβασης / 08, Φεβρουάριος 2021.

Ευστράτογλου, Α., Κρητικίδης, Γ. (2022). *Τεχνολογικές Εξελίξεις, Ανθρώπινο Δυναμικό και Επαγγέλματα*. ΙΝΕ / ΓΣΕΕ (υπό δημοσίευση)

Ευστράτογλου, Α., Κύρου, Α., Μαρσέλου, Α. (2011). *Απασχόληση και επαγγέλματα στην Ελλάδα στις απαρχές του 21^{ου} αιώνα*. ΙΝΕ / ΓΣΕΕ, Παρατηρητήριο Οικονομικών και Κοινωνικών Εξελίξεων, Μελέτες (Studies) /13.

ΚΑΝΕΠ (2019). *Education outcomes and employment in Greece. 2nd DRAFT (Annex)*. Στο: Χολέζας, Ι., Μπένος, Ν., Κανελλόπουλος, Ν., Καστής, Ν., Κώτσιος, Β., Παϊζης, Ν., Φωτόπουλος, Ν.

(2019). Διαμόρφωση Σχεδίου Ανάπτυξης Ανθρώπινου Κεφαλαίου στην Ελλάδα (*Developing Human Capital Development Plan*). Τελική Έκθεση. Ιούνιος 2019, ΚΕΠΕ και ΚΑΝΕΠ / ΓΣΕΕ

Κωστής, Π. (2021). *Οι Προοπτικές της Ελληνικής Αγοράς Εργασίας έως το 2027. Παρουσίαση σε συνάντηση εμπειρογνομώνων*. Friedrich Ebert Stiftung, Αθήνα, 29 Ιουνίου 2021.

Cullen, J. & Tsiboukli, A. (2019). Using Lifeworld Analysis to co-design a new role in youth work. *Exartiseis*, 32, 27-45

Eurofound (2016a). *What do Europeans do at work?* A task-based analysis: European Job Monitor 2016.

Eurofound (2016b). *Exploring the diversity of NEETs*. EU Agencies Network

Felitti, V., Anda, R.F., Nordenberg, D., Edwards, V., Koss, M., Marks, J.S. (1998), Relationship of Childhood Abuse and Household Dysfunction to Many of the Leading Causes of Death in Adults: The Adverse Childhood Experiences (ACE) Study. *American Journal of Preventive Medicine (AJPM)* | Volume 14, ISSUE 4, P245-258, May 01, 1998, DOI: [https://doi.org/10.1016/S0749-3797\(98\)00017-8](https://doi.org/10.1016/S0749-3797(98)00017-8)

Livanos, I., Pouliakas, K. (2020). *The rise of involuntary non-standard employment in Greece during the Great Economic Depression*. Cedefop, University of Aberdeen and IZA.

"...δεν πας καλύτερα να πλύνεις πιάτα!": Στερεότυπα, έμφυλη κατασκευή των δεξιοτήτων και εκπαίδευση ενηλίκων

Ελένη Γιαννακοπούλου
ΣΕΠ Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
egian8@gmail.com

Περίληψη

Στην εισήγηση διατυπώνεται ένα πλαίσιο ανάλυσης της έννοιας «δεξιότητα» ως ιδεολογικής και κοινωνικής κατασκευής, η οποία καθορίζεται από έμφυλα στερεότυπα. Η έμφυλη διάσταση της έννοιας της «δεξιότητας», διαμορφώνει όχι μόνο τους όρους απόκτησής της αλλά και τις δυνατότητες αξιοποίησης της στην αγορά εργασίας. Παράλληλα, η συμμετοχή των ενηλίκων γυναικών σε προγράμματα εκπαίδευσης, για την απόκτηση δεξιοτήτων, υπόκειται στις έμφυλες αυτές διακρίσεις και στις επιπτώσεις τους. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται διαπιστώσεις μιας έρευνας με στόχο να αποτυπώσει τις υποκειμενικές εμπειρίες και αντιλήψεις ενηλίκων γυναικών για την έμφυλη διάκριση των δεξιοτήτων. Τα δεδομένα της έρευνας προέρχονται από την «θεματική ανάλυση» δομημένων συνεντεύξεων.

Εισαγωγή

Το εμβληματικό έργο της Σιμόν ντε Μπωβουάρ «Το Δεύτερο Φύλο» (1949/1979) αποτέλεσε αφετηρία να αναδειχθούν οι πρακτικές με τις οποίες οι έμφυλες ταυτότητες και οι συνακόλουθες διακρίσεις διαμορφώνονται και προσδιορίζονται κοινωνικά και πολιτισμικά, και όχι μόνο βιολογικά. Ακολούθησαν, θεωρητικές αναλύσεις που επικεντρώθηκαν, μεταξύ άλλων, και στο πως οι πρακτικές αυτές επιδρούν στις ατομικές και συλλογικές συμπεριφορές και στις θεσμικές δομές, καθορίζοντας την ιστορική διαδρομή των γυναικών στην κοινωνία και στην οικονομία, στο δημόσιο-ιδιωτικό χώρο και στον καταμερισμό εργασίας (Αθανασίου, 2006, Arnot, 2006).

Έκτοτε, πλήθος ερευνών διαπιστώνουν ότι βασική πηγή και πεδίο εδραίωσης των διακρίσεων αποτελούν τα «στερεότυπα» (European Commission, 2021). Οι προκατασκευασμένες, δηλαδή εικόνες και απόψεις, που αποδίδονται σε ανθρώπους ή ομάδες και συνήθως απορρέουν από λανθασμένες εντυπώσεις, απλουστευτικές κρίσεις και αυθαίρετες γενικεύσεις. Τα «στερεότυπα», ως ιδεολογικές επινοήσεις και κοινωνικές κατασκευές, αξιοποιώντας την συμβολική και ιδεολογική ισχύ τους, νομιμοποιούν τους μηχανισμούς εξουσίας που επικρατούν στην κοινωνία. (Δραγώνα, 2007). Τα «στερεότυπα» μπορεί να είναι και θετικές γενικεύσεις, γίνονται όμως αρνητικές όταν συνδέονται με προκαταλήψεις, μεροληπτικές απόψεις και υποτιμητικούς χαρακτηρισμούς προκαλώντας κοινωνική περιθωριοποίηση και αποκλεισμούς (Dahlstedt et al, 2017). Τα «έμφυλα στερεότυπα» διαφοροποιούν τις γυναίκες από τους άνδρες παγιώνοντας διακρίσεις συμπεριφοράς και ρόλων, επαγγελματικών χαρακτηριστικών και κοινωνικές θέσεων. Αν και τα «έμφυλα στερεότυπα» μεταβάλλονται από εποχή σε εποχή και από κοινωνία σε κοινωνία, διαμορφώνουν αντιλήψεις και καθορίζουν την «αρσενική» και τη «θηλυκή» εικόνα των ανθρώπων και τη σχέση που αναπτύσσουν με το εαυτό, την κοινωνία και την εργασία (Kergoat, 2006, Schuller, 2011).

Στη σημερινή εποχή μια συζήτηση για τις ανισότητες στην εκπαίδευση και την εργασία των γυναικών θα μπορούσε να χαρακτηριστεί αναχρονιστική. Ωστόσο, αν και πολλές στερεοτυπικές αντιλήψεις αποτελούν παρελθόν, όπως για παράδειγμα η δυνατότητα των γυναικών να σπουδάζουν σε «ανδροκρατούμενες επιστήμες» ή να εργάζονται σε «παραδοσιακά ανδρικά επαγγέλματα» ή να ανέρχονται σε υψηλές ιεραρχικά θέσεις οργανισμών και επιχειρήσεων, οι έμφυλες διακρίσεις στον

κοινωνικό καταμερισμό εργασίας, όπως και η λεγόμενη «γυάλινη οροφή», παραμένουν (Barreto et al, 2009, Clarke, 2020, Perez et al, 2020).

Η πολλαπλότητα της έννοιας «δεξιότητα» και η έμφυλη διάσταση της.

Η έννοια της «δεξιότητας», όπως μπορεί να διαπιστωθεί από μια επισκόπηση της συναφούς βιβλιογραφίας, είναι υπό διαρκή αμφισβήτηση και αναθεώρηση και δεν υπάρχει συναίνεση για το νόημα της ανάμεσα σε κοινωνιολόγους, οικονομολόγους και ψυχολόγους (Green, 2011).

Παράλληλα, η έμφυλη διάσταση των στερεοτυπικών αντιλήψεων δεν διαμορφώνει μόνο τον ορισμό της έννοιας της «δεξιότητας», αλλά και την απόκτησή της και κυρίως τη δυνατότητα αξιοποίησης της σε επαγγελματικές θέσεις και αποδοχές (Καραμεσίνη, 2021).

Η θεωρία της κοινωνικής κατασκευής των δεξιοτήτων μας υπενθυμίζει ότι, ο φαύλος κύκλος των έμφυλων διακρίσεων δεν μπορεί να σπάσει παρά μόνο αν ανατραπεί η μεροληπτική απόδοση «αξιών» σε πρότυπα «αρρενωπότητας» και «θηλυκότητας» και στις κοινωνικές ταξινομήσεις διακρίσεων με αναφορά στα πρότυπα αυτά (Estevez-Abe, 2005).

Επιπλέον, το γεγονός ότι οι δεξιότητες συνδέονται με την επαγγελματική και εκπαιδευτική διαδρομή των ανθρώπων τις καθιστά στοιχείο πολλών κοινωνικών και οικονομικών δεικτών, όσο και εγγενή παράγοντα της μελέτης των μαθησιακών διαδικασιών (Belenky & Stanton 2007, English, 2008).

Έμφυλες «δεξιότητες» στην εκπαίδευση ενηλίκων

Η συμμετοχή των ενηλίκων σε προγράμματα εκπαίδευσης συνδέεται άμεσα ή έμμεσα με την επαγγελματική τους ζωή και σχετίζεται με την απόκτηση ή τη βελτίωση γνώσεων και δεξιοτήτων (Merriam & Caffarella, 1999). Έννοιες της εκπαίδευσης ενηλίκων, όπως εμπειρία, προσδοκία, κίνητρα ή εμπόδια συμμετοχής, παρουσιάζονται ως ουδέτερες, παραβλέποντας το γεγονός ότι το περιεχόμενο τους διαμορφώνεται από τις κυρίαρχες έμφυλες σχέσεις του κοινωνικού καταμερισμού της εργασίας (Ostrouch-Kamińska & Vieira, 2016, English & Irving, 2015).

Ανεξάρτητα από τους λόγους συμμετοχής των ενηλίκων σε προγράμματα εκπαίδευσης, οι γυναίκες βρίσκονται συνεχώς αντιμέτωπες με το παράδοξο ή να αγνοήσουν τα κυρίαρχα στερεότυπα και να επιλέξουν την απόκτηση «ανδρικών» δεξιοτήτων, οπότε θα δεχτούν αντιδράσεις και ισχυρό ανταγωνισμό. Ή να συμμορφωθούν με τα έμφυλα στερεότυπα και να προσαρμοστούν στις απαιτήσεις τους, οπότε αναπόφευκτα θα προσανατολιστούν στην απόκτηση χαμηλού επιπέδου δεξιοτήτων, οπότε θα είναι χαμηλότερα αμειβόμενες, λιγότερο ανταγωνιστικές και με μεγαλύτερη επισφάλεια στην αγορά εργασίας (Γιαννακοπούλου, 2009)

Δεδομένα της έρευνας

Σε αυτό το θεωρητικό πλαίσιο, παρουσιάζονται διαπιστώσεις μιας έρευνας, η οποία στοχεύει να αποτυπώσει υποκειμενικές εμπειρίες και προσωπικές αντιλήψεις γυναικών για την έμφυλη διάκριση των δεξιοτήτων, καθώς και εκτιμήσεις για τις επιπτώσεις της διάκρισης αυτής στην εργασιακή και κοινωνική τους θέση (Mertens, 2009). Τα δεδομένα της έρευνας προέρχονται από δομημένες συνεντεύξεις ενηλίκων γυναικών, για την ανάλυση των οποίων εφαρμόστηκε η γνωστή στη βιβλιογραφία «θεματική ανάλυση» (Braun and Clarke, 2006).

Συμπερασματικά, από την θεματική ανάλυση των συνεντεύξεων επιβεβαιώνεται ότι οι δεξιότητες είναι ιδεολογικές και κοινωνικές κατασκευές με σαφή έμφυλη διάσταση, οι οποίες (ανα)παράγουν διακρίσεις σε βάρος των γυναικών.

Σε αυτό το πλαίσιο και με δεδομένο, ότι στο σύγχρονο κόσμο πολλαπλασιάζονται οι φωνές που διεκδικούν μια ανοιχτή, πλουραλιστική, πολυπολιτισμική κοινωνία, η εκπαίδευση ενηλίκων οφείλει να συμβάλλει στην απάλειψη των έμφυλων διακρίσεων (όχι των διαφορών) και να δημιουργεί προσδοκίες και ευκαιρίες απαλλαγμένες από μεροληπτικά χαρακτηριστικά και προκαταλήψεις.

Βιβλιογραφία

- Αθανασίου, Α. (2006). Φύλο, εξουσία και υποκειμενικότητα μετά το «δεύτερο κύμα». Στο Α. Αθανασίου (Επιμ.). *Φεμινιστική θεωρία και πολιτισμική κριτική* (σ. 13-138). Αθήνα: Νήσος.
- Arnot, M. (2006). *Διαδικασίες αναπαραγωγής του φύλου. Εκπαιδευτική θεωρία και Φεμινιστικές πολιτικές*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Barreto, M., Ryan, M. K., & Schmitt, M. T. (2009). Introduction. Στο M. Barreto, M. K. Ryan, & M. T. Schmitt (Eds.), *The Glass Ceiling in the 21st Century: Understanding Barriers to Gender Equality* (σ. 3–18). American Psychological Association.
- Belenky, M.F. & Stanton, A. V. (2007) Ανισότητα, ανάπτυξη και Σχεσιακή Γνώση. Στο Mezirow, J. και Συνεργάτες. *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση* (σ. 107-136). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Bourdieu P. (2007) *Η ανδρική κυριαρχία*. (μτφ Έφη Γιαννοπούλου), Αθήνα: Πατάκης.
- Braun, V. and Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77-101
- Γιαννακοπούλου, Ε. (2009). Φύλο, τεχνολογία και τεχνική εκπαίδευση. Προβληματισμοί για την ενότητα χεριού και μυαλού). Στο *Συλλογικός Τόμος Πρακτικών Συνεδρίου, Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας επαγγελματικής και τεχνολογικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα*. (σ. 213-218). Αθήνα: ΑΣΠΑΙΤΕ.-ΣΕΛΕΤΕ.
- Clarke, H. M. (2020). Gender stereotypes and gender-typed work. *Handbook of Labor, Human Resources and Population Economics*, 1-23.
- Dahlstedt, M., Sandberg, F, Fejes, A. & Olson, M. (2017) Dissonant Futures: Occupational Trajectories, Gender and Class in Contemporary Municipal Adult Education in Sweden. Ανακτήθηκε από <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:liu:diva-143268>.
- Δραγώνα, Θ. (2007). «Σtereότυπα και προκαταλήψεις. Κλειδιά και αντικλείδια». Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- English, L. & Irving, C. J. (2015). *Feminism in Community-Adult Education for Transformation*, Rotterdam: Sense Publishers.
- English, L. & Mayo, P. (2012). Adult education and the State: Gramsci, the historical materialist tradition and relevant others. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 3 (1), 11-27.
- English, L.M. (2008). Revisiting voice, subjectivity and circles: Feminist pedagogy in the 21th century. *Journal of Adult Theological Education*, 5(2), 112-125.
- Estevez-Abe, M. (2005). Gender Bias in Skills and Social Policies: The Varieties of Capitalism Perspective on Sex Segregation. *Social Politics: International Studies in Gender, State and Society*, 12 (2), 180-215.
- ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΟΒΟΥΛΙΟ (2013). Ψήφισμα του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου της 12ης Μαρτίου 2013 σχετικά με την εξάλειψη των στερεοτύπων που αφορούν το φύλο στην ΕΕ (2012/2116(INI)). Ανακτήθηκε από: https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/TA-7-2013-0074_EL.pdf
- European Commission (2021). Women’s situation in the labor market. Ανακτήθηκε από: https://ec.europa.eu/info/policies/justice-and-fundamental-rights/gender-equality/women-labour-market-work-life-balance/womens-situation-labour-market_en
- Green, F. (2011). *What is Skill? An Inter-Disciplinary Synthesis*. Centre for Learning and Life Chances in Knowledge Economies and Societies. London: Institute of Education, University of London.
- Jarvis, P. (2004b). *Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Κατάρτιση, Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Καραμεσίνη, Μ. (2021). *Γυναίκες, φύλο και εργασία στην Ελλάδα*. Αθήνα: Νήσος
- Kergoat, D. (2006). Κοινωνικές σχέσεις και έμφυλος καταμερισμός εργασίας. Στο Μ. Maruani *Γυναίκες φύλο Κοινωνίες Τι γνωρίζουμε σήμερα*. (σ. 128-137) Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Merriam, S.B., & Brockett, R.G. (2007). *The profession and practice of adult education: An introduction*. San Francisco: John Wiley.
- Merriam, S. B.& Caffarella, R. (1999). *Learning in Adulthood*. New York: Jossey-Bass
- Mertens, D. M. (2009). Έρευνα και Αξιολόγηση στην εκπαίδευση και την ψυχολογία. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μπωβουάρ Σιμόν ντε (1979), *Το δεύτερο φύλο*. (μτφ. Κυριάκος Σιμόπουλος). Αθήνα: Γλάρος
- Ostrouch-Kamińska, J. & Vieira, C.C. (2016). Gender Sensitive Adult Education: Critical Perspective. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 50 (1), 37-55.
- Perez Ortiz, L., Sanchez Diez, A. & Vinas Araolaza, A. (2020). Employment quality and gender equality. An analysis for the European Union. *Regional and Sectoral Economic Studies*, 20 (2), 5-24.
- Ρεντετζή Μ. (2006). Φύλο και φυσικές επιστήμες: έμφυλα στερεότυπα και εκπαιδευτικές στρατηγικές υπονόμευσής τους. *Θέματα στην Εκπαίδευση*, 7(1), 97-120.
- Rogers, A. (2006). Lifelong learning and the absence of gender. *International Journal of Educational Development*, 26, 2, 189-208.
- Schuller, T. (2011). *Gender and skills in a changing economy*. UK Commission for Employment and Skills.

Αξιολογώντας τις δεξιότητες των προσφύγων, η συμβολή και αναγκαιότητα δόμησης διαδικασιών αναγνώρισης της προηγούμενης γνώσης για την ελληνική πραγματικότητα

Λεμονιά Μπούτσκου
Διδάκτορας στο Πανεπιστήμιο Μακεδονίας
lemonmp3@gmail.com

Μιλτιάδης Σταμπουλής
Αναπληρωτής Καθηγητής Οικονομίας της Εργασίας
και των Πολιτικών Κατάρτισης Πανεπιστήμιο Μακεδονίας
staboulis@uom.edu.gr

Περίληψη

Τα τελευταία χρόνια έχει αυξηθεί η κινητικότητα των προσφύγων και μεταναστών και εκατοντάδες χιλιάδες άνθρωποι έχουν εγκαταλείψει τις πατρίδες τους και βρίσκονται αντιμέτωποι με μια σκληρή πραγματικότητα. Παρατηρείται το φαινόμενο, ότι πολλοί πρόσφυγες και αιτούντες άσυλο δεν έχουν τη δυνατότητα να αναγνωρίσουν τα προσόντα τους και τα πτυχία τους και δεν μπορούν να συνεχίσουν τη σταδιοδρομία τους ή να επιτύχουν τους ακαδημαϊκούς τους στόχους. Η εργασιακή ένταξη των μεταναστών και των προσφύγων, ανεξάρτητα από το καθεστώς παραμονής τους σε μια χώρα, δεν είναι μόνο προϋπόθεση για την κοινωνική τους ένταξη, αλλά, επίσης, απαραίτητη για την επίτευξη κοινωνικής δικαιοσύνης. Η διαχείριση του προσφυγικού πληθυσμού είναι μια πρόκληση που έχουν να αντιμετωπίσουν όλες οι χώρες της Ευρώπης. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να αναδειχθεί η συμβολή και αναγκαιότητα δόμησης διαδικασιών αναγνώρισης της προηγούμενης γνώσης για την ελληνική πραγματικότητα αναφορικά με τις δεξιότητες των προσφύγων, τυπικές και άτυπες και να μελετηθούν αντίστοιχες διαδικασίες που έχουν εφαρμοστεί ως καλές πρακτικές στις χώρες του εξωτερικού.

Αναλυτική παρουσίαση

Η εργασιακή ένταξη των μεταναστών και των προσφύγων δεν είναι μόνο προϋπόθεση για την κοινωνική τους ένταξη, αλλά, επίσης, απαραίτητη για την επίτευξη κοινωνικής δικαιοσύνης. Η διαχείριση του προσφυγικού πληθυσμού είναι μια πρόκληση που έχουν να αντιμετωπίσουν όλες οι χώρες της Ευρώπης και ως εκ τούτου, αναγνωρίζεται ως κύρια προτεραιότητα από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή. Η ΕΕ θεωρεί ότι η παροχή βοήθειας στην εργασιακή ένταξη των προσφύγων είναι υψίστης σημασίας για την κοινωνική συνοχή της Ευρώπης και μπορεί να βοηθήσει τις κοινωνίες και τα κράτη με βέλτιστη χρήση των δεξιοτήτων και των ταλέντων των προσφύγων / μεταναστών. Στις δεξιότητες προς αναγνώριση εντάσσονται οι ήπιες δεξιότητες αλλά και οι κάθετες και ψηφιακές δηλαδή όλο το μείγμα δεξιοτήτων που μπορεί να αναγνωριστούν σε ένα άτομο, αναφορικά με προσόντα τυπικής εκπαίδευσης αλλά και δεξιότητες για τεχνικές εργασίες.

Υπάρχει επομένως άμεση ανάγκη για υπηρεσίες και δομές που θα επιτρέπουν στους πρόσφατα αφιχθέντες πρόσφυγες και μετανάστες να αξιολογούνται και, εάν απαιτείται, να πιστοποιούν με τον ταχύτερο και καλύτερο δυνατό τρόπο, τις δεξιότητες και τις ικανότητες τους. Σύμφωνα με το Cedefop σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε το 2015 φαίνεται ότι οι περισσότερες από τις υπάρχουσες ρυθμίσεις επικύρωσης στην Ευρώπη δεν απευθύνονται σε μετανάστες. Μόνο 10 χώρες από τις 36 που συμμετείχαν στην έρευνα στον κατάλογο του 2017 για την επικύρωση της μη τυπικής και άτυπης μάθησης, ανέφεραν ότι ανέπτυξαν πρωτοβουλίες για την επικύρωση που

στοχεύουν ειδικά στους μετανάστες και πολύ λίγες ανέφεραν ότι είχαν δρομολογήσει διαδικασίες επικύρωσης των γνώσεων και δεξιοτήτων για μετανάστες και πρόσφυγες.

Οποιαδήποτε πρωτοβουλία σε αυτόν τον τομέα πρέπει να ξεκινά με τον προσδιορισμό των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων που αποκτήθηκαν, συμπεριλαμβανομένων των τυπικών προσόντων. Αυτό το στάδιο είναι κρίσιμο, καθώς τα μαθησιακά αποτελέσματα διαφέρουν από άτομο σε άτομο και θα έχουν αποκτηθεί σε διάφορα πλαίσια: στην επίσημη εκπαίδευση και κατάρτιση, στο σπίτι, κατά τη διάρκεια της εργασίας ή μέσω εθελοντικών δραστηριοτήτων. Η αναγνώριση και επικύρωση της προηγούμενης γνώσης αποτελεί σημαντικό εργαλείο για την επιτυχημένη διαχείριση του προσφυγικού πληθυσμού. Ως παράδειγμα πρέπει να αναφερθεί η Ιρλανδία και το πως προχώρησε άμεσα στη διαχείριση προσφυγικού πληθυσμού που έφτασε στη χώρα με την απασχόληση του πληθυσμού σε εποχιακές δουλειές χωρίς να έχουν ολοκληρωθεί οι διαδικασίες για την άδεια παραμονής τους στη χώρα.

Η πιστοποίηση μπορεί να λάβει πολλές μορφές, οι οποίες κυμαίνονται από τα τυπικά προσόντα που λαμβάνονται από ένα ίδρυμα εκπαίδευσης και κατάρτισης έως τα σχετικά πιστοποιητικά και άδειες εργασίας που επιτρέπουν στα άτομα να εκτελούν μια συγκεκριμένη εργασία. Πολλοί πρόσφυγες που φτάνουν στην Ευρώπη έχουν ήδη μαζί τους έγγραφα από την πατρίδα τους που πιστοποιούν το επίπεδο των γνώσεών τους. Σε αυτές τις περιπτώσεις, οι υφιστάμενες ρυθμίσεις για την αναγνώριση (για παράδειγμα ENIC/NARIC) μπορούν να χρησιμοποιηθούν για τη σύγκριση των εν λόγω εγγράφων με τη σχετική εθνική πιστοποίηση. Σε περιπτώσεις που λείπουν έγγραφα θα πρέπει να δημιουργούνται εναλλακτικές διαδικασίες, οι οποίες επιτρέπουν στον εν λόγω πρόσφυγα να συμμετέχει σε σχετικές εξετάσεις. Είναι σημαντικό μια αξιόπιστη αρχή ή ένας οργανισμός να διαχειρίζεται αυτή η διαδικασία. Η αναγνώριση συνεπάγεται σαφή οικονομικά οφέλη για τα άτομα αλλά και για τα κράτη υποδοχής των ατόμων αυτών. Η ίδια η διαδικασία αναγνώρισης μπορεί επίσης ενδεχομένως να αυξήσει την ικανότητα των ατόμων να μάθουν, χτίζοντας την αυτοεκτίμηση και την αυτοπεποίθησή τους. Οι κυβερνήσεις των χωρών υποδοχής όπως η Ελλάδα, έχουν επίσης συμφέρον να διασφαλίσουν την αποτελεσματική αναγνώριση των δεξιοτήτων των μεταναστών και των προσφύγων κάτι το οποίο έχει αρχικά οριστεί με το Κοινό Πλαίσιο Διαδικασιών για την Αναγνώριση των Τίτλων Σπουδών και των Επαγγελματικών Προσόντων των προσφύγων που αιτούνται άσυλο, στο οποίο αναφέρεται η ύπαρξη ενός υποχρεωτικού μηχανισμού αναγνώρισης που υπάρχει στον ΕΟΠΠΕΠ.

Η τρέχουσα προσφυγική κρίση έχει συμβάλει στην πολυπλοκότητα της αξιολόγησης της προηγούμενης γνώσης λόγω του γεγονότος ότι ο πληθυσμός-στόχος χαρακτηρίζεται από τεράστια ποικιλομορφία τόσο από άποψη πολιτισμού όσο και από πλευράς γλώσσας. Καθώς οι τυποποιημένες αξιολογήσεις χρησιμοποιούνται συχνά για την παροχή αποτελεσματικής παρέμβασης, είναι σημαντικό τα εργαλεία αξιολόγησης να είναι ψυχομετρικά σταθερά και πολιτιστικά κατάλληλα. Ενδεικτικά μπορεί να αναφερθεί το τεστ δεξιοτήτων για παράδειγμα NADINE Soft Skills είναι διαθέσιμο σε πολλές γλώσσες και έχει δοκιμαστεί ως πολιτισμικά κατάλληλο, αξιόπιστο και έγκυρο. Το τεστ ήπιων δεξιοτήτων NADINE αποτελείται από 4 κλίμακες που στοχεύουν στην αξιολόγηση των 19 συγκεκριμένων ήπιων δεξιοτήτων. Η σημασία και η έρευνα στο πεδίο της αναγνώρισης της προηγούμενης μάθησης έχει αναπτυχθεί σημαντικά παράλληλα με τις εξελίξεις στην πολιτική και την πρακτική σε όλη την Ευρώπη ενώ πολλές χώρες έχουν δομήσει μηχανισμούς που αποφασίζουν ποιες γνώσεις και ικανότητες θα πρέπει να αξιολογηθούν και να αναγνωριστούν σε σχέση με νομοθετικά κατοχυρωμένα επαγγέλματα, ώστε να μπορούν να πρόσφυγες και οι μετανάστες να πιστοποιήσουν τις γνώσεις τους, ένα παράδειγμα που πρέπει να ακολουθήσει και η Ελλάδα.

Βιβλιογραφία

Bucken-Knapp, G., Z. Fakih and A. Spehar (2019), Talking about integration: the voices of Syrian refugees taking part in introduction programmes for integration into Swedish society, *International Migration*, Vol.57 (2), pp. 221–234.

European Commission (2020). EU Skills Profile Tool for Third Country Nationals. Luxembourg: Publications Office of the European Union. DOI: 10.2767/301427. Διαθέσιμο στο: <https://ec.europa.eu/migrantskills/#/>

ILO (International Labour Organization) (2016), Guiding Principles on the Access of Refugees and Other Forcibly Displaced Persons to the Labour Market. Ανάκτηση στις 01.02.22 από https://www.ilo.org/global/topics/labourmigration/publications/WCMS_536440/lang--en/index.htm

ILO (International Labour Organization) (2017), How to Facilitate the Recognition of Skills of Migrant Workers—Guide for Employment Service Providers. Geneva: ILO

Lenner, K., & Turner, L. (2019), Making Refugees Work? The Politics of Integrating Syrian Refugees into the Labor Market in Jordan, *Middle East Critique*, Vol.28 (1), pp.65-95, Doi: <https://doi.org/10.1080/19436149.2018.1462601>

Udayar, S., Fedrigo, L., Durante, F., Clot-Siegrist, E., & Masdonati, J. (2021). Labour Market Integration of Young Refugees and Asylum Seekers: A Look at Perceived Barriers and Resources, *British Journal of Guidance & Counselling*, Vol.49, pp. 287-303.

UNESCO, (2018), What a waste: Ensure migrants and refugees' qualifications and prior learning are recognized, UNESCO-Policy Paper37-en-v2.indd, pp. 1-16.

Ενίσχυση του "ομαδικού πνεύματος" με την αξιοποίηση της αισθητικής εμπειρίας

Μαρία Καρακού
Εκπαιδευτικός Β' /θμιας Εκπ/σης, Υποψήφια Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Πατρών
marykk@hotmail.gr

Περίληψη

Στην παρούσα πρόταση παρουσιάζεται μια εκπαιδευτική εφαρμογή σε μαθητές Β τάξης ΕΠΑΛ, η οποία σχεδιάστηκε με βάση τη μέθοδο "Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία" (ΜΜΑΙΕ) του Α. Κόκκου (2011). Στόχος της παρέμβασης ήταν να επεξεργαστούν κριτικά οι μαθητές δυσλειτουργικές νοητικές απόψεις που εντάσσονται σε μια ευρύτερη νοητική συνήθεια σχετικά με την αντίληψή τους για το "ομαδικό πνεύμα". Με την ολοκλήρωση της παρέμβασης αναδείχθηκε ότι αναπτύχθηκε αφενός αναπτύχθηκε κριτικός στοχασμός σε σχέση με τις εν λόγω απόψεις και αφετέρου δεξιότητες επικοινωνίας και δημιουργικότητας. Και οι τρεις αναγνωρίζονται από το ΙΕΠ (2020), ως δεξιότητες 21ου αιώνα.

Εισαγωγή

Η ρευστότητα των κοινωνικών-οικονομικών και πολιτικών συνθηκών διαμορφώνει ένα νέο πλαίσιο μορφωτικών και κοινωνικών αναγκών για τα άτομα και την κοινωνία. Εξετάζοντας τα αποτελέσματα πολλών ερευνών (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2012; OECD, 2014, 2016 κτλ.), διαπιστώνεται το ιδιαίτερο ενδιαφέρον και η έμφαση που δίνεται σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης, στην καλλιέργεια των δεξιοτήτων και στην καταγραφή, στη μελέτη και στην αξιολόγηση των σχετικών δράσεων. Συνεπώς, είναι επιτακτική ανάγκη το σχολείο να προσαρμοστεί και να ανταποκριθεί στη δυναμική των καιρών και να στρέψει το ενδιαφέρον του από τη γνωστική μάθηση, στην ανάπτυξη δεξιοτήτων.

Θεωρητικό πλαίσιο

Οι δεξιότητες που εντάχθηκαν στη στοχοθεσία της παρούσας παρέμβασης -κριτική σκέψη, επικοινωνία, δημιουργικότητα- αναγνωρίζονται από το ΙΕΠ (2020), ως δεξιότητες 21ου αιώνα.

Ο βασικός στόχος της παρούσας παρέμβασης είναι η ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας. Αρκετοί θεωρητικοί (Dewey, 1980; Illeris, 2016; Freire & Shor, 2011; Κόκκος, 2017), αν και αναγνωρίζουν τους περιορισμούς που θέτει ο Mezirow (2007) σχετικά με την ηλικία και το μετασχηματισμό δυσλειτουργικών νοητικών συνηθειών, υποστηρίζουν ότι και οι μαθητές -υπό προϋποθέσεις- είναι σε θέση να πραγματεύονται κριτικά ποικίλες νοητικές απόψεις, ιδίως εκείνες που συνδέονται με τις εμπειρίες τους. Συνάγεται λοιπόν, ότι οι διδάσκοντες στο σχολείο ενδείκνυται να αναζητούν αφορμές ώστε να συζητούνται με κριτικό τρόπο απόψεις, καθώς και πλέγματα απόψεων που συναποτελούν νοητική(ες) συνήθεια(ες), ιδίως αυτές που προσελκύουν το ενδιαφέρον των μαθητών. Με αυτόν τον τρόπο, είναι δυνατόν να μετασχηματίζονται δυσλειτουργικές απόψεις των μαθητών, καθώς και να γίνεται κριτική επεξεργασία, όσο είναι δυνατόν σε σχέση με την ηλικία τους, μίας ή περισσότερων προβληματικών νοητικών συνηθειών τους (Κόκκος, 2017).

Το δεύτερο σημείο που εστιάζει η παρέμβαση, είναι η επικοινωνία. Οι κοινωνικές δεξιότητες αποτελούν δεξιότητες ζωής. Παίζουν σημαντικό ρόλο στη μελλοντική εξέλιξη γιατί βοηθούν τα άτομα να προσαρμοστούν ομαλά και με επιτυχία. Σύμφωνα με τον Goleman (2011), οι επικοινωνιακές δεξιότητες αποτελούν καθοριστικό παράγοντα επιτυχίας στην ανταγωνιστικότητα της σύγχρονης αγοράς.

Τέλος, η άποψη ότι η αξιοποίηση της αισθητικής εμπειρίας συμβάλλει -μεταξύ των άλλων- στην ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης υιοθετείται από πολλούς θεωρητικούς (Perkins,1994; Green, 2000; Eisner, 2002; Κόκκος, 2011), που υποστηρίζουν ότι επιτρέπει στους μαθητές να ανταποκρίνονται σε προβληματικές καταστάσεις μέσα από μια πιο ευέλικτη και ανοικτή ματιά.

Σχεδιασμός της διδακτικής παρέμβασης

Η παρούσα διδακτική παρέμβαση σχεδιάστηκε με βάση τη μέθοδο "Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία" (ΜΜΑΙΕ) του Α. Κόκκου (2011) και είχε διάρκεια 3 διδακτικές ώρες. Υλοποιήθηκε με τη συμμετοχή 14 μαθητών της Β' τάξης του τμήματος Δομικών Έργων του ΕΠΑΛ Νεάπολης, ηλικίας 16-18 χρονών, στα πλαίσια του μαθήματος "Ζώνη Δημιουργικών Δραστηριοτήτων".

Στόχος της παρέμβασης ήταν να επεξεργαστούν κριτικά οι μαθητές δυσλειτουργικές νοητικές απόψεις που εντάσσονται σε μια ευρύτερη νοητική συνήθεια σχετικά με την αντίληψή τους για το "ομαδικό πνεύμα".

Το έναυσμα δόθηκε μέσα από την εκπαιδευτική πράξη, όπου διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές ήταν αρνητικοί να συνεργαστούν σε ομάδες και ακολούθως, εντοπίστηκε ανάγκη για κριτική διερεύνηση του θέματος. Αρχικά, ζητήθηκε από τους μαθητές στα πλαίσια του μαθήματος "Αρχιτεκτονικό Σχέδιο", να σχεδιάσουν ένα από τους χώρους ενός ξενοδοχείου, ώστε το τελικό κτίριο να προκύψει ως σύνθεση. Το αποτέλεσμα ήταν ένα ξενοδοχείο χωρίς συνοχή και με αρκετές ελλείψεις. Η συγκεκριμένη διεργασία βοήθησε τα παιδιά να αντιληφθούν ότι αντιμετωπίζουν ένα αποπροσανατολιστικό δίλημμα. Τα παραπάνω κάλυψαν το 1^ο στάδιο της ΜΜΑΙΕ .

Στο 2^ο στάδιο οι μαθητές, εργαζόμενοι σε δύο ομάδες, απάντησαν γραπτά στο κριτικό ερώτημα: «Ποια είναι η άποψή μου για την ομαδική εργασία;». Από την παρουσίαση των απαντήσεων στην ολομέλεια εντοπίστηκαν αρκετές δυσλειτουργικές απόψεις, δύο εν των οποίων ήταν:

- ✓ Στις ομαδικές εργασίες ένας δουλεύει και οι υπόλοιποι επωφελούνται
- ✓ Μπορώ να συνεργαστώ μόνο με τους φίλους μου

Στο 3^ο και 4^ο στάδιο συμφωνήθηκε να προσεγγιστούν κριτικά οι δύο απόψεις μέσα από την αξιοποίηση του γλυπτού "La table ronde" του κινέζου καλλιτέχνη Chen Zhen, που φιλοξενείται στο Centre Georges-Pompidou και παρουσιάστηκε στους μαθητές μέσα από φωτογραφίες.

Το 5^ο στάδιο αφιερώθηκε στη διεργασία του κριτικού στοχασμού μέσω της αισθητικής εμπειρίας και στη διασύνδεση όσων ιδεών προέκυψαν με το κριτικό ερώτημα. Για την ανάλυση του έργου αξιοποιήθηκε το μοντέλο Perkins (1994). Ειδικότερα, αναπτύχθηκε συλλογικός κριτικός στοχασμός μέσω της επεξεργασίας του έργου σε ομάδες. Έτσι, οι μαθητές αντιλήφθηκαν τον πλούτο που προκύπτει από τη σύνδεση διαφορετικών οπτικών.

Τέλος, στο 6^ο στάδιο οι δύο ομάδες απάντησαν γραπτά στο αρχικό κριτικό ερώτημα. Οι απαντήσεις συζητήθηκαν συγκριτικά με τις αρχικές στην ολομέλεια. Όπως προέκυψε, οι αντιλήψεις των μαθητών ήταν διαφοροποιημένες σε μεγάλο βαθμό. Ακολούθως, υποστηρίζεται ότι αναπτύχθηκε κριτικός στοχασμός, γεγονός που επικυρώθηκε από το LAS (King, 2009). Επιπλέον, αναπτύχθηκαν κοινωνικές δεξιότητες όπως επικοινωνία, συνεργασία, αποδοχή κανόνων και αποδοχή μιας διαφορετικής οπτικής.

Με την ολοκλήρωση της παρέμβασης, οι μαθητές εξέφρασαν την επιθυμία να προσεγγίσουμε κριτικά και άλλες απόψεις, με την αξιοποίηση έργων τέχνης. Ακολούθως, σχεδιάστηκε μια σειρά επόμενων βημάτων, όπως προβλέπει το 7^ο στάδιο της ΜΜΑΙΕ. Τα βήματα αυτά ήταν αξιοποίηση ενός εικαστικού και μιας ταινίας και ο επανασχεδιασμός του ξενοδοχείου που είχε ζητηθεί στο 1^ο στάδιο, αυτή τη φορά με συνεργασία σε ομάδες.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Dewey, J. (1980). *Εμπειρία και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Γλάρος.
- Freire, P. & Shor, I. (2011). *Απελευθερωτική Παιδαγωγική: Διάλογοι για τη μετασχηματιστική εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Goleman, D. (2011). *Η συναισθηματική νοημοσύνη στο χώρο εργασίας*. Αθήνα: Πεδίο.
- Illeris, K. (2016). *Ο τρόπος που μαθαίνουμε*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόκκος, Α. (2017). Μετασχηματισμός Δυσλειτουργικών Αντιλήψεων: Διδακτική Μέθοδος για το Σχολείο και την Εκπαίδευση Ενηλίκων. Στο *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 39, 47-51. Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
- Κόκκος, Α. (2011α). *Εκπαίδευση μέσα από τις Τέχνες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Mezirow, J. (2007). Μαθαίνοντας να σκεφτόμαστε όπως ένας ενήλικος. Κεντρικές έννοιες της θεωρίας του μετασχηματισμού. Στο: J. Mezirow & Συνεργάτες. *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ξενόγλωσση

- Eisner, E. (2002). *The arts and the creation of mind*. London: Yale University Press.
- Green, M. (2000). *Releasing the Imagination*. San Francisco: Jossey-Bass.
- King, K. P. (2009). *Handbook of Evolving Research Approaches in Transformative Learning: The Learning Activities Survey* (10th anniversary edition). Charlotte, NC: Information Age Publishing, Inc.
- Perkins, D. (1994). *The Intelligent eye: learning to think by looking at art*. Los Angeles: Getty Education Institute for the Arts.

Ιστοσελίδες

- Ευρωπαϊκή Επιτροπή, EACEA, Eurydice. (2012). *Αναπτύσσοντας Βασικές Ικανότητες στο Σχολείο στην Ευρώπη. Προκλήσεις και Ευκαιρίες Πολιτικής*. Ανακτήθηκε από http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/145EL.pdf
- ΙΕΠ. (2020). *Κύκλοι Δεξιοτήτων*. Ανακτήθηκε από <http://www.iep.edu.gr/el/psifiako-apothetirio/skill-labs/915-oi-deksiotites-tis-platformas>
- OECD. (2014). *Testing student and university performance globally: OECD's AHELO* Retrieved from <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/testingstudentanduniversityperformancegloballyoecdshelo.htm>
- OECD. (2016). *Survey of Adult Skills (PIAAC)*. Retrieved from <http://www.oecd.org/skills/piaac/>

Αξιοποίηση της μεθόδου "Μετασχηματίζουσα μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία" σε δομές εκπαίδευσης, θεραπείας και επιχειρήσεων

Ασημίνα Κατσούδα
Νηπιαγωγός, Med στην Εκπαίδευση Ενηλίκων,
Μεταπτυχιακή φοιτήτρια ETA στο ΕΑΠ
asiminakatsouda7@gmail.com

Περίληψη

Η εισήγηση αυτή βασίζεται σε μία έρευνα που πραγματοποιήθηκε το 2021 στο πλαίσιο διπλωματικής εργασίας με θέμα «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσω της Αισθητικής Εμπειρίας: μία συνολική καταγραφή των εφαρμογών στην Εκπαίδευση Ενηλίκων στην Ελλάδα». Συγκεκριμένα, διερευνώντας εις βάθος τις απόψεις εκπαιδευτών ενηλίκων με διάφορες ειδικότητες οι οποίοι αξιοποιούν τη μέθοδο αυτή, υπογραμμίζονται ποικίλες δεξιότητες οι οποίες αναπτύσσονται στο πλαίσιο εκπαιδευτικών δομών τυπικής και μη τυπικής εκπαίδευσης, σε δομές θεραπείας και ψυχολογικής υποστήριξης, σε φυλακές κράτησης, όπως και σε επιχειρήσεις. Τα ευρήματα ανέδειξαν ιδιαίτερα την ενεργοποίηση του κριτικού στοχασμού, με δυνατότητες μετασχηματισμού σε βάθος χρόνου. Επιπλέον, υπογραμμίζεται πως η αξιοποίηση της τέχνης συντελεί σε μεγάλο βαθμό στην επίτευξη εκπαιδευτικών στόχων, όπως και στην αντιμετώπιση μαθησιακών εμποδίων, με αξιοσημείωτα αποτελέσματα ιδιαίτερα σε άτομα Ευάλωτων Κοινωνικών Ομάδων, όπως είναι οι αναλφάβητοι, ο γηριατρικός πληθυσμός, οι αλλοδαποί, χρήστες ουσιών και κρατούμενοι σε φυλακές, καλλιεργώντας ποικίλες δεξιότητες, οι οποίες συμβάλλουν και στη σταδιακή βελτίωση της ποιότητας ζωής τους.

Εισαγωγή

Η ενασχόληση με τα έργα τέχνης, η οποία μεταφράζεται ως αισθητική εμπειρία, προσφέρει ποικίλα ερεθίσματα, τα οποία μπορούν να αξιοποιηθούν αποτελεσματικά στη Μετασχηματίζουσα Μάθηση. Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση αποσκοπεί στην επαναξιολόγηση σε βάθος και αναπλαισίωση των δυσλειτουργικών παραδοχών σε μία περισσότερο λειτουργική εκδοχή βάσει της πραγματικότητας (Mezirow, 1999, 2007). Η αισθητική εμπειρία μπορεί να προσφέρει εναύσματα μέσω της παρατήρησης έργων τέχνης, όπου με την καθοδήγηση του εκπαιδευτή να εμπλακούν ενεργά σε μία διαδικασία κριτικού στοχασμού γύρω από το θέμα που πηγάζει από το δίλημμα αυτό (Κόκκος, 2011, 2021). Μάλιστα, η επαφή με την τέχνη αποτελεί μία ευκαιρία για τους ανθρώπους να συλλογιστούν αναφορικά με τις απόψεις και τις αντιλήψεις τους και να διευρύνουν τις γνώσεις τους για τον εαυτό τους και τον κόσμο (Kokkos, 2021).

Μεθοδολογία έρευνας

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο διπλωματικής εργασίας με θέμα «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσω της Αισθητικής Εμπειρίας: μία συνολική καταγραφή των εφαρμογών στην Εκπαίδευση Ενηλίκων στην Ελλάδα» (Κατσούδα, 2021), στην οποία διερευνήθηκαν σε βάθος οι απόψεις και οι εμπειρίες εκπαιδευτών ενηλίκων. Το δείγμα επιλέχθηκε από άτομα το οποία έχουν εφαρμόσει συστηματικά τη μέθοδο «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία» (ΜΜΑΕ) και έχουν εκπονήσει σχετική διπλωματική, διδακτορική ή μεταδιδακτορική έρευνα. Ο πληθυσμός-στόχος που επιλέχθηκε, αποτελείται από 11 άτομα συνολικά, 9 γυναίκες και 2 άνδρες, εκ των οποίων ο ένας είναι ο Αλέξης Κόκκος, δημιουργός της μεθόδου ΜΜΑΕ. Όλοι τους συμμετείχαν ανώνυμα στην έρευνα, εκτός από τον Αλέξη Κόκκο, ο οποίος

χρειάζεται να αναφερθεί επώνυμα λόγω της ιδιότητάς του και της πολύχρονης εμπειρίας του στο υπό διερεύνηση θέμα. Επιπλέον, έγινε προσπάθεια στο δείγμα να συμπεριλαμβάνονται άτομα που δραστηριοποιούνται σε διαφορετικούς τομείς, με διαφορετικές ιδιότητες.

Συμπεράσματα βάσει των ευρημάτων

Μέσα από την έρευνα αυτή αναδείχθηκε η αξιοποίηση της μεθόδου και σε άλλους χώρους, οι οποίοι δεν ανήκουν στο αυστηρό εκπαιδευτικό πλαίσιο. Η μέθοδος αξιοποιείται και από επιχειρήσεις, στο πλαίσιο επιμορφωτικών σεμιναρίων, όπως πχ. εκπαίδευση στελεχών επιχειρήσεων και υπευθύνων διευθυντών, αλλά και από δομές θεραπείας και ψυχολογικής υποστήριξης, ως εκπαιδευτικό εργαλείο στη θεραπευτική διεργασία, όπως στον Συμβουλευτικό Σταθμό ΚΕΘΕΑ ΟΞΥΓΟΝΟ, σε Φυλακές Κράτησης, σε ομάδες θεραπείας ζεύγους, ομάδες γονέων παιδιών χρήστες ουσιών, κ.ά. Επίσης, η μέθοδος επιλέγεται σε πολλές περιπτώσεις σε Ευάλωτες Κοινωνικές Ομάδες, όπως είναι οι αναλφάβητοι, ο γηριατρικός πληθυσμός, οι αλλοδαποί, χρήστες ουσιών και κρατούμενοι σε φυλακές.

Όπως διαπιστώθηκε μέσα από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων, στην πλειονότητα είναι εμφανής η ενεργοποίηση του κριτικού στοχασμού σε κάθε εφαρμογή, χωρίς αυτό να συμβαίνει σε όλους τους εκπαιδευόμενους και στον ίδιο βαθμό. Επιπλέον, οι συμμετέχοντες υπογράμμισαν πως ακόμα και στις περιπτώσεις ομάδων, στις οποίες είναι πιο δύσκολο το πλαίσιο ενεργοποίησης του κριτικού στοχασμού (πχ. ευάλωτες κοινωνικές ομάδες, όπως αναλφάβητοι, αλλοδαποί, γηριατρικός πληθυσμός, κρατούμενοι, κ.ά.), παρόλα αυτά δίνονται κάθε φορά δυνατότητες ενεργοποίησης. Από τις απαντήσεις τους συνολικά επιβεβαιώνονται όσα αναφέρονται στη βιβλιογραφία, δηλαδή πως η συμμετοχή των εκπαιδευόμενων στην επεξεργασία έργων τέχνης, ενισχύει την ενεργοποίηση της φαντασίας (Dewey, 1934 [1980]), της λογικής, της φαντασίας και της διαίσθησης (Efland, 2002· Greene, 2000, 2007· Ράικου, 2013) και καλλιεργούνται διάφορα είδη νοημοσύνης (Gardner, 1990). Επιπλέον, ενεργοποιείται ο κριτικός στοχασμός μέσω νοημάτων που αναδύονται από το εκάστοτε έργο και τους συμβολισμούς που περιέχει κάνοντας πιο εύκολα κατανοητό ένα θέμα (Efland, 2002· Κόκκος, 2011).

Σε ό,τι αφορά τους εκπαιδευόμενους Ευάλωτων Κοινωνικών Ομάδων (κρατούμενοι φυλακών, αλλοδαποί και γηριατρικός πληθυσμός) η μέθοδος και η συμμετοχή των ατόμων στην αισθητική εμπειρία ενεργοποιεί τον κριτικό στοχασμό αναπτύσσοντας ταυτόχρονα δεξιότητες επικοινωνίας, κριτικής σκέψης και έκφρασης σκέψεων και συναισθημάτων, που με άλλους τρόπους ήταν δύσκολο. Και ενώ ως επί το πλείστον δεν διακρίνεται μετασχηματισμός εκείνη τη χρονική περίοδο, παρόλα αυτά σε βάθος χρόνου διακρίνονται αλλαγές στη συμπεριφορά ή και στη στάση ζωής, ιδιαίτερα στις περιπτώσεις διατήρησης επαφής. Επίσης, ακόμα και στις περιπτώσεις μεμονωμένων εφαρμογών της μεθόδου, μπορεί να είναι δύσκολα επιτεύξιμος ο μετασχηματισμός όμως επιτυγχάνεται μία εσωτερική ρωγμή. Ένας εύστοχος χαρακτηρισμός που καταγράφεται είναι «μελάνι σε στυπόχαρτο», το οποίο με την πάροδο του χρόνου επεκτείνεται και έρχεται στην επιφάνεια με τη μορφή προβληματισμών και αλλαγών και υπάρχει μία συνεχής εξέλιξη με δυνατότητες μετασχηματισμού σε βάθος χρόνου.

Επιπλέον, τα ευρήματα ανέδειξαν πως η μέθοδος αυτή διευκολύνει την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών στόχων στο έργο τους, αλλά και ενισχύει την αντιμετώπιση μαθησιακών εμποδίων, σε μεγάλο εύρος τόσο στα θεσμικά, τα καταστατικά, όσο και τα προδιαθετικά-συναισθηματικά εμπόδια (Rogers, 1999). Στο πλαίσιο αυτό τονίστηκε η καλλιέργεια ή και ενίσχυση ποικίλων ικανοτήτων/δεξιοτήτων, οι οποίες είναι: διεύρυνση σκέψης, εκδήλωση διαφορετικών απόψεων, ανάδειξη παρατηρητικότητας, αποτελεσματικότητα σε θέματα διακρίσεων, δίνεται η ευκαιρία συμμετοχής όλων, χωρίς να αποκλείει κανέναν και χωρίς να απαιτούνται ειδικές γνώσεις, ενεργοποίηση αισθήσεων και συναισθημάτων, κριτική σκέψη, ανοικτή και κριτική ματιά στην πραγματικότητα, ανάκληση προσωπικών εμπειριών, ενσυναίσθηση, αυτενέργεια, αποκέντρωση της σχέσης εκπαιδευτή-εκπαιδευομένων, καλύτερη αντιμετώπιση καταστάσεων στην καθημερινότητα,

δημιουργία κινήτρων για αντιμετώπιση προσωπικών εμποδίων, ενεργητική συμμετοχή, ενίσχυση της δυναμικής της ομάδας, κατανόηση μηνύματος και αποδέσμευση παραδοχών. Επιπρόσθετα, αναφέρθηκε και η επανεξέταση παραδοχών, τόσο από την πλευρά των εκπαιδευομένων όσο και των εκπαιδευτών σε προσωπικά, εκπαιδευτικά και κοινωνικά ζητήματα.

Καταλήγοντας, αξίζει να επισημανθεί επίσης πως ιδιαίτερα στις περιπτώσεις εκπαιδευομένων που ανήκουν στις Ευάλωτες Κοινωνικές Ομάδες, πχ. αλλοδαπούς, κρατούμενους φυλακών, τρίτη ηλικία, κ.ά., η αξιοποίηση της τέχνης, τόσο στο πλαίσιο εκπαίδευσης όσο και στο πλαίσιο θεραπείας συμβάλλει σε πολύ μεγάλο βαθμό στην αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών/θεραπευτικών στόχων, ενώ ταυτόχρονα βοηθά και στην αντιμετώπιση των εμποδίων που παρουσιάζουν, τα οποία είναι πιο έντονα, ωθώντας τους σε σταδιακές αλλαγές και στη βελτίωση του τρόπου ζωής τους (Freire, 1977, 1978).

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Freire, P. (1977α). *Η Αγωγή του Καταπιεζόμενου* (μτφρ. Γ. Κρητικός) Αθήνα: Ράππα.
- Freire, P. (1977β). *Πολιτιστική δράση για την κατάκτηση της ελευθερίας* (μτφρ. Σ. Τσάμης) Αθήνα: Καστανιώτης.
- Mezirow, J. & Συνεργάτες. (2007). *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Rogers, A. (1999). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κατσούδα, Α. (2021). *Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσω της Αισθητικής Εμπειρίας: μία συνολική καταγραφή των εφαρμογών στην Εκπαίδευση Ενηλίκων στην Ελλάδα*. (Διπλωματική εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο: Πάτρα.
- Κόκκος, Α. & Συνεργάτες. (2011). *Εκπαίδευση μέσα από τις Τέχνες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ράικου, Ν. (2013). *Εκπαίδευση Ενηλίκων και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση: Διερεύνηση δυνατότητας για ανάπτυξη κριτικού στοχασμού μέσα από την αισθητική εμπειρία σε εκπαιδευόμενους εκπαιδευτικούς*. (Διδακτορική διατριβή). Πανεπιστήμιο Πατρών: Πάτρα.

Ξενόγλωσση

- Dewey, J. (1934 [1980]). *Art as Experienced*. USA: The Penguin.
- Efland, A. (2002). *Art and cognition*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Freire P. (1978). *Pedagogy in Process*. New York: Seabury.
- Gardner, H. (1990). *Art education and human development*. United States: Getty Center for Education in the Arts.
- Greene, M. (2000). *Releasing the imagination: Essays on education, the arts, and social change*. Jossey-Bass.
- Greene, M. (2007). *Imagination and the healing arts*. Retrieved February 24, 2022 from <https://maxinegreene.org>
- Kokkos, A. (2021). *Exploring Art for Perspective Transformation*. Leiden, Boston: Brill Sense.
- Mezirow, J. (1999). Transformation Theory – Postmodern Issues. In A. Kokkos, A. (2020) *Expanding Transformation Theory: Affinities between Jack Mezirow and Emancipatory Educationalists*. London: Routledge.

Ανάπτυξη δεξιοτήτων μέσω τέχνης

Μαρία Παπαδοπούλου
Υποψ. Διδάκτωρ Εκπαίδευσης Ενηλίκων
grafpap@gmail.com

Περίληψη

Τα αποτελέσματα αξιοποίησης της σπουδαίας τέχνης στην εκπαίδευση είναι διεθνώς αναγνωρισμένα. Συγκεκριμένα, σημαντικοί ακαδημαϊκοί και φιλόσοφοι υποστηρίζουν πως η αξιοποίηση της τέχνης υψηλής αισθητικής αξίας τόσο σε εκπαιδευτικό όσο και σε ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο προάγει ποικίλες δεξιότητες, όπως την φαντασία, τη δημιουργικότητα, την κριτική σκέψη και παρέχει στον άνθρωπο ευκαιρίες για μετασχηματισμό και ποιοτική ζωή. Συνεπώς, κρίνεται ζωτικής σημασίας η ενσωμάτωση ενός σύγχρονου και ολοκληρωμένου μοντέλου αξιοποίησης της τέχνης υψηλής στάθμης στην εκπαίδευση, που θα έχει ως στόχο αφενός την καλλιέργεια δεξιοτήτων, αφετέρου το μετασχηματισμό των δυλειτουργικών αντιλήψεων των εκπαιδευόμενων.

Αναλυτική παρουσίαση

Οι απαιτήσεις και οι ανάγκες της σύγχρονης κοινωνίας δημιουργούν την ανάγκη καλλιέργειας ενός πολυδιάστατου τρόπου σκέψης και δράσης. Η καλλιέργεια δεξιοτήτων, η ανάπτυξη της στοχαστικής σκέψης, η λήψη ορθών και αμερόληπτων αποφάσεων και η σφαιρική αντίληψη της πραγματικότητας απαλλαγμένη από στερεοτυπικές και δυσλειτουργικές παραδοχές κρίνονται απαραίτητα στοιχεία, με τα οποία χρειάζεται να είναι εφοδιασμένος ο εκάστοτε σύγχρονος άνθρωπος. Ως εκ τούτου, πρωταρχικός στόχος της εκπαίδευσης απαιτείται να είναι η δημιουργία σκεπτόμενων και χειραφετημένων ατόμων με ανεπτυγμένες δεξιότητες²³, ικανών να διαχειρίζονται αποτελεσματικά τις διάφορες καταστάσεις της ζωής τους.

Προς την κατεύθυνση αυτή, η ενασχόληση με τις διάφορες μορφές τέχνης κρίνεται καθοριστικής σημασίας στο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Επιπλέον, η επαφή με την τέχνη συντελεί στην ολόπλευρη ανάπτυξη του ατόμου, γεγονός που υποστηρίζεται σθεναρά από πολλούς επιστήμονες (Dewey, 1934/1980· Nussbaum, 1990/2015· Gardner, 1973/1994· Eisner, 2000· Καστοριάδης, 2008) σε πεδία, όπως της Φιλοσοφίας και της Παιδαγωγικής. Συγκεκριμένα, μία εποικοδομητική προσέγγιση της τέχνης συμβάλλει στην καλλιέργεια της προσωπικότητας των εκπαιδευόμενων εγείροντας τους ποικίλα συναισθήματα και καθιστώντας τους ικανούς να κατανοήσουν διάφορες καταστάσεις της κοινωνικής πραγματικότητας (Eisner, 2000). Για τον λόγο αυτό, τις τελευταίες δεκαετίες παρατηρείται πως η αξιοποίηση της τέχνης στην εκπαίδευση, τόσο στον διεθνή, όσο και στον ελλαδικό χώρο, εξελίσσεται διαρκώς (Μέγα στο Κόκκος & Συνεργάτες, 2011).

Στην τυπική εκπαίδευση²⁴ μέσω της τέχνης πραγματοποιείται διερεύνηση και αξιοποίηση των νοημάτων των έργων, αποσκοπώντας σε μια ολοκληρωμένη και εις βάθος προσέγγιση διαφόρων ζητημάτων. Η προσέγγιση αυτή υιοθετείται από την δεκαετία του 1970 από το Παιδαγωγικό Τμήμα του Πανεπιστημίου του Harvard στις Η.Π.Α. Αντίστοιχα, στην Ελλάδα, τα τελευταία χρόνια τα

²³ Η έννοια δεξιότητα ορίζεται ως «η ικανότητα εφαρμογής γνώσεων και χρήσης τεχνογνωσίας για τον ανταγωνισμό εργασιών και την επίλυση προβλημάτων» (Cedefop, 2014, σ. 227).

²⁴ Η τυπική εκπαίδευση ορίζεται ως η εκπαίδευση που παρέχεται στο πλαίσιο του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος, οδηγεί στην απόκτηση πιστοποιητικών αναγνωρισμένων σε εθνικό επίπεδο από τις δημόσιες αρχές και αποτελεί μέρος της διαβαθμισμένης εκπαιδευτικής κλίμακας. Στην τυπική εκπαίδευση εντάσσεται και η γενική τυπική εκπαίδευση ενηλίκων (ΥΠΕΘ, 2010).

Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών του Υπουργείου Παιδείας επισημαίνουν την σπουδαιότητα της επαφής των μαθητών με την τέχνη, προκειμένου να επιτευχθούν οι εκπαιδευτικοί στόχοι (Κόκκος, 2014). Η εν λόγω προσέγγιση ενσωμάτωσης της τέχνης στην εκπαιδευτική διεργασία στοχεύει στην καλλιέργεια και ανάπτυξη δεξιοτήτων, όπως της κριτικής σκέψης, της δημιουργικότητας και της φαντασίας, δηλαδή στη δημιουργία μιας «*άρτια διανοητικής διεργασίας*», χωρίς ωστόσο την δυνατότητα της καλλιέργειας κριτικά βαθιάς στοχαστικής σκέψης (Κόκκος στο Κόκκος & Συνεργάτες, 2011: 71). Παρόλα αυτά, για την επίτευξη του σημαντικότερου στόχου του Υπουργείου Παιδείας, που είναι η διαμόρφωση ενός ατόμου με ποιοτική ζωή, είναι απαραίτητο να αναπτυχθούν παράλληλα στο σύνολό τους οι οριζόντιες δεξιότητες²⁵ των εκπαιδευομένων, αλλά και να εισέλθουν οι μαθητές σε μια διαδικασία αμφισβήτησης των παραδοχών τους (Χρήστου, 2015). Για την εκπλήρωση του προαναφερθέντος στόχου είναι ζωτικής σημασίας να ενσωματωθεί μια εξειδικευμένη και οργανωμένη μέθοδος στα Αναλυτικά Προγράμματα του Υπουργείου Παιδείας, η οποία θα εστιάζει τόσο στην καλλιέργεια τέτοιων δεξιοτήτων, όσο και στην αμφισβήτηση των στερεοτυπικών ιδεών, που ο άνθρωπος θεωρεί ως δεδομένες.

Προς την κατεύθυνση αυτή, αξίζει να επισημανθεί, πως η σπουδαία τέχνη αποτελεί τον καταλύτη για την καλλιέργεια ποικίλων δεξιοτήτων, όπως η ενεργοποίηση του κριτικού στοχασμού του ανθρώπου, ο οποίος με τη σειρά του συνιστά την πιο σημαντική διεργασία για να επέλθει ο μετασχηματισμός του ανθρώπου. Συγκεκριμένα, σημαντικοί θεωρητικοί και στοχαστές (Freire, 1971· Greene, 1995· Marcuse, 1978/1998· Κόκκος, 2017· Kokkos, 2021) έχουν επισημάνει με το έργο τους τη συμβολή της αισθητικής εμπειρίας στο μετασχηματισμό δυσλειτουργικών παραδοχών. Στο πλαίσιο αυτό, η μέθοδος «*Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την αισθητική εμπειρία*» του Α. Κόκκου (2017) προσεγγίζει κριτικά ποικίλα θέματα μέσα από την αξιοποίηση έργων τέχνης υψηλής στάθμης²⁶, παρέχοντας στους εκπαιδευομένους πολυποικίλα εφόδια (Κόκκος & Συνεργάτες, 2021). Ειδικότερα, η εν λόγω μέθοδος καθιστά ικανούς τους εκπαιδευομένους να αναθεωρήσουν στερεοτυπικές παραδοχές, οι οποίες μπορεί να αποτελούν εμπόδιο στη μορφωτική τους πορεία, αλλά και στην ευρύτερη κοινωνική τους συμπεριφορά. Τα πλεονεκτήματα της μεθόδου του Α. Κόκκου διαπιστώθηκαν κατά την εφαρμογή της κατά τη διάρκεια του διακρατικού ευρωπαϊκού εκπαιδευτικού προγράμματος ARTiT, που πραγματοποιήθηκε το 2012 (ARTiT, 2012). Ανάμεσα στα πλεονεκτήματα αυτά ξεχωρίζει η καλλιέργεια δεξιοτήτων, όπως:

- Ενδυνάμωση δημιουργικής και κριτικής σκέψης.
- Ανάπτυξη κοινωνικών και πολιτισμικών ικανοτήτων.
- Έκφραση των συναισθημάτων και ανάπτυξη της φαντασίας.
- Προσέγγιση των θεμάτων με νέο, εναλλακτικό και πρωτότυπο τρόπο.

Καταληκτικά, συμπεραίνεται πως η αξιοποίηση της τέχνης υψηλής στάθμης στην εκπαίδευση είναι μείζονος σημασίας, τόσο για την ανάπτυξη ποικίλων δεξιοτήτων του ανθρώπου, όσο και για τη βελτίωση της ζωής του μέσα από την αναθεώρηση των προβληματικών του αντιλήψεων. Σε αυτό το πλαίσιο, η πιο πρόσφατη και ολοκληρωμένη μέθοδος είναι η «*Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την αισθητική εμπειρία*» του Α. Κόκκου (Κόκκος στο Κόκκος & Συνεργάτες, 2011· Κόκκος, 2017· Kokkos, 2021). Κλείνοντας, είναι σημαντικό να επισημανθεί πως η αποτελεσματικότητα της προαναφερθείσας μεθόδου έγκειται στην επαφή με σπουδαία έργα τέχνης (ό.π.). Για τον λόγο αυτό κρίνεται αναγκαία η επαφή με έργα τέχνης υψηλής αισθητικής αξίας, τα οποία είναι κατάλληλα για την εκπαιδευτική διεργασία.

²⁵ Στις οριζόντιες δεξιότητες εμπεριέχονται η δημιουργικότητα, η ενσυναίσθηση, η επίλυση προβλημάτων κ.ά. (Κόκκος & Παυλάκης, 2015· Λιντζέρης, 2020).

²⁶ Για τον προσδιορισμό έργων τέχνης υψηλής στάθμης έχει γίνει έρευνα για την ανάπτυξη κατάλληλων κριτηρίων αξιολόγησης (Παπαδοπούλου, 2017).

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Καστοριάδης, Κ. (2008). *Παράθυρο στο Χάος*. Μτφρ. Ευγ. Τσελέντη. Αθήνα: Ύψιλον.
- Καραλής, Θ. & Ράϊκου, Ν. (2012). Ερευνητική Έκθεση ARTiT. Στο: *Ανάπτυξη Καινοτόμων Μεθόδων για την εκπαίδευση των εκπαιδευτών: Έκθεση αξιολόγησης της πιλοτικής εφαρμογής της μεθοδολογίας*. Αθήνα: Ιδιωτική έκδοση.
- Κόκκος, Α. & Συνεργάτες. (2011). Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία: Η διαμόρφωση μιας μεθόδου. Στο: Α. Κόκκος & συνεργάτες, *Εκπαίδευση μέσα από τις Τέχνες*. (σσ. 71-120). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόκκος, Α. (2017). *Εκπαίδευση και χειραφέτηση. Μετασχηματίζοντας στερεοτυπικές αντιλήψεις στο σχολείο και στην εκπαίδευση ενηλίκων*. Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
- Κόκκος, Α. (2014). *Αξιοποίηση της Τέχνης στην Εκπαίδευση* [Σημειώσεις Επιμορφωτικού Προγράμματος]. Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων, Αθήνα.
- Κόκκος, Α., & Παυλάκης, Μ. (2015). *Οι οριζόντιες ικανότητες στις επιχειρήσεις (Business Skills)*. Αθήνα: ΣΕΒ (αδημοσίευτη μελέτη).
- Κόκκος, Α & Συνεργάτες (2021). *Η εκπαίδευση και κατάρτιση ενηλίκων στην Ελλάδα*. Αθήνα: Διανέοσις.
- Λιντζέρης, Π. (2020). *Έννοιες, υποκείμενες θεωρίες και κατηγοριοποιήσεις δεξιοτήτων: Προς μία συνθετική τυπολογία δεξιοτήτων για την εργασία*. Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Μέγα, Γ. (2011). Η τέχνη στο σχολικό σύστημα ως στοχαστική διεργασία. Στο: Α. Κόκκος & συνεργάτες. *Εκπαίδευση μέσα από τις Τέχνες*. (σσ. 21-67). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- N. 3879/2010. *Ανάπτυξη της Δια Βίου Μάθησης και λοιπές διατάξεις*. Εφημερίδα της κυβέρνησης (ΦΕΚ 163/21.09.2010).
- Παπαδοπούλου, Μ. (2017). *Εκπαίδευση και Αισθητική εμπειρία: κριτήρια επιλογής εικαστικών και λογοτεχνικών έργων τέχνης* (Μεταπτυχιακή διατριβή). Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Αθήνα.
- Χρήστου, Μ. (1990/2015). *Ανάπτυξη οριζόντιων ικανοτήτων με την αξιοποίηση της τέχνης στο δημοτικό* (Μεταπτυχιακή διατριβή). Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Αθήνα.
- ARTiT, (2012). *Ανάπτυξη Καινοτόμων Μεθόδων για την εκπαίδευση των εκπαιδευτών: Έκθεση αξιολόγησης της πιλοτικής εφαρμογής της μεθοδολογίας*. Αθήνα: Ιδιωτική έκδοση.
- Eisner, E. W. (2000). *Αναλυτικά Προγράμματα και Εκπαίδευση των Εκπαιδευτικών*. Λευκωσία.
- Marcuse, H. (1978/1998). *Η Αισθητική Διάσταση*. Μτφρ. Β. Τομανάς. Αθήνα: Νησίδες.
- Nussbaum, M. C. (2015). *Έρωτος γνώση. Δοκίμια για τη φιλοσοφία και τη λογοτεχνία*. Μτφρ. Γ. Λαμπράκος. Αθήνα: Πατάκη.

Ξενόγλωσση

- Cedefop (2014). *Terminology of European education and training policy: a selection of 130 terms*. 2nd ed. Luxembourg: Publications Office of the European Union..
- Dewey, J. (1934/1980). *Art as Experience*. USA: The Penguin Group.
- Freire, P. (1971). *L'éducation pratique de la liberté*. Paris: Cerf.
- Gardner, H. (1973/1994). *The Arts and Human Development*. New York: BasicBooks.
- Greene, M. (1995). *Releasing the imagination: Essays on Education, the Arts, and Social Change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kokkos, A. (2021). *Exploring Art for Perspective Transformation*. Boston: Brill-Sense.
- Mezirow, J. (1990). How Critical Reflection Triggers Transformative Learning. In: Mezirow, J. & Associates (Eds.), *Fostering Critical Reflection in Adulthood* (pp. 1-20). San Francisco: Jossey-Bass.

Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.

Ανάπτυξη σχεδίου δράσης με σκοπό την επίτευξη στόχων (Δεξιότητες σχεδιασμού και επίτευξης στόχων)

Δημοσθένης Κυρίτσης
dimos.kyritsis@gmail.com

Περίληψη

Σε αυτό το εργαστήριο θα δουλέψουμε βιωματικά πάνω σε 4 εργαλεία της προπόνησης ζωής (Life Coaching) τα οποία θα βοηθήσουν τους συμμετέχοντες να αποκτήσουν μεγαλύτερη επίγνωση γύρω από τα δυνατά τους σημεία, να ξεκαθαρίσουν τους τομείς πάνω στους οποίους θέλουν να κάνουν αλλαγές, να θέσουν νέους στόχους και να αξιοποιήσουν ένα σχέδιο δράσης το οποίο θα τους βοηθάει να πετυχαίνουν τους στόχους που θέτουν.

Θεωρητικό πλαίσιο

Τι είναι η προπόνηση ζωής (Life Coaching); Σύμφωνα με τη Διεθνή Ομοσπονδία Coaching (ICF), το Coaching αφορά στη συνεργασία (partnering) ανάμεσα στον Coach και στους «πελάτες» σε μία προκλητική και δημιουργική διαδικασία σκέψης που τους εμπνέει να μεγιστοποιήσουν τις προσωπικές και επαγγελματικές τους δυνατότητες, και να πετυχαίνουν στόχους που έχουν θέσει. Ο Coach μπορεί να δουλεύει εξατομικευμένα με τους «πελάτες» του (Personal Coaching) ή με ομάδες (Group Coaching) σε έναν από κοινού συμφωνημένο χρόνο και για έναν προκαθορισμένο από πριν αριθμό συνεδριών. Γι αυτόν τον σκοπό υπογράφεται από κοινού το συμφωνητικό coaching (coaching agreement) το οποίο αποτελεί και μορφή συμβολαίου ανάμεσα στον Coach και στον δέκτη του Coaching ή στα μέλη της ομάδας, όταν πρόκειται για Group Coaching (Wilson, 2007).

Ποιοι είναι οι πιο βασικοί πυλώνες της προπόνησης ζωής (Coaching);

Εμπιστευτικότητα (Confidentiality): η προστασία των πληροφοριών που αποκτώνται μέσω της σχέσης Coaching, εκτός εάν δοθεί συγκατάθεση για τη δημοσιοποίησή τους
Θετική άνευ όρων παραδοχή: η αποδοχή των λεγομένων, των πεποιθήσεων, των απόψεων και εμπειριών των ανθρώπων που δέχονται Coaching, χωρίς οποιασδήποτε μορφής κριτική και παροχή συμβουλών.
Ενεργητική ακρόαση: Αναφέρεται σε ένα μοτίβο ακρόασης, κατά το οποίο αλληλεπιδρούμε με τον συνομιλητή μας με θετικό τρόπο. Είναι η διαδικασία του να ακούμε προσεκτικά, ενώ κάποιος άλλος μιλά, παραφράζοντας και αντανάλωντας όσα λέγονται, χωρίς να τον κρίνουμε και να τον συμβουλευόμαστε. Όταν ασκούμε την ενεργητική ακρόαση, κάνουμε το άλλο άτομο να αισθάνεται ότι ακούγεται και εκτιμάται (Wilson, 2007).

Διαδικασία διεξαγωγής του εργαστηρίου

Δομή: Εισαγωγή (Ορισμοί- Συμβόλαιο)

Ενότητα 1η: Επίγνωση Εργαλεία:

Η Προσωπικότητά σου

Η Προσωπική σου Ισορροπία

Ενότητα 2η: Δράση

Εργαλεία:

Η λίστα των στόχων σου

Το σχέδιο δράσης σου

Ανακεφαλαίωση: Συζήτηση στη μεγάλη ομάδα

Ανατροφοδότηση- Αξιολόγηση

Το εργαστήριο θα ξεκινήσει με χαιρετισμό και μια σύντομη εισήγηση από τον διευκολυντή στην οποία θα εξηγήσει το περιεχόμενο του όρου προπόνηση ζωής και θα παρουσιάσει τη δομή του εργαστηρίου. Η εξήγηση του περιεχομένου της προπόνησης ζωής θα συνδυαστεί με καταιγισμό ιδεών, προκειμένου να επιτευχθεί η ενεργοποίηση της ομάδας. Ο διευκολυντής θα ζητήσει από τους/-τις συμμετέχοντες/-ουσες να σημειώσουν στο σημειωματάριο (chat) λέξεις φράσεις ή ιδέες που τους φέρνει στο μυαλό ο όρος «προπόνηση ζωής», τις οποίες θα παρουσιάσει έπειτα. Στη συνέχεια θα δώσει χρόνο για ερωτήσεις και θα συζητήσει το συμβόλαιο σε συνεργασία με τους/-τις συμμετέχοντες/-ουσες.

Ξεκινώντας την πρώτη ενότητα, ο διευκολυντής θα παρουσιάσει στους συμμετέχοντες το πρώτο εργαλείο, το «η προσωπικότητά σου» (McDermott & Jago, 2002), θα εξηγήσει το σκοπό του, και στη συνέχεια θα τους καλέσει να συμπληρώσουν τις προτάσεις (πχ είμαι καλός/ή σε.....) για 5 λεπτά. Έπειτα θα τους χωρίσει σε ψηφιακά δωμάτια σε ομάδες των λίγων ατόμων και θα τους καλέσει να μοιραστούν τις απαντήσεις τους. Στο τέλος, θα επιστρέψουν όλοι/-ες στη μεγάλη ομάδα και θα γίνει ολιγόλεπτη συζήτηση/ ανατροφοδότηση.

Ακολουθεί το δεύτερο εργαλείο της πρώτης ενότητας, «η προσωπική σου ισορροπία» (McDermott & Jago, 2002). Ομοίως, ο διευκολυντής θα εξηγήσει το σκοπό αυτής της άσκησης, θα καλέσει τους /-τις συμμετέχοντες/- ουσες να συμπληρώσουν την άσκηση με την τεχνική του ελεύθερου συνειρμού, και στη συνέχεια θα τους/-τις χωρίσει σε ζευγάρια των 2 ατόμων σε ψηφιακά δωμάτια όπου θα τους καλέσει εναλλάξ να μοιραστούν τις απαντήσεις τους και να δώσουν ανατροφοδότηση στο συνομιλητή τους. Έτσι, θα τους δωθεί η ευκαιρία να ασκηθούν στην ενεργητική ακρόαση. Στο τέλος, θα επιστρέψουν όλοι/-ες στη μεγάλη ομάδα και θα γίνει ολιγόλεπτη συζήτηση/ ανατροφοδότηση.

Η δεύτερη ενότητα θα ξεκινήσει με μια βιωματική άσκηση στοχοθεσίας, «οι στόχοι σου» (Dwoskin, 2009). Ο διευκολυντής θα καλέσει τους/-τις συμμετέχοντες/-ουσες να διατυπώσουν γραπτά 5 προσωπικούς ή επαγγελματικούς τους στόχους, και κατόπιν με την τεχνική του διαμοιρασμού σε ψηφιακά δωμάτια θα τους/-τις καλέσει να μοιραστούν τους στόχους τους με το ζευγάρι τους, ο οποίος/- η οποία θα τους δώσει ανατροφοδότηση. Στο τέλος, θα επιστρέψουν όλοι/-ες στη μεγάλη ομάδα και θα γίνει ολιγόλεπτη συζήτηση/ ανατροφοδότηση. Το τελευταίο εργαλείο, «το σχέδιο δράσης σου» αποτελεί μια άσκηση προσομοίωσης, στόχος της οποίας είναι να βοηθήσει τους συμμετέχοντες/-ουσες να εξοικειωθούν με ένα σχέδιο δράσης το οποίο δουλεύεται σε μια συνεδρία Coaching. Οι συμμετέχοντες θα χωριστούν, σε ψηφιακά δωμάτια σε ομάδες των δυο ατόμων όπου εναλλάξ ο ένας θα έχει τον ρόλο του προπονητή και ο άλλος του προπονούμενου, δουλεύοντας στο σχεδιασμό βημάτων δράσης για την επίτευξη ενός στόχου που θα θέσει ο προπονούμενος. Θα ακολουθήσει συζήτηση στη μεγάλη ομάδα, αποτίμηση και αξιολόγηση του όλου εργαστηρίου.

Βιβλιογραφία

Dwoskin, H. (2009) *The Sedona Method: Your key to lasting happiness, success, peace and emotional well-being*. Second edition, Arizona: Sedona Press.

McDermott, I & Jago, W. (2002) *The NLP Coach: A comprehensive guide to personal well-being and professional success*. London: Piatkus Books.

Wilson, C. (2007) *Best Practice in Performance Coaching: A Handbook for Leaders, Coaches, HR Professionals and Organizations*. Philadelphia: Kogan Page.

Πανεπιστήμιο των Πολιτών Δήμου Λαρισαίων: δημιουργώντας ευκαιρίες μάθησης και ανάπτυξης δεξιοτήτων για τους πολίτες

Δημήτρης Δεληγιάννης, Αντιδήμαρχος Διοίκησης, Παιδείας και Δια Βίου Μάθησης του Δήμου Λαρισαίων, Μέλος ΣΕΠ ΕΑΠ
ddeliyiannis@gmail.com

Βίκυ Γκούθα, Διοικητικός Med Εκπαιδευτρια Ενηλίκων, Τμήμα Δια Βίου Μάθησης Δ. Λαρισαίων
vikigoutha@yahoo.gr

Ευπραξία Φαρμάκη, Μουσικολόγος - Μουσικοπαιδαγωγός Mmus, Med, Τμήμα Δια Βίου Μάθησης Δ. Λαρισαίων
efpraxiafarmaki@gmail.com

Κλεονίκη Τσιούγκου, Ψυχολόγος - Ψυχοθεραπεύτρια Msc, Τμήμα Δια Βίου Μάθησης Δ. Λαρισαίων
nikitskle@gmail.com

Περίληψη

Το 2018 ιδρύθηκε το 'Πανεπιστήμιο των Πολιτών' του Δήμου Λαρισαίων, μετά από την έγκριση του Δημοτικού Συμβουλίου και υπό την αιγίδα της Εθνικής Επιτροπής της UNESCO, αντισταθμώντας την πρόθεση της δημοτικής αρχής να προωθήσει την πρόσβαση όλων ανεξαρτήτων των πολιτών σε υψηλής ποιότητας προγράμματα άτυπης μάθησης, με την επιστημονική υποστήριξη διακεκριμένων ακαδημαϊκών. Συγκεκριμένα, σκοπός του είναι να οργανώνει κύκλους μάθησης -βασισμένους στις αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων- πάνω σε ιστορικά, κοινωνικά, ψυχολογικά, παιδαγωγικά και πολιτιστικά θεματικά πεδία, προσανατολισμένους ιδιαίτερα στις ευάλωτες κοινωνικά ομάδες. Ανάμεσα στους στόχους του βρίσκονται η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των συμμετεχόντων, η αμφισβήτηση στερεοτυπικών αντιλήψεων και η βελτίωση τεχνικών και κοινωνικοσυναισθηματικών δεξιοτήτων, απαραίτητων για την επαγγελματική και προσωπική τους ζωή. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, θα παρουσιαστούν οι εξής δύο επιστημονικές έρευνες: "Πρόγραμμα ηλεκτρονικού αλφαριθμητισμού: εκπαιδευτικές ανάγκες και κίνητρα για τους συμμετέχοντες της τρίτης ηλικίας" και "Το χορωδιακό τραγούδι ως μέσο για την εκπαίδευση ενηλίκων".

Όταν η τοπική αυτοδιοίκηση με τους πολίτες συνεργαστούν, τότε θα γίνει πραγματικότητα και μια Πόλη που Μαθαίνει. (Jarvis, 2007)

Αναλυτική παρουσίαση

Η πόλη της Λάρισας εντάχθηκε στο Παγκόσμιο Δίκτυο των Πόλεων που Μαθαίνουν της UNESCO, το 2016. Ήταν η πρώτη ελληνική πόλη - μέλος του δικτύου που άνοιξε το δρόμο σε άλλες ελληνικές πόλεις να ενταχθούν. Τον Οκτώβριο του 2017 βραβεύτηκε από την UNESCO για τις προσπάθειές της, ενώ το 2018 ιδρύθηκε το Πανεπιστήμιο των Πολιτών, μια καινοτόμος δομή μη τυπικής εκπαίδευσης, η οποία έχει ήδη δύο ευρωπαϊκές διακρίσεις (έχει βραβευτεί με το Βραβείο Grundtvig 2020 και το

2021 είχε επιλεχθεί ως μία από τις δέκα καλύτερες εκπαιδευτικές πρωτοβουλίες από το Ινστιτούτο Innovation in Politics).

Τα τελευταία πέντε χρόνια διοργανώθηκαν επιτυχημένα έργα που προάγουν τη δια βίου μάθηση στην τοπική κοινωνία, καθώς και συνέδρια και εργαστήρια με σημαντικό αριθμό συμμετεχόντων. Οι δράσεις που υλοποιούνται στο δήμο δεν στοχεύουν μόνο στην βελτίωση των συνθηκών ζωής, αλλά έχουν ως στόχο και την κριτική αναζήτηση των αιτιών που οδήγησαν στην κρίση, καθώς και στην διαμόρφωση νέων στάσεων και αντιλήψεων (Δεληγιάννης, 2019).

Το ξέσπασμα της πανδημίας στις αρχές του 2020 επηρέασε βέβαια, αυτήν την πορεία. Έτσι, λειτουργίες προσαρμόστηκαν στα νέα δεδομένα, πολλά προγράμματα αναβλήθηκαν, ενώ νέες διαδικτυακές δράσεις οργανώθηκαν. Για πρώτη φορά στην πόλη υλοποιήθηκε μια ολόκληρη σειρά από συζητήσεις για τα αποτελέσματα της πανδημίας σε τομείς της καθημερινότητας. Οργανώθηκαν δράσεις για την υγιή πόλη, διαδικτυακά προγράμματα για τη στήριξη της τρίτης ηλικίας -όπως προγράμματα γυμναστικής, εκμάθηση χορών λάτιν, θεατρικής παιδείας- και διαδικτυακές σχολές γονέων για τις οικογένειες της πόλης. Η Λάρισα ήταν η μόνη ελληνική πόλη που οργάνωσε κύκλο μάθησης για εκατοντάδες εκπαιδευτικούς της πόλης για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση σε συνδυασμό με την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης.

Το 2019 η Λάρισα ορίστηκε από την UNESCO ως συντονίστρια πόλη της θεματικής ομάδας “Εκπαίδευση στην ενεργό Πολιτεΐότητα” μαζί με την πόλη Yeonsu-gu (Δημοκρατία της Κορέας) για τα έτη 2020-2021. Σε αυτά τα δύο χρόνια, αναπτύχθηκε ένας γόνιμος διάλογος μεταξύ των 58 πόλεων-μελών της ομάδας. Παρά τους περιορισμούς που επιβλήθηκαν από την πανδημία και με τη χρήση νέων τεχνολογιών, οργανώθηκαν συναντήσεις, εργαστήρια και ένα διεθνές διαδικτυακό συνέδριο που έδωσαν την ευκαιρία στις πόλεις να ενισχύσουν τη δικτύωσή τους και να ανταλλάξουν καλές πρακτικές.

Η Λάρισα αντιμετωπίζει πλέον την πρόκληση να αξιοποιήσει σωστά τη μέχρι τώρα εμπειρία, να ενισχύσει το τοπικό δίκτυο και να μεταδώσει αποτελεσματικά τη σημασία της υιοθέτησης της κουλτούρας της δια βίου μάθησης σε τοπικό και εθνικό επίπεδο. Όλα τα παραπάνω θα πρέπει να επιτευχθούν στο πλαίσιο της τρέχουσας οικονομικής - υγειονομικής κρίσης που φαίνεται να είναι η μεγαλύτερη από όλες τις προκλήσεις.

Στις παρούσες συνθήκες, οι πολίτες έχουν κληθεί να αναπτύξουν μια σειρά δεξιοτήτων τόσο ψηφιακών-τεχνικών όσο και οριζόντιων (κοινωνικο-συναισθηματικών). Το Πανεπιστήμιο των Πολιτών έχει υλοποιήσει προγράμματα που απαντούν σε αυτές τις νέες ανάγκες και κάποια από αυτά έχουν γίνει αντικείμενο επιστημονικής έρευνας.

Στο πλαίσιο αυτό, το πρόγραμμα “Ψηφιακός Αλφαριθμητισμός σε άτομα της τρίτης ηλικίας”, η λειτουργία του “Χορωδιακού Συνόλου ΕΥΕΣΤΩ” και το πρόγραμμα “Σχολές Γονέων”

Όσον αφορά στο πρώτο πρόγραμμα, πραγματοποιήθηκε έρευνα που στόχο τη διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών, των κινήτρων συμμετοχής σε προγράμματα ψηφιακού αλφαριθμητισμού, τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι συμμετέχοντες στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς και η επίδραση των νέων τεχνολογιών στους ηλικιωμένους. Η μέθοδος συλλογής των δεδομένων ήταν η ποιοτική μέθοδος. Από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι η συμμετοχή στο εν λόγω πρόγραμμα όχι μόνο έδωσε την ευκαιρία στους ηλικιωμένους να αποκτήσουν νέες δεξιότητες, αλλά κυρίως να καλύψουν την ανάγκη τους για επικοινωνία, συμμετοχή και να ενισχύσουν την αίσθηση αυτονομίας και ενεργητικότητας.

Όσον αφορά στη λειτουργία του χορωδιακού συνόλου “Ευεστώ” πραγματοποιήθηκε ποιοτική και ποσοτική έρευνα που στόχο είχε τη διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευόμενων – μελών του, αναφορικά με τα κίνητρα συμμετοχής τους, τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες και τον πιθανό μετασχηματισμό των αντιλήψεών τους, στο πλαίσιο μιας διαδικασίας άτυπης εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα αναδεικνύουν ως βασικότερα κίνητρα συμμετοχής την ανάγκη για νέες γνώσεις και την κοινωνικοποίηση, ειδικά στις γυναίκες, ενώ οι βασικότερες εκπαιδευτικές

ανάγκες των συμμετεχόντων φαίνεται πως είναι η διεύρυνση των μουσικών γνώσεων και η εκπαίδευση του εαυτού. Το σημαντικότερο εύρημα της έρευνας ωστόσο, εκτιμάται ότι είναι ο μετασχηματισμός των αντιλήψεων των εκπαιδευόμενων, ως συνέπεια της συμμετοχής τους στη χορωδία. Η παρατηρούμενη από τους συμμετέχοντες αλλαγή σε ένα ευρύ φάσμα των νοητικών τους συνηθειών ενισχύει την εκτίμηση αυτή.

Πέραν των παραπάνω προγραμμάτων, υλοποιείται τα τελευταία πέντε χρόνια το πρόγραμμα Σχολές Γονέων το οποίο είναι αποτέλεσμα της συμμετοχής σημαντικού αριθμού επαγγελματιών από φορείς ψυχικής υγείας και εκπαίδευσης της πόλης. Οι ομάδες γονέων απευθύνονται σε γονείς παιδιών προσχολικής και σχολικής ηλικίας και έχουν σκοπό να υποστηρίξουν και να ενδυναμώσουν τους γονείς στο σύνθετο ρόλο της ανατροφής των παιδιών τους. Οι συναντήσεις έχουν βιωματικό χαρακτήρα με έμφαση στον ανοιχτό διάλογο και το μοίρασμα εμπειριών. Κατά τη διάρκεια της πανδημίας, οι ομάδες γονέων υλοποιήθηκαν διαδικτυακά. Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης των κύκλων μάθησης των σχολών γονέων για την περίοδο 2017-2019 (Δεληγιάννης, 2020) φαίνεται να επιβεβαιώνονται και σε αυτά της περιόδου της πανδημίας (2020 - 2022) παρά το μικρότερο αριθμό συμμετεχόντων. Σε όλους τους δείκτες παρουσιάζεται ικανοποίηση των γονέων με τη μεγαλύτερη στην αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών μεθόδων. Σημαντική είναι επίσης η ικανοποίηση για την απόκτηση νέων δεξιοτήτων.

Βιβλιογραφία

Γκούθα, Β. (2020). *Οι εκπαιδευτικές ανάγκες και τα κίνητρα συμμετοχής των ατόμων της τρίτης ηλικίας σε προγράμματα ψηφιακού αλφαριθμητισμού. Μελέτη Περίπτωσης: «Λάρισα- Πόλη που Μαθαίνει»* (Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.

Δεληγιάννης, Δ. (2019). Δημοκρατία και Πόλεις που Μαθαίνουν στα χρόνια της κρίσης: η περίπτωση της Λάρισας. Στο Γ. Μπαγάκης, Δ. Δεληγιάννης, Γ. Κουλαουζίδης, Μ. Ηλιοπούλου (επιμ.), *Πόλεις που Μαθαίνουν Καλές πρακτικές, μεθοδολογίες και πολιτικές στην Αθήνα, Θέρμη, Κόρινθο και Λάρισα* (σ.59-91). Αθήνα: Εκδόσεις ΓΡΗΓΟΡΗ.

Δεληγιάννης, Δ. (2020). Πανεπιστήμιο των Πολιτών του Δήμου Λαρισαίων: ένας νέος θεσμός μάθησης για μία Πόλη που Μαθαίνει. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 47, σελ. 20-29

Φαρμάκη, Ε. (2021). *Το χορωδιακό τραγούδι ως μέσο για την εκπαίδευση ενηλίκων σε μια «Πόλη που Μαθαίνει»: Η περίπτωση του Δήμου Λαρισαίων* (Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.

Jarvis, P. (2007). *Globalization, Lifelong Learning and the Learning Society*. New York: Routledge.

Ανάπτυξη Δεξιοτήτων: Πολιτικές και Κρίσιμα Ζητήματα (Στρογγυλό Τραπέζι)

Κ. Κεδράκα (συντονίστρια), Δ. Βεργίδης, Λ. Γιώτη, Κ. Κουλαουζίδης, Π. Λιντζέρης, Ε. Πρόκου

Περίληψη

Στο συγκεκριμένο Στρογγυλό Τραπέζι θα συζητηθούν κρίσιμα ζητήματα, τα οποία αναδεικνύουν πτυχές της προβληματικής, των συσχετισμών και των δυναμικών που αναπτύσσονται στα πεδία της εκπαίδευσης και της εργασίας γύρω από θέματα πολιτικών δεξιοτήτων, τόσο σε ευρωπαϊκό, όσο και σε εθνικό επίπεδο. Πιο αναλυτικά, ο Δ. Βεργίδης εστιάζει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων στο σχολείο και παρουσιάζει μια τυπολογία εφικτών εκπαιδευτικών πολιτικών, δεδομένου ότι η ανάπτυξη δεξιοτήτων στο σχολείο συναρτάται με την εφαρμοζόμενη εκπαιδευτική πολιτική. Ο Π. Λιντζέρης περιχαράσσει τη θεσμική και επιχειρησιακή διάρθρωση των πολιτικών δεξιοτήτων για την εκπαίδευση και κατάρτιση ενηλίκων, ερμηνεύοντας την αύξηση του ερευνητικού και του πολιτικού ενδιαφέροντος για τις δεξιότητες κατά τις τελευταίες δεκαετίες. Ο Γ. Κουλαουζίδης αναφέρεται στο ρόλο της σημασίας ανάπτυξης δεξιοτήτων ζωής, που όμως δεν ενισχύονται από τις ευρωπαϊκές πολιτικές δεξιοτήτων, και που αντιθέτως, μάλλον εστιάζουν στην ενίσχυση θεσμών που εξυπηρετούν την απόκτηση δεξιοτήτων που σχετίζονται με την αγορά εργασίας. Η Ε. Πρόκου αναλύει κριτικά τη διάσταση της απασχολησιμότητας των αποφοίτων των πανεπιστημίων ως στόχο των πολιτικών πιστοποίησης των δεξιοτήτων, που παραβλέπουν την αναγκαιότητα ευρύτερων διαρθρωτικών αλλαγών σύνδεσης της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας, ενώ ταυτόχρονα οδηγούν στην απομάκρυνση από το Πανεπιστήμιο της «ενότητας έρευνας και διδασκαλίας». Η Λ. Γιώτη περιγράφει την ολοένα μεγαλύτερη απαίτηση για δεξιότητες των πανεπιστημιακών, που αυξάνουν τον φόρτο του ακαδημαϊκού έργου σε συνθήκες έντασης και εντατικοποίησης. Στο πλαίσιο αυτό η Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική παρουσιάζεται ως δυνατότητα ανάπτυξης δεξιοτήτων διαχείρισης ή/και αμφισβήτησης των αδιεξόδων της αναδυόμενης αυτής ακαδημαϊκής δυστοπίας. Τέλος, η Κ. Κεδράκα αναλύει τη διάσταση της διαρκώς αυξανόμενης απαίτησης για δεξιότητες, που δημιουργεί ενστάσεις, αντιστάσεις και άγχος στα άτομα και στα συστήματα απέναντι στην μέτρηση και αποτίμηση των δεξιοτήτων τους, δημιουργώντας τάσεις αντίδρασης απέναντι στην «απειλή» που νιώθουν για την πιεστική απόκτηση τους στο πλαίσιο μιας δια βίου μάθησης.

Ανάπτυξη δεξιοτήτων στο σχολείο: παραδοχές και εκπαιδευτικές πολιτικές

Δημήτρης Κ. Βεργίδης
Ομότιμος Καθηγητής Επιμόρφωσης και Εκπαιδευτικής Πολιτικής
Πανεπιστήμιο Πατρών
vergidis@upatras.gr

Περίληψη

Κατ' αρχάς θα αναφερθούμε στις βασικές παραδοχές μας όσον αφορά την ανάπτυξη δεξιοτήτων στο σχολείο. Επίσης, θα διακρίνουμε την ανάπτυξη δεξιοτήτων με μονάδα ανάλυσης και παρέμβασης την εκπαιδευτική κατάσταση (διδακτικό τρίγωνο), από την ανάπτυξη δεξιοτήτων με μονάδα ανάλυσης και παρέμβασης το σχολείο. Στη συνέχεια, θα παραθέσουμε μια τυπολογία εφικτών εκπαιδευτικών πολιτικών, δεδομένου ότι η ανάπτυξη δεξιοτήτων στο σχολείο συναρτάται με την εφαρμοζόμενη εκπαιδευτική πολιτική. Η πρόταση κατάλληλων εκπαιδευτικών πολιτικών τεκμηριώνεται σε βιωματικά στοιχεία, στη διεθνή εμπειρία πειραματικών σχολείων, εκπαιδευτικών κινημάτων και πρωτοβουλιών, στην αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων στα οποία είχα θέση ευθύνης και στη θεωρητική προσέγγιση του Basil Bernstein. Το προτεινόμενο μοντέλο σχολικής μονάδας για την ανάπτυξη δεξιοτήτων είναι το Ανοιχτό Δημοκρατικό Σχολείο – Πολιτιστικό Κέντρο.

Εισαγωγή

Η ανάπτυξη τεχνικών, οικονομικών και διοικητικών δεξιοτήτων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση αποτελούσε ζητούμενο ήδη των μεταρρυθμιστικών προσπαθειών της Ένωσης Κέντρου, το 1964 (Κατσιγιάννη, 2021). Τα επόμενα χρόνια, η Διεθνής/Παγκόσμια Τράπεζα χρηματοδότησε με τη σύναψη δανειακών συμβάσεων προγράμματα για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων αυτών στη δευτεροβάθμια και στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Βεργίδης, 1982).

Με την υιοθέτηση του προτάγματος της δια βίου μάθησης από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή το 1995, η ανάπτυξη δεξιοτήτων/ικανοτήτων σε όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης αποτέλεσε έναν από τους βασικούς στόχους της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής. Η ρητορική της Ευρωπαϊκής Ένωσης για τις δεξιότητες/ικανότητες είναι σφαιρική και αναλυτική, αναφέρεται σε ένα εκπαιδευτικό συνεχές (τυπική, μη τυπική και άτυπη εκπαίδευση και μάθηση) και στη σύνδεση της εκπαίδευσης και κατάρτισης με την απασχόληση (Βεργίδης, 2016). Στη συνέχεια θα αναφερθούμε στις παραδοχές μας και στις εκπαιδευτικές πολιτικές για την ανάπτυξη δεξιοτήτων/ικανοτήτων στα σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Παραδοχές και επιλογές για την ανάπτυξη δεξιοτήτων/ικανοτήτων στο σχολείο

Στη συζήτηση για την ανάπτυξη δεξιοτήτων/ικανοτήτων στο σχολείο φαίνεται να υποβαθμίζονται ή/και να αποφεύγονται οι λανθάνουσες παραδοχές και αντιλήψεις που συνδιαμορφώνουν την προτεινόμενη πολιτική. Η προτεινόμενη εκπαιδευτική πολιτική παρουσιάζεται σαν ουδέτερη ή σαν αυτονόητα θετική για τους μαθητές και τις μαθήτριες. Η λεκτική ωραιοποίηση των μελλοντικών επιτευγμάτων τους, όμως, δεν φαίνεται να στηρίζεται στη μελέτη και διερεύνηση της υπάρχουσας κατάστασης στα σχολεία της χώρας, ούτε στη συσσωρευμένη εμπειρία των εκπαιδευτικών. Οι δικές μας παραδοχές είναι οι εξής:

Πρώτη παραδοχή: Οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούν να βοηθήσουν τους εκπαιδευόμενους να αναπτύξουν δεξιότητες/ικανότητες που δεν διαθέτουν οι ίδιοι. Συνεπώς, το πρωταρχικό ερώτημα

είναι πώς θα αναπτυχθούν οι δεξιότητες/ικανότητες των εκπαιδευτικών. Ένα δεύτερο ερώτημα είναι ποιες δεξιότητες/ικανότητες και γιατί πρέπει να αναπτυχθούν.

Δεύτερη παραδοχή: Ένα επίσης βασικό ερώτημα, που συνδέεται άρρηκτα με τα προηγούμενα, είναι σε ποιο σχολείο καλείται ο εκπαιδευτικός να επιτελέσει το παιδαγωγικό του έργο. Η παραδοχή μας είναι ότι η ανάπτυξη δεξιοτήτων/ικανοτήτων στο σχολείο συναρτάται με την οργάνωση και λειτουργία του, καθώς και με το εκπαιδευτικό περιβάλλον δράσης.

Τρίτη παραδοχή: Το κάθε σχολείο είναι μια κοινωνική τοποθεσία, στην οποία έχουν παγιωθεί συγκεκριμένες αξίες, πρακτικές και παραδόσεις που δεν επιτρέπουν – υπο κανονικές συνθήκες – απότομες και μεγάλες αλλαγές (Κουτσογιάννης, 2016).

Βασική επιλογή: Κατά την άποψη μας έχουμε δυο βασικές δυνατότητες:

α. Ανάπτυξη δεξιοτήτων/ικανοτήτων με μονάδα ανάλυσης και παρέμβασης την εκπαιδευτική κατάσταση, που συγκροτείται από τον εκπαιδευτικό, τους εκπαιδευόμενους και το περιεχόμενο.

β. Ανάπτυξη δεξιοτήτων/ικανοτήτων με μονάδα ανάλυσης και παρέμβασης το σχολείο, που περιλαμβάνει εκπαιδευτικές καταστάσεις, τη διοίκηση και ηγεσία του, τη σχολική κουλτούρα και την υλικοτεχνική υποδομή του.

Τυπολογία εκπαιδευτικών πολιτικών

Παραθέτουμε τέσσερις τύπους εφικτών εκπαιδευτικών πολιτικών:

α. Εκπαιδευτικές πολιτικές εκ των άνω προς τα κάτω (top down). Στα πλαίσια αυτών των πολιτικών από τον υπουργό, το Υπουργείο Παιδείας και από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής εκπορεύονται εντολές (νόμοι, υπουργικές αποφάσεις, σχολικά περιεχόμενα, εκπαιδευτικά υλικά και οδηγίες προς τα σχολεία και τους εκπαιδευτικούς). Από τα σχολεία αποστέλλονται προς το Υπουργείο οι αιτούμενες πληροφορίες.

β. Εκπαιδευτικές πολιτικές εκ των κάτω προς τα άνω (bottom up). Οι πολιτικές αυτές συνεπάγονται ότι οι σχολικές μονάδες αναπτύσσουν και προωθούν:

- Συνεργασίες με κοινωνικούς εταίρους, πανεπιστήμια, μορφωτικά ιδρύματα, επιστημονικές ενώσεις και συλλόγους

- Αξιολογημένες πρωτοβουλίες, αυτοδιαχειριστικούς πειραματισμούς, έρευνες δράσεις, καλές πρακτικές

- Δικτυώσεις

- Τεκμηριωμένα αιτήματα και προτάσεις

Από τη μεριά τους, το Υπουργείο Παιδείας και το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής παρέχουν στα σχολεία υλικούς και ανθρώπινους πόρους, τεχνογνωσία, επεξεργασία και διάχυση της παραγόμενης γνώσης. Προϋπόθεση αυτού του τύπου εκπαιδευτικών πολιτικών αποτελεί η σχετική αυτονομία των σχολικών μονάδων, με βάση την ιστορικότητα και τα συγκείμενά τους.

γ. Εκπαιδευτικές πολιτικές από το μέσον προς τα κάτω και προς τα άνω. Στα πλαίσια αυτών των πολιτικών κομβική συμβολή έχουν οι συνεργασίες εμπειρογνομόνων και μεσαίων στελεχών της εκπαίδευσης για τον σχεδιασμό, την εφαρμογή και την αξιολόγηση εκπαιδευτικών παρεμβάσεων και προγραμμάτων σε συγκεκριμένα σχολεία. Η παραγόμενη γνώση, η τεχνογνωσία και οι καλές πρακτικές δυναμικά αξιοποιούνται από το Υπουργείο Παιδείας.

δ. Εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική στο επίπεδο της σχολικής μονάδας, που έχει σχετική αυτονομία. Η άσκηση εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής διαφοροποιεί εν μέρει τα σχολεία, σε συνάρτηση με τη σχολική ηγεσία, μέσω της ανάπτυξης:

- δικτυώσεων και συνεργασιών με την Τοπική Αυτοδιοίκηση, κοινωνικούς εταίρους, πολιτιστικούς και επαγγελματικούς φορείς, δημόσιες υπηρεσίες, προσωπικότητες και ειδικούς

- δικτυώσεων και συνεργασιών με στελέχη της εκπαίδευσης, πανεπιστήμια, μορφωτικά ιδρύματα, επιστημονικές ενώσεις και συλλόγους και άλλους εκπαιδευτικούς φορείς.

Το Ανοιχτό Δημοκρατικό Σχολείο – Πολιτιστικό Κέντρο

Η πρόταση για ένα σχολείο που είναι ανοιχτό στην κοινωνία, έχει δημοκρατική ηγεσία, διασφαλίζει τη σχολική επιτυχία όλων των εκπαιδευομένων και αποτελεί πολιτιστικό κέντρο στηρίζεται:

α. Σε βιωματικά στοιχεία αφενός από δημιουργικούς εκπαιδευτικούς σχολείων στα οποία φοίτησα ως μαθητής ή συνεργάστηκα μαζί τους, αφετέρου από τη συμμετοχή μου σε ενδοσχολικές επιμορφώσεις, συνεργασίες και εκδηλώσεις.

β. Στη διεθνή εμπειρία από πειραματικά σχολεία, εκπαιδευτικά κινήματα (όπως το κίνημα Φρενέ και οι σχολικές κοινότητες του Αμβούργου) και εκπαιδευτικές πρωτοβουλίες, όπως η συστημική εκπαίδευση στις ΗΠΑ (βλ. Βεργίδης, 1983; Ντήτριχ, χ.χ.; Goleman & Senge, 2015).

γ. Σε εκπαιδευτικά προγράμματα στα οποία είχα θέση ευθύνης, όπως το Πρόγραμμα ΜΕΛΙΝΑ-Εκπαίδευση και Πολιτισμός, τα Προγράμματα Ενισχυτικής Διδασκαλίας και το Πρόγραμμα: Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (βλ. Βαρνάβα-Σκούρα & Βεργίδης, 2002; Βεργίδης & Βαϊκούση, 2003; Βεργίδης 2003/2010). Διευκρινίζεται ότι στα προγράμματα αυτά η αξιολόγηση των εκπαιδευόμενων συμπεριλαμβανόταν στις θεσμιζουσες διεργασίες, όπως τις ορίζει η Τσακίρη (2018).

Βιβλιογραφία

Βαρνάβα – Σκούρα, Τζ., & Βεργίδης, Δ. (2002). *Προγράμματα για τη σχολική επιτυχία*. Αθήνα: Εκδ. Παπαζήση.

Βεργίδης, Δ. (1982). Η παρέμβαση των διεθνών οργανισμών στην ελληνική εκπαιδευτική πολιτική. Στο *Κριτική της εκπαιδευτικής πολιτικής (1974-1981)*. Αθήνα: Κέντρο Μεσογειακών Μελετών – Κέντρο Μελετών και Αυτομόρφωσης, β' έκδοση.

Βεργίδης, Δ. (1983). *Από την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση στον αυτοδιαχειριστικό πειραματισμό*. Αθήνα: Ανδρομέδα, μικρή σειρά.

Βεργίδης, Δ. (2003/2010). *Οι εκπαιδευτικοί των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας. Το περίγραμμα της θέσης εργασίας τους*. Αθήνα: ΓΓΕΕ-ΙΔΕΚΕ.

Βεργίδης, Δ. (2016). Πολιτικές δια βίου μάθησης και εκπαίδευσής ενηλίκων. Στο Ε. Χοντολίδου, Ρ. Τσακαλίδου, Φ. Τεντολούρης, Α. Κυρίδης, & Κ. Βακαλόπουλος (Επιμ.), *Μνήμη Σωφρόνη Χατζησαββίδη. Γλωσσ(ολογ)ικές και παιδαγωγικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Gutenberg, (σσ. 381-398).

Βεργίδης, Δ. & Βαϊκούση, Δ. (2003). *Πρόγραμμα ΜΕΛΙΝΑ – Εκπαίδευση και Πολιτισμός*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ – ΥΠΠΟ – ΓΓΕΕ.

Coleman, D., & Senge, P. (2015). *Τριπλή εστίαση. Μια νέα προσέγγιση στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Πεδίο.

Κατσιγιάννη, Μ. (2021). *Λες να ρίξουμε τη χούντα; Η εκπαιδευτική πολιτική στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (1967 – 1974) και το Αντιδικτοτορικό Φοιτητικό Κίνημα της Πάτρας*. Πάτρα: Εκδ. Το δόντι.

Κουτσογιάννης, Δ. (2016). «Του κύκλου τα γυρίσματα». Σχολικός χρόνος, διδακτικά σχήματα και γλωσσική διδασκαλία. Στο Ε. Χοντολίδου, Ρ. Τσακαλίδου, Φ. Τεντολούρης, Α. Κυρίδης, & Κ. Βακαλόπουλος (Επιμ.), *Μνήμη Σωφρόνη Χατζησαββίδη. Γλωσσ(ολογ)ικές και παιδαγωγικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Gutenberg, (σσ. 232- 251).

Ντήτριχ, Τ. (χ.χ.). *Το ενεργό βιομηχανικό σχολείο*. Αθήνα: Ανδρομέδα, μικρή σειρά.

Τσακίρη, Δ. (2018). *Η θέσμιση της αξιολόγησης των μαθητών και το φαντασιακό στοιχείο*. Αθήνα: Μεταίχιμο.

Πολιτικές δεξιοτήτων: θεωρητικά θεμέλια, μηχανισμοί παραγωγής πολιτικής, θεσμική αρχιτεκτονική

Παρασκευάς Λιντζέρης
Διευθυντής του ΙΜΕ/ΓΣΕΒΕΕ
lintzeris@imegsevee.gr

Περίληψη

Το κείμενο επιχειρεί να ερμηνεύσει την αύξηση του ερευνητικού και του πολιτικού ενδιαφέροντος για τις δεξιότητες κατά τις τελευταίες δεκαετίες, ενώ παράλληλα εκθέτει και αξιολογεί κριτικά τις βασικές υποθέσεις και παραδοχές των τρεχουσών πολιτικών δεξιοτήτων στην Ελλάδα. Στη συνέχεια, αναφέρεται στα θεωρητικά θεμέλια του δημόσιου λόγου αλλά και των έμπρακτων πολιτικών για τις δεξιότητες, εξετάζοντας το πώς τα διαφορετικά επιστημονικά πεδία αντιλαμβάνονται τις δεξιότητες και τι είδους ερωτήματα θέτουν για την κατανόησή τους. Τέλος, παρουσιάζει τους κύριους μηχανισμούς παραγωγής ερευνητικής τεκμηρίωσης και κανονιστικών κειμένων, καθώς και την βασική θεσμική και επιχειρησιακή διάρθρωση των πολιτικών δεξιοτήτων για την εκπαίδευση και κατάρτιση ενηλίκων.

Η αύξηση του πολιτικού ενδιαφέροντος για τις δεξιότητες

Τις τελευταίες δύο δεκαετίες οι δεξιότητες έχουν αποτελέσει κεντρικό θέμα του χώρου (έρευνας και πολιτικής) που τέμνει δυο διαφορετικά συστήματα θεσμών και κοινωνικών πρακτικών: το εκπαιδευτικό σύστημα (ιδίως την ΕΕΚ και την ΣΕΚ) από τη μια μεριά και το παραγωγικό σύστημα και την δομή απασχόλησης (περιεχόμενα και μορφές της εργασίας και ανεργία) που αντιστοιχεί σε αυτό, από την άλλη. Έτσι, εξαιτίας του ότι οι δεξιότητες συνδέουν την εκπαίδευση (μάθηση) με την εργασία, οι ερευνητές τις εξετάζουν από δύο πλευρές, από τη πλευρά των «εκκρών» των εκπαιδευτικών συστημάτων (προσφορά δεξιοτήτων από τα άτομα) και από την πλευρά της αγοράς εργασίας (ζήτηση δεξιοτήτων από τις επιχειρήσεις).

Η κύρια αιτία που οι δεξιότητες έχουν αναδειχθεί σε αντικείμενο πολιτικού ενδιαφέροντος είναι το γεγονός ότι έχουν επέλθει -και αναμένεται να επέλθουν ακόμη περισσότερες- αλλαγές στην οικονομία, στην εργασία και γενικότερα, σε όλη την κοινωνική ζωή. Οι αλλαγές αυτές συνιστούν μια αυξανόμενη παρακίνηση για προσαρμογές στις δεξιότητες των ατόμων, ώστε να ανταποκριθούν στις προκλήσεις της εποχής. Οι πιο βασικοί παράγοντες οικονομικών, κοινωνικών και εργασιακών μετασχηματισμών είναι η τεχνολογική αλλαγή, η κλιματική κρίση, η μεγέθυνση των εισοδηματικών ανισοτήτων, η διεθνοποίηση των οικονομιών, η μεταβολή στην κλαδική διάρθρωση των οικονομιών (π.χ. η αύξηση του τομέα των υπηρεσιών σε πολλές χώρες), η δημογραφική εξέλιξη (κυρίως η γήρανση του πληθυσμού και η προβλεπόμενη μείωση του πληθυσμού εργάσιμης ηλικίας ιδίως στις αναπτυσσόμενες οικονομίες), οι αυξημένες μεταναστευτικές και προσφυγικές ροές, οι γεωπολιτικές αναταράξεις και οι συνέπειές τους. Ιδιαίτερα πρέπει να τονιστεί, πως σε κάθε περίοδο που συντελούνται αξιοσημείωτες αλλαγές στην εργασία (κυρίως λόγω τεχνολογικών αλλαγών) οι γνώσεις και δεξιότητες του ανθρώπινου δυναμικού επανέρχονται στο προσκήνιο του κοινωνικού και ακαδημαϊκού διαλόγου, επειδή θεωρείται ότι οι δεξιότητες των εργαζομένων αποτελούν καθοριστικό παράγοντα της παραγωγικότητας της εργασίας.

Βασικές -αν και για πολλούς ερευνητές, αστήρικτες- υποθέσεις και παραδοχές των τρεχουσών πολιτικών δεξιοτήτων στην Ελλάδα είναι ότι (α) υπάρχει διευρυνόμενη αναντιστοιχία προσφερόμενων και ζητούμενων δεξιοτήτων, ως εκ τούτου οι επιχειρήσεις δεν μπορούν να καλύψουν τις ανάγκες τους σε προσωπικό, (β) η επενδυτική αφύπνιση του κεφαλαίου εμποδίζεται από το χαμηλό ή ακατάλληλο επίπεδο δεξιοτήτων των ατόμων και παράλληλα εκτιμάται ότι η

επανεπίδειξη ή η αναβάθμιση των δεξιοτήτων των εργαζομένων αναμένεται να βελτιώσει την παραγωγικότητα της εργασίας και κατά συνέπεια την ανταγωνιστικότητα και την κερδοφορία των επιχειρήσεων, (γ) η απόκτηση δεξιοτήτων θα μειώσει την ψηλή ανεργία, ιδίως των νέων, διευκολύνοντας ταυτόχρονα την κοινωνική τους ένταξη.

Σύμφωνα με την επικρατούσα αντίληψη, οι πολιτικές παρεμβάσεις για τις δεξιότητες εξαντλούνται στο σκέλος της προσφοράς υποθέτοντας ότι η χρήση των δεξιοτήτων που μπορούν κάνουν οι εργοδότες στην παραγωγή προϊόντων ή στην παροχή υπηρεσιών είναι δεδομένη ως ένας σχεδόν αμετάβλητος παράγοντας, άρα η πολιτική διαχείριση του θέματος των δεξιοτήτων περιορίζεται στην «υποχρέωση» προσαρμογής της εκπαίδευσης στις ανάγκες των επιχειρήσεων (θεώρηση της εκπαίδευσης ως εξαρτημένη από την αγορά εργασίας μεταβλητή). Με τον τρόπο αυτό, μια κατά βάση οικονομική και παραγωγική αδυναμία γίνεται αντιληπτή ως «εκπαιδευτικό πρόβλημα».

Θεωρητικά θεμέλια της ρητορικής των δεξιοτήτων

Για τους ερευνητές που προέρχονται από τομείς της Οικονομικής επιστήμης, της Κοινωνιολογίας της εργασίας, της Οργάνωσης και Διοίκησης των επιχειρήσεων και της Πολιτικής επιστήμης οι δεξιότητες εξετάζονται, κυρίως, ως ιδιότητα του παραγωγικού συντελεστή *εργασία* και ειδικότερα ως προσδιοριστικά στοιχεία της ποιότητας και της εξειδίκευσης του παράγοντα *εργασιακή δύναμη*, δηλαδή, της ανθρώπινης ικανότητας προς εργασία. Οι θεωρίες μάθησης, η Εκπαιδευτική Ψυχολογία και οι θεωρίες της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, από την άλλη μεριά, εξετάζουν τις δεξιότητες όχι μόνο ως προς την προοπτική της άσκησης ενός επαγγέλματος αλλά και ως παράγοντες προσωπικής ανάπτυξης και συγκρότησης κοινωνικής ταυτότητας.

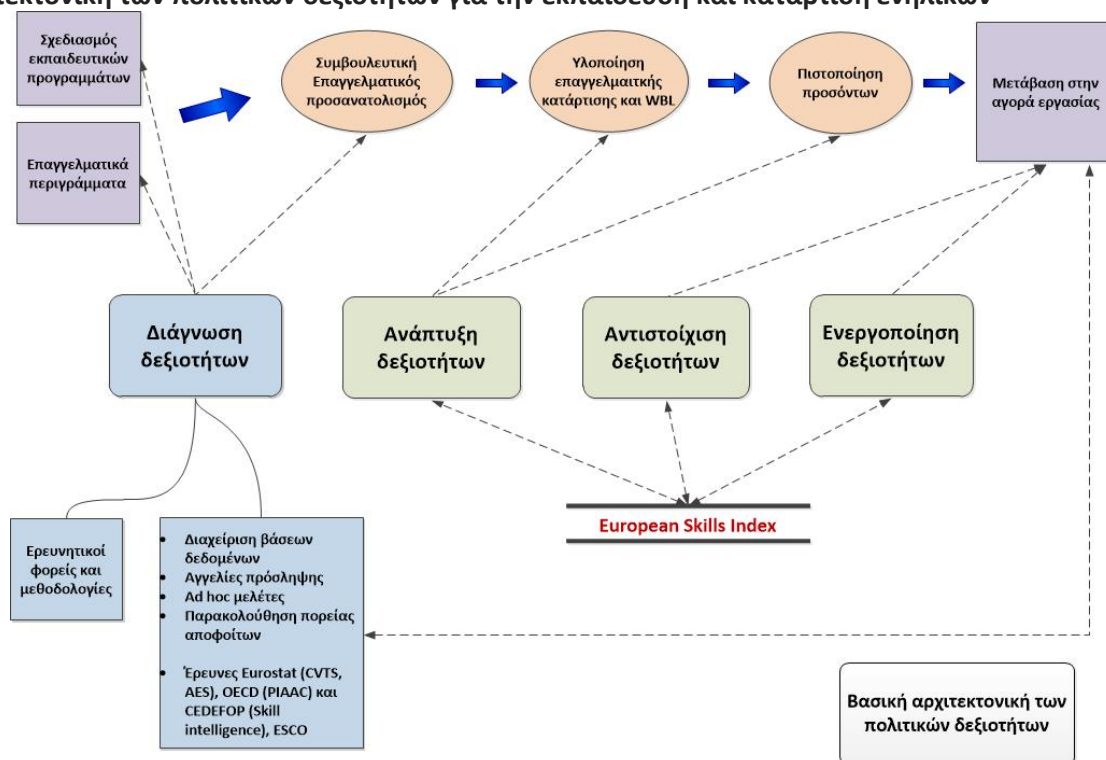
Η διαφορά προσέγγισης ανάμεσα στα επιστημονικά πεδία που εξετάζουν τις δεξιότητες συνδέεται με τα διακριτά ερευνητικά ερωτήματα κάθε επιστήμης, αλλά και την ιδεολογική αφετηρία και σκοπιά κάθε επιμέρους θεωρίας. Για τις επιστήμες της Εκπαίδευσης το ερώτημα είναι πώς αποκτώνται και αναπτύσσονται οι δεξιότητες στα οργανωμένα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης, αλλά και στο πλαίσιο της εργασιακής εμπειρίας. Για την Οικονομική επιστήμη το ερώτημα είναι πώς ευθυγραμμίζονται οι δεξιότητες με τις ανάγκες της δομής απασχόλησης και ακολούθως, πώς ενεργοποιούνται από το παραγωγικό σύστημα συμβάλλοντας στη δημιουργία οικονομικών αξιών. Για την Πολιτική επιστήμη, ειδικότερα για την Συγκριτική Πολιτική Οικονομία, οι θεσμοί και τα συστήματα ανάπτυξης δεξιοτήτων αποτελούν σημαντική ένδειξη της μορφής μακροοικονομικής διαχείρισης που υιοθετείται, αλλά και του επιπέδου και της ποιότητας των κοινωνικών πολιτικών κάθε κράτους. Για την Κοινωνιολογία της εργασίας ερευνητικό επίκεντρο είναι το πώς εμπλέκονται οι δεξιότητες στην παραγωγική λειτουργία της επιχείρησης, μέσω της ανάλυσης της εργασιακής διαδικασίας, εάν οδηγούν στην περαιτέρω ειδίκευση ή την αποειδίκευση των εργαζομένων, πώς συμβάλλουν στην στρωματοποίηση (ταξική διάρθρωση) της κοινωνίας και στη σχέση κεφαλαίου - εργασίας και πώς ο χαρακτηρισμός κάποιων εργασιών ως *ειδικευμένων* (δηλ. εργασιακών καθηκόντων που απαιτούν ειδικές δεξιότητες) είναι αποτέλεσμα «εξωτερικών» κοινωνικών προσδιορισμών.

Η θεωρία που κυριαρχεί στις τρέχουσες πολιτικές δεξιοτήτων είναι τα νεοκλασικά οικονομικά και ειδικότερα οι θεωρήσεις της ενδογενούς ανάπτυξης, οι σουμπετεριανής προέλευσης προσεγγίσεις για τον ιδιαίτερο ρόλο της καινοτομίας και της γνώσης στην οικονομική ανάπτυξη και περισσότερο όλων, η θεωρία του Ανθρώπινου Κεφαλαίου. Συγκλίνουν στοιχείο και των τριών προσεγγίσεων είναι η πεποίθηση ότι η επένδυση στην εκπαίδευση και την κατάρτιση των ατόμων έχει καθοριστική συμβολή στη μεγέθυνση της οικονομίας ως σύνολο. Η νεοκλασική θεώρηση για τα οικονομικά της εργασίας και τις δεξιότητες έχει δεχθεί έντονη κριτική από το σύνολο των «ετερόδοξων» οικονομικών θεωριών.

Μηχανισμοί παραγωγής και υποστήριξης των πολιτικών δεξιοτήτων

Το ότι οι δεξιότητες έχουν ανέλθει παγκοσμίως στην κορυφή των πολιτικών προτεραιοτήτων φαίνεται -μεταξύ άλλων- από το γεγονός ότι έχουν συσταθεί ειδικοί μηχανισμοί παραγωγής θεωρίας και πολιτικής αποκλειστικά για το θέμα των δεξιοτήτων. Στο πλαίσιο αυτό, οι πιο εμβληματικοί διεθνείς οργανισμοί (π.χ. ILO, OECD, The World Bank) έχουν συστήσει αντίστοιχα τμήματα και υπηρεσίες, που παράγουν έναν τεράστιο όγκο ερευνητικών δεδομένων, υλικών τεκμηρίωσης, πορισμάτων και συστάσεων, υλικά στη βάση των οποίων καλούνται να προσαρμόσουν τις πολιτικές τους οι επιμέρους χώρες, ειδικότερα τα εκπαιδευτικά τους συστήματα, σε παγκόσμιο επίπεδο. Η Ευρωπαϊκή Ένωση, επίσης, με ειδικές αποφάσεις και μέσω των σχετικών με την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση οργανισμών της (CEDEFOP, ETF) και κατ' επέκταση όλα τα κράτη – μέλη έχουν δημιουργήσει μηχανισμούς ανάπτυξης στρατηγικών και εφαρμογής πολιτικών δεξιοτήτων. Επομένως, η συντριπτική πλειονότητα του λόγου, δηλαδή της επιστημονικής έρευνας, της θεωρητικής και εμπειρικής θεμελίωσης και των κειμένων πολιτικής για τις δεξιότητες παράγεται από ένα σχετικά μικρό αριθμό οργανισμών και ερευνητικών κέντρων μεγάλης επιρροής και διαχέεται συστηματικά τόσο προς τους λήπτες αποφάσεων όσο και προς το σύνολο των πολιτών, μέσω των επικοινωνιακών δικτύων και φυσικά μέσω των εφαρμοζόμενων πολιτικών. Παράλληλα, μια θεμελιώδης υλική δύναμη που κινεί τις πολιτικές δεξιοτήτων είναι η γενναιόδωρη υποστήριξη των σχετικών πρωτοβουλιών από τις πιο σημαντικές χρηματοδοτικές πηγές όπως είναι για την Ελλάδα το ΕΣΠΑ, το Ταμείο Ανάκαμψης και ο κρατικός προϋπολογισμός. Η ένταξη των πολιτικών πρωτοβουλιών περί των δεξιοτήτων στα προαναφερόμενα χρηματοδοτικά σχήματα ασκεί καθοριστική επίδραση στην κατεύθυνση, τη στοχοθεσία και το περιεχόμενό τους.

Η αρχιτεκτονική των πολιτικών δεξιοτήτων για την εκπαίδευση και κατάρτιση ενηλίκων



Βιβλιογραφία

Bryson, J. (2017). Disciplinary perspectives on skill. In Chris Warhurst, Ken Mayhew, David Finegold & John Buchanan (eds.) *The Oxford Handbook of skills and training*. United Kingdom: Oxford University Press, 17-35.

Cedefop, (2010). *Skill mismatch in Europe*. Briefing Note 9023 EN. Thessaloniki, Greece: CEDEFOP.

Green, F. (2013). *Skills and Skilled Work: An Economic and Social Analysis*. Oxford, UK & New York: Oxford University Press.

ILO (International Labour Organization), (2018). Skills policies and systems for a future workforce, *Issue Briefs*, No. 8, https://www.ilo.org/skills/WCMS_618170/lang--en/index.htm

OECD, (2019). *Future of Education and Skills 2030. Conceptual learning framework. Concept note: Skills for 2030*. http://www.oecd.org/education/2030-project/contact/OECD_Learning_Compass_2030_Concept_Note_Series.pdf

Ευρωπαϊκή Επιτροπή, (2016). *Ανακοίνωση της Επιτροπής προς το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, το Συμβούλιο, την Ευρωπαϊκή Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή και την Επιτροπή των Περιφερειών, Νέο Θεματολόγιο Δεξιοτήτων για την Ευρώπη. Συνεργασία για την ενίσχυση του ανθρώπινου δυναμικού, της απασχολησιμότητας και της ανταγωνιστικότητας* {SWD(2016) 195 final} Βρυξέλλες, 10.6.2016, COM(2016) 381 final, <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52016DC0381&from=EL>

Λαλιώτη, Β. (2019). *Στρατηγικές Δεξιοτήτων: Αναζητώντας τις Βασικές Αρχές και τα Δομικά Συστατικά τους*. Αθήνα: ΕΙΕΑΔ.

Λιντζέρης, Π. (2017). Πολιτικές δεξιοτήτων: Επισημάνσεις για το ρόλο των δεξιοτήτων στην οικονομία, την εργασία και την κατάρτιση. Στο Χρ. Γούλας και Π. Λιντζέρης (επιμ.) *Διά βίου μάθηση, επαγγελματική κατάρτιση, απασχόληση και οικονομία: Νέα δεδομένα, προτεραιότητες και προκλήσεις*. Αθήνα: ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ και ΙΝΕ ΓΣΕΕ, 67-101.

Φωτόπουλος, Ν. (Επιμ) (2013). *Κατάρτιση, απασχόληση, εκπαιδευτική πολιτική. Διερεύνηση της σύνδεσης της επαγγελματικής κατάρτισης με την απασχόληση*. Αθήνα: ΙΝΕ ΓΣΕΕ.

Δεξιότητες ζωής στην Εκπαίδευση Ενηλίκων: Εκπαιδευτική πολιτική στην Ευρώπη και την Ελλάδα

Γιώργος Κουλαουζίδης,
Επίκουρος Καθηγητής Μεθοδολογίας Εκπαίδευσης Ενηλίκων
Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
gkoulaouzidis@eap.gr

Περίληψη

Ο όρος «δεξιότητες ζωής» εμφανίζεται όλο και πιο συχνά στους κεντρικούς στόχους των ευρωπαϊκών πολιτικών Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Ο όρος αυτός περιλαμβάνει ένα φάσμα δεξιοτήτων ζωτικής σημασίας για την προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη. Στην παρουσίαση αυτή εξετάζουμε σύντομα πώς γίνεται αντιληπτός ο συγκεκριμένος όρος στο πλαίσιο των στρατηγικών Εκπαίδευσης Ενηλίκων στην Ελλάδα. Η πρώτη εκτίμηση δείχνει ότι οι σχετικές προτάσεις για την ανάπτυξη του πεδίου, εστιάζουν μονομερώς στις δεξιότητες που συνδέονται με την αγορά εργασίας και την οικονομία (ψηφιακή ή και πράσινη οικονομία). Φαίνεται, δηλαδή, ότι άλλες δεξιότητες ζωής (π.χ. κριτική σκέψη, ενεργός πολιτεϊότητα, ενσυναίσθηση, κ.λπ.), δεν αποτελούν προτεραιότητα σε επίπεδο πολιτικής. Ίσως, αυτό εξηγεί και την σχετική αποδυνάμωση των θεσμών που παραδοσιακά προωθούν την ανάπτυξη αυτών των δεξιοτήτων, ενώ από την άλλη πλευρά βλέπουμε να ενισχύονται οι θεσμοί που εξυπηρετούν την απόκτηση δεξιοτήτων που σχετίζονται με την αγορά εργασίας.

Εισαγωγή

Ο όρος «δεξιότητες» είναι κυρίαρχος στα έγγραφα πολιτικής για την Εκπαίδευση Ενηλίκων. Παρόλο που ο όρος εκφράζει την εργαλειακή διάσταση του φαινομένου της μάθησης, έχει καταφέρει σταδιακά να αντικαταστήσει άλλους όρους που αποτελούσαν την αιχμή του δόρατος των ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών πολιτικών (π.χ. τα «μαθησιακά αποτελέσματα»). Προφανώς, η απόκτηση δεξιοτήτων που σχετίζονται με την αγορά εργασίας έχει σημασία, δεδομένου ότι η εργασία είναι μια ανθρώπινη δραστηριότητα που συμβάλλει στην ευημερία των ατόμων και των κοινωνιών. Ωστόσο, οι άνθρωποι δεν είναι μόνο εργαζόμενοι και η πλήρης συμμετοχή τους στην κοινωνική ζωή απαιτεί πολύ περισσότερα από την κατοχή δεξιοτήτων για την αγορά εργασίας. Σε αυτό το πλαίσιο, κατά καιρούς έχουν εμφανιστεί όροι όπως «ήπιες», «οριζόντιες» και «εγκάρσιες δεξιότητες», ενώ πρόσφατα αυτοί οι όροι τείνουν να αντικατασταθούν από τις «δεξιότητες ζωής».

Τρέχουσες πολιτικές και δεξιότητες

Στην Ευρωπαϊκή Ένωση οι δεξιότητες ζωής αποτελούν από το 2020 εμβληματική κατεύθυνση της πολιτικής για την Εκπαίδευση Ενηλίκων, κάτι που αποτυπώθηκε σε σχετική ανακοίνωση το 2020 στο «Ευρωπαϊκό Θεματολόγιο δεξιοτήτων για την βιώσιμη ανταγωνιστικότητα, κοινωνική δικαιοσύνη και ανθεκτικότητα»²⁷. Στο κείμενο αυτό αναφέρεται ότι:

Η ανθεκτικότητα, ο γραμματισμός στα μέσα επικοινωνίας, οι ικανότητες που σχετίζονται με την ιδιότητα του πολίτη, ο χρηματοοικονομικός, ο περιβαλλοντικός και ο υγειονομικός γραμματισμός έχουν καιρία σημασία στο πλαίσιο αυτό. Οι ανοικτές, δημοκρατικές κοινωνίες εξαρτώνται από τους ενεργούς πολίτες, οι οποίοι μπορούν

²⁷ <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/HTML/?uri=CELEX:52020DC0274&from=EN>

να διακρίνουν την αξιοπιστία των πληροφοριών που λαμβάνουν από διάφορες πηγές, να εντοπίζουν την παραπληροφόρηση, να λαμβάνουν τεκμηριωμένες αποφάσεις, να είναι ανθεκτικοί και να ενεργούν με υπευθυνότητα.... Πρέπει να γίνουν περισσότερα πράγματα για την υποστήριξη των ατόμων ώστε να αποκτήσουν αυτές τις δεξιότητες και για την ενίσχυση των διαδρομών αναβάθμισης δεξιοτήτων για τους ενήλικους, ιδίως όσον αφορά τα άτομα με χαμηλότερα επίπεδα δεξιοτήτων και προσόντων. Η διαδικασία αυτή υπερβαίνει την απόκτηση δεξιοτήτων για μια συγκεκριμένη θέση εργασίας, αλλά περιλαμβάνει επίσης την εθελοντική εργασία και τα άτομα μεγαλύτερης ηλικίας, που χρειάζονται επίσης νέες δεξιότητες.

(Σημ.: η υπογράμμιση του συγγραφέως)

Είναι φανερό ότι οι δεξιότητες ζωής είναι κάτι πολύ περισσότερο από τις δεξιότητες που προσφέρονται στο πλαίσιο των συστημάτων αρχικής και συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης. Σε μια περισσότερο αναλυτική αποτύπωση αυτών μπορούμε να ισχυριστούμε ότι περιλαμβάνουν: (α) δεξιότητες ανθεκτικότητας και ενδυνάμωσης με στόχο την αντιμετώπιση κρίσεων, (β) ψηφιακές δεξιότητες για την αποφυγή του φαινομένου του ψηφιακού χάσματος, (γ) γραμματισμό στα μέσα επικοινωνίας, κριτική σκέψη και δεξιότητες πολιτειότητας (δ) δεξιότητες που συνδέονται με την κατανάλωση αγαθών και ιδιαίτερα χρηματοπιστωτικών προϊόντων, (ε) δεξιότητες περιβαλλοντικού γραμματισμού για την αειφόρο ανάπτυξη, (στ) δεξιότητες που συνδέονται με τον διατροφικό/υγειονομικό γραμματισμό, και (ζ) κοινωνικό και συναισθηματικό γραμματισμό με στόχο την ανάπτυξη της αυτοπεποίθησης, της ενσυναίσθησης, καθώς και για την καταπολέμηση της ξενοφοβίας και του ρατσισμού.

Δεξιότητες και πολιτικές Εκπαίδευσης Ενηλίκων

Τι συμβαίνει όμως στην εκπαιδευτική πολιτική Εκπαίδευσης Ενηλίκων στην Ελλάδα; Κατά πόσο οι παραπάνω δεξιότητες έχουν ενσωματωθεί στα κείμενα πολιτικής που αφορούν στο συγκεκριμένο πεδίο;

Για να απαντήσουμε στα παραπάνω ερωτήματα θα εξετάσουμε δύο πηγές. Η πρώτη πηγή είναι το Εθνικό Σχέδιο Ανάκαμψης και Ανθεκτικότητας, γνωστό ως *Ελλάδα 2.0*, το οποίο περιγράφει τις επιλογές της κυβέρνησης σε σχέση με την ανάπτυξη της χώρας²⁸. Η δεύτερη πηγή είναι το Στρατηγικό Σχέδιο για την Επαγγελματική Εκπαίδευση, Κατάρτιση, Διά Βίου Μάθηση και Νεολαία,²⁹ το οποίο κατατέθηκε πρόσφατα στη Βουλή (3/3/2022) μετά από μια κλειστή διαδικασία διαβούλευσης.

Σε κανένα σημείο του Σχεδίου «Ελλάδα 2.0» (έκτασης 893 σελίδων), δεν αναφέρεται ο όρος «δεξιότητες ζωής». Αντίθετα, ο όρος «δεξιότητες» εμφανίζεται 124 φορές (289)³⁰, ο όρος «ψηφιακές δεξιότητες» 31 φορές (94) και ο όρος «πράσινες δεξιότητες» έξι φορές (11) και πάντα σε σχέση με τον όρο «πράσινη οικονομία». Επιπλέον, ο όρος «γραμματισμός» ή «εγγραμματισμός» εμφανίζεται μόλις έξι (6) φορές πάντα σε σχέση με την ψηφιακή ή την πράσινη οικονομία. Από αυτή την ακατέργαστη ποσοτική αποτύπωση είναι φανερό ότι οι δεξιότητες αποτελούν σημαντικό στοιχείο της πολιτικής ορολογίας για την εκπαίδευση. Ωστόσο, είναι επίσης προφανές ότι όταν η κυβέρνηση συζητά για δεξιότητες, ο λόγος της περιορίζεται μόνο σε ένα μέρος των δεξιοτήτων ζωής, και συγκεκριμένα σε εκείνες που σχετίζονται με την ψηφιοποίηση ή την πράσινη διάσταση της οικονομίας.

²⁸ βλ. <https://greece20.gov.gr/to-plires-sxedio/>

²⁹ βλ. <http://www.gsae.edu.gr/el/news/1740-stratigiko-sxedio-gia-tin-epaggelmatiki-ekpaidefsi-katartisi-dia-viou-mathisi-kai-neolaia>

³⁰ Σε παρένθεση ο αντίστοιχος αριθμός στην αγγλική έκδοση του Σχεδίου

Στον σχετικό πίνακα όπου παρουσιάζεται η πρωτοβουλία "Επανεπίδευση και Αναβάθμιση Δεξιοτήτων" και συγκεκριμένα στην περιγραφή της συμβολής των μέτρων που προβλέπονται για την επίτευξη των στόχων της ΕΕ, αναφέρεται ότι:

Οι προτεινόμενες πολιτικές και μέτρα αναμένεται να συμβάλουν στη γεφύρωση του ψηφιακού χάσματος και στην ενίσχυση του βασικού ψηφιακού γραμματισμού ολόκληρου του πληθυσμού..... (σελ. 58)

Από αυτή τη φράση φαίνεται ότι ο πυρήνας των προσπαθειών είναι η ανάπτυξη ψηφιακών δεξιοτήτων. Αυτή η έμφαση είναι προς τη σωστή κατεύθυνση και μπορεί να εκληφθεί ως απάντηση στις μάλλον απογοητευτικές παρατηρήσεις της έρευνας PIAAC (OECD, 2015), όπου διαπιστώθηκε ότι «το 20,2% του ενήλικου πληθυσμού δεν αναφέρει καμία προηγούμενη εμπειρία με τους υπολογιστές ή δεν έχει πολύ βασικές δεξιότητες πληροφορικής». Ωστόσο, πέρα από τις ψηφιακές δεξιότητες, οι μόνες άλλες δεξιότητες ζωής που αναφέρονται (ελάχιστα) είναι οι οικονομικές δεξιότητες και οι πράσινες δεξιότητες. Η κατεύθυνση αυτή είναι μονοδιάστατη και σχετίζεται μόνο με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας κάτι που φαίνεται στο σημείο που αναφέρεται ότι η σχεδιαζόμενη μεταρρύθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος (που αφορά και την εκπαίδευση και κατάρτιση ενηλίκων) «...συνδέεται με ένα οριζόντιο πρόγραμμα αναβάθμισης που στοχεύει στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων - κυρίως ψηφιακών και πράσινων δεξιοτήτων και των χρηματοοικονομικών γνώσεων - του ενεργού πληθυσμού για την οικοδόμηση ενός πιο βιώσιμου εργατικού δυναμικού» (σελ. 287). Η απουσία προβλέψεων για τον μη-εργαζόμενο πληθυσμό και η απουσία αναφοράς στις υπόλοιπες δεξιότητες ζωής σε αυτό το σημαντικό έγγραφο δείχνει τον τρόπο που η κυβέρνηση κατανοεί την έννοια των δεξιοτήτων αλλά και τον ρόλο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

Η δεύτερη πηγή είναι το Στρατηγικό Σχέδιο της αντίστοιχης Γενικής Γραμματείας. Καθώς ο προσανατολισμός του σχεδίου «Ελλάδα 2.0» είναι στραμμένος προς τις επαγγελματικές δεξιότητες, δεν αποτελεί έκπληξη το γεγονός ότι και αυτό το σχέδιο ακολουθεί την ίδια κατεύθυνση. Σε όλο το έγγραφο οι δεξιότητες σχετίζονται κυρίως με την απασχόληση και την απασχολησιμότητα. Στα αρχικά μέρη του σχεδίου, ωστόσο, αναφέρεται ότι:

...οι εγκάρσιες δεξιότητες έχουν αναδειχθεί σε sine qua non απαίτηση τόσο για την καθημερινότητα της ζωής μας, όσο και για την αγορά εργασίας. Δεξιότητες όπως η κριτική σκέψη, η δημιουργικότητα, η επίλυση προβλημάτων, η ενσυναίσθηση, η ενεργητική ακρόαση, η προσαρμογή σε διαφορετικά ή/και σύνθετα περιβάλλοντα είναι απαραίτητες...Οι δεξιότητες αυτές αναπτύσσονται συνήθως εκτός του πλαισίου της τυπικής εκπαίδευσης, σε περιβάλλοντα μη τυπικής ή και άτυπης μάθησης, καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής. Οι εγκάρσιες δεξιότητες είναι δύσκολο να διαγνωσθούν, να αναγνωρισθούν και να πιστοποιηθούν, γεγονός που δημιουργεί την ανάγκη για τη διαμόρφωση κανόνων και προδιαγραφών για την αποτύπωσή τους.

(σελ. 36-37)

Βλέπουμε εδώ ότι οι συντάκτες του Σχεδίου αναγνωρίζουν σε ένα πρώτο επίπεδο τη σημασία ενός αριθμού δεξιοτήτων ζωής, αλλά με τη χρήση του όρου «εγκάρσιες δεξιότητες». Αυτό είναι πολύ θετικό. Ωστόσο, η τελευταία πρόταση σύμφωνα με την οποία οι εγκάρσιες δεξιότητες είναι δύσκολο να διαγνωσθούν, να αναγνωρισθούν και να πιστοποιηθούν μας προετοιμάζει για την έλλειψη συγκεκριμένων μέτρων και πρωτοβουλιών για την παροχή ευκαιριών μάθησης, που σχετίζονται με αυτό το είδος των μη προσανατολισμένων με την αγορά εργασίας δεξιοτήτων. Ακόμη, όμως, και αν θεωρήσουμε ότι είναι έτσι τα πράγματα, αν δηλαδή πράγματι στην Ελλάδα υπάρχει αυτή η δυσκολία στην αποτύπωση των εγκάρσιων δεξιοτήτων, θα περίμενε κανείς να δει στις προτάσεις, να αποτυπώνονται πρωτοβουλίες προς την διαμόρφωση των κανόνων και προδιαγραφών που θεωρητικά απουσιάζουν, κάτι που ωστόσο δεν εντοπίζεται σε κανένα σημείο των προτάσεων και σίγουρα λείπει από το κοστολογημένο πρόγραμμα που παρουσιάζεται στο τέλος του εγγράφου. Το Σχέδιο ακολουθεί πιστά τις κατευθύνσεις που αναφέραμε παραπάνω και οι δράσεις του αφορούν, κυρίως, στις ψηφιακές, τις χρηματοοικονομικές καθώς και τις πράσινες δεξιότητες πάντα σε

συνδυασμό με την απασχολησιμότητα και την οικονομική ανάπτυξη. Στο έγγραφο, ο όρος «δεξιότητες ζωής» εμφανίζεται μόνο δύο φορές (σελ. 40 και 45) όχι σε σχέση με την Εκπαίδευση Ενηλίκων αλλά στο πλαίσιο της επαγγελματικής κατάρτισης των νέων.

Θα μπορούσαμε, άρα, να ισχυριστούμε με βάση τα παραπάνω κείμενα ότι η εθνική στρατηγική για την Εκπαίδευση Ενηλίκων στην Ελλάδα (από μια πρώτη ματιά) δεν εστιάζει σε όλο το φάσμα των δεξιοτήτων ζωής, αλλά περιορίζεται στον τομέα των δεξιοτήτων για την αγορά εργασίας με μια έντονη μονομερή κατεύθυνση προς την ανάπτυξη ψηφιακών δεξιοτήτων.

Η έμφαση στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων των αποφοίτων για την απασχολησιμότητά τους, στο πλαίσιο της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής

Ελένη Πρόκου, Καθηγήτρια Εκπαιδευτικής Πολιτικής
Πάντειο Πανεπιστήμιο
eprokou@yahoo.gr

Περίληψη

Το επιχείρημα της παρούσας εισήγησης είναι ότι η έμφαση στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων των φοιτητών για την απασχολησιμότητά τους εκφράζει τις τάσεις «επαγγελματοποίησης» (*vocationalisation*) της ανώτατης εκπαίδευσης για την ανταπόκρισή της στις ανάγκες της «αγοράς». Στο πλαίσιο αυτό, προωθούνται πολιτικές πιστοποίησης των προσόντων, παράλληλα με τις πολιτικές διασφάλισης της ποιότητας των συστημάτων ανώτατης εκπαίδευσης ανά την Ευρώπη. Εργαλεία πολιτικής, όπως είναι το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Προσόντων, συμβάλλουν στην επιχειρούμενη διάρρηξη των συνόρων μεταξύ πανεπιστημίων και λοιπών ιδρυμάτων μεταδευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ενώ συνδέονται με την προώθηση της «διά βίου μάθησης». Ο στόχος της απασχολησιμότητας, που υπηρετούν οι πολιτικές πιστοποίησης των προσόντων, παραπέμπει σε ελαστικές εργασιακές σχέσεις, ενώ παραβλέπεται και η αναγκαιότητα ευρύτερων διαρθρωτικών αλλαγών ως προϋπόθεση σύνδεσης της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας. Τέλος, παράλληλα με την ασάφεια στον προσδιορισμό των δεξιοτήτων που ενισχύουν την απασχολησιμότητα των αποφοίτων, αλλάζει το Πανεπιστήμιο της «ενότητας της έρευνας και της διδασκαλίας».

Αναλυτική παρουσίαση

Τις τελευταίες τρεις περίπου δεκαετίες, η ευρωπαϊκή τριτοβάθμια εκπαίδευση, έχοντας διευρυνθεί σε μεγάλο βαθμό, καλείται να καταστήσει τους φοιτητές απασχολήσιμους, καλλιεργώντας τις δεξιότητές τους και ενθαρρύνοντάς τους στη συνεχιζόμενη μάθηση για την ευελιξία τους στην αγορά εργασίας. Το «κατευθυνόμενο από την αγορά» πανεπιστήμιο αναπτύσσει τεχνικές διαχείρισης, αναζητώντας πόρους από άλλες (πέραν της κυβέρνησης) πηγές και επικοινωνώντας αποτελεσματικά με το εξωτερικό περιβάλλον με νέες σχέσεις και με τη διαμόρφωση των αναλυτικών προγραμμάτων προς την κατεύθυνση της ανάπτυξης των δεξιοτήτων των φοιτητών. Η μετατόπιση του ενδιαφέροντος του κράτους στις «εκκρές» συνάδει με την κυριαρχία του «κράτους-αξιολογητή» (*evaluative state*), ενώ τα αποτελέσματα της αξιολόγησης συνδέονται με τη χρηματοδότηση των ιδρυμάτων ανώτατης εκπαίδευσης. Η απασχολησιμότητα των αποφοίτων είναι μία μορφή εκρών που αποτιμάται και εκφράζει τις έντονες τάσεις «επαγγελματοποίησης» της ανώτατης εκπαίδευσης στην Ευρώπη, όπως προωθούνται από διεθνείς και διακρατικούς οργανισμούς (Prokou, 2008).

Από τις αρχές της δεκαετίας του 2000, η ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική αποδίδει έμφαση στην απασχολησιμότητα των αποφοίτων και στις πολιτικές πιστοποίησης των προσόντων, στενά συνδεδεμένες με την έμφαση στη διά βίου μάθηση (ΔΒΜ). Η Διαδικασία της Μπολόνια, η Στρατηγική της Λισσαβόνας και η Διαδικασία της Κοπεγχάγης, προώθησαν την «επαγγελματοποίηση» της ανώτατης εκπαίδευσης για τη δημιουργία της Ευρώπης της Γνώσης. Για λόγους απασχολησιμότητας, τονίστηκε η κινητικότητα του ανθρώπινου δυναμικού, που με τη σειρά της συνδέθηκε με εργαλεία πολιτικής όπως είναι το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Προσόντων (EQF), στο οποίο συναντήθηκαν οι δύο Διαδικασίες (της Μπολόνια και της Κοπεγχάγης). Η μέτρηση των προσόντων στα επίπεδα των γνώσεων - δεξιοτήτων - ικανοτήτων θα τα καθιστούσε συγκρίσιμα κατά μήκος της Ευρώπης για την ευκολότερη εποπτεία των επιτευγμάτων. Οι πολιτικές πιστοποίησης των προσόντων και

διασφάλισης της ποιότητας επικοινωνούσαν και αφορούσαν όλα τα ιδρύματα μετα-δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, τονίζοντας την εξατομίκευση της ευθύνης για μάθηση. Τα μαθησιακά αποτελέσματα - ανεξάρτητα από τις διαδρομές που ακολουθήθηκαν για την επίτευξή τους - αναμένονταν να επικοινωνούν με τις ανάγκες της «αγοράς», για την ενίσχυση της απασχολησιμότητας των αποφοίτων (Prokou, 2014). Το EQF θα οδηγούσε στην κατασκευή δύο διαφορετικών τύπων αποφοίτων, αυτών με τις *θεμελιώδεις* σπουδές και εκείνων με τις *ολοκληρωμένες* σπουδές. Το επίπεδο 5 του EQF αντιστοιχίστηκε με το πτυχίο μικρού κύκλου (*foundation*), ενώ το επίπεδο 6 με τον τίτλο ολόκληρου του πρώτου κύκλου (*bachelor*) (Brine, 2008). Σε ένα πλαίσιο ενδυνάμωσης των συστημάτων ΔΒΜ και αναγνώρισης της μη τυπικής και άτυπης μάθησης κατά μήκος της Ευρώπης, σημειώθηκαν πρωτοβουλίες στη «σύντομου κύκλου» τριτοβάθμια εκπαίδευση για την εισαγωγή επαγγελματικά προσανατολισμένων προγραμμάτων, τα οποία θα αποτελούσαν αναπόσπαστα τμήματα των προπτυχιακών προγραμμάτων σπουδών (Slantcheva-Durst, 2014). Το επίπεδο 5 του EQF θα συνέβαλε, έτσι, στην επιχειρούμενη διάρρηξη των αυστηρών συνόρων μεταξύ πανεπιστημίων και λοιπών ιδρυμάτων μεταδευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Η σημασία του EQF αναδείχθηκε και στο πλαίσιο της στρατηγικής «Ευρώπη 2020», η οποία έθεσε ως προτεραιότητες την *έξυπνη και αειφόρο ανάπτυξη*, καθώς και την *ανάπτυξη χωρίς αποκλεισμούς*. Μεταξύ των στόχων που η Ευρωπαϊκή Επιτροπή πρότεινε (μέχρι το 2020) ήταν τουλάχιστον το 40% της νεότερης γενιάς να έχει τριτοβάθμια εκπαίδευση. Στην πρωτοβουλία «Νεολαία σε κίνηση», τονίστηκε η αναγκαιότητα να βελτιωθεί η διαφάνεια και η συνάφεια των εκπαιδευτικών συστημάτων με τη δημιουργία εθνικών πλαισίων προσόντων και την καλύτερη προσαρμογή των μαθησιακών αποτελεσμάτων προς τις ανάγκες της αγοράς εργασίας. Στην πρωτοβουλία «Ατζέντα για νέες δεξιότητες και θέσεις εργασίας», δόθηκε έμφαση στην απόκτηση και αναγνώριση των ικανοτήτων που απαιτούνται για την περαιτέρω μάθηση και την αγορά εργασίας σε όλη τη γενική, επαγγελματική, τριτοβάθμια εκπαίδευση και εκπαίδευση ενηλίκων, συμπεριλαμβανομένης της μη τυπικής και άτυπης μάθησης. Στο πλαίσιο αυτό, τονίστηκε η σπουδαιότητα της εφαρμογής του EQF μέσω της θέσπισης εθνικών πλαισίων επαγγελματικών προσόντων. Επίσης, επισημάνθηκε η σπουδαιότητα ανάπτυξης ενός κοινού γλωσσικού και επιχειρησιακού εργαλείου για την εκπαίδευση - κατάρτιση και την εργασία, της «Ευρωπαϊκής Ταξινόμησης Δεξιοτήτων, Ικανοτήτων και Επαγγελμάτων» (ESCO) (European Commission, 2010).

Εν τω μεταξύ, η δημόσια συζήτηση και η έρευνα για τις δεξιότητες αναδείκνυε δυσκολίες στον προσδιορισμό τους. Μελέτες που επιχειρήσαν να ενημερώσουν τα ιδρύματα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και τους υπεύθυνους χάραξης πολιτικής σχετικά με τις δεξιότητες που απαιτούνται στην αγορά εργασίας, έδειξαν ότι εφαρμόστηκαν ποικίλες μέθοδοι για τη συλλογή δεδομένων σχετικά με τις δεξιότητες απασχολησιμότητας. Ο προσδιορισμός των δεξιοτήτων των αποφοίτων αφορούσε αφενός τα κριτήρια πρόσληψης και αφετέρου την ικανοποίηση των εργοδοτών, με ελάχιστη συναίνεση σχετικά με το ποιες δεξιότητες ενισχύουν την απασχολησιμότητα. Υπήρξε μόνο ευρεία συμφωνία για την ανάγκη για σχεσιακές δεξιότητες, δηλαδή διαπροσωπικές, επικοινωνιακές ικανότητες και ικανότητες εργασίας σε ομάδες. Παράλληλα με την αβεβαιότητα ερευνητών και υπεύθυνων χάραξης πολιτικής σχετικά με τις δεξιότητες που ενισχύουν την απασχολησιμότητα των αποφοίτων, η προσέγγιση από την πλευρά της προσφοράς παρέβλεπε οικονομικές και κοινωνικές διαδικασίες που έχουν σημαντικό ρόλο στην επίτευξη του στόχου της απασχολησιμότητας (Suleman, 2018).

Εννέα χρόνια μετά την επίσημη εκκίνηση της «Ευρώπης 2020» (της οποίας εξ αρχής η στόχευση ήταν στη μείωση των ποσοστών της νεανικής ανεργίας και στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων κυρίως μέσω της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης και της ΔΒΜ), παρά την επιτυχία της επιδιωκόμενης επίτευξης της αύξησης του ποσοστού των αποφοίτων (30-34 ετών) από την τριτοβάθμια εκπαίδευση σε αρκετές χώρες, ένα σημαντικό πρόβλημα που παρέμεινε ορατό ήταν αυτό της αναντιστοιχίας δεξιοτήτων (π.χ. στην Ελλάδα, σε ποσοστό 43,3% το 2016, η αναλογία πτυχιούχων σε θέσεις εργασίας που δεν απαιτούσαν πτυχίο ήταν υψηλότερη από οπουδήποτε

αλλού) (Παπαδάκης, 2020). Καταδεικνύεται, έτσι, ο σημαντικός ρόλος που παίζουν οι πολιτικές ευρύτερης ανάπτυξης όσον αφορά την ένταξη των πτυχιούχων στην απασχόληση. Επιπλέον, σε ένα πλαίσιο απορρύθμισης των εργασιακών σχέσεων που άλλωστε εκφράζει ο στόχος της απασχολησιμότητας, η έμφαση στις δεξιότητες αλλάζει το Πανεπιστήμιο όπως το γνωρίζαμε μέχρι σήμερα, βασική αποστολή του οποίου, ιστορικά, είναι η προώθηση της επιστήμης (με την ενότητα έρευνας και διδασκαλίας) και η μόρφωση του πολίτη.

Βιβλιογραφία

Brine, J. (2008). The boundaries of competency within Lisbon and Bologna: The short-cycle/foundation learner. *European Educational Research Journal*, 7(3), 344-357.

European Commission, (2010). Europe 2020: A strategy for smart, sustainable and inclusive growth. In:

<https://ec.europa.eu/eu2020/pdf/COMPLET%20EN%20BARROSO%20%20%20007%20-%20Europe%202020%20-%20EN%20version.pdf>.

Prokou, E. (2008). The emphasis on employability and the changing role of the university in Europe. *Higher Education in Europe*, 33(4), 387-394.

Prokou, E. (2014). Accreditation policies and changing patterns of higher education in Europe. *The International Journal of Learning in Higher Education*, 20(4), 87-96.

Slantcheva-Durst, S. (2014). Mechanisms of lifelong learning: The spread of innovative short-cycle higher education qualifications within national systems. *Higher Education*, 68(1), 87-102.

Suleman, F. (2018). The employability skills of higher education graduates: Insights into conceptual frameworks and methodological options. *Higher Education*, 76, 263-278.

Παπαδάκης, Ν. (2020). Η σύγχρονη ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική και το κοινωνικό κόστος της κρίσης. Στο Δ. Τσακίρη & Ν. Φωτόπουλος (επιμ.), *Η εκπαιδευτική πολιτική στα σταυροδρόμια των κοινωνικών και πολιτικών επιστημών* (97-121). Χαλάνδρι: 24 Γράμματα.

Δεξιότητες, επιδεξιότητες και αδιέξοδα της Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής

Λαμπρίνα Γιώτη, Επίκουρη Καθηγήτρια Εκπαίδευσης Ενηλίκων
Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
lgioti@gmail.com

Περίληψη

Οι νεοφιλελεύθερης προέλευσης νέες μορφές κυβερνησιμότητας και δημόσιου διοικητισμού στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση επιχειρούν την εμπορευματοποίησή της, κατάλληλη κατάρτιση των αποφοίτων με χειροπιαστές γνώσεις και δεξιότητες, αξιοποιήσιμες με όρους απασχολησιμότητας, και μεγιστοποίηση της επιτελεστικότητας, της αποδοτικότητας και της λογοδοσίας. Συνοδεύονται, παράλληλα, με σοβαρή μείωση χρηματοδότησης και περικοπές σε πόρους και ανθρώπινο δυναμικό οξύνοντας και διογκώνοντας τον φόρτο του ακαδημαϊκού έργου, σε συνθήκες έντασης και εντατικοποίησης, δημιουργώντας μία επιταχυνόμενη ακαδημαϊκότητα. Στο πλαίσιο αυτό η Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική ως δυνατότητα προώθησης της ενεργητικής εμπλοκής/συμμετοχής των φοιτητριών/τών και ως μέσο καλλιέργειας μίας διαλεκτικής, αναστοχαστικής σκέψης προς την κατεύθυνση μίας μετασχηματίζουσας μάθησης, περιστέλλονται σοβαρά, ενώ οι πανεπιστημιακοί θα πρέπει να αναπτύξουν, με επιδεξιότητα, δεξιότητες διαχείρισης ή/και αμφισβήτησης των αδιεξόδων της αναδυόμενης αυτής ακαδημαϊκής δυστοπίας.

Εισαγωγή

Οι νεοφιλελεύθερες πολιτικές και οι επιχειρούμενες αναδιαρθρώσεις τους συνοδεύθηκαν από νέες μορφές κυβερνησιμότητας και δημόσιου διοικητισμού και των Πανεπιστημίων με σταδιακά όλο και μεγαλύτερη σύγκλιση και ομοιογένεια στο καθεστώς και τις διαδικασίες λειτουργίας τους τόσο στις αναπτυγμένες όσο και στις αναπτυσσόμενες χώρες διεθνώς (Γιώτη, 2019; Kenny, 2017; Courtois & O'Keefe, 2015; Gougoulakis, 2015; Fredman & Doughney, 2012; Lorenz, 2012; Olssen & Peters, 2005). Οι νέες μορφές κυβερνησιμότητας προωθούν την εμπορευματοποίηση του πανεπιστημίου και την εμπέδωση μίας «εταιρικής κουλτούρας» (Giroux, 2002) υιοθετώντας εταιρικές αξίες και διοικητικές πρακτικές και εγκαινιάζοντας νέες μορφές σύλληψης της υποκειμενικότητας (Kenny, 2017; Courtois & O'Keefe, 2015; Olssen & Peters, 2005; Harrington, 2017). Η συμμόρφωση και η συναίνεση στην εταιρική πανεπιστημιακή κουλτούρα επιχειρείται μέσω της προβολής της οικονομικής σφαίρας ως παντοδύναμης και αποκομμένης από την πολιτική και κοινωνική σφαίρα, στην οποία οι τελευταίες πρέπει να υποταχθούν (Γιώτη, 2019; Harrington, 2017; Giroux, 2002). Στη λογική αυτή η εκπαίδευση μετατρέπεται σε εμπορεύσιμο αγαθό και οι αποδέκτες της σε καταναλωτές. Κατά συνέπεια, οι διανοούμενοι δημόσιου συμφέροντος αντικαθίστανται από επαγγελματίες εμπορικά προσανατολισμένους και το κόστος της υψηλότερης εκπαίδευσης επιβαρύνει τα άτομα. Τα τριτοβάθμια ιδρύματα προσδένονται σε διαδικασίες που μεταφέρονται από το χώρο του management και επιδιώκουν τη μεγιστοποίηση της επιτελεστικότητας, αποδοτικότητας, ανταγωνιστικότητας και αποτελεσματικότητας των φορέων τους (Courtois & O'Keefe, 2015; Gougoulakis, 2015; Fredman & Doughney, 2012).

Νέες αντιλήψεις και τις πρακτικές στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση

Η νέα πολιτική αυτή ορθολογικότητα κατόρθωσε να καταστήσει ως κυρίαρχο λόγο που διαπερνά τις αντιλήψεις και τις πρακτικές στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση τη σύνδεση του πανεπιστημίου με τις επιχειρήσεις και την αγορά εργασίας και τις δεξιότητες ως την ύστατη επιδίωξη για την απασχολησιμότητα των αποφοίτων (Mayo, 2012). Τα προγράμματα σπουδών γίνονται

ευέλικτα, αποσυνδέονται από τα επαγγελματικά δικαιώματα και δίνουν έμφαση κατεξοχήν στην κατάλληλη κατάρτιση των αποφοίτων με όρους μαθησιακών αποτελεσμάτων, τα οποία προσδιορίζονται ως απόκτηση χειροπιαστών πληροφοριών και χρηστικών δεξιοτήτων. Κατά αυτόν τον τρόπο, επιδιώκεται η προώθηση της ομογενοποίησης και της προβλεψιμότητας υποθάλποντας κάθε μορφή κριτικής και αμφισβήτησης για τις δυνάμεις που αιτούν τέτοιες αλλαγές (Kennedy, 2017).

Οι νέες αυτές αναδιαρθρώσεις στα Πανεπιστήμια συνοδεύονται από την υιοθέτηση μίας σειράς θεσμικών αλλαγών και διαδικασιών, οι οποίες μετασηματίζουν δραματικά το ακαδημαϊκό έργο. Ένας νέος όρος των Hartman και Darab (2012) που συνοψίζει τις μεταβολές αυτές είναι η «επιταχυνόμενη ακαδημαϊκότητα», η οποία χαρακτηρίζεται από την εντατικοποίηση και τη διόγκωση του φόρτου εργασίας, την αύξηση των διδακτικών ωρών, τις επιβλέψεις εργασιών, του διοικητικού έργου και της γραφειοκρατίας, το απαιτητικό και ανταγωνιστικό ερευνητικό έργο, τη συνεχή πίεση για παραγωγή επιστημονικών δημοσιεύσεων. Επιπλέον, οι δραματικές περικοπές των δαπανών στα πανεπιστήμια έχουν ως συνέπειες τη μείωση των μελών ΔΕΠ και τη σοβαρή υποστελέχωση τους σε διοικητικό και τεχνικό προσωπικό, αλλά συγχρόνως με αύξηση του αριθμού εισακτέων και εντεινόμενες διαδικασίες διαρκούς αξιολόγησης και λογοδοσίας επιφέροντας γενικότερα σοβαρή επιδείνωση των εργασιακών συνθηκών (Kennedy, 2017; Lorenz, 2012). Το σλόγκαν «publish or perish» (δημοσίευσε ειδάλλως αφανίζεσαι/καταστρέφεσαι) αναδεικνύει την πεμπτουσία αυτής της «ακαδημαϊκής δυστοπίας» (Kennedy, 2017) η ένταση και εντατικοποίηση της οποίας εκτυλίσσεται σε έναν «άχρονο χρόνο», για να χρησιμοποιήσουμε τον όρο του Castells, διαμορφώνοντας ένα καθεστώς όλο και εντεινόμενης επαγγελματικής περιστασιακότητας και επισφάλειας στο ακαδημαϊκό επάγγελμα (Kennedy, 2017; Courtois & O'Keefe, 2015; Olssen & Peters, 2005).

Δεξιότητες των πανεπιστημιακών δασκάλων

Οι πανεπιστημιακοί, λοιπόν, θα πρέπει να αναπτύξουν δεξιότητες εύρεσης πόρων μέσω ευρωπαϊκών χρηματοδοτήσεων ή μέσω των επιχειρήσεων και δεξιότητες με τις οποίες επιδέξια θα συνδυάσουν τις προδιαγραφές του ερευνητικού προϊόντος με τις προσωπικές τους επιστημονικές και επιστημολογικές θέσεις, ενώ παράλληλα θα είναι σε θέση να συνάπτουν συνεργασίες που θα συγχωνεύουν ευέλικτα διαφορετικές προτεραιότητες, συμφέροντα και ενδιαφέροντα (Hartman & Darab, 2012). Φυσικά, θα πρέπει να αναπτύξουν και δεξιότητες ικανοποιητικής εξισορρόπησης ερευνητικού/επιστημονικού-διδακτικού-διοικητικού έργου και ταυτόχρονα δεξιότητες διαχείρισης της σχέσης χρόνου-έργου και εσχάτως σε αυτόν τον διεσταλμένο άχρονο χρόνο της επαγγελματικής ζωής επιδέξια να χωρέσουν -δίχως να οδηγηθούν σε αδιέξοδα- και την προσωπική τους ζωή.

Μία άλλη διάσταση στην οποία δίνεται έμφαση είναι ο φοιτητοκεντρισμός, που θα μπορούσε δυνητικά να αποσκοπεί στην καλύτερη δυνατή αξιοποίηση της Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής, προκειμένου να διευκολυνθεί η ενεργητική, βιωματική, συμμετοχική και κριτικοστοχαστική μάθηση των φοιτητριών/τών (Toka & Gioti, 2021; Κεδράκα, 2020; Παυλή Κορρέ & άλ. 2020; Gougoulakis, 2015). Μέχρι στιγμής, ωστόσο, η ανάπτυξη θεσμών στήριξης της διδασκαλίας και της μάθησης στα ελληνικά πανεπιστήμια είναι περιθωριακή (μόνον τρεις περιπτώσεις έχουν σχετικούς θεσμούς). Μάλλον, αυτή η εκδοχή του φοιτητοκεντρισμού συνιστά ένα ρητορικό επιχείρημα που ολισθαίνει σε πελατοκεντρισμό. Στην επιταχυνόμενη ακαδημαϊκότητα η έμφαση και ο χρόνος που αφιερώνεται στη διδασκαλία αφαιρείται από την έρευνα και τη μελέτη. Ένας πανεπιστημιακός θα πρέπει ευέλικτα και επιδέξια να μπορέσει, με το μικρότερο δυνατό χρόνο, να κερδίσει τη μεγαλύτερη δυνατή ικανοποίηση των φοιτητριών/τών (Hartman & Darab, 2012). Αυτό, συνήθως, επιτυγχάνεται μέσα από μία διδασκαλία στενά συνυφασμένη με πρακτικές δεξιότητες, εύκολες, εύπεπτες -συνταγογραφικού χαρακτήρα- που θα δώσει άμεσα δυνατότητα κατανόησης του διδασκόμενου περιεχομένου ή μίας ενδεχόμενης πρακτικής αξιοποίησής του. Η πίεση και ο φόρτος εργασίας των φοιτητριών/τών έχει επίσης διογκωθεί, ενώ εξαιτίας των δυσμενών οικονομικών συνθηκών ένα πολύ μεγάλο μέρος των φοιτητριών/τών αναγκάζεται να εργαστεί για να βιοποριστεί και να στηρίξει τις σπουδές του.

Η πίεση αυτή εκβάλλει ποικιλότροπα στο πανεπιστήμιο και, μεταξύ άλλων, επιτάσσει και την ανάπτυξη δεξιοτήτων από μέρους των πανεπιστημιακών προσφοράς μίας αποτελεσματικής φοιτητοκεντρικής διδασκαλίας. Ποιες δεξιότητες είναι αυτές και πώς αποτιμώνται είναι δευτερεύουσας σημασίας. Έτσι η αξία της Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής αναγνωρίζεται στο πλαίσιο αυτή της λογικής και ερμηνεύεται με αυτούς τους νέους όρους. Συρρικνώνεται σε δεξιότητες που στρέφονται από τον φοιτητοκεντρισμό στον πελατοκεντρισμό. Η ακαδημαϊκή αυτή δυστοπία αιτεί την ευέλικτη πρόσκτηση, καλλιέργεια και επιδέξια εφαρμογή δεξιοτήτων που θα πασχίζουν να διατηρήσουν την εύθραυστη ισορροπία στις παρυφές των αντιφάσεων και των αδιεξόδων που δημιουργούν οι νεοφιλελεύθερες αναδιαρθρώσεις στην τριτοβάθμια εκπαίδευση υπό το πρίσμα των νέων μορφών κυβερνησιμότητας και δημόσιου διοικητισμού οδηγώντας κάποτε σε δύσβατα μονοπάτια τους πανεπιστημιακούς. Ίσως να είναι τελικά μονόδρομος η ανάπτυξη δεξιοτήτων αποτελεσματικής αμφισβήτησης, αντίστασης -και γιατί όχι- ίσως και ανατροπής αυτής της δυστοπίας...

Βιβλιογραφία

Courtois, A. D. M., & O'Keefe, T. (2015). Precarity in the ivory cage: Neoliberalism and casualisation of work in the Irish higher education sector. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 13(1).

Γιώτη Α. (2019). *Η Διαμόρφωση του Πεδίου της Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Πολιτικές, Παιδαγωγικές Θεωρίες και Πρακτικές*. Αθήνα:Γρηγόρη.

Fredman, N., & Doughney, J. (2012). Academic dissatisfaction, managerial change and neo-liberalism. *Higher Education*, 64(1), 41-58.

Giroux, H. (2002). Neoliberalism, corporate culture, and the promise of higher education: The university as a democratic public sphere. *Harvard educational review*, 72(4), 425-464.

Gougoulakis, P. (2015). New Public Management Regime and Quality in Higher Education. *Επιστήμη και Κοινωνία: Επιθεώρηση Πολιτικής και Ηθικής Θεωρίας*, 33, 91-113.

Hartman, Y., & Darab, S. (2012). A call for slow scholarship: A case study on the intensification of academic life and its implications for pedagogy. *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, 34(1-2), 49-60.

Ingleby, E. (2015). The house that Jack built: Neoliberalism, teaching in higher education and the moral objections. *Teaching in Higher Education*, 20(5), 518-529.

Κεδράκα, Α. (επιμ.) (2020). Εδραιώνοντας την Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική στην Ελλάδα. Πρακτικά 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής: «Διδασκαλία και Μάθηση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση» (σ. 8-20). Αλεξανδρούπολη: Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.

Kenny, J. (2017). Academic work and performativity. *Higher Education*, 74(5), 897-913.

Lorenz, C. (2012). If you're so smart, why are you under surveillance? Universities, neoliberalism, and new public management. *Critical inquiry*, 38(3), 599-629.

Mayo, P. (2012). *Echoes from Freire for a critically engaged pedagogy*. Bloomsbury Publishing USA.

Olssen, M., & Peters, M. A. (2005). Neoliberalism, higher education and the knowledge economy: From the free market to knowledge capitalism. *Journal of education policy*, 20(3), 313-345.

Παυλή-Κορρέ, Μ., Καραλής, Θ., Τζοβλά, Ε., & Τσικρικώνα, Χ. (2020). Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική: Θεωρητικές προσεγγίσεις, πρακτικές εφαρμογές και θεσμικές προϋποθέσεις. Στο Α. Κεδράκα (επιμ.) Πρακτικά 1^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής: «Διδασκαλία και Μάθηση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση» (σ. 39-57), Αλεξανδρούπολη: Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης. (Διαθέσιμο: <https://t.ly/tOX6>, προσπελάστηκε στις 31/12/2021).

Toka, A. & Gioti, L. (2021). Teaching in Higher Education: Theories, Realities and Future Controversies. *Journal of Education and Training Studies*, 9(6), 1-15.

Δεξιότητες και Πολιτικές: Στάσεις και αντιστάσεις ατόμων και συστημάτων

Κατερίνα Κεδράκα,
Αναπλ. Καθηγήτρια Επαγγελματικών Δεξιοτήτων των Βιοεπισημόνων και Δια Βίου
Εκπαίδευσης
Δημοκρίτειο Πανεπιστημίου Θράκης
kkedraka@mbg.duth.gr

Περίληψη

Οι δεξιότητες αποτελούν αναπόσπαστο μέρος των εφοδίων του ατόμου στην προσωπική, εκπαιδευτική, επαγγελματική και κοινωνική ζωή, περιγράφοντας την ικανότητα του ατόμου να εφαρμόζει τις γνώσεις που έχει αποκτήσει, αλλά και να μπορεί να χρησιμοποιεί την τεχνογνωσία του για την εκπλήρωση εργασιών και την επίλυση προβλημάτων. Ωστόσο, η διαρκώς αυξανόμενη απαίτηση για δεξιότητες, αρχίζει να δημιουργεί ενστάσεις, αντιστάσεις και άγχος στα άτομα και στα συστήματα απέναντι στην μέτρηση και αποτίμηση των δεξιοτήτων τους, μια διαδικασία που χρειάζεται (αλλά δεν είναι πάντα) αντικειμενική, διαφανής και ισότιμη. Έτσι, δημιουργούνται τάσεις αντίδρασης απέναντι στην «απειλή» που νιώθουν για την πιεστική απόκτηση δεξιοτήτων στο πλαίσιο μιας δια βίου μάθησης.

Εισαγωγή

Την τελευταία 25ετία ξεκίνησε η συζήτηση για τη σημασία των δεξιοτήτων στην προσωπική, εκπαιδευτική, επαγγελματική και κοινωνική ζωή των ατόμων. Άσχετα από τις διάφορες τυπολογίες τους πχ, ως δεξιότητες ζωής, επαγγελματικές, κοινωνικές, ήπιες, οριζόντιες, πράσινες, διαπολιτισμικές, ψηφιακές κλπ, τελικά, αποτελούν ένα σημείο αναφοράς, που προσδιορίζει το τι μπορεί να κάνει κάποιος καλά (Bimrose, 2001), είτε αναφέρεται στην προσωπική ή επαγγελματική ή κοινωνική ή οικονομική σφαίρα της ζωής (χωρίς να παραγνωρίζουμε την ώσμωση που έτσι κι αλλιώς ενυπάρχει ανάμεσα στα πεδία αυτά). Στην παρούσα τοποθέτηση θα βασιστούμε στον ορισμό του Cedefop (2014) που θεωρεί τη δεξιότητα ως την ικανότητα του ατόμου να εφαρμόζει τις γνώσεις που έχει αποκτήσει, αλλά και να μπορεί να χρησιμοποιεί την τεχνογνωσία του για την εκπλήρωση εργασιών και την επίλυση προβλημάτων.

Δεξιότητες: Εννοιολογικά περιγράμματα και νοηματοδοτήσεις

Οι δεξιότητες ενδέχεται να αντιμετωπίζονται ως ατομικό χαρακτηριστικό, όπως τις αντιμετωπίζει ο ΟΟΣΑ: «Οι δεξιότητες είναι ατομικά χαρακτηριστικά που μπορούν να οδηγήσουν τα άτομα σε υψηλό επίπεδο διαβίωσης και τις χώρες σε κοινωνικοοικονομική πρόοδο» (OECD, 2015, σ.34). Στα κείμενα πολιτικών, εκπαιδευτικών ή εργασιακών, θεωρούνται περισσότερο ως επαγγελματικό προσόν και παρατηρείται μια αύξηση στον αριθμό των απαιτούμενων δεξιοτήτων ανά θέση εργασίας, κάτι που αντανάκλα τις αλλαγές στο πλαίσιο των προσλήψεων στην αγορά εργασίας (Cedefop, 2019, 2020; European Commission, 2016; OECD, 2016). Έτσι, ο σύγχρονος εργαζόμενος προκειμένου να ανταπεξέλθει στις υψηλές απαιτήσεις του σύγχρονου εργασιακού περιβάλλοντος, χρειάζεται να αναπτύξει ένα σύνθετο προφίλ δεξιοτήτων, στο οποίο θα συμμετέχουν επιμέρους δεξιότητες αλλά και συνδυασμοί δεξιοτήτων, ανάλογα με το επάγγελμα / επαγγελματικό κλάδο στο οποίο ενδιαφέρεται να εισέλθει (Kedraka, 2010).

Οι δεξιότητες εκτιμάται ότι αποκτώνται κυρίως μέσω της εκπαίδευσης / κατάρτισης, στη συνέχεια μέσω της επαγγελματικής εμπειρίας -και λιγότερο μέσω ειδικής κατάρτισης ή επιμόρφωσης

των εργαζομένων. Η διάσταση της απόκτησης δεξιοτήτων μέσω της άτυπης μάθησης, δηλ της καθημερινής προσωπικής και επαγγελματικής δραστηριότητας, μάλλον υποτιμάται. Συχνότερα, οι δεξιότητες αντιμετωπίζονται ως προσόν, το οποίο αποκτάται, καθορίζεται, αναπτύσσεται, εκτιμάται και νοηματοδοτείται στο εκάστοτε πλαίσιο των εκπαιδευτικών, εργασιακών και κοινωνικών δομών και πρακτικών (Λιντζέρης, 2020).

Ωστόσο, είναι ανοιχτή η συζήτηση του πώς μετρούνται, οι δεξιότητες; Με ποια τους διάσταση; Την ατομική ή την συλλογική; Με ποιο σκοπό; Πώς, από ποιον και για ποιον αποτιμάται η σημασία, το εύρος, η αξία τους; Πώς επιτυγχάνεται η διασύνδεση μιας δεξιότητας με άλλες δεξιότητες; Με τις γνώσεις ή με τις στάσεις με τις οποίες συναρτάται; Και μοιραία, η μέτρηση και αποτίμηση των δεξιοτήτων για να είναι αντικειμενική, διαφανής και ισότιμη χρειάζεται να αξιολογηθεί μέσα από διαδικασίες πιστοποίησης, οδηγώντας άτομα και συστήματα σε προβληματισμό, αν νιώθουν την απόκτηση δεξιοτήτων όχι ως μια αναπτυξιακή και απαραίτητη διαδικασία εξέλιξης, προσαρμογής και ενσωμάτωσης αλλά ως μια 'απειλή'. Και αυτή η επιφύλαξη μεγαλώνει, όσο η αναφορά εστιάζει όχι στην ανάπτυξη επιμέρους δεξιοτήτων, αλλά σε αυτό που καταγράφεται ως έλλειμα δεξιοτήτων (Cedefop, 2018).

Πολιτικές και αντιστάσεις

Κι επειδή οι δεξιότητες «μαθαίνονται» μέσα από τυπικές, μη τυπικές μορφές εκπαίδευσης ή αποτελούν προϊόν άτυπης μάθησης (OECD, 2018), εγείρεται μια αδιόρατη απειλή: όποιος δεν μαθαίνει, δεν αποκτά δεξιότητες, είτε ως άτομο, είτε ως κοινωνία, οδηγείται σε αποτυχία; (Biesta, 2018). Στο πλαίσιο της μάθησης (κι όχι της εκπαίδευσης, και σημειώνεται πως η επιλογή των όρων δεν είναι τυχαία, ούτε ουδέτερη) που είναι πλέον δια βίου, η απειλή φαντάζει ακόμα πιο τρομαχτική. Οδηγεί σε άγχος, και το άγχος σε αντιστάσεις και άμυνες. Ατόμων και συστημάτων. Οι δυναμικές των συστημάτων διαμορφώνονται από άτομα, που με τη σειρά τους επηρεάζονται από τις δυναμικές των συστημάτων (Goleman & Senge, 2015). Τα άτομα συγκροτούνται σε συστήματα -ή και κοινωνικά κινήματα- για να πολεμήσουν έναν εξωτερικό εχθρό ή για να καταφέρουν να αποδράσουν από αυτόν, διότι η συλλογική σκέψη κυριαρχεί έναντι της ατομικής σκέψης και συμπεριφοράς (Κατάκη, 1997). Με τον τρόπο αυτό άτομα και συστήματα, συσπειρώνονται απέναντι σε ό,τι αντιλαμβάνονται ως εχθρό ή κίνδυνο, τον οποίο θα πρέπει να πολεμήσουν ή από τον οποίο χρειάζεται να δραπετεύσουν. Κι ενώ η άμυνα που υψώνεται, φαίνεται ότι αποτελεί μια τεχνική επιβίωσης, η κινητοποίηση και η στάση αυτή, ενδεχομένως, οδηγεί σε αποφυγή της πραγματικότητας ή σε στρεβλή αντίληψη για το ποιος είναι ο «εχθρός» (Τσιμπουκλή, 2010). Οι αντιστάσεις και η γενικότερη συμπεριφορά ατόμων και συστημάτων, στηρίζονται σε εκμαθημένες συμπεριφορές, συγκρουσιακού κυρίως χαρακτήρα, που στο παρελθόν έφεραν θετικό αποτέλεσμα και τείνουν να αναπαράγονται με τη μορφή τις αντίστασης σε ανάλογες περιστάσεις, κάθε φορά που εμφανίζεται ένας παρόμοιος «εξωτερικός» κίνδυνος ή αυτό που γίνεται αντιληπτό ως απειλή (Κατάκη, 1997). Αναφορικά με την ανάπτυξη και καλλιέργεια δεξιοτήτων ορισμένοι προβάλλουν αντιστάσεις και αρνούνται να εφαρμόσουν δεξιότητες στον χώρο εργασίας τους, αν και τις χρησιμοποιούν στην κοινωνική τους ζωή (ενδεικτικά, αναφέρονται οι ψηφιακές δεξιότητες), ή μεταφέρουν τη συζήτηση σε θέματα όπως 'ποιος οφείλει να παρέχει την εκπαίδευση/ κατάρτιση για την ανάπτυξη δεξιοτήτων' κι αν η απόκτησή τους είναι προς όφελος του εργαζόμενου ή της εργασίας, παρόλο που τα όρια ανάλογων διακρίσεων είναι ασαφή (ενδεικτικά αναφέρεται η περίπτωση της ένταξης προγραμμάτων ανάπτυξης δεξιοτήτων στην εκπαίδευση).

Μήπως το πρόβλημα εστιάζεται στον τρόπο εισαγωγής και εφαρμογής των πολιτικών οδηγεί σε αντιστάσεις και άμυνες; Ο Biesta (2018) θέτει το ερώτημα κατά πόσο η μάθηση, δηλ οι απαιτούμενες γνώσεις και δεξιότητες, έχουν -ίσως- να κάνουν με την ισχύ, δηλαδή με τους τρόπους με τους οποίους, ασκείται η εξουσία. Και αν έχουν να κάνουν με την αντίσταση, δηλαδή, αν εμείς πρέπει να αντισταθούμε στην «απαίτηση» για μια αέναη υποχρέωση απόκτησης νέων δεξιοτήτων και, αν ναι, πώς θα μπορούσαμε να το κάνουμε αυτό; Τελικά, το ερώτημα παραμένει ανοιχτό: αν και

η καλλιέργεια δεξιοτήτων συνοδεύεται από πολλά οφέλη για τους ίδιους τους εργαζομένους, τις επιχειρήσεις, αλλά και την κοινωνία και την οικονομία στο σύνολό τους (Λαλιώτη, 2021), οι δεξιότητες ερμηνεύονται ως συγκριτικό πλεονέκτημα ή απειλή για τα άτομα και τα συστήματα;

Βιβλιογραφία

Biesta, G. (2018). Interrupting the politics of learning. In Knud Illeris (ed.) *Learning Theorists... In Their Own Words*, chapter 18, pp.243-258, μτφ. Παρασκευάς Λιντζέρης, Ιωάννα Προφύρη. London and New York: Routledge.

Cedefop, (2014). *Terminology of European education and training policy. Second edition. A selection of 130 key terms*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Cedefop (2018). *Insights into skill shortages and skill mismatch. Learning from Cedefop's European skills and jobs survey*. Cedefop reference series; No 106. Luxembourg: Publication Office of the European Union. <http://data.europa.eu/doi/10.2801/645011>

Cedefop, (2019). *Online job vacancies and skills analysis: a Cedefop pan-European approach*. Luxembourg: Publications Office. <http://data.europa.eu/doi/10.2801/097022>

Cedefop, (2020). *Strengthening skills anticipation and matching in Greece: labour market diagnosis mechanism: a compass for skills policies and growth*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <http://data.europa.eu/doi/10.2801/941618>

European Commission, (2016). *Analytical underpinning for a New Skills Agenda for Europe*, Commission Staff Working Document, COM (2016) 381 final. <http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1223&langId=en>

OECD, (2015). *Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills*. OECD Skills Studies, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264226159-en>

OECD, (2016). *Getting Skills Right. Assessing and Anticipating Changing Skill Needs*. OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264252073-en>

OECD, (2018). *The Future of Education and Skills. Education 2030. The future we want*. [https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf)

Goleman, D., & Senge, P. (2015). *Τριπλή Εστίαση. Μια νέα προοπτική στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Πεδίο.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή - European Political Strategy Centre (2016). *Το Μέλλον της Εργασίας. Δεξιότητες και Ανθεκτικότητα για ένα Κόσμο που Αλλάζει [The future of work. Skills and resilience for a world of change]*, EPSC Strategic Notes, No. 13, 10 June, μτφ. Π. Λιντζέρης - Δ. Βαλάση. Αθήνα: ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ.

Κατάκη, Χ. (1997), *Το μωβ υγρό*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Kedraka, K. (2010). Job Skills: What Gender Are They? *Journal US-China Education Review*, 7(4), 1-11. Chicago: David Publishing Company, IL, USA.

Λαλιώτη, Β. (2021). *ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ. ΜΕΘΟΔΟΙ ΚΑΙ ΤΕΧΝΙΚΕΣ*. Αθήνα: ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ.

Λιντζέρης, Π. (2020). *Έννοιες, υποκείμενες θεωρίες και κατηγοριοποιήσεις δεξιοτήτων: Προς μια συνθετική τυπολογία των δεξιοτήτων για την εργασία (διδασκτορική διατριβή)*. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.

Τσιμπουκλή, Α. (2010). *Δυναμική Ομάδας και Επικοινωνία στην Εκπαίδευση Ενηλίκων. Εκπαιδευτικό Υλικό*. Αθήνα: ΙΝΕ- ΓΣΕΕ.

Μετά την ολοκλήρωση του Στρογγυλού Τραπεζιού και σε συνέχεια της συζήτησης που πραγματοποιήθηκε στη διάρκεια αυτού ακολούθησε παρέμβαση του κ. Δ. Τρουλάκη, Προϊστάμενου, Υπουργείο Ανάπτυξης & Επενδύσεων, Γενική Γραμματεία ΕΣΠΑ, Εθνική Αρχή Συντονισμού, Ειδική Υπηρεσία Συντονισμού & Παρακολούθησης Δράσεων ΕΚΤ, dtroulakis@mou.gr

Το θέμα του επιστημονικού συνεδρίου σας, του οποίου τη διεξαγωγή χαιρετίζω ως ιδιαίτερα σημαντική, συμβαίνει να είναι κρίσιμης σημασίας και υψηλής προτεραιότητας και επικαιρότητας και για όσους από εμάς, στην Εθνική Αρχή Συντονισμού του ΕΣΠΑ, συμβάλλουμε τεχνοκρατικά στο σχεδιασμό, τον συντονισμό και τη διαχείριση των δράσεων του ΕΚΤ, ειδικά όσων έχουν σχέση με την Εκπαίδευση, την Κατάρτιση, την ΔΒΜ και την Απασχόληση.

Πράγματι, στην παρούσα φάση, όπου μια νέα επταετής προγραμματική περίοδος είναι σε φάση εκκίνησης, η ανάπτυξη των δεξιοτήτων του εργατικού δυναμικού (ανέργων και εργαζομένων), αλλά και των μαθητών, σπουδαστών και φοιτητών, βρίσκεται στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος των σχεδιαζόμενων (και σύντομα υπό έγκριση) προγραμμάτων του ΕΣΠΑ, τόσο του νέου μεγάλου τομεακού προγράμματος «Ανθρώπινου Δυναμικού και Κοινωνικής Συνοχής» (4,16 δις), που αφορά κυρίως ανέργους και σπουδαστές όλων των βαθμίδων, αλλά και τους τομείς της κοινωνικής αλληλεγγύης και της υγειονομικής κάλυψης, όσο και των λοιπών προγραμμάτων που περιέχουν δράσεις ΕΚΤ, όπως αυτό της «Ανταγωνιστικότητας» (3,88 δις), που αφορά κυρίως εργαζομένους και επιχειρήσεις, του «Ψηφιακού Μετασχηματισμού» (0,96 δις), που σχετίζεται ειδικά με τις ψηφιακές δεξιότητες και εφαρμογές, της «Δίκαιης Αναπτυξιακής Μετάβασης» (1,6 δις), στις περιοχές που αφορά η διαδικασία της απολιγνιτοποίησης, αλλά και τα 13 νέα ΠΕΠ, όπου το ζητούμενο, μεταξύ άλλων, είναι η σύνδεση των δεξιοτήτων του εργατικού δυναμικού με τις περιφερειακές στρατηγικές έξυπνης εξειδίκευσης, αλλά και με τις ανάγκες των νέων κοινωνικών δομών των ΟΤΑ.

Σημειώνω εδώ ότι, εκτός του ότι το νέο ελληνικό (εγκεκριμένο από πέρυσι) ΕΣΠΑ 2021-27 δίνει χρηματοδοτικά πολύ μεγάλη έμφαση (30%) στον καθαρά κοινωνικό Στόχο Πολιτικής 4 («μια πιο Κοινωνική Ευρώπη»), η έμφαση που δίνεται τόσο στον Σ.Π. 1 –«μια εξυπνότερη Ευρώπη» (20%), όσο και στον Σ.Π. 2-«μια πιο πράσινη Ευρώπη» (27%), αποτυπώνει και την προτεραιότητα που δίνεται στην ανάπτυξη ειδικά των πράσινων και ψηφιακών δεξιοτήτων, στις οποίες δίνει ταυτόχρονα έμφαση, με πόρους περί το 1 δις, το Σχέδιο Ανάκαμψης και Ανθεκτικότητας της χώρας, που θα υλοποιείται παράλληλα με τις δράσεις του ΕΣΠΑ.

Όλες αυτές οι κοινωνικές δράσεις όμως θα γίνονται πλέον στο πλαίσιο και ως υποστηρικτικές ενός ευρύτερου στρατηγικού σχεδιασμού και εθνικών σχεδίων δράσεων ανά τομέα, αλλά και μηχανισμών παρακολούθησης και αξιολόγησης της υλοποίησής τους. Ειδικά στον τομέα **Εκπαίδευση /Κατάρτιση και ΔΒΜ** έχει πρόσφατα εκπονηθεί από το ΥΠΑΙΘ, εισαχθεί στη Βουλή και εγκριθεί, η σχετική Εθνική Στρατηγική, την οποία θα σας προέτρεπα να συμβουλευτείτε, ενώ και οι άλλες τομεακές εθνικές στρατηγικές (για την **Ανώτατη Εκπαίδευση, για την Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση**, στις οποίες δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην διαμόρφωση εκπαιδευτικών συνθηκών που θα αξιοποιούν σύγχρονα εκπαιδευτικά εργαλεία και θα ανταποκρίνονται στην ανάγκη ανάπτυξης σύγχρονων δεξιοτήτων λαμβάνοντας υπόψη τις μεταβαλλόμενες ανάγκες της κοινωνίας και της αγοράς εργασίας, αλλά και εκείνη για την **Ενίσχυση της Απασχόλησης**) βρίσκονται είτε σε φάση τελικής έγκρισης είτε σε φάση ολοκλήρωσης της εκπόνησής τους. Για εμάς στην ΕΑΣ του ΕΣΠΑ, οι στρατηγικές αυτές είναι απαραίτητες όχι μόνο για τον γενικότερο αυτονόητα αναγκαίο εξορθολογισμό του σχεδιασμού των σχετικών συγχρηματοδοτούμενων δράσεων, αλλά και ειδικά για την τυπική έγκριση από τις υπηρεσίες της ΕΕ της εκπλήρωσης των κριτηρίων των λεγόμενων «αναγκαίων όρων» (τομεακών ή οριζόντιων), που επιβάλλονται πλέον στα 27 Κ-Μ της ΕΕ, προκειμένου να ανάψει το «πράσινο φως» για την συγχρηματοδότηση των δράσεων στην νέα Π.Π. 2021-27.

Επιπλέον, οι νέες αυτές στρατηγικές έρχονται με τη σειρά τους να εξυπηρετήσουν ή να εξειδικεύσουν ευρύτερες νομοθετικές πρωτοβουλίες στους αντίστοιχους τομείς. Πράγματι, αφενός ο νόμος 4763/2020, πρωτοβουλίας του ΥΠΑΙΘ, για το νέο «Εθνικό Σύστημα Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, Κατάρτισης και ΔΒΜ», βάζει τα θεμέλια για τον εκσυγχρονισμό και εξορθολογισμό της λειτουργίας του όλου συστήματος της Αρχικής Επαγγ. Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΕΠΑΛ, ΕΣΚ, ΙΕΚ, Μαθητεία), με τη διακυβέρνησή του από ένα Κεντρικό Συμβούλιο (ΚΣΕΕΚ), στο οποίο συμμετέχουν με σημαίνοντα ρόλο οι εκπρόσωποι των Κοινωνικών Εταίρων και στο οποίο εισηγούνται νέες ειδικότητες τα Κλαδικά Συμβούλια Δεξιοτήτων (ήδη συγκροτήθηκε αυτό για τον κλάδο της ένδυσης), αλλά και τα Περιφερειακά Συμβούλια Σύνδεσης με την Παραγωγή και την Αγορά Εργασίας. Στον τομέα της ΣΕΚ και ΔΒΜ ο ίδιος νόμος ανεβάζει κατά πολύ τον πήχη για την αδειοδότηση των ΚΔΒΜ και γενικά αυστηροποιεί το πλαίσιο για τους παρόχους ΣΕΚ, συμπεριλαμβανομένης της τηλεκατάρτισης, διαδικασία που είχε ξεκινήσει στο πλαίσιο των συγχρηματοδοτούμενων δράσεων, με την έκδοση των εγκυκλίων για τις «κατευθυντήριες γραμμές για την ΣΕΚ», του 2018 και για το «πλαίσιο ποιότητας της ΣΕΚ», του Ιουλίου του 2020, στην εκπόνηση των οποίων είχαν συμβάλει και οι υπηρεσίες της ΕΑΣ, σε στενή συνεργασία με τις συναρμόδιες Γενικές Γραμματείες των Υπουργείων Παιδείας και Εργασίας.

Αλλά και ο πρόσφατα ψηφισθείς νόμος 4921/2022, πρωτοβουλίας του Υπουργείου Εργασίας, με τον εμβληματικό τίτλο «Δουλειές ξανά», έρχεται να αναδιοργανώσει την Δημόσια Υπηρεσία Απασχόλησης, όπως μετονομάστηκε ο ΟΑΕΔ, ως επιστέγασμα της μακράς διαδικασίας του «reengineering» του ΟΑΕΔ που είχε δρομολογηθεί μέσω δράσεων του ΕΚΤ, μέσα από την πλήρη ψηφιοποίηση των υπηρεσιών του ΟΑΕΔ, και με την ουσιαστική αναβάθμιση του ρόλου των εργασιακών συμβούλων και με απώτερο στόχο την αναβάθμιση των δεξιοτήτων του εργατικού δυναμικού. Ο ίδιος νόμος στοχεύει στη συνολική αναβάθμιση του πλαισίου υλοποίησης της ΣΕΚ (διαδικασία επιλογής αντικειμένων κατάρτισης, ποιότητα παρόχων ΣΕΚ, επιλογή τους, έλεγχος και αξιολόγησή τους, διαδικασία επιλογής καταρτιζομένων και παραπομπής τους σε προγράμματα, διαδικασία πιστοποίησης προγραμμάτων και άλλων «εισορών» της ΣΕΚ, αποθετήριο εκπαιδευτικού υλικού, κ.ά), ενώ προβλέπει και την άμεση θεσμοθέτηση σημαντικών καινοτομικών στοιχείων ή μηχανισμών και νέων επιτελικών οργάνων: **«Εθνικό Συμβούλιο Αναβάθμισης Δεξιοτήτων του Εργατικού Δυναμικού»**, που εκπονεί **«Εθνική Στρατηγική Αναβάθμισης Δεξιοτήτων»**, κατάρτιση από την Δ.ΥΠ.Α. «μητρώου επιλέξιμων παρόχων επιδοτούμενης ΣΕΚ», με απαιτητικές διαδικασίες συνεχούς και “results oriented” αξιολόγησής τους, διαμόρφωση Ψηφιακού Ατομικού Σχεδίου Δράσης και Ψηφιακού Ατομικού Λογαριασμού Δεξιοτήτων, θέσπιση νέων υποχρεώσεων των αναζητούντων εργασία καθώς και κινήτρων για τη συμμετοχή τους σε προγράμματα ΣΕΚ., Συμβούλιο Κοινωνικών Εταίρων, Επιτροπή Εμπειρογνομητών στο Υπουργείο Εργασίας, κ.ά.

Οι δύο προαναφερθέντες θεμελιώδεις νόμοι-πλαίσια επομένως, αλλά και οι ειδικές εθνικές τομεακές στρατηγικές σκοπεύουν, εφόσον τεθούν σε πλήρη λειτουργία (“in place”, λέμε στην κοινοτική γλώσσα), να καλύψουν ένα βασικό κενό του συστήματος της ΕΕΚ (Αρχικής και Συνεχιζόμενης), δηλ. την απουσία ενός εθνικού συστήματος διακυβέρνησης και ορθολογικού σχεδιασμού, ειδικά στον τομέα των δεξιοτήτων τόσο των εργαζομένων και ανέργων όσο και των εκπαιδευομένων, στον οποίο είναι γνωστές, σε εσάς βέβαια καλύτερα από εμάς, οι χρόνιες υστερήσεις της χώρας μας, υστερήσεις που έχουν επανειλημμένα αναδειχθεί από διεθνείς συγκριτικές έρευνες (PIAAC, PISA, κλπ).

Από τη μεριά μας, ως υπηρεσιών συνδεδεμένων με την Ευρωπαϊκή Επιτροπή, επιτρέψτε μας να υπενθυμίσουμε απλώς ότι στους σχετικούς σχεδιασμούς, προβληματισμούς και εξειδικεύσεις καλό είναι να λαμβάνεται συμβουλευτικά υπόψη η ανακοίνωση της Ε.Ε. της 1^{ης} Ιουλίου του 2020 για το «Ευρωπαϊκό Θεματολόγιο δεξιοτήτων για βιώσιμη ανταγωνιστικότητα, κοινωνική δικαιοσύνη και ανθεκτικότητα», τη λεγόμενη “New skills European agenda”, καθώς και τα συνιστώμενα 12 ενδεικτικά είδη δράσεων στο πλαίσιο της «Ευρωπαϊκού συμφώνου για τις δεξιότητες» (European pact for skills). Αλλά και ότι κοντά στις πράσινες και ψηφιακές δεξιότητες, καλό θα είναι να μην ξεχνάμε και

δεξιότητες που ειδικά για τη χώρα μας για προφανείς λόγους μπορούν να αποκτήσουν μεγάλη σημασία, όπως αυτές που σχετίζονται με τη «γαλάζια» οικονομία, αλλά και αυτές της λεγόμενης «ασημένιας» οικονομίας (βλ. ενεργό και υγιή γήρανση), όπως επίσης και εκείνες της κοινωνικής οικονομίας και καινοτομίας, τομέων δηλ. στους οποίους παρατηρείται σημαντική υστέρησή μας.

Τέλος, με χαρά βλέπω να δίνετε στο συνέδριό σας ιδιαίτερη έμφαση στην ανάπτυξη δεξιοτήτων των μαθητών, κάτι που ήδη ξεκίνησε από το ΥΠΑΙΘ, μέσω του τρέχοντος ΕΣΠΑ μάλιστα, με τα γνωστά «Εργαστήρια δεξιοτήτων για τον 21^ο αιώνα», δράσεις που βέβαια θα συνεχιστούν και θα ενισχυθούν στη νέα Προγραμματική Περίοδο 2021/27, κυρίως με την αναμόρφωση των προγραμμάτων σπουδών και τον ανασχεδιασμό των διδακτικών εγχειριδίων με στόχο την εισαγωγή νέων θεματικών ενοτήτων για την καλλιέργεια των δεξιοτήτων, καθώς και με την εισαγωγή καινοτόμων διδακτικών προσεγγίσεων οι οποίες θα οδηγήσουν τόσο στην ενίσχυση όσο και στην απόκτηση νέων δεξιοτήτων (αγγλική γλώσσα στο νηπιαγωγείο, υποστήριξη δεξιοτήτων εγγραμματοσμού, επιχειρηματικότητας και καινοτομίας, πράσινης και βιώσιμης ανάπτυξης, κτλ). Επιτρέψτε μας και πάλι, ως μη ειδικοί πάντα, να υπενθυμίσουμε και το γενικό πλαίσιο αναφοράς που έχει προτείνει η Γ.Δ. Εκπαίδευσης, ΔΒΜ, Πολιτισμού και Νεολαίας της Ευρ. Επ. και το οποίο ορίζει **οκτώ βασικές δεξιότητες-κλειδιά** αναγκαίες για κάθε άτομο σε όλη τη διάρκεια της ζωής του, εργασιακής ή μη, δηλ. και για την προσωπική του ανάπτυξη, την ομαλή κοινωνική του ένταξη και την πλήρη απόκτηση της ιδιότητας του πολίτη.

Εν κατακλείδι, θα έλεγε κανείς ότι ανοίγεται, στο αμέσως προσεχές διάστημα, «πεδίο δόξης λαμπρόν» για εσάς που ως επιστήμονες έχετε τις ειδικές γνώσεις, ή και τις... δεξιότητες θα έλεγα χαριτολογώντας, για να συνεισφέρετε αποφασιστικά με την εμπειρογνωμοσύνη σας στην υλοποίηση αυτού του επιγραμματικά παρουσιασμένου φιλόδοξου εθνικού σχεδίου, που έχει κρίσιμη σημασία για την συνολική ανάκαμψη της χώρας, στην οποία φιλοδοξεί να συμβάλει με τους πόρους του και τα προγράμματά του και το νέο ΕΣΠΑ, ως ένα από τα διαθέσιμα «εργαλεία».

Καταλαβαίνετε λοιπόν για ποιους και πόσους λόγους η εισαγωγική μου δήλωση ότι χαιρετίζω το συνέδριό σας ως ιδιαίτερα σημαντικό δεν ήταν απλά έκφραση τυπικής ευγένειας αλλά ειλικρινής αποτύπωση μιας επείγουσας αναγκαιότητας.

Σας ευχαριστώ και εύχομαι επιτυχία στις εργασίες σας.

Η ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων ως παράγοντας αποτελεσματικής ηγεσίας στο σχολικό περιβάλλον

Μαριάνθη Λουμάκου
Υποψήφια Διδάκτορας Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου
mloumakou@gmail.com

Νίκη Σισσαμπέρη
Μέλος Συνεργαζόμενου Εκπαιδευτικού Προσωπικού, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
sissamperi.niki@ac.eap.gr

Αθανάσιος Αναστασίου
Αναπληρωτής Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου
athanastas@uop.gr

Περίληψη

Στην εργασία παρουσιάζεται έρευνα που αφορά στις δεξιότητες επικοινωνίας. Αναλύεται το θεωρητικό πλαίσιο βάσει του οποίου η επικοινωνία θεωρείται ως μία από τις πιο σημαντικές δεξιότητες των αποτελεσματικών ηγετών. Παρουσιάζονται τα αποτελέσματα έρευνας για την ανίχνευση των απόψεων εκπαιδευτικών σχετικά με τις επικοινωνιακές δεξιότητες των ηγετών της εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα ανέδειξαν την σημασία που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί στις επικοινωνιακές δεξιότητες του ηγέτη καθώς και την αντίληψη ότι αυτές μπορούν να καλλιεργηθούν και να αναπτυχθούν μέσω κατάλληλης εκπαίδευσης. Τα στοιχεία αυτά αξιοποιούνται για τον σχεδιασμό προγράμματος εκπαίδευσης για την ανάπτυξη των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών και των στελεχών εκπαίδευσης.

Εισαγωγή

Στα πλαίσια του σχολικού περιβάλλοντος, ως οργανισμού αλληλεπίδρασης μεταξύ των ανθρώπων, η δεξιότητα της επικοινωνίας θεωρείται ότι κατέχει εξέχοντα ρόλο.

Υπό αυτήν την οπτική, εστιάζουμε τη μελέτη μας στη δεξιότητα της επικοινωνίας, η οποία θεωρείται ότι συμβάλλει στην ενίσχυση της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας που καθορίζεται από τον ηγετικό ρόλο του/της Διευθυντή/ριας.

Η ηγεσία περιγράφεται από τους Kouzes & Posner (2006) ως ένα σύνολο δεξιοτήτων και ικανοτήτων που ένας ηγέτης ενσωματώνει και χρησιμοποιεί για να διαμορφώσει ένα όραμα και να δεσμεύσει άλλους να το μοιραστούν. Η ηγεσία σε έναν οργανισμό απαιτεί μια ηγετική φιγούρα που μπορεί να κατευθύνει, να παρακινεί, να κινητοποιεί το ανθρώπινο δυναμικό και να επικοινωνεί αποτελεσματικά τα οράματά της, έτσι ώστε όλοι να βιώνουν υψηλά επίπεδα ικανοποίησης. Σύμφωνα με τον Ravitt (2005), όταν οι ηγέτες επικοινωνούν αποτελεσματικά είναι πιο πιθανό να κερδίσουν την εμπιστοσύνη των εργαζομένων τους, κάτι που τελικά επηρεάζει τις σχέσεις μεταξύ των ηγετών και των εργαζομένων (Madlock, 2008).

Ωστόσο, αν και η έρευνα για την αποτελεσματικότητα της ηγεσίας δείχνει πώς οι αλληλεπιδράσεις συμβάλλουν στη διαμόρφωση του οργανωσιακού περιβάλλοντος (Fairhurst, 2007), σπάνια τίθεται προς συζήτηση το πώς θα μπορούσαν να αναπτυχθούν οι επικοινωνιακές δεξιότητες των ηγετών (Bolden και Gosling, 2006; Fairhurst, 2005). Σε αυτό το πλαίσιο, η ευρύτερη ερευνητική

μας πρόθεση είναι ο σχεδιασμός και η εφαρμογή ενός προγράμματος για την εκπαίδευση εκπαιδευτικών με σκοπό την ανάπτυξη των επικοινωνιακών τους δεξιοτήτων ώστε να ανταποκριθούν αποτελεσματικά σε ηγετικούς ρόλους στο σχολικό περιβάλλον. Ομάδα-στόχος του προγράμματος είναι οι εκπαιδευτικοί Α/θμιας και Β/θμιας εκπαίδευσης με αυξημένα τυπικά προσόντα (μεταπτυχιακά, πιστοποιήσεις, κτλ) οι οποίοι υπηρετούν ή επιθυμούν να υπηρετήσουν ως στελέχη της εκπαίδευσης με ηγετικό ρόλο.

Για το σχεδιασμό του προγράμματος διερευνήθηκαν οι απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τις επικοινωνιακές δεξιότητες του ηγέτη της σχολικής μονάδας.

Η έρευνα

Σκοπός της έρευνας που παρουσιάζουμε είναι η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών Α/θμιας και Β/θμιας εκπαίδευσης σχετικά με μια σειρά ερωτημάτων που αφορούν την δεξιότητα της επικοινωνίας όπως:

Πόσο σημαντική είναι, πόσο επηρεάζει την αποτελεσματικότητα των σχέσεων στον εργασιακό χώρο, πόσο απαραίτητη θεωρείται στην διατήρηση/απόκτηση θέση στελέχους, πόσο ενισχύει την επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη και εάν είναι δυνατή η καλλιέργεια και ανάπτυξη της μέσω επιμορφωτικού προγράμματος.

Η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών έγινε με κατάλληλα διαμορφωμένο ερωτηματολόγιο.

Αυτό περιλαμβάνει μια σειρά 17 ερωτήσεων κλειστού τύπου με αξιολόγηση κλίμακας Linkert (Καθόλου, Λίγο, Ούτε πολύ ούτε λίγο, Πολύ, Πάρα πολύ).

Στο δείγμα που διαμορφώθηκε με την τεχνική της βολικής δειγματοληψίας (Cohen, Manion & Morrison, 2007) συμμετείχαν 35 εκπαιδευτικοί (25 γυναίκες και 10 άντρες). Το 70,6% δήλωσαν κάτοχοι μεταπτυχιακού, ενώ οι υπόλοιποι κάποιου είδους επιμόρφωση και το 17,6% υπηρετούν ως στελέχη της εκπαίδευσης.

Τα αποτελέσματα

Για τη σύντομη παρουσίαση της ανάλυσης των αποτελεσμάτων εστιάζουμε στις πιο βασικές ερωτήσεις ώστε να σκιαγραφηθεί μια γενική εικόνα των απόψεων των εκπαιδευτικών.

Οι συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα στην πλειονότητά τους πιστεύουν «πάρα πολύ» (47,1%) και «πολύ» (47,1%) ότι είναι σημαντική η ανάπτυξη των επικοινωνιακών δεξιοτήτων ενώ πιστεύουν «πάρα πολύ» (52,9%) και «πολύ» (41,2%) ότι οι δεξιότητες αυτές επηρεάζουν θετικά την αποτελεσματικότητα των σχέσεων στο σχολικό περιβάλλον.

Επίσης, πιστεύουν «πάρα πολύ» (41,2%) και «πολύ» (58,8%) ότι εάν αναπτύξουν τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες τότε θα μπορούν να διατηρήσουν ή να αποκτήσουν θέση στελέχους στον εργασιακό τους χώρο.

Πέραν, αυτών πιστεύουν «πάρα πολύ» (29,4 %) και «πολύ» (58,8%) ότι οι επικοινωνιακές δεξιότητες βοηθούν σημαντικά όχι μόνο στην επαγγελματική ανάπτυξη αλλά και στην προσωπική τους ανάπτυξη.

Οι συμμετέχουσες/οντες στην έρευνα δήλωσαν ότι επιθυμούν «πάρα πολύ» (47,1%) και «πολύ» (47,1%) να εκπαιδευτούν ώστε να αναπτύξουν τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες. Παράλληλα, πιστεύουν «πάρα πολύ» (76,5%) και «πολύ» (23,5%) ότι ένα στέλεχος της εκπαίδευσης πρέπει να έχει αναπτύξει αυτές τις δεξιότητες.

Σε ποσοστό 52,9 % πιστεύουν ότι είναι «αρκετά δύσκολο» να αναπτυχθούν αυτές οι δεξιότητες, ενώ το 70,6 % πιστεύουν «πολύ» ότι μπορούν, παρακολουθώντας ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης, να αναπτύξουν δεξιότητες αυτές.

Σε αντίστοιχα υψηλά ποσοστά θεωρούν ότι «πάρα πολύ» (82,4%) και «πολύ» (11,8%) θα μπορούσαν να εφαρμόσουν τις ανεπτυγμένες επικοινωνιακές δεξιότητες στον εργασιακό τους χώρο

μετά την επιμόρφωση, ότι η ανάπτυξη αυτών των δεξιοτήτων μπορεί να ενισχύσει την αποτελεσματικότητά τους ως ηγέτες «πάρα πολύ» (52,9%) και «πολύ» (47,1%).

Συμπεράσματα/συζήτηση

Τα αποτελέσματα της έρευνας ανέδειξαν την σημασία που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί στις επικοινωνίες δεξιότητες του αποτελεσματικού ηγέτη, εύρημα που έχει επισημανθεί και στην έρευνα της Τσομπανάκη (2020).

Άλλο σημαντικό εύρημα είναι ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας θεωρούν πως οι δεξιότητες αυτές μπορούν να καλλιεργηθούν και να αναπτυχθούν μέσω κατάλληλης εκπαίδευσης. Σε συνάφεια με αυτό, από τη διερεύνηση της βιβλιογραφίας προκύπτει ότι η εκπαίδευση των ηγετών για την ανάπτυξη των επικοινωνιακών τους δεξιοτήτων μπορεί να είναι αποτελεσματική όταν συμμετέχουν ενεργά σε κατάλληλα δομημένα προγράμματα με σαφή στοχοθεσία και εκπαιδευτικές δραστηριότητες (Taylor, 2016).

Τα σημαντικά αυτά στοιχεία θα αξιοποιηθούν για το σχεδιασμό του προγράμματος, όπως ήδη αναφέρθηκε, ενώ η δόμηση του περιεχομένου και της μεθοδολογίας θα πληροί τις αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων (Βεργίδης & Καραλής, 2008).

Βιβλιογραφία

Βεργίδης, Δ., Καραλής, Α. (2008). Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων: Σχεδιασμός, Οργάνωση και Αξιολόγηση προγραμμάτων, τόμος Γ', Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Bolden, R. and Gosling, J. (2006), Leadership competencies: time to change the tune. *Leadership*, Vol. 2 No. 2, σσ. 147-163.

Cohen. L, Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. London: Routledge, <https://doi.org/10.4324/9780203029053>.

Fairhurst, GT (2005), Reframing the art of Framing: Problems and Prospects for Leadership. *Leadership*, Vol. 1 No. 2, σσ. 165-185.

Fairhurst, GT (2007), *Discursive Leadership: In Conversation with Leadership Psychology*. Sage Publications, Thousands Oaks, CA.

Kouzes, J. M., & Posner, B. Z. (2006). *The leadership challenge* (Vol. 3). John Wiley & Sons.

Madlock, P. E. (2008). The link between leadership style, communicator competence, and employee satisfaction. *Journal of Business Communication*, 45 (1): 61-78.

Pavitt, K. (2005). Innovation processes. In *The Oxford handbook of innovation*.

Taylor, E. (2016). Investigating the perception of stakeholders on soft skills development of students: Evidence from South Africa. *Interdisciplinary Journal of e-Skills and Lifelong Learning*, 12(1),1-18.

Τσομπανάκη, Α. (2020). Η συμβολή των επικοινωνιακών δεξιοτήτων του διευθυντή σχολικής μονάδας στην εύρυθμη λειτουργία της, *Επιστημονικό Περιοδικό Σ.Κ.Ε.Ψ.Υ.*, τ. 7, σελ. 334- 348.

Ανάπτυξη Επικοινωνιακών Δεξιοτήτων στη σχολική κοινότητα: Καινοτόμος Πρακτική

Μαρία Παπαθανασίου
Επισκέπτρια ερευνήτρια στο IAPC, Montclair State University, NJ, USA
mpapsal@gmail.com

Περίληψη

Η συνεργασία της οικογένειας με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου είναι μια δυναμική διαδικασία αναπτυξιακού χαρακτήρα που φαίνεται να αντανακλά τις κοινωνικές, πολιτικές, πολιτισμικές και οικονομικές συνθήκες μιας κοινωνίας. Η σύγχρονη πολυπλοκότητά της, καθιστά πιο επιτακτική τη δημιουργία, μίας οργανωμένης σχολικής κοινότητας η οποία περιλαμβάνει όλους όσους μπορούν να συμβάλλουν καθοριστικά στην ακαδημαϊκή αναβάθμιση των μαθητών. Μίας κοινότητας η οποία ενθαρρύνει την αναβάθμιση της κοινωνικής εξωστρέφειας του σχολείου με σχέσεις εμπιστοσύνης, επικοινωνία και ποιοτική ενασχόληση της οικογένειας στη σχολική ζωή με κριτικό και όχι επικριτικό τρόπο. Ως εκ τούτου προτείνεται η ενίσχυση επικοινωνιακών δεξιοτήτων, όπως ο διάλογος, σε ενήλικες, με στόχο την ανάπτυξη συνεργασίας και δημιουργικών σχέσεων με απώτερο σκοπό τη δημιουργία μια ευρύτερης σχολικής κοινότητας στην οποία είναι ξεκάθαρος ο ρόλος των συμμετεχόντων (μαθητές, εκπαιδευτικοί, γονείς).

Λέξεις κλειδιά: Επικοινωνιακές δεξιότητες, κοινότητα γονέων, Φιλοσοφία για/με Παιδιά.

Αναλυτική παρουσίαση

Το σχολείο δεν είναι ένα απομονωμένο νησί στον ωκεανό της κοινωνίας. Χρειάζεται μια συνεχής ουσιαστική επικοινωνία των ενηλίκων συμβαλλόμενων, και συνεχόμενη κατάρτιση αυτών χωρίς να παραμελείται το συνολικό (κοινωνικό, πολιτικό, οικονομικό) περιβάλλον προκειμένου να προετοιμαστούν οι μαθητές για τη ζωή. Η συνεργασία σχολείου-οικογένειας επιδιώκει την ισότιμη αλλά διαφοροποιημένη παιδαγωγική συμβολή (παιδί + άγω = καθοδηγεί το παιδί) από κάθε πλευρά στην εκπαίδευση του 21ου αιώνα.

Κατά καιρούς έχουν προταθεί θεωρητικά σχήματα, τα οποία επιχειρούν να οργανώσουν τους διάφορους τρόπους με τους οποίους υποστηρίζεται η σχέση και συνεργασία σχολείου- οικογένειας. Καθένα από αυτά φωτίζει με διαφορετικό τρόπο τις διαδικασίες που λαμβάνουν χώρα κατά τη διάρκεια αυτής της αλληλεπίδρασης, ενώ στον πιο λειτουργικό εξ αυτών, φαίνεται ότι το σχολείο διατηρεί πρωταγωνιστικό ρόλο στην ευρύτερη κοινότητα. Επιπρόσθετα και σύμφωνα με τη σχετική βιβλιογραφία (Γώγου-Κρητικού, 1994, Redding et al., 2011, Mapp & Bergman, 2019) δύο είναι οι βασικοί παράγοντες που διαμορφώνουν την επιφανειακή αλλά και με ιδιαιτερότητες σχέση μεταξύ σχολείου και οικογένειας. Από τη μία είναι το περιορισμένο και ασαφές νομοθετικό πλαίσιο και από την άλλη η περιορισμένη ενημέρωση, εκπαίδευση, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για την αναγκαιότητα της εποικοδομητικής συνεργασίας τους με τους γονείς. Αυτά, σε συνδυασμό με την έλλειψη ιδιαίτερα επιτυχημένων εκπαιδευτικών πρακτικών, που θα μπορούσαν να τροφοδοτήσουν την εκπαιδευτική κοινότητα με τα κατάλληλα εργαλεία για την προώθηση επικοινωνιακών δεξιοτήτων στη σχολική κοινότητα με τη ενεργή συμμετοχή των γονέων (Μανωλίτσης, 2004) ιδιαίτερα για τις ευρωπαϊκές χώρες όπως είναι καταγεγραμμένο (Dusi, 2012) δημιουργούν εμπόδια στο γεφύρωμα της σχέσης αυτής.

Λαμβάνοντας υπόψιν τα παραπάνω αλλά και την αναγκαιότητα ανάπτυξης των επικοινωνιακών δεξιοτήτων, εκτός των άλλων, για τους μαθητές όλων των βαθμίδων, παρουσιάζεται εδώ μία καινοτόμα πρακτική η οποία απευθύνεται σε όλη τη σχολική κοινότητα (μαθητές, εκπαιδευτικοί, γονείς). Η πρακτική αυτή στοχεύει στην προώθηση του δημοκρατικού διαλόγου διευκολύνοντας την επικοινωνία και τη συνεργασία όλων των μερών μεταξύ τους, ενώ βασίζεται στις θεμελιώδεις αρχές του Σωκρατικού διαλόγου, τον οποίο ο καθηγητής φιλοσοφίας του Πανεπιστημίου Columbia, Matthew Lipman, ενσωμάτωσε σε ένα εκπαιδευτικό μοντέλο για τους δασκάλους και τους μαθητές τους. Στο μοντέλο του Lipman, οι δάσκαλοι προωθούν και διευκολύνουν το σχηματισμό μιας Κοινότητας Φιλοσοφικής Διερεύνησης μεταξύ των μαθητών. Η χρήση αυτού του μοντέλου - που ονομάζεται Φιλοσοφία για/με παιδιά, P4C - ενισχύει την καλλιέργεια των έμφυτων ικανοτήτων των παιδιών στην αμφισβήτηση, τον προβληματισμό, και την κριτική σκέψη σε ένα ελεύθερο περιβάλλον εάν τους δοθεί η κατάλληλη ενίσχυση (Lipman et al., 1980, p.15, Vansieleghem & Kennedy, 2011). Η χρήση της διαδικασίας του φιλοσοφικού σωκρατικού διαλόγου - όχι η μελέτη της ιστορικής φιλοσοφίας - για τη διερεύνηση και αξιολόγηση εναλλακτικών ενεργειών και εννοιών μεταξύ παιδιών και ενηλίκων είναι εξαιρετικά καινοτόμα, υπό το φως του γεγονότος ότι, μέχρι πολύ πρόσφατα, γνωστοί ερευνητές (Piaget, 1969, 2001) δεν φανταζόταν ότι τα παιδιά μπορούσαν να σκεφτούν αφηρημένα πόσο μάλλον να σκέφτονται, να κρίνουν, να συγκρίνουν και να εξισορροπούν τόσο φιλοσοφικές έννοιες όσο και επίκαιρα γεγονότα όπως ένας πόλεμος σε μια άλλη χώρα.

Δυστυχώς, οι ενήλικες πολύ σπάνια διατίθενται να αναλογιστούν και να συζητήσουν τις βαθυστόχαστες ερωτήσεις ή τις αναζητήσεις που θέτουν τα παιδιά - όπως εύκολα θα μπορούσε κανείς να φανταστεί ότι συμβαίνει όταν τα παιδιά επιστρέφουν στο σπίτι από το σχολείο έχοντας, νωρίτερα στην ημέρα, είτε εμπλακεί σε διαλογική συζήτηση με τους δασκάλους ή/και συμμαθητές είτε απλά σκεφτεί θέματα που τα απασχολούν. Κάτι τέτοιο μπορεί να συμβεί είτε λόγω δικών τους αυθόρμητων ερωτήσεων που προέκυψαν με κάποια εσωτερική ή εξωτερική αφορμή, είτε μέσω ιστοριών που σκοπίμως εισήχθησαν από τους εκπαιδευτικούς για να εγείρουν ερωτήματα, όπως ηθικά διλήμματα που περιλαμβάνουν αμεροληψία στις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των ατόμων που είναι πιθανό να συμβούν στην καθημερινή τους ζωή (Lipman & Sharp, 1994).

Αυτή η επιφυλακτικότητα, στην πραγματικότητα, δεν προκαλεί έκπληξη. Οι περισσότεροι ενήλικες δεν ασχολούνται εξ αρχής με ερωτήματα/απορίες τα οποία θα πρέπει να αναλυθούν και να συζητηθούν. Όπως σημειώνει ο Gareth Matthews (1980), δεν προκαλεί έκπληξη το γεγονός ότι οι ενήλικες, συνήθως, αποτυγχάνουν να συλλάβουν τα φιλοσοφικά ερωτήματα που θέτουν τα παιδιά γύρω τους ή τα φιλοσοφικά σχόλια που κάνουν ή τον φιλοσοφικό συλλογισμό που αναπτύσσουν. Από την άλλη, ο ίδιος συνεχίζει, δεν εκπλήσσει το γεγονός ότι οι ενήλικες συνήθως δεν κάνουν καμία προσπάθεια να θέσουν φιλοσοφικά ερωτήματα στα παιδιά τους ή να αφιερώσουν χρόνο για να προβληματιστούν και να συζητήσουν με τα παιδιά τους για διάφορα καθημερινά ζητήματα τα οποία αφορούν μικρούς και μεγάλους.

Αποτέλεσμα του παραπάνω προβληματισμού είναι το καινοτόμο μοντέλο, Philosophy for/with Parents (P4P) στο οποίο οι εκπαιδευτικοί/διευκολυντές χρησιμοποιούν προσαρμοσμένη εκδοχή για ενήλικες των αρχών P4C του Lipman. Πιο συγκεκριμένα, η εν λόγω ερευνήτρια το προσαρμοσε στις αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων (Mezirow, 1991), και αυτό συνιστά την σταδιακή εξέλιξη μιας Κοινότητας Φιλοσοφικής Διερεύνησης (Community of Philosophical Inquiry) όπου οι ειδικά επιμορφωμένοι εκπαιδευτικοί διευκολύνουν την ανάπτυξη των επικοινωνιακών δεξιοτήτων όπως ο διάλογος, η διαχείριση προβλημάτων, η ανάπτυξη συνεργασίας, η επιχειρηματολογία, και η κριτική σκέψη. Φιλόδοξα, θα μπορούσε να αναμένεται να μετασχηματίσει την σημερινή πραγματικότητα σε ουσιαστικές επικοινωνίες και συνεργασίες γονέων και εκπαιδευτικών όπου όλοι οι παράγοντες σκέφτονται βαθιά, ανταλλάσσουν ιδέες, διαφωνούν με σεβασμό στη γνώμη τόσο τη δική τους όσο και των άλλων ενώ χτίζουν σχετικές ικανότητες για τη διαχείριση της πολυπλοκότητας της σύγχρονης παιδαγωγικής μαζί ως σύμμαχοι σε μια ομάδα.

Βιβλιογραφία

- Γώγου-Κρητικού, Λ. (1994) Κοινωνικές αλληλεπιδράσεις. Κοινωνικές αναπαραστάσεις. Τι λένε οι δάσκαλοι για τους γονείς; Αθήνα, Πορεία
- Dusi, P. (2012). The family-school relationships in Europe: A research review CEPS Journal 2. P. 13-33. url: nbn:de:0111-opus-57847
- Lipman, M. & Sharp, A.M. (1994). *Growing up with Philosophy*. Dubuque, Iowa: Kendall Hunt Publishing Company.
- Lipman, M., Sharp, A. & Oscanyan, F. (1980). *Philosophy in the classroom*. Philadelphia: Temple University Press.
- Manolitsis, G. (2004). Parents' engagement in early childhood education. *Social Sciences Journal*, 38, 121-145.
- Matthews, G. (1980). *Philosophy and the Young Child*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Piaget, J. (1969). *The psychology of intelligence*. Littlefield, Adams & Co.
- Piaget, J. (2001). *The psychology of intelligence (2nd ed.)*. Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780203164730>
- Redding, S., Murphy, M. & Sheley, P. (Eds). (2011). *Handbook on Family and Community Engagement*. Academic Development Institute/Center on Innovation & Improvement
- Vansieleghem, N. & Kennedy, D. (2011). What is Philosophy for Children, What is Philosophy with Children—After Matthew Lipman? *Journal of Philosophy of Education*, 45(2), p. 171-182.

“CINEκπαίδευση”: Ερευνητικό και επιμορφωτικό πρόγραμμα για την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας των εκπαιδευτικών με τη χρήση του κινηματογράφου και της κινηματογραφοθεραπείας

Χριστίνα Ρούμπου
Ψυχολόγος, Κοινωνική Ανθρωπολόγος, Μ.Α., Μ.Εδ., Υποψήφια Διδάκτωρ Π.Θ.
chrisroum@gmail.com

Περίληψη

Το πρόγραμμα πλαισιώνουν θεωρητικά η κριτική παιδαγωγική, οι αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, της μετασηματιζουσας μάθησης και της έρευνας δράσης, τοποθετώντας στο επίκεντρο την ατομική και υποκειμενική εμπειρία, την ετερότητα και τη μετασηματιστική δυνατότητα της εκπαίδευσης και της κινηματογραφοθεραπείας. Σχεδιάστηκε και υλοποιείται (εν εξελίξει) στο πλαίσιο διδακτορικής διατριβής με αντικείμενο τη συμβολή του κινηματογράφου στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για την ανάπτυξη διαπολιτισμικής ικανότητας. Αποσκοπεί να συμβάλει στο πεδίο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ανταποκρινόμενο στην αυξανόμενη ζήτηση για επιμόρφωση των εκπαιδευτικών με νέα εργαλεία και σε νέα εργαλεία, με τη χρήση κινηματογραφικών ταινιών ως μέσο προσωπικής και επαγγελματικής ανάπτυξης, μέσω της σταδιακής, μη παρεμβατικά κατευθυνόμενης ανακάλυψης της γνώσης και ανάπτυξης δεξιοτήτων και στάσεων που προάγουν τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Αναλυτική παρουσίαση

Η μετατροπή της ελληνικής κοινωνίας σε πολυπολιτισμική, ως αποτέλεσμα πολιτισμικών και κοινωνικοοικονομικών συνθηκών, έχει φέρει στο προσκήνιο ζητήματα διαχείρισης της ετερότητας και της διαπολιτισμικότητας. Το συγκεκριμένο πρόγραμμα, αναγνωρίζοντας την ανάγκη διαχείρισης της ετερότητας σε επίπεδο κοινωνίας, κράτους και εκπαίδευσης (Νικολάου, 2005), καθώς και ότι οι διαπολιτισμικές δεξιότητες «...*δεδομένου ότι δεν είναι έμφυτες, χρειάζεται να διδαχθούν ή να ενισχυθούν*» (Huber, 2012, σ. 2), αποσκοπεί να συμβάλει στο πεδίο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ανταποκρινόμενο στην αυξανόμενη ζήτηση για επιμόρφωση των εκπαιδευτικών με νέα εργαλεία και σε νέα εργαλεία, με τη χρήση κινηματογραφικών ταινιών.

Το πρόγραμμα σχεδιάστηκε και υλοποιείται στο πλαίσιο διδακτορικής διατριβής με αντικείμενο τη συμβολή του κινηματογράφου στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για την ανάπτυξη διαπολιτισμικής ικανότητας. Σύμφωνα με τον Μάγο (2005: 2), ως διαπολιτισμική ικανότητα ορίζεται «*το σύνολο των κοινωνικών δεξιοτήτων που επιτρέπει στα άτομα να αναγνωρίζουν και να αποδέχονται την ετερότητα και να διαχειρίζονται δημιουργικά τα διάφορα στοιχεία που συνδέονται με αυτήν*», και η ανάπτυξή της δεν περιορίζεται στη διαχείριση της ετερότητας που συνδέεται με εθνοπολιτισμικές διαφορές, αλλά αποσκοπεί στη διαχείριση μορφών ετερότητας που συνδέονται και με άλλες πτυχές της ταυτότητας του ατόμου, όπως το φύλο, η τάξη, η μόρφωση, το επάγγελμα, η αναπηρία και ο τρόπος ζωής.

Το πρόγραμμα πλαισιώνουν θεωρητικά η κριτική παιδαγωγική του Freinet, οι αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων και ειδικότερα της μετασηματιζουσας μάθησης (Mezirow και Συνεργάτες, 2007), οι αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Essinger, 1988, 1990, όπ. αναφ. στο Μάρκου & Βασιλειάδου, 1996), της προσωποκεντρικής εκπαίδευσης (Rogers, 1961, 2006) και της έρευνας δράσης (Altrichter, Posch, & Somekh, 2001), τοποθετώντας στο επίκεντρο την ατομική και

υποκειμενική εμπειρία, την ετερότητα και τη μετασχηματιστική δυνατότητα της εκπαίδευσης και της κινηματογραφοθεραπείας (Worlz, 2005).

Η λογική διάρθρωσης του προγράμματος είναι αυτή της σταδιακής, μη παρεμβατικά κατευθυνόμενης ανακάλυψης της γνώσης και ανάπτυξης δεξιοτήτων και στάσεων που προάγουν τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, με τη χρήση ταινιών ως μέσο προσωπικής και επαγγελματικής ανάπτυξης, στο πλαίσιο της έρευνας δράσης. Ειδικότερα, για τον σχεδιασμό της παρέμβασης μελετήθηκαν και αξιοποιήθηκαν προγράμματα και μοντέλα, που αφορούν στην διαπολιτισμικότητα και στον κινηματογράφο, όπως το πρόγραμμα “Pestalozzi” (Council of Europe, 2011) για επαγγελματίες της εκπαίδευσης με αντικείμενο τη διαπολιτισμική κατανόηση και τον σεβασμό της διαφορετικότητας, το πρόγραμμα προαγωγής της διαπολιτισμικότητας “ICCI nTE” (Lázár, Huber-Kriegler, Lussier, Matei, and Peck, 2007), επίσης του Συμβουλίου της Ευρώπης, το μοντέλο κινηματογραφοθεραπείας της Worlz (2005), το οποίο, μέσω των ταινιών και ειδικότερα μέσω των ταυτίσεων με τους χαρακτήρες-ήρωες αυτών, προάγει την ανάπτυξη της αυτογνωσίας του ατόμου και, εν γένει, την προσωπική ανάπτυξη αυτού, με κύριο στόχο τη βελτίωση των διαπροσωπικών του σχέσεων στην προσωπική και επαγγελματική ζωή, καθώς και το μοντέλο κινηματογραφικής εκπαίδευσης “3Cs – 3Ss” του British Film Institute, το οποίο εστιάζει στο επίπεδο εκείνο επεξεργασίας μιας ταινίας που σχετίζεται με τη «γλώσσα» του κινηματογράφου (τεχνικές και κώδικες του κινηματογράφου).

Με την ολοκλήρωση του αρχικού σχεδιασμού του προγράμματος, ο Α κύκλος του «CINEκπαίδευση» υλοποιήθηκε διαδικτυακά, λόγω της πανδημίας. Στο πλαίσιο αυτό, πραγματοποιήθηκαν 13 συναντήσεις με ομάδα την οποία αποτέλεσαν 15 μέλη διαφόρων ειδικοτήτων: εκπαιδευτικοί (αναπληρωτές και μόνιμοι, Αβάθμιας και Ββάθμιας), ειδικό εκπαιδευτικό και βοηθητικό προσωπικό, αλλά και ειδικοί οπτικοακουστικών αντικειμένων. Οι ταινίες που χρησιμοποιήθηκαν είτε παραχωρήθηκαν από το «Νεανικό Πλάνο», εγχώριο οργανισμό με αντικείμενο την οπτικοακουστική επικοινωνία και έκφραση, είτε πρόκειται για μικρού μήκους ταινίες, οι οποίες διακινούνται ελεύθερα στο διαδίκτυο. Κατά τον Α κύκλο δοκιμάστηκαν πολλές διαφορετικές δραστηριότητες, οι οποίες, αντλώντας από τα παραπάνω προγράμματα και μοντέλα, επινοήθηκαν, τροποποιήθηκαν, εμπλουτίστηκαν, ώστε να εξυπηρετούν τους σκοπούς του συγκεκριμένου προγράμματος. Από την ανάλυση των δεδομένων του Α κύκλου προέκυψε ότι, ενώ αρχικά οι συμμετέχοντες συσχέτιζαν τη «διαπολιτισμικότητα» αποκλειστικά με ζητήματα φυλής και εθνοπολιτισμικής ταυτότητας, με την ολοκλήρωση του προγράμματος, επέκτειναν την έννοια και σε άλλες μορφές ετερότητας. Επιπλέον, μέσα από τις μεθόδους της κινηματογραφοθεραπείας, οι συμμετέχουσες/οντες είχαν την ευκαιρία να δοκιμάσουν στην πράξη τον τρόπο επεξεργασίας και την ανάλυση κινηματογραφικών ερεθισμάτων, με σκοπό τη βελτιστοποίηση της πρόσληψης και της επίδρασής της στον/στη θεατή, αλλά και να οδηγηθούν στον μετασχηματισμό υπαρχουσών προβληματικών παραδοχών και στερεοτυπικών αντιλήψεων, στην ανάπτυξη της αυτογνωσίας τους και στην ανάπτυξη ή/και ενίσχυση χαρακτηριστικών και δεξιοτήτων, όπως η ενσυναίσθηση, ο σεβασμός προς τους άλλους, η αποδοχή της ετερότητας κ.ά., βασικών συστατικών της διαπολιτισμικής ικανότητας.

Από τον Α κύκλο του προγράμματος προέκυψε η μεθοδολογία που εφαρμόζεται στα εργαστήρια του Β κύκλου, ο οποίος βρίσκεται σε εξέλιξη (6μηνη διάρκεια). Από την ανάλυση των δεδομένων των συνεντεύξεων που πραγματοποιήθηκαν πριν την έναρξη της διά ζώσης επιμορφωτικής παρέμβασης με τους 8 συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς (όλων των βαθμίδων) που αποτελούν την εκπαιδευτική ομάδα, η οποία διαμορφώθηκε μέσω της μεθόδου της χιονοστιβάδας, προέκυψε ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών ταυτίζει τη διαπολιτισμική εκπαίδευση με την εκπαίδευση μεταναστών και προσφύγων και τα «διαπολιτισμικά σχολεία» και ότι δεν έχουν εξοικείωση με τον κινηματογράφο ως μέσο διδασκαλίας και μάθησης. Από τα εργαστήρια που έχουν πραγματοποιηθεί μέχρι σήμερα, αξιοσημείωτα -μεταξύ άλλων- κρίνονται τα εξής: η διεύρυνση της έννοιας της διαπολιτισμικότητας και σε άλλες μορφές ετερότητας πέραν της εθνοπολιτισμικής, η

αναγνώριση και ο εντοπισμός προβληματικών στερεοτυπικών αντιλήψεων και προκαταλήψεων που σχετίζονται με την ετερότητα και η επιθυμία τους να τις τροποποιήσουν (διορθώνουν τον εαυτό σε λεκτικό επίπεδο), η ανάπτυξη επίγνωσης της ύπαρξης της κοινωνικο-πολιτισμικής ταυτότητας και της επιρροή αυτής στην προσωπική ταυτότητα του ατόμου, αλλά και η ανάπτυξη της αυτογνωσίας τους, όπως οι ίδιοι υποστηρίζουν, μέσα από κάθε «ψυχο-βγαλτική» («κατάθεση» και «ψαχούλεμα» ψυχής) συνάντηση της ομάδας της CINEκπαίδευσης.

Βιβλιογραφία

- Altrichter, H., Posch, A., & Somekh Bridget. (2001). Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους. Μια εισαγωγή στις μεθόδους έρευνας δράσης (μτφ.: Μ. Δεληγιάννη). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Huber, J. (Επιμ.) (2012). *Διαπολιτισμικές δεξιότητες για όλους: Προετοιμασία για τη ζωή μέσα σ' έναν ετερογενή κόσμο*. Στρασβούργο: Εκδόσεις Συμβουλίου της Ευρώπης.
- Μάγος, Κ. (2005). Προσεγγίζοντας τον Άλλον: Εκπαίδευση ενηλίκων και διαπολιτισμική ικανότητα. Στο: Πρακτικά του 2ου Διεθνούς Συνεδρίου της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων, *Εκπαίδευση Ενηλίκων και Κοινωνικές Δεξιότητες* (σ. 199-208). Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
- Μάρκου, Γ. & Βασιλειάδου, Μ. (1996). *Προσεγγίσεις της Πολυπολιτισμικότητας και η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση-Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών*. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ. - Γ.Γ.Λ.Ε.
- Mezirow, J. & Συνεργάτες (2007). *Η μετασχηματίζουσα μάθηση* (μτφ.: Γ. Κουλαουζίδης). Αθήνα: Μεταίχμιο (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 2000)
- Νικολάου, Γ. (2005). *Διαπολιτισμική Διδακτική*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Rogers, C. (1961). *On becoming a person*. Boston: Houghton Mifflin.
- Rogers, C. (2006). *Το γίνεσθαι του προσώπου* (μτφ. Μ. Ρηγοπούλου). Αθήνα: Ερευνητές. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 1961)
- Wolz, B. (2005). *E-Motion Picture Magic. A movie lover's guide to healing and transformation*. Colorado: Glenbridge Publishing Ltd.

Οι μεταγνωστικές ικανότητες στην εκπαίδευση ενηλίκων

Αλεξάνδρα Κουρλή
sandra-6591@hotmail.com

Περίληψη

Η εισήγηση επιχειρεί να προσεγγίσει το ζήτημα των δεξιοτήτων στην εκπαίδευση ενηλίκων υπό μία μεταγνωστική σκοπιά. Περιλαμβάνει αρχικά μία σύντομη αναφορά στο ρόλο που διαδραματίζει η μεταγνώση στη διαδικασία της μάθησης, καθώς και έναν συνοπτικό ορισμό της έννοιας αυτής. Ακολουθεί μία περιγραφή των νοητικών διεργασιών και των ικανοτήτων που απορρέουν από την ενίσχυση της μεταγνώσης, όπως αυτές απαντώνται στις ελληνικές αλλά και στις ξενόγλωσσες βιβλιογραφικές αναφορές. Τέλος, εξετάζεται ο τρόπος με τον οποίο ευνοείται η ανάπτυξη ανάλογων δεξιοτήτων στην εξ αποστάσεως τριτοβάθμια εκπαίδευση, βασική επιδίωξη της οποίας αποτελεί η αυτόνομη και αυτορρυθμιζόμενη μάθηση.

Αναλυτική παρουσίαση

Μέσα από την παρούσα εισήγηση επιχειρείται η ανάδειξη μιας σύνθετης πτυχής του ζητήματος των δεξιοτήτων στην εκπαίδευση ενηλίκων, αυτής των μεταγνωστικών ικανοτήτων. Ο λόγος για τον οποίο η εμβάθυνση σε ένα τέτοιο ζήτημα αποκτά ιδιαίτερη σημασία έγκειται στην ανάγκη να υπάρξει μια διαφορετικού είδους προσέγγιση στον τρόπο που κατακτάται η γνώση σε έναν κόσμο που χαρακτηρίζεται από μία συνεχή τεχνολογική ανάπτυξη. Η μεταγνώση και οι μεταγνωστικές ικανότητες που αυτή συνεπάγεται απαντά στον προβληματισμό σχετικά με το ότι τα άτομα στις σύγχρονες κοινωνίες είναι αδύνατο να κατακτήσουν όλη την υπάρχουσα γνώση, αλλά και να αντιληφθούν ποιες από τις πληροφορίες που τους κατακλύζουν είναι απαραίτητες στη ζωή τους (Georghiadis, 2004). Μέσα από την ανάπτυξη δεξιοτήτων μεταγνωστικού χαρακτήρα εκείνο που αποκτάται είναι η επίγνωση του τρόπου με τον οποίο πραγματοποιείται η μάθηση αλλά και του τρόπου με τον οποίο ελέγχονται οι νοητικές διεργασίες (Brown, Bransford, Ferrara, & Campione, 1982, σελ. 86). Κατά συνέπεια το ενδιαφέρον στρέφεται στην ουσιαστική κατανόηση των γνωστικών λειτουργιών και όχι στις ίδιες τις γνωστικές λειτουργίες και το περιεχόμενό τους (Brown, 1978, σελ. 4).

Η ικανότητα του να γνωρίζουν οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι το πως να μαθαίνουν, διαμορφώνει ένα πλαίσιο αυτό – κατευθυνόμενης μάθησης με κύρια χαρακτηριστικά τη συνεχή προσπάθεια για αυτό – βελτίωση και για επιτυχή μαθησιακά αποτελέσματα σε όλες τις εκφάνσεις της ζωής (Fadel, Bialik, & Trilling, 2015). Για το λόγο αυτό σκόπιμο κρίνεται να δοθεί έμφαση στις δεξιότητες που συμβάλλουν στην κατεύθυνση αυτή. Αρχικά, σε ένα θεωρητικό επίπεδο, η μεταγνώση περιλαμβάνει δύο βασικές διαστάσεις: τη γνωστική επίγνωση και τη ρύθμιση της νόησης. Από τη μία μεριά, μέσα από τη γνωστική επίγνωση οι εκπαιδευόμενοι διαμορφώνουν αντιλήψεις για τη μάθησή τους, στοχάζονται πάνω στο πως αυτή επιτυγχάνεται και είναι σε θέση να συνειδητοποιούν το πότε και το γιατί πραγματοποιούν συγκεκριμένες ενέργειες κατά τη συμμετοχή τους σε αυτή. Από την άλλη μεριά, οι ικανότητες που αναπτύσσονται όταν υφίσταται η ρύθμιση της νόησης μπορούν να αναλυθούν σε πέντε κατηγορίες: στο σχεδιασμό, στη διαχείριση πληροφοριών, στον έλεγχο, στον εντοπισμό σφαλμάτων και στην αξιολόγηση (Schraw & Dennison, 1994). Στην αφετηρία επομένως της εμπλοκής στις μαθησιακές διαδικασίες βρίσκεται ο σχεδιασμός ο οποίος προϋποθέτει την οργάνωση των ενεργειών και τη θέσπιση στόχων. Ακολουθεί η επιλογή των στρατηγικών που στοχεύουν στην αποτελεσματική διαχείριση των πληροφοριών. Στη συνέχεια, πραγματοποιείται ο έλεγχος, με άλλα λόγια «η συνεχής παρακολούθηση της πορείας του έργου την ώρα που αυτό προχωρά», κάτι που οδηγεί συχνά και στον εντοπισμό σφαλμάτων (Μπότσας & Παντελιάδου, 2004,

σελ. 245). Τέλος, διαμορφώνονται οι αξιολογικές κρίσεις σχετικά με την αποτελεσματικότητα των μεθόδων που εφαρμόστηκαν, συνήθως αφότου μια προσπάθεια ολοκληρωθεί.

Σε μία προσπάθεια να διερευνηθεί ο τρόπος με τον οποίο ενθαρρύνεται η ανάπτυξη των μεταγνωστικών ικανοτήτων στους ενήλικες διδασκόμενους, η παρούσα μελέτη εξετάζει την προσέγγιση που υιοθετείται στο μαθησιακό περιβάλλον της εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης. Είναι χαρακτηριστικό άλλωστε ότι η μάθηση στην εξΑΕ διαμορφώνεται με τέτοιο τρόπο ώστε να θέτει στο επίκεντρο τους εκπαιδευόμενους, ωθώντας τους παράλληλα στον ανακαλύπτουν οι ίδιοι τη γνώση (Λιοναράκης, 2006). Ειδικότερα, οι τελευταίοι δρουν στο πλαίσιο μίας σχετικής αυτονομίας, κάτι που τους δίνει τη δυνατότητα να ορίζουν τις μεθόδους που θα ακολουθήσουν αλλά και να αξιολογούν την μαθησιακή τους πορεία, θέτοντας τους προσωπικούς τους στόχους (Γιαγλή, Γιαγλής, & Κουτσούμπα, 2010). Στα συστήματα αυτά, το έργο του εκπαιδευτή είναι να υποστηρίξει τους σπουδαστές και να τους καθοδηγεί, με εργαλείο το κατάλληλα διαμορφωμένο διδακτικό υλικό (Λιοναράκης, 2001).

Στην εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση επομένως η ανάπτυξη των μεταγνωστικών ικανοτήτων είναι αλληλένδετη με την ενίσχυση της αυτονομίας. Οι διδασκόμενοι τοποθετούνται σε ρόλο οργανωτή και σχεδιαστή των μαθησιακών δραστηριοτήτων, εξελίσσοντας έτσι τις γνωστικές τους λειτουργίες (Φαναρίτη και Σπανακά, 2010). Εμπλέκονται κυρίως στη διαδικασία εκπόνησης μιας σειράς γραπτών εργασιών, διαδικασία κατά την οποία ήδη από την αρχή της εφαρμόζονται μεταγνωστικές στρατηγικές σχεδιασμού, θέτονται στόχοι και επιλέγονται τεχνικές που βοηθούν στην αντιμετώπιση των απαιτήσεων του εκάστοτε θέματος. Στη φάση της αποτύπωσης των σκέψεων στο χαρτί, πραγματοποιείται ένας έλεγχος των πηγών αλλά και του βαθμού στον οποίο γίνονται κατανοητές οι πληροφορίες που προέρχονται από αυτές. Με την αξιολόγηση των ενεργειών σε κάθε στάδιο της συγγραφής, εκτιμάται το κατά πόσο αυτές ανταποκρίνονται στον αρχικό σχεδιασμό αλλά και στον τελικό σκοπό (Σπατιώτη, 2017 . Schraw & Moshman, 1995). Χαρακτηριστικό είναι ότι σύμφωνα με τους Bereiter & Scardamalia (1997, σελ. 6), οι δημιουργοί κειμένων που εμπλέκονται ενεργά στη διαχείριση των νοητικών τους διεργασιών κατά τη συγγραφή, προβαίνουν ταυτόχρονα σε έναν διαρκή «μετασχηματισμό της γνώσης».

Καταληκτικά, η σημασία της ανάπτυξης των μεταγνωστικών ικανοτήτων συνοψίζεται εύστοχα στη φράση του Anderson (2002, σελ. 3) ότι οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι που διαθέτουν στοιχεία μεταγνώσης έχουν την ικανότητα «να γνωρίζουν τι να κάνουν όταν δεν ξέρουν τι να κάνουν», μέσα από την επιλογή των κατάλληλων στρατηγικών. Κατά συνέπεια αποκτούν θετική στάση απέναντι στη μάθηση και στοχεύουν στη διαρκή βελτίωση της απόδοσής τους, αξιοποιώντας κάθε εμπειρία που αποκτούν και προσαρμόζοντάς την σε νέα γνωστικά δεδομένα (Zimmerman, 1986, 1989).

Βιβλιογραφία

Anderson, N. J. (2002). The role of metacognition in second/foreign language teaching and learning. ERIC Digest. Ανακτήθηκε από <https://eric.ed.gov/?id=ED463659>

Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Brown, A. L. (1978). Knowing when, where, and how to remember: A problem of metacognition. In Glaser, R. (Ed.), *Advances in Instructional Psychology* (Vol.1). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. Ανακτήθηκε από: <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED146562.pdf>

Brown, A. L., Bransford, J. D., Ferrara, R., & Campione, J. (1983). Learning, remembering and understanding. In J. H. Flavell, & E. M. Markman (Eds.), *Handbook of child psychology* (Vol. 3, pp. 77-166). New York: Wiley.

Γιαγλή, Σ., Γιαγλής, Γ., & Κουτσούμπα, Μ. (2010). Αυτονομία στην μάθηση στο πλαίσιο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. *Open Education Journal*, 6 (1 & 2), 92-105. <https://doi.org/10.12681/jode.9753>

Fadel, C., Bialik, M., & Trilling, B. (2015). *Four – Dimensional Education*. Center Curriculum Redesign.

Georghiades, P. (2004). From the general to the situated: three decades of metacognition. *International Journal of Science Education*, 26 (3), 365 – 383. doi: 10.1080/0950069032000119401

Λιοναράκης, Α. (2001). Για ποια εξ αποστάσεως εκπαίδευση μιλάμε;. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.), *1ο Πανελλήνιο Συνέδριο εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης: Πρακτικά* (σ. 185-195). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (ΕΑΠ).

Λιοναράκης, Α. (2006). Η θεωρία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και η πολυπλοκότητα της πολυμορφικής της διάστασης. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.), *Ανοιχτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση – Στοιχεία Θεωρίας και Πράξης*, (σ. 7 – 41). Αθήνα: Προπομπός.

Μπότσας, Γ. & Παντελειάδου, Σ. (2004). Η συμβολή της μεταγνωστικής έρευνας στο σχεδιασμό, στην ανάπτυξη και στη χρήση εκπαιδευτικού λογισμικού για τη Γλώσσα στην τάξη. Στο *Η αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ε.Ε.Π-Δ.Τ.Π.Ε, 16-17 Οκτωβρίου 2004*, Αθήνα. Ανακτήθηκε από: <http://users.thess.sch.gr/gbotsas/pdfs/eeep.pdf>

Schraw, G. (1998). Promoting General Metacognitive Awareness. *Instructional Science*, 26, 113 – 125. doi: [10.1023/A:1003044231033](https://doi.org/10.1023/A:1003044231033)

Schraw, G., & Dennison, R. S. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology*, 19 (4), 460 – 475. Ανακτήθηκε από: <https://doi.org/10.1006/ceps.1994.1033>

Schraw, G., & Moshman, D. (1995). Metacognitive theories. *Educational Psychology Review*, 7(4), 351-371. doi: [10.1007/BF02212307](https://doi.org/10.1007/BF02212307)

Σπατιώτη, Α. (2017). Απόψεις φοιτητών/-τριών για τη σημασία των γραπτών εργασιών στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Στο *9ο Διεθνές Συνέδριο για την Ανοιχτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, 23 – 26 Νοεμβρίου, 2017: Πρακτικά*, (σ. 103-120). doi: [10.12681/icodl.941](https://doi.org/10.12681/icodl.941)

Φαναρίτη, Μ., & Σπανακά, Α. (2010). Μεταγνώση και μαθησιακή αυτονομία κατά την εκπόνηση γραπτών εργασιών. *Open Education - The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology*, 6 (1 & 2), 138 – 151. <https://doi.org/10.12681/jode.9756>

Zimmerman, B. J. (1986). Becoming a Self-Regulated Learner: Which Are the Key Subprocesses? *Contemporary Educational Psychology*, 11 (4), 307 – 313. [doi.org/10.1016/0361-476X\(86\)90027-5](https://doi.org/10.1016/0361-476X(86)90027-5)

Zimmerman, B. J. (1989). A Social Cognitive View of Self-Regulated Academic Learning. *Journal of Educational Psychology*. 81 (3), 329 – 339. doi.org/10.1037/0022-0663.81.3.329

Η εκπαιδευτική πολιτική για την καλλιέργεια δεξιοτήτων στο κατώφλι του οικονομισμού

Γιώργος Δουργκούνας
Μέλος ΣΕΠ ΕΑΠ ΠΜΣ Εκπαίδευση Ενηλίκων ΕΚΕ 51
Ακαδημαϊκός Υπότροφος Πανεπιστημίου Πατρών
ge.dourgkounas@gmail.com

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να συμβάλει στη διεύρυνση του διαλόγου για τις δεξιότητες στην εκπαίδευση ενηλίκων και τη σχολική εκπαίδευση. Το βασικό επιχείρημα είναι ότι η καλλιέργεια δεξιοτήτων παρά την ευεργετική της υπόσταση στην ανάπτυξη των ανθρώπων και στην ευρύτερη πρόοδο ενέχει στοιχεία ελέγχου, με βασική αρχή την επίτευξη των νεοφιλελεύθερων μεθοδεύσεων. Στην ελληνική περίπτωση, τα πράγματα είναι πιο σύνθετα και αναδεικνύουν τον κυρίαρχο ρόλο των αρχών της ελεύθερης αγοράς. Το επιχειρηματικό σχολείο δοξάζει τις δεξιότητες της αγοράς εργασίας και ταυτόχρονα υποβαθμίζει δεξιότητες, απαραίτητες για έναν σύγχρονο πολίτη με την απαξίωση των κοινωνικών και ανθρωπιστικών επιστημών.

Οι δεξιότητες στο κατώφλι του οικονομισμού

Η 4^η Βιομηχανική Επανάσταση επαναπροσδιόρισε τον παγκόσμιο διάλογο για τις δεξιότητες. Σε μία ταχέως μεταβαλλόμενη αγορά εργασίας, η ικανότητα προσαρμογής του εργατικού δυναμικού είναι ζωτικής σημασίας για τη διασφάλιση της παραγωγικότητας και της ανταγωνιστικότητας των επιχειρήσεων και των κρατών στο παγκόσμιο γίγνεσθαι. Σε αυτό το πλαίσιο, πέρα από τις απαραίτητες γνώσεις, εξειδικεύσεις του εργατικού δυναμικού, κομβικό ρόλο διαδραματίζουν δεξιότητες που συνδέονται με την άμεση προσαρμογή και πρόβλεψη των ραγδαίων μεταβαλλόμενων αναγκών της αγοράς εργασίας (Schwab, 2016).

Ο διάλογος για τις δεξιότητες συνδέθηκε με τις μεθοδεύσεις της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής για τη δια βίου μάθηση. Τέθηκαν στο προσκήνιο: ο γραμματισμός, η πολυγλωσσία, οι θετικές επιστήμες και οι ψηφιακές τεχνολογίες, η επιχειρηματικότητα, η ιδιότητα του πολίτη και η πολιτιστική επίγνωση και έκφραση (Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2018). Οι δεξιότητες και η σημασία της δια βίου μάθησης στην καλλιέργειά τους αποτελούν συστατικά στοιχεία για την πράσινη και ψηφιακή μετάβαση της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Την περίοδο της πανδημίας, το ενδιαφέρον για τις δεξιότητες έγινε ακόμη εντονότερο. Οι δεξιότητες θεωρήθηκαν συστατικό στοιχείο για την ένταξη στην αγορά εργασίας και τη βελτίωση της απασχολησιμότητας του εργατικού δυναμικού και ιδίως, των νέων. Παράλληλα, διεύρυναν τον ορίζοντά τους, πέρα από την ιδιότητα του πολίτη και τη διασφάλιση της κοινωνικής συνοχής (Στρατηγική της Λισσαβόνας) και επεκτάθηκαν στην ευζωία (well-being) των πολιτών (European Commission, 2021).

Δεν μπορεί να θεωρηθεί ιδεολογικά ουδέτερη η δημοσιοποίηση της έκθεσης του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου για τα οικονομικά της ευζωίας (economics of well-being). Η εισαγωγή της ευζωίας αναδεικνύει την επικράτηση της ατομικότητας έναντι της συλλογικών στοχεύσεων. Φαίνεται πως υποκινείται μία ιδεολογική μετάβαση από την κοινωνική συνοχή στην ευζωία με συγκεκριμένες πολιτικές σκοπιμότητες (Δουργκούνας, 2021). Όμως, το ιδιαίτερα σημαντικό στοιχείο είναι ότι η γενικότερη ευημερία και ευζωία των πολιτών που δεν αφορά μόνο την ένταξη στην απασχόληση και την απασχολησιμότητά τους βρίσκεται σε συνάρτηση με τη δια βίου ανάπτυξη δεξιοτήτων (Official Journal of the European Union, 2019).

Την ίδια στιγμή, ο κόσμος της εργασίας, στις Δυτικές κοινωνίες ευαγγελίζεται το χάσμα μεταξύ των διαθέσιμων δεξιοτήτων του εργατικού δυναμικού και των πραγματικών αναγκών της αγοράς εργασίας. Είναι ενδιαφέρον ότι οι δεξιότητες που επιζητούνται μεταβάλλονται ραγδαία. Υπάρχουν διαφοροποιήσεις μεταξύ των δεξιοτήτων που ζητούνταν από το εργατικό δυναμικό την περίοδο 2015-2020, σε σχέση με αυτές που επιζητούνται σήμερα και προβλέπεται ότι θα παραμείνουν σημαντικές και επίκαιρες έως το 2025. Διαφοροποιήσεις κυρίως ως προς την ένταση των δεξιοτήτων. Ειδικότερα, στην τρέχουσα ιστορική συγκυρία οι δεξιότητες που η σημασία τους θεωρείται σημαντικότερη από πριν είναι η κριτική σκέψη και ανάλυση, η επίλυση προβλημάτων, η αυτονομία και οι ψηφιακές δεξιότητες. Οι σημαντικότερες δεξιότητες είναι: η κριτική σκέψη, η ενεργός μάθηση και οι μαθησιακές στρατηγικές, η επίλυση προβλημάτων, η αναλυτική σκέψη και η καινοτομία, η δημιουργικότητα, οι ψηφιακές δεξιότητες, η ευελιξία και προσαρμοστικότητα, η συναισθηματική νοημοσύνη, η ικανοποίηση των πελατών, η διαπραγματεύση και η (αυτό)αξιολόγηση (World Economic Forum, 2020).

Ωστόσο, η διαρκής επιδίωξη νέων δεξιοτήτων αποδιοργανώνει τις ζωές των ανθρώπων. Μοιάζει με το μύθο του Σισύφου. Έστω και αν οι άνθρωποι φτάσουν στην κορυφή της βουνοπλαγιάς, οι εφήμερες ανάγκες της αγοράς εργασίας θα τους οδηγήσουν πάλι πίσω, με το βάρος του βράχου (στην προκειμένη της αποτυχίας) πάνω τους. Είναι η κατάσταση όπως ευαγγελίζονται οι επιχειρήσεις; Υπάρχει πράγματι αναντιστοιχία μεταξύ αυτών που επιζητούν και εκείνου που τους προσφέρεται; Τα ποσοστά ανεργίας των πτυχιούχων αξιοποιούνται για να αναδείξουν αυτή τη σχέση. Παρολαυτά, δεν θα πρέπει να λησμονηθεί το γεγονός ότι η δια βίου μάθηση και η διαρκής επιδίωξη καλλιέργειας νέων δεξιοτήτων τείνει να αποτελεί έναν μηχανισμό ελέγχου των εργαζομένων προς όφελος της μεγαλύτερης επισφάλειας, ευελιξίας, και παραγωγικότητας των επιχειρήσεων. Με άλλα λόγια, για την εδραίωση ενός «πειθαρχημένου» και αυτόνομου εργατικού δυναμικού. Της ανάπτυξης δηλαδή ενός νέου ιδεατού εργαζόμενου (ideal worker) (Olssen, 2008). Η ατέρμονη επιδίωξη καλλιέργειας νέων δεξιοτήτων μπορεί να υποστηριχθεί ότι εντάσσεται στο πλέγμα της νεογλώσσας που εντείνει το εργασιακό άγχος και την επισφάλεια των εργαζομένων (Fitoussi, 2021).

Στην Ελλάδα γίνεται μία συντονισμένη προσπάθεια για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων που προσδιορίζονται από την αγορά εργασίας. Το εκπαιδευτικό σύστημα δέχεται πιέσεις για την ανάπτυξη του κατάλληλου εργατικού δυναμικού. Στον διάλογο για την εκπαιδευτική πολιτική ακούγονται όλο και περισσότερο οι αναφορές για το επιχειρηματικό σχολείο, το επιχειρηματικό πανεπιστήμιο και τη σύνδεση με την αγορά εργασίας. Σε αυτό το πλαίσιο, εντάσσεται και η στρατηγική της ελληνικής κυβέρνησης τα τελευταία χρόνια που διατυπώνεται ρητά στη λεγόμενη έκθεση Πισσαρίδη (2020), στην οποία γίνεται έντονη συζήτηση για το έλλειμμα δεξιοτήτων και την ανάγκη καλλιέργειας στους μαθητές και στους ενήλικες, των δεξιοτήτων που είναι απαραίτητες για την επαγγελματική, οικονομική και κοινωνική ζωή.

Όμως, το σημείο προβληματισμού είναι ότι στο επίκεντρο της ατζέντας τίθενται οι δεξιότητες που αφορούν κυρίως την αγορά εργασίας. Σε αυτό συνηγορεί η απόφαση της ελληνικής κυβέρνησης για την υποβάθμιση των ανθρωπιστικών και κοινωνικών επιστημών στο σχολείο, και οι οποίες είναι απαραίτητες για την καλλιέργεια δεξιοτήτων που δεν περιορίζονται στα κελεύσματα της αγοράς εργασίας, αλλά σε μία προοπτική βελτίωσης της κοινωνικής, πολιτικής και πολιτισμικής ζωής. Οι ανθρωπιστικές και κοινωνικές επιστήμες σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της δημοκρατικής αγωγής, καθώς ενδυναμώνουν τους πολίτες. Σε μια κοινωνία, όσο σημαντικές επιστημονικές γνώσεις και δεξιότητες, άλλο τόσο σημαντική είναι και η εκπαίδευση σε θέματα που αφορούν την καλλιέργεια του ανθρώπου, την κουλτούρα, τον πολιτισμό και την ικανότητα να σκέφτεται κριτικά (Nussbaum, 2013).

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Δουργκούνας, Γ. (2021). *Η Εκπαιδευτική Πολιτική για τη Δια Βίου Μάθηση: Εξευρωπαϊσμός και (Ανα)παραγωγή των Κοινωνικών Ανισοτήτων*. Αθήνα: ΕΚΚΕ.

Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης. (2018). *Σύσταση του Συμβουλίου της 22^{ης} Μαΐου 2018 σχετικά με τις Βασικές Ικανότητες για τη Διά βίου Μάθηση*. Λουξεμβούργου. Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Πισσαρίδης, Χ., Βαγιανός, Δ., Βέττας, Ν. και Μεγήρ, Κ. (2020). *Σχέδιο Ανάπτυξης για την Ελληνική Οικονομία*. Τελική Έκθεση. Αθήνα: Αδημοσίευτο.

Fitoussi, J. P. (2021). *Τι μας Κρύβουν οι Λέξεις. Πώς η Νεογλώσσα Επηρεάζει τις Κοινωνίες μας*. Αθήνα: Πόλις.

Nussbaum, C. (2013). *Όχι για το Κέρδος οι Ανθρωπιστικές Σπουδές Προάγουν τη Δημοκρατία*. Αθήνα: Κριτική.

Ξενόγλωσση

European Commission. (2021). *European Skills Agenda for Sustainable Competitiveness, Social Fairness and Resilience*. Brussels: European Commission.

Official Journal of the European Union. (2019). *Council conclusions on the Economy of Wellbeing*. Luxembourg: Official Journal of the European Union

Olszen, M. (2008). Understanding the Mechanisms of Neoliberal Control. Lifelong Learning, Flexibility and Knowledge Capitalism. In A. Fejes, & K. Nicoll, *Foucault and Lifelong Learning: Governing the Subject* (pp. 34-47). London: Routledge.

Schwab, K. (2016). *The Fourth Industrial Revolution*. Colongny; Geneva: World Economic Forum.

World Economic Forum. (2020). *The Future of Jobs Report 2020*. Geneva: World Economic Forum.

Εκπαιδευτικές Παρεμβάσεις Μετασχηματίζουσας Μάθησης και ανάπτυξη Δεξιοτήτων στην Εκπαίδευση Ενηλίκων

Ανδρεαδάκη Ευθαλία
Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου (Ε.Α.Π.)
std138847@ac.eap.gr

Ζωγάκη Γεωργία
Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου (Ε.Α.Π.)
std149252@ac.eap.gr

Κοτσώνη Χριστιάνα
Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου (Ε.Α.Π.)
std149281@ac.eap.gr

Κυρίτσης Δημοσθένης
Μεταπτυχιακός Φοιτητής του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου (Ε.Α.Π.)
std146344@ac.eap.gr

Πολίτου Τρανταφυλλιά
Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου (Ε.Α.Π.)
std146386@ac.eap.gr

Ρουμπάτη Ελεάννα
Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου (Ε.Α.Π.)
std149352@ac.eap.gr

Συμεών Κυριακή
Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου (Ε.Α.Π.)
std141567@ac.eap.gr

Συμεωνίδου Αγάπη
Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου (Ε.Α.Π.)
asimeonidou@eap.gr

Χουρδάκη Ευγενία
Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου (Ε.Α.Π.)
std149395@ac.eap.gr

Ιωάννα Ραμουτσάκη
Σύμβουλος –Καθηγήτρια (Σ.Ε.Π.) στο Ε.Α.Π. (Εκπαίδευση Ενηλίκων), Συντονίστρια Εκπαιδευτικού
Έργου Φιλολόγων του ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Κρήτης
ramoutsaki.ioanna@ac.eap.gr

Περίληψη

Σκοπός της συγκεκριμένης Πρότασης είναι η παρουσίαση εκπαιδευτικών Παρεμβάσεων στο πλαίσιο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων για την ανάπτυξη πολλαπλών δεξιοτήτων, σε συνδυασμό με άλλες αναγκαίες παραμέτρους για την κατάρτιση, την ατομική και επαγγελματική ανάπτυξη. Αξιοποιούνται ενεργητικές μέθοδοι και τεχνικές διερευνητικής και ανακαλυπτικής Μάθησης, και, κυρίως, η Μετασχηματίζουσα Μάθηση, καθώς και δόκιμες πηγές. Υπό το πρίσμα αυτό, αναδεικνύεται η σημασία της συνεργασίας και η συμβολή της διαθεματικής προσέγγισης στη μαθησιακή διαδικασία, αλλά και η αναγκαιότητα της καλλιέργειας δεξιοτήτων παράλληλα με την καλλιέργεια γνώσεων, ικανοτήτων, στάσεων και αξιών ζωής.

Αναλυτική παρουσίαση

Η νέα αναπτυξιακή Στρατηγική της Ε.Ε. «Ευρώπη 2020» έθεσε στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος την ανάπτυξη των λεγόμενων «βασικών δεξιοτήτων» (Εκπόνηση Έκθεσης, 2014, CEDEFOP, 2013) του ανθρώπινου δυναμικού, οι οποίες ορίζονται ως οι στοιχειώδεις γνώσεις: i) γραφής και ανάγνωσης, ii) αριθμητικής, iii) θετικών επιστημών και τεχνολογίας, οι οποίες αποτελούν τις βάσεις της Μάθησης γενικότερα, αλλά και την πύλη που μπορεί να οδηγήσει προς την απασχόληση και την κοινωνική ένταξη.

Μεταξύ άλλων, αναγνωρίζεται ότι ο <<εγγραμματισμός>> (literacy), ο <<αριθμητισμός>> (numeracy) (Εκπόνηση Έκθεσης, 2014) και οι δεξιότητες επίλυσης απλών και σύνθετων προβλημάτων είναι αναγκαίες για τους ενήλικες σε κάθε εργασιακό χώρο, ενώ, οι βασικές δεξιότητες στις Επιστήμες, στην Τεχνολογία, στη Μηχανική και στα Μαθηματικά αποτελούν τη βάση της τεχνολογικής δημιουργίας, της καινοτομίας και της επιχειρηματικότητας (Εκπόνηση Έκθεσης, 2014). Επιπροσθέτως, δίνεται βαρύτητα στις δεξιότητες που συνδέουν τους ενήλικες με την αγορά εργασίας και την διαχείριση της ατομικής και κοινωνικής τους ζωής (life skills) (Εκπόνηση Έκθεσης, 2014).

Αναμένεται, επίσης, ότι, όπως οι ψηφιακές δεξιότητες έχουν γίνει σημαντικές για πολλές πλευρές της επαγγελματικής ζωής, έτσι και οι λεγόμενες <<πράσινες>> δεξιότητες (δηλαδή αυτές που στοχεύουν στην προστασία του φυσικού περιβάλλοντος) θα γίνουν εξίσου σημαντικές για όλες σχεδόν τις θέσεις εργασίας (CEDEFOP, 2010). Παράλληλα, τα τελευταία δύο χρόνια, αναδεικνύεται η ανάγκη καλλιέργειας και άλλων δεξιοτήτων, λόγω της γενικότερης δυσκολίας από την επιδημική κρίση (CEDEFOP, 2020).

Από τα παραπάνω, καθίσταται σαφές γιατί ο ΟΟΣΑ, ο CEDEFOP (CEDEFOP, 2020) και τα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά Προγράμματα στο σύνολό τους, εστιάζουν, τα τελευταία χρόνια, στην ανάγκη βελτίωσης των δεξιοτήτων των ενηλίκων, αφού, με αυτό τον τρόπο, προσδοκάται κατεξοχήν η μείωση του ποσοστού ανεργίας. Εκ παραλλήλου, αναμένεται ότι θα βελτιωθεί η ποιότητα ζωής, καθώς και των παρεχόμενων υπηρεσιών, σε συνδυασμό με την εφαρμογή εκπαιδευτικών Προγραμμάτων, φιλικών προς το περιβάλλον (CEDEFOP, 2010).

Επιπροσθέτως, από την τρέχουσα σχολική χρονιά, τα σχολεία Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης κλήθηκαν να υλοποιήσουν Εργαστήρια για την καλλιέργεια Δεξιοτήτων στο πλαίσιο του Προγράμματος «Εργαστήρια Δεξιοτήτων 21+» του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Εργαστήρια Δεξιοτήτων 21+, 2021), σε τέσσερις θεματικές Ενότητες: α) Ζω καλύτερα-Ευ ζην, β) Φροντίζω το περιβάλλον, γ) Ενδιαφέρομαι και ενεργώ, δ) Δημιουργώ και καινοτομώ.

Οι προτεινόμενες Δεξιότητες, που συναρτώνται με τους 17 Στόχους βιώσιμης ανάπτυξης, αναπτύσσονται περαιτέρω στα σχετικά κείμενα των «Εργαστηρίων Δεξιοτήτων 21+» του Ι.Ε.Π. και εστιάζουν σε τέσσερις από αυτές (4CS):

α) Δημιουργικότητα (Creativity), β) Κριτική σκέψη (Critical thinking), γ) Επικοινωνία (Communication) και Συνεργασία στα σχολεία (Collaboration in schools), δ) Δεξιότητες ζωής,

Δεξιότητες του νου και Δεξιότητες της τεχνολογίας, της μηχανικής και της επιστήμης (Εργαστήρια Δεξιότητων 21+, 2021, Εγκύκλιος Υ.ΠΑΙ.Θ., 2021).

Με αφορμή την εμφατική αυτή προβολή των Δεξιότητων στην Εκπαίδευση Ενηλίκων και Ανηλίκων, παγκοσμίως, συντάσσεται η παρούσα Πρόταση Εισήγησης, η οποία εξετάζει, μεταξύ άλλων, την παιδαγωγική διάσταση, αλλά και την αποτελεσματικότητα αυτής της προβολής και για την Εκπαίδευση Ενηλίκων και σε συνδυασμό με την Εκπαίδευση Ανηλίκων (μαθητών και μαθητριών).

Σκοπός της είναι η παρουσίαση εκπαιδευτικών Παρεμβάσεων ως ενδεικτικών Παραδειγμάτων για την ανάπτυξη δεξιοτήτων ζωής των ενηλίκων εκπαιδευομένων, σε σχέση και με άλλες αναγκαίες παραμέτρους για την ατομική και την επαγγελματική τους ανάπτυξη.

Ειδικότερα, αναπτύσσονται 4 Παραδείγματα για την καλλιέργεια δεξιοτήτων ενηλίκων εκπαιδευομένων, τα οποία συνιστούν ένα διαθεματικό Εργαστήρι Μετασχηματίζουσας Μάθησης και καλλιέργειας δεξιοτήτων ζωής. Μέσα από το Εργαστήρι αυτό επιχειρείται ο μετασχηματισμός δυσλειτουργικών παραδοχών που σχετίζονται με το αναφαίρετο δικαίωμα όλων των ανθρώπων στην Εκπαίδευση. Στο Εργαστήρι αξιοποιούνται τα στάδια της ελληνικής εκδοχής της Μετασχηματίζουσας Μάθησης (Κόκκος, 2017), η δυναμική της ομάδας και άλλες τεχνικές διερευνητικής και ανακαλυπτικής Μάθησης, ενώ οι εκπαιδευόμενοι/-ες αναλαμβάνουν ρόλους ειδικών και το θέμα φωτίζεται από πολλές πλευρές:

1. Στο 1^ο Παράδειγμα η εφαρμογή της Μεθόδου επιχειρείται για τον μετασχηματισμό ρατσιστικών παραδοχών που σχετίζονται με το δικαίωμα στην εκπαίδευση υγειονομικών υπαλλήλων κάθε ηλικίας και εργασιακής κατάστασης. Αξιοποιείται η δυναμική της ομάδας και το παιχνίδι ρόλων με αντιστροφή ρόλων, με σκοπό την καλλιέργεια δεξιοτήτων ζωής και κυρίως της ενσυναίσθησης και της κοινωνικής αλληλεγγύης.
2. Στο 2^ο Παράδειγμα φωτίζεται το θέμα της εκπαίδευσης των προσφύγων και επιχειρείται μετασχηματισμός ορισμένων δυσλειτουργικών παραδοχών, οι οποίες αντιμετωπίζουν τους πρόσφυγες ως ανθρώπους των οποίων η εκπαίδευση έρχεται σε δεύτερη και τρίτη μοίρα. Αξιοποιούνται έργα Τέχνης και κριτικά ερωτήματα, μέσα από τα οποία επιχειρείται σταδιακά ο μετασχηματισμός.
3. Στο 3^ο Παράδειγμα το έναυσμα για τον εντοπισμό δυσλειτουργικών αντιλήψεων ήταν η έκφραση ορισμένων ρατσιστικών αντιλήψεων σχετικά με το δικαίωμα στην Εκπαίδευση παιδιών μεταναστών στην χώρα μας. Κατά τη σύνδεση της μετασχηματιστικής διεργασίας με τη διδακτέα ύλη, θα αξιοποιηθούν κείμενα προβληματισμού (π.χ. *Οδηγός Αντιρατσιστικής Εκπαίδευσης*), καθώς και το ολιγόλεπτο βίντεο της Unicef «*Δικαίωμα στην Εκπαίδευση*».

Παράλληλα, αξιοποιούνται τεχνικές όπως η ομαδοσυνεργατική, το Παιχνίδι Ρόλων, η Συζήτηση αλλά και οι Ερωτήσεις – Απαντήσεις (τεχνική 'the work'). Στην τελευταία τεχνική οι εκπαιδευόμενοι θα απαντήσουν σε διάφορα κριτικά ερωτήματα που σχετίζονται με το προαναφερθέν βίντεο.

4. Στο 4^ο Παράδειγμα επιχειρείται ο μετασχηματισμός ρατσιστικών, δυσλειτουργικών παραδοχών κυρίως για τον εαυτό μας, οι οποίες σχετίζονται με διαδικασίες «ετικέτας» ή «ταμπέλας», που συχνά οι άνθρωποι αποδίδουν στους άλλους ή και στον ίδιο τους τον εαυτό.

Τέτοιες στερεοτυπικές παραδοχές αποτυπώνονται συνήθως σε εκφράσεις του τύπου:

- Είμαι μεγάλος/μεγάλη, για να σπουδάσω.
- Είναι αργά, για να ακολουθήσω το όνειρο μου.
- Δεν είμαι ικανός/ικανή να τα καταφέρω στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα.
- Έχω μάθει διαφορετικά και αδυνατώ να τα καταφέρω.
- Δεν έχω δικαίωμα προέχουν άλλες προτεραιότητες.

Για τον μετασχηματισμό τέτοιων αρνητικών παραδοχών αξιοποιείται η Τέχνη και ειδικότερα η Λογοτεχνία. Συγκεκριμένα, αξιοποιείται το έργο του Richard Bach, *Ο Γλάρος Ιωνάθαν Λίβινγκστον*, μια αλληγορική ιστορία για την αναζήτηση του πραγματικού νοήματος της ζωής, μέσα από το οποίο το άτομο αισθάνεται ευτυχισμένο.

Η όλη διαδικασία, η οποία ολοκληρώνεται με τον κριτικό αναστοχασμό την αποτίμηση της μετασχηματιστικής διεργασίας και με δραστηριότητες επέκτασης για περαιτέρω εμπέδωση και διασφάλιση της συνέχειας, αναδεικνύει τη σημασία της συνεργασίας και της συνεισφοράς διαφορετικών ειδικοτήτων, τη συμβολή της διαθεματικής προσέγγισης στη μαθησιακή διαδικασία, αλλά και την αναγκαιότητα καλλιέργειας δεξιοτήτων παράλληλα με την καλλιέργεια στάσεων και αξιών ζωής, γνώσεων και ικανοτήτων, σε ένα μαθησιακό δημοκρατικό περιβάλλον συναισθηματικής ασφάλειας, αλληλοκατανόησης και αλληλοσεβασμού.

Βιβλιογραφία

- CEDEFOP. (2010). *Δεξιότητες για πράσινες θέσεις εργασίας*. Ενημερωτικό Σημείωμα, Ιούλιος 2010. Ανακτήθηκε στις 2-3-2021, από https://www.cedefop.europa.eu/files/9024_el.pdf
- CEDEFOP. (2013). *Ποσοτικοποίηση των αναγκών σε δεξιότητες στην Ευρώπη. Προφίλ επαγγελματικών δεξιοτήτων: Μεθοδολογία και εφαρμογή*. Ανακτήθηκε στις 2-3-2021, από <https://www.cedefop.europa.eu/en/publications/5530>.
- CEDEFOP. (2020). *Οι Ευρωπαίοι αναγνωρίζουν την αξία της Εκπαίδευσης Ενηλίκων και της συνεχιζόμενης επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης*. Ενημερωτικό Σημείωμα, Νοέμβριος 2020. Ανακτήθηκε στις 2-3-2021, από https://www.cedefop.europa.eu/files/9152_el.pdf
- Δικαίωμα των παιδιών στην Εκπαίδευση (Άρθρο 28, Unicef)*. Ανακτήθηκε στις 2-3-2021, από: <http://www.youtube.com/watch?v=Wok2fONDFOY>
- Εργαστήρια Δεξιοτήτων 21+. (2021). Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Ανακτήθηκε στις 2-3-2021 από <http://www.iep.edu.gr/el/psifiako-apothetirio/skill-labs>
- Εγκύκλιος του Υ.ΠΑΙ.Θ. (2021). *Εγκύκλιος υπ' αριθμ. πρωτ. 103235/ΓΔ4/24-08-2021*. Αθήνα: Υ.ΠΑΙ.Θ.
- Εκπόνηση Έκθεσης (2014). *Εκπόνηση Έκθεσης με θέμα «Ενίσχυση των βασικών δεξιοτήτων των ενηλίκων της Κύπρου με χαμηλές δεξιότητες»*. Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού Κύπρου-Γραφείο Ευρωπαϊκών και Διεθνών Υποθέσεων. Λευκωσία: ENOROS.
- Κόκκος, Α.(2017). *Μετασχηματισμός Δυσλειτουργικών Αντιλήψεων: Διδακτική Μέθοδος για το σχολείο και την Εκπαίδευση Ενηλίκων*. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, τεύχος 39, Μάιος-Αύγουστος 2017. Αθήνα: Ε.Ε.Ε.Ε.
- Τσιάκαλος, Γ. (2011). *Ο ρατσισμός πλησιάζει το σχολείο*. Στο: *Οδηγός Αντιρατσιστικής Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Katie, B. and Mitchel, S. (2021). *Loving what is. Four Questions that can change your life*. Second Edition. New York: Harmony Books.

Άνθρωποι του χθες, του σήμερα, του αύριο: Καστοριά, ανθρώπων δημιουργήμα! Άνθρωποι του χθες "Η μνήμη της αθανασίας"

Αργυρώ Γεωργάκη
Med., Δασκάλα του 5^{ου} Δ.Σ. Καστοριάς
roula-g@windowslive.com
Γεώργιος Τσιάντας
Med., Δάσκαλος του 5^{ου} Δ.Σ. Καστοριάς
getsiantas@hotmail.com

Περίληψη

Η αξία της διαθεματικής προσέγγισης ως μεθόδου γλωσσικής διδασκαλίας είναι πλέον αδιαμφισβήτητη. Η εφαρμογή της εν λόγω μεθόδου στο μάθημα της Γλώσσας Β' Τάξης και ο συνδυασμός της με την τοπική ιστορία, ενισχυμένη με βιωματικές, ανακαλυπτικές, συνεργατικές και παιγνιώδεις δραστηριότητες, αποτέλεσε πρόκληση και ταυτόχρονα έναυσμα για την υλοποίηση της παρούσας διδακτικής πρότασης. Η όλη προσέγγιση αποσκοπεί στην ανάπτυξη ποικίλων δεξιοτήτων των μαθητών, γνωστικών, ψυχοκοινωνικών, προσωπικών και διαπροσωπικών, ενώ, παράλληλα, στοχεύει στη γλωσσική και συναισθηματική ανάμιξη των μαθητών μέσα σε ένα πολυαισθητηριακό περιβάλλον που προάγει τη βιωματική και ενεργό μάθηση.

Λέξεις-κλειδιά: διαθεματική προσέγγιση, Γλώσσα, τοπική ιστορία, δεξιότητες, βιωματικές-ανακαλυπτικές δραστηριότητες

Εισαγωγή

Μέσα σ' ένα συνεχώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον, ο παραδοσιακός τρόπος διδασκαλίας δίνει βαθμιαία τη θέση του σε νέες παιδαγωγικές προσεγγίσεις ενεργητικής μάθησης (Lave & Wenger, 1991· Kim 2001), στοχεύοντας σε μια διαθεματική πορεία προς τη γνώση. Η διαθεματικότητα καταλύει τις διαχωριστικές γραμμές μεταξύ των γνωστικών αντικειμένων και ενισχύει τη σχολική γνώση γύρω από θέματα που παρουσιάζουν αυξημένο ενδιαφέρον για τους μαθητές (Ματσαγγούρας, 2002).

Κύριο μέλημα της σύγχρονης εκπαίδευσης θα πρέπει να είναι ένα περιβάλλον με όλα τα μέλη του ενεργά και συνεργαζόμενα (Αλαχιώτης, 2002), ένα σχολείο σύγχρονο, καινοτόμο και δημοκρατικό, που θα καλλιεργεί την επικοινωνία και θα αναπτύσσει δεξιότητες, ευέλικτο και προσανατολισμένο στους ρυθμούς σκέψης και δράσης του σύγχρονου βίου, που θα ικανοποιεί τις ανάγκες των μαθητών - πολιτών του αύριο (Κουτσιούμπα, 2019).

Η εκπαιδευτική εφαρμογή

Σκοπός και επιμέρους στόχοι

Σκοπός της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής εφαρμογής, η οποία βασίστηκε στις οδηγίες του ΥΠΕΠΘ για το μάθημα της Γλώσσας, ήταν η καλλιέργεια γλωσσικών δεξιοτήτων, ήπιων δεξιοτήτων και δεξιοτήτων ζωής και η ενίσχυση της πολιτισμικής επίγνωσης των μαθητών, μέσω της επαφής τους με πολιτισμικά στοιχεία του τόπου τους. Επιδιώχθηκε, δηλαδή, μέσα από την αξιοποίηση της εργασίας πεδίου, της επιτόπιας παρατήρησης και της έρευνας, η εμπλοκή στη μάθηση με διαθεματικό, πολυαισθητηριακό και πολυγνωστικό τρόπο (Γρίβα, Σέμογλου & Παντελή, 2013), με σκοπό την ενίσχυση όχι μόνο των γλωσσικών και των ευρύτερων γνωστικών δεξιοτήτων στα

επιμέρους διδακτικά αντικείμενα (Μοσχίδης, 2014· Βιδάκη, 2002), αλλά και των ψυχοκοινωνικών, προσωπικών και διαπροσωπικών δεξιοτήτων.

Επιμέρους στόχοι της εφαρμογής ήταν η ανάπτυξη:

- *Γλωσσικών δεξιοτήτων*: επαφή με ποικιλία κειμενικών ειδών, παραγωγή γραπτού και προφορικού λόγου, εμπλουτισμός λεξιλογίου.
- *Γνωστικών δεξιοτήτων*: ανάπτυξη δημιουργικότητας και κριτικής σκέψης, ενίσχυση δεξιοτήτων οργάνωσης, επίλυσης προβλημάτων και λήψης αποφάσεων.
- *Ψυχοκοινωνικών δεξιοτήτων*: ενίσχυση του σεβασμού κανόνων και κωδίκων συμπεριφοράς.
- *Προσωπικών και διαπροσωπικών δεξιοτήτων*: βελτίωση των τρόπων επικοινωνίας, αλληλεπίδρασης και συμπεριφοράς, καλλιέργεια της θετικής εικόνας και της αυτοπεποίθησης.
- *Πολιτισμικής επίγνωσης και ευαισθητοποίησης*: καλλιέργεια ιστορικής μνήμης και συνείδησης και πολιτισμικής ταυτότητας.

Υλοποίηση εφαρμογής

Η εκπαιδευτική εφαρμογή, μέρος ενός ετήσιου project, υλοποιήθηκε τη σχολική χρονιά 2019-2020, στη Β΄ Τάξη. Διήρκησε περίπου δύο μήνες και είχε ως πυρήνα τους Προϊστορικούς Οικισμούς του Δισπηλιού και της Αυγής, τις Νεκροπόλεις της Κρεπενής και το Αρχαιολογικό Μουσείο Άργους Ορεστικού. Ως μεθοδολογική προσέγγιση επιλέχθηκε η εργασία πεδίου, η οποία μπορεί να δώσει σημαντικά αποτελέσματα για τη γνώση των μαθητών (Καλαϊζίδης & Ουζούνης, 1999), καθώς αυτή παραμένει για μεγάλο χρονικό διάστημα μετά τις επισκέψεις, ακόμα κι αν αυτές διαρκούν μόνο μια μέρα (Falk & Baling, 1982).

Δραστηριότητες

Πριν τις επισκέψεις:

Οι μαθητές

- εντόπισαν στον χάρτη τα σημεία ενδιαφέροντος,
- άντλησαν πληροφορίες από το διαδίκτυο,
- παρακολούθησαν εκπομπές και συνεντεύξεις ερευνητών,
- δέχτηκαν την επίσκεψη συντηρήτριας αρχαιοτήτων,
- ετοίμασαν λίστες προετοιμασίας επισκέψεων,
- έμαθαν τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις του μικρού επισκέπτη ενός μουσείου.

Πρώτη επίσκεψη - Προϊστορικός Λιμναίος Οικισμός Δισπηλιού:

Οι μαθητές

- συζήτησαν με τον επικεφαλής αρχαιολόγο και την ομάδα του,
- ξεναγήθηκαν στο οικομουσείο, στους χώρους ανασκαφής, συντήρησης και έκθεσης,
- συμμετείχαν στον εντοπισμό και καθαρισμό ευρημάτων.

Δεύτερη επίσκεψη - Αρχαιολογικό Μουσείο Άργους Ορεστικού:

Οι μαθητές

- κινήθηκαν ελεύθερα στους χώρους του,
- συνεργάστηκαν, αναζήτησαν και ανακάλυψαν ευρήματα,
- συμπλήρωσαν σχετικά φύλλα εργασίας.

Μετά τις επισκέψεις:

Οι μαθητές

- συμμετείχαν σε αναπαράσταση ανασκαφής, κατά την οποία ανακάλυψαν και αποκάλυψαν, συντήρησαν, κατέγραψαν και ομαδοποίησαν ευρήματα,
- κατασκεύασαν πήλινα ειδώλια, κοσμήματα, αγγεία και μουσικά όργανα,
- οργάνωσαν ανοιχτή έκθεση στον χώρο του σχολείου,
- αναπαράστησαν τον λιμναίο οικισμό στις τάξεις τους,
- παρέλαβαν βραβεία ως βοηθοί αρχαιολόγοι και βοηθοί συντηρητές.

Αποτελέσματα

- **Γλωσσικές δεξιότητες**

Μέσα από ποικίλα γλωσσικά ερεθίσματα (αφηγηματικά, περιγραφικά, πολυτροπικά κείμενα, ασκήσεις, φύλλα εργασιών) ενισχύθηκαν οι διαδικασίες κατανόησης και παραγωγής γραπτού και προφορικού λόγου και εμπλουτίστηκε το λεξιλόγιο των μαθητών (ανασκαφικό αλφαβητάρι, αλφαβητάρι του μουσείου, συνώνυμα, οικογένειες λέξεων, ουσιαστικά, επίθετα).

- **Γνωστικές δεξιότητες**

Μέσα από τις δημιουργικές δραστηριότητες, που ακολούθησαν την προετοιμασία και τις επισκέψεις, οι μαθητές ανέπτυξαν και καλλιέργησαν τη δημιουργικότητα και την κριτική τους σκέψη και ενίσχυσαν τις δεξιότητες οργάνωσης και επίλυσης προβλημάτων και λήψης αποφάσεων.

- **Ψυχοκοινωνικές δεξιότητες**

Οι επισκέψεις στους αρχαιολογικούς και μουσειακούς χώρους βοήθησαν τους μικρούς μαθητές να αποδείξουν έμπρακτα την κατανόηση των κανόνων σωστής συμπεριφοράς, και των αρχών ευγενούς επικοινωνίας με τους αρμόδιους επιστήμονες και τους επικεφαλής των χώρων.

- **Προσωπικές και διαπροσωπικές δεξιότητες**

Η ενεργή συμμετοχή, η συνεργασία και η αλληλεπίδραση των παιδιών στην εκπαιδευτική εφαρμογή ενδυνάμωσε τις μεταξύ τους σχέσεις και ενίσχυσε την αυτοεικόνα και την αυτοπεποίθησή τους.

- **Δεξιότητες πολιτισμικής επίγνωσης και ευαισθητοποίησης**

Η καλλιέργεια της ιστορικής μνήμης και συνείδησης και η άμεση επαφή με το υπό έρευνα αντικείμενο βοήθησε τα παιδιά να ενδυναμώσουν της ιστορική τους κατανόηση, να ενισχύσουν το ενδιαφέρον τους για τη μακραίωνη παρουσία και παράδοση του τόπου τους, ώστε, αντιλαμβανόμενοι την εξέλιξη του, να διεισδύσουν συνειδητά στο περιεχόμενο του δικού τους τρόπου ζωής, να αναπτύξουν την κοινωνικοποίησή τους και να νιώσουν την ανάγκη να επικοινωνήσουν τις γνώσεις τους σε συμμαθητές και γονείς και να τις επεκτείνουν με ανάλογες δραστηριότητες βασισμένες σε άλλα ιστορικά μνημεία της πόλης.

Βιβλιογραφία

Αλαχιώτης, Σ., (2002). Για ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, Τεύχος 7, 7-16.

Βιδάκη Ε.,(2002). *Διαθεματική – Ολική προσέγγιση στη Διδασκαλία και τη Μάθηση με τη Βοήθεια των Νέων Τεχνολογιών: Μια Κριτική Εκπαιδευτική Έρευνα Δράσης*. Ανακτήθηκε 22 Φεβρουαρίου, 2022, από <https://docplayer.gr/9794051-Diathematiki-oliki-proseggisi-sti-didaskalia-kai-ti-mathisi-me-ti-boitheia-ton-neon-tehnologion-mia-kritiki-ekpaideytiki-ereyna-drasis.html>

Γρίβα, Ε., Σέμογλου, Κ. & Παντελή Π. (2014). 'Παίζω, μαθαίνω, δημιουργώ': η εφαρμογή του μοντέλου 6Ε σε πιλοτικά διαθεματικά πρότζεκτ δημιουργικής έκφρασης. Στα πρακτικά του Παγκύπριου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου, 10-11 Οκτώβριου 2014, Λευκωσία.

Καλαϊτζίδης, Δ. & Ουζούνης, Κ. (1999). Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη. Ξάνθη: Σπανίδης.

Κουτσιούμπα, Μ. (2019). *Μια θεωρία «Για το σχολείο»*. Ανακτήθηκε 23 Φεβρουαρίου, 2022, από <https://frear.gr/?p=25219>.

Ματσαγγούρας, Η. (2002). Διεπιστημονικότητα, Διαθεματικότητα και Ενιαιοποίηση στα νέα Προγράμματα Σπουδών: Τρόποι οργάνωσης της σχολικής γνώσης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, Τεύχος 7, 19-36.

Μοσχίδης, Α. (2014). «*“Το Βυζάντιο και όλοι οι άλλοι”* . Ένα διαθεματικό project στην ελληνική γλώσσα για μαθητές από διαφορετικό πολιτισμικό πλαίσιο», Διπλωματική Εργασία. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Φλώρινα.

Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (2019). *Οδηγίες για τη διαχείριση της ύλης του μαθήματος της Γλώσσας όλων των τάξεων του Δημοτικού σχολείου*. Ανακτήθηκε 23 Φεβρουαρίου, 2022, από <https://www.esos.gr/sites/default/files/articles-legacy/glossa1.pdf>

Falk, H. J. & Baling, D. J. (1982). The Field Trip Milieu: Learning and Behavior as a function of Contextual Events. *Journal of Education Research*, Vol.76 (No 1).

Kim, B. (2001). *Social Constructivism, emerging perspectives on learning, teaching, and technology*. University of Georgia.

Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.

Καλή Πρακτική Ανάπτυξης Δεξιοτήτων στο Δημοτικό Σχολείο: "Διαμορφώνοντας τον μελλοντικό εθελοντή αιμοδότη"

Αικατερίνη Ντάση
katerinadasi@yahoo.gr

Περίληψη

Το έλλειμμα ενημέρωσης και συστηματικής εκπαίδευσης του μαθητικού - νεανικού πληθυσμού της Ελλάδας για την εθελοντική αιμοδοσία, τη δωρεά του μυελού των οστών και οργάνων σώματος, καθιστά ως αναγκαιότητα η τυπική μάθηση και στις τρεις βαθμίδες εκπαίδευσης να ασχοληθεί με αυτά τα ευαίσθητα θέματα, για την αλλαγή κουλτούρας, στάσης και αντιλήψεων του ελληνικού πληθυσμού. Η παρούσα εισήγηση απαρτίζεται από το θεωρητικό μέρος και την παρουσίαση εκπαιδευτικού προγράμματος ως στρατηγική προαγωγής της υγείας και διαμόρφωσης εθελοντικής συνείδησης του μαθητή, συμβάλλοντας στην προσέλκυση και αύξηση της οικογένειας των Ελλήνων εθελοντών αιμοδοτών.

Λέξεις- κλειδιά: εθελοντική αιμοδοσία, προσέλκυση εθελοντών αιμοδοτών, εναλλακτική εκπαιδευτική πρακτική απόκτησης δεξιοτήτων ζωής, το παραμύθι: η γέφυρα της ζωής.

Αναλυτική παρουσίαση

Ο εθελοντισμός στηρίζεται στην ενσυνείδητη και ανιδιοτελή προσφορά στον διπλανό μας που έχει ανάγκη, γεγονός που απαιτεί διαφορετική στάση από εκείνη του ατομικισμού και της κοινωνικής υποκρισίας που μαστίζει την εποχή μας.

Οι άνθρωποι που προσφέρουν εθελοντικές υπηρεσίες σε διάφορες ΜΚΟ τόσο σε εθνικό όσο και σε παγκόσμιο επίπεδο, σε νοσοκομεία, συλλόγους, ενορίες, σχολεία, συμβάλλουν στη βελτίωση της ζωής των συνανθρώπων τους και κατά συνέπεια και στη δική τους. Μία από τις μορφές εθελοντισμού είναι η εθελοντική προσφορά στην υγεία που απαιτεί υψηλό αίσθημα ευθύνης και αλtruισμού, καθώς τότε φτάνουμε στο σημείο να ξεπεράσουμε τη λεπτή γραμμή του «εγώ», για να μας οδηγήσει στο «εμείς».

«Η κατάσταση στην Ελλάδα από πλευράς αριθμού εθελοντών αιμοδοτών κατέχει τις τελευταίες θέσεις παγκοσμίως σε σύγκριση με τις αναπτυγμένες χώρες. Το 42% του πληθυσμού που δεν δίνει αίμα, θεωρεί ότι η αιμοδοσία είναι επικίνδυνη, φοβάται και δεν εμπιστεύεται το σύστημα υγείας της χώρας» (Bloode).³¹

Γεγονός που αναδεικνύει την απόκτηση αιμοδοτικής παιδείας και κατά συνέπεια την καλλιέργεια των κινήτρων για να προσελκύσουμε τακτικούς εθελοντές αιμοδότες. (Διδάσκοντας τον εθελοντισμό, 2012)³²

Ο επίσημος φορέας της ελληνικής Πολιτείας που αναλαμβάνει την εκστρατεία ευαισθητοποίησης και προσέλκυσης εθελοντών αιμοδοτών είναι το Εθνικό Κέντρο Αιμοδοσίας (Ε.ΚΕ.Α.)³³. Όπως επίσης, και η αντιπροσωπευτικότερη μη κερδοσκοπική Εθελοντική Οργάνωση για την Εθελοντική Αιμοδοσία στη χώρα μας, η Πανελλήνια Ομοσπονδία Συλλόγων Εθελοντών

³¹ Ανακτήθηκε από <https://bloode.org/i-aimodosia-stin-ellada/>.

³² Διδάσκοντας τον εθελοντισμό, ένα εγχειρίδιο για τον καθηγητή (2012). Αθήνα: Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς. Ανακτήθηκε από egxeiridio.ethelontismos-Nea-Genia.pdf (ethelontismospaideia.gr).

³³ Εθνικό Κέντρο Αιμοδοσίας. Ανακτήθηκε από <https://ekea.gr/>.

Αιμοδοτών (Π.Ο.Σ.Ε.Α.). Οι εν λόγω Φορείς, σκοπό έχουν τη μετατροπή των αιμοδοτών αναπλήρωσης σε τακτικούς εθελοντές αιμοδότες και την ευαισθητοποίηση του πληθυσμού για τις δύο πανανθρώπινες ιδέες της Εθελοντικής Αιμοδοσίας και της Δωρεάς Οργάνων και Ιστών Σώματος (Π.Ο.Σ.Ε.Α.).³⁴

Η εκπαίδευση με κατάλληλες εναλλακτικές στρατηγικές αποτελεί αναγκαιότητα στο ελληνικό σχολείο, για να διδάξει στους μαθητές αξίες της ζωής σχετικά με την υγεία και την ανθρώπινη ύπαρξη. Όπως και οι εκπαιδευτικές δράσεις της μη τυπικής εκπαίδευσης, προκειμένου να προσεγγιστούν και να εκπαιδευτεί μια καινούργια γενιά αιμοδοτών που θα είναι συνειδητοποιημένοι ενεργοί πολίτες με γνώση και διάθεση για κοινωνική προσφορά.

Η εκπαίδευση γνωρίζουμε ότι πραγματοποιείται από τους βασικούς πυλώνες κοινωνικοποίησης που είναι η οικογένεια, με τους γονείς να μεταφέρουν στα παιδιά τους τα περισσότερα χαρακτηριστικά από την προσωπικότητά τους. Ακολουθεί το σχολείο και γενικά η εκπαίδευση των τριών βαθμίδων που μεταβιβάζει αξίες, κανόνες και πρότυπα συμπεριφοράς.

Επίσης σημαντικό ρόλο παίζει η ομάδα συνομηλίκων, οι φίλοι που επηρεάζουν και επηρεάζονται από τις στάσεις, αξίες και συμπεριφορές.

Όπως επίσης, μεγάλη επιρροή ασκούν τα Μ.Μ.Ε. και το διαδίκτυο διαμορφώνοντας την προσωπικότητα, τις αξίες και τα «πιστεύω» του ατόμου (Ροδοσθένους, Δημητρίου 2019).³⁵

Τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων ως εναλλακτική εκπαιδευτική πρακτική, εναρμονισμένα με τους 17 στόχους- προτεραιότητες της Βιώσιμης Ανάπτυξης, «είναι το μονοπάτι που μας οδηγεί σε έναν κόσμο δικαιότερο, πιο ειρηνικό και ευημερούντα, και σε έναν υγιή πλανήτη. Είναι, επίσης, μια πρόσκληση για αλληλεγγύη μεταξύ των γενεών. Δεν υπάρχει μεγαλύτερο καθήκον από το να επενδύσουμε στην ευημερία των νέων» (Γκουτέρες 2015).³⁶

Με τις υπουργικές αποφάσεις, με αρ. πρωτ. 94236/ΓΔ4/2021 (Β' 3567), Φ.31/94185/Δ1/2021 (Β' 3791) και 94189/Δ3/03-08-2021(Β'3540) Υ.Α., κατά το σχολικό έτος 2021-22, ξεκίνησε η υλοποίηση των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων, προκειμένου να καλλιεργηθούν οι δεξιότητες μάθησης του 21^{ου} αιώνα-4cs, στοχεύοντας στον μετασχηματισμό του κόσμου με χρονικό ορίζοντα το 2030.³⁷

Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα: «Διαμορφώνοντας τον μελλοντικό εθελοντή αιμοδότη» αποσκοπεί στην καλλιέργεια των δεξιοτήτων διαμεσολάβησης, κοινωνικής ευθύνης, κοινωνικής ευαισθησίας, ενσυναίσθησης και έχει υλοποιηθεί σε τάξεις της Ε' και ΣΤ' Δημοτικού. Ανήκει στην 3^ο θεματικό κύκλο: «Ενδιαφέρομαι και ενεργώ: Κοινωνική συναίσθηση και ευθύνη».

Στόχοι του Προγράμματος:

- Να γνωρίσουν οι μαθητές τις βασικές λειτουργίες του αίματος στον ανθρώπινο οργανισμό.
- Να ενημερωθούν για την αιμοδοσία και την ανάγκη που έχουν γι' αυτήν πολλές ομάδες ανθρώπων.
- Να γνωρίσουν τα επαγγέλματα που έχουν σχέση με την εθελοντική αιμοδοσία.

³⁴ Πανελλήνια Ομοσπονδία Συλλόγων Εθελοντών Αιμοδοτών. Ανακτήθηκε από <https://posea.gr/>.

³⁵ Ροδοσθένους, Ρ., Δημητρίου, Δ. (2019). *Αποτύπωση και μελέτη των γνώσεων και των απόψεων του γενικού πληθυσμού για την εθελοντική αιμοδοσία* (Πτυχιακή εργασία). Ανακτήθηκε από https://apothesis.lib.hmu.gr/bitstream/handle/20.500.12688/9008/DimitriouDimitrios_RodosthenousRafail2019.pdf?sequence=1.

³⁶ Στόχοι Βιώσιμης Ανάπτυξης, 17 στόχοι να αλλάξουμε τον κόσμο. Ανακτήθηκε από <https://unric.org/el/17-%CF%83%CF%84%CE%BF%CF%87%CE%BF%CE%B9-%CE%B2%CE%B9%CF%89%CF%83%CE%B9%CE%BC%CE%B7%CF%83-%CE%B1%CE%BD%CE%B1%CF%80%CF%84%CF%85%CE%BE%CE%B7%CF%83/>.

³⁷ <http://iep.edu.gr/el/psifiako-apothetirio/skill-labs/915-oi-deksiotites-tis-platformas> και https://dipe.zak.sch.gr/files/2021/TELIKO_Ergastiria_dexiothtvn_odigos-.pdf.

- Να πετύχουν τη διάδοση και τον πολλαπλασιασμό των ιδεών της εθελοντικής δράσης-εθελοντικής αιμοδοσίας και προς τους άλλους μαθητές άλλων σχολείων, συλλόγους γονέων και τοπικούς φορείς.
- Να καλλιεργηθεί κλίμα ομαδικότητας συνεργασίας, αλληλεγγύης μέσα στην τάξη και στο άμεσο κοινωνικό περιβάλλον.
- Να καλλιεργηθούν με στάσεις και πρότυπα που προάγουν την ποιοτική δημόσια υγεία.

Μεθοδολογία και υλοποίηση του προγράμματος

- Αφόρμηση με τη βιντεοπροβολή των εικόνων του παραμυθιού: Η γέφυρα της ζωής (Ντάση 2015).³⁸
- Εξήγηση των εικόνων (κοινωνική και ιατρική προσέγγιση), και ακολούθως με την ενεργή συμμετοχή των μαθητών ανακαλύπτουν την πλοκή του παραμυθιού.
- Ανάγνωση του παραμυθιού.

Διαθεματική προσέγγιση με τη συνεργασία των εκπαιδευτικών Πληροφορικής, Εικαστικών, Μουσικής, Θεατρικής Αγωγής

- Στην Ιστορία, γίνεται αναφορά στη μυθολογία και τον ποταμό Αχέροντα, με αφορμή την παραμυθιακή ιστορία.
- Στα Μαθηματικά, απόκτηση γνώσεων με τον πίνακα των ομάδων αίματος.
- Στην Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή, σύνδεση με τη θεματική ενότητα κοινωνικής και πολιτειακής αγωγής των Ελλήνων πολιτών.
- Στα Θρησκευτικά, σύνδεση της έννοιας εθελοντισμού με την αντίστοιχη θεματική, καλλιέργεια και ανάδειξη των χριστιανικών αξιών.
- Στα Εικαστικά (εικαστικές δημιουργίες-πανό, αφίσες, πίνακες ζωγραφικής).
- Στην Πληροφορική, δραστηριότητες και παιχνίδια σχετικά με την εθελοντική αιμοδοσία.
- Στη Μουσική, γνωριμία με το τραγούδι της εθελοντικής αιμοδοσίας του παραμυθιού.

Η αξιολόγηση του προγράμματος πραγματοποιείται με παιχνίδια ρόλων, σταυρόλεξα, ακροστιχίδες, παζλ, κατασκευή πίνακα αιμοδοσίας, εικαστική έκφραση, συγγραφή άρθρου και έκδοση στον τοπικό Τύπο και τη μαθητική εφημερίδα

- **Παιχνίδι ρόλων**, οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες ανάλογα με την ομάδα αίματος στην οποία ανήκουν, για να κατανοήσουν ποια ομάδα αίματος δίνει σε ποια όπως και από ποια ομάδα παίρνει αίμα.
- **Κατασκευή καρτών ομάδων αίματος** που στο πίσω μέρος έχει από ποιες ομάδες παίρνει αίμα η ομάδα π.χ. Ο+ και σε ποιες ομάδες δίνει αλλά και από ποιες παίρνει.
- **Κατασκευή με καπάκια από τα πλαστικά μπουκάλια** (σε σχήμα καρδιάς παρουσιάζοντας τη χώρα της ζωής (εθελοντική αιμοδοσία, εθελοντισμός, αλληλεγγύη και τη χώρα της θλίψης (άνθρωποι σκυθρωποί, μοναχικοί).
- **Συνέντευξη εθελοντών αιμοδοτών μέσω ερωτηματολογίου.**
- **Παρακολούθηση της διαδικασίας συλλογής αίματος** σε κινητή αιμοδοσία ή στο Νοσοκομείο της πόλης.
- **Βιωματική προσέγγιση με τη θεατρική παράσταση** που έχει οριστεί για την 14^η Ιουνίου, παγκόσμια ημέρα του εθελοντή αιμοδότη.

³⁸ Ντάση,Κ. (2015). *Η γέφυρα της ζωής*. Άρτα: Εντύπωσις.

Για την επίτευξη των προαναφερόμενων δράσεων απαραίτητη είναι η συνεργασία με τον Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων του Σχολείου, τον τοπικό Σύλλογο Εθελοντών Αιμοδοτών που διοργανώνει δράσεις για την προώθηση της εθελοντικής αιμοδοσίας αλλά και αιμοδοσίες, τον Δήμο που ανήκει το σχολείο, γνωριμία με άλλους εθελοντικούς φορείς, (π.χ. Ερυθρός Σταυρός).

Ο Covid – 19 ως αιτία μετασχηματισμού του ελληνικού δημοτικού σχολείου σε οργανισμό μάθησης

Γεράσιμος Καλογεράτος
Πανεπιστήμιο Πατρών
mkalogeratos@gmail.com

Μαρία Σταυρογιαννοπούλου
Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
maria.st97@gmail.com

Περίληψη

Το θέμα της συγκεκριμένης έρευνας αφορά τις αλλαγές που εφάρμοσε το ελληνικό δημοτικό σχολείο προκειμένου να ανταποκριθεί στις εκπαιδευτικές συνθήκες που δημιούργησε η πανδημία Covid - 19. Ο κορωνοϊός Covid – 19 ανέδειξε σε μεγαλύτερο βαθμό την ανάγκη να μετασχηματιστεί μια εκπαιδευτική μονάδα σε μανθάνοντα οργανισμό, σε οργανισμό δηλαδή που στοχεύει σε αλλαγές στην ίδια του την κουλτούρα και το επαγγελματικό προφίλ των εκπαιδευτικών της. Συγκεκριμένα οι πλατφόρμες εξ αποστάσεως εκπαίδευσης αναδείχθηκαν σε σημαντικά «εργαλεία» στα χέρια του εκπαιδευτικού προκειμένου να διδάξει τους/ τις μαθητές/ τριες του. Ο αποτελεσματικός χειρισμός, λοιπόν, των συγκεκριμένων πλατφορμών επηρεάζει την αποτελεσματικότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης από τον/ την εκπαιδευτικό. Η παρούσα έρευνα αποσκοπεί στη διερεύνηση της επίδρασης του επιπέδου σπουδών στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών των δημοτικών σχολείων του νομού Αχαΐας στην χρήση των πλατφορμών εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

Λέξεις Κλειδιά: Covid – 19, ελληνικό σχολείο, πλατφόρμες εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, οργανισμός μάθησης.

Εισαγωγή

Η πανδημία Covid – 19, ανέδειξε την ανάγκη μετασχηματισμού ενός εκπαιδευτικού οργανισμού σε οργανισμό που αποσκοπεί αλλαγές στην κουλτούρα και το επαγγελματικό προφίλ των εκπαιδευτικών του. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση μέσω των Τ.Π.Ε. (Lee & Winzenried, 2009) αντικατέστησε την δια ζώσης εκπαίδευση με αποτέλεσμα ο/ η εκπαιδευτικός να δυσκολευτεί στις καινούριες συνθήκες που διαμορφώθηκαν στο χώρο εργασίας του/ της αφού οι εμπειρίες τους συχνά (Jarvis, 2009) εμπόδισαν την εφαρμογή καινοτόμων μαθησιακών τρόπων και μεθόδων. Η συγκεκριμένη έρευνα αποσκοπεί να παρουσιάσει την επίδραση του επιπέδου σπουδών στις γνώσεις και στις δεξιότητες των εκπαιδευτικών των δημοτικών σχολείων του νομού Αχαΐας στην χρήση των πλατφορμών εξ αποστάσεως εκπαίδευσης καθώς επίσης και η αξιοποίησή τους από την εκάστοτε σχολική μονάδα αποσκοπώντας στον μετασχηματισμό της σε οργανισμό μάθησης (Watkins & Marsick, 2003).

Μεθοδολογία

Ερευνητικός σκοπός

Η παρούσα έρευνα αποσκοπεί να διερευνήσει την επίδραση του επιπέδου σπουδών στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών των δημοτικών σχολείων του νομού Αχαΐας στην χρήση των Τ.Π.Ε. και των πλατφορμών εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

Ερευνητικό εργαλείο

Το πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου αποτελείται από ερωτήσεις καταγραφής των δημογραφικών και επαγγελματικών χαρακτηριστικών των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών και το δεύτερο μέρος διερευνά την επίδραση του επιπέδου σπουδών στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών στην χρήση των πλατφορμών εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Σε κάθε ερώτηση-δήλωση υπάρχει η δυνατότητα επιλογής των απαντήσεων σε πενταβάθμια κλίμακα Likert (1=Διαφωνώ απόλυτα, 2=Διαφωνώ, 3=Ούτε Συμφωνώ/Ούτε Διαφωνώ, 4=Συμφωνώ και 5=Συμφωνώ Απόλυτα). Τα αποτελέσματα του δείκτη Cronbach's alpha ήταν στατιστικά σημαντικά (Cronbach's Alpha =0,840).

Δείγμα της έρευνας

Αποτελείται από 168 δασκάλους/ες των δημοτικών σχολείων του Δήμου Πατρέων Αχαΐας κατά το σχολικό έτος 2020-2021. Στη δειγματοληψία, όντας ποσοστιαία και τυχαία για να είναι αντιπροσωπευτική, συμπεριλήφθησαν μόνιμοι και αναπληρωτές δάσκαλοι/ες. Διανεμήθηκαν 200 ερωτηματολόγια και επεστράφησαν 168 συμπληρωμένα με ποσοστό απόκρισης 84%. Από αυτούς το 39,3% είναι άνδρες και το 60,7% γυναίκες (Πίνακας 1). Οι ερωτώμενοι/ες σε ποσοστό 38,7% διαθέτει μεταπτυχιακό δίπλωμα και το 12,5% έχει διδακτορικό δίπλωμα.

Πίνακας 1: Κατανομή των ερωτηθέντων ανά φύλο

Gender	Frequency	Percent
Man	66	39,3
Woman	102	60,7
Total	168	100,0

Ανάλυση Δεδομένων

Τα δεδομένα αναλύθηκαν με το λογισμικό Spss v 27. Ακολούθησε έλεγχος της αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας και φαινομενικής εγκυρότητας (Cronbach's Alpha=0,840). Πραγματοποιήθηκε περιγραφική στατιστική επεξεργασία των δημογραφικών και επαγγελματικών στοιχείων του δείγματος και σύγκριση ποσοστιαίων αναλογιών κατηγορικής διμεταβλητής (crosstabs) («Pearson chi-square») για τον έλεγχο συσχετίσεων του επιπέδου πρόσθετων σπουδών των συμμετεχόντων/ουσών με όλες τις ερωτήσεις-δηλώσεις των 2 Θεματικών ενοτήτων.

Ερευνητικά Αποτελέσματα

Στον Πίνακα 2 φαίνεται ότι σε υψηλό ποσοστό (93,8%) οι κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος δήλωσαν ότι έχουν καλές και πολύ καλές γνώσεις και δεξιότητες πλατφορμών ηλεκτρονικής μάθησης σε σχέση με αυτούς που δήλωσαν ότι δεν διαθέτουν μεταπτυχιακό δίπλωμα (ποσοστό 1%). Η διαφορά που παρατηρείται είναι στατιστικά σημαντική ($\chi^2 = 151.849$; $df = 4$; $p < 0.001$).

Πίνακας 2: Συσχέτιση κατοχής μεταπτυχιακών σπουδών και γνώσεων / δεξιοτήτων πλατφορμών.

		Postgraduate Studies		
		No	Yes	
Knowledge / Skills of Platforms	Very Poor	70	1	71
		68,0%	1,5%	42,3%
	Poor	32	2	34

		31,1%	3,1%	20,2%
	Average	0	1	1
		0,0%	1,5%	0,6%
	Good	1	26	27
		1,0%	40,0%	16,1%
	Very Good	0	35	35
		0,0%	53,8%	20,8%
	Total	103	65	168
		100,0%	100,0%	100,0%

Στον Πίνακα 3 σε απόλυτο ποσοστό (100,0%) οι κάτοχοι διδακτορικού διπλώματος δήλωσαν ότι έχουν καλές και πολύ καλές γνώσεις και δεξιότητες πλατφορμών ηλεκτρονικής μάθησης σε σχέση με αυτούς που δήλωσαν ότι δεν έχουν διδακτορικό δίπλωμα (ποσοστό 27,8%) . Η διαφορά που παρατηρείται είναι σημαντική σε στατιστικό επίπεδο ($\chi^2 = 56.912$; $df = 4$; $p < 0.001$).

Πίνακας 3: Συσχέτιση μεταξύ κατοχής διδακτορικής διατριβής και γνώσεων/ δεξιοτήτων πλατφορμών

		Doctoral Diploma		
		No	Yes	
Knowledge / Skills of Platforms	Very Poor	71	0	71
		48,3%	0,0%	42,3%
	Poor	34	0	34
		23,1%	0,0%	20,2%
	Average	1	0	1
		0,7%	0,0%	0,6%
	Good	23	4	27
		15,6%	19,0%	16,1%
	Very Good	18	17	35
		12,2%	81,0%	20,8%
	Total	147	21	168
		100,0%	100,0%	100,0%

Όσες περισσότερες γνώσεις και δεξιότητες στις πλατφόρμες ηλεκτρονικής μάθησης είχαν οι ερωτηθέντες, τόσο πιο θετικοί ήταν να χρησιμοποιήσουν τον υλικό εξοπλισμό για να εξελίξουν τη σχολική τους μονάδα σε οργανισμό μάθησης (Πίνακας 4). Ταυτόχρονα, φαίνεται ότι οι ερωτηθέντες που είχαν περισσότερες γνώσεις και δεξιότητες στις πλατφόρμες ηλεκτρονικής μάθησης ήταν πάρα πολύ θετικοί στη χρήση τους για τη μετατροπή της σχολικής τους μονάδας σε οργανισμό μάθησης (Πίνακας 4). Και στις δύο περιπτώσεις οι διαφορές υπήρξαν στατιστικά σημαντικές ($R = 0,869$, $df = 168$, $p < 0,001$ & $R = 0,879$, $df = 168$, $p < 0,001$).

Πίνακας 4: Σχέση υλικοτεχνικού εξοπλισμού και αξιοποίησης πλατφορμών με γνώσεις και δεξιότητες σε πλατφόρμες.

Spearman's rho correlation coefficient	R	df	p-level
Materials equipment / learning organization knowledge / skills of platforms			
Knowledge / skills of platforms	0,869	168	$p < 0,001$
Materials equipment / learning organization knowledge / skills of platforms			
Knowledge / skills of platforms	0,879	168	$p < 0,001$

Συμπεράσματα

Η συγκεκριμένη έρευνα έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον αφού οι μη έχοντες/ ουσες εκπαιδευτικοί επιπρόσθετα ακαδημαϊκά εφόδια δηλώνουν ανεπάρκεια γνώσεων στις καινούριες πλατφόρμες εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, γεγονός που συνδυάζεται με την αρνητική τους άποψη για τον μετασχηματισμό του σχολείου τους σε οργανισμό μάθησης. Επακόλουθο της ανεπάρκειας γνώσεων και δεξιοτήτων ενός εκπαιδευτικού στις πλατφόρμες εξ αποστάσεως εκπαίδευσης αποτελεί η άρνησή του να λειτουργήσει ως ενεργό μέλος ενός ζωντανού οργανισμού που συνεχώς μετασχηματίζεται για να καταφέρει να επιβιώσει (Rijal, 2009). Οι δάσκαλοι/ ες του ελληνικού δημοτικού σχολείου μην έχοντας αφομοιώσει αποτελεσματικά τις Τ.Π.Ε. κάνουν αισθητή την ανάγκη μετασχηματισμού του ελληνικού δημοτικού σχολείου σε οργανισμό μάθησης που θα είναι ουσιαστική η χρήση των Τ.Π.Ε. προκειμένου να ανταποκριθεί στην «Κοινωνία της Πληροφορίας».

Βιβλιογραφία

- Jarvis, P. (2009). *The Routledge International Handbook of Lifelong Learning*. London: Routledge.
- Lee, M. & Winzenried, A. (2009). *The use of instructional technology in schools*. Melbourne: ACER Press.
- Rijal, S. (2009). Leading the learning organization. *Business education & accreditation*, 1 (1), 131-140.
- Watkins, K. E., & Marsick, V. J. (2003). *Making learning count! Diagnosing the learning culture in organization*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Ανάπτυξη δεξιοτήτων στην ενδοεπιχειρησιακή εκπαίδευση ανθρωπίνων πόρων

Δρ Νίκη Φίλλιπς
niki.phillips@gmail.com

Περίληψη

Στην εισήγηση θα παρουσιαστούν οι κοινωνικές δεξιότητες που απαιτούν οι σύγχρονες επιχειρήσεις από τα στέλεχη τους και η συμβολή της εκπαίδευσης ενηλίκων στην ανάπτυξη τους. Συγκεκριμένα, θα παρουσιαστεί η περίπτωση ενδοεπιχειρησιακής εκπαίδευσης στελεχών ομίλου της βαριάς βιομηχανίας της χώρας μας. Θα αναλυθεί ο εντοπισμός των εκπαιδευτικών αναγκών των στελεχών, η εκπαιδευτική φιλοσοφία με βάση την οποία σχεδιάστηκαν τα εκπαιδευτικά προγράμματα που υλοποιήθηκαν καθώς και ο ρόλος του παιχνιδιού – serious play – στην επίτευξη των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων. Τέλος θα αναφερθεί η ανταπόκριση των εκπαιδευομένων στην εκπαιδευτική εμπειρία που βίωσαν. Στόχος της εισήγησης είναι να αναδειχθεί η σημασία της βιωματικής εκπαίδευσης, του παιχνιδιού και του κριτικού στοχασμού στην ανάπτυξη δεξιοτήτων στελεχών επιχειρήσεων.

Social and emotional skills, such as empathy and respect for others, are becoming essential as classrooms and workplaces become more diverse.
OECD Skills for 2030

Αναλυτική παρουσίαση

Οι δύσκολες και ιδιαίτερα απαιτητικές συνθήκες που επικρατούν στο χώρο των επιχειρήσεων, λόγω των συχνών παγκόσμιων αλλαγών και των ραγδαίων εξελίξεων στον τομέα της υγείας, οικονομίας, τεχνολογίας και κοινωνίας γενικότερα, οδηγούν στην αναγκαιότητα ανάπτυξης μιας γκάμας οριζόντιων/κοινωνικών δεξιοτήτων (soft skills)³⁹ με τις οποίες τα στέλεχη επιχειρήσεων θα καταφέρουν να αντεπεξέλθουν και να φέρουν εις πέρας τους πολυδιάστατους και δύσκολους επαγγελματικούς ρόλους που τους ανατίθενται.

Αντιστοίχως αναπτύσσεται και η έντονη ανάγκη για εκπαίδευση και ανάπτυξη δεξιοτήτων όπως:

- διαχείριση κρίσεων
- λήψη αποφάσεων
- ανάλυση & επίλυση προβλημάτων

³⁹ Διαφορετικές προσεγγίσεις στην εννοιολογική αποσαφήνιση των οριζόντιων/κοινωνικών δεξιοτήτων (soft skills) έχουν συμβάλει με την πάροδο του χρόνου στην εξέλιξη και στο περιεχόμενό τους. Οι πιο συχνοί χαρακτηρισμοί που τους αποδίδονται είναι ως δεξιότητες ζωής (WHO, 1993), εγκάρσιες ικανότητες (ISFOL, 1994), βασικές ικανότητες για μια επιτυχημένη ζωή και μια καλά λειτουργούσα κοινωνία (OECD, 2003), βασικές ικανότητες για τη διά βίου μάθηση (Ευρωπαϊκή Ένωση, 2006), γενικές ικανότητες (Tuning, 2008), δεξιότητες του 21ου αιώνα (OECD, 2019) μελλοντικές δεξιότητες εργασίας (IFTF, 2011), ικανότητα ανταπόκρισης σε πολύπλοκες εργασιακές συνθήκες (CEDEFOP, 2021), προσωπικές εγκάρσιες δεξιότητες (Cimatti, 2016). Μολονότι οι αναφορές στις οριζόντιες δεξιότητες ποικίλλουν, υπάρχει σημαντική σύγκλιση στο περιεχόμενο που τους αποδίδεται. Συγχρόνως οι κοινωνικοοικονομικές εξελίξεις συμβάλλουν στην αλλαγή και στον εμπλουτισμό του περιεχομένου των οριζόντιων δεξιοτήτων ώστε αυτό να προσαρμόζεται στο συνεχώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον. (Βαϊόπουλος, Κατσιλίδου, 2020).

- διαχείριση αλλαγών και η ευελιξία
- ηγεσία & διοίκηση ομάδων
- αποτελεσματική επικοινωνία
- διαχείριση εργασιακού άγχους
- παρακίνηση ανθρωπίνων πόρων
- συνεργατικότητα και ενσυναίσθηση

Οι δεξιότητες αυτές αποτελούν βασική προϋπόθεση όχι μόνο για να παραμείνουν οι εργαζόμενοι ενεργοί και χρήσιμοι στο εργασιακό τους πλαίσιο αλλά και για να ενταχθούν στην αγορά εργασίας. Πολλά κείμενα της Ευρωπαϊκής Ένωσης και διεθνών φορέων επισημαίνουν τη στενή σύνδεση των οριζόντιων δεξιοτήτων με την απασχολησιμότητα. Στην ίδια επισήμανση καταλήγουν και έρευνες από επιχειρήσεις και Διευθύνσεις Ανθρώπινου Δυναμικού (Βαϊόπουλος, Α., Κατσιλίδου, Ε., 2020).

Η συζήτηση περί αναγκαιότητας και ανάπτυξης δεξιοτήτων έχει ξεκινήσει εδώ και μερικές δεκαετίες. Ο D. Goleman έχει περιγράψει χαρακτηριστικά παραδείγματα που δείχνουν ότι οι απαιτήσεις για οριζόντιες δεξιότητες ήταν από τότε ιδιαίτερα υψηλές ακόμα και για θέσεις που παλαιότερα κανείς δεν θα φανταζόταν:

- *Σε εταιρεία σύγχρονης τεχνολογίας οι ομάδες που ασχολούνται με την αποθήκευση των πρώτων υλών για τις κατασκευές χρειάζονται ικανότητες ακρόασης και κατανόησης, ευελιξίας και συμμετοχής σε μαζική εργασία. Επιπλέον, χρειάζονται την ικανότητα να κινητοποιούν τους άλλους, να δεσμεύονται και να δείχνουν εμπιστοσύνη σε εκείνους με τους οποίους συνεργάζονται.*
- *Σε ιατρικό κέντρο η τεχνική εξειδίκευση και οι αναλυτικές ικανότητες θεωρούνται ανεκτίμητες, αλλά το ίδιο ισχύει και για τις συναισθηματικές ικανότητες, ανάμεσα στις οποίες περιλαμβάνονται οι διαπροσωπικές ικανότητες, η καινοτομία, η αποτελεσματική ηγεσία, η ανάπτυξη συνεργασίας με άλλους φορείς και η εργασία στο πλαίσιο ενός ευρύτερου δικτύου.*
- *Σε μεγάλη βιομηχανία πετροχημικών για τη διακεκριμένη επίδοση στους τομείς των εργασιών μηχανικού ή της τεχνολογίας διαχείρισης πληροφοριών, η εξειδίκευση και η αναλυτική σκέψη θεωρούνται ζωτικής σημασίας. Το ίδιο όμως ισχύει και για την αυτοπεποίθηση, την προσαρμοστικότητα, την τάση προς επίτευξη, τον προσανατολισμό στην παροχή υπηρεσιών, την ομαδική εργασία και τη συνεργασία, την άσκηση επιρροής και την ενίσχυση της ανάπτυξης άλλων ατόμων (Goleman 2000, σελ. 59).*

Οι εργοδότες πλέον αναζητούν επισταμένα τις οριζόντιες δεξιότητες στους υποψηφίους καθώς τις κρίνουν ιδιαίτερα σημαντικές για τη μακροπρόθεσμη επιτυχία τόσο της επιχείρησης όσο και των εργαζομένων. Για παράδειγμα, κάποιος μπορεί να είναι εξαιρετικός σε τεχνικές δεξιότητες (hard skills) για τη δουλειά, αλλά αν δεν μπορεί να διαχειριστεί το χρόνο του ή να εργαστεί αποτελεσματικά ως μέλος μιας ομάδας, ενδέχεται να μην είναι επιτυχημένος στο χώρο εργασίας (Ινστιτούτο Επιχειρηματικής Ανάπτυξης, 2022). Επομένως, όταν οι υπεύθυνοι προσλήψεων έχουν να αποφασίσουν μεταξύ υποψηφίων με παρόμοια εργασιακή και εκπαιδευτική εμπειρία, η ειδοποιός διαφορά που θα επηρεάσει τελικώς και την επιλογή υποψηφίου θα είναι οι οριζόντιες δεξιότητες που διαθέτει.

Οι οργανισμοί δίνουν έμφαση στην παροχή εκπαιδευτικών προγραμμάτων υψηλής ποιότητας προς τους εργαζόμενους τους για την ολιστικότερη ανάπτυξη τους αλλά και την ταχύτερη επίτευξη των επιχειρησιακών στόχων. Επιπλέον, οι νέοι εργαζόμενοι εγγράφονται με ατομική τους πρωτοβουλία σε προγράμματα ανάπτυξης δεξιοτήτων για να υιοθετήσουν τις δεξιότητες της ανάθεσης, της συνοχής και της συνεργασίας, κάτι που συμβάλλει στην αναβάθμιση των ικανοτήτων

τους γενικότερα και άρα καταφέρνουν να προσελκύσουν πιο προσοδοφόρες επαγγελματικές ευκαιρίες, (Soft skills Training Market Report, 2022).

Οι οριζόντιες/κοινωνικές δεξιότητες δύσκολα μπορούν να ποσοτικοποιηθούν ή να πιστοποιηθούν (Φίλλιπς, 2005), και αρκετές φορές οι εργοδότες δεν μπορούν να τις εντοπίσουν στο πλαίσιο μιας συνέντευξης. Συχνά πλέον η **αξιολόγηση** και ο εντοπισμός των οριζόντιων δεξιοτήτων στον κόσμο των επιχειρήσεων υλοποιείται με διάφορα συστήματα που κρίνονται ως κατάλληλα και αξιόπιστα στο επιστημονικό πεδίο της διοίκησης ανθρώπινου δυναμικού.

Εργαλεία όπως *Αξιολόγηση 360°*, *Κέντρα αξιολόγησης*, *Παρατήρηση στο χώρο εργασίας*, *Μυστικός Πελάτης* (mystery shopping) και *Ετήσιο Σύστημα Αξιολόγησης της Απόδοσης* εργαζομένων, είναι μερικά από τα πιο διαδεδομένα στο χώρο των ανθρωπίνων πόρων (Φίλλιπς, 2005). Επίσης, τα συστήματα αυτά συνδέονται στενά με τη διαδικασία εντοπισμού εκπαιδευτικών αναγκών που χρειάζεται να προηγηθεί πριν την εκπαίδευση εργαζομένων.

Όπως προαναφέρθηκε η εκπαίδευση για την ανάπτυξη των οριζόντιων δεξιοτήτων είναι πιο αναγκαία από κάθε άλλη φορά, καθώς μπορεί να επηρεάσει την απασχολησιμότητα και ευημερία των ανθρώπων και την ανταπόκρισή τους στις νέες συνθήκες. Με ποιο τρόπο όμως χρειάζεται να υλοποιηθεί ώστε η εκπαίδευση των εργαζομένων να επιτυγχάνει την ανάπτυξη δεξιοτήτων; Ποιες **μέθοδοι** θα αξιοποιηθούν ώστε η αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης και η χρησιμότητά της να είναι τελικά υψηλή; Ποιες είναι οι προδιαγραφές αποτελεσματικής εφαρμογής της βιωματικής εκπαίδευσης η οποία κρίνεται ως καταλληλότερη για την ανάπτυξη δεξιοτήτων και την αλλαγή στάσεων και συμπεριφορών στο χώρο εργασίας; Ποιος ο ρόλος των καινοτομικών εκπαιδευτικών τεχνικών (όπως το παιχνίδι-serious play⁴⁰) στον κριτικό στοχασμό και τον μετασχηματισμό παραδοχών; Πώς βοηθούν τον εργαζόμενο να αυξήσει την επιθυμία του για ανάπτυξη δεξιοτήτων, μετασχηματισμό και την αλλαγή της συμπεριφοράς του στο χώρο εργασίας;

Στην παρούσα εισήγηση θα παρουσιαστεί ένα **παράδειγμα εκπαίδευσης στελεχών** βαριάς βιομηχανίας (εργοδηγοί, μηχανικοί, διεθυντές μονάδων παραγωγής) που δραστηριοποιείται στον ελλαδικό και διεθνή χώρο. Η εκπαίδευση αφορούσε την ανάπτυξη δεξιοτήτων όπως η ηγεσία ομάδας, παρακίνηση ανθρώπινου δυναμικού, ανάθεση καθηκόντων, εποικοδομητική ανατροφοδότηση και αποτελεσματική επικοινωνία και συνεργατικότητα. Υλοποιήθηκε στο διάστημα Οκτώβριος 2021 – Απρίλιος 2022 μέσω της διεξαγωγής έξι (6) διήμερων σεμιναρίων (διάρκειας 16 ωρών έκαστο) τα οποία παρακολούθησαν συνολικά 90 εργαζόμενοι. Στα προγράμματα αυτά που σχεδιάστηκαν με βάση τις αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων, επιλέχθηκαν συμμετοχικές και **βιωματικές εκπαιδευτικές μέθοδοι**, παιχνίδια και υπαίθριες δραστηριότητες (Φίλλιπς, 2005).

Οι **εκπαιδευτικές ανάγκες** των συμμετεχόντων στο πρόγραμμα, εντοπίστηκαν μέσα από τη διανομή και συμπλήρωση κατάλληλα διαμορφωμένων **ερωτηματολογίων**, από την λήψη ατομικών **συνεντεύξεων**, καθώς και μέσα από τη συνεργασία με τον τομέα διοίκησης ανθρώπινου δυναμικού του ομίλου, προκειμένου να ληφθούν και να αναλυθούν δεδομένα από το **σύστημα ετήσιας αξιολόγησης της απόδοσης** των συμμετεχόντων στο πρόγραμμα.

Η **ανταπόκριση** των εκπαιδευομένων στο πρόγραμμα συλλέχθηκε με σχετικό εργαλείο (ερωτηματολόγιο) στη λήξη της εκπαιδευτικής παρέμβασης. Σε αυτό καταγράφηκαν και τα **εμπόδια** που πιστεύουν οι εκπαιδευόμενοι ότι θα αντιμετωπίσουν κατά την επιστροφή τους στο χώρο εργασίας, όσον αφορά στην υιοθέτηση των νέων δεξιοτήτων και συμπεριφορών.

⁴⁰ Ο όρος «serious play» αναφέρεται στις παιγνιώδεις εκείνες δραστηριότητες κατά τις οποίες οι εκπαιδευόμενοι που εμπλέκονται έχουν στόχο την υλοποίηση ενός έργου ή παιχνιδιού που συνδέεται μεταφορικά με τον χώρο εργασίας και που αποσκοπεί στην επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων και την ανάπτυξη δεξιοτήτων και συμπεριφορών, (Statler et al, 2011). Η εφαρμογή δραστηριοτήτων serious play κατά την εκπαιδευτική διαδικασία αναπτύσσει στους συμμετέχοντες έντονη και βαθιά δημιουργική σκέψη καθώς και την έντονη προσωπική τους δέσμευση στο έργο που έχουν να φέρουν εις πέρας (Rieber, L. P., et al, 1998).

Βιβλιογραφία

- Βαϊόπουλος, Α., Κατσιλίδου, Ε., (2020), *Οι Οριζόντιες Δεξιότητες ως Εφόδιο για την Αγορά εργασίας*, ΙΝΕ, Γ.Σ.Ε.Ε https://www.inegsee.gr/wp-content/uploads/2020/09/ORIZONTIES_DEXIOTITES.pdf
- Ινστιτούτο Επιχειρηματικής Ανάπτυξης, (2022), <https://entre.gr/orizonties-deksiotites/>
- Φίλλιπς, Ν., (2005), *Η Συμβολή της Βιωματικής Εκπαίδευσης στην Ανάπτυξη Κοινωνικών Ικανοτήτων*, ΕΑΠ, 2005 <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/17301>
- Cimatti, B., (2016), “Definition, development, assessment of soft skills and their role for the quality of organizations and enterprises”, *International Journal for Quality Research* 10(1) 97–130 ISSN 1800-6450, DOI – 10.18421/IJQR10.01-05, <http://www.ijqr.net/journal/v10-n1/5.pdf>.
- Cedefop, (2021), *Understanding technological change and skill needs Skills surveys and skills forecasting, practical guide 1*, Luxembourg: Publications Office of the European Union, https://www.cedefop.europa.eu/files/4197_en.pdf
- Goleman, D., (2000), “Emotional Intelligence: Issues in Paradigm Building”, *The Emotionally Intelligent Workplace*, Edited by: Cary Cherniss & Daniel Goleman https://www.eiconsortium.org/pdf/emotional_intelligence_paradigm_building.pdf
- IFTF, (2011), https://www.iftf.org/uploads/media/SR1378_TYF11_0-Overview_rdr-1.pdf
- OECD (2019), *Future of Education and Skills 2030 Concept Note*, https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-andlearning/learning/skills/Skills_for_2030_concept_note.pdf
- Rieber, L. P., Smith, L., & Noah, D. (1998). «The value of serious play». *Educational Technology*, 38(6), 29-37.
- Soft Skills Training Market: Global Industry Trends, Share, Size, Growth, Opportunity and Forecast 2022-2027*, (2022), <https://www.researchandmarkets.com/reports/5547046/soft-skills-training-market-global-industry>
- Statler, M., Heracleous, L., Jacobs, C.D., (2011), «Serious Play as a Practice of Paradox», *The Journal of Applied Behavioral Science* 47(2):236-256 DOI: 10.1177/0021886311398453.

Μετασχηματίζουσα μάθηση και συστημική ψυχοθεραπεία. Διερεύνηση του μετασχηματισμού των παραδοχών στην προσωπική και επαγγελματική ζωή των εκπαιδευομένων

Ελευθερία Αραβανή
Ψυχολόγος, Συστημική Θεραπεύτρια, Εκπαιδεύτρια Ενηλίκων, ΜΕδ
el.aravani@gmail.com

Άννα Τσιμπουκλή
Επικ. Καθηγήτρια Διά βίου μάθησης, δυναμικής ομάδας και εκπαίδευσης ενηλίκων,
Τομέας Επιστημών της Αγωγής, ΠΤΔΕ, ΕΚΠΑ
atsiboukli@gmail.com

Περίληψη

Η συστημική προσέγγιση και η θεωρία μετασχηματισμών αποτελούν δυο αλληλοσυνδεόμενες δυναμικές θεωρίες που στοχεύουν στην κατάκτηση της ωριμότητας των ενήλικων εκπαιδευομένων στους καιρούς της ρευστότητας. Η παρούσα εργασία διερευνά την σχέση ανάμεσα στη θεωρία μετασχηματισμών και την συστημική προσέγγιση διά μέσου συνεντεύξεων συμμετεχόντων στο εισαγωγικό εκπαιδευτικό σεμινάριο στη Συστημική Ψυχοθεραπεία, που υλοποιείται στο Αθηναϊκό Κέντρο Μελέτης του Ανθρώπου (Α.Κ.Μ.Α.). Τα αποτελέσματα ανέδειξαν την σύνδεση των δυο αυτών θεωριών και την αποτελεσματικότητά τους στην προσωπική και επαγγελματική εξέλιξη και ανάπτυξη των συμμετεχόντων και στην κατάκτηση της ωριμότητας και των δεξιοτήτων του σχετιζέσθαι.

Αναλυτική παρουσίαση

Η παρούσα εργασία αποτελεί μια απόπειρα σύνδεσης δύο διαδεδομένων θεωριών στον χώρο των Ανθρωπιστικών Επιστημών. Η Συστημική θεωρία, όπως εφαρμόζεται στη Συστημική Ψυχοθεραπεία και Εκπαίδευση και η Μετασχηματίζουσα Μάθηση του Mezirow, ως μια θεωρία μάθησης στο πεδίο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, παρότι φαίνεται να ανήκουν σε διαφορετικά επιστημονικά πεδία, διακρίνονται από κοινά σημεία και κοινούς στόχους. Εξάλλου, κοινή επιρροή φαίνεται να είναι η επιστημολογία του G. Bateson καθώς εστιάζει στα διαφορετικά επίπεδα μάθησης και στην αξία του διαλόγου και της καλλιέργειας των σχέσεων κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διεργασίας. Για τη διερεύνηση των δυο αυτών θεωριών, εκπονήθηκε ποιοτική μελέτη με την αξιοποίηση ημι-δομημένων συνεντεύξεων σε εννέα εκπαιδευόμενες στη Συστημική Ψυχοθεραπεία στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα του Αθηναϊκού Κέντρου Μελέτης του Ανθρώπου (Α.Κ.Μ.Α.). Στόχος της έρευνας ήταν να διερευνηθεί ο βαθμός στον οποίο η συγκεκριμένη εκπαίδευση λειτούργησε μετασχηματιστικά, ακολουθώντας τα δέκα βήματα που προτείνει ο Mezirow, αξιοποιώντας τις εμπειρίες των εκπαιδευόμενων, σχετικά με τις αλλαγές που οι ίδιοι διέκριναν στην επαγγελματική και την προσωπική τους ζωή, ως απόρροια της έκθεσής τους στη συγκεκριμένη εκπαίδευση. Τα βασικά συμπεράσματα που προέκυψαν από τη θεματική ανάλυση των συνεντεύξεων, ανέδειξαν την ύπαρξη των δέκα βημάτων της Μετασχηματίζουσας Μάθησης καθώς και τον συσχετισμό των δύο θεωριών. Οι συμμετέχουσες στην έρευνά μας ξεκίνησαν αυτή την εκπαίδευση, ορμώμενες είτε από ένα «αποπροσανατολιστικό δίλημμα», είτε από μια ανάγκη για επαγγελματική εξέλιξη και προσωπική νοηματοδότηση. Η εκπαίδευση τους έδωσε τη δυνατότητα να επεξεργαστούν τα συναισθήματα σύγχυσης και αμφιθυμίας που ένιωθαν, να αξιολογήσουν κριτικά τις δυσλειτουργικές

παραδοχές για τον επαγγελματικό τους ρόλο και να αναγνωρίσουν τις πηγές αυτών των παραδοχών. Οι κύριες δυσλειτουργικές παραδοχές αφορούσαν στην πεποίθηση ότι ο ειδικός Ψυχικής Υγείας αποτελεί μια αυθεντία, υπηρετεί έναν αυστηρά οριοθετημένο ρόλο και διακρίνεται από παντοδυναμία όπως αντίστοιχα μπορεί να θεωρείται ο/η εκπαιδευτής ενηλίκων. Η θεώρηση αυτή εδράζεται σε βαθειά παγιωμένες ψυχικές και κοινωνικές παραδοχές αναφορικά με τον ρόλο των προσώπων εξουσίας, που στην προκειμένη περίπτωση εκπροσωπούν ο/η θεραπευτής και ο/η εκπαιδευτής ενηλίκων αντιστοίχως. Στα πλαίσια της εκπαίδευσης τους οι συμμετέχουσες διερεύνησαν νέους ρόλους και σχέσεις και ανέλαβαν προσωπική δράση, μετασχηματίζοντας τις δυσλειτουργικές παραδοχές που κυριαρχούσαν τόσο στην επαγγελματική, όσο και στην προσωπική τους ζωή. Έτσι, απέκτησαν μια πιο ρεαλιστική εικόνα για τον ρόλο του/της ειδικού Ψυχικής Υγείας, συνειδητοποίησαν την ανθρώπινη υπόστασή του/της και κατάφεραν να καλλιεργήσουν νέες δεξιότητες σχετίζεσθαι και στους δυο τομείς της ζωής τους, αναγνωρίζοντας παράλληλα και το δικό τους ρόλο στη διεργασία της κατάκτησης της ωριμότητας και υιοθετώντας νέα πλάνα δράσης όπως αυτά ορίζονται στη θεωρία μετασχηματισμών. Η συγκεκριμένη εκπαίδευση τις εξόπλισε με δεξιότητες, όπως εμπιστοσύνη στον εαυτό και τους άλλους, ενδυνάμωση, κατανόηση των προσωπικών τους ορίων, οικειότητα, ανοικτότητα, ασφάλεια, επικοινωνία, συνεργασία. Στο σύνολό της, η εκπαιδευτική διεργασία επέδρασε ώστε να συνδεθούν ουσιαστικά με τους άλλους και να επιτύχουν το «προσωπικό μεγάλωμα». Τα δεδομένα επίσης ανέδειξαν την σύνθεση των δύο θεωριών και υποστηρίζουν τη θέση ότι η θεωρία μετασχηματισμών βρίσκει πεδίο εφαρμογής δια μέσου της θεωρίας των συστημάτων στην συστημική εκπαίδευση, καθώς οι στόχοι των δυο θεωριών είναι κοινοί και κυρίως αναφέρονται στην προσωπική ανάπτυξη ή «προσωπικό μεγάλωμα» των εκπαιδευομένων μέσα από την κατάλυση των προηγούμενων δυσλειτουργικών παραδοχών. Δεδομένου ότι η θεωρία μετασχηματισμών του Jack Mezirow δεν είχε προτείνει ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα για την εφαρμογή της, θέση της παρούσας εργασίας είναι ότι η εκπαίδευση στην συστημική ψυχοθεραπεία, μπορεί να διαδραματίσει αυτό το ρόλο και συνεπώς η σύνδεση των δύο αξίζει να διερευνηθεί περαιτέρω.

Μελέτη αξιολόγησης του Επιμορφωτικού προγράμματος "Βελτίωση κοινωνικών δεξιοτήτων: Ανάπτυξη ψυχολογικής ανθεκτικότητας στον χώρο εργασίας (Psychological Resilience)". Συμπεράσματα και προτάσεις

Δρ Κομσέλη Ε. Φανή (Φωτεινή)
μέλος ΣΕΠ ΕΑΠ/ΕΚΕ53
επιστημονικό προσωπικό ΕΚΔΔΑ
fanikomseli@gmail.com, komseli.foteini@ac.eap.gr

Περίληψη

Η αξιολόγηση της επιμόρφωσης είναι ένα ιδιαίτερα σημαντικό ζήτημα που αφορά στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. Στην παρούσα εργασία αποτυπώνονται τα αποτελέσματα αξιολόγησης από 9 επιμορφωτικά προγράμματα του ΙΝ.ΕΠ. (Ινστιτούτο Επιμόρφωσης) του ΕΚΔΔΑ που αποσκοπούν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων ψυχολογικής ανθεκτικότητας στους δημόσιους υπαλλήλους. Οι προκλήσεις του ψηφιακού μετασχηματισμού, αλλά και η πρόκληση της πανδημίας κατέδειξαν την ανάγκη για την ενίσχυση της ψυχολογικής ανθεκτικότητας των δημοσίων υπαλλήλων. Στην παρούσα μελέτη παρουσιάζονται στοιχεία του σχεδιασμού του προγράμματος και ο βαθμός ανταπόκρισης στις ανάγκες των συμμετεχόντων/χουσών και η εκτίμησή τους σχετικά με την ανάπτυξη δεξιοτήτων ψυχολογικής ανθεκτικότητας.

Λέξεις-κλειδιά: αξιολόγηση, επιμόρφωση, ψυχολογική ανθεκτικότητα

Αναλυτική παρουσίαση

Οι προκλήσεις της νέας εποχής του ψηφιακού μετασχηματισμού (Κομσέλη, 2020) και η πρόκληση της πανδημίας κατέδειξαν την ανάγκη για την ανάπτυξη πολιτικής ανθεκτικότητας στον δημόσιο τομέα, αλλά και την ενίσχυση της ψυχολογικής ανθεκτικότητας των δημοσίων υπαλλήλων. Η έννοια της ανθεκτικότητας απασχόλησε την τελευταία δεκαετία την ΕΕ⁴¹ και μελετάται από τους επιστήμονες (Boin & al., 2013, Donoghue M., 2020, Weick E.K. & Sutcliffe M. K., 2007) και όσους εμπλέκονται στον σχεδιασμό και την υλοποίηση δημόσιων πολιτικών (Deloitte Canada, 2021 Graham J., 2021). Παράλληλα, αναπτύσσεται και η μελέτη της σχέσης της ηγεσίας των δημόσιων οργανισμών με την ανθεκτικότητα των εργαζομένων (Franken E. & al., 2019, Fischer C., 2022, Flüter-Hoffmann et al., 2018).

Η εκπαίδευση ενηλίκων, που είναι έργο του ΕΚΔΔΑ, έχει ως βασικό ρόλο την ανάπτυξη της προσωπικότητας του ενήλικα εκπαιδευόμενου (Rogers, 1999) με ανθρωπιστική προσέγγιση, τοποθετώντας στο επίκεντρο της τον εκπαιδευόμενο (Κόκκος, 2005). Σχετικά με την έννοια της ανθεκτικότητας, το ΕΚΔΔΑ είχε εισάγει στην συζήτηση την έννοια στο DISPA⁴², ως κεντρικό θέμα συζήτησης⁴³. Το 2021 υλοποίησε προγράμματα για την ψυχική ανθεκτικότητα με στόχο «την αναγνώριση, κατανόηση, και εκμάθηση συγκεκριμένων προσωπικών και κοινωνικών δεξιοτήτων, εκ μέρους των εργαζομένων, ώστε να ενισχυθούν οι γνωστικοί και ψυχολογικοί πόροι που είναι

⁴¹ Η ΕΕ χρηματοδότησε το έργο «Ψυχική ανθεκτικότητα - μια βασική δεξιότητα για την εκπαίδευση και την εργασία» [Resilience – a key skill for education and job] διάρκειας 2 ετών και εστιάζει στην ανάπτυξη τρόπων για την ενίσχυση της ψυχολογικής ανθεκτικότητας.

⁴² Deans of Institutes and Schools of Public Administration

⁴³ Θέμα: «Resilience as a challenge for the public sector: the PA Schools' and Institutes' contribution.»

απαραίτητοι για την προάσπιση και την προαγωγή της ψυχολογικής ανθεκτικότητας» (Σχεδιασμός ΕΠ, 2020).

Θεματικές ενότητες του ΕΠ:

- ✓ Διασαφήνιση βασικών εννοιών- Κύρια θεωρητικά μοντέλα
- ✓ Αποτύπωση προσωπικών επιπέδων ψυχολογικής ευημερίας και διερεύνησης στάσεων για την ψυχολογική ευημερία
- ✓ Οφέλη της ψυχολογικής ευημερίας σε ατομικό, διαπροσωπικό και εργασιακό επίπεδο
- ✓ Προαγωγή της θετικότητας και της αυτοαποδοχής
- ✓ Ανάπτυξη της ύπαρξης σκοπού στην ζωή
- ✓ Προαγωγή της προσωπικής ανάπτυξης
- ✓ Προαγωγή της αυτονομίας
- ✓ Προσωπικές δεξιότητες προάσπισης της ψυχολογικής ευημερίας στο εργασιακό περιβάλλον.
- ✓ Προαγωγή της αυτοαποτελεσματικότητας και του περιβαλλοντικού ελέγχου
- ✓ Ανάπτυξη θετικών σχέσεων με τους άλλους
- ✓ Διαπροσωπικές δεξιότητες προάσπισης της ψυχολογικής ευημερίας στο εργασιακό περιβάλλον.
- ✓ Επεξεργασία ατομικών εργασιών προαγωγής της ψυχολογικής ευημερίας στην ομάδα.

Στην παρούσα μελέτη διερευνάται ο βαθμός εκτίμησης των συμμετεχόντων/χουσών ως προς την απόκτηση δεξιοτήτων ανθεκτικότητας με βάση την αξιολόγηση που «αποτελεί μια αναγκαία συνθήκη όσον αφορά στον σχεδιασμό, στην οργάνωση και στην υλοποίηση ενός εκπαιδευτικού προγράμματος..» (Βεργίδης & Καραλής, 2008), αλλά και «την προσπάθεια διερεύνησης του βαθμού κατά τον οποίο ο σχεδιασμός μιας εκπαίδευσης, αλλά και οι διαδικασίες που ακολουθήθηκαν, οι επιλογές που έγιναν κατά την υλοποίησή της, κρίνονται εύστοχες και επιτυχημένες» (Καραλής & Παπαγεωργίου, 2012). Παρουσιάζονται στοιχεία από την αξιολόγηση των 9 ΕΠ που διεξήχθησαν στην Αθήνα⁴⁴ το 2021 και στα οποία συμμετείχαν συνολικά 207 άτομα. Η μελέτη βασίζεται στο ερωτηματολόγιο αξιολόγησης του ΙΝΕΠ που συμπληρώθηκε από 176 άτομα, συμμετείχε δηλαδή στην αξιολόγηση ποσοστό 85% των συμμετεχόντων.

Για λόγους οικονομίας και κυρίως συνάφειας με το συνέδριο, θα παρουσιαστούν τα ευρήματα από δύο γενικούς δείκτες:

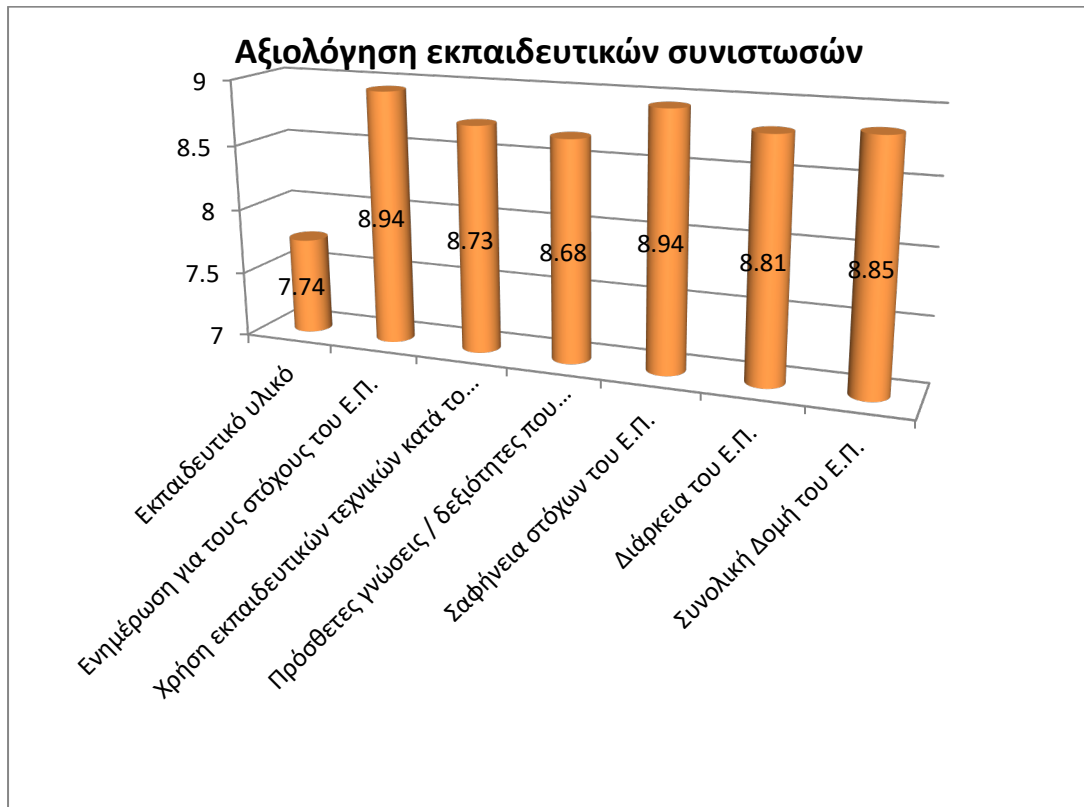
- Γενικός Δείκτης 1: Εκπαιδευτικές συνιστώσες
- Γενικός Δείκτης 6: Χρησιμότητα

Αξιοποιούνται στατιστικά δεδομένα του ΙΝΕΠ/ΕΚΔΔΑ που διατέθηκαν για τις ανάγκες της παρούσας εργασίας και δεν αξιοποιούνται προσωπικά δεδομένα

Από την μελέτη των δεδομένων προκύπτει ότι οι θετικές γνώμες, που διατυπώνονται στη βάση της ενδεκαβάθμιας κλίμακας (από 0 έως 10), προσεγγίζουν τιμές της τάξης του 9 (Άριστα) για όλες τις ερωτήσεις των επιμέρους γενικών δεικτών.

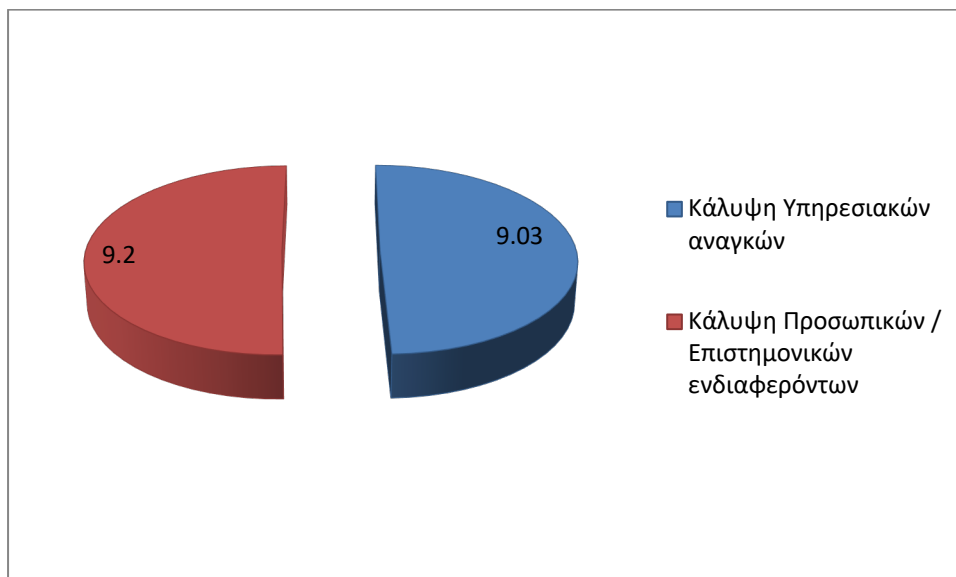
Στο Γράφημα 1., που αφορά στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών συνιστωσών των ΕΠ, ο ΓΔ 1 αξιολογήθηκε πολύ θετικά στο σύνολό του (ΜΟ:8,9). Το γράφημα αποτυπώνει και την αξιολόγηση ανά εκπαιδευτική συνιστώσα.

⁴⁴ Λόγω πανδημίας τα ΕΠ διεξήχθησαν με την μέθοδο της σύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, μέσω της πλατφόρμας webex και την οργάνωση είχε το ΙΝΕΠ στην Αθήνα, ωστόσο οι συμμετέχοντες/χουσες είναι από όλες τις περιφέρειες της χώρας.



Γράφημα 1. Αξιολόγηση εκπαιδευτικών συνιστωσών

Στο Γράφημα 2. αποτυπώνεται η χρησιμότητα του ΕΠ ως προς την κάλυψη υπηρεσιακών αναγκών και προσωπικών / επιστημονικών ενδιαφερόντων των συμμετεχόντων/χουσών. Το ΕΠ κάλυψε σε πολύ μεγάλο βαθμό τόσο τις υπηρεσιακές ανάγκες, όσο και τα προσωπικά/επιστημονικά ενδιαφέροντα όσων συμμετείχαν στην αξιολόγηση (9,2 και 9,03 αντίστοιχα).



Γράφημα 2. Κάλυψη υπηρεσιακών αναγκών και Προσωπικών / επιστημονικών ενδιαφερόντων

Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα της μελέτης αποδεικνύουν τη μεγάλη απήχηση των ΕΠ με ιδιαίτερα θετικές αξιολογήσεις όσον αφορά στο πρώτο κυρίως επίπεδο (αντίδραση) του μοντέλου Kirkpatrick (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2006). Σε γενικές γραμμές όλες οι αξιολογήσεις των συμμετεχόντων/χουσών στα ΕΠ του ΙΝΕΠ αποτιμώνται θετικά (European Profiles, 2008) και αυτό είναι σημαντικό, στον βαθμό που οι συμμετέχοντες/χουσες είναι το επίκεντρο της επιμόρφωσης και στην αξιολόγηση καταγράφουν την προσωπική εκτίμησή τους. Επιχειρώντας παράλληλα μία κωδικοποίηση των παρατηρήσεων των συμμετεχόντων/χουσών⁴⁵ σχετικά με το ΕΠ διαφαίνεται η ανάγκη για περαιτέρω επιμόρφωση στο θέμα, αλλά και η συσχέτιση με τον εργασιακό χώρο των εκπαιδευομένων.

Από την μελέτη των έως τώρα αξιολογήσεων παρατηρείται, ότι μπορεί να αποτιμάται η αντίδραση (1ο επίπεδο, βαθμός ικανοποίησης στο μοντέλο του Kirkpatrick) των συμμετεχόντων/χουσών στα ΕΠ και η μάθηση (2ο επίπεδο, βελτίωση γνώσεων και δεξιοτήτων και την αλλαγή των στάσεών τους), ωστόσο υπάρχει δυσκολία στην διερεύνηση της αξιοποίησης και της ανάπτυξης δεξιοτήτων στον εργασιακό χώρο (3^ο επίπεδο, στο οποίο επιδιώκεται να μετρηθεί η αλλαγή στη συμπεριφορά και 4^ο επίπεδο, αποτελέσματα στον οργανισμό).

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Βεργίδης, Δ. & Καραλής, Θ. (2008). Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων: Σχεδιασμός, Οργάνωση και Αξιολόγηση Προγραμμάτων. Πάτρα: ΕΑΠ.

Γαλανάκης Μ. (Συντονιστής), Γεωργίου Ε., Γιωτσίδου Β, Κουτσοσίμου Μ. «Βελτίωση κοινωνικών ικανοτήτων: Ανάπτυξη Ψυχολογικής ανθεκτικότητας στον χώρο εργασίας (Psychological Resilience)», Φάκελος Σχεδιασμού επιμορφωτικού προγράμματος, ΕΚΔΔΑ, ΙΝΕΠ, 2020.

Ινστιτούτο Επιμόρφωσης (χχ). Κατάλογος Επιμορφωτικών Προγραμμάτων. Διαθέσιμο online στο https://www.ekdd.gr/images/seminaria/katalogos_programmaton_epimorfosis.pdf

Καραλής, Θ. (2005). Αξιολόγηση Προγραμμάτων Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Καραλής, Θ. & Παπαγεωργίου, Η. (2012). Σχεδιασμός, Υλοποίηση και Αξιολόγηση Προγραμμάτων Διά Βίου Εκπαίδευσης. Αθήνα: ΙΝΕ ΓΣΕΕ.

Κόκκος, Α. (2005). Εκπαιδευτικές Μέθοδοι. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Κομοσέλη Φ., 2020. Προκλήσεις για τους δημόσιους φορείς κατάρτισης / επιμόρφωσης στην 4η βιομηχανική επανάσταση, Άρθρο δημοσιευμένο στα Πρακτικά του 6ου Διεθνούς Επιστημονικού συνεδρίου του ΙΑΚΕ, Ηράκλειο 10-12 Ιουλίου 2020, σ.σ. 209-220.

Παραδοτέα του έργου: «Αξιολόγηση των αποτελεσμάτων επιμόρφωσης στη Δημόσια Διοίκηση: Έκθεση αποτελεσμάτων και ταυτότητας». 2008, Φορέας υλοποίησης European Profiles. Φορέας ανάθεσης: ΕΚΔΔΑ.

Ξενόγλωσση

Boin Arjen & Michel J. G., van Eeten (2013): "The Resilient Organization", Public Management Review, 15:3, 429-445. <http://dx.doi.org/10.1080/14719037.2013.769856>

⁴⁵ Ξεχωριστό πεδίο του εργαλείου αξιολόγησης του ΙΝΕΠ στο οποίο δίνεται η δυνατότητα καταγραφής των παρατηρήσεων των συμμετεχόντων/χουσών.

Deloitte Canada, Greszta R et al. January 25, 2021, Resilience report <https://www2.deloitte.com/ca/en/pages/press-releases/articles/rebuilding-with-resilience.html>

Donoghue M., “Resilience as a Policy Response to Crisis?” Public Policy I.E., Evidence for Policy, October, 2020. <https://publicpolicy.ie/perspectives/resilience-as-a-policy-response-to-crisis/>

Fischer C. 2022. Παρουσίαση στο επιμορφωτικό πρόγραμμα του EIPA (European Institute of Public Administration) με θέμα: “Healthy Leadership, Healthy Employees and Resilient Organisations - Wellbeing at Work” στις 27 & 28 Ιανουαρίου 2022.

Flüter-Hoffmann et al., 2018, Individuelle und organisationale Resilienz, IW-Analyse 127, Köln, p. 15. Παρουσίαση στο επιμορφωτικό πρόγραμμα του EIPA (European Institute of Public Administration) με θέμα: “Healthy Leadership, Healthy Employees and Resilient Organisations - Wellbeing at Work” στις 27 & 28 Ιανουαρίου 2022.

Franken E, Plimmer G, Malinen S. Paradoxical leadership in public sector organisations: Its role in fostering employee resilience. Aust J Publ Admin. 2019;1–18. <https://doi.org/10.1111/1467-8500.12396>

Graham J., “Public sector reform could make Australia more resilient, report says” Tuesday, October 19, 2021, <https://www.themandarin.com.au/172459-public-sector-reform-could-make-australia-more-resilient-report-says/>

Greece DISPA final report “Resilience as a challenge for the public sector: the PA Schools' and Institutes' contribution. Athens, June 5-6, 2014.

Kirkpatrick, D., & Kirkpatrick, J. (2006). Evaluating Training Programs, Third Edition. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers, Inc.

Rogers, A. (1999). Η εκπαίδευση ενηλίκων. Αθήνα. Μεταίχμιο

Weick E. Karl and Sutcliffe M. Kathleen, “Managing the Unexpected. Resilient Performance in an Age of Uncertainty”, Jossey-Bass © 2007 Services, 1900 E Street, NW, Washington.

"Στον κόσμο μου, στον κόσμο σου..ή και κάπου αλλού;"

Χριστίνα Ζουρνά, Μαθηματικός, Εκπαιδεύτρια Ενηλίκων, Υποψήφια Διδάκτορας
c.zourna@uom.edu.gr

Ιωάννα Παπαβασιλείου, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Διά βίου Συμβουλευτικής Σταδιοδρομίας και
Επαγγελματικού Προσανατολισμού
Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας
ipapav@uom.edu.gr

Περίληψη

Στο προτεινόμενο βιωματικό εργαστήριο με τη μέθοδο του Εκπαιδευτικού Δράματος (ΕΔ) θα διερευνήσουμε θέματα όπως προϋποθέσεις, λόγοι και οφέλη μιας αγωγής συνεργασίας στο χώρο εργασίας, καθώς και αντιλήψεις, αξίες, στάσεις και σχέσεις παλαιών και νέων εργαζομένων. Αφόρμηση για το θέμα προσφέρει η επιστήμη των Μαθηματικών και πιο συγκεκριμένα, ο κόσμος των μιγαδικών αριθμών: οι σχέσεις μεταξύ πραγματικών, φανταστικών και μιγαδικών θα εκφράσουν την επιθυμητή αναλογία με τον πραγματικό κόσμο της εργασίας. Η μέθοδος του ΕΔ προτείνεται ως καλή πρακτική για την ανάπτυξη δεξιοτήτων σε εφήβους και ενήλικες, με εμφανή αποτελέσματα τόσο στην επαγγελματική όσο και στην προσωπική ανάπτυξη των συμμετεχόντων.

Περιγραφή

Το Εκπαιδευτικό Δράμα (ΕΔ), Drama in Education (DiE) στην αγγλόφωνη βιβλιογραφία, είναι βιωματική μέθοδος εκπαίδευσης, η οποία εξυπηρετεί μαθησιακούς στόχους μέσω θεατρικών τεχνικών και συμβάλλει στην ανάπτυξη προσωπικών, κοινωνικών και επαγγελματικών δεξιοτήτων. Στο παρόν εργαστήριο θα διερευνήσουμε τα ακόλουθα ερωτήματα: α) ποιες είναι οι προϋποθέσεις για μια αγωγή συνεργασίας στο χώρο εργασίας; είναι αποτέλεσμα επιβολής ή αυτενέργειας; β) ποιοι οι λόγοι και ποια τα οφέλη της συνεργασίας δύο «φαινομενικά ξένων» κόσμων; γ) ποια η στάση των παλαιών εργαζομένων ως προς τους νέους και αντίστροφα; δ) ποια τα συναισθήματα των παλαιών και ποια των νέων; υπάρχουν τρόποι για την κατάλληλη διαχείριση αυτών και ποιοι θα μπορούσαν να είναι; Αφόρμηση για το θέμα του παρόντος εργαστηρίου θα προσφέρει η επιστήμη των Μαθηματικών και συγκεκριμένα, ο κόσμος των μιγαδικών αριθμών: οι σχέσεις μεταξύ πραγματικών, φανταστικών και μιγαδικών θα προσφέρουν την επιθυμητή αναλογία με τον πραγματικό κόσμο της εργασίας.

Μέσω ατομικών και ομαδικών δραστηριοτήτων, ανάληψη ρόλων, αυτοσχεδιασμό και άλλες θεατρικές τεχνικές, σε μία συνεχή ροή με αρχή, μέση και τέλος, οι συμμετέχοντες/ουσες θα ανακαλύψουν διαφορετικές οπτικές γωνίες του ίδιου θέματος, θα διερευνήσουν ιδέες, αντιλήψεις, δεξιότητες, αξίες, συναισθήματα, θα αναγνωρίσουν στάσεις, προκαταλήψεις, στερεότυπα, θα λύσουν «κόμπους» και προβλήματα, θα διαχειριστούν κρίσεις, θα λάβουν αποφάσεις και θα μπορέσουν να διαχειριστούν εκ νέου καταστάσεις και εμπειρίες, επιτυγχάνοντας να κάνουν συνδέσεις του θέματος του εργαστηρίου με την πραγματική τους ζωή.

Κύριοι στόχοι του εργαστηρίου είναι οι συμμετέχοντες/ουσες να γνωρίσουν τη βιωματική μέθοδο του Εκπαιδευτικού Δράματος, να αναγνωρίσουν την ευελιξία της ως προς την πληθώρα θεματικών και εφαρμογών της σε διαφορετικά πλαίσια, να συνειδητοποιήσουν τη χρησιμότητά της στην ανάπτυξη δεξιοτήτων, καθώς επίσης, να θελήσουν να εκπαιδευθούν σε αυτήν στο μέλλον και να την υιοθετήσουν στην καθημερινή τους πρακτική.

Λόγω των μέτρων που ελήφθησαν στο πλαίσιο καταστολής της πανδημίας του COVID-19, τα βιωματικά εργαστήρια ΕΔ μεταφέρθηκαν όσο το δυνατόν σε διαδικτυακή μορφή, περνώντας σε μία

εξελιγμένη μορφή από τη μέχρι τότε διά ζώσης και εκ του σύνεγγυς διδασκαλία. Οπωσδήποτε το άμεσο αποτέλεσμα δεν μπορεί να είναι το ίδιο όπως στο διά ζώσης βίωμα της μεθόδου, όμως πιστεύουμε ότι η συμμετοχή σε ένα εργαστήριο ΕΔ, έστω και με αυτή τη μορφή, θα δώσει το έναυσμα στους συμμετέχοντες συνέδρους να αναζητήσουν περαιτέρω πληροφορίες και εφαρμογές της μεθόδου με απώτερο στόχο να την αξιοποιήσουν στο δικό τους εκπαιδευτικό και εργασιακό πλαίσιο.

Τη μέθοδο του ΕΔ χρησιμοποιούμε στο Πανεπιστήμιο Μακεδονίας ως μέθοδο ανάπτυξης δεξιοτήτων στα προγράμματα τόσο των προπτυχιακών όσο και των μεταπτυχιακών σπουδών, στα προγράμματα εξειδίκευσης του Κέντρου Διά Βίου Μάθησης για ενήλικες και επαγγελματίες, σε διδακτορικές έρευνες όπως στη Διά Βίου Συμβουλευτική Σταδιοδρομίας και τον Επαγγελματικό Προσανατολισμό, καθώς και σε εξωστρεφή προγράμματα με ευρωπαϊκό προσανατολισμό, όπως πχ προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης στο πλαίσιο επιμόρφωσης, κατάρτισης και ανταλλαγής καλών πρακτικών σε στρατηγικές συνεργασίες ΚΑ2 Erasmus Plus.

Ενδεικτική Βιβλιογραφία

Αυδή, Α., & Χατζηγεωργίου, Μ. (2018). *Όταν ο δάσκαλος μπαίνει σε ρόλο: 50 προτάσεις για θεατρικά εργαστήρια με Δάσκαλο σε Ρόλο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ζουρνά, Χ. (υπό έκδοση). Το Δράμα της Συ.Ε.Π. στην εκπαίδευση ή το Δράμα στην υπηρεσία της Συ.Ε.Π.; Πρακτικά του 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου «Το εκπαιδευτικό παιχνίδι και η τέχνη στην εκπαίδευση και στον πολιτισμό», διαδικτυακά, 29-31 Οκτωβρίου 2021. Διαθέσιμο στη διεύθυνση <https://www.researchgate.net/publication/358227415>

Ζουρνά, Χ. & Παπαβασιλείου, Ι. (2021). Εκπαιδευτικό Δράμα, Επαγγελματική Ανάπτυξη και Συμβουλευτική Σταδιοδρομίας: μία δυναμικά αναπτυσσόμενη σχέση. *Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, 38(71), 11-30. Αθήνα: Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος, Διάδραση. Διαθέσιμο στη διεύθυνση <https://www.researchgate.net/publication/357280877>

Papavassiliou-Alexiou, I. & Zourna, C. (2016). Teachers' professional competences: what has Drama in Education to offer? An empirical study in Greece. *Professional Development in Education*, 42(5), 767-786. <https://doi.org/10.1080/19415257.2015.1127270>

Zourna, C. (2021). Drama in Education under research: An innovative career guidance method for adolescents. *Academia Letters*. Open access journal. <https://www.academia.edu/62627021/>

Εκπαιδευτικές Πρακτικές Ανάπτυξης Δεξιοτήτων (Στρογγυλό Τραπέζι)

Βαϊκούση Δανάη
Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής Τεχνολογικής Εκπαίδευσης
vaikousi.danai@ac.eap.gr

Ζαρίφης Γιώργος
Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
gkzarifis@yahoo.com

Λαζαράκου Ελισάβετ
Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
lazarakou@sch.gr

Μάγος Κώστας
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
magos@uth.gr

Παυλή-Κορρέ Μαρία
Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
mariapavliskorres@gmail.com

Ράικου Νατάσσα
Πανεπιστήμιο Πατρών
araikou@patreas.upatras.gr

Περίληψη

Στο συγκεκριμένο στρογγυλό τραπέζι συζητώνται ζητήματα τα οποία αφορούν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Πιο αναλυτικά η Δ. Βαϊκούση θα αναφερθεί στους τρόπους με τους οποίους τόσο η ομαδοσυνεργατική οργάνωση όσο και η αναστοχαστική υλοποίηση επιδρούν στην ανάπτυξη μαλακών δεξιοτήτων στην πρακτική άσκηση, με μικροδιδασκαλία, των υποψήφιων εκπαιδευτικών του Ετήσιου Προγράμματος Παιδαγωγικής Κατάρτισης (Ε.Π.ΠΑΙ.Κ.) στην Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.). Ο Γ. Ζαρίφης θα αναφερθεί στις πρακτικές ανάπτυξης και αποτίμησης εγκάρσιων δεξιοτήτων στο πλαίσιο του προγράμματος πρακτικής άσκησης σε επιχειρήσεις και οργανισμούς του ιδιωτικού τομέα το οποίο οργανώνεται από το τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής του Α.Π.Θ. Η Ε. Λαζαράκου θα αναδείξει τις παραμέτρους οι οποίες αφορούν στις δεξιότητες που συναπαρτίζουν τον γραμματισμό στην αξιολόγηση τόσο στο επίπεδο της πανεπιστημιακής προετοιμασίας των υποψήφιων εκπαιδευτικών όσο και στο επίπεδο της άσκησης του εκπαιδευτικού έργου των εν ενεργεία εκπαιδευτικών. Ο Κ. Μάγος θα αναφερθεί στο ρόλο της «περιπατητικής μάθησης» στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων εστιάζοντας σε μια εκπαιδευτική δράση στην οποία αξιοποιείται η περιπατητική διδασκαλία και μάθηση με τη συμμετοχή φοιτητών, νεαρών προσφύγων και μαθητών ενός Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας. Η Μ. Παυλή-Κορρέ θα αναφερθεί στους τρόπους αξιοποίησης των ψηφιακών δεξιοτήτων φοιτητών και φοιτητριών για την προώθηση της ανάπτυξης οριζόντιων δεξιοτήτων σε δύο πανεπιστημιακά μαθήματα στο ΑΠΘ με αφετηρία τη σχεδόν καθολική χρήση των κινητών τηλεφώνων και την αποστολή SMS. Τέλος, η Ν. Ράικου θα αναφερθεί στις προκλήσεις στο ζήτημα της ανάπτυξης δεξιοτήτων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση αναλύοντας διάφορες παραμέτρους όπως την

αναγκαιότητα, τις δυνατότητες αλλά και τον καταλυτικό ρόλο της κριτικής προσέγγισης κάθε σημαντικής εμπειρίας μάθησης στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο.

Ο αναστοχασμός και ο διάλογος ως διεργασία απόκτησης ήπιων δεξιοτήτων: η περίπτωση των Πρακτικών Ασκήσεων Διδασκαλίας στο Ετήσιο Πρόγραμμα Παιδαγωγικής Κατάρτισης της Ανώτατης Σχολής Παιδαγωγικής Τεχνολογικής Εκπαίδευσης

(Βαϊκούση Δανάη)

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, η καταλληλότερη μεθοδολογία για την ανάπτυξη των ήπιων δεξιοτήτων (soft skills) είναι η ενσωμάτωσή τους στην διδασκαλία των γνωστικών αντικειμένων. Η επιλογή της ανάπτυξης των ήπιων δεξιοτήτων μέσω της ενσωμάτωσής τους στη διδασκαλία των τυπικών μαθημάτων, ώστε οι ήπιες δεξιότητες να αποτελούν μέρος της μαθησιακής διεργασίας, θεωρείται η πιο αποτελεσματική πρακτική. (Kembel, Leung & Rosa, 2007, Al-Mamun, 2012, Tang, N. K., Hashimah, M. Y., & Nor, H. H., 2014).

Όπως υπογραμμίζει ο Barrie (2007) οι ήπιες δεξιότητες (soft skills) μπορούν να αναπτυχθούν στο σχολείο, και η ανάπτυξή τους εξαρτάται από τον τρόπο διδασκαλίας του εκπαιδευτικού⁴⁶, το περιεχόμενο του γνωστικού αντικειμένου/μαθήματος και άλλες παράλληλες σχολικές δραστηριότητες.

Με άλλα λόγια η ανάπτυξη ήπιων δεξιοτήτων δεν συνιστά ένα μεμονωμένο αντικείμενο διδασκαλίας, αλλά συναρτάται με την διδακτική και παιδαγωγική μέθοδο διδασκαλίας των άλλων γνωστικών αντικειμένων.

Η μαθητοκεντρική παιδαγωγική και μάλιστα από τα πρώτα μαθητικά χρόνια φαίνεται να διευκολύνει την ανάπτυξη ήπιων δεξιοτήτων των ατόμων (Al-Mamun, 2012). Απαραίτητη προϋπόθεση βέβαια είναι να έχει ο εκπαιδευτικός κατάλληλη επιμόρφωση και παιδαγωγική κατάρτιση. Εκτός δηλαδή από τη γνώση του διδακτικού του αντικειμένου, είναι καθοριστική και η παιδαγωγική του επάρκεια, η χρήση της κατάλληλης παιδαγωγικής-διδακτικής μεθοδολογίας, η ικανότητα διαχείρισης της σχολικής τάξης και κυρίως η ίδια η γνώση των ήπιων δεξιοτήτων και η διάθεσή του να τις αναπτύξει. Εξάλλου, σύμφωνα με τον ορισμό των ήπιων δεξιοτήτων, οι ήπιες δεξιότητες είναι απαραίτητες για την αποτελεσματική ανάπτυξη των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων (hard skills). Συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να διαθέτουν και οι ίδιοι ήπιες δεξιότητες, προκειμένου να τις εφαρμόζουν στις παιδαγωγικές τους μεθόδους.

Επιπλέον, οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, ως «σημαντικοί άλλοι», ασκούν επιρροή αποτελώντας πρότυπα συμπεριφοράς (role models) για τους μαθητές τους και έτσι προάγουν την ανάπτυξη των ήπιων δεξιοτήτων. Ο τρόπος με τον οποίο αλληλεπιδρούν με τους άλλους (συναδέλφους, γονείς,

⁴⁶ Στην περίπτωση αυτή και σε κάθε άλλη παρόμοια περίπτωση η αναφορά σε ένα γένος είναι τυχαία και δεν υποδηλώνεται κάποια προτίμηση της συγγραφέως.

μαθητές), οι ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες που υλοποιούν και οι τρόποι επίλυσης προβλήματος που επιλέγουν στα πλαίσια της διδασκαλίας των άλλων μαθημάτων, είναι ορισμένες ενδεικτικές συμπεριφορές από την πλευρά των εκπαιδευτικών, που μπορούν να αξιοποιηθούν και να συμβάλλουν στην ενσωμάτωση των ήπιων δεξιοτήτων στη διδασκαλία (Tang, N. K., Ching, S. Y., & Siti, A. M. S., 2015).

Ιδιαίτερα, ο τρόπος με τον οποίο ο εκπαιδευτικός επικοινωνεί με τους μαθητές έχει καθοριστική σημασία στην ανάπτυξη των ήπιων δεξιοτήτων τους. Ο σεβασμός, η αποδοχή, η ενσυναίσθηση και η γνησιότητα είναι χαρακτηριστικά τα οποία, σύμφωνα με τον Rogers (1983), πρέπει να διακρίνουν τον εκπαιδευτικό κατά την επικοινωνία του με τους μαθητές. Ο βαθμός στον οποίο οι μαθητές θα βοηθηθούν στο να αναπτύξουν αυτές τις δεξιότητες εξαρτάται από τον βαθμό στο οποίο τις κατέχει ο εκπαιδευτικός και τις αναπτύσσει σε όλο το φάσμα της διδασκαλίας του. Δίδεται δηλαδή στους μαθητές η δυνατότητα να αναπτύξουν ήπιες δεξιότητες, είτε παρακολουθώντας τον ίδιο τον εκπαιδευτικό να τις εφαρμόζει είτε μέσω της κατάλληλης μεθοδολογίας που χρησιμοποιεί και των στόχων που θέτει στην καθημερινή του πρακτική.

Με βάση τα παραπάνω η επιμόρφωση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών είναι σκόπιμο να συμπεριλαμβάνει τη γνώση και κυρίως την καλλιέργεια και ανάπτυξη ήπιων δεξιοτήτων.

Το Ετήσιο Πρόγραμμα Παιδαγωγικής Κατάρτισης (Ε.Π.ΠΑΙ.Κ.) της Ανώτατης Σχολής Παιδαγωγικής Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε), το παρακολουθούν πτυχιούχοι Ανωτάτων Σχολών (οι περισσότεροι από αυτούς κατέχουν και μεταπτυχιακούς τίτλους στο γνωστικό τους αντικείμενο) προκειμένου να αποκτήσουν την απαιτούμενη παιδαγωγική επάρκεια για να διδάξουν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Οι Πρακτικές Ασκήσεις Διδασκαλίας (Π.Α.Δ.) καταλαμβάνουν ένα σημαντικό μέρος του προγράμματος. Ο τρόπος που δομούνται και υλοποιούνται οι Π.Α.Δ. στοχεύει όχι μόνο στην ανάπτυξη διδακτικών δεξιοτήτων των σπουδαστών αλλά και στην καλλιέργεια ήπιων δεξιοτήτων. Ειδικότερα:

1. Συγκροτούνται ομάδες 4-6 ατόμων και ορίζεται επόπτης-σύμβουλος καθηγητής, ο οποίος συνεργάζεται με την ομάδα σε όλη τη διάρκεια του ακαδημαϊκού έτους.

2. Για κάθε σπουδαστή προβλέπονται βιντεοσκοπούμενες Μικροδιδασκαλίες (microteaching) και Προκαταρκτικές διδασκαλίες, ακολουθούμενες από συζήτηση και σχολιασμό, στην ομάδα των συμφοιτητών με τον επόπτη-σύμβουλο καθηγητή.

Η μικροδιδασκαλία (microteaching) είναι μικρής έκτασης (δεκαπεντάλεπτη), βιντεοσκοπείται, προβάλλεται στην ομάδα μετά την ολοκλήρωσή της και ακολουθεί συζήτηση μεταξύ των μελών της ομάδας. Ο κάθε σπουδαστής συζητά δηλαδή στα πλαίσια της ομάδας για τη διδασκαλία του και για τη διδασκαλία του κάθε συσπουδαστή του. Γίνεται ανάλυση-κριτική-ανατροφοδότηση για τη διδασκαλία του κάθε συσπουδαστή, δεξιότητα ιδιαίτερα σύνθετη και απαιτητική (Πετσιμέρη, 2007), ενώ ο κάθε διδάσκων φοιτητής έχει την ευκαιρία να παρατηρήσει τον εαυτό του, να προβεί σε αυτοαξιολόγηση και αναστοχασμό, αναπτύσσοντας παράλληλα την κριτική του σκέψη (Γιαννακοπούλου, 2008).

Με το συγκεκριμένο τρόπο οργάνωσης και υλοποίησης των πρακτικών ασκήσεων διδασκαλίας, επιδιώκεται, καλλιεργείται και αναπτύσσεται:

- Η συνεργατικότητα, στο πλαίσιο της ομάδας, με τη δημιουργία θετικού ψυχολογικού κλίματος σε συνθήκες εμπιστοσύνης, ασφάλειας και αμοιβαίας αποδοχής.
- Η συμμετοχή στην κριτική ανάλυση-αξιολόγηση της διδασκαλίας του συσπουδαστή.
- Η αποδοχή της ανατροφοδότησης των άλλων.
- Η βελτίωση της λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας.
- Η ικανότητα της ενεργητικής ακρόασης.
- Η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, μέσω της αυτοπαρατήρησης, αυτοαξιολόγησης και αναστοχασμού.

- Η διαμόρφωση τρόπων διαχείρισης τυχόν συγκρούσεων που μπορεί να εμφανίζονται στα πλαίσια της ομάδας.

Με άλλα λόγια η οργάνωση των Π.Α.Δ., στο Ε.Π.ΠΑΙ.Κ. της Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε., σε μικρές ομάδες και η υλοποίηση των μικροδιδασκαλιών σε ένα πλαίσιο αναστοχαστικής πρακτικής, και όχι απλής εφαρμογής των διδακτικών μεθόδων, αποτελεί μια διαδικασία απόκτησης ήπιων δεξιοτήτων.

Βιβλιογραφία

Al Mamun, Md. A. (2012). The Soft Skills Education for the Vocational Graduate: Value as Work Readiness Skills. *British Journal of Education Society & Behavioural Science*, 2(4), 326-338. DOI: 10.9734/BJESBS/2012/1858

Barrie, S. C. (2007). A conceptual framework for the teaching and learning of generic graduate attributes. *Studies in higher education*, 32(4), 439-458. <http://doi.org/10.1080/03075070701476100>

Γιαννακοπούλου, Ε. (2008). Η μικροδιδασκαλία στην εκπαίδευση εκπαιδευτών ενηλίκων: Από την ανατροφοδότηση στον αναστοχασμό. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 14, 11-16

Kember, D., Leung, D., & Rosa, M. (2007). Characterizing learning environment of nurturing generic capabilities in higher education. *Research in Higher Education*, 48(5), 609-632. DOI: [10.1007/s11162-006-9037-0](https://doi.org/10.1007/s11162-006-9037-0)

Πετσιμέρη, Ε. (2007). Η παρατήρηση και αξιολόγηση της διδασκαλίας στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: Μέθοδοι και προσεγγίσεις. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, 43, 7-26.

Rogers, C. (1983). *Freedom to learn for the 80's*. Columbus Ohio: Charles E. Merrill.

Tang, N. K., Hashimah, M. Y., & Nor, H. H. (2014). Soft skills integration in teaching professional training: Novice teachers' perspectives. *Procedia-social and behavioral sciences*, 186, 835-840. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.204>

Tang, N. K., Ching, S. Y., & Siti, A. M. S. (2015). Quality teaching: Relationship to soft skills acquisition. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 191, 1934-1937 <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.649>

Πρακτικές ανάπτυξης και αποτίμησης εγκάρσιων δεξιοτήτων: βέλτιστες πρακτικές και προκλήσεις σε πρόγραμμα πρακτικής άσκησης τελειόφοιτων στο Α.Π.Θ

(Ζαρίφης Γιώργος)

Το Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής (ΦΠ), στο πλαίσιο της παιδαγωγικής και διδακτικής κατάρτισης των φοιτητών και φοιτητριών του (δυνάμει φιλολόγων εκπαιδευτικών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και εκπαιδευτών ενηλίκων), αναπτύσσει ένα πρόγραμμα «ενσωματωμένης» Πρακτικής Άσκησης (ΠΑ), σπειροειδούς διάταξης κατά το οποίο οι φοιτητές και οι φοιτήτριες του προπτυχιακού προγράμματος σπουδών ασκούνται σχετικά στις δύο μη χρηματοδοτούμενες υποχρεωτικές «1η και 2η σπείρες» του προγράμματος Πρακτικής Άσκησης, και στη χρηματοδοτούμενη προαιρετική «3η σπείρα» Πρακτικής Άσκησης, οι οποίες συνδέονται με μαθήματα του Τομέα Παιδαγωγικής και αναπτύσσονται στο δίκτυο των σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και αντίστοιχων επιχειρήσεων και οργανισμών του Νομού Θεσσαλονίκης. Το προαιρετικό πρόγραμμα της «3ης σπείρας» του προγράμματος Πρακτικής Άσκησης σε δευτεροβάθμιο σχολείο ή σε δομή συνεχιζόμενης εκπαίδευσης ή εκπαιδευτικό οργανισμό ή επιχείρηση από το 2016 εντάσσεται στο Πρόγραμμα «Πρακτική Άσκηση Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης». Η 3^η Σπείρα ΠΑ του Τμήματος Φ.Π φάνηκε από

την αρχή της εφαρμογής της ότι αποτελεί μία ευεργετική αναγκαιότητα για όσους φοιτητές και φοιτήτριες επιθυμούν να εργαστούν σε ιδιωτικούς εκπαιδευτικούς οργανισμούς και δομές αλλά και σε επιχειρήσεις οι οποίες αξιοποιούν υπηρεσίες ανάπτυξης και διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού.

Η ανάγκη δικτύωσης του Τμήματος ΦΠ με ιδιωτικούς φορείς και οργανισμούς αποτελεί μέρος της στρατηγικής του για την ανάπτυξη και διατήρηση επαγγελματικών δεσμών με παραγωγικούς φορείς της Θεσσαλονίκης με σκοπό το αμοιβαίο όφελος στην ανάπτυξη καινοτόμων εκπαιδευτικών προγραμμάτων και στην δημιουργία κουλτούρας εξωστρέφειας τόσο για τους φοιτητές όσο και για το προσωπικό του Τμήματος. Οι προκλήσεις για την επίτευξη της στρατηγικής είναι ωστόσο πολλές και τις περισσότερες φορές συνδέονται και με τον τρόπο ανάπτυξης των φορέων υποδοχής ο οποίος επηρεάζεται από εξωγενείς μεταβλητές (π.χ. πανδημία COVID) αλλά και με τον τρόπο οργάνωσης του προγράμματος σπουδών του Τμήματος το οποίο αναθεωρεί τις προτεραιότητές του βάσει και του διαθέσιμου προσωπικού του.

Το σημαντικότερο ίσως ζήτημα το οποίο αποτελεί πρόκληση για το Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής στην 3^η σπείρα Πρακτικής Άσκησης είναι η δημιουργία ενός ευέλικτου Ατομικού Πλέγματος Δεξιοτήτων (κυρίως εγκάρσιων) και η σύνδεση τους με συγκεκριμένα μαθησιακά αποτελέσματα τα οποία όμως αποκτώνται σε χώρο εκτός του Πανεπιστημίου και επομένως δεν ελέγχονται άμεσα. Η συγκεκριμένη πρόκληση ελέγχεται πρακτικά με την ανάπτυξη ενός πλαισίου δράσης στο οποίο τα μαθησιακά αποτελέσματα μπορούν να ενσωματωθούν ως «κόμβοι» στο πρόγραμμα της ΠΑ (βλ. σχετ. Harden 2001). Ο στόχος στην 3^η σπείρα ΠΑ είναι η όσο το δυνατόν μεγαλύτερη συσχέτιση της μαθησιακής εμπειρίας με το πλέγμα δεξιοτήτων (κατά βάση εγκάρσιων), το οποίο σχεδιάζουμε σε συνεργασία τόσο με τον ασκούμενο φοιτητή ή την ασκούμενη φοιτήτρια όσο και με τον υπεύθυνο μέντορα στο χώρο πρακτικής. Ο κάθε κόμβος αντιστοιχεί σε μία δεξιότητα (π.χ. διαχείριση χρόνου) και σε ένα συγκεκριμένο επίπεδο βάσει του εργαλείου εγκυροποίησης εγκάρσιων δεξιοτήτων LEVEL5. Οι ασκούμενοι και οι ασκούμενες σε συνεργασία με τον υπεύθυνο της πρακτικής και με τον μέντορα αξιολογεί το επίπεδο της συγκεκριμένης δεξιότητας σε δύο φάσεις (μία στην αρχή και μία στο τέλος της 3^{ης} σπείρας ΠΑ). Αυτή η τακτική είναι συνεπής με την έννοια ενός σπειροειδούς προγράμματος σπουδών εν γένει το οποίο χαρακτηρίζεται από την επανεξέταση των δεξιοτήτων σε αυξανόμενο επίπεδο δυσκολίας, την σχέση της νέας μάθησης με την προηγούμενη μάθηση και τον αυξανόμενο βαθμό ανταπόκρισης των ασκούμενων στα καθήκοντα τα οποία συνδέονται με τη συγκεκριμένη δεξιότητα (Swick, 1999).

Μετά το πέρας της 3^{ης} Σπείρας Πρακτικής Άσκησης, πραγματοποιείται πάντοτε επικοινωνία με τις δομές υποδοχής αλλά και ημερίδα με τους/τις συνδέσμους, με στόχο την ενδυνάμωση των σχέσεων με αυτούς, και την εύρεση θέσεων Πρακτικής Άσκησης για το επόμενο ακαδημαϊκό έτος. Ωστόσο, η συνολική αποτίμηση της διαδικασίας δείχνει και τις υπάρχουσες αδυναμίες καθώς και την ανάγκη για βελτίωση στους παρακάτω τομείς:

1. Ανάπτυξη σταθερών και βιώσιμων δικτύων συνεργασίας (π.χ. με την αξιοποίηση πρωτοκόλλων συνεργασίας, δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης, και δημιουργία δέσμευσης).
2. Δημιουργία ενός «mentoring & coaching hub» εντός του ΑΠΘ για την ουσιαστικότερη κατανόηση των αναγκών των φοιτητών και των φοιτητριών από τους υπευθύνους των επιχειρήσεων και των οργανισμών οι οποίοι αναλαμβάνουν την ευθύνη της καθοδήγησης και του mentoring.
3. Κεφαλαιοποίηση της εμπειρίας μέσω σχετικών δημοσιεύσεων και εκδηλώσεων (π.χ. ημέρες πρακτικής άσκησης για φοιτητές).
4. Σαφέστερος προσδιορισμός και επαρκής αποτίμηση των ΠΜΑ εντός της επιχείρησης ή του οργανισμού (αξιοποίηση της διαδικασίας διαμεσολάβησης) με κοινά εργαλεία (π.χ. αυθεντική αξιολόγηση).
5. Εγκυροποίηση (validation) όλων των εγκάρσιων δεξιοτήτων οι οποίες αποκτώνται εντός της επιχείρησης ή του οργανισμού με τη χρήση έγκυρων και αξιόπιστων εργαλείων.

6. Ανάπτυξη δικτύου φοιτητών και φοιτητριών (π.χ. τύπου διαρκούς forum) που συμμετέχουν σε προγράμματα πρακτικής άσκησης στην ανώτατη εκπαίδευση με στόχο τη διαρκή ανατροφοδότηση τόσο των συντονιστών όσο και των γραφείων πρακτικής άσκησης.

Βιβλιογραφία

- Barton, K. (2001). *Connecting with success*. Palo Alto, CA: Davies-Black.
- de Janasz, S. C., Dowd, K. O., & Schneider, B. Z. (2006). *Interpersonal skills in organizations* (2/e). Burr Ridge, IL: McGraw Hill/Irwin.
- de Janasz, S. C., Sullivan, S. E., & Whiting, V. (2003). Mentor networks and career success: Lessons for turbulent times. *Academy of Management Executive*, 17, 78-93.
- Donahue, D. M. (1999) Service-learning for preservice teachers: ethical dilemmas for practice. *Teaching and Teacher Education*, 15, 685–695.
- Harden RM. (2001). AMEE Guide Mo. 21: Curriculum mapping: a tool for transparent and authentic teaching and learning. *Med Teach* 23:123–137.
- Harden RM. (2007). Learning outcomes as a tool to assess Progression Med Teach 29: 678–682.
- Lane, S., Lacefield-Parachini, N. & Isken, J. (2003) Developing novice teachers as change agents: student teacher placements against the grain? *Teacher Education Quarterly*, 30(2), 55–68.
- Swick, K. J. (1999). Service learning helps future teachers strengthen caring perspectives, *The Clearing House*, 73(1), 29–32.
- Zarifis, G.K, Papadimitriou. A. (2017). Current challenges in validation of informal learning (VINFL) in Europe, *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences (EduWorld 2016 7th International Conference)*, Vol.1, 23-31. <http://dx.doi.org/10.15405/epsbs.2017.05.02.4>

Γραμματισμός στην αξιολόγηση: ανάπτυξη δεξιοτήτων στο πλαίσιο της πανεπιστημιακής διδασκαλίας

(Λαζαράκου Ελισάβετ)

Σε μία εποχή η οποία τονίζει ολοένα και περισσότερο την αναγκαιότητα της επίτευξης μαθησιακών αποτελεσμάτων -συχνά και επιδόσεων- μέσω της εκπαίδευσης, ένα σώμα ερευνών στην Ελλάδα και στο εξωτερικό εμφανίζουν τις/τους εκπαιδευτικούς να δηλώνουν ότι η προετοιμασία τους στο Πανεπιστήμιο για την άσκηση του ρόλου τους ως εκπαιδευτικών υπήρξε ελλιπής. Στην ελληνική έρευνα των Μαυρομμάτη, Ζουγανέλη, Φρυδά & Λουκά, (2008) οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι έμαθαν να αξιολογούν τις/τους μαθήτριες/τές τους κυρίως εμπειρικά κατά την άσκηση του επαγγέλματός τους (86%) και πολύ λιγότερο από τις πανεπιστημιακές τους σπουδές (56%). Η ίδια έρευνα διαπιστώνει ότι, μολονότι οι σχετικές διατάξεις καθιερώνουν πρακτικές διαμορφωτικής αξιολόγησης από το 2003, η σχολική τάξη παραμένει προσκολλημένη πρωτίστως στην απομνημόνευση γνώσεων και λιγότερο στην ανάπτυξη δεξιοτήτων των μαθητριών/τών. Παρόμοια εικόνα αποτυπώνεται σε ερευνητικά δεδομένα τα οποία προέρχονται από τον διεθνή χώρο. Με την εφαρμογή εξειδικευμένων ερευνητικών εργαλείων (ενδεικτικά: Classroom Assessment Literacy Inventory, CALI) αναδεικνύονται ελλείψεις τόσο στο επίπεδο της πανεπιστημιακής προετοιμασίας των υποψήφιων εκπαιδευτικών όσο και κατά την άσκηση του εκπαιδευτικού έργου των εν ενεργεία εκπαιδευτικών και μάλιστα σε βασικές δεξιότητες του πεδίου της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, όπως η διαχείριση, η βαθμολόγηση και η ερμηνεία των αποτελεσμάτων. Μελετητές του πεδίου επισημαίνουν ότι τα πανεπιστημιακά ιδρύματα τα οποία προετοιμάζουν τις/τους μελλοντικές/κούς εκπαιδευτικούς χρειάζεται να δίνουν έμφαση εκτός από την απόκτηση γνώσεων και στην ανάπτυξη

δεξιότητων των φοιτητριών/τών και μάλιστα των δεξιότητων εκείνων οι οποίες θα επηρεάσουν τις εκπαιδευτικές αποφάσεις τις οποίες θα λαμβάνουν κατά την άσκηση του εκπαιδευτικού τους έργου στο μέλλον (Brookhart, 2011· Maclellan, 2004).

Υπό το πρίσμα του προβληματισμού αυτού, οι δεξιότητες οι οποίες συνδέονται με την άσκηση του ρόλου της/του εκπαιδευτικού ως αξιολογήτριας/τή συναπαρτίζουν, μαζί με τις γνώσεις που αποκτά και τις στάσεις που αναπτύσσει, αυτό που στη βιβλιογραφία ορίζουμε ως *γραμματισμό στην αξιολόγηση*. Αναγνωρίζεται ευρέως ότι η κατάκτηση ενός επαρκούς επιπέδου γραμματισμού στην αξιολόγηση θα πρέπει να απασχολήσει την εκπαίδευση των υποψήφιων εκπαιδευτικών καθώς συνιστά αναπόσπαστο στοιχείο της μελλοντικής επαγγελματικής τους ταυτότητας (Brookhart, 2011· Looney, Cumming, Van Der Kleij, & Harris, 2017· Xu & Brown, 2016). Το σώμα των επαγγελματικών και προσωπικών δεξιότητων/ικανοτήτων περιλαμβάνει σε πρώτο επίπεδο την ευχερή χρήση της ορολογίας, των τυπολογιών, των σκοπών και των πρακτικών της αξιολόγησης, του πεδίου το οποίο ο R. J. Stiggins περιγράφει ως «τι», «πώς» και «γιατί» της αξιολόγησης (Brookhart, 2011· Stiggins, 1991). Σε δεύτερο επίπεδο απαιτούνται ικανότητες σχεδιασμού και εφαρμογής προγραμμάτων αξιολόγησης που θα είναι κατάλληλα για τα ποικίλα και σύνθετα σενάρια διδασκαλίας τα οποία λαμβάνουν χώρα στη σχολική τάξη. Δεν πρέπει ωστόσο να θεωρήσουμε τις δεξιότητες αυτές ως προκατασκευασμένες πρακτικές, αλλά να τις εκλάβουμε μάλλον ως προσωπικές προσλήψεις δεξιότητων από μέρους κάθε εκπαιδευμένου χωριστά στο πλαίσιο της επιζητούμενης διασύνδεσης της θεωρίας με την εκπαιδευτική πράξη. Στο τρίτο επίπεδο αντιστοιχούν δεξιότητες οι οποίες συγκροτούν την ταυτότητα της/του εκπαιδευτικού ως αξιολογήτριας/τή καθώς και οριζόντιες δεξιότητες ζωής, ένα είδος αυτοκατευθυνόμενης επίγνωσης η οποία επιτρέπει στην/τον μελλοντική/κό εκπαιδευτικό να ενσωματώνει με προσωπικό τρόπο τις αρχές και τις πολιτικές αξιολόγησης που έχει διδαχθεί και να αναστοχάζεται κριτικά σχετικά με τις πρακτικές που εφαρμόζει στην πράξη (DeLuca, 2016· Xu & Brown, 2016· Pastore & Andrade, 2019). Στο επίπεδο αυτό συμπεριλαμβάνονται δεξιότητες αυτοαντίληψης, επικοινωνίας, ενσυναίσθησης και συνεργασίας.

Παράδειγμα: Άσκηση δεξιότητων στο πλαίσιο της πανεπιστημιακής διδασκαλίας στο Π.Τ.Δ.Ε. του Ε.Κ.Π.Α.

Στο πλαίσιο της πανεπιστημιακής διδασκαλίας του αντικειμένου «Αξιολόγηση της μαθησιακής διαδικασίας: παιδαγωγική-διδασκική προσέγγιση» το οποίο προσφέρθηκε στο προπτυχιακό πρόγραμμα του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών κατά το ακαδ. έτος 2021-2022, επιχειρήθηκε η ενδυνάμωση των φοιτητριών/τών μας στο πεδίο του γραμματισμού στην αξιολόγηση. Η διδασκαλία επικεντρώθηκε στην πρακτική άσκηση δεξιότητων όπως: η χρήση βασικών εννοιών και ορολογίας, η κατασκευή τεστ αντικειμενικού τύπου και κλίμακας διαβαθμισμένων κριτηρίων (ρουμπρίκας), η εφαρμογή διαδικασιών εναλλακτικής αξιολόγησης καθώς επίσης και η ενδυνάμωση της αυτεπίγνωσης των εκπαιδευομένων απέναντι στον ρόλο τους ως αξιολογητριών/τών με την συνειδητοποίηση των σφαλμάτων στα οποία πιθανόν να υποπέσουν κατά την άσκηση του ρόλου αυτού. Το επίπεδο κατάκτησης των ανωτέρω δεξιότητων αξιολογήθηκε και κρίθηκε ικανοποιητικό. Οι απαντήσεις των φοιτητριών/τών σε δελτία αναστοχασμού τα οποία συμπληρώθηκαν με την ολοκλήρωση του μαθήματος έδειξαν επιπλέον την ενδυνάμωση της εμπιστοσύνης στον εαυτό τους ως μελλοντικών αξιολογητριών/τών, την ανάπτυξη ενσυναίσθησης απέναντι στο αξιολογούμενο μαθητή και τη διάθεση για ανάληψη πρωτοβουλιών εναλλακτικής αξιολόγησης. Έχει ενδιαφέρον να σημειωθεί ότι η ενδυνάμωση της εμπιστοσύνης στον εαυτό τους συνυπήρξε με την ταυτόχρονη διαπίστωση ότι η κρίση τους ως αξιολογητριών/τών δεν θα είναι αλάνθαστη αλλά ενδέχεται να υποπίπτει σε σφάλματα αξιοπιστίας, εγκυρότητας και αντικειμενικότητας και η οποία οδήγησε στη συνακόλουθη συνειδητοποίηση της ανάγκης για διαρκή βελτίωση των δεξιότητων τους. Μεταξύ των δεξιότητων στις οποίες αναδείχθηκαν ελλείψεις ήταν η ανάπτυξη πνεύματος συνεργασίας με

άλλες/λους εκπαιδευτικούς για τον από κοινού σχεδιασμό δράσεων αξιολόγησης καθώς και σχέσεων συνεργασίας με τους γονείς των μαθητών. Σε μία δική μας αναστοχαστική προσέγγιση ως διδάσκουσας, αναγνωρίζουμε ότι η άσκηση δεξιοτήτων στο πλαίσιο του εν λόγω μαθήματος θα μπορούσε να είναι περισσότερο στοχευμένη και συστηματική, διαπίστωση η οποία αποτελεί μελλοντικό στόχο. Επιπλέον συνειδητοποιούμε ότι η αξιολόγηση του επιπέδου κατάρκτησης των δεξιοτήτων των φοιτητριών/τών μας χρειάζεται να πραγματοποιηθεί με εργαλεία περισσότερο αντικειμενικά και αξιόπιστα. Είναι ωστόσο ρεαλιστικό να πούμε ότι η ανάπτυξη επαγγελματικών και οριζόντιων δεξιοτήτων των φοιτητριών/τών ως υποψήφια εκπαιδευτικών είναι δύσκολο να αποδώσει καρπούς στο πλαίσιο ενός πανεπιστημιακού μαθήματος, αλλά χρειάζεται να αποτελέσει συντονισμένη προσπάθεια στο πλαίσιο όλων των μαθημάτων.

Βιβλιογραφία

Brookhart, S. M. (2011). Educational Assessment Knowledge and Skills for Teachers. *Educational Measurement: Issues and Practice Spring*, 30(1), 3–12.

DeLuca, C., LaPointe-McEwan, D., & Luhanga, U. (2016). Teacher assessment literacy: A review of international standards and measures. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 28(3), 251-272.

Looney, A., Cumming, J., Van Der Kleij, F. & Harris, K. (2017). Reconceptualising the role of teachers as assessors: teacher assessment identity. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 25(5), 442-467, DOI: 10.1080/0969594X.2016.1268090

Maclellan, E. (2004). Initial knowledge states about assessment. *Teaching and Teacher Education*, 20 (5), 523-535, DOI: 10.1016/j.tate.2004.04.008

Μαυρομμάτης, Ι., Ζουγανέλη, Α., Φρυδά, Ε. & Λουκά, Σ. (2008). Αξιολόγηση του Μαθητή, Στο Δ. Βλάχος, Ι. Α. Δαγκλής & Α. Ζουγανέλη (Επιμ.), Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση. Έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (σσ. 241-280), Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Υ.Π.Α.Ι.Θ. Διαθέσιμο στο (22.03.2022): http://www.pi-schools.gr/download/programs/erevnes/ax_poiot_xar_prot_def_t_ekp/poiot_ekp_erevn/s_241_280.pdf

Pastore, S. & Andrade, H. L. (2019). Teacher assessment literacy: A three-dimensional model. *Teaching and Teacher Education*, 84, 128-138, <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.05.003>

Stiggins, R. J. (1991). Assessment literacy. *Phi Delta Kappan*, 72, 534– 539.

Xu, Y. & Brown, G. T. L. (2016). Teacher assessment literacy in practice: A reconceptualization. *Teaching and Teacher Education*, 58, 149-162. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2016.05.010>

«Το έμαθα... περπατώντας»: Κοινωνικές δεξιότητες και «περπατητική μάθηση»

(Μάγος Κώστας)

Αν και ο όρος ‘περπατητική μάθηση’ ακούγεται σαν νεολογισμός, οι ρίζες του είναι παλαιότερες, ενώ η χρήση του διαχρονική. Από την Περιπατητική Σχολή του Αριστοτέλη μέχρι τις πρακτικές των βουδιστικών και άλλων θρησκευτικών προσεγγίσεων και από τις φιλοσοφικές απόψεις του David Thoreau μέχρι τα σύγχρονα ‘Σχολεία του Δάσους’, η αξιοποίηση του περπατήματος ως πλαισίου μιας διαδικασίας διδασκαλίας και μάθησης δεν αποτελεί καινοτομία. Εξάλλου, τις τελευταίες δεκαετίες δεν είναι σπάνιες οι εκπαιδευτικές εφαρμογές σε όλες τις σχολικές βαθμίδες, καθώς και στην εκπαίδευση ενηλίκων, οι οποίες συμπεριλαμβάνουν το περπάτημα μέσα στις διδακτικές προσεγγίσεις τους.

Η δυνατότητα του περπατήματος να δημιουργεί ένα ευχάριστο κλίμα που βελτιώνει τη ψυχική διάθεση των συμμετεχόντων, σε συνδυασμό με την παροχή και επεξεργασία ποικίλων ερεθισμάτων που μπορεί να προσφερθούν κατά τη διάρκειά του, το καθιστούν ένα αποτελεσματικό περιβάλλον για την εξέλιξη της μαθησιακής διαδικασίας και ιδιαίτερα των μη τυπικών και άτυπων μορφών της. Σύμφωνα με την Phillips (2018) το περπάτημα καλλιεργεί την ευαισθητοποίηση και την αλληλεπίδρασή μας με τον κόσμο και τα πράγματα γύρω μας, ενώ όπως υπογραμμίζει η Legat (2008) μέσω του περπατήματος μπορεί κανείς όχι απλώς να γνωρίσει έναν τόπο, αλλά και να αποκτήσει εμπειρίες μέσα από τις οποίες θα εξελιχθεί γνωστικά. Μεταξύ των εμπειριών αυτών συμπεριλαμβάνεται και η ανάπτυξη μιας σειράς κοινωνικών δεξιοτήτων όπως εκείνες που συνδέονται με την περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση, τις συνεργατικές ικανότητες, τη διαπολιτισμική επικοινωνία, την ενεργή πολιτειότητα και άλλες.

Αν και το περπάτημα ως διαδικασία μάθησης μπορεί να λειτουργήσει αποτελεσματικά και σε ατομικό επίπεδο, μας ενδιαφέρει περισσότερο η λειτουργία του στο πλαίσιο μιας ομαδικής περιπατητικής διαδικασίας, κατάλληλα προσχεδιασμένης και με σαφείς εκπαιδευτικούς στόχους. Η ομάδα, μέσα από την αλληλεπίδραση των μελών της, μπορεί να πολλαπλασιάσει τα αποτελέσματα της διδασκαλίας, ενώ παράλληλα να υποστηρίξει τη βελτίωση κοινωνικών δεξιοτήτων όπως της θετικής ακρόασης, της ενσυναίσθησης και άλλων. Η περιπατητική προσέγγιση διαθέτει όλα τα χαρακτηριστικά της βιωματικής μάθησης, τα πλεονεκτήματα της οποίας έχουν συστηματικά τονισθεί. Μεταξύ αυτών σημαντική θέση κατέχουν η αξιοποίηση των προηγούμενων βιωμάτων και εμπειριών των εκπαιδευομένων, η σύνδεση της θεωρίας με την πράξη και η ανάπτυξη αναστοχασμού. Ο τελευταίος μπορεί να οδηγήσει τους εκπαιδευόμενους σε αλλαγές προηγούμενων νοητικών αντιλήψεων και οπτικών, υπηρετώντας σταθερά τους σκοπούς της μετασχηματίζουσας μάθησης (Mezirow, 2003).

Η περιπατητική μάθηση αξιοποιεί τα στάδια της βιωματικής μάθησης όπως αυτά περιγράφονται στον γνωστό κύκλο του Kolb (1984), όπου οι νέες εμπειρίες και τα γνωστικά ερεθίσματα που αποκτούν οι εκπαιδευόμενοι κατά τη διάρκεια του περπατήματος και ο αναστοχασμός πάνω σε αυτά, αποτελούν κατάλληλο πλαίσιο για τη δημιουργία νέων γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων. Αξίζει να τονισθεί ότι η περιπατητική προσέγγιση δεν αποτελεί απλώς αλλαγή του χώρου όπου εξελίσσεται η διαδικασία της διδασκαλίας και μάθησης, αλλά σηματοδοτεί μια συνολικότερη αλλαγή του πλαισίου της διδασκαλίας, όπου όλοι οι συμμετέχοντες θεωρούνται φορείς γνώσεων και εμπειριών, οι οποίες κινητοποιούνται, αλληλεπιδρούν, ανταλλάσσονται και εξελίσσονται με αφορμή τα ερεθίσματα που παρέχει η περιπατητική διαδικασία.

Μια μελέτη περίπτωσης περιπατητικής μάθησης

Η συγκεκριμένη μελέτη περίπτωσης εστιάζει σε μια εκπαιδευτική δράση που πραγματοποιήθηκε με αξιοποίηση της περιπατητικής διδασκαλίας και μάθησης. Η δράση εστίαζε στην ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας και ενσυναίσθησης των συμμετεχόντων, οι οποίοι ήταν νεαροί πρόσφυγες διαμένοντες σε δομή φιλοξενίας, φοιτητές/τριες του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας και ενήλικοι μαθητές του Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ) Βόλου. Το σύνολο των εκπαιδευομένων ήταν 25, ενώ συντονιστές της δράσης ήταν τρεις διδάσκοντες, ένας από κάθε οργανωτικό φορέα. Βασικός άξονας της δράσης ήταν η από κοινού συμμετοχή σε μια σειρά περιπατητικών διαδρομών που σχετίζονταν αφενός με τη ζωή και την καθημερινότητα των εκπαιδευομένων και αφετέρου με το πολιτισμικό, ιστορικό και φυσικό περιβάλλον της πόλης του Βόλου και της γύρω περιοχής, η οποία και αποτελούσε τον κοινό τόπο διαμονής των συμμετεχόντων. Κατά τη διάρκεια των διαδρομών, εκτός των επισκέψεων συγκεκριμένων σημείων της πόλης, υπήρχαν διαλείμματα συζήτησης και αναστοχασμού, ενώ ξεχωριστός χρόνος για συζήτηση και συναισθηματική ανταλλαγή δινόταν στο τέλος κάθε περιπάτου.

Μια ενδεικτική διαδρομή της δράσης ήταν ο εκπαιδευτικός περίπατος στη Νέα Ιωνία, μια περιοχή του Βόλου με έντονες προσφυγικές μνήμες από την εγκατάσταση των Μικρασιατών

προσφύγων, οι απόγονοι των οποίων συνεχίζουν να αποτελούν την πλειονότητα των κατοίκων της συγκεκριμένης περιοχής. Οι αφηγήσεις των τελευταίων σχετικά με την προσφυγική εμπειρία των προγόνων τους διασταυρώθηκαν με τις αφηγήσεις των νεαρών προσφύγων-μελών της περιπατητικής ομάδας. Συγχρόνως, η ανταλλαγή αυτή αποτέλεσε ένα σημαντικό 'κριτικό επεισόδιο' (Rogers, 1999) για τους φοιτητές και τους μαθητές του ΣΔΕ, οι οποίοι, αφενός ανέδειξαν έντονα στοιχεία ενσυναίσθησης προς τους πρόσφυγες και αφετέρου στην πλειονότητά τους εξέφρασαν την επιθυμία να συμμετέχουν ενεργά σε δράσεις υποστήριξης των τελευταίων. Αντίστοιχα δείγματα κοινωνικού προβληματισμού και επιθυμίας ανάπτυξης κοινωνικών και περιβαλλοντικών δεξιοτήτων αναδείχθηκαν και στις υπόλοιπες επτά διαδρομές που πραγματοποιήθηκαν στο πλαίσιο της συγκεκριμένης δράσης. Ο συνδυασμός των ερεθισμάτων που παρείχαν οι περίπατοι, του ευχάριστου κλίματος που υποστήριξε την αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών των μικτών ομάδων συμμετεχόντων και τέλος των αναστοχαστικών συζητήσεων που αναπτύχθηκαν φαίνεται ότι συνέβαλλε στην καλλιέργεια σημαντικών κοινωνικών δεξιοτήτων με κυρίαρχη εκείνη της ενσυναίσθησης.

Βιβλιογραφία

- Kolb, D. (1984). *Experiential Learning*. N. Jersey: Prentice Hall P.T.R.
- Legat, A. (2008). Walking stories; leaving footprints. In J. L. Vergunst, & T. Ingold (Eds.). *Ways of walking: Ethnography and practice on foot* (pp. 35-49). UK: Routledge.
- Magos, K. (2019). Walking together. In L. Viglas, K. Magos, C. Alexopoulos (Eds.). *Walking together: Intercultural routes in the city of Volos with the participation of young refugees from ARSIS, students from the University of Thessaly and students from the Second Chance School of Volos* (pp. 12-20). Volos: Palmos Editions.
- Mezirow, J. (2003). Transformative Learning as Discourse. *Journal of Transformative Education*, 1, 58-63
- Rogers, A. (1999). *Η εκπαίδευση ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Phillips, L. (2018). Walking with Ethico-Politico-Urban-Wonder. In K. Snepvangers, & S. Davis (Eds.), *Embodied and Walking Pedagogies Engaging the Visual Domain* (pp. 15-35). Champaign, IL: Common Ground Research Networks.

SMS στο αμφιθέατρο: Αξιοποιώντας τις ψηφιακές δεξιότητες των φοιτητών για την ανάπτυξη οριζοντίων δεξιοτήτων

(Παυλή-Κορρέ Μαρία)

Στη βιβλιογραφία αναδύεται ο προβληματισμός σε σχέση με το είδος των δεξιοτήτων στις οποίες θα πρέπει να στοχεύουν οι πανεπιστημιακές σπουδές και αν αυτές θα πρέπει να περιορίζονται στενά στο γνωστικό αντικείμενο του επαγγέλματος που θα ασκήσουν οι μελλοντικοί επαγγελματίες (hard skills) ή θα πρέπει να περιλαμβάνουν και οριζόντιες δεξιότητες (soft skills), οι οποίες μπορούν να συμβάλουν σημαντικά αφενός στην αποτελεσματικότερη άσκηση του επαγγέλματός τους και αφετέρου στην ανάπτυξη της προσωπικότητας των φοιτητών. Η απάντηση στο ερώτημα συνδέεται άμεσα με την παιδαγωγική προσέγγιση που υιοθετούν οι διδάσκοντες και το εκπαιδευτικό πλαίσιο εντός του οποίου διδάσκουν.

Θεωρούμε σημαντικό να παραθέσουμε μερικά βασικά στοιχεία για να προσδιορίσουμε το παιδαγωγικό πλαίσιο εντός του οποίου πραγματοποιήθηκε η καλή πρακτική που παρουσιάζεται. Υιοθετώντας την ανθρωποκεντρική και κοινωνική προσέγγιση διδασκαλίας και μάθησης και στοχεύοντας πέρα από την «εργαλειακή γνώση» στην επικοινωνιακή μάθηση, μέσω της εκπαιδευτικής μας πρακτικής στοχεύουμε στην ανάπτυξη οριζοντίων και μεταγνωστικών δεξιοτήτων

και στάσεων αλλά και στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και του κριτικού στοχασμού στους φοιτητές μας (Habermas, 1978, Βεργίδης, 2011). Πιο συγκεκριμένα, η παρούσα εισήγηση εστιάζεται στον τρόπο ανάπτυξης επικοινωνιακών και συνεργατικών δεξιοτήτων και στάσεων σε δύο πανεπιστημιακά μαθήματα του ΑΠΘ, έχοντας ως αφετηρία τις υπάρχουσες ψηφιακές δεξιότητες των φοιτητών και την αξιοποίησή τους. Παρουσιάζεται ως καλή εκπαιδευτική πρακτική η «μετατροπή» της χρήσης των κινητών τηλεφώνων από στοιχείο περίσπασης των φοιτητών κατά τη διάρκεια παρακολούθησης των πανεπιστημιακών μαθημάτων σε μέσο που μπορεί να αυξήσει την ενεργητική συμμετοχή τους και να συμβάλει στην ελεύθερη έκφραση των απόψεων και των συναισθημάτων τους, στη δημιουργικότητά τους, στην αλληλεπίδραση μεταξύ τους, στην ομαδικότητα και τη συνεργατικότητα.

Υιοθετώντας τη φοιτητοκεντρική διδασκαλία στα δύο μαθήματα αξιοποιούνται οι εμπειρίες και οι υπάρχουσες δεξιότητες των φοιτητών, ενώ χρησιμοποιούνται συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές, όπως η εργασία σε ομάδες, οι ερωτήσεις απαντήσεις, ο καταγισμός ιδεών, η εμπλουτισμένη εισήγηση με χρήση πολυμέσων, η μελέτη περίπτωσης, η επίλυση προβλημάτων. Η εμπειρία των τελευταίων 4 ακαδημαϊκών ετών δείχνει ότι οι φοιτητές, ενώ στην αρχή δυσκολεύονται να εκφραστούν ελεύθερα στην ολομέλεια της τάξης και να λειτουργήσουν στις ομάδες εργασίας, κατά την εξέλιξη του εξαμήνου με τη διαμόρφωση του κατάλληλου μαθησιακού κλίματος αισθάνονται πολύ άνετα να διατυπώσουν τις απορίες και τις θέσεις τους, εκτιμούν την ανταλλαγή απόψεων και εμπειριών που πραγματοποιείται σε επίπεδο ομάδας αλλά και στην ολομέλεια του τμήματος. Επιπρόσθετα, στα διαδικτυακά μαθήματα που πραγματοποιήθηκαν κατά την περίοδο της πανδημίας Covid 19 οι φοιτητές ανέδειξαν ως αγαπημένες τους εκπαιδευτικές δραστηριότητες τη συμμετοχή σε ανώνυμες ψηφοφορίες μέσω των εργαλείων που διέθετε η πλατφόρμα που χρησιμοποιήθηκε και τη γραπτή αποτύπωση των απόψεων, των εμπειριών και των συναισθημάτων τους σε κοινή επιφάνεια εργασίας, είτε ατομικά είτε ως αποτέλεσμα των ομάδων εργασίας (Pavlis-Korres, 2021α, 2021β).

Στην περίοδο της επιστροφής στα διά ζώσης μαθήματα εν μέσω πανδημίας covid 19 είναι σε εξέλιξη η επικοινωνία στα μαθήματα λόγω της χρήσης της μάσκας παρουσίαζε προβλήματα και η συμμετοχή στις ομάδες εργασίας δεν ήταν πάντα εφικτή από όλους τους φοιτητές, καθώς αρκετοί κάθονταν μόνοι τους και απομακρυσμένα από τους υπόλοιπους. Επιπρόσθετα, οι φοιτητές που συμμετείχαν στο μάθημα είχαν όλοι κινητά τηλέφωνα και συχνά τα χρησιμοποιούσαν κατά τη διάρκεια του μαθήματος είτε για να στείλουν ή /και να λάβουν γραπτά μηνύματα είτε για να πλοηγηθούν στο διαδίκτυο. Στη βιβλιογραφία έχει επισημανθεί η περίσπαση των φοιτητών από τη χρήση των κινητών τηλεφώνων κατά τη διάρκεια του μαθήματος και μάλιστα από κάποιους έχει υποστηριχθεί ότι δεν θα έπρεπε να επιτρέπονται εντός τάξης, ενώ πιο πρόσφατες έρευνες και μελέτες εστιάζουν στις δυνατότητες και τα πλεονεκτήματα που μπορεί να έχει η χρήση των κινητών τηλεφώνων εντός και εκτός τάξης και διατυπώνονται προτάσεις για την ενσωμάτωση της κινητής τεχνολογίας στον σχεδιασμό των μαθημάτων (Rinehart, 2012, Kolb, 2008, Echeverría, Nussbaum, Calderón, Bravo, Infante, & Vásquez, 2011, Brantes Ferreira, Zanela Klein, Freitas, & Schlemmer, 2013, Christensen & Knezek, 2017).

Η χρήση των κινητών τηλεφώνων ως μέσου για την εξυπηρέτηση των παιδαγωγικών σκοπών του μαθήματος επιλέχθηκε το χειμερινό εξάμηνο του 2021-2022 και παρουσιάζεται ως καλή εκπαιδευτική πρακτική. Αξιοποιήθηκαν οι υπάρχουσες γνώσεις και δεξιότητες αλλά και η θετική στάση των φοιτητών σε σχέση με τη χρήση των κινητών τηλεφώνων και συνδυάστηκαν με τα πλεονεκτήματα που προσφέρει η ανώνυμη διατύπωση απόψεων με την αποστολή sms, στοχεύοντας στην ενεργητική συμμετοχή των φοιτητών και στην ανάπτυξη της επικοινωνίας, της συνεργασίας και της μεταξύ τους αλληλεπίδρασης. Το αποτέλεσμα της αποστολής sms, είτε ατομικά είτε ως αποτέλεσμα των ομάδων εργασίας σε κοινή επιφάνεια εργασίας αλλά και σε διάφορες άλλες διαδικτυακές εφαρμογές, για τον σχολιασμό ζητημάτων που διαπραγματεύεται το μάθημα αλλά και για τη διατύπωση απόψεων και συναισθημάτων ήταν η καθολική συμμετοχή των φοιτητών σε αυτές

τις δραστηριότητες. Οι φοιτητές δήλωσαν όλοι ευχαριστημένοι από τη χρήση των κινητών τηλεφώνων ως μέσου για να επικοινωνήσουν και να συνεργαστούν με τους υπόλοιπους συμμετέχοντες, ενώ κάποιοι μεγαλύτεροι σε ηλικία φοιτητές που δυσκολεύτηκαν στην αρχή τα κατάφεραν με τη βοήθεια των συμφοιτητών τους ή συνεργάστηκαν μαζί τους και έστειλαν από κοινού μηνύματα. Η αλληλεπίδραση κατά την παρουσίαση των αναρτήσεων μέσω της προβολής τους στην ολομέλεια και η συζήτηση επί των αναρτήσεων συνέβαλε περαιτέρω στην ενίσχυση της επικοινωνίας μεταξύ των συμμετεχόντων στο μάθημα, στην ενίσχυση του αισθήματος της ομαδικότητας, της δημιουργικότητας και στον εμπλουτισμό των γνώσεων και στάσεων τους μέσα από τις διαφορετικές και εναλλακτικές προσεγγίσεις των διαφόρων θεμάτων, αλλά και στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και του κριτικού στοχασμού.

Βιβλιογραφία

- Βεργίδης, Δ. (2011). Ανθρωποκεντρική και κοινωνιοκεντρική εκπαίδευση ενηλίκων. Στο Β. Καραβάκου (επιμ.), *Δια βίου μάθηση: διεπιστημονικές προσεγγίσεις* (σσ. 35-48). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Brantes Ferreira, J., Zanela Klein, A., Freitas, A., & Schlemmer, E. (2013). Mobile Learning: Definition, Uses and Challenges. In L.A. Wankel, & P. Blessinger, (Ed.), *Increasing Student Engagement and Retention Using Mobile Applications: Smartphones, Skype and Texting Technologies (Cutting-Edge Technologies in Higher Education, Vol. 6 Part D, pp. 47-82)*. Emerald Group Publishing Limited, Bingley. [https://doi.org/10.1108/S2044-9968\(2013\)000006D005](https://doi.org/10.1108/S2044-9968(2013)000006D005)
- Christensen, R., & Knezek, G. (2017). Validating a Mobile Learning Readiness Survey: Assessing Teachers' Dispositions Toward Adoption. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 33(4), 148-159. DOI:10.1080/21532974.2017.1347536
- Echeverría, A., Nussbaum, M., Calderón, J.F., Bravo, C., Infante, C., & Vásquez, A. (2011). Face-to-face collaborative learning supported by mobile phones. *Interactive Learning Environments*, 19(4), 351-363. DOI:10.1080/10494820903232943
- Habermas, J. (1978). *Knowledge and Human Interest*. London: Heinemann.
- Kolb, L. (2008). *Toys to tools: Connecting student cell phones to education*. Washington DC: International Society for Teaching in Education.
- Pavlis Korres, M. (2021α). Enhancing Students' Online Experience: Best educational practices unveiled by the mouse in the presence of a cat. In L. Kyei-Blankson, E. Ntuli, & J. Blankson (Eds.), *Revealing Inequities in Online Education During Global Crises* (pp. 420-446). USA: IGI-GLOBAL.
- Pavlis Korres, M. (2021β). Facilitating learning and promoting active participation and interaction in online university courses during the Covid 19 era: Views of AUTH undergraduate students. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 11, 123-136.
- Rinehart, D. L. (2012) *Students using mobile phones in the classroom: Can the phones increase content learning*. California State University, Long Beach. ProQuest Dissertations Publishing, 2012. UMI 1517773.

Ανάπτυξη δεξιοτήτων στο πανεπιστήμιο: ευκαιρίες και προκλήσεις μέσα από το παράδειγμα της πρακτικής άσκησης του Πανεπιστημίου Πατρών

(Ράικου Νατάσσα)

Το ενδιαφέρον για το τι είδους γνώσεις και δεξιότητες αποκτώνται στο πανεπιστήμιο παρατηρείται ήδη από τα μέσα τη δεκαετίας του 1960 (Karalis, 2020). Παρόλα αυτά, σήμερα η εκπαίδευση στο πανεπιστήμιο συνεχίζει να δίνει έμφαση στην απόκτηση ακαδημαϊκών γνώσεων, παραμελώντας συχνά την ανάπτυξη δεξιοτήτων (οριζόντιες, επαγγελματικές, ζωής), παρόλο που

τόσο οι επιστημονικές έρευνες όσο και το νομικό πλαίσιο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (Ν. 4009/2011, άρθρο 4) υπογραμμίζουν τη σημασία τους. Και αυτό συμβαίνει διότι η ανάπτυξη δεξιοτήτων μέσα στα ιδρύματα εμποδίζεται από αντιστάσεις και δυσλειτουργίες όπως η γνωσιοκεντρική κουλτούρα, η τάση για από καθέδρας διδασκαλία, η έλλειψη υλικοτεχνικών υποδομών, πόρων και στρατηγικών, η ελλιπής ή μειωμένη συμμετοχή των φοιτητών στις δράσεις του πανεπιστημίου (Κεδράκα, 2022).

Σύμφωνα με τον Fink (2003), αυτό που χρειαζόμαστε στα πανεπιστήμια είναι σημαντικές εμπειρίες μάθησης, δηλαδή, μαθησιακές διεργασίες που εμπλέκουν τους φοιτητές και δημιουργούν ένα υψηλό επίπεδο ενέργειας στην τάξη, ενώ, ως προς το αποτέλεσμα, επιφέρουν σημαντικές και με διάρκεια αλλαγές, οι οποίες είναι χρήσιμες στο μέλλον για τη ζωή τους, σε προσωπικό, κοινωνικό και επαγγελματικό επίπεδο. Ένα από τα είδη σημαντικής μάθησης που μπορούν να επιτευχθούν μέσα από την πανεπιστημιακή εκπαίδευση είναι και η απόκτηση των κατάλληλων δεξιοτήτων.

Μια θετική διάσταση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, σε σχέση ειδικά με τις υπόλοιπες βαθμίδες εκπαίδευσης, είναι ότι εδώ υπάρχει αρκετός χώρος για πρωτοβουλία και δημιουργικότητα. Αυτό σημαίνει ότι ένας φοιτητής έχει ένα σημαντικό αριθμό διαθέσιμων δράσεων για να συμμετάσχει, άλλες από τις οποίες μπορεί να εντάσσονται στο τυπικό πρόγραμμα σπουδών του και άλλες σε μη τυπικές δράσεις, ενώ οι πρωτοβουλίες αυτές μπορεί να προέρχονται είτε από το ίδρυμα, είτε από τους διδάσκοντες, είτε και από τους ίδιους τους φοιτητές. Ορισμένες από αυτές είναι η πρακτική άσκηση, τα εργαστήρια, οι συλλογικότητες (πολιτιστικές ομάδες, φοιτητικοί σύλλογοι), δράσεις του πανεπιστημίου, τα γραφεία Διασύνδεσης, τα προγράμματα φοιτητικής κινητικότητας, κ.ά.

Η περίπτωση της Πρακτικής Άσκησης του ΤΕΕΑΠΗ

Το πρόγραμμα της πρακτικής άσκησης στο Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η. του Πανεπιστημίου Πατρών διατρέχει εγκάρσια το πρόγραμμα σπουδών του τμήματος, αφού διαρκεί από το Β' έως και το Δ' έτος σπουδών, ενώ συνδέεται με όλα τα γνωστικά αντικείμενα που θεραπεύονται στο τμήμα. Περιλαμβάνει μια σειρά οκτώ μαθημάτων (θεωρητικών και εργαστηρίων), κατά τη διάρκεια των οποίων γίνεται η προετοιμασία και ο σχεδιασμός δραστηριοτήτων στο πανεπιστήμιο, πρακτική εφαρμογή στα σχολεία και εργαστήρια αναστοχασμού επάνω στη βιωμένη εμπειρία. Σε όλες τις φάσεις οργάνωσης, σχεδιασμού, υλοποίησης και αξιολόγησης, οι φοιτητές είναι οργανωμένοι σε μικρές ομάδες ή ζευγάρια.

Μέσω του προγράμματος αυτού επιδιώκεται να δοθεί στους φοιτητές η ευκαιρία για δοκιμή των διδακτικών επιλογών, ακόμα και των λανθασμένων, προκειμένου να οικοδομηθούν οι διδακτικές τους δεξιότητες. Επιπλέον, εξασκούνται στην κριτική ικανότητα να διαβάζουν τα δεδομένα στο περιβάλλον τους. Παράλληλα, εξοικειώνονται με την αξιοποίηση εργαλείων που θα τους βοηθήσουν να επεξεργαστούν το τι στοχεύουν, πώς το εφαρμόζουν και τι ποικιλία επιλογών έχουν. Επίσης, ενθαρρύνεται η συνεργασία και ο διάλογος μεταξύ των φοιτητών.

Ωστόσο, προκύπτουν και σημαντικές προκλήσεις που καλούμαστε να διαχειριστούμε σε ένα τέτοιο πλαίσιο. Η πρακτική άσκηση δεν είναι μια εύκολη εμπειρία για τους νέους, οι οποίοι βιώνουν όχι μόνο ευκαιρίες αλλά και σημαντικά εμπόδια. Ο μεγάλος αριθμός των φοιτητών και η έλλειψη προσωπικής επικοινωνίας και υποστήριξης, οι δυσκολίες συνεργασίας και οι αντιστάσεις στη μάθηση, η έλλειψη χρόνου για επεξεργασία, καθώς και η διαχείριση από τη μεριά τους απαιτητικών και απρόσμενων καταστάσεων στο σχολείο, είναι μόνο λίγες από τις καθημερινές προκλήσεις που έχουν να αντιμετωπίσουν.

Η μάθηση όμως συνδέεται συνήθως με μια πρόκληση, με κάτι νέο που έχουμε να διαχειριστούμε. Σύμφωνα με την Kreber (2009, σσ. 3 - 17), όταν ενθαρρύνεται ο διάλογος γύρω από ένα συγκεκριμένο πρόβλημα, όχι μόνο εντός μιας επιστημονικής περιοχής αλλά κυρίως διεπιστημονικά, οι φοιτητές «αναγκάζονται να βγουν από τη βολική ζώνη της επιστήμης και να εμπλακούν σε σοβαρή κριτική επεξεργασία και διαπραγμάτευση των πλαισίων αναφοράς και των

αντιλήψεων που επικρατούν». Αντίστοιχα ο Illeris (2009, σ.35) επισημαίνει ότι η πρόσληψη κι επεξεργασία της νέας γνώσης είναι, σε αρκετές περιπτώσεις, περισσότερο σημαντική από την ήδη αποκτημένη γνώση, μια γνώση άλλωστε που συνεχώς ξεπερνιέται με ταχύτατους ρυθμούς. Με αυτό το σκεπτικό, κύριο μέλημα αναδύεται το να παρέχεται η δυνατότητα στον φοιτητή να χρησιμοποιεί στρατηγικές που διευκολύνουν τον στοχασμό, να οργανώνει τη σκέψη και τη δράση, δηλαδή να υιοθετεί κατάλληλα τα μέσα και τους στόχους της εκπαιδευτικής πρακτικής, να θέτει ερωτήματα, να αναγνωρίζει προβληματικές καταστάσεις και να βρίσκει τρόπους για να τις ξεπεράσει.

Ωστόσο, η παραπάνω διεργασία απαιτεί σημαντικό χρόνο, ο οποίος δεν είναι πάντα διαθέσιμος στα πανεπιστημιακά ιδρύματα. Αυτό που διαφαίνεται όμως τα τελευταία χρόνια είναι ότι η συστηματική πρακτική άσκηση - και σε δεύτερο επίπεδο ο αναστοχασμός επάνω σε αυτήν - αποτελούν κρίσιμες ευκαιρίες για ανάπτυξη των δεξιοτήτων των εκπαιδευόμενων εκπαιδευτικών, δεξιότητες όπως η συνεργασία, η υπευθυνότητα, η ευελιξία, η προσαρμοστικότητα, οι επικοινωνιακές δεξιότητες και η οργανωτικότητα (Raïkou, 2014). Κυρίως όμως και συνδυαστικά με όλα τα άλλα, δύνανται να μπουν οι βάσεις για μια διαρκή σχέση της διδασκαλίας με τον στοχασμό, ως βασική επαγγελματική δεξιότητα για έναν μελλοντικό εκπαιδευτικό.

Βιβλιογραφία

Fink, L. D. (2003). *Creating Significant Learning Experiences: An Integrated Approach to Designing College Courses*. San Francisco: Jossey – Bass.

Illeris, K. (2009). Μια περιεκτική θεωρία για την κατανόηση της ανθρώπινης μάθησης. Στο Κ. Illeris (επιμ.) *Σύγχρονες Θεωρίες Μάθησης. 16 Θεωρίες μάθησης... με τα λόγια των δημιουργών τους*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Kreber, C. (2009). Supporting Student Learning in the Context of Diversity, Complexity and Uncertainty. In C. Kreber (ed.), *The University and its Disciplines: Teaching and Learning Within and Beyond Disciplinary Boundaries*. New York and London: Routledge.

Raïkou, N. (2014). Preparing critical teachers in University: The role of practicum in teachers' education. *Journal of Social Science Research*, 4(2), 485-488.

Καραλής, Θ. (2020). Εκπαίδευση Ενηλίκων και Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική: Από την Ώσμωση στη Συνύπαρξη. Στο Κ. Κεδράκα (επιμ.) *Πρακτικά 1^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής* (σ.21–30), Αλεξανδρούπολη, 12-13 Απριλίου 2019, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.

Κεδράκα, Κ. (2022). Η ανάπτυξη δεξιοτήτων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. *Open2U ΕΑΠ*, Φεβρουάριος 2022, 13.

Σχεδιασμός και ανάπτυξη δεικτών ποιότητας για την αποτίμηση της αποτελεσματικότητας των εργαστηρίων δεξιοτήτων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση

Ιωσήφ Φραγκούλης
Καθηγητής ΑΣΠΑΙΤΕ –Μέλος ΣΕΠ ΕΑΠ
sfaka@otenet.gr

Θεοδώρα Παπαγεωργίου
Εργαστηριακός Συνεργάτης ΑΣΠΑΙΤΕ
tpapageorgiou@aspete.gr

Περίληψη

Σε ένα πλαίσιο βελτίωσης και αναβάθμισης της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης στην εποχή του 21^{ου} αιώνα προβάλλεται επιτακτική η ανάγκη αναζήτησης και αξιοποίησης σύγχρονων και καινοτόμων διδακτικών μεθόδων και πρακτικών, με στόχο την ανάπτυξη δεξιοτήτων από τους μαθητές, απαραίτητες για την προσαρμογή τους σε έναν κόσμο διαρκώς μεταβαλλόμενο, με συνεχείς προκλήσεις και αναδομήσεις αντιλήψεων. Δεδομένου, μάλιστα, πως κεντρικό ρόλο στην υλοποίηση των εργαστηρίων δεξιοτήτων κατέχει η ανάπτυξη και η καλλιέργεια δεξιοτήτων από μέρους των μαθητών, απαραίτητος είναι ο σχεδιασμός και η ανάπτυξη δεικτών ποιότητας για την αποτίμησή τους σε όλες τις φάσεις υλοποίησης εκπαιδευτικών προγραμμάτων.

Αναλυτική παρουσίαση

Σε ένα πλαίσιο βελτίωσης και αναβάθμισης της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης στην εποχή του 21^{ου} αιώνα προβάλλεται επιτακτική η ανάγκη αναζήτησης και αξιοποίησης σύγχρονων και καινοτόμων διδακτικών μεθόδων και πρακτικών, με στόχο την ανάπτυξη δεξιοτήτων από τους μαθητές, απαραίτητες για την προσαρμογή τους σε έναν κόσμο διαρκώς μεταβαλλόμενο, με συνεχείς προκλήσεις και αναδομήσεις αντιλήψεων.

Συγκεκριμένα, στόχος του σύγχρονου σχολείου είναι οι μαθητές να εφοδιαστούν με δεξιότητες, οι οποίες θα πρέπει να ενισχύονται δια βίου και θα δίνουν τη δυνατότητα στους σημερινούς μαθητές, αυριανούς πολίτες, να εξελίσσονται στους χώρους εργασίας και στην κοινωνία που μεταβάλλονται συνεχώς, καθώς και να αντεπεξέρχονται στην πολυπλοκότητα και την αβεβαιότητα του σύγχρονου κόσμου, στο πλαίσιο της ενεργητικής μάθησης. Σύμφωνα με τον Prince (2004), ως ενεργητική μάθηση ορίζεται «κάθε εκπαιδευτική μέθοδος που εμπλέκει τους μαθητές στη μαθησιακή διαδικασία, απαιτεί από αυτούς να υλοποιούν μαθησιακές δραστηριότητες που έχουν νόημα γι' αυτούς και να αναστοχάζονται αναφορικά με τις ενέργειές τους». Αυτού του είδους η μάθηση αναφέρεται σε «εμπειρίες τις οποίες οι μαθητές επεξεργάζονται σχετικά με το θέμα που πραγματεύονται, καθώς αλληλεπιδρούν τόσο με τον εκπαιδευτικό όσο και μεταξύ τους» (McKeachie, 1999: 44, Gamson, 1991).

Στο πεδίο της ενεργητικής μάθησης εντάσσονται βιωματικές πρακτικές και τεχνικές που εξασφαλίζουν την πολύπλευρη ανάπτυξη του μαθητή και εστιάζουν στις δεξιότητες που θα αναπτυχθούν. Τα εργαστήρια δεξιοτήτων μπορούν να αποτελέσουν χώρο εφαρμογής βιωματικών τεχνικών και να συμβάλλουν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων από τους μαθητές, καθώς μέσα από τη συμμετοχή τους σε αυτά οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να αναπτύξουν ήπιες δεξιότητες, δεξιότητες ζωής, τεχνολογίας και επιστήμης. Επιπλέον, οι μαθητές θα ασκούνται στη μάθηση μέσω ομαδοσυνεργατικής, δημιουργικής και κριτικά αναστοχασόμενης διδακτικής μεθοδολογίας, όπου στόχος είναι να ενισχυθούν οι δεξιότητες ζωής, διαμεσολάβησης και υπευθυνότητας (ΦΕΚ

B/3567/2021). Μέσω μαθητοκεντρικών τεχνικών διδασκαλίας που προωθούν την ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευομένων και που τους προσφέρουν τη δυνατότητα να ανακαλύψουν, και κυρίως να βιώσουν, την αλλαγή, πριν κληθούν να την εφαρμόσουν στην πράξη, οι εκπαιδευόμενοι αναπτύσσουν δεξιότητες που είναι απαραίτητες και για τη μελλοντική τους ζωή, ως ενήλικες (Φίλλιπς, 2005).

Δεδομένου, μάλιστα, πως κεντρικό ρόλο στην υλοποίηση των εργαστηρίων δεξιοτήτων κατέχει η ανάπτυξη και η καλλιέργεια δεξιοτήτων από μέρους των μαθητών, απαραίτητος είναι ο σχεδιασμός και η ανάπτυξη δεικτών ποιότητας για την αποτίμησή τους σε όλες τις φάσεις υλοποίησης εκπαιδευτικών προγραμμάτων (Φραγκούλης, 2021:21).

Η ποιότητα δεν αποτελεί νέο αντικείμενο στο χώρο της εκπαίδευσης. Τόσο στο χώρο της τυπικής εκπαίδευσης, όσο και στο χώρο της μη τυπικής έχουν αναπτυχθεί μέθοδοι, τυπολογίες, διαδικασίες που διευκολύνουν τον έλεγχο και έχουν ως στόχο να διασφαλίσουν την ποιότητα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και διαδικασιών.

Η έννοια της ποιότητας είναι μια έννοια πολυεδρική και το νόημά της είναι ανοικτό σε ερμηνείες και χρήσεις ανάλογα με το κοινωνικό, οικονομικό και πολιτικό πλαίσιο (Jarvis, 2004). Το πλαίσιο της διασφάλισης ποιότητας δεν είναι κάτι σταθερό. Αποτελεί ένα σύστημα παραγόντων το οποίο είναι δυναμικό, συνεχώς εξελισσόμενο και βελτιούμενο σε σχέση τόσο με αυτό που αξιολογείται, όσο και με το ίδιο το πλαίσιο αξιολόγησης της ποιότητας (Moran, 2001).

Οι δείκτες ποιότητας αποτελούν μια απλή ή σύνθετη, συνήθως, ποσοτική έκφραση που συσχετίζουν τα διάφορα στοιχεία ή παραμέτρους διάρθρωσης της εκπαίδευσης και των διαδικασιών της και είναι χρήσιμοι στη λήψη αποφάσεων που στοχεύουν στη βελτίωση ενός εκπαιδευτικού προγράμματος (Savelson et al, 1987).

Τόσο στο πεδίο της τυπικής εκπαίδευσης όσο και σε αυτό της εκπαίδευσης ενηλίκων τα τελευταία χρόνια γίνεται προσπάθεια για τη δημιουργία κριτηρίων - δεικτών ποιότητας. Ενώ τα προηγούμενα χρόνια γίνονταν αναφορά στους σκοπούς, στους στόχους των εκπαιδευτικών προγραμμάτων καθώς και στα μαθησιακά αποτελέσματα σε επίπεδο γνώσεων, σήμερα το ενδιαφέρον εστιάζεται στα μαθησιακά αποτελέσματα που σχετίζονται με την ανάπτυξη δεξιοτήτων και την αξιολόγηση των διαδικασιών μάθησης (Παπαδάκης, Φραγκούλης & Φίλλιπς, 2004:166).

Σύμφωνα με την Βασιλού – Παπαγεωργίου (2004) οι δείκτες ποιότητας στο χώρο της εκπαίδευσης μπορούν να ομαδοποιηθούν σε λειτουργικές κατηγορίες, με δεδομένο πως σε κάθε σύστημα εκπαίδευσης υπάρχουν τέσσερα αλληλοεπιδρώντα υποσυστήματα. Τα υποσυστήματα αυτά είναι τα ακόλουθα:

1. Ο σχεδιασμός και η στρατηγική
2. Η διοίκηση και το προσωπικό
3. Τα αναλυτικά προγράμματα και η εφαρμογή τους
4. Οι μαθησιακές εμπειρίες και τα αποτελέσματα

Με βάση τα πιο πάνω υποσυστήματα προκύπτουν δύο επίπεδα ανάλυσης στα οποία μπορούν να εφαρμοστούν οι αντίστοιχοι δείκτες:

- δείκτες ποιότητας σχετικά με την οργάνωση και τη διοίκηση του προγράμματος
- δείκτες ποιότητας σχετικά με τη φύση της μαθησιακής εμπειρίας και τα αποτελέσματα από την εφαρμογή του προγράμματος (Seyfriedetal, 1999)

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζουμε ενδεικτικά, δείκτες ποιότητας που σχετίζονται με: α) το έμπυχο υλικό, β) τις εκπαιδευτικές τεχνικές και μέσα, γ) το περιεχόμενο του προγράμματος, δ) το περιεχόμενο των εκπαιδευτικών διαδικασιών και ε) τις εκροές- αποτελέσματα.

Η διασφάλιση της ποιότητας στα εργαστήρια δεξιοτήτων αποτελεί ζητούμενο από όλους τους εμπλεκόμενους σε αυτά (Υπουργείο Παιδείας, Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Στελέχη

Εκπαίδευσης, εκπαιδευτικούς, μαθητές), καθώς οι συμμετέχοντες έχουν συγκεκριμένες ανάγκες, προσδοκίες και υψηλές απαιτήσεις.

Βιβλιογραφία

Βασιλού-Παπαγεωργίου, Β.(2004). Δείκτες Ποιότητας στην Εκπαίδευση Ενηλίκων: Το Παράδειγμα του Εθνικού Προγράμματος Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών, «Πρακτικά 1^{ου} Συνεδρίου της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων», Αθήνα: Μεταίχμιο.

Παπαδάκης, Σ., Φραγκούλης, Ι., & Φίλλιπς, Ν. (2005). Η ανάπτυξη Κοινωνικών Ικανοτήτων και Δεξιοτήτων στο πλαίσιο της δια βίου μάθησης, στην Κοινωνία της Πληροφορίας. Διαμόρφωση Δεικτών Ποιότητας για την Αξιολόγησή τους, «Πρακτικά 2^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου για την Εκπαίδευση Ενηλίκων», Αθήνα: Μεταίχμιο.

ΦΕΚ (Β/3567/2021).

Φίλλιπς, Ν. (2005). *Η συμβολή της βιωματικής εκπαίδευσης στην ανάπτυξη κοινωνικών ικανοτήτων*, Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Φραγκούλης, Ι. (2021). *Διδακτική μαθημάτων ειδικότητας. Σημειώσεις μαθήματος, Τμήμα Εκπαιδευτικών Πολιτικών Μηχανικών*, Αθήνα: ΑΣΠΑΙΤΕ.

Gamson, Z. F. (1991). A brief history of the seven principles for good practice in undergraduate education. In A. W. Chickering & Z. F. Gamson (Eds.), *Applying the seven principles for good practice in undergraduate education. New Directions in Teaching and Learning, No. 47* (pp. 5-12). San Fransico: Jossey-Bass.

Jarvis, P. (2004). *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση: θεωρία και πράξη* (μτφρ. Αλεξ. Μανιάτη), Αθήνα: Μεταίχμιο.

McKeachie, W. J. (1999). *Teaching tips: Strategies, research, and theory for college and university teachers*. Boston: Houghton Mifflin.

Moran, J. (2002). *Assessing adult learning: a guide for practitioners, Florida: Krieger P.C.*

Prince, M. (2004). Does Active Learning Work? A Review of the Research. *Journal of engineering education, 93(3)*, 223-231.

Savelson, R., D. C. Phillips, L. Towne, Feuer M. (1987). On the Science of Education Design Studies. *Educational Researcher, 32(1)*: pp.25-28.

Seyfried, E. Kohlmeyer&K. Futh-Riedesser, R. (1999). *Supporting quality in vocational training through networking*, Thessaloniki: CEDEFOP.

Η μέθοδος Project, μια μαθησιακή διεργασία ανάπτυξης δεξιοτήτων

Δρ. Κατερίνα Αραβαντινού-Φατώρου
Νευροβιολόγος, Εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
Σύμβουλος-Καθηγήτρια στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
katerinaravantinou@gmail.com

Περίληψη

Η 4^η Βιομηχανική Επανάσταση σε συνδυασμό με την πανδημία COVID19 έχουν επιταχύνει το μετασχηματισμό της εκπαίδευσης σε όλες τις βαθμίδες. Στα σχολεία θεωρείται κομβικής σημασίας η ανάπτυξη δεξιοτήτων, προκειμένου οι μαθητές να ανταποκριθούν στις σύγχρονες απαιτήσεις. Η μέθοδος Project αποτελεί κυρίαρχη μαθησιακή διεργασία για την επίτευξη αυτού του στόχου. Οι μαθητές, με τη μέθοδο Project, αναπτύσσουν κάθετες και οριζόντιες δεξιότητες, συμπεριλαμβανομένων των δεξιοτήτων ζωής και συγκεκριμένα διαπροσωπικές, επικοινωνιακές, προσωπικές και γνωστικές. Η εφαρμογή μικρής διάρκειας Project είναι εφικτή, αρκεί οι εκπαιδευτικοί να επιμορφωθούν, να πεισθούν για τη χρησιμότητα τη μεθόδου και να ενθαρρυνθούν να την ενσωματώσουν στη διδασκαλία τους.

Περί δεξιοτήτων

Βιώνουμε την αρχή της 4ης Βιομηχανικής Επανάστασης, η οποία επιφέρει ραγδαίες αλλαγές σε εργασία, οικονομία και κοινωνία, φέρνοντάς μας αντιμέτωπους με τεράστιες προκλήσεις. Οι πολυδιάστατες αυτές αλλαγές ανέδειξαν την ανάγκη για εκσυγχρονισμό της παρεχόμενης εκπαίδευσης σε όλες τις βαθμίδες. Στη σχολική εκπαίδευση, σημαίνει νέα διδακτικά αντικείμενα, εισαγωγή της επιχειρηματικότητας, διδασκαλία με χρήση ψηφιακών τεχνολογιών, ενώ κομβική σημασία έχει η ανάπτυξη των δεξιοτήτων των μαθητών, προκειμένου να αντιμετωπίσουν τον μεταβαλλόμενο κόσμο και να ανταπεξέρχονται στις σύγχρονες προκλήσεις.

Η έννοια των δεξιοτήτων είναι πολυδιάστατη. Η δεξιότητα συνεπάγεται την ικανότητα να εφαρμόζει κανείς στην πράξη αυτό που γνωρίζει θεωρητικά. Σήμερα, που τα πάντα αλλάζουν, ζητούμενες είναι οι κάθετες και οριζόντιες δεξιότητες όπως, μεταξύ άλλων, οι λεγόμενες δεξιότητες ζωής, που περιλαμβάνουν τις διαπροσωπικές δεξιότητες, τις δεξιότητες επικοινωνίας, τις γνωστικές και τις προσωπικές (Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2017:5; όπ. αναφ. Πριμικήρη, 2020: 211).

Είναι αποδεκτό ότι οι δεξιότητες δεν είναι εκ γενετής γνωρίσματα καθοριζόμενα από τα γονίδια. Η απόκτηση δεξιοτήτων αποτελεί μια δυναμική διά βίου διαδικασία και ξεκινά από πολύ νωρίς. Τα παιδιά αρχίζουν τη ζωή τους με αξιοσημείωτες δυνατότητες για ανάπτυξη δεξιοτήτων και το αν αυτές ευδοκιμήσουν ή όχι εξαρτάται από τα μαθησιακά πλαίσια στα οποία αυτά θα εκτεθούν κατά την παιδική και εφηβική ηλικία. Τα δεδομένα των νευροεπιστημών δείχνουν ότι ο εγκέφαλος έχει τεράστια πλαστικότητα και ικανότητα να μαθαίνει, να αλλάζει και να αναπτύσσεται σε αυτές τις ηλικίες (Mora, 2019). Τα θετικά μακροπρόθεσμα αποτελέσματα της ποιοτικής εκπαίδευσης είναι σημαντικά και καλά τεκμηριωμένα, και θέτουν τα θεμέλια για μελλοντικές δεξιότητες και κίνητρα για μάθηση (Πριμικήρη, 2020).

Όλα τα σύγχρονα Αναλυτικά Προγράμματα περιλαμβάνουν ως στόχο της εκπαίδευσης την ανάπτυξη δεξιοτήτων, όμως η επίτευξη αυτού του στόχου αποτελεί μια πρόκληση και δεν είναι εύκολο να εκπληρωθεί (Beghetto, 2010; Fisk, 2017), καθώς προϋπόθεση είναι μια νέα παιδαγωγική φιλοσοφία με επίκεντρο της διδακτικής πράξης το μαθητή, τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά του.

Απαιτούνται καινοτόμοι μέθοδοι διδασκαλίας, μαθητοκεντρικές και διαθεματικές διδακτικές και παιδαγωγικές προσεγγίσεις και αξιοποίηση των ψηφιακών μέσων. Στο σχολείο, η μέθοδος Project, μαθητοκεντρική και διαθεματική εξ ορισμού, που εμπειρεύει συνεργατικές διδακτικές τεχνικές θα μπορούσε να βοηθήσει προς αυτήν τη κατεύθυνση (Daineko & Reshetnikova, 2020).

Η μέθοδος Project

Η μέθοδος Project, εμπνευστές της οποίας ήταν οι Kilpatrick και Dewey, είναι μια ευέλικτη διεργασία μάθησης, που συνδέεται με τη βιωματική επικοινωνιακή διδασκαλία και αναφέρεται στο σχεδιασμό και στην ολοκλήρωση ενός συγκεκριμένου έργου (Χρυσ αφίδης, 2003). Βιωματική διότι αφορά σε διδασκαλίες που ξεκινούν από βιώματα των μαθητών, από καταστάσεις, δηλαδή, που απασχολούν και ενδιαφέρουν το μαθητή. Επικοινωνιακή διότι ο δρόμος που οδηγεί στη γνώση γίνεται στο πλαίσιο μιας επικοινωνιακής σχέσης μέσα στην ομάδα που συγκροτείται από τον εκπαιδευτικό και τους μαθητές (Χρυσ αφίδης, 2003).

Η μέθοδος Project εξ ορισμού στοχεύει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων για αυτόνομο σχεδιασμό και διεξαγωγή της μάθησης. Υλοποιείται μέσα από μια σειρά βασικών σταδίων που περιλαμβάνουν το σχεδιασμό, την υλοποίηση και την αξιολόγηση των εργασιών, ενώ σε όλη τη διάρκεια παρεμβάλλονται «διαλείμματα ενημέρωσης» και «διαλείμματα ανατροφοδότησης» (Frey, 1986). Διαφέρει από τις παραδοσιακές μεθόδους, καθώς βασικό χαρακτηριστικό της είναι η ενεργός συμμετοχή του μαθητή και η συνεργασία όσων συμμετέχουν, οι οποίοι οργανώνονται σε ολιγομελείς ομάδες. Επίσης, συνδέεται με τα τελευταία δεδομένα των νευροεπιστημών, όπου οι μαθητές πρέπει να συμμετέχουν ενεργά σε περιβάλλοντα που έχουν σχέση με την πραγματική ζωή, η γνώση να συνδέεται άμεσα με την πράξη. Ο εκπαιδευτικός είναι οπωσδήποτε αναγκαίος, όχι αποκλειστικά ως «διδάσκων». Συμμετέχει ισότιμα στην ομάδα, ως ένα άτομο που σκέφτεται και ρωτά μαζί με το μαθητή, ξεκαθαρίζοντας έτσι αποκτημένες εμπειρίες και δημιουργώντας καταστάσεις (Rohrs, 1984; Brookfield, 1990).

Στην πραγματικότητα, λοιπόν, πρόκειται για μια μέθοδο η οποία αναπτύσσει τη μάθηση της μάθησης, δηλ. «μαθαίνω πώς να μαθαίνω» (Rohrs, 1984). Συνδυάζει τη θεωρία με την πράξη και οι μαθητές οικοδομούν μόνοι τους τη γνώση, κατανοούν σύνθετα γνωστικά προβλήματα και αποκτούν βαθύτερα επίπεδα μάθησης (Katz, & Chard, 2000; Brown et. al, 1989; Bell, 2010). Αναπτύσσουν επικοινωνιακές και συνεργατικές δεξιότητες (Shafaei, Poorverdi, & Parvizi, 2007). Ειδικότερα αναπτύσσουν δεξιότητες προσεκτικής ακρόασης, υποστήριξης της γνώμης του άλλου, έκφρασης διαφωνίας και διαπραγμάτευσης (Bell, 2010; Sharan et al, 1980), καθώς και ψηφιακές δεξιότητες (Boss & Krauss, 2007). Η ενεργός συμμετοχή μαθητών σε όλες τις φάσεις αναπτύσσει δεξιότητες υπευθυνότητας, ανεξαρτησίας, αυτοπειθαρχίας (Knoll, 1987), ανάληψης πρωτοβουλιών, πρωτοτυπίας στην πρόταση θεμάτων, που αποτελεί βασικό στοιχείο της δημιουργικής σκέψης, καθώς και δεξιότητες εντοπισμού, ανάλυσης, σύνθεσης και επεξεργασίας δεδομένων ([Magano, Silva, Figueiredo, & Vitória, 2020](#)).

Η μέθοδος έχει εισαχθεί στα σχολεία της Ευρώπης. Στην Ελλάδα ξεκίνησε με διάφορους πειραματισμούς, παράλληλα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα, χωρίς δηλαδή ενσωμάτωση της μεθόδου στην καθημερινή διδακτική πράξη. Βέβαια η εφαρμογή της δεν είναι εύκολη στο σχολείο, όπου παρά τις αλλαγές, διατηρεί ακόμα χαρακτηριστικά προηγούμενων εποχών. Όμως, θα μπορούσαν να εφαρμόζονται μικρής διάρκειας projects, αρκεί οι εκπαιδευτικοί να επιμορφωθούν στη μέθοδο, να ενθαρρυνθούν και να πεισθούν για τη χρησιμότητά της στη διαδικασία της μάθησης και την ανάπτυξη δεξιοτήτων.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

- Beghetto, R. A. (2010). Creativity in the classroom. In J. C. Kaufman & R. G. Sternberg (Eds). *The Cambridge Handbook for Creativity* (447-463). New York: Cambridge University Press
- Bell, S. (2010). *Project-Based Learning for the 21st Century: Skills for the Future*. The Clearing House, 83, 39–43.
- Boss, S., & Krauss, J. (2007). Real projects in a digital world. *Principal Leadership*, 8 (4), 22–26.
- Daineko, V. L., & Reshetnikova, E. O. (2020). Project Method - An Effective Instrument For Developing Competencies Of Future Professionals *The European Proceedings of Social and Behavioural Sciences* p. 221-230. Ανακτήθηκε από: https://www.researchgate.net/publication/347687898_Project_Method_-_An_Effective_Instrument_For_Developing_Competencies_Of_Future_Professionals
- Dewey, J. (1980). *Εμπειρία και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Γλάρος (1^η έκδοση: 1938, Experience and Education)
- Fisk, P. (2017), Education 4.0 ... the future of learning will be dramatically different, in school and throughout life, *The Genius Works*, (Ανακτήθηκε από: <http://www.thegeniusworks.com/2017/01/future-education-young-everyone-taught-together>).
- Kilpatrick, W., (1918): *The Project Method*. Teachers College, Columbia University <http://www.educationengland.org.uk/documents/kilpatrick1918/index.html>
- Brookfield, S. D. (1990). *The Skillful Teacher*. San Francisco: Jossey-Bass
- Brown, J. S., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated cognition of learning. *Educational Researcher* 18, 32-42.
- Knoll, M. (1995). "The Project Method: Its Origin and International Influence." In *Progressive Education across the Continents. A Handbook*, ed. Volker Lenhart and Hermann Rohrs. New York: Lang.
- Knoll, M. (1997). The Project method: Its vocational education origin and international development. *Journal of Industrial Teacher Education*, 34(3), 59-80.
- Magano, J., Silva, C., Figueiredo, C., & Vitória, A. (2020) Generation Z: Fitting Project Management Soft Skills Competencies—A Mixed-Method Approach July 2020 *Education Sciences* 10(7). Ανακτήθηκε από: https://www.researchgate.net/publication/343105796_Generation_Z_Fitting_Project_Management_Soft_Skills_Competencies-A_Mixed-Method_Approach/citation/download
- Shafaei, A., Poorverdi, M., & Parvizi, B. (2007). Use of project-based learning in increasing students' vocabulary knowledge & communicative ability. In *The Second Biennial International Conference on Teaching and Learning of English in Asia: Exploring New Frontiers*. Malaysia: University Utara.
- Sharan S. et al (1980). *Cooperation in Education* Brigham Young University Press
- Katz, L. G. & Chard, S. C. (2009). *Η Μέθοδος Project. Η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της δημιουργικότητας των παιδιών της προσχολικής ηλικίας*. Αθήνα: Ατραπός

Ελληνόγλωσση

- Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2017):5; Συμπεράσματα του Συμβουλίου σχετικά με το ρόλο των κοινωνικομορφωτικών δραστηριοτήτων για τους νέους στη στήριξη της ανάπτυξης βασικών δεξιοτήτων ζωής οι οποίες διευκολύνουν την επιτυχή μετάβασή τους στον ενήλικο και στον επαγγελματικό βίο και στην ενεργό συμμετοχή στα κοινά, ΕΕ C 189 της 15.06.2017
- Frey, K. (1986): *Η «Μέθοδος Project»* (μτφρ Κλ. Μάλλιου) Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Katz, L. G. & Chard, S. C. (2009). *Η Μέθοδος Project. Η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της δημιουργικότητας των παιδιών της προσχολικής ηλικίας*. Αθήνα: Ατραπός.

- Ματσαγγούρας, Η. (1987). Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ματσαγγούρας, Η. (2002). Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση. Εννοιοκεντρική αναπλαισίωση και σχέδια εργασίας. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Mora F. (2019). Νευροεκπαίδευση. Μαθαίνουμε ό,τι αγαπάμε. Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- Πριμικήρη, Α. (2020). Εκπαίδευση 4.0. Μάθηση και δεξιότητες του 21ου αιώνα. Αθήνα: Παπαδόπουλος.
- Rohrs, H. (1984). Το κίνημα της προοδευτικής εκπαίδευσης (μτφρ. Κ. Δεληκωνσταντής& Σ. Μπουζάκης). Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Ταρατόρη - Τσαλκατίδου, Ε. (2003). Η Μέθοδος Project στη Θεωρία και στην Πράξη. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη
- Χρυσάφιδης, Κ. (2003): Βιωματική - Επικοινωνιακή Διδασκαλία (Η εισαγωγή της μεθόδου Project στο σχολείο. Αθήνα: Gutenberg.

«Εργαστήρια Δεξιοτήτων» στη σχολική εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών υπό το πρίσμα της μετασχηματίζουσας μάθησης

Βασιλεία (Λιάνα) Καλοκύρη
Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου Φιλολόγων, στο ΠΕ.Κ.Ε.Σ Κρήτης (Ηράκλειο)
Καθηγήτρια-Σύμβουλος Εκπαίδευσης Ενηλίκων, στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
kalokyri@sch.gr

Περίληψη

Στην εργασία επιχειρείται να αναδειχθεί η συμβολή της μετασχηματίζουσας μάθησης στην ανάπτυξη σύγχρονων δεξιοτήτων στη σχολική εκπαίδευση αλλά και στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Ειδικότερα, παρουσιάζεται η εκπαιδευτική πολιτική αφενός της καλλιέργειας δεξιοτήτων των μαθητών/-τριών, με την εισαγωγή των «Εργαστηρίων Δεξιοτήτων» ως νέας διδακτικής ενότητας, από το σχολικό έτος 2021-2022, στο Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείων, Δημοτικών και Γυμνασίων και αφετέρου της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, με αντίστοιχο πρόγραμμα. Στη συνέχεια, ανιχνεύεται η σύνδεση της μετασχηματίζουσας μάθησης, σε θεωρητικό και μεθοδολογικό πεδίο, με την καλλιέργεια των στοχοθετημένων «δεξιοτήτων του 21^{ου} αιώνα, ζωής, τεχνολογίας-επιστήμης, νου» και διατυπώνονται προτάσεις αξιοποίησης στη σχολική εκπαίδευση καθώς και στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

Η ανάπτυξη δεξιοτήτων ως κεντρική στρατηγική εκπαιδευτικής πολιτικής στον 21^ο αιώνα

Ποια εκπαίδευση χρειαζόμαστε τον 21^ο αιώνα, μπροστά σε πολύπλευρους εν εξελίξει μετασχηματισμούς-προκλήσεις για τη ζωή του πλανήτη, των λαών και των ατόμων;

Σε ανταπόκριση προς τους προβληματισμούς που έχουν τεθεί και τους «17 στόχους της Αειφόρου Βιώσιμης Ανάπτυξης» (United Nations General Assembly, 2015), ως κεντρική στρατηγική εκπαιδευτικής πολιτικής προωθείται διεθνώς η ανάπτυξη ενός ευρέος φάσματος δεξιοτήτων (European Commission, 2018, 2020· Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2018, 2019· United Nations Educational Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2015, 2016, 2017).

Οι παραδοσιακές σχολικές δεξιότητες γραφής, ανάγνωσης, αρίθμησης και λογικής, «οι σκληρές», δεν επαρκούν· με γνώμονα τους στόχους ανάπτυξης· προτάσσονται οι «ήπιες» δεξιότητες, που συνδέονται με τις αξίες, τις στάσεις και τις αντιλήψεις, την κουλτούρα και τη συγκρότηση της προσωπικότητας (Αστέρη, 2021). Οι «δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα», σύμφωνα με την ορολογία που εισήχθη τη δεκαετία του 1990, αφορούν στην προετοιμασία του ατόμου και της κοινωνίας να επιλύσουν προβλήματα και να στηρίξουν επιλογές στην κατεύθυνση της αειφόρου ανάπτυξης (UNESCO, 2017). Στις προτασόμενες δεξιότητες περιλαμβάνονται: ανθεκτικότητα, δημιουργικότητα, κριτική σκέψη, συνεργασία, επικοινωνία, ψηφιακός γραμματισμός, γραμματισμός των Μέσων Επικοινωνίας, τεχνολογικός γραμματισμός, ευελιξία, ηγεσία, πρωτοβουλία, παραγωγικότητα, κοινωνικές δεξιότητες και δεξιότητες για τη δημοκρατική συνύπαρξη και τα ανθρώπινα δικαιώματα (Αστέρη, ό.π.).

Αν και οι ταξινομίες δεξιοτήτων και η ορολογία ποικίλλουν, επικρατεί η τάση για αλλαγή του εκπαιδευτικού παραδείγματος, με έμφαση στις δεξιότητες, ώστε αυτές να υποστηρίζονται θεματολογικά και μεθοδολογικά (European Commission, 2020).

Τα «Εργαστήρια Δεξιοτήτων» στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα: από το Νηπιαγωγείο έως και το Γυμνάσιο.

Στο πλαίσιο αυτής της προβληματικής και με τη συνδρομή επιχειρησιακού προγράμματος που συγχρηματοδοτείται από την Ευρωπαϊκή Ένωση, εισάγονται στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα τα «Εργαστήρια Δεξιοτήτων», στα ωρολόγια προγράμματα Νηπιαγωγείου, Δημοτικού και Γυμνασίου, πιλοτικά κατά το σχολικό έτος 2020-21 και με υλοποίηση σε όλες τις σχολικές μονάδες από το σχολικό έτος 2021-2022 (ΦΕΚ 3567B/4-8-2021· ΦΕΚ 4037B'/2-9-2021).

Στα «Εργαστήρια Δεξιοτήτων» οι δεξιότητες ομαδοποιούνται σε τέσσερις κύκλους στοχοθεσίας (ΦΕΚ 3567B/4-8-2021): Δεξιότητες 21^{ου} αιώνα (Δεξιότητες Μάθησης [«4cs»: Κριτική Σκέψη, Επικοινωνία, Συνεργασία, Δημιουργικότητα], κ.ά.), Δεξιότητες ζωής, Δεξιότητες τεχνολογίας, μηχανικής και επιστήμης, Δεξιότητες του νου.

Το πρόγραμμα ομαδοποιείται σε τέσσερις Θεματικές Ενότητες (με υποενότητες), που προκύπτουν από τους Παγκόσμιους Δείκτες Αειφόρου Ανάπτυξης:

- Ζω καλύτερα/Ευ ζην,
- Φροντίζω το περιβάλλον,
- Ενδιαφέρομαι και Ενεργώ,
- Δημιουργώ και καινοτομώ.

Με Σχέδια μάθησης, καλλιεργούνται δεξιότητες συνδυαστικά, από διαφορετικούς κύκλους στοχοθεσίας. Εκπαιδευτικό υλικό παρέχεται στην πλατφόρμα «Εργαστήρια Δεξιοτήτων 21+» (<http://iep.edu.gr/el/psifiako-apothetirio/skill-labs>).

Εργαστήρια Δεξιοτήτων και μετασχηματίζουσα μάθηση: Προβληματισμοί και προτάσεις.

Κατά πόσον, όμως, στα «Εργαστήρια Δεξιοτήτων» μπορεί να συντελείται ουσιαστικά μετασχηματίζουσα μάθηση, με την έννοια του μετασχηματισμού πρότερων δυσλειτουργικών παραδοχών των μαθητών/-τριών (Mezirow, 1990, 2007, 2009);

Παρά τη νεαρή ηλικία των μαθητών και μαθητριών, είναι δυνατό να έχουν διαμορφωθεί προκαταλήψεις και να εκδηλωθούν αντιστάσεις μάθησης, σχετικά με τα θέματα των Εργαστηρίων (π.χ. επιλογή επαγγέλματος, συμπερίληψη στην κοινωνία) ή/και τη διδακτική μεθοδολογία (π.χ. εργασία σε ομάδες, διερευνητική μάθηση, χρήση πηγών/εργαλεία/κατασκευές) ή ακόμη και γενικότερη άρνηση για τη σχολική μάθηση, θεωρούμενη «βαρετό διδακτισμό», κυρίως από εφήβους/έφηβες.

Και ακόμη, μπορούμε να διερωτηθούμε κατά πόσον η καλλιέργεια «κριτικής σκέψης», που αναγνωρίζεται ως βασική δεξιότητα του 21^{ου} αιώνα, συμπίπτει με την καλλιέργεια «κριτικού στοχασμού», του οποίου το νόημα υπερβαίνει την εργαλειακή αντίληψη αιτίου-αποτελέσματος και αφορά στην αμφισβήτηση και αναθεώρηση στερεοτύπων, στην κριτική εξέταση κατεστημένων παραδοχών (Κόκκος, 2017α· Mezirow, 1990, 2007, 2009).

Στην προοπτική της ουσιαστικής ανάπτυξης κριτικού στοχασμού και στοχοθετημένων δεξιοτήτων, προτείνουμε τη διαμόρφωση των Σχεδίων Μάθησης, στα Εργαστήρια Δεξιοτήτων, με βασικό άξονα τις απόψεις και τις στάσεις των μαθητών/-τριών «πριν/μετά» τις δραστηριότητες. Στην κατεύθυνση αυτή, μπορούν να αξιοποιηθούν και στοιχεία από τις μεθόδους «Μετασχηματίζουσα μάθηση μέσα από την αισθητική εμπειρία» (Κόκκος, 2011) και «Μετασχηματισμός Δυσλειτουργικών Αντιλήψεων» (Κόκκος, 2017β).

Αντίστοιχα, το επιμορφωτικό πρόγραμμα του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής για εκπαιδευτικούς (ασύγχρονη επιμόρφωση σε πλατφόρμα moodle με ψηφιακό υλικό), χρειάζεται να αναδομηθεί υπό το πρίσμα της μετασχηματίζουσας μάθησης. Εφόσον οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τον τρόπο διδασκαλίας και τον ρόλο τους σε σχέση με την μάθηση (ως «μεταδότη έτοιμης γνώσης» ή ως «Συντονιστή και Εμπυχωτή μαθησιακής πορείας των μαθητών») επικαθορίζουν την υλοποίηση των στόχων και μεθόδων διδασκαλίας στα Εργαστήρια Δεξιοτήτων αποτελεί σημαντική προϋπόθεση η κριτική αναθεώρηση ενδεχόμενων σχετικών δυσλειτουργικών, στερεοτυπικών αντιλήψεών τους. Το ίδιο ισχύει και για τις αντιλήψεις τους σχετικά με το θεματικό περιεχόμενο των Εργαστηρίων.

Υπό την προβληματική αυτή, προτείνεται η έναρξη του επιμορφωτικού προγράμματος με διαδικτυακή, «σύγχρονη» επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, σε μικρές ομάδες, με δραστηριότητες και πρακτικές που εστιάζουν στην επανεξέταση δυσλειτουργικών παραδοχών για την εκπαίδευση, τον ρόλο των δεξιοτήτων στον 21^ο αιώνα, τη μεθοδολογία και τις θεματικές/υποθεματικές των Εργαστηρίων. Αντίστοιχα, στο τέλος του επιμορφωτικού προγράμματος κρίνονται απαραίτητες μεταγνωστικές διαδικασίες, κριτικού αναστοχασμού, με σύγκριση «αρχικών/τελικών» αντιλήψεων των εκπαιδευτικών. Στις διαδικασίες μετασχηματίζουσας μάθησης για αποδόμηση στερεοτύπων και προκαταλήψεων προτείνεται να συμπεριλαμβάνεται συντονισμός διαδικασιών στοχαστικού διαλόγου, συζήτηση κριτικού αναστοχασμού πάνω στις αντιλήψεις, τις πηγές τους και τις συνέπειές τους (Mezirow, 1990, 2007), αξιοποίηση έργων τέχνης για να αναδειχθούν και να συζητηθούν στοχαστικά δυσλειτουργικές παραδοχές, σε συνδυασμό με συνεργατικές και βιωματικές εκπαιδευτικές τεχνικές, όπως οι εργασίες σε ομάδες εκπαιδευτικών και τα παιχνίδια ρόλων (Κόκκος και συνεργάτες, 2017).

Μάλιστα, προτείνεται ο εμπλουτισμός των περιεχομένων της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, με τις προαναφερόμενες μεθόδους μετασχηματίζουσας μάθησης του Α. Κόκκου, «Μετασχηματίζουσα μάθηση μέσα από την αισθητική εμπειρία» (Κόκκος, 2011) και «Μετασχηματισμός Δυσλειτουργικών Αντιλήψεων» (Κόκκος, 2017β). Η εμπειρική εξοικείωση των εκπαιδευτικών με τις μεθόδους αυτές θα συμβάλει στην περαιτέρω αξιοποίησή τους, με τις κατάλληλες προσαρμογές, από τους ίδιους στη σχολική εκπαίδευση.

Σύνοψη

Συνοψίζοντας, προκειμένου τα «Εργαστήρια Δεξιοτήτων» και η σχετική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών να προωθήσουν την καινοτομία στην εκπαίδευση, χρειάζεται να εφαρμοστούν στην πράξη μεθοδολογία και πρακτικές μετασχηματίζουσας μάθησης. Ο μετασχηματισμός δυσλειτουργικών αντιλήψεων αποτελεί προϋπόθεση για νέους, πιο ανοικτούς εκπαιδευτικούς και πολιτισμικούς ορίζοντες.

Βιβλιογραφία

Αστέρη, Θ. (2021) Εργαστήρια Δεξιοτήτων. Εισαγωγική Ενότητα. Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

European Commission. (2018). *Life Skills for Europe*. Ανακτήθηκε από: https://eaea.org/wp-content/uploads/2018/03/Life-Skills-Approach-in-Europe-summaryEN_FINAL_13042018-1.pdf

European Commission. (2020). *European skills agenda for sustainable competitiveness, social fairness and resilience*. Ανακτήθηκε από: https://ec.europa.eu/migrant-integration/library-document/european-skills-agenda-sustainable-competitiveness-social-fairness-and-resilience_en

Κόκκος, Α. (2011). Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την αισθητική εμπειρία: Η διαμόρφωση μιας μεθόδου. Στο: Α. Κόκκος και συνεργάτες, *Εκπαίδευση μέσα από τις Τέχνες* (σσ.71-120). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κόκκος, Α. (2017α). *Εκπαίδευση και Χειραφέτηση. Μετασχηματίζοντας στερεοτυπικές αντιλήψεις στο σχολείο και στην εκπαίδευση ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κόκκος, Α. (2017β). Μετασχηματισμός δυσλειτουργικών αντιλήψεων: Διδακτική μέθοδος για το σχολείο και την εκπαίδευση ενηλίκων. *Εκπαίδευση Ενηλίκων. Τετραμηνιαία έκδοση της Επιστημονικής Ένωσης* 39, 47-51.

Κόκκος και συνεργάτες. (2011). *Εκπαίδευση μέσα από τις Τέχνες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Mezirow, J. (1990). How critical reflection triggers Transformative Learning. In: Mezirow, J., and Associates. *Fostering Critical Reflection in Adulthood* (pp. 1-20). San Francisco: Jossey-Bass.

Mezirow, J. (2007). Μαθαίνοντας να σκεφτόμαστε όπως ένας ενήλικος. Κεντρικές έννοιες της θεωρίας του μετασχηματισμού. Στο: Mezirow, J. & συνεργάτες, *Η Μετασχηματίζουσα μάθηση* (σσ. 43-71). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Mezirow, J. (2009). An overview on transformative learning. In K. Illeris (Ed.), *Contemporary Theories of Learning* (pp. 90-105). London / New York: Routledge.

Organisation for Economic Co-operation and Development (2018). *The future of education and skills Education 2030. The Future we want*. Ανακτήθηκε από: [https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf)

Organisation for Economic Co-operation and Development (2019). *Future of Education and Skills 2030. Learning Compass 2030*. Ανακτήθηκε από: https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/learning-compass-2030/OECD_Learning_Compass_2030_Concept_Note_Series.pdf

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2015). *Rethinking education. Towards a global common good?* Ανακτήθηκε από: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232555>

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2016). *Global Education Monitoring Report 2016. Education for People and Planet: Creating sustainable futures for all*. Ανακτήθηκε από: <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/education-for-people-and-planet-creating-sustainable-futures-for-all-gemr-2016-en.pdf>

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2017). *E2030: Education and Skills for the 21st Century*. Ανακτήθηκε από: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Habilidades-SXXI-Buenos-Aires-Eng.pdf>

United Nations General Assembly. (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development. Resolution A/RES/70/1 of 25 September 2015*. NY: UN31 7, 2020, Ανακτήθηκε από: https://www.un.org/en/development/desa/population/migration/generalassembly/docs/globalcompact/A_RES_70_1_E.pdf

ΦΕΚ 3567 Β' (4-8-2021). *Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών για τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων όλων των τύπων σχολικών μονάδων, Νηπιαγωγείων, Δημοτικών και των Γυμνασίων*.

ΦΕΚ 4037Β' (2-9-2021). 1. *Ωρολόγιο Πρόγραμμα των μαθημάτων του Γυμνασίου Ε.Α.Ε. - «Εργαστήρια Δεξιοτήτων στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση»*. 2 *Ωρολόγιο Πρόγραμμα των μαθημάτων του Γυμνασίου ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.Λ. - «Εργαστήρια Δεξιοτήτων στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση»*.

Σχεδιασμός Εξ αποστάσεως Εκπαίδευσης Ασφαλιστικών Πρακτόρων στην Κυβερνο-Ασφάλιση

Νασσίμ Σύριος

Ασφαλιστικός πράκτορας, απόφοιτος του ΠΜΣ Διδακτική των Βιοεπιστημών – ΔΠΘ

nassimsyrios@gmail.com

Περίληψη

Σύγχρονες ανάγκες δημιουργούν κενά εκπαίδευσης και θέσεις εργασίας. Η Κυβερνοασφάλιση είναι μια από αυτές. Στη παρούσα δημοσίευση έχουμε τον σχεδιασμό εκπαιδευτικού προγράμματος εξ αποστάσεως εκπαίδευσής για ασφαλιστές. Ένα ανομοιογενές κοινό, όπου στόχος μας είναι να κινητοποιηθεί ως ομάδα και έχοντας αντιληφθεί τα θετικά της συγκεκριμένης κατάρτισης να αποκτήσεις ψηφιακές δεξιότητες και νέες στάσεις. Η επαγγελματική εκπαίδευση ιδίως στον ασφαλιστικό κλάδο παρουσιάζει σοβαρές ελλείψεις. Ταυτόχρονα ο κλάδος μετασχηματίζεται έντονα. Τη στιγμή που ο ψηφιακός εγγραμματισμός στην Ελλάδα είναι ιδιαίτερα χαμηλά, σε σχέση με την υπόλοιπη ΕΕ, η ανάγκη για νέα γνώση η οποία στηρίζεται πάνω σε ψηφιακές δεξιότητες επιτάσσει σύγχρονες προσεγγίσεις.

Αναλυτική παρουσίαση

Τα νέα ψηφιακά μέσα και εφαρμογές που υιοθετήθηκαν από τους οργανισμούς και τις εταιρείες τα τελευταία χρόνια, εκτός από σημαντικά οφέλη που προσφέρουν, δημιουργούν εκτός από νέες **ανάγκες** και **νέους ψηφιακούς κινδύνους**. Επομένως οι ασφαλιστικές εταιρίες δημιούργησαν σχετικά προγράμματα κάλυψης των πελατών τους. Η παρούσα αναφέρεται στο σχεδιασμό και υλοποίηση ενός εξ αποστάσεως εκπαιδευτικού προγράμματος ενηλίκων, επαγγελματιών στην **κυβερνοασφάλιση** ή αλλιώς cyber security insurance (ΕΙΟΡΑ, 2018). Δηλαδή την ανάληψη ευθύνης από μια ασφαλιστική εταιρία πάνω σε κινδύνους που αφορούν την ψηφιακή και όχι μόνον, λειτουργία & υπόσταση ιδιωτικών εταιριών (Coalition, 2021).

Η **επαγγελματική εκπαίδευση** για την επιχείρηση βελτιώνει την αποτελεσματικότητα και την ανταγωνιστικότητα. Ενώ για τον εργαζόμενο η εξειδικευμένη κατάρτιση τον θωρακίζει (Becker 1993) καθώς η απόκτηση νέων δεξιοτήτων τον καθιστούν απαραίτητο για την επιχείρηση ενώ παράλληλα συντελούν στην προσωπική του ανάπτυξη.

Συγκεκριμένα **στον ασφαλιστικό κλάδο η εκπαίδευση** είναι ακόμα σε εμβρυική κατάσταση. Με κύριο πομπό εκπαίδευσης τις ασφαλιστικές εταιρίες, περιορίζεται κυρίως, σε προϊόντική και δευτερευόντως σε εκπαίδευση πωλήσεων. Τη σκυτάλη μετά αναλαμβάνουν μεγάλα οικονομικά ασφαλιστικά σχήματα, όπου βάσει των αναγκών και των στόχων που έχουν, κατευθύνουν ανάλογα την εκπαίδευση. Τέλος υπάρχει και η ετήσια υποχρεωτική επανεκπαίδευση, η οποία τα τελευταία χρόνια έχει αναβαθμιστεί σοβαρά, με μόνο μειονέκτημα ότι είναι ολιγόωρη. Είναι σημαντικό να τονίσουμε ότι δεν υπάρχει, ακόμα, μια εκπαιδευτική δομή που να εκφράζει το ασφαλιστικό πλαίσιο εκπαιδευτικά.

Σήμερα οι διαρκώς μεταβαλλόμενες **ανάγκες της αγοράς**, δημιουργούν ένα απαιτητικό κλίμα για επιχειρήσεις και εργαζόμενους. Δεν αρκεί η δημιουργία ενός ασφαλιστικού προϊόντος, πρέπει να συνοδεύεται με υψηλού επιπέδου εκπαιδευμένους διαμεσολαβητές. Η Συνεχιζόμενη Επαγγελματική Κατάρτιση είναι αναγκαία γιατί θα διατηρήσει τις παραπάνω παροχές σε επιθυμητό επίπεδο πετυχαίνοντας τους στόχους όλων. Η Ελλάδα σύμφωνα με την Ευρωπαϊκή Επιτροπή πρέπει να ανακτήσει χαμένο έδαφος αναφορικά με τις **ψηφιακές δεξιότητες** μιας και ο δείκτης Ψηφιακής

Οικονομίας και Κοινωνίας (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2021) μας κατατάσσει ως την 25^η χώρα μεταξύ 27 κρατών μελών.

Στον **σχεδιασμό** του προγράμματος εκπαίδευσης αρχικά, πραγματοποιήθηκε διερεύνηση αναγκών της ομάδας των εκπαιδευομένων ασφαλιστικών πρακτόρων, ώστε να καταγραφεί το προφίλ τους, τα κενά στις γνώσεις και το έλλειμα δεξιοτήτων τους, μια διαδικασία που σημειώνεται ως απαραίτητη, προκειμένου να σχεδιαστεί ανάλογα το πρόγραμμα εκπαίδευσης (Καραλής & Παπαγεωργίου, 2012). Η ομάδα των εκπαιδευομένων αποτελείται από Ασφαλιστικούς Πράκτορες, άντρες και γυναίκες, διαφορετικών ηλικιών και με διαφορετικό επίπεδο γνώσεων πάνω στο συγκεκριμένο θέμα. **Ανομοιογένεια** χαρακτηρίζει την ομάδα των εκπαιδευόμενων, η οποία μάλιστα συνδυάζεται με υστέρηση σε ψηφιακές δεξιότητες (UIS, 2018). Ως λύση έχει προβλεφθεί ευελιξία στον προγραμματισμό του εκπαιδευτή και προσέγγιση όσο το δυνατόν πιο μεμονωμένη. **Δεξιότητες** που ανήκουν στον προγραμματισμό του εκπαιδευτικού προγράμματος είναι:

- Ψηφιακές
- Διαμεσολάβησης
- Ανάλυσης
- Κριτικής σκέψης
- Στρατηγικής σκέψης
- Υπολογιστικής σκέψης

Ο **σκοπός** του προγράμματος είναι να αποκτηθούν γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις που να οδηγούν στο χτίσιμο ενός κοινού οράματος όπου θα υπάρχει αυθεντική δέσμευση και ενεργό συμμετοχή, παρά υποχρεωτική συμμόρφωση (Senge, 1990). **Οι θεματικές ενότητες** του προγράμματος είναι:

- α) Ενημέρωση για τους τρέχοντες κανονισμούς και τη νομοθεσία
- β) Επίγνωση στο σύνολο των πιθανών κινδύνων
- γ) Επιμόρφωση πάνω σε σύγχρονες τεχνικές στρατηγικής άμυνας των φορέων, εταιρειών και οργανισμών για την περίπτωση Κυβερνοεπίθεσης
- δ) Γνωστοποίηση και ανάλυση των προϋποθέσεων ανάληψης ασφαλιστικών κινδύνων
- ε) Εκπαίδευση πάνω στις σύγχρονες παροχές προγραμμάτων Κυβερνοασφάλισης
- στ) Επικοινωνία αποζημιώσεων και αποτελεσμάτων της Κυβερνοασφάλισης. (Lloyd's, 2016).

Πρόκληση για το παρόν εκπαιδευτικό πρόγραμμα αποτελεί ο τρόπος υλοποίησης. Η λύση της **εξ αποστάσεως εκπαίδευσης** έχει ιδιαιτερότητες, που δε μπορούν να παραληφθούν. Η απόσταση που δημιουργείται ανάμεσα στον εκπαιδευτή και τον εκπαιδευόμενο αλλά και η απουσία ομάδας συμφοιτητών υποβαθμίζει μερικές φορές το εκπαιδευτικό κλίμα. Σύμφωνα με τον Senge η ομαδική μάθηση ξεκινά με τον διάλογο. Την ικανότητα των μελών μιας ομάδας εκπαιδευομένων να αναστείλουν τις υποθέσεις και να μπουν σε μια γνήσια «συλλογική σκέψη». Επίσης αναζητήθηκε η άμεση ενεργή εμπλοκή των εκπαιδευόμενων στη μαθησιακή διαδικασία μέσα από αλληλεπίδραση. Κατευθυντήριες ιδέες από τον εκπαιδευτή, μπορούν να βοηθήσουν στο σωστό προσανατολισμό. Οπότε μέσα από την εξ αποστάσεως σύγχρονη εκπαίδευση οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να μάθουν ο ένας από τον άλλο. Ζητούμενο πλέον είναι οι εταιρίες να θέσουν μια κουλτούρα μάθησης υψηλών προδιαγραφών που να αναδεικνύει τις δυνατότητες των στελεχών της και να την αναδύει ολόενα και ψηλότερα (Kegan & Lahey, 2016).

Η **αξιολόγηση** του προγράμματος γίνεται σε τέσσερις άξονες. Αρχικά γύρω από τα **μαθησιακά αποτελέσματα**. Δηλαδή αν υπήρξε ικανοποίηση για τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις στάσεις μαζί με το υλικό που διατέθηκε. Θα σχολιαστεί η **Βιωματική Εμπειρία** (Καραλής, Θ. & Παπαγεωργίου, Η. 2012), δηλαδή το κλίμα, η συνεργασία, η συμμετοχή και **ο ρόλος του εκπαιδευτή**. Σε αυτό βοήθησαν και χρήσιμοι προσκεκλημένοι - επισκέπτες του προγράμματος: ένας Διακανονιστής αλλά και ένας πιστοποιημένος υπεύθυνος ασφαλείας. Τέλος ζητήθηκαν **προτάσεις**

για το μέλλον, οτιδήποτε θα βελτίωνε, σύμφωνα με τη γνώμη της ομάδας, το εκπαιδευτικό πρόγραμμα.

Βιβλιογραφία

Becker, G. (1993). *Human Capital: A theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education*. Chicago: University Press.

Coalition. (2020). Cyber Insurance Claims Report <https://info.coalitioninc.com/rs/566-KWJ-784/images/DLC-2021-07-Coalition-Cyber-Insurance-Claims-Report-2021-h1.pdf>.

EIOPIA. (2018). Understanding Cyber Insurance – A structured Dialogue with Insurance Companies Retrieved from https://www.eiopa.europa.eu/sites/default/files/publications/reports/eiopa_understanding_cyber_insurance.pdf.

Kegan, R., & Lahey, L. (2016). *An everyone culture: Becoming a deliberately developmental organization*. Harvard Business Review Press.

Lloyd's. (2016) Facing the cyber risk challenge <https://assets.loyds.com/assets/pdf-loyds-cyber-survey-report-v2-190916-final/1/pdf-loyds-cyber-survey-report-v2-190916-final.pdf>

Senge, P. M. (1990). *The fifth discipline Fieldbook. The Art & Practice of Learning Organization*. Currency & Doubleday.

UIS. (2018). A Global Framework of Reference on Digital Literacy Skill for Indicator 4.4.2. Information Paper No. 51 UIS/2018/ICT/IP/51.

ΓΚΠΔ. (2016). ΚΑΝΟΝΙΣΜΟΣ (ΕΕ) 2016/679 ΤΟΥ ΕΥΡΩΠΑΪΚΟΥ ΚΟΙΝΟΒΟΥΛΙΟΥ ΚΑΙ ΤΟΥ ΣΥΜΒΟΥΛΙΟΥ https://www.dpa.gr/sites/default/files/2019-10/GDPR_679_2016.PDF.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή. (2021), *Δείκτης Ψηφιακής Οικονομίας και Κοινωνίας (DESI) 2021*.

Καραλής, Θ., & Παπαγεωργίου, Η. (2012). Σχεδιασμός, Υλοποίηση & Αξιολόγηση Προγραμμάτων Δια Βίου Εκπαίδευσης. Ινστιτούτο Εργασίας ΓΣΕΕ.

"Η τέχνη της γραφής κλειδί ελευθερίας": Αναπτύσσοντας τη δεξιότητα της δημιουργικής γραφής σε έγκλειστους εκπαιδευόμενους σε ΣΔΕ καταστημάτων κράτησης

Ισμήνη Καβαλλάρη
ikaval@gmail.com

Παναγιώτα Ψυχογυιοπούλου
ppsixo@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα εισήγηση αφορά την υλοποίηση του πρότζεκτ «Τέχνης ΔΡΩμενα» στο 2^ο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ) Πάτρας του καταστήματος κράτησης Αγίου Στεφάνου, εντοπίζοντας τις επωφελείς για τους έγκλειστους πλευρές του και τις δεξιότητες που καλλιεργούνται μέσα από αυτό. Το θεωρητικό πλαίσιο στο οποίο κινούμαστε εστιάζει σε έννοιες και παιδαγωγικά ρεύματα που βρίσκουν θετική απήχηση στα διαθεματικά πρότζεκτ όπως η παιδαγωγική του πρότζεκτ και η προσέγγιση με προσανατολισμό τη δράση, αναδεικνύοντας το σημαντικό ρόλο που παίζουν οι τεχνικές εμπύχωσης εργαστηρίου ψηφιδωτού και δημιουργικής γραφής στην εκπαίδευση.

Αναλυτική παρουσίαση

Στο πλαίσιο υλοποίησης του διαθεματικού σχεδίου δράσης (project) με τίτλο: «Τέχνης ΔΡΩμενα» στο 2^ο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ) Πάτρας του Καταστήματος Κράτησης Αγίου Στεφάνου κατά τους μήνες Φεβρουάριο και Μάρτιο 2018, εκπαιδευόμενοι του Α΄ και Β΄ κύκλου σπουδών είχαν την ευκαιρία να γνωρίσουν την τέχνη του ψηφιδωτού και να εκφραστούν μέσω της δημιουργικής γραφής, συμμετέχοντας σε δύο εκπαιδευτικές δράσεις: α) «*Η Τέχνη του Ψηφιδωτού με όσπρια*» και β) «*Εργαστήρι Δημιουργικής Γραφής: Η Τέχνη της Γραφής κλειδί ελευθερίας*». Το παραχθέν έργο ήταν η δημιουργία ενός ηλεκτρονικού βιβλίου στο οποίο ο αναγνώστης έχει τη δυνατότητα να προσεγγίσει τη δημιουργική διαδικασία και την αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευομένων σε συνθήκες εγκλεισμού.

Συγκεκριμένα, πρόκειται για την υλοποίηση δύο εργαστηρίων στο πλαίσιο υλοποίησης του παραπάνω project: α) το εργαστήρι κατασκευής 16 αυτοτελών ψηφιδωτών έργων με όσπρια και β) το εργαστήρι Δημιουργικής Γραφής για την παραγωγή ποικίλων κειμενικών ειδών με αφόρμηση τα παραπάνω ψηφιδωτά έργα των εκπαιδευομένων. Έτσι, η Τέχνη του Ψηφιδωτού «υπηρέτησε» την Τέχνη της Δημιουργικής Γραφής με αποτέλεσμα να δημιουργηθεί ένα εργαστήρι Ελεύθερης Σκέψης και Έκφρασης με χαρακτηριστικά τη συναισθηματική εμπλοκή και την πνευματική διέγερση των εκπαιδευομένων. Συνεπώς, τα ψηφιδωτά τεχνουργήματα τους λειτούργησαν ταυτόχρονα ως «εικόνες», ενισχύοντας τον οπτικό γραμματισμό τους, δηλαδή την ικανότητα ερμηνείας, κριτικής αποτίμησης και δημιουργίας οπτικών μηνυμάτων, τα οποία μετέπειτα μετασηματίστηκαν σε λόγο μέσω των τεχνικών δημιουργικής γραφής. Με άλλα λόγια, ο γραμματισμός των τεχνουργημάτων και ο οπτικός γραμματισμός «συνομίλησε» με τη δημιουργική γραφή.

Οι εκπαιδευόμενοι ήρθαν σε επαφή με τον λόγο, έμαθαν μέσα από τους προσωπικούς τους προβληματισμούς, εκφράστηκαν ελεύθερα μέσα από τις δικές τους δημιουργίες, απολαμβάνοντας τον λόγο ως μέσο επικοινωνίας με τους άλλους. Η δημιουργική γραφή απελευθέρωσε τη δημιουργικότητα η οποία ενεργοποίησε τη φαντασία, αλλά και λειτούργησε «θεραπευτικά»,

συμβάλλοντας στον αυτοπροσδιορισμό και στην αυτοσυνειδησία των εκπαιδευόμενων (Αναγνώστου, 2017). Είναι ένα διαδοχικό πέρασμα από τη θέαση-απόλαυση των εικόνων, στην αυθόρμητη έκφραση συναισθημάτων, που οδηγεί στη συγγραφή κειμένων. Οι εκπαιδευόμενοι μέσα από τις εικόνες, ανασύρουν τις “μνημονικές αποσκευές” τους, ανιχνεύουν τα συναισθήματά τους και τα εκφράζουν μέσα από τη γραφή *λεζάντας, ελεύθερης ποίησης, χαϊκού και ακροστιχίδας*.

Σ' ένα εργαστήρι δημιουργικής γραφής τα γράμματα, οι λέξεις, η γλώσσα έχουν πρωταγωνιστικό ρόλο. Παράλληλα, μέσω της δημιουργικής γραφής επιτυγχάνονται η συναισθηματική εκτόνωση (Blacker et al, 2008) και η μείωση του υφιστάμενου άγχους (Morley, 2016), η καλλιέργεια της φαντασίας (Γρόσδος, 2013) και της δημιουργικότητας, η «ενδυνάμωση της υποκειμενικότητας» (Abrams, 2015: 45) και η ανάδειξη των συγγραφικών δεξιοτήτων διαμέσου της δημιουργίας συγκεκριμένων κειμενικών ειδών (Καρακίτσιος, 2013). Οι εκπαιδευόμενοι αποσαφηνίζουν τη σκέψη τους, αναζητούν την ταυτότητά τους, μαθαίνουν να διαβάζουν και να γράφουν. Ο καθοδηγητής εμπυχωτής εκπαιδευτής προσδίδει τα κατάλληλα ερεθίσματα προκειμένου οι μαθητές/-τριες να προσοικειωθούν με τη δημιουργία κειμένων που ανήκουν σε ποικίλα λογοτεχνικά είδη (Σουλιώτης 2012: 14), ξεπερνώντας τον φόβο του λευκού χαρτιού (Γρόσδος, 2014:217).

Η ανταπόκριση των εκπαιδευόμενων του project «Τέχνης ΔΡΩμενα» του 2^{ου} ΣΔΕ Πάτρας ήταν συγκινητική και πρωτόγνωρη. Απόδειξη των προαναφερθέντων αποτελεί το παραχθέν ψηφιακό βιβλίο (https://issuu.com/michel33/docs/_.pptx_43140a2b4631d6) το οποίο θεωρούμε ότι συμβάλλει στο όραμα να μετατραπεί κάθε σχολείο δεύτερης ευκαιρίας μέσα σε κατάσταση κράτησης σε πνευματικό κέντρο και εστία τέχνης και πολιτισμού. Το διαρκές όνειρο της ελευθερίας, το άρωμα των επιθυμιών, ο προβληματισμός και ο εσωτερική έκφραση βρίσκουν τη θέση τους στις σελίδες αυτού του βιβλίου, συνέπεια της ατομικής δημιουργίας.

Εκπαιδευόμενοι, εκπαιδευτές καθώς και εξωτερικοί συνεργάτες που συμμετείχαν πρόθυμα στην υλοποίηση των εκπαιδευτικών δράσεων του συγκεκριμένου project εργάστηκαν από κοινού γι' αυτά τα έργα ελεύθερης έκφρασης, εικόνας και λόγου, και μετουσίωσαν τις μνήμες, τις σκέψεις και τα όνειρά τους σε αξιοθαύμαστη τέχνη που κινητοποιεί και τις αισθήσεις και το πνεύμα. Ως αποτέλεσμα αυτής της εποικοδομητικής συνέργειας, η ψυχαγωγία συνδυάστηκε με τη μαθησιακή διαδικασία, χαρίζοντας στους αναγνώστες αυτού του ψηφιακού βιβλίου συγκίνηση και αισθητική απόλαυση. Τέλος, επιβεβαιώθηκε από τους εκπαιδευόμενους η απελευθερωτική δύναμη της Τέχνης καθώς, όπως οι ίδιοι λένε, «ο νους και η δημιουργική έκφραση μπορούν να ξεπερνούν κάθε εμπόδιο».

Βιβλιογραφία

- Abrams, M. H. (2015[1953]). Ο καθρέφτης και το φως (μτφρ. Ά. Μπερλής). Αθήνα: Κριτική.
- Αναγνώστου Ε.(2017). Η δημιουργική γραφή σε συνέδρια με το JACQUES LACAN. Στα: πρακτικά του 3ου διεθνούς συνεδρίου «δημιουργική γραφή», Κέρκυρα.
- Blacker, J., Watson, A. & Beech, A.R. (2008). A combined drama-based and CBT approach to working with selfreported anger aggression. *Criminal Behavior and mental Health*, 18, 129-37.
- Γρόσδος, Σ. (2013). Λογοτεχνία, εικόνα και κινηματογράφος στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Η συμβολή τους στην ανάπτυξη του πολυτροπικού γραμματισμού. (Διδακτορική διατριβή). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Ανακτήθηκε στις 2/7/2017 από τη διεύθυνση <https://www.didaktorika.gr/eadd/readonline?handle=10442/38873>.
- Γρόσδος, Σ. (2014). Δημιουργικότητα και δημιουργική γραφή στην εκπαίδευση. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Καρακίτσιος, Α. (2013). Διδασκαλία της Λογοτεχνίας και Δημιουργική Γραφή. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.
- Morley, D. (2016). *Creative Writing*. Cambridge.

Σουλιώτης, Μ. (2012). Δημιουργική γραφή. Οδηγίες πλεύσεως. Κύπρος: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. http://archeia.moec.gov.cy/sm/67/odigos_dimiourgikis_grafis.pdf

Συνεχιζόμενη εκπαίδευση εκπαιδευτικών και ελληνικό πανεπιστήμιο

Τραυλός Διονύσιος
MEd (Πανεπιστήμιο Πατρών, ΤΕΠΕΚΕ, MaNEP)
Βασιλόπουλος Ανδρέας
PhD, (Πανεπιστήμιο Πατρών, ΤΕΠΕΚΕ, MaNEP)
andreasv@upatras.gr

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία, το ενδιαφέρον εστιάζεται στον ρόλο που διαδραματίζει το ελληνικό πανεπιστήμιο στη συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση των Ελλήνων εκπαιδευτικών, όπως αποτυπώνεται μέσα από τη μελέτη των πρόσφατων προσωρινών αξιολογικών πινάκων κατάταξης διοριζόμενων εκπαιδευτικών. Τελικά, προκύπτει ότι διαμορφώνεται μια σύγχρονη, περι-πανεπιστημιακή αγορά εκπαιδευτικών υπηρεσιών που τροφοδοτείται από τους Έλληνες εκπαιδευτικούς που επιδιώκουν την απόκτηση τυπικών προσόντων, κυρίως, για τον διορισμό τους στο ελληνικό δημόσιο σύστημα εκπαίδευσης ή την μισθολογική και εργασιακή τους εξέλιξη.

Αναλυτική παρουσίαση

Τα ακαδημαϊκά κριτήρια⁴⁷ απέκτησαν μεγάλη βαρύτητα στις κρίσεις για τα στελέχη της εκπαίδευσης για πρώτη φορά στις αρχές του 2000⁴⁸ με την ψήφιση του ΠΔ 25/2002, αργότερα με τον Ν. 3467/06 και τελικά με τον Ν. 3848/2010 -πριν το 2000 οι παλαιότεροι εκπαιδευτικοί ορίζονταν διευθυντές μέσω ενός άτυπου συστήματος επιλογής στελεχών. Πέραν όμως της επαγγελματικής εξέλιξης, από το 2016 και μετά, το νέο ενιαίο μισθολόγιο (Ν. 4354/2015) προέβλεψε οι κάτοχοι μεταπτυχιακών τίτλων σπουδών ή και διδακτορικού να απολαμβάνουν σημαντικής μισθολογικής εξέλιξης -δύο έως έξι μισθολογικά κλιμάκια αντίστοιχα. Κυρίως όμως, τα ακαδημαϊκά κριτήρια απετέλεσαν κρίσιμο πλεονέκτημα για τον διορισμό στο δημόσιο σύστημα εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τον Ν. 4589/2019 η πλήρωση των κενών θέσεων των εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση πραγματοποιείται με βάση την προτεραιότητα σε αξιολογικούς πίνακες κατάταξης που εξαρτάται, σε ό,τι αφορά τον πίνακα εκπαιδευτικών Γενικής Εκπαίδευσης που μας ενδιαφέρει εδώ, από ακαδημαϊκά, κοινωνικά και κριτήρια εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας.

Σε αυτό το πλαίσιο, σκοπό στην παρούσα ερευνητική προσπάθεια απετέλεσε η ανάδειξη του ρόλου που διαδραματίζει το ελληνικό πανεπιστήμιο στη συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση⁴⁹ των Ελλήνων εκπαιδευτικών. Ειδικότερα, τα ερευνητικά ερωτήματα που ετέθησαν στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας ήταν τα ακόλουθα:

⁴⁷ Αναφερόμαστε στο πτυχίο, σε μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών, διδακτορικό, βαθμό πτυχίου, την πρώτη ή δεύτερη ξένη γλώσσα, την πιστοποιημένη γνώση χειρισμού ηλεκτρονικού υπολογιστή, την επιμόρφωση από σεμινάριο, που διοργανώνεται στο πλαίσιο, πανεπιστημιακών, ΚΕΔΙΒΙΜ διάρκειας 300 ωρών και άνω.

⁴⁸ Περίοδος που συμπίπτει τον θεσμικό εκσυγχρονισμό του συστήματος με στόχο την ορθολογική αξιοποίηση των υπό διάθεση πόρων αλλά και τον πιο αποτελεσματικό συντονισμό των δραστηριοτήτων που συνδέονται άμεσα με την ανάπτυξη της γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων (Vassilopoulos *et al.*, 2020; Φωτόπουλος & Ζάγκος, 2016).

⁴⁹ Για μία ουσιαστική συζήτηση επί του περιεχομένου των όρων της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης αλλά και της ΔΒΜ βλ., ενδεικτικά, και Πρόκου 2020, Φωτόπουλος & Ζάγκος, 2016, Σταμέλος *et al.* 2015,

- Συνδέεται η απόκτηση των τυπικών προσόντων που παρέχονται από ιδρύματα της ανώτατης εκπαίδευσης με τον διορισμό στην πρώτη βαθμίδα της δημόσιας εκπαίδευσης -δάσκαλοι & νηπιαγωγοί;
- Σε τι είδους τυπικά προσόντα επενδύουν περισσότερο οι εκπαιδευτικοί; Υπάρχει διαφοροποίηση ως προς το φύλο και την ηλικία;

Στο πλαίσιο της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας αναλύθηκαν τα δεδομένα που συλλέχθηκαν από τους προσωρινούς πίνακες κατάταξης του 2019 των εκπαιδευτικών, τόσο των δασκάλων όσο και των νηπιαγωγών, στη δημόσια εκπαίδευση -προκήρυξη 1ΓΕ/2019 του ΑΣΕΠ- και αφορούν τα ακαδημαϊκά προσόντα των διοριζόμενων εκπαιδευτικών καθώς, και τη διδακτική προϋπηρεσία αναλογικά με το χρονικό διάστημα κατά το οποίο αυτή πραγματοποιήθηκε.

Από την ανάλυση των δεδομένων προέκυψαν οι ακόλουθες διαπιστώσεις:

- Η εκπαιδευτική προϋπηρεσία ήταν αυτή που διαδραμάτισε τον πιο κρίσιμο ρόλο⁵⁰ στον διορισμό τόσο των δασκάλων (πρώτοι 3.500) όσο και των νηπιαγωγών (πρώτοι 1.500). Από εκεί και πέρα όμως, τα ακαδημαϊκά προσόντα -βαθμός πτυχίου, μεταπτυχιακός/διδακτορικός τίτλος σπουδών, επιμορφωτικά σεμινάρια 300 ωρών- επηρέασαν, επίσης, την τελική κατάταξη των νεοδιοριστών. Τα κοινωνικά κριτήρια (τρίτεκνοι, πολύτεκνοι, ποσοστό αναπηρίας), τέλος, είχαν τη μικρότερη επίδραση στον διορισμό των εκπαιδευτικών στην πρώτη βαθμίδα εκπαίδευσης -δάσκαλοι & νηπιαγωγοί.
- Δεν σημειώθηκε διαφοροποίηση ως προς το φύλο των εκπαιδευτικών σε ό,τι αφορά την επένδυση σε συγκεκριμένα τυπικά προσόντα: Τόσο οι άνδρες όσο και οι γυναίκες υποψήφιοι εκπαιδευτικοί επένδυσαν, κυρίως, στην απόκτηση μεταπτυχιακών τίτλων σπουδών -37,4% του συνόλου των εκπαιδευτικών του πίνακα- αλλά και σε προγράμματα επιμόρφωσης διάρκειας 300 ωρών -30,4% του συνόλου των εκπαιδευτικών του πίνακα. Οι εκπαιδευτικοί ήταν κάτοχοι δευτέρου πτυχίου ή μεταπτυχιακού σε ποσοστό 8,1% και 2,6%, αντίστοιχα ενώ το ποσοστό των εκπαιδευτικών που κατείχε διδακτορικό τίτλο σπουδών ανήλθε, μόλις, στο 0,3%.
- Τα χρόνια προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών, από την άλλη μεριά, φαίνεται πως σχετίζονται με την επιλογή τους να επενδύσουν σε τίτλους σπουδών ανώτατης εκπαίδευσης. Οι νεότεροι, δηλαδή, οι εκπαιδευτικοί, προϋπηρεσίας 10 έως 50 μηνών -4 χρόνια προϋπηρεσίας περίπου- επιλέγουν σε μεγαλύτερο ποσοστό να επενδύσουν σε ένα μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών προκειμένου να ενισχύσουν τη θέση τους στους αξιολογικούς πίνακες κριτηρίων. Στο ίδιο πλαίσιο, οι νεότεροι εκπαιδευτικοί φαίνεται να έχουν επενδύσει, επίσης στα επιμορφωτικά σεμινάρια 300 ωρών. Στον αντίποδα τα ακαδημαϊκά προσόντα μάλλον ενδιαφέρουν λιγότερο τους εκπαιδευτικούς με μεγαλύτερη προϋπηρεσία 90-100 και 100-110 μηνών αντίστοιχα.

Τελικά, όπως προκύπτει από τη μελέτη των δεδομένων που αναλύθηκαν στη συγκεκριμένη ερευνητική προσπάθεια, διαμορφώνεται μια σύγχρονη, περι-πανεπιστημιακή αγορά εκπαιδευτικών υπηρεσιών που τροφοδοτείται, κυρίως, από τους Έλληνες εκπαιδευτικούς που επιδιώκουν την απόκτηση τυπικών προσόντων, για τον διορισμό τους στο ελληνικό δημόσιο σύστημα εκπαίδευσης ή την μισθολογική και εργασιακή τους εξέλιξη.

Βιβλιογραφία

Vassilopoulos, A., Kavassakalis, A., & Stamelos, G. (2020). The Integration of LLL into Higher Education: Non-formal Learning Services Delivery into the Greek HEIs. *Academia*, 18.

Δουργκούνας, Γ. (2021). Η Εκπαιδευτική Πολιτική για τη Διαβίου Μάθηση: Εξευρωπαϊσμός και (Ανα)παραγωγή Κοινωνικών Ανισοτήτων. Αθήνα: ΕΚΕ ebooks.

⁵⁰ Η παρούσα διαπίστωση οφείλει να λαμβάνεται υπόψη σε συνάρτηση με το γεγονός πως οι τελευταίοι διορισμοί εκπαιδευτικών έγιναν το 2010.

Ίδρυμα Οικονομικών και Βιομηχανικών Ερευνών (2021). Επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση στην Ελλάδα. Διαθέσιμο στο <http://iobe.gr/>

Πρόκου, Ε. (2007). Η «κυβερνητική στρατηγική» για τη δια βίου εκπαίδευση στην Ευρώπη και την Ελλάδα Κοινωνική υποστήριξη και Ανάπτυξη, 2 (2), 179-192.

Πρόκου, Ε. (2020). Πολιτικές εκπαίδευσης ενηλίκων και δια βίου μάθησης στην Ευρώπη. Αθήνα: Εκδόσεις Διόνικος.

Σταμέλος, Γ. (2010). Κοινωνία της γνώσης και διαβίου μάθηση: αντιφάσεις και αδιέξοδα. Η πορεία προς την κοινωνική έκρηξη. Στο Ν. Παπαδάκης & Μ. Σπυριδάκης (Eds.), Αγορά εργασίας κατάρτιση, δια βίου μάθηση και απασχόληση: Δομές, Θεσμοί και Πολιτικές. Σιδέρης.

Σταμέλος, Γ., & Βασιλόπουλος, Α. (2013). Πολιτικές Δια Βίου Μάθησης στο Πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Διακυβέρνησης. ΔΙΟΝΙΚΟΣ.

Σταμέλος, Γ., Βασιλόπουλος, Α., & Καβασακάλης, Α. (2015). Εισαγωγή στις Εκπαιδευτικές Πολιτικές. Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών (<https://repository.kallipos.gr/handle/11419/226>).

Φωτόπουλος, Ν. Ζάγκος, Χ. (2016). Διά βίου μάθηση, πιστοποίηση προσόντων και διασφάλιση ποιότητας. ΙΝΕ - ΓΣΕΕ.

Εκπαιδευτική παρέμβαση ανάπτυξης δεξιοτήτων στο πλαίσιο του Εκπαιδευτικού-Διεπιστημονικού Προγράμματος για εκπαιδευτικές Μεταβάσεις

Μαρία Καρακού
Εκπαιδευτικός Β΄/θμιας Εκπ/σης, Υποψήφια Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Πατρών
marykk@hotmail.gr

Ιωάννα Ραμουτσάκη
Σύμβουλος –Καθηγήτρια (Σ.Ε.Π.) στο Ε.Α.Π. (Εκπαίδευση Ενηλίκων), Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου Φιλολόγων του Π.Ε.Κ.Ε.Σ. Κρήτης
ramoutsaki.ioanna@ac.eap.gr

Περίληψη

Σκοπός της συγκεκριμένης Πρότασης είναι η παρουσίαση μιας εκπαιδευτικής Παρέμβασης για την ανάπτυξη δεξιοτήτων στη Σχολική Εκπαίδευση, με βάση το εγκεκριμένο από το Υ.ΠΑΙ.Θ. Εκπαιδευτικό –Διεπιστημονικό Πρόγραμμα <<Εκπαιδευτικές Μεταβάσεις και Διδακτικά Αντικείμενα: Διδακτικές και παιδαγωγικές Παρεμβάσεις>>. Αξιοποιούνται ενεργητικές μέθοδοι και τεχνικές διερευνητικής-ανακαλυπτικής Μάθησης, δόκιμες πηγές και χρηστικά αντικείμενα για τη σχεδίαση κτιρίων. Μέσα από τη συνεργασία Γ΄ Τάξης Γυμνασίου και Α΄ Τάξης ΕΠΑ.Λ., προκύπτει η μεγάλη σημασία της συνέχειας στην εκπαιδευτική διαδικασία, της καλλιέργειας γνώσεων, δεξιοτήτων, ικανοτήτων, στάσεων και αξιών ζωής.

Αναλυτική παρουσίαση

Κατά τη φετινή σχολική χρονιά, στο πλαίσιο του Προγράμματος των «Εργαστηρίων Δεξιοτήτων 21+» του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής, τα σχολεία κλήθηκαν να υλοποιήσουν αντίστοιχες Δράσεις-Εργαστήρια για την καλλιέργεια ποικίλων δεξιοτήτων (Εργαστήρια Δεξιοτήτων 21+, 2021), σε τέσσερις θεματικές Ενότητες: α) Ζω καλύτερα-Ευ ζην, β) Φροντίζω το περιβάλλον, γ) Ενδιαφέρομαι και ενεργώ, δ) Δημιουργώ και καινοτομώ.

Με βάση το σκεπτικό αυτό, προσδοκάται η καλλιέργεια των παρακάτω δεξιοτήτων: Δεξιότητες σύγχρονης Μάθησης με ιδιαίτερη έμφαση σε τέσσερις από αυτές (4CS): Δημιουργικότητα (Creativity), Κριτική σκέψη (Critical thinking), Επικοινωνία (Communication) και Συνεργασία στα σχολεία (Collaboration in schools), Δεξιότητες ζωής, Δεξιότητες του νου και Δεξιότητες της τεχνολογίας, της μηχανικής και της επιστήμης (Εγκύκλιος Υ.ΠΑΙ.Θ., 2021).

Σκοπός της Πρότασης για τη συγκεκριμένη εισήγηση είναι η παρουσίαση μιας εκπαιδευτικής Παρέμβασης για την ανάπτυξη δεξιοτήτων στο πλαίσιο της Σχολικής Εκπαίδευσης, με βάση και το εγκεκριμένο από το Υ.ΠΑΙ.Θ. (με την υπ΄ αρ. πρωτοκόλλου 120185/ΓΔ4/24-09-2021 Εγκύκλιο του Υ.ΠΑΙ.Θ.) Εκπαιδευτικό –Διεπιστημονικό Πρόγραμμα <<Εκπαιδευτικές Μεταβάσεις και Διδακτικά Αντικείμενα: Διδακτικές και παιδαγωγικές Παρεμβάσεις>> (Συγγραφή- επιστημονική επιμέλεια: Ιωάννα Α. Ραμουτσάκη, Σ.Ε.Π. στο Ε.Α.Π. (Εκπαίδευση Ενηλίκων) και Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου Φιλολόγων του Π.Ε.Κ.Ε.Σ. Κρήτης) (Ραμουτσάκη, 2021).

Σκοπός του Προγράμματος για τις εκπαιδευτικές Μεταβάσεις με εστίαση στα διδακτικά Αντικείμενα και σε αντίστοιχα παιδαγωγικά θέματα είναι η συναισθηματική ενδυνάμωση και η καλύτερη δυνατή προετοιμασία των μαθητών και μαθητριών για το πέρασμα σε κάθε επόμενη εκπαιδευτική Βαθμίδα ή Τάξη. Υπό το πρίσμα αυτό, η υποστήριξη αυτής της προσπάθειας συμβάλλει, επίσης, στην επαγγελματική και ατομική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και στην ενδυνάμωση των γονέων και κηδεμόνων. Η εξοικείωση όλων των συμμετεχόντων με τα χαρακτηριστικά κάθε

επόμενη, αλλά και προηγούμενης εκπαιδευτικής Βαθμίδας ή Τάξης, η βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων, η ανάπτυξη συνεργατικών Πρακτικών και η διαμόρφωση κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού αποτελούν βασικούς άξονες του Προγράμματος (Ραμουτσάκη, 2021).

Για την εφαρμογή της εκπαιδευτικής Παρέμβασης αξιοποιούνται ενεργητικές μέθοδοι και τεχνικές διερευνητικής και ανακαλυπτικής Μάθησης, δόκιμες πηγές, συμβατικές και ψηφιακές, και χρηστικά αντικείμενα για τη σχεδίαση κτιρίων. Με τη συνεργασία Γ΄ Τάξης Γυμνασίου (στο πλαίσιο του μαθήματος της Τεχνολογίας) και Α΄ Τάξης ΕΠΑΛ, τμήματος Δομικών Έργων (στο πλαίσιο του μαθήματος Σχεδίαση με Η/Υ), υπογραμμίζεται η μεγάλη σημασία της προσπάθειας για την εξασφάλιση της συνέχειας στην εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά και της καλλιέργειας δεξιοτήτων, παράλληλα με εκείνη των γνώσεων, των ικανοτήτων, των στάσεων και των αξιών ζωής. Κατά τη διάρκεια του Συνεδρίου, θα γίνει παρουσίαση συγκεκριμένων παραδειγμάτων εφαρμογής και θα υπάρξει σύνδεση τόσο με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, όσο και με το θεωρητικό πλαίσιο του εγκεκριμένου από το Υ.ΠΑΙ.Θ. καινοτόμου Εκπαιδευτικού –Διεπιστημονικού Προγράμματος για τις Εκπαιδευτικές Μεταβάσεις.

Μέσα από μια τέτοια μαθησιακή διαδικασία είναι δυνατόν να καλυφθούν κενά και αδυναμίες, να αυξηθεί ο βαθμός μαθησιακής ετοιμότητας, συναισθηματικής ωριμότητας και κοινωνικής συμπεριφοράς (Ραμουτσάκη, 2021), η δημιουργικότητα και η κριτική σκέψη των εκπαιδευομένων, σε ένα πλούσιο μαθησιακό περιβάλλον αλληλοσεβασμού και αλληλοκατανόησης.

Βιβλιογραφία

Εργαστήρια Δεξιοτήτων 21+. (2021). Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Ανακτήθηκε στις 28-2-2022, από [Εργαστήρια Δεξιοτήτων - Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής \(iep.edu.gr\)](http://iep.edu.gr)

Εκπαιδευτικό υλικό των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων 21+. (2021). Ανακτήθηκε στις 28-2-2022, από: <http://iep.edu.gr/el/ekpaideutiko-yliko>

Εγκύκλιος του Υ.ΠΑΙ.Θ. (2021). *Εγκύκλιος υπ' αριθμ. πρωτ. 103235/ΓΔ4/24-08-2021*. Αθήνα: Υ.ΠΑΙ.Θ.

Προγράμματα καλλιέργειας δεξιοτήτων-Υλικό των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων 21+. (2021). Ανακτήθηκε στις 28-2-2022, από: <http://iep.edu.gr/el/ekpaideutiko-yliko/1432-programmata-kalliergeias-deksiotiton>

Ραμουτσάκη, Α.Ι. (2021). *Εκπαιδευτικό, Διεπιστημονικό Πρόγραμμα Συνεργασίας <<Εκπαιδευτικές Μεταβάσεις και Διδακτικά Αντικείμενα: Διδακτικές και παιδαγωγικές Παρεμβάσεις>>* εγκεκριμένο από το Υ.ΠΑΙ.Θ. (με την υπ' αρ. πρωτοκόλλου 120185/ΓΔ4/24-09-2021 Εγκύκλιο του Υ.ΠΑΙ.Θ.). Ηράκλειο: Π.Δ.Ε. Κρήτης. Ανακτήθηκε στις 28-2-2022, από: <https://www.pdekritis.gr/www/wp-content/uploads/2021/12/22%CE%B2-%CE%A3.%CE%95.%CE%95.%CE%99.%CE%91.%CE%A1%CE%B1%CE%BC%CE%BF%CF%85%CF%84%CF%83%CE%AC%CE%BA%CE%B7%CE%A3%CF%8D%CE%BD%CF%84%CE%BF%CE%BC%CE%B7-%CE%A0%CE%B5%CF%81%CE%B9%CE%B3%CF%81%CE%B1%CF%86%CE%AE-%CF%84%CE%BF%CF%85-%CE%B5%CE%B3%CE%BA%CE%B5%CE%BA%CF%81%CE%B9%CE%BC%CE%AD%CE%BD%CE%BF%CF%85-%CE%B5%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CF%8D-%CE%A0%CF%81%CE%BF%CE%B3%CF%81%CE%AC%CE%BC%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%BF%CF%82-%CE%9F%CE%B4%CE%B7%CE%B3%CE%AF%CE%B5%CF%82-%CE%B3%CE%B9%CE%B1-%CF%84%CE%B7%CE%BD-%CF%85%CE%BB%CE%BF%CF%80%CE%BF%CE%AF%CE%B7%CF%83%CE%AE-%CF%84%CE%BF%CF%85-%CE%A4%CF%8C%CE%BC%CE%BF%CF%82-%CE%99-s.l..pdf>

Εκπαιδευτικές μέθοδοι ανάπτυξης των 4C's υπερδεξιότητων

Βαϊκούση Δανάη
Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής Τεχνολογικής Εκπαίδευσης
vaikousi.danai@ac.eap.gr

Med Αφροδίτη Βεργίδου

Δρ Ευσταθία Μαρκοπούλου
efimarkop@yahoo.gr

Περίληψη

Η μεγαλύτερη εκπαιδευτική πρόκληση σήμερα είναι να αποκτήσουν οι μαθητές όλων των βαθμίδων τα απαραίτητα εφόδια για ένα μέλλον απρόβλεπτο, το οποίο δημιουργεί πολυσύνθετους προβληματισμούς. Για τον λόγο αυτό αναπτύχθηκε το Πλαίσιο Συνεργασίας για την Ανάπτυξη των Δεξιοτήτων του 21^{ου} αιώνα δίνοντας έμφαση στις 4C's δεξιότητες. Πρόκειται για την κριτική σκέψη (critical thinking), την συνεργασία (cooperation), την επικοινωνία (communication) και την δημιουργικότητα (creativity), οι οποίες έχουν χαρακτηριστεί ως υπερδεξιότητες. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αναζητούν τους βέλτιστους τρόπους για την καλλιέργειά τους. Η μέθοδος της επίλυσης προβλήματος (problem based learning), η διερευνητική μάθηση (inquiry-based learning), η θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης (M.M) και οι μαθησιακές προσεγγίσεις μέσω παιχνιδιού ή δραματοποίησης φαίνεται ότι αναπτύσσουν στους εκπαιδευόμενους τις 4C's υπερδεξιότητες ώστε να επιτύχουν όχι μόνο στον χώρο εργασίας αλλά και στο σύνολο της ζωής τους.

Αναλυτική παρουσίαση

Θεωρείται δεδομένο ότι ο κύριος προσανατολισμός της εκπαίδευσης είναι η προετοιμασία των εκπαιδευομένων για την μελλοντική τους ζωή (Zirory, 2016). Το μέλλον όμως φαίνεται ότι εκ των πραγμάτων είναι απρόβλεπτο όχι μόνο στον τομέα της εργασίας αλλά και σε κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο, κυρίως λόγω των ραγδαίων τεχνολογικών εξελίξεων. Ταυτόχρονα, οι κρίσεις – υγειονομική, οικονομική, μεταναστευτική, περιβαλλοντική – η μια μετά την άλλη ταλανίζουν τις κοινωνίες και τους πολίτες (Giroux, 2021).

Ο ΟΟΣΑ τονίζει την ανάγκη διαχείρισης αυτής της πολυπλοκότητας και της αβεβαιότητας ώστε να προσαρμοστούμε καλύτερα σε αυτό το ραγδαία μεταβαλλόμενο τοπίο (OECD, 2019). Προκειμένου να προετοιμαστούν οι εκπαιδευόμενοι για αυτό το μέλλον, διαμορφώθηκε το Πλαίσιο Συνεργασίας για την Ανάπτυξη των Δεξιοτήτων που είναι απαραίτητες τον 21^ο αιώνα (Partnership for 21st Century Learning, 2017).

Ιδιαίτερης σπουδαιότητας θεωρούνται τα 4C's που έχουν χαρακτηριστεί ως υπερδεξιότητες (super skills) από το Πλαίσιο Συνεργασίας καθώς αφορούν στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, της συνεργατικότητας, της δημιουργικότητας και της επικοινωνίας (Partnership for 21st Century Learning, 2017). Πρόκειται για μια νέα παιδαγωγική προσέγγιση που στόχο έχει την εκπαίδευση των ατόμων ώστε να μπορούν να ζουν και να εργάζονται παραγωγικά σε αυξανόμενης πολυπλοκότητας κοινωνίες. Οι εκπαιδευόμενοι θα πρέπει να είναι σε θέση να εμπλέκονται σε σύνθετους προβληματισμούς ώστε να μπορέσουν να ανταποκριθούν μετέπειτα ως εργαζόμενοι, στις

πολύπλοκες μελλοντικές προκλήσεις, όπως για παράδειγμα την βιωσιμότητα του περιβάλλοντος, τις ανισότητες, την διαχείριση της πληροφορίας κ.λπ. Οι υπερδεξιότητες αυτές περιγράφονται ως αλληλοεξαρτώμενες και αλληλένδετες, ήτοι συνδυάζονται και συνδέονται μεταξύ τους ώστε να δημιουργήσουν ένα σύνολο μεγαλύτερο από το άθροισμα των μερών τους.

Η κριτική σκέψη αφορά στην ικανότητα του ατόμου να χρησιμοποιεί ανώτερες γνωστικές διεργασίες επεξεργασίας πληροφοριών όπως ανάλυση, αξιολόγηση και κατασκευή νέων ιδεών. Η ανάπτυξη της σήμερα αποτελεί μεγάλη εκπαιδευτική πρόκληση καθώς οι μαθητές πρέπει να μάθουν να διακρίνουν την αλήθεια, ενώ βομβαρδίζονται καθημερινά από μια какоφωνία απόψεων (Bronstein et al., 2019). Οι επικοινωνιακές δεξιότητες σχετίζονται με την ικανότητα του ατόμου να μεταφέρει το επιθυμητό μήνυμα αποτελεσματικά στο κοινό του. Η συνεργασία αποτελεί άλλη μια υπερδεξιότητα η οποία οδηγεί σε αποτελεσματική μάθηση και αυξημένη παραγωγικότητα στην εργασία. Τέλος, η καινοτομία και η δημιουργικότητα έχουν χαρακτηριστεί ως υπερδεξιότητες-κλειδιά που οδηγούν σε επιτυχημένη επιβίωση στην ψηφιακή οικονομία, ενώ χωρίς αυτές δεν μπορεί να υπάρξει καμία πρόοδος (Partnership for 21st Century Learning, 2017. Kivunja, 2015).

Συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί όλων των βαθμίδων καλούνται να δημιουργήσουν ένα διδακτικό περιβάλλον για την καλλιέργεια των υπερδεξιοτήτων, στο οποίο οι μαθητές θα συνεργάζονται δημιουργικά ώστε να επιλύουν πολυσύνθετα προβλήματα που θα τους προετοιμάσουν επαρκώς για το παρόν και το μέλλον. Πρόκειται για προβλήματα τα οποία δεν είναι εύκολο να προσδιοριστούν. Είναι πολυπαραγοντικά, πολύ πιθανόν να μην έχουν κάποια ξεκάθαρη λύση και είναι κοινωνικά σύνθετα. Για την αντιμετώπισή τους απαιτείται σχεδόν πάντα καινοτομία και όχι κάποια δοκιμασμένη και σίγουρη λύση. (Schwab, 2020). Απαιτούν ολιστικό τρόπο σκέψης, ευρύτερη οπτική και διαθεματικότητα (Trilling & Fadel, 2009).

Πως μπορούν οι εκπαιδευτικοί να καθοδηγήσουν τους μαθητές όλων των βαθμίδων να αναπτύξουν ένα πιο πολυσύνθετο τρόπο σκέψης; Αρχικά πρέπει να δοθούν κίνητρα στους εκπαιδευόμενους ώστε να αφήνουν σταδιακά τα μηχανιστικά είδη μάθησης και να εμπλέκονται συχνότερα σε πιο πολύπλοκες γνωστικές διεργασίες (Schwab, 2020). Με τις εκπαιδευτικές μεθόδους της επίλυσης προβλήματος (problem based learning) και τη διερευνητική μάθηση (inquiry-based learning) σχετικά με προβλήματα του πραγματικού κόσμου οι μαθητές μπορούν να αναλύουν σενάρια, να δίνουν λύσεις, να τις αξιολογούν και να τις αναπροσαρμόζουν ανάλογα με την αξιολόγησή τους. Η διερευνητική μάθηση, από την άλλη, είναι μια μαθητοκεντρική μέθοδος, που βασίζεται στην αποτελεσματική επικοινωνία ιδεών την συνεργατικότητα ενώ αναπτύσσονται παράλληλα μεταγνωστικές δεξιότητες (ό.π.).

Επιπλέον, μαθησιακές προσεγγίσεις μέσω παιχνιδιού όπως για παράδειγμα το παίξιμο ρόλων, προσφέρουν κινητροδότηση στους εκπαιδευόμενους ενώ παράλληλα αναπτύσσουν τη συνεργασία τους. Η ίδια η βιωματική φύση του παιχνιδιού επιτρέπει στα άτομα την εξερεύνηση διάφορων ρόλων χωρίς ιδιαίτερο ρίσκο ενώ παράλληλα έρχονται αντιμέτωπα με τις επιπτώσεις των πιθανών αποτελεσμάτων των πράξεων τους αλλά και των άλλων μελών στα διάφορα σενάρια (Subramani & Iyappan, 2018). Οι εμπειρίες που αποκτούν οι μαθητές μέσα στην ομάδα προάγουν την δημιουργικότητά τους, τον τρόπο που επικοινωνούν, την συνεργατική τους διάθεση και την κριτική σκέψη (Tang, Vezzani & Eriksson, 2020). Αν και το παιχνίδι είναι συνυφασμένο με την παιδική ηλικία, η αξία του για τους ενήλικες και την δια βίου εκπαίδευσή τους είναι ιδιαίτερα σημαντική. Η εξερεύνηση μέσω του παιχνιδιού μπορεί να συμβάλλει στην ανάπτυξη της ευελιξίας, της προσαρμοστικότητας και της δημιουργικής σκέψης που μειώνονται σημαντικά με την πάροδο της ηλικίας (Moreno-Guerrero et al., 2020. Alrehaili & Al Osman 2019).

Ειδικά στην εκπαίδευση ενηλίκων η θεωρία της μετασηματιζουσας μάθησης (M.M) του Jack Mezirow (2007) αποτελεί την κατεξοχήν θεωρία ανάπτυξης κριτικού στοχασμού που τροφοδοτείται μέσω του ορθολογικού και στοχαστικού διαλόγου. Εκτός από την κριτική σκέψη αναπτύσσονται επικοινωνιακές και συνεργατικές δεξιότητες μέσω του στοχαστικού διαλόγου που προετοιμάζουν το άτομο να αναπτύξει μια νέα πιο ευρεία οπτική για το παρόν και το μέλλον του (Mezirow, 2007). Η

Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσω της Αισθητικής Εμπειρίας του Κόκκου (Kokkos, 2021) είναι μια μέθοδος κατά την οποία ο εκπαιδευόμενος καλείται να επιλύσει μια πολυσύνθετη προβληματική κατάσταση που υποβάλλεται με την μορφή κριτικού ερωτήματος (Κόκκος, 2017).

Ωστόσο, όπως επισημαίνεται από τους θεωρητικούς της κριτικής παιδαγωγικής Aronowitz και Giroux (2010), παρατηρείται η ισχυρή τάση οι εκπαιδευτικοί να υποβαθμίζονται σε απλούς διεκπεραιωτές προκαθορισμένων και τυποποιημένων γνωστικών περιεχομένων και διδακτικών διαδικασιών. Στα αναλυτικά προγράμματα, ειδικότερα, ενσωματώνονται μορφές τεχνικών ελέγχου που προωθούν την αποειδίκευση των εκπαιδευτικών (ό.π.). Επίσης, διευκρινίζουμε ότι η έννοια της δεξιότητας/ικανότητας δεν υποδηλώνει απλά και μόνο μια τεχνική σχέση με μια συγκεκριμένη εργασιακή διαδικασία. Αναφέρεται και στον αγώνα για τον έλεγχο του περιεχομένου της εργασίας (Apple, 2010).

Συνοψίζοντας, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να επιδιώκουν και να διεκδικούν τη μείωση των δραστηριοτήτων που βασίζονται σε μηχανιστικούς τρόπους μάθησης και να αξιοποιούν καινοτόμες και συνεργατικές μεθόδους, ενισχύοντας τις δεξιότητες/ικανότητές τους και την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Παράλληλα, επειδή η κριτική σκέψη δεν μπορεί να καλλιεργηθεί χωρίς κοινωνικό προβληματισμό οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να προσθέτουν ηθικές παραμέτρους σε υπάρχοντα κοινωνικά και περιβαλλοντικά προβλήματα. Η καλλιέργεια των 4C's υπερδεξιότητων, σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, φαίνεται ότι προετοιμάζει τους εκπαιδευόμενους για ένα πολυσύνθετο μέλλον εξοπλίζοντάς τους με την ικανότητα και τις δυνατότητες να δώσουν πιο ευρείες και ολιστικές απαντήσεις στις μελλοντικές προκλήσεις (Schwab et al., 2020). Προϋποθέτει, όμως την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και τον εκδημοκρατισμό του σχολείου.

Βιβλιογραφία

Alrehaili, E. A., & Al Osman, H. (2019). A virtual reality role-playing serious game for experiential learning. *Interactive Learning Environments*, 1-14.

Apple M. (2010). Υποστηρίζοντας τη δημοκρατία στην εκπαίδευση. Εκπαιδευοντας τους παιδαγωγούς. Στο Π. Γούναρη & Γρόλλιος Γ. (Επιμ.). *Κριτική Παιδαγωγική*. Αθήνα: Gutenberg, Παιδαγωγική Σειρά (σσ. 221-251).

Aronowitz S. & Giroux H. (2010). Η διδασκαλία και ο ρόλος του αναμορφωτή διανοούμενου. Στο Π. Γούναρη & Γρόλλιος Γ. (Επιμ.). *Κριτική Παιδαγωγική*. Αθήνα: Gutenberg, Παιδαγωγική Σειρά (σσ. 160-220).

Bronstein, M., Pennycook, G., Bear, A., Rand, D., & Cannon, T. (2019). Belief in fake news is associated with delusionality, dogmatism, religious fundamentalism, and reduced analytic thinking. *Journal of Applied Research in Memory and Cognition*, 8(1), 108–117. <https://doi.org/10.1016/j.jarmac.2018.09.005>

Giroux, H. A. (2021). *Race, politics, and pandemic pedagogy: Education in a time of crisis*. Bloomsbury Publishing.

Kivunja, C. (2015). Teaching students to learn and to work well with 21st century skills: Unpacking the career and life skills domain of the new learning paradigm. *International Journal of Higher Education*, 4(1), 1-11.

Κόκκος, Α. (2017). *Εκπαίδευση και Χειραφέτηση. Μετασχηματίζοντας στερεοτυπικές αντιλήψεις στο σχολείο και στην εκπαίδευση ενηλίκων*. Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

Kokkos A. (2021). *Exploring Art for Perspective Transformation*. Leiden/Boston: Brill Sense.

Mezirow J. (2007). *Μαθαίνοντας να σκεφτόμαστε όπως ένας ενήλικος. Κεντρικές έννοιες της θεωρίας του μετασχηματισμού*. Στο J. Mezirow & Συν. (Επιμ.), *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση*, 43-71. (Επιμ. Α. Κόκκος). Μεταίχμιο. Αθήνα.

Moreno-Guerrero, A. J., Rodríguez-Jiménez, C., Gómez-García, G., & Ramos Navas-Parejo, M. (2020). Educational innovation in higher education: Use of role playing and educational video in future teachers' training. *Sustainability*, 12(6), 2558.

OECD (2019). *OECD Skills Strategy 2019: Skills to Shape a Better Future*. Paris, OECD.

Partnership for 21st Century Learning. (2007). Framework for 21st century learning. Ανακτήθηκε στις 1.2.2022 από: http://www.p21.org/storage/documents/docs/P21_Framework_Definitions_New_Logo_2015.pdf

Schwab, K., Meerts-Brandsma, L., Qwynne Lackey, N., Povilaitis, V., Zajchowski, C., Moseley, B., & Dustin, D. (2020). Learning, Fast and Slow. *SCHOLE: A Journal of Leisure Studies and Recreation Education*, 1-8.

Subramani, P. N., & Iyappan, V. (2018). Innovative methods of teaching and learning. *Journal of applied and advanced research*, 3(1), 20-22.

Tang, T., Vezzani, V., & Eriksson, V. (2020). Developing critical thinking, collective creativity skills and problem solving through playful design jams. *Thinking Skills and Creativity*, 37, 100696.

Trilling, B., & Fadel, C. (2009). *21st century skills: Learning for life in our times*. John Wiley & Sons.

Zipory, O. (2016) 'One day is a whole world': on the role of the present in education between plan and play, *Philosophy of Education Yearbook*, 2016, 278–286.

Η συμβολή της εκπαιδευτικής μεθόδου «Μάθηση Βασισμένη στο Πρόβλημα» στην ανάπτυξη δεξιοτήτων κριτικής σκέψης των μαθητών: Πειραματική έρευνα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Ζαχαριά Ελευθερία
Εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Μ.Εδ.)
eleftheria77@gmail.com

Δάρρα Μαρία
Αναπληρώτρια Καθηγήτρια
Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης
darra@aegean.gr

Περίληψη

Βασικός σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνήσει τη συμβολή ενός διαδικτυακού συνεργατικού εργαλείου, όπως το ιστολόγιο Blogger της Google, το οποίο αξιοποιείται στο πλαίσιο της εφαρμογής της εκπαιδευτικής μεθόδου «Μάθηση βασισμένη στο Πρόβλημα», στην ανάπτυξη δεξιοτήτων κριτικής σκέψης των μαθητών και ειδικότερα στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων: α. αναγνώρισης και εξήγησης προβλήματος και β. εξαγωγής συμπερασμάτων. Η ερευνητική μεθοδολογία που ακολουθήθηκε είναι ο πειραματικός σχεδιασμός με δύο ομάδες, πειραματική και ελέγχου. Η έρευνα υλοποιήθηκε από τις 11 Ιανουαρίου του 2021 έως τις 5 Φεβρουαρίου του ίδιου έτους και η εκπαιδευτική παρέμβαση είχε διάρκεια δεκατρείς διδακτικές ώρες. Το δείγμα της έρευνας ήταν σαράντα (40) μαθητές της Β' τάξης Γενικού Λυκείου της Αττικής. Από τα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά και στις δύο κατηγορίες δεξιοτήτων της κριτικής σκέψης που διερευνήθηκαν. Συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε ότι η πειραματική ομάδα εμφάνισε συνολικά καλύτερα αποτελέσματα από την ομάδα ελέγχου στις δύο ρουμπρίκες αξιολόγησης για τις συγκεκριμένες δεξιότητες.

Αναλυτική παρουσίαση

Η κριτική σκέψη είναι η ικανότητα του ατόμου να εξετάζει και να επεξεργάζεται τα δεδομένα με τρόπο λογικό και δημιουργικό, να τα αναλύει ακόμα και να τα αμφισβητεί, ώστε να καταλήξει σε συμπεράσματα που μπορούν να δικαιολογηθούν (Moon, 2008). Θεμελιώδη πτυχή της κριτικής σκέψης συνιστά η ικανότητα του ατόμου να αναζητεί λύσεις σε προβλήματα με τα οποία έρχεται αντιμέτωπο. Η ικανότητα επίλυσης προβλήματος αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους στόχους της εκπαίδευσης και μια βασική δεξιότητα, την οποία οι σημερινοί πολίτες μιας τεχνολογικά εξελιγμένης και μεταλλασσόμενης κοινωνίας οφείλουν να κατακτήσουν (Jonassen, 2010).

Η εκπαιδευτική μέθοδος «Μάθηση Βασισμένη στο Πρόβλημα, (PBL)» μπορεί να καλλιεργήσει δεξιότητες κριτικής σκέψης δεδομένου ότι η επίλυση προβλήματος απαιτεί κριτική σκέψη και η καλά οργανωμένη κριτική σκέψη συμβάλλει στην επίλυση των προβλημάτων (Watson & Glaser, 1980, 2002). Πρόκειται, επομένως, για δύο στοιχεία αλληλένδετα και σε άμεση σχέση μεταξύ τους, που συνδυαστικά μπορούν να πετύχουν καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα. Επιπρόσθετα, η εισαγωγή της τεχνολογίας στη εκπαίδευση έχει ανοίξει νέους ορίζοντες στη μαθησιακή διαδικασία και έχει εστιάσει στην ενεργό συνεργατική μάθηση και την αυτονομία του μαθητή. Η Τεχνολογικά Υποστηριζόμενη Συνεργατική Μάθηση (Computer Supported Collaborative Learning, CSCL) και συγκεκριμένα η αξιοποίηση του ιστολογίου Blogger της Google σε συνδυασμό με τη Μάθηση Βασισμένη στο Πρόβλημα (Problem Based Learning, PBL) αποτελεί μια καινοτόμο

μέθοδο για την ανάπτυξη δεξιοτήτων κριτικής σκέψης στους μαθητές. Η παρούσα έρευνα εστιάζει στις δεξιότητες της κριτικής σκέψης που σχετίζονται με την επίλυση προβλήματος. Βασικός σκοπός της παρούσας εργασίας, η οποία αποτελεί μέρος μιας ευρύτερης έρευνας, είναι να διερευνήσει τη συμβολή ενός διαδικτυακού συνεργατικού εργαλείου, όπως το ιστολόγιο Blogger της Google, το οποίο ανήκει στην κατηγορία Web 2.0 και το οποίο αξιοποιείται στο πλαίσιο της εφαρμογής της εκπαιδευτικής μεθόδου «Μάθηση βασισμένη στο Πρόβλημα» (Problem-based Learning, PBL), στην ανάπτυξη δεξιοτήτων κριτικής σκέψης των μαθητών στο πλαίσιο της διδασκαλίας του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας στο Λύκειο και ειδικότερα στην ανάπτυξη των εξής δεξιοτήτων: α. αναγνώρισης και εξήγησης προβλήματος και β. εξαγωγής συμπερασμάτων.

Η ανάπτυξη δεξιοτήτων κριτικής σκέψης που σχετίζονται με την επίλυση προβλήματος, όπως αυτές ορίστηκαν από τους Watson και Glaser (1980), είναι οι εξής τέσσερις: α. η αναγνώριση και εξήγηση του προβλήματος, β. η εξαγωγή συμπερασμάτων, γ. η ανάπτυξη επιχειρημάτων/ προτάσεων και δ. η ερμηνεία των ιδεών. Η παρούσα εργασία εστιάζει στη διερεύνηση των δύο πρώτων από τις τέσσερις προαναφερθείσες δεξιότητες ανάπτυξης της κριτικής σκέψης των εκπαιδευόμενων, ενώ η διερεύνηση των υπόλοιπων δύο δεξιοτήτων βρίσκεται εκτός των στόχων αυτής.

Πιο συγκεκριμένα, οι επιμέρους στόχοι της έρευνας είναι: α) να αξιοποιηθεί ένα Web 2.0 εργαλείο, συγκεκριμένα το ιστολόγιο Blogger της Google, το οποίο εννοχηστρώνεται με την εκπαιδευτική μέθοδο PBL (West & West, 2009), β) να σχεδιασθεί και να υλοποιηθεί ένα εκπαιδευτικό σενάριο βασισμένο στη μέθοδο PBL που βελτιώνει την κριτική σκέψη των μαθητών (Sulaiman, 2013; Sulaiman, Coll, & Hassan, 2013), γ) να υλοποιηθεί η συνεργατική συγγραφή κειμένου ως μέρος του εκπαιδευτικού σεναρίου, που αναπτύσσει τις δεξιότητες της κριτικής σκέψης και δ) να εφαρμοσθεί το PBL εκπαιδευτικό σενάριο στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας. Το βασικό ερευνητικό ερώτημα στο οποίο θα επιχειρήσει να απαντήσει η έρευνα είναι: Η χρήση ενός διαδικτυακού συνεργατικού εργαλείου, όπως το ιστολόγιο Blogger της Google, το οποίο ανήκει στην κατηγορία Web 2.0, συνδυαστικά με την εκπαιδευτική μέθοδο «Μάθηση βασισμένη στο πρόβλημα» (Problem-Based Learning) στο πλαίσιο της διδασκαλίας του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας στο Λύκειο μπορεί να αναπτύξει την κριτική σκέψη των μαθητών και ειδικότερα τις δεξιότητες αναγνώρισης και εξήγησης προβλήματος και εξαγωγής συμπερασμάτων;

Η ερευνητική μεθοδολογία που ακολουθήθηκε στην παρούσα έρευνα είναι ο πειραματικός σχεδιασμός με δύο ομάδες, μία ομάδα πειραματική και μία ομάδα ελέγχου. Η έρευνα υλοποιήθηκε από τις 11 Ιανουαρίου του 2021 έως τις 5 Φεβρουαρίου του ίδιου έτους και η εκπαιδευτική παρέμβαση είχε διάρκεια δεκατρείς διδακτικές ώρες. Το δείγμα της έρευνας είναι ένα δείγμα ευκολίας αποτελούμενο από σαράντα (40) μαθητές της Β' τάξης Γενικού Λυκείου της Αττικής, στους οποίους η μία από τις ερευνήτριες δίδαξε το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας κατά το σχολικό έτος 2020 – 2021.

Στην ομάδα ελέγχου οι εκπαιδευόμενοι με τη χρήση του διδακτικού μοντέλου των συζητήσεων προσπάθησαν να προσεγγίσουν δύο προβλήματα: α) Το πρόβλημα του ρατσισμού και β) το πρόβλημα της ανεργίας. Στην πειραματική ομάδα με τη βοήθεια του εργαλείου Blogger της Google και της εκπαιδευτικής μεθόδου «Μάθηση βασισμένη στο Πρόβλημα» (Problem-based Learning, PBL), οι εκπαιδευόμενοι προσπάθησαν να επιλύσουν τα ανεπαρκώς δομημένα προβλήματα, που ήταν τα ίδια με τα προβλήματα της ομάδας ελέγχου.

Ο σχεδιασμός της έρευνας βασίστηκε σε δύο διαφορετικά εκπαιδευτικά σενάρια, ένα για την ομάδα ελέγχου (control group) και ένα για την πειραματική (experimental group). Για την ομάδα ελέγχου σχεδιάστηκε ένα εκπαιδευτικό σενάριο βασισμένο στο εκπαιδευτικό μοντέλο των συζητήσεων, ενώ για την πειραματική ομάδα σχεδιάστηκε ένα εκπαιδευτικό σενάριο εννοχηστρωμένο με την εκπαιδευτική μέθοδο «Μάθηση βασισμένη στο πρόβλημα» (Problem-Based Learning) και η διδασκαλία υποστηρίχθηκε από το ψηφιακό εργαλείο Blogger της Google, το οποίο ανήκει στην κατηγορία Web 2.0. Ακόμη, ως μέσα συλλογής των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν δύο ρουμπρικές αξιολόγησης της κριτικής σκέψης (R1 και R2), μια για κάθε εξεταζόμενη δεξιότητα.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του t- Test ανεξάρτητων δειγμάτων, που εφαρμόστηκε στα δεδομένα της ρουμπρίκας R1, παρατηρήθηκε ότι το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας P είναι 0,034, οπότε προέκυψε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις δύο ομάδες (Ελέγχου και Πειραματική) ως προς τη δεξιότητα της αναγνώρισης και εξήγησης προβλήματος. Επίσης, από τα αποτελέσματα του t- Test ανεξάρτητων δειγμάτων που εφαρμόστηκε στα δεδομένα της ρουμπρίκας R2 παρατηρήθηκε, ότι το επίπεδο σημαντικότητας P είναι μικρότερο του 0,05, τόσο για τα δύο κριτήρια της ρουμπρίκας ξεχωριστά (0,047 και 0,007) όσο και για το σύνολο των δεδομένων των δύο κριτηρίων (0,007), οπότε προκύπτει, ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις δύο ομάδες (Ελέγχου και Πειραματική) ως προς τη δεξιότητα της εξαγωγής συμπερασμάτων.

Από τα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά και στις δύο κατηγορίες δεξιοτήτων της κριτικής σκέψης που διερευνήθηκαν στην παρούσα εργασία. Συγκεκριμένα, ως προς την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών και ειδικότερα τη δεξιότητα αναγνώρισης και εξήγησης προβλήματος διαπιστώθηκε, ότι η πειραματική ομάδα εμφάνισε συνολικά καλύτερα αποτελέσματα από την ομάδα ελέγχου στη ρουμπρίκα αξιολόγησης για τη συγκεκριμένη δεξιότητα, όπως αποδείχθηκε από τη σύγκριση των μέσων όρων των αποτελεσμάτων των post tests μεταξύ των δύο ομάδων. Επιπρόσθετα, αναφορικά με την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών και ειδικότερα τη δεξιότητα της εξαγωγής συμπερασμάτων προέκυψε, ότι οι εκπαιδευόμενοι που διδάχθηκαν σύμφωνα με τη μέθοδο PBL σε συνδυασμό με το ιστολόγιο Blogger της Google κατανόησαν σε μεγαλύτερο βαθμό το περιεχόμενο του κειμένου σε σχέση με την ομάδα ελέγχου που διδάχθηκε με το μοντέλο των συζητήσεων. Συγκεκριμένα, εντόπισαν και αξιοποίησαν περισσότερα στοιχεία από το κείμενο, προκειμένου να εξάγουν τα συμπεράσματά τους από την ανάγνωση του κειμένου. Η ένταξη του ιστολογίου Blogger της Google στη διδασκαλία ήταν μια νέα εμπειρία για τους μαθητές, την οποία θεώρησαν ενδιαφέρουσα και βοηθητική. Έτσι έδειξαν μεγαλύτερο κίνητρο και ενθουσιασμό. Τέλος, στους περιορισμούς της έρευνας περιλαμβάνονται το μικρό μέγεθος του δείγματος, η περιορισμένη χρονική διάρκεια της έρευνας εξαιτίας της πίεσης από το ωρολόγιο πρόγραμμα, οι δυσκολίες σε τεχνολογικές υποδομές και στο χειρισμό του διδακτικού χρόνου και η μεγαλύτερη δυσκολία στη δημιουργία σχέσεων μεταξύ των ομάδων στο διαδίκτυο από ότι στη δια ζώσης διδασκαλία.

Βιβλιογραφία

- Jonassen, D. H. (2010). *Learning to solve problems: A handbook for designing problem-solving learning environments*. Routledge.
- Moon, J. (2008). *Critical thinking: An exploration of theory and practice*. Routledge.
- Sulaiman, F. (2013). The Effectiveness of PBL Online on Physics Students' Creativity and Critical Thinking: A Case Study at University Malaysia Sabah. *International Journal of Education and Research*, 1(3), 1-18.
- Sulaiman, F., Coll, R. K., & Hassan, S., (2013). Comparison using PBL and Online Learning for Undergraduate Physics' Students for Creative Thinking. *Recent Technological Advances in Education Journal*, 25(3), 109-114.
- Watson, G. B., & Glaser, E. M. (1980). *Watson-Glaser critical thinking manual*. San Antonio, TX: The Psychological Corporation.
- Watson, G., & Glaser, E. (2002). *Watson-Glaser critical thinking appraisal, UK edition: practice test*. Psychological Corporation.
- West, J. A., & West, M. L., (2009). *Using wikis for online collaboration: The power of the read-write web*. John Wiley & Sons.

Αξιολόγηση Δεξιοτήτων: Κέντρο αξιολόγησης/Ανάπτυξης

Μαριάννα Παπακωνσταντίνου, Phd
mariana.papakonstantinou@gmail.com

Σεμόιρα Ζούλα, MSc,ECP
semoiraz@yahoo.gr

Περίληψη

Ο όρος Κέντρο Αξιολόγησης / Ανάπτυξης αναφέρεται σε μια μέθοδο πολυδιάστατης αξιολόγησης, που περιλαμβάνει ποικίλα εργαλεία / ασκήσεις, με σκοπό την αναγνώριση των επαγγελματικών δεξιοτήτων των συμμετεχόντων. Στο πλαίσιο του συγκεκριμένου βιωματικού εργαστηρίου θα γίνει πρακτική εφαρμογή ενός εργαλείου. Θα επιλεγεί μια ομάδα εθελοντών – Συνέδρων, προκειμένου να συμμετέχει σε μια ομαδική άσκηση ανάληψης ρόλων. Στους συμμετέχοντες θα δοθεί ένα επιχειρησιακό σενάριο και ο κάθε ένας θα αναλάβει ρόλο διοικητικού στελέχους, ώστε να αξιολογηθούν ποικίλες δεξιότητες, όπως αποτελεσματική εργασία σε ομάδες, επικοινωνία, διαπραγμάτευση, πειθώ, άσκηση επιρροής και ηγεσία. Θα ακολουθήσει συζήτηση στην ολομέλεια με εμπλοκή όσων παρακολουθούν το βιωματικό εργαστήριο.

Αναλυτική παρουσίαση

Ο όρος Κέντρο Αξιολόγησης / Ανάπτυξης αναφέρεται σε μια μέθοδο πολυδιάστατης αξιολόγησης, που εφαρμόζεται με σκοπό την αναγνώριση των επαγγελματικών δεξιοτήτων των συμμετεχόντων. Οι δεξιότητες αυτές είναι σημαντικές για την επίτευξη των επιχειρησιακών στόχων και αποκτώνται κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής σταδιοδρομίας των ατόμων. Δεν σχετίζονται όμως με την τεχνογνωσία στο αντικείμενο απασχόλησής τους. Ως μέθοδος χρησιμοποιείται για την αξιολόγηση δεξιοτήτων στο πλαίσιο της επιλογής εργαζομένων, οπότε ονομάζεται Κέντρο Αξιολόγησης ή στο πλαίσιο των προαγωγών ενδοεπιχειρησιακά και του εντοπισμού των αναπτυξιακών αναγκών των εργαζομένων, οπότε ονομάζεται Κέντρο Ανάπτυξης (Ponah & Ponah, 2012).

Αφετηρία για την υλοποίηση ενός Κέντρου αποτελεί ο προσδιορισμός των κρίσιμων κριτηρίων / δεξιοτήτων. Αφορά στην αναγνώριση των απαραίτητων δεξιοτήτων, προκειμένου οι εργαζόμενοι να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις θέσεων ενός ορισμένου επιπέδου ευθύνης. Στη συνέχεια προσδιορίζονται τα κατάλληλα εργαλεία / ασκήσεις, που θα αξιοποιηθούν για την αξιολόγηση των κρίσιμων δεξιοτήτων, όπως οι ατομικές ασκήσεις προσομοίωσης (in-tray exercises), οι ομαδικές ασκήσεις ανάληψης ρόλων, οι ασκήσεις ανάλυσης και παρουσίασης, καθώς και οι ασκήσεις coaching (Jackson, 2012). Καθ' όλη τη διάρκεια του Κέντρου διεξάγονται ατομικές δομημένες συνεντεύξεις, που συντονίζονται από ειδικά εκπαιδευμένο αξιολογητή. Πραγματοποιούνται μετά από την ολοκλήρωση της κάθε άσκησης και αποσκοπούν στη συλλογή περαιτέρω πληροφόρησης και στη βαθύτερη κατανόηση του τρόπου σκέψης και των συναισθημάτων του συμμετέχοντα.

Ακολουθεί η οργάνωση του Κέντρου. Συγκροτούνται ομάδες συμμετεχόντων ανά ιεραρχικό επίπεδο και δομείται πρόγραμμα, διάρκειας οκτώ έως δέκα ωρών, τόσο για τους συμμετέχοντες όσο και για τους αξιολογητές. Ο κάθε αξιολογητής παρατηρεί διαφορετικό συμμετέχοντα ανά άσκηση και

διεξάγει δομημένες συνεντεύξεις με ξεχωριστά κάθε φορά άτομα για λόγους αξιοπιστίας και αντικειμενικότητας (Ingold, Dönni, & Lievens, 2018). Ένας από τους αξιολογητές ορίζεται ως ο συντονιστής του Κέντρου. Για τη διεξαγωγή του Κέντρου επιλέγεται κατάλληλος χώρος, που επιτρέπει την απομόνωση περιορίζοντας τις εξωτερικές παρεμβολές.

Μετά από την πραγματοποίηση του Κέντρου, το σύνολο του υλικού, δηλαδή τα αποτελέσματα των ασκήσεων, τα στοιχεία των συνεντεύξεων και οι καταγεγραμμένες συμπεριφορές που παρατηρήθηκαν, αναλύεται διεξοδικά και συστηματοποιείται από τους αξιολογητές. Συντίθεται, έτσι, το επαγγελματικό προφίλ του κάθε συμμετέχοντα σε σχέση με τις αξιολογούμενες δεξιότητες και καταγράφονται τα δυνατά του σημεία, δηλαδή οι ιδιαίτερα ανεπτυγμένες δεξιότητες, αλλά και τα σημεία προς βελτίωση, δηλαδή οι δεξιότητες που χρειάζεται να αναπτυχθούν περαιτέρω.

Σε περίπτωση διεξαγωγής Κέντρου Ανάπτυξης, παρέχεται άμεσα ανατροφοδότηση σε κάθε συμμετέχοντα για την απόδοσή του κατά τη διάρκεια του Κέντρου και διαμορφώνεται το προσωπικό πλάνο ανάπτυξης (PDP – Personal Development Plan). Η επίσημη ανατροφοδότηση είναι ακριβής, συνοψίζει τα βασικότερα στοιχεία του προφίλ του συμμετέχοντα παραπέμποντας σε συγκεκριμένα παραδείγματα συμπεριφοράς κατά τη διάρκεια του Κέντρου, δίνοντας έμφαση σε στοιχεία που μπορούν να αλλάξουν. Το προσωπικό πλάνο ανάπτυξης καταλήγει σε συγκεκριμένες δεξιότητες προς βελτίωση και προτείνει ρεαλιστικές λύσεις, εξασφαλίζοντας τη συναίνεση του συμμετέχοντα. Θέτει, επίσης, συγκεκριμένες ημερομηνίες ως ορόσημα για την παρακολούθηση της προόδου (Παπακωνσταντίνου, 2013).

Συνοψίζοντας, το Κέντρο Αξιολόγησης / Ανάπτυξης είναι μια μέθοδος που επιτρέπει την εξαγωγή ασφαλών συμπερασμάτων για τις δεξιότητες των συμμετεχόντων, δεδομένου ότι περιλαμβάνει πλήθος ασκήσεων. Αυτές επιτρέπουν την ανάδειξη επαναλαμβανόμενων συμπεριφορών, αποκλείοντας έτσι εσφαλμένες κρίσεις, λόγω τυχαίων συμπεριφορών. Επιπλέον, εμπλέκει μια ομάδα ειδικά εκπαιδευμένων αξιολογητών, εξασφαλίζοντας την αντικειμενικότητα και την αξιοπιστία της διαδικασίας. Το μειονέκτημα της μεθόδου είναι ότι απαιτεί πολύ χρόνο και έχει υψηλό κόστος. Επίσης, η επιτυχία της εξαρτάται τόσο από τον σχεδιασμό των ασκήσεων, ώστε πράγματι να αξιολογούν τις κρίσιμες δεξιότητες, όσο και από την εκπαίδευση των αξιολογητών (Kleinmann, & Ingold, 2019).

Στο πλαίσιο του συγκεκριμένου βιωματικού εργαστηρίου, πρόκειται να επιλεγεί μια ομάδα εθελοντών – μελών του Συνεδρίου, προκειμένου να συμμετέχει σε μια ομαδική άσκηση ανάληψης ρόλων. Η άσκηση που επιλέχτηκε αξιολογεί ποικίλες δεξιότητες, όπως αποτελεσματική εργασία σε ομάδες, επικοινωνία, διαπραγμάτευση, πειθώ, άσκηση επιρροής και ηγεσία. Θα δοθεί, έτσι, η δυνατότητα για πρακτική εφαρμογή ενός εργαλείου, που αξιοποιείται στο πλαίσιο μιας από τις συχνότερα χρησιμοποιούμενες μεθόδους αξιολόγησης δεξιοτήτων στο πλαίσιο επιχειρήσεων και οργανισμών. Σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα το Κέντρο Αξιολόγησης χρησιμοποιούνταν παλαιότερα από 1 στις 4 επιχειρήσεις (Paralexandris & Chalikias, 2002), ενώ πιο πρόσφατες μελέτες το αναδεικνύουν ως αναπτυξιακή μέθοδο, που υλοποιείται από περίπου 3 στις 4 επιχειρήσεις, κυρίως για τα ανώτατα διοικητικά στελέχη τους (Παπακωνσταντίνου, 2013). Πιο συγκεκριμένα, οι στόχοι του εργαστηρίου συνοψίζονται ως εξής: σε επίπεδο γνώσεων να μπορούν οι συμμετέχοντες να περιγράψουν τη μεθοδολογία υλοποίησης του Κέντρου Αξιολόγησης, σε επίπεδο ικανοτήτων να εξοικειωθούν με ένα από τα κυριότερα εργαλεία της εν λόγω μεθοδολογίας και σε επίπεδο στάσεων να προτιμούν την αξιολόγηση δεξιοτήτων με βιωματικό τρόπο μέσω ποικίλων εργαλείων για να εξασφαλίσουν μεγαλύτερη αξιοπιστία. Για να επιτευχθούν οι ανωτέρω στόχοι θα δοθεί στους συμμετέχοντες ένα επιχειρησιακό σενάριο και ο κάθε ένας θα αναλάβει ρόλο διοικητικού στελέχους. Οι συμμετέχοντες θα κληθούν από τη μια πλευρά να λειτουργήσουν ως μέλη μιας ομάδας, που πρέπει να επιτύχει έναν κοινό στόχο και από την άλλη πλευρά να διασφαλίσουν τον τομέα ευθύνης τους, να προωθήσουν, δηλαδή, τα συμφέροντα του Τμήματος που ηγούνται. Μετά από την ομαδική άσκηση, θα ακολουθήσει συζήτηση στην ολομέλεια με εμπλοκή όσων παρακολουθούν το βιωματικό εργαστήριο.

Βιβλιογραφία

Ingold, P.V., Dönni, M. & Lievens, F. (2018). A dual-process theory perspective to better understand judgments in assessment centers: The role of initial impressions for dimension ratings and validity. *Journal of Applied Psychology*, 103 (12), 1367–1378. <https://doi.org/10.1037/apl0000333>.

Jackson, D. J. R. (2012). Task-based assessment centers: Theoretical perspectives. In D.J.R. Jackson, C.E. Lance, & B.J. Hoffman (Eds.), *The psychology of assessment centers* (pp. 173–189). Routledge/Taylor & Francis Group.

Kleinmann, M. & Ingold, P.V. (2019). Toward a Better Understanding of Assessment Centers: A Conceptual Review. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 6, 349-372. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-012218-014955>.

Papalexandris, N. & Chalikias, J. (2002). Changes in training, performance management and communication issues among Greek firms in the 1990s: intercountry and intracountry comparisons. *Journal of European Industrial Training*, 26 (7), 342-352. <https://doi.org/10.1108/03090590210432697>.

Povah, N. & Povah, L. (2012). What are assessment centers and how can they enhance organizations? In D.J.R. Jackson, C.E. Lance, & B.J. Hoffman (Eds.), *The psychology of assessment centers* (pp. 3–24). Routledge/Taylor & Francis Group.

Παπακωνσταντίνου, Μ. (2013). *Η Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού προϋπόθεση για την απόκτηση ανταγωνιστικού πλεονεκτήματος στις επιχειρήσεις* (Διδακτορική διατριβή). Ανακτήθηκε από <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/29352>.

Βαθμός κατάρτισης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών για ψηφιακή εποχή της και οι Παράγοντες που προωθούν ή αναστέλλουν την ενσωμάτωση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

Δρ Παναγιώτης Ε. Τζαβάρας
Scientific Collaborator
European University Cyprus
ptzavaras@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα αποτελεί μια συγκριτική ανάλυση της δια ζώσης με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση με κοινοποίηση ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου. Ειδικότερα, επικεντρώνεται στους παράγοντες που συμβάλλουν στην άρση των εμποδίων που συναντάμε κυρίως στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, υπό το πρίσμα των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών. Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων αναδείχτηκε ο εξέχων ρόλος του διδάσκοντα και του εκπαιδευτικού υλικού στην ΕΞΑΕ. Η πλειοψηφία του δείγματος κατατάσσει ως καλύτερη την δια ζώσης εκπαίδευση σε σύγκριση με την εξ αποστάσεως, λόγω της άμεσης επαφής, καλύτερου ελέγχου και προγραμματισμού αλλά και αλληλεπίδρασης εκπαιδευτικού-μαθητή. Τέλος, σε συμφωνία με την υπάρχουσα βιβλιογραφία, οι παράγοντες που αποτελούν εμπόδιο στην μάθηση αλλά και που συμβάλλουν στην άρση των εμποδίων αυτών, σχετίζονται με την ίδια την εκπαιδευτική διαδικασία και τα παρεχόμενα εργαλεία.

Λέξεις κλειδιά: Εξ αποστάσεως εκπαίδευση, διά ζώσης εκπαίδευση, νέες τεχνολογίες, εκπαιδευτικές πλατφόρμες, σύγχρονη και ασύγχρονη εκπαίδευση.

Αναλυτική παρουσίαση

Στις μέρες μας, οι εξελίξεις στην τεχνολογία και την πληροφορική έδωσαν σημαντική ώθηση στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση (ΕΞΑΕ) ως εναλλακτικό τρόπο διεκπεραίωσης της διδασκαλίας σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης. Ιδιαίτερα, η ΕΞΑΕ που παρέχεται με την χρήση των νέων τεχνολογιών, διαδραματίζει πολύ σημαντικό ρόλο στην εκπαιδευτική και μαθησιακή διαδικασία κατά την εποχή της πανδημίας, καθώς η πολιτεία επέβαλε την αναστολή λειτουργίας όλων των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων της χώρας, καθιστώντας την με αυτόν τον τρόπο ως μοναδική μορφή μάθησης.

Το θέμα του παρόντος επιστημονικού άρθρου, επιλέχθηκε διότι είναι εξαιρετικά επίκαιρο και καθίσταται αναγκαίο να εντοπιστούν τυχόν προβλήματα που υπάρχουν ώστε να ληφθούν μέτρα για βελτιώσεις και διορθώσεις κατά την εφαρμογή της τηλεεκπαίδευσης. Επιχειρείται λοιπόν μέσα από μια πρωτογενή έρευνα σε εκπαιδευτικούς, να αποσαφηνιστούν οι έννοιες που σχετίζονται με τις δύο μορφές μάθησης, να αναλυθούν τα εκπαιδευτικά εργαλεία του διαδικτύου, οι διδακτικές μέθοδοι καθώς και τα μειονεκτήματα και πλεονεκτήματα τους ώστε να γίνει εφικτή η σύγκριση μεταξύ τους. Η παρούσα έρευνα βασίζεται στη χρήση ερωτηματολογίου σε δείγμα 204 εκπαιδευτικών. Η ερευνητική προσπάθεια έχει σκοπό την διερεύνηση των στάσεων και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με την αναγκαιότητα, την χρησιμότητα, την αποδοτικότητα της τηλεεκπαίδευσης και τη σύγκρισής της με την δια ζώσης εκπαίδευση. Τα βασικά συμπεράσματα που προκύπτουν εξετάζουν το φαινόμενο από τη σκοπιά του εκπαιδευτικού και το κατά πόσο υπάρχουν παράγοντες που προωθούν ή αναστέλλουν την ενσωμάτωση της εξ αποστάσεως διδασκαλίας στο εκπαιδευτικό μας σύστημα. Διενεργήθηκε έλεγχος και διατύπωση υποθέσεων ώστε, να διαπιστωθεί η επίδραση και η στατιστική σημαντικότητα της ιδιότητας του

δείγματός μας (εκπαιδευτικοί – φοιτητές) στις μεταβλητές. Επιλέχθηκε η ποσοτική και περιγραφική προσέγγιση, με κοινοποίηση ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου στους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς, αξιολογώντας την εμπειρία τους με την υποχρεωτική εξ αποστάσεως εκπαίδευση λόγω της πανδημίας Covid-19.

Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων αναδείχτηκε ο εξέχων ρόλος του διδάσκοντα και του εκπαιδευτικού υλικού στην ΕΞΑΕ, καθώς η έλλειψη υποστήριξης προς τους φοιτητές μπορεί να δημιουργήσει εμπόδια στην επίτευξη των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Η πλειοψηφία του δείγματος κατατάσσει ως καλύτερη την δια ζώσης εκπαίδευση σε σύγκριση με την εξ αποστάσεως, λόγω της άμεσης επαφής, καλύτερου ελέγχου και προγραμματισμού αλλά και αλληλεπίδρασης εκπαιδευτικού-μαθητή. Τέλος, σε συμφωνία με την υπάρχουσα βιβλιογραφία, οι παράγοντες που αποτελούν εμπόδιο στην μάθηση αλλά και που συμβάλλουν στην άρση των εμποδίων αυτών, σχετίζονται τόσο με τους ίδιους τους φοιτητές, όσο και με την ίδια την εκπαιδευτική διαδικασία και τα παρεχόμενα εργαλεία.

Βιβλιογραφία

Αντωνέλου, Γ. Ε., Βερύκιος, Β. Σ., Καλαντζή, Ρ. Γ., Παναγιωτακόπουλος, Χ. Θ., & Σταυρόπουλος, Η. Κ. (2015). Υποστήριξη Ομαδικών Συμβουλευτικών Συναντήσεων του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου μέσω στοιχείων Μικτής Μάθησης και ΤΠΕ*. ΔΙΕΘΝΕΣ ΣΥΝΕΔΡΙΟ ΓΙΑ ΤΗΝΑΝΟΙΚΤΗ & ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ, 8(1Α). <https://doi.org/10.12681/icodl.18>

Γκελαμέρης, Δ.(2015).Πως οι νέες διαδικτυακές τεχνολογίες διαμορφώνουν την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση στο άμεσο μέλλον. Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία,11 (1), σσ.51-71.Doι: <http://dx.doi.org/10.12681/jode.9820>

Ζωγόπουλος, Ε. (χ.χ.). Νέες τεχνολογίες και μέσα επικοινωνίας στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ελληνική Πύλη Παιδείας. Ανακτήθηκε 30 Απριλίου 2020 από <https://www.britishcouncil.org/voices-magazine/digital-education-china>

Κελενίδου, Π., Αντωνίου, Π., & Παπαδάκης, Σ. (2017). Η εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση. Συστηματική ανασκόπηση της ελληνικής και διεθνούς βιβλιογραφίας. Πρακτικά: 9ο Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, Τόμ. 9., Αθήνα 23-26 Νοεμβρίου 2017. Πάτρα, ΕΑΠ. Ανακτήθηκε 20 Απριλίου 2020 από: https://www.researchgate.net/publication/322025863_E_ex_apostaseos_scholike_ekpaideuse_Systematike_anaskopese_tes_ellenikes_kai_diethnous_bibliographias

Λιοναράκης, Α. (2006). Η θεωρία της εξ αποστάσεωςεκπαίδευσης και η πολυπλοκότητα της πολυμορφικής της διάστασης. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.) Ανοικτή και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση-Στοιχεία Θεωρίας και Πράξης. Αθήνα: Προπομπός.

Μακράκης, Β. (2000). *Υπερμέσα στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Καλές πρακτικές για την απόκτηση κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων από τα στελέχη εκπαίδευσης

Σοφία Καλογρίδη
Καθηγήτρια-Σύμβουλος στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
ΕΔΙΠ ΑΣΠΑΙΤΕ
skalogridi@gmail.com

Εμμανουήλ Σοφός
Καθηγητής-Σύμβουλος στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
manolissofos@gmail.com

Περίληψη

Οι ραγδαίες εξελίξεις στο πολιτικό, κοινωνικό, οικονομικό και στο τεχνολογικό πεδίο στον χώρο της εκπαίδευσης έχει ως αποτέλεσμα τη δημιουργία αναγκών ως προς την απόκτηση νέων δεξιοτήτων από τα στελέχη της εκπαίδευσης, προκειμένου να ανταποκριθούν στις ανάγκες αυτές. Ιδιαίτερα οι Διευθυντές/ντρίες των σχολικών μονάδων, αλλά και οι παιδαγωγικοί σύμβουλοι καλούνται να αντιμετωπίσουν προβλήματα σε πρωτόγνωρες πολλές φορές συνθήκες, των οποίων η λύση απαιτεί νέες επιστημονικές γνώσεις και νέες δεξιότητες. Στο πλαίσιο αυτό, ο στόχος της παρούσας εργασίας είναι η παρουσίαση των απόψεων στελεχών της Α/θμιας Εκπαίδευσης, για τη συμβολή των κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων ως προς την επίλυση ποικίλων ζητημάτων στον χώρο του σχολείου, καθώς και η ανάδειξη καλών πρακτικών για την απόκτησή τους με βάση την εμπειρία τους.

Αναλυτική παρουσίαση

Οι ραγδαίες εξελίξεις στο πολιτικό, κοινωνικό, οικονομικό, και στο τεχνολογικό πεδίο στον χώρο της εκπαίδευσης έχει ως αποτέλεσμα τη δημιουργία αναγκών ως προς την απόκτηση νέων δεξιοτήτων από τα στελέχη της εκπαίδευσης, προκειμένου να ανταποκριθούν στις ανάγκες αυτές. Ιδιαίτερα οι Διευθυντές/ντρίες των σχολικών μονάδων, αλλά και οι παιδαγωγικοί σύμβουλοι καλούνται να αντιμετωπίσουν προβλήματα σε πρωτόγνωρες πολλές φορές συνθήκες, των οποίων η λύση απαιτεί νέες επιστημονικές γνώσεις και νέες δεξιότητες. Στο πλαίσιο αυτό, ο στόχος της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση των απόψεων ενός μικρού αρχικά δείγματος στελεχών της Α/θμιας Εκπαίδευσης για τη συμβολή των κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων στο χώρο του σχολείου ως προς την επίλυση ποικίλων ζητημάτων, καθώς και η ανάδειξη καλών πρακτικών για την απόκτησή τους με βάση την εμπειρία τους.

Στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα ένα στέλεχος εκπαίδευσης επιτελεί έναν πολύπλοκο ρόλο. Καθημερινά αντιμετωπίζει πλήθος οργανωτικών και επικοινωνιακών θεμάτων, που για να αντιμετωπισθούν με επιτυχία χρειάζεται η απόκτηση κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων. Η επιτυχία του εκπαιδευτικού έργου προϋποθέτει ότι το κοινωνικό και επικοινωνιακό πλαίσιο θα πρέπει να είναι έτσι δομημένο στη σχολική μονάδα, ώστε όχι μόνο οι εκπαιδευτικοί αλλά και οι μαθητές να επικοινωνούν αποτελεσματικά με σαφήνεια και ακεραιότητα (Παπαδοπούλου, 2012). Στην κατεύθυνση αυτή τα στελέχη της εκπαίδευσης, τα οποία έχουν έναν ηγετικό ρόλο στη λήψη αποφάσεων με μεγαλύτερες ευθύνες, χρειάζεται να έχουν κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες σε ανεπτυγμένο επίπεδο.

Ποιες όμως είναι οι σημαντικότερες κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες, που πρέπει να έχουν τα στελέχη της εκπαίδευσης; Σύμφωνα με τον Μάνεση (2014) αυτές είναι:

- Η ενεργή ακρόαση
- Η συνεργατικότητα

- Η οργάνωση, διαχείριση και εμπύχωση ομάδας
- Η ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων
- Η ενσυναίσθηση
- Η υποστήριξη των συνεργατών
- Η διαχείριση συγκρούσεων
- Η ανάπτυξη πρωτοβουλιών και καινοτόμων δράσεων.

Οι κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες θεωρούνται από τις σημαντικότερες δεξιότητες στα σύγχρονα εργασιακά αποτελέσματα. Ιδιαίτερα στον χώρο της εκπαίδευσης τα στελέχη πρέπει να συνεργάζονται με ποικίλους φορείς της εκπαιδευτικής κοινότητας (μαθητές, εκπαιδευτικοί, γονείς, τοπική αυτοδιοίκηση κ.ά.), να κατανοούν τις απόψεις τους, να προβλέπουν και να προλαμβάνουν δυσάρεστες καταστάσεις και συγκρούσεις, οι οποίες είναι δυνατόν να πλήξουν την ομαλή λειτουργία της σχολικής μονάδας (Weeks, 1992).

Ο/η Διευθυντής/ντρια του σχολείου όχι μόνο στις συνεδριάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων όπου προεδρεύει, αλλά και καθημερινά χρειάζεται να διαθέτει υπομονή, ανεκτικότητα και καλή διάθεση στην επικοινωνία του. Επιπλέον, χρειάζεται να είναι ενεργός ακροατής των απόψεων και των ιδεών των συναδέλφων του, να τις σέβεται και να συμβάλλει περισσότερο από όλους στη δημιουργία ενός παιδαγωγικού κλίματος, όπου ο καθένας να αισθάνεται ελεύθερος/η όχι μόνο να εκφράζεται χωρίς περιορισμούς, αλλά και να δρα ελεύθερα. Είναι σημαντικός ένας ηγέτης όταν μπορεί να κατανοεί τις ανάγκες αλλά και τα συναισθήματα των ανθρώπων που εργάζονται μαζί του, αναφέρει ο Μπουραντάς (2001).

Οι επικοινωνιακές δεξιότητες αποτελούν το υπόβαθρο των κοινωνικών δεξιοτήτων. Ένα άτομο με επικοινωνιακές δεξιότητες έχει τη δυνατότητα να επικοινωνεί με τους συνεργάτες του, να ανταλλάσσει και να μοιράζεται πληροφορίες, γνώσεις, συναισθήματα, ιδέες, ενέργειες και πράξεις (Πασιαρδής, 2004). Στον χώρο της εκπαίδευσης οι επικοινωνιακές και κοινωνικές δεξιότητες συμβάλλουν στη δημιουργία μιας κοινής κουλτούρας και ενός κοινού οράματος, που είναι οι σημαντικότερες συνιστώσες στην επιτυχία του εκπαιδευτικού έργου.

Στο πλαίσιο αυτό θα διεξαχθεί έρευνα πιλοτικού χαρακτήρα στη οποία θα ακολουθηθεί μικτή ερευνητική προσέγγιση. Ποιοτική και ποσοτική (Denzin & Lincoln 2017).

Τα ερευνητικά ερωτήματα είναι:

- Ποιες δεξιότητες θεωρούν τα στελέχη της εκπαίδευσης πιο σημαντικές για την επιτυχία του έργου τους;
- Ποιες πρακτικές θεωρούν τα στελέχη της εκπαίδευσης πιο σημαντικές για την απόκτηση των παραπάνω δεξιοτήτων με βάση την εμπειρία τους;

Σε πρώτη φάση θα ληφθούν 6-7 ημι-δομημένες συνεντεύξεις από εν ενεργεία στελέχη εκπαίδευσης, στις οποίες επιχειρηθεί να ανιχνευθούν οι απόψεις τους σχετικά με τις δεξιότητες, που θεωρούν ότι θα πρέπει να κατέχουν προκειμένου να ανταποκριθούν με πληρότητα στις απαιτήσεις του διεκπεραιούμενου ρόλου, που καλούνται να διαδραματίσουν σε διοικητικό αλλά και σε παιδαγωγικό επίπεδο. Οι συνεντεύξεις θα αναλυθούν με την μέθοδο της θεματικής ανάλυσης (Maguire & Delahunty, 2017). προκειμένου να αναδειχθούν οι κύριες κατηγορίες δεξιοτήτων και τρόπων απόκτησής τους. Στη συνέχεια σε δείγμα 60 στελεχών εκπαίδευσης θα διανεμηθεί ερωτηματολόγιο προκειμένου να ανιχνευθούν οι δεξιότητες, τις οποίες θεωρούν ως σημαντικότερες για την άσκηση του διευθυντικού-παιδαγωγικού τους έργου, καθώς και οι τρόποι με τους οποίους είναι δυνατόν να αποκτηθούν οι δεξιότητες αυτές.

Βιβλιογραφία

Μάνεσης, Ν. (2014). *Αποτελεσματική επικοινωνία με φορείς και υπηρεσίες: εκπαιδευτικό υλικό για τα Κέντρα Δια Βίου Μάθησης*. Αθήνα: Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης. Ανακτήθηκε 21/02/2022 από <http://blogs.sch.gr/nmanesis/about>.

- Μπουραντάς Δ. (2001). *Μάνατζμεντ: Θεωρητικό Υπόβαθρο, Σύγχρονες Πρακτικές*. Αθήνα: Μπένος.
- Παπαδοπούλου, Ο. (2012). *Διοίκηση Συγκρούσεων, Επικοινωνία, Μοντέλα ηγεσίας και Λήψη Αποφάσεων*, Διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Πατρών, Τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων, Πάτρα.
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Weeks, D. (1992). *The Eight Essential Steps to Conflict Resolution*. Ny. Tacher Books.
- Norman Denzin & Yvonna S. Lincoln. (2017) (Εκδ.), *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, Ca: Sage.
- Moir Maguire & Brid Delahunt (2017). *Doing a Thematic Analysis: A Practical, Step-by-Step Guide for Learning and Teaching Scholars*. In *AISHE-J Volume.9 , Number 3*.

Η δημιουργική γραφή ως δεξιότητα και ως τεχνική ανάπτυξης δεξιοτήτων: Εφαρμογές στην εκπαίδευση ενηλίκων

Μπατσιώτου Αναστασία
Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών
batsiotouanastasia@yahoo.gr

Χαρατσάρη Χρυσάνθη
Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών
Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Τμήμα Γεωπονίας
chcharat@agro.auth.gr

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται ένα θεωρητικό πλαίσιο που απεικονίζει τη διπλή λειτουργία που μπορεί να επιτελέσει η δημιουργική γραφή στο πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων. Αφενός, η δημιουργική γραφή μπορεί να αποτελέσει στόχο ενός εκπαιδευτικού προγράμματος, καθώς ο όρος συμπεριλαμβάνει μια δέσμη δεξιοτήτων γραφής και δημιουργικότητας. Αφετέρου, η αξιοποίηση της δημιουργικής γραφής ως μέσου επίτευξης εκπαιδευτικών στόχων, οδηγεί στην ανάπτυξη δεξιοτήτων πρώτης τάξης, όπως η συγγραφή, ανάπτυξη ιδεών και έκφραση σκέψεων, καθώς και δεύτερης τάξης που αφορούν την ενδυνάμωση και τον μετασχηματισμό των ενήλικων εκπαιδευόμενων. Οι παραπάνω ιδιότητες της δημιουργικής γραφής τη μετατρέπουν σε ένα ιδιαίτερα χρήσιμο εργαλείο για την εκπαίδευση ευπαθών κοινωνικά ομάδων.

Αναλυτική παρουσίαση

Η δημιουργική γραφή έχει τις ρίζες της στη ρητορική και τους Σοφιστές, που τη χρησιμοποιούσαν για να εξασκήσουν τις δυνατότητες των μαθητών τους στον λόγο. Στον σύγχρονο κόσμο η δημιουργική γραφή ξεκίνησε στην Αμερική το 1970 ως εκπαιδευτική παράδοση και κίνημα διαμαρτυρίας ενάντια στην τυποποιημένη και «σκληρή» εκπαίδευση της γραφής. Στόχος ήταν να δοθεί η ευκαιρία στους μαθητές να αναπτύξουν τις ικανότητές τους και να αποκτήσουν νέες γνώσεις μέσω της ελεύθερης έκφρασης (Edberg, 2018).

Αν και δεν υπάρχει ένας κοινά αποδεκτός ορισμός, η δημιουργική γραφή αναγνωρίζεται ως η πράξη της συγγραφής κειμένων που στηρίζονται στη δημιουργικότητα, ενισχύονται από την ανθρώπινη φαντασία και την κριτική κατανόηση της/του συγγραφέα και επηρεάζονται από την προσωπική της/του ιστορία (Harper, 2015). Εκφράζοντας πολύ περισσότερα από την απλή συγγραφή με σκοπό την επικοινωνία, μετατρέπεται σε μια σημαντική πηγή που όταν αξιοποιηθεί βοηθά το άτομο να επιδιώξει το πλήρες δυναμικό του (Phillips and Kara, 2021). Η δημιουργικότητα που απαιτείται προκειμένου να πραγματοποιηθεί η συγκεκριμένη δραστηριότητα αφορά την ενδο- και δια-προσωπική διαδικασία ανάπτυξης πρωτότυπων, σημαντικών και υψηλής ποιότητας προϊόντων (Van Hook and Tegano, 2002), τα οποία αναδύονται ως το αποτέλεσμα της ικανότητας του ατόμου να αντιλαμβάνεται νέες ή άγνωστες συνδέσεις μεταξύ εννοιών και αντικειμένων, επαναταξινομώντας την πραγματικότητα και σχεδιάζοντας νέα πλαίσια οργάνωσης των αντιλήψεών του (Carayannis and Gonzalez, 2003).

Έτσι, μέσω της δημιουργικής γραφής, το άτομο αφενός εκφράζει τη δημιουργικότητά του και αφετέρου οξύνει την αντίληψή του. Σήμερα η δημιουργική γραφή είναι αναπόσπαστο κομμάτι του εκπαιδευτικού προγράμματος σε αρκετές χώρες, καθώς συμπεριλαμβάνεται στα μαθήματα εκμάθησης μητρικής γλώσσας ή σε μαθήματα ανώτερων εκπαιδευτικών βαθμίδων (Swander et al., 2007). Ωστόσο, η αξιοποίησή της στην εκπαίδευση ενηλίκων είναι περιορισμένη.

Σκοπός της συγκεκριμένης εργασίας είναι να παρουσιαστεί ένα θεωρητικό πλαίσιο που περιγράφει τα πεδία εφαρμογής της δημιουργικής γραφής στην εκπαίδευση ενηλίκων. Η δημιουργική γραφή μπορεί να αντιμετωπιστεί τόσο ως δεξιότητα που οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι μπορούν να καλλιεργήσουν, όσο και ως τεχνική που αποσκοπεί στη διευκόλυνση της ανάπτυξης δεξιοτήτων πρώτης και δεύτερης τάξης.

Η δημιουργική γραφή στην εκπαίδευση ενηλίκων έχει μια διττή φύση. Η εκμάθησή της μπορεί να αποτελεί στόχο ενός εκπαιδευτικού προγράμματος, ενώ είναι δυνατό να αξιοποιηθεί ως μέσο για την επίτευξη εκπαιδευτικών στόχων. Στην πρώτη περίπτωση, η εκμάθηση της δημιουργικής γραφής αντιμετωπίζεται ως τρόπος ανάπτυξης δεξιοτήτων που αφορούν τα δύο συνθετικά στοιχεία του όρου: τη γραφή και τη δημιουργικότητα. Αν και σε χώρες του Δυτικού κόσμου η διεξαγωγή προγραμμάτων εκπαίδευσης στη γραφή κειμένων ή ποιημάτων κερδίζει έδαφος (Creely and Southcott, 2020· Gouthro and Holloway, 2018), η τελευταία διάσταση δεν έχει ακόμη βρει τη θέση που της αξίζει στην εκπαίδευση ενηλίκων (Tsai, 2012), καθώς η δημιουργικότητα αντιμετωπίζεται κυρίως ως μια αφηρημένη έννοια. Ωστόσο, η έννοια της δημιουργικότητας περιλαμβάνει μια δέσμη δεξιοτήτων που επηρεάζουν διαφορετικά γνωστικά και ψυχολογικά επίπεδα (Ayas and Sak, 2014· Ansborg and Hill, 2003· Glück et al., 2002· Blissett and McGrath, 1996): την ικανότητα διατύπωσης ιδεών, την ιδεολογική ευελιξία, την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων, την εστίαση της προσοχής στην επίτευξη συγκεκριμένων στόχων, καθώς και την ικανότητα ανάπτυξης της σκέψης εκτός των συμβατικών πλαισίων. Έτσι, η δημιουργική γραφή αποτελεί μια πολυσύνθετη δεξιότητα.

Ωστόσο, η δημιουργική γραφή μπορεί και, σε πολλές περιπτώσεις, έχει ήδη αξιοποιηθεί ως εργαλείο εξυπηρέτησης εκπαιδευτικών στόχων. Μέσω της ενασχόλησης με τη δημιουργική γραφή, ο εκπαιδευόμενος είναι σε θέση να αναπτύξει δεξιότητες τόσο πρώτης όσο και δεύτερης τάξης. Στην πρώτη κατηγορία, εντάσσονται ικανότητες που αφορούν το κύριο αντικείμενο της τεχνικής, δηλαδή δεξιότητες συγγραφής κειμένων ή ποιημάτων, ανάπτυξης ιδεών, αξιοποίησης της φαντασίας, έκφρασης σκέψεων και συναισθημάτων, σύνθεσης και ενσωμάτωσης θεμάτων και εννοιών (Bolton, 2011· Summerby-Murray, 2010· May, 2007). Στις δεξιότητες δεύτερης τάξης, ανήκουν εκείνες που μπορούν να οδηγήσουν το άτομο σε μετασχηματισμό, με την έννοια που αποδίδει ο Mezirow (1990) στον όρο: την αλλαγή του τρόπου αντίληψης της πραγματικότητας και της απόρριψης προβληματικών πλαισίων αναφοράς. Η δημιουργική γραφή βοηθά στην ανάδυση και όξυνση των δεξιοτήτων κριτικής ανάλυσης, αναστοχασμού, επιχειρηματολογίας, επαναπροσδιορισμού συναισθημάτων και εξεύρεσης νέων αξιών στη ζωή (Sandbäck Forsell et al., 2021· Bolton, 2011). Μέσω αυτής της οδού, η εκπαίδευση με τη χρήση της δημιουργικής γραφής οδηγεί στην ανάπτυξη αισθήματος αυτεπάρκειας (Creely and Southcott, 2020) και στην καλύτερη κατανόηση του εαυτού (Sandbäck Forsell et al., 2021), ενισχύοντας την αυτοεκτίμηση και διευκολύνοντας την ενδυνάμωση (Robotham, et al., 2011).

Η παραπάνω συμβολή της δημιουργικής γραφής την καθιστά ένα πολύτιμο εργαλείο για την εκπαίδευση κοινωνικά ευάλωτων ομάδων, όπως ατόμων με ψυχικές διαταραχές (Gillispie, 2003), τραυματικές εμπειρίες (Malchiodi, 2020) ή υψηλά επίπεδα άγχους (The Welsh NHS Confederation, 2018), έγκλειστους σε σωφρονιστικά ιδρύματα (Crowley, 2012), κακοποιημένες γυναίκες (Doane, 1996) ή άτομα εξαρτημένα από ουσίες (Snead et al., 2015). Γράφοντας δημιουργικά, οι εκπαιδευόμενοι έχουν τη δυνατότητα να ολοκληρώσουν «μια ημιτελή ιστορία» (Nevin, 2014) και να εντάξουν τη ζωή τους σε αυτή, ξεδιπλώνοντας τα συναισθήματα και τα βιώματά τους, ανακαλύπτοντας εμπειρίες ακόμη και από τη βρεφική τους ηλικία και βλέποντας τη ζωή έξω το φάσμα που δημιουργούν τα συναισθήματα που τους κυριεύουν – παράμετρος ιδιαίτερα σημαντική για τα μέλη ευάλωτων κοινωνικά ομάδων (Sampson, 2004).

Βιβλιογραφία

Ansborg, P. I., & Hill, K. (2003). Creative and analytic thinkers differ in their use of attentional resources. *Personality and Individual Differences*, 34(7), 1141-1152.

- Ayas, M. B., & Sak, U. (2014). Objective measure of scientific creativity: Psychometric validity of the Creative Scientific Ability Test. *Thinking Skills and Creativity*, 13, 195-205.
- Blissett, S. E., & McGrath, R. E. (1996). The relationship between creativity and interpersonal problem-solving skills in adults. *The Journal of Creative Behavior*, 30(3), 173-182.
- Bolton, G. (2011). *The therapeutic potential of creative writing: Writing myself*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Carayannis, E., & Gonzalez, E. (2003). Creativity+Innovation=Competitiveness? When, how, and why. In L. V. Shavinina (Ed.), *The international handbook on innovation* (1st ed., pp. 587-604). Amsterdam; Boston: Elsevier Science.
- Creely, E., & Southcott, J. (2020). Developing perceived self-efficacy in later life through poetry writing. An analysis of a U3A poetry group of older Australians. *International Journal of Lifelong Education*, 39(2), 191-204.
- Crowley, M. (2012). *Behind the Lines: Creative Writing with Offenders and People at Risk*. Hampshire: Waterside Press.
- Doane, S. (1996). *New beginnings: A creative writing guide for women who have left abusive partners*. Seattle: Seal Press.
- Edberg, H. (2018). *Creative writing for critical thinking: Creative a discursal identity*. Switzerland: Palgrave Macmillan.
- Gillispie, C. (2003). Poetry therapy techniques applied to a recreation/adult education group for the mentally ill. *Journal of Poetry Therapy*, 16(2), 97-106.
- Glück, J., Ernst, R., & Unger, F. (2002). How creatives define creativity: Definitions reflect different types of creativity. *Communication Research Journal*, 14(1), 55-67.
- Gouthro, P. A., & Holloway, S. M. (2018). Learning to be critically reflective: exploring fiction writing and adult learning. *Studies in Continuing Education*, 40(2), 133-148.
- Harper, G. (2015). Creative writing and education: An introduction. In Harper, G. (ed.), *Creative Writing and Education*. Bristol: Multilingual Matters. pp. 1-16.
- Malchiodi, C. A. (2020). *Trauma and expressive arts therapy: Brain, body, and imagination in the healing process*. Guilford Publications.
- May, S. (2007). *Doing creative writing*. London & New York: Routledge.
- Mezirow, J. (1990). *Fostering critical reflection in adulthood: A guide to transformative emancipatory learning*. Jossey-Bass
- Nevin, A. (2014). Elementary teachers views on the creative writing process: An evaluation. *Eric*, 14(4), 1499-1504.
- Phillips, R., & Kara, H. (2021). *Creative writing for social research: A practical guide*. Bristol: Policy Press.
- Sampson, F. (2004). *Creative writing in health and social care*. Jessica Kingsley Publishers: London & Philadelphia.
- Sandbäck Forsell, J., Nyholm, L., & Koskinen, C. (2021). A caring science study of creative writing and human becoming. *Scandinavian journal of caring sciences*, 35(1), 156-162.
- Snead, B., Pakstis, D., Evans, B., & Nelson, R. (2015). The use of creative writing interventions in substance abuse treatment. *Therapeutic Recreation Journal*, 49(2), 179-182.
- Summerby-Murray, R. (2010). Writing for immediacy: Narrative writing as a teaching technique in undergraduate cultural geography. *Journal of Geography in higher Education*, 34(2), 231-245.
- Swander, M., Leahy, A., Cantrell, M. (2007). Theories of creativity and creative writing pedagogy. In S. Earnshaw (Ed.), *The handbook of creative writing* (pp. 11-23). Edinburgh: Edinburgh University Press.
- The Welsh NHS Confederation. (2018, May). Arts, health and well-being. Ανακτήθηκε από: <https://www.nhsconfed.org>

Tsai, K. C. (2012). The Value of Teaching Creativity in Adult Education. *International Journal of Higher Education*, 1(2), 84-91.

Van Hook, C. W., & Tegano, D. W. (2002). The relationship between creativity and conformity among preschool children. *The Journal of Creative Behavior*, 36(1), 1-16.

Οι κοινωνικές δεξιότητες ως κριτήριο αξιολόγησης των Δημοσίων Υπαλλήλων

Ιωσήφ Φραγκούλης
Καθηγητής ΑΣΠΑΙΤΕ-Μέλος ΣΕΠ ΕΑΠ
sfaka@otenet.gr

Άννα Κοντονή
Μέλος ΣΕΠ ΕΑΠ
anna.kontoni@yahoo.com

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας εισήγησης είναι η διερεύνηση συνάφειας ανάμεσα στα κριτήρια αξιολόγησης των δημοσίων υπαλλήλων και στα προσόντα που απαιτείται να διαθέτει ένας σύγχρονος εργαζόμενος σύμφωνα με την οικονομικοκοινωνική πραγματικότητα του 21^{ου} αιώνα. Το νομοθετικό πλαίσιο αξιολόγησης και επιλογής σε θέσεις ευθύνης θεσπίζει μια σειρά κριτηρίων μεταξύ των οποίων σημαίνοντα ρόλο κατέχουν κοινωνικές δεξιότητες, όπως, επικοινωνίας, ηγεσίας και άσκησης επιρροής, διαπραγμάτευσης, σεβασμού στη διαφορετικότητα και ομαδικής συνεργασίας, νηφαλιότητας / ψυχραιμίας και διαχείρισης κρίσεων κ.ά. Η δημόσια διοίκηση δεν αγνοεί τη σημασία των κοινωνικών δεξιοτήτων για την αποτελεσματικότητα των υπηρεσιών της, όμως ενδογενή προβλήματα δυσχεραίνουν την εφαρμογή τους.

Αναλυτική παρουσίαση

Σκοπός της παρούσας εισήγησης είναι η διερεύνηση συνάφειας ανάμεσα στα κριτήρια αξιολόγησης των δημοσίων υπαλλήλων και στα προσόντα που απαιτείται να διαθέτει ένας σύγχρονος εργαζόμενος σύμφωνα με την οικονομικοκοινωνική πραγματικότητα του 21^{ου} αιώνα. Σήμερα εκτός από τις απαραίτητες γνωστικές δεξιότητες σημαίνοντα ρόλο διαδραματίζουν δεξιότητες επίτευξης στόχων (επιμονή, αυτοέλεγχος, πάθος για επίτευξη στόχων), εργασίας σε ομάδες (κοινωνικότητα, σεβασμός, ενδιαφέρον/μέριμνα για τους άλλους) και διαχείρισης των συναισθημάτων (αυτοεκτίμηση, αισιοδοξία, αυτοπεποίθηση). Οι δεξιότητες αυτές κατατάσσονται ως κοινωνικές και συναισθηματικές (OECD, 2015, σ.4).

Ανατρέχοντας στα έντυπα αξιολόγησης των δημοσίων υπαλλήλων διαπιστώνουμε ότι τίθενται ως αξιολογικά κριτήρια αποτελεσματικότητας μια σειρά από δεξιότητες αρκετές από τις οποίες εντάσσονται στην κατηγορία των κοινωνικών, όπως, «πρωτοβουλία, καινοτομία, ιεράρχηση προτεραιοτήτων», «ικανότητα λύσης προβλημάτων, ικανότητα αντίληψης σύνθετων καταστάσεων», «πρόβλεψη και έγκαιρη αντιμετώπιση συνεπειών, ορθή διαχείριση κρίσεων», «ικανότητα ακριβούς και σαφούς επικοινωνίας, προφορικής και γραπτής», «ικανότητα διαπραγμάτευσης», «επίδειξη σεβασμού στη διαφορετικότητα», «ηγετική ικανότητα», «ικανότητα λήψης αποτελεσματικών αποφάσεων, ιδίως σε συνθήκες κρίσης» κ.ά. (Έντυπα Αξιολόγησης Υπαλλήλων και Προϊσταμένων).

Παράλληλα, με τον ν.4369/2016 θεσμοθετήθηκε η διαδικασία της δομημένης συνέντευξης για την ανάληψη θέσης ευθύνης. Στο πλαίσιο της συνέντευξης πέραν των γνώσεων επί του αντικειμένου της θέσης ευθύνης ο νόμος ορίζει ότι «για τη μοριοδότηση λαμβάνονται υπόψη οι επικοινωνιακές δεξιότητες, η ικανότητα διαχείρισης χρόνου, τα χαρακτηριστικά ηγεσίας ιδίως υπό συνθήκες πίεσης, η ικανότητα συντονισμού ομάδων εργασίας, καθώς και η δημιουργικότητα του υποψηφίου» (ΦΕΚ Α' 33 / 27.2.2016).

Επιπλέον, στις οδηγίες για τη διεξαγωγή της δομημένης συνέντευξης οι οποίες περιλαμβάνουν δύο ενότητες καταγράφονται αναλυτικά οι αναγκαίες δεξιότητες του/της υποψηφίου/ας για την ανάληψη θέσης ευθύνης. Ειδικότερα, οι δεξιότητες που αναφέρονται στην πρώτη ενότητα είναι: «Στρατηγική αντίληψη και τρόπος σκέψης», «Συντονισμός Ομάδων – Παρακίνηση», «Λήψη αποτελεσματικών αποφάσεων- Αποφασιστικότητα», «Διαχείριση χρόνου», «Διαχείριση κρίσεων», «Επικοινωνιακές δεξιότητες», «Συνεργατικό πνεύμα - Ομαδικότητα», «Δημιουργικότητα», «Προγραμματισμός». Για κάθε δεξιότητα δίνονται οι αναγκαίες διευκρινίσεις και καταγράφονται τα κριτήρια που αντιστοιχούν. Για παράδειγμα, στη δεξιότητα για την αποφασιστικότητα αναφέρονται «Λήψη αποφάσεων σε περιορισμένα χρονικά περιθώρια», «Προθυμία στην ανάληψη ρίσκων», «Νηφαλιότητα και ψυχραιμία», στη δεξιότητα για τη διαχείριση κρίσεων αναφέρονται «Αποφυγή πανικού», «Διαμόρφωση κλίματος ασφάλειας», «Ανταπόκριση στον αιφνιδιασμό», στις επικοινωνιακές δεξιότητες «Οργανωμένη – δομημένη σκέψη / Σαφήνεια στην έκφραση», στη δεξιότητα για το συνεργατικό πνεύμα και την ομαδικότητα αναφέρονται «Ανάπτυξη συνεργατικών σχέσεων – Κοινωνικότητα», «Ενδιαφέρον για τις απόψεις των άλλων» και στη δεξιότητα για τη δημιουργικότητα «Εξεύρεση καινοτόμων λύσεων», «Εφαρμογή γνώσεων για τη δημιουργία νέων μεθόδων εργασίας – Ευρηματικότητα».

Οι δεξιότητες που αναφέρονται στη δεύτερη ενότητα της συνέντευξης, μεταξύ των άλλων, είναι: «Επικοινωνιακές δεξιότητες», «Χαρακτηριστικά ηγεσίας ιδίως υπό συνθήκες πίεσης», «Ανάληψη πρωτοβουλιών», «Αντιληπτική ικανότητα», «Δεκτικότητα στις αλλαγές και στην καινοτομία», «Ικανότητα προσαρμογής στις εξελίξεις» κ.ά. (Εγχειρίδιο – Οδηγός για τη διεξαγωγή της δομημένης συνέντευξης, σ.9-18)).

Από την ανωτέρω σύντομη ανασκόπηση διαπιστώνουμε συνάφειες ανάμεσα στα κριτήρια αξιολόγησης των δημοσίων υπαλλήλων και στις δεξιότητες που καταγράφονται σε μελέτες και εκθέσεις φορέων, όπως αυτές αναφέρονται από το Παγκόσμιο Οικονομικό Φόρουμ για το 2025: 1. Αναλυτική σκέψη και καινοτομία, 2. Ενεργητική μάθηση και στρατηγικές μάθησης, 3. Επίλυση σύνθετων προβλημάτων, 4. Κριτική σκέψη και ανάλυση, 5. Δημιουργικότητα, πρωτοτυπία και πρωτοβουλία, 6. Ηγεσία και κοινωνική επιρροή, 7. Χρήση, παρακολούθηση και έλεγχος της τεχνολογίας, 8. Σχεδιασμός και προγραμματισμός της τεχνολογίας, 9. Ανθεκτικότητα, αντοχή στο στρες και ευελιξία, 10. Συλλογιστική, επίλυση προβλημάτων και επινόηση ιδεών, 11. Συναισθηματική νοημοσύνη, 12. Εντοπισμός και αντιμετώπιση προβλημάτων και εμπειρία, 13. Προσανατολισμός στην παροχή υπηρεσιών, 14. Ανάλυση και αξιολόγηση συστημάτων, 15. Πειθώ και διαπραγμάτευση (The Future of Jobs Report, W.E.F. σ.36).

Πέραν όμως των εκθέσεων από ευρωπαϊκούς και παγκόσμιους Οργανισμούς, διανοητές του πεδίου της εκπαίδευσης ενηλίκων έχουν επισημάνει τη σημασία ικανοτήτων που συμβάλλουν όχι μόνο στον εμπειρικό έλεγχο, αλλά και στην αιτιολόγηση της αλήθειας. Ο Mezirow αναφερόμενος στο στοχαστικό διάλογο και τη μετασχηματίζουσα μάθηση τονίζει τη σημασία της συναισθηματικής ωριμότητας του ατόμου για την κριτική αξιολόγηση των παραδοχών του και του πολιτιστικού πλαισίου το οποίο «συνωμοτεί» σε βάρος της ανάπτυξης των κοινωνικών ικανοτήτων (Mezirow J.,σ.50-55). Επιπλέον, οι προσπάθειες καλλιέργειας των κοινωνικών ικανοτήτων σε ένα παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον θα πρέπει να συνοδεύονται από το δεοντολογικό πλαίσιο των δικαιωμάτων του ανθρώπου και της δημόσιας χρήσης του Λόγου ως μαθησιακής διαδικασίας (Habermas, σ.128-168). Ασφαλώς αυτή η κριτική διάσταση αξίζει να μελετηθεί συγκριτικά με τις δεξιότητες όπως καταγράφονται στις εκθέσεις διάφορων Οργανισμών.

Ο Mezirow στην αναφορά του για τη σημασία των συναισθημάτων επικαλείται τον Goleman (ό.π.,σ.50-51) ο οποίος θεωρεί ότι η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί το κλειδί για την επαγγελματική εξέλιξη του ατόμου (Goleman, σ.21-79).

Ο Goleman έχει κάνει μία συστηματική καταγραφή και αναφέρεται σε δεξιότητες που καθορίζουν πόσο καλά χειριζόμαστε τον εαυτό μας και ικανότητες που καθορίζουν πόσο καλά χειριζόμαστε τις σχέσεις μας. Στις πρώτες εντάσσει την αυτοεπίγνωση, (επίγνωση συναισθημάτων,

αυτοαξιολόγηση, αυτοπεποίθηση), την αυτορρύθμιση (αυτοέλεγχος, αξιοπιστία, ευσυνειδησία, προσαρμοστικότητα, καινοτομία) και τα κίνητρα συμπεριφοράς (τάση προς επίτευξη, δέσμευση, πρωτοβουλία, αισιοδοξία). Στις δεύτερες κατατάσσει αφενός την ενσυναίσθηση, δηλαδή την επίγνωση των συναισθημάτων και των αναγκών των άλλων και αφετέρου τις κοινωνικές δεξιότητες: επιρροή/πειθώ, επικοινωνία, ηγεσία, δράση για την αλλαγή, χειρισμός διαφωνιών, καλλιέργεια δεσμών, σύμπραξη και συνεργασία, ομαδικές ικανότητες (Goleman, σ.53-54).

Διαπιστώνουμε ότι ο δημόσιος τομέας στην Ελλάδα σε επίπεδο νομοθετικών πρωτοβουλιών έχει διευρύνει την προβληματική του και γίνονται προσπάθειες ένταξης των κοινωνικών δεξιοτήτων στον τομέα της αξιολόγησης. Όμως η σωστή εφαρμογή αυτών των κριτηρίων συνδέεται με τον μετασχηματισμό των αντιλήψεων, αξιών, πεποιθήσεων, στάσεων και γενικά της οργανωσιακής κουλτούρας. Προβλήματα, όπως η τυποποίηση και η γραφειοκρατία, η απουσία ανατροφοδότησης στη λήψη των αποφάσεων, οι κάθετες και αυστηρά ιεραρχημένες δομές, οι σχέσεις διοικητικού και πολιτικού προσωπικού, η αδυναμία από τους συμμετέχοντες να χειρισθούν τα παραπάνω κριτήρια, δυσχεραίνουν την κατανόηση, αποδοχή και εν τέλει εφαρμογή πολιτικών που προάγουν στο σύστημα της αξιολόγησης την παράμετρο των κοινωνικών δεξιοτήτων.

Βιβλιογραφία

- Έντυπα Αξιολόγησης Δημοσίων Υπαλλήλων (2022). Ανακτήθηκε από <http://apografi.gov.gr>
- Goleman, D. (2011). *Η συναισθηματική νοημοσύνη στο χώρο της εργασίας*, Αθήνα: Πεδίο.
- Habermas, J. (2003). *Ο Μεταεθνικός Αστερισμός*, Αθήνα: Πόλις
- Mezirow, J. (2006). «Μαθαίνοντας να σκεφτόμαστε όπως ένας ενήλικος. Κεντρικές έννοιες της θεωρίας του μετασχηματισμού» στο: *Mezirow J. και Συνεργάτες, Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Νόμος 4369 ΦΕΚ Α' 33 / 27.2.2016.
- OECD. (2015). *Skills for Social Progress. The Power of Social and Emotional Skills*, OECD Skills Studies.
- The Future of Jobs Report. (2020). *World Economic Forum 2020*, Unsplash/Joel Guerrero.
- Υπουργείο Διοικητικής Ανασυγκρότησης. (2017). *Εγχειρίδιο – Οδηγός για τη διεξαγωγή της δομημένης συνέντευξης*, Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.

Το Mentoring ως μέσον ανάπτυξης διδακτικών δεξιοτήτων στην εκπαίδευση ενηλίκων

Μάριος Κουτσούκος
koutsoukos.marios@gmail.com

Ιωσήφ Φραγκούλης
Καθηγητής ΑΣΠΑΙΤΕ-Μέλος ΣΕΠ ΕΑΠ
sfaka@otenet.gr

Βαλκάνος Ευθύμιος,
Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας,
evalkan@uom.edu.gr

Περίληψη

Η παρούσα εισήγηση αναφέρεται σε μέρος έρευνας που διεξήχθη το 2020 σε εκπαιδευτές ΙΕΚ, ΣΔΕ και ΚΔΒΜ στη Περιφέρεια Κεντρικής Μακεδονίας. Στόχος της όλης της έρευνας ήταν να διερευνηθεί η αξιοποίηση του mentoring ως μέσον υποστήριξης των εκπαιδευτών ενηλίκων στην επιλογή και χρήση συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών. Στην εισήγηση περιγράφονται τα βασικά μοντέλα mentoring, εξετάζεται η συσχέτισή τους με την μάθηση και την εκπαίδευση ενηλίκων και παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας, σύμφωνα με τα οποία οι εκπαιδευτές ενηλίκων επιθυμούν να έχουν διδακτική υποστήριξη και αντιλαμβάνονται το mentoring όχι μόνον ως μέσον ανάπτυξης των διδακτικών τους δεξιοτήτων αλλά και ως μηχανισμό ενδυνάμωσης των κριτικοστοχαστικών δεξιοτήτων τους.

Εισαγωγή

Η συζήτηση για το mentoring σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα περιορίζεται κυρίως σε περιγραφές μεντορικών προγραμμάτων, σε προσπάθειες οριοθέτησης της έννοιας και σε γενικές συζητήσεις για τους ρόλους και τις ευθύνες των μεντόρων (Orland-Barak, 2014), ενώ οι περισσότερες έρευνες αναφέρονται σε νεοεισερχόμενους εκπαιδευτικούς (Andrea, 2010· Ingersoll & Strong, 2011· Richter, Kunter, Lodtke, Klusmann, Anders, & Baumert, 2013· Hudson, 2013· Banks, Conway, Darmody, Leavy, Smyth & Watson, 2015· Spooner-Lane, 2017).

Στην εκπαίδευση ενηλίκων η διεθνής ερευνητική παραγωγή εστιάζει κυρίως στη θεωρητική θεμελίωση του πεδίου (Illeris, 2014), ενώ την έρευνα φαίνεται κυρίως να απασχολεί το mentoring στους εκπαιδευόμενους ως ωφελούμενους (Larson, 2009). Στην Ελλάδα η εστίαση στους εκπαιδευόμενους εκδηλώνεται είτε με ανάπτυξη εκπαιδευτικού υλικού είτε με διερεύνηση μεντορικών αναγκών των εκπαιδευόμενων (Φραγκούλης, 2013· Βαλάση, 2015· Κουγιουμτζής, 2014). Παρόλο που το mentoring θεωρείται νεωτεριστική μέθοδος στην Εκπαίδευση Ενηλίκων, η έρευνα έχει ασχοληθεί ελάχιστα με αυτό ως εργαλείο υποστήριξης του εκπαιδευτή ενηλίκων σε θέματα διδακτικής (Φραγκούλης & Βαλκάνος, 2011). Το θέμα αποκτά ιδιαίτερο ενδιαφέρον καθώς από ανασκοπήσεις ερευνών αναδεικνύεται έλλειμμα στη σωστή χρήση της κατάλληλης στην εκπαίδευση ενηλίκων διδακτικής μεθοδολογίας (Tsai, 2014· Κουτσούκος, 2021).

Η ανάπτυξη διδακτικών δεξιοτήτων μέσα από υποστηρικτικές πρακτικές αποτέλεσε το έναυσμα για διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτών ενηλίκων σχετικά με την αξιοποίηση του mentoring στη διδακτική καθοδήγησή τους. Η παρούσα εισήγηση περιλαμβάνει μέρος της έρευνας

που διεξήχθη το 2020, σε εκπαιδευτές ΙΕΚ, ΣΔΕ και ΚΔΒΜ στη Περιφέρεια Κεντρικής Μακεδονίας (Κουτσούκος, 2022). Μεταξύ άλλων, αναζητήθηκαν απαντήσεις στα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

1. Επιθυμούν οι εκπαιδευτές ενηλίκων διδακτική καθοδήγηση στο διδακτικό τους έργο;
2. Πως αντιλαμβάνονται το mentoring;
3. Διαφοροποιούνται οι απόψεις τους ανάλογα με την εμπειρία, το επιστημονικό τους υπόβαθρο στην εκπαίδευση ενηλίκων και τη πιστοποίησή τους από τον ΕΟΠΠΕΠ;

Μοντέλα Mentoring

Το mentoring είναι ουσιαστικά μία μαθησιακή διαδικασία η οποία ακολουθεί διάφορα μοντέλα με διαφορετική θεωρητική θεμελίωση (Κουτσούκος, 2022). Μία αποτίμηση όλων των μοντέλων οδηγεί σε δύο βασικές ταξινομήσεις. Στα μοντέλα που βασίζονται στο συμπεριφορισμό (behaviourism) και υποστηρίζουν τη μετάδοση της γνώσης και στα μοντέλα που βασίζονται στον εποικοδομητισμό (constructivism) και υποστηρίζουν το μετασχηματισμό της γνώσης.

Στα μοντέλα που στηρίζονται στο συμπεριφορισμό, η υποστήριξη είναι εργαλειακή (Kram, 1983· Noe, 1988), με τον μέντορα να είναι πάροχος γνώσης και να αποτελεί πρότυπο διδασκαλίας με το οποίο ο κατηγούμενος προσπαθεί να εξομοιωθεί παρατηρώντας το και μιμούμενος τις ενέργειές του. Η μάθηση είναι γραμμική και αφορά ειδικευμένες γνώσεις και δεξιότητες που ανταποκρίνονται σε θεωρητικές παραδοχές και θεσμικές επιδιώξεις (Collins, 1991· Rogers, 1999· Day, 2003), οι οποίες αποκτώνται διαισθητικά, ακολουθώντας το πρότυπο (Jones, 2009). Σε αυτά τα μοντέλα το mentoring έχει τα χαρακτηριστικά «αποταμιευτικής εκπαίδευσης» (Freire, 1977), δεν κατευθύνει σε δράση και απέχει πολύ από αυτό που ο Freire αποκαλεί «ελευθερία μέσα από τη μάθηση» (Illeris, 2016).

Τα μοντέλα που στηρίζονται στον εποικοδομητισμό στηρίζονται στην αντίληψη ότι η γνώση ανακαλύπτεται και η μάθηση προκύπτει μέσα από αναστοχαστικές διεργασίες και συνεργατικές πρακτικές. Σε αυτά τα μοντέλα, το mentoring αντιμετωπίζεται ως χώρος ενεργητικής συνεκπαίδευσης και ανάπτυξης και οι ρόλοι των συμμετεχόντων είναι ισότιμοι (Hargreaves & Fullan, 2000). Ο μέντορας, έχοντας το ρόλο του κριτικού συνεργάτη, υποστηρίζει και διευκολύνει τους καθοδηγούμενους, να επανεξετάσουν τον τρόπο διδασκαλίας τους, να εντοπίσουν δυσλειτουργικές νοητικές συνήθειες και να προχωρήσουν σε μετασχηματισμό πλαισίων αναφοράς, απόψεων και ενεργειών (Schon, 1987· Tang & Choi, 2005). Με το τρόπο αυτό οι συμμετέχοντες σε διαδικασίες mentoring δεν υιοθετούν δοκιμασμένες πρακτικές αλλά κατασκευάζουν τη δική τους γνώση.

Mentoring και Εκπαίδευση Ενηλίκων

Η εκπαίδευση ενηλίκων παρέχει θεωρητική θεμελίωση στο mentoring καθώς στην εφαρμογή του αξιοποιείται η θεωρητική γνώση για τη μάθηση ενηλίκων. Συγκεκριμένα, τα συμπεριφοριστικά μοντέλα συνδέονται με τη περιοχή της μάθησης την οποία ο Mezirow (1991) αποκαλεί εργαλειακή (instrumental knowledge) και αναφέρεται στην απόκτηση τεχνικών γνώσεων, ενώ, τα αναστοχαστικά μοντέλα mentoring συνδέονται με τη χειραφετητική περιοχή της μάθησης (emancipator knowledge), η οποία εστιάζει στη μάθηση μέσω κριτικής προσέγγισης του εαυτού και του περιβάλλοντος και στην ικανότητα αυτοστοχασμού και αυτοπροσδιορισμού (Mezirow, 2007). Κυρίαρχες στην αναζήτηση ενός θεωρητικού πλαισίου του mentoring είναι οι θεωρητικές προσεγγίσεις από το πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων που έχουν ως κεντρικές έννοιες την εμπειρία και τον στοχασμό και κεντρικό άξονα την έννοια της ελευθερίας σε διάφορες διαστάσεις: την ελευθερία ως μανθάνοντες (Knowles, 1980), την ελευθερία να μαθαίνουμε (Rogers, 2002), την ελευθερία μέσα από τη μάθηση (Freire, 1977· Mezirow, 1991).

Η Έρευνα

Για τους σκοπούς της έρευνας πραγματοποιήθηκε πρωτογενής έρευνα σε 337 εκπαιδευτές ενηλίκων των δομών ΙΕΚ, ΣΔΕ και ΚΔΜΒ της Κεντρικής Μακεδονίας. Για τη συλλογή των δεδομένων

χρησιμοποιήθηκε μεθοδολογική τριγωνοποίηση, με ερευνητικά εργαλεία το διαδικτυακό αυτοσυμπληρούμενο ερωτηματολόγιο και την ημιδομημένη συνέντευξη.

Ενδεικτικά Αποτελέσματα της Έρευνας

Η πλειοψηφία των ερωτηθέντων επιθυμεί διδακτική καθοδήγηση. Οι υποστηρικτικές τους ανάγκες εντοπίζονται κυρίως στη χρήση εκπαιδευτικών τεχνικών που προωθούν τον αναστοχασμό.

Αναφορικά με το μοντέλο mentoring, οι προτιμήσεις των εκπαιδευτών ενηλίκων συνδυάζουν χαρακτηριστικά από τα συμπεριφοριστικά και τα αναστοχαστικά μοντέλα, αναδεικνύοντας, ωστόσο, μία αναδυόμενη τάση μετακίνησης από το εργαλειακό mentoring και τη μετάδοση της γνώσης στο αναστοχαστικό mentoring και στο μετασχηματισμό της γνώσης.

Οι λιγότερο έμπειροι και οι μη πιστοποιημένοι εκπαιδευτές αντιλαμβάνονται το mentoring ως μετάδοση τεχνικών γνώσεων για άσκηση του διδακτικού τους έργου (Banks et al., 2015). Αντίθετα οι έμπειροι και οι πιστοποιημένοι εκπαιδευτές, αντιλαμβάνονται το mentoring ως μηχανισμό ενδυνάμωσης της στοχαστικής τους κρίσης για εις βάθος κατανόηση της μαθησιακής διαδικασίας και νοηματοδότησης της εμπειρίας που κατευθύνει σε δράση (Illeris, 2016).

Οι εκπαιδευτές ενηλίκων αντιλαμβάνονται το mentoring όχι μόνον ως μέσον ανάπτυξης των διδακτικών τους δεξιοτήτων αλλά και ως μηχανισμό ενδυνάμωσης των κριτικοστοχαστικών δεξιοτήτων τους.

Βιβλιογραφία

- Andrea, P. (2010). *The impact of mentoring pre-service teachers on the mentor teacher* (Doctoral Dissertation). Western Michigan University
- Βαλάση, Δ. (2015). *Οδηγός Εφαρμογής Εκπαιδευτικής Συμβουλευτικής-Mentoring*. Αθήνα: ΙΜΕΓΣΕΒΕΕ
- Banks, J., Conway, P., Darmody, M. Leavy, A., Smyth, E. & Watson, D. (2015). *Review of the Droichead Teacher Induction Pilot Programme*. Working Paper 514, ESRI
- Collins, M. (1991). *Adult Education as vocation. A critical role for the adult educator*. N.York & London: Routledge
- Day, C. (2003). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Οι προκλήσεις της δια βίου μάθησης* (μτφ. Α.Βακάλη). Αθήνα:Τυπωθήτω_Δαρδανός
- Freire, P. (1977). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου* (μτφ. Γ. Κρητικός). Αθήνα: Κέδρος
- Hargreaves, A. & Fullan, M.(2000). Mentoring in the new millennium. *Theory into Practice*, 39(1), 50-56
- Hudson, P. (2013). Mentoring as professional development: 'growth for both' mentor and mentee. *Professional development in education*, 39(5), 771-783
- Illeris, K. (2014). *Transformative Learning and Identity*. London: Routledge
- Illeris, K. (2016). *Ο τρόπος που μαθαίνουμε* (μτφ. Ε. Κωσταρά) . Αθήνα : Μεταίχμιο
- Ingersoll, R.M. & Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: a critical review of the research. *Review of Educational Research*, 81 (8), 201-233
- Jones, M. (2009). Supporting the Supporters of Novice Teachers: an analysis of mentors' needs from twelve European countries presented from an English perspective. *Research in Comparative and International Education*, 4, 4 – 21
- Knowles, M. (1980). *The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall/Cambridge
- Κουγιουμτζής, Γ. (2014). *Πανελλήνια διαδικτυακή ανίχνευση επιμορφωτικών αναγκών και προτεραιοτήτων φιλολόγων σε επίπεδο παιδαγωγικής καθοδήγησης/ mentoring*. (Διδακτορική Διατριβή). Αθήνα: Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας. Ελληνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

- Κουτσούκος, Μ. (2021). *Η διδακτική καθοδήγηση/mentoring των εκπαιδευτών ενηλίκων στην εφαρμογή συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών* (Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Κουτσούκος, Μ. (2022). *Εκπαίδευση Ενηλίκων, Διδακτική και Mentoring*. Θεσσαλονίκη: Ρώμη
- Kram, K. (1983). Phases of the mentor relationship. *Academy of Management Journal*, 26, 608-625
- Larson, L.L. (2009). *A study of Exceptional Mentoring Insights for Adult Education and emerging mentors* (Doctoral Dissertation). National-Louis University, Chicago, Illinois
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass
- Mezirow, J. (2007). Μαθαίνοντας να σκεφτόμαστε όπως ένας ενήλικος. Στο Mezirow, J. & Συνεργάτες, *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση* (μτφ. Γ. Κουλαουζίδης). Αθήνα: Μεταίχμιο
- Noe, A.P. (1988). An investigation of the determinants of successful assigned mentoring relationships. *Personnel Psychology*, 41, 457-479
- Orland-Barak, L. (2014). Mediation in mentoring: A synthesis of studies in Teaching and Teacher Education. *Teaching and Teacher Education*, 44, 180-188
- Richter, D., Kunter, M., Lodtke, O., Klusmann, U., Anders, Y. & Baumert, J. (2013). How different mentoring approaches affect beginning teachers' development in the first years of practice. *Teaching and Teacher Education*, 36, 166-177
- Rogers, A. (1999). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων* (μτφ. Μ. Παπαδοπούλου & Μ. Τόμπρου). Αθήνα: Μεταίχμιο
- Schon, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey Bass
- Spooner-Lane, R. (2017). Mentoring beginning teachers in primary schools: research review. *Professional Development in Education*, 43(2), 253-273
- Tang, S.Y.F. & Choi, P.L. (2005). Connecting theory and Practice in mentor preparation: mentoring for the improvement of teaching and learning. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 13(3), 383-401
- Tsai, C.K.(2014). A review of the effectiveness of creative training on adult learners. *Journal of Social Science Studies*, 1(1), 17-30
- Φραγκούλης, Ι. (2013). *Εκπαιδευτικό Υλικό για τους εκπαιδευτές των Κέντρων Δια Βίου Μάθησης*. Αθήνα: ΙΝΕΔΙΒΙΜ
- Φραγκούλης, Ι. & Βαλκάνος, Ε. (2011). Η συμβολή του mentoring στην εκπαίδευση ενηλίκων: Διερεύνηση αντιλήψεων εκπαιδευτών ενηλίκων σε σχέση με την αξιοποίηση του mentoring στο πλαίσιο άσκησης του εκπαιδευτικού τους έργου, στο Β. Καραβάκου (Επιμ.). *Δια Βίου Μάθηση: Διεπιστημονικές προσεγγίσεις*, (σελ. 269-288). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδον

Δεξιότητες και Οργανισμοί Μάθησης- Μια αμφίδρομη σχέση- Διερεύνηση της δυνατότητας μετασχηματισμού του επαγγελματικού λυκείου σε οργανισμό μάθησης

Καραπιτέρη Σταματίνα
Εκπαιδευτικός Β/θμιας Εκπαίδευσης ΠΕ80, MEd Επιστήμες της Αγωγής,
Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
tkarapiperi@yahoo.gr

Παπαστεφανάκη Σοφία
MEd, PhD, ΣΕΠ Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου,
Επιστημονική Συνεργάτιδα Ελληνικού Μεσογειακού Πανεπιστημίου
spapastefanaki@eap.gr

Παναγιωτόπουλος Γιώργος
Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών, ΣΕΠ Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου
pangiorgos@upatras.gr

Περίληψη

Τα σχολεία που λειτουργούν ως οργανισμοί μάθησης ανταποκρίνονται πλήρως στις απαιτήσεις της Κοινωνίας της Γνώσης, καθώς δημιουργούν το πλαίσιο μέσα στο οποίο αποκτώνται, δημιουργούνται και μεταφέρονται γνώσεις και δεξιότητες, καθιστώντας τα αποτελεσματικά μέσα στο ταχύτατα μεταβαλλόμενο κοινωνικό και οικονομικό περιβάλλον. Αναδεικνύουν την επικοινωνία, τη συνεργασία, τη δημιουργικότητα, την επινοητικότητα και την προσαρμοστικότητα, βασικές δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα, προετοιμάζοντας πολίτες του κόσμου οι οποίοι *μαθαίνουν να ξέρουν, μαθαίνουν να κάνουν, μαθαίνουν να ζουν μαζί, μαθαίνουν να είναι*. Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να μελετηθούν οι απόψεις και οι στάσεις των εκπαιδευτικών, καθώς και οι δυνατότητες που υπάρχουν στο χώρο των Επαγγελματικών Λυκείων, ώστε αυτά να μπορούν να λειτουργούν ως Οργανισμοί Μάθησης, δημιουργώντας έτσι το κατάλληλο πλαίσιο για την απόκτηση δεξιοτήτων. Η έρευνα κατέδειξε ότι, αν και υπάρχουν αρκετά θετικά στοιχεία, ωστόσο η δυνατότητα του μετασχηματισμού των Επαγγελματικών Λυκείων σε οργανισμούς μάθησης εμποδίζεται από το συγκεντρωτικό, γραφειοκρατικό μοντέλο οργάνωσης που επικρατεί στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Αναλυτική παρουσίαση

Διανύοντας τα πρώτα χρόνια του 21^{ου} αιώνα και καθώς η κοινωνία της γνώσης δημιουργεί το τοπίο μέσα στο οποίο εξελίσσονται οι οργανισμοί, διαφαίνεται η ανάγκη για νέες μορφές οργάνωσης αυτών, καθώς και για αντίστοιχες δεξιότητες και ικανότητες των ανθρώπων που θα λειτουργήσουν μέσα σε αυτούς. Βασικές και τεχνικές γνώσεις, που συνδέονται με κοινωνικές δεξιότητες, δίνουν νόημα στον όρο «γνώση» της Κοινωνίας της Γνώσης (European Commission, 2017). Οι δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα ενισχύουν νέους τρόπους σκέψης, μάθησης, εργασίας και διαβίωσης στο σύγχρονο κόσμο (Binkley et al, 2012) και βρίσκονται στον κεντρικό άξονα της εκπαιδευτικής πολιτικής υπερεθνικών και διεθνών οργανισμών καθώς η απόκτησή τους, θεωρείται μέρος της διαδικασίας του οικονομικού και κοινωνικού μετασχηματισμού (Καρανικόλα & Παναγιωτόπουλος, 2019).

Ο μετασχηματισμός ενός οργανισμού σε Οργανισμό Μάθησης (Learning Organization) διευρύνει την ικανότητά του να δημιουργεί το μέλλον του καθώς τα μέλη του οργανισμού μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν, συνεργαζόμενα μεταξύ τους, ανακαλύπτοντας με ποιο τρόπο δημιουργούν την πραγματικότητα και με ποιο τρόπο μπορούν να την αλλάξουν (Senge, 1990). Η δημιουργικότητα, η καινοτομία, η κριτική σκέψη, η επίλυση προβλημάτων και η ικανότητα λήψης αποφάσεων, η μεταγνωστική ικανότητα, ο τρόπος δηλαδή του να μαθαίνεις πώς να μαθαίνεις, η επικοινωνία, ο ψηφιακός γραμματισμός, δεξιότητες που αναπτύσσουν την προσωπική και κοινωνική ευθύνη, είναι βασικές δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα (21st Century Skills) και ταυτόχρονα απαραίτητα στοιχεία για τη λειτουργία των οργανισμών μάθησης (Garvin et al., 2008; Senge, 1990; Σάββας, 2007; Hiltz & Turoff, 1993; Yang et al., 2008; Williams et al., 2012).

Οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί, μέσω του μετασχηματισμού τους σε οργανισμούς μάθησης, θεωρείται από πολλούς μελετητές (Senge, 2012; Fullan, 1995; Silins, Zarins & Mulford, 2002) ότι μπορούν να αντιμετωπίσουν τα προβλήματα που δημιουργούνται από ένα περιβάλλον το οποίο μεταβάλλεται ταχύτατα. Ένα είδος εκπαίδευσης που στηρίζεται στην ικανότητα των ανθρώπων να συνεργάζονται, να φτιάχνουν κοινότητες, να αντιλαμβάνονται τι χρειάζεται ώστε, μαζί, να πετυχαίνουν τους στόχους τους και ακόμη να χρησιμοποιούν την έμφυτη συστημική νοημοσύνη τους, δείχνει ότι θα μπορούσε να ωφελήσει όχι μόνο τους μαθητές αλλά και την κοινωνία (Goleman & Senge, 2015), καθώς μπορεί να δημιουργήσει το σύγχρονο περιβάλλον μάθησης που απαιτείται για να πραγματοποιηθούν οι δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα.

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να μελετηθούν οι απόψεις και οι στάσεις των εκπαιδευτικών, καθώς και οι δυνατότητες που υπάρχουν στο χώρο των Επαγγελματικών Λυκείων, ώστε αυτά να μπορούν να λειτουργούν ως Οργανισμοί Μάθησης. Τα ερευνητικά ερωτήματα προέκυψαν από τη μελέτη συναφών αγγλόφωνων ερευνών, οι οποίες καταλήγουν σε συγκεκριμένα δομικά στοιχεία ενός οργανισμού μάθησης, όπως είναι η ύπαρξη υποστηρικτικού περιβάλλοντος μάθησης, η ύπαρξη οργανωμένων διαδικασιών μάθησης και η θετική ανατροφοδότηση της μάθησης από την ηγεσία του οργανισμού (Garvin et al., 2008; Örtengren, 2002, Yang, Watkins & Marsick, 2004; Silins, Zarins & Mulford, 2002) και διατυπώθηκαν ως εξής:

α) Παρέχεται στα μέλη των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών οργανισμών ένα υποστηρικτικό περιβάλλον μάθησης;

β) Υπάρχουν συγκεκριμένες-οργανωμένες διαδικασίες μάθησης;

γ) Ανατροφοδοτεί η ηγεσία του οργανισμού θετικά τη μάθηση;

Για τη διεξαγωγή της έρευνας αξιοποιήθηκε η ποιοτική μέθοδος και ως μέσο συλλογής δεδομένων η ημι-δομημένη συνέντευξη, καθώς είναι ερευνητικά εργαλεία που παρέχουν εις βάθος πρόσβαση στην εμπειρία και οπτική των ερωτώμενων (Creswell, 2016; Robson, 2010). Για την ανάλυση των δεδομένων αξιοποιήθηκε η θεματική ανάλυση (Ισαρη & Πουρκός, 2015).

Η έρευνα κατέδειξε ότι η δυνατότητα του μετασχηματισμού των Επαγγελματικών Λυκείων σε οργανισμούς μάθησης εμποδίζεται από το συγκεντρωτικό, γραφειοκρατικό μοντέλο οργάνωσης που επικρατεί στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Το αποτέλεσμα θέτει έντονο προβληματισμό καθώς το πλαίσιο μέσα στο οποίο θα αναπτυχθούν οι δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα στη χώρα μας, είναι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και κατ' επέκταση τα σχολεία. Ειδικά τα ΕΠΑΛ, σχολεία με δυνατότητες μετασχηματισμού σε Οργανισμούς Μάθησης, μπορούν να διευκολύνουν την ανάπτυξη αυτών των δεξιοτήτων.

Ειδικότερα, σχετικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, που διερευνά εάν υπάρχει ένα υποστηρικτικό περιβάλλον μάθησης στον χώρο εργασίας τους, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών απαντά αρνητικά. Αν και οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι αισθάνονται ασφαλείς να εκφράσουν αιτήματα και διαφορετικές απόψεις και προτάσεις, τελικά συνήθως ελάχιστα από αυτά υλοποιούνται καθώς η υλοποίησή τους εξαρτάται από την προθυμία και το διαθέσιμο χρόνο των συναδέλφων και τη στήριξη της ηγεσίας και παρεμποδίζεται από την έλλειψη χρόνου, εξαιτίας των

ασφυκτικών χρονικών ορίων που καθορίζουν –ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια- την εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Από τις απαντήσεις στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, το οποίο αφορά στην ύπαρξη οργανωμένων διαδικασιών μάθησης, διαφαίνεται η επιθυμία των εκπαιδευτικών για επιμόρφωση και περαιτέρω μάθηση, χαρακτηριστικά τα οποία προσδίδουν στο σχολείο τη μορφή ενός οργανισμού μάθησης. Εν τούτοις η δια βίου εκπαίδευση εμφανίζεται να είναι μια ατομική υπόθεση και ένας προσωπικός αγώνας του εκπαιδευτικού, ενώ ακόμη και η απλή πληροφόρηση, για βασικές λειτουργίες του σχολείου, η οποία είναι απολύτως απαραίτητη στους αναπληρωτές και ωρομισθίους καθηγητές, δε μοιάζει να παρέχεται οργανωμένα και συνήθως επαφίεται στις καλές προθέσεις των μονίμων συναδέλφων τους. Παράλληλα, θετικά στοιχεία που αναδεικνύονται είναι το αίσθημα συναδελφικότητας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και οι συνθήκες διαλόγου και διάδοσης των πληροφοριών με την αξιοποίηση και των ΤΠΕ.

Τέλος, σχετικά με τον ρόλο της ηγεσίας, αυτή δεν εμφανίζεται να εμπνέει τους εκπαιδευτικούς και να καλλιεργεί τις συνθήκες που χαρακτηρίζουν έναν οργανισμό μάθησης. Βασικό ζητούμενο των εκπαιδευτικών, ένα ενιαίο, μακρόπνοο σχέδιο για την εκπαίδευση, χωρίς συνεχείς μεταρρυθμίσεις και αλλαγές παρά μόνο με βελτιωτικές παρεμβάσεις, ώστε να έχουν τον χρόνο να εδραιωθούν οι διαδικασίες, οι δεξιότητες και οι στάσεις που είναι αναγκαίες για ένα σχολείο-οργανισμό ουσιαστικής μάθησης.

Βιβλιογραφία

Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., & Rumble, M. (2012). Defining Twenty-First Century Skills. In P. Griffin, B. McGaw & E. Care (eds.), *The Assessment and Teaching of 21st Century Skills*. Dordrecht: Springer. Retrieved from https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-94-007-2324-5_2

Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., & Rumble, M. (2010). *Defining 21st century skills*. Retrieved from <http://cms.education.gov.il/NR/rdonlyres/19B97225-84B1-4259-B423-4698E1E8171A/115804/defining21stcenturyskills.pdf>

Creswell, J. (2016). *Η έρευνα στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις ΙΩΝ.

Γρόλλιος, Γ. (2005). *Ιδεολογία, Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πολιτική. Λόγος και Πράξη των Ευρωπαϊκών Προγραμμάτων για την Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.

European Commission. (2017). White paper on the future of Europe. *Reflections and scenarios for the EU27 by 2025*. Brussels: E.U.

Fullan, M. (1995). The school as a learning organization: Distant dreams. *Theory Into Practice*, 34(4), 230-235.

Garvin, D., Edmondson, A., & Gino, F. (2008). Is yours a learning organization? *Harvard Business Review*. Ανακτήθηκε από: <https://hbr.org/2008/03/is-yours-a-learning-organization>.

Goh, S.C. (1998). Towards a learning organisation: The strategic building blocks. *SAM Advanced Management Journal*, 63(2), 15-22.

Goleman, D., & Senge, P. (2015). *Τριπλή Εστίαση. Μια νέα προοπτική στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Πεδίο.

Hiltz, S.R., & Turoff, M. (1993). *The network nation: Human communication via computer*. MA: MIT Press.

Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας*. Αθήνα: Κάλλιπος.

Καρανικόλα, Ζ., & Παναγιωτόπουλος, Γ. (2019). 4η Βιομηχανική επανάσταση: Η πρόκληση της αλλαγής του προφίλ δεξιοτήτων του ανθρώπινου δυναμικού. Στο Ν., Ανδρεαδάκης, Ζ. Καρανικόλα, Μ. Κόνσολας, Γ. Παναγιωτόπουλος (επιμ.), *Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού. Επιμόρφωση και Διεθνείς Πολιτικές*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Κασιμάτη Κ., Το σχολείο ως οργανισμός μάθησης δεξιοτήτων του 21ου αιώνα. https://papede.files.wordpress.com/2014/03/kasimati_1.pdf

- OECD. (2010a). *Innovative Workplaces: Making Better Use of Skills within Organisations*. Paris: OECD Publishing. Ανακτήθηκε από:
<http://dx.doi.org/10.1787/9789264095687-en>.
- OECD . (2012). *Better skills, better jobs, better lives: A strategic approach to skills policies*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2018). *The Future We Want- The Future of Education and Skills- Education 2030*. Paris: OECD Publications.
- Partnerships for 21st Century Skills. (2009). P21 Framework Definitions explained: White paper. Retrieved from http://cesa7techcoords.pbworks.com/w/file/fetch/26878349/p21_framework_definitions_052909.pdf
- Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Σάββας, Ι. (2007). *Μανθάνοντες Εκπαιδευτικοί Οργανισμοί – Η περίπτωση του Προγράμματος Εκπαίδευσης Ενηλίκων Έκτων*. (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία). Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Ρόδος.
- Senge, P.(1990). *The fifth discipline.The art and practice of the learning organization*. New York: Doubleday.
- Senge, P. et al. (2012). *Schools That Learn*. London-Boston: Nicholas Brealy Publishing.
- Silins, H., Zarins, S. & Mulford, B. (2002). What characteristics and processes define a school as a learning organization? Is this a useful concept to apply to schools? *International Education Journal*, 3(1), 24-32.
- Williams, R., Brien, K., & LeBlanc, J. (2012). Transforming schools into learning organizations: Supports and barriers to educational reform. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy* (134).
- Yang, B., Watkins K.E. & Marsick V.J. (2004). The construct of the learning organization: Dimensions, measurement, and validation. *Human Resource Development Quarterly*, 15(1), 31-55.

Συνεχιζόμενη και διά βίου εκπαίδευση των εκπαιδευτικών με σκοπό την ανάπτυξη των δεξιοτήτων των μαθητών

Γιαννοπούλου Τερψιχόρη
dea «litterature francaise francophones et compare»
ersiegiann@sch.gr

Παχιαδάκη Ευφροσύνη
msc «Εκπαιδευτική πολιτική και Διοίκηση στην Εκπαίδευση» και «Εκπαίδευση Ενηλίκων»
epachiad@gmail.com

Περίληψη

Η δυνατότητα της απασχόλησης, της οικονομικής ανάπτυξης και της προσωπικής ολοκλήρωσης συνδέεται άρρηκτα με την απόκτηση δεξιοτήτων και επιβάλλει την αύξηση του μορφωτικού επιπέδου των πολιτών και των εκπαιδευτικών που επωμίζονται αυτήν την ευθύνη. Στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες, αναμένεται από τους εκπαιδευτικούς να αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά διαφορετικές γλώσσες και κουλτούρες, να ανταποκρίνονται ουσιαστικά σε μειονεκτούντες μαθητές με προβλήματα μαθησιακά ή συμπεριφοράς, να χρησιμοποιούν τις νέες τεχνολογίες και να καλλιεργούν στους μαθητές δεξιότητες πολύτιμες για την αγορά εργασίας. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η ανάδειξη της σπουδαιότητας της συνεχούς και διά βίου επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην κατεύθυνση της ανάπτυξης των δεξιοτήτων των μαθητών, η διερεύνηση του βαθμού συμμετοχής της εκπαιδευτικής κοινότητας σε επιμορφωτικές δράσεις και η διατύπωση προτάσεων βελτίωσης. Ερευνητικά δεδομένα και στατιστικά στοιχεία πλαισιώνουν τη βιβλιογραφική ανασκόπηση.

Αναλυτική παρουσίαση

Η τυπική εκπαίδευση και κατάρτιση πρέπει να εφοδιάζει τους πολίτες με ένα ευρύ φάσμα δεξιοτήτων που ανοίγουν τον δρόμο για την προσωπική ολοκλήρωση και ανάπτυξη, την κοινωνική ένταξη, την ιδιότητα του ενεργού πολίτη και την απασχόληση. Σε αυτές περιλαμβάνονται εκτός από τις στοιχειώδεις γνώσεις γραφής και ανάγνωσης, θετικών επιστημών και ξένων γλωσσών, και εγκάρσιες δεξιότητες και βασικές ικανότητες, όπως οι ψηφιακές ικανότητες, η κριτική σκέψη, η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων και η ικανότητα για μάθηση. Οι δεξιότητες αυτές πρέπει να ενισχύονται δια βίου και να δίνουν τη δυνατότητα στους πολίτες να εξελίσσονται σε μεταβαλλόμενους χώρους εργασίας και στην κοινωνία, καθώς και να ανταπεξέρχονται στην πολυπλοκότητα και την αβεβαιότητα του σύγχρονου κόσμου.

Σε αυτό το πλαίσιο, το περιεχόμενο του εκπαιδευτικού έργου και το επάγγελμα των εκπαιδευτικών δημιουργούν όλο και πιο σύνθετες απαιτήσεις για το σώμα των εκπαιδευτικών, των οποίων ο ρόλος υφίσταται αλλαγές σε εθνικό και ευρωπαϊκό επίπεδο στα πλαίσια των πολιτικών ρύθμισης για την «Ευρώπη της γνώσης», καθώς συνδέεται με νέες θεωρητικές κατασκευές (διά βίου μάθηση, διαχείριση ετερότητας, πολυπολιτισμικότητα, αυτομόρφωση, διαρκής επιμόρφωση) και με καινοτόμες εκπαιδευτικές πρακτικές στο σχολείο και στη σχολική τάξη (διαθεματικότητα, ΤΠΕ, εναλλακτικές μορφές μάθησης).

Οι παραδοσιακοί μηχανισμοί μετάδοσης και απομνημόνευσης της γνώσης πλέον αποδομούνται και ο εκπαιδευτικός μετατρέπεται σε κριτικό διαμεσολαβητή της γνώσης, ενώ το

σύστημα της Παιδείας αποκτά πλέον ικανοκεντρικό χαρακτήρα και το σχολείο συνδέεται με την αγορά εργασίας. Ο εκπαιδευτικός ως διαμεσολαβητής της γνώσης πρέπει να δημιουργήσει κίνητρα για μάθηση στους μαθητές ανακαλύπτοντας, αξιοποιώντας τις δυνατότητες και αναπτύσσοντας τις δεξιότητες τους, ώστε κανείς να μην περιθωριοποιείται πνευματικά και στη συνέχεια κοινωνικά. Προς αυτήν την κατεύθυνση λοιπόν, επιδιώκεται ο συνδυασμός υψηλής ποιότητας αρχικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών με μια συνεκτική διαδικασία συνεχούς επαγγελματικής εξέλιξης ως το τέλος της σταδιοδρομίας τους. Ο Keller (2002:5 στο Σαμαρά, Α., 2011:141) άλλωστε, υποστηρίζει ότι: «είναι ανόητο να περιμένουμε να αποκτήσουν τα παιδιά δεξιότητες διά βίου μάθησης, αν δε δίνουμε την ίδια σημασία στο να αναπτύξουν πρώτα οι δάσκαλοί τους τις δεξιότητες αυτές».

Έμφαση στις δεξιότητες των πολιτών δόθηκε ήδη από το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Βαρκελώνης (15-16/03/2002, παρ. 43), όταν ενέκρινε το πρόγραμμα «Εκπαίδευση & κατάρτιση 2010», στο οποίο δηλώθηκε ότι «οι Ευρωπαίοι κάθε ηλικίας θα έχουν πρόσβαση στη διά βίου μάθηση».

Στους τρεις στρατηγικούς στόχους του προγράμματος πρωταρχικού ενδιαφέροντος συμπεριλήφθηκαν οι εξής:

1.1. Βελτίωση της εκπαίδευσης και της κατάρτισης των εκπαιδευτικών και των εκπαιδευτών:

- Προσδιορισμός των δεξιοτήτων εκπαιδευτικών και εκπαιδευτών.
- Επαρκής υποστήριξη μέσω της αρχικής κατάρτισης και της συνεχούς επιμόρφωσης.

1.2. Ανάπτυξη δεξιοτήτων για την κοινωνία της γνώσης:

- Ενσωμάτωση νέων και παραδοσιακών βασικών δεξιοτήτων στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών.
- Εξάλειψη των διακρίσεων στη δυνατότητα απόκτησης των βασικών δεξιοτήτων από όλα τα άτομα και τις κοινωνικές ομάδες.
- Προώθηση της επίσημης επικύρωσης βασικών δεξιοτήτων.

Η βασική εκπαίδευση που διαθέτει ο εκπαιδευτικός δεν μπορεί να καλύψει τις ανάγκες του σε γνώσεις και δεξιότητες σε όλη τη διάρκεια της θητείας του. Συχνά, διαπιστώνονται ελλείψεις στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών που καθιστούν επιβεβλημένη την επιμόρφωση. Την ίδια στιγμή η συνεχής ανάπτυξη της γνώσης, αλλά και οι διαρκείς οικονομικές, τεχνολογικές και πολιτιστικές αλλαγές αυξάνουν τις απαιτήσεις του ρόλου του εκπαιδευτικού που πρέπει να επικαιροποιεί και να εμπλουτίζει τη γνώση του, για να συμβαδίσει με την πρόοδο της εποχής του

Είναι ενδεικτικό το γεγονός ότι κάθε απόπειρα να εισαχθούν αλλαγές στην εκπαίδευση -σε επίπεδο εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης- συνοδεύεται από ρυθμίσεις που αφορούν την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. (Χατζηπαναγιώτου, 2001:29). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών υπάγεται στην εκπαίδευση των ενηλίκων και διέπεται από ιδιαίτερες αρχές και κανόνες και στο σχεδιασμό και στην υλοποίησή της, καθώς οι εκπαιδευόμενοι είναι ενήλικα άτομα που επιλέγουν αυτόνομα και συνειδητά ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης και έχουν συγκεκριμένες προσδοκίες από αυτό.

Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε το 2018, σε σχολικές μονάδες της Ανατολικής Αττικής αξιοποιήθηκε η ποιοτική ανάλυση ημιδομημένων συνεντεύξεων και η ποσοτική έρευνα με συμπλήρωση ερωτηματολογίων. Το δείγμα συγκροτήθηκε με απλή τυχαία δειγματοληψία. Ο πληθυσμός αποτελούνταν από εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που είχαν πάρει μέρος σε επιμορφωτικές δραστηριότητες (ενδοσχολικές, παραδοσιακές ή εξ αποστάσεως).

Από την έρευνα προέκυψε ότι στη μεγάλη πλειοψηφία τους οι εκπαιδευτικοί συμμετείχαν σε επιμορφωτικά προγράμματα στο παρελθόν (87,6%), ενώ μόνο 8,6% αρνήθηκαν τη συμμετοχή τους σε προγράμματα επαγγελματικής επιμόρφωσης και 3,8% δεν απάντησαν. Οι εκπαιδευτικοί, όπως φάνηκε μέσα από την ποσοτική και την ποιοτική ανάλυση, έχουν θετική στάση στον θεσμό της επιμόρφωσης και στην αναγκαιότητα συμμετοχής τους σε αυτήν, αλλά εγείρουν θέματα ποιότητας στην οργάνωσή της και συχνά αμφισβητούν την παρεχόμενη γνώση, καθώς δεν ανταποκρίνεται στις

ανάγκες τους από τη μια και από την άλλη δε στηρίζεται στις αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων, ώστε να είναι αποτελεσματική.

Διαπιστώνεται παράλληλα, σταδιακή αύξηση του βαθμού συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες, τη στιγμή που η συμμετοχή του γενικού πληθυσμού της Ελλάδας σε προγράμματα διά βίου μάθησης κινείται σε χαμηλά επίπεδα και κατατάσσει τη χώρα στις τελευταίες θέσεις έναντι των άλλων ευρωπαϊκών χωρών. Επομένως, οι εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης αναγνωρίζουν τη μεγάλη σημασία της επιμόρφωσης στην αποτελεσματική άσκηση του έργου τους, στην επαγγελματική τους ανάπτυξη και στην εξασφάλιση της βοήθειας που χρειάζονται για την ουσιαστική αντιμετώπιση των προβλημάτων που ανακύπτουν μέσα και έξω από την τάξη.

Η αισιόδοξη άποψη, τέλος, που προέκυψε από την έρευνα είναι ότι οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έχουν ασπαστεί της αρχές της διά βίου μάθησης και έχει εδραιωθεί στη σκέψη τους ο θεσμός της εκπαίδευσης ενηλίκων ως ο καταλληλότερος για τη διερεύνηση και ικανοποίηση των αναγκών τους.

Βιβλιογραφία

Ασδεράκη Φ., (2008) *Ευρώπη και Παιδεία, Ευρωπαϊκός Χώρος Ανώτατης Εκπαίδευσης*, Αθήνα, Εκδόσεις Σιδέρη.

Γκόβαρης Χρ., Ρουσσάκης Ι., (2008), *Ευρωπαϊκή ένωση: Πολιτικές στην εκπαίδευση*, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Γράβαρης, Δ., Παπαδάκης, Ν., Cowen R.,(2005), *Εκπαίδευση και εκπαιδευτική πολιτική, μεταξύ κράτους και αγοράς*, Αθήνα : Σαββάλας.

Δακοπούλου, Α., (2002), *Παγκοσμιοποίηση και Εκπαίδευση: Μετασχηματισμοί στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*, Στο 2ο Συνέδριο Ιστορίας της Εκπαίδευσης με διεθνή συμμετοχή, Η Παιδεία στην Αυγή του 21ου Αιώνα, Ιστορικο- Συγκριτικές Προσεγγίσεις, Πάτρα, 4-6 Οκτωβρίου 2002.

Επιτροπή των ΕΚ, (2003), *Ανακοίνωση της Επιτροπής: Αποδοτικές επενδύσεις στην εκπαίδευση και την κατάρτιση: επιτακτική ανάγκη για την Ευρώπη*, COM (2002) 779 τελικό, Βρυξέλλες, 10.01.2003.

Επιτροπή των ΕΚ (2005), *Ανακοίνωση προς το εαρινό ευρωπαϊκό συμβούλιο: συνεργασία για την οικονομική μεγέθυνση και την απασχόληση. Νέο ξεκίνημα για τη στρατηγική της Λισαβόνας*, COM (2005) 24 τελικό, Βρυξέλλες, 2.2.2005.

Επιτροπή των ΕΚ, (2007), *Ανακοίνωση της Επιτροπής: Ένα συνεκτικό πλαίσιο δεικτών και σημείων αναφοράς σχετικά με την παρακολούθηση της προόδου για την επίτευξη των στόχων της Λισαβόνας όσον αφορά την εκπαίδευση και την κατάρτιση*, COM (2007) 61, Βρυξέλλες, 21.2.2007

Ευρωπαϊκή Επιτροπή(2003), *«Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010». Επείγουσα ανάγκη μεταρρυθμίσεων για να πετύχει η Στρατηγική της Λισαβόνας*, COM (2003) 685 τελικό, Βρυξέλλες, 11.11.2003.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή, (2008α), *Βελτίωση των ικανοτήτων για τον 21ο αιώνα*, COM (2008) 425 Βρυξέλλες, 3.7.2008.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή, (2008γ), *Νέες δεξιότητες για νέες θέσεις εργασίας*, COM(2008) 868 τελικό, Βρυξέλλες, 16.12.2008.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή, (2009), *Βασικές ικανότητες για έναν κόσμο που αλλάζει*, COM(2009) 640 τελικό, Βρυξέλλες, 25.11.2009.

Θεριανός, Κ., (2007), *Αποτελεσματικά σχολεία και εκπαιδευτικοί*, Αθήνα: Τυπωθήτω.

Ματθαίου, Δ., (2002). *Νέες ορίζουσες και ορισμοί του εκπαιδευτικού έργου στην εποχή της ύστερης νεωτερικότητας – Η προβληματική της εκπαιδευτικής πολιτικής σε αναψηλάφηση*. Στο Δ. Ματθαίου (επιμ.), *Η εκπαίδευση απέναντι στις προκλήσεις του 21ου αιώνα. Νέες ορίζουσες και προοπτικές*. Αθήνα: Λιβάνης.

Παπαδάκης, Ν., (2006), *Προς την « κοινωνία των δεξιοτήτων»*; Κέντρο Ευρωπαϊκού Συνταγματικού Δικαίου/ Ίδρυμα Θ& Δ. Τσάτσου, Αθήνα: Α. Ν. Σάκκουλα.

Πασιάς , Γ., (2008β), *Ο εκπαιδευτικός η αγορά και το Πανοπτικό: Πλαίσιο προσόντων, κουλτούρα μάθησης και τεχνολογίες επιτήρησης στην Ευρώπη της Γνώσης*. Στο Καψάλης, Γ. & Κατσίκης, Ν. (επιμ). *Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας*, Πρακτικά Συνεδρίου, ΠΤΔΕ , Πανεπ. Ιωαννίνων, σσ. 160-167.

Πασιάς Γ.,(2011), *Ο μεταβαλλόμενος ρόλος του εκπαιδευτικού στην «Ευρώπη της γνώσης». Προκλήσεις και διακυβεύματα*. (στο Β. Οικονομίδης (επιμ), «*Εκπαίδευση και Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις*, εκδ. Πεδίο, Αθήνα, σσ. 108-120.

Συμβούλιο, (2013) *Συμπεράσματα του Συμβουλίου σχετικά με την επένδυση στην εκπαίδευση και κατάρτιση – απάντηση στον Ανασχεδιασμό της εκπαίδευσης: Επένδυση σε δεξιότητες για καλύτερα αποτελέσματα στον κοινωνικοοικονομικό τομέα και Ετήσια Επισκόπηση της Ανάπτυξης για το 2013*, C 64/06

Συμβούλιο,(2014), *Σχέδιο συμπερασμάτων του Συμβουλίου για την αποτελεσματική κατάρτιση των εκπαιδευτικών – Έγκριση*, EDUC 124 SEC 285, Βρυξέλλες, 2 Μαΐου 2014

Ανάπτυξη Δεξιοτήτων στα Σύγχρονα Εργασιακά Περιβάλλοντα (Στρογγυλό Τραπέζι)

Μ. Κουτούζης (συντονιστής), Ε. Βαλκάνος, Θ. Καραλής, Α. Κόκκος, Ι. Φραγκούλης

Περίληψη

Είναι πλέον κοινά αποδεκτό ότι ζούμε σε έναν κόσμο και μια εποχή που χαρακτηρίζεται από Αστάθεια (Volatility), Αβεβαιότητα (Uncertainty), Πολυπλοκότητα (Complexity) και Ασάφεια (Ambiguity). Αυτές οι συνθήκες, είναι προφανές ότι επηρεάζουν τις απαιτήσεις για δεξιότητες στα σύγχρονα εργασιακά περιβάλλοντα. Αυτό με τη σειρά του δημιουργεί νέες προκλήσεις και κινδύνους τόσο για την εκπαίδευση και την κατάρτιση, όσο και για τις επιχειρήσεις που με τη σειρά τους επιχειρούν να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στις προκλήσεις και τους κινδύνους των νέων (VUCA) συνθηκών. Πώς όμως μπορούν οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί να αναπτύξουν στους εκπαιδευόμενους δεξιότητες για θέσεις εργασίας που ακόμα δεν έχουν προσδιοριστεί ή για την αξιοποίηση τεχνολογιών που ακόμα δεν έχουν αναπτυχθεί; Πώς μπορούν και πρέπει οι επιχειρήσεις να καλύψουν το (αναπόφευκτο;) χάσμα μεταξύ της αρχικής εκπαίδευσης και κατάρτισης των εργαζομένων και των νέων απαιτήσεων σε δεξιότητες;

Οι συνομιλητές στο Στρογγυλό Τραπέζι θα προσπαθήσουν να αναδείξουν τις δυσκολίες του εγχειρήματος αλλά και να προτείνουν καλές πρακτικές που θα επιτρέψουν να επανεξετάσουμε τις παραδοχές μας για την σχέση εκπαίδευσης, δεξιοτήτων και επιχειρήσεων.

Πιο αναλυτικά, ο Θ. Καραλής θα συζητήσει τη δυνατότητα του Πανεπιστημίου να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις (νέων) δεξιοτήτων που ζητά η αγορά εργασίας. Στη συνέχεια ο Α. Κόκκος, θα μεταφέρει τη συζήτηση στις επιχειρήσεις και τον δικό τους ρόλο στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων των εργαζομένων. Εξειδικεύοντας περαιτέρω, ο Ε. Βαλκάνος, θα αναφερθεί στο coaching και στο mentoring ως δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης που μπορούν να αξιοποιηθούν αποτελεσματικά ως εστιασμένες δραστηριότητες ανάπτυξης δεξιοτήτων στις επιχειρήσεις. Ο Σ. Φραγκούλης θα επιχειρήσει να προσεγγίσει συστηματικά το mentoring ως διαδικασία ανάπτυξης δεξιοτήτων, αξιοποιώντας βασικές θεωρίες της εκπαίδευσης ενηλίκων. Τέλος, ο Μ. Κουτούζης θα συνδέσει την ανάπτυξη των δεξιοτήτων στις επιχειρήσεις με την έννοια του *Οργανισμού που Μαθαίνει*.

Πανεπιστήμιο, αγορά εργασίας και (αν)αντιστοιχία δεξιοτήτων

Θανάσης Καραλής
Πανεπιστήμιο Πατρών
karalis@upatras.gr

Περίληψη

Στην παρουσίαση θα εστιάσουμε στη σχέση πανεπιστημίου και αγοράς εργασίας δίνοντας έμφαση στα επιχειρήματα περί αδυναμίας του πανεπιστημίου να ανταποκριθεί στις ανάγκες της οικονομίας. Αρχικά θα αναλυθεί το ζήτημα της παραγωγής νέας γνώσης και της αυτονομίας των θεσμικών χώρων της εκπαίδευσης και της απασχόλησης. Στη συνέχεια θα παρουσιαστούν ερευνητικά δεδομένα, κυρίως από έρευνες διεθνών οργανισμών, που τεκμηριώνουν ότι το ζήτημα της αναντιστοιχίας των δεξιοτήτων δεν προκύπτει κατά κύριο λόγο από το πανεπιστήμιο αλλά αντίθετα συνδέεται με πάγια προβλήματα του παραγωγικού μοντέλου της χώρας μας.

Αναλυτική παρουσίαση

Αν και η συζήτηση περί της ανταπόκρισης των εκπαιδευτικών συστημάτων στις ανάγκες της κοινωνίας και της οικονομίας είναι μάλλον μακρά και πολυεπίπεδη (βλ. ενδεικτικά: Λιντζέρης, 2020), τα τελευταία χρόνια βρίσκεται διαρκώς στο επίκεντρο του δημοσίου διαλόγου η δυνατότητα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης να ανταποκριθεί στις ανάγκες της οικονομίας. Σχεδόν σε όλες αυτές τις περιπτώσεις, το πανεπιστήμιο εμφανίζεται να (παρ)ακολουθεί ασθμαίνον τις κοινωνικές και οικονομικές εξελίξεις, ευρισκόμενο σε μια μόνιμη αδυναμία να ανταποκριθεί σε αυτές και αναγορευόμενο σε «συνήθη ένοχο» για τα υψηλά ποσοστά ανεργίας, ιδιαίτερα των νέων.

Καταρχάς και πριν προστρέξουμε στα διαθέσιμα ερευνητικά δεδομένα θα αναφέρουμε ότι ένας από τους θεσμοθετημένους στόχους της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι η προετοιμασία των πολιτών για την ένταξή τους στον παραγωγικό ιστό. Αυτό συνεπώς σημαίνει ότι τα εκπαιδευτικά συστήματα προφανώς και είναι θεσμικά υποχρεωμένα να προσανατολίζουν τα περιεχόμενα σπουδών προς τις ανάγκες και του οικονομικού πεδίου. Ωστόσο, είναι επίσης γενικότερα παραδεκτό ότι το τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα προσανατολίζει τα περιεχόμενα αυτά με διαφορετική «ταχύτητα» από τη μη τυπική εκπαίδευση, καθώς η διαρκής ανανέωση και αναβάθμιση των δεξιοτήτων του ανθρώπινου δυναμικού στις σύγχρονες κοινωνίες αποτελεί αντικείμενο των δομών και υποσυστημάτων μη τυπικής εκπαίδευσης. Ειδικά το πανεπιστήμιο είναι εκείνος ο θεσμός στον οποίο εδώ και αιώνες οι κοινωνίες έχουν αναθέσει όχι μόνον την εκπαίδευση των νέων επιστημόνων στο βασικό σώμα ενός γνωστικού αντικειμένου, αλλά και την ανανέωση αυτής της γνώσης και των συναφών δεξιοτήτων με βάση τα αποτελέσματα της επιστημονικής έρευνας, η οποία προφανώς και δεν είναι άμεσα προσανατολισμένη στις «ανάγκες» της αγοράς εργασίας, καθώς παραδοσιακά χαρακτηρίζεται από ειδικές προϋποθέσεις και συνθήκες (βλ. σχετικά και Flexner στο Ordine, 2013). Ως εκ τούτου το πανεπιστήμιο διαθέτει θεσμική αυτονομία ακριβώς για να παράγει τη νέα γνώση και να την καθιστά σταδιακά έγκυρο περιεχόμενο ενός γνωστικού αντικειμένου. Το επιχείρημα, συνεπώς, ότι το πανεπιστήμιο αδυνατεί να ακολουθήσει την αγορά εργασίας εδράζεται σε μια αξιωματική παραδοχή, ή καλύτερα μια ιδεολογικού τύπου εμμονή, ότι η αγορά λειτουργεί πάντοτε ικανοποιητικά και ότι ως εκ τούτου μπορεί να επικαθορίζει ανά πάσα στιγμή τις εκροές της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Το επιχείρημα περί αναντιστοιχίας στο περιεχόμενο των δεξιοτήτων ζήτησης και προσφοράς εργασίας σχηματίζεται στον δημόσιο διάλογο ως αδυναμία των επιχειρήσεων να εντοπίσουν τους κατάλληλους εργαζόμενους ή ως αδυναμία κάλυψης διαθέσιμων θέσεων εργασίας, όταν μάλιστα τα ποσοστά ανεργίας των νέων είναι ιδιαίτερω υψηλά, ενώ χαρακτηρίζονται και από

ανισοτικές διαστάσεις (όπως για παράδειγμα η έμφυλη διάσταση, βλ. και Kedraka, 2010). Ωστόσο, παρά το γεγονός ότι σε όλες τις περιπτώσεις δίνονται στη δημοσιότητα τα ιδιαίτερος υψηλά ποσοστά που (θεωρείται ότι) χαρακτηρίζουν το φαινόμενο, στις περισσότερες των περιπτώσεων δεν παρατίθενται τα μεθοδολογικά στοιχεία των συγκεκριμένων ερευνών. Αντίθετα, αν ανατρέξουμε σε ερευνητικές εργασίες και στα δεδομένα σε εθνικό και ευρωπαϊκό επίπεδο, θα διαπιστώσουμε ότι στη χώρα μας δεν εντοπίζεται η περίφημη αναντιστοιχία δεξιοτήτων τουλάχιστον, στην έκταση που τονίζεται στον δημόσιο διάλογο (βλ. Γούλας, Ζάγκος, & Παϊζης, 2019). Συγκεκριμένα, η αποκαλούμενη οριζόντια αναντιστοιχία, που αναφέρεται στην ποιότητα και το είδος των δεξιοτήτων, ανέρχεται στη χώρα μας σε ποσοστό 31,2%, έναντι 29,1% του ευρωπαϊκού μέσου όρου. Αντίθετα το πρόβλημα φαίνεται να εντοπίζεται αλλού, στην αποκαλούμενη κάθετη αναντιστοιχία δεξιοτήτων: στη χώρα μας περίπου ένας στους τρεις εργαζόμενους απασχολείται σε θέσεις εργασίας που απαιτούν χαμηλότερο μείγμα προσόντων, ή με άλλους όρους οι εκροές της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στη χώρα μας είναι υψηλότερες από αυτές που μπορεί να δεχθεί η αγορά εργασίας, όπως υποδεικνύουν άλλωστε και δεδομένα του Εθνικού Μηχανισμού Διάγνωσης της Αγοράς Εργασίας (βλ. και Γαβρόγλου & Κώτσιος, 2021). Προς επίρρωση των παραπάνω σημειώνουμε ότι σύμφωνα με τα πλέον πρόσφατα στοιχεία στη χώρα μας το ποσοστό των θέσεων εργασίας υψηλού μείγματος προσόντων είναι 32%, δηλαδή, υστερεί περίπου κατά 50% από τον μέσον ευρωπαϊκό όρο που είναι 46%.

Παράλληλα, στο επιχείρημα περί αδυναμίας των επιχειρήσεων να εντοπίσουν εργαζόμενους για τις διαθέσιμες θέσεις εργασίας, υποκρύπτεται και μια άλλη παραδοχή ότι δηλαδή η σχέση μεταξύ εκπαίδευσης και εργασίας δεν διαμεσολαβείται από άλλους μηχανισμούς και από διαφορετικές παραμέτρους πέραν εκείνης της αντιστοιχίας των προσόντων. Ωστόσο, η κάλυψη μιας θέσης εργασίας είναι κάτι ευρύτερο από την αντιστοιχία προσόντων, είναι θέμα πρωτίστως συνθηκών εργασίας και προσδοκώμενης αμοιβής. Στην παραπάνω θεώρηση, ο υποψήφιος εργαζόμενος εμφανίζεται ως περίπου υποχρεωμένος να αποδεχθεί μια θέση εργασίας που είναι συμβατή με τα προσόντα του, όντας ο αδύναμος κρίκος σε μια σαφώς ετεροβαρή σχέση. Στην παρουσίαση θα αναλυθούν τα παραπάνω ζητήματα, δίνοντας έμφαση στην παραγωγή τη νέας έρευνας, τη σχέση της με την εκπαίδευση των νέων επιστημόνων, την αυτονομία των θεσμικών χώρων εκπαίδευσης και απασχόλησης και τις προϋποθέσεις σύζευξης των περιεχομένων της ζήτησης και της προσφοράς εργασίας.

Βιβλιογραφία

Γούλας, Χ., Ζάγκος, Χ., & Παϊζης, Ν. (2019). *Δεξιότητες, εκπαίδευση και απασχόληση: εκπαιδευτικοί δείκτες και εργατικό δυναμικό*. Αθήνα: ΙΝΕ ΓΣΕΕ.

Γαβρόγλου, Σ., & Κώτσιος, Β. (2021). *Δεξιότητες: Μύθοι και πραγματικότητα*. Αθήνα: Μηχανισμός Διάγνωσης Αναγκών Αγοράς Εργασίας ΕΙΕΑΔ.

Kedraka, K., (2010). Job Skills: What Gender Are They?, *Journal US-China Education Review*, 7(4), 1-11. United States, Chicago: David Publishing Company, IL.

Λιντζέρης, Π. (2020). *Τεχνολογική αλλαγή, ψηφιοποίηση, εργασία και δεξιότητες*. Αθήνα: ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ

Ordine, N. (2013). *Η Χρησιμότητα του Άχρηστου: Μανιφέστο - με ένα δοκίμιο του Abraham Flexner* (μτφ. Α. Χρυσοστομίδης). Αθήνα: Άγρα.

Οι δεξιότητες των εργαζομένων στις ελληνικές επιχειρήσεις: Υπάρχουσα κατάσταση, αίτια, προτάσεις

Αλέξης Κόκκος
Ομοτ. Καθηγητής Εκπαίδευσης Ενηλίκων
Πρόεδρος της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων
kokkosalexis@gmail.com

Περίληψη

Μελέτες του CEDEFOP και του ΣΕΒ δείχνουν ότι το ανθρώπινο δυναμικό των ελληνικών επιχειρήσεων υστερεί σε δεξιότητες τεχνικές, ψηφιακές και οριζόντιες. Αυτό οφείλεται στο ότι το εκπαιδευτικό σύστημα και η εκπαίδευση και κατάρτιση ενηλίκων παρέχουν ελλιπή σχετικά εφόδια. Ακόμα, οι περισσότερες ελληνικές επιχειρήσεις δεν διαθέτουν κουλτούρα και τεχνογνωσία επαγγελματικής κατάρτισης, πράγμα που εκδηλώνεται με μικρή επένδυση σε σχετικές δράσεις και χαμηλή ποιότητα προγραμμάτων. Επιπλέον, διαπιστώνεται ελλιπής αξιοποίηση των δυνατοτήτων των εργαζομένων, που οδηγεί στην εξασθένηση των δεξιοτήτων τους. Προϋπόθεση για το μετασχηματισμό της κατάστασης είναι η αλλαγή κουλτούρας των επιχειρήσεων σχετικά με την κατάρτιση και τη διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού.

Εισαγωγή

Το παρόν κείμενο εξετάζει κατά πόσο το ανθρώπινο δυναμικό των ελληνικών επιχειρήσεων διαθέτει τις επιθυμητές δεξιότητες. Στο πρώτο μέρος, αποτυπώνεται η υπάρχουσα κατάσταση. Στο δεύτερο, διερευνώνται τα αίτια της διαμόρφωσής της. Τέλος, παρουσιάζονται προτάσεις που αποβλέπουν στη βελτίωση της διεργασίας ανάπτυξης δεξιοτήτων στο πεδίο των επιχειρήσεων.

Υπάρχουσα κατάσταση

Ορισμένες μελέτες έχουν διερευνήσει κατά πόσο το ανθρώπινο δυναμικό της χώρας, και ειδικότερα το τμήμα που εργάζεται σε επιχειρήσεις, διαθέτει τις δεξιότητες που οι εργοδότες θεωρούν αναγκαίες για την αποτελεσματική άσκηση των εργασιακών καθηκόντων. Έρευνα του ΣΕΒ (2020) σε επιχειρήσεις όλων των μεγεθών έδειξε ότι οι εργοδότες θεωρούν ότι η γενικευμένη έλλειψη δεξιοτήτων του ανθρώπινου δυναμικού της χώρας αποτελεί το δεύτερο κατά σειρά εμπόδιο στην ανάπτυξή τους. Ταυτόχρονα, σύμφωνα με εκτίμηση του CEDEFOP (2020), 47% των ελληνικών επιχειρήσεων θεωρούν ότι η έλλειψη δεξιοτήτων του ανθρώπινου δυναμικού αποτελεί μείζον εμπόδιο στον επενδυτικό τους σχεδιασμό.

Σε ότι αφορά στο κατά πόσο οι εργαζόμενοι στις επιχειρήσεις διαθέτουν τις επιθυμητές δεξιότητες, έρευνα του ΣΕΒ (2019α) σε επιχειρήσεις άνω των 30 εργαζομένων έδειξε ότι οι εργοδότες θεωρούν ότι το ανθρώπινο δυναμικό τους υστερεί, κατά σειρά, σε τεχνικές-επαγγελματικές δεξιότητες, ψηφιακές δεξιότητες, αλλά επίσης διαπιστώνουν σοβαρές ελλείψεις στις οριζόντιες δεξιότητες (επίλυση προβλημάτων, εργασία σε ομάδα, οργάνωση και διοίκηση έργων, ανάληψη πρωτοβουλιών – σ. 12).

Το σύνολο αυτών των δεδομένων οδηγεί στη βάσιμη διαπίστωση ότι υπάρχει έλλειψη δεξιοτήτων στο ανθρώπινο δυναμικό των επιχειρήσεων. Στην ενότητα που ακολουθεί θα εξεταστούν τα αίτια.

Αίτια

Σημαντική μερίδα της ευθύνης για την υστέρηση των δεξιοτήτων φέρει το επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα, που όλες οι βαθμίδες του, σύμφωνα με μελέτη του CEDEFOP (2019), δεν δίνουν στους απόφοιτους επαρκή εφόδια για να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις της επαγγελματικής και κοινωνικής ζωής. Επίσης, ευθύνεται η πολύ χαμηλή ποιότητα του συστήματος Εκπαίδευσης και Κατάρτισης Ενηλίκων (ΕΚΕ) της χώρας, η επίδοση του οποίου, πριν από δύο χρόνια, είχε αξιολογηθεί, από μελέτη της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (2019) ως η τελευταία ανάμεσα στις επιδόσεις των κρατών-μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης: μόλις 1,3/5 (σσ. 104-105).

Υπάρχουν όμως τρεις ακόμα σοβαροί λόγοι, που έχουν να κάνουν με τον τρόπο που οι επιχειρήσεις αντιμετωπίζουν την κατάρτιση, καθώς και με τον ευρύτερο τρόπο λειτουργίας των επιχειρήσεων.

Ο πρώτος λόγος είναι ότι οι επιχειρήσεις επενδύουν λίγο στην επαγγελματική κατάρτιση. Σύμφωνα με έρευνα του ΣΕΒ (2019β, σ. 6), ανάμεσα στις επιχειρήσεις με πάνω από 30 εργαζόμενους, οι οποίες κατά δήλωσή τους αντιμετώπιζαν ελλείψεις δεξιοτήτων τους προσωπικού τους, μόνο οι μισές παρείχαν προγράμματα κατάρτισης. Το πρόβλημα είναι ακόμα πιο οξύ για τις μικρές επιχειρήσεις, οι οποίες δεν έχουν τις οικονομικές και πρακτικές δυνατότητες για να καταρτίζουν το προσωπικό τους. Σε κάθε περίπτωση, οι ελληνικές επιχειρήσεις, με λίγες εξαιρέσεις, που συνήθως αφορούν μεγάλες και σύγχρονες μονάδες, δεν φαίνεται να έχουν ενσωματωμένη κουλτούρα κατάρτισης, η οποία συνεπάγεται αναγνώριση της σημασίας της και επένδυση χρόνου και οικονομικών πόρων για αυτήν. Ο ΣΕΒ (2019α) επισημαίνει χαρακτηριστικά: «Απαιτείται ανάπτυξη κουλτούρας συμμετοχής του ανθρώπινου δυναμικού σε προγράμματα κατάρτισης, καθώς σήμερα είναι εξαιρετικά περιορισμένη» (σ.19).

Ο δεύτερος λόγος σχετίζεται στενά με τον πρώτο. Στη μεγάλη πλειοψηφία τους, οι ελληνικές επιχειρήσεις δεν έχουν ενσωματώσει επαρκώς την τεχνογνωσία ΕΚΕ στον τρόπο λειτουργίας τους. Είναι ενδεικτικό ότι σχεδόν όλοι οι υπεύθυνοι για την ενδοεπιχειρησιακή κατάρτιση δεν έχουν ως γνωστικό-επιστημονικό υπόβαθρο την ΕΚΕ, αλλά σπουδές στο management, στο marketing, στην επικοινωνία, στις δημόσιες σχέσεις, κ.ά. (Α. Κόκκος κ.ά, 2021). Έτσι ακόμα και όταν οι επιχειρήσεις αναθέτουν την υλοποίηση της κατάρτισης με outsourcing σε εξωτερικούς φορείς (ΚΔΒΜ κ.ά.), συχνά δεν διαθέτουν τα κριτήρια για να προβούν στην κατάλληλη επιλογή συνεργατών. Μελέτη των ΕΕΔΕ, Hay Group, ΟΜΑΣ (2014) επισημαίνει σχετικά: «Η επιχείρηση χάνει πολύτιμο χρόνο και οικονομικούς πόρους επενδύοντας σε ακατάλληλα εκπαιδευτικά προγράμματα χαμηλής προστιθέμενης αξίας, με την απόδοση των εργαζομένων να μην έχει την προσδοκώμενη βελτίωση» (σ.11).

Ο τρίτος λόγος έγκειται στο ότι, λόγω της ανάγκης των πολυπληθών ανέργων να βρουν δουλειά, οι ελληνικές επιχειρήσεις έχουν τη δυνατότητα να προσλαμβάνουν άτομα υψηλών προσόντων και να τους αναθέτουν εργασιακά καθήκοντα κατώτερα των δυνατοτήτων τους (European Commission, 2018), πράγμα που βαθμιαία οδηγεί σε εξασθένηση των δεξιοτήτων των εργαζομένων.

Προτάσεις

Για να γίνει εφικτή η αναβάθμιση των δεξιοτήτων των εργαζομένων στις ελληνικές επιχειρήσεις θα πρέπει: α) να πολλαπλασιαστούν οι δυνατότητες συμμετοχής σε ποιοτικά προγράμματα κατάρτισης, β) να ενσωματωθεί τεχνογνωσία ΕΚΕ στις δομές ενδοεπιχειρησιακής κατάρτισης, γ) το management των επιχειρήσεων να μεριμνά συστηματικά για την αξιοποίηση των προσόντων του ανθρώπινου δυναμικού. Προϋπόθεση για να δρομολογηθούν τα παραπάνω είναι ο μετασχηματισμός της κουλτούρας των επιχειρήσεων ως προς την αναγνώριση της αξίας της ΕΚΕ και της αναβάθμισης των δεξιοτήτων των εργαζομένων. Συνεπώς, απαιτείται μια επίμονη, εκτεταμένη και παρατεταμένη διαβούλευση της πολιτείας με τους εργοδοτικούς και συνδικαλιστικούς φορείς, ώστε οι επιχειρήσεις να ευαισθητοποιηθούν και να υποστηριχθούν σε ότι αφορά στη διαμόρφωση μιας διαφορετικής αντίληψης για την κατάρτιση και την ευρύτερη διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού τους.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

ΕΕΔΕ, Hay Group, ΟΜΑΣ (2014). *Μελέτη, ανάδειξη και προώθηση πρακτικών προνοητικής διαχείρισης των αλλαγών και αναβάθμισης των δεξιοτήτων του ανθρώπινου δυναμικού*. Αδημοσίευτη μελέτη.

Κόκκος, Α., κ.ά. (2021). *Η Εκπαίδευση και Κατάρτιση Ενηλίκων στην Ελλάδα*. Αθήνα: διαΝΕΟσις.

ΣΕΒ (2019α). *Special Report: Οι ελλείψεις σε παιδεία και δεξιότητες εμπόδιο για τον παραγωγικό μετασχηματισμό και τη σύγχρονη ανταγωνιστική παραγωγή*. Διαθέσιμο στο https://www.sev.org.gr/Uploads/Documents/52248/SpecialReport_paideia_dexiotites_V_03072019_F.pdf.

ΣΕΒ (2019β). *Special Report: Εκπαίδευση εργαζομένων για την απόκτηση ψηφιακών δεξιοτήτων*. Διαθέσιμο στο https://www.sev.org.gr/Uploads/Documents/SR%20Endoepixeirisiaki_version%2028.pdf

ΣΕΒ (2020). *Special Report: Σφυγγμός του επιχειρείν 2020*. Διαθέσιμο στο https://www.sev.org.gr/Uploads/Documents/52496/2SR_Business%20Pulse%202019_v13.pdf

Ξενόγλωσση

CEDEFOP (2019). *2018 European Skills Index*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

CEDEFOP (2020). *Empowering adults through upskilling and reskilling pathways*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

European Commission (2018). *Adult learning policy and provision in the Member States of EU*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Το Coaching και το Mentoring ως εργαλεία ανάπτυξης δεξιοτήτων στο χώρο των επιχειρήσεων

Ευθύμιος Βαλκάνος
Καθηγητής Πανεπιστημίου Μακεδονίας – Μέλος ΣΕΠ ΕΑΠ
evalkan@uom.edu.gr

Περίληψη

Στη σημερινή εποχή οι επιχειρήσεις καλούνται να εξασφαλίσουν την ανθεκτικότητά τους σε ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον, καθώς οι δεξιότητες του εργατικού δυναμικού αποτελούν μέσο ζωτικής σημασίας. Σ' αυτήν την κατεύθυνση, το *coaching* και το *mentoring* εξελίχθηκαν σε σημαντικά εργαλεία ανάπτυξης δεξιοτήτων, ακολουθώντας παρόμοιες αφηγήσεις, διαφέροντας όμως ως προς τον τρόπο εφαρμογής τους. Το *coaching*, ως μια βραχυπρόθεσμη διαδικασία απευθυνόμενη σε άτομα με σαφή επαγγελματική στόχευση, εστιάζει στην εργασία και παρέχει σαφή ανατροφοδότηση αναπτύσσοντας κυρίως τις απαιτούμενες δεξιότητες, ενώ υποδεικνύει στον *coachee* τυχόν προβλήματα. Το *mentoring*, ως μακροπρόθεσμη διαδικασία, απευθύνεται σε άτομα με μη σαφή επαγγελματική στόχευση, εστιάζει στην πρόοδο και παρέχει ενστικτώδη ανατροφοδότηση, αναπτύσσοντας δυνατότητες που βοηθούν τον *mentee* να επιλύει προβλήματα.

Αναλυτική παρουσίαση

Η βιβλιογραφία αναδεικνύει τη διαρκώς αυξανόμενη αξιοποίηση του *coaching* και του *mentoring*, ως αποτελεσματικών τεχνικών εκπαίδευσης και ανάπτυξης του ανθρώπινου δυναμικού, γεγονός που συνδέεται με την αύξηση της αποδοτικότητας των επιχειρήσεων. Το έργο των *coaches* και των *μεντόρων* αντανακλάται στην επαγγελματική συμπεριφορά και την εργασιακή απόδοση κάθε επιτυχημένου *coachee* και *mentee*, μέσω ενίσχυσης και αξιοποίησης των γνώσεων και των δεξιοτήτων του (Hawkins, 2008 · Nepane, 2015 · Van Coller-Peter & Cronjé, 2020). Ως αποτέλεσμα, οι επιχειρήσεις καθίστανται ανθεκτικότερες στο σύγχρονο μεταβαλλόμενο περιβάλλον, καθώς οι δείκτες παραγωγικότητας και αποδοτικότητάς τους, παρουσιάζουν μετρήσιμες βελτιώσεις (Koorpmans κ.ά., 2011, σ. 858 · Warr & Nielsen, 2018, σσ. 2-3).

Τόσο οι βασικές, όσο και οι σύνθετες δεξιότητες είναι ζωτικής σημασίας για τους τομείς της ανταγωνιστικότητας και την απασχολησιμότητας, καθώς, η παγκοσμιοποίηση και η τεχνολογική πρόοδος, απαιτούν διαρκώς υψηλότερο βαθμό δεξιοτήτων στην αγορά εργασίας. Η απόκτηση γραμματισμού και αριθμητισμού, καθώς και άλλων βασικών δεξιοτήτων στα πεδία των θετικών επιστημών και της τεχνολογίας, διαδραματίζει νευραλγικό ρόλο στην κατά το δυνατό ευχερέστερη πρόσβαση στην αγορά εργασίας, και στην περαιτέρω αξιοποίηση των υφιστάμενων εργασιακών θέσεων (CIPD, 2013 · OECD, 2015).

Το *coaching*, ως μια εστιασμένη εφαρμογή δεξιοτήτων και το *mentoring* με τη συμβουλευτική, επαγγελματική δικτύωση και διευκόλυνση, αποτελούν βοηθητικά στυλ της ίδιας «γεωγραφικής περιοχής». Συχνά πάντως, ο αποτελεσματικός *coach* καλείται να κινηθεί και προς άλλα στυλ, ο δε αποτελεσματικός *μέντωρ* χρησιμοποιεί όλες ανεξαιρέτως τις εκδοχές. Μια βασική συνεπώς δεξιότητά του *μέντορα* είναι να γνωρίζει πότε και πώς να μετακινηθεί μεταξύ των τεσσάρων στυλ, ως ανταπόκριση απέναντι στις ανάγκες των *mentee* (Hawkins & Smith, 2006-Clutterbuck, & Sweeney, 2007, σ.127).

Μέντορες και *coaches* μοιράζονται πολλές όμοιες δεξιότητες, όμως οι ρόλοι τους ενίοτε διαφέρουν σημαντικά. Το *coaching*, αποτελεί μια βραχυπρόθεσμη διαδικασία απευθυνόμενη σε άτομα με σαφή επαγγελματική στόχευση, εστιάζει στην εργασία παρέχοντας σαφή ανατροφοδότηση. Αναπτύσσοντας κυρίως τις δεξιότητες, υποδεικνύει στον *coachee* τυχόν

προβλήματα. Το *mentoring*, ως μακροπρόθεσμη διαδικασία βιωματικού και μετασχηματιστικού χαρακτήρα, απευθύνεται σε άτομα με μη σαφή επαγγελματική στόχευση, εστιάζει στην πρόοδο και παρέχει ενστικτώδη ανατροφοδότηση, αναπτύσσοντας δυνατότητες και κατ' επέκταση δεξιότητες, ενώ βοηθά τον *mentee* να επιλύει μόνος του προβλήματα (Clutterbuck & Sweeney, όπ. π., σ.121 ·Al Hilali κ.ά., 2020).

Αν και οι ρίζες του *coaching* και του *mentoring* διαφέρουν, ως εργαλεία συμβουλευτικής καθοδήγησης ακολουθούν παρόμοιες αφηγήσεις για να περιγράψουν την ίδια φυσική δραστηριότητα, καθώς βασίζονται στη πεποίθηση ότι οι άνθρωποι αλλάζουν προς το καλύτερο, εξελίσσοντας δεξιότητες με τη συμβολή ενός coach ή ενός μέντορα, ώστε η μάθηση στο χώρο εργασίας, να αποτελέσει αποφασιστικό παράγοντα για τη διασφάλιση της εφαρμογής της νέας γνώσης και της νέας εμπειρίας (Garvey κ.ά., 2014 στο Van Coller-Peter, & Cronjé, 2020).

Βιβλιογραφία

Al Hilali, K.S., Al Mughairi, B.M., Kian, M.W. & Karim, A.M., (2020). Coaching and Mentoring Concepts and Practices in Development of Competencies: A Theoretical Perspective, *International Journal of Academic Research in Accounting, Finance and Management Sciences* 10 (1): 41-54.

CIPD (2013). Coaching and mentoring: Resource summary. Online available at:

<http://www.cipd.co.uk/hrresources/factsheets/coaching-mentoring.aspx>

Clutterbuck, D. & Sweeney, J. (2007). Καθοδήγηση και παροχή συμβουλών από ειδικούς. (Επ.) Dennis Lock : *Μανατζμεντ Ανθρώπινων πόρων* (119-132). Αθήνα: Εκδοτικός Όμιλος Ίων.

Garvey, B., Stokes, P. & Megginson, D. (2014) *Coaching and Mentoring Theory and Practice* (2nd edn.). London: Sage.

Hawkins, P. (2008). The coaching profession: some of the key challenges, *Coaching: An International Journal of Theory, Research and Practice*, 1(1), 28 – 38

Hawkins, P. & Smith, N. (2006). *Coaching, mentoring and organizational consultancy: Supervision and development*. Maidenhead: MacGraw Hill/Open University press.

Koopmans, L., Bernaards, C. M., Hildebrandt, V. H., Schaufeli, W. B., De Vet, H. C. W. & Van der Beek, A. J. (2011). Conceptual frameworks of individual work performance: A systematic review. *Journal of Occupational and Environmental Medicine*, 53, 856-866.

Nepene, R. (2015). Effects of coaching and mentoring on employee performance in the UK hotel industry. *International Journal of Social Sciences and Management*, 2 (2) p.p. 123 – 138.

Organization for Economic Co-operation and Development - OECD (2015). *Programme for International Student Assessment*. Online available at: <http://www.oecd.org/pisa/test/>.

Van Coller-Peter, S., & Cronjé, J. (2020). The Contribution of Coaching and Mentoring to the Development of Participants in Entrepreneurial Development Programs, *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring*, 18 (2), 51-67.

Warr, P., & Nielsen, K. (2018). Wellbeing and work performance. In E. Diener, S. Oishi, & L. Tay

(Eds.), *Handbook of well-being*. Salt Lake City, UT: DEF Publishers. DOI:nobascholar.com

Warr, P., & Nielsen, K. (2018). Wellbeing and work performance. In E. Diener, S. Oishi, & L. Tay (Eds.), *Handbook of well-being*. Salt Lake City, UT: DEF Publishers.

Αξιοποιώντας το mentoring για την ανάπτυξη δεξιοτήτων στο χώρο των επιχειρήσεων

Ιωσήφ Φραγκούλης
Καθηγητής ΑΣΠΑΙΤΕ –Μέλος ΣΕΠ ΕΑΠ
sfaka@otenet.gr

Η λέξη Μέντορας προέρχεται από την ελληνική μυθολογία. Στις μέρες μας το mentoring αποτελεί μια σχέση συνεργασίας μεταξύ δύο ατόμων η οποία επιτρέπει την ανταλλαγή απόψεων, εμπειριών, πληροφοριών και πρακτικών συμβουλών σε ένα τομέα απασχόλησης ή δραστηριοποίησης (Cunningham & Eberle, 1993. Κεφαλάς, 2005:2). Στο χώρο των επιχειρήσεων τα στελέχη αναζητούν μέντορα όταν θέλουν να εξελιχθούν, να βελτιώσουν τις πρακτικές τους, να αισθανθούν ασφαλείς για τις επιλογές τους, να αναπτύξουν γνώσεις και δεξιότητες γύρω από το αντικείμενο απασχόλησής τους. Από την πλευρά του ο μέντορας, ο οποίος συγκριτικά με τους εκπαιδευόμενους διαθέτει μεγαλύτερη εμπειρία στο συγκεκριμένο χώρο ή αντικείμενο, καθοδηγεί τους εκπαιδευόμενους μοιράζοντας με αυτούς τις γνώσεις, την εμπειρία του καθώς και τις καλές του πρακτικές. Λειτουργεί γι αυτούς ως έμπιστος φίλος και υποστηρικτής (Φραγκούλης, 2013:2).

Σκοπός του mentoring είναι η παροχή βοήθειας και υποστήριξης στα στελέχη των επιχειρήσεων, ώστε να διαχειριστούν αποτελεσματικά την εργασιακή τους πορεία, να αναπτύξουν περαιτέρω τις δεξιότητές τους, να βελτιώσουν την απόδοσή τους και να γίνουν αποτελεσματικότεροι στο έργο τους (Μιχιώτης, κ.ά., 2006:4).

Στόχοι του mentoring είναι οι ακόλουθοι:

- να προσφέρει υποστήριξη, βοήθεια και καθοδήγηση από ένα έμπειρο πρόσωπο σε ένα άλλο με λιγότερη εμπειρία, στο πλαίσιο μιας διαπροσωπικής σχέσης που αναπτύσσεται ανάμεσα στα δύο άτομα,
- να δώσει στον εποπτευόμενο την ευρύτερη εικόνα του κοινωνικο – οικονομικού και εργασιακού αυτός πλαισίου μέσα στο οποίο αυτός δραστηριοποιείται,
- να προσφέρει στον εποπτευόμενο (mentee / protégé) ευκαιρίες μάθησης σε ένα μη απειλητικό περιβάλλον.

Από τα προαναφερόμενα διαπιστώνουμε πως το mentoring ως διαδικασία συμβουλευτικής καθοδήγησης συμβάλλει τόσο στην επαγγελματική υποστήριξη των στελεχών επιχειρήσεων, τόσο στη βελτίωση της ποιότητας του έργου τους (Tang & Choi, 2005:383. Φραγκούλης, 2013:5), όσο και στην επαγγελματική τους ανάπτυξη. (Anagnostou & Fragkoullis, 2014).

Σύμφωνα με τον (Collin 1998), οι μέντορες μπορούν να υποστηρίξουν συστηματικά και να καθοδηγήσουν αποτελεσματικά τα στελέχη επιχειρήσεων στην άσκηση του έργου τους, καθώς μέσα από την εμπειρία και εκπαίδευση που διαθέτουν έχουν αναπτύξει σε σημαντικό βαθμό τις ακόλουθες δεξιότητες (Collin, 1998:24):

- αναγνώρισης των ικανοτήτων και των αδυναμιών των λιγότερο έμπειρων στελεχών,
- αναγνώρισης των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν τα στελέχη των επιχειρήσεων στον αποτελεσματικό σχεδιασμό, υλοποίηση και αξιολόγηση του έργου τους,
- υποστήριξης των στελεχών σε δυσκολίες και προβλήματα που προκύπτουν κατά την εκτέλεση του έργου τους,
- ανάλυσης, αντιμετώπισης και επίλυσης των δυσκολιών,
- συμβουλευτικής καθοδήγησης των στελεχών των επιχειρήσεων

Από τα προαναφερόμενα γίνεται αντιληπτό ότι ο μέντορας, εκτός των άλλων δεξιοτήτων, θα πρέπει να διαθέτει δεξιότητες συμβουλευτικής, προκειμένου να δομήσει μια υγιή σχέση με τον προστατευόμενό του. Η σχέση mentoring αποτελεί μια μορφή δέσμευσης μεταξύ δύο ατόμων επαγγελματική και συναισθηματική μια σχέση που διέπεται από αποδοχή, επιστημοσύνη, ασφάλεια, σεβασμό κ.τ.λ. (McKimm, Jollie & Hatter, 2003).

Σύμφωνα με τον Σαλβαρά (2011), στη βιβλιογραφία αναφέρονται τρία μοντέλα ανάπτυξης μεντορικής σχέσης, η επιλογή των οποίων συνάδει με τις μεταβαλλόμενες ανάγκες των προστατευόμενων/mentee. Πιο συγκεκριμένα, περιγράφονται:

1. το *μοντέλο μαθητείας*, σύμφωνα με το οποίο ο μέντορας έχει το ρόλο του άριστα καταρτισμένου ατόμου, το οποίο αποτελεί *πρότυπο προς μίμηση* για τον μαθητευόμενο,
2. το *μοντέλο δεξιοτήτων*, το οποίο αναφέρεται στην εξάσκηση - εκπαίδευση με έλεγχο των αποκτημένων δεξιοτήτων και την αξιολόγησή τους,
3. το *αναστοχαστικό μοντέλο*, το οποίο δομείται στο πλαίσιο της αντίληψης πως η γνώση ανακαλύπτεται με βάση προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες του ατόμου και προκύπτει μέσα από αναστοχαστικές διεργασίες και συνεργατικές πρακτικές στο πλαίσιο μιας δυναμικής και ευέλικτης σχέσης αμοιβαίας εμπιστοσύνης μεταξύ μέντορα και προστατευόμενου/mentee. Οι συμμετέχοντες στην μεντορική διαδικασία ενθαρρύνονται να σχεδιάζουν και να πραγματοποιούν την εργασία τους και ο μέντορας αναλαμβάνει την ευθύνη του «κριτικού φίλου» (critical friend), του καθοδηγητή και του υποστηρικτή. Ειδικότερα, ο μέντορας υποστηρίζει και διευκολύνει τον καθοδηγούμενο, μέσω αναστοχαστικών πρακτικών, επανεξετάζει τον τρόπο δράσης του, να εντοπίζει δυσλειτουργικές νοητικές συνήθειες και προχωρά στο μετασχηματισμό πλαισίων αναφοράς, απόψεων και ενεργειών.

Με βάση τόσο το θεωρητικό και μεθοδολογικό πλαίσιο της προσωποκεντρικής εκπαίδευσης (Rogers, 1999), όπως αυτή αναπτύσσεται στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων, όσο και με βάση το αναστοχαστικό μοντέλο μεντορικής σχέσης, προχωρήσαμε στο σχεδιασμό και ανάπτυξη ενός μοντέλου μεντορικής σχέσης το οποίο μπορεί να αξιοποιηθεί στο χώρο των επιχειρήσεων. Το προτεινόμενο μοντέλο αξιοποιεί την τάση του ατόμου για αυτοδιάθεση, αυτοκαθοδήγηση και αυτοδιαχείριση της μάθησης, όπως τονίζεται στην ανδραγωγική θεωρία του Knowles καθώς και την εν δυνάμει κριτική και αναστοχαστική ικανότητα του ατόμου, όπως αυτή αναπτύσσεται στο πλαίσιο της θεωρίας της μετασχηματίζουσας μάθησης.

Στο πλαίσιο ανάπτυξης του μοντέλου ανιχνεύονται αρχικά οι ανάγκες και τα χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων στην μεντορική διαδικασία, αναλύεται το πλαίσιο υλοποίησης της μεντορικής σχέσης, τίθενται οι στόχοι της συμβουλευτικής- μεντορικής παρέμβασης, αναλύεται το πλαίσιο οργάνωσης και υλοποίησής της, ακολουθεί επεξεργασία του αιτήματος παροχής συμβουλευτικής- μεντορικής υποστήριξης, αναλύονται οι επιμέρους διάστασεις του αιτήματος. Η διαδικασία ολοκληρώνεται με την αξιολόγηση της συμβουλευτικής – μεντορικής σχέσης μέσω κριτικού στοχασμού και αναστοχασμού.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Κεφαλάς, Α. (2005). *Η διαδικασία μετάβασης ή διαδοχής*, διαθέσιμο στο: www.terry.uga.edu/~akefalas.

Μιχιώτης, Σ., Μπραουδάκης, Γ., Αδαμόπουλος, Α., Γκούκλας, Δ., Νικηφοράκη, Κ., & Οικονόμου, Κ. (2006). *Σχεδιασμός και ανάπτυξη συστήματος Mentoring*, Αθήνα: Προοπτική.

Rogers, A. (1999). *Η εκπαίδευση ενηλίκων*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Σαλβαράς, Ι. (2011). *Μεντορική Παιδαγωγική και Διδακτική Καθοδήγηση*, Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Φραγκούλης, Ι. (2013). *Η αξιοποίηση του mentoring στην εκπαίδευση ενηλίκων, εκπαιδευτικό υλικό για τους επιστημονικούς συμβούλους των Κέντρων Δια Βίου Μάθησης*, Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Φραγκούλης, Ι., & Ανάγνου, Ε. (2018). Η αξιοποίηση του mentoring στο πλαίσιο του θεσμού της μαθητείας, *Πρακτικά 2^{ου} Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή «Ελλάδα Ευρώπη 2020: Εκπαίδευση, Δια Βίου Μάθηση, Έρευνα, Νέες Τεχνολογίες, Καινοτομία και Οικονομία»*, Λαμία, 2018, σ.346-353.

Ξενόγλωσση

Anagnou, E., & Fragoulis, I. (2014). The Contribution of Mentoring and Action Research to Teachers' Professional Development in the Context of Informal Learning. *Review of European Studies*. Canadian Center of Science and Education, Vol. 6, No. 1, pp. 133-142. <http://dx.doi.org/10.5539/res.v6n1p133>.

Collin, A. (1998). Mentoring, *Industrial and Commercial Training*, 20 (2), 23-27.

Cunningham, J. B., & Eberle, T. (1993). Characteristics of the Mentoring Experience: A Qualitative Study. *Personnel Review*, 22 (4), 54-66.

McKimm, J., Jollie C., Hatter, M. (2003). *Mentoring: Theory and Practice*. NHSE: Imperial College School of Medicine.

Tang, Y. & Choi, P. (2005). Connecting theory and practice in mentor preparation: mentoring for the improvement of teaching and learning. *Mentoring and Tutoring*, 13 (3), 383-401.

Οργανισμοί Μάθησης και Ανάπτυξη Δεξιοτήτων

Εμμανουήλ Κουτούζης
Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
ekoutouzis@eap.gr

Περίληψη

Η συζήτηση για την αναντιστοιχία δεξιοτήτων και αναγκών των επιχειρήσεων βρίσκεται στο προσκήνιο τα τελευταία χρόνια, ιδιαίτερα μετά την πρόσφατη οικονομική κρίση. Συχνά τα αίτια αλλά και οι προτεινόμενες λύσεις σχετίζονται με το εκπαιδευτικό σύστημα. Στην παρουσίαση αυτή προτείνεται ως μια πιθανή λύση στο πρόβλημα, ο μετασχηματισμός των επιχειρήσεων σε «οργανισμούς μάθησης» σε οργανισμούς που παράγουν και διαμοιράζουν νέα γνώση.

Εισαγωγή

Η εισήγηση αυτή βασίζεται σε δύο διαπιστώσεις μάλλον γνωστές και κοινά αποδεκτές: Αφενός ότι οι σύγχρονες επιχειρήσεις λειτουργούν σε ένα συνεχώς μεταβαλλόμενο, ρευστό και εν πολλοίς απρόβλεπτο το οποίο τις υποχρεώνει σε συνεχείς αλλαγές σε διαδικασίες, απαιτήσεις, προϊόντα, προσφερόμενες υπηρεσίες κλπ. Η σε γρήγορους ρυθμούς και όχι η σταθερότητα αποτελούν πλέον το status quo (Wald και Castleberry 2000). Αυτό δημιουργεί συνεχή ανάγκη για αξιοποίηση και ανάπτυξη δεξιοτήτων των εργαζομένων, προκειμένου να ανταποκριθούν στις συνεχώς μεταβαλλόμενες ανάγκες των οργανισμών. Αφετέρου, ότι τα εκπαιδευτικά συστήματα αδυνατούν τόσο να προβλέψουν όσο και να ανταποκριθούν στις ανάγκες για αυτές τις νέες δεξιότητες. Πώς άλλωστε μπορεί ένα εκπαιδευτικό σύστημα να προβλέψει και στη συνέχεια να αναπτύξει δεξιότητες οι οποίες ακόμα δεν έχουν προσδιοριστεί και εξειδικευθεί; Πώς να βοηθήσει τους εκπαιδευόμενους (μαθητές, φοιτητές κλπ.) να λειτουργήσουν αργότερα σε ένα περιβάλλον το οποίο δεν γνωρίζουμε και με τεχνολογίες που ακόμα δεν έχουν αναπτυχθεί (ΟΟΣΑ, 2021);

Οργανισμός Μάθησης και νέα Γνώση.

Η έννοια του «Οργανισμού Μάθησης» ή του «Οργανισμού που Μαθαίνει» φαίνεται να δίνει μια διέξοδο στο παραπάνω πρόβλημα που αντιμετωπίζουν οι σύγχρονοι οργανισμοί. Ο Οργανισμός Μάθησης είναι ο οργανισμός που μαθαίνει συνεχώς και μεταμορφώνεται, αξιοποιώντας την ατομική μάθηση προκειμένου να δημιουργηθεί νέα γνώση που θα είναι αξιοποιήσιμη από όλα τα μέλη του οργανισμού (Κουτούζης, 2019). Η διαδικασία της μάθησης δηλαδή δεν αφορά μόνο το ατομικό επίπεδο αλλά και το οργανωσιακό. Ας δούμε λίγο πιο αναλυτικά τη διαδικασία αυτή.

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω οι νέες συνθήκες κάτω από τις οποίες λειτουργούν οι οργανισμοί, αναγκάζουν τους εργαζομένους να επιλύσουν νέα προβλήματα. Αυτό σημαίνει προβληματισμό πάνω σε πιθανούς νέους τρόπους, αναπλαισίωση των προβλημάτων, αξιοποίηση υπαρχουσών γνώσεων και εμπειριών, αναστοχασμό και ανάπτυξη νέων καινοτόμων τρόπων αντιμετώπισης των προβλημάτων και ανάπτυξη των σχετικών δεξιοτήτων για την αντιμετώπιση αυτή (O'Neil & Marsick, 2017).

Στους Οργανισμούς Μάθησης η διαδικασία αυτή συνεχίζεται και σε ομαδικό επίπεδο (Κουτούζης, 2019). Οι νέες γνώσεις και δεξιότητες που αναπτύσσονται στο ατομικό επίπεδο, «κατατίθενται» προς συζήτηση, διαπραγμάτευση και εμπλουτισμό σε ομαδικό επίπεδο, δημιουργώντας συνθήκες ανάπτυξης νέας γνώσης που προκύπτει από την αλληλεπίδραση των επιμέρους νέων γνώσεων. Όταν τα παραπάνω αποτελούν μέρος της εσωτερικής πολιτικής των οργανισμών διαμορφώνουν κουλτούρα συλλογικής μάθησης και τελικά η μάθηση γίνεται μια συλλογική εμπειρία αποτέλεσμα διάδρασης και αλληλεπίδρασης εξελίσσεται σε οργανωσιακή

μάθηση. Η οργανωσιακή μάθηση σχετίζεται με το τι ενσωματώνει ο οργανισμός (ως συλλογική οντότητα) ως νέα δεξιότητα, νέα αντίληψη, νέα διαδικασία.

Καταληκτικές Επισημάνσεις

Αν μπορούσαμε να κωδικοποιήσουμε την παραπάνω διαδικασία θα λέγαμε ότι οι νέες συνεχώς μεταβαλλόμενες συνθήκες δημιουργούν νέα προβλήματα και προκλήσεις. Οι εργαζόμενοι καλούνται να τις αντιμετωπίσουν χωρίς να δεσμεύονται από τις υπάρχουσες γνώσεις και δεξιότητες (αυτές δεν επαρκούν) και έτσι αναπτύσσουν νέες που αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά την ρευστότητα και την αλλαγή. Αυτές οι νέες δεξιότητες εκ των πραγμάτων είναι αυτές που απαιτούνται από τους συγκεκριμένους οργανισμούς, συνεπώς δεν τίθεται θέμα αναντιστοιχίας. Η αλληλεπίδραση των εργαζομένων και ο διαμοιρασμός της γνώσης μπορεί να οδηγήσει σε παραγωγή και άλλων νέων γνώσεων και δεξιοτήτων και αυτές θα είναι το συγκριτικό πλεονέκτημα των επιχειρήσεων που ενισχύουν τέτοιες διαδικασίες.

Είναι προφανές από τα παραπάνω ότι ο μετασχηματισμός μιας επιχείρησης σε «Οργανισμό που Μαθαίνει» προϋποθέτει κουλτούρα συλλογικότητας, συνεργασίας και εμπιστοσύνης η οποία θα συμπληρώνει την κουλτούρα συνεχούς μάθησης (Watkins & Marsick, 2003).

Βιβλιογραφία

Κουτούζη, Μ. (2019), *Marsick και Mezirow: Χορεύοντας σε διαφορετικές μελωδίες στο Κόκκος Α. & Συνεργάτες Διευρύνοντας τη Θεωρία του Μετασχηματισμού- Η Συμβολή δέκα σημαντικών στοχαστών*, Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων, Αθήνα, (σ.100-117).

OECD, (2021), *Rebuilding the Future of Education*, OECD.

Ο'Neil, J., & Marsick, V. J. (2007), *Understanding action learning*. New York: American Management Association.

Wald, P. & Castleberry, M. (2000). *Educators as learners. Creating a professional learning community in your school*. USA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Watkins, K. E., & Marsick, V. J. (2003). *Making learning count! Diagnosing the learning culture in organizations*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Καλές Πρακτικές ανάπτυξης δεξιοτήτων στην εκπαίδευση ενηλίκων: Η ευρωπαϊκή μας εμπειρία

Ξένια Κουτεντάκη
Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων
xeniagreece@gmail.com

Κατερίνα Παλαιολόγου
Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων
k.palaiologou.adulteduc@gmail.com

Δημήτριος Πατρώνας
Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων
dspatro@yahoo.gr

Περίληψη

Η Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων υλοποιεί ευρωπαϊκά προγράμματα με στόχο πάντα την αναζήτηση καλών πρακτικών, τη διασύνδεση με οργανισμούς και εκπαιδευτές ενηλίκων από άλλες χώρες και την προσφορά ευκαιριών μαθησιακής κινητικότητας και εκπαίδευσης στα μέλη της. Τα τελευταία δύο χρόνια, υλοποιήθηκαν από την ΕΕΕΕ προγράμματα με στόχο τη βελτίωση των ψηφιακών δεξιοτήτων, τη διεύρυνση των πολιτικών ένταξης των μεταναστών στην εκπαίδευση ενηλίκων, το σχεδιασμό πολιτικών υποστήριξης των Ρομά, τη δικτύωση και τη μεταφορά τεχνογνωσίας. Στο εργαστήριο αυτό θα παρουσιαστούν κάποιες από τις πιο ενδιαφέρουσες καλές πρακτικές και θα πραγματοποιηθεί συζήτηση για τις δυνατότητες μεταφοράς τους στην εκπαιδευτική πραγματικότητα των συμμετεχόντων.

Η σημασία της ανάπτυξης δεξιοτήτων στην Ευρωπαϊκή Ένωση

«Κάθε άνθρωπος έχει δικαίωμα σε ποιοτική και χωρίς αποκλεισμούς εκπαίδευση, κατάρτιση και δια βίου μάθηση προκειμένου να διατηρήσει και να αποκτήσει δεξιότητες που θα του επιτρέψουν να συμμετέχει πλήρως στην κοινωνία και να διαχειρίζεται με επιτυχία τις αλλαγές στην αγορά εργασίας. Κάθε άνθρωπος έχει δικαίωμα σε έγκαιρη και εξατομικευμένη στήριξη με στόχο τη βελτίωση των προοπτικών του για απασχόληση ή αυτοαπασχόληση. Αυτό περιλαμβάνει το δικαίωμα στήριξης για την αναζήτηση εργασίας, την κατάρτιση και την επανειδίκευση.» Οι αρχές αυτές καθορίζονται στον ευρωπαϊκό «Πυλώνα κοινωνικών δικαιωμάτων».

Καθώς η οικονομία της Ευρωπαϊκής Ένωσης αναπτύσσεται ολοένα και περισσότερο, η ζήτηση γνώσεων, δεξιοτήτων αλλά και συμπεριφορών αλλάζει. Προκειμένου οι πολίτες να είναι σε θέση να ανταποκριθούν στις νέες απαιτήσεις είναι σημαντικό να αποκτήσουν κάποιες βασικές ικανότητες, όπως είναι ο γραμματισμός, ο αριθμητισμός και οι ψηφιακές ικανότητες. Εξίσου σημαντικό ωστόσο είναι να αναπτυχθούν η κριτική σκέψη, η δημιουργικότητα και η ικανότητα του ατόμου να εργάζεται μέσα σε ομάδες.

Σημαντικό ρόλο σε όλα αυτά διαδραματίζει ασφαλώς η εκπαίδευση και η κατάρτιση, αφού παρέχουν τη δυνατότητα στους συμμετέχοντες να αναπτύξουν ικανότητες και επομένως να δημιουργούν ευνοϊκότερες συνθήκες ζωής.

Σύμφωνα με την ευρωπαϊκή επιτροπή οκτώ είναι οι βασικές ικανότητες: η ικανότητα γραμματισμού, η πολυγλωσσική ικανότητα, η μαθηματική ικανότητα και ικανότητα στις θετικές επιστήμες, την τεχνολογία και τη μηχανική, η ψηφιακή ικανότητα, η προσωπική, κοινωνική και

μεταγνωστική ικανότητα, η ικανότητα του πολίτη, η ικανότητα του επιχειρείν και η ικανότητα πολιτιστικής επίγνωσης και έκφρασης.

Στο εργαστήριο της ΕΕΕΕ θα επιχειρηθεί η διάδοση της εμπειρίας που αποκτήθηκε μέσα από τα ευρωπαϊκά προγράμματα Erasmus+, που πραγματοποίησε τα τελευταία χρόνια η Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων, θα γίνει αναφορά σε ενδιαφέρουσες καλές πρακτικές και θα γίνει συζήτηση με τους συμμετέχοντες σχετικά με τις δεξιότητες εκείνες που θεωρούν πως αναπτύχθηκαν μέσα από αυτά.

Ευρωπαϊκά έργα στα οποία θα γίνει αναφορά είναι τα εξής:

1. Digital Technology to Improve Adult Learning – DIGITAL
2. DIVERSITY
3. Learning Mobility - “Εκπαίδευση Ενηλίκων και Κοινωνική Ένταξη: μια Θεμελιώδης Σχέση”
4. Regional Capacity for Adult Learning and Education – RegALE
5. Bridging Digital
6. Befriending for social & digital inclusion - BESTIE
7. Super Power of Play in Adult Critical Education - SP2ACE



Αναλυτικότερα, το Digital Technologies to Improve Adult Learning - DIGITAL⁵¹ εστίασε σε θέματα σημαντικά για την αλλαγή του τρόπου ζωής, εργασίας και μαθησιακών συνθηκών. Ο στόχος του έργου ήταν να επιτρέψει και να παρακινήσει τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται με ενήλικες χαμηλών προσόντων και χαμηλής ειδίκευσης να χρησιμοποιήσουν στρατηγικές και εργαλεία ψηφιακής μάθησης για να κάνουν τη μάθηση περισσότερο ελκυστική και σχετική για τους εκπαιδευόμενους και να ενισχύσουν την επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη τους. Μέσα από το πρόγραμμα αυτό αναδείχθηκε η αξία της συμμετοχής των εκπαιδευτών ενηλίκων στις ομάδες σχεδιασμού, αλλά και το να μαθαίνει κανείς πώς να μαθαίνει (learn to learn).



Το DIVERSITY είχε ως κύριο στόχο του την ένταξη των μεταναστών στα τακτικά προγράμματα των παρόχων της Εκπαίδευσης Ενηλίκων ως ισότιμη ομάδα στόχου για την ενεργή και άμεση προώθηση της ποικιλομορφίας και της ένταξης στην Εκπαίδευση Ενηλίκων και στην κοινωνία. Κατά τη διάρκεια του εργαστηρίου παρουσιάστηκαν τα αποτελέσματα του έργου που ήταν ένας

⁵¹ Ιστοσελίδα έργου <https://www.digitaleducator.eu>

αναλυτικός οδηγός για οργανισμούς εκπαίδευσης ενηλίκων⁵² και προτάσεις πολιτικής και σχέδιο δράσης⁵³.

Η Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων ολοκλήρωσε επίσης στις αρχές του 2022 το πρόγραμμα ERASMUS+ KA104 - Κινητικότητα προσωπικού εκπαίδευσης ενηλίκων με τίτλο "Εκπαίδευση Ενηλίκων και Κοινωνική Ένταξη: μια Θεμελιώδης Σχέση"⁵⁴. Στόχος του προγράμματος ήταν να στηρίξει τους εκπαιδευτές ενηλίκων στην κατανόηση του κοινωνικού αποκλεισμού καθώς και τους τρόπους με τους οποίους η εκπαίδευση ενηλίκων μπορεί να συμβάλει ουσιαστικά στην ένταξη ευάλωτων κοινωνικών ομάδων. Αν ο στόχος μας είναι η ένταξη – η ισοτιμία – η δικαιοσύνη, τότε πρέπει να αλλάξουμε την προσέγγιση ειδικός – ωφελούμενος, να την καταργήσουμε εντελώς, και οι άνθρωποι που θα αξιοποιήσουν τα προϊόντα να συμμετέχουν σε όλα τα στάδια του έργου. Δεξιότητες όπως η ενσυναίσθηση και η επικοινωνία αναπτύχθηκαν μέσα από το πρόγραμμα αυτό.



Το ευρωπαϊκό πρόγραμμα RegALE έχει ως στόχο του να ενισχύσει τα δίκτυα των οργανισμών εκπαίδευσης ενηλίκων και να δημιουργήσει συνεργασίες με περιφερειακές και τοπικές αρχές, αυξάνοντας τον αντίκτυπο και τη βιωσιμότητα των εκπαιδευτικών τους δράσεων. Παρουσιάστηκε η ιστοσελίδα του έργου⁵⁵, μέσα στην οποία μπορεί κανείς να βρει μία σειρά από μαθήματα που προσφέρονται δωρεάν. Επίσης, παρουσιάστηκε το αποθετήριο και ο χάρτης καλών πρακτικών⁵⁶ που δημιουργήθηκαν στα πλαίσια του προγράμματος.



Το έργο Bridging Digital⁵⁷ έχει ως στόχο του, να υποστηρίξει την ανάπτυξη και το συνδυασμό των ψηφιακών και των δημιουργικών ικανοτήτων, τόσο για τους εκπαιδευτές ενηλίκων όσο και για τους επαγγελματίες της τέχνης. Το Bridging Digital θα φέρει σε επαφή τους εκπαιδευτές ενηλίκων με

⁵² Αναλυτικός οδηγός https://adulthoodeduc.gr/wp-content/uploads/2022/05/Diversity_%CE%91%CE%BD%CE%B1%CE%BB%CF%85%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8C_%CF%80%CF%81%CF%8C%CE%B3%CF%81%CE%B1%CE%BC%CE%BC%CE%B1_-_Greek.pdf

⁵³ Σχέδιο δράσης https://adulthoodeduc.gr/wp-content/uploads/2022/05/Diversity_%CE%A0%CF%81%CE%BF%CF%84%CE%AC%CF%83%CE%B5%CE%B9%CF%82-%CF%80%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE%CF%82-%CE%A3%CF%87%CE%AD%CE%B4%CE%B9%CE%BF-%CE%B4%CF%81%CE%AC%CF%83%CE%B7%CF%82.pdf

⁵⁴ Περιγραφή έργου "Εκπαίδευση Ενηλίκων και Κοινωνική Ένταξη: μια Θεμελιώδης Σχέση" <https://adulthoodeduc.gr/wp-content/uploads/2022/03/Learning-Mobility.pdf>

⁵⁵ Ιστοσελίδα έργου Regale: <https://regalenetwork.eu>

⁵⁶ Χάρτης καλών πρακτικών: <https://regalenetwork.eu/map/>

⁵⁷ Ιστοσελίδα έργου Bridging Digital <https://www.intercult.se/en/bridging-digital/>

καλλιτέχνες οι οποίοι, σε συνεργασία με τους ειδικούς των πολυμέσων, θα χρησιμοποιήσουν τις ψηφιακές τεχνολογίες για να δημιουργήσουν νέες μορφές τέχνης και εκπαίδευσης.



Το BESTIE - Befriending for Social and Digital Inclusion⁵⁸ προάγει τη συνεργασία μεταξύ διαφορετικών γενεών και φέρνει σε επαφή ηλικιωμένους, μετανάστες και νέους ανθρώπους, που με την βοήθεια των εκπαιδευτών ενηλίκων, θα ξεπεράσουν τον ψηφιακό και κοινωνικό αποκλεισμό, επιτρέποντάς τους να εργαστούν μαζί για την αναπλήρωση του ελλείμματος σε βασικές δεξιότητες.



Τέλος, το Super Power of Play in Adult Critical Education - SP2ACE (KA2 – Small partnerships) έχει ως στόχο του τον πλήρη μετασχηματισμό της στρατηγικής των ψηφιακών και εξ αποστάσεως προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων μέσα από την διάδοση της Μάθησης με βάση το παιχνίδι (Game-based Learning) και των σοβαρών παιχνιδιών (Serious Games) προκειμένου να βελτιστοποιηθεί η εμπλοκή των εκπαιδευόμενων και να δημιουργηθεί ένα ενδιαφέρον περιβάλλον μάθησης που θα προάγει την κριτική σκέψη και θα επιτυγχάνει τους εκπαιδευτικούς στόχους.

Όλα τα προγράμματα υλοποιήθηκαν και χρηματοδοτήθηκαν στα πλαίσια του Erasmus+ προγράμματος της Ευρωπαϊκής Ένωσης.



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

Δικτυογραφία:

European Education Area, *Ανάπτυξη δεξιοτήτων, Η σημασία της ανάπτυξης βασικών ικανοτήτων*. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα: <https://education.ec.europa.eu/el/focus-topics/improving-quality-equity/key-competences-lifelong-learning/skills-development> (Ανακτήθηκε την 4/5/2022).

Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, *Σύσταση του Συμβουλίου της 22ας Μαΐου 2018 σχετικά με τις βασικές ικανότητες της διά βίου μάθησης*. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CONSIL:ST_9009_2018_INIT&from=EL (Ανακτήθηκε την 4/5/2022).

European Commission, *Employment, Social Affairs & Inclusion*. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα: <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1223> (Ανακτήθηκε την 4/5/2022).

European Commission, *Skills & Competences*. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα: https://esco.ec.europa.eu/el/classification/skill_main (Ανακτήθηκε την 4/5/2022).

⁵⁸ Βασική περιγραφή BESTIE https://adulteduc.gr/wp-content/uploads/2022/05/Bestie_basic-info.pdf

Cedefop, *Skills intelligence*. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα: <https://www.cedefop.europa.eu/en/tools/skills-intelligence> (Ανακτήθηκε την 4/5/2022).

European Education Area, *Σχέδιο δράσης για την ψηφιακή εκπαίδευση (2021-2027)*. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα: <https://education.ec.europa.eu/el/focus-topics/digital-education/digital-education-action-plan> (Ανακτήθηκε την 4/5/2022).

"Χτίζοντας" το σχολείο που ονειρεύομαι: εκπαιδευτικές πρακτικές ανάπτυξης δεξιοτήτων

Σοφία Πουλημένου
Εκπαιδευτικός ΠΕ 70
sofiapoulim14@gmail.com

Βασιλική Χατζοπούλου
Εκπαιδευτικός ΠΕ70
hatzopoulou73@gmail.com

Περίληψη

Καθώς επιτάσσεται ο επαναπροσδιορισμός και ο επαναπροσανατολισμός της σχολικής εκπαίδευσης, ο ίδιος ο μαθητής βρίσκεται στο επίκεντρο, ώστε να αποκτήσει τις απαραίτητες γνωστικές, μεταγνωστικές, κοινωνικές και πραξιακές δεξιότητες και να κατευθύνει τη μάθησή του. Προς αυτήν την κατεύθυνση προσανατολίζονται τα Νέα Προγράμματα Σπουδών, τα οποία προωθούν τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων. Μέσα στο πλαίσιο των Εργαστηρίων εντάσσεται και το πρόγραμμα «"Χτίζοντας" το σχολείο που ονειρεύομαι», αξιοποιώντας τη διδακτική προσέγγιση της καθοδηγούμενης συνεργατικής και ανακαλυπτικής μάθησης καθώς τη μέθοδο STEM, των 5Es και project. Διαφάνηκε μέσα από το πρόγραμμα πως οι μαθητές βίωσαν την εμπειρία της μάθησης συμμετέχοντας ενεργά και δημιουργικά. Η ενεργός εμπλοκή τους συνέβαλε στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων μάθησης του 21ου αιώνα (4Cs), την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης, της επικοινωνίας, της συνεργασίας και της δημιουργικότητας καθώς και των δεξιοτήτων τεχνολογίας. Αλλά και ο εκπαιδευτικός αντιλαμβάνεται πλέον την ανάγκη για αναθεώρηση των ήδη υπάρχουσών στάσεων, αντιλήψεων και παραδοχών αναφορικά με τον ρόλο του αλλά και την επερχόμενη αλλαγή.

Λέξεις-κλειδιά: ανάπτυξη δεξιοτήτων, αναστοχασμός, μάθηση

Αναλυτική παρουσίαση

Ο επαναπροσανατολισμός της σχολικής εκπαίδευσης αποσκοπεί στην πραγμάτωση ενός σύγχρονου αποτελεσματικού, δημιουργικού και καινοτόμου σχολείου (http://iep.edu.gr/el/index.php?option=com_content&view=article&id=3386). Το κέντρο βάρους πλέον μετατίθεται στον ίδιο τον μαθητή, ο οποίος καλείται να αποκτήσει τις απαραίτητες γνωστικές, μεταγνωστικές, κοινωνικές και πραξιακές δεξιότητες (Κρόκου, 2006) και να κατευθύνει τη μάθησή του.

Τα νέα Προγράμματα Σπουδών προσανατολίζονται προς αυτή την κατεύθυνση, συνδυαζόμενα ταυτόχρονα και με άλλες δράσεις, όπως τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων. Όπως αναφέρεται, η εφαρμογή των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων σε τέσσερις κύκλους (δεξιότητες α. μάθησης, β. ζωής, γ. τεχνολογίας και επιστήμης και δ. νου) στοχεύει στην ποιοτική αναβάθμιση της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της χώρας (http://iep.edu.gr/el/index.php?option=com_content&view=article&id=3386).

Το πρόγραμμα «"Χτίζοντας" το σχολείο που ονειρεύομαι» απευθύνεται σε μαθητές της ΣΤ' τάξης του Δημοτικού Σχολείου. Βασικός σκοπός είναι να βοηθήσει τους μαθητές να γνωρίσουν επαγγέλματα που συνδέονται με τον σχεδιασμό και την κατασκευή ενός σχολικού κτιρίου, δίνοντάς τους ταυτόχρονα την ευκαιρία να φανταστούν και να προτείνουν «το δικό τους» σχολείο. Το πρόγραμμα εντάσσεται στη θεματική ενότητα «Δημιουργώ και Καινοτομώ – Δημιουργική Σκέψη και Πρωτοβουλία» και συγκεκριμένα στην υποθεματική ενότητα «Επιχειρηματικότητα – Αγωγή

Σταδιοδρομίας – Γνωριμία με τα Επαγγέλματα» και στην υποθεματική «STEM», καθώς δομήθηκε πρόγραμμα eTwinning. Αξιοποιήθηκε η διδακτική προσέγγιση της καθοδηγούμενης συνεργατικής και ανακαλυπτικής μάθησης καθώς και η μέθοδος STEM, των 5Es και project. Επιπρόσθετα αναπτύχθηκε η συνεργατική στρατηγική «παιχνίδι ρόλων» (role playing), ώστε οι μαθητές να εργαστούν σε ομάδες, να αναλάβουν συγκεκριμένους ρόλους και να γνωρίσουν επαγγέλματα «χτίζοντας» το δικό τους σχολείο.

Η διάρθρωση του προγράμματος παρουσιάζεται εν συντομία στον πίνακα που ακολουθεί:

ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΑ	ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ
1 ^ο	<ul style="list-style-type: none"> • Συζήτηση περί της βασικής ιδέας του σεναρίου • Σύναψη εκπαιδευτικού συμβολαίου • Ανάληψη ρόλων από τους μαθητές που αντιστοιχούν στα εμπλεκόμενα επαγγέλματα
2 ^ο	<ul style="list-style-type: none"> • Μελέτη σχετικού υλικού στο εργαστήριο πληροφορικής • Ενημέρωση για τα επαγγέλματα που εκπροσωπούν (αρμοδιότητες, καθήκοντα, δράση)
3 ^ο	<ul style="list-style-type: none"> • Γνωριμία με το πρόγραμμα Edison • Προσχέδιο σχολείου σε χαρτί • Καταγραφή απαραίτητων υλικών
4 ^ο	<ul style="list-style-type: none"> • Κατασκευή μακέτας
5 ^ο	<ul style="list-style-type: none"> • Ανάρτηση μακέτας στην ιστοσελίδα του σχολείου • Διάχυση μέσω Twinspace στους Ευρωπαίους εταίρους
6 ^ο	<ul style="list-style-type: none"> • Δημιουργία portfolio • Συμπλήρωση φύλλου αυτοαξιολόγησης • Συμπλήρωση φύλλου ετεροαξιολόγησης
7 ^ο	<ul style="list-style-type: none"> • Αναστοχασμός επί της εκπαιδευτικής διαδικασίας • Παρουσίαση του προγράμματος στους γονείς και την ευρύτερη κοινότητα

Από το σύνολο των δράσεων και τον αναστοχασμό των μαθητών επί αυτών φάνηκε πως οι μαθητές βίωσαν την εμπειρία της μάθησης συμμετέχοντας ενεργά και δημιουργικά. Η ενεργός εμπλοκή τους στις δραστηριότητες των εργαστηρίων συνέβαλε στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων μάθησης του 21ου αιώνα (4Cs), στην καλλιέργεια της κριτικής σκέψης, της επικοινωνίας, της συνεργασίας και της δημιουργικότητας. Επίσης, αναπτύχθηκαν δεξιότητες τεχνολογίας όπως δημιουργίας και διαμοιρασμού ψηφιακών δημιουργημάτων, δεξιότητες ανάλυσης και παραγωγής περιεχομένου σε έντυπα και ηλεκτρονικά μέσα καθώς και δεξιότητες διεπιστημονικής και διαθεματικής χρήσης των νέων τεχνολογιών. Τέλος, καλλιεργήθηκαν και ενδυναμώθηκαν οι δεξιότητες πλάγιας σκέψης καθώς δημιούργησαν, παρήγαγαν, κατασκεύασαν και εφήρμοσαν τη νέα γνώση (<https://elearning.iep.edu.gr>).

Ο σχεδιασμός και η υλοποίηση του εν λόγω προγράμματος προώθησε και την ατομική μάθηση της εκπαιδευτικού. Η ανάγκη αξιοποίησης καινοτόμων μεθοδολογικών εργαλείων διδακτικής δεξιοτήτων, όπως οι βιωματικές τεχνικές ενίσχυσης της επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικού- μαθητών ώθησε την εκπαιδευτικό σε μελέτη και διερεύνηση τρόπων εφαρμογής τους. Οι βιωματικές εκπαιδευτικές τεχνικές δεν περιορίστηκαν στο συγκεκριμένο πρόγραμμα, αλλά αναγνωρίστηκε η αξία τους εν γένει στη διδασκαλία. Μέσα από την όλη διαδικασία έγινε αντιληπτή η σημασία του σχεδιασμού των διδακτικών ενοτήτων τόσο σε μικροεπίπεδο, όσο και σε μακροεπίπεδο, ώστε η καλλιέργεια των δεξιοτήτων να είναι συνεχής και πολυδιάστατη. Ταυτόχρονα, ενισχύθηκε η θετική στάση απέναντι στις νέες τεχνολογίες και αναγνωρίστηκε η συμβολή τους στη μαθησιακή διαδικασία (Γκουτζερής, 2007). Ο εμπλουτισμός της

διδασκτικής πράξης με καινοτόμες πρακτικές διαπιστώθηκε ότι αποτελούν ισχυρό κίνητρο για τους μαθητές και ταυτόχρονα βελτιώνουν την ποιότητα του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου (Σπύρου & Ρέτσιου, 2003 ·Ιωάννου, 2008). Ωστόσο, εκείνο που αναδείχθηκε στην εν λόγω εκπαιδευτική διεργασία ήταν η ανάδυση παγιωμένων παραδοχών και αντιλήψεων της ίδιας της εκπαιδευτικού, η κριτική επεξεργασία τους και ο μετασχηματισμός όλων εκείνων που δρούσαν δυσλειτουργικά (Mezirow, 1991). Η εκπαιδευτικός εγκατέλειψε τον παραδοσιακό της ρόλο και λειτούργησε ως συντονίστρια και εμπυχώτρια των μαθητικών ομάδων (<https://elearning.iep.edu.gr>). Κατέστη σαφές ότι η γνώση δε μεταδίδεται, αλλά δομείται συνεργατικά, μέσα από την επικοινωνία, την αποδοχή της διαφορετικότητας και την αξιοποίηση της κριτικής σκέψης, στάσεις που πρέπει να χαρακτηρίζουν τόσο τους ανήλικους όσο και τους ενήλικες μανθάνοντες.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Γκουτζέρης Θ. (2007). Η ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική και η εφαρμογή του προγράμματος ΣΩΚΡΑΤΗΣ/Comenius στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπ/σης του Ν. Έβρου, ως παράγοντας διαμόρφωσης και άσκησης εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής.

Τεχλικίδου Ε. (2016). Συμμετοχή Εκπαιδευτικών σε Ευρωπαϊκά Προγράμματα: Όρια και δυνατότητες.

Ξενόγλωσση

Mezirow, J. (1991). Transformative dimensions of adult learning. Jossey-Bass, 350 Sansome Street, San Francisco, CA 94104-1310.

Ηλεκτρονικές Πηγές

http://iep.edu.gr/el/index.php?option=com_content&view=article&id=3386

https://elearning.iep.edu.gr/study/pluginfile.php/1032584/mod_resource/content/1/%CE%A7%CE%A4%CE%99%CE%96%CE%9F%CE%9D%CE%A4%CE%91%CE%A3_%CE%A4%CE%9F_%CE%A3%CE%A7%CE%9F%CE%9B%CE%95%CE%99%CE%9F_%CE%A0%CE%9F%CE%A5_%CE%9F%CE%9D%CE%95%CE%99%CE%A1%CE%95%CE%A5%CE%9F%CE%9C%CE%91%CE%99.pdf

[http://www.symvoulos-pe-lok.mysch.gr/index.php?option=com_content&view=article&id=12:mathainontas-ta-paidia-
pos&catid=39&Itemid=231](http://www.symvoulos-pe-lok.mysch.gr/index.php?option=com_content&view=article&id=12:mathainontas-ta-paidia-
pos&catid=39&Itemid=231)

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΤΟΥ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

Βαϊκούση Δανάη, Καθηγήτρια Ψυχοπαιδαγωγικής, ΑΣΠΑΙΤΕ

Βαλκάνος Ευθύμιος, Καθηγητής Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και
Κατάρτισης Στελεχών Επιχειρήσεων & Οργανισμών, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας
Βεργίδης Δημήτρης, Ομότιμος Καθηγητής Επιμόρφωσης και Εκπαιδευτικής Πολιτικής,
Πανεπιστήμιο Πατρών

Γιώτη Λαμπρίνα, Επίκουρη Καθηγήτρια Εκπαίδευσης Ενηλίκων,

Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Ζαρίφης Γιώργος, Αναπληρωτής Καθηγητής Συνεχιζόμενης Εκπαίδευσης,

Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Καραλής Θανάσης, Καθηγητής Διά Βίου Μάθησης και Εκπαίδευσης Ενηλίκων,

Πανεπιστήμιο Πατρών

Κεδράκα Κατερίνα, Αναπλ. Καθηγήτρια Επαγγελματικών Δεξιοτήτων των Βιοεπιστημόνων
και Δια Βίου Εκπαίδευσης, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

Κόκκος Αλέξης, Ομότιμος Καθηγητής Εκπαίδευσης Ενηλίκων, Ελληνικό Ανοικτό
Πανεπιστήμιο

Κουλαουζίδης Γιώργος, Επίκουρος Καθηγητής Μεθοδολογίας Εκπαίδευσης Ενηλίκων,
Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

Κουτούζης Μανώλης, Καθηγητής Διοίκησης Εκπαιδευτικών Μονάδων,

Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

Λαζαράκου Ελισάβετ, Επίκουρη Καθηγήτρια, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο
Αθηνών

Λιντζέρης Πάρις, Διευθυντής του ΙΜΕ/ΓΣΕΒΕΕ, διδάσκων

στο Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Μάγος Κώστας, Καθηγητής Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Παυλή-Κορρέ Μαρία, Αναπλ. Καθηγήτρια ΤΕΠΑΕ, Θεσσαλονίκης

Πρόκου Ελένη, Καθηγήτρια Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών
και Πολιτικών Επιστημών

Ράικου Νατάσσα, Διδάσκουσα (ΕΔΙΠ) Εκπαίδευσης Ενηλίκων και Πανεπιστημιακής
Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Πατρών

Φραγκούλης Ιωσήφ, Καθηγητής Θεωρίας, Πράξης της Διδασκαλίας και Εκπαίδευσης
Ενηλίκων, ΑΣΠΑΙΤΕ