



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

Εκπαιδευτική Πολιτική: Σχεδιασμός, Ανάπτυξη και Διοίκηση

Διπλωματική Εργασία

Η καλλιέργεια των δεξιοτήτων του 21ου αιώνα μέσα από την εφαρμογή του προγράμματος εργαστηρίων δεξιοτήτων στην ελληνική Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: Παναγιώτα Παπαδιαμαντάκη

*Εξεταστική Επιτροπή: Κωνσταντίνος Δημόπουλος
Νικόλαος Φωτόπουλος*

Χριστίνα Χαρμπάτση

ΑΜ: 3032202102057

Κόρινθος, 2023

***«If we teach today's students as we taught yesterday's,
we rob them of tomorrow»***

John Dewey (1859-1952)

Ευχαριστίες

Μετά την ολοκλήρωση της μεταπτυχιακής διπλωματικής μου εργασίας, θα ήθελα να εκφράσω τις πιο θερμές μου ευχαριστίες σε όσους βοήθησαν στο να φτάσω στο τελικό αποτέλεσμα.

Αρχικά, θα ήθελα να εκφράσω την ευγνωμοσύνη μου στην επιβλέπουσα καθηγήτριά μου, κυρία Παναγιώτα Παπαδιαμαντάκη, για την επιστημονική καθοδήγηση, την ενθάρρυνση και τη συνεχή υποστήριξη στην εκπόνηση αυτής της εργασίας.

Θα ήθελα, επίσης, να ευχαριστήσω από καρδιάς όλους τους διδάσκοντες του Μεταπτυχιακού Προγράμματος «Εκπαιδευτική Πολιτική και Διοίκηση» για τα πολύτιμα εφόδια γνώσεων και δεξιοτήτων που μου προσέφεραν καθ' όλη τη διάρκεια των μεταπτυχιακών μου σπουδών, τα οποία με βοήθησαν να ανταποκριθώ στις απαιτήσεις της παρούσας εργασίας.

Επιπλέον, θα ήθελα να εκφράσω τις ειλικρινείς μου ευχαριστίες σε όλους τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν με ιδιαίτερο ενθουσιασμό στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, γιατί η υπομονή και η διάθεσή τους βοήθησε στην ολοκλήρωση αυτής της εργασίας.

Κλείνοντας τον κύκλο των ευχαριστιών, θα ήθελα να εκφράσω τις πιο θερμές μου ευχαριστίες στους γονείς μου για την αμέριστη κατανόηση και την υποστήριξη που έδειξαν σε αυτό το μαγικό ταξίδι.

Περίληψη

Στη σύγχρονη εποχή, την εποχή της μετανεωτερικότητας, η παγκοσμιοποίηση, ο ψηφιακός μετασχηματισμός, η τέταρτη Βιομηχανική Επανάσταση, ο αυτοματισμός και η ταχεία εξέλιξη της τεχνητής νοημοσύνης φέρνουν την κοινωνία αντιμέτωπη με αλλεπάλληλες αλλαγές, που δεν αφήνουν ανεπηρέαστο τον χώρο της εκπαίδευσης. Μέσα στο νέο αυτό σκηνικό, ο πολίτης του 21^{ου} αιώνα είναι αναγκαίο να είναι εφοδιασμένος με νέες δεξιότητες που θα τον βοηθήσουν στη μετέπειτα ακαδημαϊκή και επαγγελματική πορεία. Στη χώρα μας η προσπάθεια για την καλλιέργεια των λεγόμενων δεξιοτήτων του 21ου αιώνα: δεξιότητες της ζωής (life skills), ήπιες δεξιότητες (soft skills) και δεξιότητες τεχνολογίας και επιστήμης στους μαθητές έγινε ακόμα πιο έντονη με τα «Εργαστήρια Δεξιοτήτων», που εισήχθησαν στο επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα του Δημοτικού Σχολείου και παρουσιάζουν έντονο ερευνητικό ενδιαφέρον.

Μέσω της παρούσας διπλωματικής εργασίας γίνεται προσπάθεια διασαφήνισης του όρου οριζόντιες δεξιότητες και της σημασίας που κατέχουν, όχι μόνο για την αγορά εργασίας, αλλά και γενικότερα για τη ζωή του ατόμου. Παράλληλα, επιχειρείται μία σύντομη καταγραφή της εξέλιξης των οριζόντιων δεξιοτήτων μέσα στον χρόνο, σε ιστορικό-κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο και μέσα από τα κείμενα της Ε.Ε., του Ο.Ο.Σ.Α. και της UNESCO. Τέλος, η εργασία εστιάζει στο πρόγραμμα «Εργαστήρια Δεξιοτήτων» και τους βασικούς τομείς καλλιέργειας δεξιοτήτων, αλλά και στη σημασία που διαδραματίζει ο ρόλος του εκπαιδευτικού και η εφαρμογή καλών πρακτικών στην υλοποίηση του προγράμματος.

Σκοπός της εργασίας είναι να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με την εισαγωγή και εφαρμογή του προγράμματος «Εργαστήρια Δεξιοτήτων», προκειμένου να αναδειχθεί ο βαθμός ετοιμότητάς τους στη διδασκαλία ήπιων δεξιοτήτων. Από τα ευρήματα της έρευνας προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά για όλες τις ήπιες δεξιότητες με το επίπεδο εφαρμογής τους να είναι σε στατιστικά σημαντικό βαθμό μικρότερο από το αναφερόμενο επίπεδο γνώσης τους. Αυτό το εύρημα δείχνει ότι παρόλο που οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι έχουν ικανοποιητικές γνώσεις σχετικά με την ανάπτυξη ήπιων δεξιοτήτων στους μαθητές, παρόλα αυτά, δε φαίνεται να τις εφαρμόζουν σε βαθμό εξίσου ικανοποιητικό.

Λέξεις-Κλειδιά: εκπαίδευση, ήπιες δεξιότητες, δεξιότητες του 21ου αιώνα, διεθνείς οργανισμοί, εργαστήρια δεξιοτήτων

Abstract

In the modern era, the era of post-modernity, globalization, digital transformation, the 4th Industrial Revolution, automation and the rapid development of artificial intelligence bring society face to face with successive changes, which do not leave the field of education unaffected. In this new setting, the citizen of the 21st century needs to be equipped with new skills that will help him in his later academic and professional career. In our country, the effort to cultivate the skills of the 21st century in students became even more intense with the "Skill Labs", that were introduced in the official curriculum of primary school and are of strong research interest for both teachers, students and the educational community.

Through this dissertation an attempt is made to clarify the soft skills and the importance they hold, not only for the labor market, but also for the individual's life in general. At the same time, a brief recording of the evolution of soft skills over time is attempted, at a historical-social-economic level and through the texts of the EU, the OECD and UNESCO. Finally, the paper focuses on the "Skill Labs" program and the main areas of skill cultivation, but also on the importance of the role of the teacher and the good practices in the implementation of the program.

The purpose of this work is to investigate the perceptions of primary education teachers on the insertion and implementation of the innovative action "21st Century Skill Labs" Regarding the results of the research, a statistically significant difference emerged for all soft skills with their level of application being to a statistically significant extent lower than their reported level of knowledge. This finding shows that although teachers claim to have satisfactory knowledge about the development of soft skills in students, nevertheless, they do not seem to apply them to an equally satisfactory degree.

Keywords: soft skills, skill labs, 21th Century skills, International Organizations

Πίνακας Περιεχομένων

Ευχαριστίες.....	4
Περίληψη.....	5
Abstract	6
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ	9
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ	11
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	13
ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ-ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ	16
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΟΡΙΖΟΝΤΙΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ (SOFT SKILLS) ΚΑΙ ΑΓΟΡΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ	16
1.1. Εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου δεξιότητες και ταξινόμησή τους.....	16
1.2. Η σημασία απόκτησης οριζόντιων δεξιοτήτων (soft skills) για την αγορά εργασίας	22
1.3. Αναντιστοιχία δεξιοτήτων (Skills mismatch)	25
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Η ΕΞΕΛΙΞΗ ΤΩΝ ΟΡΙΖΟΝΤΙΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΣΤΟΝ ΧΡΟΝΟ	28
2.1. Το ιστορικο-κοινωνικό-οικονομικό πλαίσιο εξέλιξης των οριζόντιων δεξιοτήτων στον χρόνο... ..	28
2.2. Οι οριζόντιες δεξιότητες στα κείμενα του ΟΟΣΑ και της UNESCO.....	33
2.3. Οι οριζόντιες δεξιότητες στα κείμενα της Ε.Ε.	37
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΟΙ ΟΡΙΖΟΝΤΙΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ	41
3.1. Περιγραφή του προγράμματος Εργαστήρια Δεξιοτήτων	41
3.2. Τομείς καλλιέργειας δεξιοτήτων	43
Α) Κύκλος των δεξιοτήτων μάθησης (4cs).....	44
Β) Κύκλος των δεξιοτήτων ζωής	48
Γ) Κύκλος των δεξιοτήτων της τεχνολογίας και της επιστήμης	50
Δ) Κύκλος των δεξιοτήτων του νου	52
3.2. Καλές πρακτικές για την ανάπτυξη των ήπιων δεξιοτήτων στο σχολείο	52
3.3. Παράγοντες δυσκολίας ανάπτυξης ήπιων δεξιοτήτων	57
3.4. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού	60
ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ	64
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ	64
4.1. Σκοπός έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα.....	64
4.2. Μεθοδολογία έρευνας και εργαλείο συλλογής δεδομένων.....	64
4.3. Πληθυσμός έρευνας	66
4.4. Διαδικασία συλλογής δεδομένων.....	66
4.5. Στατιστική ανάλυση	67
ΕΥΡΗΜΑΤΑ	68
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΕΥΡΗΜΑΤΑ	68
5.1. Δημογραφικά στοιχεία δείγματος	68
5.2. Αποτελέσματα σχετικά με τον βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν τις ήπιες δεξιότητες.....	73
5.3. Αποτελέσματα σχετικά με τον βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν τις ήπιες δεξιότητες.....	74

5.4. Αποτελέσματα αναφορικά με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τον βαθμό στο οποίο θεωρούν τις ήπιες δεξιότητες έμφυτες.....	79
5.5. Αποτελέσματα αναφορικά με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με αν οι ήπιες δεξιότητες μπορούν να καλλιεργηθούν στο σχολείο	80
5.6. Αποτελέσματα αναφορικά με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με αν η διδασκαλία των ήπιων δεξιοτήτων στους μαθητές προϋποθέτει την ύπαρξη αντίστοιχων δεξιοτήτων από τους εκπαιδευτικούς.....	81
5.7. Τεχνικές/μέθοδοι διδασκαλίας εκπαιδευτικών για την καλλιέργεια ήπιων δεξιοτήτων	82
5.8. Αποτελέσματα αναφορικά με τον βαθμό ετοιμότητας των εκπαιδευτικών στη διδασκαλία ήπιων δεξιοτήτων.....	83
5.9. Αποτελέσματα αναφορικά με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη σημασία των ήπιων δεξιοτήτων.....	86
5.10. Αποτελέσματα αναφορικά με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την ανταπόκριση και τη συμμετοχή των μαθητών στο πρόγραμμα	87
5.11. Επιμόρφωση εκπαιδευτικών	90
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΣΥΖΗΤΗΣΗ.....	101
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6 : ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΣΥΖΗΤΗΣΗ.....	101
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	107
ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ.....	107
ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ.....	112
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	114
ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ.....	114

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1: Φύλο.....	68
Πίνακας 2: Ηλικία.....	69
Πίνακας 3: Επίπεδο σπουδών.....	70
Πίνακας 4: Προϋπηρεσία.....	71
Πίνακας 5: Έχετε παρακολουθήσει σεμινάρια σχετικά με τις καινοτόμες δράσεις....	72
Πίνακας 6: Γνώση ήπιων δεξιοτήτων.....	73
Πίνακας 7: Εφαρμογή ήπιων δεξιοτήτων.....	74
Πίνακας 8: Σύγκριση επιπέδου γνώσης και εφαρμογής ήπιων δεξιοτήτων.....	76
Πίνακας 9: Οι ήπιες δεξιότητες είναι έμφυτες και δεν μπορούν να διδαχτούν.....	79
Πίνακας 10: Το σχολείο μπορεί να συνεισφέρει στην ανάπτυξη των ήπιων δεξιοτήτων των μαθητών.....	80
Πίνακας 11: Η διδασκαλία των ήπιων δεξιοτήτων στους μαθητές προϋποθέτει την ύπαρξη των αντίστοιχων ήπιων δεξιοτήτων από τους εκπαιδευτικούς.....	81
Πίνακας 12: Τεχνικές/μέθοδοι διδασκαλίας.....	82
Πίνακας 13: Σε ποιον βαθμό θεωρείτε ότι είστε έτοιμος/η να αναλάβετε μόνη/μόνος σας την εξ ολοκλήρου υλοποίηση νέων δράσεων για την ανάπτυξη δεξιοτήτων των μαθητών;.....	83
Πίνακας 14: Σε ποιον βαθμό σας δημιουργεί άγχος ή πίεση η διεκπεραίωση προγράμματος υλοποίησης νέων δράσεων για την ανάπτυξη δεξιοτήτων των μαθητών;.....	84
Πίνακας 15: Πόσο πιθανόν είναι να συνεργαστείτε με συναδέλφους ή φορείς για την υλοποίηση των δράσεων;.....	85
Πίνακας 16: Τα εργαστήρια δεξιοτήτων συμβάλλουν στην καλλιέργεια ήπιων δεξιοτήτων για επιτυχή επαγγελματική πορεία.....	86
Πίνακας 17: Πώς κρίνετε την ανταπόκριση των μαθητών στα εργαστήρια δεξιοτήτων;.....	87
Πίνακας 18: Πώς κρίνετε τη συμμετοχή των μαθητών στα εργαστήρια δεξιοτήτων;.....	88
Πίνακας 19: Οι δράσεις των εργαστηρίων δεξιοτήτων θα πρέπει να οργανώνονται ως ξεχωριστό διδακτικό αντικείμενο στο ΔΕΠΠΣ.....	89

Πίνακας 20: Οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν την απαιτούμενη επιμόρφωση για να αναλάβουν τις νέες δράσεις;.....	91
Πίνακας 21: Εσείς διαθέτετε την απαιτούμενη επιμόρφωση για να αναλάβουν τις νέες δράσεις;	92
Πίνακας 22: Για την υλοποίηση των καινοτόμων δράσεων είναι αναγκαία η μετεκπαίδευση και η επιμόρφωση σας	93
Πίνακας 23: Παρακολουθήσατε την επιμόρφωση του ΙΕΠ για τα «Εργαστήρια Δεξιοτήτων»;	94
Πίνακας 24: Η επιμόρφωση που λάβατε για τα εργαστήρια δεξιοτήτων ήταν χρήσιμη και βοηθητική;	95
Πίνακας 25: Η επιμόρφωση που λάβατε είχε πρακτικό προσανατολισμό;	96
Πίνακας 26: Σε ποιον βαθμό εφαρμόσατε όσα διδαχτήκατε στην επιμόρφωση;.....	97
Πίνακας 27: Συμφωνείτε με τον σκοπό ύπαρξης του προγράμματος εργαστήρια δεξιοτήτων στο σχολείο;	98
Πίνακας 28: Γενικά, ποια είναι η γνώμη σας για το πρόγραμμα εργαστήρια δεξιοτήτων στο σχολείο;	99
Πίνακας 29: Η ανάπτυξη δεξιοτήτων των μαθητών είναι απαραίτητη για την αγορά εργασίας;	100

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ

Γράφημα 1: Φύλο.....	68
Γράφημα 2: Ηλικία	69
Γράφημα 3: Επίπεδο σπουδών	70
Γράφημα 4: Προϋπηρεσία	71
Γράφημα 5: Έχετε παρακολουθήσει σεμινάρια σχετικά με τις καινοτόμες δράσεις.....	72
Γράφημα 6: Σύγκριση επιπέδου γνώσης και εφαρμογής ήπιων δεξιοτήτων	78
Γράφημα 7: Οι ήπιες δεξιότητες είναι έμφυτες και δεν μπορούν να διδαχτούν.....	79
Γράφημα 8: Το σχολείο μπορεί να συνεισφέρει στην ανάπτυξη των ήπιων δεξιοτήτων των μαθητών	80
Γράφημα 9: Η διδασκαλία των ήπιων δεξιοτήτων στους μαθητές προϋποθέτει την ύπαρξη των αντίστοιχων ήπιων δεξιοτήτων από τους εκπαιδευτικούς.....	81
Γράφημα 10: Τεχνικές/μέθοδοι διδασκαλίας	83
Γράφημα 11: Σε ποιον βαθμό θεωρείτε ότι είστε έτοιμος/η να αναλάβετε μόνη/μόνος σας την εξ ολοκλήρου υλοποίηση νέων δράσεων για την ανάπτυξη δεξιοτήτων των μαθητών;.....	84
Γράφημα 12: Σε ποιον βαθμό σας δημιουργεί άγχος ή πίεση η διεκπεραίωση προγράμματος υλοποίησης νέων δράσεων για την ανάπτυξη δεξιοτήτων των μαθητών;	85
Γράφημα 13: Πόσο πιθανόν είναι να συνεργαστείτε με συναδέλφους ή φορείς για την υλοποίηση των δράσεων;.....	86
Γράφημα 14: Τα εργαστήρια δεξιοτήτων συμβάλλουν στην καλλιέργεια ήπιων δεξιοτήτων για επιτυχή επαγγελματική πορεία.....	Error! Bookmark not defined.
Γράφημα 15: Πώς κρίνετε την ανταπόκριση των μαθητών στα εργαστήρια δεξιοτήτων;	88
Γράφημα 16: Πώς κρίνετε τη συμμετοχή των μαθητών στα εργαστήρια δεξιοτήτων;.....	89
Γράφημα 17: Οι δράσεις των εργαστηρίων δεξιοτήτων θα πρέπει να οργανώνονται ως ξεχωριστό διδακτικό αντικείμενο στο ΔΕΠΠΣ	90
Γράφημα 18: Οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν την απαιτούμενη επιμόρφωση για να αναλάβουν τις νέες δράσεις.....	91
Γράφημα 19: Εσείς διαθέτετε την απαιτούμενη επιμόρφωση για να αναλάβουν τις νέες δράσεις;	92

Γράφημα 20: Για την υλοποίηση των καινοτόμων δράσεων είναι αναγκαία η μετεκπαίδευση και η επιμόρφωση σας.....	93
Γράφημα 21: Παρακολουθήσατε την επιμόρφωση του ΙΕΠ για τα «Εργαστήρια Δεξιοτήτων»;94	
Γράφημα 22: Η επιμόρφωση που λάβατε για τα εργαστήρια δεξιοτήτων ήταν χρήσιμη και βοηθητική;.....	95
Γράφημα 23: Η επιμόρφωση που λάβατε είχε πρακτικό προσανατολισμό;.....	96
Γράφημα 24: Σε ποιον βαθμό εφαρμόσατε όσα διδαχτήκατε στην επιμόρφωση;.....	97
Γράφημα 25: Συμφωνείτε με τον σκοπό ύπαρξης του προγράμματος εργαστήρια δεξιοτήτων στο σχολείο;.....	98
Γράφημα 26: Γενικά, ποια είναι η γνώμη σας για το πρόγραμμα εργαστήρια δεξιοτήτων στο σχολείο;.....	99
Γράφημα 27: Η ανάπτυξη δεξιοτήτων των μαθητών είναι απαραίτητη για την αγορά εργασίας;.....	100

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τις τελευταίες δεκαετίες, ο όρος εκπαίδευση του 21^{ου} αιώνα έχει γίνει αναπόσπαστο στοιχείο του εκπαιδευτικού διαλόγου, τόσο σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής και εκπαιδευτικών σχεδιασμών, όσο και σ' αυτό των εκπαιδευτικών πρακτικών που υιοθετούνται στα σχολεία (ATC21S, 2012·Dede, 2010·OECD 2005·P21, 2007·European Communities, 2007·Griffin et al., 2012·ISTE, 2007·Mishra & Kereluik, 2011). Επιπλέον, νέοι όροι όπως «εκπαίδευση του 21^{ου} αιώνα», «γνώσεις του 21^{ου} αιώνα», «δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα», «σχολείο του 21^{ου} αιώνα» εμφανίζονται όλο και περισσότερο, σε κείμενα εκπαιδευτικής πολιτικής και στον ακαδημαϊκό και δημόσιο διάλογο. Όλοι σηματοδοτούν στην κοινή αντίληψη, τη νέα εποχή που σχετίζεται με την αλλαγή του αιώνα. Όμως, χρειάζεται να προσδιοριστεί με ακρίβεια το βαθύτερο εκπαιδευτικό τους νόημα και κυρίως, σε σχέση με το πλαίσιο διδασκαλίας και τους στόχους της σύγχρονης εκπαίδευσης.

Ακαδημαϊκοί, όπως ο Gardner (2008), δημοφιλείς συγγραφείς (Prensky, 2005), αλλά και σημαντικοί οργανισμοί, όπως η «Σύμπραξη για τις δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα» (P21, 2017) και το κέντρο Δημόσιας Εκπαίδευσης στις Η.Π.Α. (Jerald, 2009), έχουν επιχειρηματολογήσει εκτεταμένα για την εκπαίδευση του 21^{ου} αιώνα. Η κεντρική ιδέα είναι ότι οι προκλήσεις της παγκοσμιοποιημένης κοινωνίας και οικονομίας απαιτούν ένα ανθρώπινο δυναμικό με διαφορετικές δεξιότητες και ένα εντελώς διαφορετικό μοντέλο εκπαίδευσης, το οποίο υπερβαίνει τις εργασίες ρουτίνας, τις βασικές γνώσεις και τους κάθετους γραμματισμούς του 20ού αιώνα, που χαρακτηρίζονται από την έλλειψη διεπιστημονικότητας και διαθεματικών προσεγγίσεων σκέψης.

Η πρόσφατη βιβλιογραφία ανέδειξε ότι οι ικανότητες οι οποίες θεωρούνται σημαντικές και απαραίτητες στον 21^ο αιώνα συγκλίνουν σε ένα σύνθετο πλέγμα γνώσεων, δεξιοτήτων στάσεων και συμπεριφορών των μαθητών, ώστε να επιτύχουν στην ψηφιακή κοινωνία (Binkley et al., 2012 ·Dede, 2010·Mishra & Kereluik, 2011·Voogt & Roblin, 2013). Η νέα φιλοσοφική προσέγγιση της παιδαγωγικής θέτει ότι η εκπαίδευση πρέπει να ανταποκρίνεται πραγματικά στον *«ηθικό σκοπό της εκπαίδευσης και να βοηθά στην παραγωγή πολιτών που μπορούν να ζουν και να*

εργάζονται παραγωγικά σε ολόένα και πιο δυναμικά πολύπλοκες κοινωνίες» (Fullan, 2000). Η μάθηση, η διδασκαλία, η αξιολόγηση και τα προγράμματα σπουδών πρέπει να εξοπλίσουν τους πτυχιούχους με τις κατάλληλες ικανότητες και δεξιότητες, οι οποίες θα συμβάλλουν στις παραγωγικές ικανότητες της οικονομίας του 21ου αιώνα (Κινυνja, 2015).

Ο ρόλος της Εκπαίδευσης πάντα εναρμονιζόταν με τα κελεύσματα της κάθε εποχής και προσαρμόζεται στις ανάγκες της. Έτσι, τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων άρχισαν να εφαρμόζονται είτε διαδικτυακά, είτε δια ζώσης σε πολλές χώρες (Lewis, Mc Gann & Blomkamp, 2020). Όμοια και στη χώρα μας, η προηγούμενη ακαδημαϊκή χρονιά άρχισε με την ένταξη ενός νέου διδακτικού αντικειμένου-εργαστηρίου, το οποίο εισήχθη στα σχολεία όλης της χώρας. Τα «Εργαστήρια Δεξιοτήτων» αποτελούν μια νέα, καινοτόμο σχολική ενότητα που εστιάζει στην καλλιέργεια ήπιων και ψηφιακών δεξιοτήτων.

Το γεγονός ότι αποτελούν μία νέα εκπαιδευτική δράση, χωρίς πρότερη εμπειρία πάνω στο αντικείμενο αποτέλεσε πρόκληση και πρωτοτυπία για την ενασχόληση με το συγκεκριμένο θέμα στην παρούσα εργασία. Επίσης, οι πιο πολλές από τις πρότερες έρευνες εστιάζουν στις δεξιότητες των ηγετικών στελεχών και των εκπαιδευτικών (π.χ. Attakorn, Tayut, Pisitthawat & Kanokorn, 2013· Caruana, 2011· Chamorro-Premuzic, Arteché, Bremner, Greven & Furnham, 2010· Pachauri & Yadav, 2014· Tang, Ching & Siti, 2015· Tang, Hashimah & Nor, 2014). Ωστόσο, μία ποιοτικώς προσανατολισμένη εκπαίδευση από τη μικρή ηλικία, αποτελεί καταλυτικό παράγοντα για τη μετέπειτα ευημερία τόσο του ατόμου, όσο και ολόκληρης της κοινωνίας.

Επομένως, βασικός στόχος της εν λόγω διπλωματικής εργασίας είναι η διερεύνηση των απόψεων του εκπαιδευτικού προσωπικού Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Κορινθίας σχετικά με την εισαγωγή και εφαρμογή του προγράμματος «Εργαστήρια Δεξιοτήτων», προκείμενου να αναδειχθεί ο βαθμός ετοιμότητάς τους στη διδασκαλία ήπιων δεξιοτήτων.

Κάποια από τα ερευνητικά ερωτήματα που πρόκειται να τεθούν και να απαντηθούν, ακολουθούν στη συνέχεια:

- ✓ Σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης πιστεύουν ότι γνωρίζουν τις ήπιες δεξιότητες;
- ✓ Σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης πιστεύουν ότι είναι δυνατή η διδασκαλία τους;
- ✓ Σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης εφαρμόζουν τεχνικές και μεθόδους στη διδασκαλία τους για την καλλιέργεια των ήπιων δεξιοτήτων;
- ✓ Πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί την ανταπόκριση και συμμετοχή των μαθητών στο πρόγραμμα;
- ✓ Σε τι βαθμό πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί ότι είναι καταρτισμένοι για τη διεξαγωγή τέτοιας διδασκαλίας;

Για την επίτευξη του ερευνητικού στόχου και προκειμένου να απαντηθούν τα παραπάνω ερωτήματα ακολουθήθηκε στα επόμενα κεφάλαια ανασκόπηση της βιβλιογραφίας με σκοπό να εντοπιστούν έρευνες σχετικές με το ζήτημα και στη συνέχεια ακολουθήθηκε η ποσοτική έρευνα με το διαμοιρασμό ερωτηματολογίων σε εν ενεργεία εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Κορινθίας.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ-ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΟΡΙΖΟΝΤΙΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ (SOFT SKILLS) ΚΑΙ ΑΓΟΡΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

1.1. Εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου δεξιότητες και ταξινόμησή τους

Τα τελευταία χρόνια, με την άφιξη της τεχνητής νοημοσύνης και του αυτοματισμού, ο ρυθμός αλλαγής των δεξιοτήτων στο εργατικό δυναμικό έχει αυξηθεί ραγδαία, συρρικνώνοντας τον χρόνο ζωής τους σε λίγα μόλις χρόνια στην καλύτερη περίπτωση. Και ενώ οι προηγούμενες γενιές αποκτούσαν ένα σύνολο τεχνικών ή επαγγελματικών δεξιοτήτων για να τις διατηρήσουν σε όλη τη σταδιοδρομία τους μέχρι και τη συνταξιοδότησή τους, κανένα άτομο σήμερα δε μπορεί να ισχυριστεί το ίδιο. Οι εργοδότες αναγνωρίζοντας τις προκλήσεις της σύγχρονης εποχής, δίνουν όλο και μεγαλύτερη σημασία στον ρόλο των «ήπιων» δεξιοτήτων. Παράλληλα, διεθνείς οργανισμοί, όπως ο ΟΟΣΑ και η UNESCO, αλλά και φορείς όπως το «Partnership for 21st Century Skills (P21)» και το «Assesment and Teaching of 21st Century Skills (ATCS)» έχουν ασχοληθεί με το είδος των δεξιοτήτων που είναι απαραίτητες τον 21^ο αιώνα.

Ο όρος των «δεξιοτήτων» είναι στενά συνυφασμένος με την ικανότητα του ατόμου να αντεπεξέρχεται στη διάρκεια των χρόνων, να αναπτύσσεται, να είναι μέλος του κοινωνικού συνόλου, να έχει τη δική του εργασία και να ευημερεί. Αναφορικά με το σύγχρονο κοινωνικό, οικονομικό και πολιτιστικό περιβάλλον, οι δεξιότητες είναι σημαντικό και αναπόσπαστο κομμάτι της ικανότητας που διαθέτει το άτομο για τη ζωή του και την εργασία του. Η κατάλληλες δεξιότητες ενεργοποιούνται κάθε φορά που υπάρχει κάποια ανάγκη στην καθημερινότητα του ατόμου και το απαιτεί η κατάσταση, ώστε να καταφέρει να ανταποκριθεί σε διάφορες καταστάσεις και δύσκολες συνθήκες (European Commission, 2018).

Οι δεξιότητες ορίζονται από τους Καρανικόλα και Παναγιωτόπουλο (2019), «ως ένα σύνολο από επιτεύγματα, γνώσεις και προσωπικά χαρακτηριστικά που επιτρέπουν στα άτομα να απασχολούνται και να επιτυγχάνουν». Σύμφωνα με την ομάδα του προγράμματος «LSE (Life Skills for Europe)», «*βασική δεξιότητα είναι η ικανότητα του ανθρώπου να χρησιμοποιεί αποκτηθείσες γνώσεις και δεξιότητες σύμφωνα με τις αξίες του σε περίπλοκες, διαφορετικές και απρόβλεπτες καταστάσεις. Η ικανότητα συναποτελείται από γνώσεις, στάση απέναντι στη γνώση, κριτική σκέψη και διαφορετικές δεξιότητες*» (European Commission, 2018).

Αν και συχνά υπάρχει ταύτιση του όρου «δεξιότητες» με την έννοια «ικανότητες», δεν μπορούν να θεωρηθούν ότι έχουν ίδια σημασία. Η έννοια ικανότητα (competence) είναι πιο ευρεία και εμπερικλείει εντός της την έννοια της δεξιότητας (skill), αφού η ικανότητα συνίσταται από ένα μεγάλο μέρος γνώσεων, στάσεων και δεξιοτήτων όπου συνέχεια εμπλουτίζονται και προσαρμόζονται μέσω της μάθησης και των εξελίξεων (Κόκκος, 2005). Ο όρος «ικανότητες» αντιπροσωπεύει καλύτερα και αναβαθμίζει τον όρο «δεξιότητες-κλειδιά», καθώς η ανάπτυξη των δεξιοτήτων γίνεται μέσα από διαστάσεις ηθικές και αξιολογικές. Τονίζεται επίσης ότι, σε αντίθεση με τις ικανότητες, οι δεξιότητες έχουν εξάρτηση από το συγκεκριμένο. Επιπλέον, «*οι δεξιότητες είναι μετρήσιμες, αποκτώνται μέσα από τη μάθηση και για αυτό αντιπροσωπεύουν αλλά και επηρεάζονται από το εκάστοτε εκπαιδευτικό σύστημα, είναι μεταβιβάσιμες, καθώς σχετίζονται με διάφορα εργασιακά πλαίσια και κοινωνικές καταστάσεις, ενώ οι ικανότητες είναι ανεξάρτητες από το πλαίσιο απόκτησής τους*» (European Commission, 2018).

Βάσει του ΟΑΣΑ και της έκθεσης DeSeCo: «*Μια ικανότητα (αρμοδιότητα) είναι κάτι περισσότερο από τη γνώση και τις δεξιότητες. Περιλαμβάνει την ικανότητα να ανταποκριθεί σύνθετες απαιτήσεις, με την κατάρτιση και την κινητοποίηση ψυχοκοινωνικών πόρων (συμπεριλαμβανομένων των δεξιοτήτων και στάσεων) σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο. Για παράδειγμα, η ικανότητα να επικοινωνούν αποτελεσματικά είναι μια ικανότητα (competency) που μπορεί να αντλήσει από τη γνώση ενός ατόμου από τη γλώσσα, τις πρακτικές δεξιότητες πληροφορικής και στάσεις προς εκείνους με τους οποίους αυτός ή αυτή είναι η επικοινωνία*» (DeSeCo 2005).

Σχήμα 1: Εννοιολογικός χάρτης ικανοτήτων



Πηγή: Report on life skills Approach in Europe. (2017)

Παλιότερα, η έννοια «δεξιότητα» δε δημιουργούσε πρόβλημα με τη διττή της σημασία όπως σήμερα, αλλά υπήρχε εννοιολογικός περιορισμός στην ευκολία χρήσης εργαλείων και μέσων, τις τεχνικές γνώσεις και τη χειροτεχνία (Tomporowski, 2003). Οι συνεχόμενες μεταβολές στην αγορά εργασίας οδήγησαν και σε πολλές αλλαγές του ορισμού των δεξιοτήτων και προσόντων που απαιτούνται για την ανταπόκριση στις σύγχρονες κοινωνίες. Σταδιακά, δημιουργήθηκε παγκόσμια σύγχυση ανάμεσα στους δύο όρους «βασικές ικανότητες» και «οριζόντιες δεξιότητες». Αυτή οδήγησε σε αλλαγή της στάσης από τους αρμόδιους και διαφορετική αντιμετώπιση με απόρροια η οριοθέτηση των οριζόντιων δεξιοτήτων να μοιάζει δυσχερής διαδικασία, όπως συνέβη και με τον τρόπο μέτρησής τους.

Η άποψη της ύπαρξης πολλών ορισμών για την Cinque (2016), αποτελεί και την αιτία που υπάρχουν τόσες ονομασίες, είτε από ιδρύματα ως «δεξιότητες του εικοστού πρώτου αιώνα», είτε από την περίπτωση των κρατών: για την περίπτωση της Αυστρίας είναι «οι βασικές ικανότητες», ενώ η Δανία και η Γαλλία τις αποκαλούν «εγκάρσιες δεξιότητες», στο Βέλγιο λέγονται «βασικές» αλλά και «εγκάρσιες» δεξιότητες. Η Ιταλία

και η Αγγλία χρησιμοποιούν τον όρο «βασικές δεξιότητες», στη Σκωτία «δεξιότητες ζωής» ή «πολλαπλές ικανότητες», ενώ στις χώρες της Γερμανίας, της Ισπανίας και της Πορτογαλίας αναφέρονται με έναν γενικότερο όρο ως «γενικές ικανότητες».

Η κατάσταση σύγχυσης εξακολουθεί να υφίσταται και από τα θεσμικά όργανα, όπως αναφέρεται σε άρθρο της η Cimatti (2015), με το «Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης» (UE) και του «Οργανισμού Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ)» να δίνουν τις παρακάτω εκφράσεις:

- «Δεξιότητες ζωής» (ΠΟΥ, 1993)
- «Εγκάρσιες δεξιότητες» (ISFOL, 1998)
- «Βασικές ικανότητες για τη διά βίου μάθηση» (UE, 2006)
- «Δεξιότητες του 21ου αιώνα» (Ananiadou & Claro, 2009)
- «Μελλοντικές δεξιότητες εργασίας» (IFTF, 2010)
- «Δεξιότητες για Κοινωνική Πρόοδο» (ΟΟΣΑ, 2015)

Κρίνεται σημαντικό στην προσπάθεια εννοιολογικής αποσαφήνισης των ήπιων δεξιοτήτων (soft skills) να επισημανθούν οι διαφοροποιήσεις τους από τις σκληρές δεξιότητες (hard skills). Γενικά, το «σκληρό» παραπέμπει σε αντικειμενικότητα και το «μαλακό» σε κάτι πιο υποκειμενικό (Claxton, Costa, & Kallick, 2016). Ο όρος αρχικά εμφανίστηκε στην Ε.Ε. για την αγορά εργασίας και αργότερα έγινε η μετάβαση στον χώρο της εκπαίδευσης. Οι «σκληρές δεξιότητες» (hard skills) φανερώνουν το γνωστικό επίπεδο, το οποίο διαθέτει ένα άτομο. Πρόκειται για δεξιότητες τεχνικού, γνωστικού, επαγγελματικού, ακαδημαϊκού περιεχομένου, που είναι σημαντικές και ελέγχονται, μετριούνται και μπορούν να πιστοποιηθούν. Σχετικά με τις «σκληρές δεξιότητες» έχει γίνει φανερό ότι είναι ευδιάκριτες και μπορεί εύκολα ένας παιδαγωγός να καταλάβει αν ο μαθητής τις έχει κατακτήσει σε κάθε αναπτυξιακό στάδιο.

Από την άλλη πλευρά και όπως λέγεται από τους Klaus, Rohman και Hamaker (2007), *«οι ήπιες δεξιότητες δεν είναι εύκολο να οριστούν όπως οι τεχνικές γνώσεις και δεξιότητες, οι οποίες εμφανίζονται και βαθμολογούνται άμεσα με την εκτέλεση μιας εργασίας. Οι οριζόντιες δεξιότητες μπορούν να χωριστούν σε αυτές που προσδιορίζουν τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του ατόμου κατ' επέκταση, για πολλούς κληρονομικά,*

γι' αυτό πολλοί τις αναφέρουν ως προσωπικές δεξιότητες- και σε αυτές που αναπτύσσονται από την αλληλεπίδραση του ατόμου με άλλα άτομα».

Με γνώμονα την Cimatti (2015), ήπιες δεξιότητες ονομάζονται αυτές που δε είναι άμεσα συνδεδεμένες με την ολοκλήρωση μιας εργασίας, αλλά με τη συνεργασία που αναπτύσσεται ανάμεσα στα άτομα που αποτελούν έναν οργανισμό και συνυπάρχουν εντός αυτού. Ως απόρροια των όσων έχουν αναφερθεί, οι Klaus, Rohman και Hamaker (2007), πιστεύουν ότι είναι εκείνες που διευκολύνουν την εκτέλεση μίας εργασίας επιτυχημένα, αναδεικνύοντας την αποτελεσματικότητα των τεχνικών γνώσεων του ατόμου.

Βάσει του ορισμού του Goleman (1995), οι ήπιες δεξιότητες είναι «ένα σύνολο ικανοτήτων, που επιδρούν στον τρόπο που το άτομο μαθαίνει και διαχειρίζεται τον εαυτό του αλλά και τις σχέσεις του με άλλους». Σημαντικές και μεγάλο ποσοστό στη λίστα των ήπιων δεξιοτήτων καταλαμβάνουν οι κοινωνικές. Σύμφωνα με τους Lynch και Simpson (2010) οι κοινωνικές δεξιότητες είναι «συμπεριφορές που προωθούν τη θετική αλληλεπίδραση με τους άλλους και το περιβάλλον». Συνοπτικά, οι ήπιες δεξιότητες είναι ιδιαίτερες σημαντικές, γιατί έχουν σχέση με την ολιστική εξέλιξη του ατόμου και αποτελούν τα θεμέλια από τα πρώτα στάδια της ζωής του παιδιού με σκοπό την ομαλή μετάβαση στο σχολείο και μετέπειτα στις υπόλοιπες δραστηριότητες της ζωή του παιδιού. Έτσι, οι ήπιες είναι οι δεξιότητες, που προσθέτουν διαλλακτικότητα στις υπόλοιπες δεξιότητες, δηλαδή στις σκληρές δεξιότητες και βοηθούν στη συμπλήρωσή τους.

Ακολούθως, οι σκληρές δεξιότητες αφορούν τα ακαδημαϊκά προσόντα και την εμπειρία που αποκτάται από το άτομο, ενώ αντίθετα οι ήπιες δεξιότητες υποδηλώνουν το βαθμό που ένα άτομο είναι επικοινωνιακό, ευέλικτο, υπεύθυνο, δημιουργικό και καινοτόμο. Ο αριθμός των ήπιων δεξιοτήτων συμπεριλαμβάνουν τις δεξιότητες του 21ου αιώνα. Παρατηρείται ότι οι προσωπικές, μαλακές ή ήπιες δεξιότητες αφενός δεν έχουν σαφή όρια, λόγω των ασαφών ορισμών τους, αλλά αφετέρου έχουν κοινά τα χαρακτηριστικά που αφορούν στην προσωπικότητα και στη συμπεριφορά. Το σύνολο των εκπαιδευτικών φορέων καθιστούν ως κυρίες τις επικοινωνιακές δεξιότητες. Επιπλέον, συγκλίνουν ότι αυτές οι δεξιότητες είναι αναγκαίες για όλους τους μαθητές από νωρίς, για να καταφέρουν να μεταβούν επιτυχώς στο κοινωνικό πλαίσιο και να είναι άξιοι και ικανοί να εξελίσσονται ες αεί.

Μία ακόμα κατηγοριοποίηση των δεξιοτήτων που συναντάται συχνά στη βιβλιογραφία είναι σε γνωστικές και μη γνωστικές δεξιότητες. Γνωστικές δεξιότητες είναι τα προσόντα και οι ικανότητες που προσλαμβάνει το άτομο μέσα από την πορεία του στις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Γνωστικές είναι οι δεξιότητες που διδάσκεται το παιδί, αλλά και ο ενήλικας και αφορούν γενικές γνώσεις, αλλά και τα συγκεκριμένα αντικείμενα που ο κάθε μαθητής επιλέγει με βάση τον επαγγελματικό του προσανατολισμό. Εντός της βιβλιογραφίας στο πεδίο της οικονομικής επιστήμης, όταν γίνεται αναφορά στις μη γνωστικές δεξιότητες, εννοεί τις «κοινωνικές» δεξιότητες, δηλαδή, κάποια χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, τις έμφυτες ικανότητες και τις δεξιότητες κοινωνικο-συναισθηματικού περιεχομένου (Heckman & Kautz, 2013). Εν συντομία, οι μη γνωστικές δεξιότητες αντικατοπτρίζουν *«τις σκέψεις, τα συναισθήματα και τη συμπεριφορά»* (Borghans et al. 2008) και συμπεριλαμβάνουν στοιχεία που μπορούν άμεσα να επηρεάσουν την απόφαση που θα πάρουν αναφορικά με τις καθημερινές επιλογές των ανθρώπων (Bloom, 1964). Πρόκειται, ουσιαστικά, για τα προσωπικά χαρακτηριστικά που εμφανίζει το κάθε άτομο, όπως επιμονή, εργατικότητα, ευσυνειδησία και είναι αυτά που συντελούν στην πλήρη διαμόρφωση του χαρακτήρα και της συμπεριφοράς του.

Στα πρώτα χρόνια ζωής του ατόμου, και οι γνωστικές και οι μη-γνωστικές δεξιότητες του ατόμου είναι εύπλαστες, με τις μη –γνωστικές να είναι περισσότερο κατά την εφηβεία. Τα τεστ IQ και τα τεστ δυνατοτήτων δεν μπορούν να συλλάβουν επαρκώς τις μη-γνωστικές δεξιότητες του ατόμου, τα στοιχεία της προσωπικότητας, τους στόχους, τον χαρακτήρα, τα κίνητρα και τις προτιμήσεις, που αξιολογούνται σε επίπεδο αγοράς εργασίας, εντός του σχολείου αλλά και σε άλλους τομείς. Καθώς όλες οι μετρήσεις γνωστικών και μη-γνωστικών δεξιοτήτων είναι μετρήσεις απόδοσης σε κάποιο έργο, είναι απαραίτητο να τυποποιηθούν τα κίνητρα, η προσπάθεια και άλλες δεξιότητες που καθορίζουν την απόδοση, ώστε να μετρηθούν οι όποιες δεξιότητες.

Τον 20ό αιώνα αναπτύχθηκαν εργαλεία τα οποία μετρούν τις δεξιότητες και τον τύπο χαρακτήρα των ανθρώπων. Το μοντέλο προσωπικότητας το οποίο ονομάστηκε OCEAN από το ακρωνύμιο των όρων Openness, Conscientiousness, Agreeableness, Extraversion and Neuroticism, βλέπει την ανθρώπινη προσωπικότητα ως συνδυασμό 5 χαρακτηριστικών προσωπικότητας (Costa & McCrae, 1992). Σύμφωνα με το American Psychology Association Dictionary (2007), οι πέντε παραπάνω διαστάσεις περιγράφονται στον παρακάτω πίνακα:

Πίνακας 1. Οι πέντε διαστάσεις προσωπικότητας

Πέντε διαστάσεις προσωπικότητας	Περιγραφή
Ευσυνειδησία	Η τάση που έχει το άτομο να είναι οργανωμένο, υπεύθυνο, και σκληρά εργαζόμενο
Εξωστρέφεια	Η τάση που έχει το άτομο να είναι ανοικτό σε νέες αισθητικής, πολιτιστικής, ή πνευματικής φύσεως εμπειρίες
Δεκτικότητα	Ο προσανατολισμός των συμφερόντων και των ενεργειών προς τον εξωτερικό κόσμο των ανθρώπων και των πραγμάτων και όχι ως προς τον εσωτερικό κόσμο της υποκειμενικής εμπειρίας κάποιου. Το άτομο επηρεάζεται θετικά από διάφορα γεγονότα και έχει αυξημένα επίπεδα κοινωνικότητας
Συγκαταβατικότητα	Η τάση του ατόμου να είναι συνεργατικός με ανιδιοτελή τρόπο
Νευρωτισμός / Συναισθηματική σταθερότητα	Νευρωτισμός: χρόνια συναισθηματική αστάθεια και τάση για ψυχολογική δυσφορία Συναισθηματική σταθερότητα: η προβλεψιμότητα και η συνέπεια στις συναισθηματικές αντιδράσεις με την απουσία ραγδαίων αλλαγών στη διάθεση.

Πηγή: *American Psychology Association Dictionary, (2007)*

Τέλος, όσον αφορά τις ταξινομήσεις και ομαδοποιήσεις των μη γνωστικών δεξιοτήτων είναι σημαντικό να συμπεριληφθεί αυτή της Farrington και των συνεργατών της (2012), όπου αναφέρεται στην ευσυνειδησία, τον αυτοέλεγχο και το σθένος, αλλά και η ταξινόμηση των Gutman and Schoon, (2013) που περιλαμβάνει την αυτοαντίληψη της ικανότητας, το ατομικό κίνητρο, την επιμονή, τον αυτοέλεγχο, τις μεταγνωστικές στρατηγικές, τις κοινωνικές ικανότητες, την ανθεκτικότητα και τη δημιουργικότητα.

1.2. Η σημασία απόκτησης οριζόντιων δεξιοτήτων (soft skills) για την αγορά εργασίας

Η συζήτηση για την αναγκαιότητα ύπαρξης δεξιοτήτων που δεν σχετίζονται με τον γνωστικό τομέα στην αγορά εργασίας είχε αρχίσει ήδη από τον 20ο αιώνα. Ωστόσο, μόλις το 1970 ξεκινούν να καθιερώνονται, με αποτέλεσμα να καθυστερήσει και η αναγνώριση της σπουδαιότητάς τους για την επαγγελματική εξέλιξη των εργαζομένων, καθώς και η είσοδός τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Παράλληλα, η οικονομική κρίση, η μετακίνηση εργατικού δυναμικού, η μετανάστευση και η πρόσφατη υγειονομική κρίση του

Covid19 οδήγησε στην ύπαρξη πολλών ατόμων με ακαδημαϊκά και τεχνικά προσόντα που δεν βρίσκουν εργασία. Η πανδημία του Covid 19 είχε αρνητικά αποτελέσματα σε πολλούς ανθρώπους στην Ε.Ε. που είτε δεν είχαν πλέον τη δουλειά τους, είτε άρχισαν να χάνουν σημαντικό μερίδιο του εισοδήματος. Οι περισσότεροι από αυτούς είναι αναγκαίο να οπλιστούν με νέες δεξιότητες και να μεταβούν σε νέες θέσεις εργασίας ή να εξελίξουν αυτές που υπήρχαν έτσι ώστε να κρατήσουν την εργασία τους. Οι νέοι αντιμετωπίζουν το μεγαλύτερο πρόβλημα, αφού η είσοδος στην αγορά εργασίας γίνεται ολοένα και δυσκολότερη. Τα προηγούμενα χρόνια η επαγγελματική αποκατάσταση μπορούσε να επιτευχθεί από το γνωστικό υπόβαθρο των εργαζομένων και το οποίο σήμερα δεν ισχύει. Πλέον, τα ακαδημαϊκά προσόντα από το βασικό πτυχίο θεωρούνται δεδομένα, η εφαρμογή τους όμως στην αγορά εργασίας εξαρτάται από τις ήπιες δεξιότητες (Kautz, Heckman, Diris, Ter Weel & Borghans, 2012)

Καθώς ο κόσμος γίνεται πιο τεχνολογικός και κομφορμιστικός, η αγορά εργασίας αναζητά συνεχώς παράγοντες που μπορούν να κάνουν τη διαφορά. Για πολλά χρόνια, όλοι οι οικονομικοί πόροι συγκεντρώνονταν σε «απτά» ή «σκληρά» πράγματα, όπως χρήματα, προϊόντα και μέσα που επιτρέπουν στις εταιρείες να εκτελούν εργασίες με τον ταχύτερο τρόπο. Στις μέρες μας, αντί να εστιάζει στα «πράγματα», η αγορά εργασίας στρέφει την προσοχή της σε όλους τους «άυλους» ή «ήπιους» πόρους. Οι άνθρωποι γίνονται οι πιο πολύτιμοι πόροι για επένδυση, επομένως δεξιότητες που περιλαμβάνουν χαρακτηριστικά προσωπικότητας, που αναφέρονται ως ήπιες δεξιότητες, όπως η δημιουργική σκέψη, η επικοινωνία, η διαπραγμάτευση είναι παράγοντες που χρειάζεται ένας εργαζόμενος για να πετύχει στον εργασιακό χώρο. Όπως αναγνωρίζεται από τη Σύσταση του Συμβουλίου 22/05/2018 σχετικά με τις βασικές ικανότητες για τη δια βίου μάθηση, οι ήπιες δεξιότητες έχουν καταστεί απαραίτητες για την προώθηση της ανάπτυξης αυτών των βασικών ικανοτήτων που επιτρέπουν στους νέους μαθητές να γίνουν ενεργοί και υπεύθυνοι πολίτες.

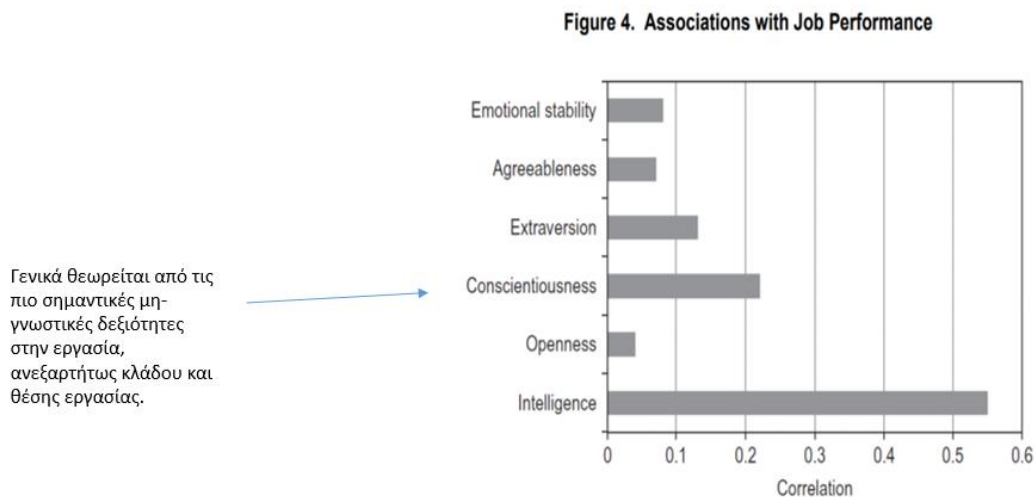
Οι ήπιες δεξιότητες συσχετίζονται και προβλέπουν σειρά από οικονομικά και μη-οικονομικά αποτελέσματα, όπως τα εκπαιδευτικά επιτεύγματα, η απασχόληση και ο μισθός, η υγεία και η παραβατικότητα. Συσχετίζονται ακόμη με την παραγωγικότητα στην εργασία που με τη σειρά της συσχετίζεται με τις απολαβές. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα στο μακροοικονομικό επίπεδο το απόθεμα των μη-γνωστικών δεξιοτήτων μιας οικονομίας ενδέχεται να συσχετίζεται με την οικονομική ανάπτυξη. Πολλοί συγγραφείς μάλιστα, θεωρούν ότι η σημασία των ήπιων δεξιοτήτων πολλές φορές ανταγωνίζεται εκείνη των

γνωστικών δεξιοτήτων (π.χ. επιμέλεια vs ευφυΐα στη σχολική επίδοση). Τέλος, υπάρχουν ενδείξεις ότι συντελούν και στην ανάπτυξη των γνωστικών δεξιοτήτων.

Σύμφωνα με τον σύμβουλο επιχειρήσεων Prasad Kaipa, παρατηρήθηκε ότι όταν ένας οργανισμός αποτυγχάνει αυτό οφείλεται στη μη επάρκεια ήπιων δεξιοτήτων και όχι στα ελλείμματα εξειδικευμένης κατάρτισης και τεχνογνωσίας (Kaipa, Milus, Chowdary & Jagadeesh, 2005). Στην ίδια κατεύθυνση, οι Penzenstadler, Haller, Schlosser, και Frenzel (2009), σε μελέτη τους σε επιχείρηση, κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι το εργατικό δυναμικό που διαθέτει ήπιες δεξιότητες είναι καταλλήλως εξοπλισμένο για την εργασία του.

Διάγραμμα 1: Μη γνωστικές δεξιότητες και αποδοτικότητα στην εργασία

Μη-γνωστικές δεξιότητες και αποδοτικότητα στην εργασία



Πηγή: Barrick and Mount (1991) & Schmidt and Hunter (2004) cited in OECD Fostering and Measuring Skills: Improving Cognitive and Non-Cognitive Skills to Promote Lifetime Success.

Σε μια αμερικανική αναφορά του 1991, η επιτροπή για την επίτευξη των απαραίτητων δεξιοτήτων διεξήγαγε μια εκτενή ανάλυση των δεξιοτήτων που οι εργαζόμενοι χρειάζονταν στο εργατικό δυναμικό της Αμερικής. Η επιτροπή ερεύνησε την βιβλιογραφία, συμβουλευτήκε ειδικούς και διεξήγαγε λεπτομερείς συνεντεύξεις με εργαζόμενους και προϊστάμενους σε 50 επαγγέλματα. Οι έρευνες σε εργοδότες ενισχύουν τη σημασία των δεξιοτήτων που ξεπερνούν τις ακαδημαϊκές γνώσεις. Σε μια έρευνα σε 3.200 εργοδότες σε τέσσερις μεγάλες μητροπολιτικές περιοχές των Ηνωμένων Πολιτειών, οι εργοδότες

ανέφεραν ότι οι ήπιες δεξιότητες, όπως η υπευθυνότητα, η ακεραιότητα και ο αυτό-έλεγχος είναι εξίσου σημαντικές ή και περισσότερο από τις βασικές ικανότητες (Hozler, 1997).

1.3. Αναντιστοιχία δεξιοτήτων (Skills mismatch)

Η αναντιστοιχία δεξιοτήτων είναι μια ασυμφωνία μεταξύ των δεξιοτήτων που αναζητούνται από τους εργοδότες και των δεξιοτήτων που κατέχουν τα άτομα. Με απλά λόγια, είναι μια αναντιστοιχία μεταξύ δεξιοτήτων και θέσεων εργασίας. Αυτό σημαίνει ότι η εκπαίδευση και η κατάρτιση δεν παρέχουν τις δεξιότητες που χρειάζονται στην αγορά εργασίας ή ότι η οικονομία δε δημιουργεί θέσεις εργασίας που αντιστοιχούν στις δεξιότητες των ατόμων (Cedefop, 2015a).

Η αναντιστοιχία δεξιοτήτων είναι πιθανό να αποτελεί πηγή δυσαρέσκειας των εργαζομένων και τροχοπέδη για την αύξηση της παραγωγικότητας (Brun-Schammé & Rey, 2021). Οι επιπτώσεις της χαμηλής παραγωγικότητας, της χαμηλότερης ικανοποίησης των εργαζομένων και της οικονομικής απώλειας είναι ποικίλες και δαπανηρές, αφήνοντας ένα σοβαρό κενό δεξιοτήτων για να καλύψουν οι οργανισμοί. Έτσι, πλήθος ερευνών επιχειρούν να διατυπώσουν ευρέως την έννοια του χάσματος, του ελλείμματος, αλλά και των διαφορετικών απόψεων των εκτιμήσεων των εργοδοτών για τους εργαζομένους τους, τους αποφοίτους σχολών και όσων διεκδικούν θέσεις εργασίας.

Αν και, σύμφωνα με τις προβλέψεις, σε γενικές γραμμές το επίπεδο των δεξιοτήτων θα είναι το απαιτούμενο, μελλοντικά στην ευρωπαϊκή αγορά εργασίας ενδέχεται να υπάρχει πλεόνασμα σε ορισμένες δεξιότητες και έλλειψη σε άλλες. Ενώ οι εργαζόμενοι θα διαθέτουν αρκετά ακαδημαϊκά προσόντα, ενδεχομένως οι εργοδότες να χρειάζονται προσόντα προερχόμενα από επαγγελματική κατάρτιση. Η πρόκληση που καλείται να αντιμετωπίσει η Ευρώπη δεν συνίσταται μόνο στη γενική αναβάθμιση των δεξιοτήτων, αλλά και στην αντιστοίχιση των κατάλληλων δεξιοτήτων με τις κατάλληλες θέσεις απασχόλησης. Η αναντιστοιχία δεξιοτήτων μπορεί να αυξήσει την ανεργία και να μειώσει την παραγωγικότητα και την ανταγωνιστικότητα. Εκδηλώνεται όχι μόνο ως έλλειψη αλλά και ως υπερκάλυψη των απαιτήσεων μιας θέσης απασχόλησης με τις δεξιότητες που διαθέτει ο εργαζόμενος. Η «κάθετη» αναντιστοιχία, γνωστή και ως υπερεκπαίδευση,

υφίσταται όταν ένα άτομο απασχολείται σε μια θέση για την οποία απαιτείται κατώτερο επίπεδο εκπαίδευσης από αυτό που διαθέτει ο εργαζόμενος. «Οριζόντια» αναντιστοιχία υφίσταται όταν το είδος – και όχι το επίπεδο – της εκπαίδευσης και των δεξιοτήτων είναι ακατάλληλο για τη συγκεκριμένη θέση. Τα άτομα με εξειδικευμένα πτυχία συνήθως βρίσκουν πιο κατάλληλες θέσεις απασχόλησης, σε αντίθεση με όσους διαθέτουν πτυχία γενικότερου αντικειμένου.

Πίνακας 2: Διαφορετικοί τύποι αναντιστοιχιών δεξιοτήτων



Πηγή: International Labour Organization, (2020)

Skills gaps: οι δεξιότητες που διαθέτει το εργατικό δυναμικό δεν φτάνουν για να καλυφθούν οι απαιτήσεις των εργασιών.

Over/Under skilling: ένα άτομο μπορεί ταυτόχρονα να είναι υπερπροσοντούχο, αλλά και ανεπαρκές. Αυτό συμβαίνει συχνά όταν ο τομέας της εκπαίδευσης δεν αντιστοιχεί στον τομέα της απασχόλησης. Πρόκειται για την περίπτωση της υπερ-πιστοποίησης (overqualification) όταν οι εργαζόμενοι διαθέτουν επιπρόσθετα προσόντα από αυτά που χρειάζεται η θέση εργασίας τους και της υπο-πιστοποίησης (underqualification) όταν κατέχουν πιο λίγα. Έτσι, αναδύονται οι όροι *overskilled* και *underskilled* που περιγράφουν τις περιπτώσεις όπου οι εργαζόμενοι έχουν πιο πολλές ή πιο λίγες δεξιότητες από αυτές που χρειάζεται η θέση εργασίας που διαθέτουν.

Skills obsolescence: οι μεταβαλλόμενες απαιτήσεις στην αγορά εργασίας λόγω τεχνολογικής ή οργανωσιακής προόδου μπορεί να έχουν σαν αποτέλεσμα την υποβάθμιση των δεξιοτήτων όταν αυτές δεν εξασκούνται τακτικά και γίνονται παρωχημένες με την πάροδο του χρόνου.

Skills shortages: οι εργοδότες έχουν δυσκολία για να καλύψουν κενές θέσεις εργασίας με εργαζόμενους που διαθέτουν τα απαραίτητα προσόντα αν και εκείνοι προσφέρουν σε εκείνους μεγάλους μισθούς.

Σύμφωνα με μελέτη της Quintini (2011), η αναντιστοιχία δεξιοτήτων των εργαζομένων και του τι απαιτείται από την εργασία τους είναι ευρέως διαδεδομένη στις χώρες του ΟΟΣΑ. Μάλιστα, ένας στους τέσσερις εργαζόμενους έχει περισσότερες δεξιότητες (over-qualification) και ένας στους τρεις έχει έλλειψη δεξιοτήτων (Under-qualification). Ωστόσο, υπάρχει σημαντική διαφοροποίηση μεταξύ των χωρών και των κοινωνικό-δημογραφικών ομάδων. Η μετα-ανάλυση των μελετών χωρών υποδηλώνει ότι πάνω από το 35% των εργαζομένων έχουν παραπάνω προσόντα στη Σουηδία σε σύγκριση με μόλις 10% στη Φινλανδία, με τις περισσότερες άλλες χώρες του ΟΟΣΑ να βρίσκονται μεταξύ αυτών των δύο άκρων. Υπάρχουν, επίσης, ενδείξεις ότι οι νέοι έχουν σε μεγαλύτερο ποσοστό περισσότερα προσόντα από τις μεγαλύτερες ηλικιακά ομάδες και το ίδιο φαίνεται να ισχύει για τους μετανάστες εργαζόμενους σε σύγκριση με τους υπηκόους μιας χώρας.

Για τη μείωση της αναντιστοιχίας δεξιοτήτων απαιτείται αναπροσαρμογή των εκπαιδευτικών δομών στις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας που συνεχώς μεταβάλλεται, να εξοπλιστούν οι εργαζόμενοι με μεταβιβάσιμες δεξιότητες, να παρέχεται κατάλληλος επαγγελματικός προσανατολισμός και οι κυβερνήσεις και οι επιχειρήσεις να καταρτίσουν τους εργαζόμενους. Χρειάζεται μια σφαιρική προσέγγιση με στόχο τη διαρκή εξέλιξη των δεξιοτήτων, μέσα από ένα σύνολο πολιτικών που θα ενισχύουν τους τομείς της κινητικότητας και της ευελιξίας στην αγορά εργασίας. Αυτό που θα βοηθούσε είναι η προώθηση της διαφάνειας μέσω ενός εθνικού συστήματος που να αναγνωρίζει τα προσόντα. Κάποιες φορές μία ομάδα εργαζομένων δείχνει να μην κατέχει τα αντίστοιχα προσόντα για τη θέση εργασίας που τους έχει δοθεί, γιατί οι δεξιότητες, οι οποίες αποκτήθηκαν μέσα από εργασιακή εμπειρία δεν αντιστοιχούν στα τυπικά προσόντα ή πτυχία τους. (OECD 2006c, Martinez-Fernandez and Miles, 2011). Σε κάθε περίπτωση, η καλύτερη πληροφόρηση θα ευνοούσε την μείωση της αναντιστοιχίας δεξιοτήτων.

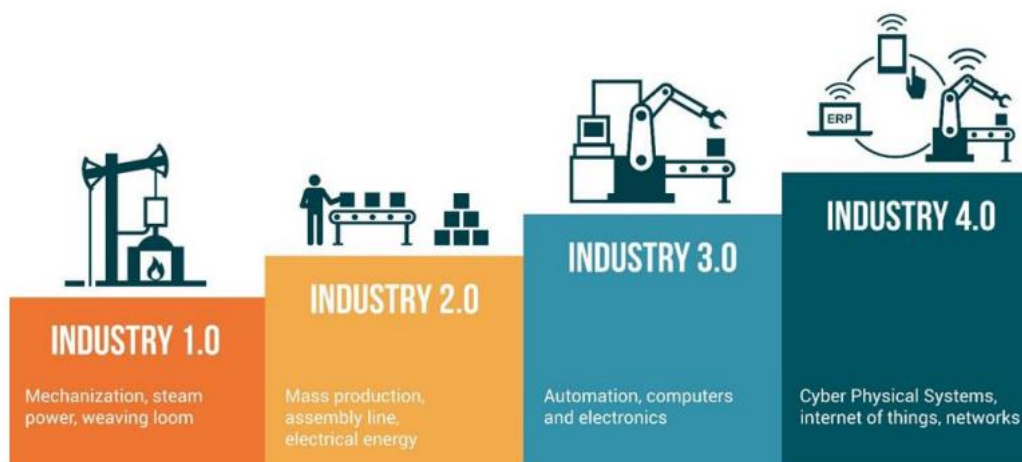
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Η ΕΞΕΛΙΞΗ ΤΩΝ ΟΡΙΖΟΝΤΙΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΣΤΟΝ ΧΡΟΝΟ

2.1. Το ιστορικο-κοινωνικό-οικονομικό πλαίσιο εξέλιξης των οριζόντιων δεξιοτήτων στον χρόνο.

Ο 19ος αιώνας ήταν μια εποχή εμφυλίων πολέμων, αποικιοκρατίας και ιμπεριαλισμού. Το φυσικό περιβάλλον -νερό, αέρας, έδαφος και ορυκτά- θεωρήθηκε πηγή οικονομικής ανάπτυξης. Επομένως, η φύση θεωρήθηκε ως κάτι που έπρεπε να εκμεταλλευτεί ο άνθρωπος για να παράγει αγαθά και υπηρεσίες. Με αυτούς τους φυσικούς πόρους και τις εφευρέσεις που πυροδότησαν την πρώτη Βιομηχανική Επανάσταση, άνθισαν νέες βιομηχανίες, όπως η κλωστοϋφαντουργία. Η μαζική παραγωγή, βασισμένη στις γραμμές συναρμολόγησης και τον καταμερισμό της εργασίας έγινε δυνατή. Για όσους είχαν πρόσβαση σε κεφάλαιο, όπως γη, εργασία και χρήμα, το κέρδος έγινε ο στόχος. Η ιεραρχική λήψη αποφάσεων θεωρήθηκε ως η πιο αποτελεσματική. Με την οικονομική ανάπτυξη το βιοτικό επίπεδο και το μέσο εισόδημα βελτιώθηκαν με την εισαγωγή της καθολικής δημόσιας εκπαίδευσης, περισσότεροι άνθρωποι επωφελήθηκαν από τα κέρδη της βιομηχανικής επανάστασης.

Εικόνα: Industry 1.0 to 4.0

Figure 1. Industry 1.0 to 4.0



Πηγή: McLellan (2018).

Ωστόσο, η σχολική εκπαίδευση διαμορφώθηκε για να ανταποκρίνεται στις κοινωνικές απαιτήσεις για εργασία, και έτσι ο στόχος της εκπαίδευσης ήταν σε μεγάλο βαθμό να προετοιμάσει τους μαθητές για θέσεις εργασίας. Η διδασκαλία έγινε επίσης «αποδοτική»: στη μαζική εκπαίδευση, ένας δάσκαλος έπρεπε να διδάξει όσο το δυνατόν περισσότερους μαθητές με τυποποιημένο περιεχόμενο. Έτσι, το μοντέλο προγράμματος σπουδών που ανταποκρινόταν στις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας ήταν στατικό, γραμμικό και τυποποιημένο (OECD, 2019).

Ο 20ός αιώνας σηματοδεύτηκε από δύο παγκόσμιους πολέμους και την αποκατάσταση της ανεξαρτησίας για πολλά έθνη μετά από μια περίοδο αποικιοκρατίας και ιμπεριαλισμού. Έτσι, η αυτονομία, η απελευθέρωση και η ανεξαρτησία έγιναν ανθρώπινες και κοινωνικές φιλοδοξίες. Το τέλος του Β' Παγκοσμίου πολέμου, πέρα από τον αρνητικό αντίκτυπο σε ανθρώπινο, αλλά και σε οικονομικό επίπεδο, επέφερε και μεγάλη ανάπτυξη της βαριάς βιομηχανίας. Η εποχή χαρακτηρίστηκε από εδραίωση ενός κοινωνικού κράτους πρόνοιας με καπιταλιστική χροιά με πρακτικές που σκόπευαν στην άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων και εκφράζονταν με κοινωνικές παροχές, όπως είναι η παροχή κοινωνικής ασφάλισης, το κατάλληλο ωράριο εργασίας και τα αντίστοιχα κοινωνικά επιδόματα. Το μοντέλο της ανάπτυξης ήταν πρωτίστως οικονομικό και τα κράτη ανέλαβαν τον ρόλο της επούλωσης των πληγμάτων που έφερε ο πόλεμος. Τόσο ο επιχειρηματικός τομέας, όσο και ο δημόσιος, εστίασαν το ενδιαφέρον στο σύνολο των τεχνικών γνώσεων, αλλά και σε ότι σχετίζονταν με την ανάπτυξη των τεχνολογικών εργαλείων στη βιομηχανία. Έτσι, σταδιακά, το μελλοντικό εργατικό δυναμικό κατευθύνθηκε σε μία εκπαίδευση που χαρακτηρίζονται από στείρο τεχνολογικό υπόβαθρο.

Στα τέλη του αιώνα, η εποχή του Διαδικτύου, δημιούργησε νέες βιομηχανίες και θέσεις εργασίας με επίκεντρο τον ηλεκτρονικό υπολογιστή και έτσι επιταχύνθηκε η αυτοματοποίηση των χειρωνακτικών εργασιών. Ήταν μια εποχή ανταγωνισμού μεταξύ των επιχειρήσεων, που οδήγησε σε οικολογική καταστροφή, συμπεριλαμβανομένης της αποψίλωσης των δασών, της εξάντλησης των υδάτων και της εξαφάνισης πολλών ειδών. Η αύξηση του πληθυσμού άσκησε μεγαλύτερη πίεση στους ήδη εκτεταμένους φυσικούς πόρους. Η κοινωνική ευαισθητοποίηση σχετικά με την ανάγκη προστασίας του περιβάλλοντος αυξήθηκε μαζί με την υπαρξιακή απειλή που συνιστά η κλιματική αλλαγή.

Την περίοδο αυτή προωθήθηκε η έννοια της «εταιρικής κοινωνικής ευθύνης». Οι άνθρωποι θεωρούνταν «κεφάλαιο», ή ως αντικείμενο επένδυσης, παρά ως «εργασία» προς εκμετάλλευση. Οι προσδοκίες για την οργάνωση της εργασίας άλλαξαν ανάλογα. Για να είναι πιο αποτελεσματικοί, ορισμένοι οργανισμοί ανέθεσαν ευθύνες για τη λήψη αποφάσεων σε εκείνους που γνώριζαν καλύτερα τα συγκεκριμένα πλαίσια για αυτές τις αποφάσεις και, με τη σειρά τους, αυτοί οι υπεύθυνοι λήψης αποφάσεων θεωρήθηκαν υπεύθυνοι για τα αποτελέσματα. Την περίοδο αυτή τέθηκαν ευρύτεροι στόχοι για την εκπαίδευση. Η εκπαίδευση δεν αφορούσε μόνο τη μάθηση για θέσεις εργασίας, αλλά και για την ατομική ολοκλήρωση. Το πεδίο εφαρμογής των προγραμμάτων σπουδών διευρύνθηκε για να συμπεριλάβει μη ακαδημαϊκά μαθήματα, όπως η φυσική αγωγή. Αναμενόταν ολοένα και περισσότερο από τους εκπαιδευτικούς να συμμορφώνονται με τα πρότυπα που διασφαλίζουν ότι σε όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα από το υπόβαθρό τους, παρέχονται δίκαιες ευκαιρίες μάθησης.

Σήμερα έχουν ξεχωρίσει τρεις κυρίαρχες τάσεις: α) η τάση της παγκοσμιοποίησης, β) η ύπαρξη της κοινωνίας της πληροφορίας και γ) η επιστημονική τεχνική επανάσταση που προχωρά με γοργούς ρυθμούς (Γρόλλιος, 2005). Όπως τονίζουν οι Σταμέλος, Βασιλόπουλος & Καβασακάλης (2015), *«αφενός η παγκοσμιοποίηση καθιστά τα σύνορα διαπερατά, καθώς οι υπερεθνικές πολιτικές διαχέονται, και αφετέρου η αποκέντρωση ή η αποσυμπίεση του κράτους δημιουργεί ένα περιφερειακό και/ή τοπικό επίπεδο με αρκετούς βαθμούς ελευθερίας. Μεταβάλλεται συνεπώς και ο τρόπος διοίκησης του κράτους, το οποίο από γενικό επιτελείο διοίκησης μετατρέπεται περισσότερο σε συντονιστή πολιτικών που αναπτύσσονται σε διαφορετικά επίπεδα (υπερεθνικό, εθνικό, ενδοεθνικό), και μάλιστα με στοχοθεσίες που είναι όχι σπάνια φυγόκεντρες»*.

Ωστόσο, η έννοια της παγκοσμιοποίησης δεν γίνεται κατανοητή ως ομοιογενής και εξισορροπητική διαδικασία, καθώς η εξέλιξη του φαινομένου της παγκοσμιοποίησης δεν προσέφερε στην ισότιμη ανάπτυξη των κρατών και ούτε έγινε αντιληπτή με τον ίδιο τρόπο. *«Οι επιρροές και οι επιπτώσεις της παγκοσμιοποίησης έχουν άνιση κατανομή, καθώς τα ανεπτυγμένα βιομηχανικά κράτη επηρεάζουν και διαμορφώνουν σε σημαντικό βαθμό την πολιτική, την οικονομία και τις συνθήκες διαβίωσης στα φτωχότερα κράτη του κόσμου»* (Ball & Youdell, 2008).

Κατά την Παπαδιαμαντάκη (2016), «προτιμότερο να μιλά κανείς για οπτικές επί της παγκοσμιοποίησης, οι οποίες εξετάζουν διαφορετικές πλευρές της. Μπορεί κανείς να εντοπίσει τρεις κύριες οπτικές, μια οικονομική, μια πολιτιστική και μια πολιτική που η κάθε μια φέρνει στο προσκήνιο μια κεντρική διάσταση της παγκοσμιοποίησης». Με βάση τα λεγόμενα του Πανούση «συνιστά μια νέα γεωγραφία εξουσίας που επεκτείνεται σε όλους τους τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας. Η ιδεολογική της βάση δεν είναι συμβατή με την κοινωνική πολιτική αλλά με το κέρδος» (Πανούσης 1999). Αυτή η κοινωνία με νέα μορφή, η κοινωνία της γνώσης που έχει καθιερωθεί να ονομάζεται, έχει ως κεντρική ιδέα το κέρδος που υπερκαλύπτει όποιο άλλο διαθέσιμο αγαθό, αλλά και ότι τα άτομα που κυβερνούν δρουν ως διαχειριστές ενός πιο γενικού οικονομισμού και όχι ως εγγυητές του Κοινωνικού Κράτους Δικαίου (Πανούσης, 2005).

Όλα τα παραπάνω δεν άφησαν ανεπηρέαστο τον τομέα της εκπαίδευσης. Κατά τα λεγόμενα του Bob Lingard- όπως παρουσιάζεται από τους Alvunger et.al, 2021- στα τέλη του 1980, οι μεταρρυθμίσεις που έγιναν στα προγράμματα σπουδών εμφανίζουν έντονη προσπάθεια να διαμορφωθεί η εκπαίδευση βάσει οικονομικών όρων εντός του πλαισίου του νεοφιλελεύθερου συστήματος διακυβέρνησης και της παγκοσμιοποίησης, φανερώνοντας, ταυτόχρονα, το πόσο επηρεάζουν οι διεθνείς οργανισμοί, όπως ο ΟΟΣΑ και η Παγκόσμια Τράπεζα, αλλά και οι υπερεθνικοί φορείς όπως η Ευρωπαϊκή Ένωση (Alvunger, Soini, Philippou, & Priestley, 2021). Η πολιτική που αφορούσε τις εκπαιδευτικές δομές ακολούθησε μια κοινή πορεία για τη διεξαγωγή συμπερασμάτων και αντίστοιχων λύσεων στις δυσκολίες της νέας εποχής. Καθοδηγούμενες από τις προτάσεις, τις κατευθυντήριες γραμμές των υπέρ διεθνών οργανισμών που είναι ικανοί να εισέλθουν σε εκπαιδευτικά δεδομένα με τη χρήση ερευνών, την ποσοτική και ποιοτική επεξεργασία και ανάλυση των συγκεκριμένων δεδομένων, αλλά κυρίως της διεθνούς επιρροής, οι εθνικές εκπαιδευτικές αντιλήψεις εφαρμόζουν τα λεγόμενα που αναφέρουν αυτοί οι οργανισμοί. Έτσι, οι εκπαιδευτικές δομές διαμορφώνονται εκ νέου και οι πολιτικές που χρησιμοποιούν επαναπροσδιορίζονται, μετασχηματίζονται, διατυπώνονται ορθότερα, προσπαθώντας να προσαρμοστούν με τις επιταχυνόμενες, παγκοσμίου επιπέδου μεταβολές.

Ο 21ος αιώνας χαρακτηρίζεται από την αλληλεξάρτηση μεταξύ των εθνών, που διευκολύνεται από την παγκόσμια επικοινωνία και την αποκέντρωση της εξουσίας, η οποία έχει επιταχυνθεί από τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, τον αναδυόμενο εθνικισμό και

τα αυξανόμενα περιστατικά τρομοκρατίας. Οι χώροι εργασίας έχουν γίνει πιο επίπεδοι, ανοιχτοί, ευέλικτοι και διαφανείς. Πλέον, η ομαδική εργασία εκτιμάται περισσότερο από την ιεραρχία.

Είναι επίσης η εποχή των επιταχυνόμενων τεχνολογικών καινοτομιών, όπως η τεχνολογία στον κυβερνοχώρο, τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, η τεχνητή νοημοσύνη, η ρομποτική και η τεχνική της τρισδιάστατης εκτύπωσης, μεταξύ πολλών άλλων. Αυτές οι καινοτομίες φέρνουν ευκαιρίες και προκλήσεις, συμπεριλαμβανομένων ερωτημάτων σχετικά με την ηθική και τα ήθη. Τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης έχουν προσφέρει σε ορισμένες επιχειρήσεις νέες ευκαιρίες και τα επιχειρηματικά μοντέλα έχουν αλλάξει για να συμπεριλάβουν εκείνα που βασίζονται σε μια κοινή οικονομία. Ορισμένοι επιχειρηματίες θεωρούν ότι στόχος της επιχείρησης δεν είναι αποκλειστικά η επίτευξη κερδών, μα και η δημιουργία κοινωνικής αξίας και η επίλυση των πιο επειγόντων προβλημάτων της κοινωνίας. Οι επιχειρήσεις μετακινούνται από ένα μοντέλο «εταιρικής κοινωνικής ευθύνης» σε μοντέλα «δημιουργίας κοινών αξιών» (Heife International, 2014).

Για τη μετάβαση από τον «καταμερισμό της εργασίας» στην «κοινή ευθύνη», όλοι πρέπει να έχουν τις δεξιότητες, τις γνώσεις και την επιθυμία να συνεισφέρουν. Στον τομέα της εκπαίδευσης, ήδη, εμφανίζονται κάποιες αλλαγές. Τα σχολεία δε θεωρούνται πλέον ως κλειστές οντότητες από μόνα τους, αλλά ως μέρος του ευρύτερου οικοσυστήματος στο οποίο λειτουργούν. Ορισμένα σχολεία συνεργάζονται μεταξύ τους, σχηματίζοντας δίκτυα ή συνεργασίες με άλλα σχολεία, ενώ άλλα έχουν αρχίσει να συνεργάζονται ευρύτερα με άλλους οργανισμούς στις κοινότητές τους, όπως επιστημονικούς οργανισμούς, θέατρα, πανεπιστήμια, οργανώσεις κοινωνικών υπηρεσιών, εταιρείες τεχνολογίας και επιχειρήσεις, όπου δάσκαλοι και μαθητές εξοικειώνονται με τα είδη των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων που ζητούν οι εργοδότες.

Η εκπαίδευση αποτελεί το πιο σημαντικό μέσο με το οποίο μπορεί να επιτευχθεί προσαρμογή της κοινωνίας στη νέα παγκόσμια τάξη. Η σύνδεση μεταξύ σχολείου και αγοράς εργασίας προϋποθέτει νέους τρόπους παροχής και παρακολούθησης της εκπαίδευσης και νέα μοντέλα που θα διασφαλίζουν την ποιότητα της (Parreira & Fossum, 2021). Έτσι, με όσα αναφέρθηκαν η εκπαίδευση είναι το σύστημα που θα οδηγήσει τη σύγχρονη κοινωνία και θα την εναρμονίσει με τις νέες οικονομικές και εργασιακές απαιτήσεις. Η εκπαίδευση με τη συνοδεία από τεχνολογικές εξελίξεις και χρήση

ηλεκτρονικών εφαρμογών στο διαδίκτυο, η προσαρμογή των εκπαιδευτικών δομών και της λειτουργίας τους σε ένα παγκόσμια εμβέλεια ανταγωνισμού, η εμφάνιση της διαπολιτισμικότητας στην εκπαίδευση είναι μόνο μερικές από τις πτυχές της (Τσαούσης 2007).

2.2. Οι οριζόντιες δεξιότητες στα κείμενα του ΟΟΣΑ και της UNESCO

Οι διεθνείς οργανισμοί διαδραματίζουν καίριο ρόλο στην εκπαιδευτική πολιτική των χωρών. Ειδικά την τελευταία δεκαετία έχει παρατηρηθεί σύμπλευση και σύγκλιση για το εκπαιδευτικό όραμα των οργανισμών για τα μαθησιακά αποτελέσματα. Μάλιστα, αποτελούν και μία βασική οικονομική συνιστώσα, αφού χρηματοδοτούν προγράμματα στα εκπαιδευτικά συστήματα. Τέλος, μέσα από εμπειρογνώμονες ασκούν επιρροή στο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι, καθώς αποτελούν πηγή καλών πρακτικών και παραδειγμάτων, εργαλείων και τρόπων αξιολόγησης.

Ο Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ), είναι διεθνής εμβέλειας οργανισμός που ιδρύθηκε το 1961 απαριθμεί 37 κράτη-μέλη, με τελευταίο κράτος την Κολομβία τον Απρίλιο του 2020. Στόχος των εταίρων είναι η διαμόρφωση πολιτικών που προωθούν την ευημερία, την ισότητα, τις ευκαιρίες για όλους, καθώς και η συνεργασία για την εξεύρεση λύσεων σε βασικά παγκόσμια ζητήματα, όπως η καλυτέρευση των οικονομικών εσόδων, η δημιουργία νέων θέσεων εργασίας, η διάδοση της εκπαίδευσης, η καταπάτηση της διεθνούς φοροδιαφυγής, η ένταξη των μεταναστών, το χάσμα των φύλων, η καταπολέμηση της φτώχειας. Για τη λήψη αποφάσεων και τη χάραξη πολιτικών, δημιουργείται ένα σύνθετο πλέγμα συνεργασίας εκπροσώπων κυβερνήσεων, κοινοβουλίων, μη κυβερνητικών οργανώσεων, επιχειρήσεων, κοινωνίας των πολιτών, ακαδημαϊκών. Από το 1997, ο Οργανισμός πήρε την πρωτοβουλία Deseco (Definition and Selection of Competencies) με στόχο την κατασκευή ενός πλαισίου διαμόρφωσης και προσδιορισμού των βασικών ικανοτήτων (Key competencies) και της ανατροφοδότησης μέσα της διεθνής έρευνας μέτρησης των δεξιοτήτων των νέων ατόμων και των ενηλίκων.

Το 2019 με οδηγό την Ατζέντα 2030, δημοσιεύεται το κείμενο «Future of Education and Skills 2030. Learning Compass 2030» OECD, (2019). Το κείμενο αυτό αποτελεί πυξίδα για το μέλλον, καθώς οραματίζεται μία παγκόσμια κοινότητα, που θα προετοιμάζει

τους μαθητές για θέσεις εργασίας που δεν έχουν ακόμη δημιουργηθεί, ώστε να αντιμετωπίσουν κοινωνικές προκλήσεις που δεν μπορούν ακόμη να φανταστούν και να χρησιμοποιήσουν τεχνολογίες που δεν έχουν ακόμη εφευρεθεί. Παράλληλα, θα μπορούν να συμπεριφέρονται με σεβασμό στους άλλους και να λαμβάνουν δράση προς το βιοπορισμό και τη μαζική ευημερία. Οι μαθητές του 21^{ου} αιώνα είναι αναγκαίο να προσαρμόζονται, να ευδοκιμούν και ακόμη και να διαμορφώνουν οτιδήποτε επιφυλάσσει το μέλλον. Έτσι, χρειάζονται υποστήριξη για την ανάπτυξη, όχι μόνο γνώσεων και δεξιοτήτων, αλλά και στάσεων και αξιών, που μπορούν να τους οδηγήσουν σε ηθικές και υπεύθυνες ενέργειες, αλλά και ευκαιρίες για να αναπτύξουν τη δημιουργικότητα και εφευρετικότητά τους.

Στο συγκεκριμένο κείμενο επικεντρώνεται σε δύο ερωτήματα:

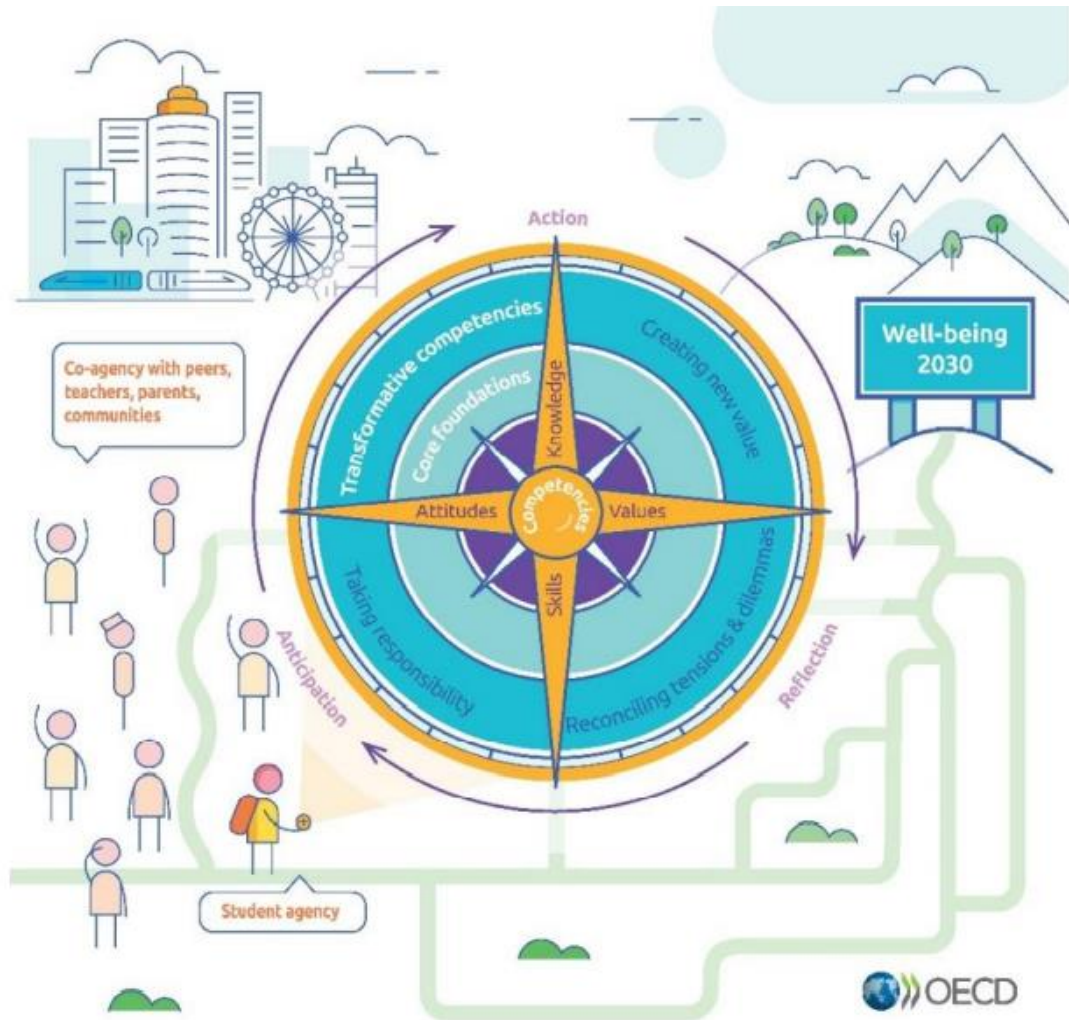
- A) Στην πρώτη φάση του (2015-19), στο «ποια» είδη ικανοτήτων χρειάζονται οι σημερινοί μαθητές για να ευδοκιμήσουν και να δημιουργήσουν ένα καλύτερο μέλλον και,
- B) στη δεύτερη φάση του (2019 και μετά), στο «πώς» θα σχεδιαστούν περιβάλλοντα μάθησης που μπορούν να καλλιεργήσουν τέτοιες ικανότητες, δηλαδή πώς να εφαρμοστούν αποτελεσματικά στα προγράμματα σπουδών. Έτσι, υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής, ερευνητές, διευθυντές σχολείων, δάσκαλοι, μαθητές και κοινωνικοί εταίροι από όλο τον κόσμο συνεργάστηκαν με τον ΟΟΣΑ από το 2016 έως το 2018, έτσι ώστε να αναπτύξουν από κοινού ένα όραμα για την εκπαίδευση και ένα πλαίσιο μάθησης που θα καθορίζει τους τύπους ικανοτήτων που χρειάζονται οι σημερινοί μαθητές για να διαμορφώσουν το μέλλον τους.

Ακριβώς όπως η πυξίδα προσανατολίζει έναν ταξιδιώτη, έτσι και η πυξίδα εκμάθησης του ΟΟΣΑ 2030 υποδεικνύει τις γνώσεις, τις δεξιότητες, τις στάσεις και τις αξίες που χρειάζονται οι μαθητές, όχι μόνο για να αντιμετωπίσουν τις αλλαγές στο περιβάλλον και στην καθημερινή ζωή, αλλά για να συμβάλουν στη διαμόρφωση του μέλλοντος. Η πυξίδα του ΟΟΣΑ διακρίνει τρεις διαφορετικούς τύπους δεξιοτήτων (ΟΟΣΑ, 2018):

- γνωστικές και μεταγνωστικές δεξιότητες, που προϋποθέτουν τη χρήση κριτικής σκέψης, δημιουργικής σκέψης και αυτορρυθμιζόμενη μάθηση
- δεξιότητες κοινωνικού και συναισθηματικού περιεχομένου, που περιλαμβάνουν ενσυναίσθηση, αυτο-αποτελεσματικότητα, υπευθυνότητα και συνεργασία

- πρακτικές και σωματικές δεξιότητες, που απαιτούν τη γνώση της χρήσης νέων ψηφιακών συσκευών που προάγουν τις πληροφορίες και την επικοινωνία.

Εικόνα: OECD Learning Compass 2030



Πηγή: *Future of Education and Skills 2030. Learning Compass 2030» OECD, (2019)*

Σύμφωνα με το συγκεκριμένο κείμενο, οι εκπαιδευτικοί θεωρούνται ως το μέσο για την αποτελεσματική διεξαγωγή των προγραμμάτων σπουδών και ταυτόχρονα, η τεχνολογία μπορεί να γίνει το όχημα για τη μετάδοση γνώσης (Schleicher, 2018). Ο εντοπισμός των ικανοτήτων που κατέχουν οι πιο αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί μπορεί να ωφελήσει τις χώρες, ώστε να βελτιωθούν αναφορικά με την ποιότητα του διδακτικού τους εργατικού δυναμικού. Δεύτερον, η ανάλυση του προγράμματος σπουδών θα μετατοπίσει την εστίασή της από τον «επανασχεδιασμό του προγράμματος σπουδών» στην «υλοποίηση του προγράμματος σπουδών».

Η UNESCO με τη σειρά της αποτελεί και αυτή έναν μεγάλο διεθνή οργανισμό που ιδρύθηκε το 1945, στο πλαίσιο λειτουργίας του ΟΗΕ, έχοντας ως κύριους πυλώνες την εκπαίδευση, την επιστήμη και τον πολιτισμό, θέτει ως βασικούς στόχους τη διεθνή συνεργασία των κρατών-μελών της σε θέματα παιδείας και πολιτισμού και την υποστήριξη εκπαιδευτικών δράσεων για την οικονομική και κοινωνική ανάπτυξη των λαών. Έχοντας ανθρωποκεντρική προσέγγιση για την επίτευξη της οικονομικής ανάπτυξης, προτάσσει πανανθρώπινες αξίες, όπως την ειρήνη, την ισότητα, την αξιοπρεπή διαβίωση, το δικαίωμα στη μόρφωση, την προστασία του περιβάλλοντος και στοχεύει ιδιαίτερα «στη στοιχειώδη εκπαίδευση, την εξομάλυνση του αναλφαριθμητισμού και την κατάρτιση των εκπαιδευτικών». Στους στόχους της για την περίοδο 2014-2021 είναι η μείωση του ποσοστού της φτώχειας, η ενίσχυση της αειφορίας και του διαπολιτισμικού διαλόγου, ισότητα μεταξύ των δύο φύλλων, η προώθηση της διεθνούς επιστημονικής συνεργασίας, καθώς και η παροχή ποιοτικών υπηρεσιών δια βίου εκπαίδευσης (Σταμέλος et al, 2015).

Το 2017, με το κείμενο της UNESCO: «E2030 Education and Skills for the 21st Century» περιγράφονται οι δεξιότητες που είναι χρήσιμες για τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς. Η πρώτη υπουργική συνάντηση διοργανώθηκε στο πλαίσιο της Ατζέντας 2030 για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη και τους 17 Στόχους Βιώσιμης Ανάπτυξης και ιδιαίτερα τον στόχο 4 – «Διασφάλιση συνεκτικής και ποιοτικότερης εκπαίδευσης για όλους και η εξασφάλιση της δια βίου μάθησης»

Οι στόχοι της συνάντησης ήταν να εγκριθεί μια κοινή προσέγγιση για την επίτευξη της ατζέντας SDG4-E2030, συμπεριλαμβανομένων των μέσων υλοποίησης, των τεχνικών μέσων υποστήριξης και των μηχανισμών παρακολούθησης και να συμφωνηθεί ένας χάρτης για την εφαρμογή της, συμπεριλαμβανομένου ενός μηχανισμού παρακολούθησης. Οι βασικές δεξιότητες -ανάγνωση, γραφή, αριθμητική- παραμένουν κυρίαρχες και πρωταρχικού σκοπού, ενώ αποτελούν σημαντικό παράγοντα εύρεσης απασχόλησης και προϋπόθεση της συνέχισης των σπουδών. Ωστόσο, η απόκτηση βασικών δεξιοτήτων δεν είναι το μοναδικό ζητούμενο της ποιοτικής εκπαίδευσης για τον 21^ο αιώνα. Οι ψηφιακές δεξιότητες (digital skills), οι δεξιότητες εργασίας (jobs kills), οι μεταβιβάσιμες δεξιότητες (transferable skills), αλλά και η απόκτηση οικολογικής παιδείας (ecological literacy) είναι εξίσου σημαντικές.

Η απόκτηση των παραπάνω δεξιοτήτων από τους μαθητές, είναι ιδιαίτερα χρήσιμη για την απασχόληση και για την ομαλή μετάβαση στο σύγχρονο απαιτητικό, ευμετάβολο και ποικιλόμορφο δημογραφικά περιβάλλον εργασίας. Προκειμένου το άτομο να εισέλθει στην αγορά εργασίας απαιτούνται, ως προϋπόθεση, οι βασικές, οι ψηφιακές ή οι τεχνικές-επαγγελματικές δεξιότητες. Η διατήρηση της απασχόλησης, η αποτελεσματικότητα του ατόμου, η ανάπτυξη υγιών διαπροσωπικών σχέσεων, η δημιουργικότητα, η προώθηση καινοτόμων ιδεών εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από την ύπαρξη των μεταβιβάσιμων δεξιοτήτων. Απόρροια αυτών είναι η οικονομική ανάπτυξη της κοινωνίας, αλλά κυρίως του ατόμου, γεγονός που οδηγεί στην εξάλειψη της φτώχειας και στην προσωπική ευημερία. Επιπλέον, η διά βίου μάθηση, ανοίγει νέους ορίζοντες στους νέους αλλά και σε άτομα μεγαλύτερης ηλικίας και προσφέρει ίσες ευκαιρίες για μάθηση. Έτσι προωθείται η ισότητα, επιτυγχάνεται η κοινωνική ένταξη και η ποιότητα της εκπαίδευσης μέσω της εμπλοκής των διαφορετικών δομών (επίσημων, ανεπίσημων, μη τυπικών) κατά τη διάρκεια της ζωής του ατόμου (UNESCO, 2017)

Τον ρόλο κλειδί στην απόκτηση αυτών των δεξιοτήτων εξακολουθεί να έχει ο εκπαιδευτικός, καθώς είναι αυτός που αποτελεί τον οδηγό στο χαώδη λαβύρινθο της γνώσης. Επομένως, είναι απαραίτητη, τόσο η αρχική εκπαίδευση των δασκάλων, όσο και συνεχής επιμόρφωσή τους με πιστοποίηση της προετοιμασίας τους για την ανάπτυξη γνώσεων, αξιών και ικανοτήτων.

2.3. Οι οριζόντιες δεξιότητες στα κείμενα της Ε.Ε.

Η Ε.Ε. αντιλαμβανόμενη τη συνεχή εξέλιξη της οικονομίας, αναζητά διαρκώς και τις αντίστοιχες γνώσεις, δεξιότητες και συμπεριφορές, που είναι απαραίτητες να εξοπλιστούν οι Ευρωπαίοι πολίτες, ώστε να ανταποκριθούν στις νέες απαιτήσεις. Ο τομέας της εκπαίδευσης και κατάρτισης παίζει τον καθοριστικότερο ρόλο στη δυνατότητα των νέων να εξελίξουν αυτές τις ικανότητες και, στη συνέχεια, να δημιουργήσουν τις συνθήκες για ένα καλύτερο μέλλον. Για τον αποτελεσματικότερο εντοπισμό και τη σωστή διαχείριση της πρόσληψης των απαραίτητων γνώσεων, δεξιοτήτων και συμπεριφορών, αλλά και την πρόληψη κενών και αναντιστοιχιών στις δεξιότητες, είναι υψίστης σημασίας η άμεση ενημέρωση αναφορικά με τις ανάγκες της οικονομίας της Ε.Ε. προς το πεδίο της

εκπαίδευσης και της κατάρτισης. Για τον λόγο αυτό, τα τελευταία χρόνια μια σειρά από πρωτοβουλίες της Ε.Ε. σε αυτόν τον τομέα έχουν διαδραματίσει σημαντικό ρόλο.

Αρχικά, τον Μάιο του 2018, το Συμβούλιο καθόρισε στη σύστασή του σχετικά με τις βασικές ικανότητες της δια βίου μάθησης, αποτελούμενη από 8 ικανότητες, οι οποίες είναι αναγκαίες σε όλους και όλες για την προσωπική τους ολοκλήρωση και ανέλιξη, ώστε να είναι ενεργοί πολίτες και να συμμετέχουν στην κοινωνική ένταξη και την απασχόληση. Το συγκεκριμένο κείμενο της Ε.Ε. βασίζεται στον ευρωπαϊκό «πυλώνα κοινωνικών δικαιωμάτων», όπου καθορίζονται βασικές αρχές δικαιωμάτων, όπως του δικαιώματος πρόσβασης σε «ποιοτική και χωρίς αποκλεισμούς εκπαίδευση, κατάρτιση και διά βίου μάθηση» με στόχο την απόκτηση και διατήρηση δεξιοτήτων που θα επιτρέπουν τη συμμετοχή του ατόμου στην κοινωνία και την επιτυχή διαχείριση των αλλαγών στην αγορά εργασίας (European Commission, 2018).

Συγκεκριμένα αναφέρεται ότι οι πολίτες πρέπει να διαθέτουν κάποιες συγκεκριμένες δεξιότητες και ικανότητες που θα τους βοηθήσουν να διατηρήσουν το βιοτικό τους επίπεδο, και την κοινωνική συνοχή κοινωνίας και του κόσμου της εργασίας. Η στήριξη ευρωπαίων πολιτών, ώστε να κατακτήσουν τις δεξιότητες και τις ικανότητες που χρειάζονται για την ολοκλήρωση του χαρακτήρα, την υγεία και την κοινωνική ένταξή τους λειτουργεί θετικά στην ενίσχυση της ανθεκτικότητας της Ευρώπης σε καιρούς με ραγδαίες αλλαγές. Η απόκτηση δεξιοτήτων μέσω της εκπαίδευσης, της κατάρτισης και της διά βίου μάθησης δε σταματά ποτέ και απευθύνεται σε κάθε άτομο. Ως εκ τούτου, το κείμενο έχει ως πληθυσμούς στόχους όλους τους πολίτες, κάνοντας ιδιαίτερη αναφορά στις ευάλωτες κοινωνικές ομάδες, στους μετανάστες, στις γυναίκες, αλλά και τους μαθητές και έμμεσα και τους εκπαιδευτικούς.

Καθίσταται σαφές ότι η γνώση περί οικονομίας, η απομνημόνευση δεδομένων και διαδικασιών είναι σημαντικής σημασίας, αλλά δεν είναι η μόνη για να επέλθει πρόοδος και επιτυχία. Οι βασικές δεξιότητες, όπως η ικανότητα γραμματισμού, η γλωσσική ικανότητα, η ικανότητα στα μαθηματικά και στις θετικές επιστήμες, την τεχνολογία και τη μηχανική είναι θεμελιώδεις, όμως δεν αρκούν και απαιτούνται δεξιότητες όπως της επίλυσης προβλημάτων, της κριτικής σκέψης, της ικανότητας συνεργασίας, της δημιουργικότητας, της υπολογιστικής σκέψης και της αυτορρύθμισης συμπεριφοράς. Μέσω αυτών των

προσόντων μπορούν να εφαρμοστούν και οι υπόλοιπες γνώσεις, με σκοπό να αναδυθούν νέες ιδέες, νέες θεωρίες, νέα προϊόντα και νέα γνώση.

Σημαντικό ρόλο στην κοινωνία τη γνώσης παίζουν οι ψηφιακές δεξιότητες, ενώ πολύ σημαντικές κρίνονται και οι διαπροσωπικές σχέσεις σε προσωπικό και εργασιακό επίπεδο, με τις προσωπικές, κοινωνικές και μαθησιακές δεξιότητες που περιλαμβάνουν την ικανότητα επικοινωνίας, συνεργασίας και ενσυναίσθησης, αλλά και μεταγνωστικές ικανότητες να έχουν μεγάλη σημασία. Παράλληλα, γίνεται σημαντική αναφορά στην ανάγκη απόκτησης της δεξιότητας του πολίτη, η οποία αναφέρεται στην ικανότητα του μαθητή να συμμετέχει στα κοινά, να ενδιαφέρεται για τις παγκόσμιες κοινωνικοπολιτικές και οικονομικές εξελίξεις και να ενεργεί ως υπεύθυνος πολίτης.

Τέλος, τονίζεται η ανάγκη απόκτησης της επιχειρηματικής δεξιότητας, καθώς προετοιμάζει τον μαθητή για την αντιμετώπιση προκλήσεων στο μελλοντικό εργασιακό περιβάλλον και καθιστά ομαλότερη την μετάβασή του στην αγορά εργασίας. Περιλαμβάνει την ικανότητα αξιοποίησης ευκαιριών και ιδεών, την ικανότητα κριτικής σκέψης, δημιουργικότητας και συνεργασίας, με στόχο τη διαχείριση και τον σχεδιασμό έργων με εμπορική ή πολιτιστική αξία. Ενώ εξίσου σημαντική θεωρείται και η απόκτηση της δεξιότητας πολιτιστικής γνώσης και έκφρασης, η οποία καθιστά ικανό τον μαθητή να εκφραστεί δημιουργικά μέσα από τις διαφορετικές μορφές της τέχνης, σεβόμενος το διαφορετικό πολιτισμικό πλαίσιο στο παγκόσμιο συγκείμενο. Η εν λόγω δεξιότητα συνδέεται με την ικανότητα έκφρασης και ερμηνείας αφηρημένων ιδεών και συναισθημάτων, με την ικανότητα δημιουργικής ενασχόλησης και της αξιοποίησης ευκαιριών για δημιουργία σε ένα ευρύ φάσμα τεχνών.

Μία ακόμα σημαντική πρωτοβουλία της Ε.Ε. αποτέλεσε η παρουσίαση ενός νέου θεματολογίου δεξιοτήτων με φιλόδοξους στόχους για την αναβάθμιση δεξιοτήτων την επόμενη πενταετία για βιώσιμη ανταγωνιστικότητα, κοινωνική δικαιοσύνη και ανθεκτικότητα. Μέσα από 12 δράσεις θέτει στόχους που πρέπει να επιτευχθούν έως το 2025, με βάση καθιερωμένους ποσοτικούς δείκτες, έτσι ώστε οι πολίτες της Ε.Ε. να αποκτήσουν κατάλληλη κατάρτιση, δεξιότητες και στήριξη. Για την επίτευξη των στόχων απαιτείται τεράστια επένδυση με την Ε.Ε. να δίνει προτεραιότητα στις επενδύσεις σε δεξιότητες στον προϋπολογισμό της. Το σχέδιο ανάκαμψης για την Ευρώπη που

προτάθηκε από την Επιτροπή τον Μάιο του 2020 έχει επικεντρωθεί επίσης σε δραστηριότητες που σχετίζονται με δεξιότητες.

Άλλες σημαντικές δράσεις και πρωτοβουλίες της Ε.Ε. για την καλλιέργεια των δεξιοτήτων αποτελούν «το σχέδιο δράσης για την ψηφιακή εκπαίδευση», το οποίο διαθέτει 11 δραστηριότητες για να αξιοποιηθεί η ψηφιακή τεχνολογία για σκοπούς εκπαίδευσης, μάθησης και ανάπτυξης ψηφιακών ικανοτήτων, ο «Συνασπισμός για ψηφιακές δεξιότητες και θέσεις εργασίας» μία εταιρική συμφωνία που στοχεύει στην αντιμετώπιση της έλλειψης δεξιοτήτων ΤΠΕ και την κάλυψη πολλών κενών θέσεων στον τομέα των ΤΠΕ, το «πρόγραμμα δράσης 2020 για την επιχειρηματικότητα» με στόχο την αξιοποίηση του ευρωπαϊκού επιχειρηματικού δυναμικού με την υπερπήδηση των εμποδίων που εμφανίζονται στις μέρες μας, η δημιουργία του ESCO, ενός πολύγλωσσου ευρωπαϊκού συστήματος ταξινόμησης δεξιοτήτων, προσόντων και επαγγελμάτων, και τέλος, η καταγραφή σε τακτική βάση των μεταβαλλόμενων αναγκών της ευρωπαϊκής οικονομίας και η αξιοποίηση δεξιοτήτων σε εθνικό και ευρωπαϊκό επίπεδο μέσα από το πανόραμα δεξιοτήτων, όπου παρέχονται δεδομένα για τις τάσεις που διαμορφώνονται στις δεξιότητες σε εθνικό και ευρωπαϊκό επίπεδο.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΟΙ ΟΡΙΖΟΝΤΙΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

3.1. Περιγραφή του προγράμματος Εργαστήρια Δεξιότητων

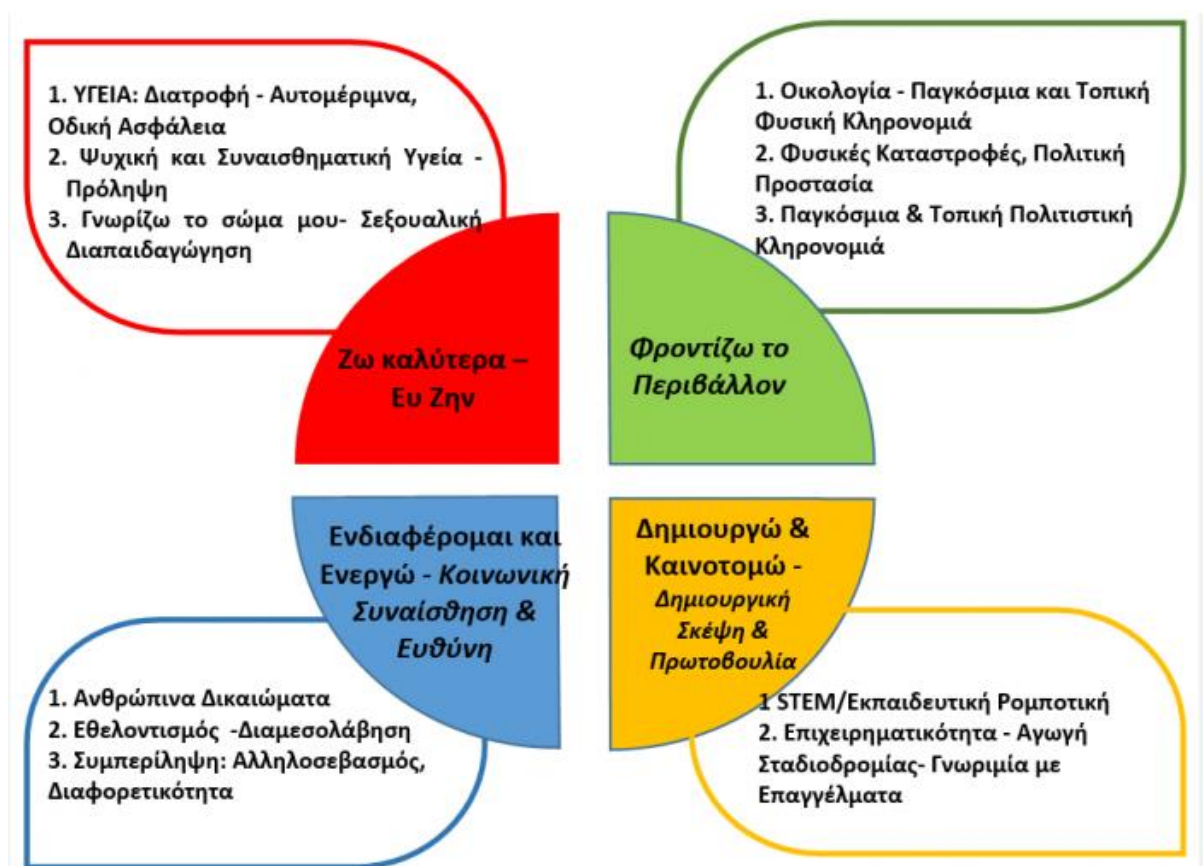
Σύμφωνα με το δίκτυο Ευρυδίκη, τα Εργαστήρια Δεξιότητων αποτελούν μια νέα, καινοτόμο σχολική ενότητα που εστιάζει στην καλλιέργεια ήπιων και ψηφιακών δεξιοτήτων. Βασικός στόχος του προγράμματος είναι η ανάπτυξη εκείνων των δεξιοτήτων που είναι απαραίτητες για έναν κόσμο που αλλάζει ταχέως. Αυτές περιλαμβάνουν τόσο θεμελιώδεις δεξιότητες ζωής, που σχετίζονται με τον τομέα της υγείας, της ασφάλειας και των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων, όσο και πιο περίπλοκες δεξιότητες που έχουν σχέση με την εκπαίδευση και τη δια βίου μάθηση. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στο περίφημο 4Cs των δεξιοτήτων του 21^{ου} αιώνα – επικοινωνία, συνεργασία, κριτική σκέψη και δημιουργικότητα – μαζί με τις ψηφιακές δεξιότητες.

Επιπρόσθετα, τα Εργαστήρια Δεξιότητων έχουν σχεδιαστεί με τέτοιο τρόπο, ώστε να θέτουν σε ισχύ τους Στόχους Βιώσιμης Ανάπτυξης του ΟΗΕ, με ιδιαίτερη έμφαση στον στόχο 4.7, όπου αναφέρεται ότι *«έως το 2030, επιδιώκεται η διασφάλιση ότι όλοι οι εκπαιδευόμενοι θα αποκτήσουν τη γνώση και θα καλλιεργήσουν τις δεξιότητες που χρειάζονται για να προάγουν τη βιώσιμη ανάπτυξη, μέσω, μεταξύ άλλων, της εκπαίδευσης για τη βιώσιμη ανάπτυξη και τον βιώσιμο τρόπο ζωής, τα ανθρώπινα δικαιώματα, την ισότητα των φύλων, της προαγωγής της κουλτούρας της ειρήνης και της μη-βίας, της ταυτότητας του παγκόσμιου πολίτη, καθώς και μέσω της αναγνώρισης της πολιτιστικής ποικιλομορφίας και της συμβολής του πολιτισμού στη βιώσιμη ανάπτυξη»*.

Πρόκειται για μία πρόταση για την συστηματική και καθιερωμένη μεθοδολογικά εργαστηριακή επεξεργασία των μεγάλων θεμάτων της περιβαλλοντικής κρίσης, της υγείας- ευεξίας, συμπεριλαμβανομένης της διατροφής και της σεξουαλικής υγείας, την πολιτειότητα, την ενσυναίσθηση και των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, του εθελοντισμού, του ψηφιακού περιβάλλοντος επικοινωνίας και κοινωνικότητας, της ρομποτικής και της δημιουργικότητας μέσω τεχνών και τεχνολογίας στην υποχρεωτική εκπαίδευση. Με τα «Εργαστήρια Δεξιότητων» δημιουργείται μια μόνιμη ζώνη, εργαστηριακής, συνεργατικής, διερευνητικής μάθησης. Ταυτοχρόνως εισάγονται νέοι θεματικοί κύκλοι, όπως είναι η

ενσυναίσθηση, η σεξουαλική διαπαιδαγώγηση, τα ψηφιακά περιβάλλοντα της επιστήμης, της επικοινωνίας και της διακυβέρνησης. Σκοπός είναι όλα τα παιδιά, από το νηπιαγωγείο ως και την Γ Γυμνασίου να συμμετέχουν σε εργαστήρια καλλιέργειας των δεξιοτήτων του 21ου αιώνα.

Τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων χωρίζονται σε τέσσερις θεματικούς κύκλους:



Σε κάθε κύκλο, οι μαθητές προσεγγίζουν ένα σημαντικό σύγχρονο ζήτημα (π.χ. ψυχική υγεία, κλιματική αλλαγή, ρομποτική) και μέσα από μια σειρά δραστηριοτήτων με επίκεντρο τους μαθητές, όπου περιλαμβάνονται παρουσιάσεις, διαγωνισμοί και άλλες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις αναπτύσσουν τις αντίστοιχες δεξιότητες. Το πρόγραμμα είναι μέρος του υποχρεωτικού αναλυτικού προγράμματος σπουδών για όλους τους μαθητές στην υποχρεωτική εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, τα νηπιαγωγεία και τα δημοτικά σχολεία αφιερώνουν τρεις ώρες την εβδομάδα (10% του συνολικού διδακτικού χρόνου) και τα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αφιερώνουν μία ώρα την εβδομάδα.

Το εκπαιδευτικό υλικό αναπτύσσεται από πανεπιστήμια, μη κυβερνητικές και διακυβερνητικές οργανώσεις, ομάδες πολιτών, την τοπική αυτοδιοίκηση, ιδιωτικά ερευνητικά κέντρα καθώς και εκπαιδευτικούς, ενώ αξιολογείται και παρακολουθείται από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Αντλείται την πλατφόρμα του Ι.Ε.Π. με τίτλο «Πλατφόρμα 21+», και εμπεριέχει το εκπαιδευτικό υλικό, αλλά και τον οδηγό εκπαιδευτικού, καθώς και επιπλέον υλικό οπτικοακουστικού περιεχομένου, εργασίες, προτεινόμενες σχολικές δραστηριότητες για τη θεωρία αλλά και για την πράξη του θέματος, εργασίες αξιολόγησης και αυτο-αξιολόγησης και, σε κάποιες περιπτώσεις, ενημερωτικό υλικό για τους γονείς, αναλόγως την τάξη που βρίσκεται το παιδί τους. Επίσης, περιλαμβάνει και ειδικά διαμορφωμένο υλικό για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αναπηρία, γλωσσικές ή πολιτισμικές διαφορές.

Όλο το εκπαιδευτικό υλικό ανεβάζετε σε μια διαδικτυακή, διαδραστική πλατφόρμα που επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να συνεργάζονται και να ανταλλάσσουν καλές πρακτικές. Αυτή η προσέγγιση από κάτω προς τα πάνω αποτελεί άλλη μια σημαντική αλλαγή για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα: η αύξηση της αποκέντρωσης είναι μια βασική μεταρρύθμιση για την παροχή πιο ενεργού ρόλου σε εκπαιδευτικούς και σχολεία στο σχεδιασμό και την εφαρμογή προγραμμάτων σπουδών και την περαιτέρω ενσωμάτωση των σχολείων με τις τοπικές κοινωνίες.

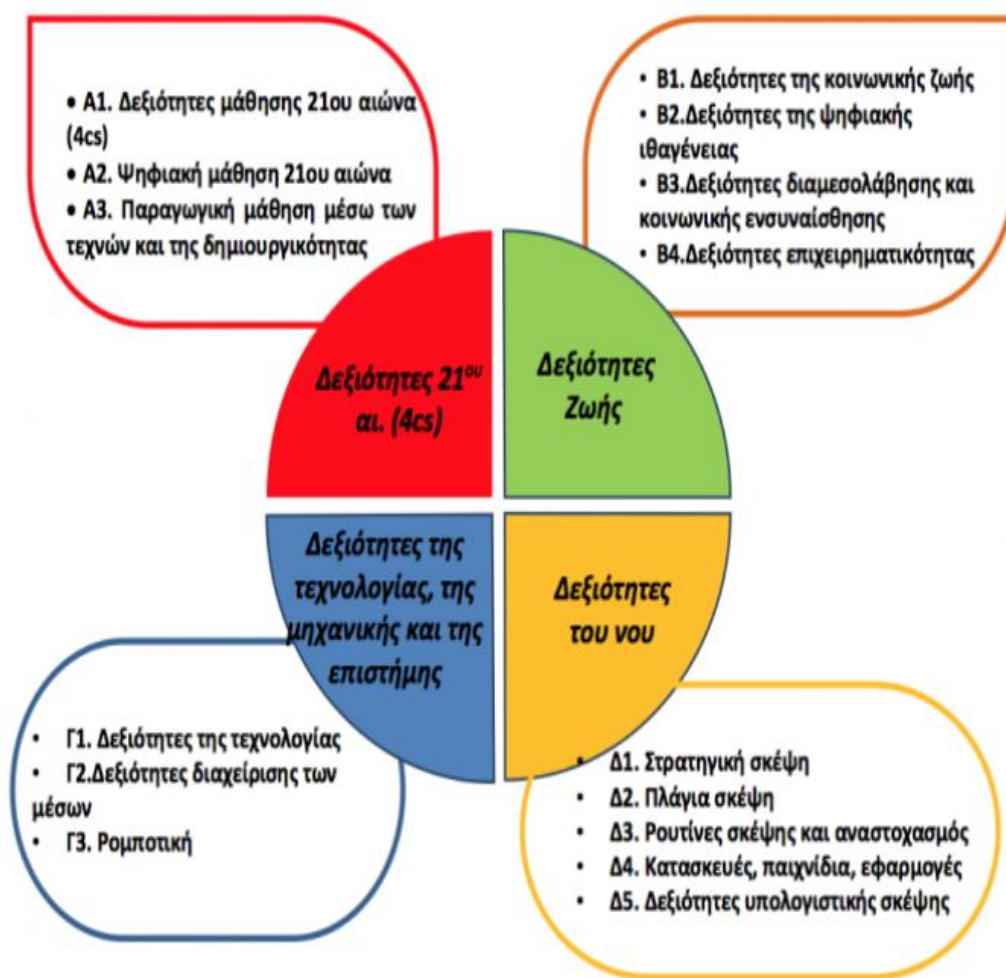
Το 2020/2021 τέθηκε σε πιλοτική εφαρμογή το πρόγραμμα με 2.500 εκπαιδευτικούς σε 217 σχολεία, ενώ από τον Σεπτέμβριο του 2021 τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων έχουν ενταχθεί σε όλες τις τάξεις της χώρας. Επιπλέον, σχεδόν το 100% του συνόλου των εκπαιδευτικών, είτε έχει ολοκληρώσει (60.000), είτε έχει εγγραφεί στην επιμόρφωση για τα εργαστήρια (32ωρο διαδικτυακό εργαστήριο)

3.2. Τομείς καλλιέργειας δεξιοτήτων

Οι κατάλληλες δεξιότητες παίζουν σημαντικό ρόλο σε μια επιτυχημένη επαγγελματική σταδιοδρομία, καθώς και κατά τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις στην κοινωνία. Ταυτόχρονα, οι ήπιες δεξιότητες είναι ιδιαίτερα περιζήτητες από εργοδότες που προσλαμβάνουν νέους πτυχιούχους. Για τον λόγο αυτό, στις 24/06/2020 δημοσιεύεται η «Υπουργική Απόφαση Αριθμ. Φ.7/79511/ΓΔ4» με θέμα «**Εφαρμογή της πιλοτικής**

δράσης Εργαστήρια Δεξιότητων στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, με σκοπό την καλλιέργεια δεξιοτήτων ζωής και δεξιοτήτων που σχετίζονται με την τεχνολογία και την επιστήμη στους μαθητές συνδυαστικά με τη δημιουργία ενός σύγχρονου πλαισίου προγράμματος με δομή Ανοικτών, Ζωντανών Προγραμμάτων Σπουδών και Διαδικασιών». Βασικοί τομείς ή και «κύκλοι δεξιοτήτων» όπως αναφέρονται στο ΙΕΠ είναι οι παρακάτω:

Εικόνα 2: Οι Κύκλοι Δεξιότητων στα Εργαστήρια



Πηγή: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

A) Κύκλος των δεξιοτήτων μάθησης (4cs)

- **Κριτική σκέψη**
- **Επικοινωνία**
- **Συνεργασία**
- **Δημιουργικότητα**

Η ενσωμάτωση των δεξιοτήτων του 21ου αιώνα σε εμπειρίες πρώιμης μάθησης για τα μικρά παιδιά τα βοηθά, ώστε να αναπτύξουν τις δεξιότητες που απαιτούνται, όχι μόνο κατά της είσοδό τους στο σχολείο, αλλά καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής. Το 21st Century Skills Early Learning Framework (P21, 2015a), βλέπει όλα τα 4C ως αλληλεξαρτώμενα και αλληλένδετα, παρουσιάζοντάς τα ως «τις 4C—«υπερδεξιότητες» για τον 21ο αιώνα» ενθαρρύνοντας τους εκπαιδευτικούς και τους υπεύθυνους χάραξης πολιτικής να τις συμπεριλάβουν στην πρώιμη μάθηση, καθώς αναπτύσσουν στρατηγικές για την πλήρη ενσωμάτωση των δεξιοτήτων του 21ου αιώνα στα μαθησιακά τους προγράμματα.

Κριτική Σκέψη

Υπάρχει ευρεία συναίνεση σχετικά με τη σημασία της κριτικής σκέψης ως εκπαιδευτικού στόχου (Deakin, 2014; Facione, 2011; Kompf & Bond, 2001; Kuhn, 2005; MCEETYA, 2008; Miller, 1990; Van-Gelder, 2001). Κατά τους Trilling & Fadel (2009), η κριτική σκέψη ορίζεται ως «*η ικανότητα ανάλυσης, ερμηνείας, αξιολόγησης, σύνοψης και σύνθεσης πληροφοριών*». Τον 21^ο αιώνα οι παραδοσιακές κριτικές δεξιότητες σκέψης εμπλουτίζονται από τη διαθεσιμότητα προηγμένων τεχνολογιών μέσω της πρόσβασης, χειρισμού, δημιουργίας, ανάλυσης, διαχείρισης, αποθήκευσης και επικοινωνίας πληροφοριών (Pacific Policy Research Center, 2010). Η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης των μαθητών και της δεξιάτητας «*επίλυσης σύγχρονων προβλημάτων της καθημερινής ζωής αξιοποιώντας δεδομένα και καταστάσεις από πραγματικά περιβάλλοντα*» (ITL Research, 1993), θεωρείται μείζονος σημασίας (Θωμά Ράλια et al., 2018).

Η κριτική σκέψη περιλαμβάνει την ικανότητα των παιδιών να δημιουργούν ερωτήματα, να επεξεργάζονται, να ερμηνεύουν, να αναλύουν πληροφορίες, να αξιολογούν και να εξάγουν συμπεράσματα που θα οδηγήσουν στην σκόπιμη επιλογή και λήψη αποφάσεων (Facione, 2011, Φλογαΐτη, 2006). Οι Watson & Glasser (2002) αναφέρουν τέσσερις βασικές δεξιότητες που έχουν σχέση με αυτή την ικανότητα και διευκολύνουν την προσέγγιση περιβαλλοντικών ζητημάτων στην προσχολική εκπαίδευση: Δυνατότητα α) να αναγνωρίζουν και να καθορίζουν προβλήματα β) να επιλέγουν σχετικές πληροφορίες για την επίλυσή των προβλημάτων γ) να αναπτύσσουν και να επιλέγουν μεταξύ των σχετικών υποθέσεων δ) να αξιολογούν τον τρόπο σκέψης και των συμπερασμάτων

προκειμένου να λαμβάνουν αποφάσεις. Η έννοια της κριτικής σκέψης περιλαμβάνει επιμέρους δεξιότητες, όπως είναι αυτή της ανάλυσης και αξιολόγησης διαφορετικών απόψεων, της διατύπωσης επιχειρηματολογίας, της προσέγγισης, αξιολόγησης και χρήσης των πληροφοριών, της υπευθυνότητας και της δημιουργικότητας. Δεξιότητες σκέψης υψηλού επιπέδου αποτελούν, επίσης, ο εντοπισμός του προβλήματος, η χρήση προηγούμενης γνώσης ή εμπειρίας, η αναζήτηση γνώσης από διαφορετικές πηγές, η χρήση των γνώσεων, δεδομένων και των πληροφοριών για την επίλυση προβλημάτων, η αξιολόγηση πιθανών λύσεων και η εξαγωγή συμπερασμάτων.

Επικοινωνία

Η ακρόαση, η ομιλία, η αφήγηση και η ανταλλαγή σκέψεων και ιδεών είναι όλα επικοινωνιακές δεξιότητες. Τα παιδιά μαθαίνουν ακούγοντας τους άλλους και ακούγοντας ιστορίες. Μιμούνται τις γλώσσες που ακούν, τη γλώσσα του σώματος, την έκφραση του προσώπου και την οπτική επαφή. Αποκτούν έτσι, κατανόηση του εαυτού τους και του κόσμου μέσω της επικοινωνίας. Οι ισχυρές πρώιμες δεξιότητες επικοινωνίας σχετίζονται άμεσα με την επιτυχία του γραμματισμού αργότερα. Η ανάπτυξη ισχυρών προτύπων λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας ενισχύει επίσης τη θετική αυτοεκτίμηση και τις κοινωνικές δεξιότητες.

Μέσω της επικοινωνιακής δεξιότητας ο μαθητής καταφέρνει να αρθρώνει σκέψεις και ιδέες αποτελεσματικά χρησιμοποιώντας προφορικές, γραπτές και μη λεκτικές δεξιότητες επικοινωνίας σε ποικίλες μορφές και πλαίσια, ακούει αποτελεσματικά την αποκρυπτογράφηση του νοήματος των γνώσεων, των αξιών, των στάσεων, και των προθέσεων των άλλων, χρησιμοποιεί την επικοινωνία για διάφορους σκοπούς (π.χ. για να ενημερώσει, να καθοδηγήσει, να παρακινήσει, και να πείσει), χρησιμοποιεί πολλαπλά μέσα και τεχνολογίες και γνωρίζει πώς να τα κρίνει αποτελεσματικότητα, καθώς και να αξιολογεί τον αντικτύπο τους και τέλος, επικοινωνεί αποτελεσματικά σε διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα.

Η Levasseur (2013), αναφέρει την επικοινωνία ως την πιο απαραίτητη και σπουδαία ήπια δεξιότητα. Αποτελείται από επιμέρους μέρη, όπως η ακρόαση, η λεκτική επικοινωνία, η γραπτή επικοινωνία και η ανατροφοδότηση. Ομοίως, σε έρευνά του σχετικά με την επικοινωνία και την κοινωνική αυτό-αποτελεσματικότητα, ο Erozakn (2013),

διαπίστωσε ότι οι επικοινωνιακές δεξιότητες συνδέονταν με την καλή συνεργασία, τον καθορισμό στόχων, τη διαχείριση του χρόνου και την επίλυση προβλημάτων.

Συνεργασία

Η μάθηση είναι η διαδικασία, κατά την οποία οι μαθητές διερευνούν σε ομάδες και δημιουργούν από κοινού νέα μαθησιακά επιτεύγματα. Η συνεργασία είναι ο τρόπος με τον οποίο τα παιδιά αρχίζουν να χτίζουν φιλίες και να συνεργάζονται αποτελεσματικά με διαφορετικές ομάδες. Τα μικρότερα παιδιά, αρχικά, παρακολουθούν τους άλλους και τελικά μοιράζονται ή παίζουν μαζί τους. Καθώς μεγαλώνουν, συνειδητοποιούν τα συναισθήματα και τις ιδέες των άλλων παιδιών. Έτσι, σταδιακά, παρακινούνται από την αποδοχή και μαθαίνουν να σέβονται τους άλλους, να κάνουν συμβιβασμούς και να εκτιμούν το ένα την προοπτική και τις δεξιότητες του άλλου όταν συμμετέχουν σε συλλογικές δραστηριότητες. Η εκμάθηση αυτών των δεξιοτήτων από νωρίς έχει το πλεονέκτημα της υποστήριξης θετικών διαπροσωπικών σχέσεων, ενώ παράλληλα αναλαμβάνουν την κοινή ευθύνη της συνεργατικής εργασίας.

Δημιουργικότητα

Τα παιδιά αναπτύσσουν ικανότητες που τους επιτρέπουν να εξετάσουν προβλήματα ή καταστάσεις με νέους τρόπους που οδηγούν σε μη συμβατικές και καινοτόμες λύσεις. Είναι ικανά να εκφράσουν τις δημιουργικές σκέψεις και τα συναισθήματά τους μέσα από πολλές δραστηριότητες, όπως ζωγραφική, γραφή, σχέδιο, γλυπτική, δράμα, χορό, κίνηση και επιστημονική εξερεύνηση. Η δημιουργικότητα μπορεί να εκφραστεί με πολλές μορφές, όπως το πώς ένα παιδί προσεγγίζει μια εργασία ή ένα νέο πρόβλημα. Μέρος της δημιουργικότητας είναι να μάθει να καινοτομεί. Η καινοτομία με τα μικρά παιδιά είναι ο τρόπος με τον οποίο δοκιμάζουν τη σκέψη τους και αλληλοεπιδρούν με τον κόσμο τους. Τα παιδιά συχνά ξεκινούν μιμούμενοι τις παρατηρούμενες συμπεριφορές και αρχίζουν να καινοτομούν χρησιμοποιώντας νέες ιδέες ή λύσεις, εάν οι τυπικές προσεγγίσεις δεν λειτουργούν.

Οι μαθητές χρησιμοποιούν ένα ευρύ φάσμα τεχνικών δημιουργίας ιδεών και δημιουργίας (π.χ. καταιγισμός ιδεών), δημιουργούν νέες ιδέες, επεξεργάζονται, τελειοποιούν, αναλύουν και αξιολογούν τις δικές τους ιδέες για να βελτιώσουν και μεγιστοποιήσουν τις δημιουργικές προσπάθειες, θεωρούν την αποτυχία ως ευκαιρία για μάθηση, αντιλαμβάνονται ότι η δημιουργικότητα και η καινοτομία είναι μια μακροχρόνια,

κυκλική διαδικασία μικρών επιτυχιών και συχνών ανεπιθύμητων αποτελεσμάτων, επιδεικνύουν πρωτοτυπία και εφευρετικότητα, αναπτύσσουν νέες ιδέες και τις μεταδίδουν σε άλλους και τέλος, είναι ανοιχτοί και ανταποκρίνονται σε νέες και διαφορετικές προοπτικές.

B) Κύκλος των δεξιοτήτων ζωής

- **Ενσυναίσθηση**
- **Αυτομέριμα**
- **Κοινωνικές Δεξιότητες**
- **Πολιτικότητα**
- **Προσαρμοστικότητα**
- **Ανθεκτικότητα**
- **Υπευθυνότητα**
- **Πρωτοβουλία**
- **Οργανωτική ικανότητα**
- **Προγραμματισμός**
- **Παραγωγικότητα**

Ενσυναίσθηση

Από τις αρχές του περασμένου αιώνα σπουδαίοι κοινωνιολόγοι και ψυχολόγοι, όπως ο Thorndike το 1920 και στη συνέχεια ο Gardner, ο Salovey, ο Mayer και πολλοί άλλοι, άρχισαν να αναρωτιούνται και να προβληματίζονται, γιατί κάποιοι άνθρωποι με ακαδημαϊκές γνώσεις και υψηλό IQ δεν είχαν την προσδοκώμενη εξέλιξη στη ζωή τους και την αναμενόμενη επιτυχία. Οι έρευνες κατέδειξαν έναν άλλον παράγοντα και εισήγαγαν έναν νέο όρο, πολύ σημαντικό και καθοριστικό για την ευημερία τον ανθρώπου και την προσωπική του ευτυχία, τη Συναισθηματική Νοημοσύνη (Emotional Intelligent).

Ο Daniel Goleman ορίζει τη συναισθηματική νοημοσύνη ως *«την ικανότητα τον ατόμου να αναγνωρίζει τα συναισθήματά του και τα συναισθήματα των άλλων, να τα χειρίζεται αποτελεσματικά και να δημιουργεί κίνητρα για τον εαυτό του»*, τόνισε τη σημαντικότητα της συναισθηματικής νοημοσύνης ως παράγοντα επιτυχίας στη ζωή ενός

ατόμου. Υποστηρίζει, όπως και άλλοι ερευνητές, ότι η συναισθηματική νοημοσύνη επηρεάζει πολλούς τομείς στη ζωή ενός ατόμου και αποτελεί συνιστώσα επιτυχίας σε προσωπικό, επαγγελματικό αλλά και κοινωνικό επίπεδο. Είναι, επίσης, αξιοσημείωτο το γεγονός ότι, κατά τον Goleman, η συναισθηματική νοημοσύνη μπορεί να διδαχθεί, να καλλιεργηθεί και να αναπτυχθεί (Goleman, 1998).

Έτσι, οι Goleman et al (2002), δόμησαν ένα θεωρητικό μοντέλο της Συναισθηματικής Νοημοσύνης, το οποίο περιλαμβάνει ένα σύνολο από προσωπικές και κοινωνικές δεξιότητες του ατόμου και είναι οι ακόλουθες:

Emotional Intelligence



- Αυτοεπίγνωση (self-awareness): συναισθηματική αυτοεπίγνωση και επίγνωση εσωτερικής κατάστασης, αξιολόγηση των δυνατών και αδύνατων στοιχείων, αυτοπεποίθηση.
- Αυτορρύθμιση (self - management): ικανότητα για αυτοέλεγχο, εσωτερικά κίνητρα για επίτευξη και βελτίωση, πρωτοβουλία, αισιοδοξία και προσαρμοστικότητα.
- Κοινωνική Επίγνωση (social-awareness): ικανότητα λήψης αποφάσεων, πολιτική αντίληψη, ενσυναίσθηση, τάση προς την εξυπηρέτηση, οργανωτική — επιχειρησιακή αντίληψη.
- Διαχείριση διαπροσωπικών σχέσεων (relationship management): ικανότητα διαχείρισης συγκρούσεων, οικοδόμηση δεσμών, διευκόλυνση αλλαγών, ικανότητα

ενίσχυσης και ανάπτυξης των άλλων, επικοινωνία, ομαδικότητα και συνεργασία, ηγεσία.

Οι παραπάνω δεξιότητες που εντοπίζονται στον ορισμό της Συναισθηματικής Νοημοσύνης (Emotional Intelligence) είναι αναγκαίες για την προσωπική εξέλιξη του ατόμου και την ευημερία του, αφού το καθιστούν ικανό να λαμβάνει σωστές αποφάσεις, να ρισκάρει, να έχει θετική διάθεση και γενικά, να επιβιώνει ακόμη και σε δύσκολες και μη προβλεπόμενες καταστάσεις.

Γ) Κύκλος των δεξιοτήτων της τεχνολογίας και της επιστήμης

- Ψηφιακός γραμματισμός
- Πληροφορικός γραμματισμός
- Τεχνολογικός γραμματισμός
- Δεξιότητες Μοντελισμού και προσομοίωσης
- Γραμματισμός στα Μέσα
- Ευχέρεια στην Ηλεκτρονική Διακυβέρνηση
- Ψηφιακές Ανθρωπιστικές Επιστήμες
- Ασφαλής πλοήγηση στο διαδίκτυο
- Προστασία από εξαρτητικές συμπεριφορές στις τεχνολογίες
- Δεξιότητες δημιουργίας και διαμοιρασμού ψηφιακών δημιουργημάτων
- Συνδυαστικές δεξιότητες ψηφιακής τεχνολογίας, επικοινωνίας και συνεργασίας
- Δεξιότητες ανάλυσης και παραγωγής περιεχομένου σε έντυπα και ηλεκτρονικά μέσα
- Δεξιότητες διεπιστημονικής και διαθεματικής χρήσης των νέων τεχνολογιών

Στις σημαντικές δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα «4Cs», δηλαδή, επικοινωνία (communication), συνεργασία (collaboration), δημιουργικότητα (creativity), και κριτική σκέψη (critical thinking), προστίθενται και οι ψηφιακές ικανότητες (P21, 2019). Οι ψηφιακές δεξιότητες είναι πια τόσο απαραίτητες, όσο η γραφή και η ανάγνωση, και οι άνθρωποι που δεν τις κατέχουν θεωρούνται «ψηφιακά αναλφάβητοι». Σε μία κοινωνία που μετασχηματίζεται σε ψηφιακή και η εξέλιξη της τεχνολογίας γίνεται με ραγδαίους

ρυθμούς, όπου η τεχνητή νοημοσύνη (artificial intelligence), η ρομποτική, η νανοτεχνολογία, η 3D εκτύπωση επιφέρουν τεράστιες αλλαγές στον χώρο της εργασίας και της καθημερινής ζωής, είναι φανερό ότι η καλλιέργεια ψηφιακών δεξιοτήτων είναι επιτακτική. Ως πολίτες τον 21ου αιώνα, οι σημερινοί μαθητές, χρειάζεται να είναι προετοιμασμένοι για τις μελλοντικές προκλήσεις. Για τον λόγο αυτό, στα Προγράμματα Σπουδών που είναι υποχρεωτικά, τα οποία σχεδιάστηκαν στο πλαίσιο της δράσης «Νέο Σχολείο» (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011α·2011β) υιοθετήθηκαν για πρώτη φορά οι όροι «ψηφιακός γραμματισμός» και «πληροφορικός γραμματισμός».

Η έννοια του ψηφιακού γραμματισμού εισήχθη από τον Gilster (1997), για να παρουσιάσει την ικανότητα των ατόμων να χειρίζονται τις σύγχρονες Ψηφιακές τεχνολογίες για: α) την αναζήτηση, συλλογή, αξιολόγηση και διαχείριση πληροφοριών πολλαπλών μορφών από μια ποικιλία ψηφιακών μέσω και πηγών, β) τη δημιουργία νέων πληροφοριών, γ) την επικοινωνία και διαμοίραση πληροφοριών με στόχο την επίλυση προβλημάτων και τέλος τη συμμετοχή τους στη σύγχρονη κοινωνία της γνώσης.

Πληροφοριακός γραμματισμός ορίζεται *«η ικανότητα του ατόμου να καταλαβαίνει πότε χρειάζεται πληροφοριακό υλικό και να μπορεί να εντοπίζει, να αξιολογεί και να χρησιμοποιεί τα απαραίτητες πληροφορίες με αποτελεσματικό τρόπο»* (Learn Higher, 2006). Κατά την Andretta (2005), οι πληροφοριακές δεξιότητες περιλαμβάνουν την πρόσβαση στις πληροφορίες, την αξιολόγησή τους, και τη χρήση τους με δημιουργικό τρόπο δημιουργώντας τα θεμέλια της δια βίου μάθησης. Έτσι, ο μαθητής θα πρέπει να μπορεί να αποκτά πρόσβαση στις πληροφορίες αποτελεσματικά, να αξιολογεί τις αξιολογεί, να τις εφαρμόζει με ακρίβεια και δημιουργικότητα για το συγκεκριμένο θέμα ή πρόβλημα που αντιμετωπίζει, να διαχειρίζεται τη ροή πληροφοριών από μια μεγάλη ποικιλία πηγών και τέλος, να κατανοεί τα ηθικά/νομικά ζητήματα που αφορούν την πρόσβαση και χρήση πληροφοριών (P21, 2019).

Επιπρόσθετα, μία από τις σπουδαιότερες ικανότητες τον 21^ο αιώνα αποτελεί η γνώση της τεχνολογίας αφού έχει κατακλύσει την καθημερινή μας ζωή (Casey et al, 2009). Στη βιβλιογραφία υπάρχει πληθώρα ορισμών σχετικά με τον τεχνολογικό γραμματισμό. Όλοι συγκλίνουν στο ότι οι μαθητές είναι αναγκαίο να εξοικειώνονται διαρκώς και να κάνουν χρήση με ευκολία των εργαλείων των Τ.Π.Ε. Ως τέτοια εργαλεία θεωρούνται ο

ηλεκτρονικός υπολογιστής, το κινητό τηλέφωνο και ο διαδραστικός πίνακας (Innovative Teaching and Learning Research, 2012).

Δ) Κύκλος των δεξιοτήτων του νου

- **Επίλυση προβλημάτων**
- **Στρατηγική σκέψη**
- **Μελέτη περιπτώσεων (case studies)**
- **Κατασκευές**
- **Πλάγια σκέψη**

Επίλυση Προβλημάτων και Συγκρούσεων

Η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων βοηθά το άτομο να βρίσκει εποικοδομητικές λύσεις στα προβλήματά του. Αυτή η δεξιότητα μπορεί να μειώσει σημαντικά το άγχος, καθώς προβλήματα σημαντικά που μένουν άλυτα μπορούν να προκαλέσουν μακροχρόνιο στρες. Αν και αναγνωρίζεται σαν ξεχωριστή δεξιότητα, συμβάλλουν σε αυτή και άλλες, όπως η ενεργητική ακρόαση, η ανάλυση, η έρευνα, η δημιουργικότητα, η λήψη αποφάσεων και η επικοινωνία. Η επίλυση προβλημάτων περιλαμβάνει την ικανότητα δημιουργίας και εκτέλεσης μιας λύσης σε ένα πρόβλημα. Η επίλυση προβλημάτων επιτυγχάνεται όταν ο μαθητής χρησιμοποιεί τη δοκιμή και το σφάλμα για να λύσει ένα πρόβλημα μέχρι να βρει μια επιτυχημένη λύση. Αυτό περιλαμβάνει τη μίμηση μέσω της παρατήρησης των άλλων, ταξινόμηση, σύγκριση, αντίθεση, ομαδοποίηση, ταξινόμηση και κατηγοριοποίηση αντικειμένων, χρήση λογικής και συλλογιστικής για τη δημιουργία λύσεων προβλημάτων στηριγμένων σε κανόνες γενικά αποδεκτούς ως αληθείς, και τέλος, σχεδιασμό και αλληλουχία για την ανάπτυξη και την παρακολούθηση ενός σχεδίου πολλαπλών βημάτων για την επίτευξη ενός στόχου (P21, 2019).

3.2. Καλές πρακτικές για την ανάπτυξη των ήπιων δεξιοτήτων στο σχολείο

Οι καλές πρακτικές για την ανάπτυξη δεξιοτήτων ορίστηκαν ως παραδείγματα προσεγγίσεων διδασκαλίας και μάθησης που συμβάλλουν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων ζωής. Παραδείγματα καλών πρακτικών μπορεί να είναι εκπαιδευτικά προγράμματα, ειδικά

αναπτυγμένες διδακτικές ή μέθοδοι μάθησης και διδασκαλίας, προγράμματα σπουδών, μεθοδολογικά όργανα κ.λπ. Τα Προγράμματα Δεξιοτήτων κατηγοριοποιούνται σε δύο μεγάλες ομάδες, τα καθολικά (universal) και τα στοχευμένα (targeted) (Bullis, Walker, Sprague, 2001 στο Κουρμούση, 2012).

Οι καθολικές (universal) παρεμβάσεις δεξιοτήτων ανακαλύφθηκαν για χρήση σε γενικό πληθυσμό, όπως για παράδειγμα ένα ολόκληρο σχολείο, και τείνουν να εστιάζουν στην πρόληψη της ανάπτυξης επικίνδυνων και αντικοινωνικών συμπεριφορών σε ένα μεγάλο και ποικίλο φάσμα μαθητών, εκ του οποίου μόνο ένα μέρος θα εκδήλωνε τέτοιου είδους συμπεριφορές. Οι καθολικές παρεμβάσεις απαιτούν συνήθως λιγότερο χρόνο, προσπάθεια και κόστος από τις επιλεγμένες-στοχευμένες παρεμβάσεις. Επιπλέον, ενώ επηρεάζουν τυπικά τη μεγάλη πλειονότητα των μαθητών –συμπεριλαμβανομένων και κάποιων οι οποίοι μπρεί να βρίσκονται σε κίνδυνο- πιθανώς στερούνται τη δύναμη να αλλάξουν τη συμπεριφορά των μαθητών που είναι ήδη αντικοινωνικοί ή που βρίσκονται σε αυξημένο κίνδυνο να γίνουν.

Οι επικεντρωμένες ή στοχευμένες παρεμβάσεις (selected or targeted) παρεμβάσεις δεξιοτήτων ανακαλήφθηκαν για χρήση σε ειδικότερες ομάδες ή σε άτομα που βρίσκονται έχουν τεθεί σε κίνδυνο, -όπως για παράδειγμα σε παραβατικούς μαθητές-, και τείνουν να εστιάζουν στην αντιστροφή των αποτελεσμάτων της έκθεσης στον κίνδυνο και στη διακοπή της συνεχούς επιταχυνόμενης συμπεριφοράς που δεν μπορεί να προσαρμοστεί, με σκοπό την εξάλειψη ακραίων και κακών συμπεριφορών. Αυτές οι παρεμβάσεις δίνουν έμφαση σε συμπεριφορές στόχους που έχουν σχέση με το υπό εξέταση μοντέλο συμπεριφοράς και παρέχονται με εκτεταμένη διάρκεια και ισχυρή ένταση.

Στη σύσταση της Ευρωπαϊκής Ένωσης αναφορικά με τις ικανότητες της δια βίου μάθησης δίνεται έμφαση και στον τρόπο καλλιέργειας των σύγχρονων δεξιοτήτων. Η ενσωμάτωσή τους στην εκπαιδευτική πολιτική των χωρών καταδεικνύει και το βασικό μέσο και χώρο, όπου θα αποκτηθούν οι δεξιότητες. Ξεκινώντας από τη νηπιακή ακόμη ηλικία ο μαθητής πρέπει να αντιληφθεί αβίαστα και ως κάτι το απόλυτα φυσιολογικό τη σημασία της διά βίου μάθησης, η οποία αποτελεί το κλειδί για την απόκτηση δεξιοτήτων, για τη συνεχή βελτίωση του ατόμου και την ενσωμάτωσή του στο κοινωνικό σύνολο. Είναι μια διαδικασία που δεν σταματά ποτέ και είναι αναγκαίο να γίνει βίωμα στον κάθε σημερινό μαθητή και αυριανό πολίτη.

Σύμφωνα με το παραπάνω πλαίσιο της δια βίου μάθησης, προτείνονται στο κείμενο της European Commission, (2018) κάποιες ορθές πρακτικές. Μια από αυτές είναι να χρησιμοποιηθεί στην εκπαίδευση μαθητών μια ποικιλία μαθησιακών προσεγγίσεων και διαφορετικών περιβαλλόντων μάθησης που θα προάγουν την απόκτηση δεξιοτήτων. Η διατομεακή μάθηση και η σύμπραξη σχολείου με εξωτερικούς παράγοντες, προερχόμενους από τον χώρο των τεχνών, των επιχειρήσεων, των ιδρυμάτων, του αθλητισμού κ.ά. διαδραματίζουν εξαιρετικά σημαντικό ρόλο στην απόκτηση δεξιοτήτων. Η συνεργασία του σχολείου με επιστημονικούς οργανισμούς, θέατρα, πανεπιστήμια και οργανισμούς παροχής κοινωνικών υπηρεσιών συμβάλλει έτσι ώστε τόσο οι εκπαιδευτικοί, όσο και οι μαθητές, να εκπαιδευτούν με τις δεξιότητες που αναφέρονται ως αναγκαίες από τους εργοδότες, αλλά και τους άλλους φορείς της κοινωνίας. Η πειραματική και η διερευνητική μάθηση, καθώς και η χρήση της ψηφιακής τεχνολογίας στη μάθηση, όπως η συμμετοχή στην «Ευρωπαϊκή Εβδομάδα Προγραμματισμού» ή η χρήση του ψηφιακού εργαλείου αξιολόγησης ψηφιακών ικανοτήτων SELFIE, συμβάλλουν στην ανάπτυξη των βασικών και ψηφιακών δεξιοτήτων. Ένας τρόπος ανάπτυξης της γλωσσικής ικανότητας είναι και η συνεργασία μαθητών και εκπαιδευτικών με μαθησιακά περιβάλλοντα του εξωτερικού στο eTwinning.

Επίσης, στην ανάπτυξη των ήπιων δεξιοτήτων στοχεύει και το νέο έργο Erasmus + «Playing 4 Soft Skills» που αφορά τους μαθητές ηλικίας 14-19 και τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε προγράμματα ΕΕΚ σε όλη την Ευρωπαϊκή Ένωση και στοχεύει στην ικανότητα αναγνώρισης και ανάπτυξης σχετικών ήπιων δεξιοτήτων με την εισαγωγή πρακτικών μη τυπικής εκπαίδευσης, τόσο μέσω παιχνιδιών όσο και ψηφιακών εργαλείων, στο πλαίσιο της εκπαίδευσης και της επαγγελματικής κατάρτισης. Ειδικότερα, το έργο στοχεύει:

1. Στην ενίσχυση των ήπιων δεξιοτήτων των μαθητών εμπλέκοντάς τους ενεργά σε μη τυπικές δραστηριότητες μάθησης και παρέχοντας χρήσιμα εργαλεία για την ανάπτυξη ήπιων δεξιοτήτων στο πλαίσιο ενός μαθησιακού περιβάλλοντος στηριγμένου στο παιχνίδι.
2. Στην παροχή υποστηρικτικών εργαλείων και κατάρτισης στους εκπαιδευτικούς προκειμένου να λειτουργούν ενεργά και αποτελεσματικά ως διαμεσολαβητές της διαδικασίας και να βοηθούν στην προώθηση της ενεργοποίησης και ανάπτυξης των ήπιων δεξιοτήτων των μαθητών στο πλαίσιο δραστηριοτήτων μη τυπικής μάθησης.

Επίσης, παράγοντα υλοποίησης της εκάστοτε εκπαιδευτικής πολιτικής αποτελεί ο εκπαιδευτικός. Επομένως, η στήριξη του εκπαιδευτικού από την πολιτεία στη συμβολή του για την καλλιέργεια δεξιοτήτων στους μαθητές θεωρείται εξαιρετικής σημασίας στο κείμενο της European Commission. Η αρχική εκπαίδευση αλλά και η διαρκής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, πρέπει να περιλαμβάνουν προσεγγίσεις που να επιτρέπουν την αλλαγή διδασκαλίας και μάθησης σε διαφορετικά περιβάλλοντα. Είναι αναγκαίο να δίνεται η δυνατότητα αυτονομίας και ευελιξίας στη μάθηση μέσω δικτύων και άλλων κοινοτήτων μάθησης, ενώ παράλληλα να υπάρχει υποστήριξη για καινοτόμες

Τέλος, όπως γίνεται σε κάθε διαδικασία αποτελούμενη από μια σειρά δράσεων για την επίτευξη ενός σκοπού, κρίνεται εντελώς απαραίτητη η αξιολόγηση της ανάπτυξης δεξιοτήτων (διαγνωστική, διαμορφωτική, τελική) και η επικαιροποίησή τους. Η Ε.Ε. αξιοποιεί το υποστηρικτικό υλικό και αντλεί χρήσιμες πληροφορίες από το PISA, από το Ευρωπαϊκό Ψηφιακό Πλαίσιο Ικανότητας (DigComp), το οποίο αποτελεί ένα μέσο για τη μέτρηση και βελτίωση των ψηφιακών ικανοτήτων των πολιτών, από το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Γλώσσες, από το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Επιχειρηματικών Ικανοτήτων (EntreComp). Με τη συμβολή της ψηφιακής τεχνολογίας μπορεί να γίνει αποτύπωση της εξέλιξης στην απόκτηση ικανοτήτων από τους εκπαιδευόμενους μαθητές. Ιδιαίτερα γίνεται λόγος για τις ικανότητες που αποκτώνται σε περιβάλλοντα τυπικής και άτυπης μάθησης, καθώς μπορούν να επικυρωθούν μέσα από διάφορες διαδικασίες και χρήσιμα εργαλεία, όπως το Europass, το οποίο βοηθά στη γνωστοποίηση των δεξιοτήτων και το Youthpass, το οποίο αποτελεί ένα ευρωπαϊκό μέσο για την αναγνώριση των δεξιοτήτων μέσω της μη τυπικής και άτυπης μάθησης (European Commission, 2018).

Σύμφωνα με το P21, η κατάκτηση και η ανάπτυξη δεξιοτήτων του 21ου αιώνα μπορεί να ολοκληρωθεί και να υποστηριχτεί με κατάλληλες σύγχρονες παιδαγωγικές τεχνικές όπως: η μέθοδος επίλυσης προβλήματος η ομαδοσυνεργατική μάθηση, η βιωματική μάθηση, οι ρουτίνες σκέψης, η διερευνητική μάθηση.

Στα παραπάνω θα προστεθούν επιπλέον τα εξής:

- ✓ Η ενεργητική ακρόαση και δεξιότητες επικοινωνίας
- ✓ Τα παιχνίδια ρόλων
- ✓ Ο καταγισμός ιδεών
- ✓ Η επεξεργασία παραμυθιών
- ✓ Ο διάλογος και η συλλογιστική του

- ✓ Η επιχειρηματολογία
- ✓ Η αυτοπαρουσίαση από τους μαθητές
- ✓ Οι μάσκες των συναισθημάτων
- ✓ Η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης
- ✓ Η καλλιτεχνική έκφραση

Παράλληλα, και αρκετοί ερευνητές στη βιβλιογραφία έχουν αναφερθεί πολλές φορές στους τρόπους ανάπτυξης και καλλιέργειας των ήπιων δεξιοτήτων στους μαθητές. Κατά τους Dixon, Belnap, Albrecht, & Lee (2010), η ανάπτυξη και ενίσχυση των ήπιων δεξιοτήτων επιτυγχάνεται μέσω βιωματικών διδακτικών δραστηριοτήτων και στρατηγικών, βασισμένες στην εμπειρία, αλλά και μέσω της πρακτικής εφαρμογής των γνώσεων και την ανατροφοδότησης των μαθητών.

Επίσης, ο Halsey αναφέρθηκε το 2011, στη μαθησιακή αρχή του 70-30. Πιο συγκεκριμένα, προτείνει το 70% του διδακτικού χρόνου των μαθητών να καταναλώνουν ενέργεια με το να μιλούν και το 30% με το να ακούν, ενώ στον αντίποδα οι δάσκαλοι να ασχολούνται μόνο με το 30% του χρόνου στον σχεδιασμό του τι θα διδάξουν τους και το υπόλοιπο 70% προετοιμάζοντας τον τρόπο που θα το διδάξουν. Έτσι, σύμφωνα με την παραπάνω μέθοδο, η εξέλιξη των ήπιων δεξιοτήτων γίνεται πιο εύκολη από την ενεργή συμμετοχή των μαθητών και την ανάγκη να δεσμευτούν ώστε να επιτύχουν τους διδακτικούς στόχους, ενώ διαφοροποιείται από τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας.

Η Cranmer (2006), κάνει αναφορά σε τρεις τρόπους μέσω των οποίων οι ήπιες δεξιότητες μπορούν να ενταχθούν στο Α.Π.Σ.: 1) πλήρη ενσωμάτωση, χωρίς συγκεκριμένη αναφορά και αξιολόγηση με κίνδυνο όμως έτσι να αγνοηθούν, 2) παράλληλη ανάπτυξη, όπου θεωρούνται ξεχωριστά διδακτικά αντικείμενα και υποβαθμίζεται η αξία τους και τέλος, 3) διακεκριμένη ενσωμάτωση των ήπιων δεξιοτήτων με διακριτή αναφορά στο Α.Π.Σ. και αξιολόγησή τους.

Τέλος, οι Pachauri και Yadav (2014), αναφέρονται σε τρία μοντέλα για τον σχεδιασμό και την καλλιέργεια ήπιων δεξιοτήτων στους μαθητές μέσα από το συνδυασμό πολλών προγραμμάτων και δραστηριοτήτων: α) το μοντέλο του αυθύπαρκτου διδακτικού αντικειμένου (stand-alone subject model), β) το μοντέλο της ενσωμάτωσης (embedded model) και γ) το μικτό μοντέλο (συνδυασμός stand-alone subject model και embedded

model). Το 1ο μοντέλο παρέχει τις κατάλληλες ευκαιρίες στους μαθητές να αναπτύξουν ήπιες δεξιότητες μέσω συγκεκριμένων μαθημάτων που έχουν σχεδιαστεί προσεκτικά για το σκοπό αυτό. Οι μαθητές ενθαρρύνονται να εγγραφούν σε πολλά πρόσθετα μαθήματα σαν μαθήματα επιλογής, κάτι όμως που αυξάνει τον απαιτούμενο χρόνο. Το 2ο μοντέλο δεν απαιτεί από τον μαθητή παρακολούθηση ξεχωριστών μαθημάτων, αλλά τα μαθησιακά αποτελέσματα θα ενσωματωθούν και θα αποτελούν μέρος των μαθησιακών αποτελεσμάτων των βασικών μαθημάτων. Στο μοντέλο αυτό περιλαμβάνεται η εφαρμογή πολλών δραστηριοτήτων διδασκαλίας και μάθησης, όπως ερωτήσεις, συζήτηση στην τάξη, καταγισμός ιδεών, ομαδική εργασία, παρουσίαση, παιχνίδι ρόλων και προσομοίωση, επισκέψεις σε διάφορους χώρους εργασίας. Καθένα από τα δύο μοντέλα έχει πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα, που ισορροπούνται από το τρίτο μοντέλο. Αυτό το μοντέλο απαιτεί από τους διδάσκοντες να κατακτήσουν συγκεκριμένες δεξιότητες διδασκαλίας και μάθησης και στη συνέχεια να τις εφαρμόσουν στη διδασκαλία των αντίστοιχων βασικών μαθημάτων για το συγκεκριμένο πρόγραμμα.

Στην ίδια λογική κινούνται και οι Voogt & Roblin (2012), καθώς υποστηρίζουν ότι η ανάπτυξη των ήπιων δεξιοτήτων στους μαθητές μπορεί να επιτευχθεί είτε με την εμβόλιμη προσθήκη των νέων δεξιοτήτων στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών, είτε να γίνει η εφαρμογή τους στη διδασκαλία μαθημάτων με διαθεματικό περιεχόμενο, είτε να δημιουργηθεί εξ αρχής ένα νέο πρόγραμμα σπουδών στο οποίο θα συμπεριλαμβάνονται οι ήπιες δεξιότητες.

3.3. Παράγοντες δυσκολίας ανάπτυξης ήπιων δεξιοτήτων

Ο εκπαιδευτικός στην προσπάθεια ανάπτυξης και ενίσχυσης των ήπιων δεξιοτήτων των μαθητών του θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη του ορισμένα εμπόδια που είναι πιθανό να δυσχεραίνουν τη διαδικασία και να αποτελούν ανασταλτικούς παράγοντες. Τα βασικά αίτια παρουσιάζονται στην κοινωνική αλληλεπίδραση, είτε με συνομήλικα παιδιά, είτε με τους ενήλικους και μπορεί να είναι διαφορετικά για κάθε παιδί. Τα αίτια αυτά διακρίνονται σε εγγενή και εσωτερικά, αλλά και εξωτερικά. Η αντιμετώπισή τους είναι δύσκολη και απαιτεί την κατάλληλη συνεργασία σχολείου, οικογένειας και κοινωνίας για την αντιμετώπισή τους.

Στα εσωτερικά και εγγενή αίτια θα μπορούσαν να συμπεριληφθούν βιολογικοί παράγοντες, όπως η προωρότητα ενός μωρού, το φύλο, η ηλικία, αλλά και βιολογικές διαταραχές και προβληματικές συμπεριφορές. Βάσει των Zarkowska & Clements (2013), τα κύρια χαρακτηριστικά για να τεθεί μία συμπεριφορά ως προβληματική είναι τα εξής:

- Ακατάλληλη συμπεριφορά σχετικά με το αναπτυξιακό επίπεδο και την ηλικία του παιδιού.
- Επικίνδυνη συμπεριφορά για την σωματική ακεραιότητα και ασφάλεια του ίδιου του παιδιού και των άλλων.
- Συμπεριφορά η οποία αποτελεί αιτία ψυχολογικής πίεσης για τους άλλους.
- Συμπεριφορά η οποία είναι ανασταλτικός παράγοντας για τη μάθηση.
- Συμπεριφορά αντίθετη με τις κοινωνικές σταθερές.

Παράλληλα, μεγάλος αριθμός βιολογικών διαταραχών, όπως η νοητική αναπηρία, η αναπτυξιακή διαταραχή και η Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητα (ΔΕΠΥ) συνιστούν εμπόδιο στην ομαλή κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη και συμπεριφορά του μαθητή. Η εκδήλωση παρορμητικότητας, υπερκινητικότητας και διάσπασης προσοχής μπορεί να οδηγήσει τον μαθητή στη μείωση κινήτρου και σε έλλειψη κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών, όπως η δυνατότητα να δίνουν μεγαλύτερη προσοχή στο συνομιλητή τους, να έρχονται στη θέση του, να ακολουθούν τη σειρά τους στα παιχνίδια, να παρεμποδίζουν τις παρορμητικές τους αντιδράσεις για την επίτευξη της καλής λειτουργίας της ομάδας και να εφευρίσκουν διαφορετικούς τρόπους επίλυσης των διαφόρων προβλημάτων που προκύπτουν στις διαπροσωπικές τους σχέσεις (Murray-Close et al., 2010).

Στις εξωτερικές αιτίες συμπεριλαμβάνονται παράγοντες που σχετίζονται με την οικογένεια, το σχολείο και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. Η οικογένεια, ως πρωταρχικός παράγοντας κοινωνικοποίησης, έχει μεγάλο αντίκτυπο στη διαμόρφωση της συμπεριφοράς των παιδιών και λειτουργεί καταλυτικά στη διαδικασία της μίμησης και της υιοθέτησης διάφορων μορφών συμπεριφοράς. Η αντικοινωνική συμπεριφορά των παιδιών συχνά προκύπτει από τα αρνητικά πρότυπα που έχουν οι γονείς, από την ενδοοικογενειακή βία, την ασυμφωνία των γονέων αναφορικά με την ανατροφή των παιδιών και η έλλειψη των γνώσεων για την διαπαιδαγώγησή τους και συνήθως διατηρείται και στο σχολικό περιβάλλον αλλά και στην κοινωνία αργότερα ως ενήλικας σε καθημερινές δραστηριότητές τους (Eysenck, 2013).

Επίσης, άλλα συμβάντα που μπορεί να δημιουργήσουν προβλήματα και κακή συμπεριφορά είναι τα ενδοοικογενειακά προβλήματα ή αλλαγές, όπως είναι ένα διαζύγιο, μία αλλαγή περιβάλλοντος, μία απώλεια, οικονομική δυσχέρεια, γέννηση ενός δεύτερου παιδιού (Πουρσανίδου, 2016). Ο χώρος του κοινωνικού περιβάλλοντος είναι το πεδίο μέσα στον οποίο υπάρχουν και δρουν οι οικογένειες. Η κρίση στο οικονομικό τομέα, που τα τελευταία χρόνια έχει λάβει ευρέως μεγάλες διαστάσεις και πέρα των πρακτικών αλλαγών που προκύπτουν στο βιοτικό επίπεδο πολλών οικογενειών, έχει και αντίκτυπο στον ψυχολογικό τομέα των παιδιών (Πρεκατέ, 2012). Ειδικότερα, οι συνθήκες φτώχειας επηρεάζουν τα παιδιά βραχυπρόθεσμα αλλά και μελλοντικά. Έτσι, άμεσα σχετίζεται η φτώχεια με την εξέλιξη και νοητική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών καθώς και στη σωματική και ψυχική τους υγεία (Ντολιοπούλου, 2015).

Εξίσου σημαντική είναι η αναφορά στα Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας, στα ηλεκτρονικά παιχνίδια και το διαδίκτυο που πολλές φορές συχνά υιοθετούν και προάγουν βίαια πρότυπα. Με αυτό τον τρόπο είναι αποδεδειγμένη και η αύξηση της επιθετικότητας όσο το παιδί βλέπει τέτοιου είδους προγράμματα και παιχνίδια. Το παιδί παίρνει τη θέση του ήρωα και μιμείται κι εκείνο τη βία και την άσχημη συμπεριφορά που βλέπει. Βέβαια έχει αποδειχθεί ότι τα παιδιά που ελέγχονται και παρακολουθούν τα προγράμματα αυτά υπό επιτήρηση δεν επηρεάζονται τόσο όσο εκείνα που δεν έχουν έλεγχο από τους γονείς.

Τέλος, το σχολείο θα μπορούσε να έχει αρνητικό αντίκτυπο στη συμπεριφορά των μαθητών όταν γίνεται απρόσωπο, αυταρχικό και μη ευέλικτο, υιοθετεί αυστηρούς κανόνες πειθαρχίας και χαρακτηρίζεται από την απόρριψη των καθηγητών προς τους μαθητές. Προς αυτή την κατεύθυνση συμβάλλουν συχνά οι λανθασμένες διδακτικές τεχνικές και ο λάθος τρόπος που αξιολογούνται οι μαθητές. Επίσης, αρνητική επίδραση ασκεί το γεγονός ότι η έμφαση δίνεται στη μετάδοση γνώσης και όχι στην καλλιέργεια αξιών. Στο σχολείο υπάρχει επίσης το αίσθημα του ανταγωνισμού, του στιγματισμού και της περιθωριοποίησης που εντείνουν την παραβατική και άσχημη συμπεριφορά των μαθητών. Οι σχέσεις ανάμεσα σε εκπαιδευτικό και μαθητές έχουν υψίστη σημασία για την εξέλιξη των δευτέρων και τη διαμόρφωση του χαρακτήρα τους. Πολύ συχνά, ο εκπαιδευτικός είναι υπεύθυνος για όποια δυσαρέσκεια και πρόβλημα δημιουργείται λόγω των ακατάλληλων χειρισμών και μεθόδων (είτε πολύ επιεικής είτε πολύ αυστηρός στην επιβολή της πειθαρχίας), είτε λόγω της αδιαφορίας για την ατομική προσωπικότητα κάθε παιδιού, είτε λόγω της επιβολής στερεοτύπων και ετικετών, είτε λόγω της δικής του ανάρμοστης

συμπεριφοράς που χαρακτηρίζεται από επιθέσεις προς το πρόσωπό τους (McCormick, Turbeville, Barnes, & McClowry, 2014).

3.4. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού

Ο εκπαιδευτικός παίζει πρωταγωνιστικό ρόλο και είναι το κυρίαρχο πρόσωπο που θα πρέπει να γίνει ο φορέας υλοποίησης της εκάστοτε εκπαιδευτικής πολιτικής. Η προσωπικότητα του εκπαιδευτικού και η διδακτική του προσέγγιση επιδρά και καθορίζει πάρα πολύ και το τελικό διδακτικό αποτέλεσμα. Σύμφωνα με έρευνες το 40% της συνολικής επιρροής που έχει το σχολείο στον μαθητή καθορίζεται από τον δάσκαλο (Παπαναούμ, 2008). Μέχρι τις αρχές του 20ου αιώνα, η κοινωνία είχε ως πρότυπο δασκάλου τον «δάσκαλο αυθεντία», ο οποίος είχε πάρα πολλές γνώσεις και θα έπρεπε να τις μεταδώσει στους μαθητές του. Σήμερα, ο δάσκαλος έχει αλλάξει ρόλο και πρέπει να διαθέτει ή να αποκτήσει στην πορεία της επαγγελματικής του εξέλιξης, δεξιότητες που θα του επιτρέπουν να είναι ευέλικτος, ευπροσάρμοστος, «δια βίου μαθητής», να καθοδηγεί τους μαθητές του στο να «μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν» και να εφαρμόζουν τις γνώσεις σε καταστάσεις της ζωής.

Για να είναι ένας δάσκαλος αποτελεσματικός, σαφώς απαιτούνται ακαδημαϊκά προσόντα και γνώσεις, καθώς και δεξιότητες λεκτικές και επικοινωνιακές, εμπειρία και επαγγελματικές γνώσεις. Ωστόσο, εξίσου σημαντικά στην αποτελεσματική διδασκαλία θεωρούνται και άλλα προσωπικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού. Ο δάσκαλος χρειάζεται να μεταφέρει τον ενθουσιασμό και την αγάπη του για τη μάθηση, να είναι ευέλικτος, ευπροσάρμοστος στα διαφορετικά περιβάλλοντα, να είναι οπλισμένος με υπομονή και να ανησυχεί για τους μαθητές του. Οι έρευνες δείχνουν ότι ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός διαθέτει έναν συνδυασμό όλων των παραπάνω χαρακτηριστικών (Darling-Hammond & Sykes, 2007).

Πιο συγκεκριμένα, παρόλο που τα αναλυτικά προγράμματα, το μέγεθος της τάξης, οι πόροι χρηματοδότησης, το κοινωνικό περιβάλλον και άλλοι τομείς που σχετίζονται με τη μάθηση, συμβάλλουν στην προσωπική ανάπτυξη και την επιτυχία του μαθητή, μεγαλύτερη και πιο δυνατή επίδραση έχει ο δάσκαλος. Ωστόσο, για να συμβάλλει θετικά στην επιτυχή πορεία των μαθητών του θα πρέπει να διαθέτει κάποια σημαντικά χαρακτηριστικά,

στάσεις και συμπεριφορές. Έτσι, ο εκπαιδευτικός μέσα στη σχολική τάξη υποστηρίζει και προάγει την κοινωνική ανάπτυξη όταν:

- Δίνει στους μαθητές του αυθεντικές επιλογές για το πώς θα μάθουν και θα αξιολογηθούν.
- Παρέχει ένα περιβάλλον μάθησης όπου ενθαρρύνεται η εμπιστοσύνη, η πρωτοβουλία και η ανάληψη ευθυνών.
- Υποστηρίζει τους μαθητές βοηθώντας τους να βρουν τον δικό τους δρόμο.
- Αντιμετωπίζει τους μαθητές του σαν ώριμα άτομα, ακόμη και όταν δεν ακολουθούν τις οδηγίες.
- Χτίζει τις διαπροσωπικές δεξιότητες των μαθητών μέσα από ένα περιβάλλον αλληλοσεβασμού.
- Βοηθάει τους μαθητές να εξασκηθούν στην ανάληψη διαφορετικών ρόλων σε διαφορετικές καταστάσεις.
- Διαφοροποιεί τις ευκαιρίες για προσωπική ανάπτυξη.
- Καλλιεργεί το αίσθημα ευθύνης μέσα από ουσιαστική συνεισφορά.
- Αναθέτει ομαδικές εργασίες που δίνουν ευκαιρίες συνεργασίας και την ανάπτυξη φιλίας.
- Αναδεικνύει τη σημασία της κοινωνικο-συναισθηματικής νοημοσύνης, της ενσυναίσθησης και της ενεργητικής ακρόασης.
- Σχεδιάζει δραστηριότητες μέσα από τις οποίες θα οικοδομήσουν και θα επιδείξουν ανθεκτικότητα.
- Προωθεί την καινοτομία.
- Επιβραβεύει τους μαθητές που είναι πρόθυμοι να παραδεχτούν ότι κάνουν λάθος.
- Βοηθάει στη δημιουργία κινήτρων.
- Αποτελεί πρότυπο μίμησης κατάλληλων συμπεριφορών.
- Έχει καλές πρακτικές διαχείρισης των συγκρούσεων
- Ενισχύει την αυτοπεποίθηση μέσω επιβράβευσης,
- Ενθαρρύνει τους μαθητές να ανακαλύψουν, να εξερευνούν, να πειραματιστούν, να δοκιμάσουν και να δημιουργήσουν.

Ο δάσκαλος λειτουργεί ως σύνδεσμος της θεωρίας με την πράξη. Πολλές καλείται να διαχειριστεί τις αλλαγές και τις δυσκολίες, μην έχοντας πάντα, την απαραίτητη από την πολιτεία στήριξη. Αντιθέτως, θεωρείται δεδομένο ότι διαθέτει τις απαιτούμενες δεξιότητες

και τη θετική στάση απέναντι σε επικείμενες αλλαγές, αλλά και την επιστημονική κατάρτιση για την εφαρμογή των αλλαγών. Επομένως, ο εκπαιδευτικός καλείται να γίνει φορέας αλλαγών, ρόλος που συχνά αντίκειται στις «παραδοσιακές» αντιλήψεις του, αναπτύσσοντας συγχρόνως μια διάθεση αντίστασης στην αλλαγή. Ωστόσο, η κοινωνία μας έχει ήδη χαρακτηριστεί ως «κοινωνία της γνώσης». Η εργασία και οι εργασιακές σχέσεις ήδη επηρεάζονται και αλλάζουν ριζικά από την παγκοσμιοποίηση, την τεράστια και συνεχώς αυξανόμενη τεχνολογική ανάπτυξη, τον υπερβολικά μεγάλο όγκο πληροφοριών και την ταχύτατη μετάδοσή τους (Σταμέλος, 2010).

Ο όρος της αλλαγής εμπεριέχεται ως χαρακτηριστικό γνώρισμα στην κοινωνία της γνώσης. Για να γίνει αποδεκτή η αναγκαιότητα της αλλαγής, σύμφωνα με το μοντέλο Fullan (2001), υπάρχουν τρία βασικά στάδια: η λήψη απόφασης για την αλλαγή, η εφαρμογή της αλλαγής, η εσωτερικευση της αλλαγής. Κατά την εφαρμογή της αλλαγής παρατηρούνται αρνητικά συναισθήματα, όπως φόβος, ανασφάλεια, αβεβαιότητα, άγχος για την επιτυχία ή αποτυχία (Καρανικόλα & Παναγιωτόπουλος, 2019). Με βάση τα παραπάνω και παίρνοντας με δεδομένο, όπως αναφέρει και ο John Coolahan (2002) ότι «οι εκπαιδευτικοί βρίσκονται στην καρδιά της εκπαιδευτικής διαδικασίας και η ηθική τους, το κίνητρο και οι ικανότητές τους είναι ζωτικής σημασίας σε μια μεταρρυθμιστική εποχή» (Coolahan, 2002), είναι επιτακτική η ανάγκη αλλαγής της υπόστασης των εκπαιδευτικών και η απόκτηση νέων δεξιοτήτων προκειμένου να ανταποκριθούν στις νέες προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας. Βέβαια, η αλλαγή δεν γίνεται αυτόματα και ούτε σε σύντομο χρονικό διάστημα, αντιθέτως απαιτείται μεγάλη προσπάθεια για την αποδοχή και την εφαρμογή της, ενώ πρέπει να πειστούν οι εμπλεκόμενοι για τα οφέλη της αλλαγής (Καρανικόλα & Παναγιωτόπουλος, 2019).

Βασικές συνιστώσες για την επιτυχή υλοποίηση της αλλαγής, εκτός από το όραμα, την υλικοτεχνική υποδομή, τους πόρους, είναι και η ενημέρωση, η κατάρτιση, η ενεργός συμμετοχή και η δέσμευση των εφαρμοστών της αλλαγής. Έτσι, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και κυρίως η απόκτηση κουλτούρας της δια βίου μάθησης, είναι ίσως το κλειδί της επιτυχίας για τις απαιτήσεις της νέας κοινωνίας της γνώσης. Η πρόκληση της 4ης βιομηχανικής επανάστασης, με ό,τι αυτή συνεπάγεται, απαιτεί νέες γνώσεις και κατάλληλες δεξιότητες που θα καταστήσουν ικανούς τους εκπαιδευτικούς και κατά συνέπεια και τους μαθητές, τους μελλοντικούς πολίτες, να ανταποκριθούν με επιτυχία. Ο John Coolahan (2002) τονίζει ότι η απόκτηση της κουλτούρας της δια βίου μάθησης από

τους εκπαιδευτικούς δίνει νέα ώθηση και δυναμική στην καριέρα της παραδοσιακής διδασκαλίας. Αυτή η νέα δυναμική μπορεί να βοηθήσει στον επαναπροσδιορισμό του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού, έτσι ώστε να εξυπηρετούνται καλύτερα οι ανάγκες της κοινωνίας της γνώσης.

Επομένως, καθώς η σύνδεση της Εκπαίδευσης με την αγορά εργασίας και τη δημιουργία πολιτών με σύγχρονες δεξιότητες είναι αναπόφευκτη, η εκπαίδευση και δη οι εκπαιδευτικοί, οφείλουν να ανταποκριθούν στις προκλήσεις της εποχής και να μη μείνουν απλοί θεατές των εξελίξεων. Για να αλλάξουν οι πολίτες του μέλλοντος, πρέπει πρώτα να αλλάξουν οι εκπαιδευτικές, και όχι μόνο, πολιτικές και οι εφαρμοστές τους, οι εκπαιδευτικοί, που μοιραία αναλαμβάνουν ένα μεγάλο μέρος της ευθύνης έναντι των μαθητών τους. Η επιμόρφωση, παρέχοντάς τους την επιστημονική κατάρτιση και η διά βίου μάθηση, δίνοντάς τους την κουλτούρα της συνεχούς ενημέρωσης και της επικαιροποίησης των δεξιοτήτων τους, κρίνονται πιο απαραίτητες και χρήσιμες από ποτέ. Με δεδομένο δε, ότι η παγκόσμια κοινότητα βρίσκεται σε έναν «αναβρασμό», που οδηγεί σε ραγδαίες αλλαγές σε πολλά επίπεδα και σε πολλούς τομείς της κοινωνίας, πολλά κράτη επιδιώκουν μέσω της αλλαγής των εκπαιδευτικών συστημάτων τους να ανταποκριθούν σε αυτές τις αλλαγές. Είναι, λοιπόν, αναγκαία η προσαρμογή των σχολείων και των εκπαιδευτικών στις νέες συνθήκες.

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

4.1. Σκοπός έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα

Δεδομένης της παραπάνω ανασκόπησης, η γενική έμφαση αυτής της μελέτης είναι να εξετάσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τον ρόλο του προγράμματος των εργαστηρίων δεξιοτήτων στην καλλιέργεια ήπιων δεξιοτήτων στους μαθητές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Κάποια από τα ερευνητικά ερωτήματα που πρόκειται να τεθούν και να απαντηθούν, ακολουθούν στη συνέχεια:

- ✓ Σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης πιστεύουν ότι γνωρίζουν τις ήπιες δεξιότητες;
- ✓ Σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης πιστεύουν ότι είναι δυνατή η διδασκαλία τους;
- ✓ Σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης εφαρμόζουν τεχνικές και μεθόδους στη διδασκαλία τους για την καλλιέργεια των ήπιων δεξιοτήτων;
- ✓ Πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί την ανταπόκριση και συμμετοχή των μαθητών στο πρόγραμμα;
- ✓ Σε τι βαθμό πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί ότι είναι καταρτισμένοι για τη διεξαγωγή τέτοιας διδασκαλίας;

4.2. Μεθοδολογία έρευνας και εργαλείο συλλογής δεδομένων

Για την παρούσα έρευνα αποφασίστηκε να γίνει ποσοτική συλλογή δεδομένων και το εργαλείο συλλογής δεδομένων να είναι το ερωτηματολόγιο. Η ποσοτική έρευνα δίνει την ευκαιρία για συλλογή ποσοτικών δεδομένων, τα οποία είναι ικανά να δώσουν ακριβείς και συνεπείς απαντήσεις σε ερευνητικά ερωτήματα, εάν αρχικά το ερευνητικό μέσο που θα

χρησιμοποιηθεί είναι σωστά δομημένο και αξιόπιστο (Creswell & Creswell, 2019). Ο Bryman (2017) τόνισε ότι οι ποσοτικές έρευνες χρειάζονται μια μέθοδο έρευνας που να μπορεί να παρέχει στα άτομα που διεξάγουν την έρευνα, ακριβή και αξιόπιστα δεδομένα. Οι ποσοτικές έρευνες αφήνουν τη δυνατότητα επιλογής τύπων ερωτήσεων αναλόγως την περίπτωση και βάσει αυτών δημιουργούνται οι απαντήσεις που θα εκπληρώσουν το σκοπό που έχει η μελέτη. Ο Bryman (2017) σημείωσε επίσης ότι «μια καλά σχεδιασμένη, ποσοτική έρευνα συμβάλλει πάντα στην αξιοπιστία και την εγκυρότητα».

Παράλληλα, η ποσοτική έρευνα επιλέγεται επειδή τα αποτελέσματα που παρέχει είναι αντικειμενικά και το δείγμα ανταποκρίνεται αυθόρμητα επειδή ο ερευνητής δεν μπορεί να το γνωρίζει. Οι ποσοτικές μέθοδοι έρευνας ασχολούνται με την ποσοτικοποίηση και την ανάλυση των μεταβλητών για την απόκτηση αποτελεσμάτων. Περιλαμβάνει τη χρήση και ανάλυση αριθμητικών δεδομένων χρησιμοποιώντας συγκεκριμένες στατιστικές τεχνικές για να απαντηθούν ερωτήματα όπως ποιος, πόσο, τι, πού, πότε, πόσο και πώς. Οι Aliaga και Gunderson (2002) περιγράφουν τις ποσοτικές ερευνητικές μεθόδους ως επεξήγηση ενός προβλήματος ή φαινομένου συλλέγοντας δεδομένα αριθμητικά και αναλύοντάς τα χρησιμοποιώντας μαθηματικές μεθόδους.

Επίσης, μέσω των ερωτηματολογίων ο/η ερευνητής/τρια εξοικονομεί κόστος και χρόνο, αφού μπορούν να αποσταλούν (με ταχυδρομείο ή ηλεκτρονικά) και να εξασφαλιστεί γρήγορη εισροή δεδομένων, η συμπλήρωση τους σε χρόνο και μέρος της επιλογής των ερωτώμενων. Τέλος, τα ερωτηματολόγια επιτρέπουν μεγαλύτερη ευκολία στη διαδικασία κωδικοποίησης και ανάλυσης των περιγραφικών κι επαγωγικών αποτελεσμάτων (Cohen et al., 2008).

Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε στη συγκεκριμένη έρευνα αποτελείται από δύο μέρη. Το πρώτο μέρος περιλαμβάνει ερωτήσεις που συλλέγουν πληροφορίες σχετικά με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων, ενώ το δεύτερο εστιάζει στον βασικό σκοπό της έρευνας συλλέγοντας τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τον ρόλο του προγράμματος των εργαστηρίων δεξιοτήτων στην καλλιέργεια ήπιων δεξιοτήτων στους μαθητές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

4.3. Πληθυσμός έρευνας

Ο πληθυσμός της έρευνας ήταν εργαζόμενοι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στον νομό Κορινθίας. Η επιλογή του δείγματος της έρευνας πραγματοποιήθηκε με χρήση δειγματοληψίας μη πιθανοτήτων (non-probability sampling). (Creswell & Creswell, 2019). Αναλυτικότερα, στην έρευνα έλαβαν μέρος 127 εκπαιδευτικοί που προσεγγίστηκαν στην περιοχή της Κορινθίας. Η προσέγγιση του δείγματος έγινε με τη μέθοδο της μη τυχαίας δειγματοληψίας η οποία χρησιμοποιεί μη τυχαιοποιημένες μεθόδους για τη λήψη του δείγματος. Αρχικά, χρησιμοποιήθηκε βολική δειγματοληψία, καθώς η ερευνήτρια βρήκε συμμετέχοντες μέσα από τον επαγγελματικό και οικογενειακό της περίγυρο. Έγινε επιλογή της συγκεκριμένης μεθόδου λόγω του ότι προσφέρει στον/στην ερευνητή/ερευνήτρια τη δυνατότητα να προσεγγίσει μεγάλο μέρος του πληθυσμού, το οποίο βρίσκεται κοντά του/της και συνεπώς υπάρχει η δυνατότητα εύκολης πρόσβασης (Cohen et al., 2008). Στη συνέχεια, για τη συλλογή δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της χιονοστιβάδας. Η δειγματοληψία χιονοστιβάδας θεωρείται μια μορφή τυχαίας δειγματοληψίας η οποία ξεκινά με τη συλλογή δεδομένων από μία ή περισσότερες επαφές που συνήθως είναι γνωστές στο άτομο που συλλέγει τα δεδομένα (Daniel, 2012). Ωστόσο, υπάρχουν και περιορισμοί στα παραπάνω. Για παράδειγμα, σε μια μελέτη υπάρχει ο κίνδυνος μεροληψίας στα αποτελέσματα, καθώς οι άνθρωποι μπορούν να επιλέξουν μόνοι τους αν θα απαντήσουν στις ερωτήσεις ή όχι. Ως εκ τούτου, θα υπάρχουν απαντήσεις μόνο από ένα συγκεκριμένο είδος ανθρώπων, αυτών που είναι πρόθυμοι να απαντήσουν (Creswell & Creswell, 2019).

4.4. Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε την περίοδο Δεκέμβριος-Ιανουάριος του 2023. Το δείγμα αποτελούνταν από 127 άτομα. Η έρευνα με τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου από τους συμμετέχοντες δεν απαιτούσε πάνω από 10 λεπτά για να ολοκληρωθεί. Τα ερωτηματολόγια δημιουργήθηκαν μέσω της πλατφόρμας Google forms και μοιράστηκαν στους συμμετέχοντες ηλεκτρονικά. Παράλληλα, δόθηκαν οδηγίες για τον τρόπο συμπλήρωσης στην αρχή του ερωτηματολογίου. Ακολουθήθηκε η ίδια σειρά συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων σε όλα τα άτομα.

4.5. Στατιστική ανάλυση

Για τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η περιγραφική και επαγωγική στατιστική. Η ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με το στατιστικό πακέτο SPSS (Statistical Package for the Social Sciences V. 22.0), με τη βοήθεια του οποίου ερμηνεύτηκαν τα αποτελέσματα που προέκυψαν από το σύνολο των ερωτηματολογίων που συμπληρώθηκαν.

ΕΥΡΗΜΑΤΑ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΕΥΡΗΜΑΤΑ

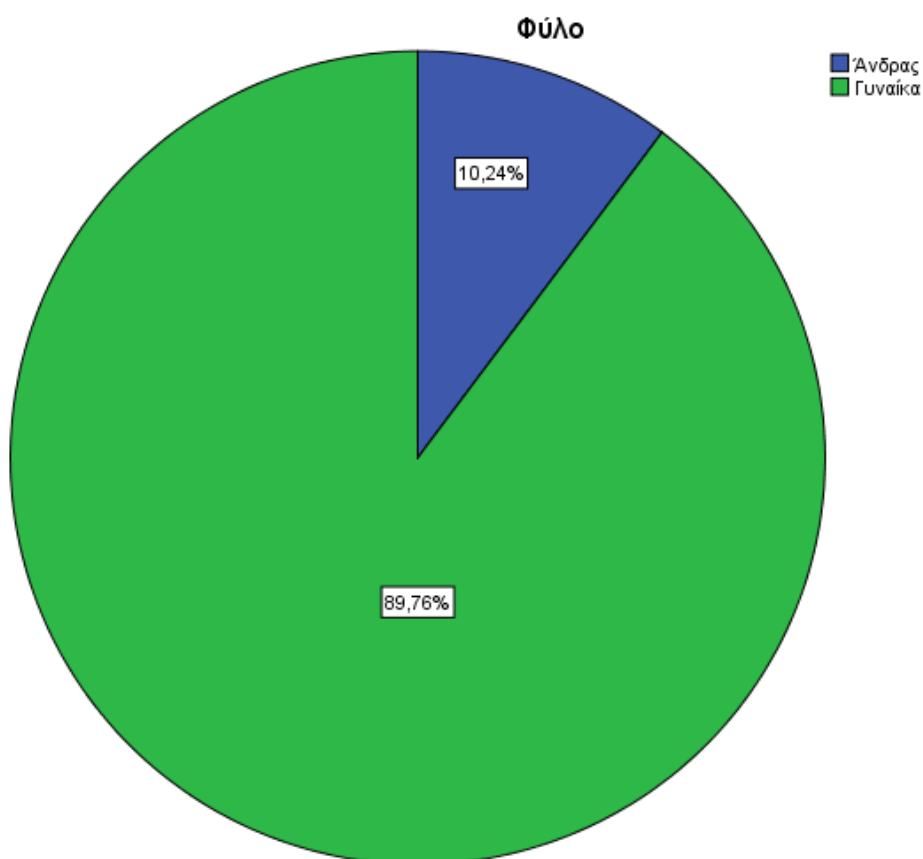
5.1. Δημογραφικά στοιχεία δείγματος

Στην έρευνα έλαβαν μέρος 127 εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης εκ των οποίων οι περισσότεροι ήταν γυναίκες με ποσοστό 89,8% και ακολουθούν οι άνδρες με 10,2%. Στο διάγραμμα 1 φαίνεται η κατανομή του φύλου των εκπαιδευτικών.

Πίνακας 1: Φύλο

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Άνδρας	13	10,2	10,2	10,2
Γυναίκα	114	89,8	89,8	100,0
Σύνολο	127	100,0	100,0	

Γράφημα 1: Φύλο

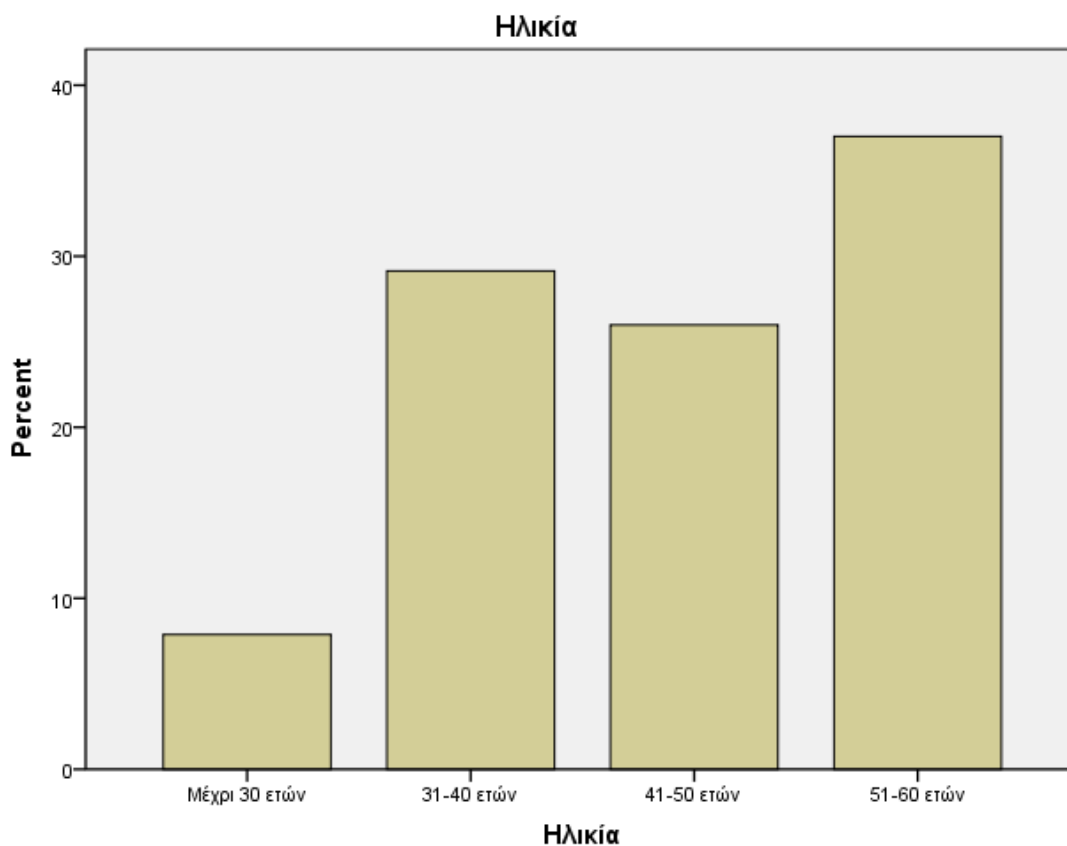


Αναφορικά, με την ηλικία των εκπαιδευτικών οι πιο πολλοί είχαν ηλικίες μεταξύ 51-60 ετών με ποσοστό 37% και ακολουθούν όσοι είχαν ηλικίες μεταξύ 31-40 ετών με 29,1% και μεταξύ 41-50 ετών με 26%. Στο διάγραμμα 2 παρουσιάζεται η ηλικιακή κατανομή των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών.

Πίνακας 2: Ηλικία

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Μέχρι 30 ετών	10	7,9	7,9	7,9
31-40 ετών	37	29,1	29,1	37,0
41-50 ετών	33	26,0	26,0	63,0
51-60 ετών	47	37,0	37,0	100,0
Σύνολο	127	100,0	100,0	

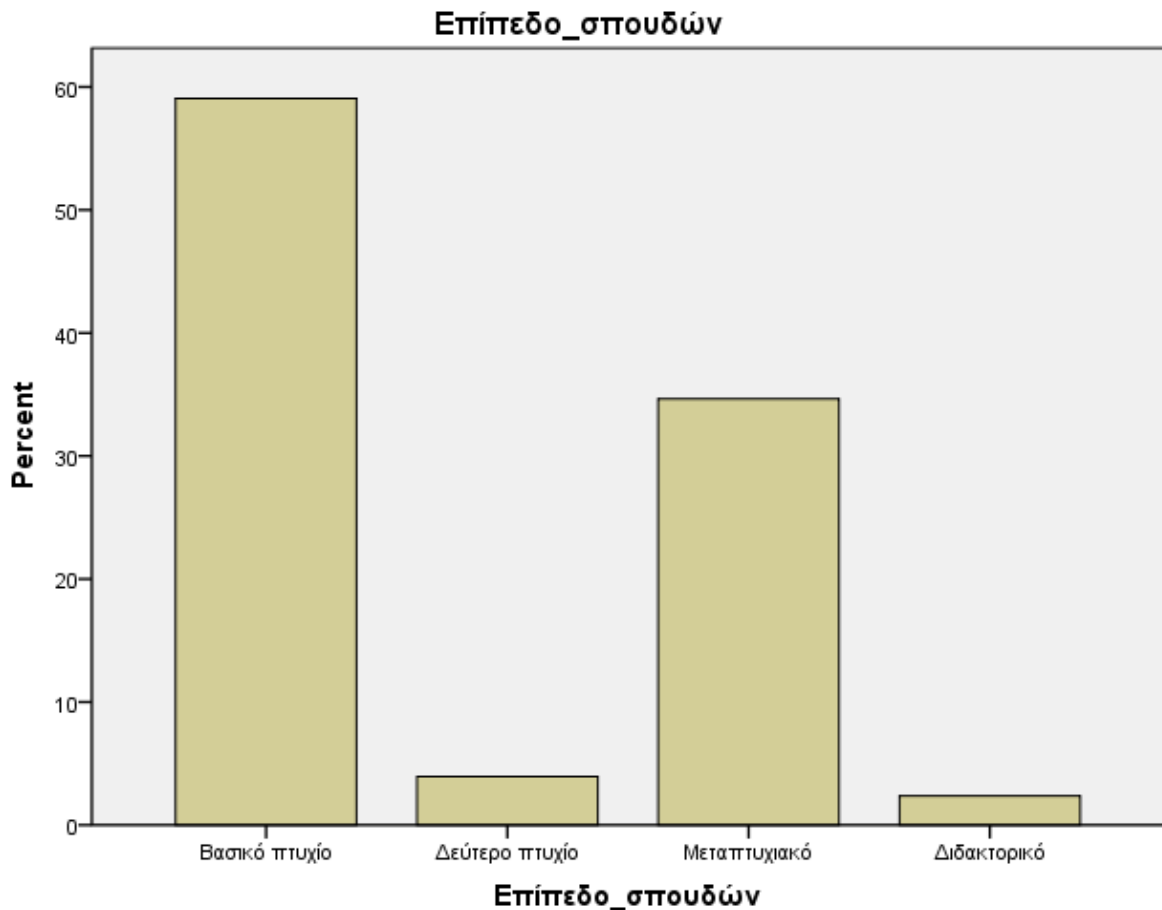
Γράφημα 2: Ηλικία



Όσον αφορά εκπαιδευτικό υπόβαθρο των συμμετεχόντων, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ήταν κάτοχοι του βασικού τίτλου σπουδών με ποσοστό 59,1% και ακολουθούν οι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου με 34,6%.

Πίνακας 3: Επίπεδο σπουδών

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Βασικό πτυχίο	75	59,1	59,1	59,1
Δεύτερο πτυχίο	5	3,9	3,9	63,0
Μεταπτυχιακό	44	34,6	34,6	97,6
Διδακτορικό	3	2,4	2,4	100,0
Σύνολο	127	100,0	100,0	



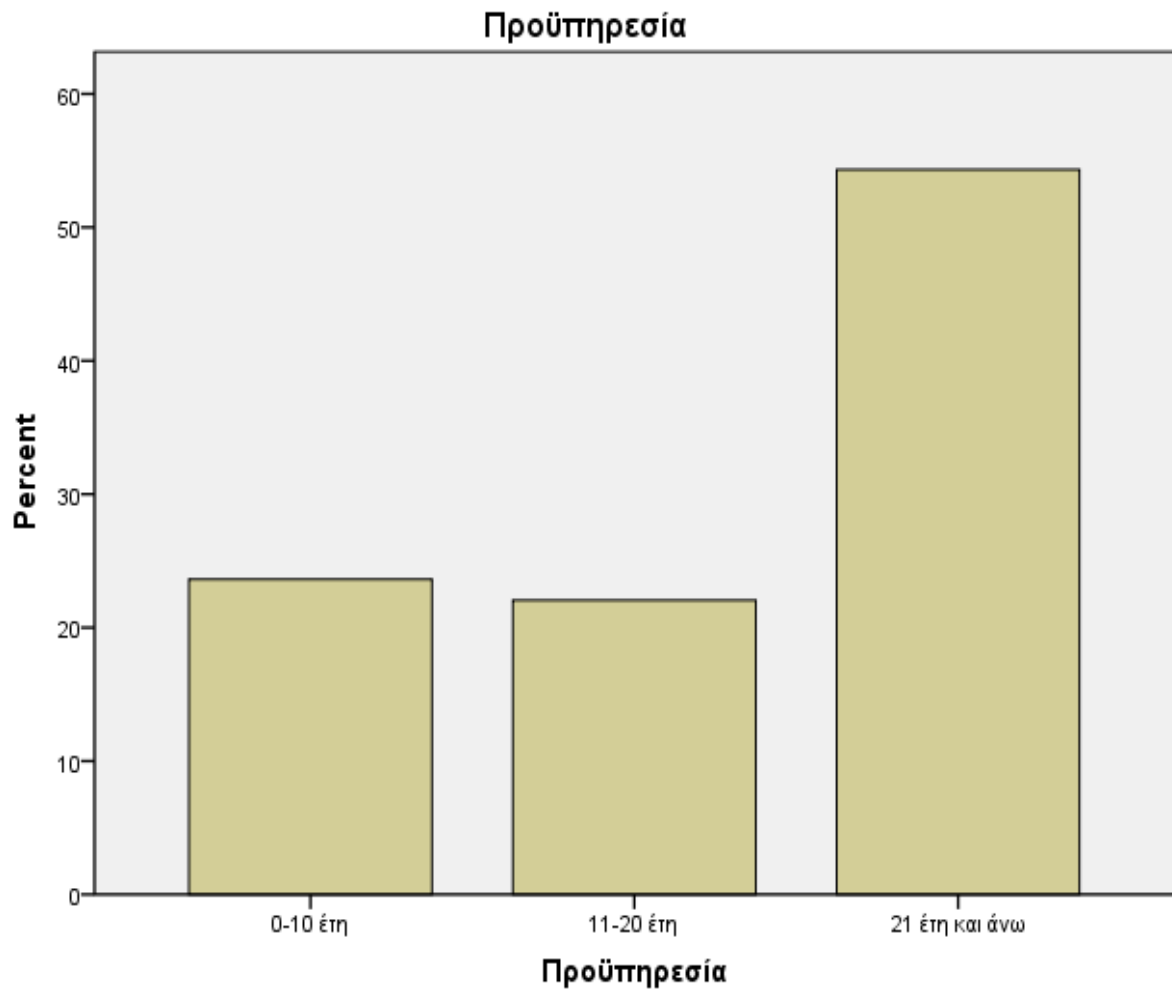
Γράφημα 3: Επίπεδο σπουδών

Η προϋπηρεσία των περισσότερων εκπαιδευτικών στην εκπαίδευση είναι πάνω από 21 έτη με ποσοστό 54,3% και ακολουθούν με 23,6% όσοι έχουν προϋπηρεσία μέχρι 10 έτη.

Πίνακας 4: Προϋπηρεσία

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
0-10 έτη	30	23,6	23,6	23,6
11-20 έτη	28	22,0	22,0	45,7
21 έτη και άνω	69	54,3	54,3	100,0
Σύνολο	127	100,0	100,0	

Γράφημα 4: Προϋπηρεσία

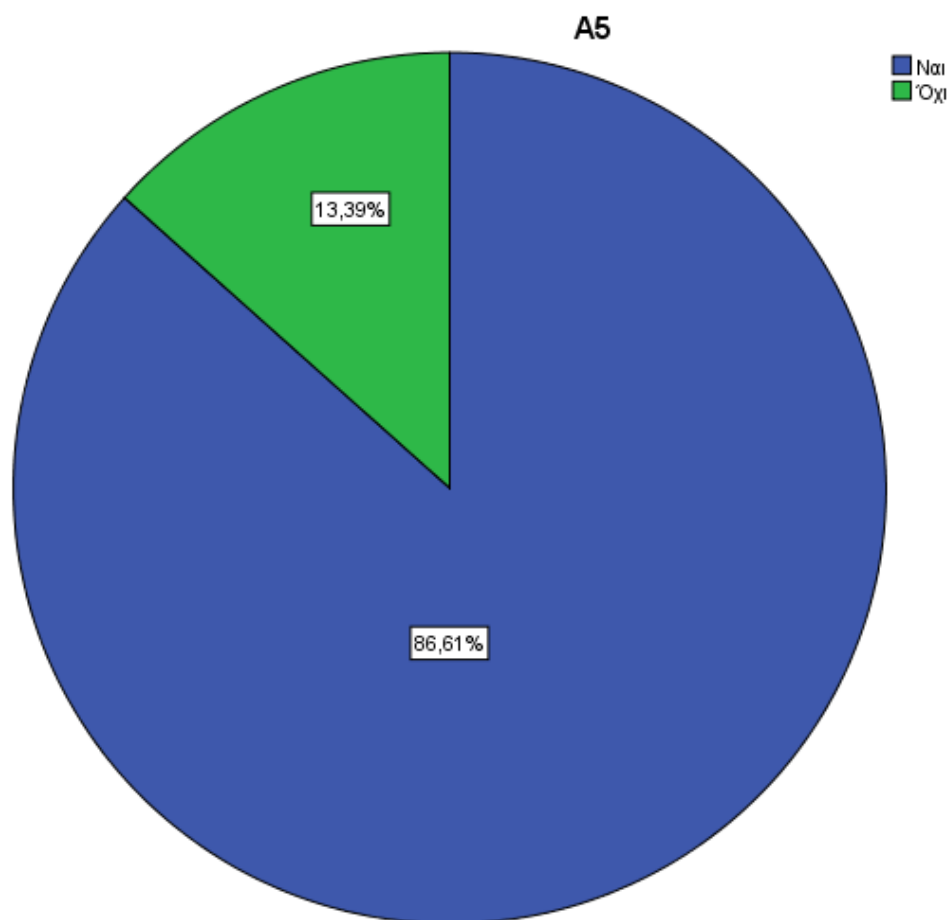


Τέλος, σε ερώτηση σχετικά με το αν έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια σχετικά με τις καινοτόμες δράσεις η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών απάντησε θετικά με ποσοστό 86,6%.

Πίνακας 5: Έχετε παρακολουθήσει σεμινάρια σχετικά με τις καινοτόμες δράσεις

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Ναι	110	86,6	86,6	86,6
Όχι	17	13,4	13,4	100,0
Σύνολο	127	100,0	100,0	

Γράφημα 5: Έχετε παρακολουθήσει σεμινάρια σχετικά με τις καινοτόμες δράσεις



5.2. Αποτελέσματα σχετικά με τον βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν τις ήπιες δεξιότητες

Το κυρίως μέρος της έρευνας επικεντρώθηκε στο να διερευνήσει τις απόψεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών για τον ρόλο του προγράμματος των εργαστηρίων δεξιοτήτων στην καλλιέργεια ήπιων δεξιοτήτων στους μαθητές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Αρχικά, έγινε προσπάθεια να διερευνηθεί σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης γνωρίζουν τις ήπιες δεξιότητες και κατά πόσο τις εφαρμόζουν.

Σχετικά με το επίπεδο γνώσεων των εκπαιδευτικών για τις ήπιες δεξιότητες προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί σε όλες τις δεξιότητες που τους δόθηκαν σημείωσαν ότι έχουν σε μεγάλο βαθμό γνώσεις. Ενδεικτικά αναφέρεται ότι οι μεγαλύτεροι μέσοι όροι σημειώθηκαν για τις εξής δεξιότητες: Κριτική Σκέψη (Μ.Τ. 4,14), Επίλυση προβλήματος (Μ.Τ. 4,14) και Κοινωνικές Δεξιότητες (Μ.Τ. 4,12).

Πίνακας 6: Γνώση ήπιων δεξιοτήτων

	N	Ελάχιστο	Μέγιστο	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
1. Κοινωνικές Δεξιότητες	127	1,00	5,00	4,1260	1,01569
2. Επικοινωνιακές δεξιότητες	127	1,00	5,00	4,0866	,95969
3. Κριτική Σκέψη	127	1,00	5,00	4,1496	1,07702
4.Επίλυση προβλήματος	127	1,00	5,00	4,1496	1,02414
5. Λήψη Απόφασης	127	1,00	5,00	4,0000	1,08379
6. Ομαδική Εργασία	127	1,00	5,00	4,0315	1,03844

7. Μαθαίνω πώς να μαθαίνω	127	1,00	5,00	3,9449	1,14993
8. Δια βίου Μάθηση	127	1,00	5,00	3,9134	1,13406
N (listwise)	127				

5.3. Αποτελέσματα σχετικά με τον βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν τις ήπιες δεξιότητες

Όσον αφορά το επίπεδο εφαρμογής των παραπάνω ήπιων δεξιοτήτων από τους εκπαιδευτικούς, προκύπτει ότι και πάλι οι εκπαιδευτικοί σε όλες τις δεξιότητες που τους δόθηκαν ανέφεραν ότι τις εφαρμόζουν σε μεγάλο βαθμό.

Πίνακας 7: Εφαρμογή ήπιων δεξιοτήτων

	N	Ελάχιστο	Μέγιστο	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
1. Κοινωνικές Δεξιότητες	127	1,00	5,00	4,0866	,93455
2. Επικοινωνιακές δεξιότητες	127	1,00	5,00	4,0709	,91009
3. Κριτική Σκέψη	127	1,00	5,00	4,0157	,98387
4. Επίλυση προβλήματος	127	1,00	5,00	4,0315	,95898
5. Λήψη Απόφασης	127	1,00	5,00	3,9685	,87230
6. Ομαδική Εργασία	127	1,00	5,00	3,9606	,88552
7. Μαθαίνω πώς να μαθαίνω	127	1,00	5,00	3,8268	,89171
8. Δια βίου Μάθηση	127	1,00	5,00	3,7953	1,05664

Πίνακας 7: Εφαρμογή ήπιων δεξιοτήτων

	N	Ελάχιστο	Μέγιστο	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
1. Κοινωνικές Δεξιότητες	127	1,00	5,00	4,0866	,93455
2. Επικοινωνιακές δεξιότητες	127	1,00	5,00	4,0709	,91009
3. Κριτική Σκέψη	127	1,00	5,00	4,0157	,98387
4.Επίλυση προβλήματος	127	1,00	5,00	4,0315	,95898
5. Λήψη Απόφασης	127	1,00	5,00	3,9685	,87230
6. Ομαδική Εργασία	127	1,00	5,00	3,9606	,88552
7. Μαθαίνω πώς να μαθαίνω	127	1,00	5,00	3,8268	,89171
8. Δια βίου Μάθηση	127	1,00	5,00	3,7953	1,05664
N (listwise)	127				

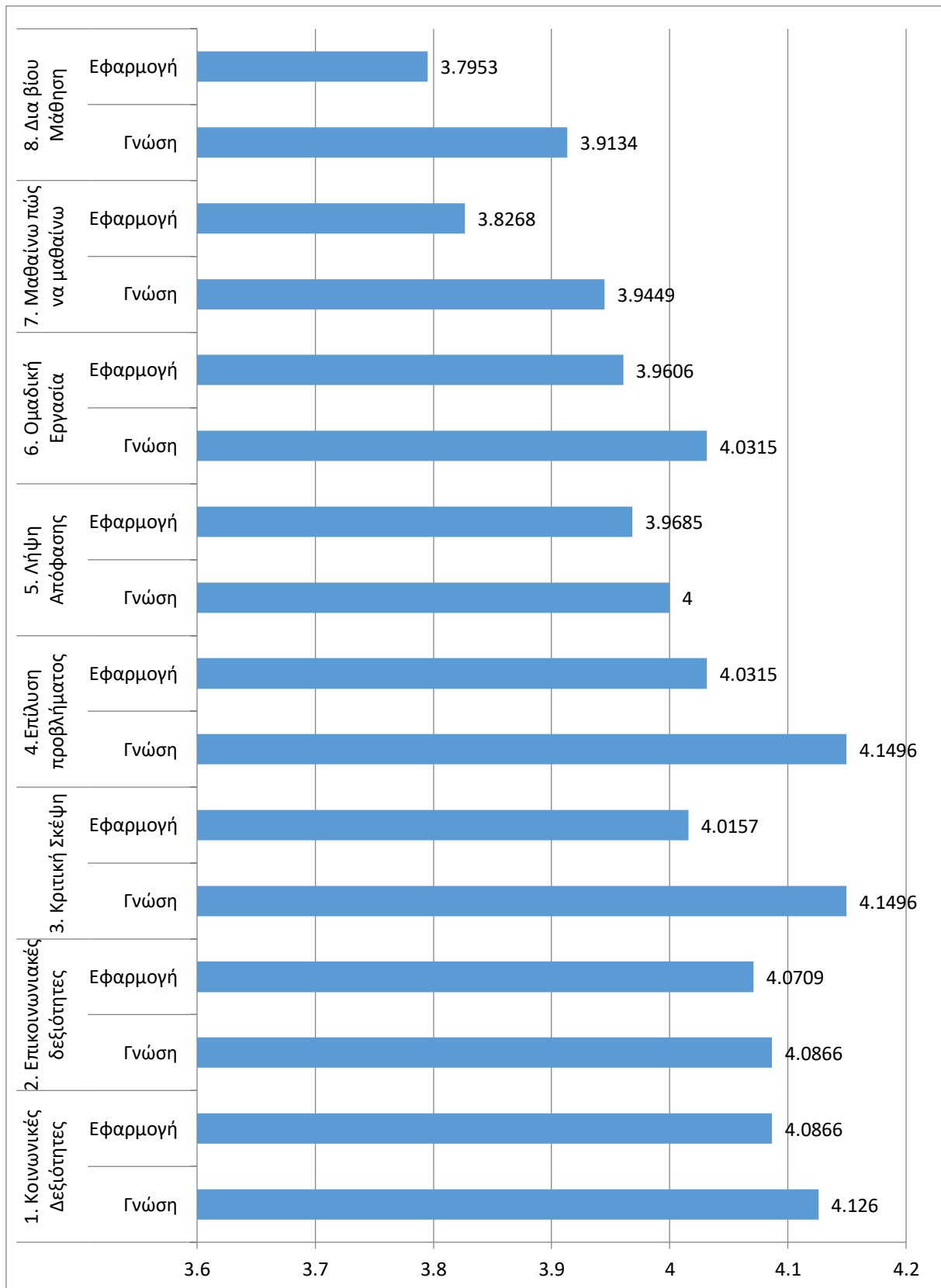
Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε σύγκριση μέσω τιμών μεταξύ του επιπέδου γνώσης των ήπιων δεξιοτήτων και εφαρμογής τους από τους εκπαιδευτικούς. Μετά από τον στατιστικό έλεγχο που έγινε με τη βοήθεια του t-test, προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ του επιπέδου γνώσης και εφαρμογής των ήπιων δεξιοτήτων από τους εκπαιδευτικούς. Ειδικότερα, διαφορά προέκυψε για όλες τις ήπιες δεξιότητες με το επίπεδο εφαρμογής τους να είναι σε στατιστικά σημαντικό βαθμό μικρότερο από το αναφερόμενο επίπεδο γνώσης τους.

Πίνακας 8: Σύγκριση επιπέδου γνώσης και εφαρμογής ήπιων δεξιοτήτων

		Μέση τιμή	N	Τυπική απόκλιση	Sig.
1. Κοινωνικές Δεξιότητες (σεβασμός στους άλλους και την πολιτισμική τους ταυτότητα, συμπεριφορά ανάλογη με το περιβάλλον και τις κοινωνικές νόρμες, ενσυναίσθηση)	Γνώση	4,1260	127	1,01569	,000
	Εφαρμογή	4,0866	127	,93455	
2. Επικοινωνιακές δεξιότητες (Αποτελεσματική γραπτή και προφορική, μη λεκτική (π.χ. γλώσσα του σώματος) επικοινωνία και δεξιότητα ακρόασης)	Γνώση	4,0866	127	,95969	,000
	Εφαρμογή	4,0709	127	,91009	
3. Κριτική Σκέψη (ανάλυση και αξιολόγηση διαφορετικών απόψεων, διατύπωση επιχειρηματολογίας, προσέγγιση, αξιολόγηση-χρήση της πληροφορίας, υπευθυνότητα, δημιουργικότητα)	Γνώση	4,1496	127	1,07702	,000
	Εφαρμογή	4,0157	127	,98387	
4. Επίλυση προβλήματος (Αναγνώριση προβλήματος/προβληματικής κατάστασης, εκπόνηση και εφαρμογή σχεδίου δράσης)	Γνώση	4,1496	127	1,02414	,000
	Εφαρμογή	4,0315	127	,95898	
5. Λήψη Απόφασης (εξειδίκευση στόχων, υπολογισμός ρίσκου, παραγωγή εναλλακτικών λύσεων, αξιολόγηση και επιλογή της καλύτερης εναλλακτικής)	Γνώση	4,0000	127	1,08379	,000
	Εφαρμογή	3,9685	127	,87230	
6. Ομαδική Ενασχόληση (Το άτομο	Γνώση	4,0315	127	1,03844	,000

οικοδομεί συνεργασίες, ηγείται και ακολουθεί κατάλληλα, σέβεται την γνώμη των άλλων αποδέχεται την ανατροφοδότηση, επιλύει συγκρούσεις)	Εφαρμογή	3,9606	127	,88552	
7. Μαθαίνω πώς να μαθαίνω (Χρησιμοποίηση τεχνικών μάθησης για την κατάκτηση και την εφαρμογή νέας γνώσης και δεξιοτήτων, οργάνωση και επεξεργασία της πληροφορίας, αφαιρετική σκέψη)	Γνώση	3,9449	127	1,14993	,000
	Εφαρμογή	3,8268	127	,89171	
8. Δια βίου Μάθηση (Διερευνητική μάθηση, αναστοχασμός και αξιολόγηση, χρήση τεχνολογιών πληροφορικής και επικοινωνίας)	Γνώση	3,9134	127	1,13406	,000
	Εφαρμογή	3,7953	127	1,05664	

Γράφημα 6: Σύγκριση επιπέδου γνώσης και εφαρμογής ήπιων δεξιοτήτων



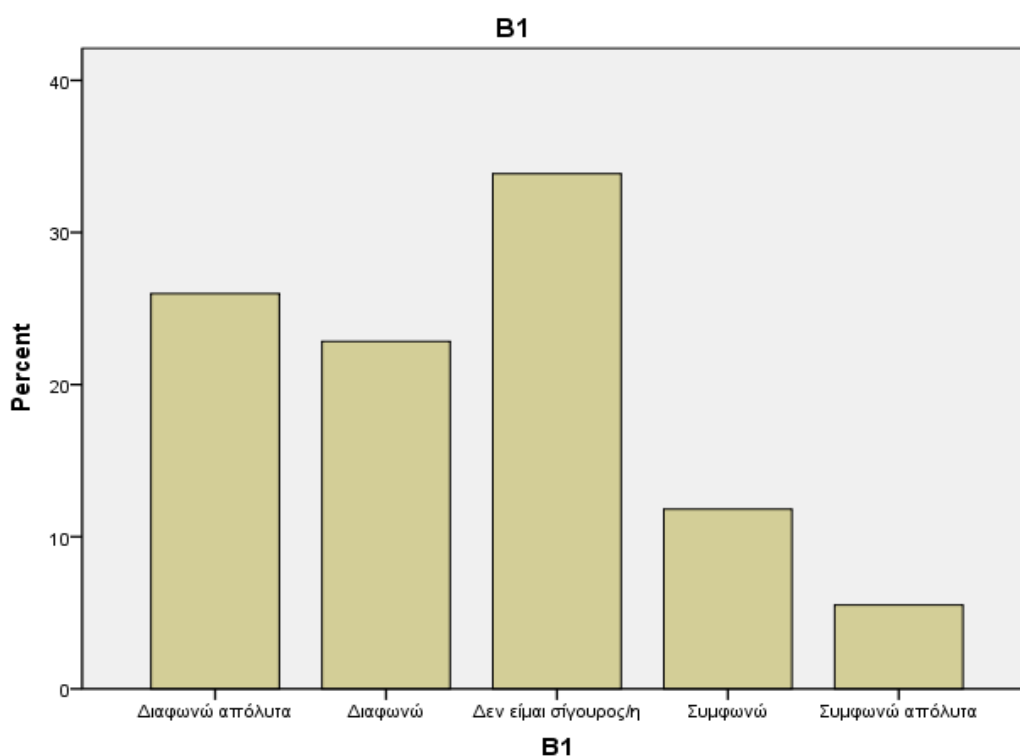
5.4. Αποτελέσματα αναφορικά με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τον βαθμό στο οποίο θεωρούν τις ήπιες δεξιότητες έμφυτες

Στη συνέχεια, οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να αναφέρουν σε ποιον βαθμό συμφωνούν ότι οι ήπιες δεξιότητες είναι έμφυτες και δεν μπορούν να διδαχτούν. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί φαίνεται να διαφωνούν ή να διαφωνούν απόλυτα με ποσοστό 48,8%, ενώ ένα 33,9% κρατά ουδέτερη στάση.

Πίνακας 9: Οι ήπιες δεξιότητες είναι έμφυτες και δεν μπορούν να διδαχτούν.

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Διαφωνώ απόλυτα	33	26,0	26,0	26,0
Διαφωνώ	29	22,8	22,8	48,8
Δεν είμαι σίγουρος/η	43	33,9	33,9	82,7
Συμφωνώ	15	11,8	11,8	94,5
Συμφωνώ απόλυτα	7	5,5	5,5	100,0
Σύνολο	127	100,0	100,0	

Γράφημα 7: Οι ήπιες δεξιότητες είναι έμφυτες και δεν μπορούν να διδαχτούν.



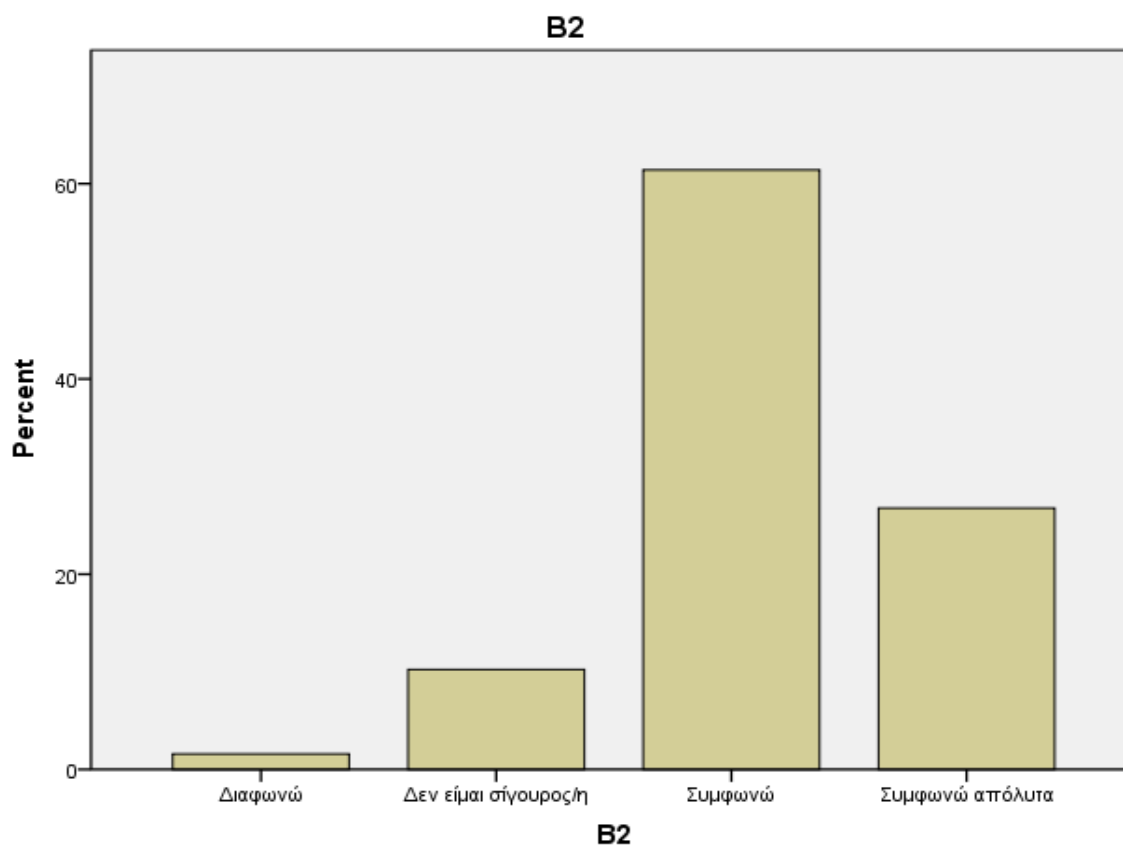
5.5. Αποτελέσματα αναφορικά με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με αν οι ήπιες δεξιότητες μπορούν να καλλιεργηθούν στο σχολείο

Αντιθέτως, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών με ποσοστό 88,2% συμφωνεί ότι το σχολείο μπορεί να συνεισφέρει στην ανάπτυξη των ήπιων δεξιοτήτων των μαθητών.

Πίνακας 10: Το σχολείο μπορεί να συνεισφέρει στην ανάπτυξη των ήπιων δεξιοτήτων των μαθητών

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Διαφωνώ	2	1,6	1,6	1,6
Δεν είμαι σίγουρος/η	13	10,2	10,2	11,8
Συμφωνώ	78	61,4	61,4	73,2
Συμφωνώ απόλυτα	34	26,8	26,8	100,0
Σύνολο	127	100,0	100,0	

Γράφημα 8: Το σχολείο μπορεί να συνεισφέρει στην ανάπτυξη των ήπιων δεξιοτήτων των μαθητών



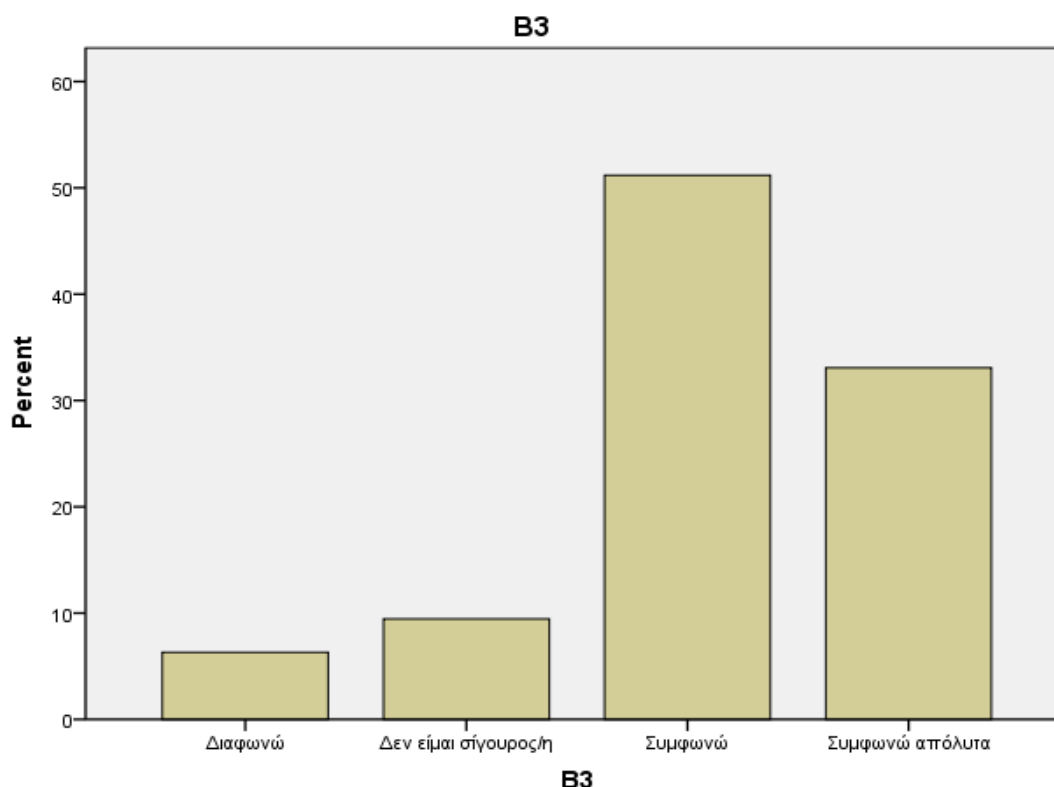
5.6. Αποτελέσματα αναφορικά με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με αν η διδασκαλία των ήπιων δεξιοτήτων στους μαθητές προϋποθέτει την ύπαρξη αντίστοιχων δεξιοτήτων από τους εκπαιδευτικούς

Σχετικά με το αν η διδασκαλία των ήπιων δεξιοτήτων στους μαθητές προϋποθέτει την ύπαρξη των αντίστοιχων ήπιων δεξιοτήτων από τους εκπαιδευτικούς, οι συμμετέχοντες υποστηρίζουν αυτή την άποψη με ποσοστό 84,3%.

Πίνακας 11: Η διδασκαλία των ήπιων δεξιοτήτων στους μαθητές προϋποθέτει την ύπαρξη των αντίστοιχων ήπιων δεξιοτήτων από τους εκπαιδευτικούς

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Διαφωνώ	8	6,3	6,3	6,3
Δεν είμαι σίγουρος/η	12	9,4	9,4	15,7
Συμφωνώ	65	51,2	51,2	66,9
Συμφωνώ απόλυτα	42	33,1	33,1	100,0
Σύνολο	127	100,0	100,0	

Γράφημα 9: Η διδασκαλία των ήπιων δεξιοτήτων στους μαθητές προϋποθέτει την ύπαρξη των αντίστοιχων ήπιων δεξιοτήτων από τους εκπαιδευτικούς



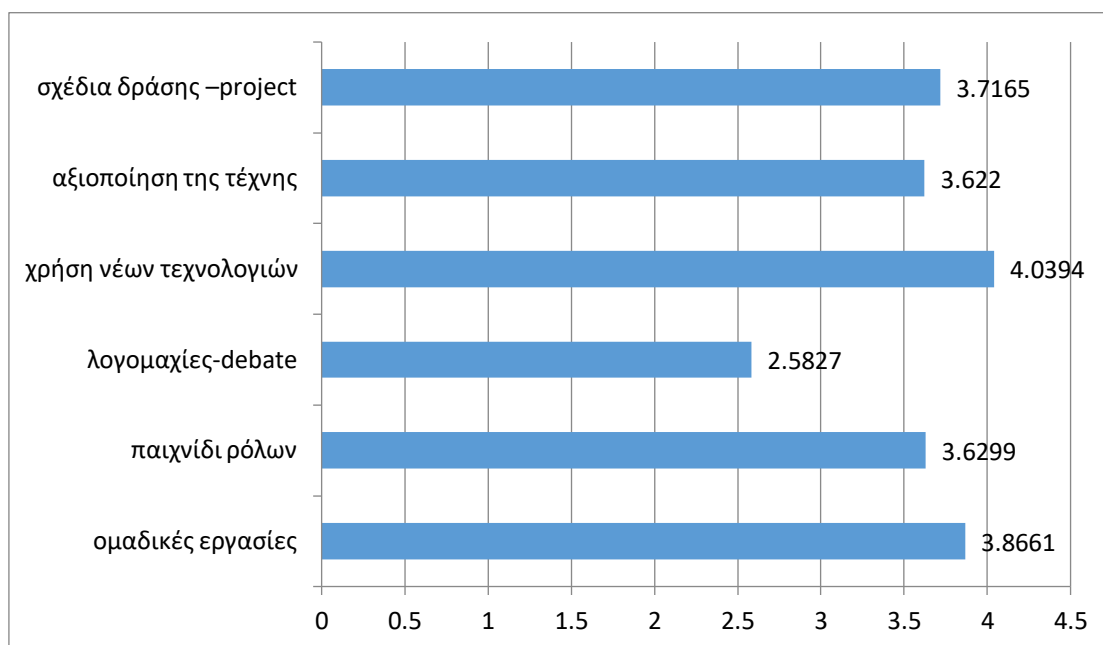
5.7. Τεχνικές/μέθοδοι διδασκαλίας εκπαιδευτικών για την καλλιέργεια ήπιων δεξιοτήτων

Ακολούθως, η έρευνα επικεντρώθηκε στο να διερευνήσει τις τεχνικές/μεθόδους διδασκαλίας που οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι εφαρμόζουν στα μαθήματά τους. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, οι τεχνικές/μέθοδοι που φαίνεται να εφαρμόζονται περισσότερο είναι η χρήση νέων τεχνολογιών (Μ. Τ. 4,03), οι ομαδικές εργασίες (Μ. Τ. 3,86), σχέδια δράσης –project (Μ. Τ. 3,71), το παιχνίδι ρόλων (Μ. Τ. 3,62) και η αξιοποίηση της τέχνης (Μ. Τ. 3,62). Αντίθετα οι λογομαχίες-debate αναφέρθηκαν σε βαθμό κάτω του μετρίου ότι εφαρμόζονται στη διδασκαλία των συμμετεχόντων.

Πίνακας 12: Τεχνικές/μέθοδοι διδασκαλίας

	N	Ελάχιστο	Μέγιστο	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
ομαδικές εργασίες	127	2,00	5,00	3,8661	,94585
παιχνίδι ρόλων	127	2,00	5,00	3,6299	,98241
λογομαχίες-debate	127	1,00	5,00	2,5827	1,15085
χρήση νέων τεχνολογιών	127	1,00	5,00	4,0394	,97102
αξιοποίηση της τέχνης	127	1,00	5,00	3,6220	1,11930
σχέδια δράσης –project	127	1,00	5,00	3,7165	1,11908
N (listwise)	127				

Γράφημα 10: Τεχνικές/μέθοδοι διδασκαλίας



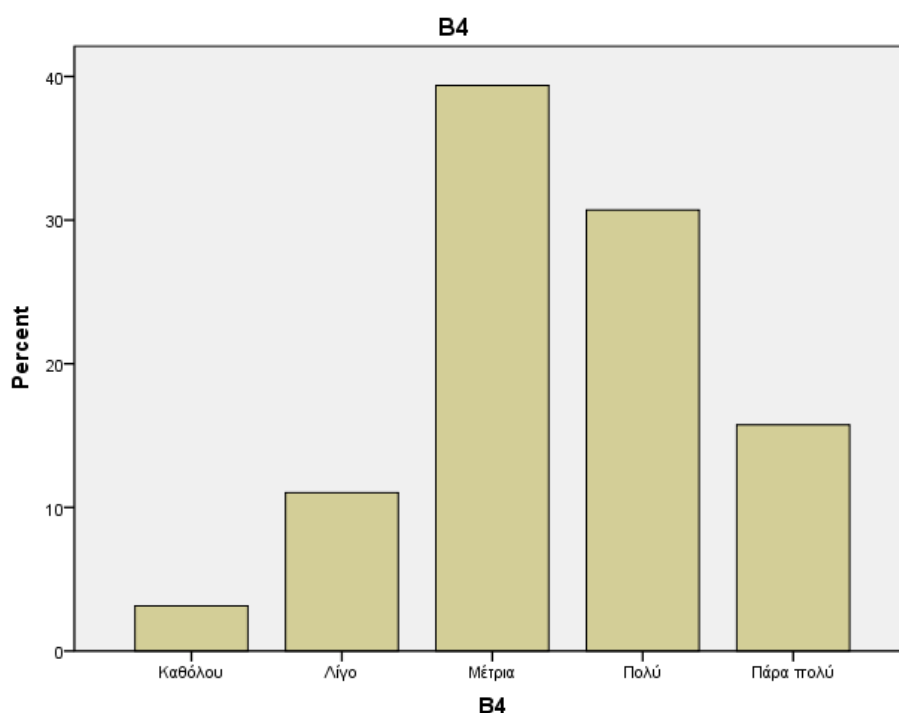
5.8. Αποτελέσματα αναφορικά με τον βαθμό ετοιμότητας των εκπαιδευτικών στη διδασκαλία ήπιων δεξιοτήτων

Στη συνέχεια, οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να αναφέρουν τον βαθμό στον οποίο θεωρούν ότι είναι έτοιμοι να αναλάβουν μόνοι τους την εξ ολοκλήρου υλοποίηση νέων δράσεων για την ανάπτυξη δεξιοτήτων των μαθητών, όπου οι περισσότεροι υποστήριξαν ότι είναι πολύ ή πάρα πολύ έτοιμοι με ποσοστό 46,5% και ακολουθούν με 39,4% όσοι είναι μέτρια έτοιμοι για κάτι τέτοιο.

Πίνακας 13: Σε ποιον βαθμό θεωρείτε ότι είστε έτοιμος/η να αναλάβετε μόνη/μόνος σας την εξ ολοκλήρου υλοποίηση νέων δράσεων για την ανάπτυξη δεξιοτήτων των μαθητών;

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Καθόλου	4	3,1	3,1	3,1
Λίγο	14	11,0	11,0	14,2
Μέτρια	50	39,4	39,4	53,5
Πολύ	39	30,7	30,7	84,3
Πάρα πολύ	20	15,7	15,7	100,0
Σύνολο	127	100,0	100,0	

Γράφημα 11: Σε ποιον βαθμό θεωρείτε ότι είστε έτοιμος/η να αναλάβετε μόνη/μόνος σας την εξ ολοκλήρου υλοποίηση νέων δράσεων για την ανάπτυξη δεξιοτήτων των μαθητών;

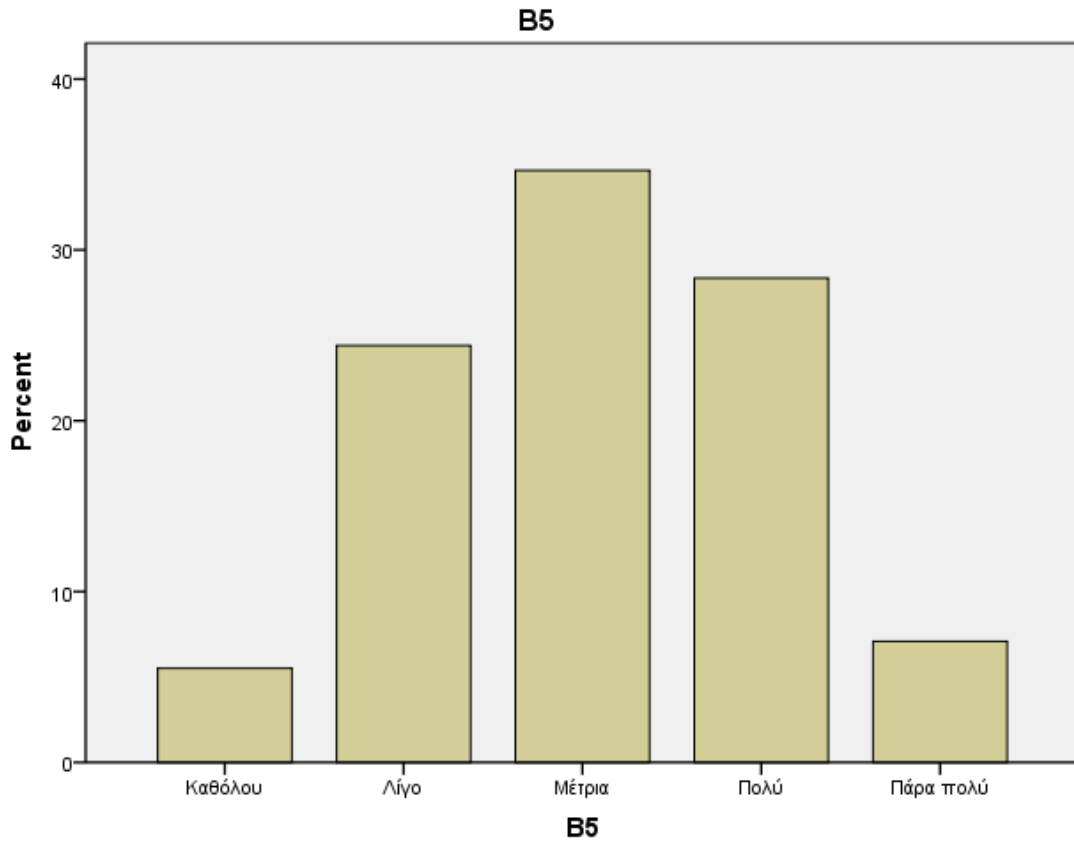


Σχετικά με τον βαθμό στον οποίο δημιουργεί άγχος ή πίεση η διεκπεραίωση προγράμματος υλοποίησης νέων δράσεων για την ανάπτυξη δεξιοτήτων των μαθητών στους εκπαιδευτικούς, οι περισσότεροι υποστήριξαν ότι αυτό ισχύει για εκείνους πολύ ή πάρα πολύ με ποσοστό 35,4% και ακολουθούν με 34,6% όσοι υποστήριξαν την άποψη σε μέτριο βαθμό.

Πίνακας 14: Σε ποιον βαθμό σας δημιουργεί άγχος ή πίεση η διεκπεραίωση προγράμματος υλοποίησης νέων δράσεων για την ανάπτυξη δεξιοτήτων των μαθητών;

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Καθόλου	7	5,5	5,5	5,5
Λίγο	31	24,4	24,4	29,9
Μέτρια	44	34,6	34,6	64,6
Πολύ	36	28,3	28,3	92,9
Πάρα πολύ	9	7,1	7,1	100,0
Σύνολο	127	100,0	100,0	

Γράφημα 12: Σε ποιον βαθμό σας δημιουργεί άγχος ή πίεση η διεκπεραίωση προγράμματος υλοποίησης νέων δράσεων για την ανάπλαση δεξαμενών που μαθητών;

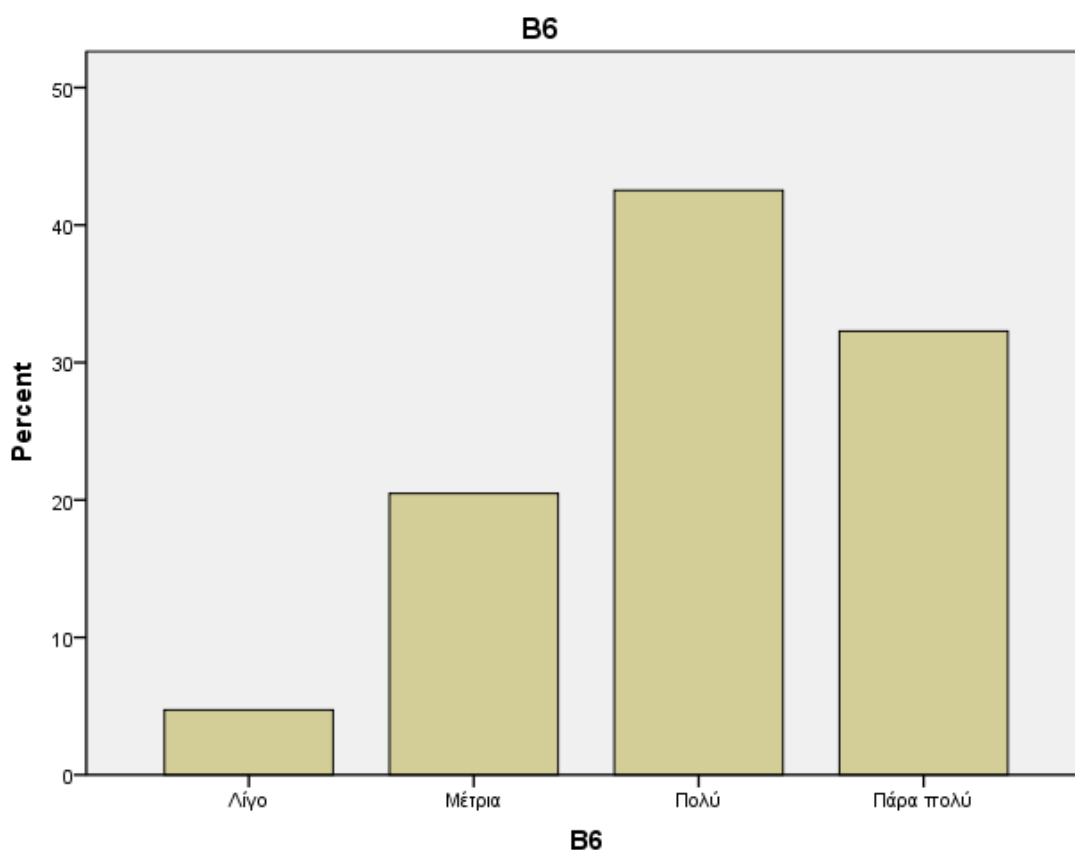


Αναφορικά με το πόσο πιθανόν είναι να συνεργαστούν με συναδέλφους ή φορείς για την υλοποίηση των δράσεων οι εκπαιδευτικοί με ποσοστό 74,8% δήλωσαν ότι είναι πολύ ή πάρα πολύ πιθανό.

Πίνακας 15: Πόσο πιθανόν είναι να συνεργαστείτε με συναδέλφους ή φορείς για την υλοποίηση των δράσεων;

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Λίγο	6	4,7	4,7	4,7
Μέτρια	26	20,5	20,5	25,2
Πολύ	54	42,5	42,5	67,7
Πάρα πολύ	41	32,3	32,3	100,0
Σύνολο	127	100,0	100,0	

Γράφημα 13: Πόσο πιθανόν είναι να συνεργαστείτε με συναδέλφους ή φορείς για την υλοποίηση των δράσεων;



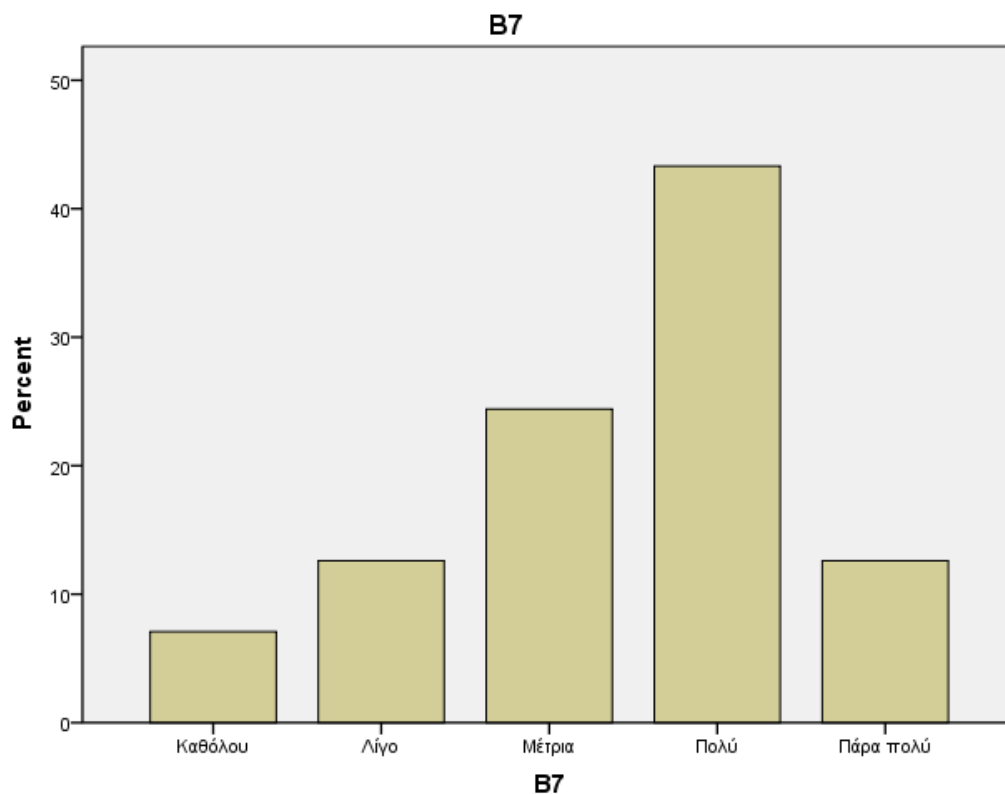
5.9. Αποτελέσματα αναφορικά με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη σημασία των ήπιων δεξιοτήτων

Σχετικά με το γεγονός ότι τα εργαστήρια δεξιοτήτων συμβάλλουν στην καλλιέργεια ήπιων δεξιοτήτων για επιτυχή επαγγελματική πορεία οι εκπαιδευτικοί με ποσοστό 55,9% φαίνεται να το υποστηρίζουν.

Πίνακας 16: Τα εργαστήρια δεξιοτήτων συμβάλλουν στην καλλιέργεια ήπιων δεξιοτήτων για επιτυχή επαγγελματική πορεία

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Καθόλου	9	7,1	7,1	7,1
Λίγο	16	12,6	12,6	19,7
Μέτρια	31	24,4	24,4	44,1
Πολύ	55	43,3	43,3	87,4
Πάρα πολύ	16	12,6	12,6	100,0
Σύνολο	127	100,0	100,0	

Γράφημα 14: Τα εργαστήρια δεξιοτήτων συμβάλλουν στην καλλιέργεια ήπιων δεξιοτήτων για επιτυχή επαγγελματική πορεία



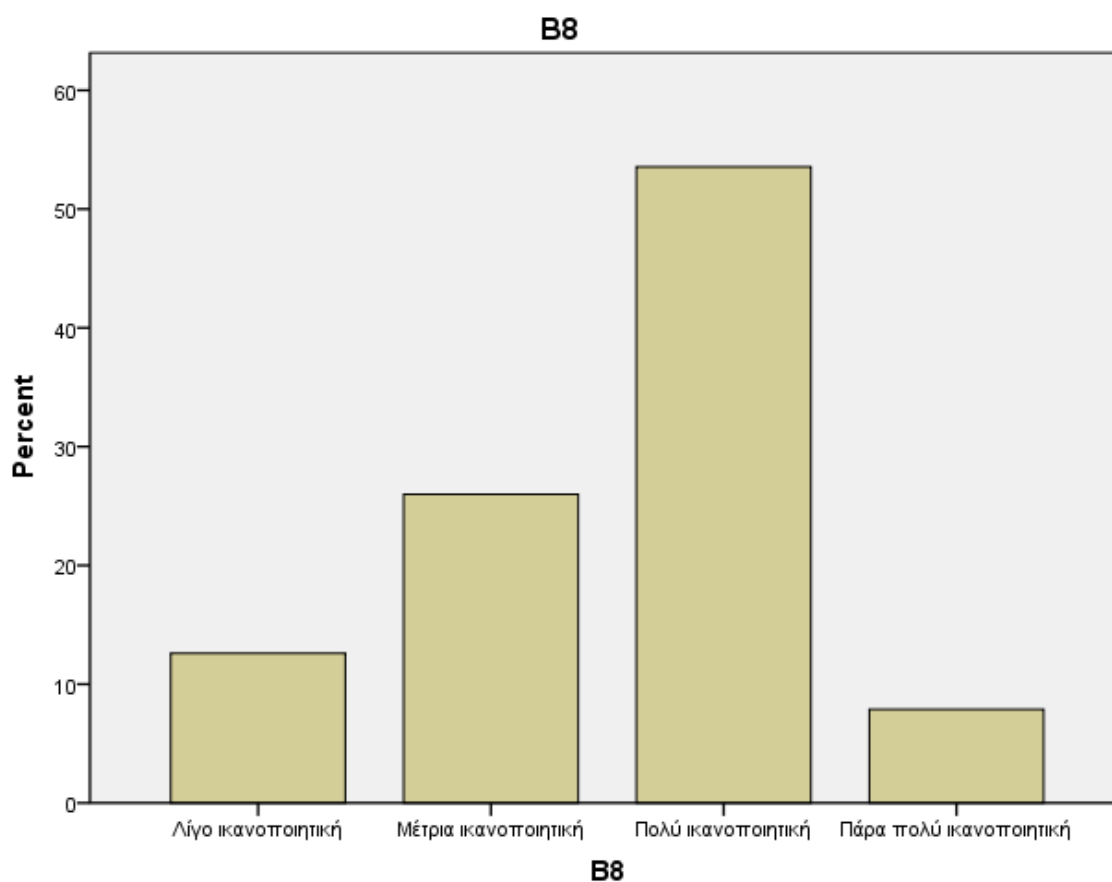
5.10. Αποτελέσματα αναφορικά με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την ανταπόκριση και τη συμμετοχή των μαθητών στο πρόγραμμα

Η έρευνα στη συνέχεια, ασχολήθηκε με την ανταπόκριση των μαθητών στα εργαστήρια δεξιοτήτων, όπου οι εκπαιδευτικοί την χαρακτήρισαν πολύ ή πάρα πολύ ικανοποιητική με ποσοστό 53,5%.

Πίνακας 17: Πώς κρίνετε την ανταπόκριση των μαθητών στα εργαστήρια δεξιοτήτων;

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Λίγο ικανοποιητική	16	12,6	12,6	12,6
Μέτρια ικανοποιητική	33	26,0	26,0	38,6
Πολύ ικανοποιητική	68	53,5	53,5	92,1
Πάρα πολύ ικανοποιητική	10	7,9	7,9	100,0
Σύνολο	127	100,0	100,0	

Γράφημα 15: Πώς κρίνετε την ανταπόκριση των μαθητών στα εργαστήρια δεξιοτήτων;

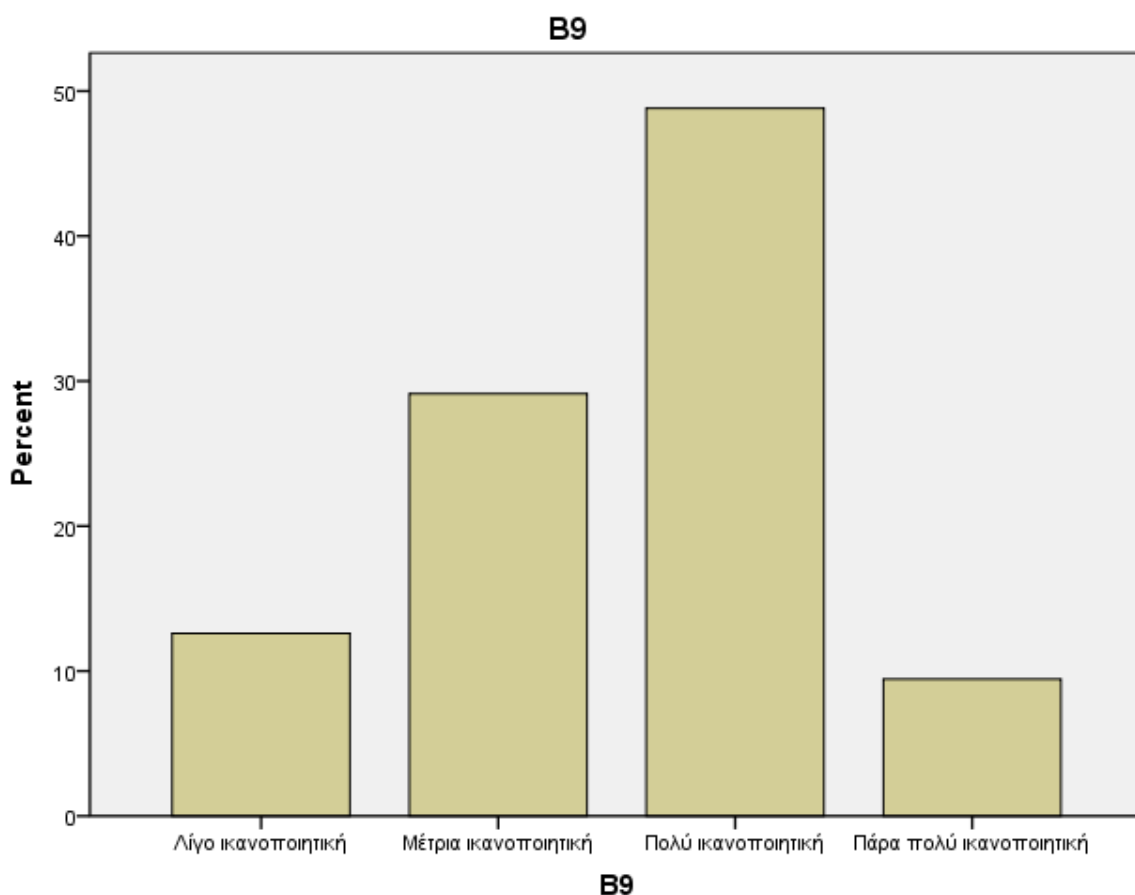


Όμοια, οι εκπαιδευτικοί χαρακτήρισαν τη συμμετοχή των μαθητών στα εργαστήρια δεξιοτήτων πολύ ή πάρα πολύ ικανοποιητική με ποσοστό 58,3%.

Πίνακας 18: Πώς κρίνετε τη συμμετοχή των μαθητών στα εργαστήρια δεξιοτήτων;

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Λίγο ικανοποιητική	16	12,6	12,6	12,6
Μέτρια ικανοποιητική	37	29,1	29,1	41,7
Πολύ ικανοποιητική	62	48,8	48,8	90,6
Πάρα πολύ ικανοποιητική	12	9,4	9,4	100,0
Σύνολο	127	100,0	100,0	

Γράφημα 16: Πώς κρίνετε τη συμμετοχή των μαθητών στα εργαστήρια δεξιοτήτων;

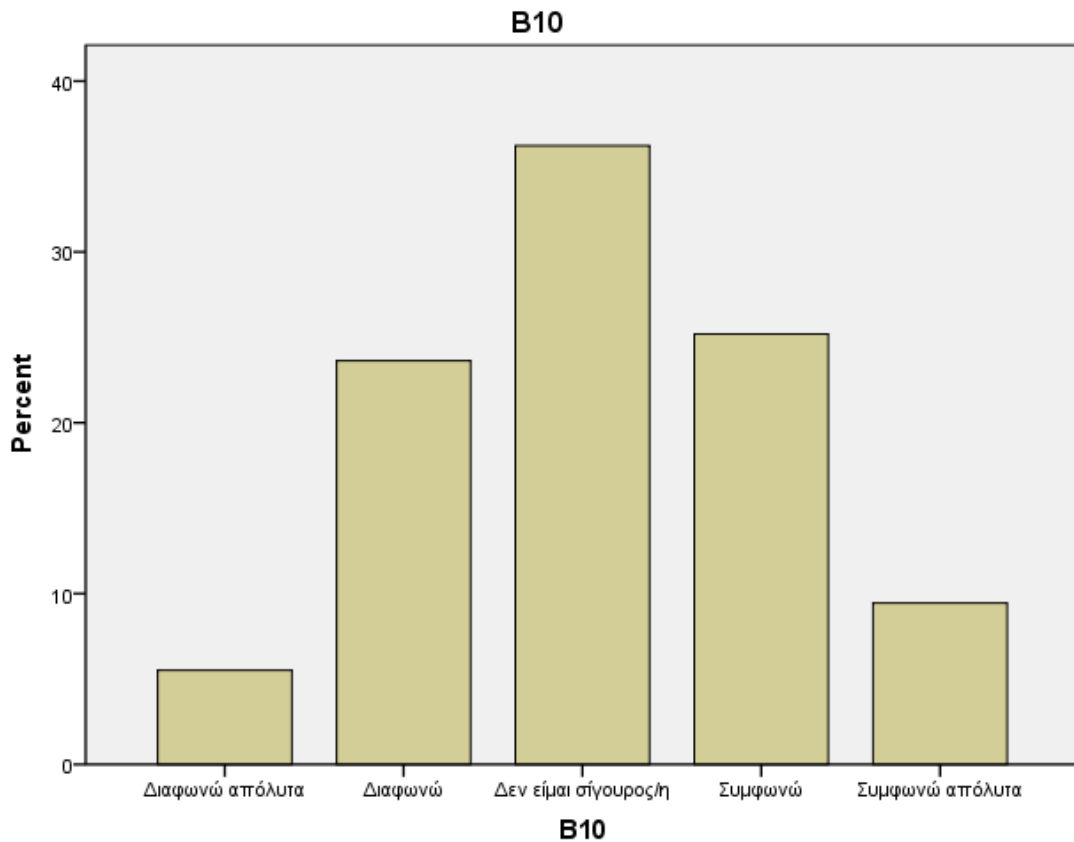


Σχετικά με το αν οι δράσεις των εργαστηρίων δεξιοτήτων θα πρέπει να οργανώνονται ως ξεχωριστό διδακτικό αντικείμενο στο ΔΕΠΠΣ, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί κράτησαν ουδέτερη στάση με ποσοστό 36,2% και ακολουθούν όσοι συμφώνησαν ή συμφώνησαν απόλυτα με 34,6%.

Πίνακας 19: Οι δράσεις των εργαστηρίων δεξιοτήτων θα πρέπει να οργανώνονται ως ξεχωριστό διδακτικό αντικείμενο στο ΔΕΠΠΣ

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Διαφωνώ απόλυτα	7	5,5	5,5	5,5
Διαφωνώ	30	23,6	23,6	29,1
Δεν είμαι σίγουρος/η	46	36,2	36,2	65,4
Συμφωνώ	32	25,2	25,2	90,6
Συμφωνώ απόλυτα	12	9,4	9,4	100,0
Σύνολο	127	100,0	100,0	

Γράφημα 17: Οι δράσεις των εργαστηρίων δεξιοτήτων θα πρέπει να οργανώνονται ως ξεχωριστό διδακτικό αντικείμενο στο ΔΕΠΠΣ



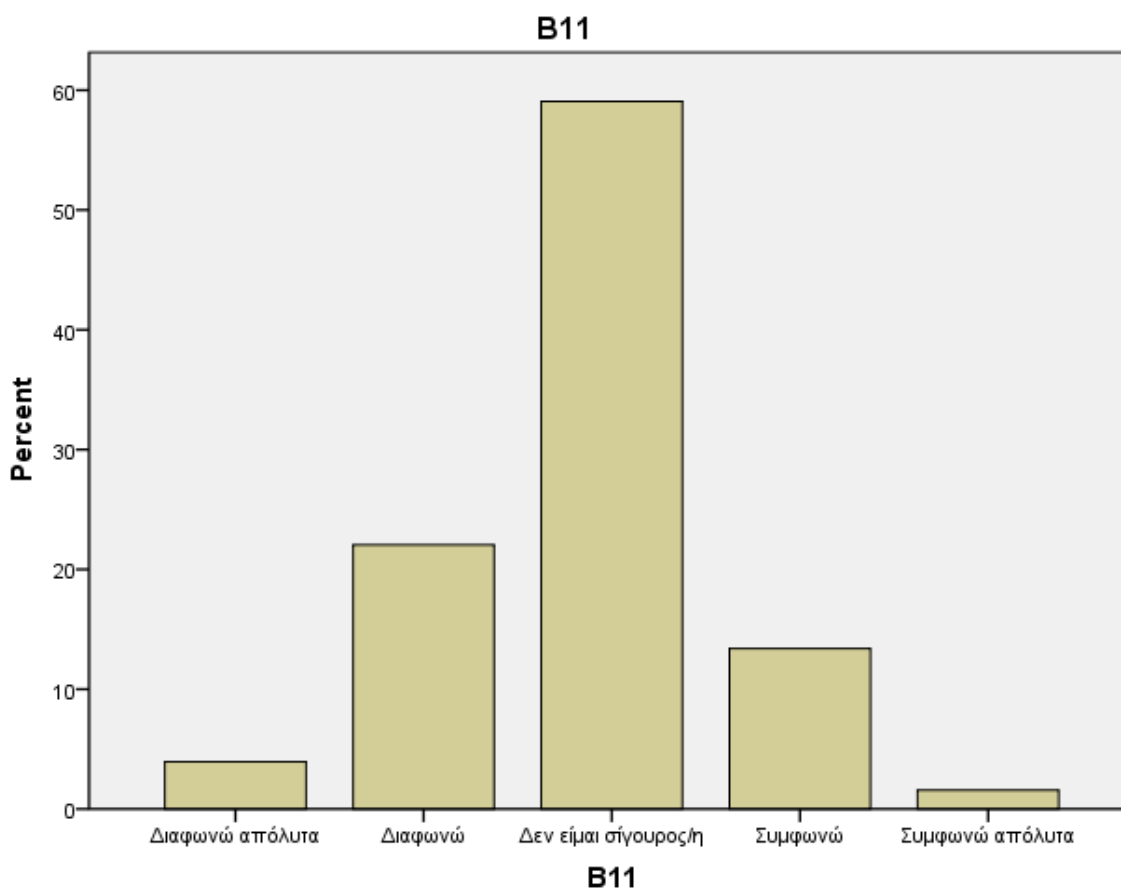
5.11. Επιμόρφωση εκπαιδευτικών

Η έρευνα στη συνέχεια, ζήτησε από τους εκπαιδευτικούς να αναφέρουν την άποψή τους σχετικά με το αν οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν την απαιτούμενη επιμόρφωση για να αναλάβουν τις νέες δράσεις, όπου οι περισσότεροι συμμετέχοντες κράτησαν ουδέτερη στάση με ποσοστό 59,1%. Επίσης, φαίνεται να διαφωνεί το 26% και να συμφωνεί μόλις το 15%.

Πίνακας 20: Οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν την απαιτούμενη επιμόρφωση για να αναλάβουν τις νέες δράσεις

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Διαφωνώ απόλυτα	5	3,9	3,9	3,9
Διαφωνώ	28	22,0	22,0	26,0
Δεν είμαι σίγουρος/η	75	59,1	59,1	85,0
Συμφωνώ	17	13,4	13,4	98,4
Συμφωνώ απόλυτα	2	1,6	1,6	100,0
Σύνολο	127	100,0	100,0	

Γράφημα 18: Οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν την απαιτούμενη επιμόρφωση για να αναλάβουν τις νέες δράσεις.

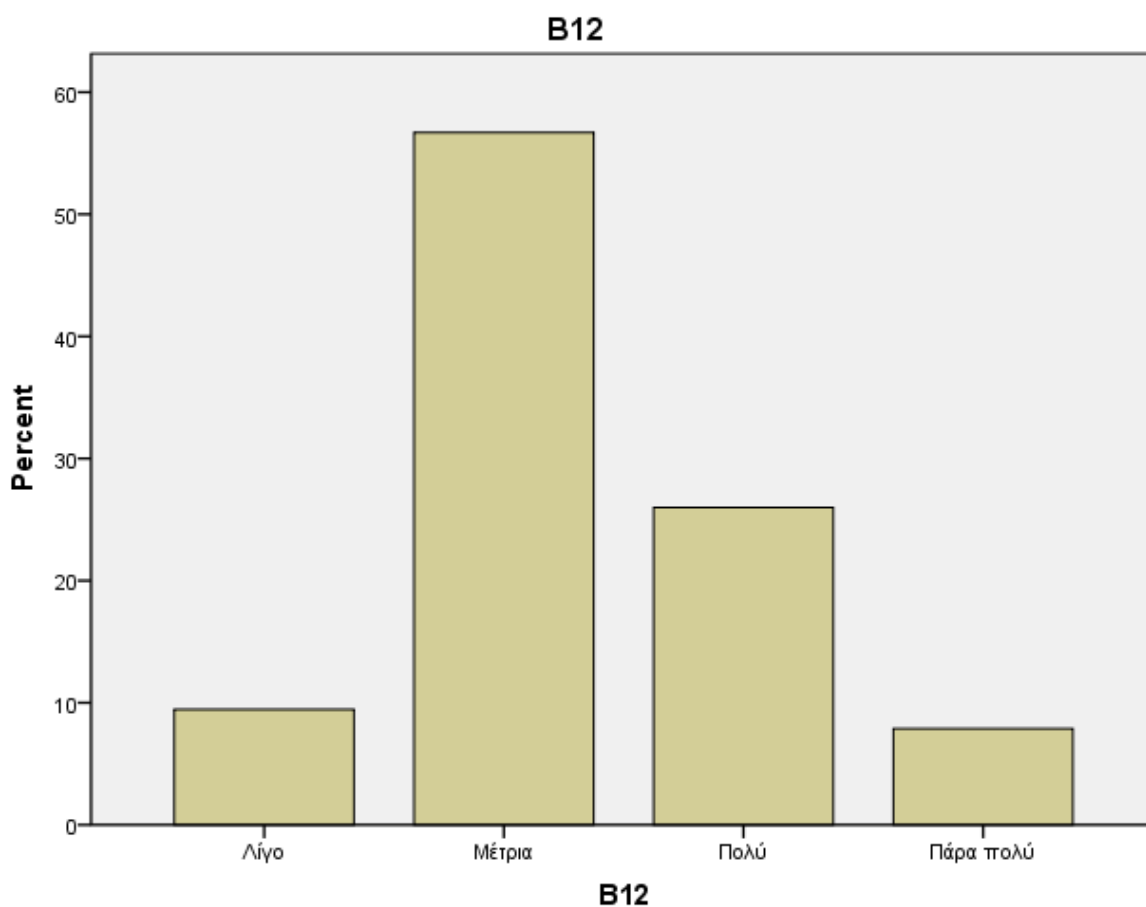


Σχετικά με το αν οι ίδιοι οι συμμετέχοντες διαθέτουν την απαιτούμενη επιμόρφωση για να αναλάβουν τις νέες δράσεις οι περισσότεροι υποστήριξαν ότι διαθέτουν την απαιτούμενη επιμόρφωση σε μέτριο βαθμό με ποσοστό 56,7%, ενώ πολύ ή πάρα πολύ απάντησε το 33,9%.

Πίνακας 21: Εσείς διαθέτετε την απαιτούμενη επιμόρφωση για να αναλάβουν τις νέες δράσεις;

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Λίγο	12	9,4	9,4	9,4
Μέτρια	72	56,7	56,7	66,1
Πολύ	33	26,0	26,0	92,1
Πάρα πολύ	10	7,9	7,9	100,0
Σύνολο	127	100,0	100,0	

Γράφημα 19: Εσείς διαθέτετε την απαιτούμενη επιμόρφωση για να αναλάβουν τις νέες δράσεις;

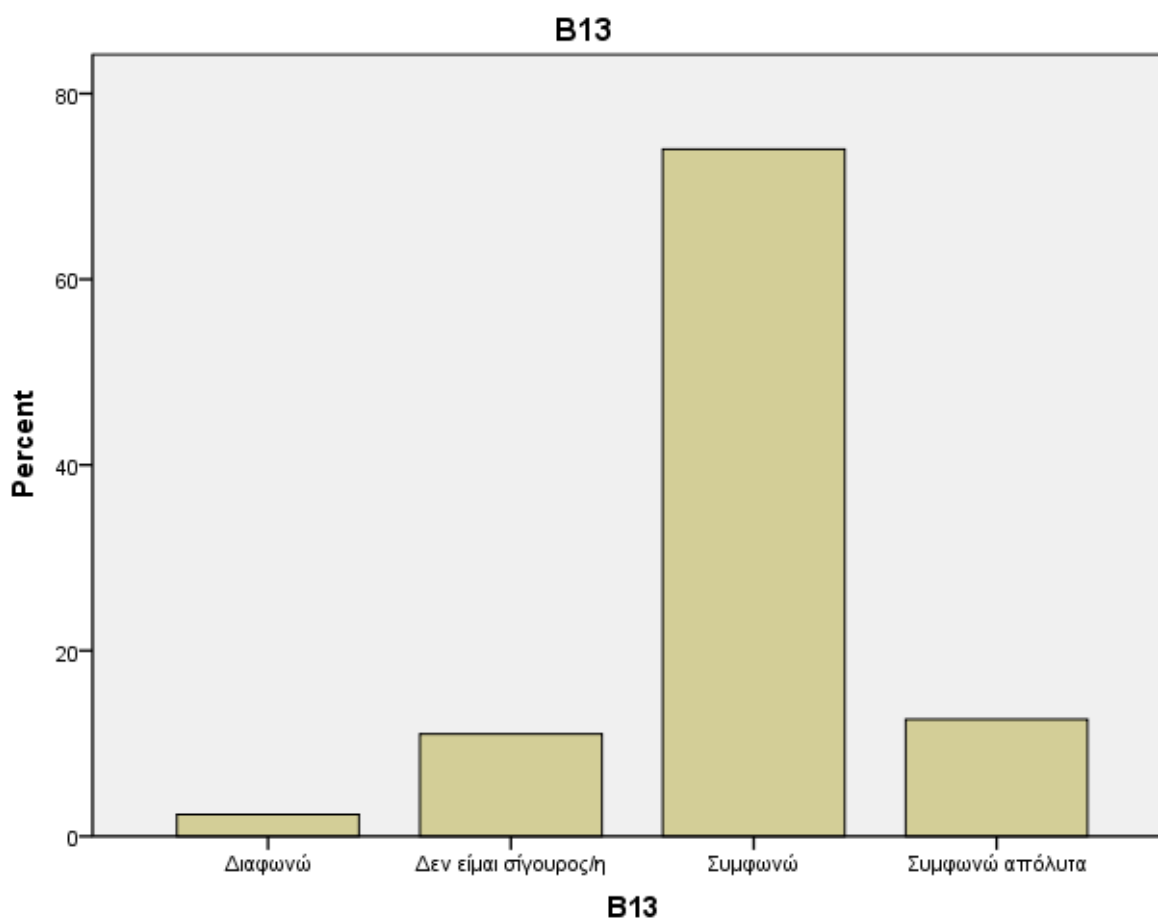


Σε ερώτηση σχετικά με το αν για την υλοποίηση των καινοτόμων δράσεων είναι αναγκαία η μετεκπαίδευση και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών οι συμμετέχοντες φαίνεται να συμφωνούν ή να συμφωνούν απόλυτα με ποσοστό 86,6%.

Πίνακας 22: Για την υλοποίηση των καινοτόμων δράσεων είναι αναγκαία η μετεκπαίδευση και η επιμόρφωση σας

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Διαφωνώ	3	2,4	2,4	2,4
Δεν είμαι σίγουρος/η	14	11,0	11,0	13,4
Συμφωνώ	94	74,0	74,0	87,4
Συμφωνώ απόλυτα	16	12,6	12,6	100,0
Σύνολο	127	100,0	100,0	

Γράφημα 20: Για την υλοποίηση των καινοτόμων δράσεων είναι αναγκαία η μετεκπαίδευση και η επιμόρφωση σας

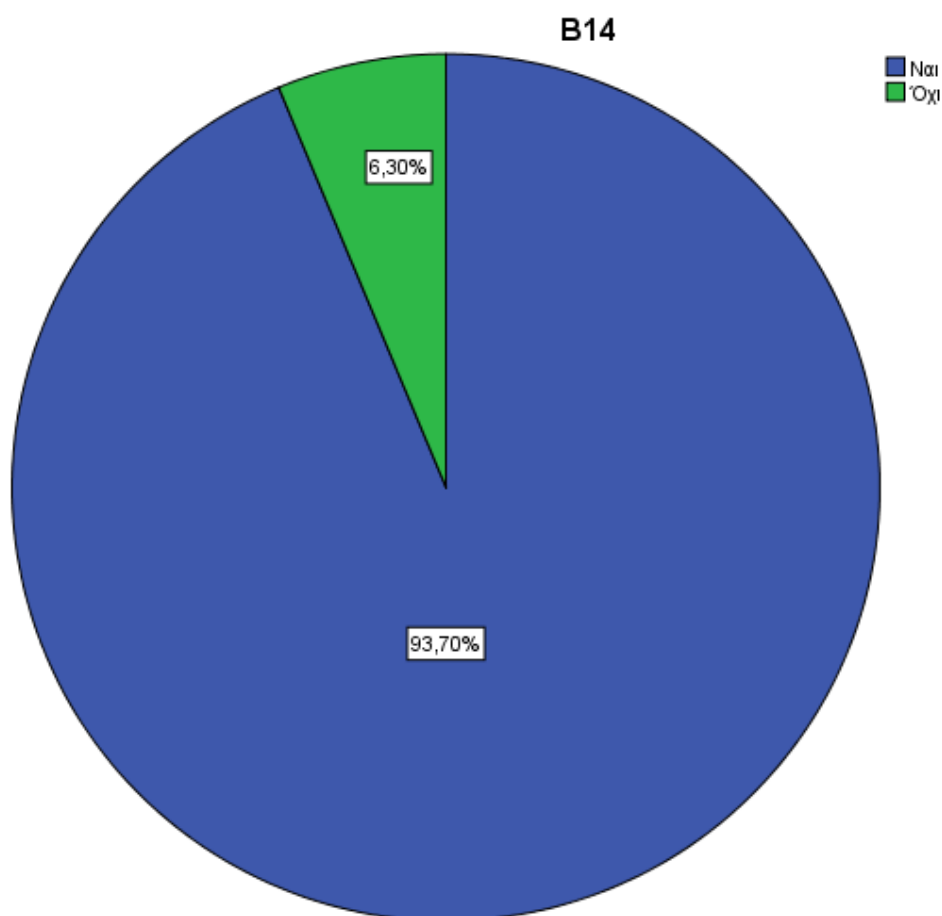


Από το σύνολο των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που έλαβε μέρος στην έρευνα, το 93,7% υποστήριξε ότι παρακολούθησε την επιμόρφωση του ΙΕΠ για τα «Εργαστήρια Δεξιοτήτων».

Πίνακας 23: Παρακολουθήσατε την επιμόρφωση του ΙΕΠ για τα «Εργαστήρια Δεξιοτήτων»;

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Ναι	119	93,7	93,7	93,7
Όχι	8	6,3	6,3	100,0
Σύνολο	127	100,0	100,0	

Γράφημα 21: Παρακολουθήσατε την επιμόρφωση του ΙΕΠ για τα «Εργαστήρια Δεξιοτήτων»;

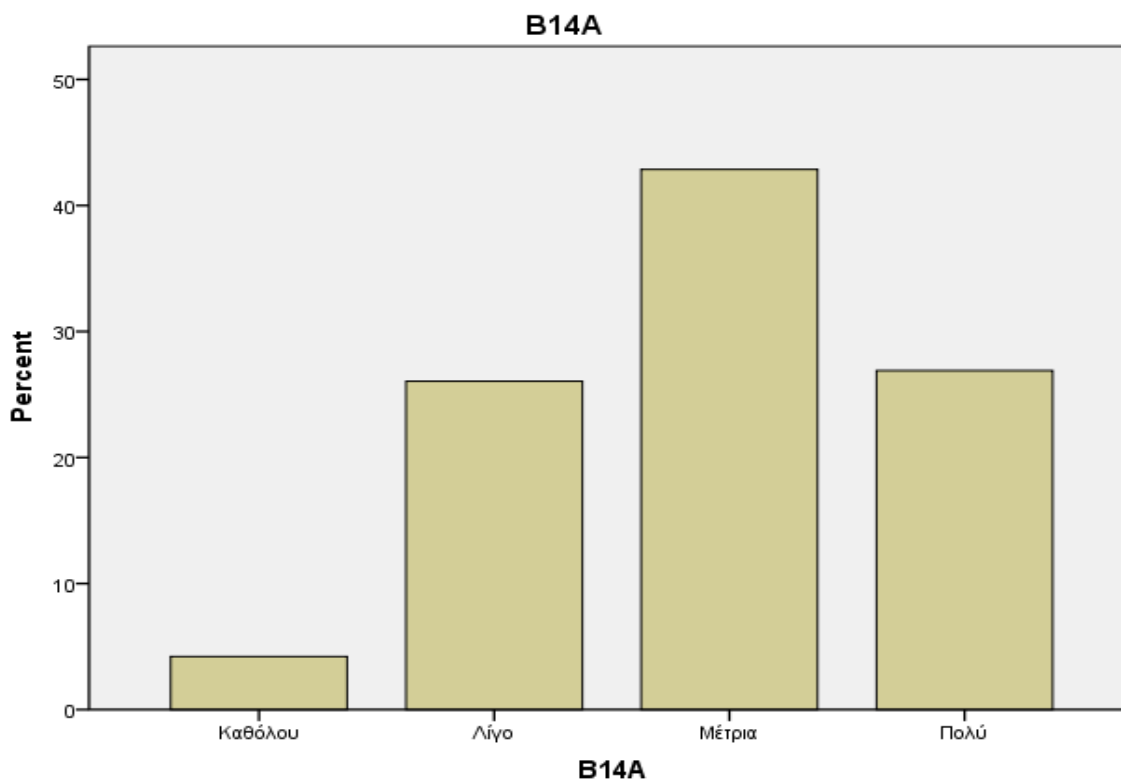


Από τους εκπαιδευτικούς που παρακολούθησαν την επιμόρφωση του ΙΕΠ για τα «Εργαστήρια Δεξιοτήτων» το 42,9% την χαρακτήρισε μέτρια χρήσιμη και βοηθητική, ενώ πολύ χρήσιμη και βοηθητική υποστήριξε ότι ήταν το 26,9% των εκπαιδευτικών. Χαρακτηριστικό είναι ότι το 30,3% των συμμετεχόντων υποστήριξε ότι η επιμόρφωση ήταν λίγο ή καθόλου χρήσιμη και βοηθητική.

Πίνακας 24: Η επιμόρφωση που λάβατε για τα εργαστήρια δεξιοτήτων ήταν χρήσιμη και βοηθητική;

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Καθόλου	5	3,9	4,2	4,2
Λίγο	31	24,4	26,1	30,3
Μέτρια	51	40,2	42,9	73,1
Πολύ	32	25,2	26,9	100,0
Σύνολο	119	93,7	100,0	
Δεν απάντησαν	8	6,3		
Σύνολο	127	100,0		

Γράφημα 22: Η επιμόρφωση που λάβατε για τα εργαστήρια δεξιοτήτων ήταν χρήσιμη και βοηθητική;

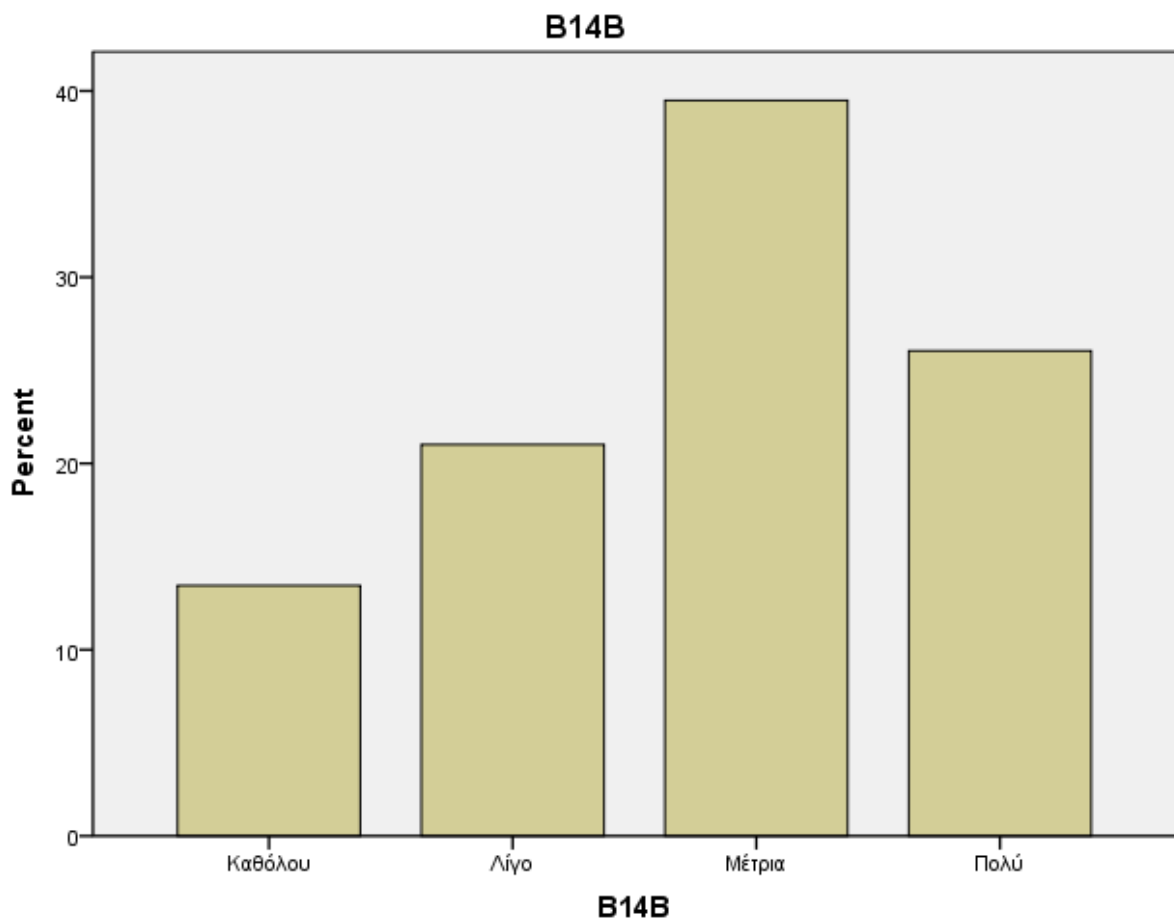


Σχετικά με το αν η επιμόρφωση που έλαβαν είχε πρακτικό προσανατολισμό και πάλι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί συμφώνησαν μέτρια με ποσοστό 39,5%, ενώ το 34,5% υποστήριξε ότι είχε λίγο ή καθόλου πρακτικό προσανατολισμό.

Πίνακας 25: Η επιμόρφωση που λάβατε είχε πρακτικό προσανατολισμό;

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Καθόλου	16	12,6	13,4	13,4
Λίγο	25	19,7	21,0	34,5
Μέτρια	47	37,0	39,5	73,9
Πολύ	31	24,4	26,1	100,0
Σύνολο	119	93,7	100,0	
Δεν απάντησαν	8	6,3		
Σύνολο	127	100,0		

Γράφημα 23: Η επιμόρφωση που λάβατε είχε πρακτικό προσανατολισμό;

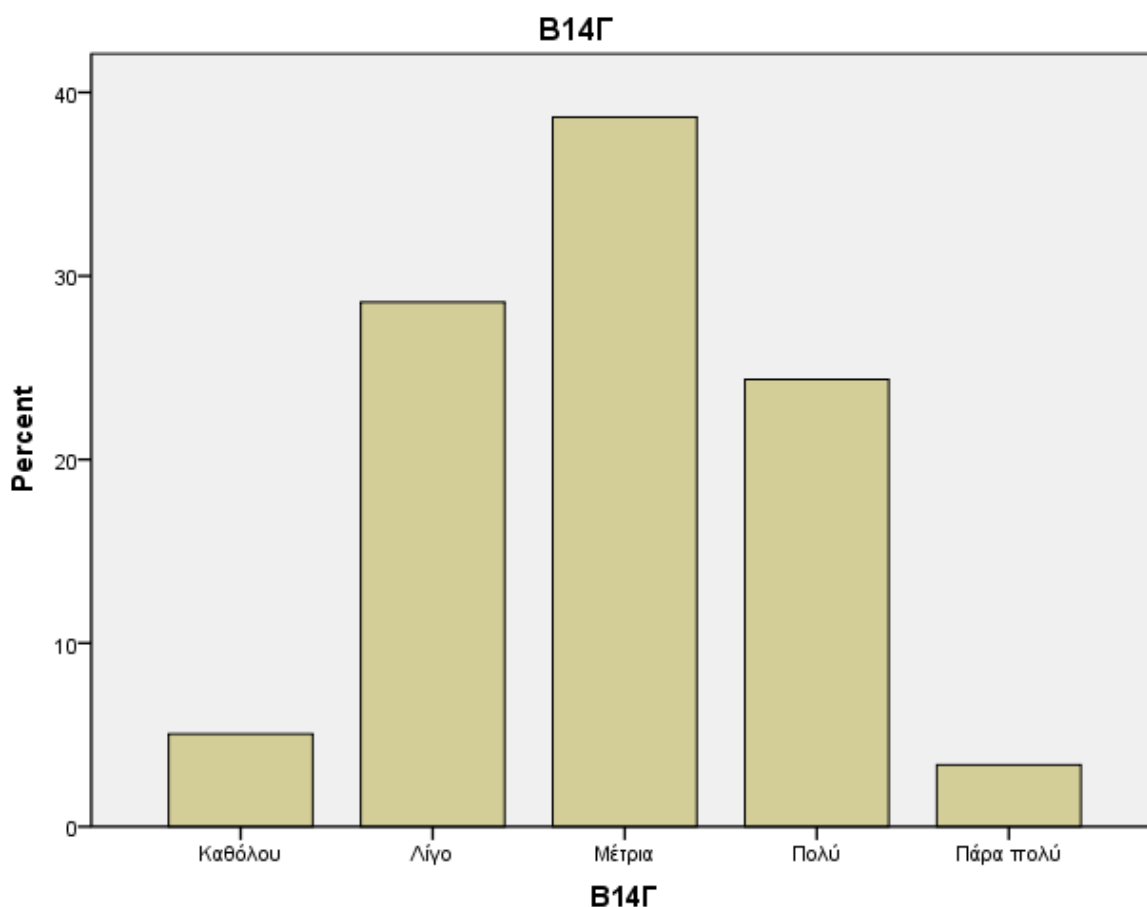


Σχετικά με τον βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικοί εφάρμοσαν όσα διδαχτήκαν στην επιμόρφωση οι πιο πολλοί ανέφεραν ότι τα εφάρμοσαν σε μέτριο βαθμό με ποσοστό 38,7% και ακολουθούν όσοι ανέφεραν ότι τα εφάρμοσαν λίγο ή καθόλου με 33,6%.

Πίνακας 26: Σε ποιον βαθμό εφαρμόσατε όσα διδαχτήκατε στην επιμόρφωση;

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Καθόλου	6	4,7	5,0	5,0
Λίγο	34	26,8	28,6	33,6
Μέτρια	46	36,2	38,7	72,3
Πολύ	29	22,8	24,4	96,6
Πάρα πολύ	4	3,1	3,4	100,0
Σύνολο	119	93,7	100,0	
Δεν απάντησαν	8	6,3		
Σύνολο	127	100,0		

Γράφημα 24: Σε ποιον βαθμό εφαρμόσατε όσα διδαχτήκατε στην επιμόρφωση;

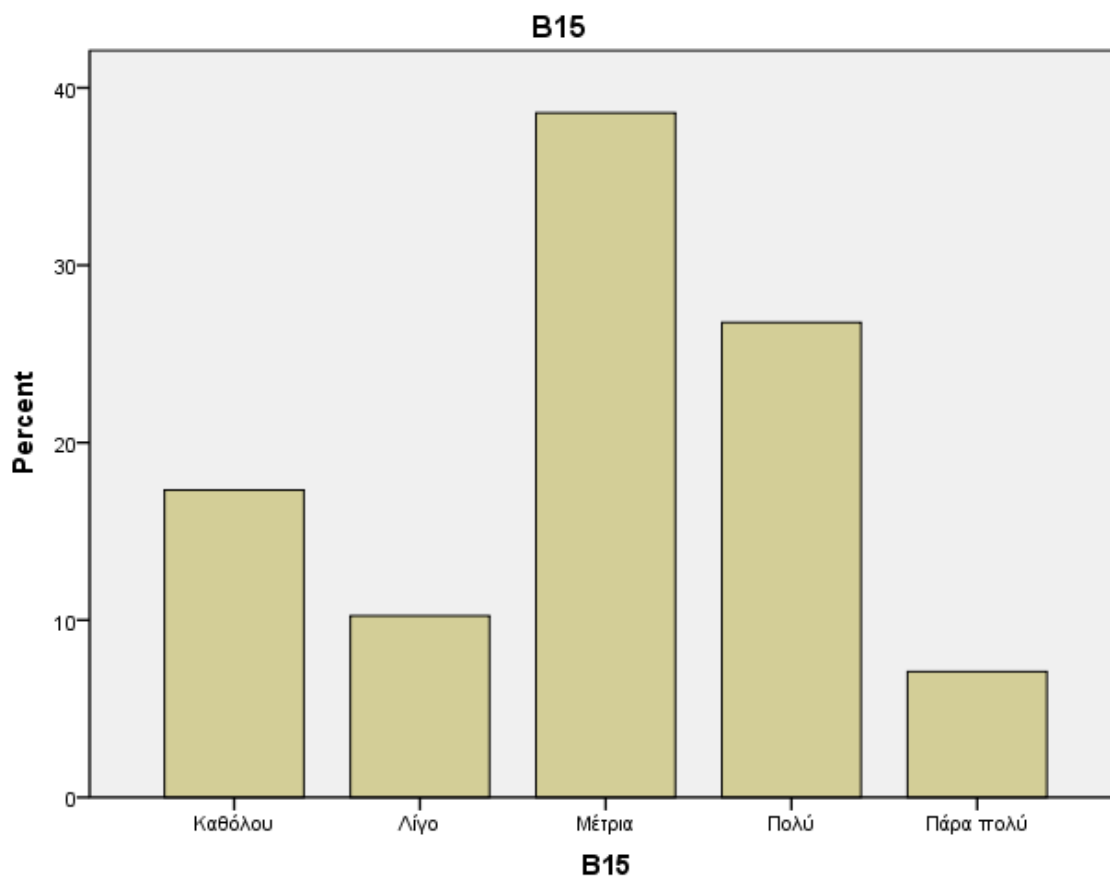


Στη συνέχεια, οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να αναφέρουν αν συμφωνούν με τον σκοπό ύπαρξης του προγράμματος εργαστήρια δεξιοτήτων στο σχολείο, όπου οι περισσότεροι συμφωνούν μέτρια με ποσοστό 38,6% και ακολουθούν όσοι συμφωνούν πολύ ή πάρα πολύ με 33,9%.

Πίνακας 27: Συμφωνείτε με τον σκοπό ύπαρξης του προγράμματος εργαστήρια δεξιοτήτων στο σχολείο;

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Καθόλου	22	17,3	17,3	17,3
Λίγο	13	10,2	10,2	27,6
Μέτρια	49	38,6	38,6	66,1
Πολύ	34	26,8	26,8	92,9
Πάρα πολύ	9	7,1	7,1	100,0
Σύνολο	127	100,0	100,0	

Γράφημα 25: Συμφωνείτε με τον σκοπό ύπαρξης του προγράμματος εργαστήρια δεξιοτήτων στο σχολείο;

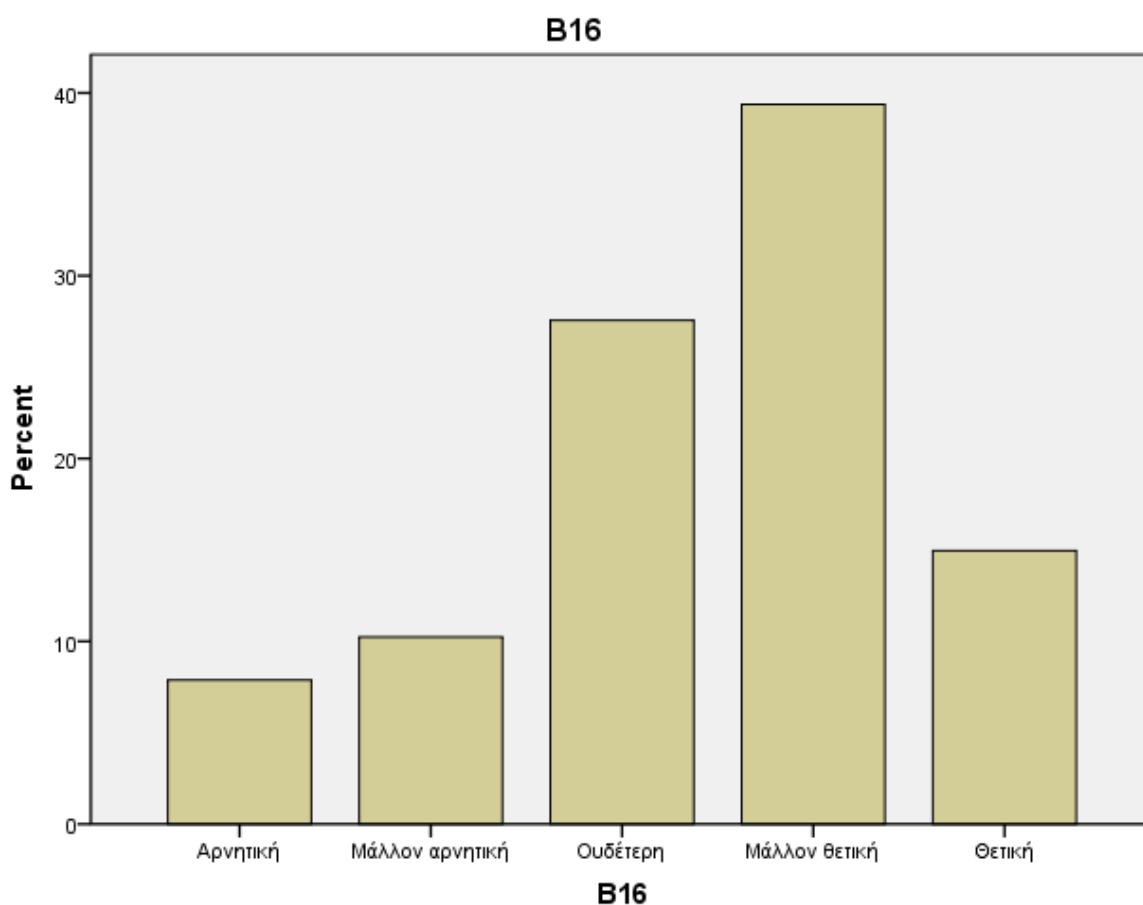


Επίσης, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ότι έχουν γενικά θετική ή μάλλον θετική γνώμη για το πρόγραμμα εργαστήρια δεξιοτήτων στο σχολείο με ποσοστό 44,3%.

Πίνακας 28: Γενικά, ποια είναι η γνώμη σας για το πρόγραμμα εργαστήρια δεξιοτήτων στο σχολείο;

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Αρνητική	10	7,9	7,9	7,9
Μάλλον αρνητική	13	10,2	10,2	18,1
Ουδέτερη	35	27,6	27,6	45,7
Μάλλον θετική	50	39,4	39,4	85,0
Θετική	19	15,0	15,0	100,0
Σύνολο	127	100,0	100,0	

Γράφημα 26: Γενικά, ποια είναι η γνώμη σας για το πρόγραμμα εργαστήρια δεξιοτήτων στο σχολείο;

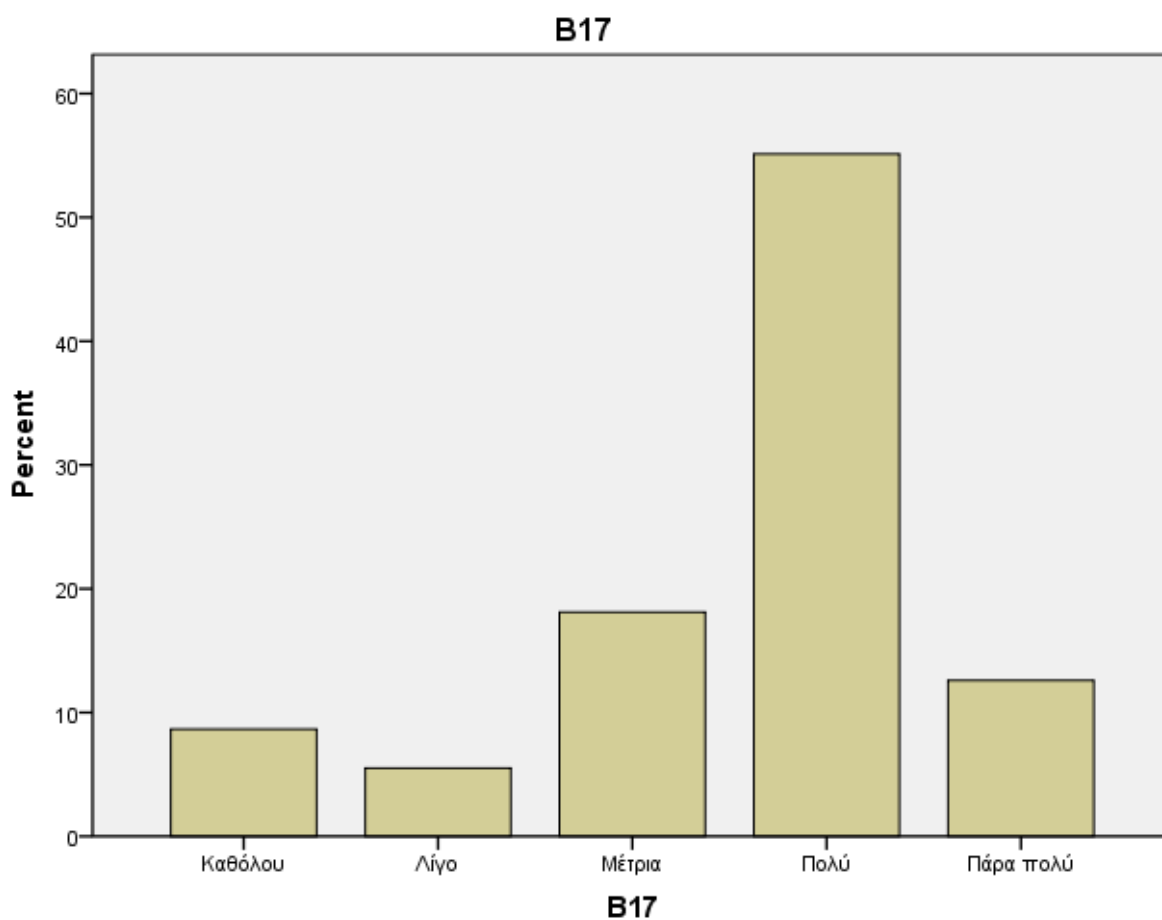


Τέλος, σχετικά με το αν θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι η ανάπτυξη δεξιοτήτων των μαθητών είναι απαραίτητη για την αγορά εργασίας, οι περισσότεροι συμμετέχοντες συμφώνησαν πολύ ή πάρα πολύ με ποσοστό 67,7%.

Πίνακας 29: Η ανάπτυξη δεξιοτήτων των μαθητών είναι απαραίτητη για την αγορά εργασίας;

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Καθόλου	11	8,7	8,7	8,7
Λίγο	7	5,5	5,5	14,2
Μέτρια	23	18,1	18,1	32,3
Πολύ	70	55,1	55,1	87,4
Πάρα πολύ	16	12,6	12,6	100,0
Σύνολο	127	100,0	100,0	

Γράφημα 27: Η ανάπτυξη δεξιοτήτων των μαθητών είναι απαραίτητη για την αγορά εργασίας;



ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΣΥΖΗΤΗΣΗ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6 : ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Η παρούσα έρευνα ασχολήθηκε με τη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για τον ρόλο του προγράμματος των εργαστηρίων δεξιοτήτων στην καλλιέργεια ήπιων δεξιοτήτων στους μαθητές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Στην έρευνα έλαβαν μέρος 127 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης εκ των οποίων οι περισσότεροι ήταν γυναίκες με ηλικίες μεταξύ 51-60 ετών, κυρίως κάτοχοι του βασικού τίτλου σπουδών με προϋπηρεσία στην εκπαίδευση πάνω από 21 έτη, ενώ σχετικά με το αν έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια σχετικά με τις καινοτόμες δράσεις η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών απάντησε θετικά.

Μέσα από την παρούσα έρευνα έγινε προσπάθεια να διερευνηθεί σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης γνωρίζουν τις ήπιες δεξιότητες και κατά πόσο τις εφαρμόζουν, σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί είναι έτοιμοι να αναλάβουν δράσεις για την ανάπτυξη δεξιοτήτων των μαθητών, πώς αντιλαμβάνονται την ανταπόκριση και συμμετοχή των μαθητών στο πρόγραμμα, καθώς και σε τι βαθμό είναι καταρτισμένοι για τη διεξαγωγή τέτοιας διδασκαλίας.

Αρχικά, σχετικά με τον βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν τις ήπιες δεξιότητες και τις εφαρμόζουν, προκύπτει ότι το επίπεδο γνώσεων των εκπαιδευτικών για τις ήπιες δεξιότητες κυμαίνεται σε ικανοποιητικό επίπεδο, αφού οι εκπαιδευτικοί σε όλες τις δεξιότητες που τους δόθηκαν σημείωσαν ότι έχουν σε μεγάλο βαθμό γνώσεις. Όμοια, όσον αφορά το επίπεδο εφαρμογής των παραπάνω ήπιων δεξιοτήτων από τους εκπαιδευτικούς, προκύπτει ότι και πάλι οι εκπαιδευτικοί σε όλες τις δεξιότητες που τους δόθηκαν ανέφεραν ότι τις εφαρμόζουν σε μεγάλο βαθμό. Εντούτοις, μετά από σύγκριση που πραγματοποιήθηκε μεταξύ του επιπέδου γνώσης των ήπιων δεξιοτήτων και του επιπέδου εφαρμογής τους από τους εκπαιδευτικούς, προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά για όλες τις ήπιες δεξιότητες με το επίπεδο εφαρμογής τους να είναι σε στατιστικά σημαντικό βαθμό μικρότερο από το αναφερόμενο επίπεδο γνώσης τους. Αυτό το εύρημα δείχνει ότι παρόλο που οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι έχουν ικανοποιητικές

γνώσεις σχετικά με την ανάπτυξη ήπιων δεξιοτήτων στους μαθητές, παρόλα αυτά, δεν φαίνεται να τις εφαρμόζουν σε βαθμό εξίσου ικανοποιητικό. Με αυτό το εύρημα συμφωνεί και η έρευνα των Kautz et al. (2012), σύμφωνα με την οποία πλέον, τα ακαδημαϊκά προσόντα από το βασικό πτυχίο αν και θεωρούνται δεδομένα, ωστόσο, η εφαρμογή τους στην αγορά εργασίας εξαρτάται από τις ήπιες δεξιότητες. Αυτό φαίνεται να επιβεβαιώνεται και για τους εκπαιδευτικούς. Ομοίως, οι Penzenstadler et al. (2009), από μελέτες που έκαναν σε επιχειρήσεις, ενίσχυσαν την άποψη ότι το ανθρώπινο δυναμικό που έχει οριζόντιες δεξιότητες είναι κατάλληλα εξοπλισμένο προς την επιτυχή εκτέλεση οποιασδήποτε εργασίας.

Ακολούθως, η παρούσα έρευνα ανέδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης συμφωνούν ότι οι ήπιες δεξιότητες δεν είναι έμφυτες και μπορούν να διδαχτούν, υποστηρίζοντας μάλιστα σθεναρά ότι το σχολείο μπορεί να συνεισφέρει στην ανάπτυξη των ήπιων δεξιοτήτων των μαθητών. Όπως επιβεβαιώνεται, στις 24/06/2020 δημοσιεύθηκε η Υπουργική Απόφαση Αριθμ. Φ.7/79511/ΓΔ4 με θέμα Εφαρμογή της πιλοτικής δράσης Εργαστήρια Δεξιοτήτων στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, με στόχο την ενίσχυση της καλλιέργειας ήπιων δεξιοτήτων, δεξιοτήτων ζωής και δεξιοτήτων τεχνολογίας και επιστήμης στους μαθητές και στις μαθήτριες, σε συνδυασμό με τη διαμόρφωση ενός σύγχρονου πλαισίου προγράμματος με δομή Ανοικτών, Ζωντανών Προγραμμάτων Σπουδών και Διαδικασιών. Το 2020/2021 τέθηκε σε πιλοτική εφαρμογή το πρόγραμμα με 2.500 εκπαιδευτικούς σε 217 σχολεία, ενώ από τον Σεπτέμβριο του 2021 τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων έχουν ενταχθεί σε όλες τις τάξεις της χώρας. Άλλωστε, οι μαθητές του 21ου αιώνα, σύμφωνα με την Ατζέντα 2030 (OECD, 2019), είναι αναγκαίο να προσαρμόζονται, να ευδοκιμούν και ακόμη και να διαμορφώνουν οτιδήποτε επιφυλάσσει το μέλλον. Έτσι, χρειάζονται υποστήριξη για την ανάπτυξη, όχι μόνο γνώσεων και δεξιοτήτων, αλλά και στάσεων και αξιών, που μπορούν να τους οδηγήσουν σε ηθικές και υπεύθυνες ενέργειες, αλλά και ευκαιρίες για να αναπτύξουν τη δημιουργικότητα και εφευρετικότητά τους.

Επίσης, από την έρευνα αναδείχτηκε ότι η διδασκαλία των ήπιων δεξιοτήτων στους μαθητές προϋποθέτει την ύπαρξη των αντίστοιχων ήπιων δεξιοτήτων από τους εκπαιδευτικούς. Σύμφωνα με τους Ngang et al. (2015) οι ήπιες δεξιότητες των εκπαιδευτικών είναι σημαντικές. Η απόκτηση αυτών των δεξιοτήτων θα κάνει τη διαφορά στην ποιότητα της διδασκαλίας και στην αποτελεσματική μάθηση. Δεδομένου ότι η

διδασκαλία είναι μια πρόσθετη πολύπλοκη διαδικασία οι Flores & Days (2006) επισημαίνουν ότι οι δάσκαλοι πρέπει να έχουν σημαντικές ήπιες δεξιότητες. Σχετικά με τις τεχνικές/μεθόδους διδασκαλίας που οι εκπαιδευτικοί της παρούσας έρευνας υποστηρίζουν ότι εφαρμόζουν στα μαθήματά τους, σύμφωνα με τα αποτελέσματα, οι τεχνικές/μέθοδοι που φαίνεται να εφαρμόζονται περισσότερο είναι η χρήση νέων τεχνολογιών, οι ομαδικές εργασίες, σχέδια δράσης –project, το παιχνίδι ρόλων και η αξιοποίηση της τέχνης. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι είναι έτοιμοι να αναλάβουν μόνοι τους την εξ ολοκλήρου υλοποίηση νέων δράσεων για την ανάπτυξη δεξιοτήτων των μαθητών, ωστόσο, μια τέτοια διεκπεραίωση τους δημιουργεί άγχος ή πίεση και δείχνουν διατεθειμένοι να συνεργαστούν με συναδέλφους ή φορείς για την υλοποίηση των τέτοιων δράσεων ανάπτυξης δεξιοτήτων των μαθητών. Σύμφωνα με τον Coolahan (2002) ότι οι εκπαιδευτικοί βρίσκονται στην καρδιά της εκπαιδευτικής διαδικασίας και η ηθική τους, το κίνητρο και οι ικανότητές τους είναι ζωτικής σημασίας σε μια μεταρρυθμιστική εποχή (Coolahan, 2002), συνεπώς, είναι επιτακτική η ανάγκη αλλαγής του ρόλου των εκπαιδευτικών και η απόκτηση νέων δεξιοτήτων προκειμένου να ανταποκριθούν στις νέες προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας.

Ένα άλλο σημαντικό εύρημα που προκύπτει από την παρούσα εργασία είναι το γεγονός ότι τα εργαστήρια δεξιοτήτων συμβάλλουν στην καλλιέργεια ήπιων δεξιοτήτων για επιτυχή επαγγελματική πορεία. Μάλιστα όπως αναφέρθηκε η ανταπόκριση των μαθητών στα εργαστήρια δεξιοτήτων χαρακτηρίζεται από τους εκπαιδευτικούς ως πολύ ή πάρα πολύ ικανοποιητική, όπως επίσης και η συμμετοχή των μαθητών στα εργαστήρια δεξιοτήτων. Σχετικά με το αν οι δράσεις των εργαστηρίων δεξιοτήτων θα πρέπει να οργανώνονται ως ξεχωριστό διδακτικό αντικείμενο στο ΔΕΠΠΣ, οι εκπαιδευτικοί γενικά κράτησαν ουδέτερη στάση ή συμφώνησαν. Πράγματι, η καλλιέργεια ήπιων δεξιοτήτων στους μαθητές διαδραματίζει πολύ σημαντικό ρόλο και με αυτό συμφωνεί και ο Pereira (2015), που υποστηρίζει ότι δεξιότητες εκτιμώνται όλο και περισσότερο από τους μαθητές αλλά και από την κοινωνία των πολιτών και είναι επίσης πολύ περιζήτητα και εκτιμημένα χαρακτηριστικά από τις εταιρείες στην αγορά εργασίας.

Η έρευνα, στη συνέχεια, ανέδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στο σύνολό τους, σύμφωνα με τις απόψεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, δεν φαίνεται να διαθέτουν σε ικανοποιητικό βαθμό την απαιτούμενη επιμόρφωση για να αναλάβουν τις νέες δράσεις. Ωστόσο, σε πιο αυξημένο βαθμό φαίνεται

να υποστηρίζουν οι εκπαιδευτικοί της παρούσας έρευνας ότι οι ίδιοι κατέχουν την απαιτούμενη επιμόρφωση για να αναλάβουν τις νέες δράσεις. Παρόλα αυτά φαίνεται να συμφωνούν με το ότι για την υλοποίηση των καινοτόμων δράσεων είναι αναγκαία η μετεκπαίδευση και η επιμόρφωσή τους. Όπως υποστηρίζει ο Tang (2013), η ποιότητα της διδασκαλίας είναι ένας κρίσιμος παράγοντας για την προώθηση της αποτελεσματικής μάθησης στα σχολεία. Η διδασκαλία είναι μια σύνθετη πράξη, που απαιτεί ένα ευρύ φάσμα γνώσεων και δεξιοτήτων, συμπεριλαμβανομένων σκληρών και μαλακών δεξιοτήτων για την επιτυχή διαχείριση των απαιτήσεων της τάξης (Tang et al., 2015). Κατά συνέπεια, οι εκπαιδευτικοί σήμερα έρχονται αντιμέτωποι με το ζήτημα του πώς να εξασφαλίσουν καλύτερα ότι μαθητές θα προσφέρουν αξία στην αγορά εργασίας. Ω εκ τούτου, η ανάπτυξη ήπιων δεξιοτήτων θα πρέπει να ενσωματωθεί στο πρόγραμμα επαγγελματικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών (Ngang et al., 2015).

Από το σύνολο των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που έλαβε μέρος στην έρευνα, πλην ελαχίστων εξαιρέσεων αναφέρθηκε από τους περισσότερους ότι παρακολούθησαν την επιμόρφωση του ΙΕΠ για τα «Εργαστήρια Δεξιοτήτων». Σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών, όμως, η εν λόγω επιμόρφωση του ΙΕΠ χαρακτηρίστηκε μέτρια χρήσιμη και βοηθητική, ενώ είχε πρακτικό προσανατολισμό και πάλι σε μέτριο βαθμό, με τους συμμετέχοντες να υποστηρίζουν ότι εφάρμοσαν όσα διδαχθήκαν στην επιμόρφωση και αυτοί σε μέτριο βαθμό. Κατά τους ίδιους, αυτή θα μπορούσε να έχει έναν πιο πρακτικό προσανατολισμό και να εμπλουτιστεί με περισσότερα παραδείγματα από τα οποία θα αντλήσουν ιδέες. Παρόλο όμως, που οι εκπαιδευτικοί δεν εφαρμόζουν όσα έμαθαν στην επιμόρφωση του ΙΕΠ, εντούτοις, συμφωνούν, σε γενικές γραμμές, με τον σκοπό ύπαρξης του προγράμματος εργαστήρια δεξιοτήτων στο σχολείο και έχουν γενικά θετική γνώμη για το πρόγραμμα. Άλλωστε, όπως υποστηρίζουν και οι Voogt & Roblin (2012), η καλλιέργεια των ήπιων δεξιοτήτων στους μαθητές μπορεί να επιτευχθεί είτε με την εμβόλιμη προσθήκη των νέων δεξιοτήτων στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών, είτε να γίνει η εφαρμογή τους στη διδασκαλία μαθημάτων με διαθεματικό περιεχόμενο, είτε να δημιουργηθεί εξ αρχής ένα νέο πρόγραμμα σπουδών στο οποίο θα συμπεριλαμβάνονται οι ήπιες δεξιότητες.

Τέλος, από την έρευνα αναδείχτηκε ότι η ανάπτυξη δεξιοτήτων των μαθητών είναι απαραίτητη για την αγορά εργασίας. Με αυτό το εύρημα, έρχεται να συμφωνήσει μεγάλο μέρος της υφιστάμενης βιβλιογραφίας, όπως οι μελέτες των Hadiyanto & Suratno, 2015,

Bialik, et. al. (2015), Hadiyanto & Mohammed Sani (2013), Person, Ann., et. al. (2009), The Ontario Public Services (2016), και ZalizanMohd., et al (2006) οι οποίες τονίζουν ότι οι μαθητές με ανεπτυγμένες τις ήπιες δεξιότητες έχουν ανταγωνιστικότητα στην αγορά εργασίας.

Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε σε ένα περιορισμένο δείγμα 127 εκπαιδευτικών και σε έναν μονο νομό της Ελλάδας. Επομένως, τα αποτελέσματα δεν μπορούν να γενικευτούν σε όλο τον πληθυσμό, καθώς υπάρχουν αρκετοί περιορισμοί. Για την ολόπλευρη εξέταση του θέματος είναι απαραίτητο να πραγματοποιηθούν και άλλες έρευνες σε ένα μεγαλύτερο δείγμα που θα αφορά πολλές γεωγραφικές περιοχές της χώρας και όχι μόνο μία. Επίσης, θα είχε ιδιαίτερο ενδιαφέρον σε μία μελλοντική μελέτη να γίνει συνδυασμός ποιοτικών και ποσοτικών εργαλείων για τη συλλογή των δεδομένων, καθώς αποτελεί ένα αντικείμενο που θα απασχολήσει και τα επόμενα χρόνια. Σημαντικό θα ήταν να ερευνηθούν επίσης και οι απόψεις των διευθυντών και διευθυντριών των σχολείων, όχι μόνο της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, αλλά σε κάθε βαθμίδα. Με αυτόν το τρόπο θα υπάρξει σαφέστερη και πιο ολοκληρωμένη προσέγγιση για την κατάσταση που επικρατεί στη χώρα. Εξίσου, θα ήταν σημαντικό να διερευνηθούν και οι απόψεις των ίδιων των μαθητών, αφού η άποψή τους είναι σημαντική και θα βοηθήσει στην περαιτέρω βελτίωση του προγράμματος.

Κλείνοντας, φαίνεται πως με τα εργαστήρια δεξιοτήτων του Ι.Ε.Π. γίνεται μία πρώτη προσπάθεια στην Ελλάδα, για την ένταξη και την καλλιέργεια των δεξιοτήτων του 21ου αιώνα στο σχολικό πρόγραμμα. Ωστόσο, δεν αρκεί ένα μεμονωμένο δίωρο εβδομαδιαίως για την ανάπτυξη των απαραίτητων δεξιοτήτων στους μαθητές. Τα παιδιά καθημερινά έρχονται αντιμέτωπα με προβλήματα της καθημερινής ζωής και μέσα από τη συνεργασία με συμμαθητές τους, μοιράζονται γνώσεις, επικοινωνούν και επιλύουν προβλήματα που ανακύπτουν. Για την πραγματική καλλιέργειά τους στους μαθητές είναι αναγκαίο να διατρέχουν ολόκληρο το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών και οι εκπαιδευτικοί κάθε βαθμίδας να μεριμνούν για καλές πρακτικές που θα εξελίσσουν τις δεξιότητες των παιδιών σε κάθε στιγμή της σχολικής ζωής μέσα στη μέρα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Abdul Razzak, N. (2013). Challenges facing school leadership in promoting ICT integration in instruction in the public schools of Bahrain. *Education and Information Technologies*, 20(2), 303–318.
<https://doi.org/10.1007/s10639-013-9283-7>
- Aliaga, M., & Gunderson, B. (2002). *Interactive Statistics*. Thousand Oaks, CA: Sage
- Alvunger, D., Soini, T., Philippou, S. & Priestley, M. (2021). Conclusions: Patterns and trends in curriculum making in Europe. In: M. Priestley, D. Alvunger, S. Philippou. & T. Soini, *Curriculum making in Europe: policy and practice within and across diverse contexts*. Bingley: Emerald.
- Attakorn, K., Tayut, T., Pisitthawat, K., & Kanokorn, S. (2014). Soft skills of new teachers in the secondary schools of Khon Kaen Secondary Educational Service Area 25, Thailand. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 112, 1010-1013.
DOI: 10.1016/j.sbspro.2014.01.1262
- ATC21S. (2012). *Assessment and Teaching of 21st Century Skills*.
<http://atc21s.org>
- Azubuike, O. B., Adegboye, O., & Quadri, H. (2021). Who gets to learn in a pandemic? Exploring the digital divide in remote learning during the COVID-19 pandemic in Nigeria. *International Journal of Educational Research Open*, Vol. 2–2.
- Balanskat, A., Blamire, R., & Kefala, S. (2006). The ICT impact report: A review of studies of ICT impact on schools in Europe, *European Schoolnet*, Brussels, Belgium.
- Ball, St.J. (1994). *Education Reform, a critical and post-structural approach*. Buckingham: Open University Press.
- Ball, St.J. (2012). The reluctant state and the beginning of the end of state education. *Journal of Educational Administration and History*, 44 (2), 89-103.
- Ball, S. J. & Yoodell, D. (2008). *Hidden privatization in Public education. Education international 5th Congress Preliminary report*. London: Institute of Education, University of London.
- Bialik. M., Bogan. M., Fadel. C., Horyathova. M. (2015). *Character Education for the 21st Century: What Should Students Learn?* Center For Curriculum Redesign. Boston, Massachusetts.http://curriculumredesign.org/wpcontent/uploads/CCCharacterEducation_FINAL_27Feb2015.pdf.
- Binkley, M., Erstad, O., Herma, J., Raizen, S., Ripley, M., Miller-Ricci, M., & Rumble, M. (2012). Defining Twenty-First Century Skills. In P. Griffin, E.Care & B. McGaw (eds.), *Assessment and Teaching of 21st Century Skills* (pp. 17-66). Dordrecht: Springer.
- Bloom, B.S. (1964). *Stability and Change in Human Characteristics*. New York: Wiley.
- Borghans, L., Duckworth, A.L., Heckman, J.J. & Ter Weel, B. (2008). The Economics and Psychology of Personality Traits. *Journal of Human Resources*, 43, 972-1059.
- Brun-Schammé, A. and M. Rey (2021), "A new approach to skills mismatch", *OECD Productivity Working Papers*, No. 24, OECD Publishing, Paris,
<https://doi.org/10.1787/e9563c2a-en>.

- Caruana, S. (2011). Accreditation of Soft Skills in Higher Education using ICT.
- Casey, L., Bruce, B. C., Martin, A., Reynolds, A., Shiel, G., Coffey, L., Hallissy, M. (2009). Digital literacy: New approaches to participation and inquiry learning to foster literacy skills among primary school children. Dublin, Ireland: *Centre for Research and Innovation in Learning and Teaching, National College of Ireland*.
- Chamorro-Premuzic, T., Arteche, A., Bremner, A. J., Greven, C., & Furnham, A. (2010). Soft skills in higher education: Importance and improvement ratings as a function of individual differences and academic performance. *Educational Psychology*, 30(2), 221–241.
<https://doi.org/10.1080/01443410903560278>
- 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.
<http://www.bollettinoadapt.it/wp-content/uploads/2021/02/5>
- Cinque, M. (2016). “Lost in translation”. Soft skills development in European countries. *Tuning Journal for Higher Education*, 3(2), 389-427.
[http://dx.doi.org/10.18543/tjhe-3\(2\)-2016pp389-427](http://dx.doi.org/10.18543/tjhe-3(2)-2016pp389-427)
- Claxton, G., Costa, A., & Kallick, B. (2016, March). Hard thinking about soft skills. *Educational Leadership*, 73(6), 60-65.
- Cohen, L., Manion, L. and Morrison, K. (2008) *The Methodology of Educational Research*. Metaichmio, Athens.
- Coolahan, J. (2002). *Teacher Education and the Teaching Career in an Era of Lifelong Learning*. OECD Education Working Paper, No 2, OECD Publishing.
- Cranmer, S. (2006). Enhancing graduate employability: Best intentions and mixed outcomes. *Studies in Higher Education*, 31(2), 169–184.
- Daniel, J. (2012). *Sampling Essentials: Practical Guidelines for Making Sampling Choices* (p. 103). Sage Publications. <https://doi.org/10.4135/9781452272047>
- Darling-Hammond, L., Sykes, G. (2007). Wanted: A National Teacher Supply Policy for Education: The Right Way to Meet The "Highly Qualified Teacher" Challenge. *Education Policy Analysis Archives*, 11(33).
- Deakin (2014). *Critical Thinking*. Deakin University, Vic.
http://www.deakin.edu.au/data/assets/pdf_file/0012/51222/critical-thinking.pdf
- Dede, C. (2010). Comparing Frameworks for 21st century skills. In J. Bellanca and R. Brandt (eds.), *21st century skills* (pp. 51-76). Bloomington, In Solution Tree Press.
- DeSeCo. (2003). *Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society Final report*. Gottingen, Germany: OECD.
- Dixon, J., Belnap, C., Albrecht, C., & Lee, K. (2010). The importance of soft skills. *Corporate Finance Review*, 14 (6), 35–38.
- Erozkan, A. (2013). The effect of communication skills and interpersonal problem solving skills on social self-efficacy. *Educational Sciences: Theory & Practice*. 13(2), 739-745.
- European Commission. (2016). Improving and modernizing education. High quality education for all. Brussels, 7.12.2016:EUR-Lex - 52016DC0941 - EN - EUR-Lex (europa.eu)
- European Commission. (2018). ANNEX of Proposal for a Council recommendation on the core competencies of lifelong learning {SWD (2018) 14 final}, Brussels. Μητρώο Εγγράφων της Επιτροπής - COM(2018)24 (europa.eu)
- European Commission. (2018). COMMUNICATION FROM THE COMMISSION TO THE EUROPEAN PARLIAMENT, THE COUNCIL, THE EUROPEAN ECONOMIC AND SOCIAL COMMITTEE AND THE COMMITTEE OF THE

- REGIONS on the Digital Education Action Plan. Brussels, 17.1.2018: EUR-Lex - 52018DC0022 - EN - EUR-Lex (europa.eu)
- European Commission. (2018). Life Skills for Europe. Life-Skills-Approach-in-Europe-summaryEN_FINAL_13042018-1.pdf (eaea.org).
- European Communities (2007). *Key Competences for Lifelong Learning*. Luxembourg. Office for official Publications of the European Communities.
- Eysenck, M.W. (2013). The impact of parental psychological difficulties on their children. In A.-S. Antoniou & B.D. Kirkcaldy (Eds.), *Education, Family and Child and Adolescent Health* (pp. 21–35). Athens: Diadrassi
- Facione, P. A. (2011). *Measured Reasons and Critical Thinking*. Millbrae, CA: The California Academic Press.
- Farrington, C., Roderick, M., Allensworth, E., Nagaoka, J., Keyes, T. S., Johnson, D., & Beechum, N. O. (2012). Teaching adolescents to become learners: The role of noncognitive factors in shaping school performance. Chicago: University of Chicago Consortium on Chicago School Research.
- Flores, M.A., & Day, C. (2006). Contexts which shape novice teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22(2), 219-232.
- Froy, F., S. Giguère and A. Hofer (eds.) (2009), *Designing Local Skills Strategies*, Local Economic and Employment Development (LEED), OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264066649-en>.
- Fullan, M. (2000). *Change Forces: Probing the Depths of Educational Reform*. London: The Falmer Press.
- Gardner, H. (2008). *Five minds for the future*. Boston, MA: Harvard Business Press.
- Gilster, P. (1997). *Digital literacy*. New York: John Wiley.
- Griffin, P., McGaw, B., & Care, E. (2012). Assessment and Teaching 21st Century Skills. Dordrecht: Springer.
- Gutman, L. M., and Schoon, I. (2013). The impact of non-cognitive skills on outcomes for young people. Education Endowment Foundation.
- Hadiyanto & Sani.M. (2013). Students' generic skills at the National University of Malaysia and the National University of Indonesia. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 83 (2013) 71 – 82. Retrived from www.sciencedirect.com. www.sciencedirect.com. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.06.015>
- Hadiyanto and Suratno. (2015). The Practices of Students' Generic Skills among Economics Students at National University of Indonesia. *Higher Education Studies*, Vol.5.No.2: 2015. *Canadian Center of Science and Education*. <http://www.ccsenet.org/journal/index.php/hes/article/view/45364>.
- Heckman, J.J., & Kautz, P. (2013). Fostering and Measuring Skills: Interventions that Improve Character and Cognition, *NBER Working Paper Series 19656*.
- Holzer, H. J. (1997). Is There a Gap between Employer Skill Needs and the Skills of the Work Force? In: A. Lesgold, M. J. Feuer and A. M. Black, Eds., *Transitions in Work and Learning: Implications for Assessment*, National Academy Press, Washington DC, 1997, pp. 6-33.
- ISTE(2007). *The National Educational Technology Standards and Performance indicators for students*. International Society for Technology in Education.
- Innovative Teaching and Learning Research. (2012). LEAP21 *Learning Activity Rubrics: Innovative Teaching and Learning Research*.
- Jerald, C.D. (2009). *Defining a 21st century education*. Alexandria National School Boards Association, Center for Public Education.
- Kaipa, P., Milus, T., Chowdary, S., & Jagadeesh, B. V. (2005). Soft skills are smart skills.: <https://ieeexplore.ieee.org/abstract/document/5457332>

- Kautz, T., Heckman, J. J., Diris, R., Ter Weel, B., & Borghans, L. (2014). Fostering and measuring skills: Improving cognitive and non-cognitive skills to promote lifetime success. <https://www.nber.org/papers/w20749>
- Kivunja, C. (2015). Exploring the Pedagogical Meaning and Implications of the 4Cs “Super Skills” for the 21st Century through Bruner’s 5E Lenses of Knowledge Construction to Improve Pedagogies of the New Learning Paradigm. *Creative Education*, 6, 224-239. <http://dx.doi.org/10.4236/ce.2015.62021>
- Kivunja, C. (2015a). Redesigning the 3R’s and Core Academic Subjects to Improve Learning, Teaching and Assessment in the New Learning Paradigm. *International Journal of Humanities and Social Sciences*, in Press.
- Klaus, P., Rohman, J., & Hamaker, M. (2007). The hard truth about soft skills. Harper Collins Publishers. <https://www.semanticscholar.org/paper/The-hard-truth-about-soft-skills-%3A-workplace-smart-Klaus-Rohman/800a14e592829a202a01de963a10e647fd3ab190>
- Kompf, M., & Bond, R. (2001). Critical Reflection in Adult Education. In T. Barer-Stein, & M. Kompf (Eds.), *The Craft of Teaching Adults* (pp. 21-38). Toronto, ON: Irwin.
- Kuhn, D. (2005). *Education for Thinking*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Learn Higher (2006). *Information Literacies Literature Review* http://archive.learnhigher.ac.uk/resources/files/Information%20literacy/Information_Literacy_Literature_Review-std.pdf.
- Levasseur, R.E. (2013). People skills: developing soft skills—a change management perspective. *Interfaces*. 43(6), 566-571.
- Lewis, J.M., Mc Gann, M., & Blomkamp, E. (2020). When design meets power: design thinking, public sector innovation and the politics of policymaking, 48(1), 111-130, *Policy & Politics*. Doi:10.1332/030557319X15579230420081
- McCormick, M. P., Turbeville, A. R., Barnes, S. P., & McClowry, S. G. (2014). Challenging temperament, teacher-child relationships, and behavior problems in urban low-income children: A longitudinal examination. *Early Education and Development*, 25, 1198-1218.
- MCEETYA (2008). *Melbourne Declaration on Educational Goals for Young Australians*. Melbourne: Curriculum Corporation, Ministerial Council on Education, Employment, Training and Youth Affairs.
- Miller, S. (1990). *Critical Thinking in Classroom Discussion of Texts: An Ethnographic Perspective*. Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Boston, MA: ERIC Document Reproduction Service No. ED320886.
- Mishra, P., & Kereluik, K. (2011). What 21st century learning? A review and a synthesis. In M. Koehler & P. Mishra (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology and Teacher Education International Conference 2011* (pp. 3301–3312). Chesapeake, VA: AACE.
- Murray-Close, D., Hoza, B., Hinshaw, S.P., Arnold, E., Swanson, J., Jensen, P.S., Hechtman, L., & Wells, K. (2010). Developmental processes in peer problems of children with attentiondeficit/hyperactivity disorder in The Multimodal Treatment Study of Children with ADHD: developmental cascades and vicious cycles. *Development and Psychopathology*, 22, 785- 802.
- Ngang, T. K., Yunus, H. M., & Hashim, N. H. (2015). Soft Skills Integration in Teaching Professional Training: Novice Teachers’ Perspectives. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 186, 835–840. doi: 10.1016/j.sbspro.2015.04.204

- OECD (2005). *The definition and selection of key competencies: Executive summary*. Paris: Organization for Economic Cooperation and Development.
- P21(2007). Partnership for 21st Century Skills. <http://www.p21.org>
- P21 (2015a). Our Mission. Washington, DC: The Partnership for 21st Century Skills. <http://www.p21.org/about-us/our-mission>
- P21 (2020). Framework for 21st Century Learning A unified vision for learning to ensure student success in a world where change is constant and learning never stops. https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwjsgquJlvLzAhX88rsIHe6mAVwQFnoECAMQAO&url=http%3A%2F%2Fstatic.battelleforkids.org%2Fdocuments%2Fp21%2FP21_Framework_Brief.pdf&usg=AOvVaw3cbMMp0gilLiuRT4mlN_vK
- Pacific Policy Research Center. (2010). *21st Century Skills for Students and Teachers*. Honolulu: Kamehameha Schools, Research & Evaluation Division.
- Pachauri, D., & Yadav, A. (2014). Importance of soft skills in teacher education program. *International journal of educational research and technology*, 5(1), 22-25.
- Penzenstadler, B., Haller, G., Schlosser, T., & Frenzel, G. (2009, August). Soft Skills REquired: A practical approach for empowering soft skills in the engineering world. In *2009 Collaboration and Intercultural Issues on Requirements: Communication, Understanding and Softskills* (pp. 31-36). IEEE. <https://ieeexplore.ieee.org/abstract/document/5457332>
- Pereira, O. P. (2015). VET: Strategic approach for economic, organizational and personal development in EU countries. *Revista Galega de Economía*, 24(2), 111-124.
- Person, Ann E., Emily Moiduddin, Megan Hague-Angus, and Lizabeth M. Malone. (2009). Survey of Outcomes Measurement in Research on Character Education Programs (NCEE 2009-006). Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. This report is available on the IES website at <http://ncee.ed.gov>.
- Prensky, M. (2012). *From digital natives to digital wisdom: Hopeful essays for 21st Century learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Quintini, G. (2011), "Over-Qualified or Under-Skilled: A Review of Existing Literature", *OECD Social, Employment and Migration Working Papers*, No. 121, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/5kg58j9d7b6d-en>.
- Salleh, K. M., Sulaiman, N. L., & Talib, K. N. (2010, November). *Globalisation's impact on soft skills demand in the Malaysian workforce and organisations: What makes graduates employable*. In Proceedings of the 1 st UPI International Conference on Technical and Vocational Education and Training (pp. 10-11). https://www.researchgate.net/profile/KahiroI-MohdSalleh/publication/267959535_Globalization%27s_Impact_on_Soft_Skills
- Savage, G.C. (2017). Neoliberalism, education and curriculum. In *Powers of Curriculum: Sociological Perspectives on Education* (pp. 143-165). Oxford University Press Australia and New Zealand. https://www.academia.edu/34698297/Neoliberalism_education_and_curriculum_on_10/02/2022
- Schleicher, A. (2019), Presentation at the Forum on Transforming Education, Global Peace Convention, Seoul, South Korea.
- Schleicher, A. (2018), *World Class*, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264300002-en>.
- Tang, N. K., (2013). Teaching as collective work: What are the needs of novice teachers? *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 93, 195-199.

- 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.
- 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.
- Tang, N. K. Hashimah, H., & Hashimah, M.Y. (forthcoming, 2015). Novice teacher perceptions of soft skills needed in today's workplace. *Procedia Social and Behavioral Sciences*.
- The Ontario Public Services. (2016). *Towards Defining 21st Century Competencies for Ontario*. Winter 2016 Edition. Retrieved from <http://www.edugains.ca/resources21CL/About21stCentury/21CL21stCenturyCompetencies.pdf>.
- Trilling B. & Fadel C. (2009). *21st Century Learning Skills- Learning for life in our times*. San Francisco: John Wiley & Sons.
- Tomprowski, P., D. (2003). *The Psychology of Skill: A Life Span Approach*. Westport, CT: Praeger.
- Van-Gelder, T. (2001). *How to Improve Critical Thinking Using Educational Technology*. Melbourne: The University Melbourne, Department of Philosophy, 539-548.
- Voogt, J., & Roblin, N. P. (2012). A Comparative Analysis of International Frameworks for 21st Century Competences: Implications for National Curriculum Policies. *Journal of Curriculum Studies*, 44(3), 299-321. <https://doi.org/10.1080/00220272.2012.668938>
- ZalizanMohd. Jelas, Norzaini Azman, Manisah Mohd. Ali, Norazah Mohd. Nordin, Ab. HalimTamuri. (2006). Developing Kompetensi inti at Graduates: A Study of Effective Higher Education Practices in Malaysian Universities. *Summary Report. Bangi: Faculty of Education, Universiti Kebangsaan Malaysia*.
- Zarkowska E., & Clements J. (2013). *Problem behavior and people with severe learning disabilities: The Star Approach*. Boston: Springer.

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Bryman A. (2017). *Μέθοδοι κοινωνικής έρευνας*. Μετ. Π. Σακελλαρίου, Επιμ. Α. Αϊδίνης. Αθήνα: Gutenberg.
- Creswell, W., & Creswell, D. (2019) *Σχεδιασμός έρευνας προσεγγίσεις ποιοτικών, ποσοτικών και μεικτών μεθόδων*. Εκδόσεις Προπομπός, Αθήνα.
- Goleman, D. (1998). *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη: Γιατί το EQ είναι πιο σημαντικό από το IQ*. Αθήνα. Ελληνικά Γράμματα.
- Goleman, D. & Boyatzis, R. (2002). *Ο νέος ηγέτης- Η δύναμη της συναισθηματικής νοημοσύνης στη διοίκηση των οργανισμών*. Αθήνα. Ελληνικά Γράμματα.
- CEDEFOP, (2011). Διαμορφώνοντας τη διά βίου μάθηση, Ευρωπαϊκό Κέντρο για την Ανάπτυξη της επαγγελματικής Κατάρτισης, Δεκέμβριος, 2011.
- Γρόλλιος, Π. (2005). *Ιδεολογία, Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πολιτική. Λόγος και Πράξη των Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων για την Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg
- 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* (σσ. 56-66). ΓΡΗΓΟΡΗ.
- Κόκκος, Α. (2005). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Ανιχνεύοντας το πεδίο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Ντολιοπούλου, Ε. (2015). Οι επιπτώσεις της φτώχειας γενικότερα και στα παιδιά ειδικότερα και πιθανοί τρόποι παρεμβάσεων για την πρόληψη και τη μείωσή της. *Hellenic Journal of Research in Education*, 4, 97-125
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2011α). Πρόγραμμα Σπουδών για τις ΤΠΕ στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Πράξη «ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21^{ου} αιώνα)-Νέο Πρόγραμμα Σπουδών», ΥΠΔΒΜΘ.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2011β). Πρόγραμμα Σπουδών για τον Πληροφορικό Γραμματισμό στο Γυμνάσιο. Πράξη «ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21^{ου} αιώνα)-Νέο Πρόγραμμα Σπουδών», ΥΠΔΒΜΘ.
- Παπαδιαμαντάκη, Γ. (2016). *Το πανεπιστήμιο και οι πολιτικές για την κοινωνία της γνώσης*. Αθήνα: GUTENBERG.
- Παπαναούμ, Ζ. (2008). Για ένα καλύτερο σχολείο: ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. *Εκπαίδευση και ποιότητα στο ελληνικό σχολείο*. (54-61). Αθήνα: Ίδρυμα Ευγενίδου, Πολυτεχνική Σχολή Α.Π.Θ.: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Πανούσης, Π. (2005). Από την Κοινωνία της Γνώσης στην Αγοραία Εκπαίδευση. Στο Π. Ν. Γράβαρης Δ., *Εκπαίδευση και εκπαιδευτική πολιτική μεταξύ κράτους και αγοράς*. 143 - 148. Αθήνα: Σαββάλας.
- Πουρσανίδου, Ε. (2016). Προβλήματα συμπεριφοράς στην τάξη και η παρέμβαση του δασκάλου. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 5, 62-75.
- Πρεκατέ, Β. (2012). Ψυχολογικό αντίκτυπο της οικονομικής κρίσης στα παιδιά. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο : <http://toblogsas.skai.gr/post/13878542174>
- Σταμέλος, Γ. (2010). Κοινωνία της γνώσης και δια βίου μάθηση: αντιφάσεις και αδιέξοδα. Η η πορεία προς την κοινωνική ένταξη. [\(PDF\) «Κοινωνία της γνώσης και διά βίου μάθηση: αντιφάσεις και αδιέξοδα. Η η πορεία προς την κοινωνική έκρηξη» \(researchgate.net\)](#)
- Σταμέλος, Γ., Βασιλόπουλος, Α. & Καβασακάλης, Α. (2015). *Εισαγωγή στις εκπαιδευτικές πολιτικές*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.
<https://repository.kallipos.gr/handle/11419/226>
- Τζιμογιάννης, Α. (2017) *Ηλεκτρονική Μάθηση: Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί*. Αθήνα: Κριτική.
- Τσαούσης, Δ. (2007). *Η Εκπαιδευτική Πολιτική των Διεθνών Οργανισμών. Παγκόσμιες και Ευρωπαϊκές Διαστάσεις*. Αθήνα: Gutenberg

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Αξιότιμοι εκπαιδευτικοί,

Ονομάζομαι Χριστίνα Χαρμπάτση και είμαι εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (ΠΕ70). Στα πλαίσια εκπόνησης της διπλωματικής εργασίας μου με τίτλο: *«Η καλλιέργεια των δεξιοτήτων του 21ου αιώνα μέσα από την εφαρμογή του προγράμματος εργαστηρίων δεξιοτήτων στην ελληνική Πρωτοβάθμια εκπαίδευση»*, έχω δημιουργήσει το εν λόγω ερωτηματολόγιο που σκοπό έχει να διερευνήσει τις στάσεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την εισαγωγή, εφαρμογή και υλοποίηση του προγράμματος «Εργαστήρια δεξιοτήτων», προκειμένου να αναδειχθεί η επίδρασή του στην καλλιέργεια ήπιων δεξιοτήτων στους μαθητές. Το ερωτηματολόγιο συμπληρώνεται ανώνυμα και έχει δημιουργηθεί μόνο για ερευνητικούς σκοπούς και τη βοήθεια διεξαγωγής συγκεκριμένης μελέτης. Σας παρακαλώ να αφιερώσετε λίγο χρόνο για να συμπληρώσετε τις παρακάτω ερωτήσεις.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη συνεργασία σας!

Χριστίνα Χαρμπάτση

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

A. Δημογραφικά χαρακτηριστικά

1. Φύλο

- Άνδρας
- Γυναίκα

2. Ηλικία:

- Μέχρι 30 ετών
- 31-40 ετών
- 41-50 ετών
- 51-60 ετών
- Πάνω από 60 ετών

3. Επίπεδο σπουδών:

- Βασικό πτυχίο
- Δεύτερο πτυχίο
- Μεταπτυχιακό
- Διδακτορικό

4. Προϋπηρεσία στην εκπαίδευση:

- 0-10 έτη
- 11-20 έτη
- 21 έτη και άνω

5. Έχετε παρακολουθήσει σεμινάρια σχετικά με τις καινοτόμες δράσεις:

- Ναι
- Όχι

B. Κυρίως μέρος

Απαντήστε στην ακόλουθη ερώτηση:

Γνωρίζω τις ακόλουθες ήπιες δεξιότητες (soft skills), τόσο ως έννοιες, όσο και ως περιεχόμενο και τις εφαρμόζω.

1=Διαφωνώ απόλυτα,

2=Διαφωνώ,

3=Δεν είμαι σίγουρος-η,

4=Συμφωνώ,

5=Συμφωνώ απόλυτα

	Γνώση	Εφαρμογή
1. Κοινωνικές Δεξιότητες (σεβασμός στους άλλους και την πολιτισμική τους ταυτότητα, συμπεριφορά ανάλογη με το περιβάλλον και τις κοινωνικές νόρμες, ενσυναίσθηση)	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
2. Επικοινωνιακές δεξιότητες (Αποτελεσματική γραπτή και προφορική, μη λεκτική (π.χ. γλώσσα του σώματος) επικοινωνία και δεξιότητα ακρόασης)	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
3. Κριτική Σκέψη (ανάλυση και αξιολόγηση διαφορετικών απόψεων, διατύπωση επιχειρηματολογίας, προσέγγιση, αξιολόγηση-χρήση της πληροφορίας, υπευθυνότητα, δημιουργικότητα)	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
4. Επίλυση προβλήματος (Αναγνώριση προβλήματος/προβληματικής κατάστασης, εκπόνηση και εφαρμογή σχεδίου δράσης)	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
5. Λήψη Απόφασης (εξειδίκευση	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

στόχων, υπολογισμός ρίσκου, παραγωγή εναλλακτικών λύσεων, αξιολόγηση και επιλογή της καλύτερης εναλλακτικής)		
6. Ομαδική Εργασία (Το άτομο οικοδομεί συνεργασίες, ηγείται και ακολουθεί κατάλληλα, σέβεται την γνώμη των άλλων αποδέχεται την ανατροφοδότηση, επιλύει συγκρούσεις)	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
7. Μαθαίνω πώς να μαθαίνω (Χρησιμοποίηση τεχνικών μάθησης για την κατάκτηση και την εφαρμογή νέας γνώσης και δεξιοτήτων, οργάνωση και επεξεργασία της πληροφορίας, αφαιρετική σκέψη)	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
8. Δια βίου Μάθηση (Διερευνητική μάθηση, αναστοχασμός και αξιολόγηση, χρήση τεχνολογιών πληροφορικής και επικοινωνίας)	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

Οι ήπιες δεξιότητες είναι έμφυτες και δεν μπορούν να διδαχτούν.

- Διαφωνώ απόλυτα
- Διαφωνώ
- Δεν είμαι σίγουρος/η
- Συμφωνώ
- Συμφωνώ απόλυτα

Το σχολείο μπορεί να συνεισφέρει στην ανάπτυξη των ήπιων δεξιοτήτων των μαθητών.

- Διαφωνώ απόλυτα
- Διαφωνώ
- Αναποφάσιστος/η
- Συμφωνώ
- Συμφωνώ απόλυτα

Η διδασκαλία των ήπιων δεξιοτήτων στους μαθητές προϋποθέτει την ύπαρξη των αντίστοιχων ήπιων δεξιοτήτων από τους εκπαιδευτικούς.

- Διαφωνώ απόλυτα
- Διαφωνώ
- Αναποφάσιστος/η
- Συμφωνώ
- Συμφωνώ απόλυτα

Εφαρμόζω στα μαθήματά μου κάποια ή κάποιες από τις παρακάτω τεχνικές/μεθόδους διδασκαλίας με την ακόλουθη συχνότητα (1=ποτέ, 2=σπάνια, 3=περιστασιακά, 4=συχνά, 5=πολύ συχνά):

ομαδικές εργασίες	1	2	3	4	5
παιχνίδι ρόλων	1	2	3	4	5
λογομαχίες-debate	1	2	3	4	5
χρήση νέων τεχνολογιών	1	2	3	4	5
αξιοποίηση της τέχνης	1	2	3	4	5
σχέδια δράσης –project	1	2	3	4	5

Σε ποιον βαθμό θεωρείτε ότι είστε έτοιμος/η να αναλάβετε μόνη/μόνος σας την εξ ολοκλήρου υλοποίηση νέων δράσεων για την ανάπτυξη δεξιοτήτων των μαθητών;

- Καθόλου
- Λίγο
- Μέτρια
- Πολύ
- Πάρα πολύ

Σε ποιον βαθμό σας δημιουργεί άγχος ή πίεση η διεκπεραίωση προγράμματος υλοποίησης νέων δράσεων για την ανάπτυξη δεξιοτήτων των μαθητών;

- Καθόλου
- Λίγο

- Μέτρια
- Πολύ
- Πάρα πολύ

Πόσο πιθανόν είναι να συνεργαστείτε με συναδέλφους ή φορείς για την υλοποίηση των δράσεων;

- Καθόλου
- Λίγο
- Μέτρια
- Πολύ
- Πάρα πολύ

Τα εργαστήρια δεξιοτήτων συμβάλλουν στην καλλιέργεια ήπιων δεξιοτήτων για επιτυχή επαγγελματική πορεία.

- Καθόλου
- Λίγο
- Μέτρια
- Πολύ
- Πάρα πολύ

Πώς κρίνετε την ανταπόκριση των μαθητών στα εργαστήρια δεξιοτήτων;

- Καθόλου ικανοποιητική
- Λίγο ικανοποιητική
- Μέτρια ικανοποιητική
- Πολύ ικανοποιητική
- Πάρα πολύ ικανοποιητική

Πώς κρίνετε τη συμμετοχή των μαθητών στα εργαστήρια δεξιοτήτων;

- Καθόλου ικανοποιητική
- Λίγο ικανοποιητική

- Μέτρια ικανοποιητική
- Πολύ ικανοποιητική
- Πάρα πολύ ικανοποιητική

Οι δράσεις των εργαστηρίων δεξιοτήτων θα πρέπει να οργανώνονται ως ξεχωριστό διδακτικό αντικείμενο στο ΔΕΠΠΣ

- Διαφωνώ απόλυτα
- Διαφωνώ
- Δεν είμαι σίγουρος/η
- Συμφωνώ
- Συμφωνώ απόλυτα

Οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν την απαιτούμενη επιμόρφωση για να αναλάβουν τις νέες δράσεις.

- Διαφωνώ απόλυτα
- Διαφωνώ
- Δεν είμαι σίγουρος/η
- Συμφωνώ
- Συμφωνώ απόλυτα

Εσείς διαθέτετε την απαιτούμενη επιμόρφωση για να αναλάβουν τις νέες δράσεις;

- Καθόλου
- Λίγο
- Μέτρια
- Πολύ
- Πάρα πολύ

Για την υλοποίηση των καινοτόμων δράσεων είναι αναγκαία η μετεκπαίδευση και η επιμόρφωση σας.

- Διαφωνώ απόλυτα

- Διαφωνώ
- Δεν είμαι σίγουρος/η
- Συμφωνώ
- Συμφωνώ απόλυτα

Παρακολουθήσατε την επιμόρφωση του ΙΕΠ για τα «Εργαστήρια Δεξιοτήτων»;

- Ναι
- Όχι

Αν ΝΑΙ :

A. Η επιμόρφωση που λάβατε για τα εργαστήρια δεξιοτήτων ήταν χρήσιμη και βοηθητική;

- Καθόλου
- Λίγο
- Μέτρια
- Πολύ
- Πάρα πολύ

B. Η επιμόρφωση που λάβατε είχε πρακτικό προσανατολισμό;

- Καθόλου
- Λίγο
- Μέτρια
- Πολύ
- Πάρα πολύ

Σε ποιον βαθμό εφαρμόσατε όσα διδαχτήκατε στην επιμόρφωση;

- Καθόλου
- Λίγο
- Μέτρια
- Πολύ
- Πάρα πολύ

Συμφωνείτε με τον σκοπό ύπαρξης του προγράμματος εργαστήρια δεξιοτήτων στο σχολείο;

- Καθόλου
- Λίγο
- Μέτρια
- Πολύ
- Πάρα πολύ

Γενικά, ποια είναι η γνώμη σας για το πρόγραμμα εργαστήρια δεξιοτήτων στο σχολείο;

- Αρνητική
- Μάλλον αρνητική
- Ουδέτερη
- Μάλλον θετική
- Θετική

Η ανάπτυξη δεξιοτήτων των μαθητών είναι απαραίτητη για την αγορά εργασίας;

- Καθόλου
- Λίγο
- Μέτρια
- Πολύ
- Πάρα πολύ

