



**«Ανάπτυξη δεξιοτήτων:  
Μια πολυδιάστατη προσέγγιση»**

**Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων  
Αθήνα, 2022**





**«Ανάπτυξη δεξιοτήτων:  
Μια πολυδιάστατη προσέγγιση»**

*Ανάπτυξη δεξιοτήτων: Μια πολυδιάστατη προσέγγιση*

Επιμέλεια: Αλέξης Κόκκος & Συνεργάτες

ISBN 978-618-86329-2-9

© 2022, Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων

## Πίνακας Περιεχομένων

ΕΙΣΑΓΩΓΗ: Η σημασία των δεξιοτήτων και το επίπεδο ανάπτυξής τους στην Ελλάδα.....	10
Δεξιότητες: Ένα γενικό πλαίσιο οριοθέτησης και νοηματοδότησης.....	19
MME, πλαisiώση και κριτική σκέψη: Διαθεματική εκπαιδευτική παρέμβαση σε μαθητές Ε΄ και ΣΤ΄ τάξης του Δημοτικού .....	30
«Μια διαφορετική πόλη»: Εκπαιδευτική εφαρμογή για καλλιέργεια δεξιοτήτων σε μαθητές Β΄ Δημοτικού .....	43
Ενδοσχολική Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την Ανάπτυξη Δεξιοτήτων STE(A)M.....	57
Η ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων στον 21ο αιώνα ως διαδικασία μετασχηματισμού στοιχείων της ταυτότητας του ατόμου .....	69
Κρίση Δεξιοτήτων & Επιχειρηματικότητα στην Ελλάδα της «Ευρώπης 2050» .....	82
Η διαχείριση της γνώσης ως βασικός παράγοντας ανάπτυξης των δεξιοτήτων των εργαζομένων στους δημόσιους οργανισμούς .....	95
Διδακτική παρέμβαση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών στην αποκατάσταση των μαθησιακών δυσκολιών .....	105
Ευάλωτες κοινωνικές ομάδες, δεξιότητες, επαγγέλματα και ο ρόλος της διά βίου μάθησης .....	121
« ... δεν πας καλύτερα να πλύνεις πιάτα»: Έμφυλα στερεότυπα στη κατασκευή δεξιοτήτων και ο αντίκτυπός τους στην εκπαίδευση ενηλίκων. ....	138
Ενίσχυση του «ομαδικού πνεύματος» με την αξιοποίηση της αισθητικής εμπειρίας.....	151
Η ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων ως παράγοντας αποτελεσματικής ηγεσίας στο σχολικό περιβάλλον .....	166
Ανάπτυξη Επικοινωνιακών Δεξιοτήτων στη σχολική κοινότητα με Διαλογικό Στοχασμό ....	177
«CINEκπαίδευση»: Ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας εκπαιδευτικών με τη χρήση του κινηματογράφου και της κινηματογραφοθεραπείας .....	189
Η εκπαιδευτική πολιτική για την καλλιέργεια δεξιοτήτων στο κατώφλι του οικονομισμού 201	

«Εκπαιδευτικές Παρεμβάσεις Μετασχηματίζουσας Μάθησης και ανάπτυξη Δεξιοτήτων στην Εκπαίδευση Ενηλίκων» .....	215
Ο Covid – 19 ως αιτία μετασχηματισμού του ελληνικού δημοτικού σχολείου σε οργανισμό μάθησης .....	232
Μετασχηματίζουσα Μάθηση και Συστημική Ψυχοθεραπεία. Διερεύνηση του μετασχηματισμού των παραδοχών στην προσωπική και επαγγελματική ζωή των εκπαιδευομένων. ....	245
Μελέτη αξιολόγησης του Επιμορφωτικού προγράμματος «Βελτίωση κοινωνικών δεξιοτήτων: Ανάπτυξη Ψυχολογικής ανθεκτικότητας στον χώρο εργασίας (Psychological Resilience)». Συμπεράσματα και προτάσεις.....	257
Σχεδιασμός και ανάπτυξη δεικτών ποιότητας για την αποτίμηση της αποτελεσματικότητας των εργαστηρίων δεξιοτήτων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση .....	272
«Η Τέχνη της Γραφής - κλειδί ελευθερίας»: Αναπτύσσοντας τη δεξιότητα της δημιουργικής γραφής σε έγκλειστους εκπαιδευόμενους σε ΣΔΕ καταστημάτων κράτησης .....	286
«Εκπαιδευτική Παρέμβαση ανάπτυξης δεξιοτήτων στη σχολική Εκπαίδευση στο πλαίσιο του εγκεκριμένου από το Υ.ΠΑΙ.Θ. Εκπαιδευτικού –Διεπιστημονικού Προγράμματος για τις εκπαιδευτικές Μεταβάσεις» .....	299
Μέθοδοι ανάπτυξης υπερδεξιοτήτων στη δια βίου εκπαίδευση .....	311
Η συμβολή της εκπαιδευτικής μεθόδου «Μάθηση Βασισμένη στο Πρόβλημα» στην ανάπτυξη δεξιοτήτων κριτικής σκέψης των μαθητών: Πειραματική έρευνα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση .....	326
Καλές πρακτικές για την απόκτηση κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων από τα στελέχη εκπαίδευσης.....	356
Η δημιουργική γραφή στην εκπαίδευση ενηλίκων: Προορισμός ή εργαλείο ενίσχυσης της μετασχηματίζουσας μάθησης; .....	371
Το Mentoring ως μέσον ανάπτυξης διδακτικών δεξιοτήτων στην εκπαίδευση και κατάρτιση ενηλίκων .....	382

Ο Οργανισμός Μάθησης ως πλαίσιο ανάπτυξης δεξιοτήτων – Η περίπτωση του Επαγγελματικού Λυκείου .....	397
«Συνεχιζόμενη και διά βίου εκπαίδευση των εκπαιδευτικών με στόχο την ανάπτυξη των δεξιοτήτων των μαθητών» .....	411
«Το έμαθα... περπατώντας»: Κοινωνικές δεξιότητες και «περιπατητική μάθηση» .....	433
Πλαίσιο δεξιοτήτων του εκπαιδευτικού για την άσκηση της αξιολόγησης στη σχολική τάξη: επιδράσεις στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών .....	443
Το Coaching και το Mentoring ως εργαλεία ανάπτυξης δεξιοτήτων στο χώρο των επιχειρήσεων.....	456
Πρακτικές ανάπτυξης και αποτίμησης εγκάρσιων δεξιοτήτων: βέλτιστες πρακτικές και προκλήσεις σε πρόγραμμα πρακτικής άσκησης τελειόφοιτων στο Α.Π.Θ .....	471
Καλλιεργώντας τη διαλογική ικανότητα εκπαιδευομένων στην περίοδο της αναδυόμενης ενηλικιότητάς τους: Διδακτική εφαρμογή με βάση τη μεθοδολογία 'Μετασχηματισμός Δυσλειτουργικών Αντιλήψεων' .....	484
Ενισχύοντας τις μεταγνωστικές ικανότητες στην εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση Ενηλίκων ...	498
"Πανεπιστήμιο των Πολιτών Δήμου Λαρισαίων: δημιουργώντας ευκαιρίες μάθησης και ανάπτυξης δεξιοτήτων για τους πολίτες" .....	511





## ΕΙΣΑΓΩΓΗ: Η σημασία των δεξιοτήτων και το επίπεδο ανάπτυξής τους στην Ελλάδα

Αλέξης Κόκκος

Ομότιμος Καθηγητής Εκπαίδευσης Ενηλίκων ΕΑΠ

Ο τίτλος του Συνεδρίου αφορά στις δεξιότητες. Χρειάζεται λοιπόν να προσδιορίσουμε πρώτα τι σημαίνει η έννοια «δεξιότητα» και στη συνέχεια να προσδιορίσουμε τα είδη των δεξιοτήτων. Ωστόσο, το εγχείρημα δεν είναι εύκολο. Δεν υπάρχει σύμπτωση απόψεων των μελετητών και των οργανισμών γύρω από τον ορισμό της έννοιας «δεξιότητα». Σε κάθε σχετικό σύγγραμμα συναντάται διαφορετική εννοιολόγηση. Ακόμα και στο πλαίσιο διεθνών οργανισμών, όπως του CEDEFOP και της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, η εννοιολόγηση αλλάζει σχεδόν κάθε χρόνο, προφανώς γιατί το ζήτημα συναρτάται τόσο με μεταβολές που συντελούνται στο οικονομικό, τεχνολογικό και κοινωνικό πλαίσιο, όσο και με τις πολιτικές επιλογές και στρατηγικές. Ωστόσο, σύμφωνα με δύο κορυφαίους μελετητές του ζητήματος, τον Peter Jarvis (2004) και τον Knud Illeris (2016), δεξιότητα σημαίνει να μπορεί κάποιος να εφαρμόζει στην πράξη τις γνώσεις που έχει αποκτήσει, προκειμένου να ανταποκρίνεται με επάρκεια στις απαιτήσεις και στους στόχους που σχετίζονται με την επαγγελματική δραστηριότητα, με τους κοινωνικούς ρόλους, και με την προσωπική σφαίρα της ζωής,

Σε ότι αφορά στην κατηγοριοποίηση, σε γενικές γραμμές, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία (λ.χ., CEDEFOP, 2017· European Commission, 2016· ILO, 2017· OECD, 2019α· Κόκκος και Παυλάκης, 2015· Λιντζέρης, 2020), οι δεξιότητες μπορούν να διακριθούν σε τρία είδη. Το πρώτο είδος είναι οι *βασικές δεξιότητες* (γραφή, ανάγνωση, βασική κατανόηση κειμένων, βασικά μαθηματικά, βασικές γνώσεις τεχνολογίας και εφαρμογών πληροφορικής). Το δεύτερο είδος είναι οι *τεχνικές/επαγγελματικές δεξιότητες*, που σχετίζονται με ειδικές επαγγελματικές λειτουργίες, συμπεριλαμβανομένων των ψηφιακών. Τα τελευταία χρόνια, τόσο η Ευρωπαϊκή Ένωση όσο και οι πολιτικές των κρατών- μελών δίνουν έμφαση στην ανάπτυξη των ψηφιακών και «πράσινων» δεξιοτήτων. Το τρίτο είδος είναι μια σημαντική ομάδα δεξιοτήτων, που άλλοι τις αποκαλούν 'οριζόντιες', άλλοι 'γενικές' ή 'ήπιες'(soft) ή 'δεξιότητες ζωής' ή 'δεξιότητες προσωπικότητας', όλοι όμως εννοούν περίπου το ίδιο, δηλ. τις δεξιότητες που σχετίζονται εγγαυσίως με όλες τις επαγγελματικές, κοινωνικές, και προσωπικές δραστηριότητες της ζωής. Στο είδος αυτό οι μελετητές

συγκαταλέγουν συνήθως δεξιότητες όπως: συνεργατικότητα, δημιουργικότητα, προσαρμοστικότητα, ενσυναίσθηση, αξιοποίηση της διαφορετικότητας, επίλυση προβλημάτων και συγκρούσεων, οργανωτικότητα, ανάληψη πρωτοβουλιών, κριτική σκέψη, αυτοεπίγνωση, ενίσχυση της ανάπτυξης των άλλων, λειτουργική διαχείριση των συναισθημάτων, κ.ά.

Ας επιστρέψουμε τώρα στον τίτλο του Συνεδρίου: «Ανάπτυξη Δεξιοτήτων στην Εκπαίδευση Ενηλίκων και στη Σχολική Εκπαίδευση». Η πρώτη διάσταση που σηματοδοτεί ο τίτλος είναι το συνεχές της απόκτησης δεξιοτήτων μέσα από οργανωμένες μορφές μάθησης –εκπαίδευση- από το Νηπιαγωγείο μέχρι το τέλος της ενήλικης ζωής. Ασφαλώς, οι μορφές της άτυπης μάθησης είναι επίσης σημαντικές, αλλά για να μην πλατυάσει το θέμα το οριοθετήσαμε στο πλαίσιο της εκπαίδευσης.

Η δεύτερη διάσταση που ενυπάρχει στον τίτλο είναι η ανάγκη ανάπτυξης των δεξιοτήτων, ιδίως στη σημερινή συγκυρία, όπου οι συνθήκες της κοινωνικής, επαγγελματικής, και προσωπικής ζωής μεταβάλλονται ραγδαία και γίνονται ολοένα πιο ρευστές και αβέβαιες, σε σημείο που δεν ξέρουμε ποια θα είναι τα σύνορα των Ευρωπαϊκών κρατών σε λίγες εβδομάδες, αν η πανδημία θα επεκταθεί και πάλι, αν θα έχουμε δουλειά αύριο και ποια δουλειά θα είναι αυτή, αν θα χρειαστεί να αλλάξουμε επαγγελματικό προσανατολισμό, αν η μετανάστευση προς και από την Ελλάδα και η περιθωριοποίηση των ανθρώπων διογκωθούν, αν θα εκπαιδευόμαστε και θα εκπαιδευόμαστε ξανά σε αίθουσες όπως κάναμε πριν ή θα εγκαθιδρυθούν οι νέες, διαμεσολαβημένες από την τεχνολογία μορφές εκπαίδευσης, αν το σπίτι μας θα λειτουργεί όπως το ξέραμε ή θα γίνει οριστικά σπίτι-γραφείο και χώρος τηλεδιασκέψεων. Χρειαζόμαστε λοιπόν δεξιότητες για να μπορούμε να ανταποκριθούμε σε όλα αυτά, να διατηρούμε τη δημιουργικότητά μας, να παίρνουμε πρωτοβουλίες, να συνεργαζόμαστε, να χειριζόμαστε τις αλλαγές, να διαμορφώνουμε σχέδια δράσης και να τα πραγματοποιούμε με ουσιώδη τρόπο.

Ας εξετάσουμε τώρα ορισμένες κρίσιμες θεωρήσεις σχετικά με την ανάγκη ανάπτυξης των δεξιοτήτων. Ας δούμε πρώτα ένα παράδειγμα, αντλημένο από το εμβληματικό βιβλίο του Daniel Goleman *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη στο Χώρο της Εργασίας* (1999):

Ένας νεαρός μηχανικός που έπαιρνε μόνον άριστα σε όλη τη διάρκεια των σπουδών του, πήγε να δουλέψει σε μια εταιρεία περιβαλλοντικών μελετών, αλλά απολύθηκε σε σχετικά σύντομο χρονικό διάστημα. Ο λόγος; Ήθελε να εκτελεί τα

πολεοδομικά σχέδια μόνο με τον δικό του τρόπο. Όταν ο προϊστάμενος του υποδείκνυε ότι το σχέδιο δεν συμφωνούσε με τις προδιαγραφές, αυτός υιοθετούσε αμυντική στάση. Δεν δεχόταν ανατροφοδότηση, αντιδρούσε σαν να του γινόταν προσωπική κριτική. Όταν οι άλλοι μηχανικοί του ζητούσαν βοήθεια, εκείνος αρνιόταν λέγοντας ότι ήταν πολύ απασχολημένος με το δικό του τμήμα του έργου. Δημιουργούσε τόσους εχθρούς, που όταν χρειαζόταν βοήθεια, κανείς δεν ήταν διατεθειμένος να του την προσφέρει.

Είναι φανερό ότι ο νέος μηχανικός του παραδείγματος του Goleman δεν διέθετε μια σειρά από δεξιότητες: την συνεργατικότητα, την αυτοεπίγνωση, την ενσυναίσθηση, την ενίσχυση της ανάπτυξης των άλλων. Αποτέλεσμα ήταν η διατάραξη των σχέσεων με τους συναδέλφους του, η βλάβη στο εργασιακό αποτέλεσμα και, τελικά, η απόλυση.

Οι δεξιότητες στις οποίες αναφέρεται το παράδειγμα είναι οριζόντιες. Ο Goleman ανέδειξε με έμφαση τη σημασία που έχει αυτό το είδος δεξιοτήτων. Ειδικά δε για το πεδίο των επιχειρήσεων, στο προαναφερθέν βιβλίο του έδειξε, με εμπειρική έρευνα σε 121 μονάδες, ότι από όλες τις δεξιότητες που θεωρούνται απαραίτητες για την εργασιακή λειτουργία, 70% ανήκουν σε αυτήν την περιοχή. Ο Goleman (1999) αναφέρει χαρακτηριστικά (σ.σ. 305-306):

Δεν φτάνει να ξέρεις το αντικείμενο και να γίνεται η δουλειά, αν τελικά καταστρέφονται οι σχέσεις μέσα στην ομάδα εργασίας. Χρειάζεται να υπάρχει πνεύμα συνεργασίας. Ομάδες που δεν μοιράζονται αυτό το συναισθηματικό δεσμό είναι πιο πιθανό να βρεθούν σε κατάσταση παράλυσης ή δυσλειτουργίας ή να διαλυθούν υπό συνθήκες πίεσης.

Η σημασία των παραπάνω διαπιστώσεων επικυρώθηκε αργότερα από τον Mezriow (2007), ο οποίος έκανε εκτενή αναφορά στα ευρήματα του Goleman και υποστήριξε ότι η κατοχή των οριζόντιων ή ήπιων δεξιοτήτων αποτελεί προϋπόθεση τόσο για την επιτυχία στην επαγγελματική ζωή όσο και για την δημιουργική συμμετοχή σε διεργασίες κριτικού στοχασμού και στοχαστικού διαλόγου στο πλαίσιο της μετασχηματίζουσας μάθησης.

Πέρα από τα πορίσματα του Goleman, πρόσφατες έρευνες έδειξαν ότι ολόκληρο το φάσμα των δεξιοτήτων είναι σημαντικό για όλα τα πεδία της ζωής. Ενδεικτικά, έρευνες του CEDEFOP (2017) του ΟΟΣΑ (OECD, 2019α) και του ILO (2017) παρουσίασαν στοιχεία για το

ότι υπάρχει σαφής συσχέτιση ανάμεσα στο επίπεδο ανάπτυξης των δεξιοτήτων και στην ανταγωνιστικότητα και παραγωγικότητα της οικονομίας. Άλλα ερευνητικά δεδομένα (λ.χ., ΕΑΕΑ, 2019· CEDEFOP, 2017· OECD, 2016, 2019α) ανέδειξαν τα ατομικά και κοινωνικά οφέλη της ανάπτυξης των δεξιοτήτων, όπως είναι οι περισσότερες και πιο ποιοτικές προοπτικές απασχόλησης, οι υψηλότερες αμοιβές, η ικανοποίηση από την εργασία, η καλύτερη υγεία, η περισσότερη εμπιστοσύνη στους άλλους, η μεγαλύτερη συμμετοχή σε κοινωνικά δίκτυα και εθελοντικές οργανώσεις, η μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση.

Από την άλλη μεριά, ωστόσο, έχουν διατυπωθεί κριτικά σχόλια από στοχαστές, τα οποία αφορούν στο τι είδους δεξιότητες χρειάζεται να αναπτύσσονται, καθώς και στον τρόπο με τον οποίο αναπτύσσονται. Η ασκούμενη κριτική επικεντρώνεται στα ακόλουθα σημεία.

- Η απαίτηση για συνεχή απόκτηση δεξιοτήτων διευρύνει, αντί να μειώνει, τις κοινωνικές ανισότητες, γιατί τα άτομα από τις ευάλωτες κοινωνικά ομάδες δεν είναι εξοικειωμένα στο να πληροφορούνται για τους τρόπους ανάπτυξης δεξιοτήτων και να τους αξιοποιούν (CEDEFOP, 2020α· Illeris, 2016· Καραλής, 2021).
- Η Ευρωπαϊκή πολιτική για τις δεξιότητες, και κατά προέκταση οι πολιτικές των κρατών-μελών της ΕΕ, διέπονται σε υπερβολικά μεγάλο βαθμό από οικονομική λογική, η οποία είναι προσανατολισμένη στην ανάπτυξη δεξιοτήτων που σχετίζονται με την ικανοποίηση των αναγκών της αγοράς εργασίας, και ελάχιστα αφορούν στην ανάπτυξη της προσωπικότητας, της ιδιότητας του ενεργού πολίτη, και γενικά στη διαμόρφωση ατόμων ολοκληρωμένων διανοητικά, ψυχικά και κοινωνικά, και όχι απλώς συντελεστών της παραγωγικής διαδικασίας (Green, 2002· Illeris, 2016· Jarvis, 2004· Olssen, 2006).
- Η επαγγελματική κατάρτιση που παρέχεται αποσκοπεί συνήθως στην ταχύρρυθμη ανάπτυξη κατακερματισμένων, περιορισμένου βεληνεκούς δεξιοτήτων, οι οποίες σχετίζονται με τις άμεσες και επείγουσες ανάγκες της αγοράς εργασίας. Συνεπώς, δεν δίνεται στους εργαζόμενους η δυνατότητα να αναπτύξουν ένα ευρύτερο μείγμα τεχνικών/επαγγελματικών και οριζοντίων δεξιοτήτων, που θα τους επέτρεπαν να κατανοούν βαθύτερα τις εργασιακές διαδικασίες, να αντλούν ικανοποίηση από την κατάρτιση και την εργασία τους, και ταυτόχρονα να είναι περισσότερο παραγωγικοί και ωφέλιμοι για τις επιχειρήσεις (Fuller, 2006· Brewer, 2013· Λιντζέρης, 2020).

Ας εξετάσουμε τώρα ποια είναι η κατάσταση στη χώρα μας αναφορικά με το επίπεδο και τους τρόπους ανάπτυξης των δεξιοτήτων.

Μια σειρά ερευνών έχουν δείξει ότι υπάρχει μεγάλη υστέρηση των δεξιοτήτων του ενήλικου πληθυσμού, οι οποίες απαιτούνται για την ανάπτυξη της οικονομίας. Ως προς αυτό το ζήτημα, σύμφωνα με εκτιμήσεις του CEDEFOP (2019) και του ΟΟΣΑ (OECD, 2019β), η Ελλάδα καταλαμβάνει αντίστοιχα την τελευταία θέση στην ΕΕ και μια από τις τελευταίες ανάμεσα στα κράτη-μέλη του ΟΟΣΑ. Πρέπει μάλιστα να σημειωθεί ότι οι ίδιοι οι πολίτες, σε ποσοστό 47%, αναγνωρίζουν ότι τους λείπουν οι δεξιότητες, οι οποίες απαιτούνται για την άσκηση του επαγγέλματός τους, ποσοστό που είναι το υψηλότερο στην ΕΕ (CEDEFOP, 2020β). Σε ότι αφορά δε στους μαθητές (δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης), μελέτη του διαΝΕΟσις (Σοφianoπούλου, Εμβαλωτής, Καρακολίδης, Πίτσια, 2019) έδειξε ότι δεν φαίνεται να αναπτύσσουν τις δεξιότητες που είναι απαραίτητες για την πλήρη συμμετοχή τους στο σύγχρονο οικονομικό-κοινωνικό γίγνεσθαι.

Τα αίτια αυτής της γενικευμένα προβληματικής κατάστασης έχουν πολλές διαστάσεις, οι οποίες όμως δεν έχουν ερευνηθεί εις βάθος στη βιβλιογραφία. Παρόλα αυτά, από τις σχετικές μελέτες που έγιναν μπορούμε να αντλήσουμε ορισμένες ενδείξεις. Για παράδειγμα, σε ότι αφορά στις ευθύνες του εκπαιδευτικού συστήματος, η προαναφερθείσα μελέτη του διαΝΕΟσις δείχνει ότι η ελλιπής ανάπτυξη δεξιοτήτων των μαθητών οφείλεται σε μεγάλο βαθμό στον κυρίαρχο δασκαλοκεντρικό τρόπο διδασκαλίας, που αναστέλλει το ενδιαφέρον για τη μάθηση. Μια άλλη, Ευρωπαϊκή έρευνα (TRANSiT, 2013), έδειξε ότι, σύμφωνα με γνώμες που εξέφρασαν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί (πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης), μόνο 8% θεωρούν ότι μπορούν να συμβάλουν πλήρως στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών τους και μόνο 17% θεωρούν ότι μπορούν να συμβάλουν αρκετά, πράγμα που καθιστά εύλογη την υπόθεση ότι δεν έλαβαν επαρκή σχετική κατάρτιση στις σχολές που φοίτησαν ή στα επιμορφωτικά προγράμματα που ενδεχομένως παρακολούθησαν.

Ευθύνες έχει ασφαλώς και το σύστημα εκπαίδευσης και κατάρτισης ενηλίκων της χώρας, το οποίο λειτούργησε, ήδη από τη σύστασή του στη δεκαετία του 1980, με πολύ χαμηλή ποιότητα. Πρόσφατα, κατατάχτηκε τελευταίο στην Ευρωπαϊκή Ένωση ως προς την αποδοτικότητά του - European Commission, 2019). Αυτό το προβληματικό πλαίσιο δεν δημιουργεί βέβαια ευνοϊκούς όρους για την ανάπτυξη δεξιοτήτων. Ας σημειωθεί επιπλέον, ότι τόσο οι εκπαιδευτές ενηλίκων όσο και τα στελέχη σχεδιασμού των προγραμμάτων δεν

έχουν επιμορφωθεί ως προς αυτό το ζήτημα. Θα πρέπει ωστόσο να αναφερθεί ότι στο πρόσφατο Στρατηγικό Σχέδιο Δράσης, που πρόσφατα δημοσιοποίησε η Γενική Γραμματεία Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, Κατάρτισης, Δια Βίου Μάθησης & Νεολαίας (2020), προβλέπεται συστηματική επιμόρφωση των εκπαιδευτών ενηλίκων και των αρμόδιων στελεχών.

Τέλος, δεν είναι άμοιρος ευθυνών ο κόσμος των επιχειρήσεων της χώρας. Έκθεση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (European Commission, 2018) ανέφερε ότι η ελληνική εργοδοσία δεν ενδιαφέρεται ιδιαίτερα για την αναβάθμιση των δεξιοτήτων των εργαζομένων, γιατί το υψηλό ποσοστό ανεργίας δίνει στις επιχειρήσεις την δυνατότητα να «ανανεώνουν με βολικό τρόπο τους ανθρώπινους πόρους τους» (σ. 6). Σύμφωνα δε με γνωμοδότηση του ΣΕΒ (2019), οι περισσότερες ελληνικές επιχειρήσεις δεν διαθέτουν κουλτούρα κατάρτισης ούτε αφιερώνουν πόρους στην κατάρτιση. Επιπλέον, δεν έχει ερευνηθεί επαρκώς κατά πόσο υπάρχουν και άλλες παράμετροι λειτουργίας των ελληνικών επιχειρήσεων, οι οποίες, όπως έχουν δείξει έρευνες για το διεθνές πεδίο (CEDEFOP, 2015· ILO, 2017), αναστέλλουν την ανάπτυξη των δεξιοτήτων. Σχετικές παράμετροι μπορεί να είναι η χαμηλή ποιότητα της ενδοεπιχειρησιακής κατάρτισης, η αναντιστοιχία της κατάρτισης προς τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των εργαζομένων, οι μειωμένες ευκαιρίες άτυπης μάθησης, οι αντίξοες εργασιακές συνθήκες, το προβληματικό management, η πολιτική προσλήψεων, απολύσεων, μισθοδοσίας, κ.ο.κ.

Παρόλα αυτά, δεν πρέπει να διαφύγει της προσοχής ότι, παρά τις εγγενείς αδυναμίες του εκπαιδευτικού πεδίου της χώρας, υπάρχουν ορισμένες αντίρροπες δυνάμεις, που επιδιώκουν να προσφέρεται ποιοτική εκπαίδευση και μέσα στο πλαίσιο της να δημιουργείται χώρος, να αφιερώνεται χρόνος, και να αναπτύσσονται μέθοδοι για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων. Υπάρχουν αρκετά παραδείγματα από το πεδίο της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ενώ πρόσφατα το Υπουργείο Παιδείας κινήθηκε προς την ανάπτυξη των δεξιοτήτων, αλλά τα αποτελέσματα δεν έχουν ακόμα αξιολογηθεί. Το δίκτυο της «Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής» και ορισμένα Τμήματα ΑΕΙ αποτελούν καλές πρακτικές στο πεδίο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Οι εννέα ελληνικές «Πόλεις που μαθαίνουν», με πρωτοστατούσα τη Λάρισα, αποτελούν ελπιδοφόρα παραδείγματα στο πλαίσιο της Τοπικής Αυτοδιοίκησης. Οι κοινωνικοί εταίροι, ιδιαίτερα το ΙΝΕ και το ΚΑΝΕΠ της ΓΣΕΕ, το ΙΜΕ της ΓΣΕΒΕΕ, και ο ΣΕΒ μαζί με το ΙΒΕΠΕ, έχουν αναπτύξει αξιολογικό ερευνητικό και εκπαιδευτικό έργο. Έμφαση στο στόχο της πολυδιάστατης ανάπτυξης δεξιοτήτων δίνουν,

ακόμα, ενδεικτικά, το Πρόγραμμα BASIC του ΔΥΠΑ (πρώην ΟΑΕΔ), η πλατφόρμα του ΕΟΠΠΕΠ για την ανάπτυξη δεξιοτήτων, το ΚΕΘΕΑ και ο ΟΚΑΝΑ, αρκετά ΣΔΕ, ορισμένα ΚΔΒΜ, καθώς και ορισμένες επιχειρήσεις (βλ. Κόκκος και Συνεργάτες, 2021).

Συμπερασματικά, χρειάζεται να γίνουν πολλά ακόμα για να φτάσουν στο επιθυμητό επίπεδο οι δεξιότητες των μαθητών, των εργαζόμενων και του ευρύτερου πληθυσμού της χώρας. Σε αυτό αποσκοπεί να συμβάλει το παρόν Συνέδριο, που έχει θέσει μια σειρά από ανοικτά ερωτήματα προς διερεύνηση, τα οποία αφορούν στον προσδιορισμό, στην αποτίμηση και αξιολόγηση των δεξιοτήτων, στις σχετικές πολιτικές, καθώς και στις ιδιαίτερες μεθόδους με τις οποίες οι δεξιότητες αναπτύσσονται στο πλαίσιο της τυπικής εκπαίδευσης και της εκπαίδευσης ενηλίκων. Ελπίζουμε ότι οι ιδέες και οι καλές πρακτικές που θα παρουσιαστούν, και ο διάλογος που θα αναπτυχθεί, να αποτελέσουν εναύσματα για περαιτέρω διερεύνηση και για διάδοση των προβληματισμών μας στην εκπαιδευτική κοινότητα.

## **Βιβλιογραφικές Αναφορές**

### **Ελληνόγλωσσες**

Καραλής, Θ. (2021). *Κίνητρα και εμπόδια για τη συμμετοχή των ενηλίκων στη διά βίου εκπαίδευση (2011-2019)*. Αθήνα: ΙΝΕ-ΓΣΕΕ και ΙΜΕ-ΓΣΕΒΕΕ.

Κόκκος, Α., & Παυλάκης, Μ. (2015). *Οι οριζόντιες ικανότητες στις επιχειρήσεις (Business Skills)*. Αθήνα: ΣΕΒ.

Κόκκος, Α. & Συνεργάτες (2021). *Η εκπαίδευση και κατάρτιση ενηλίκων στην Ελλάδα*. Αθήνα: διαΝΕΟσις.

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

ΣΕΒ (2019). *Special Report: Εκπαίδευση εργαζομένων για την απόκτηση ψηφιακών δεξιοτήτων: Μονόδρομος στην εποχή της 4ης βιομηχανικής επανάστασης*. Διαθέσιμο στο [https://www.sev.org.gr/Uploads/Documents/SR%20Endoepixeirisiaki\\_version%2028.pdf](https://www.sev.org.gr/Uploads/Documents/SR%20Endoepixeirisiaki_version%2028.pdf)  
Ανακτήθηκε την 10/12/2019.



- Σοφianoπούλου, Χ., Εμβαλωτής, Α., Καρακολίδης, Α., & Πίτσια, Β. (2019). *Μία ανάλυση των αποτελεσμάτων του PISA 2015: Οι επιδόσεις των Ελλήνων μαθητών και οι παράγοντες που τις επηρεάζουν*. Αθήνα: διαΝΕΟσις.
- CEDEFOP (2015). *Ενθαρρύνοντας την εκπαίδευση ενηλίκων*. Ενημερωτικό Σημείωμα. DOI: 10.2801/676463.
- Goleman, D. (1999). *Η συναισθηματική νοημοσύνη στο χώρο της εργασίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Jarvis, P. (2004). *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση: Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Mezirow, J. (2007). *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

### **Ξερόγλωσσες**

- Brewer, L. (2013). *Enhancing the employability of disadvantaged youth: What? Why? And How? Guide to core work skills*. Geneva: ILO.
- CEDEFOP (2017). *Investing in skills pays off: The economic and social cost of low-skilled adults in the EU*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- CEDEFOP (2019). *European Skills Index*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- CEDEFOP (2020α). *On the way to 2020: Data for vocational education and training policies*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- CEDEFOP (2020β). *Perceptions on adult learning and continuing vocational education and training in Europe*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Association of the Education of Adults/EAEA (2019). *Manifesto for Adult Learning in the 21<sup>st</sup> Century*. Brussels: EAEA.
- European Commission (2016). *A new skills agenda for Europe*. Brussels: COM (2016) 381 finals.
- European Commission (2018). *Adult learning statistical country report Greece*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Commission (2019). *Adult learning policy and provision in the Member States of the EU*. Luxembourg: Publications of the European Union.
- Fuller, A. (2006). Participative learning through work. *European Journal of Vocational Training*, 37 (1), 68-80.

- Green, A. (2002). The many faces of lifelong learning: Recent education policy trends in Europe. *Journal of Educational Policy*, 17 (6), 611-626
- Illeris, K. (2016). *Learning, development and education: From learning theory to education and practice*. London and New York: Routledge.
- ILO (2017). *How useful is the concept of skills mismatch?* Geneva: ILO.
- OECD (2016). *Skills matter: Further results from the survey of adult skills*. Διαθέσιμο στο [https://www.oecd.org/skills/piaac/Skills Matter Further Results from the Survey of Adult Skills.pdf](https://www.oecd.org/skills/piaac/Skills_Matter_Further_Results_from_the_Survey_of_Adult_Skills.pdf). Ανακτήθηκε την 03/04/2020.
- OECD (2019α). *Getting skills right: Future-ready adult learning systems*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2019β). *Skills matter: Additional results from the survey on adult skills*. Paris: OECD Publishing.
- Olssen, M. (2006). Understanding the mechanisms of neoliberal control: Lifelong learning, flexibility and knowledge capitalism. *International Journal of Lifelong Education*, 25 (3), 213-230.
- Riviou, K., & Sotiriou, S. (2013). Training teachers in competence based education – the TRANSIt use case in Greece. Στα *Πρακτικά του 7th International Conference in Open & Distance Learning*- Νοέμβριος 2013, Αθήνα.

## Δεξιότητες: Ένα γενικό πλαίσιο οριοθέτησης και νοηματοδότησης

Κατερίνα Κεδράκα  
Αναπληρώτρια Καθηγήτρια ΔΠΘ  
Παρασκευάς Λιντζέρης  
Διευθυντής ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ

### Εισαγωγή

Το ζήτημα των δεξιοτήτων απασχολεί τον κόσμο της εργασίας, εδώ και αρκετές δεκαετίες. Ποτέ δεν ήταν μεγαλύτερη η εστίαση στο θέμα των δεξιοτήτων, καθώς οι οργανισμοί σε όλο τον κόσμο, μικροί και μεγάλοι, δημόσιοι και ιδιωτικοί, αγωνίζονται να διατηρήσουν τη θέση τους ή και να αναπτυχθούν σε περιβάλλοντα που καθορίζονται από συνθήκες εξαιρετικά εύθραυστες και απαιτητικές. Φαίνεται πως έχουν κατανοήσει τη σημασία του πνευματικού κεφαλαίου που απαιτείται για να αντιμετωπίσουν την παγκόσμια οικονομική κρίση και προσβλέπουν στις ικανότητες του ανθρώπινου δυναμικού τους για να ανταπεξέλθουν στις πολύμορφες προκλήσεις της εποχής. Οι προσδοκίες -και απαιτήσεις- των επιχειρήσεων και των οργανισμών αναφορικά με τις επιθυμητές δεξιότητες του προσωπικού τους ολοένα αυξάνονται. Αναζητούν, λοιπόν, ανθρώπινο δυναμικό υψηλών προδιαγραφών, και κατά προτίμηση εργαζόμενους απόλυτα έτοιμους να αναλάβουν τα καθήκοντα της θέσης εργασίας τους από την πρώτη κιόλας μέρα, αν αυτό είναι δυνατόν!

Παράλληλα, όμως, γίνονται όλο και πιο απρόθυμοι να επενδύσουν στην εκπαίδευσή του προσωπικού τους, μετακυλώντας την ευθύνη για την ανάπτυξη δεξιοτήτων προς τα ιδρύματα εκπαίδευσης και κατάρτισης (και ειδικά της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης), ενώ την ίδια στιγμή τους ασκούν έντονη κριτική ότι παράγουν πτυχιούχους που δεν έχουν τις δεξιότητες εκείνες που θεωρούνται απαραίτητες για αυξημένη παραγωγικότητα και καινοτομία στο χώρο εργασίας. Εκτιμούν πως δεν μπορούν να βασίζονται στις «φρέσκιες» γνώσεις και δεξιότητες των νέων που αποφοιτούν από τα συστήματα εκπαίδευσης για να προσθέσουν αξία στα προϊόντα που παράγουν ή στις υπηρεσίες που παρέχουν και να προωθήσουν καινοτόμες πρακτικές, δηλώνοντας την αυξημένη ανησυχία τους για το χάσμα δεξιοτήτων των αποφοίτων / πτυχιούχων που σημειώνουν πως υπάρχει (Cedefop, 2018;

Casner-Lotto & Barrington, 2006). Αρκετοί ερευνητές εκτιμούν ότι όλα έχουν άμεσο αντίκτυπο και στα ποσοστά ανεργίας, αν και η έννοια της απασχολησιμότητας, παραμένει ασαφής. Συχνά συνδέεται με ένα εκτεταμένο και συγκεχυμένο φάσμα μεμονωμένων ή και ομάδων δεξιοτήτων, οι οποίες προτείνονται διεθνώς από τους εργοδοτικούς φορείς, προσδιορίζοντας τη διαμόρφωση του επιθυμητού (κάθε φορά) προφίλ του σύγχρονου εργαζόμενου για την παραγωγική διαδικασία. Οι δεξιότητες, πάντως, που θεωρούνται ως βασικές είναι η κριτική σκέψη, η επίλυση προβλημάτων και η διαχείριση ζητημάτων και κρίσεων (Jackson, 2010).

Στο πλαίσιο αυτό, οι δεξιότητες του ανθρώπινου δυναμικού από τη δεκαετία του '70 και μετά, βρίσκονται στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος για τις εκπαιδευτικές πολιτικές μέσα από τα συστήματα τυπικής και μη τυπικής εκπαίδευσης (ειδικά στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, καθώς και στην Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση, όπως και στην Εκπαίδευση Ενηλίκων) και οι προβληματικές σε ελληνικό, ευρωπαϊκό και διεθνές επίπεδο αναφέρονται ολοένα και συχνότερα στις τυπολογίες των δεξιοτήτων, στις μεθοδολογίες καταγραφής των αναγκών για δεξιότητες, στις μεθόδους πιστοποίησής τους και κυρίως στην αντιστοίχισή τους με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας.

### **Οι πολιτικές δεξιοτήτων στο μεταίχμιο μεταξύ πολιτικών απασχόλησης και εκπαιδευτικών πολιτικών**

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

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

Οι δεξιότητες εκτιμάται ότι αποκτώνται κυρίως μέσω της εκπαίδευσης / κατάρτισης, στη συνέχεια μέσω της επαγγελματικής εμπειρίας κατά τη διάρκεια του εργασιακού βίου - και λιγότερο μέσω ειδικής κατάρτισης ή επιμόρφωσης των εργαζομένων. Η διάσταση της απόκτησης δεξιοτήτων μέσω της άτυπης μάθησης, δηλαδή της καθημερινής προσωπικής και επαγγελματικής δραστηριότητας, μάλλον υποτιμάται. Συχνά, οι δεξιότητες αντιμετωπίζονται ως προσόν, και ταυτίζονται με τους ποικίλους τίτλους σπουδών (πτυχία, πιστοποιητικά κατάρτισης, βεβαιώσεις πιστοποίησης κ.ο.κ.), το οποίο αποκτάται, αναγνωρίζεται και νοηματοδοτείται στο εκάστοτε πλαίσιο των εκπαιδευτικών, εργασιακών και κοινωνικών δομών και πρακτικών (Λιντζέρης, 2020). Όμως, ο προβληματισμός είναι ευρύτερος των «δεξιοτήτων απασχολησιμότητας» και περιλαμβάνει την ανάπτυξη δεξιοτήτων στα πεδία της προσωπικής ανάπτυξης, υγείας, ισορροπίας προσωπικής και επαγγελματικής ζωής, πολιτειότητας, υγιούς επιχειρηματικότητας και ποιοτικού επαγγελματισμού, διαστάσεις που συχνά παραμελούνται (Λιντζέρης, 2020). Οι πολίτες, μέσα από πολιτικές καλλιέργειας των δεξιοτήτων και δυνατοτήτων τους πρέπει να αναπτύξουν τη γνωστική τους δυναμική, όχι μόνο σε επαγγελματικές και τεχνικές δεξιότητες, αλλά και στη δημιουργικότητα, τη συνεργασία, τις κοινωνικές δεξιότητες και τη συναισθηματική ανθεκτικότητα. Πρέπει να προετοιμαστούν για να αποτελέσουν (συμ)πολίτες του Κόσμου (John, 2019).

Στο επίπεδο των εκπαιδευτικών πολιτικών, η πορεία των τελευταίων τριάντα ετών μπορεί να περιγραφεί ως μια κίνηση από τους τέσσερις πυλώνες της εκπαίδευσης που περιέγραφε η Έκθεση της διεθνούς επιτροπής για την εκπαίδευση στον 21ο αιώνα «Εκπαίδευση: Ο θησαυρός που κρύβει μέσα της» (UNESCO, 1999), δηλαδή, μαθαίνω να γνωρίζω (learning to know), μαθαίνω να κάνω (learning to do), μαθαίνω να ζω μαζί με άλλους (learning to live together), μαθαίνω να είμαι (learning to be), προς την τυπολογία γνώσεις, δεξιότητες, ικανότητες (και στάσεις, σε κάποιες περιπτώσεις), κατά την πρώτη δεκαετία του 21ου αιώνα, και στη συνέχεια προς την τάση επικράτησης μίας έννοιας, αυτής των δεξιοτήτων, η οποία λειτουργεί πλέον ως *έννοια-ομπρέλα* συμπεριλαμβάνοντας, στο επίπεδο του λεξιλογίου των πολιτικών εκπαίδευσης / μάθησης, όλες τις όμορες έννοιες και στρέφοντας την εστίαση στις διεργασίες απόκτησης δεξιοτήτων για την εργασία και την οικονομική ζωή (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2016). Με άλλα λόγια, πρόκειται για μια σταδιακή μετάβαση από μια σχετικά ισορροπημένη μεταξύ γενικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης ενηλίκων προσέγγιση, προς μια προσέγγιση που δίνει σαφή έμφαση στην απόκτηση επαγγελματικών δεξιοτήτων.

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

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

Το ερώτημα που αναδύεται είναι *ποιες δεξιότητες έχουν προτεραιότητα στο σύγχρονο κοινωνικο-οικονομικό, πολιτισμικό και πολιτικό τοπίο*; Οι ψηφιακές δεξιότητες; Οι συνυφασμένες με τον εκάστοτε κλάδο σπουδών/ κατάρτισης; Οι ήπιες (ή οριζόντιες) δεξιότητες; Υπάρχουν άλλες δεξιότητες για τις γυναίκες και τους άνδρες; (Kedra, 2010). Ή αναφερόμαστε σε ένα (μάλλον ασαφές) πλαίσιο δεξιοτήτων, οι οποίες συμβάλλουν όχι μόνον στην εργασιακή ένταξη, αποκατάσταση κι εξέλιξη του ατόμου αλλά και στην προσωπική του ανάπτυξη, που περιλαμβάνει συνεννόηση, επικοινωνία και συνύπαρξη με το ευρύτερο κοινωνικοπολιτισμικό και οικονομικό περιβάλλον στο οποίο ζει, εργάζεται και εξελίσσεται. Θέμα που διασυνδέεται και με τη συζήτηση γύρω από το ζήτημα της αξιολόγησης -και πιστοποίησης- των δεξιοτήτων (βλ και OECD, 2016). Πώς μετρούνται οι

δεξιότητες; Με ποια τους διάσταση; Την ατομική ή την συλλογική; Με ποιο σκοπό; Για ποιον και από ποιον αποτιμάται η σημασία, το εύρος, η αξία τους; Για το ίδιο το άτομο; Για τον εργοδότη του; Για την επαγγελματική ή επιστημονική κοινότητα στην οποία ανήκει; Για την παραγωγή και την οικονομία; Για το κοινωνικό σύνολο; Πώς επιτυγχάνεται η διασύνδεση μιας δεξιότητας με άλλες δεξιότητες και κυρίως με τις γνώσεις ή με τις στάσεις με τις οποίες συναρτάται; Και μοιραία, η μέτρηση και αποτίμηση των δεξιοτήτων για να είναι αντικειμενική, διαφανής και ισότιμη χρειάζεται να αξιολογηθεί μέσα από διαδικασίες πιστοποίησης, οδηγώντας άτομα και συστήματα σε προβληματισμό, αν νιώθουν την απόκτηση δεξιοτήτων όχι ως μια αναπτυξιακή και απαραίτητη διαδικασία εξέλιξης, προσαρμογής και ενσωμάτωσης, αλλά ως μια «απειλή». Αυτή η επιφύλαξη μεγαλώνει, όσο η αναφορά εστιάζει όχι στην ανάπτυξη επιμέρους δεξιοτήτων, αλλά σε αυτό που καταγράφεται ως έλλειμα δεξιοτήτων (Cedefop, 2018).

### **Ορισμοί και διακρίσεις της έννοιας των δεξιοτήτων**

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

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

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

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

Στο πλαίσιο του Ευρωπαϊκού Πλαισίου Προσόντων οι δεξιότητες περιγράφονται ως γνωστικές (cognitive), οι οποίες περιλαμβάνουν τη χρήση λογικής, διαισθητικής και

δημιουργικής σκέψης και πρακτικές (practical), οποίες περιλαμβάνουν τη χειρωνακτική επιδεξιότητα και τη χρήση μεθόδων, υλικών, εργαλείων και οργάνων.

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

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

*Ικανότητα* (Competence): Η επάρκεια (ability) του ατόμου να εφαρμόζει τα μαθησιακά αποτελέσματα σε ένα καθορισμένο πλαίσιο (εκπαίδευση, εργασία, προσωπική ή επαγγελματική ανάπτυξη) ή η αποδεδειγμένη επάρκεια του ατόμου να χρησιμοποιεί γνώσεις, δεξιότητες και προσωπικές, κοινωνικές και/ή μεθοδολογικές ικανότητες (abilities) σε εργασιακές ή εκπαιδευτικές καταστάσεις και στην επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη (Cedefop, 2014).

Αξίζει να σημειωθεί πως στην ελληνική γλώσσα, ο όρος ικανότητα χρησιμοποιείται για να αποδώσει και δυο σχετικούς αγγλικούς όρους ability και competence. Στην αγγλική γλώσσα, παρότι οι όροι είναι γενικά ταυτόσημοι, το ability σημαίνει «ικανότητα να κάνω κάτι» ενώ το competence σημαίνει «ικανότητα να κάνω κάτι καλά» δηλαδή περιγράφει ένα αναβαθμισμένο επίπεδο της ικανότητας. Στο σημείο αυτό ας κάνουμε δύο επισημάνσεις:

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

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



## Τυπολογίες δεξιοτήτων

Οι ερευνητές των δεξιοτήτων προσπαθώντας να κατανοήσουν και να ερμηνεύσουν τις λειτουργίες τους μέσα σε συγκεκριμένα πλαίσια, συνήθως μέσα στο πλαίσιο της εργασίας, αλλά και προκειμένου να επηρεάσουν την κατεύθυνση των πολιτικών δεξιοτήτων, κατασκευάζουν κατηγοριοποιήσεις (με άλλα λόγια τυπολογίες, ομαδοποιήσεις επιμέρους δεξιοτήτων) που εκφράζουν συγκεκριμένες ιδέες και απόψεις για τη φύση και το χαρακτήρα των δεξιοτήτων. Οι κατατάξεις αυτές ενσωματώνουν διακριτές ιδεολογικές παραδοχές και απηχούν συγκεκριμένες σημασιοδοτήσεις της κάθε ομάδας δεξιοτήτων ή και κάθε μεμονωμένης δεξιότητας, ως εκ τούτου συνιστούν -σε κάθε επιμέρους περίπτωση τυπολογίας- ένα ειδικό πλαίσιο κατανόησης μιας ορισμένης, επιλεγείσας δέσμης διακριτών ομάδων δεξιοτήτων. Επιπροσθέτως, οι τυπολογίες επιχειρούν να αναπαραστήσουν την πολυδιάστατη φύση των δεξιοτήτων, αλλά και τις συνάφειες (συγκλίσεις, κοινά στοιχεία) μεταξύ διαφορετικών δεξιοτήτων.

Τα τελευταία χρόνια, η επέκταση και εμβάθυνση του δημόσιου λόγου για τις δεξιότητες έχει οδηγήσει στην εκπόνηση πολλών τυπολογιών δεξιοτήτων από μεγάλο αριθμό φορέων (Lintzeris & Karalis, 2020). Η τυπική σύνθεση μιας τέτοιας τυπολογίας περιλαμβάνει τουλάχιστον τρεις βασικές ενότητες (ή κατηγορίες) δεξιοτήτων:

- Θεμελιώδεις ή βασικές δεξιότητες: πρόκειται για τις γνώσεις και δεξιότητες που απορρέουν από την αρχική εκπαίδευση και κατάρτιση, και που αποτελούν το υπόβαθρο για κάθε περαιτέρω ανάπτυξη και εξειδίκευση κατά τη διάρκεια της κοινωνικής και επαγγελματικής ζωής.
- Ειδικές (τεχνικές) επαγγελματικές δεξιότητες, οι οποίες αναφέρονται στην τεχνική και πρακτική επιδεξιότητα σχετικά με κάποιο επάγγελμα ή ειδικό θέμα.
- Γενικές δεξιότητες (ή αλλιώς «ήπιες», διαπροσωπικές, εγκάρσιες, κοινωνικο-συναισθηματικές, «δεξιότητες ζωής»). Σε αυτές συμπεριλαμβάνονται δεξιότητες όπως κριτική σκέψη, προσαρμοστικότητα, ικανότητα συνεχούς μάθησης, συνεργασία, ικανότητα αποτελεσματικής επικοινωνίας, διαπραγματευτική και ηγετική ικανότητα κ.ά. Ακόμη, ως γενικές δεξιότητες, αναφέρονται κάποιες προσωπικές «ποιότητες» όπως κοινωνικότητα, ενσυναίσθηση, αξιοπιστία, αυτοπεποίθηση, δημιουργικότητα και πρωτοβουλία.

Στις μέρες μας, όπου η στρατηγική της «δίδυμης μετάβασης» (ψηφιακή και πράσινη) κυριαρχεί στις πολιτικές της Ευρωπαϊκής Ένωσης, ιδιαίτερο στοιχείο της τρέχουσας

ρητορικής για τις δεξιότητες αποτελεί η έμφαση σε τρεις δέσμες δεξιοτήτων: στις ψηφιακές και «πράσινες» δεξιότητες, στις δεξιότητες επιχειρηματικότητας και σε επιλεγμένες γενικές, κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητες (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2020; Cedefop, 2022).

### **Το αναδυόμενο ενδιαφέρον για τις γενικές / οριζόντιες δεξιότητες**

Ειδικά για τις κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητες αξιοσημείωτο είναι ότι συχνά ταυτίζονται με (υποκειμενικά) στοιχεία του χαρακτήρα, προδιαθέσεις και στάσεις οι οποίες θεωρείται ότι «πρέπει» να υιοθετούνται εμπράκτως κατά την υλοποίηση μιας δραστηριότητας (π.χ. «ενδεδειγμένες εργασιακές συμπεριφορές»). Επιπλέον, ως ζωτικής σημασίας εργασιακές δεξιότητες, εκτιμάται ότι αυτές οι «προσωπικές ποιότητες» ή ιδιότητες της προσωπικότητας, μπορούν και πρέπει να μετρηθούν, αποτιμηθούν και επικυρωθούν (πιστοποίηση δεξιοτήτων). Είναι ενδιαφέρον, ωστόσο, ότι από τις αναφορές στις κοινωνικές δεξιότητες, οι οποίες αρχικά, καλλιεργούνται μέσα από την οικογένεια, το σχολείο και το στενότερο κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον που το άτομο ζει, απουσιάζει η αναπτυξιακή τους διάσταση και η παραπομπή στον καθοριστικό ρόλο τους ως προς την ικανότητα του ατόμου να επιδιώξει μια αξιόβιτη και λειτουργική ζωή -και όχι μόνο να εκτελέσει αποτελεσματικά μια εργασία ή να ασκεί ένα επάγγελμα.

Ταυτοχρόνως, με την επίμονη υπογράμμιση της ιδιαίτερης σημασίας των κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιοτήτων στους σύγχρονους χώρους εργασίας -ισχυρισμός που προωθείται στις μέρες μας «επιθετικά» από τον επίσημο λόγο περί δεξιοτήτων- συντελείται αφενός ένας «ιδεολογικός εποικισμός» όλου του βιόκοσμου (δηλαδή όλων των πεδίων της ζωής) από την ιδιαίτερη ηθική, τις νοοτροπίες και τον ευρύτερο «πολιτισμό» των αγορών και της σύγχρονης -εξαρτημένης και αλλοτριωτικής- εργασίας, αφετέρου ενισχύεται η τάση προς μια (οιονεί αναγκαστική) «μαθησικοποίηση» (learnification) (Biesta, 2018), όλης της κοινωνικής ζωής, με την έννοια του ότι η μάθηση μετατρέπεται, από κοινωνικό δικαίωμα και δυνατότητα προσωπικής και συλλογικής ανάπτυξης και ελευθερίας, σε ατομική υποχρέωση για προσαρμογή σε ετεροπροσδιοριζόμενες και διαρκώς μεταβαλλόμενες ανάγκες. Επιπλέον, η ανάπτυξη των δεξιοτήτων από τα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης εστιάζεται μονομερώς στην τεχνική και εργαλειακή πτυχή της μάθησης και παραγνωρίζει συστηματικά την αξιακή και ηθική διάσταση, η οποία ωστόσο αποτελεί ζωτικό στοιχείο της ποιότητας, αλλά και της κοινωνικής σημασίας των επαγγελματικών έργων.

## **Καταληκτικές σκέψεις**

Βασικό στοιχείο του δημόσιου ενδιαφέροντος γύρω από την έννοια των δεξιοτήτων είναι πως πρόκειται για τον όρο που μας φέρνει πιο κοντά στην επικράτεια της εργασίας και της οικονομίας. Πρόκειται για έννοια που μπορεί να αποτελέσει το «σημείο συνάντησης» μεταξύ, αφενός, του εκπαιδευτικού συστήματος (ιδίως της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης) και των οργανωμένων συστημάτων μάθησης εκτός σχολείου (μαθητεία, πρακτική άσκηση) και, αφετέρου, της παραγωγικής δομής και της αγοράς εργασίας. Η επιλογή και επικράτηση του όρου «δεξιότητες» και η άρθρωση ενός τεράστιου δικτύου πολιτικών πρωτοβουλιών υπό την επιγραφή «στρατηγικές δεξιοτήτων», εστιάζει κάπως μονοσήμαντα στην ανάπτυξη γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων που θεωρείται ότι έχουν άμεση απόδοση στα απαιτητικά, ανταγωνιστικά και μεταβαλλόμενα εργασιακά περιβάλλοντα. Αυτή η εργαλειακή πρόσληψη των δεξιοτήτων πιθανόν εξηγεί την υποβάθμιση και παραμέληση όσων γνώσεων συνδέονται με ανθρωπιστικές και κοινωνικές αξίες, στάσεις και συμπεριφορές, οι οποίες ενώ από πολλές απόψεις διασυνδέονται άμεσα με τις (τεχνικές) δεξιότητες και συγκροτούν μαζί με αυτές μια δυναμική συσχέτιση και ολοκληρωμένη οπτική, και ενώ συνήθως ενυπάρχουν στα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, δεν φαίνεται να προκαλούν το ενδιαφέρον των επιχειρήσεων.

Είναι βέβαιο ότι οι πολιτικές δεξιοτήτων και ο δημόσιος λόγος που συνδέεται με αυτές θα απασχολούν για πολλά ακόμη χρόνια τόσο την επιστημονική έρευνα, όσο και την πολιτική πρακτική στους χώρους εργασίας και εκπαίδευσης. Στις συνθήκες της ραγδαίας τεχνολογικής αλλαγής και του οξυμένου οικονομικού ανταγωνισμού, οι δεξιότητες φαίνεται να αποτελούν καταλύτη της οικονομικής και κοινωνικής ανάπτυξης. Από αυτή την άποψη μόνο μια ολιστική κατανόηση του συνόλου των γνωστικών, συναισθηματικών και κοινωνικών διαστάσεων των δεξιοτήτων θα μπορούσε να συμβάλλει στη διαμόρφωση ενός αποτελεσματικού προγράμματος συστηματικής αναβάθμισης των ανθρώπινων δεξιοτήτων σε συνδυασμό με την πιο παραγωγική αξιοποίηση του ταλέντου του ανθρώπινου δυναμικού από τις παραγωγικές μονάδες της οικονομίας, έτσι ώστε οι ατομικές και συλλογικές δράσεις ανάπτυξης των δεξιοτήτων να βασίζονται σε ισχυρά εσωτερικά και ουσιαστικά κίνητρα (π.χ. περισσότερες και καλύτερες εργασίες, ποιοτικότερη ζωή) και όχι σε εξωτερικούς καταναγκασμούς και δυσβάσταχτες εξατομικευμένες υποχρεώσεις.

## **Βιβλιογραφικές Αναφορές**

- Biesta, G. (2018). Interrupting the politics of learning. In Knud Illeris (ed), *Learning Theorists ... In Their Own Words*, chapter 18, pp. 243-258. London and New York: Routledge
- Casner-Lotto, J., & Barrington, L. (2006). *Are They Really Ready to Work?: Employers' Perspectives on the Basic Knowledge and Applied Skills of New Entrants to the 21st Century U.S. Workforce*. Washington DC: Partnership for 21st Century Skills.
- Cedefop (2022). *Strengthening skills systems in times of transition. Insights from Cedefop's 2022 European skill index*. Thessaloniki, Greece: Cedefop
- Cedefop (2018). *Insights into skill shortages and skill mismatch. Learning from Cedefop's European skills and jobs survey*. Cedefop reference series; No 106. Luxembourg: Publication Office of the European Union. <http://data.europa.eu/doi/10.2801/645011>
- Cedefop (2014). *Terminology of European education and training policy. Second edition. A selection of 130 key terms*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2020). *Ανακοίνωση της Επιτροπής προς το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, το Συμβούλιο, την Ευρωπαϊκή Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή και την Επιτροπή των Περιφερειών: Ευρωπαϊκό Θεματολόγιο Δεξιοτήτων για βιώσιμη ανταγωνιστικότητα, κοινωνική δικαιοσύνη και ανθεκτικότητα*. {SWD(2020) 121 final} {SWD(2020) 122 final} Βρυξέλλες, 1.7.2020, COM (2020) 274 final, <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52020DC0274&from=EN>
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή, (2016). *Ανακοίνωση της Επιτροπής προς το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, το Συμβούλιο, την Ευρωπαϊκή Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή και την Επιτροπή των Περιφερειών, Νέο Θεματολόγιο Δεξιοτήτων για την Ευρώπη. Συνεργασία για την ενίσχυση του ανθρώπινου δυναμικού, της απασχολησιμότητας και της ανταγωνιστικότητας* {SWD(2016) 195 final}. Βρυξέλλες, 10.6.2016, COM(2016) 381 final, <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52016DC0381&from=EL>
- Jackson, D. (2010). An international profile of industry relevant competencies and skill gaps in modern graduates. *International Journal of Management Education*, 8(3), 29-58.
- John, J. (2019). *Future skills: we all have a role to play*. <https://www.nesta.org.uk/blog/future-skills-we-all-have-role-play/>
- Kedra, K. (2010). Job Skills: What Gender Are They? *Journal US-China Education Review*, 7(4), 1-11. Chicago: David Publishing Company, IL, USA.

- Κεδράκα, Κ. (2003). *Ψυχολογική Αξιολόγηση Σύγχρονων Επαγγελματικών Δεξιοτήτων* (διδακτορική διατριβή). Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Τμήμα Φιλοσοφίας-Παιδαγωγικής-Ψυχολογίας (ΦΠΨ), Τομέας Ψυχολογίας. Αθήνα.
- Λιντζέρης, Π. (2020). *Έννοιες, υποκείμενες θεωρίες και κατηγοριοποιήσεις δεξιοτήτων: Προς μια συνθετική τυπολογία των δεξιοτήτων για την εργασία* (διδακτορική διατριβή). Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Lintzeris, P., & Karalis, T. (2020). Towards an inclusive skills typology. *European Journal of Social Sciences Studies*, 5(1). Available on-line at: [www.oapub.org/soc](http://www.oapub.org/soc), doi: 10.5281/zenodo.3728247
- OECD, (2016). *Getting Skills Right. Assessing and Anticipating Changing Skill Needs*. OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264252073-en>
- Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, (2006). *ΚΥΑ Πιστοποίησης Επαγγελματικών Περιγραμμάτων*. Αριθ. ΟΙΚ. 110998, 8 Μαΐου 2006.
- UNESCO, (1999). *Εκπαίδευση, ο θησαυρός που κρύβει μέσα της, έκθεση της διεθνούς επιτροπής για την εκπαίδευση στον 21ο αιώνα, υπό την προεδρία του Jacques Delors*.

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

Ζωή Καραγιάννη

Εκπαιδευτικός πρωτοβάθμιας – απόφοιτος ΠΜΣ «Διαχείριση Περιβάλλοντος και  
Περιβαλλοντική Εκπαίδευση» του Τμήματος Γεωπονίας,

Διεθνές Πανεπιστήμιο της Ελλάδος

Γεώργιος Τσαντόπουλος

Καθηγητής

Τμήμα Δασολογίας και Διαχείρισης Περιβάλλοντος και Φυσικών Πόρων

Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

### **Περίληψη**

Σκοπός της εργασίας είναι να διερευνήσει τους τρόπους με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί πρέπει να καλλιεργήσουν την κριτική σκέψη των μαθητών, ώστε οι τελευταίοι να είναι σε θέση να εντοπίζουν την πλαισίωση σε μια περιβαλλοντική είδηση, με απώτερο στόχο την ενίσχυση της ενσυναίσθησης και της περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησής τους. Για να επιτευχθεί ο σκοπός της έρευνας πραγματοποιήθηκε εκπαιδευτική παρέμβαση, βασισμένη στη θεωρία των Μέσων Μαζικής Επικοινωνίας και της Πλαισίωσης, της Κριτικής Ανάλυσης Λόγου και του Οικολογικού Λόγου, του κριτικού γραμματισμού και της Παιδαγωγικής των Πολυγραμματισμών και με τη βοήθεια φύλλου εργασίας διαρθρωμένου σύμφωνα με τα τέσσερα στάδια του μοντέλου των Πολυγραμματισμών. Από την εφαρμογή της παρέμβασης προέκυψε πως η συγκεκριμένη μέθοδος συνέβαλε σημαντικά στην καλλιέργεια της κριτικής σκέψης των μαθητών και στην ικανότητά τους να εντοπίζουν και να ερμηνεύουν την πλαισίωση σε μια περιβαλλοντική είδηση και επιπλέον ενισχύθηκαν και άλλες δεξιότητες, όπως η ενσυναίσθηση και η περιβαλλοντική τους ευαισθητοποίηση.

**Λέξεις – κλειδιά:** ΜΜΕ, κριτική σκέψη, ενσυναίσθηση, περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση, κριτική ανάλυση λόγου

### **Εισαγωγή**

Οι μαθητές του Δημοτικού –και πιο συγκεκριμένα των μεγαλύτερων τάξεων- αντιμετωπίζουν κάθε είδηση σαν να είναι αδιαπραγμάτευτα αληθής και αξιόπιστη. Φαίνεται πως οποιαδήποτε είδηση διαβάζουν ή ακούν οι μαθητές στα Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας, τα τελευταία χρόνια πολύ περισσότερο στο διαδίκτυο, αποτελεί για εκείνα, στη συντριπτική τους πλειοψηφία, μια μη διαπραγματεύσιμη πληροφορία ως προς την αξιοπιστία και τις επικοινωνιακές της επιδιώξεις.

Παράλληλα, σημαίνοντα ρόλο στην προβληματική της παρούσας εργασίας διαδραμάτισε το ζήτημα της περιβαλλοντικής κρίσης, το οποίο λαμβάνει ολοένα και μεγαλύτερες διαστάσεις. Καθημερινά, τα Μ.Μ.Ε. κατακλύζονται από ειδήσεις που αφορούν σε περιβαλλοντικά προβλήματα, με χαρακτηριστικό παράδειγμα την κλιματική αλλαγή, τις αιτίες που οδηγούν σε αυτή και τους τρόπους εκδήλωσής της.

Αναλογιζόμενος, κανείς, με ευκολία αντιλαμβάνεται την ανάγκη καλλιέργειας της κριτικής σκέψης των μαθητών, από μικρή ηλικία, ώστε να είναι σε θέση να εντοπίζουν, να αναδεικνύουν, αλλά και να αμφισβητούν τις επικοινωνιακές επιδιώξεις, τις ιδεολογίες και τις σχέσεις εξουσίας που υποβόσκουν σε κάθε κείμενο και κατ' επέκταση σε κάθε είδηση που φτάνει σε αυτούς.

Μέσα από αυτή τη συλλογιστική, αναδύθηκε ο σκοπός της έρευνας, ο οποίος αφορά στη διερεύνηση τρόπων με τους οποίους μπορεί ένας εκπαιδευτικός να καλλιεργήσει την κριτική σκέψη των μαθητών, ώστε οι τελευταίοι να είναι σε θέση να εντοπίζουν την πλαισίωση σε μια περιβαλλοντική είδηση. Επιμέρους στόχοι ήταν η ενίσχυση της ενσυναίσθησης, της περιβαλλοντικής ευαισθησίας και της οικολογικής συνείδησης των εκπαιδευόμενων, οι οποίοι αποτελούν τους αυριανούς πολίτες του κόσμου.

## **ΜΜΕ και Πλαισίωση**

Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, αναδεικνύονται δύο ορισμοί -μεταξύ άλλων- σχετικά με τα Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας (ΜΜΕ). Ο Edgar Dale κάνει λόγο για *«τα εργαλεία εκείνα της επικοινωνίας που μεταβιβάζουν πανομοιότυπα μηνύματα σε μεγάλο πλήθος ατόμων που βρίσκονται την ίδια χρονική στιγμή στην ίδια ή σε διαφορετικές τοποθεσίες»* (Dale, 1954), ενώ ο Turow (1997) υποστηρίζει πως τα ΜΜΕ είναι *«τα τεχνολογικά οχήματα μέσω των οποίων πραγματοποιείται η μαζική επικοινωνία»*.

Στην ελληνική βιβλιογραφία, ανάμεσα σε πλήθος ορισμών, η προσέγγιση της Σεραφετινίδου (2003) χρήζει υπογράμμισης, μια και η ίδια περιγράφει τα ΜΜΕ ως τους

κατεξοχήν θεσμούς οι οποίοι κατηγοριοποιούν όλα τα γεγονότα σε μια κλίμακα με κριτήριο τη σημασία που έχουν για το κοινό, ενώ ταυτόχρονα επιλέγουν τους τρόπους με τους οποίους θα ερμηνευτούν τα γεγονότα αυτά και στη συνέχεια θα γίνουν κατανοητά από τους αποδέκτες. Μέσα από τον τελευταίο ορισμό, αναδεικνύεται η σημασία της ερμηνείας (πλαίσιασης) των γεγονότων, καθώς φαίνεται πως τα μηνύματα που διαχέονται φέρουν συγκεκριμένα νοήματα, με σαφείς επικοινωνιακούς στόχους.

Σχετικά με την πλαίσιωση, η Κουντούρη (2015) αναφέρει ότι το περιεχόμενο της δράσης, ή διαφορετικά το πώς θα αντιδράσει το κοινό, διαμορφώνεται σε πολύ μεγάλο βαθμό από το πώς θα σημασιοδοτηθεί ένα γεγονός: ένα κοινωνικό φαινόμενο, μια πολιτική διαμάχη, μια περιβαλλοντική καταστροφή, ένα αδίκημα. Ο McQuail (2003) κάνει λόγο για την οπτική γωνία μέσα από την οποία παρουσιάζεται η κάθε είδηση από τα ΜΜΕ, επιδρά στο κοινό και το επηρεάζει σημαντικά.

Σύμφωνα με τον Iyengar (1991), στην περιπτωσιολογική ή επεισοδιακή πλαίσιωση η προβολή των γεγονότων θα μπορούσε να χαρακτηριστεί αποσπασματική, καθώς ένα συμβάν παρουσιάζεται ως τυχαίο ή απομονωμένο. Πιο συγκεκριμένα, σε ένα οποιοδήποτε πρόβλημα, εντοπίζονται ποικίλες πλευρές και στιγμιότυπα. Στη συγκεκριμένη περίπτωση πλαίσιωσης, τα στιγμιότυπα αυτά δεν συνδέονται μεταξύ τους, ώστε να αναδειχθεί η αλληλεπίδρασή τους και ο τρόπος με τον οποίο σχετίζονται αυτά. Στην περιπτωσιολογική ή επεισοδιακή πλαίσιωση, το άτομο ως μονάδα είναι ο πυρήνας προβληματισμού, επομένως αποδίδονται ευθύνες σε ατομικό επίπεδο.

Αντιθέτως, στη θεματική πλαίσιωση εντοπίζεται η σύνδεση και ο αλληλοσυσχετισμός των συμβάντων, με αποτέλεσμα να αναδεικνύεται το εκάστοτε γενικότερο πρόβλημα. Τα γεγονότα παρουσιάζονται μεν ως παροντικές διαπιστώσεις, παρόλα αυτά συνδέονται με συγγενικής φύσεως γεγονότα του παρελθόντος, αλλά και γεγονότα που αναμένεται να εμφανιστούν στο μέλλον. Με άλλα λόγια, στη θεματική πλαίσιωση αναδεικνύονται όχι μόνο τα ίδια τα γεγονότα, αλλά και οι αιτίες που τα προκάλεσαν και οι συνέπειες που αναμένεται να επιφέρουν σε βάθος χρόνου. Η θεματική πλαίσιωση προωθεί την απόδοση συλλογικής ευθύνης, επομένως τον καταλογισμό ευθυνών στην κυβέρνηση, σε φορείς τοπικής αυτοδιοίκησης, σε συλλόγους ή σε ομάδες πολιτών (Iyengar, 1991).

## **Κριτική Ανάλυση Λόγου και Οικολογικός Λόγος**



Αναμφισβήτητα, η κριτική σκέψη διαδραματίζει πρωτεύοντα ρόλο στην ερμηνεία και διαχείριση της είδησης, ώστε να είναι κανείς σε θέση να αντιληφθεί τα αντικρουόμενα συμφέροντα, το ποιος μπορεί να επωφελείται μέσα από τον τρόπο που παρουσιάζεται ένα γεγονός, τις ιδεολογίες και σχέσεις εξουσίας που ενδεχομένως προωθούνται έμμεσα κι έπειτα να επιλέξει αν θα συμμεριστεί τον τρόπο αυτόν της παρουσίασης ή θα αντιταχθεί.

Προς αυτή την κατεύθυνση σημαίνοντα ρόλο διαδραματίζει η θεωρία της Κριτικής Ανάλυσης Λόγου, σύμφωνα με την οποία καμία γλωσσική επιλογή δεν είναι τυχαία σε ένα κείμενο, προφορικού ή γραπτού λόγου, κάθε άλλο: οι λεξιλογικές, γραμματικές και συντακτικές επιλογές του παραγωγού ενός κειμένου εξυπηρετούν έναν επικοινωνιακό σκοπό. Κάθε κείμενο θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως αποτέλεσμα μιας κοινωνικο – πολιτισμικής διαδικασίας, στο οποίο υποβόσκουν ιδεολογίες και σχέσεις εξουσίας οι οποίες χαρακτηρίζουν την εκάστοτε κοινωνία (Μητσοικοπούλου, 2001 και Στάμου, 2011, 2012 και 2014). Σύμφωνα με την τελευταία, ως οικολογικός λόγος ορίζεται η γλώσσα που χρησιμοποιεί κανείς για να αναφερθεί στο περιβάλλον, είτε γραπτά, είτε προφορικά. Υπό τη σκέπη του όρου αυτού, συνυπάρχουν η κοινωνική οικολογική ρητορική και η επιστημονική ρητορική. Πιο συγκεκριμένα, σε σχέση με τη συνύπαρξη αυτή, θα πρέπει να αναφερθεί πως μέσα από τον οικολογικό λόγο επιχειρείται η απόδοση ευθυνών στον άνθρωπο σχετικά με περιβαλλοντικά ζητήματα με στόχο την ευαισθητοποίηση και κινητοποίησή του, δράση που αφορά στην κοινωνική οικολογική ρητορική. Από την άλλη, η επιστημονική ρητορική σχετίζεται με το γεγονός ότι ο οικολογικός λόγος θεμελιώνεται σε μεγάλο βαθμό πάνω σε επιστημονικά δεδομένα. Οι δύο μορφές ρητορικής, επομένως, δρουν παράλληλα και συμπληρωματικά σε ένα κείμενο οικολογικού λόγου.

### **Κριτική σκέψη, κριτικός και περιβαλλοντικός γραμματισμός**

Ο κριτικός γραμματισμός έχει να κάνει με την ικανότητα του παραλήπτη ενός κειμένου (προφορικού ή γραπτού) να αντιλαμβάνεται και να ερμηνεύει νοήματα και ιδέες που δεν βρίσκονται στο πρώτο επίπεδο του κειμένου, αλλά υποβόσκουν σε αυτό. Έπειτα, ένας άνθρωπος που είναι κριτικά εγγράμματος είναι σε θέση είτε να συμφωνήσει με τις ιδέες αυτές και να τις ενστερνιστεί, είτε να τις αντικρούσει εκφράζοντας τη δική του αντίθετη, αλλά πάντοτε εμπειριστατωμένη άποψη. Η ουσία, λοιπόν, του κριτικού γραμματισμού θα έλεγε κανείς πως αποτελεί μια διαδικασία χειραφέτησης, απελευθέρωσης από καθετί παρουσιάζεται ως φυσικό ή δεδομένο μέσα από τον λόγο (Παπαματθαίου, 2014).

Συμπληρωματικά, να αναφερθεί πως σύμφωνα με τους Τεντολούρη & Χατζησαββίδη (2014) «τα κείμενα δεν αποτελούν ουδέτερες ιδεολογικές κατασκευές αλλά εγκαθιδρύουν αλήθειες και σχέσεις, προσπαθώντας ρητά ή άρρητα να προωθήσουν μια συγκεκριμένη οπτική γωνία και συγκεκριμένες σχέσεις εξουσίας». Ένας κριτικά σκεπτόμενος αναγνώστης, ωστόσο, είναι σε θέση να εντοπίσει και να ερμηνεύσει τις σχέσεις εξουσίας και τις ιδεολογικές τοποθετήσεις που προβάλλονται με έμμεσο τρόπο από το εκάστοτε κείμενο, επομένως δεν είναι δεδομένο πως θα τις ενστερνιστεί και θα τις υιοθετήσει.

Ο κριτικός γραμματισμός ενδυναμώνει τον αποδέκτη του λόγου, τον «εξοπλίζει» με μια ιδιαίτερη ικανότητα αντίληψης κι ερμηνείας. Στο πλαίσιο αυτό, ο Baynham (2002) αναφέρει χαρακτηριστικά πως «ο κριτικός γραμματισμός θέτει τους κυρίαρχους θεσμούς και λόγους υπό αμφισβήτηση και δεν τους αποδέχεται ως φυσικούς».

Αντίστοιχη είναι η πολύ πρόσφατη τοποθέτηση και της Κατσαρού (2020), η οποία υπογραμμίζει πως στόχος του κριτικού γραμματισμού είναι να καταστήσει τους μαθητές –και όχι μόνο- ικανούς να αναδείξουν διαστάσεις και νοήματα που λανθάνουν στα κείμενα. Για να επιτευχθεί ο σκοπός αυτός, χρησιμοποιούνται γλωσσικά μέσα: λεξιλογικά, μορφολογικά, συντακτικά. Πέρα, όμως, από το γλωσσικό κομμάτι, η καλλιέργεια του κριτικού γραμματισμού βασίζεται σε μεγάλο βαθμό σε ερωτήσεις αναστοχασμού όπως γιατί το κείμενο δημοσιεύτηκε στο συγκεκριμένο μέσο, ποια θέση ήθελε να προβάλλει ο παραγωγός, ποιοι θα ικανοποιηθούν και ποιοι θα δυσαρεστηθούν διαβάζοντας αυτό το κείμενο κ.ό.κ.

Ο ορισμός στην έννοια του «περιβαλλοντικά υπεύθυνου πολίτη» δόθηκε από τους Hungerford & Volk (1990) και, σύμφωνα με τον ορισμό αυτό, η περιβαλλοντική ευαισθησία αποτελεί πολύ σημαντικό παράγοντα προς μια περιβαλλοντικά υπεύθυνη συμπεριφορά. Με άλλα λόγια, αν ένα παιδί, από μικρή ηλικία αναπτύξει την ενσυναίσθηση και την ευαισθησία του απέναντι στο περιβάλλον, είναι πολύ πιο πιθανό μεγαλώνοντας να επιδείξει μια στάση και συμπεριφορά απέναντι στη φύση η οποία θα διαπνέεται από σεβασμό, υπευθυνότητα και ανάγκη για προστασία και φροντίδα.

Η Τσαμπούκου – Σκαναβή (2004) αναφέρει πως η επαφή –άμεση ή έμμεση- των ανθρώπων με το φυσικό περιβάλλον, η λογοτεχνία, ο κινηματογράφος και τα μοντέλα προσομοίωσης αποτελούν μέσα καλλιέργειας της περιβαλλοντικής τους ευαισθησίας.

Ξεχωριστή αναφορά αρμόζει στον ρόλο που διαδραματίζουν τα ΜΜΕ στην περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση, καθώς αποτελούν μέσα τα οποία καταλαμβάνουν πολύ μεγάλο μέρος του καθημερινού χρόνου της συντριπτικής πλειοψηφίας των ανθρώπων. Τα

MME είναι σε θέση να επηρεάζουν σημαντικά τις απόψεις, τις αντιλήψεις κι εν τέλει τις στάσεις των πολιτών, επομένως τον περιβαλλοντικό γραμματισμό τους. Μέσα από την προβολή ταινιών, εκπομπών, σειρών, διαφημίσεων, ειδήσεων και συζητήσεων που σχετίζονται με το περιβάλλον, έχουν τη δύναμη να κατευθύνουν τη μάζα και να ενισχύουν συγκεκριμένες συμπεριφορές, ή να δημιουργούν νέες (Τσαμπούκου – Σκαναβή, 2004).

### **Η μεθοδολογία της έρευνας και η εκπαιδευτική παρέμβαση**

Σε μια παρέμβαση με βάση τις απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας, κάθε μαθητής οφείλει να αναλάβει ενεργό δράση αναζητώντας, μελετώντας, κατανοώντας, κρίνοντας και αξιολογώντας τη γνώση, μέσα από ατομική αλλά και ομαδική εργασία. Σε όλη αυτή τη διαδικασία, ο εκπαιδευτικός καλείται να υποστηρίξει και να κατευθύνει τους μαθητές προς την κατάκτηση της γνώσης. Η προσωπική ενδυνάμωση και η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης αποτελούν θεμέλιους λίθους στην εκπαίδευση σήμερα.

Πρακτικά, η σύνδεση ανάμεσα στο θεωρητικό υπόβαθρο και στην εκπαιδευτική παρέμβαση στην τάξη, γίνεται μέσα από την αναφορά στην Παιδαγωγική των Πολυγραμματισμών, στον πυρήνα της οποίας βρίσκεται η σημασία της εξοικείωσης με τα πολυτροπικά κείμενα (Core & Kalantzis, 2009 και Kalantzis & Core, 2000). Το μοντέλο των Πολυγραμματισμών διαρθρώνεται σε τέσσερα στάδια: Τοποθετημένη Πρακτική, Ανοιχτή Διδασκαλία, Κριτική Πλαισίωση και Μετασχηματισμένη Πρακτική.

Η θεωρητική θεμελίωση των τεσσάρων σταδίων βασίζεται στο έργο των Κουτσογιάννη (2017) και Φτερνιάτη (2010), ενώ ιδιαίτερη συμβολή στη διαδικασία οργάνωσης των δραστηριοτήτων, στο Φύλλο Εργασίας που δομήθηκε, είχαν τα έργα των Αρχάκη κ.ά. (2015), Αρχάκη κ.ά. (2018) και Δούκα κ.ά. (2016).

Σχετικά με την πρακτική εφαρμογή της εκπαιδευτικής παρέμβασης, η τελευταία έλαβε χώρα σε ένα ολιγοθέσιο σχολείο, ενός ορεινού χωριού του νομού Αργολίδας. Οι μαθητές των δύο μεγάλων τάξεων (Ε' και ΣΤ') που συμμετείχαν στη διαδικασία ήταν συνολικά 12. Σκοπός της εργασίας ήταν η διερεύνηση των τρόπων με τους οποίους θα μπορούσε μία/ένας εκπαιδευτικός να καλλιεργήσει την κριτική σκέψη των παιδιών, με στόχο τα ίδια να είναι σε θέση να εντοπίζουν και να ερμηνεύουν την πλαισίωση σε μια περιβαλλοντική είδηση. Παράλληλα, επιμέρους στόχοι που τέθηκαν ήταν η ενίσχυση της ενσυναίσθησης των συμμετεχόντων, της περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης και της οικολογικής συνείδησής τους. Προς την κατεύθυνση αυτή, σχεδιάστηκε, δομήθηκε και υλοποιήθηκε εκπαιδευτική

παρέμβαση, βασισμένη στη θεωρία της Κριτικής Ανάλυσης Λόγου και πιο συγκεκριμένα στον Οικολογικό Λόγο, καθώς επίσης και στις αρχές του κριτικού γραμματισμού. Η παρέμβαση αυτή οργανώθηκε σύμφωνα με τα τέσσερα στάδια του μοντέλου των Πολυγραμματισμών.

Στο πλαίσιο της Τοποθετημένης Πρακτικής, ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να επιλέξουν και να φέρουν στην τάξη κείμενα σχετικά με το περιβάλλον. Συγκεντρώθηκαν λογοτεχνικά αποσπάσματα, ένα κείμενο από το Βιβλίο Μαθητή της Γλώσσας Δ' Δημοτικού με τίτλο «Στάση βροχοσταλίδων», διάφορα βίντεο από το youtube, ντοκιμαντέρ από το Netflix της σειράς «Our planet», ηλεκτρονικά άρθρα, καλλιτεχνικές – επαγγελματικές φωτογραφίες και παιδικές ταινίες. Από τα ίδια τα παιδιά επιλέχθηκε ένα ηλεκτρονικό άρθρο με τίτλο «Με εξαφάνιση κινδυνεύει το 30% των ειδών δέντρων του πλανήτη».

Στο στάδιο της Ανοιχτής Διδασκαλίας, το ενδιαφέρον επικεντρώθηκε στον τρόπο λειτουργίας των γλωσσικών στοιχείων, στο πώς αυτά συντίθενται και με τη βοήθεια όλων των γλωσσικών μηχανισμών οργανώνουν ένα κείμενο. Οι δραστηριότητες στο στάδιο αυτό είχαν να κάνουν με τις λεξιλογικές επιλογές, τον εντοπισμό συγκεκριμένης πληροφορίας, την κλίμακα αιτιότητας, τον εντοπισμό πλαisiώσης της είδησης, τα αξιολογικά στοιχεία της γλώσσας καθώς επίσης και την ανάδειξη κοινωνικής οικολογικής κι επιστημονικής ρητορικής.

Στόχος του τρίτου σταδίου -της Κριτικής Πλαisiώσης- ήταν η ανάδειξη του τρόπου με τον οποίο συνδέεται το κείμενο με το κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον στο οποίο έλαβε μορφή και λειτουργεί. Κυριάρχησαν οι ανταλλαγές απόψεων και οι συζητήσεις στην τάξη, με βάση τον ημι-δομημένο διάλογο και με αφετηρία ερωτήσεις και δραστηριότητες σχετικά με το πότε δημοσιεύτηκε το άρθρο, ποια γεγονότα σχετικά με το ζήτημα που θίγεται στο άρθρο είχαν προηγηθεί τόσο στην Ελλάδα, όσο και στον κόσμο, σε ποιους απευθύνεται αυτό το κείμενο, ποιους ενδιαφέρει, τι ήθελε να πετύχει ο αρθρογράφος μέσα από αυτό το κείμενο, ποιοι θα ένιωθαν ικανοποίηση ή δυσαρέσκεια διαβάζοντάς το, ποια συναισθήματα και σκέψεις προκαλεί το άρθρο αυτό.

Στη Μετασηματισμένη Πρακτική, οι μαθήτριες και οι μαθητές έρχονται σε επαφή με δραστηριότητες παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου. Πιο συγκεκριμένα, τούς ζητείται να δομήσουν ένα κείμενο, στον ευρύτερο θεματικό άξονα του αρχικού, το οποίο όμως θα εντάσσεται σε ένα διαφορετικό επικοινωνιακό πλαίσιο. Βέβαια, το νέο επικοινωνιακό πλαίσιο καθίσταται απολύτως σαφές από τους εκπαιδευτικούς, ώστε να κατανοήσουν οι εκπαιδευόμενοι σε ποιο μέσο δημοσιεύεται, σε ποιον/ποιους απευθύνεται, τι στόχο έχει. Είναι το στάδιο στο οποίο λαμβάνει χώρα η επανεκτίμηση της γνώσης που

κατακτήθηκε από τα παιδιά κατά την εργασία τους στα τρία προηγούμενα στάδια. Στο πλαίσιο της παρούσας προσέγγισης, ζητήθηκε από τις μαθήτριες και τους μαθητές η παρουσίαση της είδησης σε τηλεοπτικό δελτίο ειδήσεων ή σε ραδιοφωνική εκπομπή ή η δημιουργία αφίσας με θέμα τη δεντροφύτευση.

### **Εφαρμογή της μεθόδου - Αποτελέσματα**

Σε θεωρητικό – βιβλιογραφικό επίπεδο ήταν αξιοσημείωτος ο τρόπος με τον οποίο βρέθηκαν να συνδέονται οι τομείς της επικοινωνίας και της γλωσσολογίας και συγκεκριμένα η θεωρία της πλαισίωσης στα MME με τη θεωρία της Κριτικής Ανάλυσης Λόγου και του κριτικού γραμματισμού. Ζητούμενο άλλωστε και των δύο θεωριών είναι η ανάδειξη ενός δεύτερου επιπέδου νοήματος, σχέσεων εξουσίας και ιδεολογιών που λανθάνουν στον λόγο. Αναμφίβολα, η διαδικασία αυτή της ανάδειξης συμβάλλει σημαντικά στην καλλιέργεια της κριτικής σκέψης και στάσης των μαθητών.

Σε επίπεδο μεθοδολογίας, έλαβε χώρα ένας συνδυασμός προσεγγίσεων: δομήθηκε ένα Φύλλο Εργασίας βασισμένο στα τέσσερα στάδια του μοντέλου των Πολυγραμματισμών. Τέθηκαν στα παιδιά ερωτήσεις και εργασίες τόσο σε προφορικό, όσο και σε γραπτό επίπεδο. Σε κάθε δραστηριότητα τα MME και ιδιαίτερα το διαδίκτυο αποτέλεσαν πολύ σημαντικές πηγές αναζήτησης υλικού προς επεξεργασία, μέσα τα οποία διαδραματίζουν σημαίνοντα ρόλο στη σύγχρονη καθημερινή ζωή τόσο των ενηλίκων, όσο και των παιδιών.

Στο πρώτο στάδιο, της Τοποθετημένης Πρακτικής, τα παιδιά έδειξαν να εντυπωσιάζονται όταν ζητήθηκε από αυτά να φέρουν στην τάξη πολυτροπικά κείμενα από οποιαδήποτε πηγή και να μην περιοριστούν μόνο σε γραπτά κείμενα από σχολικά εγχειρίδια ή εγκυκλοπαίδειες. Από αυτή τη διαπίστωση αναδείχθηκε το χάσμα που υφίσταται ανάμεσα στη σχολική κι εξωσχολική ζωή των μαθητών. Προέκυψαν προβληματισμοί σχετικά με το πώς μπορεί το χάσμα αυτό να αμβλυνθεί και η απάντηση δόθηκε σε μεγάλο βαθμό από την εφαρμογή της Παιδαγωγικής των Πολυγραμματισμών. Είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να αντιμετωπίζουν οτιδήποτε εγείρει το ενδιαφέρον των παιδιών στον ελεύθερό τους χρόνο ως ισάξιο με τα γνωστικά αντικείμενα του ωρολογίου προγράμματος, καθώς με αυτόν τον τρόπο ενισχύεται σημαντικά το ενδιαφέρον και η συμμετοχή των εκπαιδευομένων.

Το διαδίκτυο αποτέλεσε τη βασική πηγή αναζήτησης των παιδιών στο καθεστώς οπτικού πολιτισμού που αναφέρθηκε και παραπάνω. Διαπιστώθηκε ο αναπτυγμένος ψηφιακός γραμματισμός στα παιδιά, καθώς επίσης και η συμβολή αυτής της διαδικασίας

στην ανάπτυξη της δεξιότητας της επιλεκτικής ανάγνωσης και της κριτικής σκέψης, δεξιότητες βασικές για έναν σύγχρονο πολίτη. Επιπλέον, κατά την τελική επιλογή του κειμένου, οι μαθήτριες και οι μαθητές υποστήριξαν πως το συγκεκριμένο άρθρο «βάζει τον αναγνώστη στη διαδικασία να σκεφτεί τρόπους με τους οποίους μπορεί να προστατεύσει το περιβάλλον». Η θέση τους αυτή υποδεικνύει την ενσυναίσθηση και ευαισθητοποίηση των παιδιών, ως στοιχεία προϋπάρχοντα, τα οποία δύνανται να ενισχυθούν μέσα από μια κατάλληλα δομημένη εκπαιδευτική παρέμβαση.

Στο στάδιο της Ανοιχτής Διδασκαλίας κυρίαρχο ρόλο διαδραμάτισαν δραστηριότητες με επίκεντρο την επιλεκτική ανάγνωση, τον εντοπισμό συγκεκριμένης πληροφορίας, καθώς επίσης κι εργασίες γλωσσικής ανάλυσης ενός κειμένου. Στόχος των δραστηριοτήτων της Ανοιχτής Διδασκαλίας ήταν να διαφανεί πως κάθε γλωσσική επιλογή δύναται να φέρει λανθάνουσες πληροφορίες σχετικά με τις σχέσεις εξουσίας, την υπαιτιότητα και τις ιδεολογίες, αλλά και να ενισχυθεί η κριτική σκέψη και στάση των συμμετεχόντων απέναντι σε ένα κείμενο. Σε αυτό το στάδιο προσεγγίστηκε και η νέα γνώση: τα δύο είδη πλαισίωσης, τόσο σε θεωρητικό, όσο και σε πρακτικό επίπεδο. Μέσα από τα παραπάνω, καλλιεργήθηκαν σε μεγάλο βαθμό η ενσυναίσθηση και η ευαισθητοποίηση των παιδιών απέναντι σε περιβαλλοντικά ζητήματα, άρα κατ' επέκταση και ο περιβαλλοντικός γραμματισμός τους.

Στο τρίτο στάδιο, της Κριτικής Πλαισίωσης, κυριάρχησε ο ημι-δομημένος διάλογος και μ' αυτόν τον τρόπο επιχειρήθηκε η ανάλυση κι ερμηνεία του κειμένου σε δεύτερο επίπεδο. Τέθηκαν ερωτήσεις όπως: σε ποιους απευθύνεται το κείμενο, ποιους επικοινωνιακούς στόχους ήθελε να πετύχει ο αρθρογράφος, ποιοι από τους αναγνώστες θα ένιωθαν ικανοποίηση ή δυσαρέσκεια διαβάζοντας το συγκεκριμένο κείμενο. Απώτερος στόχος ήταν η σύνδεση του κειμένου με άλλα γεγονότα σε εθνικό, αλλά και παγκόσμιο επίπεδο. Άλλωστε, η ικανότητα αυτής της σύνδεσης αποτελεί μία από τις διά βίου δεξιότητες ενός σύγχρονου, ενεργού πολίτη και συμβάλλει σημαντικά στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης. Εν συνεχεία, οι δραστηριότητες εντοπισμού, έκφρασης κι αιτιολόγησης σκέψεων και συναισθημάτων οδήγησαν στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης των μαθητριών και μαθητών.

Στο τέταρτο και τελευταίο στάδιο, εκείνο της Μετασηματισμένης Πρακτικής, έλαβε χώρα μια προσπάθεια αναπλαισίωσης του αρχικού κειμένου. Από τα παιδιά ζητήθηκε η παραγωγή λόγου μπαίνοντας στη θέση κάποιου άλλου. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθήτριες και οι μαθητές κλήθηκαν να αποτυπώσουν σκέψεις και συναισθήματα από μια άλλη σκοπιά κι έτσι αναμφίβολα ενίσχυσαν τη δεξιότητα της ενσυναίσθησης. Μέσα από την ενασχόληση με

ποικίλα κειμενικά είδη καλλιεργήθηκε σε μεγάλο βαθμό η ικανότητα παραγωγής λόγου και επικοινωνίας. Σε αυτό το σημείο είναι σημαντικό να αναφερθεί πως το να είναι κανείς σε θέση να προσαρμόζει τις επικοινωνιακές του στρατηγικές σύμφωνα με το περιεχόμενο, αποτελεί επίσης βασική δεξιότητα ενός σύγχρονου πολίτη.

### **Συμπεράσματα - Προτάσεις**

Μέσα από τη συνολική εικόνα συμμετοχής των παιδιών και στο πλαίσιο μιας γενικότερης αποτίμησης της παρέμβασης, θεωρήθηκε σημαντικό να γίνει λόγος για τον τρόπο με τον οποίο εργάστηκαν αυτά στις δραστηριότητες της Ανοιχτής Διδασκαλίας. Συγκεκριμένα, παρατηρήθηκε πως οι μαθήτριες και οι μαθητές έδειξαν φανερά μεγαλύτερη συγκέντρωση στις ασκήσεις γραμματικής. Μέσα από την παρατήρηση αυτή, αναδεικνύεται η δομή εκπαιδευτικού συστήματος, το οποίο δίνει βαρύτητα στις γραπτές ασκήσεις ανοιχτού και κλειστού τύπου. Στο πλαίσιο αυτών των γενικότερων διαπιστώσεων, καταγράφηκε επίσης η προτίμηση των συμμετεχόντων στις προφορικές εργασίες και η παραδοχή τους πως σε αυτές τις εργασίες ένιωθαν πολύ λιγότερο άγχος σε σχέση με τις γραπτές. Φτάνει, λοιπόν, κανείς να αντιληφθεί πως στην πράξη το σχολείο σήμερα παραμένει στενά συνδεδεμένο με την καλλιέργεια και ενίσχυση του γραπτού λόγου σε βάρους του προφορικού, καθώς επίσης με τη διαδικασία της αξιολόγησης, της βαθμολόγησης και της βαθμοθηρίας. Γι' αυτό κρίνεται σημαντικό από τη μία ο προφορικός λόγος να λάβει τη σημασία και την ισχύ που του αναλογεί και από την άλλη η αξιολόγηση να λάβει τον ρόλο που της αντιστοιχεί: να λειτουργεί ως ένα χρήσιμο εργαλείο με στόχο τη βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας και όχι ως μέσο πίεσης και διαχωρισμού των μαθητών.

Με τη λήξη της παρέμβασης, διαπιστώθηκε πως δόθηκε απάντηση στο αρχικό ερευνητικό ερώτημα. Συγκεκριμένα, μέσα από τις ερωτήσεις – δραστηριότητες του Φύλλου Εργασίας και τον ερευνητικό τους σχολιασμό, αναδείχθηκε η συνεισφορά σε σχέση με την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης και στάσης των μαθητών, ώστε αυτοί να μπορούν να εντοπίζουν και να ερμηνεύουν την πλαισίωση σε μια περιβαλλοντική – και όχι μόνο- είδηση. Οι αρχικοί στόχοι ικανοποιήθηκαν σε πολύ μεγάλο βαθμό, μια και προτάθηκαν τρόποι – ερωτήσεις και εργασίες- που συμβάλλουν στην ενίσχυση της ενσυναίσθησης, της περιβαλλοντικής ευαισθησίας και της οικολογικής συνείδησης των μαθητών.

Ολοκληρώνοντας, παρατίθενται κάποιες ιδέες που προέκυψαν σχετικά με ερωτήματα για περαιτέρω έρευνα. Θα ήταν, ενδεχομένως, ιδιαίτερα βοηθητική η εφαρμογή της

παρέμβασης στο σύνολο των μαθητών της σχολικής μονάδας, καθώς η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης και στάσης αποτελεί μαθησιακό στόχο που αναφέρεται στο ΑΠΣ -ΔΕΠΠΣ ήδη από το Νηπιαγωγείο. Επίσης, θα μπορούσαν να οργανωθούν και να εκπονηθούν Περιβαλλοντικά Προγράμματα και Προγράμματα στο πλαίσιο των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων με βάση την παρέμβαση αυτή ή πτυχές της. Επιπλέον, μια τέτοιου τύπου παρέμβαση θα μπορούσε να εφαρμοστεί και σε άλλα γνωστικά αντικείμενα, καθώς επίσης και σε δραστηριότητες των παιδιών πέραν του ωρολογίου προγράμματος. Τέλος, ένας αρκετά ενδιαφέρων προβληματισμός που αναδείχθηκε ήταν αν και πώς παρόμοιου τύπου παρεμβάσεις στην τάξη θα μπορούσαν να επηρεάσουν τον κριτικό γραμματισμό και των υπόλοιπων μελών της οικογένειας, άρα ενδεχομένως να ενισχύσουν την κριτική σκέψη και στάση όχι μόνο των παιδιών, αλλά και των ενηλίκων της οικογένειας.

### **Βιβλιογραφικές Αναφορές**

#### **Ελληνόγλωσσες**

Αναλυτικά Προγράμματα (ΔΕΕΠΣ-ΑΠΣ), (2003). Ανακτήθηκε 15/7/2022 από <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>.

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

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

Baynham, M. (2002). *Πρακτικές Γραμματισμού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

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

Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2018). *Σύσταση του Συμβουλίου της 22ας Μαΐου 2018 σχετικά με τις βασικές ικανότητες της διά βίου μάθησης*. Δημοσιεύτηκε



στις 4/6/2018 και ανακτήθηκε στις 10/11/2020 από [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN)

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

Κουντούρη, Φ. (2015). Τα δημόσια προβλήματα στην πολιτική ατζέντα : Θεωρητικές και εμπειρικές προσεγγίσεις [Ηλεκτρονικός πόρος]. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Ανακτήθηκε στις 05/10/2021 από [https://repository.kallipos.gr/bitstream/11419/4429/1/02\\_chapter\\_03.pdf](https://repository.kallipos.gr/bitstream/11419/4429/1/02_chapter_03.pdf)

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

Μητσκοπούλου, Β. (2001). Γραμματισμός. Στο Α. Χριστίδης (επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, 209-213. . Ανακτήθηκε 30/10/2021 από [http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema\\_e1/index.html](http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema_e1/index.html)

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

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

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

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

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

Τεντολούρης, Φ. & Χατζησαββίδης, Σ. (2014). Λόγοι του κριτικού γραμματισμού και η 'τοποθέτησή' τους στη σχολική πράξη: Προς μια γλωσσοδιδασκτική αναστοχαστικότητα. *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα 34*: 411-421. Ανακτήθηκε

[http://www.ins.web.auth.gr/index.php?option=com\\_content&view=article&id=888&Itemid=354&lang=el](http://www.ins.web.auth.gr/index.php?option=com_content&view=article&id=888&Itemid=354&lang=el)

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

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

### Ξενόγλωσσες

Cope, W. & Kalantzis, M. (2009). "Multiliteracies": New Literacies, New Learning. *Pedagogies*. 4. 164-195. 10.1080/15544800903076044. Διαθέσιμο στο [https://www.researchgate.net/publication/242352947\\_Multiliteracies\\_New\\_Literacies\\_New\\_Learning](https://www.researchgate.net/publication/242352947_Multiliteracies_New_Literacies_New_Learning). Ημερομηνία επίσκεψης 18/09/21.

Dale, E. (1954). The Yearbook on Mass Media. *Educational Research Bulletin*, 122-125.

Hungerford, H. R., & Volk, T. L. (1990). Changing learner behavior through environmental education. *The Journal of Environmental Education*, 21(3), 8–21. <https://doi.org/10.1080/00958964.1990.10753743>

Iyengar S. (1991). *Is Anyone Responsible?* Chicago: University of Chicago Press.

Kalantzis, M. & Cope, B. (2000). A multiliteracies pedagogy. In Cope, B. & Kalantzis, M. (επιμ.) (2000). *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. London & New York: Routledge: 237-246.

McQuail, D. (2003). *McQuail's Mass Communication Theory*. London : Sage Publ.

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

## «Μια διαφορετική πόλη»: Εκπαιδευτική εφαρμογή για καλλιέργεια δεξιοτήτων σε μαθητές Β΄ Δημοτικού

Μαρία Χρήστου

Εκπαιδευτικός Π.Ε., PhD Εκπαίδευσης Ενηλίκων, Ε.Α.Π.

### Περίληψη

Στην παρούσα εισήγηση παρουσιάζεται μια εκπαιδευτική εφαρμογή σε μαθητές/τριες Β΄ Δημοτικού με θέμα «Μια διαφορετική πόλη», με στόχο την καλλιέργεια δεξιοτήτων των μαθητών/τριών. Αρχικά γίνεται παρουσίαση του θεωρητικού πλαισίου, με αναφορά στις δεξιότητες που καλλιεργούνται στο Δημοτικό, στην ανάγκη καλλιέργειας δεξιοτήτων από την παιδική ηλικία, όπως επίσης και στη δυνατότητα των μαθητών/τριών να αναπτύσσουν συγκεκριμένες δεξιότητες. Ακολουθεί η αναλυτική παρουσίαση της εκπαιδευτικής εφαρμογής, μέσα από έξι διδακτικές παρεμβάσεις. Η συγκεκριμένη εκπαιδευτική εφαρμογή αποτελεί μια πρόταση σχεδιασμού της διδασκαλίας με στόχο την κατάλληλη υποστήριξη των μαθητών/τριών προκειμένου να αναπτύξουν δεξιότητες, που αποτελεί και το ζητούμενο της εκπαίδευσης στον 21ο αιώνα. Επισημαίνεται ότι σε όλο το κείμενο χρησιμοποιείται ένα γένος, χάριν οικονομίας του λόγου, χωρίς αυτό να παραπέμπει σε οποιαδήποτε διάκριση με βάση το φύλο.

**Λέξεις κλειδιά:** δεξιότητες, Δημοτικό, εκπαιδευτική εφαρμογή

### Εισαγωγή

Το εκπαιδευτικό σύστημα αποτελεί τον βασικό θεσμό που συμβάλλει στην αρμονική ένταξη των μαθητών στην κοινωνία. Ως εκ τούτου, χρειάζεται να τους εφοδιάζει με γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες οι οποίες θα αποτελούν για αυτούς εργαλεία διά βίου μάθησης.

Στην εποχή μας, η είσοδος των νέων τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας στη ζωή μας, έχει επιφέρει αλλαγές στα βασικά δομικά χαρακτηριστικά της κοινωνίας μας. Σε αυτό το πλαίσιο, η χρήση της γνώσης με αποτελεσματικό και δημιουργικό τρόπο, αποτελεί μία βασική προϋπόθεση για τη συμμετοχή του σύγχρονου ανθρώπου στο κοινωνικό και πολιτισμικό γίνεσθαι. Ωστόσο, λαμβάνοντας υπόψη μας την κρίση που επικρατεί στις μέρες μας σε διεθνές επίπεδο, η συνεχής αύξηση και εξειδίκευση της γνώσης,

με τη στενή σημασία του όρου της, δεν επαρκεί ώστε να βοηθήσει τον σύγχρονο άνθρωπο να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις της κοινωνίας που ζει (Τσουκαλάς, 2013). Επίσης, οι αλλαγές που παρατηρούνται στον χώρο της εργασίας λόγω της διεθνοποίησης της οικονομίας και της ευρύτατης χρήσης των νέων τεχνολογιών, δημιουργούν νέες απαιτήσεις για τους εργαζόμενους. Σύμφωνα με τον Goleman, η διακεκριμένη επίδοση στην εργασία δεν είναι αποτέλεσμα μόνο της αύξησης των εξειδικευμένων γνώσεων των εργαζομένων, αλλά της συναισθηματικής ικανότητας, η οποία βασίζεται στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης και των κοινωνικών δεξιοτήτων (Goleman, 2011). Επιπροσθέτως, τα πρότυπα συμπεριφοράς και κοινωνικής ζωής που προβάλλονται ως δεδομένα κυρίως μέσω των Μέσων Μαζικής Επικοινωνίας και υποστηρίζονται έμμεσα από το οικογενειακό περιβάλλον, τους κοινωνικούς φορείς, ακόμα και το εκπαιδευτικό σύστημα, δημιουργούν στους νέους και κυρίως στους εφήβους εξιδανικευμένες και υψηλές απαιτήσεις για τη μετέπειτα ζωή τους (Simonsen & Illeris, 2014). Η συσσώρευση και εξειδίκευση των γνώσεών τους σε οποιοδήποτε τομέα, δεν επαρκεί ώστε να μπορέσουν να μεταβούν ομαλά από το στάδιο της παιδικής ηλικίας σε αυτό της εφηβείας και της μετέπειτα ενηλικίωσης (Kegan, 1994). Άτομα τα οποία δεν θα έχουν καλλιεργήσει δεξιότητες, όπως ευελιξία, δημιουργικότητα, κριτική σκέψη, πρωτοβουλία, ενσυναίσθηση, σωστή διαχείριση των συναισθημάτων από την παιδική τους ηλικία, είναι πιθανό να αντιμετωπίσουν δυσκολίες ως προς τη διαμόρφωση της ταυτότητάς τους και κατ' επέκταση δυσκολίες να προσαρμοστούν στις πραγματικές συνθήκες ζωής που θα αντιμετωπίσουν ως ενήλικοι σε κάθε τομέα της ζωής τους (Illeris, 2016a). Από τα προαναφερθέντα προκύπτει ότι η καλλιέργεια δεξιοτήτων από την παιδική ηλικία είναι ένα ζήτημα που θα πρέπει να απασχολεί τόσο την εκπαιδευτική κοινότητα, όσο και ολόκληρη την κοινωνία, καθώς οι σημερινοί μαθητές θα αποτελέσουν τους αυριανούς ενεργούς πολίτες.

Μελετώντας τη σχετική βιβλιογραφία, ο όρος δεξιότητα αφορά την «ικανότητα εφαρμογής γνώσεων και αξιοποίησης τεχνογνωσίας για την εκπλήρωση εργασιών και την επίλυση προβλημάτων. Στο Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Επαγγελματικών Προσόντων, οι δεξιότητες περιγράφονται ως νοητικές (χρήση λογικής, διαισθητικής και δημιουργικής σκέψης) και πρακτικές (αφορούν τη χειρωνακτική επιδεξιότητα και τη χρήση μεθόδων, υλικών, εργαλείων και οργάνων)» (Social Economy Consultant, 2009 στο Μανούσου, 2017). Σύμφωνα με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας, η ανάπτυξη δεξιοτήτων συμβάλλει στην ανάπτυξη θετικών συμπεριφορών σε θέματα που αφορούν, ενδεικτικά, την υγεία των ατόμων (π.χ. πρόληψη σε σχέση με τη χρήση ναρκωτικών, αποφυγή κάθε είδους εθισμού), τις διαπροσωπικές τους

σχέσεις, την προστασία του περιβάλλοντος και ολόκληρου του πλανήτη, την αειφόρο ανάπτυξη. Για τους λόγους αυτούς είναι χρήσιμο συγκεκριμένες δεξιότητες να καλλιεργούνται από τη νεαρή ηλικία, με δεδομένο ότι στο στάδιο της εφηβείας ή της προεφηβείας τα αρνητικά πρότυπα συμπεριφοράς και οι αρνητικές αλληλεπιδράσεις δεν έχουν καθιερωθεί πλήρως και επιδέχονται ακόμα κάποιου είδους μετασχηματισμό (WHO, 1994).

### **Ανάπτυξη δεξιοτήτων στο Δημοτικό Σχολείο**

Σε ό,τι αφορά στο Δημοτικό Σχολείο, η ανάπτυξη δεξιοτήτων είναι απαραίτητη για τη σταδιακή απόκτηση ικανοτήτων και τη διαμόρφωση στάσεων. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, στην προσπάθειά του να συμβαδίσει με τις σύγχρονες απαιτήσεις της κοινωνίας, κατά τις τελευταίες δεκαετίες τείνει να υιοθετεί διάφορες πρακτικές οι οποίες προσανατολίζονται προς την ανάπτυξη δεξιοτήτων των μαθητών, ώστε οι ίδιοι να εξελιχθούν σε ενεργούς πολίτες. Ενδεικτικά αναφέρουμε ότι στις γενικές αρχές του ισχύοντος Διαθεματικού Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) επισημαίνεται ότι η καλλιέργεια δεξιοτήτων διά βίου μάθησης, όπως η κριτική-εμπεριστατωμένη σκέψη, η δημιουργικότητα, η ενσυναίσθηση, η ανάληψη πρωτοβουλιών, η επικοινωνία, η συνεργασία, η ενεργητική ακρόαση, θα πρέπει να αποτελεί βασικό στόχο της καθημερινής εκπαιδευτικής πρακτικής από την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων/Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003). Σημαντική είναι επίσης και η πρόσφατη αναθεώρηση των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών, τα οποία είναι προσανατολισμένα προς την ίδια κατεύθυνση. Σε συνδυασμό με τα προαναφερθέντα, δεν είναι τυχαίο ότι το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.) πρότεινε την εισαγωγή των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων στο εβδομαδιαίο ωρολόγιο πρόγραμμα της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, πιλοτικά κατά το έτος 2020 – 2021 σε 218 σχολικές μονάδες, και από το σχολικό έτος 2021 – 2022 σε όλες τις σχολικές μονάδες της χώρας, με απόφαση του Υπουργείου Παιδείας. Για τους μαθητές του Δημοτικού επιδιώκεται η καλλιέργεια τεσσάρων βασικών κύκλων δεξιοτήτων:

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

- Δεξιότητες ζωής (π.χ. ενσυναίσθηση και ευαισθησία, προσαρμοστικότητα, ανθεκτικότητα, πολιτειότητα, διαμεσολάβηση, επίλυση συγκρούσεων, πρωτοβουλία, παραγωγικότητα)
- Δεξιότητες της τεχνολογίας, της μηχανικής και της επιστήμης (π.χ. διεπιστημονική και διαθεματική χρήση των νέων τεχνολογιών, δεξιότητες μοντελισμού και προσομοίωσης)
- Δεξιότητες του νου (π.χ. στρατηγική σκέψη, πλάγια σκέψη, ρουτίνες σκέψης και αναστοχασμός) (ΙΕΠ, 2022).

Η καλλιέργεια των προαναφερθεισών δεξιοτήτων αποτελεί βασική προϋπόθεση για την ανάπτυξη πτυχών του κριτικού στοχασμού των μαθητών, με την έννοια της επαναξιολόγησης των κατά βάση δυσλειτουργικών παραδοχών, με στόχο την ποιοτική αλλαγή του τρόπου σκέψης και συμπεριφοράς τους, ώστε μέχρι το στάδιο της ενηλικίωσης να έχουν αναπτύξει έναν περισσότερο χειραφετητικό τρόπο σκέψης (Kegan, 1994· Κόκκος, 2017).

### **Ανάγκη και δυνατότητες καλλιέργειας δεξιοτήτων σε μαθητές Δημοτικού**

Σημαντικοί μελετητές έχουν αναδείξει την ανάγκη ανάπτυξης δεξιοτήτων από την παιδική ηλικία.

Η κοινωνιολόγος της εκπαίδευσης Isabert-Jamati (1985) αναφέρει ότι στη σχολική διδασκαλία είναι απαραίτητο να τίγονται κοινωνικά προβλήματα και να μην αποφεύγονται. Οι μαθητές προσεγγίζοντας τέτοιου είδους θέματα, με την κατάλληλη υποστήριξη από τους εκπαιδευτικούς, ασκούνται στο να κάνουν κριτική στην πραγματικότητα που μαθαίνουν και να μην την αποδέχονται άκριτα.

Οι κοινωνικές συνθήκες που επικρατούν στη χώρα μας ιδιαίτερα στις μέρες μας και με την εισροή των μεταναστών και προσφύγων, τα παιδιά των οποίων φοιτούν στα ελληνικά σχολεία, θα λέγαμε ότι κατά κάποιο τρόπο επιβάλλουν την καλλιέργεια δεξιοτήτων των μαθητών από την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Η ενσυναίσθηση, η επίλυση συγκρούσεων, η επικοινωνία, η συνεργασία είναι οι δεξιότητες εκείνες που θα συμβάλλουν στην αποδοχή της διαφορετικότητας. (Cummins, 2005).

Όπως προαναφέρθηκε, σε ένα ασταθές κοινωνικό και επαγγελματικό περιβάλλον και σε ένα αβέβαιο μέλλον, οι νέοι χρειάζεται να αναπτύξουν από μικρή ηλικία ικανότητες

προσαρμογής στις νέες συνθήκες που θα προκύψουν, ευελιξίας, δημιουργικότητας, ανθεκτικότητας, πληροφορικού και ψηφιακού γραμματισμού κτλ. (Illeris, 2016b). Ιδιαίτερα στις μέρες μας όπου καλούμαστε να αντιμετωπίσουμε την πανδημία του COVID-19 και τις συνέπειες αυτής, η ανάπτυξη δεξιοτήτων από την παιδική ηλικία κρίνεται απαραίτητη.

Ωστόσο, το ερώτημα που προκύπτει είναι εάν οι μαθητές Δημοτικού μπορούν να καλλιεργήσουν αυτές τις δεξιότητες και μέχρι ποιο βαθμό.

Σύμφωνα με τον Piaget, οι μαθητές ηλικίας 7 – 11 ετών βρίσκονται στο στάδιο «συγκεκριμένων νοητικών πράξεων». Η σκέψη τους είναι συγκεκριμένη αλλά και επαγωγική και οι πράξεις τους βασίζονται στους κανόνες της λογικής. Σταδιακά αποβάλλουν τον εγωκεντρικό τρόπο σκέψης, καθώς κατανοούν καλύτερα τους κοινωνικούς και ηθικούς κανόνες και επικοινωνούν με τους άλλους περισσότερο αποτελεσματικά, καθώς αντιλαμβάνονται ότι ένα ζήτημα μπορεί να προσεγγιστεί από διαφορετικές οπτικές γωνίες (Γαλανάκη, 2005). Οι μαθητές ηλικίας 11 – 12 ετών είναι έφηβοι οι οποίοι κατά τον Piaget διανύουν το στάδιο των «τυπικών λογικών ενεργειών». Σταδιακά αναπτύσσουν την ικανότητα της αφαιρετικής σκέψης και αποκτούν έλεγχο των υποθέσεών τους για κάποιο ζήτημα. Καταβάλλουν προσπάθεια να εξηγήσουν όσα συμβαίνουν γύρω τους με κριτική διάθεση, βασιζόμενοι στις υπάρχουσες εμπειρίες τους και αρχίζουν να ενδιαφέρονται για την επίλυση υποθετικών, μελλοντικών προβλημάτων (Piaget, 1974).

Ο Bruner (1977) επισημαίνει ότι η μάθηση χρειάζεται να ακολουθεί σπειροειδή μορφή. Αυτό σημαίνει ότι οι μαθητές μικρότερης ηλικίας θα πρέπει να προσεγγίζουν έννοιες με απλό και κατανοητό τρόπο, ώστε να έχουν νόημα για αυτούς και στη συνέχεια, οι ίδιες έννοιες να προσεγγίζονται περισσότερο σύνθετα. Επίσης, αναφερόμενος στους εκπαιδευτικούς, τονίζει ότι το βασικό ερώτημα που θα πρέπει να τους απασχολεί είναι το κατά πόσο οι απόψεις που σχηματίζουν οι μαθητές μέσα από τα αντικείμενα της διδασκαλίας, αλλά και οι δεξιότητες που αναπτύσσουν, θα είναι χρήσιμες κατά την ενηλικίωσή τους, προκειμένου να γίνουν περισσότερο λειτουργικά άτομα για την κοινωνία.

Σύμφωνα με τον Vygotsky (1978) η ανάπτυξη των δεξιοτήτων των μαθητών είναι απαραίτητη προκειμένου να επιτευχθεί η Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης. Αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί, γνωρίζοντας το παρόν αναπτυξιακό επίπεδο των μαθητών τους, δηλαδή το σύνολο των γνώσεων και των δεξιοτήτων που ήδη κατέχουν ώστε να επιλύουν προβληματικές καταστάσεις, χρειάζεται να διαμορφώνουν με τέτοιο τρόπο τη διδασκαλία τους, ώστε να παρέχουν κατάλληλη υποστήριξη στους μαθητές τους, προκειμένου να

φτάσουν στο επικείμενο επίπεδο ανάπτυξής τους. Αυτό θα περιλαμβάνει το σύνολο των δεξιοτήτων που μπορούν να αναπτύξουν με την καθοδήγησή των εκπαιδευτικών τους ή σε συνεργασία με ικανότερους συνομηλίκους.

Η Joanna Haynes (2008), βασική εκπρόσωπος του φιλοσοφικού – παιδαγωγικού κινήματος «Φιλοσοφία για Παιδιά», επισημαίνει ότι οι μαθητές ηλικίας 4 έως 12 ετών μπορούν να αναπτύξουν σημαντικές δεξιότητες όπως η κριτική- εμπειριστατωμένη σκέψη, η ενεργητική ακρόαση, η ενσυναίσθηση, η δημιουργικότητα, η επικοινωνία, ο κριτικός στοχασμός, μέσα από φιλοσοφικές συζητήσεις των ίδιων των μαθητών, τις οποίες συντονίζει ο εκπαιδευτικός.

Επιπροσθέτως, εμπειρικές έρευνες που έχουν διενεργηθεί τα τελευταία έτη στη χώρα μας έχουν αναδείξει ότι οι μαθητές της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης μπορούν να αναπτύξουν τις ανωτέρω σημαντικές δεξιότητες (κριτική-εμπειριστατωμένη σκέψη, δημιουργικότητα, ενσυναίσθηση, κριτικός στοχασμός), όταν οι εκπαιδευτικοί αξιοποιούν κατά βάση βιωματικές μεθόδους διδασκαλίας και κατάλληλα εκπαιδευτικά μέσα, εμπλέκοντας με αυτόν τον τρόπο ενεργά τους μαθητές στη διεργασία μάθησης (Μπόνου, 2018· Μέγα, 2018· Χρήστου, 2015, 2020).

Πώς όμως εντάσσεται η καλλιέργεια δεξιοτήτων στην καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική; Στη συνέχεια παρουσιάζεται μια εκπαιδευτική εφαρμογή σε μαθητές Β΄ Δημοτικού με θέμα «Μια διαφορετική πόλη», με στόχο την καλλιέργεια δεξιοτήτων των μαθητών, μέσα από έξι διδακτικές παρεμβάσεις.

### **Παρουσίαση εκπαιδευτικής εφαρμογής, με θέμα «Μια διαφορετική πόλη»**

Η συγκεκριμένη εκπαιδευτική εφαρμογή υλοποιήθηκε σε πραγματικές συνθήκες διδασκαλίας με μαθητές Β΄ Δημοτικού, στο πλαίσιο των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων. Υλοποιήθηκαν έξι διδακτικές παρεμβάσεις και χρειάστηκαν 12 διδακτικές ώρες για την ολοκλήρωση της εκπαιδευτικής εφαρμογής. Επισημαίνουμε ότι οι μαθητές ήταν ήδη εξοικειωμένοι με την αξιοποίηση βιωματικών εκπαιδευτικών τεχνικών και της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου κατά την εκπαιδευτική διεργασία.

Τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα είναι οι μαθητές να καλλιεργήσουν τις παρακάτω δεξιότητες:

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

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



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

### **1<sup>η</sup> διδακτική παρέμβαση (1 διδακτική ώρα)**

Έναυσμα για την εκπαιδευτική εφαρμογή αποτέλεσε το μάθημα της Γλώσσας και συγκεκριμένα το κείμενο «Το κυλιόμενο πεζοδρόμιο» το οποίο παρουσιάζεται στο α' τεύχος του Βιβλίου Μαθητή ([http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/1995/Glossa\\_B-Dimotikou\\_html-empl/indexb\\_00.html](http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/1995/Glossa_B-Dimotikou_html-empl/indexb_00.html)). Το κείμενο αναφέρεται σε έναν πλανήτη στον οποίο υπάρχει ένα κυλιόμενο πεζοδρόμιο που κινείται με μικρή ταχύτητα γύρω από την πόλη και οι κάτοικοι το χρησιμοποιούν για τις μετακινήσεις τους. Ως εκ τούτου, στη συγκεκριμένη πόλη δεν υπάρχουν τρόλεϊ, τραμ και αυτοκίνητα και τα παιδιά μπορούν να παίζουν στον δρόμο.

Κατά την πρώτη διδακτική παρέμβαση έγινε επεξεργασία του κειμένου και των ερωτήσεων που τίθενται στο σχολικό εγχειρίδιο (π.χ. τι θα μπορούσες και τι δεν θα μπορούσες να κάνεις με ευκολία σε μια πόλη με κυλιόμενα πεζοδρόμια ή κυλιόμενους δρόμους). Οι μαθητές στη συντριπτική τους πλειοψηφία ανέφεραν ότι θα ήθελαν να μένουν σε μια τέτοια πόλη, καθώς θα μπορούσαν να παίζουν στους δρόμους με ασφάλεια, δεν θα υπήρχε πολύ καυσαέριο, οι ηλικιωμένοι δεν θα είχαν πρόβλημα μετακίνησης εντός της πόλης και επίσης θα ήταν πιο εύκολη η μετακίνηση των ατόμων με ειδικές ανάγκες.

### **2<sup>η</sup> διδακτική παρέμβαση (3 διδακτικές ώρες)**

Αφού ολοκληρώθηκε η επεξεργασία του κειμένου, ακολούθησε η παρουσίαση της παρακάτω μελέτης περίπτωσης.

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

Στη συνέχεια, αφού διευκολύνθηκαν οι μαθητές να χωριστούν σε ομάδες των τριών ατόμων, τους δόθηκε η παρακάτω οδηγία:

«Αφού συζητήσετε τις απόψεις σας στις ομάδες σας, να σχεδιάσετε τη δική σας πόλη και να αιτιολογήσετε για ποιους λόγους την σχεδιάσατε με αυτόν τον τρόπο.»

Οι μαθητές συζήτησαν στις ομάδες τους και ζωγράφισαν ατομικά τη δική τους πόλη. Αξίζει να αναφερθεί ότι όλοι οι μαθητές συμπεριέλαβαν στα σχέδιά τους κυλιόμενα πεζοδρόμια και αξιοποιώντας όσα είχαν ειπωθεί κατά την προηγούμενη διδακτική

παρέμβαση μέσω της επεξεργασίας του κειμένου «Το κυλιόμενο πεζοδρόμιο», αιτιολόγησαν με ένα μικρό κείμενο τους λόγους που την κατασκεύασαν με τον συγκεκριμένο τρόπο. Κατόπιν, διάβασαν τα κείμενά τους στην ολομέλεια και εντοπίστηκαν ομοιότητες και διαφορές.

### **3η διδακτική παρέμβαση (1 διδακτική ώρα):**

Οι μαθητές διαμόρφωσαν ξανά τις αρχικές τους ομάδες και με βάση τις ιδέες που εξέφρασαν στην προηγούμενη διδακτική παρέμβαση για τη δημιουργία της δικής τους διαφορετικής πόλης, συζήτησαν τον τρόπο κατασκευής μιας ομαδικής μακέτας για τη «Διαφορετική πόλη». Προκειμένου να διευκολυνθούν οι μαθητές, τέθηκαν οι εξής ερωτήσεις:

- Τι υλικά θα χρησιμοποιούσατε;
- Πώς θα φτιάχνατε τα σπίτια;
- Τι καταστήματα θα φτιάχνατε στην περιοχή;
- Τι άλλο θα μπορούσε να περιλαμβάνει η περιοχή αυτή; π.χ. παιδότοπο, πισίνα, δέντρα κτλ
- Πώς θα εξυπηρετούνταν τα άτομα με ειδικές ανάγκες;

Οι ομάδες κράτησαν σημειώσεις και στη συνέχεια κάθε ομάδα εξέφρασε τις απόψεις της στην ολομέλεια. Αφού ακούστηκαν όλες οι απόψεις, τις οποίες σημειώσαμε στον πίνακα της τάξης, συναποφασίσαμε τον τρόπο κατασκευής της συγκεκριμένης μακέτας. Κάθε ομάδα ανέλαβε και έναν τομέα κατασκευής της «Διαφορετικής πόλης».

1η ομάδα: κατασκευή σπιτιών με χαρτόνι

2η ομάδα: κατασκευή καταστημάτων με χαρτόνι

3η ομάδα: κατασκευή δέντρων με γκοφρέ χαρτί και κονσέρβες

4η ομάδα: κατασκευή παιδικής χαράς με καλαμάκια και πλαστελίνες

5η ομάδα: κατασκευή γηπέδου ποδοσφαίρου και πίστας καρτ

Έπειτα, συζητήθηκε στην ολομέλεια η κατασκευή και ενός κυλιόμενου πεζοδρομίου με το εσωτερικό χαρτόνι από χαρτί κουζίνας, το οποίο θα ντυνόταν με βελουτέ χαρτί. Επίσης, οι μαθητές πρότειναν να φέρουν μικρά κουκλάκια που θα αναπαριστούσαν τους κατοίκους

της συγκεκριμένης πόλης και να κατασκευάσουν ανθρώπους σε αναπηρικό καροτσάκι από χαρτόνι, οι οποίοι να χρησιμοποιούν το κυλιόμενο πεζοδρόμιο.

Στη συνέχεια δημιουργήθηκε το προσχέδιο της μακέτας.

#### **4η διδακτική παρέμβαση (3 διδακτικές ώρες):**

Οι μαθητές στις αντίστοιχες ομάδες τους συνέλεξαν τα απαραίτητα υλικά για την κατασκευή της μακέτας (χαρτόνια, μαρκαδόροι, κονσέρβες, γκοφρέ χαρτί, πλαστελίνες κτλ) και άρχισαν να κατασκευάζουν όλα τα επιμέρους στοιχεία (καταστήματα, κυλιόμενο πεζοδρόμιο κτλ). Σε αυτό το σημείο επισημαίνουμε ότι έγινε σύνδεση με τα Μαθηματικά Β' Δημοτικού και συγκεκριμένα τα κεφάλαια 13 – 14 (Γνωρίζω καλύτερα τα γεωμετρικά στερεά. Φτιάχνω γεωμετρικά σχήματα.), καθώς οι μαθητές πειραματίστηκαν και έμαθαν να κατασκευάζουν κτίρια, δέντρα κτλ χρησιμοποιώντας αναπτύγματα γεωμετρικών στερεών.

#### **5η διδακτική παρέμβαση (2 διδακτικές ώρες):**

Κατά την 5<sup>η</sup> διδακτική παρέμβαση ακολούθησε σύνθεση των επιμέρους στοιχείων και τελική κατασκευή της μακέτας.

#### **6η διδακτική παρέμβαση (2 διδακτικές ώρες):**

Κατά την 6<sup>η</sup> διδακτική παρέμβαση, οι μαθητές αξιολόγησαν το κατά πόσο είναι λειτουργική η συγκεκριμένη πόλη που δημιούργησαν για τους κατοίκους της, αξιοποιώντας την εκπαιδευτική τεχνική της προσομοίωσης κατάστασης. Οι μαθητές χωρίστηκαν σε ομάδες και ανέλαβαν να μιλήσουν για τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της πόλης μιλώντας διά εκπροσώπου από τη θέση ενός ηλικιωμένου, ενός παιδιού, ενός ατόμου με ειδικές ανάγκες, ενός γονιού, ενός ιδιοκτήτη καταστήματος. Αφού ακουγόταν η άποψη κάθε ομάδας, οι υπόλοιπες ομάδες σχολίαζαν από τη μεριά του ρόλου τους. Στο τέλος, οι μαθητές κλήθηκαν να βγουν από τους ρόλους τους και να συζητήσουν στην ολομέλεια για το πώς αισθάνθηκαν. Κατέληξαν σε συμπεράσματα και πρότειναν τρόπους βελτίωσης της πόλης που κατασκεύασαν, όπως να φυτέψουν περισσότερα δέντρα, να τοποθετήσουν λάμπες για τις βραδινές ώρες, να κατασκευάσουν έναν κινηματογράφο στην περιοχή.

#### **Αποτίμηση της εκπαιδευτικής εφαρμογής**

Μέσω των παραπάνω διδακτικών παρεμβάσεων, οι μαθητές επικοινωνήσαν, συνεργάστηκαν, ανέλαβαν πρωτοβουλίες, οργάνωσαν τη σκέψη τους, προγραμματίσαν τις ενέργειές τους, ανέπτυξαν την κριτική σκέψη και τη δημιουργικότητά τους, έκαναν κατασκευές και παρήγαγαν ένα αξιόλογο αποτέλεσμα. Ως εκ τούτου, επετεύχθησαν τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα αναφορικά με την καλλιέργεια δεξιοτήτων.

## Συζήτηση

Η συγκεκριμένη εκπαιδευτική εφαρμογή συνδυάζει τις τρεις διαστάσεις της μάθησης, σύμφωνα με τον Illeris (2016b): περιεχόμενο, υποκίνηση και κοινωνική διάσταση. Πιο συγκεκριμένα, η εκπαιδευτική εφαρμογή βασίζεται σε συγκεκριμένο κεφάλαιο της διδακτέας ύλης της Γλώσσας της Β΄ Δημοτικού και προσεγγίζει διαθεματικά κεφάλαια του διδακτικού αντικειμένου των Μαθηματικών. Οι διδακτικές παρεμβάσεις δομήθηκαν με τρόπο που να υποκινούν το ενδιαφέρον των μαθητών και η υλοποίησή τους βασιζόταν στην ενεργό συμμετοχή τους. Επίσης, οι μαθητές προβληματίστηκαν σε σχέση με γενικότερα κοινωνικά ζητήματα, όπως ο τρόπος κατασκευής μιας πόλης φιλικής προς το περιβάλλον και με σεβασμό στις ιδιαίτερες ανάγκες των κατοίκων της (π.χ. ηλικιωμένοι, παιδιά, άτομα με ειδικές ανάγκες).

Η εκπαιδευτική εφαρμογή βασίζεται στην αξιοποίηση βιωματικών τεχνικών διδασκαλίας, όπως εργασία σε ομάδες, μελέτη περίπτωσης, προσομοίωση κατάστασης (Κόκκος, 2005). Αποτελεί μια πρόταση σχεδιασμού της διδασκαλίας με στόχο την κατάλληλη υποστήριξη των μαθητών προκειμένου να αναπτύξουν δεξιότητες, που αποτελεί και το ζητούμενο της εκπαίδευσης στον 21ο αιώνα (Illeris, 2009).

Ωστόσο, ένα ζήτημα που αναδεικνύεται προς συζήτηση είναι ο ρόλος των ίδιων των εκπαιδευτικών προκειμένου να υποστηρίξουν κατάλληλα τους μαθητές ως προς την ανάπτυξη δεξιοτήτων. Σύμφωνα με τον Illeris (2016b) οι εκπαιδευτικοί όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης μπορούν να οργανώσουν τη διδασκαλία τους ακολουθώντας το μοντέλο της «κατεύθυνσης από τον συμμετέχοντα» σε αντιδιαστολή με το μοντέλο της «κατεύθυνσης από τον διδάσκοντα» (βλ. όπ., σ. 289). Όμως, σε ό,τι αφορά στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, τη βασική ευθύνη για το τι θα συμβεί διδακτικά την έχουν οι εκπαιδευτικοί. Ωστόσο, μπορούν να ενθαρρύνουν τους μαθητές να αναλάβουν συγκεκριμένες πρωτοβουλίες, αξιοποιώντας και τις κατάλληλες βιωματικές εκπαιδευτικές τεχνικές, έτσι ώστε να συμμετέχουν ενεργά στη συνδιαμόρφωση της πορείας του μαθήματος. Με αυτόν τον τρόπο,

οι μαθητές σταδιακά αποκτούν υπευθυνότητα για την εξέλιξη της μάθησής τους, ασκούνται στην ενεργητική ακρόαση, συνηθίζουν να επικοινωνούν, να συνεργάζονται και να συμμετέχουν ενεργά στη μαθησιακή διεργασία, γεγονός που τους υποκινεί, τους δημιουργεί κίνητρα μάθησης και συμβάλλει στη δημιουργία κατάλληλου συναισθηματικού κλίματος στην τάξη (Χρήστου, 2021). Βέβαια, σύμφωνα με έρευνες των τελευταίων δεκαετιών διαφαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί δεν εκπαιδεύονται κατάλληλα ως προς τη χρήση βιωματικών εκπαιδευτικών τεχνικών ούτε κατά τη διάρκεια των προπτυχιακών τους σπουδών, ούτε κατά την εισαγωγική τους επιμόρφωση (Κόκκος & Παυλάκης, 2014· Rotidi & Karalis, 2014). Το ίδιο ισχύει και για τα επιμορφωτικά προγράμματα στα οποία συμμετέχουν και ως εν ενεργεία εκπαιδευτικοί (Τσούτσα&Κεδράκα, 2013· Κωσταρά, 2019· Χρήστου, 2020).

Συνοψίζοντας, κρίνεται απαραίτητη η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικές δράσεις οι οποίες να στοχεύουν στην εξοικείωσή τους με βιωματικές εκπαιδευτικές τεχνικές, αλλά και στην καλλιέργεια συγκεκριμένων δεξιοτήτων των ιδίων, οι οποίες θα τους βοηθήσουν να βελτιώσουν την ποιότητα της διδασκαλίας τους και κατ' επέκταση να υποστηρίξουν κατάλληλα τους μαθητές τους ώστε να αναπτύξουν το εύρος των δεξιοτήτων τους.

## **Βιβλιογραφικές Αναφορές**

### **Ελληνόγλωσσες**

- Γαλανάκη, Ε. (2005). Ο παιδαγωγός Piaget: Σταχυολογώντας σημαντικές απόψεις του. *Εφαρμοσμένη Παιδαγωγική*, 2, 227-237.
- Κόκκος, Α. (2005). «Εκπαιδευτικές Τεχνικές», κεφ.5 του διδακτικού υλικού του προγράμματος εκπαίδευσης εκπαιδευτών. ΕΚΕΠΙΣ. Αθήνα.
- Κόκκος, Α. (2017). *Εκπαίδευση και Χειραφέτηση: Μετασχηματίζοντας στερεοτυπικές αντιλήψεις στο σχολείο και στην εκπαίδευση ενηλίκων*. Αθήνα: ΕΕΕΕ.
- Κόκκος, Α. & Παυλάκης, Μ. (2014). *Οι οριζόντιες ικανότητες στις επιχειρήσεις (Business Skills)*. Αθήνα: ΣΕΒ.
- Κωσταρά, Ε. (2019). *Επιμόρφωση εκπαιδευτικών στη διδακτική αξιοποίηση της αρχαίας ελληνικής τραγωδίας για την ενίσχυση του κριτικού στοχασμού*. Διδακτορική διατριβή. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

- Μανούσου, Ε. (2017). *Οι δεξιότητες των φοιτητών που εκπονούν μεταπτυχιακή – ερευνητική εργασία*. Αθήνα: Ελληνικό Δίκτυο Ανοικτής και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης.
- Μέγα, Γ. (2018). *Τρόποι εκφοράς του στοχασμού των ανηλίκων και ενηλίκων: Παράλληλοι δρόμοι ή τεμνόμενες διαδρομές;* Μετα-διδακτορική διατριβή. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Μπόνου, Α. (2018). *Μετασχηματισμός Δυσλειτουργικών Αντιλήψεων στην ΣΤ' τάξη του Δημοτικού σχολείου, με την αξιοποίηση μεθόδων εκπαίδευσης ενηλίκων*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. Αθήνα: Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Τσουκαλάς, Κ. (2013). *Ελλάδα της Λήθης και της Αλήθειας*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Χρήστου, Μ. (2015). *Ανάπτυξη οριζόντιων ικανοτήτων με τη χρήση της Τέχνης στο Δημοτικό*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. Αθήνα: Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Χρήστου, Μ. (2020). *Αποτίμηση της εφαρμογής της μεθόδου «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία» στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Διδακτορική διατριβή. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Χρήστου, Μ. (2021). *Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και εκπαιδευτική πραγματικότητα*. Στο Χ. Τσιχουρίδης, Δ. Κολοκοτρώνης κ.ά. (επιμ.). *Πρακτικά 7<sup>ου</sup> Διεθνούς Συνεδρίου για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας* (σσ. 452-459). Λάρισα: Επιστημονική Ένωση για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας.
- Cummins, J. (2005). *Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση: Εκπαίδευση με σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Goleman, D. (2011). *Η συναισθηματική νοημοσύνη στο χώρο της εργασίας*. Αθήνα: Πεδίο.
- Haynes, J. (2008). *Τα παιδιά ως φιλόσοφοι*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Illeris, K. (2016b). *Ο τρόπος που μαθαίνουμε. Οι πολλαπλές διαστάσεις της μάθησης στην τυπική και άτυπη εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Isabert – Jamati, V. (1985). *Οι εκπαιδευτικοί και η κοινωνική διαίρεση στο σχολείο σήμερα*. Στο Α. Φραγκουδάκη (Επιμ.), *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης* (σσ. 493-518). Αθήνα: Παπαζήσης.

## **Ξενόγλωσσες**

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

- Illeris, K. (2009). Competence, learning and education: how can competences be learned, and how can they be developed in formal education? In K. Illeris (Ed.), *International Perspectives on Competence Development*. (pp. 83–98). London and New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Illeris, K. (2016a). Learning in the Competition State. Problems and alternative perspectives. In K. Illeris, *Learning, Development and Education* (pp. 33-44). London: Routledge.
- Kegan, R. (1994). *In over our heads*. London: Harvard University Press.
- Piaget, J. (1974). *La psychologie de l'intelligence*. Paris: Armand Colin.
- Rotidi, G., & Karalis, T. (2014). Reflection on Teaching in Higher Education: Critically reflective processes of Greek academics in Hard, Soft, Pure and Applied disciplines. In D. Andritsakou, & L. West (Eds.), *What's the point of Transformative Learning? Proceedings of the 1st Conference of ESREA's Network "Interrogating Transformative Processes in Learning and Education: An International Dialogue"*. (pp. 338-350). Athens, Greece: ESREA & Hellenic Adult Education Association.
- Simonsen, B., Illeris, K. (2014). Transformative Learning in Youth. In D. Andritsakou, & L. West (Eds.), *What's the point of Transformative Learning? Proceedings of the 1st Conference of ESREA's Network "Interrogating Transformative Processes in Learning and Education: An International Dialogue"*. (pp. 359-365). Athens, Greece: ESREA & Hellenic Adult Education Association.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: the Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

### **Διαδικτυακές αναφορές**

- Διαδραστικά Σχολικά Βιβλία. *Γλώσσα Β' Δημοτικού – Βιβλίο Μαθητή (Εμπλουτισμένο)*. ΙΤΥΕ «ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ». Ανακτήθηκε από [http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/1995/Glossa\\_B-Dimotikou\\_html-empl/indexb\\_00.html](http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/1995/Glossa_B-Dimotikou_html-empl/indexb_00.html) (09/09/2022)
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.). (2022). *Κύκλοι Δεξιότητων*. Ανακτήθηκε από <http://iep.edu.gr/el/psifiako-apothetirio/skill-labs/915-oi-deksiotites-tis-platformas>. (09/09/2022)
- Τσούτσα, Σ. & Κεδράκα, Κ. (2013). Παράγοντες που επηρεάζουν τους φιλολόγους στην παιδαγωγική αξιοποίηση των ΤΠΕ μετά την επιμόρφωσή τους στις νέες τεχνολογίες ανά

ειδικότητα: η περίπτωση των φιλολόγων του Ν. Καβάλας. «εκπ@ιδευτικός κύκλος, 2 (1), 93-110. Ανακτήθηκε από:

[https://journal.educircle.gr/images/teuxos/2013/2/teyxos2\\_5.pdf](https://journal.educircle.gr/images/teuxos/2013/2/teyxos2_5.pdf) (09/09/2022)

Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων/Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.). Γενικό Μέρος.* Ανακτήθηκε από:

[http://www.pi-schools.gr/download/programs/depps/1Geniko\\_Meros.pdf](http://www.pi-schools.gr/download/programs/depps/1Geniko_Meros.pdf) (09/09/2022)

World Health Organization. Division of Mental Health. (1994). *Life Skills Education for Children and Adolescents in Schools.* Geneva: World Health Organization. Ανακτήθηκε από: <https://apps.who.int/iris/handle/10665/63552> (09/09/2022)



## Ενδοσχολική Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την Ανάπτυξη Δεξιοτήτων STE(A)M

Νίκη Σισσαμπέρη

Μέλος Συνεργαζόμενου Εκπαιδευτικού Προσωπικού, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

### Περίληψη

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

### Λέξεις κλειδιά

εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, δεξιότητες STE(A)M

### Εισαγωγή

Η εργασία παρουσιάζει ένα πρόγραμμα ενδοσχολικής επιμόρφωσης εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με τίτλο “Ανάπτυξη Δεξιοτήτων STEAM” (Science- Technology- Engineering- Arts- Mathematics) κύριος σκοπός του οποίου είναι η εκπαίδευση των μελών της ομάδας-στόχου ώστε να αναπτύξουν τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους για να μπορούν να σχεδιάζουν δραστηριότητες και διδακτικές ενότητες για το θεματικό πεδίο της STEAM εκπαίδευσης. Το πρόγραμμα αυτό προέκυψε ως αντιμετώπιση του προβλήματος εφαρμογής κατά το Σχ. Έτος 2021-22 για πρώτη φορά του γνωστικού αντικειμένου «Εργαστήρια Δεξιοτήτων», ως μέρος του ΑΠΣ του Δημοτικού Σχολείου (Υπουργική Απόφαση Αριθμ. Φ.31/94185/Δ1/2021, ΦΕΚ 3791/Β/13-8-2021).

Το πρόβλημα σχετιζόταν κυρίως με τις ελλείψεις ή ανύπαρκτες γνώσεις τόσο σε θεωρητικό όσο και σε πρακτικό επίπεδο των εκπαιδευτικών ενός συγκεκριμένου σχολείου καθώς όφειλαν να σχεδιάζουν και να εφαρμόσουν τα εργαστήρια δεξιοτήτων.

Ιδιαίτερο δε, ήταν το πρόβλημα με τα εργαστήρια δεξιοτήτων για τους τομείς STEM/STEAM του θεματικού άξονα «Δημιουργώ & Καινοτομώ» (τόσο εξαιτίας της δυσκολίας του γνωστικού αντικείμενου (σύνθετο γνωστικό περιεχόμενο από τις επιμέρους επιστημονικές περιοχές) όσο και από τις εκπαιδευτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών προκειμένου να σχεδιάσουν και να διδάξουν STEAM γνωστικά αντικείμενα. Βεβαίως, προσφέρθηκε στους/ις εκπαιδευτικούς η δυνατότητα να παρακολουθήσουν σχετικό επιμορφωτικό πρόγραμμα το οποίο σχεδιάστηκε και εφαρμόστηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Επιμορφωτικό Πρόγραμμα «Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις δεξιότητες μέσω εργαστηρίων» (MIS 5092064) <https://elearning.iep.edu.gr/study/>). Το πρόγραμμα ήταν διαδικτυακό, δωρεάν και σε εθελοντική βάση. Δεδομένου του προαιρετικού χαρακτήρα και ενδεχομένως και για άλλους λόγους η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στο εν λόγω πρόγραμμα ήταν περιορισμένη και ως εκ τούτου η ενδοσχολική επιμόρφωση προέκυψε ως μία άμεση ανάγκη.

Στο κείμενο που ακολουθεί παρουσιάζονται (α) μια σύντομη περιγραφή της STEAM εκπαίδευσης, (β) τα βασικά στοιχεία της εφαρμογής του θεωρητικού πλαισίου για την εκπαίδευση ενηλίκων, (γ) η περιγραφή του προγράμματος και (δ) στοιχεία για την αξιολόγηση της εφαρμογής του προγράμματος.

## **Η STEAM εκπαίδευση**

Με τον όρο *STEAM εκπαίδευση* περιγράφεται η διδασκαλία θεμάτων που προέρχονται από τους επιμέρους αυτούς κλάδους και εν γένει χαρακτηρίζεται ως ενοποιημένη (integrated) ή διεπιστημονική (interdisciplinary) προσέγγιση. Η STEAM εκπαίδευση απηχεί μια πιο ανθρωπιστική προσέγγιση στην εκπαίδευση (Ortiz-Revilla, Adúriz-Bravo & Greca, 2020) καθώς μέσω της τέχνης καθίσταται δυνατή η ανάδειξη των κοινωνιοπολιτισμικών πλαισίων εντός των οποίων εκφράζονται σημαντικές πτυχές της επιστήμης (Zeidler, 2016). Ο Bybee (2013) τόνισε ότι η STEM εκπαίδευση πρέπει να δίνει ιδιαίτερη προσοχή σε ζητήματα που απασχολούν την παγκόσμια κοινότητα, όπως για παράδειγμα η κλιματική αλλαγή, οι ενεργειακές πηγές, κ.ά. Η STEAM εκπαίδευση επιδιώκει την ανάπτυξη δεξιοτήτων, οι πιο σημαντικές από τις οποίες θεωρούνται και ως δεξιότητες

του 21<sup>ου</sup> αιώνα και αυτές είναι η επίλυση προβλήματος, η κριτική και η δημιουργική σκέψη (McCurdy, Nickels, & Bush, 2020). Η διδακτική προσέγγιση των STEAM γνωστικών αντικειμένων μπορεί να γίνει είτε μέσω της διερευνητικής μάθησης (inquiry based learning) (Minner, Levy & Century, 2010; Harlen, 2013; Chu, Reynolds, Tavares, Notari & Lee, 2017) είτε μέσω της διδακτικής στρατηγικής «σχεδιασμός της Μηχανικής» (Engineering design) (Debbie & Michael, 2021 ; English, 2016; English & King, 2019; Estapa & Tank, 2017; McCurdy, Nickels, & Bush, 2020; Psycharis, 2018).

Επιπλέον, έχει διερευνηθεί, ιδιαίτερα, ο ρόλος της τέχνης στην STEM εκπαίδευση αναδεικνύοντας την επίδραση που αυτή έχει στην ανάπτυξη της συστημικής σκέψης. Σε μία πρόσφατη έρευνά τους οι Danielson, Grace, White, Kelton, Owen, Saba Fisher, Diaz Martinez & Mozo, (2022) παρουσιάζουν μια σειρά από παραδείγματα που επιβεβαιώνουν τη συνάφεια ανάπτυξης της συστημικής σκέψης με την αξιοποίηση της τέχνης σε κατάλληλα εκπαιδευτικά προγράμματα.

Η διδακτική προσέγγιση για την αξιοποίηση της συστημικής σκέψης έχει, επίσης, διερευνηθεί σε ό, τι αφορά τη διδασκαλία και μάθηση των φυσικών επιστημών και επιβεβαιώνεται ότι μέσω αυτής διευκολύνεται η διδασκαλία και μάθηση των επιστημονικών εννοιών (Σισσαμπέρη, 2015; Sissamperi & Koliopoulos, 2021).

Σε κάθε περίπτωση, οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι θα σχεδιάσουν και θα εφαρμόσουν τα STEAM προγράμματα, είναι απαραίτητο να επιμορφωθούν πρωτίστως οι ίδιοι τόσο για ζητήματα περιεχομένου όσο και για ζητήματα διδακτικής μεθοδολογίας του γνωστικού αυτού αντικειμένου. Καθώς δε, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών εμπίπτει εγγενώς στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων, στην επόμενη ενότητα παρουσιάζονται τα πλέον σημαντικά ζητήματα που λήφθηκαν υπόψη για το σχεδιασμό του εν λόγω εκπαιδευτικού προγράμματος.

### **Εφαρμογή του θεωρητικού πλαισίου για την Εκπαίδευση Ενηλίκων**

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

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

Παράλληλα, αξιοποιήθηκαν ερευνητικά δεδομένα σχετικά με το σχεδιασμό και εφαρμογή παρόμοιων εκπαιδευτικών προγραμμάτων (Pimthong & Williams, 2021; Shernoff et al, 2017; Han et al, 2015; Weinberg, Balgoral & McMeeking, 2020). Ιδιαίτερα χρήσιμες ήταν ακόμη οι πληροφορίες σχετικά με ερευνητικά και εκπαιδευτικά προγράμματα που εφαρμόζονται στο πλαίσιο του ευρωπαϊκού προγράμματος Scientix (Nistor, Gras-Velazquez, Billon & Mihai, 2018). Μέσω του Scientix (<https://edu.ellak.gr/ti-ine-to-scientix/>) υποστηρίζεται και ενθαρρύνεται η διδασκαλία των STEM γνωστικών αντικειμένων.

Τέλος, λήφθηκαν υπόψη οι βασικές αρχές σχεδιασμού STEAM προγραμμάτων όπως περιγράφονται σε γενικές γραμμές από τον Liston (2018) αλλά και πιο ειδικές περιπτώσεις όπως για παράδειγμα ο σχεδιασμός STE(A)M Διδακτικών Ενοτήτων για τη διδασκαλία της έννοιας Ενέργεια στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (Σισσαμπέρη & Κολιόπουλος, 2021).

### **Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα**

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

Συνακόλουθα προσδιορίστηκαν οι επιμέρους στόχοι:

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

Ως προς τις δεξιότητες: (α) Να αναλύσουν τα βασικά στοιχεία μιας διδακτικής ενότητας που στοχεύει στην ανάπτυξη STEAM δεξιοτήτων, (β) Να σχεδιάσουν διδακτικές

ενότητες που στοχεύουν στην ανάπτυξη STEAM δεξιοτήτων και (γ) Να αξιολογήσουν την διδακτική ενότητα που σχεδίασαν.

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

### **Περιεχόμενο διδασκαλίας & πλαίσιο εφαρμογής του προγράμματος**

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

Το πρωτότυπο εκπαιδευτικό υλικό σχεδιάστηκε και εφαρμόστηκε αποκλειστικά για το συγκεκριμένο πρόγραμμα. Διαμορφώθηκαν τέσσερις συνολικά διδακτικές ενότητες με τις ακόλουθες θεματικές: (1) Τι είναι η STEAM εκπαίδευση; (2) Σχεδιασμός STEAM δραστηριοτήτων (θεωρητικές προσεγγίσεις), (3) Σχεδιασμός STEAM δραστηριοτήτων (πρακτική άσκηση) & (4) Αξιολόγηση STEAM διδακτικών ενοτήτων.

Το περιεχόμενο της διδασκαλίας πραγματεύεται ουσιαστικά τις πρώτες και βασικές έννοιες/ γνώσεις που είναι απαραίτητο να κατέχει ένας/μία αρχάριος/α εκπαιδευτικός στο πεδίο της STEAM εκπαίδευσης. Έτσι, στην πρώτη ενότητα παρουσιάζεται και αναλύεται το αντικείμενο και η φιλοσοφία της STEAM εκπαίδευσης, τα βασικά χαρακτηριστικά της αλλά και τα πλεονεκτήματα που φαίνεται πως μπορούν να εντοπιστούν από την εφαρμογή της στην τάξη. Η ενότητα περιλαμβάνει μικρής έκτασης κείμενο για μελέτη και δύο εργαστηριακές εργασίες. Στη δεύτερη ενότητα γίνεται σε βάθος μελέτη των δύο βασικών στρατηγικών διδασκαλίας στη STEAM εκπαίδευση. Με την ανάλυση παραδειγμάτων αρχικά και εν συνεχεία με το σχεδιασμό διδακτικών ενοτήτων οι εκπαιδευτικοί εμβαθύνουν στις έννοιες της διερευνητικής διδασκαλίας και μάθησης και του σχεδιασμού της μηχανικής. Στην τρίτη ενότητα οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να σχεδιάσουν, υπό τη μορφή πρακτικής άσκησης, αξιοποιώντας τις γνώσεις που απέκτησαν από τις δύο προηγούμενες ενότητες, μία σειρά δραστηριοτήτων STEAM τις οποίες επρόκειτο να εφαρμόσουν στην τάξη. Τέλος, στην τέταρτη

ενότητα οι εκπαιδευτικοί μπορούσαν να αξιολογήσουν τα σχέδια διδασκαλίας τους ανατρέχοντας σε έναν εύχρηστο οδηγό σχεδιασμού STEAM δραστηριοτήτων.

### **Συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί**

Στο πρόγραμμα έλαβαν μέρος εκπαιδευτικοί οι οποίοι/ες υπηρετούσαν κατά το Σχ. Έτος 2021-22 σε σχολική μονάδα Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αστικής περιοχής (συνολικά 25 άτομα). Στην πλειονότητά τους (16/25) ήταν ειδικότητας ΠΕ70 (δάσκαλοι/ες) και οι υπόλοιποι/ες από άλλες ειδικότητες. Οι 22/25 είναι μόνιμοι, οι 15/25 έχουν περισσότερα από 20 χρόνια υπηρεσία και οι 21/25 είναι γυναίκες.

Οι 20/25 δεν παρακολούθησαν το ΜΟΟC του ΙΕΠ Επιμόρφωση στις Δεξιότητες μέσω Εργαστηρίων (δες εισαγωγή).

Το πλέον ενδιαφέρον είναι ότι όλοι/ες δήλωσαν ότι δεν κατέχουν γνώσεις για την STEAM εκπαίδευση & ταυτόχρονα εκδήλωσαν επιθυμία να συμμετάσχουν ενεργά στο πρόγραμμα.

### **Αξιολόγηση του προγράμματος**

Η πρώτη εφαρμογή του προγράμματος θεωρείται ότι αποτελεί μια μελέτη περίπτωσης (Cohen, Manion & Morrison, 2007) και για την αξιολόγησή του οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να συμπληρώσουν ένα ερωτηματολόγιο. Επιπλέον, αξιολογήθηκε η γνωστική τους πρόοδος. Η αξιολόγηση αυτή έγινε βάσει των διδακτικών ενοτήτων που σχεδίασαν για τη διδασκαλία STEAM γνωστικών αντικειμένων. Οι διδακτικές ενότητες έπρεπε να πληρούν βασικά κριτήρια (Arikan, Erktin & Pesen, 2020). Έτσι, κρίθηκε σημαντικό, ως προς το περιεχόμενο να προάγουν κοινωνιο-επιστημονικά θέματα π.χ. ενέργεια, κλιματική αλλαγή, κτλ. και ως προς τη μεθοδολογία να προωθούν δραστηριότητες σύμφωνα με τη στρατηγική της διερεύνησης ή/και τη στρατηγική του σχεδιασμού της Μηχανικής.

Από την ποιοτική αξιολόγηση των παραγόμενων διδακτικών ενοτήτων διαπιστώθηκε ότι πληρούνταν τα βασικά κριτήρια, όπως αυτά αναφέρθηκαν πιο πάνω. Αυτό σημαίνει ότι ως προς το περιεχόμενο ήταν εμφανής η προσπάθεια να προάγουν κοινωνιο-επιστημονικά θέματα π.χ. ενέργεια, κλιματική αλλαγή, κτλ. και ως προς τη διδακτική μεθοδολογία να δομούνται από δραστηριότητες σύμφωνα με τη στρατηγική της διερεύνησης ή/και τη στρατηγική του σχεδιασμού της Μηχανικής. Αξίζει να σημειωθεί ότι, παρόλο που στο εκπαιδευτικό υλικό που μελέτησαν οι εκπαιδευτικοί οι δύο αυτές στρατηγικές

παρουσιάστηκαν με την ίδια έμφαση, στις τελικές παραγόμενες διδακτικές ενότητες φάνηκε μια σαφής προτίμηση στη διερευνητική στρατηγική. Το αποτέλεσμα αυτό αποτελεί θέμα διεξοδικής ανάλυσης στην επόμενη ενότητα, στα συμπεράσματα.

Στη συνέχεια παρουσιάζονται δύο παραδείγματα διδακτικών ενοτήτων και των βασικών στοιχείων τους.

#### 1<sup>ο</sup> παράδειγμα: Διδακτική ενότητα Α' τάξης

Τίτλος: *Οι μικροί εξερευνητές ανακαλύπτουν τον ήλιο*

Την ενότητα σχεδίασαν 4 συνολικά εκπαιδευτικοί δίνοντας έναν τίτλο που είναι ενδεικτικός του αντικειμένου που θα μελετηθεί.

Ως προς το περιεχόμενο σε όλη την ενότητα διδάσκονται θέματα που έχουν αντικείμενο τον ήλιο ως πηγή ενέργειας.

Ως προς τη μεθοδολογία σε όλες τις επιμέρους δραστηριότητες εφαρμόζεται η στρατηγική της διερευνητικής μάθησης

Ενδεικτικά προβλήματα που τέθηκαν προς διερεύνηση και αντιμετωπίστηκαν στην τάξη ήταν:

«Πώς λειτουργεί το φωτοβολταϊκό;»

«Πόση θερμοκρασία έχει μέσα στην τάξη και πόση στο προαύλιο;»

#### 2<sup>ο</sup> παράδειγμα: Διδακτική ενότητα Ε' τάξης

Τίτλος: *Ανανεώσιμες Πηγές Ενέργειας*

Την ενότητα σχεδίασαν 3 συνολικά εκπαιδευτικοί δίνοντας έναν τίτλο που είναι, όπως και στο προηγούμενο παράδειγμα, ενδεικτικός του αντικειμένου που θα μελετηθεί.

Ως προς το περιεχόμενο σε όλη την ενότητα διδάσκονται θέματα που έχουν αντικείμενο τις ανανεώσιμες πηγές ενέργειας, έτσι ο τίτλος δηλώνει με σαφήνεια το περιεχόμενο.

Ως προς τη μεθοδολογία σε όλες τις επιμέρους δραστηριότητες εφαρμόζεται η στρατηγική της διερευνητικής μάθησης.

Ενδεικτικά προβλήματα που τέθηκαν προς διερεύνηση και αντιμετωπίστηκαν στην τάξη ήταν:

«Πώς λειτουργεί ο ηλιακός φούρνος;»

«Ποια είναι τα οφέλη από τις Ανανεώσιμες Πηγές Ενέργειας;»

## Συμπεράσματα/ συζήτηση

Από την πρώτη εφαρμογή και αξιολόγηση του προγράμματος ενδοσχολικής επιμόρφωσης προέκυψαν δύο βασικά συμπεράσματα. Πρώτον, οι διδακτικές ενότητες που σχεδιάστηκαν από τις ομάδες των εκπαιδευτικών πληρούν επαρκώς τα κριτήρια που τέθηκαν. Ως προς αυτό το αποτέλεσμα, επισημαίνεται ότι στην πλειονότητά τους οι εκπαιδευτικοί προτίμησαν τη διδακτική μεθοδολογία της διερευνητικής μάθησης ενώ δεν υπήρχε σχέδιο στο οποίο να εφαρμόζεται αμιγώς η μεθοδολογία του σχεδιασμού της μηχανικής. Το γεγονός αυτό οφείλεται, ενδεχομένως, σε δύο βασικούς παράγοντες. Η μεθοδολογία της διερευνητικής μάθησης είναι γνωστή στους έμπειρους εκπαιδευτικούς, καθώς έχει δημιουργηθεί ήδη μία παράδοση εφαρμογής της στην τάξη η οποία υποστηρίζεται είτε από την αρχική εκπαίδευση είτε από τις επιμορφώσεις που έχουν παρακολουθήσει. Συνεπώς, η εξοικείωση με τη διερευνητική μάθηση είναι ο πρώτος παράγοντας. Ο δεύτερος παράγοντας σχετίζεται με την ελλιπή εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στο γνωστικό αντικείμενο της μηχανικής (Engineering). Καθώς είναι προφανές ότι ο σχεδιασμός της μηχανικής απαιτεί κάποιες γνώσεις στον τομέα της μηχανικής, οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας προτίμησαν μια πιο οικεία διδακτική μεθοδολογία.

Ωστόσο, από τα ερευνητικά δεδομένα γνωρίζουμε αφενός ότι η μηχανική μπορεί να είναι το γνωστικό εκείνο αντικείμενο μέσω του οποίου μπορεί να εκκινήσει με προνομιακό τρόπο η διδασκαλία των STEAM θεμάτων (Guzey, Moore & Harwell, 2016 ; Simarro & Couso, 2021) και αφετέρου η μηχανική μπορεί να είναι το πιο αποτελεσματικό σημείο εκκίνησης της διδασκαλίας τέτοιων θεμάτων, ιδιαίτερα από του εκπαιδευτικούς που δεν έχουν εμπειρία στην STEAM εκπαίδευση (Debbie & Michael, 2021).

Οι παρατηρήσεις αυτές μπορούν να αξιοποιηθούν ώστε τόσο σε μια βελτιωμένη εκδοχή του παρουσιαζόμενου προγράμματος όσο και σε παρόμοια προγράμματα να δοθεί έμφαση στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών για την οικοδόμηση γνώσεων μηχανικής και αξιοποίησης στην τάξη του σχεδιασμού της μηχανικής.

Το δεύτερο συμπέρασμα αφορά την ανάπτυξη μιας κουλτούρας «καλής πρακτικής» και συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών εντός του σχολείου.

Αναφορικά με τις προοπτικές της ερευνητικής προσέγγισης του προγράμματος τονίζεται ότι σε άμεσο χρόνο θα εφαρμοστεί και σε άλλες ομάδες εκπαιδευτικών, σε διαφορετικές σχολικές μονάδες ώστε να αξιολογηθεί εκ νέου. Στο πλαίσιο αυτό πρόκειται να



γίνει εμπλουτισμός και βελτίωση του εκπαιδευτικού υλικού. Σε αυτό θα δίνεται περισσότερη έμφαση στη μηχανική και στο σχεδιασμό της μηχανικής.

Παράλληλα, πρόκειται να αξιολογηθούν και τα μαθησιακά αποτελέσματα των προγραμμάτων που σχεδιάζουν και εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί. Πρόκειται, εν ολίγοις, να αξιολογηθεί η γνωστική πρόοδος των μαθητών/ριών στα STEAM γνωστικά αντικείμενα. Η γνωστική αυτή πρόοδος θα συσχετιστεί με την αποτελεσματικότητα των STEAM διδακτικών ενοτήτων που σχεδιάζουν και εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί.

### **Βιβλιογραφικές Αναφορές**

- Arikan, S., Erktin, E., Pesen, M. (2020). Development and Validation of a STEM Competencies Assessment Framework, *International Journal of Science and Mathematics Education*, <https://doi.org/10.1007/s10763-020-10132-3>.
- Βεργίδης, Δ., Καραλής, Α. (2008). Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων: Σχεδιασμός, Οργάνωση και Αξιολόγηση προγραμμάτων, τόμος Γ', Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Bybee, R. W. (2013). *The case for STEM education: Challenges and opportunities*. Arlington: National Science Teachers Association.
- Chu, S.K.W, Reynolds R. B.,Tavares N.J., Notari M., Lee C.W. Y. (2017). *21st Century Skills Development Through Inquiry-Based Learning, From Theory to Practice*, Springer, ISBN 978-981-10-2479-5, DOI 10.1007/978-981-10-2481-8.
- Cohen. L, Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. London: Routledge, <https://doi.org/10.4324/9780203029053>.
- Danielson, RW., Grace, E., White, AJ., Kelton, M., Owen, JP., Saba Fisher, K., Diaz Martinez, A., Mozo, M. (2022). Facilitating Systems Thinking Through Arts-Based STEM Integration. *Frontiers in Education*, vol 7:915333, doi: 10.3389/feduc.2022.915333.
- Debbie S., Michael G. (2021) Non-STEM Teachers Finding Their Place in STEM, *Journal of Science Teacher Education*, DOI: 10.1080/1046560X.2021.1968992.
- English, L. D. (2016). STEM education K-12: Perspectives on integration. *International Journal of STEM Education*, 3 (3). <https://doi.org/10.1186/s40594-016-0036-1>.
- English, L., & King, D. (2019). STEM Integration in sixth grade: Designing and constructing paper bridges. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 17, 863-884. <https://doi.org/10.1007/s10763-018-9912-0>.

- Estapa, a., Tank, K. (2017). Supporting integrated STEM in the elementary classroom: a professional development approach centered on an engineering design challenge, *International Journal of STEM Education*, 4:6 DOI 10.1186/s40594-017-0058-3.
- Han, S., Yalvac, B., Capraro, M., Capraro, R. (2015). In-service Teachers' Implementation and Understanding of STEM Project Based Learning, *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 2015, 11(1), 63-76.
- Harlen, W. (2013). Inquiry-based learning in science and mathematics. *Review of Science, Mathematics and ICT Education*, 7(2) 9-33. <https://doi.org/10.26220/rev.2042>
- Guzey, S. S., Moore, T. J., Harwell, M. (2016). Building Up STEM: An Analysis of Teacher-Developed Engineering Design-Based STEM Integration Curricular Materials. *Journal of Pre-College Engineering Education Research (J-PEER)*, 6(1), Article 2. <https://doi.org/10.7771/2157-9288.1129>.
- Liston, M. (2018). Designing Meaningful STEM Lessons, *Science*, 53 (4) pp 34-37.
- McCurdy, R., Nickels, M., Bush, S. (2020). Problem-Based Design Thinking Tasks: Engaging Student Empathy in STEM, *Electronic Journal for research in science & mathematics education*, vol.24, 2, 22-55.
- Minner, D., Levy, J.A., & Century, J. (2010). Inquiry-Based Science Instruction -What Is It and Does It Matter? Results from a Research Synthesis Years 1984 to 2002. *Journal of Research in Science Teaching*, 47(4), 474-496. <https://doi.org/10.1002/tea.20347>
- Nistor, A., Gras-Velazquez, A., Billon, N. & Mihai, G. (2018). Science, Technology, Engineering and Mathematics Education Practices in Europe. *Scientix Observatory report*. December 2018, European Schoolnet, Brussels.
- Ortiz-Revilla, J., Adúriz-Bravo, A., Greca, I. (2020). A Framework for Epistemological Discussion on Integrated STEM Education, *Science & Education*, 29, 857–880. <https://doi.org/10.1007/s11191-020-00131-9>.
- Osamwonyi, E.F. (2016). In-Service Education of Teachers: Overview, Problems and the Way Forward, *Journal of Education and Practice*, Vol.7, No.26, 2016, 83-87, ISSN 2222-1735.
- Pimthong, P., Williams, J. (2021). Methods Course for Primary Level STEM Preservice Teachers: Constructing Integrated STEM Teaching, *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 2021, 17(8), ISSN:1305-8223, <https://doi.org/10.29333/ejmste/11113>.

- Shernoff, D., Sinha, s., Bressler, D., Ginsburg, L. (2017). Assessing teacher education and professional development needs for the implementation of integrated approaches to STEM education, *International Journal of STEM Education*, 4:13, DOI 10.1186/s40594-017-0068-1.
- Psycharis, S. (2018). STEAM in Education: A Literature review on the role of Computational Thinking, Engineering Epistemology and Computational Science. *Computational STEAM Pedagogy (CSP)*, *Scientific Culture*, Vol.4, No.2, 51-72. <https://sci-cult.com>.
- Σισσαμπέρη, Ν. (2015). Επιστημολογικές και διδακτικές διαστάσεις της διδασκαλίας των Μεγάλης Κλίμακας Συστημάτων Παραγωγής Ηλεκτρικής Ενέργειας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, Διδακτορική Διατριβή, ΤΕΕΑΠΗ, Πανεπιστημίου Πατρών, <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/35885>.
- Σισσαμπέρη, Ν., Κολιόπουλος, Δ. (2021). Σχεδιασμός STE(A)M Διδακτικών Ενοτήτων για τη διδασκαλία της έννοιας Ενέργεια στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, Στο Καμέας Α., Παπαδάκης Σ., (Επιμ.), Πρακτικά Πανελληνίου & Διεθνούς Συνεδρίου Εκπαιδευτικοί & Εκπαίδευση STE(A)M, Πάτρα 7-8/5/2021, σελ. 711-712, Πάτρα, Ελλάδα: ΕΑΠ: ISBN: 978-618-5497-24-8.
- Simarro, C., Couso, D. (2021). Engineering practices as a framework for STEM education: a proposal based on epistemic nuances, *International Journal of STEM Education*, 8:53, <https://doi.org/10.1186/s40594-021-00310-2>.
- Sissamperi, N., & Koliopoulos, D. (2021). How students of primary school understand large scale energy systems: the case of thermal power plant. *Journal of Technology and Science Education*, 11(1), 129-145. <https://doi.org/10.3926/jotse.1137>.
- Smith, K., Hill, J. (2019). Defining the nature of blended learning through its depiction in current research, *Higher Education Research & Development*, Vol. 38, No. 2, pp 383-397, <https://doi.org/10.1080/07294360.2018.1517732>
- Torrance, D., Forde, C. (2016). Redefining what it means to be a teacher through professional standards: implications for continuing teacher education, *European Journal of Teacher Education*, 40:1, pp 110-126, <https://doi.org/10.1080/02619768.2016.1246527>
- Weinberg, A., Balgopal, M., McMeeking, L. (2020). Professional Growth and Identity Development of STEM Teacher Educators in a Community of Practice, *International Journal of Science and Mathematics Education*, <https://doi.org/10.1007/s10763-020-10148-9>.

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

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

Μαρία Σπυροπούλου

Καθηγήτρια Αγγλικής γλώσσας – Εκπαιδεύτρια Ενηλίκων

MA Edu. Εκπαίδευση Ενηλίκων, ΕΑΠ

### **Περίληψη**

Ο 21<sup>ος</sup> αιώνας χαρακτηρίζεται από σαρωτικές αλλαγές σε όλες τις εκφάνσεις του σύγχρονου βίου, αντιφάσεις, πολυπλοκότητα και ανασφάλεια, φέρνοντας καθημερινά τον σύγχρονο άνθρωπο ενώπιον προκλήσεων, τις οποίες αδυνατεί να ερμηνεύσει και να ταξινομήσει με βάση την πρότερη γνώση του. Κατά συνέπεια, ανιχνεύεται ένα έλλειμμα γνώσης της νέας πραγματικότητας, αφενός, και αφετέρου, η ανάγκη ανάπτυξης – πέραν των επαγγελματικών – οριζόντιων, επικοινωνιακών ικανοτήτων που θα του επιτρέψουν να δομήσει μια νέα ταυτότητα, χαρακτηριστικό της οποίας θα είναι η στοχαστικότητα και προσαρμοστικότητα. Η θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης – ως μια σύγχρονη θεωρία μάθησης με στόχο την αλλαγή – θα μπορούσε να συνδεθεί με την αλλαγή στοιχείων της ταυτότητας του ατόμου και την ανάπτυξη νέων ικανοτήτων, τέτοιων που να καθιστούν τον σύγχρονο άνθρωπο ικανό να στοχάζεται, να εξελίσσεται και να ανταποκρίνεται στις προκλήσεις της νέας εποχής, μέσω εκπαιδευτικών δράσεων που να στοχεύουν σε μια ουσιαστική μετασχηματίζουσα μαθησιακή εμπειρία.

**Λέξεις-κλειδιά:** οριζόντιες ικανότητες, ταυτότητα, μετασχηματίζουσα μάθηση

### **Εισαγωγή**

Ο κόσμος της μετανεωτερικότητας εξελίσσεται μέσα από σαρωτικές αλλαγές, πολυπλοκότητα και αντιφάσεις, έτσι ώστε ο σύγχρονος άνθρωπος να έρχεται καθημερινά αντιμέτωπος με νέες ετερόκλητες προκλήσεις, οι οποίες δεν μπορούν να ερμηνευθούν και να ταξινομηθούν με βάση την πρότερη γνώση του. Η πολυπλοκότητα του «αναλυτικού προγράμματος της ζωής» έγινε «ποιοτικά περισσότερο προκλητική» (Kegan, 2007) και η

ανθρωπότητα καλείται να αντιμετωπίσει αποπροσανατολιστικά διλήμματα, όπως η παγκόσμια οικονομική κρίση, το φάσμα της ανεργίας και της επισφαλούς εργασίας, οι διογκούμενες προσφυγικές ροές και η άνοδος των εθνικιστικών κινημάτων, η ασύμμετρη απειλή της διεθνούς τρομοκρατίας, η καταστροφή του περιβάλλοντος και η συνεπακόλουθη κλιματική κρίση.

Ο σύγχρονος κόσμος του 21<sup>ου</sup> αιώνα, κατ' ουσίαν, χαρακτηρίζεται από πολιτική, οικονομική, κοινωνική και περιβαλλοντική αστάθεια, η οποία μετουσιώνεται ως ταυτοτική ανησυχία, έναν φόβο απειλής της ταυτότητας (εθνικής, θρησκευτικής, της οικογένειας, του φύλου). Ως εκ τούτου, ανιχνεύεται καθημερινά η ανάγκη προσανατολισμού και δόμησης μιας νέας ταυτότητας, χαρακτηριστικό της οποίας θα είναι η στοχαστικότητα και η προσαρμοστικότητα, δεδομένου ότι σε αυτό το νέο περιβάλλον, η επιβίωση του ατόμου συναρτάται από την ικανότητά του για «συνεχή και ατέλεστη μεταβολή» (Κονιόρδος, 2010). Ταυτόχρονα, οι κοινωνίες των ανθρώπων αλλάζουν επίσης, καθώς χαρακτηρίζονται, πλέον, από εθνοπολιτισμική πολυμορφία, τόσο σε επίπεδο εθνικό, όσο και σε ευρωπαϊκό και παγκόσμιο. Η ανθρωπότητα βρίσκεται σε μια πορεία σιωπηλής μετάλλαξης, καθώς το έλλειμα γνώσης που έχει δημιουργηθεί, απαιτεί την άμεση αναζήτηση νέας γνώσης (Eschenbacher & Fleming, 2020).

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

### **Αναγκαιότητα ανάπτυξης νέων δεξιοτήτων**

Η ραγδαία επέκταση των μέσων επικοινωνίας και πληροφόρησης (διαδίκτυο, «έξυπνες» συσκευές, κοινωνικά δίκτυα, κλπ.) επιτρέπουν και ευνοούν τη συνεχή αλληλεπίδραση μεταξύ των ατόμων, κατά τρόπο ώστε οι εμπειρίες και η γνώση (ακόμη συχνότερα, μάλιστα, η άγνοια ή η μερική και λανθασμένη γνώση) να διαχέονται μέσα στην κοινότητα και να διαμορφώνουν νοήματα, τρόπους σκέψης και συμπεριφορές. Δομούν και αναδομούν, δηλαδή, την ταυτότητα του ατόμου, επηρεάζοντας, κατά συνέπεια, όλες τις εκφάνσεις του σύγχρονου βίου (σχέσεις με άλλους ανθρώπους, στάσεις απέναντι στα κοινωνικά φαινόμενα, αντιλήψεις και πρακτικές ως προς το φυσικό περιβάλλον) συμπεριλαμβανομένης και της εργασίας (Λιντζέρης, 2021). Αναδεικνύεται, επομένως, η ανάγκη για την επανάληψη, την υπενθύμιση, ή ακόμη και την ανανέωση και επέκταση των «θεμελιωδών, βασικών γνώσεων» του ατόμου, που αποτελούν το υπόβαθρο πάνω στο οποίο αναπτύσσονται όλες οι άλλες δεξιότητες, οι οποίες συμβάλλουν στην προσωπική ανάπτυξη και ομαλή ένταξή του στην επαγγελματική και κοινωνική ζωή (Λιντζέρης, 2021).

Στον σύγχρονο κόσμο αναδύεται η αναγκαιότητα απόκτησης ενός ευρέως φάσματος νέων οριζόντιων δεξιοτήτων. Σύμφωνα με την προτεινόμενη τυπολογία από τους Lintzeris & Karalis (2020), οι οριζόντιες ικανότητες, όπως «η πολυπολιτισμική συνείδηση, η αντιμετώπιση της ξενοφοβίας, η καταπολέμηση των διακρίσεων και η ομαλή κοινωνική ένταξη, η ικανότητα αναζήτησης και αξιολόγησης πληροφοριών, η ικανότητα αναγνώρισης ψευδών ειδήσεων, η συμβολή στη μείωση των κοινωνικών, φυλετικών και έμφυλων ανισοτήτων κοκ.» (Λιντζέρης, 2021, σ. 35), ανήκουν στην 5<sup>η</sup> κατηγορία δεξιοτήτων, κάτω από την επωνυμία «ευρύτερες κοινωνικές δεξιότητες».

Αντίστοιχα, στον χώρο της εκπαίδευσης έχουν αναδειχθεί νέοι όροι-κλειδιά, τέτοιοι που να προσαρμόζονται στις ανάγκες της σύγχρονης κοινωνίας. Έτσι, ο όρος «εκπαίδευση» έχει αντικατασταθεί από τον όρο «μάθηση», ενώ τα «προσόντα» έχουν αντικατασταθεί από τις «ικανότητες», προς απαίτηση της παγκοσμιοποιημένης, συνεχώς μεταβαλλόμενης κοινωνίας της αγοράς (Illeris, 2004, 2016). Άλλοι νεοφυείς όροι που έχουν προκύψει είναι η «γνώση» και η «κοινωνία της πληροφορίας», εμφανίζοντας την σημασία της γνώσης και της πληροφορίας στον σύγχρονο κόσμο, αγνοώντας, όμως, ότι ο χαρακτήρας τόσο της γνώσης, όσο και της πληροφορίας έχει αλλάξει και δεν αποτελεί πλέον μια κατάσταση σταθερή, την οποία αποκτά κάποιος εφάπαξ, και η οποία ισχύει δια βίου· αντιθέτως, η γνώση και η πληροφορία είναι έννοιες ρευστές, που απαιτούν συνεχή ανανέωση (Illeris, 2004).

Ως εκ τούτου, αυτή η νέα πραγματικότητα συνιστά μια νέα πρόκληση στα πλαίσια της Δια Βίου Μάθησης, καθώς το άτομο καλείται να αναλάβει την προσωπική και πολιτική του ευθύνη, και να αποτελέσει, από μέρος του προβλήματος, ταυτόχρονα και μέρος της λύσης (Eschenbacher & Fleming, 2020), μέσω μιας εσωτερικής συζήτησης, αλλά και ενός ουσιαστικού διαλόγου, με ασφάλεια και εμπιστοσύνη. Οι σύγχρονες θεωρίες μάθησης των ενηλίκων κάνουν λόγο για μετάβαση από μια «τραπεζικού τύπου» μάθηση μεταφοράς και αποθήκευσης πληροφοριών κατά Freire (1997), ή εργαλειακή μάθηση κατά Mezirow (2007), ή συσσωρευτική/αφομοιωτική μάθηση κατά Illeris (2016), σε μια μετασχηματιστική, χειραφετητική μορφή μάθησης. Η θεωρία του μετασχηματισμού του Mezirow είναι μια πρόταση μάθησης που «επαγγέλλεται τη βαθιά προσωπική αλλαγή και την ανάληψη ατομικής ή συλλογικής χειραφετητικής δράσης» (Λιντζέρης, 2019), ενώ «η έννοια της μετασχηματίζουσας μάθησης περιλαμβάνει κάθε μάθηση που συνεπάγεται αλλαγές στην ταυτότητα του μανθάνοντος» (Illeris, 2014α, 2014β, 2016 · Λιντζέρης, 2019), συμβάλλοντας στην ανάπτυξη δεξιοτήτων που αφορούν τη διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση, την αλληλέγγυα συμπεριφορά και την ιδιότητα του ενεργού και δημοκρατικού πολίτη (Λιντζέρης, 2020).

### **Η μετασχηματίζουσα μάθηση ως μάθηση που αποσκοπεί στην αλλαγή**

Οι συνθήκες του σύγχρονου πολιτισμού επιβάλλουν ώστε η ταυτότητα του ατόμου να συγκροτείται με βάση τον αποξενωμένο και απομονωμένο του «εαυτό» (Λιντζέρης, 2010), σε συνθήκες άκρατου ανταγωνισμού, με όρους νίκης ή ήττας (Mezirow, 2007). Αυτός ο «πολιτισμός των ισχυρισμών» (Tannen, 1998, όπως αναφ. στο Mezirow, 2007) οδηγεί στην ιδεολογική πόλωση, τόσο σε επίπεδο πολιτικών όσο και κοινωνικών αντιπαραθέσεων, με ολοκληρωτική απουσία του ορθολογικού διάλογου, που θα μπορούσε να αναζητήσει συναινέσεις, μέσα σε κλίμα ισότιμης και ελεύθερης συμμετοχής. Σ' αυτό το αλλοτριωτικό της ανθρώπινης υπόστασης κοινωνικό-πολιτικό-πολιτισμικό σύστημα, η μετασχηματίζουσα μάθηση, ως μια ζώσα και δρώσα θεωρία της εκπαίδευσης ενηλίκων, που αποτελεί βασικό σημείο αναφοράς στο πεδίο της μάθησης ως αλλαγή (Κόκκος, 2019), μπορεί να ενεργοποιήσει στους ενήλικες εκπαιδευόμενους την ικανότητα του κριτικού στοχασμού και να ενθαρρύνει τη συμμετοχή τους στο στοχαστικό διάλογο. Η επαναπλαισίωση του ατόμου με νοητικά σχήματα πιο λειτουργικά και αποτελεσματικά, θα μπορούσε να αποτελέσει πράξη απελευθέρωσης από παραδοχές εξάρτησης, να αναδείξει τον ανθρωπισμό του (Jarvis, 2015,



όπως αναφ. στο Κουλαουζίδης, 2019β) και να συμβάλλει στην προαγωγή της συνεργατικής σκέψης και της συλλογικής πράξης προς μια δημοκρατική κοινωνία των πολιτών (Mezirow, 2007 Κόκκος, 2019· Λιντζέρης, 2010).

Ο Illeris (2014α, 2014β) ερευνώντας την βασική σύγχρονη βιβλιογραφία πάνω στο θέμα της ανθρώπινης μάθησης, της εξέλιξης και της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, κατέληξε στο συμπέρασμα ότι αυτή η νοητική ολότητα – η βαθιά αλλαγή της οποίας μπορεί να θεωρηθεί ως «σημαντικός και πολυδιάστατος μετασχηματισμός του ατόμου» (Λιντζέρης, 2019) – μπορεί να περιγραφεί με διάφορους όρους. Εξ αυτών ο Illeris επιλέγει ως επικρατέστερους τους όρους «εαυτός» και «ταυτότητα» με κριτήριο το γεγονός ότι είναι οι όροι που χρησιμοποιούνται για να περιγράψουν την ατομική νοητική ολότητα στην βιβλιογραφία της μετασχηματίζουσας μάθησης. Ωστόσο, καταλήγει στον όρο «ταυτότητα», ως την καταλληλότερη έννοια που θα μπορούσε να ισορροπήσει μεταξύ της ατομικής/ψυχολογικής και της κοινωνικής πτυχής της μάθησης, προτείνοντας στη συνέχεια έναν σαφή και λιτό ορισμό, σύμφωνα με τον οποίο «η έννοια της μετασχηματίζουσας μάθησης περιλαμβάνει κάθε μάθηση που συνεπάγεται αλλαγές στην ταυτότητα του μανθάνοντος» (Illeris, 2014α, 2014β, 2016· Λιντζέρης, 2019).

Μια από τις πιο σημαντικές προϋποθέσεις της σύγχρονης μεταμοντέρνας κοινωνίας είναι ότι τα μέλη της πρέπει να είναι προδιατεθειμένα να προσαρμόζονται γρήγορα στα νέα δεδομένα. Μέσα σε ένα τέτοιο περιβάλλον, η συγκρότηση και διατήρηση μιας σταθερής, συγκεκριμένης ταυτότητας γίνεται προβληματική (Illeris, 2016). Τουναντίον, κάθε ταυτότητα κατακερματίζεται σε «διαδοχικά φορεμένες μάσκες» (Bauman, 2002), και κάθε βιογραφία σε επεισόδια ζωής, με συνεκτικό ιστό ανάμεσά τους όχι τη συνέχεια, αλλά τη λησμοσύνη. Στην κατασκευή της ταυτότητας παρατηρείται «ένας πειραματισμός της στιγμής», χωρίς τη μεσολάβηση μιας προσχεδιασμένης διεργασίας, σε βάθος χρόνου· η ταυτότητα παίρνει, επομένως, μορφές που συναρμολογούνται και αποσυναρμολογούνται εύκολα (Bauman, 2002), ανάλογα με τους διάφορους κοινωνικούς ρόλους «που το άτομο αναλαμβάνει ή εμφιλοχωρεί μέσα τους, ως εργαζόμενος, γονέας, κλπ.» (Illeris, 2016).

Ως εκ τούτου, η ταυτότητα αποκτά τη φύση ενός «ευέλικτου σχήματος», το οποίο θα πρέπει διαρκώς να αλλάζει και να προσαρμόζεται, ώστε να μπορεί το άτομο να «αισθάνεται ο εαυτός του» διατηρώντας μια ισορροπία ανάμεσα στη σταθερότητα και την ευελιξία, ανάμεσα στο να μπορεί να είναι ο εαυτός του, αλλά να μπορεί ταυτόχρονα να τον αλλάζει (Giddens, 1991, όπως αναφ. στο Illeris 2014α, 2014β). Αυτή η απαίτηση για ευελιξία τονίζει

ιδιαίτερα το γεγονός ότι το άτομο δομεί την ταυτότητά του μέσα από διαρκείς στοχαστικές διεργασίες, κατασκευάζοντας και ξανακατασκευάζοντας την αυτοαντίληψή του, λαμβάνοντας υπόψη τις νέες επιρροές και εμπειρίες με τις οποίες έρχεται διαρκώς αντιμέτωπος, τόσο στο τοπικό, όσο και στο παγκόσμιο περιβάλλον. Τα καινούρια στοιχεία της μοντέρνας ταυτότητας είναι, επομένως, η στοχαστικότητα και η προσαρμοστικότητα, σε αντίθεση με την σταθερότητα της ταυτότητας του παρελθόντος (Illeris, 2014β, 2016).

### **Μετασηματίζουσα μάθηση και ικανότητα**

Όπως προαναφέρθηκε, η παγκοσμιοποιημένη κοινωνία στην εποχή της ύστερης νεωτερικότητας έχει προσλάβει τα χαρακτηριστικά της κοινωνίας της ελεύθερης οικονομίας, της γνώσης και της ταχύτατης διάδοσης της πληροφορίας, αντικαθιστώντας τους παραδοσιακούς όρους της εκπαίδευσης για την απόκτηση προσόντων με τους νεοφυείς όρους μάθηση και ανάπτυξη δεξιοτήτων (Illeris, 2004, 2016). Αυτός είναι, άλλωστε, και ο λόγος για τον οποίο το ενδιαφέρον έχει μετατοπιστεί από την σταθερή και θεσμοποιημένη έννοια της εκπαίδευσης στην πολύ πιο ευέλικτη και εξατομικευμένη έννοια της μάθησης, και από την πιο συγκεκριμένη και περισσότερο τεχνοκρατική και επαγγελματικά προσανατολισμένη έννοια των προσόντων, στην έννοια των «καθολικών προσόντων» που να περιέχει έναν ευρύτερο στόχο (Illeris, ό.π.). Τα τελευταία χρόνια η έννοια της «ικανότητας» έχει πάρει σημαντική θέση, ενώ έχει προταθεί και ένας μεγάλος αριθμός ορισμών της, οι οποίοι μπορούν, εν γένει, να χωριστούν σε δύο μεγάλες κατηγορίες: α) σε αυτούς οι οποίοι, κατ' αρχήν, παραμένουν κοντά στην έννοια των προσόντων, είτε ως το αποτέλεσμα αυτού που, λίγο ως πολύ, έχει μάθει κάποιος άμεσα, είτε ως αυτό που απαιτείται για να επιτελέσει κάποιος μια συγκεκριμένη λειτουργία, και β) σε αυτούς που, επιπλέον, περιλαμβάνουν μια γενικότερη ικανότητα του να μπορεί κανείς να αντιμετωπίζει προβλήματα και καταστάσεις που είναι, εν πολλοίς, νέες, άγνωστες ή και απρόβλεπτες (Illeris, 2014β).

Είναι σαφές ότι όταν η έννοια «ικανότητα» γίνεται αντιληπτή ως κάτι διαφορετικό και πολύ πιο απαιτητικό και εκτεταμένο από τα προσόντα, τότε συνεπάγεται ένα είδος μάθησης μακράν πέραν της παραδοσιακής, και σχετίζεται με την μάθηση στα σχολεία, την εκπαίδευση, την καθημερινή ζωή, κλπ. Μια τέτοια μάθηση ενδυναμώνει την ικανότητα του μαθητή να λειτουργεί αποτελεσματικά σε νέες καταστάσεις, απρόβλεπτες και μη αναμενόμενες την εποχή που αναπτύσσονταν η δεξιότητα. Η έννοια της ικανότητας, σε σχέση με τις διαστάσεις της μάθησης (γνωστική, συναισθηματική και κοινωνική), αποτελεί έναν

συνδυασμό λειτουργικότητας, ευαισθησίας και κοινωνικότητας, περιλαμβάνοντας βασικές ικανότητες, όπως δημιουργικότητα, φαντασία, συνδυαστικές δεξιότητες, ευελιξία, ενσυναίσθηση, ένστικτο, κριτική σκέψη, ακόμη και αντίσταση (Illeris, 2014β, 2016). Μια σοβαρή και όχι επιφανειακή νοηματοδότηση των ικανοτήτων θα πρέπει να περιλαμβάνει το σύνολο των δεξιοτήτων του μανθάνοντος, που είναι αναγκαίες για μια ποιοτική κοινωνική και επαγγελματική ζωή, «ως στενά συνυφασμένες με τη διεργασία δόμησης και αναδόμησης της ταυτότητας του ατόμου» (Λιντζέρης, 2019).

Όπως έχει αναφερθεί παραπάνω, η μετασχηματίζουσα μάθηση συνδέεται με την αλλαγή στοιχείων της ταυτότητας του ατόμου· είναι προφανές ότι, κατ' αναλογία, η ανάπτυξη ικανοτήτων εμπεριέχει διεργασίες μετασχηματίζουσας μάθησης (Illeris, 2014β).

### **Το παράδειγμα της ανάπτυξης της διαπολιτισμικής ικανότητας ως μια μαθησιακή διαδικασία μετασχηματισμού**

Ο Edward Taylor (1994α & 1994β) υπήρξε ένας από τους ελάχιστους θεωρητικούς που συνέδεσε τον διαπολιτισμικό μετασχηματισμό με τη θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης του Jack Mezirow, εξηγώντας το είδος της μαθησιακής διεργασίας μέσω της οποίας επιτυγχάνονται οι εσωτερικές αυτές αλλαγές, ώστε να οδηγήσουν στην ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας (Jokikokko, 2010). Η έννοια του διαπολιτισμικού μετασχηματισμού που επινοήθηκε από τους Kim και Ruben (1988, όπως αναφ. στο Taylor, 1994β), αναφέρεται «στις εσωτερικές διεργασίες σταδιακής αλλαγής που συμβαίνει στα άτομα, τα οποία συμμετέχουν εντατικά σε δραστηριότητες διαπολιτισμικής επικοινωνίας». Μέσα από αυτό το εννοιολογικό πλαίσιο, που προσεγγίζει τη διαπολιτισμική ικανότητα ως μια διεργασία μάθησης και ανάπτυξης του ατόμου, γίνεται κατανοητό ότι ο διαπολιτισμικός μετασχηματισμός αφορά την υπέρβαση ορίων (γνωστικών, συναισθητικών, συμπεριφορικών) του οικείου πολιτισμικού περιβάλλοντος, και την κατάκτηση ενός υψηλότερου επίπεδου συνειδητότητας και μιας πιο περιεκτικής, πολυσχιδούς και ολιστικής κοσμοθεωρίας. Ο Taylor (ό.π.), δημιουργεί ένα μαθησιακό μοντέλο διαπολιτισμικής ικανότητας εδραιώνοντας τη σύνδεση του με τη μετασχηματίζουσα μάθηση πάνω σε τρεις κοινές διαστάσεις: α. την προϋπόθεση για αλλαγή, β. την διαδικασία, και γ. την έκβαση.

Ο μετασχηματισμός της νοηματικής οπτικής (perspective transformation), μέσω της οποίας ερμηνεύονται οι εμπειρίες στη θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης, παρουσιάζει ομοιότητες με τον διαπολιτισμικό μετασχηματισμό, σύμφωνα με τον οποίο η

διαπολιτισμική ικανότητα προσεγγίζεται ως μια διαδικασία μάθησης και ανάπτυξης. Στη συγκριτική μελέτη του ο Taylor αναλύει τη σχέση μεταξύ των δύο μετασχηματιστικών διαδικασιών στη βάση των τριών διαστάσεων που προαναφέρθηκαν:

#### 1<sup>η</sup> Διάσταση: Προϋπόθεση για αλλαγή

Οι ενήλικες μπορούν να αλλάζουν τις νοηματικές τους οπτικές που αποτελούνται από νοητικές συνήθειες και απόψεις, και καθορίζουν τις σκέψεις και τις στάσεις τους, είτε λόγω αλληπάλληλων αλλαγών που έχουν επισυμβεί σε αυτές, είτε – σπανιότερα – λόγω ξαφνικών και δραματικών συμβάντων στη ζωή τους (απώλεια κάποιου αγαπημένου προσώπου, διαζύγιο, απώλεια εργασίας, συνταξιοδότηση, σοβαρό ατύχημα), όταν, δηλαδή, ο ενήλικας έρχεται αντιμέτωπος με ένα αποπροσανατολιστικό δίλημμα και διαπιστώνει ότι το πλαίσιο αναφοράς του αποτελείται από δυσλειτουργικές παραδοχές, πεποιθήσεις και προσδοκίες, που δεν του επιτρέπουν να ερμηνεύσει και να αξιολογήσει αυτή τη νέα εμπειρία. Αυτού του είδους οι εμπειρίες μπορεί να προκαλέσουν άγχος, να είναι οδυνηρές ή και απειλητικές για το ίδιο το νόημα της ύπαρξής του (Κόκκος, 2017 · Λιντζέρης, 2010 · Mezirow 1991, όπως αναφ. στο Taylor, 1994β).

Σύμφωνα με τον Mezirow (1991, όπως αναφ. στο Taylor, 1994β), μία οδυνηρή εμπειρία σε ένα διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον, το οποίο έρχεται σε αντίθεση με τον οικείο πολιτισμό του ενήλικα, μπορεί να λειτουργήσει ως αποπροσανατολιστικό δίλημμα και να αποτελέσει την προϋπόθεση για αλλαγή σε μια διαδικασία διαπολιτισμικού μετασχηματισμού. Στις μελέτες για τον διαπολιτισμικό μετασχηματισμό μια τέτοια προϋπόθεση για αλλαγή αναφέρεται ως «πολιτισμικό σοκ» και μπορεί να λειτουργήσει ως καταλύτης για μετασχηματιστικές διεργασίες (Kim&Ruben, 1988 · Kim, 1988 · Adler, 1975 · Mansell, 1981 · Yoshikawa, 1987, όπως αναφ. στο Taylor, 1994β).

#### 2<sup>η</sup> Διάσταση: Η διαδικασία

Σύμφωνα με την αρχική μελέτη του Mezirow (2007), αφορμή για να ξεκινήσει μια μετασχηματιστική διεργασία μιας οπτικής αποτελεί ένα σημαντικό προσωπικό επεισόδιο, μια έντονη προσωπική κρίση, που προσδιορίστηκε ως ένα αποπροσανατολιστικό δίλημμα. Μέσα από μία γραμμική διαδικασία – όπως υποστηρίχθηκε αρχικά – η οποία περιλαμβάνει δέκα διακριτές φάσεις, ο ενήλικας μπορεί να στοχαστεί κριτικά τις παραδοχές, πεποιθήσεις και προσδοκίες που συνιστούν ένα δυσλειτουργικό πλαίσιο αναφοράς και, μέσω του

ορθολογικού διαλόγου, να οδηγηθεί σε μια αναθεωρημένη ερμηνεία της εμπειρίας του, και σε υψηλότερα επίπεδα αποφάσεων και δράσης, μέσα από μια νέα νοηματική οπτική.

Ο Taylor (1994β) μελέτησε τα ιεραρχικά μοντέλα των Adler (1975), Yoshikawa (1987) και Mansell (1981), το καθένα από τα οποία αναφέρεται σε μια παρόμοια με αυτήν της μετασχηματίζουσας μάθησης μετασχηματιστική διαδικασία, που προκύπτει από μια διαπολιτισμική εμπειρία, επιβεβαιώνοντας την αναλογία μεταξύ της μετασχηματίζουσας μάθησης και της μάθησης για διαπολιτισμική ικανότητα. Έτσι, κάθε μοντέλο, εκκινώντας από μια φάση αποξένωσης και άρνησης και στη συνέχεια, αρχικής επαφής, περνάει μέσα από μία περίοδο δοκιμής/λάθους, στην οποία δοκιμάζονται νέες συνήθειες και παραδοχές για να καταλήξει σε ένα στάδιο επίγνωσης της δυαδικής και αλληλεξαρτώμενης φύσης με το νέο πολιτισμικό περιβάλλον.

### 3<sup>η</sup> Διάσταση: Η έκβαση

Η αλλαγή στις νοηματικές οπτικές στις δύο τελευταίες φάσεις του μοντέλου του Mezirow, είναι παρόμοιας φύσης με την αλλαγή που συντελείται στο τελικό στάδιο ενός διαπολιτισμικού μετασχηματισμού. Σύμφωνα με τον Mezirow, μέσω του μετασχηματισμού αναθεωρούνται τα πλαίσια αναφοράς, ώστε να γίνουν «περισσότερο περιεκτικά, πολυσχιδή, ανοικτά, στοχαστικά και συναισθηματικά δεκτικά στην αλλαγή» (Mezirow, 2009). Αντίστοιχα, στις διαπολιτισμικές σπουδές, σύμφωνα με την Kim (1988, όπως αναφ. στο Taylor, 1994β), οι συντελεσμένες αλλαγές αφορούν σε γνωστικές, συναισθητικές και δεξιότητες συμπεριφοράς. Έτσι, το άτομο μπορεί:

- να αντιμετωπίσει τις καταστάσεις μέσα από έναν εναλλακτικό τρόπο σκέψης, και με περισσότερη ευελιξία στη διαχείριση της αμφισημίας και της άγνοιας
- να συναισθανθεί άτομα που προέρχονται από άλλα πολιτισμικά πλαίσια, και να κατανοήσει τις διαθέσεις τους
- να ανταπεξέλθει στους νέους ρόλους που αναδύονται.

Η αλλαγή αυτή επιτρέπει την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας μέσα από μία εντατική διαπολιτισμική εμπειρία, κατά τον ίδιο τρόπο που ο μετασχηματισμός νοηματικών οπτικών «χτίζει ικανότητα και αυτοπεποίθηση για νέους ρόλους και σχέσεις» (Mezirow, 1991, όπως αναφ. στο Taylor, 1994β), εδραιώνοντας τη σύνδεση μεταξύ της μετασχηματίζουσας

μάθησης και του μαθησιακού μοντέλου της διαπολιτισμικής ικανότητας (Taylor, 1994α & 1994β).

## **Επίλογος**

Μία αποτελεσματική εκπαιδευτική προσέγγιση στα πλαίσια της Δια Βίου Μάθησης, είναι αναγκαίο να συνδυάζει διαδικασίες ενδοσκόπησης (Hidalgo, 1994, όπως αναφ. στο Μάγος, 2005), και μέσω του κριτικού στοχασμού και του ορθολογικού διαλόγου, να εντοπίζονται, να αναθεωρούνται και να επαναξιολογούνται δυσλειτουργικές αντιλήψεις και στάσεις, ώστε να αναπτύσσονται νέες δεξιότητες επικοινωνίας και να αναλαμβάνονται περισσότερο συνειδητοποιημένες δράσεις (Μάγος, 2005). Η μετασχηματίζουσα μάθηση, ως μια διακριτή διεργασία μάθησης ενηλίκων, είναι μια μορφή ενεργητικής μάθησης που παρέχει τα πολύτιμα εργαλεία του κριτικού στοχασμού και του στοχαστικού διαλόγου, με τα οποία ο σύγχρονος άνθρωπος μπορεί να αμφισβητήσει τις προβληματικές παραδοχές του και να απορρίψει την ταύτισή του με αυτές, καταρρίπτοντας την εγκυρότητά τους ως αληθείς, οδηγούμενος, έτσι, σε αυτοπροσδιοριζόμενα πλαίσια αναφοράς (Mezirow, 2007).

Ένας σωστά καταρτισμένος, κριτικά σκεπτόμενος εκπαιδευτής – τόσο στα πλαίσια της αρχικής και συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης, όσο και της γενικής εκπαίδευσης – θα μπορούσε να προσεγγίσει το αντικείμενό του και να εμπλουτίσει τον εκπαιδευτικό διάλογο με θέματα ζωτικής σημασίας για τη σύγχρονη κοινωνία (Λιντζέρης, 2020· Eschenbacher & Fleming, 2020). Μέσα από συμμετοχικές, βιωματικές τεχνικές που προάγουν τον κριτικό στοχασμό και τον στοχαστικό διάλογο, όπως η ενσωμάτωση έργων τέχνης στην μαθησιακή διαδικασία με στόχο την αμφισβήτηση και αναθεώρηση δυσλειτουργικών πεποιθήσεων (Κόκκος, 2017), μια εκπαιδευτική παρέμβαση με στόχο την απόκτηση επαγγελματικών δεξιοτήτων θα μπορούσε να εξελιχθεί σε μια πιο ουσιαστική, βαθιά και διαμορφωτική μαθησιακή εμπειρία (Μάγος, 2005· Λιντζέρης, 2020).

Εν κατακλείδι, η μετασχηματίζουσα μάθηση συνδέεται με την αλλαγή στοιχείων της ταυτότητας του ατόμου και, κατ' αναλογία, την ανάπτυξη νέων οριζόντιων ικανοτήτων (Illeris, 2014β), και θα μπορούσε να αποτελέσει ένα θεσμό-θύλακα στην κοινωνία (Κόκκος, 2019). Η εποχή της ρευστής νεωτερικότητας καθιστά την μετασχηματίζουσα μάθηση, στα πλαίσια της μη τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης ενηλίκων, πιο αναγκαία από ποτέ, καθώς ο άνθρωπος πρέπει διαρκώς να αλλάζει, να εξελίσσεται και να προσαρμόζεται στις αλλαγές των

καταστάσεων της ζωής, αλλά και του περιβάλλοντος κόσμου, γενικότερα (Illeris, 2014α, 2014β).

### **Βιβλιογραφικές Αναφορές**

- Bauman, Z. (2002). *Η μετανεωτερικότητα και τα δεινά της* (μτφ.–προλ. Γ.-Ι. Μπαμπασάκης). Αθήνα: Ψυχογιός.
- Engeström, Y. (2009). Διευρυμένη Μάθηση: Προς έναν επαναπροσδιορισμό της θεωρίας της δραστηριότητας. Στο Κ. Illeris (επιμ.), *Σύγχρονες Θεωρίες Μάθησης* (σ. 80– 105) (μτφ. Γ. Κουλαουζίδης). Αθήνα: Μεταίχμιο. (2009).
- Eschenbacher, S. & Fleming, T. (2020). Transformative dimensions of lifelong learning: Mezirow, Rorty and COVID-19. *International Review of Education*, 66 (657 – 672). Ανακτήθηκε από: <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s11159-020-09859-6.pdf>
- Freire, P. (1997). *Η αγωγή του Καταπιεζόμενου* (μτφ. Γ. Κρητικός). Αθήνα: Κέδρος. (1972)
- Illeris, K. (2004). Transformative Learning in the Perspective of a Comprehensive Learning Theory. *Journal of Transformative Education*, 2 (2), 79 – 89. DOI: [doi.org/10.1177/1541344603262315](https://doi.org/10.1177/1541344603262315)
- Illeris, K. (2014α). Transformative Learning and Identity. *Journal of Transformative Education*, 12 (2), 148 – 163. Ανακτήθηκε από: <https://doi.org/10.1177%2F1541344614548423>
- Illeris, K. (2014β). Transformative Learning re-defined: as changes in elements of the identity, *International Journal of Lifelong Education*, 33:5, 573-586. DOI: 10.1080/02601370.2014.917128
- Illeris, K. (2016). *Ο τρόπος που μαθαίνουμε: Οι πολλαπλές διαστάσεις της μάθησης στην τυπική και άτυπη εκπαίδευση* (μτφ. Ε. Κωσταρά). Αθήνα: Μεταίχμιο. (1999)
- Jokikokko, K. (2010). *Teachers' Intercultural Learning and Competence* (Doctoral Dissertation). University of Oulu. Faculty of Education. Ανακτήθηκε από: <http://jultika.oulu.fi/files/isbn9789514263705.pdf>
- Kegan, R. (2007). Ποιο «σχήμα» μετασχηματίζει; Μια δομο-αναπτυξιακή προσέγγιση στη μετασχηματίζουσα μάθηση. Στο Jack Mezirow και Συνεργάτες (επιμ.), *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση* (σελ. 73-105) (μτφ.: Γ. Κουλαουζίδης). Αθήνα: Μεταίχμιο. (2000).

- Κονιόρδος, Σ. Μ. (2010). Νεωτερικότητα και Σύγχρονη Κοινωνική Σκέψη. Στο Σ. Μ. Κονιόρδος (επιμ.), *Κοινωνική σκέψη και νεωτερικότητα*, (σελ. 11-36). Αθήνα: Gutenberg.
- Κόκκος, Α. (2017). *Εκπαίδευση και Χειραφέτηση: Μετασχηματίζοντας στερεοτυπικές αντιλήψεις στο σχολείο και στην εκπαίδευση ενηλίκων*. Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
- Κόκκος, Α. (2019). Εισαγωγή. Στο Α. Κόκκος και Συνεργάτες (επιμ.) *Διερευνώντας τη Θεωρία Μετασχηματισμού: Η συμβολή δέκα σημαντικών στοχαστών* (σελ. 13-39). Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
- Κουλαουζίδης, Γ. (2016, Αύγουστος, 29). Η κριτική σκέψη κάνει την διαφορά ή σε τι διαφέρει η εκπαίδευση ενηλίκων. *Επιστημονικό Δίκτυο Εκπαίδευσης Ενηλίκων Κρήτης ΕΔΕΕΚ* (22). Ανακτήθηκε από: <http://cretaadulthoodeduc.gr/blog/?p=1147>
- Κουλαουζίδης, Γ. (2019α). *Ένας Διάλογος για την Εκπαίδευση Ενηλίκων. Συμβουλές και κατευθύνσεις για νέους εκπαιδευτές*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Κουλαουζίδης, Γ. (2019β). Η μάθηση ως ατομική και κοινωνική διεργασία ανάπτυξης: Σκέψεις επάνω στις αναζητήσεις των Jarvis και Mezirou. Στο Α. Κόκκος και Συνεργάτες (επιμ.) *Διερευνώντας τη Θεωρία Μετασχηματισμού: Η συμβολή δέκα σημαντικών στοχαστών* (σελ. 226-245). Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
- Λιντζέρης, Π. (2007) (Σεπτέμβριος - Δεκέμβριος 2007). Η Διεργασία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, (12), 6-8.
- Λιντζέρης, Π. (2010). Θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης: Δυνατότητα για μια κριτική και χειραφετική στροφή στην πρακτική της εκπαίδευσης ενηλίκων. Στο Βεργίδης, Δ. & Κόκκος, Α. (επιμ.), *Εκπαίδευση ενηλίκων: Διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές* (σελ. 94 – 123). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Λιντζέρης, Π. (2019). Ο Knud Illeris και το μετασχηματιστικό είδος ανθρώπινης μάθησης. Στο Α. Κόκκος και Συνεργάτες (επιμ.) *Διερευνώντας τη Θεωρία Μετασχηματισμού: Η συμβολή δέκα σημαντικών στοχαστών* (σελ. 226-245). Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
- Λιντζέρης, Π. (2020) (Ιανουάριος-Απρίλιος 2020). Από τη συσσώρευση πληροφοριών στην απόκτηση γνώσης, προσβλέποντας στη χειραφετητική μάθηση. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, (46), 3-13.
- Λιντζέρης, Π. (2021). *Διάγνωση αναγκών δεξιοτήτων: Μια ερευνητική προσέγγιση*. Αθήνα: ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ, Ινστιτούτο Μικρών Επιχειρήσεων ΓΣΕΒΕΕ.



- Lintzeris, P. & Karalis, Th. (2020). Towards an inclusive skills typology. *European Journal of Social Sciences Studies*, 5 (1). Doi: 10.5281/zenodo.3732614. Ανακτήθηκε από: <https://zenodo.org/record/3732614#.Yh1OzuhBy5c>
- Μάγος, Κ. (Δεκέμβριος, 2005). *Προσεγγίζοντας τον Άλλο: Εκπαίδευση Ενηλίκων και Διαπολιτισμική Ικανότητα*. Εισήγηση στο 2ο Διεθνές Συνέδριο Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων, Αθήνα.
- Ανακτήθηκε από: <https://blogs.sch.gr/kkiourtsis/files/2011/06/praktika-synedriou-EEEE.pdf>
- Mezirow, J. (2007). Μαθαίνοντας να σκεπτόμαστε όπως ένας ενήλικος: Κεντρικές έννοιες της θεωρίας του μετασχηματισμού. Στο Jack Mezirow και Συνεργάτες (επιμ.), *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση* (σελ. 43-71) (μτφ.: Γ. Κουλαουζίδης). Αθήνα: Μεταίχμιο. (2000).
- Taylor, E. W. (1994α). Intercultural Competency: A transformative learning process. *Adult Education Quarterly*, 44, (3, Spring 1994), 154-174. Ανακτήθηκε από: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/074171369404400303>
- Taylor, E. W. (1994β). A learning model for becoming interculturally competent. *International Journal of Intercultural Relations*, 18, (3), 389-408. Ανακτήθηκε από: <https://reader.elsevier.com/reader/sd/pii/S0147176794900396?token=546BAECE0256F6585D7B0AD6730AE3BB17EDCAFCEE7054CCCC94DC3E63BEB42C880177A197FF7160E3D549256D03A32D&originRegion=eu-west-1&originCreation=20210831160659>

## Κρίση Δεξιοτήτων & Επιχειρηματικότητα στην Ελλάδα της «Ευρώπης 2050»

Νικόλαος Δουκάκης

M. Ed, M.B.A., PhD Candidate C.E.O., & Adult Educator

Ευθύμιος Βαλκάνος

Καθηγητής, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας

Ιωσήφ Φραγκούλης

Καθηγητής, Παιδαγωγικό Τμήμα, Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής, Τεχνολογικής

Εκπαίδευσης

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

### Περίληψη

Κατά τη διάρκεια της ελληνικής κρίσης χρέους μέχρι σήμερα, παρατηρείται μια διαρκής κατάσταση υποαπασχόλησης και ανεργίας των νέων στην Ελλάδα, πολλοί εκ των οποίων είναι πτυχιούχοι πανεπιστημίου. Αυτό συνιστά τεκμήριο έλλειψης δεξιοτήτων και επίσης μιας κάθετης (υπέρ- και υπό-κατάρτισης) και μιας οριζόντιας αναντιστοιχίας δεξιοτήτων (ακατάλληλο είδος/πεδίο εκπαίδευσης/δεξιοτήτων) στην αγορά εργασίας. Αυτή η κρίση δεξιοτήτων προκαλείται κυρίως από τις δομικές αδυναμίες του συστήματος παραγωγής, ενώ η «διαρροή εγκεφάλων», έχει επιδεινώσει το ζήτημα. Ως εκ τούτου, υπάρχει επείγουσα ανάγκη ρεαλιστικής μεταρρύθμισης του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και αναζωπύρωσης του επιχειρηματικού ενδιαφέροντος για την κατάρτιση, ως μέρος της γεφύρωσης του χάσματος μεταξύ σχολείων και εργοδοτών. Επιπροσθέτως απαιτείται έρευνα και ανάπτυξη, καθώς και καινοτόμες τεχνολογίες ανάπτυξης πράσινων υποδομών και πράσινων δεξιοτήτων, δεδομένου ότι η Ελλάδα υποχρεούται να ακολουθήσει το στρατηγικό όραμα της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για την επίτευξη μιας κλιματικά ουδέτερης οικονομίας έως το 2050.

**Λέξεις-Κλειδιά:** Δεξιότητες, Ελληνική Κρίση Δεξιοτήτων, Αναντιστοιχία Δεξιοτήτων, Διαρροή Εγκεφάλων, «Ευρώπη 2050»

## **Εισαγωγή**

Το ζήτημα της «ελληνικής κρίσης δεξιοτήτων», βρίσκεται στον πυρήνα του παραγωγικού προβλήματος στην Ελλάδα, και συγκεκριμένα στις διαρθρωτικές αδυναμίες του συστήματος, όπως αυτές αποκαλύπτονται από εγκεκριμένους διεθνείς δείκτες. Πρόσφατη Έρευνα Δεξιοτήτων Ενηλίκων (PIAAC) του ΟΟΣΑ, έδειξε ότι το 18,70% των αποφοίτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ηλικίας 20-34 ετών στην Επικράτεια, στερούνται βασικών δεξιοτήτων με επιδόσεις κάτω του ελαχίστου στην κατηγορία «επίλυση προβλημάτων με χρήση τεχνολογίας». Από τις συμμετέχουσες χώρες, μόνο η Τουρκία είχε ελαφρώς χειρότερη επίδοση (18,78%). Σύμφωνα εξάλλου με την Eurostat, το 78,3% των ελληνικών επιχειρήσεων δεν ασχολείται με την κατάρτιση του προσωπικού. Η ανάγκη, ως εκ τούτου, ανασχεδιασμού του «ελλείποντος κρίκου» σύνδεσης της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης με τις επιχειρήσεις μέσω μιας ρεαλιστικής μεταρρύθμισης του εκπαιδευτικού συστήματος και μιας ουσιαστικής αναζωπύρωσης του επιχειρηματικού ενδιαφέροντος για την έρευνα, προβάλλει επιτακτική. Η παράκαμψη των αγκυλώσεων του παρελθόντος μέσω αξιοποίησης σύγχρονων μεθόδων Εταιρικής Διακυβέρνησης και Συστημάτων Διοίκησης Επιχειρησιακής Απόδοσης, συνιστά μονόδρομο για την προσαρμογή του συστήματος έρευνας, ανάπτυξης και διάχυσης της καινοτομίας και της τεχνολογίας, στην αειφόρο κατεύθυνση που επιβάλλει η προϊούσα κλιματική αλλαγή (Κωστούλας, 2018 · ΣΕΒ, 2019 · OECD, 2019 · Ματσαγγάνης, & Μανάλης, 2021α & 2021β· Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, 2022).

## **Δεξιότητες: Εννοιολογική Προσέγγιση**

Αναμφίβολα το ζήτημα των δεξιοτήτων είναι άρρηκτα συνδεδεμένο με τη φύση του ανθρώπινου όντος και τη διαχρονική πολιτισμική του εξέλιξη. Ο Ησίοδος είχε συνδέσει τις ανθρώπινες δεξιότητες με τη «δημιουργία», ο Αριστοτέλης με τη «χειροτεχνία» και ο Πλάτων με τη «ρίζα του ποιείν». Ειδικότερα στην αφήγηση του Ομηρικού Ύμνου και στο σχετικό απόσπασμα του «Πρωταγόρα», όπου ο Προμηθέας απαγάγει την «έμπυρον τέχνην» απ' τον Ήφαιστο και την Αθηνά, γίνεται σαφής αναφορά στον εκπολιτιστικό ρόλο των τεχνών, των επαγγελματιών και της «τεχνικής δεξιότητας» (Sennett, 2011, σσ.27-28 στο Λιντζέρης, 2020, σσ.12-13).

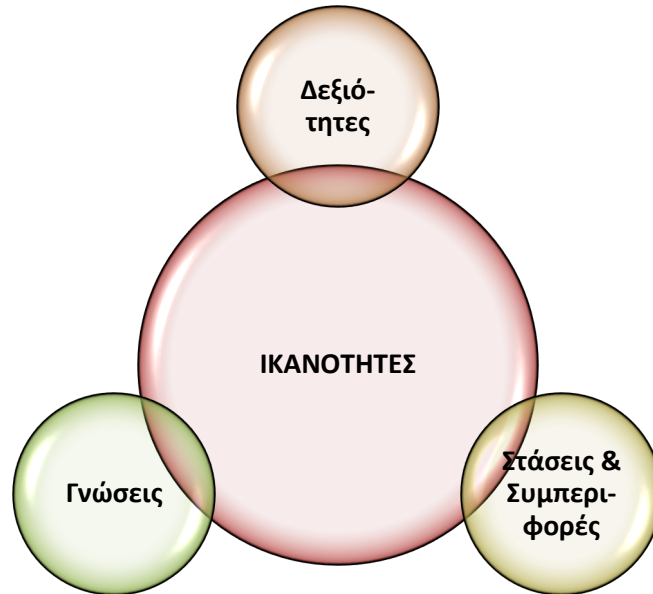
Αν και ανάπτυξη των δεξιοτήτων λαμβάνει υπόψη το σύνολο των μορφών ανάπτυξης του ανθρώπινου δυναμικού ξεκινώντας από τη Δια Βίου Μάθηση με τη συμπερίληψη της

αρχικής και συνεχιζόμενης επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, καθώς και την τυπική, μη τυπική και άτυπη μάθηση. (Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π., 2012, σ. 38), φαίνεται πως εισέτι απουσιάζουν τόσο ένα ενιαίο θεωρητικό πλαίσιο που να προσφέρει τη δυνατότητα κατανόησης του ζητήματος με έναν ολιστικό τρόπο, όσο και ένας κοινά αποδεκτός ορισμός της έννοιας «δεξιότητες», η οποία ενίοτε συγχέεται με τη συναρτώμενη με αυτήν έννοια «ικανότητες» (Telling & Serapioni, 2019 στο Λαλιώτη, 2019,σ.6).

Σύμφωνα με έναν από τους ορισμούς του CEDEFOP (2002) «δεξιότητα» είναι η αναγκαία για την εκτέλεση ενός συγκεκριμένου καθήκοντος ή μιας εργασίας γνώση και εμπειρία που διαθέτει το άτομο. Την ίδια στιγμή, η «ικανότητα» ορίζεται ως η αποδεδειγμένη δυνατότητα του ατόμου να αξιοποιεί την τεχνογνωσία, τις δεξιότητές του, τα προσόντα και τις γνώσεις του, ώστε το ίδιο να διαχειρίζεται επιτυχώς τις οικείες, αλλά και τις νέες επαγγελματικές καταστάσεις και απαιτήσεις. Ως εκ τούτου, η ερμηνεία κατά την οποία οι δεξιότητες (*skills*) από κοινού με τις γνώσεις (*knowledge*), τις στάσεις (*attitudes*) και τη διάθεση προσαρμογής του ατόμου στις εξελίξεις του πλαισίου της συνεχούς μάθησης, υπάγονται στην ευρύτερη έννοια «ικανότητες» (*competencies*) θεωρείται ικανοποιητική (European Commission, 2004, σ. 3 στο Κόκκος, 2005, σ.8). Πρόκειται για μια «έννοια-ομπρέλα» (Διάγραμμα 1), της οποίας οι διαστάσεις (δεξιότητες-γνώσεις-στάσεις/συμπεριφορές) αποτελούν αντικείμενο εκπαίδευσης και προετοιμασίας για την άσκηση ενός επαγγέλματος και αξιοποιούνται στο πλαίσιο του καταμερισμού της (OECD, 2012, σ.12 στο Λαλιώτη, όπ.π.,σ.6· Λιντζέρης, 2020,12-13).

### **Ελληνική Κρίση Δεξιοτήτων και Επιχειρηματικότητα**

Η συζήτηση για την «κρίση δεξιοτήτων», που αφορά καταρχάς στο ανθρώπινο δυναμικό, είτε σε επίπεδο εργαζόμενων, είτε σε επίπεδο διοικήσεων, τοποθετείται πρωτίστως στον πυρήνα του παραγωγικού προβλήματος της Ελλάδας (Κωστούλας, 2018). Ανεξάρτητα από τη διάκρισή τους σε «ήπιες» (*soft skills*) και «ισχυρές» (*hard skills*), οι δεξιότητες σ' αυτήν την περίπτωση δε βρίσκονται απλώς σε συστηματική έλλειψη (*skills shortage*), αλλά σε κάθετη και οριζόντια αναντιστοιχία (*vertical &*



**Διάγραμμα 1:** Εννοιολογική προσέγγιση του όρου «ικανότητες»

**Πηγή:**, Organization for Economic Co-operation and Development (2012)

*horizontal mismatch*) εντός της αγοράς εργασίας, ειδικότερα απ' την πλευρά της απασχόλησης, προκαλώντας δυσλειτουργίες λόγω υπερκατάρτισης (*over-skilling*) και υποκατάρτισης (*under-skilling*) (CEDEFOP, 2014·ΣΕΒ, 2019).

Ειδικότερα, το πρόβλημα της αναντιστοιχίας δεξιοτήτων που αντιμετωπίζει η χώρα κρίνεται, βάσει επίσημων ερευνών, ιδιαίτερα σοβαρό. Συνδέεται καταρχάς με τις αρνητικές μισθολογικές διαφορές και τη χαμηλή εργασιακή ικανοποίηση των εργαζόμενων. Επιπροσθέτως, συνδέεται με το αυξημένο κόστος και τη μειωμένη παραγωγικότητα των επιχειρήσεων. Αν και το ζήτημα περιλαμβάνει ποικίλες προεκτάσεις, σε επίπεδο μακροοικονομίας, η αναποτελεσματική χρήση του ανθρώπινου κεφαλαίου μειώνει επικίνδυνα τόσο την ανταγωνιστικότητα, όσο και το αναπτυξιακό δυναμικό, ειδικά σε περιόδους οικονομικών υφέσεων (όπως άλλωστε συνέβη με την μεγάλη ελληνική ύφεση, κατόπιν της κρίσης χρέους που προηγήθηκε), που οδηγούν στην αναποτελεσματική αξιοποίηση του εργατικού δυναμικού, μειώνοντας την παραγωγικότητα και επηρεάζοντας αρνητικά τη δυναμική της οικονομικής ανάπτυξης. Πρόσφατα στοιχεία έρευνας που αφορούν στη νεολαία (Κατσίκας, 2021,σ.2):

1. Επιβεβαιώνουν το υφιστάμενο πρόβλημα στην ελληνική αγορά εργασίας τόσο στην κάθετη (υπερεκπαίδευση / υποεκπαίδευση), όσο και στην οριζόντια (πεδίο σπουδών) διάστασή του.
2. Καταδεικνύουν ότι η εν λόγω αναντιστοιχία επηρεάζει αρνητικά πτυχιούχους όλων των βαθμίδων και προσανατολισμών του εκπαιδευτικού συστήματος, όπως λ.χ. αυτούς της επαγγελματικής κατάρτισης.
3. Αποτυπώνουν την πεποίθηση των νέων ότι το εκπαιδευτικό σύστημα αδυνατεί να τους προετοιμάσει κατάλληλα για μια ομαλή είσοδο την αγορά εργασίας.
4. Αποκαλύπτουν ότι η αναντιστοιχία δεξιοτήτων αποτελεί ιδιαίτερα σοβαρό εμπόδιο για την είσοδο των νέων στην αγορά εργασίας.
5. Αναδεικνύουν την έλλειψη ευκαιριών μάθησης για τους απασχολούμενους, έναν δηλαδή αποφασιστικό παράγοντα για την προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη των νέων.
6. Αναδεικνύουν την αρνητική επίδραση των δυσμενών όρων απασχόλησης και των χαμηλών μισθών που προσφέρονται από τις επιχειρήσεις, σε σχέση με τις αναφερόμενες ελλείψεις δεξιοτήτων και την -ως εκ τούτου- συχνή εκ μέρους των νέων απόρριψη εργασιακών θέσεων.

Η επιταχυνόμενη εξάλλου ψηφιοποίηση αφενός απαξιώνει υφιστάμενες δεξιότητες μέσω της μεταβίβασής τους στις τεχνολογικές εφαρμογές και, αφετέρου, τροποποιεί τις αναγκαίες στους εργασιακούς χώρους δεξιότητες, με τρόπο που οι ίδιες να προσαρμόζονται στις τεχνολογικές και οργανωσιακές μεταβολές, στην παραγωγική διαδικασία καθώς και στη μεταβολή του συσχετισμού των κοινωνικών δυνάμεων, φαινόμενο που υπαγορεύει την ενίοτε αναγκαστική πειθάρχηση των εργαζομένων. Υπ' αυτές τις συνθήκες, κατανοούνται πλέον ως «αναγκαίες δεξιότητες» ορισμένες ευνοϊκές για τη λειτουργία της οικονομίας, στάσεις, νοοτροπίες και συμπεριφορές, ακόμη και προσωπικά χαρακτηριστικά (λ.χ. η ευελιξία και η προσαρμοστικότητα, η διαρκής αυτοβελτίωση, η ικανότητα επικοινωνίας, η αντοχή στην εργασία υπό συνθήκες πίεσης και η ικανότητα διαχείρισης κρίσεων) (Λιντζέρης, 2017 στο Λιντζέρης, 2020, σσ.28-29)

Σύμφωνα εξάλλου με τον Ευρωπαϊκό Δείκτη Δεξιοτήτων<sup>1</sup> (*European Skills Index*), το 2022 η Ελλάδα (όπως και το 2020), κατατάσσεται στην 29<sup>η</sup> θέση ως προς τους τρεις βασικούς πυλώνες δεξιοτήτων. Ειδικότερα, ως προς τον πυλώνα ανάπτυξης δεξιοτήτων (*skills development*), κατατάσσεται 28<sup>η</sup>, μεταξύ δε των δεικτών του παρουσιάζει καλύτερες επιδόσεις μόνο στην «αναλογία μαθητών/εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας», όπου καταλαμβάνει την 8<sup>η</sup> θέση. Ως προς τον πυλώνα ενεργοποίησης δεξιοτήτων (*skills activation*), η Ελλάδα κατατάσσεται στην 27<sup>η</sup> θέση, με χαμηλά ποσοστά συμμετοχής για τους νέους, καθώς στο δείκτη «ποσοστό δραστηριότητας (ηλικίες 20-24)» βρίσκεται στην 29<sup>η</sup> θέση, ενώ στο δείκτη «πρόσφατοι απόφοιτοι στην απασχόληση», καταλαμβάνει την 30<sup>η</sup> θέση. Μόνον στον δείκτη «πρόωρα απόφοιτοι από την κατάρτιση», καταλαμβάνει την 3<sup>η</sup> θέση. Τέλος, ως προς τον πυλώνα αντιστοίχισης δεξιοτήτων (*skills matching*), η Ελλάδα κατατάσσεται στην 30<sup>η</sup> θέση, με χαμηλές βαθμολογίες σε όλους τους δείκτες πλην αυτού των «χαμηλόμισθων (ISCED 5-8)», όπου κατατάσσεται 13<sup>η</sup> (CEDEFOP, 2022).

Υπ' αυτήν την οπτική, οι ελλείψεις που αφορούν στις δεξιότητες κι όχι η έλλειψη διαθεσιμότητας τυπικών προσόντων -προς τα οποία προσανατολίζεται το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα- αποδείχτηκαν το σοβαρότερο εμπόδιο στην κάλυψη των κενών θέσεων εργασίας, που προκλήθηκαν λόγω των σαρωτικών κοινωνικών και οικονομικών επιπτώσεων (Διάγραμμα 2) της παγκόσμιας υγειονομικής κρίσης. Μάλιστα οι λεγόμενες ήπιες (*soft*) ή κοινές (*common*) ή βασικές (*core*) δεξιότητες είναι επιθυμητές σε όλα τα επαγγέλματα (ΣΕΒ, 2018·CEDEFOP, 2018 · ΕΛΣΤΑΤ, 2022α).

Αν συνυπολογιστούν οι επιπτώσεις της ακόμα υψηλότερης ανεργίας που αφορά στο γενικό δείκτη (13,3% το Νοέμβριο του 2021), της καλπάζουσας ανεργίας των νέων (43,3% στο 1<sup>ο</sup> τρίμηνο του 2021) και της οφειλόμενης στην προηγηθείσα «ελληνική ύφεση» μαζική μετανάστευση<sup>2</sup> (*the "Greek Exodus"*) περισσότερων από 467.000 Ελλήνων υψηλής μόρφωσης, κατάρτισης και δεξιοτήτων (*brain drain*) ηλικίας 25-44 ετών απ' το 2008 μέχρι και το 2017, δεν είναι τυχαίο ότι η χώρα το 2018 ήταν 62<sup>η</sup> μεταξύ 63 χωρών του IMD World Competitiveness Center<sup>3</sup>, ως προς την προτεραιοποίηση της εκπαίδευσης των εργαζομένων

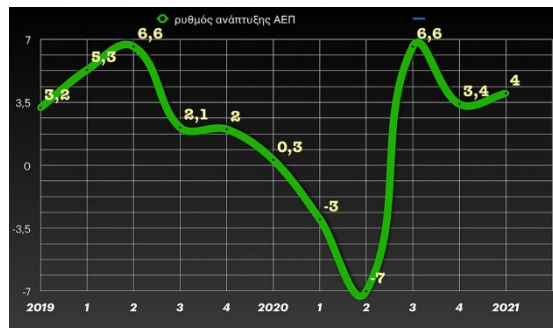
---

<sup>1</sup> <https://www.cedefop.europa.eu/en/tools/european-skills-index/country/greece>

<sup>2</sup> Με την προσθήκη όσων έφυγαν στη διετία 2018 – 2019, ο συνολικός αριθμός των ατόμων ηλικίας 25-44 ετών ξεπερνά τις 500.000 άτομα.

<sup>3</sup> <https://www.imd.org/centers/world-competitiveness-center/>

από τις επιχειρήσεις και 18<sup>η</sup> μεταξύ των 20 χωρών του World Management Survey<sup>4</sup>, ως προς τη μέση ποιότητα των εφαρμοζόμενων Συστημάτων Διοίκησης Επιχειρήσεων (*Business Management*



**Διάγραμμα 2:** Ρυθμός Ανάπτυξης (%) ελληνικού ΑΕΠ 2019-2021

Πηγή: Κεντρική Σελίδα ΕΛΣΤΑΤ. <https://www.statistics.gr/>

*Systems*). Ταυτοχρόνως ήταν 79<sup>η</sup> μεταξύ 118 χωρών του Global Talent Competitiveness Index<sup>5</sup>, ως προς το ποσοστό των επιχειρήσεων που προσφέρουν «τυπική κατάρτιση» στο προσωπικό τους και 89<sup>η</sup> ως προς τον «επαγγελματισμό της διοίκησης» (Κωστούλας, 2018·ΤτΕ, 2019·ΣΕΒ, 2021·ΕΛΣΤΑΤ, 2022β).

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

Επιπροσθέτως, στη διάρκεια της μεγάλης ελληνικής ύφεσης η διαφορά της Ελλάδας από τον ευρωπαϊκό μέσο όρο στα επαγγέλματα υψηλών δεξιοτήτων διπλασιάστηκε (από τις 5 στις 10 μονάδες). Παράλληλα, αν και στην υπόλοιπη Ευρώπη η απασχόληση ενισχύεται στα επαγγέλματα υψηλών δεξιοτήτων υποχωρώντας σε αυτά μεσαίες δεξιότητες, στην Ελλάδα η τάση είναι αντίστροφη. Ταυτοχρόνως, εκτός από την προαναφερθείσα «διαρροή εγκεφάλων» (*brain drain*), η επέκταση της απασχόλησης στον τουριστικό κλάδο και

<sup>4</sup> <https://worldmanagementsurvey.org/>

<sup>5</sup> <https://knowledge.insead.edu/talent-management/global-talent-competitiveness-index-2932>



γενικότερα στον τομέα των υπηρεσιών, όπως και το κενό στη διαδικασία απόκτησης παραγωγικών δεξιοτήτων, προκαλούν συνδυαστικά το συγκεκριμένο, δυσμενές για τη χώρα, αποτέλεσμα. Δεδομένου μάλιστα ότι, σύμφωνα με διεθνείς εκτιμήσεις, το 85% των θέσεων εργασίας που θα υπάρχουν το 2030 δεν έχει εισέτι δημιουργηθεί, μέρος του προβλήματος αποτελεί ότι η Ελλάδα, σύμφωνα με τον OECD, συγκεντρώνει το υψηλότερο ποσοστό θέσεων εργασίας (περίπου 40%), που κινδυνεύουν σε σημαντικό βαθμό από τον αυτοματισμό (Κωστούλας, 2018).

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

Σύμφωνα με τον Κωστούλα (2018), οι διαρθρωτικές αδυναμίες του ελληνικού συστήματος παραγωγής, απαιτούν αφενός την αναγκαία μεταρρύθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος και τη σύνδεση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης με τις επιχειρήσεις, και, αφετέρου, την εφαρμογή σύγχρονων μεθόδων εταιρικής διακυβέρνησης και συστημάτων διοίκησης επιχειρησιακής απόδοσης μέσω αξιοποίησης συστημάτων διοίκησης ανθρώπινου δυναμικού στην κατεύθυνση βελτίωσης της ποιότητας, ενθάρρυνσης της δημιουργικότητας και της λειτουργικής ευελιξίας, ανασχεδιασμού ρόλων στη λογική της αποκέντρωσης, σύνδεσης απόδοσης - αμοιβής και αξιολόγησης του ανθρώπινου δυναμικού με βάση προσδιορισμένους στόχους.

Εκ των πραγμάτων καταδεικνύεται εξάλλου, ότι η προκληθείσα λόγω της πανδημίας του COVID-19 παγκόσμια υγειονομική κρίση, θα επισπεύσει τις διαδικασίες αυτοματοποίησης που αφορούν στη λειτουργία και τη διοίκηση των επιχειρήσεων εν γένει. Ταυτόχρονα, η εν λόγω κρίση θα επαναπροσδιορίσει τις προτεραιότητες και θα επιταχύνει τις επιχειρηματικές αποφάσεις των επιχειρήσεων και δη των μικρομεσαίων, με επίκεντρο την

ψηφιοποίηση των εργασιακών και εμπορικών διαδικασιών, που με τη σειρά τους θα απαιτήσουν νέες δεξιότητες εκ μέρους του ανθρώπινου δυναμικού (Λιντζέρης, 2020,36-37).

### **Κρίση Δεξιοτήτων και η Αναπτυξιακή Στρατηγική «Ευρώπη 2050»**

Παρά τη δική της κρίση δεξιοτήτων και καθώς η ΕΕ μέσω της «Ευρωπαϊκής Πράσινης Συμφωνίας» (*European Green Deal*) διαμορφώνει τη μακρόπνοη αναπτυξιακή στρατηγική «Ευρώπη 2050», η Ελλάδα καλείται να προσαρμοστεί στην κατεύθυνση της ανάπτυξης των λεγόμενων «πράσινων» δεξιοτήτων (ΕΟΠΠΕΠ, 2012, σσ.59-60 · Ευρωπαϊκό Συμβούλιο 2022).

Με δεδομένες καταρχάς τις διαρθρωτικές αδυναμίες του ελληνικού συστήματος, αλλά και το γεγονός ότι η Ελλάδα δεν μπορεί να μείνει ανεπηρέαστη απ' την παγκόσμια περιβαλλοντική κρίση, η σημασία της πράσινης ανάπτυξης (*green growth*), που είναι σχεδόν ταυτόσημη με την έννοια της «αιεφόρου ή βιώσιμης ή διατηρήσιμης ανάπτυξης» (*sustainable development*), καθίσταται πλέον εντόνως αισθητή, όπως άλλωστε για όλες τις χώρες του πλανήτη, λόγω των εκτεταμένων κοινωνικών προβλημάτων που αντιμετωπίζουν, υπό το βάρος των λοιπών διαδοχικών κρίσεων των τελευταίων ετών (χρηματοπιστωτική, οικονομική, επισιτιστική, υγειονομική, ενεργειακή) (Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π., 2012,σ.9).

Υπ' αυτούς τους όρους, η έννοια «πράσινες δεξιότητες» αναφέρεται σ' έναν συνδυασμό αντιλήψεων, γνώσεων, ικανοτήτων και εμπειρίας που απαιτούνται για την εκτέλεση ενός συγκεκριμένου έργου ή εργασίας «πράσινου» χαρακτήρα. Σύμφωνα με το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Προσόντων (*European Qualification Framework*), οι εν λόγω δεξιότητες υπάγονται στο γενικό πλαίσιο δεξιοτήτων, γνωσιολογικών ή πρακτικών, που η αγορά των πράσινων επαγγελματικών δραστηριοτήτων, ζητά από τους εργαζομένους. Το συγκεκριμένο πλαίσιο, μπορεί να οριστεί ως κοινωνικού/θεσμικού χαρακτήρα (διαπολιτισμικές δεξιότητες, ομαδικότητα, αυτοδιαχείριση, καινοτομία και επιχειρηματικότητα), ως τεχνικού χαρακτήρα (δεξιότητες χειρισμού Η/Υ, γνώσεις πάνω σε νέα υλικά, γνώσεις πάνω σε νέες εφαρμογές και διεργασίες) και ως διοικητικού χαρακτήρα (διαπολιτισμικό μάνατζμεντ, μάνατζμεντ διεθνούς αξιακής αλυσίδας, «πράσινο» μάνατζμεντ και διαχείριση περιβαλλοντικών προβλημάτων, και, τέλος, μάνατζμεντ διεθνούς οικονομίας). Επίσης, σημαντικές για το μέλλον της Ευρώπης, σύμφωνα με την Ευρωπαϊκή Επιτροπή, είναι και οι βασικές δεξιότητες στις επιστήμες, την τεχνολογία, τη μηχανική και τα μαθηματικά (Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π., 2012,σσ.38-39).

## Γενικό Συμπέρασμα

Η ελληνική Κρίση Δεξιότητων εδράζει στις δομικές αδυναμίες του παραγωγικού συστήματος και συνδέεται με μια διαρκή κατάσταση υποαπασχόλησης και ανεργίας των νέων στην Ελλάδα, συχνά μάλιστα των πτυχιούχων της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Στην προκείμενη περίπτωση, οι δεξιότητες δε βρίσκονται απλώς σε συστηματική έλλειψη, αλλά σε κάθετη και οριζόντια αναντιστοιχία, που είναι ορατές στην αγορά εργασίας, ειδικότερα απ' την πλευρά της απασχόλησης, καθώς παρέλκουν δυσλειτουργίες λόγω κυρίως των φαινομένων της υπερκατάρτισης και της υποκατάρτισης. Το πρόβλημα επιδεινώνεται από το φαινόμενο της «διαρροής εγκεφάλων», από την επέκταση της απασχόλησης κυρίως στον τομέα των υπηρεσιών, από το κενό στη διαδικασία απόκτησης παραγωγικών δεξιοτήτων, από το «χάσμα δεξιοτήτων» και από την επιταχυνόμενη ψηφιοποίηση. Η ανάγκη, κατά συνέπεια, μιας ρεαλιστικής μεταρρύθμισης του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και μιας αποφασιστικής στροφής του κόσμου των επιχειρήσεων προς τη έρευνα και την κατάρτιση, καθώς και η ανάπτυξη ενός γόνιμου και ρεαλιστικού διαλόγου, ως μέρος της γεφύρωσης του μεταξύ τους χάσματος, κρίνεται επιτακτική. Την ίδια στιγμή, η διαχείριση των Συστημάτων Εκπαίδευσης και Κατάρτισης, απαιτεί βαθιές παρεμβάσεις σε στρατηγικούς και καινοτόμους κλάδους, με περαιτέρω αξιοποίηση των Συστημάτων Διοίκησης Ανθρώπινου Δυναμικού, καθώς οι διαδικασίες αυτοματοποίησης που αφορούν στη λειτουργία και τη διοίκηση των επιχειρήσεων τείνουν να επιταχυνθούν. Τέλος, η παρά τις εισέτι υφιστάμενες αντιξοότητες, η διαμόρφωση της μακρόπνοης αναπτυξιακής στρατηγικής «Ευρώπη 2050», συνιστά για την Ελλάδα θετική πρόκληση προσαρμογής στην κατεύθυνση της αειφόρου ανάπτυξης, μέσω μιας αποφασιστικής στροφής προς τις νέες, κοινωνικού/θεσμικού, τεχνικού και διοικητικού χαρακτήρα πράσινες δεξιότητες.

## Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Adecco (2021). Η ετήσια έρευνα της Adecco Ελλάδας για την αγορά εργασίας. Η Απασχολησιμότητα στην Ελλάδα το 2021. *Adecco Greece*. Ανακτήθηκε από: <https://www.adecco.gr/%CE%B7>
- CEDEFOP (2002). Κατάρτιση και Μάθηση με Στόχο την Απόκτηση Ικανοτήτων:2η Έκθεση σχετικά με την έρευνα για την επαγγελματική κατάρτιση στην Ευρώπη. Περίληψη των Κυριότερων Σημείων. Ανακτήθηκε από: [https://www.cedefop.europa.eu/files/4009\\_el.pdf](https://www.cedefop.europa.eu/files/4009_el.pdf)

- CEDEFOP (2014). *Αναντιστοιχία δεξιοτήτων: τα φαινόμενα απατούν*. Ενημερωτικό σημείωμα – 9087 EL. Αριθμός καταλόγου: TI-BB-14-002-EL-N. ISBN 978-92-896-1465-8,doi: 10.2801/56793.
- CEDEFOP (2018). *Ο Ευρωπαϊκός Δείκτης Δεξιοτήτων του Cedefop: Ένα Νέο Εργαλείο για Χάραξη Πολιτικής Βάσει Τεκμηρίωσης*. Ενημερωτικό σημείωμα – 9132 EL Αριθ. καταλόγου: TI-BB-18-005-EL-N, ISBN 978-92-896-2590-6, doi:10.2801/984198.
- ΕΛΣΤΑΤ (2022α). *Ρυθμός Ανάπτυξης (%) ελληνικού ΑΕΠ 2019-2021(έτος βάσης: 2015)*. Κεντρική Σελίδα ΕΛΣΤΑΤ. Ανακτήθηκε από: <https://www.statistics.gr/>
- ΕΛΣΤΑΤ (2022β). *Έρευνα Εργατικού Δυναμικού (Νοέμβριος, 2021)*. Δελτίο Τύπου (Πειραιάς, 16 Φεβρουαρίου 2022). Ανακτήθηκε από: <https://www.statistics.gr/el/statistics/-/publication/SJO02/->
- Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π.(2012). *Τα Πράσινα Επαγγέλματα στην Ελλάδα και οι νέες απαιτούμενες Δεξιότητες*. Ημερίδα της Δ/σης ΣΥΕΠ. Υπουργείο Παιδείας Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων. Πολιτισμού και Αθλητισμού. Ανακτήθηκε από: [https://www.eoppep.gr/images/SYEP/GREEN\\_SKILLS\\_EOPPEP.pdf](https://www.eoppep.gr/images/SYEP/GREEN_SKILLS_EOPPEP.pdf)
- European Commission / Directorate – General for Education and Culture (2004) *Implementation of «Education and Training 2010» work programme / Working Group B «Key Competences»*.
- Κατσίκας, Δ. (2021). *Αναντιστοιχία προσόντων στην ελληνική αγορά εργασίας: Ευρήματα μιας έρευνας γνώμης στη νεολαία. Παρατηρητήριο Ελληνικής & Ευρωπαϊκής οικονομίας*. Αθήνα: Ελληνικό Ίδρυμα Ευρωπαϊκής & Εξωτερικής Πολιτικής (ΕΛΙΑΜΕΠ).
- Ευρωπαϊκό Συμβούλιο (2022). *Ευρωπαϊκή Πράσινη Συμφωνία. Ο στόχος της ΕΕ για κλιματική ουδετερότητα έως το 2050*. Ανακτήθηκε από: <https://www.consilium.europa.eu/el/policies/green-deal/>
- Κόκκος, Α. (2005). *«Να αναπτύξουμε τις κοινωνικές ικανότητες»: Για ποιο λόγο και με ποιον τρόπο;* Ανακοίνωση στο 2ο Διεθνές Συνέδριο Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων στο 2ο Διεθνές Συνέδριο «Εκπαίδευση Ενηλίκων και Κοινωνικές Δεξιότητες». Πρακτικά εισηγήσεων Αθήνα. Εθνικό Κέντρο Έρευνας Φυσικών Επιστημών «Δημόκριτος». Ανακτήθηκε από: <https://blogs.sch.gr/kkiourtsis/files/2011/06/praktika-synedriou-EEEE.pdf>
- Κωστούλας, Β. (2018, Φεβρουάριος, 13). *Κρίση Δεξιοτήτων. Η Ναυτεμπορική*. Ανακτήθηκε από: <https://m.naftemporiki.gr/story/1320332/krisi-deksiotiton>

- Λαλιώτη, Β.(2019). Στρατηγικές Δεξιότητων: Αναζητώντας τις Βασικές Αρχές και τα Δομικά Συστατικά τους. *Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού Εκπαίδευση & Διά Βίου Μάθηση. Σειρά 6: Διάγνωση Αναγκών*. Αθήνα: Εθνικό Ινστιτούτο Εργασίας και Ανθρώπινου Δυναμικού (ΕΙΕΑΔ). Ανακτήθηκε από: [https://lmd.eiead.gr/wp-content/uploads/2020/07/Lalioti\\_Study\\_Skills-Strategy\\_FV.pdf](https://lmd.eiead.gr/wp-content/uploads/2020/07/Lalioti_Study_Skills-Strategy_FV.pdf)
- Λιντζέρης, Π. (2017). Πολιτικές δεξιότητων: Επισημάνσεις για το ρόλο των δεξιότητων στην οικονομία, την εργασία και την κατάρτιση. Στο Χ. Γούλας & Π. Λιντζέρης (επιμ.) *Διά βίου μάθηση, επαγγελματική κατάρτιση, απασχόληση και οικονομία. Νέα δεδομένα, προτεραιότητες και προκλήσεις*, σσ. 67-101. Αθήνα: ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ και ΙΝΕ ΓΣΕΕ.
- Λιντζέρης, Π. (2020). Τεχνολογική αλλαγή, ψηφιοποίηση, εργασία και δεξιότητες, *Ερευνητικά Κείμενα ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ 14/2020*, Αθήνα: ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ, σσ. 44.
- Ματσαγγάνης, Μ. & Μανάλης, Γ. (2021α, Νοέμβριος, 25). Οι χαμηλές δεξιότητες τροχοπέδη της ανάκαμψης. *Οικονομικός Ταχυδρόμος*. ΕΛΙΑΜΕΠ. Ανακτήθηκε από: <https://www.ot.gr/2021/11/25/apopseis/experts/oi-xamiles-deksiotites-troxopedi-tis-anakampsis/>
- Ματσαγγάνης, Μ. & Μανάλης, Γ. (2021β, Δεκέμβριος, 3). Η αδιαφορία των επιχειρήσεων για την κατάρτιση εμπόδιο για την αναβάθμιση του παραγωγικού μοντέλου). *In focus*. ΕΛΙΑΜΕΠ. Ανακτήθηκε από: <https://www.eliamep.gr/publication/in-focus-%>
- OECD (2019). *Skills Matter: Additional Results from the Survey of Adult Skills, OECD Skills Studies*. OECD Paris: OECD Publishing. Available at: <https://doi.org/10.1787/1f029d8fen.>
- Telling, K., & Serapioni, M. (2019). The Rise and Change of the Competence Strategy: Reflections on Twenty-Five Years of Skills Policies in the EU', *European Educational Research Journal*, 18(4), 387-406.
- Τράπεζα της Ελλάδος – ΤτΕ (2019). *Έκθεση του Διοικητή για το Έτος 2018*. Ίδρυμα Εκτύπωσης Τραπεζογραμματίων και Αξιών της Τράπεζας της Ελλάδος. ISSN 1105 – 0497. Ανακτήθηκε από: <http://www.bankofgreece.gr>
- Σύλλογος Επιχειρήσεων & Βιομηχανιών - ΣΕΒ (2018). *Οι ελλείψεις σε παιδεία και δεξιότητες εμπόδιο για τον παραγωγικό μετασχηματισμό και την σύγχρονη ανταγωνιστική παραγωγή*. Υπόεργο 6 «Ποσοτικές Έρευνες σε Βιομηχανικές Επιχειρήσεις επί Θεμάτων Ανάπτυξης Ανθρώπινου Δυναμικού» της Πράξης «Θεσμική & επιχειρησιακή ενδυνάμωση του κοινωνικού εταίρου ΣΕΒ», που υλοποιείται μέσω του Ε.Π. «Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού, Εκπαίδευση & Δια Βίου Μάθηση». Ανακτήθηκε

από:[https://www.sev.org.gr/Uploads/Documents/52350/memo\\_erevna\\_sev\\_dexiotites\\_18.9.2019.pdf](https://www.sev.org.gr/Uploads/Documents/52350/memo_erevna_sev_dexiotites_18.9.2019.pdf)

Σύλλογος Επιχειρήσεων & Βιομηχανιών - ΣΕΒ (2019). *Τι αλλάζει στη λειτουργία των επιχειρήσεων με την 3<sup>η</sup> εργαλειοθήκη του ΟΟΣΑ. Παρουσίαση αποτελεσμάτων για την άρση των ρυθμιστικών εμποδίων σε 5 κλάδους της οικονομίας*. Ειδική ενημερωτική εκδήλωση. Ανακτήθηκε από:

[https://www.sev.org.gr/Uploads/Documents/49884/all%20in\\_final.pdf](https://www.sev.org.gr/Uploads/Documents/49884/all%20in_final.pdf)

Σύλλογος Επιχειρήσεων & Βιομηχανιών - ΣΕΒ (2021). *Πράσινα Επαγγέλματα Πράσινη οικονομία και απασχόληση: προκλήσεις και προτάσεις για δίκαιη μετάβαση*. Ειδική Αναφορά. Ανακτήθηκε από: [https://www.sev.org.gr/wp-content/uploads/2021/07/SR\\_GREEN\\_JOBS\\_V18\\_FINAL.pdf](https://www.sev.org.gr/wp-content/uploads/2021/07/SR_GREEN_JOBS_V18_FINAL.pdf)

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

Φώτιος Ζυγούρης

Υποψήφιος Διδάκτορας, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας

Ευθύμιος Βαλκάνος

Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας

Μιλτιάδης Σταμπουλής

Αν.Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας

### Περίληψη

Η διαχείριση της γνώσης αποτελεί σημαντικό παράγοντα στον εργασιακό χώρο για την ανάπτυξη τόσο των εργαζομένων όσο και του οργανισμού. Οι γνώσεις, οι δεξιότητες και οι ικανότητες και των εργαζομένων βοηθούν στην αύξηση του κεφαλαίου της γνώσης καθώς και στην διάχυση αυτής στον οργανισμό. Ο σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να τεκμηριώσει την σημασία της διαχείρισης της γνώσης και την άμεση συσχέτισή της με τις δεξιότητες των εργαζομένων στους δημόσιους οργανισμούς. Για το λόγο αυτό, η εργασία ξεκινά με την επισκόπηση της διεθνούς και ελληνικής βιβλιογραφίας επί του θέματος. Στα συμπεράσματα αναδεικνύονται τα σημαντικά πλεονεκτήματα της διαχείρισης της γνώσης γενικότερα και ειδικότερα αναλύονται ως βασικός παράγοντας στις διαδικασίες συνεχούς ανάπτυξης των δεξιοτήτων των εργαζομένων στους δημόσιους οργανισμούς. Συγκεκριμένα συμβάλλουν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων, στην ανταλλαγή των γνώσεων, στις διαδικασίες κοινωνικοποίησης και στην ανάπτυξη νέων και καινοτόμων ιδεών, καθώς η οργανωσιακή κουλτούρα και το θετικό κλίμα στον οργανισμό ενισχύει την διαχείριση της γνώσης και τις δεξιότητες των εργαζομένων ειδικά στο ζήτημα της ανάπτυξης καινοτόμων εφαρμογών.

**Λέξεις κλειδιά:** Διαχείριση της γνώσης, δεξιότητες, δημόσιοι οργανισμοί

### Εισαγωγή

Η διαχείριση της γνώσης αποτελεί βασικό πεδίο στο εργασιακό χώρο το οποίο έχει διαρκώς αυξανόμενη σημασία. Η εφαρμογή της βοηθά καταλυτικά την αύξηση της αποδοτικότητας και αποτελεσματικότητας των οργανισμών καθώς και στην ανάπτυξη του

ανθρώπινου δυναμικού. Ωστόσο οι γνώσεις και οι εμπειρίες δεν διαμοιράζονται αποτελεσματικά στους δημόσιους οργανισμούς, καθώς η διαχείριση γνώσης δεν αναπτύσσεται και δεν συντονίζεται με ορθό τρόπο (Kammani & Date, 2009). Συγκεκριμένα, η διαχείριση γνώσης περιλαμβάνει τη δημιουργία, την συλλογή, την ανάπτυξη και την διάχυση της γνώσης, με βασικό στοιχείο στην διαχείριση της γνώσης την εξωτερίκευση της σιωπηρής γνώσης και την μετατροπή της ατομικής γνώσης σε συλλογική. Επιπλέον η διαχείριση γνώσης προϋποθέτει την ανάπτυξη ενός αλληλεπιδραστικού και συνεργατικού κλίματος εντός των οργανισμών. Οι γνώσεις και οι εμπειρίες του ανθρώπινου δυναμικού αποτελούν σημαντικό κεφάλαιο με θετική επίδραση στην επίτευξη των στόχων του οργανισμού.

Η διαχείριση γνώσης έχει άμεση σχέση με τον σχεδιασμό, την οργάνωση αλλά και με την παρακίνηση του ανθρώπινου δυναμικού (King, 2009), καθώς απαιτείται να αναπτύσσουν τις γνώσεις τους με ταχύτερο και αποτελεσματικότερο τρόπο προκειμένου να ενισχύεται η οργανωτική τους (Kennedy, 2006). Η διαχείριση γνώσης βοηθά την ανάπτυξη των οργανισμών με την παροχή βέλτιστων υπηρεσιών, την εξοικονόμηση πόρων και την ενίσχυση της καινοτομίας (Theocharis & Tsihrintzis, 2016). Βασικό στοιχείο αποτελεί η προσαρμογή των δημόσιων οργανισμών στις νέες συνθήκες και η παραγωγή γνώσης που συμβάλλει στην επίλυση προβλημάτων (Michalopoulos & Psychogios, 2004).

Ο διαμοιρασμός της γνώσης επιτυγχάνεται αποτελεσματικότερα με την ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού. Η διαχείριση γνώσης στηρίζεται στην ενίσχυση του ομαδικού και συνεργατικού εργασιακού κλίματος, καθώς μέσω αυτού δημιουργείται ένα αλληλεπιδραστικό και δημιουργικό εργασιακό περιβάλλον. Παράλληλα στον τομέα της διοίκησης των οργανισμών ενισχύεται η αποτελεσματικότερη διαχείριση και διοίκηση του ανθρώπινου δυναμικού, με κύριο σκοπό την επίτευξη των εργασιακών στόχων (Ζυγούρης, Βαλκάνος & Μαλέτσκος, 2019α). Επιπλέον, η διαχείριση γνώσης βοηθά την ανάπτυξη των οργανισμών μέσω της παροχής βέλτιστων υπηρεσιών, την εξοικονόμηση πόρων και την ενίσχυση της καινοτομίας (Theocharis & Tsihrintzis, 2016). Σπάνια οι δημόσιοι υπάλληλοι έχουν την τάση να διοχετεύουν τις αποκτηθείσες γνώσεις και δεξιότητες σε ένα ενιαίο κέντρο γνώσης το οποίο να αποτελεί κοινή δεξαμενή για το σύνολο του ανθρώπινου δυναμικού του οργανισμού. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την δημιουργία περίπλοκων, μη-λειτουργικών και χρονοβόρων ζητημάτων σε χρόνο και κόστος για τους οργανισμούς. (Ζυγούρης, Βαλκάνος & Μαλέτσκος, 2019β).



Κατά συνέπεια, η καινοτομία και η διαχείριση της γνώσης βελτιώνει την λειτουργία των δημοσίων οργανισμών, ενώ βασικό στοιχείο αποτελεί η ικανότητα της ηγεσίας να κατανοεί ότι οι δημιουργικές πολιτικές βοηθούν το κλίμα στον εργασιακό χώρο και παράλληλα ενισχύουν τις ικανότητες και δεξιότητες του ανθρώπινου δυναμικού. Παράλληλα, κομβικός ρόλος της ηγεσίας είναι η εστίαση στην ενίσχυση της οργανωσιακής κουλτούρας και της οργανωσιακής καινοτομίας προκειμένου να αναπτυχθεί η διαχείριση της γνώσης και οι δεξιότητες των εργαζομένων.

### **Η διαχείριση της γνώσης στους οργανισμούς**

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

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

Οι οργανισμοί έχουν στο εσωτερικό τους ένα πολύ μεγάλο όγκο γνώσης η οποία δεν διαχέεται και δεν μοιράζεται στους εργαζόμενους. Είναι σημαντικό οι οργανισμοί να δημιουργούν κέντρα γνώσης με κύριο σκοπό τη συγκέντρωση της γνώσης από τους εργαζόμενους μέσω των βέλτιστων πρακτικών και λύσεων σε ζητήματα και προβλήματα τόσο των εργαζομένων όσο και των πολιτών. Επιπλέον η συμβολή της διαχείρισης της γνώσης στην αναδιάρθρωση του δημοσίου τομέα, είναι ιδιαίτερα σημαντική, καθώς αποτελεί στοιχείο

αυξανόμενης σπουδαιότητας για τις κρατικές διοικήσεις αναφορικά με τις προκλήσεις που δημιουργούνται από την ένταση της οικονομίας της γνώσης (Ζυγούρης και Βαλκάνος, 2019).

Επιπλέον, η διαχείριση της γνώσης αποτελεί διαδικασία η οποία αποσκοπεί στην πραγματοποίηση στρατηγικών στόχων με την κοινή χρήση της γνώσης από το σύνολο των εργαζομένων, αλλά και την ταυτόχρονη χρήση των άυλων πόρων των οργανισμών. Η αξιολόγηση των παραπάνω στοιχείων αποτελεί βασικό εργαλείο για τους οργανισμούς του δημόσιου τομέα προκειμένου να αναπτυχθεί αποτελεσματικά η εφαρμογή ενός ενιαίου προγράμματος διαχείρισης της γνώσης. Ωστόσο υπάρχουν αρκετά πρακτικά προβλήματα στην ανάπτυξη της, τα οποία συχνά έχουν άμεση σχέση με την μειωμένη ικανότητα συνεργασίας των εμπλεκόμενων μερών (Mitre-Hernández, Mora-Soto, López-Portillo, & Lara-Alvarez, 2015). Επιπλέον, η διαδικασία της δημιουργίας της γνώσης έχει άμεση σχέση και με την οργανωσιακή κουλτούρα καθώς και τις ήδη διαμορφωμένες δεξιότητες των εργαζομένων (Majid, Mehran, Zarei & Somaye, 2013). Συχνά αναφέρεται ότι όταν στους οργανισμούς υπάρχει θετικό περιβάλλον και ενισχύονται οι δεξιότητες των εργαζομένων, τότε η ανταλλαγή των γνώσεων πραγματοποιείται με επιτυχία (Janus, 2016).

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, υπάρχει μεγάλος μέρος γνώσεων και δεξιοτήτων των δημοσίων υπαλλήλων οι οποίοι δεν διοχετεύουν την κερτημένη εμπειρία σε ένα κέντρο γνώσης. Αρκετές φορές οι ίδιοι οι δημόσιοι υπάλληλοι είναι πιθανόν να μην έχουν τυποποιήσει τον τρόπο που διαχειρίστηκαν κάποιο συγκεκριμένο ζήτημα το οποίο πιθανόν να αντιμετώπισαν και στο παρελθόν. Ωστόσο πολλές φορές οι εμπειρίες, οι γνώσεις και οι δεξιότητες τις οποίες απεκόμισαν οι δημόσιοι υπάλληλοι πρώτης γραμμής είναι ιδιαίτερα σημαντική και πολύτιμη και πιθανόν να μην έχει αντιμετωπιστεί από τα στελέχη των κεντρικών υπηρεσιών διοίκησης ανθρώπινου δυναμικού στον δημόσιο τομέα (Ζυγούρης, Βαλκάνος και Μαλέτσκος, 2019). Ο Senge (1990), υποστηρίζει ότι ο οργανισμός ο οποίος ενισχύει το ανθρώπινο δυναμικό στον τομέα των δεξιοτήτων για την επίτευξη των στόχων, τότε αποτελεί ένα οργανισμό μάθησης. Παράλληλα μέσω της εκπαίδευσης ενισχύονται οι δεξιότητες και οι γνώσεις των εργαζομένων με κύριο στόχο την κάλυψη των αναγκών των οργανισμών σε ένα περιβάλλον το οποίο αλλάζει διαρκώς. Οι οργανισμοί αυξάνουν την αποτελεσματικότητά τους και προσαρμόζουν τις δεξιότητες των εργαζομένων στις τρέχουσες εξελίξεις με την βοήθεια της συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης (Σταμπουλής, 2017). Μέσω της εκπαίδευσης ενισχύονται οι δεξιότητες και οι γνώσεις των εργαζομένων και καλύπτονται οι ανάγκες των οργανισμών. Επίσης η εκπαίδευση αναπτύσσει τις γνώσεις και

δεξιότητες του ανθρώπινου δυναμικού και καλύπτει τις ανάγκες του οργανισμού σε ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον (Asderaki & Samul,2015).

Από την έρευνα προέκυψε ότι οι ήδη αναπτυγμένες δεξιότητες των εργαζομένων έχουν θετική επίδραση στις διαδικασίες κοινωνικοποίησης και εξωτερίκευσης. Αυτό συμβαίνει επειδή όταν οι εργαζόμενοι κατέχουν διευρυμένες πληροφορίες για άλλες λειτουργίες, πραγματοποιούν αναβαθμισμένες διαδικασίες, στο χώρο εργασίας, όπως η διαδικασία κοινωνικοποίησης, οι αλληλεπιδράσεις πληροφοριών, η ανταλλαγή γνώσεων, η ανάπτυξη ιδεών και η εξωτερίκευση με περισσότερο ενθουσιασμό. Επιπλέον, όταν οι άνθρωποι αισθάνονται ότι δεν υπάρχει ανησυχία ή κίνδυνος για τη θέση τους κατά την ανταλλαγή γνώσεων, γίνονται πιο πρόθυμοι να τη μοιραστούν (Majid et all, 2013). Ο Σαϊτής (2000) υποστηρίζει ότι οι καλύτερες αποφάσεις είναι βασισμένες στην αντιπροσωπευτικότητα των απόψεων όλων των ενδιαφερομένων μερών και συνεπώς στην ομαδική σκέψη. Ο Κατσαρός (2008) υποστηρίζει ότι το τελευταίο χρονικό διάστημα ενισχύεται ο συνεργατικός τρόπος οργάνωσης και διοίκησης των οργανισμών. Η έρευνα ανέδειξε την θετική προσέγγιση του ανθρώπινου δυναμικού στην αξία της διαχείρισης της γνώσης και στην σημασία της γνώσης ως αφετηρία ανταγωνιστικού πλεονεκτήματος στους οργανισμούς. Παράλληλα η προώθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων στους οργανισμούς βοηθά σημαντικά στην προώθηση της οργανωσιακής κουλτούρας και της διαχείρισης της γνώσης (Sandhu, Jain, & Ahmad ,2011).

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

Από το Υπουργείο Εσωτερικών (Εγγραφο με αρ.πρωτ. ΔΣΣΚ/ΤΚΒΠ/Φ.10/8/22242, 30 Νοεμβρίου 2021, Υπουργείο Εσωτερικών) αναπτύσσεται ένα νέο πλαίσιο δεξιοτήτων με βασικό στόχο την βελτίωση της λειτουργίας των υπηρεσιών και των φορέων του δημόσιου τομέα μέσω μιας ολοκληρωμένης προσέγγισης για την ενδυνάμωση και ανάπτυξη και των εργαζομένων του δημοσίου τομέα. Μία από τις εννέα δεξιότητες είναι και η διαχείριση της γνώσης. Συγκεκριμένα η διαχείριση της γνώσης αφορά στην ικανότητα για μάθηση και χρήση των γνώσεων των εργαζομένων προς όφελος των υπηρεσιών τους και την αποτελεσματική αξιοποίηση των εμπειριών τους μέσω της ανάπτυξης γνώσεων και δεξιοτήτων. Επίσης αφορά την εφαρμογή της μαθησιακής διαδικασίας και της διάθεσης των εργαζομένων για προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη αλλά και για τη βελτίωση της απόδοσής τους.

### **Η συμβολή της διαχείρισης γνώσης και της οργανωσιακής καινοτομίας στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων των εργαζομένων**

Ο συνδυασμός της υπάρχουσας γνώσης με την νέα γνώση η οποία δημιουργήθηκε σε ένα οργανισμό έχει ως αποτέλεσμα την ανάπτυξη της καινοτομίας. Επιπλέον η εφαρμογή των βέλτιστων πρακτικών στη διαχείριση της γνώσης ενισχύει την οργανωσιακή καινοτομία. (Asian Productivity Organization, 2013). Η ορθή ανάπτυξη διαδικασιών και ιδεών προκειμένου να αντιμετωπιστούν υπηρεσιακά ζητήματα και παράλληλα η προώθηση νέων ευκαιριών συνιστά την ουσία της οργανωσιακής καινοτομίας. Βασικό στοιχείο αποτελεί η άρση των εμποδίων στην ανάπτυξη της καινοτομίας στους οργανισμούς (Moussa, McMurray & Muenjohn, 2018). Η καινοτομία και η διαχείριση της γνώσης βελτιώνει την λειτουργία των δημοσίων οργανισμών. Η ηγεσία κατανοεί ότι οι δημιουργικές πολιτικές βοηθούν το κλίμα στον εργασιακό χώρο και ενισχύουν τις ικανότητες του ανθρώπινου δυναμικού (Alias, Ismail, Alias, S. N. & Omar, (2019).

Ιδιαίτερα σημαντική είναι η σχέση μεταξύ της οργανωσιακής κουλτούρας με την οργανωσιακή καινοτομία. Η οργανωσιακή κουλτούρα επηρεάζει την οργανωσιακή καινοτομία. Η ανάπτυξη από την ηγεσία μιας οργανωσιακής κουλτούρας η οποία είναι θετική θα ενισχύσει την οργανωσιακή καινοτομία (Kokt & Makumbe, 2020). Τα ανώτερα ιεραρχικά στελέχη του δημοσίου τομέα διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού. Τα ανώτερα στελέχη των δημόσιων οργανισμών είναι σημαντικό να διαχειρίζονται κατάλληλα το προσωπικό τους προκειμένου να βελτιωθεί η διαχείριση γνώσης και η οργανωσιακή καινοτομία στους οργανισμούς (Akil, Soemaryani, Hilmiana,&

Joeliaty, 2021).

Όστόσο βασικό στοιχείο για την διαχείριση γνώσης και την οργανωσιακή καινοτομία αποτελεί η οργανωσιακή μάθηση και οι κοινότητες μάθησης εντός των οργανισμών. Η μάθηση στα πλαίσια ενός οργανισμού, βοηθά τους εργαζόμενους να αναπτύξουν αποτελεσματικά τις ικανότητές τους. Ο οργανισμός ο οποίος στηρίζεται στις ικανότητες και γνώσεις των εργαζομένων του ενισχύει ουσιαστικά την οργανωσιακή καινοτομία (Bučková, 2015). Η ανάπτυξη της διαχείρισης της γνώσης στηρίζεται στον σεβασμό από τον οργανισμό, των γνώσεων και δεξιοτήτων του ανθρώπινου δυναμικού (Akil, Soemaryani, Hilmiana, & Joeliaty, 2021). Η ανάπτυξη προγραμμάτων δια βίου μάθησης σε συνδυασμό με την ενίσχυση της κουλτούρας μάθησης βοηθά στην προώθηση νέων δεξιοτήτων του ανθρώπινου δυναμικού στην διαχείριση της γνώσης (Antonovici, 2020). Επιπρόσθετα, οι γνώσεις και οι δεξιότητες του ανθρώπινου δυναμικού συμβάλλουν στην προώθηση της οργανωσιακής απόδοσης και στην αύξηση των δυνατοτήτων του (Ravanrykar & Pashazadh 2014).

### **Συμπεράσματα**

Η διαχείριση της γνώσης αποτελεί βασικό παράγοντα για την αποτελεσματικότητα και αποδοτικότητα των δημοσίων οργανισμών. Η διαχείριση γνώσης αφορά τον εντοπισμό, την καταγραφή και τον διαμοιρασμό των γνώσεων των εργαζομένων αλλά και την γνώση η οποία αναπτύσσεται στον οργανισμό. Η αλληλεπίδραση των ομάδων βοηθά στον εντοπισμό και την διάχυση της γνώσης. Η διαχείριση της γνώσης βοηθά σημαντικά στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων και ικανοτήτων των εργαζομένων. Πιο συγκεκριμένα αναπτύσσουν δεξιότητες στην ανταλλαγή των γνώσεων, τις διαδικασίες κοινωνικοποίησης, την ανάπτυξη νέων και καινοτόμων ιδεών. Παράλληλα η οργανωσιακή κουλτούρα και το θετικό κλίμα στον οργανισμό ενισχύει την οργανωσιακή καινοτομία και τις ικανότητες των εργαζομένων στην ανάπτυξη καινοτόμων εφαρμογών και πρακτικών. Είναι σημαντικό ο κάθε οργανισμός να λειτουργεί ως οργανισμός μάθησης και οι εργαζόμενοι να συμμετέχουν σε επιμορφωτικά προγράμματα για την ενίσχυση των γνώσεων και δεξιοτήτων στο πλαίσιο της δια βίου μάθησης. Σημαντική είναι από την πλευρά του ελληνικού κράτους η άμεση ανάπτυξη ενός νέου πλαισίου δεξιοτήτων. Ο βασικός στόχος αυτού του πλαισίου είναι η βελτίωση της λειτουργίας των υπηρεσιών και φορέων του δημόσιου τομέα μέσω μιας ολοκληρωμένης προσέγγισης για την ενδυνάμωση και ανάπτυξη και των εργαζομένων του δημοσίου τομέα.

## Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Akil,S., Soemaryani,I., Hilmiana,H., & Joeliaty,J., (2021). Determinant Factors of Intellectual Capital for Improving Public Sector Innovation: An Empirical Study from Indonesia. *The Journal of Asian Finance, Economics and Business*, 8(12), 421-429.
- Alias, A. H., Ismail, I. A., Alias, S. N., & Omar, Z. (2019). Influence of creative climate, knowledge management practices, and organizational innovation towards organizational resilience: A case study of Malaysian public service agencies. *Malaysian Journal of Social Sciences and Humanities (MJSSH)*, 4(3), 22-32.
- Antonovici, C-G. (2020). Learning organization and knowledge management in the public sector. Case study. *Academic Journal of Law and Governance*, 8(2), 76-91
- Asian Productivity Organization (2013). *Knowledge Management for the Public Sector, Report on the APO Research on Knowledge Management for Public-Sector Productivity(11-RP-09-GE-RES-B)*.
- Asderaki, F., & Samul, J. (2015). The acquisition of knowledge in public organizations: the perspective of employees. *International Journal of Contemporary Management*, 2015(Numer 14 (2)), 23-32.
- Bučková, J. (2015). Knowledge management in public administration institutions. *Procedia Economics and Finance*, 34, 390-395.
- Cammani, A.& Date, H.,(2009), Public Sector Knowledge Management: A Generic Framework Έγγραφο με αρ.πρωτ. ΔΣΣΚ/ΤΚΒΠ/Φ.10/8/22242 30 Νοεμβρίου 2021 Υπουργείο Εσωτερικών
- Empson, L. (1999). The challenge of managing knowledge. *Financial Times*, 4, 12.
- Ζυγούρης, Φ., Βαλκάνος,Ε., (2019α). Η σημασία της εφαρμογής της διαχείρισης γνώσης στην αύξηση της αποτελεσματικότητας στις δημόσιες υπηρεσίες και οργανισμούς εκπαίδευσης.Καραϊσκού, Ε. & Κουτρομάνος, Γ. (επιμ.). *Πρακτικά του 2ου Πανελληνίου Επιστημονικού Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή «Ελλάδα-Ευρώπη 2020: Εκπαίδευση, Δια Βίου Μάθηση, Έρευνα, Νέες Τεχνολογίες, Καινοτομία και Οικονομία»*, Λαμία 28, 29, 30 Σεπτεμβρίου 2018. Αθήνα: Έκδοση του Ελληνικού Ινστιτούτου Οικονομικών της Εκπαίδευσης & Διά Βίου Μάθησης, της Έρευνας & Καινοτομίας, Ηλεκτρονική έκδοση : Ελληνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης. Τόμος 2 824-829 DOI: <http://dx.doi.org/10.12681/elrie.1594>
- Ζυγούρης, Βαλκάνος & Μαλέτσκος, (2019β). Η συμβολή της διαχείρισης γνώσης στην ανάπτυξη των εκπαιδευτικών οργανισμών και των υπηρεσιών του δημοσίου τομέα.

Πρακτικά Εργασιών 5ου Διεθνούς Συνεδρίου, για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας. Λάρισα 11-13 Οκτωβρίου 2019. σελ 592-598 ISBN: 978-618-84206-9-4 (τόμος Α): <http://synedrio.epeke.gr>

Janus, S. S. (2016). *Becoming a knowledge-sharing organization: A handbook for scaling up solutions through knowledge capturing and sharing*. Washington, U.S.A.: World Bank Publications.

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

Kennedy, M. (2004). Knowledge Management and Workplace Learning - Changing Perspectives, Issues and Understandings, in *3rd International Lifelong Learning Conference, Rockhampton, Australia, Central Queensland University Press*.

King, W. R., (2009). Knowledge Management and Organizational Learning. pp. 3–13 in *Knowledge Management and Organizational Learning*. τ. 4, *Annals of Information Systems*, (Ed) W. R. King. Boston, MA: Springer US.

Kokt, D., & Makumbe, W. (2020). Towards the innovative university: What is the role of organisational culture and knowledge sharing?. *SA Journal of Human Resource Management*, 18, 11.

Majid, N., Mehran, N., Zarei, M. H., & Somaye, S. (2013). Critical enablers for knowledge creation process: Synthesizing the literature.

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

Michalopoulos, N., & Psychogios A., (2004), *Knowledge Management and Public Organizations: How well does the coat fit. The case of Greece*. Third European Conference On Organizational Knowledge , Learning and Capabilities. Ανακτήθηκε από : <https://www.yumpu.com/en/document/view/39816625> στις 03 Ιουνίου 2022

Moussa, M., McMurray, A., & Muenjohn, N. (2018). Innovation in public sector organisations. *Cogent Business & Management*, 5(1), 1475047.

Ravanpykar, Y., Fyzi, J., & Pashazadh, Y. (2014). Examine the relationship between knowledge management with organizational learning and employee empowerment in national

companies of south oil producing (Case study: Oil Welfare Service Companies). *Indian J. Sci. Res*, 5(1), 284-295.

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

Sandhu, M.S., Jain, K.K., & Ahmad, U.K. (2011). Knowledge sharing among public sector employees: evidence from Malaysia. *International Journal of Public Sector Management*, 24 (3), 206-226

Senge, P. M. (1990). *The Fifth Discipline: The Age and Practice of the Learning Organization*. New York: Doubleday/Currency.

Σταμπουλής, Μ., (2017), Αρχιτεκτονική Σχεδιασμού & Υλοποίησης Προγραμμάτων Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Κατάρτισης, Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας



## Διδακτική παρέμβαση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών στην αποκατάσταση των μαθησιακών δυσκολιών

Μάρθα Ηλιοπούλου

Ειδική παιδαγωγός – Φιλολόγος

Νίκη Ζάβρα

Φιλολόγος – Εκπαιδεύτρια ενηλίκων

### Περίληψη

Η έννοια της επιμόρφωσης αποτελεί ζήτημα που απασχολεί το επιστημονικό πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων. Η έρευνα εστιάζει στον εντοπισμό των συνθηκών που επηρεάζουν ή διευκολύνουν τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε ένα διαδικτυακό εκπαιδευτικό πρόγραμμα σχετικό με την ειδική αγωγή. Χρησιμοποιήθηκε η ποσοτική και η ποιοτική προσέγγιση μελέτης ώστε να προσεγγιστούν τα δεδομένα ολιστικά. Στην ποσοτική έρευνα συμμετείχαν είκοσι εκπαιδευτικοί επιμορφούμενοι στο πρόγραμμα και στην ποιοτική δέκα. Η έρευνα έδειξε πως τα κίνητρα συμμετοχής τους σχετίζονταν με την ξεκάθαρη αποσαφήνιση των σκοπών, των στόχων και του περιεχομένου. Επίσης, το πλούσιο επιμορφωτικό υλικό, οι υποστηρικτικοί επιμορφωτές, η επαρκής διάρκεια του σεμιναρίου όπως και η ύπαρξη δραστηριοτήτων που ανταποκρίνονταν στους στόχους τους, ήταν σημαντικά κίνητρα για την παρακολούθηση του προγράμματος. Τα εμπόδια αφορούσαν την έλλειψη χρόνου και τις τεχνικές αδυναμίες, ενώ η εξ αποστάσεως εκπαίδευση φάνηκε να είναι καθοριστική προϋπόθεση για συμμετοχή λόγω της ευελιξίας που παρέχει.

**Λέξεις Κλειδιά:** επιμόρφωση, ειδική αγωγή, κίνητρα, εμπόδια, προϋποθέσεις συμμετοχής

### Εισαγωγή: Η σημαντικότητα της επιμόρφωσης

Ο απώτερος στόχος της επιμόρφωσης δεν είναι η άκριτη αποδοχή και η ιδεολογική συμμόρφωση στις αρχές της εκπαιδευτικής πολιτικής. Ο τελικός της σκοπός είναι η ανάπτυξη, η προώθηση επαγγελματικού ήθους και ο επαναπροσδιορισμός των πρακτικών ενός εκπαιδευτικού μέσω της αυτό-αξιολόγησης και της απόκτησης επιπρόσθετων προσόντων τα οποία σχετίζονται με την εξέλιξή του (Αθανασούλα-Ρέππα, Διακοπούλου, Κουτούζης,

Μαυρογιώργος & Χαλκιώτης, 1999· Κωστίκα, 2004· Χατζηπαναγιώτου, 2001). Η σημαντικότητα της επιμόρφωσης αναδεικνύεται από πολλές παραμέτρους:

1. Η αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών βασίζεται σε ορισμένες παραμέτρους, όπως είναι η επιστημονική κατάρτιση, η παιδαγωγική, η διδακτική, η συναισθηματική στήριξη, η πρακτική άσκηση, καθώς και το σύνολο απαραίτητων γνώσεων που βοηθούν στην ανταπόκρισή τους στις αλλαγές. Παρ' όλα αυτά, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και η κατάρτιση που παρέχεται στα πανεπιστήμια δεν είναι επαρκής. Το αποτέλεσμα είναι να μην αρκεί η βασική εκπαίδευση από μόνη της, καθώς δεν μπορεί να καλύψει το συνολικό εύρος των θεωρητικών και πρακτικών γνώσεων, των δεξιοτήτων, των ικανοτήτων που απαιτείται να έχουν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής τους θητείας. Η εστίαση στην απόκτηση γνώσεων που αφορούν το "τι" και λιγότερο το "πώς" έχει ως αποτέλεσμα τη στέρηση των απαραίτητων διδακτικών εργαλείων, με τον εκπαιδευτικό να παραμένει ένας μεταδότης τυποποιημένων κανόνων.
2. Η ταχύτατη εξέλιξη της σύγχρονης εποχής σε όλους τους τομείς (κοινωνία, τεχνολογία, επιστήμη, οικονομία, πολιτισμός) συνεπάγεται συνεχείς αλλαγές.
3. Οι διεθνείς ευρωπαϊκές εξελίξεις οδηγούν σε αυξανόμενη κινητικότητα εργαζομένων. Το αποτέλεσμα είναι η δημιουργία νέων εκπαιδευτικών αναγκών για την ένταξη πολιτισμικών και γλωσσικών μειονοτήτων.
4. Ο εκσυγχρονισμός του εκπαιδευτικού συστήματος προϋποθέτει την προσαρμογή των εκπαιδευτικών στον τεχνολογικό κόσμο. Οι εκπαιδευτικοί λειτουργούν ως η κινητήριος δύναμη της ανανέωσης του συστήματος, αφού μέσω της κατανόησης και της αξίας ενός καινοτομικού μέτρου, οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις πραγματοποιούνται πιο εύκολα και χωρίς αντιστάσεις (Βεκρής 1983· Κεδράκα, & Φίλλιπος, 2013).

### **Ελληνική πραγματικότητα**

Παρά τη θετική αντίληψη των Ελλήνων εκπαιδευτικών απέναντι στη σπουδαιότητα της επιμόρφωσης, παρατηρούνται διαφωνίες για την ποιότητά της. Οι αμφισβητήσεις προέκυψαν από προηγούμενες δεκαετίες. Παρ' όλο που είχε διαμορφωθεί το απαραίτητο

θεσμικό πλαίσιο για την εφαρμογή αυτοδύναμων και ευέλικτων μηχανισμών επιμόρφωσης, φαίνεται πως δε λήφθηκαν υπόψη οι επαγγελματικές ανάγκες των Ελλήνων εκπαιδευτικών. Το αποτέλεσμα ήταν να χαρακτηριστεί ως ανύπαρκτη η αποτελεσματικότητά τους, αφού υιοθετούνταν πρότυπα χωρών με διαφορετική κουλτούρα στον εκπαιδευτικό τομέα. Παράλληλα, ο ρόλος των εκπαιδευτικών υποβαθμίστηκε, με τη σχολική εργασία να εστιάζει στην κάλυψη συγκεκριμένων στόχων, χωρίς δυνατότητα συνδιαμόρφωσης ή πιθανής αλλαγής τους εντός του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος (Χατζηπαναγιώτου, 2001).

Εκ πρώτης όψεως, οι εκπαιδευτικοί βοηθούνται στη βελτίωση του γνωστικού τους επιπέδου και στις παιδαγωγικές στρατηγικές. Όμως, δεν οδηγούνται στην κριτική προσέγγιση ή αμφισβήτηση των πρακτικών αυτών με στόχο τον μετασχηματισμό της διδακτικής διαδικασίας. Έτσι, παρουσιάζονται κωλύματα στην ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, που έχουν άμεσο αντίκτυπο στη γενικότερη ανάπτυξη του προγράμματος διδασκαλίας. Χρειάζεται η αναθεώρηση του θεσμικού πλαισίου, ώστε η διαδικασία επιμόρφωσης να αποτελεί αυτοσκοπό και όχι εμπόδιο (Μπαγάκης, 2005).

### **Μαθησιακές δυσκολίες και επιμόρφωση εκπαιδευτικών**

Οι μαθητές με αναπτυξιακές διαταραχές εμφανίζουν μαθησιακές δυσκολίες που οφείλονται σε διάφορα είδη προβλημάτων είτε αυτά είναι νοητικά, γνωστικά, αναπτυξιακά είτε ψυχικά και αισθητηριακά. Τα είδη των μαθησιακών δυσκολιών χωρίζονται στις εξής κατηγορίες:

1. Διαταραχές ανάγνωσης ή δυσλεξία: Πρόκειται για νευρολογικής φύσεως διαταραχή που σχετίζεται με την κατάκτηση και επεξεργασία λόγου.
2. Διαταραχή γραπτής έκφρασης ή δυσορθογραφία: Η δυσορθογραφία σχετίζεται με αδυναμίες ως προς την παραγωγή γραπτού λόγου και την γραπτή απεικόνιση ορθογραφημένων λέξεων.
3. Διαταραχή μαθηματικών ή δυσαριθμησία: Συνδέεται με την αδυναμία πραγματοποίησης αριθμητικών πράξεων και επίλυσης μαθηματικών προβλημάτων.
4. Μαθησιακή διαταραχή μη προσδιοριζόμενη αλλιώς: Περιλαμβάνει συμπτώματα των τριών μορφών που αναφέρθηκαν παραπάνω.

Η διαχείριση των παραπάνω δυσκολιών απαιτεί την ύπαρξη ενός εκπαιδευτικού που θα είναι ικανός να μορφοποιεί το αναλυτικό πρόγραμμα, το εκπαιδευτικό υλικό και τις εκπαιδευτικές μεθόδους με τρόπο κατάλληλο προκειμένου να προσαρμόζεται το κάθε παιδί ομαλά στη μαθησιακή διαδικασία (Συλλογικός Επιστημονικός Τόμος, 2017).

## **Αναγκαιότητα επιμόρφωσης σε θέματα ειδικής αγωγής**

Σε έναν άνθρωπο δύναται να παρατηρηθούν διαφορές στη σωματική διάπλαση, στη μυϊκή δύναμη, στις γνωστικές ικανότητες, στον βαθμό κοινωνικότητας. Οι παραλλαγές αυτές ονομάζονται ατομικές διαφορές. Ορισμένες αποκλίσεις παρεμποδίζουν την εξέλιξη και ομαλή προσαρμογή ενός ατόμου στο ευρύτερο περιβάλλον του. Στην περίπτωση αυτή, εισάγεται ο όρος των ατόμων με ειδικές ανάγκες. Η ανάγκη που προκύπτει, είναι η δημιουργία ειδικών σχολικών προγραμμάτων και πρακτικών διδασκαλίας ανταποκρινόμενων στον ρυθμό μάθησης και στις ιδιαιτερότητες του κάθε ατόμου (Αγγελοπούλου-Σακαντάμη, 2004).

Σύμφωνα με την έρευνα των Παντελιάδου και Πατσιοδήμου (2000), που υλοποιήθηκε λαμβάνοντας υπόψη τις αντιλήψεις 2.428 διορισμένων εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης υπό την εποπτεία του Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας το 1997-2020, διερευνήθηκαν οι στάσεις τους για τις επιμορφωτικές τους ανάγκες όσον αφορά την εκπαίδευση ατόμων ειδικής αγωγής. Αξιοποιήθηκε η ποσοτική έρευνα με τη μορφή ερωτηματολογίων σε συνδυασμό με την ποιοτική έρευνα με μορφή συνεντεύξεων. Τα αποτελέσματα ανέδειξαν πως οι εκπαιδευτικοί θεωρούν απαραίτητη την επιμόρφωσή τους σε προγράμματα ειδικής αγωγής αλλά ισχυρίζονται πως χρειάζεται να πραγματοποιούνται ανάλογα με τη βαθμίδα που υπηρετούν και να επικεντρώνονται σε ζητήματα όπως είναι οι μαθησιακές δυσκολίες και οι τρόποι αντιμετώπισης των συναισθηματικών διαταραχών των μαθητών.

Επιπρόσθετα, τα αποτελέσματα επισήμαναν την ανάγκη των εκπαιδευτικών να εξειδικεύονται σε συγκεκριμένες κατηγορίες παιδιών ώστε να προσαρμόζονται κάθε φορά στα πιθανά προβλήματα της τάξης. Ταυτόχρονα, τονίζουν πως η ύπαρξη πρακτικής άσκησης με τη συμβολή εξειδικευμένων επιμορφωτών είναι απαραίτητη σε συνδυασμό με την κατάλληλη διδακτική μεθοδολογία η οποία θα συμβάλλει στην αντιμετώπιση προβλημάτων του σχολείου. Τέλος, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί επισήμαναν την ανάγκη διευκόλυνσής τους από τις εργασίες τους για να αφιερώνουν χρόνο σε θέματα επιμόρφωσης.

Στην έρευνα του Κουρτίδη (2011) σχετικά με τη διερεύνηση των αναγκών εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής μέσω προγραμμάτων εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, η πλειονότητα δηλώνει ικανοποιημένη από τον τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας των προγραμμάτων, τη δυνατότητα πρακτικής άσκησης, τη διάρκεια και τις θεματικές ενότητες

των προγραμμάτων. Στη συγκεκριμένη έρευνα διαπιστώθηκε πως οι εκπαιδευτικοί της ειδικής αγωγής θεώρησαν πως η επιμόρφωση βοήθησε στη βελτίωση των δεξιοτήτων και των προσωπικών τους στόχων για την προώθηση του έργου τους αλλά και την οικονομική και επαγγελματική τους ανέλιξη. Φάνηκε πως οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί προτιμούν τα εξ αποστάσεως σεμινάρια και ύστερα το μικτό σύστημα επιμόρφωσης, την εξ αποστάσεως εκπαίδευση με χρήση Τ.Π.Ε., την εξ αποστάσεως εκπαίδευση με έντυπο υλικό, τις ημερίδες και τέλος τα ταχύρρυθμα προγράμματα.

## **Μεθοδολογία**

### **Εξαμηνιαίο εκπαιδευτικό σεμινάριο**

Το εξαμηνιαίο εκπαιδευτικό σεμινάριο με τίτλο «Εκπαιδευτική παρέμβαση σε όλους τους τομείς ανάπτυξης για παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες» διήρκεσε 18 ώρες και ήταν χωρισμένο σε θεματικές ενότητες. Συγκεκριμένα, πραγματοποιήθηκε ένα τρίωρο σεμινάριο κάθε μήνα από τον Ιανουάριο έως το Ιούνιο 2022 από τους ίδιους εκπαιδευτές. Απευθυνόταν σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Διενεργήθηκε από τη συγγραφική ομάδα του ψηφιακού εκπαιδευτικού υλικού my-book.gr και χρηματοδοτήθηκε από τη διεπιστημονική υπεύθυνη του παρόντος υλικού. Δεν εντάσσεται σε θεσμικό ή χρηματοδοτικό πρόγραμμα αλλά πραγματώνεται στα πλαίσια των επιμορφωτικών δράσεων της ομάδας. Δόθηκε πιστοποιητικό παρακολούθησης με λογότυπο πιστοποίησης της μεθοδολογίας που ακολουθεί η ομάδα του my-book και μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως επιπρόσθετο προσόν στα βιογραφικά ή σε επαγγελματικές ιστοσελίδες τις οποίες πιθανόν διαθέτουν οι εκπαιδευόμενοι.

Επίσης, παρέχόταν η δυνατότητα παρακολούθησης μίας ή και περισσότερων θεματικών ενοτήτων ανάλογα με την επιθυμία του κάθε συμμετέχοντα. Το κόστος ανερχόταν στα 144 ευρώ σε περίπτωση συμμετοχής σε όλες τις θεματικές ενότητες, ενώ το κόστος της κάθε ενότητας ξεχωριστά ανερχόταν στα 32 ευρώ.

Τα εκπαιδευτικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν, εφόσον πρόκειται για εξ αποστάσεως εκπαιδευτικό πρόγραμμα, ήταν οπτικοακουστικός εξοπλισμός, ηλεκτρονικός υπολογιστής/laptop/tablet και η πλατφόρμα zoom μέσω της οποίας πραγματοποιήθηκαν τα σεμινάρια. Αξιοποιήθηκαν ενεργητικές τεχνικές όπως ο καταιγισμός ιδεών, οι ομαδικές εργασίες, οι μελέτες περίπτωσης, οι ερωτήσεις-απαντήσεις και η συζήτηση. Ύστερα από το πέρας κάθε σεμιναρίου, δόθηκε επιμορφωτικό υλικό προκειμένου να χρησιμοποιηθεί από

τους συμμετέχοντες στο διδακτικό τους έργο καθώς και ό,τι παρουσιάστηκε κατά τη διάρκεια του σεμιναρίου για να μην αποσυντονίζονται οι εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκειά του κρατώντας σημειώσεις.

### **Θεματικές ενότητες**

Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα αφορούσε τον εντοπισμό κινήτρων και εμποδίων που επηρεάζουν τους επιμορφούμενους εκπαιδευτικούς ως προς τη συμμετοχή τους στο εξ αποστάσεως εκπαιδευτικό σεμινάριο με θέμα την ειδική αγωγή. Συγκεκριμένα, οι θεματικές ενότητες ήταν:

1. Αποκατάσταση μαθησιακών δυσκολιών
2. Αναγνωστική ικανότητα/Αναγνωστική ευχέρεια/Αναγνωστική κατανόηση
3. Δόμηση προφορικού και γραπτού λόγου
4. Ορθογραφική ικανότητα
5. Μαθηματικές δεξιότητες
6. Προγράμματα διορθωτικής αγωγής μαθησιακών δυσκολιών

Έναυσμα σχεδιασμού ενός προγράμματος σχετικού με την εκπαιδευτική παρέμβαση σε κάθε τομέα ανάπτυξης για παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, αποτέλεσε η ανάγκη εκπαιδευτικών να γνωρίζουν τον τρόπο με τον οποίο οι θεωρητικές τους γνώσεις για τις μαθησιακές δυσκολίες μπορούν να εφαρμοστούν στην εκπαιδευτική τους παρέμβαση και να έχουν τη δυνατότητα να διαχειριστούν αδυναμίες σε κάθε τομέα ανάπτυξης. Μέσω της παρούσας μελέτης, αναζητούνται τα κίνητρα αλλά και τα εμπόδια που συναντούν οι εκπαιδευτικοί όταν αποφασίσουν να συμμετέχουν σε ένα πρόγραμμα τέτοιου είδους έτσι ώστε να φανεί ο βαθμός επιτυχούς ή όχι ανταπόκρισής τους σε έναν εκπαιδευτικό ψηφιακό κόσμο.

### **Σκοπός – στόχοι**

Ο σκοπός αφορούσε τα κίνητρα αλλά και τα εμπόδια που επηρεάζουν τους επιμορφούμενους εκπαιδευτικούς ως προς τη συμμετοχή τους ή όχι στο εξαμηνιαίο εκπαιδευτικό πρόγραμμα.

Οι επιμέρους στόχοι ήταν:

-**Επίπεδο γνώσεων:** να κατανοήσουν τα χαρακτηριστικά που αποτελούν κίνητρο ή/και εμπόδιο ως προς τη συμμετοχή τους στο επιμορφωτικό πρόγραμμα

-**Επίπεδο ικανοτήτων:** να αξιοποιήσουν τα κίνητρα συμμετοχής βρίσκοντας εναλλακτικές παρεμβάσεις για διαφορετικούς τομείς ανάπτυξης

-**Επίπεδο στάσεων:** να εφαρμόζουν διδακτικές παρεμβάσεις ανάλογες της κάθε μαθησιακής δυσκολίας στο εκπαιδευτικό τους έργο χωρίς αντιστάσεις

Η παρούσα έρευνα καλύπτει το κενό που δημιουργείται λόγω της περιορισμένης παρουσίας ερευνών για τα εμπόδια και τα κίνητρα συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε διαδικτυακά προγράμματα σχετικά με την ειδική αγωγή συμβάλλοντας στην οργάνωση προγραμμάτων που θα ανταποκρίνονται ολοένα και περισσότερο στις ανάγκες τους.

### **Ερευνητικά ερωτήματα**

1. Ποια είναι τα κίνητρα παρακολούθησης του επιμορφωτικού προγράμματος από τους εκπαιδευτικούς;
2. Ποια εμπόδια συναντώνται κατά τη διάρκεια παρακολούθησης του επιμορφωτικού προγράμματος ως προς τη μάθηση;
3. Σε τι βαθμό και πώς επηρεάζουν οι ενεργητικές μέθοδοι διδασκαλίας (ερωτήσεις-απαντήσεις, συζήτηση, καταιγισμός ιδεών, ασκήσεις, ομάδες εργασίας, μελέτες περίπτωσης, παιχνίδια ρόλων και προσομοίωση) τα κίνητρα και τα εμπόδια ως προς τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στο επιμορφωτικό πρόγραμμα;

### **Δείγμα έρευνας**

Ο πληθυσμός στόχος της έρευνας ήταν εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που συμμετείχαν στο εξ αποστάσεως εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Τα στοιχεία επιλέχθηκαν μέσω της ποσοτικής έρευνας με τη μορφή ερωτηματολογίων και της ποιοτικής έρευνας με τη μορφή ημιδομημένων συνεντεύξεων διάρκειας 25-40 λεπτών. Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν 30 εκπαιδευτικοί από τους οποίους οι 20 (16 γυναίκες, 4 άνδρες) συνέβαλλαν με τις απαντήσεις τους στην ποσοτική έρευνα. Η συλλογή έγινε με τεχνικές τυχαίας δειγματοληψίας λόγω της ανωνυμίας που επιβάλλεται να υπάρχει και περιελάμβανε γενικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων ώστε να γενικευτούν και να παράσχουν προβλέψεις για τον υπόλοιπο όμοιο πληθυσμό. Σχετικά με την ποιοτική έρευνα, έγινε σκόπιμη δειγματοληψία με στόχο την απάντηση στα ερευνητικά

ερωτήματα. Στη συγκεκριμένη περίπτωση επιλέχθηκαν 10 συνεντευξιαζόμενοι των οποίων τα χαρακτηριστικά ποικίλουν (ηλικία, επίπεδο σπουδών, φύλο, ειδικότητα) έτσι ώστε να φανεί η πληθώρα των απόψεων για το θέμα αναζήτησης και τα αποτελέσματα να είναι περισσότερο αξιόπιστα.

### **Εργαλεία συλλογής δεδομένων**

Η έρευνα ήταν κατ' αρχήν ποσοτική και το εργαλείο συλλογής δεδομένων είχε τη μορφή ερωτηματολογίου. Αξιοποιήθηκε το συγκεκριμένο εργαλείο διότι διευκολύνει τους συμμετέχοντες να απαντήσουν γρήγορα και εύκολα, ενώ ταυτόχρονα επιτρέπει τη συγκέντρωση πληροφοριών σε μικρό σχετικά χρονικό διάστημα και χωρίς κόστος. Ταυτόχρονα, γίνεται συστηματική διερεύνηση φαινομένων με αριθμητικά δεδομένα και δίνεται η δυνατότητα χρησιμοποίησης αντιπροσωπευτικού δείγματος παρατηρήσεων. Ήταν δομημένο με τέτοιο τρόπο ώστε να υποδεικνύεται μια σειρά πιθανών απαντήσεων που καλείται να απαντήσει ο ερωτώμενος. Κατά τη δόμηση του ερωτηματολογίου κατηγοριοποιήθηκαν τα κίνητρα και τα εμπόδια συμμετοχής των εκπαιδευτικών.

Όσον αφορά τα κίνητρα και τους λόγους συμμετοχής, τα ερωτήματα χωρίστηκαν ανάλογα με τις επαγγελματικές προοπτικές των εκπαιδευτικών, την αναγνώριση της εκπαίδευσης που πρόκειται να λάβουν, το ενδιαφέρον για τη μάθηση, την προσωπική και οικογενειακή τους ζωή καθώς και την κοινωνική τους συμμετοχή. Σχετικά με τα εμπόδια συμμετοχής, τα ερωτήματα διακρίθηκαν με βάση την τυπολογία της Cross σε καταστασιακά, θεσμικά και προδιαθετικά (Cross, 1981).

Παράλληλα, αξιοποιήθηκε η ποιοτική έρευνα με τη μορφή συνεντεύξεων. Χρησιμοποιήθηκε η μορφή της ημιδομημένης συνέντευξης με διάρκεια από 25 έως 40 λεπτά έτσι ώστε ο ερωτώμενος να έχει την ελευθερία να εκφραστεί χωρίς περιορισμούς. Δίνονταν, βέβαια γενικές κατευθύνσεις προκειμένου η συζήτηση να διεξαχθεί στα πλαίσια της ερευνητικής διαδικασίας και να δοθούν απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα που έχουν τεθεί.

### **Αποτελέσματα**

#### **Ευρήματα ποσοτικής έρευνας**

Αρχικά, γίνεται αναφορά στα κίνητρα συμμετοχής των εκπαιδευτικών στο σεμινάριο. Το μεγαλύτερο ποσοστό σχετιζόταν με την οργάνωση του σεμιναρίου και συγκεκριμένα με



την αποσαφήνιση των σκοπών, των στόχων και του περιεχομένου του (35%). Σε υψηλό ποσοστό εντοπίζεται το πλούσιο επιμορφωτικό υλικό που δινόταν (30%). Η διάρκεια του σεμιναρίου, η ύπαρξη δραστηριοτήτων που ανταποκρίνονταν στους στόχους και οι υποστηρικτικοί επιμορφωτές αποτελούν το 20% ενώ στο 15% βρίσκεται η ενεργητική συμμετοχή τους, η ευελιξία ωραρίου, η δυνατότητα σύγχρονης και ασύγχρονης παρακολούθησης. Το 5% επέλεξε πως όλες οι επιλογές συνέβαλαν στην κινητοποίησή τους για συμμετοχή ενώ το πιστοποιητικό δε φαίνεται να τους ενδιαφέρει αφού βρίσκεται σε μηδενικό ποσοστό.



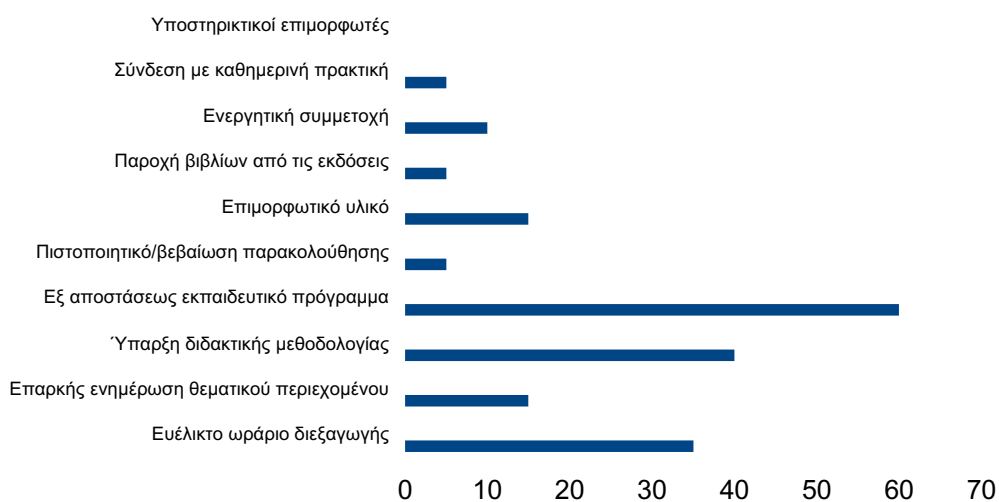
Γράφημα 1. Κίνητρα συμμετοχής εκπαιδευτικών στο επιμορφωτικό πρόγραμμα

Τα εμπόδια συμμετοχής αφορούσαν την έλλειψη χρόνου (45%) και τεχνικά προβλήματα (35%). Σε ποσοστό 20% βρίσκονται οι μη βολικές ώρες και ημέρες σεμιναρίου και μη εξοικείωση με την τεχνολογία. Το κόστος συμμετοχής ανήκει στο 15% ενώ οι ψυχολογικοί παράγοντες και οι οικογενειακές και επαγγελματικές υποχρεώσεις στο 10%. Σε ποσοστό 5% επισημάνθηκε πως το κλίμα δεν ήταν ιδιαίτερα συνεργατικό και οι επιμορφωτές δεν ήταν υποστηρικτικοί. Τέλος, σε ποσοστό 5% επισημάνθηκε πως δεν υπήρχε κανένα εμπόδιο ως προς τη συμμετοχή τους.



Γράφημα 2. Εμπόδια συμμετοχής εκπαιδευτικών στο επιμορφωτικό πρόγραμμα

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση αποτέλεσε βασικό παράγοντα διευκόλυνσης των εκπαιδευτικών για τη συμμετοχή τους σε αυτό (60%). Επίσης, η ανάγκη ύπαρξης διδακτικής μεθοδολογίας (40%) και το ευέλικτο ωράριο διεξαγωγής (35%) συνέβαλαν στη συνέχιση της παρακολούθησης. Σε ποσοστό 15% βρίσκεται η επαρκής ενημέρωση θεματικού περιεχομένου και το επιμορφωτικό υλικό. Σε ποσοστό 10% ανήκει η ενεργητική συμμετοχή και σε 5% η παροχή βιβλίων και η σύνδεση με την καθημερινή πρακτική. Σε μηδενικό ποσοστό είναι η επιλογή των υποστηρικτικών επιμορφωτών.



Γράφημα 3. Προϋποθέσεις συμμετοχής εκπαιδευτικών στο επιμορφωτικό πρόγραμμα

### **Ευρήματα ποιοτικής έρευνας**

Σχετικά με το εξαμηνιαίο εκπαιδευτικό πρόγραμμα παρατηρήθηκε ότι υπήρξαν παράγοντες που δυσκόλεψαν τη συμμετοχή τους σε αυτό και αφορούσαν κυρίως τον χρόνο, το μεγάλο διάστημα υλοποίησης του προγράμματος και τα τεχνικά ζητήματα. Ενδεικτικές απαντήσεις είναι οι εξής:

*Αναγκάστηκα να προσαρμόσω το πρόγραμμά μου, καθώς ήθελα να συμμετέχω ενεργά στο πρόγραμμα. Επειδή ήταν εξαμηνιαίο και πραγματοποιούνταν την ίδια ημέρα με δυσκόλεψε λίγο ώστε να προσαρμόσω τις ώρες μου και να μπορώ να συμμετέχω χωρίς πρόβλημα.(αρ. 4)*

*Το γεγονός πως το πρόγραμμα ήταν διαδικτυακό, με δυσκόλεψε καθώς μερικές φορές είχα τεχνικά προβλήματα που οφείλονταν κυρίως στην κακή σύνδεση. Οι μικρές διακοπές με αποσυντόνιζαν από τη μαθησιακή διαδικασία.(αρ. 5)*

Τα χαρακτηριστικά του προγράμματος τα οποία συνέβαλλαν στο να συμμετέχουν ενεργά ήταν:

- Εισηγητές
- Θεματολογία
- Πρακτικό κομμάτι
- Δείγματα γραπτών από πραγματικά περιστατικά που χρήζουν ειδική αγωγή
- Επιμορφωτικό υλικό
- Οργάνωση με βάση τις αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων

Ενδεικτικές απαντήσεις είναι οι ακόλουθες:

*Η συμμετοχή μου στο πρόγραμμα οφειλόταν στα εξής:*

- Εισηγητές

- Θεματολογία
- Πρακτικό κομμάτι
- Δείγματα γραπτών από πραγματικά περιστατικά που χρήζουν ειδική αγωγή.(αρ. 6)

*Σημαντικό ήταν το γεγονός πως το πρόγραμμα ήταν διαμορφωμένο με βάση τις αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων. Έτσι, συμμετείχαμε ενεργά σε αυτό με αποτέλεσμα να μην είναι ανιαρό. Επίσης, η δόμηση του προγράμματος και το επιμορφωτικό υλικό που δόθηκε με βοήθησε στο να εφαρμόσω ό,τι έμαθα στη σχολική αίθουσα.(αρ. 7)*

Το γεγονός πως πρόκειται για ένα εξ αποστάσεως εκπαιδευτικό σεμινάριο βοήθησε σε μεγάλο βαθμό, καθώς μπορούσαν να το συνδυάσουν στην καθημερινότητά τους με οποιαδήποτε άλλη εργασία. Δηλώνουν ότι δεν έχασαν πολύτιμο χρόνο στις μετακινήσεις και το ότι προσφερόταν και ασύγχρονα συνέβαλλε στο να ανατρέξουν ξανά και να παρακολουθήσουν ό,τι δεν είχαν συγκρατήσει κατά τη διάρκειά του. Επισήμαναν ότι ήταν τόσο διαδραστικός ο τρόπος που γινόταν το πρόγραμμα, που ένιωσαν πως μπορούν να το παρακολουθήσουν με ευκολία. Παράλληλα, μπορούσαν να παρακολουθήσουν όσες φορές ήθελαν το σεμινάριο και να κρατούν σημειώσεις ή να ξεκαθαρίζουν διάφορες πληροφορίες. Ενδεικτικές απαντήσεις είναι οι ακόλουθες:

*Με βοήθησε πάρα πολύ το γεγονός ότι το σεμινάριο ήταν εξ αποστάσεως, καθώς μπορούσα να το συνδυάσω στην καθημερινότητά μου με τη δουλειά. Επίσης, δεν έχασα πολύτιμο χρόνο στις μετακινήσεις. Το γεγονός ότι προσφερόταν και ασύγχρονα ήταν πολύ σημαντικό, καθώς μπορούσα να ανατρέξω ξανά να παρακολουθήσω κάτι το οποίο δεν είχα συγκρατήσει.(αρ. 2)*

*Ο συνδυασμός σύγχρονης και ασύγχρονης παρακολούθησης ήταν ιδανικός συνδυασμός για την επιτυχή συμμετοχή μου σε αυτό. Νομίζω ότι τα εξ αποστάσεως προγράμματα είναι ένας εύκολος τρόπος για αποτελεσματική μάθηση και το παρόν σεμινάριο βοήθησε στην ενίσχυση της μάθησης αποτελεσματικά.(αρ. 3)*

Όσον αφορά τις ενεργητικές μεθόδους διδασκαλίας που αξιοποιήθηκαν επηρέασαν σε μεγάλο βαθμό τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα, καθώς συμμετείχαν ενεργά κατά τη μαθησιακή διαδικασία. Θεώρησαν πως με τον τρόπο αυτό εμπέδωναν τη γνώση πιο

αποτελεσματικά αποκτώντας μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση για την εφαρμογή των δεξιοτήτων που αποκτούσαν στο δικό τους έργο. Ενδεικτικές απαντήσεις είναι οι εξής:

*Οι μέθοδοι διδασκαλίας που αξιοποιήθηκαν επηρέασαν σε μεγάλο βαθμό τη συμμετοχή μου στο πρόγραμμα, καθώς βρισκόμουν στον προσωπικό μου χώρο, μπορούσα να παρακολουθήσω όσες φορές ήθελα το σεμινάριο και να κρατάω σημειώσεις ή να ξεκαθαρίζω διάφορες πληροφορίες. Επίσης, υπήρχε διαδραστικότητα, κάτι το οποίο καθιστούσε το σεμινάριο ενδιαφέρον. (αρ. 9)*

*Με βοήθησαν σε μεγάλο βαθμό οι ομαδικές αλλά και οι ατομικές εργασίες/ασκήσεις. Οι ομαδικές εργασίες συνέβαλαν στο να μοιραστώ τις σκέψεις μου με την ομάδα και να ανταλλάξω ιδέες, ενώ οι ατομικές εργασίες ήταν ένας ωραίος τρόπος για να δώσω λίγο χώρο στον εαυτό μου, να συνδυάσω τις γνώσεις μου με όσα ειπώθηκαν και να τις εκφράσω στην ολομέλεια. (αρ. 10)*

Επισημαίνουν πως εφαρμόζουν ήδη τις γνώσεις που απέκτησαν στο καθημερινό τους έργο και αναπροσαρμόζουν το υλικό, ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών. Ενδεικτικές απαντήσεις είναι οι εξής:

*Φυσικά και θα αξιοποιήσω τις γνώσεις που απέκτησα στην καθημερινή μου διδασκαλία με τους μαθητές. Θα αξιοποιήσω τόσο το υλικό που απέκτησα όσο και τις μεθόδους που έμαθα ανάλογα με τις ανάγκες του κάθε μαθητή. (αρ. 2)*

*Αξιοποιώ ήδη τις γνώσεις που απέκτησα στο καθημερινό μου έργο και αναπροσαρμόζω το υλικό όποτε χρειάζεται κρατώντας τη βασική ιδέα. (αρ. 8)*

Σχετικά με το τελευταίο ερώτημα που αφορά το τι θα άλλαζαν προκειμένου βελτιωθεί ένα εξ αποστάσεως πρόγραμμα σαν και αυτό οι ενδεικτικές απαντήσεις είναι οι ακόλουθες:

*Προσωπικά πιστεύω πως τα εξ αποστάσεως προγράμματα πρέπει να βασίζονται στην ανάδειξη των πρακτικών και μεθόδων με τους οποίους εφαρμόζεται η εκάστοτε θεωρία και δίνεται μεγαλύτερο βάρος στην πράξη και όχι στη θεωρία. (αρ. 6)*

*Μία ωραία ιδέα είναι να υπάρχει πλατφόρμα υποβολής ερωτήσεων, ώστε κατά τη διάρκεια του σεμιναρίου να τίθενται ερωτήσεις και μέσω αυτής.(αρ. 9)*

## **Συμπεράσματα**

### **1ο Ερευνητικό ερώτημα**

Ποια είναι τα κίνητρα παρακολούθησης του επιμορφωτικού προγράμματος από τους εκπαιδευτικούς;

Με βάση τα αποτελέσματα που αφορούσαν το παρόν σεμινάριο, τα κίνητρα συμμετοχής τους σε αυτό σχετίζονταν κυρίως με την αποσαφήνιση των σκοπών, των στόχων και του περιεχομένου τα οποία είχαν διαμορφωθεί εκ των προτέρων. Επίσης, το πλούσιο επιμορφωτικό υλικό, η ύπαρξη δραστηριοτήτων που ανταποκρίνονταν στους στόχους τους, οι υποστηρικτικοί επιμορφωτές αλλά και η επαρκής διάρκεια του σεμιναρίου ήταν σημαντικά κίνητρα για την παρακολούθηση του προγράμματος. Ταυτόχρονα, η ύπαρξη διδακτικής μεθοδολογίας και η ευελιξία του ωραρίου διεξαγωγής αποτελέσαν σημαντικές προϋποθέσεις για τη συνέχιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

### **2ο Ερευνητικό ερώτημα**

Ποια εμπόδια συναντώνται κατά τη διάρκεια παρακολούθησης του επιμορφωτικού προγράμματος ως προς τη μάθηση;

Με βάση τα αποτελέσματα που αφορούσαν το παρόν σεμινάριο, τα εμπόδια σχετίζονταν με την έλλειψη χρόνου λόγω οικογενειακών και επαγγελματικών υποχρεώσεων καθώς και με το γεγονός πως ήταν αναγκαία η ύπαρξη οπτικο-ακουστικού εξοπλισμού η οποία οδηγούσε σε μερικά τεχνικά ζητήματα που εμπόδιζαν μερικούς συμμετέχοντες από την ομαλή παρακολούθηση του σεμιναρίου.

### **3ο Ερευνητικό ερώτημα**

Σε τι βαθμό και πώς επηρεάζουν οι ενεργητικές μέθοδοι διδασκαλίας (ερωτήσεις-απαντήσεις, συζήτηση, καταγισμός ιδεών, ασκήσεις, ομάδες εργασίας, μελέτες περίπτωσης, παιχνίδια ρόλων και προσομοίωση) τα κίνητρα και τα εμπόδια ως προς τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στο επιμορφωτικό πρόγραμμα;

Με βάση τα αποτελέσματα της ποσοτικής έρευνας, οι ενεργητικές μέθοδοι διδασκαλίας αποτελούσαν έναν παράγοντα που ενίσχυε το ενδιαφέρον των εκπαιδευόμενων για συμμετοχή στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευόμενοι δήλωσαν ότι οι μέθοδοι διδασκαλίας επηρέασαν θετικά τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα, καθώς βρίσκονταν στον προσωπικό τους χώρο, μπορούσαν να παρακολουθήσουν όσες φορές ήθελαν το σεμινάριο και να κρατήσουν σημειώσεις ή να ξεκαθαρίζουν διάφορες πληροφορίες. Οι ομαδικές εργασίες συνέβαλαν στο να μοιραστούν τις σκέψεις τους με την ομάδα και να ανταλλάξουν ιδέες, ενώ οι ατομικές εργασίες ήταν ένας τρόπος για να δώσουν χώρο στον εαυτό τους, να συνδυάσουν τις γνώσεις τους με όσα ειπώθηκαν και να τις εκφράσουν στην ολομέλεια.

### **Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα**

Η συγκεκριμένη έρευνα περιορίζεται στην εύρεση κινήτρων και εμποδίων που επηρεάζουν εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από τη συμμετοχή τους σε ένα εξ αποστάσεως εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Θα ήταν χρήσιμο να γίνουν σχετικές έρευνες οι οποίες θα εστιάζουν σε διαφορετικό πληθυσμό στόχο, ώστε να φανούν ποιοι παράγοντες επηρεάζουν τους ενήλικους με διαφορετικό επαγγελματικό ή πολιτισμικό υπόβαθρο ως προς τη συμμετοχή τους σε ένα διαδικτυακό επιμορφωτικό πρόγραμμα. Ακόμα, θα ήταν χρήσιμο να συγκεντρωθούν δεδομένα από ένα μεγαλύτερο εύρος συμμετεχόντων προκειμένου να ενισχυθεί η εγκυρότητα των αποτελεσμάτων.

### **Βιβλιογραφικές Αναφορές**

- Αγγελοπούλου-Σακαντάμη, Ν. (2004). *Ειδική αγωγή: αναπτυξιακές διαταραχές και χρόνιες μειονεξίες*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. & Διακοπούλου, Α. & Κουτούζης, Μ. & Μαυρογιώργος, Γ. & Χαλκιώτης, Δ. (1999). *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων. Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Βεκρής, Ε. (1983). Επιμόρφωση, Διαπιστώσεις, αρχές και μορφές, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 10, σσ. 70-73.
- Cross, P. K. (1981). *Adults as Learners: Increasing Participation and Facilitating Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Κεδράκα, Κ., & Φίλιππος, Ν. (2013). *Εκπαιδευτικό υλικό: επιμόρφωση και συμβουλευτική στην εκπαίδευση*. ΕΚΔΔΑ.
- Κουρτίδης, Π. (2011). *Διερεύνηση κάλυψης επιμορφωτικών αναγκών εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής μέσω προγραμμάτων επιμόρφωσης από απόσταση* (Διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα.
- Κωστίκα, Ι. (2004). *Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών: Διερεύνηση Απόψεων και Στάσεων των Στελεχών Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Μπαγάκης, Γ. (2005). *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*, Αθήνα. Μεταίχιμο.
- Παντελιάδου, Σ., & Πατσιοδήμου, Α. (2000). *Στάσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών για την επιμόρφωση στην ειδική αγωγή*. Θεσσαλονίκη: Action AE.
- Συλλογικός Επιστημονικός Τόμος, (2017). *Εκπαιδευτικό υλικό για την παράλληλη στήριξη και την ένταξη μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σχολείο*. Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2001). *Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Ζητήματα Οργάνωσης, Σχεδιασμού και Αξιολόγησης*. Αθήνα: Δαρδανός.

\* Το παρόν σεμινάριο πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια εκπόνησης της διπλωματικής εργασίας: "Επιμόρφωση παιδαγωγών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Η περίπτωση εξ αποστάσεως προγράμματος επιμόρφωσης στην ειδική αγωγή" της Κας Ζάβρα Νίκη.



## **Ευάλωτες κοινωνικές ομάδες, δεξιότητες, επαγγέλματα και ο ρόλος της διά βίου μάθησης**

Άννα Τσιμπουκλή

Άγγελος Ευστράτογλου

### **Περίληψη**

Η δεκαετία που μας πέρασε χαρακτηρίστηκε από την κυριαρχία της οικονομικής και κοινωνικής κρίσης, που κορυφώθηκε στο διάστημα 2011-2013 και την περιορισμένη και αργή αποκλιμάκωση της στα επόμενα χρόνια και μέχρι το 2019, όπου και επανήλθε λόγω της πανδημίας του COVID-19, τις συνέπειες της οποίας τόσο στον τρόπο εργασίας και εκπαίδευσης όσο και στα ζητήματα υγείας, βιώνουμε ακόμη και σήμερα. Οι συνέπειες των κρίσεων αυτών υπήρξαν σημαντικές για μεγάλες κατηγορίες του πληθυσμού, αλλά ακόμη πιο σημαντικές για τις πιο ευάλωτες κατηγορίες του. Η παρούσα εργασία εστιάζει στην χαρτογράφηση της έλλειψης των απαραίτητων για την ένταξη στην αγορά εργασίας δεξιοτήτων, με ιδιαίτερη έμφαση σε συγκεκριμένες πληθυσμιακές ομάδες, όπως τα άτομα που κάνουν χρήση ναρκωτικών ουσιών και που βιώνουν τη φτώχεια και τον κοινωνικό αποκλεισμό.

**Λέξεις-κλειδιά:** δεξιότητες, εργασία, πανδημία, κρίση, χρήση ουσιών

### **Ευάλωτες κοινωνικές ομάδες, δεξιότητες και επαγγέλματα**

#### **Εισαγωγή**

Η δεκαετία που μας πέρασε χαρακτηρίστηκε από την κυριαρχία της οικονομικής και κοινωνικής κρίσης<sup>6</sup>, που κορυφώθηκε στο διάστημα 2011-2013 και την περιορισμένη και

---

<sup>6</sup> Η οικονομική κρίση υπήρξε προϊόν των τελευταίων ετών της προηγούμενης δεκαετίας. Ωστόσο η κορύφωσή της, όπως επισημαίνεται παραπάνω, επήλθε στα έτη 2012 και 2013 με κύριο χαρακτηριστικό τη συρρίκνωση της απασχόλησης, που έλαβε τη χαμηλότερη τιμή της των τελευταίων δεκαετιών και την αύξηση της ανεργίας που έλαβε την υψηλότερη τιμή της το 2013 με παραπάνω από 1.350.00 ανέργους και ποσοστό ανεργίας κοντά στο 28,0%, γεγονός που δημιούργησε πληθώρα κοινωνικών προβλημάτων.

αργή αποκλιμάκωση της στα επόμενα χρόνια και μέχρι το 2019, όπου και επανήλθε λόγω της πανδημίας που μας ταλανίζει ακόμη και σήμερα. Οι συνέπειες των κρίσεων αυτών υπήρξαν σημαντικές για μεγάλες κατηγορίες του πληθυσμού, αλλά ακόμη πιο σημαντικές για τις πιο ευάλωτες κατηγορίες του. Ανάμεσα στις ευάλωτες αυτές κατηγορίες αναμφίβολα πρέπει να ενταχθούν τα άτομα με χαμηλά εκπαιδευτικά προσόντα, τα άτομα που εντοπίζονται εκτός εκπαίδευσης, κατάρτισης και απασχόλησης (οι αποκαλούμενοι NEETS) καθώς και τα άτομα που κάνουν κατάχρηση ουσιών.

### **Άτομα με χαμηλά εκπαιδευτικά προσόντα**

Τα άτομα με χαμηλά εκπαιδευτικά προσόντα συνιστούν μια από τις πιο σημαντικές ευάλωτες κοινωνικές ομάδες. Και τούτο γιατί στη μεγάλη τους πλειονότητα τα χαμηλά εκπαιδευτικά προσόντα συνδέονται με χαμηλές δεξιότητες<sup>7</sup>, γεγονός που δυσχεραίνει την απρόσκοπτη και αποτελεσματική συμμετοχή των ατόμων αυτών στις κοινωνικές και οικονομικές δραστηριότητες. Παρά το γεγονός ότι η πλειονότητα των ατόμων αυτών συγκεντρώνεται στις μεγάλες ηλικίες, ένα σημαντικό τους τμήμα συγκεντρώνεται και στις εργάσιμες ηλικίες (15-64 ετών), εκεί όπου εντοπίζονται ιδιαίτερα δυσμενείς καταστάσεις σχετικά με τη συμμετοχή τους αφ' ενός μεν στις οικονομικές δραστηριότητες, αφ' ετέρου δε σε διαδικασίες εκπαίδευσης και κατάρτισης στο πλαίσιο της ΔΒΜ, όπου η περιορισμένη τους συμμετοχή τους δεν συμβάλλει στη βελτίωση και αναβάθμιση των δεξιοτήτων τους, εγκλωβίζοντάς τους στην παγίδα των χαμηλών δεξιοτήτων που διαρκώς απαξιώνονται.

Το 2021 τα άτομα με χαμηλά εκπαιδευτικά προσόντα ανέρχονταν σε 3.183.500 συνιστώντας το 35,1% του συνολικού πληθυσμού της χώρας ηλικίας άνω των 15 ετών. Σε αυτούς συμπεριλαμβάνονται 277.00 άτομα που έχουν ολοκληρώσει μερικές τάξεις του

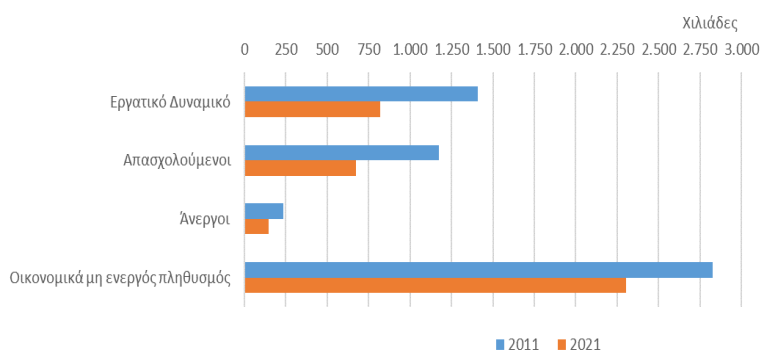
---

<sup>7</sup> Χρειάζεται εξ αρχής να επισημανθεί ότι καθώς το εκπαιδευτικό επίπεδο συνιστά ένα «συμβατικό» δείκτη του επιπέδου των δεξιοτήτων, που αδυνατεί επί της ουσίας να τις εκτιμήσει, ενδέχεται στην πραγματικότητα να υπάρχουν άτομα με χαμηλό εκπαιδευτικό επίπεδο που διαθέτουν υψηλότερες από τις εκτιμώμενες με αυτό το δείκτη δεξιότητες. Και τούτο κυρίως γιατί οι δεξιότητες συνιστούν ιδιαίτερα σύνθετη κατάσταση που δεν προκύπτουν αποκλειστικά από την εκπαίδευση και την κατάρτιση αλλά και από άλλους κοινωνικούς και οικονομικούς παράγοντες που λειτουργούν ως μηχανισμοί δημιουργίας και αναβάθμισης των δεξιοτήτων. Για τη σχετική συζήτηση μεταξύ άλλων βλέπε στο Ευστράτογλου, κ.α. (2011) και στην εκεί παρουσιαζόμενη βιβλιογραφία.

δημοτικού, 1.759.500 άτομα που έχουν ολοκληρώσει το δημοτικό και 1.086.200 άτομα που έχουν ολοκληρώσει την υποχρεωτική εκπαίδευση (γυμνάσιο)<sup>8</sup>.

Οι εξελίξεις στην κατάσταση απασχόλησης των ατόμων αυτών, στην υπό ανάλυση δεκαετία (2011-2021), παρουσιάζονται στο διάγραμμα 1.

**Διάγραμμα 1.** Κατάσταση απασχόλησης ατόμων με χαμηλά εκπαιδευτικά προσόντα 2011-2021



Πηγή: ΕΛΣΤΑΤ, Έρευνες Εργατικού Δυναμικού

Κύριο χαρακτηριστικό των εξελίξεων αυτών αναμφίβολα απετέλεσε η συρρίκνωση του εργατικού τους δυναμικού κατά 42,0% ή 593.000 άτομα. Τούτο οφείλεται εν μέρει στην απομάκρυνση από το εργατικό δυναμικό λόγω συνταξιοδότησης αλλά και στην αδυναμία του παραγωγικού συστήματος της χώρας να δημιουργήσει ικανοποιητικό αριθμό θέσεων εργασίας για όσους επιθυμούν να εργαστούν<sup>9</sup>. Εξ ίσου υψηλή υπήρξε και η μείωση της απασχόλησης των ατόμων με χαμηλά εκπαιδευτικά προσόντα κατά 42,9% με απώλειες 503.938 θέσεων εργασίας για αυτούς. Από την άλλη πλευρά η μείωση της ανεργίας κατά 37,8% και η παράλληλη μείωση των ανέργων κατά 89.000 άτομα δεν οφείλεται στη δυναμική της οικονομίας και της απασχόλησης αλλά στη συρρίκνωση του εργατικού δυναμικού και στην απομάκρυνση ενός αριθμού των ανέργων από το εργατικό δυναμικό λόγω αδυναμίας εξασφάλισης μιας θέσης εργασίας και απογοήτευσης από το γεγονός αυτό, με το ποσοστό

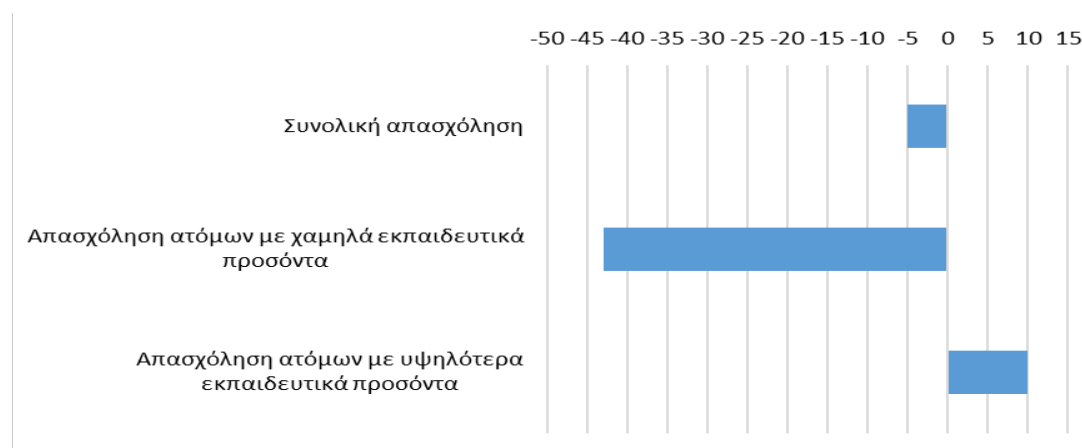
<sup>8</sup> Το ΚΑΝΕΠ (2019) εκτίμησε το ποσοστό των ατόμων με χαμηλά εκπαιδευτικά προσόντα στις ηλικίες των 30-34 ετών για το 2017 στο 15,7% των αντίστοιχων ηλικιών, χαμηλότερο από το αντίστοιχο 16,9% για τις 28 χώρες της Ε.Ε, με προοπτική την περαιτέρω μείωση του στο 10,2% το 2022, σημαντικά χαμηλότερο από το αντίστοιχο 15,2% για τις 28 χώρες της Ε.Ε.

<sup>9</sup> Βλέπε ενδεικτικά στο Ευστράτογλου και Κρητικίδης (2022) και στο Livanos and Pouliakas (2020).

της ανεργίας το 2021 να είναι υψηλότερο (17,9%) από το αντίστοιχο (16,7%) του 2011. Τέλος η μείωση των ατόμων με χαμηλά εκπαιδευτικά προσόντα που εντάσσονται στον οικονομικά μη ενεργό πληθυσμό (που βρίσκονται δηλαδή εκτός εργατικού δυναμικού) κατά 18,4% ή 521.500 άτομα συνιστά το αποτέλεσμα τόσο οικονομικών διεργασιών όσο όμως και δημογραφικών συνυφασμένων με τη γενικότερη μείωση του πληθυσμού<sup>10</sup>.

Οι ιδιαίτερες συνθήκες που αντιμετωπίζουν τα άτομα με χαμηλά εκπαιδευτικά προσόντα αναφορικά με την απασχόληση αναδεικνύονται και μέσα από το ρυθμό μεταβολής της απασχόλησής τους συγκριτικά με το σύνολο των απασχολούμενων όσο και αυτών με υψηλότερα εκπαιδευτικά προσόντα (διάγραμμα 2).

**Διάγραμμα 2.** Ρυθμός μεταβολής απασχόλησης και άτομα με χαμηλά εκπαιδευτικά προσόντα 2011-2021



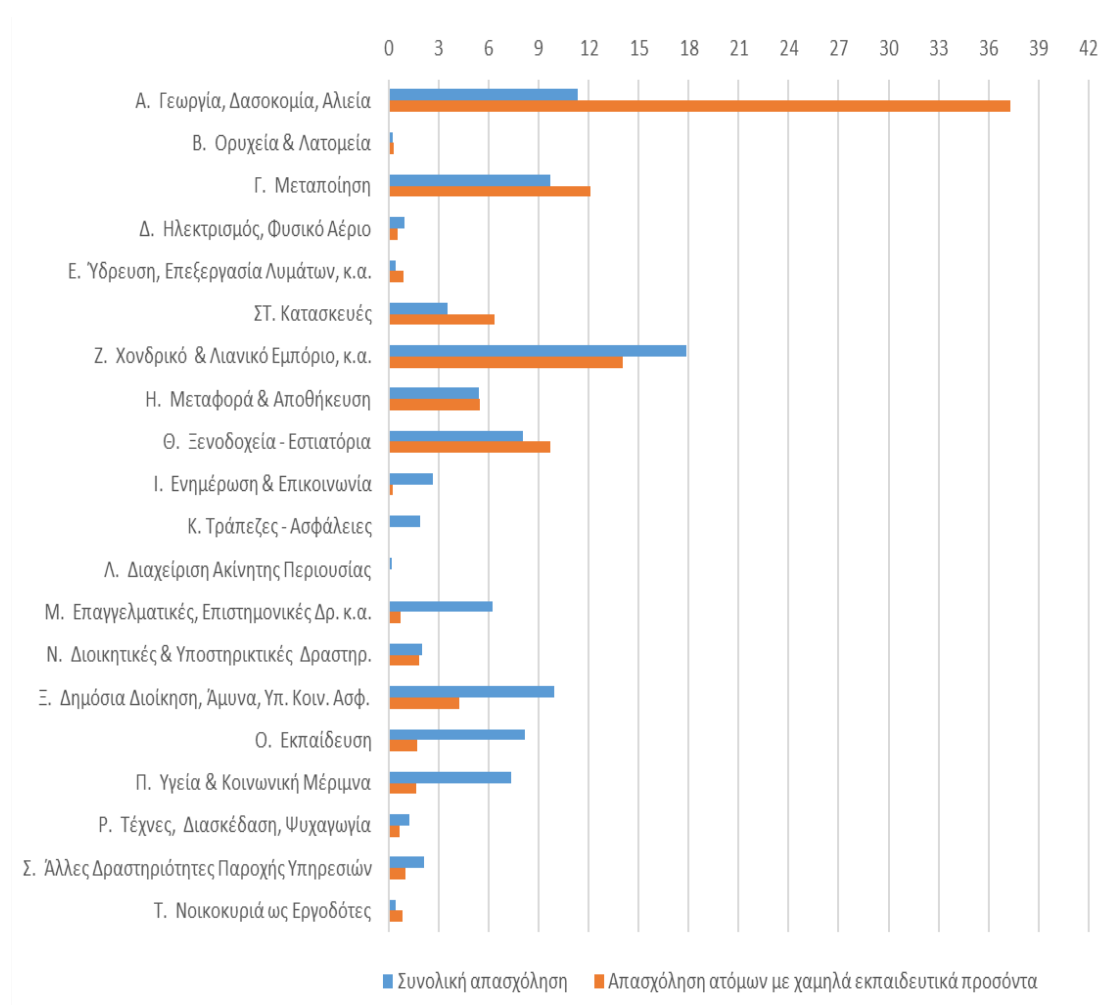
Πηγή: ΕΛΣΤΑΤ, Έρευνες Εργατικού Δυναμικού

Η συνολική απασχόληση της χώρας, στο υπό ανάλυση χρονικό διάστημα, μειώθηκε κατά 5,1%, με απώλειες 208.964 θέσεων εργασίας, με τη μείωση της απασχόλησης των ατόμων με χαμηλά εκπαιδευτικά προσόντα να ανέρχεται, όπως ήδη επισημάνθηκε, στο 42,9%, με απώλειες 503.938 θέσεων εργασίας. Η απασχόληση των ατόμων με υψηλότερα εκπαιδευτικά προσόντα αυξήθηκε κατά 10,0%, οδηγώντας στη δημιουργία 249.974 νέων θέσεων εργασίας. Γίνεται φανερό ότι οι επιπτώσεις της οικονομικής κρίσης αναφορικά με την απασχόληση αφορούν αποκλειστικά στα άτομα με χαμηλά εκπαιδευτικά προσόντα, αναδεικνύοντας τις ιδιαίτερα δυσμενείς καταστάσεις που διαμορφώνονται για αυτούς.

<sup>10</sup> Ο συνολικός πληθυσμός της χώρας στις ηλικίες άνω των 15 ετών μειώθηκε κατά 2,9% από 9.373.100 άτομα το 2011 στα 9.067.100 άτομα το 2021.

Πέραν των ιδιαίτερων δυσχερειών που αντιμετωπίζουν αναφορικά με την απασχόλησή τους, η δυσμενέστερη θέση τους στη δομή της απασχόλησης και στην αγορά εργασίας αναδεικνύεται και μέσα από τη διάρθρωσή στους κλάδους οικονομικής δραστηριότητας και στα επαγγέλματα που ασκούν. Η διάρθρωσή τους συγκριτικά πάντα με τη διάρθρωση της συνολικής απασχόλησης στους κλάδους και οι μεταβολές της παρουσιάζονται στα διαγράμματα 3 και 4 .

**Διάγραμμα 3.** Διάρθρωση συνολικής απασχόλησης και απασχόλησης ατόμων με χαμηλά εκπαιδευτικά προσόντα κατά κλάδο οικονομικής δραστηριότητας 2021



Πηγή: ΕΛΣΤΑΤ, Έρευνες Εργατικού Δυναμικού

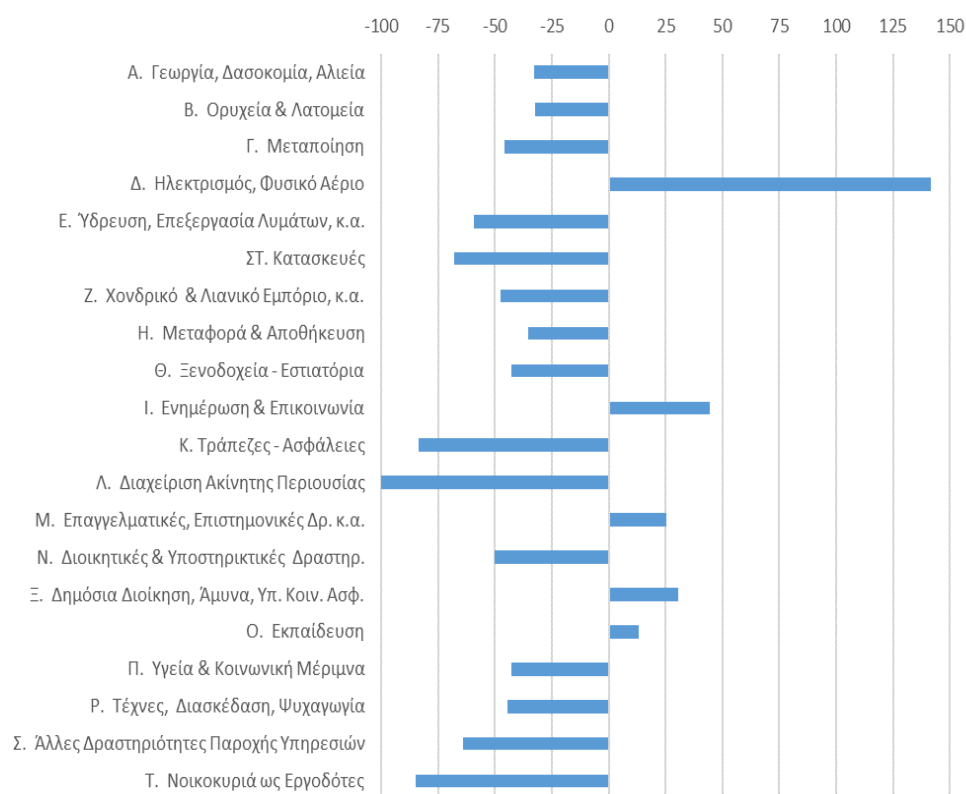
Τα άτομα με χαμηλά εκπαιδευτικά προσόντα απασχολούνται σε μεγαλύτερα ποσοστά συγκριτικά με τη συνολική απασχόληση τους κλάδους του πρωτογενούς τομέα, στη μεταποίηση, στην ύδρευση και διαχείριση λυμάτων και αποβλήτων, τους κατασκευές, στη μεταφορά και αποθήκευση, στα ξενοδοχεία – εστιατόρια και στα νοικοκυριά ως εργοδότες,

ενώ σχετικά υψηλές συγκεντρώσεις εμφανίζουν και τους κλάδους του εμπορίου και σε πιο περιορισμένο βαθμό στη δημόσια διοίκηση. Απουσιάζουν πλήρως από τους κλάδους των τραπεζών και ασφαλειών, τους διαχείρισης ακίνητης περιουσίας, ενώ έχουν ιδιαίτερα περιορισμένη παρουσία τους κλάδους της εκπαίδευσης και της υγείας και κοινωνικής μέριμνας (διάγραμμα 3). Η πλειονότητα των κλάδων τους οποίους εμφανίζουν υψηλές συγκεντρώσεις εμφάνισαν στην περίοδο της ανάλυσης μείωση της συνολικής τους απασχόλησης (Γεωργία – κτηνοτροφία, μεταποίηση, κατασκευές, εμπόριο, νοικοκυριά ως εργοδότες). Συγκεντρώνονται κυρίως όχι σε δυναμικούς αλλά σε φθίνοντες κλάδους

τους οικονομίας που χαρακτηρίζονται από απουσία σταθερών συνθηκών απασχόλησης, υψηλή ανακύκλωση εργαζομένων, χαμηλές αποδοχές και περιορισμένες ευκαιρίες για τη δημιουργία καριέρας.

Η διάρθρωση αυτή της απασχόλησης των ατόμων με χαμηλά εκπαιδευτικά προσόντα υπήρξε το αποτέλεσμα των μεταβολών της απασχόλησής τους στο διάστημα αυτό (διάγραμμα 4).

**Διάγραμμα 4.** Ρυθμός μεταβολής απασχόλησης ατόμων με χαμηλά εκπαιδευτικά προσόντα κατά κλάδο 2011-2021



Πηγή: ΕΛΣΤΑΤ, Έρευνες Εργατικού Δυναμικού

Ενώ στην πλειονότητα των κλάδων τα άτομα με χαμηλά εκπαιδευτικά προσόντα μείωσαν την απασχόλησή τους, σε πολλές μάλιστα περιπτώσεις με ιδιαίτερα υψηλό ρυθμό (διαχείριση ακίνητης περιουσίας, τράπεζες- ασφάλειες, νοικοκυριά ως εργοδότες) αναδεικνύοντας συνθήκες εκκαθάρισης, αύξησαν την απασχόλησή τους σε ένα περιορισμένο αριθμό κλάδων. Ωστόσο οι μειώσεις της απασχόλησης έλαβαν χώρα σε κλάδους με υψηλές συγκεντρώσεις ατόμων με χαμηλά εκπαιδευτικά προσόντα ενώ οι αυξήσεις σε κλάδους με χαμηλές, ώστε το τελικό αποτέλεσμα να είναι ιδιαίτερα αρνητικό. Οι κλάδοι με μείωση εμφάνισαν συνολικά απώλειες 515.813 θέσεων εργασίας ενώ οι κλάδοι με αύξηση δημιούργησαν συνολικά 11.847 νέες θέσεις. Τις μεγαλύτερες απώλειες εμφάνισαν οι κλάδοι της γεωργίας, κτηνοτροφίας και αλιείας (121.060), οι κατασκευές (90.400), το εμπόριο (84.841), η μεταποίηση (69,255) και τα ξενοδοχεία – εστιατόρια (48.774), με τους άλλους κλάδους να εμφανίζουν χαμηλότερο αριθμό απωλειών θέσεων εργασίας.

Στον αντίποδα τις περισσότερες θέσεις εργασίας για άτομα με χαμηλά εκπαιδευτικά προσόντα δημιούργησαν οι κλάδοι της δημόσιας διοίκησης (6.694) και ο ηλεκτρισμός και φυσικό αέριο (2.255), με τους άλλους κλάδους να δημιουργούν ιδιαίτερα περιορισμένο αριθμό νέων θέσεων για αυτούς.

Οι δυσμενείς αυτές συνθήκες των ατόμων με χαμηλά εκπαιδευτικά προσόντα αναδεικνύονται περαιτέρω και μέσα από τα ποσοστά ανεργίας τους στους κλάδους. Το 2020 εξακολουθούν να είναι ιδιαίτερα υψηλά και σε πολλές περιπτώσεις υψηλότερα από τα αντίστοιχα του 2011, όπως στα ξενοδοχεία – εστιατόρια (36,0% έναντι 17,4% ), στα νοικοκυριά ως εργοδότες (34,4% έναντι 8,1%), στην ενημέρωση και επικοινωνία (33,6% έναντι 21,0%), στη δημόσια διοίκηση (27,5% έναντι 18,7%), στις κατασκευές (24,8% έναντι 24,2%), με τους άλλους κλάδους να εμφανίζουν χαμηλότερα ποσοστά αλλά σε κάθε περίπτωση υψηλά. Σχετικά χαμηλά ποσοστά ανεργίας εμφάνισαν μόνο οι κλάδοι της γεωργίας – κτηνοτροφίας (3,2%), του ηλεκτρισμού και φυσικού αερίου (6,5%) και των τεχνών διασκέδασης και ψυχαγωγίας (8,5%).

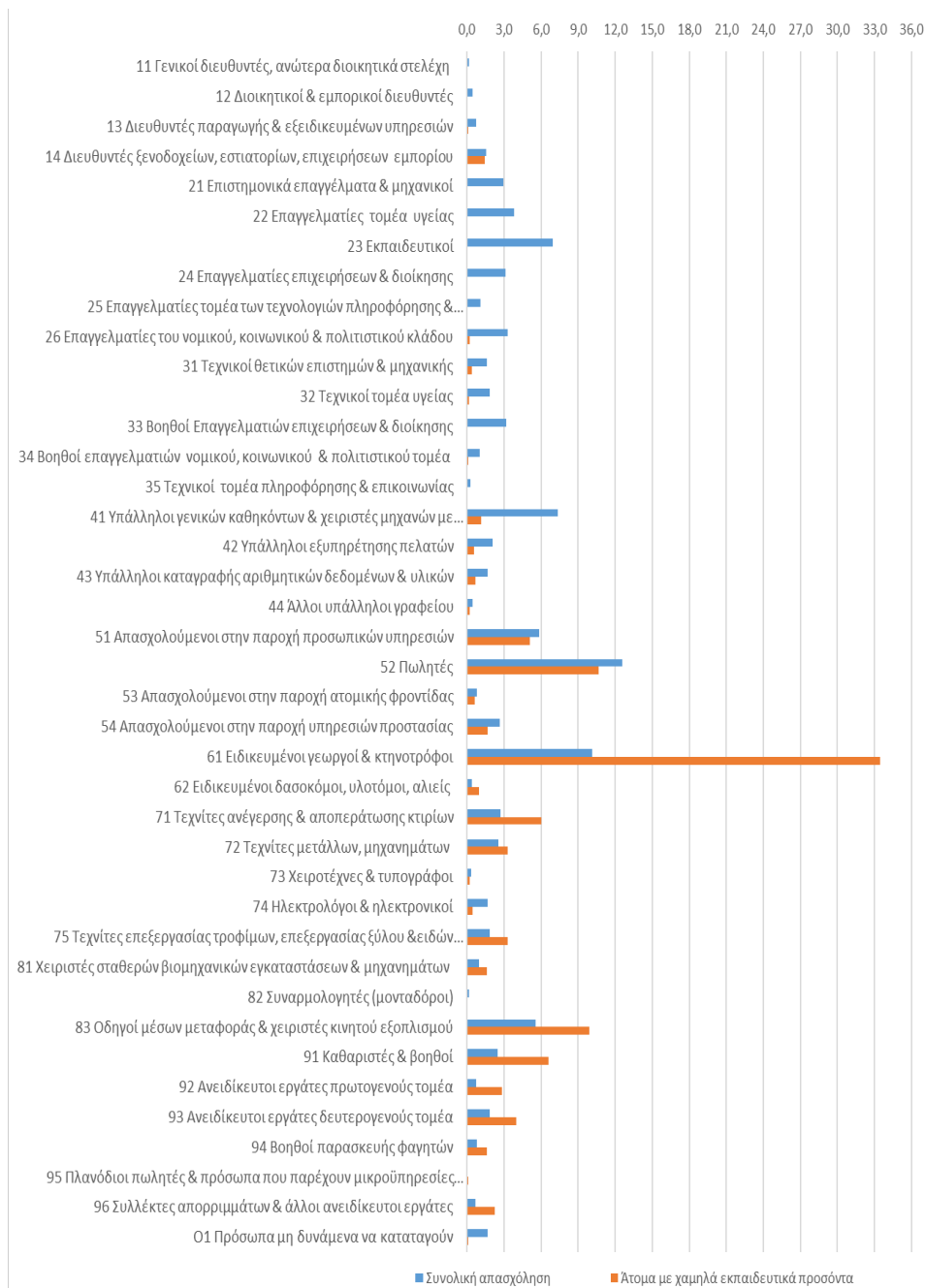
Παρεμφερείς διαπιστώσεις συνάγονται και στο πεδίο των επαγγελματιών, με τα άτομα με χαμηλά εκπαιδευτικά προσόντα να συγκεντρώνονται σε συγκεκριμένες κατηγορίες επαγγελματιών, με τις συγκεντρώσεις τους να διαφοροποιούνται σημαντικά από αυτές της συνολικής απασχόλησης (διάγραμμα 5). Υψηλές συγκεντρώσεις εμφανίζουν στους (61) γεωργούς και κτηνοτρόφους, στους οποίους το 2021 απασχολείται το 33,1% του συνόλου

των ατόμων με χαμηλά εκπαιδευτικά προσόντα, στους (52) πωλητές, στους (83) οδηγούς μέσων μεταφοράς και χειριστές κινητού εξοπλισμού, στους (91) καθαριστές και βοηθούς, στους (51) απασχολούμενους στην παροχή προσωπικών υπηρεσιών, στους (71) τεχνίτες ανέγερσης και αποπεράτωσης κτιρίων, στους (75) τεχνίτες επεξεργασίας τροφίμων, ξύλου και ειδών ένδυσης και στους ανειδίκευτους εργάτες του (92) πρωτογενούς και (93) δευτερογενούς τομέα και μικρότερες συγκεντρώσεις σε άλλες κατηγορίες επαγγελματιών.

Στην περίοδο της ανάλυσης τα άτομα με χαμηλά εκπαιδευτικά προσόντα μείωσαν την απασχόλησή τους στη μεγάλη πλειονότητα των επαγγελματιών, αυξάνοντάς την μόνο στους (31) τεχνικούς θετικών επιστημών και μηχανικής κατά 1,9%, στους (54) απασχολούμενους στην παροχή υπηρεσιών ασφαλείας κατά 61,7% και στους (94) βοηθούς παρασκευής τροφίμων κατά 19,8%, με την αύξηση των (95) πλανόδιων πωλητών να αφορά σε εξαιρετικά περιορισμένο αριθμό ατόμων, καθιστώντας την ιδιαίτερα επισφαλή. Το σύνολο των επαγγελματιών στα οποία απασχολούνται τα άτομα με χαμηλά εκπαιδευτικά προσόντα, με εξαίρεση των (83) οδηγών μέσων μεταφοράς και των (96) συλλεκτών απορριμμάτων και άλλων ανειδίκευτων εργατών, εμφάνισαν μείωση της συνολικής απασχόλησης στη δεκαετία που μας πέρασε (Ευστράτογλου και Κρητικίδης 2022), εμφανίζοντας ταυτοχρόνως και προοπτικές

**Διάγραμμα 5.** Διάρθρωση συνολικής απασχόλησης και απασχόλησης ατόμων με χαμηλά εκπαιδευτικά προσόντα κατά επάγγελμα 2021 (ποσοστά)





Πηγή: ΕΛΣΤΑΤ, Έρευνες Εργατικού Δυναμικού

πραιτέρω μείωσης της απασχόλησής τους στην τρέχουσα δεκαετία<sup>11</sup>. Συγκεντρώνονται δηλαδή όχι σε δυναμικά αλλά σε φθίνοντα επαγγέλματα που παρέχουν χαμηλούς μισθούς,

<sup>11</sup> Ο Κωστής (2021), παρουσιάζοντας τις προοπτικές της ελληνικής αγοράς εργασίας μέχρι το 2027, που εκτιμήθηκαν στο πλαίσιο έρευνας του ΕΚΠΑ σε συνεργασία με το Πανεπιστήμιο της Οξφόρδης (GEM –Oxford Economics), συγκαταλέγει ανάμεσα στα δέκα επαγγέλματα με τη μεγαλύτερη μείωση της απασχόλησής τους μέχρι το 2027 τους (61) γεωργούς και κτηνοτρόφους, τους (71) τεχνίτες ανέγερσης και αποπεράτωσης κτιρίων, τους (75) τεχνίτες επεξεργασίας τροφίμων, ξύλου και ειδών ένδυσης, τους (96) συλλέκτες απορριμμάτων και άλλους ανειδίκευτους εργάτες και τους (92)

απουσία σταθερότητας και προοπτικών δημιουργίας καριέρας και σε πολλές περιπτώσεις υψηλές πιθανότητες υποκατάστασης της εργασίας τους από αυτοματοποιημένες διαδικασίες παραγωγής. Ταυτοχρόνως καθώς η πλειονότητα από τα επαγγέλματα αυτά κάνουν περιορισμένη χρήση ψηφιακών δεξιοτήτων (Eurofound 2016a) βρίσκονται περισσότερο εκτεθειμένα στις διαδικασίες ψηφιοποίησης των οικονομικών δραστηριοτήτων με μεγαλύτερο κίνδυνο απώλειας των θέσεων εργασίας τους.<sup>12</sup>

### **Άτομα εκτός απασχόλησης, εκπαίδευσης και κατάρτισης (NEETS)**

Τα άτομα εκτός απασχόλησης, εκπαίδευσης και κατάρτισης συνιστούν μια δεύτερη ευάλωτη κατηγορία του πληθυσμού. Και τούτο γιατί όπως επισημαίνεται από το Eurofound (2016b) τα άτομα αυτά απουσιάζοντας από τα επίσημα κανάλια παροχής γνώσεων και δεξιοτήτων αντιμετωπίζουν μεγαλύτερο κίνδυνο για αρνητικές μελλοντικές επιδόσεις στην αγορά εργασίας και στη δομή της απασχόλησης και ένταξης στον κοινωνικό αποκλεισμό. Οι εκτός απασχόλησης, εκπαίδευσης και κατάρτισης συνθέτουν ένα ετερογενές σύνολο που απαρτίζεται από ανέργους, μακροχρόνια ανέργους, απογοητευμένους ανέργους, αρρώστους, ανίκανους προς εργασία και άτομα που έχουν εγκλωβισθεί στους NEETS λόγω οικογενειακών ευθυνών<sup>13</sup>. Τα μεγέθη που αφορούσαν τα άτομα αυτά ήταν ανέκαθεν ιδιαίτερα αυξημένα στη χώρα μας. Τούτο αναδεικνύονταν μέσα από τα υψηλά ποσοστά ανεργίας και την ιδιαίτερα χαμηλή συμμετοχή σε διαδικασίες εκπαίδευσης και κατάρτισης.

Η κατάσταση αυτή χαρακτηρίζει και τα άτομα νεότερων ηλικιών (15-34 ετών) με τα ποσοστά τους να είναι υψηλά, σημαντικά υψηλότερα από τα αντίστοιχα των χωρών της Ε.Ε 28 (Διάγραμμα 6).

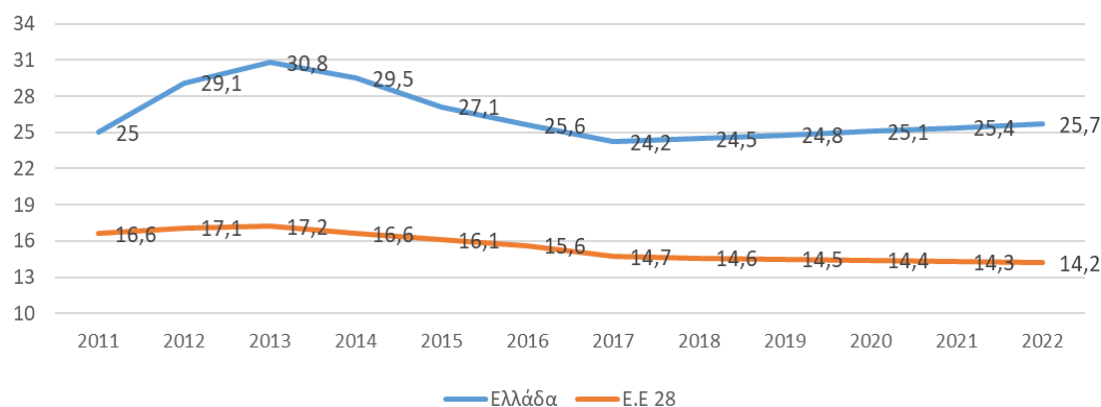
---

ανειδίκευτους εργάτες του πρωτογενούς τομέα. Επαγγελματικές δηλαδή κατηγορίες στις οποίες εμφανίζονται υψηλές συγκεντρώσεις ατόμων με χαμηλά εκπαιδευτικά προσόντα.

<sup>12</sup> Βλέπε στα Ευστράτογλου 2021 και Ευστράτογλου και Κρητικίδης (2022) και ειδικότερα στο δεύτερο όπου εκτιμήθηκε ότι τα επαγγέλματα που κάνουν υψηλή χρήση ψηφιακών δεξιοτήτων ήταν τα μόνα που τη δεκαετία που μας πέρασε (2011-2020) εμφάνισαν αύξηση της απασχόλησής τους κατά 7,7%, με τα επαγγέλματα που κάνουν μέση προς υψηλή χρήση μείωση κατά 6,1%, τα επαγγέλματα που κάνουν μέση προς χαμηλή χρήση μείωση κατά 9,5% και τα επαγγέλματα που κάνουν χαμηλή χρήση ψηφιακών δεξιοτήτων μείωση κατά 19,2%, αναδεικνύοντας μια απόλυτα ιεραρχική σχέση ανάμεσα στο ύψος των ψηφιακών δεξιοτήτων στα επαγγέλματα και στις μεταβολές της απασχόλησής τους.

<sup>13</sup> Στο Eurofound (2016b:38) επισημαίνεται ότι ένα μερίδιο των ατόμων αυτών έχει εργασιακές εμπειρίες γεγονός που υποδηλώνει ότι η αποχώρηση τους από την αγορά εργασίας παρακινήθηκε από την πατρότητα.

**Διάγραμμα 6.** Ποσοστά ατόμων ηλικίας 15-34 ετών εκτός απασχόλησης, εκπαίδευσης και κατάρτισης στην Ελλάδα και στις χώρες της Ε.Ε.



Πηγή: ΚΑΝΕΠ (2019).

Με βάση τις εκτιμήσεις του ΚΑΝΕΠ (Χολέζας και συν., 2019) το 2021 στη χώρα μας ένα στα τέσσερα άτομα στις ηλικίες των 15-34 ετών είναι εκτός απασχόλησης, εκπαίδευσης και κατάρτισης, κατάσταση σημαντικά διαφοροποιημένη από την αντίστοιχη των χωρών της Ε.Ε. Το ποσοστό των ατόμων αυτών στη χώρα μας εκτινάχτηκε στο 30,8% το 2013, χρονικό σημείο κορύφωσης της οικονομικής και κοινωνικής κρίσης, μειώθηκε στο 24,2% το 2017 για να βαίνει διαρκώς αυξανόμενο έκτοτε. Τούτο αναμένεται να είναι αποτέλεσμα τόσο των υψηλότερων ποσοστών βραχυπρόθεσμης και μακροχρόνιας ανεργίας<sup>14</sup> των νέων στη χώρας μας συγκριτικά με τις περισσότερες χώρες της Ε.Ε, όσο και με τις ιδιαίτερες δυσχέρειες που αντιμετωπίζουν οι νέοι στη φάση της μετάβασης από την εκπαίδευση στην απασχόληση.

Στις ηλικίες των 15-24 ετών, που συγκεντρώνονται και τα υψηλότερα ποσοστά των ατόμων χωρίς απασχόληση, εκπαίδευση και κατάρτιση, η χώρα μας, μαζί με άλλες μεσογειακές χώρες, συγκαταλέγεται στη δεύτερη ομάδα των χωρών της Ε.Ε, με υψηλότερα ποσοστά από το μέσο ποσοστό (12,5% το 2013) των χωρών αυτών<sup>15</sup>. Η απουσία από την απασχόληση στερεί και την ενασχόλησή τους στο πλαίσιο συγκεκριμένων επαγγελματιών με

<sup>14</sup> Με βάση τις εκτιμήσεις του Eurofound (2016b) για τους NEETS στα άτομα ηλικίας 15 -24 ετών το 40,0% των ατόμων αυτών στη χώρα μας είναι μακροχρόνια άνεργοι, δεύτερο υψηλότερο ποσοστό μετά από την Σλοβακία (42,5%), το 30,0% να είναι άνεργοι, το 20,0% είναι εκτός εργατικού δυναμικού, με τις άλλες ομάδες που απαρτίζουν τους NEETS να έχουν πιο περιορισμένη παρουσία.

<sup>15</sup> Στην πρώτη ομάδα με χαμηλότερα ποσοστά συγκαταλέγονται οι Βόρειες και Σκανδιναβικές χώρες και στην τρίτη με υψηλότερα ποσοστά οι χώρες της Ανατολικής Ευρώπης.

ότι θετικό αυτή επιφέρει, όπως η εξοικείωση με συγκεκριμένα καθήκοντα και η περαιτέρω ενίσχυση τεχνικών και κοινωνικών δεξιοτήτων που είναι ενσωματωμένες στο πλαίσιο της άσκησής τους.

### **Άτομα που κάνουν κατάχρηση ουσιών**

Στην κατηγορία των ευάλωτων κοινωνικών ομάδων συγκαταλέγονται και τα άτομα που κάνουν κατάχρηση ουσιών. Και τούτο γιατί, πέραν των ζητημάτων που συνδέονται με την υγεία και τη γενικότερη κοινωνική τους συμπεριφορά, τα άτομα αυτά στην πλειονότητά τους έχουν αρνητικές εκπαιδευτικές εμπειρίες, με πρόωρη αποχώρηση από την εκπαίδευση, με χαμηλές δεξιότητες και με εξαιρετικά περιορισμένες δυνατότητες ένταξης και διατήρησης της απασχόλησής τους. Παρά το γεγονός ότι τα άτομα που κάνουν κατάχρηση ουσιών δεν περιορίζονται στα άτομα με χαμηλά εκπαιδευτικά προσόντα, η πλειονότητά τους χαρακτηρίζεται από αυτά.

Ο αριθμός των ατόμων, το εκπαιδευτικό τους επίπεδο και το ποσοστό ανεργίας των ατόμων που κάνουν κατάχρηση ουσιών<sup>16</sup> τη δεκαετία που μας πέρασε παρουσιάζονται στον πίνακα 1.

**Πίνακας 1.** Εκπαιδευτικό επίπεδο και ανεργία ατόμων που κάνουν κατάχρηση ουσιών

<b>Έτος Αναφοράς</b>	<b>Αριθμός ατόμων</b>	<b>Χωρίς Απολυτήριο Λυκείου</b>	<b>Χωρίς Απολυτήριο Γυμνασίου</b>	<b>Ανεργία</b>
2010	3.110	51,30	22,30	63,90
2011	2.939	47,30	19,30	64,50
2012	2.557	46,30	17,90	59,60
2013	2.716	46,60	17,90	61,00
2014	2.338	36,30	10,70	58,80
2015	1.978	50,50	21,60	60,80
2016	2.135	48,30	20,10	54,60

<sup>16</sup> Στον πίνακα δεν παρουσιάζεται ο συνολικός αριθμός των ατόμων που κάνουν κατάχρηση ουσιών, καθώς δεν είναι διαθέσιμος, αλλά ο αριθμός των ατόμων που ζήτησαν να ενταχθούν σε πρόγραμμα του ΚΕΘΕΑ.

2017	2.074	42,20	18,10	57,40
2018	2.114	42,80	20,10	54,50
2019	2.023	41,00	17,70	48,30
2020	1.821	40,70	16,30	51,60

Πηγή: Τομέας Έρευνας ΚΕΘΕΑ

Το χαμηλό εκπαιδευτικό επίπεδο των ατόμων αυτών γίνεται φανερό μέσα από τα υψηλά μερίδια τους που δεν έχουν ολοκληρώσει την υποχρεωτική εκπαίδευση και το λύκειο. Τα ποσοστά αυτά, στην περίοδο της ανάλυσης κυμαίνονταν μεταξύ του 57,0% και του 73,6%, με παραπάνω από τα μισά άτομα που σε πολλές φορές προσέγγισαν τα τρία στα τέσσερα να έχουν εγκαταλείψει πρόωρα το σχολείο. Σε πολλές περιπτώσεις όπως επισημαίνεται και από τα δεδομένα του τομέα έρευνας του ΚΕΘΕΑ, τα άτομα αυτά έχουν εγκαταλείψει το σχολείο στην ηλικία των 13-14 ετών, ηλικία στην οποία εντοπίζεται και η έναρξη της χρήσης παράνομων ουσιών. Συνυφασμένες με το χαμηλό εκπαιδευτικό επίπεδο είναι και οι χαμηλές δεξιότητες, γεγονός που με τη σειρά του περιορίζει τις δυνατότητες της εξασφάλισης απασχόλησης, με τις περιόδους ανεργίας των ατόμων αυτών να είναι συχνές και πολλές φορές παρατεταμένες, εγκλωβίζοντάς τους στην μακροχρόνια ανεργία, με τα ποσοστά ανεργίας τους να είναι ιδιαίτερα υψηλά. Αλλά και στις περιπτώσεις εκείνες που κατορθώνουν να εξασφαλίσουν απασχόληση ασκούν επαγγέλματα ανειδίκευτης ή χαμηλής ειδίκευσης εργασίας. Είναι εύλογο να υποστηριχθεί ότι το περιορισμένο φάσμα των επαγγελμάτων που ασκούν τα άτομα με χαμηλά εκπαιδευτικά προσόντα να είναι ακόμη πιο περιορισμένο για τα άτομα που κάνουν κατάχρηση ουσιών, εκτός ελαχίστων περιπτώσεων. Επίσης συχνά καταφεύγουν στην αυτό-απασχόληση σε επαγγέλματα χαμηλής εξειδίκευσης και σε συνθήκες επισφαλούς εργασίας όπου δεν καλύπτονται οι ασφαλιστικές τους εισφορές. Σε ορισμένους δίνεται η δυνατότητα μέσα από την συμμετοχή τους σε προγράμματα διά βίου μάθησης να επιτύχουν ακόμη και την εισαγωγή τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Η σημασία και το εύρος αυτών των προγραμμάτων παρουσιάζονται εν συντομία παρακάτω.

### **Προγράμματα διά βίου μάθησης**

Οι δυσκολίες ένταξης των ατόμων που κάνουν κατάχρηση ουσιών είναι εύκολα κατανοητή, καθώς οι συνθήκες κάτω από τις οποίες γίνεται η χρήση δεν επιτρέπει την συμμετοχή τους σε νόμιμες δραστηριότητες, σε αναζήτηση εργασίας και σε προγράμματα εκπαίδευσης και κατάρτισης. Ο χρόνος που καταναλώνεται για την αναζήτηση της ουσίας αλλά και των μέσων που θα την εξασφαλίσουν σε καθημερινή βάση είναι μεγάλος, αλλά και η ίδια η ενασχόληση με την χρήση ουσιών μακρόχρονη. Συνεπώς, από την στιγμή έναρξης της χρήσης έως την στιγμή της αναζήτησης θεραπείας, ενδέχεται να μεσολαβούν περί τα δέκα έτη, στη διάρκεια των οποίων το άτομο έχει πλήρως αποκοπεί από οποιαδήποτε δομή εκπαίδευσης, κατάρτισης και απασχόλησης ενώ επιπλέον έχει χάσει την εμπιστοσύνη του στους παραδοσιακούς θεσμούς (Cullen & Tsioukli, 2019). Επιπλέον, όταν ένα άτομο έχει καταφέρει να ολοκληρώσει ένα θεραπευτικό πρόγραμμα θεραπείας και είναι πλέον σε θέση να αναζητήσει εργασία, ώστε να μπορέσει να ενταχθεί κοινωνικά, έχει να αντιμετωπίσει πολλές και σύνθετες ανάγκες. Ωστόσο, θα πρέπει να σημειωθεί ότι μέσα από τη θεραπεία, του έχει δοθεί η δυνατότητα να καλλιεργήσει και να ενεργοποιήσει δεξιότητες, οι οποίες είναι σήμερα ιδιαίτερα σημαντικές για το χώρο εργασίας.

Η καλλιέργεια των κοινωνικών και άλλων δεξιοτήτων συμβαίνει στο πλαίσιο των θεραπευτικών διαδικασιών αλλά και το πλαίσιο των εκπαιδευτικών και ψυχαγωγικών δραστηριοτήτων και των προγραμμάτων διά βίου μάθησης, που επιτελούνται σε ομαδικό επίπεδο στα προγράμματα απεξάρτησης. Η ανάληψη ευθύνης και πρωτοβουλιών, η συνεργασία με μικρές και μεγάλες ομάδες, η οριοθέτηση του εαυτού και των άλλων, η κατανόηση των ρόλων καθώς και οι δεξιότητες επικοινωνίας, δικτύωσης και δημιουργίας σχέσης με τον εαυτό και τους άλλους, είναι ιδιαίτερα σημαντικές και καλλιεργούνται σε καθημερινή βάση μέσα από την συμμετοχή στις παραπάνω ομάδες.

Στα προγράμματα απεξάρτησης (ΚΕΘΕΑ, 18 ΑΝΩ, ΑΡΓΩ κλπ.) αλλά και στα προγράμματα υποδοχής αποφυλακισμένων (π.χ ΕΠΑΝΟΔΟΣ) τα τελευταία 20 τουλάχιστον χρόνια, έχει αναπτυχθεί η κουλτούρα της διά βίου μάθησης που στοχεύει εκτός των άλλων στην επανασύνδεση των ατόμων με το εκπαιδευτικό σύστημα και στην καλλιέργεια δεξιοτήτων που ούτως ή άλλως ενθαρρύνονται και στο πλαίσιο των θεραπευτικών ομάδων. Η ανάγκη αυτή έχει προκύψει από την καταγεγραμμένη δυσκολία του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος να συγκρατήσει τα άτομα που αρχίζουν την χρήση ουσιών κατά την εφηβική ηλικία, όπως άλλωστε συμβαίνει σχεδόν στο σύνολο των χρηστών ψυχοτρόπων ουσιών.

Είναι χαρακτηριστικό ότι οι περισσότεροι χρήστες ουσιών όταν, εντάσσονται στη θεραπεία και τους ζητείται να καταγράψουν τις εμπειρίες τους από το τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα μέσα από προσωπικές βιογραφίες 'ελεύθερου συνειρμού' στις οποίες φυσικά παρέχονται και άλλες πληροφορίες για την πορεία της ζωής (Felitti, et.al., 1998) προς την χρήση και την απεξάρτηση, γίνεται σαφές ότι οι σχολικές εμπειρίες είναι σχεδόν στο σύνολο τους αρνητικές. Χαρακτηρίζονται από απόρριψη, χλευασμό, υποτίμηση, απαξίωση από τους εκπαιδευτικούς και τους ομηλικούς. Καθίσταται συνεπώς σαφές ότι η όποια επανασύνδεση με το τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα, που ούτως ή άλλως αδυνατεί να εμπεριέξει ενήλικες με την εξαίρεση των σχολείων δεύτερης ευκαιρίας, είναι σχεδόν αδύνατη εκτός εάν αποκατασταθεί μία ελάχιστη σχέση εμπιστοσύνης. Απαιτείται δηλαδή μία επανορθωτική εμπειρία αποκατάστασης της σχέσης εμπιστοσύνης με τον εκπαιδευτή/δάσκαλο και το εκπαιδευτικό σύστημα ως θεσμό για να μπορέσει να επιτευχθεί η όποια μάθηση. Για το λόγο αυτό, πολλά θεραπευτικά προγράμματα απεξάρτησης επιλέγουν την σταδιακή επανασύνδεση με την εκπαίδευση παράλληλα με τη θεραπεία μέσα από μία σειρά προγραμμάτων μη τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης, που αξιοποιούν τη λογοτεχνία, τις παραστατικές και εικαστικές τέχνες αλλά και τον αθλητισμό. Παράλληλα, με τη δυνατότητα που δίνει ο νόμος για κατ' οίκον διδασκαλία, προσφέρονται μαθήματα του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος που οδηγούν στην απόκτηση απολυτηρίου λυκείου αλλά και στην ένταξη στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Ωστόσο, μεγαλύτερη σημασία έχει η καλλιέργεια των κοινωνικών δεξιοτήτων σε έναν πληθυσμό, που δεν στερείται γενικά δεξιότητες, αλλά που είχε μάθει να διοχετεύει τις δεξιότητες του στην παραβατικότητα. Η καλλιέργεια των δεξιοτήτων συμβαίνει τόσο στο θεραπευτικό πλαίσιο όσο και στις ομάδες εκπαίδευσης και δημιουργικής απασχόλησης που λειτουργούν στο πλαίσιο των θεραπευτικών δομών. Η πρόκληση είναι μεγάλη, καθώς η συνεργασία σε ομάδες μπορεί να αξιοποιηθεί ταυτόχρονα για την εκπλήρωση θετικών ή αρνητικών στόχων. Η αρχή της 'απομάθησης' και της αλλαγής δυσλειτουργικών παραδοχών που χαρακτηρίζει την εκπαίδευση ενηλίκων δε θα μπορούσε να βρει καλύτερο πεδίο εφαρμογής, όπως και η αξιοποίηση της τέχνης για την απελευθέρωση και την έκφραση εσωτερικών αναγκών και δυνάμεων που λεκτικά δεν είναι εύκολο να εκφραστούν.

Αναφορικά με την ένταξη στην αγορά εργασίας, από τη μία πλευρά μπορεί να υπάρχει η έλλειψη κατάρτισης και εξειδίκευσης σε συγκεκριμένους τομείς εργασίας, από την άλλη όμως το εσωτερικό κίνητρο που οδήγησε το άτομο από την εξάρτηση στην απεξάρτηση

δεν πρέπει να υποτιμάται αλλά αντιθέτως να αξιοποιηθεί για την εργασιακή και κοινωνική ένταξη όπως και όλες οι άλλες δεξιότητες που έχουν ήδη αναφερθεί. Σε αυτό το πλαίσιο τα προγράμματα διά βίου μάθησης διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο για την επανασύνδεση με την εκπαίδευση και την αγορά εργασίας και για την καλλιέργεια της σχέσης εμπιστοσύνης που κατά το παρελθόν είχε διαρραγεί.

## **Επίλογος**

Η προηγούμενη δεκαετία έχει χαρακτηριστεί από την οικονομική και κοινωνική κρίση, την πανδημία και την αρχή της ψηφιακής επανάστασης. Αρκετά άτομα βρέθηκαν εκτός της αγοράς εργασίας, της ψηφιακής ένταξης και της εκπαίδευσης. Ιδιαίτερα άτομα με χαμηλά εκπαιδευτικά προσόντα, τα άτομα που εντοπίζονται εκτός εκπαίδευσης, κατάρτισης και απασχόλησης (οι αποκαλούμενοι NEETS) καθώς και τα άτομα που κάνουν κατάχρηση ουσιών ανήκουν στις ομάδες που βιώνουν τον κοινωνικό και εκπαιδευτικό αποκλεισμό σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με άλλες ομάδες του πληθυσμού. Την ίδια στιγμή η αγορά εργασίας αυξάνει τις απαιτήσεις της σε πολλαπλά επίπεδα θέτοντας την καλλιέργεια των δεξιοτήτων στο επίκεντρο. Στο πλαίσιο αυτό, η διά βίου μάθηση μπορεί να διαδραματίσει καταλυτικό ρόλο στην καλλιέργεια δεξιοτήτων ειδικά στις κοινωνικά ευάλωτες ομάδες που οι κλασικές δομές εκπαίδευσης και κατάρτισης δεν έχουν καταφέρει να προσεγγίσουν και να συγκρατήσουν.

## **Βιβλιογραφικές Αναφορές**

- Ευστράτογλου, Α., Κρητικίδης, Γ. (2022). *Τεχνολογικές Εξελίξεις, Ανθρώπινο Δυναμικό και Επαγγέλματα*. Αθήνα: ΙΝΕ / ΓΣΕΕ.
- Ευστράτογλου, Α. (2021). *Εξελίξεις στα επαγγέλματα 2013-2020. Αναβάθμιση, υποβάθμιση, πόλωση των επαγγελματών και ψηφιακές δεξιότητες στις περιόδους ανάκαμψης της απασχόλησης και πανδημίας*. <https://www.inegsee.gr/wp-content/uploads/2021/02/KP8-1.pdf>
- Ευστράτογλου, Α., Κύρου, Α., Μαρσέλλου, Α. (2011). *Απασχόληση και επαγγέλματα στην Ελλάδα στις απαρχές του 21<sup>ου</sup> αιώνα*. <https://ineobservatory.gr/wp-content/uploads/2014/08/study-13.pdf>
- Χολέζας, Ι., Μπένος, Ν., Κανελλόπουλος, Ν., Καστής, Ν., Κώτσιος, Β., Παϊζης, Ν., Φωτόπουλος, Ν. (2019). *Διαμόρφωση Σχεδίου Ανάπτυξης Ανθρώπινου Κεφαλαίου στην Ελλάδα*



- (*Developing Human Capital Development Plan*). Τελική Έκθεση. Αθήνα: ΚΕΠΕ και ΚΑΝΕΠ / ΓΣΕΕ.
- Κωστής, Π. (2021). *Οι Προοπτικές της Ελληνικής Αγοράς Εργασίας έως το 2027. Παρουσίαση σε συνάντηση εμπειρογνομώνων*. Αθήνα: Friedrich Ebert Stiftung.
- Cedefop, (2020α). *2020 skills forecast. Greece*.  
<https://www.cedefop.europa.eu/en/country-reports/greece-2020-skills-forecast>
- Cullen, J. & Tsiboukli, A. (2019). Using Lifeworld Analysis to co-design a new role in youth work. *Exartiseis*, 32, 27-45.
- Eurofound (2016a). *What do Europeans do at work? A task-based analysis: European Job Monitor 2016*. <https://www.eurofound.europa.eu/publications/report/2016/what-do-europeans-do-at-work-a-task-based-analysis-european-jobs-monitor-2016>
- Eurofound (2016b). *Exploring the diversity of NEETs*. EU Agencies Network.  
<https://www.eurofound.europa.eu/publications/report/2016/exploring-the-diversity-of-neets>
- Felitti, V., Anda, R.F., Nordenberg, D., Edwards, V., Koss, M., Marks, J.S. (1998), Relationship of Childhood Abuse and Household Dysfunction to Many of the Leading Causes of Death in Adults: The Adverse Childhood Experiences (ACE) Study. *American Journal of Preventive Medicine (AJPM)* | Volume 14, ISSUE 4, P245-258, May 01, 1998, DOI: [https://doi.org/10.1016/S0749-3797\(98\)00017-8](https://doi.org/10.1016/S0749-3797(98)00017-8)
- Livanos, I., Pouliakas, K. (2020). *The rise of involuntary non-standard employment in Greece during the Great Economic Depression*. Thessaloniki: Cedefop, University of Aberdeen and IZA.

**« ... δεν πας καλύτερα να πλύνεις πιάτα»: Έμφυλα στερεότυπα στη κατασκευή δεξιοτήτων και ο αντίκτυπός τους στην εκπαίδευση ενηλίκων.**

Ελένη Γιαννακοπούλου  
Καθηγήτρια-Σύμβουλος, ΕΑΠ

### **Περίληψη**

Στην εισήγηση διατυπώνεται ένα πλαίσιο ανάλυσης και διερεύνησης της έννοιας «δεξιότητα» ως κοινωνικής κατασκευής και παρουσιάζονται διαπιστώσεις μιας έρευνας, η οποία αποτυπώνει υποκειμενικές εμπειρίες και προσωπικές αντιλήψεις ενηλίκων γυναικών για την έμφυλη διάκριση των δεξιοτήτων τους, καθώς και εκτιμήσεις για τις επιπτώσεις της διάκρισης αυτής στην εργασιακή και κοινωνική τους θέση. Από την επεξεργασία των δεδομένων της έρευνας, τα οποία συλλέχθηκαν με ημι-δομημένες συνεντεύξεις αναδείχθηκαν διαφορετικές οπτικές απέναντι στις έμφυλες διακρίσεις των δεξιοτήτων: Μια οπτική αποδέχεται και αιτιολογεί τις διακρίσεις ως βιολογικά δεδομένες, μια δεύτερη ως κοινωνικά καθορισμένες από τη διάκριση ανδρικών και γυναικείων ρόλων, ενώ μια τρίτη οπτική απορρίπτει τα στερεότυπα διάκρισης ανδρικών και γυναικείων δεξιοτήτων και επαγγελματικών πρακτικών. Σε αυτή τη βάση η εισαγωγή ζητημάτων φύλου στην εκπαίδευση ενηλίκων θα συμβάλει στην απάλειψη των έμφυλων διακρίσεων και θα δημιουργήσει δυνατότητες συμμετοχής απαλλαγμένες από μεροληπτικά χαρακτηριστικά και προκαταλήψεις.

**Λέξεις κλειδιά:** Δεξιότητες, Στερεότυπα, Έμφυλες Διακρίσεις, Εκπαίδευση Ενηλίκων

### **Εισαγωγή**

Στη σημερινή εποχή μια συζήτηση για τις ανισότητες των γυναικών στην εκπαίδευση και στην εργασία θα μπορούσε να χαρακτηριστεί αναχρονιστική. Ο 20<sup>ος</sup> αιώνας έχει χαρακτηριστεί ως ο αιώνας της γυναικείας χειραφέτησης, ενώ στο γύρισμα του 21<sup>ου</sup> αιώνα πολλές από τις στερεοτυπικές αντιλήψεις, τουλάχιστον σε θεσμικό επίπεδο, αποτελούν πλέον παρελθόν για τις δυτικές κοινωνίες. Η ισότιμη δυνατότητα πρόσβασης των γυναικών

σε όλες τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες, η αύξηση της συμμετοχής σε «ανδροκρατούμενες» επιστήμες, η εργασία σε «παραδοσιακά ανδρικά επαγγέλματα» ή η ανέλιξη σε υψηλές ιεραρχικά θέσεις οργανισμών και επιχειρήσεων, μαρτυρούν διαθρωτικές αλλαγές στον κοινωνική θέση των γυναικών. Παρά το γεγονός αυτό, οι έμφυλες διακρίσεις στην εκπαιδευτική διαδρομή και στην κοινωνική ζωή της πλειονότητας των γυναικών παραμένουν, με αποτέλεσμα η θέση τους στην αγορά εργασίας και αντίστοιχα οι αμοιβές τους να είναι υποδεέστερες από ότι θα δικαιολογούσαν τα τυπικά τους προσόντα. (Arnot, 2006, Barreto et al, 2009).

Όπως έχει καταδειχθεί από πλήθος μελετών οι συνθήκες ανισότητας στην εργασία και στις αμοιβές των γυναικών διαμορφώθηκαν ιστορικά και πολιτισμικά στη πορεία εξέλιξης των κοινωνιών από την οικιακή οικονομία στη καπιταλιστική παραγωγή, όπου κυριάρχησε το μοντέλο του άνδρα εργαζόμενου-κουβαλητή και της γυναίκας μη αμειβόμενης-νοικοκυράς (Καραμεσίνη, 2021, EUROSTAT, 2022). Μέσα σε αυτές τις συνθήκες αναπτύχθηκε ο αγώνας των γυναικών για ίσα δικαιώματα, επαγγελματική αυτονομία και οικονομική ανεξαρτησία, ενώ παράλληλα προσπαθούν να συμφιλιώσουν την εργασία με την οικογένεια. Για τα ζητήματα αυτά υπάρχει πλούτος βιβλιογραφικών αναφορών, των οποίων έστω και η μερική επισκόπηση ξεπερνά το πλαίσιο της παρούσας εισήγησης.

Η εισήγηση αυτή επικεντρώνεται στη διερεύνηση των κοινωνικών στερεοτύπων, που ως έμφυλες κατασκευές ατομικών χαρακτηριστικών, βιώνονται στην εκπαίδευση και την εργασία, επηρεάζουν την απόκτηση και άσκηση των δεξιοτήτων και σε συνδυασμό με άλλους παράγοντες τροφοδοτούν με διακρίσεις την κοινωνική και οικονομική θέση των γυναικών.

### **Μια ιστορία που έρχεται από παλιά**

Το ενδιαφέρον για τη μελέτη των διακρίσεων λόγω φύλου, αποτέλεσε πυρήνα για τη διερεύνηση της ταυτότητας και των κοινωνικών σχέσεων ή στη πιο στενή εκδοχή τους των κοινωνικών ρόλων, που διαμορφώνουν τις ζωές των ανθρώπων, πέρα από τον κατ' αρχήν βιολογικό προσδιορισμό τους. Οι κριτικές φεμινιστικές θεωρήσεις εισάγουν τον όρο «κοινωνικό φύλο» (gender) για να αποδώσουν την έννοια της κοινωνικής κατασκευής του τι θεωρείται ανδρικό και τι γυναικείο. Η «ταυτότητα», επομένως, των υποκειμένων συνιστά ένα ιστορικό και διαπολιτισμικό καθρέφτη στον οποίο αντανακλώνται όροι, όπως η σεξουαλικότητα, η φυλή, το χρώμα, η εθνικότητα, η τάξη κλπ, αλλά και οι μεταξύ τους αλληλεπιδράσεις (Αθανασίου, 2006).

Το φύλο, σύμφωνα με αυτές τις θεωρητικές παραδοχές, γίνεται αντιληπτό ως κοινωνική σχέση με ιεραρχικό περιεχόμενο που τέμνει όλα τα άλλα ατομικά χαρακτηριστικά. Με αυτή την έννοια λειτουργεί ως «εργαλείο» ανάλυσης της ασυμμετρίας των σχέσεων εξουσίας και του τρόπου που η εκπαίδευση καλλιεργεί την έμφυλη ανισότητα και συμβάλλει στην συν-δημιουργία μιας διαφοροποιημένης επαγγελματικής ταυτότητας. Βέβαια, πρέπει να επισημανθεί, ότι η ανάλυση της έμφυλης διάκρισης αποτελεί πολυσύνθετο, ανοιχτό ακόμη στη διερεύνηση θεωρητικό ορίζοντα, προκάλεσαν και προκαλούν έντονες συζητήσεις και αντιπαραθέσεις και υποδεικνύουν αναθεωρητικές αναγνώσεις όλων των πτυχών του.

Η φράση «*Γυναίκα δεν γεννιέσαι, αλλά γίνεσαι*», της Σιμόν ντε Μπωβουάρ στο εμβληματικό της έργο «*Το Δεύτερο Φύλο*» (1979), αποτέλεσε αφετηρία να αναδειχθούν οι πρακτικές με τις οποίες οι έμφυλες ταυτότητες και οι συνακόλουθες διακρίσεις διαμορφώνονται και προσδιορίζονται κοινωνικά και πολιτισμικά, και όχι μόνο βιολογικά. Οι πολιτικές και θεωρητικές αναζητήσεις της φεμινιστικής σκέψης και του φεμινιστικού κινήματος ανέδειξαν, μεταξύ άλλων, και τους τρόπους που οι πρακτικές αυτές επιδρούν στις ατομικές και συλλογικές συμπεριφορές και στις θεσμικές δομές, καθορίζοντας την ιστορική διαδρομή των γυναικών στο δημόσιο-ιδιωτικό χώρο και στον καταμερισμό εργασίας (Arnot, 2006).

Έκτοτε πλήθος μελετών διαπιστώνουν ότι βασική πηγή και πεδίο εδραίωσης των διακρίσεων σε βάρος των γυναικών αποτελούν τα στερεότυπα. Η έννοια «στερεότυπο», αποτελεί σημείο αναφοράς στο χάρτη του αντίστοιχου ακαδημαϊκού λόγου που αναλύει όψεις του φύλου σε συνάρτηση με τις συνθήκες που δημιουργούν και νομιμοποιούν κοινωνικούς περιορισμούς και αποκλεισμούς σε βάρος των γυναικών, που τις συνοδεύει (Clarke, 2020).

«Στερεότυπα» είναι οι προκατασκευασμένες εικόνες και απόψεις, που αποδίδονται σε ανθρώπους ή ομάδες και συνήθως απορρέουν από λανθασμένες εντυπώσεις, απλουστευτικές κρίσεις και αυθαίρετες γενικεύσεις. Τα «στερεότυπα», ως ιδεολογικές επινοήσεις και κοινωνικές κατασκευές, αξιοποιώντας την συμβολική και ιδεολογική ισχύ τους, νομιμοποιούν τους μηχανισμούς εξουσίας που επικρατούν στην κοινωνία. (Δραγώνα, 2007). Τα «στερεότυπα» μπορεί να είναι και θετικές γενικεύσεις, γίνονται όμως αρνητικές όταν συνδέονται με προκαταλήψεις, μεροληπτικές απόψεις και υποτιμητικούς χαρακτηρισμούς προκαλώντας κοινωνική περιθωριοποίηση και αποκλεισμούς (Dahlstedt et al, 2017). Ειδικότερα τα «έμφυλα στερεότυπα» διαφοροποιούν τις γυναίκες από τους

άνδρες παγιώνοντας διακρίσεις συμπεριφοράς και ρόλων, επαγγελματικών χαρακτηριστικών και κοινωνικών θέσεων. Αν και τα «έμφυλα στερεότυπα» μεταβάλλονται από εποχή σε εποχή και από κοινωνία σε κοινωνία, διαμορφώνουν αντιλήψεις και καθορίζουν την «αρσενική» και τη «θηλυκή» εικόνα των ανθρώπων και τη σχέση που αναπτύσσουν με το εαυτό, την κοινωνία και την εργασία (Kergoat, 2006).

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

Η έννοια της «δεξιότητας» έχει εδώ και χρόνια αποτελέσει αντικείμενο έρευνας και βασικό μέσο πολιτικών παρεμβάσεων στη σύγχρονη εποχή της υψηλής τεχνολογίας και της παγκοσμιοποίησης. Μεγάλο μέρος ερευνητικών δεδομένων πιστοποιεί ότι διαφορετικά επίπεδα δεξιοτήτων έχουν σημαντικές οικονομικές επιπτώσεις για τα άτομα, τους εργοδότες, αλλά και την αγορά εργασίας. Ωστόσο, όπως μπορεί να διαπιστωθεί από μια επισκόπηση της συναφούς βιβλιογραφίας, η έννοια της δεξιότητας, είναι υπό διαρκή αμφισβήτηση και αναθεώρηση και δεν υπάρχει συναίνεση για το νόημα της ανάμεσα σε κοινωνιολόγους, οικονομολόγους και ψυχολόγους (Green, 2011). Παράλληλα, στον καθημερινό λόγο η έννοια της «δεξιότητας» αποδίδεται με διαφορετικούς όρους και πολυάριθμα συνώνυμα όπως "ικανότητα", "ευχέρεια", "ταλέντο" κ.α. Ως αποτέλεσμα, σε κάθε έρευνα οι ερευνητές/τριες θεωρούν αναγκαίο να αποσαφηνίσουν την έννοια της δεξιότητας που πρόκειται να χρησιμοποιήσουν, εισάγοντας νέους ή επανα-διατυπώνοντας υπάρχοντες ορισμούς (Schuller, 2011).

Όπως αναφέρει ο Green (ο.π., σ.4) οι συνέπειες της έλλειψης σαφήνειας και συναίνεσης σχετικά με την έννοια της δεξιότητας είναι πολλαπλές. Περιλαμβάνουν πιθανές λανθασμένες αντιλήψεις, όπως η ταύτιση της ζήτησης των εργοδοτών για δεξιότητες με τη ζήτηση των εργαζομένων για ευκαιρίες απόκτησης δεξιοτήτων ή της «υποκειμενικής» με την «αντικειμενική» εκτίμηση κατοχής δεξιοτήτων, αδικαιολόγητα στενές προοπτικές για παρεμβάσεις πολιτικής στην κατάρτιση, πλημμελώς ενημερωμένες κριτικές για τη έννοια της δεξιότητας ή άγνοια των προσεγγίσεων άλλων κλάδων, αλλά και δυσκολίες στην κατανόηση του ρόλου των εργασιακών στάσεων στην απόκτηση και άσκηση συγκεκριμένων δεξιοτήτων.

Στην παρούσα έρευνα έχει υιοθετηθεί μια λειτουργική έννοια της δεξιότητας, που έχει διατυπωθεί από τον Green (ο.π., σ.5), η οποία βασίζεται σε κοινά σημεία των συναφών αναλύσεων και προσφέρει μια προοπτική διαλόγου στη διεπιστημονική ανάλυση της

έμφυλης διάστασης των δεξιοτήτων. Έτσι, ως δεξιότητα ορίζεται ένα προσωπικό χαρακτηριστικό με τρία βασικά στοιχεία:

1. Είναι παραγωγική: η χρήση μιας δεξιότητας παράγει αξία (οικονομική ή κοινωνική).
2. Είναι αναπτύξιμη: οι δεξιότητες ενισχύονται με την εκπαίδευση και την προσωπική ανάπτυξη.
3. Είναι κοινωνική: οι δεξιότητες καθορίζονται κοινωνικά.

Επιπλέον, το γεγονός ότι οι δεξιότητες συνδέονται με την επαγγελματική και εκπαιδευτική διαδρομή των ανθρώπων τις καθιστά στοιχείο πολλών κοινωνικών και οικονομικών δεικτών, όσο και εγγενή παράγοντα της μελέτης των μαθησιακών διαδικασιών (Belenky & Stanton 2007). Η έμφυλη διάσταση των στερεότυπων δεν διαμορφώνει μόνο τον ορισμό της έννοιας «δεξιότητα», αλλά και την απόκτησή της και κυρίως τη δυνατότητα αξιοποίησης της στο επαγγελματικό πεδίο (Ρετετζή, 2006, Γιαννακοπούλου, 2009).

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

Έννοιες της εκπαίδευσης ενηλίκων, όπως εμπειρία, προσδοκία, κίνητρα ή εμπόδια συμμετοχής, παρουσιάζονται ως ουδέτερες, παραβλέποντας το γεγονός ότι το περιεχόμενο τους διαμορφώνεται από τις κυρίαρχες έμφυλες σχέσεις του κοινωνικού καταμερισμού της εργασίας (Ostrouch-Kamińska & Vieira, 2016).

Ανεξάρτητα από τους λόγους συμμετοχής των ενηλίκων σε προγράμματα εκπαίδευσης, οι γυναίκες βρίσκονται συνεχώς αντιμέτωπες με το παράδοξο ή να αγνοήσουν ή να συμμορφωθούν με τα κυρίαρχα στερεότυπα. Στην μεν πρώτη περίπτωση επιλέγουν την απόκτηση «ανδρικών» δεξιοτήτων, οπότε δέχονται αντιδράσεις και ισχυρό ανταγωνισμό στη προσπάθεια τους να μειώσουν το έμφυλο κενό “gender gap” (Schuller, 2011). Στη δεύτερη περίπτωση, προσαρμόζονται στα έμφυλα στερεότυπα, οπότε αναπόφευκτα προσανατολίζονται στην απόκτηση χαμηλού επιπέδου δεξιοτήτων, οπότε θα είναι χαμηλότερα αμειβόμενες, λιγότερο ανταγωνιστικές και με μεγαλύτερη επισφάλεια στην αγορά εργασίας (Καραμεσίνη, 2021).

## **Η έρευνα**

Η έρευνα εστιάζει στις εκφάνσεις του «καθημερινού» λόγου που αποτυπώνεται στις εκφράσεις, τις εντάσεις, τις αντιθέσεις, τους ανταγωνισμούς μέσα από τις βιωματικές εμπειρίες των γυναικών. Να σημειωθεί εδώ ότι η συγκρότηση του έμφυλου λόγου αποτελεί ένα σύνθετο κοινωνικό-πολιτικό ζήτημα και οργανώνει και οργανώνεται σε διαχωρισμούς (ανδρικές και γυναικείες δραστηριότητες) και στην ιεράρχηση τους (η ανδρική εργασία «αξίζει» περισσότερο από τη γυναικεία). Για την ποιοτική διερεύνηση του έμφυλου λόγου, η αφήγηση της προσωπικής εμπειρίας παραμένει προνομιακή πηγή γνώσης, στο βαθμό μάλιστα που το διακύβευμα είναι οι κοινωνικές σχέσεις, οι οποίες είναι ουσιαστικά «αόρατες», αφού δεν μπορούν εύκολα να μετατραπούν σε ποσοτικές μεταβλητές και να μετρηθούν (Kergot, 2008).

Τα δεδομένα της έρευνας συλλέχθηκαν με 20 ημι-δομημένες συνεντεύξεις. Οι γυναίκες που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν από 29 έως 58 ετών, με σπουδές τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, εργαζόμενες σε δημόσιους ή ιδιωτικούς φορείς. Οι ερωτήσεις της συνέντευξης αντλήθηκαν από τη συναφή βιβλιογραφία και αναφέρονταν στις υποκειμενικές εμπειρίες τους από την εκπαίδευση για την απόκτηση δεξιοτήτων και την άσκηση των δεξιοτήτων αυτών στην εργασία τους, καθώς και για «εμπόδια» στην άσκηση των δεξιοτήτων τους. Οι συνεντεύξεις δεν περιλάμβαναν ερωτήσεις σχετικά με την οικογένεια. Παρόλα αυτά προέκυψαν στις απαντήσεις των γυναικών της έρευνας ζητήματα που σχετίζονται διακρίσεις σε βάρος τους που συνδέονται με τη μητρότητα ή με τη συμφιλίωση εργασίας και οικογένειας, τα οποία όμως δεν αναλύονται στο παρόν κείμενο. Μετά από αναλυτική ενημέρωση για τους στόχους και το περιεχόμενο της έρευνας όλες οι συμμετέχουσες συναίνεσαν στη συμμετοχή τους. Στο κείμενο αυτό χρησιμοποιούνται ψευδώνυμα, όπου απαιτείται η ένδειξη της ταυτότητας των συμμετεχουσών. Όλες οι συνεντεύξεις ηχογραφήθηκαν και ακούστηκαν επανειλημμένα από την ερευνήτρια και το περιεχόμενο τους αναλύθηκε με τη γνωστή στη βιβλιογραφία «μέθοδο της θεματικής ανάλυσης» (Braun and Clarke, 2006).

### **Ευρήματα της έρευνας**

Η θεματική ανάλυση του εμπειρικού υλικού επέτρεψε στην ερευνήτρια να νοηματοδοτήσει κατάλληλα, να οργανώσει με συστηματικό τρόπο και να αναγνωρίσει τα σημεία που οι απαντήσεις επικεντρώνονταν στα ερευνητικά ερωτήματα. Από την

επεξεργασία τους αναδείχθηκαν τρία γενικά θέματα και κατά περίπτωση κάποια επιμέρους υποθέματα, τα οποία παρουσιάζονται συνοπτικά στη συνέχεια.

**Θέμα 1:** Βιολογικές διαφορές: Υπάρχουν διαφορές ανδρών και γυναικών σε όλους τους τομείς άσκησης δεξιοτήτων.

Το θέμα αναφέρεται στην υιοθέτηση από τις γυναίκες της έρευνας μας, βιολογικά αιτιολογημένων πρότυπων φύλου και στην αποδοχή στερεότυπων για τη διάκριση ανδρικών και γυναικείων δεξιοτήτων και επαγγελματικών πρακτικών. Αποδέχονται πλήρως την διάκριση των δεξιοτήτων, την οποία εκλαμβάνουν όχι ως ανισότητα, αλλά με αναφορές στη «γυναικεία φύση» ή στο «γυναικείο σώμα» που δεν ευνοεί δεξιότητες που απαιτούν χειρονακτικές ή σωματικές ευχέρειες. Όπως δηλώνει η Έψιλον *«υπάρχουν διαφορές, όπως και να το δεις. Οι άνδρες έχουν άλλες δυνατότητες, διαφορετικό σώμα, περπατούν διαφορετικά, έχουν άλλο μυαλά, σκέφτονται διαφορετικά από μας. Άλλα μπορούν να κάνουν καλύτερα οι άνδρες, άλλα οι γυναίκες. Είναι η φύση, τι να λέμε τώρα»* και με τα λόγια της Δέλτα *«δεν μπορώ πραγματικά να φανταστώ έναν άνδρα νοσοκόμο ή βρεφονηπιοκόμο, ότι και να λέμε για ισότητα και τα λοιπά»*. Μία από αυτές τις γυναίκες, όμως, διατυπώνει κάποιες επιφυλάξεις για τη γενικότητα των διαφορών ανδρών και γυναικών στην άσκηση κάποιων δεξιοτήτων. *«Εντάξει υπάρχουν διαφορές, αλλά όχι γενικά. Εξαρτάται από την περίπτωση. Στο ράψιμο, ας πούμε οι άνδρες δεν τα καταφέρνουν. Αλλά στους υπολογιστές δεν βλέπω καμία διαφορά, αρκεί να ασχοληθούμε και εμείς σοβαρά»*. Η ίδια, που αναγνωρίζει και αποδέχεται βιολογικές διαφορές δηλώνει ότι ενοχλείται πολύ όταν οι διαφορές αυτές προκαλούν ειρωνείες ή γίνονται αντικείμενο αστείων, κάποιες φορές εντελώς σεξιστικών. *«Αυτά τα ανέκδοτα, ας πούμε, με τις χαζές γυναίκες που δεν μπορούν να κάνουν κάτι ή δεν καταλαβαίνουν με εξοργίζουν»*.

**Θέμα 2:** Ανδρικές και γυναικείες δεξιότητες και οι υπονοούμενοι ανδρικοί και γυναικείοι κοινωνικοί ρόλοι.

Το θέμα συνοψίζει τους πολλούς τρόπους με τους οποίους μια κυρίαρχη κοινωνικά πατριαρχική λογική αποδίδει στις γυναίκες συγκεκριμένους ρόλους, οι οποίοι τις εμποδίζουν στην απόκτηση και στην άσκηση μια σειράς δεξιοτήτων (και επαγγελματικών πρακτικών) που θεωρούνται κοινωνικά ορισμένες ως ανδρικές. Είναι χαρακτηριστικός ο τρόπος με τον οποίο



κάποιες γυναίκες τόνισαν τις κοινωνικές προσδοκίες για τους ρόλους του φύλου, οι οποίες καθόρισαν τις επιλογές σπουδών και επαγγελματικών δραστηριοτήτων τους.

Δύο υποθέματα συνθέτουν το θέμα αυτό:

**1α.** Διαφορετική αντιμετώπιση των γυναικών σε σχέση με τους άνδρες στην απόκτηση δεξιοτήτων στο πλαίσιο της εκπαίδευσης. Στις συνεντεύξεις των γυναικών ανακαλούνται μνήμες διαφορετικής αντιμετώπισης τους από εκπαιδευτές και συνεκπαιδευόμενους κατά τη συμμετοχή τους σε σπουδές ή προγράμματα κατάρτισης. Η Άλφα για παράδειγμα θυμάται το ενθαρρυντικό χτύπημα στο ώμο και την προτροπή του δασκάλου στους άνδρες εκπαιδευόμενους και την αντίστοιχη αποθάρρυνση στην ίδια με φράσεις «*δεν πειράζει δοκιμάζεις μια άλλη φορά*» ή «*φαίνεται ότι δεν το έχεις αυτό*» ή η Κάπα ανακαλεί τη φράση από τα σχολικά χρόνια «*...μάλλον είναι πιο δύσκολο από το κέντημα*».

**1β.** Διαφορετική αντιμετώπιση των γυναικών σε σχέση με τους άνδρες στην άσκηση δεξιοτήτων στο πλαίσιο της εργασίας. Οι απαιτήσεις προϊσταμένων και εργοδοτών υποδήλωναν τις μειωμένες προσδοκίες τους από την εργασία των γυναικών έναντι των ανδρών συναδέλφων τους. Η Βήτα περιγράφει την κατανομή εργασιών κάθε πρωί στο γραφείο της και τη σταθερή δήλωση του προϊσταμένου της «*αυτή η δουλειά μάλλον δεν είναι για σένα, θα σου δώσουμε κάτι απλούστερο*». Η Δέλτα καταγράφει την ευκολία των εργοδοτών της να της αποδίδουν «*το νοικοκύρεμα του γραφείου ή την ταξινόμηση των εγγράφων*» και την απροθυμία να της αναγνωρίσουν τα προσόντα της. Είναι επίσης, χαρακτηριστική η επισήμανση γυναικών ότι στη δουλειά τους έχει διαμορφωθεί ένα άτυπο δίκτυο «*ανδρών που υποστηρίζουν τους άνδρες*». Τέτοια δίκτυα – όπου υφίσταται – διατηρούν τις παραδοσιακές ιεραρχίες των φύλων στην εργασία. Στην ίδια λογική η Λάμδα δηλώνει ότι εξοργίζεται από τη φράση που ακούει ενώ οδηγεί «*Τράβα πλύνε κάνα πιάτο μωρή*» που ουσιαστικά υποδηλώνει ότι είναι κατάλληλη για νοικοκυρά και μαγείρισσα. Συνεχίζει σχολιάζοντας «*δυστυχώς φαίνεται ότι είναι πολλοί οι άνδρες που θέλουν η γυναίκα τους να μην οδηγεί, να μην έχει πολιτική άποψη, να μην κάνει καριέρα να μην πληρώνεται καλύτερα, να μην πίνει και να μην καπνίζει*».

Οι γυναίκες ανέφεραν ότι στο χώρο εργασίας τους πολλές δεξιότητες τους είναι αόρατες και συχνά στερούνταν τις ευκαιρίες άσκησης τους που προσφέρονταν στους άνδρες συναδέλφους τους, με αποτέλεσμα να στερούνται και δυνατότητες ανέλιξης τους στην

εργασιακή ιεραρχία, αφού δεν τα καταφέρνουν να συγκεντρώσουν εν τέλει την αναγκαία προϋπηρεσία.

**Θέμα 3:** Έμφυλες δεξιότητες: Όλες μπορούμε όλα, αλλά .....

Το θέμα αναφέρεται στην αναγνώριση των κοινωνικά κατασκευασμένων πρότυπων φύλου και των στερεότυπων που δημιουργεί τη διάκριση ανδρικών και γυναικείων δεξιοτήτων.

Το θέμα αυτό συντίθεται από δύο υποθέματα:

**3α.** Απόρριψη των κοινωνικά κατασκευασμένων και σε πολλές περιπτώσεις κυρίαρχων στερεοτύπων για τη διάκριση ανδρικών και γυναικείων δεξιοτήτων και επομένως μη αποδοχή ότι οι γυναίκες δεν είναι σε θέση για βιολογικούς λόγους να αποκτήσουν και να ασκήσουν κάποιες δεξιότητες. Όπως το θέτει η Κάπα *«Όλα αυτά για τις ικανότητες και τις ανικανότητες των γυναικών είναι παραμύθια. Ούτε στα χέρια, ούτε στο μυαλό υπάρχουν διαφορές ανδρών και γυναικών. Όλες μπορούμε όλα και όλοι μπορούν όλα, αν και για το δεύτερο δεν είμαι σίγουρη. Ο άνδρας μου, ας πούμε, μαγειρεύει τέλεια, αλλά δεν μπορεί να καρφώσει ένα καρφί στον τοίχο»*. Δηλώσεις τέτοιου τύπου υποδηλώνουν την ενεργή διεκδίκηση της ισότητας που ενδεχόμενα έχουν διαμορφωθεί κάτω από την επίδραση της οικογενειακής κουλτούρας ή της ριζοσπαστικής πολιτικής επιρροής.

**3β.** Απόρριψη της διάκρισης ανδρικών και γυναικείων δεξιοτήτων με βάση υποτιθέμενες βιολογικές διαφορές, αλλά αδυναμία διεκδίκησης της ισότητας στην άσκηση κάποιων επαγγελματικών, κυρίως, δεξιοτήτων εξαιτίας καταναγκασμών που επιβάλλει ή που οι άλλοι θεωρούν ότι επιβάλλει στις γυναίκες η μητρότητα. *«Στην εγκυμοσύνη μου, όλοι σχεδόν οι συνάδελφοι μου στο γραφείο μου υπογράμμιζαν σε κάθε ευκαιρία την - κατά τη γνώμη τους- αδυναμία μου να κάνω δουλειές που έκανα πριν ...με έβαλαν στο περιθώριο»* θυμάται η Ζήτα. *«Όταν γέννησα το παιδί αναγκάστηκα να αλλάζω πολλά στη δουλειά μου. Πράγματα που έκανα πριν, που μπορούσα να κάνω πριν, τα απέφευγα, λες και κάτι μου έδενε τα χέρια...»* ανακαλεί η Θήτα. Η έμφυλη ταυτότητα είναι ρευστή και συνυφαίνεται με την ευθύνη για την ανατροφή των παιδιών, τη φροντίδα της οικογένειας, τις οικιακές εργασίες που ανάγονται στην ιστορία, τις κοινωνικές συνθήκες και όχι μόνο στη βιολογία.

**Συμπέρασμα**

Η ερευνητική μας προσέγγιση δεν στοχεύει στη διατύπωση γενικεύσιμων συμπερασμάτων, αλλά αντλεί την εγκυρότητά της από την αυθεντικότητα της απόδοσης των βιωμάτων των γυναικών και εστιάζει στην ανάδειξη καθημερινών εκφράσεων και πρακτικών φαινομενικά αθώων, αφελών ή κοινότυπων, που με διαφορετική ένταση ή ποικίλες εκδοχές, μας ακολουθούν στο κοινωνικό και εργασιακό μας χώρο.

Από τη θεματική ανάλυση των δεδομένων της έρευνας μας, αναδεικνύονται – έστω και αποσπασματικά - τα πολύπλοκα ζητήματα που σχετίζονται με έμφυλες διακρίσεις των δεξιοτήτων. Όπως διαφαίνεται από την ανάλυση μας, τα ιδεολογικά και κοινωνικά κατασκευασμένα πρότυπα για την απόκτηση και την άσκηση δεξιοτήτων χαρακτηρίζονται από σαφή έμφυλη διάσταση και αποτελούν βάση για την εδραίωση ανισοτήτων σε βάρος των γυναικών, ιδίως στο χώρο της εργασίας τους. Οι κανόνες της έμφυλης συμπεριφοράς που επιβάλλονται και ενισχύονται μέσα από διαδικασίες κοινωνικοποίησης των αγοριών και των κοριτσιών έχουν ως αποτέλεσμα την «φυσικοποίηση» και κατά συνέπεια τον «εξορθολογισμό» της ανισότητας ανδρών και γυναικών στην απόκτηση και στην άσκηση ενός μεγάλου εύρους δεξιοτήτων. Σε αυτή τη βάση, πολλές γυναίκες αποδέχονται ως «φυσικές» τις διακρίσεις αυτές και τις προσλαμβάνουν απλά ως διαφορές, οπότε και είναι δύσκολη γι' αυτές η αμφισβήτηση τους, ακόμα και όταν η πραγματικότητα καταδεικνύει τη λογική και κοινωνική αυθαιρεσία των διακρίσεων ή των διαφορών αυτών. Αυτή η «ανθεκτικότητα» των έμφυλων στερεοτύπων για τις δεξιότητες και η αδυναμία ή η απροθυμία των γυναικών να τις αμφισβητήσουν, απαιτεί μια παραπέρα σε βάθος διερεύνηση που θα μας προφέρει επαρκείς ερμηνείες.

Οι τρόποι με τους οποίους κατανοούμε το «φύλο» ως κοινωνική κατασκευή επηρεάζουν την καθημερινή μας ζωή και διαποτίζουν την οργάνωση των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων συμπεριλαμβανομένων εκείνων που εμπλέκουν ενήλικες σε τυπικό ή και σε μη τυπικό πλαίσιο. Τα προσωπικά βιώματα και οι πεποιθήσεις των εκπαιδευόμενων και των εκπαιδευτών για τις έμφυλες σχέσεις επηρεάζουν τις σχέσεις τους, τις διδακτικές πρακτικές, τις επιλογές των εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Με δύο λόγια το κοινωνικό φύλο παίζει κύριο (πολλές φορές αφανή) ρόλο στο σχεδιασμό και στις συνθήκες υλοποίησης δραστηριοτήτων μάθησης και εκπαίδευσης ενηλίκων (Estevez-Abe, 2005).

Μια κριτική διάσταση στην εκπαίδευση ενηλίκων πρώτα από όλα θα προσφέρει στους εκπαιδευόμενους δυνατότητες απόκτησης βασικών δεξιοτήτων κατανόησης του πολιτισμού και του κοινωνικού κόσμου στον οποίο ζουν και κίνητρα (αναδι)οργάνωσης της

ζωής τους με αυτόνομο τρόπο, που δεν είναι αναγκαίο να συμβιβάζεται με την κυρίαρχη κουλτούρα ή κοινωνική δομή. Σε μια τέτοια βάση η εισαγωγή ζητημάτων φύλου στην εκπαίδευση των εκπαιδευτών ενηλίκων θα βοηθήσει τους εκπαιδευτές να είναι ενήμεροι για, και ευαίσθητοι απέναντι, στις διακρίσεις με βάση το φύλο, αλλά και την κοινωνική τάξη, την αναπηρία, τη φυλή ή τις θρησκευτικές πεποιθήσεις των εκπαιδευομένων. Διακρίσεις οι οποίες εισάγονται, άμεσα ή έμμεσα, από πολλούς παράγοντες στις εκπαιδευτικές διαδικασίες και δημιουργούν υποκειμενικά αισθήματα ανικανότητας ή αντικειμενικές συνθήκες ανισότητας στους εκπαιδευόμενους. Μεταφορικά και συμπληρώνοντας το τίτλο αυτής της εισήγησης αξίζει κάθε προσπάθεια να εκλείψουν από δημόσιο λόγο όλοι και όλες να αντιμετωπίζουν το πλύσιμο των πιάτων, υποτιμητικά και ως μια αποκλειστικά γυναικεία εργασία.

Σε κάθε περίπτωση και με δεδομένο, ότι στο σύγχρονο κόσμο πολλαπλασιάζονται οι φωνές που διεκδικούν μια ανοιχτή, πλουραλιστική, πολυπολιτισμική κοινωνία, η εκπαίδευση ενηλίκων οφείλει να συμβάλλει στην απάλειψη των έμφυλων διακρίσεων (όχι των διαφορών) και να δημιουργεί προσδοκίες και ευκαιρίες απαλλαγμένες από μεροληπτικά χαρακτηριστικά και προκαταλήψεις. Αυτό σημαίνει μια εκπαίδευση ενηλίκων που νοείται ως αναπόσπαστο μέρος της κοινωνικής πολιτικής, που δεν αποσπάται από την πραγματική κοινωνική ζωή, ούτε αποκλείει ή υποτιμά άτομα ή ομάδες και τα συγκεκριμένα τους προβλήματα. Άλλωστε, όπως έχουν σημειώσει οι English & Irving (2015, 108-19), «*η θεωρία και η πράξη είναι αλληλένδετες σε κάθε κριτική, αναστοχαστική πρακτική*».

### **Βιβλιογραφικές Αναφορές**

- Αθανασίου, Α. (2006). Φύλο, εξουσία και υποκειμενικότητα μετά το «δεύτερο κύμα». Στο Α. Αθανασίου (Επιμ.). *Φεμινιστική θεωρία και πολιτισμική κριτική* (σ. 13-138). Αθήνα: Νήσος.
- Arnot, M. (2006). *Διαδικασίες αναπαραγωγής του φύλου. Εκπαιδευτική θεωρία και Φεμινιστικές πολιτικές*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Barreto, M., Ryan, M. K., & Schmitt, M. T. (2009). Introduction. Στο M. Barreto, M. K. Ryan, & M. T. Schmitt (Eds.), *The Glass Ceiling in the 21st Century: Understanding Barriers to Gender Equality* (σ. 3–18). American Psychological Association.
- Belenky, M.F. & Stanton, A. V. (2007) Ανισότητα, ανάπτυξη και Σχεσιακή Γνώση. Στο Mezirow, J. και Συνεργάτες. *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση* (σ. 107-136). Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Braun, V. and Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77-101
- Γιαννακοπούλου, Ε. (2009). Φύλο, τεχνολογία και τεχνική εκπαίδευση. Προβληματισμοί για την ενότητα χεριού και μυαλού). Στο *Συλλογικός Τόμος Πρακτικών Συνεδρίου, Η Εκπαίδευση των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας επαγγελματικής και τεχνολογικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα*. (σ. 213-218). Αθήνα: ΑΣΠΑΙΤΕ.-ΣΕΛΕΤΕ.
- Clarke, H. M. (2020). Gender stereotypes and gender-typed work. *Handbook of Labor, Human Resources and Population Economics*, 1-23.
- Dahlstedt, M., Sandberg, F, Fejes, A. & Olson, M. (2017) Dissonant Futures: Occupational Trajectories, Gender and Class in Contemporary Municipal Adult Education in Sweden. Ανακτήθηκε από <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:liu:diva-143268>.
- Δραγώνα, Θ. (2007). «Στερεότυπα και προκαταλήψεις. Κλειδιά και αντικλειδιά». Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- English, L. & Irving, C. J. (2015). *Feminism in Community-Adult Education for Transformation*, Rotterdam: Sense Publishers.
- Estevez-Abe, M. (2005). Gender Bias in Skills and Social Policies: The Varieties of Capitalism Perspective on Sex Segregation. *Social Politics: International Studies in Gender, State and Society*, 12 (2), 180-215.
- Eurostat (2022). *Gender pay gap statistics*, Ανακτήθηκε από [https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Main\\_Page](https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Main_Page)
- Green, F. (2011). *What is Skill? An Inter-Disciplinary Synthesis. Centre for Learning and Life Chances in Knowledge Economies and Societies*. London: Institute of Education, University of London.
- Καραμεσίνη, Μ. (2021). *Γυναίκες, φύλο και εργασία στην Ελλάδα*. Αθήνα: Νήσος
- Kergoat, D. (2006). Κοινωνικές σχέσεις και έμφυλος καταμερισμός εργασίας. Στο Μ. Maruani *Γυναίκες φύλο Κοινωνίες Τι γνωρίζουμε σήμερα*. (σ. 128-137) Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Merriam, S. B.& Caffarella, R. (1999). *Learning in Adulthood*. New York: Jossey-Bass
- Μπωβουάρ Σιμόν ντε (1979), *Το δεύτερο φύλο*. (μτφ. Κυριάκος Σιμόπουλος). Αθήνα: Γλάρος
- Ostrouch-Kamińska, J. & Vieira, C.C. (2016). Gender Sensitive Adult Education: Critical Perspective. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 50 (1), 37-55.

- Perez Ortiz, L., Sanchez Diez, A. & Vinas Apaolaza, A. (2020). Employment quality and gender equality. An analysis for the European Union. *Regional and Sectoral Economic Studies*, 20(2), 5-24.
- Ρεντετζή Μ. (2006). Φύλο και φυσικές επιστήμες: έμφυλα στερεότυπα και εκπαιδευτικές στρατηγικές υπονόμευσής τους. *Θέματα στην Εκπαίδευση*, 7(1), 97-120.
- Schuller, T. (2011). *Gender and skills in a changing economy*. UK Commission for Employment and Skills.

## Ενίσχυση του «ομαδικού πνεύματος» με την αξιοποίηση της αισθητικής εμπειρίας

Μαρία Καρακού

Εκπαιδευτικός Β/Θμιας Εκπ/σης – Υποψήφια Διδάκτωρ Π. Πατρών

### Περίληψη

Στην παρούσα πρόταση παρουσιάζεται μια εκπαιδευτική εφαρμογή σε μαθητές Β τάξης ΕΠΑΛ, η οποία σχεδιάστηκε με βάση τη μέθοδο “Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία” (ΜΜΑΙΕ) του Α. Κόκκου (Kokkos, 2021). Στόχος της παρέμβασης ήταν να επεξεργαστούν κριτικά οι μαθητές δυσλειτουργικές νοητικές απόψεις που εντάσσονται σε μια ευρύτερη νοητική συνήθεια σχετικά με την αντίληψή τους για το “ομαδικό πνεύμα”. Με την ολοκλήρωση της παρέμβασης αναδείχθηκε ότι αναπτύχθηκε αφενός αναπτύχθηκε κριτικός στοχασμός σε σχέση με τις εν λόγω απόψεις και αφετέρου δεξιότητες επικοινωνίας και δημιουργικότητας. Και οι τρείς αναγνωρίζονται από το ΙΕΠ (2020), ως δεξιότητες 21ου αιώνα.

**Λέξεις κλειδιά:** κριτικός στοχασμός, επικοινωνιακές δεξιότητες, δημιουργικότητα, αισθητική εμπειρία

### Εισαγωγή

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

Προς την κατεύθυνση αυτή στοχεύει να λειτουργήσει η εκπαιδευτική παρέμβαση που περιγράφεται, θέτοντας στο επίκεντρο την ενίσχυση μαθητών για την ανάπτυξη δεξιοτήτων όπως ο κριτικός στοχασμός, η δημιουργικότητα και οι επικοινωνιακές δεξιότητες.

## Θεωρητικό πλαίσιο

Ο πρώτος στόχος της παρούσας παρέμβασης ήταν η ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού. Για το Mezirow (1990, 1991, 2007, 2009), ο κριτικός στοχασμός αποτελεί ακρογωνιαίο λίθο της εκπαίδευσης ενηλίκων. Ο ίδιος, αξιοποιώντας μελέτες της αναπτυξιακής ψυχολογίας (King & Kitchener, Kegan κ.α), τεκμηρίωσε ότι ο κριτικός στοχασμός επάνω στις προβληματικές νοητικές συνήθειες πραγματώνεται με πληρότητα μόνο στην ενήλικη φάση της ζωής. Ωστόσο, αρκετοί θεωρητικοί (Dewey, 1980; Illeris, 2016; Freire & Shor, 2011; Κόκκος, 2017α, 2017β), αν και αναγνωρίζουν τους περιορισμούς που θέτει ο Mezirow (2007) σχετικά με την ηλικία και το μετασχηματισμό δυσλειτουργικών νοητικών συνηθειών, υποστηρίζουν ότι και οι μαθητές -υπό προϋποθέσεις- είναι σε θέση να πραγματεύονται κριτικά ποικίλες νοητικές απόψεις, ιδίως εκείνες που συνδέονται με τις εμπειρίες τους. Ο Illeris (2016) υποστηρίζει ότι, εάν η σχολική εκπαίδευση δεν ασχολείται με τα φλέγοντα ζητήματα που απασχολούν τους μαθητές (όπως για παράδειγμα η διαμόρφωση της ταυτότητάς τους, οι ρόλοι των δύο φύλων, οι σχέσεις με τους άλλους, η επιλογή επαγγελματικής κατεύθυνσης, τα ηθικά διλήμματα, η σχέση με τον εαυτό κ.ο.κ.), αυτοί την θεωρούν ανούσια και πληκτική. Ο ίδιος ο Mezirow εξάλλου δεν παραγνωρίζει τη σημαντικότητα του μετασχηματισμού μιας νοητικής άποψης (Mezirow, 2007). Συνάγεται λοιπόν, ότι οι διδάσκοντες στο σχολείο ενδείκνυται να αναζητούν αφορμές ώστε να συζητούνται με κριτικό τρόπο απόψεις, καθώς και πλέγματα απόψεων που συναποτελούν νοητική(ες) συνήθεια(ες), ιδίως αυτές που προσελκύουν το ενδιαφέρον των μαθητών. Με αυτόν τον τρόπο, είναι δυνατόν να μετασχηματίζονται δυσλειτουργικές απόψεις των μαθητών, καθώς και να γίνεται κριτική επεξεργασία, όσο είναι δυνατόν σε σχέση με την ηλικία τους, μίας ή περισσότερων προβληματικών νοητικών συνηθειών τους (Κόκκος, 2017α, 2017β).

Το δεύτερο σημείο που εστιάζει η παρέμβαση, είναι η επικοινωνία. Ανάμεσα στις βασικές δεξιότητες –όπως αυτές παρουσιάζονται στο Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς<sup>17</sup> (2006 και 2017)– είναι η ικανότητα συνεργασίας σε ομάδα και οι επικοινωνιακές δεξιότητες. Σύμφωνα με το ΙΕΠ (2020), οι κοινωνικές δεξιότητες αποτελούν δεξιότητες ζωής. Παίζουν σημαντικό ρόλο στη μελλοντική εξέλιξη γιατί βοηθούν τα άτομα να προσαρμοστούν ομαλά

---

<sup>17</sup> Το «Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς» προέκυψε κατά τη Σύσταση του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της 18ης Δεκεμβρίου 2006.



και με επιτυχία, μέσω της επικοινωνίας και συνεργασίας με τον περίγυρο. Για το λόγο αυτό, βασικός στόχος των εκπαιδευτικών προγραμμάτων σύμφωνα με το ΙΕΠ (2020) θα πρέπει να είναι η ενίσχυση των μαθητών προς την κατεύθυνση να συνδέονται και να επικοινωνούν με τους άλλους, για να μπορέσουν να προετοιμαστούν ως ενεργοί πολίτες. Το ίδιο υποστηρίζει και ο Goleman (2011), για τον οποίο οι επικοινωνιακές δεξιότητες αποτελούν καθοριστικό παράγοντα επιτυχίας στην ανταγωνιστικότητα της σύγχρονης αγοράς. Όπως υποστηρίζει, συμβάλλουν σημαντικά, στο να κινητοποιεί κανείς τους γύρω του, παρέχοντας κίνητρα και ασκώντας επιρροή στις σκέψεις, στις πράξεις και γενικότερα στη συμπεριφορά τους. Τα άτομα που διαθέτουν ανεπτυγμένη αυτή την κατηγορία δεξιοτήτων, είναι σε θέση να διαχειρίζονται εύκολα και να καθοδηγούν κατά βούληση τα συναισθήματα των άλλων, καθώς και να αναγνωρίζουν και να προβλέπουν σύντομα τις καταστάσεις που θα προκύψουν από αυτά.

Τέλος, ο τρίτος στόχος της παρούσας παρέμβασης ήταν η ανάπτυξη της δημιουργικότητας. Η άποψη ότι η αξιοποίηση της αισθητικής εμπειρίας συμβάλλει -μεταξύ των άλλων- στην ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης υιοθετείται από πολλούς θεωρητικούς (Perkins, 1994; Green, 2000; Eisner, 2002; Κόκκος, 2011, Μέγα, 2011), που υποστηρίζουν ότι επιτρέπει στους μαθητές να ανταποκρίνονται σε προβληματικές καταστάσεις μέσα από μια πιο ευέλικτη και ανοικτή ματιά. Σύμφωνα με τη Μέγα (2011:145), η τέχνη ως το υπέρτατο στοιχείο του πολιτισμού, θεωρείται ότι μπορεί να συμβάλει στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού αλλά και του ενήλικα, με αποτέλεσμα τη δημιουργία στοχαστικά σκεπτόμενων ατόμων. Η συνειδητοποίηση της συμβολής αυτής της τέχνης, οδήγησε τις τελευταίες δεκαετίες στη ραγδαία ανάπτυξη μορφών εκπαίδευσης που βασίζονται στην αξιοποίηση των τεχνών και την προσπάθεια ένταξής τους, τόσο σε πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, όσο και στην εκπαίδευση ενηλίκων.

Ο Κόκκος (2010, 2011α, 2017), έχει επανειλημμένα αναφερθεί στον ευεργετικό ρόλο της τέχνης όχι μόνο στην Εκπαίδευση Ενηλίκων αλλά -υπο προϋποθέσεις- και στην τυπική εκπαίδευση. Ο ίδιος, επιχειρώντας να ανταποκριθεί στο ζητούμενο αυτό, προχώρησε στη διαμόρφωση μιας μεθόδου η οποία βασίζεται στην αξιοποίηση της αισθητικής εμπειρίας (νοούμενης ως τη συστηματική παρατήρηση και κριτική ανάλυση έργων τέχνης) στο πλαίσιο της Θεωρίας Μετασχηματισμού, με στόχο να προσφέρει ένα εκπαιδευτικό εργαλείο για όλες τις βαθμίδες της τυπικής εκπαίδευσης και της ΕΕ. Η μέθοδος ονομάζεται "Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία (ΜΜΑΙΕ). Σύμφωνα με

αυτή, ένα μαθησιακό αντικείμενο μελετάται δια της ανάλυσης σημαντικών έργων τέχνης, το περιεχόμενο των οποίων σχετίζεται με το αντικείμενο. Τα νοήματα των έργων γίνονται εναύσματα για να πραγματοποιείται εμπλουτισμένη και ανοικτή σε ερμηνείες προσέγγιση του θέματος. Έτσι ενεργοποιούνται ο κριτικός στοχασμός, τα συναισθήματα και η φαντασία (Kokkos, 2021).

### **Περιγραφή της διδακτικής παρέμβασης**

Η παρούσα διδακτική παρέμβαση σχεδιάστηκε με βάση τη μέθοδο “Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία” (ΜΜΑΙΕ) του Α. Κόκκου (2021) και είχε διάρκεια 3 διδακτικές ώρες. Υλοποιήθηκε με τη συμμετοχή 10 μαθητών της Β΄ τάξης του τμήματος Δομικών Έργων του ΠΕΠΑΛ Νεάπολης, ηλικίας 16-18 χρονών, στα πλαίσια του μαθήματος “Ζώνη Δημιουργικών Δραστηριοτήτων”.

Σκοπός της παρέμβασης: Να επεξεργαστούν κριτικά οι μαθητές δυσλειτουργικές νοητικές απόψεις που εντάσσονται σε μια ευρύτερη νοητική συνήθεια σχετικά με την αντίληψή τους για το “ομαδικό πνεύμα” (Illeris, 2016; Freire & Shor, 2011; Κόκκος, 2017α, 2017β).

Προκειμένου να επιτευχθεί ο σκοπός αυτός, σε επίπεδο δεξιοτήτων τέθηκαν οι εξής στόχοι:

- Ανάπτυξη κριτικού στοχασμού
- Ανάπτυξη δημιουργικής σκέψης
- Ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων

Εν συνεχεία παρουσιάζεται η παρέμβαση, όπως αυτή εξελίχθηκε μέσα από τα στάδια της ΜΜΑΙΕ, σύμφωνα με την τελευταία, αναθεωρημένη έκδοση της μεθόδου (Kokkos, 2021).

#### **1<sup>ο</sup> Στάδιο: Διερεύνηση της ανάγκης για κριτική διερεύνηση του θέματος.**

Αυτό το στάδιο περιλαμβάνει την εξερεύνηση και τον προσδιορισμό του της ανάγκης των συμμετεχόντων να αξιολογήσουν κριτικά τις προσωπικές τους προβληματικές παραδοχές. Στο πρώτο μέρος του σταδίου, ο εκπαιδευτικός εντοπίζει τις δυσλειτουργικές παραδοχές των εκπαιδευομένων ενώ στο δεύτερο μέρος συντονίζει μια διεργασία με στόχο να διευκολύνει τους συμμετέχοντες να αρχίσουν να αμφισβητούν την εγκυρότητα των παραδοχών αυτών (Kokkos, 2021).

Το έναυσμα για τη συγκεκριμένη παρέμβαση δόθηκε μέσα από την εκπαιδευτική πράξη, όπου διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές ήταν αρνητικοί να συνεργαστούν σε ομάδες και ακολούθως, εντοπίστηκε ανάγκη για κριτική διερεύνηση του θέματος. Για το σκοπό αυτό, αρχικά, ζητήθηκε από τους μαθητές στα πλαίσια του μαθήματος "Αρχιτεκτονικό Σχέδιο" να επιλέξουν και σχεδιάσουν ατομικά ένα από τους χώρους ενός ξενοδοχείου, ώστε το τελικό κτίριο να προκύψει ως σύνθεση. Το αποτέλεσμα ήταν ένα ξενοδοχείο χωρίς συνοχή και με αρκετές ελλείψεις. Εν συνεχεία συντονίστηκε μια συζήτηση στη διάρκεια της οποίας οι μαθητές προβληματίστηκαν σχετικά με το αποτέλεσμα και αναρωτήθηκαν σχετικά με τα αίτια. Η συγκεκριμένη διεργασία λοιπόν, βοήθησε τους μαθητές να αντιληφθούν ότι αντιμετωπίζουν ένα αποπροσανατολιστικό δίλημμα σχετικά με τη συνεργασία σε ομάδες και να δηλώσουν θετικοί απέναντι σε μια περεταίρω διερεύνηση του θέματος.

## **2<sup>ο</sup> Στάδιο: Έκφραση των απόψεων**

Στο δεύτερο στάδιο ο εκπαιδευτικός ζητά από τους συμμετέχοντες να απαντήσουν σε ένα κριτικό ερώτημα σχετικά με το υπο εξέταση θέμα, προκειμένου να αποκτήσει το απαιτούμενο υλικό υλικά για τη διαμόρφωση μιας κατάλληλης στρατηγικής που θα προωθήσει την ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού. Επιπλέον, η καταγραφή των αρχικών ιδεών των συμμετεχόντων θα αποδειχθεί χρήσιμη αργότερα, στο 6<sup>ο</sup> στάδιο της μεθόδου, όταν οι μαθητές θα εμπλακούν σε επανεξέταση των ιδεών αυτών στη βάση της κριτικής διαδικασίας που έχει λάβει χώρα (Kokkos, 2021).

Σύμφωνα με τα παραπάνω, οι μαθητές, εργαζόμενοι σε δύο ομάδες απάντησαν γραπτά στο κριτικό ερώτημα: «Ποια είναι η άποψή μου για την ομαδική εργασία;». Από την παρουσίαση των απαντήσεων στην ολομέλεια εντοπίστηκαν οι παρακάτω δυσλειτουργικές απόψεις:

- ✓ Στις ομαδικές εργασίες ένας δουλεύει και οι υπόλοιποι επωφελούνται
- ✓ Μπορώ να συνεργαστώ μόνο με τους φίλους μου
- ✓ Η ατομική μάθηση και εργασία είναι πιο αποτελεσματική και χρειάζεται λιγότερο χρόνο
- ✓ Στις ομάδες επικρατεί η άποψη του πιο ισχυρού
- ✓ Τα μέλη μιας ομάδας καταπιέζονται γιατί δεν έχουν τους ίδιους ρυθμούς

Οι παραπάνω απόψεις θεωρήθηκε ότι αποτελούν εκφάνσεις μιας ευρύτερης επιστημολογικής δυσλειτουργικής νοητικής συνήθειας: “η αντίληψη για τον ομαδο-συνεργατικό τρόπο μάθησης” (Mezirow, 1990, 1991).

### **3<sup>ο</sup> Στάδιο: Σχεδιασμός μιας μετασχηματιστικής στρατηγικής**

Σε αυτό το κρίσιμο στάδιο, ο εκπαιδευτικός αρχικά αναλύει τις απόψεις που προέκυψαν μέσα από το ερώτημα που τέθηκε κατά το προηγούμενο στάδιο (3<sup>α</sup>) και στη συνέχεια, προσδιορίζει με ακρίβεια μια μετασχηματιστική στρατηγική μάθησης με την ενεργή συμμετοχή των συμμετεχόντων και διατυπώνει κριτικά ερωτήματα που την προωθούν (3<sup>β</sup>) (Kokkos, 2021).

Στη συγκεκριμένη παρέμβαση, στο υποστάδιο 3<sup>α</sup> μετά από διαπραγμάτευση, συμφωνήθηκε να προσεγγιστούν κριτικά οι δύο πρώτες νοητικές απόψεις. Η συγκεκριμένη απόφαση ελήφθη μετά την συνεκτίμηση διαφόρων παραμέτρων όπως: οι δυνατότητες και οι διαθέσεις των μαθητών, το μαθησιακό κλίμα που επικρατούσε στην τάξη, πιθανές αντιστάσεις που ίσως προκύψουν απέναντι στη μετασχηματιστική διεργασία και το χρονικό περιθώριο που είχαμε στη διάθεσή μας. Στη συνέχεια, στο υποστάδιο 3<sup>β</sup>, οι μαθητές εργαζόμενοι σε δύο ομάδες απάντησαν γραπτά στο κριτικό ερώτημα: “Ποια είναι η άποψή σας για το ρόλο των μελών μιας ομάδας;”

Συνοπτικά οι απαντήσεις των δύο ομάδων διατυπώθηκαν στην ολομέλεια ως εξής:

*«Σε μια ομάδα συνήθως λίγοι εργάζονται, ενώ οι υπόλοιποι είναι αδιάφοροι, παρασύρονται από τις απόψεις της πλειοψηφίας και προτιμούν να μην δουλεύουν για το κοινό όφελος και τους κοινούς στόχους» και*

*«Η διαφορετικότητα των μελών που απαρτίζουν την ομάδα προκαλεί συνήθως συγκρούσεις και αυτό επηρεάζει αρνητικά τις διαπροσωπικές σχέσεις και εντέλει το αποτέλεσμα της ομαδικής εργασίας».*

### **4<sup>ο</sup> Στάδιο: Επιλογή των κατάλληλων έργων τέχνης και των τεχνικών ανάλυσης.**

Στο 4<sup>ο</sup> στάδιο, ο εκπαιδευτικός συνεργάζεται με την ομάδα ώστε:

α) Να επιλέξουν έργα τέχνης που θα μπορούσαν να χρησιμεύσουν ως έναυσμα για τη διερεύνηση των κριτικών ερωτημάτων και,

β) Να εντοπίσουν τις εκπαιδευτικές τεχνικές μέσω των οποίων θα πραγματοποιηθεί αυτή η διαδικασία (Kokkos, 2021).

Στη συγκεκριμένη παρέμβαση, δεδομένου ότι οι μαθητές δεν είχαν την κατάλληλη εμπειρία, το έργο επιλέχθηκε από την εκπαιδευτικό, με πρόθεση όμως να εμπλέξει στη διαδικασία επιλογής τους μαθητές σε επόμενες παρεμβάσεις. Το έργο που επιλέχθηκε ήταν το γλυπτό "La table ronde" του κινέζου καλλιτέχνη Chen Zhen, που φιλοξενείται στο Centre Georges-Pompidou. Πρόκειται για ένα έργο υψηλής αισθητικής αξίας, το οποίο προσφέρεται για πολλαπλές νοηματοδοτήσεις και σχετίζεται με το υπο διερεύνηση θέμα. Το γλυπτό παρουσιάστηκε στους μαθητές μέσα από φωτογραφίες.

### **5<sup>ο</sup> Στάδιο: Εξερεύνηση των έργων τέχνης και των κριτικών ερωτημάτων**

Το συγκεκριμένο στάδιο περιλαμβάνει την κατάλληλη εφαρμογή στην τάξη των πρακτικών που έχουν σχεδιαστεί στα δύο προηγούμενα στάδια (Kokkos, 2021). Ακολούθως, και στη συγκεκριμένη παρέμβαση το 5<sup>ο</sup> στάδιο αφιερώθηκε στη διεργασία του κριτικού στοχασμού μέσω της αισθητικής εμπειρίας (5<sup>α</sup>) και στη διασύνδεση όσων ιδεών προέκυψαν με το κριτικό ερώτημα (5<sup>β</sup>).

Για την ανάλυση του έργου αξιοποιήθηκε το μοντέλο Perkins (1994). Ειδικότερα, αναπτύχθηκε συλλογικός κριτικός στοχασμός μέσω της επεξεργασίας του έργου σε ομάδες. Έτσι, οι μαθητές αντιλήφθηκαν τον πλούτο που προκύπτει από τη σύνδεση διαφορετικών οπτικών. Οι ιδέες που προέκυψαν από την ανάλυση του έργου αποτυπώνονται συνοπτικά στον παρακάτω πίνακα:

### **Πίνακας 1: Ανάλυση του έργου με το μοντέλο Perkins**

<b>Πρώτη φάση: χρόνος για παρατήρηση</b>	
<b>Βασικές δράσεις</b>	<b>Ερωτήσεις - παρατηρήσεις εστιασμένες στο έργο</b>
Έκφραση πρώτων παρατηρήσεων, ερωτημάτων	Ένα τεράστιο στρογγυλό τραπέζι με πολλές, διαφορετικές καρέκλες. Στο κέντρο ένας δίσκος με μια επιγραφή με κινέζικα γράμματα. Γιατί οι καρέκλες είναι εγκιβωτισμένες στο τραπέζι και δεν στηρίζονται στο έδαφος; Τι γράφει η επιγραφή; Που βρίσκεται αυτό το τραπέζι;
Κεντρικό ερώτημα Απομάκρυνση από το έργο και επάνοδος	Ποιοι κάθονται σε αυτό το τραπέζι; Με ποιο τρόπο; Γιατί οι καρέκλες είναι διαφορετικές; Εκτός από καρέκλες υπάρχουν και άλλου είδους καθίσματα πχ. σκαμπό, παιδικό καρεκλάκι.
<b>Δεύτερη φάση: ανοικτή και περιπετειώδης παρατήρηση</b>	
Διέγερση προσοχής, αναζήτηση εκπλήξεων, συμβόλων και νοημάτων	Μια καρέκλα είναι τοποθετημένη ανάποδα. Τι μπορεί να σημαίνει; Το τραπέζι μπορεί να συμβολίζει το μοίρασμα (φαγητό, ομάδα που ανταλλάσσει απόψεις). Υπάρχουν διαφορετικά καθίσματα γιατί υπάρχουν διαφορετικοί άνθρωποι. Οι καρέκλες κλειδώνονται- εξαρτώνται από το ίδιο το τραπέζι - σύμβολο δύναμης.
Ψυχική διάθεση, κλίμακα - υπερβολές, εικαστικά στοιχεία	Άγχος, δυσκολία. Τεράστιο τραπέζι, οι καρέκλες σε ύψος, άβολες, για να μετακινηθεί ένας πρέπει να μετακινηθούν όλοι.
<b>Τρίτη φάση: ξεκάθαρη, αναλυτική και βαθιά παρατήρηση</b>	
Ερμηνεία εκπλήξεων	Το τραπέζι συμβολίζει την ομάδα και τα καθίσματα τα άτομα που συμμετέχουν. Τα άτομα εξαρτώνται από την ομάδα και αντίστροφα. Όλοι κάθονται στο ίδιο υψομετρικά επίπεδο – ισότητα αλλά σε διαφορετικό κάθισμα – διαφορετικότητα, διαφορετική γλώσσα, κουλτούρα, θρησκεία. Κάθε

	<p>διαφορετική άποψη εμπλουτίζει την ομάδα. Σε κάθε ομάδα μπορεί να υπάρχει και η εξαίρεση: ένα αδιάφορο άτομο.</p> <p>Η επιγραφή αναφέρεται στη διακήρυξη των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Άρα στο τραπέζι αυτό συζητούνται σημαντικά ζητήματα. Γίνεται μια διαπραγμάτευση, ένας δημοκρατικός διάλογος.</p>
Απάντηση προβληματισμών	<p>Στην ομάδα συζητούνται σημαντικά ζητήματα και υπάρχει ευθύνη και δέσμευση. Το τελικό αποτέλεσμα είναι συλλογική ευθύνη.</p>
<b>Τέταρτη φάση: ανασκόπηση διεργασίας</b>	
Ολιστική προσέγγιση του έργου	<p>Θα ήθελα να συμμετέχω και να έχω άποψη σε ένα τέτοιο τραπέζι που συζητούνται ζητήματα για το μέλλον της ανθρωπότητας. Τέτοια ζητήματα είναι προϊόν συλλογικής απόφασης που συνεπάγεται συζήτηση, διαπραγμάτευση, πολιτικές συναλλαγές και περιορισμούς ισχύος. Από την άλλη, συνεπάγεται επίσης ενότητα, αρμονία και διάλογο όπως σε ένα κινέζικο εορταστικό γεύμα. Η διαφορετικότητα βοηθάει στον εμπλουτισμό των ιδεών.</p>

Στη συνέχεια, στο υποστάδιο 5β, επιχειρήθηκε μια σύνδεση των ιδεών με το κριτικό ερώτημα: "Ποια είναι η άποψή σας για το ρόλο των μελών μιας ομάδας;" Οι απαντήσεις των δύο ομάδων συνοπτικά ανέφεραν τα εξής:

*«Στις ομάδες αναπτύσσεται δέσμευση και συνεργασία. Κάθε μέλος έχει το δικό του ρόλο και μερίδιο ευθύνης. Το τελικό αποτέλεσμα είναι προϊόν όλων. Το γεγονός ότι πολλά μυαλά σχηματίζουν μια ομάδα μπορεί να φέρει δημιουργικές και χρήσιμες ιδέες. Άρα η διαφορετικότητα λειτουργεί ως πλεονέκτημά και όχι ως πρόβλημα» και «Οι απόψεις και τα δυνατά σημεία των μελών έρχονται στο προσκήνιο. Λαμβάνονται υπόψη και αυτό δημιουργεί εμπιστοσύνη και σταθερότητα. Η επικοινωνία μεταξύ διαφορετικών ανθρώπων είναι εφικτή και απαραίτητη για τη*

λήψη σοβαρών αποφάσεων και μπορεί να δημιουργήσει εξέχοντες επαγγελματικούς δεσμούς, ακόμη και φιλίες σε ορισμένες περιπτώσεις».

#### 6<sup>ο</sup> Στάδιο: Επαναξιολόγηση παραδοχών

Σε αυτό το στάδιο, ο εκπαιδευτικός διευκολύνει μια διαδικασία κατά την οποία οι συμμετέχοντες αναλογίζονται τις γνώσεις προέκυψαν μέσα από την εμπειρία των προηγούμενων σταδίων και εμπλέκονται σε μια βαθύτερη επανεξέταση των αρχικών δυσλειτουργικών παραδοχών τους (Kokkos, 2021). Στη συγκεκριμένη παρέμβαση, στο 6<sup>ο</sup> στάδιο συντονίστηκε συζήτηση κατά τη διάρκεια της οποίας οι μαθητές μπήκαν στη διαδικασία να συγκρίνουν οι ίδιοι τις αρχικές – τελικές απαντήσεις και να διερευνήσουν τα αίτια που προκάλεσαν τη διαφοροποίηση. Αξιοποιήθηκε η κλίμακα της Ράικου (2010), σύμφωνα με την οποία η 1η βαθμίδα αφορά μια απλή διεύρυνση-εμπλουτισμό, δηλαδή μιας μικρής κλίμακας διαφοροποίηση, η 2<sup>η</sup> βαθμίδα αφορά μια εμβάθυνση και μια σαφέστερη συνειδητοποίησή των θεμάτων που αναλύθηκαν και η 3η βαθμίδα αναφέρεται σε μια μετατόπιση - σημαντική διαφοροποίηση αλλαγή στις αντιλήψεις. Στον παρακάτω πίνακα αποτυπώνεται μια αποτίμηση της διαφοροποίησης των αρχικών – τελικών απόψεων των δύο ομάδων.

Πίνακας 2: Σύγκριση αρχικών - τελικών απόψεων

Αρχική άποψη	Τελική άποψη	Αποτίμηση
Σε μια ομάδα <b>συνήθως λίγοι εργάζονται</b> και οι υπόλοιποι είναι αδιάφοροι, παρασύρονται από τις απόψεις της πλειοψηφίας και προτιμούν να μην δουλεύουν για τους	Στις ομάδες αναπτύσσεται <b>δέσμευση και συνεργασία</b> . Κάθε μέλος έχει το δικό του <b>ρόλο και μερίδιο ευθύνης</b> . Το τελικό αποτέλεσμα είναι <b>προϊόν όλων</b> .	3



κοινούς στόχους της ομάδας		
Η διαφορετικότητα των μελών που απαρτίζουν την ομάδα προκαλεί συνήθως συγκρούσεις και αρνητικά τις διαπροσωπικές σχέσεις και εντέλει το αποτέλεσμα της ομαδικής εργασίας.	Το γεγονός ότι πολλά μυαλά σχηματίζουν μια ομάδα μπορεί να φέρει δημιουργικές και χρήσιμες ιδέες. Άρα η διαφορετικότητα λειτουργεί ως πλεονέκτημά και όχι ως πρόβλημα. Χρειάζεται όμως δέσμευση και σωστή συνεργασία. Οι απόψεις και τα δυνατά σημεία των μελών έρχονται στο προσκήνιο. Λαμβάνονται υπόψη και αυτό δημιουργεί εμπιστοσύνη και σταθερότητα. Η επικοινωνία μεταξύ διαφορετικών ανθρώπων είναι εφικτή και απαραίτητη για τη λήψη σοβαρών αποφάσεων και μπορεί να δημιουργήσει εξέχοντες επαγγελματικούς δεσμούς, ακόμη και φιλίες σε ορισμένες περιπτώσεις.	3

Όπως παρατηρείται, οι διαφοροποίηση των απόψεων και για τις δύο ομάδες αποτιμήθηκε με 3. Ακολούθως, θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε ότι αναπτύχθηκε κριτικός στοχασμός σχετικά με τις δύο δυσλειτουργικές νοητικές απόψεις που εξετάστηκαν, γεγονός που επικυρώθηκε από το LAS (King, 2009). Επιπλέον, μέσα από την ομαδική εργασία διαπιστώθηκε ότι αναπτύχθηκαν κοινωνικές δεξιότητες όπως επικοινωνία, συνεργασία, αποδοχή κανόνων και αποδοχή μιας διαφορετικής οπτικής. Τέλος, αναπτύχθηκε η δημιουργική σκέψη, δεδομένου ότι οι μαθητές κατά τη διάρκεια της παρέμβασης ανταποκρίθηκαν σε προβληματικές καταστάσεις υιοθετώντας μια εναλλακτική ματιά περισσότερο ευέλικτη και ανοικτή και μπήκαν στη θέση του άλλου αξιολογώντας με αντικειμενικότητα τη δική του δουλειά. Αποτιμώντας λοιπόν συνολικά τη συγκεκριμένη εκπαιδευτική παρέμβαση θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε ότι επετεύχθησαν οι στόχοι

που τέθηκαν καθώς αναπτύχθηκαν και οι τρεις οι δεξιότητες που συμπεριλαμβάνονταν στη στοχοθεσία: ο κριτικός στοχασμός, επικοινωνιακές δεξιότητες και η δημιουργικότητα.

### **7<sup>ο</sup> Στάδιο: Προσδιορισμός επόμενων βημάτων και συνεργειών**

Στο στάδιο αυτό, ο εκπαιδευτικός συζητά με τους μαθητές σχετικά με ενέργειες που στοχεύουν στη συνέχιση της μετασχηματιστικής τους πορείας (Kokkos, 2021).

Στη συγκεκριμένη περίπτωση, με την ολοκλήρωση της παρέμβασης, οι μαθητές εξέφρασαν την επιθυμία να προσεγγίσουμε κριτικά και τις άλλες δυσλειτουργικές απόψεις που αναδύθηκαν στο στάδιο 2, με την αξιοποίηση έργων τέχνης. Ακολούθως, σχεδιάστηκε μια σειρά επόμενων βημάτων, όπως προβλέπει το 7<sup>ο</sup> στάδιο της MMAIE. Τα βήματα αυτά ήταν αξιοποίηση ενός εικαστικού και μιας ταινίας. Η αποτίμηση της όλης διεργασίας

Επιπλέον συναποφασίστηκε ο επανασχεδιασμός του ξενοδοχείου που είχε ζητηθεί στο 1<sup>ο</sup> στάδιο, αυτή τη φορά με συνεργασία σε ομάδες, ώστε οι μαθητές να είναι σε θέση να συγκρίνουν τα διαφορετικά αποτελέσματα.

### **Σχόλια**

Με την ολοκλήρωση της περιγραφής της παρούσας παρέμβασης, ας μας επιτραπούν δύο σχετικά σχόλια.

Το πρώτο σχετίζεται με τη θεώρηση αρκετών θεωρητικών της χειραφετητικής εκπαίδευσης (Illeris, 2016; Κόκκος, 2017α, 2017β), σύμφωνα με την οποία οι έφηβοι και τα παιδιά αν και δεν έχουν τη δυνατότητα να πραγματοποιούν προχωρημένες γνωστικές λειτουργίες και συνεπώς δεν έχουν τη δυνατότητα να αξιολογούν εξονυχιστικά τις εμπειρίες τους και τις παραδοχές που έχουν υιοθετήσει, ωστόσο είναι δυνατόν υπο προϋποθέσεις να εμπλέκονται σε νοητικές διεργασίες που εμπεριέχουν, έστω και σε ατελή μορφή τα χαρακτηριστικά του κριτικού τρόπου σκέψης που είναι δυνατόν να αναπτύσσουν οι ενήλικες. Η MMAIE προσφέρει μια τέτοια προοπτική: όπως διαπιστώθηκε από την παρούσα παρέμβαση αλλά και πλήθος καλών πρακτικών που έχουν σχεδιαστεί και εφαρμοστεί στο πλαίσιο της (Κατσούδα, 2021), η μέθοδος δημιουργεί ένα προστατευμένο περιβάλλον μέσα στο οποίο ακόμα και οι ανήλικοι είναι δυνατόν να επαναξιολογούν σε βάθος και με ολιστικό τρόπο τις προβληματικές παραδοχές τους.

Το δεύτερο σχετίζεται με την αντίληψη ότι στην Τεχνική – Επαγγελματική Εκπαίδευση, τα μαθήματα που προβλέπονται από το αναλυτικό πρόγραμμα δεν προσφέρουν εναύσματα

για κριτικό στοχασμό. Πράγματι, ίσως σε τέτοιες μορφές εκπαίδευσης που στοχεύουν κυρίως στην ανάδειξη επαγγελματιών και εστιάζουν στην εργαλειακή μάθηση, οι ευκαιρίες για στοχαστικές διεργασίες είναι περιορισμένες. Από την άλλη, όπως είδαμε και από την παρούσα παρέμβαση, ακόμα και σε τέτοια περιβάλλοντα υπάρχει ο χώρος, ο χρόνος και οι αφορμές για να ασχοληθούν κριτικά οι μαθητές με ζητήματα που τους απασχολούν όπως ηθικά διλήμματα, η επιλογή της επαγγελματικής τους πορείας, η σχέση με τους άλλους και τον εαυτό, ο τρόπος που μαθαίνουν κ.α. Δυνατότητες λοιπόν για μια εναλλακτική διδασκαλία υπάρχουν. Τώρα, το εάν και το πως θα αξιοποιηθούν έγκειται στη δημιουργικότητα και στη διάθεση των εκπαιδευτικών. Για αυτό κρίνεται απαραίτητο οι εκπαιδευτικοί να επιμορφώνονται και να "εξοπλίζονται" με ολοκληρωμένα εκπαιδευτικά εργαλεία όπως η ΜΜΑΙΕ, που θα τους βοηθήσουν να κινηθούν προς την κατεύθυνση της κριτικά στοχαστικής μάθησης.

## **Βιβλιογραφικές Αναφορές**

### **Ελληνόγλωσσες**

- Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς. Ευρωπαϊκή Ένωση (2006). *Σύσταση του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της 18ης Δεκεμβρίου 2006 σχετικά με τις βασικές ικανότητες για τη διά βίου μάθηση, έκδοση της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2006/962/ΕΚ).*
- Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς. Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2018). «*Πρόταση. Σύσταση του Συμβουλίου σχετικά με τις βασικές ικανότητες της διά βίου μάθησης*». Βρυξέλες, COM (2018) 24 final 2018/0008 (NLE).
- Dewey, J. (1980). *Εμπειρία και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Γλάρος.
- Freire, P. & Shor, I. (2011). *Απελευθερωτική Παιδαγωγική: Διάλογοι για τη μετασχηματιστική εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Goleman, D. (2011). *Η συναισθηματική νοημοσύνη στο χώρο εργασίας*. Αθήνα: Πεδίο.
- Illeris, K. (2016). *Ο τρόπος που μαθαίνουμε*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κατσούδα, Α. (2021). *Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσω της Αισθητικής Εμπειρίας: μία συνολική καταγραφή των εφαρμογών στην Εκπαίδευση Ενηλίκων στην Ελλάδα*. ΔΕ: ΕΑΠ.
- Κόκκος, Α. (2017α). *Εκπαίδευση και Χειραφέτηση*. Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

- Κόκκος, Α. (2017β). Μετασχηματισμός Δυσλειτουργικών Αντιλήψεων: Διδακτική Μέθοδος για το Σχολείο και την Εκπαίδευση Ενηλίκων. Στο *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 39, 47-51. Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
- Κόκκος, Α. (2011). Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία: Η διαμόρφωση μιας μεθόδου. Στο: Α. Κόκκος & Συν., *Εκπαίδευση μέσα από τις Τέχνες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μέγα, Γ. (2011). Η Τέχνη στο Σχολικό Σύστημα ως Στοχαστική Διεργασία. Στο: Α. Κόκκος & Συν., *Εκπαίδευση μέσα από τις Τέχνες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Mezirow, J. (2007). Μαθαίνοντας να σκεφτόμαστε όπως ένας ενήλικος. Κεντρικές έννοιες της θεωρίας του μετασχηματισμού. Στο: J. Mezirow & Συν., *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ράϊκου, Α. (2013). *Εκπαίδευση Ενηλίκων και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση: Διερεύνηση Δυνατότητας για Ανάπτυξη Κριτικού Στοχασμού μέσα από την Αισθητική Εμπειρία σε Εκπαιδευόμενους Εκπαιδευτικούς*. Διδακτορική Διατριβή, ΤΕΕΑΠΗ Πανεπιστημίου Πατρών.

### **Ξερόγλωσσες**

- Eisner, E. (2002). *The arts and the creation of mind*. London: Yale University Press.
- Green, M. (2000). *Releasing the Imagination*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kokkos, A. (2021). *Exploring Art for Perspective Transformation*. Netherlands: Brill.
- King, K. P. (2009). *Handbook of Evolving Research Approaches in Transformative Learning: The Learning Activities Survey* (10th anniversary edition). Charlotte, NC: Information Age Publishing, Inc.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1990). How Critical Reflection Triggers Transformative Learning. In J. Mezirow et al. (eds), *Fostering Critical Reflection in Adulthood. A Guide to Transformative and Emancipatory Learning*, pp 1-20. San Francisco: Jossey-Bass.
- Perkins, D. (1994). *The Intelligent eye: learning to think by looking at art*. Los Angeles: Getty Education Institute for the Arts.

### **Ιστοσελίδες**

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

## Η ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων ως παράγοντας αποτελεσματικής ηγεσίας στο σχολικό περιβάλλον

Μαριάνθη Λουμάκου

Υποψήφια Διδάκτορας -Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου

Νίκη Σισσαμπέρη

Μέλος Συνεργαζόμενου Εκπαιδευτικού Προσωπικού- Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

Αθανάσιος Αναστασίου

Αναπληρωτής Καθηγητής- Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου

### Περίληψη

Στην εργασία παρουσιάζεται τμήμα έρευνας που αφορά στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων επικοινωνίας των εκπαιδευτικών. Αναλύεται το θεωρητικό πλαίσιο βάσει του οποίου η επικοινωνία θεωρείται ως μία από τις πιο σημαντικές δεξιότητες των αποτελεσματικών ηγετών. Ακολούθως, αναλύονται τα αποτελέσματα πιλοτικής έρευνας για την ανίχνευση των απόψεων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τις επικοινωνιακές δεξιότητες των ηγετών στο σχολικό περιβάλλον. Τα αποτελέσματα αυτά αξιοποιήθηκαν για τον σχεδιασμό προγράμματος εκπαίδευσης εκπαιδευτικών με στόχο την ανάπτυξη των επικοινωνιακών τους δεξιοτήτων. Το πρόγραμμα δομείται σύμφωνα με τη μέθοδο της Ασύγχρονης Εξ Αποστάσεως εκπαίδευσης και τις αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων και βρίσκεται στο στάδιο της εφαρμογής.

**Λέξεις κλειδιά:** ηγεσία, επικοινωνία, σχολικό περιβάλλον

### Εισαγωγή

Στα πλαίσια του σχολικού περιβάλλοντος, ως οργανισμού αλληλεπίδρασης μεταξύ των ανθρώπων, η δεξιότητα της επικοινωνίας θεωρείται ότι κατέχει εξέχοντα ρόλο. Είναι σαφές ότι οι πολύπλοκες σχέσεις μεταξύ όλων των μελών της κάθε σχολικής κοινότητας (εκπαιδευτικοί, μαθητές/ριες, γονείς, κτλ) εδράζονται και αναπτύσσονται μέσω της επικοινωνίας.

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

Η σχέση επικοινωνίας και ηγεσίας που βρίσκεται στο κέντρο του ερευνητικού ενδιαφέροντος θα αναλυθεί στη συνέχεια, επιχειρώντας, αρχικά μια εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου «ηγεσία».

Η ηγεσία είναι μια ουσιαστική λειτουργία οποιουδήποτε οργανισμού, συμπεριλαμβανομένων των σχολείων, και έχει αποτελέσει αντικείμενο πολυάριθμων μελετών. Η θεωρία της ηγεσίας έχει ιστορικές ρίζες και η ανάπτυξή της εξαρτάται από τα θεωρητικά πλαίσια που επικρατούν σε μια δεδομένη περίοδο (Middlehurst, 2008).

Θεωρούμενος πρωτοπόρος στην έρευνα για την ηγεσία, ο Stodgill (1950) υποστήριξε: «Η ηγεσία είναι η διαδικασία επηρεασμού της συμπεριφοράς μιας οργανωμένης ομάδας ατόμων έτσι ώστε να είναι πρόθυμα να εργαστούν για την επίτευξη ομαδικών στόχων.» Αργότερα οι Hersey & Blanchard (1969) θα ηγηθούν. Οι δυνάμεις ορίζονται ως διαδικασίες που έχουν σχεδιαστεί για να επηρεάσουν τις ενέργειες ατόμων ή ομάδων για την επίτευξη των οργανωτικών στόχων.

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

Ένα κοινό χαρακτηριστικό όλων των ορισμών της ηγεσίας είναι η αποτελεσματικότητα. Συγκεκριμένα, όταν αναφερόμαστε στην έννοια της αποτελεσματικής ηγεσίας, αναφερόμαστε σε μια σύνθετη και δυναμική λειτουργία, σύμφωνα με τον Μπουραντά (2015), «η αποτελεσματική ηγεσία μπορεί να περιγραφεί ότι επηρεάζει τη σκέψη, τις πράξεις, τις στάσεις μιας ομάδας ανθρώπων και τη συμπεριφορά. διαδικασίες (μικρές ή μεγάλες/επίσημες ή άτυπες) από άτομα, με αποτέλεσμα να συμμετέχουν εθελοντικά και εκούσια και με την κατάλληλη συνεργασία στην αποτελεσματική υλοποίηση στόχων για την επίτευξη προόδου και ευημερίας».

Η ηγεσία είναι μια σύνθετη έννοια που έχει μελετηθεί από αμέτρητες προοπτικές σε οργανωτικές μελέτες και σε διάφορους επιστημονικούς κλάδους (Baxter, 2009). Ένας από τους επιστημονικούς κλάδους που δεν διαχωρίζονται από τη μελέτη της ηγεσίας είναι ο τομέας των επικοινωνιακών σπουδών. Η επικοινωνία είναι ένα θέμα που συνδέεται συχνά με την ηγεσία από την αρχή (Ruben & Gigliotti, 2016). Για παράδειγμα, τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν ότι το 60 έως 70 τοις εκατό του χρόνου που ανήκει σε έναν ηγέτη αφιερώνεται σε επικοινωνιακές δραστηριότητες όπως συναντήσεις, διαπραγματεύσεις, συναντήσεις με ψηφοφόρους, αποδοχή επιθυμιών, παράπονα ή έλεγχο υφισταμένων και αντιμετώπιση κρίσεων. Έτσι, οι Hackman και Johnson (2013) σωστά δηλώνουν ότι «η ηγεσία είναι πρώτα και κύρια μια δραστηριότητα που βασίζεται στην επικοινωνία».

Παράλληλα, η επικοινωνία ως έννοια έχει προκαλέσει το ενδιαφέρον μελετητών και ερευνητών σε διάφορα επιστημονικά πεδία. Μπορεί να ερμηνευτεί και να οριστεί διαφορετικά ανάλογα με τη μέθοδο που χρησιμοποιείται. Γενικά, είναι μια μορφή αλληλεπίδρασης κατά την οποία μεταδίδονται ή ανταλλάσσονται διάφορα μηνύματα.

Η σχέση επικοινωνίας και ηγεσίας είναι εξαιρετικά στενή. «Η ηγεσία και η επικοινωνία είναι έννοιες κρίσιμες και αλληλοσυμπληρώνονται» (Unsaar, 2014). Ως εκ τούτου, οι κλάδοι της επικοινωνίας και της ηγεσίας είναι γνωστοί ως δίδυμα πεδία μελέτης (Turish & Jackson, 2008). Η ηγεσία είναι ένα κοινωνικό φαινόμενο που αποτελεί μέρος των σπουδών για την επικοινωνία ενώ ταυτόχρονα, η έρευνα για την ηγεσία έχει επίσης επικεντρωθεί στη σημασία της επικοινωνίας. Με απλά λόγια, η ηγεσία είναι η ίδια με την επικοινωνία, (ηγεσία = επικοινωνία) (De Vries & Bakker-Pieper, 2010).

Σύμφωνα με τους Schermerhorn et al. (2020), η επικοινωνία είναι η διαπροσωπική διαδικασία αποστολής και λήψης συμβόλων με συνημμένα μηνύματα ενώ, οι Robbins et al. (2012) ορίζουν την επικοινωνία ως τη μεταφορά της κατανόησης και του νοήματος από το ένα άτομο στο άλλο.

Από την πλευρά του ο Luhman (στο Kallas, 2015) επεσήμανε ότι το φαινόμενο της επικοινωνίας δεν ορίζεται από την απλή μεταφορά πληροφοριών, αλλά ως μια διαδικασία που περιλαμβάνει τρία βήματα: την επιλογή της πληροφορίας, τον σχηματισμό πληροφοριών και το τρίτο βήμα, την κατανόηση.

Από τα παραπάνω φαίνεται ότι η επιτυχία οποιασδήποτε οργανωμένης ανθρώπινης δραστηριότητας εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την ικανότητα των ανθρώπων να επικοινωνούν με τους άλλους. Στην πραγματικότητα, είναι αδύνατο να φανταστεί κανείς έναν



οργανισμό στον οποίο τα άτομα λειτουργούν μεμονωμένα χωρίς τα οφέλη της επικοινωνίας (Feldberg, στο Talukhaba et al., 2011). Για το λόγο αυτό και έχουν γίνει πολλές μελέτες που συσχετίζουν την επικοινωνιακή ικανότητα και τα χαρακτηριστικά της επικοινωνίας τόσο με την ηγεσία όσο και με τη συμπεριφορά των ηγετών.

Η καλή επικοινωνία έχει πολλούς σημαντικούς ρόλους σε έναν οργανισμό. Πρώτον, η επικοινωνία είναι το κλειδί για τον συντονισμό των δραστηριοτήτων μέσα σε έναν οργανισμό. Δεύτερον, η επικοινωνία παίζει ρόλο στη διευκόλυνση της ανταλλαγής γεγονότων, δεδομένων, οδηγιών και κατευθύνσεων μεταξύ των μονάδων ενός οργανισμού. Τρίτον, η επικοινωνία είναι απαραίτητη για την ανάπτυξη φιλικών σχέσεων και την οικοδόμηση εμπιστοσύνης και αποδοχής από τον αποδέκτη της πληροφορίας. Σε αυτή την περίπτωση, ο ρόλος τους είναι να χτίζουν κοινωνικές σχέσεις μέσα στον οργανισμό. Αυτό που λένε οι άνθρωποι και πώς το λένε επηρεάζει τους άλλους. Επομένως, τα μέλη της οργάνωσης θα πρέπει να προσέχουν τον παράγοντα επικοινωνίας. Σε τελική ανάλυση, ένας πιο σημαντικός ρόλος, ειδικά για τους ηγέτες ως φορείς επικοινωνίας, είναι ο ρόλος της επικοινωνίας στη λήψη αποφάσεων (Wikaningrum, & Yuniawan, 2018).

Σύμφωνα, λοιπόν, με τον Pavitt (2005), όταν οι ηγέτες επικοινωνούν αποτελεσματικά, είναι πιο πιθανό να κερδίσουν την εμπιστοσύνη των εργαζομένων, κάτι που τελικά επηρεάζει τη σχέση μεταξύ ηγετών και εργαζομένων (Madlock, 2008).

Όπως υποστηρίζουν οι Clutterbuck και Hirst (2002), "Ένας ηγέτης που δεν επικοινωνεί καλά δεν είναι ηγέτης. Άλλο είναι να κατέχεις απλώς μια θέση και άλλο να εκπληρώνεις τις ευθύνες σου."

Ο Barrett (2006) υποστηρίζει την άποψή του για τη σχέση μεταξύ ηγεσίας και επικοινωνίας, λέγοντας: "Οι ηγέτες διαχειρίζονται μέσω της χρήσης αποτελεσματικής επικοινωνίας. Οι καλές δεξιότητες επικοινωνίας διευκολύνουν, ενθαρρύνουν και οικοδομούν την απαραίτητη κατανόηση και εμπιστοσύνη για να επιτρέψουν στους άλλους να τα ακολουθήσουν τα μέλη της ομάδας. Η αποτελεσματική ηγεσία εξαρτάται από την επικοινωνία. Ένας ηγέτης που δεν επικοινωνεί καλά είναι πιθανό να αποτύχει να διατηρήσει τη θέση επιρροής του ή να αναγνωριστεί ως ηγέτης από την υπόλοιπη ομάδα." Οι Campbell et al. (2011), δηλώνουν ότι «η καλή επικοινωνία και η ισχυρή ηγεσία πάνε χέρι-χέρι», καθώς οι ηγέτες πρέπει να υλοποιούν στόχους εντός χρονοδιαγράμματος και προϋπολογισμού και να διαχειρίζονται αποτελεσματικά την επικοινωνία μεταξύ των εργαζομένων.

Ο Shaw (2005) τόνισε ότι για να θεωρηθούν ικανοί επικοινωνιολόγοι, οι ηγέτες πρέπει να μοιράζονται και να ανταποκρίνονται σε πληροφορίες έγκαιρα, να δίνουν προσοχή στις απόψεις των άλλων, να επικοινωνούν καθαρά και συνοπτικά σε όλα τα επίπεδα του οργανισμού και να χρησιμοποιούν όλα τα διαθέσιμα κανάλια επικοινωνίας, και διάφορους πόρους επικοινωνίας, όπως γλώσσα, χειρονομίες και ήχους. Οι δεξιότητες επικοινωνίας παίζουν επίσης σημαντικό ρόλο στον επηρεασμό στάσεων όπως η ικανοποίηση των εργαζομένων.. Η αποτελεσματική ηγεσία δεν πρέπει να βασίζεται αποκλειστικά στην επιτυχία της οργανωτικής ικανότητας του ηγέτη στην επίτευξη των στόχων της. Εξίσου σημαντική είναι η ίδια η διαδικασία ηγεσίας, η οποία επηρεάζει τις αντιλήψεις των εργαζομένων για το στυλ ηγεσίας του ηγέτη τους (Madlock, 2008).

Η επικοινωνία είναι το κλειδί για την αποτελεσματικότητα ενός οργανισμού, πόσο μάλλον ενός εκπαιδευτικού οργανισμού. Είναι πολύ σημαντικό να πετύχει τους στόχους του γιατί οι εμπλεκόμενοι αναπτύσσουν ομαδικό πνεύμα και συνενώνονται επικοινωνώντας μεταξύ τους. Αποκτούν κοινό όραμα και διαχειρίζονται τη συμπεριφορά τους για να πετύχουν τους κοινούς τους στόχους.

Οι αποτελεσματικοί και επιτυχημένοι ηγέτες πρέπει να έχουν μια ρεαλιστική άποψη για την επικοινωνία και τις άμεσες και έμμεσες επιπτώσεις της και πρέπει να κατανοήσουν την πολυπλοκότητα της επικοινωνίας, (Clampitt 2005). Η επικοινωνία σε έναν οργανισμό έχει έναν ευρύτερο σκοπό από την απλή μετάδοση πληροφοριών και είναι περισσότερο ερμηνευτική διαδικασία συντονισμού δραστηριοτήτων, οικοδόμησης κατανόησης και οικοδόμησης αποδοχής των οργανωτικών στόχων (Heide et al. 2005).

Για τα σχολεία, είναι το θεμέλιο κάθε εκπαιδευτικής πρακτικής. Οι διευθυντές σχολείων αφιερώνουν πολύ χρόνο στην επικοινωνία με το εσωτερικό και το εξωτερικό περιβάλλον, τους δασκάλους, τους μαθητές, τους γονείς και τα μέλη της κοινωνίας (Green, 2005).

Ως ηγέτες, οι διευθυντές σχολείων έχουν πολλές προσδοκίες όσο αφορά στο ρόλο τους κάποιες σαφείς, άλλες ασαφείς και κάποιες άλλες αντιφατικές (Strand 2001) και μπορούν να επηρεάσουν τη διαδικασία ηγεσίας μέσω των χαρακτηριστικών, των ρόλων, των δεξιοτήτων, της εμπειρίας και του στυλ του (Hoy & Miskel, 2007- Northouse, 2021). Ένας άλλος τρόπος με τον οποίο οι ηγέτες επηρεάζουν τη διαδικασία είναι αναλύοντας και κατανοώντας τα χαρακτηριστικά και τις ανάγκες των εκπαιδευτικών, καθώς και την τρέχουσα κατάσταση του οργανισμού.

Ωστόσο, οι διευθυντές έχουν συγκεκριμένα στυλ επικοινωνίας. Ένα στυλ επικοινωνίας είναι η μέθοδος ενός ατόμου για τη διαπραγμάτευση μιας κατάστασης που περιλαμβάνει και ένα άλλο άτομο. Είναι ένα βασικό πρότυπο συμπεριφοράς που συνήθως εμφανίζουν οι άνθρωποι όταν ανταλλάσσουν πληροφορίες, σκέψεις και συναισθήματα με άλλους (Reese, Brandt, & Howie, 2010). Διαφορετικά στυλ ηγεσίας μπορούν να συσχετιστούν με διαφορετικά στυλ επικοινωνίας. Για παράδειγμα, ένα στυλ ηγεσίας με επίκεντρο τον άνθρωπο σχετίζεται στενά με ένα ανοιχτό στυλ επικοινωνίας που σέβεται τους ανθρώπους και τις απόψεις τους. Το χαρισματικό στυλ ηγεσίας συνδέεται με ένα στυλ επικοινωνίας που παρακινεί και ενθαρρύνει τους υπαλλήλους. Τα στυλ ηγεσίας που προσανατολίζονται στην εργασία, από την άλλη πλευρά, βασίζονται λιγότερο σε ανοιχτά και δεκτικά στυλ επικοινωνίας και περισσότερο στην κατεύθυνση και τον έλεγχο (De Vries, Bakker-Pieper, & Oostenveld, 2009).

Ωστόσο, αν και η έρευνα για την αποτελεσματικότητα της ηγεσίας δείχνει πώς οι αλληλεπιδράσεις συμβάλλουν στη διαμόρφωση του οργανωσιακού περιβάλλοντος (Fairhurst, 2007), σπάνια τίθεται προς συζήτηση το πώς θα μπορούσαν να αναπτυχθούν οι επικοινωνιακές δεξιότητες των ηγετών (Bolden και Gosling, 2006; Fairhurst, 2005). Γεγονός, βέβαια, είναι ότι σε διεθνές επίπεδο, έχει αρχίσει την τελευταία δεκαετία να δίνεται έμφαση στην εκπαίδευση για την ανάπτυξη δεξιοτήτων σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες.

Σε αυτό το γενικότερο κλίμα αναγνώρισης του ρόλου των δεξιοτήτων και δη των επικοινωνιακών δεξιοτήτων, ιδιαίτερα όταν τα άτομα ασκούν ηγετικό ρόλο επιχειρούμε να σχεδιάσουμε και να εφαρμόσουμε ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών. Σκοπός του προγράμματος είναι να αναπτύξουν οι εκπαιδευτικοί τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες ώστε να ανταποκριθούν αποτελεσματικά σε ηγετικούς ρόλους στο σχολικό περιβάλλον. Ομάδα-στόχος του προγράμματος θεωρούνται οι εκπαιδευτικοί με αυξημένα τυπικά προσόντα (μεταπτυχιακά, πιστοποιήσεις, κτλ) οι οποίοι υπηρετούν ή επιθυμούν να υπηρετήσουν ως στελέχη της εκπαίδευσης με ηγετικό ρόλο.

Προκειμένου να σχεδιαστεί το πρόγραμμα εκπαίδευσης ώστε να ανταποκρίνεται κατά το μέγιστο δυνατό βαθμό στις ανάγκες της ομάδας –στόχου, διερευνήθηκαν σε ένα πρώτο στάδιο οι απόψεις εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τις επικοινωνιακές δεξιότητες του ηγέτη της σχολικής μονάδας. Οι απόψεις αυτές στο επόμενο στάδιο θα αξιοποιηθούν για να δομηθεί το περιεχόμενο του εκπαιδευτικού προγράμματος. Η εφαρμογή και η αξιολόγησή του θα ακολουθήσουν.

## Η έρευνα

Το είδος της έρευνας που κρίθηκε ότι είναι το πιο κατάλληλο για την επίτευξη του σκοπού της και για την απάντηση των συναφών ερευνητικών ερωτημάτων είναι το είδος έρευνας το οποίο οι Cohen, Manion & Morrison (2007) χαρακτηρίζουν ως έρευνα “Επισκόπησης” και ο Creswell (2011) ως “Δειγματοληπτική”. Η πιλοτική εφαρμογή της αφορά στην διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών μέσω των απαντήσεων τους σε κατάλληλα διαμορφωμένο ερωτηματολόγιο. Αυτό περιλαμβάνει μια σειρά 17 ερωτήσεων κλειστού τύπου με αξιολόγηση κλίμακας Linkert (Καθόλου, Λίγο, Ούτε πολύ ούτε λίγο, Πολύ, Πάρα πολύ).

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

## Τα αποτελέσματα

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

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

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

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

Οι συμμετέχουσες/οντες στην έρευνα δήλωσαν ότι επιθυμούν «πάρα πολύ» (47,1%) και «πολύ» (47,1%) να εκπαιδευτούν ώστε να αναπτύξουν τις επικοινωνιακές τους

δεξιότητες. Παράλληλα, πιστεύουν «πάρα πολύ» (76,5%) και «πολύ» (23,5%) ότι ένα στέλεχος της εκπαίδευσης πρέπει να έχει αναπτύξει αυτές τις δεξιότητες.

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

Σε αντίστοιχα υψηλά ποσοστά θεωρούν ότι «πάρα πολύ» (82,4%) και «πολύ» (11,8%) θα μπορέσουν να εφαρμόσουν τις επικοινωνιακές δεξιότητες στον εργασιακό τους χώρο, ότι η ανάπτυξη αυτών των δεξιοτήτων μπορεί να ενισχύσει την αποτελεσματικότητα του ηγέτη στη σχολική μονάδα «πάρα πολύ» (52,9%) και «πολύ» (47,1%), ότι όσα θα μάθουν θα βελτιώσουν την αποτελεσματικότητά σας στον εργασιακό σας χώρο «πάρα πολύ» (41,2%) και «πολύ» (52,9%).

### **Συμπεράσματα/συζήτηση**

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

Διαπιστώθηκε δε, ότι και οι συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα συμφωνούν ότι ο τρόπος με τον οποίο ο διευθυντής ακούει, επικοινωνεί, λαμβάνει αποφάσεις και οδηγεί συνομιλίες θα επηρεάσει τη διαδικασία ηγεσίας και επικοινωνίας και τελικά τα σχολικά αποτελέσματα (Kowalski, 2015).

Επίσης, φάνηκε ότι συμφωνούν με την άποψη που υποστηρίζει ότι για να είναι αποτελεσματικοί στη διαδικασία επικοινωνίας, οι διευθυντές πρέπει να αναπτύξουν τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες. Σε αυτό το πλαίσιο οι Alvy & Robbins (στο Glaz, 2006) δηλώνουν: «Το να είσαι διευθυντής είναι μια ανθρώπινη ενασχόληση και καμία μαεστρία στις δεξιότητες διδασκαλίας, στο πρόγραμμα σπουδών, στον προϋπολογισμό ή στις δεξιότητες διαχείρισης χρόνου δεν θα κάνει έναν διευθυντή επιτυχημένο εάν δεν έχει την ικανότητα να επικοινωνεί ειλικρινά με το προσωπικό, τους γονείς και την ευρύτερη κοινότητα.

Συμπερασματικά, φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας έχουν την άποψη ότι εάν κάποιος φιλοδοξεί να είναι ηγέτης σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό, πρέπει να δοθεί υψηλή προτεραιότητα στην ανάπτυξη αποτελεσματικών δεξιοτήτων επικοινωνίας (Gordon & Alston, 2010).

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

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης έχουν ήδη αξιοποιηθεί για τον σχεδιασμό προγράμματος εκπαίδευσης εκπαιδευτικών με στόχο την ανάπτυξη των επικοινωνιακών τους δεξιοτήτων. Το πρόγραμμα δομείται σύμφωνα με τη μέθοδο της Ασύγχρονης Εξ Αποστάσεως εκπαίδευσης και τις αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων (Βεργίδης & Καραλής, 2008) και βρίσκεται στο στάδιο της εφαρμογής.

### **Βιβλιογραφικές Αναφορές**

- Βεργίδης, Δ., Καραλής, Α. (2008). Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων: Σχεδιασμός, Οργάνωση και Αξιολόγηση προγραμμάτων, τόμος Γ', Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Barrett, D. J. (2006). Strong communication skills a must for today's leaders. *Handbook of business strategy*.
- Baxter, J. (2009). *The language of female leadership*. Springer.
- Bolden, R. and Gosling, J. (2006), Leadership competencies: time to change the tune. *Leadership*, Vol. 2 No. 2, σσ. 147-163.
- Campbell, S. W., & Kwak, N. (2011). Political involvement in "mobilized" society: The interactive relationships among mobile communication, network characteristics, and political participation. *Journal of Communication*, 61(6), 1005-1024.
- Clampitt, P. G 2005. *Communicating for managerial effectiveness*, 3rd ed. Thousand Oaks, CA: Sage
- Clutterbuck, D., & Hirst, S. (2002). Leadership communication: A status report. *Journal of communication Management*.
- Cohen. L, Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. London: Routledge, <https://doi.org/10.4324/9780203029053>.
- Creswell, J. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση: Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*, Εκδόσεις Ίων.

- De Vries, R. E., Bakker-Pieper, A., & Oostenveld, W. (2010). Leadership= communication? The relations of leaders' communication styles with leadership styles, knowledge sharing and leadership outcomes. *Journal of business and psychology*, 25(3), 367-380.
- Fairhurst, GT (2005), Reframing the art of Framing: Problems and Prospects for Leadership. *Leadership*, Vol. 1 No. 2, σσ. 165-185.
- Fairhurst, GT (2007), *Discursive Leadership: In Conversation with Leadership Psychology*. Sage Publications, Thousands Oaks, CA.
- Glaz, S. (2006). *Commutative coherent rings* (Vol. 1371). Springer.
- Gordon, R., & Alston, J. (2010). School leadership and administration.
- Green, J. L. (2005). *Executive leadership in American law enforcement: The role of personality in leader effectiveness*. Capella University.
- Hackman, M. Z., & Johnson, C. E. (2013). *Leadership: A communication perspective*. Waveland press.
- Heide, M., A. Claron, C. Johansson, & C. Simonsson. (2005). Kommunikation and organisation. Malmö, Sweden: Liber.
- Hersey, P., & Blanchard, K. H. (1969). Management of organizational behavior: Utilizing human resources.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2007). Educational administration: theory, research, and practice (8th ed.). London: McGraw-Hill.
- Kowalski, T. J. (2015). *Effective communication for district and school administrators*. Rowman & Littlefield.
- Kouzes, J. M., & Posner, B. Z. (2006). *The leadership challenge* (Vol. 3). John Wiley & Sons.
- Middlehurst, R. (2008). Not enough science or not enough learning? Exploring the gaps between leadership theory and practice. *Higher Education Quarterly*, 62(4), 322-339.
- Madlock, P. E. (2008). The link between leadership style, communicator competence, and employee satisfaction. *Journal of Business Communication*, 45 (1): 61-78.
- Μπουραντάς, Δ. (2015), *Μάνατζμεντ*, Αθήνα, Εκδόσεις: Μπένου
- Northouse, P. G. (2021). *Leadership: Theory and practice*. Sage publications.
- Pavitt, K. (2005). Innovation processes. In *The Oxford handbook of innovation*.
- Reece B., Brandt, R., & Howie, K. T. (2010). *Effective human relations: Interpersonal and organizational applications* (11th ed.). Mason, OH: Cengage Learning
- Robbins, S. P., & Judge, T. (2012). Essentials of organizational behavior.

- Ruben, B. D., & Gigliotti, R. A. (2016). Leadership as social influence: An expanded view of leadership communication theory and practice. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 23(4), 467-479.
- Schermerhorn Jr, J. R., Bachrach, D. G., & Wright, B. (2020). *Management*. John Wiley & Sons.
- Shaw, K. (2005). Getting leaders involved in communication strategy. *Strategic Communication Management*, 9(6), 14.
- Stogdill, R. M. (1950). Leadership, membership and organization. *Psychological bulletin*, 47(1), 1.
- Strand, T. (2001). *Ledelse, organisasjon og kultur* (Vol. 4). Bergen: Fagbokforlaget.
- Talukhaba, A., Mutunga, T., & Miruka, C. O. (2011). Indicators of effective communication models in remote projects. *International Journal of Project Organisation and Management*, 3(2), 127-138.
- Taylor, E. (2016). Investigating the perception of stakeholders on soft skills development of students: Evidence from South Africa. *Interdisciplinary Journal of e-Skills and Lifelong Learning*, 12(1), 1-18.
- Tourish, D., & Jackson, B. (2008). Guest editorial: Communication and leadership: An open invitation to engage. *Leadership*, 4(3), 219-225.
- Τσομπανάκη, Α. (2020). Η συμβολή των επικοινωνιακών δεξιοτήτων του διευθυντή σχολικής μονάδας στην εύρυθμη λειτουργία της, *Επιστημονικό Περιοδικό Σ.Κ.Ε.Ψ.Υ.*, τ. 7, σελ. 334-348.
- Unsar, S. (2014). *Leadership and Communication A Case from Glass, Textile and Apparel Sector in Turkey*. Springer.
- Wikaningrum, T., & Yuniawan, A. (2018). The relationships among leadership styles, communication skills, and employee satisfaction: A study on equal employment opportunity in leadership. *Journal of Business and Retail Management Research*, 13(1).



## Ανάπτυξη Επικοινωνιακών Δεξιοτήτων στη σχολική κοινότητα με Διαλογικό Στοχασμό

Μαρία Παπαθανασίου

Επισκέπτρια Ερευνήτρια -V.R.S.: IAPC, Montclair State University, NJ, USA

A.Y., Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

### Περίληψη

Η συνεργασία σχολείου- οικογένειας είναι μια δυναμική διαδικασία αναπτυξιακού χαρακτήρα που αντανάκλα τις κοινωνικές, πολιτικές, πολιτισμικές και οικονομικές συνθήκες μιας κοινωνίας. Πιο συγκεκριμένα, η πολυπλοκότητα της σύγχρονης κοινωνίας καθιστά πιο επιτακτική τη δημιουργία, με οργανωμένο τρόπο, ενός δικτύου κοινωνικών και πολιτιστικών δραστηριοτήτων, μίας οργανωμένης κοινότητας η οποία να περιλαμβάνει όλους όσους μπορούν να συμβάλλουν καθοριστικά στην ακαδημαϊκή και ευεξιακή αναβάθμιση των μαθητών. Βασικοί στόχοι, η δημιουργική συνεργασία των συντελεστών κάθε τοπικής κοινωνίας, κάθε σχολικής κοινότητας μέσω της ανάπτυξης καινοτόμων πρωτοβουλιών και η αναβάθμιση της κοινωνικής εξωστρέφειας του σχολείου προς μία σχέση εμπιστοσύνης, την επικοινωνία και την ποιοτική ενασχόληση της οικογένειας στη σχολική ζωή με κριτικό και όχι επικριτικό τρόπο. Ως εκ τούτου προτείνεται η ενίσχυση επικοινωνιακών δεξιοτήτων σε ενήλικες, όπως ο διάλογος, με στόχο την ανάπτυξη συνεργασίας και δημιουργικών σχέσεων με απώτερο σκοπό τη δημιουργία μια ευρύτερης σχολικής κοινότητας στην οποία είναι ξεκάθαρος ο ρόλος των συμμετεχόντων (μαθητές, εκπαιδευτικοί, γονείς).

**Λέξεις κλειδιά:** Επικοινωνιακές δεξιότητες, Φιλοσοφία για/με Παιδιά, Κοινότητα Διερεύνησης Γονέων,

### Εισαγωγή

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

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

Στο κεφάλαιο αυτό γίνεται η παρουσίαση μιας ιδέας η οποία αναδύθηκε λόγω της μεγάλης ανάγκης να γεφυρωθεί το χάσμα στην ενεργή συμμετοχή των γονέων τόσο στην πρωτοβάθμια όσο και στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Σκοπό έχει την ενίσχυση της σχέσης σχολείου-οικογένειας με ένα νέο, καινοτόμο μοντέλο, βασισμένο στο εκπαιδευτικό εργαλείο της Φιλοσοφίας για/με Παιδιά -P4C- και προσαρμοσμένο στη Μετασχηματιστική Θεωρία Μάθησης από την Εκπαίδευση Ενηλίκων, αναζητώντας δημιουργικές διεξόδους μέσα από τα αποτελέσματα ερευνών, μερικά από τα οποία γίνεται επισκόπηση ακριβώς παρακάτω.

### **Φιλοσοφία για/με Παιδιά -Φγ/μΠ**

Διερευνώντας την ανάλυση προβλήματος-λύσης, μελετήθηκε η ανάπτυξη και εξέλιξη ενός μοντέλου διδασκαλίας για μαθητές από το νηπιαγωγείο μέχρι και το λύκειο, που θα γεφύρωνε ένα ευρέως αναγνωρισμένο χάσμα στην επικοινωνία και τη συνεργασία μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών. Ο απώτερος σκοπός της μετατροπής αυτής, είναι η συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων (μαθητές, εκπαιδευτικοί, γονείς) σε μια καλά δεμένη και δομημένη κοινότητα. Μία κοινότητα στην οποία όλοι μπορούν να εμπλακούν ενεργά μέσω του «φιλοσοφικού» σωματικού διαλόγου, αναζητώντας διεξόδους σε κοινά ερωτήματα και

αμοιβαία πλαίσια αναφοράς, έχοντας ξεκάθαρους ρόλους και με σεβασμό στην κριτική σκέψη όλων.

Λόγω του επικοινωνιακού τύπου συνεργασίας που αναζητήθηκε, δόθηκε κύρια έμφαση στην ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων όπως αυτές του συλλογισμού, του προβληματισμού, της φιλοσοφικής αναζήτησης, με την έννοια της αναβίωσης της φιλοσοφίας έξω από τον Ακαδημαϊκό άξονα (Lipman, 1991). Το Μοντέλο αυτό ενίσχυσης της συνεργασίας σχολείου -οικογένειας, είναι ειδικά προσαρμοσμένο για την επίτευξη των προαναφερθέντων στόχων μέσω της χρήσης του μοντέλου της Κοινότητας Φιλοσοφικής Διερεύνησης (CPI) του Lipman που βρίσκεται στον πυρήνα της Φιλοσοφίας για τα Παιδιά. πρόγραμμα (Φγ/μΠ) (Lipman, 1982). Το παιδαγωγικό πλαίσιο της Φγ/μΠ καθορίζει έναν τρόπο με τον οποίο τα παιδιά μπορούν να μάθουν πώς να σκέφτονται, να αναλύουν και να επιχειρηματολογούν από μικρή ηλικία, πριν χαθεί η εγγενής τους ικανότητα να σκέφτονται αφηρημένα. Η αφηρημένη σκέψη τους τους φέρνει στη «φιλοσοφία», τους εξοικειώνει με τη συζήτηση, την κριτική σκέψη και τις «συλλογιστικές» δεξιότητές τους, τους οδηγεί πιο κοντά στον Διάλογο του Σωκράτη (Lipman & Sharp, 1994). Η χρήση της διαδικασίας του φιλοσοφικού σωκρατικού διαλόγου - όχι η μελέτη της ιστορικής φιλοσοφίας - για τη διερεύνηση και αξιολόγηση εναλλακτικών ενεργειών και εννοιών μεταξύ παιδιών και ενηλίκων είναι εξαιρετικά καινοτόμα, υπό το φως του γεγονότος ότι, μέχρι πολύ πρόσφατα, γνωστοί ερευνητές (Piaget, 1969, 2001) δεν φανταζόταν ότι τα παιδιά μπορούσαν να σκεφτούν αφηρημένα πόσο μάλλον να σκέφτονται, να κρίνουν, να συγκρίνουν και να εξισορροπούν τόσο φιλοσοφικές έννοιες όσο και επίκαιρα γεγονότα όπως ένας πόλεμος σε μια άλλη χώρα.

Η φύση του σωκρατικού διαλόγου που υποστηρίζεται από την Φγ/μΠ του Lipman μας οδηγεί πίσω στην αρχική σημασία της λέξης φιλοσοφία που προέρχεται από τις ελληνικές ρίζες των συνθετικών της λέξης- αγάπη και σοφία. Ως ουσιαστικό, η φιλοσοφία συνεπάγεται την ορθολογική διερεύνηση ερωτημάτων σχετικά με την ύπαρξη, τη γνώση και την ηθική (Vocabulary.com, 2021). Εμβαθύνοντας, η Φγ/μΠ βασίζεται στη διδασκαλία της φιλοσοφίας στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, όχι ως μάθημα που θα ενημερώνει τα παιδιά για φιλοσοφικά συστήματα και θεωρίες από την αρχαιότητα έως σήμερα αλλά ως εκπαιδευτική δραστηριότητα-εργαλείο, με στόχο την καλλιέργεια του στοχασμού και την προώθηση της κριτικής σκέψης και τις απαραίτητες δεξιότητες για την επίλυση προβλημάτων. Πιο συγκεκριμένα, υποστηρίζει ότι η φιλοσοφία δεν πρέπει να περιορίζεται,

ή έστω να κατευθύνεται στη δημιουργία, αλλά μάλλον να εφαρμόζεται στην εξερεύνηση της συναινετικής γνώσης με στόχο την προσπάθεια για το γενικό καλό. Σε αντίθεση με τον τεχνοκρατικό λόγο που επικρατεί σήμερα, η πρακτική της φιλοσοφίας, εάν μεταδοθεί και χρησιμοποιηθεί σωστά κυρίως μέσω του εκπαιδευτικού μοντέλου της Φγ/μπ που διατυπώθηκε από τους Lirman και Sharp, μπορεί να παίξει σημαντικό ίσως κάποια στιγμή καθοριστικό ρόλο στο μέλλον των ανθρώπινων κοινωνιών.

Η αλήθεια είναι ότι η φιλοσοφική σκέψη δεν μπορεί να διδαχθεί αλλά μπορεί να εξασκηθεί και να αναπτυχθεί περαιτέρω. Για να συμβεί αυτό, οι άνθρωποι πρέπει να έχουν ευκαιρίες να κάνουν ερωτήσεις, να σκεφτούν, να προβληματιστούν, να αποφασίσουν. Όλη αυτή η διαδικασία είναι ένας τρόπος διδασκαλίας από μόνη της. Αλλά το να μετατρέψουμε τη «φιλοσοφία» ή τον φιλοσοφικό διάλογο σε διδασκαλία, όπως μας λέει ο Wegerif, δεν είναι εύκολο διότι «για να πυροδοτήσει κανείς τη σκέψη πρέπει να σκέφτεται» (2010, σελ. 23).

Το κλειδί για ισχυρή σκέψη είναι μια δυνατή/δυναμική ερώτηση και η διερεύνηση των πιθανών απαντήσεων ανάμεσα στους συμμετέχοντες. Σύμφωνα με το μοντέλο του Lirman (2003), διαβάζεται μια ιστορία ενσωματωμένη με δυνητικά προβληματικές έννοιες, με στόχο να προκαλέσει φιλοσοφικά ερωτήματα από τα παιδιά τα οποία στη συνέχεια μπορούν να εξερευνηθούν διαλογικά. Η δύναμη της σκέψης τροφοδοτείται από τη δυναμική των ερωτήσεων οι οποίες και καθοδηγούν την πορεία της έρευνας. Οι ερωτήσεις των συμμετεχόντων, μέσω του διαλόγου καλούν την άλλη άποψη, τη διαφορετική, την οποία ακούει ο μαθητής, έχοντας την επιλογή είτε να την αγκαλιάσει και να χτίσει πάνω σε αυτήν, είτε να την απορρίψει με επιχείρημα. Για να γίνει αυτή η διανοητική άσκηση, η διαδικασία επιλογής, οι μαθητές θα πρέπει να έχουν την ευκαιρία και την ελευθερία καθώς και διαθέσιμο χώρο και χρόνο για να υποβάλουν τουλάχιστον τις ερωτήσεις τους ελπίζοντας να αναπτυχθούν στοχαστικές απαντήσεις (Lirman et al., 1980, p.15, Vansieleghem & Kennedy, 2011).

Όταν ο δάσκαλος, το σχολείο, η οικογένεια και η κοινότητα όπου ένα παιδί μεγαλώνει, επιτρέπουν να τεθούν οι κατάλληλες ερωτήσεις, τότε οι απαντήσεις μπορούν να γίνουν πράξη αλλαγής. Οι ερωτήσεις προκαλούν και προσκαλούν τη σκέψη σε διάλογο και καθιστούν υπεύθυνο κάθε εμπλεκόμενο να εξετάσει την ερώτηση από διαφορετικές οπτικές γωνίες. Ταυτόχρονα με την ερώτηση, γεννιέται ένας εσωτερικός διάλογος (στοχασμός) παράλληλα με τον εξωτερικό, που μπορεί να οδηγήσει σε κατανόηση, προβληματισμό, μάθηση και αλλαγή.

Σε αυτό το πλαίσιο, έχει αναφερθεί ότι τα παιδιά κάνουν ερωτήσεις που δείχνουν επιτήδευση και μερικές φορές εκπληκτικό βαθμό αφαίρεσης. Ο φιλόσοφος Gareth Matthews (1980), υποστηρίζει εκτενώς ότι «ο Piaget απέτυχε να δει τη φιλοσοφική σκέψη να εκδηλώνεται στα παιδιά τα οποία ερευνούσε». Ο Matthews (1980) ωστόσο, παρέχει μια σειρά από απολαυστικά παραδείγματα φιλοσοφικής σύγχυσης των πολύ μικρών παιδιών, όπως παρουσιάζονται στη συνέχεια:

*Ο TIM (έξι ετών, ενώ ασχολούνταν με το γλείψιμο μιας κατσαρόλας), ρώτησε: «Μπαμπά, πώς μπορούμε να είμαστε σίγουροι ότι δεν είναι όλα ένα όνειρο;» (σελ. 1)*

*Η TZOPNTAN (5 ετών, πηγαίνοντας για ύπνο στις οκτώ ένα βράδυ), ρώτησε: «Αν πάω για ύπνο στις οκτώ και σηκωθώ στις επτά το πρωί, πώς μπορώ πραγματικά να ξέρω ότι ο μικρός δείκτης του ρολογιού έχει γυρίσει μόνο μια φορά? Πρέπει να μείνω ξύπνια για να το δω; Αν κοιτάξω μακριά έστω και για λίγο, ίσως το μικρό χέρι να γυρίσει δύο φορές;». (σελ. 3)*

*Ο TZON-ENTΓΚΑΡ (4 ετών, ο οποίος είχε δει αεροπλάνα να απογειώνονται, να ανεβαίνουν και σταδιακά να χάνονται στην απόσταση, έκανε την πρώτη του βόλτα με αεροπλάνο. Όταν το αεροπλάνο σταμάτησε να ανεβαίνει και η πινακίδα της ζώνης ασφαλείας έσβησε, ο Τζον Έντγκαρ γύρισε στον πατέρα του και είπε με έναν μάλλον ανακουφισμένο, αλλά ακόμα μπερδεμένο, τόνο φωνής): «Τα πράγματα δεν μικραίνουν τελικά ανεβαίνοντας εδώ πάνω». (σελ. 4)*

Συχνά οι ερωτήσεις των παιδιών αφορούν την ηθική, συνεχίζει ο Matthews, γεγονός το οποίο καταδεικνύει μάλλον περίπλοκη, φιλοσοφική σκέψη. Ο Matthews (1984) παρέχει επίσης παραδείγματα για αυτό και αναφέρει:

*Ο εξάχρονος Ίαν διαπίστωσε με λύπη του ότι τα τρία παιδιά των φίλων των γονιών του μονοπωλούσαν την τηλεόραση και τον εμπόδισαν να παρακολουθήσει το αγαπημένο του πρόγραμμα. «Μητέρα», ρώτησε απογοητευμένος, «γιατί είναι καλύτερα τρία παιδιά να είναι εγωιστικά παρά ένα;» (Matthews 1984, 92–3)*

Όπως μας λέει ο Liptan (2003), τα παιδιά, σε αντίθεση με τους ενήλικες, προσπαθούν να καταλάβουν τι κρύβεται πίσω από αυτό που βλέπουν γύρω τους, ψάχνουν για νοήματα. Σύμφωνα με τον Liptan, τα νοήματα ανακαλύπτονται, σε αντίθεση με τις πληροφορίες που μπορούν να μεταδοθούν ή τα συναισθήματα που μπορούν να μοιραστούν. Δεν μπορεί κανείς να δώσει νόημα στον άλλον. Όπως αναφέρουν οι Liptan & Sharp, «τα νοήματα δεν μπορούν να δοθούν, τα νοήματα αποκτώνται και δεν μεταφέρονται απλώς» (1975, σ. 13). Εφόσον

λοιπόν τα νοήματα δεν μεταδίδονται αλλά μόνο ανακαλύπτονται, το σχολείο μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά να ανακαλύψουν τα σημαντικά - κοντά στα ενδιαφέροντά τους- για αυτά νοήματα δίνοντας στα ερωτήματά τους μια πρακτική διάσταση (Dewey, 1956). Προκειμένου τα παιδιά να ανακαλύψουν νοήματα, πρέπει να αναζητήσουν και να ερευνήσουν αυτά τα νοήματα — έχοντας απαραίτητα τις κατάλληλες συνθήκες για μια τέτοια πορεία δράσης. Άλλωστε τα παιδιά εκπλήσσονται συνεχώς και προσπαθούν να αντιμετωπίσουν τα μυστήρια που εμφανίζονται στην καθημερινότητά τους με ερωτήσεις που είναι συχνά φιλοσοφικές, δηλαδή ανοιχτές σε συλλογισμούς, έρευνες και προβληματισμούς, για παράδειγμα: Τι είναι το μυαλό; Τι είναι ώρα? Πώς γεννήθηκε ο Θεός;

### **Φιλοσοφία για Παιδιά, Γονείς και Δασκάλους**

Όταν ένα παιδί μεγαλώνει σε ένα διαδραστικό περιβάλλον, όπου οι μαθητές ενθαρρύνονται από τον δάσκαλο να σκεφτούν μόνοι τους, τότε συχνά αυτοί αντιδρούν σκεπτόμενοι. Ο δάσκαλος μπορεί να μην είναι σε θέση να διδάξει την ίδια τη σκέψη, όπως επίσης και ο γονέας στο σπίτι. Ωστόσο, και οι δύο μπορούν να δημιουργήσουν ένα περιβάλλον στο οποίο το παιδί μπορεί να αναπτύξει τη θέληση να συζητήσει, να σκεφτεί, να εκφραστεί και να αντιπαραβάλει τις απόψεις του με αυτές των άλλων. *«Όπως τα πουλιά μαθαίνουν να πετούν πετώντας, κάποιος μαθαίνει να σκέφτεται σκεπτόμενος»* (Lipman, 1975, σ.1).

Λαμβάνοντας υπόψιν τα παραπάνω αλλά και την αναγκαιότητα ανάπτυξης των επικοινωνιακών δεξιοτήτων, εκτός των άλλων, για τους μαθητές όλων των βαθμίδων, παρουσιάζεται εδώ μία καινοτόμα πρακτική η οποία απευθύνεται σε όλη τη σχολική κοινότητα (μαθητές, εκπαιδευτικοί, γονείς). Η πρακτική αυτή στοχεύει στην προώθηση επικοινωνιακών δεξιοτήτων όπως αυτή του δημοκρατικού διαλόγου διευκολύνοντας την επικοινωνία και τη συνεργασία όλων των μερών μεταξύ τους, ενώ βασίζεται στις θεμελιώδεις αρχές του Σωκρατικού διαλόγου, τον οποίο ο καθηγητής φιλοσοφίας του Πανεπιστημίου Columbia, Matthew Lipman, ενσωμάτωσε σε ένα εκπαιδευτικό μοντέλο για τους δασκάλους και τους μαθητές τους. Όπως αναφέρθηκε σε προηγούμενη παράγραφο, στο μοντέλο του Lipman, οι δάσκαλοι προωθούν και διευκολύνουν το σχηματισμό μιας Κοινότητας Φιλοσοφικής Διερεύνησης μεταξύ των μαθητών.

Δυστυχώς, οι ενήλικες πολύ σπάνια διατίθενται να αναλογιστούν και να συζητήσουν τις βαθυστόχαστες ερωτήσεις ή τις αναζητήσεις που θέτουν τα παιδιά - όπως εύκολα θα

μπορούσε κανείς να φανταστεί ότι συμβαίνει όταν τα παιδιά επιστρέφουν στο σπίτι από το σχολείο έχοντας, νωρίτερα στην ημέρα, είτε εμπλακεί σε διαλογική συζήτηση με τους δασκάλους ή/και συμμαθητές, είτε απλά σκεφτεί θέματα που τα απασχολούν. Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά συχνά προβληματίζονται, αναρωτιούνται αυθόρμητα μέσω εσωτερικής ή εξωτερικής αφόρμησης. Αυτό θα μπορούσε να συμβεί για παράδειγμα στο σχολείο ή στο σπίτι μέσω ιστοριών/συζητήσεων που σκοπίμως εισήχθησαν από τους εκπαιδευτικούς ή τους γονείς, για να εγείρουν ερωτήματα. Συνήθως όμως προέρχονται από συμβάντα της καθημερινότητας, όπως ηθικά διλήμματα που περιλαμβάνουν αμεροληψία στις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των ατόμων που είναι πιθανό να συμβούν στην καθημερινή τους ζωή (Lipman & Sharp, 1994), τα οποία πολλές φορές μένουν αδιερεύνητα.

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

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

τους όσο και των άλλων ενώ χτίζουν σχετικές ικανότητες για τη διαχείριση της πολυπλοκότητας της σύγχρονης παιδαγωγικής μαζί ως σύμμαχοι σε μια ομάδα.

Είναι διακαής ελπίδα της ερευνήτριας/συγγραφέως, όχι μόνο η διαπραγμάτευση της επιθυμητής κουλτούρας ανάπτυξης σχέσεων εμπιστοσύνης και συνεργασίας μέσα στη σχολική κοινότητα, αλλά επιπροσθέτως, όλοι οι φορείς να συνειδητοποιήσουν ότι οι ατομικές τους ανησυχίες, είναι και συλλογικές, και σημαντικές για την κοινωνία γενικότερα. Εν κατακλείδι, η εκπαίδευση δεξιοτήτων, απαραίτητων στην δημιουργική επικοινωνία και ουσιαστικών στη συνεργασία της οικογένειας με το σχολείο θα μπορούσαν να βοηθήσουν όλους τους φορείς να σκεφτούν σε βάθος, να ανταλλάξουν ιδέες, να διαφωνήσουν με σεβασμό στη φωνή τη δική τους και των άλλων και να καλλιεργήσουν σχετικές ικανότητες όπως η ενεργητική ακρόαση, ο προβληματισμός και η κριτική σκέψη για να διαχειριστούν την πολυπλοκότητα της σύγχρονης παιδαγωγικής όλοι μαζί ως σύμμαχοι σε ομάδα.

Καθώς λοιπόν όλοι οι φορείς αναπτύσσουν τις δεξιότητές τους, για να πετύχει αυτή η συνεργασία, απαιτείται η άσκηση των δεξιοτήτων και τελικά η μετασχηματιστική δράση αυτών. Οι γονείς θα πρέπει να επεξεργαστούν και να απελευθερώσουν τις γνώσεις τους στον δικό τους ξεχωριστό ρόλο στην εκπαίδευση, και την ανατροφή των παιδιών τους. Παράλληλα, οι δάσκαλοι θα πρέπει να διαμορφώσουν την αλληλεπίδρασή τους με τις οικογένειες των μαθητών τους και, όσο το δυνατόν περισσότερο, να διαλύσουν κάθε δυσπιστία και παρεξήγηση που θα αντικατασταθεί, για όλους, από την αίσθηση της ανταλλαγής γνώσης, της εμπιστοσύνης, της φροντίδας και του σεβασμού (Marr, 2002). Συγκεκριμένα, στο προτεινόμενο μοντέλο, Φιλοσοφίας για/με Γονείς (P4P), οι γονείς, οι οποίοι ως άτομα είναι διαφορετικά (δηλαδή σε ιδέες, πεποιθήσεις, κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο κτλ) έχουν την ευκαιρία να εκφράσουν τις ιδέες τους με ένα 'ζεστό', δημοκρατικό, γεμάτο ενσυναίσθηση και σεβασμό περιβάλλον και να συν-κατασκευάσουν μια κοινότητα η οποία προάγει την εμπιστοσύνη και την ευημερία, χτίζοντας παράλληλα μια Κοινότητα Φιλοσοφικής Διερεύνησης (CPI) (Lipman, 2009).

### **Εκμάθηση Επικοινωνιακών δεξιοτήτων μέσα από τη Φιλοσοφική διερεύνηση**

*"Το κύριο μέλημα της φιλοσοφίας είναι να ελέγξει και να κατανοήσει πολύ κοινές έννοιες, τις οποίες χρησιμοποιούμε όλοι καθημερινά χωρίς να τις σκεφτόμαστε. Ένας ιστορικός μπορεί να ζητήσει να μάθει τι συνέβη κάποτε στο παρελθόν, αλλά ένας φιλόσοφος θα ρωτήσει: τι είναι ο χρόνος; Ο μαθηματικός μπορεί να ερευνά πιθανές σχέσεις μεταξύ*



*αριθμών, αλλά ένας φιλόσοφος θα ρωτήσει: τι είναι ένας αριθμός; Ένας φυσικός θα ρωτήσει να μάθει από τι αποτελούνται τα άτομα ή πώς εξηγείται η βαρύτητα, αλλά ένας φιλόσοφος θα ρωτήσει: πώς μπορούμε να ξέρουμε αν υπάρχει κάτι έξω από το μυαλό μας; Ένας ψυχολόγος μπορεί να διερευνήσει πώς μαθαίνουν τα παιδιά μια γλώσσα, αλλά ένας φιλόσοφος θα ρωτήσει: τι κάνει μια λέξη να έχει νόημα;” (Nagel, 1986)*

Αν θέλουμε να αφήσουμε το παιδί με ανοιχτή συνείδηση, στο εγχείρημα της αυτοανακάλυψης και στη χρήση της κριτικής σκέψης, πρέπει να προβάλλουμε ένα φιλοσοφικά διαλεκτικό περιβάλλον μάθησης. Οι μαθητές θα έχουν την ευκαιρία να ρωτήσουν, να ακούσουν, να ερευνήσουν, να αμφισβητήσουν, να προβληματιστούν, να αξιολογήσουν υπεύθυνα, να δομήσουν και να αποδομήσουν τη σκέψη τους με συνέπεια χρησιμοποιώντας τον φιλοσοφικό τρόπο διατύπωσης ερωτήσεων, δηλαδή τη διαλεκτική. Αυτό το περιβάλλον διαλόγου αν οργανωθεί επιτυχώς στο σχολείο και επεκταθεί ακόμη και στο οικογενειακό περιβάλλον, όπου το παιδί συνήθως ξεδιπλώνεται ακόμη πιο άνετα, με την κατάλληλη ενημέρωση και καθοδήγηση—τόσο μέσω της δράσης των γονέων όσο και των δασκάλων με στόχο τη συνέχεια. Αυτό θα μπορούσε να είναι ένας τρόπος να οικοδομηθεί αυτό που η συναίνεση του πληθυσμού, στο σύνολό του, αντιλαμβάνεται ως κοινωνική δικαιοσύνη σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία όπου ενθαρρύνονται διαφορετικές απόψεις, ιδέες και σκέψεις. Αλλά για να γίνει αυτό, το περιβάλλον στο οποίο μεγαλώνουν αυτά τα παιδιά πρέπει να εμπνεύσει την ελεύθερη έρευνα, την έκφραση ερωτήσεων και την αλληλεπίδρασή τους με τους άλλους μέσω του διαλόγου.

Η πρακτική εφαρμογή της φιλοσοφίας στην εκπαίδευση μπορεί να είναι ο τρόπος διδασκαλίας που θα οδηγήσει τα παιδιά μέσα από τα δικά τους ενδιαφέροντα και με μαθητοκεντρικό τρόπο μάθησης, αυτό που θα το εξοπλίσει με όλα τα εφόδια για έναν πιο ανθρώπινο δημοκρατικό διάλογο και θα αποτελέσει το έναυσμα για αλλαγή σε μία πιο πολιτισμένη και δημοκρατική κοινωνία. Όσο νωρίτερα μπει ένας άνθρωπος στη διαδικασία του διαλόγου, τόσο περισσότερο θα δημιουργήσει και θα αλλάξει υπεύθυνα τον κόσμο του εσωτερικά και πέρα. Έτσι, η επαφή ενός ατόμου με το διάλογο είναι απαραίτητη από τη συνειδητή είσοδό του στον κόσμο—από την πρώτη κιάλας στιγμή που το παιδί αρχίζει να αναρωτιέται, να μαθαίνει, να αλληλεπιδρά με τον κόσμο γύρω του.

Σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα του Λίπμαν, οι Δεξιότητες οι οποίες καλλιεργούνται μέσα από τη Φγ/μΠ και με τις οποίες ο διάλογος γίνεται κομμάτι της καθημερινότητας μικρών και μεγάλων είναι οι παρακάτω:

- Χτίζω ερωτήματα,
- Επιχειρηματολογώ και υποστηρίζω τη γνώμη μου,
- Υποθέτω, αιτιολογώ, εξηγώ, προτείνω,
- Εξοικείωση με την Ταξινόμηση/Κατηγοριοποίηση ερωτημάτων, επιχειρημάτων, σκέψεων,
- Συγκρίνω, διακρίνω, συνδέω,
- Χτίζω, σκέφτομαι αναλογίες ως επεξήγηση,
- Χτίζω, δημιουργώ, συνθέτω ορισμούς,
- Καταλήγω σε συμπεράσματα τα οποία τίθενται υπό συνεχή αμφισβήτηση και αναθεώρηση,
- Επαναδιατυπώνω θέσεις, σκέψεις,
- Δηλώνω μετά από σκέψη και διάλογο και υπό όρους ("αν/τότε")
- Σκέφτομαι, συζητώ συλλογιστικά,
- Αξιολογώ εαυτόν και τους άλλους,

Οι παραπάνω δεξιότητες δεν είναι χαρακτηριστικές του Παραδοσιακού σχολείου όπου τα παιδιά πρέπει απλώς να αφομοιώσουν όλα όσα είναι γραμμένα στα σχολικά βιβλία και το τελικό προϊόν της αφομοίωσης θεωρείται στατικό, ολοκληρωμένο και οριστικό (Dewey, 1982, p. 36-39). Αντίθετα, τέτοιες δεξιότητες μπορούν να καλλιεργηθούν σε ένα σχολείο σαν αυτό που περιγράφει πολλές φορές ο Παιδαγωγός και Φιλόσοφος Dewey, όπου ο μαθητής αναπτύσσει και προωθεί τη συνεργασία, τη συμμετοχή, το διάλογο και την ανταλλαγή ενδιαφέρουσων εμπειριών και απόψεων. Σε αυτό το Νέο Σχολείο, η μαθησιακή διαδικασία εξαρτάται και καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό από τη σκέψη. Η σκέψη είναι η αφετηρία της διαδικασίας σύμφωνα με την οποία το σύγχρονο σχολείο χρησιμοποιεί τις ιδέες και τις εμπειρίες που μεταφέρουν τα παιδιά από την καθημερινότητά τους ως ερεθίσματα για να λύσουν τις προβληματικές καταστάσεις που μπορεί να αντιμετωπίζουν στο σχολείο. Αυτή η διαδικασία σκέψης μπορεί να ενεργοποιηθεί μόνο εάν υπάρχουν καταστάσεις και σημεία που αποτελούν το έναυσμα για προβληματισμό και συζήτηση.

### **Βιβλιογραφικές Αναφορές**

Γώγου-Κρητικού, Λ. (1994) Κοινωνικές αλληλεπιδράσεις. Κοινωνικές αναπαραστάσεις. Τι λένε οι δάσκαλοι για τους γονείς; Αθήνα, Πορεία

- Dewey, J. (1956). *The child and the Curriculum and the school and the society*. University of Chicago Press.
- Dewey, J. (1969). *Experience and Education*. Free Press.
- Dewey, J. (1980 [1916b]). Nationalizing education. In: Boydston, J. A. (ed.) *John Dewey. The Middle Works, 1899–1924*. (Vol. 10, 1916–1917). Carbondale, IL; Edwardsville, IL: Southern Illinois University Press, 202–210.
- Dusi, P. (2012). The family-school relationships in Europe: A research review CEPS Journal 2. P. 13-33. url: nbn:de:0111-opus-57847
- Lipman, M. (1980). *Philosophy in the classroom*. Philadelphia, PA: Temple University Press.
- Lipman, M. (1988). *Philosophy goes to school*. Philadelphia: Temple University Press.
- Lipman, M. (1991). *Thinking in Education*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Lipman, M. (1992). On Writing a Philosophical Novel. In Sharp, A.M., Reed, F.R. & Lipman, M. (eds.), [\*Studies in Philosophy for Children: Harry Stottlemeier's Discovery\*](#) (pp. 3-7). Temple University Press.
- Lipman, M. (1996). *Natasha: Vygotskian Dialogues*. New York: Teachers College Press.
- Lipman, M., (1998). *Teaching Students to think reasonably: Some findings of the philosophy for children program*. Philadelphia: Temple University Press
- Lipman, M. (2003). *Thinking in Education*. (2<sup>nd</sup> Ed.), Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Lipman, M. (2008). *A Life Teaching Thinking*. IAPC, Montclair.
- Lipman, M. (2009). *Philosophy for Children: Some assumptions and implications*. In Marsal, E., Dobashi, T., Weber, B. (eds.), *Children Philosophize Worldwide*. Frankfurt: Peter Lang.
- Lipman, M. & Sharp, M. (1975). *Teaching children philosophical thinking*. First Printing.
- Lipman, M. & Sharp, A.M. (1994). *Growing up with Philosophy*. Dubuque, Iowa: Kendall Hunt Publishing Company.
- Lipman, M., Sharp, A. & Oscanyan, F. (1980). *Philosophy in the classroom*. Philadelphia: Temple University Press.
- Manolitsis, G. (2004). Parents' engagement in early childhood education. *Social Sciences Journal*, 38, 121-145.
- Mapp, L.K. (2002). *Having Their Say: Parents Describe How and Why They Are Involved in Their Children's Education*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. New Orleans: LA.

- Mapp, K. L. & Bergman, E. (2019). Dual capacity-building framework for family-school partnerships (Version 2). Retrieved from: [www.dualcapacity.org](http://www.dualcapacity.org)
- Matthews, G. (1980). *Philosophy and the Young Child*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Nagel, T. (1986). *The View From Nowhere*, Oxford: Oxford University Press.
- Piaget, J. (1969). *The psychology of intelligence*. Littlefield, Adams & Co.
- Piaget, J. (2001). *The psychology of intelligence (2nd ed.)*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203164730>
- Redding, S., Murphy, M. & Sheley, P. (Eds). (2011). *Handbook on Family and Community Engagement*. Academic Development Institute/Center on Innovation & Improvement
- Vansieleghem, N. & Kennedy, D. (2011). What is Philosophy for Children, What is Philosophy with Children—After Matthew Lipman? *Journal of Philosophy of Education*, 45(2), p. 171-182.
- Vocabulary.com. <https://www.vocabulary.com/dictionary/philosophy>. Retrieved on 27 September 2021
- Wegerif, R. (2010). Mind-Expanding: Teaching for Thinking and Creativity. In Mercer & Wegerif, R., *The Routledge International Handbook of Research on Dialogic Education*. Taylor & Francis group: Buckingham, UK.

## «CINEκπαίδευση»: Ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας εκπαιδευτικών με τη χρήση του κινηματογράφου και της κινηματογραφοθεραπείας

Χριστίνα Ρούμπου

Ψυχολόγος, Κοινωνική Ανθρωπολόγος, Μ.Α., Μ.Εδ., Υποψήφια Διδάκτωρ Π.Θ.

### Περίληψη

Το πρόγραμμα «CINEκπαίδευση» πλαισιώνουν θεωρητικά η κριτική παιδαγωγική, οι αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, της έρευνας δράσης, της εκπαίδευσης ενηλίκων και συγκεκριμένα της μετασχηματίζουσας μάθησης και της προσωποκεντρικής εκπαίδευσης, της βιωματικής μάθησης, της εκπαίδευσης μέσω της τέχνης και ειδικότερα της κινηματογραφικής εκπαίδευσης, τοποθετώντας στο επίκεντρο την ατομική και υποκειμενική εμπειρία, την ετερότητα και τη μετασχηματιστική δυνατότητα της εκπαίδευσης και της κινηματογραφοθεραπείας. Σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε στο πλαίσιο διδακτορικής διατριβής με αντικείμενο τη συμβολή του κινηματογράφου στην επιμόρφωση εκπαιδευτικών για την ανάπτυξη διαπολιτισμικής ικανότητας. Αποσκοπεί να συμβάλει στο πεδίο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ανταποκρινόμενο στην αυξανόμενη ζήτηση για επιμόρφωση των εκπαιδευτικών με νέα εργαλεία και σε νέα εργαλεία, με τη χρήση κινηματογραφικών ταινιών ως μέσο προσωπικής και επαγγελματικής ανάπτυξης, μέσω της σταδιακής, μη παρεμβατικά κατευθυνόμενης ανακάλυψης της γνώσης και ανάπτυξης δεξιοτήτων και στάσεων που προάγουν τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

**Λέξεις κλειδιά:** Επιμόρφωση εκπαιδευτικών, διαπολιτισμική εκπαίδευση, Τέχνη, κινηματογραφοθεραπεία, προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη

### Εισαγωγή

Η σύγχρονη πολυπολιτισμική και ταυτόχρονα πλουραλιστική πραγματικότητα της ελληνικής κοινωνίας, έχει φέρει στο προσκήνιο ζητήματα διαχείρισης της ετερότητας σε επίπεδο εκπαίδευσης και κοινωνίας γενικότερα. Το πρόγραμμα «CINEκπαίδευση», αναγνωρίζοντας την ανάγκη διαχείρισης της ετερότητας σε επίπεδο κοινωνίας, κράτους και εκπαίδευσης (Νικολάου, 2005), καθώς και ότι οι διαπολιτισμικές δεξιότητες «...δεδομένου ότι δεν είναι έμφυτες, χρειάζεται να διδαχθούν ή να ενισχυθούν» (Huber, 2012, σ. 2),

αποσκοπεί να συμβάλλει στο πεδίο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ανταποκρινόμενο στην αυξανόμενη ζήτηση για επιμόρφωση των εκπαιδευτικών με νέα εργαλεία και σε νέα εργαλεία, αξιοποιώντας ως μέσο τις κινηματογραφικές ταινίες. Ειδικότερα, κρίνεται ότι σε ένα πολυπολιτισμικό πλαίσιο, όπου οι σχολικές τάξεις γίνονται ολοένα και περισσότερο ανομοιογενείς, με μαθητές διαφορετικών ικανοτήτων, αναγκών και ενδιαφερόντων, οι οποίοι προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά, εθνικά και κοινωνικά περιβάλλοντα (Day, 2003), η ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας των εκπαιδευτικών καθίσταται αναγκαία (Dănescu, 2015), καθώς για να προωθήσουν τη διαπολιτισμική ικανότητα οι εκπαιδευτικοί στην τάξη τους, χρειάζεται να την αποκτήσουν πρώτα οι ίδιοι. Πιο συγκεκριμένα, χρειάζεται να έχουν εμπεδώσει τη γνώση, τις δεξιότητες και τις στάσεις που ορίζουν το πλαίσιο της διαπολιτισμικής επικοινωνίας, η οποία σέβεται κάθε είδος διαφοράς, ενώ ταυτόχρονα προωθεί την αμοιβαία γνωριμία, την αρμονική συνύπαρξη και την πολιτισμική ανταλλαγή (Μάγος & Σιμόπουλος, 2009).

#### **Το πρόγραμμα «CINEκπαίδευση»: Θεωρητικό πλαίσιο**

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

Το πρόγραμμα πλαισιώνεται θεωρητικά από τις αρχές της κριτικής παιδαγωγικής του Freinet (1977), τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Essinger, 1988, 1990 όπ. αναφ. στο Μάρκου & Βασιλειάδου, 1996. Pestalozzi Programme, Council of Europe, 2011, 2014), της έρευνας δράσης (Altrichter, H., Posch, A., & Somekh B., 2001) τις αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων και ειδικότερα της μετασχηματίζουσας μάθησης (Mezirow, 2007) και της προσωποκεντρικής εκπαίδευσης (Rogers, 1961, 2006), της βιωματικής μάθησης (Courau, 2000. Jaques, 2004. Jarvis, 2004. A. Rogers, 1999), της εκπαίδευσης μέσω της τέχνης (Κόκκος, 2017. Perkins, 1994) και συγκεκριμένα της κινηματογραφικής τέχνης (μοντέλο 3Cs – 3Ss,

British Film Institute. Καλαμπάκας, ARTiT), τοποθετώντας στο επίκεντρο την ατομική και υποκειμενική εμπειρία, την ετερότητα και τη μετασχηματιστική δυνατότητα της εκπαίδευσης και της κινηματογραφοθεραπείας (Wolz, 2005).

Η χρήση της τέχνης εξυπηρετεί τους σκοπούς ενός επιμορφωτικού προγράμματος εκπαιδευτικών σχετικού με θέματα διαπολιτισμικότητας, καθώς η ενασχόληση με την τέχνη και ειδικότερα η ανάλυση έργων τέχνης καλλιεργεί τον κριτικό στοχασμό και μπορεί να οδηγήσει στον μετασχηματισμό στερεοτυπικών, προβληματικών αντιλήψεων και στάσεων (Κόκκος, 2011. Κόκκος, 2017). Επίσης, υποστηρίζεται ότι η αξιοποίηση της τέχνης στην εκπαίδευση συνεισφέρει στην προσωπική ανάπτυξη του ατόμου με ποικίλους τρόπους, διαμορφώνοντας τη νοοτροπία του, τις διαδικασίες και τις ικανότητες σκέψης του, και εν γένει το καθιστά πιο ικανό να αντιμετωπίζει τον κόσμο γύρω του, παρέχοντας τη δυνατότητα μιας πολυδιάστατης θέασης του κόσμου (Fowler, 1996). Όπως αναφέρει η Swanwick (2010), οι τέχνες -μεταξύ άλλων- συμβάλλουν στην ανάπτυξη της αυτοκυριαρχίας, ενθαρρύνουν την ανάπτυξη της εσωτερικής πειθαρχίας, την αφοσίωση, την προσοχή στις λεπτομέρειες και βοηθούν την διαπροσωπική και διαπολιτισμική κατανόηση.

Ειδικότερα, αναφορικά με την κινηματογραφική τέχνη, ο Giroux (2011) έχει υποστηρίξει ότι οι κινηματογραφικές ταινίες με μεγάλη απήχηση έχουν μεγαλύτερη δύναμη να διδάσκουν ρόλους, αξίες και ιδανικά από παραδοσιακούς τρόπους μάθησης, όπως το σχολείο, την εκκλησία και την οικογένεια, και καθορίζουν την παραγωγή νοήματος, τις υποκειμενικές θέσεις, τις ταυτότητες και τις εμπειρίες, συνδυάζοντας ψυχαγωγία και πολιτική. Ο Arroyo (2007) πάλι, ο οποίος μελέτησε τον κινηματογράφο ως εργαλείο στην διδακτική της φυσικής επιστήμης, αναφέρει ότι με την προβολή μιας ταινίας, δεν μεταδίδεται μόνο το περιεχόμενο, αλλά και εμπειρίες κάθε είδους, όπως συναισθήματα, συμπεριφορές, πράξεις, γνώσεις, προσφέροντας στα άτομα συμβολικούς τρόπους αντίληψης της πραγματικότητας.

Ο κινηματογράφος στο πλαίσιο της κινηματογραφοθεραπείας αποτελεί μέσο που συνδυάζει την ψυχαγωγία με την επιστημονικότητα και μπορεί να αποτυπώνει παραστατικά τις περισσότερες ψυχικές διεργασίες, καθιστώντας το άτομο συμμετοχο πανανθρώπινων εμπειριών και κινητοποιώντας αυτό και σε προσωπικό επίπεδο. Πιο συγκεκριμένα, χρησιμοποιείται η εικόνα ή/και η αφήγηση για να επιχειρούνται δοκιμαστικές ταυτίσεις σε ασφαλές περιβάλλον, στο κινηματογραφικό περιβάλλον. Η επιλογή κατάλληλων ρόλων ή αφηγήσεων συντελεί στον πειραματισμό με εναλλακτικά σενάρια ζωής, επιτρέπει την

αποστασιοποίηση του ατόμου από τα προσωπικά του ζητήματα και προσφέρει μια ευκαιρία εναλλακτικής θέασης του κόσμου, συμβάλλοντας στη διαμόρφωση νέων ταυτοτήτων (Sinetar, 1993). Γενικότερα, θεωρείται ότι μέσω των ταινιών και ειδικότερα μέσω των ταυτίσεων με τους χαρακτήρες-ήρωες, προάγεται η ανάπτυξη της αυτογνωσίας του ατόμου και, εν γένει, η προσωπική ανάπτυξη του, με κύριο στόχο τη βελτίωση των διαπροσωπικών του σχέσεων στην προσωπική και επαγγελματική ζωή (Worlitz, 2005).

### **Το πρόγραμμα «CINEκπαίδευση»: ερευνητική εφαρμογή**

Σκοπός της έρευνας ήταν ο σχεδιασμός, η εφαρμογή και η αξιολόγηση μιας βιωματικής μεθόδου διαπολιτισμικής εκπαίδευσης με εργαλείο τον κινηματογράφο και στόχο την ευαισθητοποίηση και τη δραστηριοποίηση εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων, ανηλίκων και ενηλίκων, σε θέματα διαπολιτισμικότητας και διαχείρισης της ετερότητας και απώτερο στόχο την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής τους ικανότητας. Τα ερευνητικά ερωτήματα διαμορφώθηκαν ως εξής:

- Πώς/Με ποιους τρόπους μπορεί ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών/εκπαιδευτών στο πλαίσιο του οποίου αξιοποιούνται κινηματογραφικές ταινίες να συμβάλλει στην ανάπτυξη της διαπολιτισμικής τους ικανότητας;
- Μπορεί και σε ποιον βαθμό ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών/εκπαιδευτών στο πλαίσιο του οποίου αξιοποιούνται κινηματογραφικές ταινίες, να προκαλέσει μια ποιοτική αλλαγή στην πρακτική των εκπαιδευτικών σε διαπολιτισμικά ζητήματα και θέματα διαχείρισης της ετερότητας;
- Μπορεί και σε ποιον βαθμό ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών/εκπαιδευτών στο πλαίσιο του οποίου αξιοποιούνται κινηματογραφικές ταινίες, να ευαισθητοποιήσει τους εκπαιδευτικούς σχετικά με την αξιοποίηση της τέχνης του κινηματογράφου κατά το εκπαιδευτικό τους έργο;

Ως μέθοδος έρευνας υιοθετήθηκε η έρευνα δράσης, καθώς θεωρείται ότι η φιλοσοφία και η πρακτική της έρευνας δράσης έρχονται σε συμφωνία με τις θεωρητικές αρχές της παρούσας έρευνας, απευθύνεται σε εν ενεργεία εκπαιδευτικούς και αποτελεί μέσο επιμόρφωσης, που μπορεί να τους εφοδιάσει με νέες δεξιότητες και μεθόδους, να οξύνει τις αναλυτικές τους ικανότητες, να προωθήσει την αυτογνωσία τους (Cohen & Manion, 1997) και να συμβάλλει στην ανάπτυξη κριτικής σκέψης σχετικά με τον επαγγελματικό και κοινωνικό ρόλο τους. Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα ακολουθεί τόσο το ερμηνευτικό



παράδειγμα έρευνας δράσης όσο και το κριτικό, καθώς στόχος είναι τόσο η διερεύνηση των κοινωνικών σχέσεων, των λόγων και των πρακτικών με τα οποία τα υποκείμενα συγκροτούν και επανασυγκροτούν τις ταυτότητές τους και ο μετασχηματισμός σε ατομικό επίπεδο, μέσω του στοχασμού και του αναστοχασμού όσο και η αναγνώριση, η ανάλυση και ο μετασχηματισμός των κοινωνικών συνθηκών που διαμορφώνουν την όποια εκπαιδευτική πρακτική (Altrichter, H., Posch, A., & Somekh B., 2001, Αυγητίδου, 2019, Κατσαρού, 2016).

Η λογική διάρθρωσης του προγράμματος είναι αυτή της σταδιακής, μη παρεμβατικά κατευθυνόμενης ανακάλυψης της γνώσης και ανάπτυξης δεξιοτήτων και στάσεων που προάγουν τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, με τη χρήση ταινιών ως μέσο προσωπικής και επαγγελματικής ανάπτυξης, στο πλαίσιο της έρευνας δράσης.

Ερευνητική εφαρμογή: *Α κύκλος έρευνας δράσης*

*«Πιλοτική» έρευνα εξ αποστάσεως*

Με την ολοκλήρωση του αρχικού σχεδιασμού του προγράμματος, ο Α κύκλος του CINEκπαίδευση υλοποιήθηκε διαδικτυακά, λόγω της πανδημίας. Στο πλαίσιο αυτό, πραγματοποιήθηκαν 13 συναντήσεις με ομάδα την οποία αποτέλεσαν 15 μέλη διαφόρων ειδικοτήτων: εκπαιδευτικοί (αναπληρωτές και μόνιμοι, Αβάθμιας και Ββάθμιας), ειδικό εκπαιδευτικό και βοηθητικό προσωπικό, αλλά και ειδικοί οπτικοακουστικών αντικειμένων και δύο «κριτικοί φίλοι», όπως προβλέπεται στο πλαίσιο της έρευνας δράσης. Οι ταινίες που χρησιμοποιήθηκαν είτε παραχωρήθηκαν από το «Νεανικό Πλάνο», εγχώριο οργανισμό με αντικείμενο την κινηματογραφική εκπαίδευση και την οπτικοακουστική επικοινωνία και έκφραση, είτε πρόκειται για μικρού μήκους ταινίες, οι οποίες διακινούνται ελεύθερα στο διαδίκτυο (προς παρακολούθηση και αποθήκευση). Κατά τον Α κύκλο δοκιμάστηκαν πολλές διαφορετικές δραστηριότητες, οι οποίες, αντλώντας από προϋπάρχοντα σχετικά προγράμματα και μοντέλα, επινοήθηκαν, τροποποιήθηκαν, εμπλουτίστηκαν, ώστε να εξυπηρετούν τους σκοπούς του συγκεκριμένου προγράμματος. Από την ανάλυση των δεδομένων του Α κύκλου προέκυψε ότι, ενώ αρχικά οι συμμετέχοντες συσχέτιζαν τη «διαπολιτισμικότητα» αποκλειστικά με ζητήματα φυλής και εθνοπολιτισμικής ταυτότητας, με την ολοκλήρωση του προγράμματος, επέκτειναν την έννοια και σε άλλες μορφές ετερότητας. Επιπλέον, μέσα από τις μεθόδους της κινηματογραφοθεραπείας, οι συμμετέχουσες/οντες είχαν την ευκαιρία να δοκιμάσουν στην πράξη τον τρόπο επεξεργασίας και την ανάλυση κινηματογραφικών ερεθισμάτων, με σκοπό τη βελτιστοποίηση της

πρόσληψης και της επίδρασής της στον/στη θεατή, αλλά και να οδηγηθούν στον μετασχηματισμό υπάρχουσών προβληματικών παραδοχών και στερεοτυπικών αντιλήψεων, στην ανάπτυξη της αυτογνωσίας τους και στην ανάπτυξη ή/και ενίσχυση χαρακτηριστικών και δεξιοτήτων, όπως η ενσυναίσθηση, ο σεβασμός προς τους άλλους, η αποδοχή της ετερότητας κ.ά., βασικών συστατικών της διαπολιτισμικής ικανότητας.

### **Ερευνητική εφαρμογή: Β κύκλος έρευνας δράσης**

#### *Επιμορφωτική παρέμβαση διά ζώσης*

Από τον Α κύκλο του προγράμματος προέκυψαν οι ταινίες που τελικά χρησιμοποιήθηκαν (10 στο σύνολο -αυτές που κρίθηκαν από την «πilotική» ομάδα ως οι καταλληλότερες για τους σκοπούς του προγράμματος) και η μεθοδολογία που εφαρμόστηκε στα εργαστήρια του Β κύκλου της έρευνας δράσης (12 συνολικά). Μέσω της μεθόδου της χιονοστιβάδας, και με ένα άτομο από τους συμμετέχοντες στον Α κύκλο της έρευνας να συνεχίζουν στον Β κύκλο, προέκυψαν οι τελικοί 8 συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί στη διά ζώσης παρέμβαση. Πρόκειται για 3 εκπαιδευτικούς προσχολικής εκπαίδευσης, 2 εκπαιδευτικούς δημοτικής εκπαίδευσης και 3 εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι επιλέχθηκαν με τέτοιον τρόπο, ώστε να υπάρχει ποικιλία στα χαρακτηριστικά (βαθμίδα, ειδικότητα, ηλικία, φύλο κ.λπ.) και να προέρχονται από διάφορους τύπους σχολικών μονάδων (προσχολικής εκπαίδευσης, 1βαθμιας τυπικής εκπαίδευσης, Δημοτικό Σχολείο Κασσαβέτειας/Φυλακών, 2βαθμια τυπικής εκπαίδευσης –γυμνάσιο, Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ), γενικό λύκειο, Επαγγελματικό Λύκειο/ΕΠΑΛ, 2βαθμια ειδικής εκπαίδευσης –Ενιαίο Ειδικό Επαγγελματικό Γυμνάσιο/ΕΝΕΕΓΥΛ). Αφού διαμορφώθηκε η εκπαιδευτική ομάδα, πριν την έναρξη της διά ζώσης επιμορφωτικής παρέμβασης, πραγματοποιήθηκαν με τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς ημιδομημένες συνεντεύξεις, καθώς η ευελιξία που προσφέρει ο συγκεκριμένος τύπος συνέντευξης κρίθηκε κατάλληλος για την επιθυμητή εμβάθυνση στα υπό διερεύνηση ζητήματα. Από την ανάλυση των δεδομένων των συνεντεύξεων, προέκυψε ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών ταυτίζει τη διαπολιτισμική εκπαίδευση με την εκπαίδευση μεταναστών και προσφύγων και με τα «διαπολιτισμικά σχολεία» και ότι δεν έχουν εξοικείωση με τον κινηματογράφο ως μέσο διδασκαλίας και μάθησης. Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκε η επιμορφωτική παρέμβαση, διάρκειας 50 ωρών, την οποία υποστήριξαν ένας επίσης εκπαιδευτικός σε ρόλο πλήρως συμμετέχοντα παρατηρητή και δύο «κριτικοί φίλοι», που λειτούργησαν ως παρατηρητές,

γνωστοποιώντας τον σκοπό της παρουσίας τους στις συμμετέχουσες και στους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς.

### **Εφαρμογή στη σχολική τάξη**

Με την ολοκλήρωση της επιμόρφωσης, οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να σχεδιάσουν και να υλοποιήσουν στην τάξη ανάλογες παρεμβάσεις με στόχο την προώθηση των αρχών και των αξιών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Από την παρατήρηση (η οποία πραγματοποιήθηκε από την ερευνήτρια και γράφουσα) των εφαρμογών των εκπαιδευτικών στην τάξη προέκυψαν -μεταξύ άλλων- τα εξής ευρήματα: το σχολείο λόγω έλλειψης κατάλληλων υποδομών και εγκαταστάσεων δεν διευκολύνει τη χρήση των κινηματογραφικών ταινιών ως μέσο εκπαίδευσης, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δυσκολεύτηκαν κατά την εφαρμογή στη τάξη λόγω έλλειψης εξοικείωσης με το μέσο, αλλά και εξαιτίας της τάσης τους να δρουν ως «παραδοσιακοί» εκπαιδευτικοί, εστιάζοντας στο να μη παρεκκλίνουν από τον αρχικό σχεδιασμό τους, αγνοώντας ή/και προσπερνώντας ερεθίσματα που δίδονταν από τους μαθητές που θα μπορούσαν να προάγουν τους σκοπούς της παρέμβασης. Επιπλέον, σε αρκετές περιπτώσεις εκδηλώθηκαν απόψεις, στάσεις και συμπεριφορές εκ μέρους των εκπαιδευτικών που έρχονται σε αντίθεση με τις αρχές και τις αξίες της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

### **Ευρήματα**

Από την ανάλυση των δεδομένων με αξιοποίηση της θεματικής ανάλυσης περιεχομένου, που ελήφθησαν μέσω των συνεντεύξεων από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς μετά την ολοκλήρωση της επιμορφωτικής παρέμβασης, σημαντικά -μεταξύ άλλων- κρίνονται τα παρακάτω: η διεύρυνση της έννοιας της διαπολιτισμικότητας και σε άλλες μορφές ετερότητας πέραν της εθνοπολιτισμικής από κάποιους συμμετέχοντες -όχι όλους, η αναγνώριση και ο εντοπισμός προβληματικών στερεοτυπικών αντιλήψεων και προκαταλήψεων που σχετίζονται με την ετερότητα, αλλά και η σχετική αλλαγή, η οποία μαρτυρά της ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας, όπως προκύπτει, για παράδειγμα, και από τα λεγόμενα συμμετέχοντα: *«Μπήκα στη θέση των άλλων ανθρώπων που μοιράζομαι μαζί τους τον ίδιο πλανήτη κι αναγνώρισα ότι είχα πολλά στερεότυπα στο μυαλό μου που με έφερναν σε αντίθεση. Τώρα πια νιώθω ότι μπορώ να κουβεντιάσω, να δεχτώ, να συνεργαστώ με κάθε άνθρωπο που η ζωή θα με καλέσει να ζήσω μαζί του για λίγο ή πολύ με*

κάθε είδους σχέση», η ανάπτυξη της επιθυμίας να υιοθετήσουν τη διαπολιτισμική προσέγγιση, καθώς αναφέρθηκε σχετικά: «Εεε όπως και πριν κάνουμε το πρόγραμμα αυτό θεωρώ ότι... θεωρούσα ότι υστερώ σε πολύ μεγάλο κομμάτι εεε παρότι είχαμε κάνει μαθήματα στο πανεπιστήμιο και στο μεταπτυχιακό... πάντα ήταν έτσι κάτι που δεν το αγγίζαμε πολύ... δηλαδή αν με ρωτούσες ένα χρόνο πριν για πρόγραμμα διαπολιτισμικότητας, άστο θα σου λεγα καλύτερα. Τώρα όμως εεε μου κεντρίζει το ενδιαφέρον θες το ότι κάναμε κάποια πράγματα, θες το ότι υπάρχουν εσύ... θες ότι υπάρχει η ομάδα μας, εεε μου κινεί το ενδιαφέρον». Επιπλέον, προέκυψε ότι μετά την συμμετοχή τους στο πρόγραμμα επιθυμούν να εντάξουν τον κινηματογράφο ως εκπαιδευτικό εργαλείο στη διδασκαλία τους, ενώ πριν το πρόγραμμα υπήρχε δισταγμός, τόσο λόγω μη εξοικείωσης με το μέσο όσο και εξαιτίας της αντίληψης ότι ο διδακτικός χρόνος δεν είναι επαρκής για αξιοποίηση κινηματογραφικών ταινιών «...ναι είναι αυτό που σου είπα ότι θα ήθελα να την εμπλέξω [την κινηματογραφική εκπαίδευση]... αυτό που είπα και πριν ότι έβαλα κάποιες ταινίες μέσα σε κάποια προγράμματα που κάναμε εεε από κει και πέρα είναι αυτό που σκέφτομαι πως θα μπορούσα να εντάξω όλο αυτό την επόμενη σχολική χρονιά μα με κάποιο πρόγραμμα, μα μέσα σε κάποιααα προγράμματα που μπορεί να κάνουμε διαφορετικά που θα τρέχουν όλον τον χρόνο ή σε κάποια πρότζεκτ να μπορέσω να βάλω και κάποια ταινία μικρού μήκους και να την δουλέψω, με τον ίδιο τρόπο που τη δουλεύαμε και μεις, με τα παιδιά. Γιατί είδα ότι άρεσε κιόλας, το συζητούσαν και τις επόμενες μέρες [τη δράση-εφαρμογή που έγινε στην τάξη στο πλαίσιο του προγράμματος]». Ακόμα, διαφάνηκε η δυσκολία τους στη χρήση ερευνητικών και αναστοχαστικών πρακτικών, αφού κάθε τέτοιου είδους απόπειρα εκκινούσε αντιδράσεις, όπως «Δύσκολα μας βάζεις» ή/και υπήρχε σημαντική καθυστέρηση στην ολοκλήρωση των σχετικών διαδικασιών, η ανάπτυξη επίγνωσης του ρόλου της κοινωνικο-πολιτισμικής ταυτότητας στην ευρύτερη προσωπική ταυτότητα ενός ατόμου και, τέλος, η ανάπτυξη, εν γένει, της αυτογνωσίας τους. Χαρακτηριστικά είναι τα όσα αναφέρει συμμετέχουσα: «Ένωσα να αλλάζει μέσα μου ένας ολόκληρος κόσμος κι αυτό έγινε σταδιακά, καθώς το πρόγραμμα κυλούσε και οι συναντήσεις μου πρόσφεραν όλο και κάτι καινούριο».

### **Συμπεράσματα**

Συμπερασματικά, από τα ευρήματα της έρευνας επιβεβαιώνεται η ελλειμματική επιμορφωτική πολιτική των εκπαιδευτικών σε εγχώριο επίπεδο, που καταγράφηκε κατά τη βιβλιογραφική ανασκόπηση τόσο σε θέματα διαπολιτισμικότητας όσο και κινηματογραφικής

εκπαίδευσης. Επιπλέον, διαφαίνεται πως ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στο πλαίσιο του οποίου αξιοποιούνται κινηματογραφικές ταινίες μπορεί να συμβάλλει στην ανάπτυξη της διαπολιτισμικής τους ικανότητας και να τους ευαισθητοποιήσει σχετικά με την αξιοποίηση της τέχνης του κινηματογράφου κατά το εκπαιδευτικό τους έργο. Άλλωστε, σχεδιάζεται, όταν πλέον έχει μεσολαβήσει ένα σεβαστό χρονικό διάστημα από την ολοκλήρωση του επιμορφωτικού προγράμματος, να ζητηθεί από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς να εντοπίσουν, να αξιολογήσουν και να αναφέρουν εκ νέου, μέσω έκθεσης αυτοαναφοράς, τυχόν ποιοτική αλλαγή στην πρακτική τους σε διαπολιτισμικά ζητήματα και θέματα διαχείρισης της ετερότητας και κατά πόσο έχουν αξιοποιήσει, κατά το μεσολαβόν διάστημα, στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού τους έργου κινηματογραφικές ταινίες και τη μέθοδο που αναπτύχθηκε στα εργαστήρια κατά την επιμόρφωσή τους. Αξίζει, επιπρόσθετα, να αναφερθεί ότι κάποιοι από τους εκπαιδευτικούς χαρακτήρισαν τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα CINEκπαίδευση «ψαχούλεμα» και «κατάθεση ψυχής», στοιχείο που αναδεικνύει τη συμβολή του στη γενικότερη επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξή τους. Αξιοσημείωτο είναι, επίσης, το γεγονός ότι μέσα από τη συγκεκριμένη εκπαιδευτική διαδικασία φαίνεται να έχει προκύψει η ανάπτυξη ενός δικτύου μεταξύ των συμμετεχόντων, που φαίνεται να ξεπερνά τα στενά όρια μιας εκπαιδευτικής ομάδας και να έχει αποκτήσει χαρακτηριστικά «κοινότητας πρακτικής» (Communities of Practice) (Davenport, 2001. Lave & Wenger, 1991) ή/και «κοινότητας γνώσης» κατά Sallis και Jones (2002). Τα μέλη συνεχίζουν να διατηρούν συχνή επαφή μεταξύ τους, να αλληλοϋποστηρίζονται για την επίλυση προβλημάτων, να ανταλλάσσουν εμπειρίες και να μαθαίνουν μέσα από αυτές και τις συζητήσεις τους, να αναπτύσσουν συνεργασίες μεταξύ τους και να κάνουν κοινά σχέδια για το μέλλον, καθώς μετά από σχετικό αίτημά τους για συνέχιση λειτουργίας της ομάδας, σχεδιάζεται η δημιουργία κινηματογραφικής λέσχης, της οποίας στόχος -μεταξύ άλλων- είναι η διάχυση της γνώσης (μέσα από τη δράση) που αποκτήθηκε μέσα από το πρόγραμμα «CINEκπαίδευση» (Hildreth, Kimble, & Wright, 2005). Η πρόθεση για συνέχιση ύπαρξης της ομάδας με αντικείμενο τον κινηματογράφο και την προσωπική και επαγγελματική τους ανάπτυξη και τον μετασχηματισμό της σε κοινότητα πρακτικής και μάθησης, ανοιχτή ίσως και στην τοπική κοινωνία, μαρτυράται από σχετικά λεγόμενα των συμμετεχόντων: «Μου έκανε έκπληξη πόσο έτοιμος ήμουν να ανοιχτώ και να μιλήσω για πολύ προσωπικά πράγματα, να μοιραστώ σκέψεις που δεν τολμούσα να τις ομολογήσω σε συγγενικά μου πρόσωπα που αγαπώ πολύ!» ή «Η ομάδα ήταν μια πολύ όμορφη εμπειρία και ξανάφερα στη

επιφάνεια την τόσο βαθιά θαμμένη μας ανάγκη να ανήκουμε κάπου, με αμοιβαία εμπιστοσύνη και ειλικρίνεια», ενώ δηλώνεται ξεκάθαρα, ως εξής: «Προσωπικά θα έκανα ότι περνάει από το χέρι μου το πρόγραμμα να συνεχιστεί και μετά τη λήξη αυτής της ενότητας, καθώς έχει να δώσει τόσα πολλά πράγματα σε τόσο πολύ κόσμο. Θα πρότεινα η οργάνωση και η λειτουργία του να γίνεται στο δικό μου σχολείο και να δίνω όλα όσα απαιτούνται για να κυλά η όλη διαδικασία σε ένα όμορφο και ζεστό περιβάλλον».

### **Βιβλιογραφικές Αναφορές**

- Altrichter, H., Posch, A., & Somekh B. (2001). *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους. Μια εισαγωγή στις μεθόδους έρευνας δράσης* (μτφ.: Μ. Δεληγιάννη). Αθήνα: Μεταίχμιο. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 1993)
- Arroio, A. (2007). The role of cinema into science education. *Problems of Education in the 21st Century (Science Education in a Changing Society)*, 1, 25-30.
- Αυγητίδου, Σ. (2019). Όταν η υποστήριξη της έρευνας-δράσης ολοκληρώνεται: σκέψεις και ερωτήματα για το τι ακολουθεί. Στο: Πρακτικά 2ου Πανελληνίου Συμποσίου, *Εκπαιδευτική Έρευνα-Δράση: Ζητούμενα, Συγκρούσεις και Προοπτικές*. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Ανακτήθηκε από [http://www.actionresearch.gr/sites/default/files/2o\\_symposio\\_0.pdf](http://www.actionresearch.gr/sites/default/files/2o_symposio_0.pdf)
- Courau, S. (2000). *Τα βασικά «εργαλεία» του εκπαιδευτή ενηλίκων* (μτφ. Ε. Μουτσοπούλου). Αθήνα: Μεταίχμιο. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 1994)
- Cohen, L. & Manion, L. (1997). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* (μτφ. Χ. Μητσοπούλου & Μ. Φιλοπούλου). Αθήνα: Έκφραση. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 1980)
- Dănescu, E. (2015). Intercultural Education from the Perspective of Training Didactic Competences. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 180, 537-542. DOI: 10.1016/j.sbspro.2015.02.156.
- Davenport, E. (2001). Knowledge management issues for online organizations: 'Communities of practice' as an exploratory framework. *Journal of Documentation*, 57(1), 61-75. DOI:10.1108/EUM0000000007077
- Day, C. (2003). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Οι προκλήσεις της διά βίου μάθησης* (μτφ.: Α. Βακάκη). Αθήνα: Τυπωθήτω.

- Fowler, Charles (1996). *Strong Arts, Strong Schools: The Promising Potential and Shortsighted Disregard of the Arts in American Schooling*. New York: Oxford University Press.
- Giroux, H. (2001). Breaking into the Movies: Public Pedagogy and the Politics of Film. *JAC: A Journal of Composition Theory*, 9(6). DOI: 10.2304/rfie.2011.9.6.686.
- Hildreth, P., Kimble, C. & Wright, P. (2005). Computer Mediated Communications and Communities of Practice. *EconWPA, Industrial Organization*. Ανακτήθηκε από: [https://www.researchgate.net/publication/23745936\\_Computer\\_Mediated\\_Communications\\_and\\_Communities\\_of\\_Practice](https://www.researchgate.net/publication/23745936_Computer_Mediated_Communications_and_Communities_of_Practice)
- Huber, J. (Επιμ.) (2012). *Διαπολιτισμικές δεξιότητες για όλους: Προετοιμασία για τη ζωή μέσα σ' έναν ετερογενή κόσμο*. Στρασβούργο: Εκδόσεις Συμβουλίου της Ευρώπης.
- Jaques, D. (2004). Μάθηση σε ομάδες. Εγχειρίδιο για όσους συντονίζουν ομάδες ενήλικων εκπαιδευομένων (μτφ.: Ν. Φίλιπς). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Jarvis, P. (2004). *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση: Θεωρία και πράξη* (μτφ.: Α. Μανιάτη). Αθήνα: Μεταίχμιο. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 1983)
- Καλαμπάκας, Β. (χ.χ.). Η αξιοποίηση του κινηματογράφου στην εκπαίδευση ενηλίκων. Στο: Η Μεθοδολογία και τα Εκπαιδευτικά Υλικά του ARTIT. Ανακτήθηκε από <https://www.scribd.com/document/240617752/Artit-Methodology-Gr>
- Κατσαρού, Ε. (2016). *Εκπαιδευτική έρευνα-δράση-Πολυπαραδειγματική διερεύνηση για την αναμόρφωση της εκπαιδευτικής πράξης*. Αθήνα: Κριτική.
- Κόκκος, Α. (2011). Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία: Η διαμόρφωση μιας μεθόδου. Στο: Α. Κόκκος και Συνεργάτες, *Εκπαίδευση μέσα από τις τέχνες* (σ. 71-120). Αθήνα: Εκδ. Μεταίχμιο.
- Κόκκος, Α. (2017). *Εκπαίδευση και Χειραφέτηση*. Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Μάγος, Κ. (2005). Προσεγγίζοντας τον Άλλον: Εκπαίδευση ενηλίκων και διαπολιτισμική ικανότητα. Στο: Πρακτικά του 2ου Διεθνούς Συνεδρίου της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων, *Εκπαίδευση Ενηλίκων και Κοινωνικές Δεξιότητες* (σ. 199-208). Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

- Μάγος, Κ. & Σιμόπουλος, Γ. (2009). Εκπαίδευση ενηλίκων και διαπολιτισμική ικανότητα. Μια έρευνα στις τάξεις διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας σε μετανάστες. Στο: Δ. Βεργίδης & Α. Κόκκος (Επιμ.), *Εκπαίδευση Ενηλίκων: διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές* (σ. 215-240). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μάρκου, Γ., & Βασιλειάδου, Μ., (1996). *Προσεγγίσεις της Πολυπολιτισμικότητας και η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση-Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών*. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ. - Γ.Γ.Λ.Ε.
- Mezirow, J. (2007). Μαθαίνοντας να σκεφτόμαστε όπως ένας ενήλικος. Κεντρικές έννοιες της θεωρίας του μετασχηματισμού. Στο: J. Mezirow & Συνεργάτες (μτφ.: Γ. Κουλαουζίδης), *Η μετασχηματίζουσα μάθηση* (σελ. 43-71). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Νικολάου, Γ. (2005). *Διαπολιτισμική Διδακτική*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Perkins, D. (1994). *The Intelligent Eye: Learning to think by looking at Art*. California, Los Angeles: The Getty Education Institute for the Arts.
- Rogers, A. (1999). *Η εκπαίδευση ενηλίκων* (μτφ.: Μ. Παπαδοπούλου, Μ. Τόμπρου). Αθήνα: Μεταίχμιο. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 1996)
- Rogers, C. (1961). *On becoming a person*. Boston: Houghton Mifflin.
- Rogers, C. (2006). *Το γίνεσθαι του προσώπου* (μτφ. Μ. Ρηγοπούλου). Αθήνα: Ερευνητές. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 1961)
- Sallis, E. & Jones, G. (2002). *Knowledge management in Education: Enhancing learning and Education*. London: Kogan Page.
- Sinetar, M. (1993). *Reel Power & Spiritual Growth Through Film*. Ligouri, MO: Triumph Books.
- Swanwick, K. (2010). Φύση και ανάπτυξη της καλλιτεχνικής γνώσης, Στο Π. Κανελλόπουλος και Ν. Τσαφταρίδης (Επιμ.), *Τέχνη στην Εκπαίδευση-Εκπαίδευση στην Τέχνη* (σ. 27-40). Αθήνα: Νήσος.
- Φρενέ, Σ. (1977). *Το σχολείο του Λαού* (μφρ. Κ. Δεναξά-Βενιεράτου). Αθήνα: Οδυσσεάς. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 1969) Ανακτήθηκε από: <https://skasiarxeio.files.wordpress.com/2014/11/sxoleio.pdf>
- Wolz, B. (2005). *E-Motion Picture Magic. A movie lover's guide to healing and transformation*. Colorado: Glenbridge Publishing Ltd.



## Η εκπαιδευτική πολιτική για την καλλιέργεια δεξιοτήτων στο κατώφλι του οικονομισμού

Γιώργος Δουργκούνας  
Διδάσκων Πανεπιστημίου Πατρών

### Περίληψη

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να συμβάλει στη διεύρυνση του διαλόγου για τις δεξιότητες στην εκπαίδευση ενηλίκων και τη σχολική εκπαίδευση. Το βασικό επιχείρημα είναι ότι η καλλιέργεια δεξιοτήτων παρά την ευεργετική της υπόσταση στην ανάπτυξη των πολιτών και στην ευρύτερη πρόοδο ενέχει στοιχεία ελέγχου, με βασική αρχή την επίτευξη των νεοφιλελεύθερων μεθοδεύσεων. Στην ελληνική περίπτωση, τα πράγματα είναι πιο σύνθετα και αναδεικνύουν τον κυρίαρχο ρόλο των αρχών της ελεύθερης αγοράς. Το 'επιχειρηματικό σχολείο' δοξάζει τις δεξιότητες της αγοράς εργασίας και ταυτόχρονα υποβαθμίζει δεξιότητες, απαραίτητες για έναν σύγχρονο πολίτη με την απαξίωση των κοινωνικών και ανθρωπιστικών επιστημών.

**Λέξεις κλειδιά:** Δια βίου μάθηση, μαλακές δεξιότητες, απασχολησιμότητα, ιδανικός εργαζόμενος, ιδιότητα του πολίτη

### Εισαγωγή

Η παρούσα μελέτη επιδιώκει τη διεύρυνση του διαλόγου για τη δια βίου μάθηση και τις δεξιότητες, υιοθετώντας μία περισσότερο κριτική ματιά στις επιδράσεις του οικονομισμού, τόσο αναφορικά με τους στόχους της δια βίου μάθησης, όσο και με το περιεχόμενο των δεξιοτήτων που θεωρούνται απαραίτητες από την αγορά εργασίας. Ειδικότερα, υποστηρίζεται ότι η δια βίου μάθηση, στο πλαίσιο της επικράτησης των αρχών της ελεύθερης αγοράς τείνει να παίρνει τη μορφή κοινωνικού ελέγχου, με στόχο την εδραίωση του ιδανικού εργαζόμενου, ενώ ταυτόχρονα παραμερίζονται οι κοινωνικές και πολιτικές της διαστάσεις που είναι κομβικές για την προσωπική ανάπτυξη και ολοκλήρωση και την ενίσχυση της κοινωνικής ιδιότητας του πολίτη. Στην πρώτη ενότητα, επιδιώκεται μία συνοπτική περιγραφή των επιδράσεων του νεοφιλελευθερισμού στη δια βίου μάθηση, στο περιεχόμενο και στο διακύβευμα της. Στη δεύτερη ενότητα περιγράφεται το πρότυπο του ιδανικού εργαζόμενου και ο τρόπος σύνδεσής του, με τη συμμετοχή στη δια βίου μάθηση και

την καλλιέργεια των μαλακών δεξιοτήτων. Στη τρίτη ενότητα, η δια βίου μάθηση γίνεται αντιληπτή ως μια μορφή βιοπολιτικής και βιοεξουσίας, ενώ στη τελευταία ενότητα επιχειρείται μία εναλλακτική προσέγγιση της δια βίου μάθησης και των μαλακών δεξιοτήτων που συνδέεται με την ενίσχυση της ιδιότητας του πολίτη, ενώ παρουσιάζεται κάποιες αντιφάσεις της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής.

### **Δια βίου μάθηση και νεοφιλελεύθερη ηγεμονία**

Όλο και εντονότερες είναι πιέσεις που δέχονται τα υποκείμενα σήμερα για να αποκτήσουν νέες δεξιότητες και να καλλιεργήσουν περαιτέρω τις ήδη υπάρχουσες δεξιότητες, ώστε να μπορούν απρόσκοπτα να συμμετέχουν στην κοινωνική, πολιτισμική και οικονομική ζωή. Πλήθος μελετών στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων καταλήγουν στο συμπέρασμα, ότι στη σημερινή ιστορική συγκυρία εδραίωσης και επέλασης των αρχών της ελεύθερης αγοράς, η δια βίου μάθηση συνδέεται όλο και περισσότερο με τη σφαίρα του οικονομικού και ειδικότερα με την προσαρμογή των υποκειμένων στις διαρκώς μεταβαλλόμενες και εφήμερες ανάγκες της αγοράς εργασίας. Ένα εργατικό δυναμικό με πληθώρα διαφορετικών δεξιοτήτων θεωρείται ότι προσφέρει το στρατηγικό ανταγωνιστικό πλεονέκτημα στις επιχειρήσεις, ώστε να ανταπεξέλθουν στις πιέσεις του παγκοσμιοποιημένου οικονομικού συστήματος, προωθώντας την καινοτομία, και βελτιώνοντας την αποτελεσματικότητα και αποδοτικότητά τους (International Labour Organization, 2021, σελ. 9-10). Σε αυτό το πλαίσιο, η δια βίου μάθηση εκλαμβάνεται από τον κόσμο της εργασίας ως συστατικό στοιχείο της ανάπτυξης των ανθρώπινων πόρων (Beqiri & Mazreku, 2020, σελ. 95).

Γίνεται αντιληπτό, ότι για τον κόσμο της εργασίας που καθορίζει εν πολλοίς την νεοφιλελεύθερη ατζέντα, η δια βίου μάθηση αποκτά μία συγκεκριμένη στοχοθεσία. Αντίθετα, ο Jarvis (2009) είχε καταδείξει ότι η μάθηση αποτελεί μία βασική ανθρώπινη δραστηριότητα, που δεν είναι εξωτερική από ίδιο το υποκείμενο και κατ' επέκταση δε μπορεί να λάβει μία συγκεκριμένη και ειδικά μονόπλευρη στόχευση (σελ. 9-13). Όμως, ο διάλογος για τη δια βίου μάθηση εξυπηρετεί τη νεοφιλελεύθερη ρητορική, και την εδραίωση της ατομικής ευθύνης, υπονομεύοντας θεμελιώδη κοινωνικά δικαιώματα (Jarvis, 2004, σελ. 22-23). Άλλωστε, στην «οικονομία της γνώσης», τα υποκείμενα καλούνται να αναλάβουν πολλαπλούς ρόλους και να διαχειριστούν τον προσωπικό τους βίο (European Commission, 2000, σελ. 7), όντας «επιχειρηματίες» του ίδιου τους εαυτού. Το οικονομικό υποκείμενο

(homo economicus) αποτελεί την κυρίαρχη μορφή υποκειμενοποίησης. Μάλιστα, η σκοπιμότητα εδραίωσης αυτής της μορφής υποκειμενοποίησης είναι τέτοια που επιδιώκει τη συσκότιση της επίδρασης δημογραφικών και κοινωνικών χαρακτηριστικών στη δράση και στα αποτελέσματα των δράσεων των υποκειμένων στην ελεύθερη αγορά (Leathwood and Francis, 2017, σελ. 2).

Χαρακτηριστικά, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή από το 2001 πρόκρινε την αύξηση των ιδιωτικών επενδύσεων για εκπαίδευση και κατάρτιση. Η ενθάρρυνση των κρατών-μελών για τη τόνωση των ιδιωτικών επενδύσεων για εκπαίδευση και κατάρτιση έγινε εντονότερη από το 2010 (European Commission, 2010, σελ. 3-5), όταν για τη διαχείριση της οικονομικής κρίσης που ήταν απόρροια της νεοφιλελεύθερης λογικής/ηθικής ένα «νέο» νεοφιλελεύθερο πρόγραμμα για την «αποδοτικότερη» διαχείριση των οικονομικών πόρων τέθηκε σε εφαρμογή. Έτσι, ο διάλογος για τη δια βίου μάθηση συνοδεύτηκε με όρους αποτελεσματικότητας, ποιότητας, διαφάνειας και πιστοποίησης προσόντων, ενισχύοντας την κυρία τάση ιδιωτικοποίησης και εμπορευματοποίησης της εκπαίδευσης και κατάρτισης.

Το ζήτημα της «ποιότητας» της εκπαίδευσης και κατάρτισης αποτελεί ένα δάνειο από τον κόσμο των επιχειρήσεων, και συνοδεύεται από πρακτικές ελέγχου, αξιολόγησης και λογοδοσίας (Σταμέλος & Βασιλόπουλος, 2013, σελ. 262-263. Τα «μαθησιακά αποτελέσματα», υπό το πρίσμα του κόσμου της εργασίας αποτυπώνουν την οικονομική «αξία» της εκπαίδευσης και κατάρτισης, αποτελώντας έναν μηχανισμό αξιολόγησης και φιλτραρίσματος των εργαζομένων (Allais, 2014, σελ. 9-11).

Η δια βίου μάθηση, λοιπόν, αποτελεί το συστατικό στοιχείο για την ευέλικτη προσαρμογή του εργατικού δυναμικού. Με άλλα λόγια, η δια βίου μάθηση καθίσταται ως μία διαδικασία διαρκούς προσαρμογής και αναθεώρησης γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων που ανταποκρίνονται στα κελύσματα της αγοράς εργασίας (Olssen, 2008, όπως παρατίθεται στο Prokou, 2018, σελ. 87). Η δια βίου μάθηση ένα καθήκον των υποκειμένων, τα οποία καλούνται να αναλάβουν πρωτοβουλίες αλλά και την ευθύνη για την διαρκή ανάπτυξη των γνώσεων, δεξιοτήτων και προσόντων τους (Prokou, 2018, σελ. 90).

### **Το πρότυπο του ιδανικού εργαζόμενου (ideal worker)**

Η συζήτηση για τον «ιδανικό εργαζόμενο» δεν είναι καινούργια αλλά συμπίπτει με την εδραίωση της μισθωτής απασχόλησης. Σε γενικές γραμμές, ο ιδανικός εργαζόμενος είναι εκείνος ο εργαζόμενος, ο οποίος είναι παραγωγικός, ευέλικτος, αποτελεσματικός και

διαθέσιμος. Ταυτόχρονα, δε στηρίζεται μονάχα στις γνώσεις, τα προσόντα, τις δεξιότητες και τις ικανότητες ενός υποκείμενο αλλά προϋποθέτει ορισμένα κοινωνικά χαρακτηριστικά και στάσεις. Η αφοσίωση, η ευελιξία, και η διαθεσιμότητα υποδηλώνουν συγκεκριμένες μορφές υποκειμενοποίησης. Επομένως, ο όρος ιδανικός εργαζόμενος δεν υποδηλώνει μονάχα ένα παραγωγικό υποκείμενο αλλά μία συγκεκριμένη μορφή κοινωνικού υποκειμένου (Osterud, 2022, σελ. 3-4).

Η έμφαση που αποδίδεται στην ανάπτυξη του ιδανικού εργαζόμενου συνδέεται με τον όρο της απασχολησιμότητας (employability). Με την έννοια της απασχολησιμότητας περιγράφεται η δια βίου επικαιροποίηση των ικανοτήτων των εργαζομένων, με στόχο να είναι ικανοί να εξυπηρετούν ανά πάσα στιγμή και οπουδήποτε τις μεταβαλλόμενες και εφήμερες ανάγκες της αγοράς εργασίας. Πέρα από τις γνώσεις, τις δεξιότητες, τα προσόντα και τις ικανότητες, οι απασχολήσιμοι είναι εκείνοι οι εργαζόμενοι που έχουν αναπτύξει αξίες και στάσεις που εναρμονίζονται με την προσαρμοστικότητα, την ευελιξία και την αφοσίωση (Σταμέλος, 2010, σελ. 220-221).

Η έννοια του ιδανικού εργαζόμενου αποτελεί μία κατασκευή του κόσμου της εργασίας και αντικατοπτρίζει τις απαιτήσεις των εργοδοτών. Έστω και αν θεωρητικά αποτελεί μία θολή έννοια συνεπάγεται όχι μόνο τον ενστερνισμό αξιών και στάσεων από τους εργαζόμενους, αλλά και την τόνωση του διευθυντικού δικαιώματος (managerial right) (Granberg, 2015, σελ. 794). Εφόσον, η καθιέρωση του όρου ιδανικός εργαζόμενος συνεπάγεται την καλλιέργεια συγκεκριμένων αξιών και στάσεων από την πλευρά των εργαζομένων, γίνεται παράλληλα κατανοητή η έμφαση από αποδίδεται πλέον στις μαλακές δεξιότητες (soft skills). Οι μαλακές δεξιότητες αποτελούν «ένα σύνολο προσωπικών ιδιοτήτων, χαρακτηριστικών, συνηθειών και συμπεριφορών που μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε πολλούς διαφορετικούς τύπους θέσεων εργασίας» (Skills Panorama Glossary, 2020, όπως παρατίθεται στο Αργυροπούλου, Σαμαρά, Μουράτογλου, 2022, σελ. 111)

Ανατρέχοντας στις απαραίτητες δεξιότητες που πρέπει να διαθέτουν οι εργαζόμενοι σήμερα, με βάση τα λεγόμενα του Παγκόσμιου Οικονομικού Φόρουμ παρατηρείται η διευρυμένη σημασία των μαλακών δεξιοτήτων.

---

**Πίνακας 1.** Οι δέκα απαραίτητες δεξιότητες του εργατικού δυναμικού

---

	2015	2020	2025
1	Επίλυση σύνθετων προβλημάτων	Επίλυση σύνθετων προβλημάτων	Αναλυτική σκέψη και καινοτομία
2	Συνεργασία και συντονισμός	Κριτική σκέψη	Στρατηγικές μάθησης και ενεργητική μάθηση
3	Διαχείριση ανθρώπινων πόρων	Δημιουργικότητα	Επίλυση σύνθετων προβλημάτων
4	Κριτική σκέψη	Διαχείριση ανθρώπινων πόρων	Κριτική σκέψη και ανάλυση
5	Διαπραγμάτευση	Συνεργασία και συντονισμός	Δημιουργικότητα και πρωτοβουλία
6	Ποιοτικός έλεγχος	Συναισθηματική νοημοσύνη	Επιρροή και ηγεσία
7	Εξυπηρέτηση πελατών	Κρίση και λήψη αποφάσεων	Αξιοποίηση νέων τεχνολόγων, ποιότητα και έλεγχος
8	Κρίση και λήψη αποφάσεων	Εξυπηρέτηση πελατών	Προγραμματισμός και τεχνολογικός σχεδιασμός
9	Ενεργητική ακρόαση	Διαπραγμάτευση	Διαχείριση άγχος και ευελιξία
10	Δημιουργικότητα	Ευελιξία	Επεξήγηση και επίλυση προβλημάτων

Πηγή: World Economic Forum<sup>1819</sup>

Από τον Πίνακα 1, γίνεται αντιληπτό ότι το Παγκόσμιο Οικονομικό Φόρουμ προκρίνει μία σειρά κυρίως μαλακών δεξιοτήτων, οι οποίες λογίζονται απαραίτητες στη σύγχρονη

<sup>18</sup> Top 10 Skills in 2015 & 2020 (Source: World Economic Forum, 2016 <https://www.weforum.org/agenda/2016/01/the-10-skills-you-need-to-thrive-in-the-fourth-industrial-revolution/>)

<sup>19</sup> Top 10 Skills in 2025 (Source: World Economic Forum, <https://www.weforum.org/agenda/2020/10/top-10-work-skills-of-tomorrow-how-long-it-takes-to-learn-them/>).

αγορά εργασίας. Επιπλέον, ο Παγκόσμιος Οργανισμός Εργασίας υποστηρίζει ότι οι μαλακές δεξιότητες αποτελούν τις σημαντικότερες δεξιότητες που θα πρέπει να διαθέτουν οι εργαζόμενοι σε περίοδο έντονης αβεβαιότητας στην αγορά εργασίας όπως είναι σημερινή (International Labour Organization, 2021, σελ. 4). Αντίστοιχα, και σε ό,τι αφορά την ελληνική πραγματικότητα, ο Σύνδεσμος Επιχειρήσεων και Βιομηχανιών υποστηρίζει ότι οι μαλακές δεξιότητες αποτελούν το κλειδί για την πρόσβαση σε καλές θέσεις εργασίας, ενώ χαρακτηριστικά τονίζει ότι «στο θέμα των προσλήψεων, δίνεται μεγαλύτερη βαρύτητα σε κριτήρια όπως η ποικιλομορφία της σκέψης, της εμπειρίας και τα *soft skills* και λιγότερο το τεχνικό υπόβαθρο» (Σύνδεσμος Επιχειρήσεων και Βιομηχανιών, 2021, σελ. 5).

Εντούτοις, η κατοχή μαλακών δεξιοτήτων αποτελεί συστατικό στοιχείο του ιδανικού εργαζόμενου. Όμως, η φύση και το περιεχόμενο του μαλακών δεξιοτήτων καθιστούν ιδιαίτερα δύσκολο τον ορισμό τους, αλλά και τη μέτρησή τους (Cuckier, Hodson, Omar, 2015, σελ. 6-7). Εδώ, λοιπόν, προκύπτει μία αντίφαση. Από τη μία πλευρά, οι εργοδότες προκρίνουν την εδραίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων και την άλλη πλευρά υπερτονίζουν τη σημασία των μαλακών δεξιοτήτων. Την ίδια στιγμή, και καθώς είναι δύσκολο να οριστούν και να μετρηθούν είναι συνάμα δύσκολο και να διδαχθούν (Αργυροπούλου, Σαμαρά, Μουράτογλου, 2022, σελ. 111). Η καλλιέργειά τους δεν μπορεί να στηριχθεί μονάχα στην εκπαίδευση και κατάρτιση των υποκειμένων αλλά κυρίως στις εμπειρίες τους (Bishop, 2017, σελ. 236).

Τέλος, η ρευστότητα των μαλακών δεξιοτήτων εξυπηρετεί μία ακόμη σκοπιμότητα, εκείνη της απόδοσης των ευθυνών στα ίδια υποκείμενα. Όπως ακριβώς, η εδραίωση της έννοιας της απασχολησιμότητας παραμερίζει τα δομικά προβλήματα της αγοράς εργασίας και ειδικά, το ζήτημα της προσφοράς εργασίας (Brown, Hesketh, Williams, 2004, σελ. 24), έτσι και οι μαλακές δεξιότητες συντελούν στην απόδοση ευθυνών στα ίδια υποκείμενα, κι όχι στην ασάφεια που χαρακτηρίζει τις απαιτήσεις των εργοδοτών, στην περιορισμένη προσφορά εργασίας και στην ποιότητά της (Hurrell, 2016, σελ. 606-608).

### **Βιοπολιτική και δια βίου μάθηση**

Ο Foucault (1991) εισήγαγε την έννοια της βιοεξουσίας (*biopower*). Συστατικό στοιχείο του καπιταλισμού αποτελεί ο έλεγχος και η ένταξη των υποκειμένων στην παραγωγική διαδικασία. Ταυτόχρονα, δεν αρκεί μονάχα η ένταξή τους, αλλά τα υποκείμενα θα πρέπει να αναπτύσσονται, ώστε να βελτιώνεται η παραγωγικότητά τους. Σε αυτό το

πλαίσιο, η εξουσία επιδιώκει την αναβάθμιση και τη διαχείριση του δυναμικού των υποκειμένων. Η διακυβέρνηση των υποκειμένων συνεπάγεται τον καθορισμό του πεδίου δράσης τους και του τρόπου που συμπεριφέρονται στο πεδίο αυτό. Για τον σκοπό αυτό ανέπτυξε τη έννοια της κυβερνοτροπίας (governmentality), η οποία περιγράφει τη σημασία της πολιτικής οικονομίας στους θεσμούς, τις διαδικασίες, τις πρακτικές και τακτικές που αξιοποιούνται και επιτρέπουν την άσκηση εξουσίας (Foucault, 1991, σελ. 102).

Ο νεοφιλελευθερισμός και η πολιτική οικονομία του αντιλαμβάνονται το υποκείμενο ως ανθρώπινο πόρο. Η ευελιξία αποτελεί μία μορφή διακυβέρνησης που καθορίζει το πεδίο δράσης και τις συμπεριφορές των υποκειμένων, και η οποία αναδιανέμει υπευθυνότητες και επιδιώκει τη μετάβαση από την διακυβέρνηση στην αυτό-διακυβέρνηση (Ball, 2021, σελ. 213-214).

Σε αυτό το πλαίσιο, η δια βίου μάθηση αποτελεί έναν μηχανισμό, ένα θεσμό, μία τακτική, μία διαδικασία κυβερνοτροπίας για την ευέλικτη προσαρμογή των υποκειμένων στα κελύσματα της ελεύθερης αγοράς. Εντούτοις, αποτελεί έναν μηχανισμό ελέγχου των εργαζομένων που εξυπηρετεί την αέναη παραγωγή ενός μανθάνοντος εργατικού δυναμικού. Μια βασική στρατηγική είναι η ευελιξία του εργατικού δυναμικού για την εξασφάλιση υψηλού βαθμού επαγγελματικής κινητικότητας, υψηλού βαθμού συνεχούς εκπαίδευσης και κατάρτισης και της δεξιότητας και των απαραίτητων στάσεων για την απόκτηση νέων γνώσεων. Εντούτοις, οι δια βίου μανθάνοντες αποτελούν τους ιδανικούς εργαζόμενους για τους εργοδότες (Olssen, 2008, σελ. 39). Παράλληλα, το διακύβευμα είναι ένα πειθαρχημένο και «υπεύθυνο» εργατικό δυναμικό, ενώ η υποταγή του συντελείται διαμέσου των επιλογών και των δράσεων του. Ως υπεύθυνοι και ιδανικοί εργαζόμενοι λογίζονται εκείνοι, οι οποίοι βρίσκονται σε διαρκή αναζήτηση βελτίωσης και οι οποίοι αναπλάθουν τον ίδιο τους τον εαυτό, ώστε να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της εργοδοσίας (Ball, 2009, σελ. 203-204).

Οι εργαζόμενοι τείνουν να απεμπολούν την πραγματική τους αυτονομία, καθώς υπόκεινται διαρκώς υπό κρίση, με βάση ποικίλα κριτήρια που εκκινούν από τις απαιτήσεις των εργοδοτών, έστω και αν αυτά είναι πολλές φορές ασαφή, όπως ακριβώς συμβαίνει με τις μαλακές δεξιότητες. Η ανασφάλεια, το στρες και ο φόβος του εργατικού δυναμικού γίνεται εντονότερος (Fitoussi, 2021, σελ. 107-108). Η ανασφάλεια, ο φόβος και το στρες με τη σειρά τους ενθαρρύνουν τη συμμετοχή στη δια βίου μάθηση. Ωστόσο, αν οι αποφάσεις για το περιεχόμενο, το σκοπό, και τη κατεύθυνση της ατομικής μάθησης υπερβαίνουν τον έλεγχο του ατόμου, τότε τίθεται το ερώτημα σχετικά με τον σκοπό της ίδιας της μάθησης

(Biesta, 2006, σελ. 176). Όσο η δια βίου μάθηση συνδέεται με την αποδοτικότητα του εργατικού δυναμικού, τόσο ελλοχεύει ο κίνδυνος η πιθανή αποτυχία να θεωρηθεί αποκλειστική ευθύνη του υποκειμένου (Ball, 2021, σελ. 222-224).

Στην περίπτωση των βασικών δεξιοτήτων που υπαγορεύονται από το Παγκόσμιο Οικονομικό Φόρουμ<sup>20</sup> παρατηρείται ότι οι δεξιότητες αυτές αναπροσαρμόζονται και αλλάζουν ανά πενταετία. Παράλληλα, έστω και αν κάποιες από αυτές παραμένουν διαχρονικά σημαντικές παρατηρούνται σημαντικές διαφορές στη βαρύτητά τους. Για παράδειγμα, η επίλυση σύνθετων προβλημάτων το 2015 και το 2020 αποτέλεσε τη σημαντικότερη δεξιότητα, ενώ για το 2025 υποχώρησε στη τέταρτη θέση. Αυτές οι τροποποιήσεις και αλλαγές δημιουργούν έναν φαύλο κύκλο για τους εργαζόμενους, οι οποίοι υπόκεινται στις πιέσεις των εργοδοτών και ανά τακτά χρονικά διαστήματα επιζητούν την καλλιέργεια νέων δεξιοτήτων. Εύστοχη ήταν η παρομοίωση του Karalis (2017) για τη συμμετοχή στη δια βίου μάθηση με τον μύθο του Σίσυφου (σελ. 93). Για παράδειγμα, ένας εργαζόμενος που επιδιώκει να θεωρηθεί ιδανικός σήμερα, μπορεί διαμέσου κόπου και προσπάθειας να αποκτήσει τις απαραίτητες δεξιότητες του 2020 και ενώ ελπίζει ότι κατέχει τα απαραίτητα προσόντα και δεξιότητες, να αντιληφθεί ότι για το 2025 οι απαιτήσεις των εργοδοτών είναι διαφορετικές και να βρεθεί εκ νέου στην αφετηρία κι όχι στο τέρμα που ήλπιζε.

Παράλληλα, όπως τονίστηκε οι μαλακές δεξιότητες είναι ρευστές, δύσκολα μετρήσιμες, ενώ είναι δύσκολη και η καλλιέργειά τους από την εκπαίδευση και κατάρτιση. Γνωρίζουμε από την κοινωνιολογία της εκπαίδευσης ενηλίκων ότι η συμμετοχή στη δια βίου μάθηση καθορίζεται από μία σειρά δημογραφικών και κοινωνικών παραγόντων. Όμως, οι ταξικές/κοινωνικές αντιθέσεις είναι εντονότερες στην περίπτωση των μαλακών δεξιοτήτων.

Σε πολλές περιπτώσεις, η καλλιέργεια τέτοιων δεξιοτήτων προϋποθέτει μία μετασχηματιστική διαδικασία (Hodge, 2011, σελ. 499). Ο μετασχηματισμός στηρίζεται σε μεγάλο βαθμό στις ατομικές εμπειρίες και βιώματα. Ως εκ τούτου, οι άνισες κοινωνικές σχέσεις επιδρούν αρνητικά σε αυτή τη διαδικασία διαιωνίζοντας τις κοινωνικές ανισότητες (Belenky & Stanton, σελ. 2006, σελ. 108-110).

### **Μία εναλλακτική προσέγγιση για τις μαλακές δεξιότητες**

---

<sup>20</sup> Σύμφωνα με τα στοιχεία του Πίνακα 1.



Η κριτική που έχει ασκηθεί μέχρι εδώ στην ηγεμονία των δεξιοτήτων και ειδικά των μαλακών δεξιοτήτων δεν συνεπάγεται την απόρριψη της σπουδαιότητάς της απόκτησης νέων δεξιοτήτων για την προσωπική ανάπτυξη και την κοινωνική, οικονομική και πολιτική ζωή. Η κριτική αφορά την ηγεμονία του οικονομισμού και τον τρόπο που γίνονται αντιληπτές η δια βίου μάθηση και οι δεξιότητες. Οι στρατηγικές δια βίου μάθησης που εφαρμόζονται υποστηρίζουν οι στόχοι της απασχολησιμότητας και της κοινωνικής δικαιοσύνης είναι συμπληρωματικοί. Ωστόσο, σε ένα πλαίσιο επικράτησης του οικονομισμού, οι οικονομικές προτεραιότητες διεισδύουν σε όλο το φάσμα των πολιτικών δια βίου μάθησης. Για παράδειγμα, σε ό,τι αφορά τη ευζωία (well-being), η Ευρωπαϊκή Επιτροπή δημοσίευσε το 2019 την Έκθεση για την Οικονομική της Ευημερίας. Στην Έκθεση αναφερόταν ότι για την ευημερία των πολιτών καθοριστικό ρόλο διαδραματίζει η ανθεκτικότητά τους, η διαρκής αναβάθμιση των προσόντων τους και η συμμετοχή τους στις διαδικασίες της αγοράς εργασίας. Ακόμη και την περίοδο της πανδημίας Covid-19, στην ατζέντα της Ευρωπαϊκής Επιτροπής τέθηκε ως προτεραιότητα η δια βίου μάθηση, με τη μορφή της αναβάθμισης των δεξιοτήτων (upskilling) και της επανειδίκευσης (reskilling) (Δουργκούνας, 2022, σελ. 28, 40).

Η εκπαίδευση ενηλίκων είχε συνδεθεί με κοινωνικά κινήματα για τη διασφάλιση των κοινωνικών δικαιωμάτων των πολιτών. Ως εκ τούτου, η εκπαίδευση ενηλίκων και κατ' επέκταση η δια βίου μάθηση υποστηρίζουν την ιδιότητα του πολίτη και πιο συγκεκριμένα, την κοινωνική ιδιότητα του πολίτη (Καραλής, 2008, σελ. 132-133). Οι μαλακές δεξιότητες αφορούν κυρίως την προσωπική ολοκλήρωση των υποκειμένων. Στο πλαίσιο αυτό, η καλλιέργεια τους δεν μπορεί να αποτελεί έναν ατομικό στόχο αλλά αντικείμενο κοινωνικής μάθησης (Κουλαουζίδης, 2006, όπως αναφέρεται στο Καραλής, 2008, σελ. 136). Μάλιστα, η σημασία της προσωπικής ανάπτυξης και ολοκλήρωσης αποτελεί επιτακτική ανάγκη σε μία περίοδο, όπως η σημερινή που η ηγεμονία του οικονομισμού θέτει σε κρίση την ίδια τη δημοκρατία, ενώ η κρίση αυτή ενισχύεται και από την απολιτικοποίηση και την παθητικότητα των πολιτών (Κράουτς, 2006, σελ. 56-58).

Στην ελληνική πραγματικότητα, οι πολιτικές του Υπουργείου Παιδείας όλο και περισσότερο υιοθετούν τα αιτήματα του κόσμου της εργασίας. Για τον λόγο αυτό, μεγάλη συζήτηση γίνεται για την εδραίωση του επιχειρηματικού σχολείου και πανεπιστημίου. Παράλληλα, προσπάθειες γίνονται για την καλλιέργεια μαλακών δεξιοτήτων ήδη από την προσχολική ηλικία. Παρολαυτά, παρατηρείται μία συντονισμένη υποβάθμιση των κοινωνικών και ανθρωπιστικών σπουδών. Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση μαθήματα όπως

η κοινωνιολογία, οι καλές τέχνες, η αγωγή του πολίτη υποβαθμίζονται διαρκώς στο αναλυτικό πρόγραμμα. Όμως, οι κοινωνικές και ανθρωπιστικές επιστήμες διαδραματίζουν τον πιο κομβικό ρόλο για την ιδιότητα του πολίτη αλλά και την καλλιέργεια των μαλακών δεξιοτήτων (Nussbaum, 2013, σελ. 56), οι οποίες όπως τονίστηκε είναι πιο δύσκολο να διδαχθούν από άλλες πιο τεχνικές δεξιότητες. Χαρακτηριστικά, η Ελλάδα κατέχει μία από τις χαμηλότερες θέσεις στην Ευρώπη στις ώρες που αφιερώνονται στην υποχρεωτική δευτεροβάθμια εκπαίδευση για τη διδασκαλία των κοινωνικών επιστημών, με ποσοστό 8,3% του συνολικού διδακτικού χρόνου (Eurýdice, 2021, σελ. 30-31). Το γεγονός αυτό αποτελεί ένα σημαντικό εμπόδιο στην καλλιέργεια των μαλακών δεξιοτήτων, αλλά και για τη μελλοντική ανάπτυξη ενός δια βίου μανθάνοντος εργατικού δυναμικού, αναδεικνύοντας την αντιφατικότητα των εκπαιδευτικών πολιτικών.

### **Συμπεράσματα**

Η παρουσία εργασία φιλοδοξεί στη διεύρυνση του διαλόγου για τις δεξιότητες στην εκπαίδευση ενηλίκων και τη σχολική εκπαίδευση. Ειδικότερα, υποστηρίζεται ότι ένα διαφορετικό υπόδειγμα πολιτικής για την εκπαίδευση και κατάρτιση και τις δεξιότητες είναι αναγκαίο να εφαρμοστεί, το οποίο όμως να αναδεικνύει τη σπουδαιότητα των δεξιοτήτων και ειδικότερα, των μαλακών δεξιοτήτων όχι μόνο για την προσαρμογή του εργατικού δυναμικού στα κελεύσματα της αγοράς εργασίας αλλά και για την προσωπική ανάπτυξη και ολοκλήρωση των υποκειμένων και την ενίσχυση της ιδιότητας του πολίτη.

Η εκπαιδευτική πολιτική για τη δια βίου μάθηση τείνει όλο και περισσότερο να εναρμονίζεται με τα αιτήματα και τις προτεραιότητες της ελεύθερης αγοράς και των επιχειρήσεων. Σε αυτό το πλαίσιο, η δια βίου μάθηση αποτελεί βασική προϋπόθεση για την ευέλικτη προσαρμογή του εργατικού δυναμικού. Μάλιστα, το ενδιαφέρον στρέφεται στην ανάπτυξη των λεγόμενων μαλακών δεξιοτήτων, οι οποίες είναι περισσότερο ρευστές από άλλες περισσότερο τεχνικές δεξιότητες. Η αγορά εργασίας ανά τακτά χρονικά διαστήματα αναθεωρεί τη βαρύτητα αλλά και το περιεχόμενο των βασικών δεξιοτήτων που απαιτείται να διαθέτει το εργατικό δυναμικό.

Σε αυτό το πλαίσιο, και με γνώμονα την ατομική ευθύνη που συνοδεύει τον διάλογο για τη δια βίου μάθηση, η ανάπτυξη των δεξιοτήτων παίρνει τη μορφή κοινωνικού ελέγχου των εργαζομένων. Δεν υπάρχει εναλλακτική πρόταση πέρα από την εδραίωση του δια βίου μανθάνοντα. Όμως, οι μαλακές δεξιότητες που αποτελούν προτεραιότητα είναι περισσότερο

ρευστές, διδάσκονται πιο δύσκολα και δεν μπορούν να μετρηθούν εύκολα. Έτσι, όπως ακριβώς και με την επιδίωξη της βελτίωσης της απασχολησιμότητας του εργατικού δυναμικού, η έμφαση στις μαλακές δεξιότητες φαίνεται πως εξυπηρετεί πέρα από τον έλεγχο των εργαζόμενων, στη μετακύλιση της ευθύνης για τις αστοχίες και στρεβλώσεις της αγοράς στα ίδια τα υποκείμενα.

Από την άλλη πλευρά, οι μαλακές δεξιότητες συνδέονται με την ολόπλευρη ανάπτυξη και ολοκλήρωση των υποκειμένων και την ενεργό ιδιότητα του πολίτη. Η έμφαση όμως που αποδίδεται στις οικονομικές λειτουργίες της εκπαίδευσης και κατάρτισης και στη δημιουργία του ιδανικού εργαζόμενου συντελεί στον παραμερισμό της κοινωνικής και πολιτικής διάστασης των δεξιοτήτων και της δια βίου μάθησης

Η ελληνική εκπαιδευτική πολιτική αποτελεί ένα ιδιαίτερο παράδειγμα. Έστω και αν ρητορικά αποδίδεται έμφαση στις μαλακές δεξιότητες παρατηρείται μία υποβάθμιση των επιστημών που είναι απαραίτητες για τη καλλιέργεια τέτοιων δεξιοτήτων. Έτσι, δε διακυβεύεται μονάχα η ανταπόκριση των νέων στις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας, αλλά και η εδραίωση της ιδιότητας του πολίτη αλλά και ανάπτυξη του μελλοντικού δια βίου μανθάνοντα.

Αυτό που προτείνεται λοιπόν, είναι ένα διαφορετικό πρότυπο πολιτικής για τη δια βίου μάθηση και τις δεξιότητες. Έστω και αν οι δεξιότητες έχουν κομβική σημασία για την προετοιμασία του εργατικού δυναμικού θα πρέπει να αποδίδεται ισόρροπη βαρύτητα και στην ολόπλευρη ανάπτυξη των υποκειμένων. Αυτή η διαδικασία θα πρέπει να είναι δια βίου και να εκκινεί από τη σχολική εκπαίδευση. Παράλληλα, τα ωφέληματα της δια βίου μάθησης θα είναι περισσότερο ορατά και χειροπιαστά, αν πάψει να αποτελεί πανάκεια για τις αστοχίες και τις στρεβλώσεις της νεοφιλελεύθερης ηγεμονίας.

## **Βιβλιογραφικές Αναφορές**

### **Ελληνόγλωσσες**

Αργυροπούλου, Κ., Σαμαρά, Α. & Μουράτογλου, Ν. (2022). Δομώντας πλαίσια ικανοτήτων για έναν κόσμο που αλλάζει. Η περίπτωση του πλαισίου δεξιοτήτων ζωής και σταδιοδρομίας. *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*. 28, σελ. 108-129.

- Δουργκούνας, Γ. (2021). *Η εκπαιδευτική και κοινωνική πολιτική για τη δια βίου μάθηση. Εξευρωπαϊσμός και (ανα)παραγωγή κοινωνικών ανισοτήτων*. [Ηλεκτρονικό Βιβλίο]. ΕΚΚΕ. Αθήνα.
- Καραλής, Θ. (2008). Δια βίου μάθηση, εκπαίδευση ενηλίκων και ενεργός πολίτης. Στο Σ. Μπάλιας (επιμέλεια) *Ενεργός Πολίτης και Εκπαίδευση*, (σελ. 125-150). Αθήνα: Παπαζήσης.
- Κουλαουζίδης, Γ.(2006). Η εκπαίδευση ενηλίκων ως «αποστολή»: Επανεξετάζοντας τον ρόλο της εκπαίδευσης ενηλίκων στο πλαίσιο της «παγκοσμιοποιημένης τοπικότητας». *Βήματα των Κοινωνικών Επιστημών*. 41, σσ. 55-68
- Κράουτς, Κ. (2006). *Μεταδημοκρατία*, (μτφ) Α. Κιουπκιολής. Αθήνα: Εκκρεμές.
- Σταμέλος, Γ. (2010). Κοινωνία της γνώσης και δια βίου μάθηση: Αντιφάσεις και αδιέξοδα ή η πορεία προς την κοινωνική έκρηξη. Στο Ν. Παπαδάκης και Μ. Σπυριδάκης (επιμ.), *Αγορά εργασίας, κατάρτιση, δια βίου μάθηση & απασχόληση, δομές, θεσμοί και πολιτικές* (σελ. 219-242). Αθήνα: Σιδέρης
- Σταμέλος, Γ. και Βασιλόπουλος, Α. (2013). *Πολιτικές δια βίου μάθησης στο πλαίσιο της Ευρωπαϊκής διακυβέρνησης. Η ελληνική περίπτωση*. Αθήνα: Διόνικος
- Σύνδεσμος Επιχειρήσεων και Βιομηχανιών. (2021). *Το μέλλον της εργασίας σε έναν κόσμο που αλλάζει*. Αθήνα. Σύνδεσμος Επιχειρήσεων και Βιομηχανιών.
- Ball, S., J. (2021). *Ο Foucault, η Εξουσία και η Εκπαίδευση*, (μτφ) Ρ. Βασιλάκη. Αθήνα: Gutenberg.
- Belenky, M., F. & Stanton, A., V. (2006). Ανισότητα, ανάπτυξη και σχεσιακή γνώση. Στο J. Mezirow & συνεργάτες (επιμέλεια), *Η μετασχηματίζουσα μάθηση* (μτφ) Γ., Κουλαουζίδης, (σελ107-136). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Fitoussi, J. P. (2021). *Τι μας κρύβουν οι λέξεις. Πώς η νεογλώσσα επηρεάζει τις κοινωνίες μας*. Αθήνα: Πόλις.
- Nussbaum, C. (2013). *Όχι για το Κέρδος οι Ανθρωπιστικές Σπουδές Προάγουν τη Δημοκρατία*. Αθήνα: Κριτική.

### **Ξενόγλωσσες**

- Allais, S. (2014). *Selling Out Education, National Qualifications Frameworks and the Neglect of Knowledge*. Rotterdam: Sense Publishers.

Ball, S. J. (2009). Lifelong Learning, Subjectivity and the Totally Pedagogised Society. In M. A. Peters, A. C. Besley, M. Olssen, S. Maurer, & S. Weber (Eds.), *Governmentality Studies in Education* (pp. 201–2016). Rotterdam: Sense Publishers

Bekiri, T., & Mazreku, I. (2020). Lifelong Learning, Training and Development Employee's Perspective. *Journal of Educational and Social Research*, 10(2), 94–102.

doi:10.36941/jesr-2020-0029.

Biesta, G. (2006). What's the Point of Lifelong Learning if Lifelong Learning Has No Point? On the Democratic Deficit of Policies for Lifelong Learning. *European Educational Research Journal*, 4(3), 169–180. doi:10.2304/eerj.2006.5.3.169

Bishop, T. (2017). The hard truth about soft skills. *Muma Business Review*, 18(1), 233-239.

Brown, P., Hesketh, W. and Williams, S. (2004). *The mismanagement of talent: Employability and jobs in the knowledge economy*. Oxford: Oxford University Press

Cuckier, W., Hodson, J. & Omar, A. (2015). *Soft skills are hard. A review of the literature*. Ottawa, Ontario: Social Sciences and Humanities Research Council.

Eurydice. (2021). *Recommended annual instruction time in full-time compulsory education in Europe, 2020/21*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

European Commission. (2010). *A New Impetus for European Cooperation in Vocational Education and Training to Support the Europe 2020 Strategy*. Luxembourg: Commission of the European Communities.

European Commission. (2000). *A Memorandum on Lifelong Learning*. Brussels: Commission of the European Communities.

Foucault, M. (1991). Governmentality. In G. Burchell, C. Gordon, & P. Miller (Eds.), *The Foucault effect, studies in governmentality with two lectures by and an interview with Michel Foucault* (pp. 87–104). The University of Chicago Press

Granberg, M. (2015). The ideal worker as real abstraction: labour conflict and subjectivity in nursing. *Work, employment and society*. Vol. 29, (5), 792–807. DOI: 10.1177/0950017014563102.

Hodge, S. (2011). Learning to manage: Transformative outcomes of competency-based training. *Australian Journal of Adult Learning*. 51 (3), 498-517/

Hurrell, S., A. (2016). Rethinking the soft skills deficit blame game: Employers, skills withdrawal and the reporting of soft skills gaps. *Human relations*, 69(3) 605–628, DOI: 10.1177/0018726715591636.

International Labour Organization. (2021). *Shaping Skills and Lifelong learning for the Future of Work*. In International Labour Conference 109th Sessions, 2021. Geneva: International Labour Organization.

Jarvis, P. (2009). Lifelong learning, a social ambiguity. In P. Jarvis (Ed.), *The Routledge International Handbook of Lifelong Learning* (pp. 9–18). London: Routledge.

Jarvis, P. (2004). *Adult education & lifelong learning*. London: Routledge Falmer.

Karalis, T. (2017). Shooting a moving target: The Sisyphus boulder of increasing participation in adult education during the period of economic crisis. *Journal of Adult and Continuing Education*, 23, pp. 78-96.

Leathwood, C., & Francis, B. (2017). Introduction, gendering lifelong learning. In C. Leathwood & B. Francis (Eds.), *Gender and lifelong learning, critical feminism engagements* (pp. 1–5). London: Routledge.

Olssen, M. (2008). Understanding the mechanisms of neoliberal control. Lifelong learning, flexibility and knowledge capitalism. Στο A. Fejes and K. Nicoll (eds), *Foucault and lifelong learning* (pp. 34-47). New York: Routledge.

Osterud, K., L. (2021). Disability discrimination: Employer considerations of disabled jobseekers in light of the ideal worker. *Work, Employment and Society*. 1-17, DOI: 10.1177/09500170211041303

Prokou, E. (2018). The European qualifications framework as an EU policy instrument for marketisation of adult and lifelong education. In S. Carney and M. Schweisfurth (eds), *Equity in and through education, changing contexts and contestations* (pp. 80-96). Leiden: Boston: Brill: Sense.

**«Εκπαιδευτικές Παρεμβάσεις Μετασχηματίζουσας Μάθησης και ανάπτυξη Δεξιοτήτων  
στην Εκπαίδευση Ενηλίκων»**

Ζωγάκη Γεωργία, Κοτσώνη Χριστιάνα, Κυρίτσης Δημοσθένης, Πολίτου Τρανταφυλλιά,  
Συμεών Κυριακή, Συμεωνίδου Αγάπη,  
Χουρδάκη Ευγενία  
Μεταπτυχιακοί Φοιτητές του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου (Ε.Α.Π.)

Ιωάννα Α. Ραμουτσάκη  
Σύμβουλος –Καθηγήτρια (Σ.Ε.Π.) στο Ε.Α.Π. (Εκπαίδευση Ενηλίκων)

### **Περίληψη**

Σκοπός της συγκεκριμένης Πρότασης είναι η παρουσίαση εκπαιδευτικών Παρεμβάσεων στο πλαίσιο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων για την ανάπτυξη πολλαπλών δεξιοτήτων, σε συνδυασμό με άλλες αναγκαίες παραμέτρους για την ατομική, επαγγελματική ανάπτυξη και την εν γένει καλλιέργεια της προσωπικότητας. Αξιοποιούνται ενεργητικές μέθοδοι και τεχνικές διερευνητικής και ανακαλυπτικής Μάθησης, κυρίως, η μέθοδος της Μετασχηματίζουσας Μάθησης και δόκιμες πηγές. Υπό το πρίσμα αυτό, αναδεικνύεται η σημασία της συνεργασίας, η συμβολή της διαθεματικής προσέγγισης στη μαθησιακή διαδικασία, αλλά και η αναγκαιότητα της καλλιέργειας δεξιοτήτων παράλληλα με την καλλιέργεια γνώσεων, ικανοτήτων, στάσεων και αξιών ζωής.

**Λέξεις– κλειδιά:** Μετασχηματίζουσα Μάθηση, Εκπαίδευση Ενηλίκων, διαθεματική προσέγγιση, δεξιότητες

### **Εισαγωγή στην Προβληματική**

Τα τελευταία χρόνια πολύς λόγος γίνεται για τις δεξιότητες διεθνώς. Η νέα αναπτυξιακή Στρατηγική της Ε.Ε. «Ευρώπη 2020» έθεσε στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος την ανάπτυξη των λεγομένων «βασικών δεξιοτήτων» του ανθρώπινου δυναμικού (Εκπόνηση Έκθεσης, 2014, CEDEFOP, 2013), οι οποίες προσδιορίζονται ως στοιχειώδεις γνώσεις: i) γραφής και ανάγνωσης, ii) αριθμητικής, iii) θετικών επιστημών και τεχνολογίας, ως βάσεις

της Μάθησης γενικότερα και ως πυλώνας που μπορεί να οδηγήσει ευκολότερα στην απασχόληση και στην κοινωνική ένταξη.

Μεταξύ άλλων, αναγνωρίζεται ότι ο «εγγραμματισμός» (literacy), ο «αριθμητισμός» (numeracy) (Εκπόνηση Έκθεσης, 2014) και οι δεξιότητες επίλυσης απλών και σύνθετων προβλημάτων είναι αναγκαίες για τους ενήλικες σε κάθε εργασιακό χώρο, ενώ οι βασικές δεξιότητες στις Επιστήμες, στην Τεχνολογία, στη Μηχανική και στα Μαθηματικά αποτελούν τη βάση της τεχνολογικής δημιουργίας, της καινοτομίας και της επιχειρηματικότητας (Εκπόνηση Έκθεσης, 2014). Επιπροσθέτως, δίνεται βαρύτητα στις δεξιότητες που συνδέουν τους ενήλικες με την αγορά εργασίας (Ο.Ο.Σ.Α., 2015) και τη διαχείριση της ατομικής και κοινωνικής τους ζωής (life skills) (Εκπόνηση Έκθεσης, 2014).

Όπως οι ψηφιακές δεξιότητες έχουν γίνει σημαντικές για την επαγγελματική ζωή, έτσι και οι λεγόμενες «πράσινες» δεξιότητες (αυτές που στοχεύουν στην προστασία του φυσικού περιβάλλοντος) θα γίνουν εξίσου σημαντικές για όλες σχεδόν τις θέσεις εργασίας (CEDEFOP, 2010). Παράλληλα, τα τελευταία τρία χρόνια, αναδεικνύεται η ανάγκη καλλιέργειας και άλλων δεξιοτήτων, λόγω της γενικότερης δυσκολίας από την επιδημική κρίση (CEDEFOP, 2020).

Από τα παραπάνω, καθίσταται σαφές γιατί ο Ο.Ο.Σ.Α. (Ο.Ο.Σ.Α., 2015), ο CEDEFOP (CEDEFOP, 2020) και τα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά Προγράμματα στο σύνολό τους, εστιάζουν στην ανάγκη βελτίωσης των δεξιοτήτων των ενηλίκων, καθώς, με αυτό τον τρόπο, προσδοκείται κατεξοχήν η μείωση του ποσοστού ανεργίας. Εκ παραλλήλου, αναμένεται ότι θα βελτιωθεί η ποιότητα ζωής και των παρεχομένων υπηρεσιών, σε συνδυασμό με την εφαρμογή αντίστοιχων εκπαιδευτικών Προγραμμάτων, με έμφαση στην προστασία του περιβάλλοντος (CEDEFOP, 2010).

Επιπροσθέτως, από την τρέχουσα σχολική χρονιά, τα σχολεία Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης της Πατρίδας μας κλήθηκαν να υλοποιήσουν Εργαστήρια για την καλλιέργεια Δεξιοτήτων, στο πλαίσιο του Προγράμματος «Εργαστήρια Δεξιοτήτων 21+» του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Εργαστήρια Δεξιοτήτων 21+, 2021), σε τέσσερις θεματικές Ενότητες: α) Ζω καλύτερα-Ευ ζην,

β) Φροντίζω το περιβάλλον, γ) Ενδιαφέρομαι και ενεργώ, δ) Δημιουργώ και καινοτομώ.



Οι προτεινόμενες Δεξιότητες, που συναρτώνται με τους 17 Στόχους βιώσιμης ανάπτυξης, αναπτύσσονται περαιτέρω στα σχετικά κείμενα των «Εργαστηρίων Δεξιοτήτων 21+» του Ι.Ε.Π. και εστιάζουν σε τέσσερις από αυτές (4CS):

α) Δημιουργικότητα (Creativity), β) Κριτική σκέψη (Critical thinking), γ) Επικοινωνία (Communication) και Συνεργασία στα σχολεία (Collaboration in schools), δ) Δεξιότητες ζωής, Δεξιότητες του νου και Δεξιότητες της τεχνολογίας, της μηχανικής και της επιστήμης (Εργαστήρια Δεξιοτήτων 21+, 2021, Εγκύκλιος Υ.ΠΑΙ.Θ., 2021).

Αν παρατηρήσουμε προσεκτικά, διαπιστώνουμε τα εξής (Ραμουτσάκη, 2021):

- 1) Οι δεξιότητες προβάλλονται emphaticά διεθνώς και η σύνδεσή τους κυρίως με την αγορά εργασίας αναδεικνύει σαφέστατα το κέντρο βάρους της σημερινής κοινωνίας, που φαίνεται να έχει χάσει τον ηθικό προσανατολισμό της, την ίδια στιγμή που ζητούμενο είναι ο Άνθρωπος και η υγιής κοινωνική συμπεριφορά του.
- 2) Ειδικότερα στην Εκπαίδευση, η διεθνής αυτή προβολή των δεξιοτήτων εμπεριέχει στοιχεία μονομέρειας, καθώς φαίνεται να αγνοεί εν πολλοίς την τριμερή διάρθρωση των διδακτικών Στόχων (σε επίπεδο γνώσεων, σε επίπεδο στάσεων και αξιών και σε επίπεδο δεξιοτήτων-ικανοτήτων).
- 3) Συχνά, παρατηρούμε ότι αξίες και στάσεις ζωής (π.χ. ενσυναίσθηση, αλληλοσεβασμός, υπευθυνότητα κ.ά.) ενσωματώνονται αδιακρίτως στις δεξιότητες, ενώ στην πραγματικότητα δεν συνιστούν δεξιότητες, αλλά διακριτές έννοιες σε σημασιολογικό επίπεδο, σε επίπεδο διδακτικής στοχοθεσίας, αλλά και σε επίπεδο ηθικού κώδικα.
- 4) Χρειάζεται η σημασιολογική αποσαφήνιση των σχετικών όρων από τον/την εκπαιδευτή/εκπαιδευτρια, καθώς είναι διαφορετικό πράγμα κάθε αξία και διαφορετικό η καλλιέργειά της και η προσπάθεια απόκτησής της π.χ. ο αλληλοσεβασμός, ο οποίος εντάσσεται στις δεξιότητες (Εργαστήρια Δεξιοτήτων 21+, 2021), δεν αποτελεί δεξιότητα, αλλά αξία. Ωστόσο, η προσπάθεια κατάκτησης και καλλιέργειάς του σηματοδοτεί τη δεξιότητα: είμαι ικανός/-ή να καλλιεργώ, να εκδηλώνω με τη συμπεριφορά μου αλληλοσεβασμό.
- 5) Τέλος, άλλο είναι «δεξιότητα» και άλλο «ικανότητα», αλλά στην καθομιλουμένη συχνά οι δύο όροι χρησιμοποιούνται αδιακρίτως.

Με αφορμή την emphaticή αυτή προβολή των Δεξιοτήτων στην Εκπαίδευση Ενηλίκων και Ανηλίκων, παγκοσμίως, συντάσσεται η παρούσα Πρόταση.

Σκοπός της είναι η παρουσίαση εκπαιδευτικών Παρεμβάσεων ως ενδεικτικών Παραδειγμάτων διαθεματικής προσέγγισης για την ανάπτυξη δεξιοτήτων των ενηλίκων εκπαιδευομένων, παράλληλα με άλλες αναγκαίες παραμέτρους για την ατομική και την επαγγελματική τους ανάπτυξη, όπως η καλλιέργεια στάσεων και αξιών, η καλλιέργεια γνώσεων και ικανοτήτων. Οι δεξιότητες από μόνες τους δεν επαρκούν για την καλλιέργεια μιας ολοκληρωμένης προσωπικότητας και δεν μπορούν να λειτουργούν ως εννοιολογική «ομπρέλα», υποτάσσοντας σημασιολογικά άλλες αυτόνομες έννοιες –αξίες (Ραμουτσάκη, 2021).

Ως εκ τούτου, η συνειδητή παράλληλη στόχευση και στα τρία επίπεδα Στόχων μέσω βιωματικού, διαθεματικού Εργαστηρίου, η συνεργασία φοιτητών, φοιτητριών και της Συμβούλου-Καθηγήτριάς τους για τη συγκεκριμένη Εργασία και η προσπάθεια αποκατάστασης της λανθασμένης και μονομερούς προβολής των δεξιοτήτων σε σχέση και με τη συνολική καλλιέργεια της προσωπικότητας, συνιστούν την πρωτοτυπία και την καινοτομία της Πρότασης που ακολουθεί.

Ειδικότερα, αναπτύσσονται 4 Παραδείγματα στο πλαίσιο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, τα οποία συνιστούν ένα διαθεματικό Εργαστήρι Μετασχηματίζουσας Μάθησης και καλλιέργειας δεξιοτήτων, γνώσεων, ικανοτήτων, αξιών και στάσεων ζωής. Μέσα από το Εργαστήρι αυτό, επιχειρείται ο μετασχηματισμός δυσλειτουργικών παραδοχών που σχετίζονται με το αναφαίρετο δικαίωμα όλων στην Εκπαίδευση και αφορούν είτε στους πρόσφυγες και μετανάστες, είτε στα φύλα, είτε στους ίδιους τους εκπαιδευομένους και στις αρνητικές αντιλήψεις για τον εαυτό τους.

Στο Εργαστήρι, που υλοποιείται σε ένα Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας (Σ.Δ.Ε.), αξιοποιούνται τα Στάδια της ελληνικής εκδοχής της Μετασχηματίζουσας Μάθησης (Κόκκος, 2017), η δυναμική της ομάδας και άλλες τεχνικές διερευνητικής και ανακαλυπτικής Μάθησης, όπως η τεχνική Perkins για την παρατήρηση έργων Τέχνης (Perkins, 1994), το Παιχνίδι Ρόλων (Κόκκος, 2005, Παπαδόπουλος, 2010), η μελέτη περίπτωσης (Κόκκος, 2005, Καραλής, 2007), η Συζήτηση, οι Ερωτήσεις – Απαντήσεις (Κόκκος, 2005), με τη μορφή της τεχνικής «the work» (Katie & Mitchel, 2021) κ.ά. Κατά τη διάρκεια του Εργαστηρίου, οι εκπαιδευόμενοι/-ες θα απαντήσουν σε κριτικά ερωτήματα. Παρατίθενται ενδεικτικά ορισμένα ενδεικτικά. Αναλαμβάνουν, επίσης, ρόλους ειδικών (Καλλιτεχνών, Φιλολόγων, Μαθηματικών, Κοινωνιολόγων, Ψυχολόγων/Λογοτεχνών ή δημιουργούν μικτές ομάδες

ειδικών) και συνεργάζονται στις ομάδες εργασίας. Η μία ειδικότητα υποστηρίζει την άλλη. Ως εκ τούτου, κάθε θέμα φωτίζεται από πολλές πλευρές.

### **Διδακτικοί Στόχοι**

Οι εκπαιδευόμενοι/-ες αναμένεται, μετά το πέρας του Εργαστηρίου, να καταστούν ικανοί/-ές:

#### **Σε επίπεδο γνώσεων**

- Να εντοπίζουν σε διάφορα περιβάλλοντα δυσλειτουργικές παραδοχές και να αγωνίζονται για τον μετασχηματισμό τους.
- Να αναγνωρίζουν ομόθεμα έργα Τέχνης, αναδεικνύοντας και ερμηνεύοντας τις διαφορετικές οπτικές των δημιουργών.

#### **Σε επίπεδο στάσεων και αξιών**

- Να αποδέχονται το αναφαίρετο δικαίωμα όλων στην Εκπαίδευση.
- Να συναισθάνονται τους άλλους, καλλιεργώντας συνειδητά την ενσυναίσθηση και τον αλληλοσεβασμό.
- Να χαίρονται τη συλλογική μαθησιακή διαδικασία, μέσα από την αλληλεπίδραση και τη δυναμική της ομάδας.

#### **Σε επίπεδο δεξιοτήτων-ικανοτήτων**

- Να καταγράφουν και να εκφράζουν τις απόψεις τους για διάφορα θέματα σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο, αναστοχαζόμενοι πάνω σε αυτές.
- Να συγκρίνουν δυσλειτουργικές και μη δυσλειτουργικές παραδοχές, καταλήγοντας μέσα από τη σύγκριση σε πολύτιμα συμπεράσματα.
- Να συνεργάζονται αποτελεσματικότερα.
- Να ομαδοποιούν και να συγκρίνουν ομόθεμα κείμενα, έργα Τέχνης κ.ά.

### **Κυρίως Μέρος**

**1<sup>ο</sup> και 2<sup>ο</sup> Παράδειγμα: Εκπαιδευτική Παρέμβαση μετασχηματισμού δυσλειτουργικών παραδοχών για πρόσφυγες και μετανάστες**

**Δεξιότητες που προσδοκείται να καλλιεργηθούν, με βάση τα ισχύοντα (CEDEFOP, 2013, Κύκλοι Δεξιοτήτων, 2021):**

**Δεξιότητες του 21<sup>ου</sup> αι.:**

**Δεξιότητες μάθησης 21ου αιώνα (4cs)** (Κριτική σκέψη, Επικοινωνία, Συνεργασία, Δημιουργικότητα)

- Παραγωγική μάθηση μέσω των τεχνών και της δημιουργικότητας

**Δεξιότητες ζωής:**

**-Δεξιότητες της κοινωνικής ζωής** (Κοινωνικές δεξιότητες, Ενσυναίσθηση και ευαισθησία, Υπευθυνότητα)

**Δεξιότητες του νου:**

**-Πλάγια σκέψη** (Δημιουργική, παραγωγική, ολιστική σκέψη), Κατασκευές, παιχνίδια, εφαρμογές) και

Εντοπισμός πληροφοριών σε έργα Τέχνης

Στο 1<sup>ο</sup> και 2<sup>ο</sup> Παράδειγμα, φωτίζεται το θέμα της εκπαίδευσης των προσφύγων και των μεταναστών, καθώς επιχειρείται μετασχηματισμός δυσλειτουργικών παραδοχών, που αντιμετωπίζουν τους πρόσφυγες και τους μετανάστες ως ανθρώπους, των οποίων η Εκπαίδευση έρχεται σε δεύτερη και τρίτη μοίρα. Για τον προσδοκώμενο μετασχηματισμό ακολουθούνται τα Στάδια της ελληνικής εκδοχής της Μετασχηματίζουσας Μάθησης (Κόκκος, 2017).

Αφού έχει προηγηθεί εννοιολογική αποσαφήνιση των δύο όρων («πρόσφυγας» και «μετανάστης»), καθώς εκείνοι δεν ταυτίζονται, καθώς και άλλων όρων, έχει εξασφαλιστεί το κατάλληλο παιδαγωγικό κλίμα και η συναίνεση των εκπαιδευομένων, για να συζητηθεί το θέμα, οι εκπαιδευόμενοι/-ες καταγράφουν ατομικά τις απόψεις τους για τους πρόσφυγες και τους μετανάστες.

Μετά την επεξεργασία των απαντήσεων των εκπαιδευομένων από τον/την εκπαιδευτή/εκπαιδευτρια γίνεται προσδιορισμός (νοηματοδότηση) και ιεράρχηση των αντιλήψεων που θα πρέπει να μετασχηματιστούν π.χ.

1. Οι πρόσφυγες και οι μετανάστες μας ενοχλούν.
2. Οι πρόσφυγες και οι μετανάστες δεν μπορούν να έχουν τα δικαιώματα που έχουμε εμείς στην Εκπαίδευση.

Ο Σχεδιασμός περαιτέρω Δράσεων αξιοποιεί τα θετικά στοιχεία της διδακτέας ύλης (π.χ. τον *Οδηγό Αντιρατσιστικής Εκπαίδευσης*, από τον οποίο επιλέγεται ένα κείμενο ως αφετηρία περαιτέρω προβληματισμού). Στη συνέχεια, ο εκπαιδευτής/η εκπαιδευτρια την εμπλουτίζει, επεκτείνοντάς την με εναλλακτικές, υποστηρικτικές δραστηριότητες.

Όπως είναι γνωστό, η προβολή και η αξιοποίηση έργων Τέχνης στη διδακτική Πράξη μπορεί να συμβάλει σημαντικά στον μετασχηματισμό δυσλειτουργικών παραδοχών (Freire, 1997, Freire, 2006, Mezirow, 2007, Κόκκος, 2017). Γι' αυτό το λόγο η διδακτέα ύλη εμπλουτίζεται με έργα Τέχνης.

Μέσα από την προβολή τους και την όλη διαδικασία, οι εκπαιδευόμενοι/-ες μπορούν να έρθουν σταδιακά στη θέση ενός πρόσφυγα, ο οποίος εγκαταλείπει την πατρίδα του, χωρίς να υπάρχει άλλη επιλογή για εκείνον και, στη συνέχεια, ενδέχεται να αντιμετωπίσει τυχόν αρνητικό κλίμα στη νέα χώρα υποδοχής.

**Η 1<sup>η</sup> ομάδα (οι Καλλιτέχνες)** αναλαμβάνει: α) αφενός την επεξεργασία του παρακάτω Πίνακα Ζωγραφικής με την τεχνική του Perkins (Τεχνική παρατήρησης με βάση τέσσερα Στάδια) (Perkins, 1994) για την καλλιέργεια κριτικής, πλάγιας-δημιουργικής σκέψης και την ανάδειξη της οπτικής του δημιουργού,



Luis Cruz Azaceta, *The Journey – Το ταξίδι* (Allen Memorial Art Museum)

Ανακτήθηκε τη 5<sup>η</sup>/10/2022, από <https://www.andro.gr/empneusi/top10-poihmata-gia-tous-prosfuges-kai-metanastes/2/>

με εστίαση:

- στο μήνυμα του έργου και στη σχέση του εικονιζόμενου προσώπου με το εξεταζόμενο θέμα
- στη σχέση του τίτλου με το θέμα,

- καθώς και στις πιθανές προσδοκίες του εικονιζόμενου προσώπου για την εκπαίδευση και την εν γένει ζωή του, με τη βοήθεια κριτικών ερωτημάτων.

Η ομάδα προχωράει, επίσης:

β) σε αναπαράσταση της εικόνας του Πίνακα με παιχνίδι ρόλων (ταύτιση με το ρόλο) και άλλες τεχνικές διερευνητικής δραματοποίησης (π.χ. διάδρομος της συνείδησης) (Παπαδόπουλος, 2010), ώστε, μέσω της διαδικασίας αυτής, να καλλιεργηθεί περαιτέρω η ενσυναίσθηση. Οι εκπαιδευόμενοι/-ες που θα υποδυθούν τον πρόσφυγα, θα μπορέσουν, σταδιακά, να αντιληφθούν το μέγεθος της ψυχικής οδύνης που βιώνει ένας άνθρωπος, όταν φτάνει στον ξεριζωμό. Οι υπόλοιποι εκπαιδευόμενοι θα προσπαθήσουν να αναστοχαστούν τις στάσεις και τις αντιλήψεις τους, αναπροσαρμόζοντας τη συμπεριφορά τους, καθώς θα αντιληφθούν πως, τελικά, δεν είναι τίποτα σίγουρο σε αυτή τη ζωή και θα πρέπει να είμαστε έτοιμοι για όλα.

γ) Σε εναλλακτικές διατυπώσεις του τίτλου και

δ) στη δημιουργία ενός Σώματος ομόθεμων έργων Τέχνης, τα οποία αφορούν είτε στους πρόσφυγες, είτε στους μετανάστες, με σκοπό την ανάδειξη της οπτικής των δημιουργών (καλλιέργεια συνεργασίας, δημιουργικότητας, περαιτέρω κοινωνικής ευαισθητοποίησης και ενσυναίσθησης).

Με αυτόν τον τρόπο και με τη σύγκριση των έργων Τέχνης μεταξύ τους, αλλά και των διαφορετικών οπτικών των δημιουργών, οι εκπαιδευόμενοι/-ες προβληματίζονται και ευαισθητοποιούνται περισσότερο, καθώς συνειδητοποιούν ότι δεν υπάρχει μία μόνο οπτική προσέγγισης του θέματος.

Ακολουθεί κριτικός αναστοχασμός και αποτίμηση της μετασχηματιστικής διεργασίας. Οι εκπαιδευόμενοι ξαναγράφουν ατομικά τις απόψεις τους για το εξεταζόμενο θέμα, ώστε να διαφανεί εάν επήλθε μετασχηματισμός και σε ποιο βαθμό, είτε με συζήτηση στην ολομέλεια, είτε με τη χρήση σχετικού ερωτηματολογίου (Κόκκος, 2017).

Ακολουθεί επέκταση με δραστηριότητες για περαιτέρω εμπέδωση και διασφάλιση της συνέχειας:

## **2<sup>ο</sup> Παράδειγμα (επέκτασης της προηγούμενης διαδικασίας)- Οι Κοινωνιολόγοι και οι Καλλιτέχνες**

Η εκπαιδευτική Παρέμβαση που ακολουθεί έχει ως σκοπό την εξασφάλιση της συνέχειας στη μαθησιακή διαδικασία, την περαιτέρω ευαισθητοποίηση των ενηλίκων

εκπαιδευομένων και τον μετασχηματισμό των δυσλειτουργικών παραδοχών για τα παιδιά μεταναστών και για τα δικαιώματα αυτών στην Εκπαίδευση.

Με σκοπό την ενεργοποίηση των ενηλίκων εκπαιδευομένων, διατυπώθηκαν στην αρχή, κριτικά ερωτήματα με την τεχνική *the work* (Katie & Mitchel, 2021), ώστε να γίνει σύνδεση με την προηγούμενη διαδικασία. Πρόκειται για μια τεχνική αναστοχασμού πάνω σε περιοριστικές πεποιθήσεις, οι οποίες μπορεί να αφορούν άλλους, αλλά και τον εαυτό μας με αξιοποίηση ερωτήσεων (ως εναυσμάτων για κριτικό στοχασμό) - απαντήσεων.

Για τη σύνδεση της μετασχηματιστικής διεργασίας με τη διδακτέα ύλη επιλέγεται ένα άλλο κείμενο (Τσιάκαλος, 2011) από τον Οδηγό Αντιρατσιστικής Εκπαίδευσης, το οποίο παρουσιάζει την ιστορία δύο μαθητών (ενός γηγενούς και ενός Ρώσου) που τελειώνουν την Α΄ Τάξη Δημοτικού. Ο πατέρας του πρώτου διατηρεί επιθετική στάση απέναντι στην οικογένεια του δεύτερου. Το σχολείο ενημερώνεται και προσπαθεί να λειτουργήσει αντισταθμιστικά, μη ενθαρρύνοντας τέτοιες συμπεριφορές. Παρόλ' αυτά η οικογένεια του Ρώσου μαθητή αναγκάζεται να αλλάξει ακόμη και γειτονιά.

Το κείμενο συμβάλλει στην ανάπτυξη κριτικής σκέψης σε σχέση με θέματα ρατσισμού. Αξιοποιούνται διάφορες ενεργητικές τεχνικές, με σκοπό την ενεργό συμμετοχή όλων των εκπαιδευομένων και το «άκουσμα» όλων των απόψεων. Οι εκπαιδευόμενοι/-ες θα κληθούν να σχολιάσουν σε ομάδες των πέντε (μικτές) τις αντικρουόμενες πλευρές που παρουσιάζονται στο κείμενο. Στη συνέχεια, αξιοποιείται το «παιχνίδι ρόλων» με αντιστροφή των ρόλων: οι γηγενείς στη θέση των Ρώσων και το αντίστροφο, με στόχο την περαιτέρω καλλιέργεια της ενσυναίσθησης και τη συνειδητοποίηση της αδικίας, όταν επιχειρείται στέρηση του δικαιώματος στην Εκπαίδευση. Η μετασχηματιστική διεργασία, η οποία έχει ξεκινήσει ολοκληρώνεται με συζήτηση και έκφραση όλων των απόψεων στην Ολομέλεια.

Ακολουθεί η προβολή ενός βίντεο της Unicef με τίτλο «*Δικαίωμα των παιδιών στην Εκπαίδευση*», που αφορά στο δικαίωμα όλων των παιδιών στην Εκπαίδευση. Παρουσιάζει ένα εργαζόμενο ανήλικο αγόρι, το οποίο, κατά την εργασία του βλέπει ένα σχολικό λεωφορείο και αρχίζει να το ακολουθεί με μεγάλη χαρά. Ωστόσο, η προσπάθεια καταλήγει να είναι άκαρπη και το παιδί απογοητεύεται, γυρνώντας στην εργασία του.

Μετά την πρώτη προσέγγιση με την τεχνική του Δ. Καλαμπάκα (Καλαμπάκας, 2022) με ερωτήσεις παρατήρησης, αναλυτικές και δημιουργικές, οι εκπαιδευόμενοι/-ες ενθαρρύνονται να συσχετίσουν το περιεχόμενο της ταινίας με τυχόν δικά τους βιώματα. Παρακολουθούν εκ νέου την ταινία και αναστοχάζονται επ' αυτής ως συνόλου, που οδηγεί

σε περαιτέρω προβληματισμό. Μπορεί να αξιοποιηθεί, επίσης, η τεχνική της κυκλικής απάντησης του Brookfield (Brookfield, 1990), κατά την οποία οι εκπαιδευόμενοι, καθισμένοι σε κύκλο, παρουσιάζουν ολοσχερώς τις παραδοχές τους και έρχονται αντιμέτωποι με την επεξήγηση αυτών. Επιπλέον, οι απόψεις τους εκφράζονται σε ατομικό επίπεδο, γεγονός που βοηθάει τον/την εκπαιδευτή/εκπαιδευτρια να αντιληφθεί το στάδιο μετασχηματισμού, στο οποίο βρίσκονται οι εκπαιδευόμενοι, να σχεδιάσει τη συνέχεια της Παρέμβασης και τους εκπαιδευόμενους να ακούσουν τις διαφορετικές οπτικές, να τις συγκρίνουν με τη δική τους και να προβληματιστούν περαιτέρω.

Τέλος, ο/η εκπαιδευτής/-τρια προσδιορίζει τα επόμενα βήματα σε συνεργασία με τους εκπαιδευόμενους, καθώς η μετασχηματίζουσα διεργασία δεν είναι απλή υπόθεση και απαιτεί χρόνο. Μερικές από αυτές είναι η συνεργασία με άλλους εκπαιδευτικούς, η υλοποίηση ερευνητικών εργασιών (τύπου project), η πραγματοποίηση επισκέψεων και Ημερίδων, η δημιουργία πρόσθετου εκπαιδευτικού υλικού με τη συμβολή και των εκπαιδευόμενων κ.ά.

Ο στόχος της συγκεκριμένης Παρέμβασης είναι διττός:

- **Ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, παράλληλα με την καλλιέργεια αξιών, στάσεων ζωής, γνώσεων και ικανοτήτων** π.χ. αναγνώριση της ετερότητας, της ισοτιμίας, του αλληλοσεβασμού, της ενσυναίσθησης και της αλληλεγγύης, παρατήρηση έργων Τέχνης κ.ά.
- **Μελλοντική αξιοποίηση διεργασίας:** οι εκπαιδευόμενοι κατανοώντας τη δυναμική της μετασχηματίζουσας Μάθησης, θα μπορούν να επαναλάβουν, αλλά και να εφαρμόσουν τη διαδικασία σε μεταγενέστερο χρόνο, τόσο για ατομικά θέματα όσο και προς βοήθεια τρίτων.

### 3<sup>ο</sup> Παράδειγμα – Οι Φιλολόγοι και οι Μαθηματικοί

**Δεξιότητες που προσδοκείται να καλλιεργηθούν, με βάση τα ισχύοντα (CEDEFOP, 2013, Κύκλοι Δεξιοτήτων, 2021):**

Δεξιότητες ζωής:

**-Δεξιότητες της κοινωνικής ζωής** (Κοινωνικές δεξιότητες, Ενσυναίσθηση και ευαισθησία, Υπευθυνότητα)

Εντοπισμός πληροφοριών σε κείμενα



Επειδή, διαπιστώθηκαν και ρατσιστικές αντιλήψεις για τη θέση των δύο φύλων στην κοινωνία και στην εκπαίδευση στο Σ.Δ.Ε., ακολούθησε ανάλογη εκπαιδευτική Παρέμβαση. Μετά τη διασφάλιση του κατάλληλου παιδαγωγικού κλίματος και της συναίνεσης των εκπαιδευομένων, για να συζητηθεί το θέμα, έγινε ατομική καταγραφή των αντιλήψεών τους για τα δύο φύλα. Με βάση τη νοηματοδότηση και την ιεράρχηση, στερεοτυπικές απόψεις που εκφράστηκαν στις απαντήσεις τους ήταν οι εξής:

- « Οι άντρες τα καταφέρνουν καλύτερα και αυτό υποστηρίζεται ευρέως».

-«Η γυναίκα τα καταφέρνει καλύτερα στην κουζίνα, από ό, τι στο σχολείο».

Αποφασίστηκε από κοινού η κριτική προσέγγιση και ο μετασχηματισμός των δυσλειτουργικών παραδοχών με αξιοποίηση, αρχικά, της Λογοτεχνίας και συγκεκριμένα του *Ερωτόκριτου* του Βιτσέντζου Κορνάρου. Το τμήμα έχει χωριστεί σε 2 ομάδες: α) των Φιλολόγων και β) των Μαθηματικών. Οι δύο ομάδες θα επεξεργαστούν, αρχικά, διαφορετικά δεδομένα και, στη συνέχεια, θα συνεργαστούν.

Οι **Φιλολόγοι** θα μελετήσουν το έργο του Βιτσέντζου Κορνάρου με ένα ειδικά σχεδιασμένο Φύλλο Εργασίας, ώστε:

α) να αναδείξουν τις αναφορές στα δύο φύλα, σχολιάζοντας τα χαρακτηριστικά που αποδίδονται στον Ερωτόκριτο και στην Αρετούσα και

β) τη συχνότητα εμφάνισης αυτών των αναφορών στο κείμενο.

Θα δοθεί έμφαση στη δυναμική της ομάδας, μέσα από την ομαδοσυνεργατική τεχνική. Στη συνέχεια, μέσω του διαλόγου, γίνεται κριτική προσέγγιση της 1<sup>ης</sup> άποψης. Με τον εντοπισμό συγκεκριμένων αποσπασμάτων σε όλο το έργο, οι εκπαιδευόμενοι/-ες κατανοούν το απόλυτο και δυσλειτουργικό περιεχόμενο της 1<sup>ης</sup> παραδοχής, καθώς διαφαίνεται ότι ο ποιητής δίνει ισότιμο ρόλο και στους δύο πρωταγωνιστές και δεν μεροληπτεί υπέρ του ανδρικού φύλου.

Ενδεικτικό είναι το παρακάτω απόσπασμα με την ισότιμη κατανομή των χαρισμάτων των δύο νέων:

ΑΡΕΤΟΥΣΑ

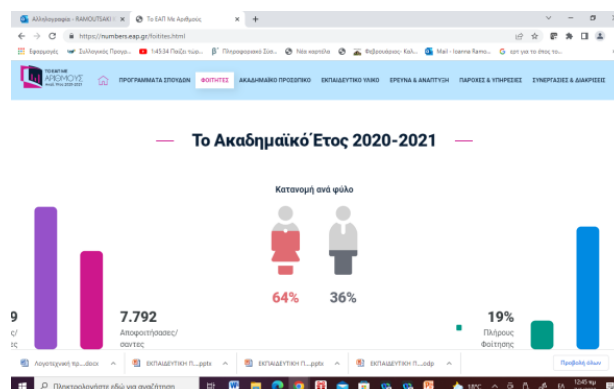
Ήρχισε και μεγάλωνε το δροσερό κλωνάρι,  
και πλήθαινε στην ομορφιά, στη γνώση, και στη χάρη.  
Εγίνηκεν τόσο γλυκειά, που πάντοθ' εγρικήθη  
πως για να το 'χου θάμασμα στον Κόσμονεγεννήθη.

Και τ' όνομά τση το γλυκύ το λέγαν Αρετούσα,  
οι ομορφιές τση ή[σα]ν πολλές, τα κάλλη τση ήσαν πλούσα.  
Χαριτωμένο θηλυκό τως το 'καμεν η Φύση,  
και σαν αυτή δεν ήτονε σ' Ανατολή και Δύση.  
Όλες τσι χάρες κι αρετές ήτονε στολισμένη,  
ευγενική και τακτική, πολλά χαριτωμένη.....

## ΕΡΩΤΟΚΡΙΤΟΣ

Και τ' όνομά του το γλυκύ Ρωτόκριτον ελέγα,  
ήτονετ' αρετής πηγή και τσ' αρχοντιάς η φλέγα  
κι όλες τσι χάρες π' Ουρανοί και τα 'στηρ ηγενηήσαν,  
μ' όλες τον εμοιράνασι, μ' όλες τον εστολίσαν>>.  
[ A57-63 (3)]

Στη συνέχεια και σε συνεργασία με την 3<sup>η</sup> ομάδα (τους Μαθηματικούς) θα επιχειρηθεί μετασχηματισμός των απόψεων που υποστηρίζουν ότι οι άντρες έχουν περισσότερες ικανότητες και δικαιώματα συμμετοχής σε εκπαιδευτικές διαδικασίες. Οι Μαθηματικοί, αρχικά, έχουν μελετήσει τα στατιστικά δεδομένα που εμφανίζονται στην ιστοσελίδα του Ε.Α.Π., με βάση πρόσφατη έρευνα για τους φοιτητές και τις φοιτήτριες. Στην παρακάτω απεικόνιση το ποσοστό των γυναικών -φοιτητριών υπερβαίνει κατά πολύ εκείνο των ανδρών -φοιτητών:



Ανακτήθηκε τη 7<sup>η</sup> -5-2022, από <https://numbers.eap.gr/foitites.html>

Μικτές ομάδες Μαθηματικών και Φιλολόγων θα συνεργαστούν, για να παρουσιάσουν στην ολομέλεια το σχολιασμό των στατιστικών δεδομένων.

Τέλος, θα αναζητήσουν ομόθεμα κείμενα, με σκοπό:

α) τη δημιουργία ενός Σώματος κειμένων για περαιτέρω επεξεργασία και προβληματισμό, το οποίο μπορεί να περιλαμβάνει, εκτός από τον *Ερωτόκριτο*, και άλλα κείμενα όπως π.χ.

- Αλέξ. Παπαδιαμάντη, «*Πατέρα στο σπίτι*» (Άπαντα, Βαλέτας)
- Κ. Θεοτόκη, «*Η Τιμή και το Χρήμα*»
- Κ. Δημουλά, *Σημεῖο Αναγνωρίσεως* κ.ά.

και

β) την προώθηση του αλληλοσεβασμού ανάμεσα στα δύο φύλα, μέσα από τη σύγκριση κειμένων. Μέσω κριτικών ερωτημάτων, οι εκπαιδευόμενοι/-ες αναδεικνύουν τυχόν στερεοτυπικές αντιλήψεις, αλλά και τις διαφορετικές οπτικές, σε συνδυασμό και με τα δικά τους βιώματα.

Μπορούν, επίσης, να παραθέσουν στατιστικά στοιχεία για τη συμμετοχή γυναικών μεγάλης ηλικίας με πολλούς ρόλους σε εκπαιδευτικές διαδικασίες και να αναζητήσουν κείμενα από τον Τύπο που να αναφέρονται στην επιτυχία γυναικών στην Εκπαίδευση ή στον κοινωνικό στίβο ανεξαρτήτως ηλικίας. Ακολουθεί κριτικός αναστοχασμός και επέκταση με το επόμενο Παράδειγμα.

#### 4<sup>ο</sup> Παράδειγμα (Οι Λογοτέχνες)

**Δεξιότητες που προσδοκείται να καλλιεργηθούν**, με βάση τα ισχύοντα (CEDEFOP, 2013, Κύκλοι Δεξιοτήτων, 2021):

Δεξιότητες ζωής:

**-Δεξιότητες της κοινωνικής ζωής** (Αυτομέριμνα, Κοινωνικές δεξιότητες, Ενσυναίσθηση και ευαισθησία, Ανθεκτικότητα, Υπευθυνότητα)

Εντοπισμός πληροφοριών σε κείμενα

Στο 4<sup>ο</sup> Παράδειγμα επιχειρείται ο μετασχηματισμός δυσλειτουργικών παραδοχών τύπου «ετικέτας» ή «ταμπέλας», που συχνά οι άνθρωποι αποδίδουν στους άλλους ή και στον ίδιο τους τον εαυτό π.χ.

α) «είμαι μεγάλη/ μεγάλος να σπουδάσω»

β) «δεν νομίζω να τα καταφέρω να αντεπεξέλθω» κ.λ.π.

Για τον μετασχηματισμό τέτοιων αρνητικών παραδοχών χρειάζεται δουλειά σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο. Στο συγκεκριμένο Παράδειγμα, αξιοποιείται η Τέχνη και, ειδικότερα, το λογοτεχνικό έργο του Richard Bach, *Ο Γλάρος Ιωνάθαν Λίβινγκστον*, μια αλληγορική ιστορία για την αναζήτηση του πραγματικού νοήματος της ζωής, μέσα από το οποίο το άτομο αισθάνεται ευτυχισμένο. Ο γλάρος Ιωνάθαν ήρθε αντιμέτωπος με τις πεποιθήσεις του περιβάλλοντος, όμως, κατάφερε να χαράξει το δικό του όραμα και από μαθητής έγινε Δάσκαλος. Παράλληλα, το έργο θεωρήθηκε κατάλληλο, γιατί είναι διάχυτες σε αυτό οι έννοιες της Εκπαίδευσης, της Μάθησης, της Γνώσης, του μαθητή και του υποστηρικτικού Δασκάλου.

Προτείνεται η εργασία με κριτικά ερωτήματα πάνω στο λογοτεχνικό έργο, το οποίο μπορεί να ενεργοποιήσει την αποφασιστικότητα του ατόμου και να οδηγήσει σε μετασχηματισμό πεποιθήσεων που δεν το ωφελούν. Οι Λογοτέχνες επιλέγουν κατάλληλα αποσπάσματα από το έργο και γίνεται σύνδεσή τους με κριτικά ερωτήματα του τύπου:

- Σε ποια σημεία του κειμένου διαφαίνεται η κοινωνικοποίηση του Γλάρου Ιωνάθαν ως διαμορφωτή πεποιθήσεων;
- Αντανακλώνται στο κείμενο οι ρόλοι μιας εκπαιδευτικής διαδικασίας και σε ποια σημεία γίνεται αυτό;
- Ποια η θέση και τα αποτελέσματα της μάθησης που προβάλλεται στο κείμενο;
- Πώς αντιλαμβάνεστε τη συντηρητική και αντίστοιχα την προοδευτική κοινωνία που περιγράφεται σε αυτό;

Η διαδικασία, ολοκληρώνεται με τον συνολικό κριτικό αναστοχασμό, την αποτίμηση της μετασχηματιστικής διεργασίας και, αν κριθεί σκόπιμο, με δραστηριότητες επέκτασης για περαιτέρω εμπέδωση και διασφάλιση της συνέχειας. Αναδεικνύει, δε, τη σημασία της συνεργασίας και της συνεισφοράς διαφορετικών ειδικοτήτων, τη συμβολή της διαθεματικής προσέγγισης στη μαθησιακή διαδικασία, αλλά και την αναγκαιότητα καλλιέργειας δεξιοτήτων παράλληλα με την καλλιέργεια στάσεων και αξιών ζωής, γνώσεων και ικανοτήτων, σε ένα μαθησιακό δημοκρατικό περιβάλλον συναισθηματικής ασφάλειας, κατανόησης και αλληλοσεβασμού.

## **Συμπεράσματα**

Από τα παραπάνω γίνεται φανερό ότι μόνες τους οι Δεξιότητες δεν αρκούν για τη διαμόρφωση μιας ολοκληρωμένης προσωπικότητας. Χρειάζονται και οι αξίες, οι στάσεις ζωής, οι γνώσεις και οι ικανότητες, ειδικότερα, δε στη σημερινή κοινωνία, που η αγορά εργασίας και μόνο δεν φαίνεται να μπορεί να επιλύσει τα αδιέξοδα του σύγχρονου ανθρώπου. Ως εκ τούτου, η συνεισφορά του συγκεκριμένου Εργαστηρίου έγκειται στην υπογράμμιση της αναγκαιότητας συνολικής καλλιέργειας της προσωπικότητας και όχι της μονομερούς ανάπτυξής της μέσω των δεξιοτήτων.

Η σημασιολογική αποσαφήνιση σχετικών όρων, η συνειδητή αξιοποίηση και των τριών επιπέδων διδακτικών Στόχων, η ποικιλία των δραστηριοτήτων, η ενασχόληση με καίρια κοινωνικά ζητήματα, η αξιοποίηση πολλαπλών τεχνικών ενεργητικής, συνεργατικής, διερευνητικής και ανακαλυπτικής μάθησης δημιουργούν ένα πλούσιο μαθησιακό περιβάλλον που ενεργοποιεί τους εκπαιδευόμενους και συμβάλλει στον μετασχηματισμό δυσλειτουργικών παραδοχών, μέσω βιωματικής μάθησης και αλληλεπίδρασης.

Παράλληλα, υπογραμμίζεται για μία ακόμη φορά ο κομβικός ρόλος της Τέχνης και η συνεισφορά της στον μετασχηματισμό δυσλειτουργικών απόψεων ενηλίκων εκπαιδευομένων, αλλά και της ίδιας της Μετασχηματιστικής Μεθόδου ως μιας δυναμικής μαθησιακής διαδικασίας με πολλαπλά οφέλη.

## **Βιβλιογραφικές Αναφορές**

### **Ελληνόγλωσσες**

CEDEFOP. (2010). *Δεξιότητες για πράσινες θέσεις εργασίας*. Ενημερωτικό Σημείωμα, Ιούλιος 2010. Ανακτήθηκε στις 2-3-2021, από [https://www.cedefop.europa.eu/files/9024\\_el.pdf](https://www.cedefop.europa.eu/files/9024_el.pdf)

CEDEFOP. (2013). *Ποσοτικοποίηση των αναγκών σε δεξιότητες στην Ευρώπη. Προφίλ επαγγελματικών δεξιοτήτων: Μεθοδολογία και εφαρμογή*. Ανακτήθηκε στις 2-3-2021, από <https://www.cedefop.europa.eu/en/publications/5530>.

CEDEFOP. (2020). *Οι Ευρωπαίοι αναγνωρίζουν την αξία της Εκπαίδευσης Ενηλίκων και της συνεχιζόμενης επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης*. Ενημερωτικό Σημείωμα, Νοέμβριος 2020. Ανακτήθηκε στις 2-3-2021, από [https://www.cedefop.europa.eu/files/9152\\_el.pdf](https://www.cedefop.europa.eu/files/9152_el.pdf)

Δικαίωμα των παιδιών στην Εκπαίδευση (Άρθρο 28, Unicef). Ανακτήθηκε στις 2-3-2021, από:  
<http://www.youtube.com/watch?v=Wok2fONDF0Y>

Εργαστήρια Δεξιοτήτων 21+. (2021). Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.  
Ανακτήθηκε στις 2-3-2021, από <http://www.iep.edu.gr/el/psifiako-apothetirio/skill-labs>

Εγκύκλιος του Υ.ΠΑΙ.Θ. (2021). Εγκύκλιος υπ' αριθμ. πρωτ. 103235/ΓΔ4/24-08-2021. Αθήνα:  
Υ.ΠΑΙ.Θ.

Εκπόνηση Έκθεσης (2014). Εκπόνηση Έκθεσης με θέμα «Ενίσχυση των βασικών δεξιοτήτων των ενηλίκων της Κύπρου με χαμηλές δεξιότητες». Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού Κύπρου-Γραφείο Ευρωπαϊκών και Διεθνών Υποθέσεων. Λευκωσία: ENOROS.

Freire, P. (1997). *Η Αγωγή του καταπιεζόμενου*. Αθήνα: Ράπας.

Freire, P. (2006). *Δέκα επιστολές προς εκείνους που τολμούν να διδάσκουν*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Καλαμπάκας, Δ.(2022). *Αξιοποίηση του κινηματογράφου στο πλαίσιο της μεθόδου. Εναλλακτικό εκπαιδευτικό υλικό*. Πάτρα: Ε.Α.Π.

Καραλής, Θ.(2007). *Συμμετοχικές Εκπαιδευτικές τεχνικές*. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.

Κόκκος, Α.(2005).*Μεθοδολογία Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Εκπαιδευτικές Μέθοδοι*. Πάτρα: Ε.Α.Π.

Κόκκος, Α.(2017). *Μετασχηματισμός Δυσλειτουργικών Αντιλήψεων: Διδακτική Μέθοδος για το σχολείο και την Εκπαίδευση Ενηλίκων. Εκπαίδευση Ενηλίκων*, τεύχος 39, Μάϊος-Αύγουστος 2017. Αθήνα: Ε.Ε.Ε.Ε.

Κύκλοι Δεξιοτήτων για τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων 21+ του Ι.Ε.Π. Ανακτήθηκε στις 15-9-2021, από <http://iep.edu.gr/el/psifiako-apothetirio/skill-labs/915-oi-deksiotites-tis-platformas>

Ο.Ο.Σ.Α.(2015). *Προοπτικές για τις δεξιότητες 2015.Νέοι, δεξιότητες και απασχολησιμότητα*. Ανακτήθηκε τη 2<sup>α</sup>-3-2021, από [www.oecd.org/bookshop](http://www.oecd.org/bookshop) και <https://www.oecd-ilibrary.org/sites/5e190afd-el/index.html?itemId=/content/component/5e190afd-el>

Παπαδόπουλος, Σ.(2010).*Παιδαγωγική του Θεάτρου*, Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Ραμουτσάκη, Α.Ι.(2021). *Τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων και η καλλιέργεια της προσωπικότητας*. Εισήγηση σε επιμορφωτική Εσπερίδα για εκπαιδευτικούς. Ηράκλειο: ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Κρήτης

Τσιάκαλος, Γ. (2011). *Ο ρατσισμός πλησιάζει το σχολείο*. Στο: *Οδηγός Αντιρατσιστικής Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

## Ξερόγλωσσες

Brookfield, S. (1990). *The Skillfull Teacher*, Jossey-Bass: San Francisco.

Katie, B. and Mitchel, S. (2021). *Loving what is. Four Questions that can change your life*.  
Second Edition. New York: Harmony Books.

Mezirow, J. (2007). *Update on Trasformative Learning*. Στο B.Connoly, T.Fleming,  
D.McCormack &A.Ryan, *Radical Learning for Liberation 2*(p.p.20-23).Dublin &Maynooth:  
Adult and Community Education.

Perkins, D.(1994). *The Intelligent Eye: Learning to Think by Looking at Art*. Los Angeles,  
California: The Getty Education Institute for the Arts.

## Ο Covid – 19 ως αιτία μετασχηματισμού του ελληνικού δημοτικού σχολείου σε οργανισμό μάθησης

Γεράσιμος Καλογεράτος  
Δάσκαλος  
Μαρία Σταυρογιαννοπούλου  
Φιλολόγος

### Περίληψη

Το θέμα της συγκεκριμένης έρευνας αφορά τις αλλαγές που εφάρμοσε το ελληνικό δημοτικό σχολείο προκειμένου να ανταποκριθεί στις εκπαιδευτικές συνθήκες που δημιούργησε η πανδημία Covid - 19. Ο κορωνοϊός Covid - 19 ανέδειξε σε μεγαλύτερο βαθμό την ανάγκη να μετασχηματιστεί μια εκπαιδευτική μονάδα σε μανθάνοντα οργανισμό, σε οργανισμό δηλαδή που στοχεύει σε αλλαγές στην ίδια του την κουλτούρα και το επαγγελματικό προφίλ των εκπαιδευτικών της. Συγκεκριμένα οι πλατφόρμες εξ αποστάσεως εκπαίδευσης αναδείχθηκαν σε σημαντικά «εργαλεία» στα χέρια του εκπαιδευτικού προκειμένου να διδάξει τους/ τις μαθητές/ τριες του. Ο αποτελεσματικός χειρισμός, λοιπόν, των συγκεκριμένων πλατφορμών επηρεάζει την αποτελεσματικότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης από τον/ την εκπαιδευτικό. Η παρούσα έρευνα αποσκοπεί στη διερεύνηση της επίδρασης του επιπέδου σπουδών στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών των δημοτικών σχολείων του νομού Αχαΐας στην χρήση των πλατφορμών εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

**Λέξεις Κλειδιά:** Covid - 19, ελληνικό σχολείο, πλατφόρμες εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, οργανισμός μάθησης.

### Εισαγωγή

Η πανδημία του κορωνοϊού Covid - 19, η οποία εξαπλώθηκε και στην Ελλάδα από τον Φεβρουάριο του 2020 και μετά, ανέδειξε σε ακόμα μεγαλύτερο βαθμό την ανάγκη μετασχηματισμού ενός εκπαιδευτικού οργανισμού σε μανθάνοντα οργανισμό, σε οργανισμό δηλαδή που αποσκοπεί αλλαγές στην ίδια του την κουλτούρα και το επαγγελματικό προφίλ των εκπαιδευτικών της (Fullan, 1995). Με τον μετασχηματισμό αυτό είναι δυνατόν να



ανταπεξέλθει με αποτελεσματικότητα στις ραγδαίως εξελισσόμενες συνθήκες. Η παραδοσιακή δια ζώσης εκπαίδευση αντικαταστάθηκε από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης με αποτέλεσμα ο/ η δάσκαλος/ α να βρεθεί αντιμέτωπος/ η με καινούριες συνθήκες στο χώρο εργασίας του/ της . Η σχολική αίθουσα, ο πίνακας , ο μαρκαδόρος και ότι είχαμε στο μυαλό μας εως τώρα για το φυσικό χώρο διδασκαλίας αντικαταστάθηκαν από τις Τ.Π.Ε. και οι πλατφόρμες εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, οι οποίες αναδείχθηκαν σε βαρύνουσας σημασίας «εργαλεία» στα χέρια των εκπαιδευτικών προκειμένου να διδάξουν στους/ στις μαθητές/ τριες τους. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση μέσω των Τ.Π.Ε. (Lee & Winzenried, 2009) αντικατέστησε την δια ζώσης εκπαίδευση με αποτέλεσμα ο/ η εκπαιδευτικός να δυσκολευτεί στις καινούριες συνθήκες που διαμορφώθηκαν στο χώρο εργασίας του/ της αφού οι εμπειρίες τους συχνά (Jarvis, 2009) εμπόδισαν την εφαρμογή καινοτόμων μαθησιακών τρόπων και μεθόδων. Η επάρκεια , λοιπόν, γνώσης χειρισμού των Τ.Π.Ε. και των νέων πλατφορμών εξ αποστάσεως εκπαίδευσης επηρεάζει και επιδρά σε σημαντικό βαθμό στην αποτελεσματικότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης από τους/ τις εκπαιδευτικούς.

Η συγκεκριμένη έρευνα αποσκοπεί να παρουσιάσει την επίδραση του επιπέδου σπουδών στις γνώσεις και στις δεξιότητες των εκπαιδευτικών των δημοτικών σχολείων του νομού Αχαΐας στην χρήση των πλατφορμών εξ αποστάσεως εκπαίδευσης καθώς επίσης και η αξιοποίησή τους από την εκάστοτε σχολική μονάδα αποσκοπώντας στον μετασχηματισμό της σε οργανισμό μάθησης (Watkins & Marsick, 2003).

## **Ο οργανισμός μάθησης**

Η έννοια του Οργανισμού Μάθησης σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία έχει ποικίλες έννοιες στις οποίες υπάρχουν πολλά κοινά σημεία παρόλο που αναμεσά τους δεν συμφωνούν απόλυτα (De Villiers, 2008). Οι περισσότεροι ορισμοί του οργανισμού μάθησης τονίζουν τις ικανότητες του οργανισμού να αναπτύσσει τη συλλογική μάθηση, να θέτει κοινούς στόχους για τα μέλη του και να μπορεί να αλληλεπιδρά αποτελεσματικά με το περιβάλλον. Σύμφωνα με τον Nonaka (1991) ο οργανισμός μάθησης προσανατολίζεται και επιδιώκει την καινοτομία και συστηματικά παράγει, ενσωματώνει και διαχέει καινούρια γνώση, με σκοπό να εισάγει καινοτόμα προΐόντα και υπηρεσίες. Οι Burgoyne, Pedler and Boydell (1994) χρησιμοποιούν τον όρο «Οργανισμό Μάθησης» για να ορίσουν τον οργανισμό που διευκολύνει τη μάθηση όλων των μελών του, ενώ ταυτόχρονα μεταβάλλει διαρκώς τον

εαυτό του επιδρώντας στο περιβάλλον του. Για τους Watkins & Marsick (1993, 1996, 1997, 2003) ο οργανισμός μάθησης συνενώνει άτομα και δομές, προκειμένου να επιτύχει το βασικό του σκοπό για συνεχή μάθηση και μετασχηματισμό. Οι οργανισμοί μάθησης είναι εξοικειωμένοι με τη δημιουργία, την απόκτηση και τη μεταφορά της γνώσης και κατ' επέκταση, είναι σε θέση να τροποποιήσουν τη συμπεριφορά, ώστε να αντανακλά αυτή τη νέα γνώση και επίγνωση (Garvin, 1993). Σύμφωνα με τον Rijal (2009) ο οργανισμός μάθησης είναι ο οργανισμός που κατανοεί και ενστερνίζεται την αλλαγή ενώ παράλληλα μπορεί να αναγνωρίσει, να αντιδράσει, να διαχειρίζεται και να ευημερήσει σε ένα μεταβαλλόμενο περιβάλλον, και τελικά αποτελεί τον οργανισμό ο οποίος θα κατορθώσει να επιβιώσει και τελικά θα επιτύχει. Παράλληλα για τους Kontoghiorghes, Awbrey & Feurig (2005) οι οργανισμοί που είναι ανοιχτοί στη συνεχή μάθηση, είναι περισσότερο ικανοί να ελέγξουν και να προλάβουν κρίσεις αλλά και να προσαρμοστούν ενεργά στις αλλαγές. Στον οργανισμό μάθησης κυριαρχούν η δημιουργία και η διάχυση της γνώσης μέσω της συλλογικής εμπειρίας των μελών του οργανισμού, η ενίσχυση τόσο της μάθησης και της καινοτομίας, η διαρκής ανάπτυξη και ο μετασχηματισμός του οργανισμού με βάση τις νέες γνώσεις και τις εμπειρίες (Song, 2008).

### **Τ.Π.Ε. και ελληνικό σχολείο**

Τα τελευταία είκοσι (20) χρόνια οι περισσότερες ανεπτυγμένες χώρες, λαμβάνουν εκπαιδευτικές πρωτοβουλίες για να εντάξουν τις Τ.Π.Ε. στο σχολείο (Pelgrum & Plomp, 1991). Οι περισσότερες πλέον έρευνες τονίζουν ότι χρησιμοποιώντας τις Τ.Π.Ε. παρέχεται η δυνατότητα να βελτιωθεί η διδασκαλία των διαδικασιών μάθησης (Vrasidas & Glass, 2004). Στη διακήρυξη της Λισσαβόνας το 2000 διατυπώθηκε ότι αποτελεί βαρύνουσα σημασίας προτεραιότητα η ενσωμάτωση της τεχνολογίας στην εκπαιδευτική διαδικασία για τις χώρες της ΕΕ (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2003). Στην Ελλάδα, πραγματικά ένας μεγάλος αριθμός προγραμμάτων υλοποιήθηκε για να επιμορφωθούν οι εκπαιδευτικοί, όπως το Επιχειρησιακό πρόγραμμα «Κοινωνία της Πληροφορίας» (2002 - 2006), το Επιχειρησιακό πρόγραμμα «Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης» (2006 - 2008), το έργο «Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών για την Αξιοποίηση και Εφαρμογή των ΤΠΕ στη Διδακτική Πράξη» (2007-2013) και πολλά άλλα. Βέβαια η αποτελεσματική αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση αποτελεί μια πολύπλοκη διαδικασία σύμφωνα με τον Cartelli (2006), γιατί εξαρτάται από πολλούς παράγοντες ( π.χ. η βασική εκπαίδευση και η επιμόρφωση των

εκπαιδευτικών, τα αναλυτικά προγράμματα, η ανάπτυξη τεχνολογικής υποδομής, η εκπαιδευτική πολιτική, και η ανάπτυξη και η εισαγωγή κατάλληλων εκπαιδευτικών λογισμικών στα σχολεία). Στην Ελλάδα οι Τ.Π.Ε. αξιοποιούνται με ραγδαίους ρυθμούς αφού τα περισσότερα σχολεία εξοπλίζονται με ηλεκτρονικούς υπολογιστές και διαδραστικούς πίνακες και όλο και μεγαλύτερος αριθμός μαθησιακών περιβαλλόντων ενσωματώνεται στα αναλυτικά προγράμματα. Η εφαρμογή των Τ.Π.Ε., λοιπόν, στην εκπαιδευτική διαδικασία μπορεί να συντελέσει με ουσιαστικό τρόπο στην υποστήριξη της διδακτικής πράξης και στην ενίσχυση της μαθησιακής διαδικασίας (Jonassen et al., 2003; Jonassen, 2006; Webb, 2005; Haldane, 2007; Lewin et al., 2008; Lee & Winzenried, 2009).

Η νέα «πραγματικότητα» που δημιουργήθηκε λόγω της πανδημίας του κορωνοϊού Covid - 19, επηρέασε τον χώρο της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης αφού ο/ η δάσκαλος/ α «υποχρεώθηκε» να επιτελέσει το έργο του/ της καθηγητή/ τριας Πληροφορικής, συναντώντας πολλές δυσκολίες στη χρήση των Τ.Π.Ε. και των καινούριων πλατφορμών εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Στις περισσότερες περιπτώσεις ο/ η δάσκαλος/ α έχοντας συνηθίσει συγκεκριμένους τρόπους διδασκαλίας, όντας μακριά από τις μεθόδους της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και εν γένει από τις καινούριες τεχνολογίες, όπως τα εικονικά περιβάλλοντα μάθησης και οι νέες τεχνολογίες πληροφορίας και επικοινωνιών, τότε η εμπειρία του/ της τις περισσότερες φορές (Jarvis, 2009) εμποδίζει την εφαρμογή καινοτόμων μαθησιακών τρόπων και μεθόδων στο σχολείο.

## **Μεθοδολογία**

### **Ερευνητικός σκοπός**

Η παρούσα έρευνα αποσκοπεί να διερευνήσει την επίδραση του επιπέδου σπουδών στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών των δημοτικών σχολείων του νομού Αχαΐας στην χρήση των Τ.Π.Ε. και των πλατφορμών εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

### **Ερευνητικό εργαλείο**

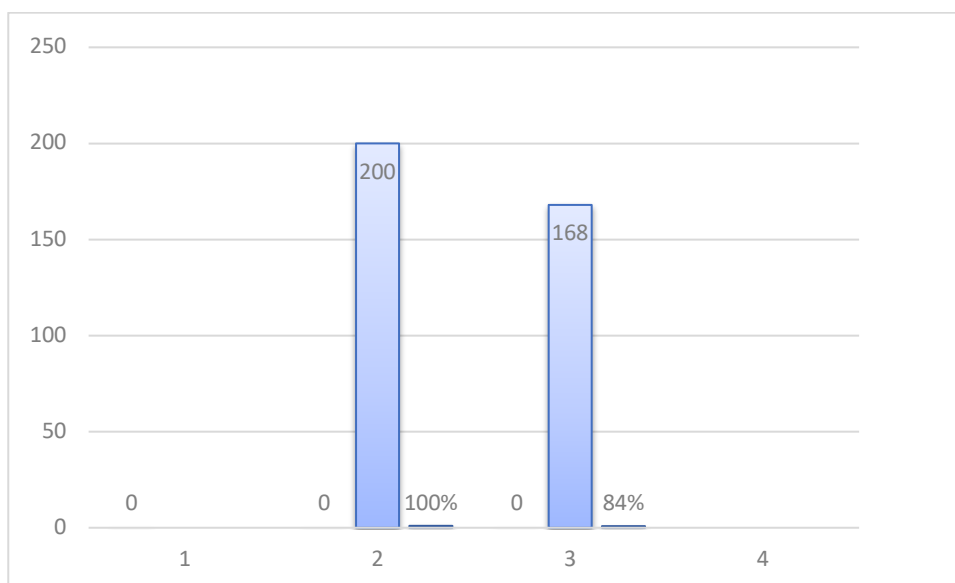
Το ερωτηματολόγιο της συγκεκριμένης έρευνας αποτελείται από δύο μέρη εκ των οποίων το πρώτο μέρος αποτελείται από ερωτήσεις καταγραφής των δημογραφικών και επαγγελματικών χαρακτηριστικών των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών. Το δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου διερευνά την επίδραση του επιπέδου σπουδών στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών στην χρήση των πλατφορμών εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Σε κάθε ερώτηση-

δήλωση υπάρχει η δυνατότητα επιλογής των απαντήσεων σε πενταβάθμια κλίμακα Likert (1=Διαφωνώ απόλυτα, 2=Διαφωνώ, 3=Ούτε Συμφωνώ/Ούτε Διαφωνώ, 4=Συμφωνώ και 5=Συμφωνώ Απόλυτα). Τα αποτελέσματα του δείκτη Cronbach's alpha ήταν ιδιαίτερα σημαντικά σε στατιστικό επίπεδο ( Cronbach's Alpha =0,840).

### Δείγμα της έρευνας

Το δείγμα της έρευνας αποτελούν 168 δάσκαλοι/ ες των δημοτικών σχολείων του Δήμου Πατρέων Αχαΐας κατά το σχολικό έτος 2020-2021. Η δειγματοληψία βασίστηκε στην μέθοδο της ποσοστιαίας δειγματοληψίας. Στην έρευνα συμμετείχαν δάσκαλοι/ες σε ποσοστό 16,31% του συνόλου των δασκάλων των δημοτικών σχολείων του Δήμου Πατρέων Αχαΐας . Το δείγμα έχει επιλεγεί τυχαία για να είναι αντιπροσωπευτικό και συμπεριλήφθησαν δάσκαλοι/ες που υπηρετούν σε δημοτικά σχολεία του Δήμου Πατρέων Αχαΐας, οι οποίοι είναι μόνιμοι και αναπληρωτές όσον αφορά τη σχέση εργασίας τους. Διανεμήθηκαν 200 ερωτηματολόγια και επεστράφησαν 168 συμπληρωμένα με ποσοστό απόκρισης 84% (Πίνακας 1). Από αυτούς το 39,3% είναι άνδρες και το 60,7% γυναίκες (Πίνακας 2). Οι ερωτώμενοι/ ες σε ποσοστό 38,7% διαθέτει μεταπτυχιακό δίπλωμα (Πίνακας 3) και το 12,5% έχει διδακτορικό δίπλωμα (Πίνακας 4).

**Πίνακας 1: Ποσοστό αποκριθέντων στο ερωτηματολόγιο.**



**Πίνακας 2: Κατανομή των ερωτηθέντων ανά φύλο.**

<b>Gender</b>	<b>Frequency</b>	<b>Percent</b>
Man	66	39,3
Woman	102	60,7
Total	168	100,0

**Πίνακας 3: Κατανομή των ερωτηθέντων που κατέχουν μεταπτυχιακές σπουδές.**

<b>Postgraduate Studies</b>	<b>Frequency</b>	<b>Percent</b>
OXI	103	61,3
NAI	65	38,7
Total	168	100,0

**Πίνακας 4: Κατανομή των ερωτηθέντων που κατέχει διδακτορικό δίπλωμα.**

<b>Doctoral Diploma</b>	<b>Frequency</b>	<b>Percent</b>
OXI	147	87,5
NAI	21	12,5
Total	168	100,0

### **Ανάλυση Δεδομένων**

Τα δεδομένα αναλύθηκαν με το λογισμικό Spss v 27. Ακολούθησε έλεγχος της αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας και φαινομενικής εγκυρότητας (Cronbach's Alpha). Τα αποτελέσματα για τον δείκτη Cronbach's Alpha ήταν αρκετά ικανοποιητικά καθώς κυμαινόταν από 0,767 έως 0,855 για κάθε θεματική ενότητα ενώ για το σύνολο των 11 Θεματικών ενοτήτων ο συνολικός δείκτης ήταν Cronbach's Alpha =0,840. Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε περιγραφική στατιστική επεξεργασία των δημογραφικών και επαγγελματικών στοιχείων του δείγματος και σύγκριση ποσοστιαίων αναλογιών κατηγορικής διμεταβλητής (crosstabs) («Pearson chi-square») για τον έλεγχο συσχετίσεων του επιπέδου πρόσθετων σπουδών των συμμετεχόντων/ ουσών με όλες τις ερωτήσεις-δηλώσεις των 2 Θεματικών ενοτήτων.

### Ερευνητικά Αποτελέσματα

Στον Πίνακα 5 φαίνεται ότι σε υψηλό ποσοστό (92,3%) οι κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος δήλωσαν ότι έχουν καλές και πολύ καλές γνώσεις και δεξιότητες στις Τ.Π.Ε. σε σχέση με αυτούς που δήλωσαν ότι δεν διαθέτουν μεταπτυχιακό δίπλωμα (ποσοστό 1%). Η διαφορά που παρατηρείται είναι στατιστικά σημαντική ( $\chi^2 = 149,314$ ;  $df = 4$ ;  $p < 0.001$ ).

**Πίνακας 5 : Συσχέτιση κατοχής μεταπτυχιακών σπουδών και γνώσεων / δεξιοτήτων Τ.Π.Ε..**

		Postgraduate Studies		
		No	Yes	
Knowledge / Skills of ICT	Very Poor	58	0	58
		56,3%	0,0%	34,5%
	Poor	43	3	46
		41,7%	4,6%	27,4%
	Average	1	2	3
		1,0%	3,1%	1,8%
	Good	1	25	26
		1,0%	38,5%	15,5%
	Very Good	0	35	35
		0,0%	53,8%	20,8%
	Total	103	65	168
		100,0%	100,0%	100,0%

Στον Πίνακα 6 φαίνεται ότι σε υψηλό ποσοστό (93,8%) οι κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος δήλωσαν ότι έχουν καλές και πολύ καλές γνώσεις και δεξιότητες πλατφορμών ηλεκτρονικής μάθησης σε σχέση με αυτούς που δήλωσαν ότι δεν διαθέτουν μεταπτυχιακό δίπλωμα (ποσοστό 1%). Η διαφορά που παρατηρείται είναι στατιστικά σημαντική ( $\chi^2 = 151.849$ ;  $df = 4$ ;  $p < 0.001$ ).

**Πίνακας 6 : Συσχέτιση κατοχής μεταπτυχιακών σπουδών και γνώσεων / δεξιοτήτων πλατφορμών.**

		Postgraduate Studies			
		No	Yes		
Knowledge / Skills of Platforms	Very Poor	70	1	71	
		68,0%	1,5%	42,3%	
	Poor	32	2	34	
		31,1%	3,1%	20,2%	
	Average	0	1	1	
		0,0%	1,5%	0,6%	
	Good	1	26	27	
		1,0%	40,0%	16,1%	
	Very Good	0	35	35	
		0,0%	53,8%	20,8%	
	Total		103	65	168
			100,0%	100,0%	100,0%

Στον Πίνακα 7 σε απόλυτο ποσοστό (100,0%) οι κάτοχοι διδακτορικού διπλώματος δήλωσαν ότι έχουν καλές και πολύ καλές γνώσεις και δεξιότητες στις Τ.Π.Ε. σε σχέση με αυτούς που δήλωσαν ότι δεν έχουν διδακτορικό δίπλωμα (ποσοστό 27,2%) . Η διαφορά που παρατηρείται είναι σημαντική σε στατιστικό επίπεδο ( $\chi^2 = 57,120$ ;  $df = 4$ ;  $p < 0.001$ ).

**Πίνακας 7: Συσχέτιση μεταξύ κατοχής διδακτορικού διπλώματος και γνώσεων/ δεξιοτήτων Τ.Π.Ε..**

		Doctoral Diploma		
		No	Yes	
Knowledge / Skills of ICT	Very Poor	58	0	58
		39,5%	0,0%	34,5%
	Poor	46	0	46
		31,3%	0,0%	27,4%
	Average	3	0	3
		2,0%	0,0%	1,8%
	Good	22	4	26

		15,0%	19,0%	15,5%
	Very Good	18	17	35
		12,2%	81,0%	20,8%
	Total	147	21	168
		100,0%	100,0%	100,0%

Στον Πίνακα 8 σε απόλυτο ποσοστό (100,0%) οι κάτοχοι διδακτορικού διπλώματος δήλωσαν ότι έχουν καλές και πολύ καλές γνώσεις και δεξιότητες πλατφορμών ηλεκτρονικής μάθησης σε σχέση με αυτούς που δήλωσαν ότι δεν έχουν διδακτορικό δίπλωμα (ποσοστό 27,8%) . Η διαφορά που παρατηρείται είναι σημαντική σε στατιστικό επίπεδο ( $\chi^2 = 56.912$ ;  $df = 4$ ;  $p < 0.001$ ).

**Πίνακας 8: Συσχέτιση μεταξύ κατοχής διδακτορικής διατριβής και γνώσεων/ δεξιοτήτων πλατφορμών**

		Doctoral Diploma		
		No	Yes	
Knowledge / Skills of Platforms	Very Poor	71	0	71
		48,3%	0,0%	42,3%
	Poor	34	0	34
		23,1%	0,0%	20,2%
	Average	1	0	1
		0,7%	0,0%	0,6%
	Good	23	4	27
		15,6%	19,0%	16,1%
	Very Good	18	17	35
		12,2%	81,0%	20,8%
	Total	147	21	168
		100,0%	100,0%	100,0%



Είναι προφανές ότι όσο περισσότερες γνώσεις και δεξιότητες στις Τ.Π.Ε. διέθεταν οι ερωτώμενοι/ ες τόσο πιο θετικοί/ ες ήταν στην αξιοποίηση του υλικοτεχνικού εξοπλισμού της εκπαιδευτικής μονάδας προκειμένου να μετατρέψουν τη σχολική τους μονάδα σε οργανισμό μάθησης (Πίνακας 8). Η διαφορά που παρατηρήθηκε είναι στατιστικά πολύ σημαντική ( $R = 0.886$ ;  $df = 168$ ;  $p < 0.001$ ).

Αντίστοιχα, όσο περισσότερες γνώσεις και δεξιότητες στις πλατφόρμες ηλεκτρονικής μάθησης είχαν οι ερωτηθέντες/ είσες, τόσο πιο θετικοί/ ές ήταν να χρησιμοποιήσουν τον υλικό εξοπλισμό για την ανάπτυξη του σχολείου τους μονάδα σε οργανισμό μάθησης (Πίνακας 8). Η διαφορά που παρατηρείται σε αυτή την περίπτωση είναι στατιστικά πολύ σημαντική ( $R = 0,869$ ,  $df = 168$ ,  $p < 0,001$ ).

Ταυτόχρονα, γίνεται σαφές ότι οι ερωτηθέντες/ είσες που είχαν περισσότερες γνώσεις και δεξιότητες στις Τ.Π.Ε. αλλά και στις πλατφόρμες ηλεκτρονικής μάθησης ήταν σε πολύ σημαντικό βαθμό θετικοί/ ές στη χρήση τους για τη μετατροπή της σχολικής τους μονάδας σε οργανισμό μάθησης (Πίνακας 8). Συγκεκριμένα, στην περίπτωση όσων είχαν περισσότερες γνώσεις στις ΤΠΕ, παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ( $R = 0,858$ ;  $df = 168$ ,  $p < 0,001$ ), καθώς και στην περίπτωση όσων είχαν περισσότερες γνώσεις και δεξιότητες στις ηλεκτρονικές πλατφόρμες μάθησης ( $R = 0,879$ ,  $df = 168$ ,  $p < 0,001$ ).

**Πίνακας 9: Σχέση υλικοτεχνικού εξοπλισμού και αξιοποίησης Τ.Π.Ε. και πλατφορμών με γνώσεις και δεξιότητες σε Τ.Π.Ε. και σε πλατφόρμες.**

<b>Spearman's rho correlation coefficient</b>	<b>R</b>	<b>df</b>	<b>p-level</b>
<b>Materials equipment / learning organization knowledge / skills ict</b>			
Knowledge / skills ICT	0,886	168	$p < 0,001$
Knowledge / skills of platforms	0,869	168	$p < 0,001$
<b>Materials equipment / learning organization knowledge / skills ict</b>			
Knowledge / skills ICT	0,858	168	$p < 0,001$
Knowledge / skills of platforms	0,879	168	$p < 0,001$

### **Συμπεράσματα**

Η συγκεκριμένη έρευνα παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον αφού από το χειμώνα του

2020 και μετά ο τομέας της εκπαίδευσης, σε όλες τις βαθμίδες, «αναγκάστηκε» να προσαρμοστεί στις νέες συνθήκες που επιβάλλει η πανδημία Covid-19. Δυστυχώς, η συγκεκριμένη έρευνα έδειξε ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών του ελληνικού δημοτικού σχολείου, που δεν διαθέτουν επιπρόσθετα ακαδημαϊκά εφόδια δηλώνουν ανεπάρκεια γνώσεων και δεξιοτήτων στις Τ.Π.Ε. γενικότερα και ειδικότερα στις καινούριες πλατφόρμες εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Το γεγονός αυτό συνδυάζεται παράλληλα και με την αρνητική άποψη που έχουν οι ίδιοι/ες για τον μετασχηματισμό του σχολείου τους σε οργανισμό μάθησης. Επακόλουθο της ανεπάρκειας γνώσεων και δεξιοτήτων ενός/μιας εκπαιδευτικού στις πλατφόρμες εξ αποστάσεως εκπαίδευσης αποτελεί η άρνησή του να λειτουργήσει ως ενεργό μέλος ενός ζωντανού οργανισμού που συνεχώς μετασχηματίζεται για να καταφέρει να επιβιώσει (Rijal, 2009). Το γεγονός αυτό πιθανότατα προέρχεται από την ύπαρξη ελάχιστης γνώσης και περιορισμένων δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών στις Τ.Π.Ε. από τη λεγόμενη «τεχνοφοβία» (Jimoγιannis, 2008) που μπορεί να οφείλεται σε ποικίλους εσωτερικούς και εξωτερικούς παράγοντες σύμφωνα με τους Jimoγιannis & Komis (2006, 2007) και αξίζει να αποτελέσει πεδίο περαιτέρω έρευνας. Γίνεται σαφές ότι οι δάσκαλοι /ες του ελληνικού δημοτικού σχολείου (εξαιρουμένου φυσικά του καθηγητή του μαθήματος της Πληροφορικής) δεν έχουν ενταχθεί σε υψηλό επίπεδο όσον αφορά τις Τ.Π.Ε. Έχουν γίνει αρκετά βήματα αλλά χρειάζεται χρόνος για να γίνει το θεωρητικό τους πλαίσιο αναπόσπαστο μέρος της εκπαιδευτικής κουλτούρας. Φυσικά, εν μέσω της πανδημίας του κορωνοϊού Covid-19, η ελληνική κυβέρνηση αποφάσισε ως υποχρεωτική να προσφέρει εξ αποστάσεως εκπαίδευση από τον Νοέμβριο του 2020 έως το τέλος του τρέχοντος ακαδημαϊκού έτους 2020 – 2021 σε όλες τις εκπαιδευτικές δομές. Το γεγονός αυτό επιτάχυνε σε ακόμη μεγαλύτερο βαθμό την ανάγκη προσαρμογής του ελληνικού δημοτικού σχολείου, ως μαθησιακός οργανισμός, στις Τ.Π.Ε. και στις νέες πλατφόρμες ηλεκτρονικής μάθησης, θεωρώντας δεδομένη την επάρκεια των εκπαιδευτικών στις Τ.Π.Ε. Φυσικά, αυτό που απαιτείται δεν είναι μόνο η τυπική χρήση των Τ.Π.Ε. στο ελληνικό δημοτικό σχολείο αλλά οι βαθιές αλλαγές στην κουλτούρα των εκπαιδευτικών προκειμένου το σχολείο να λειτουργήσει ως μαθησιακός οργανισμός στην «Κοινωνία της Πληροφορίας» και ο δάσκαλος να γίνει κοινωνός αυτής της νέας κουλτούρας, γεγονός που μπορεί και πρέπει να αποτελέσει πεδίο περαιτέρω μελέτης και έρευνας.

## **Βιβλιογραφικές Αναφορές**

- Burgoyne, J., Pedler, M. and Boydell, T.(1994), *Towards the Learning Company*. McGraw- Hill, London.
- Cartelli, A. (2006). *Encyclopedia of Information Communication Technology*. Hershey, PA : Information Science Pub.
- De Villiers, W. A. (2008). The Learning Organisation: Validating A Measuring Instrument. *Journal Of Applied Business Research* Vol 24, No 4, pp. 11- 22.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2003). *Επιλέγοντας τη μεγέθυνση : γνώση, καινοτομία και θέσεις εργασίας σε μια κοινωνία με συνοχή*. Έκθεση στο εαρινό Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, της 21ης Μαρτίου 2003, σχετικά με τη στρατηγική της Λισσαβόνας για την οικονομική, κοινωνική και περιβαλλοντική ανανέωση. COM (2003) 0005.
- Fullan, M. (1995). The school as a learning organization: Distant dreams. *Theory into Practice*, 34 (4), 230-235.
- Garvin, D. A. (1993). Building a learning organization. *Harvard Business Review*, 71 (4), 78–91.
- Haldane, M. (2007). *Interactivity and the digital whiteboard: Weaving the fabric of learning*. *Learning,Media and Technology*, 32(3), 257-270.
- Jarvis, P. (2009). *Learning from everyday life*. In P.Jarvis (Ed.),*The Routledge International Handbook of Lifelong Learning*, pp. 19-30. London: Routledge.
- Jimoyiannis, A., & Komis, V. (2006). *Exploring secondary education teachers' attitudes and beliefs towards ICT in education*. *THEMES in Education*, 7(2), 181-204.
- Jimoyiannis, A., & Komis, V. (2007). *Examining teachers' beliefs about ICT in education: Implications of a teacher preparation programme*. *Teacher Development*, 11(2), 149-173.
- Jimoyiannis, A. (2008). Factors determining teachers' beliefs and perceptions of ICT in education, in A. Cartelli & M. Palma (eds). *Encyclopedia of Information Communication Technology*, pp. 321-334. Hershey, PA: IGI Global.
- Jonassen, D.H., Howland, J., Moore, J. & Marra, R.M. (2003). *Learning to solve problems with technology*. A constructivist perspective, 2nd. Ed. Columbus, OH: Merrill/Prentice-Hall.
- Jonassen, D. H. (2006). *Modeling with technology. Mindtools for conceptual change*. NJ: Prentice Hall.
- Kontoghiorghes, C., Awbrey, S.M., & Feurig, P.L. (2005). Examining the Relationship between Learning Organization Characteristics and Change Adaptation, Innovation and Organizational Performance. *Human Resource Development Quarterly*, Vol. 16 (2), pp. 185- 211.

- Lee, M. & Winzenried, A. (2009). *The use of instructional technology in schools*. Melbourne: ACER Press.
- Lewin, C., Somekh, B. & Steadman, S. (2008). *Embedding interactive whiteboards in teaching and learning: The process of change in pedagogic practice*. *Education and Information Technologies*, 13(4), 291-303.
- Nonaka, I. (1991). The knowledge-creating company. *Harvard Business Review*, Vol. 69 (6), pp. 96–104.
- Pelgrum, W. and Plomp, T. (1991). *The Use of Computers in Education Worldwide*. Oxford: Pergamon Press.
- Rijal, S. (2009). Leading the learning organization. *Business education & accreditation*, 1 (1), 131-140.
- Song, J. H. (2008). The effects of learning organization culture on the practices of human Knowledge-creation: an empirical research study in Korea. *International Journal of Training and Development*, 12 (4), 265-281.
- Vrasidas, C. and Glass, G.V. (Eds) (2004). *Current Perspectives in Applied Information Technologies: Online Professional*.
- Watkins, K. & Marsick, V. (1993). *Sculpting the Learning Organization*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Watkins, K. E., and V.J. Marsick (1996). *In action: Creating the learning organization*. American Society for Training and Development, Alexandria.
- Watkins, K. and V. Marsick, (1997). *Dimensions of the Organization Learning Organization Questionnaire*. Warwick, RI: Partners for the Learning Organization.
- Watkins, K. E., & Marsick, V. J. (2003). *Making learning count! Diagnosing the learning culture in organization*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Webb, M. E. (2005). *Affordances of ICT in science learning implications for an integrated pedagogy*. *International Journal of Science Education*, 27(6), 705–735.

**Μετασχηματίζουσα Μάθηση και Συστημική Ψυχοθεραπεία. Διερεύνηση του μετασχηματισμού των παραδοχών στην προσωπική και επαγγελματική ζωή των εκπαιδευομένων.**

Ελευθερία Αραβανή

Άννα Τσιμπουκλή

**Περίληψη**

Η παρούσα εργασία αποτελεί μια απόπειρα σύνδεσης της εκπαίδευσης στην Συστημική Ψυχοθεραπεία με τη Μετασχηματίζουσα Μάθηση του Mezirow. Βασική κοινή επιρροή αποτελεί η επιστημολογία του G. Bateson, σχετικά με τα επίπεδα μάθησης και την αξία του διαλόγου και των σχέσεων στην εκπαιδευτική διεργασία. Για τη διερεύνηση των δυο αυτών θεωριών, εκπονήθηκε ποιοτική έρευνα, με ημι- δομημένες συνεντεύξεις σε εκπαιδευόμενες στη Συστημική Ψυχοθεραπεία στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα του Αθηναϊκού Κέντρου Μελέτης του Ανθρώπου (Α.Κ.Μ.Α.). Στόχος της έρευνάς της ήταν να διερευνηθεί κατά πόσο η συγκεκριμένη εκπαίδευση λειτούργησε μετασχηματιστικά, ακολουθώντας τα 10 βήματα που προτείνει ο Mezirow, αξιοποιώντας της εμπειρίες των εκπαιδευόμενων, σχετικά με της αλλαγές που οι ίδιοι διέκριναν στην επαγγελματική και την προσωπική της ζωή, ως απόρροια της έκθεσής της στη συγκεκριμένη εκπαίδευση. Τα βασικά συμπεράσματα που προέκυψαν από τη θεματική ανάλυση των συνεντεύξεων, ανέδειξαν την ύπαρξη των δέκα βημάτων της Μετασχηματίζουσας Μάθησης καθώς και τον συσχετισμό των δύο θεωριών.

**Λέξεις- κλειδιά:** Συστημική Ψυχοθεραπεία, Μετασχηματίζουσα Μάθηση, δυσλειτουργικές παραδοχές, επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη.

**Εισαγωγή**

Σημαντική συνεισφορά στη διατύπωση της θεωρίας μετασχηματισμών αποτελεί το έργο του συστημικού θεωρητικού G. Bateson (Κόκκος, 2009 · Illeris, 2016·Tosey, 2006). Η θεωρητική σύλληψη του Bateson για τα επίπεδα μάθησης, απασχολούν τόσο τους συστημικούς ψυχοθεραπευτές, αλλά και τους εκπαιδευτές ενηλίκων. Ο Bateson, υποστήριξε ότι η μάθηση είναι ένα συστημικό και σχεσιακό φαινόμενο (Tosey, 2006). Ο Bateson ανέπτυξε τρία σημαντικά επίπεδα της μαθησιακής διεργασίας (Tosey, 2006 · Κόκκος, 2009, σ. 73). Το

επίπεδο I περιγράφει μια διεργασία όπου το άτομο αρχίζει να υιοθετεί νέες δεξιότητες και γνώσεις και υπάρχει αλλαγή σε στάσεις και συμπεριφορές, κάνει δηλαδή νέες επιλογές, διορθώνοντας παλιές επιλογές που πλέον δε λειτουργούν. Το επίπεδο II αφορά στη διεργασία όχι μόνο του να μαθαίνεις, αλλά και του «να μαθαίνεις πώς να μαθαίνεις», ανάλογα με το πλαίσιο που βρίσκεσαι κάθε φορά, το οποίο προϋποθέτει την αναστοχαστικότητα ως βασική δεξιότητα, ώστε να μπορείς να διορθώνεις και τις νέες αλλαγές που έχεις υιοθετήσει στο επίπεδο I. Για να επιτευχθεί το επίπεδο II είναι σημαντική η σχέση και ο διάλογος, που συναντάμε τόσο στη συστημική εκπαίδευση όσο και στον ορθολογικό διάλογο του Mezirow. Στο επίπεδο III γίνεται λόγος για μια ολική αλλαγή ή επαναοργάνωση του ατόμου. Στο πλαίσιο της συστημικής εκπαίδευσης και ψυχοθεραπείας, αυτό το επίπεδο μάθησης αποτελεί και το τελικό στάδιο ή την ολοκλήρωση της εκάστοτε διεργασίας. Σύμφωνα με τη συστημική θεωρία, ένα σύστημα αλλάζει όταν βρεθεί σε μια κατάσταση/ συνθήκη εκτός της ισορροπίας του, όπου θα αναγκαστεί να εξελιχθεί ή να καταστραφεί (Carga & Luisi, 2014· Ελκάιμ, 1991). Άρα, σημαντικός παράγοντας που θα οδηγήσει τον άνθρωπο, ως ζωντανό σύστημα να αλλάξει, θεωρείται η κρίση που μπορεί να αξιοποιηθεί μέσα από μια διεργασία ψυχοθεραπείας ή εκπαίδευσης (Formenti & West, 2018 · Schön, 1971).

Στον πυρήνα της θεωρίας του Mezirow, βρίσκεται η αξιοποίηση της εμπειρίας του εκπαιδευόμενου (Taylor, 1998· Λιντζέρης, 2009), η οποία παρέχει και το σύνθημα του κριτικού στοχασμού και του ορθολογικού διαλόγου (Taylor, 1998) που αποτελεί σημαντικό εργαλείο για τον μετασχηματισμό και την αλλαγή και στις δύο θεωρίες και προϋποθέτει τη σχέση, την αίσθηση ασφάλειας και άνεσης (Siegel, 2007 · Γουρνάς, 2011 · Taylor, 2007· Mezirow, 2007· Λιντζέρης, 2009). Οι δυο θεωρίες παρουσιάζουν ομοιότητες σχετικά με το ρόλο που έχει ο εκπαιδευτής στην εκπαιδευτική διεργασία *«που δεν είναι να ελέγξει ή να κατευθύνει το εκπαιδευτικό σύστημα, αλλά να του προσφέρει διαταράξεις»* (Nel, 1992, σ. 100). Άρα, ο εκπαιδευτής δεν αποτελεί τον καταλυτικό παράγοντα αλλαγής (Γουρνάς, 2011), αλλά είναι αυτός που θα διαμορφώσει το ασφαλές πλαίσιο, ώστε να επιτραπεί η άνεση, η έκφραση, η οικειότητα, η αλληλεπίδραση που θα επιτρέψουν την ανάδυση της μάθησης και της αλλαγής.

Ο Mezirow (2007, σ. 69), σε συνήχηση με τα παραπάνω, μιλάει για «προστατευμένα μαθησιακά περιβάλλοντα», και χαρακτηρίζει τους εκπαιδευτές, ως «συνεργατικούς μανθάνοντες» (Eschenbacher, 2017).

Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα του ΑΚΜΑ, με τίτλο «Εξοικείωση με το Συστημικό Σκέπτεσθαι», δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευομένους να έρθουν σε μια πρώτη επαφή με τη συστημική σκέψη και βασίζεται στη βιωματική εκπαίδευση αξιοποιώντας ενεργητικές και συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές (Rogers, 1998· Κόκκος, 2005· Πολέμη - Τοδούλου, 2005). Η διάρκειά του ορίζεται στα δύο έτη. Στόχος, του σεμιναρίου είναι η ευαισθητοποίηση και διαμόρφωση ενός συστημικού σκέπτεσθαι, μέσα από την μελέτη του Ανθρώπου και των ομάδων του (οικογένεια, επαγγελματικό πλαίσιο, κοινωνικό- οικονομικό- πολιτισμικό σύστημα). Απευθύνεται σε επαγγελματίες ψυχικής υγείας, κοινωνικής εργασίας, εκπαιδευτικούς, σε επιστήμονες, δηλαδή, που δουλεύουν με τον άνθρωπο και τις ομάδες του. Κάθε τμήμα δέχεται περίπου 20 άτομα. Στην παρούσα έρευνα το ενδιαφέρον μας προσανατολίστηκε στο αν τα βήματα της Μετασχηματίζουσας Μάθησης μπορούν να εντοπιστούν στο εκπαιδευτικό σεμινάριο εκπαίδευσης στη συστημική ψυχοθεραπεία, όπως υλοποιείται στο Α.Κ.Μ.Α.

Όπως, πιθανόν, να έλεγε ο Bateson, (Χαραλαμπάκη, 2019, σ. 31), ότι «οι στιγμές στην ιστορία που αλλάζουν τα πράγματα είναι οι στιγμές που οι άνθρωποι πληγώνονται λόγω των προηγούμενων «αξιών» τους», έτσι και οι δύο θεωρίες ορίζουν την κρίση, την αποσταθεροποίηση, το «αποπροσανατολιστικό δίλημμα», ως καταλύτες για την αρχή μιας ψυχοθεραπευτικής ή εκπαιδευτικής διεργασίας. Η συστημική θεωρία έχει θεραπευτική κυρίως πρακτική, ενώ η θεωρία του Mezirow έχει εφαρμογή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων. Όμως, οι δυο θεωρίες εμφανίζουν αρκετές επαλληλότητες κι έτσι υπάρχει ένα ερευνητικό ενδιαφέρον.

### **Μεθοδολογία της Έρευνας**

Ο επιστημολογικός προσανατολισμός μας, ανήκει στο πεδίο της φαινομενολογίας (Bryman, 2017· Robson, 2007). Ως ερευνητές υιοθετούμε την οντολογική θέση του κονστρουκτιβισμού (Bryman, 2017). Οι εμπειρίες των εκπαιδευομένων στο συστημικό πρόγραμμα εκπαίδευσης στο Α.Κ.Μ.Α., απεικονίζουν ένα εκπαιδευτικό φαινόμενο, για το οποίο θέλουμε να διερευνήσουμε τη μετασχηματιστική του δράση. Άρα, κρίνουμε ως καταλληλότερη προσέγγιση την ποιοτική έρευνα. Για την εκπόνηση μιας ποιοτικής έρευνας

(Bryman, 2017· Creswell, 2016· Ίσαρη & Πουρκός, 2015), το πιο διαδεδομένο ερευνητικό εργαλείο αποτελεί η συνέντευξη, που δίνει τη δυνατότητα να διερευνήσουμε και να κατανοήσουμε σε βάθος την οπτική των συμμετεχόντων, μέσα από μια αυθόρμητη, άμεση και διαδραστική επικοινωνία (Robson, 2007), που προσφέρει ευελιξία (Bryman, 2017· Ίσαρη & Πουρκός, 2015 ).

### **Συμμετέχοντες/ουσες**

Το προφίλ των συμμετεχόντων αφορά τους 58 εκπαιδευόμενους στο διετές εισαγωγικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα στη συστημική ψυχοθεραπεία που είχαν ολοκληρώσει τον εκπαιδευτικό κύκλο 2018-2020. Μετά από ανοικτή πρόσκληση, υλοποιήσαμε συνεντεύξεις με τα πρώτα εννέα άτομα που ήταν εφικτό να προγραμματίσουμε άμεσα τις συνεντεύξεις. Η ηλικία των συμμετεχουσών ήταν μεταξύ 30 και 49 ετών, όλες εργαζόμενες στο χώρο της ψυχικής υγείας, Πανεπιστημιακής εκπαίδευσης.

### **Διαδικασία Συνέντευξης**

Πραγματοποιήθηκε «πιλοτική συνέντευξη», με στόχο να «δοκιμαστεί» ο οδηγός συνέντευξης και να δοθεί η ευκαιρία για αλλαγές ή αναπροσαρμογές στο σχεδιασμό των ερωτήσεων. Ορισμένες ερωτήσεις αφαιρέθηκαν καθώς οδηγούσαν σε απαντήσεις που αφορούσαν περιττές λεπτομέρειες. Οι συνεντεύξεις μας υλοποιήθηκαν χρονικά το διάστημα από 16/12/20 έως 19/1/21 με τη χρήση της διαδικτυακής πλατφόρμας Skype. Η διάρκεια κάθε συνέντευξης κυμάνθηκε από 30 έως 40 λεπτά, σε ασφαλές και οικείο περιβάλλον (Robson, 2007).

### **Μέθοδος Ανάλυσης των Συνεντεύξεων**

Η ανάλυση των δεδομένων έγινε μέσω θεματικής ανάλυσης (Bryman, 2017· Τσιώλης, 2018· Ίσαρη & Πουρκός, 2015), όπου εντοπίστηκαν τα βασικά θέματα ή θεματικά μοτίβα των απομαγνητοφωνήσεων, ώστε να αρχίσουν τα δεδομένα να παίρνουν κάποια μορφή και νόημα (Ιωσηφίδης, 2008). Το υλικό κωδικοποιήθηκε, σύμφωνα πάντα με την κεντρική στοχοθεσία της έρευνας. Η ολοκλήρωση της κωδικοποίησης οδήγησε στην αναζήτηση των θεματικών κατηγοριών, που αποτελούν συμπύκνωση ή ομαδοποίηση των επιμέρους κωδικών. Σε κάθε θεματικό άξονα δόθηκε και ένα όνομα. Το σύνολο των θεμάτων,



στην ουσία δίνουν νόημα και εννοιολογική οντότητα στα λεχθέντα των συνεντευξιαζόμενων (Ιωσηφίδης, 2008).

### **Θεματική Ανάλυση**

Από τη θεματική ανάλυση ακολουθώντας τη διαδικασία της κωδικοποίησης του απομαγνητοφωνημένου υλικού, προέκυψαν θεματικές κατηγορίες που παρουσιάζονται αναλυτικά στον Πίνακα 1. Διερευνώντας τους λόγους που ώθησαν τους εκπαιδευόμενους να αναζητήσουν μια καινούργια εκπαιδευτική εμπειρία εντοπίσαμε τα παρακάτω κίνητρα συμμετοχής που αφορούν α) την επαγγελματική εξέλιξη/ανάπτυξη β) την εσωτερική αναζήτηση νοήματος γ) την αίσθηση αδιεξόδου/μονοτονίας και δ) τον ψυχικό χώρο/την αίσθηση ασφάλειας για να προχωρήσει σε εκπαίδευση.

Προχωρώντας στην αναζήτηση των λόγων που ώθησαν τις συμμετέχουσες να ξεκινήσουν αυτή την εκπαίδευση, εμφανίζονται τρεις βασικοί λόγοι: α) επώδυνα γεγονότα/αποσταθεροποίηση, β) δυσκολία λήψης απόφασης και γ) προσωπικό μέγλωμα/ενηλικίωση.

Αναφορικά με τους λόγους συμμετοχής στην εκπαίδευση στη συστημική ψυχοθεραπεία, προέκυψαν οι παρακάτω θεματικοί τομείς: α) οικειότητα/ασφάλεια, β) επιστημολογικό ενδιαφέρον και γ) άγνοια.

Αποσκοπώντας να κατανοήσουμε κάποιες δυσλειτουργικές παραδοχές που σχετίζονται με τον επαγγελματικό ρόλο των συμμετεχόντων στην έρευνα, εντοπίσαμε τους παρακάτω άξονες: α) αυστηρά οριοθετημένος ρόλος, β) αυθεντία/παντοδυναμία, γ) ειδικοί περιορισμοί ρόλου και δ) αποστασιοποίηση.

Οι αλλαγές αναφέρονται στο ρόλο, στις σχέσεις και στις στάσεις, κάτι που ο Mezirow τοποθετεί στο πέμπτο βήμα. Συγκεκριμένα εμφανίζεται: α) βαθύτερη συνειδητοποίηση του ρόλου, β) δεξιότητες σχετίζεσθαι και γ) δοκιμή νέων στάσεων/ανάληψη δράσης. Η επίδραση της εκπαίδευσης στη συστημική ψυχοθεραπεία σχετικά με την «επανένταξη στη ζωή σύμφωνα με τις συνθήκες που έχουν διαμορφωθεί από τις νέες προοπτικές» αφορούν α) τα επαγγελματικά εργαλεία-δεξιότητες β) την συνεργασία-επικοινωνία γ) την εμπιστοσύνη-ενδυνάμωση και δ) την οριοθέτηση-ενημερότητα. Με την ολοκλήρωση του εκπαιδευτικού προγράμματος οι συμμετέχουσες έχουν διαμορφώσει μια νέα αντίληψη για τον επαγγελματικό τους ρόλο.

Σύμφωνα με τα δεδομένα μας η νέα αυτή αντίληψη έχει διευρυνθεί με νέα στοιχεία και υιοθέτηση νέων στάσεων που σχετίζονται με α) νέα στοιχεία και β) νέα στάση. Επιβεβαιώνοντας το δέκατο βήμα της Μετασχηματίζουσας Μάθησης, σχετικά με την «επανένταξη στη ζωή σύμφωνα με τις συνθήκες που έχουν διαμορφωθεί από τις νέες προοπτικές», παρατηρήσαμε ότι η επίδραση στη ζωή των συμμετεχουσών αφορούσε την απόκτηση νέων δεξιοτήτων σχετιζομαι στους παρακάτω τομείς: α) προσωπική ευθύνη-θέση, β) ανοικτότητα γ) κατανόηση-ενημερότητα δ) εμπιστοσύνη-ασφάλεια και ε) οικειότητα.

Σύμφωνα με τις θεματικές κατηγορίες που προέκυψαν από τη θεματική ανάλυση ο πίνακας της υπόθεσής μας διαμορφώνεται ως εξής.

Πίνακας 1: Η συσχέτιση των προσεγγίσεων

<b>ΟΙ 10 ΦΑΣΕΙΣ ΤΗΣ ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΖΟΥΣΑΣ ΜΑΘΗΣΗΣ</b>	<b>ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗ ΣΥΣΤΗΜΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ</b>	<b>ΘΕΜΑΤΙΚΕΣ ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ</b>
1. ΕΝΑ ΑΠΟΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΤΙΚΟ ΔΙΛΗΜΜΑ	ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	<b>Κίνητρα Συμμετοχής</b> <b>Αποπροσανατολιστικό Δίλημμα</b>
2. ΑΥΤΟΕΞΕΤΑΣΗ ΤΩΝ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ ΠΟΥ ΠΡΟΚΑΛΕΙ Η ΠΑΡΟΥΣΙΑ ΤΟΥ ΔΙΛΗΜΜΑΤΟΣ	ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ ΚΑΙ ΕΚΦΡΑΣΗ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ	Αμφιταλάντευση (συγκρουόμενα συναισθήματα)
3. ΚΡΙΤΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΠΑΡΑΔΟΧΩΝ	ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ ΜΕ ΠΑΡΑΔΟΧΕΣ ΚΑΙ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ	<b>Δυσλειτουργικές παραδοχές για τον επαγγελματικό ρόλο</b> (παντοδυναμία/ αυθεντία, αυστηρά οριοθετημένος ρόλος, αποστασιοποίηση,

		δυσκολίες στη συνεργασία)
4. ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ ΤΩΝ ΠΗΓΩΝ ΤΩΝ ΔΥΣΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΩΝ ΠΑΡΑΔΟΧΩΝ ΚΑΙ ΜΟΙΡΑΣΜΑ	ΜΟΙΡΑΣΜΑ ΣΤΙΣ ΜΙΚΡΕΣ ΟΜΑΔΕΣ, ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ, ΑΝΤΑΛΛΑΓΗ	Α΄ Κυβερνητική (Σ.Θ.), παραδοσιακός ρόλος εκπαιδευτή (Μ.Θ.)
5. ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΕΠΙΛΟΓΩΝ ΓΙΑ ΝΕΟΥΣ ΡΟΛΟΥΣ, ΣΧΕΣΕΙΣ, ΔΡΑΣΕΙΣ	ΕΡΕΘΙΣΜΑΤΑ ΓΙΑ ΔΙΕΥΡΥΝΣΗ ΟΠΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΑΛΛΑΓΕΣ	<b>Μετασχηματισμός των δυσλειτουργικών παραδοχών.</b> Β΄ Κυβερνητική (Σ.Θ.), «συνεργατικοί μαθητάνοντες» (Μ.Θ.)
6. ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΔΡΑΣΗΣ	ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΩΝ ΑΛΛΑΓΗΣ	Βαθύτερη συνειδητοποίηση του ρόλου
7. ΑΠΟΚΤΗΣΗ ΓΝΩΣΕΩΝ ΚΑΙ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ ΤΟΥ ΣΧΕΔΙΟΥ ΔΡΑΣΗΣ	ΕΞΑΣΚΗΣΗ ΣΕ ΝΕΕΣ ΓΝΩΣΕΙΣ ΚΑΙ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ	<b>Επαγγελματικά εργαλεία/ δεξιότητες</b> <b>Δεξιότητες Σχετίζεσθαι</b>
8. ΔΟΚΙΜΗ ΝΕΩΝ ΡΟΛΩΝ	ΑΝΟΙΚΤΟΤΗΤΑ ΣΤΗ ΔΟΚΙΜΗ ΝΕΩΝ ΡΟΛΩΝ	Δοκιμή νέων στάσεων, ανάληψη δράσης
9. ΟΙΚΟΔΟΜΗΣΗ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑΣ ΚΑΙ ΑΥΤΟΠΕΠΟΙΘΗΣΗΣ ΓΙΑ ΤΟΥΣ ΝΕΟΥΣ ΡΟΛΟΥΣ ΚΑΙ ΣΧΕΣΕΙΣ	ΕΝΘΑΡΡΥΝΣΗ ΚΑΙ ΕΝΙΣΧΥΣΗ ΑΥΤΟΠΕΠΟΙΘΗΣΗΣ	Προσωπική ευθύνη-θέση, Εμπιστοσύνη, Ενδυνάμωση, Ασφάλεια, Οικειότητα
10. ΕΠΑΝΕΝΤΑΞΗ ΣΤΗ ΖΩΗ ΜΕ ΤΙΣ ΝΕΕΣ ΣΥΝΘΗΚΕΣ	ΥΙΟΘΕΤΗΣΗ ΝΕΩΝ ΣΤΑΣΕΩΝ	<b>Νέα αντίληψη για τον επαγγελματικό ρόλο και νέες δεξιότητες στην προσωπική ζωή:</b> χιούμορ, άνεση, άμβλυση αυστηρών

		ορίων, ηρεμία, αυθορμητισμός, οικειότητα ωριμότητα, προσωπικό «μεγάλωμα»
--	--	-----------------------------------------------------------------------------------------

Η προσωπική ανάπτυξη των εκπαιδευομένων είναι ζητούμενο της συστημικής ψυχοθεραπείας και της Μεταχηματίζουσας Μάθησης. Διακρίναμε τους παρακάτω θεματικούς τομείς, που απαντάνε στο ερώτημα «τι είναι προσωπικό μέγαλωμα»: α) η εξέλιξη-μετασχηματισμός β) επανασύνδεση και εμπλουτισμός γ) ωριμότητα και δ) η ουσια της ζωής.

Η εκπαιδευτική εμπειρία αποτέλεσε μια διαδρομή, όπου οι συμμετέχουσες μπόρεσαν να περιγράψουν μ' ένα συμβολικό τρόπο τον εαυτό τους στο ξεκίνημα και στην ολοκλήρωση της. Αυτή η διαδρομή, λοιπόν, ήταν μια πορεία από:

- την ακαμψία προς την ευελιξία...
- από αυτό που είσαι, στο όσα μπορείς να γίνεις...
- από την ανασφάλεια προς την ασφάλεια...
- από την «παιδική ηλικία» στην «ενηλικίωση».

### Επίλογος

Στόχος της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση και κατανόηση των εμπειριών των συμμετεχουσών από την έκθεσή τους στην εκπαίδευση στη συστημική ψυχοθεραπεία, ώστε να μπορέσουμε να εντοπίσουμε αν η εν λόγω εκπαίδευση λειτούργησε μετασχηματιστικά, σύμφωνα με τα 10 βήματα της Μετασχηματίζουσας Μάθησης που προτείνει ο Mezirow. Παρατηρούμε ότι τα κίνητρα, επιβεβαιώνουν τις μελέτες της Clark (1991,1993, στο Taylor, 2007, σ. 321), για την ύπαρξη των «ενοποιητικών περιστάσεων», οι οποίες αφορούν σε «απροσδιόριστες περιόδους, όπου τα άτομα συνειδητά ή ασυνείδητα αναζητούν κάτι που λείπει από τη ζωή τους». Ορισμένες συμμετέχουσες αναφέρθηκαν με σαφήνεια στην ύπαρξη επώδυνων γεγονότων, εμπειριών αποσταθεροποίησης και δυσκολίας λήψης αποφάσεων (Mezirow, 2007· Taylor, 2007 · Roberts, 2006 ·Illeris, 2016).

Οι απαντήσεις για το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, ανέδειξαν την ύπαρξη βασικών βημάτων της Μετασχηματίζουσας Μάθησης. Αναδύθηκαν δυσλειτουργικές παραδοχές για τον επαγγελματικό τους ρόλο (τρίτο βήμα), μετασχηματισμοί των δυσλειτουργικών παραδοχών (Mezirow, 2007) και η δυνατότητα για δοκιμή νέων στάσεων, ρόλων και συμπεριφορών, η οποία ώθησε τις συμμετέχουσες σε δράση (Formenti & West, 2018· Schlippe & Schweitzer, 2008).

Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα, αφορούσε στην επίδραση της συστημικής εκπαίδευσης στην προσωπική ζωή των εκπαιδευόμενων (Taylor, 2007, σ. 320· Christopher, S., Dunnagan, T. et. al. (2001). Στη βιβλιογραφική επισκόπηση, εντοπίσαμε τη σημασία των σχέσεων στη συστημική θεραπευτική πρακτική, αλλά και στη θεωρία του Mezirow (Siegel, 2007· Γουρνάς, 2011· Taylor, 2007· Mezirow, 2007· Λιντζέρης, 2009). Ο Bateson (Tosey, 2006), αναφερόμενος στο δεύτερο επίπεδο μάθησης, τονίζει την αναγκαιότητα της σχέσης και του διαλόγου, συνθήκες απαραίτητες και στη θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης (Mezirow, 2007).

Επιβεβαιώνουμε, την έμφαση που δίνει το εκπαιδευτικό πρόγραμμα στη συστημική ψυχοθεραπεία στις δεξιότητες σχετίζεσθαι και την αποτελεσματικότητά του σε αυτό τον στόχο του. Διαπιστώνουμε και την αξιοποίηση εκπαιδευτικών εργαλείων που προωθούν τον ορθολογικό διάλογο και την εκπαίδευση σε νέες δεξιότητες σχετίζεσθαι, οι οποίες «*από το εργαστήριο της εκπαίδευσης μεταφέρονται στην ίδια τη ζωή*». Επιβεβαιώνουμε την ύπαρξη του έβδομου, του όγδοου, του ένατου και του δέκατου βήματος της Μετασχηματίζουσας Μάθησης, σχετικά με τις αλλαγές που εντόπισαν οι συμμετέχουσες στην προσωπική τους ζωή και τις οποίες εφάρμοσαν στην πράξη, αναλαμβάνοντας επομένως δράση.

Συμπερασματικά, εντοπίζουμε τις τρεις διαστάσεις ενός μετασχηματισμού οπτικής, που αναφέρει η Clark (1991, στο Taylor, 2007, σ. 320) και σχετίζονται με αλλαγές στην κατανόηση του εαυτού, με αλλαγές σε πεποιθήσεις και αλλαγές στον τρόπο ζωής. Οι αλλαγές, βρίσκονται σε συσχέτιση και με το επίπεδο μάθησης III, που όρισε ο Bateson (Tosey, 2006· Κόκκος, 2009, σ. 73). Μέσα από τη συστημική θεωρία και πράξη, πραγματώνονται οι φάσεις που ανέπτυξε ο Mezirow. Και οι δυο θεωρίες αναφέρονται στο «προσωπικό μεγάλωμα» των ανθρώπων ως μια διεργασία εξέλιξης και μετασχηματισμού, επανασύνδεσης και εμπλουτισμού και ωριμότητας. Ενδεχομένως αποτελεί και την ουσία της ίδιας της ζωής. Η θέση μας, λοιπόν, είναι ότι αυτό το «προσωπικό μεγάλωμα» ορίζεται ως στόχος σε ψυχοθεραπευτικά και εκπαιδευτικά πλαίσια για ενήλικες και επιτυγχάνεται με την αξιολόγηση των δυσλειτουργικών παραδοχών, την αναγνώριση των πηγών τους, την

απόκτηση νέων δεξιοτήτων σχετίζεσθαι, τη δοκιμή νέων ρόλων, στάσεων και συμπεριφορών, την οικοδόμηση ενός ενδυναμωμένου εαυτού

## **Βιβλιογραφικές Αναφορές**

### **Ελληνόγλωσσες**

- Bryman, A. (2017). *Μέθοδοι Κοινωνικής Έρευνας*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Γουρνάς, Γ. (2011). Η αλλαγή μέσα από τη σχέση: Ένα διεπιστημονικό μοντέλο για την αξιοποίηση της ομάδας στην εκπαίδευση. *Επιμορφωτικό Υλικό. Θέματα Αξιοποίησης της ομάδας στη σχολική τάξη*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Creswell, J. (2016). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση: Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγησης της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Εκδόσεις Ίων.
- Ελκιάμ, Μ. (1991). *Αν μ' αγαπάς, μη μ' αγαπάς*. Αθήνα: Κέδρος.
- Illeris, K. (2016). *Ο τρόπος που μαθαίνουμε. Οι πολλαπλές διαστάσεις της μάθησης στην τυπική και άτυπη εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας*. Αθήνα: Εκδόσεις ΣΕΑΒ
- Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.
- Κόκκος, Α. (2005). *Μεθοδολογία Εκπαίδευσης Ενηλίκων*, τομ.1.,2. Πάτρα: Εκδόσεις Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
- Κόκκος, Α. (2009). Κριτικός Στοχασμός: Ένα κρίσιμο ζήτημα. Στο *Εκπαίδευση Ενηλίκων, διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές*, επιμέλεια: Βεργίδης, Δ. & Κόκκος, Α. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Λιντζέρης, Π. (2009). Θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης: δυνατότητα για μια κριτική και χειραφετική στροφή στην πρακτική της εκπαίδευσης ενηλίκων. Στο *Εκπαίδευση Ενηλίκων, διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές*, επιμέλεια: Βεργίδης, Δ. & Κόκκος, Α. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Mezirow, J. (2007). Μαθαίνοντας να σκεφτόμαστε όπως ένας ενήλικος. Κεντρικές έννοιες της θεωρίας του μετασχηματισμού. Στο J. Mezirow και Συνεργάτες, *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση*. Αθήνα: Εκδόσεις: Μεταίχμιο
- Πολέμη – Τοδούλου, Μ. (2005). *Η αξιοποίηση της ομάδας στην Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

- Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου. Ένα μέσο για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Rogers, A. (1998). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα: ΜΕΤΑΙΧΜΙΟ.
- von Schlippe, A. & Schweitzer, J. (2008). *Εγχειρίδιο της Συστημικής Θεραπείας και Συμβουλευτικής*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Taylor, E. (2007). Αναλύοντας την έρευνα για τη θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης. Στο J. Mezirow και Συνεργάτες, *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση*. Αθήνα: Εκδόσεις: Μεταίχμιο
- Taylor, K. (2007). Διδάσκοντας με αναπτυξιακή πρόθεση. Στο J. Mezirow και Συνεργάτες, *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση*. Αθήνα: Εκδόσεις: Μεταίχμιο
- Τσιώλης, Γ. (2018). Η θεματική ανάλυση ποιοτικών δεδομένων. Στο Ζαϊμάκης Γ. (Επιμ.), *Ερευνητικές Διαδρομές στις Κοινωνικές Επιστήμες. Θεωρητικές- Μεθοδολογικές Συμβολές και Μελέτες Περίπτωσης*. Πανεπιστήμιο Κρήτης, Εργαστήριο Κοινωνικής Ανάλυσης και Εφαρμοσμένης Κοινωνικής Έρευνας.
- Χαραλαμπάκη, Κ. (2019). Μια (φανταστική) συνέντευξη με τον Gregory Bateson. Στο *Ανάλεκτα Ψυχοθεραπείας και Πολιτικής*, Συλλογικό έργο, επιμέλεια Χαραλαμπάκη Κάτια, Αθήνα: Εκδόσεις ΚΟΡΟΝΤΖΗ.

### **Ξερόγλωσσες**

- Capra, F. & Luisi, P.L. (2014). *The Systems View of Life, a unifying vision*. U.K: Cambridge University Press.
- Christopher, S., Dunnagan, T. et. al. (2001). Education for Self – Support: Evaluating Outcomes Using Transformative Learning Theory. *Family Relations*, 50, 134-142. Ανακτήθηκε στις 30/7/20 από [https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/j.1741-3729.2001.00134.x?casa\\_token=3mh\\_FzTaLRoAAAAA%3Aev-3aPUtBwe-yz6gDuERKtf31EkO-vJY4L0JsM8bxO3OgjEmnswrf4zZD2HVrmXXg0J25iNAUxVYtw](https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/j.1741-3729.2001.00134.x?casa_token=3mh_FzTaLRoAAAAA%3Aev-3aPUtBwe-yz6gDuERKtf31EkO-vJY4L0JsM8bxO3OgjEmnswrf4zZD2HVrmXXg0J25iNAUxVYtw)
- Eschenbacher, S. (2017). Transformative Learning Theory and Systems Thinking. In Laros, A., Fuhr, T. & Taylor, E. *Transformative Learning Meets Bildung*, 141- 152. Rotterdam: Sense Publishers.
- Formenti, L. & West, L. (2018). *Transforming Perspectives in Lifelong Learning and Adult Education*. Switzerland: Palgrave Macmillan

- Nel, P.W. (1992). Creative maps for training systemic psychotherapists (Master of Arts in Clinical Psychology). University of South Africa, Department of Psychology. Ανακτήθηκε στις 3/5/21 από <https://core.ac.uk/download/pdf/43174976.pdf>
- Roberts, N. (2006). Disorienting dilemmas: Their effects on learners, impact on performance, and implications for adult educators. In M. S. Plakhotnik & S. M. Nielsen (Eds.), *Proceedings of the Fifth Annual College of Education Research Conference: Urban and International Education Section* (pp. 100-105). Ανακτήθηκε στις 2/4/21 από <https://digitalcommons.fiu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1249&context=sferc>
- Schön, D. (1971). *Beyond the Stable State*. New York: Random House
- Siegel, D. (2007). *The Mindful Brain. Reflection and Attunement in the Cultivation of Well-Being*. New York: Norton & Company, Inc.
- Taylor, E. (1998). The Theory and Practice of Transformative Learning: A critical review. *Information Series No. 374*. Columbus, Ohio: ERIC Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education. Ανακτήθηκε στις 30/11/20 από <https://www.voced.edu.au/content/ngv:8073>
- Tosey, P. (2006) *Bateson's Level of Learning: a framework for Transformative Learning?* Paper presented at Universities' Forum for Human Resource Development conference, University of Tilburg, May 2006. Ανακτήθηκε στις 22/12/20 από <http://epubs.surrey.ac.uk/1198/>



**Μελέτη αξιολόγησης του Επιμορφωτικού προγράμματος «Βελτίωση κοινωνικών δεξιοτήτων: Ανάπτυξη Ψυχολογικής ανθεκτικότητας στον χώρο εργασίας (Psychological Resilience)». Συμπεράσματα και προτάσεις**

Φανή Κομσέλη

Μέλος ΣΕΠ ΕΑΠ/ΕΚΕ53,

επιστημονικό προσωπικό ΕΚΔΔΑ (Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης & Αυτοδιοίκησης) /  
Ινστιτούτο Επιμόρφωσης (ΙΝΕΠ)

### **Περίληψη**

Η αξιολόγηση της επιμόρφωσης είναι ιδιαίτερα σημαντικό ζήτημα που αποσκοπεί τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. Στην παρούσα εργασία αποτυπώνονται τα αποτελέσματα αξιολόγησης από εννέα επιμορφωτικά προγράμματα (ΕΠ) του ΙΝΕΠ που αποσκοπούν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων ψυχολογικής ανθεκτικότητας στους δημόσιους υπαλλήλους για την αντιμετώπιση των προκλήσεων του ψηφιακού μετασχηματισμού, αλλά και προκλήσεων όπως η πανδημία. Παρουσιάζονται στοιχεία του σχεδιασμού του ΕΠ, ο βαθμός ανταπόκρισης στις μαθησιακές ανάγκες των συμμετεχόντων/χουσών και η εκτίμησή τους σχετικά με την ανάπτυξη δεξιοτήτων ψυχολογικής ανθεκτικότητας. Η εργασία βασίζεται στα δεδομένα αξιολόγησης του ΙΝΕΠ αλλά και στις παρατηρήσεις από συμμετοχή της γράφουσας στο ΕΠ. Η ανάλυση των δεδομένων αξιολόγησης κατέδειξε την χρησιμότητα του ΕΠ στην ανάπτυξη δεξιοτήτων ψυχολογικής ανθεκτικότητας στους/στις συμμετέχοντες/χουσες ενισχύοντας έτσι την υπόθεση για περαιτέρω ανάπτυξη δράσεων στον τομέα της ψυχολογικής ανθεκτικότητας για την αντιμετώπιση των προκλήσεων της εποχής του ψηφιακού μετασχηματισμού.

**Λέξεις-κλειδιά:** αξιολόγηση, επιμόρφωση, ψυχολογική ανθεκτικότητα

### **Εισαγωγή**

Οι προκλήσεις της νέας εποχής του ψηφιακού μετασχηματισμού (Κομσέλη, 2020) αλλά και η πρόκληση της πανδημίας κατέδειξαν την ανάγκη για την ανάπτυξη πολιτικής

ανθεκτικότητας στον δημόσιο τομέα, αλλά και την ενίσχυση της ψυχολογικής ανθεκτικότητας των δημοσίων υπαλλήλων. Στο επίπεδο του ατόμου, ανθεκτικότητα είναι η δυναμική αντιμετώπιση των πραγματικών προβλημάτων της ζωής ξεπερνώντας με επιτυχία τις προκλήσεις. Το ΙΝΕΠ, ως φορέας επιμόρφωσης όλων των δημοσίων υπαλλήλων, αφουγκράστηκε την ανάγκη ενίσχυσης της ψυχολογικής ανθεκτικότητας των υπαλλήλων του δημοσίου μέσα από επιμορφωτικές δράσεις και προχώρησε στο σχεδιασμό αντίστοιχου επιμορφωτικού προγράμματος.

Στόχος της εργασίας είναι η παρουσίαση των αποτελεσμάτων αξιολόγησης από τα προγράμματα που υλοποιήθηκαν τη τελευταία χρονιά διερευνώντας κυρίως αν η συμμετοχή στα προγράμματα ήταν χρήσιμη και ωφέλιμη ως προς την ανάπτυξη δεξιοτήτων ψυχολογικής ανθεκτικότητας, ώστε εκπαιδευόμενοι/ες να «αντέξουν» στις προκλήσεις και στις αλλαγές που γίνονται καθημερινά, να επιτελέσουν το έργο τους με τον καλύτερο δυνατό τρόπο και να είναι σε θέση να συνεχίσουν το έργο τους.

Η εργασία εστιάζει στα παρακάτω θέματα:

- ✓ Θεωρητική και βιβλιογραφική προσέγγιση της ψυχολογικής και οργανωσιακής ανθεκτικότητας.
- ✓ Θεματολογία, σχεδιασμός, εκπαιδευτική μεθοδολογία, αποτελέσματα αξιολόγησης των συμμετεχόντων/χουσών στο ΕΠ.
- ✓ Συμπεράσματα και προτάσεις για το ρόλο της επιμόρφωσης προς τη κατεύθυνση βελτίωσης της ψυχολογικής ανθεκτικότητας.

#### **A. Ψυχολογική ανθεκτικότητα: Θεωρητική και βιβλιογραφική προσέγγιση**

Η έννοια της ψυχολογικής ανθεκτικότητας προέρχεται από τη ψυχολογία και είναι ένας τρόπος ερμηνείας του πώς οι άνθρωποι μπορούν να διαχειριστούν τη ζωή και να ζουν καλά παρά τις αντίξοες καταστάσεις. Η έννοια αναπτύχθηκε αρχικά για τα παιδιά και τους νέους και αργότερα επεκτάθηκε και στην ενήλικη ζωή. Ιστορικά, η ανάπτυξη της έννοιας έχει οριστεί με μια σειρά από τρόπους και το πρώτο και πιο σημαντικό κλειδί για την ψυχολογική ανθεκτικότητα στην παιδική ηλικία βασίζεται στον αναστοχαστικό διάλογο, με την έννοια της επιβεβαίωσης, αναγνώρισης και σεβασμού από άτομα που εμπιστεύεται (Linde-Leimer, Wenzel, 2014). Η έρευνα στο τομέα της ψυχολογικής ανθεκτικότητας αναζητά βασικούς παράγοντες που επιτρέπουν στους ανθρώπους να αναπτύσσονται κανονικά, παρά τις αντίξοες συνθήκες ζωής, όπως:

- ✓ Ατομικοί παράγοντες
- ✓ Το κοινωνικό πλαίσιο
- ✓ Η ποσότητα και η ποιότητα των γεγονότων της ζωής.

Ο όρος ψυχολογική ανθεκτικότητα αναφέρεται «σε μια δυναμική διαδικασία η οποία ενέχει τη θετική προσαρμογή στο πλαίσιο σημαντικών αντιξοοτήτων» (Luthar et al. (2000). Σύμφωνα με την Flüter-Hoffmann, «μητέρα» της έννοιας είναι η Emmy Werner (1929-2017) που διεξήγε μία διαχρονική μελέτη -ορόσημο- στο Kauai (1955-1999). Την ανθεκτικότητα των ατόμων επηρεάζουν στρεσογόνοι παράγοντες που μπορούν να προσεγγιστούν με δύο τρόπους, την προληπτική προσέγγιση, όπου ενισχύονται προστατευτικοί παράγοντες, πηγές αντίστασης, πηγές ανθεκτικότητας και τη θεραπευτική προσέγγιση, όπου μελετώνται δείκτες διαχείρισης στρες και ανθεκτικότητας για να αντιμετωπιστεί μετατραυματικό στρες ή κατάθλιψη και η ανθεκτικότητα για την ψυχολογική υγεία, όπως η ποιότητα ζωής, η ευεξία (well-being). Αν η θετικότητα θεωρηθεί ο στόχος μιας διεργασίας τόσο σε ατομικό όσο και σε συλλογικό επίπεδο, η ψυχική ανθεκτικότητα αποτελεί ουσιαστικό πόρο που κερδίζεται στη διάρκεια αυτής της πορείας (Γαλανάκης, Μερτίκα & Σεργιάννη, 2011).

Εκτός από την ψυχολογική ανθεκτικότητα υπάρχει και η έννοια της οργανωσιακής ανθεκτικότητας που ορίζεται ως «η ικανότητα ενός συστήματος να επιβιώνει, να προσαρμόζεται και να αναπτύσσεται μπροστά σε απρόβλεπτες αλλαγές ακόμα και καταστροφικά περιστατικά» (Resilient organisations [www.resorg.org.nz](http://www.resorg.org.nz)). Για τους Greszta et al. (2021) «οι ανθεκτικοί οργανισμοί σχεδιάζουν και επενδύουν για αποδιοργάνωση και μπορούν να προσαρμόζονται, να αντέχουν και να ανασυντάσσονται γρήγορα με τρόπο που τους επιτρέπει όχι μόνο να το κάνουν με επιτυχία, αλλά με τρόπο που μπορεί να τους οδηγήσει σε μια «καλύτερη κανονικότητα».

Σύμφωνα με τη Salanova «ο υγιής και ανθεκτικός οργανισμός (HEalthy and Resilient Organisation -HERO) είναι ένας οργανισμός που κάνει συστηματικές, προγραμματισμένες και προληπτικές προσπάθειες βελτίωσης των ομάδων των εργαζομένων και των διαδικασιών του οργανισμού» (Salanova M. et al. 2012). Η οργανωσιακή ανθεκτικότητα είναι η ικανότητα ενός οργανισμού να προβλέπει, προετοιμάζεται, ανταποκρίνεται και προσαρμόζεται τόσο σε σταδιακή αλλαγή αλλά και ξαφνικές διαταραχές, προκειμένου να επιβιώσει και να ευημερήσει. Οι ανθεκτικοί οργανισμοί προετοιμάζονται για δύσκολες καταστάσεις, δείχνουν γενικευμένη ικανότητα για έρευνα, μάθηση και δράση, χωρίς να γνωρίζουν εκ των προτέρων

για τι ακριβώς να προετοιμαστούν, είναι οργανισμοί που μαθαίνουν σταθερά τη διαδικασία αλλαγής και προσαρμογής.

Η έννοια της ανθεκτικότητας απασχόλησε την τελευταία δεκαετία την ΕΕ, η οποία χρηματοδότησε το έργο «Ψυχική ανθεκτικότητα - μια βασική δεξιότητα για την εκπαίδευση και την εργασία» (Resilience – a key skill for education and job). Το έργο είχε διάρκεια περίπου δύο ετών (12/2012 – 11/2014) και εστίαζε στην ανάπτυξη τρόπων για την ενίσχυση της ψυχολογικής ανθεκτικότητας. Η ανθεκτικότητα, σύμφωνα με έκθεση του ΟΟΣΑ, είναι μία δεξιότητα αναγκαία για δημόσιους υπαλλήλους που είναι προσανατολισμένοι στο μέλλον ώστε να ανταποκρίνονται στις προκλήσεις (OECD, 2016). Η ψυχολογική ανθεκτικότητα αποτελεί αντικείμενο μελέτης από κοινωνικούς ψυχολόγους αλλά και επιστήμονες που εμπλέκονται στο σχεδιασμό και την υλοποίηση δημόσιων πολιτικών (Boin & al., 2013, Donoghue M., 2020, Weick E.K. & Sutcliffe M. K., 2007, Deloitte Canada, 2021, Graham J., 2021). Παράλληλα, αναπτύσσεται και η μελέτη της σχέσης της ηγεσίας των δημόσιων οργανισμών με την ανθεκτικότητα των εργαζομένων (Franken E. & al., 2019, Fischer C., 2022, Flüter-Hoffmann et al., 2018).

Με βάση τη βιβλιογραφία και τις μελέτες για το θέμα, η ικανότητα της ανθεκτικότητας αναδεικνύεται ως κοινό χαρακτηριστικό σύνθετων συστημάτων, όπως οργανισμοί, πόλεις ή οικοσυστήματα που εξελίσσονται διαρκώς μέσα από κύκλους ανάπτυξης, συσσώρευσης, κρίσης και ανανέωσης, και συχνά, αυτοοργανώνονται σε απροσδόκητες νέες διαμορφώσεις. Για την επίτευξη της βιωσιμότητας είναι απαραίτητα σημαντικά στοιχεία όπως π.χ καινοτομία, διορατικότητα και αποτελεσματικές συνεργασίες μεταξύ κυβερνήσεων, οργανισμών και άλλων ομάδων.

Οι προκλήσεις της σύγχρονης εποχής και η επίδρασή τους στα σύγχρονα περιβάλλοντα εργασίας ανέδειξαν την ανάγκη για ανάπτυξη της ψυχολογικής ανθεκτικότητας των ατόμων. Η εκπαίδευση ενηλίκων, έργο και του Ινστιτούτου Επιμόρφωσης (ΙΝΕΠ) του ΕΚΔΔΑ, έχει ως βασικό ρόλο την ανάπτυξη της προσωπικότητας του ενήλικα εκπαιδευόμενου (Rogers, 1999) και διέπεται από μία ανθρωπιστική προσέγγιση, τοποθετώντας στο επίκεντρό της τον εκπαιδευόμενο (Κόκκος, 2005). Με βάση αυτή την προσέγγιση η ανάπτυξη της ψυχολογικής ανθεκτικότητας των εργαζομένων στο δημόσιο τομέα αναδείχθηκε ως μαθησιακή ανάγκη που θα έπρεπε να καλυφθεί από αντίστοιχες επιμορφωτικές δράσεις του ΙΝΕΠ.

Ήδη από το 2014 το ΕΚΔΔΑ, ως προεδρεύων Οργανισμός κατά το α' εξάμηνο του 2014 (ελληνική προεδρία της ΕΕ), διακρίνοντας τη σημασία της ανθεκτικότητας για την αντιμετώπιση μελλοντικών προκλήσεων, έθεσε ως κεντρικό θέμα της συνάντησης στο DISPA (Directors of Institutes & Schools of Public Administration), την ανθεκτικότητα. «Resilience as a challenge for the public sector: the PA Schools' and Institutes' contribution – Η ανθεκτικότητα ως πρόκληση για το δημόσιο τομέα: η συμβολή των Ινστιτούτων και Σχολών της Δημόσιας Διοίκησης». Στη συνέχεια σχεδιάστηκε επιμορφωτικό πρόγραμμα για τη ψυχική ανθεκτικότητα με τίτλο: «Βελτίωση κοινωνικών ικανοτήτων: Ανάπτυξη Ψυχολογικής Ανθεκτικότητας στο χώρο εργασίας (Psychological Resilience)» που υλοποιείται από το ΙΝΕΠ.

## **Β. Το ΕΠ «Βελτίωση κοινωνικών δεξιοτήτων: Ανάπτυξη Ψυχολογικής ανθεκτικότητας στον χώρο εργασίας (Psychological Resilience)»**

### **Β.1 Στόχοι, θεματολογία και εκπαιδευτική μεθοδολογία του ΕΠ**

Το ΕΠ είναι διάρκειας 35 ωρών και έχει ως στόχο «την αναγνώριση, κατανόηση, και εκμάθηση συγκεκριμένων προσωπικών και κοινωνικών δεξιοτήτων, εκ μέρους των εργαζομένων, ώστε να ενισχυθούν οι γνωστικοί και ψυχολογικοί πόροι που είναι απαραίτητοι για την προάσπιση και την προαγωγή της ψυχολογικής ανθεκτικότητας». Όσον αφορά στα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα η ομάδα που σχεδίασε το ΕΠ αναφέρει ότι «η επιθυμητή αλλαγή αναμένεται να επηρεάσει το τρίπτυχο «σκέψη – συναίσθημα – συμπεριφορά» και να διευκολύνει την εποικοδομητική αντιμετώπιση των προκλήσεων στα σύγχρονα περιβάλλοντα εργασίας, μέσα από βιωματικές ασκήσεις προσωπικής ανάπτυξης». Ως επιμέρους μαθησιακοί στόχοι αναφέρονται:

- ✓ η καλλιέργεια των απαραίτητων δεξιοτήτων και εργαλείων αντιμετώπισης των διαφόρων ψυχοπιεστικών παραγόντων και ενίσχυσης της αυτεπάρκειας και της προσαρμοστικότητας μέσα από μία «εργαλειοθήκη», που θα επιτρέψει στους εκπαιδευόμενους/ες να διαχειριστούν αποτελεσματικά τις κρίσεις και τα στρεσογόνα περιβάλλοντα, να επιτυγχάνουν τη δημιουργική και ενεργητική επίλυση των προβλημάτων, αλλά και να επιστρέφουν σε μία κατάσταση «ομοιόστασης», αφομοιώνοντας θετικά τις εκάστοτε ψυχοπιεστικές εμπειρίες, ή ακόμα και αντλώντας νέο ωριμοποιό νόημα από αυτές,

- ✓ η ανάπτυξη ατομικών δεξιοτήτων (coping skills), όπως είναι η ικανότητα αυτορρύθμισης των αρνητικών αλλά και των θετικών συναισθημάτων, η γνωστική και η συμπεριφορική ευελιξία, η ικανότητα οριοθέτησης και ρύθμισης των παρορμήσεων, η μείωση της αποφυγής των προβλημάτων και η ενθάρρυνση της εποικοδομητικής αντίδρασης, η ικανότητα οργάνωσης και στοχοθεσίας, η «εκμαίευση» νοήματος από τις εμπειρίες της ζωής, αλλά και η γνώση του τρόπου προσέγγισης δικτύων και φορέων παροχής βοήθειας και υποστήριξης,
- ✓ η καλλιέργεια δεξιοτήτων με ισχυρή προστατευτική δράση, όπως είναι το εσωτερικό κέντρο ελέγχου και το συνακόλουθο αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας,
- ✓ η δόμηση και η ενίσχυση των θετικών συναισθημάτων,
- ✓ οι τεχνικές γνωστικής αναπλαισίωσης,
- ✓ η ελπίδα και η «εκμαθημένη αισιοδοξία», αλλά και η αντοχή στις αντιξοότητες (Τεκμηρίωση σκοπιμότητας του ΕΠ, 2020).

Το ΕΠ έχει εργαστηριακό χαρακτήρα με μικρές αναφορές στη θεωρία και πολλές πρακτικές εφαρμογές, ασκήσεις, εργαστήρια, ατομικές εργασίες που διεξάγονται καθόλη τη διάρκειά του.

Ομάδα-στόχος είναι όλοι/ες οι δημόσιοι υπάλληλοι και η θεματολογία του είναι:

- ✓ Διασαφήνιση της έννοιας και διαστάσεις της Ψυχικής Ανθεκτικότητας
- ✓ Ψυχική Ανθεκτικότητα και Διαχείριση Αλλαγών
- ✓ Ψυχική Ανθεκτικότητα και Διαχείριση Κρίσεων
- ✓ Ψυχική Ανθεκτικότητα και Διαχείριση Στρες
- ✓ Ανάπτυξη Δεξιότητας Ψυχικής Ανθεκτικότητας στα άτομα – Εργαστήριο
- ✓ Ανάπτυξη Δεξιότητας Ψυχικής Ανθεκτικότητας σε ομάδες – Εργαστήριο
- ✓ Ανάπτυξη Δεξιότητας Ψυχικής Ανθεκτικότητας σε οργανισμούς – Εργαστήριο
- ✓ Επεξεργασία ατομικών εργασιών ανάπτυξης δεξιότητας ψυχικής ανθεκτικότητας

## **B.2 Πλαίσιο της έρευνας, εργαλείο αξιολόγησης και αποτελέσματα**

Στην παρούσα εργασία διερευνάται αν οι συμμετέχοντες/χουσες στο επιμορφωτικό πρόγραμμα (ΕΠ) εκτίμησαν ότι αυτό βοήθησε στην απόκτηση δεξιοτήτων ανθεκτικότητας, αν επιτεύχθηκαν δηλαδή και σε ποιο βαθμό τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα του

ΕΠ. Η αξιολόγηση «αποτελεί μια αναγκαία συνθήκη όσον αφορά στον σχεδιασμό, στην οργάνωση και στην υλοποίηση ενός εκπαιδευτικού προγράμματος» (Βεργίδης & Καραλής, 2008) και εννοούμε «την προσπάθεια διερεύνησης του βαθμού κατά τον οποίο ο σχεδιασμός μιας εκπαίδευσης, αλλά και οι διαδικασίες που ακολουθήθηκαν, οι επιλογές που έγιναν κατά την υλοποίησή της, κρίνονται εύστοχες και επιτυχημένες» (Καραλής & Παπαγεωργίου, 2012). Η εργασία στηρίχθηκε στη μελέτη των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης, στην αποκωδικοποίηση των προτάσεων/παρατηρήσεων των εκπαιδευόμενων και στη καταγραφή σκέψεων και συναισθημάτων συμμετεχόντων/χουσών σε ένα πρόγραμμα που συμμετείχε και η γράφουσα.

Όσον αφορά στο πλαίσιο της μελέτης, παρουσιάζονται στοιχεία από την αξιολόγηση των 9 ΕΠ που διεξήχθησαν στην Αθήνα το 2021 και στα οποία συμμετείχαν συνολικά 207 άτομα. Την ευθύνη της οργάνωσης είχε το ΙΝΕΠ στην Αθήνα, ωστόσο οι συμμετέχοντες/χουσες ήταν από όλες τις περιφέρειες της χώρας. Το ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο αξιολόγησης συμπληρώθηκε από 176 άτομα, συμμετείχε δηλαδή στην αξιολόγηση ποσοστό 85% των συμμετεχόντων/χουσών. Καίτοι τα αποτελέσματα που παρουσιάζονται εδώ είναι ενδεικτικά, έχουν προκύψει από δεδομένα υψηλού ποσοστού αξιολογήσεων (85%) σε σχέση με τους/τις συμμετέχοντες/χουσες (υψηλό δείγμα σε σχέση με τον πληθυσμό).

Περιορισμοί της μελέτης είναι: α. η συλλογή δεδομένων βασίζεται στο ερωτηματολόγιο αξιολόγησης του ΙΝΕΠ και β. η μικρή διάρκεια υλοποίησης, άρα απαιτείται περαιτέρω παρακολούθηση των δεικτών αυτών αξιολόγησης στο μέλλον καθώς και των δεδομένων από την αποτίμηση του προγράμματος (ερωτηματολόγιο αποτίμησης).

Όσον αφορά στη δεοντολογία της εργασίας, αξιοποιούνται στατιστικά δεδομένα που είναι στην διάθεση του ΙΝΕΠ/ΕΚΔΔΑ και διατέθηκαν για τις ανάγκες της παρούσας εργασίας, δεν αξιοποιούνται προσωπικά δεδομένα, ούτε υπάρχει αναφορά σε ονόματα και προσωπικά στοιχεία τόσο των συμμετεχόντων/-χουσών στις αξιολογήσεις, όσο και σε αξιολογούμενους/-ες από αυτούς/ές εκπαιδευτές/τριες.

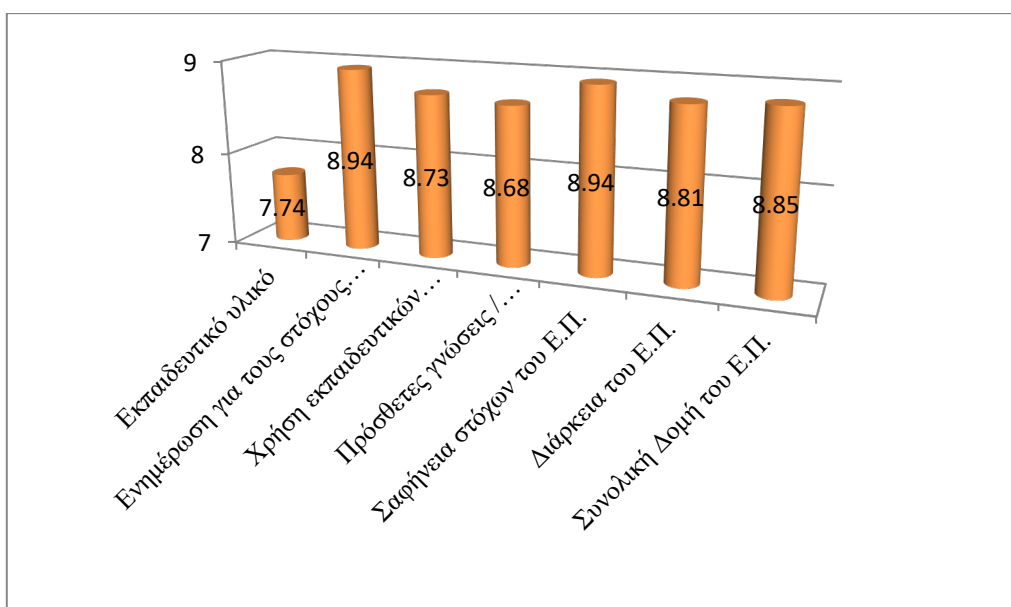
Το εργαλείο περιλαμβάνει ερωτήσεις σε έξι γενικούς δείκτες όμως για λόγους συνάφειας με το θέμα του συνεδρίου, παρουσιάζονται τα ευρήματα από τρεις γενικούς δείκτες:

- Γενικός Δείκτης 4: Εκπαιδευτικές συνιστώσες
- Γενικός Δείκτης 3: Εκπαιδευτές/-τριες

- Γενικός Δείκτης 2: Χρησιμότητα

Όπως παρατηρήθηκε από την μελέτη των δεδομένων, οι θετικές γνώμες, που διατυπώνονται στη βάση της ενδεκαβάθμιας κλίμακας (από 0 έως 10), προσεγγίζουν τιμές της τάξης του 9 (Άριστα) για όλες τις ερωτήσεις των επιμέρους γενικών δεικτών.

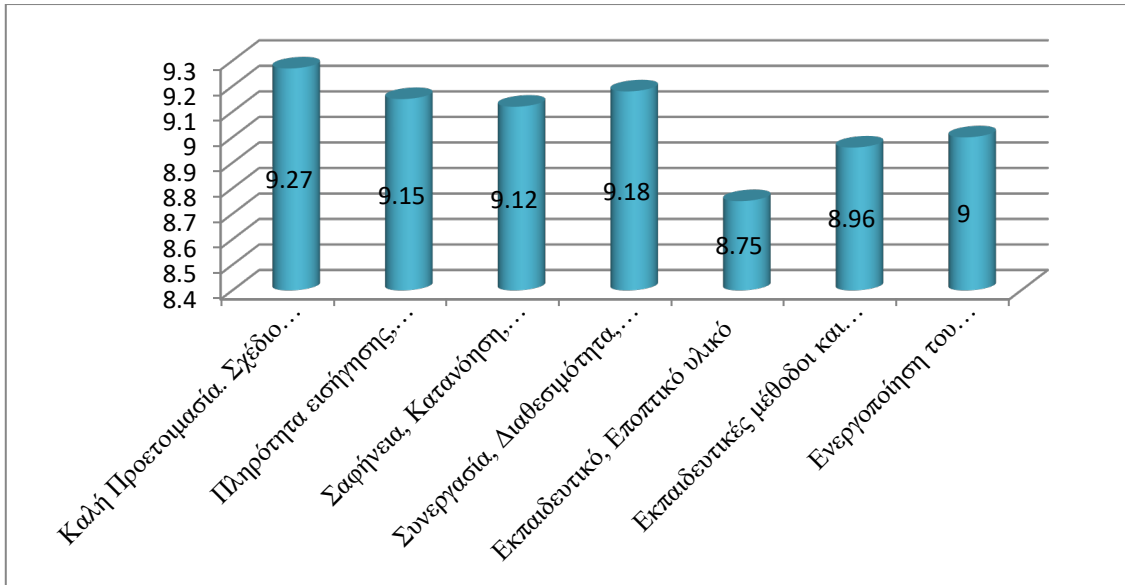
Στο Γράφημα 1., που αφορά στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών συνιστωσών των ΕΠ, ο ΓΔ 4 αξιολογήθηκε πολύ θετικά στο σύνολό του (ΜΟ: 8,9). Το γράφημα αποτυπώνει και την αξιολόγηση ανά εκπαιδευτική συνιστώσα με την χαμηλότερη βαθμολογία να παρατηρείται στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού υλικού (7,74), στοιχείο που οδήγησε στην εκπόνηση εκπαιδευτικού υλικού.



**Γράφημα 1. Αξιολόγηση εκπαιδευτικών συνιστωσών (Γενικός Δείκτης 4.)**

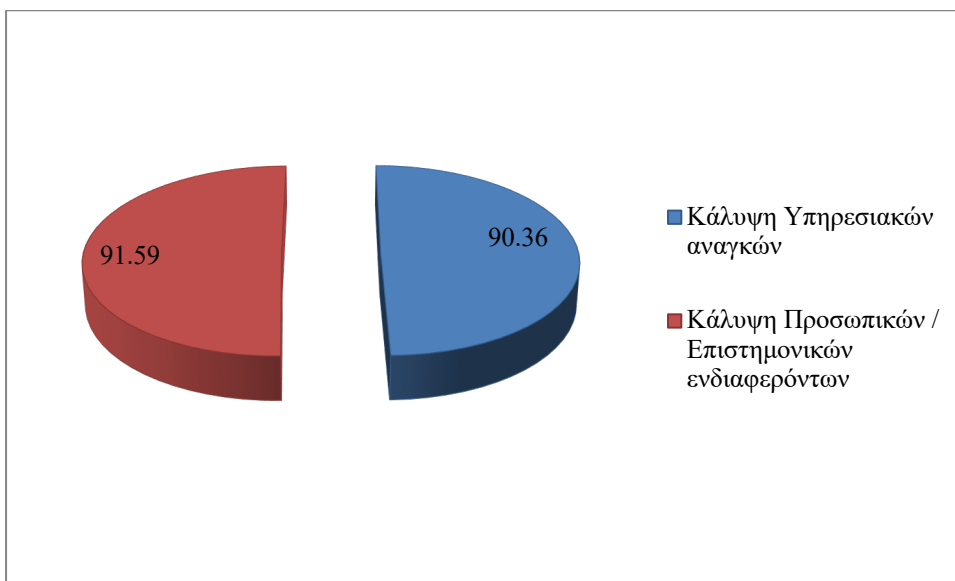
Στο Γράφημα 2. αποτυπώνεται η αξιολόγηση για τους/τις εκπαιδευτές/τριες των ΕΠ, που όπως φαίνεται αξιολογήθηκαν πάρα πολύ θετικά (9,06, Άριστα) στο σύνολο του ΓΔ.3.





**Γράφημα 2. Αξιολόγηση εκπαιδευτών/τριών**

Στο Γράφημα 3. αποτυπώνεται η χρησιμότητα του ΕΠ ως προς την κάλυψη υπηρεσιακών αναγκών και προσωπικών / επιστημονικών ενδιαφερόντων των συμμετεχόντων/χουσών. Όπως φαίνεται το ΕΠ κάλυψε σε πολύ μεγάλο βαθμό τόσο τις υπηρεσιακές ανάγκες, όσο και τα προσωπικά/επιστημονικά ενδιαφέροντα όσων συμμετείχαν στην αξιολόγηση (91,59% και 90,36% αντίστοιχα) και αυτό επισημαίνεται ως ένα ιδιαίτερα ενδιαφέρον στοιχείο.



**Γράφημα 3. Κάλυψη υπηρεσιακών αναγκών και Προσωπικών / επιστημονικών ενδιαφερόντων**

Ως προς τη μεθοδολογία εντοπίστηκαν αποκλίσεις από το σχεδιασμό του ΕΠ που, πέραν του εργαστηριακού χαρακτήρα, προβλέπει τη διαζώσης διδασκαλία σε δύο φάσεις, η πρώτη φάση είναι εκπαίδευση 4 ημέρες (28 ώρες) και η δεύτερη φάση συνάντηση follow-up μετά από ένα μήνα για μία ημέρα (7 ώρες). Στις συναντήσεις στη πρώτη φάση του προγράμματος αναπτύσσονται η έννοια και οι διαστάσεις της ψυχολογικής ανθεκτικότητας κυρίως μέσα από ασκήσεις και ατομικές εργασίες. Την 4η και 5η ημέρα του προγράμματος δίνεται έμφαση στην ανάπτυξη της δεξιότητας της ψυχολογικής ανθεκτικότητας μέσα από εργαστήρια.

Ωστόσο, στην υλοποίηση των υπό μελέτη προγραμμάτων έγιναν κάποιες τροποποιήσεις όσον αφορά στην εκπαιδευτική μεθοδολογία. Λόγω πανδημίας δεν ακολουθήθηκε η προβλεπόμενη μεθοδολογία και τα 9 προγράμματα διεξήχθησαν με τη μέθοδο της σύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, μέσω της πλατφόρμας webex. Το στοιχείο αυτό καταγράφεται επειδή διαφοροποιεί σημαντικά το σχεδιασμό ως προς την εκπαιδευτική μεθοδολογία. Από τις αξιολογήσεις και την προσωπική συμμετοχή της γράφουσας δεν φαίνεται να αναιρείται ο εργαστηριακός χαρακτήρας του προγράμματος, ωστόσο η υλοποίηση της 5ης ημέρας αμέσως μετά την 4η ημέρα συνιστά βασική τροποποίηση, επειδή οι εκπαιδευόμενοι/ες επεξεργάζονται τις ατομικές τους εργασίες χωρίς να έχει προηγηθεί η παρουσία τους για ένα μήνα στο χώρο εργασίας τους.

### **B3. Καταγραφή σκέψεων συμμετεχόντων/χουσών στο κλείσιμο του προγράμματος**

Όπως ήδη αναφέρθηκε η γράφουσα συμμετείχε σε ένα από τα προγράμματα προκειμένου να παρακολουθήσει τη μεθοδολογία διεξαγωγής του και για να διαμορφώσει άποψη σχετικά με το αν μπορεί η επιμόρφωση να ενισχύσει τη δεξιότητα της ψυχολογικής ανθεκτικότητας.

Η εκτενής αναφορά όλων όσων διημερίφθησαν στη διάρκεια των συναντήσεων στις 5 ημέρες απαιτεί πολλές σελίδες, έτσι επικεντρωθήκαμε στην αναφορά ορισμένων σκέψεων των 20 συμμετεχόντων/χουσών στο κλείσιμο του προγράμματος όπου μας ζητήθηκε να σκεφτούμε και να καταγράψουμε τις σκέψεις μας για: όσα Έμαθα, ό,τι Κατάλαβα, αυτό που με βοήθησε, ό,τι Ένοιωσα.

Εκφράστηκαν οι παρακάτω σκέψεις:

**Έμαθα να:**

- ✓ μιλάω λιγότερο, να παρατηρώ και να ακούω τους άλλους πραγματικά & να δίνω χρόνο σε αυτό
- ✓ μοιράζομαι συναισθήματα
- ✓ χαλιναγωγώ τον αυθορμητισμό μου,
- ✓ κάνω διάκριση ανάμεσα σε σκέψεις και συναισθήματα
- ✓ αποδέχομαι τα αρνητικά συναισθήματα και να τα προσδιορίζω
- ✓ φροντίζω τον εαυτό μου,
- ✓ φροντίζω τα συναισθήματά μου πριν τα εκθέσω προς τα έξω
- ✓ πετυχαίνω το στόχο μου αλλά να φθάνω «ολόκληρη»
- ✓ ξεχωρίζω το επείγον από το συναίσθημα που μου δημιουργεί
- ✓ βάζω όρια.

#### **Κατάλαβα ότι:**

- ✓ ορισμένα προβλήματα δεν είναι σημαντικά
- ✓ πρέπει να μοιραζόμαστε σκέψεις και συναισθήματα με τους άλλους
- ✓ η αμυντική στάση σημαίνει ότι νοιώθω ότι δέχομαι επίθεση
- ✓ οι ανέφικτοι στόχοι, τα «να» δεν φροντίζουν τον εαυτό μας
- ✓ δεν ακούω τους άλλους πραγματικά
- ✓ κάνω λιγότερα λάθη από όσα πίστευα ότι έκανα.

#### **Αυτό που με βοήθησε:**

- ✓ σήμερα μπορώ να προσπαθήσω να καταλαβαίνω τι θέλω εγώ, τι θέλουν οι άλλοι
- ✓ ότι πρέπει να είμαι μαλακός για να αντέχω, όχι σκληρός
- ✓ δεν κατάφερα να προσδιορίσω τον εαυτό μου αλλά είμαι σε καλό δρόμο
- ✓ πώς να διαχειριστώ καταστάσεις.

#### **Ένωσα:**

- ✓ ενδυναμωμένη/ος, ολοκληρωμένη/ος
- ✓ δυνατή
- ✓ ικανοποιημένη και καλά
- ✓ αυτοεκτίμηση και να έχω περισσότερους φίλους
- ✓ ότι μπορώ να αντιμετωπίσω την δουλειά μου την Δευτέρα

- ✓ ηρεμία, γεμάτη/ος, καλά με τον εαυτό μου
- ✓ αυτοεκτίμηση

Κλείνοντας αυτή τη μικρή καταγραφή θα ήθελα να προσθέσω ότι οι συμμετέχοντες/χουσες σε αυτό το πρόγραμμα μοιράστηκαν πολλά συναισθήματα και σκέψεις και η στιγμή που μοιράστηκε η εκπαιδεύτρια την τελευταία ώρα ήταν μία φωτογραφία που έδειχνε όλους και όλες να είμαστε σκυμμένοι/ες στα χαρτιά μας για να καταγράψουμε σκέψεις και συναισθήματα όπως αυτά που προαναφέρθηκαν.

### **Συμπεράσματα & προτάσεις**

Τα αποτελέσματα καταδεικνύουν τη μεγάλη απήχηση του ΕΠ με ιδιαίτερα θετικές αξιολογήσεις όσον αφορά στο πρώτο κυρίως επίπεδο (αντίδραση) του μοντέλου Kirkpatrick (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2006). Σε γενικές γραμμές όλα τα ΕΠ του ΙΝΕΠ αποτιμώνται θετικά (CMT, ΠΡΟΟΠΤΙΚΗ, 2018) και αυτό είναι σημαντικό, στο βαθμό που οι εκπαιδευόμενοι/ες είναι το επίκεντρο της επιμόρφωσης και στην αξιολόγηση καταγράφουν την προσωπική εκτίμησή τους. Ιδιαίτερα όμως σε αυτό το ΕΠ που αποσκοπεί στη καλλιέργεια της ψυχολογικής ανθεκτικότητας, η καταγραφή των αξιολογήσεων, των προτάσεων αλλά και των συναισθημάτων και σκέψεων των συμμετεχόντων/χουσών δείχνει ότι ικανοποιήθηκαν σε υψηλό βαθμό τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα του ΕΠ.

Η μελέτη των παρατηρήσεων των εκπαιδευομένων (διακριτό πεδίο του εργαλείου αξιολόγησης) έδειξε ότι υπάρχουν θετικά αλλά και αρνητικά σχόλια και επιχειρώντας την κωδικοποίησή τους αναγνωρίστηκαν τα εξής πέντε θέματα:

- ✓ Περισσότερη πρακτική εφαρμογή, ασκήσεις και μεγαλύτερη διάρκεια.
- ✓ Διενέργεια επαναληπτικού κύκλου μετά από κάποιο διάστημα με τους/τις ίδιους/ες εκπαιδευόμενους/ες για ανταλλαγή απόψεων σχετικά με την πρακτική εφαρμογή των διδαχθέντων στο χώρο εργασίας.
- ✓ Εκπόνηση σχετικού εκπαιδευτικού υλικού.
- ✓ Το ΕΠ να είναι κλειστό και προσαρμοσμένο στις ανάγκες των στελεχών πρόληψης και ειδικό για τα σχολεία.
- ✓ Δια ζώσης εκπαίδευση

Από την αποτύπωση των σκέψεων και συναισθημάτων των συμμετεχόντων/χουσών στο πρόγραμμα συμπεραίνεται ότι έχει επιτευχθεί ως ένα βαθμό η αλλαγή που επηρεάζει το

τρίπτυχο «σκέψη – συναίσθημα – συμπεριφορά» και φαίνεται ότι τα άτομα διευκολύνονται μετά τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα να αντιμετωπίσουν εποικοδομητικά τις προκλήσεις στο περιβάλλον εργασίας. Χωρίς να μπορεί να γίνει γενίκευση, φαίνεται επίσης ότι οι ασκήσεις και τα εργαστήρια λειτούργησαν ως ένα βαθμό στη καλλιέργεια των απαραίτητων δεξιοτήτων και εργαλείων αντιμετώπισης των διαφόρων ψυχοπιεστικών παραγόντων και ενίσχυσης της αυτεπάρκειας και της προσαρμοστικότητας στο χώρο εργασίας τους. Από τα αποτελέσματα της αξιολόγησης, την καταγραφή των σκέψεων και συναισθημάτων των εκπαιδευομένων αλλά και τις προτάσεις τους διαφαίνεται η ανάγκη για περαιτέρω επιμόρφωση στο θέμα, αλλά και η συσχέτιση με τον εργασιακό χώρο. Παρατηρείται επίσης, ότι μπορεί να αποτιμάται η αντίδραση (1ο επίπεδο, βαθμός ικανοποίησης στο μοντέλο του Kirkpatrick) των συμμετεχόντων/χουσών στα ΕΠ και η μάθηση (2ο επίπεδο, βελτίωση γνώσεων και δεξιοτήτων και την αλλαγή των στάσεών τους), ωστόσο υπάρχει δυσκολία στην διερεύνηση της αξιοποίησης και της ανάπτυξης δεξιοτήτων στον εργασιακό χώρο (3ο επίπεδο, στο οποίο επιδιώκεται να μετρηθεί η αλλαγή στη συμπεριφορά και 4ο επίπεδο, αποτελέσματα στον οργανισμό). Για να γίνει αυτό απαιτείται συλλογή και επεξεργασία διαφορετικών δεδομένων από παράγοντες ακόμα και πέρα από την εκπαίδευση (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2006).

Τούτων δοθέντων, προτείνεται α. η περαιτέρω διερεύνηση των στοιχείων αποτίμησης των συμμετεχόντων/χουσών ώστε να υπάρχουν περισσότερα στοιχεία ως προς την απόκτηση δεξιοτήτων ανθεκτικότητας στο χώρο εργασίας τους, β. η δια ζώσης υλοποίηση του ΕΠ με βάση το σχεδιασμό, γ. να εξεταστεί η εκπόνηση διακριτού εργαλείου αξιολόγησης ειδικότερα για τα ΕΠ που αποσκοπούν στην ενίσχυση της ψυχολογικής ανθεκτικότητας και άλλων δεξιοτήτων/ικανοτήτων με παρόμοια μαθησιακή στόχευση και δ. η ανάπτυξη επιμορφωτικών δράσεων για ανάπτυξη ανθεκτικότητας σε στελέχη του δημοσίου με εστίαση στην ηγεσία οργανισμών και στελεχών του δημοσίου για μία δημόσια διοίκηση προσανατολισμένη στο μέλλον (OECD, 2016), επειδή το ανθρώπινο δυναμικό του δημοσίου υλοποιεί τις δημόσιες πολιτικές και τις μεταρρυθμίσεις και οι ικανότητες του είναι θεμελιώδεις για την επιτυχία τους.

### **Βιβλιογραφικές Αναφορές**

### **Ελληνόγλωσσες**

- Βεργίδης, Δ. & Καραλής, Θ. (2008). Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων: Σχεδιασμός, Οργάνωση και Αξιολόγηση Προγραμμάτων. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Γαλανάκης Μ. (Συντονιστής), Γεωργίου Ε., Γιωτσίδου Β, Κουτσοσίμου Μ. «Βελτίωση κοινωνικών ικανοτήτων: Ανάπτυξη Ψυχολογικής ανθεκτικότητας στον χώρο εργασίας (Psychological Resilience)», Φάκελος Σχεδιασμού επιμορφωτικού προγράμματος, ΕΚΔΔΑ, ΙΝΕΠ, 2020.
- Γαλανάκης, Μ., Μερτίκα, Α., & Σεργιάννη, Χ. (2011). Εισαγωγή στη Θετική Ψυχολογία. Στο Α. Σταλίκας & Π. Μυτσκίδου (Επιμ.), Εισαγωγή στη Θετική Ψυχολογία (σ.σ. 21-43). Αθήνα: Τόπος.
- Καραλής, Θ. (2005). Αξιολόγηση Προγραμμάτων Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Καραλής, Θ. & Παπαγεωργίου, Η. (2012). Σχεδιασμός, Υλοποίηση και Αξιολόγηση Προγραμμάτων Διά Βίου Εκπαίδευσης. Αθήνα: ΙΝΕ ΓΣΕΕ.
- Κόκκος, Α. (2005). Εκπαιδευτικές Μέθοδοι. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Κομσέλη Φ., 2020. Προκλήσεις για τους δημόσιους φορείς κατάρτισης / επιμόρφωσης στην 4η βιομηχανική επανάσταση, Άρθρο δημοσιευμένο στα Πρακτικά του 6ου Διεθνούς Επιστημονικού συνεδρίου του ΙΑΚΕ, Ηράκλειο 10-12 Ιουλίου 2020, σ.σ. 209-220.
- Παραδοτέο 3. «Έκθεση Αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου του ΕΚΔΔΑ (Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση) στο πλαίσιο του έργου με τίτλο: «Αξιολόγηση παρεχόμενων από το ΕΚΔΔΑ εκπαιδευτικών υπηρεσιών για την ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού Δημόσιας Διοίκησης». Φορέας υλοποίησης CMT, ΠΡΟΟΠΤΙΚΗ. Φορέας ανάθεσης: ΕΚΔΔΑ, Νοέμβριος 2018.
- Rogers, A. (1999). Η εκπαίδευση ενηλίκων. Αθήνα. Μεταίχιμο

### **Ξενόγλωσσες**

- Boin Arjen & Michel J. G., van Eeten (2013): "The Resilient Organization", Public Management Review, 15:3, 429-445. <http://dx.doi.org/10.1080/14719037.2013.769856>
- Deloitte Canada, Greszta R et al. January 25, 2021, Resilience report <https://www2.deloitte.com/ca/en/pages/press-releases/articles/rebuilding-with-resilience.html>

- Donoghue M., “Resilience as a Policy Response to Crisis?” Public Policy I.E., Evidence for Policy, October, 2020. <https://publicpolicy.ie/perspectives/resilience-as-a-policy-response-to-crisis/>
- Fischer C. 2022. Παρουσίαση στο επιμορφωτικό πρόγραμμα του EIPA (European Institute of Public Administration) με θέμα: “Healthy Leadership, Healthy Employees and Resilient Organisations - Wellbeing at Work” στις 27 & 28 Ιανουαρίου 2022.
- Flüter-Hoffmann et al., 2018, Individuelle und organisationale Resilienz, IW-Analyse 127, Köln, p. 15. Παρουσίαση στο επιμορφωτικό πρόγραμμα του EIPA (European Institute of Public Administration) με θέμα: “Healthy Leadership, Healthy Employees and Resilient Organisations - Wellbeing at Work” στις 27 & 28 Ιανουαρίου 2022.
- Franken E, Plimmer G, Malinen S. Paradoxical leadership in public sector organisations: Its role in fostering employee resilience. Aust J Publ Admin. 2019;1–18. <https://doi.org/10.1111/1467-8500.12396>
- Graham J., “Public sector reform could make Australia more resilient, report says” Tuesday, October 19, 2021, <https://www.themandarin.com.au/172459-public-sector-reform-could-make-australia-more-resilient-report-says/>
- Greece DISPA final report “Resilience as a challenge for the public sector: the PA Schools' and Institutes' contribution. Athens, June 5-6, 2014.
- Kirkpatrick, D., & Kirkpatrick, J. (2006). Evaluating Training Programs, Third Edition. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers, Inc.
- Linde-Leimer, K., Wenzel, T. “Resilience - a key skill for education and job” project partners, 2014, “Guidelines”. Link: <http://www.resilience-project.eu>
- Luthar, S. et al. (2000). “The Construct of Resilience: A Critical Evaluation and Guidelines for Future Work”. Child Development 71 (3): 543–562.
- OECD (2016). «Skills for a High Performing Civil Service, Highlights», ανακτήθηκε από τον σύνδεσμο: <https://www.oecd.org/gov/pem/Skills-Highlights.pdf>
- Salanova, M., Llorens, S., Cifre, E., & Martinez, M. I. (2012). We Need a Hero! Toward a Validation of the Healthy and Resilient Organization (HERO) Model. Group & Organization Management 37(6) 785–822.
- Weick E. K. & Sutcliffe M. K., “Managing the Unexpected. Resilient Performance in an Age of Uncertainty”, Jossey-Bass © 2007 Services, 1900 E Street, NW, Washington.

## Σχεδιασμός και ανάπτυξη δεικτών ποιότητας για την αποτίμηση της αποτελεσματικότητας των εργαστηρίων δεξιοτήτων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση

Ιωσήφ Φραγκούλης

Καθηγητής, Παιδαγωγικό Τμήμα, Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (ΑΣΠΑΙΤΕ)

Θεοδώρα Παπαγεωργίου, Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (ΑΣΠΑΙΤΕ)

### Περίληψη

Σε ένα πλαίσιο βελτίωσης και αναβάθμισης της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης στην εποχή του 21<sup>ου</sup> αιώνα προβάλλεται επιτακτική η ανάγκη αναζήτησης και αξιοποίησης σύγχρονων και καινοτόμων διδακτικών μεθόδων και πρακτικών, με στόχο την ανάπτυξη δεξιοτήτων από τους μαθητές, απαραίτητες για την προσαρμογή τους σε έναν κόσμο διαρκώς μεταβαλλόμενο, με συνεχείς προκλήσεις και αναδομήσεις αντιλήψεων. Δεδομένου, μάλιστα, πως κεντρικό ρόλο στην υλοποίηση των εργαστηρίων δεξιοτήτων κατέχει η ανάπτυξη και η καλλιέργεια δεξιοτήτων από μέρους των μαθητών, απαραίτητος είναι ο σχεδιασμός και η ανάπτυξη δεικτών ποιότητας για την αποτίμησή τους σε όλες τις φάσεις υλοποίησης εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Στην παρούσα εργασία παρουσιάζουμε ενδεικτικά, δείκτες ποιότητας που σχετίζονται με: α) το έμψυχο υλικό, β) τις εκπαιδευτικές τεχνικές και μέσα, γ) το περιεχόμενο του προγράμματος, δ) το περιεχόμενο των εκπαιδευτικών διαδικασιών και ε) τις εκροές-αποτελέσματα. Η διασφάλιση της ποιότητας στα εργαστήρια δεξιοτήτων είναι απαραίτητη και αποτελεί ζητούμενο από όλους τους εμπλεκόμενους στην υλοποίησή τους (Υπουργείο Παιδείας, Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Στελέχη Εκπαίδευσης, εκπαιδευτικούς, μαθητές), καθώς οι συμμετέχοντες έχουν συγκεκριμένες ανάγκες, προσδοκίες και υψηλές απαιτήσεις.

**Λέξεις-Κλειδιά:** Εργαστήρια δεξιοτήτων, δείκτες ποιότητας, αξιολόγηση, δεξιότητες

### Εισαγωγή

Στόχος του σύγχρονου σχολείου είναι οι μαθητές να εφοδιαστούν με δεξιότητες, οι οποίες θα πρέπει να ενισχύονται δια βίου και θα δίνουν τη δυνατότητα στους σημερινούς



μαθητές, αυριανούς πολίτες, να εξελίσσονται στους χώρους εργασίας και στην κοινωνία που μεταβάλλονται συνεχώς, καθώς και να αντεπεξέρχονται στην πολυπλοκότητα και την αβεβαιότητα του σύγχρονου κόσμου, στο πλαίσιο της ενεργητικής μάθησης. Σύμφωνα με τον Prince (2004), ως ενεργητική μάθηση ορίζεται «κάθε εκπαιδευτική μέθοδος που εμπλέκει τους μαθητές στη μαθησιακή διαδικασία, απαιτεί από αυτούς να υλοποιούν μαθησιακές δραστηριότητες που έχουν νόημα γι' αυτούς και να αναστοχάζονται αναφορικά με τις ενέργειές τους». Αυτού του είδους η μάθηση αναφέρεται σε «εμπειρίες τις οποίες οι μαθητές επεξεργάζονται σχετικά με το θέμα που πραγματεύονται, καθώς αλληλεπιδρούν τόσο με τον εκπαιδευτικό όσο και μεταξύ τους» (McKeachie, 1999: 44, Gamson, 1991).

Στο πεδίο της ενεργητικής μάθησης εντάσσονται βιωματικές πρακτικές και τεχνικές που εξασφαλίζουν την πολύπλευρη ανάπτυξη του μαθητή και εστιάζουν στις δεξιότητες που θα αναπτυχθούν. Τα εργαστήρια δεξιοτήτων μπορούν να αποτελέσουν χώρο εφαρμογής βιωματικών τεχνικών και να συμβάλλουν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων από τους μαθητές, καθώς μέσα από τη συμμετοχή τους σε αυτά οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να αναπτύξουν ήπιες δεξιότητες, δεξιότητες ζωής, τεχνολογίας και επιστήμης. Επιπλέον, οι μαθητές ασκούνται στη μάθηση μέσω ομαδοσυνεργατικής, δημιουργικής και κριτικά αναστοχασμένης διδακτικής μεθοδολογίας, όπου στόχος είναι να ενισχυθούν οι δεξιότητες ζωής, διαμεσολάβησης και υπευθυνότητας (ΦΕΚ Β/3567/2021). Μέσω μαθητοκεντρικών τεχνικών διδασκαλίας που προωθούν την ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευομένων και τους προσφέρουν τη δυνατότητα να ανακαλύψουν, και κυρίως να βιώσουν, την αλλαγή, πριν κληθούν να την εφαρμόσουν στην πράξη, οι εκπαιδευόμενοι αναπτύσσουν δεξιότητες που είναι απαραίτητες και για τη μελλοντική τους ζωή ως ενήλικες (Φίλλιπς, 2005).

Δεδομένου, μάλιστα, πως κεντρικό ρόλο στην υλοποίηση των εργαστηρίων δεξιοτήτων κατέχει η ανάπτυξη και η καλλιέργεια δεξιοτήτων από μέρους των μαθητών, απαραίτητος είναι ο σχεδιασμός και η ανάπτυξη δεικτών ποιότητας για την αποτίμησή τους σε όλες τις φάσεις υλοποίησης εκπαιδευτικών προγραμμάτων (Φραγκούλης, 2021:21).

### **Εννοιολογική περιγραφή του όρου «δεξιότητες»**

Σύμφωνα με έρευνες οι δεξιότητες ευθύνονται μεταξύ άλλων για την ανάπτυξη της καινοτομίας και της ανταγωνιστικότητας, γεγονός που επιβάλλει την ενίσχυση της

υποστήριξης του εκπαιδευτικού συστήματος ως το περιβάλλον ανάπτυξης δεξιοτήτων των νέων (Descy&Tessaring, 2002; Lorenz & Lundvall, 2006).

Από την επισκόπηση της βιβλιογραφίας παρατηρείται πολυσημία του όρου «δεξιότητες», ο οποίος χρησιμοποιείται από διαφορετικές επιστήμες με διαφορετικό τρόπο, ενώ λόγω της διαφορετικής γλώσσας και μετάφρασης στις διάφορες χώρες, οι όροι δεξιότητα και ικανότητα σε έρευνες χρησιμοποιούνται με μικρές διαφοροποιήσεις στις περιγραφές τους. Έτσι, στους Boyatzis & Kolb (1991) συναντάμε τη *δεξιότητα* να ορίζεται ως τον «*συνδυασμό της δυνατότητας (ability), της γνώσης και της εμπειρίας, που επιτρέπει σε ένα άτομο να κάνει κάτι καλά*» (1991:280), ενώ τις *ικανότητες* να ορίζονται ως «*τα χαρακτηριστικά του ατόμου που αιτιωδώς σχετίζονται με την επιτυχία της αποτελεσματικής ή/και ανώτερης απόδοσης*» (Boyatzis, 1983: 23).

Για τους Boissiere, Knight και Sabot, (1985) δεξιότητα σημαίνει την ικανότητα να εφαρμόζει κάποιος τη γνώση και να έχει κατακτήσει τον τρόπο, ώστε να διεκπεραιώνει καθήκοντα που αναλαμβάνει και να επιλύει προβλήματα. Για τους Gresham και Elliott (1987) δεξιότητα είναι η ικανότητα να ανταποκρίνεται κάποιος στις απαιτήσεις σε ατομικό ή κοινωνικό επίπεδο ή να εκτελεί μια εργασία που αναλαμβάνει. Με τους Gresham και Elliott (1987) συμφωνεί ο ορισμός που δίνεται από το CEDEFOP (2010), σύμφωνα με τον οποίο δεξιότητα είναι η ικανότητα να εκτελεί κάποιος εργασίες και να επιλύει προβλήματα. Έτσι, στα κείμενα του Cedefop (2014), συναντάμε τον όρο δεξιότητα να αναφέρεται όχι μόνο στην εκτέλεση ενός συγκεκριμένου καθήκοντος ή εργασίας αλλά επίσης και στην επιτυχημένη διαχείριση και επίλυση προβλημάτων. Στο ίδιο κείμενο, συναντάμε την ικανότητα να αναφέρεται τόσο στην επιτυχημένη διαχείριση επαγγελματικών καταστάσεων όσο και στην υποστήριξη της προσωπικής ανάπτυξης του ατόμου και στην ανάπτυξη των ηθικών αξιών του (Cedefop, 2014). Στους Sánchez & Ruiz (2008) παρουσιάζεται ως συνισταμένη της τεχνογνωσίας, γνώσεων και δεξιοτήτων, αλλά και διαδικασιών, δυνατοτήτων, κανόνων, προτύπων, στάσεων και αξιών.

Σύμφωνα με το νέο θεματολόγιο δεξιοτήτων για την Ευρώπη (2016) στο πλαίσιο της: «*συνεργασία για την ενίσχυση του ανθρώπινου δυναμικού, της απασχολησιμότητας και της ανταγωνιστικότητας*» ο όρος «**δεξιότητες**» χρησιμοποιείται γενικότερα για να περιγράψει **«τι γνωρίζει, τι κατανοεί και τι μπορεί να κάνει ένα άτομο»**.

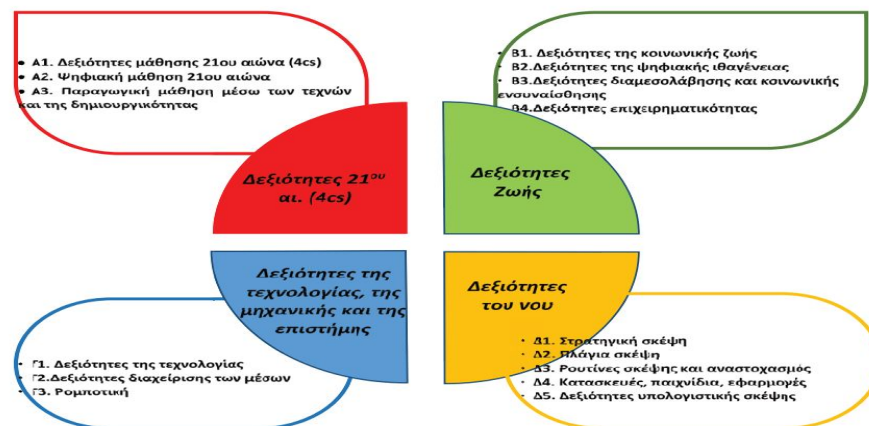
Από την πλευρά του ΟΟΣΑ, στο κείμενο για τις δεξιότητες του 2030 συναντάμε τον ορισμό της δεξιότητας να περιγράφεται ως η επάρκεια που απαιτείται για να ολοκληρωθεί

μα διαδικασία στηριζόμενη στις γνώσεις, με στόχο να επιτευχθεί ένας στόχος εμπλουτισμένη με την ηθική αξία της υπευθυνότητας (ΟΟΣΑ, 2019). Οι δεξιότητες, μάλιστα, διακρίνονται σε πλήθος διαφορετικών ειδών δεξιοτήτων, όπως οι βασικές, μεταβιβάσιμες, τεχνικές, οριζόντιες, κ.ά. (Λαλιώτη, 2021:15).

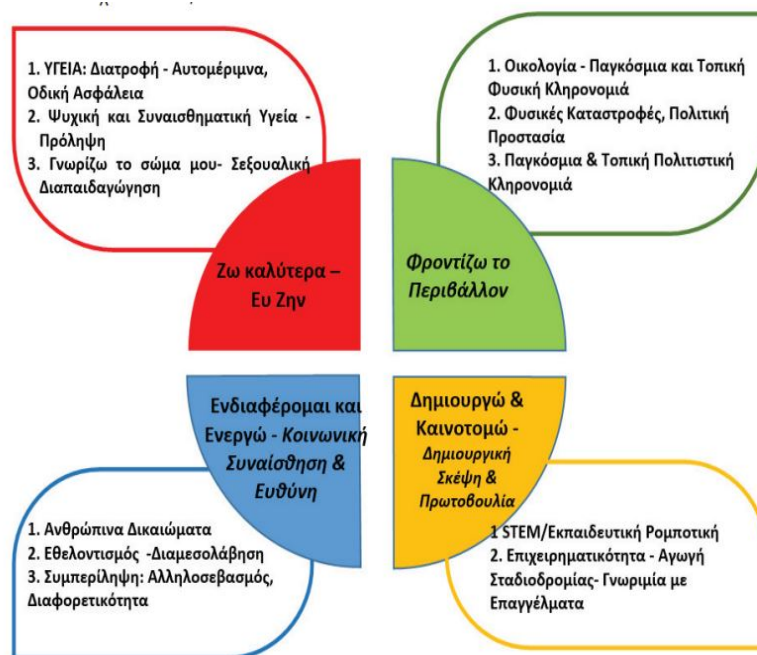
Επιπλέον, στη βιβλιογραφία συναντάμε τον όρο δεξιότητες του 21<sup>ου</sup> αιώνα, οι οποίες ορίζονται από τον Dede (2010) ως ένα σύνολο δεξιοτήτων και ικανοτήτων που είναι απαραίτητες, εάν θέλουμε να θεωρούμαστε επιτυχημένοι σ' έναν τεχνολογικά υποστηριζόμενο κόσμο. Η έννοια της δια βίου μάθησης αποκτά υπόσταση, μιας και οι εκπαιδευόμενοι δύναται να προσαρμοστούν και να ανταποκριθούν στις νέες απαιτήσεις (OECD, 2017).

### Εργαστήρια Δεξιοτήτων

Τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων αποτελούν καινοτόμο, δυναμική, διδακτική, εκπαιδευτική δράση, η οποία συνίσταται στην προσθήκη νέων Θεματικών Ενότητων, με εστίαση στις δεξιότητες, στο υποχρεωτικό ωρολόγιο πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου, του Δημοτικού και του Γυμνασίου, αξιοποιώντας σύγχρονες και καινοτόμες μεθόδους μάθησης (ΦΕΚ Β/3567/2021). Στα εργαστήρια δεξιοτήτων οι δεξιότητες κατηγοριοποιούνται σε 4 κύκλους στοχοθεσίας (ΦΕΚ Β/3567/2021):



Αντίστοιχα το πρόγραμμα και το εκπαιδευτικό υλικό των «Εργαστηρίων Δεξιοτήτων» ομαδοποιείται σε τέσσερις (4) Θεματικές Ενότητες (ΦΕΚ Β/3567/2021):



Κάθε τρίμηνο πραγματοποιείται αξιολόγηση ανά Θεματική Ενότητα που στοχεύει στην αξιολόγηση τόσο της εφαρμογής του Προγράμματος Καλλιέργειας δεξιοτήτων όσο και της ανάπτυξης δεξιοτήτων των μαθητών. Η τεχνική αξιολόγησης που προτείνεται, σύμφωνα με το ΦΕΚ (B/3791/13.08.2021) είναι ο ατομικός φάκελος του μαθητή (portfolio), ο οποίος παραδίδεται στον μαθητή ως προσωπικό του αρχείο, αποτελεί υλικό ενημέρωσης και συμβουλευτικής προς τους γονείς/κηδεμόνες στο πλαίσιο προγραμματισμένων συναντήσεων με τους εκπαιδευτικούς που υλοποιούν τα εργαστήρια δεξιοτήτων. Το portfolio λειτουργεί ως διαγνωστικό μέσο καθώς επίσης και ως εργαλείο αποτύπωσης του βαθμού επίτευξης των στόχων των εργαστηρίων δεξιοτήτων από μέρος του μαθητή. Επίσης το portfolio μπορεί να περιλαμβάνει νέες προσεγγίσεις αξιολόγησης, όπως είναι η αυτοαξιολόγηση και η ετεροαξιολόγηση στην ομάδα και πεδία συγκρότησης του «σχολικού βιογραφικού» του μαθητή (ΦΕΚ B/3791/13.08.2021). Παράλληλα, ωστόσο, μπορούν να χρησιμοποιηθούν και άλλες σύγχρονες τεχνικές αξιολόγησης όπως η συζήτηση, τα σχέδια εργασίας, η συστηματική παρατήρηση, ο οενοιολογικός χάρτης, η ρουμπρίκα κα.

### **Εννοιολογική περιγραφή των όρων «ποιότητα», «δείκτες ποιότητας»**

Η ποιότητα δεν αποτελεί νέο αντικείμενο στον χώρο της εκπαίδευσης. Τόσο στον χώρο της τυπικής εκπαίδευσης, όσο και στον χώρο της μη τυπικής έχουν αναπτυχθεί

μέθοδοι, τυπολογίες, διαδικασίες που διευκολύνουν τον έλεγχο και έχουν ως στόχο να διασφαλίσουν την ποιότητα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και διαδικασιών.

Η έννοια της ποιότητας είναι μια έννοια πολυεδρική και το νόημά της είναι ανοικτό σε ερμηνείες και χρήσεις ανάλογα με το κοινωνικό, οικονομικό και πολιτικό πλαίσιο (Jarvis, 2004). Το πλαίσιο της διασφάλισης ποιότητας δεν είναι κάτι σταθερό. Αποτελεί ένα σύστημα παραγόντων το οποίο είναι δυναμικό, συνεχώς εξελισσόμενο και βελτιούμενο σε σχέση τόσο με αυτό που αξιολογείται, όσο και με το ίδιο το πλαίσιο αξιολόγησης της ποιότητας (Moran, 2001).

Οι δείκτες ποιότητας αποτελούν μια απλή ή σύνθετη, συνήθως, ποσοτική έκφραση που συσχετίζουν τα διάφορα στοιχεία ή παραμέτρους διάρθρωσης της εκπαίδευσης και των διαδικασιών της και είναι χρήσιμοι στη λήψη αποφάσεων που στοχεύουν στη βελτίωση των εκπαιδευτικών- διδακτικών παρεμβάσεων (Savelson et al, 1987).

Αποτελούν βασικό εργαλείο στη διαδικασία διασφάλισης της ποιότητας των εργαστηρίων δεξιοτήτων, προσφέροντας ακριβή δεδομένα για την υλοποίηση των στόχων του, παρέχοντας παράλληλα τις αναγκαίες πληροφορίες με στόχο το εργαστήριο δεξιοτήτων να γίνει περισσότερο λειτουργικό και αποτελεσματικό στα σημεία που απαιτείται (Φραγκούλης, 2021). Επιπλέον η χρήση των δεικτών διευκολύνει στην τυποποίηση της έκθεσης των αποτελεσμάτων και διευκολύνει τις συγκρίσεις, όπου αυτές είναι απαραίτητες (Van den Berghe, 1997). Η διαδικασία προσδιορισμού δεικτών ποιότητας ενισχύει τον αναστοχασμό και τη συζήτηση για τα επιθυμητά αποτελέσματα ανάμεσα στους συντελεστές ενός εκπαιδευτικού προγράμματος.

Ενώ, μάλιστα, τα προηγούμενα χρόνια γινόταν αναφορά στους σκοπούς, τους στόχους των εκπαιδευτικών προγραμμάτων καθώς και τα μαθησιακά αποτελέσματα σε επίπεδο γνώσεων, σήμερα το ενδιαφέρον εστιάζεται στα μαθησιακά αποτελέσματα που σχετίζονται με την ανάπτυξη δεξιοτήτων και την αξιολόγηση των διαδικασιών μάθησης (Παπαδάκης, Φραγκούλης & Φίλλιπς, 2004:166).

Τα τελευταία χρόνια τόσο στο πεδίο της τυπικής εκπαίδευσης όσο και σε αυτό της εκπαίδευσης ενηλίκων γίνεται προσπάθεια για τη δημιουργία κριτηρίων - δεικτών ποιότητας. Ενώ τα προηγούμενα χρόνια γίνονταν αναφορά στους σκοπούς, στους στόχους των εκπαιδευτικών προγραμμάτων καθώς και στα μαθησιακά αποτελέσματα σε επίπεδο γνώσεων, σήμερα το ενδιαφέρον εστιάζεται στα μαθησιακά αποτελέσματα που σχετίζονται

με την ανάπτυξη δεξιοτήτων και την αξιολόγηση των διαδικασιών μάθησης (Παπαδάκης, Φραγκούλης & Φίλιπς, 2004:166).

Σύμφωνα με τη Βασιλού – Παπαγεωργίου (2004) οι δείκτες ποιότητας στον χώρο της εκπαίδευσης μπορούν να ομαδοποιηθούν σε λειτουργικές κατηγορίες, με δεδομένο πως σε κάθε σύστημα εκπαίδευσης υπάρχουν τέσσερα αλληλοεπιδρώντα υποσυστήματα. Τα υποσυστήματα αυτά είναι τα ακόλουθα:

1. Ο σχεδιασμός και η στρατηγική
2. Η διοίκηση και το προσωπικό
3. Τα αναλυτικά προγράμματα και η εφαρμογή τους
4. Οι μαθησιακές εμπειρίες και τα αποτελέσματα

Με βάση τα πιο πάνω υποσυστήματα προκύπτουν δύο επίπεδα ανάλυσης στα οποία μπορούν να εφαρμοστούν οι αντίστοιχοι δείκτες:

- δείκτες ποιότητας σχετικά με την οργάνωση και τη διοίκηση του προγράμματος
- δείκτες ποιότητας σχετικά με τη φύση της μαθησιακής εμπειρίας και τα αποτελέσματα από την εφαρμογή του προγράμματος (Seyfriedetal.,1999)

### **Δείκτες ποιότητας για τα εργαστήρια δεξιοτήτων**

Οι δείκτες ποιότητας για τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων αφορούν τους βασικότερους άξονες του πρώτου υποσυστήματος ενός προγράμματος ανάπτυξης δεξιοτήτων, όπως η ικανότητα:

- -αποτελεσματικής επικοινωνίας
- -ομαδικής εργασίας και συνεργασίας
- -χειρισμού διαφωνιών
- -αποδοχής και χειρισμού των αλλαγών και εξελίξεων
- -οργάνωσης

Οι λειτουργικές κατηγορίες των δεικτών ποιότητας αφορούν δείκτες σχετικά με:

- -την προετοιμασία και τη σχεδίαση του εργαστηρίου δεξιοτήτων
- -το περιεχόμενο του εργαστηρίου δεξιοτήτων
- -τη διεξαγωγή του εργαστηρίου δεξιοτήτων

- -τις εκπαιδευτικές μεθόδους, τεχνικές και τα εποπτικά μέσα υλοποίησης του εργαστηρίου
- δεξιοτήτων
- -το εκπαιδευτικό υλικό στήριξης του εργαστηρίου δεξιοτήτων
- -την επικοινωνία του εκπαιδευτικού με τους μαθητές
- -την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών διαδικασιών και των μαθησιακών αποτελεσμάτων του
- εργαστηρίου δεξιοτήτων
- -την αξιολόγηση της διαδικασίας αξιολόγησης του εργαστηρίου δεξιοτήτων.

Για την **προετοιμασία και τη σχεδίαση** του εργαστηρίου δεξιοτήτων η αποτίμηση της διαδικασίας περιλαμβάνει δείκτες ποιότητας όπως οι ακόλουθοι:

- μελέτη της υπάρχουσας κατάστασης σε σχέση με το προς διερεύνηση θέμα μελέτης
- διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των μαθητών μέσω ερωτηματολογίων,
- συνεντεύξεων, συζητήσεων
- επιλογή του αντικειμένου μελέτης του προγράμματος σύμφωνα με τις επιμορφωτικές
- ανάγκες και τα χαρακτηριστικά της ομάδας των μαθητών
- αποσαφήνιση των σκοπών και στόχων (σε επίπεδο γνώσεων, δεξιοτήτων, στάσεων – συμπεριφορών) του εργαστηρίου δεξιοτήτων
- προσαρμογή των στόχων του εργαστηρίου δεξιοτήτων στις ανάγκες, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τα ενδιαφέροντα των μαθητών
- επιλογή κατάλληλων εκπαιδευτικών μεθόδων –τεχνικών για την υλοποίηση του εργαστηρίου δεξιοτήτων
- επιλογή του κατάλληλου εποπτικού υλικού

Ως προς το **περιεχόμενο** του εργαστηρίου δεξιοτήτων προτείνονται:

- η εναρμόνιση του περιεχομένου του με τις εκπαιδευτικές ανάγκες, τα ενδιαφέροντα, τα χαρακτηριστικά και τις εμπειρίες των μαθητών
- η εναρμόνιση του περιεχομένου του σύμφωνα με το κοινωνικο-οικονομικό και μορφωτικό επίπεδο των μαθητών,

- ο διαθέσιμο χρόνο τους
- ο ρυθμός με τον οποίο μπορούν να συμμετέχουν οι μαθητές/ τριες στις δραστηριότητες του εργαστηρίου
- η αξιοποίηση διεπιστημονικών- προεκτάσεων στη μελέτη των επιμέρους γνωστικών αντικειμένων

Κατά τη **διεξαγωγή** των εργαστηρίων δεξιοτήτων είναι σημαντικό να ληφθούν υπόψη και να αποτιμηθούν ως δείκτες ποιότητας:

- η ενεργοποίηση του ενδιαφέροντος των μαθητών με αξιοποίηση βιωματικών
- συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών
- η διαμόρφωση Παιδαγωγικού Συμβολαίου με τους μαθητές
- ο καθορισμός των στόχων του προγράμματος και η διασύνδεσή τους με προϋπάρχουσες
- γνώσεις και εμπειρίες της ομάδας
- η δημιουργία ομάδων εργασίας από τους μαθητές
- ο καθορισμός των αντικειμένων εργασίας των μελών των ομάδων
- η συμμετοχή των μαθητών στις ομάδες εργασίας, ανάλογα με τις ιδιαίτερες ανάγκες,
- επιθυμίες, κλίσεις, ενδιαφέροντα τους
- ο βαθμός μελέτης και ανάλυσης αντικειμένων του εργαστηρίου δεξιοτήτων σε σχέση με
- το επίπεδο των μαθητών, τις ανάγκες τους και τον διαθέσιμο χρόνο τους
- η σύνδεση του εργαστηρίου δεξιοτήτων με την τοπική κοινωνία
- ο κατάλληλος χειρισμός του χρόνου (ενέργειες αναγκαίες, χρήσιμες, σχετικές)
- η προσαρμογή της ροής του εργαστηρίου δεξιοτήτων στον ρυθμό των μελών των ομάδων
- εργασίας
- η άμεση και πρακτική αξιοποίηση των αποτελεσμάτων του εργαστηρίου δεξιοτήτων στην
- καθημερινή ζωή



- η αξιοποίηση βιβλίων – εντύπων, διαδικτυακών και άλλων πηγών για την πραγματοποίηση
- του εργαστηρίου δεξιοτήτων

Συγκεκριμένα για τις **εκπαιδευτικές μεθόδους, τεχνικές και τα εποπτικά μέσα** προτείνονται:

- η αξιοποίηση συμμετοχικών εκπαιδευτικών μεθόδων και τεχνικών
- η χρήση ενεργητικών βιωματικών συμμετοχικών τεχνικών προσαρμοσμένων στα χαρακτηριστικά των μαθητών και στην ιδιαίτερη φυσιognωμία του εργαστηρίου δεξιοτήτων
- η διασύνδεση των εκπαιδευτικών μέσων με τις χρησιμοποιούμενες εκπαιδευτικές τεχνικές
- η επιλογή και χρήση καταλλήλων με τις χρησιμοποιούμενες εκπαιδευτικές τεχνικές και τη μορφή του εργαστηρίου δεξιοτήτων εποπτικών μέσων διδασκαλίας
- ο σωστός χειρισμός των εποπτικών μέσων διδασκαλίας

Ως δείκτες ποιότητας για το **εκπαιδευτικό υλικό υλοποίησης του εργαστηρίου δεξιοτήτων** προτείνονται:

- η καταλληλότητά του σε σχέση με τα χαρακτηριστικά των μελών της ομάδας και την ιδιαίτερη φυσιognωμία του εργαστηρίου
- η επάρκειά του
- η λειτουργικότητά του σε σχέση με τον σκοπό και τους στόχους του εργαστηρίου
- η προσέλκυση της προσοχής και του ενδιαφέροντος των μαθητών

Ως δείκτες ποιότητας για το **εκπαιδευτικό υλικό στήριξης του εργαστηρίου δεξιοτήτων**

- η φιλικότητά του με τους μαθητές
- η σαφήνεια του περιεχομένου του
- η ποικιλία του ( έντυπο, ηλεκτρονικό, πολυμεσικό)
- η ομαλή χρονική ενσωμάτωσή του στις εκπαιδευτικές δράσεις του εργαστηρίου
- η ομαλή διασύνδεσή του με το περιεχόμενο του εργαστηρίου δεξιοτήτων

Ως δείκτες ποιότητας για την **επικοινωνία του εκπαιδευτικού με τους μαθητές** προτείνονται:

- η ειλικρινής, φυσική και όχι τυπική, φιλική, υποστηρικτική, ενθαρρυντική επικοινωνία
- η σωστή χρήση της « γλώσσας του σώματος»
- η σωστή χρήση του χώρου
- η διαμόρφωση κλίματος εμπιστοσύνης με τους μαθητές
- η ικανοποίηση των ιδιαίτερων αναγκών, επιθυμιών των μαθητών κατά τη διάρκεια υλοποίησής του προγράμματος
- η επαφή μέσω του βλέμματος με τις ομάδες των μαθητών

Σημαντική κρίνεται η **αξιολόγηση** ως διαδικασία αποτίμησης των εκπαιδευτικών διαδικασιών και των **μαθησιακών αποτελεσμάτων** του εργαστηρίου δεξιοτήτων. Οι δείκτες ποιότητας που προτείνονται είναι οι ακόλουθοι:

- η ενεργητική συμμετοχή των μαθητών σε όλες τις φάσεις υλοποίησής του
- η ανάπτυξη πρωτοβουλιών, εκτέλεση ασκήσεων, συμμετοχή σε διαδικασίες επίλυσης προβλημάτων από τα μέλη της ομάδας
- η απόκτηση γνώσεων, καλλιέργεια δεξιοτήτων, υιοθέτηση θετικών στάσεων και συμπεριφορών των εκπαιδευόμενων σε σχέση με το αντικείμενο μελέτης
- η δυνατότητα εφαρμογής και αξιοποίησης των αποκτηθέντων γνώσεων, δεξιοτήτων, στάσεων και συμπεριφορών στην καθημερινή ζωή των μαθητών

Τέλος, απαραίτητη κρίνεται η **αξιολόγηση της διαδικασίας αξιολόγησης του εργαστηρίου δεξιοτήτων** σύμφωνα με τους ακόλουθους δείκτες ποιότητας:

- η ενεργητική συμμετοχή των μαθητών/τριών στο σχολιασμό του παραγόμενου έργου από τις ομάδες εργασίας
- η αυτό-αξιολόγησή του τρόπου λειτουργίας των μελών των ομάδων εργασίας
- ο κριτικός αναστοχασμός των μελών των ομάδων
- ο εντοπισμός και η αναγνώριση λαθών

- ο εντοπισμός και η αναθεώρηση μη αποδοτικών μεθόδων και διαδικασιών υλοποίησης του εργαστηρίου δεξιοτήτων
- η αναγνώριση των δυνατών και των αδύνατων σημείων της λειτουργίας των ομάδων εργασίας σε σχέση με την αξιολόγηση του εργαστηρίου δεξιοτήτων

### **Συμπεράσματα**

Σύμφωνα με όσα αναλύθηκαν κρίνεται απαραίτητη για τον έλεγχο της ποιότητας των εργαστηρίων δεξιοτήτων η ύπαρξη δεικτών μέτρησης και συστήματος διαχείρισης ολικής ποιότητας. Μέσα από την αξιολόγηση βάσει συγκεκριμένων δεικτών ποιότητας θα εξασφαλιστεί η υψηλή ποιότητα στα εργαστήρια δεξιοτήτων, το οποίο αποτελεί άμεσο ζητούμενο από όλους τους εμπλεκόμενους σε αυτά (Υπουργείο Παιδείας, ΙΕΠ, Εκπαιδευτικούς, Στελέχη Εκπαίδευσης, Συντονιστές Εκπαιδευτικού έργου, Συμβούλους Ποιότητας, Μαθητές, Γονείς, Κοινωνικούς Εταίρους, κτλ). Η αξιολόγηση κρίνεται επιτακτική ως διαδικασία, καθώς μέσω αυτής θα εντοπιστούν τυχόν αδυναμίες με στόχο τη βελτίωση των εργαστηρίων δεξιοτήτων, που αποτελούν μια καινοτόμο εκπαιδευτική δράση με μέγιστα μαθησιακά οφέλη, εάν εφαρμοστούν σωστά. Αναμφίβολα, σε αυτά μπορούν να τύπο εφαρμογής σύγχρονες ενεργητικές, συμμετοχικές και βιωματικές μέθοδοι και τεχνικές, μέσα από τις οποίες οι μαθητές θα έχουν τη δυνατότητα να αναπτύξουν δεξιότητες που θα αποτελέσουν εφόδιο για τη μετέπειτα ζωή τους. Συγκεκριμένα, θα μπορέσουν να εφοδιαστούν με δεξιότητες όπως οι ψηφιακές δεξιότητες, κριτική σκέψη, ικανότητα επίλυσης προβλημάτων και η ικανότητα για μάθηση, οι οποίες θα πρέπει να ενισχύονται δια βίου, καθώς προσφέρουν τη δυνατότητα στους μαθητές να εξελίσσονται και να αντεπεξέρχονται με επιτυχία στην πολυπλοκότητα του σύγχρονου κόσμου.

### **Βιβλιογραφικές Αναφορές**

#### **Ελληνόγλωσσες**

Βασιλού-Παπαγεωργίου, Β.(2004). Δείκτες Ποιότητας στην Εκπαίδευση Ενηλίκων: Το Παράδειγμα του Εθνικού Προγράμματος Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών, «Πρακτικά 1<sup>ου</sup> Συνεδρίου της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων», Αθήνα: Μεταίχμιο

Καρατζιά-Σταυλιώτη, Ε. (2004). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση, Εκπαιδευτική Αποτελεσματικότητα και ποιότητα στην Εκπαίδευση*, Πάτρα: Πανεπιστημιακές Παραδόσεις, ΠΤΔΕ

Λαλιώτη, Β. (2021). *Αξιολόγηση πολιτικών δεξιοτήτων - Μέθοδοι και τεχνικές*. Βιβλιογραφική αναφορά. ΙΜΕ-ΓΣΕΕ

Παπαδάκης, Σ., Φραγκούλης, Ι., & Φίλλιπς, Ν. (2005). Η ανάπτυξη Κοινωνικών Ικανοτήτων και Δεξιοτήτων στο πλαίσιο της δια βίου μάθησης, στην Κοινωνία της Πληροφορίας. Διαμόρφωση Δεικτών Ποιότητας για την Αξιολόγησή τους, «Πρακτικά 2<sup>ου</sup> Διεθνούς Συνεδρίου για την Εκπαίδευση Ενηλίκων», Αθήνα: Μεταίχμιο.

ΦΕΚ (Β/3567/2021).

ΦΕΚ (Β/3791/13.08.2021)

Φίλλιπς, Ν. (2005). *Η συμβολή της βιωματικής εκπαίδευσης στην ανάπτυξη κοινωνικών ικανοτήτων*, Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Φραγκούλης, Ι. (2021). *Διδακτική μαθημάτων ειδικότητας. Σημειώσεις μαθήματος, Τμήμα Εκπαιδευτικών Πολιτικών Μηχανικών*, Αθήνα:ΑΣΠΑΙΤΕ.

### Ξενόγλωσσες

Boissiere, M., Knight J. B., Sabot, R. H. (1985). Earnings, Schooling, Ability, and Cognitive Skills, *The American Economic Review*, 75(5), 1016-1030

Boyatzis, R. E., & Kolb, D. A. (1991). *Assessing individuality in learning: The learning skills profile*. *Educational Psychology*, 11(3-4), 279-295.

Boyatzis, R. E. (1983). The Competent Manager - a Model for Effective Performance, *Management Education and Development*.14(2):144-147. doi:[10.1177/135050768301400208](https://doi.org/10.1177/135050768301400208)

CEDEFOP (2014). *Terminology of European education and training policy*, Second edition, a selection of 130 key terms, Luxembourg

Cedefop(2010b). *Skills supply and demand in Europe*. Luxembourg: Publications Office of the European Union

Descy, P., & Tessaring, M. (2002). Training and Learning for Competence: Second Report on Vocational Training Research in Europe: Executive Summary. *CEDEFOP, Luxembourg*.

Dede, C. (2010). Στο R. B. J. Bellance, *Comparing frameworks for 21st century skills* (σσ. 51-76). Bloomington: IN: Solution Tree Press.

Gamson, Z. F. (1991). A brief history of the seven principles for good practice in undergraduate education. In A. W. Chickering & Z. F. Gamson (Eds.), *Applying the seven*

- principles for good practice in undergraduate education. New Directions in Teaching and Learning, No. 47* (pp. 5-12). San Francisco: Jossey-Bass.
- Gresham, F., Elliott, S., (1987). The Relationship Between Adaptive Behavior and Social Skills, *Issues in Definition and Assessment, 1*, 167-181
- Jarvis, P. (2004). *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση: θεωρία και πράξη* (μτφρ. Αλεξ. Μανιάτη), Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Lorenz, E., & Lundvall. B-Å. (Eds.). (2006). *How Europe's economies learn: coordinating competing models*. Oxford: Oxford University Press
- McKeachie, W. J. (1999). *Teaching tips: Strategies, research, and theory for college and university teachers*. Boston: Houghton Mifflin.
- Moran, J. (2002). *Assessing adult learning: a guide for practitioners, Florida: Krieger P.C.*
- Prince, M. (2004). Does Active Learning Work? A Review of the Research. *Journal of engineering education, 93(3)*, 223-231
- OECD. (2017). *Educational Opportunity for All: Overcoming Inequality throughout the Life Course*. Paris: OECD Publishing.
- Sánchez, A. V., & Ruiz, M. P. (2008). *Competence-based learning. A proposal for the assessment of generic competences*, University of Deusto: Bilbao
- Savelson, R., D. C. Phillips, L. Towne, Feuer M. (1987). On the Science of Education Design Studies. *Educational Researcher, 32(1)*: pp.25-28.
- Seyfried, E. Kohlmeyer & K. Futh-Riedesser, R. (1999). *Supporting quality in vocational training through networking*, Thessaloniki: CEDEFOP.
- VandenBerghe, W. (1997). *Indicators in perspective: the use of quality indicators in vocational education and training*, Thessaloniki: CEDEFOP.

**«Η Τέχνη της Γραφής - κλειδί ελευθερίας»: Αναπτύσσοντας τη δεξιότητα της δημιουργικής γραφής σε έγκλειστους εκπαιδευόμενους σε ΣΔΕ καταστημάτων κράτησης**

Ισμήνη Καβαλλάρη  
Υποδιευθύντρια ΣΔΕ Πρέβεζας  
Εκπαιδεύτρια Ενηλίκων στον Αγγλικό Γραμματισμό  
Παναγιώτα Ψυχογιούλου  
φιλόλογος-βιβλιοθηκονόμος,  
m.ed δημιουργικής γραφής (Κατεύθυνση Εκπαίδευση)

### **Περίληψη**

Η παρούσα εισήγηση αφορά την υλοποίηση του project «Τέχνης ΔΡΩμενα» στο 2<sup>ο</sup> Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ) Πάτρας του Καταστήματος Κράτησης Αγίου Στεφάνου και προβάλλει τις επωφελείς για τους έγκλειστους πλευρές του και τις δεξιότητες που καλλιεργούνται μέσα από αυτό. Το θεωρητικό πλαίσιο στο οποίο κινούμαστε εστιάζει σε έννοιες και παιδαγωγικά ρεύματα που βρίσκουν θετική απήχηση στα διαθεματικά project, όπως η παιδαγωγική του project και η προσέγγιση με προσανατολισμό τη δράση, αναδεικνύοντας το σημαντικό ρόλο που παίζουν οι τεχνικές εμπύχωσης μέσω του εργαστηρίου ψηφιδωτού και της δημιουργικής γραφής στην εκπαίδευση ενηλίκων σε ΣΔΕ καταστημάτων κράτησης.

**Λέξεις-κλειδιά:** εκπαίδευση ενηλίκων, ΣΔΕ καταστημάτων κράτησης, έγκλειστοι εκπαιδευόμενοι, τέχνη ψηφιδωτού, δημιουργική γραφή

### **Εισαγωγή**

Η εκπαίδευση στη φυλακή είναι σημαντική διότι καλείται να περιορίσει τις άσχημες συνέπειες που επιφέρει ο εγκλεισμός, και οι οποίες σχετίζονται με έλλειψη αυτοεκτίμησης, κακή ψυχολογία και αρνητικά συναισθήματα από τους κρατούμενους. Μέσα στο αποπνικτικό πλαίσιο της φυλακής η ανάγκη για εκπαίδευση είναι η μοναδική επιλογή. Έτσι, εξασφαλίζεται για τους κρατούμενους δημιουργική διαχείριση του άδειου χρόνου, που πλεονάζει και ευθύνεται για προβληματικές καταστάσεις και συμπεριφορές.

Η εκπαίδευση στη φυλακή είναι μια εξαιρετικά σημαντική δράση που προετοιμάζει τους κρατούμενους για τη ζωή «μετά», ανακουφίζοντας συγχρόνως από το δυσβάσταχτο βάρος του εγκλεισμού. Η εκπαίδευση των κρατουμένων έχει στόχο την απόκτηση, συμπλήρωση και αναβάθμιση των γνώσεων και, κυρίως, των δεξιοτήτων τους, καθώς από το «μέσα» στο «μετά» είναι μόνον ένα γράμμα δρόμος!

Από τον Αύγουστο του 2003 ξεκίνησε η προσπάθεια να αποκτήσουν οι κρατούμενοι δεξιότητες μέσα από την εκπαίδευση. «Σκοπός ήταν η απόκτηση βασικών δεξιοτήτων, ώστε να εξασφαλιστούν ίσες ευκαιρίες στην αγορά εργασίας, η μείωση του κοινωνικού αποκλεισμού και η διαμόρφωση της στάσης του ενεργού πολίτη» (Ρηγούτσου 2005). Το σχολείο στη φυλακή συμβάλλει στον εξανθρωπισμό της φυλακής, καθόσον «κανένα πρόγραμμα σωφρονιστικής μεταρρύθμισης δεν μπορεί να είναι αποτελεσματικό χωρίς την εκπαίδευση και την κατάρτιση του έγκλειστου πληθυσμού» (Δημητρούλη, Θεμελή & Ρηγούτσου, 2006). «Η εκπαίδευση ενηλίκων δεν αποτελεί παθητική απορρόφηση γνώσεων και δεξιοτήτων, αλλά το μέσο με το οποίο οι άνθρωποι μπορούν να διερευνήσουν και να ανακαλύψουν την προσωπική και κοινωνική ταυτότητά τους» (Συμβούλιο της Ευρώπης, 1990).

### **Ανάπτυξη Δεξιοτήτων στην Εκπαίδευση Ενηλίκων στα ΣΔΕ καταστημάτων κράτησης**

Ένα από τα σημαντικότερα θέματα σχετικά με την εκπαίδευση στις φυλακές είναι η απόκτηση «δεξιοτήτων ζωής» (life skills) και «κοινωνικών δεξιοτήτων» (social skills). Η Δημιουργική Γραφή συμβάλλει σημαντικά στην καλλιέργεια αυτών των δεξιοτήτων. Οι δεξιότητες ζωής είναι μια σειρά δεξιοτήτων, που αποκτώνται μέσω της μάθησης και των εμπειριών του καθενός και χρησιμοποιούνται για να διαχειρίζονται αποτελεσματικά προβλήματα και ζητήματα της καθημερινότητας. Τέτοιες δεξιότητες είναι η δημιουργικότητα, η κριτική σκέψη, η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων και λήψης αποφάσεων, η επικοινωνία και η συνεργασία, η ιδιότητα του πολίτη, η προσωπική και η κοινωνική υπευθυνότητα.

Η εκπαίδευση στις δεξιότητες ζωής ωφελεί τους έγκλειστους εκπαιδευόμενους, διότι α) τους βοηθά να αναπτύξουν την αυτοπεποίθησή τους και να αντιμετωπίζουν με επιτυχία αλλαγές και προκλήσεις στη ζωή τους, β) τους δίνει φωνή στο σχολείο και στην κοινότητα της φυλακής, γ) τους δίνει τη δυνατότητα να συνεισφέρουν θετικά, καθώς αναπτύσσει την απαραίτητη πείρα για τη διεκδίκηση των δικαιωμάτων και την κατανόηση των υποχρεώσεων

τους, ενώ τους προετοιμάζει για τις προκλήσεις και τις ευκαιρίες της ζωής μετά την αποφυλάκισή τους.

Στα ΣΔΕ οι έγκλειστοι εκπαιδευόμενοι εκτός από τον Ελληνικό Γραμματισμό διδάσκονται και τον Γραμματισμό της Αισθητικής Αγωγής. Η αισθητική αγωγή μέσω της τέχνης απαλύνει τον πόνο, μειώνει την ένταση, χτίζει «διαύλους επικοινωνίας με τον έξω κόσμο» (Φυτράκης 2017:11). Αναμφισβήτητα κάθε άνθρωπος είναι δέκτης γι' αυτό και η τέχνη απευθύνεται σε κάθε άτομο. Επιπλέον, μέσα από το βιωματικό εργαστήριο Δημιουργικής Γραφής στο πλαίσιο της ενίσχυσης, μεταξύ άλλων, και του Ελληνικού Γραμματισμού σε ΣΔΕ φυλακών επιχειρείται: α) η δημιουργική διαχείριση του «νεκρού» χρόνου από τους έγκλειστους εκπαιδευόμενους, β) η απόκτηση βασικών δεξιοτήτων στον ελληνικό γραμματισμό, γ) η απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων, δ) η καλλιέργεια της υπευθυνότητας, ε) η απόκτηση της ικανότητας να θέτουν στόχους, στ) η βελτίωση της αυτοεκτίμησης, ζ) η απόκτηση κοινωνικής πείρας και βαθμιαίας προετοιμασίας για τη ζωή εκτός των τειχών.

Οι δεξιότητες που αποκτά ή αναβαθμίζει ο κρατούμενος μέσα από την Δημιουργική Γραφή έχουν ως αποτέλεσμα τη βελτίωση της ποιότητας της ζωής του τόσο μέσα στη φυλακή όσο και μετά την αποφυλάκιση. Ο κρατούμενος, ως εκπαιδευόμενος, προσδοκά να αποκτήσει συγκεκριμένες δεξιότητες, οι οποίες να συνδέονται με τους στόχους του και να μπορούν να εφαρμοστούν άμεσα στην πράξη, ώστε να μπορέσουν να εκπληρώσουν ορισμένους κοινωνικούς ρόλους, όπως του συζύγου, του γονέα κλπ. Συχνά οι ίδιοι δηλώνουν: *«Θέλω να μάθω να γράφω ποιήματα για να τα χαρίζω στη γυναίκα μου και στο παιδί μου κατά τη διάρκεια του επισκεπτηρίου»*. Έτσι διευρύνουν τα ενδιαφέροντά τους και ανακαλύπτουν μια νέα διάσταση στην πραγματικότητα που τους περιβάλλει, αλλά και στον εαυτό τους.

Οι κρατούμενοι επιθυμούν να αντιμετωπίζονται ως υπεύθυνοι εκπαιδευόμενοι, των οποίων η γνώμη λαμβάνεται σοβαρά υπόψη από τον εκπαιδευτή τους στο ΣΔΕ κατά τη διεξαγωγή του προγράμματος εκπαίδευσης. Τις περισσότερες φορές οι ενήλικοι κρατούμενοι επιδιώκουν να συμμετέχουν ενεργά στην πορεία της εκπαίδευσής τους ή, έστω, το επιζητούν ενδόμυχα και, επομένως, ανταποκρίνονται όταν τους δοθεί η κατάλληλη ευκαιρία μέσα από τη Δημιουργική Γραφή. Η Δημιουργική Γραφή γίνεται μια γέφυρα ανάμεσα στο μέσα και το έξω, ανάμεσα στον έγκλειστο εκπαιδευόμενο και την κοινωνία,



αλλά και μία εσωτερική γέφυρα ανάμεσα σ' αυτό που αισθάνεται και τον τρόπο που μπορεί να το εκφράσει.

Έτσι, ο κρατούμενος με τη βοήθεια του εκπαιδευτή/εμπυχωτή, προσπαθεί σιγά-σιγά να επενδύσει στην εκπαίδευσή του με ένα τρόπο διαφορετικό, πιο ουσιαστικό, να την θεωρήσει, δηλαδή, ως το μοναδικό μέσο που θα του επιτρέψει άνοιγμα στην κοινωνία και καλύτερους όρους διαβίωσης είτε εντός είτε εκτός φυλακής. Κατά την εξέλιξη του εργαστηρίου Δημιουργικής Γραφής συχνά παρατηρείται αλλαγή στη στάση των κρατουμένων, οι οποίοι κατάφεραν, έστω και προσωρινά, να μετατρέψουν την τάξη σε «ζωτικό προσωπικό χώρο».

Στη διάρκεια των εργαστηρίων δημιουργικής γραφής σε ΣΔΕ φυλακών, η σκέψη γίνεται συναίσθημα, καθώς οι έγκλειστοι εκπαιδευόμενοι βρίσκουν διέξοδο γράφοντας, εκφράζουν όλα εκείνα που κρατάνε μέσα τους, βελτιώνουν τις τεχνικές τους και κάνουν το λόγο τους εκφραστικό, ώστε να αγγίζει τον αναγνώστη. Πρόκειται για “βιωματικό εργαστήριο προσωπικής έκφρασης”, όπου η σκέψη γίνεται συναίσθημα, το συναίσθημα γίνεται λέξεις και οι λέξεις παίρνουν μορφή κειμένου. Σε πλαίσιο χαλαρό, φιλικό και ασφαλές, μέσα από πρωτότυπες και διασκεδαστικές ασκήσεις λόγου, οι εκπαιδευόμενοι αναγνωρίζουν τα συναισθήματά τους, τα αποδέχονται, τα κάνουν συμμάχους και τα εκφράζουν μέσα από τις λέξεις. Κάθε κείμενο, κάθε εργασία, γίνονται αντικείμενο συζήτησης και τους φέρνει πιο κοντά στον εαυτό τους, τις επιθυμίες τους και τα θέλω τους, ακόμα κι αν μέχρι εκείνη τη στιγμή δεν είχαν βρει τον τρόπο να εκφραστούν.

### **Διαθεματικό σχέδιο δράσης «Τέχνης ΔΡΩμενα»**

Στο 2<sup>ο</sup> Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ) Πάτρας του Καταστήματος Κράτησης Αγίου Στεφάνου, υλοποιήθηκε το διαθεματικό σχέδιο δράσης (project) με τίτλο «Τέχνης ΔΡΩμενα» κατά τους μήνες Φεβρουάριο και Μάρτιο 2018. Σε αυτό εκπαιδευόμενοι του Α' και Β' κύκλου σπουδών είχαν την ευκαιρία να γνωρίσουν την τέχνη του ψηφιδωτού και να εκφραστούν μέσω της δημιουργικής γραφής, συμμετέχοντας σε δύο εκπαιδευτικές δράσεις:

α) «Η Τέχνη του Ψηφιδωτού με όσπρια» και β) «Εργαστήριο Δημιουργικής Γραφής: Η Τέχνη της Γραφής - κλειδί ελευθερίας».

Το παραχθέν έργο ήταν η δημιουργία ηλεκτρονικού βιβλίου, στο οποίο ο αναγνώστης έχει τη δυνατότητα να προσεγγίσει τη δημιουργική διαδικασία και την αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευομένων σε συνθήκες εγκλεισμού. Συγκεκριμένα, πρόκειται

για την υλοποίηση δύο εργαστηρίων στο πλαίσιο του παραπάνω project: α) το εργαστήριο κατασκευής 16 αυτοτελών ψηφιδωτών έργων με όσπρια και β) το εργαστήριο Δημιουργικής Γραφής για την παραγωγή ποικίλων κειμενικών ειδών με αφόρμηση τα παραπάνω ψηφιδωτά έργα των εκπαιδευομένων. Έτσι, η Τέχνη του Ψηφιδωτού «υπηρέτησε» την Τέχνη της Δημιουργικής Γραφής, με αποτέλεσμα να δημιουργηθεί ένα «Εργαστήριο Ελεύθερης Σκέψης και Έκφρασης» με χαρακτηριστικά τη συναισθηματική εμπλοκή και την πνευματική διεγερση των εκπαιδευομένων. Συνεπώς, τα ψηφιδωτά τεχνουργήματά τους λειτούργησαν ταυτόχρονα ως «εικόνες», ενισχύοντας τον οπτικό γραμματισμό τους, δηλαδή την ικανότητα ερμηνείας, κριτικής αποτίμησης και δημιουργίας οπτικών μηνυμάτων, τα οποία μετέπειτα μετασχηματίστηκαν σε λόγο μέσω των τεχνικών δημιουργικής γραφής. Με άλλα λόγια, ο “γραμματισμός των τεχνουργημάτων” και ο “οπτικός γραμματισμός” «συνομίλησαν» με τη “δημιουργική γραφή”.

Οι εκπαιδευόμενοι ήρθαν σε επαφή με τον λόγο, έμαθαν μέσα από τους προσωπικούς τους προβληματισμούς, εκφράστηκαν ελεύθερα μέσα από τις δικές τους δημιουργίες, απολαμβάνοντας τον λόγο ως μέσο επικοινωνίας με τους άλλους. Η δημιουργική γραφή απελευθέρωσε τη δημιουργικότητα, η οποία ενεργοποίησε τη φαντασία, αλλά και λειτούργησε «θεραπευτικά», συμβάλλοντας στον αυτοπροσδιορισμό και στην αυτοσυνειδησία των εκπαιδευομένων (Αναγνώστου, 2017). Είναι ένα διαδοχικό πέρασμα από τη θέαση - απόλαυση των εικόνων, στην αυθόρμητη έκφραση συναισθημάτων, που οδηγεί στη συγγραφή κειμένων. Οι εκπαιδευόμενοι μέσα από τις εικόνες, ανασύρουν τις “μνημονικές αποσκευές” τους, ανιχνεύουν τα συναισθήματά τους και τα εκφράζουν μέσα από τη γραφή λεζάντας, ελεύθερης ποίησης, χαϊκού και ακροστιχίδας.

Σ’ ένα εργαστήριο δημιουργικής γραφής τα γράμματα, οι λέξεις, η γλώσσα έχουν πρωταγωνιστικό ρόλο. Παράλληλα, μέσω της δημιουργικής γραφής επιτυγχάνονται η συναισθηματική εκτόνωση (Blacker et al, 2008) και η μείωση του υφιστάμενου άγχους (Morley, 2016), η καλλιέργεια της φαντασίας (Γρόσδος, 2013) και της δημιουργικότητας, η «ενδυνάμωση της υποκειμενικότητας» (Abrams, 2015: 45) και η ανάδειξη των συγγραφικών δεξιοτήτων διαμέσου της δημιουργίας συγκεκριμένων κειμενικών ειδών (Καρακίτσιος, 2013). Οι εκπαιδευόμενοι αποσαφηνίζουν τη σκέψη τους, αναζητούν την ταυτότητά τους, μαθαίνουν να διαβάζουν και να γράφουν. Ο καθοδηγητής εμπυχωτής εκπαιδευτής προσδίδει τα κατάλληλα ερεθίσματα προκειμένου οι μαθητές/-τριες να προσοικειωθούν με

τη δημιουργία κειμένων, που ανήκουν σε ποικίλα λογοτεχνικά είδη (Σουλιώτης 2012: 14), ξεπερνώντας τον φόβο του λευκού χαρτιού (Γρόσδος, 2014:217).

Η ανταπόκριση των εκπαιδευομένων του project «Τέχνης ΔΡΩμενα» του 2ου ΣΔΕ Πάτρας ήταν συγκινητική και πρωτόγνωρη. Απόδειξη των προαναφερθέντων αποτελεί το παραχθέν ψηφιακό βιβλίο ([https://issuu.com/michel33/docs/.pptx\\_43140a2b4631d6](https://issuu.com/michel33/docs/.pptx_43140a2b4631d6)), το οποίο θεωρούμε ότι συμβάλλει στο όραμα να μετατραπεί κάθε σχολείο δεύτερης ευκαιρίας μέσα σε κατάστημα κράτησης σε πνευματικό κέντρο και εστία τέχνης και πολιτισμού. Το διαρκές όνειρο της ελευθερίας, το άρωμα των επιθυμιών, ο προβληματισμός και ο εσωτερική έκφραση βρίσκουν τη θέση τους στις σελίδες αυτού του βιβλίου, συνέπεια της ατομικής δημιουργίας.

Εκπαιδευόμενοι, εκπαιδευτές, καθώς και εξωτερικοί συνεργάτες που συμμετείχαν πρόθυμα στην υλοποίηση των εκπαιδευτικών δράσεων του συγκεκριμένου project, εργάστηκαν από κοινού γι' αυτά τα έργα ελεύθερης έκφρασης, εικόνας και λόγου, και μετουσίωσαν τις μνήμες, τις σκέψεις και τα όνειρά τους σε αξιοθαύμαστη τέχνη που κινητοποιεί και τις αισθήσεις και το πνεύμα. Ως αποτέλεσμα αυτής της επικοινωνιακής συνέργειας, η ψυχαγωγία συνδυάστηκε με τη μαθησιακή διαδικασία, χαρίζοντας στους αναγνώστες αυτού του ψηφιακού βιβλίου συγκίνηση και αισθητική απόλαυση.

Τέλος, επιβεβαιώθηκε από τους εκπαιδευόμενους η απελευθερωτική δύναμη της Τέχνης καθώς, όπως οι ίδιοι λένε, «ο νους και η δημιουργική έκφραση μπορούν να ξεπερνούν κάθε εμπόδιο». Τούτο είναι εμφανές και στα στιγμιότυπα από το εργαστήριο ψηφιδωτού με σπόρους (<https://bit.ly/3vVhfYo>) και από το εργαστήριο δημιουργικής γραφής (<https://bit.ly/3LxyG7I>).

## **Τέχνη και εκπαίδευση**

Η τέχνη και, γενικότερα, τα καλλιτεχνικά μαθήματα μάς βοηθούν να ξεφύγουμε από την καθημερινότητα, το άγχος και την ανία. Η τέχνη απευθύνεται στο συναίσθημα. Αυτό το συναίσθημα είναι ανάγκη να εκφραστεί, για να έχουμε ελεύθερους και δημιουργικούς ανθρώπους. Η τέχνη, εξάλλου, μας βοηθάει να αναπτύξουμε την πρωτοτυπία και την ελεύθερη σκέψη μας (Κακίση-Παναγοπούλου, 1994:19).

Η Εκπαίδευση μέσω της Τέχνης, αλλά και η αξιοποίηση της Τέχνης στην Εκπαίδευση, γίνεται ολοένα και συστηματικότερη τα τελευταία χρόνια (Βρεττός, 1999). Η ένταξη αυτή δεν

έχει, ασφαλώς, στόχο να κατακλύσει τον εκπαιδευόμενο με γνώσεις, αλλά να τον παρωθήσει να παρατηρήσει, να ερευνήσει, να πειραματιστεί, να φανταστεί και να κάνει τους δικούς του συσχετισμούς μέσω των συναισθημάτων. Επιθυμητό αποτέλεσμα είναι να ενθαρρύνεται η ανακάλυψη, η σύγκριση, ο στοχασμός, η κριτική και δημιουργική σκέψη, έτσι ώστε τελικά ο μαθητής να διαμορφώσει το δικό του σύστημα αξιών (Τριλιανός, 2009: 114-115).

Η επαφή με την Τέχνη βοηθάει τους εκπαιδευόμενους να αναπτύσσονται ολόπλευρα, να αποκτήσουν ευαισθησία, ικανότητα για μάθηση, κριτική σκέψη και δημιουργικότητα και συντελεί στην καλύτερη κατανόηση του εαυτού τους, των άλλων ανθρώπων και του κόσμου με περισσότερο ολιστικούς τρόπους (Wick, 2000 και Lawrence, 2005a στο Lawrence, 2008: 67).

Η τέχνη είναι ένας από τους καλύτερους τρόπους για να μετατρέψει κανείς τη σκέψη του σε μια ορατή μορφή, καθώς έχει το πλεονέκτημα να ξεπερνά τα γλωσσικά εμπόδια. Από τον τρόπο που οι κρατούμενοι περιγράφουν και εξηγούν τις ψηφιακές κατασκευές τους, αντιλαμβανόμαστε ότι οι αντιλήψεις τους για το παρελθόν, το παρόν (φυλάκιση) και το μέλλον τους κατακλύζουν. Συνεπώς, η Εκπαίδευση σε συνδυασμό με την Τέχνη δύνανται να βοηθήσουν τους έγκλειστους να εξωτερικεύσουν τις σκέψεις τους, να αποκτήσουν δεξιότητες και να αλλάξουν τη ζωή τους. Η δύναμη της εκπαίδευσης μπορεί και να τους οδηγήσει σε ένα καλύτερο μέλλον, μακριά από την υποτροπή, καθώς η τέχνη δεν αντιγράφει τη φύση, αλλά την αναδημιουργεί μέσα από μια σειρά ψυχικές και πνευματικές διεργασίες (Κανίστρα:, 1987:29).

### **Δημιουργική Γραφή και εκπαίδευση**

Η Δημιουργική Γραφή, ως μια κατεξοχήν δημιουργική – εκπαιδευτική διαδικασία, συνδέεται άμεσα με την έννοια της δημιουργικότητας. Σύμφωνα με την Κολοβελώνη (2013), στο χώρο της εκπαίδευσης η Δημιουργική Γραφή μοιάζει να απομακρύνεται από την αντίληψη, που τη θεωρεί συνώνυμη της λογοτεχνικής παραγωγής, και συνάδει μάλλον με μια διαδικασία ελεύθερης έκφρασης της δημιουργικότητας του μαθητή (Κωτόπουλος, 2012), καθώς αναφέρεται στην ικανότητά του να φαντάζεται και να δημιουργεί, να αισθάνεται και να εκφράζεται ελεύθερα, αυθεντικά και πρωτότυπα, για τη δική του ικανοποίηση και ευχαρίστηση (Maker, 1993), βοηθώντας τον να ανακαλύπτει, να βιώνει και να ερμηνεύει καταστάσεις και γεγονότα (Κατσίκη- Γκίβαλου, 1995).

*«Η Δημιουργική Γραφή είναι ένα σύνολο γνώσεων, και τεχνικών που μεταδίδουν τη γνώση και προσδίδουν στη γραφή κοινωνικό ρόλο, μιας και λειτουργούν ψυχοθεραπευτικά. Αποτελεί μια μορφή ψυχικής εκτόνωσης που συνδράμει επικουρικά στην αντιμετώπιση της κατάθλιψης, της κοινωνικής αποκατάστασης, της αυτοεκτίμησης» (Κωτόπουλος, 2015:7).*

Με τη διδασκαλία της είναι εφικτό να προπαρασκευάσουμε τους εκπαιδευόμενους, ώστε να μπορούν να χρησιμοποιούν τα δικά τους δημιουργικά αποθέματα με την εγκαθίδρυση ενός υποστηρικτικού περιβάλλοντος, που επιτρέπει τον πειραματισμό και την ανακάλυψη (Κωτόπουλος, 2011). Σκοπός της διδασκαλίας της Δημιουργικής Γραφής στο σχολείο είναι να απελευθερώσει τις δημιουργικές δυνάμεις των εκπαιδευόμενων, οι οποίοι ασφικτιούν σε ένα πνευματοκτόνο εκπαιδευτικό σύστημα (Νικολαΐδου, 2016).

Πριν την εκπόνηση των φύλλων Δημιουργικής Γραφής οι κρατούμενοι είχαν ως οπτικό ερέθισμα τα έργα τους. Με την παρατήρηση οδηγήθηκαν στην ανάπλαση, στην αυτενέργεια, στην προσωπική έκφραση και δημιουργικότητα και αποτύπωσαν τα συναισθήματά τους και τις συγκινήσεις τους. Με τα ψηφιδωτά οι κρατούμενοι ανέπτυξαν έναν κώδικα επικοινωνίας, μια μορφή γλώσσας σε μια αμφίδρομη σχέση. Η δημιουργικότητα κάθε ανθρώπου είναι συνάρτηση της απελευθέρωσης της φαντασίας του και η απελευθέρωση της φαντασίας συνάρτηση της δημιουργικότητας (Κανίστρα, 1987:30). Φαντασία, μνήμη και νόηση σε πολλές περιπτώσεις συνεργάζονται. Η φαντασία διαμορφώνει νέες παραστάσεις που στηρίζονται στην ασυνείδητη, συνήθως, ζύμωση, αλλοίωση και αναδόμηση παλαιών παραστάσεων και εμπειριών, που η μνήμη διατήρησε στα βάθη του ασυνειδήτου.

### **Στόχοι του Εργαστηρίου Δημιουργικής Γραφής**

Στόχοι του Εργαστηρίου Δημιουργικής Γραφής είναι οι εκπαιδευόμενοι:

- να αναπτύξουν δημιουργική δράση,
- να εκφραστούν, να εξωτερικεύσουν τον εσωτερικό τους κόσμο, να δώσουν διέξοδο στη φαντασία,
- να ανακαλύψουν τις κρυφές δεξιότητες, ικανότητες και κλίσεις τους,
- να κατανοήσουν τη σημασία της τέχνης για τον άνθρωπο και τη συνεισφορά της στην κατανόηση των ανθρώπινων αξιών,
- να εξοικειωθούν με την παραγωγή ποιητικού λόγου μέσα από την αξιοποίηση της αυτόματης γραφής.

## **Δραστηριότητες έκφρασης και δημιουργίας**

**ΑΚΡΟΣΤΙΧΙΔΑ:** η ακροστιχίδα είναι μορφή ποιήματος, όπου τα άκρα των στίχων του – το αρχικό ή το τελικό τους γράμμα – σχηματίζουν καθέτως μια πλήρη λέξη ή φράση, η οποία συνδέεται νοηματικά με το ποίημα και, συνήθως, αποτελεί και τον τίτλο του (Πασσιά & Μανδηλαράς, 2001).

Μπορείτε να δημιουργήσετε ένα κείμενο - ποίημα, αφού πρώτα ορίσετε τη λέξη που θα εμφανίζεται κάθετα. Οι λέξεις αυτές μπορούν να είναι ονόματα προσώπων, ζώων, ή φυτών ή κάποιες έννοιες.

**ΑΥΤΟΜΑΤΗ ΓΡΑΦΗ:** είναι η γραφή αποδεσμευμένη από τον έλεγχο του συνειδητού νου, πράγμα που καθορίζεται από πρόθεση (Abrams, 2015). Η αυτόματη γραφή ενθαρρύνει τον ελεύθερο συνειρμό και διευκολύνει την ανάδυση του μη συνειδητού κομματιού του εαυτού μας. Τι θα ανακαλύπτατε, αν αφήνατε τον εαυτό σας ελεύθερο να καταγράψει τις σκέψεις σας, όπως ρέουν εντελώς αβίαστα;

Γράψτε γρήγορα χωρίς προσχεδιασμένο θέμα, αρκετά γρήγορα ώστε να μη συγκρατήσετε και να μη βρεθείτε στον πειρασμό να ξαναδιαβάσετε αυτά που έχετε γράψει (Breton, 1972). Οι εκπαιδευόμενοι επιλέγουν ή τους δίνονται λέξεις – κλειδιά, ανάλογα με την ενότητα ή την πηγή που μελετούν, και εκφράζονται δημιουργικά αξιοποιώντας την τεχνική της αυτόματης γραφής.

**ΧΑΪΚΟΥ:** το χαϊκού είναι μια ποιητική φόρμα ιαπωνικής προέλευσης και η πιο σύντομη μορφή ποίησης στον κόσμο. Σκοπός του είναι να συγκεντρώσει την ουσία ενός φυσικού αντικειμένου σε τρεις γραμμές χωρίς ρυθμό. Η πρώτη έχει πέντε συλλαβές, η δεύτερη έχει επτά συλλαβές και η τρίτη πάλι πέντε (Greig, 2007:233).

## **Αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας**

Σημαντική η ενθάρρυνση του εκπαιδευομένου, παρά η επισήμανση των λαθών. Οι όροι που χρησιμοποιούμε: «προτιμότερο», «καλύτερο», «πιο ωραίο», «πιο ενδιαφέρον», «λιγότερο βαρετό», «ξαναγράψτε το». Η ομάδα ωριμάζοντας αφήνει πίσω της τους ατομικισμούς και διαμορφώνει τα δικά της συλλογικά αισθητικά κριτήρια (Σουλιώτης, 2012)

Η δημιουργική γραφή είναι και μια μορφή ψυχικής εκτόνωσης, εσωτερικής λύτρωσης και ψυχικής απελευθέρωσης του ατόμου (Καρακίτσιος, 2013). Η γραφή ενός ποιήματος ή μιας σύντομης αφήγησης μπορεί να λειτουργήσει θεραπευτικά και λυτρωτικά, καθώς

απελευθερώνει τη δημιουργικότητα του ατόμου. Η δημιουργική διαδικασία εμπεριέχει την παράμετρο της πνευματικής κάθαρσης, της λύτρωσης, αλλά και της αυτοεπιβεβαίωσης (Brown, 1997).

### **Συμπεράσματα**

Οι δρόμοι της “Τέχνης του Ψηφιδωτού” και της “Δημιουργικής Γραφής” μπορούν να συμπορευτούν στον χώρο της εκπαίδευσης. Είναι δύο μορφές τέχνης που αλληλοεπιδρούν και συμπληρώνουν η μία την άλλη. Τα έργα που δημιουργούν οι κρατούμενοι, μπορεί να οδηγήσουν στη δημιουργική γραφή, ενώ τα δημιουργικά κείμενα μπορούν να αποτυπωθούν σε ψηφιδωτά. Το ψηφιδωτό μπορεί να γίνει κείμενο και το γραπτό μπορεί να αποτυπωθεί με την τέχνη του ψηφιδωτού.

Τα παραπάνω εργαστήρια έδωσαν τη δυνατότητα στους κρατούμενους, μέσω των έργων τους, να επικοινωνήσουν μεταξύ τους, αλλά και να ακουστούν πέρα από τα στενά όρια της φυλακής. Οι δεξιότητες που ανέπτυξαν, της επικοινωνίας, της τέχνης του ψηφιδωτού και της δημιουργικής γραφής λειτουργούν προστατευτικά και, ίσως, ενάντια στην υποτροπή των εγκλείστων. Έτσι, στερεότυπα και πεποιθήσεις βαθιά ριζωμένες σχετικά με την εγκληματικότητα, την παραβατικότητα και τη φυλάκιση, είναι δυνατόν να αρθούν και να προσφέρουν νέες προοπτικές.

Οι έγκλειστοι εκπαιδευόμενοι στα εργαστήρια Δημιουργικής Γραφής αναστοχάζονται συναισθηματικά, ψυχικά και πνευματικά, καθώς εκφράζονται δημιουργικά. Η πείρα που αποκομίσαμε από αυτήν την ενασχόλησή μας, είναι πως οι εκπαιδευτικές δράσεις αισθητικής αγωγής και Δημιουργικής Γραφής μπορούν να επηρεάσουν θετικά και εποικοδομητικά την ουσιαστική αλληλεπίδραση φυλακισμένων και κοινωνίας.

Οι κρατούμενοι ξέφυγαν από την ασφυκτική τους καθημερινότητα, το άγχος και την ανία του εγκλεισμού. Οδηγήθηκαν στην ανάπτυξη και την έκφραση του εσωτερικού τους κόσμου, της φαντασίας, της δημιουργικότητας, του χαμένου αυθορμητισμού κι έβγαλαν στην επιφάνεια ξεχασμένες επιθυμίες τους. Η κατάληξη και, ίσως, η κορύφωση των δράσεων ήταν η τελική συζήτηση, μέσα από την οποία απορρέει και η αξιολόγηση της όλης παιδαγωγικής εμπειρίας. Σημαντική ήταν και η έκδοση του ηλεκτρονικού εντύπου με έργα των εκπαιδευομένων, μια διαδικασία διδασκαλίας που είναι σήμερα αναγκαία.

Εν κατακλείδι, τα εργαστήρια αυτά αποτέλεσαν φυγή από τη στερεοτυπία της καθημερινότητας στον εκπληκτικό κόσμο της φαντασίας κι έδωσαν έναν αλλιώτικο τρόπο,

για να χειριστούν οι έγκλειστοι τη γνώση, χωρίς να την υποστούν, κι έγιναν αφορμή για να οικοδομήσουν διαφορετικά τη σχέση τους εκπαιδευτές και εκπαιδευόμενοι.

### **Βιβλιογραφικές Αναφορές**

- Abrams, M. H. (2015). Ο καθρέφτης και το φως (μτφρ. Ά. Μπερλής). Αθήνα: Κριτική.
- Αναγνώστου Ε.(2017). Η δημιουργική γραφή σε συνέδρια με το JACQUES LACAN. Στα: πρακτικά του 3<sup>ου</sup> διεθνούς συνεδρίου «δημιουργική γραφή», Κέρκυρα.
- Blacker, J., Watson, A. & Beech, A.R. (2008). A combined drama-based and CBT approach to working with selfreported anger aggression. *Criminal Behavior and mental Health*, 18, 129-37.
- Breton,A.( 1972). Μανιφέστα του σουρεαλισμού, μτφρ. Ε. Μοσχονά, Αθήνα: Δωδώνη, σ. 33-34.
- Brown, D. (1997). *Principles of art Therapies*, Thorntons.
- Βρεττός, Ιωάννης Ε. (1999).*Εικόνα και Σχολικό Εγχειρίδιο-Επιλογή, Μεθοδολογική προσέγγιση, ανάγνωση*. Αθήνα.
- Γρόσδος, Σ. (2013). *Λογοτεχνία, εικόνα και κινηματογράφος στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Η συμβολή τους στην ανάπτυξη του πολυτροπικού γραμματισμού*. (Διδακτορική διατριβή). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Ανακτήθηκε στις 2-7-2017 από τη διεύθυνση <https://www.didaktorika.gr/eadd/readonline?handle=10442/38873>
- Γρόσδος, Σ. (2014). *Δημιουργικότητα και δημιουργική γραφή στην εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Δημητρούλη, Κ., Θεμελή, Ό. & Ρηγούτσου, Ε., (2006). Η Εκπαίδευση ενηλίκων στις φυλακές. Τα αποτελέσματα μιας προσπάθειας στη χώρα μας. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: <http://repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/143> ανακτήθηκε 10 Οκτωβρίου 2022.
- Greig N. (2007). *Θεατρική γραφή, Ένας πραγματικός οδηγός* μτφρ.: Πένυ Φυλακτάκη, University Studio Press, Θεσσαλονίκη.
- Κακίση-Παναγοπούλου, Λ. (1994). Η εκπαίδευση των Δασκάλων και Νηπιαγωγών στα Καλλιτεχνικά μαθήματα. Στα πρακτικά τετραήμερου επιμορφωτικού σεμιναρίου Ε΄ κύκλος επιμορφωτικού σεμιναρίου με τίτλο: *Η τέχνη στην εκπαίδευση: Διαπιστώσεις-Προτάσεις –Οράματα*, Αθήνα: εκδ. Πατάκη.
- Κανίστρα, Μ. (1987). *Εικαστικά Γ΄ ΕΠΛ*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.



- Καραγιάννης, Σ. (2010). *Η δημιουργική γραφή ως καινοτόμος δράση στο Σχολείο*. Ανάκτηση από <http://www.scribd.com/doc/>.
- Καρακίτσιος, Α. (2013). *Διδασκαλία της Λογοτεχνίας και Δημιουργική Γραφή*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.
- Καρακίτσιος, Α. (2013). *Δημιουργική Γραφή: η περιπέτεια στη Δυτική Ευρώπη*. Στο Α. Καρακίτσιος, *Διδασκαλία της Λογοτεχνίας και Δημιουργική Γραφή* (σσ. 13-45). Θεσσαλονίκη: ΖΥΓΟΣ.
- Κατσίκη-Γκίβαλου, Α. (1995). *Το θαυμαστό παιχνίδι. Μελέτες για την παιδική λογοτεχνία*. Αθήνα: Πατάκης.
- Κολοβελώνη, Γ. (2013). *Διδάσκοντας Δημιουργική Γραφή σε μαθητές Λυκείου μέσα από ένα Πολιτιστικό Πρόγραμμα Σχολικών Δραστηριοτήτων*. Στα πρακτικά του 1ου Διεθνούς Συνεδρίου δημιουργικής γραφής.
- Κωτόπουλος, Τ. (2011). Από την ανάγνωση στη λογοτεχνική ανάγνωση και την παιγνιώδη διάθεση της Δημιουργικής Γραφής. Στο Γ. Παπαντωνάκης, *Τα ετεροθαλή* (σσ. 21-36). Αθήνα: Ίων.
- Κωτόπουλος, Τ. (2012). *Από την ανάγνωση στη λογοτεχνική ανάγνωση και την παιγνιώδη διάθεση της δημιουργικής γραφής*. Στο Γ. Παπαντωνάκης & Τ. Κωτόπουλος, *Τα Ετεροθαλή*. Αθήνα: Ίων.
- Κωτόπουλος, Τ., (2015). Η νομιμοποίηση της Δημιουργικής Γραφής. Ηλεκτρονικό περιοδικό *Keimena*, τεύχος 14 σ.7. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: <http://keimena.ece.uth.gr/main/t15/03-kotopoulos.pdf> ανακτήθηκε 10 Οκτωβρίου 2022.
- Lawrence, Randee Lipson (2008). Powerful Feelings: Exploring the Affective Domain of Informal and Arts-Based Learning. In: *New Directions for Adult and Continuing Education*, 120, 65-77.
- Maker, J. (1993). Creativity, intelligence and problem solving: a definition and design for cross-cultural research and measurement related to giftedness. *Gifted Education International*, 9, 68-77
- Morley, D. (2016). *Creative Writing*. Cambridge.
- Νικολαΐδου, Σ. (2016). *Η δημιουργική γραφή στο σχολείο ΣΥΓΓΡΑΦΙΚΟ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ-ΙΔΕΕΣ-ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ- ΣΕΝΑΡΙΑ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ*, Αθήνα: Μεταίχμιο

- Πασσιά, Α., Μανδηλαράς Φ. (2001). *Εργαστήρι Δημιουργικής Γραφής για Παιδιά*. Αθήνα: Πατάκης.
- Σουλιώτης, Μ. (2012). *Δημιουργική γραφή. Οδηγίες πλεύσεως*. Κύπρος: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. [http://archeia.moec.gov.cy/sm/67/odigos\\_dimiourgikis\\_grafis.pdf](http://archeia.moec.gov.cy/sm/67/odigos_dimiourgikis_grafis.pdf).
- Τριλιανός, Α., (2009). *Η Κριτική Σκέψη και η διδασκαλία της*. Αθήνα: Ατραπός.
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας ΓΕΕ, (2005). *Συμβουλευτική κρατουμένων*, (Ρηγούτσου). Αθήνα. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: <http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/746/132.pdf> Ανακτήθηκε 2 Οκτωβρίου 2022.
- Wick, Rainer K. (2000). *Γιοχάννες Ίπτεν, Η εικαστική παιδαγωγική ως ολιστική παιδαγωγική*, μετάφρ: Στέλλα Μπεκιάρη, Αθήνα: Ένωση Καθηγητών Καλλιτεχνικών Μαθημάτων, Press Line.

**«Εκπαιδευτική Παρέμβαση ανάπτυξης δεξιοτήτων στη σχολική Εκπαίδευση στο πλαίσιο του εγκεκριμένου από το Υ.ΠΑΙ.Θ. Εκπαιδευτικού –Διεπιστημονικού Προγράμματος για τις εκπαιδευτικές Μεταβάσεις»**

Μαρία Καρακού

Εκπαιδευτικός Β/Θμιας Εκπ/σης – Υποψήφια Διδάκτωρ Π. Πατρών

Ιωάννα Ραμουτσάκη

Σύμβουλος –Καθηγήτρια (Σ.Ε.Π.) στο Ε.Α.Π. (Εκπαίδευση Ενηλίκων)

### **Περίληψη**

Σκοπός της συγκεκριμένης Πρότασης είναι η παρουσίαση μιας εκπαιδευτικής Παρέμβασης για την ανάπτυξη δεξιοτήτων στη Σχολική Εκπαίδευση, με βάση το εγκεκριμένο από το Υ.ΠΑΙ.Θ. Εκπαιδευτικό –Διεπιστημονικό Πρόγραμμα «*Εκπαιδευτικές Μεταβάσεις και Διδακτικά Αντικείμενα: Διδακτικές και παιδαγωγικές Παρεμβάσεις*». Αξιοποιούνται ενεργητικές μέθοδοι και τεχνικές διερευνητικής-ανακαλυπτικής Μάθησης, δόκιμες πηγές και χρηστικά αντικείμενα για τη δημιουργία μακετών κτιρίων. Μέσα από τη συνεργασία Γ΄ Τάξης Γυμνασίου και Α΄ Τάξης ΕΠΑ.Λ., προκύπτει η μεγάλη σημασία της συνέχειας στην εκπαιδευτική διαδικασία, της καλλιέργειας δεξιοτήτων, παράλληλα με την καλλιέργεια γνώσεων, ικανοτήτων, στάσεων και αξιών ζωής.

**Λέξεις-κλειδιά:** *Εκπαιδευτικές Μεταβάσεις, εκπαιδευτικές Παρεμβάσεις, Δεξιότητες*

### **Εισαγωγή**

Κατά τη φετινή σχολική χρονιά, στο πλαίσιο του Προγράμματος των «Εργαστηρίων Δεξιοτήτων 21+» του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής, τα σχολεία Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης κλήθηκαν να υλοποιήσουν αντίστοιχες Δράσεις-Εργαστήρια για την καλλιέργεια ποικίλων δεξιοτήτων (Εργαστήρια Δεξιοτήτων 21+, 2021), σε τέσσερις θεματικές Ενότητες: α) Ζω καλύτερα-Ευ ζην, β) Φροντίζω το περιβάλλον, γ) Ενδιαφέρομαι και ενεργώ, δ) Δημιουργώ και καινοτομώ.

Μέσω των Εργαστηρίων αυτών, προσδοκάται η καλλιέργεια των παρακάτω δεξιοτήτων: Δεξιότητες σύγχρονης Μάθησης με ιδιαίτερη έμφαση σε τέσσερις από αυτές

(4CS): Δημιουργικότητα (Creativity), Κριτική σκέψη (Critical thinking), Επικοινωνία (Communication) και Συνεργασία στα σχολεία (Collaboration in schools), Δεξιότητες ζωής, Δεξιότητες του νου και Δεξιότητες της τεχνολογίας, της μηχανικής και της επιστήμης (Εγκύκλιος Υ.ΠΑΙ.Θ., 2021).

Σκοπός της συγκεκριμένης Πρότασης είναι η παρουσίαση μιας εκπαιδευτικής Παρέμβασης για την ανάπτυξη δεξιοτήτων, παράλληλα με την καλλιέργεια στάσεων και αξιών, γνώσεων και ικανοτήτων. Η Παρέμβαση αναπτύσσεται στο πλαίσιο της Σχολικής Εκπαίδευσης, με βάση το εγκεκριμένο από το Υ.ΠΑΙ.Θ. (με την υπ' αρ. πρωτοκόλλου 120185/ΓΔ4/24-09-2021 Εγκύκλιο του Υ.ΠΑΙ.Θ.) Εκπαιδευτικό –Διεπιστημονικό Πρόγραμμα «*Εκπαιδευτικές Μεταβάσεις και Διδακτικά Αντικείμενα: Διδακτικές και παιδαγωγικές Παρεμβάσεις*» (Ραμουτσάκη, 2021α), το οποίο υλοποιείται με μεγάλη επιτυχία στα σχολεία της Περιφέρειας Κρήτης.

Αφετηρία για τη διατύπωση της συγκεκριμένης Παρέμβασης στάθηκαν οι αδυναμίες των μαθητών και μαθητριών, ειδικότερα, δε, σε ζητήματα που σχετίζονται με την ύπαρξη ή μη εκπαιδευτικής συνέχειας στη μαθησιακή διαδικασία, τα οποία επηρεάζουν την κατανόηση και την επίδοση σε όλα τα μαθήματα. Οι παρατηρήσεις αυτές, αναπόφευκτα, οδηγούν σε αναστοχασμό για το μαθησιακό αποτέλεσμα, το οποίο παραλαμβάνουν οι συνάδελφοι κάθε επόμενης Βαθμίδας από την προηγούμενη και για το πώς εκείνοι/-ες μπορούν να το αξιολογήσουν και να το βελτιώσουν με καίριες Παρεμβάσεις (Ραμουτσάκη, 2021α).

Για την εφαρμογή της εν λόγω Παρέμβασης αξιοποιούνται ενεργητικές μέθοδοι και τεχνικές διερευνητικής και ανακαλυπτικής Μάθησης, δόκιμες πηγές, συμβατικές και ψηφιακές, και χρηστικά αντικείμενα για τη σχεδίαση κτιρίων. Με τη συνεργασία Γ' Τάξης Γυμνασίου (στο πλαίσιο του μαθήματος της Τεχνολογίας) και Α' Τάξης Επαγγελματικού Λυκείου (ΕΠΑ.Λ.), Τμήματος Δομικών Έργων (στο πλαίσιο του μαθήματος Σχεδίαση με Η/Υ), υπογραμμίζεται η μεγάλη σημασία της προσπάθειας για την εξασφάλιση της συνέχειας στην εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά και της καλλιέργειας δεξιοτήτων, παράλληλα με εκείνη των γνώσεων, των ικανοτήτων, των στάσεων και των αξιών ζωής. Αρχικά, γίνεται σύντομη αναφορά στο θεωρητικό πλαίσιο και ακολουθεί η παρουσίαση συγκεκριμένου Παραδείγματος εφαρμογής και τα βασικότερα συμπεράσματα από τον αναστοχασμό και την αποτίμησή του από μαθητές, μαθήτριες και εκπαιδευτικούς.

## Κυρίως Μέρος

### Εκπαιδευτικές Μεταβάσεις

Σύμφωνα με δόκιμα Λεξικά, «μετάβαση» είναι η μετακίνηση, το πέρασμα από έναν τόπο, από ένα επίπεδο ή από μία κατάσταση, σε άλλο τόπο, επίπεδο ή κατάσταση (Χρηστικό Λεξικό της Ακαδημίας Αθηνών, 2014). Άλλοι προσδιορίζουν την έννοια ως «*μια δυναμική διαδικασία, η οποία αρχίζει με τη γέννηση του παιδιού και συνεχίζεται δια βίου*» (Γουργιώτου, 2016).

Όπως είναι φυσικό, κάθε μετάβαση εξαρτάται, εκτός από το ίδιο το άτομο, και από άλλους παράγοντες, από άλλα υποσυστήματα (π.χ. οικογένεια, σχολείο, φίλοι/-ες, συμμαθητές/-τριες, τοπική και ευρύτερη κοινότητα κ.λ.π.) (Bronfenbrenner, 1979, Πολέμη-Τοδούλου, 2005, Κακαβούλης 1997, Γουργιώτου, 2015).

Ως εκ τούτου, η Μετάβαση από τη μία εκπαιδευτική Βαθμίδα στην άλλη και από τη μία Τάξη στην άλλη οφείλει να αντιμετωπίσει το παιδί ως όλον, αλλά και σε σχέση με το περιβάλλον του, στενότερο και ευρύτερο (Ραμουτσάκη, 2021α), υποστηρίζοντάς το με ουσιαστικό τρόπο.

Στην Ελλάδα, το θέμα της Μετάβασης από τη μία Βαθμίδα Εκπαίδευσης στην άλλη απασχόλησε την έρευνα τα τελευταία χρόνια και εστίαζε, κυρίως, στη μετάβαση από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό (Μπαγάκης, Γ., Διδαχού, Ε., Βαλμάς, Φ., Λουμάκου, Μ. & Πομώνης, Μ., 2006, Γουργιώτου, 2017) και λιγότερο στη μετάβαση από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο (Γουργιώτου, 2015). Οι προτεινόμενες δραστηριότητες, κυρίως επισκέψεις, στόχευαν στον ομαλό εγκλιματισμό των μαθητών και μαθητριών στην επόμενη εκπαιδευτική Βαθμίδα.

Γι' αυτό και το εγκεκριμένο από το Υ.ΠΑΙ.Θ. εκπαιδευτικό-διεπιστημονικό Πρόγραμμα για τις εκπαιδευτικές Μεταβάσεις (Ραμουτσάκη, 2021α) αποτελεί ένα πολύ καινοτόμο Πρόγραμμα, καθώς καλύπτει όλες τις εκπαιδευτικές Μεταβάσεις (από το Νηπιαγωγείο ως την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση) και περιλαμβάνει ποικιλία δραστηριοτήτων, που αφορούν τόσο σε καίρια παιδαγωγικά και κοινωνικά θέματα, όσο και στα διδακτικά Αντικείμενα.

Σκοπός του είναι η συναισθηματική ενδυνάμωση και η καλύτερη δυνατή προετοιμασία των μαθητών και μαθητριών για το πέρασμα σε κάθε επόμενη εκπαιδευτική Βαθμίδα ή Τάξη. Υπό το πρίσμα αυτό, η υποστήριξη αυτής της προσπάθειας συμβάλλει και στην επαγγελματική και ατομική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, αλλά και στην ενδυνάμωση των γονέων και κηδεμόνων. Βασικοί άξονες του Προγράμματος, μεταξύ άλλων, είναι η

εξοικείωση όλων των συμμετεχόντων με τα χαρακτηριστικά κάθε επόμενης, αλλά και προηγούμενης εκπαιδευτικής Βαθμίδας ή Τάξης, η βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων, η ανάπτυξη συνεργατικών Πρακτικών, η διαμόρφωση κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού (Ραμουτσάκη, 2021α).

Ειδικότερα, δε, σε περιόδους κρίσεων (π.χ. λόγω επιδημικής κρίσης), οι ανάγκες για την κοινωνική, ψυχο-πνευματική και σωματική υγεία των μαθητών και μαθητριών και η ψυχική ενδυνάμωσή τους αποκτούν ιδιαίτερη βαρύτητα, στο πλαίσιο της Μετάβασης και γίνονται περισσότερο επιτακτικές. Η έμφαση αυτή δίνεται και από πρόσφατες Εγκυκλίου του Υ.ΠΑΙ.Θ. (Εγκύκλιος Υ.ΠΑΙ.Θ., 2021) σε σχέση με τη διαχείριση της διδακτέας ύλης και την ψυχο-κοινωνική ενδυνάμωση των μαθητών και μαθητριών (Ραμουτσάκη, 2021α).

### **Ένα Παράδειγμα εφαρμογής**

Η διδακτική Παρέμβαση που ακολουθεί υλοποιήθηκε κατά το σχολικό έτος 2021-2022, με τη συνεργασία δύο εκπαιδευτικών ΠΕ81 και δύο ομάδων μαθητών Γ' Τάξης Γυμνασίου και Γ' Τάξης ΕΠΑΛ, οι οποίοι /-ες αποτέλεσαν και τη μικτή ομάδα στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού- διεπιστημονικού Προγράμματος για τις εκπαιδευτικές Μεταβάσεις (Ραμουτσάκη, 2021α). Σ' αυτήν υποστηρίζεται η ενίσχυση της ενεργητικής, ανακαλυπτικής μάθησης (Bruner, 1961), η οποία εντάσσεται στο πλαίσιο της κατευθυνόμενης διερευνητικής μάθησης.

Το δεύτερο σημείο, στο οποίο εστιάζει η Παρέμβαση είναι η επικοινωνία. Οι κοινωνικές δεξιότητες αποτελούν δεξιότητες ζωής (Εργαστήρια Δεξιοτήτων 21+, 2021). Παίζουν, δε, σημαντικό ρόλο στη μελλοντική εξέλιξη, γιατί βοηθούν τα άτομα να προσαρμοστούν με ομαλό τρόπο. Οι επικοινωνιακές δεξιότητες φαίνεται, επίσης, ότι αποτελούν καθοριστικό παράγοντα επιτυχίας στη σύγχρονη αγορά εργασίας (Ο.Ο.Σ.Α., 2015, Goleman, 2011).

**Δεξιότητες που προσδοκείται να καλλιεργηθούν, με βάση τα ισχύοντα (CEDEFOP, 2013, Κύκλοι Δεξιοτήτων, 2021):**

Δεξιότητες ζωής:

**-Δεξιότητες της κοινωνικής ζωής** (Αυτομέριμνα, Κοινωνικές δεξιότητες, Ενσυναίσθηση και ευαισθησία, Πολιτειότητα, Προσαρμοστικότητα, Ανθεκτικότητα, Υπευθυνότητα)

**-Δεξιότητες διαμεσολάβησης και κοινωνικής ενσυναίσθησης** (Ενσυναίσθηση και ευαισθησία, Πολιτειότητα

Παράλληλα, μέσω της κατασκευής μακετών κτιρίων με χρηστικά υλικά, επιχειρείται και η καλλιέργεια των Δεξιοτήτων του 21<sup>ου</sup> αι. και, ειδικότερα, των **Δεξιοτήτων μάθησης του 21<sup>ου</sup> αιώνα (4cs), των Δεξιοτήτων του νου** (CEDEFOP, 2013, Κύκλοι Δεξιοτήτων, 2021), καθώς και των λεγόμενων «πράσινων» δεξιοτήτων (CEDEFOP, 2010), καθώς οι μακέτες υποστηρίζουν την κατασκευή σύγχρονων κτιρίων, φιλικών προς το περιβάλλον, με βιοκλιματικά χαρακτηριστικά:

**Δεξιότητες που, επίσης, προσδοκείται να καλλιεργηθούν, με βάση τα ισχύοντα** (CEDEFOP, 2013, Κύκλοι Δεξιοτήτων, 2021):

**1) Δεξιότητες του 21<sup>ου</sup> αι.:**

-**Δεξιότητες μάθησης 21ου αιώνα (4cs)** (Κριτική σκέψη, Επικοινωνία, Συνεργασία, Δημιουργικότητα)

- Παραγωγική μάθηση μέσω των τεχνών και της δημιουργικότητας

**2) Δεξιότητες του νου:**

-**Πλάγια σκέψη** (Δημιουργική, παραγωγική, ολιστική σκέψη), Κατασκευές, παιχνίδια, εφαρμογές)

**3) Δεξιότητες για την προστασία του περιβάλλοντος** και εντάσσονται στη 2<sup>η</sup> Θεματική Ενότητα- Κύκλο των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων (Φροντίζω το περιβάλλον)- «πράσινες» δεξιοτήτων (CEDEFOP, 2010).

Επειδή, όμως, οι δεξιότητες από μόνες τους δεν επαρκούν για την καλλιέργεια της προσωπικότητας και καθώς παρατηρούμε ότι στις **Δεξιότητες διαμεσολάβησης και κοινωνικής ενσυναίσθησης** ενσωματώνονται με λανθασμένο τρόπο στάσεις και αξίες ζωής, όπως η ενσυναίσθηση και η κοινωνική ευαισθησία, η συγκεκριμένη εκπαιδευτική Παρέμβαση συνειδητά περιλαμβάνει και τα τρία επίπεδα Στόχων (δηλ. επίπεδο γνώσεων,

επίπεδο στάσεων και αξιών και επίπεδο δεξιοτήτων- ικανοτήτων) και αποσαφηνίζει, όπου χρειάζεται, τις σχετικές έννοιες (Ραμουτσάκη, 2021β).

Ως εκ τούτου, οι μαθητές και οι μαθήτριες του ΕΠΑ.Λ. ενίσχυσαν με τεχνικό υλικό και υποστήριξη τους μαθητές και τις μαθήτριες όμορου Γυμνασίου, προκειμένου να κατασκευάσουν μακέτες κτιρίων, να εισαχθούν σταδιακά στις επιστημονικές έννοιες και να εξοικειωθούν με τις αρχές σχεδίασης Γραμμικού Σχεδίου, που διδάσκεται στην Α΄ Τάξη του ΕΠΑ.Λ. Η συνολική διάρκεια της Δράσης, απολύτως συμβατής με το Ωρολόγιο Πρόγραμμα και των δύο τμημάτων, ήταν πέντε μήνες.

Το εκπαιδευτικό Πρόγραμμα εντάχθηκε, σύμφωνα με τις προδιαγραφές, στο Αναλυτικό Πρόγραμμα και των δύο σχολείων. Ειδικότερα, αξιοποιήθηκαν τα μαθήματα *Τεχνολογία* της Γ΄ Τάξης Γυμνασίου, *Αρχές Σχεδίασης Γραμμικού Σχεδίου* της Α΄ Τάξης ΕΠΑ.Λ. και *Σχεδίαση μέσω Η/Υ* της Γ΄ Τάξης ΕΠΑΛ.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, τέθηκαν και οι στόχοι της Παρέμβασης:

### **Διδακτικοί Στόχοι**

Να καταστούν οι μαθητές και οι μαθήτριες, μετά την ολοκλήρωση της Δράσης, ικανοί/ικανές:

#### **Σε επίπεδο γνώσεων:**

1. Να γνωρίζουν τα προαπαιτούμενα της Α΄ Τάξης ΕΠΑ.Λ. για το μάθημα του Σχεδίου (οι μαθητές και οι μαθήτριες του Γυμνασίου) τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών και μαθητριών Γ΄ Τάξης Γυμνασίου (οι μαθητές και οι μαθήτριες του ΕΠΑ.Λ.).
2. Να εντοπίζουν τους τρόπους και υλικά κατασκευής μιας μακέτας, περιγράφοντάς τα σε σχετικά κείμενα.

#### **Σε επίπεδο στάσεων και αξιών:**

1. Να απολαμβάνουν και να χαίρονται τις δραστηριότητες του Προγράμματος μέσω της ομαδικής εργασίας.
2. Να αναγνωρίζουν τη σημασία της συγκεκριμένης Παρέμβασης υποστήριξης της ομαλής Μετάβασης από το Γυμνάσιο στο ΕΠΑ.Λ. για την ευχερέστερη παρακολούθηση των μαθημάτων στην επόμενη εκπαιδευτική Βαθμίδα, αλλά και για την εξέλιξη της προσωπικότητάς τους.



3. Να υιοθετήσουν θετική στάση απέναντι στη συμβουλευτική, στη συνεργασία και στην επικοινωνία.
4. Να διαμορφώσουν θετική στάση απέναντι στην Τεχνική Εκπαίδευση.
5. Να αναπτύξουν υπεύθυνη στάση για την προστασία του περιβάλλοντος και μέσα από τη Σχεδίαση κτιρίων.

#### **Σε επίπεδο δεξιοτήτων και ικανοτήτων:**

1. Να μεταβαίνουν (οι μαθητές και οι μαθήτριες Γυμνασίου) στην επόμενη εκπαιδευτική Βαθμίδα και να εντάσσονται με ομαλό τρόπο στο νέο εκπαιδευτικό πρόγραμμα των ΕΠΑ.Λ.
2. Να παρακολουθούν τα μαθήματα με μεγαλύτερη ευχέρεια, υποστηρίζοντας ο ένας τον άλλο.
3. Να καθοδηγούν (οι μαθητές και οι μαθήτριες Λυκείου τους μικρότερους μαθητές και μαθήτριες) στη σχεδίαση και στην κατασκευή μακέτας, βάσει συγκεκριμένων Οδηγιών, που οι ίδιοι/ίδιες συντάσσουν.
4. Να αξιοποιούν και να αναπτύσσουν τη δημιουργική, κριτική σκέψη και τη φαντασία τους, δημιουργώντας μακέτες κτιρίων από χρηστικά υλικά.
5. Να συνεργάζονται με αποτελεσματικό τρόπο, δημιουργώντας πρωτότυπες και καινοτόμες κατασκευές.

#### **Φάσεις υλοποίησης του Προγράμματος**

Το Πρόγραμμα υλοποιήθηκε σε τρεις φάσεις:

##### **A. Φάση προετοιμασίας, ενημέρωσης και διαμόρφωσης ομάδων εργασίας**

Στη Φάση αυτή έγινε ενημέρωση, επεξήγηση της όλης διαδικασίας του Σκοπού και των Στόχων της Παρέμβασης στους μαθητές και στις μαθήτριες Γυμνασίου και ΕΠΑ.Λ. και εκδήλωση του ενδιαφέροντος για συμμετοχή στη Δράση. Διαμορφώθηκε η μικτή εκπαιδευτική ομάδα και οι επιμέρους ομάδες εργασίας. Τα μέλη τους ενημερώθηκαν για τη δράση, επιλέχθηκε το θέμα και έγινε η γνωριμία των μελών και η συνδιαμόρφωση του παιδαγωγικού Συμβολαίου. Επιπλέον, προκειμένου να καλλιεργηθεί περαιτέρω κλίμα εμπιστοσύνης και συνεργασίας, έλαβαν χώρα δύο στοχευμένες Δράσεις:

**1<sup>η</sup> Δράση:** Δενδροφύτευση στον αύλειο χώρο του ΕΠΑΛ. Κατά τη διάρκεια της Δράσης, οι ομάδες συνεργάστηκαν δημιουργικά και ανέλαβαν από κοινού την ευθύνη της

περιποίησης των φυτών στο μέλλον. Τα παιδιά του Γυμνασίου έγραψαν σχετική Έκθεση με περιγραφή της Δράσης, ενώ τα παιδιά του Λυκείου έγραψαν μαντινάδες, οι οποίες υπομνημάτισαν με εύστοχο τρόπο την περιγραφή.

**2<sup>η</sup> Δράση:** Χριστουγεννιάτικες κατασκευές και γεύμα. Τα μέλη της μικτής εκπαιδευτικής ομάδας συνεργάστηκαν δημιουργικά στο Εργαστήριο για την κατασκευή χριστουγεννιάτικων έργων για φιλανθρωπικό σκοπό. Την τελευταία μέρα πριν από το κλείσιμο του σχολείου για τις γιορτές των Χριστουγέννων και της Πρωτοχρονιάς, οι μαθητές και οι μαθήτριες του ΕΠΑ.Λ. ετοίμασαν γεύμα με χειροποίητα γλυκά, στο οποίο προσκάλεσαν όλους τους μαθητές και τις μαθήτριες του Γυμνασίου.

## **B. Κυρίως Φάση υλοποίησης του Προγράμματος**

Στο διάστημα αυτό έγιναν οι παρακάτω ενέργειες:

- Συνάντηση των μελών για οριστικοποίηση του θέματος. Δημιουργία Προσχεδίου – σκαριφήματος μακέτας
- Σχεδίαση από την ομάδα ΕΠΑ.Λ. όψεων και κατόψεων – προετοιμασία από την ομάδα Γυμνασίου των υλικών – δημιουργία προσχεδίων
- Τρισδιάστατη Σχεδίαση των κτιρίων από την ομάδα ΕΠΑ.Λ. – κατασκευή μακέτας από την ομάδα Γυμνασίου. Ανταλλαγή ιδεών - πληροφοριών
- Ολοκλήρωση έργων – τελική σύνθεση, σχόλια ομάδων

## **Γ. Φάση τελικού αναστοχασμού και αποτίμησης του Προγράμματος**

Η συγκεκριμένη φάση περιελάμβανε:

- Ομαδική συζήτηση
- Συμπλήρωση ερωτηματολογίων
- Παρουσίαση του Προγράμματος στο ευρύτερο περιβάλλον του σχολείου

Από την ομαδική συζήτηση και τα ερωτηματολόγια προέκυψε ότι οι μαθητές και οι μαθήτριες στην πλειονότητά τους θεώρησαν ότι:

- Το Πρόγραμμα ανταποκρίθηκε στις προσδοκίες τους
- Απέκτησαν γνώσεις, αξίες και στάσεις ζωής, δεξιότητες και ικανότητες για τη μετάβασή τους από το Γυμνάσιο στο Λύκειο, γεγονός που συνέβαλε στη μείωση του άγχους

- Έμαθαν καινούρια πράγματα σε σχέση με τη σχεδίαση και την κατασκευή μακέτας
- Γνώρισαν καινούριους φίλους και εξέπτυσαν τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες
- Χάρηκαν συνολικά τη συνεργασία και τις δράσεις του προγράμματος

Για τους παραπάνω λόγους, σημείωσαν ότι θα το συνιστούσαν και σε άλλους μαθητές, ενώ δήλωσαν ότι θα επιθυμούσαν να συμμετέχουν σε ένα παρόμοιο Πρόγραμμα, κατά το επόμενο διδακτικό έτος.

Απολύτως θετική είναι και η αντίληψη των δύο εκπαιδευτικών που συνεργάστηκαν για το Πρόγραμμα. Όπως υποστήριξαν:

- Απέκτησαν πρακτικές ιδέες για το πώς μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές και τις μαθήτριες στο πλαίσιο των εκπαιδευτικών Μεταβάσεων.
- Η εφαρμογή του Προγράμματος βοήθησε στην καλύτερη κατανόηση θεμάτων Διδακτικής Μεθοδολογίας, αλλά και στην κατανόηση παιδαγωγικών θεμάτων που σχετίζονται με τις μεταβάσεις, τη σχολική ζωή και την εν γέννη συμπεριφορά των παιδιών.
- Ενισχύθηκαν ποικίλες δεξιότητες ζωής, όπως δημιουργικότητα, κριτική σκέψη και επικοινωνία, παράλληλα με τη γνώση, τις αξίες, τις στάσεις ζωής και τις ικανότητες.

### **Συμπεράσματα**

Η συγκεκριμένη εκπαιδευτική Παρέμβαση υποστηρίζει την τριμερή διάρθρωση των διδακτικών Στόχων (σε επίπεδο γνώσεων, σε επίπεδο στάσεων και αξιών και σε επίπεδο δεξιοτήτων- ικανοτήτων), οι οποίοι επετεύχθησαν στο μέγιστο βαθμό, μέσα από την πρακτική εφαρμογή και τη δημιουργία καινοτόμων κατασκευών. Οι μαθητές και οι μαθήτριες Γυμνασίου, σταδιακά, εξοικειώθηκαν με επιστημονικές έννοιες και με τον τρόπο διδασκαλίας και μάθησης των ΕΠΑ.Λ., συνεργάστηκαν με μαθητές και μαθήτριες των ΕΠΑ.Λ. και δημιούργησαν υπέροχες και εξαιρετικά πρωτότυπες κατασκευές, αναπτύσσοντας την κριτική και δημιουργική τους σκέψη.

Η επίτευξη των στόχων, με την περαιτέρω καλλιέργεια γνώσεων, αξιών, δεξιοτήτων και ικανοτήτων, με την αξιοποίηση της δυναμικής της ομάδας, ο εμπλουτισμός των εμπειριών μέσω της αλληλεπίδρασης, οι δημιουργικές κατασκευές γέμισαν όλους με χαρά και ικανοποίηση. Ταυτόχρονα και μέσα από την αποσαφήνιση όρων και εννοιών, έγινε

κατανοητό ότι οι δεξιότητες μόνες τους δεν είναι αρκετές, για να διαμορφώσουν μια ολοκληρωμένη προσωπικότητα και δεν πρέπει να ταυτίζονται με ικανότητες, στάσεις και αξίες ζωής. Η όλη διεργασία διευκόλυνε την ομαλή μετάβαση των μαθητών και μαθητριών Γυμνασίου στο ΕΠΑ.Λ., μέσα από ενεργητικές, συνεργατικές τεχνικές, που αξιοποιούν πρωτίστως τη βιωματική εμπειρία και τη βιωματική διάσταση της Μάθησης και ανοίγουν το δρόμο και για τον μετασχηματισμό τυχόν δυσλειτουργικών παραδοχών. Οι παραδοχές αυτές μπορεί να σχετίζονται, μεταξύ άλλων, είτε με τη στάση των μαθητών και μαθητριών απέναντι στην επαγγελματική –τεχνική Εκπαίδευση, είτε με το πέρασμα στην επόμενη εκπαιδευτική Βαθμίδα και τη διαχείριση του άγχους ή του φόβου μπροστά στο καινούριο και άγνωστο, είτε με την αδυναμία συνεργασίας και επικοινωνίας ή τυχόν έλλειψη σεβασμού προς το περιβάλλον.

Μέσα από μια τέτοια μαθησιακή διαδικασία είναι δυνατόν να καλυφθούν κενά και αδυναμίες, να αυξηθεί ο βαθμός μαθησιακής ετοιμότητας, συναισθηματικής ωριμότητας και κοινωνικής συμπεριφοράς (Ραμουτσάκη, 2021α), η δημιουργικότητα και η κριτική σκέψη των εκπαιδευομένων, σε ένα πλούσιο μαθησιακό περιβάλλον αλληλοσεβασμού και αλληλοκατανόησης.

## **Βιβλιογραφικές αναφορές**

### **Ελληνόγλωσσες**

Γουργιώτου, Ε.(επιστημ. επιμ.) (2014). *Μετάβαση και συνέχεια στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Δίσιγμα.

Γουργιώτου, Ε. & Γκλιάου-Χριστοδούλου, Ν. (2017). *Η σχολική μετάβαση στο σταυροδρόμι των κοινωνικών αναπαραστάσεων εκπαιδευτικών και γονέων. Αποτελέσματα από μια εθνική έρευνα*. Αθήνα: Δίσιγμα.

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

Εγκύκλιοι Υ.ΠΑΙ.Θ. (2021). «*Οδηγίες αναφορικά με τον προγραμματισμό της εκπαιδευτικής λειτουργίας και τη διαχείριση της ύλης διαρκούς της πανδημίας (Covid-19)*» υπ' αρ. πρωτ. 44310/16-04-2021 και «*Αποστολή εντύπου για εφήβους στην περίοδο της πανδημίας COVID-19* Έντυπο του Εργαστηρίου Σχολικής Ψυχολογίας, ΕΚΠΑ (επιμ. Χατζηχρήστου, Χ., Υφαντή, Θ., Λαμπροπούλου, Κ., Γεωργουλέας) υπ' αρ. πρωτ. 109662/ΓΔ4/ 08-09-2021.

*Εργαστήρια Δεξιότητων 21+.* (2021). Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Ανακτήθηκε στις 28-2-2022, από [Εργαστήρια Δεξιότητων - Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής \(iep.edu.gr\)](http://iep.edu.gr)

Εκπαιδευτικό υλικό των Εργαστηρίων Δεξιότητων 21+. (2021). Ανακτήθηκε στις 28-2-2022, από:

<http://iep.edu.gr/el/ekpaideutiko-yliko>

Εγκύκλιος του Υ.ΠΑΙ.Θ. (2021). *Εγκύκλιος υπ' αριθμ. πρωτ. 103235/ΓΔ4/24-08-2021*. Αθήνα: Υ.ΠΑΙ.Θ.

Κακαβούλης, Αλ.(1997). *Συναισθηματική Ανάπτυξη και Αγωγή*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Κύκλοι Δεξιότητων για τα Εργαστήρια Δεξιότητων 21+ του Ι.Ε.Π. Ανακτήθηκε τη 15<sup>η</sup>-9-2021, από <http://iep.edu.gr/el/psifiako-apothetirio/skill-labs/915-oi-deksiotites-tis-platformas>

Μπαγάκης, Γ., Διδαχού, Ε., Βαλμάς, Φ., Λουμάκου, Μ. & Πομώνης, Μ. (2006). *Η ομαλή μετάβαση των παιδιών από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό και η προσαρμογή τους στην Α' τάξη*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ο.Ο.Σ.Α.(2015). *Προοπτικές για τις δεξιότητες 2015.Νέοι, δεξιότητες και απασχολησιμότητα*. Ανακτήθηκε τη 2<sup>α</sup>-3-2021, από [www.oecd.org/bookshop](http://www.oecd.org/bookshop) και <https://www.oecd-ilibrary.org/sites/5e190afd-el/index.html?itemId=/content/component/5e190afd-el>

Πολέμη-Τοδούλου, Μ. (2005). *Η Αξιοποίηση της Ομάδας στην Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

*Προγράμματα καλλιέργειας δεξιότητων-Υλικό των Εργαστηρίων Δεξιότητων 21+.* (2021). Ανακτήθηκε στις 28-2-2022, από: <http://iep.edu.gr/el/ekpaideutiko-yliko/1432-programmata-kalliergeias-deksiotiton>

Ραμουτσάκη, Α.Ι. (2021α). *Εκπαιδευτικό- Διεπιστημονικό Πρόγραμμα Συνεργασίας «Εκπαιδευτικές*

*Μεταβάσεις και Διδακτικά Αντικείμενα: Διδακτικές και παιδαγωγικές Παρεμβάσεις*», εγκεκριμένο από το Υ.ΠΑΙ.Θ. (με την υπ' αρ. πρωτοκόλλου 120185/ΓΔ4/24-09-2021 Εγκύκλιο του Υ.ΠΑΙ.Θ.). Ηράκλειο: Π.Δ.Ε. Κρήτης. Ανακτήθηκε στις 28-2-2022, από [εδώ](#).

Ραμουτσάκη, Α.Ι.(2021β). *Τα Εργαστήρια Δεξιότητων και η καλλιέργεια της προσωπικότητας*. Εισήγηση σε επιμορφωτική Εσπερίδα για εκπαιδευτικούς. Ηράκλειο: ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Κρήτης  
*Χρηστικό Λεξικό της Νεοελληνικής Γλώσσας* (2014). Επιστημονική επιμέλεια του Καθηγητή Χριστόφορου Χαραλαμπάκη. Αθήνα: Ακαδημία Αθηνών.

## Ξενόγλωσσες

Bruner, J. S. (1961). *The act of discovery*. *Harvard Educational Review*. 31 (1), 21–32.

Bronfenbrenner, U.(1979). *The ecology of human development. Experiments by nature and design*. Massachusetts: Harvard University Press.

## Μέθοδοι ανάπτυξης υπερδεξιότητων στη δια βίου εκπαίδευση

Μαρκοπούλου Ευσταθία

Εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

Βαϊκούση Δανάη

Καθηγήτρια Ψυχοπαιδαγωγικής - Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής Τεχνολογικής Εκπαίδευσης

Αφροδίτη Βεργίδου

Δρ. Κοινωνικών Επιστημών με εξειδίκευση στην Εκπαίδευση Ενηλίκων

### Περίληψη

Η μεγαλύτερη εκπαιδευτική πρόκληση σήμερα είναι να αποκτήσουν οι εκπαιδευόμενοι τα απαραίτητα εφόδια για ένα μέλλον απρόβλεπτο, το οποίο δημιουργεί πολυσύνθετους προβληματισμούς. Για το λόγο αυτό αναπτύχθηκε το Πλαίσιο Συνεργασίας για την Ανάπτυξη των Δεξιοτήτων του 21<sup>ου</sup> αιώνα δίνοντας έμφαση στις 4C's δεξιότητες. Πρόκειται για την κριτική σκέψη (critical thinking), τη συνεργασία (cooperation), την επικοινωνία (communication) και τη δημιουργικότητα (creativity), οι οποίες έχουν χαρακτηριστεί ως υπερδεξιότητες. Οι εκπαιδευτικοί όλων των βαθμίδων οφείλουν να αναζητούν τους βέλτιστους τρόπους για την καλλιέργειά τους. Η μάθηση μέσω της Επίλυσης Προβλήματος (Problem Based Learning), η θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης (M.M) και η μέθοδος Μάθησης μέσω Παιχνιδιού (Game Based Learning) φαίνεται ότι καλλιεργούν τις 4C's υπερδεξιότητες ώστε οι εκπαιδευόμενοι να επιτύχουν όχι μόνο επαγγελματικά αλλά και στην προσωπική τους ζωή.

**Λέξεις κλειδιά:** υπερδεξιότητες (4C's), Μέθοδος Επίλυσης Προβλήματος, Μετασχηματίζουσα Μάθηση, Μάθηση Μέσω Παιχνιδιού.

### Εισαγωγή

Θεωρείται δεδομένο ότι ο κύριος προσανατολισμός της εκπαίδευσης είναι η προετοιμασία των εκπαιδευομένων για την μελλοντική τους ζωή (Zirory, 2016). Το μέλλον όμως φαίνεται ότι εκ των πραγμάτων είναι απρόβλεπτο, όχι μόνο στον τομέα της εργασίας αλλά και σε κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο. Οι σύγχρονες εργασιακές συνθήκες έχουν γίνει έντονα αναταγωνιστικές και αντιφατικές εξαιτίας του γρήγορα μεταβαλλόμενου

περιβάλλοντος και των διλημάτων που αυτό ενεργοποιεί (Ozer, 2019). Στην έκθεση της Διεθνούς Οργάνωσης Εργασίας (2017), δόθηκε έμφαση σε τεχνολογίες όπως η ρομποτική, η τεχνητή νοημοσύνη και η τρισδιάστατη εκτύπωση, οι οποίες χαρακτηρίστηκαν ως αποδιοργανωτικές διότι προβλέπεται να απορρυθμίσουν τον τρόπο εργασίας, παραγωγής προϊόντων αλλά και την καθημερινότητα των ανθρώπων. Επιπρόσθετα, η παγκοσμιοποίηση της οικονομίας φαίνεται να οδηγεί σε σημαντική αύξηση των ποσοστών ανεργίας και στο κλείσιμο επιχειρήσεων λόγω του εντεινόμενου ανταγωνισμού (Panfilova, Okrepilov & Kuzmina, 2018, Kirschner and Stoyanov, 2020).

Την ίδια στιγμή, οι κρίσεις – υγειονομική, οικονομική, μεταναστευτική, περιβαλλοντική – η μια μετά την άλλη ταλανίζουν τις κοινωνίες και τους πολίτες, δημιουργώντας νέα διλήμματα και αδιέξοδα (Giroux, 2021). Σε αυτές τις ταχύτατα μεταβαλλόμενες συνθήκες πολίτες και καταναλωτές βιώνουν μια αυξανόμενη αίσθηση αβεβαιότητας, ανισότητας και αποξένωσης. Σήμερα πολλοί ερευνητές τονίζουν ότι αυτές οι συνθήκες φαίνεται να επηρεάζουν αρνητικά την υγεία ατόμων όλων των ηλικιών καθώς παρατηρείται μια γενικευμένη ‘πανδημία’ στρεσογόνων διαταραχών (Ridley, Rao, Schilbach & Patel, 2020. Zajda, 2015). Οι Makrakis και Kostoulas-Makrakis (2017), διαπιστώνουν μια παγκόσμια αδυναμία ως προς την βιωσιμότητα της οικονομίας, τον τρόπο παράγωγης προϊόντων, τη διαχείριση του περιβάλλοντος και την κοινωνική ευημερία. Ειδικά οι νεότερες γενιές θα έρθουν αντιμέτωπες με σύνθετα, διασυνδεδεμένα κοινωνικό-οικονομικά και περιβαλλοντικά προβλήματα σε πολλαπλά επίπεδα, που δημιουργούν αναταράξεις, αναπαράγουν κρίσεις και επηρεάζουν την ψυχική υγεία των ανθρώπων.

Επιστήμονες από διάφορα πεδία και παγκόσμιοι οργανισμοί όπως ο ΟΟΣΑ τονίζουν την ανάγκη διαχείρισης της πολυπλοκότητας και της αβεβαιότητας ώστε να διαχειριστούμε αποτελεσματικά τα προβλήματα-κρίσεις και να προσαρμοστούμε καλύτερα σε αυτό το ραγδαία μεταβαλλόμενο τοπίο (OECD, 2019). Για την προετοιμασία των εκπαιδευόμενων για αυτό το μέλλον, διαμορφώθηκε το Πλαίσιο Συνεργασίας για την Ανάπτυξη των Δεξιοτήτων που είναι απαραίτητες τον 21<sup>ο</sup> αιώνα (Partnership for 21<sup>st</sup> Century Learning, 2017).

### **Ορισμός των υπερδεξιοτήτων**

Ιδιαίτερης σπουδαιότητας θεωρούνται τα 4C's που έχουν χαρακτηριστεί ως υπερδεξιότητες (super skills) από το Πλαίσιο Συνεργασίας καθώς αφορούν στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης (critical thinking), της συνεργατικότητας (cooperation), της



δημιουργικότητας (creativity) και της επικοινωνίας (communication) (Partnership for 21<sup>st</sup> Century Learning, 2017). Πρόκειται για μια νέα παιδαγωγική προσέγγιση που στόχο έχει την εκπαίδευση των ατόμων ώστε να μπορούν να ζουν και να εργάζονται παραγωγικά σε αυξανόμενης πολυπλοκότητας κοινωνίες, ενώ παράλληλα εφευρίσκουν καινοτόμες λύσεις στα ζητήματα βιωσιμότητας, τα οποία οι προηγούμενες γενιές απέτυχαν να επιλύσουν. Επομένως οι εκπαιδευόμενοι θα πρέπει να είναι σε θέση να εμπλέκονται σε πολυσύνθετους προβληματισμούς και να καλλιεργούν τη δημιουργική τους σκέψη ώστε να μπορέσουν στη συνέχεια να αναλάβουν δράση και να ανταπεξέλθουν σε προκλήσεις αυτού του επιπέδου (Makrakis & Kostoulas-Makrakis, 2017).

Η κριτική σκέψη αφορά στην ικανότητα του ατόμου να χρησιμοποιεί ανώτερες γνωστικές διεργασίες επεξεργασίας πληροφοριών όπως ανάλυση, αξιολόγηση και κατασκευή νέων ιδεών. Οι εκπαιδευόμενοι, μέσω μιας τέτοια προσέγγισης, μαθαίνουν την αξία του να είσαι περίεργος, να εξερευνάς και να μπορείς να εξετάσεις ένα ζήτημα από διαφορετικές οπτικές. Σταδιακά αποκτούν την ικανότητα να αναγνωρίζουν τις προκαταλήψεις και να αναζητούν νέες προοπτικές. Γενικά η υιοθέτηση μιας πιο κριτικής στάσης μπορεί να επηρεάσει τον τρόπο με τον οποίο έχουμε μάθει να ερμηνεύουμε τον κόσμο (Mezirow, 2007, Illeris, 2014). Η ανάπτυξή της σήμερα αποτελεί μεγάλη εκπαιδευτική πρόκληση καθώς οι εκπαιδευόμενοι πρέπει να μάθουν να διακρίνουν την αλήθεια, ενώ βομβαρδίζονται καθημερινά από μια какоφωνία απόψεων (Bronstein et al., 2019).

Οι επικοινωνιακές δεξιότητες σχετίζονται με την ικανότητα του ατόμου να μεταφέρει το επιθυμητό μήνυμα γρήγορα και με σαφήνεια στο κοινό του. Σήμερα στην εποχή των επικοινωνιών που βασίζονται σε κείμενα - SMS, email, μέσα κοινωνικής δικτύωσης κ.λπ. - δεν ήταν ποτέ πιο σημαντικό για τους εκπαιδευόμενους να μάθουν πώς να μεταφέρουν τις σκέψεις τους με τρόπο που οι άλλοι μπορούν να τις καταλάβουν. Η ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων επιτρέπει στον εκπαιδευόμενο να εξηγεί τις ιδέες του, να μιλά με επιχειρήματα, να βρίσκει σχέσεις μεταξύ εννοιών και να εντοπίζει παρανοήσεις (Nganga, 2019).

Η συνεργασία αποτελεί άλλη μια υπερδεξιότητα η οποία οδηγεί σε αποτελεσματική μάθηση και αυξημένη παραγωγικότητα στην εργασία. Η αμοιβαιότητα της ουσιαστικής συνεργασίας μέσω της πολύπλοκης δυναμικής της επικοινωνίας και των σχέσεων ωθεί τους μαθητές να διευρύνουν τους ορίζοντές τους. Τέλος, η καινοτομία και η δημιουργικότητα έχουν χαρακτηριστεί ως υπερδεξιότητες-κλειδιά διότι οδηγούν σε επιτυχημένη επιβίωση

στην ψηφιακή οικονομία ενώ χωρίς αυτές δεν μπορεί να υπάρξει πρόοδος. Οι εκπαιδευόμενοι σταδιακά μαθαίνουν να θέτουν σε εφαρμογή τις ιδέες τους να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, να εκτιμούν το ρίσκο και να προσαρμόζονται (Jefferson & Anderson, 2017).

Οι 4C's δεξιότητες περιγράφονται ως αλληλοεξαρτώμενες και αλληλένδετες διότι συνδυάζονται και συνδέονται μεταξύ τους ώστε να δημιουργηθεί ένα σύνολο μεγαλύτερο από το άθροισμα των μερών τους. Ειδικά στην εκπαίδευση, διαμορφώνουν το πλαίσιο για την ανάδειξη μιας νέας νοοτροπίας σχετικά με τον τρόπο που σκεπτόμαστε και μαθαίνουμε στον 21<sup>ο</sup> αιώνα. Συνεπώς, αναζητούνται οι κατάλληλες εκπαιδευτικές μέθοδοι για την δημιουργία ενός περιβάλλοντος για την αποτελεσματική καλλιέργεια των υπερδεξιοτήτων (Partnership for 21<sup>st</sup> Century Learning, 2017, Κινυηja, 2015).

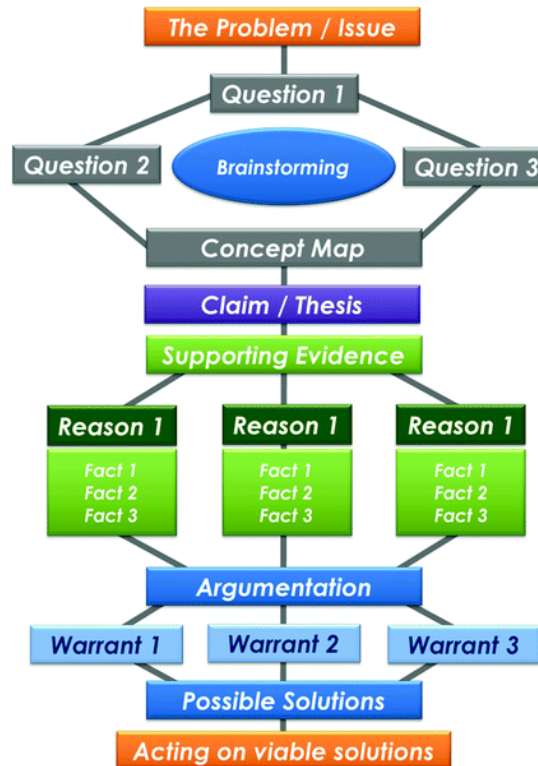
Μολονότι η ανάπτυξη των υπερδεξιοτήτων τον 21ο αιώνα έχει θεωρηθεί σημαντικό θεμέλιο της διδασκαλίας και της μάθησης, έχουν εντοπιστεί δυσκολίες στην εφαρμογή τους. Κυρίως, εντοπίζονται ζητήματα που σχετίζονται με το μεγάλο αριθμό εκπαιδευομένων ανά τάξη, την επιμονή στην δασκαλοκεντρική διδασκαλία και την έλλειψη ενθάρρυνσης των εκπαιδευομένων για ανεξάρτητη έρευνα (Budiarti, Macqueen, Reynolds & Ferguson-Patrick, 2021). Οι θεωρητικοί της κριτικής παιδαγωγικής Aronowitz και Giroux (2010), επισημαίνουν ότι παρατηρείται η ισχυρή τάση οι εκπαιδευτικοί να υποβαθμίζονται σε απλούς διεκπεραιωτές προκαθορισμένων και τυποποιημένων γνωστικών περιεχομένων και διδακτικών διαδικασιών. Σύμφωνα με τους Hirsh-Pasek, Hadani, Blinkoff και Golinkoff (2020), η μετάβαση των εκπαιδευομένων από τον απλουστευμένο, παθητικό τρόπο μάθησης σε ένα πιο ευρύ συνεργατικό και κριτικό τρόπο σκέψης δεν είναι εφαρμόσιμη σε συστήματα τα οποία βασίζονται στον ανταγωνισμό και στις διαρκείς εξετάσεις. Συνήθως αυτά βασίζονται στην αποστήθιση πληροφοριών και τη βαθμοθηρία, όμως οι μαθητές δε γνωρίζουν τελικά ούτε πώς να γενικεύουν τις γνώσεις ούτε πώς να τις εφαρμόζουν.

### **Μάθηση υπερδεξιοτήτων μέσω επίλυσης προβλήματος**

Τα αποτελέσματα των σχετικών ερευνών δείχνουν ότι το Problem Based Learning (PBL) αποτελεί μια υποσχόμενη μέθοδο για την ενσωμάτωση του συνόλου των 4C's. Με την PBL και διερευνητικές μαθησιακές προσεγγίσεις (inquiry-based learning) για υπάρχοντα προβλήματα οι μαθητές μπορούν να αναλύουν σενάρια, να δίνουν λύσεις, να τις αξιολογούν και να τις αναπροσαρμόζουν ανάλογα με την αξιολόγησή τους (βλ. Σχήμα 1) (Weng, Cui, Ng,

Jong & Chiu, 2022, Makrakis, Kostoulas-Makrakis, 2017). Ο Jonassen (2011), υποστηρίζει ότι υπάρχουν 11 διαφορετικά είδη προβλημάτων τα οποία διαφέρουν ανάλογα με τον βαθμό δόμησής τους και το πλαίσιο της ειδικότητας στο οποίο ανήκουν. Για παράδειγμα υπάρχουν προβλήματα χρήσης κανόνων, λήψης απόφασης, ανίχνευσης βλαβών κ.α. Οι μελετητές του πεδίου τονίζουν ότι η αυθεντική PBL περιλαμβάνει τα πιο ασθενώς δομημένα προβλήματα (ill structured problems). Σταδιακά όσο αυξάνεται η ηλικία και η ωριμότητα των εκπαιδευομένων τόσο μπορεί να μειώνεται ο βαθμός δόμησης του προβλήματος (Walker, Leary & Lefler, 2015).

Ο Schwab (2020), τονίζει ότι τα ασθενώς δομημένα προβλήματα δεν είναι εύκολο να προσδιοριστούν. Είναι πολυπαραγοντικά, κοινωνικά σύνθετα ενώ πολύ πιθανόν για την αντιμετώπισή τους να χρειάζεται ένας καινοτόμος σχεδιασμός. Η μάθηση είναι πιο ουσιαστική όταν το πρόβλημα αφορά προβληματικές καταστάσεις του πραγματικού κόσμου παρέχοντας ευκαιρίες επίλυσής τους με διεπιστημονικό τρόπο. Γενικά, ως μέθοδος η PBL δημιουργεί ένα πλαίσιο ενδυνάμωσης του εκπαιδευόμενου ώστε να ερευνήσει, να ενσωματώσει θεωρία και πράξη και να εφαρμόσει γνώσεις και δεξιότητες ώστε να επιλύσει ένα συγκεκριμένο ζήτημα (Trilling & Fadel, 2009).

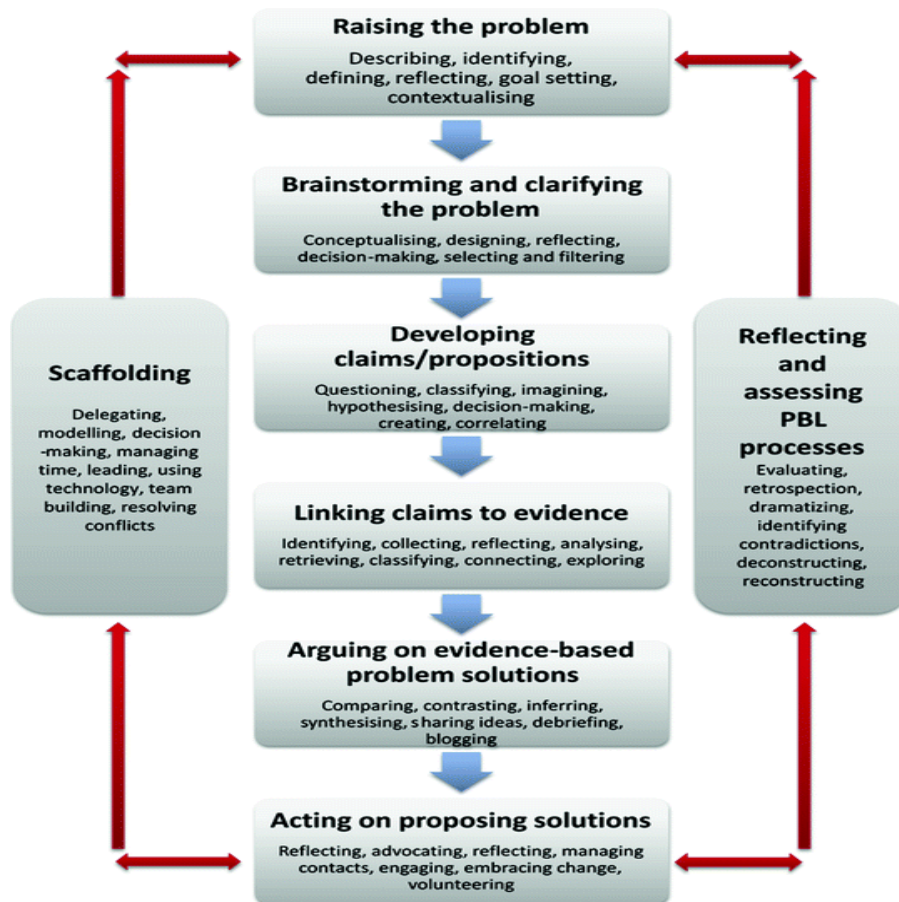


Σχήμα 1: Το πλαίσιο οργάνωσης της μάθησης μέσω επίλυσης προβλήματος (Makrakis, Kostoulas-Makrakis, 2017)

Από μια άλλη οπτική, αρκετοί ερευνητές όπως οι Kirschner, Sweller και Clark (2006), επισημαίνουν ότι η ακαθοδήγητη μάθηση είναι αναποτελεσματική ακόμη και στην περίπτωση εκπαιδευομένων που ήδη διαθέτουν πρότερες γνώσεις σχετικές με το πρόβλημα. Υποστηρίζουν ότι ο μεγάλος βαθμός ελευθερίας και τα ιδιαίτεως αδόμητα προβλήματα πολύ πιθανόν να οδηγήσουν σε γνωστικές παρανοήσεις και αστοχίες και όχι σε κάποιου είδους καινοτομική και δημιουργική σκέψη. Αργότερα, η μελέτη των Nargundkar, Samaddar και Mukhopadhyay (2014) επικεντρώθηκε στην λεγόμενη καθοδηγούμενη μέθοδο επίλυσης προβλήματος (Guided PBL) που στόχο είχε την εύρεση ισορροπίας μεταξύ του βαθμού δόμησης του προβλήματος και της καθοδήγησης εκ μέρους του εκπαιδευτικού ώστε να βρεθεί η χρυσή τομή. Η εφαρμογή της Guided PBL, στην προκειμένη περίπτωση, είχε αξιοσημείωτα αποτελέσματα στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης ενήλικων εκπαιδευομένων αλλά και της δημιουργικής συνεργασίας μεταξύ τους.

Ως εκ τούτου, φαίνεται ότι η αποτελεσματικότητα της μεθόδου όσον αφορά στην ανάπτυξη των υπερδεξιοτήτων κρίνεται στην ποιότητα σχεδιασμού του προβλήματος και την ενσωμάτωση τεχνικών όπως για παράδειγμα η προσαρμοστική γνωστική υποστήριξη του μαθητή (adaptive scaffolding) εκ μέρους του εκπαιδευτικού (βλ. Σχήμα 2) (Neville & Britt, 2007). Επιπλέον, προβληματικές υψηλού βαθμού συνθετότητας ή μεγάλου εύρους καλό θα είναι να αντιμετωπίζονται τμηματικά ακόμη και στην περίπτωση ενήλικων εκπαιδευομένων με υψηλό επίπεδο γνώσεων (Kłeczek, R., Hajdas, M., & Wrona, S. 2020).

Επιπρόσθετα, στις νέες γενιές που είναι εθισμένες στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης και στα κινητά τηλέφωνα εμφανίζονται υψηλά επίπεδα απομόνωσης, άγχους και κατάθλιψης. Παρατηρείται επίσης ότι οι νέοι πολύ γρήγορα εγκαταλείπουν ένα πρόβλημα με υψηλό βαθμό δυσκολίας και πάνε στο επόμενο καθώς έχουν συνηθίσει να μην εμπλέκονται με πολύπλοκες γνωστικές διεργασίες. Ωστόσο η κινητροδότηση και η ενθάρρυνση από τον εκπαιδευτικό στην PBL μπορεί να βελτιώσει την αυτοπεποίθηση των εκπαιδευομένων ώστε να ανταποκριθούν στο γνωστικό αντικείμενο και να επικοινωνήσουν αποτελεσματικά στο πλαίσιο μιας ομάδας. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να διευκολύνει την επικοινωνία των μελών της, ενώ ταυτόχρονα υποστηρίζει κάθε μέλος της ξεχωριστά. Με αυτό τον τρόπο συμβάλει στην μείωση του στρες των εκπαιδευομένων, στην αύξηση της αυτοπεποίθησής τους (Seibert, 2021).



Σχήμα 2: Οι σημαντικότερες δεξιότητες που καλλιεργούνται με τη μέθοδο μάθησης μέσω επίλυσης προβλήματος (Makrakis, Kostoulas-Makrakis, 2017)

Οι Makrakis και Kostoulas-Makrakis (2017), αναφέρονται σε ένα είδος PBL που δίνει έμφαση στα σύγχρονα προβλήματα βιωσιμότητας της οικονομίας, της ενεργειακής εξάρτησης, του περιβάλλοντος κ.λπ. (Sustainable PBL). Υποστηρίζουν ότι η σύγχρονη εκπαίδευση οφείλει να διασφαλίζει ότι οι εκπαιδευόμενοι αναπτύσσουν δεξιότητες όχι μόνο στην διαχείριση της τεχνολογίας, της πληροφορίας και της ενημέρωσης αλλά και στην κριτική αξιολόγησή τους. Στην ίδια κατεύθυνση οι Budiarti, Macqueen, Reynolds και Ferguson-Patrick (2021), ερεύνησαν ένα είδος μεθόδου επίλυσης προβλήματος με έμφαση σε παγκόσμια προβλήματα (Global PBL). Πρόκειται για ένα εκπαιδευτικό μοντέλο όπου δάσκαλοι και μαθητές εργάζονται συνεργατικά με διαφορετικές ομάδες από όλο τον κόσμο για να λύσουν αυθεντικά προβλήματα σε τοπικό, περιφερειακό και παγκόσμιο επίπεδο. Ο προβληματισμός σχετικά με κοινωνικά διλήμματα μπορεί να υποστηρίξει την προσπάθεια των εκπαιδευτικών για την υιοθέτηση μιας κριτικής-στοχαστικής οπτικής εκ μέρους των εκπαιδευομένων (Schwab, 2020).

## Η συμβολή της μετασχηματίζουσας μάθησης

Ειδικά στην εκπαίδευση ενηλίκων η θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης (M.M) του Jack Mezirow (2007) αποτελεί την κατεξοχήν θεωρία ανάπτυξης κριτικού στοχασμού που τροφοδοτείται μέσω του ορθολογικού και στοχαστικού διαλόγου. Εκτός από την κριτική σκέψη αναπτύσσονται επικοινωνιακές και συνεργατικές δεξιότητες που προετοιμάζουν το άτομο να αναπτύξει μια πιο ευρεία οπτική για το παρόν και το μέλλον του. Ο Mezirow (2007), τονίζει ότι για να αντιμετωπίσουμε τα σημαντικότερα προβλήματα μας, χρειάζεται να αλλάξουμε τον τρόπο που έχουμε συνηθίσει να υπάρχουμε, να σκεπτόμαστε και να λειτουργούμε. Ο γρήγορος και εύκολος τρόπος που μάθαμε στο παρελθόν να προδιαγράφουμε γεγονότα και καταστάσεις μέσω στερεοτυπικών χαρακτηρισμών οφείλει να μπει στο μικροσκόπιο. Δίνοντας χώρο και χρόνο στον στοχασμό μέσω της συνεργασίας με “κριτικούς φίλους”, μας δίνεται η ευκαιρία του μετασχηματισμού.

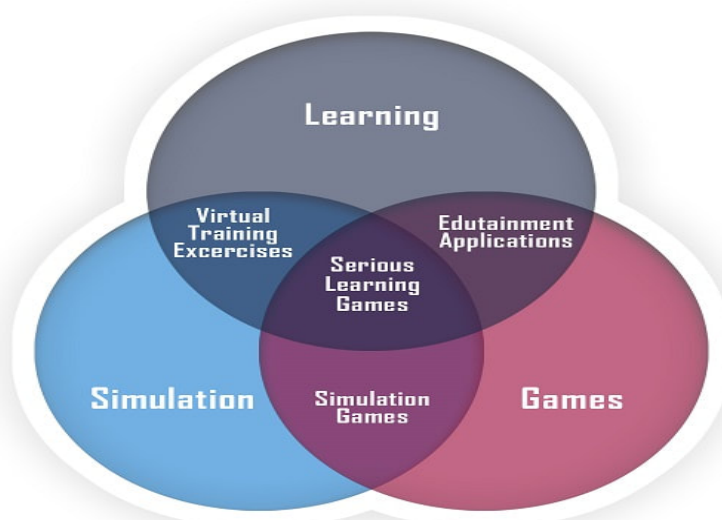
Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσω της Αισθητικής Εμπειρίας (MMAE) του Α. Κόκκου είναι μια μέθοδος κατά την οποία ο εκπαιδευόμενος καλείται να επιλύσει μια πολυσύνθετη προβληματική κατάσταση, που υποβάλλεται με την μορφή κριτικού ερωτήματος, με την βοήθεια έργων τέχνης (Κόκκος, 2017, Kokkos, 2021). Ο Thomas (2009), αλλά και ο Brookfield (2017), δίνουν έμφαση σε ένα συνδυασμό των μεθόδων της μετασχηματίζουσας μάθησης και της PBL στην εκπαίδευση ενηλίκων έχοντας ως συνδυαστικούς κρίκους μεταξύ των δυο μεθόδων την επικοινωνία, την συνεργασία μέσα στην ομάδα και την ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού.

Ο Illeris (2014), τονίζει ότι η M.M είναι η μαθησιακή διαδικασία με την οποία μπορούμε όχι μόνο να αντιμετωπίσουμε αλλά και επωφεληθούμε από τις συνεχείς αλλαγές του περιβάλλοντος. Προκύπτει έτσι ένα νέο είδος ικανότητας στο οποίο ο εκπαιδευόμενος είναι ο διαχειριστής της γνώσης και της πληροφορίας, τις οποίες μπορεί να αξιολογεί κριτικά και αναλαμβάνει δράση αν χρειαστεί. Με αυτό τον τρόπο το άτομο δεν προσαρμόζεται στις εξωτερικές απαιτήσεις αλλά είναι ικανό να διαμορφώνει τις συνθήκες του περιβάλλοντος του, όσο σύνθετες και αν είναι. Επικοινωνώντας αποτελεσματικά στο πλαίσιο της ομάδας του και ενισχύοντας την κριτική και στοχαστική του οπτική ο εκπαιδευόμενος μπορεί να κατορθώσει ακόμη και να μειώσει το στρες της σύγχρονης καθημερινότητας. Τελικά ενδυναμώνει στοιχεία της ταυτότητάς του ενώ αποκτά την δυνατότητα του μετασχηματισμού.

## Μάθηση μέσω παιχνιδιού και ανάπτυξη υπερδεξιοτήτων

Μια άλλη προσέγγιση που στοχεύει μεταξύ άλλων στην καλλιέργεια των 4C's δεξιοτήτων είναι η Μέθοδος Μάθησης μέσω Παιχνιδιού (Game Based Learning). Ολοένα και περισσότερες χώρες, όπως η Σουηδία, η Φιλανδία, η Σιγκαπούρη κ.α., δίνουν έμφαση στο ρόλο του παιχνιδιού στην εκπαίδευση καθώς στοχεύουν στη συνολική ανάπτυξη και ευημερία των μαθητών (whole based education). Πράγματι, οι Hirsh-Pasek, Hadani, Blinkoff και Golinkoff (2020), διαπίστωσαν ότι το περιβάλλον που δημιουργείται μέσω της GBL φαίνεται να μειώνει το στρες και το άγχος των εκπαιδευομένων όλων των ηλικιών, απελευθερώνοντας την δημιουργική τους σκέψη. Επιπλέον παρατήρησαν ότι η ανάπτυξη των 4C's μέσω GBL προάγει την ισότητα και τη συμμετοχικότητα.

Δραστηριότητες όπως για παράδειγμα το παίξιμο ρόλων, τα ψηφιακά παιχνίδια (όπως το Kahoot και το Quizizz) και οι προσομοιώσεις (βλ. Σχήμα 3 3) προσφέρουν κινητροδότηση στους εκπαιδευόμενους, ενώ παράλληλα αναπτύσσουν τη συνεργασία μεταξύ τους. Η βιωματική φύση του παιχνιδιού επιτρέπει στα άτομα την εξερεύνηση διάφορων ρόλων χωρίς ιδιαίτερο ρίσκο ενώ παράλληλα έρχονται αντιμέτωπα με τις επιπτώσεις των πιθανών αποτελεσμάτων των πράξεων τους, αλλά και των άλλων μελών στα διάφορα σενάρια (Subramani & Iyappan, 2018). Παράλληλα οι εμπειρίες που αποκτούν οι εκπαιδευόμενοι συμμετέχοντας σε τέτοιες ομάδες προάγουν την δημιουργικότητά τους, τον τρόπο που επικοινωνούν, την συνεργατική τους διάθεση και την κριτική σκέψη (Tang, Vezzani & Eriksson, 2020).



Σχήμα 3: (Martens, Diener & Malo, 2008).

Αποτελέσματα ερευνών στα πεδία της ψυχολογίας, της νευροβιολογίας και της παιδαγωγικής δείχνουν ότι οι εκπαιδευόμενοι μαθαίνουν καλύτερα όταν εμπλέκονται ενεργά σε ουσιώδη μαθησιακά αντικείμενα και αλληλεπιδρούν με συμμαθητές τους με τρόπο ευχάριστο και δημιουργικό. Με αυτό τον τρόπο η μάθηση προάγει την ανάπτυξη όχι μόνο των 4C, αλλά και άλλων επιθυμητών χαρακτηριστικών όπως η αυτοπεποίθηση και η ψυχική ανθεκτικότητα. Τα άτομα που έχουν εκπαιδευτεί με αυτόν τον τρόπο είναι πιο πιθανό να επιτύχουν σε προσωπικό και επαγγελματικό επίπεδο (Zosh, Hirsh-Pasek, Hopkins, Jensen, Liu, Neale, Solis & Whitebread, 2018). Οι Weng, Cui, Ng, Jong και Chiu (2022) συνδύασαν την GBL και την PBL στοχεύοντας στην ανάπτυξη των 4C σε μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στο πεδίο της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης η GBL συνέβαλε σημαντικά στην ανάπτυξη των υπερδεξιοτήτων και την επαγγελματική ανάπτυξη πρωτοετών μηχανικών σύμφωνα με την έρευνα της Roberts (2019). Ερευνητές όπως οι Moreno-Guerrero κ.ά. (2020) και Alrehaili και Al Osman (2019), διαπιστώνουν ότι αν και το παιχνίδι είναι συνυφασμένο με την παιδική ηλικία, η αξία του για τους ενήλικες και την δια βίου εκπαίδευσή τους είναι ιδιαίτερα σημαντική. Η εξερεύνηση μέσω παιχνιδιού μπορεί να συμβάλλει στην ανάπτυξη της νοητικής ευελιξίας, της προσαρμοστικότητας και της δημιουργικής σκέψης που μειώνονται σημαντικά με την πάροδο της ηλικίας.

## **Σύνοψη**

Συνοψίζοντας, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να επιδιώκουν και να διεκδικούν τη μείωση των δραστηριοτήτων που βασίζονται σε μηχανιστικούς τρόπους μάθησης και να αξιοποιούν καινοτόμες και συνεργατικές μεθόδους (Budianti, Macqueen, Reynolds & Ferguson-Patrick, 2021). Η μάθηση μέσω επίλυσης προβλήματος, η μετασχηματίζουσα μάθηση και η μάθηση μέσω παιχνιδιού και οι ενδεχόμενες παραλλαγές τους εφαρμόζονται και αξιολογούνται σχετικά με την αποτελεσματικότητά τους στην ανάπτυξη των 4C's, σε όλο το φάσμα της δια βίου της εκπαίδευσης. Με αυτές τις μεθόδους φαίνεται ότι προετοιμάζονται οι εκπαιδευόμενοι ώστε να αντιμετωπίσουν ένα πολυσύνθετο και γρήγορα μεταβαλλόμενο κόσμο. Επικοινωνώντας δημιουργικά στο πλαίσιο μιας ομάδας και έχοντας ως υπόβαθρο την κριτική -στοχαστική τους ματιά γίνονται σταδιακά πιο ικανοί στο να δίνουν πιο δημιουργικές και ολιστικές απαντήσεις στις μελλοντικές προκλήσεις (Schwab et al., 2020).



Ειδικότερα, η μάθηση μέσω επίλυσης προβλήματος συμβάλλει στην ανάπτυξη υπερδεξιότητων με την ενδυνάμωση των εκπαιδευομένων προκειμένου να ερευνούν προβλήματα, να συνδέουν τη θεωρία με την δράση και να εφαρμόζουν τις γνώσεις τους στην πρακτική τους.

Η μετασχηματίζουσα μάθηση αποσκοπεί στην ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού και του ορθολογικού και στοχαστικού διαλόγου, ενδυναμώνοντας την επικοινωνία και τη συνεργασία.

Η μάθηση, μέσω παιχνιδιού αναπτύσσει τη βιωματική μάθηση, δίνοντας στα άτομα τη δυνατότητα να αναλαμβάνουν διαφόρους ρόλους και να αξιολογούν τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των συμμετεχόντων. Ενδυναμώνει βιωματικά τη δημιουργικότητα, την επικοινωνία, τη συνεργατικότητα και την κριτική σκέψη.

### **Βιβλιογραφικές Αναφορές**

- Alrehaili, E. A., & Al Osman, H. (2019). A virtual reality role-playing serious game for experiential learning. *Interactive Learning Environments*, 1-14.
- Apple M. (2010). Υποστηρίζοντας τη δημοκρατία στην εκπαίδευση. Εκπαιδεύοντας τους παιδαγωγούς. Στο Π. Γούναρη & Γρόλλιος Γ. (Επιμ.). *Κριτική Παιδαγωγική*. Αθήνα: Gutenberg, Παιδαγωγική Σειρά (σσ. 221-251).
- Aronowitz S. & Giroux H. (2010). Η διδασκαλία και ο ρόλος του αναμορφωτή διανοούμενου. Στο Π. Γούναρη & Γρόλλιος Γ. (Επιμ.). *Κριτική Παιδαγωγική*. Αθήνα: Gutenberg, Παιδαγωγική Σειρά (σσ. 160-220).
- Bronstein, M., Pennycook, G., Bear, A., Rand, D., & Cannon, T. (2019). Belief in fake news is associated with delusionality, dogmatism, religious fundamentalism, and reduced analytic thinking. *Journal of Applied Research in Memory and Cognition*, 8(1), 108–117. <https://doi.org/10.1016/j.jarmac.2018.09.005>
- Brookfield, S. D. (2017). *Becoming a critically reflective teacher*. John Wiley & Sons.
- Budiarti, M., Macqueen, S., Reynolds, R., & Ferguson-Patrick, K. (2021). Global Project Based Learning as an Approach to Teaching the 4Cs in Schools. *Journal of International Social Studies*, 11(1), 33-62.
- Choleva, V., Stagakis, S., Choleva, E., & Patrikakis, C. (2022, October). Integrating the 4cs into Creating Games by Visual Programming and Project Based Learning. In *ECGBL 2022 16th*

- European Conference on Game-Based Learning*. Academic Conferences and publishing limited.
- Giroux, H. A. (2021). *Race, politics, and pandemic pedagogy: Education in a time of crisis*. Bloomsbury Publishing.
- Hirsh-Pasek, K., Hadani, H. S., Blinkoff, E., & Golinkoff, R. M. (2020). *A new path to education reform: playful learning promotes 21st century skills in school and beyond*. Policy Brief.
- Illeris, K. (2014). Transformative Learning re-defined: as changes in elements of the identity. *International journal of lifelong education*, 33(5), 573-586.
- Jefferson, M., & Anderson, M. (2017). *Transforming schools: Creativity, critical reflection, communication, collaboration*. Bloomsbury Publishing.
- Jonassen, D. (2011). *Learning to solve problems. A handbook for designing problem-solving learning environments*. NY and London: Routledge.
- Kłeczek, R., Hajdas, M., & Wrona, S. (2020). Wicked problems and project-based learning: Value-in-use approach. *The international journal of management Education*, 18(1), 100324.
- Kirschner, P., Sweller, J., & Clark, R. E. (2006). Why unguided learning does not work: An analysis of the failure of discovery learning, problem-based learning, experiential learning and inquiry-based learning. *Educational Psychologist*, 41(2), 75-86.
- Kivunja, C. (2015). Teaching students to learn and to work well with 21st century skills: Unpacking the career and life skills domain of the new learning paradigm. *International Journal of Higher Education*, 4(1), 1-11.
- Κόκκος, Α. (2017). *Εκπαίδευση και Χειραφέτηση. Μετασχηματίζοντας στερεοτυπικές αντιλήψεις στο σχολείο και στην εκπαίδευση ενηλίκων*. Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
- Kokkos A. (2021). *Exploring Art for Perspective Transformation*. Leiden/Boston: Brill Sense.
- Nargundkar, S., Samaddar, S., & Mukhopadhyay, S. (2014). A guided problem-based learning (PBL) approach: Impact on critical thinking. *Decision Sciences Journal of Innovative Education*, 12(2), 91-108.
- Nganga, L. (2019). Preservice teachers perceptions of teaching for global mindedness and social justice: Using the 4Cs (Collaboration, Critical thinking, Creativity and Communication) in teacher education. *Journal of Social Studies Education Research*, 10(4), 26-57.

- Makrakis, V., & Kostoulas-Makrakis, N. (2017). An instructional-learning model applying problem-based learning enabled by ICTs. In *Research on e-Learning and ICT in Education* (pp. 3-16). Springer, Cham.
- Martens, A., Diener, H., & Malo, S. (2008). Game-based learning with computers—learning, simulations, and games. In *Transactions on edutainment I* (pp. 172-190). Springer, Berlin, Heidelberg.
- Mezirow, J. (2003). Transformative learning as discourse. *Journal of transformative education*, 1(1), 58-63.
- Mezirow J. (2007). *Μαθαίνοντας να σκεφτόμαστε όπως ένας ενήλικος. Κεντρικές έννοιες της θεωρίας του μετασχηματισμού*. Στο J. Mezirow & Συν. (Επιμ.), *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση*, 43-71. (Επιμ. Α. Κόκκος). Μεταίχμιο. Αθήνα.
- Moreno-Guerrero, A. J., Rodríguez-Jiménez, C., Gómez-García, G., & Ramos Navas-Parejo, M. (2020). Educational innovation in higher education: Use of role playing and educational video in future teachers' training. *Sustainability*, 12(6), 2558.
- Neville, D. O., & Britt, D. W. (2007). A problem-based learning approach to integrating foreign language into engineering. *Foreign Language Annals*, 40(2), 226-246.
- OECD (2019). *OECD Skills Strategy 2019: Skills to Shape a Better Future*. Paris, OECD.
- Ozer, S. (2019). Towards a psychology of cultural globalisation: A sense of self in a changing world. *Psychology and Developing Societies*, 31(1), 162-186.
- Panfilova, O., Okrepilov, V., & Kuzmina, S. (2018). Globalization impact on consumption and distribution in society. In *Matec web of conferences* (Vol. 170, p. 01032). EDP Sciences.
- Partnership for 21st Century Learning. (2007). Framework for 21st century learning. Ανακτήθηκε στις 1.2.2022 από: [http://www.p21.org/storage/documents/docs/P21\\_Framework\\_Definitions\\_New\\_Logo\\_2015.pdf](http://www.p21.org/storage/documents/docs/P21_Framework_Definitions_New_Logo_2015.pdf)
- Ridley, M., Rao, G., Schilbach, F., & Patel, V. (2020). Poverty, depression, and anxiety: Causal evidence and mechanisms. *Science*, 370(6522), eaay0214.
- Robbets, A. S. (2019). *Design principles to create an enabling game-based learning environment for the development of 21st century skills* (Doctoral dissertation, University of Pretoria).

- Schwab, K., Meerts-Brandsma, L., Qwynne Lackey, N., Povilaitis, V., Zajchowski, C., Moseley, B., & Dustin, D. (2020). Learning, Fast and Slow. *SCHOLE: A Journal of Leisure Studies and Recreation Education*, 1-8.
- Seibert, S. A. (2021). Problem-based learning: A strategy to foster generation Z's critical thinking and perseverance. *Teaching and Learning in Nursing*, 16(1), 85-88.
- Stronach, I., Corbin, B., McNamara, O., Stark, S., & Warne, T. (2002). Towards an uncertain politics of professionalism: teacher and nurse identities in flux. *Journal of education policy*, 17(1), 109-138.
- Subramani, P. N., & Iyappan, V. (2018). Innovative methods of teaching and learning. *Journal of applied and advanced research*, 3(1), 20-22.
- Tang, T., Vezzani, V., & Eriksson, V. (2020). Developing critical thinking, collective creativity skills and problem solving through playful design jams. *Thinking Skills and Creativity*, 37, 100696.
- Thomas, I. (2009). Critical thinking, transformative learning, sustainable education, and problem-based learning in universities. *Journal of Transformative Education*, 7(3), 245-264.
- Trilling, B., & Fadel, C. (2009). *21st century skills: Learning for life in our times*. John Wiley & Sons.
- Zipory, O. (2016) 'One day is a whole world': on the role of the present in education between plan and play, *Philosophy of Education Yearbook*, 2016, 278–286.
- Zosh, J. M., Hirsh-Pasek, K., Hopkins, E. J., Jensen, H., Liu, C., Neale, D., ... & Whitebread, D. (2018). Accessing the inaccessible: Redefining play as a spectrum. *Frontiers in psychology*, 9, 1124.
- Walker, A., Leary, H., & Lefler, M. (2015). *A meta-analysis of problem-based learning: Examination of education levels, disciplines, assessment levels, problem types, implementation types, and reasoning strategies*. In A. Walker, H. Leary, C. E. Hmelo-Silver, & P. A. Ertmer (Eds.), *Essential readings in problem-based learning: Exploring and extending the legacy of Howard S. Barrows* (pp. 303-329) West Lafayette, IN: Purdue University Press.
- Wrahatnolo, T. (2018). 21st centuries skill implication on educational system. In *IOP Conference Series: Materials Science and Engineering* (Vol. 296, No. 1, p. 012036). IOP Publishing.

Wu, W. H., Hsiao, H. C., Wu, P. L., Lin, C. H., & Huang, S. H. (2012). Investigating the learning-theory foundations of game-based learning: a meta-analysis. *Journal of Computer Assisted Learning*, 28(3), 265-279.

**Η συμβολή της εκπαιδευτικής μεθόδου «Μάθηση Βασισμένη στο Πρόβλημα» στην  
ανάπτυξη δεξιοτήτων κριτικής σκέψης των μαθητών: Πειραματική έρευνα στη  
δευτεροβάθμια εκπαίδευση**

Ελευθερία Ζαχαριά

Εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (M.Ed.)

Μαρία Δάρρα

Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Παιδαγωγικό

Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

### **Περίληψη**

Βασικός σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνήσει τη συμβολή ενός διαδικτυακού συνεργατικού εργαλείου, όπως το ιστολόγιο Blogger της Google, το οποίο αξιοποιείται στο πλαίσιο της εφαρμογής της εκπαιδευτικής μεθόδου «Μάθηση βασισμένη στο Πρόβλημα», στην ανάπτυξη δεξιοτήτων κριτικής σκέψης των μαθητών και ειδικότερα στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων: α. αναγνώρισης και εξήγησης προβλήματος και β. εξαγωγής συμπερασμάτων. Η ερευνητική μεθοδολογία που ακολουθήθηκε είναι ο πειραματικός σχεδιασμός με δύο ομάδες, πειραματική και ελέγχου. Η έρευνα υλοποιήθηκε από τις 11 Ιανουαρίου του 2021 έως τις 5 Φεβρουαρίου του ίδιου έτους και η εκπαιδευτική παρέμβαση είχε διάρκεια δεκατρείς διδακτικές ώρες. Το δείγμα της έρευνας ήταν σαράντα (40) μαθητές της Β' τάξης Γενικού Λυκείου της Αττικής. Από τα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά και στις δύο κατηγορίες δεξιοτήτων της κριτικής σκέψης που διερευνήθηκαν. Συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε ότι η πειραματική ομάδα εμφάνισε συνολικά καλύτερα αποτελέσματα από την ομάδα ελέγχου στις δύο ρουμπρίκες αξιολόγησης για τις συγκεκριμένες δεξιότητες.

**Λέξεις κλειδιά:** Συνεργατική Μάθηση με Υποστήριξη Υπολογιστή, κριτική σκέψη, Μάθηση Βασισμένη στο Πρόβλημα, εργαλεία Web 2.0- Blogger, δευτεροβάθμια εκπαίδευση

### **Εισαγωγή**

Η κριτική σκέψη αντιπροσωπεύει τη δέσμευση του ατόμου να απευθυνθεί στον κόσμο με τρόπο διερευνητικό, να μην αποδέχεται την πραγματικότητα όπως είναι, αλλά να

αναζητά διαρκώς τρόπους για να αναλύει, να αξιολογεί και να βελτιώνει την γύρω του πραγματικότητα. Για να μπορέσει το άτομο να σκεφτεί κριτικά πρέπει να αποκτήσει μια σειρά από δεξιότητες που σχετίζονται με την ικανότητα επίλυσης προβλήματος.

Το κριτικά σκεπτόμενο άτομο διαθέτει μια σειρά από χαρακτηριστικά που του επιτρέπουν να προσαρμόζεται με επιτυχία σε ένα ραγδαία μεταβαλλόμενο περιβάλλον και να αναπροσαρμόζει τη στάση του σύμφωνα με τα νέα δεδομένα. Σύμφωνα με τους Facione (1990) και Xu (2011) τα άτομα που διαθέτουν κριτική σκέψη είναι από τη φύση τους διερευνητικά, καλά ενημερωμένα, ανοιχτόμυαλα, πρόθυμα για επανεξέταση, συνετά στη λήψη αποφάσεων, προσεκτικά στην αναζήτηση πληροφοριών και προσηλωμένα στην έρευνα.

Για τους παραπάνω λόγους, οι δεξιότητες κριτικής σκέψης θεωρούνται ένα μείζονος σημασίας ζήτημα στη σύγχρονη εποχή, όπου το άτομο κατακλύζεται από πολυάριθμες πληροφορίες και η κριτική σκέψη είναι αυτή η οποία θα το διευκολύνει, ώστε να τις αποσαφηνίσει (Akyuz, & Samsa, 2009). Παράλληλα, η εκπαιδευτική μέθοδος «Μάθηση βασισμένη στο Πρόβλημα» (Problem-based Learning, PBL) μπορεί να βελτιώσει τις δεξιότητες κριτικής σκέψης των μαθητών.

Από την πλευρά τους, τα συνεργατικά εργαλεία Web 2.0 ανοίγουν νέες δυνατότητες στους χρήστες του διαδικτύου να μοιράζονται πληροφορίες, να επικοινωνούν και να συνεργάζονται διαδικτυακά, αξιοποιώντας αποτελεσματικά τις νέες τεχνολογίες για την προώθηση της διαδικτυακής μάθησης, την ενίσχυση της κριτικής σκέψης και της συνεργασίας (West, & West, 2009).

Στη βάση των όσων προαναφέρθηκαν, είναι σημαντικό να διερευνηθεί η επίδραση ενός συνεργατικού εργαλείου Web 2.0 και συγκεκριμένα του Blogger της Google, το οποίο εννοχηστρώνεται με την εκπαιδευτική μέθοδο «Μάθηση βασισμένη στο Πρόβλημα» (Problem Based Learning, PBL), στην ανάπτυξη δεξιοτήτων κριτικής σκέψης σε μαθητές. Αυτός είναι και ο σκοπός της παρούσας εργασίας.

### **Θεωρητικό πλαίσιο**

Η κριτική σκέψη συνιστά μια σύνθετη, ενεργητική διαδικασία κατά την οποία το άτομο θέτει ερωτήματα, αναζητεί λύσεις και μαθαίνει μέσα από μια πνευματική και νοητική άσκηση. Ο σύγχρονος άνθρωπος πρέπει να είναι σε θέση να αναγνωρίζει προβλήματα, να

αναζητεί τις κατάλληλες πληροφορίες, να αξιολογεί αποδεικτικά στοιχεία και επιχειρήματα και τέλος να εξάγει ορθά συμπεράσματα (Paul, Elder, & Bartell, 1997).

Παράλληλα, η κριτική σκέψη είναι η ικανότητα του ατόμου να εξετάζει και να επεξεργάζεται τα δεδομένα με τρόπο λογικό και δημιουργικό, να τα αναλύει ακόμα και να τα αμφισβητεί, ώστε να καταλήξει σε συμπεράσματα που μπορούν να δικαιολογηθούν (Moon, 2008). Θεμελιώδη πτυχή της κριτικής σκέψης συνιστά η ικανότητα του ατόμου να αναζητεί λύσεις σε προβλήματα με τα οποία έρχεται αντιμέτωπο. Η ικανότητα επίλυσης προβλήματος αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους στόχους της εκπαίδευσης και μια βασική δεξιότητα, την οποία οι σημερινοί πολίτες μιας τεχνολογικά εξελιγμένης και μεταλλασσόμενης κοινωνίας οφείλουν να κατακτήσουν (Jonassen, 2010).

Η εκπαιδευτική μέθοδος Μάθηση βασισμένη στο Πρόβλημα (PBL) μπορεί να καλλιεργήσει δεξιότητες κριτικής σκέψης δεδομένου ότι η επίλυση προβλήματος απαιτεί κριτική σκέψη και η καλά οργανωμένη κριτική σκέψη συμβάλλει στην επίλυση των προβλημάτων (Watson, & Glaser, 1980). Πρόκειται επομένως για δύο στοιχεία αλληλένδετα και σε άμεση σχέση μεταξύ τους, που συνδυαστικά μπορούν να πετύχουν καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα. Η ανάπτυξη δεξιοτήτων κριτικής σκέψης που σχετίζονται με την επίλυση προβλήματος, όπως αυτές ορίστηκαν από τους Watson και Glaser (1980), είναι οι εξής τέσσερις: α. η αναγνώριση και εξήγηση του προβλήματος, β. η εξαγωγή συμπερασμάτων, γ. η ανάπτυξη επιχειρημάτων/ προτάσεων και δ. η ερμηνεία των ιδεών.

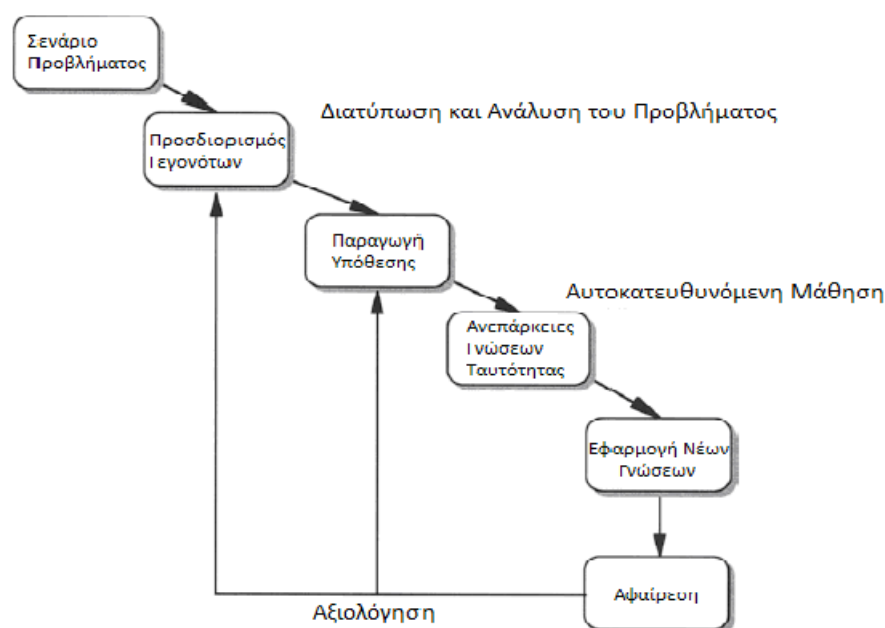
Σύμφωνα με τον ορισμό που δίνει ο Barrows (2000), ο δημιουργός της PBL, τονίζεται ότι η PBL είναι η εστιασμένη, βιωματική μάθηση που οργανώνεται γύρω από την έρευνα, την εξήγηση και την επίλυση σημαντικών προβλημάτων» (Hmelo-Silver, 2004). Στη διδακτική πρακτική της PBL οι μαθητές εργάζονται σε μικρές ομάδες συνεργατικά, ενώ μαθαίνουν ότι χρειάζεται προκειμένου να επιλύσουν το πρόβλημα. Ο εκπαιδευτικός λειτουργεί βοηθητικά, καθοδηγώντας τους μαθητές στη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας, ωθώντας τους να αποκτήσουν τις γνωστικές δεξιότητες που απαιτούνται για την επίλυση προβλήματος και τη συνεργασία.

Στο κύκλο μάθησης μέσω της PBL παρουσιάζεται στους μαθητές ένα σενάριο προβλήματος και στη συνέχεια οι μαθητές προσπαθούν να αναλύσουν το πρόβλημα εντοπίζοντας τα γεγονότα σχετικά με το σενάριο. Αυτό το στάδιο τους βοηθά να αναπαραστήσουν καλύτερα το πρόβλημα, να το κατανοήσουν, ώστε να μπορέσουν να διατυπώσουν υποθέσεις και πιθανές λύσεις (Barrows, 2000). Ένα σημαντικό μέρος της



διαδικασίας είναι ο εντοπισμός γνωστικών κενών σχετικά με το πρόβλημα. Αυτά τα γνωστικά κενά συνιστούν τα μαθησιακά ζητήματα που οι μαθητές προσπαθούν να ανακαλύψουν κατά τη διάρκεια της αυτοκατευθυνόμενης μάθησης. Έτσι, οι μαθητές εφαρμόζουν τις νέες γνώσεις που απέκτησαν με την ανωτέρω διαδικασία και αξιολογούν τις υποθέσεις τους στη βάση όσων έχουν μάθει. Η διαδικασία ολοκληρώνεται με τον αναστοχασμό των μαθητών πάνω στην αφηρημένη γνώση που απέκτησαν. Ως αποτέλεσμα, οι μαθητές είναι αυτοκατευθυνόμενοι, διαχειρίζονται οι ίδιοι τους μαθησιακούς στόχους και τις στρατηγικές επίλυσης των ανεπαρκώς δομημένων προβλημάτων (ill structured problems), ενώ παράλληλα αποκτούν δεξιότητες δια βίου μάθησης ( Barrows, & Tamblyn, 1980; Barrows, & Kelson, 1995).

**Σχήμα 1.** Ο κύκλος της «Μάθησης Βασισμένης στο Πρόβλημα»



Η PBL είναι μια εκπαιδευτική πρακτική μαθητοκεντρική, κατά την οποία οι μαθητές επιλύουν ανεπαρκώς δομημένα προβλήματα συνεργατικά, εργαζόμενοι σε μικρές ομάδες, ενώ παράλληλα αντικατοπτρίζουν την εμπειρία τους και την πρακτική τους γνώση. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι βοηθητικός και υποστηρικτικός κατά τη διάρκεια της διαδικασίας της μάθησης. Κατά συνέπεια, οι μαθητές αναλαμβάνουν οι ίδιοι την ευθύνη για την ομάδα τους, έχοντας έτσι τη δυνατότητα να αποκτήσουν μεγαλύτερο έλεγχο στη πορεία και το περιεχόμενο της μάθησης, να κατευθύνουν οι ίδιοι τη διαδικασία λειτουργώντας αυτόνομα και υιοθετώντας ένα προσωπικό ρυθμό μάθησης ( Barrows, 1996; Gallager, 1997; Lim, 2005;

Fitriani, Zubaidah, Susilo, & Muhdhar, 2020). Οι υποστηρικτές της μεθόδου επισημαίνουν ότι προσφέρει ισχυρή κινητροδότηση, αυξάνει την ικανότητα σκέψης, ενισχύει τις μεταγνωστικές δεξιότητες και την αυτορυθμιζόμενη μάθηση σε σύγκριση με τη συμβατική διδασκαλία. Τέλος, είναι μια εκπαιδευτική μέθοδος που καλλιεργεί στους μαθητές συστηματικά συνήθειες και καλές πρακτικές που θα τους συνοδεύουν και στην ενήλικη ζωή, όπως είναι το υψηλό αίσθημα ευθύνης, η πρωτοτυπία και η επινοητικότητα (Laruz, & Fulgencio, 2020).

Στο χώρο της εκπαίδευσης έχουν γίνει πολλές προσπάθειες να εφαρμοστούν προγράμματα που να προάγουν τις κριτικές δεξιότητες των μαθητών. Πολλά από αυτά δεν είχαν τα αναμενόμενα αποτελέσματα, καθώς δεν κατάφεραν να εντάξουν τη εκμάθηση της κριτικής σκέψης μέσα στην καθημερινή διδακτική πρακτική (Paul et al., 1997). Σε αντίθεση με άλλες μεθόδους, η εκπαιδευτική μέθοδος «Μάθηση βασισμένη στο Πρόβλημα» (Problem-based Learning, PBL) μπορεί να βελτιώσει τις δεξιότητες κριτικής σκέψης των μαθητών, καθώς:

- α. Η επίλυση προβλημάτων (problem solving) απαιτεί κριτική σκέψη (critical thinking).
- β. Η καλά οργανωμένη κριτική σκέψη αμετάβλητα συμβάλλει στην επίλυση των προβλημάτων (problem solving).
- γ. Η επίλυση προβλημάτων (problem solving) προϋποθέτει σημαντική χρήση της κριτικής σκέψης και η κριτική σκέψη είναι ένα σημαντικό εργαλείο για την επίλυση προβλημάτων.
- δ. Είναι στοιχεία αλληλένδετα και συνδυαστικά έχουν καλύτερα αποτελέσματα.

Επιπρόσθετα, η εισαγωγή της τεχνολογίας στη εκπαίδευση έχει ανοίξει νέους ορίζοντες στη μαθησιακή διαδικασία και έχει εστιάσει στην ενεργό συνεργατική μάθηση και την αυτονομία του μαθητή. Η Τεχνολογικά Υποστηριζόμενη Συνεργατική Μάθηση (Computer Supported Collaborative Learning, CSCL) σε συνδυασμό με τη Μάθηση Βασισμένη στο Πρόβλημα (Problem Based Learning, PBL) αποτελεί μια σύγχρονη καινοτόμο μέθοδο για την καλλιέργεια δεξιοτήτων κριτικής σκέψης στους μαθητές.

Η ένταξη και η εκμάθηση δεξιοτήτων κριτικής σκέψης είναι δύσκολο να εφαρμοστεί στο παραδοσιακό δασκαλοκεντρικό σχολείο. Αυτή ακριβώς τη δυσκολία έρχονται να υπερπηδήσουν οι Νέες Τεχνολογίες στο χώρο της εκπαίδευσης, οι οποίες ανοίγουν νέες δυνατότητες και προοπτικές και μετασχηματίζουν τους παραδοσιακούς τρόπους μάθησης. Η ενσωμάτωση της PBL με τη μάθηση μέσω διαδικτύου ουσιαστικά σημαίνει τη συγχώνευση της παιδαγωγικής, στην προκειμένη περίπτωση της μεθόδου PBL, με την παρουσίαση του

περιεχομένου διαδικτυακά. Η πρακτική επικεντρώνεται στην ομαδική οικοδόμηση της γνώσης, στη συζήτηση, ενώ ο ρόλος του εκπαιδευτικού περιορίζεται.

Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η χρήση των Blogs στην εκπαίδευση. Στην παρούσα έρευνα αξιοποιείται το ιστολόγιο Blogger ως συνεργατικό εργαλείο, καθώς παρουσιάζει μια σειρά από πλεονεκτήματα (Κουτσογιάννης, 2012; Γκίκας, 2020):

- Αποτελεί ένα ιδιαίτερα δημοφιλές εργαλείο.
- Υποστηρίζει πρακτικές επικοινωνίας, ανταλλαγής απόψεων και συνεργασίας
- Προωθεί το γραμματισμό και τη συγγραφή κειμένων σε αυθεντικές περιστάσεις επικοινωνίας.
- Καλλιεργεί την κριτική και αναλυτική σκέψη των μαθητών και προάγει τη συνεργατική μάθηση μέσω της αλληλεπίδρασης.
- Υποστηρίζει την ατομική και κοινωνική μάθηση μέσω της ελεύθερης συγγραφής κειμένου και της ανατροφοδότησης από τους άλλους χρήστες (Huffaker, 2005).
- Βοηθά στην εμπειρική οικοδόμηση της γνώσης.
- Εισάγει τους μαθητές σε μια κοινότητα μάθησης και διευρύνει τις σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και συμμαθητών μέσα από την ενεργό συμμετοχή σε συζητήσεις, τη γόνιμη ανταλλαγή απόψεων και το σχολιασμό των κειμένων.
- Έχει μηδενικό κόστος και μπορεί να χρησιμοποιηθεί από όλους με ελάχιστες γνώσεις ψηφιακού γραμματισμού.

### **Έρευνες σχετικά με την επίδραση της τεχνολογικά υποστηριζόμενης συνεργατικής μάθησης βασισμένης στο πρόβλημα στην ανάπτυξη δεξιοτήτων κριτικής σκέψης των μαθητών**

Από τη μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας διαπιστώνεται ότι λίγες είναι οι έρευνες που σχετίζονται με την εκπαιδευτική μέθοδο PBL και ακόμα λιγότερες αυτές που συνδυάζουν τη χρήση της PBL με εργαλεία Web 2.0. Συγκεκριμένα, δε βρέθηκε καμία έρευνα, στην Ελλάδα και στο διεθνή χώρο, που να μελετά τον συνδυασμό της διδασκαλίας με PBL και τη χρήση ιστολογίων.

Ειδικότερα, από τη μελέτη των συναφών ερευνών αναφορικά με την εφαρμογή της τεχνολογικά υποστηριζόμενης συνεργατικής μάθησης στην Ελλάδα, σε επίπεδο μεθοδολογικού σχεδιασμού, συναντάμε τόσο εμπειρικές έρευνες που σχετίζονται με τις απόψεις μαθητών και εκπαιδευτικών (Angelaina, & Jimoyiannis, 2012; Jimoyiannis, &

Tsiotakis, 2017), όσο και πειραματικές (Αλτανοπούλου & Τσέλιος, 2016; Γκίκας, 2020), αλλά και συνδυασμούς πειραματικών και εμπειρικών ερευνών (Σπίνου, & Σμυρναίου, 2014; Μαρκοπούλου, & Τζιμογιάννης, 2015). Παρότι η πλειοψηφία των ελληνικών ερευνών διεξήχθη στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, οι περισσότερες έρευνες αφορούν στη μελέτη της χρήσης εργαλείων Web 2.0 και πώς αυτά μπορούν να αξιοποιηθούν στη διδακτική διαδικασία και όχι πώς η χρήση των εργαλείων αυτών μπορεί να επηρεάσει τις επιδόσεις και τις δεξιότητες των μαθητών. Μελέτη της χρήσης ιστολογίων στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση συναντάμε μόνο στους Angelaina και Jimoyiannis, (2012), σύμφωνα με τους οποίους τα ιστολόγια μπορούν να υποστηρίξουν διαδικτυακές ομάδες μάθησης και βοηθούν τους συμμετέχοντες μαθητές στην ενσωμάτωση ιδεών και στη δημιουργία νοήματος.

Στο διεθνή χώρο συναντάμε περισσότερες συναφείς έρευνες. Σε επίπεδο μεθοδολογικού σχεδιασμού η πλειοψηφία αφορά συνδυασμό εμπειρικών και πειραματικών ερευνών, ενώ δεν απουσιάζουν και οι αμιγώς εμπειρικές έρευνες (Kang et al., 2011; Ancil, & Askar, 2012; Dos, & Demir, 2013; Beckmann, & Weber, 2016), αλλά και οι πειραματικές (Sulaiman, 2013; Erickson et al., 2020; Hursen, 2020). Αντίθετα με τις ελληνικές έρευνες, στις διεθνείς παρατηρούμε ιδιαίτερο ενδιαφέρον για το αντίκτυπο της χρήσης εργαλείων Web 2.0 και εκπαιδευτικών μεθόδων όπως η PBL στην επίδοση και τις δεξιότητες των εκπαιδευομένων (Nirbita et al., 2018; Saputra et al., 2019; Erickson et al., 2020; Hursen, 2020). Παρόλο που οι διεθνείς έρευνες είναι πιο σχετικές με το αντικείμενο μελέτης της παρούσας έρευνας, οι περισσότερες από αυτές αφορούν την τριτοβάθμια εκπαίδευση, με μόνο δύο από τις έρευνες που μελετήθηκαν να αφορούν στη χρήση της μεθόδου PBL συνδυαστικά με εργαλεία Web 2.0 (Nirbita et al., 2018; Saputra et al., 2019) σε μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ειδικότερα, σύμφωνα με τους Nirbita και τους συνεργάτες του (2018) και τους Saputra και τους συνεργάτες του (2019), η εφαρμογή της μεθόδου PBL συνδυαστικά με εργαλεία Web 2.0 και ΤΠΕ σε μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, διαπιστώθηκε ότι συνέβαλε σημαντικά στη βελτίωση όλων των δεικτών που αφορούν τις δεξιότητες κριτικής σκέψης των μαθητών.

Σε αντιδιαστολή με τις θετικές επιπτώσεις της μεθόδου PBL και της χρήσης ιστολογίων αξίζει να αναφέρουμε και τις δυσκολίες που προκύπτουν από ή κατά τη χρήση τέτοιων εργαλείων και μεθόδων. Σύμφωνα με τον Sulaiman (2013) κατά την εφαρμογή της μεθόδου PBL υπήρχε σύγχυση αρχικά και απαιτήθηκε περισσότερος χρόνος και προσπάθεια για την προσαρμογή των συμμετεχόντων. Στην έρευνα των Beckmann και Weber (2016)

επισημαίνονται ως αδυναμίες του χώρου των συζητήσεων (ιστολόγια) οι συχνές επαναλήψεις πληροφοριών και η ύπαρξη μεγάλου αριθμού αόριστων μη σχετικών σχολίων. Η έρευνα των Erickson και των συνεργατών του (2020) καταλήγει στο ότι η χρήση τέτοιων εργαλείων και μεθόδων εξαρτάται άμεσα από απρόβλεπτους παράγοντες, όπως η ταχύτητα του internet και τα προβλήματα στην ποιότητα του ήχου και του βίντεο που αυτή μπορεί να προκαλέσει. Τέλος, στην έρευνα των Almerich και των συνεργατών του (2021) αναφέρεται ότι ο βαθμός χρήσης των ΤΠΕ από τους φοιτητές ήταν μέτριος για συγκεκριμένα καθήκοντα και ευκαιριακός και ότι οι φοιτητές κάνουν χρήση των νέων τεχνολογιών για προσωπικούς λόγους και αξιοποιούν λιγότερο τα ψηφιακά μέσα στο σπίτι για λόγους ακαδημαϊκούς, όπως η εκπόνηση εργασιών.

Καταληκτικά, από τη μελέτη, τόσο της ελληνικής όσο και της διεθνούς συναφούς ερευνητικής βιβλιογραφίας, διαπιστώνεται ότι υπάρχει αρκετός χώρος για έρευνα και πειραματισμό αναφορικά με τη χρήση της μεθόδου PBL και των εργαλείων Web 2.0 στη διδακτική διαδικασία και ειδικότερα στην εφαρμογή της στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Η έλλειψη εφαρμογής αντίστοιχων μελετών στην ελληνική δευτεροβάθμια εκπαίδευση, η μεγάλη διασπορά στα γνωστικά αντικείμενα, στα οποία αυτές έχουν διεθνώς εφαρμοστεί, αλλά και το γεγονός ότι η πλειοψηφία των ερευνών διεθνώς αφορά σε μικρά δείγματα συμμετεχόντων αναδεικνύει την ανάγκη για περαιτέρω έρευνα στο συγκεκριμένο πεδίο.

### **Αναγκαιότητα και σημαντικότητα της έρευνας**

Αν και η χρήση των εργαλείων Web 2.0 στο χώρο της εκπαίδευσης γίνεται ολοένα και πιο συχνή τα τελευταία χρόνια, δεν υπάρχει ικανοποιητική έρευνα σχετικά με την αξία του ιστολογίου (blog) ως αποτελεσματικού εκπαιδευτικού εργαλείου. Υπάρχει ανάγκη να διερευνηθεί η χρήση του ιστολογίου για εκπαιδευτικούς σκοπούς και να εξεταστούν οι τρόποι με τους οποίους μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να προάγει τη συνεργατική μάθηση και να συμβάλει στην καλλιέργεια δεξιοτήτων κριτικής σκέψης. Για το σκοπό αυτό η παρούσα εργασία επιχειρεί να εξετάσει την αποτελεσματικότητα του ιστολογίου (blog) ως συνεργατικού εργαλείου που μπορεί να προάγει την κριτική σκέψη των μαθητών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Οι διαθέσιμες έρευνες σχετικά με την εφαρμογή του ιστολογίου στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση είναι πολύ λίγες τόσο στην Ελλάδα όσο και διεθνώς. Οι περισσότερες έρευνες στο διεθνή χώρο εστιάζουν κυρίως στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, ενώ οι έρευνες που έχουν γίνει στην Ελλάδα σχετικά με την αξιοποίηση του ιστολογίου είναι

ελάχιστες. Ωστόσο, υπάρχει ένας σημαντικός αριθμός ερευνών που αξιοποιούν άλλα εργαλεία Web 2.0 με στόχο τη συνεργατική μάθηση και την καλλιέργεια δεξιοτήτων κριτικής σκέψης.

Ταυτόχρονα, ένας σημαντικός αριθμός ερευνών επισημαίνει τα πλεονεκτήματα της εκπαιδευτικής μεθόδου Μάθηση βασισμένη στο Πρόβλημα (PBL) που αφορούν στην ενίσχυση της ομαδικότητας, της συνεργατικής μάθησης και τέλος της καλλιέργειας ανώτερων νοητικών δεξιοτήτων (high order thinking skills). Ωστόσο, από τη διερεύνηση της βιβλιογραφίας εντοπίστηκαν πολύ λίγες έρευνες που αξιοποιούν τα συνεργατικά διαδικτυακά εργαλεία σε συνδυασμό με την εκπαιδευτική μέθοδο Μάθηση βασισμένη στο Πρόβλημα, (PBL) με σκοπό την καλλιέργεια δεξιοτήτων κριτικής σκέψης. Αυτό ακριβώς το κενό στην έρευνα θα προσπαθήσει να καλύψει η παρούσα εργασία με την αξιοποίηση του συνεργατικού εργαλείου Blogger συνδυαστικά με τη εκπαιδευτική μέθοδο PBL, με σκοπό την καλλιέργεια δεξιοτήτων κριτικής σκέψης σε μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Η καλλιέργεια δεξιοτήτων κριτικής σκέψης αποτελεί έναν από τους πιο θεμελιώδεις στόχους όλων των εκπαιδευτικών συστημάτων σε κάθε βαθμίδα εκπαίδευσης. Η κριτική σκέψη βοηθά τους μαθητές να ενεργούν αυτόνομα και να επιλύουν προβλήματα με αποτελεσματικό τρόπο (Fitriani, Zubaidah, Susilo, & Al Muhdhar, 2020). Έρευνες υποδεικνύουν ότι, όταν η γνώση οικοδομείται μέσα από τη διαδικασία της επίλυσης προβλήματος, τότε τα μαθησιακά αποτελέσματα έχουν μεγαλύτερη διάρκεια σε βάθος χρόνου και οι εκπαιδευόμενοι μαθαίνουν να σκέφτονται περισσότερο κριτικά (Barrows, 1996). Η επίλυση προβλήματος αποτελεί μια ζωτικής σημασίας ικανότητα που καταλαμβάνει το μεγαλύτερο μέρος των δραστηριοτήτων με τις οποίες οι εκπαιδευόμενοι θα έρθουν αντιμέτωποι στην εργασιακή τους ζωή και όχι μόνο.

Επιπρόσθετα, οι εξελίξεις στο χώρο της Τεχνολογίας της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας θέτουν νέα δεδομένα και επηρεάζουν το χώρο της εκπαίδευσης. Ολοένα και περισσότεροι εκπαιδευτικοί εντάσσουν τις νέες τεχνολογίες στην εκπαιδευτική πρακτική προσδοκώντας μαθησιακά οφέλη και διευρύνοντας τη διδασκαλία με νέες ψηφιακές δυνατότητες (Anastasiades, & Kotsidis, 2013). Ειδικότερα, η παιδαγωγική αξιοποίηση των συνεργατικών εργαλείων του Ιστού 2.0, όπως είναι τα wikis, τα blogs, τα podcasts, τα forums, τα RSS feeds, βρίσκει εφαρμογή στις αίθουσες διδασκαλίας με έμφαση στη συνεργατική μάθηση, την επικοινωνία, τη δημιουργικότητα και την κριτική σκέψη (Anastasiades, & Kotsidis, 2013).

Στο πλαίσιο αυτό, η συνεισφορά της παρούσας εργασίας έγκειται στη διαμόρφωση ενός μαθησιακού περιβάλλοντος που αξιοποιεί ένα συνεργατικό ψηφιακό εργαλείο, όπως το ιστολόγιο Blogger της Google, σε συνδυασμό με την εκπαιδευτική μέθοδο Μάθηση βασισμένη στο Πρόβλημα, με σκοπό οι εκπαιδευόμενοι να αναπτύξουν δεξιότητες κριτικής σκέψης, μέσα από την επίλυση ανεπαρκώς δομημένων προβλημάτων. Παράλληλα, αναμένεται να συμβάλλει θετικά στο μικρό σώμα της βιβλιογραφίας στον ελληνικό χώρο, που αξιοποιεί μη παραδοσιακές παιδαγωγικές προσεγγίσεις, όπως είναι η χρήση του ιστολογίου στη διδασκαλία του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Τέλος, η παρούσα εργασία προσδοκά να συμβάλει στην κεκτημένη γνώση δεδομένης της ολοένα αυξανόμενης πεποίθησης ότι οι δεξιότητες ψηφιακού γραμματισμού και κριτικής σκέψης αποτελούν επιτακτική αναγκαιότητα για τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς στις σύγχρονες ψηφιακές κοινωνίες.

## **Μέθοδος**

### **Σκοπός**

Η παρούσα έρευνα εστιάζει στις δεξιότητες της κριτικής σκέψης που σχετίζονται με την επίλυση προβλήματος. Βασικός σκοπός της παρούσας εργασίας, η οποία αποτελεί μέρος μιας ευρύτερης έρευνας, είναι να διερευνήσει τη συμβολή ενός διαδικτυακού συνεργατικού εργαλείου, όπως το ιστολόγιο Blogger της Google, το οποίο ανήκει στην κατηγορία Web 2.0 και το οποίο αξιοποιείται στο πλαίσιο της εφαρμογής της εκπαιδευτικής μεθόδου «Μάθηση βασισμένη στο Πρόβλημα» (Problem-based Learning, PBL), στην ανάπτυξη δεξιοτήτων κριτικής σκέψης των μαθητών και ειδικότερα εστιάζει στις δεξιότητες αναγνώριση και εξήγηση του προβλήματος και εξαγωγή συμπερασμάτων, στο πλαίσιο της διδασκαλίας του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας στο Λύκειο.

Η ανάπτυξη δεξιοτήτων κριτικής σκέψης που σχετίζονται με την επίλυση προβλήματος, όπως αυτές ορίστηκαν από τους Watson και Glaser (1980), είναι οι εξής τέσσερις: α. η αναγνώριση και εξήγηση του προβλήματος, β. η εξαγωγή συμπερασμάτων, γ. η ανάπτυξη επιχειρημάτων/ προτάσεων και δ. η ερμηνεία των ιδεών. Η παρούσα εργασία εστιάζει στη διερεύνηση των δύο πρώτων από τις τέσσερις προαναφερθείσες δεξιότητες ανάπτυξης της κριτικής σκέψης των εκπαιδευόμενων, ενώ η διερεύνηση των υπόλοιπων δύο δεξιοτήτων βρίσκεται εκτός των στόχων αυτής.

Πιο συγκεκριμένα, οι επιμέρους στόχοι της έρευνας είναι: α) να αξιοποιηθεί ένα Web 2.0 εργαλείο, συγκεκριμένα το ιστολόγιο Blogger της Google, το οποίο εννορηστρώνεται με την εκπαιδευτική μέθοδο PBL (West, & West, 2009), β) να σχεδιασθεί και να υλοποιηθεί ένα εκπαιδευτικό σενάριο βασισμένο στη μέθοδο PBL που βελτιώνει την κριτική σκέψη των μαθητών (Sulaiman, 2013), γ) να υλοποιηθεί η συνεργατική συγγραφή κειμένου ως μέρος του εκπαιδευτικού σεναρίου, που αναπτύσσει τις δεξιότητες της κριτικής σκέψης και ειδικότερα τις δεξιότητες της αναγνώρισης και εξήγησης του προβλήματος και της εξαγωγής συμπερασμάτων και δ) να εφαρμοσθεί το PBL εκπαιδευτικό σενάριο στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας.

### **Ερευνητικά ερωτήματα**

Τα βασικά ερευνητικά ερωτήματα που τίθενται και στα οποία θα επιχειρήσει να απαντήσει η έρευνα είναι:

E1. Η χρήση ενός διαδικτυακού συνεργατικού εργαλείου, όπως το ιστολόγιο Blogger της Google, το οποίο ανήκει στην κατηγορία Web 2.0, συνδυαστικά με την εκπαιδευτική μέθοδο «Μάθηση βασισμένη στο πρόβλημα» (Problem-Based Learning, PBL) στο πλαίσιο της διδασκαλίας του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας στο Λύκειο μπορεί να αναπτύξει την κριτική σκέψη των μαθητών και ειδικότερα τη δεξιότητα αναγνώρισης και εξήγησης ενός προβλήματος;

E2. Η χρήση ενός διαδικτυακού συνεργατικού εργαλείου, όπως το ιστολόγιο Blogger της Google, το οποίο ανήκει στην κατηγορία Web 2.0, συνδυαστικά με την εκπαιδευτική μέθοδο «Μάθηση βασισμένη στο πρόβλημα» (Problem-Based Learning, PBL) στο πλαίσιο της διδασκαλίας του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας στο Λύκειο μπορεί να αναπτύξει την κριτική σκέψη των μαθητών και ειδικότερα τη δεξιότητα εξαγωγής συμπερασμάτων;

### **Δείγμα**

Στην παρούσα εργασία χρησιμοποιείται η πειραματική έρευνα ως ερευνητική μεθοδολογία με δύο ομάδες, μια ομάδα πειραματική (experimental group) και μια ομάδα ελέγχου (control group). Η πειραματική έρευνα είναι μια ερευνητική πρακτική που χρησιμοποιείται συχνά στο χώρο των επιστημών της εκπαίδευσης. Για να μπορέσει ο ερευνητής να ελέγξει την επίδραση μιας ανεξάρτητης μεταβλητής (που μπορεί να είναι παρούσα ή απύουσα) πάνω στις εξαρτημένες μεταβλητές, χωρίζει τους συμμετέχοντες



(participants) του πειράματος (τα οποία αποτελούν το δείγμα - sample) σε δύο ισοδύναμες ομάδες, την πειραματική (experimental - με τη συνθήκη παρούσα) και την ομάδα ελέγχου (control group - με τη συνθήκη απούσα).

Το δείγμα που επιλέχθηκε για την πραγματοποίηση του πειράματος αποτελείται από σαράντα (40) μαθητές της Β΄ τάξης του Γενικού Λυκείου της Δροσιάς Αττικής. Πρόκειται για δύο από τα τέσσερα τμήματα της Β΄ Τάξης του Λυκείου της Δροσιάς Αττικής. Το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας σύμφωνα με το πρόγραμμα σπουδών του Λυκείου είναι μάθημα Γενικής Παιδείας. Συγκεκριμένα, είκοσι μαθητές του Β1 τμήματος θα αποτελέσουν την πειραματική ομάδα και είκοσι μαθητές του Β2 τμήματος την ομάδα ελέγχου.

Για τη διασφάλιση της ισοδυναμίας μεταξύ των δύο ομάδων, οι δύο ομάδες επιλέχθηκαν αρχικά σύμφωνα με την επίδοσή τους στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας το πρώτο τετράμηνο του σχολικού έτους κατά το οποίο πραγματοποιήθηκε η έρευνα. Ως κριτήριο εκτίμησης της επίδοσης χρησιμοποιήθηκαν οι βαθμολογίες των μαθητών του πρώτου τετραμήνου στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας. Η ισοδυναμία των δύο ομάδων επιβεβαιώθηκε και από τα αποτελέσματα των T-tests ανεξαρτήτων δειγμάτων που πραγματοποιήθηκαν στα pre tests.

### **Μέσα συλλογής δεδομένων**

Για τη συλλογή των δεδομένων της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν δύο ρουμπρίκες αξιολόγησης της κριτικής σκέψης, μια για κάθε δεξιότητα. Πιο συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκαν οι ρουμπρίκες R1 και R2, οι οποίες μετρούν αντίστοιχα την αναγνώριση και εξήγηση του προβλήματος και την εξαγωγή συμπερασμάτων. Οι ρουμπρίκες δόθηκαν στους εκπαιδευόμενους πριν την διδακτική παρέμβαση (pre-test) και μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης (post-test). Για να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα οι δύο δεξιότητες της κριτικής σκέψης μετρήθηκαν με τον παρακάτω τρόπο:

**Αναγνώριση και εξήγηση του προβλήματος:** Μετρήθηκε με την ρουμπρίκα αξιολόγησης R1, η οποία βασίστηκε στην ρουμπρίκα «General Education Thinking Rubric» του Πανεπιστημίου Northeastern Illinois. Η συγκεκριμένη ρουμπρίκα είναι τεσσάρων βαθμών κλίμακας σημαντικής διαφοροποίησης. Οι τιμές τις οποίες παίρνει είναι από 1 έως 4, όπου 1 = Περιορισμένη Ικανότητα, 2 = Μερική Ικανότητα, 3 = Επαρκής Ικανότητα και 4 = Υψηλή Ικανότητα. Από τη συνολική ρουμπρίκα έχει χρησιμοποιηθεί μόνο η δεξιότητα της αναγνώρισης και εξήγησης του προβλήματος, η οποία περιλαμβάνει ένα κριτήριο αυτό της

«αναγνώρισης και εξήγησης προβλήματος». Με το συγκεκριμένο κριτήριο αποτιμάται κατά πόσο οι εκπαιδευόμενοι ανέπτυξαν δεξιότητες αναγνώρισης και εξήγησης του προβλήματος μετά το πέρας της διδακτικής παρέμβασης.

**Εξαγωγή συμπερασμάτων:** Μετρήθηκε με τη ρουμπρίκα αξιολόγησης R2, η οποία βασίζεται στην ρουμπρίκα “Critical thinning scoring rubric” του Πανεπιστημίου Eastern Illinois. Από τη συγκεκριμένη ρουμπρίκα, η οποία είναι τεσσάρων βαθμών κλίμακας σημαντικής διαφοροποίησης, χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα το τμήμα που αφορά στην εξαγωγή συμπερασμάτων και αποτιμά δύο κριτήρια, το κριτήριο της «κατανόησης» και το κριτήριο της «αξιοποίησης στοιχείων για την κατανόηση του κειμένου». Οι τιμές τις οποίες παίρνει είναι από 1 έως 4, όπου 1 = Ανεπαρκής Ικανότητα, 2= Σχεδόν Επαρκής Ικανότητα, 3 = Επαρκής Ικανότητα και 4 = Εξαιρετική Ικανότητα. Σκοπός είναι να αποτιμηθεί κατά πόσο οι εκπαιδευόμενοι ανέπτυξαν τη δεξιότητα της κριτικής σκέψης «εξαγωγή συμπεράσματος» μετά το πέρας της διδακτικής παρέμβασης.

### **Η επιλογή στατιστικών κριτηρίων για τις αναλύσεις**

Τα στατιστικά κριτήρια που επιλέχτηκαν για την ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας είναι:

- T- test εξαρτημένων δειγμάτων
- T- test ανεξαρτήτων δειγμάτων
- Ο δείκτης Alpha Cronbach.

Προκειμένου να ελεγχθεί η πρόοδος που πιθανόν συντελέστηκε μετά την ολοκλήρωση της πειραματικής διαδικασίας στην πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου, ώστε να εξεταστεί εάν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά του μέσου όρου της επίδοσης των μαθητών χρησιμοποιήθηκε το παραμετρικό T- test για εξαρτημένα δείγματα. Σκοπός ήταν να διερευνηθεί εάν υπάρχει διαφορά μεταξύ της αρχικής (pre-test) και της επαναληπτικής (post-test) μέτρησης. Η μέτρηση πραγματοποιήθηκε και στις δύο ομάδες (πειραματική και ελέγχου), ώστε να διαπιστωθεί εάν αναπτυχθήκαν δεξιότητες κριτικής σκέψης μετά το πέρας της παρέμβασης.

Επίσης, προκειμένου να διαπιστωθεί ότι οι δύο ομάδες είναι ισοδύναμες ως προς τις δεξιότητες της κριτικής σκέψης έγινε έλεγχος των μέσων όρων των επιδόσεων των δύο ομάδων με τη χρήση T- test ανεξάρτητων δειγμάτων πριν τη διδακτική παρέμβαση. Τέλος, για να προσδιοριστεί εάν μετά την πειραματική παρέμβαση οι δύο ομάδες πειραματική και

ελέγχου διαφέρουν ως προς τις δεξιότητες της κριτικής σκέψης (αναγνώριση προβλήματος, εξαγωγή συμπερασμάτων), έγινε έλεγχος των διαφορών των μέσων όρων των δύο ομάδων. Σκοπός ήταν να διαπιστωθεί εάν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά και να ελεγχθεί η πρόοδος που συντελέστηκε ως απόρροια του πειράματος.

Οι ρουμπρικές αξιολόγησης της κριτικής σκέψης προσαρμόστηκαν από τις ερευνήτριες για τις ανάγκες της πειραματικής διαδικασίας και για αυτό κρίθηκε σκόπιμο να ελεγχθεί η εσωτερική αξιοπιστία των συγκεκριμένων εργαλείων. Για το σκοπό αυτό χρησιμοποιήθηκε ο δείκτης Alpha του Cronbach προκειμένου να μετρηθεί η αξιοπιστία των ρουμπρικών αξιολόγησης που χρησιμοποιήθηκαν. Ο δείκτης παίρνει τιμές από το 0 έως το 1. Όσο πιο πολύ πλησιάζουν προς το 1 οι τιμές τόσο πιο αξιόπιστο είναι το εργαλείο. Τιμές του δείκτη μεγαλύτερες από 0,70 θεωρούνται ικανοποιητικές, ωστόσο στην πράξη γίνονται αποδεκτές και τιμές μέχρι και 0,6 ή και ακόμα χαμηλότερες στην περίπτωση μικρών δειγμάτων (Singh, 2007). Ο δείκτης A του Cronbach δεν μπορεί να εφαρμοστεί στη ρουμπρική R1 δεδομένου ότι η συγκεκριμένη ρουμπρική περιλαμβάνει ένα μόνο κριτήριο. Ο υπολογισμός της αξιοπιστίας της ρουμπρικής R2 «Εξαγωγή συμπερασμάτων» έγινε με τον υπολογισμό του δείκτη αξιοπιστίας Chronbach Alpha, ο οποίος στην προκειμένη περίπτωση είχε τιμή 0,79. Σύμφωνα με τους George και Mallery (2003), η τιμή  $\alpha = 0,79$  μας δείχνει ότι το εργαλείο μέτρησης R2 παρέχει καλή αξιοπιστία. Επομένως, μπορούμε να θεωρήσουμε ότι η ρουμπρική R2 μας παρέχει αξιόπιστα αποτελέσματα για το αν οι εκπαιδευόμενοι ανέπτυξαν τη δεξιότητα της κριτικής σκέψης που αφορά στην εξαγωγή συμπερασμάτων.

### **Ερευνητική διαδικασία**

Η εκπαιδευτική παρέμβαση η οποία πραγματοποιήθηκε είχε τη μορφή εκπαιδευτικού σεναρίου. Το σενάριο υλοποιήθηκε στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας της Β΄ Λυκείου και συγκεκριμένα στις θεματικές ενότητες του Ρατσισμού και της Ανεργίας. Ως κύριο τεχνολογικό εργαλείο χρησιμοποιήθηκε το εργαλείο Blogger της Google για την πειραματική ομάδα, το οποίο ανήκει στην κατηγορία Web 2.0, αλλά και επιμέρους λογισμικά όπως φυλλομετρητής Google, λογισμικό παρουσίασης, επεξεργαστής κειμένου, βίντεο, διαδίκτυο.

Λόγω της αναστολής της δια ζώσης λειτουργίας των σχολείων και λόγω των μέτρων για την αντιμετώπιση του κορωνοϊού COVID - 19, η παρέμβαση υλοποιήθηκε εξ αποστάσεως μέσα από τη διαδικτυακή πλατφόρμα Cisco Webex. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, σχεδιάστηκε,

υλοποιήθηκε και αξιολογήθηκε ένα εκπαιδευτικό σενάριο, το οποίο βασίστηκε στη συνεργατική γραφή κειμένου. Η συνολική διάρκεια της εκπαιδευτικής παρέμβασης ήταν δέκα τρεις (13) διδακτικές ώρες και συγκεκριμένα η έρευνα διήρκησε από τις 11 Ιανουαρίου του 2021 έως τις 5 Φεβρουαρίου του 2021.

Η πειραματική διαδικασία πραγματοποιήθηκε το σχολικό έτος 2020-2021 σε μαθητές της Β΄ Λυκείου και αφορούσε το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας. Για τους σκοπούς της έρευνας δημιουργήθηκαν δύο ομάδες μια πειραματική και μια ομάδα ελέγχου. Στην ομάδα ελέγχου οι εκπαιδευόμενοι μέσα από το διδακτικό μοντέλο των συζητήσεων προσπάθησαν να προσεγγίσουν δύο προβλήματα: α) Το πρόβλημα του ρατσισμού και β) το πρόβλημα της ανεργίας. Στην πειραματική ομάδα οι εκπαιδευόμενοι με τη βοήθεια τους εργαλείου Blogger της Google και της εκπαιδευτικής μεθόδου «Μάθηση βασισμένη στο Πρόβλημα» (Problem-based Learning, PBL), προσπάθησαν να επιλύσουν τα ανεπαρκώς δομημένα προβλήματα:

- α) Το πρόβλημα του ρατσισμού
- β) Το πρόβλημα της ανεργίας.

Σκοπός ήταν οι εκπαιδευόμενοι να ευαισθητοποιηθούν και να ενημερωθούν για δύο σοβαρά φαινόμενα κοινωνικής παθογένειας της εποχής και ταυτόχρονα να καλλιεργήσουν δεξιότητες κριτικής σκέψης.

### **Το πλαίσιο της πειραματικής διαδικασίας**

Ο σχεδιασμός της έρευνας έγινε με δύο διαφορετικά εκπαιδευτικά σενάρια, ένα για την ομάδα ελέγχου (control group) και ένα για την πειραματική (experimental group). Για την ομάδα ελέγχου σχεδιάστηκε ένα εκπαιδευτικό σενάριο βασισμένο στο εκπαιδευτικό μοντέλο των συζητήσεων, ενώ για την πειραματική ομάδα σχεδιάστηκε ένα εκπαιδευτικό σενάριο ενορχηστρωμένο με την εκπαιδευτική μέθοδο «Μάθηση βασισμένη στο πρόβλημα» (Problem-Based Learning) και η διδασκαλία υποστηρίχθηκε από το ψηφιακό εργαλείο Blogger της Google, το οποίο ανήκει στην κατηγορία Web 2.0.

Η πειραματική διαδικασία για την ομάδα ελέγχου υλοποιήθηκε εξ αποστάσεως μέσω της διαδικτυακής πλατφόρμας Cisco Webex του Υπουργείου Παιδείας, ενώ παράλληλα αξιοποιήθηκε το διαδίκτυο για την παρουσίαση του εκπαιδευτικού υλικού και η ψηφιακή τάξη e-class. Αντίστοιχα, για την πειραματική ομάδα χρησιμοποιήθηκε το ψηφιακό εργαλείο Web 2.0 Blogger της Google και η διαδικτυακή πλατφόρμα Cisco Webex του Υπουργείου Παιδείας. Για να υλοποιηθεί η εργασία των μαθητών σε ομάδες στην πλατφόρμα Cisco

Webex ο εκπαιδευτικός προχώρησε σε κατανομή των συμμετεχόντων σε ομάδες εργασίας κάνοντας χρήση της επιλογής Breakout από το μενού (Breakout Session Assignments). Μέσα από τη δυνατότητα αυτή επέλεγε το πλήθος των ομάδων, τον αριθμό και την κατανομή των συμμετεχόντων σε κάθε ομάδα.

Για το σκοπό της έρευνας σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε ένα εκπαιδευτικό σενάριο βασισμένο στην PBL, το οποίο στηρίχτηκε στη συνεργατική γραφή κειμένου. Το PBL εκπαιδευτικό σενάριο που χρησιμοποιήθηκε στην πειραματική ομάδα στηρίχθηκε στα μοντέλα ροής δραστηριοτήτων των Savery και Duffy (1996) και της Wood (2003).

Η εκπαιδευτική μέθοδος PBL που επιλέχθηκε για την πειραματική ομάδα χρησιμοποιεί το ανεπαρκώς δομημένο πρόβλημα με σκοπό να ωθήσει τους εκπαιδευόμενους να φτάσουν σταδιακά στη λύση του προβλήματος (Jonassen, 2000). Ένα προσεκτικά σχεδιασμένο πρόβλημα σύμφωνα με τις αρχές της PBL είναι αυτό το οποίο οι μαθητές είναι πιθανό να συναντήσουν και εκτός τάξης (Jones, 2008). Τα χαρακτηριστικά τα οποία ελήφθησαν υπόψη κατά την πειραματική διαδικασία για το σχεδιασμό του ανεπαρκώς δομημένου προβλήματος είναι:

1. Να είναι συνεργατικό
2. Να είναι κατάλληλο για τους μαθητές
3. Να είναι αυθεντικό, δηλαδή να προέρχεται από πραγματικές καταστάσεις
4. Να έχει πολλαπλούς τρόπους επίλυσης.
5. Να είναι σχετικό με το πρόγραμμα σπουδών.

Οι φάσεις από τις οποίες αποτελείται το εκπαιδευτικό σενάριο βασισμένο στην μέθοδο PBL είναι οι εξής:

#### **Φάση 1: Προσδιορισμός του προβλήματος**

Σε αυτή τη φάση γίνεται προσδιορισμός του προβλήματος και αποσαφήνιση των άγνωστων όρων. Ο εκπαιδευτικός συζητά με τους μαθητές για το θέμα με σκοπό να εξηγήσει άγνωστους όρους, ώστε να τους βοηθήσει να αποσαφηνίσουν το πρόβλημα.

#### **Φάση 2: Ανάλυση του προβλήματος**

Οι εκπαιδευόμενοι έρχονται αντιμέτωποι με το πρόβλημα χωρίς να τους έχει δοθεί κάποια οδηγία επίλυσής του. Παράγουν γνώση, στηριζόμενοι σε προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες, αναζητώντας πιθανές λύσεις στο πρόβλημα. Συγκεκριμένα οι εκπαιδευόμενοι

διαβάζουν ένα άρθρο για τους κινδύνους του ρατσισμού και της ανεργίας και προσπαθούν να καταλήξουν σε προτάσεις για τις αιτίες και τους τρόπους αντιμετώπισης.

### **Φάση 3: Συγκέντρωση πληροφοριών**

Οι εκπαιδευόμενοι σε αυτή τη φάση συγκεντρώνουν τις αναγκαίες πληροφορίες. Συγκεκριμένα αναζητούν χρήσιμες πληροφορίες σχετικές με το θέμα που αντιμετωπίζουν. Πιο αναλυτικά, παρουσιάζονται στους μαθητές δύο ολιγόλεπτα βίντεο, τα οποία θίγουν το πρόβλημα του ρατσισμού και της ανεργίας με σκοπό να αναζητήσουν τις αιτίες και τους παράγοντες των φαινομένων.

### **Φάση 4: Σύνθεση**

Αφού οι εκπαιδευόμενοι συγκεντρώσουν τις απαραίτητες πληροφορίες για το πρόβλημα, το επανεξετάζουν βασιζόμενοι στη νέα τους γνώση. Ως εκ τούτου, αξιοποιούν τις γνώσεις από τη νέα εμπειρία τους. Πιο αναλυτικά, εργαζόμενοι ανά δύο προσπαθούν να εντοπίσουν και να αξιολογήσουν εκείνα τα σημεία από τις πληροφορίες τους που συνιστούν την καλύτερη απάντηση στο πρόβλημα.

### **Φάση 5: Δημοσιοποίηση αποτελεσμάτων**

Οι ομάδες μοιράζονται τα αποτελέσματά τους με την ολομέλεια. Ο εκπαιδευτικός ελέγχει τη μάθηση και αξιολογεί τις ομάδες και τη δουλειά τους.

### **Φάση 6: Αναστοχασμός**

Οι εκπαιδευόμενοι αναστοχάζονται τη διαδικασία επίλυσης του προβλήματος. Επανεξετάζουν τον τρόπο εργασίας τους και αξιολογούν την ατομική και συνεργατική προσπάθεια. Συζητούν τη διαδικασία με τον εκπαιδευτικό και τους συμμαθητές τους και προβληματίζονται πάνω στις γνώσεις που απέκτησαν.

Στόχος του εκπαιδευτικού σεναρίου βασισμένου στην Problem-based Learning (PBL) είναι να προσδιορίσουν και να αξιολογήσουν οι εκπαιδευόμενοι τα δύο ανεπαρκώς δομημένα προβλήματα: α) το πρόβλημα του ρατσισμού και β) το πρόβλημα της ανεργίας, με σκοπό να αναπτύξουν δεξιότητες κριτικής σκέψης. Πιο αναλυτικά οι εκπαιδευόμενοι θα πρέπει να είναι σε θέση:

- Να αναγνωρίζουν και εξηγούν το πρόβλημα:
  - Αναγνώριση προβλήματος.
  - Εντοπισμός των βασικών σημείων του προβλήματος.
  - Αναφορά των λόγων για τους οποίους υπάρχουν τέτοιου είδους προβλήματα.
- Να εξάγουν συμπεράσματα:

- Κατανόηση των συμπερασμάτων που προκύπτουν από την ανάγνωση των κειμένων.
- Εξαγωγή συμπερασμάτων αξιοποιώντας δεδομένα από τις πηγές που μελετούν.

Όσον αφορά στην αξιολόγηση των μαθητών χρησιμοποιήθηκαν οι ρουμπρίκες αξιολόγησης της κριτικής σκέψης (R1 και R2), οι οποίες δόθηκαν στους μαθητές για συμπλήρωση σε ηλεκτρονική μορφή τόσο πριν όσο και μετά τη διδακτική παρέμβαση. Σύμφωνα με την PBL η αυτοαξιολόγηση είναι μια μορφή αξιολόγησης που βοηθά τους εκπαιδευόμενους να αναστοχαστούν πάνω στη μαθησιακή διαδικασία, εντοπίζοντας τις αδυναμίες τους, ώστε να βελτιωθούν. Για αυτό το λόγο στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε αυτού του είδους η αξιολόγηση.

Για την ομάδα ελέγχου επιλέχθηκε το διδακτικό μοντέλο των συζητήσεων, σύμφωνα με την κατηγοριοποίηση των Eggen και Kauchak (2001), ως το πλέον κατάλληλο, γιατί αποτελεί μια στρατηγική που συνδυάζει την εισήγηση με το διάλογο και τη συζήτηση και είναι αποτελεσματικό στη διδασκαλία θεμάτων και εννοιών.

Οι διαφορές της πειραματικής ομάδας με την ομάδα ελέγχου συνοψίζονται ως εξής: Η πειραματική διαδικασία για την ομάδα ελέγχου υλοποιήθηκε μέσα από τη διαδικτυακή πλατφόρμα Cisco Webex, ενώ η ασύγχρονη επικοινωνία γινόταν μέσω της ηλεκτρονικής τάξης e- class. Για την πειραματική ομάδα χρησιμοποιήθηκε η πλατφόρμα Cisco Webex με χρήση της δυνατότητας “breakout”, ώστε να μπορέσει να πραγματοποιηθεί η εργασία σε ομάδες, όπου αυτό ήταν απαραίτητο. Η ομάδα ελέγχου ενεπλάκει σε ατομικές δραστηριότητες κατά τη διάρκεια της παρέμβασης, χωρίς να αξιοποιηθούν τα συνεργατικά εργαλεία της πλατφόρμας Cisco Webex ή άλλες δυνατότητες συνεργατικής γραφής κειμένου, όπως κοινόχρηστα έγγραφα (google docs).

Στην πειραματική ομάδα προκειμένου να διερευνηθεί εάν παρατηρείται διαφορά στην ανάπτυξη δεξιοτήτων κριτικής σκέψης χρησιμοποιήθηκε η εκπαιδευτική μέθοδος PBL και αξιοποιήθηκε στη διδασκαλία του μαθήματος το ιστολόγιο Blogger της Google. Αντίστοιχα, στην ομάδα ελέγχου χρησιμοποιήθηκε το διδακτικό μοντέλο των συζητήσεων, σύμφωνα με την κατηγοριοποίηση των Eggen και Kauchak (2001), χωρίς τη χρήση κάποιου εργαλείου που να ανήκει στην κατηγορία Web 2.0, αλλά με τη χρήση του διαδικτύου και ηλεκτρονικών πηγών.

Στον παρακάτω Πίνακα 1 παρουσιάζονται οι διαφορές της εκπαιδευτικής μεθόδου μεταξύ των δύο ομάδων, πειραματικής ομάδας και ελέγχου.

**Πίνακας 1.** Διαφορές εκπαιδευτικής μεθόδου μεταξύ Πειραματικής Ομάδας και Ομάδας Ελέγχου

	Ομάδα Ελέγχου (Μοντέλο Συζητήσεων)		Πειραματική Ομάδα (PBL)	
Φάσεις	Όνομα φάσης	Δραστηριότητες	Όνομα φάσης	Δραστηριότητες
Φάση 1 <sup>η</sup>	Προσανατολισμός	<u>Δραστηριότητα 1:</u> Εισαγωγή στο προς θέμα συζήτηση	Προσδιορισμός του προβλήματος	<u>Δραστηριότητα 1:</u> Συμπλήρωση ερωτηματολογίου
		<u>Δραστηριότητα 2:</u> Πρόσκληση συμμετοχής στη συζήτηση		<u>Δραστηριότητα 2:</u> Παρακολούθηση βίντεο και καταγραφή απόψεων
		<u>Δραστηριότητα 3:</u> Σχηματοποίηση του θέματος		<u>Δραστηριότητα 3:</u> Επεξήγηση εννοιών
Φάση 2 <sup>η</sup>	Εξερεύνηση	<u>Δραστηριότητα 4:</u> Εξερεύνηση	Ανάλυση του προβλήματος	<u>Δραστηριότητα 4:</u> Συμμετοχή σε συζήτηση
				<u>Δραστηριότητα 5:</u> Παρακολούθηση παρουσίασης
				<u>Δραστηριότητα 6:</u>



				Αναζήτηση των αιτιών
				<u>Δραστηριότητα 7:</u> Εντοπισμός των συνεπειών
Φάση 3 <sup>η</sup>	Κλείσιμο	<u>Δραστηριότητα 5:</u> Ανακεφαλαίωση	Συγκέντρωση πληροφοριών	<u>Δραστηριότητα 8:</u> Συζήτηση πιθανών λύσεων στο πρόβλημα
		<u>Δραστηριότητα 6:</u> Παραγωγή λόγου		<u>Δραστηριότητα 9:</u> Καταγραφή των λύσεων
Φάση 4 <sup>η</sup>	-	-	Σύνθεση	<u>Δραστηριότητα 10:</u> Επεξεργασία πληροφοριών
				<u>Δραστηριότητα 11:</u> α) Αξιολόγηση των πληροφοριών β) Σύνθεση των πληροφοριών
Φάση 5 <sup>η</sup>	-	-	Δημοσιοποίηση αποτελεσμάτων	<u>Δραστηριότητα 12:</u> Παρουσίαση αποτελεσμάτων
Φάση 6 <sup>η</sup>	-	-	Αναστοχασμός	<u>Δραστηριότητα 13:</u>

				Συζήτηση αναστοχασμός	-
--	--	--	--	--------------------------	---

### Αποτελέσματα

Τα αποτελέσματα του t- Test ανεξάρτητων δειγμάτων, που εφαρμόστηκε στα δεδομένα της ρουμπρίκας R1 παρουσιάζονται στον παρακάτω Πίνακα 2.

**Πίνακας 2.** T- Test ανεξάρτητων δειγμάτων στα κριτήρια της ρουμπρίκας R1

Ρουμπρίκα R1: Αναγνώριση και εξήγηση προβλήματος (R1post_total)	Ομάδα	N	MT	Βαθμοί ελευθερίας	Επίπεδο σημαντικότητας P	Διαφορά μέσων τιμών	t
	Πειραματική (B1)	20	2,95	38	0,034	0,55	2,2
	Ελέγχου (B2)	20	2,40				

Στον παραπάνω πίνακα παρατηρούμε, ότι το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας P είναι 0,034, οπότε διαπιστώνουμε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις δύο ομάδες (Ελέγχου και Πειραματικής) ως προς τη δεξιότητα της αναγνώρισης και εξήγησης προβλήματος.

Τα αποτελέσματα του t- Test ανεξάρτητων δειγμάτων που εφαρμόστηκε στα δεδομένα της ρουμπρίκας R1 παρουσιάζονται στον παρακάτω Πίνακα 3.

**Πίνακας 3.** T- Test ανεξάρτητων δειγμάτων στα κριτήρια της ρουμπρίκας R2

Ρουμπρίκα R2: Εξαγωγή συμπερασμάτων	Ομάδα	N	MT	Βαθμοί ελευθερίας	Επίπεδο σημαντικότητας P	Διαφορά μέσων τιμών	t
R2.1: Κατανόηση	Πειραματική (B1)	20	3,10	38	0,047	0,5	2,05
	Ελέγχου (B2)	20	2,60				

R2.2: Αξιοποίηση στοιχείων για την κατανόηση του κειμένου	Πειραματικ ή (B1)	2 0	3,20	38	0,007	0,65	2,8 2
	Ελέγχου (B2)	2 0	2,55				
R2post_total	Πειραματικ ή (B1)	2 0	3,15	38	0,007	0,575	2,8 3
	Ελέγχου (B2)	2 0	2,57 5				

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του t- Test ανεξάρτητων δειγμάτων που εφαρμόστηκε στα δεδομένα της ρουμπρίκας R2 παρατηρήθηκε, ότι το επίπεδο σημαντικότητας P είναι μικρότερο του 0,05, τόσο για τα δύο κριτήρια της ρουμπρίκας ξεχωριστά (0,047 και 0,007) όσο και για το σύνολο των δεδομένων των δύο κριτηρίων (0,007), οπότε διαπιστώθηκε, ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις δύο ομάδες (Ελέγχου και Πειραματικής) ως προς τη δεξιότητα της εξαγωγής συμπερασμάτων.

Από τη σύγκριση των μέσων όρων των αποτελεσμάτων των post tests των δύο ομάδων, μετά το πέρας της εκάστοτε διδακτικής παρέμβασης, διαπιστώνουμε ότι η Πειραματική Ομάδα εμφάνισε συνολικά καλύτερα αποτελέσματα από την Ομάδα Ελέγχου σε κάθε ρουμπρίκα.

**Πίνακας 4.** Συνολικοί μέσοι όροι ομάδων Ελέγχου και Πειραματικής μετά την παρέμβαση

Ρουμπρίκα	Συνολικός Μέσος Όρος Πειραματικής Ομάδας	Συνολικός Μέσος Όρος Ομάδας Ελέγχου	Διαφορά Μέσων Όρων
R1	2,95	2,40	0,55
R2	3,15	2,575	0,575

Παρόλο που οι μαθητές της Πειραματικής Ομάδας, που συμμετείχαν στη διδακτική παρέμβαση διαπιστώθηκε ότι πέτυχαν συνολικά καλύτερα αποτελέσματα συγκριτικά με τους μαθητές της Ομάδας Ελέγχου, είναι απαραίτητο να εξετάσουμε αν η βελτίωση που πέτυχε η

Πειραματική Ομάδα είναι σημαντική ή όχι, ασχέτως της γενικής απόδοσής της σε σύγκριση με την Ομάδα Ελέγχου.

Δηλαδή, πρέπει να εξετάσουμε αν η χρήση ενός διαδικτυακού συνεργατικού εργαλείου, όπως το ιστολόγιο Blogger, το οποίο ανήκει στην κατηγορία Web 2.0 συνδυαστικά με την εκπαιδευτική μέθοδο PBL μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων κριτικής σκέψης των μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και ειδικότερα στη δεξιότητα της αναγνώρισης και εξήγησης ενός προβλήματος και στη δεξιότητα της εξαγωγής συμπερασμάτων. Για τον λόγο αυτό, πραγματοποιήθηκαν t- Test εξαρτημένων δειγμάτων (pared sample t- Test) μεταξύ των αποτελεσμάτων των ρουμπρικών που δόθηκαν στην Πειραματική Ομάδα πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση. Δεδομένου ότι σε κάθε ερευνητικό ερώτημα που τέθηκε αντιστοιχεί και μία ρουμπρίκα (R1 και R2), για τον έλεγχο πραγματοποιήθηκε t- Test εξαρτημένων δειγμάτων σε κάθε ένα κριτήριο της κάθε ρουμπρίκας και παράχθηκε ένα συνολικό αποτέλεσμα για την κάθε ρουμπρίκα ξεχωριστά, τα αποτελέσματα των οποίων παρουσιάζονται στους παρακάτω Πίνακες 5 και 6.

**Πίνακας 5.** T- Test εξαρτημένων δειγμάτων Πειραματικής ομάδας στα κριτήρια της ρουμπρίκας R1

<b>Ρουμπρίκα R1: Αναγνώριση και εξήγηση προβλήματος (R1_total)</b>	<b>Φάση</b>	<b>N</b>	<b>ΜΤ</b>	<b>Βαθμοί ελευθερίας</b>	<b>Επίπεδο σημαντικότητας P</b>	<b>Διαφορά μέσων τιμών</b>	<b>t</b>
	Pre	20	2,4	19	<b>0,012</b>	-0,55	-
	Post		2,95				

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του t- Test εξαρτημένων δειγμάτων που εφαρμόστηκε στα δεδομένα της ρουμπρίκας R1 της Πειραματικής Ομάδας παρατηρείται, ότι το επίπεδο σημαντικότητας P είναι μικρότερο του 0,05, οπότε δεχόμαστε ότι η χρήση ενός διαδικτυακού συνεργατικού εργαλείου, όπως το ιστολόγιο Blogger της Google, το οποίο ανήκει στην κατηγορία Web 2.0, συνδυαστικά με την εκπαιδευτική μέθοδο «Μάθηση βασισμένη στο πρόβλημα» (Problem-Based Learning) μπορεί να επηρεάσει την κριτική σκέψη των μαθητών και ειδικότερα τη δεξιότητα αναγνώρισης και εξήγησης ενός προβλήματος.

**Πίνακας 6.** T- Test εξαρτημένων δειγμάτων Πειραματικής ομάδας στα κριτήρια της ρουμπρίκας R2

<b>Ρουμπρίκα R2: Εξαγωγή συμπερασμάτω ν</b>	<b>Ομάδ α</b>	<b>N</b>	<b>MT</b>	<b>Βαθμοί ελευθερίας</b>	<b>Επίπεδο σημαντικότητας P</b>	<b>Διαφορά μέσων τιμών</b>	<b>t</b>
R2.1: Κατανόηση	Pre	20	2,6	19	0,0015	-0,50	-
	Post		3,1				
R2.2: Αξιοποίηση στοιχείων για την κατανόηση του κειμένου	Pre	20	2,65	19	0,0006	-0,55	-
	Post		3,2				
<b>R2_total</b>	<b>Pre</b>	<b>20</b>	<b>2,625</b>	<b>19</b>	<b>0,00004</b>	<b>-0,525</b>	<b>-</b>
	<b>Post</b>		<b>3,15</b>				

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του t- Test εξαρτημένων δειγμάτων που εφαρμόστηκε στα δεδομένα της ρουμπρίκας R2 της Πειραματικής Ομάδας παρατηρείται, ότι το επίπεδο σημαντικότητας P είναι μικρότερο του 0,05, οπότε δεχόμαστε ότι η χρήση ενός διαδικτυακού συνεργατικού εργαλείου, όπως το ιστολόγιο Blogger της Google, το οποίο ανήκει στην κατηγορία Web 2.0, συνδυαστικά με την εκπαιδευτική μέθοδο «Μάθηση βασισμένη στο πρόβλημα» (Problem-Based Learning) μπορεί να επηρεάσει την κριτική σκέψη των μαθητών και ειδικότερα τη δεξιότητα της εξαγωγής συμπερασμάτων.

### **Συζήτηση**

Από τα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά και στις δύο κατηγορίες δεξιοτήτων της κριτικής σκέψης που διερευνήθηκαν στην παρούσα εργασία.

Συγκεκριμένα, ως προς την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών και ειδικότερα τη δεξιότητα αναγνώρισης και εξήγησης προβλήματος (1<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα) διαπιστώθηκε, ότι η πειραματική ομάδα εμφάνισε συνολικά καλύτερα αποτελέσματα από την ομάδα ελέγχου στη ρουμπρίκα αξιολόγησης για τη συγκεκριμένη δεξιότητα, όπως

αποδείχθηκε από τη σύγκριση των μέσων όρων των αποτελεσμάτων των post tests μεταξύ των δύο ομάδων. Ειδικότερα, αναφορικά με την συμβολή του ιστολογίου Blogger συνδυαστικά με την PBL στην ανάπτυξη δεξιοτήτων αναγνώρισης και εξήγησης προβλήματος προέκυψε, ότι η ενασχόληση των μαθητών της πειραματικής ομάδας με την επίλυση του προβλήματος και η πρόκληση της αντιμετώπισής του αποτέλεσαν ισχυρό κίνητρο για μάθηση και διευκόλυναν την αναζήτηση των πληροφοριών (Barrows 1986). Οι μαθητές λειτούργησαν ομαδικά, αντάλλαξαν ιδέες και απόψεις και ασκήθηκαν στην ικανότητα αναγνώρισης προβλημάτων (Kamin et al., 2003; Galagger, 1997).

Επιπρόσθετα, αναφορικά με την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών και ειδικότερα τη δεξιότητα της εξαγωγής συμπερασμάτων (2<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα) προέκυψε, ότι οι εκπαιδευόμενοι που διδάχθηκαν σύμφωνα με τη μέθοδο PBL σε συνδυασμό με το ιστολόγιο Blogger της Google κατανόησαν σε μεγαλύτερο βαθμό το περιεχόμενο του κειμένου σε σχέση με την ομάδα ελέγχου που διδάχθηκε με το μοντέλο των συζητήσεων. Συγκεκριμένα, εντόπισαν και αξιοποίησαν περισσότερα στοιχεία από το κείμενο, προκειμένου να εξάγουν τα συμπεράσματά τους από την ανάγνωση του κειμένου. Επίσης, κατάφεραν να συνδέσουν το θέμα που τους είχε δοθεί με όσα ήδη γνώριζαν, να εξάγουν συμπεράσματα που σχετίζονται άμεσα με τις συνέπειες, να δημιουργήσουν δικά τους παραδείγματα και αυτό είναι ένα εύρημα της έρευνάς μας, το οποίο συμφωνεί με τα στοιχεία άλλων σχετικών ερευνών (Anci, & Askar, 2012; Hursen, 2020). Το ενδιαφέρον και η κινητοποίηση ενίσχυσαν την εμπλοκή των μαθητών μέσα από την ένταξη του εργαλείου Blogger στη διδασκαλία και είχαν θετικό αντίκτυπο στην ανάπτυξη ανώτερων γνωστικών δεξιοτήτων (Sulaiman, 2013). Η ένταξη του ιστολογίου Blogger της Google στη διδασκαλία ήταν μια νέα εμπειρία για τους μαθητές, οι οποίοι έδειξαν μεγαλύτερο ενδιαφέρον και ενθουσιασμό.

### **Συμπεράσματα**

Με βάση τα ευρήματα της παρούσας έρευνας και την ανάλυση που προηγήθηκε, μπορούμε να διατυπώσουμε τα παρακάτω συμπεράσματα.

Η χρήση της εκπαιδευτικής μεθόδου PBL συνδυαστικά με το εργαλείο Blogger της Google μπορεί να αναπτύξει τις δεξιότητες κριτικής σκέψης των μαθητών και ειδικότερα τη δεξιότητα αναγνώρισης και εξήγησης ενός προβλήματος και τη δεξιότητα εξαγωγής συμπερασμάτων.

Η συμμετοχή στο ιστολόγιο (blog) σε συνδυασμό με την εκπαιδευτική μέθοδο PBL συνιστά μια μορφή οργανωμένης μάθησης με τη βοήθεια της ομάδας των ομοτίμων. Πρόκειται για μια δραστηριότητα που προωθεί την ανάπτυξη δεξιοτήτων κριτικής σκέψης, την ανταλλαγή γνώσεων και ιδεών και εν τέλει οδηγεί στη δημιουργία ενός βοηθητικού πλαισίου που μπορεί να συνεχιστεί και πέρα από την τάξη. Μπορεί να βελτιώσει την ικανότητα των μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης να προσδιορίζουν με μεγαλύτερη ακρίβεια το πρόβλημα, να το αναγνωρίζουν και να μπορούν να έχουν μια συνολική θεώρηση και αντιμετώπιση της μαθησιακής διαδικασίας σε σχέση με την παραδοσιακή διδασκαλία.

Έτσι, οι μαθητές της πειραματικής ομάδας κατάφεραν να προχωρήσουν πέρα από μια επιφανειακή προσέγγιση του προβλήματος, στην παραγωγή γνώσης και στην άσκηση ανώτερων γνωστικών δεξιοτήτων.

Επίσης, κατάφεραν να διατυπώσουν με επάρκεια και πληρότητα τα επιχειρήματά τους και να οργανώσουν το λόγο τους με σαφήνεια, ώστε να παράγουν δικό τους περιεχόμενο. Επομένως, οι μαθητές μπόρεσαν να συνδέσουν το θέμα που τους είχε δοθεί με όσα γνώριζαν και να δημιουργήσουν δικά τους παραδείγματα. Τέλος, οι μαθητές προχώρησαν σε κριτική ανάγνωση απόψεων και θέσεων άλλων, δηλαδή σε μια σε βάθος κατανόηση του γραπτού λόγου, ώστε να μπορέσουν να διαμορφώσουν την δική τους θέση για το θέμα και να το ερμηνεύσουν με κριτικό τρόπο.

Αναφορικά με τις πρακτικές επιπτώσεις της έρευνας, προτείνεται η εφαρμογή της εκπαιδευτικής μεθόδου Μάθηση Βασισμένη στο Πρόβλημα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και η εφαρμογή της PBL και σε άλλα μαθήματα. Επίσης, η συνδυαστική αξιοποίηση της εκπαιδευτικής μεθόδου PBL με ψηφιακά εργαλεία, όπως το ιστολόγιο, μπορεί να αποτελέσει μια επιτυχημένη διδακτική προσέγγιση.

Στους περιορισμούς της έρευνας περιλαμβάνονται το μικρό μέγεθος του δείγματος, η περιορισμένη χρονική διάρκεια της έρευνας εξαιτίας της πίεσης από το ωρολόγιο πρόγραμμα, οι δυσκολίες σε τεχνολογικές υποδομές και στο χειρισμό του διδακτικού χρόνου και η μεγαλύτερη δυσκολία στη δημιουργία σχέσεων μεταξύ των ομάδων στο διαδίκτυο από ότι στη δια ζώσης διδασκαλία.

Τέλος, ως προτάσεις για περαιτέρω έρευνα αναφέρονται:

- Η διεξαγωγή της έρευνας σε μεγαλύτερο δείγμα συμμετεχόντων.
- Η διάθεση επαρκούς χρόνου για την αντιμετώπιση των τεχνολογικών ζητημάτων και την καλύτερη εξοικείωση των μαθητών με το ιστολόγιο σε συνδυασμό με την PBL.

- Η Εφαρμογή και σε άλλες βαθμίδες εκπαίδευσης.
- Η Χρήση διαφορετικού εργαλείου Web 2.0, προκειμένου να διαπιστωθεί κατά πόσο είναι περισσότερο ή λιγότερο κατάλληλο για αξιοποίηση σε σχέση με το ιστολόγιο.
- Η Εφαρμογή άλλων εκπαιδευτικών μεθόδων (Flipped classroom).
- Η εφαρμογή της παρέμβασης στη διά ζώσης διδασκαλία.

## Βιβλιογραφικές Αναφορές

### Ελληνόγλωσσες

- Αλτανοπούλου, Π., & Τσέλιος, (2016). Ν. Πώς η προσωπικότητα επηρεάζει τη μάθηση σε συνεργατικές δραστηριότητες με τη χρήση wikis. *Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση*, 9(1), 3-14.
- Γκίκας, Α., (2020). *Η χρήση των τεχνολογιών, περιβαλλόντων και εργαλείων του Διαδικτύου (Web2.0, Τηλεδιάσκεψη, Τηλεκπαίδευση) στη διδασκαλία του μαθήματος των Θρησκευτικών. Εφαρμογή στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Διδακτορική διατριβή. Θεσσαλονίκη: Τμήμα Θεολογίας, Θεολογική Σχολή Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης.
- Κουτσογιάννης, Δ., (2012). *Μελέτη για την αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: γενικό πλαίσιο και ιδιαιτερότητες*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Μαρκοπούλου, Α., & Τζιμογιάννης, Α. (2015). Μελέτη της συμμετοχής μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε συνεργατικές δραστηριότητες μέσω wiki. *Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση*, 7(3), 139-161.
- Σπίνου Ε., & Σμυρναίου Ζ., (2014). Συνεργατική μάθηση και συνεπαγόμενες αλληλεπιδράσεις με τη στήριξη εργαλείων Web 2.0.. Στο: Π. Αναστασιάδης, Ν. Ζαράνης, Β. Οικονομίδης & Μ. Καλογιαννάκης (επιμ.) Πρακτικά 9<sup>ου</sup> Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή «Τεχνολογίες Πληροφορίας & Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση». Ρέθυμνο 3-5 Οκτωβρίου 2014, σσ. 572-577.

### Ξενόγλωσσες



- Akyuz, H. İ., & Samsa, S. (2009). The effects of blended learning environment on the critical thinking skills of students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 1744-1748.
- Anastasiades, P. S. & Kotsidis, K. (2013). The Challenges of Web 2.0 for Education in Greece: A Review of the Literature. *International Journal of Web-Based Learning and Teaching Technologies (IJWLTT)*, 8(4), 19-33.
- Almerich, G., Suárez-Rodríguez, J., Díaz-García, I., & Orellana, N. (2021). The influence of using ICT in high-skills competences and ICT competences. A structural model. *Education and Information Technologies*, 2(3), 1-25.
- Angelaina, S., & Jimoyiannis, A. (2012). Educational blogging: Developing and investigating a students' community of inquiry. *Research on e-Learning and ICT in Education* (pp. 169-182). Springer.
- Avci, U., & Askar, P. (2012). The comparison of the opinions of the university students on the usage of blog and wiki for their courses. *Journal of Educational Technology & Society*, 15(2), 194-205.
- Barrows, H. S., & Tamblyn, R. M. (1980). *Problem-based learning: An approach to medical education* (Vol. 1). Springer Publishing Company.
- Barrows, H. S. (1996). Problem-based learning in medicine and beyond: A brief overview. *New directions for teaching and learning*, 1996 (68), 3-12.
- Barrows H. S., & Kelson, A. (1993). *Problem-Based Learning in Secondary Education and the Problem-Based Learning Institute* [monograph]. Springfield, IL: Southern Illinois University School of Medicine.
- Barrows, H. S. (2000). *Problem-based learning applied to medical education*. Southern Illinois University School of Medicine.
- Beckmann, J., & Weber, P. (2016). Cognitive presence in virtual collaborative learning. *Interactive Technology and Smart Education*. 13(1), 52-70.
- Dos, B., & Demir, S. (2013). The analysis of the blogs created in a blended course through the reflective thinking perspective. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 13(2), 1335-1344.
- Erickson, S., Neilson, C., O'Halloran, R., Bruce, C., & McLaughlin, E. (2020). 'I was quite surprised it worked so well': Student and facilitator perspectives of synchronous online Problem Based Learning. *Innovations in Education and Teaching International*, 4(3),1-12.

- Eggen, P., & Kauckak, D. (2001). *Strategies for Teachers: Teaching Content and Thinking Skills*. Boston: Allyn and Bacon.
- Facione, P. (1990). Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction. *Research findings and recommendations*. Newark, NJ: American Philosophical Association.
- Fitriani, A., Zubaidah, S., Susilo, H., & Al Muhdhar, M. H. I. (2020). The Effects of Integrated Problem-Based Learning, Predict, Observe, Explain on Problem-Solving Skills and Self-Efficacy. *Eurasian Journal of Educational Research*, 85(4), 45-64.
- Gallagher, S. A. (1997). Problem-based learning: Where did it come from, what does it do, and where is it going?. *Journal for the Education of the Gifted*, 20(4), 332-362.
- Hmelo-Silver, C. E. (2004). Problem-based learning: What and how do students learn?. *Educational psychology review*, 16(3), 235-266.
- Hursen, C. (2020). The Effect of Problem-Based Learning Method Supported by Web 2.0 Tools on Academic Achievement and Critical Thinking Skills in Teacher Education. *Technology, Knowledge and Learning*, (4)3, 1-19.
- Huffaker, D., (2005). The educated blogger: Using weblogs to promote literacy in the classroom. *AACE journal*, 13(2), 91-98.
- Jimoyiannis, A., & Tsiotakis, P. (2017). Beyond students' perceptions: investigating learning presence in an educational blogging community. *Journal of Applied Research in Higher Education.*, 9(1), 129-146.
- Jonassen, D. H. (2010). *Learning to solve problems: A handbook for designing problem-solving learning environments*. Routledge.
- Jones, M. (2008). Developing clinically savvy nursing students: An evaluation of problem based learning in an associate degree program. *Nursing Education Perspectives*, 29(5), 279-283.
- Kamin, C., O'Sullivan, P., Deterding, R., & Younger, M., (2003). A comparison of critical thinking in groups of third-year medical students in text, video, and virtual PBL case modalities. *Academic medicine*, 78(2), 204-211.
- Kang, I., Bonk, C. J., & Kim, M. C. (2011). A case study of blog-based learning in Korea: Technology becomes pedagogy. *The Internet and Higher Education*, 14(4), 227-235.
- Lapuz, A. M., & Fulgencio, M. N. (2020). Improving the Critical Thinking Skills of Secondary School Students using Problem-Based Learning. *International Journal of Academic Multidisciplinary Research*, 4(1), 1-7.

- Lim, C. (2005). The use of online forums to support inquiry in a PBL environment: observations from a work-in-progress. *British Journal of Educational Technology*, 36(5), 919-921.
- Moon, J. (2008). *Critical thinking: An exploration of theory and practice*. Routledge.
- Nirbita, B. N., Joyoatmojo, S., & Sudiyanto, S. (2018). ICT Media Assisted Problem Based Learning for Critical Thinking Ability. *International Journal of Multicultural and Multireligious Understanding*, 5(4), 341-348.
- Paul, R. W., Elder, L., and Bartell, T. (1997). *California Teacher Preparation for Instruction in Critical Thinking: Research Findings and Policy Recommendations*. Sacramento, CA: California Commission of Teacher Credentialing.
- Saputra, M. D., Joyoatmojo, S., Wardani, D. K., & Sangka, K. B. (2019). Developing Critical-Thinking Skills through the Collaboration of Jigsaw Model with Problem-Based Learning Model. *International Journal of Instruction*, 12(1), 1077-1094.
- Savery, J. R., & Duffy, T. M. (1996). Problem based learning: An instructional model and its constructivist framework. In B. G. Wilson (Ed.) *Constructivist learning environments: Case studies in instructional design* (pp. 135-148). Englewood Cliffs, NJ: Educational Technologies Publications.
- Singh, K. (2007). *Quantitative social research methods*. Sage.
- Sulaiman, F. (2013). The Effectiveness of PBL Online on Physics Students' Creativity and Critical Thinking: A Case Study at University Malaysia Sabah. *International Journal of Education and Research*, 1(3), 1-18.
- Watson, G. B., & Glaser, E. M. (1980). *Watson-Glaser critical thinking manual*. San Antonio, TX: The Psychological Corporation.
- West, J. A., & West, M. L., (2009). *Using wikis for online collaboration: The power of the read-write web*. John Wiley & Sons.
- Wood, D. F. (2003). Problem based learning. *British Medical Journal*, 326(7384), 328-330.
- Xu, J. (2011). The application of critical thinking in teaching English reading. *Theory and Practice in Language Studies*, 1(2), 136-141.

## Καλές πρακτικές για την απόκτηση κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων από τα στελέχη εκπαίδευσης

Σοφία Καλογρίδη

Εμμανουήλ Σοφός

### Περίληψη

Οι συνέχεις εξελίξεις στο πολιτικό, κοινωνικό, οικονομικό και στο τεχνολογικό πεδίο στον χώρο της εκπαίδευσης έχει ως αποτέλεσμα τη δημιουργία αναγκών ως προς την απόκτηση νέων δεξιοτήτων από τα στελέχη της εκπαίδευσης, προκειμένου να ανταποκριθούν στις ανάγκες αυτές. Ιδιαίτερα οι Διευθυντές/ντριες των σχολικών μονάδων, αλλά και οι παιδαγωγικοί σύμβουλοι καλούνται να αντιμετωπίσουν προβλήματα σε πρωτόγνωρες πολλές φορές συνθήκες, των οποίων η λύση απαιτεί νέες επιστημονικές γνώσεις και νέες δεξιότητες. Στο πλαίσιο αυτό, ο στόχος της παρούσας εργασίας είναι η παρουσίαση των απόψεων στελεχών της Α/θμιας Εκπαίδευσης, για τη συμβολή των κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων ως προς την επίλυση ποικίλων ζητημάτων στον χώρο του σχολείου, καθώς και η ανάδειξη καλών πρακτικών για την απόκτησή τους με βάση την εμπειρία τους.

**Λέξεις κλειδιά:** καλές πρακτικές, κοινωνικές δεξιότητες, επικοινωνιακές δεξιότητες, στελέχη εκπαίδευσης (διευθυντές/ντριες) Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.

### Εισαγωγή

Οι ραγδαίες εξελίξεις στο πολιτικό, κοινωνικό, οικονομικό, και στο τεχνολογικό πεδίο στον χώρο της εκπαίδευσης έχουν ως αποτέλεσμα τη δημιουργία αναγκών ως προς την απόκτηση νέων δεξιοτήτων από τα στελέχη της εκπαίδευσης, προκειμένου να ανταποκριθούν στις ανάγκες αυτές. Ιδιαίτερα οι Διευθυντές/ντριες των σχολικών μονάδων καλούνται να αντιμετωπίσουν προβλήματα σε πρωτόγνωρες πολλές φορές συνθήκες, των οποίων η λύση απαιτεί νέες επιστημονικές γνώσεις και νέες δεξιότητες. Στο πλαίσιο αυτό, ο στόχος της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση των απόψεων Διευθυντών/ντριών, της

Α/θμιας Εκπαίδευσης, ως προς τη συμβολή των κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων στο χώρο του σχολείου στην επίλυση ποικίλων ζητημάτων, καθώς και η ανάδειξη καλών πρακτικών για την απόκτησή τους με βάση την εμπειρία τους.

Στη συνεχώς εξελισσόμενη εκπαιδευτική πραγματικότητα οι Διευθυντές των δημοτικών σχολείων επιτελούν έναν πολύπλοκο ρόλο. Η επιτυχία του εκπαιδευτικού έργου προϋποθέτει ότι το κοινωνικό και το επικοινωνιακό πλαίσιο θα πρέπει να είναι έτσι δομημένο στη σχολική μονάδα, ώστε όχι μόνο οι εκπαιδευτικοί αλλά και οι μαθητές να επικοινωνούν αποτελεσματικά με σαφήνεια και ακεραιότητα (Παπαδοπούλου, 2012). Στην κατεύθυνση αυτή η συμβολή των διευθυντών είναι πολύ σημαντική, λόγω του ηγετικού τους ρόλου στη λειτουργία του σχολείου. Προϋπόθεση όμως είναι να τις κατέχουν και οι ίδιοι σε ανεπτυγμένο επίπεδο.

Στο πλαίσιο αυτού του προβληματισμού η παρούσα εργασία διερευνά τις απόψεις διευθυντών/ντριων σχετικά με τις επικοινωνιακές-κοινωνικές δεξιότητες που θεωρούν σημαντικές για την επιτυχία του έργου τους, αλλά και τις πρακτικές που χρησιμοποιούν κατά την εφαρμογή τους.

### **Ο ρόλος του Διευθυντή στη Σχολική Μονάδα**

Τα τελευταία χρόνια αναπτύσσεται έντονο ερευνητικό ενδιαφέρον για την ποιότητα της εκπαιδευτικής ηγεσίας, ιδιαίτερα για τον ρόλο και για τα χαρακτηριστικά του διευθυντή της σχολικής μονάδας. Η αντίληψη που υποστηρίζει ότι η ποιότητα της εκπαιδευτικής ηγεσίας επηρεάζει σημαντικά την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου κερδίζει ολοένα περισσότερο έδαφος. Η μάθηση βελτιώνεται, όταν οι δάσκαλοι υποστηρίζονται καθημερινά από εξαιρετικά αποτελεσματικούς ηγέτες-διευθυντές, αναφέρει ο Bush (2007).

Ως αποτελεσματική ηγεσία θα μπορούσε να χαρακτηριστεί η διαδικασία επιρροής της σκέψης, των στάσεων και των συμπεριφορών μιας ομάδας ανθρώπων (μικρής ή μεγάλης /τυπικής ή άτυπης) από ένα άτομο, με αποτέλεσμα, ηθελημένα, πρόθυμα και με την κατάλληλη συνεργασία, να συμμετέχουν από κοινού στην αποτελεσματική υλοποίηση στόχων με σκοπό την πρόοδο και την ευημερία Μπουραντάς (2005). Οι Hersey & Blanchard (1972) υποστηρίζουν ότι η ηγεσία είναι μια αυξητική επιρροή πάνω από τη μηχανική συμμόρφωση των εργαζομένων στις συνηθισμένες γενικές κατευθύνσεις ενός οργανισμού, όπως πχ το Υπουργείο Παιδείας. Είναι η διαδικασία επηρεασμού μιας ομάδας ανθρώπων να εργαστούν με προθυμία και αποτελεσματικότητα για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων.

Αποτελέσματα αρκετών ερευνών καταλήγουν μια κατηγοριοποίηση σε των χαρακτηριστικών του Διευθυντή-Ηγέτη σε επτά άξονες: -Στρατηγική αντίληψη και λήψη αποφάσεων, -Αναλυτική κατανόηση, -Αποτελεσματική Διοίκηση, -Ικανότητα αλληλεπίδρασης με τους άλλους, -Επικοινωνιακές -κοινωνικές δεξιότητες, καθώς και Επίτευξη αποτελεσμάτων (Tricker, 2005)

Ο Adair (2009) αναδεικνύει, επίσης, ως σημαντικά χαρακτηριστικά του διευθυντή-ηγέτη τις δεξιότητες επικοινωνίας και καλλιέργειας φιλικού και συνεργατικού κλίματος με άλλους οργανισμούς και με την τοπική κοινωνία (κοινωνικές δεξιότητες)· αλλά και στοιχεία της προσωπικότητας του ατόμου, όπως καλοσύνη, κατανόηση, αίσθηση του δικαίου, τιμιότητα, εξυπνάδα και εμπειρία.

Ωστόσο στην Ελλάδα αναφέρεται ότι αυτή η τάση για τον Διευθυντή-Ηγέτη δεν έχει ακόμα επηρεάσει σημαντικά τη λειτουργία της διοίκησης της εκπαίδευσης για δύο, κυρίως, λόγους : (α) εξαιτίας του τρόπου οργάνωσης της δημόσιας διοίκησης και του εκπαιδευτικού συστήματος (Σαΐτης, 2008) και (β) της μη ανάπτυξης των σχετικών σπουδών (Κατσαρός, 2008).

### **Οι κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες: Ορισμοί και περιεχόμενο**

Οι δεξιότητες γενικότερα αναφέρονται στην προσωπικότητα του ατόμου, στον τρόπο που λειτουργεί και αντιμετωπίζει διάφορα θέματα στην προσωπική, επαγγελματική και κοινωνική ζωή. Με τον όρο «δεξιότητα» ορίζουμε τον βαθμό ευκολίας, ακρίβειας και ταχύτητας με τον οποίον εκτελούμε μια σειρά από ενέργειες, προκειμένου να αντιμετωπίσουμε μια κατάσταση, να λύσουμε ένα πρόβλημα σε όλες τις όψεις της καθημερινής μας ζωής (Παντελιάδου & Πατσιοδήμου, 2007).

Οι κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες θεωρούνται από τις σημαντικότερες δεξιότητες στα σύγχρονα εργασιακά περιβάλλοντα. Ιδιαίτερα στον χώρο της εκπαίδευσης τα στελέχη πρέπει να συνεργάζονται με ποικίλους φορείς της εκπαιδευτικής κοινότητας (μαθητές, εκπαιδευτικοί, γονείς, τοπική αυτοδιοίκηση, κά), να κατανοούν τις απόψεις τους, να προβλέπουν και να προλαμβάνουν δυσάρεστες καταστάσεις και συγκρούσεις, οι οποίες είναι δυνατόν να πλήξουν την ομαλή λειτουργία της σχολικής μονάδας (Weeks, 1992).

Ο/η Διευθυντής/ντρια του σχολείου όχι μόνο στις συνεδριάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων όπου προεδρεύει, αλλά και καθημερινά χρειάζεται να διαθέτει υπομονή, ανεκτικότητα και καλή διάθεση στην επικοινωνία του. Επιπλέον, χρειάζεται να είναι ενεργός

ακροατής των απόψεων και των ιδεών των συναδέλφων του, να τις σέβεται και να συμβάλλει περισσότερο από όλους στη δημιουργία ενός παιδαγωγικού κλίματος, όπου ο καθένας να αισθάνεται ελεύθερος να εκφράζεται χωρίς περιορισμούς, αλλά και να δρα ελεύθερα. Είναι σημαντικός ένας ηγέτης όταν μπορεί να κατανοεί τις ανάγκες αλλά και τα συναισθήματα των ανθρώπων που εργάζονται μαζί του, αναφέρει ο Μπουραντάς (2001).

Ποιες όμως είναι οι σημαντικότερες κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες, που πρέπει να έχουν τα στελέχη της εκπαίδευσης, όπως ο Διευθυντής μιας σχολικής μονάδας. Σύμφωνα με τον Μάνεση (2014) αυτές είναι:

- **Δεξιότητα συνεργασίας, δημιουργίας συνεργατικού κλίματος**
- **Δεξιότητα οργάνωσης και εμπύχωσης των μελών Ομάδας**
- **Δεξιότητα ενεργής ακρόασης και ενσυναίσθηση**
- **Δεξιότητα ανάπτυξης διαπροσωπικών σχέσεων**
- **Δεξιότητα υποστήριξης των συνεργατών**
- **Δεξιότητα αποτελεσματικής διαχείρισης των συγκρούσεων**
- **Δεξιότητα υλοποίησης καινοτομιών και ανάληψης πρωτοβουλιών**

Οι επικοινωνιακές δεξιότητες αποτελούν το υπόβαθρο των κοινωνικών δεξιοτήτων. Ένα άτομο με επικοινωνιακές δεξιότητες έχει τη δυνατότητα αναπτύξει και τις κοινωνικές του δεξιότητες, όπως:

Να συνεργάζεται με τους συναδέλφους του, -να υποστηρίζει τους συνεργάτες του, - να διαχειρίζεται με αποτελεσματικό τρόπο τις συγκρούσεις, που προκύπτουν στον χώρο εργασίας, -να λειτουργεί ως μέλος ομάδας, το οποίο ανταλλάσσει και μοιράζεται πληροφορίες, γνώσεις, συναισθήματα, ιδέες, ενέργειες και πράξεις με τα άλλα μέλη (Πασιαρδής, 2004).

Ως προς τις κοινωνικές δεξιότητες του Διευθυντή η δεξιότητα οργάνωσης και εμπύχωσης ομάδων εργασίας των εκπαιδευτικών, στο πλαίσιο του Συλλόγου Διδασκόντων (teachers team), αποφέρει σε αυτόν και στη σχολική μονάδα πολλά οφέλη τόσο για την επίλυση γενικών ζητημάτων, που αφορούν στην εύρυθμη λειτουργία της όσο και για τη μάθηση των μαθητών (Δηλαβέρη, 2010). Ο φόβος ορισμένων στελεχών ότι το «μοίρασμα» της ηγεσίας ανάμεσα στον Διευθυντή και στις ομάδες ερευνητικά έχει αποδειχτεί μη βάσιμος (Wallace, 2001).

Η δεξιότητα της επικοινωνίας περιλαμβάνει σημαντικές δεξιότητες, όπως: την ενεργητική ανταλλαγή των μηνυμάτων, την εξοικείωση με τη γλώσσα του σώματος (καλή μη λεκτική επικοινωνία), την αποδοχή και κατανόηση του άλλου (ενσυναίσθηση), την εναρμόνιση μηνυμάτων/σκέψεων/συναισθημάτων/πράξεων και την έκφραση των συναισθημάτων κατά την επικοινωνία (Διαμαντίδου, 2014). Οι κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες αποτελούν ένα μέρος των δεξιοτήτων, που πρέπει να έχει ένας Διευθυντής-Ηγέτης για να είναι αποτελεσματικός στο έργο του.

Ο Διευθυντής εκπροσωπεί τη σχολική μονάδα στην οποία προΐσταται στην ευρύτερη εκπαιδευτική κοινότητα και αυτό σημαίνει: εφαρμόζει την ισχύουσα νομοθεσία, δίνει κατευθύνσεις στους εκπαιδευτικούς που εργάζονται στη ΣΜ, παίρνει πρωτοβουλίες όπου είναι αναγκαίο, λαμβάνει αποφάσεις, πρωτοπορεί στην υλοποίηση καινοτόμων δράσεων με στόχο τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου (Καψάλης, 2005). Γενικά, ο Διευθυντής είναι ο συνδεδεμένος κρίκος, που διατηρεί την ισορροπία μεταξύ των ομάδων ή των υποσυστημάτων, που συγκροτούν τη σχολική μονάδα ως ανοιχτό σύστημα και έχει τη μεγαλύτερη ευθύνη για την αποτελεσματική διοίκηση και λειτουργία του σχολείου (Sayles, 1964).

## **Η έρευνα**

Ο στόχος της εργασίας, όπως αναφέρθηκε στην εισαγωγή, είναι η διερεύνηση των απόψεων των διευθυντών/ντριων σχετικά με τις επικοινωνιακές-κοινωνικές δεξιότητες που θεωρούν σημαντικές για την επιτυχία του έργου τους, αλλά και τις πρακτικές που χρησιμοποιούν στην εφαρμογή τους.

Τα ερευνητικά ερωτήματα είναι:

- Οι Διευθυντές/ντριες των ΔΣ θεωρούν τις κοινωνικές-επικοινωνιακές δεξιότητες σημαντικές για την επιτυχία του έργου τους;
- Ποιες πρακτικές εφαρμόζουν οι διευθυντές/ντριες των ΔΣ κατά την εφαρμογή των παραπάνω δεξιοτήτων με βάση την εμπειρία τους;

Για την επίτευξη του στόχου διεξήχθη μικρή ποιοτική έρευνα με πιλοτικό χαρακτήρα (Denzin & Lincoln 2017). Το δείγμα που επιλέχθηκε ήταν βολικής δειγματοληψίας. Πραγματοποιήθηκαν 12 συνεντεύξεις Διευθυντών/ντριών (6 άνδρες/6 γυναίκες) από αστικές και ημιαστικές περιοχές. Το εργαλείο έρευνας είναι οι ημιδομημένες συνεντεύξεις.



Οι συνεντεύξεις δομήθηκαν σε τέσσερις άξονες με βάση το θεωρητικό πλαίσιο της εργασίας. Αυτοί είναι:

- **1ος Άξονας:** Συνεργασία, δημιουργία & εμπύχωση ομάδας
- **2ος Άξονας:** Ενεργή ακρόαση, διαπροσωπικές σχέσεις, υποστήριξη συνεργατών
- **3ος Άξονας:** Αποτελεσματική διαχείριση συγκρούσεων
- **4ος Άξονας:** Ανάπτυξη πρωτοβουλιών & καινοτομιών

Οι συνεντεύξεις αναλύθηκαν με τη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης (Maguire & Delahunt, 2017). Η θεματική ανάλυση περιεχομένου επιλέχθηκε γιατί βοηθά στον εντοπισμό μέσα στα κείμενα των συνεντεύξεων των «θεμάτων» που συνδέονται με το ερευνώμενο θέμα καθώς και στην κωδικοποίηση τους. Επίσης επιτρέπει να αντληθούν θέματα-κώδικες με διττό τρόπο, είτε μέσω της άμεσης παρατήρησης από τις πρωτογενείς και τις δευτερογενείς πηγές, είτε μέσω της λανθάνουσας σημασίας τους (Joffe & Yardley, 2003). Η αντιμετώπιση του διττού αυτού τρόπου ερμηνείας του ερευνητικού υλικού (συνεντεύξεις), παρέχει τη δυνατότητα της κριτικής αποτίμησης των στόχων της έρευνας.

Οι συμμετέχοντες διευθυντές/ντρίες παρουσιάζονται στα αποτελέσματα της έρευνας με κωδικό, τον οποίο απαρτίζουν τρία στοιχεία (υποκείμενο έρευνας (Υ), αριθμός συνέντευξης και το α για τους άνδρες/το γ για τις γυναίκες).

### **Παρουσίαση των αποτελεσμάτων - Συζήτηση**

Η παρουσίαση των αποτελεσμάτων έγινε κατά άξονα και κατά δεξιότητα, όπως αυτές διατυπώθηκαν στο θεωρητικό μέρος.

#### **1ος Άξονας: Συνεργασία, δημιουργία & εμπύχωση ομάδας**

##### **Δεξιότητα συνεργασίας και συνεργατικού κλίματος στη σχολική μονάδα**

Οι διευθυντές/ντρίες φαίνεται να είναι προσανατολισμένοι στην αναγκαιότητα της συνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς ως άτομα, αλλά και ως συλλογικότητα (Σύλλογος Διδασκόντων):

*«Δεν είναι πάντα εύκολο σε όλους να συνεργαστούν με όλους.....ιδιαίτερα όταν ο σύλλογος αποτελείται κατά το μεγαλύτερο του μέρος από αναπληρωτές.....Θέλει χρόνο να μάθει ο ένας τα κουμπιά του άλλου. Βέβαια προσπαθώ να φέρνω σε επαφή και να αναθέτω*

από κοινού καθήκοντα σε νέους και παλιούς συναδέλφους μαζί ώστε και να μαθαίνουν και να “δέσουν “ και λίγο σαν ομάδα μέσα στον σύλλογο» (Υ7γ).

«Προσπαθώ να ζητάω την γνώμη τους και την βοήθεια των συναδέλφων ακόμη και σε περιπτώσεις που δεν την χρειάζομαι για να τους δείχνω ότι επιζητώ την συνεργασία τους και την συμμετοχή τους σε κάτι..... ..ίσως και να τους φέρνω στο φιλότιμο» (Υ3α).

«...Επειδή απέχουμε πολύ από την πόλη .... και η συνεργασία στο τέλος της ημέρας δεν είναι εύκολη ...όλοι βιάζονται να μπουν στο αυτοκίνητό τους και να φύγουν.. έχουμε να αναπτύξει ένα άλλο σύστημα επικοινωνίας και συνεργασίας με το Viber. Αν κάτι απασχολεί οποιοδήποτε μέλος του προσωπικού τίθεται άμεσα στην πλατφόρμα γίνεται συζήτηση και άμεσα βρίσκονται λύσεις ..... εάν κάποιος έχει διαφορετική άποψη την εκφράζει και γίνεται σύνθεση απόψεων πολλές συνεδριάσεις του συλλόγου έχουν γίνει με αυτό τον τρόπο στη συνέχεια συντάσσεται πρακτικό το οποίο κοινοποιείται πάλι μέσα το Viber για να το διαβάσουν όλοι με την ησυχία τους και απλά το υπογράφουμε Την επόμενη μέρα στο σχολείο ...» (Υ1α).

Οι απαντήσεις τους φανερώνουν όμως ότι οι προσπάθειες που κάνουν στηρίζονται σε εμπειρική και όχι επιστημονική γνώση. Οι πρακτικές τους είναι: ζητούν τη γνώμη και τη συνεργασία των εκπαιδευτικών, τους αναθέτουν καθήκοντα, τους προσκαλούν να εργαστούν μαζί για ένα θέμα, ακούν τις διαφορετικές απόψεις και προσπαθούν να κάνουν τη σύνθεσή τους.

### **Δεξιότητα οργάνωσης και εμπύχωσης των μελών Ομάδας**

Οι διευθυντές/ντριες δίνουν μεγάλη σημασία στην εμπύχωση των εκπαιδευτικών, ιδιαίτερα των νέων. Ωστόσο, δεν δημιουργούν ομάδες εργασίες στο πλαίσιο του ΣΔ. Είναι από πεποίθηση ή από έλλειψη γνώσεων και δεξιοτήτων ως προς τη λειτουργία των ομάδων; Είναι στοιχείο που πρέπει να διερευνηθεί περαιτέρω.

«... συχνά βλέπουμε ..ιδιαίτερα νέους συναδέλφους να χάνουν το κουράγιο τους .....ιδιαίτερα σχετικά με τη διαχείριση της τάξης. Πάντα προσπαθώ να τους κάνω να νιώσουν ότι είναι ικανοί να διαχειριστούν το κάθε περιστατικό αρκεί να το προσδιορίσουν και να σχεδιάσουν τα βήματα για την λύση του ή την διαχείρισή του...» (Υ4α).

«...Συνάδελφός με 7 χρόνια υπηρεσίας είχε υπηρετήσει μόνο ως παράλληλη στήριξη.. της ανατέθηκε Α΄ δημοτικού... Την τέταρτη μέρα ήρθε σχεδόν κλαίγοντας ..να μου ζητήσει να αλλάξει τάξη, γιατί δε αισθανόταν ικανή να τα βγάλει πέρα....Της είπα ότι αφού ήταν ικανή

να τα βγάλει πέρα με παιδιά με ειδικές ανάγκες ...δεν υπήρχε περίπτωση να μην μπορέσει να τα καταφέρει με την πρώτη... Της επεσήμανα ότι ήταν βασικά θέμα οργάνωσης... Μαζί με μια παλαιότερη συναδέλφισσα που είχε πρώτη πολλές φορές την βοηθήσαμε να οργανώσει την ύλη για τον πρώτο μήνα. Μετά ανοίχτηκε περισσότερο και ζητούσε συμβουλές και από άλλους συναδέλφους. Σιγά σιγά βρήκε τους ρυθμούς της και τα κατάφερε μια χαρά» (Υ2α).

«...Όταν εν μέσω πανδημίας έπρεπε να ανταπεξέλθουμε μεταξύ άλλων και στην τηλεκπαίδευση ...ορισμένοι συνάδελφοι φάνηκε να χάνουν το κουράγιο τους και την εμπιστοσύνη στον εαυτό τους ότι θα τα βγάλουν πέρα. Προσπάθησα να τους εμπυχώσω και κάναμε συχνές συνεδριάσεις μέσω WEBEX...περισσότερο για ψυχολογικούς λόγους. Συμφωνήσαμε περίπου στο πως θα οργανωθεί η ύλη και πληροφορικός του σχολείου μας έκανε κάποια σεμινάρια για τον χειρισμό της πλατφόρμας ....το υπουργείο απλά περίμενε να τα μάθουμε μόνοι μας. Από την πλευρά μου συγκέντρωνα τις απορίες τους τις ομαδοποιούσα και τις μετέφερε στον συνάδελφο της πληροφορικής, ο οποίος έκανε ό,τι μπορούσε για να βοηθήσει. Με καλή συνεργασία και προσπάθειες ενθάρρυνσης ιδιαίτερα των παλαιότερων συναδέλφων που δεν ήταν τόσο εξοικειωμένοι με την τεχνολογία ..τα βγάλαμε πέρα» (Υ11γ).

Οι διευθυντές/ντριες εμπυχώνουν τους εκπαιδευτικούς και με τη βοήθεια άλλων/παλιότερων εκπαιδευτικών. Αξιοποιούν τις νέες τεχνολογίες (webex, viber, κά) για ομαδικές συναντήσεις των εκπαιδευτικών με στόχο την υποστήριξή τους σε δυσκολίες, αλλά δεν φαίνεται ότι αυτές οι συναντήσεις έχουν τα χαρακτηριστικά της εργασίας σε ομάδες.

## **2ος Άξονας: Ενεργή ακρόαση, διαπροσωπικές σχέσεις, υποστήριξη συνεργατών**

### **Δεξιότητα ενεργής ακρόασης και ενσυναίσθηση**

Οι διευθυντές/ντριες φαίνεται να διαθέτουν ενεργή ακρόαση και ενσυναίσθηση απέναντι στα προβλήματα, που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί. Προσπαθούν να τους βοηθήσουν στις δυσκολίες, αναλαμβάνοντας ακόμα και οι ίδιοι υποχρεώσεις τους. Ωστόσο, αισθάνονται ότι εκείνοι δεν ακούγονται από τους εκπαιδευτικούς, δεν αντιμετωπίζονται και εκείνοι με ενσυναίσθηση ως προς τον φόρτο εργασίας, που έχουν αναλάβει ως ηγεσία της σχολικής μονάδας.

«..πάντα προσπαθώ να βοηθώ και να κατανοώ τα προβλήματα των συναδέλφων ιδιαίτερα όσων λόγω θέσης είναι μακριά από τις οικογένειες τους και το περιβάλλον τους ..τους κατά καταλαβαίνω και με τις άδειες προσπαθώ να διευκολύνω όσο μπορώ....αρκετές

φορές λόγω του ότι δεν έχουμε την δυνατότητα...είμαστε υποστελεχωμένοι αναλαμβάνω να μπω στην τάξη του συναδέλφου για να μπορέσει να φύγει» (Υ9γ).

«...Όταν έχεις να διαχειριστείς τόσο προσωπικό ιδιαίτερα σε ένα 12/θ σχολείο θα πρέπει πάντα να έχεις τα μάτια σου και τα αυτιά σου ανοιχτά... Για παράδειγμα τον τελευταίο καιρό μια συνάδελφος αργούσε συστηματικά την πρώτη ώρα... Υπήρχε πρόβλημα με το αυτοκίνητό της και δεν είχε τη δυνατότητα να είναι στην ώρα της χωρίς να πάρει ταξί... Κατά τα άλλα πολύ καλή στη δουλειά της ...συνεπής ..πρόθυμη να βοηθήσει... Νεοδιόριστη χωρίς ιδιαίτερη οικονομική άνεση. Έκανα μια τροποποίηση του προγράμματος ώστε να μπορεί 3 φορές την εβδομάδα να ξεκινά 2<sup>η</sup> ώρα ώστε να παίρνει τη συγκοινωνία και να μην αναγκάζεται να πληρώνει ταξί. Στην πορεία λύθηκε και το πρόβλημά της» (Υ5α).

«...προσπαθώ να τους καταλαβαίνω ..αλλά και αυτοί πρέπει να καταλαβαίνουν εμένα ....δεν είναι όλα ρόδινα έχω και τους γονείς...ένα δύσκολο σύλλογο πάνω από το κεφάλι μου... Αυτό που μου κακοφαίνεται είναι ότι αυτοί δεν μπαίνουν καθόλου στη δική μου θέση... Και η θέση του δ/ντή δεν είναι εύκολη.... Από εμένα θα ζητήσουν ευθύνες αν κάτι δεν πάει καλά» (Υ12γ).

### **Δεξιότητα ανάπτυξης διαπροσωπικών σχέσεων**

Οι διευθυντές/ντριες αναπτύσσουν διαπροσωπικές σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς κυρίως μέσα από τη διαδικασία αντιμετώπισης προβλημάτων τους, που αφορούν στις σχέσεις των μαθητών τους. Ζητούν από αυτούς ειλικρίνεια για γεγονότα που προηγήθηκαν, αλλά στη συνέχεια παίρνουν πάντα το μέρος τους έναντι των γονιών.

«...πολλές φορές έρχονται ιδιαίτερα νέοι συνάδελφοι...που αντιμετωπίζουν πρόβλημα είτε με μαθητή είτε με γονέα και δεν ξέρουν από πού να αρχίσουν. Τους κοιτάζω στα μάτια και προσπαθώ να τους κάνω να αισθανθούν άνετα και να μου πουν τα γεγονότα όπως έχουν προκειμένου να μπορέσω να κατανοήσω τη θέση τους.. όσο μπορώ» (Υ2α).

«.... Πολλές φορές έρχονται και ήδη ξέρω ή έχω μάθει ότι έχουν κάνει σφάλμα. Η πρώτη μου αντίδραση είναι να τους πω.. είμαι εδώ για να σε βοηθήσω και να πάρω το μέρος σου.. αλλά θα πρέπει να ξέρω τι ακριβώς έχει συμβεί» (Υ3α).

«...συχνά πρέπει και ο διευθυντής να αγνοεί ή να παραβλέπει κάποιες πρόσκαιρες ή σποραδικές μη συμβατές με την καθημερινότητα του σχολείου συμπεριφορές και να δίνει την ευκαιρία στο συνάδελφο σε κατ' ιδίαν συνομιλία να καταλαβαίνει το ενδεχόμενο πρόβλημα που μπορεί να ενέχει η συμπεριφορά του και για τον ίδιο και για το σχολείο

γενικότερα. Για παράδειγμα στην προηγούμενη θητεία ήμουν δ/ντρια σε ένα σχολείο αγροτικής περιοχής φτωχό χωριό.. Μια νεοδιόριστη συναδέλφισσα πολύ ευκατάστατη ερχόταν πάντα ντυμένη ιδιαίτερα κομψά με πολύ ακριβά ρούχα ...φίρμες. Θεώρησα ότι στους δύσκολους καιρούς που ζούμε αυτό, ίσως σε ένα μικρό χωριό με μαθητές που είχαν απλά τα βασικά, να συνιστούσε πρόκληση. Σε κατ' ιδίαν συνομιλία μας με κομψό τρόπο της το επεσήμανα για να προλάβω ενδεχόμενα κακοπροαίρετα σχόλια. Η συναδέλφισσα με ευχαρίστησε που της είπα και έκανε την απαιτούμενη προσαρμογή» (Υ10γ).

### **Δεξιότητα υποστήριξης συνεργατών**

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, οι Διευθυντές/ντριες υποστηρίζουν πολύ τους εκπαιδευτικούς στα προβλήματα που αντιμετωπίζουν, ιδιαίτερα σε ζητήματα που αφορούν στις σχέσεις τους με τους γονείς. Θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε ότι για το ελληνικό σχολείο αυτό είναι θέσφατο, μονόδρομος για τον Διευθυντή. Η επισήμανση αδυναμιών στον εκπαιδευτικό, ως προς την άσκηση του έργου του, μπορεί να γίνει μόνο σε ιδιωτική συνομιλία και ποτέ δημόσια. Ανάλογη αναφορά κάναμε και στην προηγούμενη δεξιότητα, αυτή της υποστήριξης συνεργατών. Παρατηρούμε τελικά ότι το περιεχόμενο των δεξιοτήτων αλληλοεμπλέκεται, η μία εμπεριέχει στοιχεία της άλλης, με τέτοιον τρόπο που είναι δύσκολο να διαχωριστούν.

«Ορισμένες φορές όταν συνάδελφοι πέφτουν σε ατόπημα την ώρα της δουλειάς, χάνουν την ψυχραιμία τους κτλ...άνθρωποι είμαστε εγώ θα πάρω το μέρος τους πάντα μπροστά σε τρίτους ...γονείς μαθητές κτλ ..Βεβαία κατ' ιδίαν θα τους επισημάνω το σφάλμα ..και θα τους δώσω την άποψή μου για το πώς θα μπορούσαν να το είχαν χειριστεί .. Πχ μια συνάδελφος ειδικότητας σε ένα τμήμα κάποια στιγμή κατά την διάρκεια του μαθήματος γινόταν πολύ φασαρία... Τότε είπε στους μαθητές «Σκάστε». Οι μαθητές στο διάλειμμα μου το είπαν φανερά ενοχλημένοι. Εγώ πήρα το μέρος της εκπ/κού, θυμίζοντάς τους το απαράδεκτο της συμπεριφοράς τους .....τους είπα επίσης ότι θα μιλούσα στην εκπ/κό. Την κάλεσα ..της είπα ότι θα έπρεπε να χειριστεί διαφορετικά την κατάσταση και την συμβούλεψα ..να πάει στο τμήμα να τους πει πόσο στενοχωρήθηκε που την ανάγκασαν να τους μιλήσει έτσι και να της υποσχεθούν ότι δεν θα την φέρουν ξανά σε δύσκολη θέση» (Υ11γ).

«....αρκετές φορές χρειάστηκε να καλύψω συνάδελφο νέο ιδιαίτερα από αποπήματα που είχε κάνει σε σχέση με γονείς και συμπεριφορές παιδιών...παίρνω πάντα το μέρος του

συναδέλφου μπροστά στους γονείς αλλά κατ' ιδίαν του λέω πως θα έπρεπε να είχε συμπεριφερθεί. Πχ είχαμε περιστατικό με γονέα σχετικά με τον όγκο δουλειάς του παιδιού στο σπίτι. Ήταν έτοιμος να προχωρήσει σε καταγγελία στην διεύθυνση Εκπ/σης και το ΥΠΑΙΘ. Υπεραμύνθηκα της εργατικότητας του εκπαιδευτικού και του ζήλου του να μάθουν τα παιδιά. Κατ' ιδίαν του είπα να μην ξαναβάλει 15 σελίδες φωτοτυπίες επαναληπτικές ασκήσεις για την περίοδο των Χριστουγέννων» (Υ6α).

### **3ος Άξονας:** Αποτελεσματική διαχείριση συγκρούσεων

#### **Δεξιότητα αποτελεσματικής διαχείρισης συγκρούσεων**

Οι διευθυντές/ντιες φαίνεται ότι είναι πιο εξοικειωμένοι με τη δεξιότητα διαχείρισης συγκρούσεων στη σχολική μονάδα. Εδώ χρησιμοποιούν μια ποικιλία πρακτικών για την επίλυση των συγκρούσεων, που φανερώνει ότι έχουν ίσως επιμορφωθεί περισσότερο από κάθε άλλη δεξιότητα. Μερικές από τις πρακτικές τους είναι η διάθεση χρόνου για να καταλαγιάσουν η ένταση και ο θυμός ή ο χρόνος για να λήξει ένα θέμα και να μην παρατείνεται.

«...μέσα σε ένα σύλλογο πάντα υπάρχουν συγκρούσεις για διάφορα ζητήματα. Το θέμα είναι πως επιλύονται. Αν πρόκειται θέματα που άπτονται της νομιμότητας για τα οποία δεν έχει δικαιοδοσία ο σύλλογος να συζητά σταματάει η συζήτηση και προχωράμε στο επόμενο θέμα. Αν είναι για άλλα και έχουμε ξεφύγει από την ουσία της συζήτησης και έχουμε πει σε λεπτομέρειες πάλι την σπρώχνω προς το την ουσία των θεμάτων για το οποία έχουμε δικαιοδοσία να συζητάμε. Αν υπάρχει έντονη διαφωνία δηλαδή τους αφήνω να μιλάνε ξεφουσκώσουν κάνω ένα διάλειμμα και μετά από 5 λεπτά ξαναγυρνάμε... ..πολλή ένταση σταματάει συζήτηση.... λέμε οι καπνιστές να πάνε για ένα τσιγάρο οι υπόλοιποι ας πάρουν μία ανάσα και σε πέντε λεπτά ξαναγυρίζουμε.....» (Υ1α).

«...είναι βασική μου αρχή να μην φεύγω από το σχολείο αν υπάρχουν υποβόσκουσες συγκρούσεις στον σύλλογο. Μένουμε όσο χρειάζεται για να τις λύσουμε...δεν αφήνω την τρίχα να γίνει τριχιά» (Υ8γ).

«...εάν η άποψη του συλλόγου είναι εντός των νόμιμων ορίων και της νομιμότητας πρέπει να αποδεχτώ τη θέληση της πλειοψηφίας οπότε όχι μόνο θα την αποδεχτώ θα την υποστηρίξω και θα την προωθήσω...ακόμη και αν έχω διαφωνία» (Υ7γ).

«...αλλά έχει και πολλές περιπτώσεις εσείς γιατί τις λύσεις συνάδελφοι μόνοι τους δηλαδή ... δείτε ένα παράδειγμα συνάδελφος με μικρή η έως απειροελάχιστη εμπειρία στη διαχείριση της τάξης καθημερινά είχε πρόβλημα με την διαχείριση της τάξης καθημερινά μου έφερνε παιδιά να το τιμωρήσω καθημερινά μου έλεγε -Έλα να συνετίσεις στα παιδιά. -Πολύ σύντομα συνειδητοποίησα ότι αν συνέχιζα να τη βοηθάω η ίδια δεν θα μπορούσε ποτέ να μάθει. Οπότε σταμάτησα να τη βοηθάω τώρα τρεις μήνες. Χωρίς να συγκρουστώ άμεσα μαζί της. Έχει πλέον σταματήσει να ζητάει τη βοήθειά μου γιατί τρίφτηκε και έμαθε να χειρίζεται την τάξη της... θεωρώ ότι πέτυχα με το να γίνω φαινομενικά κακός» (Υ12γ).

#### **4ος Άξονας:** Η ανάπτυξη πρωτοβουλιών & καινοτομιών στη ΣΜ

##### **Δεξιότητα υλοποίησης καινοτομιών και ανάληψης δράσεων**

Στην υλοποίηση καινοτόμων δράσεων στη σχολική μονάδα οι διευθυντές/ντρίες φαίνεται να υπολείπονται. Κυρίως υποστηρίζουν τις καινοτόμες προτάσεις, που προτείνουν οι εκπαιδευτικοί των τάξεων. Η έλλειψη χρόνου είναι ίσως ένας βασικός παράγοντας για την έλλειψη αυτή, αλλά ίσως η μη επαφή τους με καινοτόμα προγράμματα, φορείς κλπ.

«...προσπαθώ και ανταποκρίνομαι όσο γίνεται πιο άμεσα στις νέες ιδέες και εάν είναι αυτό που λέω πάντα μου αρέσουν οι καινούργιες ιδέες να τις θέσουμε άμεσα σε εφαρμογή. Δηλαδή μου λέει ο συνάδελφος να κάνουμε αυτό. Λέω άμεσα ναι στην ομάδα προωθήστε το θέλετε να μου πείτε λίγο περισσότερο για αυτό; γίνεται δηλαδή θα συζητήσω κάτι με κάποιον μετά και εκτός ωραρίου....το κάνω αυτή τη στιγμή κάποιες τάξεις μαζί με τους μαθητές έκαναν τρία βίντεο από την αρχή της χρονιάς, τα οποία τα δύο έχουν πάει σε διαγωνισμούς και ένα το οποίο θα βγει τώρα μετά τις γιορτές αυτή τη στιγμή είναι για την Ειρήνη και τον πόλεμο» (Υ5α).

##### **Συμπεράσματα**

Εν κατακλείδι θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε ότι τα γενικότερα συμπεράσματα της ερευνάς μας θα μπορούσαν να συνοψιστούν ως εξής:

(α) Οι διευθυντές/ντρίες αναγνωρίζουν τη σημασία της εφαρμογής κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων για την επιτυχή υλοποίηση του έργου τους κυρίως έμμεσα, μέσω της υλοποίησης ποικιλίας πρακτικών και ανάλογα με την δεξιότητα που είναι αναγκαία κάθε φορά.

(β) *Συνεργάζονται* με τους εκπαιδευτικούς σε ποικιλία ζητημάτων, τους βοηθούν και τους εμπυχώνουν στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν.

(γ) Βοηθούν τους νέους συναδέλφους σε θέματα διαχείρισης τάξης, τους συμβουλεύουν ακόμα και για ατομικά ζητήματα, στέλνουν το μήνυμα: «*Είμαι εδώ για να βοηθήσω*». Κυρίως, τους υποστηρίζουν στις δυσκολίες σχετικά με τη συνεργασία τους με γονείς.

(δ) Φαίνεται να αναπαράγουν μια διαχρονική πρακτική του ελληνικού σχολείου, που είναι ότι ο διευθυντής δεν εκθέτει ποτέ τον εκπαιδευτικό ενώπιον των γονιών, όποιο και αν είναι το παράπτωμα που αυτός έχει διαπράξει. Σε περίπτωση που το κάνει πρέπει να είναι έτοιμος να χάσει ένα μέρος της εξουσίας του από τον Σύλλογο Διδασκόντων. Η συναδελφική αυτή αλληλεγγύη έχει και αρνητικά, επειδή περιορίζει τη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων, υπάρχουν γονείς που χάνουν την εμπιστοσύνη τους στο σχολείο και τέλος δεν δίνεται -μέσα από μία λάθος πρακτική του εκπαιδευτικού- το έναυσμα για μια αναστοχαστική συλλογική αντιμετώπιση ενός εκπαιδευτικού προβλήματος.

(ε) Ως προς την *επικοινωνιακή δεξιότητα* επίσης η πυκνή χρήση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης (Viber, Webex, κ.ά) για συνεδριάσεις των ΣΔ, για ατομικές επικοινωνίες με συναδέλφους που στερούνται χρόνου, λόγω οικογενειακών προβλημάτων ή γεωγραφικής απόστασης δημιουργούν ένα νέο επικοινωνιακό τοπίο στο σχολείο. Αυτή τη στιγμή φαίνεται ότι τα ψηφιακά μέσα ευνοούν την επικοινωνία, μακροπρόθεσμα όμως θα πρέπει να μελετηθούν τα αποτελέσματά της.

(στ) Ως προς την *ενεργή ακρόαση και την ενσυναίσθηση* φαίνεται ότι οι διευθυντές είναι καλοί ακροατές των ατομικών προβλημάτων των εκπαιδευτικών μιας και δεν αναφέρθηκαν σε συλλογικά ή συνδικαλιστικά θέματα των εκπαιδευτικών.

(ζ) Οι διευθυντές διαχειρίζονται αρκετά αποτελεσματικά τις *συγκρούσεις* στο σχολείο, με πρακτικές όπως: Επαναπροσανατολισμός, διάλογος, συζήτηση και σεβασμός στην πλειοψηφία, παράταση του χρόνου για να υποχωρήσουν τα έντονα συναισθήματα (θυμός, ένταση κλπ), που προκαλεί η σύγκρουση.

(η) Φαίνεται ότι δεν πρωτοπορούν στην *εισαγωγή καινοτομιών* στη σχολική τους μονάδα κάτι που δείχνει να αποτελεί έργο των εκπαιδευτικών.

(θ) οι κοινωνικές-επικοινωνιακές δεξιότητες είναι δύσκολο να διαχωριστούν στο επίπεδο εφαρμογής. Είδαμε ότι αρκετές ενέργειες των εκπαιδευτικών για να αντιμετωπίσουν



προβληματικές καταστάσεις στο σχολείο θα μπορούσαν να αναφέρονται στην εφαρμογή πολλών δεξιοτήτων.

(ι) Τέλος περισσότεροι διευθυντές δεν μιλούν με βάση την επιστημονική ορολογία και γνώση για τις δεξιότητες και επιπλέον ορισμένες πρακτικές των διευθυντών εμπεριέχουν στοιχεία παλιών ξεπερασμένων πρακτικών, που δεν προάγουν την ανάπτυξη της ομαδικής εργασίας στο σχολείο, την υλοποίηση καινοτομιών, τη δημιουργία μιας κοινής σχολικής κουλτούρας και οράματος στο σχολείο. Αναδεικνύεται έτσι η ανάγκη ανάπτυξης επιμορφωτικών προγραμμάτων για τους διευθυντές/ντριες με σύγχρονο περιεχόμενο.

### **Βιβλιογραφικές Αναφορές**

Adair, J. (2009). *The inspiration leader. How to motivate, encourage and achieve success* (5th ed.). United Kingdom: Kogan Page Limited.

Bush, T. (2007). Educational leadership and management theory, policy and practice. *South Africa Journal of Education*. Vol. 27(3), 391-406.

Δηλαβέρη, Β. (2010). Οι ομάδες συνεργασίας εκπαιδευτικών (team teaching) μπορούν να δημιουργήσουν το κατάλληλο περιβάλλον για την εφαρμογή του «Μαθαίνω πώς να μαθαίνω» στην πράξη. 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ. Αθήνα: 7-9/5/2010.

Καλογρίδη, Σ. & Νίκα, Α. (2016). Αποτελεσματική Ηγεσία και Μάθηση: Απόψεις εκπαιδευτικών. Πρακτικά Εργασιών 2ου Πανελλήνιου Συνεδρίου, με Διεθνή Συμμετοχή, για την προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας, Λάρισα, 21-23/10/2016 (Τ. Β΄, σελ. 866-873). <http://synedrion.eepek.gr>

Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Καψάλης, Α. (2005). *Οργάνωση και διοίκηση σχολικών μονάδων*. Θεσ/κη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Μάνεσης, Ν. (2014). *Αποτελεσματική επικοινωνία με φορείς και υπηρεσίες: εκπαιδευτικό υλικό για τα Κέντρα Δια Βίου Μάθησης*. Αθήνα: Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης. Ανακτήθηκε 21/02/2022 από <http://blogs.sch.gr/nmanesis/about>.

Μπουραντάς Δ. (2001). *Μάνατζμεντ: Θεωρητικό Υπόβαθρο, Σύγχρονες Πρακτικές*. Αθήνα: Μπένος.

Μπουραντάς, Δ. (2005). *Ηγεσία. ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας*. Αθήνα: Κριτική.

- Παντελιάδου Σ., Πατσιοδήμου Α. (2007). *Εφαρμογές διδακτικής αξιολόγησης και μαθησιακές δυσκολίες*. Θεσ/κη: Γράφημα.
- Παπαδοπούλου, Ο. (2012). *Διοίκηση Συγκρούσεων, Επικοινωνία, Μοντέλα ηγεσίας και Λήψη Αποφάσεων*. Διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Πατρών, Τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων. Πάτρα (αδημοσίευτη).
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Weeks, D. (1992). *The Eight Essential Steps to Conflict Resolution*. New York: Tacher Books.
- Norman Denzin & Yvonna S. Lincoln. (2017). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, Ca: Sage.
- Moira Maguire & Brid Delahunt (2017). Doing a Thematic Analysis: A Practical, Step-by-Step. Guide for Learning and Teaching Scholars. *In AISHE-J*, Vol. 9(3).
- Σαΐτης, Χ. (2008). *Ο Διευθυντής στο δημόσιο σχολείο*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Tricker, B. (2005). *Το αλφαβητάρι του διευθυντή* (μτφ. Σοφία Σαββουλίδου). Αθήνα: Εκδόσεις ΚΕΡΚΥΡΑ.
- Sayles, L.R. (1964). Managerial behavior and a journey through time. *Leadership Quarterly*, Vol. 10(1), 7-11. ISSN: 1048-9843.
- Wallace, M. (2001). Sharing Leadership of Schools through Teamwork. A Justifiable Risk? *Educational Management Administration & Leadership*, Vol. 29(2), 153-167. (Sage Publications).
- Joffe H. & Yardley L.(2003). «Content and Thematic Analysis», D. Marks & L. Yardley, *Research Methods for Clinical and Health Psychology*, επιμ. 56-68 London: Sage Publications.

## Η δημιουργική γραφή στην εκπαίδευση ενηλίκων: Προορισμός ή εργαλείο ενίσχυσης της μετασχηματίζουσας μάθησης;

Αναστασία Μπατσιώτου

Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών

Χρυσάνθη Χαρατσάρη

Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών

Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Τμήμα Γεωπονίας

### Περίληψη

Η εκπαίδευση ενηλίκων αποτελεί ένα από τα βασικά μέσα για την ανάπτυξη αλλαγών και τη βελτίωση προβλημάτων που εκδηλώνονται στη σύγχρονη κοινωνία. Ιδιαίτερα δίνει τη δυνατότητα στα άτομα να αποκτήσουν οφέλη αναπτύσσοντας και διατηρώντας δεξιότητες με τις οποίες θα είναι σε θέση να ανταποκριθούν σε νέες απαιτήσεις. Η παρούσα εργασία επικεντρώνεται στις δυνατότητες ανάπτυξης δεξιοτήτων και ενδυνάμωσης ευάλωτων κοινωνικά ομάδων μέσω της δημιουργικής γραφής. Η μελέτη της διαθέσιμης σχετικής βιβλιογραφίας δείχνει ότι η δημιουργική γραφή στο πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων μπορεί να επιτελέσει διπλή λειτουργία. Αφενός, η δημιουργική γραφή μπορεί να αποτελέσει στόχο ενός εκπαιδευτικού προγράμματος, καθώς ο όρος συμπεριλαμβάνει μια δέσμη δεξιοτήτων γραφής και δημιουργικότητας. Αφετέρου, η αξιοποίηση της δημιουργικής γραφής ως μέσο επίτευξης εκπαιδευτικών στόχων, οδηγεί στην ανάπτυξη δεξιοτήτων πρώτης τάξης, όπως η συγγραφή, ανάπτυξη ιδεών και έκφραση σκέψεων, καθώς και δεύτερης τάξης που αφορούν την αυτονομία και τον μετασχηματισμό των ενηλίκων εκπαιδευόμενων.

**Λέξεις κλειδιά:** εκπαίδευση ενηλίκων, δημιουργική γραφή, ανάπτυξη δεξιοτήτων, ευπαθείς κοινωνικά ομάδες, εκπαιδευτικές τεχνικές.

### Εισαγωγή

Σε ένα συνεχώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον, η ύπαρξη και η καλλιέργεια δεξιοτήτων αποτελεί τον τρόπο να ανταποκριθεί το άτομο στις καθημερινές ανάγκες. Ως δεξιότητες ορίζονται η γνώση και η εμπειρία που κατέχει το άτομο και μέσω αυτών είναι σε θέση να επιτελέσει έργο. Σύμφωνα με τον Ευρωπαϊκό Οργανισμό για την Εκπαίδευση Ενηλίκων οι

δεξιότητες αποτελούν συστατικό στοιχείο των ικανοτήτων για τη ζωή και την εργασία σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικό, πολιτιστικό και φυσικό περιβάλλον. Τα είδη των δεξιοτήτων ζωής ενεργοποιούνται από τις ανάγκες των ατόμων, ως ανταπόκρισή τους σε καταστάσεις της καθημερινής ζωής (ΕΑΕΑ, 2018). Η δημιουργικότητα αποτελεί βασική δεξιότητα μάθησης και καινοτομίας για τον 21<sup>ο</sup> αιώνα. Πρόκειται για τη νοητική ικανότητα σύμφωνα με την οποία η εξέταση και η επεξεργασία των δεδομένων του προβλήματος γίνονται με έναν πιο ελεύθερο τρόπο, που επιτρέπει νέους και ανορθόδοξους συνδυασμούς (Παρασκευόπουλος, 2008). Στο επίκεντρο της δημιουργικής δραστηριότητας βρίσκεται η δυνατότητα της σκέψης (Craft, 2010), καθώς αποτελεί δεξιότητα αλλαγής της διαδικασίας νοητικής επεξεργασίας, αναζήτησης και εύρεσης εναλλακτικής λύσης μίας προβληματικής κατάστασης (Τριλιανός, 2008). Η δημιουργική γραφή μπορεί να αποτελέσει εργαλείο δεξιοτήτων με το οποίο το άτομο θα οδηγηθεί στη δημιουργικότητα.

Λαμβάνοντας υπόψη ότι λίγες μελέτες ερευνούν την αποτελεσματικότητα των δημιουργικών τεχνών, σκοπός της συγκεκριμένης εργασίας είναι να παρουσιαστεί ένα θεωρητικό πλαίσιο που περιγράφει τα πεδία εφαρμογής της δημιουργικής γραφής στην εκπαίδευση ενηλίκων. Στο ίδιο πλαίσιο, γίνεται προσπάθεια αναζήτησης λύσεων και διασφάλισης ίσων ευκαιριών για αποκλεισμένες κοινωνικά ομάδες μέσω της δημιουργικής γραφής. Η δημιουργική γραφή μπορεί να αντιμετωπιστεί τόσο ως δεξιότητα, που οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι μπορούν να καλλιεργήσουν, όσο και ως τεχνική που αποσκοπεί στη διευκόλυνση της ανάπτυξης δεξιοτήτων πρώτης και δεύτερης τάξης.

### **Η έννοια της δημιουργικής γραφής**

Η δημιουργική γραφή έχει τις ρίζες της στη ρητορική και τους Σοφιστές, που τη χρησιμοποιούσαν για να εξασκήσουν τις δυνατότητες των μαθητών τους στον λόγο. Στον σύγχρονο κόσμο η δημιουργική γραφή ξεκίνησε στην Αμερική το 1970 ως εκπαιδευτική παράδοση και κίνημα διαμαρτυρίας ενάντια στην τυποποιημένη και «σκληρή» εκπαίδευση της γραφής. Στόχος ήταν να δοθεί η ευκαιρία στους μαθητές να αναπτύξουν τις ικανότητές τους και να αποκτήσουν νέες γνώσεις μέσω της ελεύθερης έκφρασης (Edberg, 2018). Η δημιουργική γραφή είναι μία ατομική επιδίωξη η οποία δεν απαιτεί ιδιαίτερες δεξιότητες, ούτε ειδικές γνώσεις (Bolton, 1999-2013, όπ. Ανάφ. στο Κωτόπουλος κ.ά., 2014), διδάσκεται ως μια μορφή τέχνης χωρίς περιορισμούς και, μέσω της έμπνευσης, το άτομο οδηγείται στη δημιουργικότητα (Morley, 2007).

Αν και δεν υπάρχει ένας κοινά αποδεκτός ορισμός, η δημιουργική γραφή αναγνωρίζεται ως η πράξη της συγγραφής κειμένων που στηρίζονται στη δημιουργικότητα, ενισχύονται από την ανθρώπινη φαντασία και την κριτική κατανόηση της/του συγγραφέα και επηρεάζονται από την προσωπική της/του ιστορία (Harper, 2015). Το γράψιμο μπορεί να αλλάξει ανθρώπους, γιατί δημιουργεί νέους κόσμους (Morley, 2007), καθώς βασίζεται στη φαντασία, τις σκέψεις και τις εμπειρίες του ανθρώπου (May, 2007). Εκφράζοντας πολύ περισσότερα από την απλή συγγραφή με σκοπό την επικοινωνία, μετατρέπεται σε μια σημαντική πηγή που, όταν αξιοποιηθεί, βοηθά το άτομο να επιδιώξει το πλήρες δυναμικό του (Phillips and Kara, 2021). Η δημιουργικότητα που απαιτείται προκειμένου να πραγματοποιηθεί η συγκεκριμένη δραστηριότητα αφορά την ενδο- και δια-προσωπική διαδικασία ανάπτυξης πρωτότυπων, σημαντικών και υψηλής ποιότητας προϊόντων (VanHook and Tegano, 2002), τα οποία αναδύονται ως το αποτέλεσμα της ικανότητας του ατόμου να αντιλαμβάνεται νέες ή άγνωστες συνδέσεις μεταξύ εννοιών και αντικειμένων, επαναταξινομώντας την πραγματικότητα και σχεδιάζοντας νέα πλαίσια οργάνωσης των αντιλήψεών του (Carayannis and Gonzalez, 2003).

Έτσι, μέσω της δημιουργικής γραφής, το άτομο αφενός εκφράζει τη δημιουργικότητά του και αφετέρου οξύνει την αντίληψή του. Σήμερα η δημιουργική γραφή είναι κομμάτι του εκπαιδευτικού προγράμματος σε αρκετές χώρες (Ηνωμένο Βασίλειο, ΗΠΑ), καθώς συμπεριλαμβάνεται στα μαθήματα εκμάθησης μητρικής γλώσσας, ενώ στον Καναδά, την Αυστραλία, την Ιρλανδία, την Κορέα, το Μεξικό, την Ισπανία, τη Νορβηγία και τις Φιλιππίνες εντάσσεται ως μάθημα στις ανώτερες εκπαιδευτικές βαθμίδες (Swander et al., 2007). Ωστόσο, η αξιοποίησή της στην εκπαίδευση ενηλίκων είναι περιορισμένη.

### **Η αξία της δημιουργικής γραφής για την εκπαίδευση ενηλίκων**

Η δημιουργική γραφή στην εκπαίδευση ενηλίκων έχει μια διττή φύση. Μπορεί είτε να αποτελέσει τον τελικό προορισμό ενός εκπαιδευτικού προγράμματος, είτε το μέσο που θα οδηγήσει τους εκπαιδευόμενους στην ανάπτυξη δεξιοτήτων. Στην πρώτη περίπτωση η επιδιωκόμενη δεξιότητα που θα καλλιεργήσουν οι εκπαιδευόμενοι είναι η ίδια η δημιουργική γραφή. Στη δεύτερη, η δημιουργική γραφή αξιοποιείται ως εργαλείο οικοδόμησης ενός φάσματος δεξιοτήτων που εκτείνεται από την τέχνη και τεχνική της έκφρασης μέσω της συγγραφής μέχρι τον αναστοχασμό, την κριτική θεώρηση της

πραγματικότητας και του εαυτού, την ενδυνάμωση και τον μετασχηματισμό. Παρακάτω παρουσιάζονται οι δύο αυτές πτυχές της δημιουργικής γραφής.

#### *Η δημιουργική γραφή ως δεξιότητα: Εκπαιδύοντας στη δημιουργική γραφή*

Η δημιουργική γραφή αφορά μία κριτική προσέγγιση του λόγου που λειτουργεί στον ίδιο χρόνο σε δύο πεδία: την πράξη του να γράφεις δημιουργικά και την πράξη να σκεφτείς κριτικά τη γραφή και τα αποτελέσματά της (Κουμασίδης και Κωτόπουλος, 2019). Η εκμάθησή της μπορεί να αποτελεί στόχο ενός εκπαιδευτικού προγράμματος. Η εκμάθηση της δημιουργικής γραφής αντιμετωπίζεται ως τρόπος ανάπτυξης δεξιοτήτων που αφορούν τα δύο συνθετικά στοιχεία του όρου: τη γραφή και τη δημιουργικότητα. Η γραφή βασίζεται στη φαντασία, τις σκέψεις και τις εμπειρίες του ανθρώπου (May, 2007), με αποτέλεσμα τη δημιουργία έργων, όπως διηγήματα, ποιήματα, μυθιστορήματα κ.ά. Αν και σε χώρες του Δυτικού κόσμου η διεξαγωγή προγραμμάτων εκπαίδευσης στη γραφή κειμένων ή ποιημάτων κερδίζει έδαφος (Creely and Southcott, 2020· Gouthro and Holloway, 2018), η τελευταία διάσταση δεν έχει ακόμη βρει τη θέση που της αξίζει στην εκπαίδευση ενηλίκων (Tsai, 2012), καθώς η δημιουργικότητα αντιμετωπίζεται κυρίως ως μια αφηρημένη έννοια. Ωστόσο, η έννοια της δημιουργικότητας περιλαμβάνει μια δέσμη δεξιοτήτων που επηρεάζουν διαφορετικά γνωστικά και ψυχολογικά επίπεδα (Ayas and Sak, 2014· Ansborg and Hill, 2003· Glück et al., 2002· Blissett and McGrath, 1996): την ικανότητα διατύπωσης ιδεών, την ιδεολογική ευελιξία, την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων, την εστίαση της προσοχής στην επίτευξη συγκεκριμένων στόχων, καθώς και την ικανότητα ανάπτυξης της σκέψης εκτός των συμβατικών πλαισίων. Έτσι, η δημιουργική γραφή αποτελεί μια πολυσύνθετη δεξιότητα.

#### *Η δημιουργική γραφή ως μέσο ανάπτυξης δεξιοτήτων: Εκπαιδύοντας με τη δημιουργική γραφή*

Η δημιουργική γραφή μπορεί και, σε πολλές περιπτώσεις, έχει ήδη αξιοποιηθεί ως εργαλείο εξυπηρέτησης εκπαιδευτικών στόχων. Μέσω της ενασχόλησης με τη δημιουργική γραφή, ο εκπαιδευόμενος είναι σε θέση να αναπτύξει δεξιότητες τόσο πρώτης όσο και δεύτερης τάξης. Στην πρώτη κατηγορία, εντάσσονται ικανότητες που αφορούν το κύριο αντικείμενο της τεχνικής, δηλαδή δεξιότητες συγγραφής κειμένων ή ποιημάτων, ανάπτυξης ιδεών, αξιοποίησης της φαντασίας, έκφρασης σκέψεων και συναισθημάτων, σύνθεσης και ενσωμάτωσης θεμάτων και εννοιών (Bolton, 2011· Summerby-Murray, 2010· May, 2007). Σε

επίπεδο ακαδημαϊκών σπουδών, η εκμάθηση της δημιουργικής γραφής μπορεί να θεωρηθεί εργαλείο εκπαίδευσης φοιτητών παιδαγωγικών σχολών, με σκοπό την καλύτερη προετοιμασία τους ως δάσκαλοι και εκπαιδευτές (Donelly, 2012). Επιπρόσθετα, μπορεί να λειτουργήσει και ως εργαλείο βελτίωσης των ακαδημαϊκών επιδόσεων και ανταπόκρισης των πανεπιστημιακών απαιτήσεων. Παραδειγματικά, όταν φοιτητές δημοσιογραφίας κλήθηκαν να γράψουν μία έκθεση έκφρασης συναισθημάτων, αυξήθηκαν τα θετικά συναισθήματα και μειώθηκαν τα αρνητικά. Αποτέλεσμα της παραπάνω πράξης ήταν οι φοιτητές να σημειώσουν θετική πορεία στη συνέχεια των μαθημάτων τους (Konahi, 2009).

Σε ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης ενηλίκων, οι εκπαιδευτικές ανάγκες που χρειάζεται να καλυφθούν δεν είναι μόνο εκείνες που αποβλέπουν στην κατάρτιση των εκπαιδευομένων αλλά και όσες αποσκοπούν στη βελτίωση του κοινωνικού συνόλου. Στις δεξιότητες δεύτερης τάξης, λοιπόν, ανήκουν εκείνες που μπορούν να οδηγήσουν το άτομο σε μετασχηματισμό, με την έννοια που αποδίδει ο Mezirow (1990) στον όρο: την αλλαγή του τρόπου αντίληψης της πραγματικότητας και της απόρριψης προβληματικών πλαισίων αναφοράς. Η δημιουργική γραφή βοηθά στην ανάδυση και όξυνση των δεξιοτήτων κριτικής ανάλυσης, αναστοχασμού, επιχειρηματολογίας, επαναπροσδιορισμού συναισθημάτων και εξεύρεσης νέων αξιών στη ζωή (Sandbäck Forsell et al., 2021· Bolton, 2011). Μέσω αυτής της οδού, η εκπαίδευση με τη χρήση της δημιουργικής γραφής οδηγεί στην ανάπτυξη αισθήματος αυτεπάρκειας (Creely and Southcott, 2020) και στην καλύτερη κατανόηση του εαυτού (Sandbäck Forsell et al., 2021), ενισχύοντας την αυτοεκτίμηση και διευκολύνοντας την ενδυνάμωση (Robotham, et al., 2011). Η διαδικασία διδασκαλίας, παρακολούθησης και παραγωγής δημιουργικής γραφής περιλαμβάνει περισσότερο πράξη και δευτερευόντως θεωρία, με αποτέλεσμα να είναι μια κατεξοχήν προσωπική και απόλυτα ελεύθερη έκφραση του ατόμου. Έτσι, πέρα από τη γλωσσική και γενικότερη λογοτεχνική καλλιέργεια, ο ενήλικος που επιλέγει να παρακολουθήσει μαθήματα δημιουργικής γραφής αποκομίζει και πολλαπλά ψυχολογικά οφέλη.

### **Πεδία εφαρμογής στην εκπαίδευση ενηλίκων: Άτομα με ψυχικές διαταραχές και ευάλωτες κοινωνικά ομάδες**

Ένα από τα προβλήματα που χρήζει της προσοχής των εκπαιδευτικών, υγειονομικών και κοινωνικών φορέων είναι η ραγδαία αύξηση του ποσοστού των ατόμων με ψυχολογικές διαταραχές και παθήσεις. Ως ψυχολογικές διαταραχές και παθήσεις ορίζονται οι παραλλαγές

των φυσιολογικών προτύπων και χαρακτηριστικών συμπεριφοράς (Marty and Segal, 2015). Οι ψυχικές διαταραχές επιδρούν αρνητικά στη σκέψη, τα συναισθήματα και τη συμπεριφορά του ατόμου και μπορούν να προκαλέσουν δυσλειτουργία στην κοινωνική, οικογενειακή και εργασιακή ζωή (Kennedy, 2015). Η συμβολή της δημιουργικής γραφής την καθιστά ένα πολύτιμο εργαλείο για την εκπαίδευση κοινωνικά ευάλωτων ομάδων, όπως ατόμων με ψυχικές διαταραχές (Gillispie, 2003), τραυματικές εμπειρίες (Malchiodi, 2020) ή υψηλά επίπεδα άγχους (The Welsh NHS Confederation, 2018), έγκλειστους σε σωφρονιστικά ιδρύματα (Crowley, 2012), κακοποιημένες γυναίκες (Doane, 1996) ή άτομα εξαρτημένα από ουσίες (Snead et al., 2015).

Η ενασχόληση εν γένει με τις τέχνες θεωρείται αναπόσπαστο μέρος μιας υγιούς ζωής, καθώς το άτομο αισθάνεται και απολαμβάνει την αίσθηση προσωπικής ανάπτυξης, την αίσθηση της αξίας και διακατέχεται από πνευματική ευεξία (The Welsh NHS Confederation, 2020). Μάλιστα, η Βρετανία έχει εντάξει στο εθνικό της σύστημα υγείας τη θεραπευτική γραφή (Κωτόπουλος, κ.ά., 2014). Γράφοντας δημιουργικά, οι εκπαιδευόμενοι έχουν τη δυνατότητα να ολοκληρώσουν «μια ημιτελή ιστορία» (Nevin, 2014) και να εντάξουν τη ζωή τους σε αυτή, ξεδιπλώνοντας τα συναισθήματα και τα βιώματά τους, ανακαλύπτοντας εμπειρίες ακόμη και από τη βρεφική τους ηλικία και βλέποντας τη ζωή έξω από το φάσμα που δημιουργούν τα συναισθήματα που τους κυριεύουν – παράμετρος ιδιαίτερα σημαντική για τα μέλη ευάλωτων κοινωνικά ομάδων. Η δημιουργική γραφή αποτελεί μέθοδο εσωτερικής αναζήτησης και ψυχολογικής ενδυνάμωσης, η οποία στοχεύει στην αλλαγή της θεραπευτικής φιλοσοφίας. Όπως αναφέρεται και από τις Baikie and Wilhelm (2005) τα άτομα μπορούν να ενδυναμωθούν μέσα από την ενασχόληση με τη δημιουργική γραφή, διότι θα βελτιώσουν την κοινωνική τους συμπεριφορά, θα νιώσουν χρήσιμοι, θα δουν θετικά αποτελέσματα στην ψυχική τους υγεία και θα επανεξετάσουν θέματα που τους ταλαιπωρούν στην καθημερινότητά τους.

Η ενδυνάμωση αποτελεί βασικό στόχο οποιασδήποτε εκπαιδευτικής διαδικασίας (Charatsari and Lioutas, 2020). Το άτομο αποκτά γνώσεις και αναπτύσσει δεξιότητες που οδηγούν σε υψηλότερο επίπεδο αυτοπεποίθησης (Anandajayasekeram et al., 2008 στο Charatsari and Lioutas, 2020). Όπως επιβεβαιώνει ο Oladipo (2009), η ψυχολογική ενδυνάμωση συμβάλλει στην ενίσχυση των δεξιοτήτων, στην αύξηση της αυτοεκτίμησης και στην ανάπτυξη εμπιστοσύνης στις προσωπικές ικανότητες προκειμένου το άτομο να λειτουργεί με σιγουριά αλλά και να διακατέχεται από θετικά συναισθήματα. Μέσω της



πρόκλησης θετικών συναισθημάτων, το άτομο προστατεύεται από αγχογόνους παράγοντες και άλλες αντιξοότητες προστατεύοντας έτσι την ψυχική και σωματική υγεία του (Zimmerman, 1995).

Ωστόσο, η ένταξη της δημιουργικής γραφής σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων αποτελεί ένα δύσκολο εγχείρημα, καθώς υπάρχει έλλειψη τεχνογνωσίας και απαραίτητων δεξιοτήτων από την πλευρά των εκπαιδευτών (Cheung et al., 2003), ενώ συχνά η δημιουργική γραφή αντιμετωπίζεται ως μια συμπληρωματική εκπαιδευτική δραστηριότητα (Brayfield, 2009). Επιπλέον, αν και η εκπαίδευση ενηλίκων θεωρείται ο τρόπος για την ικανοποίηση αναγκών ή και ατομικών προσδοκιών (Flynn et al., 2011), συχνά επικρατεί η φιλοσοφία «ένα σχήμα για όλους» με αποτέλεσμα να προωθείται η μεταφορά γνώσης αντί της διευκόλυνσης παραγωγής γνώσης και ενθάρρυνσης του προσωπικού μετασχηματισμού του ατόμου. Ένα πρόγραμμα που βασίζεται στη δημιουργική γραφή δεν έχει πρωταρχικό στόχο τη μετάδοση γνώσης αλλά την παρακίνηση και την ενεργοποίηση των συμμετεχόντων, για να αντιμετωπίσουν ό,τι τους κρατά ψυχολογικά και συναισθηματικά δέσμους.

Μία ακόμη παράμετρος που δυσχεραίνει την αξιοποίηση της δημιουργικής γραφής είναι η έλλειψη ετοιμότητας από την πλευρά των εκπαιδευόμενων να αποδεχτούν την αξία της δημιουργικής γραφής και τη νέα γνώση που τους προσφέρει. Οι προκαταλήψεις, η παραίτηση, το άγχος και ο φόβος της αποτυχίας μπορούν να σταθούν εμπόδια στη μάθηση. Η επαναφορά αρνητικών και δύσκολων καταστάσεων στη μνήμη των εκπαιδευόμενων μπορεί να δημιουργήσουν το αντίθετο αποτέλεσμα από το επιθυμητό. Κρίνεται αναγκαίο οι συμμετέχοντες να λάβουν την απαραίτητη ενθάρρυνση, ώστε να εκφράσουν όσα επιθυμούν χωρίς φόβο, δισταγμό και ντροπή.

## **Επίλογος**

Η εκπαίδευση ενηλίκων χρειάζεται να ακολουθεί τις σημαντικές αλλαγές που προκύπτουν σε κοινωνικό επίπεδο, καθώς κάθε ενήλικος στην εποχή μας χρειάζεται να μπορεί σε διάφορες φάσεις της ζωής του, να έχει πρόσβαση σε νέες, γενικές και ειδικές δεξιότητες, που να του επιτρέπουν να εξελίσσεται, να προσαρμόζεται στις αλλαγές και να αυτοκαθορίζεται (Κόκκος, 2008). Ωστόσο, η ενδυνάμωση και ο μετασχηματισμός του ατόμου και – μέσω αυτού – της κοινωνίας, αποτελεί κεντρικό στόχο της εκπαίδευσης και ταυτόχρονα τον ιδανικό προορισμό στον οποίο προσδοκάται να φτάσει ο εκπαιδευόμενος. Η αξιοποίηση νέων τεχνικών μπορεί να προσφέρει πολλά οφέλη σε αυτή την κατεύθυνση.

Η δημιουργική γραφή αποτελεί μια καινοτόμο τεχνική η οποία εκτός από τη δυνατότητά της να παρέχει γνωστικές δεξιότητες, μπορεί να συμβάλει σημαντικά στην ενδυνάμωση κοινωνικά περιθωριοποιημένων ομάδων, όπως άτομα με ψυχικές διαταραχές, κακοποιημένες γυναίκες, φυλακισμένοι, άνεργοι και άτομα με ουσιοεξάρτηση. Δεδομένης της έλλειψης προγραμμάτων δημιουργικής γραφής στη χώρα μας, είναι αναγκαίο να πραγματοποιηθούν έρευνες με σκοπό τον κατάλληλο σχεδιασμό εκπαιδευτικών προγραμμάτων και την ανάπτυξη οδηγών διευκόλυνσης και ενίσχυσης των επιθυμητών αλλαγών συγκεκριμένων πληθυσμιακών ομάδων. Η παρούσα εργασία, τονίζοντας τη διττή φύση της δημιουργικής γραφής, φιλοδοξεί να δημιουργήσει τις κατάλληλες συνθήκες ώστε να αναπτυχθεί ο επιστημονικός διάλογος σχετικά με τις προοπτικές αξιοποίησης της συγκεκριμένης τεχνικής στην εκπαίδευση ενηλίκων.

## **Βιβλιογραφικές Αναφορές**

### **Ελληνόγλωσσες**

- Κόκκος, Α. (2008). *Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων: Θεωρητικές Προσεγγίσεις* (Τομ. Α'). Πάτρα: ΕΑΠ.
- Κουμασίδης, Ι., & Κωτόπουλος, Τ. (2019). Η δημιουργική γραφή στην ανοικτή και Εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην Ελλάδα. Ανακοίνωση στο *10ο Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 22-24 Νοεμβρίου, Αθήνα.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (2008). *Δημιουργική Σκέψη στο Σχολείο και στην Οικογένεια*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Τριλιανός, Θ. (2009). *Η Παρώθηση του Μαθητή για τη Μάθηση. Επιστημονικές Θεωρήσεις και Τεχνικές Παρώθησης του Μαθητή κατά τη Διαδακτική Διαδικασία*. Αθήνα: Διάδραση.

### **Ξενόγλωσσες**

- Ansburg, P. I., & Hill, K. (2003). Creative and analytic thinkers differ in their use of attentional resources. *Personality and Individual Differences*, *34*(7), 1141-1152.
- Ayas, M. B., & Sak, U. (2014). Objective measure of scientific creativity: Psychometric validity of the Creative Scientific Ability Test. *Thinking Skills and Creativity*, *13*, 195-205.
- Baikie, K. A., & Wilhelm, K. (2005). Emotional and physical health benefits of expressive writing. *Advances in Psychiatric Treatment*, *11*, 338-346.

- Blissett, S. E., & McGrath, R. E. (1996). The relationship between creativity and interpersonal problem-solving skills in adults. *The Journal of Creative Behavior*, 30(3), 173-182.
- Bolton, G. (2011). *The Therapeutic Potential of Creative Writing: Writing Myself*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Brayfield, C. (2009). Babelish Babylon: Teaching creative writing in a multi-literate community. *New Writing*, 6(3), 201-214.
- Carayannis, E., & Gonzalez, E. (2003). Creativity+Innovation=Competitiveness? When, how, and why. In L. V. Shavinina (ed.), *The International Handbook on Innovation*. Amsterdam; Boston: Elsevier Science, pp. 587-604.
- Charatsari, C., & Lioutas, E. D. (2020). Evaluating agricultural extension and education projects: the VELVET approach. *Development in Practice*, 30(4), 548-557
- Cheung, W. M., Tse, S. K., & Tsang, H. W. (2003). Teaching creative writing skills to primary school children in Hong Kong: Discordance between the views and practices of language teachers. *The Journal of Creative Behavior*, 37(2), 77-98.
- Craft, A. (2010). *Creativity and Education Futures: Learning in a Digital Age*. Stoke-on-Trent, UK: Trentham Books.
- Creely, E., & Southcott, J. (2020). Developing perceived self-efficacy in later life through poetry writing. An analysis of a U3A poetry group of older Australians. *International Journal of Lifelong Education*, 39(2), 191-204.
- Crowley, M. (2012). *Behind the Lines: Creative Writing with Offenders and People at Risk*. Hampshire: Waterside Press.
- Doane, S. (1996). *New Beginnings: A Creative Writing Guide for Women who Have Left Abusive Partners*. Seattle: Seal Press.
- Donnelly, D. (2012). *Establishing Creative Writing Studies as an Academic Discipline*. PhD Thesis, University of South Florida.
- EAEA. (2018, March 7). *A New European Definition of Life Skills*. Retrieved from: <https://eaea.org/2018/03/07/a-new-european-definition-of-life-skills/>
- Edberg, H. (2018). *Creative Writing for Critical Thinking: Creative a Discoursal Identity*. Cham, Switzerland: Palgrave Macmillan.
- Flynn, S., Brown, J., Johnson, A., & Rodger, S. (2011). Barriers to education for the marginalized adult learner. *Alberta Journal of Education Research*, 57(1), 43-58.

- Gillispie, C. (2003). Poetry therapy techniques applied to a recreation/adult education group for the mentally ill. *Journal of Poetry Therapy, 16*(2), 97-106.
- Glück, J., Ernst, R., & Unger, F. (2002). How creatives define creativity: Definitions reflect different types of creativity. *Communication Research Journal, 14*(1), 55-67.
- Gouthro, P. A., & Holloway, S. M. (2018). Learning to be critically reflective: exploring fiction writing and adult learning. *Studies in Continuing Education, 40*(2), 133-148.
- Harper, G. (2015). Creative writing and education: An introduction. In Harper, G. (ed.), *Creative Writing and Education*. Bristol: Multilingual Matters. pp. 1-16.
- Kennedy, P. J. (2015). Introduction to understanding mental disorders. In American Psychiatric Association (ed.), *Understanding mental disorders: Your guide to DSM-5*. American Psychiatric Association, pp. xv-xviii.
- Kohanyi, A. (2009). The more I write, the better I write, and the better I feel about my- self: Mood variability and mood regulation in student journalists and creative writing. In S. Kaufman & J. Kaufman (eds.), *The Psychology of Creative Writing*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 41-56.
- Malchiodi, C. A. (2020). *Trauma and Expressive Arts Therapy: Brain, Body, and Imagination in the Healing Process*. New York: Guilford Publications.
- Marty, M., A., & Segal, D., L. (2015). DSM-5: Diagnostic and statistical manual of clinical psychology. In Cautin, R. & Lilienfeld, S. (eds.), *Encyclopedia of Clinical Psychology*. Colorado: Wiley-Blackwell, pp. 965-970.
- May, S. (2007). *Doing Creative Writing*. New York: Routledge.
- Morley, D. (2007). *The Cambridge Introduction to Creative Writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mezirow, J. (1990). *Fostering Critical Reflection in Adulthood: A Guide to Transformative Emancipatory Learning*. California: Jossey-Bass
- Nevin, A. (2014). Elementary teachers views on the creative writing process: An evaluation. *Eric, 14*(4), 1499-1504.
- Oladipo, S. E. (2009). Psychological empowerment and development. *Edo Journal of Counselling, 2*(1), 119-126.
- Phillips, R., & Kara, H. (2021). *Creative Writing for Social Research: A Practical Guide*. Bristol: Policy Press.

- Sampson, F. (2004). *Creative Writing in Health and Social Care*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Sandbäck Forsell, J., Nyholm, L., & Koskinen, C. (2021). A caring science study of creative writing and human becoming. *Scandinavian Journal of Caring Sciences*, 35(1), 156-162.
- Snead, B., Pakstis, D., Evans, B., & Nelson, R. (2015). The use of creative writing interventions in substance abuse treatment. *Therapeutic Recreation Journal*, 49(2), 179-182.
- Summerby-Murray, R. (2010). Writing for immediacy: Narrative writing as a teaching technique in undergraduate cultural geography. *Journal of Geography in Higher Education*, 34(2), 231-245.
- Swander, M., Leahy, A., Cantrell, M. (2007). Theories of creativity and creative writing pedagogy. In Earnshaw, S. (ed.), *The Handbook of Creative Writing*. Edinburgh: Edinburgh University Press, pp. 11-23..
- The Welsh NHS Confederation. (2018, May). *Arts, Health and Well-Being*. Retrieved from: <https://www.nhsconfed.org>
- The Welsh NHS Confederation. (2020, February). Engaging with Arts to Improve Health and Wellbeing in Social Care Settings. Retrieved from: <https://www.nhsconfed.org/search-results?q=arts%2c+health+and+wellbeing+may+29018&sort=>
- Tsai, K. C. (2012). The value of teaching creativity in adult education. *International Journal of Higher Education*, 1(2), 84-91.
- Van Hook, C. W., & Tegano, D. W. (2002). The relationship between creativity and conformity among preschool children. *The Journal of Creative Behavior*, 36(1), 1-16.
- Zimmerman, M. (1995). Psychological empowerment: Issues and illustrations. *American Journal of Community Psychology*, 23(5), 581-599.

## Το Mentoring ως μέσον ανάπτυξης διδακτικών δεξιοτήτων στην εκπαίδευση και κατάρτιση ενηλίκων

Μάριος Κουτσούκος

Εκπαιδευτής Ενηλίκων-Καθηγητής Σύμβουλος ΕΑΠ, ΕΚΕ 50

Ιωσήφ Φραγκούλης

Καθηγητής, Παιδαγωγικό Τμήμα, Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής, Τεχνολογικής Εκπαίδευσης

Ευθύμιος Βαλκάνος

Καθηγητής, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας

### Περίληψη

Το παρόν κείμενο αναφέρεται σε μέρος έρευνας που διεξήχθη το 2020 σε 337 εκπαιδευτές ενηλίκων στη Περιφέρεια Κεντρικής Μακεδονίας. Στόχος της έρευνας ήταν να διερευνηθεί η αξιοποίηση του mentoring ως μέσον ανάπτυξης των διδακτικών δεξιοτήτων των εκπαιδευτών ενηλίκων. Στο κείμενο περιγράφονται τα βασικά μοντέλα mentoring, εξετάζεται η συσχέτισή τους με την μάθηση και την εκπαίδευση ενηλίκων και παρουσιάζονται τα αποτελέσματα έρευνας σύμφωνα με τα οποία οι εκπαιδευτές ενηλίκων, ανεξάρτητα από την εμπειρία ή/και τη κατάρτισή τους στην εκπαίδευση ενηλίκων, επιθυμούν να έχουν διδακτική υποστήριξη και αντιλαμβάνονται το mentoring όχι μόνον ως μέσον ανάπτυξης των διδακτικών τους δεξιοτήτων αλλά και ως μηχανισμό ενδυνάμωσης των κριτικοστοχαστικών δεξιοτήτων τους.

**Λέξεις-Κλειδιά:** mentoring, διδακτικές δεξιότητες, κριτικοστοχαστικές δεξιότητες

### Εισαγωγή

Αρκετές μελέτες στο χώρο της εκπαίδευσης ενηλίκων στην Ελλάδα έχουν καταδείξει ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτών ενηλίκων λειτουργεί εμπειρικά, αναδεικνύοντας την έλλειψη σημαντικών προσόντων αναφορικά με τις διδακτικές τους δεξιότητες (Κουτσούκος, 2021). Οι εκπαιδευτικές ανάγκες των εκπαιδευτών ενηλίκων εντοπίζονται κυρίως στο διδακτικό τομέα και αφορούν στο σχεδιασμό της διδασκαλίας, στην επιλογή και εφαρμογή κατάλληλων εκπαιδευτικών τεχνικών και στο μεταγνωστικό τομέα και αφορούν στην

ανάπτυξη κριτικής σκέψης και αναστοχαστικών δεξιοτήτων. Η ανάγκη στήριξης των εκπαιδευτών προβάλλεται ως αίτημα από τους ίδιους τους εκπαιδευτές ακόμη και στις χώρες που η εκπαίδευση των εκπαιδευτών ενηλίκων παρουσιάζει πιο οργανωμένη μορφή, όπως στη Δανία, στην Ιταλία, στη Σουηδία, στην Εσθονία (Jaager, 2010· Αρμάος, Δεληγιάννης & Κουτεντάκη, 2010).

Η ανάπτυξη διδακτικών δεξιοτήτων μέσα από υποστηρικτικές πρακτικές αποτέλεσε το έναυσμα για διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτών ενηλίκων σχετικά με την αξιοποίηση του mentoring στη διδακτική καθοδήγησή τους. Το παρόν κείμενο περιλαμβάνει μέρος της έρευνας που διεξήχθη το 2020, σε εκπαιδευτές Ινστιτούτων Επαγγελματικής Κατάρτισης (IEK), Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ) και Κέντρων Δια Βίου Μάθησης (ΚΔΒΜ) στη Περιφέρεια Κεντρικής Μακεδονίας (Κουτσούκος, 2021). Μεταξύ άλλων, αναζητήθηκαν απαντήσεις στα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

1. Επιθυμούν οι εκπαιδευτές ενηλίκων διδακτική καθοδήγηση στο διδακτικό τους έργο;
2. Σε ποιούς τομείς πιστεύουν ότι θα ωφεληθούν από τη συμμετοχή τους σε πρακτικές mentoring;
3. Διαφοροποιούνται οι απόψεις τους ανάλογα με την εμπειρία, το επιστημονικό τους υπόβαθρο;

### **Θεωρητικό πλαίσιο του mentoring**

Μία κριτική συνθετική αποτίμηση των μοντέλων mentoring που καταγράφονται στη βιβλιογραφία οδηγεί σε δύο βασικές ταξινομήσεις. Στα μοντέλα που βασίζονται στο συμπεριφορισμό και υποστηρίζουν τη μετάδοση της γνώσης και στα μοντέλα που βασίζονται στον εποικοδομητισμό και υποστηρίζουν το μετασχηματισμό της γνώσης.

Στα μοντέλα που στηρίζονται στο συμπεριφορισμό, ο μέντορας είναι το πρότυπο διδασκαλίας το οποίο ο καθηγούμενος ακολουθεί. ώστε να καταστεί επαρκής για το έργο που θα επιτελέσει. Το mentoring προσεγγίζεται με μία τεχνοκρατική αντίληψη ως εφαρμογή ειδικευμένων γνώσεων και δεξιοτήτων από τους καθοδηγούμενους οι οποίοι «αντιμετωπίζονται ως μαθητευόμενοι τεχνίτες» (Μπαγάκης & Τσίγκου, 2017: 91· Γιαννακίδου, Γιόφτσαλη & Τζιώρα, 2013) σε ένα ρόλο διεκπεραιωτικό που περιορίζει τη κρίση και την αυτενέργειά τους. Αυτή η προσέγγιση έχει χαρακτηριστικά της «τραπεζικής εκπαίδευσης» (Freire, 1977) και δεν κατευθύνει σε δράση (Illeris, 2016).

Τα μοντέλα που στηρίζονται στον εποικοδομητισμό στηρίζονται στην αντίληψη ότι η γνώση ανακαλύπτεται με βάση προηγούμενες γνώσεις και η μάθηση προκύπτει μέσα από αναστοχαστικές διεργασίες και συνεργατικές πρακτικές. Το mentoring αντιμετωπίζεται ως χώρος ενεργητικής συνεκπαίδευσης στον οποίο οι συμμετέχοντες κατασκευάζουν την επαγγελματική τους γνώση και δεν υιοθετούν δοκιμασμένες πρακτικές (Γιαννακίδου κ.ά., 2013).

### **Mentoring και Εκπαίδευση Ενηλίκων**

Τα διάφορα μοντέλα mentoring αξιοποιούν τη θεωρητική γνώση για τη μάθηση ενηλίκων. Συγκεκριμένα, τα συμπεριφοριστικά μοντέλα συνδέονται με τη περιοχή της μάθησης την οποία ο Mezirow (1991) αποκαλεί εργαλειακή (instrumental knowledge) και αναφέρεται στην απόκτηση τεχνικών γνώσεων, ενώ, τα αναστοχαστικά μοντέλα mentoring συνδέονται με τη χειραφετητική περιοχή της μάθησης (emancipator knowledge) η οποία εστιάζει στη μάθηση μέσω κριτικής προσέγγισης του εαυτού και του περιβάλλοντος και στην ικανότητα αυτοστοχασμού και αυτοπροσδιορισμού (Mezirow, 2007). Κυρίαρχες στη θεωρία του mentoring είναι οι θεωρίες της εκπαίδευσης ενηλίκων που έχουν ως κεντρικές έννοιες την εμπειρία και τον στοχασμό και κεντρικό άξονα την έννοια της ελευθερίας (Boud, Keogh & Walker, 2002) σε διάφορες διαστάσεις: την ελευθερία ως μανθάνοντες (Knowles, 1980), την ελευθερία να μαθαίνουμε (Rogers, 1999), την ελευθερία μέσα από τη μάθηση (Freire, 1977· Mezirow, 1991).

Στην εκπαιδευτική πρακτική, οι περισσότεροι εκπαιδευτές ενηλίκων έχουν εμπειρίες από άτυπο mentoring καθώς έχουν υπάρξει καθοδηγούμενοι ή μέντορες από ή σε συναδέλφους τους (Κουτσούκος, 2022). Πρόκειται για συνήθη πρακτική εκπαιδευτικής συνεργασίας η οποία περιλαμβάνει συζητήσεις με συναδέλφους που εκτιμούν (Knight, Tait & Yorke, 2006· Simon, Campbell, Johnson & Stylianidou, 2011). Δηλώνει, ωστόσο, την ύπαρξη υποστηρικτικών αναγκών των εκπαιδευτών ενηλίκων (Κουτσούκος, 2021· Phillips & Fragoulis, 2010· Μπεαζίδου, Μπότσογλου & Κουγιουμτζίδου, 2017· Συγγενιώτη, 2018· Παππά & Ιορδανίδης, 2017· Φραγκούλης, 2017· Τρίκας & Κασιμάτη, 2020), δημιουργώντας σκέψεις ως προς την καταλληλότητα της εκπαίδευσης που δέχονται και τις διαδρομές πιστοποίησης των προσόντων τους, και εγείροντας ερωτήματα για τη πιστοποιημένη (formal) και τη πραγματική (actual) επάρκειά τους (Ellstrom, 1992).



## **Μεθοδολογία Έρευνας**

Λόγω της μη σταθερής απασχόλησης των εκπαιδευτών ενηλίκων καθώς και της ταυτόχρονης απασχόλησής τους σε περισσότερες από μία δομές, ως δειγματοληπτικό πλαίσιο της έρευνας χρησιμοποιήθηκε το σύνολο των εκπαιδευτών ενηλίκων των ΣΔΕ, ΙΕΚ, ΚΔΒΜ της Κεντρικής Μακεδονίας, από το οποίο επιλέχτηκε το δείγμα με σταδιακή δειγματοληψία, η οποία ουσιαστικά είναι προέκταση της δειγματοληψίας κατά συστάδες (Cohen, Manion & Morrison, 2008). Ως συστάδα ορίστηκε μία εκπαιδευτική δομή (ΣΔΕ, ΙΕΚ, ΚΔΒΜ) και το μέγεθος του δείγματος προσδιορίστηκε με τη χρήση πίνακα ο οποίος, «*μέσω ενός μαθηματικού τύπου, υποδεικνύει το κατάλληλο μέγεθος ενός δείγματος πιθανοτήτων για έναν δεδομένο αριθμό του ευρύτερου πληθυσμού*» (Morrison, 1993 οπ. αναφ. Cohen et al., 2008:153).

Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε μεθοδολογική τριγωνοποίηση με χρήση 337 διαδικτυακών αυτοσυμπληρούμενων ερωτηματολογίων και 14 ημιδομημένων συνεντεύξεων και για τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων αξιοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο SPSS 21. Στην επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων έγινε ανάλυση αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου μέσω του υπολογισμού του συντελεστή αξιοπιστίας Cronbach's alpha καθώς και Διερευνητικές Παραγοντικές Αναλύσεις και έλεγχοι συγκρίσεων. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε το διάστημα Νοέμβριου 2020- Απριλίου 2021.

## **Αποτελέσματα και Συζήτηση**

### ***Προφίλ Συμμετεχόντων Εκπαιδευτών Ενηλίκων***

Από την αποτύπωση των χαρακτηριστικών των συμμετεχόντων στο πίνακα 1 είναι εμφανές ότι αυτοί προέρχονται από διαφορετικές επιστημονικές αφετηρίες, διαθέτουν διαφορετικές γνώσεις και εμπειρίες στην εκπαίδευση ενηλίκων και προφανώς διαφορετικές διδακτικές ανάγκες. Το μεγαλύτερο ποσοστό αποτελείται από πιστοποιημένους εκπαιδευτές ενηλίκων, δεδομένο που ήταν αναμενόμενο καθώς η πιστοποιημένη εκπαιδευτική επάρκεια αποτελεί πλέον προϋπόθεση για απασχόληση ως εκπαιδευτής σε προγράμματα μη τυπικής εκπαίδευσης (Ν. 4485/2017). Έχουν υψηλό ηλικιακό μέσο όρο, ωστόσο ενώ οι περισσότεροι από τους μισούς είναι πάνω από 36 ετών, έχουν σχετικά μικρή εμπειρία ως εκπαιδευτές ενηλίκων, δεδομένο που δείχνει ότι οι εκπαιδευτές ενηλίκων δεν εισέρχονται στο χώρο της εκπαίδευσης ενηλίκων αμέσως μετά τις σπουδές τους αλλά έχοντας αποκτήσει εμπειρίες από άλλους χώρους απασχόλησης (Buiskool, Broek, Van Lakerveld, Zarifis & Osborne, 2010).

Το στοιχείο αυτό δημιουργεί υπόνοιες ότι ενδεχομένως οι συμμετέχοντες στην έρευνα έχουν παγιωμένες παραδοχές για τη μάθηση ενηλίκων και τη διδασκαλία σε ενήλικες οι οποίες έχουν διαμορφωθεί σε μεγάλο βαθμό από τη βιογραφία τους ή την ενασχόλησή τους στη βασική εκπαίδευση.

**Πίνακας 1. Το προφίλ των συμμετεχόντων στην έρευνα εκπαιδευτών ενηλίκων**

<b>Φύλο</b>	Άνδρες: 128 (38%)		Γυναίκες: 209 (62%)		Σύνολο: 337 (100%)
<b>Ηλικίες</b>	25-35 38 (11,3%)	36-45 147 (43,6%)	46-55 152 (45,1%)		Σύνολο 337 (100%)
<b>Μεταπτυχιακές σπουδές</b>	Μεταπτυχιακό Ναι: 192 (57%) No: 145 (43%)		Διδακτορικό Ναι: 18 (5,3%) Όχι: 319 (94,7%)		Σύνολο 337 (100%)
<b>Έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση ενηλίκων</b>	1-10 181 (53,7%)	11-20 125 (37,1%)	21-30 28 (8,3%)	>30 3 (0,9%)	Σύνολο 337 (100%)
<b>Πιστοποίηση ΕΟΠΠΕΠ</b>	Ναι: 248 (73.6 %) (100%)		Όχι: 89 (26.4%)		Σύνολο: 337

### **Επιθυμία Διδακτικής Καθοδήγησης**

Όπως καταδεικνύεται στον πίνακα 2, η πλειοψηφία των ερωτηθέντων επιθυμεί διδακτική καθοδήγηση είτε πάρα πολύ (34,4%), είτε πολύ (29,1%), είτε αρκετά (20,5%). Η επιθυμία για υποστήριξη είναι έκδηλη σε μεγάλο βαθμό, εύρημα που συμφωνεί με ευρήματα συναφών ερευνών τα οποία αναγνωρίζουν τη σημασία του mentoring στη διδακτική καθοδήγηση των εκπαιδευτών (Phillips & Fragoulis, 2010· Μπεαζίδου, Μπότσογλου & Κουγιουμτζίδου, 2017· Συγγενιώτη, 2018· Παππά & Ιορδανίδης, 2017· Φραγκούλης, 2017· Τρίκας & Κασιμάτη, 2020· Νικολάου, 2020· Jarvis, 2004· Κιουλάνης & Μαντζανάρης, 2008· Μαγγόπουλος & Σόλα, 2020). Η επιθυμία των εκπαιδευτών ενηλίκων να έχουν διδακτική υποστήριξη παρατηρείται ανεξάρτητα από την εμπειρία ή/και τη

κατάρτισή τους στην εκπαίδευση ενηλίκων και επιβεβαιώθηκε από τις συνεντεύξεις με φράσεις, όπως «Θα ήθελα να δοκιμάσω και άλλες τεχνικές αλλά διστάζω.....θα βοηθούσε πολύ να υπήρχε κάποια υποστήριξη», «θεωρώ όχι απλά επιθυμητή αλλά απαραίτητη μια υποστήριξη». Αυτό μπορεί να σημαίνει είτε ότι χρησιμοποιούν εμπειρικά συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές που είναι ενδεδειγμένες στην εκπαίδευση ενηλίκων, είτε ότι χρησιμοποιούν, συνηθέστερα από άλλες κάποιες, «παλιές» εκπαιδευτικές τεχνικές, όπως η συζήτηση και οι ερωτήσεις-απαντήσεις με τις οποίες είναι εξοικειωμένοι. Σε κάθε περίπτωση, αισθάνονται ανεπαρκείς ως προς το ρόλο τους, την ορθότητα των επιλογών τους, του σχεδιασμού και της εφαρμογής των εκπαιδευτικών τεχνικών (Tsai, 2014· Brinia, Nikitaki & Kioulanis, 2017· Andersen, Kopsen, Larson & Milana, 2012). Μία πιθανή εξήγηση γι αυτό μπορεί να αναζητηθεί στην εκπαίδευση και κατάρτιση που έλαβαν καθώς και στη διαδικασία πιστοποίησής τους ως εκπαιδευτές ενηλίκων. Πάντως, είναι σημαντικό ότι οι εκπαιδευτές ενηλίκων αντιλαμβάνονται ότι η επάρκεια την οποία τυπικά έχουν απέχει από την επάρκεια την οποία επιθυμούν να προσεγγίσουν. Η ασυμφωνία ανάμεσα στις δύο επάρκειες αποτυπώνεται στη δηλωμένη επιθυμία τους για υποστήριξη.

**Πίνακας 2. Ο βαθμός επιθυμίας διδακτικής καθοδήγησης των εκπαιδευτών ενηλίκων**

Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	ΣΥΝΟΛΟ
18 5,3%	36 10,7%	69 20,5%	98 29,1%	116 34,4%	337 100%

### **Οφέλη από το mentoring**

Στο πλαίσιο διερεύνησης των αντιλήψεων των εκπαιδευτών ενηλίκων για τα οφέλη που προσδοκούν από το mentoring, οι συμμετέχοντες στην έρευνα αξιολόγησαν δέκα λόγους για τους οποίους θα συμμετείχαν σε ανάλογες διαδικασίες (Richter, Kunter, Lodtke, Klusmann Anders & Baumert, 2013· Gold, 1996· Koutsoukos & Sipitanou, 2020). Όπως αποτυπώνεται στο πίνακα 4, στις απαντήσεις τους, προτάχθηκαν, με μικρές διαφορές μεταξύ τους, η βελτίωση των διδακτικών δεξιοτήτων, η ανατροφοδότηση, η ανταλλαγή απόψεων για θέματα διδακτικής και η ενίσχυση της κριτικής/αναστοχαστικής σκέψης τους. Ανάλογα ήταν τα ευρήματα από τις συνεντεύξεις με δηλώσεις, όπως «για παροχή συμβουλών, κατευθυντήριων γραμμών και οδηγιών», «για περαιτέρω επαγγελματική ανάπτυξη». Οι

λόγοι συμμετοχής των εκπαιδευτών σε πρακτικές mentoring συνδέονται αφενός με αυτή καθαυτή τη διδακτική πράξη καλύπτοντας διδακτικές τους ανάγκες (Ingersoll & Strong, 2011· Lee & Feng, 2007) και αφετέρου με τη μεταγνωστική τους ενημερότητα (Kolb, 1984· Brinia & Psoni, 2018· Κασιμάτη, 2015· Παπαλεοντίου-Λουκά, 2010).

**Πίνακας 4. Λόγοι συμμετοχής σε διαδικασίες mentoring**

	Συχνότητες/ποσοστά					
	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	ΣΥΝΟΛΟ
Ανταλλαγή απόψεων για θέματα διδακτικής	3 0,9%	11 3,3%	49 14,5%	130 38,6%	144 42,7%	337 100%
Ενίσχυση αυτοπεποίθησης σε θέματα διδακτικής	19 5,6%	32 9,5%	64 19%	120 35,6%	102 30,3%	337 100%
Διεύρυνση κοινωνικών επαφών	12 3,6%	56 16,6%	91 27%	90 26,7%	88 26,1%	337 100%
Προσαρμογή στη κουλτούρα του εκπ. οργανισμού	6 1,8%	27 8%	95 28,2%	115 34,1%	94 27,9%	337 100%
Διαχείριση άγχους και ανασφάλειας	38 11,3%	50 14,8%	81 24%	89 26,4%	79 23,4%	337 100%
Απόκτηση γνώσεων διδακτικής μεθοδολογίας	12 3,6%	28 8,3%	68 20,2%	97 28,8%	132 39,2%	337 100%

Ανατροφοδότηση	5 1,5%	6 1,8%	48 14,2%	117 34,7%	161 47,8%	337 100%
Ενίσχυση κριτικής/αναστοχαστικής σκέψης	2 0,6%	15 4,5%	49 14,5%	137 40,7%	134 39,8%	337 100%
Αναβάθμιση προσόντων	4 1,2%	25 7,4%	66 19,6%	100 29,7%	142 42,1%	337 100%
Βελτίωση διδακτικών δεξιοτήτων	6 1,8%	14 4,2%	47 13,9%	98 29,1%	172 51%	337 100%

Σε άλλη σχετική ερώτηση, αναφορικά με τα οφέλη που αποκομίζουν οι εκπαιδευτές ενηλίκων από τη συμμετοχή τους σε μεντορικές πρακτικές (πίνακας 5), στις απαντήσεις των ερωτηθέντων κυριάρχησαν η βελτίωση των διδακτικών πρακτικών και η ενίσχυση της κριτικής σκέψης. Ανάλογες ήταν και οι δηλώσεις τους στις συνεντεύξεις, όπως «θα βελτιώσω τη διδασκαλία μου», «θα έχω ευκαιρίες για έμπνευση, αναστοχασμό και αυτοαξιολόγηση». Το εύρημα ενισχύει ευρήματα άλλων ερευνών σύμφωνα με τα οποία οι εκπαιδευτές που δέχονται mentoring απομακρύνονται από παραδοσιακά δασκαλοκεντρικά μοντέλα διδασκαλίας υιοθετώντας ενεργητικές συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές (Fletcher & Barrett, 2004· Achinstein & Davis, 2014). Επίσης, μαθαίνουν να δέχονται και να αξιοποιούν την ανατροφοδότηση και να αναπτύσσουν κριτική σκέψη, καθώς τους προσφέρονται ευκαιρίες να στοχαστούν επάνω στις παραδοχές τους και στις πρακτικές που εφαρμόζουν (Ehrich, 2013).

**Πίνακας 5.** Οφέλη του mentoring για τους εκπαιδευτές ενηλίκων

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Ψυχολογική ενδυνάμωση	4 1,2%	17 5%	43 12,8%	125 37,1%	148 43,9%

Βελτίωση εκπαιδευτικών πρακτικών		4 1,2%	19 5,6%	108 32%	206 61,1%
Ενίσχυση κριτικής σκέψης	1 0,3%	4 1,2%	33 9,8%	106 31,5%	193 57,3%
Ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων	2 0,6%	11 3,3%	48 14,2%	125 37,1%	151 44,8%
Ενθάρρυνση για συνεργασία		7 2,1%	40 11,9%	108 32%	182 54%
Αναθεώρηση αντιλήψεων	1 0,3%	8 2,4%	55 16,3%	134 39,8%	139 41,2%
Αύξηση αυτοπεποίθησης	6 1,8%	15 4,5%	52 15,4%	126 37,4%	138 40,9%
Διεύρυνση κοινωνικών επαφών και δικτύων	9 2,7%	39 11,6%	80 23,7%	104 30,9%	105 31,2%
Εύκολη προσαρμογή στον εκπ.οργανισμό	5 1,5%	30 8,9%	81 24%	119 35,3%	102 30,3%
Επαγγελματική εξέλιξη	6 1,8%	27 8%	72 21,4%	129 38,3%	103 30,6%
Ανάπτυξη ικανοτήτων επίλυσης προβλημάτων	1 0,3%	8 2,4%	37 11%	136 40,4%	155 46%
Παροχή ευκαιριών μάθησης σε		9 2,7%	69 20,5%	138 40,9%	121 35,9%

φιλικό εργασιακό περιβάλλον					
-----------------------------------	--	--	--	--	--

### **Συγκρίσεις**

Από τους ελέγχους συγκρίσεων που πραγματοποιήθηκαν, προέκυψε ότι η ηλικία, η εμπειρία στην εκπαίδευση ενηλίκων και η πιστοποίηση δεν επηρεάζουν τις απόψεις των εκπαιδευτών ενηλίκων για τη χρησιμότητα του mentoring στη βελτίωση της διδακτικής τους συμπεριφοράς, διαφοροποιούν, ωστόσο τις απόψεις τους ως προς το μοντέλο mentoring που επιθυμούν.

Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτές ενηλίκων ηλικίας 25-45 ετών, οι οποίοι αποτελούν το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτών ενηλίκων, απομακρύνονται από τα παραδοσιακά μοντέλα mentoring και την «εργαλειακή υποστήριξη» (Richter et al., 2013), εστιάζουν στον μετασχηματισμό και όχι στη μετάδοση της γνώσης (Cochran-Smith & Paris, 1995) και αναγνωρίζουν τη διαχρονική ωφελιμότητα του mentoring το οποίο συνδέουν με τη δια βίου μάθηση (Μπαγάκης & Τσίγκου, 2017).

Επίσης, οι έχοντες μικρή εμπειρία (1-10 έτη) και οι μη πιστοποιημένοι εκπαιδευτές αντιλαμβάνονται το mentoring ως μετάδοση τεχνικών γνώσεων μέσα από παρακολουθήσεις διδασκαλιών, σε μία διακριτή φάση προετοιμασίας για το διδακτικό τους έργο (Banks et al., 2015). Αντίθετα οι έμπειροι και οι πιστοποιημένοι εκπαιδευτές, αντιλαμβάνονται το mentoring ως μηχανισμό ενδυνάμωσης της στοχαστικής τους κρίσης για εις βάθος κατανόηση της μαθησιακής διαδικασίας και νοηματοδότησης της εμπειρίας που κατευθύνει σε δράση (Illeris, 2016). Συμμερίζονται, με τις αντιλήψεις αυτές, τη θέση του Mezirow (2007) σύμφωνα με την οποία η μάθηση δεν είναι προσθήκη γνώσεων αλλά μετασχηματισμός υπάρχουσας γνώσης μέσα από κριτικό στοχασμό.

### **Συμπεράσματα-Πρόταση εφαρμογής**

Από τα αποτελέσματα της έρευνας καταρχήν φάνηκε ότι οι εκπαιδευτές ενηλίκων, ανεξάρτητα από την επιστημονική τους αφετηρία και εργασιακή κατάσταση, επιθυμούν να συμμετέχουν σε μεντορικές πρακτικές. Στις αντιλήψεις τους συνδυάζονται χαρακτηριστικά από τα συμπεριφοριστικά και τα αναστοχαστικά μοντέλα, αναδεικνύεται, ωστόσο, μία

αναδυόμενη τάση μετακίνησης από το εργαλειακό mentoring και τη μετάδοση της γνώσης στο αναστοχαστικό mentoring και στο μετασχηματισμό της γνώσης.

Ένα αναπτυξιακό μοντέλο mentoring, σχεδιασμένο στη βάση των αρχών της εκπαίδευσης ενηλίκων μπορεί να αποτελέσει όχι μόνο μέσον ανάπτυξης των διδακτικών δεξιοτήτων των εκπαιδευτών ενηλίκων αλλά και μηχανισμό ενδυνάμωσης των κριτικοστοχαστικών δεξιοτήτων τους (Κουτσούκος, 2022). Στην εφαρμογή του, ολιγομελείς ομάδες εκπαιδευτών ιδίου γνωστικού αντικειμένου συγκροτούν ένα επικοινωνιακό πλαίσιο, το οποίο μπορεί να διευρυνθεί με τη δημιουργία ανοικτών χώρων συζήτησης στους οποίους συμμετέχουν εκπαιδευτές ενηλίκων διαφόρων ειδικοτήτων και γνωστικών αντικειμένων και στους οποίους κάθε ομάδα επικοινωνεί τους προβληματισμούς της με τις άλλες ομάδες, αναζητώντας από κοινού λύσεις σε θέματα διδακτικής ενηλίκων. Με τον τρόπο αυτό το mentoring συνιστά χώρο ενεργητικής συνεκπαίδευσης και προσωπικής και επαγγελματικής ανάπτυξης. Με το στοχασμό και τη δράση σε διαλεκτική σχέση, προωθείται η αυτορρύθμιση και η ελευθερία των εκπαιδευτών ενηλίκων να ορίζουν τις πηγές της μάθησής τους και τους μαθησιακούς στόχους και να κατασκευάζουν τις δικές τους εμπειρίες μάθησης. Ως υποστηρικτική πρακτική, το mentoring εκπαιδευτών ενηλίκων μπορεί να αξιοποιηθεί προσαρμοσμένο στις ιδιαίτερες συνθήκες κάθε εκπαιδευτικού οργανισμού εκπαίδευσης ενηλίκων που θέλει να υιοθετήσει καινοτόμες δράσεις προκειμένου να ενισχύσει τους εκπαιδευτές του στο διδακτικό τους έργο.

### **Βιβλιογραφικές Αναφορές**

- Achinstein, B. & Davis, E. (2014). The subject of mentoring: Towards a knowledge an practice base for content-focused mentoring of new teachers. *Mentoring & Tutoring: partnership in Learning*, 22(2), 104-126.
- Ambrosetti, A. (2014). Are you ready to be a mentor? Preparing teachers for Mentoring pre-service teachers. *International Journal of Teacher Education*, 39(6), 30-42.
- Anderson, P., Kopsen, S., Larson, A. & Milana, M. (2012). *Qualification paths of adult education in Sweden and Denmark*. Linkoping University: Taylor & Francis.
- Αρμάος, Ρ., Δεληγιάννης, Δ. & Κουτεντάκη, Ξ. (2010). Το Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα Grundtvig "RETRO". Ερευνητική μελέτη για τις εσωτερικές συγκρούσεις των εκπαιδευτών στη σχέση τους με τους εκπαιδευόμενους. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 21, 31-37.



- Aspfors, J. & Fransson, G. (2015). Research on mentor education for mentors of newly qualified teachers: A qualitative meta-synthesis. *Teaching and Teacher Education*, 48, 75-86.
- Banks, J., Conway, P., Darmody, M. Leavy, A., Smyth, E. & Watson, D. (2015). *Review of the Droichead Teacher Induction Pilot Programme*. Working Paper 514, ESRI.
- Branch, A.L. (2016). *The relationship between new virtual teacher job satisfaction and mentoring* (Doctoral Dissertation). Carson Newman University.
- Brinia, V. & Psoni, P. (2018). Multi-level mentoring practices in a Teacher Education Program in Greece: How their effectiveness is perceived by mentors. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 10(3), 256-270.
- Brinia, V., Nikitaki, A. & Kioulanis, S. (2017). Active Educational Techniques in Lifelong Learning Centers. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 6(1), 28-42.
- Boud, D., Keogh, R. & Walker, D. (2002). *Reflection: turning experience into learning*. N.York: Kogan Page.
- Buiskool, B.J., Broek, S.D., Van Lakerveld, J.A., Zarifis, G.K. & Osborne, M. (2010). Key competences for adult learning professionals. Contribution to the development of a reference framework of key competences for adult learning professionals. *Andragoške Studije*, 2, 185–187. Retrieved 15.02.2019 from <http://www.as.edu.rs/pdf/articles/70>.
- Bundesinstitut für berufliche Bildung: Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2014.
- Γιαννακίδου, Ε., Γιόφτσαλη, Κ. & Τζιώρα, Ε. (2013). Η αναστοχαστική πράξη των υποψηφίων εκπαιδευτικών κατά την εφαρμογή μιας προσαρμοσμένης εκδοχής του μοντέλου Lesson Study. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης στη Προσχολική Ηλικία, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, 1, 27-55
- Cochran-Smith, M. & Paris, C.L. (1995). Mentor and Mentoring: Did Homer have it right. In J.Smyth (Ed.) *Critical discourses on teacher development* (pp.181-202). London: Cassell
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας* (Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π.Μπιθάρα & Μ. Φιλοπούλου, Μετ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ehrich, E.A. (2013). *Developing Performance Mentoring Handbook*. Department of Education, Training and Employment. University of Queensland.

- Ellström, P.E. (1992) *Kompetens, utbildning och lärande i arbetslivet*. (Competence, education and learning in the workplace life). Stockholm: Publica/Norstedts.
- Fletcher, S. & Barrett, A. (2004). "Developing effective beginning teachers through mentor-based induction". *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning*, 12(3), 321-333.
- Freire, P. (1977). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου* (Γ. Κρητικός, Μετ.). Αθήνα: Κέδρος
- Gold, Y. (1996). Beginning teacher support. Attrition, mentoring, and induction. In J.P. Sikula, T.J. Buttery, E. Guyton (Eds.). *Handbook of research on teacher education* (2nd ed.), (pp. 548-594). Association of Teacher Educators. NewYork: Macmillan.
- Illeris, K. (2016). *Ο τρόπος που μαθαίνουμε* (Ε. Κωστάρα, Μετ.). Αθήνα : Μεταίχμιο.
- Ingersoll, R.M. & Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: a critical review of the research. *Review of Educational Research*, 81 (8), 201-233.
- Jaager, T. (eds) (2010). *The art of being an adult educator. A handbook for adult educators – to-be*. Danmarks Paedagogiske Universitetsskole.
- Jarvis, P. (2004). *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση. Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Johnson, B. (2002). The Intentional Mentor: Strategies and Guidelines for the Practice of Mentoring. *Professional Psychology: Research and Practice*, 33(1), 88-96.
- Κασιμάτη, Κ. (2015). Μεταγνώση και ανάπτυξη μεταγνωστικών στρατηγικών. 6<sup>ο</sup> Διεθνές Συνέδριο για τις Εκπαιδευτικές Διδακτικές 2015 (EduDidactics 2015): *Συνδέοντας διδακτικές, ικανότητες και στάσεις απέναντι στην εκπαιδευτική πρακτική, μέσα από τις Τέχνες*. Ανακτήθηκε 31/3/2019, από <https://eclass.uoa.gr>
- Κιουλάνης, Ν.Σ. Μαντζανάρης, Δ.Κ. (2008). Ενισχύοντας την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα Σ.Δ.Ε.: η εξ αποστάσεως επιμόρφωση ως υποστηρικτικός τρόπος διαχείρισης της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Πρακτικά σε ηλεκτρονική μορφή (CD-ROM) 3ου Διεθνούς Συνεδρίου Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων, *Η εκπαίδευση Εκπαιδευτών και η επαγγελματοποίηση τους* Αθήνα: ΕΕΕΕ.
- Knight, P., Tait, J. & Yorke, M. (2006). The professional learning of teachers in higher education. *Studies in Higher Education*, 31, 319-339.
- Knowles, M. (1998). *The adult learner: A neglected species*. Houston, TX: Gulf Publishing Company.

- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Kolb, D.A. (2015). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development* (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Κουτσούκος, Μ. (2021). *Η διδακτική καθοδήγηση/mentoring των εκπαιδευτών ενηλίκων στην εφαρμογή συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών* (Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.
- Κουτσούκος, Μ. (2022). *Εκπαίδευση Ενηλίκων, Διδακτική και Mentoring*. Θεσσαλονίκη: Ρώμη.
- Koutsoukos, M. & Sipitanou, A. (2020). *Applying Mentoring in Adult Education: Benefits for Mentees, Mentors an Educational Organizations*. Proceedings of ICERI Conference of Education, Research and Innovation. (pp.7796-7810). 9<sup>th</sup>-10<sup>th</sup> November 2020. Seville, Spain.
- Kram, K. (1983). Phases of the mentor relationship. *Academy of Management Journal*, 26, 608-625.
- Lee, J. C. & Feng, S. (2007). Mentoring support and the professional development of beginning teachers: a Chinese perspective. *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning*, 15 (3), 243-262.
- Μαγγόπουλος, Γ. & Σόλα, Α. (2020). Πιστοποίηση Εκπαιδευτικής Επάρκειας Εκπαιδευτών Ενηλίκων: οφέλη και δυσκολίες. *International Journal of Educational Innovation*, 2 (2), 145-153.
- Merriam, S. (1983). Mentors and protégés: A critical review of the literature. *Adult Education Quarterly*, 33(3), 161-173.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (2007). Μαθαίνοντας να σκεφτόμαστε όπως ένας ενήλικος. Στο Mezirow, J. & Συνεργάτες, *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση* (Γ. Κουλαουζίδης, Μετ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μπαγάκης, Γ. & Τσίγκου, Π. (2017). *Διερεύνηση το θεσμού του Μέντορα*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Μπεαζίδου, Ε., Μπότσογλου, Κ. & Κουγιουμτζίδου, Ε. (2017). Το mentoring στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων και ικανοτήτων των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής για την αξιολόγηση των νηπίων. *European Conference Mentoring: Impacts on Professional Development of Teachers* (σ. 46-65). Project Erasmus. Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Φθιώτιδας.

- N.4485/2017 (ΦΕΚ 114/Α/4-8-2017) «Οργάνωση και λειτουργία της ανώτατης εκπαίδευσης, ρυθμίσεις για την έρευνα και άλλες διατάξεις».
- Νικολάου, Κ. (2020). *Διερεύνηση του ρόλου του μέντορα στο εκπαιδευτικό σύστημα και στη διαδικασία ανάπτυξης των εκπαιδευτικών* (Διπλωματική Εργασία). Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.
- Παπαλεοντίου- Λουκά, Ε. (2010). *Μεταγνώση: Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα: Θυμάρι.
- Παππά, Ε. & Ιορδανίδης, Γ. (2017). Ο ρόλος του μέντορα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα: διερεύνηση απόψεων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης νομού Θεσσαλονίκης για την αναγκαιότητα εφαρμογής του θεσμού. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 6, 112-130.
- Phillips, N. & Fragoulis, I. (2010). Exploring the Beliefs of Primary Education Teachers Regarding the Contribution of Mentoring in Schools. *Review of European Studies*, 2(2), 201-213.
- Richter, D., Kunter, M., Lodtke, O., Klusmann, U., Anders, Y. & Baumert, J. (2013). How different mentoring approaches affect beginning teachers' development in the first years of practice. *Teaching and Teacher Education*, 36, 166-177.
- Roberts, A. (2000). Mentoring revisited: A phenomenological reading of the literature. *Mentoring and Tutoring*, 8(2), 145-170.
- Rogers, A. (1999). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων* (Μ.Κ. Παπαδοπούλου & Μ. Τόμπρου, Μετ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Simon, S., Campbell, S., Johnson, S. & Stylianidou, F. (2011). Characteristics of effective professional development for early career science teachers. *Research in Science & Technological Education*, 29(1), 5-23.
- Συγγενιώτη, Α. (2018). *Ο θεσμός του mentoring (Συμβουλευτική Καθοδήγηση) κατά την υποστήριξη των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών. Απόψεις και στάσεις εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης* (Διπλωματική Εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Τρίκας, Μ. & Κασμάτη, Α. (2020). Η σημασία και ο ρόλος του μέντορα για την υποδοχή και την ένταξη των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών: Διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Ευβοίας. *Εκπαιδευτικός Κύκλος*, 8(1), 143-162.
- Tsai, C.K. (2014). A review of the effectiveness of creative training on adult learners. *Journal of Social Science Studies*, 1(1), 17-30.
- Φραγκούλης, Ι. (2017). Απόψεις τεχνολόγων εκπαιδευτικών για την αξιοποίηση του mentoring στο πλαίσιο άσκησης του εκπαιδευτικού τους έργου. Πρακτικά 3<sup>ου</sup> Επιστημονικού Συνεδρίου ΑΣΠΑΙΤΕ «Επαγγελματική Εξέλιξη και Ανάπτυξη του Τεχνολόγου Εκπαιδευτικού» (σ. 227-236). Αθήνα: Ίων.

## Ο Οργανισμός Μάθησης ως πλαίσιο ανάπτυξης δεξιοτήτων – Η περίπτωση του Επαγγελματικού Λυκείου

Σταματίνα Καραπιπέρη

Εκπαιδευτικός Β/θμιας Εκπαίδευσης ΠΕ80, ΜΕδ  
Επιστήμες της Αγωγής, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

Σοφία Παπαστεφανάκη

ΜΕδ, PhD, ΣΕΠ Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου

Γιώργος Παναγιωτόπουλος

Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών,  
ΣΕΠ Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου

### Περίληψη

Η Κοινωνία της Γνώσης δημιουργεί την ανάγκη για νέες μορφές οργάνωσης, ώστε οι οργανισμοί να αποτελέσουν το πλαίσιο εντός του οποίου θα δημιουργηθούν, εξελιχθούν και πολλαπλασιαστούν οι απαραίτητες δεξιότητες και ικανότητες των ανθρώπων που λειτουργούν μέσα σε αυτούς καθώς η απόκτησή τους θεωρείται μέρος της διαδικασίας του οικονομικού και κοινωνικού μετασχηματισμού. Η ενίσχυση νέων τρόπων σκέψης, μάθησης, εργασίας και διαβίωσης μέσω των δεξιοτήτων του 21<sup>ου</sup> αιώνα αφορά και τον τρόπο με τον οποίο η ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική προσανατολίζει τα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών μελών. Με τον μετασχηματισμό ενός σχολείου σε οργανισμό μάθησης δημιουργείται το κατάλληλο πλαίσιο για δημιουργία, απόκτηση και μεταφορά γνώσεων, καθώς η ανάπτυξη δεξιοτήτων των μελών του οργανισμού τους δίνει την δυνατότητα να ανταποκριθούν στα καθήκοντα και τους ρόλους τους. Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να μελετηθούν οι απόψεις και οι στάσεις των εκπαιδευτικών, καθώς και οι δυνατότητες που υπάρχουν στο χώρο των Επαγγελματικών Λυκείων, ώστε αυτά να αποτελέσουν το κατάλληλο πλαίσιο ως Οργανισμοί Μάθησης, για την απόκτηση δεξιοτήτων. Η έρευνα κατέδειξε αρκετά θετικά στοιχεία τα οποία ωστόσο παρεμποδίζονται από το συγκεντρωτικό μοντέλο οργάνωσης του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.

**Λέξεις – Κλειδιά:** Δεξιότητες - Οργανισμός Μάθησης - Επαγγελματικά Λύκεια

## **Εισαγωγή**

Ο προβληματισμός για την αποτελεσματικότητα των σχολείων είναι διαχρονικός και έχει απασχολήσει μελετητές σε όλο το κόσμο (Thompson et al.,2004· Higgins et al., 2018· Moloï et al., 2006 · Silins et al, 2002). Η αναγκαιότητα του μετασχηματισμού ενός σχολείου σε οργανισμό μάθησης αναδεικνύεται από τις σύγχρονες έρευνες (Senge et al.,2012 · Fullan, 1995 · Silins et al., 2002), καθώς, η βασική ιδέα είναι η αντιμετώπιση των προβλημάτων που δημιουργούνται από ένα περιβάλλον το οποίο μεταβάλλεται ταχύτατα, στη σημερινή Κοινωνία της γνώσης (Morin, 2000 · The Word Bank, 2002 · European Commission, 1989, 2017 · Delors, 1996). Απαραίτητα στοιχεία για την επιτυχία ενός οργανισμού μάθησης είναι η ενθάρρυνση και διευκόλυνση της συνεχούς και συλλογικής μάθησης (Fullan, 1993), η χρήση καινοτομιών (Harris & Jones, 2009) και η υποστηρικτική ηγετική συμπεριφορά (Garvin et al., 2008 · Yang et al., 2004 · Senge, 1990).

## **Δεξιότητες του 21<sup>ου</sup> αιώνα**

Το μεταβαλλόμενο οικονομικό και κοινωνικό περιβάλλον και το εργασιακό περιβάλλον που μεταλλάσσεται, απαιτούν άτομα με ευελιξία και προσαρμοστικότητα. Η εκπαίδευση πρέπει να δραστηριοποιηθεί προκειμένου να ανταποκριθεί στις απορρέουσες από τα νέα δεδομένα ανάγκες (European Commission,1995-96). Βασικές και τεχνικές γνώσεις, που συνδέονται με κοινωνικές δεξιότητες, δίνουν νόημα στον όρο «γνώση» της Κοινωνίας της Γνώσης (European Commission,2017). Οι δεξιότητες του 21<sup>ου</sup> αιώνα ενισχύουν νέους τρόπους σκέψης, μάθησης, εργασίας και διαβίωσης στο σύγχρονο κόσμο (Binkley et al, 2012) και βρίσκονται στον κεντρικό άξονα της εκπαιδευτικής πολιτικής υπερεθνικών και διεθνών οργανισμών καθώς η απόκτησή τους, θεωρείται μέρος της διαδικασίας του οικονομικού και κοινωνικού μετασχηματισμού (Καρανικόλα & Παναγιωτόπουλος, 2019). Από την έρευνα των Binkley et al. (2012) προκύπτει ένα μοντέλο δεξιοτήτων για τον 21<sup>ο</sup> αιώνα. Οι βασικές κατηγορίες δεξιοτήτων είναι 4 και περιλαμβάνουν 10 βασικές δεξιότητες. Συγκεκριμένα:

### **A. Τρόποι Σκέψης**

1. Δημιουργικότητα και καινοτομία
2. Κριτική σκέψη, επίλυση προβλημάτων, λήψη αποφάσεων

3. Μαθαίνοντας να μαθαίνω, μεταγνώση

#### **B. Τρόποι εργασίας**

4. Επικοινωνία

5. Συνεργασία (ομαδική εργασία)

#### **Γ. Εργαλεία για εργασία**

6. Πληροφοριακός γραμματισμός (έρευνα πηγών, τεκμηρίων κ.λ.π.)

7. Ψηφιακός γραμματισμός (ΤΠΕ)

#### **Δ. Ζώντας στον κόσμο**

8. Ικανότητα του υπεύθυνου πολίτη, σε εθνικό και παγκόσμιο επίπεδο

9. Ζωή και καριέρα

10. Προσωπική και κοινωνική ευθύνη, συμπεριλαμβανομένης της πολιτιστικής συνειδητοποίησης και ικανότητας.

Η δημιουργικότητα, η καινοτομία, η κριτική σκέψη, η επίλυση προβλημάτων και η ικανότητα λήψης αποφάσεων, η μεταγνωστική ικανότητα, ο τρόπος δηλαδή του να μαθαίνεις πώς να μαθαίνεις, η επικοινωνία, ο ψηφιακός γραμματισμός, δεξιότητες που αναπτύσσουν την προσωπική και κοινωνική ευθύνη, είναι βασικές δεξιότητες του 21<sup>ου</sup> αιώνα και ταυτόχρονα απαραίτητα στοιχεία για τη λειτουργία των οργανισμών μάθησης. Ένας οργανισμός μάθησης παρέχει το πλαίσιο για να αναπτύξουν τα μέλη του τις προαναφερθείσες δεξιότητες (Garvin et al., 2008; Senge, 1990; Σάββας, 2007; Yang et al., 2004; Williams et al., 2012).

#### **Το σχολείο ως οργανισμός μάθησης**

Η εστίαση στον Οργανισμό που Μαθαίνει (Learning Organisation) ξεκίνησε από το Πανεπιστήμιο της Μασαχουσέτης (M.I.T) στα τέλη της δεκαετίας του '70 και αφορούσε ιδέες και πρακτικές γύρω από την οργάνωση και διοίκηση (Argyris & Schon, 1978). Ένας *οργανισμός μάθησης* είναι ένας οργανισμός που διευκολύνει τη μάθηση των μελών του και μεταμορφώνεται συνεχώς. Η αντιμετώπιση των προβλημάτων που δημιουργούνται από ένα περιβάλλον το οποίο μεταβάλλεται ταχύτατα, θεωρήθηκε από πολλούς μελετητές (Senge, 2012· Fullan, 1995· Silins et al., 2002) ότι θα μπορούσε να εφαρμοσθεί και στο χώρο των σχολείων, δηλαδή των εκπαιδευτικών οργανισμών, μέσω του μετασχηματισμού τους σε οργανισμούς μάθησης. Ένα είδος εκπαίδευσης που στηρίζεται στην ικανότητα των

ανθρώπων να αντιλαμβάνονται τις αλλαγές του εξωτερικού περιβάλλοντος, να οριοθετούν τα προβλήματα και τις ευκαιρίες, να εντοπίζουν τις πληροφορίες που χρειάζονται και να τις μοιράζονται, να συνεργάζονται, να φτιάχνουν κοινότητες με κοινό όραμα, να αντιλαμβάνονται τί χρειάζεται ώστε, μαζί, να πετυχαίνουν τους στόχους τους και ακόμη να χρησιμοποιούν την έμφυτη συστημική νοημοσύνη τους, δείχνει ότι θα μπορούσε να ωφελήσει όχι μόνο τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές αλλά και την κοινωνία (Goleman, Senge, 2015).

Ωστόσο, στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, προσεγγίζεται κατά προτεραιότητα το γραφειοκρατικό πρότυπο οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης. Αυτό συμβαίνει διότι υπάρχει ιεραρχική δομή της εξουσίας, συγκεντρωτισμός στην λήψη αποφάσεων, κανόνες ρύθμισης διαδικασιών και συμπεριφοράς, αυστηρά καθορισμένες αρμοδιότητες και καταμερισμός της εργασίας (Μιχαλακόπουλος, 1997) στοιχεία τα οποία δυσχεραίνουν την επικοινωνία και αποξενώνουν το ανθρώπινο δυναμικό από την προσωπική και κοινωνική του υπόσταση και το οδηγούν σε έλλειψη διάθεσης για απόδοση (Τύπας & Κατσαρός, 2003). Σε αυτό το πλαίσιο λειτουργούν και τα Επαγγελματικά Λύκεια, τα οποία ανήκουν στην δευτεροβάθμια βαθμίδα εκπαίδευσης και αποτέλεσαν το αντικείμενο έρευνας της παρούσας εργασίας.

### **Μεθοδολογικό πλαίσιο της έρευνας**

Ο στόχος της έρευνας ήταν να εξετάσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών των ΕΠΑ.Λ σχετικά με τη λειτουργία των συγκεκριμένων σχολείων ως οργανισμών μάθησης. Με το νόμο 4186/2013 (Φ.Ε.Κ. 193/τ. Α΄/17-9-2013) η επαγγελματική εκπαίδευση παρέχεται από το Νέο Επαγγελματικό Λύκειο (ΕΠΑ.Λ.), του οποίου η λειτουργία διαμορφώθηκε με τον νόμο 4386/2016 (Φ.Ε.Κ. 83/τ.Α΄/11-5-2016) «Ρυθμίσεις για την έρευνα και άλλες διατάξεις». Τα ερευνητικά ερωτήματα προέκυψαν από τη μελέτη συναφών αγγλόφωνων ερευνών, οι οποίες καταλήγουν σε συγκεκριμένα δομικά στοιχεία ενός οργανισμού μάθησης, όπως είναι η ύπαρξη υποστηρικτικού περιβάλλοντος μάθησης, η ύπαρξη οργανωμένων διαδικασιών μάθησης και η θετική ανατροφοδότηση της μάθησης από την ηγεσία του οργανισμού (Garvin et al., 2008; Örtengren, 2002, Yang et al., 2004; Silins et al., 2002), και διατυπώθηκαν ως εξής:

α) Παρέχεται στους εκπαιδευτικούς των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών οργανισμών ένα υποστηρικτικό περιβάλλον μάθησης;



β) Υπάρχουν συγκεκριμένες-οργανωμένες διαδικασίες μάθησης;

γ) Ανατροφοδοτεί η ηγεσία του οργανισμού θετικά τη μάθηση;

Η μέθοδος ερευνητικής προσέγγισης του θέματος ήταν η ποιοτική, με εργαλείο συλλογής δεδομένων τη συνέντευξη με ημιδομημένη μορφή, αποτελούμενη από ανοικτές ερωτήσεις οι οποίες καλύπτουν το πλαίσió της. Οι ερωτήσεις της συνέντευξης βασίστηκαν στη μελέτη συναφών εργαλείων που χρησιμοποιήθηκαν σε σχετικές έρευνες που έχουν γίνει στο εξωτερικό και καταλήγουν σε συγκεκριμένα δομικά στοιχεία ενός οργανισμού μάθησης (Garvin et al., 2008, Örttenblad, 2002, Yang et al., 2004, Silins et al., 2002). Για την ανάλυση των δεδομένων αξιοποιήθηκε η έγκριτη μέθοδος της θεματικής ανάλυσης (Τσιώλης, 2017).

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν δεκατρείς (13) εκπαιδευτικοί ΕΠΑΛ, άνδρες και γυναίκες, δέκα (10) μόνιμοι και τρεις (3) αναπληρωτές, γενικών και τεχνικών ειδικοτήτων, αριθμός ικανός κατά τον Creswell (2016, σ. 209) ώστε να μπορέσει να παραχθεί μια λεπτομερής εικόνα. Η εκπαιδευτική τους εμπειρία κυμαινόταν από μερικούς μήνες έως 34 χρόνια.

### **Αποτελέσματα της έρευνας**

Οι απαντήσεις κατηγοριοποιήθηκαν με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα (κύριοι άξονες) και τις επιμέρους παραμέτρους τους (υποάξονες).

**Σχετικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, εάν δηλαδή παρέχεται στο σχολείο υποστηρικτικό περιβάλλον μάθησης,** εξετάστηκαν τα εξής επιμέρους χαρακτηριστικά: εάν υπάρχει στο σχολείο ψυχολογική ασφάλεια τέτοια ώστε να δημιουργεί ένα πεδίο εντός του οποίου οι συμμετέχοντες να μπορούν με άνεση να εκφράσουν την διαφωνία τους, να θέσουν ερωτήσεις ακόμη και αν νομίζουν ότι αυτές θα θεωρηθούν αφελείς· κατά πόσο εκτιμώνται οι διαφορετικές απόψεις και οι νέες ιδέες από όπου κι αν προέρχονται και εάν αφιερώνεται χώρος και χρόνος για προβληματισμό με σκοπό την βελτίωση της εργασίας και την δυνατότητα ένταξης όλων αυτών των καινών στοιχείων που προαναφέραμε.

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι δεν έχουν πρόθεση να «ανοίξουν τα χαρτιά τους» στο χώρο του σχολείου. *ΕΚΠ2: « Είμαι άτομο που δεν θέλω να ανοίγω όλα μου τα χαρτιά αλλά αισθάνομαι άνετα να πω την άποψή μου ή την αντίρρησή μου να εκφέρω.»* Το κλίμα του εκάστοτε σχολείου και το ανθρώπινο δυναμικό παίζει σημαντικό ρόλο και για

τον αναπληρωτή εκπαιδευτικό ο οποίος αλλάζει σχολικό περιβάλλον κάθε χρόνο. ΕΚΠ13: «Μάλιστα. Εδώ τώρα είναι σχολεία και σχολεία. Ανάλογα τί κλίμα θα βρεις.»

Σχετικά με την έκφραση νέων ιδεών, η πλειονότητα συμφωνεί ότι αυτές αφήνουν το σύνολο των εκπαιδευτικών ενός σχολείου αδιάφορο, κάτι που οφείλεται κατά κύριο λόγο στο φόρτο εργασίας και στα πολλαπλά καθήκοντά τους. ΕΚΠ2: «Θεωρώ ότι αδιαφορούν οι περισσότεροι και δεν αδικώ κανέναν. Δηλαδή, δεν αδιαφορούν γιατί είναι αδιάφοροι αλλά είναι τέτοιες οι συνθήκες μέσα στις οποίες εργαζόμαστε, τόσα πολλά τα πράγματα που έχουμε να κάνουμε, που δεν αφήνουν περιθώριο να ασχοληθούμε με τις νέες ιδέες και με τους νέους προβληματισμούς, αυτή την άποψη έχω ... υπάρχει η διάθεση αλλά δεν υπάρχουν οι συνθήκες που θα μας βοηθήσουν να δοκιμάσουμε καινούργιους τρόπους.»

Παρόμοια εικόνα προκύπτει και όσο αφορά το χώρο και χρόνο για προβληματισμό, καθώς οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι ο φόρτος εργασίας που απορρέει από τα εξωδιδασκτικά καθήκοντα κυρίως, δημιουργεί άγχος το οποίο εμποδίζει την καλή δουλειά. ΕΚΠ2: «Ναι, βέβαια, βέβαια. Ναι, ναι, ναι γιατί υπάρχουν τόσα πολλά που τρέχουν γραφειοκρατικές υποχρεώσεις και όχι μόνο, που θεωρώ ότι δεν αφήνουν περιθώρια για ποιοτική εργασία, πάντοτε βλέποντας τον εκπαιδευτικό όπως θα έπρεπε να είναι μέσα σε ένα σχολείο.»

**Σχετικά με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, εάν υπάρχουν δηλαδή στο σχολείο οργανωμένες διαδικασίες μάθησης,** εξετάστηκαν τα εξής επιμέρους χαρακτηριστικά: κατά πόσο ευνοείται από το σχολείο πειραματισμός με νέες ιδέες, πρακτικές και συμπεριφορές, εάν γίνεται συλλογή πληροφοριών από το εξωτερικό περιβάλλον με συστηματικό τρόπο ώστε να ευνοείται η ενημέρωση και η κριτική δραστηριότητα, κατά πόσο προάγεται η εκπαίδευση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών ώστε να βοηθά στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων των μελών του εκπαιδευτικού οργανισμού.

Οι μισοί σχεδόν εκπαιδευτικοί του δείγματος δήλωσαν ότι προσπαθούν να πειραματιστούν σε σχέση με το εκπαιδευτικό τους έργο. Αυτό αφορά δράσεις και δραστηριότητες που κατά κύριο λόγο είναι θεσμοθετημένες στο χώρο της εκπαίδευσης όπως το «σχολικό πρόγραμμα αγωγής υγείας» ή η «οικονομική ολυμπιάδα». ΕΚΠ1: «Στα πλαίσια προγράμματος Αγωγής Υγείας υπήρξε εφαρμογή πρωινού προγράμματος διατροφής, η οποία υποστηρίχθηκε με έντονο ενδιαφέρον από όλους τους εμπλεκόμενους και διαχύθηκε η προσπάθεια με συμπαρατάση και όμορφα σχόλια στην σχολική ιστοσελίδα και την τοπική κοινωνία». Η ιδιομορφία του σχολικού έτους που διανύσαμε (2020-2021) λόγω της

πανδημίας και η διαδικτυακή διδασκαλία, παρόλο που ήταν πρωτόγνωρη εμπειρία για όλους, ανέδειξε καινούργιες πρακτικές και πειραματισμούς οι οποίοι οφείλονται στην δημιουργικότητα του εκάστοτε εκπαιδευτικού και στην υποστήριξη αυτού από την ηγεσία του σχολείου. *ΕΚΠ2: «Προσωπικά δεν έχω μπει στη διαδικασία να φέρω πειραματικά κάποια καινούρια ιδέα, αυτό που έκανα τώρα, το δούλεψα τώρα στη φάση της καραντίνας, που ήτανε διαδικτυακό το μάθημα, επικοινωνήσα με τον διευθυντή του σχολείου και πήρα την έγκρισή του αλλά ήτανε μόνο του διευθυντή, είχα την ιδέα να φέρω τα παιδιά σε επαφή με ανθρώπους που έχουν κάνει μία πορεία σε διάφορα επαγγέλματα. Και τα παιδιά ενθουσιάστηκαν. Αν ήταν ανοιχτό το σχολείο δεν θα μπορούσα να το κάνω δεν επιτρέπεται. Ναι δεν θα μπορούσα, δεν επιτρέπεται.»*

Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών του δείγματος θεωρούν πολύ σημαντική την αλληλεπίδραση με το εξωτερικό περιβάλλον του σχολείου είτε αυτή αφορά ευρύτερα επιστημονικούς και εκπαιδευτικούς φορείς, είτε άλλα σχολεία είτε το σύλλογο γονέων και κηδεμόνων είτε γενικότερα την τοπική κοινωνία. Με πλήρη ομοφωνία ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι μεταδίδονται σε αυτούς μόνο πληροφορίες σχετικές με διαδικαστικά θέματα του σχολείου. Δεν μοιράζονται γνώσεις οι οποίες θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν στη λήψη αποφάσεων ή στον εμπλουτισμό του παιδαγωγικού έργου. *ΕΚΠ8: «Μεταδίδονται όσον αφορά τα διαδικαστικά, τα του σχολείου. Δηλαδή κάποιο ΦΕΚ, κάποια αλλαγή ύλης και τα λοιπά. Αυτά μεταδίδονται. Δεν μπορώ να πω ότι μεταδίδεται ως πούμε η γνώση, η επιστήμη και κάποιο άλλο πράγμα ως πούμε. Ή κάποια άλλη έτσι παιδαγωγικού τύπου πληροφορία. Μεταδίδονται τα γραφειοκρατικά».* Και ακόμη και για αυτές τις πληροφορίες, η διαμοίραση οφείλεται στη διάθεση και την προθυμία κάποιων συναδέλφων *ΕΚΠ5: «Βασικά στα mail μας έρχονται. ... Αν δεν ήταν ένας συγκεκριμένος συνάδελφος θα ήμασταν βυθισμένοι στο σκοτάδι. Επαφίεται στην συναδελφική συνείδηση κάποιων συναδέλφων τέλος πάντων.»*

Η σταθερή και έγκαιρη τοποθέτηση των εκπαιδευτικών στο σχολείο θεωρείται ότι θα ενίσχυε την δυνατότητα μεταφοράς της μάθησης και την δημιουργία αυτής. Το ποσοστό των αναπληρωτών και ωρομισθίων καθηγητών είναι ιδιαίτερα αυξημένο τα τελευταία χρόνια καθώς και εκείνο των εκπαιδευτικών που απασχολούνται σε περισσότερα από ένα σχολεία την ίδια σχολική χρονιά. Η γνώμη των αναπληρωτών για τη δουλειά τους αντικατοπτρίζει την εικόνα. *ΕΚΠ5: «Αυτό, μερεμέτια να κάνουμε..... μέχρι να μπει στη φιλοσοφία του σχολείου έχει τελειώσει η χρονιά πας σ' άλλο σχολείο.»*

Επιπρόσθετα, σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, η εκπαίδευση και κατάρτιση είναι προσωπικό θέμα και επαφίεται στην επιθυμία και την δυνατότητα του καθενός. ΕΚΠ1: «Δεν υπάρχει οργανωμένη επιμόρφωση και οι ενημερώσεις δύσκολα φτάνουν στην ώρα τους ώστε να προγραμματίσουμε έγκαιρα και έγκυρα τα πλάνα μας και να μην μείνει πίσω η εκπαιδευτική διαδικασία». ΕΚΠ2: «Όχι, όχι τίποτα, τίποτα. Δεν υπάρχει. Νομίζω αν ο καθένας θυσιάσει από το προσωπικό του χρόνο να κάνει πράγματα, τα κάνει. Αλλά θυσιάζει από το προσωπικό του χρόνο, από την ξεκούρασή του αλλά μέσα στα πλαίσια του σχολείου δεν υπάρχει, όχι».

**Τέλος, σε σχέση με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα που εξέταζε το ρόλο της ηγεσίας του σχολείου,** διερευνήθηκε εάν ακούει καλοπροαίρετα και πρόθυμα όλες τις εναλλακτικές απόψεις, αν αφιερώνει χρόνο για τον εντοπισμό και την επίλυση διαφόρων προβλημάτων και αν ενθαρρύνει όλες τις προαναφερθείσες πρακτικές στον οργανισμό που ηγείται.

Η πλειοψηφία των συνεντευξιαζόμενων θεωρεί τους διευθυντές των σχολείων τους, πρόθυμους αποδέκτες όλων των απόψεων χωρίς ιδιαίτερα ή καθόλου επικριτική στάση. Ωστόσο, το κάτι περισσότερο που επιζητούν οι εκπαιδευτικοί από την ηγεσία του σχολείου συνοψίζεται στα λόγια του ΕΚΠ1: «Να εφαρμόζει υγιείς διαδικασίες στην κατανομή και την εφαρμογή των εργασιών, να δίνει κατευθυντήριες οδηγίες με σεβασμό στις σκέψεις και τις αδυναμίες των εργαζομένων, να έχει πραγματοποιήσιμα οράματα και υλοποίηση σχεδιασμών με αντικειμενικές συνθήκες και οικονομικά στοιχεία και κριτήρια».

## **Συμπεράσματα**

Τα αποτελέσματα καταδεικνύουν την ύπαρξη σοβαρών ελλειμμάτων σχετικών με τα δομικά στοιχεία ενός οργανισμού μάθησης και την απόκτηση των απαραίτητων δεξιοτήτων, τα οποία, σύμφωνα με την άποψη των εκπαιδευτικών, κατά κύριο λόγο οφείλονται στο βασικό πλαίσιο στο οποίο καλούνται να αναπτυχθούν και το οποίο είναι το συγκεντρωτικό, ασταθές και διαβλητό εκπαιδευτικό περιβάλλον, ευρήματα που συμφωνούν με εκείνα των Παπαδόπουλου (2017) και Μαρκατάτου (2020).

Το υποστηρικτικό περιβάλλον μοιάζει αδύναμο καθώς η επιφανειακή επικοινωνία των εκπαιδευτικών σύμφωνα και με την Λιακοπούλου (2017) υπερισχύει της ασφάλειας (Higgins et al., 2018) που αισθάνονται ως προς την έκθεση των απόψεων και αντιλήψεων τους.

Οι διαδικασίες και τα συστήματα προκαλούν αμυντικούς μηχανισμούς -εικόνα που αποτυπώνεται και στην Μπούσιου (2015)- και εμποδίζουν τους εκπαιδευτικούς να απελευθερώσουν το σύνολο της ψυχολογικής τους ενέργειας, κάτι αναγκαίο σύμφωνα με την βιβλιογραφία (Argyris, 1987) παρεμποδίζοντας έτσι την ομαλή λειτουργία του μαθησιακού οργανισμού.

Ακόμη και η καλύτερη πρόθεση παρεμποδίζεται από την αντικειμενικότητα της έλλειψης χρόνου εξ αιτίας των ασφυκτικών χρονικών ορίων που καθορίζουν την εκπαιδευτική πραγματικότητα, σύμφωνα και με τον Bredeson (1989). Τα τελευταία χρόνια δε, η αύξηση του ωραρίου των εκπαιδευτικών, η παντελής έλλειψη γραμματειακής υποστήριξης, που εξαναγκάζει με θεσμικό τρόπο τους εκπαιδευτικούς να επιδίδονται σε γραφειοκρατικές εργασίες του σχολείου, οι συνεχείς εφημερίες κατά τα διαλλείματα και η έλλειψη σημαντικού αριθμού εκπαιδευτικών, αναγκαίων για το σχολείο, για ένα μεγάλο χρονικό διάστημα του σχολικού έτους, καθιστά εντελώς αδύνατη τη συμμετοχή τους σε ανοικτές διαδικασίες που να προσδιορίζουν έναν οργανισμό μάθησης. Όλο αυτό αντιβαίνει σε ένα σημαντικό στοιχείο, που διέπει ένα σχολείο που λειτουργεί σαν οργανισμός μάθησης, σύμφωνα με την βιβλιογραφία (Thompson et al., 2004) το ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να επικεντρώνονται στο ουσιαστικό μέρος της εργασίας τους.

Ένα ακόμη αδύναμο πεδίο αποτελούν οι οργανωμένες διαδικασίες μάθησης. Εδώ διαφαίνεται η επιθυμία των εκπαιδευτικών για επιμόρφωση και μετεκπαίδευση, χαρακτηριστικά τα οποία προσδίδουν στο σχολείο την μορφή ενός οργανισμού μάθησης σύμφωνα με την βιβλιογραφία (Μολοί, 2010). Εν τούτοις η δια βίου εκπαίδευση εμφανίζεται να είναι μια ατομική υπόθεση και ένας προσωπικός αγώνας του εκπαιδευτικού, καθώς δεν προβλέπονται εκπαιδευτικές άδειες με σκοπό τον εμπλουτισμό της προσωπικής μάθησης των εκπαιδευτικών ώστε να βελτιωθεί η αποτελεσματικότητά τους κατά τους Μολοί ( 2010) και Σαμαρά (2015).

Ακόμη και η απλή πληροφόρηση, για βασικές λειτουργίες του σχολείου, η οποία είναι απολύτως απαραίτητη ιδιαίτερα στους αναπληρωτές και ωρομισθίους καθηγητές, δεν μοιάζει να είναι σαφής και ξεκάθαρη και επαφίεται στις καλές προθέσεις των μονίμων συναδέλφων τους. Βεβαίως αυτό καταδεικνύει την ύπαρξη θετικού κλίματος συνεργατικότητας το οποίο υποβοηθείται από την χρήση ΤΠΕ, δημιουργώντας συνθήκες διαλόγου και διάδοσης πληροφοριών, εύρημα το οποίο συμμερίζονται και οι Σάββας (2007) και Hiltz & Turoff (1993).

Το σχολείο σαν οργανισμός μάθησης , μαθαίνει μέσα από δράσεις που ερμηνεύουν την πληροφορία (Huber, 1991) καθώς δημιουργούνται δίκτυα μεταξύ των εκπαιδευτικών. Η πραγμάτωση και αυτής της παραμέτρου οφείλεται σε προσωπική βούληση και στην ακούσια ύπαρξη του «πράκτορα» ή «πολλαπλασιαστή» μέσα στον οργανισμό ο οποίος εντοπίζει αναντιστοιχίες και συνδέει, αρχικά σε επίπεδο πληροφόρησης, την ατομική μάθηση με την προώθηση καινοτομιών στην εργασία στοιχείο που συνδέεται άμεσα με την βιβλιογραφία (Argyris & Schon, 1981 · Örttenblad, 2002 · Stahl et al., 2006). Εκτός της δομής του οργανισμού, τα άτομα είναι το βασικό του στοιχείο (Yang et al., 2004) , στοιχείο που απορρέει και από την παρούσα έρευνα καθώς τίθεται έντονος προβληματισμός για την ύπαρξη πληθώρας αναπληρωτών και ωρομίσθιων εκπαιδευτικών, οι οποίοι διαμοιράζονται σε περισσότερα του ενός σχολεία, κάτι που καθιστά αδύνατη την ενσωμάτωσή τους στην ομάδα και στην αναγνώριση του κλίματος του σχολείου σύμφωνα και με τον Κάτσικα (2019).

**Η ηγεσία**, δεν εμφανίζεται πουθενά στα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, να πρωτοστατεί σε καινοτόμες δράσεις ή στο άνοιγμα του σχολείου προς την κοινωνία (Μπινιάρη,2012). Παρόμοια, δεν παρατηρείται η δημιουργία κοινού σκοπού και οράματος από τα μέλη του σχολείου, στοιχεία απαραίτητα για την λειτουργία ενός οργανισμού μάθησης σύμφωνα και με την βιβλιογραφία (Silins & Mulford ,2002; Silins & Mulford,2004 ; Higgins et al., 2012; Williams et al.,2012; Thompson et al., 2004).

Η συνεργασία των εκπαιδευτικών στην παρούσα έρευνα απορρέει από πρωτοβουλίες, επικοινωνία και διάδραση σύμφωνα με τους Williams et al. (2012), που είναι ανεξάρτητες από την εκπαιδευτική ηγεσία και υποκινούνται από εκπαιδευτικούς που δεν ανήκουν σε αυτήν. Θετικά βασικά στοιχεία είναι οι δράσεις και συμπεριφορές των εκπαιδευτικών, οι οποίοι αν και δεν έχουν εντυφήσει σε θεωρίες και πρακτικές συστημάτων οργάνωσης της εκπαίδευσης, όπως αυτή του οργανισμού μάθησης, προσεγγίζουν και εφαρμόζουν ενστικτωδώς βασικά στοιχεία της συγκεκριμένης θεωρίας. Αυτό μας οδηγεί σε συμφωνία με τους Mabey & Salaman (1995) ότι προς το παρόν μπορούμε να δούμε μεμονωμένα στοιχεία και όχι έναν ολοκληρωμένο οργανισμό μάθησης. Βασικό ζητούμενο των εκπαιδευτικών της παρούσας έρευνας, ένα ενιαίο, μακρόπνοο σχέδιο για την εκπαίδευση, χωρίς συνεχείς μεταρρυθμίσεις και αλλαγές παρά μόνο με βελτιωτικές παρεμβάσεις, ώστε να έχουν τον χρόνο να εδραιωθούν οι διαδικασίες, οι δεξιότητες και οι στάσεις που είναι αναγκαίες για ένα σχολείο-οργανισμό ουσιαστικής μάθησης.

## Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Argyris, C. & Schön, D. (1978). *Organizational Learning: A theory of action perspective*. Reading, Massachusetts: Addison Wesley.
- Argyris, C. (1987). *Social Science Approaches to Business Behaviour*. London: Garland Publishing.
- Argyris, C. and Schon, D.A. (1981). *Organizational Learning*. Reading, MA: Addison-Wesley .
- Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M. & Rumble, M. (2012). Defining Twenty-First Century Skills. In Griffin, P., McGaw, B. & Care, E. (Eds.), *The Assessment and Teaching of 21st Century Skills*. Dordrecht: Springer.  
[https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-94-007-2324-5\\_2](https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-94-007-2324-5_2)
- Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M. & Rumble, M. (2010). Defining 21st century skills. Retrieved August 20, 2015 from <http://cms.education.gov.il/NR/rdonlyres/19B97225-84B1-4259-B423-4698E1E8171A/115804/defining21stcenturyskills.pdf>
- Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M. & Rumble, M. (2010). White Paper 1: Defining 21st century skills.  
[https://oei.org.ar/ibertic/evaluacion/sites/default/files/biblioteca/24\\_defining-21st-century-skills.pdf](https://oei.org.ar/ibertic/evaluacion/sites/default/files/biblioteca/24_defining-21st-century-skills.pdf)
- Bredeson, P. V. (1989). Redefining Leadership and the Roles of School Principals: Responses to Changes in the Professional Worklife of Teachers. *The High School Journal*, 73(1), 9-20.
- Commission of the European Communities. (1989). *Analysis of the European Communities. Analysis of in – service teacher strategies in Member Countries of the EC*. Brussels.
- Creswell, J. (2016). *Η έρευνα στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις ΙΩΝ.
- Delors, J. (1996), *Learning: The Treasure Within, Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*. Paris: UNESCO Publishing.
- European Commission. (1995-96 ). Directorate General Education, Training and Young- Directorate General for Employment, Industrial Relations and Social Affairs. *White Paper: Teaching and Learning, Towards a Learning Society*. Brussels: E.U.
- European Commission. (2017). White paper on the future of Europe. *Reflections and scenarios for the EU27 by 2025*. Brussels: E.U.
- Fullan, M. (1995). The school as a learning organization: Distant dreams. *Theory Into Practice*, Vol. 34(4), 230-235.

- Fullan, M. (1993). Δυνάμεις Αλλαγής: Ανιχνεύοντας τα βάθη της Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης. Λονδίνο: Falmer Press.
- Garvin, D., Edmondson, A., & Gino, F. (2008). Is yours a learning organization? *Harvard Business Review* . Ανακτήθηκε από:<https://hbr.org/2008/03/is-yours-a-learning-organization>.
- Goleman, D., Senge, P., (2015). Τριπλή Εστίαση. Μια νέα προοπτική στην εκπαίδευση. Αθήνα: Πεδίο.
- Harris, A., Johns, M., (2009). Professional learning communities and system improvement. <https://doi.org/10.1177/1365480210376487>
- Higgins, M., Ishimaru, A., Holcombe, R., & Fowler, A. (2012). Examining organizational learning in schools: The role of psychological safety, experimentation, and leadership that reinforces learning. *Journal of Educational Change*, 1(13), 67-94.
- Higgins, M., Ishimaru, A., Holcombe, R., & Fowler, A. (2018, January). Examining organizational learning in schools: The role of psychological safety, experimentation, and leadership that reinforces learning. *Journal of Educational Change*, 4, 26-48.
- Huber, G.P. (1991). Organizational learning: The contributing processes and the literatures. *Organization Science*, 2(1), 88-115.
- Καρανικόλα, Ζ., Παναγιωτόπουλος, Γ. (2019). «4η Βιομηχανική Επανάσταση: Η Πρόκληση της Αλλαγής του Προφίλ Δεξιοτήτων του Ανθρώπινου Δυναμικού», *Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού. Επιμόρφωση και Διεθνείς Πολιτικές*, Ανδρεαδάκης Ν., Καρανικόλα Ζ, Κόνσολας Μ., Παναγιωτόπουλος Γ. (επιμ.), Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κάτσικας, Χ., (2019). Εκπαιδευτικοί ντελίβερι... για εκπαίδευση φαστ φουντ. Ανακτήθηκε από: [https://www.efsyn.gr/stiles/ypografoyn/206875\\_ekpaideytikoi-nteliberi-gia-ekpaideysi-fast-food](https://www.efsyn.gr/stiles/ypografoyn/206875_ekpaideytikoi-nteliberi-gia-ekpaideysi-fast-food)
- Λιακοπούλου, Μ. (2017). Τι καθιστά ένα σχολείο οργανισμό μάθησης; Διερευνώντας την ελληνική πραγματικότητα. Στο *Πρακτικά 1ου Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου Εκπαιδευτική Ηγεσία, Αποτελεσματική Διοίκηση και Ηθικές Αξίες*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Mabey, C. and Salaman, G. (1995) *Strategic Human Resource Management* Oxford: Blackwell Business, ISBN 0631 18505 4, 502pp



- Μαρκατάτος, Ν. (2020). *Ο μετασχηματισμός του ελληνικού σχολείου σε οργανισμό μάθησης υπό το πρίσμα των εκπαιδευτικών αλλαγών του νόμου 4547/18*. (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία) . ΕΑΠ. Ηράκλειο.
- Μιχαλακόπουλος, Γ., 1983, Σχολική τάξη και μαθησιακή συμπεριφορά, *Νέα Παιδεία*, 28, 25-45. Αναδημοσιεύτηκε στο: Μιχαλακόπουλος, Γ., 1997, Το σχολείο και η σχολική τάξη: Κοινωνιολογικές Προσεγγίσεις, Κυριακίδης, Θεσσαλονίκη, 311-350.
- Moloi, K. (2010). How can schools build learning organizations in difficult education contexts? *South African Journal of Education*(30), 621-633.
- Moloi, K., Grobler, B., & Gravett, S. (2006). Educators perceptions of the school as a learning organization in the Vanderbijlpark- North district South Africa. *South African Journal of Education*, 2(22), 88-94.
- Morin E. (2000). *Οι επτά γνώσεις κλειδιά για την παιδεία του μέλλοντος*. Αθήνα: Εικοστός Πρώτος Αιώνας.
- Μπινιάρη, Λ. (2012). *Ανάπτυξη εργαλείων αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας με στόχο την ηγεσία για τη μάθηση. Πορτραίτο και προφίλ*. (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία). Πανεπιστήμιο Πατρών. Πάτρα.
- Μπούσιου, Ξ. (2015). *Το σχολείο ως μανθάνων οργανισμός: εμπόδια και αμυντικές ρουτίνες*. (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία). ΕΑΠ. Πάτρα.
- Örtenblad, A. (2002). A Typology of the idea of Learning Organization. *Management Learning*, Vol. 33/2, 213-230.
- Παπαδόπουλος, Κ. (2017). *Η σχολική μονάδα ως οργανισμός μάθησης: Έρευνα στα δημοτικά σχολεία του Νομού Ημαθίας*. Πανεπιστήμιο Φλώρινας. Φλώρινα.
- Σάββας, Ι. (2007). *Μανθάνοντες Εκπαιδευτικοί Οργανισμοί – Η περίπτωση του Προγράμματος Εκπαίδευσης Ενηλίκων Ήρων*. (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία) . Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Ρόδος.
- Σαμαρά, Ε. (2015). *Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και ο ρόλος της ηγεσίας τη σχολικής μονάδας στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία) .Πάτρα: ΕΑΠ. Πάτρα.
- Senge, P. (1990). *The fifth discipline. The art and practice of the learning organization*. New York: Doubleday.
- Senge, P. et al. (2012). *Schools That Learn*. London-Boston: Nicholas Brealy Publishing.

- Silins, H., & Mulford, B. (2004). Schools as Learning Organisations - Effects on Teacher Leadership and Student Outcomes. *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 15(3- 4), 443-446.
- Silins, H. , Mulford, B. (2002). Schools as learning organizations. *Journal of Educational Administration*, 40(5), 425-446.
- Silins, H., Zarins, S. & Mulford, B. (2002). What characteristics and processes define a school as a learning organization? Is this a useful concept to apply to schools? *International Education Journal*, 3(1), 24-32.
- Stahl, G., Koschmann, T., & Suthers, D. (2006). Computer-supported collaborative learning: An historical perspective. In R. K. Sawyer (Ed.), *Cambridge handbook of the learning sciences* (pp. 409-426). Cambridge, UK: Cambridge University Press. Retrieved 12/01/2016 from [http://gerrystahl.net/cscl/CSCL\\_English.pdf](http://gerrystahl.net/cscl/CSCL_English.pdf).
- The World Bank, (2002). *Constructing Knowledge Societies: New Challenges for Tertiary Education*, Washington D. C. Ανακτήθηκε από: <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/15224>
- Thompson, S., Gregg, L., & Niska, J. (2004). Professional learning communities, leadership, and student learning. *RMLE Online*, 1(28), 1-15.
- Τσιώλης, Γ. (2017). *Θεματική Ανάλυση Ποιοτικών Δεδομένων*. ΕΑΠ. Πάτρα.
- Τύπας Ε., Κατσαρός Γ. (2003). *Εισαγωγή στη Διοικητική Επιστήμη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Williams, R., Brien, K., & LeBlanc, J. (2012). Transforming schools into learning organizations: Supports and barriers to educational reform. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*(134).
- Yang, B., Watkins K.E. & Marsick V.J. (2004). The construct of the learning organization: Dimensions, measurement, and validation. *Human Resource Development Quarterly*, Vol. 15/1, 31-55.

**«Συνεχιζόμενη και διά βίου εκπαίδευση των εκπαιδευτικών με στόχο την ανάπτυξη των δεξιοτήτων των μαθητών»**

Ευφροσύνη Παχιαδάκη  
Φιλολόγος, msc 1. «Εκπαιδευτική πολιτική και Διοίκηση  
στην Εκπαίδευση» και 2. «Εκπαίδευση Ενηλίκων»  
Τερψιχόρη Γιαννοπούλου  
καθηγήτρια Γαλλικών, dea « litterature francaise  
francophones et compare»

**Περίληψη**

Η δυνατότητα της απασχόλησης, της οικονομικής ανάπτυξης και της προσωπικής ολοκλήρωσης συνδέεται άρρηκτα με την απόκτηση δεξιοτήτων και επιβάλλει την αύξηση του μορφωτικού επιπέδου των πολιτών και των εκπαιδευτικών που επωμίζονται αυτήν την ευθύνη. Στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες, αναμένεται από τους εκπαιδευτικούς να αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά διαφορετικές γλώσσες και κουλτούρες, να ανταποκρίνονται ουσιαστικά σε μειονεκτούντες μαθητές με προβλήματα μαθησιακά ή συμπεριφοράς, να χρησιμοποιούν τις νέες τεχνολογίες και να καλλιεργούν στους μαθητές δεξιότητες πολύτιμες για την αγορά εργασίας. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η ανάδειξη της σπουδαιότητας της συνεχούς και διά βίου επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην κατεύθυνση της ανάπτυξης των δεξιοτήτων των μαθητών, η διερεύνηση του βαθμού συμμετοχής της εκπαιδευτικής κοινότητας σε επιμορφωτικές δράσεις και η διατύπωση προτάσεων βελτίωσης. Ερευνητικά δεδομένα και στατιστικά στοιχεία πλαισιώνουν τη βιβλιογραφική ανασκόπηση.

**Λέξεις- κλειδιά:** δεξιότητες, διά βίου μάθηση, επιμόρφωση, εκπαιδευτικός, μαθητής

**Εισαγωγή- Α΄ Μέρος: Θεωρητική προσέγγιση**

Το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Λισαβόνας το 2000 (23-24 Μαρτίου) κατέληξε στο συμπέρασμα ότι στα πλαίσια της προετοιμασίας για τη μετάβαση προς μια ανταγωνιστική

και δυναμική οικονομία, βασιζόμενη στη γνώση «κάθε πολίτης πρέπει να διαθέτει τις δεξιότητες που απαιτούνται για τη ζωή και την εργασία στη νέα κοινωνία της πληροφορίας»<sup>21</sup>, γιατί υπάρχει «διευρυνόμενη έλλειψη δεξιοτήτων, ειδικά στην τεχνολογία των πληροφοριών όπου ολοένα και περισσότερες θέσεις εργασίας παραμένουν κενές»<sup>22</sup>.

Καθώς δίνεται έμφαση στην προαγωγή νέων βασικών δεξιοτήτων και στη μεγαλύτερη διαφάνεια των προσόντων, προοικονομείται η μετάβαση από το γνωσιοκεντρικό/εξετασιοκεντρικό μοντέλο μάθησης στο ικανοκεντρικό σύστημα που δίνει προτεραιότητα στις ικανότητες που αναπτύσσει το άτομο για την απασχολησιμότητα του. Με τις κατάλληλες δεξιότητες, τα άτομα εξοπλίζονται για ποιοτικές θέσεις εργασίας και μπορούν να αξιοποιήσουν τις δυνατότητές τους με αυτοπεποίθηση ως ενεργοί πολίτες, εξασφαλίζοντας ποιότητα στη ζωή τους.

Η σπουδαιότητα που αποδίδεται στην έννοια των ικανοτήτων αποδεικνύεται έμπρακτα με τη συγκρότηση μιας ομάδας εργασίας για τις βασικές δεξιότητες το 2001, η οποία ανέπτυξε ένα πλαίσιο βασικών ικανοτήτων<sup>23</sup>, απαραίτητων για την κοινωνία της γνώσης για όλους τους πολίτες, ενώ παράλληλα εκπόνησε και διάφορες συστάσεις προς τα κράτη μέλη, για να εξασφαλιστεί ότι όλοι οι πολίτες μπορούν να αποκτήσουν τις προαναφερόμενες δεξιότητες μέσω της διά βίου μάθησης.

Οι παραδοσιακές γνώσεις (μαθηματικά, γλώσσα, φυσικές επιστήμες) συναρθρώνονται πλέον με νέες γνώσεις και δεξιότητες (ψηφιακός αλφαριθμητισμός), στάσεις (κοινωνικές, διαπροσωπικές, πολιτισμικές), αλλά και νέες ικανότητες («να μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν», επιχειρηματικότητα).

Όλα τα κράτη μέλη παρακινούνται να προχωρήσουν στις απαραίτητες μεταρρυθμίσεις, ώστε να προσφέρουν σε όλους τους νέους τα μέσα, για να αναπτύξουν τις βασικές ικανότητες για τη ζωή του ενήλικα και τη διά βίου μάθηση, αλλά και να στηρίξουν τους μειονεκτούντες (οικονομικά, κοινωνικά, πολιτιστικά) νέους στην ανάπτυξη του εκπαιδευτικού τους δυναμικού. Επίσης, να εξασφαλίσουν ότι οι ενήλικες μπορούν να αναπτύξουν και να επικαιροποιούν τις βασικές ικανότητες καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής

---

<sup>21</sup> Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Λισαβόνας, *Συμπεράσματα της Προεδρίας 23-24 Μαρτίου*, παρ.9.

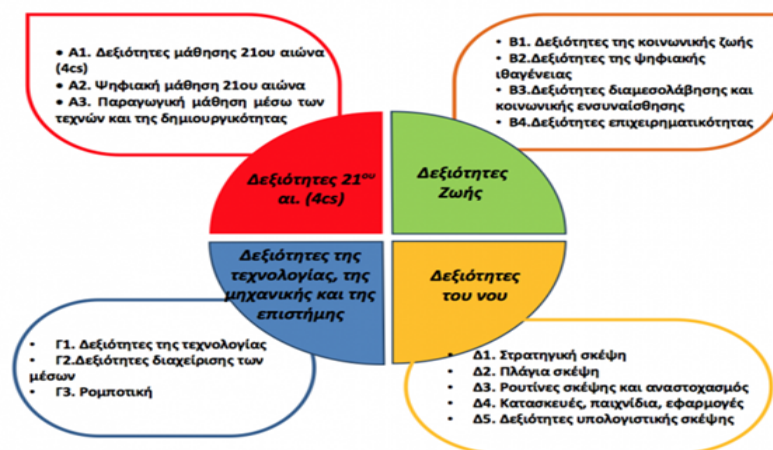
<sup>22</sup> Ο.π., παρ. 4.

<sup>23</sup> Η ομάδα εργασίας υιοθέτησε τον όρο «ικανότητα», που αναφέρεται σε ένα συνδυασμό γνώσεων, δεξιοτήτων και συμπεριφορών και τον όρο «βασική ικανότητα», για να καθορίσει τις ικανότητες που είναι αναγκαίες για όλους. Ο όρος περιλαμβάνει τις βασικές δεξιότητες, αλλά επεκτείνεται και πέρα από αυτές.

τους και να εξασφαλίσουν την ύπαρξη κατάλληλης υποδομής για τη συνεχή εκπαίδευση και κατάρτιση των ενηλίκων, συμπεριλαμβανομένων διδασκόντων και εκπαιδευτών<sup>24</sup>.

Ο όρος **ικανότητα** περιλαμβάνει τον όρο δεξιότητα, καθώς η ικανότητα ουσιαστικά απαρτίζεται από ένα σύνολο γνώσεων, στάσεων και δεξιοτήτων που συνεχώς εμπλουτίζονται και προσαρμόζονται μέσα από τη μάθηση και σύμφωνα με τις εξελίξεις (Κόκκος, 2005). **Δεξιότητα** είναι η ικανότητα του ανθρώπου να χρησιμοποιεί τις γνώσεις που έχει αποκτήσει σε σύνθετες και απρόβλεπτες καταστάσεις. (European Commission, 2018:6).

Οι **δεξιότητες ζωής** ορίζονται ως «μια ομάδα ψυχοκοινωνικών ικανοτήτων και διαπροσωπικών δεξιοτήτων που βοηθούν τους ανθρώπους να λαμβάνουν τεκμηριωμένες αποφάσεις, να επιλύουν προβλήματα, να σκέφτονται κριτικά και δημιουργικά, να επικοινωνούν αποτελεσματικά, να χτίζουν υγιείς σχέσεις, να συμπαθούν με άλλους και να αντιμετωπίζουν και να διαχειρίζονται τη ζωή τους με ένα υγιή και παραγωγικό τρόπο». (ΙΕΠ, Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής).



Το 2018, το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο και το Συμβούλιο (2018/C189/01) επανέρχεται στο θέμα των ικανοτήτων με σκοπό να προσδιοριστεί ο ορισμός των βασικών ικανοτήτων που απαιτούνται για την απασχολησιμότητα, την κοινωνική συνοχή, τη συμμετοχή του πολίτη στα κοινά και την κοινωνική ένταξη.

Προς την ίδια κατεύθυνση και ο Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών με το πρόγραμμα «στόχοι Χιλιετίας» (2000-2015)(A/RES/55/2) σχετικά με την εκπαίδευση αποσκοπεί στη μείωση του αριθμού των παιδιών που δε φοιτούν στο δημοτικό σχολείο. Συνέχεια του προγράμματος αυτού είναι η «Ατζέντα 2030-Στόχοι Αειφόρου Ανάπτυξης»(2015-2030)

<sup>24</sup> Ο.π.:13.

(Α/ΡΕΣ/70/1) που αποτελεί ουσιαστικά «σχέδιο δράσης για τους ανθρώπους, τον πλανήτη και την ευημερία». Με το σύνθημα “No one will be left behind” δίνει μεγάλη βαρύτητα στην παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης σε όλες τις βαθμίδες (στην τυπική και μη τυπική εκπαίδευση).

Τον Ιούνιο του 2019 εγκρίνεται η Νέα Στρατηγική Ατζέντα για την Ε.Ε. για το 2019-2024 στην οποία αναφέρεται ότι τα κράτη-μέλη «πρέπει να αυξήσουν τις επενδύσεις στις δεξιότητες και την εκπαίδευση των ανθρώπων».

Τον Ιούλιο του 2020 παρουσιάζεται το «Ευρωπαϊκό Θεματολόγιο Δεξιοτήτων για βιώσιμη ανταγωνιστικότητα, κοινωνική δικαιοσύνη και ανθεκτικότητα».

Η πανδημία του Covid 19 είχε τεράστιο αντίκτυπο σε εκατομμύρια ανθρώπους στην ΕΕ που έχασαν τη δουλειά τους ή παρουσίασαν σημαντική απώλεια εισοδήματος. Πολλοί θα χρειαστεί να αποκτήσουν νέες δεξιότητες και να μετακινηθούν σε νέες θέσεις εργασίας σε διαφορετικό τομέα της οικονομίας. Περισσότεροι θα χρειαστούν αναβάθμιση δεξιοτήτων για να διατηρήσουν τη δουλειά τους σε ένα νέο εργασιακό περιβάλλον.(Ευρωπαϊκή Ατζέντα Δεξιοτήτων).



Η Ελλάδα καταλαμβάνει την τελευταία θέση μαζί με την Ισπανία μεταξύ των 28 χωρών-μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης στην κατάταξη του Ευρωπαϊκού Δείκτη Δεξιοτήτων, τον οποίο καταρτίζει το Ευρωπαϊκό Κέντρο για την Ανάπτυξη της Επαγγελματικής Κατάρτισης

(CEDEFOP). Σε μια κλίμακα από 1-100, όπου το 100 είναι η καλύτερη επίδοση, η Ελλάδα βαθμολογείται μόλις με 23. (Καθημερινή, 22.01.2020)

Με την πράσινη συμφωνία του 2050, η Επιτροπή θα προετοιμάσει ένα ευρωπαϊκό πλαίσιο ικανοτήτων που θα συμβάλει στην ανάπτυξη και την αξιολόγηση των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των συμπεριφορών όσον αφορά την κλιματική αλλαγή και τη βιώσιμη ανάπτυξη». COM(2019) 640 final.

### **Διά Βίου μάθηση και δεξιότητες**

Κομβική έννοια τόσο για τα ευρωπαϊκά όργανα όσο και για τα κράτη μέλη ως στόχος των πολιτικών εκπαίδευσης και κατάρτισης, αποτελεί η «διά βίου μάθηση» που υιοθετείται πλέον ως όχημα για τη μετάβαση στην κοινωνία της γνώσης.

Η Επιτροπή καθόρισε ως διά βίου μάθηση «κάθε μαθησιακή δραστηριότητα η οποία αναλαμβάνεται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής με σκοπό τη βελτίωση των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των εφοδίων, στο πλαίσιο μιας προσωπικής, κοινωνικής οπτικής και/ ή μιας οπτικής που σχετίζεται με την απασχόληση» (COM,2001:678).

Στον νόμο που δημοσιεύτηκε στην εφημερίδα της Κυβέρνησης (τεύχος πρώτο, Αρ. φύλλου 163, 21 Σεπτεμβρίου 2010, Νόμος 3879, άρθρο 18) στη χώρα μας, ως διά βίου μάθηση θεωρούνται «όλες οι μορφές μαθησιακών δραστηριοτήτων στη διάρκεια της ζωής του ανθρώπου, που αποσκοπούν στην απόκτηση ή την ανάπτυξη γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων, οι οποίες συμβάλλουν στη διαμόρφωση μιας ολοκληρωμένης προσωπικότητας, στην επαγγελματική ένταξη και εξέλιξη του ατόμου, στην κοινωνική συνοχή, στην ανάπτυξη της ικανότητας ενεργούς συμμετοχής στα κοινά και στην κοινωνική, οικονομική και πολιτιστική ανάπτυξη. Περιλαμβάνει την τυπική εκπαίδευση, τη μη τυπική εκπαίδευση και την άτυπη μάθηση».

Τα πρώτα ίχνη για τη διά βίου μάθηση τα βρίσκουμε στα θεσμικά κείμενα της ΕΕ, ήδη από τις τελευταίες δεκαετίες του 20<sup>ου</sup> αιώνα με χαρακτηριστικό παράδειγμα την αναγόρευση του έτους 1996, ως «έτος διά βίου μάθησης» που κατέδειξε την ανάγκη αναπροσαρμογής των εκπαιδευτικών συστημάτων με μια πιο ολιστική προσέγγιση και με έμφαση στις επενδύσεις στον ανθρώπινο παράγοντα. Επιπρόσθετα, η ανακοίνωση της Επιτροπής το Νοέμβριο του 2001: «για την πραγμάτωση μιας ευρωπαϊκής περιοχής διά βίου μάθησης», αλλά και το ψήφισμα του Συμβουλίου στη συνέχεια τον Ιούνιο του 2002 (C 163/01) «για τη διά βίου μάθηση» επιβεβαιώνουν τον σημαντικό ρόλο της, αναγνωρίζουν την αναγκαιότητα

για ανάπτυξη βασικών ικανοτήτων στους πολίτες ανεξάρτητα από την ηλικία τους, την κοινωνική ή την οικονομική τους θέση. Το Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης με ψήφισμά του το 2002 (C163/01:2-3), κάλεσε τα κράτη μέλη :

- Να βελτιώσουν την εκπαίδευση και την κατάρτιση εκπαιδευτικών και εκπαιδευτών που ασχολούνται με τη διά βίου μάθηση, ώστε να αποκτήσουν τις απαιτούμενες διδακτικές δεξιότητες για την κοινωνία της γνώσης.
- Να ενθαρρύνουν τη συνεργασία και τη λήψη αποτελεσματικών μέτρων [...] για τη δημιουργία ενός ευρωπαϊκού χώρου διά βίου μάθησης.
- Να βελτιώσουν την ενεργό συμμετοχή όλων, περιλαμβανομένων και των νέων, στη διά βίου μάθηση.

Το 2003 το Συμβούλιο (C134/01:2) στα συμπεράσματά του ενέκρινε τα πέντε κριτήρια αναφοράς με βάση τα οποία μέχρι το 2010 το μέσο επίπεδο συμμετοχής στη δια βίου μάθηση στην Ευρωπαϊκή Ένωση έπρεπε να φθάνει τουλάχιστον το 12,5 % του πληθυσμού των ενηλίκων σε ηλικία εργασίας (25 έως 64 ετών)».

Όταν το 2008 πραγματοποιήθηκε από την Επιτροπή η αναθεώρηση της στρατηγικής της Λισαβόνας στην εκπαίδευση, καθορίστηκαν τέσσερις νέες στρατηγικές προκλήσεις (COM (2008) 865: 6-7) για τη νέα περίοδο 2010-2020:

1. Η προώθηση της διά βίου μάθησης
2. Η βελτίωση της ποιότητας
3. Η ενδυνάμωση της ιδιότητας του ενεργού πολίτη
4. Η ενίσχυση της καινοτομίας και της επιχειρηματικότητας.

Στην κοινή έκθεση 2012 του Συμβουλίου και της Επιτροπής, σχετικά με την εφαρμογή του στρατηγικού πλαισίου για την ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης (ΕΚ 2020) «*Εκπαίδευση και κατάρτιση σε μια έξυπνη, βιώσιμη και χωρίς αποκλεισμούς Ευρώπη*» (C 70/05, 2012:13-14) επισημαίνεται ότι «για την πλειονότητα των Ευρωπαίων, η δια βίου μάθηση (ΔΒΜ) δεν αποτελεί πραγματικότητα. Ενώ έχει αυξηθεί η συμμετοχή στην εκπαίδευση και κατάρτιση κατά την πρώτη νεότητα, πρόσφατα στοιχεία σχετικά με τον αριθμό των ενηλίκων 25-64 ετών που συμμετέχουν στη διά βίου μάθηση παρουσιάζουν ελαφρά πτωτική τάση».



## **Εκπαιδευτικός και δεξιότητες**

Όταν στα συμπεράσματα του συμβουλίου της Λισαβόνας το 2000 ((23-24/3/2000, παρ. 5) τίθεται ως στρατηγικός στόχος της Ένωσης «να γίνει η ανταγωνιστικότερη οικονομία της γνώσης ανά την υφήλιο» εύλογα γίνεται αντιληπτό ότι για την υλοποίηση αυτού του στόχου θα ενεργοποιηθούν και οι εκπαιδευτικοί με το έργο και τη δράση τους.

Ο εκπαιδευτικός ως διαμεσολαβητής πια της γνώσης πρέπει να δημιουργήσει κίνητρα για μάθηση στους μαθητές ανακαλύπτοντας, αξιοποιώντας τις δυνατότητες και αναπτύσσοντας τις δεξιότητες όλων, ώστε κανείς να μην περιθωριοποιείται πνευματικά και στη συνέχεια κοινωνικά.

Για να αποκτήσουν οι μαθητές νέες δεξιότητες, είναι απαραίτητο να υλοποιηθεί η κατάλληλη επιμόρφωση στους εκπαιδευτικούς σε μεθοδολογίες εργαστηριακής προσέγγισης της διδασκαλίας, ώστε αποκτώντας νέες γνώσεις, στάσεις και δεξιότητες να είναι σε θέση να ανταποκριθούν στον ρόλο τους ως βασικές συνιστώσες της αλλαγής.

## **Επιμόρφωση εκπαιδευτικών- δεξιότητες και διά βίου μάθηση**

Οι οικονομικές, κοινωνικές, πολιτιστικές και τεχνολογικές αλλαγές δημιουργούν νέες απαιτήσεις για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού και κάνουν επιβεβλημένη την ανάπτυξη παιδαγωγικών μεθόδων εστιασμένων περισσότερο στην ανάπτυξη ικανοτήτων με έμφαση στα μαθησιακά αποτελέσματα, αλλά και στην αυτονομία των μαθητών και στην ανάληψη από την πλευρά τους της ευθύνης για την προσωπική τους εκπαίδευση.

Η επιμόρφωση εκπαιδευτικών υπάγεται στην εκπαίδευση ενηλίκων που αποτελεί πρωταρχικό παράγοντα για την υλοποίηση της διά βίου μάθησης και «*ανάγεται σε εγγυητή της ανθρωπιστικής κατεύθυνσης των προγραμμάτων μάθησης*» (Κόκκος, 2005:9), η οποία περιλαμβάνει την παροχή σχεδιασμένων μαθησιακών δραστηριοτήτων σε ώριμα άτομα με κριτήρια την υπευθυνότητά τους, την κοινωνική τους εμπειρία και τον ισορροπημένο τρόπο ύπαρξή τους (Κόκκος, 1999 : 33).

Η βασική εκπαίδευση που διαθέτει ο εκπαιδευτικός δεν μπορεί να καλύψει τις ανάγκες του σε γνώσεις και δεξιότητες σε όλη τη διάρκεια της θητείας του. Συχνά διαπιστώνονται ελλείψεις στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών που καθιστούν επιβεβλημένη την επιμόρφωση. Την ίδια στιγμή η συνεχής ανάπτυξη της γνώσης, αλλά και οι διαρκείς οικονομικές, τεχνολογικές και πολιτιστικές αλλαγές αυξάνουν τις απαιτήσεις του

ρόλου του εκπαιδευτικού που πρέπει να επικαιροποιεί και να εμπλουτίζει τη γνώση του, για να συμβαδίσει με την πρόοδο της εποχής του.

Για να είναι αποτελεσματική η επιμόρφωση οφείλει να είναι συνεχής και όχι αποσπασματική και συμπτωματική, να είναι προσαρμοσμένη στις ξεχωριστές ανάγκες των εκπαιδευτικών και να συμμετέχει και ο ίδιος ο εκπαιδευτικός υπεύθυνα σε όλη τη διαδικασία, θεωρώντας την προσωπική του ανάγκη.

Η συνεχής επιμόρφωση συμβάλλει στην ολόπλευρη ανάπτυξη του εκπαιδευτικού τόσο ως παιδαγωγού και επιστήμονα όσο και ως επαγγελματία που με το έργο του συμβάλλει στην ανάπτυξη του εκπαιδευτικού έργου και της κοινωνίας. Έτσι, συμβάλλει περισσότερο στην επαγγελματοποίηση, στη βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών συστημάτων, στη διεύρυνση και στην επικράτηση των τεχνικών και επιστημονικών εξελίξεων (Αντωνίου, 2009: 174).

*Με την παγκόσμια κρίση που προκλήθηκε από τον COVID-19 και το κλείσιμο των εκπαιδευτικών δομών, η συνέχεια της μάθησης μπορεί να διασφαλιστεί μόνο χάρη στις ψηφιακές δεξιότητες, την ευελιξία και τη δημιουργικότητα των εκπαιδευτικών για την ανάπτυξη και χρήση δημιουργικών λύσεων με διαδικτυακούς πόρους. Δυστυχώς, δεν είναι όλοι οι εκπαιδευτικοί εξίσου προετοιμασμένοι για αυτή τη διαδικασία. (Cedefop, Digital gap during COVID-19 for VET learners at risk in Europe, 4 Ιουνίου 2020:5-6).*

Οι στόχοι της επιμόρφωσης είναι:

- Η εξοικείωση των εκπαιδευτικών με τις νέες γνώσεις των επιστημών που σχετίζονται με το επάγγελμά τους με σκοπό να βελτιώσει την απόδοσή τους.
- Ανανέωση των κερτημένων γνώσεων, με σκοπό να αποκτήσουν εξειδικευμένες γνώσεις σε διάφορα γνωστικά αντικείμενα ή να συμπληρώσουν την ελλιπή αρχική ή βασική εκπαίδευση-κατάρτιση των εκπαιδευτικών.
- Ενημέρωση για νέα θέματα που προκύπτουν στην κοινωνία και έχουν αντίκτυπο στη λειτουργία της τάξης.
- Ενίσχυση της αυτοπεποίθησης του εκπαιδευτικού που πρέπει να παραμένει διαρκώς ενήμερος για θέματα που αφορούν το επάγγελμά του.
- Επίλυση με τον καλύτερο δυνατό τρόπο των δυσκολιών που ανακύπτουν από τα προβλήματα της καθημερινής πρακτικής.

### **Προβλήματα Επιμόρφωσης:**

Τα προβλήματα που αντιμετωπίζει συνήθως η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι «η ελλιπής σύνδεσή της με την αρχική ή βασική εκπαίδευση, η υλοποίησή της χωρίς διερεύνηση των επαγγελματικών αναγκών των Ελλήνων εκπαιδευτικών και χωρίς αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών προγραμμάτων». (Ξωχέλλης, 2005:121, Χατζηπαναγιώτου, 2001:16).

Τα παραδοσιακά επιμορφωτικά προγράμματα θεωρούνται συνήθως ανεπαρκή, διότι δεν μπορούν να καλύψουν τις ανάγκες όλων των εκπαιδευτικών.

- Συνήθως υλοποιούνται βιαστικά χωρίς ολοκληρωμένο σχεδιασμό και συντονισμό, χαρακτηρίζονται από αποσπασματικότητα και ελλείψεις και στο περιεχόμενο και στη διδακτική επάρκεια των επιμορφωτών με αποτέλεσμα να προκαλούν την απογοήτευση και την οργή των εκπαιδευτικών.
- Απευθύνονται σε μικρό αριθμό εκπαιδευτικών και η συμμετοχή επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό από τα προβλήματα του τόπου και του χρόνου, ενώ εμπόδιο αποτελεί και η πίεση της υποχρεωτικής παρουσίας στην τάξη.
- Χαρακτηρίζονται από έλλειψη διερεύνησης των επιμορφωτικών αλλαγών των εκπαιδευτικών.
- Χαμηλή ποιότητα στο σχεδιασμό και στην υλοποίηση των επιμορφωτικών προγραμμάτων.
- Έλλειψη χρόνου των εκπαιδευτικών εξαιτίας εργασιακών ή οικογενειακών υποχρεώσεων.
- Κόστος της επιμόρφωσης που σε εποχές κρίσης την κάνει προσιτή σε λίγους.

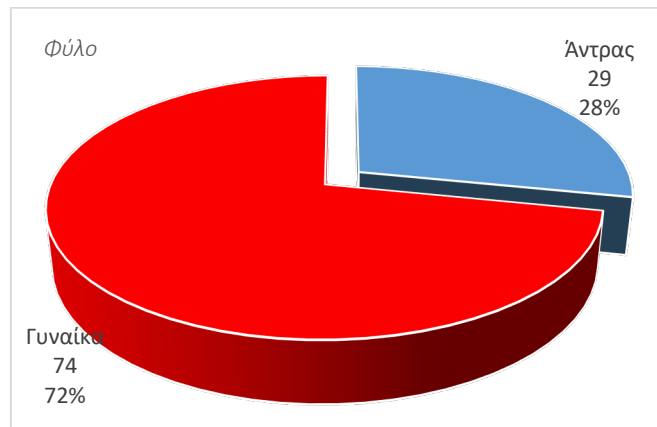
### **Β' Μέρος :Έρευνα**

Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης Ανατολικής Αττικής το σχολικό έτος 2017-2018 επιδιώχθηκε να διερευνηθεί ο βαθμός συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικές δράσεις διά βίου μάθησης και η στάση τους στην προοπτική της διά βίου συμμετοχής στην επιμόρφωση ως προϋπόθεση της επαγγελματικής τους εξέλιξης.

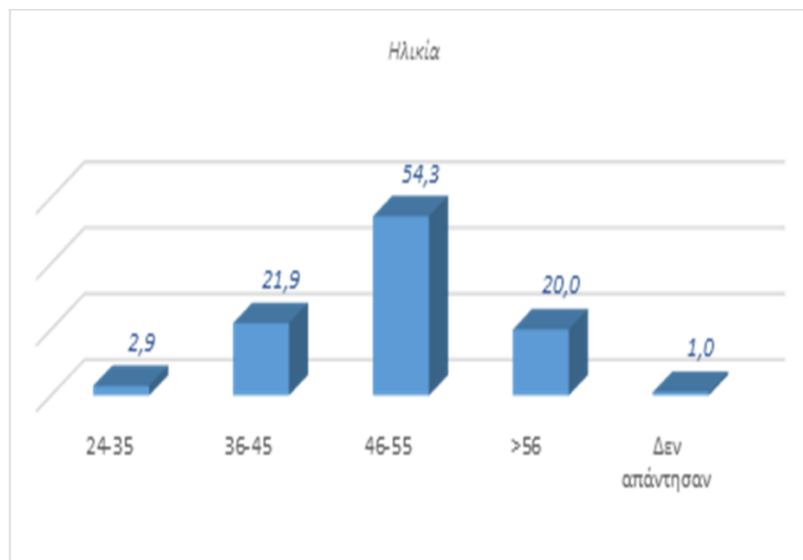
Περιλαμβάνει ποιοτική ανάλυση ημι-δομημένων συνεντεύξεων και ποσοτική έρευνα με συμπλήρωση ερωτηματολογίων. Το δείγμα συγκροτήθηκε με απλή τυχαία δειγματοληψία. Ο πληθυσμός αποτελείται από Εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας

Εκπαίδευσης που έχουν πάρει μέρος σε επιμορφωτικές δραστηριότητες (ενδοσχολικές, παραδοσιακές ή εξ αποστάσεως).

Έγινε διανομή 130 ερωτηματολογίων και απάντησαν συνολικά 105 εκπαιδευτικοί όλων των ειδικοτήτων. Οι 29 εκπαιδευτικοί από αυτούς που συμμετείχαν ήταν άνδρες και οι 74 ήταν γυναίκες.



Γράφημα 1: Απόλυτες και σχετικές συχνότητες των συμμετεχόντων ως προς το φύλο τους.

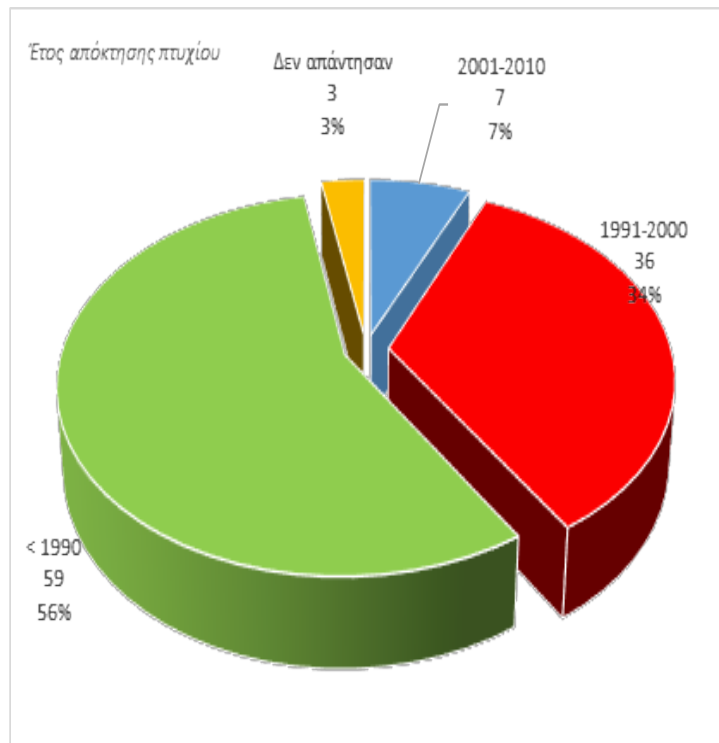


		%
24-35	3	2,9
36-45	23	21,9
46-55	57	54,3
>56	21	20,0
	1	1,0
	105	100,0

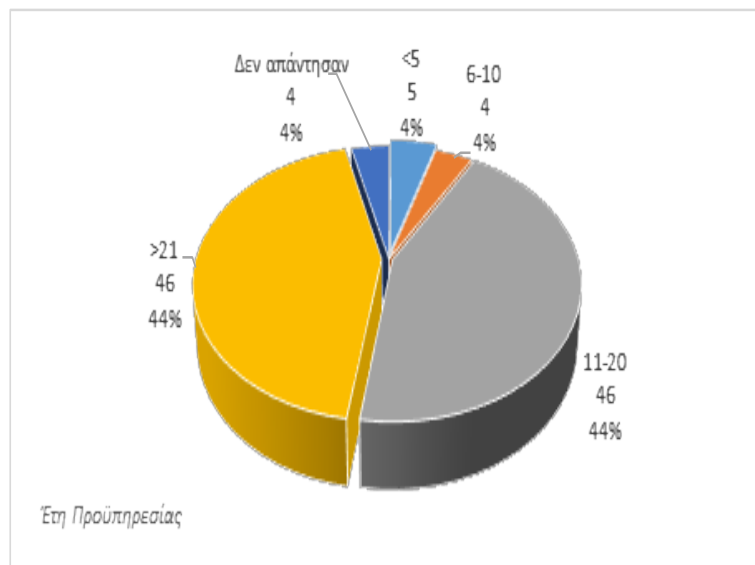
*Γράφημα 2: Σχετικές συχνότητες ως προς την ηλικία των συμμετεχόντων.*

Όσον αφορά στην ηλικία από τους 105 εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης 3 (2,9%) ανήκαν στην ηλικιακή ομάδα των 24-35 ετών, 23 (21,9%) ανήκαν στην ηλικιακή ομάδα των 36- 45 ετών, 57 (54,3%) ανήκαν στην ηλικιακή ομάδα των 46-55 ετών, 21 (20%) ανήκαν στην ηλικιακή ομάδα άνω των 56 ετών, ενώ ένα άτομο (1%) από τους συμμετέχοντες δεν απάντησε στο σχετικό με την ηλικία ερώτημα. Η μελέτη του γραφήματος οδηγεί στο συμπέρασμα ότι οι συμμετέχοντες που ανήκουν στις ηλικιακές ομάδες 36-45, 46-55 και >55 είναι 101 άτομα (96,2%), δηλαδή η συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων. Ενδεικτική είναι η παρουσία μόνο 3 ατόμων με ηλικία μικρότερη των 35 ετών, το οποίο επιβεβαιώνει την άποψη ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών είναι άνω των 36 ετών κατάσταση που δικαιολογείται από το γεγονός ότι τα τελευταία χρόνια έχουν ελαχιστοποιηθεί οι διορισμοί νέων εκπαιδευτικών, και κατά συνέπεια, κρίνεται περισσότερο αναγκαία η επικαιροποίηση και η ανανέωση των γνώσεων των μεγαλύτερων σε ηλικία εκπαιδευτικών.

Η ηλικία των εκπαιδευτικών αποτυπώνεται και στο παρακάτω γράφημα όπου το 56% των εκπαιδευτικών έχει αποκτήσει το πτυχίο πριν από το 1990, ενώ το 34% πήρε το πτυχίο στο χρονικό διάστημα 1991-2000 και μόνο 7% αποφοίτησε μετά το 2001.



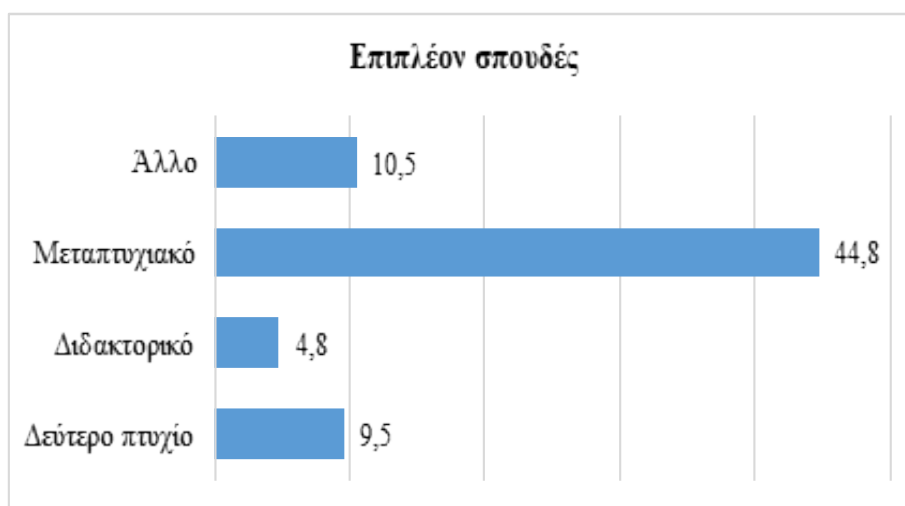
Γράφημα 3: Απόλυτες και σχετικές συχνότητες των συμμετεχόντων ως προς το έτος απόκτησης του πτυχίου τους



Γράφημα 4: Απόλυτες και σχετικές συχνότητες των συμμετεχόντων σχετικά με τα έτη προϋπηρεσίας τους.

Μελετώντας το γράφημα παρατηρούμε ότι το 44% των συμμετεχόντων έχει προϋπηρεσία 11-20 έτη και 44% επίσης έχει προϋπηρεσία >21 χρόνια, ενώ οι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία 6-10 έτη αποτελούν μόλις το 4% και στο ίδιο ποσοστό (4%) κυμαίνεται η συμμετοχή εκπαιδευτικών με προϋπηρεσία <5 χρόνια και ένα 4% των συμμετεχόντων δεν

απάντησε στην ερώτηση. Διαπιστώνουμε ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν πολυετή διδακτική πείρα, όμως εξακολουθούν να ενδιαφέρονται για τη γνώση και την ίδια στιγμή έχουν περιοριστεί οι συμμετέχοντες μικρότερων ηλικιών, ως πιθανή απόρροια της οικονομικής κρίσης και του περιορισμού των οικονομικών κονδυλίων που διατίθενται για νέους διορισμούς ή και προσλήψεις αναπληρωτών.



Γράφημα 5: Απόλυτες και σχετικές συχνότητες των συμμετεχόντων ως προς τις επιπλέον σπουδές τους.

Σε πολύ μεγάλο ποσοστό (44,8%), 47 συμμετέχοντες πέρα από την πανεπιστημιακή τους εκπαίδευση διαθέτουν μεταπτυχιακό τίτλο, ενώ 5 άτομα (4,8%) διαθέτουν διδακτορικό δίπλωμα και 10 άτομα (9,5%) διαθέτουν δεύτερο πτυχίο.

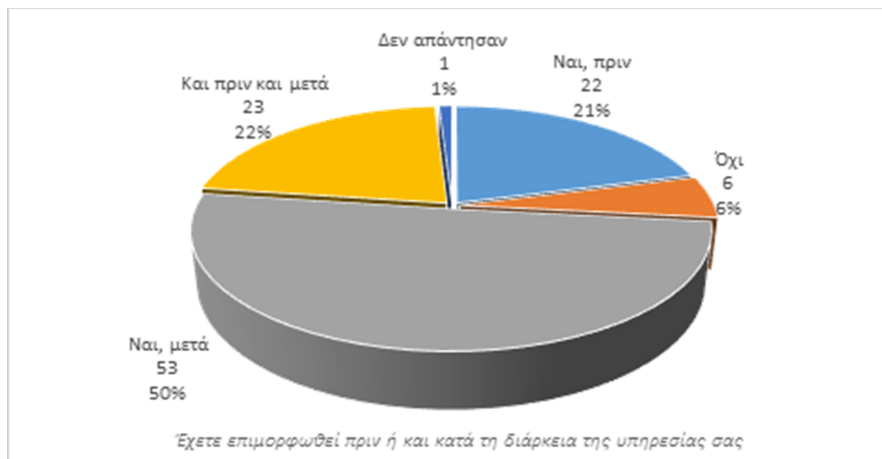
Το γεγονός αυτό επιβεβαιώνει από τη μια το ενδιαφέρον τους για τη γνώση και τη βελτίωση της αποτελεσματικότητάς τους στο αντικείμενο διδασκαλίας τους, αφού συμπληρώνει και εξειδικεύει τις αρχικές τους γνώσεις, αλλά από την άλλη συνδέεται και με την επιλογή επίσημα πιστοποιημένων επιμορφωτικών προγραμμάτων, τα οποία μοριοδοτούνται στην εκπαίδευση και μπορούν να συμβάλλουν σε μια μελλοντική επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών, μια και αναγνωρίζονται και προσμετρούνται ως σημαντικά τυπικά προσόντα.

Η μεγάλη συγκέντρωση τυπικών προσόντων παρατηρείται στις ηλικιακές ομάδες 36-45 και 45-55, ενώ το ποσοστό φθίνει στις ηλικίες 24-35 και  $\geq 56$ , αφενός γιατί οι νεότεροι είναι ακόμη στη φάση της εξέλιξης, της επιμόρφωσης και της αναζήτησης των επιπλέον τίτλων, ενώ οι μεγαλύτεροι δεν επιδεικνύουν τον ίδιο ζήλο στις επιπλέον σπουδές, για τον

επιπλέον λόγο ότι έχουν δημιουργήσει και άλλου είδους υποχρεώσεις που τους αφαιρούν τον ελεύθερο χρόνο.

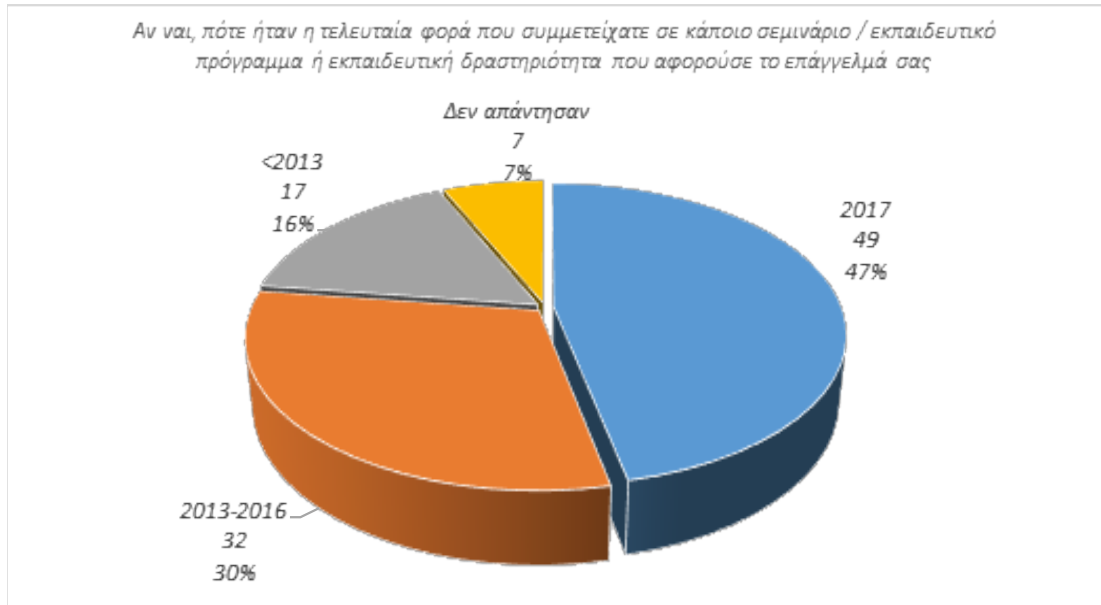
Επιπρόσθετα, οι συμμετέχοντες στην έρευνα αν και έχουν στην πλειοψηφία τους πολλά χρόνια προϋπηρεσίας, παρόλα αυτά συνεχίζουν να ενδιαφέρονται για τη γνώση και την αποτελεσματικότητα της δουλειάς τους και συχνά αναλαμβάνουν το κόστος αυτής της ανάγκης.

Στο ερώτημα σχετικά με την επιμόρφωσή τους πριν ή κατά τη διάρκεια της υπηρεσίας τους 53 (50,5%) εκπαιδευτικοί επιβεβαίωσαν τη συμμετοχή τους σε επιμορφωτικά προγράμματα μετά τον διορισμό τους, ενώ 22 (21%) επιμορφώθηκαν πριν από τον διορισμό τους και 23 (22%) επιμορφώθηκαν και πριν και μετά τον διορισμό τους.



Γράφημα 6: Απόλυτες και σχετικές συχνότητες των συμμετεχόντων για την επιμόρφωσή τους πριν ή κατά τη διάρκεια της υπηρεσίας τους.





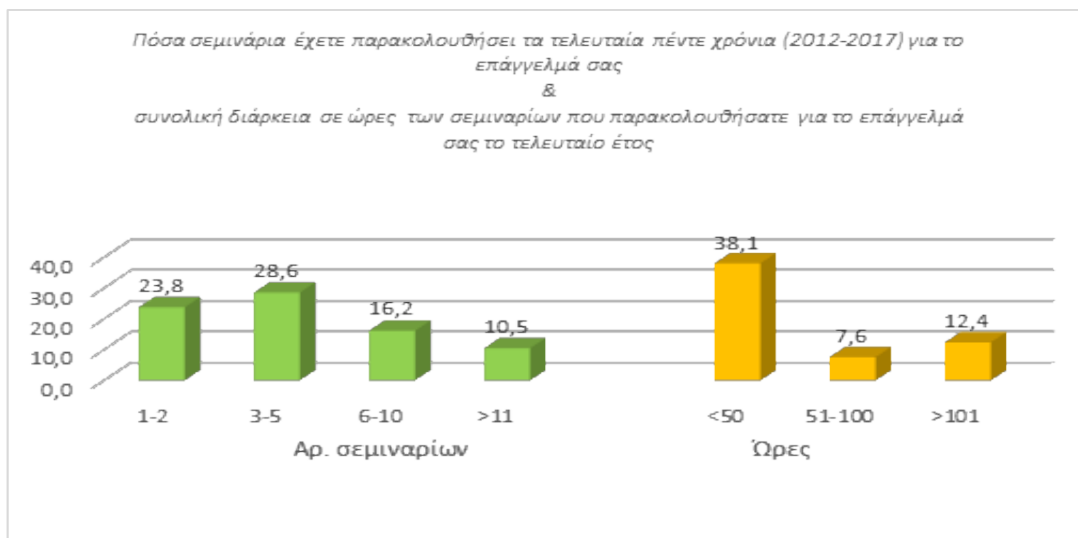
Γράφημα 7: απόλυτες και σχετικές τιμές των συμμετεχόντων ως προς την τελευταία τους συμμετοχή σε εκπαιδευτικό πρόγραμμα σχετικό με το επάγγελμά τους.

Από τους συμμετέχοντες 30 εκπαιδευτικοί (28,6%) δήλωσαν 3-5, ενώ 25 (23,8%) ανέφεραν 1-2, 17 (16,2%) επέλεξαν 6-10 σεμινάρια και 11 (10,5%) επέλεξαν περισσότερα από 11 σεμινάρια. Ο μέσος όρος αριθμού εκπαιδευτικών προγραμμάτων στη διάρκεια της πενταετίας 2012-2017 είναι 5,7 σεμινάρια που σημαίνει ότι αναλογεί στον καθένα περισσότερο από ένα σεμινάριο τον χρόνο και 78 ώρες.

Ποια από τα παρακάτω οφέλη αναμένετε να αποκομίσετε από την επιμόρφωσή σας και σε ποιο βαθμό	Ελάχιστα		Πολύ λίγο		Λίγο		Αρκετά		Πολύ		Πάρα πολύ		Δεν απάντησαν		Σύνολο	
	v	%	v	%	v	%	v	%	v	%	v	%	v	%	v	%
- Ενημέρωση για τις νέες εξελίξεις σε θέματα διδακτικής	3	2,9	2	1,9	5	4,8	1	13,	3	37,	4	38,	2	1,9	105	100
							4	3	9	1	0	1				

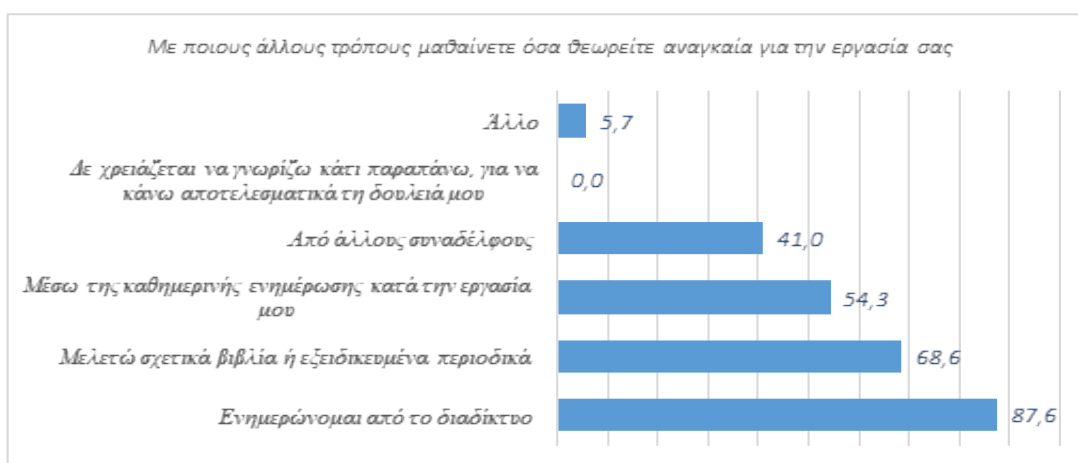
- Ενημέρωση για τις νέες εξελίξεις στα παιδαγωγικά θέματα γενικά	1	1,0	5	4,8	8	7,6	1	17,	3	36,	3	32,	1	1,0	105	100
							8	1	8	2	4	4				
- Βοήθεια στην επίλυση των προβλημάτων που αντιμετωπίζω κατά τη διδασκαλία	5	4,8	9	8,6	1	18,	2	19,	2	23,	2	21,	4	3,8	105	100
					9	1	0	0	5	8	3	9				
- Ικανοποίηση αναγκών για επικοινωνία / διαπροσωπικοί λόγοι	1	18,	9	8,6	2	23,	2	21,	1	10,	6	5,7	1	11,	105	100
	9	1			5	8	3	9	1	5			2	4		
- Αξιοποίηση ελεύθερου χρόνου	3	31,	1	12,	1	17,	1	16,	8	7,6	4	3,8	1	11,	105	100
	3	4	3	4	8	1	7	2					2	4		
- Βοήθεια στην επαγγελματική εξέλιξη (προαγωγή, αποδοχές, κλπ.)	2	19,	7	6,7	1	16,	2	23,	1	12,	9	8,6	1	13,	105	100
	0	0			7	2	5	8	3	4			4	3		
-Εμπλουτισμός της γενικότερης μόρφωσής μου	2	1,9	2	1,9	1	12,	2	21,	3	30,	3	29,	3	2,9	105	100
					3	4	2	0	2	5	1	5				
-άλλο.....	6	5,7	1	1,0		0,0	2	1,9	1	1,0	1	1,0	9	89,	105	100
													4	5		

Πίνακας 1: Απόλυτες και σχετικές συχνότητες των συμμετεχόντων ως προς τα οφέλη που αναμένουν να αποκομίσουν οι εκπαιδευτικοί από την επιμόρφωσή τους.



Γράφημα 8: Απόλυτες και σχετικές συχνότητες των συμμετεχόντων ως προς τον αριθμό των εκπαιδευτικών προγραμμάτων που παρακολούθησαν την τελευταία πενταετία και τη συνολική διάρκειά τους σε ώρες.

Συγκρίνοντας τα ευρήματα της παρούσας έρευνας με τα αντίστοιχα στοιχεία των ερευνών του Καραλή (2011,2013,2015-16) διαπιστώνεται η αύξηση χρήσης του διαδικτύου «ως μέσου αναπλήρωσης της συμμετοχής στη διά βίου εκπαίδευση, αλλά και ως βασικού παράγοντα αυτο-μόρφωσης για την επικαιροποίηση των γνώσεων και των δεξιοτήτων» (Καραλής, 2018:22).



Γράφημα 9: Απόλυτες και σχετικές συχνότητες των συμμετεχόντων ως προς τα οφέλη που αναμένουν να αποκομίσουν οι εκπαιδευτικοί από την επιμόρφωσή τους.

Στον παρακάτω πίνακα αποτυπώνονται οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών από τη συμμετοχή τους σε εκπαιδευτικά προγράμματα διά βίου μάθησης ως απάντηση στο

ερώτημα που αφορούσε στα οφέλη που προσδοκούν από την επιμόρφωσή τους. Στη πλειοψηφία τους οι εκπαιδευτικοί αναζητούν αρχικά ενημέρωση για τις νέες εξελίξεις σε θέματα διδακτικής σε βαθμό «πολύ /πάρα πολύ» (75,2%) και έπειτα αναζητούν ενημέρωση για τις νέες εξελίξεις στα παιδαγωγικά θέματα γενικά, και μάλιστα σε επίπεδο «πολύ» (36,2%), γεγονός που επιβεβαιώνει την άποψη της Παπαναούμ ότι οι εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης νοιάζονται περισσότερο για θέματα διδακτικής και έπειτα για θέματα παιδαγωγικής που κυρίως απασχολούν τους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πράγματι, είναι λογικό και αναμενόμενο οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης να ενδιαφέρονται περισσότερο για τη διδακτική, αφού σε αυτήν την εκπαιδευτική βαθμίδα δίνεται μεγάλη βαρύτητα στη διδακτέα ύλη και στην αναζήτηση της γνώσης, η οποία σχετίζεται άμεσα με τις προσδοκίες γονέων και μαθητών από το σχολείο για την είσοδό τους στις πανεπιστημιακές σχολές. Επίσης, 30,5% των εκπαιδευτικών σε επίπεδο «πολύ» επιλέγουν την επιμόρφωση ως μέσο εμπλουτισμού της γενικότερης μόρφωσής τους, άρα αναγνωρίζουν την αξία της διά βίου μάθησης και της επαγγελματικής ανανέωσης για τη βελτίωση του έργου τους.

Επίσης, δεν είναι λίγοι οι εκπαιδευτικοί που επιλέγουν το «πολύ» της κλίμακας στην προσδοκία βοήθειας στην επίλυση προβλημάτων που αντιμετωπίζουν κατά τη διδασκαλία, δηλαδή αντιμετωπίζουν την επιμόρφωση ως μέσο υποστήριξης στο καθημερινό τους έργο και ως μέσο επίλυσης των προβλημάτων που ανακύπτουν καθημερινά στην τάξη. Τέλος, σε επίπεδο «αρκετά» οι εκπαιδευτικοί (23,8%) αναμένουν βοήθεια στην επαγγελματική τους εξέλιξη είτε πρόκειται για οικονομικές απολαβές, είτε για προαγωγή. Η ωφέλεια αυτή βέβαια, είναι περιορισμένη στους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και μάλιστα του δημόσιου τομέα, διότι γνωρίζουν ότι τα περιθώρια οικονομικής και επαγγελματικής ανάπτυξης είναι σχετικά περιορισμένα.

<b>Τι προτείνετε για τη βελτίωση των επιμορφωτικών προγραμμάτων</b>	<b>v</b>	<b>%</b>
<b>Βελτίωση του εκπαιδευτικού υλικού, κυρίως στην εξ αποστάσεως επιμόρφωση</b>	54	51,4
<b>Ένταξη περιεχομένου οπτικοακουστικής μορφής</b>	47	44,8
<b>Διανομή του υλικού και σε έντυπη μορφή</b>	40	38,1
<b>Τακτική αλληλεπίδραση με τον εκπαιδευτή</b>	69	65,7

*Πίνακας 2: Απόλυτες και σχετικές συχνότητες των συμμετεχόντων ως προς τις προτάσεις που θέτουν για τη βελτίωση των επιμορφωτικών προγραμμάτων.*

Όταν οι εκπαιδευτικοί καλούνται να προτείνουν τρόπους βελτίωσης των επιμορφωτικών προγραμμάτων σε πολύ μεγάλο ποσοστό (65,7%) επιλέγουν την τακτική αλληλεπίδραση με τον εκπαιδευτή, γεγονός που υπογραμμίζει τον σπουδαίο ρόλο που έχει ο εκπαιδευτής στην εκπαίδευση των ενηλίκων, αλλά παράλληλα επειδή η πλειοψηφία του δείγματος είναι άνω των 36 ετών, έχει μάθει να αλληλεπιδρά περισσότερο με τον εκπαιδευτή, ώστε να αισθάνεται την ασφάλεια της καθοδήγησής του, ενώ εξίσου μεγάλο ποσοστό (51,4%) επιλέγει τη βελτίωση του εκπαιδευτικού υλικού, κυρίως στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση προκειμένου να ανταποκρίνεται περισσότερο στις εκπαιδευτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών. Η ένταξη περιεχομένου οπτικοακουστικής μορφής επιλέγεται από το 44,8% του δείγματος, στοιχείο που δείχνει την επιθυμία των επιμορφούμενων να πλαισιώνεται το παρεχόμενο υλικό με τα πλεονεκτήματα της τεχνολογίας, ώστε να είναι πιο εύληπτο. Η μεθοδολογία της μικτής επιμόρφωσης προτείνεται από το 41,9%, για να συνδυάζει και την παραδοσιακή διά ζώσης διδασκαλία με την οποία έχουν εξοικειωθεί οι εκπαιδευτικοί της ώριμης ηλικίας, αλλά και την εξ αποστάσεως επιμόρφωση που εξοικονομεί χρόνο και χρήματα και επιτρέπει στον συμμετέχοντα να αυτο-μορφώνεται ουσιαστικά. Την τελευταία θέση (38,1%) καταλαμβάνει η πρόταση των συμμετεχόντων να διανέμεται το υλικό και σε έντυπη μορφή, γεγονός που διευκολύνει περισσότερο όσους δε χειρίζονται πολύ καλά τους Η/Υ.

### **Συμπεράσματα από την έρευνα**

Οι εκπαιδευτικοί έχουν θετική στάση στον θεσμό της επιμόρφωσης και στην αναγκαιότητα συμμετοχής τους σε αυτήν, αλλά εγείρουν θέματα ποιότητας στην οργάνωσή της και συχνά αμφισβητούν την παρεχόμενη γνώση, καθώς δεν ανταποκρίνεται στις ανάγκες τους και δε στηρίζεται στις αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων, ώστε να είναι αποτελεσματική.

Διαπιστώνεται σταδιακή αύξηση του βαθμού συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες, τη στιγμή που η συμμετοχή του γενικού πληθυσμού της Ελλάδας σε προγράμματα διά βίου μάθησης κινείται σε χαμηλά επίπεδα και κατατάσσει τη

χώρα στις τελευταίες θέσεις έναντι των άλλων ευρωπαϊκών χωρών. Επομένως, οι εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης αναγνωρίζουν τη μεγάλη σημασία της επιμόρφωσης στην αποτελεσματική άσκηση του έργου τους και στην επαγγελματική τους ανάπτυξη.

Παράλληλα, οι νέες δομές των σχολικών τάξεων με την ένταξη γλωσσικών και πολιτισμικών μειονοτήτων, η παρουσία μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες ή ακόμη και με ειδικές ανάγκες και τα προβλήματα συμπεριφοράς καθιστούν τον εκπαιδευτικό αδύναμο να αντιμετωπίσει μόνος του τις δυσκολίες που ανακύπτουν, για αυτό και μέσα από τη συμμετοχή του σε εκπαιδευτικά προγράμματα αναζητά επιστημονική και κυρίως παιδαγωγική στήριξη, όχι μόνο με θεωρητική κατάρτιση, αλλά και με τη δυνατότητα καλλιέργειας πρακτικών γνώσεων και δεξιοτήτων. Έτσι, ο εκπαιδευτικός με αυτό τον τρόπο μετατρέπεται σε ένα επαγγελματία παιδαγωγό που έχει πλήρη συνείδηση του ρόλου και της αποστολής του στην τάξη. Βέβαια, η επιμόρφωση πρέπει να αποτελεί μια συνεχή διαδικασία, καθώς δε συμβάλλει μόνο στη βελτίωση του εκπαιδευτικού αλλά και της σχολικής μονάδας, για αυτό και πρέπει να αποτελεί αντικείμενο μέριμνας όχι μόνο του ίδιου αλλά και του σχολείου.

### **Βιβλιογραφικές Αναφορές**

- Ασδεράκη Φ., (2008) Ευρώπη και Παιδεία, Ευρωπαϊκός Χώρος Ανώτατης Εκπαίδευσης, Αθήνα, Εκδόσεις Σιδέρη.
- Ανδρέου, Α. (2005). *Η επιμόρφωση των στελεχών της εκπαίδευσης*. Στο: Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού* (σ.309-317). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Αντωνίου, Χ. (2009). *Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Βεργίδης, Δ. (1997) *Εκπαίδευση Ενηλίκων: θεωρητικό πλαίσιο, σχεδιασμός προγραμμάτων, ερευνητικά δεδομένα*. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Βεργίδης, Δ. & Κόκκος, Α. (2010). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Γκόβαρης Χρ., Ρουσσάκης Ι., (2008), *Ευρωπαϊκή ένωση: Πολιτικές στην εκπαίδευση*, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Δακοπούλου , Α., (2002), *Παγκοσμιοποίηση και Εκπαίδευση: Μετασχηματισμοί στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*, Στο 2ο Συνέδριο Ιστορίας της Εκπαίδευσης με διεθνή

- συμμετοχή, Η Παιδεία στην Αυγή του 21ου Αιώνα, Ιστορικο- Συγκριτικές Προσεγγίσεις, Πάτρα, 4-6 Οκτωβρίου 2002.
- Επιτροπή των ΕΚ, (2003), Ανακοίνωση της Επιτροπής: Αποδοτικές επενδύσεις στην εκπαίδευση και την κατάρτιση: επιτακτική ανάγκη για την Ευρώπη, COM (2002) 779 τελικό, Βρυξέλλες, 10.01.2003.
- Επιτροπή των ΕΚ, (2007), Ανακοίνωση της Επιτροπής: Ένα συνεκτικό πλαίσιο δεικτών και σημείων αναφοράς σχετικά με την παρακολούθηση της προόδου για την επίτευξη των στόχων της Λισαβόνας όσον αφορά την εκπαίδευση και την κατάρτιση, COM (2007) 61, Βρυξέλλες, 21.2.2007
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή(2003), «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010». Επείγουσα ανάγκη μεταρρυθμίσεων για να πετύχει η Στρατηγική της Λισαβόνας, COM (2003) 685 τελικό, Βρυξέλλες, 11.11.2003.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή, (2008α), Βελτίωση των ικανοτήτων για τον 21ο αιώνα, COM (2008) 425 Βρυξέλλες, 3.7.2008.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή, (2008γ), Νέες δεξιότητες για νέες θέσεις εργασίας, COM(2008) 868 τελικό, Βρυξέλλες, 16.12.2008.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή, (2009), Βασικές ικανότητες για έναν κόσμο που αλλάζει, COM(2009) 640 τελικό , Βρυξέλλες, 25.11.2009.
- Ζαρίφης, Γ. (2014). *Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση: Θεωρία και Πράξη* (Διδακτικές σημειώσεις). Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης: Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής.
- Θεριανός, Κ. (2007). *Αποτελεσματικά σχολεία και εκπαιδευτικοί*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Καραγιάννης, Γ., Στάγια, Π. & Τιρίκου, Μ. (2005). *Η συμβολή της επιμόρφωσης στην αποσαφήνιση και τον επαναπροσδιορισμό του «ρόλου» του εκπαιδευτικού*. Σύγχρονη Εκπαίδευση, τ.141, σ. 38-54
- Κυριαζή, Ν. (2011). *Η κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων κα των τεχνικών*. Αθήνα: Πεδίο.
- Θεριανός, Κ., (2007), *Αποτελεσματικά σχολεία και εκπαιδευτικοί*, Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Ματθαίου, Δ., (2002). *Νέες ορίζουσες και ορισμοί του εκπαιδευτικού έργου στην εποχή της ύστερης νεωτερικότητας – Η προβληματική της εκπαιδευτικής πολιτικής σε αναψηλάφηση*. Στο Δ. Ματθαίου (επιμ.), *Η εκπαίδευση απέναντι στις προκλήσεις του 21ου αιώνα. Νέες ορίζουσες και προοπτικές*. Αθήνα: Λιβάνης.

- Jarvis, P. (2004). *Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Κατάρτιση. Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Jarvis, P. (2010). *Παγκοσμιοποίηση, γνώση και η ανάγκη για επανάσταση στη μάθηση: Μπορούμε πράγματι να χτίσουμε μια Πόλη του Ανθρώπου;* Στο Σ. Κονιόρδος & Ν. Φωτόπουλος (επιμ.), *Φτώχεια, ανισότητες και εκπαίδευση στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης* σσ. 175–191 . Αθήνα: ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ.
- Κεδράκα, Κ.. (2004). *Επαγγελματική ανάπτυξη και ένταξη των νέων στον κόσμο της εργασίας*. Τα Εκπαιδευτικά, 71-72, (σσ.123-134), Αθήνα.



## «Το έμαθα... περπατώντας»: Κοινωνικές δεξιότητες και «περιπατητική μάθηση»

Κώστας Μάγος

Αναπληρωτής Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

### Περίληψη

Η περιπατητική μάθηση αποτελεί μια διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης η οποία αξιοποιεί τους περιπάτους και τα διαφορετικά ερεθίσματα που προκύπτουν από αυτούς ως το κυρίαρχο μαθησιακό περιβάλλον μέσα στο οποίο αναπτύσσεται η γνωστική ανταλλαγή και η αλληλεπίδραση μεταξύ των συμμετεχόντων. Το παρόν άρθρο παρουσιάζει μια εκπαιδευτική δράση που πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο της περιπατητικής διδασκαλίας και μάθησης. Η δράση, η οποία οργανώθηκε στο πλαίσιο ενός μαθήματος τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, εστίαζε στην ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας και ενσυναίσθησης των συμμετεχόντων που ήταν φοιτητές και φοιτήτριες του μαθήματος, συνομήλικοι τους νεαροί πρόσφυγες από δομή φιλοξενίας προσφύγων και ενήλικοι μαθητές ενός Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας.

**Λέξεις κλειδιά:** περιπατητική διδασκαλία και μάθηση, περίπατος, τριτοβάθμια εκπαίδευση, πρόσφυγες, διαπολιτισμική εκπαίδευση

### Εισαγωγή

Αν και ο όρος «περιπατητική μάθηση» ακούγεται σαν νεολογισμός, οι ρίζες του είναι παλαιότερες, ενώ η χρήση του διαχρονική. Από την Περιπατητική Σχολή του Αριστοτέλη μέχρι τις πρακτικές των βουδιστικών και άλλων θρησκευτικών προσεγγίσεων και από τις φιλοσοφικές απόψεις του David Thoreau μέχρι τα σύγχρονα «Σχολεία του Δάσους», η αξιοποίηση του περιπάτου ως πλαισίου μιας διαδικασίας διδασκαλίας και μάθησης δεν αποτελεί καινοτομία. Εξάλλου, τα τελευταία χρόνια όλο και συχνότερα αξιοποιούνται πρακτικές, τόσο στην τυπική εκπαίδευση όσο και στην εκπαίδευση ενηλίκων, οι οποίες χρησιμοποιούν τους εκπαιδευτικούς περιπάτους ως τη βασική διδακτική τους προσέγγιση.

Στο ίδιο πλαίσιο μπορεί κανείς να συναντήσει ποικίλα εκπαιδευτικά σεμινάρια, αλλά και πρωτοβουλίες τυπικής εκπαίδευσης κυρίως σε ιδιωτικό πλαίσιο, τα οποία διεξάγονται εξ ολοκλήρου με την μορφή της περιπατητικής διδασκαλίας και μάθησης. Υπό αυτό το πρίσμα

η περιπατητική μάθηση, όπως προσεγγίζεται εδώ, δεν αποτελεί απλώς μια δευτερεύουσα και συμπληρωματική μορφή μάθησης σε ένα παραδοσιακό πλαίσιο διδασκαλίας, όπως είναι παραδείγματος χάριν η περίπτωση των field trips ή των εκπαιδευτικών σχολικών εξόδων. Αντίθετα αποτελεί το κυρίαρχο πλαίσιο διδασκαλίας, στο οποίο συμπληρωματικά και υποστηρικτικά μπορούν να προστεθούν και επιμέρους διδακτικές προσεγγίσεις που χρησιμοποιούνται σε περισσότερο παραδοσιακές μορφές εκπαίδευσης.

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω θα μπορούσαμε να ορίσουμε την περιπατητική μάθηση ως τη διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης η οποία εξελίσσεται «εν κινήσει», αξιοποιώντας τους περιπάτους και τα διαφορετικά ερεθίσματα που προκύπτουν από αυτούς ως το κυρίαρχο μαθησιακό περιβάλλον μέσα στο οποίο αναπτύσσεται η γνωστική ανταλλαγή και η αλληλεπίδραση μεταξύ των συμμετεχόντων.

Τα χαρακτηριστικά της περιπατητικής μάθησης

Η δυνατότητα του περπατήματος να δημιουργεί ένα ευχάριστο κλίμα το οποίο λειτουργεί θετικά στη ψυχική διάθεση των συμμετεχόντων, σε συνδυασμό με την παροχή και επεξεργασία ποικίλων γνωστικών και κοινωνικών ερεθισμάτων που μπορεί να προσφερθούν κατά τη διάρκειά του, το καθιστούν ένα αποτελεσματικό περιβάλλον για την εξέλιξη της μαθησιακής διαδικασίας και ιδιαίτερα των μη τυπικών και άτυπων μορφών της.

Οι ανοικτοί χώροι μέσα στους οποίους εξελίσσεται η περιπατητική μάθηση σε αντίθεση με τους παραδοσιακούς χώρους εκπαίδευσης μειώνουν το άγχος των εκπαιδευομένων, ενώ η σωματική κίνηση λειτουργεί επίσης καταλυτικά στη βελτίωση της ψυχικής τους διάθεσης. Συγχρόνως, ο περίπατος ως μορφή κίνησης είναι συμβατός με τη χαλαρότητα και το σεβασμό των ατομικών ρυθμών λειτουργίας, σε αντίθεση με τις συνήθεις εντατικοποιημένες διαδικασίες διδασκαλίας που συχνά χαρακτηρίζουν τους τυπικούς χώρους εκπαίδευσης. Επίσης, στο πλαίσιο του περιπάτου μπορούν να συνδυασθούν ποικίλες μορφές και τρόποι μάθησης ώστε όλοι οι συμμετέχοντες, ανεξαρτήτως του προτιμώμενου για τον καθένα τρόπου μάθησης να μπορούν να συμμετέχουν ενεργά και να χαίρονται τη μαθησιακή διαδικασία.

Αν και το περπάτημα ως διαδικασία μάθησης μπορεί να λειτουργήσει αποτελεσματικά και σε ατομικό επίπεδο, ενδιαφέρει περισσότερο η λειτουργία του στο πλαίσιο μιας συλλογικής περιπατητικής εμπειρίας, κατάλληλα προσχεδιασμένης και με σαφείς εκπαιδευτικούς στόχους. Η ομάδα, μέσα από την αλληλεπίδραση των μελών της,

μπορεί να πολλαπλασιάσει τα αποτελέσματα της διδασκαλίας, ενώ παράλληλα να υποστηρίξει τη βελτίωση δεξιοτήτων όπως της θετικής ακρόασης και άλλων.

Αξίζει να τονισθεί ότι η περιπατητική προσέγγιση δεν αποτελεί απλώς αλλαγή του χώρου όπου εξελίσσεται η διαδικασία της διδασκαλίας και μάθησης, αλλά σηματοδοτεί μια συνολικότερη αλλαγή του πλαισίου της διδασκαλίας, όπου όλοι οι συμμετέχοντες θεωρούνται φορείς γνώσεων και εμπειριών, οι οποίες κινητοποιούνται, αλληλεπιδρούν, ανταλλάσσονται και εξελίσσονται με αφορμή τα ερεθίσματα που παρέχει η περιπατητική διαδικασία.

Σύμφωνα με τη Phillips (2018) το περπάτημα καλλιεργεί την ευαισθητοποίηση και την αλληλεπίδρασή μας με τον κόσμο και τα πράγματα γύρω μας, ενώ όπως υπογραμμίζει η Legat (2008) μέσω του περπατήματος μπορεί κανείς όχι απλώς να γνωρίσει έναν τόπο, αλλά και να αποκτήσει εμπειρίες μέσα από τις οποίες θα εξελιχθεί γνωστικά και κοινωνικά. Μεταξύ των εμπειριών αυτών συμπεριλαμβάνεται και η ανάπτυξη μιας σειράς κοινωνικών δεξιοτήτων όπως εκείνες που συνδέονται με την περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση, τις συνεργατικές ικανότητες, τη διαπολιτισμική επικοινωνία, την ενσυναίσθηση, την ενεργή πολιτειότητα και άλλες.

### **Περιπατητική προσέγγιση και θεωρίες μάθησης**

Η περιπατητική προσέγγιση διαθέτει όλα τα χαρακτηριστικά της βιωματικής μάθησης, τα πλεονεκτήματα της οποίας έχουν συστηματικά τονισθεί τόσο στο πλαίσιο της τυπικής εκπαίδευσης όσο και σε εκείνο της εκπαίδευσης ενηλίκων. Μεταξύ των χαρακτηριστικών αυτών σημαντική θέση κατέχουν η αξιοποίηση των προηγούμενων βιωμάτων και εμπειριών των εκπαιδευομένων, η σύνδεση της θεωρίας με την πράξη και η ανάπτυξη αναστοχασμού. Η περιπατητική μάθηση αξιοποιεί τα στάδια της βιωματικής μάθησης όπως αυτά περιγράφονται στον γνωστό κύκλο του Kolb (1984), όπου οι νέες εμπειρίες και τα γνωστικά ερεθίσματα που αποκτούν οι εκπαιδευόμενοι κατά τη διάρκεια του περπατήματος και ο αναστοχασμός πάνω σε αυτά, αποτελούν κατάλληλο πλαίσιο για τη δημιουργία νέων γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων.

Σύμφωνα με τη θεωρία της βιωματικής μάθησης η γνώση αποτελεί αντικείμενο μιας διαρκούς δυναμικής διαδικασίας. Επομένως δεν είναι ένα αυτόνομο «φορτίο» που μπορεί να μεταφερθεί από τον εκπαιδευτή στον εκπαιδευόμενο, αλλά ένα προϊόν που βρίσκεται σε μια διαδικασία αλληλεπίδρασης ανάμεσα στους φορείς που συμμετέχουν στη γνωστική

διαδικασία. Ένα χαρακτηριστικό της παραπάνω δυναμικής διαδικασίας είναι η σύγκρουση ανάμεσα στην παλιά και στη νέα γνώση, όπως η τελευταία δημιουργείται ως αποτέλεσμα των νέων ερεθισμάτων και εμπειριών. Το στάδιο της σύγκρουσης χαρακτηρίζεται από αμφιθυμία του εκπαιδευόμενου ανάμεσα στο παλιό και στο νέο, ενώ μια επιτυχής εξέλιξη της μαθησιακής διαδικασίας οδηγεί στην επίλυση της σύγκρουσης και στην ενσωμάτωση της νέας γνώσης στα ήδη υπάρχοντα γνωστικά σχήματα.

Η διαδικασία της σύγκρουσης ανάμεσα στην παλιά και στη νέα γνώση αποτελεί κεντρικό σημείο και της θεωρίας της μετασχηματίζουσας μάθησης, η οποία επίσης μπορεί να αποτελέσει ένα από τα θεωρητικά πλαίσια της περιπατητικής προσέγγισης. Σύμφωνα με τον Mezirow (2003) η σύγκρουση μεταξύ του γνωστικά παλαιού και του γνωστικά νέου ερεθίσματος αποτελεί την αιτία της δημιουργίας ενός αποπροσανατολιστικού διλήματος, ενώ ο αναστοχασμός που το συνοδεύει μπορεί να οδηγήσει στον μετασχηματισμό των υπάρχοντων νοητικών οπτικών και στην τελική ενσωμάτωση της νέας γνώσης. Τα ερεθίσματα που προσφέρει το περπάτημα, στο πλαίσιο της κατάλληλης εκπαιδευτικής διαδικασίας, μπορεί να αποτελέσουν αιτίες για τη δημιουργία γνωστικών συγκρούσεων και αποπροσανατολιστικών διλημάτων και να οδηγήσουν μέσω του αναστοχασμού στη δημιουργία νέων γνωστικών σχημάτων και οπτικών.

Μια άλλη εκπαιδευτική θεωρία που μπορεί να αποτελέσει κατάλληλο θεωρητικό υπόβαθρο για την περιπατητική μάθηση είναι η παιδαγωγική του τόπου. Όπως υπογραμμίζει ο Gruenewald (2003:3), οι πρακτικές της παιδαγωγικής του τόπου συνδέονται με τη βιωματική μάθηση, τον κονστрукτιβισμό, την εκπαίδευση σε εξωτερικούς χώρους, την περιβαλλοντική εκπαίδευση, τη δημοκρατική εκπαίδευση, τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, την κοινοτική εκπαίδευση, την κριτική εκπαίδευση, καθώς και άλλες προσεγγίσεις οι οποίες εστιάζουν στο πλαίσιο και την αξία της μάθησης μέσα από την μελέτη και φροντίδα συγκεκριμένων τόπων, κοινοτήτων και περιοχών.

Σύμφωνα με τους McInerney, Smyth & Down (2011:5), βασικός σκοπός της παραπάνω προσέγγισης είναι οι εκπαιδευόμενοι να γνωρίσουν και να φροντίσουν την κοινωνική και περιβαλλοντική ευημερία της κοινότητάς τους. Η σύνδεση της εκπαίδευσης με τη ζωή της κοινότητας αποτελεί κεντρικό πλαίσιο εφαρμογής της παιδαγωγικής του τόπου, καθώς μέσα από τη σύνδεση αυτή μπορεί να βελτιωθεί η συμμετοχή και το ενδιαφέρον των εκπαιδευομένων για την κοινότητά τους και η ανάληψη ενεργού δράσης εκ μέρους τους.

Η περιπατητική προσέγγιση μπορεί να αποτελέσει μια από τις καταλληλότερες προσεγγίσεις για την επίτευξη των στόχων της παιδαγωγικής του τόπου. Μέσω του περπατήματος και ως αποδέκτες των κατάλληλων εκπαιδευτικών ερεθισμάτων, οι εκπαιδευόμενοι μπορεί να γνωρίσουν σε βάθος έναν τόπο και να ευαισθητοποιηθούν σχετικά με τις όποιες ιδιαιτερότητες του. Το περπάτημα σε συνδυασμό με την εστιασμένη παρατήρηση και την κατάλληλη πληροφόρηση, λειτουργεί ως βίωμα και συμβάλλει στη δημιουργία γνώσεων και εμπειριών οι οποίες δεν θα διαγραφούν ύστερα από ένα μικρό χρονικό διάστημα, όπως συνήθως γίνεται με τις πληροφορίες που δίνονται στο πλαίσιο μιας τυπικής εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Μια άλλη θεωρία μάθησης με την οποία μπορεί θεωρητικά να πλαισιωθεί η περιπατητική μάθηση είναι η «πολιτισμική-ιστορική θεωρία της δραστηριότητας». Ιδιαίτερα γνωστή και με το ακρωνύμιο CHAT από την αγγλική ονομασία Cultural Historical Activity Theory, έχει ως αφετηρία την κοινωνικοπολιτισμική θεωρία του Vigotsky. Η πολιτισμική-ιστορική θεωρία της δραστηριότητας συνδυάζει τη σχέση των κινήτρων και των στόχων ενός ατόμου με τις αλληλεπιδράσεις που το ίδιο το άτομο δέχεται από το περιβάλλον, καθώς και το ιστορικό και πολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο ζει. Ο Lee (2011) υποστηρίζει ότι η πολιτισμική-ιστορική θεωρία της δραστηριότητας αποτελεί ένα κατάλληλο πλαίσιο προκειμένου να μελετήσει κανείς εκπαιδευτικά θέματα, αλλά και να προτείνει εκπαιδευτικές αλλαγές με σκοπό την βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Ο ίδιος αναφέρει ενδεικτικά παραδείγματα ερευνητικής αξιοποίησης της παραπάνω θεωρίας σε διάφορες χώρες και σε ποικίλα εκπαιδευτικά πεδία, όπως στην ανάπτυξη και στον σχεδιασμό δημιουργικών εξωσχολικών προγραμμάτων, τα οποία μεταξύ των άλλων στοιχείων αξιοποιούν και τα χαρακτηριστικά της περιπατητικής μάθησης.

Τέλος, η περιπατητική προσέγγιση μπορεί να συνδεθεί με τη θεωρία της ριζωματικής μάθησης (Deleuze και Guattari, 2017). Η ριζωματική μάθηση έχει ως αφετηρία την έννοια του ριζώματος η οποία και αποτελεί τον πυρήνα της θεωρίας της. Η εικόνα του ριζώματος δηλαδή μιας μπερδεμένης μάζας από ριζίδια, όπως είναι οι ρίζες ενός φυτού, χρησιμοποιείται μεταφορικά για να περιγράψει έναν μη γραμμικό τρόπο μάθησης, όπου η γνώση μπορεί να προέλθει από πολλά και διαφορετικά ερεθίσματα που μπορεί να λειτουργούν παράλληλα. Όπως περιγράφουν οι Deleuze & Guattari (ό.π.:37) μπορούμε να παρομοιάσουμε το ρίζωμα με έναν χάρτη «πάντα αποσυναρμολογήσιμο, συνδέσιμο, αντιστρέψιμο, τροποποιήσιμο, με πολλαπλές εισόδους και εξόδους, με τις γραμμές φυγής του». Οι «γραμμές φυγής»,

αποτελούν μια ακόμη κεντρική έννοια στην ριζωματική προσέγγιση, και προσδιορίζουν τις δυνατότητες που δίνει η μαθησιακή διαδικασία στους συμμετέχοντες να αντιδράσουν, να ακολουθήσουν άλλους δρόμους σκέψης, να επαναπροσδιορίσουν μια κεκτημένη γνώση και να οδηγηθούν σε νέες γνωστικές εμπειρίες.

Η ποικιλία των ερεθισμάτων που παίρνουν οι εκπαιδευόμενοι κατά τη διάρκεια του περπατήματος μπορεί να παρομοιασθεί με έναν χάρτη, όπως τον περιγράφουν παραπάνω οι Deleuze & Guattari. Κάθε ερέθισμα μπορεί να οδηγήσει σε μια διαφορετική γνωστική διαδρομή, η οποία όμως αλληλεπιδρά με τις διαδρομές που έχουν αφετηρία άλλα γνωστικά ερεθίσματα που προέρχονται τόσο από το ίδιο το περιβάλλον όσο και από τους άλλους συμμετέχοντες. Ανάμεσα στους τελευταίους ανήκουν και οι εκπαιδευτές οι οποίοι προσφέρουν μέσα από διαδραστικές διαδικασίες επιπλέον ερεθίσματα με τη μορφή ερωτημάτων, εστιασμένων παρατηρήσεων και κατάλληλων δραστηριοτήτων. Η γνωστική αυτή διεργασία η οποία μπορεί να εξελιχθεί κατά τη διάρκεια του περπατήματος στο πλαίσιο της θεωρίας της ριζωματικής μάθησης δεν έχει γραμμική εξέλιξη, χωρίς αυτό να αναιρεί τους σημαντικούς γνωστικούς κραδασμούς και εν συνεχεία μετασχηματισμούς που μπορεί να δημιουργήσει στους συμμετέχοντες.

### **Μια μελέτη περίπτωσης περιπατητικής μάθησης**

Η συγκεκριμένη μελέτη περίπτωσης περιγράφει μια εκπαιδευτική δράση που πραγματοποιήθηκε με αξιοποίηση της περιπατητικής διδασκαλίας και μάθησης (Βίγκλας, Μάγος & Αλεξόπουλος, 2019). Η δράση εστίαζε στην ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας και ενσυναίσθησης των συμμετεχόντων, οι οποίοι αποτελούσαν μια μικτή ομάδα όπου συμπεριλαμβάνονταν φοιτητές/τριες από το Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, συνομήλικοί τους νεαροί πρόσφυγες διαμένοντες σε δομή φιλοξενίας στην πόλη του Βόλου και ενήλικοι μαθητές του Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ) Βόλου. Το σύνολο των εκπαιδευομένων ήταν 25, ενώ συντονιστές της δράσης ήταν τρεις διδάσκοντες, ένας από κάθε οργανωτικό φορέα. Όλη η δράση αποτέλεσε μέρος του ακαδημαϊκού μαθήματος «Σχεδιασμός, οργάνωση και αξιολόγηση διαπολιτισμικών δράσεων» το οποίο διδάσκει ο συγγραφέας του παρόντος άρθρου στο παραπάνω Τμήμα του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας (Magos, 2019).

Βασικός άξονας της δράσης ήταν η από κοινού συμμετοχή σε μια σειρά περιπατητικών διαδρομών που σχετίζονταν αφενός με τη ζωή και την καθημερινότητα των

εκπαιδευομένων και αφετέρου με το πολιτισμικό, ιστορικό και φυσικό περιβάλλον της πόλης του Βόλου και της γύρω περιοχής, η οποία και αποτελούσε τον κοινό τόπο διαμονής των συμμετεχόντων. Κατά τη διάρκεια των διαδρομών, εκτός των επισκέψεων συγκεκριμένων σημείων της πόλης, υπήρχαν διαλείμματα συζήτησης και αναστοχασμού, ενώ ξεχωριστός χρόνος για συζήτηση και συναισθηματική ανταλλαγή δινόταν στο τέλος κάθε περιπάτου.

Μια ενδεικτική περιπατητική διαδρομή της δράσης ήταν εκείνη στη Νέα Ιωνία, μια περιοχή του Βόλου με έντονες προσφυγικές μνήμες από την εγκατάσταση των Μικρασιατών προσφύγων, οι απόγονοι των οποίων συνεχίζουν να αποτελούν την πλειονότητα των κατοίκων της συγκεκριμένης περιοχής. Οι αφηγήσεις των τελευταίων σχετικά με την προσφυγική εμπειρία των προγόνων τους διασταυρώθηκαν με τις αφηγήσεις των νεαρών προσφύγων-μελών της περιπατητικής ομάδας. Συγχρόνως, η ανταλλαγή αυτή αποτέλεσε ένα σημαντικό κριτικό επεισόδιο (Rogers, 1999) για τους φοιτητές και τους μαθητές του ΣΔΕ, οι οποίοι, ανέδειξαν έντονα στοιχεία ενσυναίσθησης προς τους πρόσφυγες.

Μια δεύτερη ενδεικτική διαδρομή αφορούσε στον λογοτεχνικό περίπατο όπου οι συμμετέχοντες/ουσες επισκέφτηκαν σημεία της πόλης του Βόλου που συνδέονται με τη λογοτεχνική παράδοση. Μεταξύ αυτών ήταν και το άγαλμα του Παπαδιαμάντη που βρίσκεται σε κεντρικό σημείο της πόλης. Οι φοιτήτριες/ές παρουσίασαν στους νεαρούς πρόσφυγες καθώς και στους μαθητές του ΣΔΕ στοιχεία από την ζωή και το έργο του Παπαδιαμάντη. Στο τέλος της διαδικασίας ρώτησαν τους πρόσφυγες αν γνώριζαν κάποιους σημαντικούς συγγραφείς ή ποιητές από τις χώρες τους. Η εξέλιξη της συζήτησης οδήγησε στην δημιουργία μικτών ομάδων μεταξύ φοιτητών/τριών και νεαρών προσφύγων, όπου κάνοντας χρήση του διαδικτύου μέσω των κινητών τηλεφώνων αναζήτησαν και παρουσίασαν στην ολομέλεια πληροφορίες για σημαντικούς δημιουργούς από τις χώρες καταγωγής των προσφύγων. Τόσο για το σύνολο των γηγενών συμμετεχόντων όσο και για τους περισσότερους από τους πρόσφυγες ήταν η πρώτη φορά που μάθαιναν για τη ζωή και το έργο των παραπάνω δημιουργών.

Στο πλαίσιο της σχετικής συζήτησης που έγινε στο συγκεκριμένο σταθμό της περιπατητικής διαδρομής χαρακτηριστικός ήταν ο αναστοχασμός που αναπτύχθηκε από τους γηγενείς συμμετέχοντες και ο οποίος εστίασε στο γιατί κατά την περίοδο της τυπικής σχολικής τους εκπαίδευσης δεν υπήρξε καμιά αναφορά σε μη δυτικούς ποιητές και συγγραφείς, σε αντίθεση με εκείνους που ανήκουν στον δυτικό κόσμο. Ο διάλογος που ακολούθησε τον παραπάνω αναστοχασμό οδήγησε στην ανταλλαγή απόψεων με ιδιαίτερο

ενδιαφέρον που εστίαζαν σε θέματα όπως εκείνα των παγκόσμιων σχέσεων εξουσίας και κοινωνικών ανισοτήτων, της σύνδεσης μετανάστευσης και προσφυγικότητας με την αποικιοκρατία και πολλών ακόμη.

Σε μια επόμενη διαδρομή, η οποία είχε διάρκεια αρκετών ωρών, η ομάδα των συμμετεχόντων περπάτησε σε ένα παραδοσιακό μονοπάτι του Πηλίου. Στο πλαίσιο της διαδρομής αυτής, με αφορμή τον μύθο του Κένταυρου Χείρωνα που αφηγήθηκε μια φοιτήτρια προς τους νεαρούς πρόσφυγες, δόθηκε αφορμή στους τελευταίους να παρουσιάσουν ήρωες που προέρχονταν από την μυθολογία των τόπων καταγωγής τους. Χαρακτηριστική ήταν η περίπτωση που ανέφερε ένας νεαρός πρόσφυγας με καταγωγή από το Μπαγκλαντές και αφορούσε σε μυθολογικό πολεμικό ήρωα της κουλτούρας του, ο οποίος ήταν μισός άνθρωπος και μισός τίγρη, σε αντιστοιχία με την περίπτωση των Κενταύρων. Στη συζήτηση που ακολούθησε προσεγγίστηκαν θέματα σχετικά με την παγκοσμιότητα των μυθολογικών ηρώων, αλλά και τον ρόλο που έπαιξαν και παίζουν στις παραδόσεις των διαφορετικών λαών.

Σε έναν επόμενο σταθμό της ίδιας διαδρομής η παρατήρηση μιας παλιάς οθωμανικής κρήνης έδωσε τροφή για πολιτισμική ανταλλαγή με θέμα τις νεράιδες και τα ξωτικά, παραμυθιακά στοιχεία που φαίνεται ότι διατρέχουν τόσο την ελληνική λαϊκή παράδοση όσο και τις λαϊκές παραδόσεις των χωρών καταγωγής των νεαρών προσφύγων. Παρά την γεωγραφική απόσταση μεταξύ των χωρών, οι ιστορίες με νεράιδες και ξωτικά φαίνεται να έχουν ιδιαίτερα κοινά σημεία στις λαϊκές παραδόσεις και να ασκούν παρόμοιες επιδράσεις στις αντιλήψεις και στάσεις των κατοίκων ιδιαίτερα των αγροτικών περιοχών.

Κατά τη διάσχιση του παραπάνω ορεινού μονοπατιού οι νεαροί πρόσφυγες πήραν αφορμές προκειμένου να εξιστορήσουν περιστατικά από το δύσκολο ταξίδι της διαδρομής από τους χώρους καταγωγής τους προς την Ευρώπη, ταξίδι που στο μεγαλύτερο μέρος του έγινε μέσα από ιδιαίτερα επικίνδυνα ορεινά μονοπάτια. Η αφήγηση του παραπάνω ταξιδιού κινητοποίησε το ενδιαφέρον τόσο των φοιτητών και φοιτητριών όσο και των μαθητών του Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας Βόλου και οδήγησε στην έκφραση συναισθημάτων αλληλεγγύης προς τους πρόσφυγες.

Τέλος, η περιπατητική διάσχιση του συγκεκριμένου μονοπατιού έδωσε στους συμμετέχοντες την ευκαιρία να έρθουν σε άμεση επαφή με τα περιβαλλοντικά προβλήματα που αντιμετωπίζει τόσο το συγκεκριμένο βουνό, το Πήλιο, όσο και τα περισσότερα βουνά τουλάχιστον για την περίπτωση της Ελλάδας. Η παράνομη υλοτομία, η καταπάτηση των



δασών, η ανεξέλεγκτη ρίψη απορριμμάτων, ο κίνδυνος πυρκαγιάς αποτελούν μερικά μόνο από τα παραπάνω προβλήματα. Όπως διαπιστώθηκε από τη συζήτηση μεταξύ των συμμετεχόντων τα προβλήματα αυτά υπάρχουν σε ακόμη μεγαλύτερο βαθμό στις χώρες των προσφύγων. Κάποιοι από τους τελευταίους με χώρες καταγωγής το Πακιστάν και το Μπαγκλαντές περιέγραψαν περιστατικά από τις έντονες πλημμύρες που απειλούν πολλές περιοχές των χωρών τους και είναι μία από τις συνέπειες της συνεχούς καταστροφής των δασών. Η πληροφορία αυτή οδήγησε τη συζήτηση στην ανταλλαγή γνώσεων και προβληματισμού για τη νέα μορφή προσφύγων, τους κλιματικούς πρόσφυγες, που ο αριθμός τους αναμένεται να αυξηθεί κάθετα μέσα στις επόμενες δεκαετίες.

Αντίστοιχα δείγματα κοινωνικής και περιβαλλοντικής ευαισθησίας αναδείχθηκαν έντονα και στις υπόλοιπες διαδρομές που πραγματοποιήθηκαν στο πλαίσιο της συγκεκριμένης δράσης. Ο συνδυασμός των ερεθισμάτων που παρείχαν οι προγραμματισμένοι περίπατοι, του ευχάριστου και χαλαρού κλίματος που δημιουργήθηκε στο πλαίσιο του περπατήματος, καθώς και οι κατάλληλα επιλεγμένες και προσχεδιασμένες δραστηριότητες από τους συντονιστές, τροφοδότησαν την εξέλιξη σημαντικών συζητήσεων και αναστοχασμών. Η συμμετοχή στην περιπατητική δράση φαίνεται να συνέβαλλε σημαντικά στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων των συμμετεχόντων με κυρίαρχες εκείνες της διαπολιτισμικής αλληλεγγύης και της ενσυναίσθησης.

### **Βιβλιογραφικές Αναφορές**

- Βίγκλας, Κ., Μάγος, Κ. & Αλεξόπουλος, Χ. (2019). *΄Περπατώντας Μαζί...΄ Διαπολιτισμικές διαδρομές στην πόλη του Βόλου*. Δίγλωσση έκδοση. Βόλος: Εκδόσεις Παλμός.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (2017). *Καπιταλισμός και Σχιζοφρένεια. Χίλια Πλατώματα*. Αθήνα: Πλέθρον.
- Gruenewald, D.A. (2008). The best of both worlds: a critical pedagogy of place. *Environmental Education Research*, 14(3), 308–324.
- Kolb, D. (1984). *Experiential Learning*. N. Jersey: Prentice Hall P.T.R.
- Lee, Y.J. (2011). More than just story-telling: cultural–historical activity theory as an under-utilized methodology for educational change research. *Journal of Curriculum Studies*, 43(3), 403-424.
- Legat, A. (2008). Walking stories; leaving footprints. In J. L. Vergunst, & T. Ingold (Eds.). *Ways of walking: Ethnography and practice on foot* (pp. 35-49). UK: Routledge.

- McInerney, P., Smyth, J. & Down, B. (2011). 'Coming to a *place* near you?' The politics and possibilities of a critical pedagogy of place-based education. *Asia- Pacific Journal of Teacher Education*, 39 (1), 3-16.
- Magos, K. (2019). Walking together. In L. Viglas, K. Magos, C. Alexopoulos (Eds). *Walking together: Intercultural routes in the city of Volos with the participation of young refugees from ARSIS, students from the University of Thessaly and students from the Second Chance School of Volos* (pp. 12-20). Volos: Palmos Editions.
- Mezirow, J. (2003). Transformative Learning as Discourse. *Journal of Transformative Education*, 1, 58-63
- Rogers, A. (1999). *Η εκπαίδευση ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Phillips, L. (2018). Walking with Ethico-Politico-Urban-Wonder. In K. Snepvangers, & S. Davis (Eds.), *Embodied and Walking Pedagogies Engaging the Visual Domain* (pp. 15-35). Champaign, IL: Common Ground Research Networks.

**Πλαίσιο δεξιοτήτων του εκπαιδευτικού για την άσκηση της αξιολόγησης στη σχολική  
τάξη: επιδράσεις στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών**

Ελισάβετ Λαζαράκου

Επίκουρη Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Εθνικό και  
Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

### **Περίληψη**

Η παρούσα εργασία εξετάζει το πλαίσιο των εννοιών, δεξιοτήτων και στάσεων που συγκροτούν τη σύγχρονη ταυτότητα του εκπαιδευτικού ως αξιολογητή. Υπό το πρίσμα της κοινωνικο-κονστροκτιβιστικής προοπτικής, διερευνά τις δεξιότητες που απορρέουν από τις τρεις αλληλένδετες διαστάσεις του γραμματισμού του εκπαιδευτικού στην αξιολόγηση: την εννοιολογική, την πρακτική και την κοινωνικο-συναισθηματική. Το τρισδιάστατο αυτό μοντέλο προτείνεται επίσης ως το θεωρητικό πλαίσιο για τον σχεδιασμό προγραμμάτων εκπαίδευσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στο αντικείμενο της αξιολόγησης. Η εργασία παρουσιάζει επιπλέον τα μαθησιακά αποτελέσματα ενός εξαμηνιαίου μαθήματος στο αντικείμενο Εκπαιδευτική Αξιολόγηση το οποίο διδάχθηκε στο Οικονομικό Πανεπιστήμιο Αθηνών κατά το ακαδημαϊκό έτος 2021-2022. Οι φοιτητές που συμμετείχαν στο μάθημα απέκτησαν βασική εννοιολογική γνώση στο πεδίο της αξιολόγησης, ανέπτυξαν δεξιότητες εφαρμογής σεναρίων αξιολόγησης στην πράξη και επέδειξαν οριζόντιες δεξιότητες διαχείρισης των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης. Ελλείψεις σημειώθηκαν στους τομείς της κοινωνικο-συναισθηματικής διάστασης της αξιολόγησης, της επικοινωνίας με τα ενδιαφερόμενα μέρη και της εκδήλωσης ευαισθησίας απέναντι στις διαφοροποιημένες ανάγκες των μαθητών.

**Λέξεις-κλειδιά:** αξιολόγηση, δεξιότητες αξιολόγησης, γραμματισμός στην αξιολόγηση, εκπαίδευση εκπαιδευτικών, επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών

### **Εισαγωγή**

Η διαμορφωτική αξιολόγηση κερδίζει ολοένα αυξανόμενο ενδιαφέρον λόγω της θετικής επίδρασης που ασκεί στα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών (Andrade & Heritage, 2018). Σημαντικός παράγοντας για την αποτελεσματικότητα της διαμορφωτικής

αξιολόγησης στην πράξη είναι οι γνώσεις και οι δεξιότητες των εκπαιδευτικών που θα την εφαρμόσουν. Εμπειρικές μελέτες δείχνουν ωστόσο ότι οι γνώσεις και οι δεξιότητες που χρειάζονται οι εκπαιδευτικοί για να λειτουργήσουν ως αξιολογητές είναι περιορισμένες. Οι διαπιστωμένες ελλείψεις στην αρχική εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών θεωρούνται ως οι κύριες αιτίες για τα χαμηλά επίπεδα γραμματισμού των εκπαιδευτικών στην αξιολόγηση (DeLuca & Volante, 2016; Desimone, 2009; Graham, 2005; Wylie & Lyon, 2015).

Σκοπός της εργασίας είναι να προσδιορίσει την εννοιολογική βάση επάνω στην οποία οικοδομείται ο γραμματισμός στην αξιολόγηση καθώς και το πλαίσιο των δεξιοτήτων που χρειάζεται να κατέχουν οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να εφαρμόσουν σενάρια αξιολόγησης συμβατά με τις εκάστοτε εκπαιδευτικές περιστάσεις. Το πλέγμα των γνώσεων και δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών σε αμοιβαία επίδραση με τις πεποιθήσεις και στάσεις τους για την αξιολόγηση συγκροτούν τη λεγόμενη ταυτότητα του αξιολογητή. Η ταυτότητα του εκπαιδευτικού ως αξιολογητή συγκροτείται λοιπόν και διαμορφώνεται από την αλληλεπίδραση ποικίλων εξωγενών και ενδογενών παραγόντων σε μία συνεχή μετασχηματιστική διαδικασία που οδηγεί στην επαγγελματική και προσωπική του ανάπτυξη (Mezirow, 2007). Η εργασία παρουσιάζει στο τέλος τα αποτελέσματα που σημείωσε η πανεπιστημιακή διδασκαλία του αντικείμενου *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση* το οποίο προσφέρθηκε στο πρόγραμμα *Επιστήμες της Αγωγής και της Εκπαίδευσης* του Οικονομικού Πανεπιστημίου Αθηνών κατά το χειμερινό εξάμηνο του ακαδημαϊκού έτους 2021-2022.

### **Η έννοια του γραμματισμού στην αξιολόγηση**

Η θεωρία των παντός είδους γραμματισμών αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να διαχειρίζεται με ευχέρεια σύνθετα περιβάλλοντα και καταστάσεις επικοινωνίας ώστε να λειτουργεί αποτελεσματικά στο πλαίσιό τους. Όταν πρόκειται για τον γραμματισμό του εκπαιδευτικού στην αξιολόγηση, η προσοχή στρέφεται στις γνώσεις και τις δεξιότητες που θα αποκτήσει προκειμένου να επιτελέσει αποτελεσματικά το έργο της αξιολόγησης των μαθητών του. Προοιμιακά θα λέγαμε ότι ο γραμματισμός στην αξιολόγηση συγκροτείται από ένα αλληλοσυσχετιζόμενο πλέγμα γνώσεων, δεξιοτήτων, αντιλήψεων, διαθέσεων και στάσεων οι οποίες επιτρέπουν στον εκπαιδευτικό να σχεδιάζει και να εφαρμόζει προσεγγίσεις αξιολόγησης κατάλληλες για τις συγκεκριμένες εκπαιδευτικές περιστάσεις τις οποίες διαχειρίζεται (Pastore & Andrade, 2019). Σπεύδουμε να διευκρινίσουμε ότι ο

γραμματισμός στην αξιολόγηση δεν ταυτίζεται με ένα κατάλογο τυποποιημένων προσόντων που προορίζεται για τη μέτρηση της επαγγελματικής ικανότητας του εκπαιδευτικού στην υπηρεσία ενδοϋπηρεσιακών αξιολογήσεων. Με τη σύγχρονή του έννοια πρόκειται μάλλον για ένα συνεχώς ανανεούμενο πεδίο ειδημοσύνης το οποίο επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να χρησιμοποιεί την αξιολόγηση για να συνάγει συμπεράσματα σχετικά με τη μάθηση των μαθητών και ακολούθως να λαμβάνει αποφάσεις για τη βελτίωση της μάθησης και την αναπροσαρμογή της διδασκαλίας.

Σήμερα, ο γραμματισμός στην αξιολόγηση αντιμετωπίζεται ως μία σύνθεση στο πλαίσιο της οποίας αλληλεπιδρούν στοιχεία που συνδέονται με κοινωνικούς, πολιτιστικούς, πολιτικούς, επαγγελματικούς και προσωπικούς παράγοντες (Allal, 2013). Από κοινωνικο-κονστрукτιβιστική προοπτική, ο γραμματισμός στην αξιολόγηση ενσωματώνει τις τρεις αλληλένδετες διαστάσεις: εννοιολογική, πρακτική και κοινωνικο-συναισθηματική (Pastore & Andrade, 2019). Καθεμία από αυτές τις διαστάσεις περιλαμβάνει ένα πλαίσιο γνώσεων και δεξιοτήτων τις οποίες θα πρέπει ο εκπαιδευτικός να κατέχει προκειμένου να ανταποκρίνεται στις εκάστοτε εκπαιδευτικές απαιτήσεις.

### **Η εννοιολογική διάσταση**

Πρωταρχικό μέλημα είναι η απόκτηση βασικής εννοιολογικής γνώσης σχετικά με την αξιολόγηση. Αυτή περιλαμβάνει πυρηνικές γνώσεις, όπως η κατανόηση των σκοπών, των τυπολογιών, της ορολογίας, των μοντέλων και των μεθόδων αξιολόγησης και δεξιότητες όπως ο σχεδιασμός εργαλείων αξιολόγησης, η βαθμολόγηση των τεστ, η ανάπτυξη ρουμπρικών, οι μετρήσεις αξιοπιστίας και εγκυρότητας, η χρήση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης (Brookhart, 2011; Stiggins, 1991). Περιλαμβάνει επίσης την αποσαφήνιση της σχέσης ανάμεσα στην αξιολόγηση, τη διδασκαλία και το αναλυτικό πρόγραμμα καθώς και τους τρόπους κοινοποίησης των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης στους μαθητές. Εργασίες των τελευταίων χρόνων προεκτείνουν τον προβληματισμό για να μελετήσουν την εννοιολογική βάση του γραμματισμού στην αξιολόγηση σε σχέση με τα διδασκόμενα μαθήματα του σχολικού προγράμματος (Abell & Siegel, 2011; Inbar-Lourie, 2008; Taylor, 2013). Επικαιροποιημένες προσλήψεις της εννοιολογικής βάσης μελετούν τους σύγχρονους προβληματισμούς της αξιολόγησης, όπως είναι η βέλτιστη εφαρμογή της διαμορφωτικής αξιολόγησης στην πράξη και η ανάγκη λογοδοσίας (Xu & Brown, 2016).

## Η πρακτική διάσταση

Μολονότι δυναμική και εξελισσόμενη, η εννοιολογική γνωστική βάση απαρτίζεται από γενικές, μη πλαισιωμένες καθοδηγητικές αρχές. Προσφέρει επομένως έτοιμες λύσεις οι οποίες δεν ανταποκρίνονται στα σύνθετα προβλήματα που αντιμετωπίζει ο εκπαιδευτικός στο ιδιαίτερο περιβάλλον της τάξης του. Είναι διαπιστωμένες άλλωστε εμπειρικά οι δυσκολίες αρκετών εκπαιδευτικών, κυρίως των αρχάριων, να μετατρέψουν σε αποτελεσματική πρακτική αξιολόγηση τις γνώσεις και τις δεξιότητες που έχουν αποκτήσει (Volante & Fazio, 2007). Προκύπτει λοιπόν το ερώτημα ποιες δεξιότητες θα πρέπει να αποκτήσει ο εκπαιδευτικός προκειμένου να είναι σε θέση να αξιοποιεί την εννοιολογική γνώση του για να εκπονεί επιτυχή σενάρια αξιολόγησης προσαρμοσμένα στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών του (Hill, Cowie, Gilmore, & Smith, 2014).

Οι δεξιότητες που συναπαρτίζουν την πρακτική διάσταση της αξιολόγησης απορρέουν απευθείας από τις ανάγκες της εκπαιδευτικής πράξης και είναι αναγκαίες για την άσκηση του έργου της αξιολόγησης στην τάξη (DeLuca & Bellara, 2013). Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να είναι ικανός:

- να σχεδιάζει και να εφαρμόζει πρακτικές αξιολόγησης ανάλογα με την ιδιαίτερη εκπαιδευτική περίπτωση
- να σχεδιάζει και να εφαρμόζει διαφοροποιημένες στρατηγικές και εργαλεία αξιολόγησης
- να ερμηνεύει και να χρησιμοποιεί τα αποτελέσματα της αξιολόγησης για να παρέχει επικοινωνιακή ανατροφοδότηση σε καθένα μαθητή χωριστά ανάλογα με τις ανάγκες του
- να τροποποιεί τη διδασκαλία και το αναλυτικό πρόγραμμα σύμφωνα με τα αποτελέσματα της αξιολόγησης που συγκεντρώνει
- να καθορίζει κριτήρια αξιολόγησης ευθυγραμμισμένα με τους στόχους που έχει θέσει
- να εξισορροπεί τη χρήση διαμορφωτικών και αθροιστικών αξιολογήσεων
- να ευαισθητοποιείται απέναντι στις επιπτώσεις που έχουν οι μη ηθικές ή μη κατάλληλες πρακτικές αξιολόγησης ή χρήσεις των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης (συμπερίληψη, δικαιοσύνη, μη διάκριση κτλ.) (Looney, Cummuning, Der Kleij, & Haris, 2018; Williams, 2015)

Η ευρεία διάδοση του κινήματος της διαμορφωτικής αξιολόγησης τις τελευταίες δύο δεκαετίες έχει τροποποιήσει τις προσλήψεις της έννοιας του γραμματισμού στην αξιολόγηση, υπαγορεύοντας νέες δεξιότητες για τον εκπαιδευτικό στο πεδίο της πράξης. Αυτό που κυρίως σηματοδοτεί τη διαφορά είναι η πεποίθηση ότι οι μαθητές θα πρέπει να γίνουν συμμετοχοί στη διαδικασία της αξιολόγησης και κυρίως στη λήψη αποφάσεων σχετικά με τη χρήση των αποτελεσμάτων της για την προαγωγή της μάθησης που αποκτούν. Κατά συνέπεια, ο εκπαιδευτικός, εκτός των δεξιοτήτων που αναφέρθηκαν, θα πρέπει είναι επιπλέον ικανός να εφαρμόζει προσεγγίσεις αξιολόγησης οι οποίες ενσταλάζουν στους μαθητές του την αίσθηση ευθύνης απέναντι στη μάθηση και τους εμπλέκουν σε διαδικασίες αυτοαξιολόγησης/ετεροαξιολόγησης (Andrade & Heritage, 2018; Yan & Brown, 2021).

### **Η κοινωνικο-συναισθηματική διάσταση**

Πρόσφατες μελέτες εστιάζονται στις κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητες των εκπαιδευτικών επισημαίνοντας αφενός τον διαμεσολαβητικό ρόλο που διαδραματίζουν οι προσωπικές παραδοχές, αντιλήψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών και αναγνωρίζοντας αφετέρου τη σημασία που ασκεί η ιδιαίτερη δυναμική που αναπτύσσει το εκπαιδευτικό και ευρύτερο κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον στις αποφάσεις που λαμβάνει ο εκπαιδευτικός σχετικά με την αξιολόγηση στην τάξη του. Με άλλα λόγια, στον προσωπικό γραμματισμό που αναπτύσσει κάθε εκπαιδευτικός για την αξιολόγηση επιστρατεύονται και εξισορροποούνται οι γνώσεις, δεξιότητες, αντιλήψεις, νοοτροπίες και αξίες που ενστερνίζεται σε συνάρτηση με τις απαιτήσεις που θέτει το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο εντός του οποίου δρα και λαμβάνει αποφάσεις (McMillan, 2003). Στο πλαίσιο της κοινωνικο-συναισθηματικής προοπτικής αναγνωρίζεται παράλληλα η ανάγκη να αποκτήσει ο εκπαιδευτικός δεξιότητες διαχείρισης των ποικίλων ψυχοσυναισθηματικών επιπτώσεων που απορρέουν από την αξιολόγηση για τους μαθητές του (επιμονή, καταπολέμηση του άγχους, ανθεκτικότητα) ώστε να τους παρέχει υποστηρικτική ανατροφοδότηση κυρίως όταν αποτυγχάνουν. Υπό το πρίσμα αυτό, ο γραμματισμός στην αξιολόγηση θα πρέπει μάλλον να θεωρηθεί ως ένα κοινωνικοποιημένο, δυναμικό και πολυεπίπεδο σύστημα γνώσεων, δεξιοτήτων, πρακτικών και στάσεων το οποίο προκύπτει ως αποτέλεσμα «διαπραγμάτευσης», και σε κάποιο βαθμό «συμβιβασμού», ανάμεσα στις απαιτήσεις της εκπαιδευτικής και κοινωνικοπολιτισμικής πραγματικότητας και στις προσωπικές εμπειρικές, ηθικές και αξιακές παραδοχές του ίδιου του εκπαιδευτικού (DeLuca & Bellara, 2013; Willis, Adie & Klenowsky, 2013).

Σύμφωνα λοιπόν με την κοινωνικο-συναισθηματική διάσταση, ο εκπαιδευτικός ως αξιολογητής θα πρέπει να κατέχει επιπλέον μια σειρά κοινωνικο-πολιτισμικών και ψυχοσυναισθηματικών δεξιοτήτων. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να είναι ικανός:

- να κοινοποιεί τα αποτελέσματα της αξιολόγησης στα ενδιαφερόμενα μέρη (μαθητές, γονείς, εκπαιδευτικές αρχές κτλ.) με τρόπο που θα προάγει τη μάθηση
- να διαχειρίζεται με ενσυναίσθηση και διάλογο τα αποτελέσματα της αξιολόγησης για να υποστηρίξει τους μαθητές μέσω της ανατροφοδότησης
- να αναπτύσσει δεξιότητες συνεργασίας και συναντίληψης με τους άλλους εκπαιδευτικούς του σχολείου, τους γονείς των μαθητών και τις εκπαιδευτικές αρχές για τη βελτίωση των συστημάτων αξιολόγησης στην υπηρεσία της μάθησης των μαθητών
- να αναπτύσσει δεξιότητες ηθικού χαρακτήρα απέναντι στις δύσκολες πτυχές της αξιολόγησης, όπως η επίγνωση και η διαχείριση των ψυχολογικών επιπτώσεων της αξιολόγησης, η δέσμευση απέναντι σε ζητήματα ισότητας και δικαιοσύνης, η ευαισθητοποίηση απέναντι σε ζητήματα ευθυνών και δικαιωμάτων (προστασία του απορρήτου των δεδομένων των μαθητών, διαχείριση ζητημάτων εξαπάτησης και αλλοίωσης των αποτελεσμάτων κτλ.)
- να δείχνει ευαισθησία και προσαρμοστικότητα απέναντι σε μαθητές με διαφοροποιημένες εκπαιδευτικές ανάγκες λόγω γλωσσικού επιπέδου, αναπηρίας, μαθησιακού επιπέδου
- να προσεγγίζει με ανοιχτότητα και ευελιξία την καινοτομία στο πεδίο της αξιολόγησης

Θα αλλοιώναμε την έννοια του γραμματισμού στην αξιολόγηση εάν θεωρούσαμε ότι οι δεξιότητες που αναφέρθηκαν παραπάνω αποτελούν μεμονωμένες ιδιότητες που αναπτύσσονται και λειτουργούν ανεξάρτητα η μία από την άλλη. Στην πραγματικότητα, δομούνται αλληλεξαρτώμενες στο πλαίσιο της ιδιαίτερης ταυτότητας που αναπτύσσει κάθε εκπαιδευτικός ως επαγγελματίας και ειδικότερα ως αξιολογητής.

## **Η ταυτότητα του εκπαιδευτικού ως αξιολογητή**



Η ταυτότητα του εκπαιδευτικού ως αξιολογητή ενσωματώνει τις γνώσεις και τις δεξιότητες που κατέχει στο πεδίο της αξιολόγησης ζυμωμένες μέσα στο ευρύτερο πλέγμα των προσωπικών του αντιλήψεων, πεποιθήσεων, εμπειριών, συναισθημάτων και αξιών και σε μία διαλεκτική και αμφίδρομη σχέση με το υφιστάμενο κοινωνικό και εκπαιδευτικό συγκείμενο το οποίο προβάλλει δυνατότητες και περιορισμούς. Πιο συγκεκριμένα, οι γνώσεις και οι δεξιότητες που έχει αποκτήσει, οι πεποιθήσεις του για την αξιολόγηση, η αποθησαυρισμένη εμπειρία του, η εμπιστοσύνη στον εαυτό του ως αξιολογητή, οι πρακτικές που εφαρμόζει στην τάξη, η διάθεσή του να επιτελέσει το έργο της αξιολόγησης και γενικότερα ο τρόπος με τον οποίο αντιλαμβάνεται τον ρόλο του ως αξιολογητή εντός του δεδομένου σχολικού συστήματος αποτελούν στοιχεία της ταυτότητας του εκπαιδευτικού ως αξιολογητή (Pastore & Andrade, 2019). Οριζόντιες δεξιότητες ζωής, όπως οι δεξιότητες αυτοαντίληψης, επικοινωνίας, ενσυναίσθησης και συνεργασίας διαδραματίζουν αποφασιστικό ρόλο στην κατασκευή αυτής της ταυτότητας. Πρόκειται για ένα είδος αυτοκατευθυνόμενης επίγνωσης η οποία επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να ενσωματώνει με εξατομικευμένο και προσωπικό τρόπο τις αρχές αξιολόγησης που έχει διδαχθεί, την εμπειρία που έχει αποκτήσει συνάμα με τις διαθέσεις και τις στάσεις που έχει αναπτύξει και η οποία τον βοηθά να λαμβάνει αποφάσεις και να εφαρμόζει πρακτικές αναστοχαζόμενος κριτικά σχετικά με αυτές (DeLuca & Volante, 2016; Xu & Brown, 2016).

Η οικοδόμηση της ταυτότητας του αξιολογητή αντιπροσωπεύει τον απώτερο στόχο του γραμματισμού στην αξιολόγηση. Δεν πρόκειται ωστόσο για την οικοδόμηση μίας κατάστασης, στατικής και παγιωμένης, αλλά συνιστά, αντιθέτως, μία σύνθετη και δυναμική κατασκευή (Beauchamp & Thomas, 2009). Οι αλλαγές που συμβαίνουν στο σχολικό και στο ευρύτερο εκπαιδευτικό και κοινωνικό πλαίσιο, αντανακλώνται στη διαμόρφωση αυτής της ταυτότητας και αναδεικνύουν τα εποικοδομητικά αλλά και τα δυσλειτουργικά στοιχεία της. Οι εν υπηρεσία εκπαιδευτικοί χρειάζεται να διαπραγματεύονται συνεχώς τον ρόλο τους ως αξιολογητές ειδικότερα όταν πρωτοεισέρχονται στο επάγγελμα ή όταν καλούνται να εφαρμόσουν εκπαιδευτικές καινοτομίες (Cowie, Cooper & Ussher, 2014). Η ανάδειξη και ο μετασχηματισμός των δυσλειτουργικών στοιχείων της προσωπικής τους ταυτότητας θα πρέπει παράλληλα να αποτελεί προσδοκώμενο αποτέλεσμα μάθησης των προγραμμάτων εκπαίδευσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών (Κόκκος, 2019). Μέσω του συλλογικού και ατομικού αναστοχασμού που λαμβάνει χώρα στο πλαίσιο αυτών των προγραμμάτων δίνεται η ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς να αποκτούν βαθύτερη κατανόηση των πρακτικών τους,

κριτική αυτεπίγνωση των αντιλήψεων που καθοδηγούν τις πρακτικές τους και να επωφελούνται από την αλληλεπίδραση με τους ομοτέχνους και τα ενδιαφερόμενα μέρη (Beijaard, Meijer & Verloop, 2004; Xu & Brown, 2016).

Θα ήταν ασφαλώς άσκοπο να μιλήσουμε για την «ιδανική» ταυτότητα του αξιολογητή. Το ζητούμενο για τον εκπαιδευτικό είναι η απόκτηση μιας ολοένα σαφέστερης επίγνωσης πτυχών της προσωπικής του ταυτότητας. Προσδοκούμε ότι η συνειδητοποίηση αυτή θα οδηγήσει τον εκπαιδευτικό σε βαθύτερη κατανόηση των αντιλήψεων και πρακτικών του και στη διάθεση για κριτικό στοχασμό και κριτικό αυτο-αναστοχασμό ώστε να ενσωματώνει και να εφαρμόζει ολοένα λειτουργικότερες εκδοχές αυτών των διαθέσεων και πρακτικών. Υπό το πρίσμα αυτό, θα λέγαμε ότι η διαρκής ανακατασκευή της ταυτότητας του αξιολογητή ενδυναμώνει τους εκπαιδευτικούς ώστε να κάνουν καλύτερα αιτιολογημένες «εξισορροπήσεις» και αρτιότερα τεκμηριωμένους «συμβιβασμούς» μεταξύ των προσωπικών τους αντιλήψεων και των εντάσεων που προβάλλουν οι δυναμικές της εξωτερικής πραγματικότητας (Pastore & Andrade, 2019).

### **Άσκηση δεξιοτήτων γραμματισμού στην αξιολόγηση στο πλαίσιο της πανεπιστημιακής διδασκαλίας**

Τυπικά, ο γραμματισμός των εκπαιδευτικών στην αξιολόγηση αρχίζει με τις πανεπιστημιακές τους σπουδές. Βασικό μέλημα των συναφών πανεπιστημιακών μαθημάτων είναι η προετοιμασία των υποψήφιων εκπαιδευτικών για τον ρόλο του αξιολογητή με την απόκτηση γνώσεων, την καλλιέργεια δεξιοτήτων και τη διαπραγμάτευση προσωπικών αντιλήψεων και στάσεων. Ένα σώμα εμπειρικών μελετών έχει διερευνήσει παράγοντες όπως το περιεχόμενο των πανεπιστημιακών μαθημάτων, το προφίλ των διδασκόντων, την ευθυγράμμιση του διδακτικού περιεχομένου με τα αποδεκτά επαγγελματικά πρότυπα, τη σύνδεση της θεωρίας με την πράξη. Τα αποτελέσματα αυτών των ερευνών αναδεικνύουν ως κυρίαρχη παθογένεια τον υπερβολικά θεωρητικό χαρακτήρα των πανεπιστημιακών μαθημάτων και την απόκλιση τους από τις πρακτικές αξιολόγησης που εφαρμόζονται στην πράξη (DeLuca & Bellara, 2013; Popham, 2011).

Στο πλαίσιο της πανεπιστημιακής διδασκαλίας του αντικειμένου *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση* το οποίο προσφέρθηκε στο πρόγραμμα *Επιστήμες της Αγωγής και της Εκπαίδευσης* του Οικονομικού Πανεπιστημίου Αθηνών κατά το χειμερινό εξάμηνο του ακαδημαϊκού έτους 2021-2022, τέθηκαν στόχοι απόκτησης γνώσεων, καλλιέργειας

δεξιοτήτων και διαπραγμάτευσης αντιλήψεων και παραδοχών που συνάδουν με επικαιροποιημένες πτυχές της έννοιας του γραμματισμού στην αξιολόγηση. Η διδασκαλία επικεντρώθηκε στην αποσαφήνιση εννοιών και όρων, στην τεχνολογία κατασκευής εργαλείων αξιολόγησης, στην παραδειγματική εφαρμογή εναλλακτικών τεχνικών με τη χρήση κλίμακας διαβαθμισμένων κριτηρίων (ρουμπρίκας), στη διερεύνηση ζητημάτων αντικειμενικότητας, αξιοπιστίας και εγκυρότητας καθώς και στην καλλιέργεια δεξιοτήτων επικοινωνίας με τους γονείς των μαθητών. Προβλήθηκε η επίδραση του κοινωνικοπολιτισμικού παράγοντα και των ψυχοσυναισθηματικών διαστάσεων της αξιολόγησης, αμφισβητήθηκε η αυθαίρετη βεβαιότητα περί αντικειμενικότητας και αξιοπιστίας και αναδείχθηκαν ηθικά ζητήματα που συνδέονται με τη διενέργεια αξιολογήσεων στη σχολική τάξη. Η συλλογή των δεδομένων έγινε με τη χρήση των τεσσάρων ανοικτών ερωτήσεων του R. J. Stiggins (1991): «Γιατί αξιολογώ;» (σκοπός), «Τι αξιολογώ;» (αντικείμενο), «Πώς αξιολογώ;» (μεθοδολογία), «Πώς κοινοποιώ τα αποτελέσματα της αξιολόγησης;» (διαχείριση αποτελεσμάτων). Οι γραπτές απαντήσεις των φοιτητών στα τέσσερα ερωτήματα μελετήθηκαν με τη μέθοδο της ανάλυσης περιεχομένου. Η επεξεργασία των απαντήσεων έδειξε ότι οι φοιτητές απέκτησαν σε ικανοποιητικό βαθμό τη βασική εννοιολογική/θεωρητική γνώση της αξιολόγησης, εξοικειώθηκαν με έναν αριθμό τεχνικών, ανέπτυξαν δεξιότητες κατασκευής και χρήσης εργαλείων. Φάνηκε ότι ενστερνίστηκαν τις αρχές της διαμορφωτικής λειτουργίας για την υποστήριξη της μάθησης και συνειδητοποίησαν την ανάγκη παροχής εποικοδομητικής ανατροφοδότησης. Ανέπτυξαν επίσης δεξιότητες ενσυναίσθησης απέναντι στις κοινωνικο-συναισθηματικές επιπτώσεις των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης, αίσθηση ευθύνης απέναντι στα ηθικά διλήμματα, δέσμευση απέναντι στην τήρηση των αρχών και κανόνων και διάθεση για ανάληψη πρωτοβουλιών και εφαρμογή καινοτομιών. Ελλείψεις εμφανίστηκαν στους τομείς της ανάπτυξης συλλογικής αντίληψης για την αξιολόγηση, της ετοιμότητας για συνεργασία με τα ενδιαφερόμενα μέρη και ιδιαιτέρως τους γονείς των μαθητών και της εκδήλωσης ευαισθησίας απέναντι στις διαφοροποιημένες ανάγκες των μαθητών. Περαιτέρω έρευνα χρειάζεται να επικεντρωθεί στις κοινωνικο-συναισθηματικές διαστάσεις του γραμματισμού στην αξιολόγηση, στην καλλιέργεια οριζόντιων δεξιοτήτων καθώς και στις διαδικασίες κατασκευής και ανακατασκευής της ταυτότητας του αξιολογητή. Ιδιαίτερα αισθητή έγινε η ανάγκη κατασκευής και στάθμισης σύγχρονων αντικειμενικών και αξιόπιστων ερευνητικών

εργαλείων για την αξιολόγηση των πρακτικών αξιολόγησης που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί στην τάξη.

### **Επίλογος**

Η ανάπτυξη δεξιοτήτων αξιολόγησης από μέρους των εκπαιδευτικών και ιδιαίτερα η άσκηση των δεξιοτήτων αυτών στην πράξη επηρεάζεται από την αλληλεπίδραση γνωστικών και συναισθηματικών δεδομένων, συστημάτων πεποιθήσεων και αξιών καθώς και κοινωνικοπολιτισμικών και θεσμικών παραγόντων. Οι σύγχρονες αυτές διαστάσεις του γραμματισμού στην αξιολόγηση θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά τον σχεδιασμό προγραμμάτων εκπαίδευσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Παράλληλα, η στοχαστική κατασκευή και ανακατασκευή της ταυτότητας του αξιολογητή από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό και η κριτική συνδιερεύνηση των χρησιμοποιούμενων πρακτικών στο πλαίσιο συνεργατικών ομάδων ομοτέχνων αποτελούν σύγχρονες παραμέτρους οι οποίες θα πρέπει επίσης να εντάσσονται στα προγράμματα εκπαίδευσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Συμμετέχοντας σε κοινότητες μάθησης οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν μία κοινή γλώσσα για να ανταλλάσσουν και να διαπραγματεύονται τις εμπειρίες τους, να γνωρίζουν καλύτερα τον εαυτό τους και τον άλλο ως άτομο, εκπαιδευτικό και αξιολογητή και να λαμβάνουν βελτιωμένες ή καλύτερα τεκμηριωμένες αποφάσεις σχετικά με τις πρακτικές που χρησιμοποιούν για να αξιολογούν τους μαθητές τους.

### **Βιβλιογραφικές Αναφορές**

- Abell, S. K., & Siegel, M. A. (2011). Assessment literacy: What science teachers need to know and be able to do. In D. Corrigan, J. Dillon, & R. Gunstone (Eds.), *The Professional knowledge base of science teaching* (vol. 12, pp. 205-221). Dordrecht: Springer.
- Allal, L. (2013). Teachers' professional judgement in assessment: A cognitive act and a socially situated practice. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 20(1), 20-34. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2012.736364>
- Andrade, H. L., & Heritage, M. (2018). *Using formative assessment to enhance learning, achievement, and academic self-regulation*. New York: Routledge.
- Beauchamp, C., & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 175-189. <https://doi.org/10.1080/03057640902902252>

- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107–128. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.07.001>
- Brookhart, S. M. (2011). Educational Assessment Knowledge and Skills for Teachers. *Educational Measurement: Issues and Practice Spring*, 30(1), 3–12. <https://doi.org/10.1111/j.1745-3992.2010.00195.x>
- Cowie, B., Cooper, B., & Ussher, B. (2014). Developing an identity as a teacher-assessor: Three student teacher case studies. *Assessment Matters*, 7, 64-89. <https://doi.org/10.18296/am.0128>
- DeLuca, C., & Bellara, A. (2013). The current state of assessment education: Aligning policy, standards, and teacher education curriculum. *Journal of Teacher Education*, 64(4), 356-372. <https://doi.org/10.1177/0022487113488144>
- DeLuca, C., & Volante, L. (2016). Assessment for learning in teacher education programs: Navigating the juxtaposition of theory and praxis. *Journal of the International Society for Teacher Education*, 20, 19-31. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1177153.pdf>
- Desimone, L. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181-199. <https://doi.org/10.3102/0013189X08331140>
- Graham, P. (2005). Classroom-based assessment: Changing knowledge and practice through preservice teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 21, 607–621. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.05.001>
- Hill, M. F., Cowie, B., Gilmore, A., & Smith, L. F. (2010). Preparing assessment-capable teachers: What should pre-service teachers know and be able to do?. *Assessment Matters*, 2, 44-64. <https://doi.org/10.18296/am.0085>
- Inbar-Lourie, O. (2008). Constructing a language assessment knowledge base: A focus on language assessment courses. *Language Testing*, 25(3), 385-402. <https://doi.org/10.1177/0265532208090158>
- Κόκκος, Α. και συν. (2019). *Διευρύνοντας τη θεωρία του μετασχηματισμού. Η συμβολή δέκα σημαντικών στοχαστών*. Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
- Leung, C. (2014). Classroom-based assessment issues for language teacher education. In A. J. Kunnan (Ed.), *The companion to language assessment* (vol. 3, pp. 1510-1519). Chichester, UK: Wiley Blackwell.

- Looney, A., Cumming, J., van Der Kleij, & Haris, K. (2018). Reconceptualizing the role of teachers as assessors: Teacher assessment identity. *Assessment in education: Principle, Policy & Practice*, 25(5), 442-467. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2016.1268090>
- McMillan, J. H. (2003). Understanding and improving teachers' classroom assessment decision making: Implications for theory and practice. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 22(4), 34-43. <https://doi.org/10.1111/j.1745-3992.2003.tb00142.x>
- Mezirow, J. και συν. (2007). *Η μετασχηματίζουσα μάθηση* (Α. Κόκκος, Επιμ.). Μτφρ. Α. Κολαουζίδης. Μεταίχμιο.
- Pastore, S. & Andrade, H. L. (2019). Teacher assessment literacy: A three-dimensional model. *Teaching and teacher Education*, 84, 128-138. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.05.003>
- Popham, W. J. (2011). Assessment Literacy Overlooked: A Teacher Educator's Confession. *The Teacher Educator*, 46(4), 265-273. <https://doi.org/10.1080/08878730.2011.605048>
- Stiggins, R. J. (1991). Assessment literacy. *Phi Delta Kappan*, 72, 534– 539.
- Taylor, L. (2013). Communicating the theory, practice and principles of language testing to test stakeholders: Some reflections. *Language Testing*, 30(3), 403-412. <https://doi.org/10.1177/0265532213480338>
- Volante, L., & Fazio, X. (2007). Exploring teacher candidates' assessment literacy: Implications for teacher education reform and professional development. *Canadian Journal of Education*, 30(3), 749-770. <https://doi.org/10.2307/20466661>
- Williams, J. C. (2015). "Assessing without levels": preliminary research on assessment literacy in one primary school. *Educational Studies*, 41(3), 341-346. <https://doi.org/10.1080/03055698.2015.1007926>
- Willis, J., Adie, L., & Klenowski, V. (2013). Conceptualizing teachers' assessment literacies in an era of curriculum and assessment reform. *The Australian Educational Researcher*, 40(2), 241-256. <https://doi.org/10.1007/s13384-013-0089-9>
- Wylie, E. C., & Lyon, C. J. (2015). The fidelity of formative assessment implementation: issues of breadth and quality. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 22(1), 140-160. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2014.990416>
- Xu, Y., & Brown, G. T. L. (2016). Teacher assessment literacy in practice: A reconceptualization. *Teaching and Teacher Education*, 58, 149-162. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2016.05.010>

Yan, Z., & Brown, G. T. L. (2021). Assessment for learning in the Hong Kong assessment reform: A case of policy borrowing. *Studies in Educational Evaluation*, 68, 1-9.  
<https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2021.100985>

## Το Coaching και το Mentoring ως εργαλεία ανάπτυξης δεξιοτήτων στο χώρο των επιχειρήσεων

Ευθύμιος Βαλκάνος

Καθηγητής, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας

Ιωσήφ Φραγκούλης

Καθηγητής, Παιδαγωγικό Τμήμα, Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής, Τεχνολογικής Εκπαίδευσης

### Περίληψη

Στη σημερινή εποχή οι επιχειρήσεις καλούνται να εξασφαλίσουν την ανθεκτικότητά τους σε ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον, καθώς οι δεξιότητες του εργατικού δυναμικού αποτελούν μέσο ζωτικής σημασίας. Σ' αυτήν την κατεύθυνση, το *coaching* και το *mentoring* εξελίχθηκαν σε σημαντικά εργαλεία ανάπτυξης δεξιοτήτων, ακολουθώντας παρόμοιες αφηγήσεις, διαφέροντας όμως ως προς τον τρόπο εφαρμογής τους. Το *coaching*, ως μια βραχυπρόθεσμη διαδικασία απευθυνόμενη σε άτομα με σαφή επαγγελματική στόχευση, εστιάζει στην εργασία και παρέχει σαφή ανατροφοδότηση αναπτύσσοντας κυρίως τις απαιτούμενες δεξιότητες, ενώ υποδεικνύει στον *coach* τυχόν προβλήματα. Το *mentoring*, ως μακροπρόθεσμη διαδικασία, απευθύνεται σε άτομα με μη σαφή επαγγελματική στόχευση, εστιάζει στην πρόοδο και παρέχει ενστικτώδη ανατροφοδότηση, αναπτύσσοντας δυνατότητες που βοηθούν τον *mentee* να επιλύει προβλήματα. Στο χώρο των επιχειρήσεων τα στελέχη αναζητούν μέντορα όταν θέλουν να εξελιχθούν, να βελτιώσουν τις εργασιακές τους πρακτικές, να αισθανθούν ασφαλείς για τις επιλογές τους, να αναπτύξουν γνώσεις και δεξιότητες γύρω από το αντικείμενο απασχόλησής τους.

**Λέξεις κλειδιά:** mentoring, coaching, δεξιότητες, επιχειρήσεις

### Εισαγωγή

Στις μέρες μας αναδεικνύεται στο χώρο των επιχειρήσεων η διαρκώς αυξανόμενη αξιοποίηση του *coaching* και του *mentoring*, ως αποτελεσματικών εργαλείων εκπαίδευσης και ανάπτυξης του ανθρώπινου δυναμικού, γεγονός που συνδέεται σε υψηλό βαθμό με την αύξηση της αποτελεσματικότητας και αποδοτικότητας των επιχειρήσεων. Το έργο των *coaches* και των μεντόρων αντανakλάται στην επαγγελματική συμπεριφορά και την



εργασιακή απόδοση κάθε επιτυχημένου *coachee* και *mentee*, μέσω ενίσχυσης και αξιοποίησης των γνώσεων και των δεξιοτήτων του (Hawkins, 2008 · Nerane, 2015 · Van Coller-Peter & Cronjé, 2020). Ως αποτέλεσμα, οι επιχειρήσεις καθίστανται ανθεκτικότερες στο σύγχρονο μεταβαλλόμενο περιβάλλον, καθώς οι δείκτες παραγωγικότητας και αποδοτικότητάς τους, παρουσιάζουν μετρήσιμες βελτιώσεις (Kooormans κ.ά., 2011, σ. 858 · Warr & Nielsen, 2018, σσ. 2-3). Στο χώρο των επιχειρήσεων τα στελέχη αναζητούν μέντορα όταν θέλουν να εξελιχθούν, να βελτιώσουν τις πρακτικές τους, να αισθανθούν ασφαλείς για τις επιλογές τους, να αναπτύξουν γνώσεις και δεξιότητες γύρω από το αντικείμενο απασχόλησής τους. Από την πλευρά του ο μέντορας, ο οποίος συγκριτικά με τους εκπαιδευόμενους διαθέτει μεγαλύτερη εμπειρία στο συγκεκριμένο χώρο ή αντικείμενο, καθοδηγεί τους εκπαιδευόμενους μοιράζοντας με αυτούς τις γνώσεις, την εμπειρία του καθώς και τις καλές του πρακτικές. Λειτουργεί γι αυτούς ως έμπιστος φίλος και υποστηρικτής (Φραγκούλης, 2013:2).

Το mentoring στο χώρο των επιχειρήσεων προσφέρει βοήθεια και υποστήριξη στα στελέχη των επιχειρήσεων, ώστε να διαχειριστούν αποτελεσματικά την εργασιακή τους πορεία, να αναπτύξουν περαιτέρω τις δεξιότητές τους, να βελτιώσουν την απόδοσή τους και να γίνουν αποτελεσματικότεροι στο έργο τους (Μιχιώτης, κ.ά., 2006:4).

### **Η ανάπτυξη δεξιοτήτων στο χώρο των επιχειρήσεων**

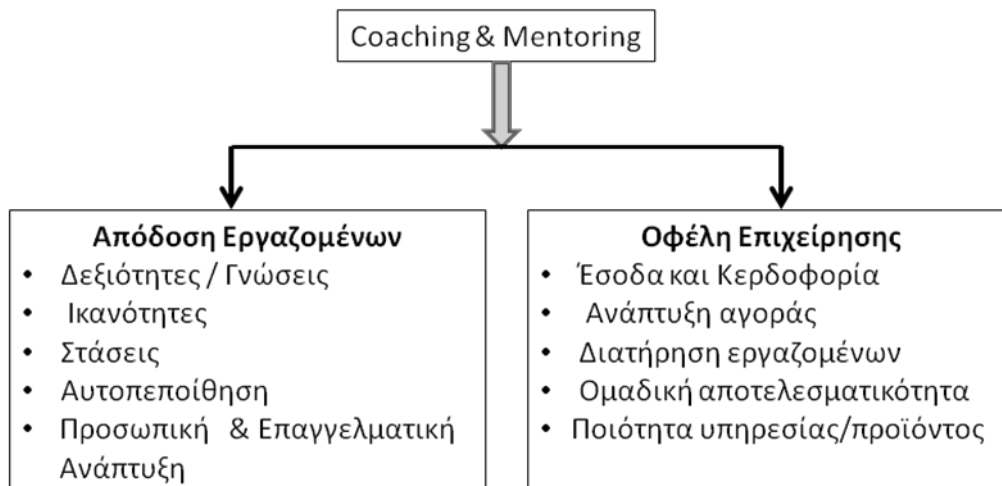
Τόσο οι βασικές, όσο και οι σύνθετες δεξιότητες είναι ζωτικής σημασίας για τους τομείς της ανταγωνιστικότητας και την απασχολησιμότητα, καθώς, η παγκοσμιοποίηση και η τεχνολογική πρόοδος, απαιτούν διαρκώς υψηλότερο βαθμό δεξιοτήτων στην αγορά εργασίας. Η απόκτηση γραμματισμού και αριθμητισμού, καθώς και άλλων βασικών δεξιοτήτων στα πεδία των θετικών επιστημών και της τεχνολογίας, διαδραματίζει νευραλγικό ρόλο στην κατά το δυνατό ευχερέστερη πρόσβαση στην αγορά εργασίας, και στην περαιτέρω αξιοποίηση των υφιστάμενων εργασιακών θέσεων (CIPD, 2013 · OECD, 2015).

Σημαντική επίδραση προς τη συγκεκριμένη κατεύθυνση, ασκούν το *coaching* (καθοδήγηση) και το *mentoring* (παροχή συμβουλών από μέντορα), ως εγνωσμένης αξίας εργαλεία εκπαίδευσης και ανάπτυξης. Λειτουργώντας στο πλαίσιο της ανάπτυξης ανθρώπινων πόρων, συμβάλλουν στη βελτίωση της απόδοσης των εργαζόμενων ενισχύοντας τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους, ενώ παράλληλα δημιουργούν σημαντικά οφέλη στην επιχείρηση (Διάγραμμα 1) συντελώντας στην ανάπτυξη ζωτικής σημασίας

επιχειρηματικών δεξιοτήτων, όπως η «επιχειρηματική οξυδέρκεια» (*business acumen*) (Hawkins, 2008 · Nepane, 2015 · Van Coller-Peter & Cronjé, 2020).

### Διάγραμμα 1:Επιδράσεις Coaching & Mentoring

Πηγή: Neupane, 2015, σ. 130



Αναμφίβολα οι δεξιότητες αποτελούν εργαλεία ζωτικής σημασίας για τους τομείς της ανταγωνιστικότητας και την απασχολησιμότητας, καθώς, τόσο η παγκοσμιοποίηση, όσο και η τεχνολογική πρόοδος, απαιτούν από τους εργαζόμενους να διαθέτουν όλο και σε υψηλότερο βαθμό δεξιότητες συναφείς με τις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας. Η απόκτηση καταρχάς ικανοποιητικού επιπέδου δεξιοτήτων γραμματισμού και αριθμητισμού, καθώς και βασικών δεξιοτήτων στα πεδία των θετικών επιστημών και της τεχνολογίας, επιτελεί σημαντικό ρόλο στην κατά το δυνατό ευχερέστερη πρόσβαση των νεοεισερχόμενων στην αγορά εργασίας, καθώς και στη συντήρηση και περαιτέρω αξιοποίηση των υφιστάμενων εργασιακών θέσεων εκ μέρους των ήδη απασχολούμενων στους ποικίλους τομείς επιχειρηματικότητας (CIPD, 2013 · OECD, 2015).

Επιπροσθέτως, η συστηματική αξιοποίηση του *coaching* και του *mentoring* στο πλαίσιο της διαχείρισης ταλέντων (*talent management*) στοχεύει στην ανάπτυξη των ειδικών δεξιοτήτων του ανθρώπινου δυναμικού, βοηθώντας κατάλληλα τους ανθρώπους των επιχειρήσεων και των οργανισμών στην ανάπτυξη καινοτόμων διαδικασιών σκέψης και δράσης, ώστε οι ίδιοι να επιλύουν προβλήματα, να υπερβαίνουν εμπόδια και να προάγουν την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Σε κάθε περίπτωση, κόουτς και μέντορες καλούνται να

κατανοούν επαρκώς τις εκπαιδευτικές και αναπτυξιακές ανάγκες του εκάστοτε *coachee* και του *mentee* αντιστοίχως, ώστε να ανταποκρίνονται αποτελεσματικά έναντι των εκπαιδευτικών και αναπτυξιακών τους αναγκών (Aswathappa, 2007 · CIPD, 2013 στο Neurane, 2015).

### **Η αξιοποίηση του coaching στις επιχειρήσεις**

Το *coaching* συνιστά μια εστιασμένη εφαρμογή δεξιοτήτων που προσφέρουν βελτίωση της απόδοσης του έργου του στελέχους, μέσω ισχυρής υποστήριξης και θετικής πρόκλησης (Hawkins & Smith, 2006). Μπορεί να θεωρηθεί ως ο τρόπος για το «ξεκλείδωμα των δυνατοτήτων» του εκπαιδευόμενου (*coachee*), με σκοπό τη μεγιστοποίηση της απόδοσής του μέσω της ταχείας ανάπτυξης των δεξιοτήτων του (Whitmore, 2004). Έτσι, ο κόουτς (*coach*) λειτουργεί βασιζόμενος στη μάθηση ενηλίκων και στη βιωματική μάθηση, με καθήκον να βοηθά τον *coachee*, ώστε ο τελευταίος να αξιοποιήσει δεξιότητες που θα επηρεάσουν θετικά τη σκέψη του, τη διαχείριση των συναισθημάτων του και, τέλος, τη διαμόρφωση της συμπεριφοράς του (Stout-Rostron, 2014 στο Van Coller-Peter & Cronjé, 2020).

Στο χώρο των επιχειρήσεων το *coaching* λειτουργεί όταν η ανάπτυξη δεξιοτήτων κρίνεται αναγκαία για την άμεση βελτίωση των εργασιακών αποδόσεων. Προαπαιτώντας επαρκείς ικανότητες άμεσης ανατροφοδότησης και καθοδήγησης εκ μέρους του κόουτς (*coach*), το *coaching* εφαρμόζεται αποτελεσματικά είτε από έναν διευθυντή παραγωγής, είτε κι από έναν εμπειρότερο, ενίοτε ομότιμο συνάδελφο του *coachee*. Καθώς βασική στόχευση του *coaching* είναι η εντός μικρού χρονικού διαστήματος διευκόλυνση των αλλαγών της ατομικής συμπεριφοράς του εργαζόμενου που θα οδηγήσουν στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων του και στην βελτίωση της αποτελεσματικότητάς του, δεν απαιτεί μακρόπνοο σχεδιασμό (Clutterbuck & Sweeney, 2007 · Newnham-Kanas κ.ά., 2010).

### **Η αξιοποίηση του mentoring στις επιχειρήσεις**

Το *mentoring* ως εργαλείο υποστήριξης των εργαζομένων στις επιχειρήσεις προϋποθέτει την ύπαρξη ανάλογων δεξιοτήτων για να μπορεί να εφαρμοστεί αποτελεσματικά στο χώρο των επιχειρήσεων. Η έρευνα δείχνει ότι οι μέντορες και οι *mentee* που αναπτύσσουν και διαχειρίζονται επιτυχημένες μεντορικές συνεργασίες, επιδεικνύουν ένα πλήθος συγκεκριμένων και αναγνωρίσιμων δεξιοτήτων, που επιτρέπουν τη μάθηση και διευκολύνουν την αλλαγή (Phillips-Jones, 2003). Το *mentoring* συνδέεται με την ανάδειξη

δεξιοτήτων σχετικών με τη γνωστική και τη συναισθηματική ανάπτυξη, την ηγεσία και την κοινωνική ενσωμάτωση, στη βάση μιας φιλοσοφίας βιωματικού και μετασχηματιστικού χαρακτήρα, καθώς η μάθηση θεωρείται ως η διαδικασία κατά την οποία η γνώση δημιουργείται μέσω του μετασχηματισμού της εμπειρίας (Kolb, 1984).

Σύμφωνα με τον (Collin 1998), οι μέντορες μπορούν να υποστηρίξουν συστηματικά και να καθοδηγήσουν αποτελεσματικά τα στελέχη επιχειρήσεων στην άσκηση του έργου τους, όταν μέσα από την εμπειρία και εκπαίδευση που διαθέτουν έχουν αναπτύξει σε σημαντικό βαθμό τις ακόλουθες δεξιότητες (Collin,1998:24):

- αναγνώρισης των ικανοτήτων και των αδυναμιών των λιγότερο έμπειρων στελεχών,
- αναγνώρισης των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν τα στελέχη των επιχειρήσεων στον αποτελεσματικό σχεδιασμό, υλοποίηση και αξιολόγηση του έργου τους,
- υποστήριξης των στελεχών σε δυσκολίες και προβλήματα που προκύπτουν κατά την εκτέλεση του έργου τους,
- ανάλυσης, αντιμετώπισης και επίλυσης των δυσκολιών,
- συμβουλευτικής καθοδήγησης των στελεχών των επιχειρήσεων

Από τα προαναφερόμενα γίνεται αντιληπτό ότι ο μέντορας, εκτός των άλλων δεξιοτήτων, θα πρέπει να έχει αναπτύξει σε υψηλό βαθμό δεξιότητες συμβουλευτικής, προκειμένου να δομήσει μια υγιή σχέση με τον προστατευόμενό του. Οι δεξιότητες αυτές σχετίζονται με την αποδοχή, την επιστημοσύνη, την ασφάλεια και το σεβασμό κ.τ.λ. (McKimm, Jollie & Hatter,2003).

Από τα προαναφερόμενα γίνεται αντιληπτό ότι το *mentoring* στοχεύει στην ανάπτυξη κάθε νεοεισερχόμενου ή λιγότερο πεπειραμένου υπαλλήλου (*mentee*) μέσω μεταφοράς γνώσης και επαγγελματισμού από ένα στέλεχος (*mentor*) με εγνωσμένη εμπειρία στο εκάστοτε αντικείμενο, όχι μόνον μέσω της βελτίωσης των υφιστάμενων δεξιοτήτων, αλλά και της ανακάλυψης και ανάδειξης νέων. Ως εκ τούτου, προαπαιτεί έναν μακροπρόθεσμο σχεδιασμό, προκειμένου να προσδιοριστούν ο στρατηγικός σκοπός, οι περιοχές εστίασης της εκάστοτε αναπτυσσόμενης σχέσης, τα συγκεκριμένα στοιχεία που θα τη διαμορφώσουν και, τέλος, το κατάλληλο, κάθε φορά, μεντορικό μοντέλο (Al Hilali κ.ά., 2020, σ.49).

Το *mentoring* ως συμβουλευτική διαδικασία επιτελεί τις ακόλουθες λειτουργίες:

- προσφέρει υποστήριξη, βοήθεια και καθοδήγηση από ένα έμπειρο πρόσωπο σε ένα άλλο με λιγότερη εμπειρία, στο πλαίσιο μιας διαπροσωπικής σχέσης που αναπτύσσεται ανάμεσα στα δύο άτομα,
- δίνει στον εποπτευόμενο την ευρύτερη εικόνα του κοινωνικο – οικονομικού και εργασιακού αυτός πλαισίου μέσα στο οποίο αυτός δραστηριοποιείται,
- προσφέρει στον εποπτευόμενο (mentee / protégé) ευκαιρίες μάθησης σε ένα μη απειλητικό περιβάλλον.

Το mentoring ως διαδικασία συμβουλευτικής καθοδήγησης συμβάλλει τόσο στην επαγγελματική υποστήριξη των στελεχών επιχειρήσεων, τόσο στη βελτίωση της ποιότητας του έργου τους (Tang & Choi,2005:383. Φραγκούλης, 2013:5. Φραγκούλης & Ανάγνου, 2018), όσο και στην επαγγελματική τους ανάπτυξη και εξέλιξη (Anagnou & Fragkoulis, 2014).

**Πίνακας 1:** Εφαρμογή του *coaching* και του *mentoring* στις επιχειρήσεις

<b><i>Πότε εφαρμόζεται το Coaching</i></b>	<b><i>Πότε εφαρμόζεται το mentoring</i></b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Όταν η επιχείρηση επιδιώκει την ανάπτυξη συγκεκριμένων δεξιοτήτων στους υπαλλήλους της μέσω εργαλείων διαχείρισης απόδοσης και εμπλοκής των άμεσων διευθυντών.</li> <li>• Όταν η επιχείρηση διαθέτει έναν αριθμό ταλαντούχων υπαλλήλων μη ανταποκρινόμενων στις προσδοκίες της.</li> <li>• Όταν η επιχείρηση εισάγει την εφαρμογή ενός νέου συστήματος ή προγράμματος</li> <li>• Όταν ένα ηγετικό ή ανώτερο στέλεχος της επιχείρησης αναλαμβάνει πρόσθετες ευθύνες μέσω της απόκτησης νέων δεξιοτήτων.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Όταν η επιχείρηση επιδιώκει να αναπτύξει τους ηγέτες της ή τη δεξαμενή ταλέντων της ως μέρος του σχεδιασμού.</li> <li>• Όταν η επιχείρηση επιδιώκει να αναπτύξει πληρέστερα τους υπαλλήλους της με τρόπους που είναι πρόσθετοι στην απόκτηση συγκεκριμένων δεξιοτήτων/ικανοτήτων</li> <li>• Όταν η επιχείρηση απαιτεί ένα ανθρώπινο δυναμικό με ισορροπία επαγγελματικής και προσωπικής ανάπτυξης.</li> </ul>

(Clutterbuck & Sweeney, 2007 · Al Hilali κ.ά., 2020)

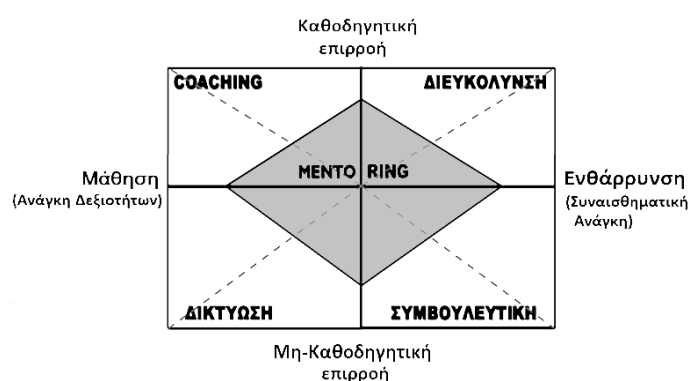
### Διαφορές μεταξύ coaching-mentoring

Σύμφωνα με τους Clutterbuck & Sweeney (2007), μέντορες και κούους μοιράζονται πολλές όμοιες δεξιότητες. Εντούτοις, τόσο οι ρόλοι που διαδραματίζουν, όσο και οι τρόποι με τους οποίους τις αξιοποιούν, ενίοτε διαφέρουν σημαντικά. Πρακτικά, η καθοδήγηση, η παροχή συμβουλών από μέντορα και η συμβουλευτική, αποτελούν μέρη της ίδιας «γεωγραφικής περιοχής» βοηθητικών στυλ, όπως παρουσιάζονται στο Διάγραμμα 2. Πιο συγκεκριμένα:

- i. Η δικτύωση αποτελεί μια θεμελιώδη ικανότητα στο πλαίσιο των εργασιακών περιβαλλόντων (επαγγελματικό, διοικητικό, κλπ).
- ii. Η διευκόλυνση συνιστά μια ικανότητα που κυμαίνεται από την απλή παροχή συμβουλών, μέχρι την προώθηση καριέρας του προστατευόμενου ατόμου.
- iii. Η καθοδήγηση (*coaching*) αποτελεί μια σχετικά «αυτο-συγκρατούμενη» δραστηριότητα, αν και συχνά ο αποτελεσματικός κούους προβλέπεται να κινείται έξω από το «κουτί» του.
- iv. Το *mentoring*, που παρίσταται ως ρόμβος με κέντρο ταυτιζόμενο με αυτό του μεγάλου παραλληλογράμμου, χρησιμοποιεί και τα τέσσερα «κουτιά». Έτσι, μια βασική δεξιότητά του μέντορα είναι να γνωρίζει πότε και πώς να μετακινηθεί μεταξύ των τεσσάρων στυλ, ως ανταπόκριση απέναντι στις ανάγκες των *mentee*.

### Διάγραμμα 2: Βοηθητικά Στυλ

Πηγή: Clutterbuck, & Sweeney, 2007, σ.127 (προσαρμογή).



Παρά τις εγγενείς ομοιότητες μεταξύ των δύο αυτών στρατηγικών, είναι σημαντικό να σημειωθούν οι διαφορετικές τους συνεισφορές στην προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη. Αν και οι συγκεκριμένες στρατηγικές προωθούν από κοινού την εκ μέρους των εκπαιδευόμενων ανάληψη της ευθύνης της προσωπικής και επαγγελματικής τους ανάπτυξης, παρουσιάζουν κάποιες βασικές διαφορές (Πίνακας 2),

**Πίνακας 2:** Βασικές Διαφορές *coaching* - *mentoring*

**Πηγή:** Clutterbuck & Sweeney, 2007, σ.121

<b>Coaching</b>	<b>Mentoring</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Απευθύνεται σε άτομα με συγκεκριμένη επαγγελματική στόχευση</li> <li>• Εστιάζει στην εργασία</li> <li>• Συνιστά βραχυπρόθεσμη διαδικασία</li> <li>• Παρέχει σαφή ανατροφοδότηση</li> <li>• Αναπτύσσει κυρίως δεξιότητες</li> <li>• Υποδεικνύει στον <i>coachee</i> τυχόν προβλήματα ή/και σφάλματα</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Απευθύνεται σε άτομα με μη συγκεκριμένη ευρύτερη επαγγελματική στόχευση</li> <li>• Εστιάζει στην πρόοδο</li> <li>• Συνιστά μακροπρόθεσμη διαδικασία (ενίοτε λειτουργεί εφόρου ζωής)</li> <li>• Παρέχει ενστικτώδη ανατροφοδότηση</li> <li>• Αναπτύσσει κυρίως δυνατότητες και κατ' επέκταση δεξιότητες</li> <li>• Βοηθά τον <i>mentee</i>, ώστε ο ίδιος να επιλύσει προβλήματα και να διορθώσει σφάλματα</li> </ul>

Εν κατακλείδι, αν και οι ρίζες του *coaching* και του *mentoring* διαφέρουν, αμφότερες οι εν λόγω τεχνικές εκπαίδευσης και ανάπτυξης, ακολουθούν παρόμοιες αφηγήσεις για να περιγράψουν την ίδια φυσική δραστηριότητα, καθώς βασίζονται στη θεμελιώδη πεποίθηση ότι όλοι οι άνθρωποι μπορούν να αλλάξουν προς το καλύτερο, εξελίσσοντας και ανακαλύπτοντας κατάλληλες δεξιότητες με τη συμβολή ενός προπονητή (κόουτς) ή ενός μέντορα, ώστε όταν συντελεστεί η μεταφορά της μάθησης στο χώρο εργασίας, να αποτελέσει αποφασιστικό παράγοντα για τη διασφάλιση της εφαρμογής της νέας εμπειρίας και της νέας γνώσης (Garvey κ.ά., 2014 στο Van Coller-Peter, & Cronjé, 2020).

### **Μοντέλο ανάπτυξης mentoring στο χώρο των επιχειρήσεων**

Σύμφωνα με τον Σαλβαρά (2011), στη βιβλιογραφία αναφέρονται τρία μοντέλα ανάπτυξης μεντορικής σχέσης, η επιλογή των οποίων συνάδει με τις μεταβαλλόμενες ανάγκες των προστατευόμενων/mentee. Πιο συγκεκριμένα, περιγράφονται:

- 1.το *μοντέλο μαθητείας*, σύμφωνα με το οποίο ο μέντορας έχει το ρόλο του άριστα καταρτισμένου ατόμου, το οποίο αποτελεί πρότυπο προς μίμηση για τον μαθητευόμενο,
- 2.το *μοντέλο δεξιοτήτων*, το οποίο αναφέρεται στην εξάσκηση - εκπαίδευση με έλεγχο των αποκτημένων δεξιοτήτων και την αξιολόγησή τους,
- 3.το *αναστοχαστικό μοντέλο*, το οποίο δομείται στο πλαίσιο της αντίληψης πως η γνώση ανακαλύπτεται με βάση προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες του ατόμου και προκύπτει μέσα από αναστοχαστικές διεργασίες και συνεργατικές πρακτικές στο πλαίσιο μιας δυναμικής και ευέλικτης σχέσης αμοιβαίας εμπιστοσύνης μεταξύ μέντορα και προστατευόμενου/mentee. Οι συμμετέχοντες στην μεντορική διαδικασία ενθαρρύνονται να σχεδιάζουν και να πραγματοποιούν την εργασία τους και ο μέντορας αναλαμβάνει την ευθύνη του «κριτικού φίλου» (critical friend), του καθοδηγητή και του υποστηρικτή. Ειδικότερα, ο μέντορας υποστηρίζει και διευκολύνει τον καθοδηγούμενο, μέσω αναστοχαστικών πρακτικών, επανεξετάζει τον τρόπο δράσης του, να εντοπίζει δυσλειτουργικές νοητικές συνήθειες και προχωρά στο μετασχηματισμό πλαισίων αναφοράς, απόψεων και ενεργειών.

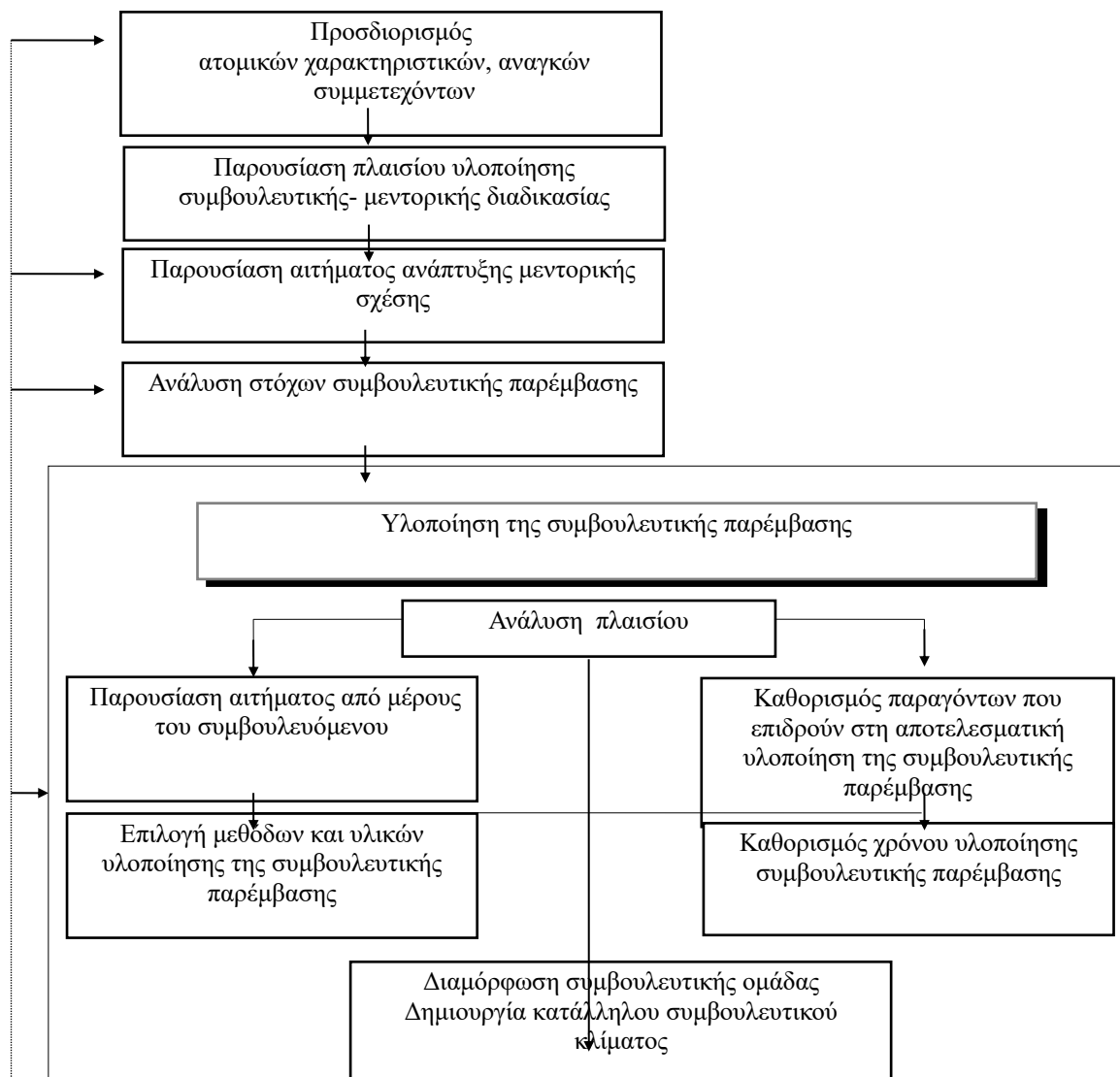
Με βάση τόσο το θεωρητικό και μεθοδολογικό πλαίσιο της προσωποκεντρικής εκπαίδευσης (Rogers, 1999), όπως αυτή αναπτύσσεται στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων, όσο και με βάση το αναστοχαστικό μοντέλο μεντορικής σχέσης, προχωρήσαμε στο σχεδιασμό και ανάπτυξη ενός μοντέλου μεντορικής σχέσης το οποίο μπορεί να αξιοποιηθεί στο χώρο

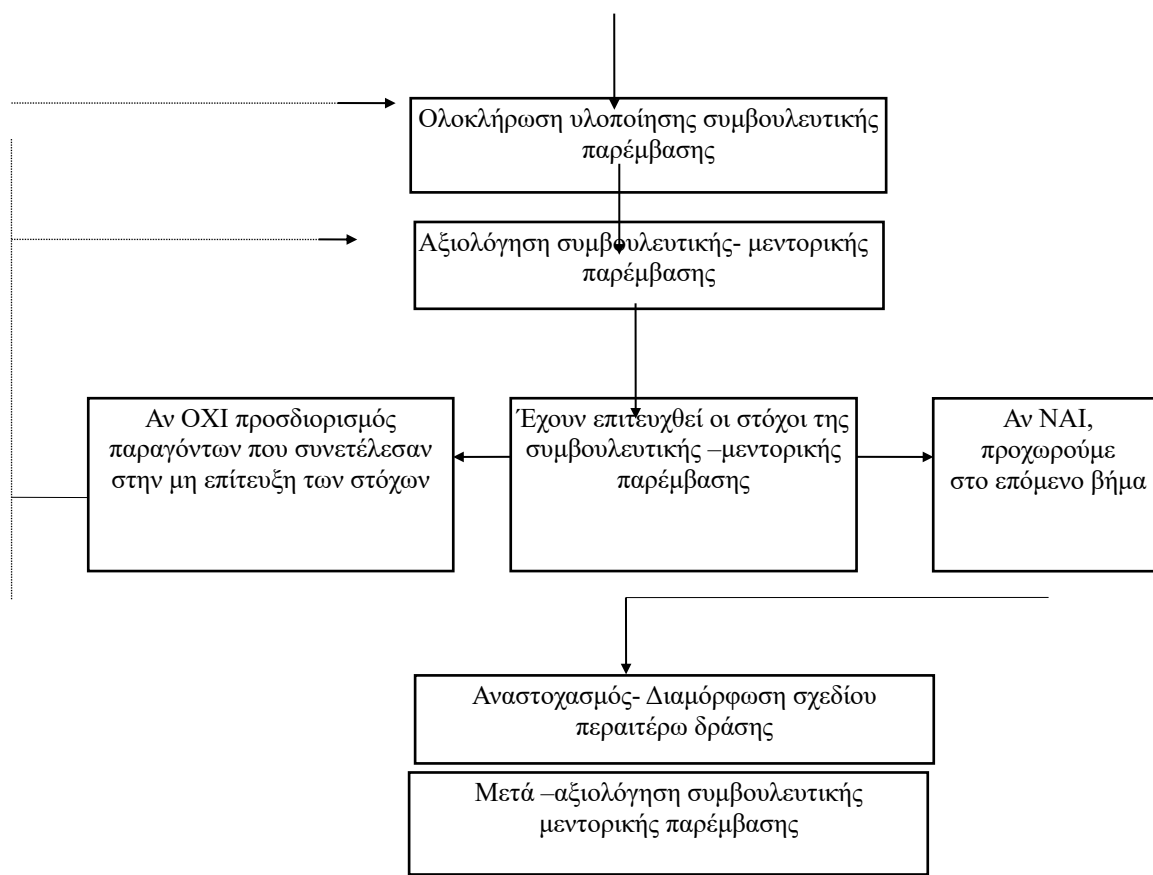


των επιχειρήσεων. Το προτεινόμενο μοντέλο αξιοποιεί την τάση του ατόμου για αυτοδιάθεση, αυτοκαθοδήγηση και αυτοδιαχείριση της μάθησης, όπως τονίζεται στην ανδραγωγική θεωρία του Knowles καθώς και την εν δυνάμει κριτική και αναστοχαστική ικανότητα του ατόμου, όπως αυτή αναπτύσσεται στο πλαίσιο της θεωρίας της μετασχηματίζουσας μάθησης.

Στο πλαίσιο ανάπτυξης του μοντέλου ανιχνεύονται αρχικά οι ανάγκες και τα χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων στην μεντορική διαδικασία, αναλύεται το πλαίσιο υλοποίησης της μεντορικής σχέσης, τίθενται οι στόχοι της συμβουλευτικής- μεντορικής παρέμβασης, αναλύεται το πλαίσιο οργάνωσης και υλοποίησής της, ακολουθεί επεξεργασία του αιτήματος παροχής συμβουλευτικής- μεντορικής υποστήριξης, αναλύονται οι επιμέρους διάστασεις του αιτήματος. Η διαδικασία ολοκληρώνεται με την αξιολόγηση της συμβουλευτικής – μεντορικής σχέσης μέσω κριτικού στοχασμού και αναστοχασμού.

**Διάγραμμα 3:** Μοντέλο ανάπτυξης συμβουλευτικής -μεντορικής σχέσης





## Συμπεράσματα

Στην εποχή της κυριαρχίας των νέων τεχνολογιών, της κοινωνικο-οικονομικής διεθνοποίησης, της συνεχούς παραγωγής και της ταχύτατης διάχυσης της γνώσης το mentoring και το coaching αναδεικνύονται ως σημαντικά εργαλεία ανάπτυξης του ανθρώπινου δυναμικού στο χώρο των επιχειρήσεων (Andrews et al., 2007).

Υπό το πρίσμα του εκσυγχρονισμού και της αναβάθμισης του ρόλου των επιχειρήσεων στο διεθνή οικονομικό ανταγωνισμό, αναφύεται η ανάγκη εισαγωγής θεσμοθετημένων μηχανισμών υποδοχής, στήριξης και καθοδήγησης των εργαζομένων σε όλα τα στάδια της επαγγελματικής τους πορείας (Kwan & Lopez-Real, 2005 · Hobson et al., 2009). Ο θεσμός του mentoring και του coaching στο χώρο των επιχειρήσεων αποτελούν διεθνώς μια από τις πλέον διαδεδομένες στρατηγικές εμπύχωσης, υποστήριξης, κοινωνικοποίησης και καθοδήγησης των εργαζομένων (Carter & Francis, 2001 · Bezzina, 2006), που ενθαρρύνει την προσωπική και επαγγελματική τους ανάπτυξη (Andrews et al., 2007).

Τόσο οι coach όσο και οι μέντορες βοηθούν τους coachees και τους mentees να επιτύχουν τους στόχους τους δουλεύοντας ως σύμβουλοι, διευκολυντές και συντονιστές. Η διαδικασία αυτή περιλαμβάνει υποστήριξη, συμβουλευτική, αξιολόγηση, ανατροφοδότηση και παροχή κινήτρων. Ο coach και ο μέντορας έκτος από εμπειρία στο τρόπο λειτουργίας των επιχειρήσεων πρέπει να διαθέτουν ένα σώμα δεξιοτήτων βοηθώντας με αυτό τον τρόπο τους προστατευόμενους τους στον καθορισμό των επαγγελματικών τους στόχων, στην ανάλυση των θέσεων εργασίας, στην επίλυση προβλημάτων που προκύπτουν στον εργασιακό τους χώρο, καθώς και στην ποιότητα και αποτελεσματικότητα του έργου τους (Al Hilali κ.ά., 2020, σ.52). Προκειμένου η σχέση που θα αναπτυχθεί μεταξύ τους να είναι βιώσιμη και λειτουργική απαραίτητη προϋπόθεση είναι να υπάρχει μεταξύ τους ειλικρίνεια και υπευθυνότητα.

Στην ανάπτυξη της μεντορικής σχέσης σημαντική είναι στις μέρες μας η συμβολή του εξ αποστάσεως mentoring (γνωστό και με πολλές άλλες ονομασίες, όπως: distance mentoring, telementoring, e-mentoring), ιδιαίτερα όταν ο μέντορας και ο προστατευόμενος βρίσκονται σε διαφορετικές γεωγραφικές τοποθεσίες (Φραγκούλης Ι., Παπαδάκης Σ. & Βελισάριος Α., 2016). Πρόκειται για μία σχέση συμβουλευτικής καθοδήγησης που υλοποιείται από διαφορετικό τόπο με αξιοποίηση των εργαλείων του διαδικτύου, η οποία είναι ισότιμη με την παραδοσιακή πρόσωπο με πρόσωπο σχέση χωρίς να απαιτείται η μετακίνηση του μέντορα ή του coach στο χώρο της επιχείρησης (Bierema and Merriam, 2002).

## **Βιβλιογραφικές Αναφορές**

### **Ελληνόγλωσσες**

- Μιχιώτης, Σ., Μπραουδάκης, Γ., Αδαμόπουλος, Α., Γκούκλας, Δ., Νικηφοράκη, Κ., & Οικονόμου, Κ.(2006). *Σχεδιασμός και ανάπτυξη συστήματος Mentoring*, Αθήνα: Προοπτική.
- Σαλβαράς, Ι. (2011). *Μεντορική Παιδαγωγική και Διδακτική Καθοδήγηση*, Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Φραγκούλης, Ι.(2013).*Η αξιοποίηση του mentoring στην εκπαίδευση ενηλίκων, εκπαιδευτικό υλικό για τους επιστημονικούς συμβούλους των Κέντρων Δια Βίου Μάθησης*, Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Φραγκούλης Ι., Παπαδάκης Σ. & Βελισάριος Α. (2016). Το e-mentoring ως θεσμός υποστήριξης νέων εκπαιδευτικών απομακρυσμένων σχολικών μονάδων. Στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.) *Μεθοδολογία, πολιτικές, πρακτικές, επιμόρφωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού που βασίζονται στο σχολείο*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Φραγκούλης, Ι., & Ανάγνου, Ε. (2018). Η αξιοποίηση του mentoring στο πλαίσιο του θεσμού της μαθητείας, *Πρακτικά 2<sup>ου</sup> Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή «Ελλάδα Ευρώπη 2020: Εκπαίδευση, Δια Βίου Μάθηση, Έρευνα, Νέες Τεχνολογίες, Καινοτομία και Οικονομία»*, Λαμία, 2018, σ.346-353.

### Ξενόγλωσσες

Anagnou, E., & Fragoulis, I. (2014). The Contribution of Mentoring and Action Research to Teachers' Professional Development in the Context of Informal Learning. *Review of European Studies*. Canadian Center of Science and Education, Vol. 6, No. 1, pp. 133-142. <http://dx.doi.org/10.5539/res.v6n1p133>.

Andrews, S.P., Gilbert, L.S., & Martin, E.P. (2007). The first years of teaching: disparities in perceptions of support. *Action in Teacher Education*, 28(4): 4-13.

Al Hilali, K.S., Al Mughairi, B.M., Kian, M.W., Karim, A.M., (2020). Coaching and Mentoring Concepts and Practices in Development of Competencies: A Theoretical Perspective, *International Journal of Academic Research in Accounting, Finance and Management Sciences* 10 (1): 41-54.

Aswathappa, K. (2007). *Human Resource and Personal Management: Texts and Cases* (4th ed.). India: Tata McGraw-Hill.

Bezzina, C. (2006). Views from the trenches: beginning teachers' perceptions about their professional development. *Journal of In-service Education*, 32(4): 411-430.

Bierema, L., & Merriam, S.B. (2002). E-mentoring: using computer mediated communication to enhance the mentoring process. *Innovative Higher Education*, 26:211–27.

CIPD (2013). Coaching and mentoring: Resource summary. Online available at: <http://www.cipd.co.uk/hrresources/factsheets/coaching-mentoring.aspx>

Collin, A. (1998). Mentoring, *Industrial and Commercial Training*, 20 (2), 23-27.

Carter, M., & Francis, R. (2001). Mentoring and beginning teachers' workplace. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 29(3): 249-262.

- Clutterbuck, D. & Sweeney, J. (2007). Καθοδήγηση και παροχή συμβουλών από ειδικούς. (Επ.) Dennis Lock : *Μανατζμεντ Ανθρώπινων πόρων* (119-132). Αθήνα: Εκδοτικός Όμιλος Ίων.
- Garvey, B., Stokes, P. & Megginson, D. (2014) *Coaching and Mentoring Theory and Practice* (2nd edn.). London: Sage.
- Hawkins, P. (2008). The coaching profession: some of the key challenges, *Coaching: An International Journal of Theory, Research and Practice*,1(1), 28 – 38
- Hawkins, P., & Smith, N. (2006). *Coaching, mentoring and organizational consultancy: Supervision and development*. Maidenhead: MacGraw Hill/Open University press.
- Hobson, A.J., Ashby, P., Malderez, A., & Tomlinson, P.D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education*, 25(1): 207-216.
- Koopmans, L., Bernaards, C. M., Hildebrandt, V. H., Schaufeli, W. B., De Vet, H. C. W. & Van der Beek, A. J. (2011). Conceptual frameworks of individual work performance: A systematic review. *Journal of Occupational and Environmental Medicine*, 53, 856-866.
- Kolb, D.A. (1984), *Experiential learning: experience as the source of learning and development* Englewood. Cliffs, NJ:Prentice Hall.
- McKimm, J., Jollie C., Hatter, M. (2003). *Mentoring: Theory and Practice*. NHSE: Imperial College School of Medicine.
- Kwan, T., & Lopez-Real, F. (2005). Mentors' perceptions of their roles in mentoring student teachers. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 33(3): 275-287.
- Neupane, R. (2015). Effects of coaching and mentoring on employee performance in the UK hotel industry. *International Journal of Social Sciences and Management*, 2 (2) p.p. 123 – 138.
- Newnham-Kanas, C., Morrow, D., & Irwin, J. D. (2010). Motivational coaching: A functional juxtaposition of three methods for health behaviour change: Motivational interviewing, coaching, and skilled helping. *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring*, 8(2), 27–48.
- Organization for Economic Co-operation and Development - OECD (2015). *Programme for International Student Assessment*. Online available at: <http://www.oecd.org/pisa/test/>.
- Phillips-Jones, L.(2003). Skills for Successful Mentoring: Competencies of Outstanding Mentors and Mentees. In *The Mentoring Coordinator's Guide, The Mentor's Guide, and The Mentee's Guide*. The Mentoring Group, 13560 Mesa Drive, Grass Valley, CA.

- Stout-Rostron, S. (2014). *Leadership Coaching for Results: Cutting-edge practices for coach and client*. Randburg: Knowres Publishing.
- Tang, Y. & Choi, P. (2005). Connecting theory and practice in mentor preparation: mentoring for the improvement of teaching and learning. *Mentoring and Tutoring*, 13 (3), 383–401
- Van Coller-Peter, S., & Cronjé, J. (2020). The Contribution of Coaching and Mentoring to the Development of Participants in Entrepreneurial Development Programs, *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring*, 18 (2), 51-67.
- Warr, P., & Nielsen, K. (2018). Wellbeing and work performance. In E. Diener, S. Oishi, & L. Tay (Eds.), *Handbook of well-being*. Salt Lake City, UT: DEF Publishers.
- Whitmore, J. (2004). *Coaching for Performance*. London: Nicholas Brealey Publishing.

## Πρακτικές ανάπτυξης και αποτίμησης εγκάρσιων δεξιοτήτων: βέλτιστες πρακτικές και προκλήσεις σε πρόγραμμα πρακτικής άσκησης τελειόφοιτων στο Α.Π.Θ

Γιώργος Ζαρίφης  
Αναπληρωτής Καθηγητής, ΑΠΘ

---

### Περίληψη

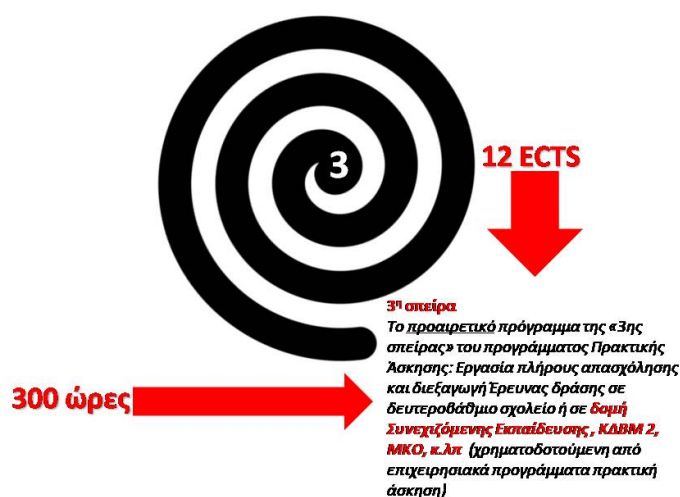
Η ανάγκη ανάπτυξης μη γνωστικών εγκάρσιων δεξιοτήτων σε υποψήφιας και υποψήφιας επαγγελματίες της εκπαίδευσης, προσδιορίζει και την επιλογή του Τμήματος Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής του ΑΠΘ, να αναπτύξει ένα πρόγραμμα «ενσωματωμένης» Πρακτικής Άσκησης (ΠΑ) σπειροειδούς διάταξης. Το σημαντικότερο ζήτημα το οποίο αποτελεί πρόκληση για το συγκεκριμένο πρόγραμμα είναι η δημιουργία ενός ευέλικτου Ατομικού Πλέγματος Δεξιοτήτων (ΑΠΕΔ) και η σύνδεση τους με συγκεκριμένα μαθησιακά αποτελέσματα τα οποία αποκτώνται σε ιδιωτικές επιχειρήσεις και εκπαιδευτικούς οργανισμούς και επομένως δεν ελέγχονται άμεσα. Η συγκεκριμένη πρόκληση ελέγχεται πρακτικά με την ανάπτυξη ενός πλαισίου δράσης στο οποίο τα μαθησιακά αποτελέσματα ενσωματώνονται ως «κόμβοι» στο πρόγραμμα. Ο κάθε κόμβος αντιστοιχεί σε μία δεξιότητα η οποία αποτιμάται σε ένα συγκεκριμένο επίπεδο βάσει του εργαλείου LEVEL5 σε δύο φάσεις. Αυτή η τακτική είναι συνεπής με την έννοια ενός σπειροειδούς προγράμματος σπουδών μιας και χαρακτηρίζεται από τον αυξανόμενο βαθμό ανταπόκρισης των ασκούμενων στα καθήκοντα τα οποία συνδέονται με τη συγκεκριμένη δεξιότητα.

**Λέξεις κλειδιά:** εγκάρσιες δεξιότητες, ανώτατη εκπαίδευση, πρακτική άσκηση, σπειροειδής μάθηση

### Αφετηρία και οργανωτικό πλαίσιο

Η οργάνωση ενός ακαδημαϊκού προγράμματος σπουδών με στόχο την ανάπτυξη δεξιοτήτων σε μελλοντικούς επαγγελματίες της εκπαίδευσης δεν διεκπεραιώνεται αποκλειστικά μέσω της προσφοράς μαθημάτων με θεωρητικό περιεχόμενο. Η εφαρμοστική αξία των γνωστικών δεξιοτήτων οι οποίες αναπτύσσονται στα θεωρητικά μαθήματα και σεμινάρια θα πρέπει να δοκιμασθεί έμπρακτα σε εκείνους τους χώρους εργασίας για τους οποίους οι υποψήφιας και υποψήφιοι επαγγελματίες της εκπαίδευσης προετοιμάζονται. Με

αφετηρία αυτή την ανάγκη και με γνώμονα την όσο το δυνατό πιο οργανωμένη εξοικείωση των φοιτητών και φοιτητριών, το Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής του ΑΠΘ αναπτύσσει ένα πρόγραμμα «ενσωματωμένης» Πρακτικής Άσκησης (ΠΑ), σπειροειδούς διάταξης κατά το οποίο οι φοιτητές και οι φοιτήτριες του προπτυχιακού προγράμματος σπουδών ασκούνται σχετικά στις δύο μη χρηματοδοτούμενες υποχρεωτικές «1η και 2η σπείρες» του προγράμματος Πρακτικής Άσκησης, και στη χρηματοδοτούμενη προαιρετική «3η σπείρα» ΠΑ<sup>25</sup>, οι οποίες συνδέονται με μαθήματα του Τομέα Παιδαγωγικής και αναπτύσσονται στο δίκτυο των σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και αντίστοιχων επιχειρήσεων και εκπαιδευτικών οργανισμών του Νομού Θεσσαλονίκης.



Σχήμα 1: Η 3<sup>η</sup> Σπείρα Πρακτικής Άσκησης του Τμήματος Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής του ΑΠΘ.

(Πηγή: Συγγραφέας)

Σκοπός της «Γ' σπείρας» της ΠΑ είναι οι φοιτητές και οι φοιτήτριες του Τμήματος να αξιοποιήσουν τις εμπειρίες που απέκτησαν τόσο κατά τις σπουδές τους όσο και από τη συμμετοχή τους στις «Α' και Β' σπείρες», συμμετέχοντας σε διδακτικές, εξωδιδακτικές και

<sup>25</sup> Το προαιρετικό πρόγραμμα της «3ης σπείρας» του προγράμματος Πρακτικής Άσκησης σε δευτεροβάθμιο σχολείο ή σε δομή συνεχιζόμενης εκπαίδευσης από το 2016 εντάσσεται στο Πρόγραμμα «Πρακτική Άσκηση Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης», το οποίο κατά τα τελευταία έτη υλοποιείται στο πλαίσιο Επιχειρησιακών Προγραμμάτων, χρηματοδοτείται από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο (ΕΚΤ) και συγχρηματοδοτείται από Εθνικούς Πόρους μέσω του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Ανταγωνιστικότητα, Επιχειρηματικότητα και Καινοτομία» του Εταιρικού Συμφώνου για το Πλαίσιο Ανάπτυξης 2014-2020, με Ενδιάμεσο Φορέα την Ειδική Υπηρεσία Διαχείρισης του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού, Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση».



υποστηρικτικές δραστηριότητες (διδασκτικές, διοικητικές, γραμματειακές και οργανωτικές) κατ'επιλογήν, είτε ενός δευτεροβάθμιου σχολείου (δημόσιου ή ιδιωτικού) είτε μιας δομής συνεχιζόμενης εκπαίδευσης, επαγγελματικής κατάρτισης, ιδιωτικού φροντιστηρίου, ή εκπαιδευτικής επιχείρησης (Κανονισμός Πρακτικής Άσκησης του Τμήματος Φ.Π, 2020).

Κατά την «Γ' σπείρα» του προγράμματος οι φοιτητές και οι φοιτήτριες αναλαμβάνουν βοηθητικό και αυτόνομο διοικητικό και διδακτικό έργο τριακοσίων (300) ωρών υπό την καθοδήγηση του συνδέσμου στο Φορέα Υποδοχής και την επίβλεψη μέλους Δ.Ε.Π., Ε.ΔΙ.Π. ή διδάσκοντος/διδάσκουσας σύμφωνα με τη Πράξη «ΕΔΒΜ». Η ΠΑ είναι δίμηνης διάρκειας, 25 ωρών εβδομαδιαίως και ωράριο άσκησης αντίστοιχο του εβδομαδιαίου ωραρίου ενός/μιας «φιλολόγου» εκπαιδευτικού ή ενός/μιας εκπαιδευτή/εκπαιδευτριάς ενηλίκων στον Φορέα Υποδοχής<sup>26</sup>.

Ένας από τους βασικούς στόχους του Τμήματος είναι οι αναπτυξιακές σχέσεις με όλους του φορείς υποδοχής οι οποίοι επιλέγονται, να ενισχύουν το κοινωνικό του κεφάλαιο. Ο άμεσος στόχος είναι η δημιουργία πόρων γνώσης για την παροχή νέων ιδεών, έγκυρων πληροφοριών, άμεσων ευκαιριών εργασίας για τους φοιτητές, και κυρίως αμοιβαία υποστήριξη στις δράσεις τόσο του Τμήματος όσο και των φορέων. Οι σχέσεις που δημιουργούνται μέσω της δικτύωσης διευκολύνουν την επικοινωνία με τα άτομα τα οποία αναλαμβάνουν τον ρόλο του μέντορα στους φορείς υποδοχής και τα οποία μπορούν να μοιραστούν πληροφορίες σχετικά με πιθανές ευκαιρίες ή να στηρίξουν φοιτητές κατά την πρακτική τους άσκηση παρέχοντας τεχνογνωσία η οποία δεν παρέχεται με άλλο τρόπο από το πρόγραμμα σπουδών του Τμήματος.

Η αποτελεσματικότητα ωστόσο αυτών των σχέσεων δεν πρέπει να θεωρείται ούτε δεδομένη ούτε εξ ορισμού βιώσιμη. Οι σχέσεις δικτύωσης βασίζονται κατά κανόνα στην εμπιστοσύνη η οποία αναπτύσσεται με την πάροδο του χρόνου καθώς οι εμπλεκόμενοι (επιστημονικοί υπεύθυνοι από το Τμήμα και μέντορες από τον φορέα υποδοχής) έχουν θετικές αλληλεπιδράσεις και αλληλοϋποστηρίζονται. Η ανάπτυξη σχέσεων εμπιστοσύνης αυξάνει την πιθανότητα κάποιος μέντορας να παρέχει βοήθεια όταν χρειάζεται και μειώνει την ανησυχία ότι κάποιος εκ των εμπλεκόμενων θα προσπαθήσει να εκμεταλλευτεί τη σχέση για προσωπικό κέρδος, κάτι το οποίο κατά καιρούς διαπιστώθηκε με την εμπλοκή

---

<sup>26</sup> Ο ασκούμενος φοιτητής και η ασκούμενη φοιτήτρια κατά τη διάρκεια της Πρακτικής Άσκησης ασφαρίζεται κάθε μήνα για το 1% που αντιστοιχεί στην κατώτερη κλάση και πρόκειται για ασφάλιση έναντι εργατικού ατυχήματος σύμφωνα με την ισχύουσα νομοθεσία. Ο ασκούμενος/η ασκούμενη λόγω της ασφάλισής του/της από την Πρακτική Άσκησή του/της δεν παύει να είναι ασφαλισμένος/η στους γονείς του/της (ή αν είναι άμεσα ασφαλισμένος/η στη δική του/της ασφάλεια) και δε χάνει την ασφάλισή του/της.

φοιτητών και φοιτητριών του Τμήματος σε δράσεις του φορέα υποδοχής οι οποίες δεν προβλέπονταν από το πρόγραμμα της Πρακτικής Άσκησης (Ζαρίφης, 2022).

### **Δημιουργία ενός ευέλικτου Ατομικού Πλέγματος Δεξιοτήτων (ΑΠΕΔ)**

Το σημαντικότερο ίσως ζήτημα το οποίο αποτελεί πρόκληση για το Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής στην 3<sup>η</sup> σπείρα ΠΑ είναι η δημιουργία ενός ευέλικτου Ατομικού Πλέγματος Δεξιοτήτων (κυρίως εγκάρσιων) και η σύνδεση τους με συγκεκριμένα μαθησιακά αποτελέσματα τα οποία όμως αποκτώνται σε χώρο εκτός του Πανεπιστημίου και επομένως δεν ελέγχονται άμεσα. Η συγκεκριμένη πρόκληση ελέγχεται πρακτικά με την ανάπτυξη ενός πλαισίου δράσης στο οποίο τα μαθησιακά αποτελέσματα μπορούν να ενσωματωθούν ως «κόμβοι» στο πρόγραμμα της ΠΑ (βλ. σχετ. Harden 2001). Ο στόχος στην 3<sup>η</sup> σπείρα ΠΑ είναι η όσο το δυνατόν μεγαλύτερη συσχέτιση της μαθησιακής εμπειρίας με το πλέγμα δεξιοτήτων, το οποίο σχεδιάζεται σε συνεργασία τόσο με τον ασκούμενο φοιτητή ή την ασκούμενη φοιτήτρια όσο και με τον υπεύθυνο/η μέντορα στον εργασιακό χώρο στο οποίο μετακινούνται. Ο κάθε κόμβος αντιστοιχεί σε μία δεξιότητα (π.χ. διαχείριση χρόνου, ή διαπολιτισμική επικοινωνία, ή δικτύωση με άλλους οργανισμούς και φορείς, κλπ.) σε πέντε πεδία δράσης (βλ. σχήμα 2), και σε ένα συγκεκριμένο επίπεδο από το 1 έως το 5 βάσει του εργαλείου εγκυροποίησης εγκάρσιων δεξιοτήτων LEVEL5 (βλ. παρακάτω). Οι ασκούμενες και οι ασκούμενοι σε συνεργασία με τον/την υπεύθυνο/η της πρακτικής και με τον/την μέντορα αξιολογούν το επίπεδο της συγκεκριμένης δεξιότητας σε δύο φάσεις (μία στην αρχή και μία στο τέλος της 3<sup>ης</sup> σπείρας ΠΑ). Αυτή η τακτική είναι συνεπής με την έννοια ενός σπειροειδούς προγράμματος σπουδών (Ζαρίφης & Τσιμπουκλή, 2022) το οποίο χαρακτηρίζεται από την επανεξέταση των δεξιοτήτων σε αυξανόμενο επίπεδο δυσκολίας, την σχέση της νέας μάθησης με την προηγούμενη μάθηση και τον αυξανόμενο βαθμό ανταπόκρισης των ασκούμενων στα καθήκοντα τα οποία συνδέονται με τη συγκεκριμένη δεξιότητα (Swick, 1999).



Σχήμα 2: Το πλέγμα δεξιοτήτων στην ανάπτυξη των οποίων στοχεύει η 3<sup>η</sup> Σπείρα Πρακτικής Άσκησης του Τμήματος Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής του ΑΠΘ, σχετίζεται άμεσα με συγκεκριμένες δραστηριότητες σε πέντε (5) πεδία δράσης εντός των δομών υποδοχής.

(Πηγή: Συγγραφέας)

Τα ενσωματωμένα μαθησιακά αποτελέσματα στο πλέγμα δεξιοτήτων το οποίο οργανώνεται χωριστά για κάθε ασκούμενο ή ασκούμενη (συνήθως ο αριθμός τους δεν ξεπερνά τους 10 ανά έτος) παρέχουν τη δυνατότητα καλύτερης κατανόησης του πού πηγαίνουν και τα βήματα που πρέπει να κάνουν με στόχο την πρόοδό τους σε κάθε δεξιότητα χωριστά (συνήθως δεν επιλέγονται πάνω από 5 ή λιγότερες από 3 εγκάρσιες δεξιότητες –μία από κάθε κατηγορία δραστηριοτήτων όπως φαίνεται στο σχήμα 2). Το μαθησιακό αποτέλεσμα σχεδιάζεται για κάθε ασκούμενο ή ασκούμενη με βάση πάντοτε τις δραστηριότητες τις οποίες πρόκειται να αναλάβει στο πλαίσιο της δομής στην οποία θα μετακινηθεί, π.χ. για ένα ασκούμενο σε μία εκπαιδευτική δομή μπορεί να σχεδιαστεί ένα πλέγμα με τις δεξιότητες 'δικτύωση', 'ενσυναίσθηση', 'διαπολιτισμική επικοινωνία', και το πλέγμα αυτό ελέγχεται σε όλη τη διάρκεια της πρακτικής των 3 μηνών με τη χρήση τόσο του σχετικού πρωτοκόλλου πρακτικής, όσο και με την αξιοποίηση του χαρτοφυλακίου αξιολόγησης αλλά κυρίως με την χρήση του εργαλείου LEVEL5 (Ζαρίφης, 2022).

Τέλος τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα (ΠΜΑ) αποδίδονται λεκτικά με τρόπο σαφή και απολύτως σχετικό με την δεξιότητα την οποία θα αναπτύξει ο ασκούμενος ή η ασκούμενη στη δομή υποδοχής. Για παράδειγμα δεν χρησιμοποιούνται γενικές προτάσεις όπως *«Οι ασκούμενοι/ες θα πρέπει να είναι σε θέση να σχεδιάζουν και να διεξάγουν ανεξάρτητα έρευνα»* διότι το πρόβλημα με αυτή τη δήλωση είναι ότι δεν καθορίζει τον τύπο ή την ποιότητα της έρευνας που πρέπει να γίνει. Επίσης δεν χρησιμοποιούνται δηλώσεις όπως *«Οι ασκούμενοι/ες θα πρέπει να μπορούν να σχεδιάζουν και να διεξάγουν ανεξάρτητα πειραματική και συσχετιστική έρευνα»* διότι αυτή η δήλωση αν και περισσότερο στοχευμένη από την προηγούμενη καθορίζει τον τύπο της έρευνας, αλλά όχι την ποιότητα που πρέπει να επιτύχουν οι ασκούμενοι/ες. Εάν ένας ασκούμενος ή μία ασκούμενη κάνει ανεξάρτητα οποιαδήποτε έρευνα πειραματική ή συσχετιστική, θα θεωρηθεί αποδεκτή. Για τον λόγο αυτό επιλέγεται μία δήλωση όπως *«Οι ασκούμενοι/ες πρέπει να είναι σε θέση να σχεδιάζουν και να διεξάγουν ανεξάρτητα πειραματική και συσχετιστική έρευνα που να αποδίδει έγκυρα αποτελέσματα»* διότι σε αυτή τη δήλωση το πρότυπο για τους ασκούμενους και τις ασκούμενες να στοχεύουν είναι σαφές και αρκετά συγκεκριμένο για να βοηθήσει τόσο τους ίδιους όσο και τον υπεύθυνο πρακτικής και τον μέντορα να συμφωνήσουν για το τι αναμένεται να κάνουν οι ασκούμενοι/ες. Αυτό τους βοηθάει όλους στο να συμφωνήσουν για το εάν οι ασκούμενοι/ες έχουν ή δεν έχουν επιτύχει τον στόχο (βλ. σχετ. Lane et al., 2003 και Harden, 2007).

### **Αποτίμηση μαθησιακών αποτελεσμάτων με τη χρήση Φακέλου Αξιολόγησης (Portfolio)**

Τόσο το Πρωτόκολλο Δραστηριοτήτων (ΠΔ) όσο και ο Φάκελος Αξιολόγησης-Portfolio (ΦΑ) αποτελούν ουσιαστικά τα κατεξοχήν τεκμήρια αποτίμησης της μάθησης στο πλαίσιο της 3<sup>ης</sup> Σπείρας Πρακτικής Άσκησης των ασκουμένων. Συνοπτικά το ΠΔ περιλαμβάνει εβδομήντα (70) ώρες διοικητικού έργου/γραμματειακής υποστήριξης με ανάθεση και επίβλεψη από τον υπεύθυνο μέντορα ή τον σύμβουλο προσωπικού/ανθρώπινου δυναμικού, πενήντα (50) ώρες παρακολούθησης διδασκαλιών και βοήθεια σε εκπαιδευτή ενηλίκων για τον σχεδιασμό και την ανάπτυξη συγκεκριμένης διδακτικής θεματικής και εικοσιπέντε (25) ώρες αυτόνομης διδασκαλίας πάντοτε υπό την επίβλεψη και τη βοήθεια εκπαιδευτή ενηλίκων<sup>27</sup>.

---

<sup>27</sup> Οι ώρες αυτές μπορούν να αυξηθούν μετά από συμφωνία εκπαιδευτή/εκπαιδευτριας - φοιτητή ή φοιτήτριας. Στην περίπτωση αυτή μειώνονται οι ώρες παρακολούθησης διδασκαλίας ή εργασίας ως βοηθού εκπαιδευτή.

Με την ολοκλήρωση της 3<sup>ης</sup> Σπείρας ΠΑ παρέχεται η δυνατότητα εγκυροποίησης δεξιοτήτων οι οποίες αποκτήθηκαν εντός του χώρου εργασίας βάσει του ατομικού πλέγματος δεξιοτήτων το οποίο διαμορφώθηκε και σύμφωνα με τα σχετικά ΠΜΑ. Η ανάγκη για αποτίμηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων δεν περνά μόνο μέσα από την αξιολόγησή τους σε σχέση με τους προδιαγεγραμμένους στόχους του ακαδημαϊκού προγράμματος σπουδών του Τμήματος εν γένει, και φυσικά δεν συνιστά (η αποτίμηση) από μόνη της απαραίτητη συνθήκη ποιότητας (Donahue, 1999). Αυτό μπορεί να συμβεί στο βαθμό που η διαδικασία αποτίμησης των μαθησιακών αποτελεσμάτων συνδέεται με μεθόδους αξιολόγησης οι οποίες μας δίνουν τη δυνατότητα (και σε εμάς αλλά κυρίως στους ασκούμενους/ες) να κατανοήσουμε όχι μόνον το πως συνδέονται οι αρχικοί στόχοι του προγράμματός μας (γνωστικοί, συναισθηματικοί ή άλλοι) με τα περιεχόμενα και τις δραστηριότητες μάθησης τα οποία κατά κύριο λόγο εμείς επιλέγουμε, αλλά και με τον τρόπο με τον οποίο οι στόχοι μας έγιναν κατανοητοί από τους ασκούμενους/ες με τρόπο τέτοιο ώστε να ανταποκριθούν σε αυτούς με επιτυχία. Για τον λόγο αυτό το μέσο για την αποτίμηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων με τον πλέον επικοινωνιακό τρόπο είναι η *χρήση μεθόδων αυθεντικής αξιολόγησης* (Barton, 2001 και de Janasz et al., 2006).

Τα βασικά σημεία στα οποία εστιάζει η αυθεντική αξιολόγηση στην 3<sup>η</sup> Σπείρα ΠΑ είναι τα εξής: α) αναλυτική δεξιότητα των ασκούμενων, β) δεξιότητα αξιοποίησης και χρήσης της αποκτηθείσας γνώσης, γ) δεξιότητα ένταξης και συνεργασίας στο πλαίσιο μιας ομάδας, δ) έμφαση τόσο σε γνωστικές, όσο και σε πρακτικές δεξιότητες των ασκούμενων. Η μέθοδος της αξιολόγησης βάσει φακέλου (portfolio) θεωρείται ως η βασικότερη μέθοδος υλοποίησης της αυθεντικής αξιολόγησης. Σύμφωνα με τη μέθοδο αυτή ο ίδιος ο/η ασκούμενος/η, σε συνεργασία με τον πανεπιστημιακό δάσκαλο, συλλέγει με κριτικό τρόπο ενδεικτικά δείγματα της δουλειάς του σε ένα ή περισσότερα μαθήματα, σεμινάρια, εργαστήρια, τα αναλύει ο ίδιος και τα παρουσιάζει για αξιολόγηση και γενικότερη συζήτηση στην αίθουσα διδασκαλίας. Ο ατομικός φάκελος του/της ασκούμενου/ης είναι ένας προσωπικός φάκελος που τον τηρεί και τον ενημερώνει ο/η ίδιος/α. Αποτελεί βασική τεχνική αυτοαξιολόγησης του/της.

Η ανάπτυξη του ΦΑ (Portfolio) στην 3<sup>η</sup> Σπείρα ΠΑ περιλαμβάνει τις παρακάτω φάσεις:  
1η ΦΑΣΗ: Οργάνωση και προγραμματισμός

Στη φάση αυτή οι ασκούμενοι/ες και ο/η υπεύθυνος/η ΠΑ σε συνεργασία με τον/την εκάστοτε μέντορα συναποφασίζουν για:

- το σκοπό τήρησης του portfolio,
- το χρόνο υλοποίησής του,
- τα στοιχεία τα οποία είναι αναγκαίο να χρησιμοποιηθούν και
- τον τρόπο με τον οποίο θα οργανωθούν και θα παρουσιαστούν.

### 2η ΦΑΣΗ: Συλλογή του υλικού

- Ο/η υπεύθυνος/η ΠΑ και ο/η μέντορας καθοδηγούν τους ασκούμενους και τις ασκούμενες να επιλέξουν όλα εκείνα τα στοιχεία που θα συμπεριληφθούν στο portfolio,
- Οι ασκούμενοι/ες επιλέγουν ό,τι θεωρούν ότι είναι αντιπροσωπευτικό για τους ίδιους/ίδιες, όπως εργασίες, οπτικοακουστικό υλικό, επιτεύγματα κ.λπ. Το υλικό το οποίο συλλέχτηκε θα πρέπει να ανταποκρίνεται στα κριτήρια, τα πρότυπα και τους στόχους που έχουν τεθεί ήδη στην πρώτη φάση.

### 3η ΦΑΣΗ: Αναστοχασμός

Από τα στοιχεία του portfolio θα πρέπει να τεκμηριώνονται

- οι μεταγνωστικοί συλλογισμοί των ασκούμενων και
- η εξελισσόμενη κατανόηση των γνωστικών και πρακτικών δεξιοτήτων οι οποίες αναπτύχθηκαν.

Αυτές οι απεικονίσεις είναι κυρίως ορατές από τον τρόπο καταγραφής των σκέψεων των ασκούμενων, από την τήρηση ημερολογίου, την ανταλλαγή σχολίων και παρατηρήσεων, από τον τρόπο που αντιμετωπίζεται ένα πρόβλημα και από τον τρόπο με τον οποίο διαχειρίζονται τις νέες ιδέες και σκέψεις σε δεδομένους χρόνους ή/και σε συγκεκριμένες εργασίες.

Ο ΦΑ επιτρέπει στον μέντορα της δομής υποδοχής να διαπιστώσει και να τεκμηριώσει την πρόοδο των ασκούμενων, δίνοντας παράλληλα έμφαση περισσότερο στον τρόπο εφαρμογής των γνώσεων και την καλλιέργεια δεξιοτήτων παρά στις ίδιες τις γνώσεις. Ο φάκελος δίνει, επίσης, τη δυνατότητα στον υπεύθυνο ΠΑ να διαγνώσει τα δυνατά και τα αδύναμα σημεία των ασκούμενων, να καλλιεργήσει τις δεξιότητες τους, να προσδιορίσει τις στάσεις τους και να τις τροποποιήσει, να τεκμηριώσει με επάρκεια την πρόοδο τους σε μια γνωστική περιοχή, να τους/τις να συμμετέχουν και να αναλαμβάνουν περισσότερη ευθύνη για την προσωπική τους μάθηση.

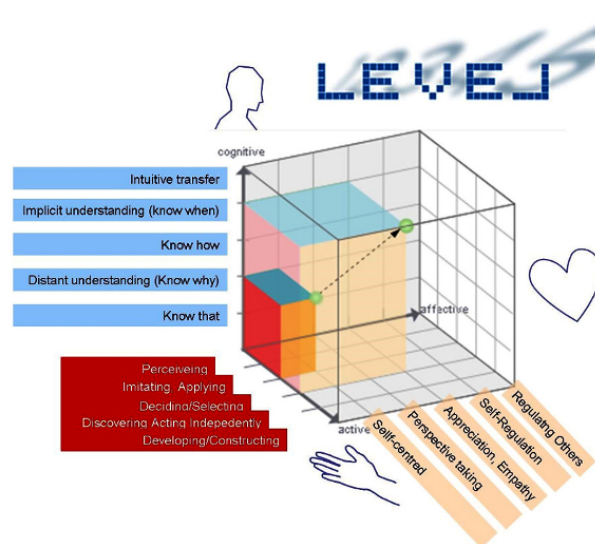
Τα πλεονεκτήματα που απορρέουν από την εφαρμογή της αξιολόγησης βάσει ΦΑ είναι πολλά μιας και ο ΦΑ δίνει τη δυνατότητα στους ασκούμενους/ες να είναι οι ίδιοι

αξιολογητές/τριες του εαυτού τους, να εντοπίσουν τα δυνατά σημεία και τις αδυναμίες τους, να συνεργάζονται στενότερα με τον υπεύθυνο ΠΑ αλλά και με τον μέντορα στη δομή υποδοχής. Αυτού του τύπου η ενεργητική προσέγγιση στον τρόπο αποτίμησης των μαθησιακών αποτελεσμάτων αφήνει μικρότερα περιθώρια σφάλματος στην αξιολόγηση των ασκούμενων ενώ ταυτόχρονα διασφαλίζει ποιοτικότερα αποτελέσματα σε ό,τι έχει να κάνει με τον τρόπο στοχοθεσίας και επιλογής των ΠΜΑ.

### **Αποτίμηση με τη χρήση του εργαλείου εγκυροποίησης εγκάρσιων δεξιοτήτων 'LEVEL5'**

Η ανάγκη για την παρακολούθηση του τρόπου αποτίμησης των δεξιοτήτων τις οποίες οι ασκούμενοι και οι ασκούμενες αποκτούν στο χώρο εργασίας κατά τη διάρκεια της 3<sup>ης</sup> Σπείρας ΠΑ προέκυψε κατά το ακαδημαϊκό έτος 2016-2017, λόγω και της εμπλοκής του Τμήματος ΦΠ στην ανάπτυξη εργαλείων εγκυροποίησης δεξιοτήτων οι οποίες αποκτώνται με μη τυπικό ή άτυπο τρόπο (π.χ. στον εργασιακό χώρο). Η παρακολούθηση συνδέεται περισσότερο με την ολιστική αποτίμηση του επιπέδου του Πλέγματος Ατομικών Δεξιοτήτων και καλύτερης κατανόησης των ΠΜΑ παρά με την τυπική τελική αξιολόγηση των ασκούμενων και την απόδοση ECTS.

Το εργαλείο το οποίο αξιοποιείται στη διαδικασία αυτή είναι το LEVEL5 το οποίο αναπτύχθηκε μεταξύ 2006 και 2010 προκειμένου να αποτιμηθεί η γνωστική, πρακτική και συναισθηματική διάσταση των εγκάρσιων δεξιοτήτων σε άτυπα και μη τυπικά προγράμματα μάθησης. Το συγκεκριμένο εργαλείο μπορεί επίσης να αξιοποιηθεί σε οποιοδήποτε άλλο πλαίσιο για την αξιολόγηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων σε άτυπη βάση (Zarifis & Paradimitriou, 2017). Ατομικές ή ομαδικές δεξιότητες μπορούν να αξιολογηθούν με τρόπο που να είναι προσανατολισμένος στη διαδικασία, και απεικονίζονται σε ένα τρισδιάστατο μοντέλο κύβου στο οποίο τεκμηριώνεται πλήρως το επίπεδο των δεξιοτήτων με βάση μία πεντάβαθμη κλίμακα (εξ ου και η χρήση του αριθμού 5 στο LEVEL5) στις τρεις διαστάσεις οι οποίες προαναφέρθηκαν (γνωστική, πρακτική, συναισθηματική), με τη χρήση συγκεκριμένου συστήματος λογισμικού το οποίο τροφοδοτείται με σχετικές πληροφορίες από τους ασκούμενους και τις ασκούμενες σε πρώτη φάση και από τον υπεύθυνο της ΠΑ και τον μέντορα σε δεύτερη φάση, βάσει ενός πλαισίου αναφοράς (reference framework) το οποίο διαφοροποιείται ανάλογα με την δεξιότητα.



Σχήμα 3: Το εργαλείο εγκυροποίησης LEVEL5 το οποίο αξιοποιείται στο πλαίσιο της 3<sup>ης</sup> Σπείρας Πρακτικής Άσκησης του Τμήματος Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής του ΑΠΘ για την εγκυροποίηση των εγκάρσιων δεξιοτήτων τις οποίες απέκτησαν οι ασκούμενοι και οι ασκούμενες στις δομές υποδοχής.

(Πηγή: <https://reveal-eu.org/portfolio-item/skills/>)

Η προσέγγιση εγκυροποίησης LEVEL5 βασίζεται σε μια διαδικασία πέντε βημάτων:

1. Περιγραφή του προγράμματος μετακίνησης στη δομή υποδοχής όπου περιγράφονται τις ιδιότητες της διαδικασίας και του χώρου μετακίνησης σε ένα προσχηματισμένο σχέδιο καθώς και το προφίλ της ομάδας και των ασκούμενων.
2. Διαμόρφωση του πλέγματος εγκάρσιων δεξιοτήτων με επιλογή σχετικών δεξιοτήτων για την τελική αποτίμηση από ένα απόθεμα ειδικά σχεδιασμένο για δράσεις μετακίνησης σε χώρους εργασίας και δυνατότητα περαιτέρω βελτίωσης της διατύπωσης σύμφωνα με τους σκοπούς του έργου.
3. Δημιουργία ενός εξατομικευμένου πλαισίου αναφοράς το οποίο προσαρμόζεται στις ιδιαιτερότητες της μετακίνησης (π.χ. για πρακτική άσκηση) και της ομάδας στόχου με βάση ένα τρισδιάστατο (γνωστικό, συναισθηματικό, πρακτικό) σύστημα αξιολόγησης με πέντε εξατομικευμένα στάδια/επίπεδα
4. Αποτίμηση/αξιολόγηση στην οποία περιγράφεται η διαδικασία αξιολόγησης και το χρονοδιάγραμμά της, καθώς και οι αντίστοιχες μέθοδοι συλλογής δεδομένων.
5. Τεκμηρίωση και οπτικοποίηση με την εισαγωγή των βαθμολογιών μιας ομάδας ή μεμονωμένων συμμετεχόντων τη δεδομένη στιγμή στο εξατομικευμένο σύστημα αναφοράς



το οποίο αργότερα να εμφανίζεται σε ένα τρισδιάστατο σύστημα τεκμηρίωσης (CUBE). Οι αξιολογήσεις τεκμηριώνονται στο λογισμικό, ενώ τα αποτελέσματα μπορούν να καταγραφούν εσωτερικά ή/και να συνδεθούν με τα πιστοποιητικά των ασκούμενων μέσω της επιλογής αυτόματης δημιουργίας πιστοποιητικών.

Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι το LEVEL5, βασίζεται στις αρχές της θεωρίας δράσης (action theory), και ότι εφαρμόζεται σε κυκλική διαδικασία. Συγκεκριμένα, αυτό αναφέρεται στο γεγονός ότι ορισμένα στοιχεία του συστήματος μπορούν ή πρέπει να προσαρμοστούν κατά τη διάρκεια της διαδικασίας αξιολόγησης. Η αξιοποίησή του αποτελεί σημαντικό κριτήριο ποιότητας για τη βελτίωση των μεμονωμένων συστημάτων αναφοράς κατά την αξιολόγηση των ασκούμενων. Αν και δεν μπορεί κανείς να περιμένει ότι ένα αξιόπιστο σύστημα εγκυροποίησης σε άτυπα μαθησιακά πλαίσια μπορεί να αναπτυχθεί από μηδενική βάση, για τον λόγο αυτό η ευκαιρία για τροποποίηση ορισμένων στοιχείων του συστήματος αναφοράς (μπορεί να είναι ορισμένες περιγραφές δεξιοτήτων ή κάποιοι μεμονωμένοι δείκτες) κατά τη διάρκεια της αξιολόγησης παραμένει πάντα ανοιχτή.

### **Επίλογος**

Η 3<sup>η</sup> Σπείρα ΠΑ του Τμήματος ΦΠ φάνηκε από την αρχή της εφαρμογής της ότι αποτελεί μία ευεργετική αναγκαιότητα για όσους φοιτητές και όσες φοιτήτριες επιθυμούν να εργαστούν σε ιδιωτικούς εκπαιδευτικούς οργανισμούς και δομές αλλά και σε επιχειρήσεις οι οποίες αξιοποιούν υπηρεσίες ανάπτυξης και διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού. Πέρα από τις ορατές προκλήσεις σε ένα πρόγραμμα ΠΑ αυτού του τύπου (π.χ. ανεπαρκής κατάρτιση των μεντόρων ή απουσία αυτών, ή ελλιπής επικοινωνία μεταξύ των υπευθύνων πρακτικής και των μεντόρων), η συνολική αποτίμηση της εμπειρίας υλοποίησης ενός τέτοιου προγράμματος για τους εμπλεκόμενους διδάσκοντες και τις εμπλεκόμενες διδάσκουσες στο Τμήμα, πέρα και μέσα από την καθαυτή εκτίμηση του ρόλου των δεξιοτήτων όχι όμως ως δυναμικά εργαλεία παραγωγής, ανάπτυξης, αποδοτικότητας ή αποτελεσματικότητας στο χώρο εργασίας, αλλά ως τεκμηρίων εφαρμογής των γνωστικών δεξιοτήτων (και της πιθανής υπεραξίας τους) όπως αυτές αποκτήθηκαν στο χώρο του πανεπιστημίου.

Σε μια συζήτηση η οποία υπερθεματίζει στην εργαλειακή ίσως και συμπεριφορική λογική, οι δεξιότητες προσεγγίζονται ως οιονεί αναλώσιμες μονάδες προσκολλημένες σε μια πειθαρχία (discipline), σε μια ιδεολογία ή σε ένα ερμηνευτικό καθεστώς, το οποίο δεν επαρκεί για να τις αποδώσει μια προστιθέμενη αξία. Ωστόσο, οι δεξιότητες ειδομένες ως ένα

ευρύ πλέγμα εφαρμοστικών, επιτελεστικών και αναστοχαστικών προσεγγίσεων μιας πραγματικότητας (εδώ κυρίως επαγγελματικής, αλλά και ευρύτερα προσωπικής ή κοινωνικής, κλπ) μπορούν να αποτελέσουν δυναμικές συνθήκες δράσης –ατομικής η/και συλλογικής- οι οποίες αποκτούν προστιθέμενη αξία μονό σε συγκεκριμένο πλαίσιο (εδώ ο εργασιακός χώρος) και στο μέτρο που οι άνθρωποι οι οποίοι τις διαθέτουν (ή δεν τις διαθέτουν αλλά τις εκτιμούν) αναγνωρίζουν τη χρησιμότητα τους μέσα σε αυτό το πλαίσιο. Υπο αυτή την έννοια οι ταξινομίες, οι διαχωρισμοί και η εμμονική ενίοτε προσκόλληση σε μια κατά βάση πολιτική αντίληψη η οποία προσεγγίζει τις δεξιότητες με τρόπο κανονιστικό ή/και μετρήσιμο δεν βοηθούν στην αυθεντική αποτίμησή τους.

Το συγκεκριμένο πρόγραμμα ΠΑ και ο τρόπος με τον οποίο αποτιμάται μας δείχνει ότι οι δεξιότητες καθορίζονται από το πλαίσιο το οποίο πραγματικά τις χρειάζεται και όχι από αποπλαισιωμένες προσεγγίσεις της πραγματικότητας. Τόσο η εκπαιδευτική πράξη όσο και οι πρακτικές κατάρτισης ως μέσα ποιοτικού (τι χρειαζόμαστε πραγματικά) και όχι ποσοτικού (πόσα πολλά μας ζητούν) προσανατολισμού, απόκτησης, ανάκτησης και βελτίωσης του ανθρώπινου αλλά και του κοινωνικού μας κεφαλαίου, οφείλουν να συντονιστούν σε προγράμματα τέτοιου τύπου σε ένα συνεχές με διάρκεια, το οποίο θα ανατροφοδοτείται από τις ανάγκες και όχι από «εντολές» οι οποίες ενίοτε λειτουργούν ανασταλτικά στην ανάπτυξη και την ευημερία των ασκούμενων.

### **Βιβλιογραφικές Αναφορές**

- Barton, K. (2001). *Connecting with success*. Palo Alto, CA: Davies-Black.
- de Janasz, S. C., Dowd, K. O., & Schneider, B. Z. (2006). *Interpersonal skills in organizations* (2/e). Burr Ridge, IL: McGraw Hill/Irwin.
- Donahue, D. M. (1999). Service-learning for preservice teachers: ethical dilemmas for practice. *Teaching and Teacher Education*, 15, 685–695.
- Harden RM. (2001). AMEE Guide Mo. 21: Curriculum mapping: a tool for transparent and authentic teaching and learning. *Med Teach* 23:123–137.
- Harden RM. (2007). Learning outcomes as a tool to assess Progression *Med Teach* 29: 678–682.
- Lane, S., Lacefield-Parachini, N. & Isken, J. (2003). Developing novice teachers as change agents: student teacher placements against the grain? *Teacher Education Quarterly*, 30(2), 55–68.

Swick, K. J. (1999). Service learning helps future teachers strengthen caring perspectives, *The Clearing House*, 73(1), 29–32.

Zarifis, G.K, Papadimitriou. A. (2017). Current challenges in validation of informal learning (VINFL) in Europe, *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences (Edu World 2016 7th International Conference)*, Vol.1, 23-31.  
<http://dx.doi.org/10.15405/epsbs.2017.05.02.4>

Ζαρίφης Γ. (2022). Ανάπτυξη δεξιοτήτων στο πλαίσιο της πρακτικής άσκησης φοιτητών σε επιχειρήσεις και οργανισμούς: βέλτιστες πρακτικές και προκλήσεις, στο Σ. Μπουτσιούκη, Δ. Σκιαδάς, Η. Κουσκουβέλης, Κ. Ζαφειρόπουλος, Ν. Βασιλειάδης, Μ. Καρατσιώρη, Β. Κόνιαρης, Α. Τσαλαμπούνη (επιμ.), *Πανεπιστήμιο και πρακτική άσκηση: εμπειρίες και προκλήσεις, Πρακτικά 1ου συνεδρίου του ερευνητικού έργου «Προγράμματα Πρακτικής Άσκησης στην Ανώτατη Εκπαίδευση» (Hi.Ed.WEP)*, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Ζαρίφης Γ. & Τσιμπουκλή Α. (2022). Σπειροειδής μάθηση, ομάδες κατάρτισης και ανάπτυξη δεξιοτήτων με προσομοίωση στο χώρο εργασίας: πρακτικές προσέγγισης της σχέσης μεταξύ μάθησης και ανάπτυξης στο σύγχρονο εργασιακό περιβάλλον, στο Π. Λιντζέρης & Δ. Βαλάση (επιμ.), *Η εμπειρία της πανδημίας της νόσου Covid-19 στην εκπαίδευση και κατάρτιση ενηλίκων: διαστάσεις, συνέπειες, προοπτικές*. Αθήνα: ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ.

Κανονισμός Πρακτικής Άσκησης του Τμήματος Φ.Π, (2020). διαθέσιμος στο <https://www.edlit.auth.gr/praktiki/>

**Καλλιεργώντας τη διαλογική ικανότητα εκπαιδευομένων στην περίοδο της αναδυόμενης  
ενηλικιότητάς τους: Διδακτική εφαρμογή με βάση τη μεθοδολογία ‘Μετασχηματισμός  
Δυσλειτουργικών Αντιλήψεων’**

Κατερίνα Βιρβιδάκη

Μέλος Συνεργαζόμενου Εκπαιδευτικού Προσωπικού

Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

### **Περίληψη**

Στο παρόν κείμενο γίνεται μια προσπάθεια ανάδειξης και αντιμετώπισης βασικών δυσλειτουργικών απόψεων και νοητικών συνηθειών, που χαρακτηρίζουν εκπαιδευομένους στη φάση της αναδυόμενης ενηλικιότητάς τους, ως προς τη σχέση τους με τη διαλογική πράξη. Η δομή της διδακτικής εφαρμογής που θα παρουσιαστεί, οργανώνεται μέσω της διδακτικής μεθοδολογίας που στη βιβλιογραφία αναφέρεται ως ‘Μετασχηματισμός Δυσλειτουργικών Αντιλήψεων’ (Κόκκος, 2017). Η συγκεκριμένη μεθοδολογία αξιοποιείται για τη διερεύνηση, τη διαχείριση και το μετασχηματισμό αντιλήψεων οι οποίες *περιορίζουν* και *αλλοιώνουν* τον τρόπο με τον οποίο νεαροί ενήλικες εκπαιδευόμενοι κατανοούν τη διαλογική πράξη.

**Λέξεις-κλειδιά:** Διάλογος, Μετασχηματίζουσα Μάθηση, αναδυόμενη ενηλικιότητα

### **Εισαγωγή**

Το παρακάτω κείμενο παρουσιάζει μια διδακτική εφαρμογή η οποία αποσκοπεί στην καλλιέργεια της διαλογικής ικανότητας νεαρών ενηλίκων εκπαιδευομένων, στο πλαίσιο των σπουδών τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Η δομή της διδακτικής εφαρμογής που θα παρουσιαστεί, οργανώνεται μέσω της διδακτικής μεθοδολογίας που στη βιβλιογραφία αναφέρεται ως ‘Μετασχηματισμός Δυσλειτουργικών Αντιλήψεων’ (ΜΔΑ) (Κόκκος, 2017). Η μεθοδολογία αυτή στηρίζεται στη Θεωρία του Μετασχηματισμού (Mezirow, 2007), η οποία αποτελεί βασική θεωρητική προσέγγιση στο πεδίο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, και μπορεί να μας προσφέρει τα κατάλληλα εννοιολογικά και μεθοδολογικά εργαλεία για να ανιχνεύσουμε και να μετασχηματίσουμε τις δυσλειτουργικές αντιλήψεις των εκπαιδευομένων σχετικά με τη διαλογική πράξη. Πιο συγκεκριμένα, τόσο η Θεωρία του Μετασχηματισμού, όσο και η

μεθοδολογία ΜΔΑ, θα αξιοποιηθούν εν προκειμένω για τη διερεύνηση, τη διαχείριση και το μετασχηματισμό αντιλήψεων οι οποίες *περιορίζουν* και *αλλοιώνουν* τον τρόπο με τον οποίο νεαροί ενήλικες εκπαιδευόμενοι κατανοούν τη διαλογική πράξη.

## **Μετασχηματισμός Δυσλειτουργικών Αντιλήψεων σχετικά με τη Διαλογική Πράξη**

### **Στάδιο 1: Εντοπισμός των δυσλειτουργικών αντιλήψεων των εκπαιδευομένων**

Τα τελευταία τρία χρόνια διδάσκω το μάθημα της Κριτικής Σκέψης σε προπτυχιακό πρόγραμμα γενικής παιδείας σε ιδιωτικό κολλέγιο της Αθήνας, μάθημα υποχρεωτικό για όλους τους φοιτητές, οι ηλικίες των οποίων κυμαίνονται κυρίως μεταξύ 18 και 24 ετών. Ένα μέρος του μαθήματος διεξάγεται μέσω διαλόγου μεταξύ των φοιτητών, διάλογου που προκύπτει είτε μέσω δικής μου υποκίνησης, είτε αυθόρμητα, μέσω της προσωπικής ενεργοποίησης των φοιτητών. Τα ζητήματα γύρω από τα οποία αναπτύσσεται ο διάλογος αφορούν θέματα ηθικού και κοινωνικοπολιτικού ενδιαφέροντος, η εξέταση των οποίων προϋποθέτει τη διερεύνηση των αξιολογικών κρίσεων και αξιακών παραδοχών των συμμετεχόντων στη συζήτηση.<sup>28</sup> Κατά τη διάρκεια των ετών της διδασκαλίας μου, έχω διαπιστώσει ωστόσο, πως αυτού του είδους η διερεύνηση συναντά ένα σημαντικό εμπόδιο. Τις περισσότερες φορές που φοιτητές εμπλέκονται στο διάλογο, επιδίδονται σε ένα είδος ‘αγώνα επιχειρηματολογίας’ ‘υπέρ’ ή ‘κατά’ μιας άποψης, στο πλαίσιο του οποίου, η έκφραση μιας ‘αντίθετης’ γνώμης αντί να λειτουργήσει ως έναυσμα αναστοχασμού σχετικά με τα κριτήρια εκφοράς της, πυροδοτεί αποκλειστικά την αντίστροφη προσπάθεια ενίσχυσης της επιχειρηματολογίας της ‘άλλης’ άποψης. Με αυτόν τον τρόπο, ο διάλογος συνήθως οδηγείται σε πόλωση των απόψεων, ενώ συνοδεύεται από έλλειψη πρωτοβουλίας στη διατύπωση κριτικών ερωτημάτων, καθώς και από απουσία προσπάθειας διερεύνησης του τρόπου διαμόρφωσης μιας ‘αντίθετης’ άποψης, αλλά και των αξιακών της παραδοχών. Ως αποτέλεσμα, η διαλογική αλληλεπίδραση συνήθως λαμβάνει μια καθαρά ανταγωνιστική, ‘πολεμική’ μορφή, η οποία μάλιστα αποθαρρύνει φοιτητές οι οποίοι φαίνεται να έχουν λιγότερο διαμορφωμένες απόψεις, από το να εκφραστούν στο πλαίσιο του διαλόγου. Έτσι, οι τελευταίοι περιορίζονται σε επιγραμματικές, λακωνικές τοποθετήσεις υπέρ ή κατά μιας άποψης, ή απέχουν από το διάλογο.

---

<sup>28</sup> Βλ. παρακάτω για παραδείγματα

## Στάδιο 2: Νοηματοδότηση και ιεράρχηση των αντικειμένων του μετασχηματισμού

Σύντομα ξεκίνησα να αντιλαμβάνομαι πως, τόσο η παραπάνω ανταγωνιστική κατανόηση του διαλόγου, όσο και ο περιορισμός της συμμετοχής ορισμένων εκπαιδευομένων, υπονομεύουν σταθερά τη δυνατότητα διαμόρφωσης ενός 'στοχαστικού διαλόγου', όπως αυτός προσδιορίζεται στο πλαίσιο της Θεωρίας Μετασχηματισμού (Mezirow, 2007). Στο πλαίσιο αυτό, ο 'στοχαστικός διάλογος' αποτελεί μια ιδιαίτερη μορφή συνεργατικής μαθησιακής διεργασίας, μέσω της οποίας οι εκπαιδευόμενοι καθίστανται ικανοί να ελέγξουν και να κατανοήσουν πιο ξεκάθαρα τις προσωπικές τους κρίσεις, στη βάση της αμοιβαίας κατανόησης μεταξύ διαφορετικών απόψεων. Η αμοιβαία αυτή κατανόηση αποτελεί καίρια λειτουργία μιας στοχαστικής διαλογικής διεργασίας, τόσο σύμφωνα με τον Jack Mezirow, ο οποίος ανάγει αυτή τη λειτουργία σε ουσιώδη μηχανισμό κατανόησης του πλαισίου των παραδοχών των συμμετεχόντων στο διάλογο (ακόμα και σε περίπτωση διαφωνίας τους (Mezirow, 2009, σελ. 128)), όσο και σύμφωνα με τον Jurgen Habermas (από τον οποίο ο Mezirow αντλεί την έννοια του 'στοχαστικού διαλόγου'), ο οποίος βλέπει σε αυτήν τη λειτουργία, την κυοφορία δυνατοτήτων διαμόρφωσης δημοκρατικής συναίνεσης (Habermas, 1984). Σε κάθε περίπτωση, η ικανότητα της αμοιβαίας αυτής κατανόησης αποτελεί, επίσης, βασικό μέσο ενίσχυσης της κριτικο-στοχαστικής διεργασίας (Mezirow, 2007), εδραιώνοντας την τελευταία σε μια πιο διευρυμένη, και επομένως πιο αξιόπιστη, βάση.

Λαμβάνοντας υπόψιν την αδυναμία των συγκεκριμένων εκπαιδευομένων να εμπλακούν στη διαλογική πράξη στη βάση της αμοιβαίας κατανόησης, προσπάθησα να διερευνήσω τη στάση τους, ανατρέχοντας στους όρους της Θεωρίας του Μετασχηματισμού, και πιο συγκεκριμένα, στην αναλυτική διάκριση μεταξύ (δυσλειτουργικών) 'απόψεων' και 'νοητικών συνηθειών' την οποία η θεωρία αυτή εισάγει (Mezirow, 2007, σελ. 56 επ.). Τόσο οι ευρείες νοητικές προδιαθέσεις των εκπαιδευομένων (οι 'νοητικές τους συνήθειες' δηλαδή), όσο και οι επιμέρους εκφάνσεις<sup>29</sup> των προδιαθέσεων αυτών (οι 'απόψεις' τους), θα μπορούσαν να μετασχηματιστούν, εφόσον εντοπιστούν και επαναξιολογηθούν κριτικά, μέσω μάλιστα εναλλακτικών προς αυτές, τρόπων δράσης.

Η ταύτιση του διαλόγου με ένα πεδίο ατομικής διάκρισης και κυριαρχίας (δυσλειτουργική άποψη), φάνηκε πως συνιστά έκφανση ενός έντονου εγωκεντρισμού, ο

---

<sup>29</sup> Εκφάνσεις αξιολογικές, συναισθηματικές και συμπεριφορικές, βλ. Mezirow, 2007, σελ. 57

ο οποίος αποτελεί μια ψυχολογικού χαρακτήρα νοητική συνήθεια που έχουν ενδεχομένως καλλιεργήσει οι συγκεκριμένοι εκπαιδευόμενοι κατά τη διάρκεια της εφηβείας τους. Σύμφωνα με τη δομο-αναπτυξιακή ψυχολογική προσέγγιση του καθηγητή Robert Kegan (2007, σελ. 73-105), το άτομο, κατά τη διάρκεια της εφηβείας του, παραμένει χαρακτηριστικά προσανατολισμένο στο ατομικό του συμφέρον, και είναι πιθανό, δεδομένου ότι οι εκπαιδευόμενοι εν προκειμένω ήταν νεαρά άτομα, στα πρώιμα μόνο στάδια της ενηλικιότητάς τους, να διατηρούσαν αυτήν τη νοητική συνήθεια.

Επιπλέον, η απλουστευτική αποδοχή και ενίσχυση της δυϊστικής κατανόησης του διαλόγου ('υπέρ' ή 'κατά' μιας άποψης), φάνηκε πως συνιστά μια δυσλειτουργική άποψη η οποία παραβλέπει, υποτιμά ή περιορίζει τις καίριες *διερευνητικές*<sup>30</sup> (και άρα *γνωστικές*) δυνατότητες που μπορεί να προσφέρει η διαλογική αλληλεπίδραση. Με άλλα λόγια, η δυϊστική κατανόηση του διαλόγου περιορίζει τη διεργασία διερεύνησης και διαμόρφωσης της γνώσης σε μια αποκλειστικά 'διπολική' μορφή, και, επομένως, μπορεί να αναχθεί σε μια επιστημολογική νοητική συνήθεια που αφορά τον τρόπο διαμόρφωσης της γνώσης, αλλά και την ίδια τη φύση της μάθησης (με ποιόν τρόπο γνωρίζω και μαθαίνω). Η νοητική αυτή συνήθεια πιθανόν να συναρτάται και μία άλλη, που περιορίζει τη μάθηση στις παραδοσιακές της μορφές, και πράγματι, δεν ήταν λίγες οι φορές που αρκετοί φοιτητές απουσίαζαν σε ώρες προγραμματισμένες για τη διεξαγωγή διαλόγου, ενώ επανεμφανίζονταν σε ώρες προγραμματισμένες για εισήγηση από μέρους μου (η μάθηση εδώ θεωρείται ότι προκύπτει κυρίως από την κάθετη μεταβίβαση της γνώσης εκ μέρους του διδάσκοντα, και την αντίστοιχη αφομοίωση αυτής της γνώσης από τους φοιτητές-μανθάνοντες).

Τέλος, η επιγραμματική ανταπόκριση και η απροθυμία συμμετοχής ορισμένων εκπαιδευομένων στο διάλογο, ενδεχομένως να οφείλονταν και σε φόβο έκθεσης, αισθήματα ακαδημαϊκής αιδούς, ή έλλειψη αυτοπεποίθησης, αιτίες οι οποίες θα μπορούσαν να αναχθούν σε ένα σύνολο δυσλειτουργικών απόψεων που πηγάζουν από ευρύτερες νοητικές συνήθειες ψυχολογικού χαρακτήρα, όπως η αντιμετώπιση του αγνώστου με φόβο – η εμπλοκή στο διάλογο αποτελεί μια αναμέτρηση με την αβεβαιότητα – ή και η ηττοπάθεια.

Αναλογιζόμενη τα παραπάνω, αξιολόγησα ως ιδιαίτερα σημαντική τη δυσλειτουργική άποψη που υποτιμά τη διερευνητική και μαθησιακή σημασία της διαλογικής

---

<sup>30</sup> Για τη σημασία των 'δοκιμών' και των 'δοκιμαστικών' (προσωρινών, μη τελικών – συμπερασματικών) κρίσεων, κατά τη διαλογική πράξη, βλ. και Mezirow, 2007, σελ. 52-53

πράξης, δεδομένου ότι η άποψη αυτή πηγάζει από μια ευρύτερη αντίληψη σχετικά με τον τρόπο διαμόρφωσης της γνώσης και τη φύση της μάθησης (βλ. τη σχετική επιστημολογική νοητική συνήθεια). Για να μετασχηματίσω αυτήν την άποψη, ο βασικός διδακτικός στόχος που έθεσα ήταν η άμβλυνση της δυϊστικής κατανόησης της γνώσης, και κατά συνέπεια, η άμβλυνση της ανταγωνιστικής κατανόησης της διαλογικής πράξης από μέρους των εκπαιδευομένων. Η παρακάτω εφαρμογή αποτελεί μια προσπάθεια διαμόρφωσης ενός λειτουργικού πλαισίου, το οποίο αποσκοπεί στην ανάπτυξη μιας πιο στοχαστικής και περιεκτικής διαλογικής ικανότητας, η οποία θα βασίζεται τόσο στην επίγνωση του συλλογικού και σύνθετου χαρακτήρα της διεργασίας διαμόρφωσης της γνώσης, όσο και στην επίγνωση ότι ο χαρακτήρας αυτός είναι συνυφασμένος με τον έμπρακτο σεβασμό και την αμοιβαία κατανόηση μεταξύ διαφοροποιημένων απόψεων.

Το λειτουργικό πλαίσιο που διαμορφώνεται, βασίζεται σε διαλογικές ασκήσεις διαφορετικής κλίμακας, καθώς και σε μια προσπάθεια εξοικείωσης των εκπαιδευομένων με τον τρόπο με τον οποίο ορισμένες διαστάσεις του κριτικού στοχασμού μπορούν να συμβάλλουν σε έναν πιο παραγωγικό διάλογο.

Παράλληλα, γίνεται μια προσπάθεια ενίσχυσης της συμμετοχής των εκπαιδευομένων οι οποίοι αντιμετωπίζουν τη διαλογική διεργασία με φόβο, ή αποθαρρύνονται από την ανταγωνιστική εκτροπή της.

### **Στάδιο 3: Σχεδιασμός και εφαρμογή διδακτικών δραστηριοτήτων / Σύνδεση της μετασχηματιστικής διεργασίας με τη διδακτέα ύλη**

#### **Αξιοποίηση των θετικών σημείων της διδακτέας ύλης**

Το βιβλίο που προτείνεται από το ιδιωτικό κολλέγιο που εργάζομαι για τη διδασκαλία της Κριτικής Σκέψης είναι το: Diestler, S. (2012). *Becoming a Critical Thinker: A User Friendly Manual* (6<sup>th</sup> ed.). Prentice Hall.

Το 9<sup>ο</sup> κεφάλαιο του βιβλίου αυτού τιτλοφορείται *Fair-mindedness* (Δίκαιη σκέψη ή Αμεροληψία), και περιέχει μια άσκηση ενεργητικής ακρόασης, της οποίας δημιουργός υπήρξε ο ψυχοθεραπευτής Carl Rogers (σελ. 419 επ.). Οι συμμετέχοντες χωρίζονται σε ζευγάρια και, στο πλαίσιο κάθε ζευγαριού, το ένα μέρος εκφράζει μια άποψη και το άλλο καλείται να εκφράσει τη δική του γνώμη, αφού όμως, εξηγήσει την έκφραση του άλλου με *δικά του λόγια*. Όταν και τα δυο μέρη συμφωνήσουν στον τρόπο με τον οποίο κατανοούν το ζήτημα, ο μεταξύ τους διάλογος προχωρά μέσω της συνεχούς αμοιβαίας προσπάθειας των



μερών να αναδιατυπώσουν ο ένας τις εκφράσεις του άλλου, έτσι ώστε να γίνεται στον καθένα όσο το δυνατόν πιο σαφής η άποψη του άλλου, αλλά και το υπό συζήτηση ζήτημα. Πρόκειται δηλαδή για μια προσεκτική διαδικασία «παράφρασης» των λεγομένων εκείνου που έχουμε απέναντι μας, με στόχο την καλύτερη δυνατή αμοιβαία κατανόηση των λεγομένων μας. Η εκάστοτε παράφραση (αναδιατύπωση και προσπάθεια αποσαφήνισης), όπως διευκρίνισα στους φοιτητές, θα μπορούσε να γίνει και με τη μορφή ερωτήματος.

Η άσκηση αυτή έλαβε χώρα σε περίπτωση έκφρασης αντίθετων απόψεων, κατά τη διάρκεια μιας συζήτησης (όπως είναι φυσικό σε αυτή την περίπτωση η συζήτηση σταμάτησε και αναβλήθηκε για να διεξαχθεί η άσκηση), ή ζητήθηκε εξ αρχής από τα ζευγάρια να βρουν ένα ζήτημα, ως προς το οποίο έχουν διαφοροποιημένες απόψεις, για να το συζητήσουν.

Στις περιπτώσεις που υπήρξαν δυσκολίες στη διεξαγωγή τη παραπάνω άσκησης, έγινε αρχικά στην τάξη ανάγνωση ορισμένων παραδειγμάτων που αναλύονται στο προτεινόμενο βιβλίο της διδακτέας ύλης, ώστε να αποκτήσουν οι φοιτητές μια εικόνα ή ένα πρότυπο του ρυθμού και των στόχων της άσκησης.

Ενδεικτικά μπορεί να αναφερθεί εδώ ωστόσο ένα παράδειγμα που ανέδειξαν και ανέπτυξαν με επιτυχία οι ίδιοι οι εκπαιδευόμενοι, με βάση την προσωπική τους εμπειρία, σχετικά με το αν το σχολικό μάθημα των αρχαίων ελληνικών τους είναι 'χρήσιμο' ή 'άχρηστο'. Οι διεργασίες 'παράφρασης' εν προκειμένω οδήγησαν στην σταδιακή άμβλυση της διπολικότητας στην τοποθέτηση του ζητήματος, μέσω της ανάγκης εκλέπτυνσης και εξειδίκευσης της γενικής εξαγγελίας 'περί χρησιμότητας ή μη' της συγκεκριμένης γνώσης: Τί εννοούμε ακριβώς με τον όρο 'άχρηστο' ή 'χρήσιμο'; Εκλαμβάνεται η 'χρήσιμη' γνώση υπό μια εργαλειακή κυρίως σκοπιά (νοούμενη πχ. ως 'αξιοποιήσιμη' στη μετέπειτα επαγγελματική ζωή) ή μπορεί αυτή να αναφέρεται και σε μια 'ευρύτερη γλωσσική καλλιέργεια', ή στην 'καλλιέργεια μιας πολιτισμικής ευαισθησίας'; Θα μπορούσαν ακόμα οι παραπάνω έννοιες της χρησιμότητας μάλιστα να συνδέονται με κάποιον τρόπο; Και υπό ποιές προϋποθέσεις διδασκαλίας γίνεται το σχετικό μάθημα 'χρήσιμο';

Η παραπάνω διαδικασία οδήγησε στη συνέχεια στην αναζήτηση *κριτηρίων* χρησιμότητας μιας γνώσης, αναζήτηση η οποία, όπως θα φανεί παρακάτω, μπορεί αποτελεί σημαντικό στοιχείο ενίσχυσης της κριτικο-στοχαστικής διάστασης της διαλογικής πράξης, αλλά και της κατανόησης των πολλαπλών διαστάσεων ενός ζητήματος.

Σε κάθε περίπτωση, τόσο η εργασία σε ζευγάρια, όσο και η σημαντική επιβράδυνση και εστίαση της διεργασίας του διαλόγου, βοήθησε αφενός όσους φάνηκε να έχουν μια

ισχυρή πεποίθηση, να επεξεργαστούν την οπτική μιας διαφοροποιημένης σκοπιάς πάνω στο υπό συζήτηση ζήτημα, αφετέρου όσους στο πλαίσιο μιας λιγότερο δομημένης και πιο διευρυμένης κλίμακας διεργασίας, δίσταζαν να αρθρώσουν και να επεξεργαστούν τη δική τους άποψη.

### **Εμπλουτισμός των θετικών στοιχείων της διδακτέας ύλης και επέκταση δραστηριοτήτων**

Εδώ, οι φοιτητές κλήθηκαν, με το πέρας διεξαγωγής της παραπάνω άσκησης, να παρουσιάσουν σε ευρύτερες ομάδες συμφοιτητών τους, και εν τέλει στην ολομέλεια (με τη μορφή της κυλιόμενης εργασίας υπό τη μορφή χιονοστιβάδας), τις απόψεις εκείνων με τους οποίους δούλεψαν την παραπάνω άσκηση.

Κάθε φοιτητής δηλαδή κλήθηκε να παρουσιάσει στους υπόλοιπους τον τρόπο με τον οποίο σκέφτεται ο συνεργάτης του. Εν τέλει, οι φοιτητές κλήθηκαν να καταγράψουν τις απόψεις που παρουσιάστηκαν, αφού ζήτησαν διευκρινίσεις, όταν αυτό χρειάστηκε. Όπως επισημάνθηκε από μέρους μου στην αρχή της άσκησης, η προσπάθεια θα κατέτεινε στην αποσαφήνιση και καταγραφή των απόψεων, και όχι στη διατύπωση τελικών συμπερασμάτων.

Η παραπάνω διαδικασία της χιονοστιβάδας αξιοποιήθηκε, σε δεύτερη φάση, και ως μέσο και πορεία για την αξιολόγηση των δυνατών σημείων κάθε άποψης. Πέρα από την παραπάνω αποσαφήνιση και καταγραφή, οι φοιτητές κλήθηκαν αρχικά σε επιμέρους ομάδες και μετά στην ολομέλεια, να σκεφτούν και να προσπαθήσουν να συμφωνήσουν σχετικά με το ποια θεωρούν τα πιο ισχυρά σημεία της κάθε εκφραζόμενης άποψης, με βάση την ιδέα της «συνδεδεμένης γνώσης» που αναπτύσσουν οι Mary Field Belenky και Ann V. Stanton (2007, σελ. 107-136). Σύμφωνα με τη ιδέα της συνδεδεμένης γνώσης, η οποία στοχεύει στην άμβλυνση της δυϊστικής / διπολικής μορφής της διαλογικής πράξης, αναζητούνται από κοινού από τους συμμετέχοντες τα δυνατά σημεία, και όχι οι αδυναμίες της κάθε άποψης ή του κάθε επιχειρήματος.

Ενδεικτικά μπορεί να αναφερθεί εδώ ένα παράδειγμα που συζητήθηκε σχετικά με το αν υπάρχουν θεμιτά όρια στην ελευθερία της έκφρασης. Το ισχυρό σημείο της πιο 'φιλελεύθερης' άποψης, αποτέλεσε η πεποίθηση για την ανάγκη όσο μεγαλύτερης επέκτασης της προστασίας αυτής της ελευθερίας, για τη διασφάλιση του σχετικού δικαιώματος από αυθαίρετους περιορισμούς (πχ. διασφάλιση της ελευθερίας του τύπου από την επεμβάσεις της κρατικής εξουσίας). Από την άλλη, το ισχυρό σημείο της πιο

‘μετριοπαθούς’ άποψης αποτέλεσε η πεποίθηση ότι ορισμένοι περιορισμοί είναι θεμιτοί, πχ. προς αποτροπή μιας ‘ρητορικής μίσους’ (‘hate speech’), που ενδέχεται να προσβάλλει και να υποτιμά στοιχεία της πολιτιστικής ταυτότητας ενός ατόμου.

### **Σχεδιασμός ενός ολοκληρωμένου προγράμματος δράσης**

Με την ολοκλήρωση ενός κύκλου συζητήσεων πάνω σε ζητήματα όπως το παραπάνω, οι φοιτητές κλήθηκαν περαιτέρω να φέρουν προς συζήτηση περισσότερα θέματα που τους ενδιαφέρουν. Ορισμένοι επιθυμούσαν να εμβαθύνουν σε ζητήματα που είχαν ήδη ξεκινήσει να μελετώνται. Σε επιμέρους ομάδες των 5-6 ατόμων, τους ζήτησα να επιλέξουν το θέμα προς συζήτηση, και να εφαρμόσουν τη διαδικασία από το στάδιο των ζευγαριών (ζευγάρια που μάλιστα θα εναλλάσσονται) μέχρι την ομάδα ως σύνολο (ομαδικό project).

Κάθε μέλος της ομάδας όφειλε να έχει μια συμμετοχή στην ομαδική εργασία, δεδομένου ότι έπρεπε να του ανατεθεί να παρουσιάσει κομμάτι της ομαδικής εργασίας πάνω στο επιλεγόμενο θέμα, στην ολομέλεια (ζήτησα από τα μέλη της κάθε ομάδας να κατανείμουν τα ίδια, το μέρος της παρουσίασης κάθε φοιτητή). Η διάρκεια της ομαδικής εργασίας των φοιτητών επεκτάθηκε σε αρκετά μεγάλο χρονικό διάστημα (6-7 συναντήσεις) και συνοδευόταν επιπλέον από την ατομική έρευνα κάθε φοιτητή (δουλειά για το σπίτι), προς εμπλουτισμό των απόψεων που μελετούσε η ομάδα.

Το ερώτημα που έθεσα κατά την έναρξη των ομαδικών εργασιών ήταν:

Προσπαθήστε να αναδείξετε ως ομάδα την ενδεχόμενη πολυπλοκότητα του ζητήματος που εξετάζετε:

1. μέσα από την αποτύπωση των διαφορετικών απόψεων που μπορεί να υπάρχουν σχετικά με το ζήτημα αυτό,
2. μέσα από τον εντοπισμό των παραδοχών και των κριτηρίων βάσει των οποίων διαμορφώνονται αυτές οι απόψεις (βλ. παρακάτω σχετικά με τα εννοιολογικά εργαλεία που θα παρασχεθούν), και
3. μέσα από τη διατύπωση ερωτημάτων που γεννά σε εσάς η προσπάθεια αξιολόγησης της λειτουργίας των (1) και (2) (αρχική επεξεργασία της ικανότητας διατύπωσης κριτικών ερωτημάτων).

Με το παραπάνω ερώτημα, προσπάθησα να τονίσω πως η δουλειά της κάθε ομάδας θα έπρεπε να κατευθύνεται στη διερεύνηση και αποτύπωση ενός συνόλου απόψεων, καθώς

και σε μια προσπάθεια αρχικού κριτικού ελέγχου αυτών των απόψεων, και όχι απλά στην ενίσχυση της επιχειρηματολογίας υπέρ της μίας ή της άλλης άποψης, σχετικά με το υπο εξέταση ζήτημα.

### **Η απόκτηση γνώσεων και ικανοτήτων για την υλοποίηση του σχεδίου**

Για να μπορέσουν οι φοιτητές να εργαστούν με μεθοδικότητα, προτάθηκαν και συστηματοποιήθηκαν από μέρους μου ως διδάσκουσας, εννοιολογικά εργαλεία εντοπισμού και πραγμάτευσης της πολυπλοκότητας ενός ζητήματος, κυρίως εργαλεία *πλαισίωσης* των επιμέρους οπτικών πάνω σε ένα ορισμένο ζήτημα.

Χαρακτηριστικά, τα εννοιολογικά αυτά εργαλεία αντλήθηκαν:

α. Από τη Θεωρία Μετασχηματισμού του Jack Mezirow, όπου αναλύθηκε η έννοια του κριτικού στοχασμού στις τρεις της διαστάσεις, βλ. περιεχόμενο άποψης – διεργασία (και κριτήρια) διαμόρφωσης της άποψης – στοχασμός επί των πρότερων παραδοχών και γενικών προτάσεων<sup>31</sup> στις οποίες βασίζεται μια άποψη (Mezirow, 2007, σελ.59) – και εδώ ως χαρακτηριστικό παράδειγμα μπορούμε να αναφέρουμε την αντιστοίχιση της ‘εργαλειακής’ αντίληψης για τη γνώση, που αναφέρθηκε παραπάνω, με μια πρότερη γενική παραδοχή σχετικά με την αναγκαιότητα σύνδεσης της εκπαίδευσης με την αγορά εργασίας, αλλά και ένα ακόμη παράδειγμα, όπου επανεξετάστηκε κριτικά η απολυτότητα, αλλά και το νόημα, της γενικής παραδοχής περί ‘ιερότητας’ της ανθρώπινης ζωής, ως βάση για ορισμένες απόψεις που εκφράστηκαν κατά της πρακτικής των αμβλώσεων και της ευθανασίας.

β. Από ορισμένα κείμενα της διδακτέας ύλης, όπου παρουσιάζονται σχολές ηθικής και πολιτικής φιλοσοφίας οι οποίες παρέχουν κριτήρια κατανόησης και αποτίμησης των ηθικοπολιτικών διαστάσεων μιας οπτικής, όπως για παράδειγμα, η ‘δεοντοκρατική ηθική του Emmanuel Kant, ο ωφελιμισμός και η συνεπειοκρατία, ή η φιλοσοφία του Αριστοτέλη περί «αρετών» κ.α.

Για να χρησιμοποιήσουμε πάλι το παράδειγμα της ‘εργαλειακής’ αντίληψης για τη γνώση, αυτή συνδέθηκε εδώ αφενός με τη φιλοσοφικό κριτήριο που παρέχει η σχολή του ωφελιμισμού (σύμφωνα με το οποίο οι πράξεις μας οφείλουν να κρίνονται με βάση την ‘ωφέλεια’ που παράγουν), αφετέρου με μια βασική φιλοσοφική ένσταση/κριτικό ερώτημα απέναντι στο κριτήριο αυτό, που αφορά το τί συνιστά εν τέλει ‘ωφέλεια’, και ‘πώς μπορεί

---

<sup>31</sup> Εδώ είναι μάλιστα που μπορούμε να κάνουμε λόγο για ‘νοητικές συνήθειες’, σύμφωνα με τον Mezirow.

αυτή να μετρηθεί, δεδομένου ότι δεν συμφωνούν όλοι οι άνθρωποι ως προς το 'τί είναι καλό' για τον καθένα.<sup>32</sup>

Μέσω της παραπάνω συστηματοποίησης, οι φοιτητές μπόρεσαν να κατευθύνουν τη μεταξύ τους συζήτηση οργανωμένα, εντοπίζοντας και αξιολογώντας σφαιρικά και στοχαστικά τον τρόπο διαμόρφωσης των αξιολογικών τους κρίσεων.

Η έμφαση στη δομημένη ομαδική συνεργασία, σε διάρκεια, με σαφείς μεσοπρόθεσμους και τελικούς στόχους, αποτέλεσε τον κορμό της προσπάθειάς μου προς μετασχηματισμό των δυσλειτουργικών απόψεων που εντοπίστηκαν στην αρχή του κειμένου αυτού σχετικά με τη διαλογική πράξη.

Συνολικά, οι γνώσεις και ικανότητες στην καλλιέργεια των οποίων στόχευσε η παραπάνω διεργασία, μπορούν να συνοψιστούν στις παρακάτω:

- Ικανότητα ενεργητικής ακρόασης (ζευγάρια και χιονοστιβάδα)
- Ικανότητα επεξεργασίας, επαναπροσδιορισμού και αποσαφήνισης μιας διαφοροποιημένης άποψης (ζευγάρια και χιονοστιβάδα)
- Συνεργασία για την πλήρη αποτύπωση (καταγραφή) και συνολική αποτίμηση μιας συζήτησης (χιονοστιβάδα)
- Δημιουργία μιας πιο περιεκτικής και συμπεριληπτικής στάσης απέναντι σε ένα υπο εξέταση ζήτημα (χιονοστιβάδα και «συνδεδεμένη γνώση»)
- Αξιοποίηση εννοιολογικών εργαλείων για τη διατύπωση κριτηρίων, την κατανόηση πλαισίωσης μιας άποψης, καθώς και την έναρξη του κριτικού της ελέγχου
- Αρχική επεξεργασία διατύπωσης κριτικών ερωτημάτων<sup>33</sup>
- Αντίληψη της πολυπλοκότητας ενός ζητήματος, μέσω της προσπάθειας κατανόησης διαφοροποιημένων απόψεων

---

<sup>32</sup> Για την περαιτέρω ανάλυση και επεξήγηση των φιλοσοφικών κριτηρίων και σχολών που αναφέρονται βλ. Rachels, 2003, σελ. 91-129 και 173-190

<sup>33</sup> Αξίζει να τονιστεί πως δεδομένου ότι η διατύπωση των ερωτημάτων αυτών θα πρέπει να είναι 'ανοιχτή', όπως διευκρινίστηκε (να μην εμπεριέχουν δηλαδή την άποψη εκείνου που τα διατυπώνει), τα ερωτήματα αυτά συμβάλλουν ευθέως σε μια πιο σφαιρική και λιγότερο δυϊστική κατανόηση ενός ζητήματος. Ενδεικτικά αναφέρονται ορισμένα από τα ερωτήματα που έθεσαν οι εκπαιδευόμενοι, όπως 'Ποιά είναι τα χαρακτηριστικά ενός υπεύθυνου πολίτη σήμερα;', 'Πώς αντιλαμβανόμαστε τη σημασία της τέχνης για τη ζωή μας;' ή 'Πώς αντιλαμβανόμαστε τους σκοπούς της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης σήμερα;'.

## **Διερεύνηση επιλογών για νέους ρόλους, σχέσεις και δράσεις & δοκιμή νέων ρόλων στην πράξη και οικοδόμηση ικανότητας και αυτοπεποίθησης για τους νέους ρόλους και τις σχέσεις**

Η εστίαση στην αναζήτηση της «συνδεδεμένης γνώσης», καθώς και στην αναζήτηση της «πολυπλοκότητας» ενός ζητήματος, ως εξαγγελόμενων αφετηριακά μαθησιακών στόχων, κινητοποίησαν όσους ήταν πιο επιρρεπείς στη δημιουργία πόλωσης, να ανακατευθύνουν τις προσπάθειές τους προς μια πιο συμπεριληπτική και συνεργατική αντίληψη παραγωγής της γνώσης.

Ταυτοχρόνως, για όσους φοιτητές φοβούνταν το διάλογο, ως μια αναμέτρηση με την αβεβαιότητα, η προσεκτική δόμηση, βήμα προς βήμα, της διεργασίας, φαίνεται να τους βοήθησε σταδιακά να δουν πώς μπορούν να αποκτήσουν έναν πιο ξεκάθαρο ρόλο και μια πιο ξεκάθαρη εικόνα του εαυτού τους, ως μερών της συλλογικής διεργασίας.

### **Στάδιο 4: Αποτίμηση της μετασχηματιστικής διεργασίας**

Εδώ, κάθε φορά που ενεργοποιείται και ολοκληρώνεται η παραπάνω διεργασία, λαμβάνει χώρα αυτό που ο Olen Gunnlaugson (2005 ) αποκαλεί «μετά-συζήτηση», ένας διαμοιρασμός δηλαδή των σκέψεων και συναισθημάτων των φοιτητών πάνω στις διαλογικές διεργασίες που προηγήθηκαν. Εφόσον υπάρξουν δυσκολίες στον αναστοχασμό, η μετά-συζήτηση κατευθύνεται και με βάση δικά μου ερωτήματα – προσκλήσεις για αναστοχασμό, όπως: «Ποιο ήταν το πιο σημαντικό κομμάτι της διεργασίας για εσάς, ή η πιο σημαντική γνώση που αντλήσατε, κατά τη γνώμη σας», «Τί έλειπε κατά τη γνώμη σας από τη διεργασία», «Τί θα κάνατε διαφορετικά;» ή «Ποια κομμάτια της διεργασίας σας δυσκόλεψαν περισσότερο» και «Τί θα μπορούσατε να αξιοποιήσετε από την εμπειρία σας σε άλλα μαθήματα και με ποιόν τρόπο».

Σε αυτό το σημείο συνήθως γίνεται από τους εκπαιδευόμενους και μια αποτίμηση του δικού μου ρόλου ως διδάσκοντος και συντονιστή της διεργασίας, ενώ διατυπώνονται και ορισμένες σκέψεις σχετικά με το ζήτημα της σχέσης διδάσκοντος – φοιτητών, με βάση πια, την προσωπική εμπειρία των εκπαιδευομένων. Με αυτόν τον τρόπο, ξεκινούν να γίνονται αντικείμενο ρητού προβληματισμού και τα όρια της πεποίθησης σύμφωνα με την οποία η γνώση μπορεί να προκύψει μόνο από τη κάθετη μεταβίβασή της από μέρους του διδάσκοντος προς στους φοιτητές (βλ. και τη σχετική δυσλειτουργική νοητική συνήθεια παραπάνω).

## **Στάδιο 5: Προσδιορισμός επόμενων βημάτων και συνεργειών**

Σχετικά με τη συνέχεια της δουλειάς μας, έχουμε συζητήσει με τους φοιτητές την προοπτική δημιουργίας ενός ομίλου επεξεργασίας της διαλογικής πράξης. Σε όσους φοιτητές επιθυμούν να συμμετάσχουν, έχω προτείνει να καταρτίσουν ένα σώμα υλικού, όπου να αποτυπώνουν οι ίδιοι τα στοιχεία μεθόδου που αξιοποίησαν στην τάξη (τόσο τα εννοιολογικά εργαλεία, όσο και τα διαδικαστικά βήματα) και, κατόπιν συνεννόησης με άλλους διδάσκοντες του μαθήματος της Κριτικής Σκέψης, μετά το πέρας του δικού μας μαθήματος, να προτείνουν να αναλάβουν και πάλι οι ίδιοι (πχ. σε ζευγάρια) το συντονισμό μιας συζήτησης στο πλαίσιο ενός μαθήματος, με αξιοποίηση ορισμένων από τα παραπάνω στοιχεία, βήματα και εργαλεία, όπως πχ. με μια εφαρμογή της διαδικασίας της χιονοστιβάδας ή της άσκησης του Rogers. Με τον τρόπο αυτό, θα μπορέσουν να μπου οι φοιτητές στη θέση ενός διδάσκοντος και να αναλάβουν έναν υπεύθυνο ρόλο στη δημιουργία μιας συνεργατικής διεργασίας.

Μία ακόμη δραστηριότητα που προτείνω ως περαιτέρω εξάσκηση στη διαμόρφωση 'συνδεδεμένης γνώσης' και συνεργατικής κατανόησης, είναι να παρακολουθήσουμε όλοι μαζί την ταινία *Οι Δώδεκα Ένοχοι* (*Twelve Angry Men*, Sydney Lumet, 1957), και να καταγράψουμε προσεκτικά την πορεία με την οποία η ταινία παρουσιάζει την σταδιακή μεταστροφή της άποψης μιας ομάδας ενόρκων σχετικά με την ενοχή του κατηγορουμένου. Η ταινία δίνει επίσης μια καλή ευκαιρία να κατανοήσουν οι φοιτητές το βαθμό της προσοχής που οφείλουμε να δείχνουμε μέχρι να καταλήξουμε σε μια 'τελική κρίση'.

## **Επίλογος**

Στο παρόν κείμενο έγινε μια προσπάθεια ανάδειξης και αντιμετώπισης ορισμένων βασικών δυσλειτουργικών απόψεων και νοητικών συνηθειών, που χαρακτηρίζουν εκπαιδευόμενους στη φάση της αναδυόμενης ενηλικιότητάς τους, ως προς τη σχέση τους με τη διαλογική πράξη. Κατά την εφαρμογή της μεθόδου 'Μετασχηματισμός Δυσλειτουργικών Αντιλήψεων' (Κόκκος, 2017) η οποία αξιοποιήθηκε, οι εκπαιδευόμενοι άρχισαν να οικοδομούν την ικανότητα να διαμορφώνουν με πιο στοχευμένο και συγκροτημένο τρόπο, διαλογικές διεργασίες οι οποίες βασίζονται στην αμοιβαιότητα και τη συλλογικότητα, αναγνωρίζοντας έτσι τον καίριο ρόλο που διαδραματίζουν αυτού του είδους οι διεργασίες

στην κριτική κατανόηση της πολυπλοκότητας ενός ζητήματος αλλά και της διαδικασίας παραγωγής της γνώσης στο σύνολό της.

### **Βιβλιογραφικές Αναφορές**

- Belenky, M.F., & Stanton, A. (2007). Ανισότητα, Ανάπτυξη και Σχεσιακή Γνώση. Στο J. Mezirow & Συνεργάτες (επιμ.), *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση* (σσ. 107-136) (Γ. Κουλαουζίδης μετ.). Μεταίχμιο.
- Βιρβιδάκη, Κ. (2022). 'Επιστημολογική Κρίση' και Διαλογική Ικανότητα. 7<sup>ο</sup> Συνέδριο (εξ αποστάσεως) της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων. <https://hellenicadulthoodeduc.gr/2022/03/11/programma-sunedrio-deksiotites/>
- Βιρβιδάκη, Κ. (2022). *Μετασχηματισμός Δυσλειτουργικών Αντιλήψεων στην Περίοδο της Αναδυόμενης Ενηλικιότητας: Μια Πολυδιάστατη Προσέγγιση με Κεντρικό Ζήτημα τη Διαλογική Πράξη*. Εργαστήριο Βιογραφικής Μάθησης & Μετασχηματιστικής Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Diestler, S. (2012). *Becoming a Critical Thinker: A User Friendly Manual* (6<sup>th</sup> ed.). Prentice Hall.
- Gunnlaugson, O. (2005). *Unfolding New 'Forms' of Transformative Learning*. Proceedings of the 6<sup>th</sup> International Transformative Learning Conference, Michigan State University. <http://transformativelearning.org/>
- Habermas, J. (1984). *The Theory of Communicative Action: Vol. 1: Reason and the Rationalization of Society*. Beacon Press.
- Hoggan, C., & Hoggan Kloubert, T. (2021). From Alternative Facts to Tentative Truths: Towards a Post-postmodern Epistemology. *Adult Education – Critical Issues*, 1, July – December 2021. 9-22.
- Kegan, R. (2007). Ποιό σχήμα Μετασχηματίζει; Μια Δομο-Αναπτυξιακή Προσέγγιση στη Μετασχηματίζουσα Μάθηση. Στο J. Mezirow & Συνεργάτες (επιμ.), *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση* (σσ. 73-105) (Γ. Κουλαουζίδης μετ.). Μεταίχμιο.
- Κόκκος, Α. (2017) *Εκπαίδευση και Χειραφέτηση: Μετασχηματίζοντας Στερεοτυπικές Αντιλήψεις στο Σχολείο και στην Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
- Κόκκος, Α. (2017). Μετασχηματισμός Δυσλειτουργικών Αντιλήψεων: Διδακτική Μέθοδος για το Σχολείο και την Εκπαίδευση Ενηλίκων. *Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων*, 39, 47-51.



- Mezirow, J. (2007) Μαθαίνοντας να Σκεφτόμαστε όπως ένας Ενήλικος: Κεντρικές Έννοιες της Θεωρίας του Μετασχηματισμού. Στο J. Mezirow & Συνεργάτες (επιμ.), *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση* (σσ. 43-71) (Γ. Κουλαουζίδης μετ.). Μεταίχμιο.
- Mezirow, J. (2009). Μία Επισκόπηση της Μετασχηματίζουσας Μάθησης. Στο Κ. Illeris (επιμ.), *Σύγχρονες Θεωρίες Μάθησης* (σσ. 126-146). Μεταίχμιο.
- Rachels, J. (2003) *The Elements of Moral Philosophy*. McGraw-Hill Higher Education.
- Tannen, D. (1998). *The Argument Culture*. Random House.

Αλεξάνδρα Κουρλή

Αναπληρώτρια Εκπαιδευτικός στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

### Περίληψη

Το παρακάτω άρθρο επιχειρεί να προσεγγίσει το ζήτημα των δεξιοτήτων στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση ενηλίκων υπό μία μεταγνωστική σκοπιά. Περιλαμβάνει αρχικά μία σύντομη αναφορά στο ρόλο που διαδραματίζει η μεταγνώση στη διαδικασία της μάθησης, καθώς και έναν συνοπτικό ορισμό της έννοιας αυτής. Ακολουθεί μία περιγραφή των νοητικών διεργασιών και των ικανοτήτων που απορρέουν από την ενίσχυση της μεταγνώσης, όπως αυτές απαντώνται στις ελληνικές αλλά και στις ξενόγλωσσες βιβλιογραφικές αναφορές. Ο τρόπος με τον οποίο ευνοείται η ανάπτυξη ανάλογων δεξιοτήτων στην εξ αποστάσεως τριτοβάθμια εκπαίδευση αποτελεί επίσης αντικείμενο διερεύνησης, καθώς η αυτονομία που αποτελεί βασική επιδίωξη των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων, διαπιστώνεται ότι συμβάλλει στην ενίσχυση της μεταγνώσης, αλλά και εν γένει στην ανάπτυξη του κριτικού συλλογισμού. Τέλος, προτείνονται ορισμένες πρακτικές οι οποίες κρίνονται άξιες αναφοράς προκειμένου να καταστεί πιο ξεκάθαρος ο τρόπος με τον οποίο κάποιος δύναται να μαθαίνει πως να μαθαίνει.

**Λέξεις – κλειδιά:** μεταγνώση, μεταγνωστικές ικανότητες, εξ αποστάσεως εκπαίδευση

### Εισαγωγή

Στο μαθησιακό περιβάλλον της εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης, χαρακτηριστικό είναι ότι η πορεία προς τη γνώση είναι μία «ανακαλυπτική» πορεία, με επίκεντρο της τους διδασκόμενους (Λιοναράκης, 2006). Οι τελευταίοι, δρώντας στο πλαίσιο μίας σχετικής αυτονομίας, έχουν τη δυνατότητα να αυτενεργούν, τη δυνατότητα να ορίζουν τις μεθόδους που θα ακολουθήσουν αλλά και να αξιολογούν την μαθησιακή τους πορεία, θέτοντας οι ίδιοι τους στόχους τους (Γιαγλή, Γιαγλής & Κουτσούμπα, 2010). Κατά αυτόν τον τρόπο αποκτούν μια πληθώρα ικανοτήτων που είτε είναι γνωστικού επιπέδου και σχετίζονται με τις στρατηγικές που συμβάλλουν στην επίτευξη ενός στόχου, είτε είναι μεταγνωστικού επιπέδου και περιλαμβάνουν τις μεθόδους που χρησιμοποιούνται προκειμένου να διαπιστωθεί ο

βαθμός επίτευξης του στόχου αυτού (Livingston, 1997). Η δεύτερη αυτή μορφή των ικανοτήτων είναι που αποτελεί κεντρικό άξονα της παρακάτω θεωρητικής προσέγγισης, καθώς στη μορφή αυτή εκπαίδευσης όπου η απόσταση ανάμεσα σε διδάσκοντες και διδασκόμενους συχνά ωθεί τους τελευταίους στο να αναλαμβάνουν την ευθύνη της μάθησης τους (Moore, 1997), ο έλεγχος και η επίγνωση του γνωστικού επιπέδου μπορούν να οδηγήσουν σε ανώτερα επίπεδα αντίληψης και πιο συγκεκριμένα ακόμα και σε ανάπτυξη της επιστημολογικής και επιστημονικής σκέψης (Kuh, 2000).

Σκοπός του παρόντος άρθρου επομένως είναι να εμβαθύνει στο ζήτημα των μεταγνωστικών ικανοτήτων, επιχειρώντας να περιγράψει το ποιες είναι αυτές, πως ευνοείται η ανάπτυξη τους στην εξ αποστάσεως τριτοβάθμια εκπαίδευση, αλλά και πως μπορούν συγκεκριμένες μέθοδοι να οδηγήσουν στην ενίσχυσή τους. Ο λόγος που μια τέτοια διερεύνηση αποκτά ιδιαίτερη σημασία, έγκειται στην ανάγκη να υπάρξει μία διαφορετικού είδους προσέγγιση στον τρόπο που κατακτάται η γνώση, σε μία κοινωνία της οποίας η διαρκής τεχνολογική ανάπτυξη τοποθετεί στο επίκεντρο την ικανότητα για επίγνωση της ποιότητας των γνώσεων αλλά και του τρόπου που αυτές μπορούν να αξιοποιηθούν στις απαιτήσεις της ζωής (Georgiades, 2004). Ιδιαίτερα σε ό, τι αφορά την εξ αποστάσεως εκπαίδευση ενηλίκων είναι αξιοσημείωτο ότι η δυνατότητα του να κατανοούν οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι το πως να μαθαίνουν, δημιουργεί ένα πλαίσιο αυτό – κατευθυνόμενης μάθησης με βασικά χαρακτηριστικά τη συνεχή διάθεση για αυτό – βελτίωση και τη διαρκή προσπάθεια για επιτυχή μαθησιακά αποτελέσματα σε όλες τις καταστάσεις με τις οποίες οι τελευταίοι έρχονται αντιμέτωποι (Fadel, Bialik, & Trilling, 2015).

### **Η μεταγνώση και η σημασία της**

Οι απαιτήσεις της συνεχώς μεταβαλλόμενης σύγχρονης πραγματικότητας οι οποίες από τη μία μεριά καθιστούν αδύνατο για τον άνθρωπο να κατακτήσει όλη την υπάρχουσα γνώση, αλλά ταυτόχρονα τον ωθούν σε μία δια βίου μάθηση και εκπαίδευση (Georgiades, 2004. Moore, 2002), φέρνουν στο προσκήνιο την αναγκαιότητα για ενίσχυση των νοητικών λειτουργιών που οδηγούν στην βελτίωση του κριτικού συλλογισμού ή με άλλα λόγια στην ανάπτυξη της “μεταγνώσης” (Tempelaar, 2006). Ως μεταγνώση συνοπτικά ορίζεται η γνώση που αποκτά κάποιος για τον τρόπο με τον οποίο μαθαίνει αλλά και για τον τρόπο με τον οποίο ελέγχει τις γνωστικές του διεργασίες (Brown, Bransford, Ferrara & Campione, 1982, σ. 86). Ήδη από τη δεκαετία του 1970, ο Flavell (1979) αναφερόταν στην έννοια αυτή

επισημαίνοντας πως η μεταγνωστική σκέψη έχει ως αποτέλεσμα την επιλογή και την οργάνωση των κατάλληλων στρατηγικών που οδηγούν και στην επίτευξη των τιθέμενων στόχων. Εξηγούσε ακόμη πως μέσα από την απόκτηση μεταγνωστικών εμπειριών ενισχύεται η ικανότητα της αυτογνωσίας, κάτι που συνεπάγεται και την συνειδητοποίηση της προόδου που επιτυγχάνεται αλλά και την επίγνωση των σημείων που απαιτούν αναθεώρηση και επανέλεγχο.

Ένα θεωρητικό μοντέλο το οποίο επιχειρεί να περιγράψει με σαφήνεια το περιεχόμενο της μεταγνώσης, προβαίνει σε έναν διαχωρισμό ανάμεσα σε δύο βασικές της διαστάσεις: στη γνωστική επίγνωση (knowledge about cognition) και στη ρύθμιση της νόησης (regulation of cognition). Από τη μία μεριά, η γνωστική επίγνωση αφορά την κατανόηση των νοητικών διεργασιών και εφοδιάζει τους διδασκόμενους με τις απαραίτητες πληροφορίες σχετικά με τη μάθησή στο σύνολό της (Brown & Palinscar, 1982, σ. 2). Περιλαμβάνει τις πεποιθήσεις και τις θεωρίες που οι ίδιοι διαμορφώνουν αναφορικά με τη γνωστική τους κατάσταση καθώς και τα αισθήματα της αυτοπεποίθησης και της αυτό – αποτελεσματικότητας που αναπτύσσουν όταν έρχονται αντιμέτωποι με τις απαιτήσεις του μαθησιακού τους έργου (Tarricone 2011, σ.156). Η ρύθμιση της νόησης από την άλλη μεριά, περιλαμβάνει τις ικανότητες του σχεδιασμού, του ελέγχου και της αξιολόγησης και πιο συγκεκριμένα συνίσταται από την εκ των προτέρων εκτίμηση της έκβασης του έργου, την αναθεώρηση των πεπραγμένων και τον επαναπροσδιορισμό των στρατηγικών που χρησιμοποιούνται, με στόχο την αποτίμηση του βαθμού πραγματοποίησης του τελικού σκοπού (Livingston, 1997).

### **Οι μεταγνωστικές ικανότητες στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση ενηλίκων**

Βασικός σκοπός της εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης είναι η διαμόρφωση ανεξάρτητων οντοτήτων που επιδιώκουν την μάθηση σε κάθε πτυχή της ζωής τους (Keegan, 2001). Στην κατεύθυνση αυτή τα προγράμματα που διαρθρώνονται ενισχύουν την αυτορύθμιση στη μάθηση η οποία οδηγεί τους μαθητευόμενους στο να επιδιώκουν την κατάκτηση απαιτητικών στόχων και στο να ενεργοποιούν μια σειρά μεταγνωστικών μηχανισμών (Kauffman, 2004). Κάτι τέτοιο συμβαίνει διότι η αυτονομία που συνεπάγεται η φοίτηση στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, σε αρκετές περιπτώσεις επιτρέπει αλλά και “αναγκάζει” τους σπουδαστές να ενισχύουν το αίσθημα της υπευθυνότητάς τους και να αναλαμβάνουν σε μεγάλο βαθμό πρωτοβουλίες προκειμένου να ανταπεξέρχονται στις υποχρεώσεις των

προγραμμάτων που παρακολουθούν (Peters, 2001). Το γεγονός αυτό αποκτά μεταγνωστικό χαρακτήρα εάν συνδεθεί με το ότι η συνειδητή επιλογή μεθόδων, ο σχεδιασμός και η αξιολόγηση των μαθησιακών διαδικασιών από τον ίδιο τον εκπαιδευόμενο, συνιστούν μερικές πτυχές μεταγνωστικής σκέψης που απορρέουν από την ικανότητα για αυτονομία στη μάθηση και ταυτόχρονα την ενισχύουν (Moore, 2002 ).

Η αυτορύθμιση στη μάθηση που έρχεται ως αποτέλεσμα της αυτονομίας, διαμορφώνει εκπαιδευόμενους με θετική στάση απέναντι στη γνώση και συνεχή διάθεση για βελτίωση του εαυτού (Zimmerman, 1986). Για το λόγο αυτό σκόπιμο κρίνεται να δοθεί έμφαση στις δεξιότητες που ενεργοποιούν τις βαθύτερες νοητικές διεργασίες στην κατεύθυνση αυτή. Σε ένα μεταγνωστικό επίπεδο επομένως, οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι μέσα από τη γνωστική επίγνωση διαμορφώνουν αντιλήψεις για τη μάθησή τους, στοχάζονται πάνω στο πως αυτή επιτυγχάνεται και είναι σε θέση να συνειδητοποιούν το πότε και το γιατί πραγματοποιούν συγκεκριμένες ενέργειες κατά τη συμμετοχή τους σε αυτή. Από την άλλη μεριά, η ρύθμιση της νόησης συνεπάγεται την ανάπτυξη των δεξιοτήτων του σχεδιασμού, της διαχείρισης των πληροφοριών, του ελέγχου, του εντοπισμού σφαλμάτων και της αξιολόγησης (Schraw & Dennison, 1994). Στην αφετηρία επομένως της εμπλοκής στις μαθησιακές διαδικασίες βρίσκεται ο σχεδιασμός ο οποίος προϋποθέτει την οργάνωση των ενεργειών και τη θέσπιση στόχων. Ακολουθεί η επιλογή των στρατηγικών που στοχεύουν στην αποτελεσματική διαχείριση των πληροφοριών. Στη συνέχεια, πραγματοποιείται ο έλεγχος, με άλλα λόγια «η συνεχής παρακολούθηση της πορείας του έργου την ώρα που αυτό προχωρά», κάτι που οδηγεί συχνά και στον εντοπισμό σφαλμάτων (Μπότσας & Παντελιάδου, 2004, σ. 245). Τέλος, διαμορφώνονται οι αξιολογικές κρίσεις σχετικά με την αποτελεσματικότητα των μεθόδων που εφαρμόστηκαν, συνήθως αφότου μια προσπάθεια ολοκληρωθεί.

Σύμφωνα με τον Romainville (1994), τα επιτυχή μαθησιακά αποτελέσματα απορρέουν από την ικανότητα για διαχείριση των νοητικών στρατηγικών. Ο ίδιος στην έρευνα του καταλήγει στο συμπέρασμα πως οι σπουδαστές που αναπτύσσουν δεξιότητες μεταγνωστικού χαρακτήρα εμφανίζονται ιδιαίτερα αποδοτικοί σε ό, τι αφορά τα ακαδημαϊκά τους επιτεύγματα. Ανάλογης μορφής είναι και τα ευρήματα στην έρευνα των Bernt & Bugbee (1993), κατά τα οποία οι φοιτητές στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση που εφαρμόζουν τεχνικές ελέγχου των μαθησιακών διαδικασιών, αποδίδουν καλύτερα στο έργο τους και ως εκ τούτου διαχωρίζονται από εκείνους που είτε προσεγγίζουν επιφανειακά τη μάθησή τους, είτε

αποτυγχάνουν στις εκπαιδευτικές δοκιμασίες. Παρόλα αυτά, στον αντίποδα βρίσκονται τα συμπεράσματα που προκύπτουν στην ερευνητική μελέτη των Marland, Patching & Putt (1992, σ. 215), στην οποία γίνεται φανερό ότι μολονότι οι εκπαιδευόμενοι διαθέτουν σε ένα βαθμό επίγνωση των νοητικών τους καταστάσεων, οι προσπάθειες τους για ανάλυση, αξιολόγηση και ουσιώδη αναστοχασμό είναι ανεπαρκείς.

### **Η συμβολή του διδακτικού υλικού**

Στην εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση η ανάπτυξη της μεταγνωστικής σκέψης είναι αλληλένδετη με την ενίσχυση της αυτονομίας στη μάθηση καθώς ο διδασκόμενος τοποθετείται σε ρόλο οργανωτή και σχεδιαστή των μαθησιακών δραστηριοτήτων, εξελίσσοντας έτσι συνεχώς τις γνωστικές του λειτουργίες (Φαναρίτη και Σπανακά, 2010). Το έργο που εμπλέκει τους ενήλικες της εξΑΕ στη διαδικασία μιας διαρκούς επεξεργασίας της ίδιας τους της νόησης δεν είναι άλλο από το κατάλληλα διαμορφωμένο διδακτικό υλικό. Σε μία τέτοιας μορφής εκπαίδευση όπου η μάθηση δεν συνιστά ένα προϊόν διδασκαλίας αλλά αντίθετα οικοδομείται μέσα από τις ενέργειες του ίδιου του εκπαιδευόμενου, το εκπαιδευτικό υλικό αποτελεί ένα απαραίτητο στοιχείο της διδακτικής πράξης που συχνά υποκαθιστά τον ίδιο τον καθηγητή – σύμβουλο (Σπανακά, 2010). Σε αρκετές περιπτώσεις ένα μέσο αλληλεπίδρασης με το διδακτικό υλικό αποτελούν οι γραπτές εργασίες οι οποίες δίνουν τη δυνατότητα για αξιολόγηση της μαθησιακής πορείας, καθώς για την επιτυχή ολοκλήρωσή της διαδικασίας εκπόνησής τους απαιτείται τόσο η μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας και η ανάπτυξη μιας σαφούς επιχειρηματολογίας από τη μεριά των φοιτητών, όσο και η ανατροφοδότηση που παρέχεται από τους καθηγητές - συμβούλους σε μία προσπάθεια για περαιτέρω ενίσχυση της κριτικής σκέψης (Βασάλα & Ανδρεάδου, 2009).

Σε ένα πρακτικό επίπεδο, η διαμόρφωση του εκπαιδευτικού υλικού στηρίζεται σε μία συγκεκριμένη στοχοθεσία και ολοκληρώνεται με βάση ορισμένες προσδοκίες ως προς τα αποτελέσματα στα οποία επιχειρεί να οδηγήσει (Μανούσου, Κοντογεωργάκου, Γεωργιάδη & Κόκκαλη, 2017). Τα κείμενα που αποτελούν την συνηθέστερη μορφή του είναι σχεδιασμένα με τέτοιον τρόπο ώστε να παρέχουν την απαραίτητη επιστημονική γνώση αλλά και να επιτρέπουν μια αλληλεπίδραση ανάμεσα σε αυτά και στους μελετητές τους. Είναι κατανοητά, σαφή και διαθέτουν επιχειρηματολογία, ενώ η δομή και το περιεχόμενό τους απαντούν σε επιστημονικά κριτήρια. Ενσωματώνοντας στη δομή τους προκειμενικά στοιχεία όπως είναι οι στόχοι, οι λέξεις κλειδιά και οι δραστηριότητες αξιολόγησης, ωθούν τον

σπουδαστή στο να συνδέει το προϋπάρχον γνωστικό του υπόβαθρο με τη νέα πληροφορία. Με κύριο χαρακτηριστικό τους τη χρήση μετακειμένων – περιλήψεων, οδηγών μελέτης και γλωσσάριων - συμβάλλουν στην ανάπτυξη της αντιληπτικής ικανότητας και στην ουσιαστική κατανόηση της παρεχόμενης γνώσης (Λιοναράκης, 2001, σελ. 9).

### **Ο ρόλος των εκπαιδευτών στην ανάπτυξη ικανοτήτων μεταγνωστικού χαρακτήρα**

Ο μεγάλος βαθμός αυτονομίας που χαρακτηρίζει τα εξ αποστάσεως εκπαιδευτικά προγράμματα, σε καμία περίπτωση δεν αναιρεί τον ουσιαστικό ρόλο που διαδραματίζουν οι εκπαιδευτές ενηλίκων στη διαδικασία της μάθησης. Είναι εύκολο να αντιληφθεί κανείς τη σημασία του ρόλου αυτού εάν αναλογιστεί ότι οι εκπαιδευόμενοι, παρά το γεγονός ότι διαχειρίζονται μόνοι τους πολλές από τις μαθησιακές καταστάσεις, στην πραγματικότητα συναντούν αρκετές δυσκολίες όταν έρχονται αντιμέτωποι με την εφαρμογή της γνώσης που τους παρέχεται. Οι δυσκολίες αυτές προκύπτουν από το αίσθημα της αβεβαιότητας που τους διακατέχει όταν δεν γνωρίζουν επαρκώς το θέμα που μελετούν, όταν δεν είναι σίγουροι για το αν το επεξεργάζονται σωστά και όταν δεν έχουν επίγνωση όλων των πεδίων για τα οποία η γνώση αυτή είναι απαραίτητη (Moore, 1989). Εδώ είναι που οι εκπαιδευτές με τον τρόπο τους παρεμβαίνουν και ανατροφοδοτούν συνεχώς την προσπάθεια των διδασκόμενων, τόσο με το να παρέχουν την κατάλληλη υποστήριξη και τις σωστές κατευθύνσεις, όσο και με το να κατανοούν τις ανάγκες και τις προσδοκίες των φοιτητών (Ηλιάδου & Αναστασιάδης, 2010). Ιδιαίτερα στην περίπτωση των εκπαιδευόμενων για τους οποίους η μάθηση αποτελεί μία εμπειρία με μεγάλη αξία, ο ρόλος των εκπαιδευτών αποκτά και μία ακόμη διάσταση, αυτή της ανάπτυξης μεταγνωστικών ικανοτήτων.

Παρόλο που η απόκτηση των ικανοτήτων σχεδιασμού, ελέγχου και αξιολόγησης βρίσκεται στο επίκεντρο του τρόπου με τον οποίο αποδίδουν οι ενήλικες στο έργο τους, αρκετές μελέτες υποστηρίζουν πως η προσπάθεια για διδασκαλία ανάλογων δεξιοτήτων δεν πραγματοποιείται επαρκώς (Cornford, 2002, σ. 362). Συνοψίζοντας ορισμένες αρχές πάνω στις οποίες μπορεί να βασιστεί η διδασκαλία μεταγνωστικών ικανοτήτων, οι Veenman, Van – Hout Wolters, & Afflerbach (2006, σελ. 9) επισημαίνουν ότι οι πρακτικές που σχετίζονται με τη μεταγνώση οφείλουν να ενσωματώνονται στο ευρύτερο πλαίσιο μάθησης και στα αντικείμενά της, με στόχο να διασφαλίζεται η σύνδεσή τους με τις συνολικές διαδικασίες στις οποίες εμπλέκονται οι εκπαιδευόμενοι. Επίσης, καθιστούν σαφές πως η εξήγηση της σημασίας των αντίστοιχων δραστηριοτήτων είναι απαραίτητη προκειμένου να αιτιολογείται

η αξία που έχει η εκάστοτε προσπάθεια κατάκτησης της μεταγνώσης. Τέλος, δεν παραλείπουν την αναφορά στην εξάσκηση που απαιτείται ούτως ώστε η εμπλοκή στις μεταγνωστικές διεργασίες να είναι συνεχής και ομαλή. Σε επίπεδο αξιολόγησης, οι εκπαιδευτές που στοχεύουν στην ενίσχυση της μεταγνώσης θέτουν κριτήρια που σχετίζονται με τη γενικότερη στάση του μαθητή απέναντι στο πως χειρίζεται τις μαθησιακές καταστάσεις, ενθαρρύνουν την αυτό – αξιολόγηση και παρέχουν ανατροφοδότηση η οποία συχνά διαμορφώνεται σε συνεργασία με τους ίδιους τους μαθητές (Pressley, Harris & Marks, 1992).

### **Εκπαιδευτικές στρατηγικές για την ενίσχυση της μεταγνωστικής – κριτικής σκέψης**

Οι διεργασίες που συντελούνται κατά τη μεταγνωστική ανάπτυξη ενός εκπαιδευμένου είναι κατά κύριο λόγο εσωτερικές και ατομικές, γεγονός που συχνά καθιστά την γρήγορη και αξιόπιστη ανάδειξή τους ένα δύσκολο και απαιτητικό έργο (Schraw & Dennison, 1994). Παρόλα αυτά η μεταγνώση και οι ικανότητες που αυτή συνεπάγεται, όπως έγινε φανερό και από τα παραπάνω είναι κάτι που μπορεί να διδαχθεί με αποτελέσματα που σχετίζονται με τη βελτίωση της επίδοσης αλλά και με τη γενικότερη ανάπτυξη του κριτικού συλλογισμού (Joseph, 2006). Στην κατεύθυνση αυτή έχει αναπτυχθεί μία πληθώρα προσεγγίσεων που στόχο έχουν τόσο την παροχή δυνατοτήτων στους μαθητευόμενους να εξάγουν τα δικά τους συμπεράσματα σχετικά με τον τρόπο που εμπλέκονται στις μαθησιακές καταστάσεις κυρίως μέσα από την αλληλεπίδρασή τους με εργαλεία αυτό – αναφοράς (Schellings & Van Hout – Wolters, 2011), όσο και την έμπρακτη καλλιέργεια μεταγνωστικών δεξιοτήτων μέσα από τις κατάλληλες μεθόδους. Στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση τα ποικίλα τεχνολογικά μέσα που αξιοποιούνται σε συνδυασμό με το διδακτικό υλικό αποτελούν τους βασικούς παράγοντες που οδηγούν τα άτομα στο να έχουν επίγνωση του τρόπου που μαθαίνουν, καθώς δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητευόμενους να ρυθμίζουν οι ίδιοι τη μάθησή τους (INE ΓΣΣΕ, χ.χ).

Οι μελέτες που εστιάζουν στο εν λόγω ζήτημα, επισημαίνουν πως στις βασικές τεχνικές ενίσχυσης της μεταγνώσης δεσπόζει η διαδικασία της σύνδεσης της πρότερης γνώσης με το νέο γνωστικό αντικείμενο. Η διαμόρφωση προβληματισμών σχετικά με το ποιες πληροφορίες είναι ήδη γνωστές αναφορικά με το θέμα που μελετάται αλλά και ο αναστοχασμός πάνω στον γενικότερο σχεδιασμό των βημάτων πριν την ενασχόληση με το εκάστοτε έργο, οδηγούν σε ελέγχους και αναθεωρήσεις κατά τη διάρκεια αλλά και κατά την ολοκλήρωση της εκάστοτε μαθησιακής διαδικασίας. Οι στρατηγικές αυτές έχουν ως



αποτέλεσμα οι μαθητευόμενοι να κατακτούν τη νέα γνώση έχοντας κρίνει τον αρχικό τρόπο σκέψης τους πάνω σε ένα θέμα και αντιπαραβάλλοντας τον με τις αντιλήψεις που διαμορφώνουν αφότου ολοκληρώσουν το έργο τους (INE ΓΣΕΕ, χ.χ.). Οι τοποθετήσεις που περιλαμβάνονται στο εργαλείο καταγραφής μεταγνωστικών ικανοτήτων (Metacognitive Awareness Inventory) των Shcraw & Dennisson (1994) είναι αντιπροσωπευτικές του τρόπου με τον οποίο μπορούν οι εκπαιδευόμενοι να προβούν σε ανάλογους συλλογισμούς, καθώς το περιεχόμενό τους αντανακλά τον τρόπο που επιτυγχάνεται τόσο η γνωστική επίγνωση (π.χ. Μπορώ να κρίνω πόσο καλά έχω καταλάβει κάτι; Αντιλαμβάνομαι ποιες στρατηγικές χρησιμοποιώ στη μελέτη μου;) όσο και η ρύθμιση της νόησης (π.χ. Θέτω συγκεκριμένους στόχους πριν ξεκινήσω το έργο μου; Αλλάζω μεθόδους όταν δεν καταλαβαίνω κάτι;)

Μία ακόμη μέθοδος που ενισχύει τη μεταγνώση και ταυτόχρονα αποτελεί ουσιαστική ικανότητα που απορρέει από αυτήν, είναι η αυτό – αξιολόγηση. Ιδιαίτερα στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην οποία οι ενήλικες σπουδαστές, παρά το εύρος των εμπειριών που διαθέτουν, ενδέχεται να διακατέχονται από μία αβεβαιότητα σε ό,τι αφορά τις ικανότητες τους (Taylor, 1998), η παρώθηση για αξιολόγηση του εαυτού μπορεί να οδηγήσει σε σημαντική αύξηση του αισθήματος της αυτοπεποίθησης (Burney, 2008). Ο τρόπος με τον οποίο οι αξιολογικές κρίσεις αποκτούν μεταγνωστικό χαρακτήρα στηρίζεται κατά κύριο λόγο στην αρχική στοχοθεσία του μαθητευόμενου και στο εάν οι ενέργειες που πραγματοποιούνται από τη μεριά του ανταποκρίνονται σε αυτή. Η εκτίμηση αυτή είναι μία διαδικασία πραγματοποιείται από τον ίδιο καθ' όλη τη διάρκεια του μαθησιακού έργου, αλλά και κατά την ολοκλήρωσή του (Andrade, 2009). Με άλλα λόγια, θα μπορούσε να ειπωθεί ότι δύο είναι οι βασικοί παράγοντες στους οποίους στηρίζεται η αυτό – αξιολόγηση: ο προσδιορισμός των κριτηρίων βάσει των οποίων ολοκληρώνεται επιτυχώς ένα έργο και η εκτίμηση και ο έλεγχος του κατά πόσο τα κριτήρια αυτά εφαρμόστηκαν στην πράξη (Boud & Falchikov, 1989). Κατά συνέπεια, καίριος και σε αυτό το σημείο κρίνεται ο ρόλος των εκπαιδευτών, καθώς είναι αυτοί που αναλαμβάνοντας ρόλο υποστηρικτικό, καθοδηγούν αλλά και δίνουν τις κατάλληλες ευκαιρίες για εξάσκηση (Goodrich, 1996, οπ. αναφ. στο Andrade & Valtcheva, 2009).

## **Επίλογος**

Η σημασία της ανάπτυξης μεταγνωστικών ικανοτήτων μπορεί εύστοχα να συνοψισθεί στη φράση του Anderson (2002, σ. 3) ότι οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι που διαθέτουν στοιχεία

μεταγνώσης έχουν την ικανότητα «να γνωρίζουν τι να κάνουν όταν δεν ξέρουν τι να κάνουν», μέσα από την επιλογή των κατάλληλων στρατηγικών. Στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση οι μέθοδοι διδασκαλίας που ενθαρρύνουν την αυτό - κατευθυνόμενη μάθηση και στοχεύουν στην ανάπτυξη της μεταγνωστικής σκέψης έχουν και ως αποτέλεσμα τη διαμόρφωση ενός περιβάλλοντος ποιοτικής μάθησης όπου οι εκπαιδευόμενοι αντιλαμβάνονται το νόημα και την ουσία των πεπραγμένων τους, προχωρώντας έτσι στην κατανόηση και την αφομοίωση της νέας γνώσης (Kasworm & Bing 1992). Κατά συνέπεια, η παραπάνω θεωρητική προσέγγιση έθεσε στο επίκεντρο τις ικανότητες των οποίων η ανάπτυξη είναι σκόπιμο να ευνοείται με τέτοιον τρόπο που να αναδεικνύει τη χρησιμότητά τους ακόμα και στην επαγγελματική ζωή (Moore, 2002). Είναι άλλωστε αξιοσημείωτο πως η μεταγνώση μελετάται εκτενώς ως προς τη συμβολή της τόσο στην αποτελεσματική μάθηση γενικότερα αλλά και πιο συγκεκριμένα ως προς τη σημασία της σε τομείς της επιχειρηματικής εκπαίδευσης και εκμάθησης νέων τεχνολογιών (Tempelaar, 2006). Πρόκειται επομένως για ένα ζήτημα με ποικίλες προεκτάσεις του οποίου η διερεύνηση δύναται να επεκταθεί σε πολλούς τομείς.

### **Βιβλιογραφικές Αναφορές**

- Anderson, N. J. (2002). *The role of metacognition in second language teaching and learning*. ERIC Digest EDO. Washington, DC: ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=ED463659>.
- Andrade, H. (2009). Students as the Definitive Source of Formative Assessment. In H. Andrade & G. J. Cizek (Eds.), *Handbook of Formative Assessment* (pp. 90 – 105). New York and London: Routledge.
- Andrade, H., & Valtcheva, A. (2009). Promoting Learning and Achievement Through Self – Assessment. *Theory Into Practice*, 48 (1), 12 – 19. DOI: 10.1080/00405840802577544
- Βασάλα, Π., & Ανδρεάδου, Δ. (2009). Οι απόψεις των αποφοίτων του μεταπτυχιακού προγράμματος «Σπουδές στην Εκπαίδευση» του ΕΑΠ για την επίδραση των εκπαιδευτικών παροχών του ιδρύματος στη μάθηση. *Παιδαγωγικά Ρεύματα στο Αιγαίο*, 4, 10 – 23. Ανακτήθηκε από [http://www.pre.aegean.gr/revmata/issue4/vasala\\_andreadou.pdf](http://www.pre.aegean.gr/revmata/issue4/vasala_andreadou.pdf)
- Bernt, F. M., & Bugbee, A. C. (1993). Study practices and attitudes related to academic success in learning program. *Distance Education*, 14 (1), 97 – 112. DOI: 10.1080/0158791930140108

- Boud, D., & Falchikov, N. (1989). Quantitative studies of student self assessment in higher education: a critical analysis of findings. *Higher Education, 18* (5), 529–549.
- Brown, A. L., Bransford, J. D., Ferrara, R., & Campione, J. (1983). Learning, remembering and understanding. In J. H. Flavell, & E. M. Markman (Eds.), *Handbook of child psychology* (Vol. 3, pp. 77-166). New York: Wiley.
- Brown, A. L., & Palincsar, A. S. (1982). Inducing strategic learning from texts by means of informed, self-control training. *Topics in Learning and Learning Disabilities, 2* (1), 1-17.
- Burney, V. H. (2008). Applications of Social Cognitive Theory to Gifted Education. *Roeper Review, 30* (2), 130 – 139. DOI: 10.1080/02783190801955335
- Γιαγλή, Σ., Γιαγλής, Γ., & Κουτσούμπα, Μ. (2010). Αυτονομία στην μάθηση στο πλαίσιο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. *Open Education Journal, 6* (1 & 2), 92-105. <https://doi.org/10.12681/jode.9753>
- Cornford, I. R. (2002). Learning-to-learn strategies as a basis for effective lifelong learning. *Journal of Lifelong Education, 21* (4), 357 – 368. DOI: 10.1080/02601370210141020
- Fadel, C., Bialik, M., & Trilling, B. (2015). *Four-Dimensional Education: The Competencies Learners Need to Succeed*. Center for Curriculum Redesign. <https://curriculumredesign.org/our-work/four-dimensional-21st-century-education-learning-competencies-future-2030/>
- Flavell, J.H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist, 34* (10), 906-911.
- Georghiades, P. (2004). From the general to the situated: three decades of metacognition. *International Journal of Science Education, 26* (3), 365 – 383. DOI: 10.1080/0950069032000119401
- Ηλιάδου, Χ., & Αναστασιάδης, Π. (2010). Επικοινωνία Καθηγητή – Συμβούλου και φοιτητών στις Σπουδές από απόσταση: Απόψεις φοιτητών στο πλαίσιο της Θ.Ε.ΕΚΠ65 του Ε.Α.Π. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία, 6* (1 & 2), 29 – 45. <https://doi.org/10.12681/jode.9751>
- INE ΓΣΕΕ (χ.χ.). *Μεταγνωστικές Ικανότητες II*. Ανακτήθηκε από <https://e-learning.inegsee.gr/courses/COURSE110/>
- Joseph, N. (2006). Strategies for Success: Teaching Metacognitive Skills to Adolescent Learners. *The NERA Journal, 42* (1), 33 – 39.

- Kasworm, C.E., & Bing, Y. (1992). The development of adult learner autonomy and self-directedness in distance education. Paper presented at the 16th World Conference, *International Council for Distance Education*, Bangkok, Thailand (November 10, 1992). Report No 063391 ERIC ED355453. Ανακτήθηκε από: <https://eric.ed.gov/?id=ED355453>
- Kaufman, D.F. (2004). Self-regulated learning in Web-based environments: Instructional tools designed to facilitate cognitive strategy use, metacognitive processing, and motivational beliefs. *Journal of Educational Computing Research*, 30 (1 & 2), 139-161. <https://doi.org/10.2190/AX2D-Y9VM-V7PX-OTAD>
- Keegan, D. (2001). *Οι Βασικές Αρχές της Ανοικτής και εξ αποστάσεως Εκπαίδευσης*. Μτφρ. Αλεξάνδρα Μελίστα. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Kuhn, D. (2000). Metacognitive Development. *Current Directions in Psychological Science*, 9 (5), 178 – 181. Ανακτήθηκε από <http://www.jstor.org/stable/20182660>.
- Λιοναράκης, Α. (2001). Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Πολυμορφική Εκπαίδευση. Προβληματισμοί για μια ποιοτική προσέγγιση σχεδιασμού διδακτικού υλικού. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.), *Απόψεις και Προβληματισμοί για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, (σελ. 34-52). Αθήνα: Προπομπός.
- Λιοναράκης, Α. (2006). Η θεωρία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και η πολυπλοκότητα της πολυμορφικής της διάστασης. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.), *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση – Στοιχεία Θεωρίας και Πράξης*, (σ. 7 – 41). Αθήνα: Προπομπός.
- Livingston, J. A. (1997). Metacognition: An Overview. *Psychology*, 13, 259-266.
- Μανούσου, Ε., Κοντογεωργάκου, Β., Γεωργιάδη, Ε., & Κόκκαλη, Α. (2017). Παιδαγωγικό υλικό στην σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Μελέτη Περίπτωσης: το εξ αποστάσεως εκπαιδευτικό Κέντρο Της Βικτώρια στην Αυστραλία. *Open Education*, 13 (1), 5 – 25. <https://doi.org/10.12681/jode.13912>
- Marland, P., Patching, W. & Putt, I. (1992). Thinking while studying: A process tracing study of distance learners, *Distance Education*, 13 (2), 193 – 217. DOI:10.1080/0158791920130204
- Moore, M. G. (1989). Three Types of Interaction. *American Journal of Distance Education*, 3 (2). DOI: 10.1080/08923648909526659
- Moore, M. G. (1997). Theory of transactional distance. In D. Keegan (Ed.), *Theoretical principles of distance education* (pp. 22-38). London: Routledge.

- Moore, M. G. (2002). Editorial, First Thoughts on Metaskills, *The American Journal of Distance Education*, 16 (1), 1 – 3. DOI: 10.1207/S15389286AJDE1601\_1
- Μπότσας, Γ. & Παντελειάδου, Σ. (2004). Η συμβολή της μεταγνωστικής έρευνας στο σχεδιασμό, στην ανάπτυξη και στη χρήση εκπαιδευτικού λογισμικού για τη Γλώσσα στην τάξη. Στο *Η αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ε.Ε.Ε.Π- Δ.Τ.Π.Ε, 16-17 Οκτωβρίου 2004*, Αθήνα. Ανακτήθηκε από <http://users.thess.sch.gr/gbotsas/pdfs/eeep.pdf>
- Peters, O. (2001). *Learning and Teaching in Distance Education: Pedagogical Analyses and interpretations in an international perspective*. London: Kogan Page.
- Pressley, M., Harris, K. R., & Marks, M. B. (1992). But Good Strategy Instructors are Constructivists! *Educational Psychology Review*, 4 (1), 3 – 31. Ανακτήθηκε από <https://www.jstor.org/stable/23359576>
- Romainville, M. (1994). Awareness of cognitive strategies: The relationship between university students' metacognition and their performance. *Studies in Higher Education*, 19 (3), 359-366. DOI: 10.1080/03075079412331381930
- Schellings, G., & Van Hout – Walters, B. (2011). Measuring strategy use with self – report instruments: theoretical and empirical considerations. *Meatacognition Learning*, 6, 83 – 90. DOI: 10.1007/s11409-011-9081-9
- Schraw, G., & Dennison, R. S. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology*, 19 (4), 460 – 475. Ανακτήθηκε από <https://doi.org/10.1006/ceps.1994.1033>
- Σπανακά, Α. (2010). *Σχεδιασμός, ανάπτυξη κι αξιοποίηση εκπαιδευτικού υλικού στην εξΑΕ. Υλικό Επιμόρφωσης για την ΑεξΑΕ. Κεφ. 8*. Πάτρα: Μονάδα Εσωτερικής Αξιολόγησης και Επιμόρφωσης (ΜΕΑΕ) Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου. Ανακτήθηκε από: <https://docplayer.gr/10384419-Shediasmos-anartyxi-ki-axiopoisi-ekpaideytikoyylikoy-stin-exae.html>
- Tarricone, P. (2011). *The Taxonomy of Metacognition*. Taylor & Francis Group.
- Taylor, J. A. (1998). Self Test: a flexible self assessment package for distance and other learners. *Computers and Education*, 31, 319 – 328.
- Tempelaar, D. (2006). The Role of Metacognition in Business Education. *Industry and High Education*. 20 (5), 291 – 297. DOI: 10.5367/000000006778702292

- Veenman, M. V. J., Van – Hout Wolters, B. H. A. M. & Afflerbach, P. (2006). Metacognition and Learning: conceptual and methodological considerations. *Metacognition Learning*, 1, 3-14. DOI:10.1007/s11409-006-6893-0
- Φαναρίτη, Μ., & Σπανακά, Α. (2010). Μεταγνώση και μαθησιακή αυτονομία κατά την εκπόνηση γραπτών εργασιών. *Open Education - The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology*, 6 (1 & 2), 138 – 151. <https://doi.org/10.12681/jode.9756>
- Zimmerman, B. J. (1986). Becoming a Self-Regulated Learner: Which Are the Key Subprocesses? *Contemporary Educational Psychology*, 11 (4), 307 – 313. [doi.org/10.1016/0361-476X\(86\)90027-5](https://doi.org/10.1016/0361-476X(86)90027-5)

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

Δημήτρης Δεληγιάννης

Αντιδήμαρχος Διοίκησης, Παιδείας και Δια Βίου Μάθησης του Δήμου Λαρισαίων,

Μέλος ΣΕΠ ΕΑΠ

Βίκυ Γκούθα

Διοικητικός Med Εκπαιδευτρια Ενηλίκων, Τμήμα Δια Βίου Μάθησης Δ. Λαρισαίων

Ευπραξία Φαρμάκη

Μουσικολόγος - Μουσικοπαιδαγωγός Mmus, Med

Κλεονίκη Τσιούγκου

Ψυχολόγος - Ψυχοθεραπεύτρια Msc, Τμήμα Δια Βίου Μάθησης Δ. Λαρισαίων

### Περίληψη

Η πόλη της Λάρισας εντάχθηκε στο Παγκόσμιο Δίκτυο των Πόλεων που Μαθαίνουν της UNESCO, το 2016. Ήταν η πρώτη ελληνική πόλη μέλος του δικτύου που άνοιξε το δρόμο σε άλλες ελληνικές πόλεις να ενταχθούν. Τον Οκτώβριο 2017 βραβεύτηκε από την UNESCO για τις προσπάθειές της. Το 2018 ιδρύθηκε το Πανεπιστήμιο των Πολιτών, μια καινοτόμος δομή μη τυπικής εκπαίδευσης, η οποία έχει ήδη δύο ευρωπαϊκές διακρίσεις (Βραβείο Grundtvig 2020 και το 2021 είχε επιλεγεί ως μία από τις δέκα καλύτερες εκπαιδευτικές πρωτοβουλίες από το Ινστιτούτο Innovation in Politics). Από την ίδρυσή του, χιλιάδες συμπολίτες έχουν παρακολουθήσει τα εκπαιδευτικά του προγράμματα. Τα τελευταία χρόνια διοργανώθηκαν επιτυχημένα προγράμματα που προάγουν τη δια βίου μάθηση στην τοπική κοινωνία καθώς και συνέδρια και εργαστήρια με σημαντικό αριθμό συμμετεχόντων. Η Λάρισα κατάφερε να αλληλεπιδράσει και να συνεργαστεί με τους φορείς της πόλης και να υλοποιήσουν από κοινού επιτυχημένα προγράμματα για την οικογένεια και την Τρίτη Ηλικία κάποια από τα οποία θα παρουσιαστούν στο εν λόγω άρθρο.

**Λέξεις-Κλειδιά:** Εκπαίδευση Ενηλίκων, Πανεπιστήμιο των Πολιτών, Λάρισα-Πόλη που Μαθαίνει, Τρίτη Ηλικία, Σχολές Γονέων, Ανάπτυξη Δεξιοτήτων

**Λάρισα-Πόλη που Μαθαίνει – Πανεπιστήμιο των Πολιτών**

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

Η πόλη της Λάρισας εντάχθηκε στο Παγκόσμιο Δίκτυο των Πόλεων που Μαθαίνουν της UNESCO, το 2016. Ήταν η πρώτη ελληνική πόλη - μέλος του δικτύου που άνοιξε το δρόμο σε άλλες ελληνικές πόλεις να ενταχθούν. Τον Οκτώβριο του 2017 βραβεύτηκε από την UNESCO για τις προσπάθειές της, ενώ το 2018 ιδρύθηκε το Πανεπιστήμιο των Πολιτών, μια καινοτόμος δομή μη τυπικής εκπαίδευσης, η οποία έχει ήδη δύο ευρωπαϊκές διακρίσεις (έχει βραβευτεί με το Βραβείο Grundtvig 2020 και το 2021 είχε επιλεγθεί ως μία από τις δέκα καλύτερες εκπαιδευτικές πρωτοβουλίες από το Ινστιτούτο Innovation in Politics).

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

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

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



πλαίσιο των εργασιών της θεματικής ομάδας συντάχθηκε και δημοσιεύθηκε το βιβλίο “Εκπαίδευση στην Ενεργό Πολιτειότητα για δημοκρατικές και βιώσιμες κοινότητες- Citizenship Education for democratic and sustainable communities” με στόχο να ενημερώσει και να ευαισθητοποιήσει για την σημασία της ενεργού πολιτειότητας στις τοπικές κοινωνίες στο πλαίσιο της διά βίου μάθησης. (Δεληγιάννης κ.α., 2021)

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

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

Παρακάτω παρουσιάζονται αναλυτικά τα προγράμματα “Ψηφιακός Αλφαριθμητισμός σε άτομα της τρίτης ηλικίας”, η λειτουργία του “Χορωδιακού Συνόλου ΕΥΕΣΤΩ” και το πρόγραμμα “Σχολές Γονέων”, προγράμματα που υλοποιούνται με επιτυχία τα τελευταία χρόνια στην πόλη της Λάρισας.

### **Εκπαίδευση Ενηλίκων και Τρίτη Ηλικία**

Όλοι έχουν δικαίωμα στην μάθηση και σύμφωνα με τον Jarvis (Findsen, 2007:550), πρέπει αυτό να συνεχίζεται σε όλη τη διάρκεια της ζωής του ανθρώπου, και όλοι να έχουν ίσες ευκαιρίες, ανεξαρτήτως ηλικίας. Τα άτομα της τρίτης ηλικίας έχουν ιδιαίτερες ανάγκες, που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά τον σχεδιασμό των εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Κάποιες από αυτές αφορούν την απόκτηση βασικών γνώσεων και άλλες την ικανοποίηση και την ευχαρίστηση (Hiemstra, 1980:346). Η Εκπαίδευση Ενηλίκων μπορεί να διαδραματίσει ένα πολύ σημαντικό ρόλο, κυρίως στην άρση του όποιου αποκλεισμού από κοινωνικές δραστηριότητες, με την παροχή γνώσεων και δεξιοτήτων, αλλά και με την ανάπτυξη των κοινωνικών ικανοτήτων τους με σκοπό να γίνουν ισότιμα μέλη της κοινωνίας (Μπουρδάκη & Δεληγιάννης, 2020:3). Αυτό που είναι σημαντικό, είναι να βρίσκονται σε συνεχή εγρήγορση με νέα ενδιαφέροντα και πνευματικά ερεθίσματα, σε επικοινωνία με άλλα άτομα και ενεργοί στην κοινωνία.

Έρευνες του παρελθόντος κάνουν αναφορές σε εμπόδια στη συμμετοχή των εκπαιδευομένων της τρίτης ηλικίας σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες που σχετίζονται κυρίως με την μείωση των βιολογικών τους λειτουργιών, κινητικές δυσκολίες κλπ, καθώς αντιμετωπίζουν προβλήματα στη μετακίνηση, και στην εξάρτησή τους από άλλα άτομα (Findsen, 2005:74). Επίσης πολλές φορές οι εκπαιδευτικοί φορείς φαίνεται να εκπονούν προγράμματα, τα οποία δεν ανταποκρίνονται στις εκπαιδευτικές ανάγκες των ατόμων τρίτης ηλικίας, χρησιμοποιώντας ακατάλληλες εκπαιδευτικές μέθοδοι και επιβάλλοντας υψηλά δίδακτρα.

Οι δράσεις που υλοποιούνται στο Δήμο Λαρισαίων δεν στοχεύουν απλώς στην βελτίωση των συνθηκών ζωής, αλλά έχουν ως στόχο και την κριτική αναζήτηση των αιτιών που οδήγησαν στην κρίση, καθώς και στην διαμόρφωση νέων στάσεων και αντιλήψεων (Δεληγιάννης, 2019:77). Χαρακτηριστικό παράδειγμα τέτοιων παρεμβάσεων αποτελούν ακριβώς τα προγράμματα που υλοποιούνται για τα άτομα της 3ης ηλικίας με την ένταξή τους στη λειτουργία των ΚΑΠΗ του Δήμου, όπως μουσικής, θεατρικής παιδείας, τοπικής ιστορίας, χορού και γυμναστικής.

#### **A. Μαθήματα Ψηφιακού Αλφαριθμητισμού στην Τρίτη Ηλικία**

Το πρόγραμμα ψηφιακού αλφαριθμητισμού που υλοποιήθηκε την περίοδο 2017-2020 (διακόπηκε λόγω των περιοριστικών μέτρων), και συνεχίζεται από το έτος 2021, είναι δωρεάν και απευθύνεται στα άτομα της τρίτης ηλικίας με στόχο όχι μόνο να αποκτήσουν γνώση των νέων τεχνολογιών, αλλά και να αυξηθεί το αίσθημα της ανεξαρτησίας τους και της κοινωνικής τους συμμετοχής.

Η συγκεκριμένη ποιοτική έρευνα πραγματοποιήθηκε την περίοδο 2019-2020 με τη συμμετοχή 12 εκπαιδευομένων, 3 εκπαιδευτών και 4 στελεχών του Δήμου υπεύθυνα για την οργάνωση του προγράμματος. Τα ερευνητικά ερωτήματα αναφέρονται στις εκπαιδευτικές ανάγκες των ατόμων της τρίτης ηλικίας, στα κίνητρα συμμετοχής, στα εμπόδια και στα αποτελέσματα από τη συμμετοχή τους στα προγράμματα.

Παρατηρούμε ότι κύρια ανάγκη αναδεικνύεται η εξοικείωση με τις νέες τεχνολογίες, η απόκτηση ψηφιακών γνώσεων και ικανοτήτων, εξαιτίας της ραγδαίας ανάπτυξης και της επιθυμίας τους να ακολουθούν τις εξελίξεις: *«περισσότερο ήθελα να μάθω, γιατί δεν ήθελα να είμαι πίσω. Πίσω στην πορεία της ζωής. Θέλω να ενημερώνομαι, θέλω... πρόοδο... , δεν θέλω να είμαι στάσιμη. Αφού μπορώ!»* (Ε4), *«...ένιωθα και νιώθω αγράμματη ηλεκτρονικά»*

(E11).

Ως βασικό κίνητρο αποτυπώνεται η απόκτηση ψηφιακών δεξιοτήτων για να μπορούν να διεκπεραιώνουν τις καθημερινές τους εργασίες και συναλλαγές, έτσι ώστε να μην μένουν στο περιθώριο: *«μου αρέσει να μην μένω πίσω...Επειδή είμαστε κάποια ηλικία δεν πρέπει να μαθαίνουμε και αυτό και εκείνο και το άλλο;»* (E5). Ωστόσο αναφέρονται και στη χαρά της μάθησης και της βελτίωσης μέσα από αυτή, όπως και στην καταπολέμηση της μοναξιάς, στην απόκτηση ενδιαφερόντων, στην πνευματική εγρήγορση, στο αίσθημα της ικανοποίησης και της αυτονομίας: *«νομίζω ότι η μόρφωση δεν έχει τέλος. Πάντα μπορείς να εξελίξεσαι και να νιώθεις και πιο ολοκληρωμένος σαν άνθρωπος. Επειδή είμαι 71 δεν σημαίνει ότι είμαι στο περιθώριο»* (E11), *«είναι για σένα τον ίδιο να νιώσεις μια ικανοποίηση, μια ευεξία, ότι μαθαίνεις παρόλο σε αυτήν την ηλικία»* (E8).

Γενικότερα παρατηρούμε ότι στην εκπαιδευτική διαδικασία δεν αντιμετώπισαν ιδιαίτερες δυσκολίες. Σ' αυτό συνέβαλε η προσωπικότητα του εκπαιδευτή, που παρουσιάζεται ως ένα άτομο που τον σέβονται όλοι. Κάποια από τα εμπόδια που αναφέρθηκαν αφορούσαν προσωπικές δυσκολίες *«έχω ένα παιδί με ειδικές ανάγκες και αυτός είναι ο μόνος λόγος που θα με κρατούσε»* (E11), θέματα οργάνωσης του προγράμματος, οι δυσκολίες λόγω της προχωρημένης ηλικίας και των βιολογικών αλλαγών που αυτό συνεπάγεται *«υπάρχει δυσκολία στο να μάθουμε κάτι καινούριο... Βιολογικά είναι πάρα πολύ δύσκολο, και έχουμε και άρνηση»* (E8)

Η επίπτωση των νέων τεχνολογιών στην καθημερινότητα των ατόμων αποδεικνύεται ακόμη πιο σημαντική, στη διάρκεια της καραντίνας: *«εν μέσω κορονοϊού η χρησιμότητα φάνηκε τόσο πολύ, σε τέτοιο μεγάλο βαθμό που δεν λέγεται»* (E8). Ειδικότερα αναδεικνύεται η χρησιμότητα των ηλεκτρονικών συναλλαγών, η πρόσβαση σε καλύτερη ενημέρωση, οι δυνατότητες για ψυχαγωγία, και βέβαια, η δυνατότητα άμεσης επικοινωνίας με τα αγαπημένα πρόσωπα: *«προσπαθώ να μάθω να κάνω πληρωμές. Ειδικά και τώρα με την καραντίνα που είχαμε και πως θα πάμε τράπεζες και αυτά, είναι ένα θέμα που θέλω να το λύσω διαδικτυακά»* (E8), *«κλειστήκαμε. Πως θα επικοινωνούσαμε; έχω μια εγγόνα. Χτυπούσα μέσα στο vibex, έβγαине η οθόνη, την έβλεπα και μιλούσαμε. Οπτική επαφή. Πολύ σημαντική, πάρα πολύ»* (E2)

Οι απαντήσεις των εκπαιδευόμενων, εκπαιδευτών, υπηρεσιακών παραγόντων και πολιτικού προσωπικού φαίνεται να ταυτίζονται. Αναφέρονται στις γνώσεις, αλλά και στις ευκαιρίες για κοινωνική ένταξη, σε αλλαγές στην καθημερινότητα των εκπαιδευομένων. Ο

ρόλος του εκπαιδευτή στον οποίο επικεντρώνουν ιδιαίτερα οι εκπαιδευόμενοι, αλλά και οι αναφορές στην ανάγκη μιας ολιστικής προσέγγισης στους στόχους στις οποίες επικεντρώνουν ιδιαίτερα οι οργανωτές των συγκεκριμένων προγραμμάτων για την 3<sup>η</sup> ηλικία, επιβεβαιώνουν τις ιδιαίτερες συνθήκες που απαιτούνται για την οργάνωσή τους. Αναδεικνύεται ότι μια Πόλη που Μαθαίνει δεν είναι απλά ένα άθροισμα εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Είναι κάτι πολύ περισσότερο. Συνδέεται με την έννοια της κοινωνικής αλλαγής, με τον μετασχηματισμό δυσλειτουργικών αντιλήψεων του παρελθόντος μέσα από μια κριτική προσέγγιση της πραγματικότητας (Jarvis, 2010: 29). Και η μεγάλη πρόκληση είναι να γίνει κατανοητό από τους πολίτες.

Τα οφέλη από την συμμετοχή της ηλικιακής αυτής ομάδας σε εκπαιδευτικές διαδικασίες αποδεικνύονται ότι είναι πολλά, κάτι που διαπιστώθηκε με την παρούσα έρευνα. Είναι σημαντικό τα προγράμματα που εκπονούνται στη συγκεκριμένη περίπτωση από την τοπική αυτοδιοίκηση να διέπονται από τις βασικές αρχές της Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Και οι αντιδράσεις απέναντι σε τέτοια προγράμματα από τους ίδιους τους φορείς που καλούνται να τα υλοποιήσουν πρέπει να κατανοηθούν. Και να αντιμετωπιστούν με εξαντλητικό, δημοκρατικό διάλογο. Αντίστοιχα χρειάζεται χρόνος και γνώση στις παρεμβάσεις στη συγκεκριμένη ομάδα, στη διαμόρφωση, ουσιαστικά, πολιτικών ένταξης. Μια διαδικασία συνεχούς αξιολόγησης και επανασχεδιασμού των δράσεων, με στοχευμένες επιστημονικές έρευνες και τη συμβολή πανεπιστημίων και επιστημονικών ενώσεων θα δώσει νέες προοπτικές.

Στόχος είναι η υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων που θα εξασφαλίζουν χαρούμενα και δημιουργικά γηρατειά, καθώς και να διερευνηθούν τα σημαντικότερα εμπόδια που συναντούν, ώστε να γίνεται προσπάθεια αντιμετώπισής τους. Λαμβάνοντας υπόψη και το γεγονός ότι ζούμε σε εποχές που οι αλλαγές σε όλα τα επίπεδα τρέχουν με πολύ γρήγορους ρυθμούς, κυρίως στα θέματα της ψηφιακής τεχνολογίας, η ανάγκη εκπαίδευσης αυτών των ατόμων καθίσταται επιτακτική.

## **B. Χορωδιακό Σύνολο ΕΥΕΣΤΩ**

Μέσα στη γενικότερη φιλοσοφία περί εκπαίδευσης της τρίτης ηλικίας εντάσσεται και η λειτουργία της χορωδίας του Δήμου Λαρισαίων «Ευεστώ», η οποία συνιστά τη μελέτη περίπτωσης της έρευνας και συμβάλλει, τόσο στην εκπαίδευση των μελών της, όσο και στην καλλιτεχνική εκπροσώπηση της πόλης της Λάρισας.

Η συγκεκριμένη χορωδία αποτελεί εκπαιδευτικό πρόγραμμα και συλλογική δράση για την τρίτη ηλικία με σκοπό τη βελτίωση των συνθηκών ζωής και τη διαμόρφωση νέων αντιλήψεων και στάσεων (Δεληγιάννης, 2020).

Έτσι, στόχος της παρούσας μελέτης περίπτωσης ήταν η διερεύνηση των αντιλήψεων των μελών της χορωδίας «Ευεστώ» του Δήμου Λαρισαίων, αναφορικά με τις εκπαιδευτικές ανάγκες που τους οδήγησαν στη χορωδία και τις πιθανές αλλαγές στις αντιλήψεις τους, που οι ίδιοι παρατήρησαν μέσα από τη συμμετοχή τους σε αυτή.

Τα ερευνητικά ερωτήματα συνοψίζονται στα παρακάτω:

1. α) Ποιες ήταν οι εκπαιδευτικές ανάγκες που ήθελαν να καλύψουν συμμετέχοντας σε ένα χορωδιακό σύνολο; β) Ανταποκρίνεται εν τέλει η συμμετοχή τους στις ανάγκες αυτές;
2. Υπάρχει, κατά την άποψη των εκπαιδευόμενων - μελών της χορωδίας, αλλαγή στις αντιλήψεις και παραδοχές τους σε προσωπικό και κοινωνικό επίπεδο μέσα από τη συμμετοχή τους στο χορωδιακό σύνολο;

## **Μέθοδος**

Στη συγκεκριμένη έρευνα έγινε πολυμεθοδική προσέγγιση, με ερωτηματολόγια ατομικής συμπλήρωσης που απευθύνονταν σε όλο τον πληθυσμό (80 άτομα) και ημιδομημένες συνεντεύξεις σε αντιπροσωπευτικό δείγμα 15 ατόμων.

Αξίζει να σημειωθεί ότι στην έρευνα συμμετείχαν με συνεντεύξεις ο μάεστρος της χορωδίας και ο πρόεδρος του Δημοτικού Συμβουλίου Λαρισαίων, με σκοπό να συμβάλλουν στη σφαιρικότερη ερμηνεία των αποτελεσμάτων.

## **Αποτελέσματα**

Από την ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων του 1<sup>ου</sup> ερευνητικού ερωτήματος, φαίνεται ότι οι μεγαλύτερες μέσες τιμές συγκεντρώθηκαν στην *ανάγκη απόκτησης νέων γνώσεων*, στην *ανάγκη για βελτίωση της ποιότητας ζωής* και στην *ανάγκη για κοινωνικοποίηση*, γεγονός που δείχνει ότι αυτά είναι τα βασικά κίνητρα που ώθησαν τα άτομα να συμμετάσχουν στη χορωδία.

Η θεματική ανάλυση των συνεντεύξεων για το ίδιο ερευνητικό ερώτημα ανέδειξε τα εξής θέματα: α) μουσικές γνώσεις, β) γενικές γνώσεις και γ) εκπαίδευση εαυτού – αυτοπειθαρχία.

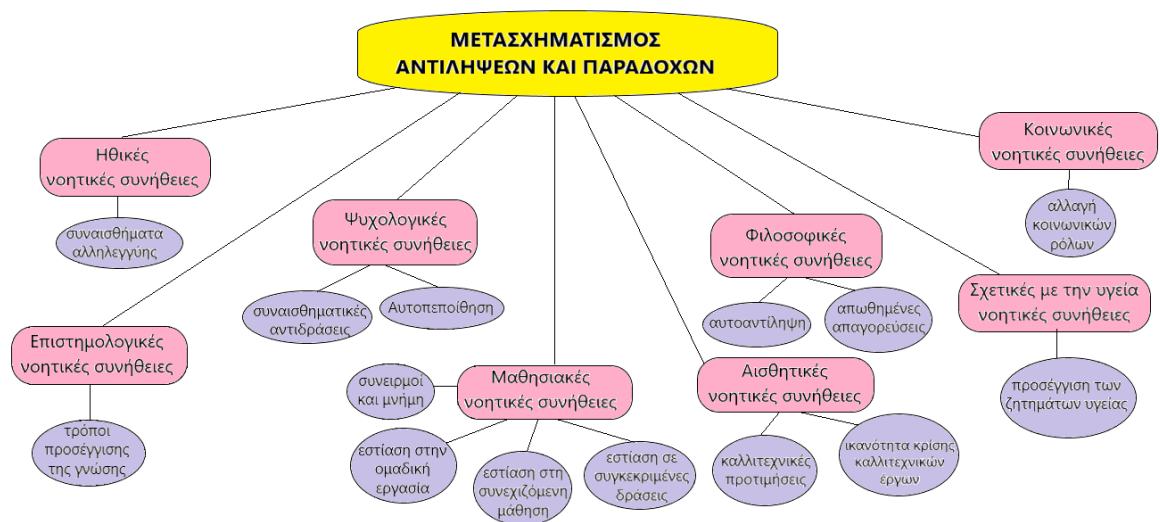
Το θέμα «αυτοπειθαρχία», το οποίο σχετίζεται περισσότερο με τις οριζόντιες δεξιότητες, αναδείχτηκε μόνο μέσα από την ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων, με απαντήσεις όπως αυτή γυναίκας 59 ετών: *«Η πειθαρχία! Είναι πολύ σημαντική. Γιατί όταν πρέπει να καθίσεις, να φορέσεις αυτό... Αυτό είναι μια πειθαρχία για τη σκέψη στην ηλικία μας, ότι πρέπει να λειτουργήσεις έτσι!»*, συμπληρώνοντας έτσι την ποσοτική προσέγγιση.

Τέλος, τόσο η ποσοτική, όσο και η ποιοτική προσέγγιση έδειξαν ότι οι περισσότεροι θεωρούν ότι καλύφθηκαν αρκετά οι εκπαιδευτικές τους ανάγκες, γεγονός που επιβεβαιώνεται από το απόσπασμα συνέντευξης γυναίκας 62 ετών: *«Στη χορωδία αισθάνομαι ότι είμαι μαθήτρια. Ανεξάρτητα από την ηλικία... είμαι μαθήτρια![...]. Θεωρώ ότι κάνω κάτι σημαντικό!»*.

Η ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων του 2<sup>ου</sup> ερευνητικού ερωτήματος ανέδειξε τη δημιουργία θετικών συναισθημάτων, την κατάκτηση νέων δεξιοτήτων και τη βελτίωση της συνεργατικότητας και της αυτοεκτίμησης ως τις μεγαλύτερες αλλαγές που οι συμμετέχοντες θεώρησαν ότι βίωσαν μέσω της εμπειρίας τους στη χορωδία.

Οι παραπάνω αλλαγές συμπεριλαμβάνονται και στα ποιοτικά ευρήματα, τα οποία αναδεικνύουν επιπλέον μια σειρά νοητικών συνηθειών που μετασχηματίζονται μέσω του χορωδιακού τραγουδιού (Σχήμα 1).

Την ύπαρξη μετασχηματισμού αντιλήψεων μέσω της χορωδίας επιβεβαιώνει, τόσο ο μαέστρος της χορωδίας αναφέροντας χαρακτηριστικά: *«Συμπεριφέρονται διαφορετικά στους συναδέλφους χορωδούς, με αποτέλεσμα, ενώ είχαν έρθει και κοιτούσαν μόνο τον εαυτό τους [...] τώρα παρατηρώ κι εγώ ότι πλέον μπορούν και αναγνωρίζουν τη σημαντικότητα, τη δύναμη της αλληλεγγύης προς τον άλλον»*, όσο και ο πρόεδρος του δημοτικού συμβουλίου Λάρισας ο οποίος τόνισε: *«...μετεξελίσσονται και ως άνθρωποι. Μαθαίνουν πράγματα που δεν ήξεραν, συμμετέχουν σ' αυτά [...] ανακαλύπτουν ταλέντα και πάνω απ' όλα αισθάνονται οι ίδιοι παραγωγικοί και λειτουργικοί»*.



**Σχήμα 1. Συνολική απεικόνιση της σχέσης μεταξύ θεμάτων και κωδικών του 2<sup>ου</sup> ερευνητικού ερωτήματος**

### Συμπεράσματα

Ως γενικό συμπέρασμα της έρευνας φαίνεται να εξάγεται το γεγονός ότι η χορωδιακή εμπειρία αποτελεί πράγματι μια αμιγώς εκπαιδευτική διαδικασία, η οποία φαίνεται να ικανοποιεί βασικές εκπαιδευτικές ανάγκες και να οδηγεί σε αλλαγή δυσλειτουργικών αντιλήψεων, γεγονός που είναι σε συμφωνία με την άποψη της Μέγα (2002) ότι έργα τέχνης πέρα των εικαστικών είναι δυνατό να αποτελέσουν εκπαιδευτικά εργαλεία.

Η διεύρυνση ή η εξαρχής κατάκτηση μουσικών γνώσεων αποτελούν εκπαιδευτικές ανάγκες που φαίνεται ότι τα μέλη της χορωδίας επιθυμούσαν να ικανοποιήσουν, κάτι που επαληθεύεται από τον Κοντογεωργίου (2011), ο οποίος επισημαίνει την ύπαρξη καλλιτεχνικής και γενικής εκπαίδευσης μέσα στο πλαίσιο κάθε χορωδίας. Επίσης, ως βασική εκπαιδευτική ανάγκη αναφέρεται η εκπαίδευση εαυτού - αυτοπειθαρχία, γεγονός που επιβεβαιώνει την άποψη του Rogers (1999) ότι η εκπαίδευση είναι ταυτόχρονα πειθαρχημένη δράση και ελεύθερη ανάπτυξη. Επιπλέον, το σύνολο των μελών δήλωσε πλήρως ικανοποιημένο από τη συμμετοχή του στη χορωδία, εύρημα που είναι άλλωστε σε συμφωνία με τη Bell (2008), η οποία διακρίνει στη λειτουργία κοινοτικών, ερασιτεχνικών χορωδιών ένα τρόπο διά βίου μάθησης και κριτικού στοχασμού.

Τέλος, από το συνδυασμό ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας έχει φανεί ότι η συγκεκριμένη χορωδία λειτουργεί ως εκπαιδευτική ομάδα σε επίπεδο ψυχολογικό, κοινωνιολογικό, φιλοσοφικό, ηθικό, αισθητικό και επιστημολογικό, γεγονός που κάνει εμφανή την πλήρη εφαρμογή του ορισμού της μετασχηματίζουσας μάθησης του Mezirow,

σύμφωνα με τον Κόκκο (2019).

### **ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ “ΣΧΟΛΕΣ ΓΟΝΕΩΝ” στο Δήμο Λαρισαίων - Μια δράση συνέργειας**

Η γρήγορη και άρρυθμη εξέλιξη της σύγχρονης κοινωνίας έφερε μεγάλες αλλαγές στις κοινωνικές δομές. Η οικογένεια βρίσκεται σε δοκιμασία καθώς οι ανάγκες που αναδύονται για το σύγχρονο άνθρωπο απαιτούν επαναπροσδιορισμό των στόχων, των αξιών, των ρόλων και των τρόπων προσέγγισης των παιδιών. Οι μετακινήσεις πληθυσμών, η είσοδος του διαδικτύου σε κάθε σπίτι αυξάνουν την πολυπλοκότητα με γεωμετρική πρόοδο και οι νέοι γονείς σήμερα είναι μετέωροι, ελάχιστα προετοιμασμένοι για το ρόλο τους, βρίσκονται συχνά σε αγωνία και φόβο, νιώθουν αδυναμία να ανταπεξέλθουν στις πολλαπλές απαιτήσεις.

Η αναγκαιότητα να υποστηριχθούν οι γονείς ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν με επιτυχία στο σύνθετο και δύσκολο ρόλο τους οδήγησε στην οργάνωση και λειτουργία του προγράμματος “Σχολές Γονέων” στο Δήμο Λαρισαίων από το 2017 έως σήμερα. Η ιδιαιτερότητα του προγράμματος αφορά στη συμμετοχή σημαντικού αριθμού επαγγελματιών φορέων ψυχικής υγείας και εκπαίδευσης της πόλης οι οποίοι ανταποκρίθηκαν θετικά στο κάλεσμα του Δήμου για δικτύωση, συνεργασία και υλοποίηση του προγράμματος από κοινού.

Οι συνεργαζόμενοι φορείς, πέραν της Διεύθυνσης Παιδείας και της Διεύθυνσης Πρόνοιας του Δήμου, είναι οι ακόλουθοι: Κέντρο Πρόληψης Λάρισας - ΟΚΑΝΑ, Πρόγραμμα Προαγωγής Αυτοβοήθειας Λάρισας, Κέντρο Ψυχικής Υγείας Λάρισας, Πρωτοβάθμια Διεύθυνση Εκπαίδευσης Λάρισας, ΚΕΘΕΑ Λάρισας, Κοινωνική Υπηρεσία του Γενικού Νοσοκομείου Λάρισας, Σύλλογος Κοινωνιολόγων Λάρισας και Σύλλογος Κοινωνικών Λειτουργών Λάρισας. Οι εκπαιδευτές του προγράμματος είναι ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί, κοινωνιολόγοι και παιδαγωγοί των παραπάνω φορέων. Όλοι οι εκπαιδευτές συμμετείχαν σε εκπαίδευση για τη διεργασία ομάδας καθώς και στις τακτικές εποπτικές συναντήσεις που πραγματοποιούνται από την έναρξη του προγράμματος με την επιστημονική υπεύθυνη της δράσης κ.Κυρίτση Ιωάννα, Ψυχοθεραπεύτρια.

Εξαρχής ο Δήμος Λαρισαίων ανέλαβε το οργανωτικό μέρος του προγράμματος, την εξασφάλιση χώρων (σχολεία, παιδικοί σταθμοί, Κέντρο Δια Βίου Μάθησης), την κάλυψη πληροφοριακού και εκπαιδευτικού υλικού καθώς και το κόστος εκπαίδευσης της ομάδας των εκπαιδευτών και των συναντήσεων εποπτείας.



Οι ομάδες γονέων απευθύνονται σε γονείς παιδιών προσχολικής και σχολικής ηλικίας και έχουν σκοπό να υποστηρίξουν και να ενδυναμώσουν τους γονείς στο σύνθετο ρόλο της ανατροφής των παιδιών τους. Οι συναντήσεις έχουν βιωματικό χαρακτήρα με έμφαση στον ανοιχτό διάλογο και το μοίρασμα εμπειριών ενώ αξιοποιούνται μέθοδοι βασισμένοι στις αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων όπως παιχνίδια ρόλων, προσομοιώσεις, δουλειά σε μικρές ομάδες, θεωρητικές παρουσιάσεις. Αναπτύσσονται θέματα όπως η επικοινωνία στην οικογένεια, τα όρια, η ενίσχυση αυτοεκτίμησης-αυτοπεποίθησης και ο ρόλος των συναισθημάτων αλλά και άλλα θέματα που αναδύονται από τους ίδιους τους γονείς. Το πρόγραμμα ολοκληρώνεται σε έξι δίωρες συναντήσεις που διεξάγονται σε συγκεκριμένη ημέρα και ώρα.

Κατά τη διάρκεια της πανδημίας, οι ομάδες γονέων υλοποιήθηκαν διαδικτυακά. Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης της δράσης για την περίοδο 2017-2019 (Δεληγιάννης, 2020) φαίνεται να επιβεβαιώνονται και σε αυτά της περιόδου της πανδημίας (2020 - 2022) παρά το μικρότερο αριθμό συμμετεχόντων. Στο ερωτηματολόγιο που συμπληρώνουν οι γονείς στο τέλος του προγράμματος, παρουσιάζεται σε όλους τους δείκτες σημαντική ικανοποίηση με τη μεγαλύτερη στην αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών μεθόδων. Σημαντική είναι επίσης η ικανοποίηση για την απόκτηση νέων δεξιοτήτων. Κατά το έτος 2022 εντάχθηκαν οι Ομάδες Εστίασης ως μέθοδος αξιολόγησης με συντονιστές εκπαιδευτές ενηλίκων - συνεργάτες του Πανεπιστημίου των Πολιτών Λάρισας.

Πέραν των τακτικών συναντήσεων των ομάδων γονέων, εγκαινιάστηκε το 2022 ένας κύκλος αυτοτελών διαδικτυακών εργαστηρίων για γονείς με συγκεκριμένη θεματολογία κάθε φορά. Τα εργαστήρια έχουν βιωματικό χαρακτήρα, είναι αυτοτελή και ο κάθε ενδιαφερόμενος μπορεί να συμμετέχει σε μια ή περισσότερες συναντήσεις. Υλοποιήθηκαν με επιτυχία 6 εργαστήρια με συντονιστές τους εκπαιδευτές των Σχολών Γονέων.

Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι στο πλαίσιο του προγράμματος Σχολές Γονέων και με σκοπό την κάλυψη των ιδιαίτερων αναγκών ευάλωτων πληθυσμών υλοποιήθηκαν ομάδες γονέων Ρομά σε συνεργασία με το Παράρτημα Ρομά Λάρισας καθώς και ομάδες γονέων προσφύγων σε συνεργασία με το πρόγραμμα φιλοξενίας προσφύγων ESTIA. Η παρέμβαση στην ομάδα γονέων προσφύγων έχει αποτυπωθεί σε μορφή εγχειριδίου και σύντομα θα εκδοθεί.

Τέλος, στο πλαίσιο του προγράμματος “Σχολές Γονέων”, εγκαινιάστηκαν το 2022 οι ομάδες επικοινωνίας ατόμων 3ης ηλικίας “Μεγαλώνω και αλλάζω”. Το πρόγραμμα

υλοποιείται από τα ΚΑΠΗ του Δήμου και το Τμήμα Δια Βίου Μάθησης. Σκοπός των ομάδων είναι να υποστηρίξουν τη προσαρμογή των ηλικιωμένων σε αυτή τη φάση της ζωής τους, να ενισχύσουν μια θετική και αισιόδοξη στάση ζωής αλλά και να εξοικειωθούν στην επίλυση θεμάτων που σχετίζονται με τις διαπροσωπικές τους σχέσεις, την οικογένειά τους, την υγεία τους κ.α. Οι συντονιστές των ομάδων είναι Κοινωνικοί Λειτουργοί των ΚΑΠΗ του Δήμου και συμμετείχαν σε εκπαίδευση στη διεργασία ομάδας ηλικιωμένων καθώς και σε τακτικές συναντήσεις εποπτείας.

Οι Σχολές Γονέων συνιστούν μία αναγκαιότητα, σήμερα περισσότερο από ποτέ. Υποστηρίζουν τους γονείς στο να παρέχουν σταθερό και ασφαλές περιβάλλον και να ενθαρρύνουν τα παιδιά τους να κάνουν το δικό τους ταξίδι στη ζωή. Η ενθάρρυνση συνεργειών μεταξύ φορέων ψυχικής υγείας δίνει την ευκαιρία δικτύωσης μεταξύ φορέων και επαγγελματιών καθώς και ανταλλαγής γνώσεων και εμπειριών οδηγώντας σε επιτυχημένα προγράμματα προς όφελος του πολίτη, εν προκειμένω των γονέων.

### **Βιβλιογραφικές Αναφορές**

- Γκούθα, Β. (2020). *Οι εκπαιδευτικές ανάγκες και τα κίνητρα συμμετοχής των ατόμων της τρίτης ηλικίας σε προγράμματα ψηφιακού αλφαριθμητισμού. Μελέτη Περίπτωσης: «Λάρισα- Πόλη που Μαθαίνει»* (Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.
- Δεληγιάννης, Δ. (2019). Δημοκρατία και Πόλεις που Μαθαίνουν στα χρόνια της κρίσης: η περίπτωση της Λάρισας. Στο Γ. Μπαγάκης, Δ. Δεληγιάννης, Γ. Κουλαουζίδης, Μ. Ηλιοπούλου (επιμ.), *Πόλεις που Μαθαίνουν Καλές πρακτικές, μεθοδολογίες και πολιτικές στην Αθήνα, Θέρμη, Κόρινθο και Λάρισα* (σ.59-91). Αθήνα: Εκδόσεις ΓΡΗΓΟΡΗ.
- Δεληγιάννης, Δ. (2020). Πανεπιστήμιο των Πολιτών του Δήμου Λαρισαίων: ένας νέος θεσμός μάθησης για μία Πόλη που Μαθαίνει. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 47, σελ. 20-29.
- Δεληγιάννης, Δ. Τσιούγκου, Κ., Γκούθα, Β., Μουτσέλος, Α., Fleming, T. (2021). *Εκπαίδευση στην Ενεργό Πολιτειότητα για δημοκρατικές και βιώσιμες κοινότητες*. Δήμος Λαρισαίων, Δήμος Yeonsu-Gu, UNESCO UIL. Διαθέσιμο στο Διαδίκτυο στο σύνδεσμο: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379824\\_grefbclid=IwAR0YYFBOQo2LS5QGQBYPL6J6O3araOrlvbq-6TfIRHwdp-mV4mgIOEOZNYQ](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379824_grefbclid=IwAR0YYFBOQo2LS5QGQBYPL6J6O3araOrlvbq-6TfIRHwdp-mV4mgIOEOZNYQ)
- Κόκκος, Α. (2019). Εισαγωγή. Στο: Α. Κόκκος και συνεργάτες (Επιμ.), *Διευρύνοντας τη Θεωρία Μετασχηματισμού: Η συμβολή δέκα σημαντικών στοχαστών* (σ.σ. 13-39). Αθήνα:

Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

- Κοντογεωργίου, Α. (2011). *Η διεύθυνση χορωδίας*. Αθήνα: Panas Music, Papagrigoriou-Nakas.
- Μέγα, Γ. (2002). *Οι τέχνες ως μέσο αποτελεσματικής μάθησης. Το παράδειγμα του γλωσσικού μαθήματος* (Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Κρήτης). Διαθέσιμο από τη βάση δεδομένων του Εθνικού Κέντρου Τεκμηρίωσης (Κωδ. 31139).
- Μπουρδάκη, Ε. & Δεληγιάννης, Δ. (2020). Κίνητρα συμμετοχής των ευπαθών κοινωνικά ομάδων στην Εκπαίδευση Ενηλίκων: Απόψεις εκπαιδευτών των Μεταβατικών Σχολείων του ΚΕΘΕΑ και του Σχολείου 18 ΑΝΩ. Διαθέσιμο στο Διαδίκτυο (ημερομηνία ανάκτησης 02/07/2020) από το σύνδεσμο [https://www.researchgate.net/publication/340188414\\_Kinetra\\_symmetoches\\_ton\\_eupathon\\_koinonika\\_omadon\\_sten\\_Ekpaideuse\\_Enelikon\\_Aropseis\\_ekpaideuton\\_ton\\_Metabatikon\\_Scholeion\\_tou\\_KETHEA\\_kai\\_tou\\_Scholeiou\\_18\\_ANO](https://www.researchgate.net/publication/340188414_Kinetra_symmetoches_ton_eupathon_koinonika_omadon_sten_Ekpaideuse_Enelikon_Aropseis_ekpaideuton_ton_Metabatikon_Scholeion_tou_KETHEA_kai_tou_Scholeiou_18_ANO) (2006).  
*Book title*. City: Publisher.
- Φαρμάκη, Ε. (2021). *Το χορωδιακό τραγούδι ως μέσο για την εκπαίδευση ενηλίκων σε μια «Πόλη που Μαθαίνει»: Η περίπτωση του Δήμου Λαρισαίων* (Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.
- Bell, C. L. (2008). Toward a definition of a community choir. *International Journal of Community Music*, 1(2), 229-241. DOI: 10.1386/ijcm.1.2.229/1
- Findsen, B. (2005). *Learning Later*. Florida: Krieger.
- Findsen, B. (2007). Freiran Philosophy and Pedagogy in the Adult Education Context: The Case of Older Adults' Learning. *Studies in Philosophy and Education* 26(6) pp.545–559.
- Rogers, A. (1999). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων* (μτφ. Μ. Κ. Παπαδοπούλου – Μ. Τόμπρου). Αθήνα: Μεταίχμιο. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 1996)
- Hiemstra, R. (1980). The older adult was a learning participant. *Contemporary Educational Psychology*, 5 (4), pp. 346-362.
- Jarvis, P. (2007). *Globalization, Lifelong Learning and the Learning Society*. New York: Routledge.
- Jarvis, P. (2010). *Adult Education and Lifelong Learning. Theory and practice*. Routledge.