

ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΑ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ

*Επιμορφωτικό – υποστηρικτικό υλικό
Πράξη: «Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις δεξιότητες
μέσω εργαστηρίων» (MIS 5092064)*



ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΟΥ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ «ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΑΝΘΡΩΠΙΝΟΥ ΔΥΝΑΜΙΚΟΥ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ 2014-2020» που συγχρηματοδοτείται από την Ελλάδα και
την Ευρωπαϊκή Ένωση (Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο)



ΕΙΔΙΚΟΙ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΕΣ

ΑΝΑΜΟΡΦΩΣΗ ΚΑΙ ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟΥ:

Ευγενία Γκορτσίλα, Σύμβουλος Β΄
Αναστάσιος Εμβαλωτής, Μέλος ΔΣ ΙΕΠ
Θεοδώρα Αστέρη, Σύμβουλος Α΄
Ευθύμιος Σταμούλης, Σύμβουλος Α΄
Παναγιώτης Πήλιουρας, Σύμβουλος Α΄
Μαρία Νίκα, Σύμβουλος Α΄
Ευστάθιος Στυλιάρης, αποσπασμένος
εκπαιδευτικός

ΕΚΠΟΝΗΣΗ: Εξωτερικοί εμπειρογνώμονες

Αντωνία Παπαστυλιανού
Βασιλική Μιχαλίδου
Κλειώ Φανουράκη
Χρυσάνα (Χρυσάνθη) Διαμαντή
Ευθαλία Τσεγγελίδου
Μαρία Χιόνη

Πράξη: «Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις δεξιότητες μέσω εργαστηρίων» (ΠΡΑΞΗ 12/11-03-2021 ΤΟΥ ΔΣ ΤΟΥ ΙΕΠ ΚΑΙ ΣΕ ΣΥΝΕΧΕΙΑ ΤΗΝ ΜΕ ΑΡ.ΠΡΩΤ 2211/12-03-2021 ΚΑΙ ΑΔΑ: ΨΙΚ10ΞΛΔ-ΚΒΗ) ΠΡΟΣΚΛΗΣΗ ΕΚΔΗΛΩΣΗΣ ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝΤΟΣ

ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ
Ιωάννης Αντωνίου
Πρόεδρος του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Υπεύθυνη Πράξης
Ευγενία Γκορτσίλα
Σύμβουλος Β΄ του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής



Περιεχόμενα

Η Ομάδα ως Ψυχοεκπαιδευτική και Παιδαγωγική μονάδα: χώρος και τρόπος ανάπτυξης των Δεξιοτήτων 21+	4
1 Η Ομάδα ως Ψυχοεκπαιδευτική και Παιδαγωγική μονάδα: χώρος και τρόπος ανάπτυξης των Δεξιοτήτων 21+	5
Οι ομάδες στην Εκπαίδευση	5
Το νέο ζητούμενο	6
Η μετατόπιση από την συλλογική εργασία στην από κοινού δημιουργία και ανάπτυξη και το νέο παράδειγμα	7
Γιατί ομάδες ως παιδαγωγικός «χώρος» και «τρόπος» εκπαίδευσης των νέων δεξιοτήτων;	7
Παιδική ηλικία, Κίνδυνοι και Παράγοντες Ανθεκτικότητας	8
Προστατευτικοί παράγοντες, ανθεκτικότητα και προσωπικό κεφάλαιο	9
Παιδιά και έφηβοι αλλάζουν διαρκώς σε ένα ρευστό δυνατοτήτων πλαίσιο	10
Τρόποι οργάνωσης των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων στη βάση της Παιδαγωγικής της Ομάδας - Διαφορετικές Τεχνικές	11
Βιβλιογραφία	17
Η ανάπτυξη των δεξιοτήτων μάθησης και τεχνολογίας μέσα από προγράμματα του Θεματικού Άξονα «Ζω καλύτερα-ΕΥ ΖΗΝ»	21
2. Η ανάπτυξη των δεξιοτήτων μάθησης και τεχνολογίας μέσα από προγράμματα του Θεματικού Άξονα «Ζω καλύτερα-ΕΥ ΖΗΝ»	22
Εισαγωγή	22
ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ: Σύντομη περιγραφική παρουσίαση	23
Μεθοδολογικές προσεγγίσεις για το σχεδιασμό και την υλοποίηση προγραμμάτων	29
Οι ρόλοι στο πλαίσιο της τάξης	34
Βιβλιογραφία	37
Θεατρική αγωγή και Δεξιότητες μάθησης	40
3. Θεατρική αγωγή και Δεξιότητες μάθησης μέσα από προγράμματα του Θεματικού Άξονα «Ζω καλύτερα-ΕΥ ΖΗΝ»	41
Εισαγωγή	41
Θεατρική Αγωγή & Δεξιότητες Μάθησης	41
Ευ ζην και θεατρική αγωγή	44
Θεατρική αγωγή και Ψηφιακές Τεχνολογίες για το πεδίο “Ζω καλύτερα- Ευ ζην”	45
Βιβλιογραφία	46
«Η Ορατή Σκέψη» - Καλλιέργεια Δεξιοτήτων του Νου μέσα από Ρουτίνες Σκέψης και Αναστοχασμό .	47
4. «Η Ορατή Σκέψη» - Καλλιέργεια Δεξιοτήτων του Νου μέσα από Ρουτίνες Σκέψης και Αναστοχασμό	48
Εισαγωγή	48
Βιβλιογραφία	57
Δεξιότητες Ζωής στον θεματικό άξονα "Ζω καλύτερα – Ευ Ζην" Γυμνασίου	59
5. Δεξιότητες Ζωής στον θεματικό άξονα "Ζω καλύτερα – Ευ Ζην" Γυμνασίου	60
Βασικά στοιχεία των μεθόδων ανάπτυξης δεξιοτήτων ζωής	60
Βιβλιογραφία	67
Παιδαγωγική και διδακτική μεθοδολογία προαγωγής των δεξιοτήτων στο Γυμνάσιο: Το παράδειγμα της Περιεκτικής Σεξουαλικής Αγωγής	69
6. Παιδαγωγική και διδακτική μεθοδολογία προαγωγής των δεξιοτήτων Ζωής στο Γυμνάσιο: Το παράδειγμα της Περιεκτικής Σεξουαλικής Αγωγής	70
Παράρτημα Ι	78
Παράρτημα ΙΙ	79
Βιβλιογραφία	80



ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΑ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ

ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ: ΖΩ ΚΑΛΥΤΕΡΑ – ΕΥ ΖΗΝ

Η Ομάδα ως Ψυχοεκπαιδευτική και Παιδαγωγική μονάδα:
χώρος και τρόπος ανάπτυξης των Δεξιοτήτων 21+



Αντωνία Παπαστυλιανού



1 Η Ομάδα ως Ψυχοεκπαιδευτική και Παιδαγωγική μονάδα: χώρος και τρόπος ανάπτυξης των Δεξιοτήτων 21+

Δεν υπάρχει τίποτα πιο πρακτικό από μια καλή θεωρία.

(Lewin, 1946)

Οι ομάδες στην Εκπαίδευση

Η φύση μας είναι κοινωνική και ταυτόχρονα ομαδική και παρότι θα ανέμενε κανείς να είναι αυτονόητη η ομαδική δράση στο σχολείο σύμφωνα και με ένα ανάλογο σύστημα αξιών συλλογικότητας, τα μοντέλα εκπαίδευσης ουσιαστικά μόλις από τη δεκαετία του '70 στρέφονται προς την κατεύθυνση της ομαδικής δράσης και της συναισθηματικής σύνδεσης.

Η συνειδητοποίηση ότι η εργασία σε ομάδες στο σχολείο εξασφαλίζει ότι τα παιδιά αποκτούν καλύτερες, πλουσιότερες και πιο εμπειριστατωμένες γνώσεις και ότι τα παιδιά που εργάζονται σε ομάδες αναπτύσσουν ανεξαρτησία, πρωτοβουλία, υπευθυνότητα και πειραματικό πνεύμα (Jakiel, 1935) είναι βασισμένη σε πειραματικές μελέτες του Piaget, του P.Petersen και του R. Cousinet (Κίνημα της Νεάς Αγωγής) στις μέσες δεκαετίες του 20ου αι. και μέχρι τη δεκαετία του 60. Λίγο αργότερα εμφανίζεται ένα νέο ρεύμα στη Γαλλία, η *Θεσμική Παιδαγωγική*, επηρεασμένο από ψυχαναλυτικές και ψυχοθεραπευτικές θεωρίες που ορίζεται ως «ένα σύνολο τεχνικών οργανώσεων, μεθόδων εργασίας, εσωτερικών θεσμών, που γεννήθηκαν από την πράξη των ενεργητικών τάξεων και που τοποθετεί παιδιά και ενηλίκους σε καταστάσεις που απαιτούν από τον καθένα προσωπική δέσμευση, πρωτοβουλία, δράση και συνέχεια, με σημείο αναφοράς πάντα την εργασία στις ομάδες» (Μαμουλίδου, 2010). Οι εκπρόσωποι της Θεσμικής Παιδαγωγικής υποστήριξαν σύμφωνα με τις αρχές της προσέγγισής τους ότι οι ομάδες μπορούν να προσεγγιστούν μόνο με αναφορά σε οργανώσεις και θεσμούς και ότι το σχολείο ανήκει στις επίσημες κοινωνικές ομάδες. Η έμφαση της Θεσμικής Παιδαγωγικής βρίσκεται κατά πρώτον στη σημασία της αλληλεπίδρασης ανάμεσα στα παιδιά και κατά δεύτερον στην αρχή ότι τα παιδιά μπορούν να μαθαίνουν όποια και να είναι τα ατομικά χαρακτηριστικά τους ή η κοινωνικο-πολιτισμική τους προέλευση (όπως αναφ. στη Μουμουλίδου, 2010, σελ. 93).

Ο Bruner (1990/1997) σ' αυτό το πνεύμα τονίζει με έμφαση ότι η κοινωνική αλληλεπίδραση λειτουργεί ενισχυτικά στη διαμόρφωση μιας γνωστικής σύγκρουσης που αποτελεί καθοριστικό στοιχείο της κατανόησης η οποία οδηγεί στη γνώση και στην καλλιέργεια της σκέψης. Όπως και ο Piaget θεωρούν την αλληλεπίδραση ως βασικό στοιχείο κατασκευής της πραγματικότητας, ωστόσο την ορίζουν διαφορετικά. Ο Piaget μελετά τις αλληλεπιδράσεις του παιδιού με τα συγκεκριμένα ή αφηρημένα αντικείμενα του εξωτερικού κόσμου και υποστηρίζει ότι υπάρχουν ενιαίες δομές οργάνωσης της ανθρώπινης γνώσης που αναδύονται μέσα από την πράξη και είναι ανεξάρτητες από τα διάφορα πλαίσια εφαρμογής τους: Αντιλαμβάνεται τον άνθρωπο ως ένα επιστήμονα κάπως μοναχικό που προσπαθεί να καταλάβει τους μηχανισμούς του φυσικού κόσμου με βάση τις υπάρχουσες δομές της ανθρώπινης γνώσης. Αντιθέτως, ο Bruner δίνει μεγαλύτερη έμφαση στις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των ανθρώπων και υποστηρίζει ότι οι σχέσεις τους εξαρτώνται από τους πολιτισμικούς κώδικες που ισχύουν σε ένα δεδομένο πλαίσιο, η δε κατασκευή της πραγματικότητας διαφοροποιείται, ανάλογα με τις ιδιαιτερότητες του πλαισίου. Αντιλαμβάνεται τον άνθρωπο ως ένα κοινωνικό όν που προσπαθεί μαζί με άλλους να δώσει νόημα στα βιώματά του και ενδιαφέρεται για τους κανόνες σύνταξης των αφηγήσεων χάρη στις οποίες ένας πολιτισμός ή ένα άτομο αναγνωρίζει τον εαυτό του (βλ. Bruner, 1997, Εισαγωγή P. Thomassin). Αυτή η άποψη



κερδίζει δικαίως έδαφος στην Εκπαίδευση και ενδυναμώνει την τάση για ομαδικότητα μέσα και από την ομαδοσυνεργατική μάθηση ως απότοκο της κοινωνικο-κονστрукτιβιστικής θέσης (Bruner, 1990/1997).

Στο χώρο της εκπαίδευσης, όταν η αλλαγή στη μέθοδο προσέγγισης της γνώσης δηλώνεται ως ανάγκη, ανατρέπει ως ένα βαθμό το επικρατούν σύστημα αξιών, προκαλεί νέες μαθησιακές ανάγκες, καταστάσεις και σχέσεις που οφείλουν να ρυθμιστούν στη νέα συλλογικότητα της σχολικής τάξης, και εγκαθιστά ένα άλλο σύστημα, που προάγει τη συνεργασία, το διάλογο, την αλληλεγγύη (Barlow, 2004). Οι Τεχνολογίες Πληροφορικής και Επικοινωνιών και ο πρόσφατος ψηφιακός μετασχηματισμός αποτελούν τη *νέα αυτή προκλητική συνθήκη* και προσθέτουν νέες δυνατότητες στην εξερεύνηση του κόσμου από τους εμπλεκόμενους στη μαθησιακή διαδικασία μαθητές. Ταυτόχρονα διευρύνουν τις αντιληπτικές, γνωστικές και ψυχοκοινωνικές ικανότητες και δεξιότητές τους σε ένα κόσμο που αλλάζει ραγδαία και απαιτεί εγρήγορση, αυτοπροστασία, διατήρηση των προσωπικών και κοινών πόρων και ταυτόχρονα άνοιγμα στην επικοινωνία, διαπροσωπική διασύνδεση και ανάπτυξη των δυνατοτήτων απασχόλησης. Από την άλλη, οι ιστότοποι κοινωνικής δικτύωσης φαίνεται πως συντελούν στη γρήγορη και εκτεταμένη διαμόρφωση μιας νεανικής κουλτούρας με χαρακτηριστικές αξίες (Ανδρουτσόπουλος & Κακριδή 2010) ενώ οι γραμμές μεταξύ του εικονικού και του πραγματικού κόσμου σταδιακά «θολώνουν» για τους νέους (Subrahmanyam & Greenfield, 2008). Η ταχεία αύξηση χρήσης ιστοτόπων κοινωνικής δικτύωσης επιταχύνει την κοινωνική αλλαγή και αυξάνει την κοινωνική πολυπλοκότητα (James

& John, 2018· Stephens-Davidowitz, 2017, Christakis, 2010), προκαλώντας και ορισμένες αρνητικές συνέπειες σε ψυχολογικό επίπεδο. Το Διεθνές Πρόγραμμα για την Αξιολόγηση των Μαθητών PISA, διαπίστωσε ότι καθημερινά το 74% των Ελλήνων μαθητών συνδεόταν στα κοινωνικά δίκτυα (OECD, 2016). Η ενδεχόμενη δυσλειτουργική χρήση των δικτύων αυτών φαίνεται πως συσχετίζεται με το κοινωνικό άγχος των εφήβων μαθητών και των φοιτητών, ενώ παραμένει σημαντικός ο ρόλος της ανάγκης του ανήκειν και της συλλογικής αυτοεκτίμησης.

Οι αξίες του ατομικισμού και των προσωπικών επιτευγμάτων σε βάρος της κοινωνικής συνοχής και της αλληλεγγύης, της οικολογικής αποσάθρωσης, της δημοκρατικής αντίληψης για τη δίκαιη κατανομή των πόρων, τη λογική των ίσων ευκαιριών και των ανθρωπίνων δικαιωμάτων για να υπηρετηθούν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο θα πρέπει να τύχουν συστηματικής αναφοράς, εμπριθούς μελέτης και βιώματος στον κύκλο της ομαδικής διεργασίας σε όλες τις βαθμίδες της Εκπαίδευσης. Η ευκολία με την οποία η γενιά των Millennials (γενν. 1981 -1996) η επόμενη από αυτούς «γενιά του διαδικτύου» (iGen) και ακόμα περισσότερο οι σημερινοί μαθητές χρησιμοποιούν την τεχνολογία συχνά απογυμνωμένη από τις ανθρώπινες 'έξ επαφής' διαπροσωπικές σχέσεις και τις απαραίτητες για τη διατήρησή τους κοινωνικές δεξιότητες δείχνει ότι χρειάζεται να εμβαπτιστούν σε αυτές, να τις διευρύνουν και να τις συνδέσουν με την νέα οπτική του κόσμου (worldview) που οι ίδιοι αναπτύσσουν κατά την πορεία ζωής τους.

Το νέο ζητούμενο

Τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων που εισάγονται επισήμως στην αρχή της 3^{ης} δεκαετίας του 21^{ου} αιώνα στην εκπαίδευση στην Ελλάδα, είναι μια πρόταση για τη συστηματική και καθιερωμένη μεθοδολογικά εργαστηριακή επεξεργασία των μεγάλων θεμάτων της περιβαλλοντικής κρίσης, της υγείας, της ευεξίας, της πολιτειότητας, της ενσυναίσθησης και των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, του εθελοντισμού, του ψηφιακού περιβάλλοντος επικοινωνίας και κοινωνικότητας, της ρομποτικής και της δημιουργικότητας μέσω τεχνών και τεχνολογία στην υποχρεωτική εκπαίδευση, που απασχολούν κράτη, ομάδες και άτομα. Το γεγονός ότι στοχεύουν στην καλλιέργεια της ικανότητας του ατόμου και της κοινότητας



για υγιή προσωπική ανάπτυξη, για την αειφορία, για την προαγωγή της αξιοπρέπειας κ.λπ, υποδηλώνει ότι οι δραστηριότητες στο πλαίσιο των Εργαστηρίων στοχεύουν πέραν των γνωστικών στόχων, στη μεταγνωστική ανακατασκευή της γνώσης, στον κριτικό αναστοχασμό της πραγματικότητας και το μετασχηματισμό της σε ικανότητα για πρόοδο και αυθεντική δημιουργία στην καλλιέργεια στάσεων και δεξιοτήτων που προάγουν τον πολιτισμό και την προσωπική αξία σε αυτόν (βλ. Σχετικό Έγγραφο ΙΕΠ, *Η Γενεαλογία των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων 13-5-2012*).

Η πιο πάνω θεματολογία και η οπτική των τεσσάρων θεματικών κύκλων στους οποίους εντάσσονται οι Δεξιότητες (soft skills), απορρέουν από τους προβληματισμούς του **διεθνούς διαλόγου** για την ανάπτυξη και την ειρήνη, τα προγράμματα και τις καμπάνιες ευαισθητοποίησης για την προαγωγή των δικαιωμάτων, για τα δίκτυα σχολείων και κοινοτήτων μάθησης που αναφέρονται στην Παιδεία, για την Υγεία και την προσωπική Ανάπτυξη, την Παιδεία για την Αειφορία, την Παιδεία για την Αξιοπρέπεια και τη Δημοκρατία, και την Παιδεία για την Τεχνολογία και Επαγγελματική Ανάπτυξη (βλ. Σχετικό Έγγραφο ΙΕΠ, *Η Γενεαλογία των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων 13-5-2012*).

Η μετατόπιση από την συλλογική εργασία στην από κοινού δημιουργία και ανάπτυξη και το νέο παράδειγμα

Υπ' αυτό το πρίσμα η καλλιέργεια των δεξιοτήτων στο χώρο της Εκπαίδευσης διευρύνεται πέρα από τις επιταγές της κοινωνικής κονστρουκτιβιστικής προσέγγισης όπως την περιγράφει ο Bruner για να γίνει περισσότερο **συμπεριληπτική**, προκειμένου να αναπτυχθούν δυνατότητες μιας πιο ανοικτής πολιτισμικά οπτικής που να περιλαμβάνει την ετερότητα σε όλες τις μορφές της, πολιτισμική, γνωστική, κοινωνική, έμφυλη. Μετακινείται επομένως από «την προσωποκεντρική και αποκεντρωμένη από τον εκπαιδευτικό διδακτική πρακτική στο κέντρο της οποίας βρίσκεται η πρόθεση των παιδιών για μάθηση που παίρνει μορφή μέσα στη λογική μιας συγκεκριμένης συλλογικής εργασίας που απαιτεί μια σειρά από αυτόνομες οργανωμένες και συντονισμένες δράσεις στο χρόνο και στο χώρο από τα ίδια τα παιδιά (Bion, 2002, όπως αναφ. στη Μουμουλίδου 2010, σελ. 90)». **Ένα διαφορετικό παράδειγμα αναδύεται** προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι της ολιστικής προσέγγισης μιας εποχής λαμβάνοντας υπόψη τις ραγδαίες αλλαγές σε όλα τα επίπεδα των τεχνολογικών, οικονομικών και κοινωνικοπολιτισμικών εξελίξεων που απαιτούν συσχετιστική δράση, ολόπλευρη ανάπτυξη σε μια συμπεριληπτική λογική αναφορικά με τις δυνατότητες όλων των παιδιών, συντονισμένα υπό την καθοδήγηση του ενημερωμένου και με επάρκεια εκπαιδευτικού.

Γιατί ομάδες ως παιδαγωγικός «χώρος» και «τρόπος» εκπαίδευσης των νέων δεξιοτήτων;

Παρά την ομαδική λειτουργία της τάξης ιδιαίτερα σε κάποιες θεματικές του Π.Σ., προκειμένου να επιτευχθούν πολύπλευροι στόχοι όπως αυτοί που ορίζονται πιο πάνω, οι ομάδες απαιτούν περισσότερα από αυτά που συνηθίζονται ακόμα και σε ένα οργανωμένο πλαίσιο όπως αυτό του σχολείου. Απαιτείται ομαδική οργάνωση, κανόνες λειτουργίας της ομάδας, συγκεκριμένοι στόχοι που να συνδέουν και να εμπνέουν όλα τα μέλη, περίοδος προσαρμογής μεταξύ των μελών, ανίχνευση των διαθέσεων των άλλων, δοκιμές εμπιστοσύνης, εκπαιδευτικός/συντονιστής που να έχει άγρυπνο μάτι για όλα τα παραπάνω και ταυτόχρονα να αναγνωρίζει τις ψυχοσυναισθηματικές ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες όλων των μελών, καθώς οι στόχοι δεν είναι μόνο μαθησιακοί αλλά για τα συγκεκριμένα Εργαστήρια **ψυχοκοινωνιογνωστικοί**.



Για παράδειγμα, οι ομάδες αυτοβελτίωσης και επίτευξης δεξιοτήτων και στόχων προσωπικής-κοινωνικής εξέλιξης ενηλίκων είναι αποτελεσματικές όταν είναι καλύτερα οργανωμένες και ανοικτοί οι συντονιστές τους στις ανάγκες των μελών.

Στην αρχική τους μορφή λειτουργίας οι ομάδες (T-Group) οργανώθηκαν από τους K. Lewin, K.D. Benne και συνεργάτες (Benne, 1964) χρησιμοποιώντας μη-δομημένες ομαδικές συζητήσεις για να βοηθήσουν τους εκπαιδευόμενους να βελτιώσουν τις διαπροσωπικές τους δεξιότητες αλλά αργότερα αναγνώρισαν τη σημασία της διαπροσωπικής ανατροφοδότησης και το μοίρασμα των αντιλήψεων στην ομάδα. Έτσι πρόσθεσαν στις συνεδρίες περισσότερη ανάλυση της διεργασίας και ανατροφοδότηση και οι συμμετέχοντες ανέφεραν οφέλη **στην προσωπική ενσυναίσθηση**. Αυτές οι ομάδες ευαισθητοποίησης έγιναν η βάση για το αναλυτικό πρόγραμμα του Εθνικού Εργαστηρίου Κατάρτισης (National Training Laboratory, - NTL) στις Η.Π.Α. που εκπαίδευσε χιλιάδες εκπαιδευτικούς, διευθυντικά στελέχη και ηγέτες μέσω ομαδικών ασκήσεων που δίνουν έμφαση στην επικοινωνία και τις διαπροσωπικές δεξιότητες (Forsyth, 2016). Οι ομάδες ευαισθητοποίησης είναι «ένα ειδικό περιβάλλον στο οποίο οι συμμετέχοντες μαθαίνουν καινούργια πράγματα για τον εαυτό τους.. Είναι ένα είδος συναισθηματικής επανεκπαίδευσης» (Marrow, 1964, σελ. 25). Στη συνέχεια αξιοποιήθηκαν με πολλούς τρόπους σε διάφορους χώρους, από τη διοίκηση οργανισμών ως την συμβουλευτική, την προσωπική αυτογνωσία, την εκπαίδευση σε νέες θεραπείες στους χώρους υγείας, την εκπαίδευση οικογενειών σε ζητήματα διαχείρισης της συμπεριφοράς των εφήβων παιδιών τους, την εκπαίδευση εφήβων με αντικοινωνική συμπεριφορά, την εκπαίδευση παιδιών, εφήβων και φοιτητών σε διάφορες δεξιότητες όπως αυτοέλεγχος, διεκδίκηση, ενσυναίσθηση, κοινωνική ευαισθητοποίηση, κ.λπ. προκειμένου να προάγουν την προσαρμογή και τη βελτίωση της προσωπικής ευημερίας, των διαπροσωπικών σχέσεων και της ποιότητας ζωής γενικότερα.

Παιδική ηλικία, Κίνδυνοι και Παράγοντες Ανθεκτικότητας

Οι κίνδυνοι για την παιδική ηλικία και την εφηβεία ποικίλλουν ανάλογα με τις κοινωνικές- οικονομικές και πολιτισμικές συνθήκες. Η τελευταία δεκαετία της οικονομικής κρίσης στη χώρα μας αλλά και η πρόσφατη- σε εξέλιξη- υγειονομική κρίση λόγω της Πανδημίας του COVID-19, δημιουργεί ανησυχίες αναφορικά με τις συνθήκες προστασίας και εξασφάλισης των απαραίτητων προϋποθέσεων για την ομαλή ψυχοκοινωνική και γνωστική ανάπτυξη παιδιών και εφήβων. Η υποχρεωτική για λόγους υγειονομικής προστασίας απομάκρυνση από το σχολείο των μαθητών, για παράδειγμα, είναι μια τέτοια συνθήκη που προκαλεί ανησυχίες σε επίσημους φορείς κατά πόσον προστατεύονται τα Δικαιώματα του Παιδιού (όπως άλλωστε και των ενηλίκων και ιδιαίτερα των πιο ευάλωτων ομάδων). Οι οικονομικές μεταβολές στην οικογένεια προς περισσότερο επιδεινούμενες συνθήκες, η παρατηρούμενη ενδο-οικογενιακή βία και οι ψυχοπιεστικοί παράγοντες που καταγράφονται από τους ερευνητές και επιβεβαιώνονται από τους μεγάλους διεθνείς οργανισμούς υποδηλώνουν **παράγοντες επικινδυνότητας** (risk factors) για την ομαλή ανάπτυξή τους και για τη μετάβασή τους στα επόμενα αναπτυξιακά στάδια.

Ενδεικτικά, στην *Ετήσια Έκθεση της Ελληνικής Εθνικής Επιτροπής της UNICEF*

«Κατάσταση των Παιδιών στην Ελλάδα 2014» αναφέρεται ότι τα παιδιά στην Ελλάδα που βρίσκονταν σε κίνδυνο φτώχειας ή κοινωνικού αποκλεισμού ανέρχονταν σε 686.000 ή στο 35,4% το 2012, από 30,4% το 2011, με πιο ευάλωτα τα μονογονεϊκά (74,7%) και τα τρίτεκνα/πολύτεκνα (43,7%) νοικοκυριά. Οι πολιτικές για τα δικαιώματα του παιδιού δείχνουν ότι δεν έχει παρατηρηθεί πρόοδος και συγκεκριμένα παρά τις



υποδείξεις των προηγούμενων χρόνων και κρίνεται επιτακτική η κατάρτιση ενός οργανωμένου Σχεδίου Δράσης για τα Δικαιώματα του Παιδιού και η ύπαρξη ενός κεντρικού φορέα, ο οποίος θα λειτουργεί ως επιστημονικό κέντρο μελέτης, σχεδιασμού και συντονισμού εφαρμογής των πολιτικών για τα δικαιώματα του παιδιού. Περαιτέρω, υψηλά ποσοστά φτώχειας (32,3%) και ανεργίας (58,6%) για το 2012 των ηλικιακών ομάδων 16-24 και 15-24 ετών, η μη συμμετοχή σε κάποια μορφή εκπαίδευση οδηγούν στην έντονη οικονομική εξάρτηση από τους γονείς τους με αποτέλεσμα να παρατείνουν τη διάρκεια της παιδικής ηλικίας. Ποσοστό 73,3% των νέων ηλικίας 20 έως 29 ετών διαμένει με τους γονείς του και η μέση ηλικία ανεξαρτητοποίησης από την γονική στέγη είναι τα 29 έτη (στοιχεία 2012). [Βλ. και Εθνική Επιτροπή για τα Δικαιώματα του Ανθρώπου (2018) για αναφορές σε περιστατικά βίας για διαφορετικούς λόγους. Έκθεση UNICEF: «Η Κατάσταση των Παιδιών στην Ελλάδα 2017 Τα παιδιά της κρίσης» (2017) που επισημαίνει σοβαρά ζητήματα οικονομικής συρρίκνωσης και δυσπραγίας κατά την πιο πρόσφατη περίοδο]. Γενικότερα στις σχετικές εκθέσεις του ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας (Π.Ο.Υ.) καταγράφει παρόμοια στοιχεία και προτρέπει όλες τις Ευρωπαϊκές χώρες να δώσουν προτεραιότητα στην υγεία της εφηβικής ηλικίας (Τσίτσικα, 2014; WHO, 2017).

Ωστόσο, γενικότερα, παρατηρούνται διαφορετικά αποτελέσματα αναφορικά με τις συνέπειες από την οικονομική δυσπραγία, την πλημμελή φροντίδα και επίβλεψη των παιδιών από τους γονείς και φροντιστές τους ακόμα και μέσα από σοβαρές αντιξοότητες, θέμα που προκαλεί μια συνεχώς εμπλουτιζόμενη βιβλιογραφία σχετικά με τους παράγοντες κινδύνου (σωματικούς, νευρολογικούς, κοινωνικούς, πολιτισμικούς, πολιτικούς, οικονομικούς) και τους παράγοντες ευαλωτότητας και ανθεκτικότητας των παιδιών που διαβιούν υπό αντίξοες συνθήκες. Τέτοιοι κίνδυνοι αφορούν (Schorr, 1989):

- Παιδιά που μεγαλώνουν με φτωχούς και απομονωμένους γονείς που δεν μπορούν να υπομένουν τις στρεσογόνες καταστάσεις που βιώνουν.
- Παιδιά που κουβαλάνε βάρη ακόμα και πριν γεννηθούν όταν η μητέρα τους δεν μπορούσε να φροντίσει τον εαυτό της αλλά και τα ίδια αργότερα ως παιδιά.
- Παιδιά που μεγαλώνουν σε οικογένειες εκτός ελέγχου, με γονείς που δεν διαθέτουν δυνάμεις για συστηματική φροντίδα για τα απολύτως απαραίτητα και ούτε τη στοιχειώδη υποδομή προετοιμασίας για το σχολείο.
- Παιδιά που μεγαλώνουν σε οικογένειες που δεν μπορούν να ενισχύσουν τις δεξιότητες που διδάσκει το σχολείο, που δεν βλέπουν μέλλον και που κάνουν τη μετάβαση στην εφηβεία χωρίς να θεωρούν ότι η εγκατάλειψη του σχολείου είναι μεγάλη απώλεια για αυτά, εμπλεκόμενα συχνά σε παραβατικές πράξεις ή αντικοινωνικές συμπεριφορές .
- Παιδιά που στερούνται ελπίδας, ονείρων και αίσθησης ότι έχουν μερίδιο δυνατοτήτων στο μέλλον, στοιχεία που αποτελούν τη βάση για αντιμετώπιση των αντιξοοτήτων, που δεν έχουν την ικανότητα να θυσιάσουν παροδικές αμοιβές για να απολαύσουν μακροχρόνια απολαβές.

Προστατευτικοί παράγοντες, ανθεκτικότητα και προσωπικό κεφάλαιο

Σε όλες τις πιο πάνω αντιξοότητες η απάντηση έρχεται από παράγοντες που μπορούν να λειτουργήσουν προστατευτικά ενισχύοντας την **ανθεκτικότητα** των παιδιών και των ανθρώπων γενικότερα. Ο όρος αφορά σε μια δυναμική διαδικασία κατά την



οποία το άτομο εμφανίζει θετική προσαρμογή ή την ικανότητα να διατηρήσει ή να ανακτήσει την ψυχική του υγεία μέσα σε πλαίσιο προκλήσεων ή αντίξων συνθηκών (Masten & Curtis, 2000. Miller & Daniel, 2007).

Οι πιο κάτω τρεις κατηγορίες προστατευτικών παραγόντων αναφέρονται στην ανθεκτικότητα (Hawkins, 1995):

Α. Ατομικά χαρακτηριστικά: ανθεκτική ιδιοσυγκρασία, νοημοσύνη και θετικός κοινωνικός προσανατολισμός

Β. Δεσμοί: Θετικές διαπροσωπικές σχέσεις, με ένα γονιό, φροντιστή ή άλλο σημαντικό ενήλικα ή σημαντική ομάδα, με την δυνατότητα να συμμετέχει ενεργά σε αυτές τις σχέσεις, οι δεξιότητες όταν εμπλακεί σε τέτοιες σχέσεις και ένα συνεπές σύστημα αναγνώρισης και ενίσχυσης,

Γ. Υγιείς απόψεις και σαφείς αρχές ζωής: η ανάπτυξη φιλοκοινωνικών συνδέσεων με αξίες και πεποιθήσεις που τι συνιστά ηθική και υγιή συμπεριφορά, πίστη στις δεξιότητες επίτευξης σχολικών στόχων πλαισιωμένη από την ικανότητα ότι μπορεί να δεχτεί καλά τις προσδοκίες και κανόνες ελέγχου της συμπεριφοράς του.

Σε αυτούς μπορούμε να προσθέσουμε τις Δεξιότητες Ζωής 21+ ως 4η κατηγορία εφόσον αυτές εφαρμόζονται κατά τον καλύτερο δυνατό τρόπο:

- Δεξιότητες (κοινωνικές, ψηφιακές κλ.π) που αναπτύσσονται σε πλαίσιο ομάδας: αποτελούν έναν επιπλέον προστατευτικό παράγοντα και ενίσχυση του προσωπικού κεφαλαίου του κάθε παιδιού. Οι διαφορετικές πλευρές των Δεξιοτήτων (βλ. π.π.), όπως έχουν οργανωθεί να αναπτυχθούν μέσα από διαφορετικές μεθοδολογίες, κοινωνικές όψεις της ζωής, την επιστήμη, τη οικολογία, την πληροφορική θα ενισχύσουν όποιους από τους πιο πάνω παράγοντες διαθέτουν σε όποιο βαθμό και να τον διαθέτουν.

Παιδιά και έφηβοι αλλάζουν διαρκώς σε ένα ρευστό δυνατοτήτων πλαίσιο

Η παιδική ηλικία και η εφηβεία είναι περίοδος μεγάλων δυνατοτήτων καθώς ο εγκέφαλος εμφανίζει μεγάλες δυνατότητες πλαστικότητας (plasticity). Οι νευρωνικές αλλαγές οδηγούν σε αλλαγές στη συντονισμένη σκέψη, τη δράση και τη συμπεριφορά (American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 2011).

Τα νεότερα δεδομένα στο χώρο της Νευροεπιστήμης δείχνουν ότι η ομαδική εργασία και η διαλεκτική διεργασία προωθεί την ανάπτυξη αμοιβαίας βοήθειας και παρέχει ένα ιδεώδες πλαίσιο προσαρμογής και υποστήριξης στην γνωστική και εγκεφαλική ανάπτυξη κατά την εφηβεία (Malekoff, 2016. Christakis, 2019). Τα παιδιά και κυρίως οι έφηβοι μαθαίνουν γρηγορότερα, οι εμπειρίες έχουν μεγαλύτερη επιρροή στην πλαστικότητα του εγκεφάλου. Αυτό σημαίνει ότι οι έφηβοι ελκύονται από δραστηριότητες ευχαρίστησης και κοινωνικής διασύνδεσης, διψούν για σχέσεις, δεσμό με τους γονείς και φροντιστές τους, τους φίλους. Με τα σημερινά δεδομένα, έχουν εύκολη πρόσβαση σε ένα τεράστιο όγκων ψηφιακών δεδομένων και ως «ψηφιακοί ιθαγενείς» καταναλώνουν συνεχώς περισσότερα artefacts στο διαδίκτυο, στα κοινωνικά δίκτυα στο YouTube (Lambert, 2013). Η μετάβαση από την προφορική στην εγγράμματη κουλτούρα έχει αλλάξει την οργάνωση του ανθρώπινου εγκεφάλου (Ong, 2002) και με ανάλογο τρόπο το ανθρώπινο βίωμα είναι ποιοτικά διαφορετικό στον τεχνολογικά διαμεσολαβημένο κυβερνοχώρο, σε σύγκριση με το βίωμα στο φυσικό χώρο των άμεσων κοινωνικών αλληλεπιδράσεων (Μπράϊλας, 2011).

Μέσα σε αυτό το πρόσφορο πλαίσιο εντάσσονται οι δράσεις γνωστικής και κοινωνικο-ψυχο-συναισθηματικής ανάπτυξης όπως προτείνονται από τις θεματικές των Δεξιοτήτων του 21^{ου} αιώνα, διευρύνοντας έτσι το πολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο



‘κατασκευάζουν’ τον εαυτό τους (όπως το αντιλαμβάνονταν ο Bruner) καθώς η τεχνολογία, το διαδίκτυο και ο ψηφιακός μετασχηματισμός έχει ήδη διευρύνει το πολιτισμικό πλαίσιο σε ένα οικουμενικό πλαίσιο.

Τρόποι οργάνωσης των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων στη βάση της Παιδαγωγικής της Ομάδας - Διαφορετικές Τεχνικές

Η Ομάδα και οι ομαδικές διεργασίες μπορούν να αξιοποιηθούν ως εργαλείο για τις θεματικές και υποθεματικές των Εργαστηρίων που αναφέρθηκαν πιο πάνω με διαφορετικούς τρόπους. Μπορεί να χρησιμοποιηθεί α. η κλασική ομαδική τεχνική (θέμα βιωματικής εμπλοκής από τους συμμετέχοντες με – συντονιστή τον εκπαιδευτικό - αναστοχασμός) και β. ομάδα με τη χρήση ψηφιακών μέσων (π.χ. παρακολούθηση video – συζήτηση γύρω από το βίωμα – αναστοχασμός ή ψηφιακή αφήγηση με κοινό θέμα για όλη την ομάδα και σύνθεση των μεμονωμένων αφηγήσεων σε μια συλλογική αφήγηση από τον εκπαιδευτικό – αναστοχασμός).

Οι θεματικές μπορούν να γίνονται αντικείμενο διεργασιών και να «απλώνονται» σε διάφορα μαθήματα του Προγράμματος Σπουδών, δεδομένου ότι μόνο 1 ώρα την εβδομάδα διατίθεται στα Εργαστήρια Δεξιοτήτων στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο, διαχέοντας τους προβληματισμούς των μαθητών σε διαφορετικά μαθήματα, π.χ. Ο Αλληλοσεβασμός και η Διαφορετικότητα μπορεί να αποτελέσει θέμα διεργασιών στο μάθημα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής, στη Γεωγραφία, στη Γλώσσα στο Δημοτικό αλλά και της Νεοελληνικής Γλώσσας, της Γεωγραφίας και της Οικιακής Οικονομίας στο Γυμνάσιο.

Η παιδαγωγική της ομάδας παραπέμπει στις T-Groups του Kurt Lewin (Benne, 1964) και στα τέσσερα αξιοσημείωτα στοιχεία τους: (α) την ανατροφοδότηση, όταν δηλαδή μια διαδικασία αναπροσαρμόζεται βάσει πληροφοριών που έχουν συλλεχθεί από αποτελέσματα προηγούμενων ενεργειών των μελών (β) Το

«ξεπάγωμα», που αφορά ένα περιβάλλον στο οποίο αμφισβητούνται και επανεξετάζονται οι πεποιθήσεις του ατόμου με στόχο το κίνητρο για αλλαγή (γ) Τη συμμετοχική παρατήρηση, η οποία περιλαμβάνει τη συναισθηματική εμπλοκή των ατόμων στην ομάδα, διευκολύνοντας τη μάθηση και (δ) τα γνωστικά βοηθήματα, που επηρεασμένα από τις θεωρίες μάθησης της εποχής χρησιμοποιούνταν στα T- groups με σκοπό τη δημιουργία ενός μαθησιακού κλίματος.

Παρά την 70χρονη πια ιστορία των θεραπευτικών και άλλων τύπων ομάδων η Ομαδική Διεργασία (Goodman, 2014, Sweifach, 2014) έμεινε ουσιαστικά έξω από την εκπαίδευση στη μορφή που προτείνεται εδώ ως ψυχο-γνωσιο-συμπεριφορική διεργασία (κι όχι ως συλλογική εργασία ή project), στο χώρο που παιδιά και έφηβοι ζουν το μεγαλύτερο μέρος της ημέρας.

Η ομαδική διεργασία ως εκπαιδευτική διεργασία δίνει έμφαση:

1. στην ανάπτυξη και κοινωνική προσαρμογή του ατόμου σε εθελοντική σύνδεση με την ομάδα
2. στη χρήση της εθελοντικής σύνδεσης για να φτάσει σε προσωπικούς και κοινωνικούς στόχους στοχεύοντας σε ατομικά και κοινωνικά αποτελέσματα.

Οι ομαδικές διεργασίες υπηρετούν τους αναπτυξιακούς στόχους που επιτυγχάνονται μέσα από τις δεξιότητες που καλούνται να αναπτύξουν παιδιά και έφηβοι και που αφορούν:



Ανάπτυξη ενός αξιακού συστήματος που να καθοδηγεί μια κοινωνικά υπεύθυνη συμπεριφορά πολίτη

Διαμόρφωση υγιούς ταυτότητας φύλου Αυτοπροαστασία – Αυτομέριμνα

Προετοιμασία για το μέλλον (σπουδές, σταδιοδρομία, διαπροσωπικές σχέσεις, οικογένεια) κ.λπ

ενώ αναπτύσσουν και κοινωνικές και άλλες δεξιότητες (π.χ. Ψηφιακές, Πολιτεϊότητας κ.λπ.) όπως

να αλλάζουν τη συμπεριφορά τους παρατηρώντας τον εαυτό τους και τους άλλους (μέσω της μίμησης)

να συνδέονται με τους άλλους να αναπτύσσουν ενσυναίσθηση

να αναπτύσσουν αλtruισμό – να βοηθάνε τους άλλους να ζητάνε βοήθεια και συνεργασία

να αναστοχάζονται τις διεργασίες της αλλαγής τους να επιδιώκουν τη διαπροσωπική μάθηση

να αναγνωρίζουν δυσλειτουργικά μοτίβα στις διαπροσωπικές σχέσεις –

να διαπραγματεύονται στις συγκρούσεις – να ασκούνται στη διαμεσολάβηση που διευκολύνει τις διαπροσωπικές σχέσεις κ.λπ.

Η Μεθοδολογία προώθησης της ομαδικής διεργασίας στην κοινωνική μάθηση και την προσωπική ανάπτυξη

Ο καλός και πρακτικός σχεδιασμός ομάδας απαιτεί:

Διατύπωση του σκοπού και αναφορά στα οφέλη για την ομάδα. Ο σκοπός θα πρέπει να είναι εφικτός, μετρήσιμος / αξιολογήσιμος

Πρακτικές προϋποθέσεις (χρόνος, διάρκεια κ.λπ)

Η συμμετοχή να καταβάλλεται προσπάθεια να μην έχει το χαρακτήρα του υποχρεωτικού έργου τουλάχιστον μέχρι να επιτευχθεί μιας άλλης μορφής νοηματοδότηση της ομάδας ως μια δραστηριότητα με διαφορετικό νόημα από το μάθημα. Το Συμβόλαιο συμμετοχής είναι ένας τρόπος για να υποδηλώσει ότι το Εργαστήριο Δεξιοτήτων δεν είναι μάθημα

Διαδικασίες (που θα ακολουθηθούν για να επιτευχθεί ο στόχος)

Αξιολόγηση (σε ποιο βαθμό επιτεύχθηκαν οι στόχοι)

Τα σημεία κλειδιά επιτυχίας που πρέπει να φροντίσει ο εκπαιδευτικός από πριν

Ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να φροντίσει έγκαιρα και να προετοιμαστεί για μια σειρά από σημαντικά ζητήματα που μπορούν να εξασφαλίσουν την αποτελεσματική εκπλήρωση των στόχων της ομάδας Συγκεκριμένα χρειάζεται να σκεφτεί από πριν:

-Οι τεχνικές: Πώς προσαρμόζει τις τεχνικές σε πολιτισμικά διαφέροντα μέλη;

-Τι κάνει για να προστατεύσει τα μέλη από κινδύνους («άνοιγμα»/ έκθεση προσωπικών δεδομένων, χαρακτηριστικών) στην ομάδα;

-Πώς προστατεύει μέλη με ιδιαιτερότητες;

-Ποιες διαδικασίες αξιολόγησης και ποιες παρακολούθησης θα ακολουθήσει (follow-up);

-Ποια θέματα μπορούν να εξετάζονται στην ομάδα ώστε να συνάδουν με τις δεξιότητες και την 'συγγενή' ομάδα μαθημάτων διάχυσης;

-Τι κάνει ο συντονιστής/εκπαιδευτικός αν η ομάδα «αποδιοργανώνει» ψυχολογικά κάποιο/α μέλη; (τείνει να αποκλείει κάποιο/ους)



ΦΡΟΝΤΙΔΑ	ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΗ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ	ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΕΝΕΡΓΟΠΟΙΗΣΗ	ΑΠΟΔΟΣΗ ΝΟΗΜΑΤΟΣ
Προστασία Διακοπή (blocking) Στήριξη	Προστασία Διακοπή (blocking) Δημιουργία Νορμών	Παρακίνηση Παροχή προτύπου συμπεριφοράς Σύνδεση Αυτοαποκάλυψη (σε λελογισμένο βαθμό) Ανατροφοδότηση (feedback)	Ερμηνεία Επεξεργασία

(Πίνακας 1. Οι δεξιότητες του εκπαιδευτικού-συντονιστή ομάδας (Βασιλόπουλος, κ.ά., 2011)

Τα Μέσα

Οι συναντήσεις εμπεριέχουν ερωτήσεις συζήτηση, παιχνίδια ρόλων, δραστηριότητες, τεχνικές, ζωγραφική, ψηφιακά εργαλεία (π.χ. Scratch / Storytelling) παρακολούθηση video, μουσική, να συμμετάσχουν σε μια δράση – επίσκεψη σε άλλο εκπαιδευτικό χώρο (π.χ. σχολείο με ειδικά χαρακτηριστικά, Δομή Φιλοξενίας προσφύγων) χώρο κοινωνικής δράσης κ.λπ.

Η Οργάνωση των συναντήσεων

α. **Άνοιγμα:** Σε κύκλο (θεωρείται σημαντικός αυτός ο τρόπος οργάνωσης καθώς δημιουργεί ένα δημοκρατικό κλίμα, όλοι έχουν τις ίδιες δυνατότητες να εκφραστούν και να αισθανθούν ότι όλοι είναι σε ίση απόσταση μεταξύ τους).

Γίνεται μια σύντομη τοποθέτηση πάνω στο θέμα της συνάντησης, καταγραφή προσδοκιών σε μεγάλο χαρτί ή στον πίνακα, συζήτηση των πιθανών εφαρμογών, διεργασίες συναισθηματικές ή γνωστικές των μελών, ..

β. **Στάδιο εργασίας :** εξάσκηση στις δεξιότητες με παιχνίδια ρόλων, δραστηριότητες, τεχνικές, ζωγραφική, τραγούδι, *με μη-λεκτικές τεχνικές, ψηφιακά εργαλεία.

γ. **Στάδιο επεξεργασίας:** αξιοποίηση στο «εδώ και τώρα» της αλληλεπίδρασης στην ομάδα (DeLucia-Waack, 2000. Yalom, 2006), αλλά «και έξω στη ζωή»

δ. **Κλείσιμο - Αναστοχασμός :** αξιολόγηση για το τι αποκόμισαν, για τη συμμετοχή τους, ενθάρρυνση για συνέχιση στην ομάδα, έκφραση συναισθημάτων.

Η αυτοαξιολόγηση στην ομάδα

Η ομάδα έχει τη δική της ζωή, τα δικά της στάδια, την εξέλιξή της, που είναι αυτή των μελών. Ο εντοπισμός του εαυτού μέσα στην ομάδα μέσα από προβληματικά μέσα (ασκήσεις, ζωγραφιές κ.λπ) δηλώνει την εξέλιξη μέσα από τις δεξιότητες που αποκτώνται. Για παράδειγμα (εικόνα) «Η ομάδα ως Δέντρο όπου το κάθε παιδί έχει πάρει μια θέση» Μπορούν να αναλογιστούν πώς φαντάζεται ο καθένας τη θέση που έχει μέσα στην ομάδα και πώς αντιλαμβάνεται τη δυναμική της. Η τοποθέτηση του εαυτού συμβολικά πάνω στο



Δέντρο στην αρχή των συναντήσεων του Εργαστηρίου και στο τέλος του, δείχνει πόσο και πώς βελτιώθηκαν πιθανά η αυτοεικόνα και η αυτοαντίληψή του για τα οποία μπορεί να μιλήσει ανοικτά και να μοιραστεί τα συναισθήματά του. Ακούγοντας διαφορετικές 'φωνές' αναπτύσσουν τον αναστοχασμό και την ενσυναίσθηση αλλά και την κριτική σκέψη με τη χρήση αντίθετων θέσεων και ενθάρρυνση για αλλαγή.

Παρατηρήσεις κλεισίματος ομάδας με αναφορά στα προνόμια και πλεονεκτήματα της ομάδας

Κατά το κλείσιμο της ομάδας σε ένα κύκλο Δεξιοτήτων είναι σημαντικό να δίνεται ανατροφοδότηση και να επισημαίνονται από τον συντονιστή/εκπαιδευτικό παρατηρήσεις που αναφέρονται στο προνόμιο που πρέπει να νιώθει κανείς όντας μέλος ομάδας, τα πλεονεκτήματα που συνεπάγεται αυτό αν αναλογιστεί ότι είναι σημαντικά τα οφέλη λαμβάνοντας υπόψη τις αρχικές προσδοκίες (γίνεται υπενθύμιση) :

Τα μέλη μαθαίνουν να συνυπάρχουν,
Μαθαίνουν να ζητούν και να παίρνουν υποστήριξη,
«Ανακατασκευάζουν» τον πραγματικό κόσμο,
Η ομάδα ενθαρρύνει την προσωπική τους ανάπτυξη,
Μέσα στην ομάδα μαθαίνουν τα μέλη πώς δημιουργούν την λανθασμένη εικόνα του εαυτού τους και πώς να την αλλάξουν.

Η Ευθύνη του εκπαιδευτικού και οι δεξιότητές του

Ο εκπαιδευτικός είναι σημαντικό να κατανοήσει την ευθύνη του αναφορικά με τη δική του εκπαίδευση του – προετοιμασία για το συγκεκριμένο ρόλο που διαφοροποιείται από αυτόν του 'ειδήμονος'. Η προσωπική του ανάπτυξη και αυτογνωσία θα βοηθήσει να συντονίσει τους μαθητές με διαφορετικό ύφος, όπως επιτάσσει η νέα προσέγγιση των Εργαστηρίων. Η αυτοπαρατήρηση συμβάλλει στην αλλαγή ύφους αν αυτό δεν συνάδει με το πνεύμα των Εργαστηρίων.

Μπορεί να προετοιμαστεί για ανάπτυξη στις σχετικές Δεξιότητες ενώ η ετοιμότητα για αναστοχασμό και αυτοενημερότητα είναι επίσης σημαντικές. Θα πρέπει να έχει αίσθηση της θέσης του στην ομάδα χωρίς να γίνεται συνεχώς καθοδηγητικός (όπως στο μάθημα). Η δυνατότητα για αυτοαποκάλυψη διευκολύνει το να 'πλησιάσει' με μεγαλύτερη άνεση τα παιδιά, χωρίς να υπερβάλλει με προσωπικές πληροφορίες που μπορεί να παρεξηγηθούν. Αναγνωρίζει από πριν θέματα ηθικής και δεοντολογίας (πόσο οικείος μπορεί να γίνει, τι είδους θέματα μπορεί να διερευνά π.χ. για την οικογένεια του μαθητή κ.λπ).

Νέες δεξιότητες για παλιούς ρόλους

Ο πολιτισμικά επαρκής συντονιστής γνωρίζοντας τη πολυπλοκότητα του εκπαιδευτικού συστήματος (βλ. Σχήμα 1)

Οικογένεια ή/και υποκατάστατα Σχολείο (Δημοτικό, Γυμνάσιο, Λύκειο) Τάξη

Συμμαθητές

Φορείς της ευρύτερης κοινότητας (ειδικοί ψυχικής υγείας, ειδικοί παιδαγωγοί κ.ά.)

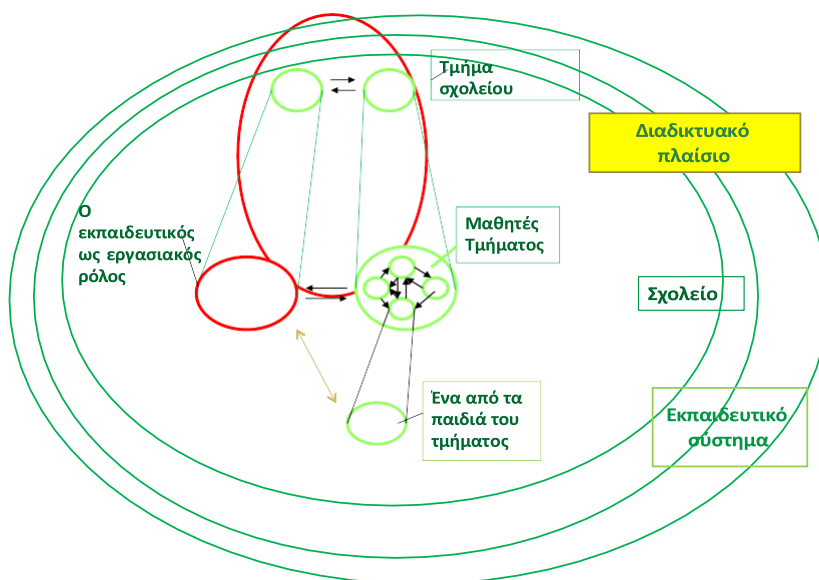
Εργασιακό πλαίσιο

Κοινωνικο-πολιτικοί θεσμοί /σύστημα

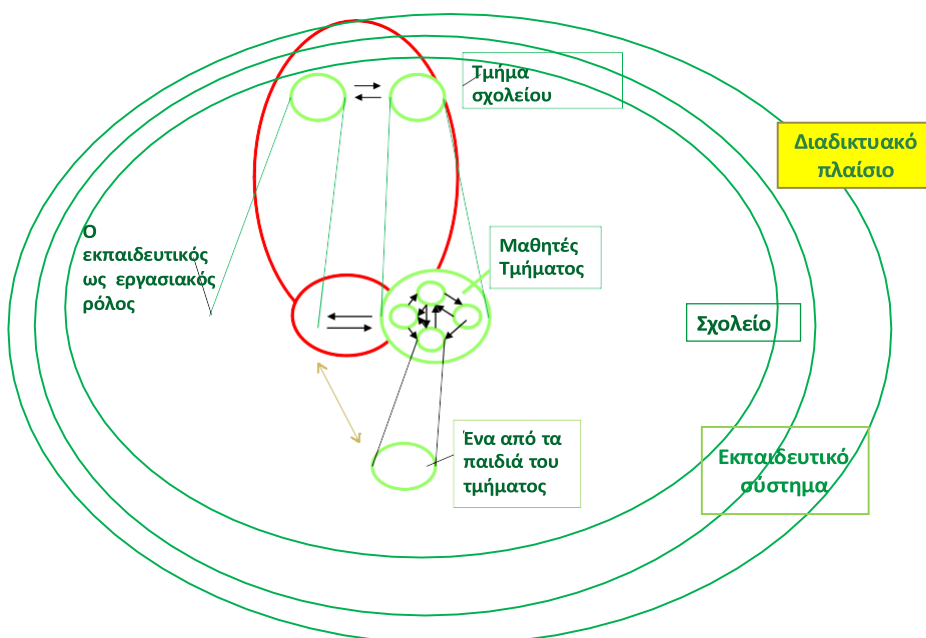
Το διαδίκτυο ως άυλο και διαμεσολαβητικό μέσο



Σχήμα 1



Σχήμα 2



Ο εκπαιδευτικός αντιλαμβάνεται ότι απαιτείται να εμπλέκεται στη διαδικασία
 ανίχνευσης νέων τρόπων κινητοποίησης, επικοινωνίας και εκπαίδευσης των μαθητών (βλ.
 Σχήμα 2). Εν προκειμένω, καλείται να εμπλακεί γνωστικο-συναισθηματικά στην εφαρμογή
 ενός **νέου παιδαγωγικού παραδείγματος (paradigm) μαθαίνοντας ο ίδιος νέες
 δεξιότητες**, και όπως ο κύβος του Rubik (), να εναρμονίζεται με έναν κόσμο που αλλάζει
 ραγδαία.



Ευτυχώς, τα ανθρώπινα συστήματα (που εν πολλοίς αποτελούν το θεωρητικό πλαίσιο μέσα στο οποίο κινείται η προσέγγιση μας για τις ομάδες και τις ομαδικές διεργασίες), έχουν ιδιότητες που μπορούν να αξιοποιηθούν θετικά:

Αλλαγή σε ένα σημείο του συστήματος, επιφέρει αλλαγή σε όλα τα μέρη του Αυτοποίηση: Τα συστήματα αναδημιουργούν μόνα τους τη δομή και τους όρους λειτουργίας τους μέσα στα όρια τους.

Αυτό-οργάνωση: επιλέγουν από μόνα τους με τι και πώς θα αλληλεπιδράσουν. Κινούνται προς ανώτερα επίπεδα οργανωμένης πολυπολοκότητας

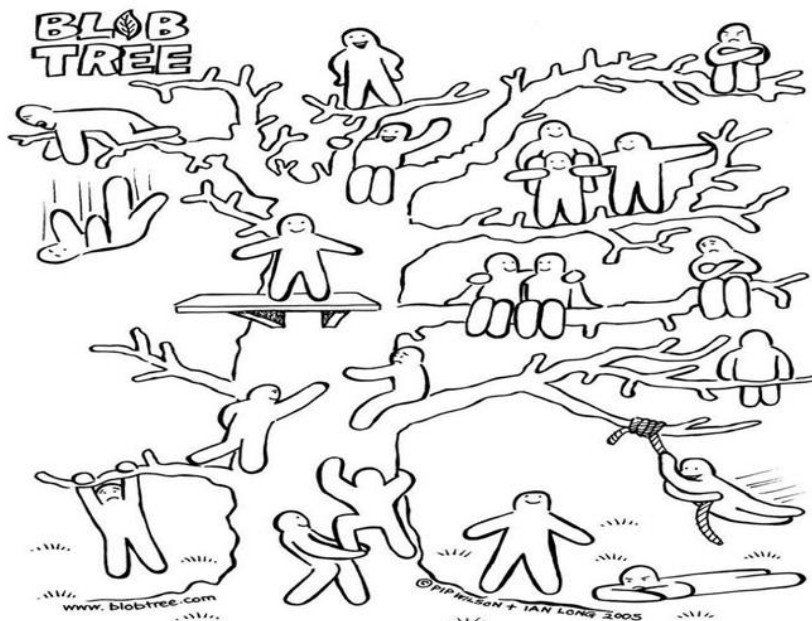
Δυναμική: Αλλάζουν με την πάροδο του χρόνου γιατί είναι συστήματα πράξεων (action agents) (Schippe & Schweitzer, 2003).

Έτσι και οι ομάδες που καλούνται να οργανώσουν ως συστήματα, αλλάζουν, αυτοποιοούνται, αυτο-οργανώνονται έχουν δυναμική και εξελίσσονται εφ' όσον είναι ανοικτές στο καινούργιο.

Ας εμπιστευτούμε τις διεργασίες λοιπόν...



Παράρτημα: Αυτοαξιολόγηση (αυτεκτίμηση, αυτοεικόνα) στην αρχή και στο τέλος του Εργαστηρίου «Πού αισθάνεσαι ότι βρίσκεσαι τώρα πάνω στο Δέντρο (ομάδα);



Βιβλιογραφία

Συγκεκριμένη και Ευρύτερη βιβλιογραφία

- Ανδρουτσόπουλος, Γ. & Κακριδή, Μ. (2010). Γλώσσα των νέων. Αναγνώριση, αποδοχή και κριτική των νεανικών ιδιωμάτων. Στο Β. Βαμβακάς & Π. Παναγιωτοπούλου (επιμ.), *Η Ελλάδα στη δεκαετία του '80. Κοινωνικό, πολιτικό και πολιτισμικό λεξικό* σσ. 86-89. Αθήνα: Το πέρασμα.
- American Academy of Child and Adolescent Psychiatry (2011). The teen brain: Behavior, problem solving, and decision making. Author. Available at https://www.aacap.org/AACAP/Families_and_Youth/Facts_for_Families/FFF-Guide/The-Teen-Brain-Behavior-Problem-Solving-and-Decision-Making-095.aspx
- Βασιλόπουλος, Σ., Μπρούζος, Α., Μπαούρδα, Β. (2016). *Ψυχοεκπαιδευτικά Προγράμματα για παιδιά*. Αθήνα: Gutenberg.
- Βασιλόπουλος, Σ., Κουτσοπούλου, Ι. Ρέγκλη, Δ. (2011). *Ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες για παιδιά*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Barlow, M. (2004). *Le Travail en groupe*. Paris: Bordas.
- Benne, K.D. (1964). History of the T-Group in the laboratory setting. In, L.P. Bradford, J.R. Gibb, & K.D. Benne (eds.). *T-Group theory and Laboratory method* (pp.80-135). New York: Wiley.
- Bruner, J. (1990/1997). *Πράξεις Νοήματος*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα. Bruner, J. (2004). *Δημιουργώντας ιστορίες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Corey, M. S., & Corey, G. (2002). *Groups. Process and Practice*. Pacific Grove, California: Brook / Cole Publishing Company.



- Christakis, N. & Fowler, J. (2010). *Συνδεδεμένοι*. Αθήνα: Εκδόσεις Κάτοπτρο.
- Christakis, N. (2019). *Προσχέδιο*. Αθήνα: Εκδόσεις Κάτοπτρο
- Cramer-Azima, F. & Richmond, L.H. (ed), *Adolescent Group Psychotherapy* (monograph), American Group Psychotherapy Association.
- Δίκτυο για τα Δικαιώματα του Παιδιού (2010). (Συντ. Α. Δήμου, Μ. Ζορμπα). *Κατάλογος παιδιών βιβλίων για τα Δικαιώματα του Παιδιού, με την Οπτική της Διαφορετικότητας*. Αθήνα: Εκδόσεις ΑΝΑΤΟΛΙΚΟΣ.
- Έκθεση UNICEF «Η Κατάσταση των Παιδιών στην Ελλάδα 2014». <https://www.taxheaven.gr/attachment/914> Ανακτήθηκε 21/5/2021.
- Forsyth, D.R. (2016)(Επιμ. & Εισαγωγή Α.Παπαστυλιανού). Θεραπευτικές ομάδες. Στο, Μ. Hogg & S. Tidale (Eds.) *Εγχειρίδιο Κοινωνικής Ψυχολογίας: Διεργασίες Ομάδας*. Αθήνα:Gutenberg. Processes.
- Grotsky, Camerer & Damiano (2000). *Group Work with Sexually Abused Children: A Practitioners' Guide*. Sage Publications.
- Hardy, K. & Laszloffy, T. (2007). *Teens who hurt*. London: The Guilford Press.
- Jakiel, A. (1935). Etude Generale basee sur l'enquete. In, Bureau International d' education. *Le travail par equipes a l'ecole*. Publication No 39. Geneve.
- James, J. & John, D. (2018). Change, Challenge, and Prospects for a Diversity Paradigm in Social Psychology. *Social Issues and Policy Review*, 12(1), pp. 7-56
- Κατσαμά, Ε. (2019). *Ο κόσμος από την αρχή*. Αθήνα: UNICEF - Κέντρο Ερευνών για Θέματα Ισότητας (ΚΕΘΙ).
- Lambert, J. (2013). *Digital storytelling: Cupturing Lives, Creating Community*. New
- Malekoff, A. (2007). *Group Work with Adolescents, Principles and Practice*. 2nd.edition. N.Y., Guilford Press.
- Marrow, A.J. (1967). Events leading to the establishment of the National Training Laboratories. *Journal of Applied Behavioral Science*, 3, 144-150.
- Masten, A. S., & Curtis, W. J. (2000). Integrating competence and psychopathology: Pathways toward a comprehensive science of adaptation in development. *Development and Psychopathology*, 12, 529-550.
- Miller, D., & Daniel, B. (2007). Competent to Cope, Worthy of Happiness? How the Duality of Self-Esteem Can Inform a Resilience-Based Classroom Environment. *School Psychology International*, 28(5), 605-622.
- Mohrer P. L. (1989). Adolescent Group Psychotherapy. (Ed. By) F. J. Cramer Azima, L. Richmond. Madison, Connecticut, International Universities Press. Published Online: 1 Apr 2006 <https://doi.org/10.1176/ps.41.10.1148>
- Μουμουλίδου, Μ. (2010). Η εργασία σε μικρές ομάδες και οι πολλαπλές της προσεγγίσεις στο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Στο, Μ.Μουμουλίδου & Γ. Ρεκαλίδου, (επιμ.) *Μικρές Ομάδες στην Εκπαίδευση* (σελ. 89-108). Αθήνα: Τυπωθήτω- Δαρδανός.
- Μπράϊλας, Α.Β. (2011). Δυνητικά βιώματα στις δυνητικές Κοινότητες: Βιώματα στοFacebook vs Βιώματα στον Φυσικό κόσμο. Στο, Μ. Πουρκός & Ε. Κατσαρού (Eds.), *Βίωμα, Μεταφορά και Πολυτροπικότητα: Εφαρμογές στην Επικοινωνία, στην Εκπαίδευση, τη Μάθηση και τη Γνώση*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Νησίδες.
- Μπράϊλας, Α.Β. (2014). *Ψηφιακή Αφήγηση Ιστοριών στην Εκπαίδευση: «Καλοτάξιδες Ιστορίες» και Αφηγηματικό Μωσαϊκό*. Πρακτικά 9^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου ΤΠΕστην Εκπαίδευση. Ρέθυμνο: Ελληνική Επιστημονική Ένωση Τεχνολογιών Πληροφορικής & Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση (ΕΤΠΕ).



- OECD (2016). PISA 2015 Results (Volume I): *Excellence and Equity in Education*. Paris, France: OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264266490-en>
- Ong, W. (2002). *Orality and Literacy: The Technologizing of the Word*. Psychology Press.
- Παπαστυλιανού, Α. (2006). Ομαδική ψυχοθεραπεία: Μετανεωτερικές εξελίξεις και το Συνθετικό-Συστημικό Μοντέλο, *Ψυχολογία*, 13 (1), 30-55.
- Πολέμη- Τοδούλου, Μ. (2010). Η συστημική προσέγγιση-Κλειδί για έναν Νέο Εκπαιδευτικό σχεδιασμό. *Μετάλογος*, 18, 82-104.
- Πυρουνάκη-Λιωνή, Μ. (2016). *Ψυχοπαιδαγωγικά εργαλεία της νηπιαγωγού*. Αθήνα: Εκδ. Θυμάρι.
- Rose, S.R. (1998). *Group Work with Children and Adolescents: Prevention and Intervention in School and Community System*. London, Sage Pub.
- Schlippe von A., Schweitzer, J. (2003). *Εγχειρίδιο της Συστημικής Θεραπείας και Συμβουλευτικής*. Θεσσαλονίκη: University Press.
- Schorr, L. (1989). *Within our reach: Breaking the cycle of disadvantage*. New York: Pantheon Books.
- Stephens-Davidowitz, S. (2017). *Everybody lies: What big data, new data, and what the internet can tell us about who we really are*. New York, NY: HarperCollins.
- Στεργίου, Λ. & Σιμόπουλος, Γ. (2019). Με(τά) το κοντέινερ. Διαπολιτισμική ματιά στην εκπαίδευση προσφύγων. Αθήνα: Gutenberg (υπό έκδοση).
- Subrahmanyam, K., & Greenfield, P. (2008). Online communication and adolescent relationships. *he Future of Children*, 18(1), 119–146.
- Τσίτσικα, Α. (2014). Η υγεία των εφήβων. Στο, Γ. Ν. Κυριακού (Επιμ.) *Γενικά για την εφηβεία*. Αθήνα: Μονάδα Εφηβικής Υγείας Παιδιατρική Κλινική Πανεπιστημίου Αθηνών.
- UNICEF-Έκθεση: *Η Κατάσταση των Παιδιών στην Ελλάδα 2017: Τα παιδιά της κρίσης*
<file:///F:/ATHENS%20CITIZEN%20PROJECT/IE%CE%A0%20-%20CE%A0%CF%81%CE%BF%CE%BA%CE%AE%CF%81%CF%85%CE%BE%CE%B7/children-in-greece-20171.pdf>
- World Health Organization. (2017). *Global Accelerated Action for the Health of Adolescents: guidance to support country implementation*. Geneva: WHO.
- Yalom, I.D. and Leszcz, M. (2005). *The Theory & Practice of Group Psychotherapy*, 5th ed. N.Y.: Basic Books.

Ιστότοποι

Έκθεση UNICEF: ΦΤΟΥ ΚΑΙ ΒΓΑΙΝΩ: *Η εργαλειοθήκη δραστηριοτήτων (πολυ) γλωσσικής και κοινωνικο-συναισθηματικής ενδυνάμωσης*.

Κείμενο της Σύμβασης της Κωνσταντινούπολης είναι διαθέσιμο σε τριάντα δύο (32) γλώσσες στον ακόλουθο σύνδεσμο: <https://www.coe.int/en/web/istanbul-convention/text-of-theconvention> <https://www.unicef.org/greece/media/806/>
<https://www.unicef.org/greece>

Τηλεφωνικές Γραμμές

Τηλεφωνική Γραμμή SOS 15900 (σε 24ωρη βάση σε πολλές γλώσσες) Ιστοσελίδα <http://womensos.gr/>



Εθνική Γραμμή SOS 1056 για Παιδιά, Εφήβους και Γονείς (Χαμόγελο του Παιδιού) Εθνική
Γραμμή Παιδικής Προστασίας 1107 (ΕΚΚΑ)
Συνήγορος του Παιδιού: τηλ.: 213-1306600, [https://www.synigoros.gr/?i=childrens-
rights.el](https://www.synigoros.gr/?i=childrens-rights.el)

Υλικό από το youtube

<https://www.youtube.com/watch?v=JOpdhvCBZ28> Συγχώρεση Εφηβοι- παιδιά

<https://www.youtube.com/watch?v=cpijszSrNdJk> (νεοεισερχόμενοι)

<https://www.youtube.com/watch?v=05Elmr65RDg>

<https://www.youtube.com/watch?v=bSOGSDGmNt4> (Για παιδιά)

<https://www.youtube.com/watch?v=0vQYxxSBvPM> (Έφηβοι)



ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΑ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ

ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ: ΖΩ ΚΑΛΥΤΕΡΑ – ΕΥ ΖΗΝ

Η ανάπτυξη των δεξιοτήτων μάθησης και τεχνολογίας μέσα από προγράμματα του Θεματικού Άξονα «Ζω καλύτερα-ΕΥ ΖΗΝ»



Βασιλική Μιχαηλίδου

**Δεξιότητες 21ου αιώνα (4cs)
Δεξιότητες της τεχνολογίας, της μηχανικής και της επιστήμης**



2. Η ανάπτυξη των δεξιοτήτων μάθησης και τεχνολογίας μέσα από προγράμματα του Θεματικού Άξονα «Ζω καλύτερα-ΕΥ ΖΗΝ».

Εισαγωγή

Η θεματολογία των προγραμμάτων του Κύκλου «Ζω καλύτερα -Ευ Ζην» συνδέεται με τους Στόχους Βιώσιμης Ανάπτυξης (ΟΗΕ, 2015) και εντάσσεται στο πλαίσιο αρχών για «Μηδενική πείνα», «Καλή υγεία και Ευημερία», «Ποιοτική Εκπαίδευση», «Ισότητα των φύλων», «καθαρό νερό και αποχέτευση», «Ειρήνη, δικαιοσύνη και ισχυροί θεσμοί» και «Συνεργασία για τους στόχους», με έμφαση στην στόχευση για τη διασφάλιση της υγείας (σωματικής, ψυχικής, πνευματικής) και την προαγωγή της ευημερίας για όλους και σε όλες τις ηλικίες, μέσα από εκπαιδευτικές πρωτοβουλίες ευαισθητοποίησης και ανάληψης δράσης από τους μαθητές-συνειδητούς πολίτες.

Η επιτακτική ανάγκη ανταπόκρισης με επιτυχία σε περιβάλλοντα μάθησης, ζωής και εργασίας και οι συνεχώς μεταβαλλόμενες συνθήκες του σύγχρονου κόσμου προκρίνουν την εστίαση των προγραμμάτων όλων των εκπαιδευτικών συστημάτων στην αποτελεσματική ανάπτυξη των δεξιοτήτων του 21^{ου} αιώνα ξεκινώντας από την πρωτοσχολική ηλικία, σύμφωνα και με όσα προτάσσονται στη Διεθνή Σύμβαση για τα δικαιώματα του παιδιού για τους σκοπούς της εκπαίδευσης(άρθρο 29). Επίσης, στο κοινό δελτίο των οργανισμών UNESCO, WFR, UNICEF και WHO (2020) τονίζεται ο σημαντικός ρόλος της εκπαίδευσης σε θέματα υγείας και διατροφής για την προώθηση της ισότητας και της συμπερίληψης.

Τα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα προσδιορίζονται ως οι κατεξοχήν υπεύθυνοι φορείς για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων του 21^{ου} αιώνα, παρέχοντας ευκαιρίες για την εκμάθηση και την εφαρμογή των ήπιων δεξιοτήτων. Συγκεκριμένα, ως προς τα περιεχόμενα του πεδίου Ζω καλύτερα- ΕΥ ΖΗΝ, γίνεται λόγος για γραμματισμό στην υγεία και την ευημερία (WHO,1997), υποδεικνύοντας μία πλούσια δέσμη λειτουργικών γνώσεων, στάσεων και δεξιοτήτων των εκπαιδευόμενων. Επισημαίνεται ότι ο «γραμματισμός υγείας» μεταδίδει σημαντική γνώση σχετικά με τις υγιείς συμπεριφορές και εκπαιδεύει τους μαθητές σε δεξιότητες κριτικής σκέψης, προκειμένου να απορρίψουν επιβλαβείς μύθους και παρανοήσεις σχετικά με την υγεία. Ο όρος Υγεία νοείται ολιστικά και, σύμφωνα με το Καταστατικό του WHO, αναφέρεται σε «μια κατάσταση πλήρους σωματικής, νοητικής και κοινωνικής ευεξίας και όχι απλώς η απουσία νόσου ή αναπηρίας». Η ανάπτυξη των δεξιοτήτων κριτικής σκέψης κρίνεται ότι μπορεί να θεραπεύει καταστάσεις σοβαρού κινδύνου για την υγεία και την ευημερία. Οι κριτικά σκεπτόμενοι πολίτες είναι σε θέση να προασπιστούν τα δικαιώματά τους στην υγεία και στην εκπαίδευση και να συνδράμουν στην ανάπτυξη ενός βιώσιμου και υγιούς μέλλοντος των κοινωνιών και των χωρών τους (UN,WFR,UNICEF & WHO, 2020).

Η εκπαίδευση σε θέματα υγείας και ευημερίας προϋποθέτει και καλλιέργει δεξιότητες επικοινωνίας όπως να αποκτήσουν, να αντιληφθούν και να κατανοήσουν βασικές πληροφορίες για την υγεία και κριτικές δεξιότητες για να τις αξιοποιούν στη λήψη κατάλληλων αποφάσεων, να απευθύνονται στις υπηρεσίες υγείας, να κατανοούν τη σημασία των μέτρων πρόληψης, της σωστής διατροφής, της άσκησης και της αποφυγής κινδύνου, να θέτουν προσωπικούς στόχους για την υγεία και να παρακολουθούν την εξέλιξη τους, καθώς και δεξιότητες συνεργασίας όπως να κατανοούν την εμβέλεια των θεμάτων υγείας σε εθνικό και διεθνές επίπεδο, να γνωρίζουν του παράγοντες που επηρεάζουν την ποιότητα του περιβάλλοντος ζωής και να κινητοποιούνται σε αυτή την κατεύθυνση κτλ.(Ρ21, 2019).

Σε αυτή την κατεύθυνση, με τη δράση «Εργαστήρια Δεξιοτήτων» επιχειρείται να μετασηματιστεί το παιδαγωγικό παράδειγμα και το σχολικό κλίμα προς την κατεύθυνση της εργαστηριακής και βιωματικής μάθησης, των συνεργατικών πρακτικών και της εύρεσης λύσεων για τα προβλήματα της σχολικής κοινότητας, της κοινωνίας και της ζωής εν γένει»



(Αστέρη & Παπαδοπούλου, 2021). Η δράση είναι συγκροτημένη σε τέσσερις Θεματικούς Κύκλους, όπως αυτοί προκύπτουν από τους Παγκόσμιους Δείκτες Αειφόρου Ανάπτυξης και σε τέσσερις ενότητες δεξιοτήτων του 21^{ου} αιώνα, κατανοημένες σχηματικά για λόγους καλύτερης οργάνωσης. Στην πραγματικότητα, όλα αυτά συνυφαίνονται και αλληλοεπιδρούν δυναμικά, η ανάπτυξη των επικοινωνιακών δεξιοτήτων προωθούν, καθορίζουν (την) και καθορίζονται από την ανάπτυξη των δεξιοτήτων συνεργασίας, των κοινωνικών δεξιοτήτων, των δεξιοτήτων σκέψης αλλά και των ψηφιακών δεξιοτήτων, εφόσον επιλέγεται η χρήση τεχνολογικών μέσων, εφαρμογών, συσκευών και εργαλείων, για λόγους έρευνας, επικοινωνίας, συνεργασίας, δημιουργίας κτλ. Εδώ θα συζητήσουμε για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων μάθησης και των ψηφιακών δεξιοτήτων σε περιεχόμενα που εντάσσονται στη θεματική περιοχή Ζω Καλύτερα-ΕΥ ΖΗΝ.

ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ: Σύντομη περιγραφική παρουσίαση

1. Δεξιότητα της επικοινωνίας

Στην Προσχολική Εκπαίδευση, τα μικρά παιδιά ενθαρρύνονται να εκφραστούν με όλες τις φυσικές τους γλώσσες, τις «χίλιες γλώσσες των παιδιών», χρησιμοποιώντας κώδικες και σύμβολα πλουραλιστικά, που συμπεριλαμβάνουν λέξεις, κίνηση, σχέδια, ζωγραφική, κατασκευές, πλαστική, δραματοποίηση, μουσική, μέσα από κάθε κανάλι και χρησιμοποιώντας κάθε μέσο (Edwards, Gandini & Forman, 2003). Δημιουργούν και εκφράζονται με παραστατικά και γραφικά συστήματα συμβόλων, μιας και δεν είναι ακόμη ικανά να χειρίζονται με επάρκεια τα συμβατικά συμβολικά συστήματα της γραφής και ανάγνωσης, τις αποκαλούμενες «σκληρές δεξιότητες». Στο Πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου, μέσα από την υλοποίηση προγραμμάτων ανάπτυξης δεξιοτήτων επικοινωνίας επιδιώκεται η αναβάθμιση της επάρκειας των μαθητών για αποτελεσματική επικοινωνία, και στο πλαίσιο της συζήτησης για την υγεία, αυτό σημαίνει να «είμαστε ικανοί να εκφράζουμε τον εαυτό μας, λεκτικά και μη λεκτικά, με κατάλληλους τρόπους για την κοινωνία μας. Να εκφράζουμε απόψεις και επιθυμίες, αλλά και ανάγκες και φόβους. Επίσης, σημαίνει ότι είμαστε ικανοί να ζητήσουμε συμβουλές και βοήθεια όταν τις χρειαζόμαστε» (WHO, 1997:2).

Στο πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου, οι ποικίλες δραστηριότητες των παιδιών όπως η ζωγραφική, οι κατασκευές κτλ., εκλαμβάνονται ως αυθεντικοί τρόποι αναπαράστασης και επικοινωνίας που αναπτύσσουν την επικοινωνιακή ικανότητα τους και προτείνονται πρακτικές ιδέες για δράσεις που προωθούν την ανάπτυξη της επικοινωνιακής τους ικανότητας και, παράλληλα, των δεξιοτήτων δημιουργικότητας με την χρήση των παραστατικών τεχνών και την αλληλεπίδραση μεταξύ όλων των γνωστικών συστημάτων από κάθε μαθησιακή περιοχή. Σε αυτό το πλαίσιο, τα παιδιά εμπλέκονται σε δραστηριότητες μάθησης με ευφάνταστους και δημιουργικούς τρόπους, όπως το να «διαβάζουν» τις δικές τους ζωγραφιές και τις ζωγραφιές των άλλων, να αποκωδικοποιούν σχήματα, σύμβολα, χρώματα κτλ., να αντιμετωπίζουν κριτικά τη δουλειά τους- να (αυτό) αξιολογούνται, αλλά και τη δουλειά των άλλων-να (ετερο)αξιολογούν, να δέχονται τις κρίσεις, τα σχόλια και τις παρατηρήσεις των άλλων, να εξηγούν και να λογοδοτούν για τις ενέργειές τους, να αναστοχάζονται, να επιχειρηματολογούν, να τεκμηριώνουν την άποψή τους απαντώντας στο ερώτημα «Τι σε κάνει να το λες αυτό;» (τεχνικές στοχαστικών ερωτημάτων). Μία ερώτηση που ο/η εκπαιδευτικός επιβάλλεται να συμπεριλάβει σε όλες τις συζητήσεις της ομάδας, να παρακινήσει τους μαθητές να αναπτύξουν επιχειρήματα και να τεκμηριώσουν με αποδείξεις τους ισχυρισμούς τους, να αναπτύξουν δεξιότητες κριτικής σκέψης.

Το Πλαίσιο Αναφοράς Ικανοτήτων για Δημοκρατικό Πολιτισμό (CDC'S) μάς παρέχει ένα αναλυτικό εργαλείο για τον προσδιορισμό του βαθμού επάρκειας των εκπαιδευόμενων, βάσει περιγραφικών δεικτών (δηλώσεις που περιγράφουν ορατές συμπεριφορές και υποδηλώνουν ότι το ενδιαφερόμενο άτομο έχει φτάσει σε ένα συγκριμένο επίπεδο επάρκειας ως προς μια ικανότητα), σε ένα μεγάλο αριθμό ικανοτήτων. Μεταξύ αυτών, οι



βασικές δεξιότητες επικοινωνίας «ακρόαση και παρατήρηση» περιγράφονται με δείκτες που προσδιορίζουν το βαθμό επάρκειας του μαθητή, σύμφωνα με τη ρουμπρίκα: Σε αρχόμενο βαθμό, «όταν ακούει προσεκτικά τις διαφορετικές απόψεις και τους άλλους», σε αναπτυσσόμενο βαθμό, «όταν παρακολουθεί τις χειρονομίες των ομιλητών και συνολικά τη γλώσσα του σώματος για να μπορεί να διαπιστώνει το νόημα των λόγων τους», σε ικανοποιητικό βαθμό, «όταν μπορεί να ακούει αποτελεσματικά ώστε να αποκρυπτογραφεί τα νοήματα και τις προθέσεις του άλλου», και σε εξαιρετικό βαθμό, «όταν δίνει προσοχή σε όσα οι άλλοι υπονοούν, αλλά δε λένε, και όταν παρατηρεί πώς άνθρωποι με άλλους πολιτισμικούς δεσμούς αντιδρούν στην ίδια κατάσταση». Αντίστοιχα, «η γνώση και η κριτική κατανόηση της γλώσσας & επικοινωνίας» σε βασικό επίπεδο επάρκειας περιγράφεται από το δείκτη «όταν μπορεί να εξηγήσει πώς ο τόνος της φωνής, η οπτική επαφή και η γλώσσα του σώματος συμβάλλουν στην επικοινωνία» (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, τ.1,2020). Οι παραπάνω δείκτες μας βοηθούν να αναγνωρίσουμε τι είναι σε θέση να κάνουν τα παιδιά και, σε συνδυασμό με τους στόχους του αναλυτικού προγράμματος για το νηπιαγωγείο στην περιοχή της έκφρασης και επικοινωνίας, να προγραμματίσουμε ανάλογες παρεμβάσεις για την εντατικοποίηση των διαδικασιών μάθησης και την επίτευξη υψηλότερων επιπέδων επάρκειας.

2. Δεξιότητα της συνεργασίας

Στο Νηπιαγωγείο, η εργασία σε μικρές και μικτές (ανομοιογενείς) ομάδες συνιστά την πλέον παραγωγική μαθησιακή διαδικασία για την εκπαίδευση των παιδιών σε δεξιότητες συνεργασίας και επικοινωνίας, την ανάδειξη της δημιουργικότητας τους, την ανάπτυξη κριτικού στοχασμού επί συγκεκριμένων προβλημάτων, την καλλιέργεια κοινωνικών σχέσεων και δεξιοτήτων και έχει θετικά αποτελέσματα στην ποιότητα των γνώσεων που επιτυγχάνονται μέσα από (ομαδο)συνεργατικές διαδικασίες μάθησης. Προϋπόθεση για την ανάπτυξη συνεργατικών σχέσεων μεταξύ των μικρών παιδιών, είναι η εδραίωση της πεποίθησης του «ανήκειν» σε μία ομάδα ίσων και αλληλέγγυων άλλων ομηλικών. Τίθεται το ερώτημα: Πώς επιτυγχάνεται αυτό; Είναι αποτελεσματικό να προσβλέπουμε στην αυθόρμητη επιθυμία και την αυτόβουλη δράση των μικρών παιδιών;

Οι έρευνες δείχνουν ότι ο σχεδιασμός και η υλοποίηση ενός ετήσιου προγράμματος δραστηριοτήτων παιγνιώδους χαρακτήρα, με εξελικτικούς στόχους για την εμπέδωση του αισθήματος του «ανήκειν» σε ομάδα, διασφαλίζει τη δημιουργία ενός ευνοϊκού κλίματος για την υλοποίηση προγραμμάτων ανάπτυξης όλων των δεξιοτήτων ανεξαιρέτως. Δραστηριότητες που εκκινούν από την «ανάπτυξη των αισθημάτων ασφάλειας και εμπιστοσύνης μεταξύ των παιδιών, περνούν στην καλλιέργεια επικοινωνιακών δεξιοτήτων όπως η ακρόαση, η δημόσια ομιλία, η διαπραγμάτευση κλπ., συνεχίζουν στην εκπόνηση δραστηριοτήτων που απαιτούν τη συνεργασία μεταξύ των μελών της ομάδας και καταλήγουν στην πιο σύνθετη μορφή δραστηριοτήτων που αφορούν στην επίλυση προβλημάτων και προαπαιτούν την επιτυχή ανταπόκριση σε όλα τα προηγούμενα στάδια» (Αυγητίδου, 2008).

Στην πράξη, η συνήθης τακτική της αριθμητικής κατανομής του συνόλου των μαθητών μιας τάξης σε μικρές και μικτές ομάδες με κοινή εργασία, δεν προδικάζει την ανάπτυξη συνεργασίας μεταξύ τους, δε συνιστά σχήμα «ομαδοσυνεργατικής» διαδικασίας. Τα κριτήρια που αποφασίζουν μία συνεργατική σχέση, απέχουν από την παράλληλη εργασία παιδιών με το ίδιο έργο σε ομάδες. Η συνεργασία καλλιεργείται μέσα από τη σύνδεση, την κοινή συμφωνία στο έργο που αναλαμβάνουν, την κατανομή των ρόλων μεταξύ τους και τη συνδρομή όλων, τη θετική αλληλεπίδραση, την αλληλοβοήθεια και τη υποστήριξη μεταξύ των μελών.

Επίσης, μία άλλη κατάσταση που δοκιμάζεται ο βαθμός επάρκειας της δεξιότητας της συνεργασίας, είναι οι περιπτώσεις που προκύπτει η ανάγκη για την επίλυση ενός προβλήματος, όπως μία σύγκρουση μεταξύ συμμαθητών. Το μοντέλο που προτείνεται είναι η διαπραγμάτευση της σύγκρουσης να γίνεται συνεργατικά. Η/Ο εκπαιδευτικός διαθέτει στα



παιδιά το χώρο και το χρόνο που χρειάζονται και τα παιδιά, αποκλειστικά, αναλαμβάνουν την ευθύνη να διευθετήσουν τις διαφορές τους ακολουθώντας τα βήματα επίλυσης προβλήματος, αφού πρώτα έχουν εκπαιδευτεί σε αυτά μέσα από την πράξη. Έτσι, μαθαίνουν να βασίζονται στις δικές τους ικανότητες και στην ομάδα, ενώ η/ο εκπαιδευτικός επιβλέπει, υποστηρίζει και καθοδηγεί τις προσπάθειες των παιδιών μόνο όταν διαπιστώσει ότι οι δεξιότητες τους είναι ακόμη ανεπαρκείς. Πώς μπορούμε να γνωρίζουμε ότι τα παιδιά έχουν αναπτύξει ικανοποιητικά τις δεξιότητές τους;

Η επάρκεια στις Δεξιότητες Επίλυσης Συγκρούσεων, στο «Πλαίσιο Ικανοτήτων Αναφοράς για Δημοκρατικό Πολιτισμό» (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, τ.1, 2020), σύμφωνα με τους περιγραφικούς δείκτες, προσδιορίζεται ως «αρχόμενη, όταν ο μαθητής μπορεί να επικοινωνεί με σεβασμό με τα εμπλεκόμενα στη σύγκρουση μέρη και όταν μπορεί να βρίσκει εναλλακτικές λύσεις για την επίλυση των συγκρούσεων». Στο επόμενο επίπεδο, αναγνωρίζεται ως «αναπτυσσόμενη, όταν μπορεί να στηρίζει άλλους στην επίλυση συγκρούσεων βοηθώντας τους να κατανοούν τις διαθέσιμες επιλογές», σε ανώτερο επίπεδο θεωρείται «ικανοποιητική, όταν μπορεί να ενθαρρύνει τις αντιμαχόμενες πλευρές να ακούνε προσεκτικά η μία την άλλη και να μοιράζονται τις έγνοιες και τις ανησυχίες τους» και, τέλος, στο υψηλότερο επίπεδο «εξαιρετική, όταν καταφεύγει τακτικά στην επικοινωνία για να συνεισφέρει στην επίλυση διαπροσωπικών συγκρούσεων και μπορεί να διαχειρίζεται αποτελεσματικά το στρες, το άγχος και την ανασφάλεια των άλλων σε συγκρουσιακές καταστάσεις» (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, τ.1, 2020). Στο νηπιαγωγείο, η συστηματική εκπαίδευση των παιδιών σε διαδικασίες επίλυσης προβλήματος αποτελεί ουσιαστικό μέρος του προγράμματος και εντάσσεται στο ευρύτερο πλαίσιο της ανάπτυξης προσωπικών και κοινωνικών δεξιοτήτων.

3. Δεξιότητα της δημιουργικότητας

Οι ορισμοί για τη δημιουργικότητα ποικίλουν. Συχνά αναφέρεται ως συνώνυμη της «αποκλίνουσας σκέψης», αυτής δηλ. που έχει την ικανότητα να σπάσει συνεχώς τα σχήματα της εμπειρίας (Ροντάρι, 2001). Τα ποιοτικά χαρακτηριστικά της εντοπίζονται, μεταξύ άλλων, στην ευελιξία της σκέψης, στην πρωτοτυπία των ιδεών, στην προβολή νέων προοπτικών, στους εναλλακτικούς τρόπους κατανόησης και σύλληψης των πραγμάτων, στην εύρεση καινοτόμων τρόπων διαχείρισης απαιτητικών καταστάσεων. Στην περιγραφή των ιδιοτήτων της δημιουργικής σκέψης, δίνεται έμφαση στην αυθεντικότητα και στην αποτελεσματικότητα της, στην ευελιξία, στη σφαιρικότητα και στην εσωτερικότητά της ως διεργασία. Διακρίνει ένα πρόσωπο που στοχάζεται και πράττει με πρωτότυπο τρόπο, αποφεύγει τις κοινοτυπίες, αναζητά λύσεις σε προβλήματα, νιώθει βολικά σε ρευστές καταστάσεις.

Είναι ο μαθητής που έχει πάντα να προτείνει εναλλακτικές λύσεις, που αναπτύσσει νέες και αξιόλογες ιδέες και τις επεξεργάζεται κριτικά: τις αναλύει, τις αξιολογεί και τις τελειοποιεί και επιδίδεται σε μια επίπονη προσπάθεια για να μεγιστοποιήσει τα αποτελέσματα τους, καλωσορίζει την αποτυχία/το λάθος ως μία ακόμη ευκαιρία για να μάθει. Επίσης, διακρίνει την ικανότητα του μαθητή να μαθαίνει και, αξιοποιώντας το προσωπικό του δυναμικό, να οδηγείται σε τεκμηριωμένα συμπεράσματα, απόψεις και αποφάσεις για το θέμα/πρόβλημα που τον απασχολεί ως πρόσωπο ή ως μέλος μιας ομάδας. Ένας δημιουργικά σκεπτόμενος μαθητής μπαίνει στη θέση του άλλου, επιδεικνύει ενσυναίσθηση στις σχέσεις του με τους άλλους, προσεγγίζει ένα πρόβλημα σφαιρικά, μέσα από διαφορετικές οπτικές και πρωτότυπους τρόπους, αναζητά εναλλακτικές λύσεις και ιδέες, παρέχει και λαμβάνει ανατροφοδότηση και απολαμβάνει τη συνεργασία των υπόλοιπων μελών της ομάδας (Μέγα, 2011).

4. Δεξιότητα της κριτικής σκέψης

Η κριτική σκέψη συνιστά μια «εκκεντρική», ενεργητική και πολύπλοκη διεργασία του νου. Δεν πρόκειται για ένα διανοητικό χάρισμα αλλά για την άοκνη ιδιότητα του ανθρώπινου



νου να «ενεργεί» πάνω σε σημαντικά δεδομένα, σε θέματα και καταστάσεις που του προκαλούν το ενδιαφέρον. Ο κριτικά σκεπτόμενος άνθρωπος, κινητοποιεί τη σκέψη του και δεν εσωτερικεύει παθητικά την πρόσληψη της νέας πληροφορίας, δεν αρκείται στο εύκολο και στο προφανές, αλλά προβληματίζεται, αμφισβητεί, στοχάζεται για τις εμπειρίες του, τις αξίες και τις πεποιθήσεις του, αναζητά πολλαπλές ερμηνείες, αναλύει διεξοδικά πληροφορίες κάθε είδους, συγκρίνει και αξιολογεί διαφορετικές απόψεις, συνθέτει και διασυνδέει μεταξύ τους επιχειρήματα, εξετάζει προσεκτικά μία κατάσταση και ικανοποιείται μόνο με αποδείξεις, αναστοχάζεται κριτικά για τις ενέργειες και τα συναισθήματα του σε διαφορετικές καταστάσεις, καταφεύγει τακτικά στην επικοινωνία για να συνεισφέρει στην επίλυση διαπροσωπικών συγκρούσεων (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, τ.1, 2020). Ο κριτικά σκεπτόμενος νους, ορμώμενος από μια πραγματική κατάσταση ή/και με αφορμή ένα ανάγνωσμα θέτει ερωτήσεις του τύπου: «Γιατί συμβαίνει αυτό;» «Ποιος κερδίζει και ποιος χάνει;» «Ποιος είναι υπεύθυνος για αυτό;» «Τι επιχειρήματα υπέρ/κατά αυτού υπάρχουν;» «Πώς έγινε αυτό;» «Θα μπορούσε να γίνει και με άλλον τρόπο;» «Γιατί αυτό είναι μια καλή ιδέα;» «Ποια συνέπεια θα έχει αυτό;» κτλ.

Η συνύφανση των ιδιοτήτων της δημιουργικής και της κριτικής σκέψης μας βοηθάει να σκεπτόμαστε και να ενεργούμε αποτελεσματικά. Η εμπλοκή των παιδιών σε ολιστικές διδακτικές πρακτικές, ειδικά σχεδιασμένες σε αυτή την κατεύθυνση, καλλιεργούν στρατηγικές σκέψης έτοιμες να ενεργοποιηθούν κάθε φορά που καλούνται να χειριστούν αποτελεσματικά προβληματικές καταστάσεις ή να συνεισφέρουν σε μία συζήτηση με τις δικές τους πρωτότυπες ιδέες, αξιολογημένες ως προς τα πιθανά τους αποτελέσματα και οργανωμένες σε ένα συνεκτικό όλο με ειρμό και λογική συνέπεια.

5. Κοινωνικές δεξιότητες

Η εντατική προσπάθεια για την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών σηματοδοτεί τον κοινωνικοποιητικό ρόλο της Εκπαίδευσης και, ιδιαίτερα, της Προσχολικής. Συζητώντας για τις κοινωνικές δεξιότητες αναφερόμαστε «στη γνώση και την ικανότητα του ατόμου να χρησιμοποιεί μια ποικιλία κοινωνικών συμπεριφορών που είναι κατάλληλες σε μια δεδομένη διαπροσωπική σχέση» (Χατζηχρήστου, τ.6, 2011:19-20). Ποιες είναι οι πλέον κρίσιμες δεξιότητες για τη θετική αλληλεπίδραση στα διάφορα κοινωνικά πλαίσια;

Στη βιβλιογραφία αναφέρονται οι διαπροσωπικές δεξιότητες, οι δεξιότητες επίλυσης προβλήματος και επίλυσης συγκρούσεων, οι σχέσεις με συνομήλικους, η αυτοδιαχείριση, η συμμόρφωση κτλ.. Ο βαθμός κατάκτησης και εφαρμογής τους με επιτυχία σε καταστάσεις της ζωής προσδιορίζει αντίστοιχα και το βαθμό κοινωνικής επάρκειας ή ανεπάρκειας και κοινωνικής προσαρμογής του ατόμου. Τα παιδιά δοκιμάζουν, εξασκούν, μαθαίνουν και βελτιώνουν τις κοινωνικές τους δεξιότητες στην πράξη, μέσα από την αλληλεπίδραση με τους εκπαιδευτικούς και τους συνομηλικούς, με βιωματικό τρόπο και σπάνια εκπαιδεύονται σε αυτές με ένα συστηματικό τρόπο. Σε εξειδικευμένα προγράμματα ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης με αναπτυξιακό πρόσημο και εκπαιδευτική συστηματοποίηση (Χατζηχρήστου, τ.6, 2011:41), η καλλιέργεια και η εσωτερίκευση των κοινωνικών δεξιοτήτων προτείνεται μέσα από διάφορες δραστηριότητες, όπως το παιχνίδι ρόλων, οι κατασκευές, οι εικαστικές τέχνες κ.ά., προκειμένου το παιδί να ασκείται σταδιακά, τόσο σε ατομικό, όσο και σε ομαδικό επίπεδο, σε ένα προστατευμένο περιβάλλον που προσφέρει ευκαιρίες αλληλεπίδρασης και ελευθερία έκφρασης του εσωτερικού και του κοινωνικού του «εγώ».

Οι δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα, οι απαραίτητες κοινωνικές και διαπολιτισμικές δεξιότητες, για να διασφαλιστεί ένας αποτελεσματικός τρόπος εργασίας σε ομάδες, προβάλλονται ο σεβασμός στις πολιτισμικές διαφορές και η εργασία με ανθρώπους διαφορετικού πολιτισμικού και κοινωνικού υπόβαθρου, η ανοιχτή ανταπόκριση σε διαφορετικές ιδέες και αξίες και η αξιοποίηση των πολιτισμικών διαφορών για τη δημιουργία νέων ιδεών, η ανάπτυξη καινοτομίας και ποιότητας στην εργασία (P21 ELF, 2019:6), ιδιότητες με έντονες επισημάνσεις της συνεργασίας και της δημιουργικότητας.



Η ανεπαρκής ανάπτυξη κοινωνικών και διαπολιτισμικών δεξιοτήτων, συντείνουν στη δυσλειτουργία των κοινωνικών συστημάτων ζωής, εκπαίδευσης και εργασίας με αποτέλεσμα να εκδηλώνονται συχνά εντάσεις και συγκρούσεις. Στην περίπτωση που οι σχέσεις οδηγούνται εκεί, η διαπραγμάτευση της κατάστασης μεταξύ των μερών, απαιτεί δεξιότητες επίλυσης συγκρούσεων για την αντιμετώπιση, τη διαπραγμάτευση και την επίλυση συγκρούσεων με ειρηνικό τρόπο. Μεταξύ άλλων συμπεριλαμβάνονται η μείωση ή πρόληψη της επιθετικότητας και της αρνητικής διάθεσης, η αποτελεσματική διαχείριση των συναισθημάτων-δυνατότητα ερμηνείας της υποκείμενης συναισθηματικής κατάστασης και των κινήτρων τόσο του εαυτού όσο και των άλλων και διαχείριση της συναισθηματικής έντασης, η ακρόαση και η κατανόηση της διαφορετικής οπτικής των πλευρών που εμπλέκονται σε μια σύγκρουση, η αναζήτηση κοινών τόπων βάσει των οποίων μπορεί να δομηθεί μια συμφωνία μεταξύ των συγκρουόμενων πλευρών, η εξεύρεση επιλογών για επίλυση συγκρούσεων και βελτιστοποίηση πιθανών συμβιβασμών ή λύσεων, η υποστήριξη και καθοδήγηση των εμπλεκόμενων πλευρών ώστε να συμφωνήσουν σε μια βέλτιστη και αποδεκτή λύση της σύγκρουσης κ.ά. (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, τ.1, 2020). Οι δεξιότητες αυτές ασκούνται για την πρόληψη, τη διαπραγμάτευση και την επίλυση της διαφοράς, σε κάθε βήμα της ακολουθίας για την επίλυση μιας σύγκρουσης, λιγότερο ή περισσότερο έντονης, ανάλογα το πλαίσιο και το είδος της διαφωνίας, και είναι δεξιότητες που μαθαίνονται με την κατάλληλη βιωματική εκπαίδευση σε καταστάσεις οικείες και πραγματικές, αυθεντικές.

6. Ψηφιακές δεξιότητες

Στο περιβάλλον του σύγχρονου κόσμου, το πρόταγμα τίθεται με σαφήνεια: «οι αποτελεσματικοί πολίτες και εργαζόμενοι του 21^{ου} αιώνα πρέπει να μπορούν να επιδείξουν μία γκάμα λειτουργικών δεξιοτήτων και δεξιοτήτων κριτικής σκέψης που σχετίζονται με την πληροφορία, τα μέσα και την τεχνολογία» και η εκπαίδευση στις δεξιότητες πρέπει να ξεκινάει από νεαρές ηλικίες. Στο σύγχρονο περιβάλλον, τα παιδιά είναι «αυτόχθονες» πολίτες της τεχνολογικής εποχής, γεννιούνται, ζουν και μεγαλώνουν πλαισιωμένα από ψηφιακές συσκευές. Από πολύ νωρίς διακρίνουν το σκοπό για τον οποίο χρησιμοποιούνται και, πολύ γρήγορα, μαθαίνουν να τις χρησιμοποιούν ανάλογα με τα ενδιαφέροντά τους. Στο περιβάλλον της γενικευμένης χρήσης τους, αυτό που κυρίως επισημαίνεται ως στόχος, πέρα από την εξοικείωση με τις ψηφιακές συσκευές και την εκμάθηση της χρήσης τους, είναι τα παιδιά να ανακαλύψουν τις επικοινωνιακές εφαρμογές τους για τη μάθηση, την επικοινωνία και τη δημιουργία (Battelle For Kids- P21 ELF, 2019), να εξερευνήσουν τις δυνατότητές τους και να τις χειριστούν δημιουργικά για το δικό τους όφελος και της κοινότητας.

Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή έχοντας θέσει ως προτεραιότητα την καλλιέργεια της ψηφιακής ικανότητας των Εκπαιδευτικών Οργανισμών (DigCompOrg) ανέπτυξε το *Πλαίσιο Αναφοράς για την Ψηφιακή Ικανότητα* (DigComp), κοινό για όλες τις εκπαιδευτικές δομές, δομημένο σε ενότητες, υπο-ενότητες και περιγραφητές (δείκτες). Ως ψηφιακή ικανότητα ορίζεται η «ασφαλής και κρίσιμη χρήση των τεχνολογιών της κοινωνίας των πληροφοριών και των επικοινωνιών (ΤΠΕ) για την εργασία, τον ελεύθερο χρόνο και την επικοινωνία» και βασίζεται σε βασικές δεξιότητες ΤΠΕ όπως η χρήση υπολογιστών για την απόκτηση, την αξιολόγηση, την αποθήκευση, την παραγωγή, την παρουσίαση και την ανταλλαγή πληροφοριών καθώς και για την επικοινωνία και συμμετοχή σε συνεργατικά δίκτυα μέσω του διαδικτύου (DigComp).

Στην παρούσα δράση, οι ψηφιακές δεξιότητες αναπτύσσονται διεξοδικά στις περιοχές: Πληροφορίες και επεξεργασία δεδομένων, ψηφιακή επικοινωνία, δημιουργία ψηφιακού περιεχομένου, Ασφάλεια, και Επίλυση Προβλήματος με ψηφιακά μέσα, και με την αναλυτική παρουσίαση των περιγραφικών δεικτών, όπως έχουν προσαρμοστεί για τις ανάγκες του Προγράμματος και της ηλικίας των παιδιών. Προφανώς, για τη διάθεση, την πρόσβαση και την χρήση των συσκευών από τα μικρά παιδιά την ευθύνη και την εποπτεία έχει ο/η ενήλικας



που τα συνοδεύει στις προσπάθειές τους και ο ρόλος του είναι ιδιαίτερα σημαντικός στο να τους μαθαίνει τις λειτουργίες των συσκευών και πώς μπορούν να τις χρησιμοποιούν με ασφάλεια, να τα ενημερώνει για τους κινδύνους κτλ., είναι ο ενδιάμεσος σε αυτή τη σχέση που διευκολύνει, υποστηρίζει, εξηγεί, συνοδεύει τα παιδιά στη γνωριμία τους και την περιήγησή τους στον ψηφιακό κόσμο. Παράλληλα, ο ενήλικας συνομιλεί με το παιδί, του απευθύνει ερωτήσεις, διατυπώνει απορίες, εισάγει στην κουβέντα τους κριτήρια αξιολόγησης για να το βοηθήσει να στοχαστεί κριτικά, να ανακαλύψει και να επιλέξει την αξιόπιστη πληροφορία, να επιλέξει και να παρακολουθήσει το κατάλληλο περιεχόμενο κατανοώντας τη διαφορά μεταξύ πραγματικού και επίπλαστου.

Κατά την υλοποίηση σχεδίων εργασίας, τα παιδιά μαθαίνουν τρόπους ή/και προτείνουν ιδέες για το πώς η εργασία τους μπορεί να υποστηριχτεί από τα ψηφιακά μέσα όπως, π.χ. μια ψηφιακή φωτογραφική μηχανή. Τους δίνεται η δυνατότητα να ασκήσουν, στο βαθμό που κατέχουν, και να αναπτύξουν ψηφιακές δεξιότητες για να αναζητήσουν πληροφορίες στον υπολογιστή πληκτρολογώντας μία λέξη-κλειδί, και με τη βοήθεια του ενήλικα, να διεξάγουν μικρές έρευνες, μέσα από την αναζήτηση σε ειδικούς φυλλομετρητές για παιδιά (Kiddle, KidRex κ.ά.), κατάλληλου πολυμεσικού υλικού (εικόνων, ήχων, βίντεο) ελεύθερων πνευματικών δικαιωμάτων, να αξιολογήσουν ποια πληροφορία είναι χρήσιμη για το σκοπό τους, να χρησιμοποιήσουν (δωρεάν) ψηφιακά εργαλεία και εφαρμογές, για να προσδώσουν παιγνιώδη χαρακτήρα την εργασία τους και να εμπλουτίσουν τα περιεχόμενα της μάθησής τους με υλικό διαφορετικής τεχνολογίας.

Επιλέγουν από το πλήθος των εφαρμογών που προσφέρονται στο διαδίκτυο και (συν)δημιουργούν έργα, όπως κολλάζ εικόνων, αφίσες και διαφάνειες, αλλά και περισσότερο σύνθετα διαδραστικά έργα όπως ψηφιακά βιβλία, βίντεο, αφίσες, παρουσιάσεις, πίνακες ανακοινώσεων κτλ., για να συνθέσουν την παρουσίαση της εργασίας τους με τα δικά τους έργα, να την επικοινωνήσουν με ευρύτερο κοινό και να λάβουν ψηφιακά ανατροφοδότηση (σχόλια, επιβεβαίωση αρεσκείας/likes, σύμβολα συναισθημάτων), στο πλαίσιο ενός μοντέλου συνδημιουργίας με τον ενήλικα σε ρόλο υποστηρικτή, διαμεσολαβητή, επιμελητή και επόπτη, κυρίως για λόγους ασφαλούς περιήγησης στο διαδίκτυο.

Επιλέγοντας τα κατάλληλα εργαλεία, το δικό τους υλικό μετασχηματίζεται (ανακωδικοποιείται) σε ψηφιακή μορφή, όπως π.χ., ένα αυτοσχέδιο επιτραπέζιο παιχνίδι μπορεί να μεταφερθεί σε ψηφιακό περιβάλλον με τη χρήση εφαρμογής, και να δημιουργηθεί μία νέα εκδοχή του, στην ίδια λογική, αλλά σε άλλον κώδικα. Ολοκληρώνοντας τη δράση αυτή, το υλικό, που έχει δημιουργηθεί με τους δύο διαφορετικούς τρόπους στο πλαίσιο μιας συνεργατικής δραστηριότητας, εξετάζεται συγκριτικά, τα παιδιά καλούνται να αναπτύξουν κριτικούς στοχασμούς, να βρουν ομοιότητες, διαφορές, ιδιότητες, λειτουργίες, διαφορετικές χρήσεις, πλεονεκτήματα-μειονεκτήματα κτλ.

Το παιχνίδι συνεχίζεται στη «γωνιά» του οικοδομικού/κατασκευαστικού παιχνιδιού, μια περιοχή που, με τον κατάλληλο σχεδιασμό, υποστηρίζει την ανάπτυξη παιγνιωδών εμπειριών μάθησης, ιδιαίτερα στον τομέα της μηχανικής, όπως τεκμηριώνεται σε ανάλογες εφαρμογές (Christenson & James, 2015). Η τάξη μετατρέπεται σε εργαστήριο. Τα παιδιά ξεκινούν από ένα συγκεκριμένο, πρακτικό ζήτημα που τα απασχολεί, σχεδιάζουν και δημιουργούν κατασκευές καθώς ασχολούνται δημιουργικά με το οικοδομικό υλικό, ενσωματώνουν αναπτυξιακά κατάλληλες δραστηριότητες STEM δίνοντας λύσεις σε προβλήματα που αναδύονται μέσα από την ενασχόλησή τους με το θέμα. Με αυθόρμητο τρόπο, στο πλαίσιο του παιχνιδιού τους και σκεπτόμενα κριτικά και δημιουργικά, βάσει των εμπειριών τους, επιδεικνύουν δεξιότητες μηχανικής: εστιάζουν στο πρόβλημα, προτείνουν λύσεις, σχεδιάζουν, οικοδομούν πρότυπα (π.χ. μία τρισδιάστατη πυραμίδα διατροφής), ελέγχουν την ισορροπία, τη στατικότητα της κατασκευής, εντοπίζουν αδυναμίες και προχωρούν σε διορθώσεις, εμπλέκονται σε διαδικασίες «Σχεδιασμού των Μηχανικών»,



μαθαίνουν με αυθεντικό τρόπο και αναπτύσσουν μια συστάδα ήπιων και σκληρών δεξιοτήτων (Christenson & James, 2015).

Τα τελευταία χρόνια, έχουν ενταχθεί δυναμικά στο πεδίο του παιχνιδιού νέοι φίλοι και, αποδεδειγμένα, καλοί βοηθοί στη διαδικασία της μάθησης: τα επιδαπέδια ρομπότ, μία ιδιαίτερα ελκυστική «παρουσία», που συναρπάζει τους εκπαιδευτικούς και τα παιδιά. Παρατηρούμε πως σταδιακά και με ολοένα αυξανόμενο βαθμό δυσκολίας, περνάμε από τα επιτραπέζια στα ηλεκτρονικά και ψηφιακά παιχνίδια, στα παιχνίδια ρομποτικής. Η αγαπημένη «μελισσούλα» των παιδιών, μέσα από τη δυνατότητα επιλογής και προγραμματισμού της κίνησης σε τέσσερις κατευθύνσεις, τα βοηθά να κατανοήσουν τις έννοιες του προγραμματισμού και τα εισάγει στον κώδικα. Τα παιδιά εκπαιδεύονται στο σχεδιασμό διαδρομών, αρχικά απλών και στη συνέχεια σύνθετων με παρεμβαλλόμενα εμπόδια, χρησιμοποιούν οργανωτές και προγραμματίζουν τη διαδοχή των απαιτούμενων κινήσεων. Διερργασία που προϋποθέτει να έχουν μελετήσει προσεκτικά τα βήματά τους, καθώς κάθε πάτημα του κουμπιού δημιουργεί μία νέα συνθήκη στην ακολουθία των κινήσεων, ένα καθήκον που απαιτεί δεξιότητες κριτικής σκέψης.

Το παιδί-παίκτης είναι αυτός που εξετάζει τις σχέσεις στο χώρο, λαμβάνει αποφάσεις, σχεδιάζει τη διαδρομή και ελέγχει το αποτέλεσμα. Ο/Η εκπαιδευτικός μέσα από αναπτυξιακά κατάλληλες δραστηριότητες σε μαθησιακές περιοχές που σχετίζονται με το αναλυτικό πρόγραμμα, παρουσιάζει το ρομπότ και τις λειτουργίες του, διευκολύνει τα παιδιά στη γνωριμία και την εξοικείωση μαζί του, εισάγει παιγνιώδεις δραστηριότητες και, στη συνέχεια, τα ενθαρρύνει να σχεδιάσουν τους δικούς τους χάρτες κίνησης (δάπεδα με τετραγωνισμένο περιβάλλον), να δημιουργήσουν κάρτες συμβόλων και καρτέλες διαδρομών κτλ., να οργανώσουν το παιχνίδι τους με το ρομπότ σε ένα σύστημα που φέρει τη δική τους υπογραφή. Τα παιδιά εμπλέκονται σε επίπεδο στοχασμών και πράξεων, επινοούν και κατασκευάζουν περιβάλλοντα, οδηγίες και υποστηρικτικό υλικό, και μαθαίνουν να προγραμματίζουν τα επιδαπέδια ρομπότ εξασκώντας δεξιότητες συνεργασίας, επικοινωνίας, κριτικής σκέψης και της δημιουργικότητας.

Μεταξύ όλων των διαρκώς αυξανόμενων δυνατοτήτων για την ανάπτυξη ψηφιακών δεξιοτήτων, ιδιαίτερα σημαντική είναι η δυνατότητα της εξ αποστάσεως επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ τους, με τις/τους εκπαιδευτικούς, τις οικογένειες και, ιδιαίτερα, με άλλες σχολικές μονάδες σε οποιοδήποτε σημείο του παγκόσμιου χάρτη. Η δυνατότητα ίδρυσης ή/και συμμετοχής σε δίκτυα σχολικών μονάδων, στο πλαίσιο διασχολικών συνεργασιών μικρότερης ή μεγαλύτερης κλίμακας, με πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών ή/και των παιδιών, εκφράζει τη βαθιά ανθρώπινη ανάγκη για γνωριμία, συνεργασία, επικοινωνία, αλληλεπίδραση, μοίρασμα, σύνθεση, και μάθηση μεταξύ συναδέλφων και ομηλικών με κοινά ενδιαφέροντα.

Τέλος, με την ολοκλήρωση του σχεδίου εργασίας, δίνεται η ευκαιρία στα παιδιά να αναστοχαστούν για τη διαδικασία και τα ευρήματα της εργασίας τους, να δημιουργήσουν ομαδικά έργα παρουσίασης της δουλειάς τους, να «συντάξουν» το ενημερωτικό μέρος και να φροντίσουν με επιμέλεια το αισθητικό μέρος, σε όποιο βαθμό το καταφέρνουν και με τους τρόπους/εργαλεία που επιλέγουν. Τα παιδιά έχουν πολλές ευκαιρίες να παράγουν τα δικά τους έργα, χειρωνακτικά, αναλογικά, μέσα από δημιουργικές και συνεργατικές διαδικασίες και, στη συνέχεια, με τη συμβολή του ενήλικα σε ρόλο «ειδήμονα», να τα μεταφέρουν στο ψηφιακό περιβάλλον. Ο/Η εκπαιδευτικός είναι πάντα στη διάθεσή τους να τα βοηθήσει να δημιουργήσουν ψηφιακά περιεχόμενα και να προωθήσει τη δουλειά τους.

Μεθοδολογικές προσεγγίσεις για το σχεδιασμό και την υλοποίηση προγραμμάτων

1. Μέθοδος Project

Με την υιοθέτηση των αρχών της Βιωματικής Επικοινωνιακής Διδασκαλίας και τη μέθοδο project-έρευνα σε βάθος ενός θέματος που προκύπτει από τα ίδια τα παιδιά, έχουμε την ευκαιρία να εφαρμόσουμε ένα πλέγμα διδακτικών διαδικασιών που εκκινούν από τις



άμεσες, βιωματικές καταστάσεις, καταστάσεις προβληματισμού από το κοινωνικό περιβάλλον ή κάποιο σημαντικό γεγονός, αντίστοιχο της εμπειρίας της ηλικιακής ομάδας στην οποία αναφερόμαστε. Για την πρόταση και επιλογή θέματος, η ομάδα λειτουργεί συστηματικά και ουσιαστικά: συζητά και συναποφασίζει, προτείνει, σχεδιάζει και υλοποιεί δραστηριότητες, αξιολογεί τη διαδικασία και την εργασία της, εξάγει συμπεράσματα, ελέγχει κριτικά το σύνολο της διαδικασίας και της δράσης των συμμετεχόντων, ως μονάδες και ως μέλη της ομάδας, και παρουσιάζει τα συλλογικά έργα της λειτουργώντας στο οργανωτικό πλαίσιο των ανοικτών διδακτικών διαδικασιών και των ανοιχτών αναλυτικών προγραμμάτων (Χρυσοφίδης, 1998).

Στο κέντρο ενδιαφέροντος βρίσκεται το παιδί και τα βιώματα της καθημερινότητας του, ο κόσμος του παιδιού με τις ανάγκες, τα προβλήματα, τις ανησυχίες και τις απορίες του. Η εκπαιδευτική διαδικασία πραγματώνεται στο πλαίσιο μιας επικοινωνιακής σχέσης με όρους ισότιμης συμμετοχής σε συζητήσεις, αλληλεπιδράσεις και ανταλλαγές, με βασικό ζητούμενο την ατομική και κοινωνική αυτονομία, τον αυτοκαθορισμό, τη χειραφέτηση του παιδιού. Τα παιδιά καλούνται να προτείνουν, να ερευνήσουν, να πράξουν, να ελέγξουν και να μάθουν μέσα από τη διερεύνηση καταβάλλοντας τις δικές τους προσπάθειες και χρησιμοποιώντας όλα τα διαθέσιμα μέσα, και όλη αυτή η κινητοποίηση καλλιεργεί την πεποίθηση ότι έχουν λόγο στα περιεχόμενα της μάθησής τους και τα βοηθά να εσωτερικεύσουν θετικές πληροφορίες για τις δεξιότητές τους και τον εαυτό τους.

Στη φάση του προβληματισμού, τα θέματα εργασίας προκύπτουν μέσα από την καθημερινότητα των παιδιών στον κοινωνικό και φυσικό χώρο της ζωής τους ή ακόμα και από τις προτάσεις του/της εκπαιδευτικού, στο πλαίσιο ενός ανοιχτού διαλόγου για θέματα της επικαιρότητας, άμεσα συνδεδεμένα με το καθημερινό βίωμα των παιδιών. Η εύστοχη επιλογή του θέματος με νόημα για τα παιδιά, η αυθεντικότητα του, η ενεργός συμμετοχή με ελευθερία λόγου στο σχεδιασμό των δραστηριοτήτων, χωρίς λογοκρισία και προκαταλήψεις, η ποικιλία και η πρωτοτυπία των δραστηριοτήτων, καθώς και οι ενορχηστρωμένες προσπάθειες του/της εκπαιδευτικού να τροφοδοτήσει και να ανανεώσει το ενδιαφέρον των παιδιών, όταν παρατηρεί ότι ατονεί, συνιστούν παράγοντες για την επιτυχία της μεθόδου και της εργασίας.

Η ενεργή εμπλοκή των παιδιών σε συμμετοχικές διαδικασίες σχεδιασμού και οργάνωσης της δράσης και η από κοινού σύνταξη ενός προγράμματος εργασίας είναι κεντρικής σημασίας και ιδιαίτερης βαρύτητας για την ουσιαστική ανάληψη της ευθύνης από τα ίδια, της δέσμευσής τους με το έργο. Στον προγραμματισμό οι προσπάθειες όλων των μελών επικεντρώνονται στο σαφή προσδιορισμό των ενεργειών: συγκεκριμένα με το «τι» θα ασχοληθούν, τον επιμερισμό και την ανάληψη καθηκόντων από κάθε παιδί ή την ομάδα του, τις προσφερόμενες πηγές για την αναζήτηση και συλλογή πληροφοριών, τους φορείς και εμπειρογνώμονες που μπορούν να απευθυνθούν για βοήθεια ή/και υποστήριξη στο έργο αξιοποιώντας κάθε δυνατότητα επικοινωνίας, τις εκπαιδευτικές επισκέψεις σε ενδεδειγμένους χώρους, κυρίως με φυσική παρουσία, αλλά και με τη χρήση της τεχνολογίας όπου ή όταν αυτό είναι ανέφικτο, τα έργα που θα παραχθούν με τα μέσα που έχουν στη διάθεσή τους, οι εκδηλώσεις κοινοποίησης και διάχυσης του έργου σε πραγματικό ή/και ψηφιακό χώρο και χρόνο, και άλλες αποφάσεις για επιμέρους πτυχές κάθε θέματος.

Κατά τη διάρκεια της διεξαγωγής των δραστηριοτήτων και τη συλλογή πληροφοριών επιλέγονται πρωτογενείς και δευτερογενείς πηγές, πόροι και μέσα που θα χρησιμοποιηθούν όπως βιβλιοθήκες, διαδικτυακές πλατφόρμες, φυλλομετρητές ιστοσελίδων, ψηφιακά μέσα καταγραφής κτλ., και ο/η εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί έτοιμα ή δημιουργεί τα δικά του εργαλεία καταγραφής όπως ημερολόγιο, έντυπα, ερωτηματολόγια, δελτία, διαγράμματα, ψηφιακές εφαρμογές κτλ.. Το σώμα των πληροφοριών που συγκεντρώνεται, παρουσιάζεται στην τάξη, αναλύεται και αξιολογείται ως προς τη συνάφεια και τη σημασία του και επιλέγονται όσες φωτίζουν σημαντικές πτυχές του ζητούμενου.



Τα παιδιά εργάζονται σε ομάδες διαφορετικού τύπου, στην ευρύτερη ομάδα-ολομέλεια, σε μικρές μικτές ομάδες και κάποιες φορές ανεξάρτητα-ατομικά. Εργαζόμενα σε μικρές ομάδες, τους δίνεται η δυνατότητα να μιλήσουν με μεγαλύτερη άνεση, να ακούσουν τους άλλους και να ακουστούν, να γνωριστούν βαθύτερα, να χτίσουν συνεργατικές σχέσεις, να αναπτύξουν αλληλεγγύη μεταξύ τους, να καλύψουν την ανάγκη τους για αποδοχή, εμπιστοσύνη και ασφάλεια, να βιώσουν ότι ανήκουν σε μια κοινότητα. Έχουν τη δυνατότητα να αναδείξουν τις δεξιότητές τους, να τις εφαρμόσουν στην πράξη για την πρόοδο του έργου που έχουν αναλάβει και, εμπλεκόμενα ενεργά στη διαδικασία της εργασίας τους, μαθαίνουν πως να βελτιώνουν τα αποτελέσματά τους και τις προσωπικές τους δεξιότητες.

Οδεύοντας προς την ολοκλήρωση της διαδικασίας, ο/η εκπαιδευτικός βοηθά κάθε παιδί ξεχωριστά, τη μικρή ομάδα, αλλά και τη συνολική ομάδα, να αξιολογήσουν όσα έχουν καταφέρει στην πορεία της εργασίας τους, να αξιολογήσουν τη συνεργασία που αναπτύχθηκε σε δραστηριότητες του έργου τους, να εκτιμήσουν τα δικά τους επιτεύγματα, αλλά και εκείνα των άλλων, το βαθμό επίτευξης των αρχικών στόχων βάσει συγκεκριμένων κριτηρίων. Να στοχαστούν κριτικά συγκρίνοντας τις αρχικές τους προσδοκίες με τα τελικά αποτελέσματα, εντοπίζοντας τις αλλαγές στα περιεχόμενα της μάθησής τους, τα λάθη που, πιθανά, να συνέβησαν, τις μελλοντικές βελτιώσεις και να συμφωνήσουν σε συμπεράσματα.

Η εργασία, σε όλες τις φάσεις της, αντιμετωπίζεται κριτικά και εποικοδομητικά για τη βελτίωση των επόμενων προσπαθειών τους και την αναβάθμιση του τρόπου επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ των μελών της ομάδας. Τα παιδιά έχουν αποκτήσει νέες στρατηγικές και δεξιότητες καθώς και νέα εμπιστοσύνη που τους συνοδεύει στη μελέτη του επόμενου θέματος (Katz & Chard, 2004). Επιστέγασμα αυτών είναι η κορύφωση και η διάχυση του έργου με την αξιοποίηση της τεχνολογίας, τη δημιουργία παρουσιάσεων, αναρτήσεων σε ιστοσελίδες, κοινωνικά δίκτυα κτλ., ή/και τη διοργάνωση δημόσιας εκδήλωσης με την πρόσκληση κοινού, όπου παρουσιάζεται η ιστορία του project. Η ομάδα εργαζόμενη συνεργατικά φροντίζει ώστε το τελικό προϊόν να διατρέχει το έργο στο σύνολό του, να συνοψίζει τη διαδικασία που έχει ακολουθηθεί στα κεντρικά σημεία της, να παρουσιάζει την προβληματική που έχει αναπτυχθεί με εύληπτο τρόπο.

2. Μάθηση Βάσει Έργου (Project Based Learning/ PBL)

Η μάθηση μέσα από την εργασία (Dewey), η προσωπική κινητοποίηση και εμπλοκή του μαθητή στη διαδικασία κατάκτησης της γνώσης, αποτελεί τη θεμελιώδη αρχή της παιδαγωγικής προσέγγισης *Μάθηση βάσει Έργου* (Project-Based Learning/PBL). Οι ερευνητές της μεθόδου την ορίζουν ως ένα διδακτικό μοντέλο που στοχεύει στην ανάπτυξη κρίσιμων δεξιοτήτων του 21ου αιώνα και στην ανάπτυξη αξιών (Larmer, Mergendoller, & Boss, 2015). Δομείται στη διαδοχή συγκεκριμένων βημάτων και εκτείνεται σε διάρκεια αρκετών εβδομάδων. Τα βήματα αναφέρονται στην επιλογή ενός θέματος ή ενός ανοιχτού ερωτήματος, στον προγραμματισμό της εργασίας, τη συλλογή πληροφοριών, την οργάνωση τους και τη λήψη απόφασης, στην προετοιμασία των παραγόμενων έργων, στην παρουσίαση τους σε κοινό και τον αναστοχασμό για την εμπειρία μάθησης, την αυθεντική αξιολόγηση (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, τ.3, 2020:36).

Η πρώτη δήλωση σχετικά με το πλαίσιο αρχών της μεθόδου είναι η έμφαση σε αυτό που κάνει ο μαθητής. Οι προγραμματισμένες μαθησιακές δραστηριότητες είναι μαθητοκεντρικές, διαθεματικές, διεπιστημονικές και μακροπρόθεσμες και διατρέχουν οριζόντια και κάθετα όλες τις περιοχές του Προγράμματος. Οι μαθητές εργάζονται συνεργατικά για να εκτελέσουν τα σύνθετα καθήκοντα που προκύπτουν από ένα «κινητήριο ερώτημα», προσεγγίζοντάς το διεπιστημονικά και μέσα από καινοτόμες προσεγγίσεις (Smith, 2015). Η διαδικασία είναι δομημένη ως σχέδιο εργασίας (project), και διακρίνεται για την άνεση χρόνου που προϋποθέτει, δε σπεύδει να κλείσει μια διδακτική ενότητα και να παρουσιάσει ένα κοινότυπο έργο.



Ο/Η εκπαιδευτικός δε μεταδίδει γνώση αλλά διευκολύνει τους μαθητές να ανακαλύψουν τη γνώση. Οι μαθητές ακολουθούν τις οδηγίες του/της σχετικά με τη διαδικασία, τα βήματα που πρέπει να κάνουν για να φτάσουν στους στόχους τους και, όσον αφορά τα περιεχόμενα των δραστηριοτήτων τους, οι αποφάσεις είναι δικές τους. Επιβλέπει την πορεία των εργασιών και μεριμνά να μην παρεκκλίνουν του αρχικού σχεδιασμού τους (Bell,2010). Ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού αποδίδεται χαρακτηριστικά με τη φράση: «Το βασικό όργανο του/της είναι η ερώτηση, όχι η απάντηση» (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, τ.3, 2020:36).

Επιστημονικές εργασίες του πεδίου συγκεκριμενοποιούν τα «στοιχεία κλειδιά» που προσδιορίζουν τη διακριτή ταυτότητα της μεθόδου μεταξύ συγγενών προσεγγίσεων (Larmer&Mergendoller,2010). Σημεία κεντρικής σημασίας για την ουσιαστική εφαρμογή της διαδικασίας, που τη διαφοροποιούν σαφώς από τις συνήθεις εφαρμογές «διεκπεραίωσης» σχεδίων εργασίας σε σύντομο χρονικό διάστημα, με προδιαγεγραμμένη έρευνα περιορισμένης εμβέλειας, όπως στρεβλά εφαρμόζεται σε αρκετές περιπτώσεις η μέθοδος project.

Σημείο εκκίνησης είναι ένα «αρχικό γεγονός», μία προβληματική κατάσταση που δεσμεύει την περιέργεια των μαθητών, όπως ερωτήματα που προκύπτουν μέσα από βιώματα και εμπειρίες, συζητήσεις, ταινίες, βιβλία κτλ., και δημιουργούν την επιτακτική ανάγκη για απαντήσεις. Σημειώνεται ότι η σημασία των ερωτημάτων είναι κεντρική σε όλη τη διαδικασία. Σε κάθε φάση, τα ερωτήματα και οι συζητήσεις αποτελούν τη βάση της μαθησιακής διαδικασίας, οδόσημα στη διερευνητική διαδρομή για την εξεύρεση απαντήσεων. Οι μαθητές παίρνουν το χρόνο τους, ενθαρρύνονται να είναι φιλοπερίεργοι, να παράγουν διαρκώς νέες ερωτήσεις, να κάνουν υποθέσεις και να σκέφτονται πρωτότυπες λύσεις. Η ερευνητική εργασία τους αναπτύσσεται σε σχέση με σημαντικά, «κινητήρια ερωτήματα» με νόημα για αυτούς που προσανατολίζουν τις προσπάθειές τους (Smith,2015). Στόχος είναι η σφαιρική διερεύνηση του θέματος, η ολιστική προσέγγιση της μάθησης και η ολόπλευρη ανάπτυξη του μαθητή, ένα έργο που απαιτεί στόχευση, αναζήτηση, προσπάθεια, επιμονή, δεξιότητες, χρόνο και προσωπική δέσμευση.

Οι μαθητές έχουν την ελευθερία «λόγου και επιλογής» για την εργασία τους. Μπορούν να επιλέξουν τους τρόπους που θα διεξάγουν έρευνα, τα κάθε είδους διαθέσιμα εργαλεία που θα χρειαστούν στη δημιουργία και προβολή των έργων τους, τον τρόπο κατανομής καθηκόντων στην ομάδα εργασίας, πάντα σε συνάρτηση με το αναπτυξιακό τους επίπεδο και τις προσωπικές τους κλίσεις-ενδιαφέροντα. Καταλαβαίνουμε ότι, στην περίπτωση των μικρών παιδιών, ο/η εκπαιδευτικός χρειάζεται να τα βοηθά και να τα παρατηρεί, έχοντας πάντα κατά νου τη συνθήκη της διατήρησης των λεπτών ισορροπιών μεταξύ καθοδήγησης και ελευθερίας επιλογών. Τους παρέχει τη «σκαλωσιά», τα βοηθά να προσεγγίσουν τη γνώση λίγο πέρα από αυτό που μπορούν να κάνουν από μόνοι τους, κι αυτό μόνο για όσο το χρειάζονται.

Τα παιδιά εργάζονται σε ένα κοινωνικό περιβάλλον μαζί με τους/τις δάσκαλους/δασκάλες τους, σε μικρές-ανομοιογενείς ομάδες, ανταλλάσσουν ιδέες, ερευνούν και προγραμματίζουν τη δράση τους. Χρησιμοποιούν τις δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα, στο βαθμό που τις κατέχουν και, ταυτόχρονα, τις αναπτύσσουν ασκούμενα, μέσα από την κοινωνική αλληλεπίδραση με συνομήλικους και ενήλικες και μέσα από την ερευνητική εργασία. Έχουν τη δυνατότητα να αξιοποιήσουν την τεχνολογία και τις εφαρμογές We 2.0 σε όλη τη διαδικασία, ιδιαίτερα για να διεξάγουν έρευνα στο διαδίκτυο με ασφάλεια, να επικοινωνήσουν και να συνεργαστούν με άλλους και να δημιουργήσουν ψηφιακά έργα. Επικοινωνούν χρησιμοποιώντας διαφορετικά αναπαραστατικά συστήματα, μοιράζονται τη δουλειά τους, αναπτύσσουν κριτικό στοχασμό και εμβαθύνουν στον πυρήνα του θέματος, καταβάλλουν προσπάθεια να αποκριθούν στις προκλήσεις και συνεργάζονται μεθοδικά σε



ομάδες για την επίτευξη του σκοπού αναπτύσσοντας δεξιότητες προσεκτικής ακρόασης των άλλων.

Ο/Η εκπαιδευτικός παρακολουθεί και καταγράφει τη διαδικασία από κοντά, χρησιμοποιεί στρατηγικές και εργαλεία της περιγραφικής αξιολόγησης και παρέχει διαρκή ανατροφοδότηση στους μαθητές ώστε, μέσα από αναθεωρήσεις και διορθώσεις στην εργασία τους, να παράγουν έργα υψηλής ποιότητας. Η χρήση οργανωτών (πίνακας, ιστόγραμμα κτλ.) καθ' όλη τη διάρκεια της ερευνητικής εργασίας υποστηρίζουν τη συστηματοποίηση της διαδικασίας, τον εντοπισμό του κρίσιμου ερωτήματος προς διερεύνηση, τον προγραμματισμό της έρευνας και την επικέντρωση στο καθήκον. Η εργασία ολοκληρώνεται με τη διοργάνωση εκδήλωσης και τη δημόσια παρουσίαση της σε κοινό, η διάχυση του έργου σε αυθεντικό και κατάλληλο κοινό (Bell, 2010). Οι μαθητές δημιουργούν αντιπροσωπευτικά έργα (ψηφιακά και αναλογικά), αναστοχάζονται για τη δουλειά τους και συνεργάζονται για να γνωστοποιήσουν τα ευρήματά τους, να τα επικοινωνήσουν στο κοινό.

3. Μέθοδος Επίλυσης Προβλήματος

Στα σύγχρονα αναλυτικά προγράμματα η έμφαση δίνεται στη διαδικασία απόκτησης γνώσης και ανάπτυξης δεξιοτήτων, στο πώς σκέφτεται το παιδί για να μάθει, πώς αναπτύσσει δεξιότητες μέσα από «εμπειρίες με νόημα» για το ίδιο. Η μέθοδος του προβλήματος χρησιμοποιείται για την ανάπτυξη των διαδικασιών μάθησης, συνοδευόμενη με σαφή διατύπωση των δεξιοτήτων που χρειάζεται να αναπτυχθούν. Στη βάση της βρίσκεται η ιδέα ότι κινητήριος δύναμη της σκέψης είναι ένα πρόβλημα που μπορεί να το συνειδητοποιήσει ο μαθητής, μια κατάσταση σύγχυσης, αμφιβολίας, ένα εμπόδιο (για το Dewey 1933, στο Χατζηγεωργίου, 2004), μια απροσδόκητη κατάσταση που πρέπει να ξεκαθαριστεί.

Οι καταστάσεις σύγκρουσης μεταξύ παιδιών στο σχολείο προσδιορίζονται ως προβλήματα προς επίλυση. Το πρόβλημα που προκύπτει στην τάξη επιδιώκεται να λυθεί εποικοδομητικά, μέσα από μια συγκεκριμένη διαδικασία διαπραγμάτευσης, προκειμένου να καταλήξουμε σε μια συμφιλιωτική, αμοιβαία αποδεκτή λύση που ικανοποιεί όλες τις πλευρές. Βασική αρχή της διαδικασίας είναι ότι, σε περίπτωση σύγκρουσης, την ευθύνη για την επίλυση της έχουν τα ίδια τα παιδιά που βρίσκονται σε αντιπαράθεση και ότι η παρέμβαση του/της εκπαιδευτικού δε βοηθά στην ανάπτυξη των ανάλογων δεξιοτήτων (Χατζηχρήστου, τ.7, 2011). Ο ρόλος των ενηλίκων είναι να παρέχουν καθοδήγηση, να θέτουν το πλαίσιο της διαδικασίας, να επιτρέπουν στα παιδιά να διαχειρίζονται μόνο τους τις συγκρούσεις να βρίσκονται δίπλα τους, με εμπιστοσύνη στις ικανότητές τους να επιλύουν προβλήματα.

Οι απαραίτητες δεξιότητες για την επίλυση διαπροσωπικών συγκρούσεων όπως, η επιθυμία να επιτευχθεί αμοιβαία μια ωφέλιμη λύση και η κατανόηση των συνεπειών μιας συμπεριφοράς, η εξοικείωση με στοιχεία μη λεκτικής επικοινωνίας και η προσεκτική παρακολούθηση, η κατανόηση της οπτικής του άλλου, η αναζήτηση κοινών στόχων και ενδιαφερόντων, ο σεβασμός στον άλλον και στα ενδιαφέροντά του κ.ά., μαθαίνονται και αναπτύσσονται από τα πρώτα παιδικά χρόνια. Λαμβάνοντας υπόψη τον αναπτυξιακό χαρακτήρα των δεξιοτήτων επίλυσης προβλήματος και με δεδομένο ότι ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά προσχολικής ηλικίας να μάθουν πώς να επιλύουν προβλήματα συνεργαζόμενα με κάποιον άλλον/άλλους και επιδεικνύοντας πολλές φορές ο/η ίδιος/ίδια τη διαδικασία, ακολουθούμε ένα συνεργατικό μοντέλο με τη συμμετοχή όλων των παιδιών στην ομάδα. Επιλογή που σέβεται και υποστηρίζει τις ανάγκες των παιδιών, προωθεί τη διαδικασία μάθησης μέσα από την αλληλεπίδραση, τα βοηθά να εφαρμόζουν στρατηγικές, να ακολουθούν οδηγίες, να αναλύουν και να αιτιολογούν τις πράξεις τους, και τα μυεί σε δημοκρατικές διαδικασίες λειτουργίας της ομάδας και λήψης απόφασης.

Στο παράδειγμα που εξετάζουμε, η διαδικασία επίλυσης του προβλήματος ενεργοποιείται από την ανάγκη να διευθετηθεί μια συγκρουσιακή κατάσταση με την προσδοκία να καταλήξουμε σε μια ικανοποιητική λύση για τα εμπλεκόμενα παιδιά και η



εμπειρία να είναι επωφελής για όλους. Τα παιδιά εμπλέκονται στη διαδικασία επίλυσης προβλήματος, μια αυθεντική μαθησιακή εμπειρία που απαιτεί συγκέντρωση, προσεκτική παρακολούθηση, ενεργητική ακρόαση, ανάλυση και εκτίμηση συμπεριφορών, διατύπωση διευκρινιστικών ερωτημάτων, εύρεση εναλλακτικών λύσεων, εντοπισμό αιτιατών σχέσεων, αναζήτηση απαντήσεων, επιλογή ιδέας, εκτίμηση λάθους, εξαγωγή συμπερασμάτων, αποδοχή ή απόρριψη λύσης κτλ., δυναμικές διεργασίες μέσα από τις οποίες αναπτύσσουν δεξιότητες κριτικής και δημιουργικής σκέψης, κοινωνικές και διαπροσωπικές δεξιότητες.

Στη βιβλιογραφία (Χατζηχρήστου, τ.7 2011:7) προτείνεται η ακολουθία έξι βημάτων με σημείο εκκίνησης τη συμφωνία ως προς τους βασικούς κανόνες, το παιδαγωγικό συμβόλαιο. Είναι σημαντικό τα μέλη της ομάδας να συνομιλήσουν για το τι, το πώς και το γιατί θα εργαστούν ως ομάδα και θα αναστοχαστούν για την εργασία τους. Στη συνέχεια, συλλέγονται πληροφορίες για τη σύγκρουση και για τα συμφέροντα των ενδιαφερόμενων πλευρών. Το λόγο έχουν οι εμπλεκόμενοι και έχει σημασία να εστιάσουμε στα συναισθήματα τους, να μιλήσουν για το πώς νιώθουν για αυτό που συνέβη. Ακολούθως, καθορίζεται το πρόβλημα με σαφήνεια, εντοπίζεται η αιτία που προκάλεσε το αποτέλεσμα, διατυπώνονται προτάσεις για την επίλυση του προβλήματος, και μέσα από τη διαπραγμάτευση στην ομάδα, αναπτύσσεται ένας καταγιγισμός λύσεων.

Όλα τα παιδιά έχουν το λόγο για να εκφράσουν τη δική τους πρόταση, να ανακαλέσουν παρόμοια βιώματα, να προβλέψουν την πιθανή έκβαση, να σκεφτούν σφαιρικά και δημιουργικά, αποφεύγοντας την επανάληψη και τη στερεοτυπία. Στοχάζονται επαγωγικά ως προς τις πιθανές συνέπειες και αξιολογούν κατά πόσο κάθε μία από τις προτάσεις είναι μια καλή και εφαρμόσιμη λύση για το συγκεκριμένο πρόβλημα, προκειμένου να επιλέξουν τις κατάλληλες και εφαρμόσιμες. Όλες οι διαπιστώσεις τους συζητούνται στην ομάδα και σχολιάζονται από την ομάδα σε σχέση με τα προκαθορισμένα κριτήρια για το επιθυμητό αποτέλεσμα. Η διαδικασία ολοκληρώνεται συνεργατικά με την επίτευξη συμφωνίας μεταξύ των ενδιαφερομένων, που δεσμεύει όλη την ομάδα και μπορεί να πάρει τη μορφή ενός νέου κανόνα ή συμβολαίου τάξης. Τα παιδιά αναστοχάζονται για όσα έγιναν, για τη διαδρομή που ακολούθησαν, τα στάδιά της, τα «αδύναμα» σημεία της και προτείνουν βελτιώσεις για μία επόμενη εφαρμογή της. Η έρευνα έχει δείξει ότι η βιωματική συμμετοχή των παιδιών σε ανάλογες διαδικασίες έχει ως αποτέλεσμα να επιλύουν ικανοποιητικά τις συγκρούσεις μόνα τους και, ταυτόχρονα, αναπτύσσουν περαιτέρω τις δεξιότητές τους, με την εφαρμογή τους σε άλλες περιπτώσεις, όπως στη διαμεσολάβηση σε συνομήλικους. Σε αυτήν την προοπτική προτείνεται ο θεσμός του «ειρηνοποιού» στην τάξη του νηπιαγωγείου (Κουρμούση, 2015:253).

Οι ρόλοι στο πλαίσιο της τάξης

1. Ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού

Στις βιωματικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις ο/η εκπαιδευτικός δε μεταδίδει γνώση, ο ρόλος του είναι αυτός του διευκολυντή, αυτού που βοηθάει τα παιδιά να εντοπίσουν προβλήματα της καθημερινότητάς τους και να θέσουν τα ερωτήματα που τα απασχολούν, να εστιάσουν την προσοχή τους σε ένα πρόβλημα ή μια δυσκολία που κινητοποιεί το ενδιαφέρον τους και ευθυγραμμίζεται με τις επιδιώξεις και την πορεία ανάπτυξης του αναλυτικού προγράμματος, να συνεργαστούν και να διερευνήσουν σε βάθος. Συμμετέχει ως ισότιμο μέλος της ομάδας, κάνει και ο ίδιος προτάσεις, δίνει κατευθύνσεις όταν διαπιστώνει ότι η ομάδα συναντά κάποιες δυσκολίες ή παρεκκλίνει, τους παρακινεί να στοχάζονται κριτικά για να βρουν λύσεις σε προβληματικές καταστάσεις και απαντήσεις σε «δύσκολα» ερωτήματα, να θέτουν στόχους και συντονίζει τις ομάδες εργασίας. Διευκολύνει την εργασία των μαθητών ενορχηστρώνοντας τις προσπάθειες τους προς την επίτευξη των στόχων, παρέχει ανατροφοδότηση καθ' όλη τη διάρκεια της εργασίας και τους εμπυχώνει να στοχαστούν κριτικά για τη διαδικασία και τα αποτελέσματα του έργου τους (ατομικά ή



συλλογικά), φροντίζοντας να βρίσκει ισορροπίες μεταξύ της δικής του/της καθοδήγησης και της αυτοκατευθυνόμενης μάθησης των μαθητών.

Είναι συνεργάτης των μαθητών, δημιουργεί τις συνθήκες, παρέχει το χώρο και το χρόνο, υποστηρίζει συμμετοχικές διαδικασίες και εφαρμόζει τεχνικές ενεργητικής προσοχής, στο πλαίσιο ενός ανοιχτού, δημοκρατικού διαλόγου με τη συμμετοχή όλων, όπου κάθε άποψη, έχει τη δική της αξία στη συζήτηση. Παρέχει ευκαιρίες να αναπτύξουν αλληλεγγύη μεταξύ τους, να δίνουν στήριξη και ανατροφοδότηση ο ένας τον άλλο, να στοχάζονται για όσα πέτυχαν, ανακάλυψαν και κατέκτησαν και για τις μεταξύ τους αλληλεπιδράσεις. Σχολιάζει ως συνοδοιπόρος και κριτικός φίλος, φωτίζει όψεις του υπό διερεύνηση θέματος για να εμβαθύνουν και να ανακαλύψουν τη γνώση με τις δικές τους προσπάθειες, διασφαλίζοντας ότι η εργασία τους επικεντρώνεται σε βαθιά κατανόηση της προς διερεύνησης έννοιας.

Ενδιαφέρεται για το βαθμό ανάπτυξης των δεξιοτήτων των μαθητών, παρατηρεί και καταγράφει τη συμπεριφορά τους, τους τρόπους συνεργασίας με τους άλλους, τους στοχασμούς, τις δηλώσεις τους κτλ., και κρατάει σημειώσεις στο «Παιδαγωγικό Ημερολόγιο» του/της, συμπληρώνει ρουμπρίκες και χρησιμοποιεί (αυτοσχέδια ή τυποποιημένα) αναλογικά ή/και ψηφιακά εργαλεία καταγραφής για τη συλλογή τεκμηρίων που στοιχειοθετούν την εικόνα του μαθητή και την πορεία της προόδου του.

2. Ο ρόλος των μαθητών

Το ζητούμενο για τα παιδιά που φοιτούν στο νηπιαγωγείο, είναι να αναπτυχθούν ολόπλευρα ως προσωπικότητες, να δημιουργήσουν σχέσεις φιλίας και συνεργασίας με τα υπόλοιπα παιδιά, να επικοινωνούν και να εκφράζονται με κάθε τρόπο και μέσο, να καλλιεργούν τις βασικές τους ικανότητες, την κριτική και δημιουργική σκέψη, σε ένα προστατευμένο και πλούσιο σε ερεθίσματα κοινωνικό περιβάλλον που προωθεί την προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη τους.

Η επικοινωνία στο νηπιαγωγείο, σε σημαντικό μέρος, αναπτύσσεται στην κεντρική σκηνή του, στην «παρέα», όπου κάθε παιδί συμμετέχει ενεργά και ισότιμα στη διαδικασία της συζήτησης, αλλά και σε μικρότερες ομάδες παιχνιδιού ή εργασίας, ακόμη και σε πιο μικρά σχήματα, τις «δυάδες» των φίλων. Σε ένα φιλικό περιβάλλον με αποδοχή, εμπιστοσύνη και ασφάλεια, κάθε παιδί παρακινείται να εκφράζεται προσωπικά στις συζητήσεις, στους προβληματισμούς, να διαχειρίζεται αποτελεσματικά το χρόνο και την εργασία του, να χρησιμοποιεί κάθε διαθέσιμο υλικό και μέσο με δημιουργικότητα, να αξιοποιεί τις γνώσεις του, να πειραματίζεται εκτελώντας δοκιμές, να αυτοσχεδιάζει με φαντασία, να παρατηρεί προσεκτικά και, επειδή, η παράθεση των καταστάσεων, των ενεργειών και των δυνατοτήτων του παιδιού στο πλαίσιο του νηπιαγωγείου δεν μπορεί να είναι εξαντλητική, αρκεί να τονίσουμε ότι επιδιώκεται να συμμετέχει ενεργά και ολόπλευρα σε όλες τις μαθησιακές διαδικασίες.

Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας συμμετέχουν σε ερευνητικές δραστηριότητες μικρής κλίμακας, στο μέτρο που αναμένεται από την ηλικία τους, για να λύσουν ένα δικό τους πρόβλημα, να απαντήσουν σε ένα «προκλητικό» ερώτημα, να ανταποκριθούν σε ένα καθήκον που ανέλαβαν χρησιμοποιώντας όλα τα εκφραστικά τους μέσα. Αναζητούν πληροφορίες σε προσιτές στα ίδια πηγές, επιλέγουν τις έγκυρες και κατάλληλες πληροφορίες και τεκμηριώνουν τις επιλογές τους. Υποστηρίζουν τις απαντήσεις τους, επιχειρηματολογούν διατυπώνοντας απόψεις με τρόπο πειστικό, ακούν το συνομιλητή τους και ανταλλάσσουν ιδέες για να συνθέσουν συνεργατικά μια πρόταση-λύση, ανακαλύπτουν και εφαρμόζουν τη νέα γνώση μέσα από τη δική τους προσπάθεια. Τέλος, προετοιμάζουν και παρουσιάζουν τη δουλειά τους σε κοινό, πέρα από τους συμμαθητές τους και τον/την εκπαιδευτικό τους και έτσι βελτιώνουν τις δεξιότητές τους για ομιλία σε κοινό και παρουσίαση έργου. Το πρόγραμμα του νηπιαγωγείου είναι ενιαίο, ανοιχτό, ευέλικτο, πλουραλιστικό, διαθεματικό, και ο χρόνος που διατίθεται για την ανάπτυξη δεξιοτήτων είναι προς όφελος των παιδιών.



3. Μεθοδολογία αξιολόγησης

Τα Εργαστηρίων Δεξιότητων υιοθετούν την Περιγραφική Αξιολόγηση για την αξιολόγηση του μαθητή, με την ενεργή εμπλοκή του ίδιου ως (ανα) στοχαζόμενου μελετητή της δικής του εργασίας και των άλλων. Πρόκειται για μια συνεχή και συστηματική διαδικασία συλλογής, καταγραφής, ερμηνείας, αξιοποίησης και κοινοποίησης πληροφοριών σχετικά με την πρόοδο και τα επιτεύγματα του μαθητή. Σχετίζεται με τη δημιουργία μιας εικόνας για την εξέλιξη του μαθητή σε μια συγκεκριμένη περίοδο και της πορείας που έχει διανύσει, και συμβάλλει στη συνεχή υποστήριξη και βελτίωση της μάθησης και της ανάπτυξης των δεξιοτήτων του. Όλες οι πληροφορίες και το παραγόμενο υλικό προκύπτει στο πλαίσιο της καθημερινής εμπειρίας της τάξης και για το λόγο διακρίνεται ως «αυθεντική αξιολόγηση», για να υπογραμμιστεί η «κατάσταση ή το πλαίσιο στο οποίο το παιδί επιδίδεται στην εργασία καθώς και αυτό που του ζητείται να κάνει» (McAfee, Leong & Bodrova, 2010). Τα παιδιά εφαρμόζουν τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους σε μια κατάσταση ή εργασία που έχει νόημα γι' αυτά και εντάσσεται στο φάσμα της κανονικής δραστηριότητας στη σχολική αίθουσα.

Ο ατομικός φάκελος επιτευγμάτων (portfolio) λειτουργεί παράλληλα ως μέθοδος αξιολόγησης και ως μέσο για τη συλλογή τεκμηρίων. Πρόκειται για ένα πλουραλιστικό σύνολο αρχείων τεκμηρίωσης των προσπαθειών, της προόδου και των κατακτήσεων του παιδιού ως προς τις δεξιότητες, κατά τη διάρκεια μιας χρονικής περιόδου, καθιστά «ορατή» τη συνολικότερη ανάπτυξη του, το «τι» και «πώς» μαθαίνει, αλλά και τις δυσκολίες του (Νίκα, Βεκρής, Γκλιάου-Χριστοδούλου, Δάντη, Ιωάννου, Κότσιρα,...& Τσιαγκάνη, 2019). Η σημασία του έγκειται στο ότι εμπλέκει το παιδί σε μια διαδικασία αυτοαξιολόγησης, η συγκρότησή του φακέλου προκύπτει μετά από τη δική του επιλογή των έργων του, εκείνων που θα αποφασίσει να εντάξει, για κάποιον λόγο. Συγκρίνει, εξηγεί, αξιολογεί, τεκμηριώνει την κάθε επιλογή του σύμφωνα με προσωπικά κριτήρια αλλά και κριτήρια που σχετίζονται με το ζητούμενο της κάθε εργασίας. Πρόκειται για μία διαδικασία με χαρακτήρα κριτικό-επικοινωνιακό και συνεργατικό, κατά την οποία, ο/η εκπαιδευτικός συντροφεύει το παιδί ως διευκολυντής και ερευνητής, διατυπώνει ανοιχτά ερωτήματα για να διερευνήσει τις ιδέες του, να κεντρίσει τη σκέψη του και να το ενθαρρύνει να εκφράσει αυτό που θέλει, να το ενθαρρύνει να επιχειρηματολογήσει, και, έχοντας συλλέξει όλες αυτές τις πληροφορίες, να καταγράψει τις δεξιότητες που επιδεικνύει το παιδί σε σχετική ρουμπρίκα προσθέτοντας σημαντικές ψηφίδες στην εικόνα του για το παιδί (Αυγητίδου, 2014). Συνδυαστικά με τον ατομικό φάκελο, στις υπόλοιπες μεθόδους αξιολόγησης για τη συλλογή τεκμηρίων περιλαμβάνονται η αυτοαξιολόγηση, η ετεροαξιολόγηση, η παρατήρηση, οι συζητήσεις και συνεντεύξεις με τα παιδιά και οι ειδικά οργανωμένες και σχεδιασμένες δραστηριότητες.

Μέσα από τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης τα παιδιά αποτιμούν τα αποτελέσματα της προσπάθειας που έχουν καταβάλει, (ανα)στοχαζονται πάνω στην εργασία τους, εντοπίζουν το βαθμό στον οποίο αντανακλά συγκεκριμένους και σαφείς στόχους και αναθεωρούν αναλόγως. Σε διαδικασίες ετεροαξιολόγησης, τα παιδιά προβληματίζονται σχετικά με την εργασία των συμμαθητών τους καθώς και με τη δική τους συνεισφορά σε αυτήν, με τη σημείωση ότι, όσον αφορά την εκμάθηση του τρόπου επικοινωνίας και την άσκηση κριτικής, πρέπει τα παιδιά να μάθουν «να αξιολογούν μια προσπάθεια και όχι μόνο το αποτέλεσμα, να εντοπίζουν πρώτα κάτι θετικό για την εργασία των συνομηλίκων τους και μετά να παρουσιάζουν τα κριτικά τους σχόλια» (Αυγητίδου, 2014:87).

Οι συζητήσεις μπορούν να είναι αυθόρμητες ή/και οργανωμένες και να συνοδεύουν όλες τις μεθόδους αξιολόγησης, στη ροή της μαθησιακής διαδικασίας σε όλο της το εύρος, δίνοντας πολλές ευκαιρίες για ενίσχυση της φωνής των παιδιών. Πολύ χρήσιμα και ευέλικτα εργαλεία προς χρήση για την καταγραφή των στοχασμών του μαθητή στις ιδιωτικές συζητήσεις με τον εκπαιδευτικό είναι οι ψηφιακές ηχογραφήσεις, φωτογραφίες, το βίντεο, καθώς και το σχέδιο και η ζωγραφική με υπομνηματισμό.



Στο Νηπιαγωγείο, τα αυθεντικά έργα και οι κατασκευές των παιδιών, προϊόντα της εργασίας τους, κυριαρχούν στους τοίχους της τάξης, αλλά και στους υπόλοιπους χώρους του σχολείου. Οι δημιουργίες τους διατρέχουν κάθε σημείο της σχολικής μονάδας, οι τοίχοι αποκτούν φωνή, μεταφέρουν μηνύματα, επικοινωνούν πληροφορίες, δεδομένα, μιλούν και παρέχουν στοιχεία, τεκμήρια της διαδικασίας μάθησης (Edwards, Gandini & Forman, 2003). Οι καταγραφές μπορεί να έχουν τη μορφή γραπτών-αναλογικών (κλείδες παρατήρησης) ή/και ψηφιακών αποτυπώσεων.

Για την αξιολόγηση των μαθητών, αλλά και του προγράμματος, αξιοποιούνται τα στοιχεία του «Φακέλου Επιτευγμάτων» ή/και του ψηφιακού Φακέλου Επιτευγμάτων (e portfolio), του «Παιδαγωγικού Ημερολόγιου» του εκπαιδευτικού, αλλά και τεκμήρια από τους «ομιλούντες τοίχους» του σχολείου, ένα πλουραλιστικό σώμα αξιολογών πληροφοριών. Βάσει αυτών των στοιχείων, ο/η εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί διαβαθμισμένες κλίμακες κριτηρίων (ρουμπρίκες) που αποδίδουν το βαθμό επάρκειας σε συγκεκριμένες δεξιότητες ως προς συγκεκριμένους περιγραφητές, όπως το Πλαίσιο Αναφοράς Ικανοτήτων για Δημοκρατικό Πολιτισμό (CDC's) και το Πλαίσιο Ψηφιακών Δεξιοτήτων (DigComp). Οι παραπάνω ενέργειες οδηγούν στην τεκμηριωμένη σύνταξη του Φύλλου Προόδου του μαθητή και ο/η εκπαιδευτικός είναι σε θέση να ενημερώσει τους γονείς/κηδεμόνες σχετικά με τα επιτεύγματα αλλά και τις δυσκολίες των παιδιών τους, ώστε να υποστηρίζουν τις προσπάθειες βελτίωσής τους και να καλλιεργούν ολοένα και ισχυρότερες σχέσεις συνεργασίας με το σχολείο.

Βιβλιογραφία

- Αστέρη, Θ. & Παπαδοπούλου, Ε. (2020). *Οδηγός Μελέτης για την Πλατφόρμα 21+: Εργαστήρια Δεξιοτήτων*. Αθήνα: Γραφείο Επιστημονικών Μονάδων Α΄ Κύκλου-Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.
- Αυγητίδου, Σ. (2015). *Οι εκπαιδευτικοί ως ερευνητές και ως στοχαζόμενοι επαγγελματίες. Υποστηρίζοντας την επαγγελματική μάθηση για μια συμμετοχική και συνεργατική εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Αυγητίδου, Σ. (Επιμ.) (2008). *Συνεργατική μάθηση στην Προσχολική Εκπαίδευση: Έρευνα και εφαρμογές*. Αθήνα: Gutenberg.
- Bell, S. (2010). Project-Based Learning for the 21st Century: Skills for the Future, The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas, 83:2, 39-43. Διαθέσιμο στο <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00098650903505415>
- Christenson, L. A. & James, J. (2015). Building Bridges to Understanding in a Preschool Classroom: A Morning in the Block Center. Διαθέσιμο στο: <https://www.naeyc.org/resources/pubs/yc/mar2015/preschool-block-center>
- Γκλιάνου-Χριστοδούλου, Ν. (2009). «Μάθηση μέσω επίλυσης προβλημάτων στο νηπιαγωγείο». Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Διεθνής Σύμβαση για τα δικαιώματα του παιδιού. (1992). Διαθέσιμο στο: <https://www.synigoros.gr/paidi/downloads/dsdp.pdf>
- Education for Sustainable Development Goals: learning objectives*. Διαθέσιμο στο: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444>
- Edwards, C., Gandini, & Forman, G. (Επιμ.) (2003). *REGGIO EMILIA: Οι χίλιες γλώσσες των παιδιών προσχολικής ηλικίας*. Αθήνα: Πατάκης.
- Friedrich, H. (2000). *Επικοινωνία στο Νηπιαγωγείο. Τα παιδιά ως ακροατές και ομιλητές*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.



- Katz, L. & Chard, S. (2004). *Η μέθοδος Project.η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της δημιουργικότητας των παιδιών της προσχολικής ηλικίας*. Αθήνα: Ατραπός.
- Jayaraja & Tielemans, E. (2011). *Η βίβλος του ομαδικού παιχνιδιού: Ευκαιρία να εξερευνήσουμε ταυτότητα, κοινωνικότητα και συναισθήματα*. Αθήνα: Πατάκης.
- Κουρμούση, Ν. (2015). *Πρόγραμμα ατομικών και κοινωνικών δεξιοτήτων για το Νηπιαγωγείο. Βήματα για τη ζωή* (Επιστ. Επιμ.) Κούτρας, Β. Αθήνα: Σόκολης.
- Larmer, J., & Mergendoller, J. R. (2010). *8 essentials for project-based learning*. *Educational Leadership*, 68(2), 34-37. Διαθέσιμο στο: http://bie.org/object/document/8_essentials_for_project_based_learning
- Larmer, J., Mergendoller, J. R. & Boss, S. (2015). *Setting the standard for project-based learning: a proven approach to rigorous classroom instruction*. Διαθέσιμο στο: <http://www.ascd.org/ASCD/pdf/siteASCD/publications/books/Setting-the-Standard-for-PBL-sample-chapters.pdf>
- McAfee, O., Leong, D. & Bodrona, E. (2010). *Βασικές αρχές της αξιολόγησης στην προσχολική αγωγή και εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Νίκα, Μ., Βεκρής, Ε., Γκλιάου-Χριστοδούλου, Ν., Δάντη, Α., Ιωάννου, Σ., Κότσιρα, Α., Οικονόμου, Α., Παπαδημητρίου, Ε., Παπασταυρινίδου, Γ., Σοφού, Ε., Στράντζαλος, Α., Τσάφος, Β. & Τσιαγκάνη, Θ (2019). *Οδηγός Εκπαιδευτικού για την Περιγραφική Αξιολόγηση στο Νηπιαγωγείο*. Ι.Ε.Π.. ΥΠΑΙΘ, Αθήνα. Διαθέσιμο στο <http://iep.edu.gr/el/deltia-tyrou-genika/odigos-ekpaideftikoy-gia-tin-perigrafiki-aksiologisi-sto-nipiaqogqeiq>
- Μέγα, Γ. (2011). «Η τέχνη στο σχολικό σύστημα ως στοχαστική διεργασία», στο Κόκκος, Α. και συνεργάτες, *Εκπαίδευση μέσα από τις Τέχνες*. Αθήνα: Μεταίχμιο, σσ.21-67.
- Πλαίσιο αναφοράς ικανοτήτων για δημοκρατικό πολιτισμό (CDC'S). (2020). Ευρωπαϊκή Επιτροπή. Διαθέσιμο στο: https://www.humanrightsforbeginners.gr/COMPETENCES%20FOR%20DEMOCRATIC%20CULTURE_GR.pdf
- Ροντάρι, Τζ. (2001). *Η γραμματική της φαντασίας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Smith, K. (2015). «Project Based Learning». The University of Memphis. Διαθέσιμο στο: <http://www.kevindsmith.org/uploads/1/1/2/4/11249861/project-based-learning-kevin-smith.pdf>
- Steps to health. A European framework to promote physical activity for health. Europe*. (2007). World Health Organization. Διαθέσιμο στο: https://www.euro.who.int/_data/assets/pdf_file/0020/101684/E90191.pdf
- Timmers, K. & Williams, J. (Επιμ.) *Το βιβλίο των Παγκόσμιων Στόχων! Για όλους. Από όλους. Παντού. Ξεκινήστε*. Διαθέσιμο στο: <https://innovationlabschools.com/downloadbook/Greek>
- Χατζηγεωργίου, Γ. (2004). *Γνώθι το Curriculum*. Αθήνα: Ατραπός.
- Χατζηχρήστου, Χ. (Επιμ.) (2011). *Κοινωνική και Συναισθηματική Αγωγή στο Σχολείο: Πρόγραμμα για την Προαγωγή της Ψυχικής Υγείας και της Μάθησης στην Σχολική Κοινότητα. Εκπαιδευτικό υλικό Ι: Πρωτοβάθμια εκπαίδευση Νηπιαγωγείο, Α' και Β' Δημοτικού*. Αθήνα: ΤΥΠΩΘΗΤΩ-ΓΙΩΡΓΟΣ ΔΑΡΔΑΝΟΣ & ΕΚΠΑ. Κέντρο Έρευνας και Εφαρμογών Σχολικής Ψυχολογίας.



Χρυσ αφίδης, Κ. (1998). *Βιωματική – Επικοινωνιακή Διδασκαλία. Εισαγωγή στη μέθοδο Project στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.

ΔΙΚΤΥΟΓΡΑΦΙΑ

Battelle For Kids. *About Us 21st Century Learning for Early Childhood Framework*. (2019).

Διαθέσιμο στο: <https://www.battelleforkids.org/networks/p21/frameworks-resources>

Battelle For Kids. *Framework for 21st Century Learning Definitions*. (2019). Διαθέσιμο στο:

<https://www.battelleforkids.org/networks/p21/frameworks-resources>

Constitution. World Health Organization (WHO)

<https://www.who.int/about/who-we-are/constitution>

DigCompOrg Framework. European Commission

<https://ec.europa.eu/jrc/en/digcomporg/framework>

Project Zero's Thinking Routine Toolbox. Διαθέσιμο στο:

<https://pz.harvard.edu/thinking-routines>

Πρόγραμμα Ανάπτυξης Επικοινωνίας & Λόγου. MAKATON HELLAS. Διαθέσιμο στο:

<https://makatonhellas.gr/simvoladontia/>

UNESCO, WFP, UNICEF and WHO joint position paper (2020). *The importance of investing in the wellbeing of children to avert the learning crisis*.

Take Action for the Sustainable Development Goals.

<https://www.un.org/sustainabledevelopment/sustainable-development-goals/>

The importance of investing in the wellbeing of children to avert the learning crisis. (2020)

UNESCO, WFP, UNICEF and WHO. Διαθέσιμο στο:

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374730>

Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development. Διαθέσιμο στο:

https://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=E

ΠΑΙΔΙΚΑ ΒΙΒΛΙΑ

Isol, (2014). *Ο ΠΕΤΙΤ, ΤΟ ΤΕΡΑΣ*. Αθήνα: Μάρτης.

Πικμάλ, Μ. & Μπαάς, Τ. (2014). *Ο μικρός φιλόσοφος. Άου, πονάω!* (μετ.) Αριστέα Κομνηνέλη.

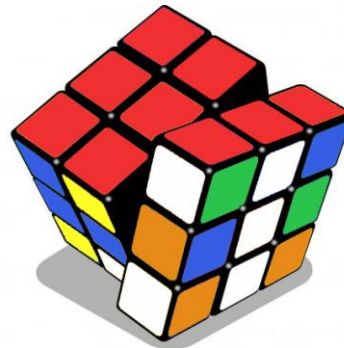
Αθήνα: Μεταίχμιο.



ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΑ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ

ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ: ΖΩ ΚΑΛΥΤΕΡΑ – ΕΥ ΖΗΝ

Θεατρική αγωγή και Δεξιότητες μάθησης



Φανουράκη Κλειώ

Δεξιότητες 21ου αιώνα (4cs)



3. Θεατρική αγωγή και Δεξιότητες μάθησης μέσα από προγράμματα του Θεματικού Άξονα «Ζω καλύτερα-ΕΥ ΖΗΝ»

Εισαγωγή

Στην παρούσα ενότητα θα διερευνηθεί το πώς οι δεξιότητες μάθησης πραγματώνονται στην εκπαιδευτική πράξη μέσα από τη θεατρική αγωγή και πώς η θεατρική αγωγή εμπειριέχει και ενισχύει την παρουσία των 4cs στην εκπαίδευση στο πεδίο του «Ζω καλύτερα-Ευ ζην». Πώς άλλωστε μπορεί ο εκπαιδευτικός της θεατρικής αγωγής να διδάξει θέατρο στην εκπαίδευση δίχως να στοχεύει στην καλλιέργεια της κριτικής σκέψης, της δημιουργικότητας, της επικοινωνίας και της συνεργασίας; Ακριβώς αυτή η εκ φύσεως συμπεριληπτική και διαθεματική φύση της θεατρικής αγωγής προσφέρει στην εκπαιδευτική κοινότητα «δρόμους» και «κλειδιά για την παιδεία του μέλλοντος», σύμφωνα με τον φιλόσοφο Edgar Mogen, τα οποία μπορούν κάθετα και οριζόντια στο αναλυτικό πρόγραμμα να προσφέρουν εμπειρίες, στιγμές και αποτελέσματα θεατρικής αγωγής μέσα από το αυτόνομο μάθημα, στο πλαίσιο της αισθητικής αγωγής, καθώς και με την εφαρμογή του θεάτρου στα άλλα μαθήματα ή θεματικές του αναλυτικού προγράμματος. Με τον τρόπο αυτό, στα εργαστήρια δεξιοτήτων, η θεατρική αγωγή μπορεί να λειτουργήσει δυναμικά ως αυτόνομη τέχνη και επιστήμη, ως μια μεθοδολογία και ένας «δρόμος» για την έμπρακτη εφαρμογή των δεξιοτήτων μάθησης σε παιδιά και εφήβους.

Η ματιά του φιλοσόφου και κοινωνιολόγου Ενγκάρ Μορέν για την παιδεία [Μορέν, 2000] στηρίζει και στηρίζεται στην έννοια της μεταρρύθμισης, με κάθε «πολυπλοκότητα» που η μεταρρύθμιση της παιδείας μπορεί να επιφέρει: «Η μεταρρύθμιση θα αποσκοπούσε στην ενστάλαξη μιας βαθιάς αίσθησης της αισθητικής, νοουμένης όχι σαν πολυτέλεια, αλλά σαν ένα ουσιαστικό εργαλείο για την ποιητική πραγμάτωση της ζωής του καθενός. [...] Η μεταρρύθμιση θα εισήγαγε ένα μάθημα για τον πολιτισμό το οποίο θα αναφερόταν στο δυτικό πολιτισμό παντού όπου έχει διαδοθεί: μαζικά μέσα επικοινωνίας, κατανάλωση, οικογένεια, διαγενεακές σχέσεις, νεανικός πολιτισμός, πολιτισμικός εθισμός και τοξικότητα (καταναλωτισμός, αυτοκινητισμός κ.ο.κ). Και για όλες τις περιοχές του κόσμου όπου υφίσταται παραδοσιακός πολιτισμός θα περιελάμβανε και την εκμάθηση των αξιών, του πλούτου, των γνώσεων, της τεχνογνωσίας αυτών των πολιτισμών, καθώς και των ελλείψεων και των ανεπαρκειών τους [...]· θα εκθείαζε τη συμβίωση των πολιτισμών συνδέοντας το καλύτερο κάθε πολιτισμού» [Μορέν στο Φανουράκη, 2019, σ. 679-680]. Η πολιτισμική αγωγή για τον Μορέν θα πρέπει να έχει ως βάση της την δράση ενάντια στους «εθισμούς του πολιτισμού». Υπό το πρίσμα αυτό το θέατρο και οι τέχνες στην εκπαίδευση, εμφανιζόμενες μέσα από την αισθητική αγωγή, δύνανται να οδηγήσουν τόσο τη μαθητική όσο και την εκπαιδευτική κοινότητα, ως πρόσωπα και ως ομάδες, προς μια κατεύθυνση σταδιακής διερεύνησης, ανακαλυπτικής και αναδυόμενης μάθησης, ενδοσκόπησης και «μεταμόρφωσης» μέσα από την αλληλεπίδραση με το κοινωνικό σύνολο της ομάδας και τα υπό διερεύνηση επιμέρους πεδία του θεματικού άξονα Ευ ζην.

Θεατρική Αγωγή & Δεξιότητες Μάθησης

Ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά της θεατρικής αγωγής που της προσδίδει δυνατότητες αποτελεσματικότητας στην εφαρμογή της βιωματικής μάθησης και διδασκαλίας είναι το δίπολο και δίδυμο «Βίωμα & Αποστασιοποίηση»: οι μαθητές καλούνται να μπουν σε ρόλο, να παίξουν, να βιώσουν μια ιστορία, να βυθιστούν σε ένα θεατρικό παιχνίδι, ενώ παράλληλα υπάρχει ο χώρος και ο χρόνος “σταματήματος” της δράσης για αναστοχασμό, αξιολόγηση, και επαναπροσδιορισμό των στάσεων, των συμπεριφορών, της λήψης αποφάσεων. Η αναστοχαστική αυτή δομή μπορεί να ενυπάρχει σε όλα τα στάδια



εξέλιξης μιας δραστηριότητας ή να εστιάζει στο στάδιο της αξιολόγησης. Ο μαθητής ή ο εκπαιδευτικός μπαίνει σε ρόλο για να συνεχίσει μια δράση, μια ιστορία και παράλληλα εκτός ρόλου μπορεί να σχολιάσει, να συζητήσει, να κάνει διάλογο για τις αποφάσεις ή τις συμπεριφορές του εντός ρόλου. Με την επιδιωκόμενη αυτή συνειδητοποίηση της εμπύθισης σε μια δραματοποιημένη ιστορία (ρεαλιστική ή φανταστική/ αληθινή ή μυθοπλασία/ από εμπειρία ή από πηγές) και της παράλληλης μπρεχτικής αποστασιοποίησης ή ανοικείωσης, ο/η μαθητής/τρια γνωρίζει εξ αρχής «τους κανόνες του παιχνιδιού», οι οποίοι διευκολύνουν και την εμπύθιση και την κριτική σκέψη. Έτσι, από την «πρώτη» μαθησιακή συμφωνία—η οποία μπορεί να υλοποιείται και με ασκήσεις και τεχνικές θεατρικού παιχνιδιού, μουσικής αγωγής, εικαστικών, σωματικής έκφρασης, ψηφιακών τεχνολογιών κ.ά.—ο εκπαιδευτικός συμφωνεί με τη μαθητική ομάδα εξ αρχής το πότε παίζουν “εντός των θεατρικών/δραματικών συμβάσεων” και πότε εκτός, φροντίζοντας να δεχτεί ο μαθητής το «ένα μεγάλο ψέμα», κατά τη Dorothy Heathcote.

Η μαθησιακή συμφωνία στις δράσεις της θεατρικής αγωγής μπορεί να υλοποιείται με άγραφους, σιωπηλούς κανόνες που ακολουθούν τις συμβάσεις της μη λεκτικής επικοινωνίας ή να καταγράφεται με δημιουργικούς, εικαστικούς ή και ψηφιακούς τρόπους στον «τοίχο» της τάξης, δίνοντας τη δυνατότητα στην ομάδα να επανέλθει σε κανόνες που έχουν ήδη συμφωνηθεί.

Η πολυτροπική δυνατότητα έκφρασης των μαθητών μέσα από θεατρικές τεχνικές και προσεγγίσεις ενισχύει στην εκπαιδευτική πράξη τις προεκτάσεις αλλά και τις προϋποθέσεις εφαρμογής της θεωρίας της πολλαπλής νοημοσύνης του Howard Gardner, καθώς μέσα από το σχήμα της τάξης-ως κύκλου «θυμέλης», τα τετραγωνικά της σχολικής αίθουσας μεταμορφώνονται σε ένα κύκλο ανάπτυξης δεξιοτήτων για κάθε μαθητή/τρια, είτε τείνει προς τη μαθηματική/λογική σκέψη είτε προς την χωροταξική ή την κιναισθητική κ.ά., ανοίγοντας ένα υπαρκτό πεδίο άνθισης της ετερότητας και της εξατομικευμένης μάθησης εντός της εργασίας σε ομάδες (Βλ. H. Gardner: *Multiple Intelligences: The theory in practice*, USA: Basic books 1993· H. Gardner: *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*, USA: Basic Books 1993.): «Το ευρύ φάσμα των μαθητών – και ίσως και ολόκληρης της κοινωνίας – θα ευνοούνταν περισσότερο αν τα γνωστικά αντικείμενα μπορούσαν να παρουσιαστούν με διάφορους τρόπους και η μάθηση μπορούσε να αξιολογηθεί με ποικίλα μέσα [...]. Ενώ η αναγνώριση των διαφορετικών τρόπων αναπαράστασης και κατάκτησης της γνώσης περιπλέκει τα πράγματα με διαφορετικούς τρόπους, είναι συνάμα ελπιδοφόρο σημάδι. Οι διαφορετικοί αυτοί τρόποι δεν αποτελούν μόνο ευκαιρίες κατάκτησης γνώσεων που ενισχύονται αν αναγνωριστούν και χρησιμοποιηθούν πολλαπλοί τρόποι προσέγγισης των γνώσεων αυτών, αλλά και ένας τρόπος με τον οποίο συνειδητοποιούμε ότι διευρύνονται οι γνώσεις μας» (Κουτσοβάνου & Πανταζής (επιμ.): *Howard Gardner: Πώς το παιδί αντιλαμβάνεται τον κόσμο: μέθοδοι διδασκαλίας σε αρμονία με τους τρόπους σκέψης του παιδιού*, Αθήνα: Ατραπός 2006, 44).

Τα δομικά στοιχεία του θεάτρου και του δράματος, όπως και οι επιμέρους μορφές της θεατρικής αγωγής για την πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση προσφέρουν την σύμφωνα με τον Gardner «αναγνώριση των διαφορετικών τρόπων αναπαράστασης και κατάκτησης της γνώσης», μέσα από ένα εύρος μεθόδων και προσεγγίσεων, οι οποίες στηρίζονται σε παιδαγωγικές και θεατρικές αρχές, αξίες και πρακτικές.

Οι εφαρμοσμένες παραστατικές τέχνες στο σχολείο, όπως εμφανίζονται στο πεδίο της αισθητικής αγωγής, με τη μουσική, τα εικαστικά και τη θεατρική αγωγή ως αυτόνομα μαθήματα και μορφές τέχνης στην εκπαίδευση, λειτουργούν παράλληλα ως ένας δημιουργικός διαθεματικός τρόπος προσέγγισης των άλλων μαθημάτων αλλά και των μαθημάτων της αισθητικής αγωγής, παρέχοντας δυνατότητες στους μαθητές να εκφραστούν μέσα από τις τέχνες, να συναισθανθούν, να κατανοήσουν, να εξελίσουν κριτικές, επικοινωνιακές, δημιουργικές και καλλιτεχνικές δεξιότητες. Η δημιουργικότητα των μαθητών



είναι ζητούμενο στις τέχνες και στο θέατρο στην εκπαίδευση και παράλληλα αποτελεί οδό για την αφομοίωση γνωστικών περιοχών και δεξιοτήτων μάθησης, ζωής, του νου και της τεχνολογίας και της επιστήμης. Οι παραστατικές τέχνες στην εκπαίδευση ευνοούν και ενισχύουν τη διαθεματικότητα και τις διεπιστημονικές συνδέσεις και αναγωγές στις γνωστικές περιοχές και στην καλλιέργεια πολυτροπικών δεξιοτήτων.

Με τη θεατρική αγωγή οι μαθητές μαθαίνουν μέσα από την εμπειρία και την καλλιέργεια δημοκρατικής κουλτούρας στη μάθηση, σύμφωνα με τις απόψεις του J. Dewey, εφαρμόζουν με την εργασία σε μικρές ή μεγάλες ομάδες την έννοια της «ζώνης της επικείμενης ανάπτυξης» και της «στήριξης» σύμφωνα με τον L. Vygotsky, βρίσκουν τους άξονες μιας επί της ουσίας ευρετικής, ανακαλυπτικής κι αναδυόμενης μάθησης σύμφωνα με τον Bruner, η οποία ορίζεται από την «Ερώτηση» και εμπεριέχει στοιχεία εικονικής, πραξιακής και συμβολικής αναπαράστασης. Κινητήριοις δύναμη είναι η εξέλιξη του μαθήματος μέσα από την ενεργοποίηση της τεχνικής της «Ερώτησης και Ερωταπόκρισης», γεγονός το οποίο θέτει τον/την μαθητή/μαθήτρια σε εγρήγορση και τον/την εκπαιδευτικό σε διαδικασία σωκρατικής άγνοιας: «Τι θέλετε; Μαθητές που μπορούν να απαντούν σ' ερωτήσεις που θέτουν οι άλλοι, ή μαθητές που είναι ικανοί να ερωτούν τους εαυτούς τους και να ψάχνουν μόνοι τους τις απαντήσεις;» -Jerome Bruner

Πρόκειται για μια προσωποκεντρική, σύμφωνα με τον Carl Rogers, συνάντηση εκπαιδευτικού με το πρόσωπο του μαθητή η οποία εστιάζει και στη δυναμική των διαπροσωπικών σχέσεων στο σχολείο, ενώ παράλληλα ακολουθεί τομές και συνιστώσες της κριτικής παιδαγωγικής, μέσα από το έργο του Paulo Freire, ενισχύοντας την κριτική σκέψη και τον κριτικό γραμματισμό, ταυτόχρονα για εκπαιδευτικούς και μαθητές. Επιπροσθέτως, η φιλοσοφία και η προσέγγιση του Daniel Goleman για τη «συναισθηματική νοημοσύνη» αλλά και για την «οικολογική νοημοσύνη» αναδύονται μέσα από τις τέχνες στην εκπαίδευση, τόσο ως προς τη διαδικασία εφαρμογής των τεχνών στο σχολείο όσο και ως προς το περιεχόμενο και την «ύλη».

Κάθε μορφή θεατρικής αγωγής που διδάσκεται στην πρωτοβάθμια και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση μπορεί να εφαρμοστεί με μεθόδους εργασίας σε ομάδες: μικρές ή μεγάλες ομάδες, εργασία σε ζευγάρια, στην ολομέλεια, εναλλαγές ατομικής εργασίας και εργασίας σε ομάδες. Στις ομάδες, οι μαθητές μπορούν να αυτοσχεδιάσουν, να δημιουργήσουν, να δραματοποιήσουν, να ανταλλάξουν απόψεις, να προετοιμαστούν, να κάνουν πρόβες, αλλά και να αναστοχαστούν, να επαναπροσδιορίσουν και να αξιολογήσουν τις δράσεις που προηγήθηκαν και να επαναξιολογήσουν τις δράσεις που έπονται.

Ένα από τα δυναμικά «κλειδιά» της θεατρικής αγωγής που μπορεί να κάνει πράξη την σύμφωνα με τον Εντγκάρ Μορέν «μεταρρύθμιση» της παιδείας είναι η μετατόπιση του ρόλου του εκπαιδευτικού της θεατρικής αγωγής από τον μονόλογο και τη μετωπική διδασκαλία στον διάλογο και στη διάδραση με τους μαθητές, αλλά επίσης και στη συμμετοχή του εντός του κύκλου της μαθητικής ολομέλειας «σαν να ήταν» επί της ουσίας μέλος της ομάδας, παραμένοντας παράλληλα στον ρόλο του διδάσκοντα ή διδάσκουσας. Ο εκπαιδευτικός καλείται να βρίσκεται σε ετοιμότητα για ενεργή συμμετοχή σε δραστηριότητες θεατρικής αγωγής και να ανακαλεί και να επαναφέρει το στοιχείο της «έκπληξης» στον εκπαιδευτικό του σχεδιασμό. Από το απλό φυσικό παιχνίδι, ως το θεατρικό παιχνίδι, τον αυτοσχεδιασμό, τη δραματοποίηση και τις σύγχρονες μορφές θεατρικής παράστασης, η διαδραστικότητα, η συμμετοχικότητα, η εργασία εντός και εκτός «ρόλου», η σωματική έκφραση, οι θεατροπαιδαγωγικές δραστηριότητες μπορούν να υλοποιηθούν βάζοντας στο «παιχνίδι» τον εκπαιδευτικό και ακολούθως και τους μαθητές, ώστε να καλλιεργηθεί κλίμα ασφάλειας και να δοθεί έναυσμα στην μαθητική κοινότητα για έκφραση αλλά και κατανόηση και ενσυναίσθηση μέσα από τις τέχνες.



Eu ζην και θεατρική αγωγή

Οι θεματικές του κύκλου «Ζω καλύτερα- Eu ζην» αποτελούν πηγή και υλικό για τον σχεδιασμό δραστηριοτήτων θεατρικής αγωγής, ενώ παράλληλα η θεατρική αγωγή μπορεί να ενισχύσει τις βιωματικές προσεγγίσεις των επιμέρους υποπεδίων και θεματικών. Θέματα αυτομέριμνας και ψυχικής υγείας, διατροφής, ψυχικής και συναισθηματικής υγείας, προλήψεων και εξαρτήσεων, ασφάλειας στο διαδίκτυο και στην πλοήγηση, ευαισθητοποίησης σε θέματα αναπηρίας και ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών κ.ά., αποτελούν περιεχόμενο μαθημάτων, προγραμμάτων και δρώμενων θεατρικής αγωγής, ενώ παράλληλα το θέατρο γίνεται αρωγός στην πολυτροπική προσέγγισή τους στο σχολείο.

Η αφήγηση και η ιστορία δίνουν έναυσμα στους μαθητές και στους εκπαιδευτικούς «εντός ή εκτός ρόλου» να συνομιλήσουν, να επικοινωνήσουν, να ανταλλάξουν απόψεις και να διερευνήσουν διαφορετικές οπτικές γωνίες και συμπεριφορές με αφορμή ιστορίες που σχετίζονται με τις θεματικές του Eu ζην. Η αφήγηση μπορεί να στηρίζεται σε δοσμένο εκπαιδευτικό ή καλλιτεχνικό υλικό (μορφές έντεχνου λόγου ή παραστατικών τεχνών) ή και σε ιστορίες μαθητών ή εμπειρίες της τάξης. Η αφήγηση μπορεί να ξεκινά από μια ρεαλιστική ιστορία ή μια μυθοπλασία, προσφέροντας σε κάθε περίπτωση χάρτες και πυξίδες επαναπροσδιορισμού της ίδιας της ιστορίας, των οπτικών γωνιών των εμπλεκόμενων προσώπων και των δοσμένων συνθηκών. Για παράδειγμα, ζητήματα υγιεινής διατροφής για παιδιά προσχολικής ή πρώτης σχολικής ηλικίας μπορούν να δραματοποιηθούν με τους μικρούς μας φίλους με αφορμή ένα παραμύθι για τη διατροφή ή με βάση μια ιστορία που αφηγείται ο/η εκπαιδευτικός σε ρόλο «κυρίας Διατροφής» ή μια ιστορία που προκύπτει από αληθινά γεγονότα από τη ζωή της ομάδας, εντός ή εκτός τάξης, και σχετίζονται με τις διατροφικές τους συνήθειες. Η αφήγηση ενός (πρώην) Ολυμπιονίκη για την ασφάλεια στα σπορ, μπορεί να αποτελέσει το σημείο εκκίνησης για τη δημιουργία αυτοσχεδιασμών που θα αναδείξουν διαφορετικές πτυχές του θέματος ή και για παραγωγή διαφορετικών μορφών δημιουργικής γραφής. Η αφήγηση παππούδων και γιαγιάδων για ζητήματα ψυχικής και συναισθηματικής υγείας από την εποχή τους στο σήμερα, μέσα από ηχογραφήσεις ή μαγνητοσκοπήσεις από μαθητές-εγγόνια, θα μπορούσε να αποτελέσει πηγή διαλόγου, δραματοποίησης, διερεύνησης μέσα από την ανάληψη «ρόλων» και τη δημιουργία αυτοσχέδιων σκηνών που αναπαριστούν στοιχεία της αφήγησης και οδηγούν σε κριτικές αποτιμήσεις, συγκρίσεις και συμπεράσματα. Η αφήγηση ως στοιχείο επαναπροσδιορισμού της ταυτότητας του μαθητή και της μαθήτριας, αλλά και της ομάδας, ευνοεί και την κατάκτηση της γλώσσας αλλά και καλλιεργεί δεξιότητες στη λήψη αποφάσεων, στην αυτοκριτική και στη δημιουργική και τεκμηριωμένη επιχειρηματολογία.

Ο ρόλος & Τα πρόσωπα

Ο/η εκπαιδευτικός της θεατρικής αγωγής μπορεί «να μπει σε ρόλο», να «βγει από τον ρόλο», να διδάσκει μέσα από την ανάληψη διαφορετικών ρόλων που προκύπτουν από τα πρόσωπα της ιστορίας, του κειμένου, του μαθήματος, της ομάδας ή και να συνομιλεί με τους μαθητές εντός και εκτός ρόλου. Αντίστοιχα, η μαθητική ομάδα εργάζεται σε μικρές ή μεγάλες ομάδες ή στην ολομέλεια μέσα από ρόλο/ους ή ως οι εαυτοί τους. Ιδιαίτερως, σε ζητήματα διερεύνησης θυτών και θυμάτων διαφορετικών ειδών εκφοβισμού, τροχαίων ατυχημάτων κ.ά., όπως επίσης καλλιέργειας αυτομέριμνας, αυτοπροστασίας, κριτικής σκέψης, πρόληψης και ετοιμότητας σε θέματα εκφοβισμού η διερεύνηση της διαφορετικής οπτικής γωνίας μέσα από την ανάληψη «ρόλων» ενισχύει τη βιωματική ανάλυση στοιχείων της ιστορίας και των εμπλεκόμενων χαρακτήρων και καλλιεργεί κριτικές δεξιότητες, παρέχοντας στους μαθητές δυνατότητες να προτείνουν δράσεις για αλλαγή, μεταμόρφωση και αναγνώριση του πεδίου και των δοσμένων συνθηκών ή και ευθυνών. Με τον τρόπο αυτό, το άνοιγμα της ιστορίας από την κοινότητα στο σχολείο και από το σχολείο στην κοινότητα, μέσα από νέες εμπειρίες που αποκτούν οι μαθητές δραματοποιώντας θεματικές του Eu ζην βοηθάει τα παιδιά και τους νέους να συναισθανθούν στοιχεία της ιστορίας, να τα βιώσουν



αλλά και να αποκτήσουν επιχειρηματολογία η οποία πηγάζει «από μέσα προς τα έξω», από το πρόσωπο-ρόλο που μιλάει με συναίσθημα, λογική και βάσει των χαρακτηριστικών του. Ο/η μαθητής/τρια σε ρόλο ποδηλάτη μπορεί να εξιστορήσει το πώς αντιλαμβάνεται τους ρόλους των οδηγών, των πεζών μέσα από τα μάτια «του ποδηλάτη» στην πόλη, στο νησί, στην κίνηση της πόλης ή στην ησυχία της φύσης. Οι μαθητές σε ρόλους που προκύπτουν από την ασφάλεια στην οδήγηση μπορούν να λάβουν χώρα σε σχετικά θεατρικά παιχνίδια, αυτοσχεδιασμούς αλλά και ποικίλες μορφές θεατρικής έκφρασης και δημιουργίας: θεατρικά δρώμενα για την πρόληψη των τροχαίων ατυχημάτων, δημιουργική και θεατρική γραφή με θεματικές πρόληψης και οδικής ασφάλειας, κουκλοθέατρο, θέατρο σκιών, θέατρο με τη χρήση ψηφιακών τεχνολογιών με σενάρια για την ασφάλεια στον δρόμο κ.ά.

Θεατρική αγωγή και Ψηφιακές Τεχνολογίες για το πεδίο “Ζω καλύτερα- Ευ ζην”

Οι εφαρμογές της θεατρικής αγωγής στο πεδίο του Ευ ζην μπορούν να συμπληρωθούν ή να ενισχυθούν από τις Ψηφιακές Τεχνολογίες τόσο στη δια ζώσης όσο και στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Πιο συγκεκριμένα, οι Ψηφιακές Τεχνολογίες εντάσσονται δραματουργικά εντός ποικίλων μορφών του θεάτρου στην εκπαίδευση αλλά και ως αυτόνομες μορφές ψηφιακής τέχνης στο πλαίσιο της διδακτικής των τεχνών. Η ψηφιακή αφήγηση, η ψηφιακή/ηλεκτρονική σκηνογραφία, η χρήση των Web 2.0 Τεχνολογιών, οι γλώσσες προγραμματισμού που διδάσκονται στο πλαίσιο των Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση, τα εκπαιδευτικά λογισμικά, τα εκπαιδευτικά ή και τα ψηφιακά παιχνίδια κ.ά. (Φανουράκη, 2016) αποτελούν στοιχεία εκκίνησης και δημιουργίας εκπαιδευτικών σεναρίων θεατρικής αγωγής με τη χρήση των Ψηφιακών Τεχνολογιών. Η δραματοποιημένη μορφή των εργαλείων της εξ αποστάσεως, σύγχρονης ή ασύγχρονης, εκπαίδευσης επαναπροσδιορίζει τη βιωματική εξ αποστάσεως διδασκαλία όλων των μαθημάτων και των μαθημάτων της αισθητικής αγωγής: η θεατρική αγωγή, η μουσική, τα εικαστικά προσφέρουν δημιουργικές οδούς για την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης, της εργασίας σε ομάδες, της επικοινωνίας, καθώς και συνδυαστικές ψηφιακές δεξιότητες δημιουργικότητας, συνεργασίας, επικοινωνίας, κριτικής σκέψης πάνω σε διαφορετικές ενότητες και γνωστικές περιοχές.

Ιδιαίτερως, στην ενότητα του Ευ ζην, οι συνδυαστικές ψηφιακές δεξιότητες οι οποίες καλλιεργούνται μέσα από τη θεατρική αγωγή και τις τέχνες στην εκπαίδευση ανοίγουν πεδία δημιουργίας εργαστηρίων και δραστηριοτήτων για την πρόληψη στα πεδία του Ευ ζην μέσα από ψηφιακά δρώμενα, δημιουργικά βίντεο, ψηφιακές αφηγήσεις, ραδιοφωνικό θέατρο, δημιουργικές συνθέσεις αυτοσχεδιασμού με φωτογραφία, ηχοτοπία, δημιουργική και θεατρική γραφή κ.ά.

Ενδεικτικά αναφέρονται τα εξής προτεινόμενα παραδείγματα: εκπαιδευτικά on line θεατρικά παιχνίδια για την κυκλοφοριακή αγωγή, με συνεργασία ειδικοτήτων θεατρικής αγωγής και Τ.Π.Ε., ψηφιακές αφηγήσεις μαθητών για την πρόληψη σε ζητήματα ψυχικής και συναισθηματικής υγείας, ψηφιακές μορφές κουκλοθεάτρου και θεάτρου σκιών με σενάρια για την υγιεινή ζωή, την άσκηση και τη διατροφή, θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα στον χώρο του σχολείου με τη χρήση ψηφιακών τεχνολογιών με θεματικές σεξουαλικής διαπαιδαγώγησης, προστασίας από εξαρτήσεις, αυτομέριμνας και ασφάλειας (σπορ, σπίντι, πλοήγηση διαδικτύου κ.ά.).

Αντί επιλόγου

Η εμπειρία, το βίωμα και ο αναστοχασμός που προκαλείται μέσα από τις τέχνες στην εκπαίδευση αλληλοεπιδρά με τις δεξιότητες μάθησης στον 21^ο αιώνα σαν πηγές από τον ίδιο ποταμό, με πινέλα και χρώματα «καζαντζακικά» και υλοποίησιμα στην εκπαίδευση. Καλές διαδρομές.



Βιβλιογραφία

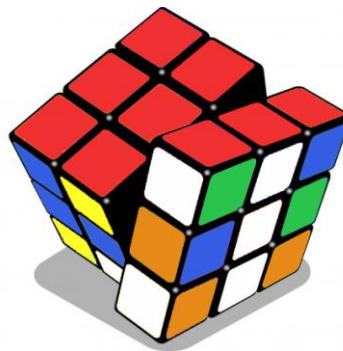
- Boal Augusto: *Games for Actors and Non-Actors*, μτφ. Andrian Jackson, Routledge, London and New York 2002.
- Γραμματάς, Θόδωρος: *Θεατρική Αγωγή και Παιδεία, Διάδραση*, Αθήνα 2017.
- Goleman Daniel: *Η συναισθηματική νοημοσύνη. Γιατί το «EQ» είναι πιο σημαντικό από το «IQ»*, μτφ. Άννα Παπασταύρου, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1998.
- Goleman Daniel: *Οικολογική Νοημοσύνη. Πώς η ριζική διαφάνεια μεταμορφώνει την αγορά*, μτφ. Νίκος Σταμπάκης, Εκδόσεις Πεδίο, Αθήνα 2015.
- Κοντογιάννη, Άλκηστις: *Το βιβλίο της δραματοποίησης*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1998.
- Κοντογιάννη, Άλκηστις: *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2000.
- Κοσμόπουλος Αλέξανδρος, Μουλαδούδης Γρηγόρης: *Ο Carl Rogers και η προσωποκεντρική του θεωρία για την ψυχοθεραπεία και την εκπαίδευση*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2003.
- Κουρετζής, Λάκης: *Το θεατρικό παιχνίδι: παιδαγωγική θεωρία, πρακτική και θεατρολογική προσέγγιση*, Καστανιώτης, Αθήνα 1991.
- Κουρετζής, Λάκης: *Το θεατρικό παιχνίδι και οι διαστάσεις του. Παραρτήματα: Το θεατρικό παιχνίδι στο πρόγραμμα "Μελίνα", Σχέδια δράσης (project)*, Ταξιδευτής, Αθήνα 2008.
- Λενακάκης, Α. – Παρούση, Α: *Η τέχνη του κουκλοθέατρου στην εκπαίδευση. Παιχνίδι συγκλίσεων και αποκλίσεων*, Εκδόσεις Gutenberg, 2019.
- Μορέν Ενγκάρ: *Οι επτά γνώσεις κλειδιά για την παιδεία του μέλλοντος*, μτφ. Θεωρής Τσαπακίδης, Εκδόσεις του Εικοστού Πρώτου, Αθήνα 2000.
- Μορέν Ενγκάρ: *Ο Δρόμος για το μέλλον της ανθρωπότητας*, μτφ.-επιμ. Θεόδωρος Παραδέλλης, Εκδόσεις του Εικοστού πρώτου, Αθήνα 2016.
- Μουδατοάκης, Τηλέμαχος: *Το θέατρο ως πρακτική τέχνη στην εκπαίδευση. Από τον Stanislavski, τον Brecht και τον Grotowski στο σκηνικό δοκίμιο*, Εξάντας, Αθήνα 2008.
- Παπαδόπουλος, Σίμος: *Με τη γλώσσα του θεάτρου. Η διερευνητική δραματοποίηση στη διδασκαλία της γλώσσας*, Κέδρος, Αθήνα 2007.
- Παπαδόπουλος, Σίμος: *Παιδαγωγική του θεάτρου*, Αθήνα 2010.
- Τσιάρας, Αστέριος: *Η αυτοσχέδια θεατρική έκφραση στη σχολική τάξη*, Εκδόσεις Παπαζήση, Αθήνα 2016.
- Τσιάρας, Αστέριος: *Η θεατρική αγωγή στο δημοτικό σχολείο*, Εκδόσεις Παπαζήση, Αθήνα 2007.
- Φανουράκη Κλειώ: *Το θέατρο στην εκπαίδευση με τη χρήση των ψηφιακών τεχνολογιών. Στοιχεία διδακτικής μεθοδολογίας*, Εκδόσεις Παπαζήση, Αθήνα 2016.
- Φανουράκη Κλειώ: *Η διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων μέσω της θεατρικής αγωγής στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*, διδακτορική διατριβή, Τμήμα Θεατρικών Σπουδών Πανεπιστημίου Πατρών, Πάτρα 2010.
- Wagner Betty Jane: *Educational Drama and Language Arts. What Research Shows*, Heinemann, Portsmouth 1998.



ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΑ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ

ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ: ΖΩ ΚΑΛΥΤΕΡΑ – ΕΥ ΖΗΝ

«Η Ορατή Σκέψη» - Καλλιέργεια Δεξιοτήτων του Νου
μέσα από Ρουτίνες Σκέψης και Αναστοχασμό



Μ.Φ.Α., Χρυσάννα (Χρυσάνθη) Διαμαντή
Υπεύθυνη Σχολικών Δραστηριοτήτων Δ.Π.Ε. Κυκλάδων

Δεξιότητες του Νου



4. «Η Ορατή Σκέψη» - Καλλιέργεια Δεξιοτήτων του Νου μέσα από Ρουτίνες Σκέψης και Αναστοχασμό

Περίληψη

Προσέγγιση της καλλιέργειας των Δεξιοτήτων του Νου, μέσα από την αξιοποίηση της μεθοδολογίας των ρουτινών σκέψης και άλλων πρακτικών, με έμφαση στη μάθηση, ως διαδικασία έρευνας και παρατήρησης της σκέψης.

Εισαγωγή

«Για να πραγματοποιηθεί επαφή απαιτούνται δύο πρόσωπα και τρία μέρη. Το κάθε πρόσωπο να είναι σε επαφή με τον εαυτό του και με τον άλλο» Virginia Satir.

Όταν σκεφτόμαστε την πιο απλή ανθρώπινη σχέση έρχεται στο μυαλό μας η δυαδική, η σχέση μεταξύ δύο ατόμων. Πριν από αυτή, υπάρχει μια άλλη που τη θεωρούμε δεδομένη, αλλά δεν είναι πάντα: η σχέση με τον εαυτό μας. Δηλαδή, για να σχετιστώ με κάποιον άλλον χρειάζεται, καταρχήν, να είμαι παρών εγώ.

Οι μαθητές και μαθήτριες, σύγχρονοι πολίτες του 21ου αιώνα, εκτός από τη γνώση περιεχομένου, είναι σημαντικό να αποκτήσουν συγκεκριμένες δεξιότητες για να τους εξοπλίσουν στο ταξίδι τους σε έναν κόσμο ο οποίος αλλάζει συνεχώς με «ψηφιακές ταχύτητες».

Χρειάζεται να μπορούν να έρθουν σε επαφή, να καταλάβουν, να φροντίσουν, να εξελίξουν τον εαυτό τους για να μπορέσουν να επικοινωνήσουν και να καταλάβουν τον άλλο (Eu Zην). Με αυτό ως αφετηρία να ενδιαφερθούν, να αναπτύξουν σχέσεις ισορροπημένες και αρμονικές στις κοινωνίες που φτιάχνουν (Ενδιαφέρομαι και Ενεργώ) και να αναπτύξουν τη δημιουργικότητα, την καινοτομία και την ενεργή επαφή με το αναδυόμενο μέλλον (Δημιουργώ και Καινοτομώ) με βαθύ και ουσιαστικό ενδιαφέρον για το περιβάλλον και κατανόηση ότι η ανθρωπότητα είναι ένα μικρό και αναπόσπαστο κομμάτι του (Περιβάλλον).

Οι δεξιότητες είναι ένας όρος που περιγράφει μια σειρά ικανοτήτων, οι οποίες αποκτώνται μέσω της μάθησης ή/και μέσω της εμπειρίας του καθενός, και χρησιμοποιούνται για να βοηθούν άτομα και ομάδες να διαχειρίζονται, αποτελεσματικά, προβλήματα και ζητήματα της καθημερινότητας.

Το Συμβούλιο της Ευρώπης (The Council of Europe Reference Framework of Competences for Democratic Culture (RFCDC)) θεωρεί από τις βασικές δεξιότητες της δημοκρατίας και των αρμονικών, υγιών κοινωνιών, ανάμεσα σε άλλες, τις δεξιότητες σκέψης: την αυτόνομη, δημιουργική και κριτική σκέψη, την πρωτοβουλία, την ενεργή ακρόαση, την ικανότητα προσοχής και παρατήρησης και τονίζει τη σημασία της δεξιότητας της σκέψης και της δεξιότητας διάκρισης της πληροφορίας που προέρχεται από τα media.

Ανάμεσα στις ποικίλες δεξιότητες που αναφέρονται, ενδεικτικά, είναι:

Δεξιότητες Μάθησης

- Δεξιότητες αυτόνομης μάθησης
- Δεξιότητες αναλυτικής και κριτικής σκέψης
- Δεξιότητες ακρόασης και παρατήρησης
- Ενσυναίσθηση
- Ευελιξία και προσαρμοστικότητα

Δεξιότητες γνώσης και κριτικής κατανόησης

- Γνώση και κριτική κατανόηση του εαυτού
- Γνώση και κριτική κατανόηση γλώσσας και επικοινωνίας
- Γνώση και κριτική κατανόηση του κόσμου

Δεξιότητες του Νου

- Δεξιότητες αναλυτικής σκέψης
- Δεξιότητες κριτικής σκέψης



(The Council of Europe Reference Framework of Competences for Democratic Culture (RFCDC-Τόμος 1).

Ποιος είναι ο στόχος της εκπαίδευσης δεξιοτήτων;

Η βαθιά κατανόηση είναι σημαντική, εάν μας ενδιαφέρει η **αυτονομία** και η **αυτενέργεια** των μαθητών και μαθητριών: **οι μαθητές να ορίζουν τις δικές τους προσδοκίες και να παρακολουθούν τα δικά τους επιτεύγματα.**

Η μάθηση -η καλλιέργεια των δεξιοτήτων- ως διαδικασία έχει ως στόχο οι μαθητές και οι μαθήτριες να μπορούν: **α. να εφαρμόζουν και β. να μεταφέρουν τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις στρατηγικές τους σε νέες καταστάσεις** (Fisher, Frey & Hattie, 2016).

Η μάθηση είναι διαδικασία, όχι ένα γεγονός. Κάποια πράγματα οι μαθητές και οι μαθήτριες τα καταλαβαίνουν μόνο σε επίπεδο επιφάνειας. Όμως, για να είναι σε θέση να αξιοποιήσουν μια γνώση, πρέπει να την έχουν κατανοήσει βαθύτερα. Με τα κατάλληλα στάδια σκέψης και τις κατάλληλες οδηγίες, σχετικά με τον τρόπο συσχέτισης και επέκτασης ιδεών, η επιφανειακή μάθηση μετατρέπεται σε βαθιά κατανόηση.

Οι Δεξιότητες του Νου και η σημασία τους για το «Ευ Ζην»

Οι ανθρώπινες δεξιότητες έχουν ταξινομηθεί με διάφορες ονομασίες, ανάμεσά τους αναφέρουμε: τις Δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα, τις Δεξιότητες της Ζωής, τις Ψηφιακές Δεξιότητες, τις Δεξιότητες του Νου.

Οι Δεξιότητες του Νου αφορούν σε διαδικασίες οι οποίες προσφέρουν την πληροφορία της διαδρομής για βαθύτερη κατανόηση και αποτελούν τη βάση για την παρατήρηση, την κατανόηση, τη συσχέτιση, την ανατροφοδότηση και τελικά την μετατόπιση προς την κατεύθυνση που επιθυμεί το άτομο ή το σύστημα που τις εξασκεί. **Αφορούν στην ικανότητα του ανθρώπου να σκέφτεται και να «σκέφτεται καλά».**

Ενδεικτικές ποιότητες των Δεξιοτήτων του Νου είναι η Στρατηγική σκέψη, η Πλάγια σκέψη, η Υπολογιστική σκέψη, η ικανότητα Αναστοχασμού. Πιο αναλυτικά:*

Δεξιότητες κριτικής σκέψης συνυφασμένες με τη λειτουργία του νου:

- Αναγνώριση και επίλυση προβλημάτων
- Κατανόηση προτεραιοτήτων
- Συγκέντρωση σχετικών πληροφοριών
- Εντοπισμός αστήριχτων υποθέσεων και αξιών
- Ερμηνεία δεδομένων από διαφορετικές οπτικές
- Αναγνώριση λογικών σχέσεων μεταξύ διαφόρων προτάσεων
- Εξαγωγή και δοκιμή συμπερασμάτων και γενικεύσεων
- Ανακατασκευή πεποιθήσεων με βάση την ευρύτερη εμπειρία
- Ακριβείς κρίσεις για συγκεκριμένες καταστάσεις της καθημερινότητας

Δεξιότητες δημιουργικότητας συνυφασμένες με τη λειτουργία του νου:

- Αποκλίνων τρόπος σκέψης
- Περιέργεια και τάση για ερευνητικότητα και πειραματισμό
- Γνωστική ευελιξία και ευχέρεια
- Ανεκτικότητα προς το ασαφές και το διφορούμενο
- Πρωτοτυπία/Καινοτομία
- Σύνθεση-Επεξεργασία-Μετασχηματισμός
- Ετοιμότητα για ανάληψη ριψοκίνδυνων εγχειρημάτων
- Ζωηρή φαντασία



- Εναλλακτική και «έξω από τους κανόνες» σκέψη
- Δημιουργική προσαρμογή παρά αφομοίωση

* *Επιμορφωτικό Υλικό των Δεξιοτήτων του Νου - Εισήγηση Εργαστηρίων Δεξιοτήτων: «Μαθησιακές Στρατηγικές για την καλλιέργεια των Δεξιοτήτων του Νου». Συμεών Ρετάλης, Καθηγητής Τμήματος Ψηφιακών Συστημάτων Πανεπιστημίου Πειραιά και Κυριακή Μέλλιου, (PhD) Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου, 6ο ΠΕ.Κ.Ε.Σ Αττικής.*

Η καλλιέργεια Δεξιοτήτων του Νου βοηθά τους ανθρώπους –ατομικά και συλλογικά– να δημιουργήσουν καλύτερη ζωή, να ηγηθούν στο εκάστοτε μικρό ή μεγάλο «γίγνεσθαι», για να δημιουργήσουν έναν πιο υγιή και ισορροπημένο κόσμο, για τον εαυτό τους και τους άλλους. Είναι δομικός λίθος του άξονα του ΕΥ ΖΗΝ των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων, που αφορά στη σχέση του ατόμου με τον εαυτό του, με τους άλλους, την ψυχοσωματική ατομική και συλλογική ευημερία.

Στην πράξη: Πρόταση καλλιέργειας των Δεξιοτήτων του Νου στις βαθμίδες εκπαίδευσης:

Δημοτικό – Γυμνάσιο

Α. Πώς προσεγγίζουμε και καλλιεργούμε Δεξιότητες του Νου

Ατομικά

(εκπαιδευτικός – εκπαιδευόμενος/η)

«Τα παιδιά μεγαλώνουν μέσα στην πνευματική ζωή των γύρω τους, του περιβάλλοντός τους» υποστηρίζει ο Ρώσος ψυχολόγος Lev Vygotsky.

Πιο συγκεκριμένα, σημαίνει να περιβάλουμε τα παιδιά με το είδος της πνευματικής ζωής, της ψυχικής δραστηριότητας και των διαδικασιών μάθησης, στις οποίες θέλουμε να εξοικειωθούν. Υποδηλώνει ότι η μάθηση είναι μια διαδικασία στην οποία μαθαίνουμε **μαζί με τους άλλους**, εν μέσω και δια μέσου αυθεντικών δραστηριοτήτων – ατομικά και συλλογικά (RonRitchhart, Creating Cultures of Thinking).

Η Διδακτική μεθοδολογία, που προτείνεται, αφορά στην εφαρμογή Ρουτινών καλλιέργειας της Σκέψης – Thinking routines του Visible thinking, σε δεξιότητες που βρίσκουν εφαρμογή στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο.

Το υλικό μπορεί να αξιοποιηθεί από τους/τις εκπαιδευτικούς με την ομάδα της τάξης τους και από το σύνολο των διδασκόντων της σχολικής μονάδας, εφόσον επιθυμούν να μετατρέψουν τη σχολική τους μονάδα σε περιβάλλον που προσφέρει «Κουλτούρα καλλιέργειας της Σκέψης» (Cultures of Thinking). Αυτό, για να γίνει πραγματικότητα, χρειάζεται ένα σύνολο προϋποθέσεων που αναφέρονται παρακάτω (βλ. Συλλογικά Περιβάλλοντα).

Τι είναι το «Visible Thinking» – Η «Ορατή Σκέψη»

«Η καλλιέργεια της σκέψης απαιτεί να γίνει ορατή η σκέψη», Visible thinking, Ron Ritchhart & David Perkins.

Το «Visible Thinking» –η «Ορατή Σκέψη»– είναι ένα ευέλικτο και συστηματικό εννοιολογικό πλαίσιο βασισμένο στην έρευνα, το οποίο στοχεύει στην ολοκλήρωση της ανάπτυξης της σκέψης των μαθητών με την επεξεργασία περιεχομένου σε όλα τα θέματα. Έχει πλούσιο υλικό που μπορεί να αξιοποιηθεί σε όλες τις βαθμίδες.

Η «Ορατή Σκέψη» είναι μια ερευνητική προσέγγιση στη διδασκαλία της σκέψης και της διάθεσης (disposition).

Δίνει έμφαση σε τρεις βασικές πρακτικές:

- ο Της Ρουτίνες Σκέψης,



- ο την τεκμηρίωση της σκέψης των μαθητών
- ο και την αναστοχαστική επιστημονική εφαρμογή - πρακτική.

Αρχικά, αναπτύχθηκε στο Lemshaga Akademi στη Σουηδία, ως μέρος του έργου «Innovating with Intelligence project» και επικεντρώθηκε στην ανάπτυξη της τοποθέτησης της σκέψης των μαθητών σε τομείς, όπως η αναζήτηση της αλήθειας, η κατανόηση, η δικαιοσύνη και η φαντασία. Έχει συμβάλει στην ανάπτυξη πρωτοβουλιών όπως το Project Zero Visible Thinking, το Artful Thinking και το Cultures of Thinking του Harvard University.

Το Εκπαιδευτικό Υλικό: Οι Ρουτίνες Σκέψης και η «Εργαλειοθήκη» τους
Project Zero's Thinking Routine Toolbox (<http://www.pz.harvard.edu/thinking-routines>)

Είναι μία ηλεκτρονική πλατφόρμα, όπου βρίσκονται καταχωρημένες Ρουτίνες Σκέψης οι οποίες αναπτύχθηκαν σε πολλά ερευνητικά έργα, μεταξύ αυτών το Project Zero του Harvard University.

Κάθε Ρουτίνα Σκέψης αποτελείται από ένα σύνολο ερωτήσεων ή μια σύντομη ακολουθία βημάτων που χρησιμοποιούνται ως «σκαλωσιά» που υποστηρίζει και διευκολύνει διαδρομές εμπάθουσας της σκέψης. Περιέχει: τα βήματα των συλλογισμών που προτείνονται και σύντομες οδηγίες για το πώς και πού μπορούν να αξιοποιηθούν.

Προτείνεται να ξεκινήσει κάποιος/α διαλέγοντας δύο ή τρεις από τις 9 βασικές «Core Thinking Routines» και να την εφαρμόσει με διαφορετικές θεματικές αφορμές για κάποιο διάστημα στην τάξη, παρατηρώντας τις διαδικασίες που αναπτύσσονται.

Το διάστημα εφαρμογής για τον/την κάθε εκπαιδευτικό ποικίλει.

Το ζητούμενο αποτέλεσμα είναι να αποκτηθεί συνήθεια της διερευνητικής σκέψης και να ενσωματωθούν οι διαφορετικές τεχνικές, ώστε να μπορούν να εφαρμόζονται σε διαφορετικά θέματα, καταστάσεις, προκλήσεις.

Ανάμεσά τους είναι:

- **«Ο κύκλος των οπτικών» («Circle of view points»)**
Δεξιότητα του Νου: Ερμηνεία δεδομένων από διαφορετικές οπτικές.
http://www.pz.harvard.edu/sites/default/files/Circle of Viewpoints_0.pdf
- **«Διατυπώνω- Υποστηρίζω – Ερευνώ» («Claim, Support, Question»):**
Δεξιότητα του Νου: Αιτιολόγηση χρησιμοποιώντας αποδείξεις - ερμηνεία δεδομένων, αναγνώριση λογικών σχέσεων μεταξύ διαφόρων διατυπώσεων σκέψης. Εξαγωγή συμπερασμάτων και δοκιμή τους, μέσω διερευνητικών ερωτήσεων.
http://www.pz.harvard.edu/sites/default/files/Claim Support Question_0.pdf
- **«Συνδέω –Επεκτείνω –Προβληματίζομαι/ Προκαλώ» («Connect, Extend, Challenge»)**
Δεξιότητα του Νου: Σύνδεση της υπάρχουσας γνώσης με νέες καταστάσεις.
http://www.pz.harvard.edu/sites/default/files/Connect Extend Challenge_0.pdf
- **«Νόμιζα... Τώρα νομίζω...» («I Used to Think... Now I Think...»)**
Δεξιότητα του Νου: Αναστοχασμός στο πώς και γιατί έχει αλλάξει ο τρόπος σκέψης. Ανακατασκευή πεποίθησης και προσωπικής τοποθέτησης σε ένα θέμα.
http://www.pz.harvard.edu/sites/default/files/1%20Used%20to%20Think%20-%20Now%20I%20Think_1.pdf
- **«Βλέπω –Σκέφτομαι –Αναρωτιέμαι» («See, Think, Wonder»)**
Δεξιότητα του Νου: Περιγραφή, ερμηνεία και διατύπωση ερωτημάτων.
http://www.pz.harvard.edu/sites/default/files/See Think Wonder_2.pdf
- **Σκέφτομαι, συνδυάζομαι, μοιράζομαι» («Think, Pair, Share»)**



Δεξιότητα του Νου: Ενεργητική ανταλλαγή απόψεων και αιτιολόγηση σε ζευγάρια, συγκέντρωση πληροφοριών, εξάσκηση ενεργητικής ακρόασης και καταγραφής απόψεων.

http://www.pz.harvard.edu/sites/default/files/Think Pair Share_1.pdf

Εκτός από τις από τις 9 βασικές «Core Thinking Routines» προσφέρονται και άλλες ενδιαφέρουσες επιλογές, όπως:

Η ταξινόμηση του «Digging Deeper Into Ideas» («Σκάβοντας βαθύτερα σε ιδέες»):

- «Σκέφτομαι – Αισθάνομαι – Νοιάζομαι» (« Think, Feel, Care»)*

Δεξιότητα του Νου: Έρευνα διαφορετικών οπτικών παρατηρώντας από διαφορετικά σημεία ένα σύστημα σχέσεων. Ερμηνεία δεδομένων, κατανόηση διαφορετικών προτεραιοτήτων, ικανότητα ενσυναίσθησης.

http://www.pz.harvard.edu/sites/default/files/Think Feel Care_1.pdf

* Η συγκεκριμένη «ρουτίνα» περιγράφεται, αναλυτικά, παρακάτω στα Παραδείγματα Εφαρμογών Μεθοδολογίας, όπως έχει αναπτυχθεί σε τάξεις στο Δημοτικό. Μπορεί να αξιοποιηθεί στο Γυμνάσιο, καθώς και στο Νηπιαγωγείο. Η διαφορά βρίσκεται στη δυναμική της συζήτησης, που αναπτύσσεται στις διαφορετικές ηλικιακές ομάδες, με αφορμή τις ερωτήσεις.

Η ταξινόμηση «With Arts or Objects» («Με Τέχνη ή Αντικείμενα»):

Ρουτίνες που διευρύνουν τη σκέψη στη θεματική που ενδιαφέρει με αφορμή έργα τέχνης, μουσικά κομμάτια, ποίηση.

- «Αρχή, Μέση, Τέλος» (« Beginning, Middle, End»)

Δεξιότητα του Νου: Καλλιεργεί δύναμη της αφήγησης να παρατηρεί, να ανακαλύπτει συνδέσεις, μοτίβα και νοήματα.

http://www.pz.harvard.edu/sites/default/files/Beginning Middle End_1.pdf

- «Ακούγοντας δέκα φορές επί δύο» («Listening: Ten Times Two»)

Δεξιότητα του Νου: Καλλιεργεί την προσεκτική-ενεργητική ακρόαση.

http://www.pz.harvard.edu/sites/default/files/Listening - Ten Times Two_0.pdf

- «Δημιουργικές ερωτήσεις» («Creative Questions»)

Δεξιότητα του Νου: Καλλιεργεί τη δημιουργία και το μετασχηματισμό των ερωτήσεων.

http://www.pz.harvard.edu/sites/default/files/Creative Questions_0.pdf

Η ταξινόμηση «Possibilities & Analogies» («Πιθανότητες και Αναλογίες»):

- «Αλήθεια για Ποιον;» («True for Who?»)

Δεξιότητα του Νου: Ερευνά τους διάφορους ισχυρισμούς αλήθειας από διαφορετικές οπτικές. Σε τι συνθήκες δημιουργήθηκε ο ισχυρισμός; Ποιος τον έφτιαξε; Ποια είναι τα συμφέροντα και οι στόχοι των δημιουργών του ισχυρισμού αλήθειας;

http://www.pz.harvard.edu/sites/default/files/True for Who_0.pdf

Η ταξινόμηση «Perspectives, Controversies & Dilemmas» («Προοπτικές, αντιπαραθέσεις και διλήμματα»):

- «Ποιος/ποια είμαι;» («Who Am I?») – «Ερευνώ, συνδέω, αναγνωρίζω, ανήκω»
«Explore, Connect, Identify, Belong»

Δεξιότητα του Νου: Ερευνά την πολυπλοκότητα της ύπαρξής του.

<http://www.pz.harvard.edu/sites/default/files/Who Am I - Exploring Complexity.pdf>

- «Αξίες, ταυτότητες, δράσεις» («Values, identities, actions»)

Δεξιότητα του Νου: Ερευνά διαφορετικές κοινωνικές πτυχές σε έργα τέχνης και όχι μόνο (εικόνες, post, διαφημίσεις κ.ά.) Προσκαλεί σε βαθύτερη προσέγγιση και αποκλίνων τρόπο σκέψης. Καλλιεργεί την περιέργεια και την τάση για διερεύνηση πέρα από το προφανές.

http://www.pz.harvard.edu/sites/default/files/Values Identities Actions_0.pdf



Οι «ρουτίνες» που αναφέρονται παραπάνω είναι ενδεικτικές από ένα μεγάλο αριθμό ενδιαφερουσών διαδικασιών και στρατηγικών σκέψης. Είναι μια αρχική γεύση για όσους και όσες ενδιαφέρονται.

Μπορούν να εφαρμοστούν σε διαφορετικά θέματα του άξονα του Ευ Ζην.

Ενδεικτικά:

- Σε θέματα στερεοτύπων σχετικά με την εικόνα του εαυτού.
- Σε θέματα στερεοτύπων – παγιωμένων πεποιθήσεων στις ανθρώπινες σχέσεις γενικά ή στις σχέσεις μεταξύ των δύο φύλων.
- Σε θέματα ψυχικής υγείας και διαχείρισης σχέσεων: Με αφορμή ένα κείμενο, μια σκέψη, ένα ερώτημα, ένα video, μία εικόνα ή ένα έργο τέχνης ανοίγω το θέμα για το οποίο ενδιαφέρει να προβληματιστούν και να παρακολουθήσουν τις διαδρομές σκέψης τους οι μαθητές και οι μαθήτριες.
- Σε οποιοδήποτε θέμα του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών: Οι Ρουτίνες Σκέψης μπορούν να αξιοποιηθούν διότι αφορούν σε τρόπους σκέψης, σε διαδικασίες διερεύνησης πεποιθήσεων, οπτικών, στερεοτύπων, διλημμάτων, ισχυρισμών αλήθειας.

Ανατροφοδότηση – Περιγραφική Αξιολόγηση

Πώς μπορώ να αξιολογήσω την εφαρμογή της Ρουτίνας Σκέψης και τον βαθμό ενσωμάτωσης της δεξιότητας

Εφαρμόζοντάς την στην πράξη, παρατηρούνται ενδιαφέρουσες φάσεις εξέλιξης που συντελούν στην ατομική και συλλογική ωρίμανση των δεξιοτήτων καλλιέργειας της σκέψης και αποτελούν σημεία αναστοχασμού και ανατροφοδότησης.

Οι φάσεις αυτές αφορούν:

- στην ατομική εξέλιξη (μαθητή/τριας, εκπαιδευτικού της τάξης)
- και στη συλλογική εξέλιξη (τάξη, σχολική μονάδα, εκπαιδευτικοί του σχολείου)

Οι δεξιότητες μας ενδιαφέρουν τόσο σε σχέση με το αν ένα άτομο τις έχει, **όσο κυρίως, αν το άτομο τις αξιοποιεί, επενδύει σε αυτές τις ικανότητες, τις βελτιώνει και τις εξελίσει.** Έρευνες καταδεικνύουν ότι τόσο τα παιδιά όσο και οι ενήλικες, συχνά, αφήνουν αναξιοποίητες τις δεξιότητες σκέψης τους.

Οπότε, είναι σημαντικό, όταν χρησιμοποιούμε τις Ρουτίνες Σκέψης ως στρατηγικές δόμησης της σκέψης, να εξετάζουμε σε ποια φάση βρισκόμαστε (τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι μαθητεύμενοι) ως προς το ζητούμενο αποτέλεσμα: **τη διαδικασία δημιουργίας ερευνητικής συνέχειας/συνήθειας και ενσωμάτωσης της στρατηγικής σκέψης.**

Εκπαιδευτικοί και μαθητές μπορούν να βρίσκονται σε διάφορες φάσεις ταυτόχρονα, για διαφορετικές «ρουτίνες». Ανάλογα με το αν: είναι η πρώτη φορά που χρησιμοποιούν μία «ρουτίνα» ή τη χρησιμοποιούν τακτικά για αρκετό καιρό ή την έχουν χρησιμοποιήσει τόσο που έχει ενσωματωθεί από τους μαθητές/τριες και τη χρησιμοποιούν, χωρίς να το συνειδητοποιούν.

Φάσεις ανάπτυξης – εξέλιξης

Εισαγωγική φάση

- Η χρήση μιας «ρουτίνας», σε αυτή τη φάση, είναι τυπική και συχνά προγραμματισμένη.
- Είναι αυστηρά δομημένη, ώστε να βοηθά στην παρακολούθηση της σκέψης των μαθητών.
- Η σκέψη είναι συχνά σκόπιμα «τεμαχισμένη» σε βήματα.
- Η νέα «ρουτίνα» που εισάγεται, χρησιμοποιείται επανειλημμένα σε διαφορετικές μαθησιακές εμπειρίες.



Φάση Ανάπτυξης

- Η «ρουτίνα» χρησιμοποιείται ανοιχτά ως εργαλείο για την εστίαση της σκέψης και της άμεσης μάθησης.
- Οι μαθητές γίνονται πιο άνετοι με τη «ρουτίνα» και αρχίζουν ή μπορούν να το εφαρμόσουν σε μια ποικιλία περιεχομένου (και οι εκπαιδευτικοί το ίδιο!).
- Μια «ρουτίνα» σε αυτή τη φάση έχει γίνει ένα εργαλείο, για να ερευνήσει το περιεχόμενο και τις αντιλήψεις του συνολικού Προγράμματος Σπουδών.

Προηγμένη Φάση

- Η «ρουτίνα» σε αυτή τη φάση διεξάγεται με φυσική ροή στα βήματά της. Δεν διεξάγεται «βήμα προς βήμα», όπως στην αρχική φάση.
- Έχει «ενσωματωθεί» στο σκεπτικό των μαθητών, μπορεί να συνδυαστεί, να εφαρμοστεί και να προσαρμοστεί σε νέες καταστάσεις.
- Οι μαθητές εφαρμόζουν τη ρουτίνα στις μαθησιακές εμπειρίες, χωρίς να χρησιμοποιείται επίσημα από τον/την εκπαιδευτικό, για να αποκτήσουν βαθύτερη κατανόηση.

(<https://thinkingpathwayz.weebly.com/thinkingroutines.html>)

Αναμενόμενα αποτελέσματα από την καλλιέργεια των Δεξιοτήτων του νου μέσω των Ρουτινών Σκέψης

Θέλουμε τα παιδιά να εξοικειωθούν με τα είδη διερευνητικής σκέψης, να μπορούν να τα χρησιμοποιούν αβίαστα για να αναπτύξουν βαθύτερη και πληρέστερη κατανόηση των διαφόρων θεμάτων.

Ενδεικτικά θέλουμε να μπορούν:

- ο Να κάνουν ερωτήσεις, να εντοπίζουν σημεία προβληματισμού και να αναρωτιούνται για τα μυστήρια και τις συνέπειες των αντικειμένων και των ιδεών της μάθησης.
- ο Να εξελίσσουν συνεχώς τις ερμηνείες και τις θεωρίες τους με βάση τις συνεχώς αναπτυσσόμενες γνώσεις και κατανόηση των δεδομένων.
- ο Να εξετάζουν πράγματα από διαφορετικές οπτικές γωνίες και εναλλακτικές απόψεις, ώστε να διακρίνουν την προκατάληψη και να αναπτύξουν μια πιο ισορροπημένη άποψη για θέματα, ιδέες και γεγονότα.
- ο Να παρατηρούν και να διακρίνουν προσεκτικά, ώστε να αντιλαμβάνονται πλήρως τις λεπτομέρειες, τις αποχρώσεις και τις κρυφές πτυχές ενός θέματος. Η παρατήρηση να αποτελεί το θεμελιώδες στοιχείο για τις ερμηνείες και τις θεωρίες τους.
- ο Να προσδιορίζουν, να συλλέγουν και να αιτιολογούν αποδεικτικά στοιχεία, για να δικαιολογήσουν και να υποστηρίξουν τις ερμηνείες, τις προβλέψεις, τις θεωρίες, τα επιχειρήματα και τις εξηγήσεις τους.
- ο Να είναι σε θέση να συλλάβουν τον πυρήνα ή την ουσία ενός πράγματος ώστε να διακρίνουν τι συμβαίνει πραγματικά και συνολικά (Ritchhart, 2015).

Στόχος είναι να αυξηθεί η συνείδηση των παιδιών σχετικά με τις διαφορετικές οπτικές, τα είδη των διλημάτων, των προβληματισμών και τις δυνατότητες δράσης που παρουσιάζονται στην αληθινή ζωή. Να δημιουργήσουν ανεπτυγμένους τρόπους σκέψης και διαχείρισης καταστάσεων και προκλήσεων και όχι να δίνουν «σωστές απαντήσεις» που συχνά δεν γνωρίζουμε ποιες είναι ή αν υπάρχουν (Howard Gardner, Good work: Theory and Practice, HowardGardner Editor, 2010).

Το portfolio των εκπαιδευομένων δίνει σημαντική ανατροφοδότηση για την ποιότητα και την εξέλιξη της σκέψης των, τόσο στους ίδιους όσο και στους/στις εκπαιδευτικούς. Οι «5



διαδικασίες αξιολόγησης της σκέψης» («Five continua for assessing thinking») βοηθούν στον προσδιορισμό των ποιοτήτων της σκέψης. Αποτελούν επιδόσεις κατανόησης (κριτήρια) διατυπωμένες έτσι, ώστε να διευρύνουν τη σκέψη. Αυτές οι ιδιότητες εκπροσωπούνται μέσα από ένα «συνεχές» (continua), δηλαδή, το «συνεχές» της διαδικασίας της σκέψης. Μπορούν να χρησιμοποιηθούν:

- Από τους παιδαγωγούς για να εκτιμήσουν την ποιότητα συλλογισμών της τάξης τους.
- Από τους μαθητές και τις μαθήτριες, ώστε να εξετάσουν και να καθοδηγήσουν, μόνοι τους, την ποιότητα της σκέψης τους.

http://pzartfulthinking.org/wp-content/uploads/2014/09/AT_Five-Continua.pdf

Επίσης ο/η εκπαιδευτικός για να ερευνήσει το κλίμα της τάξης του/της μπορεί να αξιοποιήσει:

Ενδεικτικές ερωτήσεις περιγραφικής ανατροφοδότησης: «Η ανάπτυξη Κουλτούρας καλλιέργειας της Σκέψης στην τάξη μου»

The Development of a Culture of Thinking in My Classroom: Self-Assessment

<https://pz.harvard.edu/sites/default/files/Self%20Assessing%20CoT.pdf>

B. Πώς προσεγγίζουμε και καλλιεργούμε Δεξιότητες του Νου: Συλλογικά περιβάλλοντα (Σχολική μονάδα – Κοινότητα)

«Για να προσφέρουν οι τάξεις “Κουλτούρα καλλιέργειας της Σκέψης” (Cultures of Thinking – CoT) στους μαθητές, χρειάζεται οι σχολικές μονάδες να προσφέρουν “Κουλτούρα καλλιέργειας της Σκέψης” στους εκπαιδευτικούς» (www.ronritchhart.com).

Για να έχει η παραπάνω προσέγγιση ουσιαστικά αποτελέσματα, χρειάζεται να αφορά σε ολόκληρη τη σχολική μονάδα και την κουλτούρα της.

Περιγράφονται ως περιβάλλοντα με «Κουλτούρα καλλιέργειας της Σκέψης» "Cultures of Thinking" (CoT), οι χώροι όπου, τόσο η συλλογική σκέψη της ομάδας όσο και η ατομική θεωρούνται σημαντικές, αξιολογούνται ως κεντρικές ανάγκες, είναι ορατές και προωθούνται ενεργά ως μέρος της συνηθισμένης, καθημερινής εμπειρίας όλων των μελών της ομάδας.

<http://www.pz.harvard.edu/projects/cultures-of-thinking>

Για την εφαρμογή της «Ορατής Σκέψης» στην εκπαιδευτική διαδικασία χρειάζονται έξι (6) βασικές αρχές – προϋποθέσεις (Ron Ritchhart, David Perkins).

1. Η καλλιέργεια της σκέψης απαιτεί να γίνει ορατή η σκέψη.

Ως εκπαιδευτικοί, πρέπει να προσπαθήσουμε να κάνουμε ορατή τη σκέψη στους μαθητές. Μόνο κάνοντάς την ορατή, μπορούμε να αρχίσουμε να κατανοούμε τι και πώς μαθαίνουν οι μαθητές μας. Υπό κανονικές συνθήκες, η σκέψη ενός μαθητή είναι αόρατη για τους άλλους μαθητές, τον δάσκαλο, ακόμη και για τον εαυτό του, επειδή οι άνθρωποι, συχνά, σκέφτονται χωρίς επίγνωση του πώς σκέφτονται. Χρησιμοποιώντας δομές, ρουτίνες, ερωτήσεις διερεύνησης και τεκμηρίωσης μπορούμε να κάνουμε τη σκέψη των μαθητών πιο ορατή προς την προώθηση καλύτερης σκέψης και μάθησης.

2. Η μάθηση είναι συνέπεια της σκέψης. Η σκέψη είναι ατομική και συλλογική διαδικασία.

Το να σκεφτόμαστε πάνω σε ένα θέμα δεν είναι μόνο προσωπική προσπάθεια. Τα μέλη της ομάδας, συχνά, μοιράζονται και βασίζονται στη γνώση του άλλου. Η καλή σκέψη χρησιμοποιεί μια ποικιλία πόρων και διευκολύνεται από τη χρήση εξωτερικών εργαλείων,



για τη «λήψη» ή τη «διανομή» της σκέψης κάποιου. **Τρόποι σημειώσεων και μέθοδοι καταγραφής σκέψεων, το εξειδικευμένο λεξιλόγιο και διάφορα τεχνολογικά και άλλα εργαλεία ενισχύουν και βοηθούν για πιο περίπλοκες διαδικασίες.** Χαρτιά, αρχεία καταγραφής, υπολογιστές, η συνομιλία και διάφορα μέσα καταγραφής και παρακολούθησης ιδεών και σκέψεων ελευθερώνουν το μυαλό, μέχρι να ενσωματωθούν σε μια νέα και βαθύτερη σκέψη και **βοηθούν να διασφαλιστεί ότι η παρακολούθηση της σκέψης μας έχει σημασία και δεν θα χαθεί.**

3. Ο ποιοτικός τρόπος σκέψης είναι θέμα διάθεσης (Disposition) όχι μόνο θέμα δεξιοτήτων.

«Δεν μαθαίνουμε από την εμπειρία, μαθαίνουμε από τον στοχασμό πάνω στην εμπειρία», John Dewey.

Μόνο οι δεξιότητες δεν αρκούν για ποιοτική σκέψη. Πρέπει να έχουμε τη διάθεση να επενδύσουμε σε αυτές, να τις καλλιεργήσουμε, να τις χρησιμοποιήσουμε. Αυτό σημαίνει ότι τα σχολεία χρειάζεται να αναπτύξουν την τάση των μαθητών να σκέφτονται και να συνειδητοποιούν τη δυναμική της ποιοτικής σκέψης και πώς εφαρμόζεται προσφέροντας, αντίστοιχα, ποιότητα στη ζωή τους, την ατομική και την κοινωνική.

4. Η ανάπτυξη της σκέψης είναι κοινωνική προσπάθεια.

Στις τάξεις, όπως και στον κόσμο, υπάρχει μια συνεχής αλληλεπίδραση μεταξύ της ομάδας και του ατόμου. Μαθαίνουμε από τους γύρω μας και από τη δέσμευσή μας μαζί τους. Ο κοινωνικοπολιτισμικός χαρακτήρας των τάξεων και των σχολείων χρειάζεται να διασφαλίζει ότι η στοχαστική μάθηση (thoughtful learning) είναι συστηματική –όχι περιστασιακή– και διαχέεται σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα.

5. Το περιβάλλον της «Κουλτούρας καλλιέργειας της Σκέψης» στην τάξη (Culture of Thinking) θέτει το «κλίμα» της μάθησης και διαμορφώνει ό,τι μαθαίνεται.

Το διαμορφώνουν οκτώ δυνάμεις–παράγοντες:

- Οι Ρουτίνες Σκέψης και οι δημιουργικές πρακτικές στην τάξη για μάθηση.
- Η χρήση της γλώσσας (τρόποι διατύπωσης) και τα πρότυπα συνομιλίας και ανταλλαγή ιδεών.
- Οι έμμεσες και άμεσες προσδοκίες - τοποθετήσεις (εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών) και πώς αυτές επηρεάζουν την επικοινωνία.
- Ο τρόπος κατανομής του χρόνου.
- Οι εκπαιδευτικοί και οι άλλοι ως πρότυπα.
- Το φυσικό περιβάλλον.
- Οι σχέσεις που δημιουργούνται και τα πρότυπα αλληλεπίδρασης.
- Η δημιουργία ευκαιριών σκέψης και δράσης.

Ανάλογα με τη μορφή τους, αυτές οι δυνάμεις μπορούν να υποστηρίξουν ή να υπονομεύσουν την «κουλτούρα» της στοχαστικής μάθησης (Ritchhart, 2002, 2007).

6. Για να είναι τα σχολεία περιβάλλοντα με «Κουλτούρα καλλιέργειας της Σκέψης» για τους εκπαιδευτικούς, σημαντική προϋπόθεση είναι ο χρόνος για επικοινωνία.

Οι εκπαιδευτικές και σχεδιαστικές δομές της εκπαίδευσης χρειάζεται να προβλέψουν, να δημιουργήσουν και να προσφέρουν χρόνο για τους εκπαιδευτικούς, ώστε να μπορούν να συζητούν τις συγκεκριμένες αλληλεπιδράσεις διδασκαλίας και μάθησης, με βάση την παρατήρηση της εργασίας των μαθητών και των εαυτών τους.

Χρειάζονται έμπειρες εκπαιδευτικές κοινότητες, στις οποίες πλούσιες συζητήσεις για τη διδασκαλία, τη μάθηση και τη σκέψη γίνονται βασικό μέρος των εμπειριών των εκπαιδευτικών και οι οποίες παρέχουν τα θεμέλια για την καλλιέργεια της σκέψης και της



μάθησης στην τάξη (Perkins & Ritchhart, 2004 – Perkins, Tishman, Ritchhart, Donis & Andrade, 2000).

Για να ερευνηθεί το κλίμα του σχολείου μπορούν να αξιοποιηθούν:

Ενδεικτικές ερωτήσεις περιγραφικής ανατροφοδότησης: «Καθοδηγώντας Κουλτούρα καλλιέργειας της Σκέψης στο Σχολείο μου»

Leading a Culture of Thinking at My School: Self-Assessment

<https://pz.harvard.edu/sites/default/files/Self%20Assessing%20CoT.pdf>

Συμπέρασμα

Οι Δεξιότητες του Νου διδάσκονται και μεταδίδονται μέσω των «ρουτινών» και άλλων πρακτικών και ασκήσεων αλλά και της συνολικής κουλτούρας της τάξης.

Τα μηνύματα που μεταδίδονται μέσω της κουλτούρας της τάξης, επικοινωνούν στους μαθητές και τις μαθήτριες τη σημασία του να σκέφτονται και να «σκέφτονται καλά».

Εμβραθύνουν με εξελιγμένους τρόπους σκέψης και πώς να μαθαίνουν μέσω αυτών, πώς να αναπτύσσουν διευρυμένη κατανόηση των πραγμάτων, ώστε να μπορούν να ανταποκρίνονται στη πολλαπλότητα και πολυπλοκότητα ενός πολιτισμού που αλλάζει με μεγάλες ταχύτητες.

Βιβλιογραφία

Dole S., Creating Cultures of Thinking: The 8 Forces We Must Master to Truly Transform Our Schools, *Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning*, 2017

https://www.researchgate.net/publication/318823593_Creating_Cultures_of_Thinking_The_8_Forces_We_Must_Master_to_Truly_Transform_Our_Schools

Fisher, Frey & Hattie, *Visible Learning for Literacy, Grades K-12: Implementing the Practices That Work Best to Accelerate Student Learning* (2016)

Gardner Howard, *Good work: Theory and Practice*, Howard Gardner, Editor, 2010

http://www.pz.harvard.edu/sites/default/files/GoodWork-Theory_and_Practice-with_covers.pdf

Perkins D., Tishman S., Learning that matters, Toward a Dispositional Perspective on Education and Its Research Needs. Harvard University (2006)

http://www.pz.harvard.edu/sites/default/files/Learning_that_Matters.pdf

Perkins D., Jay E., Tishman S., *Beyond Abilities: A Dispositional Theory of Thinking* (1993)

<file:///C:/Users/User/Downloads/BeyondAbilities-DispositionalTheoryofThinkingPerkins-Jay-Tishman.pdf>

Perkins, D. N., Tishman, S., Ritchhart, R., Donis, K., & Andrade, A. Intelligence in the wild: A dispositional view of intellectual traits. *Educational Psychology Review*.(2000)

https://www.researchgate.net/publication/226164056_Intelligence_in_the_Wild_A_Dispositional_View_of_Intellectual_Traits

Perkins & Ritchhart, 2004; Perkins, Tishman, Ritchhart, Donis, & Andrade, (2000).

https://www.researchgate.net/publication/285740756_Making_thinking_visible

Ritchhart, R., Palmer, P., Church, M., & Tishman, S. (2006, April). Thinking routines: Establishing patterns of thinking in the classroom. Paper presented at American Educational Research Association, San Francisco.

<https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.545.213&rep=rep1&type=pdf>

Ritchhart, R., Hadar, L., & Turner, T. (2008, March). Uncovering students' thinking about thinking using concept maps. Paper to be presented at American Educational Research Association, New York.



<https://www.researchgate.net/publication/225321830> *Uncovering students' thinking about thinking using concept maps*

Ritchhart R., *Creating Cultures of Thinking: The 8 Forces We Must Master to Truly Transform Our Schools*, Jossey – Bass, (2015)

Ron Ritchhart and David Perkins, *Teaching Students to Think - Making Thinking Visible*, Educational leadership. (2008)

file:///C:/Users/User/Downloads/MTV_ritchhart_perkins.pdf

Vygotsky L. S., *Νους στην κοινωνία. Η ανάπτυξη των ανώτερων ψυχολογικών διαδικασιών*, Gutenberg, (1997)

Vygotsky L. S., *Σκέψη και Γλώσσα, Γνώση*, (2008)

Διαμαντή Χ., *ΣΧΕΣΕΙΣ 2020*, Συνοπτικό εγχειρίδιο με ερωτήσεις, διαδρομές σκέψης και παιχνίδια για παιδαγωγούς, γονείς και παιδιά, (2020)

<https://www.openbook.gr/scheseis-2020>

Ρετάλης Σ., Μέλλιου Κ., «Μαθησιακές Στρατηγικές για την καλλιέργεια των Δεξιοτήτων του Νου», Εισήγηση στο επιμορφωτικό πρόγραμμα Εργαστηρίων Δεξιοτήτων, Επιμορφωτικό Υλικό- Θεωρία: Θεματικός Άξονας: Ζω καλύτερα – Ευ Ζην, (2020)

<https://elearning.iep.edu.gr/study/mod/resource/view.php?id=7872>

Συμβούλιο της Ευρώπης: «Πλαίσιο Αναφοράς Ικανοτήτων για Δημοκρατικό Πολιτισμό» *The Council of Europe Reference Framework of Competences for Democratic Culture* (RFCDC) (τόμος 1), (2018)

ΣΥΝΔΕΣΜΟΙ:

Project Zero's Thinking Routine Toolbox: <http://www.pz.harvard.edu/thinking-routines>

For Teachers and Leaders - Handouts to guide a COT (Culture of Thinking) Classroom: <http://www.pz.harvard.edu/resources/for-teachers-and-leaders-handouts-to-guide-a-cot-classroom>

Ron Ritchhart - Creating places where thinking is valued, visible, and actively promoted: www.ronritchhart.com

Cultures of Thinking, Improving learning and collaboration by honing group and individual thinking processes: <http://www.pz.harvard.edu/projects/cultures-of-thinking>

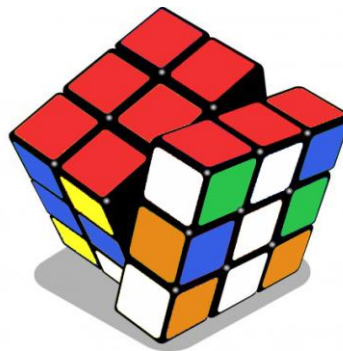
Thinking Pathways: <https://thinkingpathwayz.weebly.com/thinkingroutines.html>



ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΑ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ

ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ: ΖΩ ΚΑΛΥΤΕΡΑ – ΕΥ ΖΗΝ

Δεξιότητες Ζωής στον θεματικό άξονα "Ζω καλύτερα – Ευ Ζην"
Ζην" Γυμνασίου



Δρ. Τσεγγελίδου Ευθαλία

Δεξιότητες Ζωής



5. Δεξιότητες Ζωής στον θεματικό άξονα "Ζω καλύτερα – Ευ Ζην" Γυμνασίου

Βασικά στοιχεία των μεθόδων ανάπτυξης δεξιοτήτων ζωής

Αν θέλουμε τα μαθήματα που διδάσκουμε (οι εκπαιδευτικοί) να είναι πραγματικά επιτυχημένα, δηλαδή να επιτυγχάνουν τους στόχους της εκπαίδευσης, αλλά και να έχουμε την πεποίθηση ότι οι μαθητές μας θα μεταφέρουν τις πληροφορίες, τις γνώσεις, τις άμεσες πρακτικές στην πραγματική ζωή, θεωρώ ότι το εκπαιδευτικό σύστημα πρέπει να εστιάσει στην ανάπτυξη στάσεων, αξιών και δεξιοτήτων στους μαθητές, στην ανάπτυξη του ρόλου του εκπαιδευτικού ως συμβούλου που καθίσταται ικανός να καθοδηγήσει επαγγελματικά τον μαθητή, στην ανάπτυξη μιας διαδραστικής μεθοδολογίας διδασκαλίας-μάθησης.

Για τη μάθηση και τη δημιουργία δεξιοτήτων ζωής

«Ποτέ δεν διδάσκω μαθήματα στους μαθητές μου. Τους προσφέρω μόνο τις συνθήκες υπό τις οποίες μπορούν να μάθουν μόνοι τους.» - Albert Einstein

Δεν έχει βρεθεί ακόμη καμία μέθοδος που να αναγνωρίζεται ως η καλύτερη μέθοδος μάθησης. Η διαδικασία της μάθησης θα μπορούσε να περιγραφεί και ως μια προσπάθεια να έρθει κανείς σε επαφή με τις δυνατότητές του- αυτό εκδηλώνεται με νέες γνώσεις, νέες δεξιότητες, νέες συμπεριφορές, νέες ικανότητες που συνδυάζονται με το όνομα επαγγελματισμός.

Κατά τη διάρκεια του προγράμματος ανάπτυξης δεξιοτήτων θα πρέπει να δώσουμε ιδιαίτερη προσοχή στον τρόπο με τον οποίο αναπτύσσονται οι δεξιότητες. Συνεπώς, θα έχουμε υπόψη μεθόδους/τεχνικές διδασκαλίας που ακολουθούν μερικές βασικές κατευθύνσεις:

- Διάρθρωση της διδασκαλίας μόνο αφού ληφθούν υπόψη οι απόψεις, οι προτάσεις, οι πρωτοβουλίες που εκφράζονται από τα παιδιά ή τους νέους,

- Δημιουργία ενός ασφαλούς περιβάλλοντος στο οποίο τα παιδιά και οι νέοι μπορούν να αφήσουν τη συμπεριφορά τους να εξελιχθεί κατά τη διάρκεια του προγράμματος,

- Χρήση μεθόδων που βασίζονται στη βιωματική μάθηση (μάθηση μέσω ενεργού συμμετοχής και πειραματισμού). Η απόκτηση δεξιοτήτων απαιτεί τον εντοπισμό και τη χρήση αυτών των ευκαιριών για εξάσκηση και εφαρμογή των προς εκμάθηση δεξιοτήτων. Ορισμένοι εκπαιδευτικοί αποφεύγουν ακόμη και να μιλούν για "διδασκαλία" σε σχέση με τις δεξιότητες, ακριβώς λόγω του συνειρμού με την χροιά της «παθητικότητας» που προκαλεί. Προτιμούν τον όρο «διευκόλυνση της μάθησης» των δεξιοτήτων ζωής. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού σε αυτή την περίπτωση δεν είναι μόνο να διδάσκει, αλλά κυρίως να ενεργεί ως διευκολυντής σε μια δυναμική διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης (όχι μόνο σε μια σειρά από «μαθήματα» - ακόμα και πρακτικά, αλλά και σε μια σειρά από στιγμές εργασίας σε ομάδες, τις οποίες οι διευκολυντές προκαλούν και περνούν με τους μαθητές),

- Έγκαιρη έναρξη δραστηριοτήτων ανάπτυξης δεξιοτήτων ζωής, υπό συνθήκες μέγιστης εκπαιδευτικής διαθεσιμότητας και όταν οι δεξιότητες ζωής μπορούν να διδαχθούν σε αρμονία μεταξύ τους και όχι σε σύγκρουση.

- Ο εκπαιδευτικός καλείται να ενεργεί ανάλογα με το πλαίσιο αναφοράς και το επίπεδο των παιδιών. Ο ατομικός τρόπος μάθησης και η έννοια του «μαθαίνω πώς να μαθαίνω» είναι το κλειδί για την προσωπική ανάπτυξη. Με άλλα λόγια, ο εκπαιδευτής δεξιοτήτων ζωής θα χρησιμοποιεί μια μεθοδολογία επικεντρωμένη στον εκπαιδευόμενο,

- Το περιβάλλον και οι άνθρωποι γύρω μας είναι εξαιρετικά σημαντικοί στη μαθησιακή διαδικασία, καθώς διαμορφώνουν το μαθησιακό πλαίσιο, προσδίδοντας έτσι πρόσθετο νόημα στον εκπαιδευόμενο,



■ Καθώς οι καταστάσεις της ζωής είναι ποικίλες, οι προκλήσεις του σύγχρονου κόσμου αλλάζουν συνεχώς και απαιτούν νέες δεξιότητες, η δημιουργικότητα είναι πάντα απαραίτητη για τη βελτιστοποίηση της προσαρμογής των μαθητών. Ο τρόπος, οι μέθοδοι και οι τεχνικές που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός πρέπει να προάγουν και να διευκολύνουν τη δημιουργικότητα,

■ Όπως δείχνουν σχετικά πρόσφατες μελέτες, τα παιδιά και οι νέοι μαθαίνουν ο ένας από τον άλλον και είναι καθήκον του εκπαιδευτικού να δημιουργεί και να διευκολύνει τις ευκαιρίες μάθησης μεταξύ ομοτίμων. Η χρήση στρατηγικών τύπου peer education μπορεί να αποτελέσει τη βέλτιστη επιλογή για την ανάπτυξη δεξιοτήτων ζωής.

Συμπερασματικά, μπορούμε να πούμε ότι η ανάπτυξη δεξιοτήτων μάθησης και ζωής περιλαμβάνει μια διαδικασία με επίκεντρο τον εκπαιδευόμενο, προωθώντας και αξιοποιώντας τις εμπειρίες του εκπαιδευόμενου, συμπεριλαμβάνοντας στη διαδικασία το περιβάλλον και υιοθετώντας ένα δημιουργικό όραμα, προσαρμοσμένο στις ποικίλες απαιτήσεις εκείνων που αναπτύσσουν αυτές τις δεξιότητες.

Δημιουργικότητα και ανάπτυξη δεξιοτήτων ζωής

Η φαντασία είναι απαραίτητη και πρωταρχικής σημασίας, διότι χωρίς φαντασία δεν έχουμε κανένα σκοπό - C.N. Parkinson

Στο πλαίσιο της ανάπτυξης δεξιοτήτων ζωής, δημιουργικότητα σημαίνει να βλέπει κανείς το ίδιο πράγμα με όλους τους άλλους, αλλά να σκέφτεται κάτι διαφορετικό, να αναλύει το συνηθισμένο και το οικείο και να δίνει πρωτότυπες και καινοτόμες απαντήσεις.

Οποιοσδήποτε συμμετέχει σε ένα πρόγραμμα δεξιοτήτων ζωής μπορεί και είναι επιθυμητό να είναι δημιουργικός. Για να συμβεί αυτό μέσω μιας φυσικής διαδικασίας, είναι απαραίτητο τα εμπλεκόμενα άτομα να διαθέτουν ορισμένα χαρακτηριστικά, όπως αυτά που απαριθμούνται από τον E.Raudsepp, (apud M.Roco: 231):

- Χρησιμοποιεί το χρόνο για να αναπτύσσει την προσωπικότητα του,
- Είναι βαθιά αναμειγμένος και ζει στο μέγιστο την εν λόγω κατάσταση,
- Έχει πολλαπλές δραστηριότητες που του εμπλουτίζουν την προσωπικότητα,
- Του αρέσουν και τον προσελκύουν οι νέες και σημαντικές δραστηριότητες,
- Συμμετέχει σε πλήρεις δραστηριότητες, οι οποίες έχουν συνέχεια,
- Τον ενδιαφέρει κάθε πράγμα, κάθε δραστηριότητα, επιλέγοντας αυτά που ταιριάζουν με την εμπειρία του,
- Έχει εξαιρετικά επιτεύγματα που ενισχύουν τις δημιουργικές του δυνατότητες και την επαγγελματική του ικανοποίηση,
- Ενδιαφέρεται για τα βαθύτερα νοήματα και τις έννοιες των προβλημάτων ύπαρξης, γεγονός που τον οδηγεί στην ανακάλυψη νέων δυνατοτήτων,
- Γενικά έχει αισιόδοξο χαρακτήρα,
- Είναι ευέλικτος, δεκτικός σε όλες τις ιδέες και απόψεις, πρόθυμος να αλλάξει τις απόψεις του αν κάνει λάθος ή αν υπάρχουν άλλες πιο αξιολογικές ιδέες,
- Πειραματίζεται,
- Απολαμβάνει νεανικό πνεύμα και όταν δεν είναι πλέον νέος,
- Είναι επίμονος.

Η δημιουργική φαντασία μπορεί να δώσει λύσεις σε προβλήματα που διαφορετικά θα έμεναν άλυτα. Συχνά βοηθά να μετατραπούν οι δύσκολες καταστάσεις σε διαχειρίσιμες (ανακαλύπτουμε ή αναπτύσσουμε τις απαραίτητες δεξιότητες) και δίνει ώθηση στη διαδικασία δημιουργίας σχεδίων για το μέλλον.

Το γεγονός ότι μας επιτρέπει να είμαστε δημιουργικοί κατά τη διαδικασία/κατά τη διάρκεια της υλοποίησης των προγραμμάτων ανάπτυξης δεξιοτήτων ζωής συμβάλλει σίγουρα στο να γίνουν τα προγράμματα αυτά ελκυστικά και ενθαρρυντικά. Μία ανοιχτή,



αποκλίνουσα στάση συμβάλλει καθοριστικά στη διαμόρφωση ελκυστικών προσεγγίσεων στα περιεχόμενα του προγράμματος σπουδών, αλλά και στο πλαίσιο μέσα στο οποίο μπορούν να διαμορφωθούν οι δεξιότητες ζωής.

Αναδυόμενες ανάγκες και δεξιότητες ζωής

Ζούμε σε έναν κόσμο που αλλάζει συνεχώς από κάθε άποψη και αυτοί που επηρεάζονται περισσότερο από αυτές τις αλλαγές, οι οποίες μερικές φορές συμβαίνουν πολύ γρήγορα, είναι τα παιδιά. Προκειμένου να προσαρμοστεί στις πραγματικές συνθήκες, κάθε παιδί αναπτύσσει περισσότερο ή λιγότερο προσαρμοσμένους μηχανισμούς που επηρεάζουν τη ζωή του, μερικές φορές με τραγικά αποτελέσματα. Εμείς οι ενήλικες, που είμαστε υπεύθυνοι γι' αυτά, ταλαντευόμαστε ανάμεσα στο να βρούμε τις δικές μας λύσεις αντιμετώπισης και στο να βρούμε απαντήσεις γι' αυτά τα παιδιά, απαντήσεις που μερικές φορές σημαίνουν αγνόηση της πραγματικότητας ή παραίτηση.

Η έννοια των αναδυόμενων αναγκών έχει εισέλθει πρόσφατα στη θεματολογία των αναγκών των νέων γενεών μαθητών. Έτσι, ορίζουμε τις αναδυόμενες ανάγκες των παιδιών και των νέων με μια ελαστική ετικέτα που περιλαμβάνει ένα συνδεδεμένο σύνολο προκλήσεων, ευκαιριών, γεγονότων, προβλημάτων και απειλών που σχετίζονται με τη συνολική ανάπτυξη των παιδιών και των νέων. Αυτό το σύνολο καταστάσεων μπορεί να δημιουργήσει μια σειρά από αποτελέσματα με σημαντικό αντίκτυπο στη ζωή τους. Η ιδιαιτερότητα αυτών των αναγκών είναι ότι δεν έχουν ξαναεμφανιστεί σε προηγούμενες γενιές παιδιών και νέων, ή, αν έχουν εμφανιστεί, παρατηρείται αύξηση της συχνότητάς τους.

Είναι σημαντικό να έχουμε κατά νου ότι η έννοια της ανάγκης δεν περιορίζεται στη συνήθη έννοια, που είναι γνωστή μέχρι σήμερα και εξηγείται από το λεξικό, αλλά αναφέρεται σε ένα ολόκληρο σύμπλεγμα καταστάσεων και πλαισίων στα οποία ενδέχεται να βρεθούν τα παιδιά και οι νέοι, ένα σύμπλεγμα που επηρεάζει τη ζωή και την ανάπτυξή τους. Είναι «νέες» με την έννοια ότι δεν έχουν υπάρξει ποτέ πριν πουθενά αλλού στον κόσμο ή δεν είχαν γνωστά αποτελέσματα μέχρι τώρα.

Οι αναδυόμενες ανάγκες έχουν πολλαπλές και σύνθετες αιτίες, καθώς είναι αποτέλεσμα των διαφορετικών χαρακτηριστικών κοινωνίας της συγκεκριμένης στιγμής, από τεχνική, επιστημονική, κοινωνική, εκπαιδευτική άποψη, από την άποψη του συστήματος υγείας, του νομοθετικού συστήματος, του τρόπου αντίληψης των σχέσεων και της επικοινωνίας μεταξύ των ανθρώπων. Τα αίτια των νέων αναδυόμενων αναγκών είναι διαφοροποιημένα και μπορούν να επεκταθούν από το τοπικό στο διεθνές επίπεδο, αποτελώντας συγκεκριμένο και ιδιαίτερο μέλημα για τους ειδικούς. Η υπερκινητικότητα και η πίεση για επιτυχία είναι δύο τάσεις στην ανάπτυξη των παιδιών σε ορισμένα μέρη του κόσμου που μπορούν να αναγνωριστούν ως νέες αναδυόμενες ανάγκες. Στη Γαλλία γίνεται λόγος για τα «καινούργια παιδιά», τα οποία αναγνωρίζονται όχι από τη βιολογική τους ηλικία αλλά από την ψυχική τους κατάσταση.

Είναι προφανές ότι η σύγχρονη κοινωνία συχνά αποτυγχάνει να παράσχει ένα ψυχολογικά ασφαλές πλαίσιο για τα παιδιά, και συνεπώς αυτά αισθάνονται σύγχυση. Τα παραδείγματα νέων αναδυόμενων αναγκών μπορούν να συνεχιστούν με καταστάσεις στον τομέα της υγείας (η παχυσαρκία έχει αυξηθεί μεταξύ των παιδιών, όχι μόνο των εφήβων και των ενηλίκων), στον τομέα της εκπαίδευσης (οι αρνητικές επιπτώσεις του εθισμού στο διαδίκτυο και στα ηλεκτρονικά παιχνίδια είναι ήδη εμφανείς σε πολλές χώρες του κόσμου), στον τομέα των διαπροσωπικών σχέσεων (οι εικονικές σχέσεις έχουν σταδιακά αντικαταστήσει την πραγματικότητα των άμεσων ανθρώπινων αλληλεπιδράσεων).

Για την πρόληψη των αρνητικών επιπτώσεων στην ανάπτυξη των παιδιών ή για την ελαχιστοποίηση των επιπτώσεων της εμφάνισης μιας αναδυόμενης ανάγκης, η ανάπτυξη των δεξιοτήτων ζωής των παιδιών αποτελεί μια λύση. Για παράδειγμα, για την πρόληψη των συνεπειών της παχυσαρκίας, η ανάπτυξη δεξιοτήτων όπως: η ικανότητα να έχουν υγιεινό



τρόπο ζωής (ισορροπημένο πρόγραμμα, υγιεινή διατροφή κ.λπ.), η ικανότητα ενδο- και διαπροσωπικής γνώσης κ.λπ.

Ο κόσμος στον οποίο ζούμε αλλάζει. Η τεχνολογία εξελίσσεται ραγδαία, οι αξίες αλλάζουν, επαγγέλματα αναδύονται και εξαφανίζονται με εκπληκτική ταχύτητα. Τα δύο τελευταία χρόνια μας έδειξαν ότι μερικές φορές τα πράγματα μπορούν να σταματήσουν απότομα και ο μόνος τρόπος να συνεχίσουμε την επαγγελματική μας ζωή είναι να ανακαλύψουμε κάτι νέο και να προσαρμοστούμε το συντομότερο δυνατό, να δουλέψουμε σκληρά, να κάνουμε λάθη και να μάθουμε γρήγορα από αυτά για να έχουμε τελικά νέες επιτυχίες. Πώς μπορούμε να προετοιμάσουμε τα παιδιά σήμερα για τον κόσμο στον οποίο θα ζουν ως ενήλικες, όταν, ίσως, αυτό που εκτιμούμε σήμερα, αύριο θα ξεχαστεί ή ο τρόπος που κάνουμε τα πράγματα σήμερα θα είναι ξεπερασμένος ή ανεφάρμοστος;

Οι Δεξιότητες Ζωής του 21ου συνιστούν μέρος ενός ευρύτερου συνόλου της ψυχολογίας του ανθρώπου, και πιο συγκεκριμένα αποτελούν υποσύνολο της ψυχολογικής επάρκειας του. Η ψυχολογική επάρκεια είναι η ικανότητα του ατόμου να αντιμετωπίζει τις απαιτήσεις και τις αντιξοότητες της καθημερινής ζωής αποτελεσματικά (Gordon Training International, 1970).

Λέγεται ότι οι σημερινές γενιές των παιδιών θα εργαστούν τουλάχιστον σε επτά διαφορετικές θέσεις εργασίας κατά τη διάρκεια της ζωής τους. Απαραίτητη θα είναι η ικανότητα προσαρμογής, μάθησης καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής και εύρεσης ή δημιουργίας θέσεων εργασίας κατάλληλων για τις δικές τους φιλοδοξίες για να αποκτήσουν εισόδημα από ένα επάγγελμα που αγαπούν.

Πώς μπορούμε να μεγαλώσουμε παιδιά που δεν φοβούνται να σηκώσουν τα μανίκια τους και να εργαστούν, να μάθουν από την αποτυχία και να αναζητήσουν νέους τρόπους επιτυχίας;

Τα χαρακτηριστικά που εντοπίζουμε στους επιτυχημένους επιχειρηματίες είναι: αυτοπεποίθηση κριτική σκέψη, αισιοδοξία, ανθεκτικότητα, περιέργεια και δημιουργικότητα, εντοπισμός ευκαιριών και επίλυση προβλημάτων.

Εάν διδάσκουμε στα παιδιά να βλέπουν τον κόσμο με αυτόν τον τρόπο, εάν αναπτύξουμε μια επιχειρηματική νοοτροπία από νεαρή ηλικία, τους προσφέρουμε ένα πραγματικό πλεονέκτημα στο μέλλον, ακόμα κι αν δεν γίνουν επιχειρηματίες. Τι σημαίνει επιχειρηματική νοοτροπία; Σημαίνει αυτοπεποίθηση, αισιοδοξία, δημιουργικότητα, εφευρετικότητα και ανθεκτικότητα, που είναι ζωτικής σημασίας για την επιτυχία σε οποιαδήποτε μελλοντική καριέρα.

Ιδιαίτερα οι δεξιότητες ζωής αφορούν τις προσωπικές και διαπροσωπικές, κοινωνικές και ψυχοκοινωνικές δεξιότητες που επιτρέπουν στους ανθρώπους να αλληλεπιδρούν μεταξύ τους αλλά και να διαχειρίζονται τις δικές τους συναισθηματικές καταστάσεις, αποφάσεις και επιλογές έτσι ώστε να εξασφαλίζουν μια ενεργό ασφαλή και παραγωγική ζωή (Unicef, 2012).

Πώς θα μπορούσαμε να διδάξουμε τους μαθητές να αναγνωρίζουν ευκαιρίες, να θέτουν στόχους, να αναλαμβάνουν κινδύνους και ευθύνες; Πώς θα μπορούσαμε να αναπτύξουμε την ανθεκτικότητα και την κριτική σκέψη τους; Πώς θα τους εκπαιδεύσουμε να διαχειρίζονται τα οικονομικά τους θέματα και να επιλύουν προβλήματα που προκύπτουν στην πορεία της ζωής τους;

Απλές καθημερινές διαδικασίες εξαρτώνται από δεξιότητες οι οποίες επιτρέπουν στον άνθρωπο να αντιμετωπίζει τα προβλήματα της καθημερινής του ζωής όπως το να μπορεί κάποιος να στρώσει το κρεβάτι του, να χρησιμοποιήσει τα μέσα μαζικής μεταφοράς, να μαγειρέψει ένα απλό γεύμα ή να χρησιμοποιήσει μία ηλεκτρονική συσκευή (Amato & Ochiltree, 1986). Οι προγενέστερες παραδοχές των δεξιοτήτων ζωής περιγράφουν αυτές τις δεξιότητες ως τις κύριες πηγές του ευ ζην καθώς καθορίζουν τις δράσεις του ατόμου σε ένα ευρύ πεδίο δραστηριοτήτων της κοινωνίας (Heckman & Corbin, 2016). Ερευνώντας τη βιβλιογραφία ανακαλύπτουμε ότι υπάρχουν χαρακτηριστικά τα οποία αναπτύσσονται από



την παιδική ηλικία και συμβάλλουν μελλοντικά στην καθιέρωση ενός υγιούς ψυχολογικά και κοινωνικά τρόπου ζωής (Duerden, Witt, Fernandez, Bryant & Theriault, 2012).

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟΣ ΟΔΗΓΟΣ ΓΙΑ ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΕΣ ΣΤΗ ΓΥΜΝΑΣΙΑΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Το προφίλ του μαθητή στο Γυμνάσιο

Αυτό το επιμορφωτικό υλικό αποτελεί πρόκληση αλλά συγχρόνως και ένα χρήσιμο εργαλείο για τους εκπαιδευτικούς, στην προκειμένη περίπτωση τους διδάσκοντες των μαθητών της γυμνασιακής εκπαίδευσης (1η έως 3η τάξη), επειδή η έκρηξη πληροφοριακών υλικών ψυχολογικών, παιδαγωγικών ή ακόμα και κοινωνιολογικών μελετών, ειδικών βιβλίων για τα παιδιά και την κοινωνία/το περιβάλλον στο οποίο ζουν κάνουν τη βιωματική εκπαίδευση να παραμένει τις περισσότερες φορές σε θεωρητικό στάδιο.

Η Μίκρο (κοινωνιοψυχολογική) και Μάκρο (δομική) προσέγγιση της έννοιας των Δεξιοτήτων Ζωής ανά στάδιο ηλικίας αποτελεί μία νέα πρόκληση στην εργασία με τους μαθητές. Αυτή προϋποθέτει να προετοιμάζουμε τα παιδιά για μία ευκολότερη ένταξη τους στην ενήλικη ζωή, στην κοινωνία στην οποία ζουν, στην ομαδική κουλτούρα μέσω της οικογένειας, του σχολείου και των μέσων επικοινωνίας κλπ. Με την προσέγγιση αυτή επανατοποθετείται η θέση των παιδιών στην

κοινωνική δομή και υπογραμμίζεται επίσης η μοναδική συνεισφορά τους στη δική τους διαδικασία προσωπικής και κοινωνικής ανάπτυξης.

Η ψυχική ανάπτυξη του παιδιού είναι διαδικασία διάρκειας, πολύπλοκη και δυναμική. Στο τέλος αυτής της διαδικασίας επιθυμούμε να βρούμε τον ώριμο άνθρωπο εξοπλισμένο με όλα όσα χρειάζεται για μία ευέλικτη προσαρμογή στο περιβάλλον του.

Κάθε ηλικιακή περίοδος έχει τα ιδιαίτερα στοιχεία της που πρέπει να λάβουμε υπόψη όταν θέλουμε να εντάξουμε τα παιδιά σε πρόγραμμα Δεξιοτήτων Ζωής. Παρακάτω θα βρείτε μερικά από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών που φοιτούν στις τάξεις του Γυμνασίου.

Η Φυσική Ανάπτυξη και η επιρροή της στην Ψυχική Ανάπτυξη

Η περίοδος της προεφηβείας χαρακτηρίζεται από γρήγορες αλλαγές (σωματικές και ψυχικές) καθώς επίσης και από εκρηκτικές αυξήσεις βάρους και ύψους. Στην προεφηβεία έχουμε να αντιμετωπίσουμε εντυπωσιακές αλλαγές στο σώμα του παιδιού, οι οποίες θα του δώσουν τα ανδρικά ή γυναικεία χαρακτηριστικά. Κατά την προεφηβική περίοδο μία ιδιαίτερα σημαντική θέση έχει η αρχή της σεξουαλικής ωρίμανσης. Στο διάστημα από 12 έως 14 ετών για τα κορίτσια και 14 έως 16 ετών για τα αγόρια αναπτύσσονται τα πρωτογενή και δευτερογενή σεξουαλικά χαρακτηριστικά. Λόγω του εκρηκτικού και άνισου τρόπου ανάπτυξης του σώματος, η εμφάνιση του προέφηβου δεν είναι πάντα αρμονική. Τα ρούχα τους, "μικραίνουν" πολύ γρήγορα. Αυτός είναι ο λόγος για τον οποίο οι περισσότεροι ασχολούνται με την εμφάνισή τους (Frazien & Lisanbee, 1950 κατά Sion, 2007). Προβλήματα εμφάνισης όπως η ακμή, τα στραβά και ακανόνιστα δόντια, η λιπαρή επιδερμίδα, τα γυαλιά όρασης - πράγματα που ίσως για άλλες ηλικίες φαίνονται μικρής σημασίας, γίνονται πραγματικά υπαρκτά προβλήματα αυτή την περίοδο για τους προέφηβους, και γι' αυτά ανησυχούν στον ίδιο βαθμό τα κορίτσια και τα αγόρια. Σε ψυχολογικό επίπεδο, τα φαινόμενα αυτά οδηγούν σε βιώματα έντασης, σύγχυσης και δυσφορίας.

Η αύξηση του ύψους γίνεται κυρίως στα άκρα, ενώ ο θώρακας και η λεκάνη υστερούν. Εξ ου και η δυσανάλογη εμφάνιση του προέφηβου - μακριά χέρια και πόδια, ο θώρακας σε κύρτωση και στενός. Επίσης, οι μύες του σώματος αναπτύσσονται πιο αργά από ότι ο σκελετός, οδηγώντας σε κάποια αδεξιότητα στις κινήσεις του προέφηβου.

Στα χρόνια μας ακόμη πιο γρήγορα μεγαλώνουν τα κορίτσια. Παρατηρούμε ότι η έναρξη της εμμήνου ρήσεως εμφανίζεται συχνά γύρω στα δέκα χρόνια. Οι αλλαγές θα συνεχιστούν και θα ολοκληρωθούν κατά τα επόμενα 3-5 χρόνια, καθώς θα εμφανιστούν τα



δευτερογενή χαρακτηριστικά του φύλου, εκείνα δηλαδή που θα τα κάνουν να είναι αγόρι ή κορίτσι.

Την περίοδο αυτή, πολλά παιδιά αρχίζουν να είναι θορυβώδη, απείθαρχα, ατημέλητα, αγενή και ανυπάκουα. Η συμπεριφορά αυτή θεωρείται φυσιολογική. Οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να δείξουν κατανόηση, ανεκτικότητα, χιούμορ και αντοχές. Τα παιδιά βρίσκονται στη δύσκολη περίοδο της προετοιμασίας για την εφηβεία. Ένα άλλο σημαντικό χαρακτηριστικό της ηλικίας αυτής είναι το έντονο ενδιαφέρον για θέματα σεξουαλικού περιεχομένου, χωρίς αυτό να σημαίνει, ότι έχουν και σεξουαλική δραστηριότητα! Γοητεύονται από ερωτικές σκηνές, ενώ τους αρέσει να λένε "βρομόλογα".

Η γενική συμπεριφορά του προέφηβου εναλλάσσει στιγμές ζωντάνιας, ενθουσιώδη παιδική συμπεριφορά και στιγμές κούρασης, απάθειας και βαρεμάρας.

Η Ανάπτυξη των Γνωστικών Διεργασιών

Η προεφηβεία είναι η περίοδος μέγιστης ανάπτυξης των αντιληπτικών και αναπαραστατικών ικανοτήτων. Διευρύνεται το οπτικό πεδίο, καθώς και η όραση μικρής γωνίας και η όραση λεπτομερειών. Η ακουστική ευαισθησία αναπτύσσεται σε μεγάλο βαθμό στην αναπαραγωγή καθώς και την κατανόηση των αποχρώσεων της ομιλίας. Το ενδιαφέρον για τη μουσική και τη ζωγραφική, που εμφανίζεται συχνά στην προεφηβεία, υποστηρίζει την ανάπτυξη και την εκπαίδευση της οπτικής και ακουστικής ευαισθησίας. Αναπτύσσονται η γεύση, η οσμή και η ευαισθησία του δέρματος.

Η παρατήρηση χρησιμοποιείται για τον έλεγχο, την κατανόηση και την ανάπτυξη των θεμάτων προσωπικού ενδιαφέροντος. Αναπτύσσει την εκούσια, ακούσια και μετά-εκούσια προσοχή, τη λογική μνήμη, την ικανότητα λειτουργίας με λογικά σχήματα. Η μνήμη και η σκέψη λειτουργούν τώρα συχνότερα με πάντα πλουσιότερες και πιο σύνθετες αναπαραστάσεις και έννοιες.

Η ευφυής συμπεριφορά σε αυτή την ηλικία χαρακτηρίζεται από: πολύπλοκες και διαφοροποιημένες απαντήσεις σε απαιτήσεις, διαφοροποίηση σημαντικών στοιχείων και συσχετισμούς πιθανών αποτελεσμάτων με τα πιθανά αίτια, ανάπτυξη των δεξιοτήτων έκφρασης μέσω συμβόλων και αποχρώσεων της γλώσσας - αυξημένη ικανότητα αφηρημένης ανάλυσης και κατανόηση της μυθοπλασίας, ανάπτυξη της ικανότητας να κάνει έγκυρες προβλέψεις με βάση την πραγματικότητα. Ο Piaget αναφέρει ότι κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου η προεφηβεία χρησιμοποιεί μορφές απλής (που εκφράζονται μέσω της αντιστροφής και της άρνησης) και σύνθετης (μέσω της συμμετρίας και της αμοιβαιότητας) αναστρεψιμότητας, δίνοντας έμφαση στην επέκταση των συγκεκριμένων πράξεων και στην αύξηση της ικανότητας για συλλογισμούς.

Το λεξιλόγιο τους υφίσταται μια σημαντική ανάπτυξη σε αριθμό, και η ικανότητα χρήσης του από τα άτομα που βρίσκονται στην προεφηβεία αυξάνεται σαφώς. Η λεκτική παραγωγή φτάνει τις 120 λέξεις ανά λεπτό σε σύγκριση με 60-90 λέξεις ανά λεπτό στο νεαρό μαθητή. Λεκτικοί συνειρμοί με πολλαπλά νοήματα και έκφραση μεγαλύτερων ιδεών γίνονται όλο και πιο προσιτές στην εφηβεία. Η εκμάθηση των κανόνων της γραμματικής, η μελέτη της λογοτεχνίας και η ιδιωτική ανάγνωση οδηγούν σε βελτίωση του τρόπου έκφρασης του προέφηβου. Η ομαδική γλώσσα είναι αξιοσημείωτη σε αυτή την ηλικία, καθώς χρησιμοποιούν ορισμένες εκφράσεις μαζί με την ενδυμασία και άλλα έθιμα ειδικά για την ομάδα στην οποία ανήκουν.

Η Κοινωνική-Συναισθηματική Ανάπτυξη

Ο προέφηβος αρχίζει να είναι ανήσυχος, αδέξιος, ανασφαλής, προσπαθώντας να βρει τρόπους για να ξεφύγει από τις καταστάσεις στις οποίες βρίσκεται. Σταδιακά αρχίζει να γίνεται πιο ανεξάρτητος και να αισθάνεται όλο και πιο άνετα σε μια ομάδα με παιδιά της ηλικίας του. Λόγω των ριζικών σωματικών αλλαγών, τα παιδιά προεφηβικής ηλικίας βιώνουν



συχνά ακραία συναισθήματα σχετικά με την εικόνα του σώματός τους και την αυτοπεποίθησή τους. Κατά τη διάρκεια της φοίτησης τους στις τάξεις του γυμνασίου υπάρχει μια συνεχής αντιπαράθεση μεταξύ της επιθυμίας τους να γίνουν αποδεκτοί από την ομάδα και της ανησυχίας τους για τις αλλαγές στο σώμα τους που επιφέρει η προεφηβεία. Οι προέφηβοι έχουν συχνά μια διαστρεβλωμένη εικόνα του σώματός τους - τα κορίτσια τείνουν να πιστεύουν ότι είναι υπέρβαρα και τα αγόρια ότι είναι υπανάπτυκτα. Ένας τρόπος με τον οποίο οι έφηβοι δείχνουν την ανεξαρτησία τους είναι να αποφεύγουν τις οικογενειακές δραστηριότητες, να απαιτούν περισσότερη ιδιωτικότητα και να έχουν ακόμη και μικροδιαφωνίες με τους γονείς τους. Η συμμετοχή τους σε μια ομάδα είναι ένας τρόπος για να επιβεβαιώσουν την ταυτότητά τους, με το περιβάλλον τους να επηρεάζει τη συμπεριφορά, τη γλώσσα και την ενδυμασία τους.

Η σχολική εασχόληση/δραστηριότητα γίνεται όλο και πιο πολύπλοκη και απαιτητική. Η κατάσταση του νεαρού μαθητή αλλάζει με τη συμμετοχή του προέφηβου σε υπεύθυνες, ανταγωνιστικές δραστηριότητες (π.χ. σε θεματικούς διαγωνισμούς, σε παιχνίδια, σε σχολικές ολυμπιάδες κ.λπ.).

Ένα χαρακτηριστικό γνώρισμα ενός προέφηβου είναι η συγκρουσιακή συμπεριφορά του, η οποία συχνά προκαλείται και από τον άνισο τρόπο με τον οποίο γίνεται αντιληπτός από τους ενήλικες. Άλλοτε τον βλέπουν ως "παιδί" και άλλοτε ως "μεγάλο".

Στο προηγούμενο χαρακτηριστικό γνώρισμα προστίθενται και οι πολιτισμικές διαφορές μεταξύ γονέων και παιδιών το λεγόμενο "χάσμα γενεών" ,λόγω της μεταβαλλόμενης πολιτισμικής θέσης της νεολαίας και της σύγχρονης ανάπτυξης νέων τομέων που περιλαμβάνουν νέες και έντονα κοινωνικά φορτισμένες δραστηριότητες. Ο προέφηβος, προσπαθώντας να προσαρμοστεί στις κοινωνικές απαιτήσεις, αναλαμβάνει συνειδητά έναν ορισμένο κοινωνικό ρόλο. Αυτό καθορίζει την καθιέρωση της ταυτότητας του ως άτομο που ανήκει σε μια συγκεκριμένη κοινωνία. Αυτοί οι ρόλοι μπορεί να είναι φυσικοί (ηλικία, φύλο, εθνικότητα, ιθαγένεια) ή ρόλοι προσχώρησης, που συνδέονται με τις κοινωνικές ευθύνες του προέφηβου (ρόλος μαθητή, μέλους ενός συλλόγου) και δυνητικοί ρόλοι, οι οποίοι γεννιούνται μέσω της ανάδυσης των επιθυμιών, των προσδοκιών και των ιδανικών.

Οι ρόλοι αυτοί βρίσκονται σε συνεχή δυναμική κίνηση, μεταμορφώνονται υπό την επίδραση της εμπειρίας και των ψυχολογικών αποκτήσεων του .

Ο Piaget (1954) αναφέρει ότι σε αυτή την ηλικία η ανάπτυξη της προσωπικότητας χαρακτηρίζεται από το επίπεδο της συνείδησης και της ηθικής κρίσης. Σύμφωνα με τον L. Kohlberg, αρχίζει η αποδοχή των κοινωνικών κανόνων και της ηθικής ευθύνης και η ηθική του ίδιου του ατόμου γίνεται στοιχείο ικανοποίησης και πηγή αυτοσεβασμού (κατά Schaffer, 2007).

Δεξιότητες - Ικανότητες που απαιτούνται για αυτή την ηλικιακή περίοδο:

- ✳ αυτοπεποίθηση μέσω της οικοδόμησης της ταυτότητας και της αποσαφήνισης της ανάληψης των ρόλων,
- ✳ σχέση με την ομάδα των φίλων, ως αποτέλεσμα των σχέσεων που είναι κρίσιμες στη περίοδο αυτή,
- ✳ αποτελεσματική προφορική και γραπτή επικοινωνία,
- ✳ καλλιτεχνικές δεξιότητες για την έκφραση των προσωπικών συναισθημάτων, των σκέψεων και των συμπεριφορών και για την αξιοποίηση της προσωπικότητάς τους μέσω της μουσικής, του χορού, της τέχνης, του αθλητισμού κλπ,
- ✳ εξερεύνηση του περιβάλλοντος, προκειμένου να κατανοήσουν, να επαληθεύσουν και να αξιοποιήσουν τους πόρους που τους περιβάλλουν.

Πώς να προσεγγίσουμε την εκπαίδευση σε αυτό το στάδιο ανάπτυξης:

- 🌀 με την διοργάνωση δραστηριοτήτων που οδηγούν σε θετικές και υποστηρικτικές σχέσεις,



- με τον προσδιορισμό της βέλτιστης εκπαιδευτικής μεθόδου,
- μέσω πρακτικών που είναι συμβατές με την κουλτούρα των μαθητών και τις αξίες από το σπίτι.

Λαμβάνοντας υπόψη τις βασικές ικανότητες που πρέπει να αναπτυχθούν σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του Ελληνικού Εκπαιδευτικού Συστήματος, είναι σημαντικό να κατανοήσουμε ότι η ανάπτυξη της έννοιας των δεξιοτήτων ζωής τόσο στην τάξη όσο και εκτός σχολείου θα εστιάσει την εκπαίδευση του παιδιού στην ερμηνευτική αναπαραγωγή¹, μια έννοια που από κοινωνιολογική άποψη αντικαθιστά το γραμμικό μοντέλο της ατομικής κοινωνικής ανάπτυξης του παιδιού με αυτό το συλλογικό, παραγωγικό-αναπαραγωγικό. Σύμφωνα με αυτό, τα παιδιά συμμετέχουν αυθόρμητα, ως ενεργά μέλη, τόσο στη δική τους εκπαίδευση και κουλτούρα όσο και στην κουλτούρα των ενηλίκων.

Η ερμηνευτική αναπαραγωγή αποτελείται από τρεις τύπους συλλογικής δράσης:

- τη δημιουργική οικειοποίηση πληροφοριών και γνώσεων που προέρχονται από τον κόσμο των ενηλίκων,
- ένταξη των παιδιών σε ομαδικές κουλτούρες (ομάδα τάξης, ομάδα φίλων, οικογένεια, κοινότητα κ.λπ.),
- συμβολή των παιδιών στην αναπαραγωγή και την επέκταση του κόσμου των ενηλίκων.

Ως εκπαιδευτικοί, ειδικοί επιστήμονες, γονείς ή μέλη της κοινότητας πρέπει να προετοιμάσουμε τα παιδιά και τους νέους να γίνουν άτομα με κοινωνική ταυτότητα που θα αντιμετωπίσουν με επιτυχία τις νέες προκλήσεις και αλλαγές στην κοινωνία τους, είτε πρόκειται για το οικογενειακό, σχολικό, κοινωνικό, οικονομικό, πολιτιστικό ή πολιτικό περιβάλλον κ.λπ.

Βιβλιογραφία

- Bloom, B. S. (1976). Human characteristics and school learning. McGraw-Hill.
- Cerghit, I., Radu, I.T. (1994). Didactica, Editura didactică și pedagogic. București. Ciofu, E., Ciofu, C. (1997). Esențialul în pediatrie. Editura Medicală Almatea.
- Elkind, D. (1998). Teenegers in crisis: All grown up and no place to go. Reading, MA: Perseus Books.
- Gardner, H. (1993). Multiple Intelligences: The theory in Practice. Perseus Books.
- Hart, L. (1983). Human Brain and Human Learning.
- Kovalik, Susan, Olsen, Karen (1994). The Model – Integrated Thematic Instruction. Books for Educators.
- Mișu, Silvia, Seuche, R., Șerbănescu, H. (2010). 100 de idei de educație nonformală. București.
- Perkins, D.F. (2001). Understanding Adolescence. The Tasks. The Pennsylvania State University.
- Piaget, J. (1953). The Origins of Intelligence in the Child. London: Routledge & Kegan Paul.
- Piaget, J. (1954). The Construction of Reality in the Child. New York: Basic Books.
- Piaget, J., Inhelder, B. (1969). The Psychology of the Child. New-York: Basic Books.
- Schaffer, H. R. (2007). Introducere în psihologia copilului. Editura ASCR. Cluj-Napoca.
- Sion, G. (2007). Psihologia vârstelor. Editura Fundației România de Măine, Ediția a IV-a, București.
- Tripodi, T., Fellin, P., Epstein, I. (1986). Social Program Evaluation, Illinois:University of Michigan. F.E. Peacock Publishers.

¹ Corsaro, 1993, έννοια που συνίσταται στην αλληλεπίδραση του παιδιού με διάφορα κοινωνικά πεδία: οικογενειακό, οικονομικό, πολιτιστικό, εκπαιδευτικό, επαγγελματικό, κοινοτικό κ.λπ., με τα θεσμικά αυτά πεδία να αντιπροσωπεύουν τα περιβάλλοντα στα οποία τα παιδιά αρχίζουν να μαθαίνουν, να παράγουν και να συμμετέχουν στην ανάπτυξή τους



- Turek, I. (2003). Klíčové kompetencie.
- UNICEF. (2012). Global Evaluation of Life Skills Education Programmes: Final Report. New York: UNICEF.
- UNICEF. (2017)a. Analytical Mapping of Life Skills and Citizenship Education in Middle East and North Africa. UNICEF MENA Regional Office.
- World Health Organization [WHO]. (1997). Life skills education in schools. WHO/MNH/PSF/93.7A.Rev.2. Geneva: WHO.

Διαδικτυακές πηγές

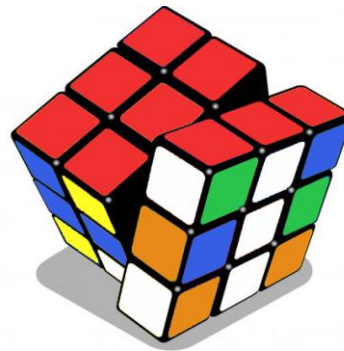
- www.ted.com
- www.portal-stat.admin.ch/deseco/index.htm
- www.unesco.org/education/information/nfsunesco/doc/iscled_1997.htm
- www.statbel.fgov.be/aes/classifications.pdf
- www.extension.iastate.edu/4h/
- www.stiri.org/library/files/metode_si_instrumente_in_dezvoltarea_abilitatilor_de_viata.pdf
- www.fdsc.ro/library/files/descriere_proiect_prof21_-_final-3.pdf
- www.sportsexcellence.gr/sports-in-society/
- Gordon Training International (1970-2016). Learning a new skill , it is easier said than done . Retrieved November 24,
- www.gordontraining.com/free-workplace-articles/learning-a-new-skill-iseasier-said-than-done/
- Casey Life Skills (2016). Casey Life Skills Assesment.



ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΑ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ

ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ: ΖΩ ΚΑΛΥΤΕΡΑ – ΕΥ ΖΗΝ

Παιδαγωγική και διδακτική μεθοδολογία προαγωγής των
δεξιοτήτων στο Γυμνάσιο: Το παράδειγμα της Περιεκτικής
Σεξουαλικής Αγωγής



Χιόνη Μαρία

Δεξιότητες 21ου αιώνα (4cs) - Δεξιότητες ζωής



6. Παιδαγωγική και διδακτική μεθοδολογία προαγωγής των δεξιοτήτων Ζωής στο Γυμνάσιο: Το παράδειγμα της Περιεκτικής Σεξουαλικής Αγωγής

Αν βλέπεις ένα χρόνο μπροστά φύτεψε ρύζι, αν βλέπεις δέκα χρόνια μπροστά φύτεψε δένδρα, αν βλέπεις εκατό χρόνια μπροστά εκπαίδευσε ανθρώπους (κινέζικη παροιμία)

Η θεματική ενότητα Ζω καλύτερα -ΕΥ ΖΗΝ είναι ο πρώτος από τους τέσσερις κύκλους των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων, οι οποίοι προκύπτουν από τους Παγκόσμιους Δείκτες των 17 στόχων του Οργανισμού Ηνωμένων Εθνών για την Αειφόρο Ανάπτυξη (SDGs). Στόχοι που, ενδεικτικά, αφορούν στην πρώτη θεματική ενότητα είναι η μηδενική φτώχεια, η καλή υγεία και ευημερία, η ποιοτική εκπαίδευση, η ισότητα των φύλων, η ειρήνη, δικαιοσύνη και οι ισχυροί θεσμοί. Το ΕΥ ΖΗΝ περιλαμβάνει προγράμματα σε τρεις τομείς: α) υγεία: διατροφή-αυτομέριμνα, οδική ασφάλεια β) ψυχική και συναισθηματική υγεία-πρόληψη γ) γνωρίζω το σώμα μου- σεξουαλική διαπαιδαγώγηση.

Η έννοια της **υγείας** στην εποχή μας τείνει να προσεγγίζεται ολιστικά, με περιεχόμενο που αναδεικνύει τις σωματικές, ψυχικές και κοινωνικές της διαστάσεις και συνδέεται με την ευεξία και όχι με την απλή απουσία της αρρώστιας ή της αναπηρίας. Η υγεία ενός ατόμου ή ενός πληθυσμού εξαρτάται από βιολογικούς παράγοντες, από το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον, από την παροχή υπηρεσιών υγείας και κατά 40-50% από την ανθρώπινη συμπεριφορά. Με δεδομένο ότι μία από τις δομικές έννοιες της ανθρώπινης συμπεριφοράς, σύμφωνα με την κοινωνικογνωστική θεωρία της μάθησης (social learning theory), είναι οι ικανότητες/δεξιότητες (competances/skills), μπορεί να ισχυρισθεί κάποιος ότι με την ανάπτυξή τους προάγεται η υγεία. Η υγεία συνδέεται με την καλής ποιότητας εκπαίδευση. Στη Διακήρυξη της Ίντσον (Incheon Declaration), Εκπαίδευση για το 2030: προς μία συμπεριληπτική και δίκαιη ποιοτική εκπαίδευση και δια βίου εκπαίδευση για όλους (Νότια Κορέα, 2015), επισημαίνεται ότι η ποιοτική εκπαίδευση αναπτύσσει δεξιότητες, αξίες και στάσεις οι οποίες ενδυναμώνουν τους πολίτες στο να έχουν υγιείς και με νόημα ζωές, να παίρνουν ενημερωμένες αποφάσεις και να απαντούν σε τοπικές και διεθνείς προκλήσεις. Η αποτελεσματική εκπαίδευση που βασίζεται στην ανάπτυξη δεξιοτήτων ευαισθητοποιεί για τους κινδύνους του σεξ χωρίς προφύλαξη και της χρήσης ουσιών, ενθαρρύνει την υιοθέτηση υγιών συμπεριφορών και αναπτύσσει στάσεις και αξίες που υποστηρίζουν τα ανθρώπινα δικαιώματα και την ισότητα των φύλων. Υγιείς και ευτυχισμένοι μαθητρίες και μαθητές μαθαίνουν καλύτερα ενώ η κακής ποιότητας υγεία μπορεί να έχει επιπτώσεις στη σχολική φοίτηση και στην ακαδημαϊκή επίδοση.

Οι μαθήτρίες και οι μαθητές που φοιτούν στο Γυμνάσιο βρίσκονται στην **εφηβεία**. Η εφηβεία είναι ένα κρίσιμο στάδιο στη ζωή για την εκπαίδευση, την υγεία, τη βιολογική, συναισθηματική και ψυχολογική ανάπτυξη. Είναι επίσης η στιγμή που οι νέες/οι μπορεί να ξεκινήσουν να εμπλέκονται σε καταστάσεις επιβλαβείς για την υγεία τους και την εκπαίδευσή τους. Ο HIV, η αυτοκτονία και η βία είναι ανάμεσα στις πέντε βασικές αιτίες θανάτου εφήβων κοριτσιών και αγοριών. Η εφηβεία είναι ευκαιρία για παρεμβάσεις στη λήψη αποφάσεων που αποτελούν «κλειδιά» για τη ζωή των νέων ατόμων, όπως το πότε θα κάνουν για πρώτη φορά σεξ ή το πότε θα γίνουν γονείς, την έναρξη ή την αποφυγή επικίνδυνων και εξαρτητικών συμπεριφορών καθώς και την απόκτηση δεξιοτήτων ζωής.

Στο Ευρωπαϊκό πλαίσιο αναφοράς για τις βασικές ικανότητες της Δια Βίου Μάθησης σαν πρώτη αρχή του ευρωπαϊκού πυλώνα κοινωνικών δικαιωμάτων αναφέρεται ότι ο κάθε άνθρωπος έχει δικαίωμα σε ποιοτική και χωρίς αποκλεισμούς εκπαίδευση, κατάρτιση και δια



βίου μάθηση προκειμένου να αποκτήσει δεξιότητες που θα του επιτρέψουν να συμμετέχει πλήρως στην κοινωνία και να διαχειρίζεται με επιτυχία τις αλλαγές στην αγορά εργασίας. Οι βασικές ικανότητες θέτουν τα θεμέλια για ισότιμες και δημοκρατικές κοινωνίες που ανταποκρίνονται στην ανάγκη για βιώσιμη ανάπτυξη, κοινωνική συνοχή και ανάπτυξη της δημοκρατικής κουλτούρας. Οι ικανότητες ορίζονται ως ο συνδυασμός γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων. Στο πλαίσιο αναφοράς ικανοτήτων για Δημοκρατικό πολιτισμό, το μοντέλο περιλαμβάνει στον ορισμό των ικανοτήτων και τις αξίες, έννοια που συνδέεται με ψυχολογικούς πόρους, όπως είναι οι στάσεις, οι δεξιότητες και οι γνώσεις. Αυτές πρέπει να ενεργοποιούνται προκειμένου να υπάρχει διαχείριση καταστάσεων που συνδέονται με ζητήματα δημοκρατίας και διαπολιτισμικότητας. Οι αξίες είναι τέτοιου είδους πόροι και ενώ κάποια συστήματα ικανοτήτων τις περιλαμβάνουν, παραλείπουν να τις ορίσουν ως τέτοιες και τις εντάσσουν στην ίδια ομάδα με τις στάσεις. **Δεξιότητες** είναι η ικανότητα και η δυνατότητα εκτέλεσης διαδικασιών και αξιοποίησης των υφιστάμενων γνώσεων για την επίτευξη αποτελεσμάτων. Αναπτύσσονται από την προσχολική ηλικία μέχρι την ενηλικίωση με τη τυπική, μη τυπική και άτυπη εκπαίδευση σε ποικίλα πλαίσια, όπως η οικογένεια, το σχολείο, η εργασία και οι διάφορες κοινότητες.

Στο Γυμνάσιο από το σχολικό έτος 2021-2022 θα εφαρμοστούν γενικευμένα τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων, στόχος των οποίων είναι η “στροφή του παιδαγωγικού παραδείγματος από τη διδασκαλία του σχολικού αντικειμένου (content oriented teaching) στην εμπύχωση και τον συντονισμό δραστηριοτήτων για την καλλιέργεια δεξιοτήτων (Upskilling, Project Based Learning methods)”. Δεξιότητες όπως η κριτική σκέψη, η επίλυση προβλημάτων, η ομαδική εργασία, η επικοινωνία και η διαπραγμάτευση, η δημιουργικότητα, είναι ενσωματωμένες σε όλο το φάσμα των ικανοτήτων. Φορείς στις ΗΠΑ όπως η Εθνική Εκπαιδευτική Ένωση (National Education Association) και η Συνεργασία για τις δεξιότητες του 21ου αι. (P21, Partnership for 21st Century Skills) προτείνουν οι 4 δεξιότητες: κριτική σκέψη (critical thinking), συνεργασία (collaboration), επικοινωνία (communication), δημιουργικότητα (creativity) να αναφέρονται ως **4Cs**, από τα αρχικά των όρων στα αγγλικά. Τα 4Cs είναι οι πιο δημοφιλείς δεξιότητες του 21ου αι και αναφέρονται και ως δεξιότητες μάθησης (learning skills). Η **κριτική σκέψη** περιλαμβάνει την ικανότητα για ενεργό ερευνητική σκέψη και έρευνα· την ικανότητα πρόσβασης, ανάλυσης ερμηνείας, εφαρμογής και σύνθεσης πληροφοριών· την ικανότητα εξέτασης, ερμηνείας και αξιολόγησης αποδεικτικών στοιχείων και υποβολής σχετικών ερωτήσεων· την ικανότητα ενσωμάτωσης ιδεών από διαφορετικούς κλάδους ή σφαίρες σε ένα συνεκτικό σύνολο και την επικοινωνία αυτής της ολοκλήρωσης σε άλλους. Παρόλο που η κριτική σκέψη μπορεί να διδαχτεί, να εφαρμοστεί και να γίνει κτήμα πολλές έρευνες υποστηρίζουν ότι αρκετοί μαθητές/τές στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση δεν έχουν τις απαραίτητες ικανότητες να πλοηγηθούν και να συλλέξουν τις κατάλληλες πηγές από την πληθώρα της διαθέσιμης πληροφόρησης.

Οι δεξιότητες **επικοινωνίας**, συμπεριλαμβάνουν την ικανότητα έκφρασης σκέψεων με σαφήνεια και πειστικότητα, προφορικά και γραπτά, τη διατύπωση απόψεων, την επικοινωνία οδηγίων με συνοχή και την ενθάρρυνση άλλων μέσω της ομιλίας και εκτιμώνται ιδιαίτερα στον χώρο εργασίας και τη δημόσια ζωή. Οι δεξιότητες επικοινωνίας είναι επίσης ενσωματωμένες στις ικανότητες πληροφοριών, μέσων και ΤΠΕ. Είναι σημαντικό να εξεταστεί πώς διαμορφώνονται οι λέξεις και οι εικόνες από τις σύγχρονες τεχνολογίες, λαμβάνοντας υπόψη το μεγάλο ποσοστό των μηνυμάτων που διαμεσολαβούνται από μία ή περισσότερες ψηφιακές συσκευές. Σε αυτό το πλαίσιο, οι αποτελεσματικές δεξιότητες επικοινωνίας και συνεργασίας μπορούν να βοηθήσουν στην αποφυγή παρεξηγήσεων και εσφαλμένων επικοινωνιών

Σύμφωνα με ειδικούς, ο συντονισμός και η **συνεργασία** είναι επίσης βασικές δεξιότητες για παραγωγική συμμετοχή στην κοινωνία τον 21ο αιώνα. Οι μαθήτριες και οι μαθητές που συνεργάζονται έχουν υψηλά επιτεύγματα, μεγαλύτερη αυτοεκτίμηση και



θετικές κοινωνικές δεξιότητες. Οι συνεργατικές προσπάθειες οδηγούν σε υψηλότερο ατομικό επίτευγμα από ότι οι ανταγωνιστικές ή οι μεμονωμένες προσπάθειες. Επιπλέον, η συνεργατική μάθηση τείνει να προκαλεί άλλα θετικά αποτελέσματα, όπως υψηλότερου επιπέδου συλλογισμό, αυξημένη μετάδοση της γνώσης, μεγαλύτερα κίνητρα για επιτυχία, ισχυρότερη κοινωνική και γνωστική ανάπτυξη και αυξημένη επικέντρωση στα χρονικά όρια του έργου. Πρόσθετα θετικά αποτελέσματα περιλαμβάνουν μειώσεις στα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις, μεγαλύτερη εκτίμηση της διαφορετικότητας, ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων και βελτίωση της ποιότητας των μαθησιακών περιβαλλόντων. Η συνεργασία και η εργασία σε ομάδες αναπτύσσεται μέσα στα σχολεία, ανάμεσα στα σχολεία και σε ενδοσχολικές και εξωσχολικές εμπειρίες. Οι μαθήτριες/τές μαθαίνουν μαζί καθώς εργάζονται συνεργατικά σε πρωτότυπα προγράμματα και αναπτύσσουν δεξιότητες διδάσκοντας τις συμμαθήτριες/τές τους (peer education) σε ομάδες. Η πανδημία του covid 19 δημιούργησε ειδικές συνθήκες για τη λειτουργία του σχολικού πλαισίου. Οι εκπαιδευτικοί όπως και οι μαθήτριες/ές χρειάστηκε να συμμετέχουν σε διαδικτυακές συνεργασίες. Χρειάστηκε να μάθουν χωρισμένοι από τους ομότιμους και μακριά από τη φυσική τοποθεσία των πόρων πληροφοριών. Το κλειδί για τη συνεργασία είναι οι σαφείς και αποτελεσματικές δεξιότητες επικοινωνίας και η ορθή χρήση τεχνολογιών και κοινωνικών μέσων. Η προσομοίωση αυτών των αλληλεπιδράσεων στην εκπαίδευση θα έχει σαφή οφέλη στις δεξιότητες του εργατικού δυναμικού.

Η **δημιουργικότητα** ορίζεται από την ικανότητα παραγωγής νέων ιδεών και λύσεων, «άνοιγμα νέων δρόμων», αναφορά σε φρέσκους τρόπους σκέψης, υποβολή ασυνήθιστων ερωτημάτων και λήψη μη αναμενόμενων απαντήσεων. Σε ένα παγκόσμιο πλαίσιο ανταγωνισμού και αυτοματοποίησης της εργασίας, η καινοτομία και το δημιουργικό πνεύμα είναι προϋπόθεση για επαγγελματική και προσωπική επιτυχία.

Μερικές από τις δεξιότητες Ζωής είναι οι **κοινωνικές δεξιότητες** (soft skills), οι οποίες αποτελούν προϊόντα μάθησης, συνδέονται με συγκεκριμένες συμπεριφορές, περιλαμβάνουν πρωτοβουλίες και απαντήσεις στα ερεθίσματα του περιβάλλοντος, μεγιστοποιούν τις πιθανότητες κοινωνικής ενίσχυσης, είναι αλληλεπιδραστικές, εξαρτώνται από την κατάσταση και αποτελούν στόχους για παρέμβαση. Αναγνωρίζονται πέντε κοινές διαστάσεις με βάση τις οποίες είναι δυνατόν να κατηγοριοποιηθούν οι κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών και των εφήβων: σχέσεις με συνομηλίκους, αυτοδιαχείριση, ακαδημαϊκή πορεία, συμμόρφωση και διεκδίκηση. Χαρακτηριστικά ενός έφηβου που αναπτύσσει τη δεξιότητα

- ✓ των σχέσεων με τους συνομηλίκους: φέρεται φιλικά και ευγενικά, υποστηρίζει τους άλλους, παίρνει πρωτοβουλίες για δράσεις, προάγει τον διάλογο κ.α.
- ✓ της αυτοδιαχείρισης: έχει αυτοέλεγχο, ακολουθεί τους κανόνες, αποδέχεται την κριτική, μπορεί να συμβιβαστεί κ.α.
- ✓ της ακαδημαϊκής πορείας: οργανώνει και ολοκληρώνει τις μαθητικές υποχρεώσεις, ακολουθεί τις οδηγίες του εκπαιδευτικού, μπορεί να ζητήσει βοήθεια στα μαθήματα όταν τη χρειάζεται κ.α.
- ✓ της συμμόρφωσης: ακολουθεί οδηγίες και κανόνες, μοιράζεται, ολοκληρώνει ό,τι αναλαμβάνει κ.α.
- ✓ της διεκδίκησης: έχει εμπιστοσύνη στον εαυτό του, εκφράζει τα συναισθήματά του όταν νιώθει ότι αδικείται κ.α.

Οι προαναφερόμενες δεξιότητες αναπτύσσονται μέσα από παιδαγωγικές προσεγγίσεις και διδακτικές μεθοδολογίες. Η παιδαγωγική προσέγγιση ενός αντικειμένου έχει να κάνει με το πώς οργανώνεται η μαθησιακή διαδικασία. Συστατικά στοιχεία της είναι η διδασκαλία, η μάθηση, η αξιολόγηση σε σύνδεση με το περιεχόμενο του προγράμματος σπουδών και η σύνδεση εκπαιδευτικού και μαθήτριας/τή.

Ένας αναστοχασμός με ερωτήματα βοηθάει να γίνει αντιληπτή αυτή η οργάνωση. Για παράδειγμα στην παιδαγωγική προσέγγιση της περιεκτικής σεξουαλικής αγωγής



(Παράρτημα Ι) βοηθούν ερωτήματα όπως: σε ποιο βαθμό η διδασκαλία μου συμβάλλει στο να γίνουν οι μαθήτριες/τές μου υπεύθυνες/οι ως προς την υιοθέτηση στάσεων και συμπεριφορών που προάγουν τη σεξουαλική και αναπαραγωγική τους υγεία; πόσο συχνά οι μαθήτριες/τές εκφράζουν τις ιδέες τους, ακούν διαφορετικές οπτικές, συζητούν τις διαφορετικότητές τους στην τάξη σε σχέση με θέματα περιεκτικής σεξουαλικής αγωγής, όπως η ποικιλομορφία στις οικογένειες ή οι στερεοτυπικές αντιλήψεις για τα κορίτσια και τα αγόρια σε σχέση με τη σεξουαλική τους ζωή; Πόσο συχνά αξιοποιούνται στην τάξη βιωματικές δραστηριότητες και καινοτόμες προσεγγίσεις για ένα συμπεριληπτικό σχολείο όπου γίνεται σεβαστά τα δικαιώματα όλης της σχολικής κοινότητας (μαθητριών/τών, εκπαιδευτικών και γονέων) ως προς τον σεξουαλικό προσανατολισμό, την ταυτότητα, την έκφραση και τα χαρακτηριστικά φύλου τους; Πόσο συχνά μεταφέρεται η προηγούμενη εμπειρία των μαθητριών/τών για τέτοια ζητήματα στη διδασκαλία, όπως «συζητάτε με την παρέα και την οικογένεια τα στερεότυπα που προβάλλονται στα ΜΜΕ και στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης για την κουλτούρα βιασμού και την τοξική αρρενωπότητα»; Πόσο συχνά γίνονται ερωτήσεις που αναδεικνύουν τέτοια ζητήματα; Αφιερώνεται χρόνος για να συνεργάζονται οι μαθήτριες/τές μεταξύ τους; Πώς διευκολύνει η παιδαγωγική πρακτική την ανάπτυξη ποικίλων πηγών που θα επιτρέψουν στις μαθήτριες και τους μαθητές να συμμετέχουν ως ενεργοί πολίτες που προασπίζουν τη σεξουαλική και αναπαραγωγική τους υγεία; Ωφέλιμο είναι να επισημανθεί ότι πρωταρχικό ρόλο στην ουσιαστική εφαρμογή των προαναφερόμενων παίζει η εκπαίδευση της συντονίστριας/στή στην περιεκτική σεξουαλική αγωγή και η διασύνδεσή της/του με εξειδικευμένους φορείς για ο,τιδήποτε προκύψει κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων βοηθά η αξιοποίηση της **βιωματικής** προσέγγισης της μάθησης, η οποία στοχεύει στην ωρίμανση του ατόμου μέσω αυτών (coping skills), **επικεντρώνει στη μαθήτρια/τή** και αξιοποιεί διάφορες τεχνικές όπως είναι ο καταγισμός ιδεών, τα ερωτηματολόγια, τα παιχνίδια ρόλων, η μελέτη περίπτωσης, οι προσομοιώσεις, οι αγώνες λόγου (debates), οι δραστηριότητες δηλώσεων ΣΥΜΦΩΝΩ/ΔΙΑΦΩΝΩ ή αλλιώς «Πάρε Θέση», η γραφή στον τοίχο (με κομμάτια χαρτί, post it) κτλ.

Η/ο εκπαιδευτικός ως συντονιστήστρια/τής/διευκολύντρια/ντής σχεδιάζει το διδακτικό αντικείμενο της/του με τέτοιο τρόπο που να περιέχει ευκαιρίες για εμπειρία/βίωμα, με επόμενα πιθανά βήματα τη σύγκριση, την ανάλυση, τον αναστοχασμό και τη δράση. Για παράδειγμα με αφορμή την ενότητα που αναφέρεται στα Δικαιώματα και τις υποχρεώσεις στην Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή της Γ΄ Γυμνασίου και αξιοποιώντας θέματα της περιεκτικής σεξουαλικής αγωγής φέρνει στην τάξη το βιβλίο της Μπέκυ Αλμπερτάλλι «ο Σάιμον ενάντια στην ανθρωπότητα» εκδ, Πατάκη, 2019. Οι μαθήτριες/τές κάθονται σε κύκλο. Απομονώνει σημεία του κειμένου που σχετίζονται με τις εφηβικές σχέσεις, τον εκφοβισμό σε φυσικό και ψηφιακό κόσμο με αφορμή τη σεξουαλική ταυτότητα, την ετεροκανονικότητα, το coming out, τη συναίνεση στο σεξ και τα διαβάσει (εμπειρία/βίωμα) (Δες γλωσσάρι στο εκπαιδευτικό υλικό του προγράμματος «Αισθάνομαι ασφαλής στο πολύχρωμο σχολείο μου», Τρίτος Θεματικός Άξονας, Ενδιαφέρομαι και Ενεργώ- Κοινωνική Συναίσθηση και Ευθύνη. Αλληλοσεβασμός και Διαφορετικότητα, Πλατφόρμα 21+). Με έναν μη επικριτικό τρόπο ανοίγει συζήτηση για ζητήματα που είναι οικεία ή όχι, ενδεικτικά ο εφηβικός έρωτας ανάμεσα σε άτομα του ίδιου φύλου. Ενθαρρύνει την κατανόηση των διαφορετικών οπτικών και οι μαθήτριες/τές εμπλέκονται σε συνειδητή σύγκριση των αξιών τους και των στάσεών τους με τις διαφορετικές των άλλων στην κατεύθυνση της γνώσης σε σχέση με την αντικειμενική πραγματικότητα (σύγκριση). Πίσω από τις ομοιότητες και τις διαφορές υπάρχουν εξηγήσεις. Η/ο εκπαιδευτικός ενθαρρύνει την ανάλυση με προσεκτική συζήτηση και αναφορά σε επιστημονικά δεδομένα και άλλες πηγές για τη συγκεκριμένη συμπεριφορά. Αυτό μπορεί να οδηγήσει τους μαθητριες/ές να αναρωτηθούν για τη δική τους πρακτική ως προς το θέμα, τις αξίες τους και τις πεποιθήσεις



τους. Ενδεικτικά : «Όπως η Μαρία αισθάνεται ότι ελκύεται σεξουαλικά από τον Γιάννη, έτσι και ο Αλέξανδρος ελκύεται σεξουαλικά από τον Νίκο, ή η Μαρία από τη Γεωργία. Μπορείτε να δείτε το Μονοκεράκι του φύλου» (Παράρτημα II) και δίνει στους μαθητές/τριες μια φωτοτυπία (ανάλυση). Ο εκπαιδευτικός στη συνέχεια χρειάζεται να φροντίσει να δώσει χρόνο για αναστοχασμό της εμπειρίας, της σύγκρισης και της ανάλυσης για τα όσα θέλουν να μοιραστούν οι μαθήτριες/τές με συζήτηση ή προτροπή καταγραφής σε ημερολόγιο, σχέδιο ή άλλους τρόπους. Ενδεικτικά: «μοιραστείτε με μια φράση ή ένα μικρό σχέδιο τι μάθατε σήμερα, τι αισθανθήκατε σήμερα». Δίνοντάς τους χρωματιστά post-it, γράφουν ή ζωγραφίζουν και τα τοποθετούν σε στον τοίχο της τάξης σε κόλλες Α3 ή χαρτί του μέτρου. Αφού ολοκληρωθεί η διαδικασία παρουσιάζει η/ο συντονίστρια/στής (αναστοχασμός). Ο αναστοχασμός μπορεί να αποτελέσει αφορμή για ανάληψη δράσης. Η/ο εκπαιδευτικός ενθαρρύνει τους μαθητές/τές να εμπλακούν σε συνεργατικές δράσεις και τις συντονίζει, όπως το να ετοιμάσουν μία παρουσίαση για το θέμα. Η παρουσίαση μπορεί να απευθύνεται στους συμμαθητές/τές των άλλων τμημάτων ή τάξεων του σχολείου με τη μέθοδο της αλληλοδιδασκτικής προσέγγισης (peer education), με δεδομένο μάλιστα ότι αρκετές μελέτες παρουσιάζουν τη θετική επίδραση της αλληλοδιδασκτικής προσέγγισης στην υγεία των εφήβων για θέματα σεξουαλικής αγωγής. Επίσης μπορεί να απευθύνεται στον σύλλογο των εκπαιδευτικών, στους γονείς και στο προσωπικό του σχολείου εμπλέκοντας με αυτόν τον τρόπο όλη τη σχολική κοινότητα (whole school approach).

Οι διδακτικές μέθοδοι και οι προσεγγίσεις που λειτουργούν υποστηρικτικά στην ανάπτυξη δεξιοτήτων 4Cs και κοινωνικών δεξιοτήτων είναι μέθοδοι και προσεγγίσεις που σχετίζονται με τη διαδικασία και μέθοδοι και προσεγγίσεις που συνδέονται με το περιεχόμενο. Στη διαδικασία προτείνονται οι μέθοδοι:

α. η ανάδειξη της/του εκπαιδευτικού ως μοντέλου συμπεριφοράς. Στο επίπεδο της τάξης οι αξίες και οι αρχές που στηρίζουν τις βιώσιμες δημοκρατικές κοινωνίες προέρχονται περισσότερο από τις σχέσεις με τις/τους εκπαιδευτικούς παρά από την ισχύ του σχολικού προγράμματος. Πχ. Μηδενική ανοχή στην οποιαδήποτε συμπεριφορά διάκρισης. Για φράσεις που λέγονται είτε μέσα στην τάξη, είτε στο διάλειμμα, όπως «Κώστα βάφεις τα νύχια σου. Είσαι γυναίκα» ή «Μαρία είσαι φάλαινα», η/ο εκπαιδευτικός, που είτε τις άκουσε είτε του μεταφέρθηκαν, είναι απαραίτητο να πάρει θέση και να μιλήσει για την έκφραση φύλου, τον σεξισμό και το body shaming. Σημαντικό ρόλο επιπλέον παίζει η γλώσσα που χρησιμοποιεί η/ο εκπαιδευτικός στην τάξη ή σε άλλες εκδηλώσεις της σχολικής ζωής. Χρειάζεται να είναι συμπεριληπτική. Να συμπεριλαμβάνει όλες τις μαθήτριες, όλους τους μαθητές και όλες τις οικογένειες. Οι μαθήτριες/τές βλέπουν το πρόσωπο αναφοράς, την/τον εκπαιδευτικό, να λειτουργεί ως μοντέλο συμπεριφοράς και μαθαίνουν πως όταν προκύπτει ένα θέμα είναι σημαντικό να παίρνουν ενήμερη θέση γιατί η σιωπή/ουδετερότητα είναι δήλωση/θέση.

β. η λειτουργία δημοκρατικών διαδικασιών στην τάξη/σχολική κοινότητα. Ενθάρρυνση για δημιουργία του Συμβολαίου (κανόνων) λειτουργίας της τάξης. Οι έρευνες υποστηρίζουν ότι για να είναι αποτελεσματικοί οι κανόνες θα πρέπει να συναποφασιστούν στις 6 πρώτες εβδομάδες λειτουργίας του σχολείου. πχ κανένα άγγιγμα χωρίς συναίνεση, σεβασμός και αποδοχή της διαφορετικότητας στον φυσικό και τον ψηφιακό κόσμο. Η ουσιαστική λειτουργία των 5μελών συμβουλίων των τάξεων και του 15μελούς μαθητικού συμβουλίου του σχολείου με δράσεις για τη σχολική και ευρύτερη κοινότητα. Μία διάσταση των διαδικασιών είναι η τοποθέτηση στην τάξη ενός κουτιού για «δύσκολες» ερωτήσεις.

γ. η διεργασία ομάδας. Η τάξη λειτουργεί σαν μία ομάδα. Ο/η εκπαιδευτικός αξιοποιεί τη δυναμική της ομάδας και δημιουργεί μαθησιακές ευκαιρίες με δραστηριότητες που προϋποθέτουν την αλληλεπίδραση. Οι μαθήτριες/τές σε δυάδες, μεγαλύτερες ομάδες και σε ολομέλεια αλληλοϋποστηρίζονται, μαθαίνουν, ενθαρρύνονται να εμπλέκονται σε όλες τις φάσεις η καθεμιά/ο καθένας στον χρόνο του και με τον τρόπο του. Ακούγονται όλες οι



«φωνές». Για παράδειγμα γίνεται εργασία σε ομάδες με το θέμα «τι θα κάνω εάν μου συμβεί ένα περιστατικό σεξουαλικής παρενόχλησης; Από πού θα ζητήσω βοήθεια;» Μέσω του εκπροσώπου της κάθε ομάδα μεταφέρει στην ολομέλεια το προϊόν της. Η /ο εκπαιδευτικός ενώνοντας τα προϊόντα των ομάδων καταλήγει στη σύνθεση, κάνει τις ανάλογες επισημάνσεις αποσαφηνίζει σημεία και ενημερώνει για φορείς υποστήριξης σχετικά με το συγκεκριμένο ερώτημα. Υπάρχει κατάλληλη προετοιμασία και φροντίδα για την περίπτωση «αποκαλύψεων».

δ. η μέθοδος project. Είναι μια ειδικότερη τεχνική της βιωματικής προσέγγισης και για την εκπαιδευτική διαδικασία σημαίνει ένα τρόπο ομαδικής εργασίας, στην οποία συμμετέχουν αποφασιστικά όλα τα μέλη της σχολικής τάξης. Συμμετέχουν όλα αλλά και η ίδια η διδασκαλία διαμορφώνεται και διεξάγεται από όλα. Όλα τα μέλη μαζί αποφασίζουν το θέμα που θα τα απασχολήσει, προγραμματίζουν τα βήματα της έρευνάς τους, διεξάγουν από μόνα τους τις ενέργειες που απαιτούνται για να δοθούν οι απαντήσεις στο πρόβλημα, αναθεωρούν πιθανές αρχικές τους σκέψεις, καταλήγουν τέλος σε αποτελέσματα που τα αξιολογούν και αν θέλουν τα κοινοποιούν στην ευρύτερη κοινότητα του σχολείου ή τα δημοσιεύουν στα μέσα μαζικής ενημέρωσης ή κοινωνικής δικτύωσης. Εδώ δεν έχει και τόσο μεγάλη σημασία το αν θα παραχθεί στο τέλος κάποιο αποτέλεσμα και πόσο σημαντικό θα είναι αυτό. Έχει μεγαλύτερη σημασία ο δρόμος που οδηγεί στο όποιο αποτέλεσμα, οι διάφορες εμπειρίες που αποκτούν οι μαθητές/τριες στην πορεία προς τον σκοπό. Γιατί μέσα από τις διάφορες καταστάσεις που θα συναντήσουν, τις εμπειρίες και τις προσπάθειες επίλυσης των προβλημάτων, που φυσικό είναι να ανακύπτουν στην πορεία, πηγάζει τελικά η γνώση και η απόκτηση ποικίλων δεξιοτήτων. Ένα προτεινόμενο θέμα θα ήταν οι εφηβικές εγκυμοσύνες

Στο περιεχόμενο προτείνεται:

α. Αξιοποίηση του υπάρχοντος προγράμματος-μέσα από τις θεματικές ενότητες: πέρα από τα προτεινόμενα προγράμματα στα Εργαστήρια Δεξιοτήτων οι εκπαιδευτικοί έχοντας υπόψη τους λ.χ. το περιεχόμενο της περιεκτικής σεξουαλικής αγωγής τη προσεγγίζουν με αφορμή το διδακτικό τους αντικείμενο. Μέσα από τα φιλολογικά μαθήματα με κείμενα γυναικών και ανδρών λογοτεχνών και ποιητών πχ που σχετίζονται με τα στερεότυπα των φύλων με αφορμή το κίνημα #me too. Πώς παρουσιάζονται οι γυναίκες μέσα στα κείμενα διαχρονικά;. Ποιοι ρόλοι τους τονίζονται και ποιοι είναι άορατοι; Ο ρόλος της μάνας, της συντρόφου, της εμπλεκόμενης στην εργασιακή διαδικασία, λαμβάνοντας βέβαια υπόψη και τη χωροχρονική συνθήκη που γράφτηκαν τα έργα. Δημιουργία ασκήσεων για το μάθημα της γλώσσας ή παραγωγή γραπτού λόγου με αυτό το θέμα. Οι εκπαιδευτικοί της οικιακής οικονομίας μπορούν να αναφερθούν στις μορφές οικογένειας πέρα από την πυρηνική ετεροκανονική οικογένεια (μικτές, ανασυσταμένες, ΛΟΑΤΚΙ+) και στις διαχρονικές και σύγχρονες μορφές που δύο άτομα μπορούν να είναι μαζί (σύμφωνο συμβίωσης). Στη Γεωγραφία, στα χαρακτηριστικά των πληθυσμών μπορούν να αναφερθούν στοιχεία που σχετίζονται με τους πρώιμους αναγκαστικούς γάμους και τις επιβλαβείς πρακτικές (ακρωτηριασμός γυναικείων γεννητικών οργάνων). Οι επιβλαβείς πρακτικές αφορούν βασικά σε προσφυγικές ροές. Στο μάθημα της φυσικής αγωγής, ο κλασικός χωρισμός σε αγόρια και κορίτσια στην αυλή για διάφορες αθλητικές δραστηριότητες μπορεί να γίνει η αφορμή για αναφορά σε θέματα ταυτότητας, έκφρασης φύλου και χαρακτηριστικών φύλου μετά τη φράση « Κύριε, εγώ δεν θα μπω στην ομάδα των κοριτσιών, είμαι αγόρι». Στη συνέχεια προτείνονται άλλοι τρόποι χωρισμού σε ομάδες πχ με χρώματα. Τα αντικείμενα των εικαστικών και της μουσικής μπορούν να φέρουν στο προσκήνιο θέματα μέσα από πίνακες, γλυπτά, μουσική όπως ο έρωτας, οι σχέσεις, οι ρόλοι των φύλων μέσα στον χρόνο. Η αυξημένη χρήση των ψηφιακών μέσων και του περιεχομένου τους (ταινίες, βίντεο, comics κ) με αφορμή την πανδημία είναι μεγάλη ευκαιρία για κριτική διερεύνηση των πηγών σε θέματα συμπεριληπτικής σεξουαλικής αγωγής. Συμπληρωματικά στα γνωστικά αντικείμενα



λειτουργούν το διάλειμμα, οι σχολικές γιορτές, οι εκδρομές και οι εκπαιδευτικές επισκέψεις. Μια χριστουγεννιάτικη γιορτή μπορεί να αποτελέσει αφορμή για ευαισθητοποίηση σε ζητήματα Σεξουαλικά Μεταδομένων Νοσημάτων /AIDS και ασφαλούς σεξουαλικής συμπεριφοράς με παρουσίαση έργου που έχουν γράψει οι μαθητές/τριες. Θέμα μπορεί να είναι η σεξουαλική επαφή χωρίς προφύλαξη σε απογευματινό πάρτυ την παραμονή των Χριστουγέννων, οι πιθανές συνέπειες, οι τρόποι αντιμετώπισης και το πώς θα μπορούσε να έχει αποφευχθεί. Αλλά και Παγκόσμιες Ημέρες μπορούν να δώσουν το έναυσμα. Η Παγκόσμια Ημέρα Χρήσης Προφυλακτικού (13 Φεβρουαρίου), η Πανελλήνια Σχολική Ημέρα κατά της Βίας στο σχολείο (6 Μαρτίου), η Ευρωπαϊκή Ημέρα για την Προστασία των Παιδιών ενάντια στη Σεξουαλική Εκμετάλλευση και τη Σεξουαλική Κακοποίηση (18 Νοεμβρίου), η Παγκόσμια ημέρα για την εξάλειψη της βίας κατά των γυναικών (25 Νοεμβρίου), η Παγκόσμια Ημέρα για το AIDS (1 Δεκεμβρίου), η Παγκόσμια Ημέρα Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων (10 Δεκεμβρίου).

β. Συνεργασία εκπαιδευτικών της ίδιας τάξης ή άλλης τάξης προς τον ίδιο στόχο: εκπαιδευτικοί ίδιων ή διαφορετικών ειδικοτήτων της ίδιας ή διαφορετικής τάξης μπορούν να έχουν ως στόχο δραστηριότητες για την προάσπιση των σεξουαλικών και αναπαραγωγικών δικαιωμάτων. Κείμενα στην ελληνική και στις ξένες γλώσσες, κατασκευές στην τεχνολογία, δημιουργίες στα εικαστικά και στη μουσική, προσέγγιση της αντισύλληψης και των Σεξουαλικά Μεταδομένων Νοσημάτων/AIDS στη βιολογία. Ανίχνευση υποστηρικτικών πηγών πχ. για την «ευγονική», τις υποχρεωτικές στείρωσεις Ρομά και Ουιγούρων και τις στείρωσεις μέχρις στις μέρες μας (αναφερόμενες στείρωσεις μεταναστριών) και εξοικείωση με την ασφαλή χρήση ψηφιακών μέσων ώστε να αποφευχθούν ζητήματα που συνδέονται με διαδικτυακό εκφοβισμό, ψηφιακά παιχνίδια, πορνογραφία ή άλλες πρακτικές (sexting, grooming) στην πληροφορική. Ευαισθητοποίηση για συναίνεση σε όλων των ειδών τις επαφές και τις σχέσεις.

γ. Το κρυφό πρόγραμμα: συνδέεται με τις αξίες και τις αρχές ενός σχολείου. Υπάρχει σχολικός κανονισμός στη διαμόρφωση του οποίου έχουν εμπλακεί, οι μαθήτριες/τές, οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς; Πώς διαχειρίζεται το σχολείο ένα περιστατικό έμφυλης βίας; Το σχολείο είναι ασφαλές και συμπεριληπτικό για όλους τους μαθητές και τις μαθήτριες ώστε να είναι ορατές/οί και ανοιχτές/οί για τις ταυτότητές τους; Πώς δέχεται το σχολείο ένα τρανς άτομο που έγινε με τη θέλησή του γνωστή η ταυτότητά του (coming out) και όχι άθελά του (outing); Τα εκπαιδευτικά υλικά που αξιοποιούνται λειτουργούν σαν παράθυρα και σαν καθρέφτες για τους μαθητές/τές; Για παράδειγμα στο μάθημα της ιστορίας θα αναφερθεί η περίπτωση του Βίλεμ Αροντέους, ή του Άλαν Τούρινγκ; Το σχολείο επιτρέπει πειράγματα, ανέκδοτα /αστεία σεξιστικά, ρατσιστικά ή για ΛΟΑΤΚΙ+ άτομα; Τα γκράφιτι μίσους σε έναν τοίχο του σχολείου, στην αυλή στις τουαλέτες, στην τάξη παραμένουν και δηλώνουν ότι "αυτό είναι μέρος του σχολείου μας", και "αυτό είναι ανεκτό" ή σβήνονται γρήγορα και γίνονται μια καλή ευκαιρία για να συζητηθούν ο σεξισμός, η τοξική αρρενωπότητα, η ομοφοβία, η τρανσφοβία ή τα δικαιώματα της ΛΟΑΤΚΙ+ κοινότητας με τους μαθητές/τριες;

Οι μέθοδοι που προηγήθηκαν προάγουν την επικοινωνία και την αυτοδιαχείριση, την κριτική σκέψη, τη συνεργασία, τη διεκδίκηση και τις σχέσεις με τους συνομήλικους, τη δημιουργικότητα, τις δεξιότητες επίλυσης συγκρούσεων και τη διαπραγμάτευση, την υπευθυνότητα, την ανοιχτότητα στην κατανόηση των απόψεων και των σκέψεων των άλλων, την ενσυναίσθηση, την ευελιξία και την προσαρμοστικότητα, τον σεβασμό και την ανοχή στην ασάφεια.

Η **αξιολόγηση** πρέπει πάντα να βασίζεται σε εργαλεία έγκυρα, αξιόπιστα, δίκαια και διαφανή. Η χρήση του portfolio ως εργαλείου αξιολόγησης των εργαστηρίων δεξιοτήτων απομακρύνεται από τις κλασική αριθμητική μέθοδο αξιολόγησης. Το portfolio μπορεί να έχει τη μορφή ενός φακέλου, ο οποίος θα περιέχει τις δραστηριότητες του μαθητή/τριας, υλοποιημένες στο χρονικό διάστημα που της/του έχουν ανατεθεί. Ενδεικτικά μπορεί να



περιλαμβάνει και φύλλα ποιοτικής αξιολόγησης ανά εργαστήριο (Δες αντίστοιχα στο εκπαιδευτικό υλικό «Διαμορφώνοντας υγιείς σχέσεις ανάμεσα στα φύλα», Πρώτος άξονας, ΕΥ ΖΗΝ, Σεξουαλική Διαπαιδαγώγηση, Πλατφόρμα 21+) Τα φύλλα αξιολόγησης του θεματικού κύκλου συμπληρώνονται συνεργατικά ή ατομικά. Σκοπός της αξιολόγησης του Θεματικού Κύκλου είναι η αποτίμηση από πλευράς των μαθητριών/τών και των εκπαιδευτικών των δραστηριοτήτων που ανέπτυξαν ως προς τις στάσεις, τις αντιλήψεις και τις γνώσεις. Ως προς την επίτευξη των στόχων του κύκλου δημιουργούνται φύλλα προόδου, τετράβαθμης κλίμακας ικανότητας (αρχόμενη, αναπτυσσόμενη, ικανοποιητική, εξαιρετική) τα οποία συμπληρώνονται από την/τον εκπαιδευτικό ανά τετράμηνο με δείκτες ανά δεξιότητα πχ η δεξιότητα της συνεργασίας. Σκοπός της αξιολόγησης του Κύκλου Δεξιοτήτων είναι η εκτίμηση από την/τον εκπαιδευτικό του βαθμού προόδου κάθε μαθήτριας και μαθητή μεμονωμένα στην καλλιέργεια των δεξιοτήτων. Επιπλέον μπορεί να περιλαμβάνονται αυτοαξιολογήσεις και ετεροαξιολογήσεις με τη μορφή ημερολογίου. Το μειονέκτημα του portfolio είναι η πιθανότητα η μαθήτρια/τής να αφαιρέσει από αυτό στοιχεία που θεωρεί ότι δεν θα είναι αρεστά στο άτομο που αξιολογεί.



Παράρτημα Ι

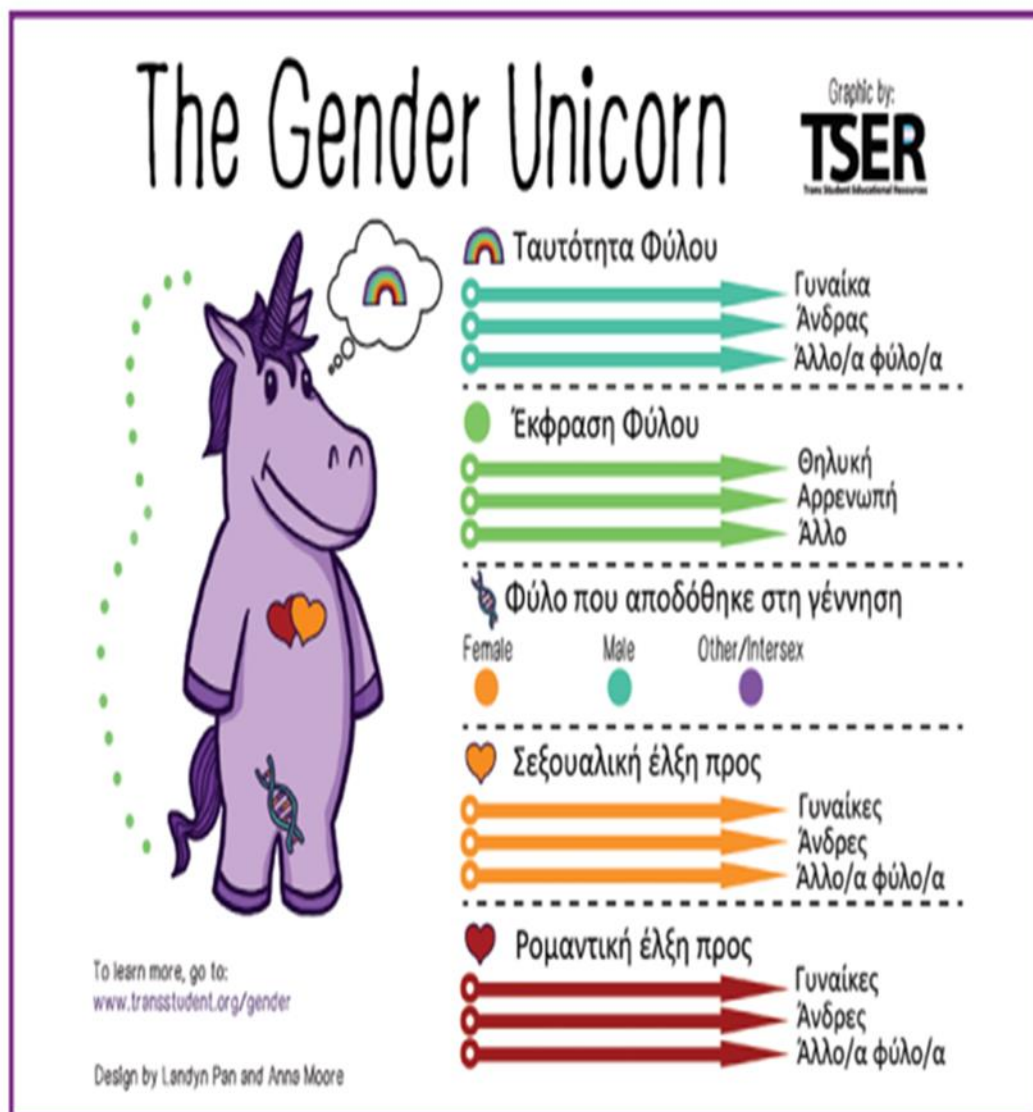
Η **Περιεκτική Σεξουαλική Αγωγή** (ΠΣΑ, Comprehensive Sexuality Education) σύμφωνα με τον ορισμό του Ταμείου των Ηνωμένων Εθνών για τη Δημογραφία (United Nations Population Fund -UNFPA είναι μία προσέγγιση της Σεξουαλικής Αγωγής, είτε μέσα είτε έξω από το σχολείο, η οποία βασίζεται στα δικαιώματα και επικεντρώνεται στο φύλο. Είναι εκπαίδευση με πρόγραμμα σπουδών που έχει ως στόχο να εφοδιάσει τα παιδιά και τους νέους με γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις και αξίες που θα τα ενδυναμώσουν για να αναπτύξουν μία θετική οπτική της σεξουαλικότητάς τους καθώς αναπτύσσονται συναισθηματικά και κοινωνικά. Παρέχοντας μια ολιστική οπτική της σεξουαλικότητας και της σεξουαλικής συμπεριφοράς η οποία πηγαιίνει πέρα από την πρόληψη της εγκυμοσύνης και των ΣΜΝ η ΠΣΑ ενδυναμώνει τα παιδιά και τους νέους α) στο να αποκτήσουν σωστή πληροφόρηση σχετικά με την σεξουαλική και αναπαραγωγική υγεία, τη σεξουαλικότητα και τα ανθρώπινα δικαιώματα, τη σεξουαλική ανατομία και φυσιολογία, αναπαραγωγή, αντισύλληψη, εγκυμοσύνη και τοκετό, ΣΜΝ και AIDS/HIV, οικογενειακή ζωή και διαπροσωπικές σχέσεις, πολιτισμό και σεξουαλικότητα, ενίσχυση ανθρώπινων δικαιωμάτων, μη διάκριση, ισότητα και έμφυλους ρόλους, σεξουαλική συμπεριφορά και σεξουαλική ποικιλομορφία, σεξουαλική κακοποίηση, έμφυλη βία και επιβλαβείς πρακτικές β) στο να εξερευνήσουν και να καλλιεργήσουν θετικές αξίες και στάσεις απέναντι στη δική τους σεξουαλική και αναπαραγωγική υγεία, να αναπτύξουν αυτοεκτίμηση και σεβασμό για τα ανθρώπινα δικαιώματα και την ισότητα των φύλων. Ενδυναμώνει τους νέους ανθρώπους στο να έχουν τον έλεγχο της συμπεριφοράς τους και με τη σειρά τους να διαχειριστούν τους άλλους με σεβασμό, αποδοχή, ανοχή και ενσυναίσθηση, ανεξάρτητα από το φύλο τους, την εθνικότητα, τη φυλή ή τον σεξουαλικό προσανατολισμό γ) στο να αναπτύξει δεξιότητες ζωής που ενθαρρύνουν την κριτική σκέψη, την επικοινωνία και τη διαπραγμάτευση, τη λήψη αποφάσεων και τη διεκδικητικότητα. Αυτές οι δεξιότητες μπορούν να συμβάλλουν σε καλύτερες και πιο παραγωγικές σχέσεις με τα μέλη της οικογένειας, τους ομότιμους, τους φίλους και τους σεξουαλικούς ή ρομαντικούς συντρόφους. Η ΠΣΑ χρησιμοποιεί την σπειροειδή προσέγγιση του προγράμματος σπουδών και είναι επιστημονικά, ηλικιακά και αναπτυξιακά κατάλληλη. Οι ηλικιακές ομάδες που απευθύνεται είναι τέσσερις: 5-8,9-12,12-15,15-18+ ετών. Το 18+ συνδέεται με το ότι κάποιοι μαθητές/τριες είναι μεγαλύτεροι στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και ότι το υλικό μπορεί να αξιοποιηθεί και στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Από: Χιόνη, Μ. (2020). Σεξουαλική αγωγή και ΛΟΑΤΚΙ+ ζητήματα. Στο: Ν. Παπαθανασίου, Ε.Ο. Χρηστίδου (Ed), Συμπερίληψη και Ανθεκτικότητα. Βασικές αρχές Ψυχοκοινωνικής στήριξης σε θέματα σεξουαλικού προσανατολισμού, ταυτότητας, έκφρασης και χαρακτηριστικών φύλου (σ.σ. 217-239). Αθήνα: GUTENBERG



Παράρτημα ΙΙ

Το μονοκεράκι του φύλου



Πηγή: Θεοφιλόπουλος, Θ, Παγάνης, Φ.(2019). Η ΛΟΑΤ κοινότητα και τα μέσα ενημέρωσης: οδηγός για επαγγελματίες ΜΜΕ. Αθήνα: ΚΜΟΠ Κέντρο Κοινωνικής Δράσης και Καινοτομίας & Colour Youth Κοινότητα LGBTQ Νέων Αθήνας



Βιβλιογραφία

- American Psychological Association. Resolution on Supporting Sexual/Gender Diverse Children and Adolescents in Schools <https://www.apa.org/pi/lgbt/resources/policy/gender-diverse-children>, ανακτήθηκε 20/5/2020
- Αγωγή Υγείας, Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Α΄ Αθήνας (2021) Αισθάνομαι ασφαλής στο πολύχρωμο σχολείο μου (Εκπονήτρια: Χιόνη, Μ.). Πλατφόρμα 21+: Εργαστήρια Δεξιοτήτων: Ενδιαφέρομαι και Ενεργώ - Κοινωνική Συναίσθηση και Ευθύνη. Δημοτικό-Γυμνάσιο
- Αγωγή Υγείας, Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Α΄ Αθήνας (2021) Διαμορφώνοντας υγιείς σχέση ανάμεσα στα φύλα (Εκπονήτρια: Χιόνη, Μ.). Πλατφόρμα 21+: Εργαστήρια Δεξιοτήτων: Ζω καλύτερα - Ευ Ζην. Δημοτικό-Γυμνάσιο
- Council of Europe. (2018). Reference framework of competences for democratic culture. Vol.3. Guidance for implementation. Strasburg
- Every Woman Every Child. (2016) The Global Strategy for Women’s, Children’s and Adolescents’ Health 2016-2030. Survive,Thrive,Transform. Sustainable Development Goals. <https://www.who.int/life-course/partners/global-strategy/ewec-globalstrategyreport-200915.pdf?ua=1> ανακτήθηκε 10/5/2021
- Germaine, R, Richards, J. , Marilyn Koeller, M., Schubert-Irastorza, C. (2016), Purposeful Use of 21st Century Skills in Higher Education. Journal of Research in Innovative Teaching, 9(1), pp 19-29
- Θεοφιλόπουλος, Θ, Παγάνης, Φ.(2019).Η ΛΟΑΤ κοινότητα και τα μέσα ενημέρωσης: οδηγός για επαγγελματίες ΜΜΕ. Αθήνα: ΚΜΟΠ Κέντρο Κοινωνικής Δράσης και Καινοτομίας & Colour Youth Κοινότητα LGBTQ Νέων Αθήνας
- HOMBAT “Combating homophobic and transphobic bullying in schools”. Πρόληψη και αντιμετώπιση του ομοφοβικού και του τρανφοβικού εκφοβισμού στα σχολεία. Trainers Manual, Cypriot edition <https://elearning.hombat.eu/login/index.php>
- ΙΕΠ. (2018). Οδηγός για την ένταξη της οπτικής του φύλου στα Προγράμματα Σπουδών και στα διδακτικά βιβλία και υλικά. ΑΘΗΝΑ
- ΙΕΠ. Γραφείο Επιστημονικών Μονάδων Α Κύκλου. Εργαστήρια δεξιοτήτων. Ενδιάμεση Έκθεση Παρακολούθησης (31 Αυγούστου- 30 Νοεμβρίου 2020). "ΠΛΑΤΦΟΡΜΑ21, ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΑ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ" : dexiotites21@iep.edu.gr <http://iep.edu.gr/el/psifiako-apollothetirio/skill-labs>
- Joynes, C., Rossignoli, S., & Fenyiwa Amonoo-Kuofi, E. (2019). 21st Century Skills: Evidence of issues in definition, demand and delivery for development contexts (K4D Helpdesk Report). Brighton, UK: Institute of Development Studies
- Merrell, K. W., & Gimpel, P. G. (2014). Social skills of children and adolescents: Conceptualization, assessment, treatment. Mahwah, N.J: L. Erlbaum Associates.
- National Education Association. Preparing 21st Century Students for a Global Society An Educator’s Guide to the " Four Cs " Great Public Schools for Every Student. https://www.academia.edu/36311252/Preparing_21st_Century_Students_for_a_Global_Society_An_Educators_Guide_to_the_Four-Cs_Great_Public_Schools_for_Every_Student ανακτήθηκε 8/5/2021
- Πολέμη-Τοδούλου, Μ.(2010), Η Συστημική Προσέγγιση -Κλειδί για έναν Νέο Εκπαιδευτικό Σχεδιασμό. Δημοσιεύτηκε στο: Μετάλογος, Συστημική Εταιρεία Βορείου Ελλάδος, Τεύχος 18



- P21 Framework Definitions Copyright © 2009, The Partnership for 21st Century Skills
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED519462.pdf>
- Σύσταση του Συμβουλίου, της 22ας Μαΐου 2018, σχετικά με τις βασικές ικανότητες της διαβίου μάθησης ΕΕ C189 της 4.6.2018
- Scott, C., L. S. (2015). The futures of learning 2: What kind of learning for the 21st century? (ERF Working Paper No. 14). Paris: UNESCO Education Research and Foresight
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000242996>
- Συμβούλιο της Ευρώπης (2020) Πλαίσιο αναφοράς ικανοτήτων για δημοκρατικό πολιτισμό. Τόμος 1. Περιεχόμενο, έννοιες και μοντέλο. Αθήνα: Action Aid, New Wrinkle
- Τούντας, Γ. (2004). Κοινωνία και υγεία. Αθήνα: Οδυσσέας/Νέα Υγεία
- UNESCO. (2016). Unesco strategy on education for health and well-being: contributing to the Sustainable Development Goals. France
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246453> ανακτήθηκε 8/5/2021
- ΥΠΑΙΘ. Εφαρμογή της πιλοτικής δράσης «Εργαστήρια Δεξιοτήτων» στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Φ.7/79511/ΓΔ4, 24-6-20
- WHO. (2015). Minsk Declaration. The Life-course Approach in the Context of Health. Denmark
https://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0009/289962/The-Minsk-Declaration-EN-rev1.pdf, ανακτήθηκε 12/5/2021
- Χιόνη, Μ. (2011). Αγωγή Υγείας στο σχολικό περιβάλλον. Παρέμβαση για την πρόληψη του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού (bullying). Αθήνα
- Χιόνη, Μ. (2020). Σεξουαλική Αγωγή και ΛΟΑΤΚΙ+ Ζητήματα. Στο Ν. Παπαθανασίου Ε.Ο. Χρηστίδη (Επιμ.). Συμπερίληψη και Ανθεκτικότητα. Βασικές αρχές Ψυχοκοινωνικής στήριξης σε θέματα σεξουαλικού προσανατολισμού, ταυτότητας, έκφρασης και χαρακτηριστικών φύλου (σσ. 217-239). Αθήνα: GUTENBERG



ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ

Πράξη: «Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις δεξιότητες μέσω εργαστηρίων» (MIS 5092064)

ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΟΥ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ
«ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΑΝΘΡΩΠΙΝΟΥ ΔΥΝΑΜΙΚΟΥ, ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ 2014-2020»
που συγχρηματοδοτείται από την Ελλάδα και την Ευρωπαϊκή Ένωση (Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο)



This work is licensed under Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International.
To view a copy of this license, visit <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>



Επιχειρησιακό Πρόγραμμα
Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού,
Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης

