



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
**Εθνικόν και Καποδιστριακόν
Πανεπιστήμιον Αθηνών**

— ΙΔΡΥΘΕΝ ΤΟ 1837 —

ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΑΓΩΓΗΣ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΑΝΘΡΩΠΙΝΑ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΑ»**

**«Η εισαγωγή των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών:
Αναλύοντας την εκπαιδευτική πολιτική πίσω από την καλλιέργεια δεξιοτήτων»**

ΦΟΙΤΗΤΡΙΑ: ΑΦΡΟΔΙΤΗ ΜΠΑΛΚΟΥΡΑΝΗ

A.M.: 202015

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ: ΕΥΗ ΖΑΜΠΕΤΑ, ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ ΤΕΑΠΗ ΕΚΠΑ

ΑΘΗΝΑ, 2022

Ευχαριστίες

Με την παρούσα διπλωματική εργασία ολοκληρώνεται η φοίτησή μου στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών «Εκπαίδευση & Ανθρώπινα Δικαιώματα» του τμήματος Εκπαίδευση και Αγωγή στην Προσχολική Ηλικία της Σχολής Επιστημών της Αγωγής, του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών.

Θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την επιβλέπουσα καθηγήτριά μου, κα Εύη Ζαμπέτα, για την πολύτιμη υποστήριξη και την καθοδήγησή της, καθώς και για την καθαρή ματιά της στην ανάγνωση των πραγμάτων.

Καθοριστική ήταν και η συμβολή των καθηγητριών των οποίων τα μαθήματα παρακολούθησα και στις οποίες εκφράζω την ευγνωμοσύνη μου και τον θαυμασμό μου για το επιστημονικό τους έργο. Ευχαριστώ ακόμη τους καθηγητές Τάκη Πολίτη και Νίκο Χανιωτάκη που έβαλαν τις βάσεις στην παιδαγωγική μου σκέψη.

Ευχαριστώ πολύ τις αγαπημένες μου συμφοιτήτριες και φίλες, με τις οποίες πορευτήκαμε μαζί στη διάρκεια των δύο αυτών ετών, σ' ένα κλίμα συνεργασίας και αλληλεγγύης. Επιθυμώ ακόμη να ευχαριστήσω τις Όλγα και Γεωργία Μπαλκουράνη για τις κριτικές αναγνώσεις, τα σχόλια και την ηθική υποστήριξη που μου παρείχαν. Τέλος, ευχαριστώ τους γονείς μου, Αρετή και Ιωάννη, που ενθαρρύνουν και στηρίζουν πάντοτε τις σπουδές μου και που μου έμαθαν να αγωνίζομαι.

Αθήνα, Οκτώβριος 2022

Πίνακας Περιεχομένων

Ακρωνύμια	5
Περίληψη	6
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	8
1 ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ: ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΚΑΙ ΔΙΕΘΝΕΙΣ ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΙ.....	11
1.1 Σύγκλιση προς μια κοινή εκπαιδευτική πολιτική	11
1.2 Η επιρροή των Διεθνών Οργανισμών.....	13
2 ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ: Η ΚΑΛΛΙΕΡΓΕΙΑ ΤΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΚΑΙ ΤΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΟΥ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΥ ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΟΥ ΤΟΝ 21 ^ο ΑΙΩΝΑ.....	17
2.1 Η Οικονομία της Γνώσης και η στροφή της εκπαίδευσης στις «δεξιότητες» ...	17
2.2 Από την οικονομία της γνώσης, στην οικονομία των δεξιοτήτων	20
2.2.1 Αποσαφήνιση του όρου «δεξιότητα»	24
2.2.2 Δεξιότητες του 21 ^{ου} αιώνα και δεξιότητες για το 2030	26
2.3 Το «επιτελεστικό» υποκείμενο.....	34
3 ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ: Η ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΤΩΝ «ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ 21+» ΣΤΗΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	39
3.1 Εισαγωγικές Επισημάνσεις	39
3.2 Η ταυτότητα των «Εργαστηρίων Δεξιοτήτων +21»	41
3.3 Η δομή και το περιεχόμενο των «Εργαστηρίων Δεξιοτήτων 21+».....	42
3.4 Αποτίμησης της πρώτης εφαρμογής των «Εργαστηρίων Δεξιοτήτων 21+»	45
4 ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ : ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	47
4.1 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα	47
4.2 Ερευνητική στρατηγική και πραγματολογικό υλικό.....	48
5 ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ: ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΟΥ ΥΛΙΚΟΥ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	52
5.1 Η ικανότητα προσαρμογής σε ένα αβέβαιο και επισφαλές μέλλον	52
5.1.1 Το μέλλον ως αβέβαιο, απρόβλεπτο και γεμάτο προκλήσεις	52
5.1.2 Το χρέος της εκπαίδευσης μπροστά σε ένα ασταθές μέλλον.....	54
5.2 Ο ρόλος και η αξία των δεξιοτήτων	57
5.2.1 Τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων ως τομή στην εκπαίδευση	58
5.2.2 Οι ιδιότητες των δεξιοτήτων	62

5.3	Τα χαρακτηριστικά του κοινωνικού υποκειμένου τα οποία προβάλλει ο λόγος περί δεξιοτήτων	65
5.3.1	Δεξιότητες της κοινωνικής ζωής.....	66
5.3.2	Η ενεργός πολιτειότητα.....	71
5.4	STEM, επιχειρηματική εκπαίδευση και συμβουλευτική σταδιοδρομίας	74
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΣΥΖΗΤΗΣΗ		82
Βιβλιογραφικές αναφορές.....		85

Ακρωνύμια

ΕΕ: Ευρωπαϊκή Ένωση

HDR: Human Development Report

ΙΕΠ: Ίδρυμα Εκπαιδευτικής Πολιτικής

ΟΟΣΑ: Οικονομικός Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης

PIAAC: Programme for the International Assessment of Adult Competencies

PISA: Programme for International Student Assessment

SDC: Sustainable Development Goals

STEAM: Science, Technology, Engineering, Arts & Mathematics

STEM: Science, Technology, Engineering & Mathematics

ΥΠΠΑΙΘ: Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων

4C-skills: Collaboration, Critical thinking, Creativity & Communication

Περίληψη

Τις τελευταίες δεκαετίες, φαινόμενα όπως η εξέλιξη της τεχνολογίας, οι αλλαγές στη δομή της απασχόλησης, οι δημογραφικά πολύμορφες κοινωνίες, η περιβαλλοντική κρίση και γενικότερα οι μεταβολές σε όλους τους τομείς της ζωής του ανθρώπου, έχουν αναδείξει την ανάγκη να επαναπροσδιοριστούν εκείνα τα οποία είναι χρήσιμα να γνωρίζει και να κατέχει το άτομο. Στον οικονομικό και κοινωνικό μετασχηματισμό που βρίσκεται σε εξέλιξη, διεθνείς οργανισμοί όπως ο Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ) και η Ευρωπαϊκή Ένωση (ΕΕ), απαντούν προτείνοντας την απόκτηση δεξιοτήτων. Η ατζέντα των δεξιοτήτων τοποθετείται πλέον στο επίκεντρο των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων, ενώ ταυτόχρονα αποτελεί μέσο οικονομικού ανταγωνισμού και δείκτη ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (ΥΠΠΑΙΘ) και το Ίδρυμα Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ), ακολουθώντας τις συστάσεις των διεθνών οργανισμών, εισάγουν από το σχολικό έτος 2021-22 τα «Εργαστήρια Δεξιοτήτων 21+» στην υποχρεωτική εκπαίδευση, αντικαθιστώντας την «Ευέλικτη Ζώνη Διαθεματικών Προσεγγίσεων». Η παρούσα διπλωματική εργασία εστιάζει στην κριτική προσέγγιση του όρου «δεξιότητες», αναλύοντας την εκπαιδευτική πολιτική την οποία υλοποιούν τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων, καθώς και την επιρροή των διεθνών οργανισμών στην εθνική εκπαιδευτική πολιτική γύρω από τις δεξιότητες.

Λέξεις-Κλειδιά: Εργαστήρια Δεξιοτήτων, δεξιότητες, δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα, χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής, εκπαιδευτικός λόγος, διεθνείς οργανισμοί, ΟΟΣΑ, ΙΕΠ, επιτελεστικό υποκείμενο.

Abstract

In recent decades, phenomena such as the development of technology, changes in the structure of employment, demographically diverse societies, the environmental crisis and, more generally, changes in all areas of human life, have highlighted the need to redefine what is useful for individuals to know and possess. International Organization such as the Organization for Economic Cooperation and Development (OECD) and the

European Union (EU) are responding to the economic and social transformation underway by proposing the acquisition of skills. The skills agenda is now placed at the heart of educational reforms, being an instrument of economic competition and an indicator of the quality of education provided. The Ministry of Education and Religious Affairs and the Foundation for Educational Policy (IEP), following the recommendations of international organizations, are introducing "Skills 21+ Workshops" in compulsory education from the 2021-22 school year, replacing the "Flexible Zone of Interdisciplinary Subjects". This thesis, focuses on the critical approach to the term "skills", analyses the educational policy implemented by Skills Workshops in education, as well as the influence of international organizations on national educational policy concerning skills.

Keywords: Skills Workshops, 21st century skills, education policy making, international educational discourse, International Organization, OECD, IEP, performative subject.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τις τελευταίες δεκαετίες, φαινόμενα όπως είναι η εξέλιξη της τεχνολογίας, οι αλλαγές στη δομή της απασχόλησης, οι δημογραφικά πολύμορφες κοινωνίες, η περιβαλλοντική κρίση και γενικότερα οι μεταβολές σε όλους τους τομείς της ζωής του ανθρώπου, έχουν αναδείξει την ανάγκη να επαναπροσδιοριστούν όσα είναι χρήσιμα να γνωρίζει και να κατέχει το άτομο. Η εκπαίδευση αποτελεί τον κατ' εξοχήν μηχανισμό ο οποίος καθορίζει τον κοινωνικό και οικονομικό μετασχηματισμό. Η νέα πραγματικότητα καλεί τα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών, να υπερβούν την «απλή παροχή εκπαίδευσης» και να επαναπροσδιορίσουν το περιεχόμενο της διδασκαλίας, ώστε οι αυριανοί πολίτες όχι απλώς να επιβιώνουν, αλλά να προοδεύουν και να καινοτομούν στον περίπλοκο και μεταβαλλόμενο κόσμο που ανοίγεται μπροστά μας. Ωστόσο, στο πλαίσιο της σύγχρονης παγκοσμιοποιημένης κοινωνίας, οι μεταρρυθμίσεις των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων δεν αποτελούν αποκλειστικά εθνική υπόθεση. Η χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής απο-εδαφοποιείται (de-territorialization) καθώς διαμορφώνεται και καθορίζεται μέσα από τον λόγο των διεθνών οργανισμών.

Στον οικονομικό και κοινωνικό μετασχηματισμό που βρίσκεται σε εξέλιξη, διεθνείς οργανισμοί όπως ο ΟΟΣΑ και η ΕΕ, απαντούν προτείνοντας την απόκτηση δεξιοτήτων. Η ατζέντα των δεξιοτήτων τοποθετείται πλέον στο επίκεντρο των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων, ενώ ταυτόχρονα αποτελεί μέσο οικονομικού ανταγωνισμού και δείκτη ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Στην περίπτωση της Ελλάδας, η πρόσφατη εισαγωγή των «Εργαστηρίων Δεξιοτήτων 21+» στην υποχρεωτική εκπαίδευση, αποτελεί ένδειξη της ευθυγράμμισης με τις συστάσεις των διεθνών οργανισμών σχετικά με τις δεξιότητες. Στον επίσημο λόγο του ΥΠΠΑΙΘ και του ΙΕΠ η καλλιέργεια των δεξιοτήτων έχει αναδειχθεί ως αναγκαία και επείγουσα. Παράλληλα, η προσθήκη των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων στο αναλυτικό πρόγραμμα υπόσχεται να οδηγήσει το σχολείο από την εποχή της στείρας γνώσης, στην εποχή της καινοτομίας, της κριτικής σκέψης και της δημιουργικότητας. Ωστόσο, διατυπώνονται αμφιβολίες και επιφυλάξεις σχετικά με το εάν η προσθήκη των

Εργαστηρίων Δεξιοτήτων δύναται να επιφέρει την αλλαγή που υπόσχεται, ενόσω όλο το υπόλοιπο αναλυτικό πρόγραμμα διατηρεί τα παραδοσιακά χαρακτηριστικά του. Ταυτόχρονα, η εκπαιδευτική κοινότητα εκφράζει ήδη ανησυχίες σχετικά με τον σχεδιασμό, την ποιότητα του περιεχομένου και τα διδακτικά εργαλεία των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων.

Η πρόσφατη ένταξη των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων, σε συνδυασμό με τη συνθήκη της Πανδημίας του Covid-19, καθιστά την παρούσα μεταρρύθμιση μια αδιερεύνητη ακόμα περιοχή. Η ιδιότητα της γράφουσας ως παιδαγωγός, σε συνδυασμό με τους παραπάνω λόγους στάθηκαν ικανά κίνητρα για την εκπόνηση της παρούσας διπλωματικής εργασίας. Τα ερωτήματα που τροφοδοτούν την έρευνα είναι η νοηματοδότηση της έννοιας των δεξιοτήτων στον διεθνή εκπαιδευτικό λόγο και τα χαρακτηριστικά του κοινωνικού υποκειμένου, τα οποία προβάλλει ο λόγος περί δεξιοτήτων. Η εργασία αυτή επιχειρεί να εξετάσει το φαινόμενο κριτικά, με παιδαγωγική ευαισθησία, ευρύνοια και διάθεση για ουσιαστική κατανόηση της εκπαιδευτικής πολιτικής, πίσω από την έμφαση στην καλλιέργεια δεξιοτήτων.

Στο πρώτο κεφάλαιο μελετάται η διαμόρφωση της σύγχρονης εκπαιδευτικής πολιτικής και η επιρροή του λόγου των διεθνών οργανισμών, όπως του ΟΟΣΑ και της ΕΕ. Οι αξίες τις οποίες προωθούν πλέον τα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα, σφυρηλατούνται μέσα από μια σειρά πολύπλοκων διαδικασιών, οι οποίες συμβαίνουν σε αλληλεξαρτώμενους διακρατικούς «χώρους».

Στο δεύτερο κεφάλαιο ερευνάται η προέλευση του όρου «δεξιότητες» και επιχειρείται η χαρτογράφηση ορισμένων κατηγοριοποιήσεων και ιεραρχήσεων στις οποίες εμπίπτουν οι «δεξιότητες του 21ου αιώνα». Διαπιστώνεται η διαρκής ανάδυση νέων μορφών και ομαδοποιήσεων των δεξιοτήτων. Τέλος, μέσα από το θεωρητικό πρίσμα της «επιτελεστικότητας» (performativity) αναλύονται τα χαρακτηριστικά του κοινωνικού υποκειμένου, τα οποία προβάλλει ο λόγος περί δεξιοτήτων.

Το τρίτο κεφάλαιο αναφέρεται στη δομή και στο περιεχόμενο των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων, στην πιλοτική εφαρμογή του προγράμματος, καθώς και στην αποτίμηση της πρώτης εφαρμογής κατά το σχολικό έτος 2021-22.

Στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η μεθοδολογία και το υλικό το οποίο αξιοποιείται και εξετάζεται. Η παρούσα έρευνα επιδιώκει να κατανοήσει την πολιτική που παράγεται και διαχέεται από τους διεθνείς οργανισμούς γύρω από την έννοια των δεξιοτήτων. Ακόμη, μέσα από την επιρροή που ασκεί ο λόγος των διεθνών οργανισμών στην εκπαιδευτική πολιτική της Ελλάδας, διευρύνονται τα χαρακτηριστικά του κοινωνικού υποκειμένου που προβάλλει ο λόγος περί δεξιοτήτων.

Στο πέμπτο κεφάλαιο πραγματοποιείται η ανάλυση του δευτερογενούς υλικού. Οι θεματικές κατηγορίες οι οποίες παρήχθησαν, συνομιλούν με την υπάρχουσα βιβλιογραφία. Στόχος της ανάλυσης είναι να καταδείξει τις αδιόρατες πτυχές του υπό μελέτη φαινομένου, ευελπιστώντας να προσφέρει έδαφος για περαιτέρω αναζητήσεις.

Η διπλωματική εργασία ολοκληρώνεται με τα συμπεράσματα, τα οποία προκύπτουν από τον διάλογο της ανάλυσης με το θεωρητικό πλαίσιο. Ο εκπαιδευτικός λόγος των διεθνών οργανισμών αναγνωρίζεται ως μια σύγχρονη μορφή διακυβέρνησης, καθώς μέσα από τις συστάσεις του προς τα κράτη-μέλη διαμορφώνει τον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι καλούνται να κατασκευάσουν τους εαυτούς τους. Εντούτοις, η διερεύνηση του πολιτικού λόγου δεν ταυτίζεται με τη διερεύνηση των εμπειρικών γεγονότων. Εν προκειμένω, τα αποτελέσματα της ένταξης των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων ενδέχεται να αναδείξουν δυνατότητες και εναλλακτικές, τις οποίες ο διεθνής εκπαιδευτικός λόγος δεν έχει προβλέψει. Τέλος, στα συμπεράσματα και στη συζήτηση ενσωματώνονται σκέψεις οι οποίες προέκυψαν κατά τη συγγραφή της εργασίας.

1.1 Σύγκλιση προς μια κοινή εκπαιδευτική πολιτική

Ως «εκπαιδευτική πολιτική» εννοείται το σύνολο των επιλογών, των ενεργειών και των μέσων που επιλέγονται από το κράτος για τη θέσπιση των εκπαιδευτικών στόχων και την υλοποίησή τους. Στις σύγχρονες, παγκοσμιοποιημένες κοινωνίες στη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής του κράτους εμπλέκονται και διεθνείς οργανισμοί (Bell & Stevenson, 2006).

Γενικότερα, η πολιτική εκφράζεται από τη λήψη μιας σειράς αποφάσεων, οι οποίες λαμβάνονται από πολιτικούς παράγοντες για λογαριασμό των κρατικών θεσμών. Προϋποθέσεις για την άσκηση δημόσιας πολιτικής είναι αυτή να αναφέρεται σε πράγματα που μπορούν να εφαρμοστούν και σε τομείς στους οποίους η εξουσία μπορεί να παρέμβει. Ο Dye (όπ. ανάφ. στο Rizvi & Lingard, 2010) παρέχει τον πιο απλό και σαφή ορισμό τονίζοντας, ότι πολιτική είναι αυτό που επιλέγουν να κάνουν ή να μην κάνουν οι κυβερνήσεις. Ο Dye εννοιολογεί την πολιτική φωτίζοντας τη δυναμική πτυχή της, αφού την αντιλαμβάνεται ως συνειδητή επιλογή δράσης ή αδράνειας, σε αντίθεση με τη λανθασμένη αντίληψη ότι η πολιτική πραγματώνεται μονάχα μέσα από νομοθετικά κείμενα και επίσημα έγγραφα. Ο Ball (1994:10) αναφέρει ότι: «Η πολιτική είναι το κείμενο και η δράση, είναι τα λόγια και οι πράξεις, είναι αυτό το οποίο θεσπίζεται καθώς και αυτό το οποίο επιδιώκεται». Η πολιτική είναι συνάμα συστήματα αξιών και συμβολικό σύστημα, εννοώντας ότι ταυτόχρονα περιγράφει, αλλά και νομιμοποιεί μια πολιτική απόφαση (Ball, 2008:13). Επομένως, μια πολιτική απόφαση υλοποιείται από τα πολιτικά κείμενα αλλά και μέσω αυτών. Στη μελέτη του πολιτικού λόγου οι διάφορες αλλαγές που παρατηρούνται στο γλωσσικό επίπεδο, σηματοδοτούν ταυτόχρονα μια ευρύτερη και ουσιαστική αλλαγή στον τρόπο άσκησης της πολιτικής. Μπορούμε να περιγράψουμε την πολιτική ως την επιστήμη ή τη διαδικασία της οργάνωσης και της διακυβέρνησης. Ως πολιτική ορίζεται η διαπραγμάτευση συμφερόντων και εξουσίας μεταξύ φορέων, όπως είναι η κυβέρνηση, τα πολιτικά κόμματα, οι συνδικαλιστικές οργανώσεις και φορείς της κοινωνίας των πολιτών. Τα

συμφέροντα των φορέων συχνά συγκρούονται, ωστόσο οφείλουν να καταλήξουν σε μια απόφαση. Το αποτέλεσμα τέτοιων διαδικασιών, μπορούμε να το ονομάσουμε πολιτική (Heywood, 1997).

Ο Durkheim, ο Weber και ο Mill, αναγνώρισαν ότι τα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα προέκυψαν ως μέρος ενός ευρύτερου μηχανισμού διακυβέρνησης του σύγχρονου δυτικού κόσμου (Mundy et al., 2016:2). Οι αξίες που προωθούν πλέον τα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα, σφυρηλατούνται μέσα από μια σειρά πολύπλοκων διαδικασιών που συμβαίνουν σε διακρατικούς, παγκόσμιους και αλληλεξαρτώμενους «χώρους». Οι εθνικές κυβερνήσεις εξακολουθούν να διατηρούν κάποια εξουσία και να διαμορφώνουν πολιτικές. Η φύση ωστόσο αυτής της εξουσίας δεν είναι πλέον η ίδια, καθώς επηρεάζεται σημαντικά από τις επιταγές της παγκόσμιας οικονομίας, από τις αλλαγές στις παγκόσμιες πολιτικές σχέσεις και από τους νέους τρόπους επικοινωνίας, οι οποίοι μετασχηματίζουν το αίσθημα του «ανήκειν» (Rizvi & Lingard, 2010).

Η σύγκλιση προς μια παγκόσμια εκπαιδευτική πολιτική (convergence of education policy) είναι ένα φαινόμενο σύνθετο και εξαιρετικά πολύπλοκο. Παρά τη συνθετότητα του ζητήματος μπορεί να αναγνωριστεί ότι η παγκοσμιοποίηση της οικονομίας είναι ένας βασικός πυλώνας στη συζήτηση της σύγκλισης και της προώθησης μια κοινής εκπαιδευτικής ατζέντας από τους διεθνείς οργανισμούς. Ο Ball (2008: 29) υπογραμμίζει ότι: «Η παγκοσμιοποίηση μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να «εξηγήσει» σχεδόν τα πάντα και είναι πανταχού παρούσα στα τρέχοντα κείμενα πολιτικής και στην ανάλυση πολιτικής». Η Grek (2008) προσθέτει, ότι η μετάβαση στην «οικονομία της γνώσης» επιτείνει τη σύγκλιση των εκπαιδευτικών πολιτικών. Όπως θα αναλυθεί εκτενέστερα στο δεύτερο κεφάλαιο, η μετάβαση στην οικονομία της γνώσης έχει μετακινήσει σταδιακά την εκπαίδευση από το περιθώριο της ευρωπαϊκής διακυβέρνησης, στο επίκεντρο της χάραξης πολιτικής (Grek, 2008).

Η προώθηση μιας κοινής ατζέντας από τους διεθνείς οργανισμούς στα εκπαιδευτικά συστήματα προκύπτει τόσο από τον οικονομικό ανταγωνισμό μεταξύ των κρατών, όσο και από την ανάγκη συγκρότησης ενός συνεκτικού και αρραγούς διανοητικού

κεφαλαίου. Σε αυτό το πλαίσιο η εκπαίδευση, το σχολείο και η κατάρτιση γίνονται αντιληπτά ως το αποτελεσματικότερο μέσο για την οικοδόμηση ενός ισχυρού ανθρώπινου κεφαλαίου, καταρτισμένο με ένα σύνολο δεξιοτήτων το οποίο θα καταστήσει τελικά πιο ανταγωνιστική την οικονομία. Οι μηχανισμοί μέσα από τους οποίους επιτυγχάνεται η ισχυρή επιρροή των διεθνών οργανισμών στη χάραξη της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής, διερευνώνται στη συνέχεια.

1.2 Η επιρροή των Διεθνών Οργανισμών

Τις τελευταίες δεκαετίες οι κυβερνήσεις εμπλέκονται ολοένα και περισσότερο σε μορφές παγκόσμιας χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής, μέσα από τη συμμετοχή τους σε θεσμούς όπως είναι η ΕΕ, ο ΟΟΣΑ, η Παγκόσμια Τράπεζα, η UNESCO, η Ένωση Χωρών της Νοτιοανατολικής Ασίας (ASEAN) και ο Παγκόσμιος Οργανισμός Εμπορείου. Οι παραπάνω οργανισμοί μέσα από τον λόγο που αρθρώνουν και μέσα από τις συστάσεις τους προς τα κράτη-μέλη, ενθαρρύνουν την παγκόσμια αλλαγή και τον εκσυγχρονισμό, προωθώντας την ενίσχυση του οικονομικού ανταγωνισμού και της παγκόσμιας διασύνδεσης και αλληλεξάρτησης. Σύμφωνα με τον Rutkowski (2007) οι τρόποι με τους οποίους οι διεθνείς και διακυβερνητικοί οργανισμοί επηρεάζουν την εθνική εκπαιδευτική πολιτική προς μια ήπια σύγκλιση (soft convergence), μπορούν να διακριθούν κατά βάση στις παρακάτω μορφές: α) επιρροή μέσα από τη συγκρότηση ενός δικτύου όπου πολυμερείς σχέσεις διαμορφώνουν «ήπιους» νόμους β) άσκηση πιέσεων στα κράτη-μέλη για την εφαρμογή των πολιτικών μέσω επιχορηγήσεων και δανείων γ) δημιουργία ενός «χώρου» για την ανταλλαγή γνώσεων και πολιτικών και τέλος δ) το αίσθημα της διαρκούς επίβλεψης από τους “ειδικούς”, μέσα από μετρήσεις και αξιολογήσεις μαθησιακών επιδόσεων. Οι παραπάνω παράγοντες είναι κατά τον Rutkowski, η βάση για την κατανόηση της επιρροής που ασκούν οι διεθνείς και διακυβερνητικοί οργανισμοί, στη χάραξη εθνικής πολιτικής. «Οι πολιτικές και οι στρατηγικές που κατευθύνουν τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις έχουν προσαρμοστεί στις νέες πραγματικότητες, δημιουργώντας δομές στα εκπαιδευτικά συστήματα οι οποίες επιτρέπουν την αξιολόγηση, τη σύγκριση και την ταξινόμηση εθνικών και

περιφερειακών επιδόσεων.» (Sahlberg, 2006: 259). Ο Sahlberg (2006) αναφέρει, ότι η παγκοσμιοποίηση δεν ενίσχυσε τον ανταγωνισμό μόνο μεταξύ των εθνικών οικονομιών, αλλά και μεταξύ των εκπαιδευτικών συστημάτων. Πολλές πρόσφατες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις μεγάλης κλίμακας δικαιολογήθηκαν από την ανάγκη για αύξηση της παραγωγικότητας και την προώθηση της οικονομικής ανάπτυξης. Γενικά, θεωρείται ότι για την αύξηση του οικονομικού ανταγωνισμού οι πολίτες πρέπει να αποκτούν γνώσεις και δεξιότητες οι οποίες θα τους καταξιώνουν ως πολίτες, στα πλαίσια της κοινωνίας και της οικονομίας οι οποίες θεμελιώνονται στη γνώση. Η παγκοσμιοποίηση φέρνει στο επίκεντρο την εκπαίδευση, προσανατολίζοντας τα εκπαιδευτικά συστήματα στη ραγδαία και ανταγωνιστική ανάπτυξη και μετάδοση των τεχνολογιών και της γνώσης (Ozga & Jones, 2006). Ο ΟΟΣΑ, μέσα από προγράμματα όπως το PISA και το PIAAC, από τις αρχές του 21^{ου} αιώνα, καλλιεργεί και προωθεί ένα είδος εμπειρογνωμοσύνης, παράγοντας δεδομένα τα οποία αποτυπώνουν τις επιδόσεις των εκπαιδευτικών συστημάτων των χωρών, σε συγκεκριμένα πεδία. Τα αποτελέσματα τέτοιων εκθέσεων, κατορθώνουν να αποτελούν αδιαπραγμάτευτη και αντικειμενική αλήθεια, ενώ εξαιτίας της δημοτικότητάς τους επηρεάζουν αποφασιστικά την εικόνα της εκάστοτε εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Ο ΟΟΣΑ μέσω του PISA, ενθαρρύνει μια νέα μορφή υπερεθνικής διακυβέρνησης, η οποία στηρίζεται στη αποπλαισίωση των εθνικών συστημάτων από τους ιδιαίτερους στόχους και τις προτεραιότητές τους. Τα κράτη επιζητούν να προσδιορίσουν τη θέση τους μέσα στο οικονομικό τοπίο, γεγονός το οποίο μετατρέπει τη σύγκριση μεταξύ των κρατών, σε πολιτική αναμέτρηση.

Γίνεται κατανοητό ότι κάτω από την πίεση του ανταγωνισμού η επένδυση και η χρηματοδότηση της εκπαίδευσης καθίσταται όλο και πιο επείγουσα. Ωστόσο, προϋπόθεση για μια χρηματοδότηση είναι το εκάστοτε εκπαιδευτικό ίδρυμα να αποδεικνύει διαρκώς ότι ανταποκρίνεται στις προδιαγραφές και στις απαιτήσεις ενός διεθνώς ανταγωνιστικού οργανισμού, υιοθετώντας έτσι μια επιχειρηματική κουλτούρα. Όπως επισημαίνει η Zambeta (2000: 5) τα ιδρύματα τα οποία επιτυγχάνουν να χρηματοδοτηθούν «δεν είναι απαραίτητως πανεπιστήμια ή τμήματα συνολικά.

Ενδέχεται να είναι καινοτόμα εργαστήρια, ερευνητικά κέντρα ή μεμονωμένοι ακαδημαϊκοί.». Κάτω από την πίεση της εξωτερικής χρηματοδότησης το ενδιαφέρον των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων εστιάζει περισσότερο στο να ενδύσει τις βεβιασμένες μεταρρυθμιστικές πρωτοβουλίες, με έναν λόγο τυποποιημένο και συμβατό με τις άνωθεν συστάσεις, χωρίς αυτές να έχουν προκύψει από έναν ποιοτικό και ακριβή σχεδιασμό. Είναι φανερό, ότι μέσα από την ανταγωνιστικότητα η οποία προκύπτει από τους κοινούς δείκτες μέτρησης των επιδόσεων και την πίεση της χρηματοδότησης, απορρέουν ορισμένες συνέπειες. Αρχικά, το ενδιαφέρον για τη μάθηση μετατρέπεται σε ενδιαφέρον για επίδοση, το οποίο αντιτίθεται στον αρχικό στόχο που είναι η ευελιξία και η προώθηση της καινοτομίας στα σχολικά πλαίσια. Από την άλλη πλευρά όμως η τυποποίηση της διδασκαλίας και της αξιολόγησης διεθνώς, επιτρέπει στους διεθνείς οργανισμούς να νομιμοποιούνται και να επικυρώνονται από τα κράτη, ως οι απόλυτοι ειδικοί. (Apple, 2001· Sahlberg, 2006).

Τα διεθνή αποτελέσματα των σχολικών επιδόσεων, οδηγούν τα κράτη να αξιολογούν τη δυνητική οικονομική ανταγωνιστικότητά τους παγκοσμίως. Όπως υποστηρίζουν οι Lingard & Sellar (2016) τα δεδομένα του ανθρώπινου κεφαλαίου, έγιναν μέτρο της εθνικής οικονομικής ανταγωνιστικότητας. Ωστόσο, αυτό που αναμένεται από το σχολείο προκειμένου να συμβάλει στον οικονομικό ανταγωνισμό, συχνά αντιφάσκει με τον τρόπο που επιχειρείται η μεταρρύθμιση στην παγκόσμια εκπαιδευτική πολιτική. Όπως ισχυρίζεται ο Sahlberg (2006), σε πολλές χώρες φαίνεται, πως η τυποποίηση της διδασκαλίας και η επιμονή στις επιδόσεις, μπορεί να αποβούν αντιπαραγωγικές και να επιφέρουν το αντίθετο της ενίσχυσης του οικονομικού ανταγωνισμού.

Η Grek (2008) αναφέρει ότι το καθεστώς της «διακυβέρνησης μέσα από τους αριθμούς» παρουσιάζει ορισμένες πλάνες. Ενώ απαιτείται μια συντεταγμένη και κοπιαστική προσπάθεια ώστε να συλλεχθούν τα δεδομένα, αυτά δεν αναλύονται από μια ποιοτική οπτική για την ορθή αξιοποίησή τους, η οποία θα οδηγούσε στη δημιουργία ενός μελετημένου προγράμματος παρεμβάσεων και μεταρρυθμίσεων. Η εστίαση στα ποσοτικά δεδομένα, αντί μιας ανάλυσης με ποιοτικά χαρακτηριστικά,

αποσιωπεί προθέσεις, όπως η επιθυμία για επιτήρηση και για μετατροπή των εκπαιδευτικών συστημάτων σε ανταγωνιστικές αγορές. Τα ποσοτικά δεδομένα ελλείπει ποιοτικής ανάλυσης ενδέχεται να οδηγήσουν σε λανθασμένες υποθέσεις και κατ' επέκταση σε επιπόλαιες και βεβιασμένες μεταρρυθμιστικές πρωτοβουλίες. Όπως εύστοχα σημειώνει η Grek, οι αριθμοί έχουν μετατραπεί σε αντικειμενική και αδιαμφισβήτητη αλήθεια. Μόνο η παρουσίαση της συνολικής εικόνας και του ευρύτερου κοινωνικού, οικονομικού και πολιτικού πλαισίου θα μπορούσε να ανατρέψει και αμφισβητήσει αυτή την «αλήθεια» (Greek,2008).

Σε μια διασυνδεδεμένη τάξη πραγμάτων -καθότι παγκοσμιοποιημένη- εκτός από την κυκλοφορία του οικονομικού κεφαλαίου συντελείται και η κυκλοφορία των ιδεών. Όπως ήδη αναφέραμε, η άνοδος της παγκόσμιας «οικονομίας της γνώσης», αύξησε τη σημασία της κατάλληλης εκπαίδευσης, των δεξιοτήτων, της έρευνας και της καινοτομίας για τη διατήρηση της εθνικής οικονομικής ανταγωνιστικότητας. Παρά το γεγονός ότι το οικονομικό κεφάλαιο και ο οικονομικός μετασχηματισμός παραμένουν στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος για τους διεθνείς οργανισμούς, υπάρχει ταυτόχρονα ενδιαφέρον για τον κοινωνικό μετασχηματισμό. (Καρανικόλα & Παναγιωτόπουλος, 2017). Η επένδυση στο διανοητικό κεφάλαιο συνδέεται τόσο με τον οικονομικό, όσο και με τον κοινωνικό μετασχηματισμό.

2 ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ: Η ΚΑΛΛΙΕΡΓΕΙΑ ΤΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΚΑΙ ΤΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΟΥ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΥ ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΟΥ ΤΟΝ 21^ο ΑΙΩΝΑ

2.1 Η Οικονομία της Γνώσης και η στροφή της εκπαίδευσης στις «δεξιότητες»

Η «Οικονομία της Γνώσης» τις τελευταίες τρεις δεκαετίες αποτελεί το πλαίσιο ερμηνείας της γένεσης αρκετών πολιτικών οι οποίες αφορούν στην εκπαίδευση, τη βασική πηγή παραγωγής και αναπαραγωγής της γνώσης. Η οικονομία της γνώσης σηματοδοτεί τη μετάβαση στην εποχή όπου η γη, το κεφάλαιο και η εργασία ως συντελεστές στην παραγωγή πλούτου, έπαψαν να είναι περισσότερο σημαντικοί από τους άυλους συντελεστές, όπως είναι η πληροφορία, η γνώση, η εξειδίκευση και οι δεξιότητες. Στο πλαίσιο αυτό όσο περισσότερες και καλύτερες πληροφορίες και γνώσεις διαθέτουν οι κοινωνίες, τόσο πιο παραγωγικές, ανταγωνιστικές και εύρωστες οικονομικά γίνονται (Dale, 2005). Η ανάπτυξη της έννοιας της οικονομίας της γνώσης ισχυροποίησε περαιτέρω τη σύνδεση εκπαίδευσης και αγοράς. Όσο η οικονομική δραστηριότητα επικεντρώνεται στη γνώση, στην πνευματική παρά στη σωματική εργασία, τόσο η σημασία της εκπαίδευσης φαίνεται να είναι ακόμη πιο κρίσιμη για την οικονομία (Gillies, 2011a). Οι Peters & Humes (2003) υποστηρίζουν ότι οι νέες και καινοτόμες ιδέες αποτελούν την κινητήριου δύναμη για την παραγωγή και αυτός είναι ο βασικός λόγος που οι εθνικές πολιτικές ενθαρρύνουν σε τέτοιο βαθμό την παραγωγή, την απόκτηση, τη διάχυση και τέλος την εκμετάλλευση της γνώσης. Η διαχείριση της γνώσης (knowledge management) αποτελεί πειστική προτεραιότητα σε τομείς όπως είναι η έρευνα και η επιστήμη. Στα πλαίσια της οικονομίας της γνώσης οι εθνικές πολιτικές ακολουθούν μια διπλή στρατηγική. Αφενός, δίνεται έμφαση στην ανάπτυξη των υποδομών για την παραγωγή γνώσης και αφετέρου, δίνεται έμφαση στο ίδιο το «ανθρώπινο δυναμικό» ή «ανθρώπινο κεφάλαιο» (human capital). Το «ανθρώπινο δυναμικό» δεν είναι σημαντικό πλέον μόνο από «ποσοτική» άποψη, αλλά και από «ποιοτική». Τα άτομα δηλαδή θα πρέπει να διαθέτουν μια βάση γνώσεων και δεξιοτήτων πάνω στην οποία θα συνεχίσουν να «χτίζουν» διά βίου και κατά την επαγγελματική τους πορεία, πέρα δηλαδή από τα χωρικά και χρονικά πλαίσια όπου

συντελείται η υποχρεωτική εκπαίδευση. Επομένως, τα άτομα ανανεώνοντας τις δεξιότητες και αναβαθμίζοντας τις γνώσεις τους θα είναι πιο αποτελεσματικά και παραγωγικά, ενώ ταυτόχρονα θα μπορούν να συμβαδίσουν με τις γρήγορα εξελισσόμενες συνθήκες ζωής και με τον ραγδαία μεταβαλλόμενο κόσμο (Peters & Humes, 2003).

Η εκπαίδευση όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, μοιάζει να είναι όλο και πιο κρίσιμη, από τη στιγμή που η οικονομική δραστηριότητα επικεντρώνεται στην παραγωγή νέας γνώσης και στην απόκτηση δεξιοτήτων, δηλαδή στην πνευματική παρά στη χειρωνακτική εργασία η οποία σταδιακά μειώνεται χάρη στην κυριαρχία του αυτοματισμού και της τεχνητής νοημοσύνης. Οι στόχοι της εκπαίδευσης, πάντα σε διάλογο με το πνεύμα και τις ανάγκες της κάθε εποχής, εξελίσσονται και διαμορφώνονται αντίστοιχα. Ο Gillies (2011a,b) αναφέρει, ότι όσο περισσότερη και καλύτερη εκπαίδευση λαμβάνουν τα άτομα, τόσο καλύτερες απολαβές και υλικά πλεονεκτήματα απολαμβάνουν και τόσο περισσότερο ακμάζει η οικονομία. Στην οικονομία της γνώσης, η τελευταία αναπόφευκτα γίνεται αντικείμενο πολιτικής διαπραγμάτευσης. Η παραγωγή, η αναπαραγωγή και η διανομή της γνώσης, βρίσκονται διαρκώς υπό παρακολούθηση και έλεγχο (Stehr, 2001: 92). Όπως έχει υποστηρίξει ο Apple (2001) η ιδέα της εμπορευματοποίησης της γνώσης, βρίσκεται στον πυρήνα των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων από τις αρχές της δεκαετίας του 1990. Πολιτικοί, επιχειρηματίες και εκπαιδευτικοί αναζητούν λύσεις για τη βελτίωση του οικονομικού ανταγωνισμού και την οικονομικής ανάπτυξη. Αξίες της αγοράς όπως είναι η παραγωγικότητα, η αποτελεσματικότητα, η υπευθυνότητα, η αυτάρκεια, η αξιοπιστία και ο ανταγωνισμός, ολοένα και περισσότερο ενσωματώνονται στις παγκόσμιες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις. Η ενσωμάτωση αυτών των αξιών στην εκπαίδευση, φαίνεται πως βασίζεται στην υπόθεση ότι η εκπαίδευση θα βελτιωθεί σύμφωνα με τη λογική της ενίσχυσης των επιδόσεων των οικονομιών της αγοράς (Sahlberg, 2006). Ως αποτέλεσμα, σε πολλά εκπαιδευτικά συστήματα η τυποποίησης της διδασκαλίας και της μάθησης, η έμφαση στην απόδοση, η λογοδοσία και η ταξινόμηση, αποτελούν βασικές μεθόδους βελτίωσης και δείκτες ποιότητας της εκπαίδευσης. Ο Sahlberg (2006)

υποστηρίζει, ότι οι ομοιότητες ως προς τις μεταρρυθμίσεις οφείλονται στην παγκοσμιοποίηση της εκπαιδευτικής πολιτικής η οποία είναι επηρεασμένη από τις κοινές προκλήσεις που φέρνει η οικονομία της γνώσης και η συνδεσιμότητα ως χαρακτηριστικό των σύγχρονων κοινωνιών. Πράγματι, τα εκπαιδευτικά συστήματα, η εκπαίδευση και η επαγγελματική κατάρτιση, αποτελούν σημαντικά μέσα τόσο για την οικονομική όσο και για την κοινωνική αλλαγή, διότι είναι σε θέση να ενισχύουν την ανάπτυξη του «διανοητικού κεφαλαίου», να καλλιεργούν την καινοτόμα σκέψη, την προώθηση του επιχειρηματικού (enterprising selves) και αυτοδύναμου εαυτού (self-reliance) (Ozga & Jones, 2006:2). Η επένδυση στην εκπαίδευση και την κατάρτιση του «ανθρώπινου κεφαλαίου» είναι μια παραγωγική επένδυση, καθώς αυξάνει την πιο σημαντική πηγή πλούτου, δηλαδή «την παραγωγική ικανότητα του ανθρώπου» (Σταμέλος, Βασιλόπουλος, Καβασακάλης, 2015). Η παραπάνω διατύπωση παρότι μπορεί να διαβαστεί ως μια αρχή της οικονομίας της γνώσης προέρχεται από την Θεωρία του Ανθρώπινου Κεφαλαίου, η οποία αν και επικράτησε από τη δεκαετία του 1960, επηρεάζει σημαντικά το *modus operandi* διεθνών οργανισμών, την πολιτική γύρω από την εκπαίδευση και καθορίζει εν γένει τον τρόπο κατανόησης της «χρήσιμης γνώσης».

Ο Gillies (2011a) σχολιάζοντας τη γνωστή θέση του Tony Blair ότι «η εκπαίδευση είναι η καλύτερη οικονομική πολιτική που έχουμε», αναφέρει ότι ο οικονομικό ορθολογισμός τοποθετεί τα εκπαιδευτικά ιδρύματα -και συγκεκριμένα τα πανεπιστήμια- ως παράγοντα καθοριστικό για την οικονομία, τόσο για την παροχή εργατικού δυναμικού, όσο και ως πηγή καινοτομίας και δημιουργικότητας. Υπό αυτή την έννοια, οι απόφοιτοι δεν αναμένεται απλώς να λειτουργούν με τις ιδέες άλλων, αλλά να παράγουν οι ίδιοι αυτές τις οικονομικά κερδοφόρες ιδέες. Οι «εργαζόμενοι της γνώσης» όπως τους αποκαλεί, δεν απαιτείται να είναι απλώς προσαρμοστικοί και ικανοί, αλλά δημιουργικοί και ενεργοί. Οι ιδέες που μπορούν να αξιοποιηθούν οικονομικά, είναι κατά τον Gillies, νέοι τρόποι παραγωγής υπεραξίας.

Η κριτική που ασκείται στην έννοια της «Οικονομίας της Γνώσης» είναι σε έναν βαθμό κοινή με της Θεωρίας του Ανθρώπινου Κεφαλαίου. Δηλαδή, ελλοχεύει ο κίνδυνος ο μεν

άνθρωπος να αντικειμενοποιηθεί και η δε εκπαίδευσή να ιδωθεί μέσα από μια σκοπιά εντελώς χρησιμοθηρική και εργαλειακή. Σύμφωνα με τον Gillies (2015), εστιάζοντας αποκλειστικά στους οικονομικούς στόχους, παραλείπονται και απαξιώνονται οι ανώτεροι σκοποί της εκπαίδευσης, ενώ ταυτόχρονα περιθωριοποιούνται οι τέχνες και οι ανθρωπιστικές επιστήμες ως τομείς χαμηλής απόδοσης κέρδους. Παρομοίως, εννοιολογώντας τους ανθρώπους αποκλειστικά μέσα από την σκοπιά του «κεφαλαίου», ελλοχεύει ο κίνδυνος να αντιμετωπιστεί ολόκληρος ο πληθυσμός ως αυτοματοποιημένη μηχανή (Gillies, 2015). Αντίθετα, η κοινωνία που προτάσσει την ευημερία των ανθρώπων και του περιβάλλοντος, αντιλαμβάνεται την εκπαίδευση ως το μέσο για την κατανόηση του κόσμου, την καλλιέργεια αλτρουιστικών κινήτρων, την απελευθέρωση από τη φτώχεια και την αμάθεια, ακόμη και να αντιλαμβάνεται την «χρησιμότητα του άχρηστου», για να δανειστούμε τη φράση του Ordine Nuccio. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Jean-Francois Lyotard (1988), θέλοντας να τονίσει τη στροφή της εκπαίδευσης σ' έναν εργαλειακό προσανατολισμό αναφέρει, ότι το ερώτημα αναφορικά με τη γνώση έπαψε να είναι το αν αυτή «αληθεύει;» και μετατράπηκε στο «σε τι αυτή χρησιμεύει;». «Μέσα στο πλαίσιο της εμπορευματοποίησης της γνώσης, αυτή η τελευταία ερώτηση τις περισσότερες φορές σημαίνει: μπορεί αυτή η γνώση να πουληθεί;» (Lyotard, 1993/1979: 33).

2.2 Από την οικονομία της γνώσης, στην οικονομία των δεξιοτήτων

Ο Τσαούσης (2007) υποστηρίζει, ότι από τα μέσα της δεκαετίας του 90' η ευρωπαϊκή συζήτηση γύρω από Οικονομία της Γνώσης και τη Διά Βίου Μάθηση, άλλαξαν τον τρόπο συγκρότησης της κοινωνίας, τόσο δραστικά που σηματοδοτεί με όρους Κιηη, αλλαγή παραδείγματος. Έπειτα από σχεδόν τρεις δεκαετίες θα λέγαμε ότι έχει συμβεί μια ακόμη «στροφή» - αν όχι αλλαγή παραδείγματος- αυτή τη φορά με τις «δεξιότητες» να βρίσκονται στο επίκεντρο της παγκόσμιας συζήτησης.

Πράγματι, τα κοινωνικά και οικονομικά χαρακτηριστικά του αιώνα που διανύουμε υπαγορεύουν την απόκτηση και την καλλιέργεια νέων δεξιοτήτων, προσόντων και ικανοτήτων, εγκαταλείποντας την ιδέα ότι η γνώση είναι το παν. Σήμερα θα λέγαμε ότι

«το παν» είναι οι δεξιότητες και πιο συγκεκριμένα, η δεξιότητα του ατόμου να καλλιεργεί και να αποκτά διά βίου, νέες δεξιότητες. Στον επίσημο εκπαιδευτικό λόγο των διεθνών οργανισμών το μέλλον περιγράφεται ως αβέβαιο, απρόβλεπτο και γεμάτο προκλήσεις. Σε αυτόν τον οικονομικό και κοινωνικό μετασχηματισμό που βρίσκεται σε εξέλιξη, οι διεθνείς οργανισμοί, απαντούν προτείνοντας την απόκτηση δεξιοτήτων, και μάλιστα τοποθετούν την ατζέντα των δεξιοτήτων στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής πολιτικής (Καρανικόλα & Παναγιωτόπουλος, 2019). Παρατηρείται επομένως μια στροφή στη ρητορική των διεθνών οργανισμών, αφού το ενδιαφέρον μετατοπίζεται και πλέον επικεντρώνεται στις δεξιότητες, παρά το γεγονός ότι οι τελευταίες ανέκαθεν θεωρούνταν απαραίτητες και καλλιεργούνταν τόσο στην τυπική, όσο και στην άτυπη εκπαίδευση.

Η αναφορά στις «γνώσεις» μέχρι πρότινος θεωρούνταν αρκετή για να περιγράψει συνολικά τη διαδικασία της μάθησης, χωρίς αυτή να διαφοροποιείται δομικά και να κατακερματίζεται. Η απόκτηση γνώσεων, συνεπάγεται την απόκτηση ικανοτήτων, κριτικής σκέψης, πληροφοριών, δεξιοτήτων, αξιών και στάσεων. Η διεθνής εκπαιδευτική πολιτική εισάγει ένα νέο λεξιλόγιο γύρω από τα αναλυτικά προγράμματα των σχολείων. Το λεξιλόγιο αυτό δανείζεται όρους που συναντώνται κυρίως στο management, στη διοίκηση επιχειρήσεων και εν γένει στον τομέα της οικονομίας. Επί παραδείγματι οι όροι «παραγωγικότητα», «αποτελεσματικότητα», «καινοτομία», «επιχειρηματική σκέψη», «σύγκριση αποτελεσμάτων» αποτελούν συνήθεις όρους, οι οποίοι εισάγονται στη σχολική ρουτίνα, όπως θα αναλυθεί και στη συνέχεια. Από την ολόπλευρη ανάπτυξη του ατόμου, την καλλιέργεια θεωρητικών και πρακτικών γνώσεων και την εμβάθυνση στα επιστημονικά πεδία, παρατηρείται ότι η έμφαση έχει πλέον μετατοπιστεί στην απόκτηση μεταβιβάσιμων δεξιοτήτων και ιδίως εκείνων οι οποίες θεωρούνται ότι ευνοούν την κερδοφορία της αγοράς. Ο Gillies (2011a,b) υποστηρίζει ότι η «στροφή» αυτή από τη γνώση, στις δεξιότητες οφείλεται στην προσπάθεια της βιομηχανίας να μειώσει το κόστος και τις δαπάνες, μετακυλώντας την επαγγελματική κατάρτιση στην εκπαίδευση, ακόμη και στις μικρότερες βαθμίδες.

Η καλλιέργεια των δεξιοτήτων, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, αποτελεί μοχλό της οικονομικής ανάπτυξης και ταυτόχρονα κορωνίδα της σύγχρονης εκπαίδευσης. Η καλλιέργεια και η απόκτηση αυτών θεωρείται τέτοιας ζωτικής σημασίας, ώστε να αποτελεί κεντρικό άξονα της εκπαιδευτικής πολιτικής. Ορισμένα επίσημα κείμενα αντιμετωπίζουν τον όρο «δεξιότητες» σαν συνώνυμο της εκπαίδευση και κατ' επέκταση ως δικαίωμα. Το Πρόγραμμα Ανάπτυξης των Ηνωμένων Εθνών και συγκεκριμένα η Αναφορά Ανθρώπινης Ανάπτυξης ([Human Development Report: Human Development for Everyone](#)) του 2016, αναφέρει ότι: «Ικανοποιητικά και οικουμενικά αποτελέσματα, είναι πιθανότερα όταν όλα τα παιδιά μπορούν να αποκτήσουν δεξιότητες που είναι σε συμφωνία με τις ευκαιρίες που ανοίγονται στους νέους οι οποίοι εντάσσονται στο εργατικό δυναμικό. Καλώς δίνεται μεγάλη έμφαση, στο τι χρειάζεται να διασφαλιστεί ώστε όλα τα παιδιά παντού, να ολοκληρώνουν τον κύκλο της σχολικής τους φοίτησης.» (HDR, 2016: 114). Πράγματι για κάθε άνθρωπο πρέπει να εξασφαλίζεται το δικαίωμα στη μόρφωση και στην ποιοτική, πολύπλευρη και εις βάθος εκπαίδευση, ωστόσο όπως διαφαίνεται και στο παραπάνω απόσπασμα, έτσι και σε κείμενα άλλων επίσημων φορέων και οργανισμών, επιβεβαιώνεται η υπόθεση ότι οι δεξιότητες γίνονται πλέον αντιληπτές ως η κορωνίδα της εκπαίδευσης. Η ανάγκη για αναβαθμισμένες και επίκαιρες δεξιότητες κατέχει επίσης εξέχουσα θέση στο σχέδιο για τον [Ευρωπαϊκό Πυλώνα Κοινωνικών Δικαιωμάτων](#) που υποβλήθηκε το 2017. Ενώ ορισμένες, κυρίως κοινωνικές δεξιότητες θεωρούνται προϋπόθεση για τη συμμετοχή στη δημοκρατική κοινωνία και στα ανθρώπινα δικαιώματα σύμφωνα με το πλαίσιο [Competencies for a Democratic Culture της Ευρωπαϊκής Επιτροπής](#).

Η στροφή προς την καλλιέργεια των δεξιοτήτων είναι φανερή σε όλα τα σημαντικά κείμενα που κυκλοφορούν διεθνώς τις τελευταίες δύο δεκαετίες και ιδίως από το 2015 κι έπειτα. Στο [Πλαίσιο Δράσης της «Εκπαίδευσης 2030»](#) αναφέρεται, ότι οι προσπάθειες δεν πρέπει να επικεντρώνονται μονάχα στο δικαίωμα πρόσβασης στην εκπαίδευση αλλά και στο είδος της εκπαίδευσης, αφού προηγουμένως στο ίδιο κείμενο έχει αναπτυχθεί διεξοδικά η σημαντικότητα των δεξιοτήτων και η θέση τους στον σύγχρονο κόσμο. Πιο συγκεκριμένα αναφέρεται, ότι «η εστίαση στην ποιότητα της

εκπαίδευσης, στη μάθηση και τις δεξιότητες βασίζεται σ' ένα σημαντικό δίδαγμα: αν οι προσπάθειες επικεντρωθούν στην πρόσβαση στην εκπαίδευση, ελλοχεύει ο κίνδυνος να υποτιμηθεί το περιεχόμενο της εκπαίδευσης και οι δεξιότητες που αποκτούν οι μαθητές στο σχολείο» (UNESCO, 2015: 25).

Το παγκόσμιο αναπτυξιακό μοντέλο το οποίο επιχειρείται στα πλαίσια της εκπαίδευσης, είναι κατά βάση απόρροια του προγράμματος «Ατζέντα 2030- Στόχοι Βιώσιμης Ανάπτυξης» (Sustainable Development Goals), το οποίο υιοθετήθηκε από τον ΟΗΕ τον Σεπτέμβριο του 2015 και αποτελεί την εξέλιξη του προγράμματος «Στόχοι Ανάπτυξης Χιλιετίας» 2000-2015 (Millennium Development Goals). Η UNESCO, θεσμοί της ΕΕ, η Παγκόσμια Τράπεζα και άλλοι φορείς, σε ένα πλαίσιο συνέργειας και συνεργασίας, καλούνται να προωθήσουν την εφαρμογή της «Ατζέντας 2030», επιστρατεύοντας τις διπλωματικές τους ικανότητες. Η υλοποίηση του φιλόδοξου αυτού προγράμματος μέχρι το 2030, συμπεριλαμβάνει 17 οικουμενικούς στόχους βιώσιμης ανάπτυξης, οι οποίοι θα λέγαμε ότι υπακούν στο καλώς νοούμενο συμφέρον της προόδου και της δημοκρατίας. Το σχέδιο δράσης ενσωματώνει τρεις διαστάσεις της βιώσιμης ανάπτυξης: την κοινωνική, την περιβαλλοντική και την οικονομική. Οι διαστάσεις αυτές οφείλουν να ληφθούν υπόψη σε όλες τις τομεακές πολιτικές, επομένως και στην εκπαίδευση, η οποία εντοπίζεται στον τέταρτο από τους 17 στόχους. Η συγκρότηση της επιτροπής «SDG-Education 2030» έχει συσταθεί από την UNESCO, η οποία έχει αναλάβει τον συντονιστικό ρόλο μεταξύ των εμπλεκόμενων φορέων, των κρατών-μελών και των ΜΚΟ. Η παγκόσμια επιτήρηση και παρακολούθηση μέσα από μηχανισμούς όπως είναι η λογοδοσία και η υποβολή εκθέσεων για αξιολόγηση, είναι αναπόσπαστο μέρος αυτής της μεγάλης κλίμακας προσπάθειας. Τον τελευταίο αυτόν ρόλο, έχει αναλάβει ο ΟΟΣΑ, αφού ιδίως στον τομέα της εκπαίδευσης, αποτελεί τον κύριο εμπειρογνώμονα, όχι μόνο επειδή συλλέγει και συγκρίνει δεδομένα από όλες τις χώρες, αλλά και επειδή είναι σε θέση με βάση αυτούς τους δείκτες, να δημοσιεύει συμπεράσματα, στόχους, καλές πρακτικές μάθησης και εν γένει να διαμορφώνει την εκπαιδευτική πολιτική.

Διεθνείς έρευνες, όπως είναι το πρόγραμμα PISA και PIAAC, τα οποία διεξάγονται υπό την αιγίδα του ΟΟΣΑ, συλλέγουν δεδομένα για το είδος, τη διαθεσιμότητα, την επάρκεια των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων που κατέχει όχι μόνο ο μαθητικός πληθυσμός αλλά και ο ενήλικος. Τα αποτελέσματα τέτοιων προγραμμάτων μαζί με άλλους παράγοντες όπως είναι για παράδειγμα οι ανάγκες της αγοράς, διαμορφώνουν των χάρτη των απαιτούμενων δεξιοτήτων για τον 21^ο αιώνα ([OECD: WORK ON EDUCATION & SKILLS, 2019](#)).

Η συλλογή δεδομένων σχετικά με τα είδη, τη διαθεσιμότητα και την επάρκεια των δεξιοτήτων, εκτός από τον ΟΟΣΑ, απασχολεί και άλλους οργανισμούς, όπως για παράδειγμα το κέντρο Cedefop. Οι δεξιότητες εκτός από μεταβιβάσιμες είναι και μετρήσιμες (measurable), επομένως μπορούν να αποτελέσουν αντικείμενο αξιολόγησης. Το κέντρο Cedefop επισημαίνει, ότι η μέτρηση και η αξιολόγηση των δεξιοτήτων μέσα από ποσοτικές και ποιοτικές μεθόδους, είναι απαραίτητη για τον σχεδιασμό ευρωπαϊκών πολιτικών και για την ανάπτυξη προγραμμάτων κατάρτισης με τις κατάλληλες επαγγελματικές δεξιότητες. Η αξιολόγηση της απόδοσης των δεξιοτήτων πραγματοποιείται μέσα από τον Ευρωπαϊκό Δείκτη Δεξιοτήτων ([European Skills Index](#)). Ο σύνθετος αυτός δείκτης, μετρά για κάθε χώρα την «απόσταση από την ιδανική επίδοση». Έπειτα οι επιδόσεις δημιουργούν τη σχετική κατάταξη (με άξονες τη χώρα και το επίπεδο επίδοσης), δίνοντας έτσι ένα στίγμα σχετικά με τις ελλείψεις και γενικότερα τις ανάγκες της κάθε χώρας. Η αξιολόγηση βασίζεται σε τρεις συνιστώσες: την ανάπτυξη, την ενεργοποίηση και την αντιστοίχιση των δεξιοτήτων. Επομένως, το Cedefop εκτός από την ενεργή συμμετοχή στη χάραξη πολιτικής, μέσα από τη μέτρηση των δεξιοτήτων παράγει και τακτικές πρόγνωσης της προσφοράς και της ζήτησης των δεξιοτήτων ανά επάγγελμα, ενώ επισημαίνει ταυτόχρονα τις αλλαγές που πρέπει να συμβούν.

2.2.1 Αποσαφήνιση του όρου «δεξιότητα»

Η εμφάνιση του όρου δεξιότητες, γίνεται όλο και πιο τακτική στη διεθνή βιβλιογραφία και στα επίσημα κείμενα, τα οποία διαμορφώνουν παγκοσμίως την εκπαιδευτική

πολιτική. Σύμφωνα με τον ΟΟΣΑ, οι δεξιότητες ορίζονται ως η ικανότητα του ατόμου να εκτελεί μια διαδικασία, χρησιμοποιώντας υπεύθυνα τις αποκτηθείσες γνώσεις για να πετύχει έναν στόχο (OECD, 2019). Στο «Νέο Θεματολόγιο Δεξιοτήτων για την Ευρώπη» (2016) ο όρος «δεξιότητες» χρησιμοποιείται για να περιγράψει τι γνωρίζει, τι κατανοεί και τι μπορεί να κάνει ένα άτομο. Οι δεξιότητες αναφέρονται σε ένα σύνολο από επιτεύγματα, κατανοήσεις, γνώσεις και ατομικά χαρακτηριστικά τα οποία αυξάνουν τις πιθανότητες για το άτομο να προσληφθεί και να επιτύχει στην απασχόληση που επιθυμεί (Knight & Yorke, 2004). Στην πλειονότητά τους οι ορισμοί της έννοιας «δεξιότητες» εξάρουν το στοιχείο της δράσης, της πράξης και της εφαρμογής μιας θεωρητικής γνώσης, διαχωρίζοντας με αυτόν τον τρόπο τη θεωρία από την πράξη σαν να πρόκειται για δύο ξέχωρες διαδικασίες οι οποίες βρίσκονται μάλιστα σε γραμμική ακολουθία, με τη γνώση να προηγείται και τις δεξιότητες να έπονται.

Στο πρόγραμμα «[Life - Skills for Europe](#)» (2018), οι δεξιότητες ορίζονται ως απαραίτητες για την ενσωμάτωση και τη συμμετοχή στην αγορά εργασίας, στον τομέα της εκπαίδευσης, αλλά και στην αξιοπρεπή διαβίωση. Σε αυτό το σημείο θα πρέπει να επισημάνουμε ότι ο όρος «δεξιότητες» (skills), εμφανίζεται συχνά στη βιβλιογραφία ως όρος συνώνυμος με τις «ικανότητες» (competencies). Οι ικανότητες ωστόσο δεν αποκτώνται μέσα σε συγκεκριμένα πλαίσια, αντιθέτως οι δεξιότητες είναι μεταβιβάσιμες και εξ αυτού αποτελούν αντικείμενο διδασκαλίας, επομένως και μέρος της σχολικής εκπαίδευσης. Οι ικανότητες αποτελούν πιο συμπεριληπτικό όρο και συντίθενται από τις γνώσεις, τις αξίες (values), τις δεξιότητες και τις στάσεις (attitudes) που κατέχει το υποκείμενο. Σε αντίθεση με τις ικανότητες, οι οποίες δύσκολα μπορούν να μετρηθούν καθώς είναι πιο αφηρημένες, οι δεξιότητες είναι μετρήσιμες και μεταβιβάσιμες, επομένως μπορούν να ενταχθούν στη σχολική μάθηση και έτσι να αποτελέσουν αντικείμενο διδασκαλίας. Στην παρούσα διπλωματική εργασία, αξιοποιείται ο όρος δεξιότητες (skills) και επιχειρείται η διερεύνηση των ειδών και των κατηγοριοποιήσεων που συναντώνται στη βιβλιογραφία.

Πέραν από τους παραπάνω ορισμούς, λόγω της σημαντικότητας που αποδίδεται στις δεξιότητες, οι τελευταίες συχνά κατηγοριοποιούνται, ομαδοποιούνται και

ιεραρχούνται με ποικίλους τρόπου. Οι διαφορετικές κατηγοριοποιήσεις και οι ορολογίες που σχετίζονται με τις δεξιότητες δεν αντανakλούν απλώς τις σημαντικές διαστάσεις των δεξιοτήτων στον 21^ο αιώνα, αφού ανέκαθεν οι δεξιότητες ήταν σημαντικές και απαραίτητες. Δεξιότητες οι οποίες ήταν πολύτιμες πριν από κάποιες δεκαετίες εξακολουθούν να είναι πολύτιμες και σήμερα. Η διαφορά που παρουσιάζεται με το πέρασ των χρόνων, έγκειται ενδεχομένως στην κοινωνική απαίτηση από τους νέους και τις νέες να κατέχουν ένα υψηλό επίπεδο δεξιοτεχνίας και μαεστρίας σε τομείς γνώσεων και δεξιοτήτων που προηγουμένως δεν ήταν απαραίτητα για την επιτυχία στην εκπαίδευση, στην εργασία ή στην προσωπική ευτυχία (National Research Council, 2012). Οι προσδοκώμενες ικανότητες σχετίζονται σαφώς με την ανάδυση των ψηφιακών τεχνολογιών, οι οποίες επιταχύνουν τις διαδικασίες και τους ρυθμούς επικοινωνίας, πληροφόρησης, ολοκλήρωσης εργασιών, μάθησης, απόκτησης δεξιοτήτων και όχι μόνο.

2.2.2 Δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα και δεξιότητες για το 2030

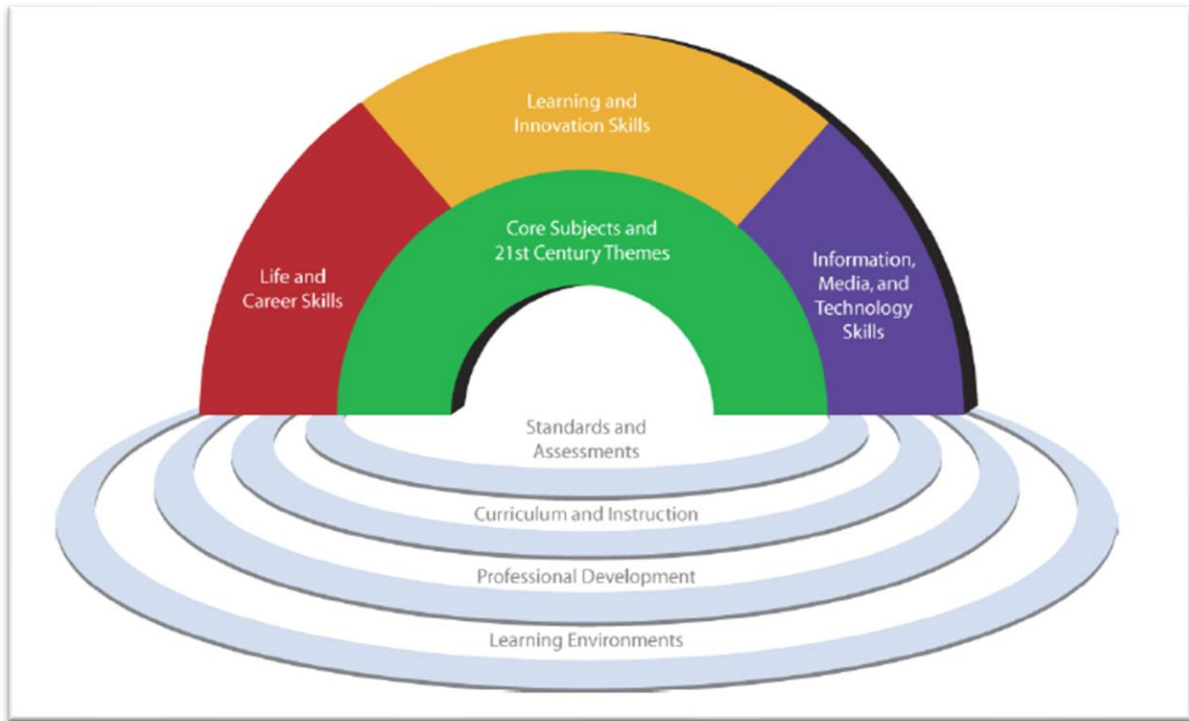
Για μια πιο σαφή εικόνα των δεξιοτήτων, το πρόγραμμα «The future of education and skills Education 2030»¹ (OECD, 2018), δημιούργησε την Πυξίδα Μάθησης για το 2030 «Learning Compass 2030». Η Πυξίδα Μάθησης, όπως επισημαίνει ο ΟΟΣΑ, δεν ορίζει ένα πλαίσιο μάθησης ούτε αποτελεί μια δομή αξιολόγησης, αλλά έχει ως στόχο να προσφέρει μια ευρεία εικόνα των τύπων ικανοτήτων που θα χρειαστούν οι μαθητές και οι μαθήτριες για να ευδοκιμήσουν το 2030. Το πλαίσιο αυτό του ΟΟΣΑ προχωράει στην παρακάτω κατηγοριοποίηση, αναφέροντας ότι οι μαθητές/μαθήτριες θα χρειαστεί μελλοντικά να εφαρμόσουν τις γνώσεις τους σε άγνωστες και εξελισσόμενες συνθήκες. Επομένως, θα πρέπει να διαθέτουν μια ευρεία γκάμα δεξιοτήτων, όπως είναι:

- οι γνωστικές και μεταγνωστικές δεξιότητες, δηλαδή η κριτική σκέψη, η δημιουργική σκέψη, το «μαθαίνω πώς να μαθαίνω» και η αυτορρύθμιση

¹ OECD: The future of education and skills Education 2030 (2018), Ανακτήθηκε από: [https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf) 13.02.22

- οι κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες, όπως είναι η ενσυναίσθηση, η αποτελεσματικότητα του εαυτού (self-efficacy), η συνεργασία
- οι πρακτικές και σωματικές, ενσώματες ή υλικές (physical) δεξιότητες, όπως είναι η αξιοποίηση νέων πληροφοριών και τεχνολογικές συσκευές επικοινωνίας (ICT) (OECD, 2018:5).

Το πρόγραμμα «Συνεργασία για τις Δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα» ([Partnership for 21st Century Skills](#)) στην προσπάθεια να φωτίσει συνολικά το σύγχρονο πλαίσιο μάθησης και να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να εντάξουν τις δεξιότητες στη διδασκαλία τους, επισημαίνει ότι οι επιστημονικές γνώσεις και τα μαθήματα κορμού (core subjects) αποτελούν τη βάση στην οποία νέες δεξιότητες, αξίες και στάσεις θα προστεθούν. Διευκρινίζεται, ότι παρότι στο παρακάτω σχήμα (Εικόνα 1.) οι τέσσερις κατηγορίες γνώσεων και δεξιοτήτων αποτυπώνονται ως καθορισμένες και διακριτές μεταξύ τους, στην πραγματικότητα είναι πλήρως διασυνδεδεμένες και αλληλεξαρτώμενες. Η σημείωση αυτή αποτελεί μια ουσιαστική υπενθύμιση η οποία μας αποτρέπει από την εσφαλμένη αντίληψη ότι γνώσεις και δεξιότητες αποτελούν δίπολο, διότι η μάθηση είναι μια ολιστική διαδικασία με αλληλένδετα στάδια.



Εικόνα 1 The Partnership for 21st Century Skills

Σύμφωνα με το παραπάνω σχήμα, προκύπτουν οι παρακάτω κατηγορίες γνώσεων και δεξιοτήτων:

- Οι γνώσεις των επιστημονικά πεδίων: όπως η γλώσσα, τα μαθηματικά, η γεωγραφία, οι οικονομικές επιστήμες, οι τέχνες, η ιστορία, η πολιτική αγωγή. Σε αυτή την κατηγορία συμπεριλαμβάνονται επιπλέον, διεπιστημονικά αντικείμενα του 21^{ου} αιώνα, όπως είναι η παγκόσμια συνείδηση, ο επιχειρηματικός γραμματισμός, η ιδιότητα του πολίτη, ζητήματα υγείας, περιβάλλον και οικολογία.
- Δεξιότητες κριτικής μάθησης και καινοτομίας: όπως είναι η επίλυση προβλημάτων, η κριτική σκέψη, δημιουργικότητα, επικοινωνία και συνεργασία.

Το παραπάνω μοτίβο είναι επίσης γνωστό ως «4-Cs» από τα αρχικά γράμματα των όρων: critical thinking, creativity, communication, collaboration και skills.

- Δεξιότητες ψηφιακού γραμματισμού: η κατηγορία αυτήν αναφέρεται στον τεχνολογικό γραμματισμό. Αφορά σε δεξιότητες όπως είναι η διαχείριση πληροφορίας, η συλλογή και η ανάλυση δεδομένων και εν γένει η χρήση των τεχνολογιών (Information, Communications and Technology Literacy).
- Δεξιότητες ζωής και σταδιοδρομίας: προσαρμοστικότητα, λήψη ευθυνών, αξιοποίηση της ανατροφοδότησης, παραγωγικότητα και λογοδοσία για τη διαχείριση των έργων και τέλος, σεβασμός διαφορετικών απόψεων και ιδεών.

Ως τρόπο οργάνωσης των διάφορων τύπων δεξιοτήτων, η επιτροπή του National Research Council το 2012 όρισε τρεις τομείς ικανοτήτων, οι οποίοι αποτελούν το σημείο εκκίνησης για περαιτέρω ανάλυση και έρευνα. Οι τομείς αποτελούνται από: τις γνωστικές, τις ενδοπροσωπικές και τις διαπροσωπικές ικανότητες. Το ενδιαφέρον είναι ότι δεν συμπεριλαμβάνονται οι ψηφιακές δεξιότητες ως αυτούσια κατηγορία όπως συμβαίνει στα πιο πρόσφατα κείμενα, ιδίως μετά την Πανδημία του Covid-19. Αντίθετα, οι δύο από τρεις κατηγορίες δεξιοτήτων αφορούν στην προσωπικότητα του ατόμου. Πιο συγκεκριμένα, αφορούν στη σχέση με τον εαυτό και στη σχέση με τους άλλους. Οι κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες, πράγματι αποτελούν ένα πεδίο δεξιοτήτων, η σημαντικότητα του οποίου αναγνωρίζεται όλο και περισσότερο. Τόσο η ατομική ευεξία (well-being), όσο και η συλλογική, υπογραμμίζονται ως σημαντικοί στόχοι της Πυξίδας του ΟΟΣΑ για το 2030 (OECD, 2019). Επισημαίνεται μάλιστα, ότι η ικανοποίηση και η απόλαυση της ζωής, συνδέεται με όλους τους υπόλοιπους στόχους. Στο κείμενο του ΟΟΣΑ (2015) «Skills for social progress: The power of social and emotional skills», αναφέρεται ότι οι αυξημένες κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες βελτιώνουν τις σχολικές και ακαδημαϊκές επιδόσεις, ενώ μάλιστα έχουν ένα ισχυρό αποτύπωμα στην υγεία του ατόμου. Τέλος, αναγνωρίζεται ότι οι κοινωνικές και

συναισθηματικές δεξιότητες είναι εξίσου σημαντικές και απαραίτητες για μια επιτυχημένη επαγγελματική πορεία.

Σε μια διαφορετικού τύπου ταξινόμηση των δεξιοτήτων, έχει προχωρήσει το Παγκόσμιο Οικονομικό Φόρουμ, με το βλέμμα περισσότερο στραμμένο στην αγορά, παρά στην εκπαίδευση. Ωστόσο, αξίζει η αναφορά στο συγκεκριμένο σχήμα ταξινόμησης, καθώς όπως φαίνεται και από τον παρακάτω πίνακα, οι περιζήτητες επαγγελματικές δεξιότητες δεν διαφέρουν σημαντικά από τις δεξιότητες του σχολικού πλαισίου οι οποίες αναφέρθηκαν ανωτέρω. Το Παγκόσμιο Οικονομικό Φόρουμ, σε μια προσπάθεια να συμβάλει στη γεφύρωση του χάσματος δεξιοτήτων (skill gap) που σημειώνεται μεταξύ αγοράς εργασίας και εργατικού δυναμικού, μέσω της έρευνας του «[Future of Jobs](#)» (2020) , συγκέντρωσε τις 15 πιο περιζήτητες δεξιότητες από την αγορά εργασίας:

Πηγή: Future of Jobs Survey 2020, World Economic Forum.	
1	Αναλυτική σκέψη και καινοτομία
2	Ενεργητική μάθηση και στρατηγικές μάθησης
3	Επίλυση σύνθετων προβλημάτων
4	Κριτική σκέψη και ανάλυση
5	Δημιουργικότητα, πρωτοτυπία και πρωτοβουλία
6	Ηγεσία και κοινωνική επιρροή
7	Χρήση, παρακολούθηση και έλεγχος της τεχνολογίας
8	Τεχνολογικός προγραμματισμός και σχεδιασμός
9	Ανθεκτικότητα, αντοχή στο στρες και ευελιξία
10	Συλλογιστική (reasoning), επίλυση προβλημάτων και ιδεασμός (ideation)
11	Συναισθηματική νοημοσύνη
12	Εντοπισμός/αντιμετώπιση προβλημάτων και διεπαφή χρήστη - μηχανής
13	Προσανατολισμός στην παροχή υπηρεσιών
14	Ανάλυση και αξιολόγηση συστημάτων
15	Πειθώ και διαπραγμάτευση

Οι Binkley et al. (2012), βασισμένοι στην ανάλυσή διαφορετικών πλαισίων που εφαρμόζονται στο σχολικό πλαίσιο ορισμένων χωρών και αφορούν στις δεξιότητες,

έπειτα από κωδικοποίηση όλων των στοιχείων τους, κατέληξαν στην ακόλουθη λίστα, των δέκα αναγκαίων δεξιοτήτων για τον 21ο αιώνα:

Τρόπος Σκέψης

1. Δημιουργικότητα και καινοτομία
2. Κριτική σκέψη, επίλυση προβλημάτων, λήψη αποφάσεων
3. Μαθαίνω πώς να μαθαίνω, μεταγνωστική ικανότητα (metacognition)

Τρόποι Εργασίας

4. Επικοινωνία
5. Συνεργασία

Εργαλεία – Μέσα για εργασία

6. Πληροφοριακός γραμματισμός
7. Γραμματισμός ΤΠΕ

Ζώντας στον κόσμο

8. Πολιτειότητα - τοπική και παγκόσμια
9. Ζωή και καριέρα
10. Προσωπική και κοινωνική ευθύνη – συμπεριλαμβανομένης της πολιτιστικής επίγνωσης και ικανότητας

Στη συνέχεια, οι Binkley et al. (2012) λαμβάνοντας υπόψη τις πτυχές: Knowledge (γνώσεις), Skills (δεξιότητες), Attitudes (στάσεις), Values (αξίες), Ethics (δεοντολογία και ηθική) και τις συνδύασαν με καθεμία από τις δέκα (10) δεξιότητες της λίστας.

Όπως προκύπτει από τα αρχικά γράμματα των παραπάνω όρων, το μοντέλο ονομάστηκε **KSAVE model**. Οι συγγραφείς επισυνημμένου, ότι παρά τις διαφορές στους τρόπους με τους οποίους οι δεξιότητες ομαδοποιούνται και περιγράφονται από το ένα πλαίσιο στο άλλο, η λίστα των δέκα δεξιοτήτων σε συνδυασμό με το μοντέλο SKAVE, αποτελεί ένα χρήσιμο εργαλείο για την κατανόηση του τρόπου σκέψης, εργασίας, των νέων μέσων και γενικότερα του τρόπου ζωής για ένα βιώσιμο μέλλον.

Από τους συνδυασμούς των δέκα δεξιότητων με το μοντέλο KSAVE, προκύπτουν δέκα πίνακες, ο καθένας από τους οποίους περιλαμβάνει τρεις στήλες: τη στήλη των γνώσεων - των δεξιότητων - και των αξιών (στην τελευταία στήλη περιλαμβάνονται οι αξίες, οι στάσεις και η ηθική/δεοντολογία) και τρεις γραμμές: σκέφτομαι – εργάζομαι – και εφαρμόζω.

Ένα παράδειγμα του μοντέλου SKAVE των Binkley et al, αποτελεί ο παρακάτω πίνακας (Binkley et al, 2012:38 figure 2.2):

Τρόπος σκέψης: δεξιότητα δημιουργικότητας & καινοτομίας

Δεξιότητες	Γνώσεις	Αξίες
<p><i>Δημιουργική σκέψη και συν-εργασία</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Γνώση ενός ευρύ φάσματος τεχνικών δημιουργίας (όπως ο καταγισμός ιδεών) • Ενημερότητα για την εφεύρεση, δημιουργικότητα, καινοτομίες του παρελθόντος μέσα και πέρα από εθνικά σύνορα και πολιτισμούς • Γνώση των ορίων του πραγματικού κόσμου στην υιοθέτηση νέων ιδεών και παρουσίαση των αποδεκτών μορφών • Αναγνώριση της αποτυχίας <p><i>Εφαρμογή καινοτομίας</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Γνώση και κατανόηση του πού και πώς η καινοτομία θα επηρεάσει το πεδίο στο οποίο θα εφαρμοστεί • Γνώση ιστορικών και πολιτισμικών δυσκολιών για καινοτομία και δημιουργικότητα 	<p><i>Δημιουργική σκέψη</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Δημιουργία νέων και αξιόλογων ιδεών (τόσο ως εξέλιξη υπάρχουσών ιδεών, όσο και ως ριζοσπαστικές ιδέες) • Επεξεργασία, βελτίωση, ανάλυση, αξιολόγηση ιδεών για την ενίσχυση δημιουργικών εγχειρημάτων <p><i>Δημιουργική συν-εργασία</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Ανάπτυξη, εφαρμογή και μοίρασμα νέων ιδεών • Ευαισθητοποίηση αναφορικά με τα ιστορικά και πολιτιστικά εμπόδια στην καινοτομία και δημιουργικότητα <p><i>Εφαρμογή καινοτομίας</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Ανάπτυξη καινοτόμων και δημιουργικές ιδέες σε φόρμες που έχουν αντίκτυπο και μπορούν να υιοθετηθούν 	<p><i>Δημιουργική σκέψη</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Ανοικτότητα και ανταπόκριση σε νέες και αξιόλογες οπτικές <p><i>Δημιουργική συν-εργασία</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Ανοικτότητα και ανταπόκριση σε νέες και ποικίλες προοπτικές που ενσωματώνουν την ομαδική εργασία και ανατροφοδότηση στο έργο • Αντιμετώπιση της αποτυχίας ως ευκαιρία για βελτίωση Κατανόηση ότι η δημιουργικότητα και η καινοτομία είναι μακροπρόθεσμη, κυκλική διαδικασία με σπάνιες επιτυχίες και συχνά λάθη <p><i>Εφαρμογή καινοτομίας</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Επιμονή στην παρουσίαση και προώθηση νέων ιδεών

Με βάση τα όσα προαναφέρθηκαν, διαπιστώνεται ότι δεν υφίσταται μια καθολικά αποδεκτή κατηγοριοποίηση των δεξιοτήτων. Οι δεξιότητες ομαδοποιούνται με πολλαπλούς τρόπους ανάλογα με το συγκεκριμένο, τους σκοπούς και τα κοινά απεύθυνσης. Το πλήθος των πλαισίων που επιχειρούν να επεξηγήσουν τις «δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα» προκαλούν συχνά σύγχυση και θολώνουν το τοπίο σχετικά με το ποιες

δεξιότητες πρέπει τελικά να εισαχθούν ως διδακτικοί στόχοι και ως αντικείμενο διδασκαλίας στην εκπαίδευση. Τέλος ορισμένοι ισχυρίζονται, ότι η εισαγωγή των δεξιοτήτων στην εκπαίδευση ανοίγει τον δρόμο για την εισαγωγή διάφορων τύπων γνώσεων, οι οποίες θεωρούνται επικαιροποιημένες και αναγκαίες, απλά και μόνο επειδή εντάσσονται στο πλαίσιο των «Δεξιοτήτων για τον 21^ο αιώνα» (Θώμα, Καραφωτιά, & Τζοβλά, 2018).

2.3 Το «επιτελεστικό» υποκείμενο

Η προώθηση των «Δεξιοτήτων για τον 21^ο αιώνα» στην εκπαίδευση αποτελεί μέρος ενός ευρύτερου μεταρρυθμιστικού σχεδίου, το οποίο συνοδεύεται από αλλαγές σε όλες τις τομεακές πολιτικές (βιομηχανία, υγεία, περιβάλλον, ανθρώπινα δικαιώματα) και κατ' επέκταση σε όλο το εύρος της ανθρώπινης δραστηριότητας, σκιαγραφώντας εν τέλει το προφίλ του ιδανικού πολίτη. Δύο κομβικές έννοιες οι οποίες αναδύονται από το σύνολο των μεταρρυθμίσεων οι οποίες προωθούνται μέσα από την εκπαίδευση για τις δεξιότητες, είναι η έννοια του «επιτελεστικού υποκειμένου» και του «επιχειρηματικού εαυτού». Οι δύο αυτές έννοιες συσχετίζονται σε μεγάλο βαθμό, καθώς η ανάλυσή τους φαίνεται να εκκινεί από κοινές θεωρητικές προσεγγίσεις. Το κανονιστικό πλαίσιο που προωθείται στην εκπαίδευση παγκοσμίως, υπαγορεύει τα χαρακτηριστικά του κοινωνικού υποκειμένου του 21^{ου} αιώνα και ταυτόχρονα επιτυγχάνει να εδραιώνεται και να κυριαρχεί με τρόπους που είναι σχεδόν αδιόρατοι και ανεπαίσθητοι. (Deleuze, 1992 · Boxley, 2003 · Davis & Bansel, 2007 · Berglund, Lindgren & Packendorff, 2017).

Στα ελληνικά ο όρος «performance» αποδίδεται ως επιτέλεση, εκτέλεση ή απόδοση και σχετίζεται με την ολοκλήρωση μιας ενέργειας ή με την κερδοφορία μιας επένδυσης. Στην τέχνη η έννοια του «performance» αναφέρεται στην εκτέλεση ενός θεατρικού ή μουσικού έργου. Παρότι η έννοια παρουσιάζει διάφορες υφές και χροιές, πάντοτε συνδηλώνει το στοιχείο της πράξης (Locke, 2015). Η έννοια «performativity» όπου στην

παρούσα εργασία μεταφράζεται ως επιτελεστικότητα, είναι πιο συγκεκριμένη παρά το γεγονός ότι το νόημά της διαπερνά τις συνθήκες ολόκληρης της ύπαρξης του ατόμου.

Το υποκείμενο μέσα σ' ένα καθεστώς επιτελεστικότητας οφείλει να είναι αποτελεσματικό και διαρκώς να διατίθεται προς αξιολόγηση, ενώ η αυτό-αξιολόγηση θεωρείται εμπεδωμένη, αυτονόητη και διαρκής διαδικασία. Σύμφωνα με τον Ball, ο διαρκής έλεγχος που ασκείται στα άτομα μέσα από τις καθημερινές πρακτικές του σχολικού πλαισίου, τείνει να αντικαταστήσει παραδοσιακές μεθόδους όπως η εξέταση, η οποία λειτουργεί και ως μηχανισμός ελέγχου και αξιολόγησης. «Η επιτελεστικότητα μας καλεί και μας παρακινεί να γίνουμε πιο αποτελεσματικοί, να εργαστούμε με τους εαυτούς μας, να αυτοβελτιωθούμε και να νιώθουμε ανεπαρκείς αν δεν το κάνουμε.» (Ball, 2010a: 125). Δεν είναι τυχαίο ότι ένα πλήθος κειμένων των διεθνών οργανισμών, χρησιμοποιώντας ένα κοινό μοτίβο, αναφέρεται στο μέλλον, χαρακτηρίζοντάς το ως αβέβαιο, απρόβλεπτο, γεμάτο προκλήσεις και αποτυχίες, τις οποίες οι νέοι και οι νέες θα πρέπει να ξεπερνούν (OECD, 2018). Προκειμένου μάλιστα να επιβιώσουν σ' έναν επισφαλής κόσμο -για την κρίση του οποίου οι νέοι και οι νέες δεν φέρουν ευθύνη- θα πρέπει να αναπτύξουν ορισμένα χαρακτηριστικά όπως: αυτό-αποτελεσματικότητα (self-efficacy), αυτορρύθμιση (self-regulation), αυτοπεποίθηση (self-confident), προσαρμοστικότητα, ευελιξία, ανθεκτικότητα, υπευθυνότητα, ατομική πρωτοβουλία και δράση (agency), ηγετικές ικανότητες (leadership), επιχειρηματικό πνεύμα και πολλές ακόμη δεξιότητες, οι οποίες θα βελτιώσουν όχι μόνο το επίπεδο ζωής του ατόμου αλλά και την ανταγωνιστικότητα της οικονομίας. Η επιτακτική και αέναη ανάγκη για βελτίωση του εαυτού, συνεπάγεται την ανάγκη μετρήσεων και συγκρίσεων, οι οποίες με τη σειρά τους γεννούν μια γενική κατάσταση ανταγωνισμού (Ulrich Bröckling, 2016). Αντίστοιχα, η διαμορφωτική αρχή «μισθός ανάλογος των προσόντων» λειτουργεί ως κινητήριο δύναμη για τα άτομα (Deleuze, 1992). Όπως υπογραμμίζει ο Deleuze, όπως η εταιρία αντικαθιστά το εργοστάσιο, η διά βίου εκπαίδευση τείνει να αντικαταστήσει το σχολείο και ο συνεχής έλεγχος να αντικαταστήσει τις εξετάσεις.

Ο McKenzie (2000) θεωρητικοποιεί την επιτελεσματικότητα ως έναν σχηματισμό εξουσίας και γνώσης. Ο McKenzie υποστηρίζει, ότι η έννοια της επιτέλεσης είναι για τον 21^ο αιώνα ό,τι είναι κατά τον Foucault η πειθαρχία για τον 18^ο και 19^ο αιώνα. Οι εξωτερικοί μηχανισμοί ελέγχου, αστυνόμευσης και πειθαρχίας έχουν σταδιακά αφομοιωθεί και ενσωματωθεί στα ίδια τα άτομα. Τα άτομα εξακολουθούν και παραμένουν ελεύθερα, ωστόσο η ελευθερία συνδέεται με την επιτυχία του ατόμου και αυτήν επιτυγχάνεται και συντηρείται αποκλειστικά με ατομική ευθύνη. Όπως οι Davies & Bansel (2007:252) αναφέρουν: «ο λεγόμενος «παθητικός» πολίτης του κράτους πρόνοιας γίνεται ο αυτόνομος «ενεργός» πολίτης με δικαιώματα, υποχρεώσεις, καθήκοντα και προσδοκίες - ο πολίτης ως ενεργός επιχειρηματίας του εαυτού του, ο πολίτης ως ηθικά ανώτερος. Δεν πρόκειται απλώς για μια εκ νέου ενεργοποίηση των φιλελεύθερων αξιών της αυτοδυναμίας, της αυτονομίας και της ανεξαρτησίας ως απαραίτητων συνθηκών για αυτοσεβασμό, αυτοεκτίμηση και αυτοπροώθηση, αλλά μια έμφαση στην επιχείρηση και την κεφαλαιοποίηση της ίδιας της ύπαρξης, μέσα από υπολογισμένες πράξεις και επενδύσεις, σε συνδυασμό με την απομάκρυνση της συλλογικής ευθύνης προς τους ευάλωτους και τους περιθωριοποιημένους.» (Davies & Bansel, 2007:252).

Το σύστημα της επιτελεσματικότητας λειτουργεί ως επένδυση κεφαλαίου η οποία προσδοκά από τα άτομα να το ανταποδώσουν με τις επιδόσεις τους (Boxley, 2003). Όπως αναφέρει η Zambeta (2000:4), πράγματι «Η συζήτηση για τους δεσμούς μεταξύ εκπαίδευσης και οικονομίας ή η έμφαση στις δεξιότητες που αναπτύσσουν την απασχολησιμότητα είναι μερικές από τις εκφράσεις της εισαγωγής μιας επιχειρηματικής κουλτούρας στην εκπαίδευση» ενώ ταυτόχρονα επιχειρείται ένας επαναπροσδιορισμός της ίδιας της έννοιας της γνώσης. Οι δεξιότητες, οι γνώσεις, οι εμπειρίες που αποκτούν οι μαθητές και οι μαθήτριες και γενικότερα όλες οι κινήσεις τους, οφείλουν να είναι προσανατολισμένες στην επίδοση. Ακόμη και πρακτικές όπως είναι το ελεύθερο παιχνίδι, ο πειραματισμός, η φαντασία, η εξερεύνηση, συχνά γίνονται αντικείμενο επίβλεψης και αξιολόγησης προκειμένου να μετατραπούν από αυθόρμητες, σε προγραμματισμένες πρακτικές με αξία για τη μετέπειτα επαγγελματική τους πορεία (Μακρυνιώτη, 2014). Ο Ball (2010a, b) αναγνωρίζει τη χρησιμότητα του

«επιτελεστικού εαυτού» ως εργαλείο οικονομικών σκοπών. Αντίστοιχα, τα εκπαιδευτικά ιδρύματα σταδιακά παίρνουν τον ρόλο του «μεσίτη της γνώσης», όπου βασικός στόχος τους είναι να εφοδιάσουν από τις πιο μικρές ηλικίες τα άτομα με εκείνο το «πακέτο δεξιοτήτων» που μακροπρόθεσμα θα απορροφηθεί από την αγορά. Η επιδίωξη ιδανικών τα οποία περιστρέφονται γύρω από χειραφετητικά θέματα, απασχολούν λιγότερο την εκπαίδευση, αφού πλέον αναδεικνύεται ως επείγουσα η καλλιέργεια δεξιοτήτων, οι οποίες μπορούν να συμβάλουν στη λειτουργία του κράτους, στην παγκόσμια αγορά, στη διατήρηση της εσωτερικής συνοχής και νομιμοποίησης (legitimation) της αγοράς (Locke, 2015).

Η εκπαίδευση μέσα από ένα νέο λεξιλόγιο της επιτελεστικότητας (vocabulary of performance), απλώς επιτελεί. Αυτό δεν επηρεάζει μονάχα ζητήματα χρηματοδότησης, αλλά αναδιαμορφώνει με διακριτικούς όρους τις παιδαγωγικές πρακτικές. Η έμφαση στρέφεται σε ένα είδος «επιτελεστικής πράξης» (performance praxis), η οποία στην πραγματικότητα δεν αποτελεί ευνοϊκή συνθήκη για δημιουργία, ανανέωση και αναζωογόνηση των «κανόνων» της γνώσης, προκειμένου να αναδειχθούν νέες μορφές γνώσης (Locke, 2015). Η «επιτελεστική παιδαγωγική», όπως την ονομάζει η Locke (2015) εισάγει μια διαφορετική προσέγγιση, εστιάζοντας στην καλλιέργεια των απαιτούμενων δεξιοτήτων από την πιο μικρή ηλικία, γνωστή ως «bottom-up approach». Η καλλιέργεια του «επιτελεστικού εαυτού» δεν μπορεί να αφήνεται για τις ανώτερες βαθμίδες όπως συμβαίνει συνήθως, όπου το εκπαιδευτικό σύστημα δίνει περισσότερη έμφαση στις εξετάσεις για την εισαγωγή στο πανεπιστήμιο. Η κατάλληλη και έγκαιρη εκπαίδευση του ατόμου, μοιάζει με μια επένδυση που πρόκειται μακροπρόθεσμα να ανταποδώσει κέρδη. Τα συστατικά της νεοφιλελεύθερης υποκειμενικότητας, όπως είναι η προσαρμοστικότητα, η εντατικοποίηση, η πρώιμη εξειδίκευση, η κατάρτιση, η απόκτηση δεξιοτήτων και η ανταγωνιστικότητα, ενσωματώνονται στην εκπαιδευτική πράξη, σφυρηλατώντας το προφίλ των μελλοντικών υποκειμένων, από τις πιο μικρές ηλικίες (Μακρυνιώτη, 2014).

Η «επιτελεστικότητα» είναι μια τεχνολογία, μια κουλτούρα, ένας τρόπος ρύθμισης και ένα «σύστημα τρόμου» όπως το θέτει ο Lyotard, η οποία αξιοποιεί κρίσεις, συγκρίσεις

και αποτελέσματα ως μέσα ελέγχου και αλλαγής. Οι επιτελέσεις και οι επιδόσεις των υποκειμένων, χρησιμεύουν ως μέτρο της παραγωγικότητας και ως έλεγχος της απόδοσης. Η «επιτελεσματικότητα του ατόμου» αντιπροσωπεύει την ποιότητα, την αξία ενός υποκειμένου ή ενός οργανισμού, σε ένα κρίσιμο πεδίο (Ball, 2004). Η «μεταμοντέρνα συνθήκη» σύμφωνα με τον Lyotard (1988), έχει αλλάξει την υπόσταση της ίδιας της γνώσης καθώς και τον τρόπο που η τελευταία αξιολογείται. Οι δύο παραπάνω αλλαγές συνεπάγονται μια επιπλέον, η οποία αφορά στη σχέση μαθητή / μαθήτριας και μάθησης. Η κουλτούρα της επιτελεσματικότητας κατορθώνει να νομιμοποιείται με τρόπους σχεδόν αδιόρατους, μέσα από την καθιέρωση μιας *lingua franca*, μέσα δηλαδή από ένα εντατικό «γλωσσικό πρόγραμμα» (Davis & Bansel, 2007) το οποίο προτάσσει τον «ανταγωνισμό» ως ανθρώπινη αξία, τον «επιχειρηματικό εαυτό» ως τον υπέρτατο εαυτό και την «αβεβαιότητα, την επισφάλεια και την αστάθεια του μέλλοντος» ως συνθήκες φυσικές και αναπότρεπτες.

3 ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ: Η ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΤΩΝ «ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ 21+» ΣΤΗΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

3.1 Εισαγωγικές Επισημάνσεις

Λίγο πριν την είσοδο στη νέα χιλιετία, η εμφάνιση της έννοιας των δεξιοτήτων αρχίζει να πυκνώνει σημαντικά και ως τίτλος σε πλήθος κειμένων που αφορούν στην εκπαίδευση. Στην περίπτωση της Ελλάδας, η καλλιέργεια των δεξιοτήτων έχει αναδειχθεί ως αναγκαία και επείγουσα κυρίως έπειτα από τη δημοσίευση των αποτελεσμάτων του προγράμματος PISA του 2015, όπου ένας στους τρεις μαθητές βρέθηκε κάτω από τη βάση στα εξεταζόμενα αντικείμενα. Σε ανακοίνωση του, ο τότε πρόεδρος του ΙΕΠ Γεράσιμος Κουζέλης, επισημαίνει ότι «τα αποτελέσματα αυτά δεν αποτυπώνουν την ποιότητα της ελληνικής εκπαίδευσης, αποτελούν ωστόσο ενδείξεις ορισμένων τάσεων και επομένως την ευκαιρία ψύχραιμης εξέτασης πλευρών της σχολικής μας εκπαίδευσης» (ΙΕΠ, 2015:1).

Στην έκθεση του ΟΟΣΑ για την εθνική εκπαιδευτική πολιτική της Ελλάδας, με τίτλο «Education for a Bright Future in Greece» του 2018, αναφέρεται ότι για το διάστημα 2017 έως 2019 η Ελλάδα δεσμεύτηκε σε μια σειρά εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων, όπως είναι ο εκμοντερνισμός του σχολικού αναλυτικού προγράμματος, η εφαρμογή της σχολικής αξιολόγησης και γενικότερα ο επανασχεδιασμό της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Η αναβάθμιση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, προβάλλεται ως ο βασικότερος νομιμοποιητικός λόγος για την εκπαιδευτική πολιτική της περιόδου 2019-2021. Με γνώμονα τις συστάσεις του ΟΟΣΑ, από το σχολικό έτος 2021-22 τίθεται σε ισχύ ο νόμος 4823/2021 για τη σχολική εκπαίδευση, με τίτλο «Αναβάθμιση του σχολείου και Ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών». Σύμφωνα με την Υπουργό Παιδείας, Νίκη Κεραμέως, πρόκειται για ένα σύνολο δοκιμασμένων παρεμβάσεων οι οποίες έχουν ως στόχο «ένα σχολείο πιο ελεύθερο, πιο αυτόνομο, αλλά και με περισσότερη

διαφάνεια και λογοδοσία»². Στο επίκεντρο της ατζέντας τοποθετούνται έννοιες όπως «αναβάθμιση», «απόδοση ελευθερίας», «εξορθολογισμός», «βελτίωση της ποιότητας», «διαρκής και συστηματική αξιολόγηση».

Όπως ανέφερε η ίδια η Υπουργός Νίκη Κεραμέως, [στην παρουσίαση του νομοσχεδίου](#) στις 28.06.2021, μια μέρα πριν τη δημόσια διαβούλευση, οι αλλαγές που εισάγονται στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα με στόχο την «Αναβάθμιση του σχολείου και Ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών», βασίζονται σε τέσσερις πυλώνες. Πρώτος πυλώνας, είναι το «σχολείο των σύγχρονων δεξιοτήτων» με έμφαση σε δεξιότητες όπως η κριτική σκέψη, η επίλυση προβλημάτων, η επιχειρηματικότητα και η ενσυναίσθηση. Η εισαγωγή των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων πρόκειται να αποτελέσει το μέσο πραγμάτωσης των παραπάνω στόχων. Ένας δεύτερος άξονας δράσης, είναι οι «ίσες ευκαιρίες για όλους», όπου σύμφωνα με την Υπουργό, θα ενισχυθεί η ισότιμη πρόσβαση στην εκπαίδευση, προκειμένου να εξαλειφθεί η ανισότητα και να επιτευχθεί ουσιαστική κοινωνική κινητικότητα. Τρίτο πυλώνα αποτελεί η προώθηση των εναλλακτικών προοπτικών εκπαίδευσης και η αναβάθμιση της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης. Τέλος, επιδιώκεται η αύξηση της αυτονομίας των σχολικών μονάδων και των ίδιων των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί προβλέπεται να έχουν τη δυνατότητα επιλογής σχολικών εγχειριδίων, ενώ προωθείται η συνεργασία με εξωσχολικούς φορείς. Οι εκπαιδευτικοί αναφέρεται, ότι θα μπορούν να αξιολογούν τις σχολικές εγκαταστάσεις, να αξιολογούν τους μαθητές και τις μαθήτριες με εναλλακτικούς τρόπους, ενώ τέλος θα αξιολογούνται και οι ίδιοι με σκοπό την ενδυνάμωσή τους και την αναβάθμιση των σχολικών υποδομών.

Στο πλαίσιο των μεταρρυθμιστικών αλλαγών που αναφέρθηκαν ανωτέρω, η παρούσα διπλωματική εργασία επικεντρώνεται στη μελέτη της εισαγωγής των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων στην εκπαίδευση.

² «Αλλαγές στα σχολεία: Το νέο νομοσχέδιο παρουσίασε η Κεραμέως», *Alfavita*, 28.6.2021: Ανακτήθηκε στις 10.02.22 από https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/ypourgeio-paideias/352608_allages-sta-sholeia-neo-nomoshedio-paroysiase-i-kerameos

3.2 Η ταυτότητα των «Εργαστηρίων Δεξιοτήτων +21»

Το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, σε συνεργασία με το Ίδρυμα Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ) ως φορέα υλοποίησης, με την υπουργική απόφαση υπ' αρ. 94236/ΓΔ4/2021, ανακοινώνουν την αντικατάσταση της «Ευέλικτης Ζώνης Διαθεματικών Προσεγγίσεων» από τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων από το σχολικό έτος 2021-22. Ο επίσημος λόγος, όπως αυτός αρθρώνεται μέσα από τις υπουργικές αποφάσεις και μέσα από τα κείμενα του ΙΕΠ, υποστηρίζει πως το πρόγραμμα Εργαστήρια Δεξιοτήτων φέρνει την καινοτομία στην εκπαίδευση και περνά το σχολείο από την εποχή της στείρας γνώσης, στην εποχή των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων. Σύμφωνα με την ανωτέρω υπουργική απόφαση για την υλοποίηση των εκπαιδευτικών δράσεων στα πλαίσια των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων, αξιοποιείται η μέθοδος της διερευνητικής και ανακαλυπτικής μάθησης. Πρόκειται για ένα πλαίσιο ανοικτών δομών και διαδικασιών το οποίο αποτελείται από ζωντανά και ευέλικτα προγράμματα σπουδών. Η φιλοσοφία των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων δεν διαφέρει σημαντικά από εκείνη της Ευέλικτης Ζώνης, καθώς οι σκοποί και οι θεματολογίες ταυτίζονται σε μεγάλο βαθμό. Μάλιστα όπως αναφέρει η σχετική υπουργική απόφαση, τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων εμπλουτίζουν τη θεματολογία της «Ευέλικτης Ζώνης Διαθεματικών και Δημιουργικών Δραστηριοτήτων» με συγκεκριμένες θεματικές ενότητες, απαραίτητες για την ανάπτυξη δεξιοτήτων, την απόκτηση ικανοτήτων και τη διαμόρφωση στάσεων, ενισχύοντας την ιδιότητα του ενεργού πολίτη» (Φ.31/94185/Δ1). Ο Ματσαγγούρας (2001), ως επιστημονικός υπεύθυνος του έργου «Ευέλικτη Ζώνη Διαθεματικών Προσεγγίσεων» αναφέρει, ότι πρωταρχικός στόχος της Ευέλικτης Ζώνης είναι: «να αντισταθμίσει την ανελαστικότητα, τις μονομέρειες και τον πολυκερματισμό του παραδοσιακού σχολείου» (Ματσαγγούρας, 2001: 15-16). Δύο δεκαετίες αργότερα, η σχετική με τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων υπουργική απόφαση, αναφέρει ομοίως, ότι στόχος τους είναι: «να αντισταθμίσουν την ανελαστικότητα, τις μονομέρειες και τον πολυκερματισμό του παραδοσιακού σχολείου και να διαποτίσουν με τις αρχές τους και τις πρακτικές τους την καθημερινή διδακτική πράξη.» (ΦΕΚ: 3791/τ.Β'/13.08.2021 σ.51531). Η ειδοποιός διαφορά μεταξύ των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων και της «Ευέλικτη

Ζώνη», είναι ότι για τα πρώτα, η καλλιέργεια των δεξιοτήτων αποτελεί κορωνίδα της μάθησης, τουλάχιστον σε επίπεδο ρητορικής. Ωστόσο θα πρέπει να επισημανθεί, ότι η καλλιέργεια των δεξιοτήτων δεν απουσιάζει ούτε από την Ευέλικτη Ζώνη, αφού αναφέρεται ρητά, ότι μεταξύ των στόχων συγκαταλέγεται και: «Η ανάπτυξη στάσεων και δεξιοτήτων, που απαιτεί η αυτο-ρυθμιζόμενη μάθηση και η διά βίου εκπαίδευση στην κοινωνία της πληροφορίας της γνώσης και της τεχνολογίας.» (Ματσαγγούρας, 2001:17). Τόσο η Ευέλικτη Ζώνη όσο και τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων, εντάσσουν στους επιμέρους στόχους τους την ομαδοσυνεργατική μάθηση και τον αναστοχασμό ως μέρος της διδασκαλίας και της μάθησης, ενώ δίνουν έμφαση στην προσωπική ολοκλήρωση και ανάπτυξη των μαθητριών και των μαθητών. Η ανάδειξη των ποιοτικών χαρακτηριστικών της προσωπικότητας, η σύνδεση της σχολικής γνώσης με την καθημερινότητα και με τα ενδιαφέροντα των μαθητών, δεν αποτελούν παρά θετικά βήματα για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, ενώ ταυτόχρονα η ένταξη τέτοιων στοιχείων, μας καλούν να ξανασκεφτούμε τους αυστηρά γνωσιοκεντρικούς στόχους, την προσκόλληση στα σχολικά εγχειρίδια και την ανελαστικότητα του παραδοσιακού σχολείου. Στόχος της παρούσας ενότητας δεν είναι η εις βάθος συγκριτική μελέτη της Ευέλικτης Ζώνης και των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων. Ωστόσο από την ανάγνωση των διδακτικών στόχων και των νομοθετικών κειμένων που τα θεσπίζουν, παρατηρούνται πολλές ομοιότητες.

3.3 Η δομή και το περιεχόμενο των «Εργαστηρίων Δεξιοτήτων 21+»

Το εκπαιδευτικό υλικό των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων οργανώνεται γύρω από τέσσερις θεματικές ενότητες, οι οποίες έχουν ως εξής:

- i. Ζω Καλύτερα-Ευ Ζην (η παρούσα ενότητα εστιάζει σε ζητήματα που αφορούν το σώμα, την ασφάλεια, την ψυχική υγεία)
- ii. Φροντίζω το Περιβάλλον (έννοιες κλειδιά της ενότητας είναι: οικολογικής συνείδηση, κλιματική αλλαγή, φυσικές καταστροφές, παγκόσμια φυσική κληρονομία και αειφορία)
- iii. Ενδιαφέρομαι και Ενεργώ - Κοινωνική Συναίσθηση και Ευθύνη (λέξεις κλειδιά είναι: εθελοντισμός, φιλανθρωπία, ανθρώπινα δικαιώματα, δημοκρατική παιδεία και συμπερίληψη)

- iv. Δημιουργώ και Καινοτομώ– Δημιουργική Σκέψη και Πρωτοβουλία. (στην ενότητα αυτήν περιλαμβάνονται έννοιες όπως: εκπαιδευτική ρομποτική, νέες τεχνολογίες, νεανική επιχειρηματικότητα, καινοτομία, νέες επαγγελματικές δεξιότητες, προσωπικότητα και επαγγελματική ταυτότητα)

Η επιλογή των παραπάνω θεματικών κύκλων βασίστηκε στην Ατζέντα δεξιοτήτων για τον 21^ο αιώνα, όπως αυτές έχουν οριστεί από το Συμβούλιο της Ευρώπης ([CDCs](#)). Οι δεξιότητες που κατέχουν την σημαντικότερη θέση και αποτελούν την βάση για την ανάπτυξη περαιτέρω δεξιοτήτων είναι η συνεργασία, η κριτική σκέψη, η δημιουργικότητα και η επικοινωνία, στην βιβλιογραφία συναντώνται και ως 4-Cskills (Collaboration, Critical thinking, Creativity and Communication). Αναλυτικότερα, οι κύκλοι δεξιοτήτων που διατρέχουν όλες τις θεματικές κατηγορίες και το εκπαιδευτικό υλικό στο σύνολό τους είναι διακρίνονται σε τέσσερις κατηγορίες:

- Δεξιότητες Μάθησης (κριτική σκέψη, επικοινωνία, συνεργασία, δημιουργικότητα)
- Δεξιότητες Ζωής (αυτομέριμα, κοινωνικές Δεξιότητες, πολιτειότητα, ενσυναίσθηση, ανθεκτικότητα, προγραμματισμός, παραγωγικότητα)
- Δεξιότητες τεχνολογίας & επιστήμης: (δεξιότητες μοντελισμού και προσομοίωσης, πληροφορικό γραμματισμό (ICT literacy), ψηφιακό γραμματισμό (digital literacy), τεχνολογικό γραμματισμό (technology literacy), γραμματισμό στα μέσα (media literacy), ευχέρεια στην ηλεκτρονική διακυβέρνηση, ψηφιακές ανθρωπιστικές επιστήμες, ασφαλή πλοήγηση στο διαδίκτυο, προστασία από συμπεριφορές εξάρτησης στις τεχνολογίες, δεξιότητες διεπιστημονικής και διαθεματικής χρήσης των νέων τεχνολογιών)
- Δεξιότητες του νου: (στρατηγική σκέψη, επίλυση προβλημάτων, μελέτη περιπτώσεων κατασκευές, πλάγια σκέψη)

Κατά το σχολικό έτος 2020-21, πραγματοποιήθηκε πιλοτική εφαρμογή του προγράμματος σε 218 σχολεία (νηπιαγωγεία, δημοτικά και γυμνάσια) σε όλη τη χώρα. Από την πιλοτική δράση διαμορφώθηκε σταδιακά και το επιμορφωτικό υλικό για το εκπαιδευτικό προσωπικό των σχολικών μονάδων, ενώ αποτιμήθηκε συνολικά και το

ίδιο το πρόγραμμα. Στα πλαίσια της πιλοτικής δράσης το ΙΕΠ προσκάλεσε ενδιαφερόμενους φορείς, ακαδημαϊκά, ερευνητικά και επιστημονικά ιδρύματα που σχετίζονται με το χώρο της εκπαίδευσης, να υποβάλουν προγράμματα και εκπαιδευτικό υλικό, τα οποία θα ανταποκρίνονται στους τέσσερις θεματικούς κύκλους δεξιοτήτων, ώστε να σχεδιαστεί διαβαθμισμένο ηλικιακά πρόγραμμα σπουδών. Ακολούθως, η συγκρότηση του υλικού, αναρτήθηκε στην ειδική ψηφιακή εκπαιδευτική πλατφόρμα ανοικτών προγραμμάτων σπουδών για τις δεξιότητες του 21ου αιώνα (Πλατφόρμα 21+). Η «[Πλατφόρμα 21+](#)» περιλαμβάνει πλήθος εκπαιδευτικών προγραμμάτων, ενώ ταυτόχρονα λειτουργεί ως οδηγός για εκπαιδευτικού και ως πηγή ενημέρωσης για γονείς. Η «Πλατφόρμα 21+» περιλαμβάνει επιπλέον οπτικοακουστικό εκπαιδευτικό υλικό, προτεινόμενες σχολικές δράσεις για την εργαστηριακή προσέγγιση του θέματος, φύλλα αξιολόγησης και αυτοαξιολόγησης και σε ορισμένες περιπτώσεις, ενημερωτικό υλικό προς τους γονείς. (αρ. πρωτ. Φ.7/79511/ΓΔ4).

Τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων λόγω του ιδιαίτερου χαρακτήρα τους, «δεν αξιολογούνται με τον παραδοσιακό τρόπο, αλλά δίνεται έμφαση στην περιγραφική αξιολόγηση και τη σύνταξη φακέλου επιτευγμάτων (portfolio) από την μαθήτριά και τον μαθητή». Επομένως, σε αντίθεση με όλα τα υπόλοιπα διδακτικά αντικείμενα όπου βαθμολογούνται στη δεκάβαθμη ή εικοσάβαθμη κλίμακα, τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων θα αξιολογούνται περιγραφικά και με βάση τον ατομικό φάκελο, ήτοι το portfolio. Οι αξιολογήσεις διεξάγονται ανά τρίμηνο και ανά Θεματική Ενότητα, αξιολογώντας την εφαρμογή του ίδιου του προγράμματος καλλιέργειας δεξιοτήτων και την ανάπτυξη δεξιοτήτων των μαθητριών/μαθητών (ΦΕΚ 3791/τ.Β'/13.08.2021). Το portfolio ως εργαλείο αξιολόγησης, παραδίδεται στη μαθήτριά και στον μαθητή ως προσωπικό αρχείο και συγκροτεί ένα είδος σχολικού βιογραφικού. Ταυτόχρονα αποτελεί υλικό ενημέρωσης και συμβουλευτικής προς τους γονείς/κηδεμόνες, τέλος μπορεί να περιλαμβάνει νέες προσεγγίσεις αξιολόγησης, όπως είναι η αυτό-αξιολόγηση. Τα στοιχεία του ατομικού φακέλου, μπορεί να συνεκτιμώνται σε αξιολογικές διαδικασίες μαθησιακού προφίλ, κατά τη διαδικασία σύστασης Εξατομικευμένου Προγράμματος

Εκπαίδευσης (ΕΠΕ) και κατά τον επαγγελματικό προσανατολισμό (ΦΕΚ 3791/τ.Β'/13.08.2021).

Παρά τη φιλότιμη προσπάθεια για μια εναλλακτικού τύπου παιδαγωγική προσέγγιση της αξιολόγησης, τον Ιανουάριο του 2022 το ΥΠΠΑΙΘ δημοσίευσε διευκρινιστική εγκύκλιος αρ. πρωτ. 8690/Δ2 όπου αναφέρεται: «Το διδακτικό αντικείμενο/μάθημα «Εργαστήρια Δεξιοτήτων» εντάσσεται στην τρίτη ομάδα (Ομάδα Γ') των μαθημάτων του Γυμνασίου, σύμφωνα με το άρθρο 122 του ν. 4876/2021 (Α' 251). Η βαθμολόγηση της επίδοσης των μαθητών/τριών γίνεται με ακέραιους αριθμούς, όπως ορίζεται στην παρ. 2 του άρθρου 2 του π.δ.465/1981 (Α' 129), η οποία απορρέει από την περιγραφική αξιολόγηση σύμφωνα με τα προβλεπόμενα στην με αρ. πρωτ. 114660/ΓΔ4/15-09-2021 Υ.Α. (Β' 4676).», ενώ για το Δημοτικό εξακολουθεί να ισχύει η περιγραφική αξιολόγηση.

3.4 Αποτίμησης της πρώτης εφαρμογής των «Εργαστηρίων Δεξιοτήτων 21+»

Η «Ενδιάμεση Έκθεση Παρακολούθησης» η οποία δημοσιεύτηκε από το ΙΕΠ για την αποτίμηση της πορείας του πιλοτικού προγράμματος, μεταξύ άλλων, έδειξε μικρή συμμετοχή των διευθυντών, αναφορές από εκπαιδευτικούς ότι το επιμορφωτικό υλικό είναι πυκνό και προχωρημένου επιπέδου, ότι οι διδακτικές ώρες για τις μεγαλύτερες τάξεις δεν επαρκούν ώστε να καλυφτούν όλες οι θεματικές ενότητες των εργαστηρίων, ότι οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν να εμπλακούν στη διδασκαλία των εργαστηρίων επιπλέον ειδικότητες, οι οποίες παρουσιάζουν μεγαλύτερη συνάφεια με τις θεματικές των εργαστηρίων, όπως η ειδικότητα των ΤΠΕ. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν αμφιβολίες σχετικά με το αν το υλικό της ιστοσελίδας των εργαστηρίων είναι πιστοποιημένο. Παρά τις δυσκολίες και τις αντιστάσεις που γνώρισε η πιλοτική δράση υπήρξε και ένα μέρος εκπαιδευτικών που έδειξε ενθουσιασμό και ανταποκρίθηκε θετικά στην εφαρμογή του εγχειρήματος (ΙΕΠ: Ενδιάμεση Έκθεση). Το επιμορφωτικό υλικό για το εκπαιδευτικό προσωπικό, βρίσκεται διαθέσιμο από 22.06.21 και οι εκπαιδευτικοί μπορούν να επιμορφώνονται εξ αποστάσεως, μέσα από 10 ώρες ασύγχρονης παρακολούθησης βίντεο-μαθημάτων και 10 ώρες προσωπικής μελέτης.

Η δημοσίευση του ΙΕΠ με τίτλο «Αποτελέσματα αποτίμησης της εφαρμογής των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων για το σχ. Έτος 2021-2022», κατέγραψε ότι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τη σημασία και τη συμβολή του επιμορφωτικού προγράμματος που εκπονήθηκε από το ΙΕΠ. Ωστόσο, η υλοποίηση στη διδακτική πράξη χαρακτηρίζεται από ένα μέτριο έως μεγαλύτερο βαθμό δυσκολίας. Ως σημαντικά προβλήματα για την υλοποίηση των Εργαστηρίων, οι εκπαιδευτικοί σημειώνουν κυρίως την έλλειψη διδακτικών ωρών για την εφαρμογή των εργαστηρίων, την απουσία του εξοπλισμού και την ανεπάρκεια υλικοτεχνικής υποδομής των σχολικών μονάδων. Η τελική αποτίμηση του προγράμματος έδειξε ότι οι ερωτηθέντες/ερωτηθείσες εκπαιδευτικοί απάντησαν κατά πλειονότητα ότι οι μαθήτριες και οι μαθητές ανταποκρίθηκαν θετικά στην εφαρμογή των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι συνολικά η σχολική τάξη βελτιώθηκε στην ομαδική συνεργασία και ότι οι μαθήτριες/μαθητές κινητοποιήθηκαν και αφιέρωσαν προσωπικό χρόνο σε έρευνα και προετοιμασία κατασκευών.

4.1 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η κριτική προσέγγιση των δεξιοτήτων στην εκπαίδευση. Μέσα από τον επίσημο λόγο διεθνών οργανισμών και φορέων όπως είναι ο ΟΟΣΑ και η Ευρωπαϊκή Επιτροπή, μελετάται η προέλευση και η εννοιολόγηση του όρου «δεξιότητα», ενώ ταυτόχρονα μέσα από τις ιδρυτικές υπουργικές αποφάσεις των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων και τον επίσημο λόγο του ΙΕΠ, ερευνώνται τόσο η επιρροή όσο και οι διαστάσεις του φαινομένου για το ελληνικό συγκείμενο. Τα βασικά ερωτήματα που κατευθύνουν την παρούσα έρευνα είναι τα εξής:

- Ποια είναι η προέλευση και η νοηματοδότηση της έννοιας των δεξιοτήτων στον διεθνή εκπαιδευτικό λόγο;
- Ποια τα χαρακτηριστικά του κοινωνικού υποκειμένου που προβάλλει ο λόγος περί δεξιοτήτων;

Η παρούσα διπλωματική εργασία συνιστά μια ποιοτική ανάλυση στον τομέα της εκπαιδευτικής πολιτικής, καθώς αντικείμενο μελέτης αποτελούν θεσμικά κείμενα φορέων που αφορούν στην εκπαίδευση. Υιοθετείται η ποιοτική μεθοδολογία καθώς θεωρείται η καταλληλότερη για την ολιστική προσέγγιση και ταυτόχρονα την εις βάθος διερεύνηση ενός φαινομένου όπως είναι στη συγκεκριμένη περίπτωση η κατανόηση της έννοιας των δεξιοτήτων στην εκπαίδευση και ειδικότερα η εισαγωγή του προγράμματος Εργαστήρια Δεξιοτήτων στην εκπαίδευσης. Η ολιστική προσέγγιση επιτρέπει να μελετηθούν οι πτυχές που αναδύονται μέσα από τον λόγο των εξεταζόμενων κειμένων και να αναδειχθεί η εσωτερική λογική, χωρίς αυτή να κατακερματίζεται από τις επιλεγμένες παραμέτρους (Τσιώλης, 2014). Οι μεθοδολογικές προσεγγίσεις επιλέγονται έτσι ώστε να συλλαμβάνουν την κατανόηση των πολλαπλών επιπέδων δομών νοήματος που διαμορφώνουν την κοινωνική πραγματικότητα, δίνοντας ταυτόχρονα έμφαση στο ευρύτερο ιστορικό, γεωγραφικό, πολιτισμικό και

πολιτικό τοπίο που πλαισιώνει το υπό μελέτη φαινόμενο (Τσιώλης, 2014 · Ίσαρη & Πουρκός, 2015:42).

4.2 Ερευνητική στρατηγική και πραγματολογικό υλικό

Με σκοπό τη βέλτιστη προσέγγιση και ανάλυση των δεδομένων θα αξιοποιηθεί η μέθοδος της θεματικής ανάλυσης (thematic analysis). Η θεματική ανάλυση συνίσταται στη συστηματική αναγνώριση, οργάνωση και κατανόηση επαναλαμβανόμενων νοηματικών μοτίβων εντός ενός σώματος κειμένων (Braun & Clarke, 2006· Κυριαζή, 2011· Ίσαρη & Πουρκός, 2015· Τσιώλης, 2018). Η συγκεκριμένη ανάλυση δεν προϋποθέτει τη δέσμευση του ερευνητή/της ερευνήτριας με συγκεκριμένες οντολογικές ή επιστημολογικές θέσεις, παρέχοντας έτσι «θεωρητική ευελιξία». Ωστόσο, η ερευνήτρια/ο ερευνητής καλείται να προσδιορίσει τη θεωρητική και επιστημολογική πλαισίωση της ανάλυσης και να διατηρήσει σαφή τα ερευνητικά ερωτήματα σε όλα τα στάδια της διαδικασίας. Η ερευνήτριας / ο ερευνητής κατέχει έναν ρόλο ενεργό και δημιουργικό, αφού περισσότερο συγκροτεί και παράγει τα «θέματα», παρά τα ανακαλύπτει (Ίσαρη & Πουρκός, 2015· Τσιώλης, 2016, 2018). Με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα, δίνεται η δυνατότητα να συγκροτηθούν οι θεματικές εκείνες κατηγορίες που είναι κρίσιμες για την περιγραφή και την κατανόηση όχι μόνο του έκδηλου περιεχομένου αλλά και του λανθάνοντος. Η θεματική ανάλυση πηγαίνει ένα βήμα πέρα από το σημασιολογικό περιεχόμενο των δεδομένων και εξετάζει ιδέες, υποθέσεις και εννοιολογήσεις, οι οποίες θεωρητικοποιούνται και πληροφορούν το σημασιολογικό περιεχόμενο των δεδομένων (Braun & Clarke, 2006: 13). Ένα επιπλέον χαρακτηριστικό της θεματικής ανάλυσης είναι η ευελιξία της ως προς την κωδικοποίηση των θεματικών κατηγοριών, αφού η τελική τους μορφή είναι αποτέλεσμα συνεχούς διαλόγου. Αυτό σημαίνει ότι οι ερευνητές και οι ερευνήτριες παραμένουν ευέλικτοι και ανοιχτοί σε νέες ιδέες καθ' όλη τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας (Ίσαρη & Πουρκός, 2015: 41).

Για τη διεξαγωγή της παρούσας θεματικής ανάλυσης υιοθετούνται τα βήματα που προτείνουν οι Braun & Clarke (2006, 2013), τα οποία ωστόσο δεν απαιτούν μια

αυστηρά γραμμική εφαρμογή. Τα στάδια της θεματικής ανάλυσης παρουσιάζουν μια κυκλικότητα καθώς συχνά η ίδια η διαδικασία εμπλέκει την ερευνήτρια/τον ερευνητή σε παράλληλες διαδικασίες. Πιο συγκεκριμένα, τα βήματα που εφαρμόζονται στην εργασία αυτήν, είναι: η εξοικείωση με τα δεδομένα και η εις βάθος μελέτη των κειμένων, η κωδικοποίηση όπου αποδίδονται νοήματα στα αποσπάσματα αλλά και συνδέονται μεταξύ τους, η αναζήτηση θεμάτων που συγκροτούνται από τους κωδικούς, η επανεξέταση των θεμάτων, ο ορισμός και η ονομασία των θεμάτων (θεματικός χάρτης των δεδομένων) και τέλος η έκθεση των ευρημάτων-συγγραφή (Braun & Clarke, 2013:202-203· Ίσαρη & Πουρκός, 2015:116). Για την βέλτιστη διαχείριση και ταξινόμηση των δεδομένων αξιοποιήθηκε το πρόγραμμα Taguette³. Πρόκειται για ένα λογισμικό ανοιχτού κώδικα, ειδικά σχεδιασμένο για ποιοτικές μελέτες, το οποίο διευκολύνει τη δημιουργία θεματικών κατηγοριών μέσα από τη δημιουργία ετικετών.

Η παρούσα μελέτη εστιάζει στην ανάλυση δευτερογενών δεδομένων (secondary analysis of qualitative data), τα οποία προϋπήρχαν της στιγμής διεξαγωγής της έρευνας και αποτελούν αυθεντικά και επίσημα στοιχεία. Όπως επισημαίνουν οι Braun & Clarke (2013), οι δευτερογενείς πηγές επιτρέπουν την πρόσβαση σε νοήματα και εμπειρίες που δεν έχουν επηρεαστεί από την πρόσβαση του ερευνητή/της ερευνήτριας στο πεδίο, όπως ενδεχομένως μπορεί να συμβεί με τις συνεντεύξεις. Πηγές όπως είναι τα μέσα μαζικής ενημέρωσης, ο πολιτικός λόγος και τα επίσημα κείμενα φορέων μπορούν να θεωρηθούν «θραύσματα της κουλτούρας», καθώς επηρεάζουν και διαμορφώνουν τα νοήματα που συνθέτουν την κοινωνική πραγματικότητα που μοιράζονται τα κοινωνικά υποκείμενα (Braun & Clarke, 2013: 153).

Σχετικά με την ανάλυση κειμένων που αφορούν στην πολιτική, η Saarinen (2008) υποστηρίζει ότι δύο παράμετροι πρέπει να είναι σαφείς. Πρώτον, ότι η πολιτική δεν περιγράφει αυτό που συμβαίνει στην πράξη και δεύτερον, ότι η πολιτική αυτή δεν αποτελεί απλώς μια ρητορική. Τα πολιτικά κείμενα δεν περιγράφουν κοινωνικές

³ Για περισσότερες πληροφορίες σχετικά με το λογισμικό Taguette: <https://www.taguette.org/>

διαδικασίες και δομές, αλλά τις παράγουν και τις στηρίζουν. Όπως υποστηρίζει ο Ball (1993:14), τα πολιτικά κείμενα δεν αποτελούν απλώς μια «ρητορική», αλλά «κειμενικές παρεμβάσεις στην πράξη».

Το πραγματολογικό υλικό της παρούσας έρευνας συντίθεται από ένα σώμα κειμένων τα οποία βρίσκονται σε στενή συνάφεια τόσο με το θέμα, όσο και με τα ερευνητικά ερωτήματα που τίθενται, ενώ ταυτόχρονα ο κομβικός τους ρόλος στη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής, τα καθιστά άξια ανάλυσης. Το υλικό που αναλύεται αποτελείται από το κείμενο: **«The Future of Education & Skills»** (Το Μέλλον της Εκπαίδευσης και των Δεξιοτήτων) το οποίο δημοσίευσε ο ΟΟΣΑ το 2018. Το κείμενο αυτό επιλέχθηκε καθώς συνεισφέρει στη μελέτη του διεθνούς εκπαιδευτικού λόγου και της εκπαιδευτικής πολιτικής σχετικά με την έννοια των «δεξιοτήτων». Υλικό της ερευνάς αποτελούν επίσης οι υπουργικές αποφάσεις: **ΦΕΚ 3567/τ.Β'/04.08.2021, ΦΕΚ 3791/τ.Β'/13.08.2021, ΦΕΚ 4676/τ.Β'/11.10.2021**, καθώς και η **Εγκύκλιος Αρ. Πρωτ. 9060/Δ2**, οι οποίες συνεισφέρουν στην μελέτη των διδακτικών στόχων που θέτουν τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων, ενώ ταυτόχρονα παρουσιάζουν την ελληνική περίπτωση της έκτασης του υπό εξέταση φαινομένου. Τέλος, το ερευνητικό υλικό συμπληρώνεται με το κείμενο **«Νέο Θεματολόγιο Δεξιοτήτων για την Ευρώπη: Συνεργασία για την ενίσχυση του ανθρώπινου δυναμικού, της απασχολησιμότητας και της ανταγωνιστικότητας»**, δημοσιευμένο από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή το 2016. Το εν λόγω κείμενο συνεισφέρει στη διερεύνηση των χαρακτηριστικών του κοινωνικού υποκειμένου για τον 21ο αιώνα και αναδεικνύει τη σύνδεση οικονομικού ανταγωνισμού και εκπαίδευσης.

Οι θεματικές κατηγορίες με βάση τις οποίες πραγματοποιείται η ανάλυση είναι οι εξής:

5.1 Η ικανότητα προσαρμογής σε ένα αβέβαιο και επισφαλές μέλλον

5.1.1 Το μέλλον ως αβέβαιο, απρόβλεπτο και γεμάτο προκλήσεις

5.1.2 Το χρέος της εκπαίδευσης μπροστά σε ένα ασταθές μέλλον

5.2 Ο ρόλος και η αξία των δεξιοτήτων

5.2.1 Τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων ως τομή στην εκπαίδευση

5.2.2 Οι ιδιότητες των δεξιοτήτων

5.3 Τα χαρακτηριστικά του κοινωνικού υποκειμένου που προβάλλει ο λόγος περί δεξιοτήτων

5.3.1 Δεξιότητες της κοινωνικής ζωής

5.3.2 Η ενεργός πολιτειότητα

5.4 STEM, επιχειρηματική εκπαίδευση και συμβουλευτική σταδιοδρομίας

5.1 Η ικανότητα προσαρμογής σε ένα αβέβαιο και επισφαλές μέλλον

Η παρούσα κατηγορία ανάλυσης συγκεντρώνει και ερμηνεύει μια σειρά δεδομένων τα οποία αναφέρονται στον τρόπο που συχνά περιγράφεται το μέλλον στον επίσημο λόγο των φορέων εκπαιδευτικής πολιτικής. Στο σύνολο του υλικού παρατηρήθηκε η συστηματική χρήση ενός κοινού μοτίβου το οποίο παρουσιάζει το μέλλον ως ασταθές, διφορούμενο και εξαιρετικά πολύπλοκο. Ο εκπαιδευτικός λόγος των διεθνών οργανισμών καλεί τους εκπαιδευτικούς, τις νέες και τους νέους να προετοιμαστούν με τις κατάλληλες δεξιότητες ώστε να αντιμετωπίσουν τις «πρωτοφανείς προκλήσεις» που πλησιάζουν. Πρόκειται για προκλήσεις περιβαλλοντικές, οικονομικές και κοινωνικές, οι οποίες αποκαλύπτουν την εύθραυστη σχέση μεταξύ της ανθρώπινης γνώσης, της τεχνολογίας και του φυσικού κόσμου. Οι συνθήκες αυτές υπαγορεύουν τη δημιουργία ενός νέου «οικοσυστήματος» μάθησης και εργασίας, ενώ ταυτόχρονα ρυθμίζουν με έμμεσο τρόπο, τη συμπεριφορά των κοινωνικών υποκειμένων (Botha, 2014* Means, 2019).

5.1.1 Το μέλλον ως αβέβαιο, απρόβλεπτο και γεμάτο προκλήσεις

Οι συνεχείς μεταβολές σε όλους τους τομείς της ζωής και οι μελλοντικές προκλήσεις στις οποίες οι νέοι και οι νέες καλούνται να ανταπεξέλθουν, παρουσιάζονται ως φυσικές και αναπόφευκτες. Όπως υποστηρίζει ο Ball (2009: 202) το στοιχείο του επείγοντος, του αναπόφευκτου και η ανάγκη για ριζοσπαστική αλλαγή είναι χαρακτηριστικά των πολιτικών κειμένων. Πράγματι, αποτελεί τυπικό στοιχείο του εκπαιδευτικού λόγου των διεθνών οργανισμών να δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στο μέλλον, τονίζοντας ότι το τελευταίο αναμένεται να είναι αφιλόξενο, απρόβλεπτο και γεμάτο προκλήσεις.

«Αντιμετωπίζουμε πρωτοφανείς προκλήσεις - κοινωνικές, οικονομικές και περιβαλλοντικές - που οδηγούνται από την επιταχυνόμενη παγκοσμιοποίηση και τον ταχύτερο ρυθμό τεχνολογικών εξελίξεων. Ταυτόχρονα, οι δυνάμεις αυτές

μας παρέχουν αναρίθμητες νέες ευκαιρίες για την ανθρώπινη πρόοδο. Το μέλλον είναι αβέβαιο και δεν μπορούμε να το προβλέψουμε- πρέπει όμως να είμαστε ανοιχτοί και έτοιμοι γι' αυτό.»
(OECD,2018:2)

«Για να πλοηγηθούν μέσα σε αυτή την αβεβαιότητα, οι μαθητές θα πρέπει να αναπτύξουν περιέργεια, φαντασία, ανθεκτικότητα και αυτορρύθμιση -θα πρέπει να σέβονται και να εκτιμούν τις ιδέες, τις προοπτικές και τις αξίες των άλλων- και θα πρέπει να αντιμετωπίζουν την αποτυχία και την απόρριψη και να προχωρούν μπροστά στις αντιξοότητες.»

(OECD,2018:2)

Στο παραπάνω απόσπασμα από το κείμενο «The Future of Education & Skills» του ΟΟΣΑ, η ανθεκτικότητα προβάλλεται ως βασικό χαρακτηριστικό του κοινωνικού υποκειμένου. Η ανθεκτικότητα είναι απαραίτητη για την αντιμετώπιση των «πρωτοφανών προκλήσεων» οι οποίες οδηγούνται από την επιταχυνόμενη παγκοσμιοποίηση. Η ανοικτότητα, η ετοιμότητα και η ευελιξία θα πρέπει να χαρακτηρίζουν τα άτομα στο εξής. Επομένως προκύπτει, ότι στις μελλοντικές κοινωνίες δεν θα υπάρχει χώρος και χρόνος για στιγμές ευαλωτότητας ή τρωτότητας, ενώ όσοι και όσες αδυνατούν να συμβαδίσουν στους νέους ρυθμούς θα αποκλείονται. Όπως υποστηρίζει ο ΟΟΣΑ στο παρακάτω απόσπασμα του ΟΟΣΑ, τα άτομα είτε «θα αγκαλιάσουν τις προκλήσεις» του μέλλοντος, είτε «θα ηττηθούν από αυτές». Σύμφωνα με τον Botha, ο λόγος γύρω από την ευθραυστότητα και την επισφάλεια του μέλλοντος, μοιάζει απειλητικός και ταυτόχρονα ελπιδοφόρος. Αφενός υποδηλώνει τη δυνατότητα για θετική αλλαγή, αφετέρου η δυνατότητα αυτήν απαιτεί ριζικές αναπροσαρμογές και θέτει σε κίνδυνο όσα μέχρι τώρα τα άτομα γνωρίζουν και κατέχουν, μαζί και την υπάρχουσα τάξη πραγμάτων (Botha, 2014).

«Μπροστά σε έναν όλο και πιο ασταθή, αβέβαιο, πολύπλοκο και διαφορεόμενο κόσμο, η εκπαίδευση μπορεί να κάνει τη διαφορά ως προς το αν οι άνθρωποι θα αγκαλιάσουν τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν ή αν θα ηττηθούν από αυτές.

Και σε μια εποχή που χαρακτηρίζεται από μια νέα έκρηξη επιστημονικών γνώσεων και μια αυξανόμενη σειρά σύνθετων κοινωνικών προβλημάτων, είναι σκόπιμο τα προγράμματα σπουδών να συνεχίσουν να εξελίσσονται, ίσως με ριζοσπαστικούς τρόπους.»

(OECD, 2018:3)

Ο Fejes (2009) αναφέρει, ότι η αφήγηση του «κακού οράματος για το μέλλον» αποτελεί στην πραγματικότητα μια προβολή του παρόντος στο μέλλον. Όπως φαίνεται και από τα αποσπάσματα, δηλώνεται ρητά ότι πρέπει να ληφθούν κάποια μέτρα ώστε να αποφευχθεί ένας κίνδυνος. Σε αυτή την περίπτωση το μέλλον χρησιμοποιείται ως τεχνική διακυβέρνησης του παρόντος και ταυτόχρονα από άγνωστο και μη-πραγματικό μετατρέπεται σε δεδομένο και αληθινό. Επιπλέον, οι μελλοντικές αυτές προβλέψεις αποκτούν μεγαλύτερη ευστάθεια και υπόσταση καθώς διατυπώνονται από επίσημους οργανισμού και φορείς που ασκούν επιρροή χάρη στο κύρος της εμπειρογνωμοσύνης. (Fejes, 2009: 517,518).

«Οι δεξιότητες αυτές πρέπει να ενισχύονται δια βίου και να δίνουν τη δυνατότητα στους πολίτες να εξελίσσονται σε μεταβαλλόμενους χώρους εργασίας και στην κοινωνία, καθώς και να ανταπεξέρχονται στην πολυπλοκότητα και την αβεβαιότητα του σύγχρονου κόσμου.»

(Υπουργική Απόφαση Αριθμ. 94236/ΓΔ4/2021 - ΦΕΚ 3567/Β/4-8-2021)

Το παραπάνω απόσπασμα της υπουργικής απόφασης αναπαράγει την αφήγηση του «κακού οράματος» για το μέλλον, η οποία ανάγει σε επείγουσα ανάγκη την απόκτηση συγκεκριμένων δεξιοτήτων. Η συγκεκριμένη υπουργική απόφαση του 2021 περιγράφει το μέλλον με το ίδιο ακριβώς μοτίβο που χρησιμοποιεί και ο ΟΟΣΑ, το 2018 στα αποσπάσματα ανωτέρω. Η αντανάκλαση του διεθνούς λόγου στην ελληνική εκπαιδευτική πολιτική είναι παρούσα τόσο σε αυτήν, όσο και στις επόμενες θεματικές κατηγορίες ανάλυσης.

5.1.2 Το χρέος της εκπαίδευσης μπροστά σε ένα ασταθές μέλλον

Σύμφωνα με τους υπεύθυνους χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής, ο βέλτιστος τρόπος απάντησης στις επερχόμενες προκλήσεις και στην επισφάλεια είναι η «στρατηγική των ευέλικτων δεξιοτήτων». Η προσαρμοστικότητα, η ευελιξία, η ανθεκτικότητα και η καινοτόμος σκέψη είναι μονάχα μερικές από τις απαραίτητες δεξιότητες των αυριανών πολιτών. Πιο συγκεκριμένα, το παρακάτω απόσπασμα απευθύνεται στους ενήλικες του 2030 αλλά και στους εκπαιδευτικούς, τονίζοντας ότι θα είναι εκείνοι που θα κληθούν να βρουν λύσεις σε προβλήματα που δεν έχουν ακόμη προκύψει και να προετοιμαστούν για θέσεις εργασίας, οι οποίες δεν έχουν ακόμη δημιουργηθεί. Το μέλλον, εξακολουθεί σε ορισμένα σημεία να περιγράφεται ως περίπλοκο και συχνά αφιλόξενο.

«Ταυτόχρονα, οι δυνάμεις αυτές τους παρέχουν μυριάδες νέες ευκαιρίες για την ανθρώπινη πρόοδο. Το μέλλον είναι αβέβαιο και δεν μπορούμε να το προβλέψουμε- αλλά πρέπει να είμαστε ανοιχτοί και έτοιμοι γι' αυτό. Τα παιδιά που εισέρχονται στην εκπαίδευση το 2018 θα είναι νέοι ενήλικες το 2030. Τα σχολεία μπορούν να τους προετοιμάσουν για θέσεις εργασίας που δεν έχουν ακόμη δημιουργηθεί, για τεχνολογίες που δεν έχουν ακόμη εφευρεθεί, για την επίλυση προβλημάτων που δεν έχουν ακόμη προβλεφθεί. Θα είναι κοινή ευθύνη να αδράξουμε τους ευκαιρίες και να βρούμε λύσεις.»

(OECD,2018:2)

*«Η εκπαίδευση μπορεί να εφοδιάσει τους μαθητές με δράση και αίσθηση του σκοπού, καθώς και με τους ικανότητες που χρειάζονται, ώστε να διαμορφώνουν τη ζωή τους και να συμβάλλουν στη ζωή των άλλων. Για να ανακαλύψει τον καλύτερο τρόπο, ο Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ) έχει ξεκινήσει το έργο *The Future of Education and Skills 2030*.»*

(OECD,2018:2)

«Η εκπαίδευση έχει ζωτικό ρόλο να διαδραματίσει στην ανάπτυξη των γνώσεων, των δεξιοτήτων, των στάσεων και των αξιών που επιτρέπουν στους ανθρώπους να συμβάλλουν σε ένα μέλλον χωρίς αποκλεισμούς και βιώσιμο και να επωφεληθούν από αυτό.»

(OECD,2018:2)

«Οι μαθητές που θα είναι έτοιμοι για το μέλλον θα χρειάζονται τόσο ευρείες όσο και εξειδικευμένες γνώσεις. Οι πειθαρχικές γνώσεις θα συνεχίσουν να είναι σημαντικές, ως η πρώτη ύλη από την οποία αναπτύσσεται η νέα γνώση, μαζί με την ικανότητα να σκέφτονται πέρα από τα όρια των κλάδων και να "συνδέουν τις τελείες".»

(OECD, 2018:3)

Στα παραπάνω αποσπάσματα οι αναφορές στον ρόλο της εκπαίδευσης συνοδεύονται από έναν τόνο αισιοδοξίας για το μέλλον. Η εξισορροπητική λειτουργία της εκπαίδευσης μπορεί να διαδραματίσει έναν σημαντικό ρόλο και να συμβάλει τελικά σε ένα μέλλον βιώσιμο, χωρίς αποκλεισμούς και γεμάτο ευκαιρίες για όλες και για όλους. Σε αντίθεση με την προηγούμενη ενότητα, η οποία εστίαζε στον παθητικό ρόλο που έχει το σχολείο, διαμορφώνοντας υποκειμενικότητες ανθεκτικές και προσαρμοστικές στις κακουχίες, στην παρούσα ενότητα εντοπίζονται αποσπάσματα που τονίζουν τον ενεργό και καθοριστικό ρόλο της εκπαίδευσης. Η καταλυτικός ρόλος της εκπαίδευση στη διάπλαση του ανθρώπου, εντοπίζεται στην καλλιέργεια της αίσθησης του σκοπού και της δράσης στους μαθητές και στις μαθήτριες. Τέλος, οι μαθητές και οι μαθήτριες του μέλλοντος αναφέρεται ότι θα χρειαστεί να αναπτύξουν συνδυαστική και δημιουργική σκέψη, γεγονός που προϋποθέτει βέβαια ένα δεκτικό και ασφαλές περιβάλλον μάθησης χωρίς τον φόβο και το άγχος του λάθους. Ωστόσο, το αίσθημα της ασφάλειας και της σιγουριάς, ως προϋπόθεση για την ανακαλυπτική μάθηση, έρχεται σε σύγκρουση με το αίσθημα της ανεπάρκειας, το άγχος της αποτελεσματικότητας και την επισφάλεια για το μέλλον που συχνά βιώνουν οι νέοι και οι νέες.

«Σε μια ταχέως μεταβαλλόμενη παγκόσμια οικονομία, οι δεξιότητες πρόκειται να καθορίσουν σε μεγάλο βαθμό την ανταγωνιστικότητα και την ικανότητα καινοτομίας.»

(Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2016:2)

«Οι δεξιότητες αυτές πρέπει να ενισχύονται δια βίου και να δίνουν τη δυνατότητα στους πολίτες να εξελίσσονται σε μεταβαλλόμενους χώρους εργασίας και στην κοινωνία, καθώς και να ανταπεξέρχονται στην πολυπλοκότητα και την αβεβαιότητα του σύγχρονου κόσμου.»

(Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2016:6)

«Σήμερα περισσότερο από ποτέ έχει γίνει σαφές ότι η είσοδος του ατόμου στον κόσμο της εργασίας δεν είναι το αποτέλεσμα μιας στιγμιαίας απόφασης, αλλά μιας μακροχρόνιας εξελικτικής πορείας που πρέπει να χαρακτηρίζεται από την συστηματική προετοιμασία του ατόμου για να αντιμετωπίσει με επιτυχία τις προκλήσεις του κόσμου αυτού»

(Εγκύκλιος 31-01-2022 Αρ. Πρωτ. 9060/Δ2, σσ.:2)

Ο Giddens (όπ. αναφ. Fejes, 2009) υποστηρίζει ότι ο κόσμος δεν έχει γίνει πιο επικίνδυνος στην εποχή μας από όσο ήταν πριν, αλλά έχει πάρει νέες μορφές, αντίστοιχα το μέλλον είναι όσο απρόβλεπτο ήταν πάντοτε. Ο «μελλοντικός κίνδυνος» κατασκευάζεται με τέτοιο τρόπο ώστε να ωθεί τα άτομα να γίνουν πιο ενεργά, πιο αποτελεσματικά και υπεύθυνα υποκείμενα. Όπως αναφέρθηκε και στο αποσπάσματα που προηγήθηκαν, οι νέες και οι νέοι οφείλουν να αποφύγουν τους λανθασμένους χειρισμούς των περασμένων γενεών, χωρίς ωστόσο να ευθύνονται για το «αβέβαιο και ασταθές» μέλλον που καλούνται να αντιμετωπίσουν.

5.2 Ο ρόλος και η αξία των δεξιοτήτων

Η παρούσα θεματική κατηγορία, συγκεντρώνει και αναλύει το υλικό που αναφέρεται στον ρόλο των δεξιοτήτων και στην αξία που αυτές κατέχουν εφεξής, δεδομένου του οικονομικού, τεχνολογικού και κοινωνικού μετασχηματισμού που βρίσκεται σε εξέλιξη. Σύμφωνα με το πραγματολογικό υλικό, ο ρόλος της εκπαίδευσης είναι να εφαρμόσει ένα εξελιγμένο και προσαρμοσμένο στις ανάγκες της εποχής πρόγραμμα, στο επίκεντρο του οποίου τίθεται η καλλιέργεια των δεξιοτήτων. Στον διεθνή εκπαιδευτικό λόγο, οι δεξιότητες καθιερώνονται ως βασική -αν όχι η βασικότερη- παιδαγωγική έννοια, η οποία αποκτά όλο και περισσότερη αξίωση. Επηρεασμένος από τα διεθνή κείμενα, ο λόγος του ΥΠΠΑΙΘ και του ΙΕΠ, για την εισαγωγή των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων επικαλείται το αφήγημα της διπολικής αντιπαράθεσης μεταξύ συντηρητικής και σύγχρονης εκπαίδευσης.

5.2.1 Τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων ως τομή στην εκπαίδευση

Η εισαγωγή των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων στην υποχρεωτική εκπαίδευση, αποτελεί μια προσπάθεια εφαρμογής των συστάσεων του διεθνούς εκπαιδευτικού λόγου. Το ΙΕΠ και το ΥΠΠΑΙΘ, ως φορείς υλοποίησης αυτού του προγράμματος συμμερίζονται την ανάγκη για αναβάθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος και για επένδυση στο ανθρώπινο κεφάλαιο, επιδιώκουν την ενημέρωση και την ευαισθητοποίηση γύρω από την αξία των δεξιοτήτων. Παράλληλα, κείμενα όπως το «Νέο Θεματολόγιο Δεξιοτήτων» της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, φαίνεται ότι προωθούν ήδη από το 2016 την εισαγωγή νέων δεξιοτήτων στην εκπαίδευση και στην κατάρτιση, συμβάλλοντας σταδιακά στην εξοικείωση με τις μεταρρυθμίσεις και στην «ανάπτυξη μιας κοινής αντίληψης» γύρω από τις δεξιότητες.

«Για την αντιμετώπιση της έλλειψης δεξιοτήτων θα απαιτηθούν σημαντικές προσπάθειες πολιτικής και συστημικές μεταρρυθμίσεις στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης. Θα απαιτηθούν έξυπνες επενδύσεις σε ανθρώπινο κεφάλαιο, τόσο από δημόσιες όσο και από ιδιωτικές πηγές, σύμφωνα με το Σύμφωνο Σταθερότητας και Ανάπτυξης.»

(Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2016:3)

Όπως υποστηρίζεται στο παραπάνω απόσπασμα, η πολιτική οφείλει να αναπτύξει μια κοινή αντίληψη σχετικά με τη σημαντικότητα των δεξιοτήτων, προωθώντας την εισαγωγή σχετικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Προκειμένου να ενισχυθεί η οικονομική ανάπτυξη και η παραγωγικότητα, θα χρειαστούν «έξυπνες επενδύσεις» στο ανθρώπινο κεφάλαιο και η καλλιέργεια δεξιοτήτων θεωρείται ως τέτοια.

«Στόχος είναι η ανάπτυξη μιας κοινής αντίληψης για τις βασικές ικανότητες και η προώθηση της εισαγωγής τους στα προγράμματα εκπαίδευσης και κατάρτισης. Η αναθεώρηση θα παρέχει επίσης υποστήριξη για την καλύτερη ανάπτυξη και αξιολόγηση των δεξιοτήτων. Ιδιαίτερη προσοχή θα πρέπει να δοθεί στην

προώθηση του επιχειρηματικού πνεύματος και του πνεύματος καινοτομίας, ενθαρρύνοντας μεταξύ άλλων τις πρακτικές επιχειρηματικές εμπειρίες.»

(Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2016:7)

Σημειώνεται ακόμη, ότι προκειμένου να επιτευχθεί ένα είδος προώθησης και ευαισθητοποίησης σχετικά με τις δεξιότητες, απαιτείται η καλλιέργεια μιας κοινής συνείδησης γύρω από αυτές. Η ανάγκη για διαμόρφωσης μια κοινής αντίληψης αναδεικνύεται ως πρακτική σε περιπτώσεις όπου υπάρχει έδαφος για αντιπαράθεση, όπου τα συμφέροντα συγκρούονται και οι αντιφάσεις στέκονται εμπόδιο στις γραφειοκρατικές διαδικασίες και στις δράσεις των εμπλεκόμενων φορέων (Van de Kerkhof, 2006). Το κύρος του εκπαιδευτικού λόγου γύρω από τις δεξιότητες του 21^ο αιώνα, αφενός επηρεάζει τη συλλογική στάση του κοινωνικού συνόλου και αφετέρου λειτουργεί ως επικύρωση της εισαγωγής των «Εργαστηρίων Δεξιοτήτων». Στην περίπτωση της Ελλάδας, η ανάγκη της εκπαιδευτικής πολιτικής για διαμόρφωση μιας κοινής αντίληψης, εξυπηρετεί τον μετριασμό των αντιδράσεων από την εκπαιδευτική κοινότητα και την αποδοχή της μεταρρύθμισης συνολικά. Τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων προβάλλονται ως καινοτόμα και σύγχρονη εκπαιδευτική δράση, η οποία πρόκειται να αντισταθμίσει την ανελαστικότητα, τις μονομέρειες και τον πολυκερματισμό του παραδοσιακού σχολείου.

«Τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων αποτελούν καινοτόμο, δυναμική, διδακτική, εκπαιδευτική δράση, η οποία συνίσταται στην προσθήκη νέων Θεματικών Ενοτήτων, με εστίαση στις δεξιότητες, στο υποχρεωτικό ωρολόγιο πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου, του Δημοτικού και του Γυμνασίου, αξιοποιώντας σύγχρονες και καινοτόμες μεθόδους μάθησης. Βασική αρχή των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων είναι να συνδυάζουν το γνωστικό πεδίο των Προγραμμάτων Σπουδών με την ανάπτυξη βασικών ικανοτήτων των μαθητριών και των μαθητών με σκοπό τη διάπλασή τους σε ελεύθερους και υπεύθυνους πολίτες. Σκοπός των «Εργαστηρίων δεξιοτήτων» είναι η ενίσχυση της καλλιέργειας ήπιων δεξιοτήτων, δεξιοτήτων ζωής και δεξιοτήτων τεχνολογίας και επιστήμης στις μαθήτριες και στους μαθητές.»

(Υπουργική Απόφαση Αριθμ. 94236/ΓΔ4/2021 - ΦΕΚ 3567/Β/4-8-2021)

Τα Εργαστήρια Δεξιότητων προβάλλονται ως ξεχωριστή περιοχή μέσα στο αναλυτικό πρόγραμμα και ως εκ τούτου χρήζουν διαφορετικό τρόπο αξιολόγησης. Οι δεξιότητες δεν διαχέονται στο σύνολο των δραστηριοτήτων, αλλά αυτονομούνται από τα υπόλοιπα γνωστικά αντικείμενα και τους αποδίδεται ιδιαίτερη παιδαγωγική αξία.

«Λόγω του ιδιαίτερου χαρακτήρα τους, δεν αξιολογούνται με τον παραδοσιακό τρόπο, αλλά δίνεται έμφαση στην περιγραφική αξιολόγηση και τη σύνταξη φακέλου επιτευγμάτων (portfolio) από την μαθήτριά και τον μαθητή. Η διαδικασία αξιολόγησης των δεξιοτήτων λειτουργεί διαμορφωτικά και αναδεικνύει τις προτεραιότητες που θα πρέπει να τεθούν κατά το σχεδιασμό των Σχεδίων Δράσης της Σχολικής Μονάδας.»

(ό.π.)

Από τις σχετικές με τα Εργαστήρια Δεξιότητων υπουργικές αποφάσεις, συνάγεται ότι τα τελευταία αποτελούν μια απαραίτητη και ουσιαστική προσθήκη στο σχολικό αναλυτικό πρόγραμμα, η οποία σε συνδυασμό με τις υπόλοιπες τροποποιήσεις οι οποίες εισάγονται από το νέο νομοσχέδιο για την παιδεία, πρόκειται να οδηγήσουν το σχολείο σε μια νέα εποχή. Ο επίσημος λόγος του ΥΠΠΑΙΘ διατείνεται ότι πρόκειται για μια πρωτοπόρο και καινοτόμο δράση που αξιοποιεί σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας και εντάσσει θεματικές περιοχές απαραίτητες για το σύγχρονο σχολείο.

«Τα Εργαστήρια Δεξιότητων εμπλουτίζουν τη θεματολογία της «Ευέλικτης Ζώνης Διαθεματικών και Δημιουργικών Δραστηριοτήτων» με συγκεκριμένες θεματικές Ενότητες, απαραίτητες για την ανάπτυξη δεξιοτήτων, την απόκτηση ικανοτήτων και τη διαμόρφωση στάσεων, ενισχύοντας την ιδιότητα του ενεργού πολίτη, με στόχο να αντισταθμίσουν την ανελαστικότητα, τις μονομέρειες και τον πολυκερματισμό του παραδοσιακού σχολείου και να διαποτίσουν με τις αρχές τους και τις πρακτικές τους την καθημερινή διδακτική πράξη.»

(Υπουργική Απόφαση Αριθμ. 94236/ΓΔ4/2021 - ΦΕΚ 3567/Β/4-8-2021)

Ωστόσο, όπως αναφέρθηκε ήδη στο τρίτο κεφάλαιο της εργασίας, οι στόχοι, οι διδακτικοί μέθοδοι και σε έναν βαθμό το εκπαιδευτικό υλικό, ταυτίζονται με τους στόχους και το περιεχόμενο της «Ευέλικτης Ζώνης Διαθεματικών και Δημιουργικών Δραστηριοτήτων» που εισήχθη στο αναλυτικό πρόγραμμα το 2001. Οι νέες θεματικές

και τα προγράμματα που προστίθενται αφορούν κυρίως στη νεανική επιχειρηματικότητα, στη ρομποτική και στη σεξουαλική διαπαιδαγώγηση, τα οποία μέχρι πρότινος αποτελούσαν αντικείμενα διδασκαλίας της ΤΠΕ, της Οικιακής Οικονομίας, της Ευέλικτης Ζώνης, της Βιολογίας ή άλλων διδακτικών αντικειμένων, αλλά όχι με έναν συστηματικό, υποχρεωτικό και οργανωμένο τρόπο.

«Τα ήδη πολύ θετικά αποτελέσματα από την ενδιάμεση έκθεση της πιλοτικής εφαρμογής, σε επίπεδο μαθησιακών αποτελεσμάτων, γνώσεων, δεξιοτήτων, ικανοτήτων, δημιουργούν προσδοκίες για την ποιοτική αναβάθμιση της παρεχόμενης εκπαίδευσης από το Νηπιαγωγείο έως και το Γυμνάσιο. Ειδικά τα θέματα της νεανικής επιχειρηματικότητας, της καινοτομίας, της σταδιοδρομίας, των επαγγελματικών δεξιοτήτων αλλά και της προσωπικής ανάπτυξης τίθενται στο επίκεντρο σε όλες τις σχολικές μονάδες της επικράτειας. Η εμπλοκή των μαθητών/τριών με τα ζητήματα αυτά από τις πρώτες τάξεις ήδη του Δημοτικού Σχολείου αναμένεται να εισάγει τους μαθητές/τριες στις σχετικές έννοιες και να καλλιεργήσει τις σχετικές δεξιότητες.»

(Εγκύκλιος Αρ. Πρωτ. 9060/Δ2/31.01.22)

Σύμφωνα με το ανωτέρω παράθεμα, τα αποτελέσματα από την ενδιάμεση έκθεση της πιλοτικής δράσης των εργαστηρίων εκτιμώνται ως «πολύ θετικά», δίνοντας έτσι την αίσθηση ότι πρόκειται για ένα εγχείρημα χωρίς ελλείψεις, το οποίο υλοποιήθηκε χωρίς αντιδράσεις. Όπως αναλύθηκε και στην ενότητα 3.4 (σελ. 40-41) κατά την ενδιάμεση έκθεση της πολιτικής δράσης, οι εκπαιδευτικοί διατύπωσαν αμφιβολίες και ενστάσεις σχετικά με την ποιότητα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και τον όγκο του υλικού σε συνάρτηση με τον διδακτικό χρόνο. Ταυτόχρονα, η ανταπόκριση των εκπαιδευτικών και η συμμετοχή στις διαδικασίες πλησίασε το 60%, ποσοστό το οποίο δηλώνει ότι η εισαγωγή των εργαστηρίων χρειάζεται να διανύσει μια πορεία μέχρι να ενσωματωθεί πλήρως και να αποτελέσει μέρος του αναλυτικού προγράμματος στην πράξη. Στη διάρκεια του σχολικού έτους 2021-22, οι ενστάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την καταλληλότητα ορισμένων προγραμμάτων επιβεβαιώθηκαν, αφού το Διοικητικό Συμβούλιο του ΙΕΠ και το ΥΠΠΑΙΘ αποφάσισαν την ανάκληση της έγκρισης εκπαιδευτικού προγράμματος της σεξουαλικής διαπαιδαγώγησης, αφού κρίθηκε ως σεξιστικό, αντιεπιστημονικό, αναχρονιστικό και προσβλητικό για τα ανθρώπινα

δικαιώματα⁴. Επομένως, παρατηρείται χάσμα ανάμεσα στον τρόπο που τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων προβάλλονται ως διδακτική καινοτομία και στις πραγματικές δυσκολίες, αντιφάσεις και ελλείψεις που εντοπίζονται σε αυτά.

5.2.2 Οι ιδιότητες των δεξιοτήτων

Παρά τις διάφορες ομαδοποιήσεις των δεξιοτήτων, οι τελευταίες παραμένουν αρκετά απροσδιόριστες και συγκεχυμένες με αποτέλεσμα να στερούνται ενός συγκεκριμένου νοήματος. Συχνά η χρήση του όρου δεξιότητα αντικαθιστά τον όρο γνώση, με αποτέλεσμα να θεωρούνται εν τέλει όλα προσόντα της ίδιας τάξης. Αντίστοιχα, όλα τα επιθυμητά προσόντα στον τομέα της απασχόλησης, χαρακτηρίζονται ως «δεξιότητες». Ο τρόπος με τον οποίο οι δεξιότητες νοηματοδοτούνται από τον διεθνή εκπαιδευτικό λόγο επιχειρεί να ενισχύσει τη σημασία των δεξιοτήτων για την υποχρεωτική εκπαίδευση.

«Περισσότερο από το ήμισυ των 12 εκατομμυρίων μακροχρόνια ανέργων θεωρούνται άτομα με χαμηλό επίπεδο ειδίκευσης. Τα ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης πρέπει να φροντίζουν να εφοδιάζουν τους αποφοίτους με σχετικές και επίκαιρες δεξιότητες. [...] Για την αντιμετώπιση της έλλειψης δεξιοτήτων θα απαιτηθούν σημαντικές προσπάθειες πολιτικής και συστημικές μεταρρυθμίσεις στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης.»

(Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2016: 2-3)

«Σε επίπεδο ΕΕ, η εστίαση των πολιτικών στο μορφωτικό επίπεδο έχει αποφέρει σημαντικά αποτελέσματα. Το 2014, ολοκλήρωσαν σπουδές τριτοβάθμιας εκπαίδευσης περίπου 10 εκατομμύρια περισσότερα άτομα σε σχέση με το 2010 και ο αριθμός των νέων που εγκατέλειψαν το σχολείο μειώθηκε σε 4,5 εκατομμύρια, από 6 εκατομμύρια το 2010. Πρόκειται για σημαντική πρόοδο προς την επίτευξη των στόχων της στρατηγικής «Ευρώπη 2020». [...] Ολοένα και περισσότερο, ωστόσο, τα στοιχεία δείχνουν ότι από μόνες τους οι πολιτικές για την αύξηση του μορφωτικού επιπέδου δεν επαρκούν. Η ποιότητα και η συνάφεια της μάθησης βρίσκονται πλέον στο επίκεντρο. Η απόκτηση δεξιοτήτων

⁴ Ανάκληση έγκρισης εκπαιδευτικού υλικού. Ανακτήθηκε από : <https://www.ethnos.gr/Politics/article/193441/binteogiathgonimothtastagymnasiasaloskaisfodrhpolitikh antiparatheshtiapantahkerameos>

αποτελεί μια διά βίου διαδικασία, τόσο τυπική όσο και άτυπη, και ξεκινά πολύ νωρίς.»

(Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2016: 4-5)

Οι προσπάθειες της εκπαιδευτικής πολιτικής για αύξηση του μορφωτικού επιπέδου, παρά το γεγονός ότι πέτυχαν, δεν στάθηκαν αρκετές ώστε να αντισταθμίσουν τις μεγάλες ελλείψεις δεξιοτήτων στην αγορά. Υποστηρίζεται ακόμη, ότι «η ποιότητα και η συνάφεια» της μάθησης δεν καθορίζεται αποκλειστικά από τις παρεχόμενες γνώσεις στα διάφορα επιστημονικά πεδία, αλλά και από την πρόσβαση στην καλλιέργεια των δεξιοτήτων.

Παρατηρείται, ότι τα κείμενα χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής, αποδίδουν έμμεσα στην έννοια των δεξιοτήτων την ιδιότητα ότι οι τελευταίες διαχωρίζονται από την εξειδικευμένη επιστημονική γνώση (disciplinary knowledge) και ότι γνώσεις και δεξιότητες αποτελούν δύο διακριτά επίπεδα μάθησης. Στο παρακάτω απόσπασμα έπειτα από μια εκτενή αναφορά στην σημαντικότητα των δεξιοτήτων, ο ΟΟΣΑ φροντίζει να αναφέρει ότι ο αλφαριθμητισμός και ο αριθμητισμός παραμένουν ζωτικής σημασίας, διαχωρίζοντας για ακόμη μια φορά τις δεξιότητες από τα γνωστικά πεδία της γλώσσας και των μαθηματικών.

«Όλο και περισσότερο, οι άνθρωποι αποκτούν εκπαίδευση εκτός των ορίων του επίσημου εκπαιδευτικού συστήματος - στο διαδίκτυο, στην εργασία, μέσω της επαγγελματικής εκπαίδευσης, μέσω κοινωνικών δράσεων και του εθελοντισμού. Η μαθησιακή εμπειρία τέτοιου είδους συχνά δεν αναγνωρίζεται. [...] ο αλφαριθμητισμός και ο αριθμητισμός παραμένουν ζωτικής σημασίας. Στην εποχή του ψηφιακού μετασχηματισμού και με την έλευση των μεγάλων δεδομένων, ο ψηφιακός αλφαριθμητισμός και ο αλφαριθμητισμός των δεδομένων καθίστανται όλο και πιο ουσιώδεις, όπως και η σωματική υγεία και η ψυχική ευεξία. [...] Οι μαθητές που θα είναι έτοιμοι για το μέλλον θα χρειάζονται τόσο ευρείες όσο και εξειδικευμένες γνώσεις. Η εξειδικευμένη, επιστημονική γνώση θα εξακολουθήσει να είναι σημαντική, ως η πρώτη ύλη από την οποία αναπτύσσεται η νέα γνώση, μαζί με την ικανότητα να σκέφτονται πέρα από τα όρια των κλάδων και να «συνδέουν τις τελείες».»

(OECD, 2018:4-5)

Το παρακάτω απόσπασμα του ΟΟΣΑ, σε εφησυχαστικό τόνο διευκρινίζει ότι η επιστημονική γνώση εξακολουθεί να είναι κομβικής σημασίας, καθώς αποτελεί την «πρώτη ύλη» για περαιτέρω εξέλιξη. Η τελευταία δήλωση φαίνεται πως επιχειρεί να προλάβει πιθανές ανησυχίες για υποβάθμιση της επιστημονικής γνώσης από τον «στενό εμπειρισμό» της άμεσης πραγματικότητας, ο οποίος θα προκαλούσε αρνητικό αντίκτυπο στην εκπαίδευση (Bathmaker, 2011). Τέλος, το απόσπασμα τονίζει μια επιπλέον ιδιότητα των δεξιοτήτων, τη μεταβιβασιμότητα των δεξιοτήτων (transferability) σε διάφορους τομείς γνώσης.

«Η γνώση σχετικά με τους επιστημονικούς κλάδους, όπως το να ξέρουν πώς να σκέφτονται σαν μαθηματικοί, ιστορικοί ή επιστήμονες, θα είναι επίσης σημαντική, επιτρέποντας στους μαθητές να επεκτείνουν τις επιστημονικές τους γνώσεις. Η διαδικαστική [procedural] γνώση αποκτάται με την κατανόηση του τρόπου με τον οποίο γίνεται ή κατασκευάζεται κάτι - η σειρά των βημάτων ή των ενεργειών που γίνονται για την επίτευξη ενός στόχου. Ορισμένες διαδικαστικές γνώσεις είναι ειδικές για συγκεκριμένο τομέα, ενώ άλλες είναι μεταβιβάσιμες σε διάφορους τομείς. Συνήθως αναπτύσσεται μέσω της επίλυσης πρακτικών προβλημάτων, όπως μέσω της σχεδιαστικής σκέψης και της συστημικής σκέψης.»

(OECD, 2018: 5)

Με τον ίδιο τρόπο που το μέλλον της απασχόλησης απαιτεί ένα επιδέξιο ανθρώπινο δυναμικό και σε αυτή τη βάση αντιπαραβάλλεται με το παρελθόν, έτσι και η μάθηση προβάλλεται ως μια διαδικασία δύο επιπέδων, των γνώσεων από τη μια και των δεξιοτήτων από την άλλη. Από το πραγματολογικό υλικό που αναλύεται, συνάγεται ότι οι γνώσεις και οι δεξιότητες αποτελούν δύο εντελώς διακριτές διαδικασίες μάθησης, ενώ μάλιστα η καλλιέργειά τους ακολουθεί γραμμική πορεία, με τις γνώσεις να αποτελούν «την πρώτη ύλη» η οποία προηγείται των δεξιοτήτων. Αντίστοιχα, η συνδυαστική σκέψη και η υπέρβαση των «ορίων» των επιστημονικών τομέων, θεωρούνται δεξιότητες τις οποίες οι νέοι και οι νέες θα πρέπει να καλλιεργήσουν. Ο διαχωρισμός αυτός των δεξιοτήτων από την επιστημονική γνώση είναι αυθαίρετος, καθώς παραγνωρίζει τη φύση της μάθησης, όπου τα στάδια διαπλέκονται και αλληλεξαρτώνται · ειδάλλως η μάθηση δεν υφίσταται. Η καρτεσιανή αντίληψη γύρω

από την μάθηση, η οποία θέλει τις δεξιότητες να είναι το απαύγασμα της εκπαίδευσης και τις επιστημονικές γνώσεις να θεωρούνται συχνά ελλιπείς, αναποτελεσματικές και μη παραγωγικές, πέραν από το γεγονός ότι στενεύει την έννοια της επιστήμης, στερώντας της την εφαρμόσιμη πτυχή της, οδηγεί ταυτόχρονα και σε έναν στενό εμπειρισμό (Bathmaker, 2011:99) που πτωχοποιεί το ανθρώπινο πνεύμα.

5.3 Τα χαρακτηριστικά του κοινωνικού υποκειμένου τα οποία προβάλλει ο λόγος περί δεξιοτήτων

Μέσα από εκλεπτυσμένες πολιτικές τεχνικές, ο εκπαιδευτικός λόγος ορίζει τα χαρακτηριστικά του ιδανικού κοινωνικού υποκειμένου και ρυθμίζει τις δράσεις και τις συμπεριφορές των ατόμων. Παράγοντας υποκειμενικότητες με καθορισμένες δεξιότητες, αξίες και στάσεις, επιτυγχάνεται ο κοινωνικός έλεγχος ο οποίος ασκείται σχεδόν αδιόρατα. Ο λόγος της εκπαιδευτικής πολιτικής διαμορφώνει ένα ηθικό πλαίσιο που ορίζει τις δυνατότητες δράσης των υποκειμένων. Ταυτόχρονα, παρέχονται νέοι τρόποι περιγραφής των χαρακτηριστικών και της δράσης των υποκειμένων, εισάγοντας ένα νέο λεξιλόγιο ή ακόμη και νοηματοδοτώντας εκ νέου έννοιες και κοινωνικές ταυτότητες όπως ο μαθητής και η μαθήτρια, η εκπαίδευση, η εργασία, η πολιτειότητα και ο επαγγελματισμός (Ball, 2004). Η καθιέρωση των πρακτικών διακυβέρνησης της υποκειμενικότητας παρότι φαίνεται να θεμελιώνεται σε μια οικονομική προσέγγιση - όπως συνάγεται και από τις ορολογίες οι οποίες εμφανίζονται στα κείμενα- αξιοποιεί ωστόσο και παιδαγωγικές μορφές «υποκειμενοποίησης». Η παιδαγωγική και η οικονομία, στην πραγματικότητα δεν αποτελούν δύο θεμελιωδώς αντίθετες προσεγγίσεις, δεδομένου μάλιστα ότι καθιερώθηκαν την ίδια περίοδο, περίπου την εποχή που χρονολογείται και η διαμόρφωση μιας «τέχνης διακυβέρνησης», κατά τον 18^ο αιώνα. Όπως αναφέρει η Wrana (2009: 474), για τον Foucault μια από τις πρακτικές της εξουσίας, είναι και οι παιδαγωγική. Ο λόγος της εκπαιδευτικής πολιτικής παράγει γνώση η οποία επηρεάζει και διαμορφώνει τις κοινωνικές πρακτικές και επιφέρει πραγματικές συνέπειες στην «ηθικής της προσωπικότητας» (ethic of personhood) των υποκειμένων που εγκαλεί (Ball, 2009: 202 · Πεχτελίδης, 2015). Η παρούσα θεματική κατηγορία αναλύεται σε δύο επί μέρους υποκατηγορίες ή ιδιότητες όπως της ονομάζει

ο Τσιώλης, όπου η πρώτη υποκατηγορία συγκεντρώνει και αναλύει τις ευρύτερες δεξιότητες της κοινωνικής ζωής και τα χαρακτηριστικά τα οποία καλούνται να αναπτύξουν τα άτομα από την παιδική ηλικία, προκειμένου -όπως θα δούμε στη δεύτερη υποκατηγορία- να αποκτήσουν μελλοντικά, ως ενήλικες την ενεργό Πολιτειότητα.

5.3.1 Δεξιότητες της κοινωνικής ζωής

Η άνοδος του επιπέδου των γνωστικών δεξιοτήτων των παιδιών, όπως επισημαίνεται επανειλημμένα σε όλα τα σύγχρονα κείμενα εκπαιδευτικής πολιτικής, διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη βελτίωση των οικονομικών και κοινωνικών αποτελεσμάτων. Ωστόσο, επισημαίνεται ότι χωρίς τις κοινωνικές δεξιότητες η επίτευξη μακροπρόθεσμων στόχων δεν είναι εφικτή. Γενικότερα, η προσωπική και κοινωνική ευεξία (well-being), η ψυχική υγεία και η ανάπτυξη μιας ισχυρής προσωπικότητας, εισάγεται όλο πιο έντονα τα τελευταία χρόνια στον διάλογο, ενώ ο ίδιος ο ΟΟΣΑ διεξήγαγε διεθνούς κλίμακας έρευνα για τη διερεύνηση των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων των μαθητριών και των μαθητών, τα αποτελέσματα της οποίας δημοσιεύτηκαν μόλις το 2021⁵. Οι δεξιότητες ζωής εστιάζουν στη διαχείριση των σχέσεων του ατόμου με τους άλλους, αλλά πρωτίστως στη ρύθμιση της σχέσης του ατόμου με ίδιο του τον εαυτό και στην καλλιέργεια ενός συγκεκριμένου τύπου προσωπικότητα. Σε έναν μεταβαλλόμενο και ασταθή κόσμο οι μαθητές και οι μαθήτριες θα χρειαστεί να καλλιεργούν και να μιμούνται συγκεκριμένα πρότυπα ζωής. Το ιδανικό υποκείμενο θα πρέπει να εκπληρώνει με επιτυχία τον διπλό ρόλο του επιχειρηματία - επαγγελματία και του σύγχρονου πολίτη.

⁵ OECD: Survey on Social and Emotional Skills <https://www.oecd.org/education/cei/social-emotional-skills-study/>

<p>«Τα παιδιά που εισέρχονται στην εκπαίδευση το 2018 θα είναι νέοι ενήλικες το 2030. Τα σχολεία μπορούν να τα προετοιμάσουν για θέσεις εργασίας που δεν έχουν ακόμη δημιουργηθεί, για τεχνολογίες που δεν έχουν ακόμη εφευρεθεί, για την επίλυση προβλημάτων που δεν έχουν ακόμη προβλεφθεί. Θα είναι κοινή ευθύνη να αδράξουμε τις ευκαιρίες και να βρούμε λύσεις. Για να πλοηγηθούν μέσα σε αυτή την αβεβαιότητα, οι μαθητές θα πρέπει να αναπτύξουν περιέργεια, φαντασία, ανθεκτικότητα και αυτορρύθμιση- θα πρέπει να σέβονται και να εκτιμούν τις ιδέες, τις προοπτικές και τις αξίες των άλλων- και θα πρέπει να αντιμετωπίζουν την αποτυχία και την απόρριψη και να προχωρούν μπροστά στις αντιξοότητες.»</p> <p>(OECD ,2018:2)</p>	<p>«Τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων, εισάγουν καινοτομίες στο κοινωνικό πλαίσιο μάθησης και επιδιώκουν την καλλιέργεια της αυτό-ρύθμισης στη μάθηση, της συνεργασίας και της αυτοβελτίωσης [...] Δεξιότητες της κοινωνικής ζωής (Αυτομέριμνα, Κοινωνικές δεξιότητες, Ενσυναίσθηση και ευαισθησία, Πολιτειότητα, Προσαρμοστικότητα, Ανθεκτικότητα, Υπευθυνότητα) [...] Οι δεξιότητες αυτές πρέπει να ενισχύονται δια βίου και να δίνουν τη δυνατότητα στους πολίτες να εξελίσσονται σε μεταβαλλόμενους χώρους εργασίας και στην κοινωνία, καθώς και να ανταπεξέρχονται στην πολυπλοκότητα και την αβεβαιότητα του σύγχρονου κόσμου.</p> <p>(Υπουργική Απόφαση Αριθμ. 94236/ΓΔ4/2021 - ΦΕΚ 3567/Β/4-8-2021)</p>
---	--

Σύμφωνα με τον ΟΟΣΑ, οι μαθητές και οι μαθήτριες του σήμερα θα αποτελέσουν τους ενήλικες του 2030. Ωστόσο, για να πλοηγηθούν μέσα στην αβεβαιότητα του μέλλοντος θα χρειαστεί να αναπτύξουν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά. Μεταξύ άλλων τα σημαντικότερα είναι η ανθεκτικότητα, η αυτορρύθμιση, η επίλυση προβλημάτων, η προσαρμοστικότητα και η ανθεκτικότητα. Το απόσπασμα της σχετικής με τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων υπουργικής απόφασης, αναπαράγοντας τη ρητορική του ΟΟΣΑ, προσθέτει ότι οι κοινωνικές δεξιότητες θα πρέπει να ενισχύονται διά βίου επιτρέποντας στους πολίτες να εξελίσσονται στους μεταβαλλόμενους χώρους εργασίας και στην πολυπλοκότητα του σύγχρονου κόσμου.

Γνωρίσματα όπως η αυτοπειθαρχία, η αυτορρύθμιση, η ευθύνη του εαυτού, η αυτομέριμνα και η αποτελεσματικότητα (self-efficacy) συνθέτουν την «ηθική της

προσωπικότητας», διότι αφενός αποτελούν προϋπόθεση για τη συνεργασία και τη συνάντηση με το υπόλοιπο κοινωνικό σύνολο και αφετέρου θέτουν το άτομο σε διαρκή επαγρύπνηση και έλεγχο προς τον ίδιο του τον εαυτό, καθιστώντας έτσι τους εξωτερικούς μηχανισμούς πειθάρχησης λιγότερο ορατούς και χρήσιμους. Η «επιτελεστική παιδαγωγική» όπως την έχει χαρακτηρίσει η Locke (2015), προσανατολίζει τη μαθησιακή διαδικασία στην επίδοση και στην ευθύνη του εαυτού για την επιτυχία ή την αποτυχία, αγνοώντας τις διαφορετικές κοινωνικοοικονομικές αφετηρίες των παιδιών, αποσιωπώντας και αναπαράγοντας έτσι κατάφορες ανισότητες.

Στο παρακάτω απόσπασμα από το Νέο Θεματολόγιο Δεξιοτήτων, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή έρχεται να προσθέσει ένα επιπλέον χαρακτηριστικό το οποίο θα πρέπει οι νέοι και οι νέες να εντάξουν στο προφίλ τους. Η διεπιστημονική και συνδυαστική σκέψη καθώς και η δυνατότητα εργασίας σε διάφορα πεδία, αποτελούν δυσεύρετες δεξιότητες και ως εκ τούτου χαίρουν ιδιαίτερης εκτίμησης από τους εργοδότες. Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή παροτρύνει τους νέους και τις νέες να σχεδιάζουν τα προφίλ τους με βάση τις ανάγκες των εργοδοτών. Εν προκειμένω, εκτός από την εξειδίκευση σε ένα τομέα, απαιτείται και ο συνδυασμός εργασιών σε διάφορους τομείς.

«Διεπιστημονικά προφίλ -άνθρωποι με τη δυνατότητα να συνδυάζουν εργασία σε διάφορα πεδία- χαίρουν ολοένα και περισσότερο της εκτίμησης των εργοδοτών, ωστόσο δεν υπάρχουν πολλοί στην αγορά εργασίας.»

(Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2016: 5)

Σύμφωνα με τα ακόλουθα αποσπάσματα, ιδιαίτερη έμφαση θα πρέπει να δίνεται όχι απλώς στην «απόκτηση δεξιοτήτων» αλλά και «πρώιμη απόκτηση αυτών». Τόσο η Ευρωπαϊκής Επιτροπής όσο και ο ΟΟΣΑ, αξιοποιώντας κοινά μοτίβα στον λόγο τους υποστηρίζουν ότι τόσο η παιδική, όσο και η εφηβική ηλικία θα πρέπει να αξιοποιούνται στο έπακρο. Σύμφωνα με την Ευρωπαϊκή Επιτροπή, η προσχολική ηλικία αποτελεί τη στιγμή όπου τίθενται τα θεμέλια των μελλοντικών ικανοτήτων, ενώ σύμφωνα με τον ΟΟΣΑ, η εφηβική ηλικία θα πρέπει να θεωρηθεί ως ευκαιρία ανάπτυξης του

αισθήματος ευθύνης, παρά ως περίοδος ευαλωτότητας. Η ανάπτυξη υψηλότερων και περισσότερων δεξιοτήτων επισημαίνεται ότι αποτελεί μια διαδικασία η οποία θα πρέπει να συνεχίζεται διά βίου, με ατομική πρωτοβουλία και εκτός τυπικής εκπαίδευσης.

<p>«Η πρώιμη απόκτηση αυτών των δεξιοτήτων αποτελεί το θεμέλιο για την ανάπτυξη υψηλότερων, περισσότερο πολύπλοκων δεξιοτήτων που απαιτούνται για την προώθηση της δημιουργικότητας και της καινοτομίας. Οι δεξιότητες αυτές πρέπει να ενισχύονται διά βίου και να δίνουν τη δυνατότητα στους ανθρώπους να εξελίσσονται σε ταχέως εξελισσόμενους χώρους εργασίας και στην κοινωνία, καθώς και να ανταπεξέρχονται στην πολυπλοκότητα και την αβεβαιότητα. [...] Η απόκτηση δεξιοτήτων αποτελεί μια διά βίου διαδικασία, τόσο τυπική όσο και άτυπη, και ξεκινά πολύ νωρίς. Τα θετικά μακροπρόθεσμα αποτελέσματα της ποιοτικής προσχολικής εκπαίδευσης είναι σημαντικά και καλά τεκμηριωμένα, και θέτουν τα θεμέλια για μελλοντικές ικανότητες και κίνητρα για μάθηση»</p> <p>(Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2016:6)</p>	<p>«Οι εξελίξεις στην αναπτυξιακή νευροεπιστήμη δείχνουν ότι μια δεύτερη έκρηξη πλαστικότητας του εγκεφάλου λαμβάνει χώρα κατά την εφηβεία και ότι οι περιοχές και τα συστήματα του εγκεφάλου που είναι ιδιαίτερα πλαστικά είναι εκείνα που εμπλέκονται στην ανάπτυξη της αυτορρύθμισης. Η εφηβεία μπορεί πλέον να θεωρηθεί ως μια περίοδος όχι μόνο ευαλωτότητας αλλά και ευκαιρίας για την ανάπτυξη του αισθήματος της ευθύνης. [...] Οι μαθητές που είναι έτοιμοι για το μέλλον πρέπει να εξασκούν την ατομική πρωτοβουλία [agency], τόσο στην εκπαίδευσή τους όσο και σε όλη τους τη ζωή. Η ατομική πρωτοβουλία και δράση προϋποθέτει την αίσθηση ευθύνης για τη συμμετοχή στον κόσμο και επομένως για την επιρροή των ανθρώπων, των γεγονότων και των συνθηκών προς το καλύτερο.»</p> <p>(OECD, 2018:6)</p>
---	--

Στο παρακάτω απόσπασμα από την εγκύκλιο σχετικά με τις οδηγίες υλοποίησης του επαγγελματικού προσανατολισμού στα πλαίσια των εργαστηρίων, αναδεικνύεται η επιρροή του λόγου των διεθνών οργανισμών. Αναφέρεται ότι η είσοδος του ατόμου στον κόσμο της εργασίας είναι αποτέλεσμα μιας μακροχρόνιας πορείας, η οποία απαιτεί συστηματική προετοιμασία. Σκοπός των εκπαιδευτικών προγραμμάτων της 4^η ενότητας των εργαστηρίων είναι να βοηθήσει τους νέους και τις νέες να λάβουν

κρίσιμες αποφάσεις για το μέλλον τους και να ενταχθούν ομαλά στην κοινωνία και στον κόσμο της εργασίας.

«Σήμερα περισσότερο από ποτέ έχει γίνει σαφές ότι η είσοδος του ατόμου στον κόσμο της εργασίας δεν είναι το αποτέλεσμα μιας στιγμιαίας απόφασης, αλλά μιας μακροχρόνιας εξελικτικής πορείας που πρέπει να χαρακτηρίζεται από την συστηματική προετοιμασία του ατόμου για να αντιμετωπίσει με επιτυχία τις προκλήσεις του κόσμου αυτού [...] «Ειδικότερα ως προς το πεδίο του επαγγελματικού προσανατολισμού, στο πλαίσιο του 4ου Κύκλου Δημιουργώ και Καινοτομώ, εντάχθηκε ο υποάξονας «Επιχειρηματικότητα-Αγωγή Σταδιοδρομίας-Γνωριμία με επαγγέλματα». Στο πλαίσιο αυτό στα 218 σχολεία τα οποία εντάχθηκαν στην πιλοτική δράση, ήδη από την Β' Δημοτικού εντάχθηκε με τις κατάλληλες προσαρμογές ο θεσμός του επαγγελματικού προσανατολισμού. Οι μαθητές και οι μαθήτριες ήρθαν σε επαφή από πολύ μικρή ηλικία με έννοιες όπως: δημιουργική διαδικασία, δημιουργική σκέψη, οργανωτική ικανότητα και προγραμματισμός, εικονική επιχείρηση, νεανική επιχειρηματικότητα, επαγγέλματα του μέλλοντος, οικονομικός γραμματισμός, οικονομία και ηθική, φορολογική συνείδηση, κοινωνική ευθύνη, ψηφιακά περιβάλλοντα/ανοιχτά ψηφιακά περιβάλλοντα, ψηφιακές δεξιότητες, καινοτομία, νέες επαγγελματικές δεξιότητες και προσωπικότητα και επαγγελματική ταυτότητα [...] Πρόκειται για μια δυναμική διαδικασία διασυνδεδεμένων δράσεων οι οποίες έχουν ως τελικό σκοπό να βοηθήσουν κάθε νέο και νέα να λάβουν κρίσιμες αποφάσεις αξιοποιώντας πλήρως το δυναμικό τους, ώστε να ενταχθούν ομαλά στον κόσμο της εργασίας και ευρύτερα στην κοινωνία.»

(Εγκύκλιος 31-01-2022 Αρ. Πρωτ. 9060/Δ2. σσ.: 2,4,6)

Τα χαρακτηριστικά του κοινωνικού υποκειμένου τα οποία προβάλλει ο λόγος περί δεξιοτήτων, συνοψίζονται στην ικανότητα της προσαρμογής στις μεταβαλλόμενες συνθήκες, στη διαρκή αυτοβελτίωση και προώθηση του εαυτού, στην ατομική πρωτοβουλία για δράση και στο αίσθημα της ατομικής ευθύνης. Η ανάλυση των δεδομένων καταδεικνύει ακόμη, δύο κεντρικές έννοιες οι οποίες διατρέχουν νοηματικά την παρούσα θεματική κατηγορία, αλλά και γενικότερα το υλικό της έρευνας στο σύνολό του. Η πρώτη είναι η έννοια του χρόνου, πιο συγκεκριμένα το μέλλον και η σχέση του με το παρόν των υποκειμένων, ενώ η δεύτερη έννοια αφορά στον «ατομικό

εαυτό». Τα κείμενα που αναλύονται είναι μεταρρυθμιστικά, δηλαδή προωθούν αλλαγές στην εκπαίδευση, αλλά και ευρύτερα στην κοινωνία. Επομένως ο λόγος τους δεν θα μπορούσε παρά να αναφέρεται στο μέλλον. Ωστόσο, πέρα από το γεγονός ότι οι αναφορές στο μέλλον είναι απαισιόδοξες και προκαλούν άγχος και ανησυχία, μπορεί να υποστηριχθεί περαιτέρω ότι από αυτήν τη μελλοντική προοπτική της αναβάθμισης της εκπαίδευσης, απουσιάζει η παιδαγωγική διάσταση στην στοχοθεσία. Η έμφαση στο ικανό, υπεύθυνο, αυτόνομο και αναστοχαστικό παιδί, ανοίγει νέες προοπτικές και δυνατότητες για την παιδική ηλικία, ταυτόχρονα όμως χαλαρώνει τα όρια μεταξύ παιδικής και ενήλικης ζωής. Οι νέες απαιτήσεις, οι δεξιότητες και οι ευθύνες οι οποίες συνοδεύουν την παιδική ηλικία, συνδέονται με νέες μορφές ελέγχου. Η αντιφατική σύνδεση μεταξύ ελευθερίας και ελέγχου δημιουργεί τη δυναμική και το περιεχόμενο της νέας μορφής διακυβέρνησης της υποκειμενικότητας.

5.3.2 Η ενεργός πολιτειότητα

Η ιδιότητα του ατόμου ως ενεργό, συνεπές και υπεύθυνο στα πλαίσια μιας διευρυμένης -καθότι παγκοσμιοποιημένης- κοινωνίας επαναδομεί και νοηματοδοτεί εκ νέου την ουσία της πολιτειακής του ταυτότητας. Ο χώρο και ο χρόνος όπου οι άνθρωποι δραστηριοποιούνται οικονομικά, κοινωνικά, πολιτικά ή επαγγελματικά, επαναπροσδιορίζεται μέσα από τη χρήση του διαδικτύου. Η σύγχρονη εκδοχή της πολιτειότητας, διαστέλλεται και διευρύνεται καθώς ενσωματώνει νέους όρους οι οποίοι περιγράφουν την πολιτεία, τον πολίτη και τις μορφές διακυβέρνησης. Η πολιτική αγωγή στοχεύει ακριβώς στην καλλιέργεια των κοινωνικών δεξιοτήτων, οι οποίες υπό το φως της διά βίου μάθησης θα συνδράμουν στο σχηματισμό του ιδανικού υποκειμένου: επαγγελματία και ενεργού πολίτη.

«Βασική αρχή των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων είναι να συνδυάζουν το γνωστικό πεδίο των Προγραμμάτων Σπουδών με την ανάπτυξη βασικών ικανοτήτων των μαθητριών και των μαθητών με σκοπό «τη διάπλασή τους σε ελεύθερους και υπεύθυνους πολίτες» και την ενίσχυση των δεξιοτήτων μάθησης του 21ου αι., των δεξιοτήτων ζωής, διαμεσολάβησης, υπευθυνότητας και ενσυναίσθησης, των δεξιοτήτων στρατηγικής σκέψης, επίλυσης προβλημάτων και αναστοχασμού

καθώς και των δεξιοτήτων ψηφιακής μάθησης, τεχνολογίας, της μηχανικής και της επιστήμης. Οι δεξιότητες αυτές πρέπει να ενισχύονται διά βίου και να δίνουν τη δυνατότητα στους πολίτες να εξελίσσονται σε μεταβαλλόμενους χώρους εργασίας και στην κοινωνία, καθώς και να ανταπεξέρχονται στην πολυπλοκότητα και την αβεβαιότητα του σύγχρονου κόσμου.»

(Υπουργική Απόφαση Αριθμ. 114660/ΓΔ4 - ΦΕΚ 4676/11-10-2021.)

«Οι Θεματικές Ενότητες προκύπτουν από τους Παγκόσμιους Δείκτες Αειφόρου Ανάπτυξης (περιβάλλον, ευ ζην, ασφάλεια, κοινωνία των πολιτών, σύγχρονη τεχνολογία και επιχειρηματικότητα) και αφορούν στη θεματολογία που ακολουθεί, η οποία διαμορφώθηκε στην τελική της μορφή από την πιλοτική εφαρμογή των «Εργαστηρίων Δεξιοτήτων» κατά το σχολικό έτος 2020-2021»

(Υπουργική Απόφαση Αριθμ. 94236/ΓΔ4/2021 - ΦΕΚ 3567/Β/4-8-2021)

Πιο συγκεκριμένα, η 3^η κατά σειρά ενότητα των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων, με τίτλο «Ενδιαφέρομαι και Ενεργώ» στοχεύει στην ενίσχυση της ιδιότητας του πολίτη και πραγματεύεται έννοιες και ζητήματα όπως η κοινωνική ευθύνη και συναίσθηση, η συνεργασία και η προσφορά, τα ανθρώπινα δικαιώματα, η φιλανθρωπία, ο εθελοντισμός, ο αλληλοσεβασμός και η διαφορετικότητα. Η πλατφόρμα των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων διαθέτει επίσης ειδική καρτέλα με τον τίτλο «Σημαντικοί σύνδεσμοι» όπου συγκαταλέγεται αυτούσια η ιστοσελίδα με το υλικό της δράσης *Living Democracy* του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου.

«Η ανάληψη δράσης σε επίπεδο ΕΕ και μόνο δεν θα είναι αρκετή. Η επιτυχία εξαρτάται από τη δέσμευση και την εμπειρογνωμοσύνη πολλών παραγόντων: των εθνικών κυβερνήσεων, των περιφερειών, των τοπικών αρχών, των επιχειρήσεων και των εργοδοτών, των εργαζομένων και της κοινωνίας των πολιτών, και των ίδιων των ανθρώπων, οι οποίοι θα πρέπει να εκμεταλλεύονται ευκαιρίες για να αξιοποιήσουν στο έπακρο τα ταλέντα τους. Ειδικότερα, οι κοινωνικοί εταίροι θα διαδραματίσουν σημαντικό ρόλο στη διασφάλιση της ανάπτυξης και επιτυχούς εφαρμογής του θεματολογίου και την συμπόρευσή του με τις ταχέως μεταβαλλόμενες ανάγκες της αγοράς εργασίας και της κοινωνίας.»

(Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2016:4)

Όπως επισημαίνεται, το άτομο κατέχει μερίδιο ευθύνης στην ανάληψη δράσης και οφείλει να εφαρμόσει με επιτυχία τους πολλαπλούς και απαιτητικούς ρόλους, ώστε να επιτύχει και να προοδεύσει ακόμη και σε ένα μεταβαλλόμενο περιβάλλον. Το άτομο οφείλει να είναι σε θέση να αυτοπροωθείται και να αξιοποιεί στο έπακρο όλα τα ταλέντα του. Αναμένεται επομένως τα άτομα να είναι σε θέση να δημιουργούν τα δικά τους προφίλ εξελίσσοντας τις γνώσης και τις δεξιότητες, σε απασχόληση. Η διαδικασία κεφαλαιοποίηση, όχι μόνο των δεξιοτήτων και των ταλέντων, αλλά και της ίδιας της υποκειμενικότητας, χαρακτηρίζεται από την Wrana (2009:482) ως «αυτό-κεφαλαιοποίηση».

«Η εκπαίδευση πρέπει να στοχεύει σε κάτι περισσότερο από το να προετοιμάζει τους νέους για τον κόσμο της εργασίας- πρέπει να εφοδιάζει τους μαθητές με τις δεξιότητες που χρειάζονται για να γίνουν ενεργοί, υπεύθυνοι και αφοσιωμένοι πολίτες.»

(OECD, 2018:4)

Σύμφωνα με τον ΟΟΣΑ, στόχος της εκπαίδευσης δεν πρέπει να είναι μόνο η προετοιμασία των παιδιών για τον κόσμο της εργασίας. Ταυτόχρονα η εκπαίδευση οφείλει να προετοιμάζει τους νέους και για τον μελλοντικό τους ρόλο τους ως πολίτες, καλλιεργώντας τους δεξιότητες που θα τους επιτρέψουν «να γίνουν ενεργοί, υπεύθυνοι και αφοσιωμένοι πολίτες». Επισημαίνεται μάλιστα και στον πρόλογο του ίδιου κειμένου, ότι τα άτομα που εισέρχονται στην εκπαίδευση το 2018, θα είναι οι ενήλικες του 2030. Η αντίληψη του ΟΟΣΑ γύρω από τους σκοπούς και τους στόχους της εκπαίδευσης είχε ξεκάθαρα χαρακτήρα επένδυσης για το μέλλον, ενώ συμπεραίνεται ότι η εκπαίδευση δεν έχει να παράσχει τίποτα στο παιδικό παρόν. Η παιδική ηλικία συχνά γίνεται αντιληπτή μονάχα ως περίοδος εκγύμνασης και εκμάθησης και το ίδιο το παιδί, ως εν δυνάμει ενήλικας, πολίτης και εργαζόμενος.

Το αίτημα της συμπερίληψης των παιδιών στην πολιτειότητα αποτελεί στη πραγματικότητα μια ανάγκη για αναγνώριση των παιδιών ως ενεργά και σημαντικά μέλη της κοινωνίας, με τα δικά τους δικαιώματα και αντίστοιχες υποχρεώσεις. Η ιδιαίτερη φύση της παιδικής πολιτειότητας μας παρακινεί να αναστοχαστούμε και να

αναλύσουμε τα δομικά στοιχεία της ιδιότητας του πολίτη και τα κριτήρια συμμετοχής σε αυτήν. Στην πραγματικότητα, ένα μεγάλο μέρος της βιβλιογραφίας σχετικά με την παιδική πολιτειότητα, δεν υποστηρίζει την επέκταση των «ενήλικων» δικαιωμάτων και υποχρεώσεων στα παιδιά, αλλά καλεί τους ενήλικες να μετασχηματίσουν τις σχέσεις τους με τα παιδιά και να δημιουργήσουν οι ίδιοι το έδαφος προκειμένου να διευκολύνουν τη συμμετοχή, το αίσθημα του ανήκειν, την ισότητα και τη δυνατότητα της επιλογής και της έκφρασης στα παιδιά (Lister, 2007).

Τέλος, παρά το γεγονός ότι στα παραπάνω αποσπάσματα, δεν συναντάται ο όρος «ψηφιακή ιθαγένεια» (digital citizenship), το περιεχόμενο των εκπαιδευτικών προγραμμάτων των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων, αλλά και φορείς όπως το Συμβούλιο της Ευρώπης, έχουν αναφερθεί εκτενώς στον ρόλο της εκπαίδευσης σε σχέση με την ψηφιακή ιθαγένεια ή ψηφιακή ιδιότητα του πολίτη. Σύμφωνα με το Συμβούλιο της Ευρώπης (2019) σκοπός της εκπαίδευσης είναι να παράσχει στους μαθητές/μαθήτριες την κατάλληλη καθοδήγηση, ούτως ώστε να αξιοποιούν τα εργαλεία εκείνα που θα τους βοηθήσουν να καταστήσουν τον ψηφιακό κόσμο ανοιχτό, δημιουργικό και με σεβασμό στα ανθρώπινα δικαιώματα. Ο κόσμος του διαδικτύου είναι εξίσου πραγματικός και γι' αυτόν τον λόγο θα πρέπει τα άτομα να είναι το ίδιο δίκαια, αφοσιωμένα, ευέλικτα και υπεύθυνα όσο και στον φυσικό κόσμο.

5.4 STEM, επιχειρηματική εκπαίδευση και συμβουλευτική σταδιοδρομίας

Παρά το γεγονός ότι οι δεξιότητες είναι μια έννοια «χαλαρά» προσδιορισμένη και χωρίς ένα συγκεκριμένο νόημα, μπορούμε να αναγνωρίσουμε ότι από το σύνολο των δεξιοτήτων για τον 21^ο αιώνα, προτεραιότητα δίνεται στην καλλιέργεια των ψηφιακών και των επιχειρηματικών δεξιοτήτων. Η έμφαση στις ψηφιακές και στις επιχειρηματικές δεξιότητες δεν είναι αδικαιολόγητη. Αφενός οι δύο αυτοί τομείς δεξιοτήτων αποτελούν πρόσφατες θεματικές και επομένως υπάρχει η ανάγκη να εξερευνηθούν και να μελετηθούν, τόσο από εκπαιδευτικούς, όσο και από μαθητές / μαθήτριες. Αφετέρου, οι υπεύθυνοι χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής υπερθεματίζουν πάνω στην αξία των εν λόγω δεξιοτήτων διότι η τεχνολογική εξέλιξη και η επιχειρηματική δραστηριότητα

αποτελούν τη ραχοκοκαλιά του σύγχρονου κόσμου, σταθμίζοντας και μετασχηματίζοντας τις οικονομικές, κοινωνικές και πολιτικές συνθήκες. Δεν είναι τυχαίο ότι ο σχεδιασμός και η δομή των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων, είναι τέτοιος ώστε στην τέταρτη θεματική κατηγορία, όχι μόνο συγκεντρώνονται οι δύο κατηγορίες των ψηφιακών και επιχειρηματικών δεξιοτήτων, αλλά ενσωματώνεται και ο επαγγελματικός προσανατολισμός. Η ενσωμάτωση της συμβουλευτικής σταδιοδρομίας στην τέταρτη ενότητα των εργαστηρίων, με τίτλο «Δημιουργώ και Καινοτομώ – Δημιουργικής Σκέψη και Πρωτοβουλία», αντανακλά τη μεταβαλλόμενη φύση της απασχόλησης και υπογραμμίζει την ανάγκη για ενδυνάμωση και προβολή της σύνδεσης συγκεκριμένων επιστημονικών κλάδων με την οικονομία.

«Ο ψηφιακός μετασχηματισμός της οικονομίας αναδιαμορφώνει τον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι εργάζονται και ασκούν επιχειρηματική δραστηριότητα. Οι νέοι τρόποι εργασίας επηρεάζουν τα είδη των απαιτούμενων δεξιοτήτων, συμπεριλαμβανομένης της καινοτομίας και της επιχειρηματικότητας. Πολλοί τομείς υφίστανται ταχείες τεχνολογικές αλλαγές και οι ψηφιακές δεξιότητες είναι απαραίτητες για όλες τις θέσεις εργασίας, από τις απλούστερες στις πιο σύνθετες. [...] Περισσότερο από το ήμισυ των 12 εκατομμυρίων μακροχρόνια ανέργων θεωρούνται άτομα με χαμηλό επίπεδο ειδίκευσης. Τα ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης πρέπει να φροντίζουν να εφοδιάζουν τους αποφοίτους με σχετικές και επίκαιρες δεξιότητες»

(Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2016:2)

«Η καινοτομία μπορεί να προσφέρει ζωτικές λύσεις, με προσιτό κόστος, σε οικονομικά, κοινωνικά και πολιτιστικά διλήμματα. Οι καινοτόμες οικονομίες είναι πιο παραγωγικές, πιο ανθεκτικές, πιο προσαρμοστικές και πιο ικανές να υποστηρίξουν υψηλότερο βιοτικό επίπεδο.»

(OECD,2018:5)

«Γ) Δεξιότητες της τεχνολογίας, της μηχανικής και της επιστήμης Γ1. Δεξιότητες της τεχνολογίας (Δεξιότητες δημιουργίας και διαμοιρασμού ψηφιακών δημιουργημάτων, Δεξιότητες ανάλυσης και παραγωγής περιεχομένου σε έντυπα και ηλεκτρονικά μέσα, Δεξιότητες διεπιστημονικής και διαθεματικής χρήσης των νέων τεχνολογιών) Γ2. Δεξιότητες διαχείρισης των Μέσων (Πληροφορικός γραμματισμός, Ψηφιακός γραμματισμός, Τεχνολογικός γραμματισμός,

Γραμματισμός στα μέσα, Ασφάλεια στο διαδίκτυο) Γ3. Ρομποτική (Δεξιότητες μοντελισμού και προσομοίωσης, Επιστημονική/ υπολογιστική σκέψη»

(Υπουργική Απόφαση Αριθμ. 94236/ΓΔ4/2021 - ΦΕΚ 3567/Β/4-8-2021)

Τα εκπαιδευτικά προγράμματα STEM (Science, Technology, Engineering & Mathematics) αποτελούν τον τομέα της εκπαίδευση που συγκεντρώνει ολοένα και μεγαλύτερη χρηματοδότηση, ενώ παράλληλα συνδέεται με την επιχειρηματική εκπαίδευση. Ο σκοπός των εκπαιδευτικών προγραμμάτων STEM ήταν αρχικά να προετοιμάσουν τους μαθητές και τις μαθήτριες για την εισαγωγή τους στις ανώτερες βαθμίδες της εκπαίδευσης, με στόχο την αύξηση της προσφοράς εξειδικευμένων εργαζομένων υψηλής τεχνολογίας (Roos, 2015· Reiter, 2017). Τα τελευταία χρόνια ωστόσο τα εκπαιδευτικά προγράμματα STEM γίνονται όλο και πιο δημοφιλή και εντατικοποιούνται από τη νηπιακή κιόλας εκπαίδευση.

«Η ρομποτοποίηση και η τεχνητή νοημοσύνη αντικαθιστούν τις συνήθεις θέσεις εργασίας, όχι μόνο στον χώρο του εργοστασίου, αλλά στο γραφείο. Η πρόσβαση σε υπηρεσίες, συμπεριλαμβανομένων των ηλεκτρονικών υπηρεσιών, αλλάζει και προϋποθέτει την κατοχή ψηφιακών δεξιοτήτων επαρκούς επιπέδου τόσο από τους χρήστες, όσο και από τους παρόχους υπηρεσιών και τις δημόσιες διοικήσεις. Η ηλεκτρονική υγεία, για παράδειγμα, αλλάζει τον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι αποκτούν πρόσβαση και λαμβάνουν υγειονομική περίθαλψη. Η ζήτηση για επαγγελματίες του τομέα της ψηφιακής τεχνολογίας έχει αυξηθεί κατά 4% ετησίως κατά την τελευταία δεκαετία. Ωστόσο στην Ευρώπη υπάρχει έλλειψη ψηφιακών δεξιοτήτων σε όλα τα επίπεδα. Επιπλέον, σχεδόν το ήμισυ του πληθυσμού της ΕΕ δεν διαθέτει βασικές ψηφιακές δεξιότητες, ενώ ποσοστό περίπου 20% δεν διαθέτει καμία.»

(Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2016:8)

Οι σημαντικές ψηφιακές και τεχνολογικές καινοτομίες της εποχής μας συνδέονται όλο και πιο έντονα με την επιχειρηματική εκπαίδευση (entrepreneurship education), η οποία μπορεί να οριστεί ως η παιδαγωγική διαδικασία που υποστηρίζει και ενθαρρύνει επιχειρηματικές συμπεριφορές, προοπτικές και δραστηριότητες (Fayolle et al., 2006). Η αναγκαιότητα της εισαγωγής της επιχειρηματικότητας στην εκπαίδευση είχε ήδη τονιστεί από το 2003, στην Πράσινη Βίβλο της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για την

Επιχειρηματικότητα στην Ευρώπη. Η έννοια της νεανικής επιχειρηματικότητας και του επιχειρηματικού πνεύματος είναι στενά συνδεδεμένες με δεξιότητες όπως είναι η καινοτόμος σκέψη, η ανάληψη πρωτοβουλίας, η επίλυση προβλημάτων και η δημιουργικότητα.

«Η καινοτομία μπορεί να προσφέρει ζωτικές λύσεις, με προσιτό κόστος, σε οικονομικά, κοινωνικά και πολιτιστικά διλήμματα. Οι καινοτόμες οικονομίες είναι πιο παραγωγικές, πιο ανθεκτικές, πιο προσαρμοστικές και πιο ικανές να υποστηρίξουν υψηλότερο βιοτικό επίπεδο.»

(OECD,2018:5)

Η έμφαση στην καλλιέργεια του επιχειρηματικού εαυτού, πέρα από το πρακτικό της μέρος, που είναι η ανάπτυξη των επιχειρηματικών δεξιοτήτων, ταυτόχρονα καλλιεργεί τον θαυμασμό και εξυψώνει τον ίδιο τον «επιχειρηματία» ως υπόδειγμα κοινωνικού υποκειμένου, καθώς διαθέτει κριτική και καινοτόμο σκέψη, ευελιξία, αυτο-αποτελεσματικότητα, επιλύει προβλήματα, αναλαμβάνει ευθύνες και πρωτοβουλίες, διαθέτει ηγετικές ικανότητες και τέλος είναι ενεργός πολίτης.

«Ιδιαίτερη προσοχή θα πρέπει να δοθεί στην προώθηση του επιχειρηματικού πνεύματος και του πνεύματος καινοτομίας, ενθαρρύνοντας μεταξύ άλλων τις πρακτικές επιχειρηματικές εμπειρίες.»

(Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2018:7)

Ακολουθώντας τις οδηγίες της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, το ΙΕΠ εντάσσει στα εργαστήρια τις αντίστοιχες δραστηριότητες, με στόχο την ενθάρρυνση επιχειρηματικών πρακτικών και εμπειριών. Το παρακάτω απόσπασμα από την εγκύκλιο, αποτελεί μια ενδεικτική δραστηριότητα η οποία υλοποιείται στα πλαίσια της επαγγελματικής σταδιοδρομίας.

«Επιχειρηματίες «πρότυπα» : Βασικές οδηγίες υλοποίησης: Πρόκειται για πραγματοποίηση επίσκεψης επιχειρηματιών στην τάξη κατά τη διάρκεια της οποίας οι επιχειρηματίες μοιράζονται την εμπειρία τους σχετικά με την ίδρυση και τη λειτουργία μιας επιχείρησης με την/ τις ομάδα ομάδες μαθητών/τριών. Τα πρότυπα πρέπει να επιλέγονται με ιδιαίτερη προσοχή σε ότι αφορά τα χαρακτηριστικά τους και κατά προτίμηση να είναι τοπικοί επιχειρηματίες με τους οποίους οι μαθητές/τριες να μπορούν να ταυτιστούν. Πραγματοποιούν

έναν ρεαλιστικό απολογισμό της επιχειρηματικής τους διαδρομής και περιγράφουν τις δεξιότητες και τα χαρακτηριστικά που απαιτούνται για έναν επιτυχημένο επιχειρηματία και εξηγούν τις προσωπικές επιχειρηματικές τους διαδρομές.»

(Εγκύκλιος 31-01-2022 Αρ. Πρωτ. 9060/Δ2. σσ.:11)

Σύμφωνα με το ΙΕΠ, ήδη από την πιλοτική εφαρμογή των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων εντάχθηκε στις πρώτες τάξεις του δημοτικού ο θεσμός του επαγγελματικού προσανατολισμού. Στα πλαίσια των εργαστηρίων, τα παιδιά θα έχουν τη δυνατότητα να συμμετέχουν σε διαγωνισμούς επιχειρηματικότητας με την υποστήριξη εγκεκριμένων φορέων όπως είναι το Σωματείο Επιχειρηματικότητας Νέων.

«Συμμετοχή σε διαγωνισμούς επιχειρηματικότητας: Διοργάνωση του διαγωνισμού σε επίπεδο σχολείου, ή συμμετοχή σε διαγωνισμούς σε τοπικό ή περιφερειακό επίπεδο. Η συμμετοχή μπορεί να υποστηριχθεί από εγκεκριμένους φορείς του Υπουργείου Παιδείας όπως το Σωματείο Επιχειρηματικότητας Νέων – Junior Achievement Greece και προσφέρει τη δημιουργία - ανάπτυξη ενός πραγματικού επιχειρηματικού σχεδίου το οποίο εποπτεύεται από έναν σύμβουλο-μέντορα του Σωματείου.»

(Εγκύκλιος 31-01-2022 Αρ. Πρωτ. 9060/Δ2. σσ.:11)

Όπως αναφέρει η Ευρωπαϊκή Επιτροπή, πολλές από τις δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα κατέχουν ήδη εδραιωμένη θέση στην εκπαίδευση, με εξαίρεση τις ψηφιακές δεξιότητες, την επιχειρηματικότητα και την ενεργό πολιτειότητα. Στο απόσπασμα της εγκυκλίου αναφέρεται, ότι ο επαγγελματικός προσανατολισμός, μεταξύ άλλων στοχεύει στην ανάδειξη των αναδυόμενων επαγγελμάτων.

<i>«Ενώ ορισμένες από τις εν λόγω ικανότητες έχουν ήδη εδραιωμένη θέση στα εκπαιδευτικά συστήματα, αυτό δεν συμβαίνει στην περίπτωση βασικών ικανοτήτων, όπως η επιχειρηματικότητα και ο ενεργός ρόλος του πολίτη, ή</i>	<i>«Για την αποτελεσματική παροχή συμβουλευτικής και επαγγελματικού προσανατολισμού προτείνει: την παροχή στους μαθητές από την πρωτοβάθμια ήδη εκπαίδευση σε τακτική βάση ευκαιριών προβληματισμού και αναζήτησης του</i>
--	--

<p><i>εγκάρσιων δεξιοτήτων. Για την προώθηση της αμοιβαίας κατανόησης δύο εξ αυτών των ικανοτήτων, η Επιτροπή έχει αναπτύξει πλαίσια αναφοράς για τις ψηφιακές ικανότητες (ήδη σε 13 κράτη μέλη) και την επιχειρηματικότητα -τα οποία δημοσιεύθηκαν πρόσφατα.»</i></p> <p><i>(Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2016:6)</i></p>	<p><i>μέλλοντός τους, την παροχή ευκαιριών στους μαθητές ώστε να έρθουν σε επαφή με την αγορά εργασίας και ιδιαίτερα με τα επαγγέλματα τα οποία είναι στρατηγικής οικονομικής σημασίας, τα αναδυόμενα επαγγέλματα, αλλά και εκείνα για τα οποία δεν υπάρχει επαρκής πληροφόρηση»</i></p> <p><i>(Εγκύκλιος 31-01-2022 Αρ. Πρωτ. 9060/Δ2. σσ.:3)</i></p>
---	--

Σε αυτό το σημείο θα πρέπει να διευκρινιστεί ότι η επιχειρηματική εκπαίδευση δεν θα πρέπει να συγχέεται με την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση. Σύμφωνα με το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για την Ικανότητα του «επιχειρείν» (EntreComp⁶), η επιχειρηματικότητα ορίζεται ως η ικανότητα του ατόμου να μετατρέπει μια νέα ιδέα σε πράξη, καλλιεργώντας παράλληλα την προσωπική και κοινωνική του ανάπτυξη. Αντίθετα, στην επαγγελματική εκπαίδευση δεν υπάρχουν τα ίδια περιθώρια ευελιξίας και δημιουργικότητα, καθώς οι απαιτούμενες γνώσεις και δεξιότητες εφαρμόζονται σε μια ήδη υπάρχουσα εργασία (Valerio et al. 2014). Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, η έμφαση στην επιχειρηματικότητα φαίνεται να επιδιώκει την ευαισθητοποίηση των παιδιών γύρω από την αυτοαπασχόληση ως πιθανή επιλογή σταδιοδρομίας για το μέλλον.

«Πέρα από την αναζήτηση των κατάλληλων δεξιοτήτων που απαιτούνται για κάθε εργασία, οι εργοδότες ολοένα και απαιτούν μεταβιβάσιμες δεξιότητες, όπως η ικανότητα ομαδικής εργασίας, η δημιουργική σκέψη και η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων. Το εν λόγω μείγμα δεξιοτήτων είναι επίσης απαραίτητο σε ανθρώπους που σκέφτονται να ιδρύσουν τη δική τους επιχείρηση»

(Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2016:5)

⁶ Ένας κοινώς αποδεκτός ορισμός από το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για την ικανότητα του «επιχειρείν»: <https://ec.europa.eu/social/main>.

Η σημασία των ψηφιακών δεξιοτήτων πλέον σχεδόν εξισώνεται με τον γραμματισμός και τον αριθμήςμο, ενώ υπογραμμίζεται ότι ένα ικανό ψηφιακά άτομο δεν έχει απλώς την ικανότητα να χρησιμοποιεί τις τεχνολογίες αλλά και να καινοτομεί με αυτές, τόσο στο εκπαιδευτικό πλαίσιο όσο και στο εργασιακό. Το άτομο εκτός από το να προοδεύει και να εξελίσσεται στη σταδιοδρομία του, χρειάζεται να διαθέτει ψηφιακές δεξιότητες ώστε να ενημερώνεται, να έχει πρόσβαση σε υπηρεσίες και να συσχετίζεται με άλλα άτομα. Από την άλλη, η αποτελεσματικότητα της επιχειρηματικής εκπαίδευσης έχει αμφισβητηθεί από ορισμένους μελετητές (Dejaeghere, 2017 · 2019) καθώς υποστηρίζεται ότι τα επιχειρηματικά εκπαιδευτικά προγράμματα δεν μπορούν να σταθούν ικανά να ανατρέψουν τις ιστορικά και κοινωνικά εδραιωμένες ανισότητες. Επιπλέον, η ευημερία του ατόμου συχνά προσδιορίζεται με όρους οικονομικούς (μισθολογικές απολαβές, καριέρα, κέρδη), ταυτίζοντας την ευημερία με την επιχειρηματική επιτυχία. Ωστόσο, η εκπαίδευση στην επιχειρηματικότητα σε συνδυασμό με τις βασικές αρχές οικονομίας, οι οποίες είναι ήδη ενταγμένες στα αναλυτικά προγράμματα των εκπαιδευτικών συστημάτων, θα μπορούσαν να αποτελέσουν το μέσω ώστε τα παιδιά να κατανοήσουν τις αρχές για μια πιο δίκαιη οικονομία, χωρίς εκμετάλλευση και αισχροκέρδεια, με στόχο το τίμιο και αλληλέγγυο εμπόριο (fair trade) για την καταπολέμηση της φτώχειας σε παγκόσμιο επίπεδο.

Επιπλέον, η τοποθέτηση των κλάδων STEM στο επίκεντρο της εκπαίδευσης, φαίνεται να έχει αμφισβητήσει και παραγκωνίσει τον ρόλο των τεχνών καθώς και των ανθρωπιστικών και κοινωνικών επιστημών, δημιουργώντας ανησυχίες σχετικά με το μέλλον της εκπαίδευσης. Η ανησυχία αυτή, σε ορισμένες περιπτώσεις έχει ληφθεί υπόψιν με αποτέλεσμα τον διαθεματικό σχεδιασμό ορισμένων προγραμμάτων, γνωστά ως STEAM, όπου το «Α» αντιστοιχεί στις τέχνες (Arts) και ως H-STEM, όπου το «Η» αντιστοιχεί στις ανθρωπιστικές επιστήμες (Humanities) (Carmichael, 2017:11). Στη σύγχρονη βιβλιογραφία οι πιθανές συσχετίσεις μεταξύ ανθρωπιστικών επιστημών και STEM, αποτυπώνονται μέσα από ένα μοντέλο πέντε διαφορετικών προσεγγίσεις (Gleason, 2018). Μια από τις προσεγγίσεις αυτές ορίζει ότι ο ρόλος των ανθρωπιστικών επιστημών περιορίζεται στο να «υπηρετούν» τους κλάδους STEM, ενώ μια δεύτερη

προσέγγιση τοποθετεί τις ανθρωπιστικές επιστήμες σε στάση επικριτική απέναντι στους κλάδους STEM. Ωστόσο, η προσέγγιση που προάγει την ουσιαστική μάθηση, είναι εκείνη η οποία δημιουργεί έδαφος για συνομιλία μεταξύ ανθρωπιστικών επιστημών και STEM. Άλλωστε, ο πραγματικός στόχος της εκπαίδευσης είναι να παράσχει στα άτομα ουσιαστικές ευκαιρίες για μάθηση μέσα από ένα εμπλουτισμένο, διαθεματικό και ανανεωμένο πρόγραμμα σπουδών, απαλλαγμένο από την ισχυρή περιχάραξη και τα όρια -με όρους Bernstein- που θα επιτρέπει στα άτομα να ανακαλύπτουν και να παράγουν γνώση μέσα από το βίωμα, αυτόνομα και συλλογικά.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Στο σύνολο του πραγματολογικού υλικού παρατηρήθηκε η συστηματική χρήση ενός κοινού μοτίβου, το οποίο παρουσιάζει το μέλλον ως ασταθές, διφορούμενο και εξαιρετικά πολύπλοκο. Οι συνθήκες αυτές, σύμφωνα με τον επίσημο λόγο του ΟΟΣΑ, υπαγορεύουν τη δημιουργία ενός νέου «οικοσυστήματος» μάθησης και εργασίας, ενώ ταυτόχρονα ρυθμίζουν με έμμεσο τρόπο, την συμπεριφορά των κοινωνικών υποκειμένων. Η προσαρμοστικότητα, η ευελιξία, η ανθεκτικότητα και η καινοτόμος σκέψη είναι μονάχα μερικές από τις απαραίτητες δεξιότητες των αυριανών πολιτών. Επομένως, η απόκτηση δεξιοτήτων νοηματοδοτείται από τον επίσημο λόγο, ως ένα εργαλείο ζωής. Ωστόσο, το αίσθημα της ασφάλειας και της σιγουριάς αποτελεί προϋπόθεση για την ανακαλυπτική μάθηση, τη δημιουργική σκέψη και τη συνεργασία. Τα παραπάνω έρχονται σε σύγκρουση με το αίσθημα της ανεπάρκειας, το άγχος της αποτελεσματικότητας και την επισφάλεια για το μέλλον που καλλιεργεί ο επίσημος εκπαιδευτικός λόγος. Η επιρροή του ΟΟΣΑ και της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, στη ελληνική εκπαιδευτική πολιτική, είναι εμφανής σε όλα τα στάδια της ανάλυσης. Τα σχετικά με τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων κείμενα υιοθετούν τη ρητορική και συχνά το ακριβές λεξιλόγιο των κειμένων των διεθνών οργανισμών.

Μέσα από τον λόγο της εκπαιδευτικής πολιτικής για τις δεξιότητες ορίζονται τα χαρακτηριστικά του κοινωνικού υποκειμένου και ρυθμίζονται οι δυνατότητες δράσεις και συμπεριφοράς των ατόμων. Παράγοντας υποκειμενικότητες με συγκεκριμένες δεξιότητες, αξίες και στάσεις επιτυγχάνεται ο κοινωνικός έλεγχος ο οποίος ασκείται σχεδόν αδιόρατα.

Στον επίσημο εκπαιδευτικό λόγο, η χρήση του όρου δεξιότητες φαίνεται να καταλαμβάνει συνεχώς νέες μορφές, διευρύνοντας όλο και περισσότερο την αρχική έννοια του όρου. Συχνά οι δεξιότητες γίνονται αντιληπτές ως η εμπειρική πλευρά της μάθησης, η οποία πρόκειται να δώσει νόημα στην εκπαίδευση των μελλοντικών πολιτών. Η καλλιέργεια των δεξιοτήτων, υπόσχεται να εξυγιάνει οικονομικά, περιβαλλοντικά και κοινωνικά προβλήματα που μαστίζουν την κοινωνία. Η προσπάθεια

να αναδειχθεί η θέση των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων στο πλαίσιο της σχολικής εκπαίδευσης, εδραιώνεται μέσα από μια ρητορική η οποία καταδικάζει τη μέχρι σήμερα εκπαίδευση. Ανάγει σε αυτήν όλες τις παθογένειες και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι σύγχρονες κοινωνίες, παραγνωρίζοντας έτσι τις πραγματικές αιτίες που γεννούν την αμάθεια, τη φτώχεια, την περιβαλλοντική κρίση και τις ανισότητες. Η ρητορική που τοποθετεί τις δεξιότητες στον πυρήνα της οργάνωσης της εμπειρίας, υπαινίσσεται συχνά την περιθωριοποίηση και υποβάθμιση της θεωρητικής γνώσης, γεγονός που οδηγεί τη μορφωτική σχέση σε παρακμή και το ανθρώπινο πνεύμα σε φτωχοποίηση.

Οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα αποτελούν προσφιλείς πρωτοβουλίες, οι οποίες πάντοτε στοχεύουν στην αναβάθμιση της παιδείας. Ωστόσο, τον δρόμο που οδηγεί στην αναβάθμιση, αλλά και την ίδια την αναβάθμιση δεν την οραματίζονται όλες και όλοι με έναν κοινό τρόπο. Παρόλα αυτά, η εκπαιδευτική έρευνα έχει συχνά δείξει ότι τα αναλυτικά προγράμματα και τα σχολικά εγχειρίδια πάσχουν από γνωσιοκεντρισμό και από υπερφόρτωση με θεωρητικές γνώσεις και ακαδημαϊσμό. Ταυτόχρονα, οι πληροφορίες που το σχολείο «παρέχει» δεν αντιστοιχούν με την κοινωνική πραγματικότητα που φέρουν τα ίδια τα παιδιά. Οι παραπάνω είναι μονάχα μερικές από τις αδυναμίες που καλούμαστε αρχικά να αναγνωρίσουμε και έπειτα να ξεπεράσουμε.

Από την άλλη πλευρά, τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων αποτελούν, όπως διατείνεται το ΥΠΠΑΙΘ και το ΙΕΠ, μια καινοτόμο και πρωτοπόρα αλλαγή για τα ελληνικά δεδομένα. Ωστόσο, μέσα από τη μελέτη και την ανάλυση των υπουργικών αποφάσεων και των κειμένων του ΙΕΠ, προκύπτει ότι τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων κατορθώνουν να διαφοροποιηθούν μόνο σε επίπεδο ρητορικής. Επί παραδείγματι, η απουσία του σχολικού εγχειριδίου με σκοπό την ευέλικτη και ανακαλυπτική μάθηση, έρχεται σε αντίφαση με τα έτοιμα αναρτημένα σχέδια διδασκαλίας στην πλατφόρμα του ΙΕΠ. Ανάλογες αντιφάσεις εντοπίζονται στον τρόπο επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και στον τρόπο αξιολόγησης των εργαστηρίων.

Οι διεθνείς φορείς χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής κρίνουν ότι η εκπαίδευση αποτελεί το κρίσιμο πεδίο που θα καλύψει το έλλειμμα δεξιοτήτων της αγοράς εργασίας και θα προετοιμάσει τους νέους και τις νέες για το αβέβαιο μέλλον. Υπάρχουν βέβαια ενστάσεις για το αν είναι αρμοδιότητα του σχολείου να αναλάβει αυτόν τον ρόλο. Οι Knight & Yorke (2004) υποστηρίζουν ότι θα πρέπει να κρατήσουμε αποστάσεις από τη σκέψη ότι η σχολική εκπαίδευση μπορεί να διορθώσει τα προβλήματα της αγοράς. Τόσο η δομή όσο και το περιεχόμενο των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων απορρέουν από τις συστάσεις των διεθνών οργανισμών και στοχεύουν στην κοινωνική συνοχή, την οικονομική ανάπτυξη και την προστασία του περιβάλλοντος. Έπειτα από χαρτογράφηση του περιεχομένου των εργαστηρίων, εντοπίστηκε υλικό και δράσεις που επιχειρούν να προωθήσουν την ευελιξία και την αυτονομία στην εκπαίδευση. Ωστόσο δεν απουσιάζουν τα σημεία που εγείρουν προβληματισμούς και ερωτήματα.

Παρόλα ταύτα, είναι νωρίς για να γνωρίζουμε εάν αυτή η αλλαγή θα επηρεάσει την κουλτούρα της μάθησης στα ελληνικά πλαίσια. Μένει να απαντήσουμε εάν ο στόχος είναι η ουσιαστική και ποιοτική μεταρρύθμιση ή η δημιουργία μιας επιτελεστικής παιδαγωγικής, προσεγγίζοντας την απόκτηση δεξιοτήτων, αποκλειστικά από μία ανταγωνιστική για την οικονομία σκοπιά. Για την ώρα δεν μπορούμε παρά να στεκόμαστε κριτικά, να διατυπώνουμε προβληματισμούς και να παραμένουμε αισιόδοξοι για το μέλλον.

Σε κάθε περίπτωση τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων αποτελούν μια πρόκληση, προσφέρουν έδαφος και γεννούν ερωτήματα προς διερεύνηση, καθώς η εφαρμογή τους ενδέχεται να αναδείξει εναλλακτικές και δυνατότητες τις οποίες ο εκπαιδευτικός λόγος των διεθνών οργανισμών πιθανώς δεν έχει προβλέψει.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Apple, M. (2001a). *Educating the "Right" Way. Markets, Standards, God and Inequality*. New York: Routledge Falmer.

Apple, M.W. (2001b). Comparing Neo-liberal Projects and Inequality in Education, *Comparative Education*, 37(4), 409-423, DOI: 10.1080/03050060120091229

Ball, S. (1993). What is policy? Texts, trajectories and toolboxes. *The Australian Journal of Education Studies*, 13(2), 10-17. DOI: 10.1080/0159630930130203

Ball, S. J. (1994). *Education Reform: A Critical and Poststructuralist Approach*. Buckingham, UK: Open University Press.

Ball, S. J. (2004). Performativities and fabrications in the education economy. (pp. 143-155). The Routledge

Ball, S. (2008) *The Education Debate*, Bristol, UK: Policy Press.

Ball, S. J. (2009). "Lifelong Learning, Subjectivity and the Totally Pedagogised Society". In *Governmentality Studies in Education*. Leiden, The Netherlands: Brill. DOI: [10.1163/9789087909857_013](https://doi.org/10.1163/9789087909857_013)

Ball, S. J. (2010a). New Voices, New Knowledges and the New Politics of Education Research: The Gathering of a Perfect Storm? *European Educational Research Journal*, 9(2), 124–137. DOI: [org/10.2304/eeerj.2010.9.2](https://doi.org/10.2304/eeerj.2010.9.2)

Ball, S. J. (2010b). New states, new governance and new education policy. In Apple, W. M., Ball J. St. & Gandin L. A. (Eds.) *The Routledge international handbook of the sociology of education*. (pp. 155-166). Routledge.

Bathmaker, A., M. (2011). Preparing Students for the New World of Work: Critical Reflections on English Policy for Work-Related Learning in the Twenty-First Century. In Yates, L., & Grumet, M. (Eds.) *World yearbook of education 2011: Curriculum in today's world: Configuring knowledge, identities, work and politics*. (pp. 94-108). The Routledge

Berglund, K., Lindgren, M., & Packendorff, J. (2017). Responsibilising the next generation: Fostering the enterprising self through de-mobilising gender. *Organization*, 24(6), 892-915. DOI: 10.1177/1350508417697379

Bell, L., & Stevenson, H. (2006). Education Policy: Process, Themes and Impact (1st ed.). Routledge. DOI: [10.4324/9780203088579](https://doi.org/10.4324/9780203088579)

Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., Miller-Ricci, M., & Rumble, M. (2012). Defining twenty-first century skills. In Assessment and teaching of 21st century skills (pp. 17-66). Springer, Dordrecht.

Botha, M. (2014). Precarious Present, Fragile Futures: Literature and Uncertainty in the Early Twenty-First Century. *English Academy Review*, 31(2), 1-19. DOI: 10.1080/10131752.2014.965411

Boxley, S. (2003). Performativity and capital in schools. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 1(1), 67-95.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101. DOI: [10.1191/1478088706qp063oa](https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa)

Braun, V., & Clarke, V. (2013). Successful qualitative research: a practical guide for beginners. London: Sage

Bröckling, U. (2015). *The entrepreneurial self: Fabricating a new type of subject*. Sage.

Brownyn, D., & Bansel, P. (2007). Neoliberalism and education. *International journal of qualitative studies in education*, 20(3), 247-259. DOI: [10.1080/09518390701281751](https://doi.org/10.1080/09518390701281751)

Carmichael, C. C. (2017). A state-by-state policy analysis of STEM education for K-12 public schools. Seton Hall University

Carnoy, M. (2016). Educational Policies in the Face of Globalization: Whither the Nation State? In Mundy, K., Green, A., Lingard, B., & Verger, A. (Eds.) *The Handbook of Global Education Policy* (pp. 27-42). John Wiley & Sons.

Dale, R. (2005). Globalization, Knowledge Economy and Comparative Education. *Comparative Education*, 41(2), 117–149.

<http://www.jstor.org/stable/30044528>

Davies, B., & Bansel, P. (2007). Neoliberalism and education. *International journal of qualitative studies in education*, 20(3), 247-259. DOI: [10.1080/09518390701281751](https://doi.org/10.1080/09518390701281751)

DeJaeghere, J. G. (2017). *Educating entrepreneurial citizens: Neoliberalism and youth livelihoods in Tanzania*. Taylor & Francis

DeJaeghere, J. G. (2019). Reconceptualizing Educational Capabilities: A Relational Capability Theory for Redressing Inequalities. *Journal of Human Development and Capabilities* 1(19). DOI: 10.1080/19452829.2019.1677576

Deleuze, G. 1992. Postscript on the Societies of Control. In *October*, 59: 4–7.

<http://www.jstor.org/stable/778828>

ΕΓΛΥΚΛΙΟΣ Αρ. πρωτ.: 80070/ΓΔ4 24.06.2020 «Πρόσκληση για τον ορισμό των σχολικών μονάδων για την πιλοτική εφαρμογή των «Εργαστηρίων Δεξιοτήτων» κατά το σχολικό έτος 2020-2021» <https://dipe.fth.sch.gr/v2/>

ΕΓΚΥΚΛΙΟΣ Αρ. Πρωτ. 8690/Δ2 28.01.2022 <https://www.esos.gr/sites/>

Ευρωπαϊκή Επιτροπή. (2016). Νέο Θεματολόγιο Δεξιοτήτων για την Ευρώπη.

Συνεργασία για την ενίσχυση του ανθρώπινου δυναμικού, της απασχολησιμότητας και της ανταγωνιστικότητας. <https://eurlex.europa.eu/legalcontent/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52016DC0381&from=EN>

Ευρωπαϊκό Συμβούλιο (2019). Ψηφιακή Ιθαγένεια... και το παιδί σας. Ανακτήθηκε στις 6/9/22 από: <https://edoc.coe.int/en/human-rights-democratic-citizenship>

Fayolle, A., Gailly, B., & Lassas-Clerc, N. (2006). Assessing the impact of entrepreneurship education programmes: a new methodology. *Journal of European industrial training*. 30(9),701-720. DOI: 10.1108/03090590610715022

Fejes, A. (2009). Fabricating the European Citizen. In Peters, M. A., Besley, T. A., Olssen, M., Maurer, S., & Weber, S. (Eds.) *Governmentality Studies in Education* (pp. 515-526). Brill.

Gillies, D. (2011a). State Education as High-Yield Investment: Human Capital Theory in European Policy Discourse. *Journal of Pedagogy*, 2(2). DOI:10.2478/v10159-011-0011-3

Gillies, D. (2011b). Agile bodies: A new imperative in neoliberal governance. *Journal of Education Policy*, 26(2), 207-223. DOI: [10.1080/02680939.2010.508177](https://doi.org/10.1080/02680939.2010.508177)

Gillies, D. (2015). Human capital theory in education. In M. Peters (Ed.), *Encyclopedia of educational philosophy and theory* Springer Science + Business Media. DOI: [10.1007/978-981-287-532-7_254-1](https://doi.org/10.1007/978-981-287-532-7_254-1)

Gleason, D. W. (2018). The humanities meet STEM: Five approaches for humanists. *Arts and Humanities in Higher Education*. DOI: 10.1177/1474022218806730

Grek, S. (2008). From symbols to numbers: the shifting technologies of education governance in Europe. *European educational research journal*, 7(2), 208-218. DOI: [10.2304/eej.2008.7.2.208](https://doi.org/10.2304/eej.2008.7.2.208)

Grek, S. (2009). *The role of the OECD as an agent of Europeanization: problematisation and change in education governance in Europe*. Working Paper1. Paper presented to Edinburgh's Europe institute seminar: Practicing EU Government Problematisation.

Heyneman, S. P. (2003). Education, social cohesion, and the future role of international organizations. *Peabody Journal of Education*, 78(3), 25-38. DOI: [10.1207/S15327930PJE7803_03](https://doi.org/10.1207/S15327930PJE7803_03)

Heywood, A. (1997). *Politics*. Houndmills, Basingstoke, England: Macmillan.

Θώμα, Ρ., Καραφωτιά, Μ. & Τζοβλά, Ε., (2018). Σχολείο και καλλιέργεια δεξιοτήτων του 21ου αιώνα. *Εκπ@ιδευτικός κύκλος*, 6(3), pp.77-90. Ανακτήθηκε από: <https://journal.educircle.gr/el/>

ΙΕΠ: Ανακοίνωση του Προέδρου του ΙΕΠ για τα αποτελέσματα του PISA 2015. <http://www.iep.edu.gr/pisa/>

ΙΕΠ: Ενδιάμεση έκθεση παρακολούθησης (31 Αυγούστου-30 Νοεμβρίου 2020)
<http://iep.edu.gr/images/IEP/skill>

ΙΕΠ: Αποτελέσματα αποτίμησης της εφαρμογής των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων για το σχ. Έτος 2021-2022 <http://iep.edu.gr/images>

Ίσαρη, Φ. & Πουρκός, Μ.(2015). Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας: Εφαρμογές στην Ψυχολογία και στην Εκπαίδευση. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. <http://hdl.handle.net/11419/5826>

Καρανικόλα, Ζ. Α., Παναγιωτόπουλος, Γ. Α. (2017). Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού και Διεθνείς Οργανισμοί: σύγχρονες πολιτικές και στρατηγικές. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 9(4Α), 186-195. DOI: [10.12681/icodl.1072](https://doi.org/10.12681/icodl.1072)

Knight, P. and Yorke, M. (2004) *Learning, Curriculum and Employability in Higher Education*. London: Routledge Falmer.

Κυριαζή, Ν. (2011). *Η Κοινωνιολογική Έρευνα :Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Πεδίο.

Life Skills for Europe (2018). https://eaea.org/wp-content/uploads/2018/03/Life-Skills-Approach-in-Europe-summaryEN_FINAL_13042018-1.pdf

Lingard, B., Sellar S. (2016). The Changing Organizational and Global Significance of the OECD's Education Work. In Mundy, K., Green, A., Lingard, B., & Verger, A. (Eds.) *The Handbook of Global Education Policy* (pp. 357- 373). John Wiley & Sons.

Lister, R. (2007). Inclusive citizenship: Realizing the potential. *Citizenship studies*, 11(1), 49-61.

Locke, K. (2015). Performativity, performance and education. *Educational philosophy and theory*, 47(3), 247-259. DOI: [10.1080/00131857.2013.857287](https://doi.org/10.1080/00131857.2013.857287)

Lyotard, J.F. (1988). *Η Μεταμοντέρνα Κατάσταση*. (2^η εκδ.) Αθήνα: Γνώση.

Matlhako, M. (2004). Review of: High Skills: Globalization, Competitiveness, and Skill Formation, by P. Brown, A. Green, and H. Lander. *Journal of World-Systems Research*, 10(2), 544–546. DOI: [10.5195/jwsr.2004.300](https://doi.org/10.5195/jwsr.2004.300)

Μακρυνιώτη, Δ. (2014). *Μικροί μάγεις στη μικρή οθόνη: Παίζοντας με τη γνώση, την απόλαυση και τον κοινωνικό έλεγχο*. Αθήνα: Νήσος.

Ματσαγγούρας, Η. (2001). Ευέλικτη Ζώνη Διαθεματικών Προσεγγίσεων: Μια εκπαιδευτική καινοτομία που αλλάζει το σχολείο. <http://www.pi>

McKenzie, J. (2002). *Perform or else: From discipline to performance*. Routledge.

Means A. J. (2019). Hypermodernity, automated uncertainty, and education policy trajectories, *Critical Studies in Education*, DOI: 10.1080/17508487.2019.1632912

Mundy, K., Green, A., Lingard, B., & Verger, A. (Eds.) (2016). *Handbook of global education policy*. John Wiley & Sons.

National Research Council. 2012. *Education for Life and Work: Developing Transferable Knowledge and Skills in the 21st Century*. Washington, DC: The National Academies Press. <https://doi.org/10.17226/13398>

NΟΜΟΣ ΥΠ' ΑΡΙΘΜ. 4823 ΦΕΚ Α 136/3.8.2021

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

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

OECD (2018). Education for a Bright Future in Greece, Reviews of National Policies for Education, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264298750-en>

OECD (2019). Future of Education and Skills 2030: OECD Learning Compass 2030, OECD Publishing.

https://www.oecd.org/education/2030project/teachingandlearning/learning/learningcompass2030/OECD_Learning_Compass_2030_Concept_Note_Series.pdf

OECD (2019). OECD Work on Education and Skills, OECD Publishing.
<https://www.oecd.org/education/OECD-Education-and-Skills-Brochure-2019.pdf>

Ozga, J., Jones, R. (2006). *Travelling and embedded policy: the case of knowledge transfer. Journal of Education Policy, 21(1), 1–17.* DOI: [10.1080/02680930500391462](https://doi.org/10.1080/02680930500391462)

Πεχτελίδης, Ι. (2015). Κοινωνιολογία της παιδικής ηλικίας. Κάλλιπος: Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις. <http://hdl.handle.net/11419/4744>

Πριμικήρη, Α. (2020). Εκπαίδευση 4.0 : Μάθηση και Δεξιότητες του 21^{ου} Αιώνα. Αθήνα: Παπαδόπουλος.

Partnership for 21st Century Skills (2009). A Framework for Twenty-First Century Learning. <http://www.p21.org/>

Peters, M. A., Humes, W. (2003). Editorial. Education in the Knowledge Economy. *Policy Futures in Education, 1(1), 1–19.* DOI: [10.2304/pfie.2003.1.1.1](https://doi.org/10.2304/pfie.2003.1.1.1)

Peters, M. A. (2004). “Performative”, “Performativity” and the Culture of Performance: knowledge management in the new economy (Part 2). *Management in Education, 18(2), 20–24.* DOI: [10.1177/089202060401800205](https://doi.org/10.1177/089202060401800205)

Reiter, C. M. (2017). 21st century education: The importance of the humanities in primary education in the age of STEM.

Rizvi, F., & Lingard, B. (2009). *Globalizing education policy.* Routledge.

Roos, J. (2015). Build STEM skills, but don't neglect the humanities.

Rutkowski, D. J. (2007). Converging us softly: how intergovernmental organizations promote neoliberal educational policy. *Critical Studies in Education, 48:2, 229-247,* DOI: [10.1080/17508480701494259](https://doi.org/10.1080/17508480701494259)

Σαΐτης, Χ. (2008). Εκπαιδευτική Πολιτική και Διοίκηση, Ο.Α.Ε.Δ. Αθήνα. Ανακτήθηκε από:

http://reader.ekt.gr/bookReader/show/index.php?lib=EDULLL&item=1093&bitstream=1093_01#page/1/mode/1up

Σταμέλος, Γ., Βασιλόπουλος, Α., & Καβασακάλης, Ά. (2015). Εισαγωγή στις εκπαιδευτικές πολιτικές. Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών <https://repository.kallipos.gr/handle/11419/226>

Saarinen, T. (2008). Position of text and discourse analysis in higher education policy research. *Studies in Higher Education*, 33(6), 719–728. DOI: 10.1080/03075070802457090

Sahlberg, P. (2006). Education reform for raising economic competitiveness. *Journal of Educational change*, 7(4), 259-287.

Stehr, N. (2001). A world made of knowledge. *Society*, 39(1), 89–92. DOI: [.org/10.1007/BF02712625](https://doi.org/10.1007/BF02712625)

Τσαούσης, Δ. Γ. (2007). *Η Εκπαιδευτική Πολιτική των Διεθνών Οργανισμών: Παγκόσμιες και Ευρωπαϊκές Διαστάσεις*. Αθήνα: Gutenberg.

Τσιώλης, Γ. (2014). Μέθοδοι και Τεχνικές Ανάλυσης στην Ποιοτική Έρευνα. Αθήνα: Κριτική.

Τσιώλης, Γ. (2016). Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων: διλήμματα, δυνατότητες, διαδικασίες. Στο Πυργιωτάκης, Γ. & Θεοφιλίδης, Χρ. (επιμ.) *Ερευνητική Μεθοδολογία στις Κοινωνικές Επιστήμες και στην Εκπαίδευση. Συμβολή στην επιστημολογική θεωρία και την ερευνητική πράξη* (σσ. 473-498). Αθήνα: Πεδίο

Τσιώλης, Γ. (2018). Θεματική ανάλυση ποιοτικών δεδομένων. Στο Γ. Ζαϊμάκης (επιμ.), *Ερευνητικές διαδρομές στις κοινωνικές επιστήμες: Θεωρητικές-Μεθοδολογικές συμβολές και μελέτες περίπτωσης* (σσ. 97-125). Πανεπιστήμιο Κρήτης: Εργαστήριο Κοινωνικής Ανάλυσης & Εφαρμοσμένης Κοινωνικής Έρευνας. Ανακτήθηκε στις 10/3/22 από: <https://sociology.soc.uoc.gr>.

ΦΕΚ 2539/τ.Β'/24.06.2020: Εφαρμογή της πιλοτικής δράσης «Εργαστήρια Δεξιότητων» στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

ΦΕΚ 3567/τ.Β'/04.08.2021: Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών για τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων όλων των τύπων σχολικών μονάδων, Νηπιαγωγείων, Δημοτικών και των Γυμνασίων

ΦΕΚ 3791/τ.Β'/13.08.2021: Εργαστήρια Δεξιοτήτων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.

UNESCO (2015). Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action.

http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/education-2030-incheon-framework-for-action-implementation-of-sdg4-2016-en_2.pdf

Valerio, A., Parton, B., & Robb, A. (2014). Entrepreneurship education and training programs around the world: dimensions for success.

Van de Kerkhof, M. (2006). Making a difference: on the constraints of consensus building and the relevance of deliberation in stakeholder dialogues. *Policy Sciences*, 39(3), 279-299. DOI: 10.1007/s11077-006-9024-5

Wrana, D. (2009). Economizing and Pedagogizing Continuing Education. In Peters, M. A., Besley, T. A., Olssen, M., Maurer, S., & Weber, S. (Eds.) *Governmentality Studies in Education* (pp. 473-486). Brill.

Zambeta, E. (2000). Greece and Europe: Reflections from education policy. *Education Policy Research*.