



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΑΙΓΑΙΟΥ

ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
ΚΑΙ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών
«ΝΕΕΣ ΜΟΡΦΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΜΑΘΗΣΗΣ»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Του/Της Ευθυμίας Καραγεωργίου
Α.Μ.: 4272022013

ΘΕΜΑ: «Εργαστήρια Δεξιοτήτων και Δεξιότητες 21^{ου} αι.: Απόψεις Εκπαιδευτικών
Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την Ανάπτυξη Δεξιοτήτων σε Ζητήματα Ψυχικής και
Συναισθηματικής Υγείας – Πρόληψης»

Ελληνικά

ΘΕΜΑ: «Skills Labs and 21st-century Skills: Views of Primary Education Teachers on the
development of skills in mental and emotional health issues-prevention»

Αγγλικά

ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Διονύσιος Γουβιάς	Καθηγητής	Πανεπιστήμιο Αιγαίου	ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ
Μαρία Δρακάκη	Διδάκτορας	Πανεπιστήμιο Κρήτης	ΜΕΛΟΣ ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ
Ελένη Νικολάου	Επίκουρη Καθηγήτρια	Πανεπιστήμιο Αιγαίου	ΜΕΛΟΣ ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ

ΡΟΔΟΣ, 2024

Η παρούσα μελέτη περίπτωσης παρουσιάζει τις απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε σχέση με τα εργαστήρια δεξιότητων και τον τρόπο ανάπτυξης των κοινωνικών – συναισθηματικών δεξιότητων των μαθητών. Μέσα από μια αναλυτική περιγραφή παρουσιάζεται η Ευρωπαϊκή πολιτική για την εκπαίδευση και τις κοινωνικές δεξιότητες, αλλά και οι ερευνητικές προσπάθειες που έχουν γίνει μέχρι τώρα στο εκπαιδευτικό σύστημα, ώστε να βελτιωθούν οι κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών στο ελληνικό σχολείο.

Σκοπός της έρευνας είναι να αναδείξει την οπτική γωνία των εκπαιδευτικών που εργάζονται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, οι οποίοι εφαρμόζουν τα εργαστήρια δεξιότητων προσπαθώντας να αναπτύξουν τις κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες των μαθητών στο σχολείο και να παρουσιάσει τις θέσεις τους και τα σχόλια τους πάνω σε αυτό το θέμα.

Για την επίτευξη του στόχου της έρευνας πραγματοποιήθηκαν οκτώ ημιδομημένες συνεντεύξεις με εκπαιδευτικούς από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση που δραστηριοποιούνται επαγγελματικά στην Περιφέρεια της Κεντρικής Μακεδονίας. Οι συνεντεύξεις αναλύθηκαν με τη μέθοδο της ανάλυσης περιεχομένου στα πλαίσια της ποιοτικής μεθοδολογίας.

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν την αξία καλλιέργειας των κοινωνικών δεξιότητων μέσα από την εμπειρία τους στο σχολικό πλαίσιο, κατανοώντας σε πρακτικό επίπεδο τις ποιότητες εκείνες που χαρακτηρίζονται ως κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες. Ωστόσο, δεν φαίνεται να έχουν μια ξεκάθαρη εικόνα για την εκπαιδευτική πολιτική που υλοποιείται από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής σε σχέση με την ανάπτυξη των δεξιότητων.

Ακόμη, υπάρχει μια ανομοιογένεια ως προς την εμπειρία των εκπαιδευτικών από την εφαρμογή των εργαστηρίων στην πράξη, γεγονός το οποίο αναδεικνύει και την κριτική στάση των εκπαιδευτικών προς αυτόν τον καινοτόμο θεσμό. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί

συνδέουν τα εργαστήρια κοινωνικών δεξιοτήτων με τα ζητήματα συναισθηματικής υγείας και πρόληψης, κάτι το οποίο θέτει αρκετούς προβληματισμούς σε σχέση με τον τρόπο διεξαγωγής των εργαστηρίων δεξιοτήτων. Τέλος, παρουσιάζονται οι απόψεις των συνεντευξιζόμενων σε σχέση με τη δυνατότητα των εκπαιδευτικών υπό τις παρούσες συνθήκες να υλοποιήσουν τα εργαστήρια δεξιοτήτων, οι οποίες παρουσιάζουν αρκετές αντιθέσεις μεταξύ τους ανάλογα με το εκπαιδευτικό πλαίσιο στο οποίο εργάζονται και αναδύονται με αυτό τον τρόπο οι ανάγκες των εκπαιδευτικών και οι καθημερινές τους δυσκολίες.

Λέξεις Κλειδιά: Εκπαιδευτική Πολιτική, Εργαστήρια Δεξιοτήτων, Κοινωνικές Δεξιότητες, Συναισθηματική Υγεία, Εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Abstract

This study presents the opinions of the teachers in primary education in Greece regarding the innovative educational project of skills labs in schools and the way that social and emotional skills are being developed in the education system. In the beginning, it will be mentioned in a detailed way the European strategy for the education policy and the skills development. After that, it will refer to the research attempts until now that have been documented in order to improve the social-emotional skills in the Greek schools. The main aim of the study is to bring up the perspective of the teachers who are implementing the skills labs in order to support their students in increasing their social and emotional skills in schools. The study aims in the presentation of their positions and their experience in this matter.

For the purposes of the current research, eight teachers from primary schools have been interviewed who are working in primary schools in central Macedonia in Greece. The interviews have been analyzed with content analysis technique according to the qualitative methodology. The results of the study show that the teachers in primary schools recognize the need to cultivate the social and emotional skills in schools through their everyday experience in the school environment. They understand which skills are characterized as social and emotional on a practical level. However, they do not seem to have a directed idea about the educational strategy that is being designed through the Institute of Educational Policy about the development of the skills.

Next, a heterogeneity of experiences has been mentioned that is related to the implementation of the skills labs in schools. Teachers have different experiences, fact that increase their critical attitudes toward this innovative program. Most of the participants of the research observe a connection between the social-emotional skills of the children and the problems of emotional well-being that occur in the school life. This fact creates a lot of

questions about the way the skill labs are implemented. Finally, the study underlines the thoughts of the teachers about the capacity to execute the skills labs under the current circumstances that exist in the Greek schools. Every classroom has different educational needs depending the educational setting, a fact that influences the conditions of the skills labs creating different needs for the educators and different difficulties for them.

Keywords: Educational policy, Skills labs, Social-Emotional Skills, Emotional well being, Teachers in primary schools

Εισαγωγή.....	8
1. Θεωρητικό Πλαίσιο.....	11
1.1. Η Πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης σε σχέση με την Εκπαίδευση	
1.1.1 Ιστορική Αναδρομή.....	11
1.1.2 Αναγνώριση Δυσκολιών και Προβλημάτων στην Εκπαίδευση της Ε. Ένωσης..	13
1.1.3 Οι 5 βασικές κατευθύνσεις της Ευρωπαϊκής Ένωσης στην Εκπαίδευση.....	16
1.1.4 Εργαλεία και Προγράμματα Υλοποίησης των Εκπαιδευτικών Στόχων της Ε.Ε.	19
1.2. Η Εκπαιδευτική πολιτική για την Ανάπτυξη Δεξιοτήτων στον 21ο αιώνα	
1.2.1 Ο Ορισμός των Δεξιοτήτων και η Σημασία τους.....	22
1.2.2 Η Σημασία της Ανάπτυξης Δεξιοτήτων στην Κοινωνία.....	24
1.2.3 Οι Κοινωνικές και Συναισθηματικές Δεξιότητες.....	26
1.2.4 Η Ανάπτυξη των Κοινωνικών και Συναισθηματικών Δεξιοτήτων και ο Τρόπος Σύνδεσής τους με το Εκπαιδευτικό Σύστημα.....	29
1.2.5 Η Σχολική Ευεξία στην Ευρώπη.....	31
1.3 Τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα	
1.3.1 Η Προσέγγιση του ΙΕΠ και του Υπουργείου Παιδείας, Θρησκευμάτων και Αθλητισμού.....	33
1.3.2 Η Αναγκαιότητα προσαρμογής της Ελληνικής Εκπαίδευσης στην Ευρωπαϊκή Πραγματικότητα.....	37
1.3.3 Εργαστήρια Δεξιοτήτων: Υφιστάμενα Προγράμματα Ψυχικής και Συναισθηματικής Υγείας – Πρόληψης στο Ελληνικό Σχολείο.....	41
2. Η Συμβολή των Εκπαιδευτικών στην Ανάπτυξη των Κοινωνικών Δεξιοτήτων των Μαθητών με βάση την Βιβλιογραφική Ανασκόπηση.....	51
2.1 Ο Ρόλος του Εκπαιδευτικού στο Πρόγραμμα Εργαστηρίων Δεξιοτήτων.....	51
2.2 Οι Αντιλήψεις των Εκπαιδευτικών για τις Κοινωνικές Δεξιότητες.....	52
2.3 Οι Απόψεις των Εκπαιδευτικών για την Εφαρμογή των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων.....	54
3. Μεθοδολογικό Πλαίσιο.....	58
3.1. Η Αναγκαιότητα της Ποιοτικής Έρευνας.....	58
3.2. Ο Ερευνητικός Στόχος και τα Ερευνητικά Ερωτήματα.....	60

Εργαστήρια Δεξιοτήτων και Δεξιότητες 21 ^{ου} αιώνα	7
3.3 Το Δείγμα της Έρευνας.....	61
3.4 Εργαλεία Συλλογής δεδομένων.....	62
3.5 Μέθοδος Ανάλυσης Δεδομένων.....	63
3.6 Ερευνητική Διαδικασία.....	64
4. Τα Αποτελέσματα της Έρευνας.....	67
4.1 Οι Κοινωνικές Δεξιότητες ως Πεδίο Κατανόησης Εμπειρίας των Εκπαιδευτικών.....	67
4.2 Οι Κοινωνικές Δεξιότητες ως Αναγκαιότητα στο Σχολικό Πλαίσιο.....	70
4.3 Οι Κοινωνικές Δεξιότητες ως Αναπόσπαστο Μέρος της Σχολικής Ζωής.....	71
4.4 Η Οπτική των Εκπαιδευτικών για την Στρατηγική του ΙΕΠ.....	72
4.5 Τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων στην Εφαρμογή τους.....	73
4.6 Τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων ως Εκπαιδευτική Καινοτομία.....	77
4.7 Η Σύνδεση των Εργαστηρίων με Ζητήματα Συναισθηματικής Υγείας και Πρόληψης...80	
4.8 Οι Κοινωνικές Δεξιότητες των Εκπαιδευτικών ως Εργαλείο Εκπαίδευσης των μαθητών	83
4.9 Οι Ανάγκες Επιμόρφωσης των Εκπαιδευτικών.....	86
4.10 Οι Δυσκολίες Εφαρμογής των Εργαστηρίων για τους Εκπαιδευτικούς.....	88
5. Συμπεράσματα - Συζήτηση.....	91
5.1 Τα συμπεράσματα της Έρευνας.....	91
5.2 Οι Περιορισμοί – Προτάσεις για Περαιτέρω Έρευνα.....	100
Βιβλιογραφία.....	102
Παράρτημα.....	109
Σχέδιο Ημι-δομημένης Συνέντευξης.....	109
Έντυπο Πληροφόρησης και Συναίνεσης των Συμμετεχόντων.....	111

Τα εργαστήρια δεξιοτήτων αποτελούν μια νέα εκπαιδευτική δράση που προτείνεται από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής και το Υπουργείο Παιδείας, Θρησκευμάτων και Αθλητισμού για να ενισχύσει τις δεξιότητες των μαθητών, ώστε να εξελιχθούν σε υπεύθυνους πολίτες. Εισήχθη τα τελευταία χρόνια σε όλα τα ελληνικά σχολεία δίνοντας την δυνατότητα στις σχολικές μονάδες να έρθουν σε επαφή και να εφαρμόσουν σύγχρονες και καινοτόμες μεθοδολογίες διδασκαλίας. Σε κάθε εργαστήριο, οι μαθητές προσεγγίζουν ένα σημαντικό σύγχρονο ζήτημα, όπως παραδείγματος χάριν είναι η ψυχική υγεία, η κλιματική αλλαγή, και η ρομποτική και μέσα από μια σειρά δραστηριοτήτων με επίκεντρο την ανάπτυξη δεξιοτήτων των μαθητών, σκοπός είναι η προσωπική και κοινωνική ολοκλήρωση και η σύνδεση με την εργασιακή απασχόληση (Ν. 3567/2021, άρθρ.1, παρ.1.1).

Μία κατηγορία από τις βασικές δεξιότητες που τέθηκε στο καινοτόμο εκπαιδευτικό πρόγραμμα των εργαστηρίων δεξιοτήτων προκειμένου να αναπτυχθεί είναι οι κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες που αφορούν και την ανάπτυξη δεξιοτήτων σε ζητήματα ψυχικής και συναισθηματικής υγείας, καθώς και κοινωνικών σχέσεων. Οι κοινωνικές δεξιότητες ορίστηκαν ως εκπαιδευτική προτεραιότητα μέσα από τις διαβουλεύσεις της Ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής προκειμένου να υποστηρίξουν την γενικότερη προσπάθεια για βελτίωση της εκπαίδευσης και τη σύνδεσή της με την άνοδο της οικονομίας στην Ευρωπαϊκή Ένωση (Λιντζέρης, 2017). Το γεγονός αυτό έγινε εμφανές έπειτα από τα στατιστικά στοιχεία της Ευρωπαϊκής Ένωσης, τα οποία φανερώνουν ότι οι κοινωνικό-οικονομικές διαφορές των πολιτών σχετίζονται με την εκπαιδευτική πορεία και την εργασιακή ένταξη τους (European Union, 2022).

Στόχος της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που βιώνουν τις δυσκολίες της εκπαίδευσης των κοινωνικών

και συναισθηματικών δεξιότητων των παιδιών στην Ελλάδα, αλλά και την εισαγωγή μεταρρυθμιστικών προγραμμάτων, όπως είναι τα Εργαστήρια Δεξιότητων. Μέσα από αυτήν την έρευνα θα διερευνηθεί ποια είναι η άποψη των εκπαιδευτικών για τα εργαστήρια δεξιότητων, όπως αυτά προτείνονται από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, αλλά και ποια είναι η δική τους άποψη για τις ανάγκες που υπάρχουν όσον αφορά τις κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες στο μαθητικό πληθυσμό. Επίσης, θα διερευνηθεί η προσωπική στάση τους ως προς τη διενέργεια δράσεων μέσα στη σχολική τους τάξη σε σχέση με θέματα κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης και την αίσθηση επάρκειάς τους ως προς την παραγωγή μιας νέας και διαφορετικής προσέγγισης μάθησης που να μπορεί να υποστηρίξει την βιωματική ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιότητων.

Ακόμη, θα φωτίσει οπτικές και ως προς τις ανάγκες των εκπαιδευτικών για περαιτέρω επιμόρφωση ή εκπαιδευτική υποστήριξη σε σχέση με το μάθημα των Εργαστηρίων Δεξιότητων και τις σχετικές δραστηριότητες που αφορούν την καλλιέργεια των κοινωνικών δεξιότητων. Τέλος, η έρευνα θα αναδείξει τη δική τους εμπειρία από την εφαρμογή μέχρι τώρα τέτοιων εκπαιδευτικών δράσεων και τις προτάσεις τους για τη βελτίωση της ανάπτυξης δεξιότητων που σχετίζονται με την κοινωνική και συναισθηματική ζωή των μαθητών και της ευρύτερης σχολικής κοινότητας.

Η μελέτη αυτή αρχικά στο πρώτο κεφάλαιο θα παρουσιάσει σε θεωρητικό επίπεδο την πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης σε σχέση με την εκπαίδευση, όπως συζητείται τον 21ο αιώνα και τη στοχοθεσία της μέχρι το 2030. Στη συνέχεια, στο δεύτερο υποκεφάλαιο θα αναδείξει τη σημασία του όρου «δεξιότητα» στο εκπαιδευτικό και επαγγελματικό πλαίσιο και ειδικότερα θα στοχεύσει να προσεγγίσει τον ορισμό των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιότητων. Ακόμα, θα καταγράψει τον τρόπο λειτουργίας του μαθήματος των Εργαστηρίων Δεξιότητων που εισήγαγε το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής τα τελευταία χρόνια στο εκπαιδευτικό σύστημα και τέλος μέσα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση θα αναδείξει άλ-

λες ερευνητικές προσπάθειες που αποτύπωσαν τις απόψεις εκπαιδευτικών στην προσπάθεια τους να καλλιεργήσουν τις κοινωνικές δεξιότητες στο μαθητικό πληθυσμό.

Έπειτα, στο δεύτερο κεφάλαιο θα παρουσιαστεί η μεθοδολογία της παρούσας έρευνας, η οποία ανήκει στην μεθοδολογία της ποιοτικής έρευνας. Επιπλέον, στο τρίτο κεφάλαιο θα γίνει αναλυτική αναφορά των αποτελεσμάτων της συγκεκριμένης έρευνας που προέκυψαν μέσα από συνεντεύξεις με τους εκπαιδευτικούς. Τέλος, στο τέταρτο κεφάλαιο θα συζητηθούν τα συμπεράσματα της μελέτης και οι περιορισμοί της έρευνας που προέκυψαν, όπως και οι προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.

1. Θεωρητικό Πλαίσιο

1.1. Η Πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης σε Σχέση με την Εκπαίδευση

1.1.1 Ιστορική Αναδρομή

Η Ευρωπαϊκή Ένωση έθεσε τους πρώτους κοινούς στόχους σε σχέση με την εκπαίδευση με τη Στρατηγική της Λισσαβόνας το 2000. Στα πλαίσια αυτής της στρατηγικής, έγινε η προσπάθεια να αντιμετωπιστούν οι προκλήσεις της παγκοσμιοποίησης μέσω της γνώσης, η οποία θα προάγει μια περισσότερο ανταγωνιστική οικονομία για την Ευρώπη. Οι τρεις στρατηγικοί στόχοι που καταγράφηκαν για τον εκσυγχρονισμό της εκπαίδευσης ήταν η βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης, η διευκόλυνση της ποιότητας και της πρόσβασης των πολιτών στην εκπαίδευση και την κατάρτιση και το άνοιγμα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης στον κόσμο. Στο πλαίσιο αυτό, αν και έγιναν αρκετές προσπάθειες για να υλοποιηθούν αυτοί οι στόχοι, αλλά και οι επιμέρους παράμετροι που ορίστηκαν, τα περισσότερα κριτήρια δεν υλοποιήθηκαν μέχρι το 2010, όμως, παρατηρήθηκε η ανάγκη για ένα ενημερωμένο στρατηγικό πλαίσιο εκπαίδευσης που βασική του προτεραιότητα θα ήταν η δια βίου μάθηση (Σταμέλος & Βασιλόπουλος, 2010).

Το 2010, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή σύμφωνα με ανακοίνωσή της ανέφερε ότι έχει τρεις βασικές και κύριες κοινωνικές και οικονομικές προτεραιότητες, οι οποίες συνοπτικά περιγράφονται από τις παρακάτω φράσεις: την ανάπτυξη της οικονομίας μέσα από τη γνώση και την καινοτομία, την ανάπτυξη μιας περισσότερο πράσινης και ανταγωνιστικής οικονομίας και την ανάπτυξη της κοινωνικής και εδαφικής συνοχής. Με βάση αυτό, έθεσε κάποιους κεντρικούς στόχους για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης και την ατζέντα για την ανάπτυξη δεξιοτήτων, ώστε να υπάρξει η σύνδεση της με την αγορά εργασίας και τη γενικότερη οικονομική ευημερία της Ευρώπης (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2010). Η στρατηγική «Ευρώπη 2020» θέτει τη δια βίου μάθηση και την ανάπτυξη δεξιοτήτων σε

κύρια παράμετρο για να ξεπεραστούν οι δυσκολίες που δημιουργήθηκαν λόγω της οικονομικής κρίσης υποστηρίζοντας τους ανέργους να προσαρμοστούν στις νέες ανάγκες της αγοράς εργασίας και ν' αναπροσαρμόσουν τις δεξιότητές τους (Τζάμαλης, 2017). Με τη στρατηγική «Ευρώπη 2020» η στόχευση της εκπαίδευσης κατευθύνεται στην κινητικότητα της νεολαίας δίνοντας περισσότερες ευκαιρίες για εγγραφή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και στην πρωτοβουλία «Ατζέντα για τις νέες δεξιότητες και τις νέες θέσεις εργασίας» που αφορά την αναβάθμιση των δεξιοτήτων των εργαζομένων μέσω της σύνδεσης της εκπαίδευσης και των εργοδοτών (Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2011).

Το 2017 στη Διακήρυξη της Ρώμης συστηματοποιήθηκε το ήδη υπάρχον όραμα για ένα κοινό χώρο εκπαίδευσης στην Ευρώπη, όπου οι νέοι θα μπορούν να σπουδάζουν και να αναζητούν εργασία σε ολόκληρη την ήπειρο. Το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, το Συμβούλιο της Ευρώπης και η Ευρωπαϊκή Επιτροπή, κατά την κοινωνική σύνοδο κορυφής του Γκέτεμποργκ, διατύπωσαν επίσημα τον ευρωπαϊκό άξονα κοινωνικών δικαιωμάτων, που θέτει ως πρώτη του αρχή ότι «κάθε άνθρωπος έχει δικαίωμα σε ποιοτική και χωρίς αποκλεισμούς εκπαίδευση, κατάρτιση και διά βίου μάθηση...» (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2022β, σελ. 2). Προκειμένου να υλοποιηθούν αυτές οι δεσμεύσεις ψηφίστηκαν συγκεκριμένοι στόχοι και δράσεις από το Συμβούλιο του 2021, οι οποίοι χρειάζονται την ενεργή εμπλοκή όλων των κρατών μελών (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2022β).

Η χρηματοδότηση από πλευράς Ευρωπαϊκής Ένωσης αποφάσισε να στηρίζει αυτές τις προσπάθειες μέσω της αποτελεσματικής χρήσης ενωσιακών και εθνικών πόρων προκειμένου να υλοποιηθεί η πρόοδος σε σχέση με την εκπαίδευση. Στην κατεύθυνση αυτή, ο προϋπολογισμός του προγράμματος Erasmus+ διπλασιάστηκε και παράλληλα ενεργοποιήθηκε ο μηχανισμός ανάκαμψης και ανθεκτικότητας για τη στήριξη της εκπαίδευσης και της κατάρτισης. Ως αποτέλεσμα, υπάρχει η εκτίμηση ότι οι οικονομικές δαπάνες της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την εκπαίδευση και τις δεξιότητες μεταξύ 2021 και

(Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2022β).

1.1.2 Αναγνώριση των Δυσκολιών και των Προβλημάτων στην Εκπαίδευση της Ευρωπαϊκής Ένωσης

Το Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης μέσα από τις αποφάσεις που ανακοινώνει είναι φανερό ότι αναγνωρίζει το κομβικό ρόλο της εκπαίδευσης στη βελτίωση των κοινωνικών και οικονομικών συνθηκών των κρατών της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Σε αυτή τη χρονική περίοδο παρατηρεί ότι η αγορά εργασίας συνεχώς μεταβάλλεται, γεγονός το οποίο σημαίνει ότι χρειάζεται να γίνουν αλλαγές και σε εκπαιδευτικό επίπεδο. Η πανδημία που ξέσπασε λόγω του ιού Covid -19 έφερε στο φως τις υπάρχουσες δυσκολίες στον χώρο της εκπαίδευσης, όμως και ευκαιρίες για ανάπτυξη και βελτίωση. Επίσης, σημαντικές αλλαγές στον χώρο της γεωπολιτικής, όπως η ανάγκη για μεγαλύτερη συνεργασία με τα δυτικά Βαλκάνια, η διεθνοποίηση του προγράμματος Erasmus+, οι συνεργασίες της Ευρώπης με τον υπόλοιπο κόσμο, αλλά και η ανάγκη για υποστήριξη ενός σημαντικού αριθμού παιδιών προσφύγων από την Ουκρανία ανέδειξαν την ανάγκη για μεγαλύτερη συνεργασία μεταξύ των κρατών μελών και την προώθηση των Ευρωπαϊκών συμφερόντων στον υπόλοιπο κόσμο, προάγοντας δηλαδή την ισότητα και την καταπολέμηση της φτώχειας και της ανεργίας μέσω της εκπαίδευσης (European Commission, 2022b)

Ένα από τα βασικά υπάρχοντα προβλήματα στον τομέα της εκπαίδευσης είναι το μεγάλο χάσμα στη γνώση ψηφιακών προγραμμάτων στον πληθυσμό, αλλά και οι ευρύτερες κοινωνικές ανισότητες ανάμεσα σε πλούσιους και φτωχούς όσον αφορά την πρόσβαση στην εκπαίδευση (Council of European Union, 2021). Οι δείκτες των εργαλείων της Ευρωπαϊκής Επιτροπής φανερώνουν ότι οι ανισότητες στην εκπαίδευση είναι έντονες και αυξήθηκαν μετά το κλείσιμο των σχολείων λόγω της υγειονομικής κρίσης που προκλήθηκε από την επιδημία

Εργαστήρια Δεξιότητων και Δεξιότητες 21^{ου} αιώνα 14
του κορωνοϊού θέτοντας το θέμα της ισότητας και της ενσωμάτωσης στο κέντρο των
προβλημάτων προς επίλυση (European Commission, 2022b).

Κάποιες εμφανείς δυσκολίες γίνονται αντιληπτές μέσα από τα στοιχεία που φανερώνουν ότι το ένα τέταρτο του συνόλου των μαθητών αντιμετωπίζει δυσκολίες σε επίπεδο ανάγνωσης. Περίπου το 50% αυτών βρίσκεται σε μεσαίο επίπεδο δεξιοτήτων, αλλά το δυναμικό αυτό συχνά δεν ανταποκρίνεται στις ανάγκες της αγοράς εργασίας (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2010). Μάλιστα, το 40% των εργοδοτών δυσκολεύεται να βρει εργαζόμενους, οι οποίοι να διαθέτουν τις κατάλληλες δεξιότητες, ώστε να αναπτυχθεί η επιχείρηση. Επίσης, σύμφωνα με τα στοιχεία της Ευρωπαϊκής Επιτροπής του 2016, 12 εκατομμύρια άνεργοι θεωρείται ότι διαθέτουν χαμηλό επίπεδο ειδίκευσης (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2016) και σε επόμενη έκθεση του 2022, αναφέρεται ότι 3,1 εκατομμύρια νέοι αφήνουν πρόωρα την σχολική ζωή έχοντας αποσυνδεθεί από το εκπαιδευτικό σύστημα (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2022β). Αυτό το φαινόμενο σχετίζεται άμεσα με τη στασιμότητα όσον αφορά τις χαμηλές επιδόσεις σε βασικές δεξιότητες. Αυτή η έλλειψη προόδου μοιάζει να προκαλείται από το βαθύτερο πρόβλημα της ανισότητας σε σχέση με το κοινωνικό-οικονομικό υπόβαθρο των μαθητών. Οι νέοι από μειονεκτούντα κοινωνικά οικονομικά περιβάλλοντα έχουν έξι φορές υψηλότερη πιθανότητα να έχουν χαμηλές επιδόσεις σε σχέση με αυτούς από προνομιούχα περιβάλλοντα (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2022β).

Μερικά ακόμα στατιστικά στοιχεία που προκύπτουν από τις εξετάσεις PISA φανερώνουν ότι τα κορίτσια παρουσιάζουν υποεπίδοση και στην ανάγνωση και στα μαθηματικά και στις επιστήμες και είναι πιο πιθανό να εγκαταλείψουν πρόωρα το σχολείο, ενώ παράλληλα είναι δέκτες έμφυλων προκαταλήψεων. Αντίστοιχα και τα παιδιά από οικογένειες μεταναστών κινδυνεύουν από τη σχολική διαρροή, όπως και από χαμηλά ποσοστά εγγραφών στη τριτοβάθμια εκπαίδευση, ενώ δυσκολεύονται να ενσωματωθούν στα σχολεία. Παράλληλα, η ανεργία στους νέους και ιδιαίτερα σε αυτούς που δεν έχουν λάβει

κάποια εκπαίδευση μεταδευτεροβάθμιας μορφής αυξήθηκε μετά την κρίση λόγω του Covid-19 δημιουργώντας περαιτέρω δυσκολίες στην εύρεση εργασίας (European Union, 2022). Τα παραπάνω στοιχεία υποδηλώνουν ότι είναι απαραίτητη η εφαρμογή πολιτικών που θα δίνουν στους πολίτες τη δυνατότητα να αναπτύσσουν νέες δεξιότητες, ώστε να προσαρμόζονται στον συνεχώς εναλλασσόμενο επαγγελματικό χώρο με ίσες ευκαιρίες και να επανέρχονται στο εκπαιδευτικό σύστημα αποκτώντας νέα προσόντα στο πλαίσιο της δια βίου μάθησης (European Union, 2022).

Επιπροσθέτως, σημαντικές δυσκολίες που παρατηρούνται στο εκπαιδευτικό σύστημα της Ευρωπαϊκής Ένωσης είναι οι ελλείψεις στην προσχολική αγωγή που επηρεάζουν το βαθμό εκπαιδευτικής επιτυχίας των παιδιών καθώς αναπτύσσονται, αλλά και θέματα ισότητας της πρόσβασης στην εκπαίδευση παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που πολλές φορές δεν μπορούν να ακολουθήσουν τις απαιτήσεις του σχολείου (Council of European Union, 2021). Ακόμη, υπάρχουν δυσκολίες σε σχέση με την συμμετοχή των νέων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και την αναγνώριση των προσόντων από την μία χώρα στην άλλη, γεγονός που δυσχεραίνει την συνεργασία και την επικοινωνία των εκπαιδευόμενων μεταξύ των συνόρων. Γι' αυτό τον λόγο ενισχύονται οι προσπάθειες για αυτόματη και αμοιβαία αναγνώριση των προσόντων μεταξύ των χωρών και μεγαλύτερη συνεργασία των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης για την προώθηση της κινητικότητας και της ευελιξίας των προγραμμάτων τους (Council of European Union, 2021).

Τα παραπάνω δεδομένα είναι μέρος του ευρύτερου προβλήματος που έχει αποκαλυφθεί στην Ευρώπη, ότι δηλαδή τα ποσοστά απασχολησιμότητας είναι μικρότερα από άλλες περιοχές του πλανήτη και έχει δημιουργηθεί χάσμα παραγωγικότητας σε σχέση με άλλες χώρες που αναπτύσσονται ραγδαία. Εξίσου καίριο σημείο των σημερινών καιρών είναι η ικανότητα της Ευρωπαϊκής Ένωσης να αντιμετωπίσει επιτυχώς την πρόκληση του ολοένα

και αυξανόμενου υγιούς και ενεργού γηράσκοντος πληθυσμού ενώ ταυτόχρονα οι γεννήσεις συνεχίζουν να μειώνονται. Με βάση αυτά τα δεδομένα, η Ευρωπαϊκή Ένωση χρειάζεται να βρει λύσεις παρέχοντας δυνατότητες για κοινωνική συνοχή και μεγαλύτερη παραγωγικότητα και ανταγωνιστικότητα στοχεύοντας σε μια βιώσιμη ανάκαμψη (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2010). Ένας βασικός πυλώνας για να αντιμετωπίσει τα παραπάνω προβλήματα είναι οι μεταρρυθμίσεις στην ποιότητα της εκπαίδευσης.

1.1.3 Οι Πέντε Βασικές Κατευθύνσεις της Ευρωπαϊκής Ένωσης στην Εκπαίδευση

Σύμφωνα με τις πρόσφατες αποφάσεις των οργάνων της Ευρωπαϊκής Ένωσης, η εκπαίδευση και η κατάρτιση αποτελούν κεντρικούς πυλώνες του οικονομικού και κοινωνικού μέλλοντος της Ευρώπης. Το όραμα για μια καλύτερη εκπαίδευση περιλαμβάνει εκπαιδευτικές πολιτικές, οι οποίες θα οδηγήσουν την κοινωνία σε μια κατεύθυνση συνοχής ενσωμάτωσης, ψηφιοποίησης, βιωσιμότητας, ανθεκτικότητας και επαφής με το περιβάλλον. Με βάση αυτήν την κεντρική ιδέα, το Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης διατυπώνει σαφώς πως θέτει πέντε κεντρικούς στρατηγικούς άξονες προτεραιότητας στην εκπαιδευτική πολιτική μέχρι το 2030. Οι πέντε αυτοί άξονες είναι οι ακόλουθοι: Η βελτίωση της ποιότητας, της ισότητας, της συμπερίληψης και της μείωσης της σχολικής διαρροής μέσω της ανάπτυξης των βασικών δεξιοτήτων και της καταπολέμησης των διακρίσεων στο σχολικό πλαίσιο, η δια βίου μάθηση και κινητικότητα ιδιαίτερα στην επαγγελματική εκπαίδευση προωθώντας την ευελιξία στην εκπαίδευση, τη συνεργασία και την προσωπική ανάπτυξη, η βελτίωση των ικανοτήτων και των κινήτρων των εκπαιδευτικών, η βελτίωση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης με οδηγό την συνθήκη της Μπολόνιας και η υποστήριξη της πράσινης και ψηφιακής μετάβασης για την επένδυση σε νέες υποδομές και τεχνολογικές εφαρμογές (Council of European Union, 2021)

Σύμφωνα με τον πρώτο άξονα είναι απαραίτητο να αυξηθεί η απόκτηση βασικών δεξιοτήτων στον εργασιακό πληθυσμό της Ευρωπαϊκής Ένωσης συμπεριλαμβανομένων και

των ψηφιακών δεξιοτήτων. Απώτερος στόχος είναι να μειωθούν τα ποσοστά των παιδιών που διαρρέουν από την εκπαίδευση και να αυξηθούν τα επίπεδα δεξιοτήτων παιδιών που ανήκουν σε ευάλωτες κοινωνικές ομάδες και έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Επίσης, βασική ιδέα είναι και η απόκτηση εγκάρσιων δεξιοτήτων, όπως είναι η κριτική σκέψη και η δημιουργικότητα. Πέρα από αυτό προάγεται ακόμα η πολυγλωσσία, η εκμάθηση γλωσσών των εκπαιδευομένων, αλλά και η ελευθερία στη μάθηση, ο εθελοντισμός και η ασφάλεια του περιβάλλοντος μέσα στα εκπαιδευτικά ιδρύματα καταπολεμώντας τις διακρίσεις και κάθε άλλη μορφή βίας (Council of European Union, 2021), όπως είναι η ρητορική μίσους, ο εκφοβισμός και η παραπληροφόρηση. Άλλο ένα σημείο που τονίζεται προς βελτίωση είναι η ισότητα των δύο φύλων και η κατάρριψη των σχετικών στερεοτύπων, αλλά και ο σεβασμός των ατόμων με αναπηρία (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2020α).

Στο δεύτερο άξονα, η Ευρωπαϊκή Ένωση προωθεί τη συνεργασία και την κινητικότητα των σπουδαστών. Προωθεί την επαγγελματική κατάρτιση, η οποία δίνει συνεχείς ευκαιρίες για επανένταξη στο εκπαιδευτικό σύστημα παρέχοντας ευελιξία και μικροδιαπιστευτήρια προσόντων, ώστε να έχουν δυνατότητες για βελτίωση των επαγγελματικών δυνατοτήτων. Βάση της σκέψης αυτής, συνεχίζει να προάγει την ανάπτυξη ενός διασυνοριακού πλαισίου πολιτικής που θα διευκολύνει τους κύκλους των μαθημάτων και θα αναγνωρίζει τα προσόντα και τους τίτλους σπουδών ως βασικά στοιχεία προτεραιότητας (Council of European Union, 2021).

Στον τρίτο άξονα η Ευρωπαϊκή Ένωση παίρνει πρωτοβουλίες, για να ενισχύσει την ανάπτυξη των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών, αλλά και την ελκυστικότητα του επαγγέλματος, είτε δημιουργώντας ευκαιρίες για κοινωνική ανέλιξη, είτε δίνοντας οικονομικά κίνητρα. Προσπαθεί να υποστηρίξει περαιτέρω την εκπαίδευσή τους για να αντιμετωπίζουν τις ποικιλομορφίες των εκπαιδευτικών αναγκών και να παράσχει περισσότερα εργαλεία όσον αφορά την ψηφιακή μετάβαση και τον σύγχρονο υλικοτεχνικό

εξοπλισμό. Το γεγονός αυτό πρόκειται να αυξήσει τις ευκαιρίες σταδιοδρομίας των εκπαιδευτικών, θα ευνοήσει την προσωπική ανάπτυξή τους και την ποιότητα της εργασίας τους (Council of European Union, 2021). Επίσης, σημαντικό στοιχείο που προστίθεται είναι η κινητικότητα των εκπαιδευτικών μέσω προγραμμάτων, ώστε η κινητικότητα να γίνει εργαλείο συνεχούς εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών. Αυτό το στοιχείο σκοπεύει να οδηγήσει σε περισσότερη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και στη συσπείρωσή τους, ώστε να μοιράζονται τις εμπειρίες τους και να την επικοινωνούν με την ευρύτερη κοινωνία (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2020α).

Όσον αφορά τον τέταρτο άξονα, σκοπός είναι τα ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης να συνδεθούν μεταξύ τους και να μπορούν να δέχονται φοιτητές χωρίς αποκλεισμούς. Σκοπός είναι η διακρατική συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων όσον αφορά τη μάθηση, την έρευνα, την προσπάθεια για καινοτομία και την παροχή υπηρεσιών προς την κοινωνία (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2020α). Προτείνεται η ανάπτυξη του προγράμματος Erasmus+ και άλλων χρηματοδοτικών προγραμμάτων, ώστε να αυξηθεί η κινητικότητα των φοιτητών μεταξύ των ιδρυμάτων, αλλά και η χρήση της ευρωπαϊκής φοιτητικής κάρτας για την ωφέλεια των φοιτητών. Με αυτό τον τρόπο θα υποστηριχθεί περαιτέρω και η εκπαιδευτική κινητικότητα από χώρα σε χώρα και η δια βίου μάθηση διευκολύνοντας τους ανθρώπους να προχωρήσουν στο εκπαιδευτικό σύστημα αναβαθμίζοντας τις δεξιότητές τους. Τελικός στόχος αποτελεί η σύνδεση μεταξύ της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και της αγοράς εργασίας (Council of European Union, 2021).

Σε αυτό το σημείο τίθεται και το ζήτημα της πράσινης και ψηφιακής μετάβασης που είναι ταυτόχρονα και ο τελευταίος άξονας προτεραιότητας της εκπαιδευτικής πολιτικής με την έννοια ότι θα υποστηριχθούν δράσεις που σχετίζονται με την καινοτομία (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2020α). Η Ευρωπαϊκή Ένωση θέτει ως κεντρική αρχή τη βελτίωση του ψηφιακού εξοπλισμού και υποδομών για να βοηθήσει τη μετάβαση στην ψηφιακή εποχή και την

εκπαίδευση σε όλες βαθμίδες σε σχέση με τις ψηφιακές δεξιότητες. Τέλος, προσπαθεί να ενισχύσει την περιβαλλοντική εκπαίδευση μέσω προγραμμάτων, ώστε να στηρίζει την βιώσιμη ανάπτυξη (Council of European Union, 2021) και την πρακτική ψηφιακή εμπειρία στην εκπαίδευση και την κατάρτιση, ώστε να στηρίζει τον ψηφιακό μετασχηματισμό (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2020α).

Βάσει των παραπάνω κατευθύνσεων η Ευρωπαϊκή Ένωση προσπαθεί να βελτιώσει και να αναπτύξει ένα ολοκληρωμένο πλαίσιο διακυβέρνησης για τον Ευρωπαϊκό χώρο Εκπαίδευσης που έχει θεσπίσει. Η Ευρώπη ξεπερνώντας την οικονομική κρίση του 2008 και την υγειονομική πανδημία του Covid-19, προσπαθεί να ενισχύσει την θέση της ως εκπαιδευτικού εταίρου σε διεθνές επίπεδο προωθώντας τις γεωπολιτικές της στοχεύσεις και τη συνεργασία της με άλλους στρατηγικούς παγκόσμιους παράγοντες, όπως είναι οι Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής και η Κίνα (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2020α).

1.1.4 Εργαλεία και Προγράμματα Υλοποίησης των Εκπαιδευτικών Στόχων της Ευρωπαϊκής Ένωσης

Σε συνδυασμό με τα παραπάνω, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή προσπαθεί να υλοποιήσει ένα ευρωπαϊκό θεματολόγιο δεξιοτήτων, για να προωθήσει την βιώσιμη ανταγωνιστικότητα και την κοινωνική δικαιοσύνη και ανθεκτικότητα. Το θεματολόγιο αυτό προσπαθεί να εφαρμόσει μια ανανεωμένη πολιτική για την εκπαίδευση και την κατάρτιση και να δημιουργήσει ένα ευρωπαϊκό χώρο έρευνας, για να ενισχύσει την ένταξη, την κινητικότητα και την καινοτομία. Αποτελεί ένα σύμφωνο που θα καθοδηγεί μια συντονισμένη κίνηση στον τομέα των δεξιοτήτων, έναν χάρτη όπως αναφέρεται, που αναφέρει τις αρχές για την αναβάθμιση των δεξιοτήτων και της εξειδίκευσης του εργατικού δυναμικού (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2020β).

Με αυτό τον τρόπο, υποστηρίζεται η διάδοση πληροφοριών σχετικών με την

ανάπτυξη δεξιότητων μέσα από έρευνες, οργανισμούς και διαδικτυακές πλατφόρμες, αλλά και η ανάληψη εθνικών δράσεων και στρατηγικών, ώστε να αναπτυχθούν οι δεξιότητες που ζητούνται σε χώρους εργασίας και δεξιότητες που χρειάζονται άτομα σε ευάλωτες κοινωνικές ομάδες, όπως είναι οι μετανάστες. Στο σύμφωνο αυτό περιλαμβάνεται και ένα ολοκληρωμένο σχέδιο για την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση, όπως επίσης οι δράσεις για την ανάπτυξη των πανεπιστημίων και των δεξιότητων των επιστημόνων και οι δράσεις για τις πράσινες και ψηφιακές δεξιότητες. Ιδιαίτερη αναφορά υπάρχει για την αύξηση των αποφοίτων των τομέων STEM και την ενίσχυση των επιχειρηματικών και εγκάρσιων δεξιότητων. Επίσης, προτείνονται οι ατομικοί λογαριασμοί μάθησης για όλους τους πολίτες που ενδιαφέρονται να καταρτιστούν σε νέες δεξιότητες και τα μικροδιαπιστευτήρια για την αναγνώρισή τους. Όλα αυτά μπορούν να αποδεικνύονται μέσα από τη νέα πλατφόρμα Europass, όπου και γίνεται σύνδεση με νέες θέσεις εργασίας. Το νέο πλαίσιο αυτό έχει και την ευθύνη διεκπεραίωσης μιας καινούριας δημοσιονομικής βιωσιμότητας και χρηματοδότησης των δεξιότητων (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2020β).

Με βάση τους πέντε στρατηγικούς άξονες, το θεματολόγιο δεξιότητων και σύμφωνα με τον Ευρωπαϊκό Χώρο Εκπαίδευσης που έχει σχεδιαστεί, πρόκειται να οργανωθούν συνολικά 40 δράσεις σε επίπεδο Ευρωπαϊκής Ένωσης προκειμένου να δημιουργηθεί ένα πλαίσιο καθοδήγησης για τα κράτη μέλη προς την επιθυμητή πρόοδο προκειμένου να υλοποιηθούν όσα έχουν συμφωνηθεί από τα θεσμικά όργανα. Κάποιες από αυτές τις δράσεις αποτελούν στρατηγικές πρωτοβουλίες του Ευρωπαϊκού Χώρου Εκπαίδευσης που αποφασίζονται από το Σώμα των Επιτρόπων, τις περισσότερες από τις οποίες υλοποιούν από κοινού η Επιτροπή και το Συμβούλιο (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2022β).

Άλλες είναι δράσεις που χρηματοδοτούνται από την Ευρωπαϊκή Ένωση. Ανάλογα με τον τομέα εστίασης, αποφασίστηκαν συγκεκριμένα προγράμματα για την ανάπτυξη δεξιότητων, όπως είναι οι πρωτοβουλίες του ιδρύματος Jean Monnet για τα σχολεία, τα

κέντρα επαγγελματικής αριστείας που χρησιμοποιούν το πρόγραμμα Erasmus+ και το πρόγραμμα “Girls go circular” που στοχεύουν σε δεξιότητες για ποιοτική απασχόληση, αλλά και σε δεξιότητες ψηφιακής μετάβασης για γυναίκες. Αντίστοιχα, δημιουργήθηκε η πλατφόρμα εκπαίδευσης για το κλίμα και το βραβείο καινοτόμων πρακτικών διδασκαλίας όπως και διαπανεπιστημιακές πανεπιστημιούπολεις από 44 πανεπιστήμια (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2022β).

Η Ευρωπαϊκή Ένωση στηρίζει και διαδικτυακά εργαλεία για την ανταλλαγή πληροφοριών σε σχέση με την εκπαίδευση ώστε να προωθηθούν στην πράξη τα όσα σχεδιάζονται. Έτσι, δημιουργήθηκε η δικτυακή πύλη του Ευρωπαϊκού Χώρου Εκπαίδευσης, η οποία παρέχει στήριξη στους εκπαιδευόμενους, καθώς και στους εκπαιδευτικούς και όλα τα ενδιαφερόμενα μέρη, ώστε να έχουν χρηματοδότηση και να λειτουργούν τα προγράμματα αναβάθμισης δεξιοτήτων, ποιοτικής εκπαίδευσης, κατάρτισης και διά βίου μάθησης. Ουσιαστικά, χρησιμεύει ως χώρος ενημέρωσης για τις εξελίξεις της εκπαιδευτικής πολιτικής και τις αποτελεσματικές και καινοτόμες πρακτικές (Ευρωπαϊκή Ένωση, 2022). Έπειτα η Πλατφόρμα Ευρωπαϊκής Σχολικής Εκπαίδευσης αποτελεί μια δημόσια πλατφόρμα, η οποία διαθέτει πληροφορίες και προωθεί την ανταλλαγή γνώσεων σε ευρωπαϊκό επίπεδο μεταξύ όλων των ενδιαφερόμενων πλευρών όσον αφορά τη σχολική εκπαίδευση και την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση. Η κοινότητα επαγγελματιών ΕΕΚ της EPALΕ προσφέρει δυνατότητες ανταλλαγής γνώσεων, δικτύωσης και διάδοσης για την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση. Ο νέος κόμβος ψηφιακής εκπαίδευσης λειτουργεί ως χώρος για πληροφόρηση, ανταλλαγή απόψεων και συνεργασία, διευκολύνοντας την καινοτομία και φέρνοντας σε επαφή τα ενδιαφερόμενα μέρη στον τομέα της ψηφιακής εκπαίδευσης. Το πρόγραμμα «Ψηφιακή Ευρώπη» ενθαρρύνει τη στενότερη συνεργασία στον τομέα της ψηφιακής εκπαίδευσης στην Ευρώπη μεταξύ νεοφυών επιχειρήσεων με αντικείμενο την ευρωπαϊκή εκπαιδευτική τεχνολογία (Ευρωπαϊκή Ένωση, 2022).

Πέρα από τα εργαλεία, οργανώνονται και προγράμματα που πρόκειται να χρηματοδοτήσει η Ευρωπαϊκή Ένωση και έχουν να κάνουν με την αύξηση της πρόσβασης των παιδιών ηλικίας από τριών ετών στη πρώιμη φροντίδα και εκπαίδευση και η αναγέννηση του εκπαιδευτικού συστήματος, ώστε οι μαθητές να εξοπλίζονται με νέες δεξιότητες με έμφαση στις ψηφιακές και STEM δεξιότητες. Στο πλαίσιο αυτό, η Ελλάδα ενέταξε τα εργαστήρια δεξιοτήτων στο σχολικό πρόγραμμα. Ακόμα, πρόκειται να αυξηθεί η πρόσβαση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην εκπαίδευση, αλλά και πρόκειται να υπάρξει μέριμνα η μαθητική κοινότητα να διακατέχεται από ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο ισότητας και ποιότητας, με ιδιαίτερη μέριμνα στην υποστήριξη της ψυχικής υγείας. Πρωτοβουλίες πρόκειται να οργανωθούν σε σχέση με την περιβαλλοντική βιωσιμότητα, η οποία είναι σημαντικό να ενταχθεί στο σχολικό πρόγραμμα (Ευρωπαϊκή Ένωση, 2022).

Επιπροσθέτως, ενθαρρύνεται η αύξηση των μισθών, των εκπαιδευτικών προγραμμάτων για τους εκπαιδευτικούς και η εκμάθηση νέων δεξιοτήτων, όπως είναι οι ψηφιακές δεξιότητες. Στην τριτοβάθμια εκπαίδευση προάγεται η εξ αποστάσεως εκπαίδευση και η διασύνδεση της εκπαίδευσης με τις επιχειρήσεις και άλλους δημόσιους φορείς. Τα κράτη μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης χρειάζεται να επενδύσουν σε νέες θέσεις για την τριτοβάθμια εκπαίδευση με βασικό κίνητρο τη σύνδεση με την αγορά εργασίας. Τέλος, προτείνονται μέτρα και στρατηγικές, ώστε η εκπαίδευση να γίνει πιο ευέλικτη και ανοιχτή σε νέους χρήστες. Σε αυτό το πλαίσιο προωθείται και η αυτόματη αναγνώριση των προσόντων και δεξιοτήτων από χώρα σε χώρα. Προκειμένου όλες αυτές οι κινήσεις να γίνουν πράξη έχουν ιδρυθεί σχετικές ομάδες εργασίας, οι οποίες συντονίζουν όλες αυτές τις δράσεις και παρακολουθούν την εξέλιξή τους (European Commission, 2022a).

1.2. Η Εκπαιδευτική Πολιτική για την Ανάπτυξη των Δεξιοτήτων στον 21ο Αιώνα

1.2.1 Ο Ορισμός των Δεξιοτήτων και η Σημασία τους

Στον 21ο αιώνα, ο όρος «δεξιότητες» χρησιμοποιείται πλέον από όλους τους μεγάλους οργανισμούς και φορείς. Αρχικά, είναι σημαντικό να γίνει μια ανάλυση της σημασίας του όρου. Για τους Javrh & Mozina (2018) η έννοια των δεξιοτήτων αναλύεται ως ένα είδος ικανοτήτων που είναι χρήσιμες και μετρήσιμες για την ενσωμάτωση και την συμμετοχή του ατόμου στην αγορά εργασίας, στην εκπαίδευση και στην επίτευξη μιας ποιοτικής ζωής. Οι δεξιότητες είναι μεταβιβάσιμες, δηλαδή σχετίζονται με το κοινωνικό πλαίσιο του ατόμου και τις εργασιακές συνθήκες στις οποίες βρίσκεται και λόγω αυτού εναπόκεινται στο εκπαιδευτικό σύστημα ή σε άλλες κοινωνικές πολιτικές, ώστε να αναπτυχθούν.

Σύμφωνα με τον Λιντζέρη (2017) ο όρος δεξιότητα προέρχεται από την Αγγλία και ταυτίζεται με την πρακτική ικανότητα ή τον τρόπο να κάνει κανείς κάτι (know – how) όσον αφορά μια συγκεκριμένη δραστηριότητα. Ένας άλλος ορισμός του Cedefop περιγράφει ότι με τον όρο «δεξιότητες» νοείται η ικανότητα εφαρμογής γνώσεων και αξιοποίησης τεχνογνωσίας για την εκπλήρωση εργασιών και την επίλυση προβλημάτων. Μέσα από αυτόν τον ορισμό εξάγεται το συμπέρασμα ότι η δεξιότητα είναι μια προσωπική ιδιότητα του ατόμου μέσα από την οποία μπορεί να εφαρμόσει θεωρητικές και πρακτικές γνώσεις για να ολοκληρώσει μια λειτουργία (Λιντζέρης, 2017).

Από την άλλη πλευρά, υπάρχει η αναφορά ότι *«οι δεξιότητες εμφανίζονται κάθε φορά μέσα σε συγκεκριμένες εργασιακές, κοινωνικές και προσωπικές περιστάσεις, αφορούν πάντα τη σχέση ενός υποκειμένου (κάτοχος δεξιοτήτων) με κάποιο αντικείμενο (άλλοι άνθρωποι ή μέσα και αντικείμενα εργασίας) και αποκτούν διαφορετικό περιεχόμενο και διαφοροποιημένη σημασία στο χώρο και στο χρόνο»* (Λιντζέρης, 2017, σελ 5). Επομένως, θα μπορούσε να ειπωθεί ότι οι δεξιότητες συνδέονται στενά με το περιβάλλον στο οποίο εμφανίζεται η ανάγκη παρουσίας τους είτε αυτό είναι κοινωνικό, είτε είναι επαγγελματικό και αναπαριστούν σχέσεις κοινωνικές και εργασιακές. Παρόλα αυτά, κυρίαρχη είναι η αντίληψη

Εργαστήρια Δεξιότητων και Δεξιότητες 21^{ου} αιώνα 24
ότι οι δεξιότητες ισοδυναμούν με αντικειμενικά ατομικές ικανότητες και αυτό προϋποθέτει
ένα συγκεκριμένο τρόπο μέτρησής τους (Λιντζέρης, 2017).

1.2.2 Η Σημασία της Ανάπτυξης Δεξιοτήτων στην Κοινωνία

Σύμφωνα με το Ευρωπαϊκό Θεματολόγιο Δεξιοτήτων, η ανάπτυξη των δεξιοτήτων είναι βασικό στοιχείο για την κοινωνικό-οικονομική μετάβαση της Ευρώπης, καθώς η παροχή των κατάλληλων δεξιοτήτων στους ανθρώπους συνδέεται με τη βιώσιμη οικονομική ανάπτυξη και τη μετάβαση σε μια πράσινη και ψηφιακή εποχή καταλαμβάνοντας μια ανταγωνιστική θέση στο παγκόσμιο γεωπολιτικό χάρτη. Ακόμη, αναπτύσσοντας ένα κοινό ρυθμό στον πληθυσμό των κρατών μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης όσον αφορά τις δεξιότητες μπορεί να δημιουργηθεί κοινωνική συνοχή και ισότιμη πρόσβαση σε ευκαιρίες ανεξάρτητα από τις κοινωνικές μειονεξίες στις οποίες μεγαλώνει ένα άτομο. Όμως, επίσης, η απόκτηση δεξιοτήτων σχετίζεται και με τη δόμηση ανθεκτικότητας, γεγονός το οποίο σημαίνει μείωση από την εξάρτηση των αγορών και αύξηση της διαχείρισης της καθημερινής ζωής ακόμα και σε περιόδους κρίσεων (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2020β).

Οι διεθνείς οργανισμοί τονίζουν ότι οι δεξιότητες αποτελούν μέτρο μιας οικονομίας να αναπτύξει περαιτέρω οικονομικά πλεονεκτήματα. Ειδικότερα, αυτή τη στιγμή παρατηρείται ένα χάσμα μεταξύ των δεξιοτήτων των εργαζομένων και των δεξιοτήτων που ζητούνται από τους εργοδότες. Οι ελλείψεις που σημειώνονται στις επιχειρήσεις περιορίζουν την ανάπτυξή τους όσον αφορά την καινοτομία και την υιοθέτηση νέων τεχνολογιών. Το χάσμα αυτό είναι πιο έντονο κυρίως στις τεχνικές δεξιότητες και σε δεξιότητες που σχετίζονται με την επικοινωνία (Λιντζέρης, 2017).

Η ανάγκη για εργαζόμενους που να διαθέτουν πολλαπλές δεξιότητες έχει αυξηθεί τα τελευταία χρόνια λόγω της ανάπτυξης της τεχνολογίας, αλλά και της παγκοσμιοποίησης. Οι

δεξιότητες σχετίζονται θετικά με την παραγωγικότητα και αυξάνουν την ανάπτυξη μιας οικονομίας. Υπάρχουν επομένως δύο θεωρητικές κατευθύνσεις ως προς το θέμα της ανάπτυξης των δεξιοτήτων, από τη μια ότι η συσσώρευση δεξιοτήτων στον εργασιακό πληθυσμό σχετίζεται ευθύγραμμα με την αύξηση της παραγωγικότητας και από την άλλη μια διαφορετική προσέγγιση που δεν υποστηρίζει αυτήν την ευθύγραμμη σχέση, καθώς υπάρχουν και άλλες προϋποθέσεις που λειτουργούν θετικά στην οικονομία μιας κοινωνίας (Λιντζέρης, 2017).

Με βάση αυτές τις θεωρητικές προσεγγίσεις και για να γίνει εφικτή η σύνδεση μεταξύ παραγωγικότητας εκπαίδευσης και δεξιοτήτων, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή διαμόρφωσε σταδιακά έναν βασικό οδηγό που αναφέρει τις αναγκαίες δεξιότητες του 21ου αιώνα. Αυτές είναι οι δεξιότητες STEM (science- technology- engineering- math), οι επαγγελματικές δεξιότητες, οι εγκάρσιες δεξιότητες, οι επιχειρηματικές δεξιότητες, οι στοιχειώδεις δεξιότητες και η εκμάθηση γλωσσών και επικαιροποιούνται μέσα από νέες κατηγοριοποιήσεις. Το Cedefop οργάνωσε τους ορισμούς για κάθε δέσμη δεξιοτήτων προκειμένου να χρησιμοποιηθούν στην ανάπτυξη της επαγγελματικής κατάρτισης (Λιντζέρης, 2017).

Ένας άλλος διαχωρισμός για τις δεξιότητες του 21ου αιώνα αποτελεί η ομαδοποίηση των δεξιοτήτων σε τρία κύρια επίπεδα, τα οποία είναι οι δεξιότητες μάθησης και καινοτομίας, οι ψηφιακές δεξιότητες και οι προσωπικές και επαγγελματικές δεξιότητες. Σύμφωνα με τους González – Salamanca, Agudelo & Salinas (2020) τίθεται το ερώτημα του τρόπου εκπαίδευσης αυτών των δεξιοτήτων, καθώς ο ορισμός δεν έχει γίνει ξεκάθαρος απολύτως όπως και η μεθοδολογία αξιολόγησής τους και δεν υπάρχει η γνώση για την ένταξη αυτών των δεξιοτήτων στα εγχειρίδια μάθησης ακόμη. Παρόλα αυτά υπάρχει μια κοινή συμφωνία από τους μεγάλους οργανισμούς ότι υπάρχει η αναγκαιότητα ανάπτυξης των παραπάνω δεξιοτήτων για την περιβαλλοντική και οικονομική βιωσιμότητα της κοινωνίας.

Ακόμη, σύμφωνα με τον OECD (2015), οι δεξιότητες μπορούν να προβλέψουν την ατομική επιτυχία και την κοινωνική πρόοδο και ένας σημαντικός διαχωρισμός των δεξιότητων που επιτρέπει τέτοιου είδους συσχετίσεις είναι η κατάτμηση των δεξιότητων σε γνωστικές και κοινωνικές δεξιότητες. Οι γνωστικές δεξιότητες σχετίζονται με τη νοητική ικανότητα ενός ατόμου για γνώση και σκέψη, όπως και για ερμηνεία και κατανόηση σε σχέση με την υπάρχουσα γνώση. Είναι οι δεξιότητες που διδάσκεται το παιδί μέσα από το εκπαιδευτικό σύστημα. Οι κοινωνικές – συναισθηματικές δεξιότητες σχετίζονται με την διαδικασία επίτευξης στόχων, με την επικοινωνία με τους άλλους και με τη διαχείριση των συναισθημάτων. Σε γενικό επίπεδο αφορούν τις σκέψεις, τα συναισθήματα και τη συμπεριφορά του ατόμου, όλα τα στοιχεία εκείνα που συντελούν στις καθημερινές επιλογές και αποφάσεις ενός ανθρώπου (Χαρπατσή, 2018).

1.2.3 Οι Κοινωνικές και Συναισθηματικές Δεξιότητες

Ως κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες ορίζονται από τον OECD (2015) εκείνες οι ατομικές ικανότητες που δηλώνουν συμβατά μοτίβα σκέψεων, συναισθημάτων και συμπεριφορών, που δημιουργούνται μέσω τυπικών και άτυπων μαθησιακών εμπειριών και επηρεάζουν σε σημαντικό βαθμό τα κοινωνικά και οικονομικά δεδομένα του ανθρώπου κατά τη διάρκεια της ζωής του. Σύμφωνα με έναν άλλον διατυπωμένο ορισμό για τις κοινωνικές δεξιότητες, πρόκειται για τις ικανότητες και τις συμπεριφορές που βοηθούν το άτομο στην δημιουργία και διατήρηση υγιών σχέσεων με άλλους ανθρώπους (Guo, Tang, Marsh, Parker, Basarkod, Sahdra, Ranta, Salmela-Aro, 2021).

Οι Gresham & Reschly (1987 όπως αναφέρεται στο Σακελλαρίου & Μπέση, 2014) περιγράφουν τις κοινωνικές δεξιότητες ως τις συγκεκριμένες συμπεριφοριστικές ικανότητες που χρησιμοποιεί ένας άνθρωπος, ώστε να ανταποκριθεί σε μια κοινωνική κατάσταση. Ουσιαστικά, η ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιότητων συνεισφέρει στην αποτελεσματική

αλληλεπίδραση με το κοινωνικό περιβάλλον, καθώς και στην ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων με άλλα άτομα του κοινωνικού περιγύρου των ανθρώπων και στην ομαλή προσαρμογή του παιδιού στο σχολείο. Αντίθετα, η ελλιπής ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων ενός ατόμου οδηγεί στην κοινωνική απομόνωση και σε σχολικές αποτυχίες (Σακελλαρίου & Μπέση, 2014).

Οι κοινωνικές δεξιότητες είναι ένα σύνολο ικανοτήτων που ως στόχο έχουν την ομαλή σχέση μεταξύ δύο διαφορετικών ατόμων. Μερικές από τις βασικότερες ομάδες ικανοτήτων είναι οι δεξιότητες της συνεργασίας και της ομαδικής εργασίας, καθώς και οι επικοινωνιακές ικανότητες. Ακόμη, σημαντικές κοινωνικές δεξιότητες είναι η ικανότητα χειρισμού διαφωνιών και αποτελεσματικών διαπραγματεύσεων, η ικανότητα επίλυσης συγκρούσεων, όπως και η ικανότητα να μαθαίνει συνεχώς και να μπορεί να μαθαίνει πώς να μαθαίνει. Τέτοιου είδους δεξιότητες αναπτύσσονται από τα πρώτα παιδικά χρόνια και επιδρούν στη γνωστική, στην κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού μεγαλώνοντας (Σακελλαρίου & Μπέση, 2014).

Επίσης, οι Gresham και Elliott (1990 όπως αναφέρεται στο Σεγκούνα, 2023) παραθέτουν μια διαφορετική ταξινόμηση των κοινωνικών δεξιοτήτων, η οποία αποτελείται από πέντε τομείς που είναι οι εξής ακόλουθες: οι δεξιότητες συνεργασίας, δηλαδή η παροχή βοήθειας στους άλλους, ο σεβασμός των κανόνων και η δυνατότητα των παιδιών να μοιράζονται πράγματα με τους συνομηλίκους τους, οι δεξιότητες διεκδίκησης, δηλαδή η έναρξη συζητήσεων, η αποδοχή θετικών σχολίων από τους άλλους, η διαχείριση και επίλυση συγκρούσεων με τους συνομηλίκους, οι δεξιότητες υπευθυνότητας που συνιστούν την επικοινωνία με ενήλικες και ο σεβασμός της ξένης ιδιοκτησίας, οι δεξιότητες ενσυναίσθησης που περιγράφουν την αναγνώριση και την κατανόηση της ψυχικής κατάστασης ενός άλλου ατόμου και οι δεξιότητες αυτοελέγχου, που αναφέρονται στη διατήρηση ψυχραιμίας σε αρνητικές κριτικές και συμπεριφορές των άλλων (Σεγκούνα, 2023).

Οι συναισθηματικές δεξιότητες έχουν οργανωθεί γύρω από τον άξονα της συναισθηματικής νοημοσύνης και περιλαμβάνουν την ικανότητα έκφρασης των συναισθημάτων, την διευκόλυνση της σκέψης μέσω των συναισθημάτων, την κατανόηση των συναισθημάτων και τη ρύθμιση των συναισθημάτων (Τριλίβα & Chimienti, 2002). Οι συναισθηματικές δεξιότητες σχετίζονται ουσιαστικά με την ευρύτερη ικανότητα του ατόμου να αναγνωρίζει τα συναισθήματα του και των άλλων και να μπορεί να αντιδρά με κατάλληλο τρόπο σε αυτά, ώστε να καταφέρνει την κοινωνική αλληλεπίδραση με τους άλλους (Κρητικού, 2020).

Ωστόσο, λόγω της διεύρυνσης των ορίων των συναισθηματικών δεξιοτήτων (Τριλίβα & Chimienti, 2002), αλλά και της δυσκολίας αποσαφήνισης της κατηγοριοποίησης των συναισθημάτων δεξιοτήτων, οι οποίες άλλοτε παρουσιάζονται ως αυτόνομες οντότητες και άλλοτε ως μέρος των κοινωνικών δεξιοτήτων, υπάρχει μια σύγχυση ως προς το ποιες ορίζονται ως συναισθηματικές δεξιότητες. Στη βιβλιογραφία χρησιμοποιούνται και άλλοι όροι για να περιγράψουν τις συναισθηματικές διεργασίες, όπως είναι η ψυχοκοινωνική επάρκεια που περιλαμβάνει τέσσερις διαστάσεις, την αυτογνωσία, την αυτορύθμιση, την αυτοενεργοποίηση και την κοινωνική δεξιότητα. Ο όρος αυτός δηλαδή συνθέτει στοιχεία των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων (Τριλίβα & Chimienti, 2002).

Λόγω της δυσκολίας οριοθέτησης των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων υπάρχει πλέον η τάση της διάσπασης των μεγάλων εννοιών σε μικρότερα τμήματα. Με αυτήν την έννοια έγινε προσπάθεια κατηγοριοποίησης των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων στα πλαίσια του μοντέλου προσωπικότητας των Πέντε Παραγόντων (Big Five Personality Traits). Ουσιαστικά, οι πέντε παράγοντες αποτελούνται από τον αυτοέλεγχο, την συναισθηματική αυτορύθμιση, την συνεργασία, την ανοιχτή σκέψη και τη σύνδεση με τους άλλους. Αν και αυτή η σύνδεση φαίνεται να είναι ταιριαστή για τους ερευνητές, δεν συμφωνούν όλοι ότι πλευρές της προσωπικότητας μπορούν να οριστούν ως κατηγορία

1.2.4 Η Ανάπτυξη των Κοινωνικών - Συναισθηματικών Δεξιότητων και ο Τρόπος Σύνδεσής τους με το Εκπαιδευτικό Σύστημα

Η ανάπτυξη των δεξιότητων γνωστικών και κοινωνικο-συναισθηματικών είναι μια διαδικασία, η οποία εξελίσσεται με την πάροδο του χρόνου και βελτιώνεται σταδιακά, καθώς το άτομο μεγαλώνει. Επηρεάζεται από τα γονίδια και το περιβάλλον, δηλαδή την οικογένεια, το σχολείο και την ευρύτερη κοινότητα. Η επίδραση της εφαρμογής των ευρύτερων εκπαιδευτικών πολιτικών στα διάφορα μαθησιακά πλαίσια δεν πρέπει να υποτιμάται, καθώς αποτελεί σημαντικό παράγοντα ωρίμανσης των δεξιότητων. Ιδιαίτερα τα πρώτα χρόνια της ζωής, οι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις βοηθούν τα παιδιά να αναπτύξουν τις δεξιότητές τους. Αργότερα, οι παρεμβάσεις είναι επίσης αποδοτικές κυρίως όσον αφορά τις κοινωνικές δεξιότητες (OECD, 2015). Μεταξύ των εκπαιδευτικών και των υπευθύνων της εκπαιδευτικής πολιτικής φαίνεται να υπάρχει η συμφωνία ότι η εκπαίδευση χρειάζεται να αναπτύσσει και τις κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες του παιδιού (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor & Schellinger, 2011). Η καλλιέργεια αυτών των δεξιότητων, είτε σε θεραπευτικό, είτε σε εκπαιδευτικό πλαίσιο, μπορεί να θέσει τη βάση για την ψυχική υγεία του ατόμου και τη δημιουργία υγιών σχέσεων (Τρίλιβα & Chimienti, 2002).

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, οι κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες επιδρούν μακροπρόθεσμα στη ζωή ενός ανθρώπου και έχουν συνέπειες στη σχολική ζωή, στην ακαδημαϊκή εξέλιξη και στην επαγγελματική ζωή. Ουσιαστικά, υπάρχει μια σταθερή και δυναμική αλληλεπίδραση με τις γνωστικές δεξιότητες. Επίσης, οι δεξιότητες αυτές επηρεάζουν τη δυνατότητα του ατόμου να δημιουργούν σταθερές κοινωνικές σχέσεις μειώνοντας τις αρνητικές συνέπειες του άγχους, όπως είναι η κατάθλιψη και οι αγχώδεις διαταραχές. Αυτές οι θετικές εξελικτικές συνέπειες των κοινωνικών δεξιότητων μπορούν να

αποτυπωθούν και σε συνολικό κοινωνικό επίπεδο, καθώς επιδρούν στη μείωση της βίας και στην αύξηση της θετικής αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας των ανθρώπων (Chernyshenko, Kankaraš & Drasgow, 2018).

Η θεωρία ότι η ανάπτυξη δεξιότητων μπορεί να βελτιώσει την εκπαιδευτική και επαγγελματική εξέλιξη των ανθρώπων οδήγησε στην παραγωγή σχετικών προτάσεων από τα εκπαιδευτικά ιδρύματα, ώστε να βελτιώσουν το εκπαιδευτικό πλαίσιο λαμβάνοντας υπόψιν τους τις διαφορετικές θεωρίες για την απόκτηση των κοινωνικών δεξιότητων. Τα κράτη επενδύουν στην εκπαίδευση, ώστε να δημιουργηθούν οι κατάλληλες συνθήκες προκειμένου να υπάρξει βιωσιμότητα και οικονομική ανάπτυξη στην Ευρώπη (Chalkiadaki, 2018). Έτσι, βασίζονται στα εκπαιδευτικά συστήματα που απευθύνονται κυρίως σε τέσσερις βασικούς τομείς στους οποίους στοχεύουν να παρουσιάσουν θετικά αποτελέσματα, τον οικονομικό, τον πολιτισμικό, τον κοινωνικό και την ατομική ανάπτυξη. Παρόλο που στον 21ο αιώνα έχουν υπάρξει ταχύτερες τεχνολογικές αλλαγές, το εκπαιδευτικό σύστημα παραμένει σε γενικές γραμμές σταθερό, γεγονός που λειτουργεί αρνητικά όσον αφορά το θέμα της δημιουργικότητας και της καινοτομίας (Chalkiadaki, 2018). Το κενό αυτό έρχεται να καλύψει η κοινωνική και συναισθηματική μάθηση, η οποία ορίζεται ως μια προσπάθεια να διευκολύνει το άτομο να παράγει και να συντονίζει περισσότερο ευέλικτες και προσαρμοστικές αποκρίσεις προς το περιβάλλον και να κεφαλαιοποιεί τις ευκαιρίες που του παρουσιάζονται προς το περιβάλλον του. Τα εκπαιδευτικά προγράμματα που σχεδιάστηκαν με βάση την κοινωνική και συναισθηματική μάθηση στοχεύουν στην ανάπτυξη των αλληλοσυνδεόμενων γνωστικών συναισθηματικών και συμπεριφορικών ικανοτήτων (Durlak et al., 2011).

Μέσα από την βιβλιογραφία διαφαίνεται πως τα εκπαιδευτικά προγράμματα κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιότητων που εφαρμόζονται στα σχολεία μπορούν να λειτουργήσουν θετικά στη δημιουργία θετικών σχέσεων μεταξύ μαθητών, στη βελτίωση των

ακαδημαϊκών επιτευγμάτων, να μειώσουν διάφορα συμπεριφορικά προβλήματα και να βελτιώσουν το κλίμα της σχολικής τάξης. Διεθνώς έχουν σχεδιαστεί και εφαρμοστεί αρκετά προγράμματα που αναφέρονται στην ανάπτυξη των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιότητων (Esen-Aygun & Sahin-Taskin, 2017), τα οποία διαθέτουν συγκεκριμένα πρωτόκολλα και προδιαγραφές για να χαρακτηριστούν ως τέτοια, διαμορφωμένα από την The Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL) και κυρίως καλύπτουν πέντε κύριες δεξιότητες, την αυτοσυνείδηση, την αυτοδιαχείριση, την κοινωνική συνείδηση, την διαπροσωπική δεξιότητα και λήψη αποφάσεων (Lawson, McKenzie, Becker, Selby & Hoover, 2019).

Διαδεδομένα προγράμματα που φαίνεται να είχαν θετικό αντίκτυπο είναι τα εξής ακόλουθα προγράμματα “You Can Do It!”, το οποίο υποστηρίζει διαδικτυακά την ανάπτυξη κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιότητων όπως είναι η αυτοπεποίθηση, η επιμονή, η οργανωτικότητα η ηρεμία και η ανθεκτικότητα (You can do it!education, 2023). Το πρόγραμμα “PATHS” στοχεύει στη μείωση της επιθετικότητας και των προβλημάτων συμπεριφοράς μέσω της ανάπτυξης του αυτοελέγχου, της συναισθηματικής κατανόησης, της θετικής αυτοεικόνας και της επίλυσης διαπροσωπικών προβλημάτων (Blue prints programs, 2023), όπως και άλλα προγράμματα με τις ονομασίες “First Steps” και “I Can Problem Solve” (Esen-Aygun & Sahin-Taskin, 2017).

1.2.5 Η Σχολική Ευεξία στην Ευρώπη

Η στόχευση σε μια κατεύθυνση για την ανάπτυξη του Ευρωπαίων πολιτών ως άτομα με κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες ταυτίζεται με την ιδέα ότι οι πολίτες διαθέτουν ποιότητες όπως ευεξία, ικανότητες λήψης αποφάσεων και υγιείς ψυχολογικούς μηχανισμούς, ώστε να διαχειρίζονται τις δυσκολίες και να μπορούν να νοηματοδοτούν τη ζωή τους. Με αυτό τον τρόπο τα άτομα αναπτύσσουν ψυχική ανθεκτικότητα και μπορούν να

ξεπεράσουν τις κοινωνικές κρίσεις που προκύπτουν. Ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας ορίζει την έννοια της ψυχικής υγείας ως μια κατάσταση ψυχικής ευεξίας, μια κατάσταση στην οποία το άτομο αναγνωρίζει τις ικανότητές του και μπορεί να διαχειριστεί το καθημερινό άγχος της ζωής (European Union, 2021).

Η σχολική ευεξία ορίζεται ως η συνολική ψυχική και σωματική υγεία ανθεκτικότητα και προσαρμογή που επιτρέπει στους μαθητές να λειτουργούν στο σχολείο και στην καθημερινή τους ζωή. Η σχολική ευεξία είναι καθοριστικός παράγοντας πάνω στον οποίο χτίζεται η ψυχική υγεία των παιδιών και των εφήβων και οδηγεί σε ισχυρή αίσθηση ταυτότητας και ενεργή πολιτειότητα στην ενήλικη ζωή. Η παραμονή των μαθητών στη σχολική ζωή σχετίζεται με καλύτερη εργασία, συμμετοχή σε κοινωνικά δίκτυα και καλύτερη υγεία και ευεξία. Επομένως, αποτελεί κεντρικό σημείο της εκπαίδευσης η βελτίωση της σχολικής ευεξίας των μαθητών μέσω της ανάπτυξης κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων (European Union, 2021).

Ένας παράγοντας που μπορεί να βοηθήσει στην ψυχολογική υγεία των μαθητών είναι η δημιουργία αίσθησης του ανήκειν στο σχολικό περιβάλλον, καθώς ερευνητικά σχετίζεται άμεσα με τις εκπαιδευτικές επιδιώξεις των παιδιών, αλλά και τη διαρροή από το σχολείο. Αντίθετα, φαινόμενα, όπως το bullying επιδεινώνει τη συναισθηματική κατάσταση των μαθητών (European Union, 2021). Η ανάπτυξη υγιών σχέσεων στη σχολική κοινότητα και η καταπολέμηση των διακρίσεων και των ανισοτήτων διαδραματίζει κύριο ρόλο στην ενεργή ενασχόληση όλων των μαθητών με την εκπαίδευση. Άλλος ένας σημαντικός παράγοντας που βελτιώνει τη σχολική ευεξία φαίνεται ότι είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού, ο οποίος μπορεί να ενδυναμώσει τις δεξιότητες των μαθητών και τη συμμετοχή τους στην σχολική διαδικασία. Η συναισθηματική υποστήριξη των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς μπορεί να βελτιώσει τις κοινωνικές και συναισθηματικές τους δεξιότητες, αλλά και την εκπαιδευτική τους επίδοση και την εμπλοκή τους στην επαγγελματική κατάρτιση (European Union, 2021).

Συνολικά, η ανάπτυξη των γνωστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων μπορεί να λειτουργήσει θετικά στην καταπολέμηση κοινωνικών και οικονομικών ανισοτήτων στην Ευρώπη, οι οποίες αποτελούν κεντρική δυσκολία ανάπτυξης της παραγωγικότητας. Παρατηρώντας τα οφέλη ενός ικανοποιητικού και ποιοτικού συστήματος εκπαίδευσης, τα όργανα της ευρωπαϊκής πολιτικής μπορούν να θεσπίζουν στρατηγικές προκειμένου να βελτιώσουν την πρόσβαση στην εκπαίδευση, αλλά και το επίπεδο των απαραίτητων δεξιοτήτων που αναπτύσσονται μέσα από το εκπαιδευτικό της σύστημα με απώτερο στόχο τη συμμετοχή όλων των πολιτών στην κοινωνική και επαγγελματική ζωή (European Union, 2021).

1.3 Τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα

1.3.1 Η Προσέγγιση του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής και του Υπουργείου Παιδείας, Θρησκευμάτων και Αθλητισμού

Ένα από τα μέτρα που εφάρμοσε η ελληνική επικράτεια προκειμένου να ευθυγραμμιστεί με την εκπαιδευτική πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την ανάπτυξη των γνωστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων είναι τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων. «Τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων, εισάγουν καινοτομίες στο κοινωνικό πλαίσιο μάθησης και επιδιώκουν την καλλιέργεια της αυτό-ρύθμισης στη μάθηση, της συνεργασίας και της αυτοβελτίωσης» (Ν. 3791/2021, άρθρ. 5). Η εισαγωγή τους στο σχολικό πλαίσιο σκοπεύει να αναπτύξει τις απαραίτητες δεξιότητες και να αναδιαμορφώσει τις στάσεις που σχετίζονται με την έννοια του ενεργού πολίτη, εκσυγχρονίζοντας το παραδοσιακό εκπαιδευτικό μοντέλο του ελληνικού σχολείου (Ν. 3791/2021, άρθρ. 2). Βασικός στόχος των εργαστηρίων είναι ο εξοπλισμός των μαθητών με τις δεξιότητες του 21ου αιώνα περιλαμβάνοντας τις ήπιες δεξιότητες, αλλά και τις ψηφιακές δεξιότητες. Απευθύνονται σε μαθητές πρωτοβάθμιας και

Εργαστήρια Δεξιοτήτων και Δεξιότητες 21^{ου} αιώνα 34
δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (European Commission, 2022b) από το νηπιαγωγείο έως την Γ΄
γυμνασίου.

Τα εργαστήρια δεξιοτήτων είναι μέρος του υποχρεωτικού αναλυτικού προγράμματος για όλους τους μαθητές της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και σε αυτά αφιερώνονται τρεις ώρες εβδομαδιαίως στην πρωτοβάθμια και μία ώρα εβδομαδιαίως στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Χαρπάτση, 2023). Επιμέρους στόχοι του προγράμματος είναι χρήση σύγχρονων και καινοτόμων μεθόδων μάθησης, δηλαδή η μάθηση μέσω ομαδοσυνεργατικής, δημιουργικής και κριτικά αναστοχαζόμενης διδακτικής μεθοδολογίας, η ενίσχυση των δεξιοτήτων ζωής, διαμεσολάβησης και υπευθυνότητας, η ενίσχυση των δεξιοτήτων ψηφιακής μάθησης, της τεχνολογίας και της προγραμματιστικής σκέψης (Ν. 3567/2021, άρθρ. 1).

Προκειμένου να υλοποιήσουν το στόχο τους τα εργαστήρια αυτά προτείνεται να εφαρμόζουν σύγχρονες εκπαιδευτικές μεθοδολογίες, όπως είναι η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία που συμβάλλει στην καλλιέργεια της συνεργασίας και της επικοινωνίας, την ανάπτυξης υπεύθυνης κοινωνικής συμπεριφοράς και στη διαμόρφωση μια υγιούς ταυτότητας του μαθητή. Άλλη μεθοδολογία που προτείνεται είναι η διερευνητική ή ανακαλυπτική που έχει ως βάση της την περιέργεια του μαθητή και την προαίρεσή του να κάνει ερωτήσεις και παρατηρήσεις για να ανακαλύψει τη νέα γνώση. Επίσης, αναφέρεται και η βιωματική μάθηση, η οποία τονίζει τον ρόλο της εμπειρίας στη διαδικασία της μάθησης (Κυπριανός, Μαμούς, Τσώλης, Μαλαφάντης, Μπαμπάλης & Γαλανάκη, 2022).

Μάλιστα, στο ανάλογο ΦΕΚ αναφέρεται ότι στην πλατφόρμα δεξιοτήτων υπάρχουν προτάσεις εκπαιδευτικού υλικού, προτάσεις εκπαιδευτικών προγραμμάτων, αλλά και λοιπό ψηφιακό και οπτικοακουστικό υλικό προς αξιοποίηση για τους εκπαιδευτικούς. Στο ίδιο ΦΕΚ αναφέρονται και μερικές ενδεικτικές δραστηριότητες που μπορούν να χρησιμοποιηθούν, όπως είναι οι κατασκευές, παρουσιάσεις, παιχνίδια, δημιουργία παιχνιδιών, θεατρικό παιχνίδι, οργάνωση έρευνας ή συνέντευξης, συμμετοχή στο εκπαιδευτικό ραδιόφωνο ή στην

εκπαιδευτική τηλεόραση, εργαστηριακή δημιουργία εικονικής επιχείρησης, γνωριμία και συνέντευξη κάποιου επαγγελματία ή προσωπικότητας και διοργάνωση εκδηλώσεων (Ν. 3567/2021, άρθρ. 1).

Η φιλοσοφία της μάθησης που διαπνέει τα εργαστήρια είναι βιωματική, συνεργατική, διερευνητική και πηγάζει από τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των μαθητών. Τα εργαστήρια δεξιοτήτων είναι σχεδιασμένα να δημιουργούν μαθησιακές εμπειρίες που προκύπτουν από τη συνεργασία των παιδιών και την ενεργητική διαδικασία οικοδόμησης της γνώσης και δεν αποτελούν πεδίο απομνημόνευσης πληροφοριών (Χρήστου, 2021). Πιο συγκεκριμένα, η διαδικασία υλοποίησής τους ακολουθεί τα παρακάτω στάδια.

Στην αρχή του σχολικού έτους και μέχρι τις 30 Σεπτεμβρίου κάθε έτους, στο σχολικό πλαίσιο γίνεται ειδική συνεδρίαση του συλλόγου διδασκόντων, οι οποίοι καθορίζουν το ετήσιο σχέδιο δράσης του σχολείου σε σχέση με τα εργαστήρια δεξιοτήτων. Οι υπεύθυνοι εκπαιδευτικοί σχεδιάζουν υποχρεωτικά τουλάχιστον τέσσερις θεματικές ενότητες. Σε αυτή τη φάση συντάσσεται και σχετικό πρακτικό, το οποίο κοινοποιείται στη διεύθυνση εκπαίδευσης. Στο νηπιαγωγείο, τα εργαστήρια δεξιοτήτων πραγματοποιούνται κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων που ορίζονται ως «Οργανωμένες Δραστηριότητες και διερευνήσεις με βάση το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) & τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ)» και εφαρμόζονται σε τρεις διδακτικές ώρες, κατανεμημένες από δύο έως τρεις φορές την εβδομάδα. Ο νηπιαγωγός μπορεί να επιλέγει τη θεματική με βάση το πλαίσιο, τη δυναμική της ομάδας και τα ενδιαφέροντα των νηπίων. Στο δημοτικό, τα εργαστήρια αντικαθιστούν τις ώρες του μαθήματος της ευέλικτης ζώνης και καταλαμβάνουν μία με τρεις ώρες την εβδομάδα. Στο γυμνάσιο, τα εργαστήρια δεξιοτήτων πραγματοποιούνται μία ώρα την εβδομάδα (Ν. 3791/2021, άρθρ. 2). Επίσης, τα εργαστήρια δεξιοτήτων εισάγονται και στο ειδικό νηπιαγωγείο και ειδικό δημοτικό και μπορούν να υλοποιούνται σε συνεργασία με το γενικό σχολείο εκπαίδευσης (Ν. 3540/2021, άρθρ. 2).

Τα εργαστήρια δεξιοτήτων οργανώνονται σε τέσσερις βασικούς κύκλους, οι οποίοι παρουσιάζονται αναλυτικά στη διαδικτυακή πλατφόρμα 21+ στην ιστοσελίδα του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Τα εργαστήρια αυτά έχουν ως κεντρικό σκοπό την ενίσχυση των δεξιοτήτων στο τομέα της υγείας, του περιβάλλοντος, της κοινωνικής συναίσθησης και ευθύνης και των δεξιοτήτων δημιουργικής σκέψης και πρωτοβουλίας. Όσον αφορά τον τομέα του ευ ζην, περιλαμβάνονται προγράμματα για τη διατροφή, την οδική ασφάλεια, τη ψυχική και συναισθηματική υγεία – πρόληψη, τη σεξουαλική διαπαιδαγώγηση και την πρόληψη από τις εξαρτήσεις. Σε σχέση με τον τομέα του περιβάλλοντος, υπάρχουν προγράμματα για την οικολογική συνείδηση, την πρόληψη και την προστασία από τις φυσικές καταστροφές, για την κλιματική αλλαγή και για την παγκόσμια και τοπική φυσική κληρονομιά (ΙΕΠ, 2023).

Η ενότητα της κοινωνικής συναίσθησης και ευθύνης διαπραγματεύεται ενότητες, όπως είναι τα ανθρώπινα δικαιώματα και η συμπερίληψη, ο εθελοντισμός και ο αλληλοσεβασμός και η διαφορετικότητα. Τέλος, οι δεξιότητες δημιουργικής σκέψης και πρωτοβουλίας αναλύουν θέματα, όπως είναι η δημιουργική σκέψη, η εκπαιδευτική ρομποτική, οι STEM δεξιότητες, η επιχειρηματικότητα και η αγωγή σταδιοδρομίας (ΙΕΠ, 2023).

Με βάση το πρόγραμμα των εργαστηρίων δίνεται μεγάλη σημασία στην ανάπτυξη των σύγχρονων δεξιοτήτων μέσα από κύκλους μάθησης που είναι οι δεξιότητες 21ου αιώνα (4cs), δηλαδή η κριτική σκέψη, η επικοινωνία, η συνεργασία και η δημιουργικότητα, οι δεξιότητες ζωής, στις οποίες συγκαταλέγονται οι δεξιότητες της κοινωνικής ζωής, οι δεξιότητες της ψηφιακής ιθαγένειας, οι δεξιότητες διαμεσολάβησης και κοινωνικής ενσυναίσθησης και οι δεξιότητες επιχειρηματικότητας. Ακόμη, τα εργαστήρια δεξιοτήτων προάγουν τις δεξιότητες της τεχνολογίας, της μηχανικής και της επιστήμης που περιλαμβάνουν τις δεξιότητες της διεπιστημονικής και διαθεματικής χρήσης των νέων

Εργαστήρια Δεξιότητων και Δεξιότητες 21^{ου} αιώνα 37
τεχνολογιών, τις δεξιότητες διαχείρισης των μέσων και τις δεξιότητες της ρομποτικής και τις δεξιότητες του νου που αφορούν τη στρατηγική και την πλάγια σκέψη, τον αναστοχασμό, τις κατασκευές και τις δεξιότητες υπολογιστικής σκέψης (Ν. 3567/2023, άρθρ. 1).

Με βάση την καινοτόμο δόμηση του προγράμματος των εργαστηρίων δεξιότητων, το Υπουργείο Παιδείας, Θρησκευμάτων και Αθλητισμού πέρασε από τη Βουλή το σχετικό σχέδιο νόμου, το οποίο ορίζει τον τρόπο αξιολόγησης του μαθήματος. Πιο αναλυτικά, αναφέρει ότι το μάθημα αυτό αξιολογείται περιγραφικά με την μορφή σύνταξης φακέλου επιτευγμάτων, όπου τηρείται φύλλο προόδου δεξιότητων ανά θεματική ενότητα. Ο φάκελος αυτός παραδίδεται στον μαθητή και μέσω αυτού μπορούν να ενημερωθούν οι γονείς του παιδιού για την εξέλιξη του. Ακόμη, η ποιοτική αξιολόγηση λειτουργεί ως ένα διαγνωστικό εργαλείο διαμέσου του οποίου μπορεί να αποτυπωθεί το μαθησιακό προφίλ και οι τυχόν δυσκολίες που αντιμετωπίζει κάποιο παιδί. Το υλικό αυτό μπορεί να γίνει αντικείμενο και εναλλακτικών προσεγγίσεων αξιολόγησης, όπως είναι η αυτοαξιολόγηση και η ετεροαξιολόγηση στην ομάδα (Ν. 4676/2021, άρθρ. 1).

1.3.2 Η Αναγκαιότητα προσαρμογής της Ελληνικής Εκπαίδευσης στην Ευρωπαϊκή Πραγματικότητα

Σύμφωνα με την έκθεση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για την πορεία της εκπαίδευσης στην Ελλάδα, τα μισά παιδιά που προέρχονται από ευάλωτα κοινωνικοοικονομικά περιβάλλοντα παρουσιάζουν χαμηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις στο σχολείο. Ειδικότερα, στην αξιολόγηση του PISA ένας μαθητής στους πέντε έχει σοβαρή υποεπίδοση, γεγονός το οποίο οδηγεί στο συμπέρασμα ότι χρειάζεται να γίνουν βελτιωτικές κινήσεις όσον αφορά την ισότητα και την ποιότητα της εκπαίδευσης στην Ελλάδα, ώστε η χώρα να ακολουθήσει τις βασικές κατευθύνσεις που τέθηκαν από την ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική που παρουσιάστηκαν στο πρώτο υποκεφάλαιο (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2022α). Σε σύγκριση με άλλες χώρες, υπάρχουν αρκετοί τομείς στους οποίους η Ελλάδα παρουσιάζει ελλείψεις στο

εκπαιδευτικό της σύστημα σε σχέση με τους στόχους της Ευρωπαϊκής Ένωσης, όπως είναι η συμμετοχή των παιδιών στην προσχολική εκπαίδευση, η συμπερίληψη ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και παιδιών μεταναστών ή προσφύγων και η συνάφεια επαγγελματικής κατάρτισης με την αγορά εργασίας. Όμως γίνονται μεταβατικά βήματα έπειτα από πολιτική βούληση για τη βελτίωση της απόδοσης της χώρας και σε αυτούς τους τομείς (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2022α).

Μάλιστα, η Ελλάδα με βάση το εθνικό σχέδιο ανάκαμψης και ανθεκτικότητας με τίτλο “Ελλάδα 2.0” σκοπεύει να κάνει επενδύσεις σε σχέση με την εκπαίδευση, την κατάρτιση και τις δεξιότητες που αντιστοιχούν στο 10% του συνολικού σχεδίου (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2021). Άλλωστε, αυτή είναι και η σύσταση του συμβουλίου της Ευρωπαϊκής Ένωσης προς την Ελλάδα, η οποία καθιστά σαφές ότι χρειάζονται μέτρα για την οικονομική ανάκαμψη της χώρας, αλλά και να γίνουν επενδύσεις με μεγαλύτερη επικέντρωση στους τομείς της εκπαίδευσης των δεξιότητων και στην απασχολησιμότητα έχοντας ως κεντρικό κριτήριο τις κοινωνικές ανισότητες και τις δυσκολίες της κοινωνικής ένταξης (Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2019).

Μία μεταβλητή που γίνεται εμφανής σε σχέση με την εκπαιδευτική πολιτική της Ελλάδας είναι ότι τα συστήματα εκπαίδευσης και αγοράς εργασίας πρέπει να προσαρμοστούν, ώστε να συμπεριλάβουν την καλλιέργεια και την ανάπτυξη των δεξιότητων. Σύμφωνα με την έκθεση παρακολούθησης της εκπαίδευσης και κατάρτισης για την Ελλάδα της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (2021, σελ. 13) αναφέρεται ότι «η μετάβαση από τα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης που βασίζονται σε εισροές, προς καινοτόμα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης που βασίζονται σε δεδομένα, καθώς και η ενσωμάτωση επιχειρηματικών, πράσινων, μη τεχνικών και εγκάρσιων δεξιότητων στην κατάρτιση και την εκπαίδευση θα είναι ζωτικής σημασίας για τη βελτίωση της ανταγωνιστικότητας και την τόνωση της οικονομικής ανάπτυξης, για μια ισχυρή ανάκαμψη μετά την κρίση. Τα Εργαστήρια

Επομένως, με βάση τις ευρωπαϊκές επιταγές η Ελλάδα πρέπει να εφαρμόσει μια πιο ολιστική προσέγγιση με σκοπό τη βελτίωση της ευημερίας στο σχολείο. Σύμφωνα με την έκθεση της Ευρώπης του 2021, η οποία παρακολουθεί την πορεία εξέλιξης της εκπαίδευσης και της κατάρτισης, στην Ελλάδα δεν υπάρχει κάποια εθνική στρατηγική για την ευημερία στην εκπαίδευση, αλλά ούτε και κάποιος συγκεκριμένος ορισμός της ευημερίας στο σχολείο που να κατευθύνει την ελληνική εκπαιδευτική πολιτική, η οποία διαθέτει χαμηλά επίπεδα δαπανών για την εκπαίδευση (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2021). Από την άλλη πλευρά, το Υπουργείο Παιδείας, Θρησκευμάτων και Αθλητισμού έχει σκοπό να προωθεί ιδιαίτερες δράσεις που προάγουν την «ποιότητα της σχολικής ζωής» και την «προσωπική ανάπτυξη» στα σχολεία και να «εκσυγχρονίσει» όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης. Στα πλαίσια αυτά, το 2020 ξεκίνησε να λειτουργεί η καινοτόμος δράση των «Εργαστηρίων Δεξιοτήτων», με σκοπό τη στήριξη των παιδιών στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων τους. Η δράση αυτή προωθεί τη μη βίαιη συμπεριφορά, την ψυχική και συναισθηματική υγεία, τον αλληλοσεβασμό και σεβασμό στη διαφορετικότητα και την πρόληψη του εκφοβισμού και του κυβερνοεκφοβισμού (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2021).

Στην προσπάθεια του το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής να ενσωματώσει την Ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική εισήγαγε στα ελληνικά σχολεία ένα πρόγραμμα που αναπτύσσει και τοποθετεί τις δεξιότητες σε ένα αυτόνομο γνωστικό πεδίο και όχι ως διάχυση στο σύνολο των εκπαιδευτικών διαδικασιών της σχολικής ζωής, σημείο το οποίο φαίνεται να συμβαδίζει με τις θεωρητικές αρχές της ευρωπαϊκής στρατηγικής για την εκπαίδευση. Όμως, υπάρχουν και κριτικές σκέψεις εκπαιδευτικών φορέων ως προς την εφαρμογή ενός παιδαγωγικού πλαισίου που είναι αμιγώς στοχοθετημένο στην ανάπτυξη δεξιοτήτων. Η ιδέα ότι δημιουργείται ένας κατακερματισμός της γνωστικής διαδικασίας και η αναγόρευση ενός

τεχνοκρατικού αναγωγισμού αποτελεί βασική κριτική φωνή απέναντι στον τρόπο οργάνωσης που το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής προσπαθεί να συνδέσει την παιδαγωγική φύση του σχολείου με την επιχειρηματική ανάγκη της αγοράς εργασίας. Ακόμη, μέσα από ένα έτοιμο και προαποφασισμένο εκπαιδευτικό σχέδιο στο οποίο ο εκπαιδευτικός απλώς καλείται να εκτελέσει τα εργαστήρια, δεν μπορούν να αποτυπώσουν την ίδια την πραγματικότητα, αλλά μόνο να οργανώσουν την εμπειρία των εκπαιδευόμενων. Το νέο εγχείρημα έρχεται να προστεθεί σε ένα ήδη εντατικοποιημένο πρόγραμμα που δημιουργεί μεγαλύτερη αντιπαράθεση ως προς το θέμα της αξιολόγησης (Νικολούδης, 2022).

Το πρόγραμμα των εργαστηρίων δεξιοτήτων ήρθε να αντικαταστήσει το πρόγραμμα της ευέλικτης ζώνης, καθώς διαθέτει τους ίδιους σκοπούς και θεματολογία και της θεματικής εβδομάδας που είχαν πραγματοποιηθεί σε προηγούμενα σχολικά έτη. Αρχικά, εφαρμόστηκε πιλοτικά σε 218 σχολεία το έτος 2020-2021 και έπειτα επεκτάθηκε σε όλα τα σχολεία της επικράτειας. Το πρόγραμμα είχε συνολική δημόσια δαπάνη 398550,20 ευρώ. Πριν την εφαρμογή του προγράμματος πραγματοποιήθηκε το κάλεσμα των εκπαιδευτικών για σχετική επιμόρφωση και το Σεπτέμβριο του 2021 κλήθηκαν οι εκπαιδευτικοί να υλοποιήσουν τη νέα δράση. Σε αυτή την επιμόρφωση που ολοκληρώθηκε σε τρεις φάσεις συμμετείχαν πάνω από 80.000 εκπαιδευτικοί (Πραδάκη, 2022).

Το πρόγραμμα της επιμόρφωσης παρείχε υλικό στους εκπαιδευτικούς, είχε ψηφιακό χαρακτήρα και χωρίστηκε σε έξι διδακτικές ενότητες, οι οποίες είναι:

1. Εισαγωγή στα Εργαστήρια Δεξιοτήτων
2. Εργαστήρια Δεξιοτήτων για τη θεματική ενότητα «Φροντίζω το περιβάλλον»
3. Εργαστήρια Δεξιοτήτων για τη θεματική ενότητα «Δημιουργώ και Καινοτομώ»
4. Εργαστήρια Δεξιοτήτων για τη θεματική ενότητα « Ενδιαφέρομαι και Ενεργώ»
5. Εργαστήρια Δεξιοτήτων για τη θεματική ενότητα « Ζω καλύτερα- Ευ ζην»

Πιο συγκεκριμένα, οι κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες βρίσκονται περισσότερο στο επίκεντρο στο πλαίσιο της θεματικής ενότητας “ζω καλύτερα – ευ ζην”, αν και όλες οι θεματικές ενότητες προάγουν μέσα από τις δραστηριότητες επιμέρους πτυχές των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιότητων. Το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής έχει δημιουργήσει μια βάση δεδομένων, όπου παρουσιάζονται αναλυτικά τα σχέδια των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων που μπορούν να χρησιμοποιήσουν οι εκπαιδευτικοί στα ελληνικά σχολεία, δηλαδή προτείνει το σχετικό εκπαιδευτικό υλικό του μαθήματος και παρουσιάζει κάποια οργανωμένα προγράμματα επιμόρφωσης των μαθητών που στοχεύουν στη ψυχική και συναισθηματική υγεία και πρόληψη, στην πλατφόρμα των εργαστηρίων δεξιότητων 21+ (ΙΕΠ, 2023).

1.3.3 Εργαστήρια Δεξιότητων: Υφιστάμενα Προγράμματα Ψυχικής και Συναισθηματικής Υγείας – Πρόληψης στο Ελληνικό Σχολείο

Σε γενικό επίπεδο, τα προγράμματα πρόληψης ψυχικής υγείας και συναισθηματικής υγείας και πρόληψης που έχουν εφαρμοστεί στο ελληνικό σχολείο στο παρελθόν, αλλά και εφαρμόζονται μέχρι και σήμερα χωρίζονται σε τρεις κατηγορίες, δηλαδή σε πρωτογενή, δευτερογενή και τριτογενή. Τα πρώτα αφορούν τον γενικό μαθητικό πληθυσμό, ενώ τα υπόλοιπα έχουν μια περισσότερο συγκεκριμένη στόχευση. Τα προγράμματα πρόληψης της ψυχικής υγείας σχεδιάζονται με σκοπό την ενίσχυση της σχολικής ευεξίας. Άλλες σημαντικές έννοιες, οι οποίες γίνονται αντικείμενο σχετικών παρεμβάσεων είναι η ψυχική ανθεκτικότητα, η κοινωνική και συναισθηματική αγωγή, το αποτελεσματικό σχολείο, έννοιες που αναδείχθηκαν από τη θεωρητική κατεύθυνση της θετικής ψυχολογίας (Χατζηχρήστου, Δημητροπούλου, Λυκίτσάκου, & Λαμπροπούλου, 2020).

Κάποια προγράμματα παρέμβασης που εφαρμόστηκαν στα ελληνικά σχολεία στο

παρελθόν είναι το Πρόγραμμα προαγωγής της Ψυχικής υγείας και Μάθησης: Κοινωνική και Συναισθηματική αγωγή στο σχολείο, το πρόγραμμα Ενημέρωσης και Ευαισθητοποίησης Εφήβων σε θέματα διαπροσωπικών σχέσεων και σεξουαλικής ανάπτυξης και το πρόγραμμα Ψυχοκοινωνικής Υποστήριξης – συμβουλευτικής παρέμβασης για Παλιννοστούντες και αλλοδαπούς μαθητές (Χατζηχρήστου, Δημητροπούλου, Λυκισάκου, & Λαμπροπούλου, 2020). Κατά καιρούς, σχεδιάστηκαν και εφαρμόστηκαν και άλλα υποστηρικτικά προγράμματα προαγωγής ψυχικής υγείας, όπως το πρόγραμμα Promehs στο πλαίσιο του Erasmus + (Promehs, 2023), ωστόσο, τα εργαστήρια δεξιότητων για πρώτη φορά εισάγουν σε όλα τα σχολεία υποχρεωτικά προγράμματα κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης (Χατζηχρήστου κ.ά., 2020).

Πλέον, με την ένταξη των εργαστηρίων δεξιότητων σε κάθε σχολείο υπάρχει η ευκαιρία σε κάθε κύκλο των εργαστηρίων, οι μαθητές να έχουν τη δυνατότητα να προσεγγίσουν ένα βασικό σύγχρονο ζήτημα κοινωνικής απεύθυνσης και μέσα από μια αλληλουχία δραστηριοτήτων με επίκεντρο τα ενδιαφέροντα των μαθητών, στις οποίες περιλαμβάνονται παρουσιάσεις, διαγωνισμοί και άλλες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις να αναπτύσσονται οι αντίστοιχες δεξιότητες (Χαρπατσή, 2023). Κάποιες από τις βασικές δεξιότητες ψυχικής και συναισθηματικής υγείας που γίνονται αντικείμενο των εργαστηρίων δεξιότητων είναι οι δεξιότητες της κοινωνικής ζωής που περιλαμβάνουν έννοιες, όπως είναι η Αυτομέριμνα, οι Κοινωνικές δεξιότητες, η Ενσυναίσθηση και η ευαισθησία, η Πολιτειότητα, η Προσαρμοστικότητα, η Ανθεκτικότητα, η Υπευθυνότητα και οι δεξιότητες διαμεσολάβησης και κοινωνικής ενσυναίσθησης που εστιάζουν σε θέματα, όπως είναι η Ενσυναίσθηση και η Ευαισθησία, η Διαμεσολάβηση, η Επίλυση συγκρούσεων και η Πολιτειότητα (ΙΕΠ, 2023).

Πιο συγκεκριμένα, για την ψυχική ανθεκτικότητα μπορεί να ειπωθεί πως χαρακτηρίζεται η διαδικασία θετικής προσαρμογής παρά τις αντιξοότητες της ζωής. Στόχος

είναι η ενδυνάμωση των ατόμων, των οικογενειών και των κοινοτήτων, ώστε να μπορέσουν να αντεπεξέλθουν απέναντι στις κοινωνικές και οικονομικές δυσκολίες (Χατζηχρήστου κ.ά., 2020). Σε σχέση με την κοινωνική ενσυναίσθηση έχουν δημιουργηθεί πολλαπλά εκπαιδευτικά προγράμματα τα τελευταία χρόνια για την καλλιέργειά της διεθνώς. Ορίζεται ως η ικανότητα ενός ατόμου να μπορεί να αντιληφθεί τις προθέσεις του συνομιλητή του και να μπορεί να προσαρμόσει τις αντιδράσεις του και το συναίσθημά του ανάλογα με τις συναισθηματικές αντιδράσεις του άλλου προσώπου. Ως δεξιότητα βασίζεται στη θεωρία του Goleman για την συναισθηματική νοημοσύνη και συνδέεται με βασικές δεξιότητες του ατόμου, όπως είναι η αυτοεπίγνωση, η αυτορύθμιση, η κοινωνική επίγνωση και η διαχείριση των διαπροσωπικών σχέσεων. Σύμφωνα με τον Goleman, η συναισθηματική νοημοσύνη μπορεί να καλλιεργηθεί στους ανθρώπους και να αναπτυχθεί. Αποτελεί σημαντικό παράγοντα επιτυχίας του ατόμου σε προσωπικό, κοινωνικό και επαγγελματικό επίπεδο (Goleman, 1998). Επίσης, θεωρητικά στοιχεία της θετικής ψυχολογίας έχουν εισαχθεί στη δημιουργία εναλλακτικών προγραμμάτων για την ψυχική υγεία στα σχολεία ενσωματώνοντας τις έννοιες της ψυχικής ευεξίας με την ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας.

Με βάση τα παραπάνω το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής έχει δημιουργήσει και αναρτήσει στην πλατφόρμα του αρκετά προγράμματα για την ψυχική και συναισθηματική υγεία και πρόληψη των μαθητών. Κάποια από αυτά στοχεύουν στην επιμόρφωση των μαθητών και κάποια από αυτά έχουν προταθεί από φορείς ψυχικής υγείας και μπορούν να πραγματοποιηθούν στο σχολικό περιβάλλον (ΙΕΠ, 2023). Παρακάτω παρουσιάζονται ορισμένα από τα προγράμματα επιμόρφωσης που προτείνονται από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής που έχουν ως βασικό τους άξονα την ανάπτυξη των σχετικών δεξιοτήτων με σκοπό την προαγωγή της ψυχικής και συναισθηματικής υγείας και πρόληψης.

Πρώτο παράδειγμα προγραμμάτων επιμόρφωσης αποτελεί το πρόγραμμα «Κάθε

αλλαγή μία φωτεινή αρχή!», το οποίο αποτελεί μία δομημένη εκπαιδευτική παρέμβαση με στόχο την κοινωνικό – συναισθηματική παρέμβαση και τη στήριξη των μαθητών πρώιμης παιδικής και πρωτοσχολικής ηλικίας που βρίσκονται σε περιόδους αλλαγών. Πιο ειδικά, επικεντρώνεται στο ζήτημα της μετάβασης από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο, της υποδοχής και των διεργασιών ομαλής προσαρμογής των μαθητών στο νηπιαγωγείο και στην Α΄ δημοτικού, περίοδοι της ζωής των παιδιών, οι οποίες λειτουργούν καθοριστικά για την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη και τη σχολική τους ζωή και πρόοδο (ΙΕΠ, 2023).

Στη συνέχεια, είναι διαθέσιμο το πρόγραμμα των εργαστηρίων δεξιότητων με τίτλο, «Παίζουμε και Μαθαίνουμε Παρέα, Πάντα με Βλέμμα Θετικό..!!», το οποίο είναι προσανατολισμένο στην καλλιέργεια και ενίσχυση του αλτρουισμού, της ενσυναίσθησης, της αισιοδοξίας, του χιούμορ, της δημιουργικότητας, της έκφρασης συναισθήματος, της ανθεκτικότητας, της αυτοεκτίμησης, της αυτεπίγνωσης και της υπευθυνότητας. Στην εφαρμογή του αποτελείται από ομαδοσυνεργατικές κατά βάση δραστηριότητες που έχουν λεκτικό, καλλιτεχνικό και κινητικό περιεχόμενο, ώστε να υποστηριχθούν οι μαθητές, να γίνουν ακόμη περισσότερο ανοιχτοί στις δεξιότητες της κατανόησης, της συνύπαρξης, της συνεργασίας και της φιλίας, με τον άλλο, με το διαφορετικό. Τα επτά βιωματικά εργαστήρια του εν λόγω προγράμματος, δημιουργήθηκαν για τους μαθητές της Ε΄ τάξης του Δημοτικού αλλά μπορούν να χρησιμοποιηθούν και στην ΣΤ΄ Δημοτικού, με τις κατάλληλες αλλαγές (ΙΕΠ, 2023).

Στη συνέχεια, παρουσιάζεται το πρόγραμμα «Ο Μαγικός Κόσμος της Τάξης μας» που σχετίζεται με την καλλιέργεια δεξιότητων που αφορούν τα συναισθήματα και την επικοινωνία αυτών. Οι δραστηριότητες του προγράμματος προτείνονται για τη Β΄ τάξη του Δημοτικού Σχολείου, αλλά μπορούν σύμφωνα με την κρίση του εκπαιδευτικού να χρησιμοποιηθούν, αφού μεταποιηθούν καταλλήλως, και για τους μαθητές της Α΄ τάξης. Το πρόγραμμα αυτό δομείται με βάση την ιδέα ότι η ικανοποίηση των γνωστικών,

συναισθηματικών και κοινωνικών αναγκών των παιδιών βοηθάει στην ανάπτυξη θετικής στάσης προς το σχολείο και στην προσαρμογή τους στο σχολικό περιβάλλον. Ως πρόγραμμα προσπαθεί να αναπτύξει την αίσθηση του ανήκειν, αίσθηση ατομικής και κοινωνικής ταυτότητας και την ιδέα της κοινότητας του σχολείου (ΙΕΠ, 2023).

Το επόμενο πρόγραμμα ονομάζεται «Η Φιλία» και επικεντρώνεται σε θέματα σχέσεων με τους συνομηλίκους, γεγονός το οποίο διαδραματίζει έναν σπουδαίο ρόλο σε πολλές πλευρές της σχολικής προσαρμογής. Οι παρέες συνομηλίκων παρέχουν ένα σημαντικό πλαίσιο για την κοινωνική, γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών. Το συγκεκριμένο πρόγραμμα καλλιέργειας δεξιοτήτων προτείνεται για τις Ε΄ και ΣΤ΄ τάξεις του Δημοτικού Σχολείου. Σκοπός του προγράμματος είναι η πρόληψη της αντικοινωνικής και αποκλίνουσας συμπεριφοράς των μαθητών, μιας και στην περίοδο της εφηβείας, η φιλία με ομάδες συνομηλίκων που έχουν αποκλίνουσα συμπεριφορά, λειτουργεί ως ένας σημαντικός παράγοντας κινδύνου για την ανάπτυξη προβλημάτων συμπεριφοράς (ΙΕΠ, 2023).

Ακολουθεί το πρόγραμμα ψυχικής και συναισθηματικής υγείας «Σε μια Ρώγα από Σταφύλι» που μπορεί να εφαρμοστεί σε όλες τις τάξεις του Δημοτικού σχολείου. Το παρόν πρόγραμμα επικεντρώνεται στη δημιουργία φιλικών δεσμών, δηλαδή εκείνων των δεξιοτήτων που είναι κυρίαρχες για την ανάπτυξη θετικών διαπροσωπικών σχέσεων, οι οποίες διαθέτουν ως βασικά χαρακτηριστικά διάφορες ποιότητες, όπως είναι η ισότητα, η αμοιβαία καλή θέληση, η στοργή και η βοήθεια. Οι γενικοί σκοποί του προγράμματος αφορούν την ενδυνάμωση των παιδιών στην ανάπτυξη υγιών φιλικών σχέσεων, που χαρακτηρίζονται από θετικά συναισθήματα. Προωθούν την ευαισθητοποίηση των μαθητών και μαθητριών πάνω στα συναισθήματα που μπορούν να εκφράσουν και να βιώσουν αυτοί και οι συμμαθητές τους. Στηρίζουν τη συνειδητοποίηση των μαθητών για την αξία της συνεργασίας, της αλληλεγγύης, της συμμετοχής σε μία ομάδα και σε μία ευρύτερη κοινότητα και την ενεργοποίηση των μαθητών για την ανάπτυξη ενεργειών και μηχανισμών

αντιμετώπισης με απώτερο στόχο την πρόληψη της βίωσης αρνητικών συναισθημάτων που μπορούν να επιβαρύνουν την ψυχική τους υγεία, όπως είναι η μοναξιά και ο φόβος που μπορεί να δημιουργηθεί ως αποτέλεσμα εκφοβιστικών ενεργειών στα πλαίσια του σχολείου. Πιο αναλυτικά, οι μαθητές και οι μαθήτριες με το πρόγραμμα αυτό μπορούν να ενδυναμώσουν τις δεξιότητές τους συμμετοχής στον διάλογο, θα μάθουν να ακούν ενεργά τους άλλους, να αναγνωρίζουν τα συναισθήματά τους, να εκτιμούν την παρέα με τους άλλους, να καταλαβαίνουν πότε υπόκεινται σε εκφοβιστικές ενέργειες και πώς πρέπει να συμπεριφερθούν, να ακολουθούν τους κανόνες, να λύνουν τις διαφορές τους και να ενδιαφέρονται για τους άλλους δείχνοντας αλληλεγγύη και φιλοκοινωνική συμπεριφορά (ΙΕΠ, 2023).

Ακολουθεί το πρόγραμμα «Είμαστε όλοι εδώ;». Το πρόγραμμα απευθύνεται σε μαθητές της Β΄ τάξης. Η δομή του συγκεκριμένου προγράμματος στηρίχθηκε στις εξαιρετικά δύσκολες συνθήκες που βίωσαν οι μαθητές την περίοδο της πανδημίας Covid-19. Περιγράφει μια πρωτόγνωρη κατάσταση για τα παιδιά και τους γονείς τους, η οποία ανέτρεψε την καθημερινότητα και τη ρουτίνα όλων των ανθρώπων, ενώ παράλληλα είχε ένα μεγάλο αντίκτυπο, καθώς χάθηκαν πολλές ανθρώπινες ζωές. Το πρόγραμμα ασχολείται με το θέμα της απώλειας, συνθήκη την οποία βίωσαν πολλά παιδιά στη διάρκεια της πανδημίας άμεσα αλλά και έμμεσα μέσα από ιστορίες που άκουσαν. Με βάση αυτά τα δεδομένα κρίνεται αναγκαία η υλοποίηση παρόμοιων εργαστηρίων με σκοπό όχι μόνο τη βοήθεια και την υποστήριξη των παιδιών, αλλά και την καλλιέργεια δεξιοτήτων μάθησης και ζωής, έτσι ώστε να είναι σε θέση ως παιδιά, αλλά και ενήλικες να διαχειριστούν αποτελεσματικά και προς όφελος της ψυχικής τους υγείας την απώλεια και το θάνατο. Σε αυτό το πρόγραμμα οι μαθητές της συγκεκριμένης ηλικιακής ομάδας, αφού χωριστούν σε ομάδες, μαθαίνουν να χειρίζονται τον λόγο, ώστε να μπορέσουν να κατανοούν και να παράγουν ένα αφηγηματικό κείμενο, να αφηγούνται ένα γεγονός προκειμένου να βρουν διέξοδο εκφράζοντας προφορικά

και γραπτά τα συναισθήματά τους. Στο πλαίσιο αυτό χρησιμοποιείται το κεφάλαιο «Νιώθω» από την 16η ενότητα του βιβλίου της γλώσσας Β΄ Δημοτικού, από το Ανθολόγιο « Το παιδί και το Δελφίνι» Α΄, Β΄ δημοτικού το κείμενο «Θα σ' αγαπώ ότι κι αν γίνει» (ΙΕΠ, 2023).

Ακόμη, το πρόγραμμα «Τα Γράμματα του Σεβασμού» απευθύνεται σε μαθητές Γ΄ και Δ΄ τάξης του Δημοτικού με βασικό σκοπό την ενίσχυση των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων που σχετίζονται με τις έννοιες της συνεργασίας, της ομαδικότητας και της αρμονικής συνύπαρξης με τους συμμαθητές τους λειτουργώντας με αλληλοσεβασμό και αμοιβαία αποδοχή. Στο πλαίσιο του προγράμματος καλλιεργούνται οι δεξιότητες που συνδέονται με αξίες, όπως είναι ο σεβασμός, η αλληλεγγύη, η ισότητα, η συνεργασία, η αγάπη, η υπευθυνότητα, η αυτοεκτίμηση. Το πρόγραμμα αυτό εστιάζει σε διεργασίες στις οποίες οι μαθητές επικοινωνούν, συνεργάζονται, δημιουργούν, αλλά και καλλιεργούν την κριτική τους σκέψη, τη σύνθεση και την ανάλυση στοιχείων. Μέσα από τις συγκεκριμένες παιδαγωγικές δραστηριότητες του προγράμματος καλλιεργούνται ο διάλογος, η καλλιτεχνική έκφραση, οι βασικές ψηφιακές δεξιότητες, ο κριτικός γραμματισμός και ο αναστοχασμός (ΙΕΠ, 2023).

Επόμενο πρόγραμμα που έχει πυρήνα την ψυχική υγεία είναι «Το Τραγούδι της Χαράς» που απευθύνεται σε μαθητές της Α΄ και Β΄ τάξης. Βασικός στόχος του να καλλιεργηθούν οι κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες που σχετίζονται με τη συνεργασία, την κίνηση, τη δημιουργία, την ενσυναίσθηση και την κριτική σκέψη. Οι μαθητές μέσα από το συγκεκριμένο πρόγραμμα είναι σημαντικό να αναγνωρίσουν τον ρόλο της χαράς, αλλά και όλων των συναισθημάτων τους. Τα παιδιά μαθαίνουν να ηρεμούν και να εκφράζονται μέσω καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων. Η υλοποίηση του προγράμματος προϋποθέτει τη δημιουργία ενός θετικού κλίματος, αποδοχής, σεβασμού, κατανόησης και ορίων. Κάθε εργαστήριο από τα επτά τρίωρα εργαστήρια που συνιστούν το πρόγραμμα είναι βασικό να διενεργείται σε ένα θετικό παιδαγωγικό κλίμα αποδοχής, δημιουργικότητας και

Εργαστήρια Δεξιοτήτων και Δεξιότητες 21^{ου} αιώνα 48
χαράς, καθώς η μάθηση χρειάζεται να αποτελεί μια θετική εμπειρία για να είναι αποτελεσματική (ΙΕΠ, 2023).

Το ακόλουθο πρόγραμμα με την ονομασία “Βρες την Ευτυχία Κρυμμένη» στοχεύει στο να λειτουργήσει υποστηρικτικά προς τους μαθητές και τις μαθήτριες που βρίσκονται στην εφηβεία, μία περίοδο της ζωής η οποία κυριαρχείται από μεγάλες ψυχολογικές, συναισθηματικές και σωματικές αλλαγές, αλλά και μια ηλικιακή φάση στην οποία τα παιδιά κατασταλάζουν ως προς τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους. Επίσης, μαθαίνουν να αναγνωρίζουν τα συναισθήματά τους και να κατανοούν τη λειτουργία τους όπως και τις συνέπειές αυτών, να αναγνωρίζουν τα δυνατά σημεία τους και να τα αξιοποιούν, να βελτιώνουν τις κοινωνικές τους σχέσεις και τις αλληλεπιδράσεις τους παίρνοντας θετικές αποφάσεις και να υιοθετούν στρατηγικές επιτυχημένης διαχείρισης των συναισθημάτων τους προσπαθώντας να επιτύχουν την προσωπική τους εξέλιξη και τη συμμετοχή τους στη λειτουργία της ευρύτερης κοινότητας και ομάδας (ΙΕΠ, 2023).

Το πρόγραμμα «Γνωρίζοντας τον Εαυτό μου και τους Άλλους με οδηγό τον Μικρό Πρίγκιπα» εντάσσεται στις παρεμβάσεις ψυχο – κοινωνικής υποστήριξης και κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης, το οποίο εστιάζεται στην ανάπτυξη δεξιοτήτων προσπαθώντας να δομήσει με ισορροπία την ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού και των σχέσεών του μέσα από ένα ομαδικό περιβάλλον. Στόχος του συγκεκριμένου προγράμματος είναι από την μια πλευρά να ειπωθεί ένας παρηγορητικός και ενδυναμωτικό λόγος σε μια φάση ζωής που χαρακτηρίζεται από διάφορες κρίσεις και μεταβάσεις, όπως είναι η εφηβεία, αλλά και να παραχθεί και ένας λόγος συλλογικός που μπορεί να παρέχει δυνατότητες συνδημιουργίας και έκφρασης μέσα από την τέχνη. Έχοντας ως οδηγό το σχετικό βιβλίο και τα συγκεκριμένα αποσπάσματα που έχουν επιλεγεί, οι έφηβοι της Β’ και Γ’ Γυμνασίου θα μπορέσουν να υποστηριχθούν στην προσπάθεια της αναζήτησης της ταυτότητάς τους και των σχέσεων τους με τους σημαντικούς άλλους για την πιο ομαλή μετάβασή τους στην επόμενη εξελικτική

Τελευταίο πρόγραμμα που παρουσιάζεται στην πλατφόρμα είναι το «Πώς να γίνω ο καλύτερος μου φίλος;». Στο εργαστήρι αυτό γίνεται η προσπάθεια να εξοικειωθούν οι έφηβοι με τεχνικές επικοινωνίας, για να κατανοήσουν τον εαυτό τους βαθύτερα μέσα από την υγιή αλληλοδιάδραση με τους άλλους. Τα αναμενόμενα μαθησιακά οφέλη από ένα τέτοιο εργαστήριο είναι η κατανόηση του φαινομένου της εφηβείας ως μιας ξεχωριστής περιόδου στη ζωή ενός ανθρώπου κατά την οποία μαζεύει εφόδια για να εισαχθεί στην ενήλικη ζωή. Ακόμη, θεωρείται ότι έχει θετικά αποτελέσματα λόγω του ότι η εξοικείωση με ένα θεωρητικό υπόβαθρο μπορεί να επιτρέψει στον έφηβο να βρει την ταυτότητά του και να ξεπεράσει δυσκολίες που συνδέονται με την ηλικιακή περίοδο που διανύει. Δίνει μια δίοδο και μια διέξοδο μέσω της αυτοέκφρασης και της καταγραφής εσωτερικών δυσκολιών που έχουν να κάνουν με το ηλικιακό στάδιο της εφηβείας και την ευκαιρία βαθύτερης κατανόησης του κατάλληλου τρόπου επικοινωνίας, της λειτουργίας των ρόλων, την τήρηση ορίων, τη σύναψη των σχέσεων, όπως και τη δυνατότητα επίλυσης προβλημάτων που αφορούν τις κοινωνικές επαφές τους. Τέλος, μέσω του προγράμματος αυτού προάγεται η ενίσχυση της αυτογνωσίας, της αυτοεκτίμησης και της αυτοπεποίθησης (ΙΕΠ, 2023).

Τα προγράμματα αυτά στα πλαίσια του θεσμού των εργαστηρίων δεξιότητων, αλλά και όλες οι μεταρρυθμίσεις που προτείνονται από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής έχουν ως κεντρική ιδέα να αναπτυχθούν περαιτέρω οι κοινωνικές και οι συναισθηματικές δεξιότητες στα πλαίσια του σχολείου ακολουθώντας την ακαδημαϊκή κατεύθυνση ότι η ψυχική υγεία μπορεί να καλλιεργηθεί μέσα από ψυχοκοινωνικές παρεμβάσεις, αλλά και την Ευρωπαϊκή κατεύθυνση που τονίζει τον ρόλο των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιότητων στην ευρύτερη ποιότητα ζωής των πολιτών.

Στη συνέχεια, αναλύεται ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην διαδικασία ανάπτυξης των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιότητων, αλλά και η οπτική γωνία των εκπαιδευτικών

2. Η Συμβολή των Εκπαιδευτικών στην Ανάπτυξη των Κοινωνικών Δεξιοτήτων των**Μαθητών με βάση την Βιβλιογραφική Ανασκόπηση****2.1 Ο Ρόλος του Εκπαιδευτικού στο Πρόγραμμα Εργαστηρίων Δεξιοτήτων**

Κομβικό ρόλο για την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών διαδραματίζει η ποιότητα της σχέσης μεταξύ του εκπαιδευτικού και του μαθητή. Στο νηπιαγωγείο, τα παιδιά που αναπτύσσουν στενό και ασφαλή δεσμό με τον εκπαιδευτικό παρουσιάζουν ενισχυμένες κοινωνικές δεξιότητες και διαπροσωπικές σχέσεις. Όμως, και στο ευρύτερο σχολικό πλαίσιο, οι έρευνες δείχνουν ότι η στάση των εκπαιδευτικών βοηθάει τους μαθητές να βελτιώνουν το ακαδημαϊκό τους προφίλ και τις κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες μάθησης. Οι εκπαιδευτικοί που κατέχουν οι ίδιοι ανεπτυγμένες κοινωνικές δεξιότητες μπορούν να υποστηρίξουν και τους μαθητές τους σε πολλαπλά θέματα σχέσεων, όπως είναι η διαχείριση συγκρούσεων και η συνεργατική μάθηση (Aygün & Taskin, 2017). Επομένως, αδιαπραγμάτευτη προϋπόθεση της κοινωνικό – συναισθηματικής μάθησης είναι οι εκπαιδευτικοί να κατέχουν σε επαρκή βαθμό κοινωνικό-συναισθηματικές δεξιότητες, όπως αυτές της αυτογνωσίας και της διαχείρισης των συναισθημάτων, ώστε να υποστηρίξουν τα παιδιά να εκφράσουν, να αναγνωρίσουν και να διαχειριστούν, τόσο τον δικό τους συναισθηματικό κόσμο, όσο και τα συναισθήματα των άλλων (Σεγκούνα, 2023).

Επίσης, για την υποστήριξη των μαθητών ως προς τις κοινωνικές τους δεξιότητες απαραίτητο συστατικό στοιχείο θεωρείται η δημιουργία ενός κλίματος σεβασμού και αποδοχής της διαφορετικότητας και της έννοιας της ποικιλομορφίας. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να σέβεται την ατομικότητα και τη μοναδικότητα της προσωπικότητας του κάθε παιδιού και να διακρίνει τις αδυναμίες και τις ιδιαιτερότητές του. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην διαδικασία ανάπτυξης των κοινωνικών δεξιοτήτων οφείλει να είναι ενθαρρυντικός και καθοδηγητικός, ώστε τα παιδιά να δρουν αυθόρμητα και αυτόνομα (Σεγκούνα, 2023). Μέσα

από την παρατήρηση των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, αλλά και από το αυθόρμητο παιχνίδι μπορεί να εντοπίσει ενδεχόμενες αδυναμίες στην κοινωνική του συμπεριφορά και να υποστηρίξει ένα πρόγραμμα παρέμβασης για να καλλιεργήσει τις διαπροσωπικές του δεξιότητες. Με αυτό το τρόπο οι εκπαιδευτικοί διαδραματίζουν ένα κεντρικό ρόλο, ώστε οι μαθητές να υπερβαίνουν και τα συναισθηματικά και κοινωνικά τους προβλήματα (Aygün & Taskin, 2017).

Οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ότι δημιουργείται ένα θετικό κλίμα μέσα από τις δράσεις ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων, το οποίο όντως συνεισφέρει στην επικοινωνία και τις καλές σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών (Σταθάκη, 2021). Το γεγονός αυτό μειώνει την εμφάνιση συμπεριφορικών προβλημάτων των μαθητών και την επιθετική τους συμπεριφορά. Αντίθετα, οι συγκρούσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών ενισχύει τα προβλήματα συμπεριφοράς και τις συναισθηματικές δυσκολίες των μαθητών. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την κοινωνική και συναισθηματική ικανότητα των παιδιών φαίνεται να επηρεάζει την ανάπτυξη ποιοτικών κοινωνικών αλληλεπιδράσεων με τους μαθητές (Πούλου, 2015).

2.2 Οι Αντιλήψεις των Εκπαιδευτικών για τις Κοινωνικές Δεξιότητες

Σύμφωνα με την έρευνα των Aygün & Taskin (2017) οι εκπαιδευτικοί δεν γνωρίζουν πολλά για τις κοινωνικές δεξιότητες και συναισθηματικές δεξιότητες, πράγμα που τους οδηγεί να δείχνουν κάποιες φορές έλλειψη ως προς την φροντίδα των κοινωνικών και συναισθηματικών αναγκών των μαθητών τους. Ενώ έχουν έρθει σε επαφή με αυτήν την ορολογία, δεν μπορούν να αναλύσουν τη σημασία τους. Παρατηρούν όμως ότι οι μαθητές με ανώριμες κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες προσπαθούν να τραβήξουν την προσοχή και δημιουργούν δυσκολίες μέσα στην τάξη. Είναι εμφανές ότι το σχολικό πλαίσιο αποτελεί καθοριστικό παράγοντα στην κοινωνική και συναισθηματική μάθηση. Ωστόσο,

όταν προκύπτουν σχετικά προβλήματα μέσα στην τάξη, οι ίδιοι προσπαθούν να βρουν κάποιες λύσεις ακόμα και αν οι γνώσεις τους δεν χαρακτηρίζονται ως επαρκείς. Ακόμη, σε γενικό βαθμό ενδιαφέρονται για την έννοια της κοινωνικής μάθησης και επιθυμούν να εκπαιδευτούν περαιτέρω στην ανάπτυξη τέτοιων δεξιοτήτων, μιας και η βελτίωση των δικών τους δεξιοτήτων συμβάλλει στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών τους. (Aygün & Taskin, 2017).

Οι έρευνες που εστιάζουν στις σχέσεις εκπαιδευτικών – μαθητών, όπως είναι η έρευνα των Matzicopoulos & Neuharth-Pritchett (2003) και Silver, Measelle, Armstrong, & Essex (2005) παρουσιάζουν ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν ανεπτυγμένη την συναισθηματική νοημοσύνη καταφέρνουν να δημιουργήσουν περισσότερο θετικές σχέσεις με τους μαθητές τους και μπορούν να διαχειρίζονται με πιο αποτελεσματικό τρόπο τις διαφωνίες και τις συγκρούσεις που προκύπτουν στο σχολικό πλαίσιο. Μάλιστα, οι κοινωνικές και οι συναισθηματικές δεξιότητες των εκπαιδευτικών αποτελούν τη βάση για τη δημιουργία θετικών σχέσεων της σχολικής κοινότητας. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις συναισθηματικές ικανότητες των μαθητών προβλέπουν τις ποιοτικές κοινωνικές αλληλεπιδράσεις με τους μαθητές τους. Επίσης, φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί που αισθάνονται μεγαλύτερο βαθμό διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας πετυχαίνουν καλύτερες σχέσεις με τους μαθητές τους (Πούλου, 2015).

Προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να μπορούν να αποδίδουν στο ρόλο τους μέσα στο σχολικό πλαίσιο και να παράγουν ποιοτικό εκπαιδευτικό έργο ως προς τις γνωστικές δεξιότητες αλλά και τις κοινωνικές – συναισθηματικές δεξιότητες χρειάζεται να υποστηριχθούν. Η πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης στηρίζει την ιδέα της ενδυνάμωσης του ρόλου του εκπαιδευτικού προτείνοντας καλύτερους μισθούς και περισσότερο ελκυστικές επαγγελματικές ευκαιρίες ανέλιξης για τους εκπαιδευτικούς αλλά και ευκαιρίες κατάρτισης σε νέες δεξιότητες μέσω δυνατοτήτων κινητικότητάς τους σε διεθνές επίπεδο (Ευρωπαϊκή

Η έρευνα της Πραδάκη (2022) παρουσιάζει πως οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης συμφωνούν με την ιδέα της ανάγκης για μετεκπαίδευση και επιμόρφωση προκειμένου να πραγματοποιήσουν τις καινοτόμες δράσεις, όπως τα εργαστήρια δεξιότητων, με τους περισσότερους από αυτούς να συμπληρώνουν σε σχετικό ερωτηματολόγιο τη δήλωση για την ανάγκη επιμόρφωσής τους, «αρκετά» σε ποσοστό 49,4% και «πάρα πολύ» σε ποσοστό 30,5%. Το εύρημα αυτό είναι σύμφωνο με τη βιβλιογραφία που θέλει τους εκπαιδευτικούς να πιστεύουν στην αξία της δια βίου μάθησης και της συνεχιζόμενης επαγγελματικής ανάπτυξης στη διδασκαλία αλλά και της θετικής τους στάσης προς τις επιμορφώσεις που αφορούν το περιεχόμενο, τη μέθοδο και τον τρόπο διδασκαλίας της μάθησης. Οι εκπαιδευτικοί συνήθως προτιμούν η επιμόρφωσή τους να προέρχεται από ανθρώπους που έχουν δουλέψει τα εργαστήρια και γνωρίζουν τα παιδαγωγικά, αλλά και τα πρακτικά ζητήματα που αφορούν στην καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική (Πραδάκη, 2022).

2.3 Οι Απόψεις των Εκπαιδευτικών για την Εφαρμογή των Εργαστήρια Δεξιότητων

Η ποιοτική έρευνα της Χρήστου (2021) υπογραμμίζει το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί που εφάρμοσαν πιλοτικά τα εργαστήρια δεξιότητων είχαν θετικές απόψεις για το νέο πρόγραμμα και είδαν βελτίωση στις κοινωνικές δεξιότητες και στις συναισθηματικές δεξιότητες των μαθητών τους και εκπληρώθηκαν οι μαθησιακοί τους στόχοι με βάση το υλικό που έχει προταθεί από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Ωστόσο, πολλοί εκπαιδευτικοί υποχρεώθηκαν να εφαρμόσουν τα εργαστήρια και αν είχαν επιλογή δήλωσαν ότι δεν θα επέλεγαν να συμμετέχουν σε ένα τέτοιο πρόγραμμα, καθώς υπήρχε έλλειμμα εμπιστοσύνης για τα αποτελέσματα ενός τέτοιου καινοτόμου μαθησιακού υλικού. Επίσης, ανέφεραν ότι η επιμόρφωση που δέχτηκαν για την υλοποίηση του προγράμματος δεν είχε πρακτικό και βιωματικό χαρακτήρα, ενώ ταυτόχρονα είχε μεγάλο όγκο εργασίας χωρίς να

λύνονται οι απορίες και οι προβληματισμοί των εκπαιδευτικών. Πέρα από αυτά τα προβλήματα, εξέφρασαν την ανάγκη για μεγαλύτερη ευελιξία στα εργαστήρια και μεγαλύτερη παροχή χρόνου, την εναντίωση τους στη γραφειοκρατική δομή του προγράμματος και τον τρόπο αξιολόγησης του μαθήματος, αλλά και την ανάγκη τους για αλληλεπίδραση με άλλους εκπαιδευτικούς που εφαρμόζουν τέτοιες δράσεις και το ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου (Χρήστου, 2021).

Επίσης, στην ποιοτική έρευνα της Σταθάκη (2021), οι εκπαιδευτικοί σε γενικό βαθμό φαίνεται να αποδέχονται τον τρόπο εισαγωγής του νέου προγράμματος των εργαστηρίων δεξιοτήτων. Το αναρτημένο υλικό στη διαδικτυακή πλατφόρμα του ΙΕΠ δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να διαθέτουν ένα δομημένο και πλούσιο υλικό προς παρουσίαση, να είναι ευέλικτοι και να μην εφαρμόζουν παρωχημένες εκπαιδευτικές πρακτικές. Ωστόσο, δεν συμφωνούν όλοι οι εκπαιδευτικοί ως προς τον τρόπο αξιολόγησης του μαθήματος, το επίπεδο προετοιμασίας του μαθήματος και της οργάνωσής του, όπως και τον τρόπο επιμόρφωσης που επιλέχθηκε για το μάθημα. Επιπρόσθετα, τονίζουν τη διάσταση της γραφειοκρατίας που κυριαρχεί στο σχεδιασμό των εργαστηρίων.

Ακόμη, σύμφωνα με την ποσοτική έρευνα της Πραδάκη (2022), οι εκπαιδευτικοί δεν συμφωνούν με τον τρόπο που εισήχθησαν οι δεξιότητες στο σχολικό πλαίσιο, καθώς δεν λήφθηκαν υπόψη οι ανάγκες των ιδίων. Υποστηρίζουν ότι το νέο πρόγραμμα μοιάζει αρκετά με το πρόγραμμα της ευέλικτης ζώνης που υπήρχε παλαιότερα στο ωρολόγιο πρόγραμμα και δεν θα έπρεπε να διαμορφωθεί ως ξεχωριστό διδακτικό αντικείμενο. Αν και αναγνωρίζουν κάποια μαθησιακά οφέλη στο εκπαιδευτικό τους έργο μέσω των εργαστηρίων δεξιοτήτων, καταλήγουν στο γεγονός ότι ο σχεδιασμός τους είναι ανεπαρκής, έχουν αυξημένο όγκο γραφειοκρατίας και η επιμόρφωση που έλαβαν από το Υπουργείο Παιδείας, Θρησκευμάτων και Αθλητισμού δεν είχε πρακτικό περιεχόμενο.

Μία ακόμη ποσοτική έρευνα των Κυπριανός, Μαμμούς, Τσώλη, Μαλαφάντης,

Μπαμπάλης & Γαλανάκη (2022) αναδεικνύει ότι οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν περισσότερο συμμετοχικές τεχνικές στη εφαρμογή των εργαστηρίων δεξιοτήτων, γεγονός το οποίο αυξάνει τη δεξιότητα της συνεργατικότητας και της συνέργειας των μαθητών μεταξύ τους. Σε γενικό βαθμό οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τη βελτίωση των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων των μαθητών μέσα από το εργαστήρια δεξιοτήτων και την ευαισθητοποίηση που προάγουν προς τη διαφορετικότητα. Αναφέρουν όμως ότι επιδιώκουν μια βιωματική επιμόρφωση για την αξιοποίηση των σχετικών δεξιοτήτων μέσα στην τάξη τους.

Σύμφωνα με την ποιοτική έρευνα της Σεγκούνα (2023), οι εκπαιδευτικοί είναι μοιρασμένοι ως προς το γεγονός ότι τα εργαστήρια δεξιοτήτων είχαν θετική επίδραση στην παιδαγωγική διαδικασία του σχολείου. Κάποιοι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ουδέτεροι σε τέτοιες ερωτήσεις, καθώς δεν θεωρούν τα εργαστήρια αυτά ως μια καινοτομία στο ελληνικό σχολείο. Από την άλλη πλευρά, ορισμένοι θεωρούν ότι το νέο αυτό πρόγραμμα οριοθέτησε τέτοιου είδους εκπαιδευτικές δραστηριότητες και βοήθησε, ώστε να είναι περισσότερο στοχοθετημένες. Μέσα στους βασικούς άξονες που αναγνωρίζουν ως θετικά στοιχεία οι εκπαιδευτικοί μέσα από τα εργαστήρια είναι η ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων και ιδιαίτερα της ομαδικότητας και της συνεργασίας. Πάντως, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί συμφωνούν πως οι στόχοι του προγράμματος επιτεύχθηκαν. Ωστόσο, αναφέρουν ότι υπήρχαν αρκετές δυσκολίες στη διαδικασία εφαρμογής των εργαστηρίων, όπως είναι η αυξημένη γραφειοκρατία, ο μειωμένος χρόνος υλοποίησης των δραστηριοτήτων, η έλλειψη υλικοτεχνικού εξοπλισμού, η ελλιπής επιμόρφωση και η πίεση να ακολουθήσουν το χρονοδιάγραμμα του προγράμματος (Σεγκούνα, 2023).

Τέλος και στην ποσοτική έρευνα της Κουβαρά (2023) οι εκπαιδευτικοί αξιολόγησαν ως μέτρια την εφαρμογή των εργαστηρίων, όμως αξιολόγησαν αρνητικά τον τρόπο επιμόρφωσης και τον χρόνο που είχαν στη διάθεση τους για να επεξεργαστούν τις

πληροφορίες της επιμόρφωσης. Στα συμπεράσματα της έρευνας προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται περισσότερο ενεργητικό ρόλο στη διαμόρφωση νέων προγραμμάτων, όπως είναι εργαστήρια δεξιοτήτων τα οποία πρόκειται να εφαρμόσουν οι ίδιοι, γεγονός το οποίο σχετίζεται και με την αντίσταση των εκπαιδευτικών να γίνουν μέρος των καινοτομιών που προτείνονται.

Από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση προκύπτει ότι οι απόψεις και οι οπτικές γωνίες των εκπαιδευτικών που εφαρμόζουν τις καινοτόμες πολιτικές του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής έχουν ανάμεικτες σκέψεις για το πρόγραμμα των εργαστηρίων δεξιοτήτων. Άλλωστε, αποτελεί μία πρόσφατη εκπαιδευτική προσθήκη στο ελληνικό σχολείο. Επομένως, είναι σημαντικό να ερευνηθεί περαιτέρω η συνθήκη των εργαστηρίων δεξιοτήτων μέσω της ματιάς των εκπαιδευτικών προκειμένου να υπάρχει ένα πιο ξεκάθαρο συμπέρασμα για την εφαρμογή των εργαστηρίων δεξιοτήτων στο ελληνικό σχολείο. Ακολουθεί το μεθοδολογικό πλαίσιο της παρούσας έρευνας και στη συνέχεια η παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας.

3. Μεθοδολογικό Πλαίσιο

3.1 Η Αναγκαιότητα της Ποιοτικής Έρευνας

Μέσα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση προκύπτει πως η εμπειρία των εκπαιδευτικών στην ανάπτυξη των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων μπορεί να αποτελέσει ένα χρήσιμο οδηγό για την βαθύτερη κατανόηση της σωστής λειτουργίας των εκπαιδευτικών δράσεων, αλλά και την ανακατεύθυνση που χρειάζεται, ώστε οι υπάρχουσες εκπαιδευτικές συνθήκες να βελτιωθούν προς όφελος των μαθητών. Δεδομένου ότι οι εκπαιδευτικοί είναι αυτοί στους οποίους επαφίεται η εφαρμογή όλων των εκπαιδευτικών προγραμμάτων είναι σημαντικό να γίνει αντιληπτός ο τρόπος που βιώνουν και αντιλαμβάνονται την εκπαιδευτική πραγματικότητα συμπεριλαμβάνοντας το καινοτόμο πρόγραμμα των εργαστηρίων δεξιοτήτων και τις ανάγκες που οι ίδιοι αναφέρουν ότι έχουν, ώστε να υπάρξει μια ολοκληρωμένη εικόνα της εφαρμογής προγραμμάτων για την ανάπτυξη συγκεκριμένων δεξιοτήτων, όπως είναι οι κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες.

Καθώς ο θεσμός των εργαστηρίων δεξιοτήτων είναι αρκετά πρόσφατος, υπάρχουν λίγα ερευνητικά δεδομένα που να αναδεικνύουν τις κεντρικές πλευρές της εμπειρίας των εκπαιδευτικών. Μάλιστα, αρκετά δεδομένα είναι ακόμα αντικρουόμενα που προκύπτουν από την έρευνα της Χρήστου (2021), της Σταθάκη (2021) και από την έρευνα της Σεγκούνα (2023) και χρειάζονται περισσότερη έρευνα και αναζήτηση, για να διαμορφωθεί μια κατασταλαγμένη εικόνα. Επίσης, η έρευνα είναι περιορισμένη στο πεδίο των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων που να αφορά την οπτική γωνία των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα. Σε παλαιότερες μελέτες που αναφέρθηκαν παραπάνω οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να ζητούν υποστήριξη και επιμόρφωση σε τέτοια θέματα χωρίς όμως να υπάρχει μια σαφήνεια περί των αναγκών τους. Με βάση την παραπάνω παρατήρηση της ανάγκης έρευνας της εμπειρίας και

της κατανόησης της οπτικής γωνίας των εκπαιδευτικών αποφασίστηκε η χρήση της ποιοτικής έρευνας με βασικό ερευνητικό εργαλείο την ημιδομημένη συνέντευξη.

Η ποιοτική έρευνα ορίζεται ως μια πλαίσιοθετημένη δραστηριότητα, η οποία τοποθετεί τον παρατηρητή στον κόσμο. Συνίσταται σε ένα σύνολο ερμηνευτικών και υλικών πρακτικών, οι οποίες κάνουν τον κόσμο ορατό. Αυτού του τύπου οι έρευνες μετατρέπουν τον κόσμο σε μια σειρά από αναπαραστάσεις του εαυτού, συμπεριλαμβανομένων των σημειώσεων πεδίου, των συνεντεύξεων, των συνομιλιών, των φωτογραφιών, των μαγνητοφωνήσεων και των σημειώσεων σε ημερολόγια. Σε αυτό το επίπεδο, η ποιοτική έρευνα περιλαμβάνει μια ερμηνευτική, νατουραλιστική προσέγγιση του κόσμου. Αυτό σημαίνει ότι οι ποιοτικοί ερευνητές μελετούν τα πράγματα στο φυσικό τους πλαίσιο, επιχειρώντας να δώσουν νόημα ή να ερμηνεύσουν τα φαινόμενα με όρους των νοημάτων που οι άνθρωποι δίνουν σε αυτά (Denzin & Lincoln, 2005, όπως αναφέρεται στους Ίσαρη & Πουρκός, 2015).

Επομένως, η ποιοτική μεθοδολογία επιλέχθηκε, καθώς είναι βοηθητική στην από βάθους λεπτομερή μελέτη και κατανόηση ενός φαινομένου, στην οποία αναδεικνύονται οι εμπειρίες των υποκειμένων και παρατηρούνται οι δυναμικές πλευρές ενός φαινομένου υπό έρευνα (Ίσαρη & Πουρκός, 2015). Η ποιοτική έρευνα προσφέρει την κατάλληλη μεθοδολογία, ώστε ο ερευνητής να καταλάβει την κοινωνική κατάσταση των ατόμων και τον τρόπο οργάνωσης της πραγματικότητας και της δράσης τους, γεγονός που είναι το ζητούμενο της παρούσας έρευνας. Για να μπορέσει ο ερευνητής να εισέλθει στον πυρήνα των πτυχών της πραγματικότητας των υποκειμένων της έρευνας θα πρέπει να δημιουργήσει επικοινωνιακές σχέσεις μαζί τους. Επομένως, προάγονται μέθοδοι που έχουν διαδραστικό χαρακτήρα, όπως είναι η συνέντευξη που δημιουργεί επικοινωνιακά πλαίσια όπως είναι η αφήγηση, η περιγραφή, η επιχειρηματολογία και ο διάλογος. Αντίστοιχα, και στην παρούσα έρευνα αναζητούνται οι αντιλήψεις και τα βαθύτερα νοήματα των υποκειμένων, οι σκέψεις και τα βιώματα των συμμετεχόντων που πρόκειται να αναδειχθούν μέσα από τις περιγραφές των συνεντεύξεων

τους (Τσιώλης, 2015). Δηλαδή, οι σκέψεις και τα βιώματα των εκπαιδευτικών που συμμετέχουν στην έρευνα πρόκειται να αναδειχθούν μέσα από τις απαντήσεις τους στις ερωτήσεις της συνέντευξης σε σχέση με την εμπειρία τους από την εφαρμογή προγραμμάτων κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων.

3.2 Ο Ερευνητικός Στόχος και τα Ερευνητικά Ερωτήματα

Ο ερευνητικός στόχος της παρούσας έρευνας είναι η κατανόηση της οπτικής γωνίας των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι το τελευταίο διάστημα κλήθηκαν να υποστηρίξουν ένα καινοτόμο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, των εργαστηρίων δεξιοτήτων στα σχολεία με σκοπό την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων στους μαθητές. Είναι κομβικό σημείο της έρευνας να αναδυθούν οι αντιλήψεις των ίδιων των ατόμων που καλούνται να αναλάβουν δράση και να εφαρμόσουν τους θεωρητικούς εκπαιδευτικούς στόχους του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

Τα ερευνητικά ερωτήματα αποκρυσταλλώθηκαν γύρω από τη θεματική της διερεύνησης των προσωπικών νοημάτων και της εμπειρίας των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε σχέση με την ανάπτυξη των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων στη σχολική τάξη, δεξιότητες οι οποίες έχουν συνδεθεί με τα εργαστήρια δεξιοτήτων που εισήχθησαν στο εκπαιδευτικό αντικείμενο τα τελευταία χρόνια και θεωρείται ότι προάγουν τη συναισθηματική υγεία και πρόληψη. Ποια είναι η συνολική εικόνα που έχουν διαμορφώσει οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζοντας το νέο αυτό πρόγραμμα για την ανάπτυξη των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων των μαθητών; Ποιες είναι οι δικές τους αναπαραστάσεις για τις κοινωνικές δεξιότητες και την ανάπτυξή τους; Αναγνωρίζουν συνδέσεις στην καθημερινότητά τους με τα θέματα συναισθηματικής υγείας και πρόληψης; Μπορούν να εφαρμόσουν τα εργαστήρια κοινωνικών δεξιοτήτων στη σχολική τους τάξη;

Αρχικά, μέσα από την παρούσα έρευνα μελετούνται οι θεματικές ενότητες που σε γενικό βαθμό παρουσιάζουν την εμπειρία των εκπαιδευτικών για την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων στο σχολικό πλαίσιο. Στη συνέχεια, ερευνάται η άποψή τους σε σχέση με τα εργαστήρια δεξιοτήτων, όπως αυτά προτάθηκαν από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής και τέλος διερευνάται η προσωπική εικόνα των εκπαιδευτικών και οι ανάγκες τους για την εφαρμογή των εργαστηρίων στην καθημερινή τους πρακτική.

Με βάση τα πορίσματα των εκπαιδευτικών μπορούν να προκύψουν συμπεράσματα για τις εμπειρίες των εκπαιδευτικών από την εφαρμογή των εργαστηρίων δεξιοτήτων και θα φωτιστούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών γύρω από ποια σημεία της εφαρμογής του προγράμματος των κοινωνικών δεξιοτήτων είχαν υποστηρικτική λειτουργία στην επαγγελματική τους πορεία, αλλά και ποιες δυσκολίες συναντούν στη καθημερινή διαδικασία της υλοποίησης των δραστηριοτήτων που οργανώνουν για να αναπτύξουν τις κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες των μαθητών τους.

3.3 Το Δείγμα της Έρευνας

Το δείγμα της έρευνας επιλέχθηκε από τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που δραστηριοποιούνται επαγγελματικά στην Περιφέρεια της Κεντρικής Μακεδονίας σε διαφορετικές σχολικές μονάδες ο καθένας και σε διαφορετική περιοχή του αστικού ιστού ή της επαρχίας. Έλαβαν συνολικά μέρος στην έρευνα οκτώ εκπαιδευτικοί, οι οποίοι εργάζονται ενεργά στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, είτε ως μόνιμοι, είτε ως αναπληρωτές εκπαιδευτικοί.

Οι εκπαιδευτικοί που πήραν μέρος στην έρευνα είναι άνθρωποι διαφόρων ηλικιών και με ποικίλο υπόβαθρο εργασιακής προϋπηρεσίας και είχαν επιτελέσει διαφορετικές θέσεις στην εκπαίδευση έχοντας πλούσια οπτική πάνω στα εκπαιδευτικά φαινόμενα, αφού αναφέρθηκαν σε πολλαπλές εκπαιδευσεις στις οποίες συμμετείχαν αλλά και πολλά εκπαιδευτικά προγράμματα τα οποία προσπάθησαν να εφαρμόσουν στην τάξη τους. Από τους συμμετέχο-

ντες, οι περισσότερες ήταν γυναίκες, ενώ τρία άτομα ήταν άντρες. Όλοι οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί βρίσκονται στην σχολική μονάδα που υπηρετούν για πρώτη χρονιά ανεξάρτητα από τα χρόνια εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας τους, τα οποία ποικίλλουν.

Το δείγμα επιλέχθηκε από την ερευνήτρια με κίνητρο οι συμμετέχοντες να καλύπτουν όσο το δυνατό μεγαλύτερο φάσμα εκπαιδευτικών εμπειριών βάσει των δημογραφικών κριτηρίων δηλαδή την ηλικία, το φύλο, την προϋπηρεσία, τον τόπο εργασίας. Με βάση αυτό, η δειγματοληψία χαρακτηρίζεται ως σκόπιμη δειγματοληψία που σημαίνει ότι η επιλογή των συνεντευξιαζόμενων έγινε σύμφωνα με τη κρίση του ερευνητή με σκοπό να συγκεντρωθούν οι απαραίτητες πληροφορίες για την έρευνα και το δείγμα να αποφέρει την ιδανικότερη συλλογή δεδομένων ανάλογα με τους στόχους της έρευνας (Ισαρη & Πούρκος, 2020). Επίσης, η δειγματοληψία μπορεί να χαρακτηριστεί και ως δειγματοληψία ευκολίας, καθώς επιλέχθηκαν τα άτομα τα οποία ήταν πιο προσιτά στην ερευνήτρια (Ρούσσο & Τσαούσης, 2011).

3.4 Εργαλεία Συλλογής Δεδομένων

Για την έρευνα θεωρήθηκε ως το πιο κατάλληλο εργαλείο για τη συλλογή πληροφοριών η ημιδομημένη συνέντευξη. Ως συνέντευξη ορίζεται η αλληλεπίδραση δύο ατόμων σε μια συγκεκριμένη περίσταση, στην οποία ο ένας από τους δύο είναι ο συνεντευξιαστής και ο δεύτερος ο συνεντευξιαζόμενος και στην οποία διαλέγεται ένα θέμα κοινού ενδιαφέροντος, με σκοπό ο πρώτος να πάρει πληροφορίες από τον δεύτερο. Στην ποιοτική έρευνα η συνέντευξη λειτουργεί ως μια προσπάθεια να κατανοήσει ο ερευνητής τον κόσμο από την πλευρά του ερωτώμενου, να ξεδιπλώσει τα νοήματα των εμπειριών του και ανακαλύψει τις πτυχές της ζωής του συνεντευξιαζόμενου (Ruslin, Mashuri, Rasak, Alhabsyi & Syam, 2022).

Αυτό το εργαλείο ποιοτικής έρευνας δίνει την δυνατότητα στον ερευνητή να έχει μια σταθερή δομή, αλλά επίσης ο ερευνητής μπορεί να αλλάξει τη σειρά των ερωτήσεων ή και την διατύπωσή τους ανάλογα με τη ροή της συνέντευξης. Ο λόγος για τον οποίο δίνεται αυτή

η ευελιξία είναι, ώστε ο ερευνητής να έχει την ευκαιρία να πάρει όσο το δυνατόν περισσότερες και πλουσιότερες πληροφορίες από τους ερωτώμενους. Ταυτόχρονα, οι συνεντευξιαζόμενοι μπορούν να νιώσουν ελεύθεροι να εκφράσουν τις σκέψεις τους και τις απόψεις μέσα από τις ανοιχτές ερωτήσεις που τους γίνονται χωρίς να δεσμεύονται από προκαθορισμένες αντιλήψεις και κατευθύνσεις, αλλά να αναπτύσσουν την δική τους οπτική (Παπαστάμος, 2008).

Η ημιδομημένη συνέντευξη επιλέχθηκε ως το καταλληλότερο εργαλείο για την συγκεκριμένη έρευνα, καθώς κεντρικός σκοπός της έρευνας είναι η βαθύτερη κατανόηση των αντιλήψεων και εμπειριών των συμμετεχόντων σε ένα συγκεκριμένο θέμα, γεγονός το οποίο αποτελεί ένα σημαντικό στοιχείο των υπαρχουσών κοινωνικών αναπαραστάσεων που αναζητούνται μέσα από την έρευνα. Ακόμη, η ημιδομημένη συνέντευξη μπορεί να προσφέρει την αμεσότητα στο βίωμα του συνεντευξιαζόμενου, ώστε να παρέχει ένα εκτενές περιεχόμενο απαντήσεων, το οποίο μπορεί να ενέχει πολύπλοκες συνδέσεις και πολλαπλές διαστάσεις, οι οποίες θα αναλυθούν μέσα από την ποιοτική μεθοδολογική ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας (Ruslin, et al., 2022).

3.5 Μέθοδος Ανάλυσης Δεδομένων

Για την ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων των συνεντεύξεων της έρευνας επιλέχθηκε η μέθοδος της ανάλυσης περιεχομένου. *«Η συγκεκριμένη μεθοδολογία εστιάζει στους τρόπους με τους οποίους τα θέματα εντός ενός κειμένου γίνονται αντικείμενο διαπραγμάτευσης και τη συχνότητα της εμφάνισής τους. Η αναζήτηση των θεμάτων γίνεται στη βάση προκαθορισμένων ερωτημάτων ή συστήματος κατηγοριών»* (Τσιώλης, 2015, σελ. 8).

«Η ανάλυση περιεχομένου αποτελεί μια πολύμορφη μέθοδο ελεγχόμενης και συστηματικής περιγραφής και ερμηνείας του γραπτού και προφορικού λόγου» (Παπαστάμος, 2008, σελ 473). Ως μέθοδος δίνει τη δυνατότητα επεξεργασίας των περισσότερων γραπτών και προφορικών επικοινωνιών, όπως είναι το υλικό των συνεντεύξεων, αλλά και κείμενα διαφορετικού

περιεχομένου (Παπαστάμος, 2008). Στη συγκεκριμένη περίπτωση, η έρευνα βασίστηκε σε υλικό ημιδομημένων συνεντεύξεων. Μέσα από τα αποσπάσματα των απαντήσεων των εκπαιδευτικών έγινε προσπάθεια να κατηγοριοποιηθούν τα θέματα που ανέφεραν οι συμμετέχοντες και να συστηματοποιηθούν σε συγκεκριμένους άξονες, ώστε να ερμηνευτούν τα νοήματα των εκπαιδευτικών σε σχέση με την εμπειρία από την εφαρμογή των εργαστηρίων δεξιοτήτων και ειδικότερα δραστηριοτήτων πάνω στις κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες. Επομένως, η συγκεκριμένη μέθοδος κρίθηκε κατάλληλη και βοηθητική για την παραγωγή αποτελεσμάτων και συμπερασμάτων πάνω στη συγκεκριμένη θεματολογία και ερευνητική διαδικασία.

Ακόμη, η ανάλυση περιεχομένου προσφέρει την επεξεργασία και την οργάνωση του υλικού των συνεντεύξεων, όπως και δίνει τη δυνατότητα κατάταξης του υλικού σε ένα ενιαίο σύστημα κατηγοριών. Βάσει της διαδικασίας της μεθόδου, τα βήματα που ακολουθήθηκαν για την ερμηνεία των αποτελεσμάτων περιελάμβαναν τον προσδιορισμό των μονάδων καταγραφής και συμφραζομένων, την κωδικοποίηση των απαντήσεων σε κατηγορίες και τέλος την ομαδοποίηση σε ευρύτερες κατηγορίες που διαμόρφωσαν τους τελικούς άξονες που παρουσιάζονται στα αποτελέσματα (Παπαστάμος, 2008).

3.6 Ερευνητική Διαδικασία

Στην έρευνα συμμετείχαν οχτώ εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν από την ερευνήτρια για την έρευνα μέσω τηλεφωνικής επαφής και στη συνέχεια τους απεστάλη το έντυπο πληροφόρησης και συναίνεσης της έρευνας (ΕΗΔΕ, 2023) προκειμένου να λάβουν όλες τις απαραίτητες πληροφορίες για την ερευνητική διαδικασία. Οι συνεντεύξεις της έρευνας πραγματοποιήθηκαν το μήνα Οκτώβριο του 2023.

Οι συμμετέχοντες παραχώρησαν μια συνέντευξη ο καθένας τους μέσα από την ηλεκτρονική πλατφόρμα zoom που επιλέχθηκε για αυτό το σκοπό. Η ηλεκτρονική πλατφόρμα

επιλέχθηκε, καθώς οι εκπαιδευτικοί βρίσκονταν σε διαφορετικά γεωγραφικά σημεία της περιφέρειας της Κεντρικής Μακεδονίας και έτσι διευκολύνθηκε η επικοινωνία της ερευνήτριας με τους συμμετέχοντες. Οι απαντήσεις τους μαγνητοφωνούνταν, αφού πρώτα είχαν ενημερωθεί για το περιεχόμενο της έρευνας και είχαν συναινέσει για την συνέντευξη υπογράφοντας το σχετικό έντυπο πληροφόρησης και συναίνεσης. Όλοι οι συμμετέχοντες ήταν σύμφωνοι να καταγραφούν οι απαντήσεις τους και να χρησιμοποιηθούν για την συγκεκριμένη έρευνα. Σύμφωνα με την ερευνητική δεοντολογία τηρήθηκε η ιδιωτικότητα των απαντήσεων των συμμετεχόντων και η ανωνυμία τους. Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων έχουν κρυπτογραφηθεί όπως και έχουν ψευδοανωνυμοποιηθεί τα ονόματα που αναφέρονται στο πλαίσιο της έρευνας.

Το σχέδιο της ημιδομημένης συνέντευξης περιελάμβανε είκοσι ερωτήσεις, οι οποίες διατυπώθηκαν βασισμένες στα ερευνητικά ερωτήματα και αφού είχε γίνει η σχετική βιβλιογραφική ανασκόπηση και θεωρητική αναζήτηση πάνω στο συγκεκριμένο θέμα. Οι ερωτήσεις ήταν χωρισμένες σε υποενότητες. Αρχικά, υπήρχαν ερωτήσεις που αφορούσαν κάποια δημογραφικά στοιχεία, τα οποία ήταν το φύλο, η ηλικία, το εκπαιδευτικό επίπεδο, η τοποθεσία του σχολείου σε αστικό ιστό ή επαρχία, το καθεστώς εργασίας, τα έτη προϋπηρεσίας και η προϋπηρεσία σε θέση ευθύνης. Έπειτα, οι ερωτήσεις του σχεδίου της ημιδομημένης συνέντευξης επικεντρώνονταν ολοένα και περισσότερο στο θέμα της έρευνας με ομαλό τρόπο. Πιο αναλυτικά, οι πρώτες ερωτήσεις σχετίζονταν περισσότερο με την άποψη των εκπαιδευτικών όσον αφορά την ανάπτυξη των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων. Στη δεύτερη ενότητα, οι ερωτήσεις ήταν περισσότερο εστιασμένες πάνω στην καθημερινή επαγγελματική εμπειρία των συμμετεχόντων από την εφαρμογή των εργαστηρίων δεξιοτήτων και τη σύνδεσή τους με τις κοινωνικές δεξιότητες και τέλος η τελευταία θεματική είχε να κάνει με τις υπάρχουσες ανάγκες των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή εργαστηρίων που σχετίζονται με τις κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες.

Ωστόσο, η επιλογή της ημιδομημένης συνέντευξης έδωσε την δυνατότητα στην ερευνητρια να αλλάξει τη σειρά των ερωτήσεων ή να κάνει κάποιες διευκρινιστικές ερωτήσεις προκειμένου να διασαφηνιστούν τα νοήματα των απαντήσεων των ερωτώμενων.

Μετά τη συλλογή των ερευνητικών δεδομένων από τις συνεντεύξεις, έγινε προσεκτική απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων με σκοπό να καταγραφούν όλες οι δυνατές πληροφορίες. Στη συνέχεια, το υλικό των συνεντεύξεων χρειάστηκε να ερμηνευτεί βάσει κάποιας ποιοτικής μεθόδου ανάλυσης δεδομένων. Επομένως, για την παρούσα έρευνα, επιλέχθηκε η μέθοδος της ανάλυσης περιεχομένου ως καταλληλότερη για την ερμηνεία των ποιοτικών δεδομένων. Με βάση αυτήν την ποιοτική ανάλυση, τα δεδομένα των συνεντεύξεων κατηγοριοποιήθηκαν και δομήθηκαν γύρω από συγκεκριμένους άξονες, οι οποίοι παρουσιάζονται στα παρακάτω αποτελέσματα.

4. Τα Αποτελέσματα της Έρευνας

Κάποια στοιχεία που προέκυψαν από τα δημογραφικά στοιχεία που ζητήθηκαν στο πρώτο κομμάτι της ημιδομημένης συνέντευξης είναι ότι οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί, στην πλειοψηφία τους γυναίκες, είχαν ηλικιακό εύρος από την ηλικία των 25 μέχρι και την ηλικία των 60. Πέντε από αυτούς είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος, ενώ οι υπόλοιποι απόφοιτοι τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Ωστόσο, τέσσερις εκπαιδευτικοί ανέφεραν περαιτέρω σπουδές σεμιναριακού τύπου κατά τη διάρκεια της συνέντευξης. Οι συμμετέχοντες εργάζονται κατά πλειοψηφία σε χωριά της περιφέρειας της Κεντρικής Μακεδονίας, ενώ δύο από αυτούς εργάζονται σε πόλη και ένας σε κωμόπολη. Οι συνεντευξιζόμενοι εργάζονται κατά πλειοψηφία σε καθεστώς μονιμότητας, ενώ δύο άτομα δουλεύουν ως αναπληρωτές.

Όλοι οι συμμετέχοντες τοποθετήθηκαν για πρώτη χρονιά στην υφιστάμενη σχολική μονάδα. Πέντε από τους εκπαιδευτικούς έχουν προϋπηρεσία έως δέκα έτη, ενώ οι υπόλοιποι έχουν περισσότερα χρόνια εμπειρίας, ένας έως είκοσι χρόνια, ένας έως 30 και τέλος ένας από 31 και πάνω. Στην τελευταία ερώτηση που αφορά τα δημογραφικά στοιχεία οι συμμετέχοντες απάντησαν κατά πλειοψηφία ότι δεν έχουν αναλάβει κάποια θέση ευθύνης σε σχολική μονάδα, ενώ δύο από αυτούς έχουν αναλάβει θέση διευθυντή σχολείου.

4.1 Οι Κοινωνικές Δεξιότητες ως Πεδίο Κατανόησης της Εμπειρίας των Εκπαιδευτικών

Αρχικά, όλοι οι εκπαιδευτικοί αναγνώρισαν την αξία της καλλιέργειας των κοινωνικών και των συναισθηματικών δεξιοτήτων στο σχολείο. Κανένας από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς δεν αρνήθηκε την σημαντικότητα του σχολείου ως ενός τόπου ανάπτυξης των κοινωνικών δεξιοτήτων προκειμένου τα παιδιά να αντεπεξέλθουν στο σχολείο, αλλά και στην ευρύτερη κοινωνία. Μερικές από τις φράσεις που χρησιμοποίησαν, για να δηλώσουν τη μεγάλη σημασία των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων στους μαθητές τους ήταν

οι εξής: «*Ναι, είναι πολύ σημαντική η ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων για να μπορέσουν οι μαθητές και μαθήτριες να αλληλεπιδρούν και να είναι έτοιμοι και για εκτός... και μετά το σχολείο*» (1. Βιολέτα), «*δηλαδή και όποτε είναι πολύ βασικό να υπάρχουν κοινωνικές δεξιότητες. Γιατί πλέον βλέπω την εε έτσι, όπως το βλέπω από την εμπειρία μου, ούτε στο σπίτι δεν.. όχι μόνο δεν έχουν την δυνατότητα... αλλά πλέον και έτσι που είναι η κοινωνία μας που τρέχουν και δεν φτάνουν οι γονείς*» (2. Κατερίνα), «*Τα παιδιά της ηλικίας, στην οποία εγώ εργάζομαι, δηλαδή της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης έχουν πραγματικά ανάγκη για την καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων*» (4. Ευτυχία) και «*Εδώ το τελευταίο διάστημα έχει μπει το το ζήτημα της κατάκτησης των δεξιοτήτων, στοχευμένα μέσα από την εκπαίδευση... γιατί είναι σημαντικές στο κατά πόσο μπορεί ένας μαθητής να κατακτήσει αυτές τις δεξιότητες και να πετύχει την κοινωνική διάδραση μέσω αυτών και να ικανοποιήσει την ανάγκη του για ψυχική ισορροπία*» (5. Ορέστης).

Ωστόσο, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δυσκολεύτηκαν στη διατύπωση μιας συγκεκριμένης εικόνας της πλαισίωσης ή του ορισμού των κοινωνικών – συναισθηματικών δεξιοτήτων. Αν και εξέφρασαν τις σκέψεις τους για τις κοινωνικές δεξιότητες, πολλοί συμπλήρωναν ερωτηματικό στο τέλος της πρότασής τους ή ανέφεραν ότι δεν είναι σίγουροι για αυτό που διατυπώνουν λέγοντας φράσεις, όπως: «*τώρα ακριβώς κοινωνικές δεξιότητες εννοείς συνεργασία τύπου και τέτοια πράγματα;*» (8. Μακρίνα), «*...αλλά δεν μπορώ να τις προσδιορίσουμε με ακρίβεια*» (1. Βιολέτα) και «*να συνεργάζονται, να επικοινωνούν, αυτό δεν είναι;, δεν είμαι πολύ σίγουρη, αλλά νομίζω είναι κάτι τέτοιο*» (3. Σταματία).

Στην προσπάθειά τους να ορίσουν τις κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες ή να δώσουν ένα πεδίο προσωπικής κατανόησης οι συνεντευξιαζόμενοι προσέγγισαν τις κοινωνικές δεξιότητες μέσω κάποιων άλλων μεταβλητών. Πέντε από τους συμμετέχοντες συνέδεσαν τις κοινωνικές δεξιότητες με την κοινωνική αλληλεπίδραση. Επίσης, πέντε άτομα αναφέρθηκαν στις κοινωνικές δεξιότητες ως δεξιότητες επικοινωνίας. Τέσσερις απαντήσεις συ-

σχέτισαν τις κοινωνικές δεξιότητες με την συνεργασία, όπως επίσης και με την έννοια της ενσυναίσθησης. Επιπροσθέτως, άλλες έννοιες που συνδέθηκαν ακόμη με τις κοινωνικές δεξιότητες ήταν η θετική στάση, η αυτοπροστασία, η έκφραση συναισθημάτων, η συναισθηματική κατανόηση, η ψυχική ισορροπία, αλλά και η μάθηση των κοινωνικών κανόνων.

Εξήγησαν πως αντιλαμβάνονται τις κοινωνικές δεξιότητες με λόγια όπως: *«Γενικά θα έλεγα ότι είναι οι δεξιότητες που βοηθούν ένα άτομο να αλληλεπιδρά, να επικοινωνεί και να συνεργάζεται αποτελεσματικά»* (1. Βιολέτα), *«όσον αφορά τις κοινωνικές δεξιότητες, είναι η αλληλεπίδραση μεταξύ μας, δηλαδή ανά μεταξύ μεταξύ της τάξης, δηλαδή μεταξύ των μαθητών, αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών, αλληλεπίδραση μεταξύ μαθητών και δασκάλων. Και θεωρώ πλέον πολύ σημαντικό γιατί δεν το λένε αλληλεπίδραση γονέων και δασκάλων, κάτι το οποίο δεν το πολύ λένε γενικά, γιατί καλώς ή κακώς μέσα στο σχολείο δεν είναι μόνο οι μαθητές ή εμείς είναι και οι γονείς, δηλαδή είναι πολύ βασικό και αυτές οι κοινωνικές δεξιότητες. Τώρα σχετικά με την τις κοινωνικές ακριβώς είναι η επικοινωνία είναι η ενσυναίσθηση γενικότερα και τα ψυχικά, γιατί πλέον έχουμε και πολλά ψυχικά»* (2. Κατερίνα) και *«Βασικές δεξιότητες θεωρώ ότι είναι η αυτοπροστασία και η ενσυναίσθηση. Υπάρχουν και άλλες, όπως η θετική στάση και η συνεργασία, αλλά οι δύο πρώτες για μένα είναι οι δύο κύριες»* (7. Γιώργος).

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι οι κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες δεν είναι διαφορετικές κατηγορίες. Γι' αυτούς οι κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες αποτελούν ένα κοινό πεδίο που χρειάζεται να δουλεύεται συστηματικά με τα παιδιά. Ακόμη, ανέφεραν πως είναι σημαντικό να καλλιεργούνται στο πλαίσιο της τάξης όμως έκαναν ειδική αναφορά στο γεγονός ότι πλέον παρατηρούν αρκετά προβλήματα και δυσκολίες σε σχέση με τις κοινωνικές σχέσεις των παιδιών μεταξύ τους και την ψυχολογική κατάσταση των μαθητών τους. Συγκεκριμένα, αναφέρουν πως: *«θεωρώ ότι μετά τον covid ότι υπάρχουν πολλά θέματα γενικά ψυχικής όσον αφορά την ψυχική υγεία»* (2. Κατερίνα), *«ενώ παίζουν όλα μαζί μιλάνε, το συναίσθημα είναι πάρα πολύ πίσω. Δεν μπορούν να καταλάβουν*

κάποιο παιδί και το περιθωριοποιούν, ότι του φέρονται με άσχημο τρόπο τον έχουν στοχοποιήσει» (3. Σταματία), «νομίζω συνέχεια βιώνουμε περιστατικά με τα παιδιά και μεμονωμένα με κάθε μαθητή, αλλά και μεταξύ τους» (7. Γιώργος), γεγονός το οποίο το συνέδεσαν με την ανάπτυξη των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων των παιδιών στη σύγχρονη κοινωνία, περισσότερο όμως ως παρατήρηση και λιγότερο ως μιας αιτιώδη σχέση.

4.2 Οι Κοινωνικές Δεξιότητες ως Αναγκαιότητα στο Σχολικό Πλαίσιο

Στη συνέχεια, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων αποτελεί ανάγκη της σύγχρονης εποχής για την αλληλεπίδραση παιδιών στο σχολείο και μετά το σχολικό περιβάλλον στην ευρύτερη κοινωνική τους ζωή. Οι περισσότεροι αναγνωρίζουν ότι αυτή η ανάγκη προέρχεται από τον περιορισμό των κοινωνικών δραστηριοτήτων των παιδιών σε σχέση με παλαιότερες γενιές παιδιών λόγω του τρόπου ζωής της σύγχρονης οικογένειας που έχει αντικαταστήσει την κοινωνική επαφή με την χρήση τεχνολογικών μέσων, όπως είναι το κινητό ή το tablet στον ελεύθερο χρόνο των παιδιών. Κάποιες χαρακτηριστικές φράσεις είναι οι εξής *«...πλέον οι γονείς έχουν καταστήσει να θεωρούνε ότι πρέπει να υπάρχει λίγο αυτός ο ατομικισμός, δηλαδή ότι είσαι μόνο εσύ και κανένας άλλος, δεν θα παίζεις με τα παιδιά τα άλλα δηλαδή» (2. Κατερίνα), «...γιατί όλο και πιο έντονα τα απογεύματα ακούς ότι έπαιξε με το κινητό, τι θα κάνετε μετά το σχολείο; θα παίζουμε με το κινητό. Δεν κάνουν κάτι άλλο να επικοινωνήσουν μεταξύ τους» (3. Σταματία), «...με το γεγονός ότι δεν παίζουν τόσο πώς παίζαμε στην παλιά όλοι μαζί και ο καθένας σπίτι του και παίζει με τον υπολογιστή» (8. Μακρίνα).*

Ένας συμμετέχοντας διατύπωσε την άποψη ότι η εκπαίδευση των κοινωνικών δεξιοτήτων αποτελεί ανάγκη, καθώς η ανθρώπινη επικοινωνία γίνεται όλο και πιο περίπλοκη και επομένως θα πρέπει τα παιδιά να εκπαιδευτούν για να προσαρμοστούν στις νέες συνθήκες και άλλος ένας εξέφρασε την ιδέα ότι το δημοτικό αποτελεί ο πρώτος ευρύτερος κοινωνικός

χώρος του παιδιού και επομένως εκεί έρχεται σε επαφή με εμπειρίες τις οποίες θα πρέπει να διαχειριστεί. Και ένας συνεντευξιζόμενος δηλώνει ότι η εκμάθηση των κοινωνικών δεξιοτήτων είναι απαραίτητη, καθώς τα παιδιά δυσκολεύονται τα τελευταία χρόνια με την οριοθέτηση και τη διαχείριση της έντασής τους.

4.3 Οι Κοινωνικές Δεξιότητες ως Αναπόσπαστο Μέρος της Σχολικής Ζωής

Όλοι οι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν πως στο πλαίσιο της εργασίας τους στο σχολικό περιβάλλον διοργανώνουν ή συμμετέχουν σε διάφορες δράσεις στοχευμένες και μη στοχευμένες που έχουν να κάνουν με την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων ανεξάρτητα από τη διεξαγωγή του μαθήματος των εργαστηρίων δεξιοτήτων. Στόχος τους είναι άλλες φορές η συνεργασία, διευκρινίζοντας πως: *«είχαμε προσπαθήσει σε συνεργασία και με άλλους εκπαιδευτικούς να δουλέψουμε ως συμβούλιο τάξης, δίνοντας και στα παιδιά ρόλους»*, ή η ανάπτυξη του αισθήματος της ομάδας (1. Βιολέτα) και *«είναι πολύ βασικό να έχουν ενταγμένα αυτό το αίσθημα της αναπτύσσουμε το αίσθημα της ομάδας, το αίσθημα του συνεργάζεται, του ανήκειν. Επίσης οι τιμωρίες, τις δικές μου τέλος πάντων είχαν στόχο ότι εντάξει, έκανες εσύ κάτι, θα τιμωρηθεί όλη η ομάδα με την έννοια να δούνε ότι ανήκουν σε μια ομάδα, μια συμπεριφορά του ενός εξαρτάται από τη συμπεριφορά και των άλλων»* (2. Κατερίνα). Ακόμη, αναπτύσσουν ψυχοκοινωνικές δράσεις με βάση προβλήματα που προκύπτουν μέσα στο πλαίσιο της τάξης, *«παρακολουθούμε και την επικαιρότητα σε αυτό που γίνεται. Δηλαδή, ας πούμε το προσφυγικό ή το bullying»* (4. Ευτυχία).

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι συμμετέχουν και σε περιστατικά της καθημερινής ζωής που δουλεύουν τις κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών ως μέρος της καθημερινότητας προσπαθώντας να εκπαιδεύσουν τους μαθητές σε ένα υγιή τρόπο κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Χωρίς να υπάρχει μια συγκεκριμένη στοχοθεσία οι κοινωνικές δεξιότητες μπορούν να ενισχυθούν μέσω της δράσης και της εμπειρίας των ίδιων των παιδιών ή των συμμα-

θητών τους, δηλαδή υπογραμμίστηκε ότι «...το να επικοινωνούν με συγκεκριμένο τρόπο με ένα συμμαθητή τους, με έναν ενήλικα ή με το δάσκαλο ή το διευθυντή, αλλάζοντας και προσαρμόζοντας τον λόγο του και αυτό είναι μια συγκεκριμένη δεξιότητα, το να διαχειρίζονται καταστάσεις, οι οποίες μπορεί να οδηγούν σε συγκρούσεις και να μπορούν να τις ξεπερνούν ή να διαχειρίζονται το άγχος τους και τη ματαίωση τους και αυτό είναι μια συγκεκριμένη δεξιότητα. Όλα αυτά μέσα στην καθημερινότητά τους, στο πλαίσιο τού μαθήματος, χωρίς συγκεκριμένη πάντα στόχευση, αλλά μοιάζει με μια παράλληλη καλλιέργεια, αναπτύσσονται και καλλιεργούνται...Το σχολείο ως μια προσομοίωση της κοινωνίας δημιουργεί τέτοια πλαίσια και εκεί δίνεται η ευκαιρία στο παιδί να καλλιεργήσει τις δεξιότητες, όχι πάντα με συγκεκριμένη στόχευση από τον εκπαιδευτικό, αλλά μέσα από μια φυσική επικοινωνία με διάφορους παράγοντες της σχολικής ζωής» (5. Ορέστης).

4.4 Η Οπτική των Εκπαιδευτικών για την Στρατηγική του Ι.Ε.Π.

Οι μισοί εκπαιδευτικοί δεν είχαν μια ξεκάθαρη εικόνα για την στρατηγική του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής πάνω στις κοινωνικές δεξιότητες και ήταν ξεκάθαροι στην απάντησή τους. Οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί τοποθετήθηκαν όσον αφορά την στρατηγική του ΙΕΠ, την οποία αναγνωρίζουν μέσα από την εισαγωγή του μαθήματος των εργαστηρίων δεξιότητων στο ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου, χωρίς όμως να γίνεται κάποια σύνδεση με τις προταγές μια ευρύτερης εκπαιδευτικής πολιτικής εθνικής ή ευρωπαϊκής. Παρόλα αυτά δεν έχουν μια κοινή οπτική για τον σκοπό και τους στόχους που έχει θέσει το ΙΕΠ σε σχέση με αυτήν την προσθήκη των εργαστηρίων δεξιότητων.

Μία εκπαιδευτικός πιστεύει πως ο βασικός στόχος του σχεδιασμού του προγράμματος των εργαστηρίων είναι η ανάπτυξη των δεξιοτήτων τεχνολογίας και STEM και όχι οι κοινωνικές δεξιότητες. Δηλώνει πως: «Εγώ αυτό που από τη γέυση που πήρα από το σεμινάριο δίνει πιο πολύ βάση στις δεξιότητες που είναι της τεχνολογίας που είναι με τα stem με αυτά. Ε και

όχι τόσο στις κοινωνικές δεξιότητες». Από την άλλη πλευρά, αντίθετη άποψη έχει άλλη εκπαιδευτικός που θεωρεί πως τελικός σκοπός του μαθήματος είναι οι κοινωνικές δεξιότητες» και «Τουλάχιστον από τα διάφορα προγράμματα που έχω τρέξει εγώ, λίγο που έχω διαβάσει στο ΙΕΠ για τα εργαστήρια δεξιότητων ένας από τους βασικούς στόχους των προγραμμάτων αυτών είναι η καλλιέργεια των κοινωνικών δεξιότητων. Δηλαδή εκεί προσβλέπουν όλα αυτά τα προγράμματα μέσα από τους διάφορους κύκλους οπότε ναι είναι προσανατολισμένα μέσα σε αυτή την κατεύθυνση» (7. Γιώργος).

Ένας άλλος εκπαιδευτικός προσθέτει ότι πρόκειται για ένα πρόγραμμα που χαρακτηρίζεται από καινοτομία, ενώ άλλοι δύο συνεντευξιαζόμενοι υπογραμμίζουν τους προβληματισμούς τους θεωρητικούς και πρακτικούς σε σχέση με την εφαρμογή του προγράμματος συγκριτικά με τις στοχεύσεις του προγράμματος από το ΙΕΠ, αναφέρουν πως: *«οπότε θεωρώ ότι λίγο ως πολύ δεν επιτυγχάνουν το σκοπό τους, απλώς αναπαράγουν έναν κύκλο δουλειάς, ... χωρίς να παράγει κάποιο συγκεκριμένο αποτέλεσμα, χωρίς να ικανοποιεί τους στόχους» (7. Γιώργος) και «...βγάλανε κάποια προγράμματα τα οποία πρέπει να ακολουθήσουμε εμείς. Βέβαια αυτό δεν μπορεί πάντα να εφαρμοστεί σε αυτή την τάξη σε αυτό το σχολείο» (5. Ορέστης).*

4.5 Τα Εργαστήρια Δεξιότητων στην Εφαρμογή τους

Όλοι οι συμμετέχοντες στην έρευνα αναφέρουν ότι έχουν υλοποιήσει κάποιο κύκλο εργαστηρίων δεξιότητων στο σχολικό τους πλαίσιο. Μέσα από τα λεγόμενα τους προκύπτει ότι η εμπειρία του κάθε εκπαιδευτικού είναι αρκετά διαφορετική για τον καθένα και οι περισσότεροι συνέδεσαν την εμπειρία τους με την θεματολογία που χρειάστηκε να προσεγγίσουν και τον τρόπο διεξαγωγής του εργαστηρίου, δηλαδή κατά πόσο έμειναν αγκιστρωμένοι ή όχι στο προτεινόμενο μοντέλο του ΙΕΠ. Δύο από συμμετέχοντες ανέφεραν ότι είχαν θετική εμπειρία από τη διοργάνωση δράσεων στο πλαίσιο των εργαστηρίων δεξιότητων. Ωστόσο,

ανέφεραν ότι επέλεξαν την θεματολογία του περιβάλλοντος και εστιάστηκαν περισσότερο σε γνωστικές δεξιότητες, « ...και ήτανε θετική η εμπειρία. Ναι. Εννοώ ότι επιτεύχθηκαν κάποιοι στόχοι γνωστικοί» (6. Μανώλης). Μία συμμετέχουσα είχε διαφορετική εμπειρία από εργαστήρια που σχετίζονταν με την φύση όπου τα παιδιά συνεργάζονταν μεταξύ τους, ενώ δυσκολεύτηκε περισσότερο σε εργαστήριο που είχε σκοπό την συμπερίληψη παιδιών από ευάλωτο κοινωνικό πλαίσιο εξηγώντας πως: «Δηλαδή εσύ μπορείς να κάνεις πολλά πράγματα, να θέλεις να το εφαρμοστούν και όλα αυτά και να πηγαίνουν μετά στο σπίτι και να κάνει συζήτηση (με τους γονείς) και να λένε ότι αυτά είναι βλακείες. Ας πούμε, και να γυρίσει μετά πάλι το παιδί στο σχολείο και να τους βρίζει τους άλλους να λέει οι σκατοτσιγγάνοι» (2. Κατερίνα).

Μόνο ένας εκπαιδευτικός ανέφερε ότι είχε θετική εμπειρία δουλεύοντας κοινωνικές δεξιότητες με τα παιδιά, αλλά και πάλι δεν αισθάνθηκε ότι εκπληρώθηκαν οι εκπαιδευτικοί στόχοι λόγω χρόνου, λέγοντας ότι: «κυρίως τη βία των συνομηλίκων και όλο αυτό το κομμάτι μέσα από δραματοποίηση, παιχνίδια ανταλλαγής ρόλων και τα λοιπά, θεωρώ ότι βοηθήθηκαν κάπως τα παιδιά, να κοινωνικοποιηθούν, να ενισχύσουν κάπως την ενσυναίσθησή τους να δείξουν τα συναισθήματά τους όλα αυτά που λέμε κοινωνικές δεξιότητες... Ήταν λίγος ο χρόνος για να γίνει συστηματική δουλειά» (6. Μανώλης).

Άλλοι τρεις συμμετέχοντες αναφέρουν ότι δεν έχουν θετική εμπειρία από τα εργαστήρια, καθώς δεν επιτυγχάνονται οι εκπαιδευτικοί στόχοι λόγω οργανωτικών δυσκολιών με αποτέλεσμα τα εργαστήρια δεξιότητων να αποκτούν κυρίως τυπικό χαρακτήρα. Κάποιες χαρακτηριστικές φράσεις ήταν οι παρακάτω: «δεν είχαμε σταθερό προσωπικό, ούτε και ξέραμε το ωράριο ακριβώς που θα κάνει ο καθένας... Μπαίναμε δηλαδή στην τάξη και κάναμε πιο ας πούμε δραστηριότητες που ξεκινούσαν και τελείωναν την ίδια διδακτική ώρα δεν γινόταν κάτι πιο οργανωμένο» (4. Ευτυχία) και «Μια τελείως φορμαλιστική τυπική διαδικασία, στην οποία οδηγούνται οι εκπαιδευτικοί για να πουν ότι έχουν κάνει τα εργαστήρια» (5. Ορέστης).

Τέλος, ένας από τους συνεντευξιαζόμενους είχε αρνητική εμπειρία προσπαθώντας να πραγματοποιήσει τα εργαστήρια με τον τρόπο που προτείνονται από το υπουργείο. Η εμπειρία του συνδέθηκε με την θεματολογία της σεξουαλικής διαπαιδαγώγησης η οποία δυσκόλεψε ιδιαίτερα τον εκπαιδευτικό να προσεγγίσει τέτοιου είδους ζητήματα υπογραμμίζοντας ότι *«ζορίστηκα, γιατί έπρεπε να πω σε παιδάκια τρίτης δημοτικού να μιλήσω για την σεξουαλική διαπαιδαγώγηση. Φοβόμουν μη πω κάτι λάθος, με λάθος τρόπο οπότε προσπαθούσα να είμαι πολύ προσεκτική, γιατί είναι και οι γονείς από την πίσω πλευρά που βλέπουν τα φύλλα εργασίας και μπορεί να έρθουν να κάνουν παράπονα, γιατί ειπώθηκε κάτι οπότε προσπαθούσα να το χειριστώ το θέμα με πολύ λεπτότητα, με ζόρισε πολύ το θέμα γιατί δεν ήξερα πως να το περάσω στα παιδιά»* (7. Γιώργος). Οι εκπαιδευτικοί που έδειξαν μεγαλύτερη ευελιξία στον τρόπο εφαρμογής του εργαστηρίου και στη θεματολογία που ασχολήθηκαν φάνηκαν να βίωσαν πιο θετικά βιώματα στην εφαρμογή των εργαστηρίων. Κάποιοι συμμετέχοντες σημείωσαν πως: *«Δηλαδή κάθε σχολείο να κοιτάζει ποιες είναι οι ανάγκες του, οι ανάγκες των μαθητών και να οργανώσει με το δικό του τρόπο, με δική του πρωτοβουλία και με δικό του υλικό, ακόμα και πολύ πιο απλό από αυτό το οποίο πλασάρεται τώρα από το Υπουργείο, έτσι ώστε να είναι πιο στοχευμένο να είναι κτήμα των εκπαιδευτικών και να είναι αποτελεσματικό στο βαθμό που μπορεί να είναι πάντα»* (5. Ορέστης) και *«Ναι, κοίτα να σου πω εγώ τώρα μάλλον δεν ακολούθησα ακριβώς στο πρόγραμμα... ποιο θέμα θα τους ενδιέφερε περισσότερο να αναπτύξουμε και όχι αυτό που έλεγε το Υπουργείο και είχα κάνει ας πούμε ότι είχαμε επιλέξει με τα παιδιά σε σχέση με το περιβάλλον, σε σχέση με τους άλλους άξονες που έχει και τα λοιπά. Αυτό ήταν μια θετική εμπειρία»* (8. Μακρίνα).

Αυτό έγινε φανερό και απαντώντας στην ερώτηση σε σχέση με την στοχοθεσία που τίθεται κατά την διαδικασία σχεδιασμού κάποιας δράσης για τις κοινωνικές δεξιότητες και την μέθοδο υλοποίησης των εργαστηρίων στο σχολείο. Αρχικά, όλοι οι εκπαιδευτικοί αποκρίθηκαν ότι ασχολούνται με τη στοχοθεσία κάθε δράσης και ακολουθούν κάποια μεθοδολο-

για για την πραγματοποίηση του εργαστηρίου τους. Ωστόσο, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ορίζουν τη στοχοθεσία με βάση τις ανάγκες του τμήματος στο οποίο διδάσκουν και με βάση την επικαιρότητα που ενδιαφέρει τους μαθητές τους. Πιο ειδικά, περιγράφουν πως «*ανάλογα με το τμήμα, αν δηλαδή το τμήμα όντως χρειάζεται ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, τότε όντως επιλέγω συγκεκριμένα να δω τι θα πετύχω ... δηλαδή με το τμήμα που έχουν συνήθως και αναλόγως με τις συγκυρίες*» (2. Κατερίνα), «*οργανώνω λίγο διαφορετικά τη δραστηριότητα. Δηλαδή σκέφτομαι τι θα κάνουν; Πώς θα γίνει να τους αρέσει; Αν έρθει δηλαδή κάποιος εξωσχολικός που θα τους μιλήσει κάπως να βολέψουμε και το δικό του το πρόγραμμα;*» (7. Γιώργος).

Βέβαια, υπήρξαν και απαντήσεις από τρεις συμμετέχοντες, οι οποίες σχετίζονταν περισσότερο με την μεθοδολογία που προτείνει η πλατφόρμα του ΙΕΠ και προσπαθούν να ακολουθούν με τυπικό τρόπο, δηλαδή αναφέρθηκε ότι: «*η επιλογή είναι συγκεκριμένη, δηλαδή ανάλογα με την τάξη στην οποία είναι ο μαθητής ή κοιτάξεις που έχει πάρει ο δάσκαλος ξεκινάει από μια συγκεκριμένη θεματική, ..., πάλι συγκεκριμένη για την πέμπτη ή έκτη για την πρώτη Δευτέρα ή και Τρίτη Γυμνασίου υπάρχει συγκεκριμένη. Δεν μπορείς να διαλέξεις*» (5. Ορέστης), «*Κάθε ενότητα που οργανώνεται στα εργαστήρια είναι 5 – 7 εβδομάδες και μπαίνει ένας στόχος με βάση το θέμα και θέλουμε τα παιδιά να καταλάβουνε αυτό, τα προσδοκώμενα αποτελέσματα δηλαδή και προσπαθώ να δω αν μπορώ να το πλησιάσω, αν το κατάφερα*» (7. Γιώργος). Σημαντική μεταβλητή που συζητήθηκε από τρεις εκπαιδευτικούς ήταν και η γνώμη των γονέων στο τρόπο υλοποίησης των εργαστηρίων.

Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς οι γονείς παρεμβαίνουν στη θεματολογία των εργαστηρίων δεξιοτήτων και ειδικά στην ενότητα της σεξουαλικής διαπαιδαγώγησης δημιουργώντας προβλήματα στην εκπαιδευτική διαδικασία του σχολείου και στην ελευθερία του εκπαιδευτικού να δρομολογήσει το πρόγραμμα του απρόσκοπτα, αλλά και επηρεάζουν την πορεία ανάπτυξης των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών μέσα από τη συμπεριφορά τους

ανάλογα με το αν ευθυγραμμίζονται με τη στοχοθεσία του εκπαιδευτικού ή δίνουν ένα τελείως διαφορετικό παράδειγμα. Οι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν πως *«Δεν το κάνουμε γιατί πολλές φορές αντιδρά..., συναντάμε την αντίδραση των γονέων όπου έχουν παρεξηγήσει ακριβώς το τι ακριβώς είναι σεξουαλική αγωγή και δεν θέλουν οι μαθητές ή τα παιδιά τους να διδαχτούν κάτι τέτοιο. Είναι μια περίεργη κατάσταση, στην οποία, μεταξύ άλλων καλούμαστε να αντιμετωπίσουμε και να διαχειριστούμε»* (5. Ορέστης) και *«...σεξουαλική διαπαιδαγώγηση και επειδή είχε κάτι gay και καλά και φιλιούνταν και αυτά και λένε μην τολμήσετε λένε να κάνετε αυτό το εργαστήριο, ας πούμε γιατί θα κάνουμε εμείς, θα σας κάνουμε εμείς μήνυση»* (2. Κατερίνα).

4.6 Τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων ως Εκπαιδευτική Καινοτομία

Οι εκπαιδευτικοί σε μεγάλο βαθμό αναγνωρίζουν κάποια οφέλη της προσθήκης του μαθήματος των εργαστηρίων δεξιοτήτων, ωστόσο δεν έχουν μια κοινή θέση απέναντι στα εργαστήρια ως εκπαιδευτική καινοτομία. Οι περισσότεροι από τους εκπαιδευτικούς είναι αρκετά κριτικοί προς την εκπαιδευτική κατεύθυνση που έχει δοθεί από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής ως προς τα εργαστήρια. Οι έξι από τους συμμετέχοντες είχαν αρκετές ενστάσεις για το εκπαιδευτικό επίπεδο του μαθήματος. Τέσσερις από τους συμμετέχοντες σημείωσαν ως βασικό θέμα την έλλειψη ελευθερίας του εκπαιδευτικού να εκτελέσει τις δραστηριότητες, σε σχέση με το μάθημα της ευέλικτης ζώνης που αντικαταστάθηκε από τα εργαστήρια δεξιοτήτων.

Πιο ειδικά, οι εκπαιδευτικοί περιγράφουν πως: *«δεν με βρίσκει, τόσο σύμφωνη ότι υπάρχει μια τυποποίηση ως προς το υλικό»* (1. Βιολέτα), *«η αλήθεια είναι ότι, να σου πω την αλήθεια πολλές φορές με έχουν περιορίσει και τα εργαστήρια δεξιοτήτων, γιατί είναι πολύ συγκεκριμένες οι ενότητες, γιατί και στην ευέλικτη ζώνη ήσουν λίγο πιο ελεύθερος στο τι θα κάνεις»* (2. Κατερίνα), *«Όχι, είμαι κάθετα αντίθετος με αυτή τη ...τις οδηγίες από τα πάνω προς τα κάτω, δηλαδή με αυτήν του πυραμιδικού τύπου οργάνωση της εκπαίδευσης ... να πα-*

ράγεται από τα πάνω και να τείνει να εφαρμοστεί στη βάση με τον ίδιο ακριβώς τρόπο σε οποιοδήποτε σχολείο της επικράτειας» (5. Ορέστης) και «Δεν ήταν καμιά αμάν και ντε καινοτομία και το ίδιο πράγμα είναι απλά και εκεί ήταν πιο ελεύθερο το τι θέματα θα επέλεγες εσύ να κάνεις» (8. Μακρίνα).

Ένας από τους συμμετέχοντες εξέφρασε επίσης κριτική ως προς την εκπαιδευτική εφαρμογή των εργαστηρίων. Ουσιαστικά, σχολιάζει αρνητικά ότι οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες που προτείνονται, χρειάζονται χρόνο για να υλοποιηθούν, που δεν είναι δυνατό να μπορούν να χωρέσουν σε ένα μονόωρο ή δίωρο μάθημα την εβδομάδα αναλύοντας πως: *«Πιστεύω ότι βοηθήθηκαν μέσα από αυτό το κομμάτι, αν και εγώ πέρυσι που είχα πέμπτη τάξη ήταν μόνο 1 ώρα την εβδομάδα. Ήταν λίγος ο χρόνος για να γίνει συστηματική δουλειά» (6. Μανώλης).* Μόνο ένας εκπαιδευτικός εξέφρασε την άποψη ότι τα εργαστήρια εκπαιδευτικά μπορούν να λειτουργήσουν θετικά στα παιδιά χωρίς να τοποθετήσει κάποια κριτική ή ένσταση αναφέροντας πως: *«Ναι το θεωρώ σημαντικό που έχει προστεθεί στο πρόγραμμα του σχολείου. Έχει σημαντικές θεματικές που είναι σημαντικό να δουλεύονται με τα παιδιά» (4. Ευτυχία).*

Επίσης, ένας εκπαιδευτικός έκανε κριτική στις ελλείψεις που έχουν τα περισσότερα σχολεία σε προσωπικό και σε υλικοτεχνικές υποδομές, γεγονός το οποίο υποβαθμίζει γενικότερα το εκπαιδευτικό έργο του σχολικού πλαισίου. Επομένως, μέσα σε αυτή την συνθήκη η εφαρμογή των εργαστηρίων καταλήγει να θεωρείται δευτερεύων παράγοντας εκπαιδευτικού έργου, αφού δεν καλύπτεται ούτε ο βασικός κορμός των κλασικών μαθημάτων. Πιο αναλυτικά, αναφέρει πως: *«Σε κάποια σχολεία, μικρά σχολεία διαθέσια, τριθέσια δεν έχουν ειδικότητες, δεν κάνουν μουσική, δεν κάνουν πληροφορική ή αγγλικά. Πέρυσι, ήμουν σε σχολείο που δεν είχαν κάνει χρόνια αγγλικά. Πρέπει να υπάρχει και το εργαστήριο, αλλά πρώτα να υπάρχουν όλες οι ειδικότητες, να έχουν όλα τα μαθήματα και μετά να έχουν και το εργαστήριο» (7. Γιώργος).*

Αντίστοιχα, και σε επόμενη ερώτηση σε σχέση με την συμβολή των εργαστηρίων στην ευρύτερη παιδαγωγική λειτουργία του σχολείου οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ανάμεικτες εμπειρίες και οπτικές από την σχολική καθημερινότητά τους. Για κάποιους τα εργαστήρια δεξιοτήτων μπορούν να υποστηρίξουν τους μαθησιακούς στόχους του σχολικού περιβάλλοντος, ενώ για άλλους χρειάζεται να γίνουν αλλαγές για να μπορούν να έχουν ένα λειτουργικό ρόλο σε σχέση με το υπόλοιπο σχολικό πλαίσιο. Τέσσερις εκπαιδευτικοί σχολίασαν θετικές εμπειρίες της τάξης στο πλαίσιο των εργαστηρίων, καθώς κατάφεραν να εντάξουν εναλλακτικές εκπαιδευτικές δράσεις, όπως είναι οι εκπαιδευτικές εκδρομές και οι καλλιτεχνικές δραστηριότητες, αλλά και νεωτερικές εκπαιδευτικές μεθόδους, όπως είναι η ομαδοσυνεργατική μεθοδολογία και η διαφοροποιημένη διδασκαλία. Ειδικότερα, σχολίασαν πως *«ένα θετικό που βλέπω είναι ότι συνδέονται με αρκετά πράγματα εκτός σχολείου, όπως επισκέψεις»* (1. Βιολέτα) και *«πιστεύω ναι, αν αξιοποιηθούν σωστά. Σίγουρα μπορούν να βοηθήσουν. Γιατί είναι, κάτι πιο ανάλαφρο δηλαδή έχει συνήθως έχει ζωγραφικές δραστηριότητες, παιχνιδάκια»* (3. Σταματία).

Οι υπόλοιποι αντίθετα έχουν διαφορετική άποψη για τα εργαστήρια δεξιοτήτων αναδεικνύοντας κάποια σημεία, τα οποία εμποδίζουν το μάθημα να έχει θετικό αντίκτυπο στους μαθητές. Ένα σημείο τροχοπέδη στη λειτουργία των εργαστηρίων δεξιοτήτων είναι ότι δεν υπάρχει επικαιροποίηση των προτεινόμενων εργαστηρίων, το υλικό παραμένει τυποποιημένο, καθώς η σχολική ζωή και οι κοινωνικές καταστάσεις εξελίσσονται συνεχώς. Μια εκπαιδευτικός διευκρινίζει πως: *«καλό θα ήταν να υπάρξει μια βελτίωση γενικά, γιατί καλώς ή κακώς και αυτά είναι πριν από 2-3 χρόνια έτσι, είτε 5, τότε τα έχουν δημιουργήσει. Τώρα μπαίνουμε και σε άλλη διαδικασία. Έχουμε και άλλα κατάλοιπα, δηλαδή αν είναι πολύ βασικό και οι επιπτώσεις του κόβιντ, ας πούμε, σε μας και οπότε θεωρώ ότι θα πρέπει να υπάρχει και ένα κοινωνικό έτσι ένα εργαστήριο κοινωνικών δεξιοτήτων σε αυτό το κομμάτι. Γιατί μας έχει πολύ πίσω σε πολλά πράγματα είτε είναι αυτά υγειονομικά, είτε είναι κοινωνικά είτε είναι συναισθη-*

ματικά. Δηλαδή θεωρώ ότι θα πρέπει λίγο να επικαιροποιηθούν περισσότερο για το κοινό, τα εργαστήρια» (2. Κατερίνα). Ένα δεύτερο σημείο είναι ότι το συγκεκριμένο μάθημα θίγει ορισμένα θέματα ξεχωριστά από τα υπόλοιπα μαθήματα, τη στιγμή που οι προβληματισμοί των παιδιών και οι ευκαιρίες για ανάπτυξη των δεξιοτήτων των παιδιών εκκινούν μέσα από τα υπάρχοντα γνωστικά αντικείμενα, δηλαδή αναφέρεται πως: *«...κάπως να ενταχθούν και τα διάφορα γνωστικά αντικείμενα, να μην είναι έτσι ξέχωρα οι ώρες των εργαστηρίων δεξιοτήτων, να υπάρξει μια διάχυση στο αναλυτικό πρόγραμμα»*. (6. Μανώλης).

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί συνδέουν την παιδαγωγική λειτουργία των εργαστηρίων με το κίνητρο και την ικανότητα του εκπαιδευτικού να συνδέσει τα εργαστήρια δεξιοτήτων με ένα βαθύτερο σκοπό τον οποίο θα καταφέρει να επιτελέσει, όπως περιγράφεται στα λεγόμενα του επόμενου συνεντευξιαζόμενου πως: *«αν ο εκπαιδευτικός ασχοληθεί, είναι στο χέρι του εκπαιδευτικού και το χειριστεί σωστά, το δουλέψει, υπάρχει και καλό αποτέλεσμα, θα έχει ένα θετικό αποτέλεσμα. Αλλά αν δεν ασχοληθεί και κάνει μόνο τυπικά εκεί είναι χάσιμο χρόνου από το να κάνει μια δραστηριότητα την οποία δεν την έχει συνδέσει με κάτι άλλο για να έχει ένα αποτέλεσμα»* (7. Γιώργος).

4.7 Η Σύνδεση των Εργαστηρίων Δεξιότητων με Ζητήματα Συναισθηματικής Υγείας και Πρόληψης

Όλοι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα αναγνωρίζουν την ανάγκη της συναισθηματικής αγωγής στο σχολείο και τη σύνδεση της μαθητικής ζωής με τα ζητήματα συναισθηματικής υγείας και πρόληψης. Όλοι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως είναι σημαντικό να υποστηρίζουν την συναισθηματική έκφραση των παιδιών στην τάξη τους και να αναπτύξουν συναισθηματικές δεξιότητες, όπως είναι η ενσυναίσθηση και η έκφραση των συναισθημάτων. Θεωρούν ότι αυτές οι δεξιότητες βελτιώνουν ευρύτερα την επικοινωνιακή ικανότητα των παιδιών και τις σχέσεις μεταξύ τους. Μάλιστα, οι περισσότεροι προσπαθούν

να οργανώνουν κάποια δραστηριότητα στο πλαίσιο των εργαστηρίων δεξιότητων αλλά και εκτός αυτού του προγράμματος που σχετίζεται με δεξιότητες ψυχικής υγείας, είτε χρησιμοποιώντας τις δικές τους δεξιότητες, είτε υποστηριζόμενοι από κάποιον ειδικό ψυχικής υγείας.

Σημεία που περιγράφουν αυτήν την πεποίθηση είναι τα ακόλουθα: *«οπότε προσπαθήσαμε πιο πολύ στα κοινωνικο-συναισθηματικά να πάμε και να μπούμε στη θέση του άλλου... απέξω γράφουμε αυτά που είναι τα εξωτερικά, δηλαδή μπορούν να είναι η εξωτερική εμφάνιση και αυτά και από μέσα τα συναισθήματα, οπότε μπήκαμε σε πολύ μεγάλη διαδικασία να λέμε για τα συναισθήματα και να μπορούμε να εξηγούμε και τα συναισθήματα οπότε αυτό μπήκαμε και στα παπούτσια του άλλου, δηλαδή αναπτύξαμε λίγο την ενσυναίσθηση»* (2. Κατερίνα) και *«βοηθάει να παιδιά να μπορούν να επικοινωνούν καλύτερα τα συναισθήματά τους, τις σκέψεις τους, να ακούνε τι λέει ο άλλος να έχουν ενσυναίσθηση και έχει βοηθήσει πολύ σε αυτό σίγουρα τα εργαστήρια τα τελευταία χρόνια, οπότε θεωρώ ότι είμαστε σε ένα καλό πρώτο βήμα, να δουλευτούν λίγο πιο συστηματικά οι κοινωνικές δεξιότητες. Νομίζω πιο πολύ είναι μια ομπρέλα, εκεί μπαίνει και το συναισθηματικό κομμάτι, ας πούμε της ενσυναίσθησης και το συναίσθημα»* (6. Μανώλης).

Ωστόσο, δεν συμφωνούν όλοι οι εκπαιδευτικοί ότι τα εργαστήρια δεξιότητων μπορούν να λειτουργήσουν βοηθητικά σε αυτή τη διαδικασία. Δύο από τους συμμετέχοντες θεωρούν ότι το σχολείο ως θεσμός δεν είναι δυνατό να επηρεάσει τα θέματα ψυχικής υγείας των παιδιών παρά μόνο βραχυπρόθεσμα, αν δεν υπάρξει σύνδεση και συνεργασία με την οικογένεια, δηλαδή εξηγούν πως *«δεν νομίζω ότι θα μπορέσουν να μείνει για πολύ χρόνο στο οπλοστάσιο τους, εάν και η ίδια η οικογένεια δεν συμπαραταχθεί σε αυτή την προσπάθεια ή τουλάχιστον να είναι υποψιασμένοι και να στηρίζει το σχολείο, την προσπάθειά της να συμμετέχουν και οι γονείς σε αυτό»* (4. Ευτυχία). Παρατηρούν δηλαδή ότι η εκπαίδευση σε κοινωνικά θέματα δεν έχει μακροπρόθεσμα αποτελέσματα, όταν οι γονείς δεν ακολουθούν το αντίστοιχο παράδειγμα στο σπίτι.

Επίσης, ένας συμμετέχων θεωρεί ότι η δομή των εργαστηρίων είναι αρκετά επιφανειακή για να μπορεί να διαδραματίσει μια μακροχρόνια επίδραση στην ψυχική υγεία των παιδιών λέγοντας πως: *«όμως, τέτοιες παρεμβάσεις πιστεύω είναι κάπως επιφανειακές, σε επιφανειακό βαθμό δοσμένες ορισμένες πληροφορίες και μένουν πιο πολύ ως πληροφορίες ή γνώσεις»* (1. Βιολέτα). Επιπροσθέτως, ένας εκπαιδευτικός εξηγεί ότι στο σημερινό ελληνικό σχολείο υπάρχουν βασικές ελλείψεις σε πόρους και υλικό – τεχνική υποδομή ιδιαίτερα σε μικρά σχολεία, γεγονός το οποίο καθιστά τη συζήτηση για θέματα ψυχικής υγείας δευτερεύουσα και ανεδαφική, αφού δεν μπορούν να υλοποιηθούν ούτε οι βασικοί γνωστικοί στόχοι και περιγράφει σαφώς πως: *« Το εργαστήριο δεξιότητων είναι κάτι εξτρά, χρειαζόμαστε τα βασικά πράγματα»* (7. Γιώργος).

Από την άλλη πλευρά, υπάρχουν πιο θετικές φωνές σε σχέση με την επίδραση των εργαστηρίων δεξιότητων στην ψυχική υγεία των παιδιών. Δύο από τους εκπαιδευτικούς έχουν την άποψη ότι τα παιδιά μέσα από τις δραστηριότητες των εργαστηρίων δεξιότητων αναπτύσσουν πλευρές της αυτογνωσίας και έρχονται σε επαφή με τα συναισθήματα, τα δικά τους και των άλλων ανθρώπων γύρω τους ιδιαίτερα, όταν έχουν δεχθεί και κάποια ψυχοκοινωνική παρέμβαση από κάποιον ειδικό, όπως κάποιον ψυχολόγο. Μία φράση εκπαιδευτικού είναι η εξής: *«πολλές φορές βοηθάνε να ή τουλάχιστον να συνειδητοποιήσουν τα παιδιά κάποια πράγματα που δεν συνειδητοποιούν ότι τα κάνουν και μπορεί να πληγώνουν κάποιον άλλο να ας πούμε»* (4. Ευτυχία).

Μάλιστα, ένας εκπαιδευτικός αναφέρει πως παρατηρεί και ατομικά αλλά και συλλογικά περισσότερο ώριμες συμπεριφορές και αντιδράσεις σε καταστάσεις, τις οποίες τα παιδιά έχουν παρακολουθήσει σε κάποιο εργαστήριο για θέματα ψυχικής υγείας ή έχουν δουλέψει κάποια δεξιότητα απέναντι σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικό φαινόμενο. Ο ίδιος αφηγείται πως: *«βλέπω να δημιουργούνται περιστατικά και πλέον τα παιδιά να μπορούν μόνα τους να τα λύνουν, καταφέρνουν να αναγνωρίζουν το πρόβλημα, ότι εδώ ας πούμε έχουμε bullying ή κακή*

συμπεριφορά, εάν κάποιος ασκεί εκφοβισμό σε κάποιον άλλον, τα παιδιά συσπειρώνονται πλέον και βοηθούν να λυθεί η κατάσταση» (6. Μανώλης).

Στη συνέχεια, ένας εκπαιδευτικός παρατηρεί ότι ο βιωματικός χαρακτήρας των εργασιών στα πλαίσια της ομάδας έχει μακροχρόνια επιρροή στα παιδιά, γεγονός το οποίο μπορεί να έχει αντίκτυπο σε θέματα ψυχικής υγείας, καθώς η ενεργητική συμμετοχή των παιδιών και η συλλογική διεργασία μοιάζει να λειτουργεί θετικά σε σχέση με άλλους τρόπους που χρησιμοποιούνταν παλαιότερα, όπως οι ομιλίες των εκπαιδευτικών για διάφορα θέματα. Χαρακτηριστικά αναφέρει *«στα... στα ζητήματα ψυχικής υγείας, δηλαδή τα εργαστήρια με τέτοιες θεματικές, ας πούμε θα μπορούσαν να βοηθήσουν σε ζητήματα ψυχικής υγείας. Πιστεύω θα μπορούσαμε γιατί έτσι συμμετέχουν πιο ενεργά τα παιδιά και τους μένει το νόημα ειδικά όταν είναι και όλοι μαζί. Κάπως τα βοηθάει διαφορετικά, ειδικά το πρακτικό κομμάτι, δηλαδή να τους αρχίζω και να τους μιλάω μόνο δεν θα θυμούνται τίποτα μέχρι να πάνε στο σπίτι» (3. Σταματία).*

4.8 Οι Κοινωνικές Δεξιότητες των Εκπαιδευτικών ως Εργαλείο Εκπαίδευσης των Μαθητών

Οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναγνωρίζουν το γεγονός ότι η καλλιέργεια των κοινωνικών δεξιοτήτων, όπως προτείνεται μέσα από την εισαγωγή των εργαστηρίων δεξιοτήτων στο πρόγραμμα του σχολείου, απαιτεί μια εξειδικευμένη προσέγγιση από την πλευρά τους και τη δική τους προσωπική ανάπτυξη για να εμβαθύνουν στις νέες προκλήσεις που φέρνουν οι νέες θεματικές ανάπτυξης δεξιοτήτων. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δεν νιώθουν ότι διαθέτουν οι ίδιοι τις κατάλληλες δεξιότητες, για να αναπτύξουν τις κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών τους. Γι' αυτό το λόγο η πλειονότητα αναγνωρίζει την ανάγκη να επιμορφωθούν προκειμένου να εκτελέσουν σωστά τα εργαστήρια δεξιοτήτων.

Βέβαια, οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες ανέφεραν ότι συμμετείχαν ήδη σε επιμόρφωση για τα εργαστήρια δεξιότητων για την οποία όμως άσκησαν σκληρή κριτική. Το γεγονός ότι η επιμόρφωση είχε ασύγχρονη μεθοδολογία και δεν μπορούσαν να θέσουν ερωτήσεις ήταν ένα σημείο που σχολιάστηκε αρνητικά και σημείο, το οποίο κατά την άποψή τους καθιστά την επιμόρφωση ανεπαρκή για το αντικείμενο που τους ζητείται να μεταδώσουν στους μαθητές. Μερικές φράσεις που αναδεικνύουν την άποψη τους είναι πως: *«Δεν νομίζω ότι έχουμε τις απαραίτητες δεξιότητες, δηλαδή δεν θεωρώ ότι ένα σεμινάριο ειδικά έτσι όπως έγινε αυτό το σεμινάριο που ήταν απλά ναι μεν εξ αποστάσεως, αλλά ήταν ασύγχρονης εκπαίδευσης ότι μας βοήθησε ιδιαίτερα, γιατί στην ουσία ακούμε τα βιντεάκια»* (2. Κατερίνα) και *«Θεωρώ ότι κάπως αυτή η επιμόρφωση έγινε με γρήγορο τρόπο, το να μπαίνεις και να βλέπεις τα διάφορα βιντεάκια, να ολοκληρώσεις τις ερωτήσεις για να πάρεις μια βεβαίωση δεν βοηθούσε να να εμβαθύνεις»* (7. Γιώργος) και *«η αλήθεια είναι ότι προετοιμασία μηδέν είχε γίνει και το αυτό το σεμινάριο που υποτίθεται κάναμε που μπαίναμε στην πλατφόρμα και ντεμέκ παρακολουθούσαμε και ... και ... και τίποτα δεν προσέφερε και πολύ τυπικά το κάναμε όλοι, ας πούμε. Δεν ήταν δηλαδή, θεωρώ ότι θα έπρεπε να είχε γίνει μια καλύτερη προετοιμασία, να μια καλύτερη ενημέρωση και προς εμάς»* (8. Μακρίνα).

Ωστόσο, δύο από τους εκπαιδευτικούς ανέφεραν ότι αισθάνονται κατάλληλοι για να αναπτύξουν τις κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών. Χαρακτηριστική ήταν η ιδέα οι εκπαιδευτικοί έχουν λάβει κατάλληλες σπουδές και επιμορφώσεις, ώστε να είναι σε θέση να μεταφέρουν εκπαιδευτικά αντικείμενα στα παιδιά πέρα από γνωστικές πληροφορίες μόνο, πώς *«οι εκπαιδευτικοί είναι αυτοί που είναι σε θέση να διδάξουν γιατί αυτό είναι το επιστημονικό τους αντικείμενο και οι ίδιοι είναι επιστήμονες της αγωγής. Οπότε γνωρίζεις μέσα από τις σπουδές τους πως θα διδάσκουν ένα διδακτικό αντικείμενο το οποίο δεν πρέπει μονοδιάστατα να περιορίζεται αν θέλεις σε ένα διδακτικό αντικείμενο, όπως είναι η γλώσσα, τα μαθηματικά, η ιστο-*

Ορέστης).

Επίσης, μια συνεντευξιαζόμενη πρόσθεσε ότι οι εκπαιδευτικοί χαρακτηρίζονται από ανομοιογένεια ως προς τις δεξιότητες που διαθέτουν, καθώς οι νεότεροι εκπαιδευτικοί προσδοκούν περισσότερες δράσεις και εκπαιδεύσεις σε νέα αντικείμενα και μεθοδολογία, ενώ αντίθετα οι μεγαλύτεροι σε ηλικία προτιμούν να μην συμμετέχουν σε προγράμματα που απαιτούν νέες δεξιότητες, καθώς δεν έχουν ιδιαίτερο αυξημένο κίνητρο, δηλαδή *«Κοίτα επειδή γενικότερα έχουμε μεγάλη ανομοιογένεια στους εκπαιδευτικούς, γιατί πλέον έχουμε εκπαιδευτικούς δύο ταχυτήτων. Έχουμε πει δηλαδή εμείς οι οποίοι είμαστε λίγο πιο νέοι, που έχουμε όρεξη να κάνουμε πολλά πράγματα και είναι και οι παλιότεροι οι οποίοι είναι ένα βήμα πριν τη σύνταξη και ειδικά τώρα με τα εργαστήρια δεξιότητων είχαμε πολύ μεγάλη αντίδραση από τους παλαιότερους του τύπου τι θα κάνουμε και τι δηλαδή εγώ ας πούμε πρόπερσι ναι μεν είχαμε τα εργαστήρια, αλλά είχα πιο πολύ την μίρλα να σου πω γκρίνια των παλιότερων» (2. Κατερίνα).*

Βέβαια, το σημείο αυτό δεν επιβεβαιώθηκε από άτομα με πολλά χρόνια προϋπηρεσία, καθώς εξέφρασαν και αυτοί την ανάγκη, αλλά και το ενδιαφέρον για επιμόρφωση με ποιοτικούς όρους *«Έχουνε οι σύμβουλοι, πολλές φορές έχουνε κάποιες ώρες και κάποιες μέρες μέσα στη σχολική χρονιά που μπορούν να καλέσουν τους τους εκπαιδευτικούς και να κάνουνε κάποιες πρότυπες διδασκαλίες... Και να δώσουμε κάποιο παράδειγμα τα όχι πολλά γραμμένα, όχι πολλά εε σημειωμένα γιατί ούτε αυτά θα τα δει εκπαιδευτικός έχει πολύ μεγάλο όγκο δουλειάς, κάτι όμως βιωματικό μπορεί να του μείνει και να γίνει πρόσφορο αυτό προς τους μαθητές αργότερα» (4. Ευτυχία).* Τέλος, ένα άτομο εξέφρασε την οπτική πως τα θέματα που αφορούν την ψυχική υγεία χρειάζεται να υλοποιούνται σε συνδυασμό με ειδικούς ψυχικής υγείας, καθώς αυτές οι θεματικές ξεπερνούν το αντικείμενο των εκπαιδευτικών *«ίσως είναι κάποια θέματα θα πρέπει να τα ακουμπάνε ειδικοί και όχι εμείς. Ειδικά αυτά που λες για ψυχι-*

κής υγείας και τα λοιπά ξέρω γω ως έβαζαν και κάποιους επιστήμονες μέσα στα σχολεία για να ασχοληθούμε, να κάνουν κάποια θέματα από αυτά» (8. Μακρίνα).

4.9 Οι Ανάγκες Επιμόρφωσης των Εκπαιδευτικών

Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα συμφώνησαν σε μεγάλο βαθμό ότι υπάρχει ανάγκη για μια επιμόρφωση, η οποία θα πρέπει είναι στοχευμένη στη μεθοδολογία που απαιτεί το μάθημα των εργαστηρίων δεξιότητων και στη διαδικασία ανάπτυξης των κοινωνικών δεξιότητων μέσα στην τάξη. Παρόλο ότι παρακολούθησαν την ασύγχρονη επιμόρφωση που έγινε, ένιωσαν ότι δεν είχε όντως αντίκτυπο στην επαγγελματική καθημερινότητά τους. Οι ανάγκες των εκπαιδευτικών έχουν να κάνουν με ένα εκπαιδευτικό σεμινάριο, το οποίο θα έχει τουλάχιστον σύγχρονο χαρακτήρα, σημείο το οποίο επισημάνθηκε σχεδόν από όλους τους συμμετέχοντες. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών αναζητούν κάποιον έμπειρο εκπαιδευτή για να θέσουν ερωτήσεις και προβληματισμούς από την τάξη τους. Επιθυμούν μια επιμόρφωση με περισσότερο πρακτικές γνώσεις και βιωματικό χαρακτήρα που θα τους βοηθήσει να εμπλουτίσουν το υλικό που διαθέτουν.

Κάποια από τα λεγόμενα τους που αναδεικνύουν αυτή την διάσταση είναι τα εξής: *«Ίσως να έχει τη μορφή να έχει κάτι πιο πρακτικό, ίσως να έχει υλικό μέσα στην τάξη... Τι θα μπορούσαμε να αξιοποιήσουμε; Τι θα βοηθούσε; ... να μην έχει μόνο τη θεωρία. Κάτι πιο πρακτικό λοιπόν, είναι κάτι σαν να έχεις παραδείγματα από το ίδιο το σχολείο, όχι μόνο τι λέει το ΙΕΠ...» (3. Σταματία), «...αποτελεσματικές είναι οι επιμορφώσεις, οι οποίες γίνονται διαζώσης, όπου αναπτύσσονται διαφορετικά πλαίσια επικοινωνίας και κάθε επιμορφούμενος μπορεί να λύσει τις απορίες του ή να ζητήσει περισσότερες λεπτομέρειες και περισσότερη ανάπτυξη σε ένα συγκεκριμένο αντικείμενο, έτσι ώστε να μπορέσει να ανακτήσει συνολικότερη εικόνα» (4. Ευτυχία).*

Στο πλαίσιο των αναγκών των εκπαιδευτικών διατυπώθηκε και η ανάγκη για έλεγχο ή αξιολόγηση της διαδικασίας των εργαστηρίων από κάποιον ανώτερο φορέα. Ένας εκπαιδευτικός έθεσε το ζήτημα της πιστοποίησης της εκπαίδευσης, η οποία να χρειάζεται να αντιστοιχεί σε γνώσεις και όχι να είναι μια τυπική διαδικασία, όπως συμβαίνει πολλές φορές λόγω του άγχους των εκπαιδευτικών να ανταποκριθούν στην κοινωνική κριτική που είναι έντονη σε αυτή τη χρονική φάση προς το επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Πιο ειδικά, ειπώθηκε πως: *«οι επιμορφώσεις έχουν και εργασίες και εξετάσεις όπου εκεί πιστοποιείται ως ένα σημείο και όχι απόλυτα το κατά πόσο επιμορφωμένος έχει κατακτήσει το υλικό το οποίο του παρέχεται και τους στόχους, οι οποίοι τίθενται από το πρόγραμμα. Μια διαδικτυακή επιμόρφωση με ένα ερωτηματολόγιο πολλαπλών απαντήσεων δεν είναι κανενός είδους πιστοποίηση και μάλιστα με τον τρόπο που σου περιέγραφα προηγουμένως... και με μια αγωνία συλλογής βεβαιώσεων και πιστοποιήσεων οι οποίες εντέλει να έχουν κανένα νόημα από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό»* (5. Ορέστης).

Αντίστοιχα, μια άλλη εκπαιδευτικός θέτει το ζήτημα του ελέγχου της ποιότητας των εργαστηρίων που εφαρμόζονται προς το παρόν στις σχολικές τάξεις, δηλαδή αναφέρθηκε πως: *«χρειάζεται να γίνεται μετά μια αξιολόγηση, ωραία έκανες αυτό, τι αποτελέσματα είχε;... πρέπει να υπάρχει και έλεγχος, το κάνω σωστά; γιατί είναι κάτι καινούριο και δεν το ξέρουμε»* (8. Μακρίνα). Η έλλειψη ελέγχου φαίνεται ότι δημιουργεί μια γενικότερη αίσθηση ανασφάλειας στους εκπαιδευτικούς. Την ίδια παρατήρηση κάνει και άλλος εκπαιδευτικός που αντιμετωπίζει διαφοροποίηση από τους συναδέλφους του, καθώς εφαρμόζει τυπικά τα εργαστήρια σε σχέση με άλλους εκπαιδευτικούς στις σχολικές μονάδες που δεν λειτουργούν με τον ίδιο τρόπο εξηγώντας πως: *«Κάποιοι δάσκαλοι δεν κάνουν καθόλου εργαστήρια δεξιότητων, είναι εξτρά δουλειά και προετοιμασία οπότε δεν το επιλέγουν, κάνουν τα μαθηματικά ή τη γλώσσα που έχουν μείνει πίσω και δεν το κάνουν καθόλου»* (7. Γιώργος). Το γεγονός αυτό δημιουργεί ανομοιογένεια ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς.

Επιπροσθέτως, μια εκπαιδευτικός εκφράζει την ανάγκη για περισσότερη αλληλοϋποστήριξη μεταξύ των εκπαιδευτικών, καθώς έχει παρατηρήσει ότι στην εργασιακή της καθημερινότητα είναι αυτό που λύνει τα προβλήματα που συναντάει κάποιος και όχι τόσο η εκ των άνω καθοδήγηση από το υπουργείο, συγκεκριμένα ειπώθηκε πως «*νομίζω όπως πάντα μόνοι μας τη βγάλαμε την άκρη, όπως και με το webex που είχαν, μας είχαν πει, θα κάνετε webex και ούτε μας είπαν τι είναι αυτή η πλατφόρμα, ούτε μας εκπαίδευσαν στην πλατφόρμα και μόνο ο ένας βοηθούσε τον άλλον... Δηλαδή ένας θα πάρει ιδέες από τον άλλον μπορεί να πάρει κάτι μέσα από την πλατφόρμα και να το μεταποιήσει να το κάνω όπως ταιριάζει στην τάξη του, ας πούμε να δώσω σε κάποιον ή κάτι τέτοιο*» (1. Βιολέτα).

4.10 Οι Δυσκολίες Εφαρμογής των Εργαστηρίων Δεξιότητων για τους Εκπαιδευτικούς

Όλοι οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν αρκετές δυσκολίες στην προσπάθεια τους να εφαρμόσουν τα εργαστήρια δεξιότητων. Οι δυσκολίες τους αυτές σχετίζονταν σε μεγάλο βαθμό με το ευρύτερο παιδαγωγικό μοντέλο, το οποίο κυριαρχεί στο ελληνικό σχολείο και δυσχεραίνει ακόμα περισσότερο την πραγματοποίηση νεωτερικών εκπαιδευτικών στοιχείων στο σχολικό πλαίσιο. Το μεγαλύτερο πρόβλημα για τους περισσότερους εκπαιδευτικούς είναι η έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής στο σχολείο τη στιγμή που τα περισσότερα εργαστήρια απαιτούν τη χρήση τεχνολογίας. Συγκεκριμένα, περιγράφουν πως «*σε πολλά σχολεία δεν υπάρχουν υπολογιστές, προτζέκτορες ώστε να προβάλλονται τα αντίστοιχα βίντεο. Μπορεί να μην υπάρχει πρόσβαση σε έξτρα βιβλία ή λογοτεχνικό υλικό που παρουσιάζονται ως πηγές και λοιπά*» (1. Βιολέτα) και «*...δυσκολία με το σχολείο που είμαι στο χωριό δεν έχει ίντερνετ στις τάξεις, οπότε πολλά εργαστήρια έχουν μέσα στο πρόγραμμα κάποια προβολή ενός βίντεο να ακούσεις ένα τραγούδι, να δείξεις μια εικόνα. Αυτό φέτος είναι σχεδόν απίθανο να συμβεί. Αχ. Χωρίς ίντερνετ, χωρίς προτζέκτορα, χωρίς τίποτα*» (3. Σταματία).

Ένα δεύτερο πρόβλημα που ανέδειξαν οι συμμετέχοντες στην προσπάθεια τους να εφαρμόσουν τα εργαστήρια είναι η έλλειψη χρόνου. Με βάση τη στοχοθεσία ανάπτυξης των κοινωνικών δεξιοτήτων χρειάζεται να διεξάγουν κάποιες δράσεις ή βιωματικά εργαστήρια για να ολοκληρώσουν ένα κύκλο, γεγονός το οποίο είναι ανέφικτο πολλές φορές. Οι εκπαιδευτικοί εξηγούν πως: *«Κάτι άλλο είναι ότι καθώς είναι μονόωρο αυτό ή δίωρο πάρα πολλές φορές χάνονται οι ώρες και μένει ατελής ή ημιτελής αυτό που έχεις ξεκινήσει, μετά πρέπει να μπει στο νέο κύκλο. Ο νέος κύκλος είναι κάτι άλλο, είναι είναι και αυτό ένα θέμα»* (6. Μανώλης) και *«ότι δεν έχω το χρόνο να κάνω το πρόγραμμα δεξιοτήτων, γιατί το χρόνο τον τρώνε τα άλλα μαθήματα»* (5. Ορέστης).

Επόμενο πρόβλημα που αναφέρθηκε από δύο άτομα που συμμετείχαν στην έρευνα είναι η δυσκολία ολοκλήρωσης της γραφειοκρατίας που απαιτείται στο συγκεκριμένο μάθημα. Οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να συμπληρώνουν φόρμες και να καταγράφουν τις δραστηριότητες που πραγματοποιούν μέσα στην τάξη με τους μαθητές τους, πράγμα το οποίο τους αποσπά πολύ χρόνο και ενέργεια και τους στερεί την αίσθηση δημιουργικότητας. Κάποια από τα λεγόμενα τους ήταν: *«Από κει και πέρα η άλλη δυσκολία είναι το γραφειοκρατικό κομμάτι, τα διάφορα παραδοτέα που έχει να παραδώσει ο εκπαιδευτικός πριν ξεκινήσει τα εργαστήρια και στο τέλος. Είναι νομίζω λίγο κουραστικό και ψυχοφθόρο όλο αυτό το κομμάτι και δυσκολεύει όλους τους εκπαιδευτικούς και έτσι πολλοί είναι αρνητικοί στα εργαστήρια δεξιοτήτων για αυτό το λόγο γιατί είναι ένας επιπλέον φόρτος εργασίας να το πω έτσι»* (6. Μανώλης).

Σε συνδυασμό με αυτές τις δυσκολίες, οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι το μάθημα των εργαστηρίων δεξιοτήτων στο σχολείο πολλές φορές μοιράζεται σε διαφορετικούς εκπαιδευτικούς, οι οποίοι έχουν ανάγκη να συμπληρώσουν το ωράριο τους με αποτέλεσμα να δημιουργείται πρόβλημα οργάνωσης και συνεννόησης στην πρακτική υλοποίηση των δραστηριοτήτων του μαθήματος. Πιο συγκεκριμένα, ειπώθηκε πως: *«θα πάρω δύο ώρες εγώ και μια ώρα κάποιος άλλος συνάδελφος οπότε πρέπει να το μοιραστούμε. Πώς μπορούμε να μοιραστούμε το*

εργαστήριο, το τί θα κάνουμε όταν τις μέρες που πηγαίνω εγώ στο ένα το σχολείο, δεν είναι ο άλλος συνάδελφος;» (7. Γιώργος).

Τέλος, ως δυσκολία στην προσπάθειά τους να δημιουργήσουν τις κατάλληλες συνθήκες, για να αναπτύξουν τις κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών οι εκπαιδευτικοί μεταφέρουν πως διαδραματίζει σημαντικό ρόλο και το γενικότερο επίπεδο της τάξης την οποία αναλαμβάνουν. Πολλές φορές τα παιδιά δεν θέλουν να συνεργαστούν, καθώς δεν είναι εξοικειωμένα με νέες μεθοδολογίες και δυσκολεύονται να κατανοήσουν τη στοχοθεσία του προγράμματος ή μπορεί να επεμβαίνει η ευρύτερη κοινότητα των γονέων των παιδιών και να παρακωλύουν νέες παιδαγωγικές μεθοδολογίες με αποτέλεσμα ο εκπαιδευτικός να μπορεί να λειτουργήσει σε περιορισμένο πλαίσιο ως προς τις κοινωνικές δεξιότητες, δηλαδή ειπώθηκε πως: «...όλα αυτά τα ακούν από τους γονείς όποτε παίζουν πολύ μεγάλο ρόλο και αυτοί, γιατί καλώς ή κακώς λέμε ότι τους βάζουμε κάποια όρια και αυτά αλλά αν κάνεις κάτι που δεν τους αρέσει μετά έχεις πολύ μεγάλα μεγάλα θέματα, πάνε σε διευθυντές και μπορείς να έχεις και κάποιες μεγάλες δυσκολίες δηλαδή σου λένε, θα πάμε στην πρωτοβάθμια, έχεις τέτοια θέματα και αναλόγως του πού είσαι, εντάξει, εγώ επειδή έχω πάει σε πολλά μέρη και όσο πιο μικρή η κοινωνία, τόσο πιο ... τόσο δεν είναι τόσο αποδεκτή ας πούμε σε πολλά πράγματα, οπότε καλώς ή κακώς μετά εκεί κάνεις λίγο πιο safe πράγματα, δηλαδή πιο ασφαλή δηλαδή πιο βασικά αυτό και δεν θίγεις τόσο πολύ τόσο πολλά» (2. Κατερίνα) και. «και το άλλο να μην συνεργαστούν όλα τα παιδιά, ότι δηλαδή κάποιες φορές δεν συνεργάζονται τα παιδιά. Οκεί μπορεί να είναι έτσι κάπως πιο παιχνίδια και βιωματικά, αλλά μπορεί και να μη θέλουν... Πολλές φορές θα θεωρούν ως παιχνίδι όλο αυτό σαν αστείο το γελοιοποιούσαν. Ναι, δεν θέλουν να καταλάβουν τι πρέπει να κάνουμε να το πάρουν στα σοβαρά να το πω έτσι» (8. Μακρίνα).

Συμπερασματικά, οι παραπάνω άξονες ήταν τα βασικότερα θέματα που αναδείχθηκαν μέσα από την ποιοτική ανάλυση των συνεντεύξεων των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην παρούσα έρευνα. Παρουσιάστηκαν οι απόψεις τους για τον

τρόπο που ορίζουν τις κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες και τις ανάγκες των παιδιών πάνω σε αυτές τις δεξιότητες στο σχολικό πλαίσιο, τον τρόπο που προσπαθούν να τις αναπτύξουν μέσα από εκπαιδευτικές δραστηριότητες και τα εργαστήρια δεξιότητων στους μαθητές τους, αλλά και την οπτική τους για τις δικές τους ανάγκες και δυσκολίες στην επαγγελματική τους πορεία. Ακολουθεί η συζήτηση των συμπερασμάτων, η οποία βασίζεται στα παραπάνω αποτελέσματα.

5. Συμπεράσματα - Συζήτηση

5.1. Τα Συμπεράσματα της Έρευνας

Με βάση το θεωρητικό πλαίσιο που παρουσιάστηκε στην αρχή της παρούσας εργασίας και την έρευνα που πραγματοποιήθηκε βασιζόμενη στην εμπειρία εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, είναι φανερό ότι η εκπαίδευση των κοινωνικών δεξιοτήτων αποτελεί βασική προτεραιότητα στο σημερινό ελληνικό σχολείο. Οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν την αναγκαιότητα εκπαίδευσης των κοινωνικών δεξιοτήτων μέσα από την καθημερινότητά τους στο σχολικό περιβάλλον, καθώς παρατηρούν ολοένα και περισσότερο συμπεριφορές των μαθητών τους που τους προβληματίζουν. Οι μαθητές δηλαδή φαίνεται να δυσκολεύονται σε θέματα κοινωνικής αλληλεπίδρασης, αλλά από την άλλη πλευρά παρατηρείται ότι αυξάνονται οι απαιτήσεις των θεσμών, ελληνικών και ευρωπαϊκών ως προς τις επικοινωνιακές και κοινωνικές τους δεξιότητες.

Όπως αναφέρθηκε και στο θεωρητικό πλαίσιο, η Ευρωπαϊκή Ένωση προσπαθεί να προάγει την ανάπτυξη των πολλαπλών δεξιοτήτων με επενδύσεις στην εκπαίδευση προκειμένου να υποστηρίξει τους νέους να επιβιώσουν σε ένα πολύπλοκο κοινωνικό και οικονομικό περιβάλλον το οποίο λόγω των παγκόσμιων εξελίξεων γίνεται ανταγωνιστικό και γεμάτο νέες προκλήσεις (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2020β). Επομένως, φαίνεται ότι η αντίληψη των εκπαιδευτικών ταυτίζεται με την εκπαιδευτική πολιτική που ορίζεται από τα Ευρωπαϊκά Όργανα και διεκπεραιώνεται μέσα από την εκπαιδευτική πολιτική του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων.

Ωστόσο, από τις συνεντεύξεις των συμμετεχόντων έγινε ορατό ότι οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν μια ξεκάθαρη εικόνα των εκπαιδευτικών πολιτικών που σχεδιάζονται σε ένα ευρωπαϊκό επίπεδο, αλλά ούτε και της εκπαιδευτικής στρατηγικής που σχεδιάζεται προς εφαρμογή στον ελληνικό χώρο από το αντίστοιχο υπουργείο και το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολι-

τικής. Επίσης, δεν διακατέχονται από σαφή και ευκρινή γνώση και νοηματοδότηση του ορισμού των κοινωνικών δεξιότητων, όμως κατανοούν το νόημα τους κυρίως μέσα από την έννοια της αλληλεπίδρασης και της επικοινωνίας. Οι παρατηρήσεις τους για τη σημασία των κοινωνικών δεξιότητων βασίζονται κυρίως σε εμπειρικά δεδομένα και όχι σε θεωρητική τεκμηρίωση ή γνώσεις περί της ευρύτερης ιδέας ανάπτυξης των δεξιότητων και της κοινωνικής και συναισθηματικής ανάπτυξης των παιδιών.

Το γεγονός αυτό επιβεβαιώνεται και από τους Aygun & Taskin (2017), οι οποίοι επισημαίνουν ότι η γνώση των εκπαιδευτικών πάνω σε τέτοια θέματα είναι περιορισμένη, γεγονός που οδηγεί σε μειωμένη φροντίδα των κοινωνικών και συναισθηματικών αναγκών των μαθητών. Παρόλα αυτά, οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την αξία των κοινωνικών δεξιότητων και προσπαθούν να υποστηρίξουν αντίστοιχες δράσεις. Αυτό έγινε φανερό και στην παρούσα έρευνα, καθώς όλοι οι εκπαιδευτικοί ήταν θετικοί και αρκετά κινητοποιημένοι ως προς τις δράσεις που αναλαμβάνουν, για να αναπτύξουν τέτοιες θεματικές στο σχολείο μέσα από τα εργαστήρια δεξιότητων αλλά και εκτός του νέου αυτού θεσμού.

Ακόμη, ένα σημείο που αναδείχθηκε μέσα από την παρούσα έρευνα είναι ότι οι εκπαιδευτικοί δεν διαχωρίζουν τις κατηγορίες δεξιότητων, δηλαδή σε κοινωνικές και συναισθηματικές ή σε δεξιότητες ψυχικής υγείας, όμως παρατηρούν τη σύνδεση που υπάρχει ανάμεσα στην προσπάθεια εκπαίδευσης των κοινωνικών δεξιότητων και των προβλημάτων συμπεριφοράς που εκδηλώνονται στο σχολικό πλαίσιο, γι' αυτό και επιδιώκουν να κάνουν παρεμβάσεις προκειμένου να λειτουργήσουν προς μια κατεύθυνση πρόληψης της συναισθηματικής υγείας των μαθητών τους. Αυτή τους η δυσκολία επιβεβαιώνεται από τη βιβλιογραφία καθώς φαίνεται ότι υπάρχουν πολλαπλοί ορισμοί σε σχέση με τις κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες, οι οποίοι όμως δεν έχουν πάρει ακόμη μια ξεκάθαρη μορφή. Οι Guo et al., (2021) εξηγούν ότι αν και υπάρχουν ορισμοί που να περιγράφουν αυτές τις έννοιες, οι δεξιότητες που περιλαμβάνονται στις κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες επικαλύπτουν η μία

την άλλη και παρουσιάζουν αρκετές ομοιότητες μεταξύ τους ως προς την κατασκευή τους ή διαφοροποιούνται τελείως ανάλογα με το πλαίσιο που χρησιμοποιούνται. Λόγω αυτού του φαινομένου ίσως είναι αναμενόμενο και οι εκπαιδευτικοί να δυσκολεύονται να προχωρήσουν σε εννοιολόγηση με ακρίβεια αυτούς τους όρους και την καθημερινή τους απεικόνιση στην σχολική ζωή.

Στη συνέχεια, είναι φανερό μέσα από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα πως όλοι είναι θετικά προσκείμενοι στην εφαρμογή προγραμμάτων κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων, αλλά οι απαντήσεις τους ήταν περισσότερο μοιρασμένες ως προς τη θεώρησή τους ότι τα εργαστήρια δεξιοτήτων συνιστούν μια καινοτομία στην επαγγελματική τους κατάρτιση. Το γεγονός αυτό υποστηρίζεται και από την βιβλιογραφική ανασκόπηση και πιο συγκεκριμένα από την έρευνα της Σεγκούνα (2023), η οποία περιγράφει επίσης τη θετική εικόνα των εκπαιδευτικών για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων, όμως είναι μοιρασμένη η άποψή τους ως προς την εφαρμογή των εργαστηρίων και την εκπαιδευτική αξία. Οι συμμετέχοντες της παρούσας έρευνας παρακολούθησαν τα σεμινάρια επιμόρφωσης του ινστιτούτου εκπαιδευτικής πολιτικής και προσπάθησαν να εφαρμόσουν στην πράξη τις νέες ιδέες και κατευθύνσεις που τους δόθηκαν. Αντιλαμβάνονται τη σύνδεση που υπάρχει μεταξύ των κοινωνικών – συναισθηματικών δεξιοτήτων και των προβλημάτων συναισθηματικής υγείας που παρουσιάζονται καθημερινά στο σχολείο, όπως εκδηλώσεις βίας, bullying και έντονες συγκρούσεις και πιστεύουν ότι τα εργαστήρια δεξιοτήτων μπορούν όντως να λειτουργήσουν βοηθητικά σε τέτοια φαινόμενα. Μάλιστα, αναφέρουν ότι σε γενικό βαθμό έχουν δει τα εργαστήρια να έχουν θετικό αντίκτυπο στους μαθητές τους.

Αυτό σημαίνει ότι η εμπειρία των εκπαιδευτικών υποστηρίζει τη θεωρητική κατεύθυνση που υποστηρίζει την κοινωνικό – συναισθηματική εκπαίδευση ως ένα σημαντικό μέτρο για τη μείωση της βίας και την ανάπτυξη της σχολικής ευεξίας. Η έκθεση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (2021) αναδεικνύει πως οι κοινωνικές και συναισθηματικές παρεμβάσεις

μειώνουν τα αρνητικά συναισθήματα στον χώρο του σχολείου και επιτρέπουν την ανάπτυξη υγιών σχέσεων της σχολικής κοινότητας αυξάνοντας τα χρόνια εκπαίδευσης και την ποιότητα των γνωστικών δεξιοτήτων.

Παρόλα αυτά, η παρούσα έρευνα υπογραμμίζει ότι οι εκπαιδευτικοί, αν και θεωρητικά κατανοούν τα οφέλη του νέου θεσμού των εργαστηρίων δεξιοτήτων ασκούν έντονη κριτική όσον αφορά την εφαρμογή τους στην πράξη στη σχολική αίθουσα και οι απόψεις μοιράζονται στη διατύπωση της ερώτησης της προσφοράς στην συνολική εκπαιδευτική διαδικασία των εργαστηρίων δεξιοτήτων, σημείο και πάλι που ταυτίζεται με την έρευνα της Σεγκούνα (2023). Μία μεγάλη θεωρητική κριτική που τονίστηκε από πολλούς εκπαιδευτικούς ήταν το θέμα της ελευθερίας σε σχέση με το περιεχόμενο του μαθήματος. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί είχαν την άποψη πως η προηγούμενη πρόταση της ευέλικτης ζώνης πολλές φορές ήταν περισσότερο δημιουργική, γιατί τους έδινε μεγαλύτερη ευελιξία να σχεδιάσουν τις παρεμβάσεις που θεωρούσαν κατάλληλες για την τάξη τους. Οι εκπαιδευτικοί σε μεγάλη πλειοψηφία ανέφεραν ότι σχεδιάζουν, είτε τις δράσεις για τις κοινωνικές δεξιότητες, είτε τα εργαστήρια κοινωνικών δεξιοτήτων με βάση τις ανάγκες της τάξης τους και της ευρύτερης υπάρχουσας κοινωνικής κατάστασης του σχολικού περιβάλλοντος στο οποίο εργάζονται. Έτσι, τα εργαστήρια κάποιες φορές μπορούν να λειτουργήσουν περιοριστικά για τους ίδιους και τον τρόπο που οργανώνουν το μάθημά τους. Τέτοια αναφορά υπάρχει και στο άρθρο της Κουβαρά (2023), όπου φαίνεται ότι το ιεραρχικό μοντέλο διοίκησης των σχολείων περιορίζει τη λήψη αποφάσεων των εκπαιδευτικών, παράγοντας που αυξάνει το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών, αλλά και στην έρευνα της Χρήστου (2021) στην οποία οι εκπαιδευτικοί έθεσαν ως προϋπόθεση την ύπαρξη ευελιξίας και τη μη υποχρεωτικότητα των τεσσάρων κύκλων.

Έγιναν κάποιες αναφορές ότι τα εργαστήρια δεξιοτήτων δεν είναι εύκολο να συνδεθούν με άλλα μαθήματα ή με καταστάσεις που προκύπτουν στην τάξη και χρειάζονται ψυχοκοινωνικές παρεμβάσεις. Με αυτό τον τρόπο η εκμάθηση των δεξιοτήτων δεν διαχέεται μέσα

από τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες αλλά απομονώνεται ως αντικείμενο, γεγονός το οποίο οδηγεί σε μείωση της λειτουργικότητάς τους. Το σημείο κριτικής αυτό αναφέρεται και στο άρθρο του Νικολούδη (2022), το οποίο κάνει λόγο για τις δεξιότητες ως αυτόνομο γνωστικό πεδίο, πράγμα το οποίο κατακερματίζει τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες και ευρύτερα την συνολική αντίληψη της γνώσης ως παραγωγική δύναμη. Επίσης, έγινε αναφορά ότι η έντονη γραφειοκρατία που ζητείται από τους εκπαιδευτικούς στο νέο αυτό μάθημα δυσκολεύει τη δημιουργικότητα των παρεμβάσεων που μπορούν να οργανώσουν και αυξάνει κατά πολύ τον χρόνο εργασίας και προετοιμασίας που καταβάλλουν για να υλοποιήσουν τα εργαστήρια. Στοιχείο το οποίο επισημαίνεται και από τον Νικολούδη (2022) που εξηγεί ότι η γραφειοκρατία των εργαστηρίων δεξιοτήτων έρχεται να προστεθεί στην ευρύτερη εντατικοποίηση των εκπαιδευτικών στερώντας τους με αυτό το τρόπο τη δημιουργικότητα τους και δημιουργώντας πεδία αντιπαραθέσεων. Εντωμεταξύ, ο χρόνος που διαθέτουν για να αναπτύξουν τις θεματικές που τους αιτούνται είναι ελάχιστος με αποτέλεσμα πολλές φορές το αποτέλεσμα να χαρακτηρίζεται επιφανειακό ή λιγότερο ουσιαστικό από τους ίδιους. Το πρόβλημα της γραφειοκρατίας και της έλλειψης χρόνου ως μέρος των βασικών εμποδίων των εκπαιδευτικών αναφέρεται και στην έρευνα της Σεγκούνα (2023).

Αντίστοιχα, μοιρασμένες ήταν και οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών που αφορούσαν την εμπειρία τους από την εφαρμογή των εργαστηρίων δεξιοτήτων στην τάξη τους. Μέσα από τα λεγόμενα των συνεντευξιαζόμενων έγινε εμφανές ότι κάθε σχολείο και κάθε τάξη έχει διαφοροποιημένες ανάγκες σε θεματολογία, υποδομές, στοχοθεσία και προσωπικό με αποτέλεσμα να μην υπάρχει ένας κοινός τόπος για την χρήση των εργαστηρίων αλλά να προκύπτει η ανάγκη για μεταβολή των χαρακτηριστικών των δραστηριοτήτων των εργαστηρίων που σχετίζονται με τις κοινωνικές δεξιότητες σε κάθε σχολικό πλαίσιο. Ενώ πραγματοποιήσαν σε σημαντικό βαθμό τους γνωστικούς στόχους των σχετικών δραστηριοτήτων, πολλοί από αυτούς δυσκολεύτηκαν αρκετά να δημιουργήσουν υλικό και να προετοιμάσουν βιωματι-

κές δραστηριότητες, αλλά και να εφαρμόσουν μια συντεταγμένη πορεία του κάθε κύκλου που να έχει μια ουσιαστική νοηματοδότηση για τους μαθητές, πράγμα που οδήγησε στο να έχουν μια συνολική εικόνα που ήταν αρνητική. Ειδικότερα, στον κύκλο της σεξουαλικής διαπαιδαγώγησης οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί είχαν αρνητικές εμπειρίες και ήθελαν να τον αποφύγουν, καθώς δέχονται έντονες παρεμβάσεις από την κοινότητα των γονέων σε σημείο που δεν μπορούσαν να ακολουθήσουν τις ανάγκες των μαθητών τους.

Σε αυτό το σημείο αναφέρθηκε ότι αυτές οι συνθήκες επηρεάζουν και το κίνητρο των εκπαιδευτικών, οι οποίες εν τέλει κάποιες φορές θα περιορίσουν τις ιδέες τους για να ταιριάξουν στο σχέδιο του μαθήματος. Σύμφωνα με τους περισσότερους εκπαιδευτικούς, όσοι δείχνουν μεγαλύτερη ευελιξία στην εφαρμογή των εργαστηρίων δεξιοτήτων είναι περισσότερο ικανοποιημένοι από την προσπάθεια τους και την απήχηση του μαθήματος στους μαθητές, ενώ αντίθετα όσοι προσπαθούν να είναι περισσότερο τυπικοί είχαν περισσότερες αρνητικές απόψεις και δυσκολίες κατά την εφαρμογή του μαθήματος.

Εκτός από την έντονη κριτική που άσκησαν οι εκπαιδευτικοί στην προσπάθεια τους να εφαρμόσουν τα εργαστήρια δεξιοτήτων, εξέφρασαν και πολλές πρακτικές δυσκολίες που στερούν από τα εργαστήρια τον χαρακτήρα που προωθείται από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Τα περισσότερα από τα εργαστήρια με τον τρόπο που προτείνονται οι δραστηριότητες χρειάζονται ένα βαθμό υλικοτεχνικής υποδομής, τον οποίο οι εκπαιδευτικοί δεν τον κατέχουν στα σχολεία τους είτε εργάζονται στην πόλη είτε σε χωριό με αποτέλεσμα να μην μπορούν να ακολουθήσουν το πρόγραμμα, όπως προτείνεται αλλά να βρίσκουν εναλλακτικές λύσεις οι οποίες πολλές φορές απαιτούν από τους ίδιους μεγάλο κόπο.

Επίσης, αρκετοί αναφέρθηκαν στο γεγονός ότι τα εργαστήρια δεξιοτήτων ως μάθημα δίδεται σε εκπαιδευτικούς που χρειάζεται να ολοκληρώσουν το ωράριο τους, γεγονός το οποίο δημιουργεί μεγάλη δυσκολία στην οργάνωση δραστηριοτήτων ιδιαίτερα όταν χρειάζεται να συνεργαστούν εκπαιδευτικοί που παρευρίσκονται στο ίδιο σχολείο την ίδια μέρα. Επί-

σης, η οργάνωση του μαθήματος διαταράσσεται πολύ εύκολα σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς από τη στιγμή που το μάθημα μπορεί να είναι μονόωρο ή δίωρο και χαθεί για κάποιο λόγο μια ώρα. Αυτό το γεγονός δημιουργεί ανολοκλήρωτες ενότητες, καθώς δεν υπάρχει χρόνος για να υποστηρίξουν όλη τη μεθοδολογία που χρειάζεται και αυτό δημιουργεί αρνητικές εμπειρίες στους εκπαιδευτικούς εν τέλει σε σχέση με τα εργαστήρια δεξιοτήτων. Όλες αυτές οι δυσκολίες ταυτίζονται με την βιβλιογραφική ανασκόπηση και συγκεκριμένα με την έρευνα της Σεγκούνα (2023), στην οποία οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν αντίστοιχες δυσκολίες στην καθημερινότητά τους σε σχέση με τα εργαστήρια δεξιοτήτων.

Η μεγαλύτερη δυσκολία και αρνητική περιγραφή που τονίστηκε από τους εκπαιδευτικούς ήταν η διαδικασία της επιμόρφωσής τους πάνω στα εργαστήρια δεξιοτήτων. Κανένας από τους εκπαιδευτικούς δεν ήταν ευχαριστημένος από το σεμινάριο που παρακολούθησε, ενώ παράλληλα όλοι αναγνωρίζουν την ανάγκη για επιμόρφωση σε θέματα κοινωνικών δεξιοτήτων και εφαρμογής τέτοιων προγραμμάτων στο σχολείο. Οι εκπαιδευτικοί ανέδειξαν ότι το σεμινάριο ήταν ασύγχρονης μεθοδολογίας, γεγονός το οποίο δεν μπορούσε να υποστηρίξει κανένα διάλογο και δεν μπορούσαν να διατυπώσουν απορίες και ερωτήσεις ώστε να καθοδηγηθούν με ένα περισσότερο συγκεκριμένο τρόπο. Οι περισσότεροι από τους εκπαιδευτικούς παρακολούθησαν τα βίντεο και τελικά πήραν την βεβαίωση του σεμιναρίου αλλά δεν είχαν μια συγκεκριμένη εικόνα για τον τρόπο που έπρεπε να εφαρμόσουν τα εργαστήρια και ακολούθησαν τον δικό τους τρόπο σκέψης ή βρήκαν υποστήριξη από άλλους εκπαιδευτικούς, ωστόσο παρέμειναν δυσαρεστημένοι και αρνητικά προσκείμενοι για τον τρόπο που το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής τους άφησε εκτεθειμένους και απροετοίμαστους. Με αυτές τις σκέψεις είναι συμβατές και άλλες έρευνες, όπως της Χρήστου (2021) της Σταθάκη (2021) και της Πραδάκη (2022), στις οποίες οι εκπαιδευτικοί εκφέρουν αρνητική κριτική για την επιμόρφωση που δέχθηκαν.

Παρόλα αυτά, μέσα από την παρούσα έρευνα οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι συνεχίζουν να είναι θετικά προσκείμενοι στην υλοποίηση μιας επιμόρφωσης για τα εργαστήρια δεξιότητων και ειδικότερα πάνω στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιότητων μέσα από τις δραστηριότητες του νέου μαθήματος. Επιζητούν όμως να έχουν μια ζωντανή και βιωματική εμπειρία από την οποία θα μπορούν να λάβουν ανατροφοδότηση για τις δράσεις τους και τους προβληματισμούς τους. Η ίδια άποψη εκφράζεται και στην έρευνα των Κυπριανός, Μαμμούς, Τσώλη κ.ά. (2022) σε σχέση με την ανάγκη των εκπαιδευτικών για πρακτική και βιωματική γνώση.

Στο πλαίσιο αυτό, αναζητούν και τη συνεργασία με άλλες ειδικότητες, όπως ψυχολόγους ή κοινωνικούς λειτουργούς και άλλους φορείς όπως κέντρα πρόληψης, ώστε να τους βοηθήσουν να εφαρμόσουν τα εργαστήρια κοινωνικών δεξιότητων, όταν οι ίδιοι δυσκολεύονται σε κάποιες θεματικές όπως σε θέματα ψυχικής υγείας, στα οποία εκφράζουν ενδιαφέρον, αλλά και τη δική τους ανετοιμότητα πολλές φορές να υποστηρίξουν τέτοια θεματολογία.

Συμπερασματικά, μπορεί να ειπωθεί ότι οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν μια αρχική θετική εικόνα για την εισαγωγή του αντικειμένου των κοινωνικών δεξιότητων μέσα από τα εργαστήρια δεξιότητων στο σχολείο, καθώς προσφέρει μια περισσότερο δομημένη δράση απέναντι σε δυσκολίες των μαθητών τους που παρατηρούν και οι ίδιοι να υπάρχουν στο τομέα της κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Σε ένα πρώτο επίπεδο, φαίνεται να προσπαθούν να λειτουργήσουν σε μια κατεύθυνση εφαρμογής δραστηριοτήτων για την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιότητων και να παρατηρούν κάποιες θετικές μεταβολές στην τάξη τους. Ωστόσο, η πρακτική εφαρμογή των εργαστηρίων, όπως προτείνεται από το Υπουργείο Παιδείας και το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής τους αφήνει με ένα κριτικό βλέμμα και απογοήτευση, καθώς οι δυσκολίες στην οργάνωση και στην εφαρμογή καθιστά τους ουσιαστικούς στόχους του μαθήματος μη επιτεύξιμους.

5.2 Οι Περιορισμοί – Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Οι περιορισμοί της έρευνας σχετίζονται με το γεγονός ότι το δείγμα της έρευνας ήταν μικρό, καθώς οι συνεντεύξεις εξέφρασαν τις απόψεις οκτώ ατόμων και συμμετείχαν εκπαιδευτικοί μόνο από την περιφέρεια της Κεντρικής Μακεδονίας. Επίσης, χρησιμοποιήθηκε η ποιοτική μεθοδολογία η οποία αναδεικνύει τις βαθύτερες αναπαραστάσεις και τα νοήματα της βιωμένης εμπειρίας των συμμετεχόντων, ωστόσο έχει περιορισμένη δυνατότητα ως προς τη γενίκευση των αποτελεσμάτων στο ευρύτερο πληθυσμό. Επομένως, μία πρόταση για περαιτέρω έρευνα θα ήταν να γίνουν περισσότερες συνεντεύξεις με εκπαιδευτικούς και από άλλα μέρη της Ελλάδας, ώστε να γίνει κάποια σύγκριση των αντιλήψεων των συμμετεχόντων σχετικά με το αν υπάρχει συμφωνία στις απόψεις τους ή αν υπάρχουν διαφορετικές εμπειρίες και σκέψεις από άλλους εκπαιδευτικούς. Με αυτό τον τρόπο μπορούν να φωτιστούν περισσότερα σημεία και νοηματοδοτήσεις που αφορούν το συγκεκριμένο ερευνητικό θέμα.

Ακόμη, άλλος ένα περιορισμός της έρευνας είναι ότι οι εκπαιδευτικοί είχαν εφαρμόσει όλοι εργαστήρια δεξιότητων για δύο έτη όμως λόγω της πρόσφατης προσθήκης των εργαστηρίων στα σχολεία σε πολλά θέματα είχαν ανάμεικτες σκέψεις και συναισθήματα και σύντομη βιοματική εμπειρία της λειτουργίας των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων που αφορούν κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες στην τάξη τους. Σε μια μελλοντική ποιοτική έρευνα θα μπορούσαν να γίνουν περισσότερες ερωτήσεις σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας αλλά και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τη σύνδεση ανάμεσα στις γνωστικές και τις κοινωνικές δεξιότητες αλλά και την ακαδημαϊκή πρόοδο, καθώς μέσα από τη βιβλιογραφία αναδείχθηκαν τέτοιες συνδέσεις, ωστόσο η παρούσα έρευνα επικεντρώθηκε στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιότητων μέσα από τα εργαστήρια δεξιότητων.

Τέλος, σε μελλοντικό χρόνο θα μπορούσε να επαναληφθεί μια σχετική ποιοτική έρευνα, η οποία θα αναδεικνύει την ύπαρξη σύνδεσης των κοινωνικών παρεμβάσεων στο σχολείο, όπως είναι τα εργαστήρια που στοχεύουν στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιότητων

και με τον βαθμό βελτίωσης των κοινωνικών δεξιοτήτων των πολιτών στην ελληνική κοινωνία, καθώς σε άλλες χώρες γίνονται σχετικές έρευνες. Στην παρούσα έρευνα, οι εκπαιδευτικοί είχαν πρόσφατη εμπειρία από την εισαγωγή ενός εκπαιδευτικού θεσμού πάνω στις κοινωνικές δεξιότητες και δεν είχαν κατασταλαγμένη εικόνα και περισσότερες πληροφορίες για να περιγράψουν τέτοια φαινόμενα, αν και η αρχική τους εικόνα ήταν θετική προς μια τέτοια κατεύθυνση τουλάχιστον σε ένα θεωρητικό βαθμό ή τουλάχιστον μέσα από κάποιους βασικούς στόχους που παρατηρούν να υλοποιούνται στη σχολική τους τάξη. Όμως, τέτοιου είδους παρατηρήσεις είναι ακόμη πρόωρες και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί αβέβαιοι για τις περιγραφές τους, καθώς παρατηρούν ότι πολλοί παράγοντες διαδραματίζουν ρόλο στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών μέσα και έξω από εργαστήρια δεξιοτήτων, όπως αναφέρθηκε στα αποτελέσματα και στα συμπεράσματα της παρούσας έρευνας.

- Chalkiadiki, A. (2018). A Systematic Literature Review of 21st Century Skills and Competencies in Primary Education, *International Journal of Instruction*, 11, 3, 1-16. DOI:10.12973/iji.2018.1131a.
- Chernyshenko, O., Kankaraš, M., Drasgow, F. (2018). Social and emotional skills for students success and well – being: Conceptual Framework for the OECD study on social and emotional skills. *OECD Education Working Papers*, 173, <https://doi.org/10.1787/db1d8e59-en>.
- Council of European Union (2021). Council Resolution on a strategic framework for European cooperation in education and training towards the European Education Area and beyond (2021-2030). *Official Journal of European Union*, C 66/1, 01, [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32021G0226\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32021G0226(01)).
- Durlak, J., Weissberg, R., Dymnicki, A., Taylor, R., Schellinger, K. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School Based Universal Interventions. *Child Development*, 82 (1), 405-432, <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- ΕΗΔΕ/Πανεπιστήμιο Κρήτης (2023). «Λειτουργία. Παραρτήματα: Σχέδιο Εντύπων Ενθάρτυσης». ΕΗΔΕ. Πανεπιστήμιο Κρήτης. <https://www.ehde.uoc.gr/index.php/el/>
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2010). *Ανακοίνωση της Επιτροπής, Ευρώπη 2020, Στρατηγική για έξυπνη, διατηρήσιμη και χωρίς αποκλεισμούς ανάπτυξη*, Βρυξέλλες, COM(2010).
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2016). *Ανακοίνωση της επιτροπής προς το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, το Συμβούλιο, την Ευρωπαϊκή οικονομική και κοινωνική επιτροπή και την επιτροπή των περιφερειών σχετικά με την υλοποίηση του ευρωπαϊκού χώρου εκπαίδευσης έως το 2025. Νέο θεματολόγιο δεξιοτήτων για την Ευρώπη. Συνεργασία για την ενίσχυση του*

European Commission (2022b). *Progress towards the achievement of the European Education Area. Commission Staff Working Document*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/237368>.

European Union (2022). *Education and training monitor 2022. Comparative Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Esen-Aygun, H., Sahin-Taskin, C. (2017). Teachers' Views of Social-Emotional Skills and Their Perspectives on Social-Emotional Learning Programs. *Journal of Education and Practice*, 8(7), 205-215. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1137527.pdf>

González-Salamanca, J.C., Agudelo, O. L., Salinas, J. (2020). Key Competences, Education for Sustainable Development and Strategies for the Development of 21st Century Skills. A Systematic Literature Review. *Sustainability*, 12, <https://doi.org/10.3390/su122410366>

Guo, J., Tang, X., Marsh, H., Parker, P. D., Basarkod, G., Sahdra, B. K., Ranta, M., Salmela-Aro, K. (2021). The Roles of Social-Emotional Skills in Students' Academic and Life Success: A Multi-Informant, Multi-Cohort Perspective. *Journal of Personality and Social Psychology*, DOI: 10.1037/pspp0000426

Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας. Εφαρμογές στην ψυχολογία και την εκπαίδευση*. Αθήνα: ΣΕΑΒ.

Ίσαρη, Φ., & Πούρκος, Μ. (2020). *Σχεδιασμός Ποιοτικής Έρευνας. Στο Qualitative Research Methods in Psychology and Education*. Publisher: Athens: Hellenic Academic Libraries.

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (2023). *Εργαστήρια Δεξιότητων - Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής* (iep.edu.gr).

Javrh P., & Mozina, E., (2018). *The life skills approach in Europe*. Brussels: European Association for the Education of Adults.

Δημοτικού σχολείου στις διαπροσωπικές τους σχέσεις με συμμαθητές και εκπαιδευτικούς – Έρευνα (Μεταπτυχιακή Εργασία). Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.

Κουβαρά, Ε. (2023). Ανίχνευση συναισθημάτων εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής ως προς τα εργαστήρια δεξιοτήτων. *Επιστήμες Αγωγής*, 2, 85-112. <https://ejournals.lib.uoc.gr/edusci/article/download/1695/1585>

Νικολούδης, Δ. (2022). Εργαστήρια Δεξιοτήτων. Και γιατί όχι Εργαστήρια Γνώσης; *Κριτική Εκπαίδευση*, 3, 69-80.

Lawson, G.M., McKenzie, M.E., Becker, K.D., Selby, L., Hoover, S., (2019). The Core Components of Evidence-Based Social Emotional Learning Programs. *Prev Sci* 20, 457–467, <https://doi.org/10.1007/s1121-018-0953-y>.

Λιντζέρης, Π. (2017). *Πολιτικές δεξιοτήτων: Επισημάνσεις για το ρόλο των δεξιοτήτων στην οικονομία, την εργασία και την κατάρτιση* στο Δια βίου Μάθηση, Επαγγελματική Κατάρτιση, Απασχόληση και Οικονομία. ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ.

Μαμμούς, Κ., Τσώλη, Κ., Μαλαφάντης, Κ., Μπαμπάλης, Θ., Γαλανάκη, Ε. (2022). Απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την πρώτη εφαρμογή των «Εργαστηρίων Δεξιοτήτων» κατά το σχολικό έτος 2021-2022. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 73, 119-141. <https://ojs.lib.uom.gr/index.php/paidagogiki/article/view/9845/9824>

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

Νόμος 4676/ 2021, άρθρο 1. Αξιολόγηση μαθητών πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στα εργαστήρια δεξιοτήτων, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ Β' 4676/11.10.2021).

Νόμος 3791/ 2021, άρθρο 1. Εργαστήρια Δεξιοτήτων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ Β' 3791/13.08.21).

Νόμος 3567/ 2021, άρθρο 1. Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών για τα Εργαστήρια Δεξιότητων όλων των τύπων σχολικών μονάδων, Νηπιαγωγείων, Δημοτικών και των Γυμνασίων. Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ Β' 3567/04.08.21).

Νόμος 3540/2021, άρθρο 1. «Ωρολόγιο πρόγραμμα υποχρεωτικού και ολοήμερου προγράμματος Ειδικού Νηπιαγωγείου και Ειδικού Δημοτικού Σχολείου» «Εργαστήρια Δεξιότητων» στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση», Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ Β' 3540/3.08.2021).

Παπαστάμου, Σ. (2008). *Εισαγωγή στην κοινωνική ψυχολογία: επιστημολογικοί προβληματισμοί και μεθοδολογικές κατευθύνσεις*. Τόμος Α'. Αθήνα: Πεδίο.

Πούλου, Μ. (2015). Κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες εκπαιδευτικών, σχέσεις εκπαιδευτικών – μαθητών και μαθητική συμπεριφορά: αντιλήψεις εκπαιδευτικών. *Hellenic Journal of Psychology*, 12 (2015), 129-155, [HJ12_2_49-75_AM \(pseve.org\)](#).

Πραδάκη, Δ. (2022). *Διερεύνηση απόψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με τα εργαστήρια δεξιότητων 21ου αιώνα* (Μεταπτυχιακή Εργασία). Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Promoting Alternative Thinking Strategies (PATHS) (2023). *Promoting Alternative Thinking Strategies (PATHS): A classroom-based social emotional learning program for elementary school students to reduce aggression and behavior problems*. <https://www.blueprintsprograms.org/>

Promehs (2022). *Promoting Mental Health in Schools*. Αρχική | Promehs.

Ruslin, Mashuri S., Rasak, M., Alhabsyi, F., Syam, H. (2022). Semi-structured Interview: A Methodological Reflection on the Development of a Qualitative Research Instrument in Educational Studies, *Journal of Research & Method in Education*, 12,1, 22-29, [E1201052229.pdf \(iosrjournals.org\)](#) .

του SPSS. Αθήνα: Τόπος.

Σακελλαρίου, Μ., & Μπέση, Μ., (2014). Η σημασία των κοινωνικών δεξιοτήτων για την ομαλή μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο: Μια ερευνητική προσέγγιση. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, 13, 453–463. <https://doi.org/10.12681/icw.17995>

Σεγκούνα, Ε. (2023). *Απόψεις νηπιαγωγών για την εφαρμογή των Εργαστηρίων Δεξιότητων στην Προσχολική Αγωγή*. (Μεταπτυχιακή Εργασία). Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Σταθάτου, Μ. (2021). *Αλλαγές στις μορφές της εκπαιδευτικής γνώσης και εισαγωγή αρχών ιδιωτικοποίησης στη σχολική εκπαίδευση: Μελέτη για τα «Εργαστήρια Δεξιότητων 21»*. (Μεταπτυχιακή Εργασία). Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Ανακτήθηκε από: <http://ikee.lib.auth.gr/record/335479> στις [10/10/2023](http://ikee.lib.auth.gr/record/335479).

Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2011). *Συμπεράσματα του Συμβουλίου για το ρόλο της εκπαίδευσης και της κατάρτισης στην εφαρμογή της στρατηγικής «Ευρώπη 2020»*. Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Σταμέλος, Γ., & Βασιλόπουλος, Α. (2010). Η ευρωπαϊκή στρατηγική για την εκπαίδευση. Στο Θ. Σακελαρόπουλος (Επιμ.), *Η κοινωνική πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης*. Αθήνα: Διόνικος.

Τζάμαλης, Μ. (2017). Ευρωπαϊκή Ατζέντα για την εκπαίδευση και κατάρτιση Ενηλίκων, *Ενημερωτικά Σημειώματα ΙΜΕ-ΓΣΕΒΕΕ*, Οκτώβριος, 8.

Τριλίβα, Σ., & Chimienti, G. (2002). *Ανακάλυψη, Αυτογνωσία, Αυτοκυριαρχία, Αυτοεκτίμηση*. Αθήνα: Πατάκη.

Τσιώλης, Γ. (2015). Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων: διλήμματα, δυνατότητες, διαδικασίες.

Στο Γ. Πυργιωτάκης & Χρ. Θεοφιλίδης (επιμ.) *Ερευνητική Μεθοδολογία στις Κοινωνικές Επιστήμες και στην Εκπαίδευση. Συμβολή στην επιστημολογική θεωρία και την ερευνητική πράξη*. Αθήνα: Πεδίο.

Χαρπατσή, Χ. (2023). *Η καλλιέργεια των δεξιοτήτων του 21ου αιώνα μέσα από την εφαρμογή του προγράμματος εργαστηρίου δεξιοτήτων στην ελληνική πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. (Μεταπτυχιακή Εργασία). Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.

You Can Do It! Education (2023). Education's Social-Emotional Learning Curriculum. You Can Do It! Education-Social-Emotional Learning Curriculum (youcandoiteducation.com.au)

Χατζηχρήστου, Χ., Δημητροπούλου, Π., Λυκιστάκου, Κ., & Λαμπροπούλου, Α. (2020). Promoting school community well-being: Implementation of a system-level intervention program. *Psychology: The Journal of the Hellenic Psychological Society*, 16(4), 379–399. https://doi.org/10.12681/psy_hps.23823

Χρήστου, Π. (2021). *Η εκπαιδευτική καινοτομία μέσα από την εφαρμογή της πιλοτική δράσης των εργαστηρίων δεξιοτήτων στα ελληνικά σχολεία της Πρωτοβάθμιας & Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. (Μεταπτυχιακή Εργασία). Τμήμα Κοινωνικής & Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου. Ανακτήθηκε από: <https://amitos.library.uop.gr/xmlui/handle/123456789/6321> στις 5/10/2023.

6.1 Σχέδιο Ημι-δομημένης Συνέντευξης

A. Δημογραφικά στοιχεία

1. Φύλο

A) Άνδρας

B) Γυναίκα

2. Πόσο ετών είστε;

3. Ποιο είναι το ανώτερο εκπαιδευτικό επίπεδο το οποίο έχετε ολοκληρώσει;

A) Τριτοβάθμια Εκπαίδευση

B) Κάτοχος Μεταπτυχιακού Διπλώματος Ειδίκευσης

Γ) Κάτοχος Διδακτορικού Διπλώματος

Δ) Άλλο.....

4. Το σχολείο στο οποίο εργάζεστε βρίσκεται σε:

A) Πόλη

B) Κωμόπολη

Γ) Χωριό

5. Καθεστώς εργασίας:

A) Μόνιμος/η

B) Αναπληρωτής/τρια

Γ) Ωρομίσθιος/α

6. Έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση:

A) 0-10 έτη

B) 11-20 έτη

Γ) 21-30

Δ) 31 και άνω

7. Έτη υπηρεσίας στην υφιστάμενη σχολική μονάδα: _____

8. Υπηρετείτε ή έχετε υπηρετήσει σε θέση ευθύνης (Διευθυντή/ντριας , Υποδιευθυντή/ντριας);

ΝΑΙ

ΟΧΙ

B. Θέματα εμβάθυνσης πάνω στις κοινωνικές δεξιότητες

- 9) Γνωρίζετε ποιες θεωρούνται κοινωνικές δεξιότητες, ποιες από αυτές αφορούν θέματα ψυχικής υγείας και για ποιον λόγο αποτελούν πλέον σημαντικό σημείο ανάπτυξης της εκπαιδευτικής διαδικασίας;
- 10) Ποια είναι η προσωπική σας άποψη για την ανάγκη ανάπτυξης των κοινωνικών δεξιοτήτων;
- 11) Ποια είναι κατά την άποψή σας η στρατηγική του ΙΕΠ για την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών και των δεξιοτήτων σε θέματα ψυχικής υγείας;
- 12) Ποια είναι η εμπειρία σας από δράσεις για την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων στη σχολική κοινότητα;

Γ. Σύνδεση των εργαστηρίων δεξιοτήτων με την εκπαιδευτική πολιτική

- 13) Ποια είναι η εμπειρία σας από την εφαρμογή κάποιου εργαστηρίου δεξιοτήτων στην τάξη σας;
- 14) Μπορείτε να περιγράψετε την στοχοθεσία των εκπαιδευτικών δράσεων που χρησιμοποιείτε σε σχέση με την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων στο σχολείο και τα βήματα που ακολουθήσατε για την υλοποίησή τους;
- 15) Θεωρείτε σημαντική την προσθήκη του προγράμματος εργαστήρια δεξιοτήτων, όπως προτείνονται από το ΙΕΠ και τι προσφέρει κατά την άποψή σας;
- 16) Με ποιον τρόπο πιστεύετε ότι μπορούν να συμβάλουν τα εργαστήρια κοινωνικών δεξιοτήτων στην ευρύτερη παιδαγωγική διαδικασία του σχολείου;
- 17) Θεωρείτε πως υπάρχει βελτίωση σε ζητήματα ψυχικής υγείας στον μαθητικό πληθυσμό με την εφαρμογή σχετικών εργαστηρίων δεξιοτήτων;

Δ. Θέματα εξειδίκευσης του εκπαιδευτικού σε σχέση με την ανάπτυξη δεξιοτήτων

- 18) Θεωρείτε ότι έχετε τις απαραίτητες δεξιότητες για να αναπτύξετε στους μαθητές τις κοινωνικές δεξιότητες;
- 19) Ποια είναι η γνώμη σας για μια ενδεχόμενη επιμόρφωση εκπαιδευτικών για την περαιτέρω δημιουργία δράσεων στο πλαίσιο των εργαστηρίων δεξιοτήτων;
- 20) Ποιες δυσκολίες και εμπόδια μπορεί να συναντήσει ένας εκπαιδευτικός στη διαδικασία εφαρμογής των εργαστηρίων δεξιοτήτων;

Έντυπο Πληροφόρησης και Συναίνεσης Συμμετεχόντων/ουσών

Τίτλος Διπλωματικής Εργασίας: «Εργαστήρια Δεξιότητων και Δεξιότητες 21^{ου} αι.: Απόψεις Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την ανάπτυξη δεξιότητων σε ζητήματα ψυχικής και συναισθηματικής υγείας-πρόληψης».

Ονομάζομαι Ευθυμία Καραγεωργίου και είμαι μεταπτυχιακή φοιτήτρια στο Π.Μ.Σ. «Νέες μορφές εκπαίδευσης και μάθησης» του Πανεπιστημίου Αιγαίου. Στο πλαίσιο εκπόνησης της διπλωματικής μου εργασίας με τίτλο: «Εργαστήρια Δεξιότητων και Δεξιότητες 21^{ου} αι.: Απόψεις Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την ανάπτυξη δεξιότητων σε ζητήματα ψυχικής και συναισθηματικής υγείας-πρόληψης», διεξάγω ποιοτική έρευνα με τη χρήση ημιδομημένης συνέντευξης σε δείγμα 8 ατόμων.

Η συγκεκριμένη έρευνα διεξάγεται προκειμένου να διερευνηθεί η άποψη των εκπαιδευτικών για τα εργαστήρια δεξιότητων, όπως αυτά προτείνονται από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, αλλά και να αναδειχθεί η δική τους εικόνα και βιωματική εμπειρία για τις ανάγκες που υπάρχουν όσον αφορά την ανάπτυξη των δεξιότητων που σχετίζονται με ζητήματα ψυχικής και συναισθηματικής υγείας στον μαθητικό πληθυσμό.

Στην έρευνα αυτή έχουν προσκληθεί να συμμετέχουν εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης οι οποίοι εργάζονται στη δημόσια εκπαίδευση στην περιοχή της Θεσσαλονίκης. Στο πλαίσιο της πρωτογενούς ποιοτικής έρευνας στην οποία καλείστε να λάβετε μέρος θα συγκεντρωθούν τα ακόλουθα προσωπικά και κοινωνικό – δημογραφικά δεδομένα: Ονοματεπώνυμο, Στοιχεία Επικοινωνίας, Φύλο, Ηλικία, Χρόνια Εμπειρίας στην Εκπαίδευση, Εκπαιδευτικό Επίπεδο, Περιοχή Εργασίας, Ειδικότητα, Καθεστώς εργασίας. Τα συγκεκριμένα στοιχεία δεν θα γνωστοποιηθούν σε τρίτους και πρόσβαση σε αυτά θα έχει μόνο η υποφαινόμενη. Τα δεδομένα αυτά είναι απαραίτητα για την έρευνα, αλλά και για να είμαι σε θέση να επικοινωνήσω μαζί σας, σε περίπτωση που χρειαστεί. Όλες οι συνεντεύξεις θα ηχογραφηθούν με τη μορφή ψηφιακών αρχείων mp3, θα απομαγνητοφωνηθούν και θα αποθηκευτούν με τη μορφή αρχείων docx. σε ηλεκτρονικό υπολογιστή. Τα συγκεκριμένα αρχεία δεν θα γνωστοποιηθούν σε τρίτους και πρόσβαση σε αυτά θα έχω μόνο εγώ, διασφαλίζοντας με αυτό τον τρόπο την ιδιωτικότητα και την ανωνυμία των συμμετεχόντων/ουσών. Οι συνεντεύξεις θα ψευδοανωνυμοποιηθούν και δεν θα κρατηθούν αντίγραφα των συνεντεύξεων όπου θα αναφέρεται το όνομα των συμμετεχόντων/ουσών.

Η συμμετοχή σας είναι απολύτως εθελοντική και έχετε το δικαίωμα να αρνηθείτε να συμμετάσχετε σ' αυτήν χωρίς καμία αιτιολογία ή δικαιολογία. Στο σημείο αυτό είναι απαραίτητο να επισημανθεί, ότι, κατά τη διάρκεια της συνέντευξης, μπορείτε να παραλείψετε οποιαδήποτε ερώτηση δεν νιώθετε άνετα να απαντήσετε. Ακόμη και αφού έχετε δεχτεί αρχικά να συμμετάσχετε, έχετε το δικαίωμα ανά πάσα στιγμή να αλλάξετε γνώμη και να αποχωρήσετε χωρίς καμία αιτιολογία και χωρίς καμία συνέπεια. Σε αυτή τη περίπτωση γίνεται διαγραφή των προσωπικών σας στοιχείων αποστέλλοντας σχετικό μήνυμα στο e-mail efthimia2008@windowslive.com ή καλώντας στο τηλέφωνο επικοινωνίας 6973757053 μέχρι τις 15/11/2023.

Αν διαβάσατε όλα τα προαναφερθέντα και συμφωνείτε να συμμετάσχετε στη διεξαγωγή αυτής της έρευνας, παρακαλείσθε να συμπληρώσετε τα κάτωθι τετραγωνάκια για να δηλώσετε συναίνεση:

Έχω διαβάσει και έχω κατανοήσει το περιεχόμενο του Εντύπου Πληροφόρησης.	ΝΑΙ <input type="checkbox"/>	ΟΧΙ <input type="checkbox"/>
Μου δόθηκε αρκετός χρόνος για να αποφασίσω αν θέλω να συμμετέχω σε αυτήν τη συνέντευξη.	ΝΑΙ <input type="checkbox"/>	ΟΧΙ <input type="checkbox"/>
Έχω λάβει ικανοποιητικές εξηγήσεις για τη διαχείριση των προσωπικών μου δεδομένων.	ΝΑΙ <input type="checkbox"/>	ΟΧΙ <input type="checkbox"/>
Κατανοώ ότι η συμμετοχή μου είναι εθελοντική και μπορώ να αποχωρήσω οποιαδήποτε στιγμή χωρίς να δώσω οποιαδήποτε εξήγηση και χωρίς καμία συνέπεια.	ΝΑΙ <input type="checkbox"/>	ΟΧΙ <input type="checkbox"/>
Κατανοώ ότι αν αποχωρήσω από την έρευνα τα δεδομένα μου θα καταστραφούν.	ΝΑΙ <input type="checkbox"/>	ΟΧΙ <input type="checkbox"/>
Κατανοώ ότι μπορώ να ζητήσω να καταστραφούν οι πληροφορίες που έδωσα στο πλαίσιο της έρευνας μέχρι και τις 15/11/2023	ΝΑΙ <input type="checkbox"/>	ΟΧΙ <input type="checkbox"/>

Όνοματεπώνυμο συμμετέχοντος/ουσας:	
Υπογραφή	Ημερομηνία
Όνοματεπώνυμο μεταπτυχιακής φοιτήτριας:	
Υπογραφή	Ημερομηνία