

# ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΑ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ

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



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



**ΕΙΔΙΚΟΙ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΕΣ**

**ΑΝΑΜΟΡΦΩΣΗ ΚΑΙ ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ  
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟΥ:**

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

**ΕΚΠΟΝΗΣΗ:  
Εξωτερικοί εμπειρογνώμονες**

Άννα Μουταφίδου  
Παπαδόπουλος Πάρης  
Αικατερίνη Μιχαλοπούλου  
Δημήτρης Διαμαντίδης  
Μαρία Μαγαλιού  
Ευφροσύνη Κωσταρά

Πράξη: «Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις δεξιότητες μέσω εργαστηρίων» (ΠΡΑΞΗ 12/11-03-2021 ΤΟΥ ΔΣ ΤΟΥ ΙΕΠ ΚΑΙ ΣΕ ΣΥΝΕΧΕΙΑ ΤΗΝ ΜΕ ΑΡ.ΠΡΩΤ 2211/12-03-2021 ΚΑΙ ΑΔΑ: ΨΙΚ1ΟΞΛΔ-ΚΒΗ) ΠΡΟΣΚΛΗΣΗ ΕΚΔΗΛΩΣΗΣ ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝΤΟΣ

ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ  
Ιωάννης Αντωνίου  
Πρόεδρος του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Υπεύθυνη Πράξης  
Ευγενία Γκορτσίλα  
Σύμβουλος Β΄ του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής



## Περιεχόμενα

<b>Οι Ρουτίνες Σκέψης ως στρατηγικές για την καλλιέργεια Δεξιοτήτων του Νου</b> .....	5
I. «Δεξιότητες του νου: Ρουτίνες σκέψης και αναστοχασμού - Ανάπτυξη Δεξιοτήτων 21ου αιώνα (4Cs)6	
<b>Εισαγωγή – Ενεργός Πολιτειότητα</b> .....	6
<b>Θεωρία του Νου</b> .....	6
<b>Ρουτίνες Σκέψης</b> .....	7
<b>Αναστοχασμός</b> .....	14
<b>Βιβλιογραφία</b> .....	16
II. Δεξιότητες Ζωής .....	19
Εισαγωγή .....	19
Δεξιότητες ζωής.....	20
Διδακτικές προσεγγίσεις .....	23
Δεξιότητες της κοινωνικής ζωής.....	23
Δεξιότητες ψηφιακής ιθαγένειας.....	24
Δεξιότητες διαμεσολάβησης και κοινωνικής ενσυναίσθησης.....	25
Δεξιότητες επιχειρηματικότητας.....	26
Αποτίμηση και αξιολόγηση .....	27
Βιβλιογραφία.....	27
III. Εκπαίδευση για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα .....	32
Δεξιότητες μάθησης 21ου (4cs): Μεθοδολογία και θεωρητική πλαισίωση .....	33
Βιβλιογραφία.....	38
IV. Μεθοδολογία σχεδιασμού και υλοποίησης εργαστηρίου στη θεματική «ενδιαφέρομαι και ενεργώ»: Ψηφιακές δεξιότητες για το Δημοτικό και Δεξιότητες του Νου του Γυμνασίου .....	42
Εισαγωγή .....	42
Προσέγγιση της θεματικής «Ενδιαφέρομαι και ενεργώ» σε εκπαιδευτικό πλαίσιο .....	42
Η μεθοδολογία σε βήματα .....	47
Εξειδίκευση διδακτικής μεθοδολογίας καλλιέργειας των δεξιοτήτων σε κάθε βαθμίδα .....	49
Βιβλιογραφία.....	49
V. Η μάθηση μέσω των τεχνών και της δημιουργικότητας και ο ρόλος της στην εκπαίδευση για τη δημοκρατία και τα ανθρώπινα δικαιώματα .....	52
Δεξιότητες για τους πολίτες του 21ου αιώνα .....	52
Εκπαίδευση για τη δημοκρατία και τα ανθρώπινα δικαιώματα μέσα από τις τέχνες .....	53
Από τη θεωρία στην πράξη- Αξιοποιώντας τις τέχνες σε Εργαστήρια που αφορούν τα Ανθρώπινα Δικαιώματα και την Ισότητα .....	56
Τα έργα τέχνης ως εργαλεία ευαισθητοποίησης σε θέματα προκαταλήψεων και ρατσισμού ....	56
Η δημιουργική παραγωγή των μαθητών ως ένα μέσο για την ευαισθητοποίηση και την κινητοποίηση των τοπικών κοινωνιών.....	57
Συμπεράσματα .....	57
Βιβλιογραφία.....	58
VI. Ανάπτυξη «Δεξιοτήτων του 21ου αιώνα» (4 Cs) στη θεματική ενότητα «Ενδιαφέρομαι και Ενεργώ». Θεωρητικό πλαίσιο – Μεθοδολογία .....	61



Εισαγωγή: Σύνδεση της Θεματικής Ενότητας «Ενδιαφέροναι & Ενεργώ» με Ε.Ω.Π. και Σχολική Ζωή ως προς τον άξονα των «Δεξιότητων του 21ου αι» .....	61
«Δεξιότητες του 21ου αιώνα» (4cs) .....	63
«Δεξιότητες Μάθησης 21ου αιώνα» (4cs) στη Θεματική Ενότητα «Ενδιαφέροναι και Ενεργώ» .	64
Βιβλιογραφία.....	85



# ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΑ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ

**ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ: ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΜΑΙ ΚΑΙ ΕΝΕΡΓΩ –  
 ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ & ΕΥΘΥΝΗ  
 Δεξιότητες του Νου και Αναστοχασμός**

**Οι Ρουτίνες Σκέψης ως στρατηγικές για την καλλιέργεια  
 Δεξιοτήτων του Νου**





## I. «Δεξιότητες του νου: Ρουτίνες σκέψης και αναστοχασμού - Ανάπτυξη Δεξιοτήτων 21ου αιώνα (4Cs)

### Εισαγωγή – Ενεργός Πολιτειότητα

Οι σύγχρονες κοινωνίες τα τελευταία χρόνια αντιμετωπίζουν όλο και περισσότερες κρίσεις σε όλα τα επίπεδα, (κοινωνικές, οικονομικές πολιτιστικές, περιβαλλοντικές κρίσεις) γεγονός που έχει αναδείξει την ανάγκη για ενεργό πολιτειότητα.

Σύμφωνα με τον Hoskins (2006) η βασική ιδέα της ενεργούς πολιτειότητας είναι η συμμετοχή σε διάφορους κοινωνικούς οργανισμούς, στην κοινωνική ή/και την πολιτική ζωή, χαρακτηρίζεται από αμοιβαίο σεβασμό, μη-βία και είναι συμβατή με τα ανθρώπινα δικαιώματα και τη δημοκρατία.

Για την καλλιέργεια της ενεργούς πολιτειότητας, θεμελιώδης αναδεικνύεται ο ρόλος του σχολείου. Σύμφωνα με την Unesco (2015) η εκπαίδευση για την παγκόσμια πολιτότητα, έχει ως στόχο να είναι μετασχηματιστική, να οικοδομήσει γνώσεις, δεξιότητες, αξίες και στάσεις ώστε να είναι σε θέση οι μαθητές να συμβάλουν σε έναν πιο περιεκτικό, απλό και ειρηνικό κόσμο.

Είναι λοιπόν αναγκαίο, μέσα από την εκπαίδευση, μεταξύ άλλων, να καλλιεργηθούν οι δεξιότητες του νου έτσι ώστε οι μαθητές να μπορούν να λαμβάνουν αποφάσεις αλλά και να καθίστανται ικανοί να αναγνωρίζουν και να κατανοούν τη συμπεριφορά των άλλων ώστε μέσα από συνεργατικά πλαίσια, με αλληλοσεβασμό και σεβασμό στη διαφορετικότητα, να προωθούν και να προασπίζονται τα ανθρώπινα δικαιώματα και να δρουν για το κοινό καλό, στα πλαίσια των δημοκρατικών και πανανθρώπινων αξιών.

### Θεωρία του Νου

Η Θεωρία του Νου (ΘτΝ) αποτελεί μια κοινωνική αλλά κυρίως γνωστική δεξιότητα που σχετίζεται με τις ανώτερες γνωστικές λειτουργίες (Vogelely et al., 2001), η οποία έχει προσελκύσει τι ενδιαφέρον της ερευνητικής κοινότητας τις τελευταίες δεκαετίες. Αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να αποδίδει νοητικές καταστάσεις (επιθυμίες, προθέσεις, σκέψεις συναισθήματα) στον εαυτό και τους άλλους και να τις χρησιμοποιεί προκειμένου να ερμηνεύσει την ανθρώπινη συμπεριφορά (Premack & Woodruff, 1978). Αναφέρεται ως θεωρία καθώς οι νοητικές αυτές καταστάσεις δεν είναι άμεσα παρατηρήσιμες, αλλά το άτομο κάνει προβλέψεις προκειμένου να ερμηνεύσει τη συμπεριφορά των άλλων (Premack & Woodruff, 1978).

### Στάδια της ΘτΝ

Έρευνες έχουν δείξει πως η ΘτΝ παρουσιάζει μεγάλη ανάπτυξη κυρίως μεταξύ των ηλικιών 4-5, καθώς τότε τα παιδιά αρχίζουν να σκέφτονται τα συναισθήματα και τις σκέψεις των άλλων (Wellman, Fang & Peterson, 2011).

Σύμφωνα με τους Wellman κ.ά. (2011), τα παιδιά αναπτύσσουν πέντε βασικές δεξιότητες θεωρίας του νου, οι οποίες ξεκινώντας από την πιο απλή προς την πιο σύνθετη, είναι οι ακόλουθες:

- Κατανόηση του «θέλω»: Συνειδητοποίηση ότι οι άλλοι έχουν διαφορετικές επιθυμίες και για να αποκτήσουν αυτό που θέλουν, ενεργούν με διαφορετικούς τρόπους.



- Κατανόηση «σκέψης»: Κατανόηση ότι οι άλλοι μπορεί να έχουν διαφορετικές πεποιθήσεις για το ίδιο πράγμα και ότι οι ενέργειες των ανθρώπων βασίζονται σε αυτό που πιστεύουν ότι πρόκειται να συμβεί.
- Κατανόηση ότι «το να βλέπεις οδηγεί στη γνώση»: Αναγνώριση ότι οι άλλοι έχουν διαφορετική πρόσβαση στη γνώση και αν κάποιος δεν έχει δει κάτι, θα χρειαστεί επιπλέον πληροφορίες για να το καταλάβει.
- Κατανόηση των «ψευδών πεποιθήσεων»: Επίγνωση του γεγονότος ότι άλλοι μπορεί να έχουν ψευδείς πεποιθήσεις για την πραγματικότητα.
- Κατανόηση των «κρυφών συναισθημάτων»: Κατανόηση ότι οι άλλοι άνθρωποι μπορούν να κρύψουν τα συναισθήματά τους ή και να ενεργούν με διαφορετικό τρόπο από ότι αισθάνονται.

### Γιατί η ΘτΝ είναι σημαντική

Η ανάπτυξη της ΘτΝ συνεπάγεται σημαντικές αλλαγές στη ζωή του παιδιού, καθώς μεταβάλλει τον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζει τους άλλους ανθρώπους και ερμηνεύει τη συμπεριφορά και τις πράξεις τους (Moore & Frye, 1991). Επίσης, καθορίζει τον τρόπο με τον οποίο κάποιος αποδίδει αιτίες σε γεγονότα με σκοπό να μπορέσει να τα εξηγήσει και να τα κατανοήσει. Το άτομο έχοντας κατακτήσει τη Θεωρία του Νου είναι σε θέση να βγάζει νόημα για τον εαυτό του και τους άλλους, διατηρώντας βέβαια την ανομοιογένεια και τη διαφορετικότητα στη σκέψη των ανθρώπων (Wellman, 1990).

Όπως η ΘτΝ συμβάλλει στην καλλιέργεια της ενεργούς πολιτεϊότητας, η ανάπτυξη δεξιοτήτων του νου παίζει πολύ σημαντικό ρόλο στην εξέλιξη της ΘτΝ η οποία απαιτεί την ανάπτυξη και κατανόηση αφηρημένων εννοιών, έτσι ώστε να μπορέσει το άτομο να κατανοήσει τη νοητική κατάσταση, τις σκέψεις και τα συναισθήματα του άλλου, καθώς και τις σχέσεις στον κόσμο που δεν είναι άμεσα εμφανείς, κυρίως όταν η νοητική κατάσταση δεν αντιστοιχεί σε πραγματικές καταστάσεις (Sabbagh κ.ά., 2006).

### Ρουτίνες Σκέψης

Η ενίσχυση της μάθησης και η δημιουργία πιο στοχαστικών μαθητών/τριών αποτελεί ένα σημαντικό στόχο της εκπαίδευσης. Η «Ορατή Σκέψη» (Visible Thinking) είναι ένα ανοιχτό, ευέλικτο, συστηματικό πλαίσιο στηριζόμενο στην έρευνα, το οποίο στοχεύει στον εμπλουτισμό της μάθησης μέσα από τη διδασκαλία διαφόρων αντικειμένων, ενώ ταυτόχρονα προωθεί τη νοητική ανάπτυξη των μαθητών.

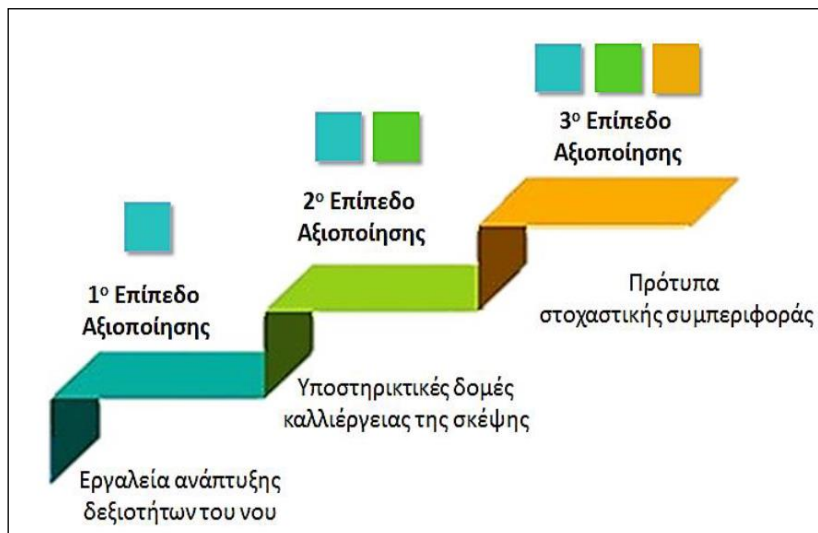
Προκειμένου να επιτευχθούν αυτοί οι στόχοι, η ερευνητική ομάδα Project Zero του Πανεπιστημίου Harvard (Harvard Graduate School of Education) ανέπτυξε τις Ρουτίνες Σκέψης. Γενικότερα, οι ρουτίνες κυριαρχούν σε κάθε σχολική τάξη, καθορίζουν και δομούν το φυσικό και κοινωνικό της χώρο, ενώ ταυτόχρονα επηρεάζουν τη μάθηση που συμβαίνει μέσα σε αυτήν. Μπορούν να θεωρηθούν ως οποιαδήποτε διαδικασία ή πρότυπο δράσης που χρησιμοποιείται επαναλαμβανόμενα για τη διαχείριση και διευκόλυνση στην επίτευξη συγκεκριμένων στόχων ή εργασιών (Ritchhart, Church & Morrison, 2011). Οι Ρουτίνες Σκέψης αποτελούν απλές, επαναλαμβανόμενες στρατηγικές οι οποίες υποστηρίζουν συγκεκριμένες στοχαστικές ενέργειες. Μέσω αυτών των στρατηγικών, οι μαθητές/τριες ατομικά ή συλλογικά, εξερευνούν, συζητούν, τεκμηριώνουν και διαχειρίζονται τη σκέψη τους μέσα στην τάξη (Ritchhart, 2002).

Οι Ρουτίνες Σκέψης στηρίζονται σε ένα μοντέλο καλλιέργειας της ανάπτυξης της στοχαστικής διάθεσης το οποίο θεωρεί την σκέψη και πιο συγκεκριμένα τη διάθεση για



σκέψη ως κάτι που πρέπει να καλλιεργείται στους/στις μαθητές/τριες με την πάροδο του χρόνου (Tishman, Perkins & Jay, 1993). Η προσέγγιση αυτή ξεπερνά την απλή εισαγωγή ευκαιριών για σκέψη μέσα στο σχολικό πρόγραμμα αλλά επιδιώκει την ενίσχυση της διάθεσης των μαθητών/τριών για σκέψη, την συνειδητοποίηση των ευκαιριών για σκέψη, και την ανάπτυξη συγκεκριμένων ικανοτήτων σκέψης (Perkins, Tishman, Ritchhart, Donis & Andrade, 2000).

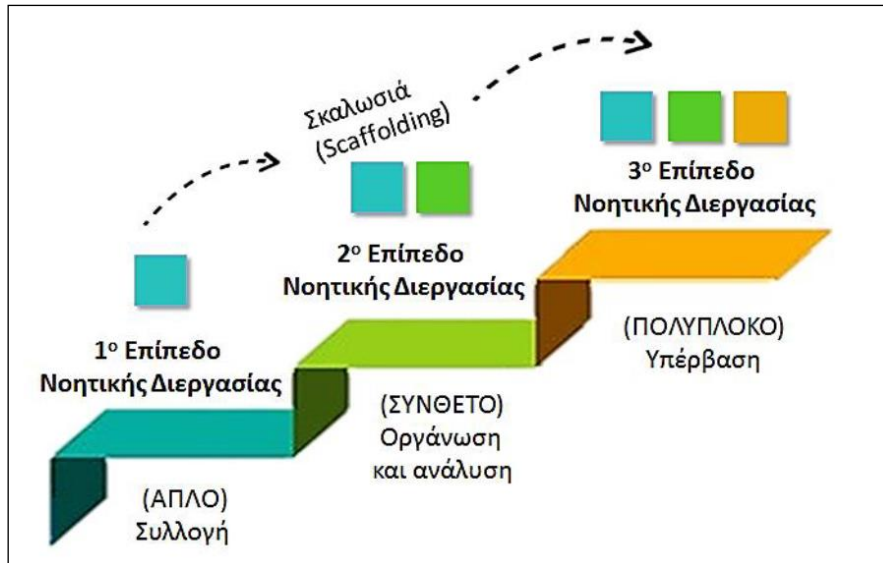
Οι Ρουτίνες Σκέψης μπορούν να αξιοποιηθούν ως (Ritchhart κ.ά., 2011:71) (εικόνα 1):



Εικόνα 1: Ρουτίνες Σκέψης: Η προοδευτική οικοδόμηση του συλλογισμού (Melliou, 2015)

1. **Εργαλεία:** Οι Ρουτίνες Σκέψης μπορούν να αποτελέσουν εργαλεία για την ανάπτυξη της σκέψης. Ωστόσο, όπως και σε κάθε εργαλείο, είναι αναγκαίο να γίνει η κατάλληλη επιλογή ανάλογα με το στόχο που πρέπει να επιτευχθεί. Έτσι, η κάθε ρουτίνα προωθεί την ανάπτυξη συγκεκριμένου είδους σκέψης, (όπως προσεκτική παρατήρηση και περιγραφή, οικοδόμηση επεξηγήσεων και ερμηνειών, αιτιολόγηση με στοιχεία, διενέργεια συνδέσεων, κατανόηση διαφορετικών απόψεων και οπτικών, κατανόηση κεντρικής ιδέας και σχεδιασμού συμπερασμάτων, διατύπωση ερωτήσεων, αποκάλυψη της πολυπλοκότητας και εμβάθυνση ιδεών). Επιπλέον, μπορούν να αξιοποιηθούν τόσο από τους/τις εκπαιδευτικούς όσο και από τους/τις μαθητές/τριες, ατομικά ή σε ομάδες. Μπορούν να βοηθήσουν τους/τις εκπαιδευτικούς στην καλλιέργεια των κινήτρων των μαθητών/τριών ώστε να γίνουν πιο ενεργοί/ες, αλλά μπορούν να χρησιμοποιηθούν και μόνο από τους/τις μαθητές/τριες ώστε να ενισχύσουν τη σκέψη τους.
2. **Δομές:** Τα βήματα κάθε ρουτίνας μπορούν να λειτουργήσουν ως σκαλωσιά, οδηγώντας τη σκέψη των μαθητών/τριών σε ανώτερα και πιο εξελιγμένα επίπεδα, καθώς ακολουθούν μια φυσική εξέλιξη ώστε κάθε βήμα να στηρίζει και να επεκτείνει την σκέψη του προηγούμενου (εικόνα 2). Άρα, ο στόχος κάθε ρουτίνας δεν είναι η ολοκλήρωση ενός βήματος ώστε να προχωρήσουν οι μαθητές στο επόμενο, αλλά η αξιοποίηση της σκέψης και των απαντήσεων των μαθητών/τριών κάθε βήματος για τη μετάβαση και τη σύνδεση με το επόμενο. Επίσης, οι ρουτίνες μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως δομές για την υποστήριξη ουσιαστικών συζητήσεων είτε στην ολομέλεια είτε σε μικρές ομάδες.





Εικόνα 2: Ρουτίνες Σκέψης: Η προοδευτική οικοδόμηση του συλλογισμού (Melliou, 2015)

3. Πρότυπα συμπεριφοράς: Η ιδέα των «Ρουτινών Σκέψης» και όχι «Στρατηγικών Σκέψης» στηρίζεται στο γεγονός πως η σκέψη μπορεί να αναπτυχθεί μέσα από την ανάπτυξη ρουτινών, με την ευρεία έννοια, οι οποίες και δημιουργούν την κουλτούρα της τάξης (Ritchhart, 2002; Ritchhart, Palmer, Church & Tishman, 2006). Ενώ, δηλαδή, μια διδακτική στρατηγική μπορεί να χρησιμοποιηθεί περιστασιακά, οι ρουτίνες αποτελούν μέρος της κουλτούρας της τάξης μέσα από την επαναλαμβανόμενη χρήση τους, η οποία όμως συνδέεται με την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων με αποτελεσματικό τρόπο.

Σύμφωνα με τους Ritchhart κ.ά. (2006), τα βασικά χαρακτηριστικά των Ρουτινών Σκέψης είναι τα εξής:

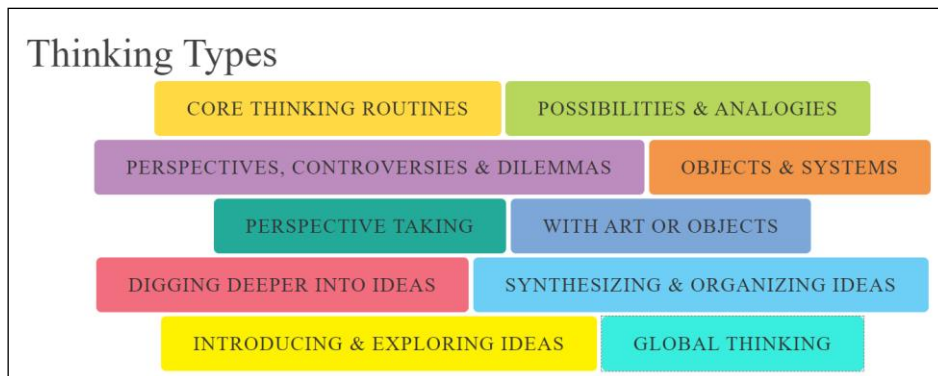
1. Περιγράφονται με σαφήνεια και λεπτομέρειες ώστε να μην υπάρχουν περιθώρια για σύγχυση ή αμφιβολίες. Έτσι, γίνονται γνωστές στους/στις μαθητές/τριες και ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να τις ενεργοποιήσει μόνο με τη χρήση του ονόματός τους, το οποίο περιλαμβάνει τα βήματά τους, έτσι ώστε να είναι εύκολο για τους/τις μαθητές/τριες να τις θυμούνται (πχ. Βλέπω- Σκέφτομαι-Αναρωτιέμαι). Επιπλέον, περιλαμβάνουν λίγα βήματα και αυτό το χαρακτηριστικό τους τις καθιστά εύκολες στη διδασκαλία, ενώ παράλληλα και οι μαθητές/τριες μπορούν επίσης εύκολα να τις μάθουν και να τις θυμούνται.
2. Δεν αποτελούν απλές δραστηριότητες, αλλά έχουν σχεδιαστεί ώστε να συμβάλλουν στην επίτευξη ενός συγκεκριμένου σκοπού ή στόχου, ο οποίος επικεντρώνεται στην ανάπτυξη της σκέψης και τη μάθηση.
3. Η επαναλαμβανόμενη χρήση τους είναι αυτό που τις διαφοροποιεί από τις διδακτικές πρακτικές ή στρατηγικές.
4. Είναι ευέλικτες επιτρέποντας στους/στις εκπαιδευτικούς και τους/τις μαθητές/τριες να τις τροποποιήσουν σύμφωνα με τις ανάγκες τους.
5. Μπορούν να αξιοποιηθούν σε κάθε εκπαιδευτική βαθμίδα, σε κάθε θεματική περιοχή και πλαίσιο.



6. Οι μαθητές/τριες μπορούν να τις χρησιμοποιήσουν είτε ατομικά είτε σε ομάδες, ώστε να ενεργοποιήσουν την σκέψη τους.

### Κατηγοριοποίηση Ρουτινών Σκέψης

Η έρευνα έχει δείξει πως, αν και οι Ρουτίνες Σκέψης είναι πολύ χρήσιμες όταν χρησιμοποιούνται μεμονωμένα, γίνονται ακόμα πιο ισχυρές όταν αξιοποιούνται συστηματικά σε μια ενότητα, παρά σε μια μεμονωμένη δραστηριότητα (Ritchhart κ.ά., 2011). Για το λόγο αυτό έχουν ομαδοποιηθεί σε κατηγορίες, ανάλογα με τον το είδος σκέψης που υποστηρίζουν (εικόνα 3), ενώ η κάθε ρουτίνα μπορεί να ανήκει σε περισσότερες από μια κατηγορίες.



Εικόνα 3: Κατηγορίες Ρουτινών Σκέψης

(<https://pz.harvard.edu/thinking-routines#IntroducingExploringIdeas>)

Προκειμένου να διευκολυνθούν οι εκπαιδευτικοί στη χρήση τους, οι Ritchhart κ.ά. (2011) προτείνουν τρεις βασικές κατηγορίες ρουτινών οι οποίες θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν στην αρχή, στη μέση ή στο τέλος μιας ενότητας. Πιο συγκεκριμένα, για την αρχή προτείνονται οι ρουτίνες της κατηγορίας «Εισαγωγή και Διερεύνηση νέων ιδεών» (Introducing & Exploring Ideas) (εικόνα 4), ώστε να ενισχυθεί το ενδιαφέρον των μαθητών και να ξεκινήσει η διαδικασία της έρευνας. Για το μέσο της ενότητας, μπορούν να χρησιμοποιηθούν οι ρουτίνες που αφορούν στην «Οργάνωση και Σύνθεση Πληροφοριών» (Synthesizing & Organizing Ideas) (εικόνα 5) καθώς είναι αυτές που οδηγούν τους/τις μαθητές/τριες να επεκτείνουν τη διερεύνηση του θέματος και να κατανοήσουν τις πληροφορίες που έχουν διαβάσει, δει ή συζητήσει κατά τη διάρκεια της μελέτης της ενότητας. Στο τέλος, μπορούν να αξιοποιηθούν οι ρουτίνες που ωθούν τους μαθητές κάτω από την επιφάνεια των πραγμάτων, ώστε να εξετάσουν την πολυπλοκότητα των διαφόρων ζητημάτων και ιδεών («Εμβάθυνση στις Ιδέες», Digging Deeper Into Ideas) (εικόνα 6). Φυσικά, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να χρησιμοποιήσουν και οποιεσδήποτε άλλες ρουτίνες κρίνουν κατάλληλες για την επίτευξη των στόχων τους.

Στη συνέχεια θα παρουσιαστούν ενδεικτικά οι βασικότερες ρουτίνες κάθε κατηγορίας (Zero's Thinking Routine Toolbox, χ.χ.).



## Α) Ρουτίνες Σκέψης για «Εισαγωγή και Διερεύνηση νέων ιδεών»

Introducing & Exploring Ideas	
3-2-1 Bridge	Peel the Fruit
Chalk Talk	Question Starts
Compass Points	See Think Me We
Imagine if...	See, Think, Wonder
Lenses	Step in - Step out - Step back
Name, Describe, Act	The Explanation Game
Outside In	Think, Puzzle, Explore
Parts, Perspectives, Me	Walk the Week
Parts, Purposes, Complexities	Ways Things Can Be Complex

Εικόνα 4: Ρουτίνες Σκέψης για «Εισαγωγή και Διερεύνηση νέων ιδεών»

(<https://pz.harvard.edu/thinking-routines#SynthesizingOrganizingIdeas>)

### 1. Βλέπω-Σκέφτομαι-Αναρωτιέμαι

- Τι βλέπεις;
- Τι σκέψεις σου δημιουργούνται;
- Τι αναρωτιέσαι και θα ήθελες να διερευνήσεις περισσότερο;

Στόχος: Η ρουτίνα ενθαρρύνει τους μαθητές να παρατηρήσουν προσεκτικά (ένα έργο τέχνης, μια εικόνα ή οποιοδήποτε αντικείμενο) ώστε να το ερμηνεύσουν. Παράλληλα, διεγείρει την περιέργεια των μαθητών και θέτει τις βάσεις για περαιτέρω έρευνα και συλλογή πληροφοριών.

Πεδίο εφαρμογής: Η ρουτίνα αυτή μπορεί να χρησιμοποιηθεί α) στην αρχή μιας ενότητας προκειμένου να ενεργοποιηθεί το ενδιαφέρον των μαθητών, β) αξιοποιώντας ένα αντικείμενο, έργο τέχνης ή ιδέα τα οποία συνδέονται με ένα θέμα στο πλαίσιο μιας ευρύτερης μελέτης, και γ) στο τέλος μιας ενότητας προκειμένου να ενθαρρύνετε τους μαθητές να εφαρμόσουν περαιτέρω τις γνώσεις και τις ιδέες τους.

Αξιολόγηση: Εστιάστε στο α) Βλέπω: στην ικανότητα των μαθητών/τριών να παρατηρούν λεπτομέρειες, παρά να επικεντρώνονται στα επιφανειακά χαρακτηριστικά, β) Σκέφτομαι: στην τεκμηρίωση των απαντήσεων των μαθητών/τριών και στις ερμηνείες τους με βάση στοιχεία που έχουν συλλέξει κατά την παρατήρηση, και γ) Αναρωτιέμαι: στη διενέργεια «ανοιχτών» ερωτήσεων, οι οποίες και αποδεικνύουν την κατανόηση των μαθητών/τριών.

### 2. Το παιχνίδι των επεξηγήσεων

- Ονόμασέ το: Ονόμασε ένα χαρακτηριστικό/μία πτυχή του αντικειμένου/έργου που παρατηρείς.
- Εξήγησέ το: Τι μπορεί να είναι; Ποια λειτουργία ή σκοπό μπορεί να εξυπηρετεί; Γιατί βρίσκεται εκεί;
- Αιτιολόγησε: Τι σε κάνει να το λες αυτό;
- Σκέψου εναλλακτικές: Τι άλλο θα μπορούσε να είναι; Τι σε κάνει να το λες αυτό;

Στόχος: Η ρουτίνα αυτή αφορά στην προσεκτική παρατήρηση και οικοδόμηση επεξηγήσεων και ερμηνειών. Οι μαθητές/τριες παρατηρώντας ένα αντικείμενο, ακόμα και αν πιστεύουν πως το γνωρίζουν, επικεντρώνονται στα μέρη του παρά στο σύνολό του, επιχειρώντας να κατανοήσουν σε βάθος τη λειτουργία του και τον σκοπό που επιτελεί.



Πεδίο εφαρμογής: Μπορεί να χρησιμοποιηθεί για οτιδήποτε (π.χ. για ένα μολύβι, κινητά τηλέφωνα, ιστορικά τεκμήρια, γεγονότα). Οι μαθητές/τριες μπορούν να εργαστούν ατομικά, σε ζευγάρια, μικρές ομάδες ή ακόμα και στην ολομέλεια.

Αφού παρουσιαστεί το αντικείμενο παρατήρησης, ο/η εκπαιδευτικός (στην αρχή, και μέχρι να είναι ικανοί οι μαθητές/τριες να αξιοποιήσουν μόνοι/ες τους τη ρουτίνα) επισημαίνει ένα ενδιαφέρον χαρακτηριστικό: «Παρατηρώ πως .... Αυτό είναι ενδιαφέρον. Γιατί είναι έτσι; Ή Γιατί συνέβη με αυτόν τον τρόπο;» Οι μαθητές/τριες προσπαθούν να απαντήσουν ή να προτείνουν επεξηγήσεις και αιτιολογήσεις, οι οποίες μπορούν να είναι ορατές με καταγραφή σε έναν πίνακα με τέσσερις στήλες: α) αρχική παρατήρηση, β) ερωτήσεις που προκύπτουν από την παρατήρηση, γ) επεξηγήσεις και υποθέσεις που προτείνει η ομάδα, και δ) αιτιολογήσεις που υποστηρίζουν τις επεξηγήσεις.

Αξιολόγηση: Εστιάστε στην ποιότητα των θεωριών των μαθητών/τριών παρά στην ορθότητά τους. Αξιολογήστε αν οι επεξηγήσεις τους είναι πλούσιες και λεπτομερείς, εστιάζουν σε βασικά χαρακτηριστικά, θέματα ή στοιχεία και υπάρχει τεκμηρίωση.

## Β) Ρουτίνες για «Οργάνωση και Σύνθεση Πληροφοριών» (Synthesizing & Organizing Ideas)



Εικόνα 5: Ρουτίνες για «Οργάνωση και Σύνθεση Πληροφοριών» (Synthesizing & Organizing Ideas)

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

- 1) Τίτλοι
  - Σκέψου έναν τίτλο που εκφράζει την βασική ιδέα ενός έργου/εικόνας/φωτογραφίας.
  - Αν σου ζητούσαν να γράψεις έναν τίτλο για ένα θέμα/ζήτημα ο οποίος θα εστιάζει στις βασικότερες πτυχές του, αυτές δηλαδή που θα έπρεπε να θυμόμαστε, ποιος θα ήταν αυτός;

Σκοπός: Η ρουτίνα αυτή ενθαρρύνει τους/τις μαθητές/τριες να εστιάσουν στην κεντρική ιδέα του θέματος. Επίσης, τους/τις βοηθάει στο να συνοψίζουν και να καταλήγουν σε προσωρινά συμπεράσματα.

Πεδίο εφαρμογής: Η ρουτίνα αυτή προτείνεται για το τέλος μιας συζήτησης, αφού οι μαθητές/τριες έχουν εξερευνήσει ένα θέμα, έχουν συγκεντρώσει πληροφορίες γι' αυτό και έχουν διαμορφώσει απόψεις.



Αξιολόγηση: Εστιάστε στη συλλογιστική πίσω από την επιλογή ενός τίτλου. Τι αποκαλύπτει ο τίτλος για την κατανόηση των μαθητών/τριών σχετικά με το θέμα; Περιγράφει το κεντρικό νόημα ή εστιάζει σε φαινομενικές παρατηρήσεις; '

2) Χρώμα, σύμβολο, εικόνα

- Επέλεξε ένα χρώμα το οποίο πιστεύεις πως αντιπροσωπεύει καλύτερα ή αποτυπώνει τη βασική ιδέα από κάτι που διάβασες, είδες ή άκουσες.
- Επέλεξε ένα σύμβολο το οποίο πιστεύεις πως αντιπροσωπεύει καλύτερα ή αποτυπώνει τη βασική ιδέα.
- Επέλεξε μια εικόνα η οποία πιστεύεις πως αντιπροσωπεύει καλύτερα ή αποτυπώνει τη βασική ιδέα.

Σκοπός: Η ρουτίνα αυτή ενθαρρύνει τους/τις μαθητές/τριες να εντοπίσουν τη βασική ιδέα από αυτό που διάβασαν, παρακολούθησαν ή άκουσαν και να την αποτυπώσουν με μη λεκτικό τρόπο, χρησιμοποιώντας ένα χρώμα, ένα σύμβολο και μια εικόνα.

Πεδίο εφαρμογής: Η ρουτίνα αυτή μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να βελτιώσει την κατανόηση των μαθητών/τριών σχετικά με κάτι που διάβασαν, παρακολούθησαν ή άκουσαν. Μπορεί επίσης να διευκολύνει τη συζήτηση σχετικά με ένα θέμα, καθώς οι μαθητές μοιράζονται τα χρώματα, τα σύμβολα και τις εικόνες τους.

Αξιολόγηση: Εστιάστε στην ικανότητα των μαθητών/τριών να επιλέξουν χρώματα, σύμβολα και εικόνες οι οποίες αποτυπώνουν την ουσία του θέματος. Και αυτό μπορεί να γίνει αντιληπτό μέσα από τις εξηγήσεις και αιτιολογήσεις τους σχετικά με τις επιλογές τους.

### Γ) Ρουτίνες για «Εμβάθυνση στις Ιδέες» (Digging Deeper Into Ideas)



Εικόνα 6: Ρουτίνες για «Εμβάθυνση στις Ιδέες» (Digging Deeper Into Ideas)

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

1. Τι σε κάνει να το λες αυτό;

- Τι συμβαίνει;
- Τι σε κάνει να το λες αυτό;

Σκοπός: Η ρουτίνα αυτή βοηθάει τους/τις μαθητές/τριες να περιγράψουν αυτό που βλέπουν ή γνωρίζουν (όπως για παράδειγμα ένα αντικείμενο ή μια ιδέα), τεκμηριώνοντας τις απαντήσεις τους. Επιπλέον, καθώς καλεί τους/τις μαθητές/τριες να μοιραστούν τις ιδέες/απόψεις τους, ταυτόχρονα τους/τις ενθαρρύνει να κατανοήσουν πολλαπλές και εναλλακτικές οπτικές.



**Πεδίο εφαρμογής:** Επειδή οι βασικές ερωτήσεις είναι ευέλικτες, η ρουτίνα αυτή μπορεί να χρησιμοποιηθεί κατά την παρατήρηση ενός έργου τέχνης, την ανάλυση ενός ποιήματος, κατά τη διενέργεια επιστημονικών παρατηρήσεων και υποθέσεων και τη διερεύνηση εννοιολογικών ιδεών (π.χ. δημοκρατία). Μπορεί, δηλαδή, να προσαρμοστεί και να αξιοποιηθεί σε οποιοδήποτε θέμα και επίσης, είναι χρήσιμη για τη συλλογή πληροφοριών αναφορικά με τις ιδέες των μαθητών/τριων κατά την εισαγωγή ενός νέου θέματος.

**Αξιολόγηση:** Καθώς η ρουτίνα αυτή γίνεται αναπόσπαστο μέρος της επικοινωνίας των εκπαιδευτικών με τους/τις μαθητές/τριες αλλά και των μαθητών/τριών μεταξύ τους, είναι σημαντικό να εστιάσετε στην ικανότητα τους αλλά και τη διάθεσή τους να εξηγούν, να δημιουργούν θεωρίες και να αιτιολογούν με τεκμηρίωση, ακόμα και χωρίς προτροπή.

## 2. Μπαίνω μέσα (στο ρόλο): Αντιλαμβάνομαι, γνωρίζω, ενδιαφέρομαι

Σκέψου ένα πρόσωπο ή αντικείμενο το οποίο αποτελεί μέρος ή συνδέεται με την υπό εξέταση κατάσταση ή γεγονός. Τοποθέτησε τον εαυτό σου μέσα σε αυτό, έτσι ώστε να δεις τα γεγονότα με αυτή την οπτική.

- Τι μπορεί αυτό το πρόσωπο/αντικείμενο να αντιληφθεί;
- Τι μπορεί να γνωρίζει ή να πιστεύει;
- Τι μπορεί να το ενδιαφέρει;
- Τι μπορεί να αναρωτιέται;

**Σκοπός:** Η ρουτίνα αυτή βοηθάει τους/τις μαθητές/τριες να εξερευνήσουν διαφορετικές οπτικές και απόψεις καθώς προσπαθούν να φανταστούν πράγματα, γεγονότα, προβλήματα ή θέματα με διαφορετικό τρόπο. Ζητώντας τους να υποθέσουν τι μπορεί ένα πρόσωπο ή αντικείμενο να παρατηρεί, κατανοεί, πιστεύει, ενδιαφέρεται και αναρωτιέται, οδηγούνται σε μια πιο δημιουργική κατανόηση του θέματος που μελετάται, ενώ ταυτόχρονα αντιλαμβάνονται πως η οπτική γωνία διαμορφώνει τον τρόπο με τον οποίο κατανοούμε τα γεγονότα.

**Πεδίο εφαρμογής:** Η ρουτίνα αυτή μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως ένα είδος καταγίγνου ιδεών για την επίλυση ενός προβλήματος κατά την εισαγωγή ενός θέματος. Παράλληλα μπορεί να συμβάλλει στο «ζωντάνεμα» αφηρημένων εννοιών, εικόνων ή γεγονότων.

**Αξιολόγηση:** Εστιάστε στο αν οι μαθητές/τριες αναγνωρίζουν τις πιο σαφείς και ευρέως γνωστές πτυχές του θέματος ή αν μπορούν να υποθέσουν και να συμπεράνουν τι μπορεί να συμβαίνει. Αναγνωρίζουν την πολυπλοκότητα των συναισθημάτων; Ή δε μπορούν να ξεφύγουν από τις δικές τους ιδέες, συναισθήματα και ερωτήσεις; Οι απαντήσεις τους στηρίζονται σε στοιχεία και τεκμήρια;

## Αναστοχασμός

Ο αναστοχασμός αποτελεί ένα βασικό κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας, τόσο για τους/τις εκπαιδευτικούς όσο και για τους/τις μαθητές/τριες. Αναφορικά με τους/τις εκπαιδευτικούς, ταυτίζεται με την διαδικασία υποβολής των «πιστεύω» τους καθώς και των διδακτικών τους πρακτικών τους σε συστηματική κριτική ανάλυση (Farrell, 1998). Αναφορικά με τους/τις μαθητές/τριες, ως αναστοχασμός θεωρείται η διαδικασία κατά την οποία οι μαθητές/τριες ξανασκέφτονται τις δράσεις τους, την εξέλιξη των ιδεών και της σκέψης τους μέσα από μια διαδικασία αυτοαξιολόγησης η οποία συνδέεται με τη μεταγνώση.

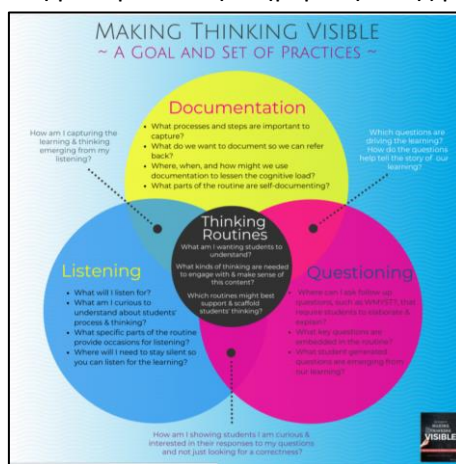
Όσον αφορά τις δεξιότητες του νου, βασικός παράγοντας για τον αναστοχασμό αποτελεί το να είναι ορατή η σκέψη των μαθητών/τριών, γεγονός το οποίο συντελεί όχι μόνο



στην αποκάλυψη του τι κατανόησαν αλλά και πώς το κατανόησαν. Οι πληροφορίες σχετικά με τις σκέψεις τους, τις ιδέες τους, τις παρανοήσεις τους, μπορούν να αξιοποιηθούν από τους/τις εκπαιδευτικούς ώστε να σχεδιάσουν και να δημιουργήσουν ευκαιρίες για να προωθήσουν την σκέψη των μαθητών/τριών σε ανώτερο επίπεδο, να τους/τις εμπλέξουν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία, να υποστηρίξουν τη διαδικασία κατανόησής τους και γίνει η διδασκαλία πιο αποτελεσματική.

Τρεις είναι οι βασικές στρατηγικές για την αποκάλυψη και κατανόηση της σκέψης (Ritchhart et al, 2011) (εικόνα 7):

1. Διατύπωση ερωτήσεων: Οι «ανοιχτές» ερωτήσεις, σε αντίθεση με τις «κλειστές», θεωρούνται ένα μέσο που οδηγεί στην κατανόηση, καθώς στοχεύουν πέρα από την ανάκληση γνώσεων και δημιουργούν ευκαιρίες για σκέψη.
2. Ακρόαση: Η ακρόαση πρέπει να αποτελεί τη βάση της μαθησιακής σχέσης μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών, καθώς μεταφέρει μια αίσθηση ενδιαφέροντος και σεβασμού στους/στις μαθητές/τριες. Όταν ο/η εκπαιδευτικός ακούει τους/τις μαθητές/τριες, αυτοί/ες είναι πιο πρόθυμοι/ες να μοιραστούν τις σκέψεις τους και να προβάλλουν τις ιδέες τους, όπως ακριβώς και οι ενήλικες ανταποκρίνονται περισσότερο όταν γνωρίζουν πως το άτομο με το οποίο συνομιλούν ενδιαφέρεται για αυτούς και τις ιδέες τους.
3. Καταγραφή: Η καταγραφή εστιάζει στη μαθησιακή διαδικασία και στοχεύει στην αποτύπωση γεγονότων, ερωτήσεων, συζητήσεων και δράσεων που προκαλούν και προωθούν τη μάθηση. Σύμφωνα με τους Given, Kuh, LeeKeenan, Mardell, Redditt & Twombly (2010:38, όπως αναφέρεται σε Ritchhart κ.ά., 2011) ορίζεται ως «διαδικασία παρατήρησης, καταγραφής, ερμηνείας και διαμοιρασμού, μέσα από μια ποικιλία μέσων, διαδικασιών και προϊόντων διδασκαλίας και μάθησης που στοχεύει στην εμφάθυση της μάθησης». Μπορεί να περιλαμβάνει καταγραφές στον πίνακα της τάξης, φωτογραφίες μαθητών κατά την υλοποίηση δραστηριοτήτων, βίντεο των συζητήσεων, γραπτές σημειώσεις που περιλαμβάνουν ιδέες μαθητών, γραπτά και ζωγραφιές μαθητών, κ.α. Η τεκμηρίωση της σκέψης των μαθητών εξυπηρετεί και ακόμη έναν πολύ σημαντικό σκοπό καθώς δίνει τη δυνατότητα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές να παρατηρήσουν τη μαθησιακή διαδικασία, τις στρατηγικές που χρησιμοποιούνται και την εξέλιξη της κατανόησης. Η ορατότητα που προσφέρει αποτελεί τη βάση για αναστοχασμό και καθώς η μάθηση αποτελεί αντικείμενο συζήτησης, ενισχύεται η μεταγνωστική ενημερότητα της μαθησιακής διαδικασίας.





Εικόνα 7: Στρατηγικές αποκάλυψης και κατανόησης της σκέψης  
(<https://www.ronritchhart.com/info-graphics>)

Συμπερασματικά, οι ρουτίνες, οι ερωτήσεις και η ακρόαση αποτελούν τις στρατηγικές που συμβάλλουν στην ενίσχυση και ανάδειξη της σκέψης των μαθητών/τριών, ενώ η καταγραφή αποτελεί ένα σημαντικό εργαλείο αποτύπωσής της, έτσι ώστε οι μαθητές/τριες να καλλιεργήσουν αναστοχαστικές δεξιότητες.

### Βιβλιογραφία

- Farrell, T. (1998). Reflective teaching: the principles and practices. *Forum*, 36(4). 10-17.
- Given, H., Kuh, L., LeeKeenan, D., Mardell, B., Redditt, S., & Twombly, S. (2010). Changing school culture: Using documentation to support collaborative inquiry. *Theory into Practice*, 49, 36–46.
- Hoskins, B. (2006). A Framework for the Creation of Indicators on Active Citizenship and Education and Training for Active Citizenship. Ispra: Joint Research Centre.
- Melliou, K. (2015). Toward a digital culture of thinking. Paper presented at the V International Visible Thinking Conference, “Learning by Thinking”. Miami: Florida International University, March, 12-14, 2015.
- Perkins, D. N., Tishman, S., Ritchhart, R., Donis, K., & Andrade, A. (2000). Intelligence in the wild: A dispositional view of intellectual traits. *Educational Psychology Review*, 12(3), 269–293.
- Premack, D., & Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind? *Behavioral and Brain Sciences*, 1, 516-526.
- Zero's Thinking Routine Toolbox. (Ανακτήθηκε από <https://pz.harvard.edu/thinking-routines> στις 30/5/21)
- Ritchhart, R. (2002). *Intellectual Character: What it is, why it matters, and how to get it*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Ritchhart, R., Palmer, P., Church, M., & Tishman, S. (2006, April). Thinking routines: Establishing patterns of thinking in the classroom. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.
- Ritchhart, R., Church, M., Morrison, K. (2011). *Making Thinking Visible: How to Promote Engagement, Understanding, and Independence for All Learners*. New York, United States: Jossey-Bass.
- Sabbagh, M. A., Moses, L. J., & Shiverick, S. M. (2006). Executive functioning and preschoolers' understanding of false beliefs, false photographs and false signs. *Child Development*, 77, 1034–1049.
- Tishman, S., Perkins, D. N., & Jay, E. (1993). Teaching thinking dispositions: From transmission to enculturation. *Theory into Practice*, 3, 147–153.
- UNESCO (2015), *Global citizenship education: topics and learning objectives*, Paris : UNESCO, 2015 (Ανακτήθηκε στις 30/5/21 από [https://unesdoc.unesco.org/in/documentViewer.xhtml?v=2.1.196&id=p::usmarcdef\\_000232993&file=/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/attach\\_](https://unesdoc.unesco.org/in/documentViewer.xhtml?v=2.1.196&id=p::usmarcdef_000232993&file=/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/attach_)





import\_59f36c73-b9c9-4898-aea4-

f93623d8a898%3F\_%3D232993eng.pdf&locale=en&multi=true&ark=/ark:/48223/pf0000232993/PDF/232993eng.pdf#998\_15\_ED\_EN\_int.indd%3A.16812%3A420)

Vogeley, K., Bussfeld, P., Newen, A., Herrmann, S., Happe', F., Falkai, P., Maier, W., Shah, N.J., Fink, G.R., Zilles, K., (2001). Mind reading: neural mechanisms of theory of mind and self-perspective. *NeuroImage*, 14, 170–181.

Wellman, H.M., Fuxi, F., & Peterson C.C. (2012). Sequential progressions in a theory of mind scale: Longitudinal perspectives. *Child Dev*, 82(3), 780-792.



# ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΑ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ

**ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ: ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΜΑΙ ΚΑΙ ΕΝΕΡΓΩ –  
ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ & ΕΥΘΥΝΗ**

**Δεξιότητες Ζωής**

**Δεξιότητες Ζωής στον θεματικό άξονα «Ενδιαφέροναι και ενεργώ»  
Δημοτικού & Γυμνασίου**





## II. Δεξιότητες Ζωής

### Εισαγωγή

Ζούμε σ' έναν κόσμο και σε μια εποχή όπου ο βαθμός και η αίσθηση των αλλαγών είναι καταλυτικός. Καθώς ο παγκόσμιος πολιτισμός αλλάζει γρήγορα, σε μια εποχή που άλλοι την ονομάζουν μεταμοντέρνα, άλλοι τεχνολογική κι άλλοι εποχή της πληροφορίας, η ανάγκη της επικοινωνίας και της διαδικασίας επεξεργασίας των πληροφοριών, γίνεται ολοένα κι εντονότερη. Οι πληροφορίες αυτές άλλοτε αντιφατικές κι άλλοτε αλληλοσυγκρουόμενες, προβληματίζουν και δυσκολεύουν τους μαθητές και τις μαθήτριες του σχολείου (Δημοτικού & Γυμνασίου), να διαμορφώσουν στάσεις ζωής και κώδικες συμπεριφοράς, που θα τους καταστήσουν ενεργούς πολίτες, ικανούς για τη λήψη αποφάσεων, οι οποίες θα επηρεάσουν, τόσο τη δική τους ζωή, όσο και των άλλων.

Το σημερινό σχολείο, στοχεύοντας κυρίαρχα στη **γνωστική ανάπτυξη** των μαθητών, παραμελεί την **ανάπτυξη** και την **καλλιέργεια** των **κοινωνικών δεξιοτήτων** και των **επικοινωνιακών σχέσεων**. Οι δεξιότητες που επιδιώκεται να καλλιεργηθούν στο σχολείο, χρειάζεται να επαναξιολογηθούν, όπως και οι τρόποι με τους οποίους διδάσκονται. Σήμερα όλο και περισσότερο συνειδητοποιούμε την αξία των γνώσεων που αποκτούμε με άλλους ποικίλους και προσωπικά διαφοροποιημένους τρόπους.

Οι έντονες κοινωνικές, πολιτισμικές και οικονομικές αλλαγές που βιώνουμε καθημερινά, θεωρείται ότι μπορούν να αντιμετωπιστούν, μέσα από τον καταλυτικό ρόλο του διαδικτύου και της τεχνολογίας, με αιχμή του δόρατος τις τεχνολογίες των υπολογιστών, της πληροφορικής και των δικτύων. Πολλοί όμως μαθητές και μαθήτριές μας έχουν ειδικές ανάγκες, είτε αυτές είναι σωματικές, είτε συναισθηματικές, είτε αναπτυξιακές και πολλά είναι απλά, παιδιά που δεν τα καταφέρνουν τόσο καλά στις σχολικές τάξεις και χρειάζονται μια πιο ενεργή, πολυ-λειτουργική και νέα διδακτική στρατηγική και προσέγγιση.

Έτσι η διδασκαλία και η μάθηση στον σχολικό χώρο μετασχηματίζεται στο πλαίσιο του **επιστημονικού γραμματισμού** και αφορά στη διεύρυνση και το άνοιγμα του σχολικού πλαισίου προς όλους τους ανθρώπους, όλους τους μαθητές και τις μαθήτριες. Μέσα από εναλλακτικές διδακτικές προσεγγίσεις που θα αφορούν ευρύτερα θεματικά πεδία όπως ο **εθελοντισμός**, η **ενεργός πολιτειότητα**, ο **ακτιβισμός**, η **αλληλεγγύη**, η **υπευθυνότητα**, η **ασφάλεια στο διαδίκτυο**, η **ενσυναίσθηση**, η **επίλυση συγκρούσεων**, η **συμπερίληψη** κ.λπ., η μάθηση δεν θα περιορίζεται στα στενά πλαίσια του όρου, παρά θα παρέχεται η δυνατότητα σε μαθητές και μαθήτριες να θεωρούν και να αναθεωρούν τις στάσεις και τις αξίες τους, να ξεπερνούν ή απλά να κρίνουν τα κοινωνικά στερεότυπα και τις προκαταλήψεις που κουβαλούν και να διαμορφώνουν μια στάση ζωής θετική για τη μάθηση γενικότερα και για τις επιστήμες ευρύτερα (Σέρογλου, 2007).

Η νέα αυτή διδακτική προσέγγιση μετατρέπει τη μάθηση σ' ένα δυναμικό πεδίο, όπου πέρα από τις γνώσεις, ενθαρρύνει τους μαθητές και τις μαθήτριες, να συμμετέχουν στη μαθησιακή διαδικασία σ' ένα ευρύτερο κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο, καλλιεργώντας δεξιότητες επικοινωνίας, αλληλοσεβασμού, αποτελεσματικότητας, αυτογνωσίας κι επιχειρηματολογίας.

Οι δεξιότητες όμως αυτές, δε φαίνονται ν' αναδύονται μέσα από τη καθημερινή σχολική πρακτική, μια που ο κλασικός τρόπος διδασκαλίας, δεν επιτρέπει την ανάπτυξη εναλλακτικών νοημάτων, κριτικής σκέψης και δημοκρατικού διαλόγου, αντίθετα επικυρώνει την «αυθεντία» του εκπαιδευτικού και του εγχειριδίου και επικεντρώνεται σε μεγάλο βαθμό,



στη διδασκαλία του περιεχομένου των διδακτικών αντικειμένων (Σέρογλου 2006, Paradopoulos & Seroglou 2007).

Οι μαθητές και οι μαθήτριες μαθαίνουν καλύτερα όταν συμμετέχουν σε δραστηριότητες που θεωρούν χρήσιμες για την πραγματική ζωή κι έχουν σχέση με το πολιτισμικό τους κεφάλαιο. (Arons, 1992; Bourdie, 1965, 1970; Κουμαράς, 2007α). Άλλωστε συχνά οι σχολικές δραστηριότητες, νοηματοδοτούνται σε μικρό βαθμό από τους μαθητές, επειδή δεν καταλαβαίνουν για ποιο λόγο τις πραγματοποιούν, ποιος είναι ο σκοπός τους και η χρησιμότητά τους. Αυτό μπορεί να συμβαίνει, διότι ανήκουν σε διαφορετικό πολιτισμικό πλαίσιο κι έτσι ενυπάρχουν συστηματικές πολιτισμικές διαφορές στις πρακτικές, στις συνήθειες και τους κοινωνικούς ρόλους που επηρεάζουν τη μάθηση (Brown, *et al.*, 1989; Heath, 1983).

Στο πλαίσιο αυτό επιθυμούμε μια διδακτική προσέγγιση για την εκπαίδευση του πολίτη προκειμένου να αναπτύξει στους μαθητές δεξιότητες κριτικής σκέψης, διαχείρισης γνώσεων και πληροφοριών ανεξάρτητα από το πεδίο από το οποίο προέρχονται και εν κατακλείδι λήψης αποφάσεων για μια καλύτερη ποιότητα ζωής (Paradopoulos, & Seroglou, 2007) όπως για παράδειγμα τα εκπαιδευτικά προγράμματα δεξιοτήτων ζωής που μπορούν να αξιοποιηθούν για την πρόληψη της επιθετικότητας, της βίας και άλλων κοινωνικής φύσεως προβλημάτων (Botvin & Griffin, 2004).

### Δεξιότητες ζωής

Τη σχολική χρονιά 2020-2021 όπου κυριάρχησαν οι ενέργειες προστασίας από την πανδημία που προκάλεσε ο ιός Covid-19 τα βασικά θέματα που απασχόλησαν και αναπτύχθηκαν στο σχολείο, αφορούσαν τη διευκόλυνση της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής σε δύσκολους περιόδους με κυρίαρχες τις έννοιες της **προσαρμοστικότητας** και **ευελιξίας**, της **αλληλεγγύης** και **αισιοδοξίας** (Χατζηχρήστου *et al.*, 2020). Στην ουσία αναφερόμαστε στη ανάπτυξη δεξιοτήτων που βοηθούν τον άνθρωπο ως άτομο να διαχειρισθεί τις υποθέσεις του και τις καθημερινές προκλήσεις που βιώνει αναζητώντας την καλύτερη λύση (Unicef, 2012). Η προσαρμοστικότητα και η ευελιξία για παράδειγμα αποτελούν βασικά στοιχεία της ψυχικής ανθεκτικότητας, της ικανότητας των ατόμων να τα καταφέρνουν παρά τις δυσκολίες που βιώνουν. Όπως και η αισιοδοξία, που αποτελεί την ικανότητά μας να διατηρούμε την ελπίδα μας ως κίνητρο διαχείρισης και αντιμετώπισης μιας δύσκολης περιόδου που διανύουμε (Χατζηχρήστου *et al.*, 2020). Οι δεξιότητες που διδάσκονται σε μαθητές και μαθήτριες και μπορούν να τις αξιοποιήσουν και να τις εφαρμόσουν σε ποικίλους τομείς της καθημερινότητάς τους ονομάζονται δεξιότητες ζωής (Κολοβελώνης *et al.*, 2006).

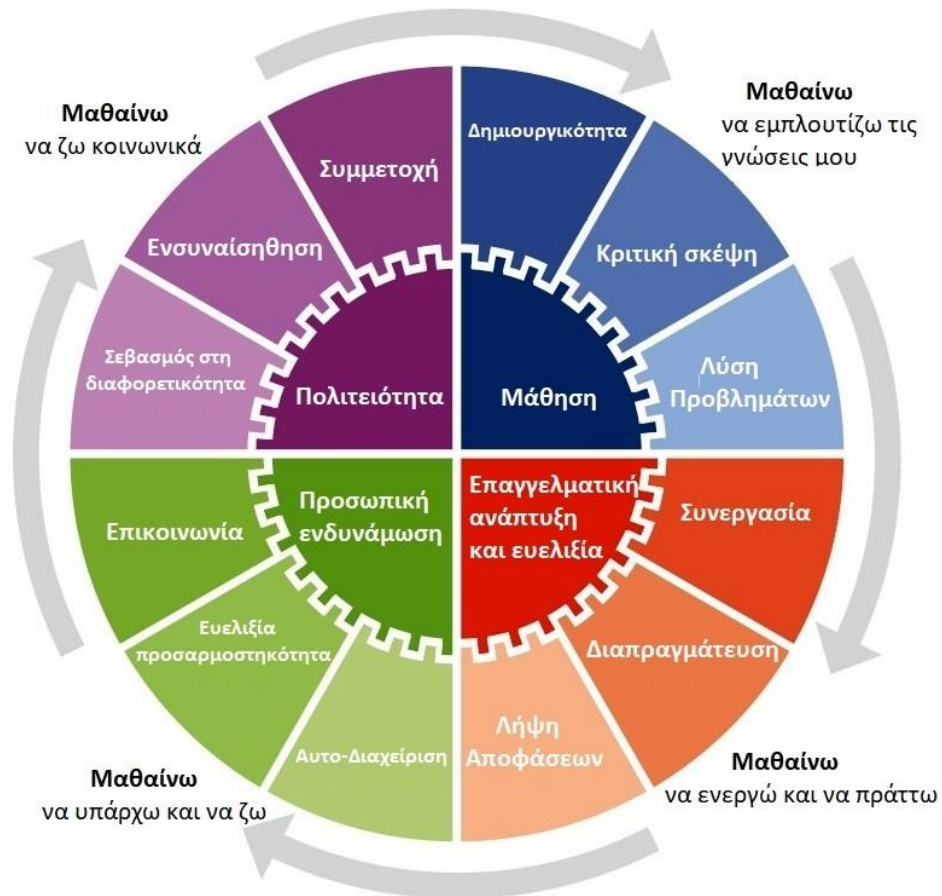
Οι δεξιότητες ζωής αναφέρονται με διαφορετικές προσεγγίσεις και οπτικές, από πολλούς ερευνητές, Διεθνείς οργανισμούς και Εκπαιδευτικά Ιδρύματα.

Οι δεξιότητες ζωής ορίζονται ως «μια ομάδα ψυχοκοινωνικών ικανοτήτων και διαπροσωπικών δεξιοτήτων που βοηθούν τους ανθρώπους να λαμβάνουν τεκμηριωμένες αποφάσεις, να επιλύουν προβλήματα, να σκέφτονται κριτικά και δημιουργικά, να επικοινωνούν αποτελεσματικά, να χτίζουν υγιείς σχέσεις, να συμπαθούν με άλλους και να αντιμετωπίζουν και να διαχειρίζονται τη ζωή τους σε μια υγιή και παραγωγικό τρόπο. Οι δεξιότητες της ζωής μπορεί να κατευθύνονται προς προσωπικές ενέργειες ή ενέργειες προς άλλους, καθώς και για ενέργειες για την αλλαγή του περιβάλλοντος ώστε να είναι ευνοϊκό για την υγεία». σύμφωνα με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας (ΠΟΥ). Λαμβάνοντας υπόψη τον ορισμό του ΠΟΥ, το βασικό πρόγραμμα δεξιοτήτων ζωής προσφέρει στους νέους τα



συναισθηματικά, κοινωνικά και πνευματικά εργαλεία που χρειάζονται για να επιτύχουν την επιτυχία στη ζωή - σε προσωπικό επίπεδο, σε διαπροσωπικό επίπεδο, και μέσα στην κοινότητα και τους χώρους εργασίας τους (WHO,1997).

Σύμφωνα με την UNICEF οι (12) δώδεκα βασικές δεξιότητες ζωής είναι:



Πίνακας 1: Βασικές δεξιότητες ζωής

Πηγή: Life Skills & Citizenship Education (LSCE) (UNICEF,2017a)

Το Βρετανικό Συμβούλιο ορίζει τις δεξιότητες ζωής ως τις προσωπικές, κοινωνικές, εκπαιδευτικές και επαγγελματικές δεξιότητες που είναι απαραίτητες για την εύρυθμη λειτουργία της ζωής του ατόμου και που στο σύνολο τους δίνουν την ικανότητα σ' ένα άτομο να ανταπεξέλθει σε ζητήματα και ερωτήματα που αντιμετωπίζει καθημερινά (British Council, 2013).

Για τον Ο.Ο.Σ.Α. (Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και ανάπτυξης) οι δεξιότητες ζωής επιμερίζονται σε τρεις κατηγορίες και είδη:

- A. Γνωστικές και μεταγνωστικές
- B. Κοινωνικές και συναισθηματικές
- Γ. Φυσικές και πρακτικές (OECD,2012a,2016).

Στο πρόγραμμα του Ο.Ο.Σ.Α: The future of education and skills-Education 2030 αναφέρονται ως δεξιότητες ζωής (3) **τρεις μετασχηματιστικές δεξιότητες**:

- ✓ **Η δημιουργία νέας αξίας = καινοτομία** (δημιουργούν νέα αξία, αμφισβητούν το status quo, συνεργάζονται με άλλους και προσπαθούν να σκεφτούν «έξω από το κουτί»).



✓ **Η συμφιλίωση εντάσεων και διλημάτων** (λαμβάνονται υπόψη οι πολλές διασυνδέσεις και σχέσεις μεταξύ φαινομενικά αντιφατικών ή ασυμβίβαστων ιδεών, λογικής και θέσεων. Βαθύτερη κατανόηση των αντιτιθέμενων απόψεων επιχειρηματολογία και υποστήριξη θέσης -πρακτική επίλυσης συγκρούσεων

✓ **Η ανάληψη ευθύνης** = στοχασμός και αξιολόγησης των ενεργειών κάποιου σε συνδυασμό με την εμπειρία και την εκπαίδευση (OECD,2018).  
Σύμφωνα με το Συμβούλιο της Ευρώπης, βασικές δεξιότητες ζωής αποτελούν η

**δημιουργικότητα, η καινοτομία και η ψηφιακή ικανότητα:**

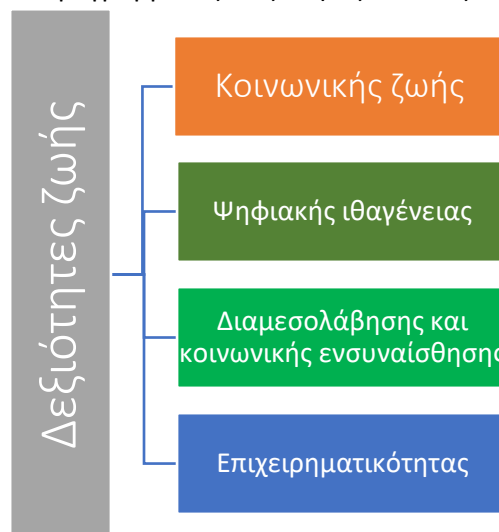
Αναφέρει το Συμβούλιο πως:

Όσο αφορά στη δεξιότητα της δημιουργικότητας και καινοτομίας, τα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης, μπορούν να διαδραματίσουν θεμελιώδη ρόλο στην ανάπτυξη ικανοτήτων δημιουργικότητας και καινοτομίας από μικρή ηλικία όχι μόνο ως βασικοί παράγοντες για την ενίσχυση της μελλοντικής οικονομικής ανταγωνιστικότητας και απασχολησιμότητας, αλλά, εξίσου σημαντικά, προωθώντας και την προσωπική ολοκλήρωση και ανάπτυξη, την κοινωνική ένταξη και την ενεργό άσκηση της ιδιότητας του πολίτη.

Όσον αφορά την ψηφιακή ικανότητα:

Σε ένα κόσμο όπου πολλά παιδιά τείνουν να εξοικειωθούν με τα ψηφιακά μέσα ενημέρωσης, η εκπαίδευση και η κατάρτιση διαδραματίζουν εξίσου σημαντικό ρόλο στην προαγωγή της ασφαλούς και υπεύθυνης χρήσης των ψηφιακών εργαλείων και στην ανάπτυξη του ψηφιακού αλφαριθμητισμού, δηλαδή της ικανότητας όχι μόνο για πρόσβαση σε ψηφιακό περιεχόμενο αλλά, ακόμα περισσότερο, στην ερμηνεία, χρήση, κοινή χρήση, δημιουργία και κριτική αξιολόγηση αυτού του περιεχομένου (Συμβούλιο της Ευρώπης, 2015).

Στο πλαίσιο του προγράμματος δεξιότητες 21+ ως δεξιότητες ζωής προκύπτουν:



**Καλλιέργεια δεξιοτήτων ζωής στη Θεματική ενότητα:**

**Ενδιαφέρομαι και ενεργώ του Δημοτικού και Γυμνασίου**

Η θεματική ενότητα του ενδιαφέρομαι και ενεργώ μπορεί να διδαχτεί και να αναπτυχθεί στο Δημοτικό και το Γυμνάσιο μέσω Προγραμμάτων Εθελοντισμού, διάχυσης αξιών, αλληλεγγύης, δικαιωμάτων του παιδιού, φιλανθρωπίας, ενεργού πολίτη, ακτιβισμού, κοινωνίας των πολιτών, ενδυνάμωσης κοινωνικής συνείδησης, σχολικής διαμεσολάβησης, συμπερίληψης και προγραμμάτων για ευάλωτες κοινωνικές ομάδες κ.λπ.



## Διδακτικές προσεγγίσεις

Τα προγράμματα αυτά μπορούν διδαχθούν και να αναπτυχθούν στο Δημοτικό Σχολείο και να ενισχύσουν ουσιαστικά τις δεξιότητες ζωής στάσεις και συμπεριφορές μαθητών και μαθητριών. Οι στάσεις αφορούν γενικευμένες όψεις της συμπεριφοράς και οι δεξιότητες σε πιο συγκεκριμένες ικανότητες χειρισμού καταστάσεων, πραγμάτων και σχέσεων (Harlen & Elstgeest, 2005). Η ανάπτυξη και η καλλιέργειά τους απαιτεί χρόνο, διαρκή προσπάθεια και επαναξιολόγηση του διδακτικού υλικού, έτσι ώστε να προσιδιάζει στις διαφοροποιημένες ανάγκες των μαθητών και μαθητριών και ποικίλες δραστηριότητες προσέγγισης. Η διδασκαλία τους υλοποιείται μεθοδολογικά μέσω μαθητοκεντρικών και συνεργατικών και διερευνητικών διδακτικών προσεγγίσεων που μπορούν να περιλαμβάνουν μια ποικιλία από διδακτικές τεχνικές που ο/η εκπαιδευτικός αξιοποιεί ανάλογα με την περίπτωση, τους στόχους του/της και τη δυναμική της τάξης. Ως τέτοιες καταγράφονται οι ρουτίνες της σκέψης, η αντεστραμμένη τάξη, η μέθοδος project, η διαφοροποιημένη διδασκαλία, τα παιχνίδια ρόλων, η επίλυση προβλήματος, οι δημόσιοι διάλογοι, η αντιπαράθεση επιχειρημάτων, η εργασία σε μικρές ομάδες, η ιδεοθύελλα, η τεχνική «Σκέψου, Συζήτησε, Μοιράσου» (TPS), η μελέτη περίπτωσης, ο χάρτης εννοιών, η ιστο-εξερεύνηση μέσω διαδικτύου, τα μοτίβα έντεχνου συλλογισμού (Artful Thinking), η χιονοστιβάδα, η αφήγηση ιστοριών, οι επισκέψεις/ εκδηλώσεις/ δράσεις κ.λπ. Οι ευκαιρίες και οι δυνατότητες που το σχολείο θα προσφέρει πρέπει να χαρακτηρίζονται από μεγάλη ποικιλία ερεθισμάτων και επιπέδων δυσκολίας, από ευελιξία στην υλοποίηση, ώστε να μπορούν να ταιριάξουν σε κάθε μαθητή, στη συνεργασία και στη διάχυση σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα.

## Δεξιότητες της κοινωνικής ζωής

Στην ανάπτυξη των προγραμμάτων που αφορούν στη θεματική ενότητα «Ενδιαφέρομαι και ενεργώ» ιδιαίτερη έμφαση δίνεται σε δραστηριότητες για την κατανόηση του «**ποιος είμαι**» και των στοιχείων που συνιστούν την «**ταυτότητα**», π.χ., φυλή, εθνικότητα, φύλο, τάξη, ειδικές ανάγκες/δεξιότητες κ.ά. Η συνειδητοποίηση του εαυτού και της διαφορετικότητας καθενός αναδεικνύει θέματα δικαιωμάτων που σχετίζονται με τη θέση του άλλου και την κοινωνική δικαιοσύνη και οδηγεί στην κατανόηση των μηχανισμών για κοινωνική και πολιτική αλλαγή. Οι μαθητές και μαθήτριες που συμμετέχουν στα προγράμματα αυτά μαθαίνουν πολύτιμες δεξιότητες και ικανότητες για τη δική τους ζωή. Μαθαίνουν για τον εαυτό τους και τους άλλους, αξιοποιούν τη φαντασία και τη δημιουργικότητά τους στη διαδικασία της μάθησης, αποκτούν ικανότητα να κατανοούν τις συνέπειες των επιλογών και των πράξεών τους, μαθαίνουν τρόπους να εργάζονται από κοινού με διαφορετικούς ανθρώπους σε διάφορα πλαίσια (εργασιακά, πολιτισμικά, κοινωνικά), μαθαίνουν τρόπους με τους οποίους τα μέλη μιας κοινότητας μπορούν να συνεργαστούν για κάποιο κοινό στόχο και αποκτούν δεξιότητες επιχειρηματολογίας πάνω σε θέσεις και απόψεις (ηθικές ή άλλες). (Νοιάζομαι και δρω, 2015).

Τα προγράμματα αυτά εμπλέκουν μαθητές και μαθήτριες με υπαρκτά κοινωνικά, πολιτισμικά και οικονομικά θέματα με αποτέλεσμα την ενίσχυση της υπευθυνότητάς τους αλλά και της ικανότητάς τους να αντιμετωπίζουν προβληματικές καταστάσεις.

Τα παιδιά από τη μικρή τους ηλικία αναπτύσσουν στρατηγικές, που τα βοηθούν να λύνουν προβλήματα. Για παράδειγμα χρησιμοποιούν την επανάληψη για να βελτιώσουν τη μνήμη τους. Αυτό που κάνει το σχολείο είναι να βοηθήσει τους μαθητές και τις μαθήτριες να αναπτύξουν κατάλληλες στρατηγικές για τη λύση προβλημάτων. Συνήθως όμως οι μαθητές



και οι μαθήτριες, δεν μπορούν να εφαρμόσουν ό,τι μαθαίνουν στο σχολείο για να λύσουν προβλήματα του πραγματικού κόσμου. Οι επιστήμονες θεωρούν πως η κατασκευή της γνώσης, έχει να κάνει με τη διαχείριση προβληματικών καταστάσεων που είναι οικείες και ενδιαφέρουσες στους μαθητές και τους εμπλέκουν σε κοινωνικά προβλήματα και στις ευθύνες που έχει ένας εγγράμματος πολίτης.

Η προσφορά των προγραμμάτων «Ενδιαφέρομαι και ενεργώ» σε σχέση με τις δεξιότητες ζωής σχετίζεται άμεσα με την καλλιέργεια της δεξιότητας της Πολιτειότητας και του ενεργού Πολίτη που αφορά στην ενημέρωση, του πολίτη, στη διαχείριση των πληροφοριών που τον κατακλύζουν, στην επιχειρηματολογία και στη έκφραση της άποψης κι εν τέλει στην ενεργητική στάση και την πολιτική θέση που πρέπει να εκφράζει, ο σωστά ενημερωμένος πολίτης. Σημαντική επιδίωξη αποτελεί και η ανάπτυξη και απόκτηση δεξιοτήτων συλλογισμού και επιχειρηματολογίας. Η επιχειρηματολογία περιγράφεται ως μια λογική διαδικασία που μπορούν ν' ακολουθήσουν οι άνθρωποι για να καταλήξουν σ' ένα συμπέρασμα ή για να υποστηρίξουν μία θέση και η οποία αποτελείται από επιμέρους στοιχεία όπως: τα δεδομένα, τους γενικούς κανόνες, τις παραδοχές, τους περιορισμούς, τον αντίλογο και τον ισχυρισμό ή τη θέση που αφορά στο συμπέρασμα του επιχειρήματος (Driver et al., 2000). Ειδικότερα όταν οι μαθητές και οι μαθήτριες υποστηρίζουν την άποψή τους εκφράζοντας επαρκή επιχειρήματα, πραγματοποιείται μια αλληλεπίδραση προσωπικής και κοινωνικής διάστασης που προάγει την ανάπτυξη των γνώσεων αλλά και ικανοτήτων για την αντιμετώπιση των πραγματικών συνθηκών ζωής, όπως η αυτοπεποίθηση, η αυτογνωσία και η επιθυμία αντιπαράθεσης, σε επίπεδο επιχειρημάτων και λογικών συμπερασμάτων (Erduran, et al., 2004). Προφανώς η ανάπτυξη της επιχειρηματολογίας μπορεί να αναπτυχθεί με τον ανάλογο βαθμό εμπάθυνσης σε όλες τις τάξεις του Δημοτικού Σχολείου αλλά και του Γυμνασίου.

Κατά την εφαρμογή και ανάπτυξη των ποικίλων εκπαιδευτικών προγραμμάτων, ο κάθε μαθητής και μαθήτρια αναπτύσσει κοινωνικές δεξιότητες συναισθηματικής νοημοσύνης καθώς έχει πολλαπλές ευκαιρίες στην έκφραση των συναισθημάτων του, στην ανάπτυξη της αυτοπεποίθησης και αυτοεκτίμησής του και στην λήψη αποφάσεων και στον αυτοέλεγχό του καθώς τηρεί τις οδηγίες που λαμβάνει και ελέγχει τον εαυτό του/της συμμετέχοντας στις ομαδικές διαδικασίες της τάξης, οι οποίες απαιτούν συντονισμό, και τήρηση κάποιων βασικών κανόνων. Η λήψη αποφάσεων αποτελεί μια δεξιότητα που σχετίζεται άμεσα με την αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση και ποικίλει φυσικά από παιδί σε παιδί. Είναι μια σημαντική δεξιότητα για τον επιστημονικά εγγράμματο πολίτη, αυτόν που πρέπει να παίρνει αποφάσεις, όχι μόνο για το δικό του καλό, αλλά και για το καλό όλης της κοινωνίας. Θέλουμε οι μαθητές και οι μαθήτριές μας να μπορούν να προβαίνουν σε αποφάσεις και γι' αυτό σημαντικός είναι ο τρόπος που διαχειριζόμαστε τα λάθη τους μέσα στην τάξη. Αν ένα παιδί δεν φοβάται να κάνει λάθη, τότε μεγαλώνοντας θα είναι ένας αποφασιστικός και χρήσιμος στο ευρύτερο σύνολο, ένας πολίτης με δημοκρατικά πιστεύω, έτοιμος να διεκδικήσει το δικαίωμα για το κοινό καλό (AAAS, 1989, 1993, 2002).

### Δεξιότητες ψηφιακής ιθαγένειας

Η εμπλοκή μαθητών και μαθητριών με τα προγράμματα της θεματικής ενότητας «Ενδιαφέρομαι και ενεργώ» αναδεικνύει την αναγκαιότητα μετάβασης σε ένα νέο περιβάλλον μάθησης και διδασκαλίας, χαρακτηριστικά γνωρίσματα του οποίου είναι η ανοιχτότητα, η διερευνητική-ανακαλυπτική και συνεργατική μάθηση, η δημιουργικότητα και η κοινωνική αλληλεγγύη. Δημιουργείται έτσι ένα περιβάλλον που αντιστοιχεί τους/τις





προσφέρει στο πλαίσιο της ομαδικής ή ατομικής διερεύνησης, της αποσαφήνισης των εννοιών (π.χ. φιλανθρωπία, αλληλεγγύη, ακτιβισμός, εθελοντισμός κ.λπ.), της αναγκαίας επικοινωνίας τους με φορείς, της εμπλοκής τους με τα κοινά στον καμβά του ενεργού πολίτη και πολλαπλές ευκαιρίες έρευνας, ανάπτυξης ψηφιακών δεξιοτήτων, νοημοσύνης και ιθαγένειας καθώς αναγκαία δραστηριοποιούνται πέρα από το πλαίσιο της τάξης και του σχολείου, στο πλαίσιο της κοινότητας και της ευρύτερης δημόσιας ζωής, όπως και των μέσων κοινωνικής δικτύωσης. Οι ρόλοι εκπαιδευτικού και μαθητή/τριας αποκτούν νέα διάσταση, καθώς ο/η εκπαιδευτικός από τη μια οφείλει να προσαρμόζει τις τεχνικές και τις μεθόδους του/της με όρους ευελιξίας και προσβασιμότητας, ώστε οι μαθητές/τριες να βιώσουν θετικά τη μαθησιακή διαδικασία, μα και οι μαθητές/τριες καθώς διευρύνεται η ψηφιακή αυτονομία τους, να αναπτύξουν τις ανάλογες δεξιότητες αυτορρύθμισης και κανόνων συμπεριφοράς στο διαδίκτυο (Αναστασιάδης, 2020).

Προσφέρονται έτσι πολλαπλές βιωματικές και ρεαλιστικές ευκαιρίες κατά την εφαρμογή των προγραμμάτων της θεματικής «Ενδιαφέρομαι και ενεργώ» για τη διδακτική προσέγγιση και ανάδειξη της ασφαλούς χρήσης του Διαδικτύου, τους τρόπους και τις πρακτικές πρόληψης και αποφυγής των κινδύνων κατά την πλοήγηση στο Διαδίκτυο και την αποφυγή κινδύνων εθισμού (Παρασκευάς et al., 2016). Στο πλαίσιο αυτό ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να αναδείξει: τους κανόνες [Netiquette](#) – (Κώδικας Δεοντολογικής Συμπεριφοράς στο διαδίκτυο), το [Digcomp](#), δηλαδή το Ευρωπαϊκό Ψηφιακό Πλαίσιο Ικανότητας ως πλαίσιο αναφοράς του τι σημαίνει «ψηφιακά ικανός» σε σχέση με την αυτοπεποίθηση και την κριτική και υπεύθυνη χρήση της ψηφιακής τεχνολογίας σε ατομικό επίπεδο, όπως και των δεξιοτήτων [ψηφιακής νοημοσύνης](#) (digital intelligence) (DQ Institute, 2021; European Commission, 2019).

#### **Δεξιότητες διαμεσολάβησης και κοινωνικής ενσυναίσθησης**

Καθώς το σχολείο αποτελεί μια πολυπολιτισμική κοινωνία μαθητών και μαθητριών, που έχουν διαφοροποιημένα ενδιαφέροντα και δυνατότητες. Ο καλύτερος τρόπος για να αναπτύξουν την ικανότητα έκφρασης και επικοινωνίας τους, είναι να έχουν πολλές αυθεντικές ευκαιρίες να εκφράσουν τις σκέψεις τους, προφορικά και γραπτά, με διαγράμματα, εικόνες, σχέδια γραφικές παραστάσεις, με ήχους, ακόμη και με το ίδιο τους το σώμα (Littlejohn, 2002; McQuail, & Windahl, 1981; Pantidos, et al., 2008).

Τα προγράμματα της θεματικής ενότητας «Ενδιαφέρομαι και ενεργώ» μέσα από τη διαπραγμάτευση θεμάτων που αγγίζουν και διαπραγματεύονται την προκατάληψη και το ρατσισμό και κυρίως την προσφορά πολλαπλών εμπειριών αλληλεπίδρασης, με ποικίλους πολιτισμούς και ανθρώπους μέσα κι έξω από το σχολείο, δίνουν σε μαθητές/τριες ευκαιρίες να αποκτήσουν μια στάση αποδοχής της διαφορετικότητας και συνύπαρξης με ανθρώπους από διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα (Aikenhead, 2000; Matthews, 2007; Σέρογλου, 2006).

Η υλοποίηση των προγραμμάτων μέσω της ομάδας των συνομηλίκων παρέχουν ένα πλαίσιο κοινών δραστηριοτήτων, από το οποίο αντλείται ευχαρίστηση και διασκέδαση. Μέσα από κοινές δραστηριότητες όπως το παιχνίδι η κοινή ερευνητική προσπάθεια και οι επιμερισμένες δραστηριότητες, δίνεται στα παιδιά η ευκαιρία να αναπτύξουν θεμελιώδεις κοινωνικές δεξιότητες. Μαθαίνουν ν' αντιμετωπίζουν ικανοποιητικά τις συγκρούσεις και να διευθετούν αποτελεσματικά τα προβλήματα που προκύπτουν. Επιπλέον, η συνεχής επαφή με τους/τις συνομηλίκους τους δίνει τη δυνατότητα να αρχίζουν να «βλέπουν» την οπτική ενός άλλου προσώπου και, στην πορεία, να μπορούν να κατανοήσουν σε βάθος τις σκέψεις,



τα συναισθήματα και τις προθέσεις του. Με τον τρόπο αυτό, αναπτύσσεται περαιτέρω η συναισθηματική τους νοημοσύνη (Gardner, 1999). Τα παιδιά εξοικειώνονται με κοινωνικές έννοιες, όπως η εμπιστοσύνη, η συνέπεια, ο σεβασμός και η υποστήριξη και μαζί με τους συντρόφους τους στο παιχνίδι εξερευνούν τις έννοιες της γενναιοδωρίας και της αλληλοβοήθειας (Bowlby, 1984). Τέλος, με την βοήθεια των συμμαθητών και συμμαθητριών, βελτιώνεται η αντίληψη του εαυτού κι ενισχύεται η αυτοεκτίμηση. Συχνά, οι συμμαθητές συμπληρώνουν ο ένας τον άλλο και λειτουργούν ως πρότυπα μίμησης και διδασκαλίας. Αναμφίβολα όμως, μια από τις σημαντικότερες αναπτυξιακές λειτουργίες της συμμετοχής σε ομάδες συνομήλικων, είναι ότι συμβάλλει στην ανάπτυξη της κοινωνικής επάρκειας, δηλαδή στην ανάπτυξη κι ενίσχυση όλων εκείνων των δεξιοτήτων, οι οποίες οδηγούν σε επιτυχή κοινωνική λειτουργία. Οι φιλικές σχέσεις προετοιμάζουν το έδαφος για τ' άλλα είδη σχέσεων που αναπτύσσει το άτομο και ειδικότερα, αποτελούν το πρότυπο των στενών διαπροσωπικών σχέσεων που θα δημιουργήσει το άτομο αργότερα στη ζωή του. ( Αντιγόνη-Κέντρο Πληροφόρησης και Τεκμηρίωσης για τον Ρατσισμό, την Οικολογία, την Ειρήνη και τη Μη Βία, 2018; Blumer, 1969; Dunn, 1988; Mead, 1962).

### Δεξιότητες επιχειρηματικότητας

Η οικονομική ανάπτυξη μιας χώρας σε μεγάλο βαθμό εξαρτάται από την εκπαίδευση του ανθρώπινου κεφαλαίου της. Αναδεικνύεται έτσι ο ουσιαστικός ρόλος της ενθάρρυνσης και της ενίσχυσης της επιχειρηματικότητας ώστε να βοηθά τον/τη μαθητή/τρια να αναπτύξει χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του/της, απαραίτητων για μια επιτυχημένη προσωπική και επαγγελματική ζωή, αλλά και να καλλιεργεί και να αναπτύσσει τις γνώσεις, ικανότητες, εμπειρίες, αξίες, και δεξιότητές του για την επιτυχή μετάβασή του από το σχολείο στη σύγχρονη αγορά εργασίας. Σήμερα, τα σχολεία όσο ποτέ άλλοτε θα πρέπει να προετοιμάζουν τους μαθητές τους, για μία πιο ραγδαία οικονομική και κοινωνική αλλαγή, για εργασίες που δεν έχουν ακόμη δημιουργηθεί, για το πώς να χρησιμοποιούν τεχνολογίες που δεν έχουν ακόμη εφευρεθεί και για το πώς να επιλύουν κοινωνικά προβλήματα, που δεν γνωρίζουμε ακόμη ότι θα προκύψουν (Schleicher, 2015).

Τα προγράμματα της θεματικής «Ενδιαφέρομαι και ενεργώ» δίνουν μέσω της υλοποίησής τους τόσο σε μαθητές Δημοτικού όσο και Γυμνασίου τη δυνατότητα να αναπτύξουν δεξιότητες Προγραμματισμού, Παραγωγικότητας, Αποτελεσματικότητας και καλλιέργειας Πρωτοβουλιών και Οργανωτικών ικανοτήτων καθώς τους ζητείται να αναδείξουν όχι αυτά που ξέρουν αλλά για το τι μπορούν να κάνουν με αυτά που ξέρουν. Έτσι η εκπαιδευτική διαδικασία εστιάζεται περισσότερο στους τρόπους σκέψης που αφορούν τη δημιουργικότητα, την κριτική σκέψη, την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων και τη διαδικασία λήψης αποφάσεων και τους τρόπους εργασίας, που συμπεριλαμβάνουν την επικοινωνία και συνεργασία, την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών και, τις κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες, που βοηθούν τους ανθρώπους να ζουν και να εργάζονται μαζί. Για παράδειγμα στα προγράμματα εθελοντισμού, πολιτειότητας και αλληλεγγύης μαθητές και μαθήτριες μαθαίνουν τη σημασία της σωστής διαχείρισης των διαθέσιμων κάθε φορά πόρων (χρήματα, χρόνος, υποδομές), κατανοούν τον ρόλο των δημόσιων φορέων, των εθελοντικών οργανώσεων και των δομών αλληλεγγύης στην κοινωνία και εμπλέκονται με τα στοιχεία νομοθεσίας και το περιεχόμενο διακηρύξεων που ισχύουν σε κρατικό επίπεδο, αλλά και διεθνώς. (Νοιάζομαι και Δρω-Οδηγός για το Εκπαιδευτικό, 2015).

Η ανάπτυξη δεξιοτήτων επιχειρηματικότητας συντελείται και με την ενίσχυση των δεξιοτήτων αυτοελέγχου και ανάληψης πρωτοβουλιών και προγραμματισμού από τον/την



μαθητή/τρια. Ο όρος αυτοέλεγχος εδώ σχετίζεται άμεσα με την αυτοπεποίθηση και την εκτίμηση των μαθητών και μαθητριών στην εργασία που κάνουν και στον συντονισμό μέσα στην ομάδα. Κατά την εφαρμογή και ανάπτυξη των ποικίλων εκπαιδευτικών προγραμμάτων επιθυμούμε, ο κάθε μαθητής και μαθήτρια να τηρεί τις οδηγίες που λαμβάνει και να ελέγχει τον εαυτό του/της συμμετέχοντας στις ομαδικές διαδικασίες της τάξης, οι οποίες απαιτούν συντονισμό, και τήρηση κάποιων βασικών κανόνων (Πριμικήρη, 2017).

Παράλληλα μέσω των προγραμμάτων της θεματικής «Ενδιαφέρομαι και ενεργώ» καλλιεργούνται δεξιότητες **οργανωτικής ικανότητας** και **ανάληψης πρωτοβουλιών** και **επίδειξης ανεξαρτησίας**, καθώς δίνουν δυνατότητα του μαθητή και στη μαθήτρια να μπορεί να συμμετέχει σε δραστηριότητες και εργασίες του σχολείου χωρίς την ανάγκη στήριξης του/της εκπαιδευτικού. Στις μικρότερες τάξεις η ανάγκη αυτή είναι μεγαλύτερη και βαίνει μειούμενη, στις μεγαλύτερες τάξεις Δημοτικού και Γυμνασίου. Οι σχέσεις αμοιβαίου σεβασμού που αναπτύσσουν μαθητές/τριες και εκπαιδευτικοί, βοηθούν καθοριστικά στην αυξανόμενη ανεξαρτησία των πρώτων. Η θετική στάση του/της εκπαιδευτικού και η ενθάρρυνση την οποία δείχνει για τις πρωτοβουλίες των παιδιών, τους δημιουργεί σιγουριά, αυτοπεποίθηση, αυξανόμενη ανεξαρτησία και ενισχύουν την οργανωτική τους ικανότητα (Chiland, 1994; Hope & Bierman, 1998; Kavouri, 1997; Kelly, 1963).

### Αποτίμηση και αξιολόγηση

Η εμπλοκή μαθητών και μαθητριών στα πλαίσια των προαναφερόμενων προγραμμάτων θα αξιολογείται με ποιοτικές μεθόδους, με διαδικασίες **διαμορφωτικής** και **περιγραφικής αξιολόγησης** ομοτίμων, τόσο σε ατομικό όσο σε συνεργατικό επίπεδο. Ο εκπαιδευτικός αξιολογεί με τη σειρά του μέσω κλείδας **παρατήρησης**, τόσο τα αποτελέσματα της επίτευξης των μαθησιακών στόχων που έθεσε μέσω παρατήρησης, του τρόπου που δουλεύουν τα παιδιά όσο και την ενεργοποίηση των στοχευμένων δεξιοτήτων.

### Βιβλιογραφία

- Aikenhead, G., (2000). Renegotiating the culture of school science. In R. Millar, J. Leach, & J. Osborne (eds.), *Improving science education: The contribution of research*. Birmingham, UK: Open University Press, pp. 245-264.
- American Association for the Advancement of Science (AAAS), (1989). *Project 2061: Science for All Americans*, AAAS, Washington, D.C.
- American Association for the Advancement of Science. (1993). *Benchmarks for Science Literacy*, Oxford University Press, New York.
- American Association for the Advancement of Science (AAAS), (2002). *Project 2061:2001-2002 Update*.
- Αναστασιάδης, Π., (2020). *Η Σχολική Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση στην εποχή του Κορωνοϊού COVID-19: το παράδειγμα της Ελλάδας και η πρόκληση της μετάβασης στο «Ανοιχτό Σχολείο της Διερευνητικής Μάθησης, της Συνεργατικής Δημιουργικότητας και της Κοινωνικής Αλληλεγγύης»*. Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία, 16(2), 20-48. [doi:https://doi.org/10.12681/jode.25506](https://doi.org/10.12681/jode.25506)
- Αντιγόνη, (2018). *Σχολική διαμεσολάβηση-Ένας οδηγός για την επίλυση συγκρούσεων στο σχολείο από ομηλίκους*, Κέντρο Πληροφόρησης και Τεκμηρίωσης για τον Ρατσισμό, την Οικολογία, την Ειρήνη και τη Μη Βία 2<sup>η</sup> Έκδοση. Θεσσαλονίκη, στο [www.antigone.gr](http://www.antigone.gr)
- Arons, A., (1992). *Οδηγός διδασκαλίας της Φυσικής, Ελληνική μετάφραση*. Αθήνα: εκδόσεις Τροχαλία.



- Bourdieu P., (1965). «*Un art moyen. Essai sur les usages sociaux de la photographie* », Editions de Minuit, Paris.
- Bourdieu P. & Passeron J.C., (1970). «La reproduction », *Ed. de Minuit*, Paris.
- Brown, A. L., & Palincsar, A. S., (1989). Guided cooperative learning and individual knowledge acquisition. In L. Resnick (Ed.), *Knowing, learning and Instruction. Essays in Honor of Robert Glaser* (pp. 393–451). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Dunn, J., (1988). *The Beginnings of Social Understanding*. Oxford: Blackwell.
- Gilbert J. Botvin and Kenneth W. Griffin ( 2004). Life Skills Training: Empirical Findings and Future Directions *The Journal of Primary Prevention*, Vol. 25, No. 2
- Blumer, H., (1969). *Symbolic Interactionism, Englewood Cliffs, N.J.*, Prentice Hall
- Bowlby, J. (1984, αναθεωρημένη έκδοση, πρώτη έκδοση 1969). *Attachment and Loss*, τ.1, Attachment. Harmondsworth: Penguin.
- British Council. (2013). *Living Together: Ζώντας Όλοι Μαζί Εκπαιδευτικό Υλικό* [Living Together Refugee Education Resource Pack]. Retrieved from [https://schoolsonline.britishcouncil.org/sites/default/files/files/Living%20Together%20-%20Refugee%20Education%20Pack\(3\).pdf](https://schoolsonline.britishcouncil.org/sites/default/files/files/Living%20Together%20-%20Refugee%20Education%20Pack(3).pdf)
- Chiland, C., (1994). *Το παιδί Η Οικογένεια Το Σχολείο*. Αθήνα, Εκδόσεις Πατάκη.
- Driver, R., Newton, P., & Osborne, J., (2000). Establishing the norms of argumentation in classrooms. *Science Education*, 84(3), 287-312.
- Erduran, S., Simon, S., & Osborne, J., (2004). TAPing into Argumentation: Developments in the Application of Toulmin’s Argument Pattern for Studying Science Discourse. *Science Education*, 88, 915-933.
- Erduran, S. & Jimenez-Aleixandre, M.P., (2007). Argumentation in Science Education: An overview. *Science & Technology Education Library*. 35 3-38 Springer
- European Commission., (2019). DigComp: The European Digital Competence Framework – factsheet. Retrieved from <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=738&furtherPubs=yes&pubId=8202&langId=en&>
- DQ Institute., (2020). What is the DQ Framework? Global Standards for Digital Literacy, Skills, and Readiness. Retrieved from <https://www.dqinstitute.org/global-standards/#contentblock1>
- Gardner, H., (1993b). *Multiple intelligences: the theory in practice*, New York: Basic Books
- Gardner, H., (1997a). *Extraordinary minds*. London, Weidenfeld & Nicolson.
- Gardner, H., (1999). *Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21<sup>st</sup> century*, Basic Books, New York.
- Harlen, W. & Elstgeest, J., (2005). *Διδασκαλία και μάθηση των φυσικών επιστημών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. Τυπωθήτω-Γιώργος Δάρδανος, Αθήνα.
- Hope, T.L. & Bierman, K.L., (1998). Patterns of Home and School Behavior Problems in Rural and Urban Settings, *Journal of School Psychology*, 36(1), 45-58.
- Kavouri, P., (1997). *The Impact Of The School Climate And School Innovativeness On Students’ Outcomes*. 7<sup>th</sup> European Conference for Research on learning and Instruction (August 26-30, 1997, Athens, Greece).
- Kelly, G., (1963). *A Theory of Personality: The Psychology Of Personal Constructs*. New York: W.W Norton.
- Κολοβελώνης, Α., Γούδας, Μ., Δημητρίου, Μ., & Γεροδήμος. Β., (2006). *Η Επίδραση Ενός Προγράμματος Διδασκαλίας Δεξιότητων Ζωής στον Αυτοκαθορισμό των Μαθητών* *Inquiries in Sport & Physical Education Volume 4 (3)*, 379 – 389 Released: December 30, 2006 [www.hape.gr/emag.asp](http://www.hape.gr/emag.asp) ISSN 1790-3041



- Κουμαράς, Π., (2007<sup>α</sup>). Τα νέα σχολικά εγχειρίδια των Φυσικών Επιστημών Ε' και Στ' τάξης του δημοτικού σχολείου: Μια κριτική θεώρηση. Διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών. *Έρευνα και Πράξη*, Ε.Δι.Φ.Ε. Διπλό τεύχος 20-21. εκδόσεις Δίαυλος.
- Littlejohn, S.W., (2002). *Theories of human communication*. Belmont C.A.: Wadsworth Publishing Co. 7<sup>th</sup> ed.
- Matthews, M., (2007). *Διδάσκοντας φυσικές επιστήμες-ο ρόλος της ιστορίας και της φιλοσοφίας των φυσικών επιστημών στη διδασκαλία των φυσικών επιστημών*. Εκδόσεις Επίκεντρο, Θεσσαλονίκη.
- Mead, G., (1962, πρώτη έκδοση 1934). *Mind, self and Society*. Chicago: University of Chicago Press.
- McQuail, D. & Windahl, S., (1981). *Communication models for the study of mass communication*. London: Longman group U.K. Ltd.
- Νοιάζομαι και Δρώ με την οικογένεια., (2015). *Οδηγός για τον Εκπαιδευτικό*  
<https://noiazomaikaidrw.gr/eksoseis-noiazomai-kai-drw/>
- Παρασκευάς, Α, Νικολακοπούλου., Κ, Παπαδόπουλος., Π., Παπαδάκης. Σ., Χολέβας.Ν., (2016)- Διαπεριφερειακό Θεματικό Δίκτυο για τη Ασφάλεια στο Διαδίκτυο: Εμπειρία από τον πρώτο χρόνο λειτουργίας: Πρακτικά Εργασιών 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου, με Διεθνή Συμμετοχή, για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας, σελ 216 Λάρισα 21-23 Οκτωβρίου 2016, <http://synedrio.epepek.gr>
- Πριμικήρη, Α., (2017), Διπλωματική Εργασία με θέμα: Επιχειρηματικές δεξιότητες στον χώρο της Εκπαίδευσης: μία σύγχρονη προσέγγιση, Πανεπιστήμιο Πειραιά.
- OECD. 2012a. *Better Skills, Better Jobs, Better Lives. A Strategic Approach to Skills Policies*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. 2016. *PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education*. Paris: OEC
- OECD. 2018. *The future of education and skills-Education 2030*. Paris: OECD Publishing
- Papadopoulos, P. & Seroglou, F., (2007). A progressive sequence of theatre techniques for teaching science, Paper presented at the 9<sup>th</sup> *International History, Philosophy and Science Teaching Conference*, June 24-28, 2007, Calgary, Canada.
- Pantidos, P., Valakas, K., Vitoratos, E., Ravanis, K., (2008). Towards applied semiotics: An analysis of iconic gestural signs regarding physics teaching in the light of theatre semiotics. *Semiotica* 1 (4) 289-319. Walter de Gruyter.
- Σέρογλου, Φ., (2006). *Φυσικές επιστήμες για την εκπαίδευση του πολίτη*, εκδόσεις Επίκεντρο, Θεσσαλονίκη.
- Σέρογλου, Φ., (2007). Φύλο και εκπαίδευση στις φυσικές επιστήμες. Στο Ντρενογιάννη, Ε., Τρέσσου, Ε. & Σέρογλου, Φ. (Εκδ.) *Φύλο και εκπαίδευση: μαθηματικά, φυσικές επιστήμες και νέες τεχνολογίες*, Εκδόσεις Καλειδοσκόπιο, Αθήνα.
- Schleicher, A., (2015). Education is a long term endeavour, Esha (European School Heads Association) Magazine.
- Συμβούλιο της Ευρώπης, 17/05/2015 -Συμπεράσματα του Συμβουλίου σχετικά με τον ρόλο της προσχολικής και της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην ενίσχυση της δημιουργικότητας, της καινοτομίας και της ψηφιακής ικανότητας-(2015/C 172/05) στο [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/HTML/?uri=CELEX:52015XG0527\(04\)&from=EL](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/HTML/?uri=CELEX:52015XG0527(04)&from=EL) (Προσπελάσθηκε 10/5/2021).
- UNICEF. (2012). *Global Evaluation of Life Skills Education Programmes: Final Report*. New York: UNICEF.
- UNICEF. (2017)α. *Analytical Mapping of Life Skills and Citizenship Education in Middle East and North Africa*. UNICEF MENA Regional Office.



World Health Organization [WHO]. (1997). *Life skills education in schools*.

WHO/MNH/PSF/93.7A.Rev.2. Geneva: WHO.

Χατζηχρήστου, Χ., Υφαντή, Θ., Λαμπροπούλου, Κ., Λιανός, Π., Γεωργουλέας, Γ., Μίχου.Σ.,  
Φραγκιαδάκη, Δ., Αθανασίου, Δ.,(2020), Συζητώντας και στηρίζοντας τα παιδιά και  
τους εφήβους για τον COVID-19:Χρήσιμες επισημάνσεις για γονείς. Αθήνα: Εργαστήριο  
Σχολικής Ψυχολογίας, ΕΚΠΑ

[www.centerschoolpsych.psych.uoa.gr/images/pdf/psychologiki-stirixi-paidiwn-apo-goneis-gia-koronoio-covid19.pdf](http://www.centerschoolpsych.psych.uoa.gr/images/pdf/psychologiki-stirixi-paidiwn-apo-goneis-gia-koronoio-covid19.pdf)



# ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΑ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ

**ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ: ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΜΑΙ ΚΑΙ ΕΝΕΡΓΩ –  
ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ & ΕΥΘΥΝΗ**

*Ανθρώπινα δικαιώματα*

**Ανθρώπινα δικαιώματα και δεξιότητες μάθησης 21<sup>ου</sup> αιώνα στο  
νηπιαγωγείο**





### III. Εκπαίδευση για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα

Η εκπαίδευση για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα είναι μια διαδικασία που αποσκοπεί στη δημιουργία μιας κουλτούρας για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα. Η εκπαιδευτική διαδικασία βασίζεται στην ενεργό συμμετοχή των παιδιών και αναπτύσσει δεξιότητες με βάση τις οποίες τα παιδιά είναι σε θέση να υπερασπίζονται τα Ανθρώπινα Δικαιώματα και να αναπτύξουν στάσεις σεβασμού, ισότητας και αξιοπρέπειας (Σούννογλου & Μιχαλοπούλου, 2014).

Η εκπαίδευση θα πρέπει να στοχεύει στην προετοιμασία του παιδιού για υπεύθυνη ζωή σε μια ελεύθερη κοινωνία, με πνεύμα κατανόησης, ειρήνης, ανεκτικότητας, ισότητας των φύλων και φιλίας μεταξύ όλων των λαών, εθνικών και θρησκευτικών ομάδων (άρθρο 29, Δικαιώματα του Παιδιού, 1989).

Επομένως, η εκπαίδευση για τα Δικαιώματα του Ανθρώπου πρέπει να έχει καθοριστικό ρόλο σε όλες τις εκπαιδευτικές διαδικασίες (Burr & Montgomery, 2003). Η Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα του Παιδιού αποτελεί ένα πολύτιμο εργαλείο για την εισαγωγή των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων στην εκπαίδευση για τα παιδιά (Covell, 2007). Η εκμάθηση και η βίωση των Δικαιωμάτων του Παιδιού βοηθά στην κατανόηση των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων, στην κατανόηση ότι αυτοί οι ίδιοι κατέχουν, προσαρμόζουν και εφαρμόζουν αυτά τα δικαιώματα στο σχολικό πλαίσιο (Lansdown, 2002).

Καθίσταται πλέον σημαντικό για τα εκπαιδευτικά συστήματα να προετοιμάζουν τους νέους ώστε να γίνονται ενεργά, συμμετοχικά και υπεύθυνα άτομα. Οι ικανότητες που σχετίζονται με την ιδιότητα του πολίτη αποτελούν τον κορμό των Κοινωνικών Επιστημών και εξασφαλίζουν την ομαλή συμμετοχή σε μια δημοκρατική κοινωνία. Στη σύγχρονη εποχή, τα παιδιά χρειάζονται περισσότερο από ποτέ άλλοτε να κατανοήσουν τη σημασία του να είσαι πολίτης (New & Cochran, 2007). Η γνώση των δικαιωμάτων και ευθυνών αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της αναπτυξιακής διαδικασίας του παιδιού (Koutselini, 2011).

Ο Χάρτης του Συμβουλίου της Ευρώπης για την Παιδεία της Δημοκρατίας και την

Εκπαίδευση στα Ανθρώπινα Δικαιώματα ορίζει ότι: οι διδακτικές και μαθησιακές πρακτικές και δραστηριότητες θα πρέπει να ακολουθούν και να προωθούν τις δημοκρατικές αξίες και αρχές και τα ανθρώπινα δικαιώματα (Πλαίσιο αναφοράς ικανοτήτων για δημοκρατικό πολιτισμό, 2020). Επίσης, ο Χάρτης ορίζει την εκπαίδευση για τα ανθρώπινα δικαιώματα ως εξής: εκπαίδευση, επιμόρφωση, ευαισθητοποίηση, ενημέρωση, καθώς και όλες εκείνες οι πρακτικές και δραστηριότητες που αποσκοπούν -εφοδιάζοντας τους εκπαιδευόμενους με γνώσεις, δεξιότητες και κατανόηση και αναπτύσσοντας τις στάσεις και τις συμπεριφορές τους- στην ενδυνάμωση των εκπαιδευομένων έτσι ώστε να συμβάλλουν στην οικοδόμηση και την υπεράσπιση μιας καθολικής κουλτούρας ανθρωπίνων δικαιωμάτων στην κοινωνία, με στόχο την προώθηση και την προστασία των δικαιωμάτων του ανθρώπου και των θεμελιωδών ελευθεριών του (Πλαίσιο αναφοράς ικανοτήτων για δημοκρατικό πολιτισμό, 2020).

Το νηπιαγωγείο αποτελεί τον χώρο όπου ξεκινά η εκπαίδευση για τα ανθρώπινα δικαιώματα. Καλείται να καλλιεργεί δημοκρατικές αξίες και αρχές, που βοηθούν τα μικρά παιδιά να μπορέσουν να ζήσουν αρμονικά, δρώντας αμερόληπτα απέναντι σε όλους, υιοθετώντας έμπρακτα στάσεις και συμπεριφορές (Σούννογλου & Μιχαλοπούλου, 2014). Η εκπαίδευση αυτή εντάσσεται στη **θεματική ενότητα «Ενδιαφέρομαι και ενεργώ - Κοινωνική Συναίσθηση & Ευθύνη»**.





Πώς όμως μπορεί να οργανωθεί η μαθησιακή διαδικασία στο νηπιαγωγείο, ώστε να επιτευχθεί η εκπαίδευση για τα Ανθρώπινα δικαιώματα στη θεματική ενότητα «Ενδιαφέρομαι και ενεργώ - Κοινωνική Συναίσθηση & Ευθύνη»; Διαμέσου της επεξεργασίας και καλλιέργειας των δεξιοτήτων μάθησης του 21<sup>ου</sup> αιώνα, δηλαδή της κριτικής σκέψης, της επικοινωνίας, της συνεργασίας και της δημιουργικότητας, επιδιώκεται η αλλαγή κουλτούρας στο νηπιαγωγείο (Πλαίσιο αναφοράς ικανοτήτων για δημοκρατικό πολιτισμό, 2020).

### **Δεξιότητες μάθησης 21ου (4cs): Μεθοδολογία και θεωρητική πλαισίωση Κριτική σκέψη**

Ο όρος «κριτική σκέψη» προέρχεται από τη λέξη «κρίνω», που σημαίνει ότι καταλήγω σε μια απόφαση, δηλαδή διατυπώνω μια κρίση για μία κατάσταση πραγμάτων. Η διατύπωση κρίσεων προϋποθέτει την κατανόηση πραγμάτων, τη σύγκριση, την αντιδιαστολή, τη συσχέτιση και την επιλογή στοιχείων (Ευκλείδη, 1997).

Η κριτική σκέψη μπορεί να χρησιμεύσει ως φίλτρο για να κατανοηθεί η σημερινή πραγματικότητα, καθώς το «να μαθαίνει» κάποιος να σκέφτεται κριτικά, σημαίνει να μαθαίνει να διατυπώνει ερωτήσεις. Η κριτική σκέψη είναι λογική και στοχαστική σκέψη, η οποία εστιάζεται στη διαδικασία λήψης αποφάσεων σχετικών με τις πεποιθήσεις και τις δράσεις μας. Χαρακτηρίζεται από το κριτικό πνεύμα, δηλαδή μια κριτική στάση απέναντι σε ιδέες και καταστάσεις. Επιπρόσθετα, αποτελεί προϋπόθεση για την ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης, σε συνδυασμό με την οποία οδηγεί το άτομο στην επίλυση προβλημάτων (Χατζηγεωργίου, 1998).

Ο/η εκπαιδευτικός οφείλει να πιστεύει ότι τα παιδιά είναι ικανά για κριτική σκέψη και να προσεγγίζει θέματα δημιουργώντας καταστάσεις προβληματισμού και θέτοντας ερωτήσεις που βοηθούν στην ανάπτυξη του κριτικού πνεύματος, κυρίως διαμέσου της ανάπτυξης στάσεων, όπως η περιέργεια, η διερεύνηση, η ετοιμότητα για σκέψη, η επιμονή, η αποφασιστικότητα αλλά και ο σεβασμός των άλλων απόψεων (Χατζηγεωργίου, 1998).

Τα παιδιά μυσούνται σε ερευνητικές διαδικασίες και διεργασίες και ωθούνται στην εστίαση περισσότερο συστηματικών τρόπων παρατήρησης και έρευνας. Η αναζήτηση λύσεων ή απαντήσεων σε ένα πρόβλημα ή μια προβληματική κατάσταση αποτελεί μια μορφή ενεργοποίησης των παιδιών προκειμένου να βρουν απαντήσεις σε ερωτήματα αξιοποιώντας πληροφορίες από διάφορες πηγές (Helm & Katz, 2002). Η επίλυση προβλήματος λοιπόν συνιστά μια ιδιαίτερη διδακτική προσέγγιση και εξαρτάται από τα συμπεράσματα στα οποία καταλήγουν κάθε φορά τα παιδιά, από τις μεταβλητές του προβλήματος που αναγνωρίζουν και κατανοούν, και κυρίως από τις διαδικασίες σκέψης και τις στρατηγικές που αναπτύσσουν για την εξεύρεση της λύσης.

Τα παιδιά αντιμετωπίζουν συνεχώς προκλήσεις και προβλήματα, αναζητούν λύσεις, διαμορφώνουν κατηγορίες, συγκρίνουν, κάνουν λογικούς συλλογισμούς, δοκιμάζουν και επιβεβαιώνουν. Στην τάξη του νηπιαγωγείου τα παιδιά καλούνται να προβληματιστούν για κοινωνικά προβλήματα, σχετικά με τους κανόνες, τις αρχές, τις αξίες των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων καθώς και τους εθνικούς και διεθνείς μηχανισμούς για την προστασία τους.

Η μάθηση ως διαδικασία είναι γενικά ενεργητική και απαιτεί την καλλιέργεια ποικίλων δεξιοτήτων, όπως ενημέρωση, παρατήρηση, σύγκριση, συσχέτιση πληροφοριών, ταξινόμηση, έρευνα, διατύπωση ερωτήσεων, αξιολόγηση, εξαγωγή συμπερασμάτων, λήψη αποφάσεων, κριτική και δημιουργική σκέψη. Με την εξερεύνηση, τον πειραματισμό, τη



δοκιμή των υποθέσεων και τελικά την επίλυση προβλημάτων τα παιδιά καθιστούν τη μάθηση μια δική τους διαδικασία γεμάτη νόημα (Γκλιάου, 2005).

Ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά στην επίλυση προβλημάτων που αποτελούν διαχρονικά κοινωνικά ζητήματα όταν δημιουργεί το κατάλληλο παιδαγωγικό κλίμα, που ενθαρρύνει τα παιδιά να εκφράζουν τις ιδέες τους, να κατανοούν διαφορετικές απόψεις και να αναζητούν εναλλακτικές λύσεις (Slavin, 1995).

### **Επικοινωνία**

Οι αλλαγές που επέφεραν στις δυτικού τύπου κοινωνίες η σύγχρονη τεχνολογία και η δημιουργία πολυπολιτισμικών κοινωνιών, ανήγαγαν την εικόνα σε σημαντικότερο από το λόγο επικοινωνιακό μέσο (Kress, 1998. Έμμεση αναφορά στο: Χατζησαββίδης & Γαζάνη, 2005), με αποτέλεσμα η κυριαρχία του γραπτού λόγου να αμφισβητείται όλο και περισσότερο.

Το ζήτημα της πολυτροπικότητας στο σχολείο μπορεί να ιδωθεί από δύο πλευρές: στο σχολείο παράγονται πλέον πολυτροπικά «κείμενα»: λογοτεχνικά κείμενα, ζωγραφικά έργα, κ.λπ. Από την άλλη, το σχολείο θα όφειλε να ανοίξει τους ορίζοντές του στη συστηματική πλέον, διδασκαλία και ανάλυση των πολυτροπικών κειμένων, διευκολύνοντας τους μαθητές στην πρόσληψη και αποκωδικοποίηση της πραγματικότητας που βιώνουν, υποβοηθώντας τους στην οικοδόμηση της γνώσης γύρω από τους οπτικούς κώδικες ερμηνεύοντάς τους.

Με τον όρο «εικόνα» νοείται μια σειρά τρόπων, όπως για παράδειγμα το σχέδιο, η φωτογραφία και το σχεδιάγραμμα. Οι τρόποι αυτοί αντικατέστησαν ένα μέρος του γραπτού και του προφορικού λόγου στη δημόσια επικοινωνία και δίνουν τη δυνατότητα μετάδοσης και πρόσληψης μηνυμάτων (Χατζησαββίδης & Γαζάνη, 2005).

Η εικόνα δεν είναι πλέον μέσο μετάδοσης μιας πληροφορίας αλλά χώρος παραγωγής νοημάτων, η οποία αντιμετωπίζει το παιδί, τον αποδέκτη δηλαδή των οπτικών μηνυμάτων σαν ενεργητικό αναγνώστη αυτών των νοημάτων (Κωσταντινίδου-Σέμογλου & Θεοδωροπούλου, 2005). Όσο αφορά στην ανάλυση των εικόνων, σύμφωνα με τους Kress και Van Leeuwen (1996) η οπτική «γραμματική» χρησιμοποιείται στην ανάλυση της εικόνας και διερευνά τη σχέση ανάμεσα στα δύο αυτά διαφορετικά είδη επικοινωνίας, το λόγο και την εικόνα. Η γραμματική αυτή αφορά στις σχέσεις που δομούνται ανάμεσα στα πρόσωπα, τους χώρους και τα αντικείμενα που απεικονίζονται, στις σχέσεις που αναπτύσσονται με το θεατή και στη δομή των εικόνων (Kress, 2000). Μια ίδια εικόνα μπορεί να ερμηνευτεί με διαφορετικούς τρόπους ανάλογα με αυτούς στους οποίους απευθύνεται, το πλαίσιο στο οποίο εντάσσεται και τις καταστάσεις επικοινωνίας. Επιπλέον, η εκπαίδευση στον οπτικό γραμματισμό είναι σκόπιμο να είναι κριτική, έτσι ώστε να βοηθήσει τα παιδιά να αναπτύξουν αντιστάσεις (Kellner, 1998. Ryan & Healy, 2008).

Γενικά, το ζήτημα της σχέσης του λεκτικού με το οπτικό αποκτά μεγάλη σημασία τόσο σε θεωρητικό όσο και σε ερευνητικό επίπεδο, αν λάβει κανείς υπόψη του την πληθώρα των ερευνών αλλά και των κριτικών που έχουν δεχτεί.

Καθώς ο ρόλος και η σημασία της οπτικής επικοινωνίας στο σύγχρονο πολιτισμό είναι σημαντικός και συνειδητοποιώντας την ανάγκη για την καλλιέργεια του οπτικού γραμματισμού και τη σπουδαιότητά του στην καθημερινή αναγνωστική εμπειρία των παιδιών (Πασχαλίδης, 2000: 170), θεωρούμε πως το νηπιαγωγείο είναι ο κατεξοχήν χώρος



όπου μπορούν να αναπτυχθούν δεξιότητες οπτικού γραμματισμού, υποβοηθώντας τη γλωσσική καλλιέργεια του νηπίου (Masny, 1995). Οι δεξιότητες οπτικού γραμματισμού μπορούν να καλλιεργηθούν με δύο τρόπους:

- να εξοικειωθούν τα παιδιά με την ερμηνεία και κατανόηση των οπτικών αναπαραστάσεων

- να εκφράσουν τις ιδέες τους μέσα από τις οπτικές αναπαραστάσεις για να επικοινωνήσουν, παράγοντας κείμενα που συνδιαλέγονται με τα έργα τέχνης που τα ίδια τα παιδιά ερμηνεύουν (Μιχαλοπούλου, 2009).

Η συνδιαλλαγή με έργα τέχνης, αλλά και με κείμενα της σύγχρονης Παιδικής Λογοτεχνίας η οποία προσανατολίζεται προς την πραγματικότητα της κοινωνίας, μέσα από ρεαλιστικά θέματα, αποτελεί ένα μέσο ενίσχυσης της κριτικής σκέψης των παιδιών. Παρόμοιο αντίκτυπο έχουν και οι κινηματογραφικές ταινίες, καθώς η κινηματογραφική παιδεία αποτελεί έναν από τους θεμελιώδεις άξονες της οπτικοακουστικής παιδείας. Ιδιαίτερα τα έργα μικρού μήκους λειτουργούν όπως τα ποιήματα έναντι των λογοτεχνικών κειμένων: περιέχουν έντονο, γλαφυρό λόγο και πολυσημία, είναι πυκνογραμμένα και πολυεπίπεδα και ως εκ τούτου ανοιχτά σε ποικίλες ερμηνείες (Κούρτη, Σιδηροπούλου & Τσίγκρα, 2009). Ο/η εκπαιδευτικός, λαμβάνοντας υπόψη το μαθησιακό προφίλ των παιδιών, τα ενδιαφέροντα και τις εμπειρίες τους, καλείται να επιλέξει τα κατάλληλα μέσα, στοχεύοντας στην ενδυνάμωση των παιδιών να απολαμβάνουν και να χρησιμοποιούν τα ανθρώπινα δικαιώματα και να προασπίζουν τα ανθρώπινα δικαιώματα των άλλων, συζητώντας για το δικαίωμα και την υποχρέωση, την ελευθερία, την ισότητα, την δικαιοσύνη, την κοινωνική ευθύνη, την δημοκρατία, την διαφορετικότητα, την κοινωνική ευαισθησία, τον σεβασμό, την αλληλεγγύη (Σούνουγλου & Μιχαλοπούλου, 2014).

### **Συνεργασία**

Η ικανότητα του παιδιού να αναπτύσσει αλληλεπιδράσεις με νόημα με τους άλλους μέσα σε συγκεκριμένα κοινωνικο-πολιτισμικά πλαίσια είναι συνάρτηση της ολόπλευρης ανάπτυξης του παιδιού και διευρύνεται καθώς το παιδί μεγαλώνει και επικοινωνεί όλο και πιο αποτελεσματικά με τους άλλους (New & Cochran, 2007).

Στο νηπιαγωγείο τα παιδιά επικοινωνούν με ποικίλους τρόπους σε διαφορετικά πλαίσια. Ενισχύουν την ικανότητα να δημιουργούν στέρεες σχέσεις και φιλίες, να είναι ανεκτικοί σε διαφορετικές απόψεις, αλλά και να τολμούν να ηγούνται της ομάδας και να υπερασπίζονται τη γνώμη τους.

Η οργάνωση και η ικανοποιητική λειτουργία των ομάδων επιτρέπει την ανάπτυξη ενός κλίματος εμπιστοσύνης, το μοίρασμα των ρόλων, των καθηκόντων και των πηγών πληροφόρησης. Οι συνεργατικές συμπεριφορές και αλληλεπιδράσεις σ' ένα κλίμα ενθάρρυνσης, η ανάληψη ρόλων και οι κοινές προσπάθειες για την επίτευξη του στόχου βοηθούν τα παιδιά να αποκτήσουν το συναίσθημα ότι ανήκουν σε μια ομάδα. Μαθαίνουν να αναγνωρίζουν και να αντιδρούν κατάλληλα στις ιδέες, τις δράσεις και τα συναισθήματα των άλλων, να διαπραγματεύονται και να λύνουν πιθανές διενέξεις. Καθώς δημιουργούνται κοινές μαθησιακές εμπειρίες, τα παιδιά ενισχύουν το ενδιαφέρον τους για τους άλλους και αναγνωρίζουν πως έχουν δικαιώματα και υποχρεώσεις.

Ο/η εκπαιδευτικός ενθαρρύνει τις συμπεριφορές που αφορούν σε ανταλλαγή πληροφοριών και συμπεριλαμβάνουν επεξηγήσεις, ερωτήσεις και δημιουργική



αντιπαράθεση των απόψεων. Προωθεί ένα θετικό κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο όλα τα παιδιά νιώθουν ότι ανήκουν σε μια κοινότητα και έχουν κάθε δικαίωμα συμμετοχής, δημιουργίας και διαμόρφωσης της μαθησιακής κουλτούρας. Η συνεργασία εμπεριέχει επίσης τις οικογένειες, τις τοπικές κοινότητες και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον.

Πέρα από την ικανότητα αποτελεσματικής συνεργασίας με άλλους, οι ικανότητες που σχετίζονται με την ιδιότητα του πολίτη αφορούν στην επίδειξη αλληλεγγύης και ενδιαφέροντος για την επίλυση προβλημάτων, στην ικανότητα λήψης αποφάσεων, στον αναστοχασμό ή χρήση του οποίου διανοίγει ευκαιρίες αυτοαξιολόγησης των παιδιών, αλλά και στην εκδήλωση κατανόησης και σεβασμού. Συμπεριλαμβάνουν την υπευθυνότητα απέναντι στον εαυτό μου και τους άλλους, τον έλεγχο της συμπεριφοράς, την τήρηση των κανόνων της τάξης. Οι συνεργατικές δραστηριότητες και το παιχνίδι παρέχουν στα παιδιά ευκαιρίες για να θέσουν και να εφαρμόσουν κανόνες, να επιλύσουν προβλήματα, να πάρουν αποφάσεις, να αναλάβουν το ρόλο του βοηθού ή να ζητήσουν βοήθεια.

Η εργασία των παιδιών σε μικρές ομάδες γύρω από ένα συγκεκριμένο θέμα διευκολύνεται όταν ο εκπαιδευτικός συζητά με τα παιδιά με αφετηρία ποικίλα ερεθίσματα, όπως βιβλία, διάφορα έντυπα και πηγές πληροφόρησης, παρατηρήσεις, επισκέψεις, ώστε να αναδύονται τα κίνητρα των παιδιών και να υποκινείται η περιέργειά τους. Τον σχηματισμό των ομάδων ακολουθεί η επιλογή των θεμάτων από τις ομάδες, οι οποίες συνεργάζονται για να αποφασίσουν ώστε όλοι να αναλάβουν ρόλους. Η επεξεργασία των θεμάτων συμπεριλαμβάνει μελέτη έντυπου υλικού, συνεντεύξεις, σύνθεση κειμένων, ζωγραφική, σχεδιάγραμμα, κ.ο.κ. Ακολουθεί η παρουσίαση της δουλειάς της ομάδας στο σύνολο της τάξης που ακολουθείται από συζήτηση και αναστοχασμό.

Τα παιδιά αντιλαμβάνονται τη λειτουργία της ομάδας, μαθαίνουν να βοηθούν, να μοιράζονται, να συνεργάζονται, να διαπραγματεύονται με τους συνομήλικούς τους, να σέβονται τις ανάγκες τους. Ιδιαίτερα κατά τη διαδικασία των σχεδίων εργασίας, αντιμετωπίζουν συνεχώς προκλήσεις για αναζήτηση λύσεων, επίλυση προβλημάτων, κατηγοριοποιήσεις, ταξινομήσεις, συγκρίσεις, λογικούς συλλογισμούς, ερευνητικό τρόπο δουλειάς, παρατήρηση και πειραματισμό (Ταρατόρη, 2002).

Οι πληροφορίες που προκύπτουν από ομαδικές εργασίες είναι δυνατόν να διευκολύνουν την ανάλυση της αλληλεπίδρασης στο πλαίσιο της ομάδας. Μπορούν να βοηθήσουν στην κατανόηση των ισότιμων ρόλων όλων και στη σημασία της συνεισφοράς του καθενός στο συνολικό έργο, υλοποιώντας τους στόχους της εκπαίδευσης μέσω των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων, οι οποίοι προϋποθέτουν το σεβασμό στα δικαιώματα τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών/τριών.

### **Δημιουργικότητα**

Δημιουργική σκέψη είναι το είδος της σκέψης που οδηγεί σε δημιουργικές ιδέες και έργα, ένας ιδιαίτερος τρόπος επίλυσης προβλημάτων, μια ικανότητα που διαφαίνεται μέσα από την επίδοση σε έργα όπου εκδηλώνεται πρωτοτυπία, απόμακροι συνειρμοί και ασυνήθιστες ιδέες ή πολλές εναλλακτικές λύσεις (Ευκλείδη, 1997). Σύμφωνα με άλλον ορισμό (Alberti, 1986), δημιουργικό είναι το άτομο που οργανώνει τις εμπειρίες του, τις γνωστικές πορείες και τις διαφόρων τύπων (λεκτικές, πρακτικές, εικαστικές κ.λπ.) εκφραστικές εκδηλώσεις του με μορφές, τρόπους και ρυθμούς που δεν συμβιβάζονται και δεν συνάδουν με τα συνηθισμένα ή προκαθορισμένα «κανονικά» μοντέλα, αλλά παρ' όλα



αυτά είναι ικανοποιητικές. Με άλλα λόγια, ο όρος «δημιουργικό» άτομο βρίσκεται στον αντίποδα του «συγκλίνοντος», που υποδηλώνει πιστότητα στο κανονικό μοντέλο.

Το νηπιαγωγείο διευρύνει τις δυνατότητες των παιδιών να αναπτύξουν τη δημιουργικότητά τους και να καλλιεργήσουν τη φαντασία τους όταν παρέχει ένα μαθησιακό περιβάλλον που αποτελεί πηγή ερεθισμάτων και εμπειριών και προτρέπει τα παιδιά στην εξερεύνησή του. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να σέβεται τις πρωτότυπες και ασυνήθιστες ιδέες, να δείχνει στα παιδιά ότι οι ιδέες τους έχουν αξία, να δραστηριοποιεί τη φαντασία τους και να εμπλουτίζει τις δυνατότητές τους να εκφραστούν με ποικίλους τρόπους, να ωθεί σε πειραματισμούς με υλικά, τεχνικές και διαδικασίες, να προσφέρει ευκαιρίες για παιχνίδι.

Σύμφωνα με τον Osborn (1963) ο καταγισμός ιδεών είναι μια μέθοδος με την οποία μια ομάδα επιχειρεί να βρει λύση σε ένα συγκεκριμένο πρόβλημα συγκεντρώνοντας ένα σύνολο ιδεών που παράγουν αυθόρμητα τα μέλη της. Αξιοποιείται επίσης στη διδασκαλία, όπου τα παιδιά καλούνται να εκφράσουν ελεύθερα και αυθόρμητα τις ιδέες τους για το ζητούμενο θέμα ή πρόβλημα (Κόκκος, 1998). Ο καταγισμός ιδεών βασίζεται ουσιαστικά στην ανάδειξη των αρχικών αντιλήψεων, ιδεών και αναπαραστάσεων των παιδιών, οι οποίες καταγράφονται. Η τεχνική προτείνεται να εφαρμοστεί στο ξεκίνημα του εργαστηρίου δεξιοτήτων, με σκοπό να αναδυθούν οι ιδέες των παιδιών, να διερευνηθούν οι συνιστώσες ενός θέματος ή να γίνει διασαφήνιση εννοιών σχετικά με τα ανθρώπινα δικαιώματα.

Μια άλλη μορφή είναι η τεχνική του αντίστροφου καταγισμού ιδεών (reverse brainstorming). Η τεχνική αυτή βασίζεται στον συνδυασμό της απλής ιδεοθύελλας με αντίστροφες τεχνικές και επιλέγεται κυρίως όταν από τον καταγισμό ιδεών δεν προκύπτουν αρκετές ιδέες. Στην τεχνική του αντίστροφου καταγισμού ιδεών το αρχικό πρόβλημα διατυπώνεται με το αντίθετό του (Van Gundy, 2007. Craft, 2000, 2002).

Στην προσχολική εκπαίδευση τα παιδιά μπορούν να δημιουργήσουν ιστορίες με αφορμή παραμύθια, έργα τέχνης, ταινίες, όπου έχουμε επισημάνει «κρίσιμα» σημεία της πλοκής, με τη βοήθεια ερωτήσεων, εικόνων, αντικειμένων. Για παράδειγμα, τα παιδιά καλούνται να βρουν όσο πιο πολλούς τίτλους μπορούν να σκεφτούν για μια ιστορία (Van Oers, 2007), ή συσχετίζουν ασύνδετες μεταξύ τους εικόνες, τοποθετώντας τις σε «λογική» σειρά έτσι ώστε να δημιουργήσουν μια απλή ιστορία. Στη συνέχεια, μπορούν να αλλάξουν τη θέση των εικόνων και κάνοντας νέους σχηματισμούς, να δημιουργήσουν διαφορετικές ιστορίες.

Η κατανόηση μιας ιστορίας παραπέμπει στις τρεις διαστάσεις της: την αφηγηματική, την περιγραφική - απεικονιστική και την ιδεολογική. Μια ιστορία προϋποθέτει μία πλοκή, μία διάταξη γεγονότων που διαδέχονται το ένα το άλλο, σχηματίζοντας μία ολότητα. Επίσης συνίσταται σε ένα σύνολο προσώπων που οδηγούν σε καταγραφή σχέσεων, σε καθορισμό ρόλων.

Αλλά αν μια ιστορία διηγείται, απεικονίζει παράλληλα ένα κόσμο. Οι τρόποι δράσης, οι αντίστοιχοι χώροι - τόποι όπου αυτή διεξάγεται, ο χρόνος κατά τον οποίο εκτυλίσσεται η ιστορία, αποτελούν ποικίλες δυνατότητες απεικόνισης ενός ιδίου και μοναδικού θέματος. Τέλος δια μέσου της αφήγησης αποκαλύπτονται ηθικές αξίες, τίθενται μηνύματα. Μέσα από κάθε ιστορία διαφαίνεται μία θεώρηση του κόσμου, περισσότερο ή λιγότερο έκδηλη.

Αλλά τι σημαίνει «κατανόω» μία ιστορία; Ιδιοποιούμαι μία ιστορία, σημαίνει ότι ταυτίζομαι με τα πρόσωπα και τα δρώμενα, έτσι ώστε να γίνει κατά κάποιον τρόπο η δική μου ιστορία. Αυτή η διάρθρωση των γεγονότων αφορά διαστάσεις σύγκλισης ή απόκλισης των διαδικασιών ερμηνείας. Η κατανόηση αποτελεί μία προσωπική εμπειρία κατά την διάρκεια



της οποίας το παιδί συνδιαλέγεται με το αφήγημα υπό το πρίσμα των δικών του βιωμάτων, πάντα μοναδικών. Έτσι η ίδια ιστορία δεν σημαίνει το ίδιο για όλους όσους την ακούν, δεν ερμηνεύεται με τον ίδιο τρόπο (Cain, 1996).

Η εξήγηση μιας ιστορίας απαιτεί το ξετύλιγμα του κρυμμένου νοήματος, συνεπώς την ανάλυσή της στα πρωταρχικά στοιχεία από τα οποία αποτελείται, για παράδειγμα στα πρόσωπα, στα αντικείμενα και στους χώρους - τόπους όπου αυτή διαδραματίζεται (Μιχαλοπούλου, 1999). Στην συνέχεια απαιτεί την ανασύνθεση της ίδιας ιστορίας βασιζόμενη σ' αυτά τα στοιχεία. Πρόκειται για ένα είδος «παιχνιδιού της πλοκής» (Bremond, 1973). Επί πλέον η κατανόηση μιας ιστορίας προϋποθέτει:

- την ικανότητα αφήγησής της, δηλαδή την κατανόηση της αλληλουχίας των πράξεων των ηρώων που παραπέμπει στην χρονική διαδοχή των γεγονότων
- την ικανότητα απάντησης σε ερωτήσεις που αφορούν τα πρόσωπα της δράσης, τις πράξεις τους, τον χώρο και τον χρόνο κατά τον οποίο διαδραματίζεται η πλοκή, παράγοντες που παραπέμπουν στην περιγραφή των γεγονότων
- την ικανότητα απάντησης σε ερωτήσεις που αφορούν τις ηθικές αξίες, τα μηνύματα που μεταφέρει το αφήγημα (Μιχαλοπούλου, 2018).

Με εφελτήριο παραμύθια, έργα τέχνης, ταινίες που αφορούν σε ηθικές αξίες και μηνύματα που προασπίζουν την εκπαίδευση για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα, ο/η εκπαιδευτικός στοχεύει στην ενδυνάμωση των μαθητών/τριών να απολαμβάνουν και να χρησιμοποιούν τα Ανθρώπινα Δικαιώματα και να προασπίζουν τα Ανθρώπινα Δικαιώματα των άλλων. Ο στόχος αυτός επιτυγχάνεται σταδιακά, με την ανάπτυξη δεξιοτήτων, στάσεων και αξιών ώστε τα παιδιά να εφαρμόζουν τις αξίες των ανθρωπίνων δικαιωμάτων στη ζωή τους και να αναλαμβάνουν δράση, μεμονωμένα ή μαζί με άλλα άτομα, για την προώθηση και την υπεράσπιση των ανθρωπίνων

Δικαιωμάτων (Πλαίσιο αναφοράς ικανοτήτων για δημοκρατικό πολιτισμό, 2020).

Η Εκπαίδευση για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα είναι η διαδικασία απόκτησης δεξιοτήτων ή συνειδητοποίησης των αξιών και των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων, η οποία στοχεύει στην καλλιέργεια πνεύματος Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων και ηθικής λογικής. Επιπλέον, η Εκπαίδευση για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα είναι μια διαδικασία ενδυνάμωσης που δίνει στα παιδιά τις απαραίτητες δεξιότητες για να υιοθετήσουν κοινωνικές συμπεριφορές που προάγουν την «αξιοπρέπεια και ισότητα» μέσα στην κοινωνία ( United Nations, Human Rights Report, 2019).

## Βιβλιογραφία

### Ελληνόγλωσση

Γκλιάου, Ν. (2005) ΔΕΠΠΣ για το νηπιαγωγείο. Παιδαγωγικά χαρακτηριστικά και εκπαιδευτική πράξη στο *Επιμόρφωση Σχολικών Συμβούλων και εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και προσχολικής εκπαίδευσης στο ΔΕΠΠΣ*, Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.

Helm, J. & katz, L. (2002) *Μέθοδος project και προσχολική εκπαίδευση. Μικροί ερευνητές*, (Επιστημονική επιμέλεια-εισαγωγή: Χρυσάφιδης, Κ. & Κουτσοβάνου, Ε.) Αθήνα: Μεταίχιμο.

Κόκκος, Α. (1998). Τεχνικές εκπαίδευσης στις Ομαδικές Συμβουλευτικές Συναντήσεις.

Στο Α. Κόκκος & Α. Λιοναράκης (Επιμ.), *Ανοικτή και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*.

Πάτρα: ΕΑΠ.



- Κούρτη, Ε., Σιδηροπούλου, Χ., Τσίγκρα, Μ. (2009). Ερευνώντας τον Κόσμο του Παιδιού, Αφιέρωμα” Παιδική Ηλικία και Κινηματογράφος. Επιστημονική περιοδική έκδοση της Ο.Μ.Ε.Ρ., τεύχος 09, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κωσταντινίδου-Σέμογλου, Ουρ., Θεοδωροπούλου, Μ.(2005) Οπτικό, λεκτικό ερέθισμα και άγνωστη λέξη, Στο: Ουρ. Κωνσταντινίδου-Σέμογλου, *Εικόνα και Παιδί*, Θεσσαλονίκη: cannot not design publications, 38-50.
- Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α.(1997) *Ψυχολογία της σκέψης*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- McLaughlin, T. H. (1992). Citizenship, diversity and education: A philosophical perspective. *Journal of Moral Education* , 21 (3), 235-250.
- Μιχαλοπούλου, Κ. (1999). Ο ρόλος των ηρώων της παιδικής λογοτεχνίας στην διδακτική του αφηγήματος στο νηπιαγωγείο. Στο Αποστολίδης, Β., Χοντολίδου, Ε., *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*, Αθήνα: Τυπωθήτω, 191-198.
- Μιχαλοπούλου Κ. (2009). *Ο προφορικός λόγος στην προσχολική εκπαίδευση. Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές εφαρμογές*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Μιχαλοπούλου, Κ. (2011). «Αναγνώσεις» έργων τέχνης: ο ρόλος της εικόνας. Παραδείγματα από τη διδακτική αξιοποίηση έργων ζωγραφικής στο Νηπιαγωγείο. Στο Πουρκός, Μ. & Κατσαρού, Ε., *Βίωμα, Μεταφορά και πολυτροπικότητα: Εφαρμογές στην επικοινωνία, την εκπαίδευση, τη μάθηση και τη γνώση*, Αθήνα: Νησίδες.
- Μιχαλοπούλου, Κ. (2018). *Προσχολική Εκπαίδευση. Μεθοδολογικές Προσεγγίσεις και Αναλυτικά Προγράμματα*. Αθήνα: Πεδίο.
- Πασχαλίδης, Γ. (2000). *Κόμικς*, στο : Β. Αποστολίδου, Β. Καπλάνη & Ε. Χοντολίδου, *Διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο. Μια νέα πρόταση διδασκαλίας*, Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Σούννογλου, Μ., Μιχαλοπούλου, Κ. (2018). Ανθρώπινα Δικαιώματα και Πολιτότητα στην Προσχολική Εκπαίδευση: Απόψεις Παιδιών, *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 35, 65, 106-123.
- Σούννογλου, Μ. (2020). *Ανθρώπινα Δικαιώματα και αφηγηματική πειθώ ως μέσο προσέγγισης του προσφυγικού ζητήματος*. Έκθεση περάτωσης μεταδιδακτορικής έρευνας, Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Πλαίσιο αναφοράς ικανοτήτων για δημοκρατικό πολιτισμό. Περιεχόμενο, έννοιες και μοντέλο. (2020). (Επιμ. Η. Μακρή). Συμβούλιο της Ευρώπης <https://www.humanrightsforbeginners.gr>
- Ταρατόρη, Ε.(2002) *Η μέθοδος project στη θεωρία και στην πράξη*, Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Χατζηγεωργίου, Γ.(1998) *Γνώθι το curriculum*, Αθήνα: Ατραπός.
- Χατζησαββίδης, Σ., Γαζάνη, Ε.(2005) Πολυτροπικός και μονοτροπικός εικονικός λόγος: από την πρόσληψη στην κατασκευή του παιδικού υποκειμένου. Στο: Ουρ. Κωσταντινίδου-Σέμογλου, *Εικόνα και παιδί*, Θεσσαλονίκη: cannot not design publications, 25-36.
- Ξενόγλωσση**
- Bremond, C. (1973). *Logique du récit*, Paris: Seuil.
- Burr, R., & Montgomery, H. (2003). *Understanding Childhood: An interdisciplinary approach* (pp. 135-178). John Wiley and Sons.
- Cain, K. (1996). Story knowledge and comprehension skill. In C. Cornoldi & J. Oakhill, *Reading comprehension difficulties*, Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Covell, K. (2007). Children’s rights education: Canada’s best kept secret. In K. Covell (Ed.), *A question of commitment: Children’s Rights in Canada*. Waterloo: Wilfrid Laurier University Press.
- Craft, A. (2000). *Creativity across the Primary Curriculum*. London: Routledge.
- Craft, A. (2002). *Creativity and early creativity and early years education. A lifewide*



foundation. London: Continuum.

Davidson, N. (1998). L' apprentissage coopératif et en collaboration, in J.S. Thousand, R.A. Villa & A.I. Nevin, *La Créativité et l' apprentissage coopératif*, Montreal: Les Editions Logiques, 63-102.

Kellner, D. (1998). Multiple literacies and critical pedagogy in a multicultural Society, *Educational Theory*, 48, 103-122.

Koutselini, M. (2011). Action Research as an Educational Process of Teachers' and Students' Development. 1, 4-10. <http://www.actionresearch.gr>

Kress, G. (2000). Multimodality. In B. Cope & M. Kalantzis(Eds), *Multiliteracies: Literacy learning and the Design of social futures*, London: Routledge, 182-202.

Kress, G, Van Leeuwen, T. (1996). *Reading Images. The Grammar of Visual Design*, London: Routledge.

Masny, D. (1995). Le développement de la littéracie chez les jeunes enfants, *Interactions*, 6,1,21-24.

New, R.S., Cochran, M. (2007). *Early Childhood Education: AnInternational Encyclopedia*, Volumes 1-4, London: Praeger.

Osborn, A. F. (1963). *Applied imagination: Principles and procedures of creative problem solving*. New York: Charles Scribner's Sons.

Ryan, M. & Healy, A. (2008). Art'efacts of knowing: Multiliteracies and the Art. In A. Healy, *Multiliteracies and Diversity in Education. New pedagogies for expanding landscapes* (pp.83-143). London: Oxford University Press.

Slavin, R. (1995). *Cooperative learning*, Boston: Ally & Bacon.

United Nations, Human Rights Report. (2019).  
<https://www2.ohchr.org/english/OHCHRreport2019>

VanGundy, A. (2007). *Getting to Innovation: How Asking the Right Questions Generates the Great Ideas Your Company Needs*. New York: AMACOM.

Van Oers, B. (2007). Helping young children to become literate: The relevance of narrative competence for developmental education. *European Early Childhood Educational Research Journal*, 15(3), 299-311.





## ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΑ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ

**ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ: ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΜΑΙ ΚΑΙ ΕΝΕΡΓΩ –  
ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ & ΕΥΘΥΝΗ**

**Ψηφιακές δεξιότητες στη θεματική ενότητα  
«Ενδιαφέρομαι και ενεργώ» του Δημοτικού  
Δεξιότητες του Νου στη θεματική ενότητα  
«Ενδιαφέρομαι και ενεργώ» του Γυμνασίου**

**Προτεινόμενη μεθοδολογία σχεδιασμού και υλοποίησης  
εργαστηρίου στη θεματική «ενδιαφέρομαι και ενεργώ»**





## IV. Μεθοδολογία σχεδιασμού και υλοποίησης εργαστηρίου στη θεματική «ενδιαφέρομαι και ενεργώ»: Ψηφιακές δεξιότητες για το Δημοτικό και Δεξιότητες του Νου του Γυμνασίου

### A. Θεωρητική πλαισίωση

#### Εισαγωγή

Στο πλαίσιο των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων (ΕΔ) η θεματική του «Ενδιαφέρομαι και ενεργώ» υλοποιείται μέσα από διδακτικούς σχεδιασμούς σε επιμέρους, αλλά συνδεδεμένες μεταξύ τους, υποθεματικές:

- τα ανθρώπινα δικαιώματα,
- τον εθελοντισμό και τη διαμεσολάβηση,
- τη συμπερίληψη, τον αλληλοσεβασμό και τη διαφορετικότητα.

Στόχος είναι οι μαθητές και οι μαθήτριες, μέσα από την διερεύνηση θεμάτων που εντάσσονται στις παραπάνω υποθεματικές, να επιτύχουν μαθησιακά αποτελέσματα που αφορούν τους τέσσερις κύκλους δεξιοτήτων' τις δεξιότητες του 21<sup>ου</sup> αιώνα (4Cs), τις δεξιότητες ζωής, τις ψηφιακές δεξιότητες και τις δεξιότητες του νου. Στο παρόν κείμενο θα παρουσιάσουμε προτάσεις διδακτικής και μαθησιακής μεθοδολογίας, προς τους εκπαιδευτικούς, για το σχεδιασμό και την υλοποίηση διδακτικών παρεμβάσεων στα ΕΔ με στόχο την ανάπτυξη, από τους μαθητές και τις μαθήτριες τους, ψηφιακών δεξιοτήτων στο Δημοτικό και δεξιοτήτων του νου στο Γυμνάσιο. Άρα, με τη θεματική του «Ενδιαφέρομαι και ενεργώ» ως ομπρέλα θα εστιάσουμε στις δεξιότητες που προαναφέραμε.

#### Προσέγγιση της θεματικής «Ενδιαφέρομαι και ενεργώ» σε εκπαιδευτικό πλαίσιο

Η προσέγγισή μας έχει ως αφετηρία τη θεματική του «Ενδιαφέρομαι και ενεργώ» και τις υποθεματικές της. Ως προορισμό έχει τους κύκλους δεξιοτήτων που αναφέραμε. Άρα κατευθυνόμαστε προς τις δεξιότητες ακολουθώντας τις τρεις μεγάλες οδούς των υποθεματικών. Επομένως θα πρέπει να προσδιορίσουμε τις ειδικές διαδρομές που είναι κατάλληλες για να μας οδηγήσουν εκεί μέσα σε αυτές τις οδούς. Δηλαδή, θα ξεκινήσουμε αναζητώντας εκπαιδευτικούς και μαθησιακούς στόχους σχετικούς με το θεματικό κύκλο του «Ενδιαφέρομαι και ενεργώ» και στη συνέχεια θα περιγράψουμε τον τρόπο σύνδεσής τους με την ανάπτυξη ψηφιακών δεξιοτήτων και δεξιοτήτων του νου. Έτσι, θα τεκμηριώσουμε τις μεθοδολογικές επιλογές μας, χωρίς να ισχυριζόμαστε ότι είναι ο μόνο δρόμος που μπορεί κανείς να ακολουθήσει.

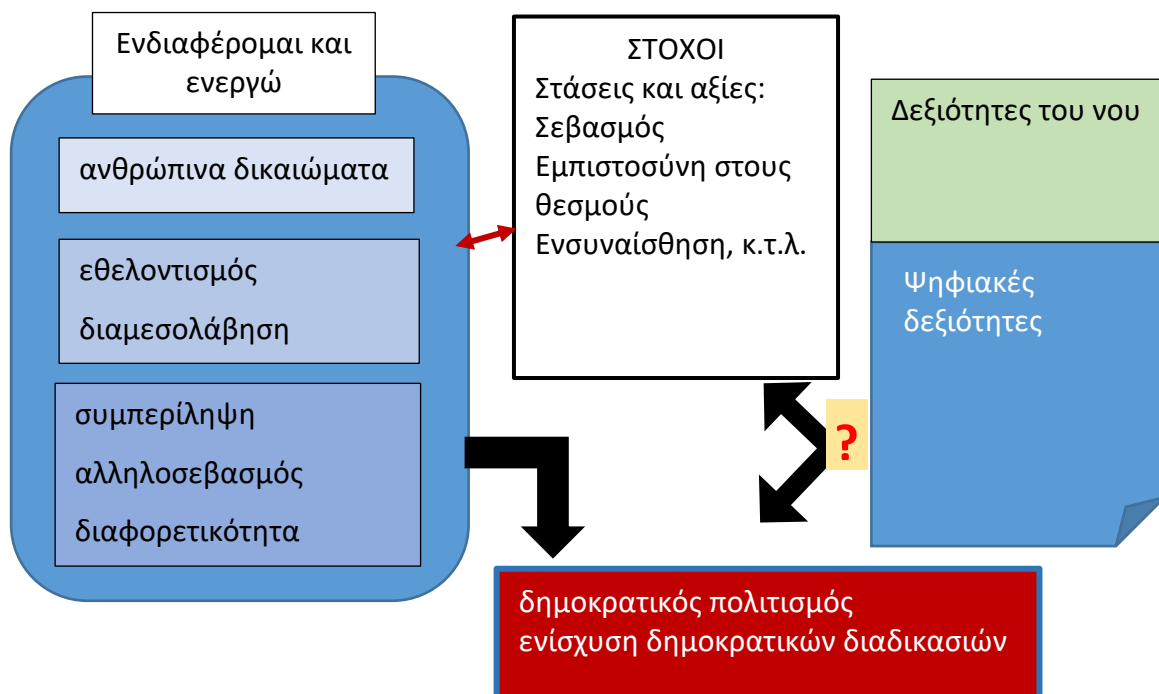
Οι υποθεματικές αναφέρονται σε ευρύτερες αρχές, στάσεις και αξίες (ανθρώπινα δικαιώματα, εθελοντισμός, συμπερίληψη, κ.τ.λ.) που διαπερνούν όλο το φάσμα της καθημερινής δραστηριότητας των ανθρώπων σε μεγάλη αλλά και μικρότερη κλίμακα. Ωστόσο, για να οδηγηθούμε στον προορισμό μας (που είναι διδακτικός και μαθησιακός) είναι απαραίτητο να βλέπουμε το περιεχόμενο των θεματικών/υποθεματικών από εκπαιδευτική σκοπιά, θέτοντας μαθησιακούς στόχους και μάλιστα στο πλαίσιο της τυπικής εκπαίδευσης.

#### Η αφετηρία

Με αυτή τη ματιά, από τις υποθεματικές του «Ενδιαφέρομαι και ενεργώ» είναι δυνατόν να αναδειχθεί ένα ευρύτερο όραμα για την εκπαίδευση, το οποίο θα είναι μια γενική αρχική περιγραφή για να σκιαγραφήσουμε «πάνω-κάτω» τη διαδρομή μας προς τις δεξιότητες σε αυτή τη θεματική και να διατυπώσουμε τους στόχους μας, ως εκπαιδευτικοί που σχεδιάζουν τη διδασκαλία τους και τεκμηριώνουν τις επιλογές τους. Στη συνέχεια η



διαδρομή αυτή θα γίνει πιο συγκεκριμένη. Το ευρύτερο αυτό όραμα είναι η **στήριξη και η ενίσχυση των δημοκρατικών διαδικασιών και του δημοκρατικού πολιτισμού μέσα από την ενεργό συμμετοχή των μαθητών και των μαθητριών** (και αυριανών πολιτών). Συγκεκριμένα, με αφετηρία τα ανθρώπινα δικαιώματα από τη μία υπάρχει ο στόχος του έμπρακτου σεβασμού από τους μαθητές και τις μαθήτριες των δικαιωμάτων των γύρω τους, ο οποίος μπορεί να παρατηρηθεί ως αλλαγή της στάσης τους. Από την άλλη υπάρχουν και οι οραματικοί στόχοι της Εκπαίδευσης, που αφορούν ευρύτερα σύνολα και μακρύτερο σχεδιασμό· η ενδυνάμωση του σεβασμού των ανθρώπινων δικαιωμάτων και των στοιχειωδών ελευθεριών και μακροπρόθεσμα του οράματος της δημιουργίας ενός κόσμου, **δημοκρατικά πολιτισμένου**, βασισμένου σε αυτή την κουλτούρα (Council of Europe, 2021; Flowers & Europarat, 2007). Παρόμοια παραδείγματα στόχων, σχετικών με την ενίσχυση των δημοκρατικών διαδικασιών μέσα από την ενεργή συμμετοχή, μπορούμε να περιγράψουμε για τον εθελοντισμό και τη διαμεσολάβηση, τη συμπερίληψη, τον αλληλοσεβασμό και τη διαφορετικότητα. Άλλωστε, η αποδοχή της διαφορετικότητας είναι απαραίτητη για την ενίσχυση στάσεων των πολιτών, όπως ο σεβασμός, που θα στηρίξουν την δημοκρατική λειτουργία του κόσμου (Europarat, 2018). Επίσης, οι μέθοδοι και οι οδηγοί επίλυσης συγκρούσεων από συνομήλικους, με διαμεσολάβηση που συναντώνται στη βιβλιογραφία (Flowers & Europarat, 2007; IREX Make a better world, 2013; Γρηγοριάδου & Τέλλιου, 2016) προτάσσουν την καλλιέργεια της εμπιστοσύνης των εμπλεκομένων στα «θεσμικά όργανα», τους διαμεσολαβητές, μιας καίριας αξίας για τη δημοκρατία (Europarat, 2018).



Εικόνα 1: Η σύνδεση της θεματικής "ενδιαφέροντα και ενεργώ" με το ευρύτερο εκπαιδευτικό όραμα του δημοκρατικού πολιτισμού. Επόμενο βήμα είναι η σύνδεση με τις δεξιότητες.



## Σύνδεση με τις δεξιότητες του νου

Μέχρι τώρα έχουμε καταγράψει ένα ευρύτερο όραμα του «Ενδιαφέρομαι και ενεργώ» (δημοκρατικός πολιτισμός) και τους επιμέρους στόχους που σχετίζονται με αυτό (**Σφάλμα! Το αρχείο προέλευσης της αναφοράς δεν βρέθηκε.**). Στη συνέχεια επιχειρούμε να τους συνδέσουμε με την ανάπτυξη δεξιοτήτων στο βάση αυτού του οράματος, εστιάζοντας στους κύκλους δεξιοτήτων που προαναφέραμε (ψηφιακές δεξιότητες και δεξιότητες του νου). Για αυτό είναι χρήσιμο να προσδιορίσουμε ενδεχόμενους μαθησιακούς στόχους και μαθησιακά αποτελέσματα που σχετίζονται με υποθεματικές του «Ενδιαφέρομαι και ενεργώ», ή/και με το όραμα του δημοκρατικού πολιτισμού. Άλλωστε αυτά δεν είναι καθόλου ανεξάρτητα μεταξύ τους.

Ενδεικτικά, ας δούμε την περίπτωση της διαφορετικότητας. Σύμφωνα με τη Katherine W. Phillips (2014) η αποδοχή της διαφορετικότητας σε μια ομάδα ανθρώπων (σε εκπαιδευτικό πλαίσιο) οδηγούν τα μέλη της ομάδας να είναι αποτελεσματικά, δημιουργικά και να σκέφτονται πρωτότυπες και αποτελεσματικές λύσεις σε προβλήματα, εφόσον προηγουμένως τα έχουν εντοπίσει και τα έχουν περιγράψει σωστά (Cho & Jonassen, 2002). Επομένως, δεν είναι αβάσιμο να ισχυριστούμε ότι υπάρχει σύνδεση μεταξύ της διαφορετικότητας και της ανάπτυξης δεξιοτήτων του νου όπως η επίλυση προβλημάτων.

Άλλο ένα παράδειγμα του τρόπου που μπορούμε να συνδέσουμε τις δεξιότητες του νου με την θεματική του «Ενδιαφέρομαι και ενεργώ» είναι η περίπτωση της επίλυσης συγκρούσεων από συνομήλικους, με διαμεσολάβηση. Οι μέθοδοι επίλυσης συγκρούσεων (Flowers & Europarat, 2007; IREX Make a better world, 2013; Γρηγοριάδου & Τέλλιου, 2016) δείχνουν ότι η ικανότητα της επίλυσης συγκρούσεων σχετίζεται με γνώσεις, στάσεις, δεξιότητες και αξίες του δημοκρατικού πολιτισμού (Europarat, 2018, σ. 38) που έχει ο διαμεσολαβητής, άρα έχουμε ένα πλαίσιο μαθησιακών στόχων άμεσα συνδεδεμένο με τον δημοκρατικό πολιτισμό στην εκπαίδευση. Από την άλλη η διαμεσολάβηση συνδέεται και με τις δεξιότητες του διαμεσολαβητή να αναλύει και να κατανοεί τις αιτίες της σύγκρουσης, να επιλέγει και να προτείνει τρόπους ώστε να επιλυθεί η σύγκρουση. Άρα ισχυριζόμαστε ότι σε αυτή την τελευταία περιγραφή μπορούν να ενταχθούν μαθησιακοί στόχοι σχετικοί με τις δεξιότητες του νου του διαμεσολαβητή, εφόσον θα χρειαστεί να κατανοήσει την κατάσταση, να χρησιμοποιήσει προηγούμενες εμπειρίες του ή να τροποποιήσει παραδείγματα διαμεσολάβησης σε άλλο πλαίσιο για να τα αξιοποιήσει στο τρέχον (μελέτη περίπτωσης). Ενδεχομένως να προσπαθήσει να «αποκωδικοποιήσει» την κατάσταση κάνοντας «ορατή» και τη δική του σκέψη (Ritchhart et al., 2011). Ακολουθώντας το ίδιο σκεπτικό μπορεί κανείς να βρει παραδείγματα σύνδεσης όλων των υποθεματικών του «Ενδιαφέρομαι και ενεργώ» με μαθησιακούς στόχους που άπτονται των δεξιοτήτων του νου.

Σε αυτό το σημείο θα μπορούσε κανείς να ισχυριστεί ότι περιγράφουμε μαθησιακούς στόχους που σχετίζονται με τις δεξιότητες διαμεσολάβησης και κοινωνικής ενσυναίσθησης, οι οποίες ανήκουν σε άλλο κύκλο δεξιοτήτων (της ζωής), σύμφωνα με το πλαίσιο των ΕΔ. Σίγουρα όταν μιλάει κανείς για την υποθεματική «διαμεσολάβηση» δεν μπορεί να αγνοήσει τις δεξιότητες διαμεσολάβησης, ωστόσο η εστίαση είναι διαφορετική. Εδώ αναζητούμε μαθησιακούς στόχους που, ενώ ενισχύουν τη δεξιότητα της διαμεσολάβησης σχετίζονται με άλλους κύκλους δεξιοτήτων. Άλλωστε η ανάπτυξη των δεξιοτήτων δεν είναι μια γραμμική διαδικασία που συμβαίνει μόνο προς μια κατεύθυνση. Σε αυτό το σημείο επιλέξαμε να



«φωτίσουμε» τις δεξιότητες του νου. Στη συνέχεια θα αναζητήσουμε συνδέσεις με τις ψηφιακές δεξιότητες.

### Προτεινόμενη διδακτική μεθοδολογία και η σύνδεση με τις ψηφιακές δεξιότητες

Θυμίζουμε ότι ένα ευρύτερο όραμα του «Ενδιαφέρομαι και ενεργώ» στο οποίο έχουμε εστιάσει και το χρησιμοποιούμε ως οδηγό είναι ο **δημοκρατικός πολιτισμός στην εκπαίδευση** ή, όπως έχουμε αναλυτικότερα αναφέρει, **η στήριξη και η ενίσχυση των δημοκρατικών διαδικασιών και του δημοκρατικού πολιτισμού μέσα από την ενεργό συμμετοχή των μαθητών και των μαθητριών** (και αυριανών πολιτών). Σε αυτό το σημείο θα σταθούμε στην **ενεργό συμμετοχή**. Η διδακτική μεθοδολογία που θα υιοθετήσουμε χρειάζεται να ενισχύει αυτή την ενεργό συμμετοχή. Οι ψηφιακές δεξιότητες μπορούν να συνδεθούν μέσω αυτής της διδακτικής μεθοδολογίας.

Υιοθετώντας τη διερευνητική/ανακαλυπτική μάθηση που είναι συμβατή με τη φιλοσοφία των ΕΔ, εξειδικεύουμε την διδακτική/μαθησιακή μας προσέγγιση ακολουθώντας το εξής **μεθοδολογικό πλαίσιο αρχών** που ενισχύουν την ενεργό συμμετοχή/εμπλοκή των μαθητών/τριών στη διερεύνηση:

- Το (διερευνητικό) **ερώτημα** είναι **οδηγός** της μαθησιακής εμπειρίας (Crawford, 2000), άρα θα πρέπει να είναι αυθεντικό και σχετικό με τους μαθησιακούς στόχους που θέτουμε και να έχει προσωπικό νόημα για τα παιδιά. Να αφορά κάτι που τους ενδιαφέρει ή που μπορεί να τους ενδιαφέρει αν ασχοληθούν με αυτό.
- Γενικότερα χρειάζεται να δίνεται έμφαση στη **συνεργατική διερεύνηση** των μαθητών/τριών (Bell et al., 2010), αλλά πολύ περισσότερο στο «Ενδιαφέρομαι και ενεργώ», που οι μαθησιακοί στόχοι άπτονται και του δημοκρατικού πολιτισμού στην εκπαίδευση.
- Οι μαθητές/τριες παράγουν κάτι με **προσωπικό νόημα** για αυτούς, το οποίο το **κοινοποιούν στους συμμαθητές τους** και συζητούν για αυτό (Papert, 1980).
- Μακροπρόθεσμα, στη διάρκεια όλου του σχολικού έτους, η μάθηση μπορεί να εμφανίζεται ως **αλλαγή στον τρόπο συμμετοχής των μαθητών/μαθητριών** σε μια κοινή **πρακτική** στην τάξη (Wenger, 1998). Η συμμετοχή τους από περιφερειακή, γίνεται όλο και πιο κεντρική, καθώς οι ίδιοι νιώθουν να «νομιμοποιούνται» για να το κάνουν αυτό (κοινότητες πρακτικής).

Οι παραπάνω αρχές μπορούν να αξιοποιηθούν στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό των ΕΔ για το «Ενδιαφέρομαι και ενεργώ» καθώς είναι συμβατές με τις παιδαγωγικές προσεγγίσεις του «Πλαισίου αναφοράς ικανοτήτων για το δημοκρατικό πολιτισμό» (Europarat, 2018) και άρα με το ευρύτερο όραμα της θεματικής.

Για την περιγραφή των παραπάνω αρχών μπορούμε να υιοθετήσουμε τα 4Ps του Mitchel Resnick (2014). Έτσι παίρνουμε ένα **περίγραμμα μαθησιακής μεθοδολογίας**, που συνοψίζει – σε πρακτικό επίπεδο – το προαναφερθέν μεθοδολογικό πλαίσιο:

- **Projects**: Τα παιδιά μαθαίνουν πιο αυθεντικά όταν εμπλέκονται ενεργά σε projects που έχουν νόημα για τα ίδια, κατασκευάζοντας ενδιάμεσα παραγόμενα τα οποία βελτιώνουν.
- **Ομότιμοι** (Peers): Η μάθηση εκτυλίσσεται σαν κοινωνική δραστηριότητα, μέσα από την ανταλλαγή ιδεών, τη συνεργασία και την υιοθέτηση πρακτικών μεταξύ ομότιμων (π.χ. υιοθετώ μια ιδέα του συμμαθητή μου και την εξελίσσω).
- **Πάθος** (Passion): Δουλεύοντας σε κάτι που τους αφορά τα παιδιά εργάζονται περισσότερο για να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις που συναντούν και μαθαίνουν.

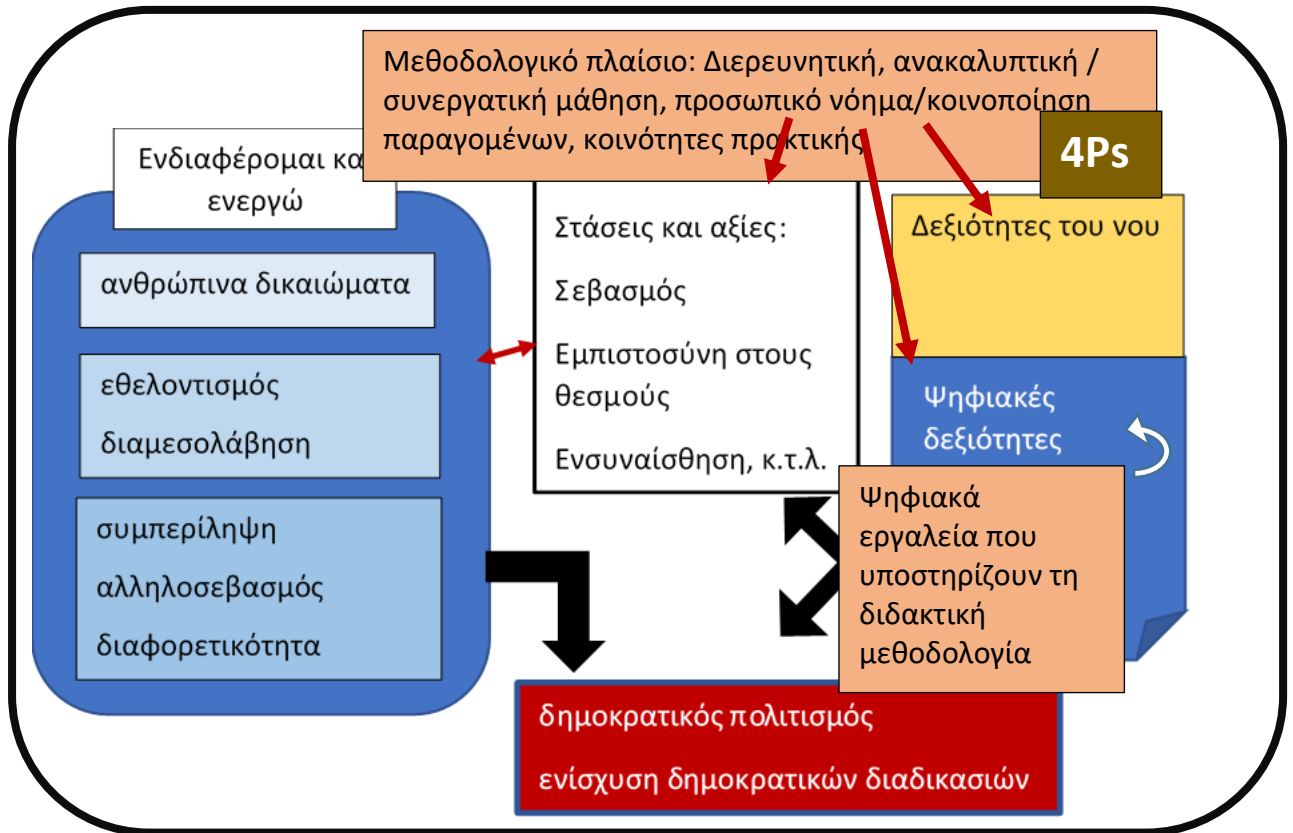


- **Παιχνίδι (Play):** Η μάθηση περιλαμβάνει παιγνιώδη πειραματισμό, δοκιμή νέων πραγμάτων, μαστόρεμα, ανάληψη ρίσκου (χωρίς κίνδυνο), επαναλήψεις και δοκιμές.

Πρόκειται για τέσσερα συστατικά στοιχεία που χρειάζεται να αξιοποιεί ο εκπαιδευτικός στο σχεδιασμό του, εντός του πλαισίου που περιγράφουμε. Επίσης, το **περίγραμμα** είναι εύκολο να το θυμάται κανείς, εστιασμένο στην εκπαιδευτική πράξη και αρκετά βοηθητικό για το διδακτικό του σχεδιασμό. Συνεπώς, ξεκινώντας από το **μεθοδολογικό πλαίσιο αρχών** και έχοντας ως συνοπτικό οδηγό το παραπάνω **περίγραμμα μαθησιακής μεθοδολογίας**, περιγράφουμε μια μαθησιακή κατάσταση πλούσια σε ευκαιρίες δημιουργίας, συνεργασίας, ενεργού εμπλοκής των μαθητών/τριών και επικοινωνίας. Επιπλέον, **οι κατασκευές, τα παιχνίδια, η δημιουργική σκέψη και οι εφαρμογές είναι συνιστώσες των δεξιοτήτων του νου, άρα το περίγραμμα μαθησιακής μεθοδολογίας των 4Ps είναι σχετικό με αυτό τον κύκλο δεξιοτήτων**. Ωστόσο, πώς υπεισέρχεται η ανάπτυξη των ψηφιακών δεξιοτήτων;

Σε αρκετές περιπτώσεις τα ψηφιακά εργαλεία έχουν τη δυναμική να υποστηρίξουν, κατάλληλα για αυτές τις καταστάσεις, μαθησιακά περιβάλλοντα. Από τη χρήση ενός διαδικτυακού συνεργατικού λογισμικού για την υποστήριξη της επικοινωνίας και της συνεργασίας, μέχρι τη διερεύνηση του «πώς μπορώ να προγραμματίσω ένα εκπαιδευτικό ρομπότ ώστε να αποφεύγει εμπόδια» μπορεί κανείς να σκεφτεί προκλήσεις ικανές να υποστηρίξουν τις παραπάνω αρχές μέσα σε μια διδασκαλία (εφόσον οι προκλήσεις αυτές ενταχθούν σε ένα ευρύτερο εκπαιδευτικό σχεδιασμό όλου του έτους). Άρα, μέσα στο παραπάνω πλαίσιο αρχών (όπως αποτυπώνεται και με το περίγραμμα), υπάρχει η δυναμική για την ενεργό συμμετοχή μαθητών/τριών, αλλά και οι ευκαιρίες για την ενίσχυση των ψηφιακών του δεξιοτήτων.

Οι παραπάνω αρχές που προτείνουμε περιγράφουν μια διδακτική μεθοδολογία στο πλαίσιο της διερευνητικής/ανακαλυπτικής μάθησης, η οποία μπορεί να αξιοποιηθεί στη θεματική του «Ενδιαφέρομαι και ενεργώ» και για την ανάπτυξη των δύο τουλάχιστον κύκλων δεξιοτήτων στις οποίες έχουμε εστιάσει (Εικόνα 2). Στην επόμενη παράγραφο τα ζητήματα αυτά θα τεθούν με εστίαση στο Δημοτικό για τις ψηφιακές δεξιότητες και στο Γυμνάσιο για τις δεξιότητες του νου.



Εικόνα 2: Το μεθοδολογικό πλαίσιο, ενισχύοντας την ενεργό συμμετοχή και, ενίοτε, υποστηριζόμενο από ψηφιακά περιβάλλοντα μπορεί να στηρίξει τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων, στο "Ενδιαφέρομαι και ενεργώ".

### Η μεθοδολογία σε βήματα

Συνοψίζοντας τη μεθοδολογία θα περιγράψουμε βήματα που μπορεί να ακολουθήσει ένας ή μια εκπαιδευτικός, στην εφαρμογή της. Η εφαρμογή θα έχει τρεις φάσεις: το σχεδιασμό, την υλοποίηση και την ανατροφοδότηση:

#### Σχεδιασμός

- Αρχικά **οριοθετεί το θέμα** του «Ενδιαφέρομαι και ενεργώ» το οποίο έχει επιλέξει να ασχοληθεί σε ολόκληρο τον κύκλο του ΕΔ ή σε συγκεκριμένο εργαστήριο (π.χ. σε μία διδακτική ώρα), περιγράφοντάς το σε σχέση με μαθησιακούς στόχους και προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα που σχετίζονται με το όραμα του δημοκρατικού πολιτισμού στην εκπαίδευση. Η περιγραφή αυτή γίνεται καταγράφοντας **προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα** (ΠΜΑ), αλλά και πιο μακροπρόθεσμα επιτεύξιμους στόχους. Προτείνουμε σε αυτή την καταγραφή, η οποία ωστόσο είναι **προσωρινή** και θα αναθεωρηθεί σε επόμενα βήματα, να αξιοποιηθεί το «Πλαίσιο αναφοράς ικανοτήτων για το δημοκρατικό πολιτισμό» (Europarat, 2018).



- Αποφασίζει πώς θα διατυπώσει το **ερώτημα** ή την **πρόκληση** που θα θέσει στους μαθητές και τις μαθήτριες.
- Αναζητά **συνδέσεις** των προσωρινών ΠΜΑ με τις **δεξιότητες του νου** και τα περιγράφει χρησιμοποιώντας φράσεις που παραπέμπουν στην ανάπτυξη αυτών των δεξιοτήτων.
- Στη συνέχεια ο εκπαιδευτικός σχεδιάζει πώς θα προσπαθήσει να επιτύχει την **ενεργό συμμετοχή** των μαθητών και των μαθητριών του. Σε αυτό τον σχεδιασμό είναι βοηθητικό να λαμβάνει υπόψη του τα στοιχεία που περιέχονται είτε στο **μεθοδολογικό πλαίσιο αρχών** είτε με το **περίγραμμα (4Ps)**. Καταγράφει τις κεντρικές επιλογές του και τις ενέργειες που θα ακολουθήσει (αν θα υπάρχει επιλογή της εργασίας των παιδιών σε ομάδες, πόσο θα παρεμβαίνει στη διερεύνησή τους, κ.τ.λ. Τα παιδιά προτείνεται να εργάζονται σε ομάδες, είτε ασχολούμενα με το θέμα είτε με ένα μέρος αυτού).
- Ενδεχομένως στο προηγούμενο βήμα ο εκπαιδευτικός να επιλέξει την αξιοποίηση ψηφιακών εργαλείων. Τότε καταγράφει νέα **ΠΜΑ σχετικά με τις ψηφιακές δεξιότητες** ή επαναδιατυπώνει τα ήδη καταγεγραμμένα. Προτείνουμε σε αυτή την καταγραφή να αξιοποιηθεί το πλαίσιο για τις ψηφιακές δεξιότητες “DigCompEdu” (European Commission. Joint Research Centre., 2020) ή κάποιο άλλο αντίστοιχο.
- Φροντίζει τα **ΠΜΑ να είναι συγκεκριμένα και ξεκάθαρα** με τρόπο που να μπορεί να περιγράψει χρησιμοποιώντας τα στους μαθητές και τις μαθήτριες τι είναι αυτό που θα έχουν μάθει μετά το εργαστήριο ή ολόκληρο τον κύκλο εφαρμογής.
- Αντιστοιχεί τα ΠΜΑ σε **δείκτες** που θα χρησιμοποιήσει για την **αξιολόγηση**, είτε αυτή είναι η δική του, είτε είναι η ετεροαξιολόγηση και αυτοαξιολόγηση των μαθητών και μαθητριών. Οι δείκτες που θα χρησιμοποιήσει χρειάζεται να είναι συμβατή με τα ΠΜΑ τα οποία στοχεύει.

### Υλοποίηση

- Ο εκπαιδευτικός **περιγράφει το θέμα/την πρόκληση** στους μαθητές και τις μαθήτριες, και υλοποιεί το σχεδιασμό του. Αφού τεθεί το θέμα προτείνεται να ληφθούν αποφάσεις από το σύνολο της τάξης για το πώς θα εργαστούν. Αυτό προτείνεται να γίνει μέσα από **οργανωμένη συζήτηση**, όπου ο εκπαιδευτικός μπορεί να δίνει συγκεκριμένο χρόνο στα παιδιά για να εκφράσουν τις απαντήσεις τους, ενώ ταυτόχρονα να δίνεται ο λόγος σε κάθε παιδί συγκεκριμένες φορές, ώστε να μιλήσουν όλοι και όλες. Αυτοί οι κανόνες συζήτησης χρειάζεται να συμφωνηθούν εκ των προτέρων.
- Κατά τη διάρκεια της εμπλοκής των παιδιών με το θέμα **παρεμβαίνει** με διευκρινιστικές ερωτήσεις, **συνοψίζοντας** ό,τι έχουν κάνει αν κρίνει ότι αυτό θα τους βοηθήσει, **επισημαίνοντας** θέματα προς συζήτηση και καθοδηγώντας τα, αν χρειάζεται.
- **Κρατά σημειώσεις** για το «τι συμβαίνει στην τάξη» χρησιμοποιώντας και ελεύθερες αλλά και χρησιμοποιώντας τους δείκτες της αξιολόγησης που αντιστοιχούν στα ΠΜΑ.

### Ανατροφοδότηση

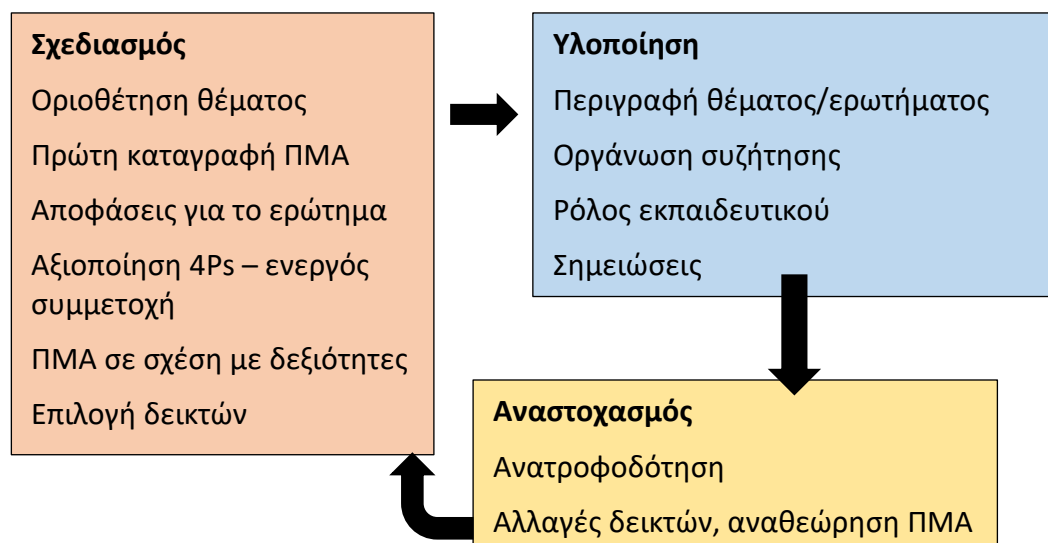
- Μετά τη διδασκαλία **αναστοχάζεται** στον τρόπο που ο σχεδιασμός του υλοποιήθηκε και σχεδιάζει την επόμενη διδακτική του παρέμβαση λαμβάνοντας υπόψη τις σημειώσεις του.





- Καταγράφει τις σημειώσεις του για τους **δείκτες** και αν χρειάζεται τους αναθεωρεί, όπως και αναδιατυπώνει τα ΠΜΑ.

Τα βήματα που περιγράψαμε παραπάνω είναι ενδεικτικά και αποτελούν μια πρόταση εφαρμογής του μεθοδολογικού πλαισίου. Επίσης, η εφαρμογή δεν είναι απαραίτητα γραμμική και ούτε τελειώνει με τη φάση της ανατροφοδότησης. Όπως φαίνεται στην Εικόνα 3 πρόκειται για κύκλους διδακτικής παρέμβασης οι οποίοι επαναλαμβάνονται. Αυτός ο τρόπο εφαρμογής βασίζεται στο μοντέλο της έρευνας σχεδιασμού, που αν και προερχόμενο από την εκπαιδευτική έρευνα μπορεί να χρησιμοποιηθεί και για τη μαθησιακή διαδικασία (Bakker, 2018).



**Εικόνα 3: Τα βήματα της εφαρμογής της διδακτικής/μαθησιακής μεθοδολογίας.**

### **Εξειδίκευση διδακτικής μεθοδολογίας καλλιέργειας των δεξιοτήτων σε κάθε βαθμίδα** **Βιβλιογραφία**

Bakker, A. (2018). Design research in education: A practical guide for early career researchers. Routledge.

Barr, V., & Stephenson, C. (2011). Bringing computational thinking to K-12: What is Involved and what is the role of the computer science education community? ACM Inroads, 2(1), 48–54. <https://doi.org/10.1145/1929887.1929905>

Bell, T., Urhahne, D., Schanze, S., & Ploetzner, R. (2010). Collaborative Inquiry Learning: Models, tools, and challenges. International Journal of Science Education, 32(3), 349–377. <https://doi.org/10.1080/09500690802582241>

Cho, K.-L., & Jonassen, D. H. (2002). The effects of argumentation scaffolds on argumentation and problem solving. Educational Technology Research and Development, 50(3), 5. <https://doi.org/10.1007/BF02505022>

Council of Europe. (2021). COMPASS: A manual on human rights education with young people. COUNCIL OF EUROPE.

Crawford, Barbara. (2000). Embracing the essence of inquiry: New roles for science teachers. Journal of Research in Science Teaching.



- Europarat (Επιμ.). (2018). Reference framework of competences for democratic culture: Guidance for implementation. Council of Europe Publishing.
- European Commission. Joint Research Centre. (2020). DigComp at work: The EU's digital competence framework in action on the labour market: a selection of case studies. Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2760/17763>
- Flowers, N., & Europarat (Επιμ.). (2007). Compasito: Manual on human rights education for children. Council of Europe Pub.
- IREX Make a better world. (2013). Conflict resolution and peer mediation toolkit.
- Papert, S. (1980). Mindstons. New York: Basic Books, 607.
- Phillips, K. W. (2014). How Diversity Works. Scientific American, 311(4), 42–47.
- Resnick, M. (2014). GIVE P'S A CHANCE: PROJECTS, PEERS, PASSION, PLAY. 8.
- PZ's Thinking Routines Toolbox | Project Zero. Προσπελάστηκε 30 Μαΐου, 2021, από το <http://www.pz.harvard.edu/thinking-routines>
- Ritchhart, R., Church, M., & Morrison, K. (2011). Making Thinking Visible: How to Promote Engagement, Understanding, and Independence for All Learners (First edition). Jossey-Bass.
- Wenger, E. (1998). Communities of practice: Learning, meaning, and identity. Cambridge Univ. Press.
- Γρηγοριάδου, Ε., & Τέλλιου, Α. (2016). Σχολική διαμεσολάβηση: Ένας οδηγός για την επίλυση συγκρούσεων στο σχολείο από ομηλίκους. ΑΝΤΙΓΟΝΗ Κέντρο Πληροφόρησης και Τεκμηρίωσης για το Ρατσισμό, την Οικολογία, την ειρήνη και τη Μη Βία.



# ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΑ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ

**ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ: ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΜΑΙ ΚΑΙ ΕΝΕΡΓΩ –  
ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ & ΕΥΘΥΝΗ**  
Υποθεματική: Ανθρώπινα Δικαιώματα

Η μάθηση μέσω των τεχνών και της δημιουργικότητας  
και ο ρόλος της στην εκπαίδευση για τη δημοκρατία και  
τα ανθρώπινα δικαιώματα





## V. Η μάθηση μέσω των τεχνών και της δημιουργικότητας και ο ρόλος της στην εκπαίδευση για τη δημοκρατία και τα ανθρώπινα δικαιώματα

### Δεξιότητες για τους πολίτες του 21ου αιώνα

Στο πλαίσιο της ενότητας «Ενδιαφέρομαι και Ενεργώ-Κοινωνική Συναίσθηση και Ευθύνη» των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων επιδιώκεται οι μαθητές και οι μαθήτριες να αναπτύξουν εκείνες «τις γνώσεις, ικανότητες, δεξιότητες και στάσεις ώστε να είναι ικανοί να συμβιώνουν ως ενεργοί πολίτες σε δημοκρατικές και πολύμορφες κοινωνίες» (Συμβούλιο της Ευρώπης, 2018). Η κοινωνική συναίσθηση αφορά το γνήσιο ενδιαφέρον για τα τρέχοντα κοινωνικά ζητήματα και τη δεξιότητα διαλόγου. Συνδέεται άρρηκτα με κοινωνικές δεξιότητες, όπως είναι η συνεργασία, η διαλλακτικότητα, η διαχείριση των συγκρούσεων, η αποδοχή του πλουραλισμού, η διαπολιτισμική ικανότητα, ο εθελοντισμός και η κοινωνική προσφορά (Berman, 1997). Σε άμεση συσχέτιση όμως με την έννοια της κοινωνικής συναίσθησης βρίσκεται και η έννοια της κοινωνικής υπευθυνότητας, που συνδέεται με την παρακίνηση των ατόμων να δρουν ως υπεύθυνα μέλη της κοινότητάς τους και του ευρύτερου κοινωνικού συνόλου. Η κοινωνική συναίσθηση αποτελεί χαρακτηριστικό γνώρισμα του/της ενεργού πολίτη, ο οποίος/η οποία δρα με γνώμονα όχι μόνο την ατομική του ευημερία, αλλά και την ευημερία και την πρόοδο του κοινωνικού συνόλου, προασπίζεται και προστατεύει αξίες όπως η αξιοπρέπεια, η ελευθερία, η ισότητα, η δικαιοσύνη και δρα υπεύθυνα όταν αυτές διακυβεύονται. Ο/ η ενεργός πολίτης διεκδικεί τα δικαιώματά του/της και αντιμετωπίζει με υπευθυνότητα τις υποχρεώσεις του/της, εκφράζει ελεύθερα τις απόψεις του και συμμετέχει ενεργά στην κοινωνική και πολιτική ζωή (Banks, 2004).

Η προετοιμασία των παιδιών ώστε να γίνουν ενεργά, συμμετοχικά και υπεύθυνα άτομα, που αναγνωρίζουν και συνειδητοποιούν τη σημασία της προάσπισης των ανθρώπινων δικαιωμάτων για την ειρηνική συμβίωση αναδεικνύεται σε προτεραιότητα στις σημερινές πολυσύνθετες, πολυπολιτισμικές και ταχύτατα μεταβαλλόμενες κοινωνίες. Είναι λοιπόν εξαιρετικά σημαντικό να εφοδιάσουμε τα παιδιά με τις αξίες, τις στάσεις, τις δεξιότητες, τις γνώσεις και την κριτική κατανόηση που θα τους επιτρέπουν να λαμβάνουν υπεύθυνες αποφάσεις για το μέλλον το δικό τους και των κοινωνιών στις οποίες συμβιώνουν. Μάλιστα, σε περιόδους οικονομικής και κοινωνικής κρίσης, όπως αυτή που διανύουμε, η ανάγκη οι πολίτες να έχουν την ικανότητα και την πρόθεση να συμμετέχουν ενεργά στην προάσπιση αυτών των αρχών και αξιών καθίσταται ακόμη πιο καίρια (Συμβούλιο της Ευρώπης, 2018).

Ο άνθρωπος από τη φύση του και από τη στιγμή της γέννησής του αξίζει να απολαμβάνει τα δικαιώματά του, σεβόμενος όμως ταυτόχρονα και τα δικαιώματα των συνανθρώπων του. Δυστυχώς όμως, ο σεβασμός των δικαιωμάτων και η ισότητα δεν είναι καθόλου αυτονόητα, ούτε και δεδομένα. Η παραβίασή τους εξακολουθεί να υφίσταται ακόμη και σε προηγμένες, «δημοκρατικές» κοινωνίες, στερώντας από αρκετούς ανθρώπους την προοπτική να ζήσουν με αξιοπρέπεια. Οι διακρίσεις και τα στερεότυπα λόγω φύλου, φυλής ή εθνικότητας, η συνακόλουθη ρητορική μίσους και η βία θέτουν σε κίνδυνο την εξασφάλιση των βασικότερων ανθρώπινων δικαιωμάτων. Ο φόβος απέναντι στο διαφορετικό ενισχύει τέτοια φαινόμενα και καθιστά αναγκαία την υιοθέτηση εκπαιδευτικών προσεγγίσεων και πρακτικών που καλλιεργούν κουλτούρα συνεργασίας και αποδοχής και προάγουν ένα κλίμα σεβασμού της ανθρώπινης αξιοπρέπειας, με κύριο γνώμονα τη γνώση, την υπεράσπιση και προστασία των ανθρώπινων δικαιωμάτων.



Ο θεματικός άξονας «Ενδιαφέρομαι και Ενεργώ: Κοινωνική Συναίσθηση και Ευθύνη» των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων επικεντρώνεται στην οικοδόμηση κωδίκων επικοινωνίας και συμπεριφοράς μεταξύ των μαθητών/τριών που βασίζονται στην ισότητα, την αξιοπρέπεια, την αποφυγή διακρίσεων και στην ενεργό συμμετοχή των μαθητών ως αυριανών πολιτών με στόχο την οικοδόμηση μιας δίκαιης και ειρηνικής παγκόσμιας κοινότητας.

Προς αυτή την κατεύθυνση είναι καίριας σημασίας οι υιοθετούμενες μαθησιακές και διδακτικές πρακτικές, αλλά και ο τρόπος λειτουργίας της τάξης και του σχολείου. Προφανώς, μαθησιακές πρακτικές που εμμένουν σε ένα στατικό, δασκαλοκεντρικό μοντέλο δεν συνάδουν με μια εκπαίδευση για τη δημοκρατία και τα ανθρώπινα δικαιώματα, σε αντίθεση με πρακτικές που αναδεικνύουν τον μαθητή/ τη μαθήτρια σε πρωταγωνιστή/τρια της μαθησιακής διαδικασίας, προωθούν μια κουλτούρα συνεργασίας, στοχασμού και διερεύνησης και καλλιεργούν την αυτενέργεια, την πρωτοβουλία, την κριτική σκέψη και τη δημιουργικότητα. Επιπλέον, οι δεξιότητες συνεργασίας, που είναι απαραίτητες στις δημοκρατικές κοινωνίες, αναπτύσσονται καλύτερα σε καταστάσεις συνεργατικής μάθησης, ενώ η κριτική σκέψη, θεμελιώδες χαρακτηριστικό του ενεργού πολίτη, ενισχύεται μέσα από ανοιχτές μαθησιακές διαδικασίες, που επιτρέπουν στα παιδιά να ανακαλύπτουν διαφορετικές πτυχές των γεγονότων και των αντικειμένων και να λαμβάνουν υπόψη διαφορετικές ερμηνείες των φαινομένων.

Εκτός όμως από τις μαθησιακές προσεγγίσεις που υιοθετεί ο/η εκπαιδευτικός, βασική προϋπόθεση για την ανάπτυξη της κοινωνικής συναίσθησης και ευθύνης είναι και η λειτουργία του σχολείου με όρους ισότητας και δημοκρατίας. Είναι σημαντικό οι μαθητές/τριες να αισθάνονται στην τάξη και στο σχολείο τους ότι είναι σεβαστοί/ές ως άτομα, ότι η γνώμη τους ακούγεται και λαμβάνεται υπόψη στη λήψη αποφάσεων, ότι η διαφορετικότητά τους γίνεται αποδεκτή (Gollob, Krampf & Weidinger, 2007).

Προφανώς, η κοινωνική ευθύνη, η συνεργασία, η αλληλεγγύη και ο δημοκρατικός τρόπος σκέψης δεν μπορούν να περιοριστούν στο πλαίσιο των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων, αλλά θα πρέπει να διαπερνούν και να νοηματοδοτούν όλες τις δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα στο σχολείο. Είναι επομένως πολύ σημαντικό οι μαθητές/τριες να βιώνουν τα δικαιώματα του παιδιού και του ανθρώπου και την έννοια της δημοκρατίας ως αρχές που διέπουν τις υιοθετούμενες από τους/τις εκπαιδευτικούς μαθησιακές προσεγγίσεις, αλλά και τη συνολική λειτουργία της τάξης και της σχολικής κοινότητας (Gollob, Krampf & Weidinger, 2007).

### Εκπαίδευση για τη δημοκρατία και τα ανθρώπινα δικαιώματα μέσα από τις τέχνες

Η εκπαίδευση μέσα από τις τέχνες μπορεί να συμβάλει καθοριστικά προς αυτή την κατεύθυνση, καθώς διαμορφώνει ένα παιδαγωγικό κλίμα που ευνοεί την ελεύθερη έκφραση ιδεών, τη συνεργασία και την κριτική σκέψη και καλλιεργεί την αλληλεγγύη και την αποδοχή.

Η ιδιαίτερη συμβολή των τεχνών στην εκπαιδευτική διαδικασία, σε σχέση με άλλα διδακτικά εργαλεία συνίσταται, κυρίως, στην αμεσότητα της εμπειρίας που προσφέρει και σχετίζεται άμεσα με τον ρόλο της στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και στην επίλυση προβλημάτων (Deasy, 2002· Μαλαφάντης & Καρέλα, 2012). Οι τέχνες λειτουργούν σαν μαγνήτης των αισθήσεων (Μέγα, 2011) και ο τρόπος που μαθαίνουμε μέσω των αισθήσεων μας είναι μια μοναδική και αναντικατάστατη εμπειρία (Eisner, 2014). Οι εμπειρίες μάθησης μέσω των τεχνών ενισχύουν γνωστικές δεξιότητες όπως η αφηρημένη σκέψη, και παρέχουν μία οδό για εναλλακτικούς τρόπους εξέτασης και επικοινωνίας σημαντικών ιδεών,



πληροφοριών, συναισθημάτων και κατανοήσεων (Deasy, 2002· Μαλαφάντης & Καρέλα, 2012).

Μέσα από την ενασχόληση με τις τέχνες και την πολιτισμική εκπαίδευση καλλιεργείται ο σεβασμός στον άνθρωπο και τα επιτεύγματα του ανθρώπινου πολιτισμού και οι μαθητές κατανοούν σε βάθος την ατομική και κοινωνική τους ύπαρξη. Επιπλέον, η εκπαίδευση σε θέματα πολιτισμού προωθεί αισθήματα αλληλεγγύης μεταξύ των ανθρώπων και των ομάδων, καλλιεργεί την ενσυναίσθηση και καθιστά το παιδί ικανό να αντιλαμβάνεται τη διαφορετικότητα στην κουλτούρα και τον πολιτισμό και να αποδομεί στερεότυπα και προκαταλήψεις (Barrett, 2006). Οι συναντήσεις μας με την τέχνη «νοηματοδοτούν όψεις της σχέσης μας με τον κόσμο και επιδιώκουν να μεταβάλουν τη στάση μας απέναντι σε αυτόν» (Μουρίκη και Βάος, 2015).

Σύμφωνα με τον Gardner (1990) και τον Olson (2000) τα έργα τέχνης λειτουργούν ως το μέσο που διεγείρει τον δικό μας εσωτερικό διάλογο με τον κόσμο των ιδεών μας, των αξιών μας, των αντιλήψεών μας για τη ζωή. Αυτή η διάσταση της πολιτισμικής εκπαίδευσης έχει υπογραμμιστεί σε επίσημα κείμενα ευρωπαϊκών και διεθνών φορέων. Έτσι, ήδη από το 1994 υπογραμμίστηκε ότι *«η σημερινή πραγματικότητα της ανθρώπινης σκληρότητας ανά τον κόσμο, που εμφανίζεται και σε σύγχρονες κοινωνίες με υψηλό βαθμό οικονομικής ανάπτυξης, έχει επιπτώσεις στα παιδιά και δημιουργεί την ανάγκη εκπαιδευτικών προτύπων που αναπτύσσουν την ευαισθησία προς τα προβλήματα κοινωνικού και ανθρωπιστικού χαρακτήρα. Η εκπαίδευση σε πολιτιστικά θέματα αποτελεί ουσιαστική συμβολή στο σεβασμό των πολιτισμών των μειονοτήτων και την αναγνώριση της ύπαρξης διαφορών στα πλαίσια της κοινωνίας»* (Εφημερίδα των Κοινωνικών Κοινοτήτων, 18/8/1994).

Στην Ατζέντα του 2<sup>ου</sup> Παγκοσμίου Συνεδρίου για την εκπαίδευση των Τεχνών στη Σεούλ (UNESCO, 2010) υπογραμμίστηκε ως ένας από τους τρεις βασικότερους στόχους η αξιοποίηση των αρχών και των πρακτικών της εκπαίδευσης στις τέχνες για την αντιμετώπιση των κοινωνικών και πολιτισμικών προκλήσεων που αντιμετωπίζει ο σύγχρονος κόσμος. Ιδιαίτερα τονίστηκε η σημασία της εκπαίδευσης στις τέχνες για την προώθηση της δημιουργικότητας και της καινοτομίας, η συμβολή της στην ανάπτυξη και διατήρηση πολιτισμικών ταυτοτήτων και στην προώθηση του διαλόγου ανάμεσα στους πολιτισμούς, αλλά και ο «επουλωτικός» της ρόλος μετά από συγκρούσεις και καταστροφές. Η ενίσχυση του ρόλου των τεχνών στην εκπαίδευση, ώστε να προωθηθεί η κοινωνική ευθύνη, η κοινωνική συνοχή, η πολιτισμική πολυμορφία και ο διαπολιτισμικός διάλογος ήταν επίσης ένα από τα βασικά θέματα που τέθηκαν, όπως και η αναγνώριση της σημασίας τους για την επίτευξη της δημοκρατίας και της ειρήνης, αλλά και για την «κοινωνική ανοικοδόμηση» κοινωνιών που έχουν πληγεί από βίαιες συγκρούσεις.

Η ενασχόληση με τις τέχνες προωθεί την κριτική και δημιουργική σκέψη με έναν τρόπο γνήσιο και ουσιαστικό. Η κριτική σκέψη ορίζεται ως *«νοητικο-συναισθηματική λειτουργία που ενεργοποιεί επιλεκτικά και συνδυαστικά γνωστικές δεξιότητες, λογικούς συλλογισμούς και μεταγνωστικές στρατηγικές, με τη βοήθεια των οποίων το άτομο επεξεργάζεται τα δεδομένα με λογικό τρόπο και αποστασιοποιημένο από τις προσωπικές του πεποιθήσεις και προκαταλήψεις, για να καταλήξει σε έγκυρα και λογικά συμπεράσματα, διαπιστώσεις, κρίσεις, πεποιθήσεις και επιλογές δράσης»* (Ματσαγγούρας, 2001:77). Ο πολίτης που ενδιαφέρεται για το κοινό καλό, που μπορεί να μεταλλάσσει τις πεποιθήσεις του, να προσαρμόζεται ομαλά στις κοινωνικο-οικονομικές αλλαγές που συντελούνται, να κάνει τις



επιλογές του ακολουθώντας αξίες όπως ο σεβασμός και η αποδοχή της ετερότητας (Μέγα, 2011) δεν μπορεί παρά να είναι ένας πολίτης κριτικά σκεπτόμενος.

Μέσα από τη δημιουργική αξιοποίηση των τεχνών στην εκπαίδευση διαμορφώνεται ένα κλίμα που ενθαρρύνει το παιδί να παρατηρεί, να ερευνά, να πειραματίζεται, να συγκρίνει, να φαντάζεται και να επινοεί, κάνοντας τους δικούς του συσχετισμούς (Τριλιανός, 2009). Κατά την παρατήρηση/ ακρόαση/ θέαση έργων τέχνης, αλλά και κατά την παραγωγή πρωτότυπων καλλιτεχνικών δημιουργιών από τους μαθητές/τις μαθήτριες αναπτύσσεται η γνωστική ευελιξία και η φαντασιακή σκέψη (Efland, 2002).

Ένα έργο τέχνης επιδέχεται διαφορετικών ερμηνειών, αναγνώσεων, θεάσεων. Ένα εικαστικό έργο τέχνης, μία μουσική παρτιτούρα, ένα λογοτεχνικό κείμενο, μια κινηματογραφική ταινία μπορούν να προσεγγιστούν με πολλούς διαφορετικούς τρόπους από διαφορετικά άτομα. Κανένα έργο τέχνης δεν «εξαντλείται» σε μια ματιά/ ακρόαση/ ανάγνωση και κάθε άνθρωπος μπορεί να το νοηματοδοτεί με βάση τα δικά του χαρακτηριστικά, τις αξίες του, τις ανάγκες του και τις προσδοκίες του.

Όπως χαρακτηριστικά επισημαίνει ο Gardner :

Η τέχνη είναι μια διανοητική δραστηριότητα που απαιτεί τη χρήση ποικίλων συμβολικών συστημάτων, όχι απαραίτητα γλωσσικών. Επίσης και κυρίως τα σύμβολα αυτά είναι εκφραστικά δηλαδή αποδίδουν την πραγματικότητα, τις εμπειρίες της ζωής ή τα συναισθήματα έτσι όπως τα βιώνει ο καλλιτέχνης. Ενέχουν το στοιχείο της μεταφοράς, δηλαδή ερμηνεύονται με μοναδικό τρόπο από την πλευρά του παρατηρητή, ακροατή ενός έργου τέχνης (Gardner, 1990:10).

Η ενασχόληση λοιπόν με τις τέχνες προωθεί ένα κλίμα πολλών και διαφορετικών ερμηνειών και αναγνώσεων της πραγματικότητας, σε αντίθεση με τη λογική της μίας και μοναδικής σωστής απάντησης. Ευνοεί διαφορετικούς τρόπους συλλογισμού, προωθεί την αποκλίνουσα σκέψη (Gardner, 1990, Perkins, 1994, Βάος και Μουρίκη 2015, Κόκκος και συνεργάτες, 2011) και ενεργοποιεί τον κριτικό στοχασμό για γεγονότα, σκέψεις, ιδέες (Perkins, 1994). Κατ' αυτό τον τρόπο οδηγεί στη συνειδητοποίηση ότι κάθε πρόβλημα μπορεί να έχει περισσότερες από μία λύσεις, ότι τίποτε δεν είναι μόνο «άσπρο» ή «μαύρο» και ότι υπάρχουν διαφορετικές απόψεις από τη δική μας που πρέπει να γίνονται σεβαστές. Οι τέχνες μπορούν να ανοίξουν δρόμους για έναν περισσότερο στοχαστικό τρόπο σκέψης και να προεκτείνουν τη σκέψη μας και τις αντιλήψεις μας για σημαντικά θέματα που αφορούν την καθημερινότητά μας.

Κάθε μορφή τέχνης έχει και πρέπει να έχει τη θέση της ως αυτόνομο γνωστικό αντικείμενο στο Πρόγραμμα Σπουδών, ως μία ξεχωριστή κοινωνικοπολιτισμική πρακτική της σχολικής ζωής, που υπηρετείται επιστημονικά και καλλιτεχνικά από τους εκπαιδευτικούς των ειδικοτήτων Αισθητικής Αγωγής (Εικαστικά, Θέατρο, Μουσική). Ταυτόχρονα όμως, όλες οι μορφές τέχνης μπορούν να λειτουργήσουν και ως ισχυρά εκπαιδευτικά εργαλεία στα χέρια όλων των εκπαιδευτικών, μέσα από διεπιστημονικές προσεγγίσεις, σε οριζόντια σύνδεση με όλα τα γνωστικά αντικείμενα και σε άμεσο και συνεχή διάλογο με τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων.

Οι ατελείωτες δυνατότητες προσωπικής έκφρασης, λεκτικής αλλά και μη λεκτικής επικοινωνίας, αλληλεπίδρασης και ευαισθητοποίησης, η χαρά, η αισθητική απόλαυση και η αίσθηση αυτοπραγμάτωσης που προσφέρει η τέχνη τη συνδέουν με την επιδίωξη διαμόρφωσης ατόμων που σέβονται ο ένας τον άλλον και ενεργούν με γνώμονα τις σημαντικές ανθρώπινες αξίες. Είτε πρόκειται για τη δημιουργία τέχνης, είτε για τη χρήση της



τέχνης ως διδακτικό εργαλείο, η μάθηση με όχημα την τέχνη επιτρέπει στο άτομο να συναντήσει τον εαυτό του σαν ένα μοναδικό ανθρώπινο όν, χρησιμοποιώντας αισθητικά σύμβολα μέσω της εμπειρίας (Davis, 2008).

Ακόμη, οι συλλογικές καλλιτεχνικές παραγωγές μπορούν να επιτρέψουν στις σχολικές ομάδες να δημιουργήσουν «αυθεντικά προϊόντα», που αποτιμώνται ως εισφορές στην κοινωνία και ως ένας ουσιαστικός τρόπος σύνδεσης των προβληματισμών, των ανησυχιών, αλλά και των αξιών της σχολικής κοινότητας με τους προβληματισμούς, τις ανησυχίες και τις αξίες της τοπικής κοινωνίας.

### Από τη θεωρία στην πράξη- Αξιοποιώντας τις τέχνες σε Εργαστήρια που αφορούν τα Ανθρώπινα Δικαιώματα και την Ισότητα

#### Τα έργα τέχνης ως εργαλεία ευαισθητοποίησης σε θέματα προκαταλήψεων και ρατσισμού

Τα έργα τέχνης, μέσα από τη συμβολική τους γλώσσα, μπορούν να συμβάλουν στην ευαισθητοποίηση σε κοινωνικά θέματα «φλέγοντα» για τη σχολική κοινότητα και την τοπική κοινωνία. Μέσα από μία κινηματογραφική ταινία, ένα μελοποιημένο ποίημα, ένα μουσικό έργο ή ένα λογοτεχνικό έργο, ένα γλυπτό ή έναν πίνακα ζωγραφικής οι μαθητές και οι μαθήτριες όχι μόνο ευαισθητοποιούνται, αλλά και μπαίνουν νοερά στη θέση των «πρωταγωνιστών», γεγονός που ενισχύει την ενσυναίσθηση και δημιουργεί τις προϋποθέσεις για την αποδόμηση στερεοτύπων και προκαταλήψεων.

Η συγκινησιακή δύναμη του έργου τέχνης κινητοποιεί συναισθηματικά τους μαθητές/τις μαθήτριες και τους κάνει να αναρωτηθούν για το μερίδιο ευθύνης που όλοι φέρουμε για μια κοινωνία ανοιχτή, δίκαιη και δημοκρατική, στην οποία καθένας έχει το δικαίωμα να αναγνωρίζεται ως αυτόνομη προσωπικότητα. Μπαίνοντας στη θέση των πρωταγωνιστών ή προσπαθώντας να αποκωδικοποιήσουν το μήνυμα που ένα έργο τέχνης σηματοδοτεί, γίνονται πιο ευαίσθητοι/ες και συνειδητοποιούν την επιπολαιότητα του να αξιολογούμε πολύ απλά και αβασάνιστα τις άμεσες εμπειρίες που έχουμε και να υιοθετούμε άκριτα γνώμες, κρίσεις, στάσεις. Μπαίνουν στη διαδικασία να αντιστέκονται σε υπεραπλουστευμένες και αυθαίρετες γενικευμένες αντιλήψεις, συνειδητοποιώντας πως πολύ συχνά συνιστούν διαστρεβλώσεις της πολύπλοκης κοινωνικής πραγματικότητας.

Η δημιουργική προσέγγιση οπτικών (φωτογραφίες, έργα ζωγραφικής) και οπτικοακουστικών (ταινίες μικρού μήκους) ή μουσικών (τραγούδι, αμουσικά κομμάτια) ερεθισμάτων μέσα από παιχνίδια, μουσικοκινητικές και θεατρικές δράσεις βοηθά τα παιδιά να αποσαφηνίσουν βιωματικά τους όρους «ρατσισμός», «κοινωνικός ρατσισμός», «στερεότυπα» και «προκαταλήψεις», να συνειδητοποιήσουν τα βασικά αίτια και τις συνέπειες αυτών στο χώρο του σχολείου και στην ευρύτερη κοινωνία, να τα συσχετίσουν με την καταπάτηση θεσμοθετημένων ανθρώπινων δικαιωμάτων, να αποδεχτούν τη διαφορετικότητα του άλλου ενισχύοντας, παράλληλα, την αυτοεκτίμηση και την εμπιστοσύνη στον εαυτό τους, ώστε τελικά να οδηγηθούν σε τρόπους δράσης και αντίδρασης (Τερζητάνου, 2016).

Η εκπαίδευση για τη δημοκρατία και τα ανθρώπινα δικαιώματα στοχεύει όχι μόνο στην ανάπτυξη γνώσεων και δεξιοτήτων, αλλά και στην ικανότητα να μεταβάλλουμε τις στάσεις και αντιλήψεις μας. Η ενεργοποίηση του βιώματος, των αισθήσεων και της συναισθηματικής νοημοσύνης μέσα από τη συγκινησιακή δύναμη των καλλιτεχνικών κωδίκων επικοινωνίας μπορεί να αναδειχθεί σε ένα πολύ σημαντικό εργαλείο για την αλλαγή στάσεων και την υιοθέτηση πανανθρώπινων αξιών.





## Η δημιουργική παραγωγή των μαθητών ως ένα μέσο για την ευαισθητοποίηση και την κινητοποίηση των τοπικών κοινωνιών

Εκτός όμως από την αξιοποίηση έργων τέχνης ως εργαλείων ευαισθητοποίησης, σημαντικό ρόλο μπορεί να διαδραματίσει και η δημιουργία ατομικών και συλλογικών έργων τέχνης από τους μαθητές/τις μαθήτριες. Οι τέχνες έχουν αποτελέσει διαχρονικά ένα πεδίο έκφρασης κοινωνικών διεκδικήσεων και αγώνων, έναν ειρηνικό τρόπο διαμαρτυρίας για κοινωνικές αδικίες και ανισότητες και αμφισβήτησης αυθαίρετων «παραδοχών», αλλά και ένα πεδίο αντανάκλασης των ανησυχιών και των αγωνιών των ανθρώπινων κοινωνιών για το παρόν και το μέλλον τους.

Μέσα από συλλογικές δημιουργίες, όπως ομαδικά εικαστικά έργα, αφίσες, κείμενα που προκύπτουν από δραστηριότητες δημιουργικής γραφής, οπτικοακουστικές δημιουργίες, κόμικς, μουσικές συνθέσεις, οι μαθητές / οι μαθήτριες μπορούν να εκφράσουν τις σκέψεις, τις ιδέες, τις αντιλήψεις τους για θέματα που απασχολούν την τοπική κοινωνία και το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο. Επιπλέον, μέσα από καλλιτεχνικές εκδηλώσεις, όπως συναυλίες, θεατρικές παραστάσεις ή εκδηλώσεις πολύτεχνης έκφρασης που προετοιμάζονται από τις σχολικές ομάδες και παρουσιάζονται στην τοπική κοινωνία, η σχολική ομάδα και το σχολείο αναδεικνύονται σε πόλους μετάδοσης και διάχυσης κοινωνικών μηνυμάτων στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο. Μέσα από τη δύναμη των τεχνών δίνουν «φωνή» στις ανησυχίες και τους προβληματισμούς για τρέχοντα κοινωνικά ζητήματα τοπικού ή και ευρύτερου ενδιαφέροντος, κινητοποιούν το διάλογο σχολείου και κοινωνίας μέσω του πολιτισμού και αναδεικνύουν το σχολείο σε πόλο κοινωνικής αλλαγής.

### Συμπεράσματα

Τα ανθρώπινα δικαιώματα και ιδιαίτερα οι αρχές της ισότητας και της μη διάκρισης, παρ' όλο που αποτελούν θεμέλια για μία δημοκρατική κοινωνία και εκπαίδευση καταστρατηγούνται άμεσα ή έμμεσα από ένα ευρύ σύνολο ανθρώπων και κρατών. Προκαταλήψεις και στερεότυπα βαθιά ριζωμένα οδηγούν σε βίαιες συμπεριφορές και ενισχύουν τη ρητορική μίσους. Για την υπέρβαση τέτοιων φαινομένων, το σχολείο δύναται να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο, υιοθετώντας ενδεδειγμένες εκπαιδευτικές πρακτικές που προωθούν μιας κουλτούρα ειρηνικής συνύπαρξης και αλληλοσεβασμού. Σύμμαχος στην προσπάθεια αυτή αποτελεί ο ευρύτερος χώρος των τεχνών, ως πηγή πρόσφορων μέσων και τεχνικών που αποδομούν στερεότυπα, ενεργοποιούν την κριτική στάση απέναντι σε επιπόλαιες παραδοχές και κινητοποιούν για ανάληψη δράσης για μια πιο δίκαιη και ειρηνική κοινωνία. Μέσα από τη διέγερση πολλαπλών αισθήσεων και με την κατάλληλη χρήση, οι τέχνες κινητοποιούν το ενδιαφέρον των παιδιών, προκαλούν την ανάσυρση προσωπικών βιωμάτων και πεποιθήσεων, δίνουν χώρο για έκφραση συναισθημάτων και σκέψεων και οδηγούν σε μορφές ανοιχτής επικοινωνίας (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011). Η συγκινησιακή, γλωσσική, σωματική και κοινωνική εμπλοκή των μαθητών μέσα από τη ζωγραφική, τη μουσική, το θέατρο, τη φωτογραφία, τον κινηματογράφο, τη λογοτεχνία ανοίγει το δρόμο για τη διάπλαση πολιτών που δεν μένουν σιωπηροί και άπρακτοι, αλλά δρουν με κοινωνική συναίσθηση και ευθύνη για έναν δημοκρατικό, δίκαιο και ειρηνικό κόσμο.



## Βιβλιογραφία

- Banks, G. (2004). *Diversity of Citizenship Education. Global perspectives*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Barrett, J. R. (2006). Culture and the arts in education: A review essay. *International Journal of Education & the Arts*, 7 (Review 5). Ανακτήθηκε από το δικτυακό τόπο: <http://ijea.asu.edu/v7r5/> στις 29/05/2021.
- Berman, S. (1997), *Children's Social Consciousness and the Development of Social Responsibility*. New York: State University of New York Press.
- Davis, J. (2008). *Why our school needs the arts*. New York: Teachers College Press.
- Deasy, R. L. (ed.) (2002). *Critical Links. Learning in the Arts and student Academic and Social Development*. Washington: Arts Education Partnership.
- Efland, A. (2002). *Art and Cognition. Integrating the Visual Arts in the Curriculum*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Eisner, E. (2014) What can education learn from the arts about the practice of education? *International Journal of Education and the Arts*, 5(4), 1–13.
- Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (1994). Συμπεράσματα του Συμβουλίου της 21ης Ιουνίου 1994 σχετικά με την πολιτιστική και καλλιτεχνική διάσταση της παιδείας, 18/8/1994, ανακτήθηκε από το δικτυακό τόπο: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?uri=uriserv%3AOJ.C\\_.1994.229.01.0001.01.ELL&toc=OJ%3AC%3A1994%3A229%3ATOC](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?uri=uriserv%3AOJ.C_.1994.229.01.0001.01.ELL&toc=OJ%3AC%3A1994%3A229%3ATOC) , στις 29/05/2021.
- Gardner, H. (1990). *Art Education and Human Development*. California: The Getty Center for Education in the Arts.
- Gollob, R., Krapf, P. & Weidinger, W. (επιμ.) (2007). *Εξερευνούμε τα δικαιώματα του παιδιού, Εννέα μικρά project για το Δημοτικό Σχολείο* (Επιμ. Ελληνικής Έκδοσης.: Κ. Τούρα, μετ.: Α. Αρώνη). Συμβούλιο της Ευρώπης. Ανακτήθηκε από τον δικτυακό τόπο: <https://www.living-democracy.com/pdf/el/V5/V05.pdf> στις 29/05/2021.
- Κόκκος, Α. & συνεργάτες. (2011). *Εκπαίδευση μέσα από τις Τέχνες*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Μαλαφάντης, Κ., & Καρέλα, Γ. (2012). Για μια ποιοτική εκπαίδευση: Οι τέχνες στην εκπαίδευση και η έννοια της διαφορετικότητας μέσα από την τέχνη. *Ανακοίνωση στο Πανελλήνιο συνέδριο με διεθνή συμμετοχή: Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση: Τάσεις και Προοπτικές*, Αθήνα.
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2001). *Στρατηγικές διδασκαλίας: Η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μέγα, Γ. (2011). Τεχνικές στοχαστικής και γλωσσικής ενεργοποίησης των μαθητών μέσα από τις τέχνες. Θεωρητικές και πρακτικές προτάσεις. Στο: Μ. Αργυρίου & Π. Καμπύλης (επιμ.). *Πρακτικά 4<sup>ου</sup> Διεθνούς Συνεδρίου: Τέχνες και Εκπαίδευση-Δημιουργικοί Τρόποι Εκμάθησης των Γλωσσών*, Μάιος 2011, Μαράσλειο Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης, Ένωση Εκπαιδευτικών Μουσικής Αγωγής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης-Εργαστήριο Τέχνης και Λόγου Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ.
- Μουρίκη, Α & Βάος, Α. Η καλλιτεχνική πράξη στο σχολείο ως μετασχηματιστική διεργασία: επιχειρώντας συνδέσεις με την καλλιτεχνική λειτουργία και την οργανωμένη γνώση για την τέχνη. Στο: Μ. Σακελλαρίου (επιμ.) *Πρακτικά 2<sup>ου</sup> Διεθνούς Συμποσίου Προσχολικής Παιδαγωγικής «Μετασχηματιστική Παιδαγωγική και Μάθηση στην*



- παιδική ηλικία», Ιωάννινα, Μάιος 2015, 102-114, ανακτήθηκε από το δικτυακό τόπο: [http://e-pediobooks.gr/image/data/books/entheta/00\\_ARXIKA.pdf](http://e-pediobooks.gr/image/data/books/entheta/00_ARXIKA.pdf) στις 29/05/2021.
- Olson, I. (2000). *The Arts and Critical Thinking in American Education*. Connecticut, London: Bergin and Garvey Westport.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2011). *Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών. Βασικό Επιμορφωτικό υλικό. Τόμος Γ' «Αξιοποίηση των Τεχνών στην Εκπαίδευση»*. Ανακτήθηκε από τον δικτυακό τόπο: <http://www.epimorfosi.edu.gr/images/stories/ebook-epimorfotes/texnes/9.TEXNES.pdf> στις 29/05/2021
- Perkins, D. (1994). *The Intelligent Eye: Learning to Think by Looking at Art*. Los Angeles, California: The Getty Education institute for the Arts.
- Συμβούλιο της Ευρώπης (2018). *Πλαίσιο Αναφοράς Ικανοτήτων για το Δημοκρατικό Πολιτισμό, τόμος 1*, Μετάφραση στα Ελληνικά : New Wrinkle, ActionAid Hellas.
- Τερζητάνου, Χ. (2016). Πρόληψη και αντιμετώπιση του κοινωνικού ρατσισμού με τη βοήθεια των τεχνών: παραδείγματα εκπαιδευτικών εργαλείων και δραστηριοτήτων. Στο Γρόσδος, Σ., Κόπτης, Α., Ρουμπίδης, Χ., Τσιβάς, Α. (επιμ.) (2016). *Σχολική Βία και Εκφοβισμός, Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου, 8-10 Απριλίου 2016*. Θεσσαλονίκη: Περιφερειακή Διεύθυνση Π.Ε. & Δ.Ε. Κεντρικής Μακεδονίας
- Τριλιανός, Α. (2009). *Η κριτική σκέψη και η διδασκαλία της*. Αθήνα: Ατραπός-Περιβολάκι.
- UNESCO (2010). *The Second World Conference on Arts Education Seoul Agenda: Goals for the Development of Arts Education*. Ανακτήθηκε από τον δικτυακό τόπο: [http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Seoul\\_Agenda\\_EN.pdf](http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Seoul_Agenda_EN.pdf) στις 29/05/2021.



# ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΑ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ

## ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΜΨΥΧΩΣΗΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ

«Ανάπτυξη Δεξιοτήτων 21<sup>ου</sup> αιώνα (4Cs) στο ΓΥΜΝΑΣΙΟ στη  
Θεματική Ενότητα «Ενδιαφέροναι & Ενεργώ».



Δεξιότητες:  
Δεξιότητες 21ου αιώνα (4cs)

ΓΙΑ ΤΗ ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ:  
Ενδιαφέροναι & Ενεργώ – Κοινωνική Συναίσθηση & Ευθύνη

2. Βαθμίδα: Γυμνάσιο



## VI. Ανάπτυξη «Δεξιοτήτων του 21ου αιώνα» (4 Cs) στη θεματική ενότητα «Ενδιαφέρομαι και Ενεργώ». Θεωρητικό πλαίσιο – Μεθοδολογία

**Εισαγωγή:** Σύνδεση της Θεματικής Ενότητας «Ενδιαφέρομαι & Ενεργώ» με Ε.Ω.Π. και Σχολική Ζωή ως προς τον άξονα των «Δεξιοτήτων του 21ου αι».

Βασική στόχευση των «Εργαστηρίων Δεξιοτήτων» συνιστά η καλλιέργεια σύγχρονων δεξιοτήτων στους μαθητές/-τριες, προκειμένου να αξιοποιούν αποτελεσματικά τις γνώσεις και τις ικανότητές τους και να ανταποκρίνονται ευχερέστερα στα συνεχώς μεταβαλλόμενα δεδομένα και στις απαιτήσεις ζωής του 21ου αιώνα. Μέσα από την επεξεργασία θεματικών, ενταγμένων σε τέσσερις βασικούς θεματικούς άξονες, που προέκυψαν από τους παγκόσμιους δείκτες αειφόρου ανάπτυξης:

- α) Ζω καλύτερα – Ευ Ζην
- β) Φροντίζω το Περιβάλλον
- γ) Ενδιαφέρομαι και Ενεργώ – Κοινωνική Συναίσθηση και Ευθύνη
- δ) Δημιουργώ & Καινοτομώ

επιδιώκεται η ανάπτυξη τεσσάρων βασικών φασμάτων δεξιοτήτων, που έχουν οργανωθεί βάσει της «πεταλούδας» του Συμβουλίου της Ευρώπης:

- ✓ **Δεξιότητες του 21ου αιώνα (4cs)**
- ✓ **Δεξιότητες ζωής**
- ✓ **Δεξιότητες της τεχνολογίας της μηχανικής και της επιστήμης**
- ✓ **Δεξιότητες του νου**

Η θεματική ενότητα «Ενδιαφέρομαι & Ενεργώ – Κοινωνική Συναίσθηση και Ευθύνη» συνιστά πεδίο διερεύνησης και προσέγγισης τρόπων ανάπτυξης κοινωνικής και πολιτικής συνείδησης, συμμετοχικότητας και ευαισθητοποίησης για την προαγωγή των δικαιωμάτων και την καλλιέργεια δημοκρατικής συμπεριφοράς και ευθύνης των μαθητών/-τριών ως ενεργών πολιτών του 21<sup>ου</sup> αιώνα. Οι τρεις βασικές θεματικές υποκατηγορίες:

1. Ανθρώπινα δικαιώματα,
2. Εθελοντισμός, διαμεσολάβηση,
3. Συμπερίληψη: Αλληλοσεβασμός, διαφορετικότητα,

στις οποίες ο εκπαιδευτικός μπορεί να εντάξει και να επεξεργαστεί με τους μαθητές/-τριες επιμέρους θέματα, όπως: **ισότητα, αντιμετώπιση διακρίσεων (φυλετικών, έμφυλων, κοινωνικών), προκαταλήψεις και στερεότυπα, ρατσισμός, συνεργασία, αξιοπρέπεια, φιλανθρωπία, κοινωνική ευαισθησία, κοινωνική ευθύνη, ευάλωτες κοινωνικές ομάδες, δικαιώματα γυναίκας – παιδιού - ΑΜΕΑ, δημοκρατία, δημοκρατική παιδεία, διαφάνεια – διαφθορά, σχολικός και διαδικτυακός εκφοβισμός** κ.ά., αποτελούν το πεδίο πάνω στο οποίο επιδιώκεται η καλλιέργεια των «Δεξιοτήτων του 21<sup>ου</sup> αι», με στόχο την παιδεία για την



αξιοπρέπεια και τη δημοκρατία, σύμφωνα με τα ευρωπαϊκά και διεθνή πλαίσια αναφοράς: <https://www.coe.int/en/web/education/publications>.

Προκειμένου οι μαθητές/-τριες με το τέλος της υποχρεωτικής εκπαίδευσης να έχουν επεξεργαστεί έννοιες και δεξιότητες και από τις τρεις βασικές υποενότητες, προβλέπεται ανά τάξη η ανάπτυξη προγραμμάτων καλλιέργειας δεξιοτήτων, όπως αποτυπώνεται στον ακόλουθο πίνακα (Α΄ Γυμνασίου: *Ανθρώπινα Δικαιώματα*, Β΄ Γυμνασίου: *Εθελοντισμός, διαμεσολάβηση*, Γ΄ Γυμνασίου: *Συμπερίληψη: Αλληλοσεβασμός, διαφορετικότητα*). Στη Γ΄ Γυμνασίου προτείνεται σύνδεση των εργαστηρίων με τον Σχολικό Επαγγελματικό Προσανατολισμό, ο οποίος μπορεί να λειτουργήσει ως θεματική ενότητα-«ομπρέλα» κατά την επεξεργασία των επιλεγέντων θεμάτων.

3. ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΜΑΙ ΚΑΙ ΕΝΕΡΓΩ - Κοινωνική Συναίσθηση & Ευθύνη	Νηπ/γυείο		Δημοτικό		Γυμνάσιο	
1. Ανθρώπινα δικαιώματα	X	X		X		X
2. Εθελοντισμός διαμεσολάβηση			X	X		X
3. Συμπερίληψη: Αλληλοσεβασμός, διαφορετικότητα				X	X	X-ΣΕΠ

Η επεξεργασία των παραπάνω θεματικών μπορεί να συνδεθεί διαθεματικά και υπερ-επιστημονικά με άλλα **Προγράμματα της Σχολικής Ζωής και Σχολικών Δραστηριοτήτων** (<http://edu-gate.minedu.gov.gr/>), όπως και με τα ισχύοντα **Προγράμματα Σπουδών**. Συγκεκριμένα, λαμβάνοντας υπόψη το **θεσμικό πλαίσιο** των «Εργαστηρίων Δεξιοτήτων», σύμφωνα με το οποίο τα Ε.Δ. «τέμνουν» κάθετα και οριζόντια το πρόγραμμα των άλλων μαθημάτων και του Εβδομαδιαίου Ωρολογίου Προγράμματος (Ε.Ω.Π.), ορισμένες δραστηριότητες μπορούν να σχεδιαστούν ως εφαρμογές συγκεκριμένων γνωστικών αντικειμένων, να συνδεθούν με άλλα μαθήματα και να υλοποιηθούν σε συνεργασία με εκπαιδευτικούς άλλων ειδικοτήτων. Επειδή στο Γυμνάσιο προβλέπεται μία (1) ώρα την εβδομάδα στο Ε.Ω.Π., ο/η εκπαιδευτικός μπορεί, επίσης, να αξιοποιήσει τις ψηφιακές εκπαιδευτικές πλατφόρμες **e-class** και **e-me** για ασύγχρονη επεξεργασία υλικού από τους μαθητές/-τριες και γενικότερα να κάνει χρήση του μοντέλου της **ανεστραμμένης τάξης** (flipped classroom) (Tucker, 2012), η οποία συμβάλλει στη βέλτιστη διαχείριση του περιορισμένου διδακτικού χρόνου με προετοιμασία των μαθητών/-τριών από το σπίτι, παρέχοντας μεγαλύτερη άνεση χρόνου για ενεργή συμμετοχή στη διάρκεια υλοποίησης των Εργαστηρίων και περισσότερες ευκαιρίες για καλλιέργεια της κριτικής σκέψης (Bishop & Verleger, 2013).

Επιπλέον, ο/η εκπαιδευτικός που επεξεργάζεται, για παράδειγμα, με την ομάδα των μαθητών/-τριών κάποιο θέμα σχετικά με το **δημοκρατικό πολίτη**, τη **διαφορετικότητα**, τη **συμπερίληψη**, τα **ανθρώπινα δικαιώματα** ή τον **εθελοντισμό** και την **αλληλεγγύη**, μπορεί να επιλέξει αντίστοιχα υλικό π.χ. μέσα από τα βιβλία της σειράς **Living Democracy** του Συμβουλίου της Ευρώπης (<https://www.living-democracy.gr/>), από Εργαστήρια του Προγράμματος **Inclusive Schools** (Social inclusion workshops) (<http://www.iep.edu.gr/el/europaika-se-ekseliksi/inclusive-schools>), από δραστηριότητες του Προγράμματος **Compasito, Μικρή Πυξίδα** (<http://www.childcom.org.cy/ccr/ccr.nsf.pdf>), του Προγράμματος **Νοιάζομαι και Δρω** (<https://noiazomaikaidrw.gr/>) ή από άλλα Προγράμματα φορέων που έχουν αναρτηθεί στην **Πλατφόρμα Moodle 21+** του ΙΕΠ. Επίσης, άλλες δραστηριότητες των εργαστηρίων, που μπορεί να περιλαμβάνουν έρευνες, συνεντεύξεις, κατασκευές, δημιουργική έκφραση, ρητορική και αντιλογίες κ.ά., μπορούν να επεκταθούν ή



να συνδυαστούν με αντίστοιχες σε σχετικό **Πρόγραμμα Σχολικών Δραστηριοτήτων** που υλοποιείται στο σχολείο. Τέλος, η επεξεργασία θεματικών, που προαναφέρθηκαν, μπορεί να οδηγήσει στην ανάληψη *δράσεων εθελοντισμού ή διαμεσολάβησης* εντός της σχολικής κοινότητας, οι οποίες συνδράμουν στην καλλιέργεια της *ενεργού πολιτεότητας* των μαθητών/-τριών και την ανάπτυξη «Δεξιοτήτων του 21<sup>ου</sup> αι». Τέτοιου είδους δράσεις αποτυπώνονται ως στόχοι στο [Σχέδιο Δράσης της Σχολικής Μονάδας](#), που καταρτίζεται στην αρχή της χρονιάς.

### «Δεξιότητες του 21ου αιώνα» (4cs)

Οι ραγδαίες εξελίξεις στο κοινωνικο-οικονομικό πλαίσιο των σύγχρονων πολυπολιτισμικών κοινωνιών, η ανάπτυξη της τεχνολογίας και των εργαλείων Web 2.0 επιβάλλουν, αφενός, την ενσωμάτωση στις διαδικασίες διδασκαλίας, μάθησης και αξιολόγησης καινοτόμων μεθόδων, τεχνικών και εργαλείων και, αφετέρου, τον προσανατολισμό τους προς την κατεύθυνση της ανάπτυξης των [«Δεξιοτήτων του 21ου αιώνα»](#) (Griffin et al., 2012; Schwartz & Arena, 2013). Από τις τελευταίες ήδη δεκαετίες του 20ού αιώνα η διεθνής εκπαιδευτική κοινότητα άρχισε να θέτει στο επίκεντρο της επιστημονικής συζήτησης την έννοια των *δεξιοτήτων και ικανοτήτων* (skills & competencies –για τη διαφορά των όρων βλ. [Συμβούλιο της Ευρώπης, 2020](#)) και να αναζητεί τις βέλτιστες διδακτικές πρακτικές και μεθόδους για την ανάπτυξή τους στο μαθητικό πληθυσμό. Το όραμα των «Δεξιοτήτων του 21ου αιώνα» εμπεριέχει το σύνολο των γνώσεων και δεξιοτήτων που χρειάζεται να διαθέτουν τα άτομα για την προσωπική τους ολοκλήρωση, την κοινωνική ένταξη, τη συμμετοχή τους στους δημοκρατικούς θεσμούς και την ενεργό πολιτεότητα.

Στο πλαίσιο αυτό τα «Εργαστήρια Δεξιοτήτων», σε άμεση διασύνδεση με τα *Προγράμματα Σπουδών* μέσα από υπερ-επιστημονικές και διαθεματικές προσεγγίσεις, αποσκοπούν στη μετάβαση από τις «σκληρές» δεξιότητες και τα 3Rs (*Reading, wRiting, aRithmetic / ανάγνωση, γραφή, αριθμητική*), στην ανάπτυξη των «ήπιων» δεξιοτήτων, που συνδέονται με το αξιακό σύστημα, τις στάσεις, τις αντιλήψεις, την προσωπικότητα του ατόμου και τις 4cs δεξιότητες (*critical thinking, communication, collaboration, creativity/ κριτική σκέψη, επικοινωνία, συνεργασία, δημιουργικότητα*) (OECD/ΟΟΣΑ, 2012). Σταδιακά, μάλιστα, το ολιστικό παιδαγωγικό μοντέλο των 4Cs συμπληρώνεται και μετασχηματίζεται στο λεγόμενο 6Cs ή 7Cs, με συμπερίληψη των *επαγγελματικών δεξιοτήτων και της ετοιμότητας για τη σταδιοδρομία* (*vocational skills, college and career readiness*) (ASCD, 2015).

Η ανάγκη ανάπτυξης μιας εκπαίδευσης προσανατολισμένης στις «Δεξιότητες του 21<sup>ου</sup> αιώνα» επισημάνθηκε από τη σύσταση του Συμβουλίου του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου το 2006, το οποίο ενέκρινε το έργο «Βασικές ικανότητες για τη διά βίου μάθηση» (*Key competences for lifelong learning*), που βασίστηκε στα αποτελέσματα του προγράμματος ΟΟΣΑ-DeSeCo «Δεξιότητες και ικανότητες του 21ου αιώνα για τους μαθητές της νέας χιλιετίας» (Rychen et al., 2003; <https://www.ilo.org/skills/projects/skill-up/lang--en/index.htm>). Στο πλαίσιο του έργου «Αξιολόγηση και διδασκαλία δεξιοτήτων του 21ου αιώνα», που ξεκίνησε το 2009 με συμμετοχή ερευνητών από όλο τον κόσμο, ορίστηκαν δέκα βασικές «δεξιότητες του 21ου αιώνα», κατανεμημένες σε τέσσερις ευρείες κατηγορίες (<http://www.atc21s.org/>), με βασική στόχευση την ενίσχυση μέσα από τα Προγράμματα Σπουδών των «εγκάρσιων» δεξιοτήτων των μαθητών/-τριών, οι οποίες θεωρούνται



απαραίτητες στο σημερινό σύνθετο και ολοένα περισσότερο διασυνδεδεμένο κόσμο (Binkley et al. 2010; Saavedra και Opfer, 2012).



Πηγή: <http://www.atc21s.org/>

Το Μάιο του 2018, το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο εξέδωσε επικαιροποιημένη σύσταση σχετικά με τις βασικές δεξιότητες για τη διά βίου μάθηση, ενώ από το Παγκόσμιο Οικονομικό Φόρουμ 2020, προτάθηκαν, στο πλαίσιο βελτίωσης των δεξιοτήτων (upskilling) των πολιτών του 21<sup>ου</sup> αιώνα, δέκα βασικές δεξιότητες ως απαιτούμενες στην εποχή της τέταρτης βιομηχανικής επανάστασης, στοιχεία που παρουσιάζονται στις μελέτες δεξιοτήτων του ΟΟΣΑ (OECD, 2020) και την πρόσφατη διεθνή έρευνα ΠΙΑΑC για τις κύριες δεξιότητες που απαιτούνται στις σύγχρονες κοινωνίες (<https://www.oecd.org/skills/piaac/>). Οι δεξιότητες που επισημάνθηκαν από το Συμβούλιο της Ευρώπης και αυτές που αναφέρονται από τον ΟΟΣΑ συγκροτούν ένα corpus βασικών δεξιοτήτων της προσωπικότητας του ατόμου (soft skills), οι οποίες σε συνδυασμό με τις δεξιότητες που απαιτούνται για τη δημοκρατική συνύπαρξη και τα ανθρώπινα δικαιώματα ([Competencies for a Democratic Culture –CDCs](#)) επιδιώκεται να αναπτυχθούν στα «Εργαστήρια Δεξιοτήτων».

Ακολούθως θα εστιάσουμε στην ανάπτυξη των «Δεξιοτήτων του 21ου αιώνα» (4cs) στον Θεματικό Άξονα «Ενδιαφέρομαι και Ενεργώ», παρουσιάζοντας ορισμένα βασικά σημεία μεθοδολογικών προσεγγίσεων για την καλλιέργειά τους στους μαθητές/-τριες, ανά υποκατηγορία:

Δεξιότητες 21ου αιώνα (4cs)
<b>1. Δεξιότητες μάθησης 21ου αιώνα (4cs)</b> (Κριτική σκέψη, Επικοινωνία, Συνεργασία, Δημιουργικότητα).
<b>2. Ψηφιακή μάθηση 21ου αιώνα (4cs σε ψηφιακό περιβάλλον)</b> (Ψηφιακή κριτική σκέψη, Ψηφιακή επικοινωνία, Ψηφιακή συνεργασία, Ψηφιακή δημιουργικότητα, Συνδυαστικές δεξιότητες ψηφιακής τεχνολογίας, επικοινωνίας και συνεργασίας).
<b>3. Παραγωγική μάθηση μέσω των τεχνών και της δημιουργικότητας</b> (π.χ. θεατρικό παιχνίδι, μετασχηματίζουσα μάθηση).

### «Δεξιότητες Μάθησης 21ου αιώνα» (4cs) στη Θεματική Ενότητα «Ενδιαφέρομαι και Ενεργώ»

Τις τελευταίες δεκαετίες, οι σύγχρονες προσεγγίσεις της μάθησης σε συνδυασμό με τη δυναμική διεύδυση και αξιοποίηση των εκπαιδευτικών τεχνολογιών στη μαθησιακή διαδικασία ανέδειξαν τον καταλυτικό ρόλο των «**Δεξιοτήτων Μάθησης 21ου αιώνα**» - **4cs** (critical thinking, communication, collaboration, creativity/ κριτική σκέψη, επικοινωνία, συνεργασία,





δημιουργικότητα) στην οικοδόμηση της γνώσης μέσω της γόνιμης αλληλεπίδρασης σε σύγχρονα περιβάλλοντα μάθησης.



Οι «Δεξιότητες Μάθησης του 21<sup>ου</sup> αι» συμβάλλουν στην ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης και της καινοτομίας, καθώς και στην καλλιέργεια της μεταγνώσης, ώστε οι μαθητές/-τριες να μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν και να είναι σε θέση να αναπτύξουν δεξιότητες αυτορρύθμισης, αυτοαναστοχασμού και αυτοαξιολόγησης.

Ο προσανατολισμός προς τις «Δεξιότητες Μάθησης του 21<sup>ου</sup> αι» μέσα από την επεξεργασία των θεματικών του συγκεκριμένου θεματικού άξονα, οι οποίες αφορούν καίρια κοινωνικο-πολιτισμικά ζητήματα, αποβλέπει στην ανάληψη δράσης και στην ευαισθητοποίηση των μαθητών/-τριών ως ενεργών πολιτών του 21<sup>ου</sup> αιώνα, επιτυγχάνοντας την ανάπτυξη ενός συνόλου δεξιοτήτων «μεγαλύτερου από το άθροισμα των μερών του» (Schleicher, 2012). Βασική στόχευση αποτελεί οι μαθητές/-τριες μέσα από την ανάπτυξη «Δεξιοτήτων Μάθησης του 21<sup>ου</sup> αι.» να αποκτήσουν τη δυνατότητα να αναστοχάζονται κριτικά και να αναθεωρούν στάσεις, συμπεριφορές και αξίες τους, να ξεπερνούν ή απλά να κρίνουν κριτικά τα κοινωνικά στερεότυπα και τις προκαταλήψεις και να διαμορφώνουν μια θετική στάση ζωής τόσο ως προς τη μάθηση όσο και ως προς την ενεργό συμμετοχή και τη δικαιοσύνη. Συγκεκριμένα:

- Η **κριτική σκέψη** ωθεί τους μαθητές/-τριες να αμφισβητούν στερεότυπα, να αντιμάχονται προκαταλήψεις, να αναζητούν την αλήθεια, να διακρίνουν μεταξύ ενός αντικειμενικού γεγονότος και μιας υποκειμενικής άποψης, να αναγνωρίζουν μορφές παραπλανητικής μεθόδευσης.
- Η **συνεργασία** διδάσκει τη σπουδαιότητα της ομαδικότητας, της ανάληψης ρόλων και της διαχείρισης πιθανών συγκρούσεων, την αποτελεσματικότητα της συλλογικής δράσης και την αξία της δημοκρατικής συμμετοχής στις δραστηριότητες της ομάδας.
- Η **επικοινωνία** οδηγεί στην εδραίωση της αμοιβαίας κατανόησης, στην αποτελεσματική μεταφορά των πληροφοριών και ιδεών, στην ανάπτυξη της ικανότητας έκφρασης των προσωπικών απόψεων, της ενεργητικής ακρόασης διαφορετικών θέσεων και αξιολόγησής τους.
- Η **δημιουργικότητα**, τέλος, επιτρέπει στους μαθητές/-τριες να σκέπτονται με τρόπο μοναδικό, που άλλοι δεν έχουν έως τώρα σκεφτεί, «έξω από το κουτί» (*thinking outside the box*), να εξετάζουν κάθε θέμα από πολλές οπτικές και να οδηγούνται στην παραγωγή ευφάνταστων ιδεών και δημιουργιών.



Στενά συνδεδεμένη με τη δημιουργικότητα είναι η έννοια της **αποκλίνουσας σκέψης**, την οποία εισήγαγε ο Guilford (Guilford, 1950) και σχετίζεται με τη νοητική διαδικασία παραγωγής δημιουργικών ιδεών σε συνδυασμό με την αναζήτηση πολλών δυνατών λύσεων. Ο Edward de Bono επινόησε τον όρο «**πλάγια σκέψη**» (*lateral thinking*), που αφορά την ικανότητα του ατόμου να σκέπτεται δημιουργικά και να χρησιμοποιεί την έμπνευση και την φαντασία του, για να παράγει νέες ιδέες και να λύνει προβλήματα, βλέποντάς τα από διαφορετικές οπτικές γωνίες (De Bono & Zimbalist, 1970). Η δημιουργική σκέψη, επομένως, ορίζεται ως «η σκέψη που δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να χρησιμοποιήσουν τη φαντασία τους για παραγωγή ιδεών, ερωτημάτων και υποθέσεων, να πειραματιστούν με εναλλακτικές λύσεις και να αξιολογήσουν τις ιδέες τους (καθώς και των άλλων), τις διαδικασίες και το τελικό προϊόν της δημιουργικότητάς τους» (Kamprylis & Berki, 2014).

Για την ανάπτυξη των «Δεξιοτήτων Μάθησης 21ου αιώνα» (4cs) μέσα από την επεξεργασία θεμάτων του συγκεκριμένου θεματικού άξονα, ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να επιλέξει από μεγάλη ποικιλία διδακτικών τεχνικών που βασίζονται σε μαθητοκεντρικές, συνεργατικές, βιωματικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις (Ματσαγγούρας, 2007), εκείνη που εξυπηρετεί κάθε φορά τους στόχους του/της και να διερευνήσει ποια εργαλεία και δραστηριότητες θα τον/την βοηθήσουν στην υλοποίησή της, αποβλέποντας στη μεταγνωστική ανασκευή της γνώσης και το μετασχηματισμό της σε αυθεντική δημιουργία, στην καλλιέργεια στάσεων ζωής και την ανάδειξη αξιών (<https://skillspanorama.cedefop.europa.eu/en>). Στη χαρτογράφηση, ειδικά, της διαδικασίας για την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης πολύ χρήσιμη είναι η αναθεωρημένη ταξινόμια του Bloom (Anderson & Krathwohl, 2001), με χρήση συγκεκριμένων ρημάτων – στόχων (*θυμάμαι, κατανοώ, εφαρμόζω, αναλύω, συνθέτω, αξιολογώ, δημιουργώ κ.ά.*). Γενικότερα, οι μεθοδολογικές προσεγγίσεις που θα επιλεγούν για την ανάπτυξη των «Δεξιοτήτων Μάθησης 21ου αιώνα» χρειάζεται να χαρακτηρίζονται από ποικιλία ερεθισμάτων, ευελιξία στην υλοποίηση και διαβάθμιση επιπέδων δυσκολίας. Σε κάθε περίπτωση είναι ιδιαίτερα σημαντικό να λαμβάνονται υπόψη οι εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών/-τριών και η δυναμική της τάξης.

### «Ψηφιακή μάθηση 21ου αιώνα» (4cs σε ψηφιακό περιβάλλον) στη Θεματική Ενότητα «Ενδιαφέρομαι και Ενεργώ»

Η ανάπτυξη ψηφιακών δεξιοτήτων, στις οποίες εντάσσεται ο ψηφιακός γραμματισμός (Information literacy), ο τεχνολογικός γραμματισμός (Technology literacy) και ο γραμματισμός των Μέσων Επικοινωνίας (Media literacy), συνιστά έναν από τους βασικούς στόχους των εκπαιδευτικών συστημάτων και πεδίο στρατηγικού σχεδιασμού όλο και περισσότερων χωρών. Σε επίπεδο διεθνών πολιτικών, ήδη από το 2000, στη Σύνοδο των G8, οι συμμετέχουσες χώρες και η Ε.Ε. συμφώνησαν στην ανάγκη ανάπτυξης των Τ.Π.Ε. μέσω της εκπαίδευσης, ενώ την ίδια χρονιά, σε ευρωπαϊκό επίπεδο, επιδιώχθηκε, μέσω του προγράμματος *eLearning* (European Commission, 2000), ο καθορισμός των βασικών ψηφιακών δεξιοτήτων και γνώσεων για τον πολίτη του 21<sup>ου</sup> αι. Το 2010 η «Ψηφιακή Ατζέντα για την Ευρώπη» (European Commission, 2010) καθόρισε ως στόχο την ανάπτυξη υψηλού επιπέδου δεξιοτήτων («ψηφιακή ευχέρεια»), οι οποίες στο πλαίσιο της πολιτικής i2010 (European Information Society, 2010) περιλαμβάνουν την κριτική χρήση των τεχνολογικών,



ενώ το 2011 η UNESCO δημιούργησε το πλαίσιο ICT -Competency Framework for Teachers με στόχο την παροχή κατευθυντήριων γραμμών στα εκπαιδευτικά συστήματα.

Η πιο πρόσφατη ευρωπαϊκή πολιτική αποτυπώνεται στην πρωτοβουλία «Ευρώπη 2020», στο πλαίσιο της οποίας δημιουργήθηκε το Σχέδιο Δράσης «Ψηφιακή Εκπαίδευση» (Digital Education Action Plan), με εστίαση στις ψηφιακές δεξιότητες του 21<sup>ου</sup> αιώνα. Σ' αυτό συμπεριλαμβάνεται το «Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς Ψηφιακών Ικανοτήτων» α) για πολίτες, που αφορά πέντε βασικούς τομείς: *βασικές γνώσεις, ψηφιακή επικοινωνία - συνεργασία, δημιουργία ψηφιακού περιεχομένου, ψηφιακή ασφάλεια και επίλυση προβλημάτων*, και β) για εκπαιδευτικούς, που εκτείνεται σε έξι τομείς και περιλαμβάνει μεταξύ άλλων την ανάπτυξη ψηφιακών ικανοτήτων και δεξιοτήτων στους μαθητές/-τριες, οι οποίοι θεωρούνται ως ανήκοντες πλέον στις «ψηφιακά ιθαγενείς» γενιές (Prensky, 2001; Thomas, 2011).

Μέσα από την εξέταση θεμάτων της ενότητας «Ενδιαφέρομαι και Ενεργώ», όπως «ασφάλεια στο διαδίκτυο», «διαδικτυακός εκφοβισμός» κ.ά., μπορούν να αναπτυχθούν οι «Δεξιότητες Ψηφιακής μάθησης 21<sup>ου</sup> αι.», δηλαδή η ψηφιακή κριτική σκέψη, η ψηφιακή επικοινωνία, η ψηφιακή συνεργασία, η ψηφιακή δημιουργικότητα και οι συνδυαστικές δεξιότητες ψηφιακής τεχνολογίας, επικοινωνίας και συνεργασίας. Ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να αξιοποιήσει το Digcomp (Kulzer et Priego, 2018) για την ανάπτυξη δεξιοτήτων ψηφιακής νοημοσύνης (digital intelligence) στους μαθητές/-τριες, όπως επίσης, της κριτικής και υπεύθυνης χρήσης της ψηφιακής τεχνολογίας, και να τους ενημερώσει για τον Κώδικα Δεοντολογικής Συμπεριφοράς στο διαδίκτυο (κανόνες Netiquette). Παράλληλα, μέσα από ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες, όπως ιστοεξερευνήσεις, αναζήτηση ψηφιακού υλικού, δημιουργία ψηφιακών έργων ποικίλων μορφών (παρουσιάσεις, ψηφιακές αφηγήσεις, βίντεο, αφίσες, κόμικς κ.ά.) αναπτύσσονται συνδυαστικές δεξιότητες ψηφιακής τεχνολογίας, επικοινωνίας και συνεργασίας, όπως και η ψηφιακή δημιουργικότητα (Buckingham & Willett, 2006).

Εστιάζοντας στις παραπάνω θεματικές, κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική η ανάπτυξη και ενίσχυση του κριτικού γραμματισμού (ψηφιακή κριτική σκέψη) των μαθητών/-τριών, μέσα από την υλοποίηση εργαστηρίων που θα στοχεύουν στην ενημέρωσή τους:

- α)** για τις ποικίλες παγίδες του διαδικτύου και τον τρόπο που πραγματοποιείται ο κυβερνοεκφοβισμός (cyberbullying), π.χ. μέσα από ιστότοπους κοινωνικής δικτύωσης (π.χ. facebook), ιστοσελίδες (web sites), ιστολόγια (blogs), διαδικτυακά παιχνίδια,
- β)** για τις ποικίλες μορφές που μπορεί να λάβει, όπως απειλητικά, προσβλητικά μηνύματα, δημοσιοποίηση προσωπικών βίντεο ή φωτογραφιών, sexting, «[ρητορική του μίσους](#)» (hate speech) κ.λπ. και
- γ)** για μεθόδους προστασίας και ασφάλειας στο διαδίκτυο.

Ως προς το τελευταίο, εκτός της ανάπτυξης *δεξιοτήτων ψηφιακής τεχνολογίας* στους μαθητές/-τριες (π.χ. χρήση φίλτρων για «μπλοκάρισμα» επικίνδυνων, ύποπτων ή ανεπιθύμητων μηνυμάτων, λογισμικών καταπολέμησης ιών ή δημιουργίας «τείχους προστασίας» κ.ά.), έχει ιδιαίτερη σημασία η καλλιέργεια της *ψηφιακής κριτικής σκέψης*, ώστε κατά την πλοήγησή τους στο διαδίκτυο να μην δέχονται άκριτα τις πληροφορίες, αλλά να είναι σε θέση να τις «φιλτράρουν», να ελέγχουν πόσο αξιόπιστες ή «ουδέτερες» από πολιτική ή κοινωνική άποψη είναι οι πηγές τους (π.χ. ιστοσελίδες ρατσιστικού περιεχομένου ή σεξιστικών μηνυμάτων) και να τις διασταυρώνουν, για να διαπιστώσουν αν οι πληροφορίες είναι αληθινές ή ψεύτικες (hoax, fake news). Επισημαίνεται, τέλος, η παραπομπή των



μαθητών/-τριών σε ιστοχώρους με υλικό για την ψηφιακή ασφάλεια (π.χ. [The Web We Want](http://www.saferinternet.gr/), <https://www.saferinternet.gr/>, [SaferInternet4Kids.gr](http://www.saferinternet.gr/), [Back to school 2020](http://www.saferinternet.gr/) κ.ά.). Τέτοιου είδους δραστηριότητες στο πλαίσιο της θεματικής ενότητας «Ενδιαφέρομαι και Ενεργώ» θα μπορούσαν να συνδυαστούν με άλλα διδακτικά αντικείμενα (π.χ. Πληροφορική, της Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή, Νεοελληνική Γλώσσα κ.ά.), με σχετικό Πρόγραμμα Αγωγής Υγείας, με την υλοποίηση δράσεων στη διάρκεια της «Θεματικής Εβδομάδας» ή με την «Ημέρα Ασφαλούς Διαδικτύου».

## 2.2. «Παραγωγική μάθηση μέσω των τεχνών και της δημιουργικότητας» στη Θεματική Ενότητα «Ενδιαφέρομαι και Ενεργώ»

Η **Παραγωγική Μάθηση** συνιστά ένα νέο μοντέλο μάθησης που στοχεύει στην ουσιαστική συμμετοχή του/της μαθητή/-τριας στη διαδικασία της μάθησης και στην πραγματοποίηση των στόχων και οραμάτων του/της, με βασική αρχή ότι η μάθηση αποκτάται μέσα από την εμπειρία σε συνθήκες πραγματικές. Πρόκειται για την εκπαιδευτική διαδικασία που συνδέει τη μάθηση με τη ζωή, βοηθώντας το άτομο να κτίσει πάνω στην εμπειρία του, κάνοντας χρήση των ικανοτήτων του για την επίτευξη ενός στόχου. Το στοιχείο αυτό εγείρει εσωτερική παρακίνηση για μάθηση, συμβάλλει στην αναγνώριση αδυναμιών, εντείνει την προσπάθεια βελτίωσής τους και ενισχύει την προσδοκία για αυτο-αποτελεσματικότητα (Lingard et al, 2006).

Η **Παραγωγική Μάθηση** βασίζεται στη διάδραση, μέσω βιωματικών δραστηριοτήτων με άξονα τις καταστάσεις της πραγματικής ζωής, που οργανώνονται σε ομαδοσυνεργατικό εκπαιδευτικό πλαίσιο και φιλοδοξεί να δημιουργήσει τρεις σημαντικές μαθησιακές συνδέσεις:

- **Προσωπική σύνδεση:** Ο μαθητής/-τρια μετατρέπεται από παθητικό δέκτη γνώσεων σε ενεργό ερευνητικό υποκείμενο, διαμορφώνοντας την προσωπική του/της μαθησιακή πορεία, βάσει των ικανοτήτων και των αναγκών του/της, στην οποία βαρύνουσα σημασία αποκτά η επίδραση της διαδικασίας της μάθησης στην προσωπική του/της εξέλιξη.
- **Πρακτική σύνδεση:** Η μάθηση συνδέεται έμπρακτα με καθημερινές διαδικασίες, δομές, επαγγελματικούς χώρους και ειδικούς τομείς δράσης, στοιχείο που διαφοροποιεί την παραγωγική μάθηση από την παραδοσιακή, στην οποία συνήθως διδάσκεται η θεωρητική γνώση και δεν σφυρηλατείται η σύνδεση με την πραγματική ζωή και την αγορά εργασίας.
- **Πολιτισμική σύνδεση:** Αφορά τη δημιουργία πολιτισμικών συνδέσεων μέσω της ανάδειξης κοινωνικών και πολιτισμικών πτυχών των θεμάτων που μελετώνται, με στόχο τη δημιουργική ενσωμάτωση των μαθητών/-τριών στο κοινωνικο-πολιτισμικό γίνεσθαι ([http://www.pro-skills.eu/manual/ProSkills\\_Manual\\_Greek.pdf](http://www.pro-skills.eu/manual/ProSkills_Manual_Greek.pdf))

Στην ενίσχυση της **Παραγωγικής Μάθησης** και την ανάπτυξη της δημιουργικότητας των μαθητών/-τριών συμβάλλει η υλοποίηση ευφάνταστων δραστηριοτήτων που μπορούν να ενταχθούν σε εργαστήρια της θεματικής ενότητας «Ενδιαφέρομαι και Ενεργώ» στο πλαίσιο της «**ενσώματης μάθησης**» (*embodied learning*), η οποία συνιστά μια κιναισθητική, πολυτροπική, βιωματική διαδικασία με συμμετοχή του ανθρώπινου σώματος για τη μεταφορά μηνυμάτων (Freiler, 2008; Niedenthal, 2007; Wilson, 2002). Η «ενσώματη μάθηση» στηρίζεται στη **θεωρία της ενσώματης νόησης**, μιας πρόσφατης σχετικά περιοχής



έρευνας των τελευταίων δεκαετιών (Feldman & Narayanan, 2004; Markman & Brendl, 2005), η οποία υποστηρίζει την αλληλεπίδραση σώματος και νου, και μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσα από το *δημιουργικό παιχνίδι* και τη βιωματική επαφή των μαθητών/-τριών με την τέχνη. Ενδεικτικές εφαρμογές αποτελούν το μαθησιακό περιβάλλον SMALLab (Situating Multimedia Arts Learning Lab), που χρησιμοποιεί τεχνολογία καταγραφής της κίνησης και προβολές μεγάλης κλίμακας για την παρακολούθηση των κινήσεων στο χώρο, και το έργο Science Choreography του Πανεπιστημίου Wesleyan, που συνδυάζει την τέχνη, την επιστήμη και την κιναισθητική μάθηση για τη διδασχία επιστημονικών θεμάτων (<http://sciencechoreography.wesleyan.edu/>). Η εφαρμογή, επίσης, της μεθόδου της «*μετασχηματίζουσας μάθησης*», που παρουσιάζεται αναλυτικά στη συνέχεια, όπως και η προσέγγιση θεμάτων της ενότητας «*Ενδιαφέρομαι και Ενεργώ*» μέσα από την αξιοποίηση της τέχνης (θεατρικό παιχνίδι, δραματοποίηση, παραστατικές τέχνες, εικαστικές τέχνες κ.ά.) ενισχύουν την *Παραγωγική Μάθηση* και συμβάλλουν στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας.

### 3. Μεθοδολογίες ανάπτυξης «*Δεξιότητων του 21<sup>ου</sup> αιώνα*» στη Θεματική Ενότητα «*Ενδιαφέρομαι και Ενεργώ*»

Η ανάπτυξη των «*Δεξιότητων του 21<sup>ου</sup> αιώνα*» κατά την επεξεργασία θεματικών της Ενότητας «*Ενδιαφέρομαι και Ενεργώ*» υλοποιείται μεθοδολογικά μέσω **μαθητοκεντρικών** και **συνεργατικών** διδακτικών προσεγγίσεων, οι οποίες εστιάζουν στη **βιωματική μάθηση** και μπορούν να περιλαμβάνουν ποικιλία διδακτικών μεθόδων και τεχνικών, όπως, για παράδειγμα:

- ✓ μέθοδος project,
- ✓ ιδεοθύελλα,
- ✓ παιχνίδια ρόλων, θεατρικό παιχνίδι,
- ✓ επίλυση προβλήματος,
- ✓ εννοιολογική χαρτογράφηση,
- ✓ βιογραφικές αφηγήσεις ή «*αφηγήσεις ζωής*»,
- ✓ αντιπαράθεση επιχειρημάτων (debate),
- ✓ «*έξι καπέλα σκέψης του De Bono*»,
- ✓ μετασχηματίζουσα μάθηση,
- ✓ *μοτίβα έντεχνου συλλογισμού (visible / artful thinking)*,

και δραστηριότητες, όπως π.χ.:

- ✓ δημιουργική γραφή (π.χ. ιστορίες, χαϊκού, ακροστιχίδες, ημερολόγιο κ.ά.),
- ✓ παρουσίαση εννοιών μέσα από τη ζωγραφική, κολάζ, χειροτεχνίες κ.ά.,
- ✓ δημιουργία βίντεο, κόμικς, ψηφιακής αφήγησης, αφίσας, επεξεργασία φωτογραφίας κ.λπ. μέσω της ψηφιακής τεχνολογίας
- ✓ ιστο-εξερευνήσεις μέσω διαδικτύου κ.λπ.

Ακολούθως, παρουσιάζονται ενδεικτικά ορισμένες μεθοδολογίες και τεχνικές που μπορούν να εφαρμοστούν κατά την επεξεργασία των θεματικών που προαναφέρθηκαν με στόχο την ανάπτυξη των «*Δεξιότητων του 21<sup>ου</sup> αι.*». Βασική μεθοδολογική προσέγγιση θεμάτων σχετικών με την *ενεργό πολιτεότητα*, τη *δημοκρατία*, την *κοινωνική ευθύνη*, τις *ευάλωτες κοινωνικές ομάδες*, το *σχολικό και διαδικτυακό εκφοβισμό* κ.ά. της θεματικής ενότητας «*Ενδιαφέρομαι και Ενεργώ*» συνιστά η **διερευνητική - ανακαλυπτική μάθηση**, η οποία στο πλαίσιο της *συμμετοχικής και βιωματικής διδασκαλίας* συμβάλλει στην ανάπτυξη



των «Δεξιότητων του 21<sup>ου</sup> αι.». Οι δραστηριότητες που στηρίζονται στην αναζήτηση της γνώσης από τους ίδιους/ίδιες μαθητές/τριες δίνουν τη δυνατότητα να διερευνούν και να ανακαλύπτουν (*ανακαλυπτική μάθηση*), να οικοδομούν τη γνώση (*επικοινωνιακός*) και να αποκτούν κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες (*κοινωνιοπολιτισμικές θεωρήσεις*) μέσα σε αυθεντικά περιβάλλοντα μάθησης (Illeris, 2009), καλλιεργώντας την *κριτική εγγράμματη πολιτεότητα* (citizenship) (Armstrong, 2006; Andreotti, & Souza, 2012; UNESCO, 2014).

### Ομαδοσυνεργατική μέθοδος

Συνιστά τη βασική μέθοδο διδασκαλίας στο πλαίσιο της φιλοσοφίας των «Εργαστηρίων Δεξιότητων». Μέσα από την εφαρμογή ομαδοσυνεργατικών πρακτικών επιδιώκεται η ανάπτυξη δεξιότητων, όπως η επικοινωνία και η συνεργασία, η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης, της ευαισθησίας και του σεβασμού απέναντι στη διαφορετικότητα (π.χ. φύλο, εθνικότητα, φυλή, θρησκεία, ευάλωτες κοινωνικές ομάδες). Η δημιουργία ενός τέτοιου πνεύματος γόνιμης και δημιουργικής συνεργασίας διαχέεται στη σχολική ζωή (π.χ. συμπεριφορά στην τάξη, στο προαύλιο) και σε θεσμούς της (π.χ. μαθητικές κοινότητες, μαθητικά συμβούλια, Εσωτερικός Κανονισμός Λειτουργίας του σχολείου), οδηγώντας στην επίτευξη ενός ευρύτερου μετασχηματισμού του σχολικού κλίματος προς την κατεύθυνση εφαρμογής συνεργατικών πρακτικών και εύρεσης λύσεων σε διάφορα ζητήματα της σχολικής κοινότητας, αποτελώντας το κλειδί ανάπτυξης της δημοκρατικής ζωής εντός και εκτός σχολικού πλαισίου (Ματσαγγούρας, 2010).

### Ρόλος μαθητών/-τριών

- ✓ Ενεργητικός, με τους ίδιους/ίδιες να βρίσκονται στο κέντρο της διδασκαλίας (μαθητοκεντρική) ως ενεργά, ερευνητικά και κριτικά υποκείμενα, με εμπλοκή σε διαδικασίες που έχουν νόημα γι' αυτούς/-ές.

Στο πλαίσιο της εργασίας σε ομάδες στα Εργαστήρια Δεξιότητων οι μαθητές/-τριες:

- Συνεργάζονται, ανταλλάσσουν απόψεις και καλλιεργούν αίσθημα ευθύνης για την παραγωγή συλλογικού αποτελέσματος.
- Ανακαλύπτουν και αποκαλύπτουν κλίσεις και ταλέντα τους.
- Αναλαμβάνουν ρόλους που αναδεικνύουν τις δυνατότητές τους και συγχρόνως οδηγούν στην ανάπτυξη συγκεκριμένων δεξιότητων.
- Αναπτύσσουν την κριτική και αξιολογική ικανότητά τους μέσα από διαδικασίες αυτο-αξιολόγησης και ετερο-αξιολόγησης.

### Ρόλος εκπαιδευτικού

- ✓ Συντονιστικός, βοηθητικός, υποστηρικτικός και εμπνευστικός.

Ο/η εκπαιδευτικός από κύριο φορέα της γνώσης μετασχηματίζεται σε καθοδηγητή της προσπάθειας των μαθητών να την αναζητήσουν (διερευνητική - ανακαλυπτική μάθηση), να την επεξεργαστούν και να συνθέσουν σταδιακά και ενεργητικά τη νέα γνώση (μέθοδος «σκαλωσιάς»). Τα παιδιά «γεμίζουν» το σχολικό χώρο και ο δικός του ρόλος είναι συντονιστικός και «διευκολυντικός». Συγκεκριμένα ο εκπαιδευτικός:

- Σχεδιάζει το πλαίσιο και το περιεχόμενο της μαθησιακής διαδικασίας.
- Δημιουργεί στοχευμένες δραστηριότητες, συνδέοντάς τες με τα *Προγράμματα Σπουδών*, ενισχύοντας τη δημιουργικότητα των μαθητών/-τριών.
- Συντονίζει τη διαδικασία, εξομαλύνει τυχόν δυσκολίες και ανατροφοδοτεί.
- Προβαίνει σε διαδικασίες αξιολόγησης του παραγόμενου αποτελέσματος και της διαδικασίας σχεδιασμού και υλοποίησης της διδασκαλίας.



### 3.1.2. Μέθοδος Jigsaw

Μια πολύ ενδιαφέρουσα παραλλαγή της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου που μπορεί να εφαρμοστεί είναι η μέθοδος **Jigsaw** (*τεχνική παζλ*), στην οποία γίνεται εναλλαγή των μαθητών σε μικτές και εξειδικευμένες ομάδες (<https://www.jigsaw.org/>). Σαν ένα παζλ, δηλαδή, όπου κάθε κομμάτι είναι σημαντικό για την ολοκλήρωση της τελικής εικόνας, οι μαθητές/-τριες εντάσσονται αρχικά (1<sup>ο</sup> στάδιο) σε ανομοιογενείς ομάδες σύνθεσης, αναλαμβάνοντας διαφορετικό αντικείμενο εργασίας, ώστε κάθε ομάδα να ασχοληθεί με όλες τις πτυχές του θέματος. Στη συνέχεια (2<sup>ο</sup> στάδιο) δημιουργούνται ομάδες ειδίκευσης, αποτελούμενες από τους μαθητές/-τριες των αρχικών μεικτών ομάδων που έχουν αναλάβει εξειδίκευση στον ίδιο τομέα, στις οποίες θα εμπεδωθεί η εξειδικευμένη γνώση, και στο τέλος (3<sup>ο</sup> στάδιο) επανέρχονται στις αρχικές ομάδες για τη σύνθεση των πληροφοριών, για να διδάξουν -αλλά και να διδαχθούν- από τα υπόλοιπα μέλη την εξειδικευμένη γνώση τους (Aronson & Patnoe, 2011). Το στάδιο αυτό επισημαίνεται ως το βασικότερο πλεονέκτημα της μεθόδου, καθώς οι μαθητές/-τριες διδάσκοντας οδηγούνται ενεργά στη γνώση. Κύριο γνώρισμά της μεθόδου αποτελεί η **αυτο-ρυθμιζόμενη μάθηση**, εφόσον οι μαθητές, από το πρώτο κιόλας στάδιο, αναλαμβάνουν τον ευθύνη της δράσης τους για την επίτευξη των στόχων (Κωσταρίδου-Ευκλείδη 2005), ενώ ως πρακτική ενισχύει τη συμπερίληψη και συμβάλλει στη μείωση συγκρούσεων και διακρίσεων μεταξύ των μαθητών/-τριών.



### Θεατρικό παιχνίδι

Την ανάπτυξη ομαδικού πνεύματος και συνεργατικού κλίματος, που είναι απαραίτητα σε δράσεις εθελοντισμού, διαμεσολάβησης ή αλληλεγγύης, οι οποίες περιλαμβάνονται στον θεματικό κύκλο «Ενδιαφέρομαι και Ενεργώ», ενισχύει η αξιοποίηση του θεατρικού παιχνιδιού (παιχνίδια ρόλων, δραματοποίηση κ.λπ.) στο πλαίσιο της «ενσώματης μάθησης», μέσα από το οποίο αναδεικνύονται σκέψεις, βιώματα και συναισθήματα, επιτρέποντας στον μαθητή/-τρια να εκφραστεί συνολικά, να διοχετεύσει την ενέργειά του/της, να ευαισθητοποιηθεί και να επικοινωνήσει. Μέσα από τα παιχνίδια ρόλων και τις θεατρικές τεχνικές (αυτοσχεδιασμός, παντομίμα κ.ά.) οι μαθητές/-τριες ανακαλύπτουν νέους εκφραστικούς δρόμους αφύπνισης της δημιουργικής φαντασίας και του κριτικού στοχασμού (Κουρετζής, 2008), εξωτερικεύουν σκέψεις, ιδέες και συναισθήματα. Η παιδαγωγική αξιοποίηση της θεατρικής τέχνης συνιστά σημαντικό εκπαιδευτικό και παιδαγωγικό εργαλείο (Efland, 2002; Eisner, 2002; Γιαννούλη κ. συν., 2006), καθώς αναπτύσσει την αισθητική εμπειρία, καλλιεργεί τη δημιουργική σκέψη και την ικανότητα για κριτικό στοχασμό (Bronner, 2011; Brookfield, 2005;), συμβάλλοντας στην ανάπτυξη των πολλαπλών τύπων νοημοσύνης (Gardner, 1983; 1990). Παράλληλα, ενισχύει την εξωστρέφεια και την αυτοπεποίθηση των μαθητών/-τριών, αναδεικνύει τη σημασία της ομαδικότητας, ωθεί στην αλληλεπίδραση, καλλιεργεί τη μεταγνωστική ικανότητα, συντελώντας στην ολιστική



ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους. Γι' αυτό όλο και περισσότερο εμπεδώνεται η αντίληψη ότι η θεατροπαιδαγωγική ως επιστήμη αποκτά χαρακτήρα μεθοδολογικού εργαλείου (McCarthy, 2001) και το θεατρικό παιχνίδι προτείνεται ως εναλλακτική μέθοδος διδασκαλίας με βιωματική μορφή στα *Προγράμματα Σπουδών* πολλών διδακτικών αντικειμένων και στα *ΑΠΣ και ΔΕΠΠΣ Θεάτρου*.

Πολλές από τις θεματικές του «Ενδιαφέρομαι και Ενεργώ» μπορούν να προσεγγιστούν μέσα από το θεατρικό παιχνίδι (βλ. π.χ. δραστηριότητες Προγραμμάτων φορέων «Κι αν ήσουν εσύ;», «Νοιάζομαι και δρω», «Inclusive Schools» κ.λπ.). Η αξιοποίηση της θεατρικής τέχνης, και ιδίως του θεατρικού παιχνιδιού, συνιστά σημαντικό μεθοδολογικό εργαλείο για την επεξεργασία θεμάτων που αφορούν φυλετικά ή σεξιστικά στερεότυπα, διακρίσεις, κοινωνικό αποκλεισμό, φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού, αντιμετώπιση ευάλωτων κοινωνικών ομάδων (Γκόβας & Ζώνιου, 2010; Χολέβα, 2010), που εμπεριέχονται στο θεματικό άξονα «Ενδιαφέρομαι και Ενεργώ», καθώς μέσα από αυτό οι μαθητές/-τριες μπορούν με διασκεδαστικό τρόπο να έρθουν σε επαφή με το διαφορετικό και να εξοικειωθούν μαζί του. Επιπλέον, δίνοντας τη δυνατότητα να δημιουργήσουν ιστορίες, βασιζόμενες σε κοινωνικά θέματα, ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να αφουγκραστεί προβληματισμούς και ανησυχίες τους. Ενδείκνυται, επομένως, ως πεδίο εφαρμογής των αρχών της *Διαπολιτισμικής Αγωγής* (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1994), καθώς συμβάλλει στην ευαισθητοποίηση των μαθητών/-τριών και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων για την αντιμετώπιση στερεοτύπων και προκαταλήψεων, ενισχύοντας την πολυπολιτισμική επικοινωνία, την αποδοχή των διαφορών, τη συμπερίληψη. Ιδιαίτερα σημαντικά είναι και τα παιχνίδια «συνεργασίας και εμπιστοσύνης», που μπορούν να υλοποιηθούν στην αρχή ενός εργαστηρίου και βοηθούν στο «πλησίασμα» των μαθητών/-τριών, την ανάπτυξη συνεργασίας και επικοινωνίας και την ενίσχυση της δημιουργικότητάς τους.

Στο πλαίσιο του θεατρικού παιχνιδιού μπορούν να χρησιμοποιηθούν από τον/την εκπαιδευτικό ποικίλες τεχνικές με στόχο την ανάπτυξη της επικοινωνίας, της συνεργασίας, της δημιουργικότητας και της κριτικής σκέψης (4cs). Ενδεικτικά επισημαίνονται (Γκόβας, 2001, 2003; Κουρεντζής, 1991; Σέξτου, 2007):

1. **Τεχνικές για τη δημιουργία του δραματικού πλαισίου:** ακίνητη παγωμένη εικόνα, κυκλικό δράμα, ομαδική ζωγραφική, ομαδική κατασκευή χώρου, δημιουργία αντικειμένων ρόλου, συλλογικός ρόλος κ.ά.
2. **Τεχνικές για την ανάπτυξη της πλοκής:** διάδρομος συνείδησης, κύκλος της συνείδησης, ανακριτική καρτέκλα, κύκλος των φημών, συμβούλια, τηλεφωνικές συνδιαλέξεις κ.ά.
3. **Τεχνικές δημιουργίας αναπαραστάσεων:** δραματοποιήσεις, σκηνές ή στιγμιότυπα, τελετουργίες, παντομίμα, θέατρο της αγοράς κ.ά.
4. **Τεχνικές αναστοχασμού:** παρακολούθηση της σκέψης του ρόλου, ομαδικό γλυπτό, παίρνοντας απόσταση κ.ά.

### Μέθοδος αντιπαράθεσης επιχειρημάτων (debate)

Το **debate** ως διδακτική πρακτική συνιστά συνεργατική και βιωματική μορφή μάθησης που εστιάζει στην επιχειρηματολογία των συμμετεχόντων σε ένα καθορισμένο πλαίσιο (προφορική «λογομαχία») και προτείνεται ως μέθοδος προσέγγισης θεμάτων του θεματικού άξονα «Ενδιαφέρομαι και Ενεργώ» σε αμφιλεγόμενα ζητήματα, όπως π.χ. το θέμα της μετανάστευσης ή της αποδοχής των προσφύγων, των έμφυλων στερεοτύπων στον





εργασιακό χώρο κ.λπ., καθώς προάγει την κριτική σκέψη, την επικοινωνία και τη συνεργασία (Branham, 1991; Zare & Othman, 2013). Η αντιπαράθεση σε ένα δομημένο περιβάλλον δίνει στους συμμετέχοντες την ευκαιρία να παρουσιάσουν και να υπερασπιστούν τα επιχειρήματά τους, να αντικρούσουν και να καταλήξουν σε συμπεράσματα σχετικά με τα επιχειρήματα των αντιπάλων τους (βλ. παράδειγμα).

Υπάρχουν πολλές διαφορετικές μορφές debate, που μπορεί να εξελίσσονται μεταξύ ατόμων ή ομάδων. Οι βασικές μορφές του ποικίλλουν, όσον αφορά τα χρονικά όρια των ομιλιών, τη σειρά και τον τρόπο ανάπτυξης των επιχειρημάτων. Σε ένα debate μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως αποδεικτικά στοιχεία για ενίσχυση της θέσης αποτελέσματα ερευνών, στατιστικά δεδομένα, προσωπικές μαρτυρίες κ.ά. Οι μαθητές/-τριες καλούνται να αναπτύξουν επιχειρηματολογικές στρατηγικές, στοχεύοντας στην ενεργοποίηση της λογικής αλλά και των συναισθημάτων του κοινού. Βασική στρατηγική αποτελεί όχι μόνο η απόδειξη της ορθότητας της δικής τους θέσης αλλά και η ανάδειξη των αδυναμιών των επιχειρημάτων των αντιπάλων, που προϋποθέτει την κατανόηση σε βάθος του θέματος. Ως μεθοδολογία ενέχει και προσανατολισμό STEM εκπαίδευσης, καθώς οι μαθητές/-τριες μαθαίνουν να αναστοχάζονται κριτικά στη διαδικασία επίλυσης αυθεντικών προβλημάτων και αποκτούν δεξιότητες κριτικής σκέψης, επικοινωνίας και συνεργασίας, ενώ διασφαλίζει την πρακτική εξάσκησή τους σε μελλοντικά επαγγελματικά STEM μονοπάτια, μαθαίνοντας πώς υπερασπίζονται το αποδεικτικό υλικό που στηρίζει τα επιχειρήματά τους, ώστε να πείσουν τους άλλους για την αξία του.

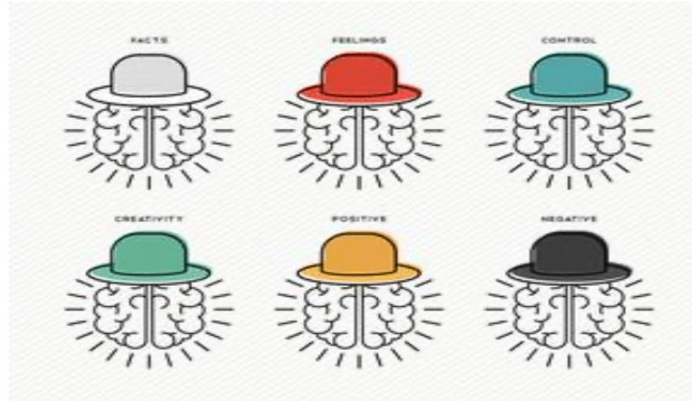
#### Διαδικασία debate

- ✓ Οι μαθητές χωρίζονται σε δύο ομάδες, μια «υπέρ» του θέματος και μία «κατά». Οι υπόλοιποι μαθητές εντάσσονται στην ομάδα των «παρατηρητών».
- ✓ Μοιράζονται ρόλοι στις δύο ομάδες για το στάδιο της προετοιμασίας των επιχειρημάτων (συντονιστής συζήτησης, γραμματέας κ.λπ.).
- ✓ Κάθε ομάδα βρίσκει πιθανά επιχειρήματα για τη στήριξη της γνώμης της, αλλά και επιχειρήματα αντίθετα στη γνώμη της άλλης πλευράς.
- ✓ Οι ομάδες καταγράφουν τα επιχειρήματά τους χρησιμοποιώντας λέξεις - κλειδιά.
- ✓ Καθορίζονται οι εκπρόσωποι των ομάδων (μπορούν να οριστούν και 2 άτομα από κάθε ομάδα που θα μιλούν εναλλάξ).
- ✓ Οι παρατηρητές καταγράφουν στοιχεία που αφορούν το περιεχόμενο των επιχειρημάτων, την πειστικότητά τους, την τήρηση της προβλεπόμενης διαδικασίας, των χρόνων κ.λπ. (βλ. σχετική ρουμπρίκα στο 2<sup>ο</sup> παράδειγμα).
- ✓ Ορίζεται από την ομάδα των παρατηρητών υπεύθυνος για την τήρηση του χρόνου (π.χ. μέχρι 2 λεπτά στο άνοιγμα της συζήτησης, μέχρι 3 λεπτά στη διάρκειά της, ένα 1 λεπτό για ανακεφαλαίωση, σύνοψη). Αν κάποιος ομιλητής/-τρια ξεπεράσει τον επιτρεπόμενο χρόνο μπορεί να χτυπά ένα καμπανάκι.
- ✓ Η συζήτηση οργανώνεται συνήθως σε τρία μέρη: άνοιγμα, κυρίως συζήτηση και κλείσιμο.
  - Στο άνοιγμα της συζήτησης: κάθε ομιλητής σύντομα εξηγεί το επιχειρήμα του/της. Οι ομάδες «υπέρ» και «κατά» παρουσιάζουν εναλλάξ.
  - Στην κυρίως συζήτηση: οι ομιλητές παρουσιάζουν αναλυτικά τα επιχειρήματά τους και προσπαθούν να αντικρούσουν τα επιχειρήματα της άλλης πλευράς.
  - Στο κλείσιμο της συζήτησης: ισχύει η ίδια διαδικασία με το άνοιγμα. Κάθε άτομο έχει την ευκαιρία να συνοψίσει τη γνώμη του/της.



Ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού είναι πολύ σημαντικός στη διάρκεια της διαδικασίας. Χρειάζεται να διαθέτει ανοικτό πνεύμα, να βρίσκεται σε διαρκή εγρήγορση, να είναι αρωγός των μαθητών/-τριών, αμερόληπτος συντονιστής, πολύ καλά ενημερωμένος για το υπό διαπραγμάτευση θέμα και να περιορίζει σταδιακά το βαθμό παρέμβασής του, προωθώντας την ενεργό συμμετοχή τους.

### Τεχνική των «έξι καπέλων σκέψης» του De Bono



© By Edward De Bono

Η τεχνική των «έξι καπέλων σκέψης» του De Bono (1986) μπορεί να αξιοποιηθεί για την ανάπτυξη της κριτικής και της δημιουργικής σκέψης των μαθητών/-τριών (βλ. παράδειγμα). Στην ουσία αποτελεί τεχνική «παράλληλης σκέψης» που βοηθά στην απόκτηση σφαιρικής άποψης μέσα από την εκτίμηση διαφορετικών οπτικών (De Bono, 2017). Οι μαθητές/-τριες με τη χρήση σαφώς προσδιορισμένων αξιολογικών κριτηρίων, βάσει των αντίστοιχων χρωμάτων των καπέλων, οδηγούνται στην επίλυση προβλημάτων και αποκτούν δεξιότητες αυτο-διόρθωσης (Trilling & Fadel, 2009).

#### **Λευκό καπέλο (Πληροφορίες, γεγονότα)**

Εστιάζει στην υιοθέτηση ουδέτερης και αντικειμενικής στάσης. Αφορά γεγονότα, πληροφορίες και δεδομένα.

#### **Μαύρο καπέλο (Απαισιόδοξη οπτική)**

Αφορά τους πιθανούς κινδύνους ή τα ρίσκα, τα εμπόδια, τα μειονεκτήματα μιας κατάστασης, τα ενδεχόμενα προβλήματα.

#### **Κόκκινο καπέλο (Συναίσθημα, Διάισηση)**

Εστιάζει στις αυθόρμητες αντιδράσεις και τα συναισθήματα.

#### **Κίτρινο καπέλο (Αισιοδοξία)**

Προτρέπει στην αισιόδοξη οπτική, στη θεώρηση των θετικών σημείων, στα οφέλη.

#### **Πράσινο καπέλο (Δημιουργικότητα)**

Εστιάζει στη δημιουργικότητα, στην υποβολή εναλλακτικών λύσεων, νέων ιδεών.

#### **Μπλε καπέλο (Λογική)**

Συμβολίζει την οργάνωση, τον έλεγχο, τον προγραμματισμό.

Υιοθετώντας την οπτική του καπέλου που «φορούν», αναλαμβάνουν την ανάπτυξη επιχειρηματολογίας σε υποθετικές συνθήκες, επιτυγχάνοντας τη βαθύτερη κατανόηση του προβλήματος, τη συγκέντρωση της σκέψης στο στόχο που έχει τεθεί, την πρωτοτυπία και τη δημιουργικότητα στις προτεινόμενες λύσεις (Vernon & Hocking, 2014). Με τον τρόπο αυτό οι μαθητές/-τριες εξασκούνται στις κατάλληλες προσεγγίσεις για την επίλυση των προβλημάτων και αποκτούν σημαντικές δεξιότητες για τη μετέπειτα ενήλικη ζωή τους (Κίνυντζα, 2015).



Αναλυτικότερα:

- Το **Λευκό Καπέλο** καλεί για ανακάλυψη πληροφοριών, διερεύνηση ζητημάτων και δεδομένων. Αφορά γεγονότα, την υιοθέτηση ουδέτερης και αντικειμενικής στάσης, την καταγραφή λογικών και πιθανών λύσεων που δεν επηρεάζονται από προσωπικές απόψεις. Αντιπροσωπεύει τον «αντικειμενικό ντετέκτιβ».

Ερωτήσεις – κλειδιά: Τι γνωρίζω για το θέμα / πρόβλημα; Πώς μπορώ να βρω περισσότερα στοιχεία; Ποιες πληροφορίες / δεδομένα υπάρχουν;

- Το **Μαύρο Καπέλο** αφορά τους πιθανούς κινδύνους ή τα ρίσκα, τα εμπόδια, τα μειονεκτήματα μιας κατάστασης, τα ενδεχόμενα προβλήματα. Καλεί σε επιφυλακτική στάση, προσοχή και στην άσκηση κριτικής σχετικά με το θέμα, η οποία να είναι λογικά τεκμηριωμένη. Είναι ισχυρό και απαραίτητο, διότι βοηθά στην ελαχιστοποίηση των λαθών.

Ερωτήσεις – κλειδιά: Ποια είναι τα μειονεκτήματα του θέματος /γεγονότος; Ποιοι κίνδυνοι /προβλήματα θα προκύψουν; Τι ρίσκο υπάρχει; Μπορεί να πετύχει; Μπορεί να επηρεάσει αρνητικά κάπου; Ποια λάθη εντοπίζονται;

- Το **Κόκκινο Καπέλο** συμβολίζει αισθήματα και διαισθήσεις. Με αυτό μπορούν να εκφραστούν τα συναισθήματα, οι φόβοι, το πάθος για μια ιδέα, η επιθυμία ή η απέχθεια για ένα θέμα. Μέσω αυτού οι μαθητές/-τριες εκφράζουν τα παροδικά και στιγμιαία συναισθήματά τους, η στοχευμένη ανάλυση των οποίων μπορεί να οδηγήσει σε λύσεις που δεν είχαν σκεφτεί πριν. Στην ομάδα αυτή προτείνεται να δίνεται φύλλο με τις βασικές κατηγορίες των συναισθημάτων.

Ερωτήσεις – κλειδιά: Τι μου αρέσει; Τι δεν μου αρέσει; Πώς νιώθω; Τι φοβάμαι; Ποια είναι τα συναισθήματά μου για τα πρόσωπα; Τι μου αποκαλύπτουν τα συναισθήματά μου για την απόφαση που πρόκειται να πάρω; Στηριζόμενος στα συναισθήματά μου, υπάρχει καλύτερος τρόπος να λύσω το θέμα;

- Τα **Κίτρινο Καπέλο** συμβολίζει τη φωτεινότητα και την αισιοδοξία. Αφορά τις θετικές απόψεις για ένα ζήτημα, εστιάζει στη θετική αξιολόγηση. Διερευνά τις αξίες, τα οφέλη που προκύπτουν από μια κατάσταση και προϋποθέτει τη λογική τεκμηρίωση των απόψεων.

Ερωτήσεις – κλειδιά: Ποιος είναι ο καλύτερος τρόπος να προσεγγίσω το πρόβλημα; Ποια είναι τα πλεονεκτήματα; Ποιος και πώς θα ωφεληθεί; Σε ποιους τομείς εντοπίζονται τα θετικά αποτελέσματα; Πώς μπορώ να κάνω τη λύση να δουλέψει προς όφελός μου; Ποια είναι τα μακροπρόθεσμα οφέλη;

- Το **Πράσινο Καπέλο** είναι το καπέλο της δημιουργικής σκέψης. Εστιάζει στις δυνατότητες, στις εναλλακτικές επιλογές και στις νέες ιδέες. Με αυτό παρουσιάζονται οι καινοτόμες, πρωτότυπες ιδέες και λύσεις σε ένα θέμα, οι διαφορετικές πορείες δράσης. Περιλαμβάνει και την αυθόρμητη και τη συνειδητή δημιουργικότητα.



Ερωτήσεις – κλειδιά: Πώς μπορεί να λυθεί το πρόβλημα; Μπορώ να το δω με διαφορετική ματιά; Πόσοι διαφορετικοί τρόποι υπάρχουν για την επίτευξη του στόχου; Ποιες καινούριες ιδέες προτείνονται; Υπάρχουν εναλλακτικές προτάσεις;

- Το **Μπλε Καπέλο** αφορά τη διαχείριση και οργάνωση των ιδεών. Αναλαμβάνει τον έλεγχο της διαδικασίας και του τρόπου οργάνωσης, παρακολουθεί εάν τηρούνται οι ρόλοι που έχει αναλάβει κάθε μέλος. Επιβάλλει την πειθαρχία, ανακοινώνει την αλλαγή καπέλων, όταν προβλέπεται στη διαδικασία, σταματά τις αντιπαραθέσεις. Στο τέλος της διαδικασίας διατυπώνει το αποτέλεσμα και παρουσιάζει τα βήματα και τα συμπεράσματα.

Ερωτήσεις – κλειδιά: Στην αρχή της διαδικασίας; Ποιο είναι το ζήτημα που μας προβληματίζει; Ποιες είναι οι εκφάνσεις του θέματος; Τι επιδιώκουμε να επιτευχθεί; Ποια είναι η ακολουθία των καπέλων που θα χρησιμοποιηθεί;

Στο τέλος της διαδικασίας; Τι επιτεύχθηκε; Ποια είναι τα συμπεράσματα; Ποιες είναι οι μελλοντικές ενέργειες; Ποιες είναι οι επόμενες ενέργειες;

#### «Μετασηματίζουσα μάθηση μέσω της τέχνης»

Ο μετασηματισμός «προβληματικών» αντιλήψεων μέσω διενέργειας κριτικού στοχασμού συνιστά γόνιμο πεδίο ανάπτυξης δεξιοτήτων στους μαθητές/-τριες. Η παρατήρηση έργων τέχνης με στόχο την ενίσχυση «Δεξιοτήτων Μάθησης 21<sup>ου</sup> αιώνα», όπως η κριτική σκέψη, η συνεργασία και η επικοινωνία, αλλά και «Δεξιοτήτων Ζωής», όπως η ενσυναίσθηση και η ευαισθησία, συνιστά βασική μεθοδολογική προσέγγιση επίτευξης του μετασηματισμού αντιλήψεων. Ακολούθως θα παρουσιαστεί η μέθοδος «Μετασηματίζουσα Μάθηση μέσω της Αισθητικής Εμπειρίας» του Α. Κόκκου (2009α; 2009β; 2011), με εφαρμογή της τεχνικής των τεσσάρων φάσεων του Perkins (1994), που μπορεί να εφαρμοστεί κατά την επεξεργασία θεμάτων της ενότητας «Ενδιαφέρομαι και Ενεργώ», ειδικά σε θέματα, για τα οποία υπάρχουν διφορούμενες απόψεις, στάσεις, συμπεριφορές, όπως π.χ. τα στερεότυπα, οι διακρίσεις, προκαταλήψεις κ.λπ., με στόχο την ενδυνάμωση της κριτικής σκέψης και την αντιμετώπιση των εσφαλμένων «παραδοχών» (Mezirow, 2007). Εναλλακτικά μπορεί να χρησιμοποιηθεί, επίσης, το μοτίβο έντεχνου συλλογισμού «Visible / Artful Thinking» (<http://www.pz.harvard.edu/projects/visible-thinking>), που ενισχύει τις διαδικασίες σκέψης των μαθητών/-τριών (σύνδεση και με «Δεξιότητες του νου» - «ρουτίνες σκέψης»). Για την επεξεργασία λογοτεχνικών, μουσικών ή κινηματογραφικών έργων τέχνης, πολύ ενδιαφέρουσα είναι η μεθοδολογία του ARTiT (Κόκκος, 2013). Γενικότερα, προτείνονται διαρκώς νέες τεχνικές αξιοποίησης της αισθητικής εμπειρίας, οι οποίες μπορούν να ομαδοποιηθούν: α) σε αυτές όπου οι ίδιοι οι συμμετέχοντες παράγουν τέχνη και στοχάζονται πάνω σε αυτή και β) σε αυτές που εστιάζουν στην επαφή με έργα τέχνης μέσα από οργανωμένες και στοχευμένες διδακτικές δραστηριότητες (Cranton, 2006).

Η συμβολή της «αισθητικής εμπειρίας» μέσα από τη συστηματική επεξεργασία έργων τέχνης στην ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού έχει διερευνηθεί στο πλαίσιο αρκετών επιστημονικών πεδίων. Ο J. Dewey στο έργο του *Art as Experience* [1934 (1980)] τη θεωρεί θεμελιώδες στοιχείο της διεργασίας της μάθησης, ενώ ο H. Gardner (1990) υπογράμμισε τη δυνατότητα που παρέχει για την επεξεργασία συμβόλων, την αποτύπωση συναισθηματικών



καταστάσεων και τη συνειδητοποίηση στοιχείων που δεν μπορούν να γίνουν εύκολα κατανοητά μέσω ορθολογικών επιχειρημάτων. Ο Freire (1970) υπήρξε ο πρώτος στοχαστής στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων που ανέπτυξε την έννοια της «κριτικής συνειδητοποίησης», στην οποία βασίστηκε ο Mezirow και ανέπτυξε τη θεωρία της «μετασχηματίζουσας μάθησης» (Mezirow, 1991), που σταδιακά υιοθέτησαν και εμπλούτισαν σημαντικοί στοχαστές (Brookfield, Cranton, Daloz, Elias, Kasl, Kegan, Marsick, Newman, Taylor κ.ά.), φτάνοντας σήμερα να βρίσκεται σε δυναμική εξέλιξη, συγκεντρώνοντας το αυξανόμενο ενδιαφέρον των μελετητών και έχοντας όλο και περισσότερες εφαρμογές στο χώρο της εκπαίδευσης (Γιωτόπουλος, 2018; Κωσταρά, 2016).

Ο Mezirow ξεκινά από την υπόθεση ότι όλοι οι άνθρωποι διαμορφώνουν κάποιες θεωρητικές κατασκευές της πραγματικότητας, οι οποίες εξαρτώνται από την επίδραση του κοινωνικο-πολιτισμικού περιβάλλοντος. Ανάλογα με το περιβάλλον γέννησης και ανάπτυξής τους, γίνονται ασυνείδητα αποδέκτες της εκάστοτε κουλτούρας, φιλοσοφίας και εν γένει ιδεολογίας, διαμορφώνοντας τις λεγόμενες «παραδοχές», που συνιστούν το σύνολο των πεποιθήσεων και κατανοήσεων, τις οποίες από την παιδική ηλικία έχουν άκριτα αποδεχτεί (Mezirow et al, 2007). Απέναντι στις «παραδοχές» αυτές τάσσεται ο «κριτικός στοχασμός» (critical reflection) που ενεργοποιείται με σημείο αναφοράς ένα έργο τέχνης.

Η θεωρία στηρίζεται στην παραδοχή ότι η τέχνη μπορεί να λειτουργήσει ως μέσο, για να τεθεί σε λειτουργία η διαδικασία του μετασχηματισμού παγιωμένων αντιλήψεων, η οποία δύναται να οδηγήσει στην αναθεώρηση σκέψεων και στάσεων μέσα από τη διεργασία του κριτικού στοχασμού (Κωσταρά, 2016). Η διαδικασία είναι βιωματική και ο διδάσκων έχει σε αυτή ρόλο εμπυχωτή και συντονιστή, επιδιώκοντας τη διαμόρφωση κλίματος ελευθερίας στην έκφραση, εμπιστοσύνης και συνεργασίας. Τα στάδια εφαρμογής της μεθόδου είναι έξι (βλ. παράδειγμα). Η διαδικασία απαιτεί ιδανικά για την ολοκλήρωσή της 2 ώρες.

### 3.5.1. Πρώτο στάδιο: Διερεύνηση της ανάγκης για κριτικό στοχασμό

Στο πρώτο στάδιο ο εκπαιδευτικός προσπαθεί να διερευνήσει την ανάγκη κριτικής εξέτασης συγκεκριμένων «παραδοχών» των μαθητών/τριών γύρω από ένα θέμα, συνήθως κάποια στερεότυπη αντίληψη. Στο στάδιο αυτό οργανώνει και συντονίζει τη συζήτηση, προκειμένου οι μαθητές/-τριες να συνειδητοποιήσουν ότι αντιμετωπίζουν ένα αποπροσανατολιστικό δίλημμα, ζητώντας να εκφράσουν τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους. Τα βήματα που μπορούν να εφαρμοστούν είναι:

1. Αρχικά, μέσω της τεχνικής του *καταιγισμού ιδεών* (brainstorming) ο/η εκπαιδευτικός επιχειρεί να εντοπίσει συγκεκριμένες «παραδοχές» των μαθητών/-τριών γύρω από το θέμα και να διαπιστώσει εάν τις θεωρούν σωστές, ενώ στην πραγματικότητα είναι δυσλειτουργικές γι' αυτούς/-ές ή το κοινωνικό σύνολο, προκειμένου η αρχική αυτή διαπίστωση να αποτελέσει έναυσμα για την έναρξη της διερεύνησης των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών αναγκών τους.
2. Ακολουθεί ελεύθερη ανοιχτή συζήτηση βάσει στοχευμένων ερωτήσεων, με σημείο αφόρμησης κάποια συγκεκριμένη δραστηριότητα που έχει επιλεγεί από τον/την εκπαιδευτικό (π.χ. παιχνίδι, παρακολούθηση σύντομου οπτικοακουστικού υλικού κ.ά.), με σκοπό τη συνειδητοποίηση από τους μαθητές/-τριες της ύπαρξης ενός «αποπροσανατολιστικού διλήμματος» (Mezirow, 1991; 2007), που αποτελεί την απαρχή του κλονισμού της βεβαιότητάς τους για τη λειτουργικότητα της συγκεκριμένης νοητικής συνήθειας.



### 3.5.2. Δεύτερο στάδιο: Κατάθεση απόψεων

Ακολουθεί η γραπτή καταγραφή των απόψεων των μαθητών/-τριών σε σχέση με το θέμα. Τα παιδιά, δουλεύοντας σε ομάδες, καλούνται να απαντήσουν γραπτώς σε 1-2 συγκεκριμένες ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, ώστε ο εκπαιδευτικός, συγκεντρώνοντας το υλικό, να εντοπίσει τα σημεία των «παραδοχών» τους. Η καταγραφή αυτή των απόψεων θα είναι χρήσιμη στο τελευταίο στάδιο, όπου θα συγκριθούν με αυτές που θα προκύψουν από τη μετασχηματιστική διαδικασία.

### 3.5.3. Τρίτο στάδιο: Προσδιορισμός υποθεμάτων και κριτικών ερωτημάτων

Σε αυτό το στάδιο θα προκύψουν τα υποθέματα και τα κριτικά ερωτήματα προς διερεύνηση. Εκπαιδευτικός και μαθητές μελετούν τις απόψεις που κατατέθηκαν, γίνεται ιεράρχησή τους, συναποφασίζουν ποιες από αυτές θα τεθούν σε κριτική επεξεργασία και συνδιαμορφώνουν τα κριτικά ερωτήματα που θα τους απασχολήσουν κατά την ακόλουθη επεξεργασία των έργων τέχνης (Κόκκος, 2011). Ειδικότερα, τα μέλη κάθε ομάδας συμφωνούν στα 2 ή 3 κριτικά ερωτήματα που θεωρούν ότι χρειάζονται διερεύνηση, τα οποία παρουσιάζονται από εκπρόσωπο κάθε ομάδας στην ολομέλεια. Στη συζήτηση που ακολουθεί ομαδοποιούνται και η ολομέλεια καταλήγει στα 2-3 επικρατέστερα.

### 3.5.4. Τέταρτο στάδιο: Επιλογή των έργων τέχνης

Οι μαθητές/-τριες επιλέγουν μεταξύ έργων από διάφορες μορφές τέχνης, τα οποία προτείνονται από τον/την εκπαιδευτικό, εκείνο ή εκείνα που θα αποτελέσουν έναυσμα για την κριτική επεξεργασία του εξεταζόμενου θέματος (Κόκκος, 2011). **Εναλλακτικά:** Σε επέκταση του εργαστηρίου και διασύνδεσή του και με άλλα μαθήματα του Ε.Ω.Π. (π.χ. με την Πληροφορική), οι μαθητές θα μπορούσαν στο πλαίσιο της *διερευνητικής – ανακαλυπτικής μάθησης* να αναζητήσουν οι ίδιοι στο διαδίκτυο, βάσει οδηγιών του/της εκπαιδευτικού, έργα τέχνης που θα μπορούσαν να αποτελέσουν αντικείμενο επεξεργασίας για παραγωγή κριτικού στοχασμού. Η διαδικασία αυτή συμβάλλει στην ανάπτυξη και άλλων δεξιοτήτων, όπως της *ψηφιακής κριτικής σκέψης και συνδυαστικών δεξιοτήτων ψηφιακής τεχνολογίας, επικοινωνίας και συνεργασίας*. Βασική προϋπόθεση επιλογής των έργων αποτελεί η συσχέτιση του «νοήματός» τους με τη «δυσλειτουργική σκέψη» και τα κριτικά ερωτήματα του προηγούμενου σταδίου. Με την ολοκλήρωση του συγκεκριμένου σταδίου μπορεί να δημιουργηθεί ένας πίνακας της ακόλουθης μορφής:

Συσχετισμός των έργων τέχνης με τα κριτικά ερωτήματα

	ΕΡΓΑ ΤΕΧΝΗΣ	ΚΡΙΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ	
		A	B
1.	Τίτλος έργου, καλλιτέχνης...	✓	✓
2.	.....		✓
3.	.....	✓	
4.	.....	✓	✓
5.	.....	✓	



### 3.5.5. Πέμπτο στάδιο: Κριτικός στοχασμός μέσω της αισθητικής εμπειρίας

Στο στάδιο αυτό ενεργοποιείται ο κριτικός στοχασμός μέσα από την επεξεργασία των επιλεγέντων έργων τέχνης με τρόπο βιωματικό, τα οποία μπορούν να συζητηθούν είτε ανά ομάδες και να παρουσιαστούν ακολούθως τα συμπεράσματα στην ολομέλεια είτε από το σύνολο της τάξης, με τον/την εκπαιδευτικό ως συντονιστή/-τρια της συζήτησης. Στο τέλος του σταδίου αυτού γίνεται σύνδεση των κριτικών ερωτημάτων με τη διεργασία παρατήρησης που προηγήθηκε, ώστε αυτά να απαντηθούν. Για τη επεξεργασία του έργου τέχνης προτείνεται χρήση των τεσσάρων φάσεων παρατήρησης του Perkins, με στόχο την κριτική επεξεργασία των «δυσλειτουργικών απόψεων» (Perkins, 1994):

#### ✓ 1<sup>η</sup> φάση: Αρχική παρατήρηση

Στόχος της 1<sup>ης</sup> φάσης είναι η ανάπτυξη της εμπειρικής νοημοσύνης. Μέσα από την παρατήρηση ενός έργου τέχνης εγείρονται απορίες και διλήμματα που ενεργοποιούν τη σκέψη. Σημαντική στο στάδιο αυτό είναι η παροχή χρόνου για προσεκτική παρατήρηση χωρίς βιασύνη. Ενδεικτικές ερωτήσεις μπορεί να είναι:

*Τι βλέπετε; Τι σας κινεί το ενδιαφέρον; Σας θυμίζει κάτι το έργο τέχνης; Κλείστε τα μάτια για λίγα δευτερόλεπτα. Καθαρίστε τις σκέψεις σας. Ανοίξτε τα και παρατηρήστε εκ νέου το έργο τέχνης. Παρατηρείτε τώρα κάτι καινούριο;*

Η διαδικασία δεν αποσκοπεί στη βεβαιωμένη λύση των αποριών, αλλά στη δημιουργία των προϋποθέσεων για την επίλυσή τους μέσα από την «αντικειμενική παρατήρηση». Οι μαθητές/-τριες καλούνται να εκφράσουν τις πρώτες παρατηρήσεις τους για το έργο που βλέπουν ή διάβασαν ή άκουσαν χωρίς να μπουν στη διαδικασία ερμηνείας. Οι απαντήσεις μπορούν να σημειωθούν στον πίνακα (ή σε μεγάλο χαρτί στον τοίχο).

#### ✓ 2<sup>η</sup> φάση: Ανοιχτή – Ευρεία παρατήρηση

Στόχος της φάσης αυτής είναι η άρση των εμποδίων που συνδέονται με υπάρχουσες προκαταλήψεις γύρω από το θέμα και η εξεύρεση λύσεων. Επιδιώκεται μια ευρύτερη παρατήρηση του έργου τέχνης, μέσα από μια πιο διεισδυτική και δημιουργική ματιά. Οι μαθητές/-τριες καλούνται να παρατηρήσουν σε βάθος το έργο και να εκφράσουν τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους σχετικά με τα στοιχεία που τους εντυπωσιάζουν ή τα βρίσκουν υπερβολικά.

#### ✓ 3<sup>η</sup> φάση: Περιπετειώδης και εις βάθος παρατήρηση

Στην τρίτη φάση οι μαθητές/-τριες καλούνται να εστιάσουν στα σημεία που τους εκπλήσσουν ή τους προκαλούν έντονα συναισθήματα, να προσπαθήσουν να αναζητήσουν επιμέρους πτυχές και να τα ερμηνεύσουν. Εδώ δίνονται από τον/την εκπαιδευτικό πιο συγκεκριμένα στοιχεία για το έργο και τον/τη δημιουργό (τίτλος, χρονολογία, ιστορικό, τεχνοτροπία κ.λπ.). Στο σημείο αυτό, αναλόγως του διαθέσιμου χρόνου και των δεξιοτήτων που επιδιώκει ο/η εκπαιδευτικός να αναπτυχθούν θα μπορούσε να ζητηθεί διερεύνηση και αναζήτηση πληροφοριών στο διαδίκτυο για το υπό εξέταση έργο από τους μαθητές/-τριες με στόχο την ανάπτυξη ψηφιακών δεξιοτήτων (ψηφιακή κριτική σκέψη). Βάσει της εμπειρίας



των δύο προηγούμενων φάσεων και των νέων δεδομένων καλούνται να στοχαστούν κριτικά ως προς τις ιδέες και τα μηνύματα που αναδύονται από το έργο τέχνης.

#### ✓ 4<sup>η</sup> φάση: Ανασκόπηση της διεργασίας

Στόχος της τελευταίας φάσης είναι η οργάνωση της σκέψης με βάση το σύνολο των νέων πληροφοριών και η κατανόησή τους. Οι μαθητές/-τριες αναστοχάζονται συνθετικά επάνω στο έργο, το οποίο προσεγγίζεται ολιστικά, ενώ ενεργοποιείται ο κριτικός στοχασμός μέσα από το συσχετισμό των κριτικών ερωτημάτων με αυτό. Η φάση αυτή ποικίλλει ανάλογα με τους στόχους που τίθενται και μπορεί να αφορά σε παραγωγή γραπτού λόγου, συζήτηση ή δραματοποίηση (Μέγα, 2011), δραστηριότητες που συμβάλλουν στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας. Η ίδια διαδικασία ακολουθείται σε όλα τα έργα τέχνης που έχουν επιλεγεί για επεξεργασία, ενώ οι ιδέες που προκύπτουν κάθε φορά συσχετίζονται με στοιχεία του προς εξέταση θέματος, ενισχύοντας τον κριτικό στοχασμό γύρω από αυτό.

#### 3.5.6. Έκτο στάδιο: Κριτικός αναστοχασμός

Στο τελευταίο στάδιο πραγματοποιείται κριτική ανασκόπηση όλων των προηγούμενων βημάτων και συγκρίνονται οι αρχικές «παραδοχές» που είχαν διατυπωθεί για το θέμα πριν την επεξεργασία των έργων τέχνης με αυτές που προέκυψαν μετά την αξιοποίηση της αισθητικής εμπειρίας. Οι μαθητές/-τριες γυρίζουν στις αρχικές ομάδες, απαντούν ξανά γραπτώς τις αρχικές ερωτήσεις και οι απαντήσεις συγκρίνονται με τις αρχικές «παραδοχές» που είχαν διατυπωθεί για το θέμα πριν την επεξεργασία των έργων τέχνης και την αξιοποίηση της αισθητικής εμπειρίας. Τα κείμενα που παράγονται από κάθε ομάδα, οι τυχόν αλλαγές που σημειώνονται και οι τελικές σκέψεις που προκύπτουν μέσα από τη σύνθεση καταγράφονται και αναρτώνται στην αίθουσα. Επίσης, οι ομάδες μπορούν να κάνουν ένα μεγάλο κολάζ, στο οποίο να φαίνονται όλες οι απόψεις, ατομικές και ομαδικές, ώστε να χαρτογραφηθεί η εμπειρία της *μετασχηματίζουσας μάθησης* μέσα από τα συγκεκριμένα έργα τέχνης.

#### 4. Μεθοδολογία – Ρουμπρικές Αξιολόγησης για την ανάπτυξη «Δεξιοτήτων του 21<sup>ου</sup> αι.» στη Θεματική Ενότητα «Ενδιαφέροναι & Ενεργώ»

Η αξιολόγηση επίτευξης των στόχων που έχουν τεθεί από τον/την εκπαιδευτικό ως προς την ανάπτυξη «Δεξιοτήτων του 21<sup>ου</sup> αι.» μέσα από εργαστήρια της θεματικής ενότητας είναι ποιοτική. Η εκπαιδευτική αξιολόγηση στον 21<sup>ο</sup> αιώνα αναλαμβάνει αναβαθμισμένο παιδαγωγικό και κοινωνικό ρόλο (Bennett & Gitomer, 2009), καθώς το στενό πλαίσιο του ψυχομετρικού μοντέλου του προηγούμενου αιώνα που επικεντρώνονταν στην αξιολόγηση της μάθησης (assessment of learning) με στείρα αποτίμηση της επίτευξης γνωσιακών στόχων διευρύνεται (Πετροπούλου, Κασσιμάτη & Ρετάλης, 2015).





**Πώς αξιολογούμε τις δεξιότητες 21<sup>ου</sup> αιώνα;**



Μέσω της παρατήρησης (observation) από τον/την εκπαιδευτικό του τρόπου εργασίας στο πλαίσιο ομάδων αξιολογείται η δημιουργικότητα, η κριτική σκέψη και η ικανότητα για συνεργασία και επικοινωνία (Νίκα, Βεκρής & Συν., 2019). Οι παρατηρήσεις αποτυπώνονται μέσω **περιγραφικής αξιολόγησης** και **δεικτών επιτυχίας** (Συμβούλιο της Ευρώπης, 2020) με χρήση των εργαλείων **CDCs** (Πλαίσιο Αναφοράς Δημοκρατικών Δεξιοτήτων του Συμβουλίου της Ευρώπης) & **DigComp2** (Πλαίσιο Αναφοράς Ψηφιακών Δεξιοτήτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης).

**Η Περιγραφική Αξιολόγηση**

- εστιάζει στην πραγματική μάθηση, αυτή που έχει νόημα για τον μαθητή/-τρια,
- αντικατοπτρίζει τις γνώσεις και τις δεξιότητες που πραγματικά κατέχει,
- δίνει βάρος στη διαδικασία παραγωγής νέας γνώσης και κατάκτησης δεξιοτήτων,
- σχετίζεται με τη δημιουργία μιας εικόνας της εξέλιξης και προόδου του μαθητή/-τριας και της πορείας που έχει διανυθεί σε συγκεκριμένους τομείς,
- δίνει πληροφορίες:
  - ✓ για τον **τρόπο** με τον οποίο ο μαθητής/-τρια μαθαίνει και τις διαδικασίες που δρομολογεί στην προσπάθειά του να μάθει (διαδικασία),
  - ✓ για τις **δεξιότητες** που αναπτύσσει μέσα από αυτή τη διαδικασία (προϊόν),
  - ✓ για τη **βελτίωση** που παρουσιάζει σε όλους τομείς (πρόοδος).

Χρήσιμα εργαλεία αξιολόγησης είναι η **αυτοαξιολόγηση** (quiz self-assessment), η **ετεροαξιολόγηση** (peer-assessment) και ο **φάκελος υλικού μαθητή/-τριας** (portfolio). Επιπλέον, μπορούν να χρησιμοποιηθούν οι ρουμπρικές αξιολόγησης (rubric assessment), οι σύνθετες ερευνητικές εργασίες (project), οι εννοιολογικοί χάρτες (concept map), το ημερολόγιο (diary). Σημαντική, επίσης, είναι η διαμορφωτική αξιολόγηση μέσω ποιοτικών μεθόδων παρακολούθησης, όπως το focus group, ο «κριτικός φίλος» και οι εκδηλώσεις «διάχυσης» των αποτελεσμάτων.

**Ενδεικτικές ρουμπρικές αξιολόγησης για τον εκπαιδευτικό:**

Παρατίθενται ακολούθως ενδεικτικές ρουμπρικές αξιολόγησης, με αποτίμηση της ανάπτυξης/εξέλιξης των δεξιοτήτων σε τέσσερις διαβαθμίσεις (αρχόμενη, αναπτυσσόμενη, ικανοποιητική, εξαιρετική), οι οποίες αφορούν σε δύο δείκτες (**σεβασμός, συνεργασία**) αξιολόγησης των δεξιοτήτων συνεργασίας, που ο/η εκπαιδευτικός αποφασίζει να εξετάσει μέσω «παρατήρησης» των ομάδων κατά την υλοποίηση ενός εργαστηρίου για τη **διαφορετικότητα** ή τα **στερεότυπα/διακρίσεις**.



(Οι πίνακες προέρχονται από το υλικό επιμόρφωσης των πολλαπλασιαστών του ΙΕΠ Αποστολόπουλος Κ., Καλαϊτζίδης Δ. Χιόνη Μ. και Ψυχογιού Ευ.)

ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΟΙ ΔΕΙΚΤΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ	
ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ	
Σεβασμός	
Δίνει χώρο τα άλλα μέλη της ομάδας να εκφράζονται.	Αρχόμενη
Εκφράζει σεβασμό για τα άλλα μέλη της ομάδας που έχουν διαφορετικές απόψεις από τον/την ίδιο/α.	Ικανοποιητική
Αντιμετωπίζει τα άλλα μέλη της ομάδας με σεβασμό, ανεξαρτήτως του πολιτισμικού τους υπόβαθρου.	Αναπτυσσόμενη
Εκφράζει σεβασμό στους συμμαθητές/τριες που βρίσκονται σε διαφορετική κοινωνικοοικονομική κατάσταση.	Ικανοποιητική
Εκφράζει σεβασμό για τυχόν θρησκευτικές διαφορές.	Εξαιρετική
Εκφράζει σεβασμό για τα άλλα μέλη της ομάδας, θεωρώντας τα ισότιμα.	Ικανοποιητική

ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΟΙ ΔΕΙΚΤΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ	
ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ	
Συνεργασία	
Οικοδομεί θετικές σχέσεις με τα άλλα μέλη της ομάδας.	Ικανοποιητική
Όταν εργάζεται ως μέλος μιας ομάδας, συμβάλλει στην ομαδική εργασία στον βαθμό που του/της αναλογεί.	Αρχόμενη
Προσπαθεί να επιτυγχάνει συναίνεση, ώστε να εκπληρώνει τους στόχους της ομάδας.	Αναπτυσσόμενη
Όταν εργάζεται ως μέλος μιας ομάδας, ενημερώνει τους/τις άλλους/ες για χρήσιμες πληροφορίες.	Ικανοποιητική
Εμπνέει ενθουσιασμό στα μέλη της ομάδας, ώστε να επιτυγχάνονται οι κοινοί στόχοι.	Εξαιρετική
Όταν συνεργάζεται με τους/τις άλλους/άλλες, τους/τις υποστηρίζει, παρά τις διαφορετικές απόψεις τους.	Ικανοποιητική

Τα τέσσερα επίπεδα διαβαθμίσεων (αρχόμενη, αναπτυσσόμενη, ικανοποιητική, εξαιρετική) αποτίμησης μιας δεξιότητας μπορούν να αφορούν στα εξής:



## Διαβαθμίσεις αποτίμησης

	1 <sup>ο</sup> επίπεδο εκδήλωσης της δεξιότητας	2 <sup>ο</sup> επίπεδο εκδήλωσης της δεξιότητας	3 <sup>ο</sup> επίπεδο εκδήλωσης της δεξιότητας	4 <sup>ο</sup> επίπεδο εκδήλωσης της δεξιότητας
<b>Διαβαθμίσεις</b>	<b>Αρχόμενη</b>	<b>Αναπτυσσόμενη</b>	<b>Ικανοποιητική</b>	<b>Εξαιρετική</b>
<b>Παρατηρούμενες ενδείξεις ως προς τη δεξιότητα Ο/η μαθητής/τρια:</b>	Ανταποκρίνεται ως προς την δεξιότητα σε: ✓ επιδείξεις ✓ υποδείξεις ✓ δραστηριότητα καθοδήγησης	- Καταβάλει προσπάθεια - Συμμετέχει ενεργά, - Δοκιμάζει/πειραματίζεται, - Δεν εγκαταλείπει - Ζητά υποστήριξη κατά την εμπλοκή του/της στη δραστηριότητα	Αναλαμβάνει πρωτοβουλίες και προωθεί συνεργατικές στρατηγικές κατά την εμπλοκή του στη δραστηριότητα	- Εκδηλώνει αυθεντική διάθεση για γενίκευση - Μεταφέρει την εκδηλούμενη δεξιότητα σε άλλες δραστηριότητες - Συμμετέχει ολόπλευρα στη δραστηριότητα

Οι παραπάνω δείκτες μπορούν να αποτυπωθούν σε κλίμακα ελέγχου ανά μαθητή με περισσότερες διαβαθμίσεις ανά δείκτη:

ΚΛΙΜΑΚΑ ΕΛΕΓΧΟΥ (CHECKLIST) ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ\_ΜΕΜΟΝΩΜΕΝΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ

ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ

Σεβασμός		ΜΑΘΗΤΗΣ/ΤΡΙΑ Α				ΜΑΘΗΤΗΣ/ΤΡΙΑ Β			
		Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ
Δίνει χώρο στους άλλους να εκφράζονται	Αρχόμενη								
Σέβεται τους άλλους και τους θεωρεί ισοτιμους με αυτόν/ήν	Αρχόμενη								
Σέβεται όλους τους ανθρώπους, ανεξαρτήτως του πολιτισμικού τους υπόβαθρου	Αναπτυσσόμενη								
Σέβεται τους ανθρώπους που ανήκουν σε διαφορετική κοινωνικοοικονομική κατάσταση από αυτόν/ήν	Ικανοποιητική								
Σέβεται τους ανθρώπους που έχουν διαφορετική θρησκεία από αυτόν/ήν	Εξαιρετική								
Σέβεται τους ανθρώπους που έχουν διαφορετικές πολιτικές αντιλήψεις από αυτόν/ήν	Εξαιρετική								
<b>Συνεργασία</b>									
Έχει καλές σχέσεις με τους/τις συμμαθητές/τριές του στην ομάδα	Αρχόμενη								
Συμβάλλει στην ομαδική εργασία στο βαθμό που του/της αναλογεί	Αρχόμενη								
Προσπαθεί να υπάρχει συμφωνία, ώστε να πραγματοποιηθούν οι στόχοι της ομάδας	Αναπτυσσόμενη								
Όταν εργάζεται ως μέλος της ομάδας, μοιράζεται με τους/τις άλλους/ές τυχόν χρήσιμες πληροφορίες που έχει	Ικανοποιητική								
Εμπνέει ενθουσιασμό στα μέλη της ομάδας του/της, για να εκπληρώνονται οι κοινοί στόχοι [Ενθαρρύνει τα μέλη της ομάδας του/της για την εκπλήρωση των κοινών στόχων]	Εξαιρετική								

**Ενδεικτικό Φύλλο Αυτοαξιολόγησης – Ετεροαξιολόγησης μαθητών/-τριών**



Για μικρότερους μαθητές/-τριες της Α/θμιας Εκπ/σης ή και της Α΄ Γυμνασίου μπορεί να δοθεί με την ολοκλήρωση της επεξεργασίας μιας ενότητας π.χ. σχετικής με τη *διαφορετικότητα* μια πιο διασκεδαστική ρουμπρίκα αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης από άλλα μέλη της ομάδας της ακόλουθης μορφής:

«Εργαστήρια Δεξιοτήτων»		ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΚΥΚΛΟΣ «Ενδιαφέροντα και Ενεργώ – Κοινωνική Συνείσθηση και Ευθύνη» Υποθεματική: Διαφορετικότητα	
ΔΕΞΙΟΤΗΤΑ	ΔΕΙΚΤΗΣ	ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ	ΕΤΕΡΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ
Σεβασμός	Ακούω και σέβομαι τη γνώμη του άλλου 		
	Πιστεύω ότι είμαστε όλοι ίσοι, αλλά διαφορετικοί 		
	Πιστεύω ότι καθένας/μία είναι μοναδικός/η κι έχει κάτι σημαντικό να μας πει 		

«Εργαστήρια Δεξιοτήτων»		ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΚΥΚΛΟΣ «Ενδιαφέροντα και Ενεργώ – Κοινωνική Συνείσθηση και Ευθύνη»	
ΔΕΞΙΟΤΗΤΑ	ΔΕΙΚΤΗΣ	ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ	ΕΤΕΡΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ
Σεβασμός	Σέβομαι τον εαυτό μου και τους άλλους 		
	Θέλω οι άλλοι/ες να με σέβονται 		
	Σέβομαι και υπακούω στους κανόνες 		

Ενδεικτικά Φύλλα Αξιολόγησης – Ετεροαξιολόγησης μαθητών/-τριών σε συγκεκριμένες «Δεξιότητες 21<sup>ου</sup> αιώνα», κατά την επεξεργασία θεματικών του «Ενδιαφέροντα και Ενεργώ», υπάρχουν στα παρακάτω παραδείγματα.

### Ενδεικτικό Φύλλο Παρατήρησης Εκπαιδευτικού



Σε ένα εργαστήριο σχετικό με την *ενεργό πολιτειότητα* και τη *συμμετοχικότητα* μπορεί να δημιουργηθεί ένα φύλλο παρατήρησης του/της εκπαιδευτικού ως εξής:

Δείκτες <i>Ενεργού Πολιτειότητας</i> με κλίμακα ελέγχου																
1= καθόλου 2= λίγο 3= αρκετά 4= πολύ	Φροντίζει να ενημερώνεται για ζητήματα της σχολικής κοινότητας				Καταθέτει συγκεκριμένες προτάσεις πώς μπορεί να βελτιωθεί η σχολ. κοινότητα				Ασκείται στην ιδιότητα του ενεργού πολίτη τοπικά, εθνικά, παγκόσμια				Εκφράζει τη δέσμευση να μην παραμένει θεατής όταν παραβιάζονται τα δικαιώματα των άλλων			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Μαρία Α...			X					X			X			X		
Γιώργος Κ...		X				X				X						X
Γιάννης Μ...	X					X			X							X
Ελένη Π...				X			X					X				X
Σοφία Σ...		X					X				X		X			
Μιχάλης Τ...				X	X				X							X
Άννα Φ...			X					X			X			X		

Αναλυτικά στοιχεία βλ. Βιβλίο Ι, Κεφ. 2 *Living Democracy*

<https://www.living-democracy.gr/textbooks/volume-1/part-2/unit-5/chapter-2/> και

Οδηγός Εκπαιδευτικού για την Περιγραφική Αξιολόγηση στο Γυμνάσιο. Τεύχη Α', Β', Γ': Περιγραφική Αξιολόγηση: Θεωρητικό Πλαίσιο και Μεθοδολογία. Αθήνα: Ι.Ε.Π. Διαθέσιμο στο <http://iep.edu.gr/el/deltia-typou-genika/odigos-ekpaideftikoy-gia-tin-perigrafiki-aksiologisi-sto-gymnasio>

Ακολουθούν **δύο παραδείγματα**:

- α) εφαρμογή της μεθόδου «Μετασχηματίζουσα μάθηση μέσα από την τέχνη» και
- β) «αντιπαράθεση επιχειρημάτων» (debate) και (εναλλακτικά) «έξι καπέλα σκέψης» του De Bono, σε συγκεκριμένες θεματικές της ενότητας «Ενδιαφέρομαι και Ενεργώ».

### Βιβλιογραφία

- ASCD (2015). *New Coalition Promotes College, Career, and Citizenship Readiness*. Ανάκτηση 15/5/2021 από <http://www.ascd.org/news-media/Press-Room/News-Releases/New-ASCD-Coalition-Promotes-College-Career-Citizenship-Readiness.aspx>.
- Anderson, L., Krathwohl, D. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Addison Wesley Longman.
- Andreotti, V. O. & Souza, L. M. (2012). Global Citizenship Education "Otherwise". In V. O. Andreotti & L. M. Souza (Eds.) *Postcolonial Perspectives on Global Citizenship Education* (pp. 1-6). New York: Routledge.



- Armstrong, C. (2006). Citizenship in Global Perspective. *Policy & Practice: A Development Education Review*, 3, 14-25.
- Aronson, E. (2009). *The Jigsaw Classroom*. Available: <http://www.jigsaw.org>. Ανάκτηση 23-05-2021
- Aronson, E. & Patnoe, S. (2011). *Cooperation in the Classroom: The Jigsaw Method*. The United Kingdom: Printer & Martin Ltd.
- Bennett, RE, & Gitomer, DH (2009). Μετασχηματισμός της αξιολόγησης K-12. Στο C. Wyatt-Smith & J. Cumming (Eds.), *Ζητήματα Αξιολόγησης του 21ου αιώνα*. Νέα Υόρκη: Springer Publishing Company.
- Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., Miller-Ricci, M., & Rumble, M. (2012). Defining Twenty-first century skills. In P. Griffin, B. McGaw & E. Care. (eds), *Assessment and Teaching of 21st Century Skills* (pp.17-66). New York: Springer.
- Bishop, J. L., & Verleger, M. A. (2013). The Flipped Classroom: A Survey of the Research. *ASEE National Conference Proceedings, Atlanta, GA, 30(9)*, 1-18.
- Branham, R.J. (1991). *Debate and Critical Analysis*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Bronner, S. (2011). *Critical Theory: A very short introduction*. NY: Oxford University Press.
- Brookfield, S. (2005). *The power of critical theory*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Buckingham, D., & Willett, R. (Eds.). (2006). *Ψηφιακές γενιές: Παιδιά, νέοι και νέα μέσα*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Γιαννούλη, Μ., Γκόβας, Ν. & Μερκούρη, Α. (2006). *Θέατρο στην εκπαίδευση: Δημιουργώντας νέους ρόλους στον 21ο αιώνα*. Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην εκπαίδευση.
- Γιωτόπουλος, Γ., (2016). Εφαρμογή της μεθόδου «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσω της Αισθητικής Εμπειρίας» στο θέμα του ρατσισμού. Στα *Πρακτικά 3ου Πανελληνίου Συνεδρίου - ΝΕΟΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΣ*, DOI:[10.13140/RG.2.2.33672.42243](https://doi.org/10.13140/RG.2.2.33672.42243)
- Γιωτόπουλος, Γ., (2018). *Σχολείο και Τέχνες. Αναπτύσσοντας την Κριτική Σκέψη Πάτρα: Το Δόντι*.
- Γκόβας, Ν. (2001). *Για ένα Δημιουργικό Νεανικό Θέατρο – Ασκήσεις, Παιχνίδια, Τεχνικές*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γκόβας, Ν. (2003). *Το Θέατρο στην Εκπαίδευση. Χτίζοντας Γέφυρες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γκόβας, Ν., Ζώνιου, Χ. (επιμ.) (2010). *Θεατροπαιδαγωγικά Προγράμματα με Τεχνικές Θεάτρου Φόρουμ για την Πρόληψη και την Κοινωνική Ενσωμάτωση*, Αθήνα: Ώσωση & Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.
- Crandon, P. (2006). *Understanding and Promoting Transformative Learning*, San Francisco: Jossey-Bass.
- De Bono, E., & Zimbalist, E. (1970). *Lateral Thinking* (pp. 1-32). London: Penguin.
- De Bono, E. (1986) *Six Thinking Hats*. Middlesex, UK: Viking.
- De Bono, E. (2017). *Six Thinking Hats*. UK: Penguin.
- Dewey, J. (1934 [1980]). *Art as Experience*. USA: The Penguin Group.
- Efland, A. (2002). *The Arts, Human Development and Education*. Berkeley: McCutcha.
- Eisner, E. (2002). *The Arts and the Creation of Mind*. New Haven: Yale University Press.
- Feldman, J., & Narayanan, S. (2004). Embodied Meaning in a Neural Theory of Language. *Brain and language*, 89(2), 385-392.
- Freiler, T., (2008). Learning Through the Body. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 37-47.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Herder and Herder.



- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The Theory of Multiple Intelligence*. NY: Basic Books.
- Gardner, H. (1990). *Art Education and Human Development*. Los Angeles: The Getty Education Institute for the Arts.
- Griffin, P., McGaw, B. & Care, E. (eds) (2012). *Assessment and Teaching of 21st Century Skills*. New York: Springer.
- Guilford, J.P. (1950). Creativity. *American Psychologist* (5)9, 444–454.
- Illeris, K. (2009). *Σύγχρονες θεωρίες μάθησης: 16 θεωρίες μάθησης με τα λόγια των δημιουργών τους* (μτφρ. Γιώργος Κουλαουζίδης). Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Κανακίδου, Ε. & Παπαγιάννη, Β. (1994). *Διαπολιτισμική Αγωγή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κόκκος, Α. (2009α). Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία. *Εισήγηση στο 8th International Transformative Learning Conference* του Columbia University στις Βερμούδες (18-20/11/2009). Ανακτήθηκε στις 15/05/2021 από [http://edu4adults.blogspot.com/2010/03/blog-post\\_09.html](http://edu4adults.blogspot.com/2010/03/blog-post_09.html).
- Κόκκος, Α. (2009β). *Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία: Θεωρητικό πλαίσιο και μέθοδος εφαρμογής*. Ανακτήθηκε στις 15/05/2021 από [http://www.adulteduc.gr/images/mm\\_aisthitiki\\_empeiria.pdf](http://www.adulteduc.gr/images/mm_aisthitiki_empeiria.pdf).
- Κόκκος, Α. (2011). «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία: Η διαμόρφωση μιας μεθόδου». Στο Α. Κόκκος & Συνεργάτες. *Εκπαίδευση μέσα από τις Τέχνες* (σσ. 91-120). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόκκος, Α. & Επιστημονική Ομάδα (2013). *Η Μεθοδολογία και τα Εκπαιδευτικά Υλικά του ARTIT*. Ε.Ε.Ε.Ε. Ανακτήθηκε στις 15/5/2021 από [https://eclass.upatras.gr/modules/document/file.php/PN1453/ARTIT\\_METHODOLOGY%20A%20ND%20MODULES\\_GR.pdf](https://eclass.upatras.gr/modules/document/file.php/PN1453/ARTIT_METHODOLOGY%20A%20ND%20MODULES_GR.pdf)
- Κουρετζής, Λ. (1991). *Το θεατρικό παιχνίδι (παιδαγωγική θεωρία, πρακτική και θεατρολογική προσέγγιση)*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Κουρετζής, Λ. (2008). *Το θεατρικό παιχνίδι και οι διαστάσεις του*. Αθήνα: Ταξιδευτής.
- Κωσταρά, Ε. (2016). Εφαρμογή της μεθόδου *Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Τέχνη* στη διδασκαλία της Ελένης του Ευρυπίδη. *Πρακτικά 1<sup>ου</sup> Πανελληνίου Εκπ/κού Συνεδρίου ΠΛΠΠ «Διδακτικές Διαδρομές στο σημερινό σχολείο»*, 164-176.
- Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (2005). *Μεταγνωστικές Διεργασίες και Αυτό-ρύθμιση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Kampylis, P., & Berki, E. (2014). Nurturing creative thinking. *International Academy of Education*, 6. Ανακτήθηκε στις 15/5/2021 από <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002276/227680e.pdf>.
- Kivunja, C. (2015). Using De Bono's Six Thinking Hats Model to Teach Critical Thinking and Problem Solving Skills Essential for Success in the 21st Century Economy. *Creative Education*, (6), 380-391.
- Kokkos, A. (2013). The Use of Aesthetic Experience in Unearthing Critical Thinking. In A. Kokkos *Learning with adults* (pp. 205-217). Brill Sense.
- Kulzer, S., Pujol Priego Laia (2018). *DigComp into Action: Get inspired, make it happen. A user guide to the European Digital Competence Framework*. Publications Office of the European Union.
- <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC110624>



- Lingard, B., Mills, M., & Hayes, D. (2006). Enabling and Aligning Assessment for Learning: Some Research and Policy Lessons from Queensland. *International Studies in Sociology of Education*, 16(2), 83-103.
- Ματσαγγούρας, Η. (2007). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας. Στρατηγικές διδασκαλίας. Από την πληροφόρηση στην κριτική σκέψη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. (2010). *Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μέγα, Γ. (2011). «Η τέχνη στο σχολικό σύστημα ως στοχαστική διεργασία». Στο Α. Κόκκος & Συνεργάτες. *Εκπαίδευση μέσα από τις Τέχνες* (σσ. 21-67). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Markman, A. B., & Brendl, C. M. (2005). Constraining Theories of Embodied Cognition. *Psychological Science*, 16(1), 6-10.
- McCarthy, K. F. (2001). *The Performing Arts in a New Era*. Santa Monica, CA: Rand.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. & Συνεργάτες (2007). *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Νικά, Μ., Βεκρής, Ε., Γκλιάου-Χριστοδούλου, Ν., Δάντη, Α. Ιωάννου, Σ., Κότσιρα, Α., Οικονόμου, Α., Παπαδημητρίου, Ε., Παπασταυρινίδου, Γ., Σοφού, Ε., Στράντζαλος, Α., Τσάφος, Β., Τσιαγκάνη, Θ. (2019). *Οδηγός Εκπαιδευτικού για την Περιγραφική Αξιολόγηση στο Γυμνάσιο. Τεύχη Α', Β', Γ'*. Αθήνα: Ι.Ε.Π. Διαθέσιμο στο <http://iep.edu.gr/el/deltia-tyrou-genika/odigos-ekpaideftikoy-gia-tin-perigrafiki-aksiologisi-sto-gymnasio>
- Niedenthal, P. M. (2007). Embodying Emotion. *Science*, 316, 1002–1005.
- OECD (2019). *OECD Skills Outlook 2019: Thriving in a Digital World*. OECD Publishing, Paris.
- Πετροπούλου, Ο., Κασμάτη, Κ., Ρετάλης, Σ. (2015). *Σύγχρονες Μορφές Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης με Αξιοποίηση Εκπαιδευτικών Τεχνολογιών*. Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών: Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο.
- Perkins, N. D. (1994). *The Intelligent Eye: Learning to Think by Looking at Art*. California: The Gelty Education Institute for the Arts.
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon* 9(5).
- Rychen, D. S., & Salganik, L. H. (Eds.). (2003). *Key competencies for a successful life and well-functioning society*. Hogrefe Publishing.
- Σέξτου, Π. (2007). *Πρακτικές εφαρμογές θεάτρου στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Συμβούλιο της Ευρώπης (2020). *Περιγραφικοί Δείκτες – Χρήσεις και Σκοποί. Στο Πλαίσιο αναφοράς ικανοτήτων για δημοκρατικό πολιτισμό (μτφ. Μ. Παϊζή)*, τόμ. 1, σ. 63-70.
- Schleicher, A. (Ed.) (2012). *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from around the World*. OECD Publishing. Ανάκτηση 15/5/2021 από <http://www.oecd.org/site/eduistp2012/49850576.pdf>
- Schwartz, D. L. & Arena, D. (2013). *Measuring what matters*. The MIT Press Cambridge, Massachusetts London, England.
- Thomas, M. (2011). *Deconstructing Digital Natives: Young People, Technology, and the New Literacies*. New York, London: Routledge.
- Trilling, B. & Fadel, C. (2009). *21st Century Skills: Learning for Life in Our Times*. San Francisco, CA: Jossey-Bass
- Tucker, B. (2012). The Flipped Classroom. *Education Next*, 12(1), 82-83.
- UNESCO (2014). *Global Citizenship Education Preparing learners for the challenges of the 21st century*. Paris: UNESCO.





- Vernon, D. & Hocking, I. (2014). Thinking hats and good men: Structured techniques in a problem construction task. *Thinking Skills and Creativity*, 14, 41-46.
- Wilson, M. (2002). Six Views of Embodied Cognition. *Psychonomic bulletin & review*, 9(4), 625-636.
- Χολέβα, Ν. (2010). *Εσύ όπως κι εγώ, εξερευνώντας τη διαφορετικότητα μέσα από το θέατρο*. Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.
- Zare, P. & Othman, M. (2013). Classroom Debate as a Systematic Teaching/ Learning Approach. *World Applied Sciences Journal* 28(11), 1506 – 1513.



ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ  
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ

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

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



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



Ευρωπαϊκή Ένωση  
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο

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



ΕΣΠΑ  
2014-2020  
ανάπτυξη - εργασία - αλληλεγγύη