



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ**



Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία

«Οι δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση
στην Ελλάδα. Συγκριτική Μελέτη των Προγραμμάτων Σπουδών»

Μαλισόβας Λεωνίδας

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Σοφού Ευστρατία

Ιωάννινα, Ιούνιος 2025

Η συλλογή και η επεξεργασία των δεδομένων προσωπικού χαρακτήρα που υποβάλλονται πραγματοποιείται σύμφωνα με τα οριζόμενα στις διατάξεις του Ν.4624/19 και του Κανονισμού (ΕΕ)2016/2019. Το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων συλλέγει και επεξεργάζεται τα δεδομένα προσωπικού χαρακτήρα αποκλειστικά στο πλαίσιο της υλοποίησης του σκοπού της παρούσας διαδικασίας. Για το χρονικό διάστημα που τα προσωπικά δεδομένα θα παραμείνουν στη διάθεση του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων το υποκείμενο έχει τη δυνατότητα να ασκήσει τα δικαιώματά του σύμφωνα με τους όρους του Γενικού Κανονισμού Προστασίας Δεδομένων Προσωπικού Χαρακτήρα 2016/679 (Ε.Ε.) και τα οριζόμενα στα άρθρα 34 και 35 Ν. 4624/2019. Υπεύθυνη Προσωπικών Δεδομένων του Ιδρύματος είναι η κα. Σταυρούλα Σταθαρά (email: dpo@uoi.gr).



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ**



«Οι δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση
στην Ελλάδα. Συγκριτική Μελέτη των Προγραμμάτων Σπουδών»

Λεωνίδας Μαλισόβας AM 217

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια:

Ευστρατία Σοφού, Επίκουρη Καθηγήτρια,
Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών,
Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Τριμελής Εξεταστική Επιτροπή:

1. Ευστρατία Σοφού, Επίκουρη Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
2. Μαρία Λιακοπούλου, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
3. Αθηνά – Χριστίνα Κορνελάκη, Επίκουρη Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Ιωάννινα, Ιούνιος 2025

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να εκφράσω την ειλικρινή μου ευγνωμοσύνη σε όλους τους καθηγητές και τις καθηγήτριες που είχα την τιμή να γνωρίσω και να συνεργαστώ μαζί τους κατά τη διάρκεια των σπουδών μου. Ο καθένας και η καθεμία τους συνέβαλε με τον δικό του τρόπο στο ταξίδι της γνώσης, προσφέροντάς μου όχι μόνο επιστημονικά εφόδια αλλά και πολύτιμες αξίες για τη ζωή.

Ιδιαίτερη μνεία και θερμές ευχαριστίες οφείλω στην επιβλέπουσα καθηγήτριά μου, Σοφού Ευστρατία, για την καθοδήγηση, τη διαρκή στήριξη και την υπομονή της σε κάθε στάδιο αυτής της εργασίας. Η εμπιστοσύνη και η ενθάρρυνση που μου προσέφερε αποτέλεσαν καθοριστικό παράγοντα για την ολοκλήρωση της προσπάθειάς μου.

Η εμπειρία της εκπόνησης της διπλωματικής εργασίας, σε αυτή τη φάση της ζωής μου, υπήρξε για μένα μια βαθιά προσωπική και ακαδημαϊκή πρόκληση. Ευχαριστώ θερμά όλους όσους συνέβαλαν σε αυτή τη διαδρομή.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία έχει ως αντικείμενο την ενσωμάτωση των δεξιοτήτων του 21^{ου} αιώνα στα Προγράμματα Σπουδών (ΠΣ) που εκπονήθηκαν κατά τη διάρκεια της τελευταίας εικοσαετίας στην Ελλάδα. Η ατζέντα των δεξιοτήτων του 21^{ου} αιώνα τοποθετείται πλέον στο επίκεντρο των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων τόσο σε διεθνές επίπεδο όσο και στη χώρα μας και συχνά υπαγορεύεται από τον επίσημο εκπαιδευτικό λόγο διαφορετικών διεθνών οργανισμών. Το κυρίαρχο σκεπτικό στο οποίο βασίζεται ο εκπαιδευτικός λόγος για τις δεξιότητες είναι ότι οι εκπαιδευόμενοι και μελλοντικοί εργαζόμενοι χρειάζεται να διαθέτουν συγκεκριμένες δεξιότητες ώστε να επιτύχουν επαγγελματικά και να συμβάλουν στη βελτίωση της οικονομίας και της κοινωνίας σε ένα ολοένα ανταγωνιστικό και σύνθετο περιβάλλον. Ο όρος «δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα» αναφέρεται στην ενσωμάτωση γνώσεων, ικανοτήτων, στάσεων και αξιών τις οποίες οι νέοι και νέες χρειάζεται να διαθέτουν τον 21^ο αιώνα. Στο πλαίσιο αυτό, η εργασία παρουσιάζει τα αποτελέσματα μιας έρευνας που διερευνά ποιες είναι οι δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα που επιδιώκει το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα να κατακτήσουν οι μαθητές και μαθήτριες του δημοτικού σχολείου μέσω των ΠΣ, πώς αναπτύχθηκαν αυτές οι δεξιότητες κατά τη διάρκεια της τελευταίας εικοσαετίας και ποιες είναι οι δεξιότητες που προωθούνται στα δύο ΠΣ ανά διδακτικό αντικείμενο. Η έρευνα υιοθετεί έναν συνδυασμό ποσοτικής και ποιοτικής προσέγγισης που βασίζεται στην ανάλυση περιεχομένου των ΠΣ που θεσμοθετήθηκαν τον 21^ο αιώνα στη χώρα μας, δηλαδή των ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ το 2003 και των Νέων Προγραμμάτων Σπουδών (ΝΠΣ) που εκπονήθηκαν το 2023. Για την ανάλυση χρησιμοποιείται το μοντέλο KSAVE που περιλαμβάνει 10 δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα ταξινομημένες σε 4 κατηγορίες: α) Τρόποι Σκέψης, β) Τρόποι Εργασίας, γ) Εργαλεία εργασίας και δ) Διαβίωση στον κόσμο. Η μελέτη θα συμβάλει στην ανάπτυξη της γνώσης γύρω από το ζήτημα των δεξιοτήτων στην υποχρεωτική εκπαίδευση, μία γνωστική περιοχή η οποία βρίσκεται ακόμη σε αρχικό στάδιο ανάπτυξης στη χώρα μας.

Λέξεις-κλειδιά: Δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα, Προγράμματα Σπουδών, Δημοτικό Σχολείο, εκπαιδευτική πολιτική.

ABSTRACT

The present study focuses on the integration of 21st century skills into the Curricula developed during the last twenty years in Greece. The 21st century skills agenda is now placed at the centre of educational reforms both at the international level and in Greece and is often dictated by the official educational discourse of different international organizations. The dominant rationale underlying the educational discourse on skills is that learners and future workers need to possess specific skills in order to succeed professionally and contribute to the improvement of the economy and society in an increasingly competitive and complex environment. The term «21st century skills» refers to the integration of knowledge, competences, attitudes and values that young people need to possess in the 21st century. In this context, the paper presents the results of a study that investigates what 21st century skills the Greek educational system seeks to have primary school students acquire through the Curricula, how these skills have developed over the last twenty years, and what skills are promoted in the two Curricula per teaching subject. The study adopts a combination of quantitative and qualitative approaches based on the content analysis of the Curricula that were institutionalized in the 21st century in our country, namely the DEPPS and APS in 2003 and the New Curricula (NC) that were developed in 2023. The analysis uses the KSAVE model, which includes 10 21st century skills classified into 4 categories: a) Ways of Thinking, b) Ways of Working, c) Work Tools and d) Living in the World. The study will contribute to the development of knowledge around the issue of skills in compulsory education, a cognitive area which is still in an early stage of development in our country.

Keywords: 21st century skills, Curricula, Primary School, educational policy.

Περιεχόμενα

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	5
ABSTRACT	6
ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ – ΑΚΡΩΝΥΜΙΑ	10
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ	12
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΧΗΜΑΤΩΝ - ΕΙΚΟΝΩΝ	14
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	15
Κεφάλαιο 1 Το Αναλυτικό Πρόγραμμα.....	18
1.1 Εννοιολόγηση.....	18
1.2 Θεωρητικές προσεγγίσεις	20
1.3 Στοιχεία Αναλυτικών Προγραμμάτων.....	26
1.4 Μοντέλα Αναλυτικών Προγραμμάτων.....	29
1.5 Τα Αναλυτικά Προγράμματα του 21 ^{ου} αιώνα στην Ελλάδα	30
Κεφάλαιο 2 Οι δεξιότητες του 21 ^{ου} αιώνα στην Εκπαίδευση	33
2.1 Ορισμοί και εννοιολόγηση των δεξιοτήτων	33
2.2 Η ενσωμάτωση των δεξιοτήτων στη σύγχρονη εκπαίδευση	39
2.3 Διεθνείς οργανισμοί και καλλιέργεια δεξιοτήτων και ικανοτήτων.....	43
2.3.1 Εκπαιδευτική Πολιτική και Διεθνείς Οργανισμοί.....	43
2.3.2 Η Ευρωπαϊκή Ένωση.....	45
2.3.3 Ο ΟΟΣΑ.....	52
2.3.4 Η UNESCO	60
2.3.5 Η Παγκόσμια Τράπεζα	67
2.3.6 Partnership for 21 st Century Skills (P21)	70
2.3.7 New Pedagogies for Deep Learning Project (NPDL).....	72
2.4. Οι δεξιότητες στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα	74
Κεφάλαιο 3 Ανασκόπηση της ερευνητικής βιβλιογραφίας.....	80

3.1 Ανασκόπηση της διεθνούς ερευνητικής δραστηριότητας	80
3.2 Ανασκόπηση της ελληνικής ερευνητικής δραστηριότητας	87
Κεφάλαιο 4 Μεθοδολογία	91
4.1 Σκοπός, στόχοι και ερευνητικά ερωτήματα.....	91
4.2 Το ερευνητικό υλικό της έρευνας	92
4.3 Η μεθοδολογική προσέγγιση της έρευνας	94
4.4 Η κωδικοποίηση	99
4.5 Εγκυρότητα και αξιοπιστία της έρευνας	101
4.6 Περιορισμοί της έρευνας	103
Κεφάλαιο 5 Παρουσίαση αποτελεσμάτων	105
5.1 Κατανομή των δεξιοτήτων του 21 ^{ου} αιώνα στα Προγράμματα Σπουδών	105
5.2 Κατανομή των τεσσάρων κατηγοριών δεξιοτήτων του 21 ^{ου} αιώνα στα Προγράμματα Σπουδών.....	106
5.3 Κατανομή της κατηγορίας «Τρόποι σκέψης» στα Προγράμματα Σπουδών	107
5.4 Κατανομή της κατηγορίας «Τρόποι εργασίας» στα Προγράμματα Σπουδών.....	111
5.5 Κατανομή της κατηγορίας «Εργαλεία Εργασίας» στα Προγράμματα Σπουδών.....	115
5.6 Κατανομή της κατηγορίας «Διαβίωση στον κόσμο» στα Προγράμματα Σπουδών....	118
5.7 Κατανομή των δεξιοτήτων του 21 ^{ου} αιώνα στα γνωστικά αντικείμενα των Προγραμμάτων Σπουδών	124
5.7.1 Οι δεξιότητες του 21 ^{ου} αιώνα στο ΠΣ της Γεωγραφίας.....	124
5.7.2 Οι δεξιότητες του 21 ^{ου} αιώνα στα ΠΣ της Μελέτης του Περιβάλλοντος.....	128
5.7.3 Οι δεξιότητες του 21 ^{ου} αιώνα στα ΠΣ της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και της Εκπαίδευσης για την Αειφορία	131
5.7.4 Οι δεξιότητες του 21 ^{ου} αιώνα στα ΠΣ των Θρησκευτικών.....	134
5.7.5 Οι δεξιότητες του 21 ^{ου} αιώνα στα ΠΣ της Ιστορίας	137
5.7.6 Οι δεξιότητες του 21 ^{ου} αιώνα στα ΠΣ της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής ..	140
5.7.7 Οι δεξιότητες του 21 ^{ου} αιώνα στα ΠΣ της Νεοελληνικής Γλώσσας	144

5.7.8 Οι δεξιότητες του 21 ^{ου} αιώνα στα ΠΣ των Ξένων Γλωσσών.....	147
5.7.9 Οι δεξιότητες του 21 ^{ου} αιώνα στα ΠΣ των Μαθηματικών.....	150
5.7.10 Οι δεξιότητες του 21 ^{ου} αιώνα στα ΠΣ της Πληροφορικής	152
5.7.11 Οι δεξιότητες του 21 ^{ου} αιώνα στα ΠΣ των Φυσικών Επιστημών.....	156
5.7.12 Οι δεξιότητες του 21 ^{ου} αιώνα στα ΠΣ των Εικαστικών.....	159
5.7.13 Οι δεξιότητες του 21 ^{ου} αιώνα στα ΠΣ της Θεατρικής Αγωγής	162
5.7.14 Οι δεξιότητες του 21 ^{ου} αιώνα στα ΠΣ της Μουσικής.....	166
5.7.15 Οι δεξιότητες του 21 ^{ου} αιώνα στα ΠΣ της Φυσικής Αγωγής	169
5.8 Οι δεξιότητες του 21 ^{ου} αιώνα στα γνωστικά αντικείμενα των δύο Προγραμμάτων Σπουδών.....	172
Κεφάλαιο 6 Συμπεράσματα – Συζήτηση.....	175
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	190

ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ – ΑΚΡΩΝΥΜΙΑ

3R: Reading, Writing, and Arithmetic

4Cs: Critical Thinking, Communication, Collaboration, Creativity

6Cs: Critical Thinking, Communication, Collaboration, Creativity, citizenship, character

CEDEFOP: Centre Europeen pour le Developpement de la Formation Professionnelle

DeSeCo: Definition and Selection of Competencies

EAEA: European Association for the Education of Adults

ESI: European Skills Index

IBE: International Bureau of Education (UNESCO)

ILO: International Labour Office

KSAVE: Knowledge, Skills, Attitudes, Values, Ethics

NPDL: New Pedagogies for Deep Learning

OECD: Organisation for Economic Cooperation and Development

P21: Partnership for 21st Century Skills

PIAAC: Programme for the International Assessment of Adult Competencies

PISA: Programme for International Student Assessment

SSES: Survey on Social and Emotional Skills

STEM: Science, Technology, Engineering and Mathematics

TVET: Technical and Vocational Education and Training

UNESCO: United Nations Educational Scientific and Cultural Organization

ΑΠΣ: Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών

ΔΕΠΠΣ: Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών

ΕΕ: Ευρωπαϊκή Ένωση

ΕΕΕΕ: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων

ΕΟΠΠΕΠ: Εθνικός Οργανισμός Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού

ΗΠΑ: Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής

ΙΕΠ: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

ΟΗΕ: Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών

ΟΟΣΑ: Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης

ΠΔ: Προεδρικό Διάταγμα

ΠΙ: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

ΠΤ: Παγκόσμια Τράπεζα

ΤΠΕ: Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας

ΥΑ: Υπουργική Απόφαση

ΥΠΕΠΘ: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1: *Οι βασικές ικανότητες στο Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς 2006*

Πίνακας 2: *Οι βασικές ικανότητες στο Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς 2018*

Πίνακας 3: *Οι δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα στην Πυξίδα Μάθησης για το 2030*

Πίνακας 4: *Πλαίσιο μελλοντικών ικανοτήτων της UNESCO*

Πίνακας 5: *Φάσμα δεξιοτήτων της Παγκόσμιας Τράπεζας*

Πίνακας 6: *Πλαίσιο δεξιοτήτων του 21^{ου} αιώνα*

Πίνακας 7: *Οι 6Cs δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα*

Πίνακας 8: *Το πλαίσιο ανάλυσης των δεξιοτήτων του 21^{ου} αιώνα*

Πίνακας 9: *Κωδικοποίηση με βάση τις δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα*

Πίνακας 10: *Κατανομή συχνοτήτων αναφορών σε δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα στα Προγράμματα Σπουδών*

Πίνακας 11: *Εμφάνιση των τεσσάρων κατηγοριών δεξιοτήτων του 21^{ου} αιώνα στα Προγράμματα Σπουδών*

Πίνακας 12: *Εμφάνιση των δεξιοτήτων της κατηγορίας «Τρόποι σκέψης» στα Προγράμματα Σπουδών*

Πίνακας 13: *Εμφάνιση των δεξιοτήτων της κατηγορίας «Τρόποι εργασίας» στα Προγράμματα Σπουδών*

Πίνακας 14: *Εμφάνιση των δεξιοτήτων της κατηγορίας «Εργαλεία εργασίας» στα Προγράμματα Σπουδών*

Πίνακας 15: *Εμφάνιση των δεξιοτήτων της κατηγορίας «Διαβίωση στον κόσμο» στα Προγράμματα Σπουδών*

Πίνακας 16: *Συχνότητες και ποσοστά αναφορών στις δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα στα ΠΣ της Γεωγραφίας*

Πίνακας 17: *Συχνότητες και ποσοστά αναφορών στις δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα στη Μελέτη του Περιβάλλοντος*

Πίνακας 18: Συχνότητες και ποσοστά αναφορών στις δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και την Εκπαίδευση για την Αειφορία

Πίνακας 19: Συχνότητες και ποσοστά αναφορών στις δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα στα Θρησκευτικά

Πίνακας 20: Συχνότητες και ποσοστά αναφορών στις δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα στην Ιστορία

Πίνακας 21: Συχνότητες και ποσοστά αναφορών στις δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα στην Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή

Πίνακας 22: Συχνότητες και ποσοστά αναφορών στις δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα στη Νεοελληνική Γλώσσα

Πίνακας 23: Συχνότητες και ποσοστά αναφορών στις δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα για τα μαθήματα των Ξένων Γλωσσών

Πίνακας 24: Συχνότητες και ποσοστά αναφορών στις δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα στα Μαθηματικά

Πίνακας 25: Συχνότητες και ποσοστά αναφορών στις δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα στην Πληροφορική

Πίνακας 26: Συχνότητες και ποσοστά αναφορών στις δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα στις Φυσικές Επιστήμες

Πίνακας 27: Συχνότητες και ποσοστά αναφορών στις δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα στα Εικαστικά

Πίνακας 28: Συχνότητες και ποσοστά αναφορών στις δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα στη Θεατρική Αγωγή

Πίνακας 29: Συχνότητες και ποσοστά αναφορών στις δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα στη Μουσική

Πίνακας 30: Συχνότητες και ποσοστά αναφορών στις δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα στη Φυσική Αγωγή

Πίνακας 31: Συχνότητες και ποσοστά των δεξιοτήτων του 21^{ου} αιώνα στα γνωστικά αντικείμενα.

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΧΗΜΑΤΩΝ - ΕΙΚΟΝΩΝ

Σχήμα 1: *Οι τρεις κατηγορίες ικανοτήτων σύμφωνα με το DeSeCo*

Σχήμα 2: *Πλαίσιο στρατηγικών δεξιοτήτων του 2019*

Σχήμα 3: *Το δέντρο των διαπολιτισμικών ικανοτήτων*

Σχήμα 4: *Παγκόσμιο Πλαίσιο ILO για τις βασικές ικανότητες*

Σχήμα 5: *Οι δεξιότητες σύμφωνα με τον Partnership for 21st Century Skills*

Σχήμα 6: *Κατηγορίες δεξιοτήτων σύμφωνα με τον ΙΕΠ*

Σχήμα 7: *Οι θεματικές Ενότητες των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων*

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η παρούσα εργασία εντάσσεται στο πεδίο της εκπαιδευτικής θεωρίας και πολιτικής, εστιάζοντας στο θεμελιώδες εργαλείο κάθε εκπαιδευτικού συστήματος: το Αναλυτικό Πρόγραμμα (ΑΠ).

Το ΑΠ, αποτελεί «κείμενο εκπαιδευτικής πολιτικής με το οποίο η κοινωνία επιδιώκει να δώσει απαντήσεις στα ζητήματα που την απασχολούν ή/και την ενδιαφέρουν» (Φωτεινός, 2020, σελ. 35). Τα σύγχρονα ΑΠ, «προσεγγίζονται ως μία παράμετρος του εκπαιδευτικού συστήματος που βρίσκεται σε άμεση αλληλεξάρτηση με τις άλλες παραμέτρους που επηρεάζουν το σχολείο ως θεσμό» (Τσάφος, 2014, σελ. 345), συνεπώς δεν αποτυπώνουν μόνο το «τι» και το «πώς» της διδασκαλίας, δηλαδή το περιεχόμενο και την διαδικασία μάθησης, αλλά λαμβάνουν υπόψη τους και το «γιατί», δηλαδή τους στόχους, όπως και τις ανάγκες της κοινωνίας, των μαθητών/τριών και της εργασίας.

Ο ρόλος της εκπαίδευσης στον 21^ο αιώνα έχει υποστεί σημαντικές μεταβολές, καθώς προσπαθεί να προσαρμοστεί στις κοινωνικές, οικονομικές και τεχνολογικές αλλαγές που χαρακτηρίζουν την σύγχρονη εποχή. Η εκπαίδευση, με την παραδοσιακή της μορφή, αυτή της συσσώρευσης γνώσεων, δεν ικανοποιεί τις σύγχρονες ανάγκες των πολιτών. Καλείται να διαμορφώσει πολίτες ικανούς να σκέφτονται κριτικά, να λειτουργούν με δημιουργικότητα, να εργάζονται συνεργατικά και να προσαρμόζονται σε διαρκώς μεταβαλλόμενα περιβάλλοντα. Αυτή η στροφή συνοψίζεται στην έννοια των δεξιοτήτων του 21^{ου} αιώνα, ένα σύνολο γνώσεων, στάσεων, ικανοτήτων και αξιών που κρίνονται απαραίτητες για τη ζωή και την εργασία στον σύγχρονο κόσμο (Voogt & Roblin, 2012).

Οι δεξιότητες αυτές περιλαμβάνουν ποικίλες πτυχές και έχουν κατηγοριοποιηθεί με διαφορετικό τρόπο, τόσο από θεωρητικούς της εκπαίδευσης όσο και από διεθνείς οργανισμούς που ασκούν εκπαιδευτική πολιτική και εντάσσουν τις δεξιότητες στο επίκεντρο του προγραμματισμού τους, με παρόμοιο στόχο: να διαμορφώσουν πολίτες που να μπορούν να λειτουργούν αποδοτικά σε συνθήκες ρευστότητας, τεχνολογικής εξέλιξης, πολυπλοκότητας και πολυπολιτισμικών περιβαλλόντων.

Συνεπώς, η καλλιέργεια των δεξιοτήτων του 21^{ου} αιώνα δεν αποτελεί μόνο μια παιδαγωγική πρόταση, αλλά μια μεθοδευμένη απάντηση στις απαιτήσεις της παγκοσμιοποιημένης αγοράς εργασίας και της οργάνωσης των σύγχρονων κοινωνιών. Η Ελλάδα, τις τελευταίες δύο

δεκαετίες, επιχείρησε μέσω των ΠΣ να ενσωματώσει σταδιακά τις δεξιότητες αυτές στο περιεχόμενο και στις μεθοδολογικές πρακτικές της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Η διερεύνηση της ενσωμάτωσης αυτών των δεξιοτήτων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα κρίνεται αναγκαία προκειμένου να κατανοηθεί αν και κατά πόσο η εκπαιδευτική πολιτική ανταποκρίνεται στις προκλήσεις του αιώνα μας.

Η παρούσα εργασία επικεντρώνεται στην ανάλυση των ΠΣ που εφαρμόστηκαν στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση στην Ελλάδα τον 21^ο αιώνα, με στόχο να διερευνήσει τις δεξιότητες που επιδιώκεται να καλλιεργηθούν μέσα από αυτά. Ειδικότερα, επιχειρείται μια συγκριτική μελέτη των ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ του 2003 και των ΝΠΣ του 2023, ώστε να αναδειχθεί ο βαθμός ενσωμάτωσης των δεξιοτήτων του 21^{ου} αιώνα, να εντοπιστούν οι μεταβολές που συνέβησαν στο πέρασμα του χρόνου και να προβληθούν οι παράγοντες που επηρέασαν τις σχετικές επιλογές.

Το θέμα της εργασίας προέκυψε από τον εντοπισμό ενός σημαντικού ερευνητικού κενού στην ελληνική βιβλιογραφία. Απουσιάζουν μελέτες που επιχειρούν την καταγραφή των δεξιοτήτων του 21^{ου} αιώνα στα ΠΣ του Δημοτικού Σχολείου στην Ελλάδα και τις προσεγγίζουν συγκριτικά στο πέρασμα του χρόνου.

Η δομή της εργασίας αναπτύσσεται σε δύο μέρη, το θεωρητικό και το ερευνητικό. Το θεωρητικό μέρος περιλαμβάνει τρία κεφάλαια.

Το πρώτο κεφάλαιο εξετάζει το ΑΠ ως θεμελιώδες συστατικό της εκπαιδευτικής πράξης, τονίζοντας τη σχέση του με τις ανάγκες της κοινωνίας. Επιχειρεί την εννοιολογική αποσαφήνιση των ΑΠ, καταγράφει τις θεωρητικές προσεγγίσεις με τις οποίες εκπονούνται και τα βασικά στοιχεία που περιέχονται στην σύνταξή τους. Επίσης, αναλύει τα μοντέλα των ΑΠ και την εξέλιξή τους στον 21^ο αιώνα, εστιάζοντας στις δεξιότητες. Τέλος, παρουσιάζει τα ΑΠ που εφαρμόστηκαν στην Ελλάδα κατά τον 21^ο αιώνα, δηλαδή το ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ του 2003 και το ΝΠΣ του 2023.

Στο δεύτερο κεφάλαιο αρχικά επιχειρείται η εννοιολόγηση των δεξιοτήτων και ο διαχωρισμός τους από τις γνώσεις και τις ικανότητες, ενώ δίνονται και οι κύριες ταξινομήσεις τους. Στη συνέχεια, εξηγείται η στροφή της εκπαίδευσης προς την καλλιέργεια των δεξιοτήτων υπό το πρίσμα των σύγχρονων εξελίξεων. Αναλύεται, επίσης, ο ρόλος των διεθνών οργανισμών και η επιρροή τους στις εκπαιδευτικές πολιτικές, με έμφαση στις δεξιότητες. Το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με την καταγραφή των προσπαθειών που έγιναν

στην Ελλάδα, ώστε να ενταχθούν οι δεξιότητες στην εκπαιδευτική πράξη, κυρίως μέσω των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων.

Το τρίτο κεφάλαιο περιέχει την ανασκόπηση της ερευνητικής βιβλιογραφίας, τόσο στο διεθνές όσο και στο ελληνικό συγκείμενο. Από την ανασκόπηση φάνηκε ότι σε παγκόσμιο επίπεδο έχουν πραγματοποιηθεί προσπάθειες καταγραφής και σύγκρισης δεξιοτήτων στα ΑΠ διαφόρων χωρών. Αντίθετα, στην Ελλάδα απουσιάζουν αντίστοιχες έρευνες.

Ακολουθεί το ερευνητικό μέρος, το οποίο αποτελείται, επίσης από τρία κεφάλαια.

Στο τέταρτο κεφάλαιο περιγράφεται ο τρόπος με τον οποίο διεξήχθη η έρευνα. Αρχικά, αναφέρονται οι σκοποί και οι στόχοι της, τα ερευνητικά ερωτήματα, καθώς και το ερευνητικό υλικό. Έπειτα, γίνεται λόγος για την μεθοδολογική προσέγγιση της έρευνας, δηλαδή την ανάλυση περιεχομένου, και το πλαίσιο δεξιοτήτων που χρησιμοποιήθηκε για αυτή. Περιγράφεται, ακόμη το μεθοδολογικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε, καθώς και ο τρόπος που έγινε η κωδικοποίηση και η ανάλυση των δεδομένων.

Η παρουσίαση των αποτελεσμάτων αποτελεί το πέμπτο κεφάλαιο, στο οποίο επιχειρείται μια συστηματική καταγραφή τους με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα. Για την αποτύπωσή τους αξιοποιήθηκαν πίνακες με συχνότητες και ποσοστά. Παράλληλα, μέσω της ανάλυσης που προηγήθηκε, αναδείχθηκαν μοτίβα και θεματικές, ενώ εντοπίστηκαν σημεία τα οποία δεν αποτυπώνονται με αριθμητικά δεδομένα. Επίσης, η σύγκριση των δεδομένων αποκάλυψε ομοιότητες και διαφορές.

Η εργασία ολοκληρώνεται με το κεφάλαιο που αφορά τα συμπεράσματα και τη συζήτηση. Παρουσιάζονται συνοπτικά τα κυριότερα ευρήματα, σε αντιστοίχιση με τα ερευνητικά ερωτήματα. Ταυτόχρονα, συνδέονται με το θεωρητικό πλαίσιο και τη βιβλιογραφία, σε μια προσπάθεια να αναδειχθεί η σημασία τους και να προκύψουν προτάσεις για μελλοντικές αλλαγές. Στο τέλος του κεφαλαίου αναφέρονται οι περιορισμοί της έρευνας και τα πεδία τα οποία θα μπορούσαν να αποτελέσουν αντικείμενο μελλοντικής έρευνας.

Κεφάλαιο 1 Το Αναλυτικό Πρόγραμμα

1.1 Εννοιολόγηση

Το ΑΠ αποτελεί, για τις χώρες στις οποίες έχει θεσμοθετηθεί, το θεμέλιο της εκπαιδευτικής τους διαδικασίας, γιατί καθορίζει το πλαίσιο των σχολικών δραστηριοτήτων. Το πλαίσιο αυτό επηρεάζεται από διάφορες εκδοχές του ΑΠ, όπως «το επίσημο, δηλαδή το θεσμοθετημένο, το αντιληπτό που σχετίζεται με τις προθέσεις και τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών ή το λειτουργικό που τελικά υλοποιείται στην πράξη» (Χατζηγεωργίου, 2012, σελ. 106). Σε κάθε περίπτωση, όπως χαρακτηριστικά επισημαίνει ο Τσάφος (2014, σελ. 21) καθορίζει «τι πρέπει να διδάξουμε και με ποια εφόδια να εξοπλίσουμε τη νέα γενιά». Επομένως είναι δικαιολογημένος ο προβληματισμός και η έρευνα για τα ζητήματα που αφορούν τη σύνταξή του.

Οι ορισμοί του ΑΠ ποικίλουν ανάλογα με τις θεωρητικές προσεγγίσεις των επιστημόνων που έχουν ασχοληθεί με αυτό. Η επιλογή ενός ορισμού προϋποθέτει την υιοθέτηση συγκεκριμένων αντιλήψεων για τους σκοπούς του σχολείου, τον ρόλο των εκπαιδευτικών και των μαθητών/τριών, τη φύση της γνώσης και τη σχέση του σχολείου με την κοινωνία (Τσάφος, 2014).

Οι Βρετός και Καψάλης (2014) θεωρώντας ως κύριο συστατικό ενός ΑΠ την οργάνωση και τον λεπτομερή σχεδιασμό, το ορίζουν ως το σημαντικότερο εργαλείο του εκπαιδευτικού που χρησιμοποιεί στην καθημερινή του πράξη και τον καθοδηγεί στις ενέργειές του, κυρίως στο τι θα διδάξει και πώς θα το διδάξει. Αντίστοιχα, δίνοντας βαρύτητα στο περιεχόμενο οι Saylor et al. (1981, σελ. 33) υποστηρίζουν ότι το ΑΠ «υποδηλώνει ένα περίγραμμα της διδακτέας ύλης για κάθε βαθμίδα εκπαίδευσης ή ένα διάγραμμα ύλης για ολόκληρο κύκλο σπουδών ενός επιστημονικού κλάδου». Πιο σύνθετους και παιδαγωγικά εστιασμένους προτείνουν οι Taylor & Richards (1985), οι οποίοι θεωρούν το ΑΠ ως το σύνολο των εμπειριών που αποκτούν οι μαθητές/τριες κατά τη διάρκεια της οργανωμένης εκπαίδευσής τους, σκοπός της οποίας είναι να τους εξοπλίζει με ειδικές γνώσεις και δεξιότητες και να επιτύχει γενικότερους παιδαγωγικούς στόχους. Οι Ryan et al. (1980, σελ. 20) εστιάζουν στις μεθόδους και ορίζουν το ΑΠ ως «το σύνολο των οργανωμένων και σκόπιμα επιδιωκόμενων εμπειριών των μαθητών/τριών για τις οποίες το σχολείο αναλαμβάνει την ευθύνη της μετάδοσής τους». Ο Marsh (όπ. αναφ. στο Τσάφος, 2014 σελ. 113) δίνει έμφαση στην

πολυφωνία και την επικοινωνία στην τάξη, ορίζοντας το ΑΠ ως «μια σειρά από επικοινωνίες, αντιδράσεις, ανταλλαγές και όχι μονοσήμαντη μετάδοση ιδεών και πληροφοριών». Δεκάδες άλλοι ορισμοί έχουν προταθεί από θεωρητικούς της εκπαίδευσης. Όλοι τους «εμπεριέχουν ένα μήνυμα, μια οπτική με βάση την οποία αξίζει να προσεγγίσουμε την εκπαίδευση» (Τσάφος, 2014, σελ. 130).

Το ΑΠ σχεδιάζεται από την εκάστοτε πολιτεία και εμπεριέχει τις διάφορες μορφές γνώσεων, στάσεων, αξιών, δεξιοτήτων που αναμένεται να κατακτήσουν οι μαθητές/τριες, σύμφωνα με το δικό της αξιακό σύστημα. Αποτελεί, συνεπώς, ένα νομικό και πολιτικό κείμενο (Πασιάς κ.ά., 2019). Ο Τσάφος (2014), προσθέτει ότι η γνώση αξιολογείται, κατανέμεται και ιεραρχείται κοινωνικά, διαμορφώνοντας συγκεκριμένη οπτική για τον κόσμο. Συχνά, το ΑΠ κατευθύνει σε διαδικασίες που αναπαράγουν αξίες και πρότυπα (Κοσσυβάκη, 1997), ενώ ο εκπαιδευτικός της τάξης καλείται να το υλοποιήσει, σε μακροπρόθεσμη προοπτική (Βρετός & Καψάλης, 2014).

Ο όρος curriculum, που συχνά χρησιμοποιείται ως συνώνυμο του ΑΠ, προέρχεται από τον 16^ο αιώνα και αναφέρεται στον «κύκλο σπουδών» σε αντιστοίχιση με τη λατινική προέλευση της λέξης που σήμαινε τον «κύκλο που έκαναν τα άρματα στο στάδιο» (Πασιάς κ.ά., 2019). Ο Τσάφος (2014) διασαφηνίζει τους δύο όρους, επισημαίνοντας ότι το ΑΠ αφορά τη διάρθρωση των γνωστικών αντικειμένων και εστιάζει, κυρίως, στην πράξη, δηλαδή στο τι και στο πώς θα διδαχθούν. Αντίθετα, το curriculum είναι πιο ευρύς όρος, στηρίζεται σε θεωρητικό πλαίσιο και συνδέεται με τις αξίες και τις κοινωνικές επιδιώξεις του εκπαιδευτικού συστήματος, δηλαδή με το γιατί θα διδαχθούν.

Ο Westphalen (2000) εισάγει τον όρο «ΑΠ με μορφή curriculum», προτείνοντας την εναρμόνιση της θεωρίας με την πράξη. Περιλαμβάνει τέσσερα στοιχεία: α) τους στόχους της μάθησης, β) τα περιεχόμενα της μάθησης, γ) τις μεθόδους διδασκαλίας και δ) την αξιολόγηση επίτευξης των στόχων. Παρόλο που φαίνεται να συμπίπτουν με τα παραδοσιακά στοιχεία, η καινοτομία έγκειται στην ευελιξία που παρέχει στον εκπαιδευτικό ώστε να προσαρμόζει τα στοιχεία αυτά στο εκάστοτε πλαίσιο διδασκαλίας, λαμβάνοντας υπόψη τις εξελίξεις της κοινωνίας της γνώσης.

Συνοψίζοντας, το ΑΠ αποτελεί έναν πολυδιάστατο και δυναμικό θεσμό, ο οποίος αντανakλά τις κοινωνικές αξίες και πολιτικές προτεραιότητες κάθε εποχής. Η εννοιολόγησή του είναι αναγκαία για την κατανόηση της εκπαιδευτικής πράξης, της σχέσης μεταξύ θεωρίας και

πράξης, καθώς και των επιλογών που αφορούν τη γνώση, τη μάθηση και την κοινωνική συγκρότηση του σχολείου.

1.2 Θεωρητικές προσεγγίσεις

Ο τρόπος που προσεγγίζεται κάθε ΑΠ εξαρτάται από το θεωρητικό πλαίσιο στο οποίο βασίζεται. Ο Τσάφος (2104) διακρίνει τρεις βασικούς τρόπους προσέγγισης του ΑΠ:

1. ως σύστημα καταστατικών αρχών που διέπουν το σχολείο, εστιάζοντας στον σχεδιασμό, την ανάπτυξη και την αξιολόγηση του ΑΠ.
2. ως δυναμική διαδικασία, με στόχο την κατανόηση του τρόπου εφαρμογής του ΑΠ μέσα στην τάξη και των παραγόντων που την επηρεάζουν.
3. από κριτική – διερευνητική σκοπιά, σύμφωνα με την οποία το ΑΠ αντιμετωπίζεται ως θεσμικό κείμενο που μπορεί να τροποποιηθεί μέσω κατάλληλων παρεμβάσεων, με τον εκπαιδευτικό να λειτουργεί ως αναμορφωτής και τον μαθητή/τρια ως πολίτη που πρέπει να χειραφετηθεί.

Το ΑΠ, μέσα από τους στόχους και τα περιεχόμενά του, μεταδίδει κοινωνικά επιλεγμένη γνώση, η οποία έχει ιεραρχηθεί με βάση κοινωνικές αντιπαράθεσεις, συγκρούσεις συμφερόντων ή στρατηγικές οικονομικής ανάπτυξης (Φωτεινός, 2020). Ο Φλουρής (1995) τονίζει ότι η φιλοσοφία και η θεωρητική βάση ενός ΑΠ συναρτώνται με το κοινωνικό, πολιτικό και οικονομικό σύστημα που το εκπαιδευτικό σύστημα καλείται να υπηρετήσει. Παράγοντες όπως η θρησκεία, η πολιτισμική παράδοση και η κοινωνική σύνθεση επηρεάζουν την κατεύθυνση της εκπαιδευτικής πολιτικής κάθε χώρας.

Σε αυτό το πλαίσιο, διαμορφώνονται δύο βασικές και αντιτιθέμενες θεωρητικές τάσεις ως προς τη φύση της μάθησης και του ΑΠ (Τσάφος, 2014):

- Η νεωτερική στοχοθετική προσέγγιση, επηρεασμένη από τον συμπεριφορισμό, αντιλαμβάνεται τη μάθηση ως γραμμική πορεία προκαθορισμένων σταδίων και αλλαγής της συμπεριφοράς.

- Η αντιθετικιστική προσέγγιση, βασισμένη στον εποικοδομητισμό, δίνει έμφαση στη γνώση που οικοδομείται υποκειμενικά από τον μαθητή/τρια μέσα από προσωπικές εμπειρίες, σε τυπικά και άτυπα περιβάλλοντα.

Αναπτύχθηκαν διάφορες θεωρίες για την εκπόνηση ΑΠ. Κάθε μία έχει το φιλοσοφικό, κοινωνικό και οικονομικό της υπόβαθρο. Έτσι, διαμορφώνουν με διαφορετική οπτική τα στοιχεία που συνθέτουν το ΑΠ: τα περιεχόμενα, τους σκοπούς, τη μεθοδολογία, την αξιολόγηση. Παράλληλα, η ιστορική εξέλιξη των ΑΠ μπορεί να κατανοηθεί μέσα από διακριτά χρονικά στάδια, καθένα από τα οποία αντανakλά τις κυρίαρχες κοινωνικές και επιστημονικές αντιλήψεις της εποχής του (ό.π.):

- Στο προνεωτερικό στάδιο, το ΑΠ βασίστηκε κυρίως στη μεταβίβαση σταθερών γνώσεων και παραδόσεων. Δόθηκε έμφαση στην απομνημόνευση και την πειθαρχία.
- Το νεωτερικό στάδιο έδωσε έμφαση στη γνώση μέσω της επιστημονικής μεθόδου. Εδώ αναπτύχθηκε και η παιδαγωγική βασισμένη στη συστηματική διδασκαλία και τη σταδιακή μαθησιακή πρόοδο, ενώ διαμορφώθηκε το τυπικό ΑΠ με συγκεκριμένους στόχους και στάδια μάθησης. Η ερβαρτιανή μέθοδος που δομεί τη διδασκαλία σε συγκεκριμένα βήματα έκανε την εμφάνισή της σε αυτό το στάδιο.
- Το μετανεωτερικό πλαίσιο στοχεύει, συνολικά, σε ένα ευέλικτο και δυναμικό ΑΠ που προσαρμόζεται στις σύγχρονες κοινωνικές και πολιτισμικές ανάγκες, ενθαρρύνοντας τους μαθητές/τριες να αναπτύξουν κριτική σκέψη και να γίνουν παραγωγοί και όχι καταναλωτές της γνώσης.

Πέρα από τα ιστορικά στάδια, σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση των ΑΠ διαδραμάτισαν και θεωρητικές παιδαγωγικές προσεγγίσεις, οι οποίες εφαρμόζονται (ή συνυπάρχουν) σε διάφορες χρονικές περιόδους (ό.π.):

- η μαθητοκεντρική προσέγγιση εστιάζει στις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις εμπειρίες του μαθητή/τριας. Η γνώση δεν επιβάλλεται εξωτερικά, ενώ οι μαθητές/τριες ενθαρρύνονται να εξερευνούν, να ανακαλύπτουν και να μαθαίνουν μέσω της εμπειρίας.
- Η θετικιστική προσέγγιση δίνει έμφαση στις επιστημονικές και εμπειρικές μεθόδους για την απόκτηση γνώσης. Βασίζεται στην παρατήρηση, το πείραμα και τη μέτρηση ως κύριους τρόπους κατανόησης του κόσμου, επιδιώκοντας την αντικειμενική και αποδεδειγμένη γνώση.

Αρκετοί είναι και οι θεωρητικοί που προσπάθησαν να ταξινομήσουν τις θεωρίες αυτές. Πρότειναν διάφορες τυπολογίες. Ο Habermas (2015), ο οποίος αναγνωρίζει τρία βασικά γνωσιακά ενδιαφέροντα: το τεχνικό, το πρακτικό και το χειραφετικό, ορίζει το ΑΠ ως κοινωνικό δημιούργημα και υιοθετεί ως πλαίσιο ερμηνείας των πρακτικών του τη θεωρία των γνωσιακών ενδιαφερόντων του:

Το τεχνικό ενδιαφέρον συνδέεται με την τεχνική προσέγγιση (τεχνοκρατικός προσανατολισμός) του ΑΠ σύμφωνα με την οποία το ΑΠ αποτελεί ένα προκαθορισμένο προϊόν που σχεδιάζεται για να πετύχει συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς στόχους. Αυτή η θεωρία βασίζεται στην ιδέα ότι η μάθηση μπορεί να προγραμματιστεί και να ελεγχθεί μέσω μιας μεθοδικής διαδικασίας (Χατζηγεωργίου, 2012). Το ΑΠ διαρθρώνεται γύρω από στόχους, μεθόδους διδασκαλίας και αξιολογήσεις, με έμφαση στην απόδοση των μαθητών/τριών και την επίτευξη συγκεκριμένων, προκαθορισμένων μαθησιακών αποτελεσμάτων. Στόχος είναι η «παραγωγή μαθητών που να συμπεριφέρονται με την προδιαγεγραμμένη εικόνα, την ιδέα που αποτελεί πρότυπο» (Τσάφος, 2014, σελ. 157). Η προσέγγιση αυτή «εξισώνει το ΑΠ με γραπτή συνταγή σχετικά με το τι προβλέπεται να γίνεται στο σχολείο» (ό.π., σελ. 103).

Η ερμηνευτική προσέγγιση (πρακτικό ενδιαφέρον) επικεντρώνεται στις υποκειμενικές εμπειρίες και αντιλήψεις των συμμετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Σε αντίθεση με την τεχνική θεωρία, η ερμηνευτική θεωρία βλέπει το ΑΠ ως μια «δυναμική διαδικασία αλληλεπίδρασης μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών» (Τσάφος, 2014, σελ. 158). Έτσι, η μάθηση γίνεται μια βιωματική και κοινωνική δραστηριότητα που δίνει έμφαση στις σχέσεις και τις εμπειρίες των μαθητών/τριών. Το ΑΠ δεν είναι ένα αυστηρό σχέδιο, αλλά ένα σύνολο πρακτικών που διαμορφώνονται από την αλληλεπίδραση των συμμετεχόντων (Χατζηγεωργίου, 2012).

Η κριτική προσέγγιση (χειραφετικό ενδιαφέρον) στηρίζεται στην κοινωνική ανασυγκρότηση. Βλέπει την εκπαίδευση και τα ΑΠ ως εργαλεία κοινωνικής αλλαγής και χειραφέτησης. Στοχεύει στην ενδυνάμωση των μαθητών/τριών ώστε να κατανοήσουν και να αμφισβητήσουν τις κοινωνικές αδικίες και τις ανισότητες, καθώς και να ενεργούν για τη μεταμόρφωση της κοινωνίας. Έτσι, το ΑΠ γίνεται «praxis» (πράξη με σκοπό τη μεταμόρφωση της κοινωνίας), και όχι απλώς μια θεωρητική γνώση ή τεχνική διαδικασία (Χατζηγεωργίου, 2012).

Οι Holmes & McLean (1992) δίνουν έμφαση στις κοινωνικές, πολιτισμικές και πολιτικές διαστάσεις που επηρεάζουν τη διαμόρφωση και την εφαρμογή των εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Σύμφωνα με την προσέγγισή τους, οι θεωρίες των ΑΠ μπορούν να ταξινομηθούν σε τρεις βασικές κατηγορίες:

1. η τεχνοκρατική θεωρία βλέπει το ΑΠ ως έναν μηχανισμό για την επίτευξη συγκεκριμένων, μετρήσιμων στόχων. Η εκπαιδευτική διαδικασία θεωρείται ότι πρέπει να είναι αυστηρά σχεδιασμένη και προσανατολισμένη προς την αποδοτικότητα. Έμφαση δίνεται στη μετάδοση γνώσεων και δεξιοτήτων που θεωρούνται απαραίτητες για την ανάπτυξη της οικονομίας και την προσαρμογή στις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας. Οι εκπαιδευτικοί λειτουργούν ως επαγγελματίες που εφαρμόζουν προκαθορισμένα σχέδια διδασκαλίας, ενώ οι μαθητές/τριες θεωρούνται αποδέκτες γνώσης.
2. η ανθρωπιστική θεωρία δίνει έμφαση στην ανάπτυξη του ατόμου και στην ενίσχυση της προσωπικής ανάπτυξης και αυτονομίας. Στόχος της εκπαίδευσης είναι η καλλιέργεια της προσωπικότητας και η ανάπτυξη κοινωνικών και συναισθηματικών ικανοτήτων των μαθητών/τριών. Το ΑΠ θα πρέπει να είναι ευέλικτο και να λαμβάνει υπόψη τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τα συναισθήματα των μαθητών/τριών. Οι μαθητές/τριες πρέπει να αναπτύσσουν κριτική σκέψη και αυτογνωσία, ενώ οι εκπαιδευτικοί θεωρούνται καθοδηγητές που βοηθούν τους μαθητές/τριες να αναπτύξουν πλήρως το δυναμικό τους.
3. η κοινωνικοπολιτική θεωρία τονίζει τη σημασία της εκπαίδευσης ως εργαλείου για την κοινωνική αλλαγή. Οι υποστηρικτές αυτής της θεωρίας πιστεύουν ότι το ΑΠ πρέπει να ενισχύει την κοινωνική δικαιοσύνη και την κριτική συνείδηση των μαθητών/τριών, δίνοντάς τους τα εργαλεία για να αμφισβητήσουν και να αλλάξουν τις κοινωνικές ανισότητες. Το σχολείο δεν πρέπει απλώς να αναπαράγει τις υπάρχουσες κοινωνικές δομές, αλλά να προετοιμάζει τους μαθητές/τριες για να γίνουν ενεργοί πολίτες που θα συμβάλλουν στη βελτίωση της κοινωνίας. (Holmes & McLean, 1992).

Η συζήτηση γύρω από τα ΑΠ συνδέεται, επομένως, με το πολιτικό και φιλοσοφικό σκεπτικό της κοινωνίας στην οποία απευθύνεται. Το κράτος προσπαθεί μέσω του ΑΠ να εκφράσει την εκπαιδευτική του πολιτική και να δράσει ως φορέας κοινωνικοποίησης (Κουτσελίνη, 1996). Αποτελέσματα της εφαρμογής του μπορεί να είναι η παραγωγή εκπαιδευμένου προσωπικού,

η διαμόρφωση πολιτών με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, η πειθαρχία μέσω παιδαγωγικών κανόνων και η παραγωγή ή η διαιώνιση ανισοτήτων και αποκλεισμών (Φωτεινός, 2020).

Οι Πασιάς κ.ά. (2019) θεωρούν ως σημαντικότερη σύνοψη των θεωριών για τον 20^ο αιώνα εκείνη του Schiro (1978), καθώς πιστεύουν ότι αυτή εκφράζει βασικές ιδέες και απόψεις που συζητούνται διαχρονικά στην εκπαίδευση. Σύμφωνα με τον Schiro (1978), υπάρχουν τέσσερις θεωρητικές προσεγγίσεις με βάση τις οποίες δομούνται τα ΑΠ:

1. η Ακαδημαϊκή θεωρία υποστηρίζει τη δημιουργία curriculum με χωριστά, αυτοτελή μαθήματα, ώστε να υπάρχει σαφής διάκριση των επιστημονικών γνώσεων. Η κατάκτηση της ακαδημαϊκής γνώσης «συνιστά θεμελιώδη διαδικασία στην εξέλιξη των μαθητών/τριών και αποτελεί τον κύριο σκοπό της εκπαίδευσής τους» (Schiro, 1978, σελ. 41). Η προσήλωση σε αυτή τη στοχοθεσία θα βοηθήσει και στην ανάδειξη των διανοητικά ταλαντούχων μαθητών/τριών (Πασιάς κ.ά., 2019). Η βασική αποστολή του δασκάλου είναι να μεταδίδει τη γνώση στους μαθητές/τριες. Σε καμιά περίπτωση δεν μπορούμε να μιλάμε για εξατομίκευση της διδασκαλίας. Οι μαθητές/τριες είναι παθητικοί δέκτες, αντιμετωπίζονται σύμφωνα με το πώς θέλουμε να γίνουν και όχι με το πώς είναι στην πραγματικότητα (Φλουρής, 1995). Για την αξιολόγησή τους υπάρχουν αντικειμενικά κριτήρια που έχουν ως στόχο να διαπιστώσουν την κατάκτηση της γνώσης. Η διδασκαλία είναι τυποποιημένη και ακολουθεί συμπεριφοριστικά πρότυπα. Ο ρόλος της θεωρίας φαίνεται να είναι η διατήρηση της υφιστάμενης κοινωνικής κατάστασης (Schiro, 1978).
2. η θεωρία της Κοινωνικής Αποτελεσματικότητας υποστηρίζει ότι ο ρόλος της εκπαίδευσης είναι να αποκτήσουν οι μαθητές/τριες γνώσεις και δεξιότητες ώστε να ενταχθούν ομαλά στο κοινωνικό σύνολο. Έτσι θα συμβάλλει στη συνέχεια και την ενότητά της (Τσάφος, 2014). Το ΑΠ συντάσσεται με σκοπό να διασφαλιστεί η ομαλή λειτουργία της κοινωνίας. Το πρώτο μέλημα είναι να καθοριστούν ποιες είναι οι ανάγκες και στη συνέχεια να βρεθεί ο καταλληλότερος τρόπος για την εκπλήρωσή τους. Ο εκπαιδευτικός δεν είναι απλά ο μεταδότης γνώσεων, αλλά δημιουργεί συνθήκες μάθησης ώστε το παιδί να δράσει και να αλληλεπιδράσει με το περιβάλλον (Φλουρής, 1995). Η μάθηση, λοιπόν, νοείται ως διαδικασία αλλαγής της συμπεριφοράς του μαθητή/τριας. Η θεώρηση δεν αφήνει στον εκπαιδευτικό περιθώρια παρέκκλισης από τους σκοπούς του ΑΠ. Πρέπει να εφαρμόζει τις οδηγίες που παρέχονται χωρίς κριτική σκέψη. Οι μαθητές/τριες αξιολογούνται για τις ικανότητες που πρέπει να αποκτήσουν, έτσι ώστε να προσφέρουν στο κοινωνικό

- σύνολο και να διατηρήσουν την κοινωνική συνοχή. Πρόκειται για «κοινωνιοκεντρικό προσανατολισμό, που στηρίζεται στον συμπεριφορισμό» (Τσάφος, 2014, σελ. 155).
3. η θεωρία της Μελέτης του Παιδιού έχει παιδοκεντρικό χαρακτήρα: λαμβάνει υπόψη της πρώτα από όλα τις ανάγκες του παιδιού, ώστε να αναπτυχθεί ολόπλευρα η προσωπικότητά του με φυσικό και αβίαστο τρόπο, δίχως πιέσεις και καταναγκασμούς (Κοσσυβάκη, 2006). Για να συμβεί αυτό, τα περιεχόμενα της μάθησης πρέπει να προκύπτουν από πραγματικές καταστάσεις που έχουν αξία για τους μαθητές/τριες (Τσάφος, 2014). Σε τέτοιες συνθήκες εργασίας ο δάσκαλος γίνεται «διευκολυντής ή διαμεσολαβητής ανάμεσα στη γνώση και στον μαθητή/τρια» (Πασιάς κ.ά., 2019, σελ.256). Η αξιολόγηση έχει νόημα μόνο αν εντοπίζει τις ικανότητες, τις ανάγκες και τις κλίσεις των μαθητών/τριών. Δεν ακολουθεί παραδοσιακές νόρμες, γι αυτό θεωρείται αποδοτική ως μέθοδος και η αυτοαξιολόγηση (Φλουρής, 1995).
 4. η θεωρία της Κοινωνικής Αναδόμησης ξεκινά από την παραδοχή ότι οι θεσμοί αντιμετωπίζουν κρίση και δεν έχουν αποτελεσματικότητα. Συνεπώς απαιτούνται αλλαγές για τη δημιουργία ενός καλύτερου μελλοντικού κόσμου. Το ΑΠ δομείται με τέτοιο τρόπο ώστε να βοηθήσει στον μετασχηματισμό. Οι μαθητές/τριες εκπαιδεύονται σε συλλογικά πλαίσια με διάλογο και συνεχή αλληλεπίδραση στον σχολικό και εξωσχολικό χώρο (Φλουρής, 1995). Το περιεχόμενο δεν επιβάλλεται, είναι προϊόν διαπραγμάτευσης και αντικείμενο κριτικής σκέψης. Η γνώση που κατακτά το παιδί είναι χρήσιμη μόνο αν «τη χρησιμοποιεί για να ερμηνεύει κοινωνικά φαινόμενα ώστε να τα αλλάξει» (Freire, όπ. αναφ. στο Τσάφος, 2014, σελ. 156). Ο δάσκαλος είναι «ο εμπνευστής, ο οποίος προσδοκά να μυήσει τους μαθητές/τριες στη δημιουργία μιας καλύτερης κοινωνίας» (Πασιάς κ.ά., 2019, σελ. 257).

Παρότι οι θεωρητικές ταξινομήσεις των Habermas, Holmes & McLean και Schiro προέρχονται από διαφορετικά επιστημονικά και ιδεολογικά συμφραζόμενα, παρουσιάζουν ορισμένες εννοιολογικές συγγένειες. Η τεχνοκρατική προσέγγιση του Habermas και η θεωρία της Κοινωνικής Αποτελεσματικότητας του Schiro, για παράδειγμα, εστιάζουν στον εργαλειακό χαρακτήρα της εκπαίδευσης, στην πρόβλεψη στόχων και στην προσαρμογή των μαθητών/τριών στις κοινωνικές δομές. Από την άλλη πλευρά, οι χειραφετικές και κοινωνικοπολιτικές προσεγγίσεις των Habermas και Holmes & McLean συγκλίνουν με τη θεωρία της Κοινωνικής Αναδόμησης του Schiro, καθώς αντιμετωπίζουν το ΑΠ ως μέσο κοινωνικού μετασχηματισμού και ενδυνάμωσης των πολιτών. Η ανθρωπιστική προσέγγιση

των Holmes & McLean βρίσκει απήχηση τόσο στη θεωρία της Μελέτης του Παιδιού όσο και στην ερμηνευτική προσέγγιση του Habermas, καθώς και οι τρεις εστιάζουν στην προσωπική ανάπτυξη, την αυτογνωσία και τη διαπροσωπική αλληλεπίδραση. Έτσι, η παράθεση αυτών των θεωριών δεν λειτουργεί απλώς ως παράθεση εναλλακτικών μοντέλων, αλλά προσφέρει ένα πολύτιμο πλαίσιο στοχασμού για την κατανόηση του ΑΠ ως προϊόν ιδεολογικών, παιδαγωγικών και κοινωνικών προσεγγίσεων.

Τα σύγχρονα ΑΠ εμπεριέχουν στοιχεία από διαφορετικές θεωρητικές προσεγγίσεις. Καμιά από τις θεωρίες που αναφέρθηκαν δεν χρησιμοποιούνται στις μέρες μας αυτούσια. Στο χρονικό διάστημα που μεσολάβησε από την ανάπτυξή τους ως σήμερα δημιουργήθηκαν συνθήκες που δεν προνοήθηκαν από τους συντάκτες τους: τεχνολογική έκρηξη, μετακινήσεις πληθυσμών, εργασιακή κινητικότητα, οικονομική κρίση, περιβαλλοντική κρίση, ανάγκη ανάπτυξης δεξιοτήτων. Ο Τσάφος (2014, σελ. 345) θεωρεί ότι διαψεύδεται το νεωτερικό όραμα που είχε ως κύριο χαρακτηριστικό την κυριαρχία του Ορθού Λόγου και απαιτείται «επανεξέταση των αντιλήψεών μας για την εκπαίδευση και στοχαστική αναθεώρηση των τρόπων που την προσεγγίζουμε». Η νέα, ευρύτερη οπτική επιδιώκει την κατανόηση των ανθρώπινων πράξεων μέσα από το υποκειμενικό νόημα που παίρνουν από τα δρώντα πρόσωπα, τα οποία μάλιστα, δρουν σε συγκεκριμένο χώρο και χρόνο από τον οποίο επηρεάζονται. Σε μια τέτοια οπτική «τη θέση της διάζευξης θα πάρει η σύζευξη, της αντίθεσης η σύνθεση, της στείρας αντιπαράθεσης ο στοχαστικός διάλογος» (ό.π., σελ. 430). Έτσι, γεννιούνται ΑΠ που διαφοροποιούνται ως προς τις επιδιώξεις τους, εκφράζοντας πάντα τα κοινωνικά, οικονομικά και πολιτικά χαρακτηριστικά της χώρας από την οποία προέρχονται αλλά και τις ιδιαιτερότητες των ατόμων στα οποία απευθύνονται.

1.3 Στοιχεία Αναλυτικών Προγραμμάτων

Τα ΑΠ συγκροτούνται από βασικά δομικά στοιχεία που καθορίζουν τον σχεδιασμό και την εφαρμογή της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Σύμφωνα με τον Tyler (όπ. αναφ. στο Χατζηγεωργίου, 2012), ο οποίος θεωρείται πρωτοπόρος στον τομέα αυτόν, ο σχεδιασμός ενός ΑΠ οφείλει να απαντά σε τέσσερα θεμελιώδη ερωτήματα:

- Ποιοι είναι οι επιδιωκόμενοι σκοποί;
- Ποιες μαθησιακές εμπειρίες θα επιλεγούν ώστε να υπηρετήσουν τους σκοπούς;
- Πώς θα οργανωθούν αποτελεσματικά αυτές οι εμπειρίες;
- Πώς θα αξιολογηθεί η επίτευξη των σκοπών;

Από τις παραπάνω ερωτήσεις προκύπτουν τέσσερα θεμελιώδη στοιχεία του ΑΠ: σκοποί, περιεχόμενο, διδακτικές μέθοδοι και αξιολόγηση.

1.3.1 Οι σκοποί

Η σκοποθεσία αποτελεί τη βάση κάθε ΑΠ, επηρεάζοντας την επιλογή της ύλης, των μεθόδων και των διαδικασιών αξιολόγησης (Φλουρή, 1995). Οι σκοποί διαμορφώνονται από τις φιλοσοφικές αντιλήψεις και την ιδεολογία της κοινωνίας και της πολιτείας. Ο Χατζηγεωργίου (2012) διαχωρίζει τους σκοπούς (γενικές προθέσεις) από τους στόχους (συγκεκριμένα επιδιωκόμενα μαθησιακά αποτελέσματα), ενώ η Χειμαριού (1987) υπογραμμίζει ότι οι στόχοι είναι απαραίτητοι για την ορθολογική επιλογή μεθόδων και υλικού. Οι σκοποί και στόχοι πρέπει να καλύπτουν γνωστικά, κοινωνικά και ηθικά πεδία: βασικές γνώσεις και δεξιότητες, κριτική σκέψη, σεβασμό στη διαφορετικότητα, ανθρώπινα δικαιώματα και περιβαλλοντική συνείδηση. Σύγχρονες προσεγγίσεις (Fadel, 2020) τονίζουν την ανάγκη προσαρμογής των στόχων στις απαιτήσεις της σύγχρονης ζωής και της ψηφιακής εποχής.

1.3.2 Το περιεχόμενο

Το περιεχόμενο αφορά τις γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις που πρόκειται να αποκτηθούν. Η επιλογή του εξαρτάται από την παιδαγωγική φιλοσοφία: σε ακαδημαϊκό προσανατολισμό δίνεται έμφαση στις παραδοσιακές γνωστικές περιοχές, σε μαθητοκεντρικό προσαρμόζεται στις ανάγκες των παιδιών και σε κοινωνικοπολιτικό περιλαμβάνει κοινωνικά κρίσιμες γνώσεις. Ένα ισορροπημένο ΑΠ ενσωματώνει στοιχεία και από τις τρεις κατευθύνσεις. Η Κουτσελίνη (1997) προτείνει έμφαση στην ανάπτυξη δεξιοτήτων αυτορρύθμισης και διά βίου μάθησης. Το διδακτικό υλικό περιλαμβάνει σχολικά και υποστηρικτικά εγχειρίδια, πολυμέσα και άλλα εργαλεία, ωστόσο απαιτείται συμβατότητα με το ΑΠ (Πασιάς κ.ά.,

2019). Ο Φλουρής (1995) προτείνει η συγγραφή βιβλίων να γίνεται από τις ίδιες ομάδες που σχεδιάζουν τα ΑΠ.

1.3.3 Οι διδακτικές μέθοδοι - στρατηγικές

Η διδακτική μέθοδος είναι οργανωμένο σύστημα δραστηριοτήτων για την επίτευξη μαθησιακών στόχων (Ματσαγούρας, 2000). Συνηθισμένες μέθοδοι είναι η αναλυτικοσυνθετική, η διαθεματική, η διερευνητική, κ.ά. Οι στρατηγικές διδασκαλίας (π.χ. συνεργατική, προσαρμοστική) ενσωματώνουν φιλοσοφικά και παιδαγωγικά στοιχεία. Η μετανεωτερική προσέγγιση (Τσάφος, 2014) τονίζει την αποδέσμευση από προκαθορισμένα πρότυπα και προάγει την πολυπρισματικότητα. Τα ΑΠ προτείνουν μεθοδολογικές κατευθύνσεις χωρίς αυστηρή δέσμευση, επιτρέποντας ευελιξία και διαφοροποίηση ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών (Φλουρής, 1995).

1.3.4 Η αξιολόγηση

Η αξιολόγηση εξετάζει την αποτελεσματικότητα των ΑΠ και ενισχύει τη βελτίωσή τους (Βρετός & Καψάλης, 2014). Υπάρχουν δύο μοντέλα: το τεχνοκρατικό (ποσοτικά δεδομένα, εστίαση στους στόχους) και το ανθρωπιστικό – πλουραλιστικό (ποιοτικά δεδομένα, εστίαση στην εμπειρία και τα συναισθήματα). Οι μορφές αξιολόγησης είναι η διαμορφωτική (κατά τη διάρκεια της εφαρμογής) και η τελική (μετά την ολοκλήρωση του ΑΠ). Σύμφωνα με τους Binkley et al. (2012), η αξιολόγηση θα πρέπει να επικεντρώνεται στην ανάπτυξη δεξιοτήτων και να αποφεύγει τον περιορισμό της διδασκαλίας σε εξεταστέα ύλη.

Τα τέσσερα στοιχεία των ΑΠ – σκοποί, περιεχόμενο, μέθοδοι και αξιολόγηση – αποτελούν ένα ενιαίο και δυναμικό σύστημα. Ο τρόπος με τον οποίο σχεδιάζονται και εφαρμόζονται επηρεάζει άμεσα τη δυνατότητα καλλιέργειας των δεξιοτήτων του 21^{ου} αιώνα, όπως η κριτική σκέψη, η δημιουργικότητα, η συνεργασία και η μεταγνώση. Η ουσιαστική ενσωμάτωσή τους στο ΑΠ απαιτεί ευελιξία, κριτική προσέγγιση και εστίαση στις ανάγκες των σύγχρονων μαθητών/τριών και των κοινωνιών.

1.4 Μοντέλα Αναλυτικών Προγραμμάτων

Τα μοντέλα ΑΠ αφορούν τον τρόπο με τον οποίο σχεδιάζονται και οργανώνονται τα Προγράμματα Σπουδών. Στόχος τους είναι να υποστηρίξουν τόσο τους υπεύθυνους σχεδιασμού όσο και τους εκπαιδευτικούς, προκειμένου να δομήσουν το γνωστικό περιεχόμενο και τη διδακτική ύλη με τέτοιο τρόπο ώστε να είναι λειτουργικά και παιδαγωγικά αξιοποιήσιμα (Πασιάς κ.ά., 2019).

Ο Χατζηγεωργίου (2012) προτείνει τρεις βασικούς τύπους μοντέλων, με βάση τη στοχοθεσία και τις μεθόδους διδασκαλίας:

- Μοντέλα σκοπών και στόχων, όπου η εκπαιδευτική διαδικασία καθορίζεται από προσδιορισμένους στόχους και η επιτυχία τους αξιολογείται με ελεγκτικούς μηχανισμούς.
- Μοντέλα περιεχομένων, με έμφαση στην οργάνωση της ύλης και τη χρονική της κατανομή.
- Μοντέλα διαδικασίας, που επικεντρώνονται στον τρόπο μάθησης και σκέψης των μαθητών/τριών.

Παράλληλα, προτείνεται και η διάκριση μεταξύ «κλειστών» και «ανοιχτών» προγραμμάτων. Τα κλειστά ΑΠ εφαρμόζονται απόλυτα ιεραρχικά, χωρίς περιθώρια προσαρμογής από τον εκπαιδευτικό. Αντίθετα, στα ανοιχτά προγράμματα, ο εκπαιδευτικός συμμετέχει ενεργά στον σχεδιασμό, προσαρμόζει περιεχόμενο και μεθόδους και λαμβάνει υπόψη τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών (Τσάφος, 2014· Φωτεινός, 2020). Οι Τσατσαρώνη & Κούρου (2007) υποστηρίζουν ότι τέτοια προγράμματα ενισχύουν τη δημιουργικότητα και την κριτική σκέψη, κρίσιμες δεξιότητες για τις σύγχρονες κοινωνίες. Ιδιαίτερη αναφορά γίνεται στο διαθεματικό και διεπιστημονικό μοντέλο, το οποίο προωθεί μια ολιστική αντίληψη της μάθησης, με σύνδεση της γνώσης με τις εμπειρίες των μαθητών/τριών και το πολιτισμικό τους πλαίσιο (Τσάφος, 2014).

Στο σύγχρονο εκπαιδευτικό πεδίο κυριαρχεί η συζήτηση γύρω από τα ΑΠ βασισμένα στις ικανότητες (competency-based curriculum). Τα προγράμματα αυτά εστιάζουν στην καλλιέργεια δεξιοτήτων και ικανοτήτων που απαιτούνται για την προσωπική, κοινωνική και επαγγελματική ανάπτυξη των μαθητών/τριών, αντί της απλής απόκτησης γνώσεων. Πρόκειται για προσέγγιση που εφαρμόζεται ευρέως σε χώρες με έντονη εκπαιδευτική

μεταρρύθμιση (Sundby & Karseth, 2021). Οι Acikgoz & Babadogan (2021) και η Akala (2021) επισημαίνουν ότι τέτοια προγράμματα υποστηρίζουν την ατομική ανάπτυξη και τη διαφοροποιημένη μάθηση, ενώ η Njeng'ere & Ji (2017) υπογραμμίζουν τη σύνδεσή τους με τις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας και της κοινωνίας.

Ωστόσο, ανακύπτουν προκλήσεις ως προς τον ακριβή προσδιορισμό των δεξιοτήτων του 21^{ου} αιώνα, την ιεράρχησή τους και την ανάπτυξη κατάλληλων εργαλείων αξιολόγησης (Akala, 2021). Για την επιτυχή μετάβαση προς αυτά τα μοντέλα, απαιτούνται παιδαγωγικές καινοτομίες, επιμόρφωση εκπαιδευτικών, αναθεώρηση διδακτικών εγχειριδίων και ενίσχυση της διαμορφωτικής αξιολόγησης.

Συμπερασματικά, τα μοντέλα ΑΠ αποτυπώνουν διαφορετικές παιδαγωγικές και ιδεολογικές αντιλήψεις για τη φύση της γνώσης και τη λειτουργία του σχολείου. Η μετάβαση από τα παραδοσιακά στα προγράμματα βασισμένα στις ικανότητες συνδέεται στενά με την προώθηση των δεξιοτήτων του 21^{ου} αιώνα, γεγονός που καθιστά τη θεώρηση αυτή κρίσιμη για την κατανόηση των εξελίξεων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και τον σχεδιασμό συγκριτικής ανάλυσης των ΠΣ.

1.5 Τα Αναλυτικά Προγράμματα του 21^{ου} αιώνα στην Ελλάδα

Η εξέλιξη των ΑΠ στην Ελλάδα κατά τις τελευταίες δεκαετίες αποτυπώνει τις προσπάθειες του εκπαιδευτικού συστήματος να ανταποκριθεί στις διαρκώς μεταβαλλόμενες κοινωνικές, πολιτικές και τεχνολογικές συνθήκες. Η αρχή έγινε με τον Νόμο 1566/1985 και το Προεδρικό Διάταγμα 426/1991, τα οποία οδήγησαν σε σημαντικές αλλαγές, όπως η συγγραφή νέων σχολικών βιβλίων, η εισαγωγή της περιγραφικής αξιολόγησης και η ενίσχυση της διδασκαλίας ειδικοτήτων στο δημοτικό σχολείο (Πασιάς κ.ά., 2019).

Η πιο συστηματική προσπάθεια ανανέωσης ήρθε το 2003 με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) και τα αντίστοιχα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ). Τα προγράμματα αυτά επιδίωκαν να ανταποκριθούν στις ανάγκες της κοινωνίας της γνώσης, της παγκοσμιοποίησης και των τεχνολογικών εξελίξεων, ενώ προώθησαν τη διαθεματικότητα, την ενεργό μάθηση και την κοινωνική ευαισθητοποίηση (ΥΠΕΠΘ, 2003η). Στο πλαίσιο αυτό, εισήχθη η «Ευέλικτη Ζώνη Διαθεματικών και Δημιουργικών

Δραστηριοτήτων», η οποία ενίσχυσε τη διασύνδεση της σχολικής γνώσης με ζητήματα της ζωής και της τοπικής κοινωνίας.

Το 2011, παρουσιάστηκε πιλοτικά ένα νέο πρόγραμμα, το οποίο έδινε ιδιαίτερη έμφαση στην καλλιέργεια δεξιοτήτων, στις μαθητοκεντρικές μεθόδους διδασκαλίας, στη χρήση των ΤΠΕ και στη διαμορφωτική αξιολόγηση και το οποίο εφαρμόστηκε αρχικά σε επιλεγμένα σχολεία, αλλά η γενίκευσή του δεν ολοκληρώθηκε.

Η ένταση των κοινωνικών και τεχνολογικών αλλαγών την τελευταία δεκαετία, σε συνδυασμό με τις επιταγές διεθνών οργανισμών όπως ο ΟΟΣΑ, η UNESCO και η ΕΕ, ανέδειξε την ανάγκη για εκ νέου αναθεώρηση των ΑΠ. Οι Παναγιωτόπουλος κ.ά. (2023) προσδιορίζουν ως καθοριστικούς παράγοντες τις δημογραφικές μεταβολές, την 4^η Βιομηχανική Επανάσταση, την παγκοσμιοποίηση, τις υγειονομικές κρίσεις και την κλιματική αλλαγή. Οι εξελίξεις αυτές επιβάλλουν την καλλιέργεια στοχαστικότητας, προσαρμοστικότητας και δεξιοτήτων ζωής στους μελλοντικούς πολίτες (Σπυροπούλου, 2022).

Ανταποκρινόμενο σε αυτή την ανάγκη, το 2021 το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ) εκπόνησε τα Νέα Προγράμματα Σπουδών (ΝΠΣ). Τα ΝΠΣ φιλοδοξούν να ενσωματώσουν τις σύγχρονες επιστημονικές, κοινωνικές και τεχνολογικές εξελίξεις, προωθώντας την ενεργό συμμετοχή των μαθητών/τριών, τη διαθεματικότητα και τη χρήση των νέων τεχνολογιών.

Τα ΝΠΣ χαρακτηρίζονται από ενιαία δομή για όλα τα γνωστικά αντικείμενα και αποτελούνται από δύο διακριτά μέρη.

Το Πρώτο Μέρος αφορά την ταυτότητα κάθε μαθήματος και περιλαμβάνει:

- α) τη φυσιογνωμία του μαθήματος, με αναφορά στον χαρακτήρα, τους στόχους και τον ρόλο του στο εκπαιδευτικό πλαίσιο·
- β) τη σκοποθεσία, η οποία περιλαμβάνει γενικούς και ειδικούς σκοπούς, καθώς και τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα·
- γ) το περιεχόμενο του μαθήματος, οργανωμένο σε θεματικά πεδία και ενότητες·
- δ) τη διδακτική πλαισίωση και τον σχεδιασμό της μάθησης, με προτεινόμενες σύγχρονες διδακτικές πρακτικές·

ε) την αξιολόγηση, με έμφαση στη διαμορφωτική αξιολόγηση και στην καλλιέργεια στάσεων και αξιών.

Το Δεύτερο Μέρος απευθύνεται άμεσα στους εκπαιδευτικούς και λειτουργεί ως πρακτικός οδηγός για την υλοποίηση του Προγράμματος. Σε μορφή πίνακα, αποτυπώνονται αναλυτικά για κάθε τάξη και γνωστικό αντικείμενο:

α) τα θεματικά πεδία

β) οι θεματικές ενότητες

γ) τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα

δ) οι ενδεικτικές εκπαιδευτικές δραστηριότητες που συνδέονται με τους στόχους του μαθήματος.

Παράλληλα, αντικαταστάθηκε η Ευέλικτη Ζώνη από τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων, τα οποία στοχεύουν στην ενίσχυση ήπιων και ψηφιακών δεξιοτήτων μέσα από σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις. Τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων οργανώνονται γύρω από τέσσερις θεματικές ενότητες: «Ζω Καλύτερα – Ευ Ζην», «Φροντίζω το Περιβάλλον», «Ενδιαφέρομαι και Ενεργώ – Κοινωνική Συναισθήση και Ευθύνη» και «Δημιουργώ και Καινοτομώ». Οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζονται από την πλατφόρμα «21+» του ΙΕΠ, η οποία προσφέρει εκπαιδευτικό υλικό, δραστηριότητες και εργαλεία αξιολόγησης, ενισχύοντας τη μετάβαση σε ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο που εστιάζει στις δεξιότητες και στην καλλιέργεια ενεργών, υπεύθυνων και δημιουργικών πολιτών.

Η επισκόπηση των θεωριών, των μοντέλων και της ιστορικής εξέλιξης των ΑΠ στην Ελλάδα ανέδειξε τις παιδαγωγικές, κοινωνικές και πολιτικές συνιστώσες που τα διαμορφώνουν. Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στα πρόσφατα ΝΠΣ, τα οποία ενσωματώνουν σύγχρονες τάσεις και απαντούν στις προκλήσεις της μετανεωτερικότητας, δίνοντας κυρίαρχο ρόλο στην καλλιέργεια δεξιοτήτων. Το επόμενο κεφάλαιο εστιάζει ακριβώς σε αυτό το κρίσιμο ζήτημα: στην έννοια των δεξιοτήτων, στις ταξινομήσεις και τις θεωρητικές τους αφετηρίες, καθώς και στον ρόλο που καλούνται να διαδραματίσουν στα ΠΣ του 21^{ου} αιώνα.

Κεφάλαιο 2 Οι δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα στην Εκπαίδευση

2.1 Ορισμοί και εννοιολόγηση των δεξιοτήτων

Η έννοια της δεξιότητας αποτελεί ένα πολυσύνθετο πεδίο μελέτης που συνδέεται άμεσα με την ανθρώπινη ανάπτυξη, την κοινωνική συμμετοχή και την επαγγελματική εξέλιξη. Παρά τη συχνή χρήση του όρου, η σαφής οριοθέτησή του παραμένει μια πρόκληση, καθώς διαμορφώνεται από ποικίλες αφετηρίες και πλαίσια. Στα πεδία της εκπαίδευσης, της αγοράς εργασίας, της ψυχολογίας και των κοινωνικών επιστημών, η δεξιότητα ορίζεται και ερμηνεύεται διαφορετικά, αντανακλώντας τις εκάστοτε ανάγκες και προτεραιότητες (Λιντζέρης & Κεδράκα, 2022).

Οι δεξιότητες περιλαμβάνουν οργανωμένες δράσεις που είναι στοχευμένες και επαναλαμβανόμενες, επιδιώκοντας συγκεκριμένα και μετρήσιμα αποτελέσματα (Τζιφόπουλος, 2023). Έτσι, ο τομέας της εκπαίδευσης φαίνεται ως ο πλέον κατάλληλος για την καλλιέργειά τους. Οι Ananiadou & Claro (2009, σελ. 6) θεωρούν δεδομένο ότι ο πιο αποτελεσματικός τρόπος για να διδαχθούν στη σχολική αίθουσα είναι μέσα από «συγκεκριμένα γνωστικά πεδία όπως αυτά που ορίζονται από τα παραδοσιακά ακαδημαϊκά μαθήματα». Ένα παράδειγμα εφαρμογής αυτής της θεώρησης στην πράξη είναι η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης: δεν μπορεί να διδαχθεί αυτόνομα, αλλά μέσα από το μάθημα της Ιστορίας, αναζητώντας ιστορικές πηγές, εντοπίζοντας προκαταλήψεις, συγκρίνοντας ερμηνείες, κρίνοντας αποφάσεις.

Κάποιες φορές οι δεξιότητες είναι απολύτως διακριτές μεταξύ τους, αλλά συχνά οικοδομούνται η μία πάνω στην άλλη, δημιουργώντας έναν διαρκώς εξελισσόμενο «πύργο» ανθρώπινης ανάπτυξης (Τζιφόπουλος, 2023). Για παράδειγμα, αρχικά μαθαίνουμε να ακούμε και να εκφράζουμε τις σκέψεις μας, στη συνέχεια να κατανοούμε τα συναισθήματα των άλλων, να διαχειριζόμαστε συγκρούσεις και τέλος, να εμπνέουμε ή και να καθοδηγούμε άλλους ανθρώπους.

Η UNESCO, αναφερόμενη στον τομέα της εκπαίδευσης, ορίζει τη δεξιότητα ως την ικανότητα εφαρμογής γνώσεων και χρήσης των κατάλληλων κάθε φορά εργαλείων και μεθόδων για την επιτυχή ολοκλήρωση ενός έργου ή δραστηριότητας (UNESCO, 2013). Το Ευρωπαϊκό Κέντρο για την Ανάπτυξη της Επαγγελματικής Κατάρτισης (Centre Européen pour le Développement de la Formation Professionnelle) υιοθετεί έναν παρόμοιο ορισμό στο

οποίο προσθέτει την αξία που έχουν οι δεξιότητες στην χρήση της τεχνογνωσίας και στην επίλυση προβλημάτων (CEDEFOP, 2014). Αυτό που καθιστά τις δεξιότητες ιδιαίτερα χρήσιμες στην εκπαίδευση, σύμφωνα με την European Association for the Education of Adults (EAEA), είναι η δυνατότητα που δίνουν στα άτομα να αξιοποιούν τις γνώσεις τους αποτελεσματικά, ακόμα και σε απρόβλεπτες και περίπλοκες συνθήκες (EAEA, 2018). Οι παραπάνω ορισμοί εστιάζουν στην πρακτική εφαρμογή των γνώσεων που έχουν αποκτηθεί, η οποία θα οδηγήσει στην εκπλήρωση των στόχων που είχαν τεθεί. Στη λογική αυτή εντάσσεται και ο ορισμός του Οργανισμού Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ), που περιγράφει τις δεξιότητες ως «την ικανότητα του ατόμου να χρησιμοποιεί τις αποκτηθείσες γνώσεις με υπεύθυνο τρόπο, προκειμένου να επιτύχει έναν σκοπό» (OECD, 2018b, σελ.16).

Ο ίδιος οργανισμός, σε μεταγενέστερο κείμενο, δίνει έναν διαφορετικό ορισμό που εστιάζει περισσότερο στην επαγγελματική ανάπτυξη των ατόμων, σύμφωνα με τον οποίο οι δεξιότητες περιλαμβάνουν τις γνώσεις, τις ικανότητες και τα χαρακτηριστικά που επιτρέπουν σε ένα άτομο να εκτελεί με επιτυχία εργασίες στο επαγγελματικό ή προσωπικό του περιβάλλον (OECD, 2019b). Αυτό είναι φυσιολογικό, καθώς οι δεξιότητες δεν περιορίζονται μόνο στην εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά σχετίζονται και με την αγορά εργασίας και την προσωπική ανάπτυξη. Οι Knight & Yorke (όπ. αναφ. στο Καρανικόλα & Παναγιωτόπουλος, 2019, σελ. 24) χαρακτηρίζουν τις δεξιότητες ως «ένα σύνολο επιτευγμάτων, γνώσεων και προσωπικών χαρακτηριστικών που καθιστούν τα άτομα ικανά να απασχολούνται και να επιτυγχάνουν». Η επιτυχία σύμφωνα με τη θεώρηση αυτή σχετίζεται άμεσα με την αγορά εργασίας και την απασχολησιμότητα. Οι Παναγιωτόπουλος κ.ά (2023, σελ. 26) θεωρούν ότι «το κύριο γνώρισμα του όρου απασχολησιμότητα, είναι η πιθανότητα που έχει ένας άνθρωπος που αναζητά εργασία, να καταφέρει να τη βρει». Φυσικά, αυτό δεν είναι μια απλή υπόθεση, ιδιαίτερα στον σύγχρονο κόσμο, όπου τα εργασιακά περιβάλλοντα έχουν γίνει ιδιαίτερα απαιτητικά. Οι δεξιότητες, λοιπόν, θεωρούνται «άρρηκτα συνδεδεμένες με την ικανότητα του ανθρώπου να επιβιώνει στο πέρασμα των χρόνων, να εξελίσσεται, να εντάσσεται μέσα στο κοινωνικό σύνολο, να εργάζεται και να ευημερεί» (ό.π., σελ. 40). Για να ανταπεξέλθουν τα άτομα χρειάζεται, πέρα από την ατομική ευθύνη, και η συλλογική προσπάθεια όπου θα εμπλέκονται διάφοροι φορείς, κυρίως εκπαιδευτικοί, ώστε να διασφαλιστούν τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα (ό.π.). Άλλωστε, η σχέση μεταξύ αγοράς εργασίας και εκπαίδευσης είναι άμεση και πολυδιάστατη, καθώς η εκπαίδευση διαμορφώνει

τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις στάσεις που απαιτούνται για την είσοδο και την επιτυχία στην αγορά εργασίας.

Οι όροι που απαντώνται συχνότερα στους ορισμούς που προηγήθηκαν είναι η «γνώση» και οι «ικανότητες».

Αναφερόμενος στη γνώση ο Ματσαγγούρας (2000, σελ. 207), θεωρεί ότι είναι «η κατώτερη μορφή μάθησης, κατά την οποία ο μαθητής/τρια απομνημονεύει και είναι σε θέση να ανακαλέσει, να εξιστορήσει, να περιγράψει, να αναγνωρίσει όρους, γεγονότα, σύμβολα, αρχές, θεωρίες, κ.λπ.». Ωστόσο, η οργανωμένη επιστημονική γνώση, όπως αυτή προσφέρεται κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, διαφέρει από την απλή πληροφορία, αφού είναι «λογικά επεξεργασμένη και επαληθεύσιμη» και προκύπτει μέσα από εννοιολογικά σχήματα και γενικεύσεις (ό.π., σελ. 405). Το Ευρωπαϊκό Κέντρο για την Ανάπτυξη της Επαγγελματικής Κατάρτισης έδωσε έναν ορισμό που συμπεριλαμβάνει τις παραπάνω απόψεις, καθώς θεωρεί ότι η γνώση προκύπτει από την αφομοίωση πληροφοριών μέσω της μαθησιακής διαδικασίας και περιλαμβάνει γεγονότα, αρχές, θεωρίες και πρακτικές που σχετίζονται με έναν τομέα μελέτης ή εργασίας (CEDEFOP, 2014).

Οι ικανότητες συχνά συγχέονται με τις δεξιότητες ή εμφανίζονται να έχουν την ίδια σημασία. Ο όρος «ικανότητα» όμως αποτελεί μια ευρύτερη έννοια. Περιλαμβάνει τόσο τις δεξιότητες, όσο και τις γνώσεις, τις στάσεις και τις αξίες ενός ατόμου (ΕΑΕΑ, 2018). Παρομοίως, ο ορισμός που διατυπώνεται από το CEDEFOP (2008, σελ. 47) αναφέρει: «η ικανότητα περιλαμβάνει γνωστικά στοιχεία, λειτουργικές πτυχές (τεχνικές δεξιότητες) καθώς και διαπροσωπικά χαρακτηριστικά και ηθικές αξίες». Αντίθετα, ο όρος «δεξιότητα» είναι στενότερος, «αποτελεί ένα μόνο στοιχείο της ικανότητας, αυτό που αναφέρεται στην εφαρμογή και αξιοποίηση των γνώσεων με τη βοήθεια των κατάλληλων εργαλείων και μεθόδων» (Συμβούλιο της Ευρώπης, 2018, σελ. 7). Για παράδειγμα, η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων είναι μια γενικότερη έννοια που περιλαμβάνει δεξιότητες, όπως η ανάλυση δεδομένων, η κριτική σκέψη, η δημιουργικότητα, ενώ συμπεριλαμβάνει και τις γνώσεις ή τις στάσεις που έχει το άτομο για το συγκεκριμένο πρόβλημα. Συνεπώς, ικανότητα σημαίνει και «δυνατότητα ανταπόκρισης σε πολύπλοκες απαιτήσεις, χρησιμοποιώντας δεξιότητες, γνώσεις και στάσεις σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο» (OECD, 2005, σελ. 4).

Μία, ακόμη, σημαντική διαφορά των δύο όρων είναι ότι οι ικανότητες δεν εξαρτώνται από το πλαίσιο απόκτησής τους, δεν περιορίζονται δηλαδή από συγκεκριμένες συνθήκες ή διαδικασίες μάθησης. Αντίθετα, οι δεξιότητες είναι αποτέλεσμα οργανωμένης εκπαίδευσης ή

κατάρτισης. Επιπλέον, σύμφωνα με ΕΑΕΑ (2018), είναι μεταβιβάσιμες και μετρήσιμες, γεγονός που σημαίνει ότι μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε διαφορετικά περιβάλλοντα, αλλά και να αξιολογηθούν μέσω εξετάσεων ή άλλων μεθόδων. Αυτό καθιστά δυνατή την ένταξή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Σύμφωνα με τους Γκόβαρη και Ρουσσάκη (2008), στα επίσημα έγγραφα των διεθνών οργανισμών, όπως της Ευρωπαϊκής Ένωσης (ΕΕ) και του ΟΟΣΑ, παρατηρείται μια μεταστροφή στη χρήση των δύο όρων. Μέχρι το 2005, κυριαρχούσε ο όρος «δεξιότητα», ενώ από τότε προτιμάται ο όρος «ικανότητα». Αυτό οφείλεται στη εννοιολογική ευρύτητα της ικανότητας, που επιτρέπει την αναφορά σε περισσότερες πτυχές. Η εκτεταμένη χρήση του όρου «ικανότητα» μπορεί να αποδοθεί και στις ραγδαίες κοινωνικές και οικονομικές εξελίξεις των αρχών του αιώνα, αφού, σύμφωνα με την ΕΕ (2018, σελ. 7), οι ικανότητες είναι «εκείνες τις οποίες χρειάζονται όλοι για την προσωπική τους ολοκλήρωση και ανάπτυξη, την απασχολησιμότητα, την κοινωνική ένταξη, έναν βιώσιμο τρόπο διαβίωσης, την επιτυχή ζωή σε ειρηνικές κοινωνίες, τη διαχείριση της ζωής με συναίσθηση του υγιεινού τρόπου ζωής και την ενεργό συμμετοχή στα κοινά».

Οι Λιντζέρης & Κεδράκα (2022, σελ. 15) υποστηρίζουν ότι η «σύγχρονη, διευρυμένη και συμπεριληπτική, χρήση της έννοιας της δεξιότητας συχνά δεν διακρίνεται επαρκώς από την έννοια της ικανότητας», καθώς η δεξιότητα δεν αναφέρεται πλέον μόνο σε πρακτικές ή τεχνικές γνώσεις, αλλά σε ένα σύνολο χαρακτηριστικών απαραίτητων για την προσωπική, κοινωνική και επαγγελματική εξέλιξη του ατόμου.

Η εστίαση στον δημόσιο διάλογο γύρω από τις δεξιότητες έχει ωθήσει πολλούς οργανισμούς και ερευνητές να δημιουργήσουν και να προτείνουν ταξινομήσεις δεξιοτήτων. Με αυτόν τον τρόπο επιδιώκουν να αποτυπώσουν την πολύπλευρη φύση των δεξιοτήτων και ταυτόχρονα να συμβάλλουν στην καλλιέργειά τους, με στοχευμένες ενέργειες, μέσα από τη διδακτική πράξη. Ένας διαδεδομένος διαχωρισμός των δεξιοτήτων, σύμφωνα με την Πριμικήρη (2020), αφορά τις γνωστικές δεξιότητες και τις ήπιες δεξιότητες (ή δεξιότητες ζωής).

Οι γνωστικές δεξιότητες μπορούν να διακριθούν σε δύο κατηγορίες:

Θεμελιώδεις ή βασικές δεξιότητες. Πρόκειται για δεξιότητες που αναπτύσσονται από τα πρώτα στάδια της οργανωμένης εκπαίδευσης και αποτελούν τα θεμέλια για οποιαδήποτε ανάπτυξη και εξειδίκευση κατά τη διάρκεια της ζωής των μαθητών/τριών (Λιντζέρης & Κεδράκα, 2022). Αφορούν κατά κύριο λόγο των γλωσσικό, τον αριθμητικό και τον επιστημονικό – τεχνολογικό αλφαριθμητισμό (Πριμικήρη, 2020).

Ο γλωσσικός αλφαριθμητισμός, αποτελεί τη βάση της ανθρώπινης επικοινωνίας και σχετίζεται με την ικανότητα ανάγνωσης, γραφής, ομιλίας και ακρόασης, στοιχεία που επιτρέπουν σε κάποιον να επικοινωνεί αποτελεσματικά με τον κόσμο (OECD, 2019a).

Η αριθμητική ικανότητα σχετίζεται με τα μαθηματικά, τη γεωμετρία, τη στατιστική. Θεωρείται, επίσης, θεμελιώδης μιας και «υποστηρίζει πολλές πτυχές της ζωής των πολιτών και συμβάλλει στην ανάπτυξη των αγορών εργασίας, της οικονομίας και των κοινωνιών» (Παναγιωτόπουλος κ.ά., 2023, σελ. 89).

Ο επιστημονικός αλφαριθμητισμός αναφέρεται στην «ικανότητα να ασχολείται κάποιος με ζητήματα που σχετίζονται με την επιστήμη ως στοχαστικός πολίτης, να είναι σε θέση δηλαδή να ερμηνεύει τα επιστημονικά φαινόμενα με δεδομένα, να τα αξιολογεί και να σχεδιάζει επιστημονικές έρευνες» (OECD, 2015a, σελ. 22). Ο τεχνολογικός αλφαριθμητισμός περιλαμβάνει τη χρήση τεχνολογίας όχι μόνο για εκτέλεση βασικών καθηκόντων αλλά και για την ανάπτυξη σύνθετων ικανοτήτων σε περιβάλλοντα πλούσια σε τεχνολογίες, όπου απαιτείται συνεργασία, προσαρμοστικότητα και καινοτομία (OECD, 2016c). Συνεπώς, οι δεξιότητες αυτές συνδέονται άμεσα με την πορεία των μαθητών/τριών στην κοινωνική και εργασιακή τους ζωή αλλά και με την αντιμετώπιση των καθημερινών τους προβλημάτων (Panagiotopoulos & Karanikola, 2018).

Δεξιότητες ανώτερης τάξης ή υψηλής ειδίκευσης: Εδώ εντάσσονται μεταξύ άλλων οι δεξιότητες δημιουργικής και κριτικής σκέψης, οι δεξιότητες επεξεργασίας, σύνθεσης και ανάλυσης πληροφοριών, οι δεξιότητες αποδοχής και απόρριψης νέων πληροφοριών, οι δεξιότητες κατανόησης σύνθετων εννοιών. Επίσης, εντάσσονται και οι εξειδικευμένες τεχνικές γνώσεις, η δυνατότητα διαχείρισης σύνθετων έργων, και οι ικανότητες που σχετίζονται με την επίλυση προβλημάτων και την προσαρμογή σε νέες τεχνολογικές και κοινωνικές συνθήκες (Πριμικήρη, 2020). Σε αυτή την κατηγορία συγκαταλέγονται και οι ψηφιακές δεξιότητες οι οποίες θεωρούνται ιδιαίτερα σημαντικές στον σύγχρονο κόσμο καθώς το άτομο που τις κατέχει μπορεί να οδηγηθεί στην βελτίωση και άλλων δεξιοτήτων (επικοινωνιακές, γλωσσικές, μαθηματικές δεξιότητες). Εξαιτίας των συνεχών εξελίξεων στον τομέα της τεχνολογίας χρειάζονται συνεχώς επαναπροσδιορισμό και επικαιροποίηση (Παναγιωτόπουλος κ.ά., 2023).

Μερικές φορές τις δεξιότητες αυτές τις συναντάμε και με την ορολογία «σκληρές δεξιότητες». Εννοούμε περισσότερο τις τεχνικές δεξιότητες που αφορούν γνώσεις ή ικανότητες που σχετίζονται με συγκεκριμένους κλάδους. Οι Achmad & Cantner (όπ. αναφ.

στο Παναγιωτόπουλος κ.ά. 2023, σελ. 87) τις χαρακτηρίζουν ως δεξιότητες «γνωστικής φύσης που συνδέονται με τη νοημοσύνη του ατόμου και βασίζονται στη διανοητική ευελιξία, το όραμα, τον ορθολογισμό, τη διορατικότητα, την προσαρμοστικότητα και την αίσθηση της αποστολής».

Οι ήπιες δεξιότητες περιλαμβάνουν προσόντα που αξιοποιούνται τόσο στην καθημερινή όσο και στην επαγγελματική ζωή (Παναγιωτόπουλος κ.ά., 2023). Αυτές περιλαμβάνουν δεξιότητες όπως η κριτική σκέψη, η προσαρμοστικότητα, η ικανότητα συνεχούς μάθησης, η συνεργασία, η αποτελεσματική επικοινωνία, η διαπραγμάτευση και οι ηγετικές ικανότητες. Οι ήπιες δεξιότητες και οι δεξιότητες ζωής περιλαμβάνουν και τα λεγόμενα «χαρακτηριστικά προσωπικότητας, τα οποία είναι συνυφασμένα με το αξιακό σύστημα, τις στάσεις και τις αντιλήψεις, την κουλτούρα και τη συγκρότηση της προσωπικότητας του ατόμου» (ΕΑΕΑ, 2018, σελ. 31). Ορισμένα από αυτά, σύμφωνα με τους Λιντζέρη & Κεδράκα (2022), είναι η κοινωνικότητα, η ενσυναίσθηση, η αξιοπιστία, η αυτοπεποίθηση, η δημιουργικότητα, και η πρωτοβουλία. Ο Fadel (2020) προσθέτει στη λίστα των χαρακτηριστικών την ενσυνείδηση, την περιέργεια, το θάρρος, την ανθεκτικότητα, την ηθική, την εξωστρέφεια, την αυτοπειθαρχία, την προσαρμοστικότητα, τα κίνητρα, κ.ά. Δίκαια τονίζει τη σημασία τους αφού καθορίζουν τη συμπεριφορά του ατόμου και τη συμμετοχή του στην οργανωμένη κοινωνία. Ο OECD (2018b, σελ. 22) τονίζει, επίσης, τη σπουδαιότητά τους καθώς θεωρεί ότι οι σημερινοί νέοι θα πρέπει «να αναπτύξουν ορισμένα χαρακτηριστικά, όπως η αυτοαποτελεσματικότητα, η αυτορρύθμιση, η αυτοπεποίθηση, η προσαρμοστικότητα, η ευελιξία, η ανθεκτικότητα, η υπευθυνότητα, η ατομική πρωτοβουλία και δράση, αν θέλουν να ανταπεξέλθουν στον αβέβαιο και απρόβλεπτο κόσμο που θα ζήσουν». Τις δεξιότητες αυτές τις συναντάμε στη βιβλιογραφία και ως «διαπροσωπικές», «συναισθηματικές», «κοινωνικές», ακριβώς επειδή, σύμφωνα με την Πριμικήρη (2020), περιγράφουν ανάλογα με την ορολογία τους χαρακτηριστικά.

Η κύρια διαφοροποίηση των δύο δεξιοτήτων, των σκληρών και των ήπιων, είναι ότι οι πρώτες παραπέμπουν σε αντικειμενικότητα, ενώ οι δεύτερες σε κάτι πιο υποκειμενικό. Οι πρώτες είναι ευδιάκριτες και μπορεί εύκολα ο εκπαιδευτικός να διαπιστώσει αν ο μαθητής/τρια τις έχει αφομοιώσει σε κάθε αναπτυξιακό στάδιο. Οι δεύτερες είναι πιο δύσκολο να οριστούν, να εντοπιστούν και να αξιολογηθούν (Πριμικήρη, 2020). Τέλος, μία εξίσου σημαντική διαφορά είναι ότι οι ήπιες δεξιότητες, σε αντίθεση με τις σκληρές, είναι ευρέως εφαρμόσιμες, και θεωρούνται μεταβιβάσιμες δεξιότητες, μπορούν δηλαδή να χρησιμοποιηθούν σε ποικίλα περιβάλλοντα (Αργυροπούλου κ.ά., 2022). Ακριβώς αυτός

είναι και ο λόγος που «στα σύγχρονα εκπαιδευτικά προγράμματα, τα οποία καλούνται να προσαρμοστούν στον σύγχρονο μεταβαλλόμενο κόσμο, παρατηρείται μια μετατόπιση του ενδιαφέροντος από τις γνωστικές στις ήπιες δεξιότητες και στις δεξιότητες ζωής» (Τζιφόπουλος, 2023, σελ. 32).

Συμπερασματικά, η εννοιολόγηση και η τυπολογία των δεξιοτήτων αναδεικνύουν τη σημασία τους για την εκπαίδευση, την επαγγελματική εξέλιξη και τη συνολική ανάπτυξη του ατόμου. Η διάκριση μεταξύ γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων, αλλά και η ταξινόμηση σε γνωστικές και ήπιες δεξιότητες, προσφέρουν ένα χρήσιμο εννοιολογικό υπόβαθρο για την κατανόηση του τρόπου με τον οποίο οι δεξιότητες μπορούν να ενταχθούν και να καλλιεργηθούν στο σχολικό πλαίσιο. Η ενότητα που ακολουθεί εστιάζει στις δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα, όπως αυτές έχουν προσδιοριστεί από διεθνείς οργανισμούς και επιστημονικές προσεγγίσεις, προκειμένου να αναδειχθεί το θεωρητικό τους υπόβαθρο και η σημασία τους για τη διαμόρφωση σύγχρονων Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών.

2.2 Η ενσωμάτωση των δεξιοτήτων στη σύγχρονη εκπαίδευση

Κατά τον 20^ο αιώνα, η δημόσια εκπαίδευση επικεντρώθηκε στο να εφοδιάσει τους νέους με τις βασικές δεξιότητες και γνώσεις που θεωρούνταν απαραίτητες για την επιτυχία σε «βιομηχανοποιημένα συστήματα», όπου κυριαρχούσαν ιεραρχικές και γραφειοκρατικές δομές. Οι σχολικές διαδικασίες διαμορφώθηκαν ώστε να αντικατοπτρίζουν τις ρουτίνες αυτών των οργανισμών (Fullan & Langworthy, 2013). Ωστόσο, στα τέλη του 20^{ου} αιώνα και τις απαρχές της νέας χιλιετίας, σημειώνονται γεγονότα που φαίνεται πως επηρεάζουν βαθιά τη διαμόρφωση των κοινωνιών παγκοσμίως. Η τεχνολογία εξελίσσεται ραγδαία, απαιτώντας όχι μόνο την απόκτηση αρχικών γνώσεων, αλλά και την ικανότητα συνεχούς προσαρμογής στις αλλαγές της. Οι κοινωνίες γίνονται όλο και πιο ποικιλόμορφες και κατακερματισμένες, με αποτέλεσμα οι διαπροσωπικές σχέσεις να απαιτούν περισσότερη αλληλεπίδραση με άτομα διαφορετικά από τον εαυτό μας. Η παγκοσμιοποίηση οδηγεί σε «νέους τύπους αλληλεξάρτησης, με τις πράξεις να επηρεάζονται από παράγοντες όπως ο οικονομικός ανταγωνισμός και να έχουν αποτελέσματα όπως η ρύπανση, που υπερβαίνουν τα τοπικά ή εθνικά σύνορα του ατόμου» (OECD, 2005, σελ. 7). Παράλληλα, σημειώθηκε σημαντική «μετατόπιση των προηγμένων οικονομιών από τη μεταποίηση στις υπηρεσίες πληροφοριών

και γνώσης. Η ίδια η γνώση γίνεται όλο και πιο εξειδικευμένη και επεκτείνεται εκθετικά. Η τεχνολογία πληροφοριών και επικοινωνιών μετασχηματίζει τη φύση του τρόπου διεξαγωγής της εργασίας και την έννοια των κοινωνικών σχέσεων» (Binkley et al., 2012, σελ. 17).

Η εκπαίδευση, επηρεαζόμενη από τις κοινωνικές ανάγκες, τείνει να προσαρμόζεται στις απαιτήσεις του σύγχρονου παγκόσμιου καπιταλισμού. Στοχεύει στην κατασκευή καλά καταρτισμένων πολιτών, δημιουργικών, ανταγωνιστικών και προσαρμόσιμων σε διαφορετικές συνθήκες (Savage, 2017). Πλέον, η εκπαίδευση θεωρείται σημαντικότερη από ποτέ τόσο για την ατομική όσο και για τη συλλογική ή και την εθνική πρόοδο. Παντού γίνεται λόγος για «εκπαίδευση υψηλής ποιότητας» που θα παρέχει τα απαραίτητα εφόδια για να ευδοκιμήσει κάποιος στον νέο κόσμο (World Bank, 1999). Τα κοινωνικο-οικονομικά χαρακτηριστικά του 21^{ου} αιώνα οδηγούν στη μετατόπιση του ενδιαφέροντος προς τις δεξιότητες, τις ικανότητες και τα προσόντα. Η γνώση δεν αποτελεί πια τον ύψιστο σκοπό της εκπαίδευσης (Καρανικόλα & Παναγιωτόπουλος, 2019).

Ωστόσο, στην πράξη φαίνεται πως η εκπαίδευση δεν ανταποκρίνεται αποτελεσματικά προς την κατεύθυνση της καλλιέργειας των δεξιοτήτων. Σχετικά νωρίς, το 2000, το Συμβούλιο της Λισαβόνας, όπως μας πληροφορούν οι Γκόβαρης & Ρουσσάκης (2008), ανέφερε δύο σημαντικά μειονεκτήματα της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πραγματικότητας:

1. δεν διαθέτουν όλοι οι Ευρωπαίοι τις βασικές δεξιότητες και ικανότητες που θα τους επιτρέψουν να ζουν και να εργάζονται στη νέα κοινωνία της πληροφορίας, και
2. τα κράτη μέλη της Ένωσης ορίζουν και κατατάσσουν διαφορετικά τις δεξιότητες, με αποτέλεσμα να υπάρχει ανισορροπία στην προσφορά και ζήτηση εργατικού δυναμικού μεταξύ των περιφερειών της.

Οι αλλαγές που προωθήθηκαν στην εκπαίδευση κατά την πρώτη δεκαετία του 21^{ου} αιώνα, φαίνεται πως απέτυχαν να προβλέψουν ορθά τις εξελίξεις στον οικονομικό και κοινωνικό τομέα. Στην Ευρώπη, περίπου εβδομήντα εκατομμύρια πολίτες εξακολουθούν να στερούνται βασικών δεξιοτήτων, όπως γραφή, ανάγνωση, μαθηματικά και υπολογιστές (European Commission, 2016). Αλλά και στις ήπιες δεξιότητες αποδεικνύεται ότι τα εκπαιδευτικά συστήματα δεν έχουν δώσει ακόμη την προσοχή που απαιτείται. Σε έρευνα που έγινε στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής (ΗΠΑ), το 60% των ερωτηθέντων δήλωσε ότι ανέπτυξε τις περισσότερες από τις δεξιότητες που χρησιμοποιεί εκτός σχολείου (Fullan & Langworthy, 2014). Γι αυτό και η Παγκόσμια Τράπεζα θεωρεί επιβεβλημένη την επανεξέταση των εκπαιδευτικών στρατηγικών: «Οι οικονομικές, δημογραφικές και τεχνολογικές αλλαγές

οφείλουν να κατευθύνουν τα εκπαιδευτικά συστήματα ώστε να προσαρμοστούν σε αυτές για να παράγουν το εξειδικευμένο και ευέλικτο εργατικό δυναμικό» (World Bank, 2011, σσ. 19-20).

Η UNESCO, επίσης, σε έρευνά της το 2016, αφού διαπιστώνει ότι τα εκπαιδευτικά συστήματα δεν προετοιμάζουν κατάλληλα τους μαθητές/τριες για τις προκλήσεις που θα αντιμετωπίσουν στο μέλλον, προτείνει την αλλαγή των ΠΣ προς μία «ικανοκεντρική κατεύθυνση, με βασικό σκοπό την ανάπτυξη δεξιοτήτων με τις οποίες θα πορευθούν οι μαθητές/τριες στον μελλοντικό κόσμο» (UNESCO-IBE, 2017, σελ. 16).

Οι κοινωνικές και οικονομικές αλλαγές των τελευταίων δεκαετιών έχουν καταστήσει απαραίτητο για τα εκπαιδευτικά συστήματα να προετοιμάζουν τους αυριανούς πολίτες με τις απαραίτητες ικανότητες και δεξιότητες. Αυτές οι δεξιότητες τους επιτρέπουν να ανταποκρίνονται στις προκλήσεις του μέλλοντος, να διεκδικούν ποιοτικές θέσεις εργασίας, και να επιτυγχάνουν τους στόχους τους στο μέγιστο δυνατό βαθμό, ενεργώντας με αυτοπεποίθηση και ασφάλεια (European Commission, 2016).

Η πίεση για εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, με στόχευση στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων, εντείνεται και από επιχειρηματικά και εργοδοτικά συμφέροντα καθώς θεωρείται ότι με αυτόν τον τρόπο: α) θα ενισχυθεί η παραγωγικότητα και η ανταγωνιστικότητα των αγορών, β) θα μειωθεί η ανεργία και θα αυξηθεί το εργατικό δυναμικό θα γίνει περισσότερο εξειδικευμένο και ευέλικτο και γ) θα δημιουργηθούν προϋποθέσεις για ανάπτυξη της καινοτομίας σε περιβάλλον παγκοσμιοποίησης (OECD, 2016a).

Για τον ΟΟΣΑ, η επένδυση των εκπαιδευτικών συστημάτων στις δεξιότητες αποτελεί μονόδρομο «προκειμένου τα άτομα και οι κοινωνίες στο σύνολό τους να ανταποκριθούν στην τεχνολογική πρόοδο που συντελείται στην εποχή μας, αλλά και για να μπορέσουν οι χώρες να λειτουργήσουν ανταγωνιστικά στην παγκοσμιοποιημένη κοινωνία της γνώσης» (OECD, 2012, σελ. 10). Η ανάπτυξη της τεχνολογίας και η παγκοσμιοποίηση είναι οι δύο καθοριστικοί παράγοντες οι οποίοι, σύμφωνα με τον Ojo (2019), επαναπροσδιορίζουν τη μάθηση δημιουργώντας απαιτήσεις για την εισαγωγή νέων δεξιοτήτων που θα προσαρμόζονται στην ταχύτητα των επιχειρήσεων και στην τεράστια αλληλεπίδραση που συντελείται σε παγκόσμια κλίμακα. Η απόκτηση και η καλλιέργεια των δεξιοτήτων σε αυτόν, τον ταχύτατα εξελισσόμενο και μεταβαλλόμενο κόσμο, δεν μπορεί παρά να έχει δυναμικό χαρακτήρα και να συντελείται σε διαφορετικές χρονικές περιόδους της ζωής ενός ανθρώπου (Τσαούσης, 2007). Για παράδειγμα, δεξιότητες όπως η «ανταλλαγή και η χρήση

πληροφοριών μέσω της τεχνολογίας, η επίλυση προβλημάτων, η δημιουργικότητα και η καινοτομία έχουν καταστεί απαραίτητες τα τελευταία χρόνια, όπως αποδεικνύεται και από τη διάδοση της εξ αποστάσεως εργασίας» (Binkley et al., 2012, σελ. 17). Επιπλέον, η ψηφιοποίηση, η γήρανση του πληθυσμού στις δυτικές κοινωνίες και η αναγκαιότητα για μετάβαση στην πράσινη ανάπτυξη, οδηγούν τα εκπαιδευτικά συστήματα σε επαναπροσδιορισμό των δεξιοτήτων ώστε να ικανοποιηθούν οι νέες αγορές εργασίας (OECD, 2016a). Παράλληλα, η εμφάνιση και η ραγδαία εξάπλωση της τεχνητής νοημοσύνης καθιστούν αναγκαία την επανεξέταση των δεξιοτήτων που θεωρούνται κρίσιμες για την ανθρώπινη ευημερία (ό.π.).

Κατά συνέπεια, η ανάπτυξη δεξιοτήτων θεωρείται μια «σοφή και ζωτική επένδυση, καθώς όχι μόνο μπορεί να μειώσει την ανεργία, την ανισότητα και τη φτώχεια αλλά και να προωθήσει την οικονομική ανάπτυξη» (UNESCO, ό.π. αναφ. στο Καρανικόλα & Παναγιωτόπουλο, 2019, σελ. 24).

Η αναφορά σε δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα αποσκοπεί στην ανάδειξη των «αναδυόμενων μοντέλων οικονομικής και κοινωνικής ανάπτυξης σε σχέση με εκείνες του περασμένου αιώνα, οι οποίες ήταν κατάλληλες για έναν βιομηχανικό τρόπο παραγωγής» (Ananiadou & Claro, 2009, σελ. 5). Οι Voogt & Roblin (2010, σελ. 11) προσθέτουν ότι «η ανάγκη για δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα αποδίδεται κυρίως στις αλλαγές στην κοινωνία και, ειδικότερα, στην ταχεία ανάπτυξη της τεχνολογίας που μεταμορφώνει την εργασία, τη μάθηση και την καθημερινότητά μας, οδηγώντας τη μετάβαση από τη βιομηχανική κοινωνία στην κοινωνία της γνώσης».

Ο όρος δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα περιλαμβάνει όχι μόνο τις βασικές δεξιότητες, αλλά «ένα σύνολο δεξιοτήτων και ικανοτήτων που είναι απαραίτητες, εάν θέλουμε να προσαρμοστούμε και να θεωρούμαστε επιτυχημένοι σε έναν τεχνολογικά υποστηριζόμενο κόσμο» (Λιντζέρης & Κεδράκα, 2022, σελ. 15). Καθώς οι συνθήκες οι οποίες ζούμε δεν παραμένουν σταθερές, αλλά μεταβάλλονται συνεχώς, οι δεξιότητες του 21^{ου} καλούνται να «ενισχύουν νέους τρόπους σκέψης, μάθησης, εργασίας και διαβίωσης στο σύγχρονο κόσμο» (Καραπιπέρη κ.ά., σελ. 222). Σε αυτό το πλαίσιο «η δημιουργικότητα, η καινοτομία, η κριτική σκέψη, η επίλυση προβλημάτων και η ικανότητα λήψης αποφάσεων, η μεταγνωστική ικανότητα, ο τρόπος δηλαδή του να μαθαίνεις πώς να μαθαίνεις, η επικοινωνία, ο ψηφιακός γραμματισμός, δεξιότητες που αναπτύσσουν την προσωπική και κοινωνική ευθύνη, είναι

βασικές δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα και ταυτόχρονα απαραίτητα στοιχεία για τη λειτουργία των οργανισμών μάθησης» (ό.π. σελ. 223).

Οι περισσότεροι διεθνείς οργανισμοί όταν αναφέρονται στις δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα περιγράφουν τις παραπάνω δεξιότητες, «διαφέρουν, ωστόσο, ως προς τον τρόπο που τις κατατάσσουν και τις ταξινομούν, καθώς και από τη σημασία που τις αποδίδουν» (Voogt & Roblin, 2010, σελ. 15).

Συνοψίζοντας, η μετατόπιση της έμφασης από την απλή μετάδοση γνώσεων στην καλλιέργεια δεξιοτήτων αντανάκλα τις ραγδαίες κοινωνικές, τεχνολογικές και οικονομικές εξελίξεις του 21^{ου} αιώνα. Η εκπαίδευση καλείται να ανταποκριθεί σε νέες απαιτήσεις, προσαρμόζοντας τους στόχους και τις μεθόδους της. Σε αυτό το πλαίσιο, οι διεθνείς οργανισμοί διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο, καθορίζοντας στρατηγικές προτεραιότητες και προτείνοντας μοντέλα εκπαιδευτικής πολιτικής που αναδεικνύουν τις δεξιότητες ως κεντρικό πυλώνα των σύγχρονων ΑΠ. Η συμβολή αυτών των οργανισμών αποτελεί το επίκεντρο της επόμενης ενότητας.

2.3 Διεθνείς οργανισμοί και καλλιέργεια δεξιοτήτων και ικανοτήτων

Η ανάδειξη των δεξιοτήτων και ικανοτήτων ως βασικής συνιστώσας της εκπαίδευσης δεν αποτελεί απλώς μια εσωτερική επιλογή των εθνικών πολιτικών, αλλά συνδέεται στενά με ευρύτερες παγκόσμιες και διακρατικές εξελίξεις. Από τα τέλη του 20^{ου} αιώνα και εξής, οι διεθνείς οργανισμοί επιδρούν καθοριστικά στη διαμόρφωση των εκπαιδευτικών προτεραιοτήτων, αναδεικνύοντας την ανάγκη για μετασχηματισμό των ΑΠ με έμφαση στις δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα. Το παρόν υποκεφάλαιο εξετάζει τον ρόλο των διεθνών οργανισμών στη συγκρότηση αυτής της εκπαιδευτικής ατζέντας, αναλύοντας πώς οι στρατηγικές, οι συστάσεις και τα θεσμικά πλαίσια που προτείνουν επηρεάζουν τις επιλογές των κρατών και επαναπροσδιορίζουν τον σκοπό και το περιεχόμενο της εκπαίδευσης.

2.3.1 Εκπαιδευτική Πολιτική και Διεθνείς Οργανισμοί

Από τα τέλη της δεκαετίας του 1980, οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις αποκτούν έντονη οικονομική χροιά, επηρεασμένες από το νεοφιλελεύθερο μοντέλο διακυβέρνησης και την

παγκοσμιοποίηση. Στο πλαίσιο αυτό, οι νεοφιλελεύθερες πολιτικές αναδιαμορφώνουν ριζικά τα ΠΣ και τις μορφές σχολικής γνώσης, ενσωματώνοντας πρακτικές της αγοράς εργασίας. Η εκπαίδευση παύει να θεωρείται αυτόνομος θεσμός και αντιμετωπίζεται πλέον ως εργαλείο οικοδόμησης «ανθρώπινου κεφαλαίου» που εξυπηρετεί τις ανάγκες της οικονομίας (Savage, 2011).

Οι διεθνείς οργανισμοί, όπως ο ΟΟΣΑ, η Παγκόσμια Τράπεζα, η UNESCO και η Ευρωπαϊκή Ένωση, διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση των εκπαιδευτικών πολιτικών. Καθένας φέρει διαφορετικούς ιδεολογικούς προσανατολισμούς και στόχους, συμβάλλοντας στην παγκόσμια εκπαιδευτική πολιτική μέσω συστάσεων, ερευνών και αξιολογήσεων (Alvunger et al., 2021). Οι πολιτικές αυτές επηρεάζουν, σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό, τις εθνικές στρατηγικές, οι οποίες δεν εκφράζουν πλέον αποκλειστικά τη δική τους φιλοσοφία, τις παραδόσεις και τους εθνικούς στόχους (Σαϊτής, 2011), αλλά διαμορφώνονται υπό την επίδραση των διεθνών οργανισμών, με βάση τα ευρήματα ερευνών, τις στρατηγικές προτεραιότητες και τις κατευθυντήριες γραμμές που αυτοί θέτουν (Τσαούσης, 2007).

Παράλληλα, τα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα τείνουν να υιοθετούν αξίες που διαμορφώνονται μέσα από διακρατικές και παγκόσμιες διαδικασίες. Αν και οι εθνικές κυβερνήσεις διατηρούν θεωρητικά την αρμοδιότητα χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής, στην πράξη επηρεάζονται σημαντικά από τις απαιτήσεις της παγκόσμιας οικονομίας, τις διεθνείς πολιτικές σχέσεις και τις εξελίξεις στην επικοινωνία, που μετασχηματίζουν την έννοια της συλλογικής ταυτότητας (Rizvi & Lingard, 2010).

Οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, ιδίως στις δυτικές χώρες, «τείνουν να ευθυγραμμίζονται με διεθνή πρότυπα που προωθούν την ομοιομορφία των εκπαιδευτικών συστημάτων» (Πασιάς, 2006, σελ. 290). Η «τυποποίηση» της εκπαίδευσης είναι χαρακτηριστικό αυτής της προσέγγισης: «εισάγονται κοινοί δείκτες για τη μέτρηση και τη σύγκριση του εκπαιδευτικού περιεχομένου και της απόδοσης όλων των εμπλεκομένων, όπως των εκπαιδευτικών, των μαθητών/τριών και των διευθυντών» (Parreira & Fossum, 2021, σελ. 303). Τα πρότυπα αυτά καθορίζουν τα ΑΠ, τις δεξιότητες που πρέπει να αποκτήσουν οι μαθητές/τριες και τον ρόλο των εκπαιδευτικών στο διαρκώς μεταβαλλόμενο εκπαιδευτικό περιβάλλον (ό.π.).

Αξίζει να σημειωθεί ότι οι διεθνείς οργανισμοί χρηματοδοτούνται από τη φορολογία των κρατών-μελών και επανεπενδύουν τα κεφάλαια αυτά στα εκπαιδευτικά τους συστήματα. Η οικονομική αυτή διασύνδεση ασκεί πίεση για την υιοθέτηση των πολιτικών που προτείνουν και επηρεάζει τον ιδεολογικό τους προσανατολισμό (Τσαούσης, 2007). Ο Jones (1998)

επισημαίνει ότι οι στρατηγικές προτεραιότητες των οργανισμών εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από τον τρόπο χρηματοδότησής τους: η UNICEF, που βασίζεται σε εθελοντικές εισφορές, υιοθετεί κοινωνικά προσανατολισμένες λύσεις χωρίς να ωραιοποιεί την υφιστάμενη κατάσταση. Η UNESCO, η οποία χρηματοδοτείται μέσω υποχρεωτικών εισφορών από τις πλουσιότερες χώρες, οφείλει να διαμορφώνει πολιτικές που εξασφαλίζουν τη συναίνεση αυτών των κρατών. Αντίθετα, η Παγκόσμια Τράπεζα διαμορφώνει εκπαιδευτικές πολιτικές με κύριο γνώμονα την ικανοποίηση των απαιτήσεων των διεθνών αγορών, από τις οποίες και αντλεί τους οικονομικούς της πόρους.

Συνοψίζοντας, η επιρροή των διεθνών οργανισμών στην εκπαιδευτική πολιτική είναι πολυεπίπεδη και καθοριστική. Μέσα από δείκτες, στρατηγικές, έρευνες και μηχανισμούς χρηματοδότησης, καθορίζουν τις κατευθύνσεις που καλούνται να ακολουθήσουν τα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα. Παρότι η χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής αποτελεί εθνική αρμοδιότητα, στην πράξη οι αποφάσεις διαμορφώνονται στο πλαίσιο παγκόσμιων προτεραιοτήτων και ανταγωνισμών. Η σύνδεση της εκπαίδευσης με την οικονομία της αγοράς, οι νεοφιλελεύθερες επιρροές και η έμφαση στην απόκτηση δεξιοτήτων υπογραμμίζουν τον μετασχηματισμό της εκπαίδευσης από δημόσιο αγαθό σε εργαλείο οικονομικής ανάπτυξης. Σε αυτό το πλαίσιο, η κριτική αποτίμηση των πολιτικών που προτείνονται από διεθνείς οργανισμούς κρίνεται απαραίτητη για την υπεράσπιση των μορφωτικών και κοινωνικών διαστάσεων της εκπαίδευσης.

2.3.2 Η Ευρωπαϊκή Ένωση

Η Ευρωπαϊκή Ένωση (ΕΕ) διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση πολιτικών για την εκπαίδευση και την καλλιέργεια δεξιοτήτων στα κράτη-μέλη της. Μέσα από συνθήκες, θεσμικά όργανα και στρατηγικά έγγραφα, διαμορφώνει ένα συνεκτικό πλαίσιο δράσης με σκοπό την ενίσχυση της κοινωνικής συνοχής, της ανταγωνιστικότητας και της μετάβασης στην κοινωνία της γνώσης. Στην παρούσα ενότητα εξετάζονται οι βασικές εξελίξεις στην ευρωπαϊκή πολιτική για τις δεξιότητες από το 1992 έως σήμερα.

Τα όργανα της ΕΕ που συμβάλλουν στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής είναι: α) Το Συμβούλιο της Ευρώπης, «ένας διεθνής, διακυβερνητικός οργανισμός, ο οποίος επικεντρώνεται σε ζητήματα πολιτειότητας, διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και ανώτατης εκπαίδευσης» (Σταμέλος κ.ά., 2015, σελ. 60), β) Το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο που «καθορίζει

τη γενική κατεύθυνση και τις στρατηγικές προτεραιότητες της ΕΕ. Αν και δεν διαθέτει νομοθετική εξουσία, επηρεάζει καθοριστικά την πολιτική ατζέντα της Ένωσης» (ό.π., σελ. 61).

Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή, «ως κύριο εκτελεστικό όργανο της ΕΕ, καταρτίζει προτάσεις νομοθεσίας, διαχειρίζεται την εφαρμογή των πολιτικών και τη διάθεση των κονδυλίων, ενώ επιβλέπει και υλοποιεί τις πολιτικές της Ένωσης» (Παναγιωτόπουλος κ.ά., 2023, σελ. 59). Ο καθορισμός και η καλλιέργεια των κατάλληλων δεξιοτήτων απασχολεί έντονα τους χαρακτες της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής. Μια αναδρομή σε ευρωπαϊκά έγγραφα διαφόρων θεσμών της Ένωσης, αποδεικνύει αυτό το ενδιαφέρον.

Η συνθήκη του Μάαστριχτ (7 Φεβρουαρίου 1992), αποτελεί σημείο καμπής για την ιστορία της εκπαίδευσης στην Ευρώπη καθώς «μετά από αυτή τα κράτη-μέλη της Ένωσης προσπαθούν να εναρμονίσουν τα εκπαιδευτικά τους συστήματα και να θέσουν κοινούς στόχους» (Μαυρογιώργος, 2006, σελ. 51).

Το 1997, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή εξέδωσε τη «Λευκή Βιβλίο» για την εκπαίδευση και κατάρτιση, υιοθετώντας ως ιδεολογικό προσανατολισμό την «Κοινωνία της Γνώσης». Η κοινωνία του μέλλοντος θα μπορεί «να επενδύει στην ευφυΐα, ο κόσμος θα διδάσκει και θα μαθαίνει, ο καθένας θα μπορεί να οικοδομήσει τα δικά του προσόντα» (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 1996, σελ. 5). Σύμφωνα με τη Λευκή Βίβλο, «η γνώση, υπό την ευρεία έννοια του όρου, μπορεί να οριστεί ως συσσώρευση θεμελιωδών, τεχνικών γνώσεων και κοινωνικών δεξιοτήτων» (ό.π., σελ. 31). Οι βασικές γνώσεις αναπτύσσονται στο σχολείο, οι τεχνικές αφορούν την «τεχνογνωσία, που βοηθά στην σαφέστερη ταύτιση με ένα επάγγελμα», ενώ οι κοινωνικές δεξιότητες αφορούν τις «ικανότητες διαχείρισης των σχέσεων, τη συμπεριφορά στην εργασία, κ.ά.» (ό.π., σελ. 32).

Η ιδεολογική στροφή προς την Κοινωνία της Γνώσης αποτελεί τη βάση για όλες τις μετέπειτα πρωτοβουλίες, μετατοπίζοντας το ενδιαφέρον από την παραδοσιακή ακαδημαϊκή εκπαίδευση σε μια περισσότερο λειτουργική αντίληψη των δεξιοτήτων.

Από το 2000, η ΕΕ έθεσε ως στρατηγική προτεραιότητα τη βελτίωση της απασχόλησης και της κοινωνικής συνοχής μέσω της ανάπτυξης δεξιοτήτων που ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις της κοινωνίας της πληροφορίας. Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή τόνισε ότι το χαμηλό ποσοστό απασχόλησης και η έλλειψη δεξιοτήτων, ιδίως στον τομέα της πληροφορικής, αποτελούσαν κρίσιμα ζητήματα που έπρεπε να αντιμετωπιστούν για την επίτευξη μιας ανταγωνιστικής οικονομίας της γνώσης (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2000). Ο φιλόδοξος σκοπός

που έθεσε, ήταν «να καταστεί η Ευρώπη η ανταγωνιστικότερη κοινωνία της γνώσης σε όλη την υφήλιο, με περισσότερες και καλύτερες θέσεις εργασίας και μεγαλύτερη κοινωνική συνοχή» (ό.π., σελ. 3). Γι αυτό έθεσε ως βασικό στόχο στο άμεσο μέλλον «κάθε πολίτης να διαθέτει τις δεξιότητες που απαιτούνται για τη ζωή και την εργασία σε αυτή τη νέα κοινωνία της πληροφορίας» (ό.π., σελ. 4). Κάλεσε, λοιπόν, τις χώρες-μέλη να δημιουργήσουν ένα ευρωπαϊκό πλαίσιο το οποίο θα «καθορίζει τις νέες βασικές δεξιότητες που πρέπει να παρέχει η δια βίου μάθηση: δεξιότητες πληροφορικής, ξένες γλώσσες, τεχνολογική αντίληψη, επιχειρηματικό πνεύμα και κοινωνικές δεξιότητες» (ό.π., σελ. 5).

Έτσι, το 2001, συντάσσεται η Έκθεση της Επιτροπής με τίτλο «Οι συγκεκριμένοι μελλοντικοί στόχοι των εκπαιδευτικών συστημάτων» στην οποία προτείνονταν πέντε βασικοί και δεκαέξι συναφείς στόχοι για την εκπαίδευση. Η έκθεση αυτή οικοδομεί πάνω στο όραμα της Λευκής Βίβλου, εστιάζοντας στην προσαρμογή των εκπαιδευτικών συστημάτων στις κοινωνικές και τεχνολογικές εξελίξεις, προετοιμάζοντας το έδαφος για ένα πιο συγκροτημένο ευρωπαϊκό πλαίσιο δεξιοτήτων. Σε ότι αφορά τις δεξιότητες επισημαίνεται στην έκθεση ότι: «η εισαγωγή των Τεχνολογιών Πληροφοριών και Επικοινωνιών (ΤΠΕ) απαιτεί να έχουμε συνεχώς υπό εξέταση τον ορισμό των βασικών δεξιοτήτων και να τον αναπροσαρμόζουμε τακτικά στις αλλαγές αυτές. Ακόμη, να δοθεί η ευκαιρία σε εκείνους που εγκατέλειψαν την επίσημη εκπαίδευση ή κατάρτιση πριν από την απόκτηση των νέων δεξιοτήτων να τις αποκτήσουν αργότερα» (ΕΕ, 2001, σελ. 10). Η κοινωνία, όλο και πιο διαφοροποιημένη, απαιτεί από τα άτομα όχι μόνο τεχνολογικές γνώσεις αλλά ένα «ευρύτερο φάσμα δεξιοτήτων και προσωπικών ικανοτήτων, όπως προσαρμοστικότητα, ανοχή, ομαδική εργασία και επίλυση προβλημάτων, οι οποίες κρίνονται αναγκαίες για τη διαβίωση σε ένα περιβάλλον αμοιβαίας ανεκτικότητας και σεβασμού» (ό.π., σελ. 11).

Οι δεξιότητες παρέμειναν σε υψηλή προτεραιότητα και στα συμπεράσματα της Προεδρίας του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου της Στοκχόλμης. Έμφαση δόθηκε στη βελτίωση των ψηφιακών και τεχνολογικών δεξιοτήτων, προκειμένου να ενισχυθεί η ανταγωνιστικότητα της ΕΕ και να υποστηριχθούν πολιτικές δια βίου μάθησης (Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, 2001). Το 2006, το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο υιοθέτησε ένα πλαίσιο βασικών ικανοτήτων για τη δια βίου μάθηση, γνωστό και ως Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς (βλ. Πίνακα 1). Σύμφωνα με αυτό, οι βασικές ικανότητες ορίζονται ως εξής:

Πίνακας 1

Οι βασικές ικανότητες στο Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς 2006

Ικανότητα	Ορισμός
Επικοινωνία στη μητρική γλώσσα	η ικανότητα έκφρασης και ερμηνείας εννοιών, σκέψεων, συναισθημάτων, γεγονότων και απόψεων τόσο σε προφορική όσο και σε γραπτή μορφή.
Επικοινωνία σε ξένες γλώσσες	η ικανότητα έκφρασης και ερμηνείας εννοιών, σκέψεων, συναισθημάτων, γεγονότων και απόψεων τόσο σε προφορική όσο και σε γραπτή μορφή, η οποία απαιτεί δεξιότητες διαμεσολάβησης (δηλ. σύνταξη περίληψης, παράφραση, διερμηνεία ή μετάφραση) και διαπολιτισμικής κατανόησης.
Μαθηματική ικανότητα και ικανότητες στην επιστήμη και την τεχνολογία	Μαθηματική ικανότητα: η ικανότητα ανάπτυξης και χρησιμοποίησης μαθηματικών συλλογισμών για την επίλυση ενός φάσματος προβλημάτων σε καθημερινές καταστάσεις, η ικανότητα χρήσης μαθηματικών τρόπων σκέψης και παρουσίασης. Επιστήμες και τεχνολογία: η ικανότητα και η προθυμία αξιοποίησης του συνόλου των γνώσεων και της μεθοδολογίας εξήγησης του φυσικού κόσμου. Η Εφαρμογή της εν λόγω γνώσης και μεθοδολογίας προκειμένου να ικανοποιούνται επιθυμίες ή ανάγκες.
Ψηφιακή ικανότητα	Η χρήση της τεχνολογίας, της πληροφορίας και των επικοινωνιών για την εργασία, την ψυχαγωγία και την επικοινωνία, με αυτοπεποίθηση και κριτικό πνεύμα.
Μεταγνωστικές ικανότητες	Η ικανότητα αποτελεσματικής διαχείρισης της ατομικής μάθησης, σε ατομικό ή σε συλλογικό επίπεδο.
Κοινωνικές ικανότητες και ικανότητες που σχετίζονται με την ιδιότητα του πολίτη	Η ικανότητα να συμμετέχουν τα άτομα με αποτελεσματικό και εποικοδομητικό τρόπο στην κοινωνική και επαγγελματική ζωή, και να συμμετέχουν με ενεργό και δημοκρατικό τρόπο ιδίως στις όλο και περισσότερο ποικιλόμορφες κοινωνίες.
Πρωτοβουλία και επιχειρηματικότητα	Η ικανότητα να μετατρέπονται οι ιδέες σε δράση μέσα από τη δημιουργικότητα, την καινοτομία και την ανάληψη ρίσκου, καθώς και ικανότητα σχεδιασμού και διαχείρισης έργων.
Πολιτιστική γνώση και έκφραση	Η ικανότητα εκτίμησης της σημασίας της δημιουργικής έκφρασης ιδεών, εμπειριών και συναισθημάτων σε ένα φάσμα μέσων, όπως η μουσική, το θέατρο, η λογοτεχνία και οι εικαστικές τέχνες.

Πηγή: ΕΕ. (2006). Σύσταση της 18ης Δεκεμβρίου 2006 σχετικά με τις βασικές ικανότητες της δια βίου μάθησης (2006/962/ΕΚ). <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?uri=CELEX:32006H0962>

Για την ενίσχυση των ψηφιακών ικανοτήτων των Ευρωπαίων πολιτών δημιουργήθηκε, το 2010, το DigComp, ένα Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Ψηφιακών Ικανοτήτων. Οι Παναγιωτόπουλος κ.ά. (2023, σελ. 69), θεωρούν το εργαλείο αυτό ιδιαίτερα σημαντικό, «αφού οι πολίτες θα έχουν τη δυνατότητα να αξιολογούν με τεκμηριωμένο τρόπο το διαδικτυακό περιεχόμενο, τις πηγές και τις δεξιότητές τους, ενώ θα μπορούν να αλληλεπιδρούν θετικά με τα συστήματα τεχνητής νοημοσύνης. Επιπλέον, θα είναι σε θέση να παρακολουθούν τις εξελίξεις στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης και τις ψηφιακές τεχνολογίες».

Το 2012, η Ευρώπη βρίσκεται σε οικονομική ύφεση, «ο πληθυσμός των νέων μειώνεται συνεχώς, τα ποσοστά ανεργίας εκτοξεύονται και μπαίνουν δημοσιονομικοί περιορισμοί σε όλες τις χώρες» (Παναγιωτόπουλος κ.ά., 2023, σελ. 66). Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή επενδύει στις δεξιότητες για ανάκαμψη και καλύτερα δημοσιονομικά αποτελέσματα, δηλώνοντας ότι «οι δεξιότητες καθορίζουν την ικανότητα της Ευρώπης να αυξήσει την παραγωγικότητα» (ΕΕ, 2012, σελ. 2).

Το 2015, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή και το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο εξέδωσαν μια κοινή έκθεση με «νέες προτεραιότητες στην εκπαίδευση». Η επιτακτική ανάγκη για την αντιμετώπιση των μεταναστευτικών ροών και την πρόληψη της ριζοσπαστικοποίησης και της βίας αποτέλεσε την αφορμή. Επισημάνθηκε εκ νέου η ανάγκη «επένδυσης των κρατών στην αναβάθμιση των δεξιοτήτων, ιδιαίτερα μάλιστα των κοινωνικών δεξιοτήτων και εκείνων που αφορούν τον ενεργό πολίτη» (ΕΕ, 2015, σελ. 25).

Το 2016, η Επιτροπή εξέδωσε το «Νέο θεματολόγιο δεξιοτήτων για την Ευρώπη». Σε αυτό προγραμματίστηκαν δέκα δράσεις με χρονικό ορίζοντα υλοποίησης ως τον επόμενο χρόνο. Σε αυτές προβλεπόταν η ενίσχυση των βασικών δεξιοτήτων, η επανεξέταση των δεξιοτήτων για τη διά βίου μάθηση, με εστίαση στην ανάπτυξη της επιχειρηματικής νοοτροπίας, και η προώθηση των «πληροφοριών δεξιοτήτων, της τεκμηρίωσης και των συνειδητών επιλογών σταδιοδρομίας» (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2016, σσ. 22-23).

Ωστόσο, η ανάγκη επανεξέτασης αυτού του πλαισίου προέκυψε από τις κοινωνικοοικονομικές και τεχνολογικές προκλήσεις που εμφανίστηκαν την επόμενη δεκαετία. Το Πλαίσιο του 2018 (βλ. Πίνακα 2) επιχειρεί να ενσωματώσει πιο ολοκληρωμένες μεταγνωστικές και κοινωνικές διαστάσεις, δίνοντας έμφαση στην ενεργό πολιτεΐότητα και στην ανθεκτικότητα.

Πίνακας 2

Οι βασικές ικανότητες στο Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς 2018

Ικανότητα	Ορισμός
Ικανότητα γραμματισμού	Η ικανότητα αποτελεσματικής επικοινωνίας και επαφής με τους άλλους, με κατάλληλο και δημιουργικό τρόπο.
Πολυγλωσσική ικανότητα	η ικανότητα έκφρασης και ερμηνείας εννοιών, σκέψεων, συναισθημάτων, γεγονότων και απόψεων τόσο σε προφορική όσο και σε γραπτή μορφή, η οποία απαιτεί δεξιότητες διαμεσολάβησης και διαπολιτισμικής κατανόησης, με σκοπό την επικοινωνία.
Μαθηματική ικανότητα και ικανότητα στις θετικές επιστήμες, την τεχνολογία και τη μηχανική	Η ικανότητα ανάπτυξης και εφαρμογής μαθηματικής σκέψης για την επίλυση προβλημάτων σε καθημερινές καταστάσεις. Επίσης, η ικανότητα και επιθυμία εξήγησης του φυσικού κόσμου μέσω αξιοποίησης γνώσεων και μεθοδολογίας, όπως παρατήρηση και πειραματισμός, για τον προσδιορισμό ερωτημάτων και την εξαγωγή τεκμηριωμένων συμπερασμάτων. Οι ικανότητες στην τεχνολογία και μηχανική είναι εφαρμογές αυτής της γνώσης και μεθοδολογίας για την κάλυψη ανθρώπινων αναγκών ή επιθυμιών.
Ψηφιακή ικανότητα	Η υπεύθυνη χρήση και ενασχόληση με τις ψηφιακές τεχνολογίες, με αυτοπεποίθηση και κριτικό πνεύμα, για τη μάθηση, την εργασία και τη συμμετοχή στην κοινωνία.
Προσωπική, κοινωνική και μεταγνώστική ικανότητα	Η αναστοχαστική ικανότητα του ατόμου, η ικανότητα αποτελεσματικής διαχείρισης του χρόνου και των πληροφοριών, εποικοδομητικής συνεργασίας με άλλους, διατήρησης της ανθεκτικότητας και διαχείρισης της διαδικασίας μάθησης και της σταδιοδρομίας του ατόμου.
Ικανότητα του πολίτη	Η ικανότητα των ατόμων να ενεργούν ως υπεύθυνοι πολίτες και να συμμετέχουν πλήρως στον δημόσιο και τον κοινωνικό βίο, κατανοώντας τις κοινωνικές, οικονομικές, νομικές και πολιτικές έννοιες και δομές καθώς και τις παγκόσμιες εξελίξεις και τη βιωσιμότητα.
Ικανότητα του επιχειρείν	Η ικανότητα επενέργειας σε ευκαιρίες και ιδέες και μετασχηματισμού τους σε αξίες για τους άλλους, η οποία βασίζεται στη δημιουργικότητα, την κριτική σκέψη και την επίλυση προβλημάτων, την ανάληψη πρωτοβουλιών και την επιμονή, καθώς και στην ικανότητα συνεργασίας με σκοπό τον σχεδιασμό και τη διαχείριση έργων πολιτιστικής, κοινωνικής ή οικονομικής αξίας.
Ικανότητα πολιτιστικής γνώσης και έκφρασης	Η κατανόηση και ο σεβασμός του τρόπου με τον οποίο οι ιδέες και οι σημασίες εκφράζονται δημιουργικά και κοινοποιούνται σε διαφορετικούς πολιτισμούς και μέσω ενός φάσματος τεχνών και άλλων πολιτιστικών μορφών.

Πηγή: Ευρωπαϊκή Επιτροπή. (2018). *Σύσταση του Συμβουλίου της 22ας Μαΐου 2018 σχετικά με τις βασικές ικανότητες για τη δια βίου μάθηση* (C 189/01). [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?uri=CELEX:32018H0604(01))

Οι τροποποιήσεις έγιναν λαμβάνοντας υπόψη στατιστικά δεδομένα από τον ΟΟΣΑ: «ένας στους πέντε μαθητές/τριες αντιμετώπιζε, το 2015, σοβαρές δυσκολίες στην ανάπτυξη επαρκών δεξιοτήτων ανάγνωσης, μαθηματικών ή θετικών επιστημών. Σε ορισμένες χώρες, έως το ένα τρίτο των ενηλίκων διαθέτουν μόνο στοιχειώδεις δεξιότητες γραμματισμού και αριθμητισμού. Το 44% του πληθυσμού της Ένωσης διαθέτει χαμηλές ή μηδενικές (19%) ψηφιακές δεξιότητες» (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2018, σελ. 2). Έτσι, δόθηκε έμφαση στην ανάπτυξη των θεμελιωδών δεξιοτήτων, στον ψηφιακό γραμματισμό των μαθητών/τριών, ενώ επισημαίνεται έντονα ο ρόλος του ενεργού πολίτη. Επίσης, ενσωματώνονται δράσεις για την επίτευξη του στόχου 4 της Βιώσιμης Ανάπτυξης του ΟΗΕ (ό.π.), που αφορά την Ποιοτική Εκπαίδευση και του υποστόχου 4.7 που αφορά την «καλλιέργεια των δεξιοτήτων που χρειάζονται οι μαθητές/τριες για να προάγουν τη βιώσιμη ανάπτυξη» (ΟΗΕ, χ.χ.β). Διασαφηνίζεται, επίσης, ότι «δεξιότητες όπως η κριτική σκέψη, η επίλυση προβλημάτων, η ομαδική εργασία, οι δεξιότητες επικοινωνίας, οι αναλυτικές δεξιότητες, η δημιουργικότητα και οι διαπολιτισμικές δεξιότητες, δεν παραμελούνται, αλλά θεωρούνται ενσωματωμένες σε όλο το φάσμα των βασικών δεξιοτήτων» (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2018, σελ. 7).

Στο «Ευρωπαϊκό Θεματολόγιο δεξιοτήτων» του 2020, η Επιτροπή αναγνώρισε ότι είναι επιτακτική ανάγκη για την ΕΕ να αλλάξει την πολιτική της για τις δεξιότητες, λόγω της «διπλής, πράσινης και ψηφιακής μετάβασης, της ανάπτυξης της τεχνητής νοημοσύνης και της ρομποτικής, της δημογραφικής αλλαγής και της πανδημίας COVID-19» (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2020α, σελ. 1). Χρειάζεται «προσέγγιση των δεξιοτήτων με το βλέμμα στο μέλλον και με άμεση σύνδεση με την αγορά εργασίας» (ό.π., σελ. 32). Απαιτείται, επίσης, η ανάπτυξη των κατάλληλων εργαλείων ώστε οι «εργαζόμενοι, άνεργοι ή οικονομικά ανενεργοί να έχουν τη δυνατότητα να αποκτούν δεξιότητες σε όλη τη διάρκεια της ζωής τους» (ό.π., σελ. 21).

Η πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης για τις δεξιότητες ξεκίνησε με τη «Λευκή Βίβλο», η οποία ανέδειξε τη σημασία της διά βίου μάθησης και των θεμελιωδών δεξιοτήτων ως μέσων προσαρμογής στην «Κοινωνία της Γνώσης». Σταδιακά, η έμφαση μετατοπίστηκε στη σύνδεση των δεξιοτήτων με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας και στην αντιμετώπιση ευρύτερων κοινωνικών προκλήσεων, όπως η παγκοσμιοποίηση, η μετανάστευση, η δημογραφική γήρανση και η τεχνολογική εξέλιξη. Την τελευταία δεκαετία, η ΕΕ επιχειρεί έναν επαναπροσδιορισμό των δεξιοτήτων που θεωρούνται κρίσιμες, με στόχο όχι μόνο την επαγγελματική προσαρμοστικότητα, αλλά και την προετοιμασία των πολιτών για τις μελλοντικές κοινωνικές και οικονομικές μεταβάσεις.

2.3.3 Ο ΟΟΣΑ

Ο ΟΟΣΑ παίζει πρωταγωνιστικό ρόλο στη διαμόρφωση των διεθνών οικονομικών πολιτικών. Προέκυψε από τον Οργανισμό Ευρωπαϊκής Οικονομικής Συνεργασίας, ο οποίος ιδρύθηκε το 1948 με σκοπό τη διαχείριση της βοήθειας του Σχεδίου Μάρσαλ για την ανοικοδόμηση της Ευρώπης μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο (Βруниώτη, 2017). Σήμερα, περιλαμβάνει 38 μέλη-κράτη, κυρίως του «δυτικού κόσμου», αν και τα τελευταία χρόνια έχει επεκταθεί γεωγραφικά, συμπεριλαμβάνοντας χώρες όπως η Κίνα, η Ινδονησία, η Ινδία και η Βραζιλία.

Παρόλο που πρόκειται για έναν οικονομικό οργανισμό, ήδη από την ιδρυτική του διακήρυξη αναγνώριζε τη στενή σύνδεση της εκπαίδευσης με την οικονομία, δηλώνοντας τη φιλοδοξία του «να ηγηθεί στη διάδοση νέων θεωρητικών ιδεών στον αναδυόμενο κλάδο της Οικονομικής της Εκπαίδευσης» (ό.π., σ. 49). Έκτοτε, το ενδιαφέρον του για την εκπαίδευση εντείνεται διαρκώς, καθιστώντας τον έναν από τους βασικούς διεθνείς δρώντες στη διαμόρφωση εκπαιδευτικών πολιτικών. Σύμφωνα με έκθεσή του, τα άτομα και οι χώρες μπορούν να αξιοποιήσουν τις δυνατότητες της οικονομίας της γνώσης εφόσον επενδύσουν στο ανθρώπινο κεφάλαιο, μέσω της εκπαίδευσης, της ανάπτυξης και αξιοποίησης δεξιοτήτων και ταλέντων, καθώς και της ενίσχυσης των ικανοτήτων του ατόμου (OECD, 2007· 2019c). Η εκπαίδευση εντάσσεται στο πλαίσιο της οικονομικής λειτουργίας των σύγχρονων κοινωνιών, όπου οι δεξιότητες και τα προσόντα υπόκεινται στους μηχανισμούς της αγοράς, ενώ παράλληλα τονίζεται η ανάγκη μέτρησης της ποιότητάς της μέσα από εκπαιδευτικά επιτεύγματα. Το πλαίσιο αυτό συχνά αποτυπώνει μια τεχνοκρατική προσέγγιση, στην οποία η εκπαίδευση αξιολογείται κυρίως ως μέσο ενίσχυσης της ανταγωνιστικότητας και της οικονομικής ανάπτυξης.

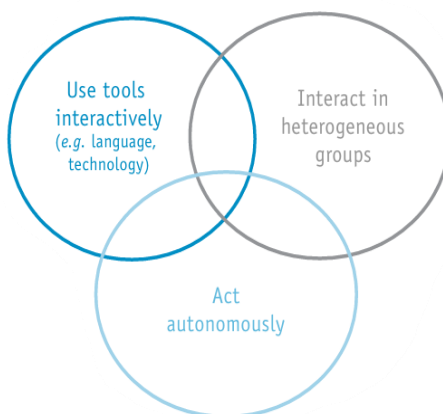
Στο πλαίσιο των δραστηριοτήτων του, ο ΟΟΣΑ προωθεί τη συνεργασία μεταξύ κυβερνήσεων για την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των πολιτικών, την ανάδειξη επιτυχημένων πρακτικών και την πρόβλεψη μελλοντικών τάσεων, αξιοποιώντας εκτενή στατιστικά δεδομένα σε διεθνές επίπεδο (Παναγιωτόπουλος κ.ά., 2023, σ. 61). Παράλληλα, στηρίζει τους υπεύθυνους χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής παρέχοντας ερευνητικά ευρήματα, τεκμηριωμένες προτάσεις και εξειδικευμένες αναφορές (ό.π., σ. 70). Μέσα από αυτά τα εργαλεία, ο ΟΟΣΑ λειτουργεί ως κεντρικός διαμεσολαβητής στη μεταφορά τεχνογνωσίας και στην προώθηση παγκόσμιων εκπαιδευτικών προτύπων.

Συνοψίζοντας, ο ΟΟΣΑ δεν περιορίζεται στον ρόλο ενός οικονομικού οργανισμού, αλλά λειτουργεί ως ισχυρός ρυθμιστής του εκπαιδευτικού λόγου, προωθώντας τη σύνδεση της εκπαίδευσης με την οικονομική ανάπτυξη και θέτοντας τις δεξιότητες στο επίκεντρο των πολιτικών μεταρρυθμίσεων.

Δύο σημαντικές πρωτοβουλίες του ΟΟΣΑ που σχετίζονται με τον καθορισμό και την αξιολόγηση των δεξιοτήτων στην εκπαίδευση είναι το πρόγραμμα Definition and Selection of Competencies (DeSeCo) και το Programme for International Student Assessment (PISA).

Το πρόγραμμα DeSeCo ξεκίνησε το 1997 και αποσκοπούσε στον προσδιορισμό των βασικών δεξιοτήτων που χρειάζονται οι άνθρωποι για να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της σύγχρονης εποχής. Η πρωτοβουλία βασίστηκε στη συνεργασία επιστημόνων και ειδικών από όλο τον κόσμο, με στόχο τη δημιουργία ενός κοινού πλαισίου που να λαμβάνει υπόψη τις πολιτισμικές διαφοροποιήσεις και τις προκλήσεις της παγκοσμιοποίησης (OECD, 2005).

Οι βασικές δεξιότητες ορίστηκαν από τρία κύρια κριτήρια: συμβολή σε θετικά αποτελέσματα για το άτομο και την κοινωνία, ευελιξία στην αντιμετώπιση σύνθετων απαιτήσεων και αναγνώρισή τους ως σημαντικές από ειδικούς και πολίτες (ό.π., σ. 4). Η πρωτοβουλία κατέληξε σε μια έκθεση που καθόρισε το θεωρητικό πλαίσιο, υιοθετώντας τον όρο «ικανότητα» για να συμπεριλάβει ευρύτερες έννοιες, χαρακτηριστικά και δυνατότητες των ατόμων. Η ταξινόμηση του DeSeCo περιλαμβάνει τρεις βασικές κατηγορίες (βλ. Σχήμα 1):



Σχήμα 1

Οι τρεις κατηγορίες ικανοτήτων σύμφωνα με το DeSeCo

Πηγή: OECD, (2005, σελ. 5).

1. Διαδραστική χρήση εργαλείων: Οι άνθρωποι πρέπει να μπορούν να χρησιμοποιούν ένα ευρύ φάσμα εργαλείων για να αλληλεπιδρούν αποτελεσματικά με το περιβάλλον. Αυτό περιλαμβάνει:

- Χρήση γλώσσας, συμβόλων και κειμένου: Αποτελεσματική χρήση προφορικών, γραπτών και μαθηματικών δεξιοτήτων.
- Διαδραστική χρήση γνώσης και πληροφορίας: Κριτική σκέψη για τον εντοπισμό, αξιολόγηση και οργάνωση πληροφοριών.
- Χρήση τεχνολογίας: Κατανόηση και αξιοποίηση των ΤΠΕ για τη δημιουργία σχέσεων, πρόσβαση σε πληροφορίες και επίτευξη στόχων.

2. Αλληλεπίδραση σε ετερογενείς ομάδες: Οι άνθρωποι πρέπει να συνεργάζονται με άτομα διαφορετικής καταγωγής και αντιλήψεων. Περιλαμβάνει:

- Ικανότητα σχετισμού με τους άλλους: Σεβασμός, ενσυναίσθηση και αποδοχή διαφορετικών αξιών και πολιτισμών.
- Ικανότητα συνεργασίας: Συλλογική δράση, συμμετοχή σε ομάδες, διαπραγμάτευση και λήψη αποφάσεων.
- Ικανότητα διαχείρισης και επίλυσης συγκρούσεων: Κατανόηση αιτιών σύγκρουσης, διαχείριση διαφορετικών απόψεων και επίτευξη συναινέσεων.

3. Αυτόνομη δράση: Οι άνθρωποι οφείλουν να αναλαμβάνουν ευθύνη για τη ζωή τους και να δρουν ανεξάρτητα στο κοινωνικό τους πλαίσιο. Απαιτούνται:

- Ικανότητα δράσης στο πλαίσιο της μεγάλης εικόνας: Κατανόηση της σχέσης μεταξύ ατομικών ενεργειών και κοινωνικών δομών.
- Διαμόρφωση και υλοποίηση σχεδίων ζωής: Θέσπιση στόχων, αξιολόγηση πόρων, λήψη ανατροφοδότησης και προσαρμογή.
- Διεκδίκηση δικαιωμάτων και αναγκών: Αναγνώριση και προσπάθεια προσωπικών και συλλογικών συμφερόντων.

Το πρόγραμμα DeSeCo έθεσε τις βάσεις για μεταγενέστερες εκπαιδευτικές πολιτικές και αξιολογήσεις δεξιοτήτων, τονίζοντας τη σημασία μιας διεπιστημονικής, πολιτισμικά ευαίσθητης και ολιστικής προσέγγισης στις βασικές ικανότητες του σύγχρονου πολίτη.

Στο πλαίσιο της συνεχούς προσπάθειας του ΟΟΣΑ να κατανοήσει, να αποτιμήσει και να ενισχύσει τις δεξιότητες των πολιτών, καθιερώθηκε το Πρόγραμμα Διεθνούς Αξιολόγησης Μαθητών PISA. Το PISA αποτελεί μία από τις σημαντικότερες πρωτοβουλίες του ΟΟΣΑ στον τομέα της εκπαίδευσης, καθώς επιδιώκει να καταγράψει τις γνώσεις και τις δεξιότητες που διαθέτουν οι μαθητές/τριες στο τέλος της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και να διερευνήσει κατά πόσο είναι κατάλληλα προετοιμασμένοι για να συμμετέχουν ενεργά στην κοινωνία του 21^{ου} αιώνα.

Το πρόγραμμα ξεκίνησε το 1997, με στόχο «να αξιολογήσει κατά πόσο οι μαθητές/τριες που πλησιάζουν στο τέλος της υποχρεωτικής εκπαίδευσης έχουν αποκτήσει τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες για την ενεργή συμμετοχή τους στην κοινωνία» (OECD, 2005, σελ. 3). Μέσω του PISA, ο ΟΟΣΑ διαθέτει ένα ανεξάρτητο εργαλείο συλλογής συγκρίσιμων δεδομένων που δεν εξαρτώνται από τα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα. Έτσι, μπορεί να εντοπίζει διαφορές, να αναλύει καλές πρακτικές και να υποστηρίζει τον σχεδιασμό εκπαιδευτικών πολιτικών.

Το PISA δεν εστιάζει αποκλειστικά στις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών, αλλά δίνει έμφαση στην ικανότητά τους να σκέφτονται κριτικά, να επιλύουν προβλήματα, να επικοινωνούν αποτελεσματικά και να εφαρμόζουν τις γνώσεις τους σε πραγματικές καταστάσεις. Με αυτόν τον τρόπο, αξιολογείται η ετοιμότητα των νέων για τη διά βίου μάθηση και την κοινωνική και επαγγελματική τους ένταξη.

Το πρόγραμμα αξιολογεί τρεις βασικές μορφές «γραμματισμού»:

- Αναγνωστική παιδεία: η ικανότητα κατανόησης, χρήσης και αναστοχασμού πάνω σε γραπτά κείμενα, με σκοπό την επίτευξη στόχων, την απόκτηση γνώσεων και τη συμμετοχή στην κοινωνική ζωή (Ananiadou & Claro, 2009, σελ. 7).
- Μαθηματικός γραμματισμός: η ικανότητα κατανόησης του ρόλου των μαθηματικών στον κόσμο και η εφαρμογή τους στην καθημερινή ζωή, με σκοπό την τεκμηριωμένη λήψη αποφάσεων και την υπεύθυνη πολιτειότητα.

- Επιστημονικός γραμματισμός: η ικανότητα αξιοποίησης επιστημονικής γνώσης και λογικής σκέψης για την κατανόηση του φυσικού κόσμου και τη λήψη αποφάσεων σχετικών με την ανθρώπινη δραστηριότητα και το περιβάλλον.

Οι Binkley et al. (2012) θεωρούν ότι το PISA αποτελεί ένα ολοκληρωμένο εργαλείο για τη μέτρηση γνωστικών δεξιοτήτων, ωστόσο επισημαίνουν ότι δεν αποτιμά εξίσου τις λεγόμενες ήπιες δεξιότητες. Παρά το γεγονός ότι δεξιότητες όπως η επίλυση προβλημάτων ή η λήψη αποφάσεων συμπεριλαμβάνονται στα επιμέρους πεδία, άλλες σημαντικές ικανότητες - όπως η δημιουργικότητα, η καινοτομία ή η συνεργασία - δεν αποτελούν αντικείμενο άμεσης αξιολόγησης.

Η δημοσίευση των αποτελεσμάτων του PISA συνοδεύεται από ευρεία δημόσια συζήτηση στις χώρες-μέλη, οδηγώντας σε αναθεωρήσεις των στόχων, σε νέες εκπαιδευτικές στρατηγικές και στην ενίσχυση της επένδυσης στο ανθρώπινο δυναμικό. Το πρόγραμμα λειτουργεί, έτσι, ως μοχλός πίεσης και πολιτικής διαμόρφωσης, εδραιώνοντας τον ρόλο του ΟΟΣΑ ως παγκόσμιου παράγοντα στον σχεδιασμό εκπαιδευτικών πολιτικών με έμφαση στις δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα.

Στο πλαίσιο της γενικότερης κατεύθυνσης του ΟΟΣΑ για την ενίσχυση της σχέσης μεταξύ εκπαίδευσης και αγοράς εργασίας, από το 2012 ο Οργανισμός αναπτύσσει τη Στρατηγική Δεξιοτήτων (Skills Strategy), προκειμένου να υποστηρίξει τις χώρες-μέλη στον σχεδιασμό εκπαιδευτικών πολιτικών που προωθούν την ανάπτυξη και την αποτελεσματική αξιοποίηση δεξιοτήτων.

Όπως αναφέρουν οι Παναγιωτόπουλος κ.ά. (2023, σ. 71), στις συστάσεις του ΟΟΣΑ δίνεται έμφαση στη «σημασία της επένδυσης στην ανάπτυξη δεξιοτήτων», καθώς αυτή «αποτελεί επένδυση για το μέλλον». Παράλληλα, υπογραμμίζεται η ανάγκη αποτίμησης των μαθησιακών αποτελεσμάτων με βάση τις αποκτηθείσες δεξιότητες και όχι μόνο τα τυπικά προσόντα. Ο ΟΟΣΑ, ως οικονομικός οργανισμός με στοχευμένη αποστολή, υποστηρίζει ενεργά τη συμμετοχή των εργοδοτών στον σχεδιασμό εκπαιδευτικών προγραμμάτων, καθώς και κάθε πρωτοβουλία που ενισχύει την επαγγελματική κινητικότητα, ιδίως στην ευρωπαϊκή αγορά εργασίας (ό.π.).

Από το 2013, η Στρατηγική Δεξιοτήτων αποκτά πιο εθνικό προσανατολισμό, καθώς ο ΟΟΣΑ ενθαρρύνει τα κράτη-μέλη να αναπτύξουν τα δικά τους σχέδια δεξιοτήτων σε συνεργασία με ειδικούς του Οργανισμού (OECD, 2019b, σ. 36). Η εμπειρία από αυτή τη διαδικασία

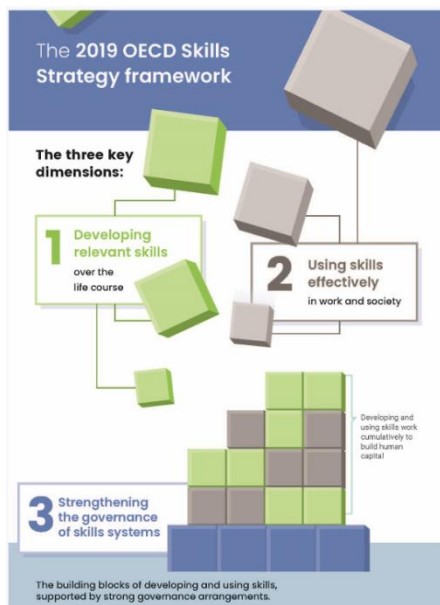
οδήγησε στη δημιουργία ενός πίνακα αποτελεσμάτων δεξιοτήτων, ο οποίος επιτρέπει στις χώρες να συγκρίνουν την απόδοσή τους διεθνώς, αξιοποιώντας δείκτες που σχετίζονται με:

- το επίπεδο απόδοσης (μέσος όρος χωρών),
- την τάση (μεταβολή απόδοσης διαχρονικά),
- την ισότητα στην απόδοση (κοινωνικοοικονομικές ανισότητες).

Ο πίνακας αυτός «χρησιμοποιείται επιτυχώς για τη χαρτογράφηση δυνατοτήτων και αδυναμιών των συστημάτων δεξιοτήτων και για τον καθορισμό πολιτικών προτεραιοτήτων» (OECD, 2019b, σ. 40), με σκοπό την ενίσχυση της αμοιβαίας μάθησης και την προώθηση καλύτερων πολιτικών, θέσεων εργασίας και ποιότητας ζωής (ό.π., σ. 41).

Η κωδικοποίηση αυτών των αρχών πραγματοποιείται στο Πλαίσιο Στρατηγικής Δεξιοτήτων του 2019 (βλ. Σχήμα 2), το οποίο συνιστά ένα συνολικό εργαλείο πολιτικής για τη χάραξη εθνικών στρατηγικών. Το πλαίσιο αποτυπώνει πώς οι δεξιότητες αναπτύσσονται και χρησιμοποιούνται σε όλα τα στάδια της ζωής και οργανώνεται σε τρεις βασικές διαστάσεις:

1. Ανάπτυξη δεξιοτήτων: Εστιάζει στην παροχή βασικών δεξιοτήτων από την προσχολική έως την ενήλικη εκπαίδευση, προωθώντας την ισότιμη πρόσβαση σε ποιοτική μάθηση καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής.
2. Αξιοποίηση δεξιοτήτων: Τονίζει τη σημασία της ενεργού χρήσης των δεξιοτήτων στην εργασία και την κοινωνία, με στόχο την παραγωγικότητα, τη συμμετοχή και την κοινωνική συνοχή.
3. Ενίσχυση συστημάτων δεξιοτήτων: Αναδεικνύει τον ρόλο της διακυβέρνησης, της χρηματοδότησης, της χρήσης δεδομένων και της συνεργασίας με φορείς (κυβερνήσεις, εργοδότες, εκπαιδευτικά ιδρύματα) για την επιτυχία των πολιτικών δεξιοτήτων (OECD, 2019b).



Σχήμα 2

Πλαίσιο στρατηγικών δεξιοτήτων του 2019

Πηγή: OECD (2019b, σελ. 42).

Η διαρκής προσαρμογή του ΟΟΣΑ στις διεθνείς εξελίξεις αποτυπώνεται στην ενσωμάτωση παγκόσμιων τάσεων, όπως η κλιματική αλλαγή, οι τεχνολογικές καινοτομίες, οι δημογραφικές μεταβολές και οι γεωπολιτικές προκλήσεις. Σε αυτό το πλαίσιο, ο ΟΟΣΑ προτείνει νέες δεξιότητες για το μέλλον, εστιάζοντας στην ανθεκτικότητα, την ικανότητα καινοτομίας και τον σεβασμό στη βιωσιμότητα (OECD, 2016a, σσ. 5–6).

Η διά βίου μάθηση τίθεται στο επίκεντρο, καθώς η συνεχής εξέλιξη της αγοράς εργασίας απαιτεί την ανανέωση και διεύρυνση του φάσματος δεξιοτήτων των πολιτών. Οι χώρες καλούνται «να καθοδηγήσουν τους πολίτες τους προς την απόκτηση αυτών των δεξιοτήτων», ενισχύοντας έτσι την ικανότητά τους να ανταποκρίνονται στις σύγχρονες κοινωνικοοικονομικές απαιτήσεις (OECD, 2019b, σ. 38).

Τέλος, ιδιαίτερη βαρύτητα αποδίδεται στις κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητες, όπως η ανθεκτικότητα, ο αυτοέλεγχος και η συνεργασία, οι οποίες συνδέονται με τη γενικότερη ευημερία του ατόμου και της κοινωνίας. Μελέτες του ΟΟΣΑ δείχνουν ότι άτομα με ανεπτυγμένες τέτοιες δεξιότητες διαχειρίζονται αποτελεσματικότερα το άγχος, έχουν υγιείς σχέσεις, είναι ενεργοί πολίτες και προσαρμόζονται πιο ευέλικτα στις προκλήσεις της ζωής (OECD, 2015b).

Στο πλαίσιο της προσπάθειάς του να προσδιορίσει με σαφήνεια τις δεξιότητες που απαιτούνται στον 21^ο αιώνα, ο ΟΟΣΑ ανέπτυξε το πλαίσιο Learning Compass 2030 («Πυξίδα Μάθησης για το 2030»), το οποίο παρουσιάστηκε επισήμως το 2018 στο πλαίσιο του προγράμματος *The Future of Education and Skills – Education 2030*. Ο στόχος είναι να καταγραφούν οι ικανότητες και οι δεξιότητες που θα επιτρέψουν στους πολίτες να προσαρμοστούν αποτελεσματικά σε ένα δυναμικό και απρόβλεπτο μέλλον, προετοιμάζοντάς τους για τις προκλήσεις που αναμένεται να αντιμετωπίσουν (OECD, 2018a). Αυτές οι δεξιότητες κατατάσσονται σε τρεις κατηγορίες (βλ. Πίνακα 3):

Πίνακας 3

Οι δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα στην Πυξίδα Μάθησης για το 2030

Κατηγορίες δεξιοτήτων	Περιγραφή δεξιοτήτων	Δεξιότητες
Γνωστικές και ακαδημαϊκές δεξιότητες	Αφορούν την ικανότητα επεξεργασίας πληροφοριών, σκέψης, κατανόησης και μάθησης. Είναι χρήσιμες για τη βασική εκπαίδευση στη γλώσσα, στα μαθηματικά, στις επιστήμες και σε άλλα γνωστικά αντικείμενα.	κριτική και δημιουργική σκέψη, μεταγνώση, επίλυση προβλημάτων, λήψη αποφάσεων, ψηφιακός και αριθμητικός γραμματισμός.
Προσωπικές και κοινωνικές δεξιότητες	Είναι απαραίτητες για την ενσωμάτωση των μαθητών σε κοινωνικά και επαγγελματικά περιβάλλοντα, καθώς και για την προσωπική τους ανάπτυξη. Επίσης, ενισχύουν την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών, ενώ αντίθετα η έλλειψη των συγκεκριμένων δεξιοτήτων στο άτομο επιδρά αρνητικά και στην ανάπτυξη των γνωστικών δεξιοτήτων.	αυτογνωσία, αυτοπειθαρχία, αυτοεκτίμηση, συναισθηματική νοημοσύνη και ενσυναίσθηση, ικανότητα συνεργασίας και επικοινωνίας με άλλους, ανθεκτικότητα, πολιτειότητα, σεβασμός στη διαφορετικότητα.
Δεξιότητες της καθημερινότητας και της εργασίας	Αφορούν την ικανότητα εφαρμογής γνώσεων και δεξιοτήτων σε πραγματικά περιβάλλοντα, όπως η καθημερινή ζωή, η εργασία και η κοινωνία.	προσαρμοστικότητα, αυτονομία, υπευθυνότητα, καινοτομία, λήψη αποφάσεων, ψηφιακή ικανότητα, επίλυση συγκρούσεων.

Πηγή: OECD. (2018a, σσ. 89-93). *Future of Education and Skills 2030. Learning Compass 2030*. OECD Publishing.

https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/projects/edu/education-2040/1-1-learning-compass/OECD_Learning_Compass_2030_Concept_Note_Series.pdf

Συνοψίζοντας, ο ΟΟΣΑ έχει εξελιχθεί σε έναν από τους σημαντικότερους διαμορφωτές εκπαιδευτικής πολιτικής σε διεθνές επίπεδο, με σταθερό προσανατολισμό στη σύνδεση των δεξιοτήτων με την οικονομική ανάπτυξη, την απασχολησιμότητα και την κοινωνική συνοχή. Μέσα από προγράμματα όπως το PISA, στρατηγικές πρωτοβουλίες όπως το DeSeCo και η Στρατηγική Δεξιοτήτων, καθώς και καινοτόμα πλαίσια όπως η Πυξίδα Μάθησης 2030, ο ΟΟΣΑ δεν περιορίζεται στη μέτρηση επιδόσεων, αλλά συμβάλλει ουσιαστικά στον επαναπροσδιορισμό των στόχων της εκπαίδευσης. Η προσέγγισή του αποτυπώνει μια δυναμική και συνεχώς εξελισσόμενη κατανόηση της έννοιας των δεξιοτήτων, ενισχύοντας την ανάγκη για μια ολιστική, διαθεματική και μακροπρόθεσμη στρατηγική, ικανή να ανταποκριθεί στις σύνθετες προκλήσεις του 21^{ου} αιώνα.

2.3.4 Η UNESCO

Στο πλαίσιο της παγκόσμιας προσπάθειας για την προώθηση της ποιοτικής εκπαίδευσης και της ισότητας στην πρόσβαση στη γνώση, η UNESCO αποτελεί τον βασικό εκπαιδευτικό βραχίονα του Οργανισμού Ηνωμένων Εθνών. Από την ίδρυσή της έως σήμερα, η δράση της επικεντρώνεται στην προώθηση ενός ολιστικού, ανθρωποκεντρικού και ουμανιστικού οράματος για την εκπαίδευση. Η καλλιέργεια των δεξιοτήτων του 21^{ου} αιώνα αναδεικνύεται σταδιακά σε προτεραιότητα, καθώς η UNESCO αναγνωρίζει τον ρόλο της εκπαίδευσης στη διαμόρφωση ενεργών πολιτών, ικανών να ανταποκριθούν στις σύνθετες κοινωνικές, οικονομικές και περιβαλλοντικές προκλήσεις του μέλλοντος. Μέσα από στρατηγικές παρεμβάσεις, θεσμικά κείμενα, πλαίσια ικανοτήτων και προγράμματα δράσης, ο οργανισμός ενισχύει την ανάπτυξη δεξιοτήτων που σχετίζονται με τη διαπολιτισμική κατανόηση, την τεχνολογική καινοτομία, τη βιωσιμότητα και τη δια βίου μάθηση.

Το 1945, αμέσως μετά τη λήξη του Δευτέρου Παγκοσμίου Πολέμου, ιδρύεται ο Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών (ΟΗΕ). Στις διακηρύξεις του, μεταξύ άλλων, αναγνωρίζει την εκπαίδευση ως θεμελιώδες ανθρώπινο δικαίωμα, κάτι που τον οδηγεί να βρει τρόπους για την καθολική και παγκόσμια ανάπτυξή της (Σταμέλος κ.ά., 2015). Έτσι, την ίδια χρονιά, ιδρύεται και η United Nations Educational Scientific and Cultural Organization (UNESCO), ο οργανισμός που αποτελεί τον φορέα της εκπαιδευτικής πολιτικής του ΟΗΕ. Όπως φαίνεται και από τα αρχικά της, η δράση της εστιάζεται στην Εκπαίδευση, την Επιστήμη και τον Πολιτισμό. Ο προσανατολισμός της χαρακτηρίζεται περισσότερο ουμανιστικός σε σχέση με άλλους

οργανισμούς. Μερικές από τις αξίες που προσπαθεί να διαδώσει είναι η ισότητα φύλων και φυλών, ο περιορισμός της φτώχειας, η περιβαλλοντική βιωσιμότητα, το δικαίωμα όλων των ανθρώπων του πλανήτη στη μόρφωση (Τσαούσης, 2007). Υλοποιεί πλήθος δράσεων με τις οποίες «καθοδηγεί και υποστηρίζει τα κράτη-μέλη προκειμένου να αναθεωρήσουν και να βελτιώσουν τα θεσμικά πλαίσιά τους, να διασφαλίσουν την πραγματοποίηση του δικαιώματος σε μία δίκαιη και χωρίς αποκλεισμούς ποιοτική εκπαίδευση και να προσφέρουν ευκαιρίες δια βίου μάθησης σε όλους» (Παναγιωτόπουλος κ.ά., 2023, σελ. 7).

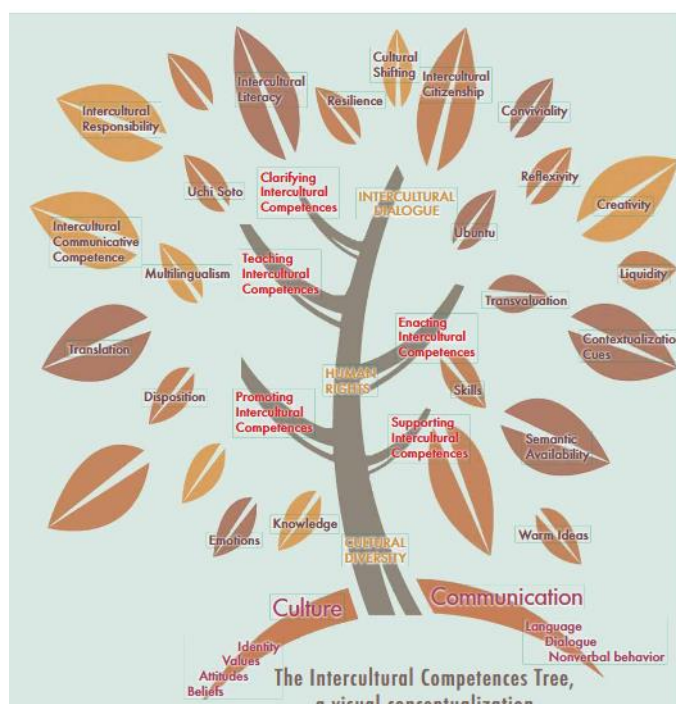
Στην αρχή της νέας χιλιετίας, η UNESCO ανέδειξε τον ηγετικό της ρόλο στον εκπαιδευτικό τομέα με την υιοθέτηση των οχτώ Αναπτυξιακών Στόχων της Χιλιετίας, με στόχο να σημειωθεί πρόοδος σε αυτούς έως το 2015. Ο δεύτερος, από τους στόχους αυτούς, αναφερόταν στην καθολική εξασφάλιση της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (United Nations, 2000). Όπως και οι υπόλοιποι στόχοι, δεν επιτεύχθηκε, με αποτέλεσμα το 2015 να υιοθετηθούν οι 17 Στόχοι της Βιώσιμης Ανάπτυξης (Τσαούσης, 2007).

Οι 17 Στόχοι της Βιώσιμης Ανάπτυξης αποτελούν μία περισσότερο φιλόδοξη προσπάθεια, με ορίζοντα το 2030. Οι στόχοι είναι οικουμενικοί και απαιτούν τη δέσμευση των κρατών και των πολιτών τους για συλλογική δράση. Ο τέταρτος στόχος αναφέρεται στην «απόκτηση ποιοτικής εκπαίδευσης που είναι η βάση για τη βελτίωση της ανθρώπινης ζωής και της βιώσιμης ανάπτυξης» (ΟΗΕ, χ.χ.β). Περιλαμβάνει επτά υποστόχους από τους οποίους ο στόχος 4.4. αναφέρεται στις δεξιότητες, καθώς επιδιώκεται αύξηση των νέων και των ενηλίκων που κατέχουν δεξιότητες ικανές να τους εξασφαλίσουν αξιοπρεπή εργασία και απασχόληση. Επίσης, ο στόχος 4.7 αναφέρει ότι όλοι οι εκπαιδευόμενοι αναμένεται να αποκτήσουν γνώσεις και δεξιότητες για την προαγωγή της βιώσιμης ανάπτυξης μέσω, μεταξύ άλλων, της εκπαίδευσης για τη βιωσιμότητα, τα ανθρώπινα δικαιώματα, την ισότητα των φύλων, την ειρηνική κουλτούρα, την παγκόσμια πολιτειότητα και την αναγνώριση της πολιτισμικής ποικιλομορφίας και του ρόλου του πολιτισμού στη βιώσιμη ανάπτυξη.

Όπως οι στόχοι της Χιλιετίας, φαίνεται ότι και οι στόχοι της Βιώσιμης Ανάπτυξης δύσκολα επιτυγχάνονται. Ο ίδιος ο Γενικός Γραμματέας του ΟΗΕ ήδη από το 2019 διαπίστωσε ότι οι 17 Στόχοι της Βιώσιμης Ανάπτυξης δεν έχουν προσεγγιστεί με τον σωστό τρόπο. Όσον αφορά την εκπαίδευση, τα στοιχεία δείχνουν ότι ο μισός πληθυσμός του πλανήτη δεν έχει πρόσβαση στη βασική εκπαίδευση. Η λύση αναμένεται να προέλθει από τον κόσμο των επιχειρήσεων, ο οποίος καλείται να επενδύσει στην οικονομία του μέλλοντος, εστιάζοντας σε

μια καθαρή και πράσινη ανάπτυξη που θα δημιουργήσει αξιοπρεπείς θέσεις εργασίας, οδηγώντας σε μια βιώσιμη και δίκαιη ανάπτυξη (Guterres, 2019).

Η UNESCO δείχνει έντονο ενδιαφέρον για την διαφορετικότητα και τη διαπολιτισμικότητα, προωθώντας την κατανόηση, την αποδοχή και τον σεβασμό μεταξύ των λαών. Στο άρθρο της με τίτλο: «Intercultural Competences: Conceptual and Operational Framework» (UNESCO, 2013), παρέχεται ένας αναλυτικός ορισμός και ανάλυση των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων (βλ. Σχήμα 3).



Σχήμα 3

Το δέντρο των διαπολιτισμικών ικανοτήτων

Πηγή: UNESCO (2013, σελ. 23).

Οι δεξιότητες αυτές αναπτύσσονται σε τρία επίπεδα:

1. στις ρίζες που αντιπροσωπεύουν τις βασικές αξίες. Αυτές αποτελούν τη βάση για την ανάπτυξη των υπόλοιπων στοιχείων. Περιλαμβάνουν τον σεβασμό της ανθρώπινης αξιοπρέπειας και των δικαιωμάτων, την ανοχή, την ισότητα, την κοινωνική δικαιοσύνη και την εκτίμηση της πολιτισμικής ποικιλομορφίας.
2. στον κορμό που αντιπροσωπεύει τις διανοητικές δεξιότητες και τις στάσεις που είναι απαραίτητες για τη διαπολιτισμική αλληλεπίδραση, όπως η ενσυναίσθηση και η ικανότητα να αντιλαμβάνεται κανείς την προοπτική του άλλου, η αυτογνωσία, η

επίγνωση των δικών μας πολιτισμικών ταυτοτήτων, η κριτική σκέψη και η ικανότητα αναστοχασμού για πολιτισμικά ζητήματα.

3. στα κλαδιά και στα φύλλα τα οποία ως πιο ορατές πτυχές, αναφέρονται στις διαπολιτισμικές ικανότητες που εφαρμόζονται στην πράξη, όπως οι επικοινωνιακές δεξιότητες για τη γεφύρωση πολιτισμικών διαφορών, η συνεργασία και αλληλεπίδραση σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα, ο διάλογος και η προώθηση της ειρήνης (UNESCO, 2013).

Το Διεθνές Γραφείο Εκπαίδευσης της UNESCO αποδίδει, επίσης, μεγάλη σημασία στα ΠΣ καθώς τα θεωρεί «βασικά εργαλεία του εκσυγχρονισμού της εκπαίδευσης» (UNESCO-IBE, 2017, σελ. 15). Το 2017 εξέδωσε μία μελέτη με τίτλο «Future Competencies and the Future of Curriculum», όπου αναπτύσσει ένα πλαίσιο αναφοράς για τις ικανότητες του μέλλοντος με την προσδοκία να χρησιμεύσει ως σημείο αναφοράς για μελλοντικά ΑΠΣ βασισμένα στις ικανότητες. Σύμφωνα με τους συντάκτες της τα μελλοντικά ΑΠ πρέπει να αντανακλούν ικανότητες που προετοιμάζουν τους μαθητές/τριες για ένα άγνωστο μέλλον και τους δημιουργούν ευκαιρίες για ατομικό και συλλογικό όφελος. Ορίζονται επτά κατηγορίες δεξιοτήτων που θα θωρακίσουν τους μελλοντικούς πολίτες (βλ. Πίνακα 4):

Πίνακας 4

Πλαίσιο μελλοντικών ικανοτήτων της UNESCO

Ικανότητες	Χαρακτηριστικά
δια βίου μάθηση	περιέργεια, δημιουργικότητα, κριτική σκέψη.
Αυτενέργεια	πρωτοβουλία, κίνητρο, αντοχή, σθένος, ανθεκτικότητα, υπευθυνότητα.
διαδραστική χρήση διαφορετικών εργαλείων και πόρων	αποδοτικότητα, αποτελεσματικότητα, υπεύθυνη κατανάλωση.
αλληλεπίδραση με άλλους	ομαδική εργασία, συνεργασία, διαπραγμάτευση.
αλληλεπίδραση με τον κόσμο	τοπική και παγκόσμια πολιτειότητα, διεκδίκηση δικαιωμάτων, ελευθερία και σεβασμός των άλλων.
διεπιστημονικότητα	με τη βοήθεια STEM στις ανθρωπιστικές και κοινωνικές επιστήμες.
γραμματισμός σε πολλαπλά επίπεδα	στην ανάγνωση, τη γραφή, τα μαθηματικά, τις επιστήμες, τις ΤΠΕ και σε άλλα γνωστικά πεδία.

Πηγή: UNESCO-IBE. (2017). *Future competences and the Future of Curriculum. A Global Reference for Curricula Transformation*. International Bureau of Education. https://fundaciobofill.cat/uploads/old-files/BOOK_COMPLETE_future_competences_and_the_future_of_curriculum.pdf

Το 2021, η UNESCO ανέπτυξε τη «Στρατηγική για την Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση και Μάθηση» (TVET) που επικεντρώνεται στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων για την ενίσχυση της απασχόλησης, την ανάπτυξη και την επιχειρηματικότητα, καθώς και την προώθηση της δια βίου μάθησης κατά το επόμενο χρονικό διάστημα, από το 2022 ως το 2029 (Παναγιωτόπουλος κ.ά., 2023). Η καλλιέργεια των δεξιοτήτων που προτείνονται επιβάλλονται εξαιτίας:

- της οικονομικής ύφεσης, η οποία οδήγησε «το 31% των νέων γυναικών και το 14% των νέων ανδρών παγκοσμίως να βρίσκονται εκτός απασχόλησης, εκπαίδευσης ή κατάρτισης το 2019» (UNESCO, 2021, σελ. 4).
- της «έλευσης της 4^{ης} Βιομηχανικής Επανάστασης, της 5^{ης} γενιάς τεχνολογίας κινητών επικοινωνιών (5G) και της προόδου της τεχνητής νοημοσύνης, που ανοίγουν νέους δρόμους στην αγορά εργασίας και στις δεξιότητες που απαιτούνται» (ό.π., σελ. 5).
- της δημογραφικής μετάβασης από κοινωνίες με υψηλή γεννητικότητα σε χαμηλή, κάτι που οδηγεί στη γήρανση του πληθυσμού (ό.π.).
- πολιτικών και κοινωνικών ζητημάτων, όπως η πολιτική αστάθεια, οι συγκρούσεις και η κλιματική αλλαγή (ό.π.).
- της ανάγκης για αειφόρο ανάπτυξη, αφού υπάρχει η διαπίστωση ότι ο κόσμος δεν βρίσκεται σε καλό δρόμο για να μετριάσει την κλιματική αλλαγή, να σταματήσει την απώλεια της βιοποικιλότητας, να αποκαταστήσει τα οικοσυστήματα, να περιορίσει την μόλυνση (ό.π.).
- της αλλαγής των εργασιακών συνθηκών: «τα άτομα θα πρέπει να είναι δια βίου εκπαιδευόμενοι και να επικαιροποιούν τις δεξιότητές τους για να βρουν εργασία σε διαταραγμένες αγορές, ενώ οι απολυμένοι εργαζόμενοι χρειάζονται επανεidίκευση για να βρουν νέες θέσεις εργασίας ή να γίνουν επιχειρηματίες σε τομείς που είναι ανθεκτικοί στην κρίση» (ό.π., σελ. 6).

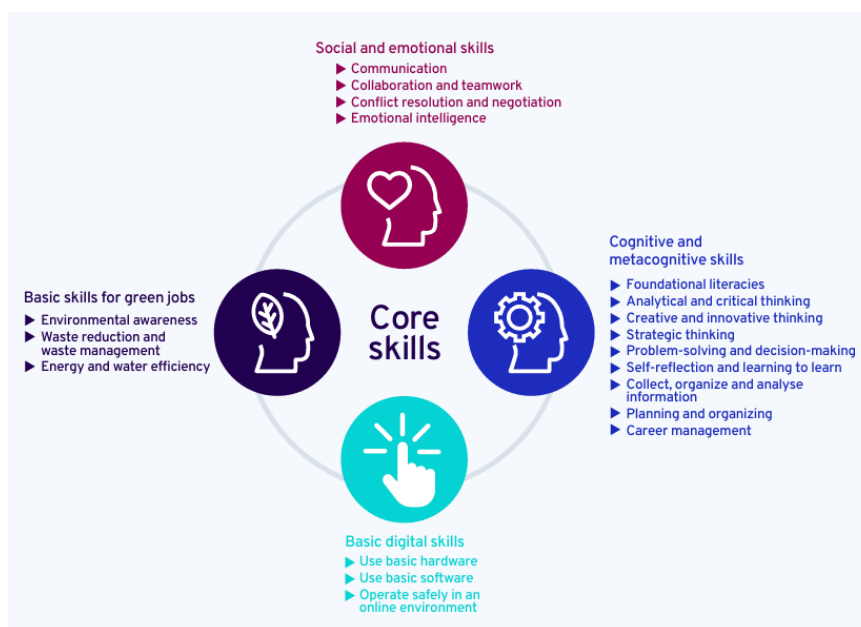
Οι τρεις στρατηγικές που προτείνει η UNESCO είναι οι ακόλουθες:

1. Δεξιότητες για μάθηση, εργασία και διαβίωση των ατόμων, «με τη βοήθεια της ψηφιακής τεχνολογίας η οποία μπορεί να προσφέρει εξατομικευμένη, προσαρμοστική και ευέλικτη μάθηση. Η κατάρτιση θα πρέπει να αναπροσανατολιστεί προς τις θέσεις εργασίας του μέλλοντος» (ό.π., σελ. 7).
2. Δεξιότητες για τη μετάβαση των οικονομιών προς τη βιώσιμη ανάπτυξη: «θα δημιουργηθούν θέσεις με διαφορετικές απαιτήσεις δεξιοτήτων,

συμπεριλαμβανομένων προηγμένων ψηφιακών δεξιοτήτων και δεξιοτήτων επιστήμης, τεχνολογίας, μηχανικής και μαθηματικών (STEM). Οι χώρες θα πρέπει να ευθυγραμμίσουν το θεματολόγιο δεξιοτήτων τους με τις οικονομικές μεταβάσεις και τις ανάγκες της αγοράς εργασίας» (ό.π., σελ. 8).

3. Δεξιότητες για ανθεκτικές κοινωνίες χωρίς αποκλεισμούς: «αυτό συνεπάγεται την ανανέωση του περιεχομένου, των δεξιοτήτων και των παιδαγωγικών μεθόδων κατάρτισης συμπεριλαμβανομένης της εκπαίδευσης βάσει προβλημάτων, της συνεργασίας και των ικανοτήτων που σχετίζονται με την ιδιότητα του πολίτη, της επιστημονικής, ψηφιακής και πληροφοριακής παιδείας, των δεξιοτήτων στις τέχνες και τη δημιουργικότητα, των δεξιοτήτων και της γνώσης του εργατικού δικαίου, της κοινωνικής και συναισθηματικής ευημερίας και του αισθήματος παγκόσμιας αλληλεγγύης» (ό.π., σσ. 8-9).

Την ίδια χρονιά, το International Labour Office (ILO), ένας άλλος εξειδικευμένος οργανισμός που υπάγεται στον ΟΗΕ και ασχολείται με την προώθηση κοινωνικής δικαιοσύνης, των δικαιωμάτων των εργαζομένων και της βελτίωσης των συνθηκών εργασίας παγκοσμίως, δίνει ένα πιο συγκεκριμένο πλαίσιο των βασικών ικανοτήτων που πρέπει να αναπτύξει ο σύγχρονος πολίτης (βλ. Σχήμα 4).



Σχήμα 4

Παγκόσμιο Πλαίσιο ILO για τις βασικές ικανότητες

Πηγή: ILO (2021, σελ. 26)

Χωρίζει τις δεξιότητες σε τέσσερις κατηγορίες:

1. Κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες, όπως η επικοινωνία, η συνεργασία και η ομαδική εργασία, η επίλυση συγκρούσεων και η διαπραγμάτευση, η συναισθηματική νοημοσύνη.
2. Γνωστικές και μεταγνωστικές δεξιότητες: εδώ ανήκουν οι θεμελιώδεις γραμματισμοί, η αναλυτική και κριτική σκέψη, η δημιουργική και καινοτόμος σκέψη, η στρατηγική σκέψη, η επίλυση προβλημάτων και η λήψη αποφάσεων, η μάθηση να μαθαίνεις, η συλλογή, η οργάνωση και η ανάλυση πληροφοριών.
3. Βασικές ψηφιακές δεξιότητες, δηλαδή η χρήση κατάλληλου λογισμικού και η λειτουργία σε ασφαλές ψηφιακό περιβάλλον.
4. Βασικές δεξιότητες για πράσινες θέσεις εργασίας με περιβαλλοντική συνείδηση για μείωση και διαχείριση απορριμμάτων και εξοικονόμηση ενέργειας και νερού (ILO, 2021).

Τονίζει δε, ότι αυτές οι δεξιότητες θα πρέπει να αναπτύσσονται «σε όλη τη διάρκεια της ζωής των ανθρώπων ως μια δυναμική, προοδευτική και αθροιστική διαδικασία που ξεκινά από την πρώιμη παιδική ηλικία και συνεχίζεται ως την εφηβεία και την ενηλικίωση» (ό.π., σελ. 17).

Σημαντικό πεδίο στην άσκηση εκπαιδευτικής πολιτικής της UNESCO αποτελούν και οι περιοδικές αναφορές που εκδίδει, με τίτλο «Global Report on Adult Learning and Education». Στηρίζονται σε πορίσματα διεθνών ερευνών και «συμβάλλουν στη διαμόρφωση αποτελεσματικών πολιτικών και στρατηγικών για την προώθηση της δια βίου μάθησης και της μάθησης ενηλίκων» (Παναγιωτόπουλος κ.ά., σελ. 76). Μέχρι τώρα έχουν εκδοθεί έξι αναφορές, με την πρώτη το 2009 και την τελευταία, τον Οκτώβριο του 2024. Στην τελευταία, υπογραμμίζεται ότι οι «οικονομικές αλλαγές, υπό την επίδραση της τεχνολογίας, της δημογραφίας, των εφοδιαστικών αλυσίδων και της πράσινης οικονομίας, αναδιαμορφώνουν την αγορά εργασίας. Ακόμη, άλλες συγκυρίες, όπως ο COVID-19 και οι γεωπολιτικές εντάσεις επιτάχυναν αυτές τις εξελίξεις, οδηγώντας σε αυτοματοποίηση και δημιουργία νέων ρόλων, κυρίως σε οικολογικές και ψηφιακές οικονομίες» (UNESCO, 2024a, σελ. 7). Τα στοιχεία δείχνουν ότι μέχρι το 2027, θα υπάρξει ριζική αλλαγή στο 23% των θέσεων εργασίας, με νέες ευκαιρίες αλλά και σημαντικές μετατοπίσεις. Αναμένεται, επίσης, να αλλάξει, ως το 2028, το 44% των δεξιοτήτων, ενώ θα δημιουργηθούν 30 εκατομμύρια πράσινες θέσεις εργασίας στην ενέργεια. Σε αυτό το πλαίσιο, είναι κρίσιμη η ανάπτυξη

ανθρώπινων ικανοτήτων που θα συμβάλλει στην άρση κοινωνικών και οικονομικών φραγμών, παρέχοντας ευκαιρίες και σε περιθωριοποιημένες ομάδες. Η Αναφορά στοχεύει στην παροχή δραστικών ιδεών και συστάσεων στους υπεύθυνους χάραξης πολιτικής, εκπαιδευτικούς και ενδιαφερόμενους φορείς, «διασφαλίζοντας ότι οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι έχουν τη δυνατότητα να εμπλακούν και να οδηγήσουν τις μετασχηματιστικές δυνάμεις που διαμορφώνουν τον κόσμο μας» (ό.π., σελ. 11).

Εν κατακλείδι, η UNESCO, ως ο κύριος φορέας εκπαιδευτικής πολιτικής του ΟΗΕ, διαδραματίζει κεντρικό ρόλο στη διαμόρφωση ενός οράματος εκπαίδευσης που προωθεί την ισότητα, την αειφορία, την ειρήνη και την κοινωνική συνοχή. Μέσα από ποικίλες πρωτοβουλίες - όπως οι Στόχοι Βιώσιμης Ανάπτυξης, τα πλαίσια διαπολιτισμικών ικανοτήτων, οι στρατηγικές για την τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση, καθώς και οι παγκόσμιες εκθέσεις για τη δια βίου μάθηση - η UNESCO συνθέτει μια ολιστική προσέγγιση για την καλλιέργεια των δεξιοτήτων του 21^{ου} αιώνα. Οι δράσεις της δεν περιορίζονται μόνο στην απόκτηση γνώσεων, αλλά επεκτείνονται στην ενίσχυση της ανθρωπιστικής και κοινωνικής διάστασης της εκπαίδευσης, αναδεικνύοντας τη σημασία της διαπολιτισμικής κατανόησης, της βιωσιμότητας και της ενδυνάμωσης όλων των ανθρώπων, ανεξαρτήτως φύλου, ηλικίας ή πολιτισμικής προέλευσης.

2.3.5 Η Παγκόσμια Τράπεζα

Η Παγκόσμια Τράπεζα ιδρύθηκε το 1945 ως οργανισμός δανειοδότησης και οικονομικής βοήθειας προς χώρες που είχαν ανάγκη. Παράλληλα, χρηματοδοτούσε αναπτυξιακά προγράμματα, συνοδευόμενα συχνά από την επιβολή αναδιαρθρώσεων με συντηρητικό και νεοφιλελεύθερο χαρακτήρα (Τσαγκαράτου, 2020). Αντιμετωπίζει την εκπαίδευση κυρίως ως εργαλείο απόκτησης ικανοτήτων και δεξιοτήτων απαραίτητων για τη διεύρυνση της γνώσης και για την οικονομική ανάπτυξη.

Η θέση της Παγκόσμιας Τράπεζας για την ανάπτυξη δεξιοτήτων στον σύγχρονο κόσμο αποτυπώνεται στα έγγραφα «Education Sector Strategy» (World Bank, 1999) και «Learning for All» (World Bank, 2011). Στο πρώτο έγγραφο, υπογραμμίζεται η σημασία των βασικών δεξιοτήτων, όπως η γραφή, η ανάγνωση και οι αριθμητικές ικανότητες. Επιπλέον, τονίζεται η ανάγκη ανάπτυξης δεξιοτήτων που επιτρέπουν στα άτομα να προσαρμόζονται σε νέες συνθήκες, όπως η επίλυση προβλημάτων, η κριτική σκέψη και οι κοινωνικές δεξιότητες.

Αυτές θεωρούνται καθοριστικές για την προσωπική και επαγγελματική επιτυχία (World Bank, 1999).

Παράλληλα, η Παγκόσμια Τράπεζα αναγνωρίζει την ανάγκη ευθυγράμμισης των εκπαιδευτικών συστημάτων με τις απαιτήσεις της αγοράς. Για τον λόγο αυτό, προτείνει την ενίσχυση της τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης, με στόχο την κάλυψη των τρεχουσών και μελλοντικών αναγκών της αγοράς εργασίας.

Η δεύτερη στρατηγική, που παρουσιάστηκε το 2011, βασίστηκε στη διαπίστωση ότι η «απλή πρόσβαση στην εκπαίδευση δεν συνδέεται απαραίτητα με τη βελτίωση της ποιότητάς της» (World Bank, 2011, σελ. 25). Η στρατηγική αυτή δίνει έμφαση στην ανάπτυξη γνώσεων και δεξιοτήτων που μπορούν να αξιοποιηθούν για την οικονομική ανάπτυξη και τη μείωση της φτώχειας.

Στο πλαίσιο αυτό, προτείνεται μια αναπροσαρμογή της στόχευσης των δεξιοτήτων. Ενώ προηγουμένως δινόταν προτεραιότητα στα λεγόμενα «3R» (ανάγνωση, γραφή, αριθμητική), πλέον αναγνωρίζεται η ανάγκη για την καλλιέργεια ευρύτερων δεξιοτήτων, όπως, οι κοινωνικές, η επικοινωνία, η ομαδική εργασία, η κριτική σκέψη και οι δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων. Οι δεξιότητες αυτές θεωρούνται ανεκτίμητης αξίας για τη λειτουργικότητα των ατόμων στο σπίτι, στις κοινότητές τους και στον χώρο εργασίας. Επιπλέον, δίνεται έμφαση στην ανάπτυξη τεχνικών και επαγγελματικών δεξιοτήτων, οι οποίες συνδέονται με συγκεκριμένα επαγγέλματα. Η καλλιέργεια αυτών των δεξιοτήτων κρίνεται απαραίτητη για την επιτυχία των ατόμων στην αγορά εργασίας. Επισημαίνεται, τέλος, ότι οι δεξιότητες αυτές χρειάζονται επικαιροποίηση σε τακτά χρονικά διαστήματα, καθώς οι άνθρωποι συνεχίζουν να αποκτούν γνώσεις και εμπειρίες σε όλη τη διάρκεια της ζωής τους, και όχι μόνο κατά τη διάρκεια των ετών που φοιτούν στην επίσημη σχολική εκπαίδευση.

Τα τελευταία χρόνια, η Παγκόσμια Τράπεζα, όπως και άλλοι διεθνείς οργανισμοί, αναγνωρίζει την αυξανόμενη ανάγκη για προσαρμογή και αναβάθμιση των δεξιοτήτων, ώστε να ανταποκρίνονται στις νέες, δυναμικά μεταβαλλόμενες συνθήκες. Δίνει έμφαση στην εξατομίκευση των προγραμμάτων κατάρτισης, ώστε να ανταποκρίνονται στις ιδιαίτερες ανάγκες των ενδιαφερόμενων, καθώς και στη διεύρυνση της προσβασιμότητάς τους μέσω της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Ταυτόχρονα, στοχεύοντας στην προώθηση της παγκόσμιας οικονομικής ανάπτυξης, τονίζει τη σημασία της καλλιέργειας δεξιοτήτων που είναι απαραίτητες για εργαζόμενους σε αυτοαπασχολούμενες ή άτυπες θέσεις εργασίας, ώστε να παραμείνουν παραγωγικοί και ανταγωνιστικοί (World Bank, 2024).

Στο πλαίσιο του «Skills and Workforce Development», ο οργανισμός υπογραμμίζει ότι για την επιτυχία στην αγορά εργασίας του 21^{ου} αιώνα απαιτείται ένα ολοκληρωμένο φάσμα δεξιοτήτων (βλ. Πίνακα 5).

Πίνακας 5

Φάσμα δεξιοτήτων της Παγκόσμιας Τράπεζας

Φάσμα δεξιοτήτων	Περιγραφή δεξιοτήτων
θεμελιώδεις και ανώτερης τάξης δεξιότητες	γνωστικές δεξιότητες (γλωσσικός γραμματισμός, αριθμητική, επίλυση προβλημάτων, πληροφοριακή ανάλυση, κ.ά.) που περιλαμβάνουν την ικανότητα κατανόησης σύνθετων ιδεών, αποτελεσματικής προσαρμογής στο περιβάλλον, μάθησης από την εμπειρία και λογική.
κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητες	η ικανότητα διαχείρισης σχέσεων, συναισθημάτων και στάσεων. Περιλαμβάνουν την ικανότητα αποτελεσματικής πλοήγησης σε διαπροσωπικές και κοινωνικές καταστάσεις, καθώς και ηγεσία, ομαδική εργασία, αυτοέλεγχο και ανθεκτικότητα.
εξειδικευμένες δεξιότητες	αναφέρονται στην αποκτηθείσα γνώση, την τεχνογνωσία και τις αλληλεπιδράσεις που απαιτούνται για την εκτέλεση μιας συγκεκριμένης εργασίας, συμπεριλαμβανομένης της γνώσης των απαιτούμενων υλικών, εργαλείων ή τεχνολογιών. Εδώ περιλαμβάνονται και δεξιότητες επιχειρηματικότητας.
ψηφιακές δεξιότητες	περιγράφουν την ικανότητα πρόσβασης, διαχείρισης, κατανόησης, ενσωμάτωσης, επικοινωνίας, αξιολόγησης και δημιουργίας πληροφοριών με ασφάλεια και κατάλληλο τρόπο

Πηγή: World Bank. (2024, February 20). *Skills and Workforce Development*. <https://www.worldbank.org/en/topic/skillsdevelopment#1>

Συνοψίζοντας, η Παγκόσμια Τράπεζα, ως ένας από τους σημαντικότερους διεθνείς χρηματοπιστωτικούς οργανισμούς, επηρεάζει καθοριστικά τις εκπαιδευτικές πολιτικές μέσω της χρηματοδότησης, της τεχνικής υποστήριξης και της παροχής συγκριτικών δεδομένων. Με έμφαση στην εκπαίδευση ως καταλύτη για την οικονομική ανάπτυξη και τη μείωση της φτώχειας, οι πρωτοβουλίες της Παγκόσμιας Τράπεζας προωθούν την απόκτηση δεξιοτήτων σχετικών με την απασχόληση, την ενίσχυση της λογοδοσίας των εκπαιδευτικών συστημάτων και την αξιολόγηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Η προσέγγισή της είναι κυρίως τεχνοκρατική, δίνοντας έμφαση στην αποτελεσματικότητα, την αποδοτικότητα και τη σύνδεση της εκπαίδευσης με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας. Ωστόσο, αναγνωρίζει

σταδιακά τη σημασία των ήπιων δεξιοτήτων, της κοινωνικής ένταξης και της ανθεκτικότητας, συμβάλλοντας έτσι, σε συνεργασία με άλλους διεθνείς οργανισμούς, στη διαμόρφωση ενός πολυδιάστατου πλαισίου για τις δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα.

2.3.6 Partnership for 21st Century Skills (P21)

Οι πρωτοβουλίες διεθνών οργανισμών, όπως η UNESCO και ο ΟΟΣΑ, έχουν προσφέρει σημαντικά θεωρητικά πλαίσια και πολιτικές κατευθύνσεις για την καλλιέργεια των δεξιοτήτων του 21^{ου} αιώνα σε παγκόσμιο επίπεδο. Παράλληλα, αναδύθηκαν και εθνικές ή διακρατικές συνεργασίες, όπως το P21, που ανέπτυξαν πιο πρακτικά και άμεσα εφαρμόσιμα εργαλεία για την εκπαιδευτική πράξη.

Ο οργανισμός P21, που ιδρύθηκε το 2002 στις ΗΠΑ, επιχείρησε μια συστηματική προσέγγιση και προώθηση της έννοιας των δεξιοτήτων του 21^{ου} αιώνα. Η κατηγοριοποίηση που πρότεινε θεωρείται σημαντική γιατί παρέχει ένα συνεκτικό πλαίσιο που βοηθά εκπαιδευτικούς και μαθητές/τριες να κατανοήσουν ποιες δεξιότητες είναι απαραίτητες για την επιτυχία στον σύγχρονο κόσμο. Το P21 απέκτησε ευρεία αποδοχή χάρη στα πρακτικά εργαλεία που προσφέρει, επηρεάζοντας σημαντικά τη χάραξη εκπαιδευτικών πολιτικών και προγραμμάτων σε πολλές χώρες (Τζαβάρα, 2023). Μάλιστα, ο φορέας αυτός θεωρείται «πρωτοπόρος και εμπνευστής των τεσσάρων δεξιοτήτων 4Cs (Critical Thinking, Communication, Collaboration, Creativity: Κριτική σκέψη, Επικοινωνία, Συνεργασία, Δημιουργικότητα), οι οποίες έχουν επηρεάσει βαθιά τα εκπαιδευτικά συστήματα» (ό.π. σελ. 123).

Η βάση πάνω στην οποία μπορούν να δομηθούν οι δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα (βλ. Σχήμα 5) είναι τα γνωστικά αντικείμενα: ανάγνωση, γραφή, αριθμητική (3Rs: Reading, Writing, Arithmetic), «εμπλουτισμένα και με άλλα μαθήματα, όπως η ιστορία, οι ξένες γλώσσες, οι επιστήμες, οι τέχνες, η οικονομία, η γεωγραφία, κ.ά.» (Partnership for 21st Century Skills, 2009, σελ. 2). Προτείνεται ακόμη στα σχολεία να συμπεριλάβουν και διεπιστημονικά θέματα του 21^{ου} αιώνα, τα οποία στοχεύουν στον «οικονομικό και επιχειρηματικό γραμματισμό, στον πολιτικό γραμματισμό, στον γραμματισμό υγείας, στον περιβαλλοντικό γραμματισμό και στην παγκόσμια ευαισθητοποίηση» (ό.π., σσ. 2-3).



Σχήμα 5

Οι δεξιότητες σύμφωνα με τον Partnership for 21st Century Skills

Πηγή: Partnership for 21st Century Skills (2019).

Αφού οι μαθητές/τριες αποκτήσουν μια σταθερή βάση στις θεμελιώδεις γνώσεις και στα βασικά θέματα που τις διατρέχουν, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να επικεντρωθούν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων. Στον πυρήνα αυτών, όπως υποδεικνύεται και στο σχετικό σχήμα (αφού βρίσκονται σε κεντρική θέση), βρίσκονται οι δεξιότητες που αποκαλούνται 4Cs: Κριτική σκέψη, Επικοινωνία, Συνεργασία και Δημιουργικότητα. Αυτές «είναι απαραίτητες για την προετοιμασία των μαθητών/τριών για το μέλλον και την αντιμετώπιση των συνθηκών που θα τους παρουσιαστούν» (Partnership for 21st Century Skills, 2019, σελ. 3).

Η δεύτερη κατηγορία περιλαμβάνει μια σειρά δεξιοτήτων λειτουργικής και κριτικής σκέψης που σχετίζονται με την πληροφορία, τα μέσα ενημέρωσης και την τεχνολογία, οι οποίες θα βοηθήσουν τους πολίτες να είναι αποτελεσματικοί στον 21^ο αιώνα. Ονομάζονται αντίστοιχα:

- Πληροφοριακός γραμματισμός: περιλαμβάνει την πρόσβαση, την αξιολόγηση και τη διαχείριση πληροφοριών.
- Γραμματισμός στα μέσα επικοινωνίας: περιλαμβάνει την κριτική ανάλυση των μηνυμάτων που παρέχουν τα μέσα ενημέρωσης και τη δημιουργία πολυμεσικών προϊόντων.
- Γραμματισμός στις Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ), ώστε να εφαρμόζουν αποτελεσματικά την τεχνολογία (Partnership for 21st Century Skills, 2009).

Τέλος, η τρίτη ομάδα αναφέρεται σε δεξιότητες ζωής και σταδιοδρομίας. Αποβλέπουν στο μέλλον όπου οι μαθητές/τριες θα πρέπει να έχουν «τις γνωστικές, κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες για να ανταπεξέλθουν με επιτυχία στα πολύπλοκα περιβάλλοντα που θα συναντήσουν. Τέτοιες δεξιότητες είναι: η ευελιξία και η προσαρμοστικότητα, η πρωτοβουλία και η αυτενέργεια, κοινωνικές και διαπολιτισμικές ικανότητες, η παραγωγικότητα και η υπευθυνότητα καθώς και ηγετικές ικανότητες» (ό.π., σσ. 6-7).

Το πλαίσιο δεξιοτήτων του P21 παρουσιάζεται συνοπτικά στον Πίνακα 6.

Πίνακας 6

Πλαίσιο δεξιοτήτων του 21^{ου} αιώνα

Κατηγορίες δεξιοτήτων	Δεξιότητες
βασικά γνωστικά αντικείμενα και θεματικές περιοχές	γνώσεις σε βασικά μαθήματα (γλώσσα, μαθηματικά, επιστήμες, γεωγραφία, ιστορία, τέχνες, κ.λπ.) και διαθεματική κατανόηση (παγκόσμια συνείδηση, περιβάλλον, οικονομία, υγεία, πολιτισμός).
δεξιότητες μάθησης και καινοτομίας (4Cs)	κριτική σκέψη και επίλυση προβλημάτων, δημιουργικότητα και καινοτομία, συνεργασία, επικοινωνία.
ψηφιακές δεξιότητες και ΤΠΕ	γνώσεις τεχνολογίας των ΤΠΕ, ικανότητα χρήσης ψηφιακών εργαλείων, ικανότητα αποτελεσματικής εφαρμογής της τεχνολογίας.
δεξιότητες ζωής και σταδιοδρομίας	ευελιξία και προσαρμοστικότητα, πρωτοβουλία και αυτοκαθοδήγηση, κοινωνικές και διαπολιτισμικές δεξιότητες, παραγωγικότητα και λογοδοσία, ηγετικές ικανότητες

Πηγή: Partnership for 21st Century Skills. (2019). *Century Learning Frameworks & Resources*. <https://www.battelleforkids.org/insights/p21-resources/>

2.3.7 New Pedagogies for Deep Learning Project (NPDL)

Στο πλαίσιο των διεθνών πρωτοβουλιών που αναδεικνύουν την ανάγκη καλλιέργειας δεξιοτήτων του 21^{ου} αιώνα, εντάσσεται και το πρόγραμμα NPDL, το οποίο παρουσιάστηκε από τον Fullan το 2012, καθώς προτείνει ένα παιδαγωγικό μοντέλο που συνδέει τη μάθηση με τις πραγματικές ανάγκες των μαθητών, εστιάζοντας στην ανάπτυξη ουσιαστικών δεξιοτήτων ζωής και συμμετοχής στον σύγχρονο κόσμο.

Η «Νέα Παιδαγωγική» στοχεύει σε μια μαθησιακή προσέγγιση προσαρμοσμένη στις απαιτήσεις και τις προκλήσεις του 21^{ου} αιώνα. Σύμφωνα με τον Fullan, η ραγδαία εξέλιξη της τεχνολογίας και οι εκπαιδευτικές δυνατότητες που προκύπτουν από αυτήν είτε θα

αξιοποιηθούν από τα σχολεία είτε θα προωθηθούν από εξωσχολικούς φορείς, προσβάσιμους όμως μόνο σε επίλεκτους μαθητές/τριες (Fullan & Langworthy, 2013). Ο Fullan εισάγει την έννοια της «βαθιάς μάθησης» ως μια δυναμική μαθησιακή διαδικασία, μέσω της οποίας οι μαθητές αποκτούν ουσιαστικές δεξιότητες ζωής εφαρμόζοντας τη γνώση σε αυθεντικά, πραγματικά πλαίσια, με σκοπό να μετασχηματίσουν τόσο τον εαυτό τους όσο και τον κόσμο γύρω τους. Η ενσωμάτωσή της στη θεσμοθετημένη εκπαίδευση αποτελεί κρίσιμο παράγοντα για την ενίσχυση της κοινωνικής συνοχής, καθώς αποσκοπεί στην καλλιέργεια ικανοτήτων που προετοιμάζουν ενεργούς, δημιουργικούς και συνεργατικούς πολίτες, ικανούς να επιλύουν προβλήματα, να σκέφτονται ολιστικά και να συμμετέχουν με υπευθυνότητα σε έναν αλληλοεξαρτώμενο, διαρκώς μεταβαλλόμενο κόσμο (Fullan & Langworthy, 2014). Οι δεξιότητες αυτές (βλ. Πίνακα 7), γνωστές και ως δεξιότητες 6Cs του 21^{ου} αιώνα, συνοψίζονται ως εξής:

Πίνακας 7

Οι 6Cs δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα

6Cs δεξιότητες	Περιγραφή κατηγορίας δεξιοτήτων
Character (προσωπικές ιδιότητες)	ιδιότητες του ατόμου που είναι απαραίτητες για να είναι προσωπικά αποτελεσματικό σε έναν περίπλοκο κόσμο.
Citizenship (πολιτειότητα)	δημιουργία σκεπτόμενων, παγκόσμιων πολιτών, με βαθιά κατανόηση διαφορετικών αξιών με γνήσιο ενδιαφέρον για τη συνεργασία με άλλους για την επίλυση σύνθετων προβλημάτων που επηρεάζουν την ανθρώπινη και περιβαλλοντική βιωσιμότητα.
Collaboration (συνεργασία)	ικανότητα αλληλεξαρτώμενης και συνεργικής εργασίας σε ομάδες με ισχυρές διαπροσωπικές και ομαδικές δεξιότητες, συμπεριλαμβανομένης της αποτελεσματικής διαχείρισης της δυναμικής της ομάδας, της λήψης ουσιαστικών αποφάσεων από κοινού και της μάθησης και της συμβολής στη μάθηση άλλων.
Communication (επικοινωνία)	έχει τριπλή διάσταση: γραφή, ομιλία και ψηφιακή, προσαρμοσμένη για ένα ευρύ φάσμα ακροατηρίων.
Creativity (δημιουργικότητα)	δημιουργία νέων ιδεών και στην επίδειξη ηγεσίας για την εφαρμογή αυτών των ιδεών στην πράξη.
Critical Thinking (κριτική σκέψη)	κριτική αξιολόγηση πληροφοριών και επιχειρημάτων, παρατήρηση μοτίβων και συνδέσεων, κατασκευή ουσιαστικής γνώσης και εφαρμογή της στον πραγματικό κόσμο.

Πηγή: Fullan, M., & Scott, G. (2014). New pedagogies for Deep Learning. Education plus. Collaborative Impact SP C.

Το πλαίσιο του Fullan εμπλουτίζει αυτό του P21, προσθέτοντας διαστάσεις που αφορούν τον χαρακτήρα και την παγκόσμια υπευθυνότητα, και συμβάλλει στη διαμόρφωση μιας πιο σφαιρικής, ανθρωποκεντρικής προσέγγισης των δεξιοτήτων του 21^{ου} αιώνα, εστιασμένης στην κοινωνική συνοχή και τη βιωσιμότητα.

Οι διεθνείς οργανισμοί έχουν διαδραματίσει καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση της συζήτησης γύρω από τις δεξιότητες του 21ου αιώνα, αναπτύσσοντας πλαίσια, στρατηγικές και εργαλεία που στοχεύουν στην προετοιμασία των πολιτών για έναν σύνθετο και ταχέως μεταβαλλόμενο κόσμο. Ενώ ο ΟΟΣΑ επικεντρώνεται κυρίως στη σύνδεση των δεξιοτήτων με την αγορά εργασίας και την οικονομική ανάπτυξη, η UNESCO προτάσσει μια ανθρωποκεντρική και ολιστική προσέγγιση. Παράλληλα, πρωτοβουλίες όπως το P21 και το NPDΛ έχουν επηρεάσει την παιδαγωγική σκέψη, αναδεικνύοντας νέες δεξιότητες και καινοτόμες μεθόδους μάθησης. Παρά τις διαφορετικές αφετηρίες και στοχεύσεις, όλες οι προσεγγίσεις συγκλίνουν στην ανάγκη για μια εκπαίδευση που ενισχύει την ανθεκτικότητα, τη δημιουργικότητα, την κοινωνική υπευθυνότητα και τη δια βίου μάθηση. Αυτές οι επιρροές συνθέτουν ένα πλούσιο και δυναμικό πλαίσιο, το οποίο καλούνται να προσαρμόσουν και να υλοποιήσουν τα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα.

2.4. Οι δεξιότητες στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

Αφού εξετάστηκαν οι απαραίτητες δεξιότητες που αναγνωρίζονται και προωθούνται από τους διεθνείς οργανισμούς, κρίνεται απαραίτητο να εξεταστεί πώς αυτές οι προσεγγίσεις ερμηνεύονται και εφαρμόζονται στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. Η μετάβαση αυτή είναι κρίσιμη, καθώς αναδεικνύει τις προσαρμογές, τις προκλήσεις και τις επιτυχίες στην ενσωμάτωση διεθνών προτύπων και βέλτιστων πρακτικών στην εθνική μας εκπαίδευση, αποκαλύπτοντας τον τρόπο με τον οποίο αυτό ανταποκρίνεται στις σύγχρονες απαιτήσεις.

Η γνώση και η πληροφορία, που παλαιότερα περιορίζονταν σε συγκεκριμένους κύκλους ή ιδρύματα, έχουν πλέον κατακλύσει τον κόσμο μας. Σήμερα βρίσκονται παντού, γεγονός που καθιστά ιδιαίτερα σημαντικό τον τρόπο επιλογής, απόκτησης και αξιοποίησής τους προς όφελος του κατόχου τους. Εδώ έγκειται και η αξία των δεξιοτήτων, οι οποίες, σύμφωνα με

τον ορισμό της ΕΑΕΑ (2018), αποτελούν την ικανότητα του ατόμου να εφαρμόζει τις γνώσεις που έχει αποκτήσει στην καθημερινότητα.

Συνεπώς, τα εκπαιδευτικά συστήματα οφείλουν να προετοιμάζουν τους μαθητές/τριες για ένα νέο τρόπο εργασίας, με κυρίαρχο το ρόλο της κριτικής και δημιουργικής σκέψης, όπου θα ενθαρρύνεται η συνεργασία, η αποτελεσματική επικοινωνία, η παραγωγή ιδεών που θα εφαρμόζονται στην πράξη και η επίλυση προβλημάτων, ακριβώς όπως συμβαίνει και στην πραγματική ζωή (Fullan & Langworthy, 2013).

Στο ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ του 2003, διαφαίνεται από τη σκοποθεσία μια στροφή από τις γνώσεις στις δεξιότητες: «Η γενική παιδεία θα πρέπει να συμβάλλει όχι στη συσσώρευση και απομνημόνευση έτοιμων γνώσεων, αλλά στην ευρύτερη εξοικείωση με βασικά στοιχεία των διαφόρων γνωστικών αντικειμένων και στην ανάπτυξη γνωστικών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων» (ΥΠΕΠΘ, 2003η, σελ. 3).

Οι νέες κατευθύνσεις που δίνονται αφορούν την «καλλιέργεια της ικανότητας κάθε ατόμου για κριτική προσέγγιση των νέων τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας, την καλλιέργεια της συνείδησης του Ευρωπαίου πολίτη με την ταυτόχρονη διατήρηση της εθνικής μας ταυτότητας και της πολιτισμικής μας αυτογνωσίας, την ανάπτυξη πνεύματος συνεργασίας και συλλογικότητας» (ό.π., σελ. 2). Επιπλέον, επιδιώκεται η «ευαισθητοποίηση για την αναγκαιότητα προστασίας του φυσικού περιβάλλοντος και η υιοθέτηση ανάλογων προτύπων συμπεριφοράς, η ανάπτυξη δεξιοτήτων και στάσεων του ατόμου, οι οποίες σχετίζονται με τη διατήρηση και την ανάπτυξη της φυσικής και ψυχικής του υγείας, η ευαισθητοποίηση σε θέματα ανθρωπίνων δικαιωμάτων, παγκόσμιας ειρήνης και η διασφάλιση της ανθρώπινης αξιοπρέπειας» (ό.π., σσ. 4-5). Δεν παραβλέπεται, μάλιστα, να επισημανθεί ότι «ανάλογος είναι και ο προσανατολισμός της ΕΕ για την εκπαίδευση» (ό.π., σελ. 2), όπως και οι παραινέσεις για συμπόρευση με τα πρότυπα της: «το πλαίσιο, λοιπόν, αυτό, και με γνώμονα την αναγκαιότητα ανάπτυξης της ποιότητας της εκπαίδευσης, πρέπει να ενταχθεί και το δικό μας εκπαιδευτικό σύστημα» (ό.π.).

Από το 2005 εισήχθη στο Ωρολόγιο Πρόγραμμα των δημοτικών σχολείων μια καινοτομία, «η Ευέλικτη Ζώνη Διαθεματικών Προσεγγίσεων» (Ελληνική Δημοκρατία, 2005), που αποσκοπεί στην ενίσχυση της διαθεματικής μάθησης, δίνοντας στους εκπαιδευτικούς την ευκαιρία να υλοποιούν προγράμματα και δραστηριότητες που προάγουν τη συνεργασία, την κριτική σκέψη και την ανάπτυξη δεξιοτήτων. Σύμφωνα με τον Μανταλαρά (2001, σσ. 15-16), ο θεσμός θα λειτουργούσε ως «ανανεωτική δύναμη για το σχολείο», μετασχηματίζοντας

όλους τους τομείς της σχολικής ζωής μέσω νέων αρχών και πρακτικών. Παράλληλα, επισήμανε ότι στους στόχους της Ευέλικτης Ζώνης περιλαμβάνεται η «ανάπτυξη στάσεων και δεξιοτήτων, που απαιτεί η αυτορυθμιζόμενη μάθηση και η διά βίου εκπαίδευση στην κοινωνία της πληροφορίας, της γνώσης και της τεχνολογίας» (ό.π., σελ. 17).

Αν εμπιστευτούμε την έκθεση του ΟΟΣΑ για το 2019, όπου η Ελλάδα κατατάσσεται στο κατώτερο 20% στους περισσότερους δείκτες ανάπτυξης δεξιοτήτων (OECD, 2019b), μπορούμε να συμπεράνουμε ότι στο διάστημα που μεσολάβησε οι δεξιότητες δεν αναπτύχθηκαν επαρκώς στην καθημερινή σχολική πρακτική. Την ίδια περίοδο σε όλα τα κείμενα του ΟΟΣΑ (και των άλλων οργανισμών), τονίζεται η σημασία της καλλιέργειας των δεξιοτήτων και κυρίως των δεξιοτήτων του 21^{ου} αιώνα.

Στο πλαίσιο της «συμμόρφωσης» του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος με τα διεθνή πρότυπα, καθιερώνονται στην ελληνική εκπαίδευση τα ΝΠΣ, σε συνεργασία του Υπουργείου και του ΙΕΠ. Προσανατολίζονται περισσότερο στην καλλιέργεια δεξιοτήτων, οι οποίες θα συμβάλλουν και στην αξιοποίηση των γνώσεων. Ενδεικτικές είναι οι προτροπές του ΙΕΠ προς τους μαθητές/τριες, όπως αναφέρονται στην αρχική του ιστοσελίδα: «να αποκτήσουν δεξιότητες αναστοχαζόμενων ανθρώπων που μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν, πώς να ερευνούν και πώς να γίνονται δημιουργικοί και αποτελεσματικοί να καλλιεργήσουν δεξιότητες με τις οποίες θα αξιοποιούν τις γνώσεις τους και θα παράγουν νέα γνώση» (ΙΕΠ, χ.χ.α).

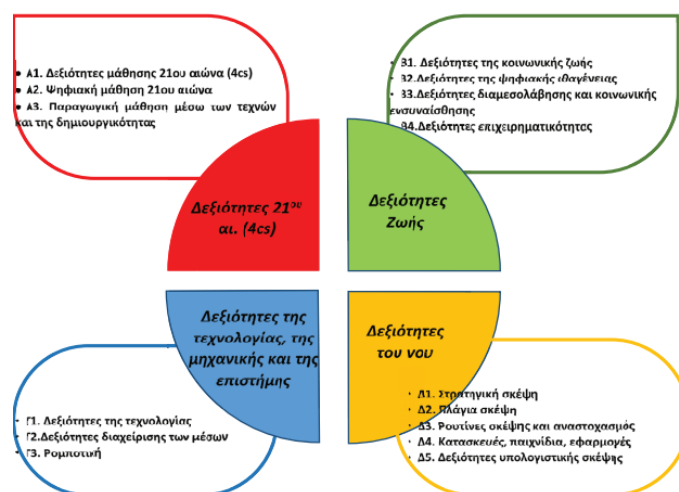
Στα ΝΠΣ, δίνονται οδηγίες για κάθε διδακτικό αντικείμενο. Στην αρχή αυτών των οδηγιών αναφέρονται οι γενικοί στόχοι της διδασκαλίας του κάθε μαθήματος. Σε όλα τα μαθήματα γίνεται ιδιαίτερη μνεία για τις δεξιότητες που αναμένεται να καλλιεργηθούν, ενδεικτικό της σημασίας που αποδίδεται πλέον σε αυτές.

Το βασικό μέσο υλοποίησης του στόχου της ανάπτυξης των δεξιοτήτων στο ελληνικό σχολείο είναι τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων. Με την Υπουργική Απόφαση 94236/ΓΔ4/2021 εφαρμόζονται από το σχολικό έτος 2021-2022 στα ελληνικά σχολεία και αντικαθιστούν την Ευέλικτη Ζώνη. Οι στόχοι των Εργαστηρίων περιγράφονται αρχικά γενικά: «σκοπός των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων είναι η ενίσχυση της καλλιέργειας ήπιων δεξιοτήτων, δεξιοτήτων ζωής και δεξιοτήτων τεχνολογίας και επιστήμης στις μαθήτριες και τους μαθητές». (ΥΠΑΙΘ, 2021β, σελ. 3). Στη συνέχεια, οι στόχοι εξειδικεύονται: «Η τυπική εκπαίδευση και κατάρτιση πρέπει να εφοδιάζει τους πολίτες με ένα ευρύ φάσμα δεξιοτήτων που προάγουν την προσωπική ολοκλήρωση και ανάπτυξη, την κοινωνική ένταξη, την ιδιότητα του ενεργού πολίτη και την απασχόληση. Οι δεξιότητες αυτές περιλαμβάνουν, πέρα από τις βασικές

γνώσεις γραφής, ανάγνωσης, θετικών επιστημών και ξένων γλωσσών, εγκάρσιες δεξιότητες και βασικές ικανότητες, όπως ψηφιακές δεξιότητες, κριτική σκέψη, ικανότητα επίλυσης προβλημάτων και διά βίου μάθηση» (ό.π.).

Η υλοποίηση των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων συντονίζεται από το ΙΕΠ. Στην επίσημη ιστοσελίδα του παρέχονται λεπτομέρειες για τη διαδικασία που αναμένεται να ακολουθήσουν οι εκπαιδευτικοί, μαζί με όλες τις σχετικές πληροφορίες. Στην ιστοσελίδα του Ινστιτούτου περιγράφονται οι δεξιότητες που θα καλλιεργηθούν και ομαδοποιούνται σε τέσσερις κατηγορίες ως εξής (βλ. Σχήμα 6):

1. δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα (4Cs): περιλαμβάνουν την κριτική σκέψη, την επικοινωνία, τη δημιουργικότητα, τη συνεργασία, την ψηφιακή ικανότητα, κ.ά.
2. δεξιότητες ζωής: περιλαμβάνουν δεξιότητες που σχετίζονται με την κοινωνική ζωή (αυτορρύθμιση, αυτομέριμνα πολιτειότητα, κ.ά.), της ψηφιακής ιθαγένειας (ασφάλεια στο διαδίκτυο, κριτική ψηφιακή σκέψη), κοινωνικής ενσυναίσθησης και επιχειρηματικότητας.
3. δεξιότητες του νου, όπως η στρατηγική σκέψη, η πλάγια σκέψη, η υπολογιστική σκέψη, οι ρουτίνες σκέψης, η ικανότητα αναστοχασμού και η μεταγνώση, κ.ά.
4. δεξιότητες τεχνολογίας, μηχανικής και επιστήμης που αναφέρονται στον ψηφιακό, πληροφοριακό και τεχνολογικό γραμματισμό και στη ρομποτική (ΙΕΠ, χ.χ.β).

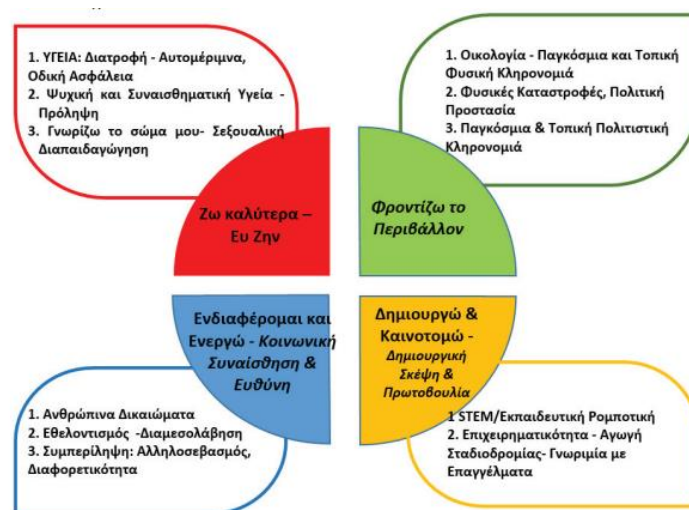


Σχήμα 6

Κατηγορίες δεξιοτήτων σύμφωνα με τον ΙΕΠ

Πηγή: ΙΕΠ (χ.χ.β).

Το περιεχόμενο και οι δραστηριότητες των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων κατανέμονται σε τέσσερις θεματικές ενότητες (βλ. Σχήμα 7). Αυτές προκύπτουν «από τους Παγκόσμιους Δείκτες Αειφόρου Ανάπτυξης (περιβάλλον, ευ ζην, ασφάλεια, κοινωνία των πολιτών, σύγχρονη τεχνολογία και επιχειρηματικότητα)» (ΥΠΑΙΘ, 2021β). Κρίνεται σημαντικό ο κάθε μαθητής/τρια να έχει διδαχθεί με έννοιες και δεξιότητες από όλες τις θεματικές ενότητες, ως το τέλος της υποχρεωτικής εκπαίδευσης (ό.π.). Έτσι, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να επιλέξουν θεματικές από διαφορετικούς άξονες στη διάρκεια του σχολικού έτους.



Σχήμα 7

Οι θεματικές Ενότητες των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων

Πηγή: ΙΕΠ (χ.χ.β).

Από το 2003 έως σήμερα, η στάση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος απέναντι στην καλλιέργεια δεξιοτήτων έχει μεταβληθεί αισθητά, σε μια προσπάθεια ευθυγράμμισης με τα πρότυπα και τις κατευθύνσεις διεθνών οργανισμών. Η μετατόπιση του ενδιαφέροντος από την απομνημόνευση γνώσεων προς την ανάπτυξη γνωστικών, μεταγνωστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων, όπως αυτή αποτυπώθηκε στο ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ του 2003, αποτέλεσε τη βάση για μεταγενέστερες παρεμβάσεις. Η θεσμοθέτηση της Ευέλικτης Ζώνης, η σταδιακή ενσωμάτωση των δεξιοτήτων στα ΝΠΣ, καθώς και η πρόσφατη εισαγωγή των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων συνιστούν ουσιαστικές προσπάθειες για την ενίσχυση της σχετικής πολιτικής. Ωστόσο, εξακολουθούν να εντοπίζονται αδυναμίες που σχετίζονται με την αποσπασματική εφαρμογή των πολιτικών, την ελλιπή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, τη δυσκολία

ενσωμάτωσης των δεξιοτήτων στην καθημερινή διδακτική πράξη και τη συνεχιζόμενη χαμηλή απόδοση της χώρας σε σχετικούς διεθνείς δείκτες.

Κεφάλαιο 3 Ανασκόπηση της ερευνητικής βιβλιογραφίας

Στο παρόν κεφάλαιο, επιχειρείται ανάλυση των σχετικών μελετών και πηγών που συνδέονται με το θέμα της διπλωματικής εργασίας, το οποίο αφορά την εισαγωγή των δεξιοτήτων του 21^{ου} αιώνα στα ΑΠ κατά τη διάρκεια της τελευταίας εικοσαετίας.

Στη συνέχεια ακολουθεί η σύνθεση, η οποία, σύμφωνα με τους Booth et al. (2012, σελ. 171), επιτρέπει την «αντιπαράθεση των επιμέρους μελετών, ώστε να εντοπιστούν μοτίβα και κατευθύνσεις στα ευρήματα». Για τον σκοπό αυτό, η ανασκόπηση οργανώνεται σε δύο επιμέρους ενότητες: η πρώτη διερευνά τις τάσεις και συμβολές στη διεθνή βιβλιογραφία και η δεύτερη παρουσιάζει τις σχετικές μελέτες στον ελληνικό χώρο, με στόχο τον εντοπισμό των ερευνητικών κενών και την ανάδειξη ιδιαιτεροτήτων.

3.1 Ανασκόπηση της διεθνούς ερευνητικής δραστηριότητας

Σε διεθνές επίπεδο, αρκετές είναι οι μελέτες που σχετίζονται με τη διερεύνηση των δεξιοτήτων των μαθητών/τριών, είτε της δικής τους χώρας είτε άλλων χωρών. Οι έρευνες αυτές ακολουθούν δύο κατευθύνσεις:

Η πρώτη κατεύθυνση αφορά τις έρευνες που επικεντρώνονται στην ανάλυση ΠΣ με βάση συγκεκριμένα διδακτικά αντικείμενα (π.χ. Φυσικές Επιστήμες, Θρησκευτικά, Κοινωνικές Σπουδές), διερευνώντας πώς ενσωματώνονται εκεί οι δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα. Η δεύτερη κατεύθυνση αφορά τις έρευνες που εξετάζουν τη συνολική αποτύπωση των δεξιοτήτων του 21^{ου} αιώνα στο σύνολο των ΠΣ, είτε μεταξύ χωρών είτε σε επίπεδο εθνικής πολιτικής.

Σε σχέση με την πρώτη κατεύθυνση, οι Wang et al. (2018), για παράδειγμα, προσπαθούν να διαλευκάνουν το πώς ενσωματώνονται οι δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα στα εθνικά ΠΣ της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, για τα μαθήματα που εντάσσονται στις Φυσικές Επιστήμες, στην Κίνα και στη Φινλανδία, ακολουθώντας το πλαίσιο των Binkley et al. (2012) και χρησιμοποιώντας ποιοτική ανάλυση περιεχομένου. Ταυτόχρονα, προσπαθούν να εντοπίσουν ομοιότητες και διαφορές ανάμεσα στα δύο προγράμματα και να τα ερμηνεύσουν σε σχέση με τις εκπαιδευτικές παραδόσεις των δύο χωρών. Φάνηκε ότι και τα δύο προγράμματα ενσωματώνουν τις περισσότερες από τις δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα, με διαφορετική, ωστόσο,

βαρύτητα, καθώς στη Φινλανδία υπάρχει πιο ισορροπημένη κατανομή, ενώ στην Κίνα δίνεται έμφαση σε δεξιότητες τεχνολογίας και επιστήμης.

Οι Kurata et al. (2022) χρησιμοποιούν το πλαίσιο του Partnership for 21st Century Skills (2019). Επιχειρούν, με ποιοτική ανάλυση περιεχομένου, να προσδιορίσουν τον βαθμό στον οποίο προωθούνται οι δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα στο Πρόγραμμα Σπουδών των Θρησκευτικών, στο Λεσότο. Τα ευρήματα ανέδειξαν έλλειμμα στη καλλιέργεια δεξιοτήτων που σχετίζονται με την τεχνολογία και έμφαση στις δεξιότητες ζωής και σταδιοδρομίας, κάτι που οδηγεί στην αναγκαιότητα προσαρμογών στα ΠΣ για την ολιστική ανάπτυξη των μαθητών/τριών.

Το ίδιο πλαίσιο ακολουθεί και ο Ero1 (2021), ο οποίος διερευνά, με ανάλυση περιεχομένου, την εμφάνιση των δεξιοτήτων του 21^{ου} αιώνα στα ΠΣ των Κοινωνικών Σπουδών, στην Τουρκία. Παρόλο που καταγράφονται όλες οι δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα στα ΑΠΣ όλων των τάξεων, ο ερευνητής εντοπίζει μη ισορροπημένη κατανομή ανάμεσα στις τάξεις. Παράλληλα, προτείνει να ενισχυθούν οι δεξιότητες ζωής και καριέρας για την προετοιμασία των μελλοντικών πολιτών.

Η έρευνα της Amadi (2023) έλαβε χώρα στον Καναδά και τις ΗΠΑ. Επέλεξε δώδεκα δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα για να αξιολογήσει την εμφάνισή τους στα ΠΣ των Επιστημών, στην 4^η και 8^η Τάξη των δύο χωρών, χρησιμοποιώντας ποιοτική ανάλυση περιεχομένου. Τα αποτελέσματα ανέδειξαν σημαντικές διαφορές: στην 4^η Τάξη ο Καναδάς ενσωματώνει στα προγράμματά του όλες τις δεξιότητες, αντίθετα οι ΗΠΑ μόνο τέσσερις από τις δώδεκα. Ομοίως, στην 8^η Τάξη ο Καναδάς ενσωματώνει δέκα δεξιότητες, ενώ οι ΗΠΑ μόνο δύο. Η ερευνήτρια, συνδέοντας την ανάπτυξη των δεξιοτήτων αυτών με την επαγγελματική και οικονομική ανάπτυξη, προτείνει αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα των ΗΠΑ, ώστε να αποτραπεί ο κίνδυνος οικονομικής ύφεσης στο άμεσο μέλλον.

Οι Chen et al. (2024) στη μελέτη τους παρέχουν πληροφορίες σχετικά με την ενσωμάτωση βασικών ικανοτήτων, όπως αυτές ορίζονται από τον OECD (2018b), εξετάζοντας το ΑΠ της Χημείας στην Κίνα. Ακολουθούν μικτή μεθοδολογική προσέγγιση συνδυάζοντας ποιοτική και ποσοτική ανάλυση. Οι ερευνητές, αρχικά, εξετάζουν τον τρόπο που ενσωματώνονται οι ικανότητες στα ΑΠΣ του 2011 και του αναθεωρημένου ΑΠΣ του 2022, ενώ στη συνέχεια συγκρίνοντας τα δύο προγράμματα προσπαθούν να εντοπίσουν αλλαγές, κενά και προτεραιότητες. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι στα πιο πρόσφατα ΑΠΣ υπάρχει μεγαλύτερη

εστίαση στην καλλιέργεια των βασικών ικανοτήτων, αν και σε μία κατηγορία αυτών (στη συνεργασία και στην υπευθυνότητα) φαίνεται να μην αποδίδεται η σημασία που πρέπει.

Το ίδιο πλαίσιο του ΟΟΣΑ (OECD, 2018b), χρησιμοποιούν στην ανάλυση περιεχομένου τους και οι Cho & Lee (2019) για την ενσωμάτωση των δεξιοτήτων στο αναθεωρημένο Πρόγραμμα Σπουδών των Μαθηματικών του 2015, στη Νότιο Κορέα. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι στο συγκεκριμένο μάθημα παρατηρείται ιδιαίτερη έμφαση για την καλλιέργεια ορισμένων δεξιοτήτων, όπως ο αριθμητικός γραμματισμός, η κριτική σκέψη, ο αναστοχασμός, η επίλυση προβλήματος. Αντίθετα, υπάρχουν δεξιότητες, όπως η δημιουργικότητα, η επίλυση συγκρούσεων, η πρωτοβουλία, κ.ά., για τις οποίες δεν υπάρχει μέριμνα για την ανάπτυξή τους. Έτσι, προτείνεται ο εκσυγχρονισμός των ΑΠΣ, ώστε να προβλέπουν την ολική καλλιέργεια των δεξιοτήτων που θα χρησιμεύσουν στην κοινωνία του μέλλοντος.

Όσον αφορά τη δεύτερη κατεύθυνση, που αποτυπώνει τις δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα στο σύνολο των ΠΣ, είτε σε συγκριτικό επίπεδο μεταξύ χωρών είτε στο πλαίσιο εθνικών πολιτικών, χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η μελέτη των Voogt και Roblin (2012), οι οποίοι πραγματοποίησαν συγκριτική ανάλυση οκτώ διεθνών πλαισίων που ορίζουν τις δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα και εξετάζουν τις επιπτώσεις τους στα εθνικά ΠΣ. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε μέσω ανάλυσης 32 επίσημων εγγράφων από διεθνείς και εθνικούς οργανισμούς στα οποία εξετάστηκαν οι ορισμοί των δεξιοτήτων και ο τρόπος που τα ΠΣ προσπαθούν να τις μετουσιώσουν σε πράξη. Διαφάνηκε ότι ενώ οι δεξιότητες εμφανίζονται γενικά σε όλα τα πλαίσια, αν και με διαφορετική ορολογία ή ονομασία, ωστόσο διαφέρει η βαρύτητα που αποδίδεται σε αυτές σε κάθε χώρα. Ακόμη, τα αποτελέσματα δείχνουν πως παρά την πρόθεση των ΑΠΣ για την καλλιέργεια των δεξιοτήτων, η εφαρμογή στην πράξη είναι προβληματική, σε πολλές περιπτώσεις. Οι συγγραφείς προτείνουν μεγαλύτερη σαφήνεια στην ορολογία των δεξιοτήτων, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και σύνδεση των δεξιοτήτων με τα βασικά μαθήματα με στόχο την αποτελεσματικότητα των μελλοντικών ΑΠΣ.

Το άρθρο των Ananiadou & Claro (2009) επικεντρώνεται στον εντοπισμό των δεξιοτήτων και ικανοτήτων του 21^{ου} αιώνα που απαιτούνται από τους μαθητές/τριες για να ανταποκριθούν στις προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας και οικονομίας. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε 17 χώρες του ΟΟΣΑ μέσω ερωτηματολογίου, το οποίο απευθυνόταν σε υπευθύνους χάραξης πολιτικής και αναφερόταν στα επίσημα ΑΠΣ των χωρών και όχι σε

απόψεις. Εξετάστηκαν πολιτικές, οδηγίες και πρακτικές σχετικά με αυτές τις δεξιότητες. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι περισσότερες χώρες ενσωματώνουν τις δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα στα ΠΣ, αλλά συχνά χωρίς να ορίζονται με σαφήνεια, ενώ απουσιάζει και η μεθοδική αξιολόγησή τους. Επιπλέον, παρατηρείται έλλειμμα στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για αυτές τις δεξιότητες, παρά το κρίσιμο ρόλο τους στην προετοιμασία των μαθητών για τον συνεχώς εξελισσόμενο κόσμο του 21^{ου} αιώνα.

Η έκθεση των Lamb et al. (2017) επιχειρεί να διερευνήσει πώς το εκπαιδευτικό σύστημα της Αυστραλίας ενσωματώνει τις δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα στα προγράμματά του με σκοπό να διαμορφώσει προτάσεις για την αποτελεσματική αξιολόγηση και διδασκαλία τους. Εξέτασε διεθνή πλαίσια για την ενσωμάτωση αυτών των δεξιοτήτων, χρησιμοποιώντας ανασκόπηση βιβλιογραφίας και μελέτες περιπτώσεων. Οι ερευνητές αφού διαπίστωσαν την καθολική αναγνώριση της σημασίας των δεξιοτήτων στα επίσημα έγγραφα, εντόπισαν ασυνέπεια στην αποτελεσματική τους διδασκαλία, που οφείλεται σε έλλειψη μεθόδων αξιολόγησης και κατάλληλων εκπαιδευτικών πρακτικών. Θεωρούν επιτακτική την ανάγκη μεταρρυθμίσεων για την κάλυψη των κενών που εντοπίστηκαν, ώστε να γίνει αποτελεσματικότερη η ενσωμάτωσή τους στα ΑΠΣ.

Σε παρόμοια αποτελέσματα καταλήγει και η μελέτη της Hernandez-Fernandez (2022), η οποία εξέτασε το αναθεωρημένο Πρόγραμμα Σπουδών της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε τέσσερις πολιτείες, στο Μεξικό, σε σύγκριση με ένα σύνθετο πλαίσιο δεξιοτήτων του 21^{ου} αιώνα, που βασίζεται σε διεθνή πρότυπα, με στόχο την ανάλυση των δεξιοτήτων που περιλαμβάνονται στο Πρόγραμμα Σπουδών. Η ποιοτική ανάλυση που επιχείρησαν συμπληρώθηκε με την πραγματοποίηση 8 ομάδων εστίασης με 72 εκπαιδευτικούς, όπου διερευνήθηκαν οι απόψεις τους για το νέο ΑΠΣ και τις δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα. Αναδείχτηκε, και σε αυτή την έρευνα, ότι παρόλο που το Πρόγραμμα Σπουδών περιλαμβάνει την ανάπτυξη των δεξιοτήτων, δεν δίνεται επαρκής έμφαση σε στρατηγικές που υποστηρίζουν την καλλιέργειά τους, ενώ οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν έλλειψη επιμορφωτικών δράσεων. Τα πορίσματα αυτά θα πρέπει να ληφθούν υπόψη σε μελλοντικές αναθεωρήσεις του ΠΣ.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει η μελέτη της Gut (2010), η οποία παρέχει μια ανασκόπηση των δεξιοτήτων του 21^{ου} αιώνα που έχουν ενσωματωθεί στα διδασκόμενα μαθήματα της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης των ΗΠΑ, σύμφωνα με το θεωρητικό πλαίσιο του Partnership for 21st Century Skills (2009). Ο στόχος της ήταν περισσότερο πρακτικός: να αναδείξει

στρατηγικές για την καλλιέργεια των δεξιοτήτων, ώστε να συμπεριληφθούν σε αναθεωρημένα ΑΠΣ. Εργάστηκε με θεωρητική ανάλυση σε επιλεγμένα κείμενα διεθνών εκπαιδευτικών συστημάτων, εντοπίζοντας αποτελεσματικές πρακτικές. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της μελέτης, η αποτελεσματική ανάπτυξη των δεξιοτήτων του 21^{ου} αιώνα απαιτεί αναθεώρηση των πρακτικών των εκπαιδευτικών, διαθεματική προσέγγιση, εστίαση σε προβλήματα της καθημερινότητας και συνεργατικότητα. Καθοριστικός παράγοντας αποδεικνύεται η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και ο τεχνολογικός εξοπλισμός των σχολικών μονάδων. Η ερευνήτρια προτείνει την αναθεώρηση των υφιστάμενων ΑΠΣ, λαμβάνοντας υπόψη τα πορίσματά της.

Οι Yerlikaya & Sahin (2023), χρησιμοποιώντας το ίδιο θεωρητικό πλαίσιο (Partnership for 21st Century Skills, 2009), πραγματοποίησαν μια μελέτη για να διαπιστώσουν αν διάφορες χώρες (Αυστραλία, Νέα Ζηλανδία, Καναδάς, Αγγλία, Ιρλανδία και Τουρκία) ενσωματώνουν τις δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα στα ΠΣ τους και πώς εφαρμόζονται αυτές οι δεξιότητες. Βασίστηκαν σε θεωρητική ανάλυση των ΑΠΣ των χωρών και του θεωρητικού πλαισίου του P21. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι σε όλες τις χώρες οι δεξιότητες δεν διδάσκονται ως μεμονωμένα μαθήματα, αλλά παράλληλα και μέσω των διδακτικών αντικειμένων. Αναδείχθηκαν μεθοδολογικές διαφοροποιήσεις, καθώς άλλες χώρες έδιναν έμφαση σε συνεργατικές μεθόδους, άλλες στην ενσωμάτωση της τεχνολογίας, άλλες στην επίλυση προβλημάτων. Ωστόσο, κοινή διαπίστωση ήταν ότι όλες οι δεξιότητες είναι αλληλένδετες και ότι η μία δεν μπορεί να αναπτυχθεί πλήρως χωρίς την άλλη. Συμπερασματικά, οι ερευνητές υπογραμμίζουν ότι η αποτελεσματική καλλιέργεια των δεξιοτήτων του 21^{ου} αιώνα απαιτεί ολοκληρωμένο πλαίσιο, κατάλληλα προετοιμασμένους εκπαιδευτικούς και εκπαιδευτικά περιβάλλοντα που να προσαρμόζονται άμεσα στις νέες συνθήκες που προκύπτουν.

Η αποτύπωση των δεξιοτήτων του 21^{ου} αιώνα στο ΑΠΣ της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ολλανδία ήταν ο σκοπός της έρευνας των Fisser & Thijs (2016), η οποία διενεργήθηκε σε τρεις φάσεις: αρχικά έγινε η θεωρητική αποσαφήνιση των δεξιοτήτων, στη συνέχεια η ανάλυση των σχετικών ΑΠΣ και τέλος εξετάστηκε ο τρόπος που επιχειρείται η καλλιέργεια των δεξιοτήτων μέσω των διδακτικών πρακτικών, με τη βοήθεια ερωτηματολογίων και μελετών περίπτωσης σε σχολεία. Οι οκτώ δεξιότητες που μελετήθηκαν προσδιορίστηκαν με βάση το θεωρητικό πλαίσιο των Voogt & Roblin (2010). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα ΑΠΣ αναγνωρίζουν τη σημασία των δεξιοτήτων στη σύγχρονη εκπαίδευση, ωστόσο σε πρακτικό επίπεδο δε φαίνεται να ενσωματώνονται

επαρκώς και συστηματικά στο ΑΠΣ. Οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν, επίσης, την αξία των δεξιοτήτων και δηλώνουν πρόθυμοι να τις προωθήσουν, αλλά θεωρούν πως δεν υποστηρίζονται κατάλληλα, ενώ αναφέρουν ελλείψεις σε εκπαιδευτικό υλικό.

Οι Wei et al. (2022) επιχείρησαν την αποτύπωση των δεξιοτήτων του 21^{ου} αιώνα στο νέο ΑΠΣ για το δημοτικό του Μακάο, χρησιμοποιώντας το πλαίσιο των Binkley et al. (2012) που περιέχει δέκα δεξιότητες ομαδοποιημένες σε τέσσερις κατηγορίες. Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε ποιοτική ανάλυση περιεχομένου 39 εγγράφων εκπαιδευτικής πολιτικής που καθορίζουν το νέο ΑΠΣ, με a priori κωδικοποίηση που στηρίχτηκε στο θεωρητικό πλαίσιο που αναφέρθηκε. Τα αποτελέσματα ανέδειξαν την κυριαρχία της κατηγορίας «Τρόποι σκέψης», που περιλαμβάνουν την κριτική σκέψη, τη δημιουργική σκέψη και τη μεταγνώση, σε όλες τις τάξεις. Αντίθετα στην προσχολική και πρωτοσχολική εκπαίδευση επικρατεί η κατηγορία «Διαβίωση στον κόσμο», που περιλαμβάνει την πολιτειότητα, τις δεξιότητες ζωής και σταδιοδρομίας και δεξιότητες προσωπικής και κοινωνικής ευθύνης. Συμπερασματικά, αποδείχθηκε ότι η ενσωμάτωση των δεξιοτήτων του 21^{ου} αιώνα διαφέρει ανάλογα με το ηλικιακό επίπεδο των μαθητών/τριών και το διδακτικό αντικείμενο.

Η έρευνα των Komba & Shukia (2023) στηρίχτηκε στο θεωρητικό πλαίσιο των 4Cs δεξιοτήτων: κριτική σκέψη, δημιουργικότητα, συνεργασία, επικοινωνία. Οι ερευνητές θέλησαν να διαπιστώσουν αν τα ΑΠΣ της Τανζανίας στρέφονται προς την καλλιέργεια των παραπάνω δεξιοτήτων. Στηρίχτηκαν σε ποιοτική μεθοδολογία. Συγκεκριμένα, μελέτησαν έγγραφα εκπαιδευτικής πολιτικής της χώρας, ενώ πήραν και 509 συνεντεύξεις από εκπαιδευτικούς, εστιάζοντας στην πρακτική εφαρμογή της καλλιέργειας των δεξιοτήτων. Τα ευρήματα αποκάλυψαν την πρόθεση των ιθυνόντων για προώθηση των δεξιοτήτων καθώς αντικατοπτρίζονται παντού, ωστόσο η εφαρμογή του ΠΣ απειλείται από ορισμένα στοιχεία του συστήματος, όπως η έλλειψη πόρων, η ανεπαρκής εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και η περιορισμένη χρηματοδότηση. Έτσι, αναδεικνύεται η αναγκαιότητα για περαιτέρω υποστήριξη και μεθοδικότερη εφαρμογή του ΠΣ.

Οι Care et al. (2018) επιχείρησαν να διερευνήσουν το βαθμό στον οποίο τα εκπαιδευτικά συστήματα διαφόρων χωρών (Αυστραλία, Κένυα, Φιλιππίνες) ευθυγραμμίζονται με τις δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα, όπως η επίλυση προβλημάτων, η συνεργασία, η κριτική σκέψη και η επικοινωνία. Για τις ανάγκες της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν ποιοτικές και ποσοτικές μέθοδοι και αναλύθηκαν έγγραφα εκπαιδευτικών πολιτικών, ΠΣ και εκπαιδευτικές

πρακτικές. Στη μελέτη δόθηκε έμφαση στους τρόπους αξιολόγησης των δεξιοτήτων. Τα σημαντικότερα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπάρχει καθολική αναγνώριση της ανάγκης για την ανάπτυξη αυτών των δεξιοτήτων, καθώς οι χώρες τις έχουν ενσωματώσει στους στόχους τους. Όμως, η εφαρμογή τους παρουσιάζει δυσκολίες από την ανυπαρξία συστηματικής αξιολόγησης και της προσαρμογής των εκπαιδευτικών σε νέες στρατηγικές. Η έρευνα κατέληξε στο συμπέρασμα ότι απαιτείται ευθυγράμμιση μεταξύ ΑΠΣ, αξιολόγησης και παιδαγωγικών μεθόδων, αλλά και αναγκαιότητα για συνέχιση της έρευνας σχετικά με την καλλιέργεια και την αξιολόγηση των δεξιοτήτων του 21^{ου} αιώνα.

Ο σκοπός της έρευνας που εκπόνησαν στην Ολλανδία οι Allen & Van der Velden (2012) ήταν διαφορετικός, καθώς επεδίωξαν να εξετάσουν τις επιπτώσεις των δεξιοτήτων του 21^{ου} αιώνα στην εκπαίδευση και να διαπιστώσουν τη σχέση και την αλληλεπίδραση μεταξύ των δεξιοτήτων. Αρχικά, στηριζόμενοι σε θεωρητικό υπόβαθρο, χαρτογράφησαν το σύνολο των δεξιοτήτων που απαιτούνται στο σημερινό κόσμο: θεμελιώδεις (γλώσσα, μαθηματικά επιστήμες, κ.λπ.), ειδικές (εξειδικευμένες γνώσεις και ικανότητες ανά τομέα) και δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα. Έπειτα ανέλυσαν τα ΑΠΣ της χώρας και διαπίστωσαν ότι οι εκπαιδευτικές πολιτικές που προωθούνται εστιάζουν σε ορισμένες μόνο πτυχές, παραμελώντας τη σύνδεση και αλληλεξάρτηση των δεξιοτήτων. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το ολλανδικό εκπαιδευτικό σύστημα αποδίδει μεγάλη σημασία στις θεμελιώδεις δεξιότητες, όχι όμως στην ανάπτυξη των ειδικών, στην καλλιέργεια των ταλέντων των μαθητών/τριών και την ανάπτυξη δεξιοτήτων που σχετίζονται με τις ΤΠΕ. Το άρθρο καταλήγει με την παρατήρηση πως απαιτείται πιο ολοκληρωμένη στρατηγική και αυθεντική αξιολόγηση με παράλληλη ανάπτυξη των τριών πτυχών, οι οποίες αλληλοεξαρτώνται.

Επίσης, και ο Wrahatnolo (2018), επιδιώκει να προσδιορίσει τις δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα που προωθούνται στη χώρα του, την Ινδονησία, και τις επιπτώσεις τους στους μαθητές/τριες. Η έρευνα υιοθέτησε ποιοτική μεθοδολογία, βασισμένη σε ανάλυση δεδομένων από έγγραφα εκπαιδευτικής πολιτικής. Τα αποτελέσματα δεν ήταν ενθαρρυντικά, καθώς διαπιστώθηκε ότι το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας δεν ακολουθεί τις διεθνείς εξελίξεις και δεν συμβαδίζει με τις απαιτήσεις της σύγχρονης εποχής. Ο ερευνητής καταλήγει στο συμπέρασμα ότι η ενσωμάτωση των δεξιοτήτων του 21^{ου} αιώνα πρέπει να γίνει οριζόντια, σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα και κυρίως μέσω των παραδοσιακών 3R, της ανάγνωσης, της γραφής και των μαθηματικών.

3.2 Ανασκόπηση της ελληνικής ερευνητικής δραστηριότητας

Σε αντίθεση με ότι συμβαίνει στο εξωτερικό, στην ελληνική βιβλιογραφία απουσιάζουν έρευνες που επιχειρούν να αποτυπώσουν συνολικά την ενσωμάτωση των δεξιοτήτων του 21^{ου} αιώνα στα επίσημα θεσμικά κείμενα. Οι Έλληνες ερευνητές έχουν ασχοληθεί με την ανάδειξη των δεξιοτήτων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Ωστόσο, στις περισσότερες περιπτώσεις επικεντρώνονται σε επιμέρους δεξιότητες, τις οποίες μελετούν σε συνάρτηση με τα διεθνή εκπαιδευτικά πρότυπα ή στην διερεύνηση ζητημάτων που σχετίζονται με την εισαγωγή των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα από το σχολικό έτος 2021-2022.

Για παράδειγμα, οι Πήλιουρας κ.ά. (2024) μελέτησαν τη σύγκλιση του ΝΠΣ της Μελέτης Περιβάλλοντος με δεξιότητες διά βίου μάθησης, όπως αυτές ορίζονται σε τέσσερα Ευρωπαϊκά πλαίσια αναφοράς: DigComp, EntreComp, LifeComp και GreenComp. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε μέσω ανάλυσης περιεχομένου του ΝΠΣ με τη βοήθεια του λογισμικού Taguette, εστιάζοντας στα Θεματικά Πεδία, στις Θεματικές Ενότητες και στα Προσδοκώμενα Μαθησιακά Αποτελέσματα του ΠΣ. Τα αποτελέσματα έδειξαν υψηλό βαθμό ταύτισης με τις δεξιότητες που προωθούν το LifeComp και το GreenComp, δηλαδή με δεξιότητες ζωής και αειφορίας, αντίστοιχα, και μέτρια σύγκλιση με δεξιότητες επιχειρηματικότητας (EntreComp). Χαμηλότερη είναι η ταύτιση με τις ψηφιακές δεξιότητες, όπως αυτές προσδιορίζονται μέσα από το πλαίσιο DigComp. Συμπερασματικά, οι ερευνητές συμφωνούν ότι το ΝΠΣ ευθυγραμμίζεται σε μεγάλο βαθμό με τις ευρωπαϊκές εκπαιδευτικές πολιτικές.

Η Ντέρτσου (2021), διερεύνησε την επίδραση του ΟΟΣΑ στην εκπαιδευτική πολιτική της Ελλάδας. Ανέλυσε το θεωρητικό πλαίσιο του οργανισμού, όπως περιγράφεται στο «Learning Compass 2030» και δεδομένα από τις εκθέσεις του PISA και του Survey on Social and Emotional Skills (SSES), εστιάζοντας σε συγκεκριμένες δεξιότητες (γνωστικές, κοινωνικές και συναισθηματικές). Ανέλυσε, επίσης, έγγραφα που καθορίζουν την εκπαιδευτική πολιτική της Ελλάδας σε σχέση με τις ανωτέρω δεξιότητες, όπως τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων και ο Νόμος 4823/2021. Τα αποτελέσματα της συγκριτικής μελέτης ανέδειξαν τη σημασία των γνωστικών δεξιοτήτων στο λόγο του ΟΟΣΑ, την επιρροή που ασκεί ο οργανισμός μέσα από τις μετρήσεις του PISA και την σπουδαιότητα της αξιολόγησης των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων μέσω του SSES. Η ερευνήτρια καταλήγει στο συμπέρασμα ότι

ο ΟΟΣΑ επηρεάζει τη διαμόρφωση των πολιτικών αποφάσεων που αφορούν την παιδεία στη χώρα μας.

Η Κουτσιούρη (2023) διερεύνησε την εμφάνιση των δεξιοτήτων του 21^{ου} αιώνα σε κείμενα διεθνών οργανισμών, θέλοντας να διαπιστώσει το βαθμό στον οποίο οι υπερεθνικές πολιτικές επηρεάζουν τα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα. Η έρευνα βασίστηκε σε ποιοτική μεθοδολογία μέσω ανάλυσης περιεχομένου επίσημων εγγράφων της ΕΕ, της UNESCO και του ΟΟΣΑ. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι τρεις οργανισμοί συγκλίνουν στις πολιτικές τους σε σχέση με την προώθηση των δεξιοτήτων του 21^{ου} αιώνα, συμφωνώντας ότι οι σύγχρονοι εκπαιδευόμενοι και μελλοντικοί πολίτες θα πρέπει να διαθέτουν ένα σύνολο δεξιοτήτων που περιλαμβάνουν γνωστικές και ψηφιακές δεξιότητες, ιδιότητες πολιτειότητας, κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες, κριτική και δημιουργική σκέψη, αυτορρύθμιση και ικανότητα ανάληψης ευθύνης. Η ερευνήτρια συμπεραίνει ότι οι πολιτικές των συγκεκριμένων οργανισμών διαμορφώνουν ένα νέο μοντέλο εκπαιδευτικής διακυβέρνησης, που υπερβαίνει τα εθνικά όρια και επηρεάζει καθοριστικά τα ΑΠΣ.

Η εργασία της Τζαβάρα (2023) μελέτησε την επίδραση του διεθνούς εκπαιδευτικού λόγου στην ελληνική εκπαίδευση, σε σχέση με την πολιτειότητα και τις κοινωνικές δεξιότητες. Η μεθοδολογία της έρευνας περιελάμβανε ανάλυση περιεχομένου και βιβλιογραφική ανασκόπηση σε κείμενα διεθνών οργανισμών, όπως της ΕΕ, της UNESCO, του ΟΟΣΑ, καθώς και ελληνικών νόμων, εγκυκλίων, αποφάσεων και υλικού του ΙΕΠ που διαμορφώνουν την εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα. Τα αποτελέσματα της έρευνας απέδειξαν την επίδραση του διεθνούς λόγου στην ελληνική εκπαιδευτική πολιτική και ειδικά στη διαμόρφωση των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων, σε ότι αφορά την πολιτειότητα, τη βιωσιμότητα και τις διαπολιτισμικές δεξιότητες. Η ερευνήτρια καταλήγει στο συμπέρασμα πως η ελληνική εκπαίδευση συμπορεύεται με τις παγκόσμιες τάσεις που επιζητούν την ενίσχυση αυτών των δεξιοτήτων.

Παρόμοια θεματολογία έχει και η έρευνα της Μπαλκουράνη (2022), η οποία εστιάζει στην εισαγωγή των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων στην Ελλάδα και διερευνά τον αντίκτυπο των διεθνών οργανισμών στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής της Ελλάδας, σε σχέση με τις κοινωνικές δεξιότητες. Για την επίτευξη του σκοπού μελετήθηκε το σχετικό θεωρητικό πλαίσιο των διεθνών οργανισμών, και έγινε ανάλυση περιεχομένου θεσμικών κειμένων της ελληνικής πολιτείας, εξαιρουμένων των ΑΠΣ. Τα αποτελέσματα και σε αυτή την περίπτωση δείχνουν την ευθυγράμμιση της ελληνικής πολιτικής με τις διεθνείς τάσεις, αλλά και τον

σκεπτικισμό των εκπαιδευτικών για την πρώτη περίοδο εφαρμογής των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων και την αποτελεσματικότητά τους. Έτσι, η εργασία αναδεικνύει τη σκοπιμότητα της εκπαιδευτικής πολιτικής και την ανάγκη για μελλοντικές μεταρρυθμίσεις.

Με ζητήματα των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων ασχολήθηκε και η Χρήστου (2021), διερευνώντας τις απόψεις, τις στάσεις και τα κίνητρα των εκπαιδευτικών μετά την πιλοτική τους εφαρμογή κατά το σχολικό έτος 2020-2021, θέλοντας να αναδείξει τη συμβολή τους στην καλλιέργεια των ήπιων δεξιοτήτων των μαθητών/τριών. Η ερευνήτρια ακολούθησε ποιοτική μεθοδολογία που στηρίχτηκε σε 16 ημιδομημένες συνεντεύξεις εκπαιδευτικών από διάφορα μέρη της Ελλάδας που εφαρμόσαν την καινοτόμα δράση. Τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν ότι τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων βοήθησαν τους μαθητές/τριες να αποκτήσουν γνωστικές, κοινωνικές, ψηφιακές δεξιότητες και να προωθήσουν τη STEM εκπαίδευση. Αρωγός της προσπάθειας των εκπαιδευτικών υπήρξε η ηγεσία των σχολείων και η πλατφόρμα του ΙΕΠ που παρείχε μεθοδολογία και υλικό. Η έρευνα καταλήγει σε προτάσεις που θα μπορούσαν να κάνουν περισσότερο αποτελεσματική την καλλιέργεια των δεξιοτήτων, όπως η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, η καθιέρωση διαμορφωτικής και περιγραφικής αξιολόγησης, το άνοιγμα στην τοπική κοινωνία.

Τις απόψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τον σχεδιασμό, την εφαρμογή και την επιμόρφωση σχετικά με τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων, διερεύνησε και η Πραδάκη (2022). Χρησιμοποίησε ποσοτική ανάλυση με βάση 164 ερωτηματολόγια που συμπλήρωσαν εκπαιδευτικοί της Μακεδονίας. Τα αποτελέσματα ανέδειξαν τη θετική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην καλλιέργεια των δεξιοτήτων, καθώς αναγνωρίζουν τη σημασία τους στην ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών/τριών. Εντοπίστηκαν όμως και εμπόδια: δυσκολίες στον σχεδιασμό, γραφειοκρατική δυσλειτουργία και έλλειψη επιμόρφωσης. Με την άρση των προαναφερθέντων εμποδίων, η δράση θα μπορούσε να επιφέρει καλύτερα αποτελέσματα.

Η αποτίμηση των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων μετά το πρώτο έτος εφαρμογής τους, ήταν ο στόχος της έρευνας των Μαμμούς κ.ά. (2022), εστιάζοντας στην υιοθέτηση νέων διδακτικών μεθόδων των εκπαιδευτικών και των επιμορφωτικών αναγκών τους. Συμμετείχαν 110 εκπαιδευτικοί της Αττικής που απάντησαν σε ισάριθμα ερωτηματολόγια, τα οποία αναλύθηκαν ποσοτικά. Από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν ομαδοσυνεργατικές πρακτικές και βιωματικές μεθόδους, ενώ αποδεικνύεται ότι οι δεξιότητες

του 21^{ου} αιώνα καλλιεργούνται σε ικανοποιητικό βαθμό. Ωστόσο, παραπονούνται για έλλειψη κατάλληλης επιμόρφωσης και υλικοτεχνικής υποδομής.

Στην Ελλάδα δεν έχει υπάρξει συστηματική προσπάθεια να ταξινομηθούν και να αναλυθούν οι δεξιότητες που περιλαμβάνονται στα ΑΠ, με βάση ένα κοινώς αποδεκτό θεωρητικό πλαίσιο. Στο Συνέδριο της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων (ΕΕΕΕ, 2022), που έγινε με τη συνεργασία καθηγητών από δέκα Πανεπιστήμια της χώρας, έγινε προσπάθεια να προσδιοριστούν οι δεξιότητες που καλλιεργούνται στα ελληνικά σχολεία, να εντοπιστούν ελλείμματα και να παρουσιαστούν καλές πρακτικές ανάπτυξής τους.

Η Chalkiadaki (2018) επιχείρησε μια συστηματική βιβλιογραφική ανασκόπηση για να μελετήσει τις δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα στο πλαίσιο της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Ανέλυσε 40 άρθρα, εκθέσεις και αναφορές από διεθνείς οργανισμούς, στηριζόμενη θεωρητικά σε κατηγοριοποιήσεις από διαφορετικά σημεία αναφοράς. Τα αποτελέσματα έδειξαν πώς δίνεται ιδιαίτερη έμφαση σε δεξιότητες όπως, η συνεργασία, η δημιουργικότητα, η επίλυση προβλημάτων και ο ψηφιακός γραμματισμός, οι οποίες θεωρούνται κρίσιμες για την προσαρμογή στη σύγχρονη ψηφιακή και παγκόσμια πραγματικότητα. Τέλος, και αφού διαπιστώνεται η πολυπλοκότητα του όρου «δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα», αναγνωρίζεται η ανάγκη για περαιτέρω έρευνα ειδικά στο πλαίσιο της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, όπου οι υπάρχουσες μελέτες είναι περιορισμένες.

Η ανασκόπηση της διεθνούς και ελληνικής βιβλιογραφίας ανέδειξε τη σταδιακή αλλά σταθερή μετατόπιση της εκπαιδευτικής έρευνας και πολιτικής προς την ενσωμάτωση των δεξιοτήτων του 21^{ου} αιώνα στα ΑΠ. Παρά τις διαφοροποιήσεις στα θεωρητικά πλαίσια και τις μεθοδολογικές προσεγγίσεις, καταγράφεται μια κοινή αναγνώριση της σημασίας δεξιοτήτων όπως η κριτική σκέψη, η συνεργασία και η ψηφιακή ικανότητα. Η ελληνική περίπτωση, αν και επηρεασμένη από τις διεθνείς τάσεις, εμφανίζει καθυστερήσεις και περιορισμούς στη συστηματική εφαρμογή και καλλιέργεια αυτών των δεξιοτήτων. Τα ερευνητικά κενά που εντοπίζονται αφορούν κυρίως την αποτίμηση της πρακτικής υλοποίησης των δεξιοτήτων στις σχολικές τάξεις, αναδεικνύοντας την ανάγκη για περαιτέρω εμπειρική διερεύνηση και ουσιαστική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

Κεφάλαιο 4 Μεθοδολογία

Το παρόν κεφάλαιο παρουσιάζει το μεθοδολογικό πλαίσιο της έρευνας που εστιάζει στη διερεύνηση της ενσωμάτωσης των δεξιοτήτων του 21^{ου} αιώνα στα ελληνικά ΠΣ του δημοτικού σχολείου. Αφετηρία της μελέτης αποτέλεσε η διαπίστωση ερευνητικού κενού στη συστηματική αποτίμηση των δεξιοτήτων αυτών στα ΑΠΣ της χώρας.

Η έρευνα επιχειρεί τον εντοπισμό των δεξιοτήτων του 21^{ου} αιώνα που προωθούνται μέσω των ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ του 2003 και των ΝΠΣ του 2023, καθώς και τη συγκριτική αποτύπωση ομοιοτήτων και διαφορών ανά διδακτικό αντικείμενο. Η μεθοδολογική προσέγγιση που υιοθετήθηκε είναι η ανάλυση περιεχομένου, η οποία επιτρέπει τη συστηματική επεξεργασία γραπτών τεκμηρίων τόσο σε ποιοτικό όσο και σε ποσοτικό επίπεδο. Το θεωρητικό υπόβαθρο της ανάλυσης υπήρξε το μοντέλο KSAVE, που περιλαμβάνει δέκα δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα χωρισμένες σε τέσσερις κατηγορίες. Η κωδικοποίηση έγινε σύμφωνα με αυτή την κατηγοριοποίηση και πλαισιώθηκε με λειτουργικούς ορισμούς και λέξεις-κλειδιά. Η επεξεργασία των δεδομένων έγινε με τη βοήθεια του λογισμικού QDA Miner και αποτέλεσε τη βάση για την εξαγωγή των αποτελεσμάτων που θα ακολουθήσουν.

4.1 Σκοπός, στόχοι και ερευνητικά ερωτήματα

Από την επισκόπηση της βιβλιογραφίας προκύπτει ότι η έρευνα σχετικά με την ενσωμάτωση των δεξιοτήτων του 21^{ου} αιώνα στα ΑΠ της χώρας μας παρουσιάζει σημαντικά κενά. Παρόλο που έχουν διερευνηθεί μεμονωμένες δεξιότητες σε συνάρτηση με θεσμικά κείμενα που καθορίζουν την εκπαιδευτική πολιτική, δεν έχει πραγματοποιηθεί συστηματική αποτίμηση της εισαγωγής των δεξιοτήτων στα ελληνικά ΑΠΣ.

Έτσι, η παρούσα μελέτη φιλοδοξεί να συμβάλει στην ανάπτυξη της γνώσης σχετικά με τις δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα στα ΑΠ, προσφέροντας νέες προοπτικές και κατευθύνσεις για τη μελλοντική έρευνα και πολιτική.

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η συγκριτική διερεύνηση των δεξιοτήτων του 21^{ου} αιώνα που επιδιώκεται να καλλιεργηθούν στους μαθητές/τριες του δημοτικού σχολείου, μέσα από τα ελληνικά ΠΣ κατά την τελευταία εικοσαετία. Ειδικότερα, η μελέτη επικεντρώνεται

αφενός στην αποτύπωση των δεξιοτήτων που προωθούνται μέσα από τα ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ του 2003 και αφετέρου εκείνων που προβλέπονται στα ΝΠΣ του 2023, με έμφαση στην ανάλυση ανά γνωστικό αντικείμενο. Παράλληλα, στόχος είναι η συγκριτική αποτίμηση των δύο περιόδων, με την ανάδειξη των ομοιοτήτων και διαφορών τους ως προς την προώθηση των δεξιοτήτων του 21^{ου} αιώνα.

Τα ερευνητικά ερωτήματα, που θα βοηθήσουν στην επίτευξη των στόχων της έρευνας είναι τα εξής:

1. Τι είδους δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα προωθούνται στα ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ του 2003 και ποιες στα ΝΠΣ του 2023 για το δημοτικό σχολείο; Ποιες είναι οι ομοιότητες και οι διαφορές των δύο ΠΣ ως προς τις δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα που προωθούν;
2. Ποιες δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα προωθούνται στα ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ του 2003 και ποιες στα ΝΠΣ του 2023 για το δημοτικό σχολείο, ανά γνωστικό αντικείμενο; Ποιες είναι οι συγκλίσεις και ποιες οι αποκλίσεις μεταξύ των δύο ΠΣ;

4.2 Το ερευνητικό υλικό της έρευνας

Το ερευνητικό υλικό της έρευνας περιλαμβάνει τα ΠΣ του 2003 και του 2023 για το δημοτικό σχολείο. Πιο συγκεκριμένα, το υλικό αποτελείται από:

1. Το Γενικό Μέρος των ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ του 2003, το οποίο περιλαμβάνει τις ενότητες: εισαγωγή, γενικές αρχές της εκπαίδευσης, γενικές αρχές του ΔΕΠΠΣ και των επιμέρους ΑΠΣ, δομή των ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ των επιμέρους γνωστικών αντικειμένων και αξιολόγηση του μαθητή.
2. Το αντίστοιχο μέρος των ΝΠΣ, όπως παρουσιάζεται στην αρχική σελίδα του ΙΕΠ και περιλαμβάνει τις ενότητες: γιατί ΝΠΣ;, βασικοί οριζόντιοι προσανατολισμοί των ΝΠΣ, βασικές αρχές του ΠΣ, η συνέργεια του ΠΣ με άλλες δράσεις, η αξιολόγηση του ΝΠΣ, διδακτική πλαισίωση και επιθυμητοί διδακτικοί προσανατολισμοί στα ΝΠΣ.
3. Το ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ του 2003 για κάθε μάθημα του Δημοτικού, εκτός από τις «θεματικές ενότητες» και τις «ενδεικτικές δραστηριότητες». Τα παραπάνω πεδία καταλαμβάνουν τη μεγαλύτερη έκταση στα ΑΠΣ και η ανάλυσή τους θα απέδιδε

ανάλογο όγκο δεδομένων που δε θα συμβάδιζε με την έκταση της παρούσας διπλωματικής εργασίας. Πιο συγκεκριμένα αναλύονται: α) από το ΔΕΠΠΣ: ο σκοπός της διδασκαλίας του μαθήματος και οι άξονες, γενικοί στόχοι, θεμελιώδεις έννοιες διαθεματικής προσέγγισης, β) από το ΑΠΣ: οι ειδικοί σκοποί, οι στόχοι ανά τάξη, τα προτεινόμενα διαθεματικά σχέδια εργασίας, οι μεθοδολογικές προσεγγίσεις, η αξιολόγηση και το διδακτικό υλικό. Πρόκειται για 22 συνολικά έγγραφα που αναφέρονται στα γνωστικά αντικείμενα του δημοτικού και είναι τα εξής: Αγγλικά, Αγωγή Υγείας, ΑΠΣ Φυσικών, ΔΕΠΠΣ Φυσικών, Βιολογία, Γαλλικά, Γερμανικά, Γεωγραφία, Εικαστικά, Ελληνική Γλώσσα, Θεατρική Αγωγή, Θρησκευτικά, Ιστορία, Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή, Μαθηματικά, Μελέτη του Περιβάλλοντος, Μουσική, Ολυμπιακή Παιδεία, Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Πληροφορική, Φυσική Αγωγή. Για τις ανάγκες της εργασίας και καθώς τα περισσότερα έγγραφα αναφέρονται και στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, αναλύθηκαν εκείνα τα πεδία που αφορούν την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.

4. Τα ΝΠΣ του 2023 για κάθε διδακτικό αντικείμενο του Δημοτικού, εκτός από το «Β' Μέρος», που περιλαμβάνει την αναλυτική απεικόνιση του ΠΣ και περιγράφει τα «θεματικά πεδία», τις «θεματικές ενότητες», τα «προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα» και τις «ενδεικτικές δραστηριότητες», για τον ίδιο λόγο που εξαιρέθηκαν και στα ΑΠΣ του 2003. Αναλύεται ολόκληρο το «Α' Μέρος» που περιλαμβάνει τις ενότητες: φυσιогνωμία του μαθήματος, σκοποθεσία με τους γενικούς και τους ειδικούς σκοπούς, περιεχόμενα και θεματικά πεδία, διδακτική πλαισίωση και σχεδιασμός μάθησης, αξιολόγηση. Περιλαμβάνονται συνολικά 14 γνωστικά αντικείμενα: Γεωγραφία, Εικαστικά, Ελληνική Γλώσσα, Θεατρική Αγωγή, Θρησκευτικά, Ιστορία, Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή, Μαθηματικά, Μελέτη του Περιβάλλοντος, Μουσική, Περιβάλλον και Εκπαίδευση για την Αειφορία, Πληροφορική, Φυσικά και Φυσική Αγωγή.

Από την ανάλυση εξαιρέθηκαν, επίσης, η Ευέλικτη Ζώνη και τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων όπως αυτά περιγράφονται από την ΥΑ 94236/ΓΔ4/2021 (ΦΕΚ 3567/Β/ 04-08-2021). Η απόφαση αυτή ελήφθη καθώς για τις συγκεκριμένες θεματικές ενότητες δεν έχει εκπονηθεί ΠΣ με τη δομή που απαντάται στα ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ και στα ΝΠΣ. Αντίθετα, η Ευέλικτη Ζώνη και τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων χαρακτηρίζονται από μεγαλύτερη ευελιξία, καθώς οι στόχοι και η θεματολογία καθορίζονται κατά περίπτωση, ανάλογα με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών· κατά συνέπεια, και οι δεξιότητες που καλλιεργούνται

διαφέρουν σημαντικά ανά τάξη και πλαίσιο υλοποίησης. Επιπλέον, στην επίσημη ιστοσελίδα του ΙΕΠ δημοσιεύεται συνεχώς αυξανόμενος αριθμός προτεινόμενων εργαστηρίων, ταξινομημένων σε θεματικές ενότητες, γεγονός που θα καθιστούσε την ανάλυσή τους εξαιρετικά εκτενή και δυσχερή στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας ή, εναλλακτικά, θα επέβαλε περιοριστική και μη αντιπροσωπευτική επιλογή περιπτώσεων. Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, η ανάλυση περιορίστηκε στα επίσημα Προγράμματα Σπουδών των ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ (2003) και των ΝΠΣ (2023), αποκλείοντας την Ευέλικτη Ζώνη και τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων, καθώς δεν διαθέτουν ενιαία δομή ΠΣ. Στο πλαίσιο αυτό, κρίθηκε απαραίτητο να προσδιοριστούν με σαφήνεια τα κριτήρια ανάλυσης και να επιλεγεί κατάλληλο θεωρητικό εργαλείο για την αποτύπωση και κατηγοριοποίηση των δεξιοτήτων του 21^{ου} αιώνα.

4.3 Η μεθοδολογική προσέγγιση της έρευνας

Η επιλογή της γενικής μεθοδολογικής προσέγγισης σε μία έρευνα, υποστηρίζει η Bell (1997, σελ. 28), εξαρτάται από τη «φύση της ίδιας της έρευνας και από τον τύπο των αναγκών να συλλεχθούν πληροφορίες». Με βάση τον σκοπό, τους στόχους της έρευνας και τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας καθώς και τη φύση του ερευνητικού υλικού που διερευνάται υιοθετήθηκε η ανάλυση περιεχομένου.

Η ανάλυση περιεχομένου «δεν αποτελεί μια ερευνητική στρατηγική υπό την έννοια ότι είναι μια προσέγγιση της ανάλυσης κειμένων και όχι ένα μέσο δημιουργίας δεδομένων» (Bryman, 2017, σελ. 322). Ωστόσο, συχνά εκλαμβάνεται ως ερευνητική μέθοδος λόγω της ιδιαίτερης προσέγγισης που προσφέρει στην ανάλυση. Η ανάλυση περιεχομένου επιλέχθηκε ως ερευνητική μέθοδος καθώς: α) αποτελεί μια εξαιρετικά διαφανή μέθοδο, δεδομένου ότι το σχέδιο κωδικοποίησης διατυπώνεται με σαφήνεια, γεγονός που επιτρέπει την πραγματοποίηση επαναληπτικών ή συμπληρωματικών μελετών, και β) μπορεί να επιτρέψει την υλοποίηση διαχρονικής ανάλυσης, δίνοντας στον ερευνητή τη δυνατότητα να εντοπίσει αλλαγές στη συχνότητα με την πάροδο του χρόνου, ένα ζήτημα ιδιαίτερα σημαντικό για τις επιδιώξεις της συγκεκριμένης έρευνας.

Η ανάλυση περιεχομένου αφορά κυρίως γραπτά τεκμήρια: βιβλία, περιοδικά και εφημερίδες (έντυπα και ηλεκτρονικά), νόμους και γενικά «εμπίπτει σε μια ευρύτερη κατηγορία ποικίλων προσεγγίσεων διερεύνησης κειμένων» (Bryman, 2017, σελ. 324). Τα αποτελέσματα που θα

εξαχθούν μπορεί να είναι «αντικειμενικά, μετρήσιμα, σημαντικά για μια συστηματική θεωρία, ικανά να οδηγήσουν σε γενικεύσεις» (Φίλιας, 1997, σελ. 205). Μπορεί όμως να έχουν και ποιοτικό χαρακτήρα: έλεγχος των βασικών θεμάτων, σύγκριση τους στο χώρο και στο χρόνο, ανάδειξή τους (Κυριαζή, 1998). Θετικά στοιχεία της ανάλυσης περιεχομένου είναι «το χαμηλό κόστος, αφού τα στοιχεία προϋπάρχουν και δεν τα συλλέγει ο ερευνητής, δεν είναι έμψυχα αντικείμενα παρατήρησης ή συνέντευξης που ίσως αλλοιώνουν τις απαντήσεις τους ή τη συμπεριφορά τους και το γεγονός ότι ο ερευνητής δεν επηρεάζει το περιεχόμενο» (Κυριαζή, 1998, σελ. 301). Στα πλεονεκτήματα της μεθόδου πρέπει να προστεθεί ότι αποφεύγονται ηθικά διλήμματα που υπάρχουν όταν πραγματοποιούνται έρευνες που απευθύνονται σε ανθρώπους (Stier Adler & Clark, 2018). Οι Verma & Mallick (2004, σελ. 228) προσθέτουν στα πλεονεκτήματα το γεγονός ότι τα γραπτά «προσεγγίζονται πιο εύκολα από ότι οι άνθρωποι, τα δεδομένα μπορούν να αναλυθούν άμεσα από τη σελίδα και υπάρχει μειωμένος κίνδυνος προκατάληψης στη συλλογή τους και την ερμηνεία τους». Ωστόσο, απαιτείται ιδιαίτερος χειρισμός κατά την ερμηνεία των αποτελεσμάτων, αφού όπως επισημαίνουν οι Stier Adler & Clark (2018), αυτή γίνεται από μορφωμένα άτομα, με συγκεκριμένη κοινωνική προέλευση και ιδεολογία, που δεν είναι απίθανο να οδηγήσει σε υποκειμενική κρίση.

Η ανάλυση περιεχομένου περιλαμβάνει πέντε βασικά βήματα: α) ανάπτυξη του πλαισίου ανάλυσης με βάση το θεωρητικό πλαίσιο (δηλαδή, καθορισμός των κύριων κατηγοριών και υποκατηγοριών), β) δημιουργία σχεδίου κωδικοποίησης (δηλαδή, ρητοί ορισμοί των κωδικών, παραδείγματα και κανόνες κωδικοποίησης), γ) πιλοτική έρευνα, δ) αναθεώρηση των κατηγοριών και του σχεδίου κωδικοποίησης, και ε) επεξεργασία των κειμένων, έλεγχος αξιοπιστίας και υπολογισμός των συχνοτήτων και των ποσοστών στις κατηγορίες (Elo & Kyngäs, 2008· Mayring, 2015· Schwarz, 2015). Τα στάδια αυτά, περιγράφονται στις σελίδες που ακολουθούν.

Η διαδικασία ξεκίνησε με τον προσδιορισμό του ερευνητικού προβλήματος ή των ερωτημάτων που καθοδήγησαν την ανάλυση, καθώς αυτά καθόρισαν το τι θα αναζητηθεί στα δεδομένα και πώς θα οργανωθεί η ανάλυση (Mayring & Fenzl, 2019). Παράλληλα, καθορίστηκε το θεωρητικό πλαίσιο της μελέτης, που καθοδήγησε τη συγκρότηση του πλαισίου ανάλυσης. Στο στάδιο αυτό προσδιορίστηκαν οι μονάδες ανάλυσης, δηλαδή τα υποκείμενα στα οποία εστίασε η έρευνα και από τα οποία αντλήθηκαν τα δεδομένα (Stier Adler & Clark, 2018). Σύμφωνα με την Κυριαζή (1998, σελ. 289), «μονάδα ανάλυσης μπορεί

να είναι η λέξη, η πρόταση, η παράγραφος, το θέμα, το πρόσωπο ή το συνολικό κείμενο». Παράλληλα, πραγματοποιήθηκε εννοιολογική αποσαφήνιση των δέκα δεξιοτήτων που αποτέλεσαν αντικείμενο μελέτης, με αξιοποίηση του θεωρητικού μοντέλου των Binkley et al. (2012), καθώς και κειμένων από διεθνείς οργανισμούς και πρωτογενείς θεωρητικές πηγές. Η αποσαφήνιση αυτή οδήγησε στην υιοθέτηση λειτουργικών ορισμών και στην επιλογή λέξεων-κλειδιών, που αποτέλεσαν το βασικό εργαλείο κωδικοποίησης. Το μοντέλο αυτό οργανώνει τις δεξιότητες σε τέσσερις βασικές κατηγορίες: Τρόποι σκέψης (Ways of Thinking), Τρόποι εργασίας (Ways of Working), Εργαλεία εργασίας (Tools for Working) και Διαβίωση στον κόσμο (Living in the World). Κάθε κατηγορία περιλαμβάνει επιμέρους δεξιότητες που κρίνονται απαραίτητες για την προσωπική, κοινωνική και επαγγελματική ζωή στον 21^ο αιώνα. Η παρακάτω διάταξη (βλ. Πίνακα 8) παρουσιάζει τις δεξιότητες ανά κατηγορία, τους λειτουργικούς ορισμούς τους και τα αντιπροσωπευτικά λέξεων-κλειδιά που χρησιμοποιήθηκαν για την κωδικοποίηση των δεδομένων.

Πίνακας 8

Το πλαίσιο ανάλυσης των δεξιοτήτων του 21^{ου} αιώνα

Κατηγορία	Δεξιότητες	Ορισμοί	Λέξεις – κλειδιά
Τρόποι σκέψης	Δημιουργική σκέψη	Δημιουργικότητα είναι η ευφάνταστη και καινοτόμα σκέψη καθώς και η εφευρετικότητα που οδηγεί στην παραγωγή και εφαρμογή νέων και εφαρμόσιμων ιδεών (Fisher, 1991, όπ. αναφ. στο Wang et al., 2018, σελ. 2085).	Δημιουργία, καινοτομία, φαντασία, αποκλίνουσα σκέψη, πρωτοτυπία, εφευρετικότητα, νέες ιδέες, διαφορετική σκέψη, εναλλακτικές λύσεις
	Κριτική σκέψη	Η κριτική σκέψη είναι η ικανότητα ανάλυσης, σύνθεσης και αξιολόγησης πληροφοριών με σκοπό τη διατύπωση κρίσεων για την επίλυση προβλημάτων και τη λήψη τεκμηριωμένων αποφάσεων (Villalba, 2011, όπ. αναφ. στο Wang et al., 2028, σελ. 2085).	Επεξεργασία, ανάλυση, σύνθεση, αξιολόγηση, αιτιολόγηση, επίλυση προβλήματος, λήψη απόφασης, εξαγωγή συμπερασμάτων, επαγωγική - παραγωγική συλλογιστική, έλεγχος, εκτίμηση, γενίκευση, ερμηνεία, περίληψη, κατηγοριοποίηση, ταξινόμηση
	Μεταγνώση	Μεταγνώση είναι η ικανότητα κάποιου να θέτει στόχους, να οργανώνει τη μάθησή του, να χρησιμοποιεί δικές του μεθόδους και να αξιολογεί την πρόοδό του αξιοποιώντας αποτελεσματικά τον χρόνο και τις πληροφορίες (Wei et al.,	Μαθαίνω να μαθαίνω, ανεξάρτητη μελέτη, οργάνωση της μάθησης, αναστοχασμός, αυτοδιαχείριση, αυτορρύθμιση, ανάπτυξη στρατηγικών μάθησης

2022, σελ. 295).

Τρόποι εργασίας	Συνεργασία	Η ικανότητα στη μελέτη ή την εργασία σε ομάδες, όπου οι συμμετέχοντες βοηθούν και υποστηρίζουν ο ένας τον άλλον με συμπληρωματικές δεξιότητες, αλληλεπιδρώντας για να δημιουργήσουν ένα αποτέλεσμα που δεν υπήρχε προηγουμένως (Wei et al., 2022, σελ. 295).	Συνεργασία, κοινότητα, συντονισμός, εργασία σε ομάδες, αλληλεπίδραση, κοινοί στόχοι, κοινό όραμα, ομαδοσυνεργατικότητα, συλλογικότητα
	Επικοινωνία	Η ικανότητα χρήσης λέξεων, ήχων, σημείων ή άλλων συμπεριφορών για την έκφραση ή την ανταλλαγή μηνυμάτων με άλλους ανθρώπους (Wei et al., 2022, σελ. 295).	Επικοινωνία, ψηφιακή επικοινωνία, επαφή, συζήτηση, διάλογος, έκφραση, γραφή, ακρόαση, ομιλία, ξένες γλώσσες, μεταφορά ιδεών, μη λεκτική επικοινωνία
Εργαλεία εργασίας	Πληροφοριακή παιδεία	Η ικανότητα αποδοτικής και αποτελεσματικής πρόσβασης στις πληροφορίες, κριτικής και ανταγωνιστικής αξιολόγησης των πληροφοριών και ακριβούς και δημιουργικής χρήσης των πληροφοριών (American Association of School Librarians and Association for Educational Communications and Technology, 1998, όπ. αναφ. στο Voogt & Roblin, 2012, σελ. 308).	Χρήση και διαχείριση πληροφοριών, συλλογή πληροφοριών, επιλογή πληροφοριών, οργάνωση πληροφοριών, αναζήτηση - διάκριση πληροφοριών, αξιολόγηση πληροφοριών, ηλεκτρονικά δεδομένα, χρήση συσκευών, κίνδυνος ψηφιακής τεχνολογίας
	Γραμματισμός στις ΤΠΕ	Η ικανότητα χρήσης τεχνολογίας, εργαλείων επικοινωνίας και δικτύων για την πρόσβαση, διαχείριση, αξιολόγηση και δημιουργία πληροφοριών (International ICT Literacy Panel, 2002, σελ. 2).	Πολυμέσα, τεχνολογία, διαδίκτυο, ηλεκτρονικός υπολογιστής, ζητήματα δεοντολογίας, αξιολόγηση και μετάδοση πληροφοριών, εργαλεία επικοινωνίας, κοινωνική δικτύωση, κυβερνοασφάλεια, ψηφιακό περιεχόμενο, λογισμικό, τεχνητή νοημοσύνη, ρομπότ
Διαβίωση στον κόσμο	Πολιτειότητα	Η ικανότητα των ατόμων να ενεργούν ως υπεύθυνοι πολίτες και να συμμετέχουν πλήρως στον δημόσιο και τον κοινωνικό βίο, κατανοώντας τις κοινωνικές, οικονομικές, νομικές, πολιτικές έννοιες και	Δικαιώματα, υποχρεώσεις, κοινωνική δικαιοσύνη, αλληλεγγύη, εθελοντισμός, δημοκρατικός πολίτης, παγκόσμια ικανότητα, παγκόσμιος – ενεργός πολίτης, βιωσιμότητα, επίλυση σύνθετων προβλημάτων

δομές καθώς και τις διεθνείς εξελίξεις και τη βιωσιμότητα (ΕΕ, 2018, σελ. 10).

Ζωή και
σταδιοδρομία

Ένα σύνολο διαφορετικών ικανοτήτων στην κατανόηση ασταθών καταστάσεων, διευθετώντας τις προκλήσεις σε έναν μεταβαλλόμενο κόσμο με προθέσεις για μια καλή, ορθολογική και ηθική ζωή (Wang et al., 2018, σελ. 2085).

Ευελιξία, προσαρμογή, ανεξάρτητη εργασία, υγιής ζωή, κοινωνική προσαρμοστικότητα, στάσεις ζωής, ηθική συμπεριφορά, ικανότητα καθοδήγησης, υπευθυνότητα, αυτογνωσία, αυτοπεποίθηση, επιμονή, αξιοπιστία, συναισθηματική σταθερότητα

Προσωπική –
κοινωνική
ευθύνη

Η ικανότητα ανοχής και σεβασμού προς άτομα από διαφορετικά πολιτισμικά και κοινωνικά υπόβαθρα, με έμφαση στην πολιτιστική και παγκόσμια ευαισθητοποίηση (Wei et al., 2022, σελ. 295).

Ανοχή, σεβασμός των άλλων, σχέσεις εμπιστοσύνης, ευαισθητοποίηση, αποδοχή διαφορετικότητας, πολυπολιτισμική, διαπολιτισμική, παγκόσμια συνείδηση

Στη συνέχεια, καταρτίστηκε ένα αναλυτικό σχέδιο κωδικοποίησης που περιλάμβανε σαφείς ορισμούς, ενδεικτικά παραδείγματα και οδηγίες εφαρμογής. Όπως τονίζουν οι Ίσαρη και Πουρκός (2015), ο ερευνητής οφείλει να στηρίζεται στο θεωρητικό πλαίσιο και τα ερευνητικά ερωτήματα κατά τη διαμόρφωση των κατηγοριών, ώστε να διασφαλίζεται η εννοιολογική τους συνοχή. Με τον όρο κατηγορία εννοούμε μία ομάδα με κοινές ιδιότητες και γνώρισμα, τα οποία ξεκάθαρα διαφέρουν από αυτά άλλων ομάδων (Βάμβουκας, 2007). Ιδιαίτερη σημασία αποδόθηκε στη σαφήνεια των κατηγοριών, η οποία, σύμφωνα με την Κυριαζή (1998, σελ. 284), «αποτελεί κρίσιμο κριτήριο για τη δυνατότητα επανάληψης και ελέγχου της ανάλυσης από άλλους ερευνητές». Κατά τη δημιουργία τους χρειάζεται προσοχή, «καθώς η πολυσημία και η αμφισημία λέξεων και εκφράσεων δυσκολεύουν τον προσδιορισμό τους. Η εγκυρότητά τους διασφαλίζεται με τις αρχές της αντικειμενικότητας, της εξαντλητικότητας, της καταλληλότητας και του αμοιβαίου αποκλεισμού» (Τζάνη & Κεχαγιάς, 2005, σελ. 7). Η κωδικοποίηση των δεδομένων περιλάμβανε τον εντοπισμό λέξεων, φράσεων, εννοιών και θεμάτων, και πραγματοποιήθηκε τόσο επαγωγικά (μέσα από το ίδιο το υλικό), όσο και απαγωγικά (με βάση θεωρητικά καθορισμένες κατηγορίες) (Mayring & Fenzl, 2019).

Ακολούθησε πιλοτική εφαρμογή της διαδικασίας σε υποσύνολο του δείγματος. Ο Bryman (2017, σελ. 335) θεωρεί ότι το στάδιο αυτό «βελτιώνει την ποιότητα του σχεδίου κωδικοποίησης, καθώς επιτρέπει τον εντοπισμό δυσκολιών που μπορεί να προκύψουν κατά την εφαρμογή του σχεδίου». Η πιλοτική αυτή φάση επέτρεψε τον αρχικό έλεγχο της σαφήνειας και λειτουργικότητας των κατηγοριών και του σχεδίου κωδικοποίησης, καθώς και την ανίχνευση ενδεχόμενων ασαφειών ή επικαλύψεων. Ιδιαίτερη προσοχή δόθηκε στον περιορισμό των εννοιολογικών ασαφειών που προκαλούνται από τη χρήση λέξεων ή εκφράσεων με πολλαπλή ή διφορούμενη σημασία. Τα ευρήματα αυτής της φάσης οδήγησαν στην αναθεώρηση και βελτιστοποίηση των κατηγοριών και των σχετικών ορισμών.

Η τελική ανάλυση πραγματοποιήθηκε με χρήση του λογισμικού QDA Miner, ενός λογισμικού ποιοτικής ανάλυσης δεδομένων που «υποστηρίζει τη διαχείριση σύνθετων ερευνητικών έργων με μεγάλο όγκο εγγράφων» (Provalis, 2024, σελ. 4). Όπως επισημαίνουν οι Derobertmeasure & Robertson (2014, σελ. 6), το λογισμικό αυτό «προσφέρει ευελιξία και πληθώρα λειτουργιών που διευκολύνουν την οργάνωση, κωδικοποίηση και κατηγοριοποίηση των δεδομένων». Κατά την ανάλυση, δόθηκε έμφαση στην παρουσία ή απουσία των λέξεων-κλειδιών που είχαν προκύψει από την εννοιολογική αποσαφήνιση. Σε περιπτώσεις απουσίας των λέξεων, η ερμηνεία βασίστηκε στους συνειρμούς που αναδύθηκαν, λαμβάνοντας υπόψη το θεωρητικό πλαίσιο και τους λειτουργικούς ορισμούς. Καταγράφηκαν οι συχνότητες και τα ποσοστά εμφάνισης των κατηγοριών, ώστε να εξαχθούν τεκμηριωμένα συμπεράσματα. Η παρουσία των αποτελεσμάτων έγινε με οργανωμένο τρόπο και σε συνάφεια με τα αρχικά ερευνητικά ερωτήματα και το θεωρητικό πλαίσιο της μελέτης (Mayring & Fenzl, 2019).

4.4 Η κωδικοποίηση

Η διαδικασία κωδικοποίησης αποτέλεσε βασικό εργαλείο της έρευνας, καθώς επέτρεψε τη συστηματική αντιστοίχιση των αποσπασμάτων των ΠΣ του 2003 και του 2023 με τις δέκα δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα, όπως αυτές προσδιορίζονται στο πλαίσιο των Binkley et al. (2012). Για κάθε δεξιότητα αξιοποιήθηκε λειτουργικός ορισμός και αντίστοιχες λέξεις-κλειδιά που προέκυψαν από την εννοιολογική αποσαφήνιση. Κατά την αναζήτηση σχετικών αποσπασμάτων, λήφθηκε υπόψη όχι μόνο η παρουσία συγκεκριμένων λέξεων-κλειδιών,

αλλά και η εννοιολογική συνάφεια με τον ορισμό της κάθε δεξιότητας. Ακολουθούν παραδείγματα που δείχνουν πώς εφαρμόστηκε η διαδικασία αυτή (βλ. Πίνακα 9).

Πίνακας 9

Κωδικοποίηση με βάση τις δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα

Κωδικός	Ενδεικτικά αποσπάσματα	Λόγοι για τους οποίους επιλέχθηκε ο συγκεκριμένος κωδικός
Δημιουργική σκέψη	Οι μαθητές/τριες βρίσκουν οι ίδιοι τις κατάλληλες πληροφορίες και τις παρουσιάζουν με φαντασία και πρωτοτυπία (ΥΠΕΠΘ, 2003ιγ, σελ. 182).	Το απόσπασμα περιλαμβάνει τις λέξεις-κλειδιά «φαντασία» και «πρωτοτυπία», σύμφωνα με το πλαίσιο ανάλυσης των δεξιοτήτων του 21 ^{ου} αιώνα.
Κριτική σκέψη	Στην κατεύθυνση αυτή συλλέγουν, αναλύουν, οργανώνουν και αξιολογούν δεδομένα ελέγχοντας τις πηγές προέλευσής τους και υπερασπίζονται τις απόψεις τους (ΥΠΑΙΘ, 2022ιβ, σελ. 4).	Υπάρχουν σαφείς αναφορές στις λέξεις-κλειδιά «ανάλυση» και «αξιολόγηση». Επιπλέον, υπάρχει σύνδεση με τον λειτουργικό ορισμό, όπως αυτός διατυπώνεται στο πλαίσιο ανάλυσης των δεξιοτήτων του 21 ^{ου} αιώνα.
Μεταγνώση	Η αξιολόγηση αποσκοπεί στην απόκτηση μεταγνωστικών ικανοτήτων εκ μέρους των μαθητών/τριών μέσα από τον έλεγχο και τη διαχείριση της μάθησής τους (ΥΠΕΠΘ, 2003η, σελ. 12).	Γίνεται ευθεία αναφορά στην καλλιέργεια της μεταγνώσης, ενώ «ο έλεγχος και η διαχείριση της μάθησης» συνδέονται άμεσα με την «οργάνωση της μάθησης» και την «αυτορρύθμιση» που αποτελούν λέξεις-κλειδιά.
Συνεργασία	Σύγχρονες προσεγγίσεις διδασκαλίας και μάθησης, οι οποίες χρησιμοποιούν μικρές ομάδες σε διάφορες μορφές ομαδοκεντρικών και συνεργατικών προσεγγίσεων (ΥΠΑΙΘ, 2022η, σελ. 11).	Η «εργασία στις ομάδες» είναι κεντρική έννοια του λειτουργικού ορισμού της δεξιότητας, όπως αναφέρεται στο πλαίσιο ανάλυσης των δεξιοτήτων του 21 ^{ου} αιώνα, ενώ αποτελεί και λέξη-κλειδί.
Επικοινωνία	Δραστηριότητες που επιτρέπουν τη διερεύνηση της ικανότητας στην ακρόαση (ΥΠΕΠΘ, 2003ιζ, σελ. 351).	Η ακρόαση αποτελεί στοιχείο της αποτελεσματικής επικοινωνίας και περιλαμβάνεται στις λέξεις-κλειδιά του πλαισίου ανάλυσης των δεξιοτήτων του 21 ^{ου} αιώνα.
Πληροφοριακή παιδεία	Στο ΝΠΣ προβλέπονται δραστηριότητες που αποβλέπουν στην καλλιέργεια της δεξιότητας αναζήτησης πληροφοριών στις πηγές, έντυπες ή ψηφιακές (ΥΠΑΙΘ, 2022ιδ, σελ. 13).	Η «αναζήτηση πληροφοριών», αποτελεί λέξη-κλειδί, ενώ συνδέεται και με τον λειτουργικό ορισμό που αναφέρεται στην «ικανότητα αποδοτικής και αποτελεσματικής πρόσβασης στις πληροφορίες».

Γραμματισμός στις ΤΠΕ	Αξιοποίηση της τεχνολογίας για την αναζήτηση πληροφοριών που σχετίζονται με γεωγραφικά θέματα (ΥΠΕΠΘ, 2003θ, σελ. 486).	Το απόσπασμα συνδέεται με τον λειτουργικό ορισμό του πλαισίου ανάλυσης, όπου γίνεται λόγος για την «ικανότητα χρήσης τεχνολογίας για την πρόσβαση σε πληροφορίες»
Πολιτειότητα	Θα καλλιεργήσουν στάσεις και δεξιότητες, έτσι ώστε να γίνουν υπεύθυνοι, ενεργοί, δημοκρατικοί πολίτες (ΥΠΑΙΘ, 2022ζ, σελ. 4).	Εντοπίζονται οι λέξεις-κλειδιά «ενεργός πολίτης» και «δημοκρατικός πολίτης». Επιπλέον, η δημιουργία υπεύθυνων πολιτών αναφέρεται στον λειτουργικό ορισμό.
Ζωή και σταδιοδρομία	Βοηθά τον/την μαθητή/τρια να γνωρίσει καλύτερα τον εαυτό του/της και να αποκτή δεξιότητες έτσι ώστε να μπορεί να υιοθετεί θετικές στάσεις και συμπεριφορές στη ζωή του/της (ΥΠΕΠΘ, 2003στ, σελ. 631).	Η φράση «να γνωρίσει τον εαυτό του/της» παραπέμπει στη λέξη-κλειδί «αυτογνωσία». Ακόμη, γίνεται αναφορά στην υιοθέτηση στάσεων ζωής, που επίσης αποτελεί λέξη-κλειδί, σύμφωνα με το πλαίσιο ανάλυσης των δεξιοτήτων του 21 ^{ου} αιώνα.
Προσωπική – κοινωνική ευθύνη	Να κατανοούν και να αποδέχονται τις πολιτισμικές, θρησκευτικές ή άλλες διαφοροποιήσεις ως θεμελιώδες δικαίωμα των ανθρώπων σε μια δημοκρατική κοινωνία και ως θετικό παράγοντα της εξέλιξής της (ΥΠΕΠΘ, 2003δ, σελ. 188).	Στο απόσπασμα δίνεται έμφαση στην «πολιτιστική και παγκόσμια ευαισθητοποίηση», όπως αναφέρεται στον λειτουργικό ορισμό. Επιπλέον, υπάρχει άμεση συνάφεια με λέξεις-κλειδιά του πλαισίου ανάλυσης, όπως η «αποδοχή στη διαφορετικότητα»

4.5 Εγκυρότητα και αξιοπιστία της έρευνας

Η διασφάλιση της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την επιτυχημένη εκπόνηση οποιασδήποτε έρευνας. Στην παρούσα έρευνα, η εγκυρότητα και η αξιοπιστία διασφαλίστηκαν μέσω της συστηματικής εφαρμογής στρατηγικών επιλογών και ερευνητικών πρακτικών σε όλα τα στάδια της διαδικασίας.

Η εγκυρότητα αφορά την «βασιμότητα των συμπερασμάτων που προκύπτουν από την ερευνητική διαδικασία» (Bryman, 2017, σελ. 70) και σχετίζεται με το κατά πόσο η μέθοδος, τα εργαλεία και οι κατηγορίες που χρησιμοποιήθηκαν αποτυπώνουν αυτό το οποίο θέλουμε να διερευνήσουμε.

Η μελέτη στηρίχτηκε στο θεωρητικό μοντέλο KSAVE, το οποίο παρείχε ένα συνεκτικό και αξιόπιστο υπόβαθρο για τη συγκρότηση σαφών κατηγοριών ανάλυσης. Παράλληλα, οι δέκα δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα διασαφηνίστηκαν με λειτουργικούς ορισμούς και λέξεις-κλειδιά που προέκυψαν από έγκυρες θεωρητικές και ερευνητικές πηγές. Έτσι, οι κατηγορίες ανάλυσης ήταν εννοιολογικά εστιασμένες και σταθερά συνδεδεμένες με τα ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης, κάτι που διασφάλισε την εσωτερική εγκυρότητα της έρευνας, η οποία σύμφωνα με τον Bryman (2017, σελ. 71) «αφορά το κατά πόσο ευσταθεί ένα συμπέρασμα που περιέχει κάποια αιτιώδη σχέση μεταξύ δύο ή περισσότερων μεταβλητών».

Επιπλέον, ιδιαίτερη προσοχή δόθηκε στην αποφυγή της μεροληψίας κατά την ανάλυση των δεδομένων. Σε περιπτώσεις όπου δεν υπήρχε ρητή αναφορά στις λέξεις-κλειδιά αλλά εντοπίζονταν εννοιολογικές συνάφειες, η ανάλυση γινόταν σύμφωνα με το θεωρητικό πλαίσιο και τους λειτουργικούς ορισμούς των δεξιοτήτων. Ακολουθώντας αυτή τη διαδικασία, ο ερευνητής περιόρισε την μεταφορά προσωπικών αντιλήψεων ή προκαταλήψεων κατά την ανάλυση των δεδομένων.

Όσον αφορά την εξωτερική εγκυρότητα αναφέρεται στη δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων μιας έρευνας πέρα από τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά του πλαισίου μέσα στο οποίο αυτή διεξήχθη (Bryman, 2017). Στην περίπτωση μας η εξωτερική εγκυρότητα δεν εξασφαλίζεται, καθώς τα ευρήματα αφορούν συγκεκριμένη χρονική περίοδο (2003 και 2023) και εκπαιδευτικό σύστημα. Ωστόσο, έχουν γίνει βήματα για την ενίσχυσή της, καθώς η ανάλυση έγινε στο σύνολο των ΠΣ του Δημοτικού Σχολείου και με τη χρήση ενός διεθνώς αναγνωρισμένου θεωρητικού πλαισίου, το οποίο διευκολύνει τη σύγκριση με αντίστοιχες μελέτες από το εξωτερικό.

Η ονομαστική εγκυρότητα, δηλαδή «η βεβαιότητα ότι η ανάλυση αποτυπώνει το περιεχόμενο της υπό μελέτη έννοιας» (ό.π., σελ. 190) διασφαλίστηκε με τη βοήθεια ειδημόνων στο χώρο της εκπαιδευτικής πολιτικής, οι οποίοι αφενός επιβεβαίωσαν την καταλληλότητα των κατηγοριών, των λειτουργικών ορισμών και των λέξεων-κλειδιών που χρησιμοποιήθηκαν και αφετέρου συνέβαλαν, με την ανατροφοδότησή τους, στη βελτιστοποίηση των κατηγοριών.

Η αξιοπιστία συνδέεται με τον βαθμό σταθερότητας και συνέπειας των αποτελεσμάτων και συγκεκριμένα: α) με το αν η ανάλυση θα αποδώσει παρόμοια αποτελέσματα όταν επαναληφθεί από τον ίδιο ερευνητή σε διαφορετικό χρονικό σημείο, και β) με το αν

διαφορετικοί ερευνητές, εφαρμόζοντας την ίδια μεθοδολογική διαδικασία, θα καταλήξουν σε αντίστοιχα ευρήματα (Bryman, 2017).

Η αξιοπιστία ενισχύθηκε μέσω της πιλοτικής εφαρμογής της διαδικασίας κωδικοποίησης σε επιλεγμένο υποσύνολο του ερευνητικού υλικού, η οποία επέτρεψε την αξιολόγηση της σαφήνειας των κατηγοριών και την αναγνώριση ενδεχόμενων επικαλύψεων ή εννοιολογικών συγχύσεων. Επιπλέον, η χρήση λέξεων-κλειδιών ενδυνάμωσε την αντικειμενικότητα κατά την κωδικοποίηση. Με αυτόν τον τρόπο περιορίζεται η πιθανότητα υποκειμενικών ερμηνειών, ενώ καθίσταται πιο εύκολη η επανάληψη της ανάλυσης από άλλους ερευνητές ή από τον ίδιο σε διαφορετική χρονική στιγμή.

Τέλος, η εφαρμογή του εξειδικευμένου εργαλείου QDA Miner ενίσχυσε την αξιοπιστία της έρευνας, καθώς εξασφάλισε την κωδικοποίηση, την οργάνωση, την αποθήκευση και την αναπαραγωγή των δεδομένων με διαφανή και επαναλαμβανόμενο τρόπο. Το ίδιο λογισμικό επέτρεψε την ποσοτική αποτύπωση των δεδομένων, με απόλυτη και σχετική συχνότητα, που οδήγησε στην εξαγωγή σαφών και τεκμηριωμένων συμπερασμάτων.

4.6 Περιορισμοί της έρευνας

Όπως κάθε ερευνητική προσπάθεια, έτσι και η παρούσα μελέτη παρουσιάζει ορισμένους περιορισμούς που είναι σημαντικό να αναγνωριστούν. Πρώτον, η ανάλυση περιεχομένου πραγματοποιήθηκε από έναν μόνο ερευνητή, γεγονός που ενδέχεται να έχει επηρεάσει την αντικειμενικότητα της κωδικοποίησης, παρά την υιοθέτηση σαφών κριτηρίων και λειτουργικών ορισμών. Η απουσία διπλής κωδικοποίησης και ο υπολογισμός της δια-υποκειμενικής συμφωνίας περιορίζουν την αξιοπιστία των αποτελεσμάτων. Δεύτερον, η στατιστική ανάλυση που εφαρμόστηκε είναι αποκλειστικά περιγραφική, γεγονός που σημαίνει ότι δεν διερευνήθηκε αν οι διαφορές που εντοπίζονται μεταξύ των δύο ΠΣ είναι στατιστικά σημαντικές. Συνεπώς, τα ευρήματα δεν μπορούν να γενικευτούν με βάση επαγωγικά στατιστικά κριτήρια, αλλά αποτυπώνουν κυρίως τάσεις και ποιοτικά χαρακτηριστικά που προκύπτουν από τη συγκριτική ανάλυση. Τέλος, η επιλογή του πλαισίου KSAVE καθοδηγεί εκ των προτέρων τη δομή της ανάλυσης, περιορίζοντας την πιθανότητα ανάδυσης μη αναμενόμενων κατηγοριών ή δεξιοτήτων που δεν εντάσσονται στο προεπιλεγμένο σχήμα.

Παρά τις παραπάνω προκλήσεις, η ερευνητική επιλογή να μελετηθεί το σύνολο των ΠΣ σε συνδυασμό με τη χρήση ενός διεθνώς αναγνωρισμένου θεωρητικού εργαλείου συνέβαλε στη διαμόρφωση ενός συνεκτικού πλαισίου ανάλυσης, ικανό να αποτυπώσει συγκλίσεις, αποκλίσεις και παιδαγωγικές μετατοπίσεις στην προσέγγιση των δεξιοτήτων του 21^{ου} αιώνα.

Κεφάλαιο 5 Παρουσίαση αποτελεσμάτων

Στο κεφάλαιο που ακολουθεί παρουσιάζονται αναλυτικά τα αποτελέσματα της έρευνας. Ακολουθείται μία συγκεκριμένη μεθοδολογική δομή που διευκολύνει την ποσοτική και ποιοτική σύγκριση των δύο ΠΣ.

Αρχικά, καταγράφεται συνολικά η συχνότητα εμφάνισης των δεξιοτήτων, ώστε να διαφανεί η έμφαση που αποδίδεται στην καλλιέργειά τους στα δύο ΠΣ. Έπειτα οι δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα αναλύονται στις τέσσερις κατηγορίες, σύμφωνα με το Θεωρητικό Πλαίσιο της εργασίας, με στόχο να αποσαφηνιστεί η βαρύτητα που αποδίδεται σε κάθε Πρόγραμμα στις επιμέρους πτυχές του πλαισίου.

Ακολουθεί η ανάλυση των γνωστικών αντικειμένων, σύμφωνα με μία καθορισμένη και κοινή πορεία που περιλαμβάνει: α) την κατανομή της συχνότητας εμφάνισης των δεξιοτήτων του 21^{ου} αιώνα στα δύο ΠΣ, για κάθε μάθημα, ώστε να αναδειχθούν ομοιότητες, διαφορές και τάσεις, β) την κατανομή της συχνότητας εμφάνισης των δεξιοτήτων του 21^{ου} αιώνα, ανά κατηγορία, για να διαφανεί που αποδίδεται έμφαση σε κάθε Πρόγραμμα, γ) λεπτομερέστερη εμβάθυνση στην κατανομή συχνοτήτων σε επιμέρους δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα, για ανάδειξη ιδιαίτερων χαρακτηριστικών, και δ) αναφορές σε παραδείγματα των δύο Προγραμμάτων, σε σχέση με την ανάπτυξη των δεξιοτήτων του 21^{ου} αιώνα, για το συγκεκριμένο μάθημα, ώστε να αναδειχθούν τα ποιοτικά τους χαρακτηριστικά.

5.1 Κατανομή των δεξιοτήτων του 21^{ου} αιώνα στα Προγράμματα Σπουδών

Η ανάλυση των δεδομένων έδειξε ότι οι συνολικές αναφορές στις δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα όλων των κατηγοριών, όπως αυτές προσδιορίζονται στον Πίνακα 8 (βλ. προηγούμενο κεφάλαιο), και στα δύο ΠΣ ανέρχονται σε 1442. Με βάση τα στοιχεία του Πίνακα 10, οι 576 (το 40% του συνόλου των αναφορών) αναφέρονται στα ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ του 2003, ενώ οι 866 (το 60% του συνόλου των αναφορών) εμφανίζονται στα ΝΠΣ του 2023.

Πίνακας 10

Κατανομή συχνοτήτων αναφορών σε δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα στα Προγράμματα Σπουδών

Προγράμματα Σπουδών	Αναφορές στις δεξιότητες του 21 ^{ου} αιώνα	
	N	%
ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ	576	40
ΝΠΣ	866	60
Σύνολο	1442	100

Με βάση τα αποτελέσματα αυτά συμπεραίνουμε ότι στα ΝΠΣ αποδίδεται αυξημένη έμφαση στην καλλιέργεια των δεξιοτήτων του 21^{ου} αιώνα στο σχολικό περιβάλλον, σε σχέση με τα ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ.

5.2 Κατανομή των τεσσάρων κατηγοριών δεξιοτήτων του 21^{ου} αιώνα στα Προγράμματα Σπουδών

Ο Πίνακας 11 εμφανίζει τη συχνότητα και τα ποσοστά των τεσσάρων κατηγοριών δεξιοτήτων του 21^{ου} αιώνα στα δύο ΠΣ (στο ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ του 2003 και στα ΝΠΣ του 2023). Όπως φαίνεται στον Πίνακα 11, οι κατανομές των δεξιοτήτων στα δύο ΠΣ παρουσιάζουν ομοιότητες ως προς την ιεράρχησή τους. Πιο συγκεκριμένα, φαίνεται να κυριαρχούν οι κατηγορίες «Τρόποι σκέψης» και «Διαβίωση στον κόσμο» και να ακολουθούν οι κατηγορίες «Τρόποι εργασίας» και «Εργαλεία εργασίας». Ωστόσο, στα ΝΠΣ του 2023 φαίνεται να δίνεται μεγαλύτερη έμφαση, σε σύγκριση με τα ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ του 2003, στην κατηγορία «Τρόποι σκέψης» και «Διαβίωση στον κόσμο». Αντίθετα, δίνεται λιγότερη έμφαση στην κατηγορία «Τρόποι εργασίας» (από 27,8% το 2003 στο 21,1% το 2023). Τέλος η κατηγορία «Εργαλεία εργασίας» εμφανίζει τα ίδια περίπου ποσοστά και στα δύο ΠΣ (9,4% και 9,7% αντίστοιχα).

Πίνακας 11

Εμφάνιση των τεσσάρων κατηγοριών δεξιοτήτων του 21^{ου} αιώνα στα Προγράμματα Σπουδών

Κατηγορίες	ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ		ΝΠΣ		Σύνολο	
	N	%	N	%	N	%
Τρόποι σκέψης	181	31,4	303	35,1	484	33,6
Τρόποι εργασίας	160	27,8	183	21,1	343	23,8
Εργαλεία εργασίας	54	9,4	84	9,7	138	9,6
Διαβίωση στον κόσμο	181	31,4	296	34,1	477	33,1

Τα παραπάνω δεδομένα αναδεικνύουν συνολικά τις ποσοτικές διαφοροποιήσεις στην έμφαση που δίνεται στις δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα στα δύο ΠΣ, τόσο σε επίπεδο γενικής συχνότητας όσο και ως προς τις τέσσερις ευρύτερες κατηγορίες του θεωρητικού πλαισίου KSAVE. Για την πληρέστερη κατανόηση της συγκριτικής εικόνας, κρίνεται απαραίτητη η περαιτέρω ανάλυση των δεδομένων ανά κατηγορία, η οποία παρουσιάζεται στις ενότητες που ακολουθούν.

5.3 Κατανομή της κατηγορίας «Τρόποι σκέψης» στα Προγράμματα Σπουδών

Η κατηγορία «Τρόποι σκέψης» περιλαμβάνει τις δεξιότητες της δημιουργικής σκέψης, της κριτικής σκέψης και της μεταγνώσης. Από την ανάλυση των δεδομένων προκύπτει ότι η δημιουργική και κριτική σκέψη εμφανίζονται σε όλα σχεδόν τα ΠΣ που αναλύθηκαν. Η μεταγνώση καταγράφεται στα 11 από τα 23 ΠΣ του 2003, ενώ αντίθετα εμφανίζεται στα 14 από τα 15 Προγράμματα του 2023. Αυτό υποδηλώνει αυξημένη μέριμνα για την καλλιέργειά της, αν και η ποσοστιαία αύξηση είναι μικρή, καθώς η κατηγορία καταλαμβάνει το 4,5% και 5% στα αντίστοιχα Προγράμματα (βλ. Πίνακα 12). Και οι τρεις δεξιότητες που συνθέτουν τους «Τρόπους σκέψης» ενισχύονται ποσοτικά το 2023.

Όπως φαίνεται και στον Πίνακα 12, η κυρίαρχη δεξιότητα και στα δύο ΠΣ είναι η κριτική σκέψη, η οποία αποτελεί τη συχνότερα καταγεγραμμένη δεξιότητα μεταξύ όλων των

κατηγοριών. Πιο συγκεκριμένα, η φράση να «να αναπτύξουν οι μαθητές την κριτική τους σκέψη» εμφανίζεται πολύ συχνά στα ΠΣ, αυτούσια ή με παραπλήσιο νόημα. Για παράδειγμα, στο μάθημα της Ιστορίας, οι «μαθητές εισάγονται στην ιστορική έρευνα και αναπτύσσουν την κριτική σκέψη τους» (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2003δ, σελ. 211), στην Μελέτη του Περιβάλλοντος οι εκπαιδευτικοί «προσφέρουν ευκαιρίες για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης» (Υ.ΠΑΙ.Θ., 2022β, σελ. 6), ενώ στα Θρησκευτικά στόχος είναι η «κριτική επεξεργασία των θρησκευτικών παραδοχών, αξιών, στάσεων» (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2003ιγ, σελ. 136).

Πίνακας 12

Εμφάνιση των δεξιοτήτων της κατηγορίας «Τρόποι σκέψης» στα Προγράμματα Σπουδών

Δεξιότητες	ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ		ΝΠΣ		Σύνολο	
	N	%	N	%	N	%
Δημιουργική σκέψη	52	9,0	88	10,2	140	9,7
Κριτική σκέψη	103	17,9	172	19,9	275	19,1
Μεταγνώση	26	4,5	43	5,0	69	4,8

Και στα δύο ΠΣ, οι διεργασίες ανάλυσης και σύνθεσης περιγράφονται με έμφαση σε όλα τα Προγράμματα, με τον ίδιο περίπου τρόπο όπως στα Φυσικά: «στόχο, λοιπόν, αποτελεί η ανάπτυξη δεξιοτήτων, όπως η αναλυτική και συνδυαστική σκέψη....» (Υ.ΠΑΙ.Θ., 2022ιγ, σελ. 2). Αρκετά συχνά επισημαίνεται η αξία της συνθετικής εργασίας ως αποτελεσματικής τακτικής για την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης: «να προτρέπονται οι μαθητές των μεγαλύτερων τάξεων να επιλέγουν θέματα για συνθετικές εργασίες (projects)» (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2003ια, σελ. 109). Ο όρος «project» αναφέρεται συχνά στα ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ, αντίθετα στα ΝΠΣ προτιμάται η διατύπωση «σχέδια εργασίας», όπως στην περίπτωση της Γεωγραφίας: «να αναπτύξουν ικανότητες εκπόνησης σχεδίων εργασίας ή μικρών γεωγραφικών ερευνών» (Υ.ΠΑΙ.Θ., 2022δ, σελ. 2).

Η επίλυση προβλήματος αποτελεί, επίσης, μία πρακτική που προτείνεται και στα δύο ΠΣ για την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης, με αισθητά μεγαλύτερη συχνότητα, ωστόσο το 2023. Εμφανίζεται είτε μόνη της, όπως για παράδειγμα στο ΠΣ για το Περιβάλλον και την Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη: «να εφαρμόζεται η επίλυση προβλήματος ως βασική διδακτική στρατηγική για τη διαχείριση των περίπλοκων περιβαλλοντικών ζητημάτων» (Υ.ΠΑΙ.Θ., 2022α, σελ. 7), είτε σε συνδυασμό με τη λήψη αποφάσεων, όπως

στη Μελέτη Περιβάλλοντος του ΝΠΣ: «να επιλύσουν προβλήματα και να λάβουν αποφάσεις, έχοντας υπόψη τις ηθικές, ατομικές και κοινωνικές συνέπειες των αποφάσεών τους» (Υ.ΠΑΙ.Θ., 2022β, σελ. 3).

Το ίδιο συμβαίνει και με την αιτιολόγηση ή την ερμηνεία καταστάσεων. Καταγράφονται άλλοτε μόνες τους, όπως στο μάθημα της Γλώσσας, το 2003, όπου οι εκπαιδευτικοί καλούνται να παρακινήσουν τους μαθητές/τριες ώστε «να διατυπώνουν την επιχειρηματολογία τους, προκειμένου να εξηγήσουν τις αιτίες ενός συμβάντος της σχολικής ζωής» (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2003ι, σελ. 43), και άλλες φορές μαζί με την εξαγωγή συμπερασμάτων: «δίνεται στους μαθητές η δυνατότητα να διατυπώσουν τα συμπεράσματα και να προβούν σε εξηγήσεις και διατύπωση επιχειρημάτων» (Υ.ΠΑΙ.Θ., 2022β, σελ. 7).

Αρκετά συχνά και στα δύο ΠΣ, οι μαθητές/τριες προτρέπονται να συγκρίνουν αντικείμενα, ζωντανούς οργανισμούς ή και «ιστορικά γεγονότα, εντοπίζοντας ομοιότητες και διαφορές (Υ.ΠΑΙ.Θ., 2022στ, σελ. 4). Τις περισσότερες φορές η σύγκριση οδηγεί στην ομαδοποίηση, καθώς οι μαθητές/τριες καλούνται να «ταξινομήσουν οργανισμούς με βάση συγκεκριμένα κριτήρια, να διακρίνουν ομοιότητες και διαφορές και να τις συσχετίζουν με τις ανάγκες που τους δημιουργεί το περιβάλλον στο οποίο ζουν» (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2003ζ, σελ. 444).

Η δημιουργική σκέψη εμφανίζεται, περίπου, τις μισές φορές σε σχέση με την κριτική σκέψη και στα δύο Προγράμματα. Η πιο συνηθισμένη λέξη με την οποία εμφανίζεται η δεξιότητα είναι η «δημιουργία» και παράγωγες αυτής. Έτσι, συναντάμε πολύ συχνά φράσεις, όπως: «να ενισχύεται η ικανότητα του μαθητή να δημιουργεί» (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2003κ, σελ. 427), «επιδιώκεται η ενθάρρυνση της δημιουργικής έκφρασης» (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2003ιβ, σελ. 127), «κεντρικός στόχος αυτής της κατηγορίας δραστηριοτήτων είναι η ανάπτυξη της δημιουργικότητας του παιδιού» (Υ.ΠΑΙ.Θ., 2022η, σελ. 10).

Η φαντασία και η πρωτοτυπία είναι, επίσης, συχνά εμφανιζόμενες λέξεις-κλειδιά που ορίζουν τη δημιουργική σκέψη και εμφανίζονται με παρόμοια συχνότητα και στα δύο Προγράμματα. Στα ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ τη συναντάμε κυρίως στα μαθήματα που αφορούν τις τέχνες (Εικαστικά, Θεατρική Αγωγή, Μουσική), αντίθετα στα ΝΠΣ έχουν πιο ομοιόμορφη κατανομή και αναφέρονται σε περισσότερα διδακτικά αντικείμενα. Συνήθως, υπάρχουν προτροπές, όπως: «να βρίσκουν πληροφορίες και να τις παρουσιάζουν με φαντασία και πρωτοτυπία» (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2003ιγ, σελ. 182), «με αυτόν τον τρόπο προωθείται η περιέργεια και αναπτύσσεται η φαντασία» (Υ.ΠΑΙ.Θ., 2022ιδ, σελ. 9), «οι μεταβατικές περίοδοι

προσφέρουν αποδέσμευση από τη διδακτέα ύλη ώστε να επενδύσουν τον χρόνο σε πρωτότυπες δράσεις» (ό.π., σελ. 14).

Η δημιουργική σκέψη συνδέεται άμεσα με την ικανότητα των ατόμων να σκέφτονται και να δρουν με διαφορετικούς και εναλλακτικούς τρόπους. Ένας κατάλληλος τρόπος που προτείνεται προς την κατεύθυνση αυτή, και στα δύο ΠΣ, είναι η δραματοποίηση, η αξία της οποίας αναγνωρίζεται, καθώς θεωρείται ότι «αποτελεί αποτελεσματικό μέσο διδασκαλίας και μάθησης επιμέρους γνωστικών αντικειμένων (ΥΠΑΙΘ, 2022ε, σελ. 6). Στη Μελέτη Περιβάλλοντος του 2003 «προτείνονται ενδεικτικά οι παρακάτω δραστηριότητες: παιχνίδια ρόλων, δραστηριότητες προσομοίωσης, δραματοποιήσεις και θεατρικά παιχνίδια...» (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2003ιστ, σελ. 335). Ανάλογες οδηγίες συναντάμε και σε άλλα γνωστικά αντικείμενα.

Οι αναφορές που υπάρχουν για την έννοια της εφευρετικότητας είναι λιγότερες και περιορίζονται στα ΝΠΣ, άλλοτε με την άμεση προτροπή για την ανάπτυξή της, όπως στα Φυσικά: «στόχος, λοιπόν, του ΠΣ των Φυσικών αποτελεί η ανάπτυξη δεξιοτήτων, όπως η εφευρετικότητα,» (ΥΠΑΙΘ, 2022ιγ, σελ. 2) και άλλοτε με συγκεκριμένες υποδείξεις, όπως στο ΝΠΣ της Μουσικής, όπου συνδέεται και με την έννοια της καινοτομίας: «προτείνεται η κατασκευή αυτοσχέδιων μουσικών οργάνων από ανακυκλώσιμα υλικά» (ΥΠΑΙΘ, 2022η, σελ. 10).

Η βασικότερη σύσταση για την ανάπτυξη της μεταγνώσης, στα Προγράμματα του 2003, είναι ότι «οι μαθητές θα πρέπει να μάθουν στο σχολείο, κυρίως, πώς να μαθαίνουν» (ΥΠΕΠΘ, 2003η, σελ. 3). Επίσης, πολύ συχνά γίνεται λόγος για αυτοδιαχείριση και αυτορρύθμιση της μάθησης, όπως για παράδειγμα αναφέρεται στο Γενικό Μέρος, όπου καθορίζεται ως στόχος: «να αποκτήσουν οι μαθητές μεταγνωστικές ικανότητες μέσα από τον έλεγχο και τη διαχείριση της μάθησής τους» (ό.π., σελ. 12). Η αυτοδιαχείριση της μάθησης και η συγγενική έννοια της «αυτόνομης μελέτης» εμφανίζονται με την ίδια συχνότητα στα δύο ΠΣ, με προτροπές, όπως αυτή στη Μουσική του 2003: «οι εργασίες που θα αναλάβουν οι μαθητές/τριες, να είναι σχεδιασμένες έτσι, ώστε να ενθαρρύνουν την αυτόνομη μελέτη» (ΥΠΕΠΘ, 2003ιζ, σελ. 350).

Στα Προγράμματα του 2023, η βασική μεταγνωστική έννοια που καταγράφεται είναι ο αναστοχασμός, σε αντίθεση με το 2003 που καταγράφεται ελάχιστα. Οι μαθητές καλούνται «να εντοπίσουν μέσω του αναστοχασμού στη σύγχρονη εποχή πρόσωπα και θετικές

ενέργειες» (Υ.ΠΑΙ.Θ., 2022στ, σελ. 4) ή να κάνουν «αναστοχαστική συζήτηση και να ακούν στοχαστικά» (Υ.ΠΑΙ.Θ., 2022ζ, σελ. 13).

Συνοψίζοντας, η κατηγορία «Τρόποι σκέψης» αποτελεί μία από τις πλέον ενισχυμένες πτυχές των δεξιοτήτων του 21^{ου} αιώνα στα ΠΣ του Δημοτικού, με σημαντική ποσοτική αύξηση στα ΝΠΣ του 2023 σε σύγκριση με τα ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ του 2003. Η κριτική σκέψη αναδεικνύεται ως η κυρίαρχη δεξιότητα, ενώ η δημιουργική σκέψη ενισχύεται κυρίως μέσω παιδαγωγικών πρακτικών που προωθούν την πρωτοτυπία και τη φαντασία. Σημαντική διαφοροποίηση παρατηρείται στη μεταγνώση, η οποία στα ΝΠΣ σχετίζεται στενότερα με έννοιες όπως ο αναστοχασμός και η αυτορρύθμιση. Η εξέλιξη αυτή μαρτυρά μια μετατόπιση της εκπαιδευτικής έμφασης προς την ενίσχυση σύνθετων νοητικών διεργασιών, οι οποίες υποστηρίζουν τη βαθύτερη κατανόηση, την αυτορρύθμιση της μάθησης και την ανάπτυξη αυτόνομων στοχαστικών υποκειμένων.

5.4 Κατανομή της κατηγορίας «Τρόποι εργασίας» στα Προγράμματα Σπουδών

Η κατηγορία «Τρόποι εργασίας» περιλαμβάνει τις δεξιότητες της συνεργασίας και της επικοινωνίας. Οι κατανομές των δύο δεξιοτήτων στην κατηγορία «Τρόποι εργασίας» των ΠΣ που αναλύονται, παρουσιάζονται στον Πίνακα 13. Όπως φαίνεται σε αυτόν, στο ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ του 2003 δίνεται μεγαλύτερη έμφαση στην επικοινωνία σε σχέση με τη συνεργασία (16,5% έναντι 11,3%), όπως συμβαίνει και στα ΝΠΣ του 2023 (12,1% έναντι 9%). Παρατηρείται, επίσης, σημαντική μείωση στα συνολικά ποσοστά των δύο δεξιοτήτων: από 27,8% που καταλάμβαναν το 2003, μειώθηκαν σε 21,1%, το 2023. Ωστόσο, η ποσοστιαία μείωση, σε αυτήν την περίπτωση, δεν συνεπάγεται απαραίτητα και μειωμένη έμφαση στην καλλιέργειά τους, καθώς καταγράφονται σχεδόν σε όλα τα κείμενα: συνεργατικές δεξιότητες εντοπίζονται σε 34 από τα 38 έγγραφα που αναλύθηκαν, ενώ δεξιότητες επικοινωνίας σε 37 από τα 38.

Πίνακας 13

Εμφάνιση των δεξιοτήτων της κατηγορίας «Τρόποι εργασίας» στα Προγράμματα Σπουδών

Δεξιότητες	ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ		ΝΠΣ		Σύνολο	
	N	%	N	%	N	%
Συνεργασία	65	11,3	78	9,0	143	9,9
Επικοινωνία	95	16,5	105	12,1	200	13,9

Η δεξιότητα της συνεργασίας προωθείται κυρίως μέσω άμεσων υποδείξεων ή παραινήσεων προς τους εκπαιδευτικούς για την καλλιέργειά της. Στο Γενικό Μέρος των ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ του 2003, τονίζεται ότι είναι απαραίτητο «να αναπτυχθεί η δεξιότητα συνεργασίας με άλλα άτομα» (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2003η, σελ. 7). Αντίστοιχα στο ΠΣ των Θρησκευτικών της ίδιας χρονιάς αναφέρεται ότι «οι μαθητές χρειάζεται να συνεργάζονται αποτελεσματικά» (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2003ιγ, σελ. 7). Με παρόμοιο τρόπο και στα ΝΠΣ επισημαίνεται ότι «στόχος του ΠΣ των Φυσικών αποτελεί η ανάπτυξη δεξιοτήτων, όπως η συνεργατικότητα...» (Υ.ΠΑΙ.Θ., 2022ιγ, σελ. 2). Αντίστοιχα, στο ΝΠΣ για το Περιβάλλον και την Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη αναφέρεται ότι «οι μαθητές/τριες μαθαίνουν πώς να ζουν και να συνεργάζονται με τους άλλους» (Υ.ΠΑΙ.Θ., 2022α, σελ. 1). Η σημασία που αποδίδεται στη συνεργασία φαίνεται ακόμη και από τον τρόπο αξιολόγησης των μαθητών, αφού ένας από τους στόχους της, όπως διατυπώνεται στο ΝΠΣ της Θεατρικής Αγωγής είναι «να διαπιστώσει την ικανότητα συνεργασίας τους με την ομάδα» (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2003ιβ, σελ. 135).

Όροι που χρησιμοποιούνται αρκετά συχνά για να περιγράψουν τη δεξιότητα της συνεργασίας στα ΠΣ είναι οι «ομάδες εργασίας» και η «ομαδοσυνεργατικότητα». Αποτελούν μια μέθοδο που προτείνεται σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα και τη συναντάμε με την ίδια συχνότητα και στα δύο ΠΣ. Οι εκπαιδευτικοί παρακινούνται «να δημιουργήσουν συνθήκες μέσα στην τάξη τους όχι μόνο για ατομική εργασία αλλά και για συνεργασία των μαθητών κατά ζεύγη και ομάδες» (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2003β, σελ. 401). Στο ΝΠΣ της Ιστορίας, προτείνεται «η αξιοποίηση της διαθεματικότητας και η ομαδοσυνεργατική διάταξη της τάξης» (Υ.ΠΑΙ.Θ., 2022στ, σελ. 8). Αυτό που έχει σημασία και στα δύο Προγράμματα και πρέπει να επιδιώκεται είναι η «απόκτηση της γνώσης σε ομαδοσυνεργατικό πλαίσιο» (Υ.ΠΑΙ.Θ., 2022δ, σελ. 7).

Έννοιες που ενισχύουν τη συνεργατικότητα, όπως η επίτευξη κοινών στόχων και η συλλογικότητα, δεν εντοπίζονται με μεγάλη συχνότητα. Σχετικές αναφορές περιλαμβάνονται σε ορισμένα ΠΣ και των δύο ετών, με φράσεις όπως: «να καλλιεργεί τις αξίες και τις δεξιότητες της συνεργασίας, της διαλλακτικότητας και της διαπραγματεύσεως για την επίτευξη ενός κοινού στόχου» (Υ.ΠΑΙ.Θ., 2022β, σελ. 4), καθώς και «ανάπτυξη συλλογικής και συνεργατικής συνείδησης στη σχολική κοινότητα» (Υ.ΠΑΙ.Θ., 2022ε, σελ. 1). Αντίθετα η έννοια της αλληλεπίδρασης εμφανίζεται με μεγαλύτερη συχνότητα στα ΝΠΣ, με ιδιαίτερη έμφαση στη Θεατρική Αγωγή, τη Φυσική Αγωγή και τη Μουσική, όπου στο συγκεκριμένο μάθημα: «ο μαθητής αναμένεται να συνεργάζεται και να αλληλεπιδρά με άλλους» (Υ.ΠΑΙ.Θ., 2022η, σελ. 3).

Στις αναφορές που αφορούν τη δεξιότητα της επικοινωνίας, περίπου οι μισές περιλαμβάνουν είτε τη λέξη «επικοινωνία» είτε άλλες συγγενικές λέξεις με αυτή. Αυτό συμβαίνει και στα δύο ΠΣ, με την ίδια σχεδόν συχνότητα και αφορά όλα τα γνωστικά αντικείμενα. Έτσι, συναντάμε φράσεις όπως οι ακόλουθες:

«ο/η εκπαιδευτικός ανατρέχει σε δραστηριότητες που στόχο έχουν την ανάπτυξη της ικανότητας επικοινωνίας» (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2003α, σελ. 387).

«ο μαθητής/τρια επιδιώκεται να αποκτήσει ικανότητες και δεξιότητες επικοινωνίας, παρουσίασης σκέψεων, απόψεων, πληροφοριών» (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2003η, σελ. 9).

«να αποκτήσουν οι μαθητές/τριες τα γλωσσικά μέσα και τις επικοινωνιακές γνώσεις και δεξιότητες, ώστε να μπορούν να ανταποκρίνονται με επιτυχία σε ποικίλες επικοινωνιακές περιστάσεις» (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2003β, σελ. 400).

«το μάθημα παρέχει όλα τα αναγκαία ερεθίσματα, ώστε οι μαθητές/τριες να γνωρίζουν τον εαυτό τους, να επικοινωνούν αποτελεσματικά με τους ανθρώπους και τον κόσμο γύρω τους» (Υ.ΠΑΙ.Θ., 2022ια, σελ. 1)

Για την καλλιέργεια της επικοινωνίας προτείνεται αρκετά συχνά η «συζήτηση και ο διάλογος δασκάλου με τους μαθητές/τριες ή η συζήτηση σε ομάδες» (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2003η, σελ. 11). Και στα δύο ΠΣ αναγνωρίζεται ο παιδαγωγικός ρόλος της μεθόδου, καθώς «όταν είναι ουσιαστικός, διευκολύνει την ουσιαστική διαδικασία της μάθησης» (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2003ζ, σελ. 468). Ακόμη, μπορεί να πάρει διαφορετικές μορφές ανάλογα με τις επικοινωνιακές καταστάσεις: «ερωταπόκριση, συζήτηση (και χιονοστιβάδα), ελεύθερος ή κατευθυνόμενος

διάλογος, διαλεκτική αντιπαράθεση (debate), σωκρατική μαιευτική» (Υ.ΠΑΙ.Θ., 2022η, σελ. 6).

Παράλληλα, υπογραμμίζεται, τόσο το 2003 όσο και το 2023, ότι η ανάπτυξη της επικοινωνιακής δεξιότητας επιτυγχάνεται τόσο μέσω του γραπτού όσο και του προφορικού λόγου. Για τον λόγο αυτό, το ΠΣ των Αγγλικών του 2003 ενθαρρύνει τη δημιουργία ευκαιριών για τους μαθητές, με στόχο την ανάπτυξη δεξιοτήτων «κατανόησης και πρόσληψης μηνυμάτων τα οποία μεταδίδονται διαμέσου σύντομων ή και εκτενέστερων κειμένων γραπτού και προφορικού λόγου» (Υ.ΠΑΙ.Θ., 2022ε, σελ. 355).

Ο γραπτός και προφορικός λόγος συνδέονται άμεσα με την ικανότητα έκφρασης, η οποία αποτελεί θεμελιώδη παράγοντα για την καλλιέργεια της επικοινωνιακής δεξιότητας. Η αξία της αναδεικνύεται μέσα από τις αναφορές στα ΠΣ, όπως η ακόλουθη: «η καλλιέργεια, επομένως, της προσληπτικής ικανότητας και της προφορικής και γραπτής έκφρασης αποτελεί αναγκαία προϋπόθεση για τη γνωσιακή, κοινωνική και γλωσσική ανάπτυξη των μαθητών/τριών» (Υ.ΠΑΙ.Θ., 2022ιδ, σελ. 1). Παράλληλα, γίνεται λόγος και για την «ικανότητα στη χρήση συμβολικών μέσων έκφρασης και διερεύνησης» (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2003γ, σελ. 521). Ωστόσο, δεν λαμβάνεται μέριμνα για την καλλιέργεια της σωματικής έκφρασης, παρά μόνο περιστασιακά, όπως στο ΝΠΣ για τη Θεατρική Αγωγή, όπου «υποστηρίζεται η σημασία της χρήσης δραματικών και σκηνικών προσεγγίσεων για σωματική έκφραση» (Υ.ΠΑΙ.Θ., 2022ε, σελ. 6).

Λίγες είναι οι αναφορές που εντοπίζονται για την ανάπτυξη της ενεργητικής ακρόασης και αφορούν κυρίως το ΝΠΣ του 2023, όπως στην περίπτωση της Μουσικής, όπου «κάποια συνθετότερα μουσικά κείμενα μπορούν να αξιοποιηθούν εκπαιδευτικά σε δραστηριότητες ενεργητικής ακρόασης» (Υ.ΠΑΙ.Θ., 2022η, σελ. 6).

Τέλος, διαπιστώνεται ότι στα ΠΣ του δημοτικού σχολείου που μελετάμε δεν δίνεται έμφαση στην ψηφιακή επικοινωνία, καθώς υπάρχουν ελάχιστες αναφορές για την ανάπτυξή της, οι οποίες περιορίζονται στα ΠΣ για την Πληροφορική με παρόμοιο τρόπο: «να αξιοποιήσουν τα εργαλεία Πληροφορικής για να παρουσιάσουν τις παρατηρήσεις, τις σκέψεις τους και τα συμπεράσματά τους με τρόπο που οι ίδιοι επιλέγουν (σχέδια, πίνακες, λόγο, κείμενο κτλ.)». (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2003κ, σελ. 416).

Η κατηγορία «Τρόποι εργασίας», όπως αποτυπώνεται στον Πίνακα 13, περιλαμβάνει τις δεξιότητες της συνεργασίας και της επικοινωνίας, οι οποίες καταγράφονται και στα δύο ΠΣ με σχετική συνέπεια, αν και με διαφορετική συχνότητα και έμφαση. Στα ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ του

2003 δίνεται μεγαλύτερη ποσοστιαία έμφαση στην επικοινωνία (16,5%) έναντι της συνεργασίας (11,3%), ενώ παρόμοια είναι η αναλογία και στα ΝΠΣ του 2023 (12,1% και 9% αντίστοιχα). Συνολικά, ωστόσο, οι σχετικές δεξιότητες εμφανίζουν μείωση στο νέο ΠΣ (21,1%) σε σχέση με το προηγούμενο (27,8%). Η μείωση αυτή δεν συνεπάγεται απαραίτητα αποδυνάμωση της έμφασης, καθώς οι δεξιότητες αυτές εμφανίζονται σχεδόν σε όλα τα αναλυτικά έγγραφα, υποδηλώνοντας τη διαχρονική αναγνώριση της σημασίας τους. Η συνεργασία ενισχύεται μέσω παραιnéσεων για την καλλιέργειά της και την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, ενώ η επικοινωνία λειτουργεί τόσο ως στόχος όσο και ως μέσο της διδακτικής διαδικασίας, με έμφαση στον προφορικό και γραπτό λόγο. Ως εκ τούτου, η κατηγορία «Τρόποι εργασίας» διατηρεί ουσιώδη ρόλο και στα δύο ΠΣ, αντανakλώντας τη σταθερή παιδαγωγική αξία της.

5.5 Κατανομή της κατηγορίας «Εργαλεία Εργασίας» στα Προγράμματα Σπουδών

Οι δεξιότητες που ανήκουν στην κατηγορία «Εργαλεία Εργασίας», δηλαδή η Πληροφοριακή παιδεία και ο Γραμματισμός στις ΤΠΕ, εμφανίζονται στα ΠΣ με τα χαμηλότερα ποσοστά από οποιαδήποτε άλλη κατηγορία. Συνολικά, όπως φαίνεται στον Πίνακα 14, η παρουσία τους είναι σχεδόν ίδια και στα δύο Προγράμματα: 9,3% το 2003 και 9,7% το 2023. Στα ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ παρατηρείται ισορροπία μεταξύ των δύο δεξιοτήτων της κατηγορίας (4,9% για την Πληροφοριακή Παιδεία και 4,5% για τον Γραμματισμό στις ΤΠΕ). Ωστόσο, στα ΝΠΣ ο Γραμματισμός στις ΤΠΕ ενισχύεται σημαντικά, καταγράφοντας διπλάσιο ποσοστό σε σχέση με την Πληροφοριακή Παιδεία (6,4% έναντι 3,3%).

Πίνακας 14

Εμφάνιση των δεξιοτήτων της κατηγορίας «Εργαλεία εργασίας» στα Προγράμματα Σπουδών

Δεξιότητες	ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ		ΝΠΣ		Σύνολο	
	N	%	N	%	N	%
Πληροφοριακή παιδεία	28	4,9	29	3,3	57	4,0
Γραμματισμός στις ΤΠΕ	26	4,5	55	6,4	81	5,6

Η Πληροφοριακή Παιδεία βοηθά τους μαθητές να κατανοούν βασικές επιστημονικές έννοιες και στη συνέχεια να βρίσκουν τις πληροφορίες που χρειάζονται και να τις χρησιμοποιούν σωστά για την επίλυση προβλημάτων της καθημερινότητας ή την εξήγηση φαινομένων. Η δεσπόζουσα έννοια που αναδεικνύεται σε σχέση με τη δεξιότητα στα ΠΣ είναι η «χρήση και διαχείριση της πληροφορίας». Εμφανίζεται σχεδόν με την ίδια συχνότητα στα δύο Προγράμματα, με μία ουσιαστική, ωστόσο, διαφορά: στα ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ οι περισσότερες καταγραφές εντοπίζονται στο Γενικό Μέρος, ως επιμέρους στόχοι: «η σχολική εκπαίδευση οφείλει να δημιουργήσει συνθήκες οι οποίες θα επιτρέπουν σε κάθε μαθητή να κατανοεί το ρόλο των νέων τεχνολογιών, να τις χρησιμοποιεί και να τις αξιοποιεί με επάρκεια» (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2003η, σελ. 3) και σπανιότερα μέσα από τα ΠΣ των γνωστικών αντικειμένων, όπως για παράδειγμα στην Ιστορία, «όπου οι μαθητές προτρέπονται «να εντοπίζουν, να επιλέγουν και να οργανώνουν απλές ιστορικές πληροφορίες μέσα από μια ποικιλία πηγών, χρησιμοποιώντας την τεχνολογία ή άλλα μέσα» (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2003δ, σελ. 188). Αντίθετα, στα ΝΠΣ εντοπίζεται η πρόθεση για την ανάπτυξη της δεξιότητας σε μεγαλύτερο εύρος γνωστικών αντικειμένων, ως μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Χαρακτηριστικά είναι τα αποσπάσματα από το ΝΠΣ των ΤΠΕ: «να οργανώνουν, να διαχειρίζονται, να επεξεργάζονται και να αναλύουν ψηφιακά δεδομένα ώστε να αναπαριστούν πληροφορίες» (Υ.ΠΑΙ.Θ., 2022γ, σελ. 4) και από το ΝΠΣ της Μουσικής, όπου τονίζεται ότι ο σύγχρονος άνθρωπος θα πρέπει να εκπαιδευτεί «στην αναζήτηση, τη κριτική επιλογή και την ανάλυση της πληροφορίας από πολυμεσικές πηγές» (Υ.ΠΑΙ.Θ., 2022η, σελ. 14).

Η δεύτερη σε συχνότητα εμφάνισης έννοια που χαρακτηρίζει την Πληροφοριακή παιδεία και στα δύο ΠΣ είναι η «αναζήτηση πληροφοριών». Έτσι, αναφέρεται συχνά ότι οι μαθητές/τριες θα πρέπει να χρησιμοποιούν την τεχνολογία «για αναζήτηση πληροφοριών στο πλαίσιο των καθημερινών σχολικών δραστηριοτήτων» (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2003κ, σελ. 415). Στα επιμέρους γνωστικά αντικείμενα η οδηγία γίνεται πιο συγκεκριμένη και εστιάζει στη θεματολογία τους, όπως συμβαίνει στο παράδειγμα από το ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ της Γεωγραφίας: «αξιοποίηση της τεχνολογίας για την αναζήτηση πληροφοριών που σχετίζονται με γεωγραφικά θέματα» (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2003κ, σελ. 415) ή στο ΝΠΣ για την Ελληνική Γλώσσα, όπου «προβλέπονται δραστηριότητες που αποβλέπουν στην καλλιέργεια της δεξιότητας αναζήτησης πληροφοριών στις πηγές, έντυπες ή ψηφιακές» (Υ.ΠΑΙ.Θ., 2022ιδ, σελ. 13).

Οι κίνδυνοι που συνοδεύουν τη χρήση της ψηφιακής τεχνολογίας επιχειρούνται να αντιμετωπιστούν με την ανάπτυξη ικανοτήτων από τους μαθητές/τριες ώστε «να εργάζονται με ασφαλή και υπεύθυνη χρήση ψηφιακών τεχνολογιών» (Υ.ΠΑΙ.Θ., 2022γ, σελ. 5) για «να

προστατευτούν από την πληροφοριακή ρύπανση» (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2003η, σελ. 7). Παρά τη σημασία που έχει η έννοια για την προστασία των νεαρών πολιτών, δεν υπάρχουν αρκετές αναφορές για την ανάπτυξή της.

Σύμφωνα με το ΝΠΣ για την Πληροφορική «ο ψηφιακός Γραμματισμός συνιστά πλέον εγγενές τμήμα των Προγραμμάτων Σπουδών» (Υ.ΠΑΙ.Θ., 2022γ, σελ. 1). Ο Γραμματισμός στις ΤΠΕ επικεντρώνεται περισσότερο στην εφαρμογή των τεχνολογικών μέσων και την εκμάθηση της χρήσης τους. Έτσι, σε αρκετά ΠΣ αναφέρεται ότι ο κάθε μαθητής/τρια θα πρέπει «να αποκτήσει βασική εμπειρία και γνώσεις, ώστε να αξιοποιεί την Πληροφορική και τη Σύγχρονη Τεχνολογία» (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2003ιστ, σελ. 311). Αλλού, αυτοί οι στόχοι γίνονται πιο εξειδικευμένοι: «μετά την ολοκλήρωση του Δημοτικού Σχολείου, όλοι/ες οι μαθητές/τριες θα πρέπει να είναι ικανοί/ές: «να χρησιμοποιούν με επάρκεια υπολογιστικά συστήματα, ψηφιακές συσκευές και το Διαδίκτυο σε δραστηριότητες εντός και εκτός σχολείου για να μαθαίνουν ή για να αντιμετωπίζουν ζητήματα καθημερινής ζωής» (Υ.ΠΑΙ.Θ., 2022γ, σελ. 3).

Παράλληλα, στο ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ του 2003 γίνονται αρκετές αναφορές στη χρήση ηλεκτρονικών υπολογιστών, όπως στο μάθημα της Πληροφορικής, όπου αναφέρεται ότι «ειδικός σκοπός της εισαγωγής της Πληροφορικής στο Δημοτικό Σχολείο είναι να εξοικειωθούν οι μαθητές και οι μαθήτριες με τις βασικές λειτουργίες του υπολογιστή και να έλθουν σε μια πρώτη επαφή με διάφορες χρήσεις του» (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2003κ, σελ. 415). Αντίθετα, δεν υπάρχουν αναφορές για τη χρήση των ηλεκτρονικών υπολογιστών στα ΝΠΣ του 2023, ίσως γιατί κάτι τέτοιο θεωρείται, πλέον, δεδομένο.

Και στα δύο ΠΣ συστήνεται η εκμάθηση λογισμικών, όπως η επεξεργασία κειμένου, με στόχο «να μπορεί ο μαθητής/τρια να επεξεργάζεται στοιχειωδώς κείμενα σε Η/Υ» (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2003ι, σελ. 18) ή εξειδικευμένου λογισμικού που «μπορεί να είναι ιδιαίτερα αποδοτικό στη διδασκαλία της Γεωγραφίας στο δημοτικό σχολείο, εξαιτίας ακριβώς της δυνατότητας που παρέχει το μέσο αυτό, στην πολύμορφη, πολυποίκιλη παρουσίαση των διδασκόμενων πληροφοριών (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2003θ, σελ. 487).

Τόσο το 2003 όσο και το 2023, οι αναφορές για τη χρήση της τεχνολογίας ως εργαλείο επικοινωνίας μέσω της κοινωνικής δικτύωσης είναι μηδενικές, παρόλο που είναι ευρέως εξαπλωμένη μεταξύ των μαθητών/τριών. Το ίδιο ισχύει και για τις αναφορές στην τεχνητή νοημοσύνη, κάτι που όμως θεωρείται αναμενόμενο αφού η χρήση της εξαπλώθηκε μετά τη συγγραφή των ΠΣ.

Όπως προκύπτει από την ποσοτική κατανομή των δεξιοτήτων της κατηγορίας «Εργαλεία Εργασίας» στον Πίνακα 14, πρόκειται για την κατηγορία με τα χαμηλότερα ποσοστά αναφοράς στα ΠΣ και των δύο περιόδων. Παρότι η συνολική παρουσία των δεξιοτήτων της κατηγορίας παραμένει σχεδόν αμετάβλητη (9,3% το 2003 και 9,7% το 2023), παρατηρείται μία σημαντική εσωτερική διαφοροποίηση: ενώ στα ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ η Πληροφοριακή Παιδεία και ο Γραμματισμός στις ΤΠΕ εμφανίζονται ισομερώς, στα ΝΠΣ του 2023 παρατηρείται ενίσχυση του ΤΠΕ γραμματισμού εις βάρος της Πληροφοριακής Παιδείας. Η ποιοτική ανάλυση καταδεικνύει ότι η Πληροφοριακή Παιδεία σχετίζεται κυρίως με την ικανότητα αναζήτησης, αξιολόγησης και διαχείρισης πληροφορίας, ενώ ο Γραμματισμός στις ΤΠΕ επικεντρώνεται στη χρήση εργαλείων και εφαρμογών τεχνολογίας για μαθησιακούς και καθημερινούς σκοπούς. Οι σχετικές αναφορές εντοπίζονται σταθερά στα ΠΣ της Πληροφορικής, αλλά και σε πλήθος άλλων γνωστικών αντικειμένων, ιδιαίτερα στα ΝΠΣ, όπου οι δεξιότητες αυτές τείνουν να ενσωματώνονται διαθεματικά. Ωστόσο, παρά τις αυξημένες απαιτήσεις της ψηφιακής εποχής, η ανάπτυξη κρίσιμων δεξιοτήτων, όπως η ασφαλής χρήση του διαδικτύου ή η αξιοποίηση της τεχνολογίας για επικοινωνία και συνεργασία (π.χ. κοινωνική δικτύωση), παραμένει περιορισμένη, ενώ απουσιάζει κάθε αναφορά σε τεχνολογίες αιχμής όπως η τεχνητή νοημοσύνη. Το γεγονός αυτό υποδηλώνει ότι, παρότι τα ΠΣ αναγνωρίζουν τη σημασία του τεχνολογικού γραμματισμού, εξακολουθούν να προσεγγίζουν την έννοια με έναν περισσότερο εργαλειακό και λιγότερο κριτικό ή εξελικτικό τρόπο.

5.6 Κατανομή της κατηγορίας «Διαβίωση στον κόσμο» στα Προγράμματα Σπουδών

Μεταξύ των δεξιοτήτων της κατηγορίας «Διαβίωση στον κόσμο», το μεγαλύτερο ποσοστό, σύμφωνα με τον Πίνακα 15, καταλαμβάνουν οι δεξιότητες «ζωής και σταδιοδρομίας» με υψηλά ποσοστά και στα δύο Προγράμματα (14,8% και 15,2% επί του συνόλου των δεξιοτήτων, αντίστοιχα). Η «πολιτειότητα» παρουσιάζει μεγάλη αύξηση στα ΝΠΣ του 2023 σε σχέση με τα ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ του 2003, τόσο σε απόλυτους αριθμούς (111 αναφορές το 2023 έναντι 47 το 2003), όσο και ποσοστιαία (αύξηση περίπου 56%, από το 8,2% σε 12,8%). Αντίθετα, οι δεξιότητες που αφορούν την «προσωπική - κοινωνική ευθύνη» εμφανίζουν

σημαντική μείωση το 2023, αφού το ποσοστό τους μειώθηκε στο 6,1% από το 8,5% που είχαν αρχικά.

Πίνακας 15

Εμφάνιση των δεξιοτήτων της κατηγορίας «Διαβίωση στον κόσμο» στα Προγράμματα Σπουδών

Δεξιότητες	ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ		ΝΠΣ		Σύνολο	
	N	%	N	%	N	%
Πολιτειότητα	47	8,2	111	12,8	158	11,0
Ζωή και σταδιοδρομία	85	14,8	132	15,2	217	15,0
Προσωπική - κοινωνική ευθύνη	49	8,5	53	6,1	102	7,0

Η καλλιέργεια της έννοιας της πολιτειότητας συνδέεται με τη διαμόρφωση:

1. δημοκρατικών πολιτών που σέβονται τις απόψεις των άλλων και συμμετέχουν στα κοινά ακολουθώντας δημοκρατικούς κανόνες. Έτσι, ως βασικός σκοπός του μαθήματος της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής του Δημοτικού Σχολείου, σύμφωνα με το ΝΠΣ «αποτελεί η ενδυνάμωση της δημοκρατικής ταυτότητας των μαθητών και των μαθητριών και η ανάπτυξη της δημοκρατικής συνείδησης και δράσης τους» (Υ.ΠΑΙ.Θ., 2022ζ, σελ. 4). Προς αυτή την κατεύθυνση καλούνται «να αποδέχονται τις αποφάσεις που λαμβάνονται από πλειοψηφίες και να συμμετέχουν σε δημοκρατικές διαδικασίες μέσα σε πολιτισμικά ποικιλόμορφες κοινωνίες» (ό.π.). Άλλες φορές, πιο γενικά, καλούνται «να υιοθετήσουν αξίες που αποτελούν τη βάση της δημοκρατίας» (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2003ιβ, σελ. 130) ή να «διαμορφώσουν πολίτες με δημοκρατικό ήθος» (Υ.ΠΑΙ.Θ., 2022β, σελ. 5).
2. παγκόσμιων πολιτών, οι οποίοι αρχικά πρέπει να αποκτήσουν «συνειδητότητα στο πλαίσιο μιας παγκοσμιοποιημένης κοινωνίας» (Υ.ΠΑΙ.Θ., 2022στ, σελ. 4), έτσι ώστε να «αναγνωρίζουν την ανάγκη παγκόσμιας κατανόησης και συνεργασίας μεταξύ των λαών για τη λύση κοινών προβλημάτων όλων των ανθρώπων» (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2003θ, σελ. 3).
3. ενεργών πολιτών που δεν παραμένουν αμέτοχοι, αλλά «συμμετέχουν σε δρώμενα και πρακτικές που παραπέμπουν στην ανάγκη ενεργοποίησης όλων για την αντιμετώπιση

των μεγάλων προκλήσεων της εποχής που απασχολούν τις σύγχρονες κοινωνίες (κατασπατάληση φυσικών πόρων, μόλυνση, προσφυγιά, επιδημίες κ.ά)» (Ι.Ε.Π., χ.χ). Αυτό θα το καταφέρουν αν «αναπτύξουν ικανότητες οι οποίες θα δώσουν τη δυνατότητα στους μαθητές/τριες να συμβάλουν στη βελτίωση και την αλλαγή της κοινωνίας ως ενεργοί πολίτες» (Υ.ΠΑΙ.Θ., 2022β, σελ. 4).

Συχνά, ιδιαίτερα στα ΝΠΣ, οι τρεις έννοιες που σχετίζονται με τη διαμόρφωση του πολίτη εμφανίζονται μαζί, καθώς αλληλοσυμπληρώνονται. Για παράδειγμα, στο μάθημα της Ιστορίας επισημαίνεται ότι ο «γενικός σκοπός διδασκαλίας του μαθήματος είναι να εξελιχθούν οι μαθητές/τριες σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες και να καταστούν ενεργοί, δημοκρατικοί, ελεύθεροι, αυτόνομοι και υπεύθυνοι πολίτες» (Υ.ΠΑΙ.Θ., 2022στ, σελ. 4). Οι αναφορές που υπάρχουν για τις συγκεκριμένες έννοιες εμφανίζονται με πολύ μεγαλύτερη συχνότητα στα ΝΠΣ σε σχέση με τα ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ, κάτι που υποδηλώνει αυξημένη έμφαση για την καλλιέργειά τους στη σύγχρονη εποχή.

Η δεύτερη πιο συχνά εμφανιζόμενη έννοια της πολιτειότητας στα ΠΣ είναι η βιωσιμότητα. Κατά το 2003, οι σχετικές αναφορές κινούνταν γύρω από το περιβάλλον και είχαν τη μορφή παραινήσεων, ώστε οι μαθητές/τριες «να ευαισθητοποιηθούν για την αναγκαιότητα προστασίας του φυσικού περιβάλλοντος και την υιοθέτηση ανάλογων προτύπων συμπεριφοράς» (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2003η, σελ. 3). Το 2023 οι αναφορές στη βιωσιμότητα πολλαπλασιάζονται, ενώ χρησιμοποιούνται οι όροι «αειφορία» και «βιώσιμη ανάπτυξη» που απουσίαζαν στα προηγούμενα ΠΣ. Έτσι, συναντάμε γενικές παροτρύνσεις προς τους μαθητές/τριες, ώστε «να προσεγγίσουν τις ιδέες της αειφορίας (βιώσιμης ανάπτυξης)» (Υ.ΠΑΙ.Θ., 2022ια, σελ. 4), αλλά και πιο εξειδικευμένες, ώστε «να αναπτύξουν δεξιότητες διαχείρισης κινδύνων γνωρίζοντας φυσικές καταστροφές, καθώς και προστασίας του περιβάλλοντος στην προοπτική της αειφόρου ανάπτυξης» (Υ.ΠΑΙ.Θ., 2022δ, σσ. 2-3). Παράλληλα, αφού επισημαίνεται ότι ««σκοπός των 17 Στόχων της Αειφόρου Ανάπτυξης είναι η εξασφάλιση μιας αειφόρου, ειρηνικής, ευημερούσας και ισότιμης ζωής» (Υ.ΠΑΙ.Θ., 2022α, σελ. 2), λαμβάνεται μέριμνα για την ευαισθητοποίηση σε ποικίλες πτυχές της βιωσιμότητας, όπως το γεγονός ότι «η παραγωγή ή η κατανάλωση ενός προϊόντος ή μίας υπηρεσίας, σε ένα μέρος του πλανήτη, εξαρτάται από τους φυσικούς πόρους σε άλλα μέρη του πλανήτη» (ό.π., σελ. 3).

Η «Ζωή και σταδιοδρομία» περιλαμβάνει δεξιότητες που θεωρούνται απαραίτητες για την προσωπική ανάπτυξη των μελλοντικών πολιτών και την ευημερία τους στον μεταβαλλόμενο

κόσμο στον οποίο θα ζήσουν. Εντοπίζονται με την ίδια συχνότητα και στα δύο ΠΣ. Βασική έννοια αποτελεί η «διαμόρφωση αξιών και στάσεων», η οποία συχνά συνδέεται με συγκεκριμένα μαθήματα από τα οποία προέρχεται το ΠΣ. Για παράδειγμα στο ΝΠΣ της Μουσικής, μεταξύ των στόχων περιλαμβάνεται «η καλλιέργεια θετικής στάσης απέναντι στην τέχνη της μουσικής» (Υ.ΠΑΙ.Θ., 2022η, σελ. 1), ενώ στο ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ των Εικαστικών ένας από τους στόχους είναι «να αναπτύξουν οι μαθητές/τριες θετική στάση και συμπεριφορά απέναντι στα έργα τέχνης» (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2003ια, σελ. 100). Παράλληλα, γίνεται αναφορά στην «υιοθέτηση αξιών, στάσεων και συμπεριφορών, όπως η ετοιμότητα, η αποφασιστικότητα, και το ενδιαφέρον (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2003η, σελ. 9), μιας και αυτές «παίζουν καταλυτικό ρόλο στη διαμόρφωση ενός ποιοτικού τρόπου ζωής σε ατομικό και κοινωνικό επίπεδο» (ό.π.). Άλλες αξίες και στάσεις που επιχειρούνται να αναπτυχθούν σχετίζονται με το ήθος των μαθητών/τριών. Προς αυτόν το σκοπό το σχολείο «καλείται να συμβάλλει πρωτίστως στη διαμόρφωση προσωπικοτήτων με στέρεες ηθικές αρχές» (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2003η, σελ. 2), και «ανάπτυξη ηθικών αρετών, όπως: τιμιότητα, δικαιοσύνη, αξιοκρατία, σεβασμός αντιπάλων, αυτοσεβασμός, μετριοφροσύνη» (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2003κβ, σελ. 564). Μέσα σε αυτό το πλαίσιο εντάσσεται και η μετάδοση των ηθικών αρχών της χριστιανικής θρησκείας, για τις οποίες υπάρχουν αναφορές τόσο στα ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ: ««να καλλιεργήσει την πνευματική σχέση με το Θεό, να εδραιώσει την αγάπη προς τον άνθρωπο» (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2003ιστ, σελ. 311) όσο και στα ΝΠΣ: «να καλλιεργήσουν τις ηθικές αξίες του χριστιανισμού, ως πρόταση και στάση ζωής στον δημόσιο χώρο που εκφράζεται με έμπρακτη αλληλεγγύη προς τον πάσχοντα» (Υ.ΠΑΙ.Θ., 2022ια, σελ. 4).

Τα ΠΣ και των δύο χρονικών περιόδων αποσκοπούν στη δημιουργία μαθητών/τριών που θα «εκδηλώνουν υπεύθυνη συμπεριφορά στο παρόν και στο μέλλον» (Υ.ΠΑΙ.Θ., 2022στ, σελ. 3). Η υπευθυνότητα αυτή αφορά τόσο την «προσωπική υπευθυνότητα» (Υ.ΠΑΙ.Θ., 2022ζ, σελ. 12), όσο και τη «διαμόρφωση υπεύθυνης στάσης για τα κοινωνικά, τα πολιτιστικά, τα εθνικά και τα παγκόσμια προβλήματα» (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2003δ, σελ. 188).

Η διαβίωση σε έναν διαρκώς μεταβαλλόμενο κόσμο απαιτεί από τους μαθητές/τριες την ανάπτυξη ικανοτήτων ώστε «να ανταποκριθούν στους πολλαπλούς ρόλους που καλούνται να υποδυθούν ως άτομα, μέλη της οικογένειας, της κοινότητας, παγκόσμιοι πολίτες» (Υ.ΠΑΙ.Θ., 2022α, σελ. 3). Η τάση αυτή αποτυπώνεται πολύ πιο έντονα στα ΝΠΣ σε σχέση με τα ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ. Σε αυτά τονίζεται ότι για να τα καταφέρουν καλύτερα θα πρέπει να «να αποκτήσουν την ικανότητα να επικαιροποιούν τις ικανότητές τους σε όλη τη διάρκεια της ζωής τους» (Υ.ΠΑΙ.Θ., 2022β, σελ. 3), έτσι ώστε να «ενδυναμώνονται για να τα καταφέρουν

σε πολλαπλά επίπεδα στην ενήλικη ζωή τους, σε ένα συνεχώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον» (Υ.ΠΑΙ.Θ., 2022β, σελ. 3). Παράλληλα, επισημαίνεται η ανάγκη καλλιέργειας ορισμένων χαρακτηριστικών της προσωπικότητας των ατόμων, όπως «η αυτοεκτίμηση, η θετική αυτοαντίληψη και η αυτοπεποίθηση» (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2003κβ, σελ. 564) που θα ενδυναμώσουν τους μαθητές/τριες ώστε «να διαπραγματεύονται με το περιβάλλον στο οποίο ζουν και να προβαίνουν σε σωστές επιλογές» (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2003στ, σελ. 631).

Τέλος, απαραίτητη συνθήκη για την ομαλή «Διαβίωση στον κόσμο» είναι η «προαγωγή της υγείας και της ποιότητας της ζωή διά βίου» (Υ.ΠΑΙ.Θ., 2022θ, σελ. 2). Σχετικές αναφορές για το στόχο αυτόν, συναντάμε με την ίδια συχνότητα και στα δύο ΠΣ, με κοινό παρανομαστή την εμφάνισή τους κυρίως στα ΠΣ της Φυσικής Αγωγής. Σε αυτά προτείνεται τους μαθητές/τριες «η υιοθέτηση ενός ενεργού τρόπου ζωής, ώστε να επιτυγχάνεται η πρόληψη σοβαρών διαταραχών της υγείας αλλά και η ενίσχυση των ακαδημαϊκών επιτευγμάτων τους» (ό.π., σελ. 1). Ταυτόχρονα, θα πρέπει «να αποκτήσουν βασικές γνώσεις υγιεινής και πρώτων βοηθειών» (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2003κβ, σελ. 564). Στόχος των ΠΣ δεν είναι η προαγωγή μόνο της σωματικής υγείας, αλλά και «η προάσπιση, η βελτίωση της ψυχικής και της κοινωνικής ευεξίας των μαθητών/τριών» (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2003στ, σελ. 624).

Η έννοια που κυριαρχεί στη δεξιότητας της Προσωπικής - κοινωνικής ευθύνης είναι ο «σεβασμός των άλλων». Τη βρίσκουμε με την ίδια συχνότητα και στα δύο ΠΣ, με μία διαφορά, ωστόσο: πολλές αναφορές το 2003 αφορούν το Γενικό Μέρος των ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ, όπου καταγράφεται με τη μορφή προτροπών προς τους μαθητές/τριες, όπως «προωθείται η καλλιέργεια κλίματος αμοιβαίου σεβασμού» (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2003ζ, σελ. 467). Αντίθετα κατά το 2023, οι υποδείξεις γίνονται πιο σαφείς, όπως: «να σέβονται τον πολιτισμό, τον τρόπο ζωής και τις αξίες άλλων λαών» (Υ.ΠΑΙ.Θ., 2022δ, σελ. 4) ή «η κατανόηση της σημασίας του σεβασμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, των θεμελιωδών ελευθεριών και της ανθρωπίνης αξιοπρέπειας» (Υ.ΠΑΙ.Θ., 2022ζ, σελ. 5) και καταγράφονται σε μεγαλύτερο εύρος των γνωστικών αντικειμένων.

Συναφής έννοια με την παραπάνω είναι και η «αποδοχή της διαφορετικότητας», που, επίσης, εμφανίζεται συχνά και στα δύο ΠΣ. Οι περισσότερες από τις αναφορές εντοπίζονται στα ΠΣ της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής και έχουν την μορφή υποδείξεων προς τους μαθητές/τριες, με παρόμοιο τρόπο: «στόχος είναι η αποδοχή της διαφορετικότητας και η ενίσχυση της κοινωνικής συνοχής» (Υ.ΠΑΙ.Θ., 2022ζ, σελ. 6). Επιπλέον, προτείνονται δράσεις που στοχεύουν στην καλλιέργεια «κατανόησης και αποδοχής του άλλου,

προκειμένου η συνύπαρξη των διαφόρων κοινωνικών και εθνοτικών ομάδων να είναι αρμονική» (Υ.ΠΑΙ.Θ., 2022η, σελ. 13).

Στα ΠΣ και των δύο περιόδων αναγνωρίζεται ότι οι κοινωνίες, όπως διαμορφώθηκαν τις τελευταίες δεκαετίες είναι πολυπολιτισμικές. Γι' αυτό προωθούνται δράσεις «εξοικείωσης των μαθητών/τριών με διαφορετικά κοινωνικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα» (Υ.ΠΑΙ.Θ., 2022ε, σελ. 2), όπως είναι για παράδειγμα η «ενίσχυση της πολιτισμικής και γλωσσικής ταυτότητας στο πλαίσιο μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας» (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2003η, σελ. 4). Επιχειρείται, ακόμη, η ενίσχυση της διαπολιτισμικής συνείδησης των μαθητών/τριών, με συγκεκριμένες δράσεις, όπως για παράδειγμα στο μάθημα της Μουσικής, όπου «σε πολλά σχολεία με παιδιά από διάφορες χώρες, μπορούν να αναπτυχθούν δραστηριότητες που θα περιλαμβάνουν μουσική από διαφορετικούς πολιτισμούς» (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2003ιζ, σελ. 351). Η μέριμνα για την καλλιέργειά τους δεν εντοπίζεται σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα. Το 2003 εμφανίζεται συχνά στα ΠΣ των Ξένων Γλωσσών και στο Γενικό Μέρος, ενώ το 2023 οι περισσότερες αναφορές εντοπίζονται στα γνωστικά αντικείμενα που αφορούν τις τέχνες: Εικαστικά, Μουσική και Θεατρική Αγωγή.

Συνοψίζοντας, η κατηγορία «Διαβίωση στον κόσμο» αναδεικνύεται ως μία από τις πιο σύνθετες και ουσιαστικές, καθώς περιλαμβάνει δεξιότητες που συνδέονται άμεσα με τη συγκρότηση της προσωπικότητας των μαθητών/τριών και την ενεργή συμμετοχή τους σε έναν πολυπολιτισμικό, δημοκρατικό και διαρκώς μεταβαλλόμενο κόσμο. Παρότι οι συνολικές ποσοστιαίες διαφοροποιήσεις μεταξύ των δύο ΠΣ δεν είναι εντυπωσιακές, διαφαίνονται ποιοτικές αλλαγές, όπως η αυξημένη έμφαση στην πολιτειότητα και στη βιωσιμότητα στο ΝΠΣ του 2023, καθώς και η πιο συστηματική προσέγγιση σε θέματα αποδοχής της διαφορετικότητας και κοινωνικής ευθύνης. Οι διατυπώσεις γίνονται πιο σαφείς, οι στόχοι πιο φορτισμένοι όσον αφορά τον λόγο και η διασπορά των δεξιοτήτων αυτών σε περισσότερα γνωστικά αντικείμενα καταδεικνύει τη βούληση για ολιστική καλλιέργεια των πολιτών του αύριο.

Η ανάλυση των τεσσάρων κατηγοριών δεξιοτήτων του 21ου αιώνα ανέδειξε σαφείς τάσεις και ποιοτικές μετατοπίσεις στο περιεχόμενο και τον προσανατολισμό των ΠΣ. Πρώτον, η κατηγορία «Τρόποι Σκέψης» εμφανίζεται ενισχυμένη στο ΝΠΣ του 2023, γεγονός που καταδεικνύει μια στροφή προς την καλλιέργεια γνωστικών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων, δημιουργικής σκέψης και επίλυσης προβλημάτων, με στόχο την ενδυνάμωση της κριτικής σκέψης των μαθητών/τριών. Δεύτερον, παρατηρείται μείωση στην έμφαση στην κατηγορία

«Τρόποι Εργασίας», υποδηλώνοντας ότι δεξιότητες όπως η συνεργασία και η επικοινωνία, αν και παραμένουν παρούσες, ενδέχεται να ενσωματώνονται λιγότερο ρητά στα νέα ΠΣ ή να θεωρούνται ήδη εμπεδωμένες. Τρίτον, η κατηγορία «Εργαλεία Εργασίας», με επίκεντρο τον ψηφιακό και πληροφοριακό γραμματισμό, διατηρεί σταθερά χαμηλή αλλά ελαφρώς αυξανόμενη παρουσία, με το ΝΠΣ να αποτυπώνει μεγαλύτερη ενσωμάτωση της χρήσης ΤΠΕ και πιο επικαιροποιημένη ορολογία. Τέλος, η κατηγορία «Διαβίωση στον Κόσμο» παρουσιάζει αξιοσημείωτη ενίσχυση, ειδικά σε θέματα πολιτειότητας, βιωσιμότητας και ηθικής αγωγής, αντανακλώντας την αυξανόμενη ανάγκη για εκπαίδευση που απαντά στις κοινωνικές και περιβαλλοντικές προκλήσεις του σύγχρονου κόσμου.

Αφού αναλύθηκαν οι δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα σύμφωνα με τις τέσσερις θεματικές κατηγορίες του θεωρητικού πλαισίου, κρίνεται σκόπιμη μια πιο εξειδικευμένη προσέγγιση που θα αναδείξει τον τρόπο με τον οποίο αυτές κατανέμονται στα επιμέρους γνωστικά αντικείμενα των ΠΣ.

5.7 Κατανομή των δεξιοτήτων του 21^{ου} αιώνα στα γνωστικά αντικείμενα των Προγραμμάτων Σπουδών

Η παρούσα ενότητα εστιάζει στην κατανομή των δεξιοτήτων του 21ου αιώνα ανά γνωστικό αντικείμενο, με στόχο να αποσαφηνιστεί ο βαθμός ενσωμάτωσης και η έμφαση που αποδίδεται σε κάθε επιμέρους διδακτικό αντικείμενο. Η ανάλυση βασίζεται στη συχνότητα εμφάνισης των δεξιοτήτων στα δύο ΠΣ και ακολουθεί ενιαία πορεία παρουσίασης για κάθε αντικείμενο: αρχικά παρουσιάζεται η συνολική κατανομή των δεξιοτήτων, στη συνέχεια αναλύονται οι τέσσερις κατηγορίες δεξιοτήτων και τέλος επισημαίνονται ποιοτικά στοιχεία και χαρακτηριστικά παραδείγματα από το περιεχόμενο των ΠΣ. Η προσέγγιση αυτή επιτρέπει τη συγκριτική θεώρηση των δύο ΠΣ και αναδεικνύει τις παιδαγωγικές τους προτεραιότητες ως προς την ανάπτυξη των ικανοτήτων που απαιτεί η σύγχρονη κοινωνία.

5.7.1 Οι δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα στο ΠΣ της Γεωγραφίας

Με βάση τα δεδομένα του Πίνακα 16, φαίνεται ότι η συχνότητα αναφορών στις δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα αυξάνεται στην περίπτωση του ΠΣ του 2023 με εξαίρεση την κατηγορία «Διαβίωση στον κόσμο» όπου σημειώνεται μείωση των σχετικών αναφορών.

Πίνακας 16

Συχνότητες και ποσοστά αναφορών στις δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα στα ΠΣ της Γεωγραφίας

Κατηγορίες	Δεξιότητες	ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ		ΝΠΣ	
		N	%	N	%
Τρόποι σκέψης	Δημιουργική σκέψη	1	3,7	3	7,1
	Κριτική σκέψη	4	14,8	10	23,8
	Μεταγνώση	0	0,0	2	4,8
Τρόποι εργασίας	Συνεργασία	2	7,4	6	14,3
	Επικοινωνία	6	22,2	5	11,9
Εργαλεία εργασίας	Πληροφοριακή παιδεία	1	3,7	2	4,8
	Γραμματισμός στις ΤΠΕ	1	3,7	4	9,5
Διαβίωση στον κόσμο	Πολιτειότητα	4	14,8	6	14,3
	Ζωή και σταδιοδρομία	6	22,2	2	4,8
	Προσωπική – κοινωνική ευθύνη	2	7,4	2	4,8
Σύνολο		27	100	42	100

Η μεγαλύτερη διαφορά στις συχνότητες αναφορών παρατηρείται στην κατηγορία «Τρόποι σκέψης», όπου οι αναφορές από 5 στο ΠΣ του 2003, αυξάνονται σε 15 στο ΠΣ του 2023. Ακολουθεί η κατηγορία «Εργαλεία εργασίας» όπου οι αναφορές από 2 αυξάνονται σε 6. Μικρότερες διαφορές παρατηρούνται στην κατηγορία Τρόποι εργασίας (από 8 στο ΠΣ του 2003 σε 11 αναφορές στο ΠΣ του 2023). Στη μοναδική κατηγορία που παρατηρείται μείωση των αναφορών στο ΠΣ του 2023 είναι η κατηγορία «Διαβίωση στον κόσμο» (από 12 αναφορές στο ΠΣ του 2003 σε 10 αναφορές στο ΠΣ του 2023). Αντίστοιχα η συχνότητα των αναφορών σε όλες τις δεξιότητες που περιλαμβάνει η κάθε κατηγορία αυξάνεται στο ΠΣ του 2023 με εξαίρεση τη δεξιότητα «Επικοινωνία» και «Ζωή και σταδιοδρομία» και τη δεξιότητα «Προσωπική-κοινωνική ευθύνη» που δεν παρουσιάζει διαφορές. Η μεγαλύτερη διαφορά στη συχνότητα αναφορών μεταξύ των δύο ΠΣ παρατηρείται στη δεξιότητα «Κριτική σκέψη» (από 4 αναφορές στο ΠΣ του 2003 αυξάνεται σε 10 στο ΠΣ του 2023).

Στο ΠΣ του 2003 φαίνεται να δίνεται έμφαση στην κατηγορία Διαβίωση στον κόσμο (το 44,4% των συνολικών αναφορών σε δεξιότητες στο συγκεκριμένο ΠΣ). Ακολουθεί η κατηγορία «Τρόποι εργασίας» (29,6%), «Τρόποι σκέψης» (18,5%) και «Εργαλεία εργασίας» (7,4%). Αντίθετα στο ΠΣ του 2023 δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην κατηγορία «Τρόποι σκέψης» (35,7% των αναφορών) και ακολουθούν οι κατηγορίες «Τρόποι εργασίας» (26,2%), «Διαβίωση στον κόσμο» (23,8%) και «Εργαλεία εργασίας» (14,3%).

Οι δεξιότητες με τις περισσότερες αναφορές στην περίπτωση του ΠΣ του 2003 είναι η επικοινωνία (22,2%) και «Ζωή και σταδιοδρομία» (22,2%). Ακολουθούν η κριτική σκέψη (14,8%) και η πολιτειότητα (14,8%), η συνεργασία και η προσωπική-κοινωνική ευθύνη (7,4%) και τέλος η δημιουργική σκέψη, η πληροφοριακή παιδεία και ο γραμματισμός στις ΤΠΕ. Αξίζει να αναφέρουμε ότι η δεξιότητα της μεταγνώσης δεν συγκεντρώνει καμία αναφορά. Αντίθετα, στο ΠΣ του 2023 η δεξιότητα που εμφανίζονται συχνότερα είναι η κριτική σκέψη (23,8%), ενώ ακολουθούν η συνεργασία και η πολιτειότητα με το ίδιο ποσοστό (14,3%). Στη συνέχεια εμφανίζεται η επικοινωνία (11,9%) και ο γραμματισμός στις ΤΠΕ (9,5%). Η δημιουργική σκέψη, η πληροφοριακή παιδεία, η προσωπική-κοινωνική ευθύνη, οι δεξιότητες ζωής και σταδιοδρομίας και η μεταγνώση καταγράφονται με παρόμοια χαμηλά ποσοστά.

Η κατηγορία «Διαβίωση στον κόσμο» φαίνεται να είναι η πιο σημαντική στο ΠΣ του 2003, καθώς περιλαμβάνει το 44,4% του συνόλου των δεξιοτήτων. Η διαμόρφωση στάσεων ζωής επισημαίνεται επανειλημμένα, με υποδείξεις όπως: «να αναπτύσσουν οι μαθητές στάσεις και συμπεριφορές που θα τους επιτρέπουν να ενταχθούν ομαλά και δημιουργικά στο φυσικό και κοινωνικο-πολιτισμικό περιβάλλον της χώρας τους» (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2003θ, σελ. 474). Παρόμοια διατύπωση συναντάται και το 2023, με έμφαση όμως στην αειφορία, καθώς προτείνεται «η ανάπτυξη θετικών στάσεων και συμπεριφορών που συμβάλλουν στην προστασία του περιβάλλοντος και στην προοπτική της αειφόρου ανάπτυξης» (Υ.ΠΑΙ.Θ., 2022δ, σελ. 3). Στα ΝΠΣ του 2023, οι περισσότερες δεξιότητες σχετίζονται με την αειφορία. Οι μαθητές/τριες θα πρέπει να διαπραγματευτούν θέματα που σχετίζονται με τη «διαχείριση μελλοντικών αλλαγών και επιδράσεων (αειφόρος ανάπτυξη) σε διαφορετικές κλίμακες, καθώς και θέματα φυσικών κινδύνων-καταστροφών και προστασίας» (Υ.ΠΑΙ.Θ., 2022δ, σελ. 1). Και στα δύο ΠΣ υπάρχουν αναφορές στην έννοια του παγκόσμιου πολίτη με δραστηριότητες που θα «ευαισθητοποιήσουν για τα μεγάλα προβλήματα που αντιμετωπίζει σήμερα η ανθρωπότητα και θα οδηγήσουν στην κατανόηση, αποδοχή, επικοινωνία, συνεργασία και αλληλεγγύη με τους άλλους λαούς» (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2003θ, σελ. 474).

Στην κατηγορία «Τρόποι σκέψης» στα ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ η βασική δραστηριότητα που προτείνεται είναι η εκπόνηση συνθετικών εργασιών μέσω των οποίων οι μαθητές/τριες «αξιοποιούν πηγές πληροφόρησης, συνθέτουν και αναλύουν πληροφορίες, αξιολογούν την εργασία τους» (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2003θ, σελ. 486). Στα ΝΠΣ προτείνονται ανάλογες δραστηριότητες, αλλά παράλληλα αναπτύσσονται και άλλες πτυχές της κριτικής σκέψης, όπως οι «ικανότητες λήψης αποφάσεων και επίλυσης προβλημάτων» (Υ.ΠΑΙ.Θ., 2022δ, σελ. 2), η «συσχέτιση των αλληλεπιδράσεων του φυσικού και ανθρωπογενούς περιβάλλοντος, η παρατήρηση, περιγραφή και ερμηνεία μορφών και φαινομένων στην επιφάνεια της Γης» (ό.π.).

Για την κατηγορία «Εργαλεία εργασίας» υπάρχουν λίγες καταγραφές το 2003, και αφορούν τη χρήση λογισμικού, η οποία «μπορεί να είναι ιδιαίτερα αποδοτική στη διδασκαλία της Γεωγραφίας στο δημοτικό σχολείο» (ό.π., σελ. 487), ενώ στα ΝΠΣ οι αναφορές που υπάρχουν αφορούν κυρίως τους εκπαιδευτικούς, στους οποίους συστήνεται να στηρίζουν τη διδασκαλία τους «στην Τεχνολογία της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών, η οποία κατέχει σημαντικό ρόλο και μπορεί να βοηθήσει τον διδάσκοντα/τη διδάσκουσα να συμπληρώσει και να διευρύνει τα χρησιμοποιούμενα διδακτικά-εποπτικά μέσα» (Υ.ΠΑΙ.Θ., 2022δ, σελ. 5), αλλά και τους μαθητές/τριες, οι οποίοι με τη χρήση των ΤΠΕ θα μπορέσουν «να αναζητήσουν, να συλλέξουν και να οργανώσουν δεδομένα που σχετίζονται με τις εργασίες τους» (ό.π., σελ. 4).

Τέλος, οι δεξιότητες της κατηγορίας «Τρόποι εργασίας» εμφανίζονται με μεγάλη συχνότητα και στα δύο ΠΣ (29,6% και 26,2% αντίστοιχα). Στο ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ του 2003 η επικοινωνία υπερέχει της συνεργασίας, ενώ στα ΝΠΣ παρατηρείται εξισορρόπηση των δύο. Και τα δύο ΠΣ έχουν κοινή στοχοθεσία, καθώς οι σχετικές οδηγίες διατυπώνονται με παρόμοιο τρόπο, όπως: «οι μαθητές να παρουσιάζουν τις πληροφορίες, προφορικά ή γραπτά, χρησιμοποιώντας σχέδια, απλούς πίνακες ή ιστογράμματα» (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2003θ, σελ. 2), να «χρησιμοποιούν την κατάλληλη ορολογία (γεωγραφικό λεξιλόγιο) ώστε να εκφράζουν με ακρίβεια τις σκέψεις τους, γραπτά ή προφορικά» (ό.π., σελ.3) και να «συνεργάζονται προκειμένου να παρουσιάσουν τις εργασίες τους» (Υ.ΠΑΙ.Θ., 2022δ, σελ. 3).

Η συγκριτική ανάλυση του ΠΣ της Γεωγραφίας καταδεικνύει μία σαφή μετατόπιση της έμφασης από τις δεξιότητες που αφορούν τη «Διαβίωση στον κόσμο», οι οποίες κυριαρχούσαν στο ΠΣ του 2003, προς τις δεξιότητες «Τρόποι σκέψης» στο ΠΣ του 2023. Η ενίσχυση δεξιοτήτων όπως η κριτική και δημιουργική σκέψη, η μεταγνώση και η επίλυση

προβλημάτων συνάδει με την ευρύτερη επιδίωξη του νέου ΠΣ να καλλιεργήσει γνωστικά ενεργούς και υπεύθυνους πολίτες, ικανούς να αναλύουν και να επεξεργάζονται σύνθετες πληροφορίες σε έναν διαρκώς μεταβαλλόμενο κόσμο. Αν και η αναφορά σε δεξιότητες όπως η πολιτειότητα παραμένει σταθερή, παρατηρείται μια στροφή σε πιο συγκεκριμένες, δράσεις και προσεγγίσεις που ενσωματώνουν τις αρχές της αειφορίας και της παγκόσμιας συνείδησης. Τέλος, η ενδυνάμωση της συνεργασίας και της τεχνολογικής ενσωμάτωσης ενισχύει τον ρόλο των μαθητών ως ενεργών συμμετεχόντων στη μαθησιακή διαδικασία.

5.7.2 Οι δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα στα ΠΣ της Μελέτης του Περιβάλλοντος

Το ΝΠΣ του 2023 φαίνεται ότι δίνει μεγαλύτερη έμφαση στην καλλιέργεια των δεξιοτήτων του 21^{ου} αιώνα, καθώς εντοπίζονται 59 σχετικές καταγραφές σε σχέση με τις 15 που εμφανίζονται στο ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ του 2003 (βλ. Πίνακα 17). Μάλιστα μπορούμε να βρούμε αναφορές για όλες τις δεξιότητες, έστω και σε μικρό αριθμό, όπως συμβαίνει με τις δεξιότητες της κατηγορίας «Εργαλεία εργασίας».

Πίνακας 17

Συχνότητες και ποσοστά αναφορών στις δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα στη Μελέτη του Περιβάλλοντος

Κατηγορίες	Δεξιότητες	ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ		ΝΠΣ	
		N	%	N	%
Τρόποι σκέψης	Δημιουργική σκέψη	1	6,7	3	5,1
	Κριτική σκέψη	3	20,0	9	15,3
	Μεταγνώση	0	0,0	5	8,4
Τρόποι εργασίας	Συνεργασία	2	13,3	5	8,4
	Επικοινωνία	1	6,7	6	10,2
Εργαλεία εργασίας	Πληροφοριακή παιδεία	1	6,7	1	1,7
	Γραμματισμός στις ΤΠΕ	1	6,7	4	6,8
Διαβίωση στον κόσμο	Πολιτειότητα	4	26,7	14	23,7
	Ζωή και σταδιοδρομία	2	13,3	6	10,2
	Προσωπική – κοινωνική ευθύνη	0	0	6	10,2
Σύνολο		15	100	59	100

Η κατηγορία με τη μεγαλύτερη αύξηση στις συχνότητες αναφορών είναι η «Διαβίωση στον κόσμο», καθώς από 6 αναφορές που υπήρχαν το 2003 φτάνουν τις 26, το 2023. Ακολουθούν οι «Τρόποι σκέψης», όπου οι αναφορές από 4 που ήταν το 2003, φτάνουν τις 17 για το 2023. Ομοίως και οι αναφορές στην κατηγορία «Τρόποι εργασίας» αυξάνονται από 3 σε 11. Η κατηγορία με τις λιγότερες αναφορές είναι τα «Εργαλεία εργασίας» με 2 αναφορές στα ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ και 5 στα ΝΠΣ. Η συχνότητα αναφορών σε όλες τις δεξιότητες που περιλαμβάνει η κάθε κατηγορία αυξάνεται στο ΝΠΣ σε σχέση με το ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ. Μάλιστα, η μεταγνώση και η προσωπική – κοινωνική ευθύνη, που είχαν μηδενικές αναφορές το 2003, καταγράφονται το 2023 με 5 και 6 αναφορές, αντίστοιχα. Μεγάλη αύξηση παρουσιάζει και η επικοινωνία, αφού το 2003 είχε μία αναφορά ενώ το 2023 έφτασε τις 6.

Τα δύο Προγράμματα μοιάζουν ως προς την ιεράρχηση των κατηγοριών. Έτσι, και στα δύο ΠΣ κυριαρχεί η κατηγορία «Διαβίωση στον κόσμο»: στα ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ το ποσοστό που αντιστοιχεί στην κατηγορία είναι το 40,0%, ενώ στα ΝΠΣ το 44,1%. Έπεται, η κατηγορία «Τρόποι σκέψης» με ποσοστά 26,7%, για το 2003 και 28,8%, για το 2023. Ακολουθεί η κατηγορία «Τρόποι εργασίας» με 20,0% και 18,6%, αντίστοιχα. Τέλος, και στα δύο ΠΣ τα «Εργαλεία εργασίας» παρουσιάζουν τα χαμηλότερα ποσοστά: 13,4% και 8,5%, αντίστοιχα.

Ως προς τις δεξιότητες, παρατηρείται, επίσης ομοιότητα στην ιεράρχησή τους. Έτσι, το 2003 κυριαρχεί η πολιτειότητα με 26,7% και ακολουθεί η κριτική σκέψη με 20,0%. Στη συνέχεια εμφανίζονται οι δεξιότητες ζωής και σταδιοδρομίας και η συνεργασία με 13,3% η καθεμία. Ακολουθούν οι υπόλοιπες με μικρότερα ποσοστά, ενώ μηδενικές αναφορές έχουν η μεταγνώση και η προσωπική – κοινωνική ευθύνη. Το 2023, η πολιτειότητα και η κριτική σκέψη καταλαμβάνουν τις πρώτες θέσεις, με ποσοστά 23,7% και 15,3%, αντίστοιχα. Ακολουθούν οι δεξιότητες ζωής και σταδιοδρομίας, προσωπικής – κοινωνικής ευθύνης και επικοινωνίας, με το ίδιο ποσοστό (10,2%). Ακολουθούν η μεταγνώση, η συνεργασία, ο γραμματισμός στις ΤΠΕ και η δημιουργική σκέψη.

Στην κατηγορία «Διαβίωση στον κόσμο», κυριαρχεί η έννοια της πολιτειότητας και στα δύο ΠΣ. Τα ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ αναφέρονται κυρίως στη βιωσιμότητα, καθώς το μάθημα θεωρείται μια πρώτη τάξεως ευκαιρία για τους μαθητές/τριες «ώστε να οδηγούνται στη συνειδητοποίηση των πλεονεκτημάτων και της ανάγκης για αειφόρο ανάπτυξη του πλανήτη» (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2003ιστ, σελ. 306). Στα ΝΠΣ, η βιωσιμότητα αποτελεί, επίσης, την κεντρική έννοια, με τη διαφορά ότι τώρα επιχειρείται η «συμμετοχή των μαθητών/τριών στην επίλυση περιβαλλοντικών προβλημάτων του πλανήτη, η ανάληψη πρωτοβουλιών για την αναβάθμιση

της ποιότητας ζωής όλων των λαών, η διασφάλιση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων» (Υ.ΠΑΙ.Θ., 2022β, σελ. 2). Γίνεται, λοιπόν, λόγος για τη «διαμόρφωση του σύγχρονου, ενεργού, υπεύθυνου πολίτη» (ό.π.), ο οποίος «θα αποκτήσει χαρακτηριστικά ενημερωμένου, κριτικά σκεπτόμενου πολίτη σε πολιτισμικά διαφοροποιημένες κοινότητες» (ό.π., σελ. 3).

Οι δεξιότητες ζωής και σταδιοδρομίας οι οποίες εμφανίζονται ενισχυμένες το 2023, εστιάζουν στη διά βίου μάθηση, καθώς επιδιώκεται για τους μαθητές/τριες: «να αποκτήσουν την ικανότητα να μαθαίνουν και να επικαιροποιούν τις ικανότητές τους καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής τους» (ό.π.). Επίσης το μάθημα τους προσφέρει τη δυνατότητα «να διευθετούν εποικοδομητικά τα συναισθήματά τους» (ό.π.).

Η προσωπική και κοινωνική ευθύνη καταγράφεται στα ΝΠΣ με βασική έννοια την διαπολιτισμική συνείδηση. Οι μαθητές/τριες επιβάλλεται να «αποκτήσουν χαρακτηριστικά πολιτών σε πολιτισμικά διαφοροποιημένες κοινότητες οι οποίες αναπτύσσονται βασιζόμενες σε αξίες όπως η συμπερίληψη, η ανθρώπινη αξιοπρέπεια, η δικαιοσύνη, η ισότητα και η δημοκρατία» (ό.π.), έτσι ώστε «να συμβάλλουν στην κοινωνική συνοχή» (ό.π.).

Στην κατηγορία «Τρόποι σκέψης» δίνεται έμφαση στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης. Στο ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ αυτή επιδιώκεται μέσω μεθοδολογικών προσεγγίσεων, όπως «η εργασία των μαθητών/τριών με ολοκληρωμένα σχέδια (project) και η έρευνα για τη διαπίστωση ενός προβλήματος και αναζήτηση προτάσεων και λύσεων για την αντιμετώπισή του» (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2003ιστ, σελ. 335). Στο ΝΠΣ, αντίθετα, η κριτική σκέψη καλλιεργείται με ποικίλες προσεγγίσεις, καθώς οι μαθητές/τριες καλούνται να «αξιολογούν αποτελέσματα, να διατυπώνουν προβλέψεις και υποθέσεις, να διατυπώνουν συμπεράσματα με επιχειρήματα και αποδείξεις, να δικαιολογούν τις απόψεις τους και τα συμπεράσματα των ερευνών τους με αποδείξεις, καθώς και να αξιολογούν και να αντιπαραθέτουν επιχειρήματα, να επιλύουν προβλήματα και να λαμβάνουν αποφάσεις» (Υ.ΠΑΙ.Θ., 2022β, σσ. 2-3). Παράλληλα, επιδιώκεται η ανάπτυξη της μεταγνώσης, μέσω της «αυτογνωσίας, της αυτορρύθμισης, του αναστοχασμού και της αξιοποίησης μεταγνωστικών στρατηγικών» (ό.π., σσ. 4-5).

Στην κατηγορία «Τρόποι εργασίας», στόχος είναι, η «καλλιέργεια των αξιών και των δεξιοτήτων της συνεργασίας» (ό.π., σελ. 4) με τη βοήθεια ομαδοσυνεργατικών πρακτικών όπου οι μαθητές «θα εμπλακούν και θα συνεργαστούν αποτελεσματικά στις πρακτικές των φυσικών, ανθρωπιστικών και πολιτικών επιστημών» (ό.π., σελ. 2). Δεξιότητες επικοινωνίας εντοπίζονται στο ΝΠΣ, όπου μέσα από την ομαδοσυνεργατική προσέγγιση «προσφέρεται αυθεντική επικοινωνία» (ό.π., σελ. 4) και πολλές ευκαιρίες στους μαθητές/τριες να

συζητήσουν, να συνομιλήσουν και γενικά «επικοινωνήσουν αποτελεσματικά την επιστημονική τους κατανόηση, τις ιδέες και τις απόψεις τους» (ό.π., σελ. 3)

Τέλος, στο ΝΠΣ του 2023, υπάρχει μέριμνα και για την κατηγορία «Εργαλεία εργασίας», αφού ένας από τους στόχους είναι «ο τεχνολογικός και ο ψηφιακός εγγραμματισμός, καθώς και ο εγγραμματισμός STEM» (ό.π., σελ. 3) και η «αξιοποίηση των ψηφιακών τεχνολογιών στο πλαίσιο μάθησης της ΜΠ είτε ως εργαλείο ενημέρωσης και επικοινωνίας είτε ως γνωστικό-ερευνητικό εργαλείο» (ό.π., σελ. 5).

5.7.3 Οι δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα στα ΠΣ της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και της Εκπαίδευσης για την Αειφορία

Στο ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση του 2003, καταγράφονται 22 περιπτώσεις που σχετίζονται με τις δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα, ενώ στο ΝΠΣ για το Περιβάλλον και Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη οι περιπτώσεις σχεδόν τριπλασιάζονται, φτάνοντας τις 64 (βλ. Πίνακα 18).

Πίνακας 18

Συχνότητες και ποσοστά αναφορών στις δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και την Εκπαίδευση για την Αειφορία

Κατηγορίες	Δεξιότητες	ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ		ΝΠΣ	
		N	%	N	%
Τρόποι σκέψης	Δημιουργική σκέψη	2	9,1	3	4,7
	Κριτική σκέψη	7	31,8	14	21,9
	Μεταγνώση	0	0,0	1	1,6
Τρόποι εργασίας	Συνεργασία	1	4,5	3	4,7
	Επικοινωνία	1	4,5	1	1,6
Εργαλεία εργασίας	Πληροφοριακή παιδεία	1	4,5	1	1,6
	Γραμματισμός στις ΤΠΕ	1	4,5	2	3,1
Διαβίωση στον κόσμο	Πολιτειότητα	5	22,7	25	39,1
	Ζωή και σταδιοδρομία	3	13,6	9	14,1
	Προσωπική – κοινωνική ευθύνη	1	4,5	5	7,8
Σύνολο		22	100	64	100

Η μεγαλύτερη διαφορά στις συχνότητες αναφορών παρατηρείται στην κατηγορία «Διαβίωση στον κόσμο», όπου οι αναφορές από 9 που ήταν το 2003, έφτασαν τις 39, το 2023. Μεγάλη αύξηση είχαμε και στην κατηγορία «Τρόποι εργασίας» αφού οι 9 αναφορές του 2003, διπλασιάστηκαν το 2023, φτάνοντας τις 18. Για τις κατηγορίες «Τρόποι εργασίας» και «Εργαλεία εργασίας» δεν υπάρχουν αξιοσημείωτες διαφορές μεταξύ των δύο Προγραμμάτων. Η αύξηση αυτή αντικατοπτρίζεται και στις επιμέρους δεξιότητες που απαρτίζουν τις τέσσερις κατηγορίες. Η μεγαλύτερη διαφορά μεταξύ των ΠΣ εντοπίζεται στην πολιτειότητα: οι 5 αναφορές του 2003, γίνονται 25, το 2023. Επίσης οι δεξιότητες Ζωής και σταδιοδρομίας τριπλασιάζονται (από 3 σε 9), ενώ η κριτική σκέψη διπλασιάζεται (από 7 σε 14). Το 2023, καταγράφονται, επίσης 5 αναφορές προσωπικής – κοινωνικής ευθύνης, ενώ το 2003 υπήρχε μόλις μία.

Στο ΔΕΕΠΣ-ΑΠΣ φαίνεται να δίνεται εξίσου μεγάλη έμφαση στην κατηγορία «Διαβίωση στον κόσμο», και στην κατηγορία «Τρόποι σκέψης», οι οποίες καταλαμβάνουν το 41,0% των συνολικά εμφανιζόμενων αναφορών για το συγκεκριμένο ΠΣ, η καθεμία. Οι κατηγορίες «Τρόποι εργασίας» και «Εργαλεία εργασίας» καταγράφονται με χαμηλότερη σχετική συχνότητα (9,0% η καθεμία). Αντίθετα στο ΝΠΣ, ενισχύεται η κατηγορία «Διαβίωση στον κόσμο» και κυριαρχεί με 61,0%. Ακολουθούν οι «Τρόποι σκέψης» (28,3% των αναφορών) και με χαμηλότερα ποσοστά οι κατηγορίες «Τρόποι εργασίας» (6,4%), και «Εργαλεία εργασίας» (4,7%).

Οι δεξιότητες με τις περισσότερες αναφορές στην περίπτωση του ΠΣ του 2003 είναι η κριτική σκέψη (31,8%) και η πολιτειότητα (22,7%). Ακολουθούν η «ζωή και σταδιοδρομία», με 13,8% και η δημιουργική σκέψη, με 9,2%. Η συνεργασία, η επικοινωνία, πληροφοριακή παιδεία, γραμματισμός στις ΤΠΕ και η προσωπική – κοινωνική ευθύνη καταλαμβάνουν το 4,5% των συνολικά εμφανιζόμενων δεξιοτήτων η καθεμία τους, ενώ δεν εντοπίζεται καμιά αναφορά για τη μεταγνώση. Αντίθετα στο ΠΣ του 2023 κυριαρχεί η πολιτειότητα με 39,1% και έπεται η κριτική σκέψη με 21,9%. Ακολουθούν με 14,1% οι δεξιότητες ζωής και σταδιοδρομίας και με 7,8% η προσωπική – κοινωνική ευθύνη. Χαμηλότερα ποσοστά καταγράφουν η δημιουργική σκέψη και η συνεργασία (4,8% η καθεμία) και ακόμη χαμηλότερες οι υπόλοιπες δεξιότητες.

Στη κατηγορία «Διαβίωση στον κόσμο», η δεξιότητα της πολιτειότητας είναι η πιο συχνά εμφανιζόμενη και στα δύο Προγράμματα. Στο ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ του 2003 βασικό στόχο

αποτελεί «διαμόρφωση κώδικα αξιών, στάσεων και συμπεριφορών» (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2003ιθ, σελ. 645), ώστε οι μαθητές/τριες «να συνειδητοποιήσουν τη σχέση του ανθρώπου με το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον του, να ευαισθητοποιηθούν για τα προβλήματα που συνδέονται με αυτό και να δραστηριοποιηθούν με ειδικά προγράμματα, ώστε να συμβάλουν στη γενικότερη προσπάθεια αντιμετώπισής τους» (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2003ιθ, σελ. 640). Στο ΠΣ του 2023 αναδεικνύεται η έννοια της βιωσιμότητας. Οι μαθητές/τριες οφείλουν «να κατανοήσουν καλύτερα τον κόσμο μέσα στον οποίο ζουν, να αντιληφθούν τη διασύνδεση των προβλημάτων, όπως η υπερκατανάλωση, η εξάντληση φυσικών πόρων, η παρακμή των πόλεων, η ανισότητα φύλων και φυλών, η παραβίαση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και η εν γένει περιβαλλοντική υποβάθμιση» (Υ.ΠΑΙ.Θ., 2022α, σελ. 2). Έτσι θα γίνουν ενεργοί και παγκόσμιοι πολίτες, έτοιμοι να «αναπτύξουν δράσεις υπέρ του περιβάλλοντος και του ανθρώπου» (ό.π.) και «ικανοί να λαμβάνουν αποφάσεις και να συμμετέχουν με δράσεις σε περιβαλλοντικά ζητήματα και προβλήματα» (ό.π., σελ. 4).

Στις δεξιότητες ζωής και σταδιοδρομίας οι αναφορές το 2003 είναι γενικές και περιορίζονται στη «διαμόρφωση κώδικα αξιών, στάσεων και συμπεριφορών των μαθητών/τριών απέναντι στον εαυτό τους, την ομάδα, το περιβάλλον» ((ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2003ιθ, σελ. 640). Το 2023 η διαμόρφωση στάσεων και αξιών στους μαθητές/τριες εξακολουθεί να αποτελεί προτεραιότητα, αλλά ταυτόχρονα αναδεικνύεται η ανάγκη «διαμόρφωσης ατομικής ικανότητας ώστε να ανταποκριθούν στους πολλαπλούς ρόλους που καλούνται να υποδυθούν (άτομο, μέλος της οικογένειας, της κοινότητας, παγκόσμιος πολίτης)» (Υ.ΠΑΙ.Θ., 2022α, σελ. 3). Οι αναφορές που εντοπίζονται το 2023 για την προσωπική – κοινωνική ευθύνη εστιάζονται γύρω από την ευαισθητοποίηση των μελλοντικών πολιτών απέναντι σε «όλες τις μορφές της ζωής συμπεριλαμβανομένης της ανθρωπίνης» (ό.π.) και στους κινδύνους που αντιμετωπίζει το περιβάλλον.

Στους «Τρόπους σκέψης» η βασική δεξιότητα στην οποία δίνεται έμφαση είναι η κριτική σκέψη. Στο ΠΣ του 2003, επιχειρείται να καλλιεργηθεί με μεθοδολογικές προσεγγίσεις, όπως «η ανάπτυξη και υλοποίηση σχεδίων εργασίας, η επίλυση προβλήματος, η εκτέλεση πειραμάτων για την επαλήθευση ή απόρριψη υποθέσεων και η κοινοποίηση των αποτελεσμάτων» (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2003ιθ, σελ. 644). Στο ΠΣ του 2023, ακολουθούνται σε γενικές γραμμές οι ίδιες κατευθύνσεις, με ιδιαίτερη εστίαση, όμως, στην επίλυση προβλήματος, η οποία προτείνεται ως «βασική διδακτική στρατηγική» (Υ.ΠΑΙ.Θ., 2022α, σελ. 7) και είναι ιδιαίτερα αποτελεσματική όταν συνδυάζεται με τη «λήψη αποφάσεων και τη συμμετοχή στην επίλυση περιβαλλοντικού ζητήματος/προβλήματος» (ό.π., σελ. 4).

Η ανάλυση των ΠΣ της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης αποκαλύπτει μια σαφή και συστηματική ενίσχυση της παρουσίας των δεξιοτήτων του 21^{ου} αιώνα στο νέο ΠΣ του 2023. Ενώ στο ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ του 2003 δινόταν έμφαση κυρίως στην πολιτειότητα και την κριτική σκέψη, το ΝΠΣ επεκτείνει το φάσμα των δεξιοτήτων, εντάσσοντας με συνέπεια τη μεταγνώση, την προσωπική και κοινωνική ευθύνη, καθώς και τις ψηφιακές δεξιότητες ως οργανικό μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Παράλληλα, οι δεξιότητες αντιμετωπίζονται πλέον ως αναπόσπαστο κομμάτι του σκοπού του μαθήματος, προσανατολισμένες στην ενδυνάμωση ενεργών, υπεύθυνων και αναστοχαστικών πολιτών.

5.7.4 Οι δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα στα ΠΣ των Θρησκευτικών

Με βάση τα δεδομένα του Πίνακα 19, φαίνεται ότι αποδίδεται μεγαλύτερη σημασία στην καλλιέργεια των δεξιοτήτων στο Πρόγραμμα του 2023 σε σχέση με αυτό του 2003, καθώς υπάρχουν 42 σχετικές καταγραφές έναντι 18. Εξαιρέση αποτελεί η κατηγορία «Τρόποι Σκέψης», όπου οι σχετικές αναφορές μειώνονται: από 7 που ήταν το 2003, σε 4 το 2023.

Πίνακας 19

Συχνότητες και ποσοστά αναφορών στις δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα στα Θρησκευτικά

Κατηγορίες	Δεξιότητες	ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ		ΝΠΣ	
		N	%	N	%
Τρόποι σκέψης	Δημιουργική σκέψη	2	11,1	1	2,4
	Κριτική σκέψη	5	27,8	2	4,8
	Μεταγνώση	0	0,0	1	2,4
Τρόποι εργασίας	Συνεργασία	2	11,1	2	4,8
	Επικοινωνία	3	16,7	6	14,3
Εργαλεία εργασίας	Πληροφοριακή παιδεία	0	0,0	1	2,4
	Γραμματισμός στις ΤΠΕ	1	5,6	3	7,1
Διαβίωση στον κόσμο	Πολιτειότητα	2	11,1	9	21,4
	Ζωή και σταδιοδρομία	1	5,6	13	31,0
	Προσωπική – κοινωνική ευθύνη	2	11,1	4	9,5
Σύνολο		18	100	42	100

Η μεγαλύτερη διαφορά στις συχνότητες αναφορών παρατηρείται στην κατηγορία «Διαβίωση στον κόσμο», όπου οι αναφορές από 5 το 2003, αυξάνονται σε 26, το 2023. Η κατηγορία «Εργαλεία εργασίας» καταγράφουν 4 αναφορές στο ΝΠΣ, ενώ στο ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ είχαν μόλις μία. Ομοίως και η κατηγορία «Τρόποι εργασίας» φτάνουν τις 8 αναφορές από 5 που ήταν στο προηγούμενο ΠΣ. Η συχνότητα των αναφορών σε όλες τις δεξιότητες που περιλαμβάνει η κάθε κατηγορία αυξάνεται στο ΠΣ του 2023, με εξαίρεση την κριτική σκέψη, η οποία μειώνεται και τη συνεργασία που παραμένει στάσιμη. Η μεγαλύτερη διαφορά παρατηρείται στις δεξιότητες ζωής και σταδιοδρομίας, όπου το 2003 είχε εντοπιστεί μία αναφορά, ενώ το 2023 καταγράφονται 13 σχετικές αναφορές, και στην πολιτειότητα, όπου από 2 αναφορές το 2003, φτάνουμε στις 9 το 2023. Σημαντική είναι και η αύξηση στην επικοινωνία, όπου διπλασιάζονται οι αναφορές στο ΝΠΣ (από 3 γίνονται 6).

Στο ΠΣ του 2003 φαίνεται να δίνεται έμφαση στην κατηγορία «Τρόποι σκέψης» (το 38,9% των συνολικών αναφορών σε δεξιότητες στο συγκεκριμένο ΠΣ). Ακολουθούν οι κατηγορίες «Τρόποι εργασίας» και «Διαβίωση στον κόσμο» που καταγράφουν τα ίδια ποσοστά (27,8%). Τα «Εργαλεία εργασίας» καταγράφουν το 5,6% των συνολικών αναφορών. Αντίθετα στο ΠΣ του 2023 δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην κατηγορία «Διαβίωση στον κόσμο» (61,9% των αναφορών) και ακολουθούν οι κατηγορίες «Τρόποι εργασίας» (19,1%), «Εργαλεία εργασίας» (9,6%) και «Τρόποι σκέψης» (9,6%).

Η δεξιότητα με τις περισσότερες αναφορές στην περίπτωση του ΠΣ του 2003 είναι η κριτική σκέψη (27,8%) και η επικοινωνία (16,7%). Ακολουθούν η δημιουργική σκέψη, η συνεργασία, η προσωπική – κοινωνική ευθύνη και η πολιτειότητα με το ίδιο ποσοστό (11,1%), και τέλος ο γραμματισμός στις ΤΠΕ και η «ζωή και σταδιοδρομία». Δεν καταγράφεται καμιά αναφορά για την πληροφοριακή παιδεία και τη μεταγνώση. Αντίθετα στο ΠΣ του 2023 η στόχευση αλλάζει. Κυριαρχεί η «ζωή και σταδιοδρομία» που συγκεντρώνει το 31,0% των συνολικών δεξιοτήτων και έπεται η πολιτειότητα με 21,4% των συνολικών δεξιοτήτων. Υψηλά ποσοστά συγκεντρώνει και η επικοινωνία (14,3%), ενώ ακολουθεί η προσωπική – κοινωνική ευθύνη (9,5%), ο γραμματισμός στις ΤΠΕ (7,2%). Στη συνέχεια εμφανίζονται η κριτική σκέψη και η επικοινωνία (4,8% η καθεμία), η δημιουργική σκέψη, η μεταγνώση και η πληροφοριακή παιδεία (2,4% η καθεμία).

Στο Πρόγραμμα του 2003 οι «Τρόποι σκέψης» εμφανίζουν τις περισσότερες αναφορές, με ιδιαίτερη βαρύτητα στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης. Σύμφωνα με αυτό, η διδασκαλία των Θρησκευτικών οφείλει να συμβάλλει στην «κριτική επεξεργασία των θρησκευτικών

παραδοχών, αξιών, στάσεων» (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2003ιγ, σελ. 136), ενώ οι μαθητές υποστηρίζονται ώστε να «κατανοούν, κρίνουν και αξιολογούν με κριτήρια συμπεριφορές» (ό.π., σελ. 182). Στο ίδιο πρόγραμμα δίνεται σημασία και στη δημιουργική σκέψη, αφού προτείνεται η δραματοποίηση καταστάσεων αλλά και «η παρουσίαση των κατάλληλων πληροφοριών με φαντασία και πρωτοτυπία» (ό.π.).

Στο ΝΠΣ του 2023, η κυρίαρχη κατηγορία δεξιοτήτων αφορά τη «Διαβίωση στον κόσμο». Στις δεξιότητες ζωής και σταδιοδρομίας, υπάρχουν αρκετές υποδείξεις που αφορούν την ηθική συμπεριφορά και διατυπώνονται με παρόμοιο τρόπο, όπως «να καλλιεργήσουν (οι μαθητές/τριες) τις ηθικές αξίες του χριστιανισμού, ως πρόταση και στάση ζωής στον δημόσιο χώρο που εκφράζεται με έμπρακτη αλληλεγγύη προς τον πάσχοντα, ειρηνική συνύπαρξη, σεβασμό της διαφορετικότητας, ισότητα και δικαιοσύνη» (Υ.ΠΑΙ.Θ., 2022ια, σελ. 4). Παράλληλα, τονίζεται η σημασία του μαθήματος για την ενίσχυση προσωπικών χαρακτηριστικών των μαθητών, όπως η αυτογνωσία, η αυτοπεποίθηση, η αυτοεκτίμηση, η ανθεκτικότητα, η υπευθυνότητα ((Υ.ΠΑΙ.Θ., 2022ια). Η πολιτειότητα αναδεικνύεται, επίσης, ως σημαντική δεξιότητα. Κατά το 2003 υπήρχε στόχευση για την «αντιμετώπιση των κοινωνικών προβλημάτων και των μεγάλων σύγχρονων διλημμάτων» (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2003ιγ, σελ. 136). Το 2023 υπάρχουν αναφορές σε διάφορες πτυχές της πολιτειότητας, καθώς οι μαθητές/τριες αναμένεται να «λάβουν τα απαραίτητα εφόδια, για να δρουν στο μέλλον ως ενεργοί πολίτες» (Υ.ΠΑΙ.Θ., 2022ια, σελ. 1), με την προϋπόθεση «να αναδεικνύουν τις οικουμενικές αρχές και αξίες μέσα από την οπτική της ορθόδοξης χριστιανικής παράδοσης» (ό.π., σελ. 2), ενώ αναμένεται από αυτούς «να προσεγγίσουν τις ιδέες της αειφορίας (βιώσιμης ανάπτυξης)» (ό.π., σελ. 4). Στις δεξιότητες της προσωπικής και κοινωνικής ευθύνης, γίνεται συχνά λόγος για «σεβασμό απέναντι στην ετερότητα, καθώς και για αρμονική συνύπαρξη με τους άλλους» (ό.π., σελ. 3).

Η επικοινωνία στο ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ αναπτυσσόταν μέσω της συζήτησης, όπου «οι μαθητές/τριες έχουν την ευκαιρία βελτιώσουν και να εμπλουτίσουν τον προφορικό και γραπτό τους λόγο» (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2003ιγ, σελ. 182). Η ίδια πρακτική προτείνεται και το 2023, προστίθεται, ωστόσο μια νέα διάσταση της επικοινωνίας: «η σημασία που έχει η θρησκευτική αγωγή ως προς τις ικανότητες των μαθητών/τριών να επικοινωνούν με τον εαυτό τους, με τους άλλους και τον κόσμο ολόκληρο» Υ.ΠΑΙ.Θ., 2022ια, σελ. 3).

Η καλλιέργεια του γραμματισμού στις ΤΠΕ επιχειρείται με γενικές οδηγίες προς τους διδάσκοντες/ουσες, ώστε μαζί με τους μαθητές/τριες «να αξιοποιήσουν τις νέες τεχνολογίες

στη διδακτική πράξη, τα πλεονεκτήματα της ηλεκτρονικής μάθησης και τα διαθέσιμα ψηφιακά εργαλεία» (ό.π., σελ. 4).

Η ανάλυση των ΠΣ των Θρησκευτικών αναδεικνύει μια σημαντική μετατόπιση στη στοχοθεσία του νέου Προγράμματος του 2023, με έμφαση στις δεξιότητες που σχετίζονται με την προσωπική ανάπτυξη, την πολιτειότητα και τη βιωματική κατανόηση του κόσμου. Αν και παρατηρείται μείωση στις αναφορές που σχετίζονται με την κατηγορία «Τρόποι σκέψης», το νέο ΠΣ ενισχύει τις δεξιότητες «ζωής και σταδιοδρομίας», «πολιτειότητας» και «επικοινωνίας», προτάσσοντας μια ολιστική και αξιακή προσέγγιση στη θρησκευτική εκπαίδευση. Η σταδιακή ενσωμάτωση του τεχνολογικού γραμματισμού και η ανάδειξη του ρόλου του μαθήματος ως πεδίου καλλιέργειας της προσωπικής και κοινωνικής ευθύνης υποδηλώνουν την πρόθεση των συντακτών του ΠΣ να ανταποκριθούν στις σύνθετες ανάγκες της σύγχρονης κοινωνίας.

5.7.5 Οι δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα στα ΠΣ της Ιστορίας

Στο ΝΠΣ του 2023 για το μάθημα της Ιστορίας παρατηρείται έντονο ενδιαφέρον για την καλλιέργεια όλων των δεξιοτήτων του 21^{ου} αιώνα, καθώς περιλαμβάνει 80 σχετικές αναφορές, σχεδόν τετραπλάσιες από τις 22 που καταγράφηκαν στο ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ του 2003 (βλ. Πίνακα 20).

Η τάση αυτή καταγράφεται σε όλες τις κατηγορίες των δεξιοτήτων, και συγκεκριμένα: τα «Εργαλεία εργασίας» που είχαν μόλις μία αναφορά το 2003, καταγράφουν 16 αναφορές το 2023, οι «Τρόποι εργασίας» από 3 που είχαν αρχικά φτάνουν τις 16, οι «Τρόποι σκέψης» από 11 αναφορές το 2003, φτάνουν τις 35 το 2023, ενώ η «Διαβίωση στον κόσμο» από τις 7 αναφορές του 2003, αυξάνονται σε 22, το 2023. Αντίστοιχα η συχνότητα των αναφορών σε όλες τις δεξιότητες που περιλαμβάνει η κάθε κατηγορία αυξάνεται στο ΠΣ του 2023 με εξαίρεση τις δεξιότητες της προσωπικής – κοινωνικής ευθύνης και της πληροφοριακής παιδείας που παρουσιάζουν μείωση. Στο ΝΠΣ καταγράφονται όλες οι δεξιότητες, κάτι που δεν συνέβαινε το 2003. Έτσι, υπάρχουν 7 αναφορές για τη μεταγνώση, 6 για τη συνεργασία και 6 για τον γραμματισμό στις ΤΠΕ, οι οποίες το 2003 είχαν μηδενικές αναφορές. Μεγάλη αύξηση καταγράφει, επίσης, η δημιουργική σκέψη (από 1 σε 7), η «ζωή και σταδιοδρομία» (από 3 σε 15), η πολιτειότητα (από 1 σε 5), η επικοινωνία (από 3 σε 10) και η κριτική σκέψη (από 10 σε 21).

Πίνακας 20

Συχνότητες και ποσοστά αναφορών στις δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα στην Ιστορία

Κατηγορίες	Δεξιότητες	ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ		ΝΠΣ	
		N	%	N	%
Τρόποι σκέψης	Δημιουργική σκέψη	1	4,5	7	8,7
	Κριτική σκέψη	10	45,5	21	26,3
	Μεταγνώση	0	0,0	7	8,7
Τρόποι εργασίας	Συνεργασία	0	0,0	6	7,5
	Επικοινωνία	3	13,7	10	12,5
Εργαλεία εργασίας	Πληροφοριακή παιδεία	1	4,5	1	1,3
	Γραμματισμός στις ΤΠΕ	0	0,0	6	7,5
Διαβίωση στον κόσμο	Πολιτειότητα	1	4,5	5	6,3
	Ζωή και σταδιοδρομία	3	13,7	15	18,8
	Προσωπική – κοινωνική ευθύνη	3	13,7	2	2,5
Σύνολο		22	100	80	100

Στο ΠΣ του 2003 φαίνεται να δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην κατηγορία «Τρόποι σκέψης», μιας και σε αυτή καταγράφονται οι μισές από τις συνολικές αναφορές (50,0%). Επίσης, υψηλά ποσοστά παρατηρούνται και στην κατηγορία «Διαβίωση στον κόσμο», που περιλαμβάνει το 31,9% των συνολικών δεξιοτήτων του ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ για το συγκεκριμένο μάθημα. Ακολουθούν οι «Τρόποι εργασίας» με 13,7% και τα «Εργαλεία εργασίας» που καταγράφουν το 4,5% των συνολικών δεξιοτήτων.

Οι δεξιότητες με τις περισσότερες αναφορές στην περίπτωση του ΠΣ του 2003 είναι η κριτική σκέψη που καταλαμβάνει μόνη της το 45,5% των συνολικών δεξιοτήτων. Ακολουθούν με την ίδια σπουδαιότητα, σύμφωνα με τη συχνότητα αναφορών, η επικοινωνία, η προσωπική-κοινωνική ευθύνη και η «Ζωή και σταδιοδρομία», οι οποίες καταλαμβάνουν το ίδιο ποσοστό (13,7%). Οι υπόλοιπες δεξιότητες είτε καταγράφουν χαμηλά ποσοστά, όπως η δημιουργική σκέψη, η πληροφοριακή παιδεία και η πολιτειότητα (4,5% η καθεμία) είτε δεν καταγράφονται καθόλου, όπως η μεταγνώση, η συνεργασία και ο γραμματισμός στις ΤΠΕ. Στο ΠΣ του 2023 κυριαρχεί, επίσης, η κριτική σκέψη, αλλά με χαμηλότερο ποσοστό (26,3%), ακολουθούμενη από τη «ζωή και σταδιοδρομία» (18,8%) και

την επικοινωνία που (12,5%). Στη συνέχεια εντοπίζονται η δημιουργική σκέψη και η μεταγνώση με 8,7% η καθεμία, η συνεργασία και ο γραμματισμός στις ΤΠΕ με 7,5%, η πολιτειότητα με 6,3%, η προσωπική – κοινωνική ευθύνη με 2,5% και η πληροφοριακή παιδεία με 1,7%.

Κυρίαρχη κατηγορία και στα δύο Προγράμματα είναι οι «Τρόποι σκέψης». Όπως αναφέρεται στο ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ του 2003, «η ανάπτυξη κριτικής σκέψης αποτελεί βασική επιδίωξη του μαθήματος της Ιστορίας» (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2003δ, σελ. 211), κάτι που αποτυπώνεται και στον αριθμό των αναφορών για τη συγκεκριμένη δεξιότητα, η οποία είναι η πολυπληθέστερη και στα δύο ΠΣ. Υπάρχουν αρκετές ομοιότητες στα δύο Προγράμματα για τον τρόπο επίτευξης αυτού του σκοπού. Η «μελέτη των ιστορικών γεγονότων μέσα από τις πηγές» (ό.π.) και η «κριτική προσέγγιση τους» (Υ.ΠΑΙ.Θ., 2022στ, σελ. 3) αποτελεί μια κοινή πρακτική. Επίσης, και στα δύο Προγράμματα γίνεται λόγος για «κατανόηση των ιστορικών γεγονότων μέσα από την εξέταση αιτιών και αποτελεσμάτων» (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2003δ, σελ. 184) και για «επεξεργασία του υλικού ώστε να εξαχθούν συμπεράσματα» (Υ.ΠΑΙ.Θ., 2022στ, σελ. 5).

Στο ΝΠΣ για την Ιστορία υπάρχει ενδιαφέρον και για τις άλλες δεξιότητες της κατηγορίας, κάτι που δεν συνέβαινε στο ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ. Οι αναφορές για την ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης είναι γενικές, όπως «οι σύγχρονες συνθήκες απαιτούν την καλλιέργεια δεξιοτήτων της ζωής, όπως η δημιουργικότητα...» (Υ.ΠΑΙ.Θ., 2022στ, σελ. 8). Αντίθετα, υπάρχουν συγκεκριμένες κατευθύνσεις για την ανάπτυξη των μεταγνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών με έμφαση στη «δυνατότητα αναστοχασμού» (ό.π., σελ. 3), στην «αυτόνομη μάθηση» (ό.π., σελ. 9) και τελικά στο ««να μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν» (ό.π., σελ. 8).

Στους «Τρόπους εργασίας», το 2003, προτείνονται δραστηριότητες για την καλλιέργεια του προφορικού λόγου, οι οποίες «θα δίνουν την ευκαιρία στους μαθητές να συζητούν για το περιεχόμενο του μαθήματος και να περιγράφουν τις εμπειρίες» (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2003δ, σελ. 213). Το ίδιο επιδιώκεται και το 2023, όπου προστίθεται όμως και η «αφήγηση με έμφαση στην οπτική επαφή, τη γλώσσα του σώματος, την κίνηση, τη μίμηση» (Υ.ΠΑΙ.Θ., 2022στ, σελ. 9). Η συνεργασία στο ΝΠΣ επιδιώκεται να καλλιεργηθεί μέσω «της ομαδοσυνεργατικής διάταξης της τάξης» (ό.π., σελ. 8).

Στο ΝΠΣ για την Ιστορία γίνεται αναφορά στην καλλιέργεια του γραμματισμού στις ΤΠΕ, καθώς οι μαθητές/τριες καλούνται «να χρησιμοποιούν τις Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας για τη μελέτη του ιστορικού παρελθόντος» (ό.π., σελ. 5) και πιο συγκεκριμένα «διάφορα λογισμικά και το διαδίκτυο» (ό.π., σελ. 8).

Στην κατηγορία «Διαβίωση στον κόσμο», στο ΠΣ του 2003 κυριαρχούν δύο έννοιες. Η πρώτη είναι η υπευθυνότητα, καθώς αναφέρεται ότι στόχος είναι οι μαθητές/τριες «να εκδηλώνουν «υπεύθυνη συμπεριφορά στο παρόν και το μέλλον» (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2003δ, σελ. 184) και να «να διαμορφώνουν υπεύθυνη στάση για τα κοινωνικά, τα πολιτιστικά, τα εθνικά, τα ευρωπαϊκά και τα παγκόσμια προβλήματα» (ό.π., σελ. 188). Οι παραινέσεις αυτές ενισχύονται ποσοτικά και ποιοτικά στο ΠΣ του 2023, όπου γίνονται σαφείς αναφορές στην ιδιότητα του ενεργού πολίτη: «οι μαθητές/τριες να εξελιχθούν σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες και να καταστούν ενεργοί, δημοκρατικοί, ελεύθεροι, αυτόνομοι και υπεύθυνοι πολίτες» (Υ.ΠΑΙ.Θ., 2022στ, σελ. 4). Τέλος, καταγράφονται αρκετές δεξιότητες ζωής και σταδιοδρομίας, όπως η «ευελιξία, η προσαρμοστικότητα, η πρωτοβουλία, η αυτοεκτίμηση, οι ανθρωπιστικές αξίες για όλους τους μαθητές/τριες» (ό.π., σελ. 8). Ωστόσο, οι δεξιότητες αυτές εμφανίζονται κυρίως στις μεθοδολογικές υποδείξεις προς τους εκπαιδευτικούς, χωρίς να αιτιολογείται η σύνδεσή τους με τη φύση του μαθήματος.

Η ανάλυση των ΠΣ της Ιστορίας φανερώνει σαφή ενίσχυση της επιδίωξης για καλλιέργεια δεξιοτήτων του 21ου αιώνα στο ΝΠΣ του 2023. Αν και διατηρείται η πρωτοκαθεδρία της κριτικής σκέψης και στα δύο ΠΣ, το νέο ΠΣ διαφοροποιείται ποιοτικά, ενσωματώνοντας και άλλες δεξιότητες, όπως η μεταγνώση, η συνεργασία και ο ψηφιακός γραμματισμός, οι οποίες απουσίαζαν πλήρως το 2003. Παράλληλα, ενισχύεται η κατηγορία «Διαβίωση στον κόσμο», υποδηλώνοντας μια στροφή προς την ολιστική αγωγή του δημοκρατικού, υπεύθυνου πολίτη. Η σημαντική αύξηση της ποικιλίας και της συχνότητας αναφορών στο ΝΠΣ φανερώνει μια πιο φιλόδοξη και διεπιστημονική προσέγγιση της διδασκαλίας της Ιστορίας, η οποία επιχειρεί να απαντήσει στις προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας με πιο σύνθετες και προσαρμοστικές παιδαγωγικές στοχεύσεις.

5.7.6 Οι δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα στα ΠΣ της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής

Στα ΠΣ της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής (βλ. Πίνακα 21) εντοπίστηκαν πολλές αναφορές σε δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα, τόσο στο ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ του 2003, όπου είχαμε 34 περιπτώσεις, όσο και στο ΝΠΣ του 2023, που οι περιπτώσεις διπλασιάστηκαν, φτάνοντας τις 68. Και στα δύο Προγράμματα, η κατηγορία που δίνεται μεγαλύτερη βαρύτητα είναι η «Διαβίωση στον κόσμο», που καταλαμβάνει το 55,9% και το 50,0% στο σύνολο των δεξιοτήτων, αντίστοιχα. Η Κατηγορία «Τρόποι σκέψης» ενισχύεται σημαντικά το 2023: οι σχετικές αναφορές φτάνουν τις 20, ενώ το 2003 ήταν 6. Ενισχυμένη εμφανίζεται και η

κατηγορία «Εργαλεία εργασίας», καθώς από 8 αναφορές που εντοπίστηκαν το 2003 φτάνουμε στις 12 το 2023. Η κατηγορία «Εργαλεία εργασίας» έχει λίγες αναφορές και στα δύο Προγράμματα: μία αναφορά το 2003 και δύο αναφορές το 2023. Η συχνότητα των αναφορών σε όλες τις δεξιότητες που περιλαμβάνει η κάθε κατηγορία αυξάνεται στο ΠΣ του 2023 με εξαίρεση την προσωπική – κοινωνική ευθύνη και τη συνεργασία που δεν παρουσιάζουν μεταβολές. Η μεγαλύτερη διαφορά στη συχνότητα αναφορών μεταξύ των δύο ΠΣ παρατηρείται στην κριτική σκέψη (από 4 αναφορές στο ΠΣ του 2003 αυξάνεται σε 14 στο ΠΣ του 2023). Μεγάλη διαφορά παρατηρείται, επίσης στις δεξιότητες ζωής και σταδιοδρομίας (5 αναφορές στο ΠΣ του 2003 και 12 στο ΠΣ του 2023) και στην πολιτειότητα (9 αναφορές στο ΠΣ του 2003 και 17 στο ΠΣ του 2023).

Πίνακας 21

Συχνότητες και ποσοστά αναφορών στις δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα στην Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή

Κατηγορίες	Δεξιότητες	ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ		ΝΠΣ	
		N	%	N	%
Τρόποι σκέψης	Δημιουργική σκέψη	2	5,9	3	4,4
	Κριτική σκέψη	4	11,8	14	20,6
	Μεταγνώση	0	0,0	3	4,4
Τρόποι εργασίας	Συνεργασία	4	11,8	7	10,3
	Επικοινωνία	4	11,8	5	7,4
Εργαλεία εργασίας	Πληροφοριακή παιδεία	1	2,9	1	1,5
	Γραμματισμός στις ΤΠΕ	0	0,0	1	1,5
Διαβίωση στον κόσμο	Πολιτειότητα	9	26,5	17	25,0
	Ζωή και σταδιοδρομία	5	14,7	12	17,6
	Προσωπική – κοινωνική ευθύνη	5	14,7	5	7,4
Σύνολο		34	100	68	100

Στο ΠΣ του 2003 φαίνεται να δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην κατηγορία «Διαβίωση στον κόσμο», η οποία καταλαμβάνει το 55,9 % των συνολικών αναφορών σε δεξιότητες στο συγκεκριμένο ΠΣ. Ακολουθεί η κατηγορία «Τρόποι εργασίας» (23,6%), «Τρόποι σκέψης» (17,7%), και «Εργαλεία εργασίας» (2,9%). Στο ΠΣ του 2023 κυριαρχεί, επίσης, η κατηγορία

«Διαβίωση στον κόσμο» (50,0%). Ακολουθεί η κατηγορία «Τρόποι σκέψης» που καταλαμβάνει το 29,4% των συνολικών αναφορών και οι «Τρόποι εργασίας» με 17,7%. Η κατηγορία «Εργαλεία εργασίας» καταγράφεται με χαμηλό ποσοστό, μόλις 3,0%.

Η δεξιότητα με τις περισσότερες αναφορές ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ είναι η πολιτειότητα (26,5%) και ακολουθούν με την ίδια σχετική συχνότητα (14,7%) η «Ζωή και σταδιοδρομία» και η προσωπική-κοινωνική ευθύνη. Ακολουθούν η κριτική σκέψη, η συνεργασία και η επικοινωνία που καταγράφουν το ίδιο ποσοστό (11,8%). Η πληροφοριακή παιδεία καταλαμβάνει το 2,9% των συνολικών δεξιοτήτων, ενώ η μεταγνώση και ο γραμματισμός στις ΤΠΕ δεν έχουν αναφορές. Στο ΠΣ του 2023 κυρίαρχη δεξιότητα παραμένει η πολιτειότητα, με 25,0%. Ακολουθεί η κριτική σκέψη με 20,6%, και η «ζωή και σταδιοδρομία» με 17,6%. Στη συνέχεια συναντάμε τη συνεργασία (10,3%), η επικοινωνία και η προσωπική – κοινωνική ευθύνη (7,4% η καθεμία), η δημιουργική σκέψη και η μεταγνώση (4,4% η καθεμία) και τέλος η πληροφοριακή παιδεία και ο γραμματισμός στις ΤΠΕ (1,5% η καθεμία).

Στην κατηγορία «Διαβίωση στον κόσμο» κυριαρχεί η έννοια της πολιτειότητας, η οποία προσεγγίζεται με διαφορετικό τρόπο στα δύο Προγράμματα. Το 2003, σκοπός του μαθήματος είναι να «βοηθήσει με ένα συνεκτικό και συστηματικό τρόπο τους μαθητές/τριες να κατανοήσουν τους ρόλους, τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις τους» (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2003ιδ, σελ. 230) και να «να καταστούν ικανοί να διαχειρίζονται και να αντιμετωπίζουν τα δύσκολα κοινωνικά και ηθικά προβλήματα, που συχνά εμφανίζονται στη ζωή τους, τόσο στο άμεσο όσο και στο ευρύτερο φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον» (ό.π.). Επίσης γίνεται αναφορά στο ρόλο που μπορεί να διαδραματίσει το μάθημα για την «κοινωνική συνοχή, την ατομική ευθύνη και την κοινωνική αλληλεγγύη» (ό.π.). Στο ΠΣ του 2023 εισάγονται νέες έννοιες, όπως αυτή του ενεργού δημοκρατικού πολίτη, η οποία αποτυπώνεται και στη σκοποθεσία του μαθήματος: «η ενδυνάμωση της δημοκρατικής ταυτότητας των μαθητών και των μαθητριών και η ανάπτυξη της δημοκρατικής συνείδησης και δράσης τους» (Υ.ΠΑΙ.Θ., 2022ζ, σελ. 4).

Στις δεξιότητες ζωής και σταδιοδρομίας δίνεται έμφαση, και στα δύο Προγράμματα, στην καλλιέργεια στάσεων και αξιών, όπως είναι «η ελευθερία, η ισότητα, η δικαιοσύνη, τα ανθρώπινα δικαιώματα» (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2003ιδ, σελ. 230), ενώ ομοιότητα υπάρχει και στις δεξιότητες προσωπικής και κοινωνικής ευθύνης, αφού και τα δύο Προγράμματα

επικεντρώνονται στην «αποδοχή της διαφορετικότητας και στην κατανόηση της σημασίας του σεβασμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων» (Υ.ΠΑΙ.Θ., 2022ζ, σελ. 5).

Στην κατηγορία «Τρόποι σκέψης» οι περισσότερες αναφορές αφορούν την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης. Το 2003 αυτές είναι πιο γενικές: οι μαθητές/τριες παρακινούνται «να αντιμετωπίζουν με κριτικό τρόπο και να τοποθετούνται ενεργά σε θέματα κοινωνικά που εμφανίζονται σε τοπικό, εθνικό και παγκόσμιο επίπεδο» (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2003ιδ, σελ. 235). Αντίθετα, το 2023 πληθαίνουν και γίνονται πιο συγκεκριμένες, καθώς οι μαθητές/τριες καλούνται να «ερμηνεύουν τα γεγονότα της κοινωνικής πραγματικότητας, να επιλύουν προβλήματα, να συμμετέχουν ως ενήλικες στη λήψη των αποφάσεων» (Υ.ΠΑΙ.Θ., 2022ζ, σελ. 5) και να προβαίνουν σε «κριτική ανάλυση των βαθύτερων αιτιών των συγκρούσεων σε κοινωνικούς χώρους» (ό.π., σελ. 6).

Στην κατηγορία «Τρόποι εργασίας» οι περισσότερες αναφορές αφορούν την ανάπτυξη της συνεργασίας των μαθητών/τριών, για την οποία και στα δύο Προγράμματα προτείνεται η «συμμετοχή σε ομαδικές και συλλογικές εργασίες και δράσεις για την επίτευξη κοινών σκοπών» (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2003ιδ, σελ. 235). Η καλλιέργεια της επικοινωνίας το ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ προωθείται με την «άσκηση στη χρήση του κατάλληλου λεξιλογίου, προκειμένου να περιγραφούν κοινωνικά ή πολιτικά φαινόμενα, και την τοποθέτηση των μαθητών/τριών σε διάφορα θέματα» (ό.π.). Το ΝΠΣ εστιάζει περισσότερο στη «διαλογική αντιπαράθεση και στην επιχειρηματολογία των συμμετεχόντων σε μια συζήτηση με στόχο την ανάπτυξη δομημένου και συγκροτημένου λόγου» (Υ.ΠΑΙ.Θ., 2022ζ, σελ. 13) αλλά και στην «ικανότητα να μιλούν σε κοινό» (ό.π.).

Η ανάλυση των ΠΣ της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής φανερώνει ότι το ΝΠΣ του 2023 εμπλουτίζει και διευρύνει το φάσμα των δεξιοτήτων του 21^{ου} αιώνα σε σύγκριση με το ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ του 2003. Η κατηγορία «Διαβίωση στον κόσμο» διατηρεί κυρίαρχη θέση και στα δύο ΠΣ, με την έννοια της πολιτειότητας να λειτουργεί ως βασικός άξονας του μαθήματος. Παράλληλα, το ΝΠΣ ενισχύει σημαντικά τις αναφορές στις δεξιότητες κριτικής σκέψης, μεταγνώσης και ζωής και σταδιοδρομίας, υποδηλώνοντας μια στροφή προς την καλλιέργεια πιο σύνθετων και αντανakλαστικών στάσεων των μαθητών/τριών απέναντι στην κοινωνική πραγματικότητα. Η συνολική αύξηση των αναφορών, καθώς και η μεγαλύτερη εξειδίκευση στις περιγραφές του 2023, αναδεικνύουν μια πιο συστηματική και οραματική προσέγγιση της εκπαίδευσης του ενεργού πολίτη.

5.7.7 Οι δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα στα ΠΣ της Νεοελληνικής Γλώσσας

Με βάση τα δεδομένα του Πίνακα 22 φαίνεται ότι η συχνότητα αναφορών στις δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα αυξάνεται στην περίπτωση του ΠΣ του 2023 με εξαίρεση την κατηγορία «Διαβίωση στον κόσμο» όπου καταγράφονται σχεδόν οι ίδιες αναφορές (31 στο ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ και 32 στο ΝΠΣ).

Πίνακας 22

Συχνότητες και ποσοστά αναφορών στις δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα στη Νεοελληνική Γλώσσα

Κατηγορίες	Δεξιότητες	ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ		ΝΠΣ	
		N	%	N	%
Τρόποι σκέψης	Δημιουργική σκέψη	4	11,4	10	14,7
	Κριτική σκέψη	5	14,3	12	17,6
	Μεταγνώση	1	2,9	4	5,9
Τρόποι εργασίας	Συνεργασία	1	2,9	6	8,8
	Επικοινωνία	11	31,4	19	27,9
Εργαλεία εργασίας	Πληροφοριακή παιδεία	1	2,9	1	1,5
	Γραμματισμός στις ΤΠΕ	1	2,9	4	5,9
Διαβίωση στον κόσμο	Πολιτειότητα	1	2,9	3	4,4
	Ζωή και σταδιοδρομία	4	11,4	7	10,3
	Προσωπική – κοινωνική ευθύνη	6	17,1	2	2,9
Σύνολο		35	100	68	100

Η μεγαλύτερη διαφορά στις συχνότητες αναφορών παρατηρείται στην κατηγορία «Τρόποι σκέψης», όπου στο ΠΣ του 2003 οι αναφορές από 10 αυξάνονται σε 26. Ακολουθεί η κατηγορία «Τρόποι εργασίας» όπου οι αναφορές από 12 αυξάνονται σε 25 και η κατηγορία «Εργαλεία εργασίας (από 2 στο ΠΣ του 2003 σε 5 αναφορές στο ΠΣ του 2023). Αντίστοιχα, η συχνότητα των αναφορών σε όλες τις δεξιότητες που περιλαμβάνει η κάθε κατηγορία αυξάνεται στο ΠΣ του 2023 με εξαίρεση την προσωπική-κοινωνική ευθύνη, η οποία παρουσιάζει μείωση, καθώς καταγράφει 2 αναφορές, ενώ το 2003 είχε 6. Η μεγαλύτερη διαφορά στη συχνότητα αναφορών μεταξύ των δύο ΠΣ παρατηρείται στις δεξιότητες της συνεργασίας, της μεταγνώσης, του γραμματισμού στις ΤΠΕ και της πολιτειότητας, οι οποίες ενώ είχαν μόλις από μία καταγραφή το 2003, καταγράφουν, αντίστοιχα, 6, 4, 4, και 3

αναφορές το 2023. Μεγάλη αύξηση παρουσιάζει η δημιουργική σκέψη (από 4 αναφορές στο ΠΣ του 2003 αυξάνεται σε 10 στο ΠΣ του 2023), η κριτική σκέψη (από 5 σε 12), η επικοινωνία (από 11 σε 19) και «ζωή και σταδιοδρομία» (από 4 σε 7).

Στο ΠΣ του 2003 φαίνεται να δίνεται έμφαση στην κατηγορία «Τρόποι εργασίας», καθώς περιλαμβάνει το 34,3% των συνολικών αναφορών σε δεξιότητες στο συγκεκριμένο ΠΣ. Ακολουθούν, με μικρή διαφορά, η κατηγορία «Διαβίωση στον κόσμο», με 31,4% και «Τρόποι σκέψης με 28,6%. Η κατηγορία «Εργαλεία εργασίας» περιλαμβάνει μόλις το 5,8% των συνολικών αναφορών. Αντίθετα, στο ΠΣ του 2023 κυριαρχεί η κατηγορία «Τρόποι σκέψης» που συγκεντρώνει το 38,2% των συνολικών αναφορών, ενώ έμφαση αποδίδεται και στην κατηγορία «Τρόποι εργασίας» (36,7%). Ακολουθεί η «Διαβίωση στον κόσμο» (17,6%) και τα «Εργαλεία εργασίας» (7,4%).

Η δεξιότητα με τις περισσότερες αναφορές στην περίπτωση του ΠΣ του 2003 είναι η επικοινωνία (31,4%). Ακολουθούν η προσωπική – κοινωνική ευθύνη (17,1%), η κριτική σκέψη (14,3%) και η δημιουργική σκέψη με τη «ζωή και σταδιοδρομία» (11,4% η καθεμία) και τέλος η μεταγνώση, η συνεργασία, η πληροφοριακή παιδεία ο γραμματισμός στις ΤΠΕ και η πολιτειότητα, που εντοπίζονται όλες στο 2,9% η καθεμία τους. Η επικοινωνία παραμένει κυρίαρχη δεξιότητα και το 2023 (27,9%), ακολουθούμενη όμως από την κριτική σκέψη (17,6%) και τη δημιουργική σκέψη (14,7%). Στη συνέχεια εμφανίζεται η «ζωή και σταδιοδρομία» (10,3%), η συνεργασία (8,8%) και η μεταγνώση με τον γραμματισμό στις ΤΠΕ (5,9% η καθεμία). Μικρότερα ποσοστά καταγράφουν η πολιτειότητα, η προσωπική – κοινωνική ευθύνη και η πληροφοριακή παιδεία.

Η δεξιότητα που εμφανίζεται με τα υψηλότερα ποσοστά και στα δύο Προγράμματα είναι η επικοινωνία, γεγονός που αναδεικνύει τον επικοινωνιακό χαρακτήρα του μαθήματος. Και στα δύο ΠΣ που αναλύονται, η δεξιότητα της επικοινωνίας επιχειρείται να αναπτυχθεί μέσα από δύο κατευθύνσεις. Από τη μία τονίζεται η σημασία που έχει για τους μαθητές/τριες «να χειρίζονται με επάρκεια και αυτοπεποίθηση, συνειδητά, υπεύθυνα, αποτελεσματικά και δημιουργικά το γραπτό και τον προφορικό λόγο» (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2003ι, σελ. 14) και από την άλλη «να παράγουν λόγο αποτελεσματικό και κατάλληλο για κάθε ειδική περίπτωση επικοινωνίας». Η ίδια στοχοθεσία περιλαμβάνεται και στο Πρόγραμμα του 2023, με διαφορετική διατύπωση. Έτσι, γίνεται λόγος για «καλλιέργεια της προσληπτικής ικανότητας και της προφορικής και γραπτής έκφρασης» (Υ.ΠΑΙ.Θ., 2022ιδ, σελ. 1), όπως και για «καλλιέργεια της προφορικής έκφρασης σε πλήθος επικοινωνιακών πλαισίων»

(ό.π., σελ. 2). Η μόνη διαφοροποίηση είναι η προσθήκη της «προσληπτικής» ικανότητας, δηλαδή η ικανότητα για κατανόηση του γραπτού και προφορικού λόγου, για την καλλιέργεια της οποίας υπάρχει μέριμνα και σε άλλα σημεία του Προγράμματος. Οι παραπάνω δραστηριότητες, υλοποιούνται, κυρίως μέσα από ομαδοσυνεργατικές πρακτικές (ό.π., σελ. 12), μέσω των οποίων επιχειρείται η καλλιέργεια της δεξιότητας της συνεργασίας, κυρίως στο ΠΣ του 2023.

Ιδιαίτερη σημασία δίνεται και στην κατηγορία «Τρόποι σκέψης». Η ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης το 2003 επιχειρείται με «τη δραματοποίηση, το σχολικό θέατρο, το τραγούδι, τις συμμετοχικές σχολικές εκδηλώσεις» (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2003ι, σελ. 44). Στο ΝΠΣ προτείνονται, επίσης, «δραστηριότητες επέκτασης, δραματοποίηση, παιχνίδια ρόλων, τεχνικές δημιουργικής γραφής (Υ.ΠΑΙ.Θ., 2022ιδ, σελ. 1). Επιπλέον, αφού αναγνωρίζεται «ο ρόλος της γλώσσας στη δημιουργική έκφραση των μαθητών/τριών» (ό.π., σελ. 2), προτείνονται πρωτότυπες εργασίες που να προωθούν την περιέργεια των μαθητών/τριών αναδεικνύοντας τη φαντασία τους.

Η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης θεωρείται πολύ σημαντική για τα παιδιά στο ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ, καθώς η «απόκτηση των βάσεων μιας κριτικής γλωσσικής επίγνωσης, θα τα βοηθήσει να μπορούν να αξιολογήσουν αντικειμενικά τα μηνύματα που προσλαμβάνουν» (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2003ι, σελ. 18). Στο ΝΠΣ προτείνονται πιο συγκεκριμένες δραστηριότητες για την επίτευξη αυτού του στόχου, όπως η «σύνθεση κειμένων με συνοχή, νοηματική αλληλουχία (συνεκτικότητα) και δομική αρτιότητα» (Υ.ΠΑΙ.Θ., 2022ιδ, σελ. 6), ενώ «εισάγεται σταδιακά και οργανωμένα η περιληπτική απόδοση του νοήματος, μέσω της καλλιέργειας στρατηγικών πύκνωσης του λόγου» (ό.π.).

Τέλος, στην κατηγορία «Διαβίωση στον κόσμο» στο ΠΣ του 2003 η γλώσσα συνδέεται με τον πολιτισμό της χώρας, καθώς «θεωρείται στοιχείο εθνικής ταυτότητας, φορέας μακραίωνης πολιτισμικής παράδοσης και γραμματολογίας, διάυλος επικοινωνίας στην ευρωπαϊκή και στην παγκόσμια κοινότητα» (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2003ι, σελ. 14). Επιπλέον, μπορεί να συντελέσει στην ανάπτυξη της διαπολιτισμικής συνείδησης των μαθητών/τριών, ιδίως αν δοθεί η ευκαιρία στους μαθητές/τριες «να έρθουν σε επαφή με γλωσσικής υφής πολιτισμικά στοιχεία άλλων λαών, να εκτιμούν και να σέβονται τη γλώσσα των άλλων και να συμβιώνουν αρμονικά με αλλόγλωσσους σεβόμενοι τη διαφορετικότητά τους» (ό.π., σελ. 18). Στο ΝΠΣ του 2023 για το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας αναδεικνύονται χαρακτηριστικά της ζωής και σταδιοδρομίας, όπως είναι η αυτοπεποίθηση, η οποία

τονώνεται στα παιδιά που διακρίνονται για τις γλωσσικές τους ικανότητες (Υ.ΠΑΙ.Θ., 2022ιδ, σελ. 13), η ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης (ό.π., σελ. 9) και ο υγιής πνευματικός και συναισθηματικός βίος, καθώς οι μαθητές/τριες (μέσω της λογοτεχνίας, κυρίως) έχουν τη δυνατότητα «να απολαμβάνουν, να ψυχαγωγούνται και να ικανοποιούνται αισθητικά» (ό.π.).

Η συγκριτική ανάλυση των ΠΣ της Νεοελληνικής Γλώσσας αναδεικνύει μια αισθητή ενίσχυση των δεξιοτήτων του 21^{ου} αιώνα στο ΝΠΣ του 2023, κυρίως στις κατηγορίες «Τρόποι σκέψης» και «Τρόποι εργασίας». Η επικοινωνία παραμένει η κυρίαρχη δεξιότητα και στα δύο ΠΣ, γεγονός που αποτυπώνει τον επικοινωνιακό προσανατολισμό της γλωσσικής διδασκαλίας. Παράλληλα, καταγράφεται σημαντική ενίσχυση της κριτικής και δημιουργικής σκέψης, της συνεργασίας, της μεταγνώσης και του γραμματισμού στις ΤΠΕ, αποδεικνύοντας την πρόθεση του ΝΠΣ να προσαρμόσει το γλωσσικό μάθημα στις απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας. Παρότι η κατηγορία «Διαβίωση στον κόσμο» παραμένει σταθερή, εμπλουτίζεται θεματικά με στοιχεία διαπολιτισμικότητας, αυτοπεποίθησης και συναισθηματικής νοημοσύνης.

5.7.8 Οι δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα στα ΠΣ των Ξένων Γλωσσών

Τα στοιχεία που παρουσιάζονται (βλ. Πίνακα 23) αφορούν τα ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ των Ξένων Γλωσσών του 2003, που διδάσκονται στο Δημοτικό Σχολείο, δηλαδή τα Αγγλικά, τα Γαλλικά και τα Γερμανικά και είναι συγκεντρωτικά. Εντοπίζονται αναφορές για 76 δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα, αλλά θα πρέπει να λάβουμε υπόψη μας ότι αυτά προκύπτουν από την ανάλυση τριών ΠΣ. Το 2016 επιχειρήθηκε αντικατάσταση των ΠΣ των Ξένων Γλωσσών, με την Υπουργική Απόφαση αριθμ. 141417/Δ2, η οποία δημοσιεύθηκε στο ΦΕΚ 2871/Β/9-9-2016. Έτσι, το 2023 δεν προβλέφθηκαν ΝΠΣ για τις Ξένες Γλώσσες και γι αυτό δεν υπάρχει η δυνατότητα σύγκρισης των δύο προγραμμάτων.

Σύμφωνα με τον Πίνακα 23, στα ΠΣ του 2003 για τις Ξένες γλώσσες, φαίνεται να δίνεται έμφαση στην κατηγορία «Τρόποι εργασίας», αφού η συγκεκριμένη κατηγορία καταλαμβάνει το 43,4% των συνολικών αναφορών. Ακολουθεί η κατηγορία «Τρόποι σκέψης» (34,5%), «Διαβίωση στον κόσμο» (17,1%) και «Εργαλεία εργασίας» (3,9%).

Πίνακας 23

Συχνότητες και ποσοστά αναφορών στις δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα για τα μαθήματα των Ξένων Γλωσσών

Κατηγορίες	Δεξιότητες	ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ	
		N	%
Τρόποι σκέψης	Δημιουργική σκέψη	7	9,2
	Κριτική σκέψη	9	11,8
	Μεταγνώση	11	14,5
Τρόποι εργασίας	Συνεργασία	7	9,2
	Επικοινωνία	26	34,2
Εργαλεία εργασίας	Πληροφοριακή παιδεία	1	1,3
	Γραμματισμός στις ΤΠΕ	2	2,6
Διαβίωση στον κόσμο	Πολιτειότητα	1	1,3
	Ζωή και σταδιοδρομία	6	7,9
	Προσωπική – κοινωνική ευθύνη	6	7,9
Σύνολο		76	100

Η δεξιότητα με τις περισσότερες αναφορές στα ΠΣ του 2003 είναι η επικοινωνία που καταλαμβάνει το 34,2% των συνολικών αναφορών σε δεξιότητες στα συγκεκριμένα Προγράμματα. ακολουθεί η μεταγνώση (14,5%), η κριτική σκέψη (11,8%), η δημιουργική σκέψη και συνεργασία που εμφανίζουν τι ίδιο ποσοστό (9,2%), η «ζωή και σταδιοδρομία» και η προσωπική – κοινωνική ευθύνη, επίσης με το ίδιο ποσοστό (7,9%). Τελευταίες εντοπίζονται, με βάση τη συχνότητα αναφοράς, ο γραμματισμός στις ΤΠΕ, η πληροφοριακή παιδεία και η πολιτειότητα.

Η κατηγορία με τις περισσότερες αναφορές στα ΠΣ του 2003, είναι οι «Τρόποι εργασίας», με τη δεξιότητα της επικοινωνίας να αναδεικνύεται κυρίαρχη, καθώς, όπως επισημαίνεται, «κάθε γλώσσα είναι κώδικας επικοινωνίας που εξελίσσεται στο χώρο και στο χρόνο» (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2003ε, σελ. 380). Η πιο αποτελεσματική μέθοδος για την εκμάθηση των Ξένων Γλωσσών θεωρείται η «συστηματική χρήση του διαλόγου σε όλες τις δραστηριότητες που είναι και η ουσία της ενεργητικής μάθησης» (ό.π., σελ. 379). Επίσης, προτείνονται δραστηριότητες «που εξυπηρετούν την πρόσληψη μηνυμάτων, τα οποία μεταδίδονται διαμέσου σύντομων ή και εκτενέστερων κειμένων γραπτού και προφορικού λόγου» (ό.π., σελ. 355). Η εκμάθηση Ξένων Γλωσσών καθίσταται ακόμη πιο αναγκαία στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες, γι' αυτό και βασικός στόχος της διδασκαλίας για τους μαθητές

είναι «να μπορούν να επικοινωνούν σε διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα» (ό.π., σελ. 353). Η συνεργασία αναμένεται να αναπτυχθεί κυρίως μέσα «από την εργασία σε ζεύγη ή σε ομάδες» (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2003β, σελ. 400).

Στην κατηγορία «Τρόποι σκέψης» δίνεται ιδιαίτερη έμφαση σε μεταγνωστικές δεξιότητες. Οι μαθητές επιδιώκεται να αναπτύξουν την ικανότητα να «μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν», μέσα από βιωματικές εμπειρίες (ό.π., σελ. 355). Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να υποστηρίξουν αυτή τη διαδικασία «ενεργοποιώντας διαφορετικές στρατηγικές μάθησης» (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2003β, σελ. 401). Ο απώτερος στόχος είναι η αυτοδιαχείριση, η αυτορρύθμιση και «η αυτονόμηση του μαθητή κατά τη διάρκεια της διδακτικής διαδικασίας» (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2003α, σελ. 387).

Επίσης, επιδιώκεται η καλλιέργεια της κριτική σκέψης μέσω «της τεχνικής των συνθετικών εργασιών (projects)» (ό.π., σελ. 387) αλλά και με «ασκήσεις που σχηματοποιούν τον λόγο, π.χ. σε πίνακες αντικατάστασης, αντιστοιχίσεων, κατηγοριοποιήσεων» (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2003β, σελ. 401). Η δημιουργική σκέψη επιχειρείται να καλλιεργηθεί στα συγκεκριμένα προγράμματα με «παιγνιώδεις – δημιουργικές, βιωματικές μορφές μάθησης μέσα από τη χρήση διαφόρων τεχνικών» (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2003α, σελ. 387).

Στη «Διαβίωση στον κόσμο» τονίζεται η σημασία της προετοιμασίας των μαθητών/τριών ώστε να επιβιώσουν «μέσα σε μια κοινωνία συνεχώς μεταβαλλόμενη, πολύγλωσση και πολυπολιτισμική» (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2003β, σελ. 401). Με την εκμάθηση των Ξένων γλωσσών «η πολυπολιτισμικότητα προκύπτει φυσικά και αβίαστα, διότι οι ξένες γλώσσες ως γλώσσες επικοινωνίας με φυσικούς ομιλητές αλλά και με άτομα άλλων εθνικοτήτων, θα φέρει τους Έλληνες μαθητές/τριες σε επαφή με τον πολιτισμό άλλων χωρών, άρα θα συμβάλει ουσιαστικά στη διαμόρφωση μιας πολυπολιτισμικής συνείδησης, η οποία κάνει οικείο, αποδεκτό και σεβαστό το διαφορετικό» (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2003ε, σελ. 354).

Η ανάλυση των ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ του 2003 για τις Ξένες Γλώσσες δείχνει έμφαση στις δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα, με κυρίαρχη την επικοινωνία, στοιχείο που αναδεικνύει τον θεμελιώδη ρόλο των γλωσσών ως μέσων διαπροσωπικής και διαπολιτισμικής σύνδεσης. Παράλληλα, προβάλλονται δεξιότητες κριτικής και δημιουργικής σκέψης, καθώς και η μεταγνώση, ως βασική προϋπόθεση για την αυτονόμηση του μαθητή/τριας. Η κατηγορία «Διαβίωση στον κόσμο» περιλαμβάνει στοιχεία πολυπολιτισμικότητας, πολιτειότητας και κοινωνικής ευθύνης, ενισχύοντας τον ρόλο των γλωσσών ως φορέων ενσυναίσθησης. Τέλος, διαφαίνεται η πρόθεση σύνδεσης της γλωσσικής διδασκαλίας με τις απαιτήσεις της παγκοσμιοποιημένης κοινωνίας και της σύγχρονης παιδαγωγικής.

5.7.9 Οι δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα στα ΠΣ των Μαθηματικών

Η συχνότητα αναφορών στις δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα αυξάνεται στο ΝΠΣ σε σχέση με το ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ, όπου υπήρχαν λίγες αναφορές σε δεξιότητες (13 συνολικά). Η αύξηση αυτή αφορά όλες τις κατηγορίες δεξιοτήτων με τη μεγαλύτερη να καταγράφεται στην «Διαβίωση στον κόσμο», όπου οι αναφορές από μία το 2003, φτάνουν τις 7 το 2023. Ακολουθεί η κατηγορία «Τρόποι σκέψης» (από 10 σε 16), οι «Τρόποι εργασίας» (από 2 σε 3), και τα «Εργαλεία εργασίας» που καταγράφουν δύο αναφορές ενώ στο ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ δεν υπήρχε καμία. Αντίστοιχα, η συχνότητα των αναφορών σε όλες τις δεξιότητες που περιλαμβάνει η κάθε κατηγορία αυξάνεται στο ΠΣ του 2023 με εξαίρεση τη συνεργασία και τον γραμματισμό στις ΤΠΕ, οι οποίες δεν έχουν καμία αναφορά στο συγκεκριμένο Πρόγραμμα και τη δημιουργική σκέψη που παρουσιάζει στασιμότητα. Η μεγαλύτερη διαφορά στη συχνότητα αναφορών μεταξύ των δύο ΠΣ παρατηρείται στις δεξιότητες «ζωής και σταδιοδρομίας» (από μία αναφορά στο ΠΣ του 2003 αυξάνεται σε 4 στο ΠΣ του 2023) και στην κριτική σκέψη (από 9 σε 15).

Πίνακας 24

Συχνότητες και ποσοστά αναφορών στις δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα στα Μαθηματικά

Κατηγορίες	Δεξιότητες	ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ		ΝΠΣ	
		N	%	N	%
Τρόποι σκέψης	Δημιουργική σκέψη	1	7,7	1	3,3
	Κριτική σκέψη	9	69,2	15	50,0
	Μεταγνώση	0	0,0	2	6,7
Τρόποι εργασίας	Συνεργασία	1	7,7	0	0,0
	Επικοινωνία	1	7,7	3	10,0
Εργαλεία εργασίας	Πληροφοριακή παιδεία	0	0,0	2	6,7
	Γραμματισμός στις ΤΠΕ	0	0,0	0	0,0
Διαβίωση στον κόσμο	Πολιτειότητα	0	0,0	2	6,7
	Ζωή και σταδιοδρομία	1	7,7	4	13,3
	Προσωπική – κοινωνική ευθύνη	0	0,0	1	3,3
Σύνολο		13	100	30	100

Στο ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ του 2003 αποδίδεται ιδιαίτερη έμφαση στην κατηγορία «Τρόποι σκέψης», καθώς στη συγκεκριμένη κατηγορία καταγράφεται το 76,9% των συνολικών αναφορών σε δεξιότητες στο συγκεκριμένο Πρόγραμμα. Οι υπόλοιπες κατηγορίες καταγράφουν χαμηλά ποσοστά: οι «Τρόποι εργασίας» έχουν 15,4%, η «Διαβίωση στον κόσμο» έχει 7,7%, ενώ τα «Εργαλεία εργασίας» δεν έχουν καμία αναφορά. Στο ΝΠΣ του 2023 δίνεται, επίσης, ιδιαίτερη έμφαση στην κατηγορία «Τρόποι σκέψης» (60,0% των αναφορών). Ακολουθεί η «Διαβίωση στον κόσμο» (23,3%), οι «Τρόποι εργασίας» (10,0%) και τα «Εργαλεία εργασίας» (6,7%).

Η δεξιότητα με τις συντριπτικά περισσότερες αναφορές στην περίπτωση των ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ του 2003 είναι η κριτική σκέψη (69,2%). Η δημιουργική σκέψη, η συνεργασία, η επικοινωνία και η «Ζωή και σταδιοδρομία» καταγράφονται με τα ίδια χαμηλά ποσοστά (7,7% η καθεμία), ενώ για τη μεταγνώση, την πληροφοριακή παιδεία, τον γραμματισμό στις ΤΠΕ, την πολιτειότητα και την προσωπική – κοινωνική ευθύνη δεν υπάρχουν καθόλου αναφορές. Στο ΝΠΣ του 2023 κυρίαρχη είναι, επίσης, η κριτική σκέψη καταγράφοντας τις μισές αναφορές από το σύνολο των καταγεγραμμένων δεξιοτήτων (50,0%). Ακολουθούν οι δεξιότητες ζωής και σταδιοδρομίας (13,3%), η επικοινωνία (10,0%) και η μεταγνώση, η πληροφοριακή παιδεία, και η πολιτειότητα που καταγράφουν την ίδια σχετική συχνότητα (6,7% η καθεμία). Η δημιουργική σκέψη και η προσωπική-κοινωνική ευθύνη έχουν τα χαμηλότερα ποσοστά (από 3,3%), ενώ η συνεργασία και ο γραμματισμός στις ΤΠΕ δεν καταγράφονται καθόλου.

Στο Πρόγραμμα του 2003, αναγνωρίζεται η αξία των Μαθηματικών στην καλλιέργεια της κριτικής σκέψης, καθώς τονίζεται ότι «ασκούν τον μαθητή/τρια στην μεθοδική σκέψη, στην ανάλυση, στην αφαίρεση, στη γενίκευση, στην εφαρμογή, στην κριτική και στις λογικές διεργασίες και τον διδάσκουν να διατυπώνει τα διανοήματά του με τάξη, σαφήνεια, λιτότητα και ακρίβεια» (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2003ιε, σελ. 250). Η θετική αυτή προσέγγιση διατηρείται και στο ΠΣ του 2023, το οποίο συνεχίζει να επισημαίνει τη συμβολή των Μαθηματικών στην ενίσχυση της κριτικής σκέψης, προσθέτοντας και νέες διαστάσεις, όπως η ικανότητα των μαθητών/τριών «να αξιολογούν κριτικά πληροφορίες, να εξάγουν συμπεράσματα, να κάνουν προβλέψεις και να λαμβάνουν αποφάσεις κάτω από αβέβαιες συνθήκες» (Υ.ΠΑΙ.Θ., 2022ιβ, σελ. 7). Παράλληλα, τονίζεται η σημασία της σύνδεσης των μαθηματικών γνώσεων με την καθημερινότητα και τη σύγχρονη κοινωνική πραγματικότητα. Αναγνωρίζεται, δηλαδή, ότι «οι μαθητές που χρησιμοποιούν με αυτοπεποίθηση και εμπιστοσύνη τα Μαθηματικά είναι σε θέση να κατανοούν με κριτικό τρόπο τον κόσμο γύρω τους» (Υ.ΠΑΙ.Θ., 2022ιβ, σελ. 4),

γεγονός που τους επιτρέπει, μέσα από αυτή τη διαδικασία, «να λαμβάνουν αποφάσεις που είναι χρήσιμες για το κοινωνικό περιβάλλον» (Υ.ΠΑΙ.Θ., 2022ιβ, σελ. 8).

Το ΝΠΣ του 2023 έχει αναφορές στις δεξιότητες της κατηγορίας «Διαβίωση στον κόσμο». Τονίζεται η αξία των Μαθηματικών στην διαμόρφωση του χαρακτήρα των μαθητών/τριών αφού τους/τις βοηθά να αναπτύξουν την παρατηρητικότητα, την προσοχή, τη δύναμη αυτοσυγκέντρωσης, την επιμονή, την αυτοπεποίθηση, συμβάλλοντας με αυτόν τον τρόπο «με καθοριστικό τρόπο στην ανάπτυξή τους ως επιτυχημένων διά βίου μαθητών/τριών» (Υ.ΠΑΙ.Θ., 2022ιβ, σελ. 4). Η ανάπτυξη αυτών των χαρακτηριστικών μπορεί να δημιουργήσει «ενεργούς και χειραφετημένους πολίτες, οι οποίοι θα δρουν υπεύθυνα στους χώρους δράσης τους, συμβάλλοντας δυναμικά στη δημοκρατική και ισότιμη ανάπτυξη των κοινωνιών» (ό.π.).

Η επικοινωνιακή διάσταση του μαθήματος αφορά την εκμάθηση από τους μαθητές/τριες της μαθηματικής γλώσσας, των συμβόλων, των διαγραμμάτων κ.λπ., ώστε να μπορούν να «επικοινωνούν τις ιδέες τους με αποτελεσματικό τρόπο τόσο στον γραπτό όσο και στον προφορικό λόγο» (ό.π.).

Η ανάλυση των ΠΣ των Μαθηματικών καταδεικνύει σημαντική πρόοδο στην ενσωμάτωση των δεξιοτήτων του 21^{ου} αιώνα στο ΠΣ του 2023, το οποίο υπερβαίνει τον παραδοσιακό γνωσιοκεντρικό προσανατολισμό του 2003 και ενισχύει την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, της προσωπικής υπευθυνότητας και της σύνδεσης με την κοινωνική και πολιτισμική πραγματικότητα. Παρόλο που η δεξιότητα της συνεργασίας και ο γραμματισμός στις ΤΠΕ εξακολουθούν να παραμένουν υποεκπροσωπημένες, το νέο ΠΣ υιοθετεί μια ευρύτερη και πιο ανθρωποκεντρική παιδαγωγική προοπτική, δίνοντας έμφαση στη διαμόρφωση αυτορρυθμιζόμενων, επικοινωνιακά ικανών και κοινωνικά ενεργών μαθητών/τριών. Η σταθερή έμφαση στην κριτική σκέψη και η ενίσχυση της επικοινωνιακής διάστασης μέσω της μαθηματικής γλώσσας αναδεικνύουν τον ρόλο των Μαθηματικών ως δυναμικού εργαλείου κατανόησης και ουσιαστικής παρέμβασης στον σύγχρονο κόσμο.

5.7.10 Οι δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα στα ΠΣ της Πληροφορικής

Η συχνότητα αναφορών στις δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα αυξάνεται στο ΠΣ του 2023 σε σχέση με το ΠΣ του 2003 (βλ. Πίνακα 25), αλλά η τάση αυτή δεν γενικεύεται σε όλες τις κατηγορίες.

Πίνακας 25

Συχνότητες και ποσοστά αναφορών στις δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα στην Πληροφορική

Κατηγορίες	Δεξιότητες	ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ		ΝΠΣ	
		N	%	N	%
Τρόποι σκέψης	Δημιουργική σκέψη	4	7,3	6	9,0
	Κριτική σκέψη	6	10,9	13	19,4
	Μεταγνώση	1	1,8	0	0,0
Τρόποι εργασίας	Συνεργασία	8	14,5	6	9,0
	Επικοινωνία	7	12,7	7	10,4
Εργαλεία εργασίας	Πληροφοριακή παιδεία	11	20,0	10	14,9
	Γραμματισμός στις ΤΠΕ	16	29,1	17	25,4
Διαβίωση στον κόσμο	Πολιτειότητα	0	0,0	3	4,5
	Ζωή και σταδιοδρομία	1	1,8	2	3,0
	Προσωπική – κοινωνική ευθύνη	1	1,8	3	4,5
Σύνολο		55	100	67	100

Πιο συγκεκριμένα, άνοδο εμφανίζει η κατηγορία «Διαβίωση στον Κόσμο» (από 2 στο ΠΣ του 2003 σε 8 αναφορές στο ΠΣ του 2023) και η κατηγορία «Τρόποι σκέψης» (από 11 σε 19). Στην κατηγορία «Εργαλεία εργασίας» εντοπίζονται ίσες αναφορές και στα δύο ΠΣ (από 27 στο καθένα). Η κατηγορία «Τρόποι εργασίας» εμφανίζει λιγότερες αναφορές το 2023 σε σχέση με το 2003 (από 15 στο ΠΣ του 2003 σε 13 αναφορές στο ΠΣ του 2023). Αντίστοιχα η συχνότητα των αναφορών για τις δεξιότητες που περιλαμβάνει η κάθε κατηγορία παρουσιάζει μικτή τάση. Αυξημένες αναφορές καταγράφονται στην κριτική σκέψη (από 6 σε 13), στη δημιουργική σκέψη (από 4 σε 6), στην προσωπική – κοινωνική ευθύνη (από 1 σε 3), ενώ η πολιτειότητα έχει 3 αναφορές το 2023, ενώ το 2003 δεν είχε καμία. Τις ίδιες ή σχεδόν τις ίδιες αναφορές και στα δύο Προγράμματα καταγράφουν η επικοινωνία (7 και 7, αντίστοιχα), ο γραμματισμός στις ΤΠΕ (16 και 17), η πληροφοριακή παιδεία (11 και 10). Λιγότερες αναφορές το 2023 σε σχέση με το 2003 έχει η συνεργασία (από 8 σε 6).

Στο ΠΣ του 2003 φαίνεται να δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην κατηγορία «Εργαλεία εργασίας» (το 49,1% των συνολικών αναφορών σε δεξιότητες στο συγκεκριμένο ΠΣ). Ακολουθεί η κατηγορία «Τρόποι εργασίας» (27,2%), «Τρόποι σκέψης» (20,0%) και

«Διαβίωση στον κόσμο» (3,6%). Στο ΠΣ του 2023 παραμένει κυρίαρχη κατηγορία τα «Εργαλεία εργασίας» (40,3% των συνολικών αναφορών) και ακολουθούν οι κατηγορίες ««Τρόποι σκέψης» (28,4% των αναφορών), «Τρόποι εργασίας» (19,4%) και «Διαβίωση στον κόσμο» (12,0%).

Η δεξιότητα με τις περισσότερες αναφορές στο ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ είναι ο γραμματισμός στις ΤΠΕ (29,1%). Ακολουθεί η πληροφοριακή παιδεία (20,0%), η συνεργασία (14,5%), η επικοινωνία (12,7), η κριτική σκέψη (10,9%) και η δημιουργική σκέψη (7,3%). Με τα ίδια χαμηλά ποσοστά καταγράφονται η μεταγνώση, η «ζωή και σταδιοδρομία» και η προσωπική – κοινωνική ευθύνη (1,8%). Η πολιτειότητα δεν καταγράφεται στο συγκεκριμένο Πρόγραμμα. Στο ΝΠΣ του 2023 τις περισσότερες αναφορές έχει, επίσης, ο γραμματισμός στις ΤΠΕ (25,4%), ενώ ακολουθεί η κριτική σκέψη (19,4%) και η πληροφοριακή παιδεία (14,9%). Στη συνέχεια εντοπίζουμε την επικοινωνία (10,4%), τη δημιουργική σκέψη και τη συνεργασία με το ίδιο ποσοστό (9,0%). Λιγότερες αναφορές έχει η προσωπική – κοινωνική ευθύνη και η πολιτειότητα (4,5% η καθεμία) και η «ζωή και σταδιοδρομία» (3,0%), ενώ μηδενικές είναι οι αναφορές για τη μεταγνώση.

Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται, και στα δύο Προγράμματα, στην καλλιέργεια των δεξιοτήτων της κατηγορίας «Εργαλεία εργασίας». Στο ΠΣ του 2003, οι περισσότερες αναφορές αφορούν τον γραμματισμό στις ΤΠΕ, καθώς προτεραιότητα αποτελεί η εκμάθηση της βασικής χρήσης υπολογιστών και λογισμικών από τα παιδιά. Συγκεκριμένα, αναφέρεται ότι σκοπός του μαθήματος είναι «να αποκτήσουν οι μαθητές/τριες μια αρχική αλλά συγκροτημένη και σφαιρική αντίληψη των βασικών λειτουργιών του υπολογιστή, μέσα σε μια προοπτική τεχνολογικού αλφαριθμητισμού και να έλθουν σε επαφή με τις διάφορες χρήσεις του υπολογιστή ως εποπτικού μέσου διδασκαλίας, ως γνωστικού - διερευνητικού εργαλείου, με τη χρήση κατάλληλου ανοικτού λογισμικού διερευνητικής μάθησης» (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2003κ, σελ. 412). Επίσης, ένας ακόμη στόχος είναι η «ευαισθητοποίηση των μαθητών σε θέματα προστασίας των πνευματικών δικαιωμάτων, ασφάλειας των πληροφοριών, συμπεριφοράς στο διαδίκτυο» (ό.π., σελ. 413). Στο ΠΣ του 2023 αποδίδεται έμφαση στους ίδιους στόχους, αλλά παράλληλα επιχειρείται και η ανάπτυξη κάποιων νέων ικανοτήτων, όπως η κυβερνοασφάλεια. Έτσι, αναφέρεται ότι «είναι αναγκαία η προετοιμασία των μαθητών/τριών ώστε να χρησιμοποιούν τις ψηφιακές τεχνολογίες αποτελεσματικά, με ασφάλεια» (Υ.ΠΑΙ.Θ., 2022γ, σελ. 3). Επίσης, προτείνεται η δημιουργία ψηφιακού περιεχομένου, αφού σύμφωνα με τις νεότερες αντιλήψεις «οι διαστάσεις του Ψηφιακού και του Πληροφορικού Γραμματισμού δεν εμπερικλείουν απλώς τη γνωριμία των

154

Διπλωματική Εργασία

μαθητών/τριών με τις ψηφιακές τεχνολογίες και την εις βάθος κατανόηση της λειτουργίας τους, αλλά αφορούν κυρίως την ανάπτυξη ικανοτήτων δημιουργίας και έκφρασης» (Υ.ΠΑΙ.Θ., 2022γ, σελ. 1).

Στα χαρακτηριστικά της πληροφοριακής παιδείας, κυριαρχούν ζητήματα, όπως η οργάνωση και η διαχείριση πληροφοριών: τα παιδιά θα πρέπει να εξασκηθούν στην «αναζήτηση πληροφοριών από τον παγκόσμιο ιστό και στην αξιοποίηση των κατάλληλων εργαλείων για την καλλιέργεια και ανάπτυξη της σκέψης τους, έτσι ώστε να μπορούν να τις καταγράψουν και να τις αξιολογούν» (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2003κ, σελ. 416). Οι ίδιοι στόχοι διατυπώνονται και στο ΝΠΣ, με διαφορετικό τρόπο, καθώς οι μαθητές/τριες θα πρέπει «να οργανώνουν, να διαχειρίζονται, να επεξεργάζονται και να αναλύουν ψηφιακά δεδομένα ώστε να αναπαριστούν πληροφορίες και να τα αξιοποιούν για τη λήψη αποφάσεων» (Υ.ΠΑΙ.Θ., 2022γ, σελ. 4).

Στην κατηγορία «Τρόποι εργασίας», όσον αφορά τη δεξιότητα της συνεργασίας, και στα δύο ΠΣ ακολουθείται παρόμοια προσέγγιση, καθώς τονίζεται «ο συμμετοχικός και συνεργατικός χαρακτήρας της μάθησης» (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2003κ, σελ. 427) μέσα από «δραστηριότητες στο πλαίσιο ποικίλων ομαδικών - συνθετικών εργασιών» (ό.π., σελ. 413). Η επικοινωνία έχει νόημα, σύμφωνα με τα ΠΣ του μαθήματος της Πληροφορικής, μόνο αν επιτελείται με ψηφιακά μέσα. Το 2003, δίνεται έμφαση στη διάχυση των πληροφοριών: οι μαθητές/τριες «αξιοποιούν τα εργαλεία Πληροφορικής για να παρουσιάσουν τις παρατηρήσεις, τις σκέψεις τους και τα συμπεράσματά τους με τρόπο που οι ίδιοι επιλέγουν: σχέδια, πίνακες, λόγο, κείμενο» (ό.π., σελ. 416). Το 2023, η επικοινωνία αποκτά χρηστικό χαρακτήρα, καθώς αποσκοπεί «στη διαμοίραση πληροφοριών με στόχο την οικοδόμηση γνώσεων και την επίλυση προβλημάτων» (Υ.ΠΑΙ.Θ., 2022γ, σελ. 1).

Στην κατηγορία «Τρόποι σκέψης» οι περισσότερες αναφορές στο ΠΣ του 2003 γίνονται για την κριτική σκέψη, για την καλλιέργεια της οποίας δίνονται οδηγίες προς τους/τις εκπαιδευτικούς, όπως η παρακάτω, που αφορά την αξιολόγηση: «να εξυπηρετείται η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης του μαθητή/τριας, η απόκτηση από αυτόν ικανότητας αναλυτικής και συνθετικής σκέψης» (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2003κ, σελ. 428). Στο ΝΠΣ του 2023 οι οδηγίες αυτές γίνονται πιο συγκεκριμένες, καθώς αναμένεται από τους μαθητές/τριες «να αξιοποιούν επαρκώς υπολογιστικά συστήματα, ψηφιακές συσκευές και το Διαδίκτυο, ώστε να συλλέγουν, να οργανώνουν, να διαχειρίζονται και να αναλύουν δεδομένα» (Υ.ΠΑΙ.Θ.,

2022γ, σελ. 3), να «επιλύουν προβλήματα με τη χρήση υπολογιστικών εργαλείων» (ό.π., σελ. 2), και «να λαμβάνουν αποφάσεις» (ό.π., σελ. 3).

Η ανάλυση των ΠΣ της Πληροφορικής καταδεικνύει μια ήπια αλλά σημαντική στροφή του μαθήματος προς την καλλιέργεια πιο σύνθετων και κοινωνικά ενταγμένων δεξιοτήτων. Παρότι η κατηγορία «Εργαλεία εργασίας» εξακολουθεί να κυριαρχεί, το ΠΣ του 2023 εμπλουτίζεται με δεξιότητες που σχετίζονται με την κριτική αξιολόγηση πληροφοριών, την επίλυση προβλημάτων και τη δημιουργική χρήση των ΤΠΕ, καθιστώντας το πιο συμβατό με τις απαιτήσεις του 21^{ου} αιώνα. Η ενίσχυση της πολιτειότητας και της προσωπικής ευθύνης μέσω της ασφαλούς και συνειδητής χρήσης της τεχνολογίας αποτελεί θετικό βήμα, ενώ οι μικρές διαφοροποιήσεις στις υπόλοιπες κατηγορίες υποδηλώνουν την ανάγκη για περαιτέρω ενίσχυση δεξιοτήτων όπως η συνεργασία και η μεταγνώση.

5.7.11 Οι δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα στα ΠΣ των Φυσικών Επιστημών

Στα ΠΣ των Φυσικών Επιστημών εντοπίζονται πολλές αναφορές που σχετίζονται με την καλλιέργεια των δεξιοτήτων του 21^{ου} αιώνα (βλ. Πίνακα 26). Συγκεκριμένα, στο ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ εντοπίζονται 38 περιπτώσεις, ενώ το 2023 φτάνουν τις 75, καθώς αυξάνονται οι συχνότητες αναφορών σε όλες τις κατηγορίες. Μεγαλύτερη διαφορά παρουσιάζει η κατηγορία «Εργαλεία εργασίας», όπου οι αναφορές από 3 στο ΠΣ του 2003 αυξάνονται σε 9 το 2023. Ακολουθεί η κατηγορία «Διαβίωση στον κόσμο», όπου οι αναφορές από 7 αυξάνονται σε 16 και η κατηγορία «Τρόποι σκέψης» (από 18 σε 38). Μικρότερη διαφορά παρατηρείται στους «Τρόπους εργασίας», όπου οι αναφορές αυξάνονται από 10 σε 12. Αντίστοιχα, η συχνότητα των αναφορών σε όλες τις δεξιότητες που περιλαμβάνει η κάθε κατηγορία αυξάνεται στο ΠΣ του 2023, με εξαίρεση την επικοινωνία και την πληροφοριακή παιδεία που έχουν τις ίδιες αναφορές και την προσωπική – κοινωνική ευθύνη που δεν έχει καμία αναφορά. Μεγαλύτερη διαφορά εντοπίζεται στη δημιουργική σκέψη (2 αναφορές το 2003 και 8 το 2023), στη «ζωή και σταδιοδρομία» (από 2 σε 6), στην πολιτειότητα (από 4 σε 10) και στην κριτική σκέψη (από 14 σε 27). Η μεταγνώση έχει 6 αναφορές το 2023, ενώ το 2003 δεν είχε καμία.

Στο ΠΣ του 2003 φαίνεται να δίνεται έμφαση στην κατηγορία «Τρόποι σκέψης» καθώς σε αυτή καταγράφεται το 47,4% των συνολικών αναφορών σε δεξιότητες στο συγκεκριμένο ΠΣ. Ακολουθεί η κατηγορία «Τρόποι εργασίας» (26,4%), «Διαβίωση στον κόσμο» (18,4%) και «Εργαλεία εργασίας» (7,9%). Στο ΠΣ του 2023 δίνεται, επίσης, ιδιαίτερη έμφαση στην

κατηγορία «Τρόποι σκέψης» (50,7% των αναφορών) και ακολουθούν οι κατηγορίες «Διαβίωση στον κόσμο» (21,3%), «Τρόποι εργασίας» (16,0%) και «Εργαλεία εργασίας» (12,0%).

Πίνακας 26

Συχνότητες και ποσοστά αναφορών στις δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα στις Φυσικές Επιστήμες

Κατηγορίες	Δεξιότητες	ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ		ΝΠΣ	
		N	%	N	%
Τρόποι σκέψης	Δημιουργική σκέψη	2	5,3	8	10,7
	Κριτική σκέψη	14	36,8	27	36,0
	Μεταγνώση	2	5,3	3	4,0
Τρόποι εργασίας	Συνεργασία	5	13,2	7	9,3
	Επικοινωνία	5	13,2	5	6,7
Εργαλεία εργασίας	Πληροφοριακή παιδεία	3	7,9	3	4,0
	Γραμματισμός στις ΤΠΕ	0	0,0	6	8,0
Διαβίωση στον κόσμο	Πολιτειότητα	4	10,5	10	13,3
	Ζωή και σταδιοδρομία	2	5,3	6	8,0
	Προσωπική – κοινωνική ευθύνη	1	2,6	0	0,0
Σύνολο		38	100	75	100

Οι δεξιότητες με τις περισσότερες αναφορές στην περίπτωση του ΠΣ του 2003 είναι η κριτική σκέψη (36,8%). Ακολουθούν η συνεργασία και η επικοινωνία που καταγράφουν 13,2% η καθεμία και η πολιτειότητα με 10,5%. Χαμηλότερα είναι τα ποσοστά της πληροφοριακής παιδείας (7,9%), της μεταγνώσης, της δημιουργικής σκέψης και της «ζωής και σταδιοδρομίας» (5,3% η καθεμία) και της προσωπικής – κοινωνικής ευθύνης (2,6%). Η δεξιότητα του γραμματισμού στις ΤΠΕ δεν συγκεντρώνει καμία αναφορά. Στο ΠΣ του 2023 συνεχίζει να κυριαρχεί η κριτική σκέψη (36,0%) ακολουθούμενη όμως από την πολιτειότητα (13,3%) και τη δημιουργική σκέψη (10,7%). Έπονται η συνεργασία (9,3%), ο γραμματισμός στις ΤΠΕ και η «ζωή και σταδιοδρομία» με 8,0%, η καθεμία. Τις λιγότερες αναφορές έχει η επικοινωνία (6,7%), η πληροφοριακή παιδεία και η μεταγνώση (4,0% η καθεμία), ενώ μηδενικές αναφορές έχει η προσωπική – κοινωνική ευθύνη.

Η κριτική σκέψη κυριαρχεί και στις δύο χρονικές περιόδους. Το 2003, δίνεται έμφαση στην επεξεργασία των πληροφοριών, με τους μαθητές/τριες να εξασκούνται στην «παρατήρηση, συγκέντρωση, αξιοποίηση πληροφοριών από διάφορες πηγές, διατύπωση υποθέσεων» (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2003γ, σελ. 506). Επίσης, αναγνωρίζεται η ανάγκη αιτιολόγησης και ερμηνείας των φαινομένων που μελετώνται: «Αυτό που χρειάζεται να εξασφαλίζει η διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών, για τους μαθητές/τριες του Δημοτικού σχολείου, είναι η μέθοδος να προσεγγίζουν και να αξιοποιούν τη γνώση για να ερμηνεύουν φαινόμενα ή διαδικασίες που έχουν σχέση με το περιβάλλον τους» (ό.π., σελ. 521). Η ανάπτυξη των ίδιων δεξιοτήτων αποτελεί προτεραιότητα και κατά το 2023, με τις οδηγίες να γίνονται πιο συγκεκριμένες και να περιλαμβάνουν «την αναλυτική και συνδυαστική σκέψη, την επίλυση προβλημάτων, τη διατύπωση συμπερασμάτων, τη λήψη αποφάσεων» (Υ.ΠΑΙ.Θ., 2022ιγ, σελ. 2).

Η δημιουργική σκέψη επεκτείνεται στο ΝΠΣ του 2023 και περιλαμβάνει έννοιες όπως η εφευρετικότητα, η διαφορετική σκέψη, και η πρωτοτυπία, οι οποίες μπορούν να καλλιεργηθούν με τον πειραματισμό, η αξία του οποίου ενισχύεται όταν οι ίδιοι οι μαθητές/τριες συμμετέχουν «στη σύνθεση της πειραματικής διάταξης με αυτοσχδιασμό και ιδιοκατασκευές» (ό.π., σελ. 8).

Στις δεξιότητες της κατηγορίας «Τρόποι εργασίας», συχνές είναι οι αναφορές για ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, «αφού ο πειραματισμός προτείνεται να εκτελείται από ομάδες μαθητών/τριών» (ό.π., σελ. 3). Η επικοινωνία επιδιώκεται να καλλιεργηθεί μέσω της «διατύπωσης των παρατηρήσεων, των αποτελεσμάτων και των συμπερασμάτων των μαθητών/τριών» (ό.π., σελ. 7) με τη χρήση της ειδικής επιστημονικής γλώσσας και των «συμβολικών μέσων έκφρασης και διερεύνησης» (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2003γ, σελ. 521).

Στο ΠΣ του 2003, γίνεται μια γενική αναφορά για «την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών ως εργαλείο μάθησης και σκέψης» (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2003γ, σελ. 521). Όμως, στο ΝΠΣ του 2023, οι σχετικές αναφορές είναι περισσότερες, καθώς αναγνωρίζεται ότι στη σημερινή εποχή «υπάρχει πληθώρα τεχνολογικών εφαρμογών που είναι διαθέσιμες και επιτρέπουν τη λήψη και επεξεργασία πειραματικών δεδομένων με χρήση ψηφιακών συσκευών» (Υ.ΠΑΙ.Θ., 2022ιγ, σελ. 8). Στο πλαίσιο αυτό προτείνεται και «η υλοποίηση διεπιστημονικών προσεγγίσεων STEM» (ό.π., σελ. 2).

Τέλος, και όσον αφορά τις δεξιότητες της κατηγορίας «Διαβίωση στον κόσμο» κυριαρχούν και στα δύο Προγράμματα οι έννοιες που σχετίζονται με την ιδιότητα του παγκόσμιου – ενεργού πολίτη. Στο ΑΠΣ του 2003 και στους ειδικούς σκοπούς, επισημαίνεται η ανάγκη για

«ανάπτυξη ικανοτήτων και καλλιέργεια δεξιοτήτων από τους μαθητές, προκειμένου να γίνουν ικανοί να αξιολογούν τις επιστημονικές και τεχνολογικές εφαρμογές, ώστε ως μελλοντικοί πολίτες να τοποθετούνται κριτικά απέναντί τους και να αποφαινόμενοι για τις θετικές ή αρνητικές επιπτώσεις τους» (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2003γ, σελ. 506). Με παρόμοιο τρόπο διατυπώνεται, και στο ΝΠΣ του 2003, ένας από τους γενικούς σκοπούς του μαθήματος: «οι μαθητές ερμηνεύουν τα φαινόμενα και τις τεχνολογικές εφαρμογές υιοθετώντας την επιστημονική μεθοδολογία, με απώτερο στόχο την ανάπτυξη της ενεργού πολιτειότητας» (Υ.ΠΑΙ.Θ., 2022γ, σελ. 1).

Η ανάλυση των ΠΣ των Φυσικών Επιστημών φανερώνει μια συνεκτική και εξελισσόμενη προσέγγιση στην καλλιέργεια των δεξιοτήτων του 21^{ου} αιώνα, με επίκεντρο την κριτική σκέψη και τη σύνδεσή της με την επιστημονική μεθοδολογία και την κατανόηση του φυσικού κόσμου. Το νέο ΠΣ εμπλουτίζει το προφίλ του μαθήματος ενισχύοντας δεξιότητες όπως η δημιουργικότητα, η πολιτειότητα και η τεχνολογική επάρκεια, ενώ υιοθετεί σύγχρονες διδακτικές πρακτικές όπως ο πειραματισμός με αυτοσχεδιασμό και οι διεπιστημονικές συνδέσεις με το STEM.

5.7.12 Οι δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα στα ΠΣ των Εικαστικών

Με βάση τα δεδομένα του Πίνακα 27 φαίνεται ότι η συχνότητα αναφορών στις δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα αυξάνεται στην περίπτωση του ΠΣ του 2023 σε όλες τις κατηγορίες.

Μεγάλη διαφορά στις συχνότητες αναφορών παρατηρείται στην κατηγορία «Διαβίωση στον κόσμο» όπου στο ΠΣ του 2003 οι αναφορές από 2 αυξάνονται σε 12 και στην κατηγορία «Τρόποι σκέψης», όπου οι αναφορές από 6 αυξάνονται σε 30. Σημαντικές διαφορές παρατηρούνται και στην κατηγορία «Τρόποι εργασίας» (από 4 στο ΠΣ του 2003 σε 9 αναφορές στο ΠΣ του 2023). Στην κατηγορία «Εργαλεία εργασίας» καταγράφεται μία αναφορά το 2023, ενώ το 2003 δεν υπήρχε καμία. Αντίστοιχα, η συχνότητα των αναφορών σε όλες τις δεξιότητες που περιλαμβάνει η κάθε κατηγορία αυξάνεται στο ΠΣ του 2023 με εξαίρεση την πληροφοριακή παιδεία που έχει μηδενικές αναφορές και στα δύο Προγράμματα. Η μεγαλύτερη διαφορά στη συχνότητα αναφορών μεταξύ των δύο ΠΣ παρατηρείται στις δεξιότητες ζωής και σταδιοδρομίας (από 1 αναφορά στο ΠΣ του 2003 αυξάνεται σε 6 στο ΠΣ του 2023). Μεγάλες διαφορές παρατηρούνται στην κριτική σκέψη (από 2 σε 16), στην προσωπική – κοινωνική ευθύνη (από 1 σε 4), στη δημιουργική σκέψη

(από 3 σε 10) και στην επικοινωνία (από 2 σε 6). Η μεταγνώση καταγράφεται σε 4 περιπτώσεις ενώ το 2003 δεν είχε αναφορές.

Πίνακας 27

Συχνότητες και ποσοστά αναφορών στις δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα στα Εικαστικά

Κατηγορίες	Δεξιότητες	ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ		ΝΠΣ	
		N	%	N	%
Τρόποι σκέψης	Δημιουργική σκέψη	3	25,0	10	19,2
	Κριτική σκέψη	3	25,0	16	30,8
	Μεταγνώση	0	0,0	4	7,7
Τρόποι εργασίας	Συνεργασία	2	16,7	3	5,8
	Επικοινωνία	2	16,7	6	11,5
Εργαλεία εργασίας	Πληροφοριακή παιδεία	0	0,0	0	0,0
	Γραμματισμός στις ΤΠΕ	0	0,0	1	1,9
Διαβίωση στον κόσμο	Πολιτειότητα	0	0,0	2	3,8
	Ζωή και σταδιοδρομία	1	8,3	6	11,5
	Προσωπική – κοινωνική ευθύνη	1	8,3	4	7,7
Σύνολο		12	100	52	100

Στο ΠΣ του 2003 φαίνεται να δίνεται έμφαση στην κατηγορία «Τρόποι σκέψης» (το 50,0% των συνολικών αναφορών σε δεξιότητες στο συγκεκριμένο ΠΣ). Ακολουθεί η κατηγορία «Τρόποι εργασίας» (33,4%), «Διαβίωση στον κόσμο» (16,6%). Η κατηγορία «Εργαλεία εργασίας» δεν έχει αναφορές στο συγκεκριμένο ΠΣ. Και στο ΠΣ του 2023 δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην κατηγορία «Τρόποι σκέψης» (57,7% των αναφορών). Ακολουθεί η κατηγορία «Διαβίωση στον κόσμο» (23,0%), «Τρόποι εργασίας» (17,3%) και «Εργαλεία εργασίας» (1,9%).

Οι δεξιότητες με τις περισσότερες αναφορές στην περίπτωση του ΠΣ του 2003 είναι η δημιουργική σκέψη και η κριτική σκέψη (25,0% η καθεμία). Ακολουθούν η συνεργασία και η επικοινωνία (16,7% η καθεμία) και η «ζωή και σταδιοδρομία» με την προσωπική-κοινωνική ευθύνη (8,3% η καθεμία). Αξίζει να αναφέρουμε ότι οι δεξιότητες της μεταγνώσης, της πληροφοριακής παιδείας, του γραμματισμού στις ΤΠΕ και της πολιτειότητας δεν συγκεντρώνουν καμία αναφορά. Αντίθετα στο ΠΣ του 2023 κυριαρχεί η

κριτική σκέψη (30,8%) με τη δημιουργική σκέψη να ακολουθεί (19,2%). Ακολουθούν η «ζωή και σταδιοδρομία» και η επικοινωνία (11,5% η καθεμία). Μικρότερα ποσοστά έχουν η μεταγνώση και η προσωπική-κοινωνική ευθύνη (7,7% η καθεμία), η συνεργασία (5,8%), η πολιτειότητα (3,8%) και ο γραμματισμός στις ΤΠΕ (1,9%).

Στην κατηγορία «Τρόποι σκέψης» κυριαρχεί η κριτική σκέψη. Στο ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ ορίζεται ως στόχος του μαθήματος η «ευαίσθητη ανταπόκριση, η κατανόηση, η κριτική προσέγγιση και η ανάλυση του εικαστικού έργου αλλά και του φαινομένου της Τέχνης γενικότερα» (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2003ιβ, σελ. 112), ενώ δίνονται και πιο συγκεκριμένες κατευθύνσεις για τους μαθητές/τριες και τα εικαστικά δημιουργήματα, ώστε «να τα αναλύσουν, να τα ερμηνεύσουν, να τα κρίνουν» (ό.π., σελ. 100). Ειδικά για τους μαθητές/τριες των μεγαλύτερων τάξεων, «προτρέπονται να συζητούν και να επιλέγουν θέματα για συνθετικές εργασίες (projects)» (ό.π., σελ. 110). Στο ΝΠΣ οι αναφορές είναι περισσότερες. Αρχικά, είναι γενικές: σκοπός του μαθήματος είναι «να αναπτύσσουν οι μαθητές/τριες την ικανότητά τους για κριτική σκέψη» ((Υ.ΠΑΙ.Θ., 2022ε, σελ. 2) ή για τις μεγαλύτερες τάξεις «να δίνουν έμφαση στην κριτική σκέψη στο πλαίσιο της κριτικής παιδαγωγικής» (ό.π., σελ. 3). Στη συνέχεια γίνονται πιο συγκεκριμένες: «τα παιδιά καλούνται να κάνουν επιλογές, να πάρουν αποφάσεις, να προβληματιστούν, να συνθέσουν, να σκεφτούν αναλυτικά και αφαιρετικά, να επινοήσουν, να διερευνήσουν και, ακόμα, να σκεφτούν κριτικά» (Υ.ΠΑΙ.Θ., 2022ι, σελ. 1). Επιπλέον, καλούνται να εκπονήσουν εργασίες με τις οποίες θα «χρησιμοποιήσουν στρατηγικές ανάλυσης και κατανόησης των εικόνων και των εικαστικών έργων» (ό.π.).

Συχνές είναι και οι αναφορές για την ανάπτυξη της δημιουργικότητας των μαθητών/τριών, οι οποίοι προτρέπονται «να αναπτύσσουν την επινοητικότητα και το ερευνητικό πνεύμα στοχεύοντας σε πρωτότυπες και προσωπικές λύσεις» (ό.π., σελ. 2), «να πειραματίζονται με τεχνικές, απλά υλικά και διαδικασίες εικαστικής διερεύνησης» (ό.π.), έτσι ώστε να έρθουν σε «επαφή με τη δημιουργική σκέψη και πράξη» (ό.π., σελ. 1).

Στο ΝΠΣ επιχειρείται να καλλιεργηθεί η μεταγνώση, γι αυτό και «δίνεται έμφαση στο στοιχείο του αναστοχασμού τόσο των μαθητευόμενων όσο και των διδασκόντων/ουσών» (ό.π., σελ. 3).

Για τη δεξιότητα της επικοινωνίας τονίζεται η σημασία στη χρήση του ειδικού λεξιλογίου του μαθήματος. Στους ειδικούς στόχους αναφέρεται ότι οι μαθητές/τριες θα πρέπει «να εκφράζουν ιδέες με αυτοπεποίθηση και επάρκεια αναπτύσσοντας κατάλληλο λεξιλόγιο για την επικοινωνία ιδεών και σκέψεων» (ό.π. σελ. 2), ενώ στη συνέχεια προτείνεται η «χρήση

του κατάλληλου λεξιλογίου για θέματα τέχνης, ώστε οι μαθητές/τριες να διατυπώνουν αισθητικές κρίσεις και να περιγράφουν τα έργα» (ό.π., σελ 3)

Τέλος, το μάθημα αποτελεί μια ευκαιρία για την ανάπτυξη δεξιοτήτων ζωής και σταδιοδρομίας, καθώς δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές/τριες «να γνωρίσουν και να αναγνωρίσουν τις όψεις του εαυτού τους που συνδέονται με την αναγνώριση και τη διαχείριση των συναισθημάτων τους» (ό.π., σελ. 2) και να «να απολαμβάνουν σε όλη τους τη ζωή την επαφή με τις τέχνες» (ό.π.), κάτι που συμβάλλει στην ψυχική και συναισθηματική τους υγεία.

Η ανάλυση των ΠΣ των Εικαστικών αποτυπώνει σαφή ενίσχυση της παρουσίας των δεξιοτήτων του 21^{ου} αιώνα στο ΝΠΣ του 2023, με κυρίαρχη κατηγορία αυτή των «Τρόπων σκέψης», και ιδιαίτερη έμφαση στην κριτική και δημιουργική σκέψη. Το νέο Πρόγραμμα επιχειρεί μια ολιστική προσέγγιση, προωθώντας όχι μόνο την αισθητική καλλιέργεια και την καλλιτεχνική έκφραση, αλλά και τη συνειδητή κατανόηση, την αναστοχαστική πρακτική, τη συναισθηματική ωρίμανση και την κοινωνική συνειδητοποίηση των μαθητών/τριών. Η είσοδος της μεταγνώσης, η ενίσχυση δεξιοτήτων όπως η επικοινωνία, η προσωπική – κοινωνική ευθύνη και η ζωή και σταδιοδρομία, αναδεικνύουν τον παιδαγωγικό αναπροσανατολισμό του μαθήματος προς τη διαμόρφωση δημιουργικών, συναισθηματικά υγιών και ενεργών πολιτών. Παρά την περιορισμένη ένταξη των ΤΠΕ, το μάθημα ενισχύει τον ρόλο του ως χώρου δημιουργικής σκέψης, αυτογνωσίας και πολιτισμικής καλλιέργειας.

5.7.13 Οι δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα στα ΠΣ της Θεατρικής Αγωγής

Σύμφωνα με τα στοιχεία του Πίνακα 28, φαίνεται ότι η συχνότητα αναφορών στις δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα αυξάνεται στην περίπτωση του ΠΣ του 2023.

Η μεγαλύτερη διαφορά στις συχνότητες αναφορών παρατηρείται στην κατηγορία «Διαβίωση στον κόσμο», όπου στο ΔΕΕΠΣ-ΑΠΣ υπήρχαν 12 αναφορές, ενώ στο ΝΠΣ αυξάνονται σε 22. Ακολουθεί η κατηγορία «Τρόποι σκέψης» όπου οι αναφορές από 13 αυξάνονται σε 19 και η κατηγορία «Τρόποι εργασίας» όπου, επίσης, οι αναφορές από 13 αυξάνονται σε 19. Στην κατηγορία «Εργαλεία εργασίας» δεν εντοπίζονται αναφορές το 2003, ενώ υπάρχει μία αναφορά το 2023. Αντίστοιχα, η συχνότητα των αναφορών σε όλες τις δεξιότητες που περιλαμβάνει η κάθε κατηγορία αυξάνεται στο ΠΣ του 2023 με εξαίρεση τη συνεργασία που

παρουσιάζει μείωση (9 αναφορές το 2003 και 7 αναφορές το 2023). Η μεγαλύτερη διαφορά στη συχνότητα αναφορών μεταξύ των δύο ΠΣ παρατηρείται στην επικοινωνία (από 4 αναφορές στο ΠΣ του 2003 αυξάνεται σε 12 στο ΠΣ του 2023). Μεγάλες διαφορές παρατηρούνται στην προσωπική-κοινωνική ευθύνη (από 3 αναφορές στο ΠΣ του 2003 σε 8 αναφορές στο ΠΣ του 2023), στην κριτική σκέψη (από 4 σε 7) και στις δεξιότητες ζωής και σταδιοδρομίας (από 7 σε 11). Μικρή αύξηση παρουσιάζει η δημιουργική σκέψη (από 8 σε 9).

Πίνακας 28

Συχνότητες και ποσοστά αναφορών στις δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα στη Θεατρική Αγωγή

Κατηγορίες	Δεξιότητες	ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ		ΝΠΣ	
		N	%	N	%
Τρόποι σκέψης	Δημιουργική σκέψη	8	21,1	9	14,8
	Κριτική σκέψη	4	10,5	7	11,5
	Μεταγνώση	1	2,6	3	4,9
Τρόποι εργασίας	Συνεργασία	9	23,7	7	11,5
	Επικοινωνία	4	10,5	12	19,7
Εργαλεία εργασίας	Πληροφοριακή παιδεία	0	0,0	1	1,6
	Γραμματισμός στις ΤΠΕ	0	0,0	0	0,0
Διαβίωση στον κόσμο	Πολιτειότητα	2	5,3	3	4,9
	Ζωή και σταδιοδρομία	7	18,4	11	18,0
	Προσωπική – κοινωνική ευθύνη	3	7,9	8	13,1
Σύνολο		38	100	61	100

Στο ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ φαίνεται να αποδίδεται η ίδια σημασία σε όλες τις κατηγορίες, εκτός από την κατηγορία «Εργαλεία εργασίας», η οποία έχει μηδενικές αναφορές. Έτσι, παρατηρούμε ότι οι «Τρόποι σκέψης» και οι «Τρόποι εργασίας» έχουν τι ίδιο ποσοστό (34,2% η καθεμία), ενώ από κοντά ακολουθεί η κατηγορία «Διαβίωση στον κόσμο» με 31,6% των συνολικών αναφορών. Στο ΝΠΣ οι τρεις κατηγορίες βρίσκονται, επίσης, κοντά μεταξύ τους, ωστόσο οι περισσότερες αναφορές εντοπίζονται στην κατηγορία «Διαβίωση στον κόσμο» (36,0%) και ακολουθούν με το ίδιο ποσοστό οι «Τρόποι σκέψης» και οι «Τρόποι εργασίας» (31,2% η καθεμία). Η κατηγορία «Εργαλεία εργασίας» φτάνει στο 1,6% των συνολικών αναφορών.

Οι δεξιότητες με τις περισσότερες αναφορές στην περίπτωση του ΠΣ του 2003 είναι η συνεργασία (23,7%), η δημιουργική σκέψη (21,1%) και η «ζωή και σταδιοδρομία» (18,4%). Ακολουθούν η κριτική σκέψη και η επικοινωνία που καταγράφουν 10,5% η καθεμία και η προσωπική-κοινωνική ευθύνη (7,9%). Μικρότερα ποσοστά εμφανίζει η πολιτειότητα (5,3%) και η μεταγνώση (2,6%). Αξίζει να αναφερθεί ότι οι δεξιότητες της πληροφοριακής παιδείας και του γραμματισμού στις ΤΠΕ έχουν μηδενικές αναφορές στο συγκεκριμένο Πρόγραμμα. Αντίθετα, στο ΠΣ του 2023 οι δεξιότητες με τις περισσότερες αναφορές είναι η επικοινωνία (19,7%) και η «ζωή και σταδιοδρομία» (18,0%). Ακολουθούν η δημιουργική σκέψη (14,8%), η προσωπική-κοινωνική ευθύνη (13,1%), και η κριτική σκέψη με τη συνεργασία που έχουν το ίδιο ποσοστό (11,5% η καθεμία). Μικρότερα ποσοστά έχει η μεταγνώση και η πολιτειότητα (4,9% η καθεμία). Η πληροφοριακή παιδεία καταγράφει το 1,6% των συνολικών δεξιοτήτων, ενώ ο γραμματισμός στις ΤΠΕ δεν καταγράφεται.

Στην κατηγορία «Τρόποι σκέψης» κυριαρχεί η δημιουργική σκέψη. Ο τρόπος που προσεγγίζεται είναι διαφορετικός στα δύο Προγράμματα. Το 2003 οι κατευθύνσεις είναι γενικές, όπως «επιδιώκεται η ενθάρρυνση της δημιουργικής έκφρασης» (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2003ιβ, σελ. 127) ή «ο δάσκαλος διαπιστώνει τις δεξιότητες των μαθητών/τριών: φαντασία, δημιουργικότητα, κ.ά» (ό.π., σελ. 135). Στο ΠΣ του 2023 οι οδηγίες γίνονται πιο συγκεκριμένες, με χαρακτηριστικά παραδείγματα την «εξοικείωση των μαθητών/τριών με πρωτότυπη παραγωγή του δραματικού λόγου» (Υ.ΠΑΙ.Θ., 2022ε, σελ. 4) και τη «δημιουργία θεατροπαιδαγωγικών προγραμμάτων με την αξιοποίηση θεατρικών μεθόδων/ τεχνικών» (ό.π., σελ. 5). Η κριτική σκέψη προωθείται με παρόμοιο τρόπο και στα δύο ΠΣ. Στο ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ επιχειρείται η «σύνδεση της μάθησης με την έρευνα και τη γνωστική διαδικασία με την ανάλυση και τη σύνθεση, ώστε να προωθείται η κριτική και συνθετική σκέψη του μαθητή/τριας» (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2003ιβ, σελ. 134), ενώ στο ΝΠΣ επισημαίνεται ότι ο στόχος του μαθήματος είναι να φέρει τους μαθητές/τριες «σε επαφή με καταστάσεις, σχέσεις, συμπεριφορές, επιτρέποντάς τους να εκφράζονται μέσω αυτών και να τις διερευνούν κριτικοστοχαστικά στοχεύοντας σε παρεμβάσεις και αλλαγές» (Υ.ΠΑΙ.Θ., 2022ε, σελ. 2).

Από τις δεξιότητες των «Τρόπων εργασίας» ιδιαίτερη αξία αποδίδεται στο ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ του 2003, στη συνεργασία, αφού το θέατρο αποτελεί «συλλογική δραστηριότητα που προσφέρει στους μαθητές/τριες ευκαιρίες συνεργασίας και συμμετοχής σε κοινή προσπάθεια» (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2003ιβ, σελ 130), ενώ παράλληλα «στηρίζεται στη δυναμική συνεργασία και αρμονική συνύπαρξη της ομάδας» (ό.π., σελ. 134). Αντίθετα το ΠΣ του 2023 εστιάζει περισσότερο στην επικοινωνιακή διάσταση του θεάτρου, καθώς συμβάλλει στην «ανάπτυξη

των εκφραστικών δεξιοτήτων των μαθητών/τριών μέσα από το λόγο και τη γλώσσα (Υ.ΠΑΙ.Θ., 2022ε, σελ. 4), στην «εξωτερίκευση του ψυχοπνευματικού και συναισθηματικού πλούτου των μαθητών/τριών μέσω των εκφραστικών τους μέσων, όπως το σώμα, η φωνή, οι χειρονομίες, ο λόγος» αλλά και στην «απόκτηση δεξιοτήτων ενεργητικής ακρόασης και θέασης» (ό.π.).

Όσον αφορά τις δεξιότητες ζωής και σταδιοδρομίας, μεγάλη σημασία αποδίδεται στο θέατρο ως μέσο κοινωνικοποίησης των μαθητών/τριών, καθώς θεωρείται ότι «τους βοηθά να κοινωνικοποιηθούν και να ενταχθούν οργανικά στο ευρύτερο σύνολο, στο οποίο κάθε φορά ανήκουν (σχολείο, κοινωνία κτλ.)» (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2003ιβ, σελ 130), αλλά και ως μέσο που συμβάλλει στη συναισθηματική τους σταθερότητα, μιας και «καλλιεργεί και διαμορφώνει τον ψυχικό και πνευματικό κόσμο των μαθητών/τριών» (Υ.ΠΑΙ.Θ., 2022ε, σελ. 1).

Στις δεξιότητες προσωπικής-κοινωνικής ευθύνης υπάρχει κοινή στόχευση και στα δύο ΠΣ: δίνεται έμφαση στη συμβολή του μαθήματος ως «μέσο διαπολιτισμικής και πολυπολιτισμικής αγωγής (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2003ιβ, σελ 127) που ενισχύει τον «αλληλοσεβασμό των μαθητών/τριών μέσα στο πλαίσιο της σχολικής ομάδας» (ό.π., σελ. 129) και την «αλληλεπίδρασή τους με μαθητές/τριες από άλλες χώρες ή περιοχές, με στόχο την απόκτηση διαπολιτισμικών δεξιοτήτων συνδεδεμένων με θέματα της επικαιρότητας» (Υ.ΠΑΙ.Θ., 2022ε, σελ. 5). Στο ΝΠΣ τονίζεται, επίσης, η συμβολή του μαθήματος στην «ανάπτυξη της προσωπικότητας των συμμετεχόντων/ουσών» (ό.π., σελ. 1).

Η ανάλυση των ΠΣ των Εικαστικών αποτυπώνει σαφή ενίσχυση της παρουσίας των δεξιοτήτων του 21ου αιώνα στο ΝΠΣ του 2023, με κυρίαρχη κατηγορία αυτή των «Τρόπων σκέψης», και ιδιαίτερη έμφαση στην κριτική και δημιουργική σκέψη. Το νέο Πρόγραμμα επιχειρεί μια ολιστική προσέγγιση, προωθώντας όχι μόνο την αισθητική καλλιέργεια και την καλλιτεχνική έκφραση, αλλά και τη συνειδητή κατανόηση, την αναστοχαστική πρακτική, τη συναισθηματική ωρίμανση και την κοινωνική συνειδητοποίηση των μαθητών/τριών. Η είσοδος της μεταγνώσης, η ενίσχυση δεξιοτήτων όπως η επικοινωνία, η προσωπική – κοινωνική ευθύνη και η ζωή και σταδιοδρομία, αναδεικνύουν τον παιδαγωγικό αναπροσανατολισμό του μαθήματος προς τη διαμόρφωση δημιουργικών, συναισθηματικά υγιών και ενεργών πολιτών. Παρά την περιορισμένη ένταξη των ΤΠΕ, το μάθημα ενισχύει τον ρόλο του ως χώρου δημιουργικής σκέψης, αυτογνωσίας και πολιτισμικής καλλιέργειας.

5.7.14 Οι δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα στα ΠΣ της Μουσικής

Στο ΠΣ του 2023 αυξάνονται οι αναφορές για όλες τις δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα σε σχέση με το ΠΣ του 2003 (βλ. Πίνακα 29).

Πίνακας 29

Συχνότητες και ποσοστά αναφορών στις δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα στη Μουσική

Κατηγορίες	Δεξιότητες	ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ		ΝΠΣ	
		N	%	N	%
Τρόποι σκέψης	Δημιουργική σκέψη	6	28,6	20	24,1
	Κριτική σκέψη	0	0,0	6	7,2
	Μεταγνώση	2	9,5	3	3,6
Τρόποι εργασίας	Συνεργασία	2	9,5	9	10,8
	Επικοινωνία	4	19,0	15	18,1
Εργαλεία εργασίας	Πληροφοριακή παιδεία	1	4,8	3	3,6
	Γραμματισμός στις ΤΠΕ	1	4,8	3	3,6
Διαβίωση στον κόσμο	Πολιτειότητα	0	0,0	4	4,8
	Ζωή και σταδιοδρομία	4	19,0	13	15,7
	Προσωπική – κοινωνική ευθύνη	1	4,8	7	8,4
Σύνολο		21	100	83	100

Η μεγαλύτερη διαφορά παρατηρείται στην κατηγορία «Διαβίωση στον κόσμο», όπου οι αναφορές από 5 στο ΠΣ του 2003, αυξάνονται σε 24 στο ΠΣ του 2023. Ακολουθεί η κατηγορία «Τρόποι εργασίας» όπου οι αναφορές από 6 αυξάνονται σε 24, η κατηγορία «Τρόποι σκέψης» (από 8 σε 29) και η κατηγορία «Εργαλεία εργασίας» (από 2 σε 6). Αντίστοιχα, η συχνότητα των αναφορών σε όλες τις δεξιότητες που περιλαμβάνει η κάθε κατηγορία αυξάνεται στο ΠΣ του 2023. Η μεγαλύτερη διαφορά στη συχνότητα αναφορών μεταξύ των δύο ΠΣ παρατηρείται στη δεξιότητα της προσωπικής – κοινωνικής ευθύνης (από 1 αναφορά στο ΠΣ του 2003 αυξάνεται σε 7 στο ΠΣ του 2023). Μεγάλη αύξηση παρουσιάζεται στη συνεργασία (από 2 σε 9), στην επικοινωνία (από 4 σε 15), στη δημιουργική σκέψη (από 6 σε 20) και στη «ζωή και σταδιοδρομία» (από 4 σε 13). Αξίζει να

αναφερθεί ότι στο ΠΣ του 2003 δεν υπήρχαν αναφορές για την κριτική σκέψη και την πολιτειότητα, ενώ το 2023 οι συγκεκριμένες δεξιότητες έχουν 6 και 4 αναφορές, αντίστοιχα.

Στο ΠΣ του 2003 φαίνεται να δίνεται έμφαση στην κατηγορία «Τρόποι σκέψης» (το 38,1% των συνολικών αναφορών σε δεξιότητες στο συγκεκριμένο ΠΣ). Ακολουθεί η κατηγορία «Τρόποι εργασίας» (28,5%), «Διαβίωση στον κόσμο» (23,8%) και «Εργαλεία εργασίας» (9,6%). Στο ΠΣ του 2023 εξακολουθεί να δίνεται έμφαση στην κατηγορία «Τρόποι σκέψης» (34,9% των αναφορών) και ακολουθούν οι κατηγορίες «Τρόποι εργασίας» και ««Διαβίωση στον κόσμο»» με το ίδιο ποσοστό (28,9%). Στο τέλος εμφανίζεται η κατηγορία «Εργαλεία εργασίας» (7,2%).

Η δεξιότητα με τις περισσότερες αναφορές στο ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ είναι η δημιουργική σκέψη (28,6%). Ακολουθούν η επικοινωνία και η «ζωή και σταδιοδρομία» με 19,0%, η καθεμία. Στη συνέχεια καταγράφονται η μεταγνώση και η συνεργασία με 9,5%, η καθεμία. Η πληροφοριακή παιδεία, ο γραμματισμός στις ΤΠΕ και η προσωπική-κοινωνική ευθύνη έχουν από 4,8%, ενώ μηδενικές είναι οι αναφορές για την κριτική σκέψη και την πολιτειότητα. Παρόμοια είναι η ιεράρχηση των δεξιοτήτων και στο ΝΠΣ. Κυριαρχεί η δημιουργική σκέψη (24,1%) και ακολουθούν η επικοινωνία (18,1%) και η «ζωή και σταδιοδρομία» (15,7%). Στη συνέχεια βρίσκουμε τη συνεργασία (10,8%), την προσωπική-κοινωνική ευθύνη (8,4%) και την κριτική σκέψη (7,2%). Τα χαμηλότερα ποσοστά συγκεντρώνουν η πολιτειότητα (4,8%), η συνεργασία, η πληροφοριακή παιδεία και ο γραμματισμός στις ΤΠΕ (από 3,6% η καθεμία).

Στην κατηγορία «Τρόποι σκέψης» κυριαρχεί η δημιουργική σκέψη. Στο ΠΣ του 2003, η δεξιότητα συνδέεται περισσότερο με τη μουσική δημιουργία, δηλαδή, την «ικανότητα των μαθητών/τριών να χειρίζονται τα στοιχεία της μουσικής σε δημιουργικές εργασίες (π.χ. να φτιάχνουν τραγούδια, ορχηστρικά κομμάτια, εισαγωγές, παραλλαγές)» (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2003ιζ, σελ. 351). Το 2023, η δημιουργικότητα των μαθητών/τριών εμπλουτίζεται με έννοιες όπως, η πρωτοτυπία και η φαντασία, καθώς οι μαθητές/τριες «αυτοσχεδιάζουν και συνθέτουν μουσική δημιουργώντας τα δικά τους έργα» (Υ.ΠΑΙ.Θ., 2022η, σελ. 2), η καινοτομία μέσω της «κατασκευής αυτοσχέδιων μουσικών οργάνων από ανακυκλώσιμα υλικά» (ό.π., σελ. 10) ή η διαφοροποιημένη σκέψη μιας και καλούνται να παράξουν μουσική «χρησιμοποιώντας τη φωνή ή τα μουσικά όργανα (ευρωπαϊκά, παραδοσιακά, ή αυτοσχέδια), το σώμα ή άλλα αυτοσχέδια μέσα» (ό.π., σελ. 2).

Στο πρώτο χρονικά ΠΣ, και όσον αφορά τη δεξιότητα της επικοινωνίας, δίνεται μεγάλη σπουδαιότητα στην ακρόαση, καθώς οι μαθητές/τριες «εμπλέκονται σε δραστηριότητες που

επιτρέπουν τη διερεύνηση αυτής της ικανότητας» (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2003ιζ, σελ. 351). Αντίθετα, στο ΠΣ του 2023 «σκοπός της μουσικής ακρόασης είναι η δημιουργία ενεργητικών ακροατών/τριών» (Υ.ΠΑΙ.Θ., 2022η, σελ. 8), όπου οι μαθητές/τριες δεν είναι παθητικοί δέκτες, αλλά συμμετέχουν στις μουσικές δημιουργίες. Επίσης, η μουσική αντιμετωπίζεται ως «ένα μέσο αυτοέκφρασης και επικοινωνίας με τους άλλους» (ό.π., σελ. 10).

Στο ΝΠΣ του 2023 για τη Μουσική, αναγνωρίζεται ο ρόλος της συνεργασίας των μαθητών/τριών για την παραγωγή μουσικού έργου και της μεταξύ τους αλληλεπίδρασης, γι αυτό και «ενθαρρύνονται να παίζουν σε ομάδες με συναίσθηση του ρόλου τους σε αυτές» (ό.π.).

Επίσης, στο ίδιο ΠΣ, αναγνωρίζεται η σπουδαιότητα της χρήσης Νέων Τεχνολογιών για τη διδασκαλία του μαθήματος της Μουσικής, γι αυτό και προτείνεται η «χρήση μουσικής τεχνολογίας και τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνίας, τόσο για την ενίσχυση της σύγχρονης και ασύγχρονης συνεργασίας, όσο και για την προώθηση της μουσικής εκτέλεσης και δημιουργίας με ψηφιακά μέσα» (ό.π., σελ. 6).

Στις δεξιότητες της κατηγορίας «Διαβίωση στον κόσμο» δίνεται έμφαση στην «επαφή των μαθητών/τριών με μια ποικιλία μουσικών πολιτισμών και ιδιαίτερα εκείνων των χωρών καταγωγής τους» (ό.π., σελ. 13). Θεωρείται πως «η γνωριμία των μαθητών/τριών με τον πολιτισμό θα συμβάλλει στην συνύπαρξη διαφορετικών εθνοτικών ομάδων, στην κατανόηση και την αποδοχή του άλλου» (ό.π.).

Τέλος, και στα δύο ΠΣ αποδίδεται μεγάλη βαρύτητα σε δεξιότητες ζωής και σταδιοδρομίας, με μία διαφοροποίηση. Το 2003, η έμφαση δινόταν στην ανάπτυξη ατομικών χαρακτηριστικών των παιδιών, όπως: «να αναπτύξουν, μέσω της Μουσικής, πνεύμα υπευθυνότητας» (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2003ιζ, σελ. 340), «να αναπτύξουν την αυτοπεποίθησή τους» (ό.π., σελ. 350) και «να βελτιώσουν την αυτοαντίληψή τους» (ό.π., σελ. 351). Στο ΠΣ του 2023, αποδίδεται μεγαλύτερη βαρύτητα στη διαμόρφωση στάσεων, καθώς ένας από τους στόχους είναι να «διαμορφώσουν και να ενισχύσουν θετικές στάσεις και συμπεριφορές σε σχέση με την ακρόαση, εκτέλεση και δημιουργία μουσικής» (Υ.ΠΑΙ.Θ., 2022η, σελ. 2), και, κυρίως, στη συναισθηματική σταθερότητα, αφού θα πρέπει «να απολαύσουν τη μουσική που ακούν, να εκφράσουν τα συναισθήματα που τους προκαλεί» (ό.π., σελ. 8) και «να αποκτήσουν υγιή σχέση με τον εσωτερικό τους κόσμο» (ό.π., σελ. 3).

Η συγκριτική ανάλυση των ΠΣ της Μουσικής καταδεικνύει σαφή ενίσχυση των δεξιοτήτων του 21^{ου} αιώνα στο ΝΠΣ του 2023, τόσο ποσοτικά όσο και ποιοτικά. Κυριαρχεί η

δημιουργική σκέψη, με σημαντικές αυξήσεις και σε δεξιότητες όπως η επικοινωνία, η συνεργασία, η κριτική σκέψη και η ζωή και σταδιοδρομία, υποδηλώνοντας την προσπάθεια του νέου ΠΣ να προσδώσει στο μάθημα πιο ολιστικό, βιωματικό και κοινωνικά συνειδητό χαρακτήρα. Παράλληλα, προωθείται η συμπερίληψη, η συναισθηματική έκφραση και η πολιτισμική ενσυναίσθηση, μέσα από την εστίαση στην πολυπολιτισμική μουσική εμπειρία και τη σχέση του μαθητή με τον εσωτερικό του κόσμο. Το ΝΠΣ ενσωματώνει επίσης την τεχνολογική διάσταση της μουσικής δημιουργίας, απηχώντας τις απαιτήσεις του σύγχρονου ψηφιακού περιβάλλοντος. Συνολικά, η Μουσική μετασχηματίζεται από εργαλείο αισθητικής καλλιέργειας σε μέσο ενδυνάμωσης ολόπλευρων δεξιοτήτων που προάγουν τη δημιουργικότητα, τη συνεργασία και την προσωπική ανάπτυξη των μαθητών/τριών.

5.7.15 Οι δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα στα ΠΣ της Φυσικής Αγωγής

Με βάση τα δεδομένα του Πίνακα 30, φαίνεται ότι η συχνότητα αναφορών στις δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα αυξάνεται στην περίπτωση του ΠΣ του 2023 με εξαίρεση την κατηγορία «Εργαλεία εργασίας» όπου καταγράφονται ίσες αναφορές.

Πίνακας 30

Συχνότητες και ποσοστά αναφορών στις δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα στη Φυσική Αγωγή

Κατηγορίες	Δεξιότητες	ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ		ΝΠΣ	
		N	%	N	%
Τρόποι σκέψης	Δημιουργική σκέψη	2	9,1	2	5,7
	Κριτική σκέψη	0	0,0	2	5,7
	Μεταγνώση	0	0,0	2	5,7
Τρόποι εργασίας	Συνεργασία	3	13,6	8	22,9
	Επικοινωνία	1	4,6	0	0,0
Εργαλεία εργασίας	Πληροφοριακή παιδεία	1	4,6	0	0,0
	Γραμματισμός στις ΤΠΕ	0	0,0	1	2,9
Διαβίωση στον κόσμο	Πολιτειότητα	0	0,0	1	2,9
	Ζωή και σταδιοδρομία	14	63,6	17	48,6
	Προσωπική – κοινωνική ευθύνη	1	4,6	2	5,7
Σύνολο		22	100	35	100

Η μεγαλύτερη διαφορά στις συχνότητες αναφορών παρατηρείται στην κατηγορία «Τρόποι σκέψης», όπου οι αναφορές από 2 στο ΠΣ του 2003, αυξάνονται σε 6 στο ΠΣ του 2023. Ακολουθεί η κατηγορία «Τρόποι εργασίας» όπου οι αναφορές από 4 αυξάνονται σε 8. Μικρότερη διαφορά παρατηρείται στην κατηγορία «Διαβίωση στον κόσμο» (από 15 στο ΠΣ του 2003 σε 20 αναφορές στο ΠΣ του 2023). Η συχνότητα των αναφορών στις δεξιότητες που περιλαμβάνει η κάθε κατηγορία παρουσιάζει διακυμάνσεις. Αύξηση παρουσιάζουν η συνεργασία (από 3 σε 8), η «ζωή και σταδιοδρομία (από 14 σε 17), ενώ καταγράφονται, έστω και με μικρή συχνότητα, η μεταγνώση, η κριτική σκέψη, ο γραμματισμός στις ΤΠΕ και η πολιτειότητα, οι οποίες στο ΠΣ του 2003 είχαν μηδενικές αναφορές. Αντίθετα, η δημιουργική σκέψη έχει τις ίδιες αναφορές και στα δύο ΠΣ.

Στο ΠΣ του 2003 φαίνεται να δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην κατηγορία «Διαβίωση στον κόσμο» (το 68,2% των συνολικών αναφορών σε δεξιότητες στο συγκεκριμένο ΠΣ). Ακολουθεί η κατηγορία «Τρόποι εργασίας» (18,2%) και με χαμηλότερα ποσοστά οι «Τρόποι σκέψης» (9,1%) και τα «Εργαλεία εργασίας» (4,6%). Στο ΠΣ του 2023 εξακολουθεί να δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην κατηγορία «Διαβίωση στον κόσμο» (57,2% των αναφορών) και ακολουθούν οι κατηγορίες «Τρόποι εργασίας» (22,9%), «Τρόποι σκέψης» (17,1%) και «Εργαλεία εργασίας» (2,9%).

Η δεξιότητα που δεσπόζει στο ΠΣ του 2003 είναι η «ζωή και σταδιοδρομία» (63,6%). Ακολουθεί η συνεργασία (13,6%) και η δημιουργική σκέψη (9,1%). Μικρότερα ποσοστά έχουν η επικοινωνία, η πληροφοριακή παιδεία και η προσωπική – κοινωνική ευθύνη (4,6% η καθεμία), ενώ μηδενικές αναφορές έχουν η κριτική σκέψη, η μεταγνώση, ο γραμματισμός στις ΤΠΕ και η πολιτειότητα. Στο ΠΣ του 2023 κυριαρχεί, επίσης, η «ζωή και σταδιοδρομία» (48,6%) και ακολουθεί η συνεργασία (22,9%). Μικρότερες σχετικές συχνότητες έχουν η δημιουργική σκέψη, η κριτική σκέψη, η μεταγνώση, η προσωπική – κοινωνική ευθύνη (5,7% η καθεμία) και ο γραμματισμός στις ΤΠΕ με την πολιτειότητα (από 2,9%). Στο συγκεκριμένο Πρόγραμμα δεν καταγράφονται η επικοινωνία και η πληροφοριακή παιδεία.

Η ευεργετική επίδραση της άθλησης στην υγεία είναι ευρέως αναγνωρισμένη. Στο ΑΠΣ του 2003 για το μάθημα της Φυσικής Αγωγής «η προαγωγή της υγείας και ευεξίας των μαθητών/τριών» (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2003κβ, σελ. 564) αποτελεί βασικό στόχο, όπως και «η απόκτηση βασικών γνώσεων υγιεινής και πρώτων βοηθειών» (ό.π.). Στο ΝΠΣ του 2023, διατηρείται η ίδια στόχευση, εστιάζοντας στην απόκτηση και διατήρηση υγιεινών

συνηθειών για όλη τους τη ζωή: «να μεταδοθεί στα παιδιά η αντίληψη για έναν διά βίου υγιή, κινητικά ενεργό τρόπο ζωής, ώστε να επιτευχθεί η πρόληψη σοβαρών διαταραχών της υγείας τους» (Υ.ΠΑΙ.Θ., 2022θ, σελ. 1).

Στο ΠΣ του 2003 περιλαμβάνονται και άλλες δεξιότητες ζωής και σταδιοδρομίας που συνδέονται με την ανάπτυξη προσωπικών χαρακτηριστικών των μαθητών/τριών, στην οποία συμβάλλει το μάθημα της Φυσικής Αγωγής. Συγκεκριμένα, αναφέρονται «η αυτοπειθαρχία, η θέληση, η υπευθυνότητα, η υπομονή, η επιμονή, το θάρρος, η αυτοεκτίμηση και η θετική αυτοαντίληψη και αυτοπεποίθηση» (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2003κβ, σελ. 575).

Επιπλέον, η διδασκαλία του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής προάγει και ηθικές αξίες, συμβάλλοντας στην ανάπτυξη αρετών, όπως «η τιμιότητα, η δικαιοσύνη, η αξιοκρατία, ο σεβασμός αντιπάλων, ο αυτοσεβασμός, η μετριοφροσύνη, η συνετή αντιμετώπιση της νίκης και της ήττας» (ό.π.).

Στις δεξιότητες της κατηγορίας «Τρόποι εργασίας» τονίζεται η αξία της συνεργασίας των μαθητών/τριών, καθώς η μάθηση προσεγγίζεται «μέσα από την επίτευξη ενός κοινού, ομαδικού στόχου» (Υ.ΠΑΙ.Θ., 2022θ, σελ. 4). Το παιχνίδι θεωρείται ένας ιδανικός τρόπος ώστε τα παιδιά να μάθουν να συνεργάζονται (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2003κβ, σελ. 573) αλλά «και να αλληλεπιδρούν μεταξύ τους» (Υ.ΠΑΙ.Θ., 2022θ, σελ. 4).

Στην κατηγορία «Τρόποι εργασίας» στο ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ υπάρχουν γενικές παροτρύνσεις προς τους/τις εκπαιδευτικούς, ώστε «να αναπτύξουν τη φαντασία και τη δημιουργικότητα των μαθητών/τριών» (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2003κβ, σελ. 564). Στο ΝΠΣ προτείνονται συγκεκριμένες δραστηριότητες για να επιτευχθεί αυτό, όπως η «παιχνιδοκεντρική μάθηση, η οποία χρησιμοποιεί τροποποιημένα παιχνίδια» (Υ.ΠΑΙ.Θ., 2022θ, σελ. 5) και η διαθεματική προσέγγιση μέσα από την οποία η «διδασκαλία τροποποιείται και η μάθηση γίνεται πιο δημιουργική» (ό.π., σελ. 4).

Η Φυσική Αγωγή, ως μάθημα που συνδέεται άμεσα με τη σωματική, ψυχοκοινωνική και ηθική ανάπτυξη των μαθητών/τριών, αναγνωρίζεται στα ΠΣ του 2003 και 2023 ως πεδίο καλλιέργειας δεξιοτήτων ζωής και σταδιοδρομίας. Το νέο ΠΣ διατηρεί τον προσανατολισμό προς την υγεία και την προσωπική ανάπτυξη, ενισχύοντας ταυτόχρονα δεξιότητες όπως η συνεργασία, η κριτική σκέψη, η μεταγνώση και η πολιτειότητα. Αν και η επικοινωνία και η πληροφοριακή παιδεία εμφανίζονται μειωμένες ή απύσες στο ΝΠΣ, καταγράφεται προσπάθεια για πιο βιωματική και δημιουργική προσέγγιση της μάθησης, μέσω παιγνιωδών και διαθεματικών μεθόδων.

5.8 Οι δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα στα γνωστικά αντικείμενα των δύο Προγραμμάτων Σπουδών

Τα συγκεντρωτικά αποτελέσματα στις συχνότητες αναφορών των δεξιοτήτων του 21^{ου} αιώνα (βλ. Πίνακα 31) αποτυπώνουν την έμφαση που αποδίδεται στα ΝΠΣ για την συστηματική ενσωμάτωση αυτών των δεξιοτήτων στα επιμέρους γνωστικά αντικείμενα, συγκριτικά με τα ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ, τα οποία αντικατέστησαν. Συγκεκριμένα στα ΠΣ του 2003 εντοπίζονται 448 σχετικές αναφορές, ενώ στα ΠΣ του 2023 αυξάνονται σε 826.

Όλες οι κατηγορίες δεξιοτήτων του 21^{ου} αιώνα ενισχύονται ποσοτικά το 2023, με τη μεγαλύτερη αύξηση να παρατηρείται στην κατηγορία «Διαβίωση στον κόσμο» (από 126 αναφορές το 2003 σε 278 αναφορές το 2023) και στην κατηγορία «Τρόποι σκέψης» (από 147 σε 294). Ακολουθεί η κατηγορία «Εργαλεία εργασίας» (από 47 σε 79) και η κατηγορία «Τρόποι εργασίας» (από 128 σε 175).

Πίνακας 31

Συχνότητες και ποσοστά των δεξιοτήτων του 21^{ου} αιώνα στα γνωστικά αντικείμενα

Κατηγορίες	Δεξιότητες	ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ		ΝΠΣ	
		N	%	N	%
Τρόποι σκέψης	Δημιουργική σκέψη	46	10,3	86	10,4
	Κριτική σκέψη	83	18,5	168	20,3
	Μεταγνώση	18	4,0	40	4,8
Τρόποι εργασίας	Συνεργασία	49	10,9	75	9,1
	Επικοινωνία	79	17,6	100	12,1
Εργαλεία εργασίας	Πληροφοριακή παιδεία	23	5,1	27	3,3
	Γραμματισμός στις ΤΠΕ	24	5,3	52	6,3
Διαβίωση στον κόσμο	Πολιτειότητα	33	7,4	104	12,6
	Ζωή και σταδιοδρομία	60	13,4	123	14,9
	Προσωπική – κοινωνική ευθύνη	33	7,4	51	6,2
Σύνολο		448	100	826	100

Στις επιμέρους δεξιότητες φαίνεται να αποδίδεται μεγάλη σημασία στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, καθώς κυριαρχεί και στα δύο ΠΣ, ενώ φαίνεται ιδιαίτερα ενισχυμένη και στα ΝΠΣ. Τη μεγαλύτερη αύξηση στις επιμέρους δεξιότητες παρουσιάζει η πολιτειότητα (από 33 αναφορές το 2003 σε 104 αναφορές το 2023) και η «ζωή και σταδιοδρομία» (από 60 σε 123). Οι δεξιότητες αυτές συνδέονται με τη δημιουργία υπεύθυνων και ενεργών πολιτών και την ενδυνάμωση των προσωπικών χαρακτηριστικών των μαθητών/τριών, ιδιότητες που θεωρούνται απαραίτητες για την προσαρμογή τους στις αβέβαιες και συνεχώς εξελισσόμενες κοινωνίες που καλούνται να ζήσουν. Σημαντική αύξηση παρουσιάζουν η μεταγνώση (από 18 σε 40) και ο γραμματισμός στις ΤΠΕ (από 24 σε 52) που είχαν λίγες αναφορές στο ΠΣ του 2003. Ακολουθούν η δημιουργική σκέψη (από 46 σε 86), η προσωπική – κοινωνική ευθύνη (από 33 σε 51) και η συνεργασία (από 49 σε 75).

Στα ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ του 2003 και στα ΝΠΣ του 2023 εντοπίζονται διαφοροποιήσεις, οι οποίες δεν περιορίζονται μόνο σε ποσοτικά δεδομένα. Αντίθετα, αποτυπώνουν μια ουσιαστική μετατόπιση της εκπαιδευτικής φιλοσοφίας, των παιδαγωγικών προτεραιοτήτων και των αξιακών προσανατολισμών.

Στα ΠΣ του 2003, η καλλιέργεια δεξιοτήτων εντασσόταν κυρίως στο πλαίσιο της κοινωνικοποίησης των μαθητών/τριών, με έμφαση στην ανάπτυξη γενικών στάσεων ζωής, της πολιτειότητας και της υπευθυνότητας. Ωστόσο, οι δεξιότητες δεν συνδέονταν συστηματικά με το γνωστικό περιεχόμενο των μαθημάτων. Αντίθετα, τα ΝΠΣ του 2023 υιοθετούν μια πιο ολιστική και διαθεματική προσέγγιση της μάθησης, ενσωματώνοντας τις δεξιότητες σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα και καθιστώντας τις αναπόσπαστο μέρος της διδακτικής διαδικασίας.

Η ενίσχυση δεξιοτήτων, όπως η μεταγνώση, η δημιουργική σκέψη και η ψηφιακή επάρκεια, υποδεικνύει τη σύνδεση των ΝΠΣ με τις ανάγκες της σύγχρονης κοινωνίας της γνώσης και της τεχνολογίας. Παράλληλα, η πιο συστηματική και ρητή στοχοθέτηση των δεξιοτήτων συνοδεύεται από την ενσωμάτωσή τους σε αυθεντικά μαθησιακά περιβάλλοντα, όπως η επίλυση προβλήματος, η ομαδοσυνεργατική εργασία και ο αναστοχασμός.

Τέλος, σημαντική διαφοροποίηση εντοπίζεται και στη ρητορική των ΠΣ, καθώς το λεξιλόγιο των ΝΠΣ εμπλουτίζεται με έννοιες όπως η βιωσιμότητα, η διαπολιτισμικότητα, η

δημοκρατική συνείδηση, ο παγκόσμιος πολίτης και η ενσυναίσθηση, γεγονός που δηλώνει την προσπάθεια καλλιέργειας ενός πιο ενεργού, σκεπτόμενου και συνειδητοποιημένου μαθητή/τριας.

Η συγκριτική ανάλυση των δύο ΠΣ καταδεικνύει μια ποσοτική και ποιοτική ενίσχυση των δεξιοτήτων του 21^{ου} αιώνα στο ΝΠΣ του 2023. Τα ΝΠΣ φαίνεται να προσεγγίζουν περισσότερο ολιστικά και στοχευμένα την καλλιέργεια των δεξιοτήτων του 21^{ου} αιώνα, ενσωματώνοντάς τες με συνέπεια στα επιμέρους γνωστικά αντικείμενα. Η εκπαίδευση συνδέεται με τις σύγχρονες ανάγκες της κοινωνίας, εστιάζοντας στην κριτική και δημιουργική σκέψη, στην προσωπική ανάπτυξη και στην ευαισθητοποίηση για τα παγκόσμια προβλήματα. Οι μαθητές/τριες, στον σύγχρονο κόσμο, δεν μπορεί να είναι παθητικοί παρατηρητές, αλλά ενεργοί συμμετέχοντες, ικανοί να κρίνουν και να αναλύουν όσα συμβαίνουν γύρω τους, αλλά και να συνεργάζονται για να επιλύουν προβλήματα.

Κεφάλαιο 6 Συμπεράσματα – Συζήτηση

Η παρούσα εργασία διερεύνησε τον τρόπο με τον οποίο το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα επιδιώκει να καλλιεργήσει τις δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα στους/στις μαθητές/τριες του δημοτικού σχολείου, μέσω των θεσμοθετημένων ΠΣ. Βασισμένη στην ανάλυση περιεχομένου των ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ του 2003 και των ΝΠΣ του 2023, η έρευνα εστίασε, αφενός, στην καταγραφή και σύγκριση των προβαλλόμενων δεξιοτήτων στα δύο ΠΣ συνολικά και, αφετέρου, στην επιμέρους εξέτασή τους ανά γνωστικό αντικείμενο. Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται τα βασικά συμπεράσματα της μελέτης, όπως προκύπτουν από την απάντηση στα δύο ερευνητικά ερωτήματα.

Σε σχέση με το πρώτο ερώτημα της έρευνας που αφορά τον εντοπισμό των δεξιοτήτων του 21^{ου} αιώνα που προωθούνται στα ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ και στα ΝΠΣ και την ανάδειξη των ομοιοτήτων και των διαφορών ως προς τις δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα στα δύο ΠΣ, παρατηρείται ότι και στα δύο κυριαρχεί η κατηγορία «Τρόποι σκέψης», η οποία ενισχύεται σημαντικά στο πέρασμα του χρόνου, εύρημα που ταυτίζεται με τα αποτελέσματα παρόμοιων ερευνών σε ΑΠ διαφορετικών χωρών (Wang, 2018· Wei, 2022).

Η δεξιότητα που εντοπίζεται συχνότερα είναι η κριτική σκέψη, κάτι που αποδεικνύει τη σπουδαιότητα που αποδίδεται στην καλλιέργειά της. Συστάσεις για την ανάπτυξη της συγκεκριμένης δεξιότητας μπορούν να εντοπιστούν σε όλα τα εκπαιδευτικά πλαίσια των διεθνών οργανισμών και σε όλες τις κατηγοριοποιήσεις που προτάθηκαν από αυτούς, τις τελευταίες δεκαετίες. Τα ΑΠ που εκπονήθηκαν στο μετανεωτερικό πλαίσιο, προσπαθούν να προσαρμοστούν στις αλλαγές που προκύπτουν στην παγκοσμιοποιημένη και συνεχώς μεταβαλλόμενη κοινωνία, όπου η γνώση είναι πολυσύνθετη και εξελίσσεται διαρκώς. Σε αυτό το πλαίσιο, η κριτική σκέψη καταλαμβάνει κεντρική θέση, καθώς τα παιδιά καλούνται να διαχειριστούν την πληροφορία, να προστατευτούν από την παραπληροφόρηση και να οικοδομήσουν τη γνώση που τους είναι απαραίτητη (Τσάφος, 2014).

Η βασική έννοια της κριτικής σκέψης που εμφανίζεται στα ΠΣ που μελετήθηκαν είναι η «επεξεργασία δεδομένων», η οποία συνδέεται άμεσα με διαδικασίες ανάλυσης και σύνθεσης. Η ορθή επεξεργασία των δεδομένων μας οδηγεί στην αιτιολόγηση και την ερμηνεία των φαινομένων με τελικό στόχο την εξαγωγή συμπερασμάτων. Στα ΠΣ του Δημοτικού Σχολείου, η επίλυση προβλήματος συνδέεται με την λήψη απόφασης, μία διαδικασία

ιδιαίτερα κρίσιμη στον σύγχρονο κόσμο, με το πλήθος των πληροφοριών (συχνά αντικρουόμενων) που λαμβάνουμε καθημερινά και την ταχύτητα των αλλαγών που συμβαίνουν σε προσωπικό και κοινωνικό επίπεδο. Οι διεθνείς οργανισμοί δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στην καλλιέργεια των παραπάνω εννοιών, κάτι που αντικατοπτρίζεται στους διαγωνισμούς του προγράμματος PISA, όπου αυτές αξιολογούνται σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα στα οποία διενεργούνται εξετάσεις.

Στο πλαίσιο αυτό, μία επιμέρους έννοια της κριτικής σκέψης, η προσληπτική ικανότητα, εμφανίζεται στα Προγράμματα του 2023, με συχνές αναφορές, αντίθετα με ότι συνέβαινε στο ΠΣ του 2003. Η εμφάνισή της μπορεί να αποδοθεί στις μέτριες επιδόσεις που σημείωσαν οι Έλληνες μαθητές/τριες στην κατανόηση κειμένου στους διαγωνισμούς της PISA, κατά τα τελευταία έτη (OECD, 2023), καθώς είναι ευρέως αποδεκτό ότι ο συγκεκριμένος οργανισμός επηρεάζει σημαντικά τη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής στη χώρα μας (Ντέρτσου, 2021).

Η καλλιέργεια της δημιουργικότητας επιχειρείται στα ΠΣ μέσα από εκπαιδευτικές δραστηριότητες που βοηθούν τα παιδιά να σκέφτονται με εναλλακτικούς τρόπους, αξιοποιώντας τη φαντασία τους, ώστε να παράξουν καινοτόμες ιδέες. Αναγνωρίζεται ότι η δημιουργικότητα δεν είναι μόνο ένα έμφυτο ταλέντο, αλλά μία ικανότητα που μπορεί να καλλιεργηθεί στο σχολικό περιβάλλον. Για το σκοπό αυτό προτείνονται διάφορες τεχνικές, με κυριότερες τη δραματοποίηση και τα παιχνίδια ρόλων που εμφανίζονται σε όλα σχεδόν τα μαθήματα. Τα ελληνικά ΠΣ του 2003 και του 2023 ευθυγραμμίζονται με τις διεθνείς εκπαιδευτικές τάσεις, καθώς δίνουν έμφαση στην καλλιέργεια της δημιουργικής σκέψης, η οποία αναγνωρίζεται ως βασική δεξιότητα σε όλες τις κατηγοριοποιήσεις των διεθνών οργανισμών.

Η μεταγνώση δεν εμφανίζεται με μεγάλη συχνότητα στα ΠΣ. Στα ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ του 2003 πολλά γνωστικά αντικείμενα είχαν μηδενικές αναφορές για τη συγκεκριμένη δεξιότητα, ενώ οι περισσότερες είχαν γενικό χαρακτήρα, όπως «να μάθουν τα παιδιά πώς να μαθαίνουν». Αντίθετα, στα ΝΠΣ του 2023, η μεταγνώση εμφανίζεται πιο συχνά, με συγκεκριμένες δραστηριότητες για αναστοχασμό και αυτοαξιολόγηση, ενώ γίνεται λόγος και για νέες έννοιες που συνδέονται μαζί της, όπως η αυτοδιαχείριση και η αυτορρύθμιση. Οι παραπάνω έννοιες περιγράφονται λεπτομερώς από την Unesco, η οποία τις χαρακτηρίζει αναγκαίες για τους μαθητές/τριες σε ένα κόσμο που μεταβάλλεται ραγδαία (UNESCO, 2015b), ενώ

αναφέρονται με σαφήνεια και στο Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2018). Επίσης, ο ΟΟΣΑ στην έκθεση «Future of Education and Skills 2030» επισημαίνει τη σπουδαιότητα της μεταγνώσης για τη διά βίου μάθηση, καθώς οδηγεί τους μελλοντικούς πολίτες στην αυτόνομη μάθηση. Γι αυτό και προτείνει την καλλιέργειά της, από πολύ νωρίς (OECD, 2018b).

Η κατηγορία «Τρόποι εργασίας» περιλαμβάνει δύο δεξιότητες, τη συνεργασία και την επικοινωνία. Η δεύτερη εμφανίζεται με υψηλότερη συχνότητα. Η ανάπτυξη της επικοινωνιακής δεξιότητας είναι καθοριστική για τη διδασκαλία και τη μάθηση, καθώς αυτές βασίζονται πλέον στον διαμοιρασμό πληροφοριών και την ανταλλαγή απόψεων μεταξύ όλων όσων συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία. Γι' αυτό και ο Marsh (2009) υποστηρίζει ότι στα σύγχρονα ΑΠ η επικοινωνία πρέπει να κατέχει κεντρικό ρόλο.

Τα ΑΠ οφείλουν να προσεγγίζουν την επικοινωνιακή δεξιότητα ολικά, συμπεριλαμβάνοντας τόσο τη γλωσσική, όσο και τη διαπροσωπική της διάσταση. Στα ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ του 2003 και στα ΝΠΣ του 2021, ενθαρρύνεται η εξάσκηση της προφορικής επικοινωνίας (με διαλόγους, αφηγήσεις, συνεντεύξεις, κ.ά.) και της γραπτής επικοινωνίας (με συγγραφή διαφορετικών ειδών κειμένων, όπως επιστολές, άρθρα, ανακοινώσεις, επιχειρήματα, κ.ά.). Επίσης, δίνεται έμφαση στην ακρόαση ως σημαντικό στοιχείο της αποτελεσματικής επικοινωνίας. Αυτό που θεωρείται καθοριστικό για την ανάπτυξη της δεξιότητας της επικοινωνίας είναι να ξεκαθαριστεί ότι δεν αποτελεί αντικείμενο μόνο των γλωσσικών μαθημάτων, αλλά μπορεί να αποτελεί πρακτική στη διδασκαλία όλων των μαθημάτων, με την ενθάρρυνση των συζητήσεων, την ανταλλαγή των απόψεων, τις ομαδικές εργασίες που συνοδεύονται από παρουσιάσεις και διάχυση των αποτελεσμάτων.

Στα ΝΠΣ του 2023, δίνεται έμφαση σε μία διάσταση της επικοινωνίας που δεν εντοπιζόταν με ιδιαίτερη συχνότητα στα ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ του 2003: στις «ιδιαίτερες γλώσσες» που χρησιμοποιούνται για τη μετάδοση μηνυμάτων σε εξειδικευμένα γνωστικά περιεχόμενα. Έτσι, γίνεται λόγος για την ανάπτυξη της μαθηματικής γλώσσας, της εικαστικής γλώσσας, της γλώσσας του θεάτρου, της μουσικής γλώσσας, της γλώσσας της γεωγραφίας, κ.ά. Οι μαθητές/τριες θα πρέπει να μνηθούν στο ειδικό λεξιλόγιο της κάθε επιστήμης, υιοθετώντας ειδικές ορολογίες. Καλούνται, επίσης να επικοινωνήσουν χρησιμοποιώντας μαθηματικούς τύπους, χάρτες, σχεδιαγράμματα, φυσικούς νόμους, νότες μουσικής, εικαστικά έργα, κ.ά. Αναγνωρίζεται ότι η εκμάθηση αυτών των γλωσσών θα επιτρέψει στους μαθητές/τριες να εκφράζονται με μεγαλύτερη σαφήνεια και να μεταδίδουν ακριβείς πληροφορίες.

Η επικοινωνία είναι σημαντική δεξιότητα και για έναν, ακόμη, λόγο: αποτελεί προϋπόθεση για την ομαλή συνεργασία μέσα στη σχολική τάξη. Δίχως αυτή, οι σκέψεις δεν διατυπώνονται με σαφήνεια, τα μηνύματα δεν μεταφέρονται αποτελεσματικά, οι ανάγκες των άλλων δεν γίνονται κατανοητές, οι παρερμηνείες και οι συγκρούσεις δύσκολα επιλύονται. Επιπλέον, σύμφωνα με τους Rizvi & Lingard (2010), η δυναμική που αναπτύσσεται μέσα από τα σύγχρονα δίκτυα επικοινωνίας επανακαθορίζει τους τρόπους συνεργασίας και δημιουργίας συλλογικής ταυτότητας.

Η διάσταση αυτή πρέπει να ληφθεί σοβαρά υπόψη, ιδιαίτερα στα ΠΣ που εξετάζουμε, μιας και η βασική προσέγγιση που προτείνεται σε αυτά, για την καλλιέργεια της συνεργασίας, είναι η ομαδοσυνεργατική μάθηση. Η μέθοδος αυτή λειτουργεί αμφίδρομα με την επικοινωνία, καθώς όχι μόνο την προϋποθέτει αλλά και τη βελτιώνει μέσα από τη συνεχή αλληλεπίδραση των μαθητών/τριών.

Οι δεξιότητες της κατηγορίας «Εργαλεία εργασίας» δεν αναπτύσσονται επαρκώς στα ΑΠ του Δημοτικού Σχολείου της Ελλάδας. Δίνεται έμφαση, κυρίως, στη χρήση των εργαλείων ΤΠΕ, στην εκμάθηση απλών λογισμικών και στην πλοήγηση στο διαδίκτυο. Ωστόσο, η πληροφοριακή παιδεία, δηλαδή η ικανότητα πρόσβασης, αναζήτησης, διαχείρισης και ηθικής χρήσης της πληροφορίας, δεν λαμβάνεται επαρκώς υπόψη. Στη συγκεκριμένη περίπτωση τα ΑΠ της Ελλάδας δεν ακολουθούν τις κατευθύνσεις των διεθνών οργανισμών, οι οποίοι τονίζουν την αναγκαιότητα για την εισαγωγή τους στα σύγχρονα εκπαιδευτικά προγράμματα. Στο Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς, τόσο το 2006 όσο και το 2018 ορίζεται η ψηφιακή δεξιότητα ως βασική ανάμεσα στις δεξιότητες που αναμένεται να καλλιεργηθούν και υπογραμμίζεται η σημασία της για τη δια βίου εκπαίδευση (ΕΕ, 2006· ΕΕ, 2018). Ομοίως, ο ΟΟΣΑ, στην Πυξίδα Μάθησης για το 2030, τη θεωρεί αναγκαία για να μπορεί να λειτουργεί κάποιος αποτελεσματικά στον σύγχρονο κόσμο (OECD, 2018a).

Η γρήγορη ανάπτυξη των ΤΠΕ τα τελευταία χρόνια, οδηγεί στην ανάγκη για καλλιέργεια νέων δεξιοτήτων, όπως η διαχείριση των ψηφιακών κινδύνων και η ψηφιακή κριτική σκέψη. Η πρώτη μπορεί να προστατέψει τους μαθητές/τριες από την παραπληροφόρηση, τον διαδικτυακό εκφοβισμό, την παραβίαση προσωπικών δεδομένων, κ.ά. Η ψηφιακή κριτική σκέψη αποκτά βαρύνουσα σημασία σε περιβάλλοντα που οι πληροφορίες κυκλοφορούν ασταμάτητα, χωρίς έλεγχο, πολύ συχνά επηρεασμένες από αλγόριθμους. Οι μαθητές/τριες θα πρέπει να αποκτήσουν την ικανότητα να τις φιλτράρουν, να τις αξιολογήσουν και να ελέγξουν την αξιοπιστία τους.

Γίνεται εύκολα αντιληπτό ότι απαιτείται η ενσωμάτωση δεξιοτήτων πληροφοριακής παιδείας και γραμματισμού στις ΤΠΕ στα ελληνικά ΑΠ. Ωστόσο, η αποτελεσματικότητα του μέτρου δεν θα είναι εξασφαλισμένη αν δεν αρθούν και άλλοι περιοριστικοί παράγοντες, όπως η παραδοσιακή οργάνωση της τάξης, η εμμονή σε παραδοσιακές μεθόδους, η αργή υιοθέτηση καινοτομιών και η ανεπαρκής επιμόρφωση των δασκάλων. Επιπλέον, η καλλιέργεια των παραπάνω δεξιοτήτων δε θα πρέπει να προωθείται μόνο μέσω του μαθήματος της Πληροφορικής, αλλά θα πρέπει να ενσωματωθούν συστηματικά μέσα στη διδασκαλία όλων των μαθημάτων.

Και στα δύο ΠΣ, οι δεξιότητες της κατηγορίας «Διαβίωση στον κόσμο» θεωρούνται εξίσου σημαντικές, αν κρίνουμε από τη συχνότητα εμφάνισής τους στα αντίστοιχα προγράμματα. Από αυτές, μεγάλο ποσοστό καταλαμβάνουν οι δεξιότητες ζωής και σταδιοδρομίας, οι οποίες σχετίζονται με ατομικά χαρακτηριστικά που διαμορφώνουν την προσωπικότητα των μαθητών/τριών, όπως η καλλιέργεια στάσεων και αξιών, η ηθική συμπεριφορά, η αυτοπεποίθηση, η αυτογνωσία, η υπευθυνότητα, η συναισθηματική σταθερότητα, η υγιής ζωή, κ.ά. Η τάση ενίσχυσης αυτών των δεξιοτήτων φαίνεται να συμβαδίζει με τις διεθνείς επιταγές, καθώς, η ΕΕ, κατά την περίοδο της οικονομικής ύφεσης, μετά το 2008, επισήμανε την ανάγκη καλλιέργειας αυτών των δεξιοτήτων για την αντιμετώπιση προκλήσεων, όπως ο παγκόσμιος ανταγωνισμός και η εργασιακή κινητικότητα εντός και εκτός των συνόρων των εθνικών κρατών (ΕΕ, 2012). Οι δεξιότητες αυτές μπορούν να μεταφερθούν και να χρησιμοποιηθούν σε ποικίλα περιβάλλοντα, συνεπώς η αξία τους είναι ακόμη πιο σημαντική στις σύγχρονες κοινωνίες που χαρακτηρίζονται από συχνές και απρόβλεπτες, μερικές φορές αλλαγές (ΕΑΕΑ, 2018· OECD, 2018b). Για τον ίδιο λόγο και ο ΟΟΣΑ, στην Πυξίδα Μάθησης για το 2030, τονίζει τη χρησιμότητα αυτών των δεξιοτήτων για την προσαρμογή των μαθητών/τριών σε ποικίλα κοινωνικά περιβάλλοντα και μεταβαλλόμενες εργασιακές συνθήκες, όπως αυτές που θα αντιμετωπίσουν στο άμεσο μέλλον τους (OECD, 2018a). Οι Καρανικόλα & Παναγιωτόπουλος (2019) επισημαίνουν ότι τα ΑΠ, σε διεθνές επίπεδο, τείνουν να μετατοπίζουν το ενδιαφέρον τους από τις γνωστικές στις ήπιες δεξιότητες, τάση με την οποία συμβαδίζουν και τα ελληνικά ΑΠ.

Το ΝΠΣ του 2023 αποδίδει μεγαλύτερη έμφαση, σε σχέση με το ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ του 2003, στην καλλιέργεια της πολιτειότητας. Ενσωματώνει αξίες όπως η δημοκρατία, η κοινωνική συνοχή και δικαιοσύνη, η αλληλεγγύη και η ενεργός συμμετοχή των μαθητών/τριών στα κοινά. Η στροφή αυτή προς την ενδυνάμωση της πολιτειότητας αντανακλά την ανάγκη

ανταπόκρισης στις μετανεωτερικές προκλήσεις και στην απαίτηση για έναν στοχαστικό, ενεργό και κοινωνικά υπεύθυνο πολίτη (Τσάφος, 2014).

Βασική στόχευση στα ΝΠΣ αποτελεί η διαμόρφωση πολιτών του 21^{ου} αιώνα, που αναφέρονται άλλοτε ως ενεργοί, ως δημοκρατικοί ή παγκόσμιοι πολίτες. Οι ραγδαίες τεχνολογικές, κοινωνικές, εργασιακές και περιβαλλοντικές αλλαγές των τελευταίων δεκαετιών έχουν εντείνει την αναγκαιότητα για την καλλιέργεια αυτών των δεξιοτήτων. Έτσι, οι αναφορές για την ανάπτυξή τους δε λείπουν από κανένα έγγραφο των διεθνών οργανισμών που ασκούν εκπαιδευτική πολιτική μέσω των εκθέσεων ή των κατευθυντήριων εντολών τους. Η ΕΕ σε μια προσπάθεια να ενισχύσει την ενεργό πολιτειότητα καθιέρωσε μια σειρά από προγράμματα, όπως το Erasmus+, που από το 2014, καλύπτει περισσότερους τομείς προωθώντας τις ευρωπαϊκές αξίες και τους δημοκρατικούς θεσμούς. Οι παραπάνω τάσεις φαίνεται πως αποτυπώθηκαν στα ΝΠΣ του 2023.

Τέλος, μια ακόμη έννοια της πολιτειότητας, η οποία εμφανίζεται πολύ έντονα στα ΝΠΣ του 2023, σε σχέση με αυτά που αντικατέστησαν, είναι η βιωσιμότητα. Το 2015, ο ΟΗΕ προσέφερε ένα πλήρες σχέδιο δράσης καθιερώνοντας τους 17 Στόχους της Βιώσιμης Ανάπτυξης. Αυτό περιλαμβάνει διάφορους τομείς, όπως η κοινωνική ισότητα, η οικονομική δικαιοσύνη, η προστασία του περιβάλλοντος, κ.ά. Κρίσιμο ρόλο στην προώθηση των στόχων καλούνται να διαδραματίσουν και τα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών – μελών του, όπως είναι και η Ελλάδα. Μέσα από την εκπαίδευση, μπορεί να δημιουργηθεί η επόμενη γενιά ευαισθητοποιημένων πολιτών που θα αναλάβουν δράση, ώστε να συμβάλλουν στη δημιουργία ενός καλύτερου και βιώσιμου πλανήτη.

Επίσης, ενισχυμένες ποσοτικά στα ΝΠΣ εμφανίζονται οι δεξιότητες προσωπικής και κοινωνικής ευθύνης. Η ανάγκη αντιμετώπισης φαινομένων ξеноφοβίας και ρατσισμού αναγνωριζόταν και στα ΠΣ του 2003, ωστόσο στα νεώτερα ΠΣ ενσωματώνονται πιο συχνά και πιο συστηματικά δράσεις που στοχεύουν στην καλλιέργεια δεξιοτήτων διαπολιτισμικής επικοινωνίας και αποδοχής/σεβασμού της ετερότητας. Η προσέγγιση αυτή συμβαδίζει με τις κατευθύνσεις των διεθνών οργανισμών που τονίζουν τη σημασία της κοινωνικής συνοχής για την ειρηνική συνύπαρξη των πολιτών (UNESCO, 2013).

Σε όλες τις κατηγοριοποιήσεις των δεξιοτήτων, από τις αρχές του 21^{ου} αιώνα, υπάρχουν αναφορές για την καλλιέργεια της διαπολιτισμικής ικανότητας, της «αποδοχής της διαφορετικότητας» και του «σεβασμού του άλλου». Η UNESCO, προσπαθώντας να

συνδράμει σε αυτές τις προσπάθειες, δημιούργησε, το 2013, έναν αναλυτικό οδηγό διαπολιτισμικών ικανοτήτων, τον οποίο προτείνει ως εργαλείο αναφοράς για τους εκπονητές των ΑΠ. Οι οδηγίες αυτές φαίνεται πως ενσωματώθηκαν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αν κρίνουμε από την εμφάνιση των παραπάνω δεξιοτήτων στα ΠΣ που μελετήσαμε. Εξάλλου, στην Ελλάδα, ήδη από το 1990, είχαμε μεγάλη εισροή παλιννοστούντων Ελλήνων και μεταναστών από χώρες της ανατολικής Ευρώπης. Η μετανάστευση συνεχίστηκε και από αφρικανικές χώρες, ενώ οι πόλεμοι της Μέσης Ανατολής και άλλων ασιατικών χωρών ενίσχυσαν το φαινόμενο. Πολλές τοπικές κοινωνίες έγιναν πολυπολιτισμικές, το ίδιο και τα σχολεία τους. Σε ορισμένες περιπτώσεις, πολιτικές απόψεις, σε συνδυασμό με την οικονομική κρίση, δημιούργησαν φαινόμενα ρατσισμού, μισαλλοδοξίας και διακρίσεων. Έτσι, η καλλιέργεια αυτών των δεξιοτήτων αποτέλεσε προτεραιότητα για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, κάτι που αποτυπώθηκε τόσο στο ΠΣ του 2003, όσο και σε αυτό του 2023.

Η συγκριτική μελέτη των ΠΣ του 2003 και του 2023 καταδεικνύει σημαντικές ομοιότητες αλλά και ουσιώδεις διαφορές, στην προώθηση των δεξιοτήτων του 21^{ου} αιώνα. Και στα δύο ΠΣ, κυρίαρχη θέση κατέχει η κατηγορία «Τρόποι σκέψης», με έμφαση στην κριτική σκέψη, η οποία αναγνωρίζεται ως απαραίτητη για την κατανόηση και ερμηνεία του σύγχρονου, περίπλοκου κόσμου. Και τα δύο ΠΣ ενσωματώνουν τη δημιουργικότητα, ωστόσο το 2023 εμφανίζεται εντονότερη συστηματοποίηση και συγκεκριμενοποίηση των στόχων, κάτι που συμβαίνει και με τη μεταγνώση που συνδέεται με την αυτορρύθμιση και την αυτοδιαχείριση. Στην κατηγορία «Τρόποι εργασίας», η συνεργασία αναπτύσσεται και στα δύο ΠΣ μέσα από την ομαδοσυνεργατική διάταξη της τάξης, υπολείπεται, όμως της επικοινωνίας για την οποία προστίθεται η διάσταση της εξοικείωσης με εξειδικευμένες γλώσσες (π.χ. μαθηματική, μουσική, επιστημονική), που απουσιάζει από το παλαιότερο Πρόγραμμα. Σημαντική απόκλιση αποτελεί η αυξημένη έμφαση του ΝΠΣ σε αξίες όπως η πολιτειότητα, η βιωσιμότητα και η διαπολιτισμική συνείδηση, στοιχεία που αντανακλούν διεθνείς εξελίξεις και κοινωνικές ανάγκες. Το ΝΠΣ εναρμονίζεται περισσότερο με τις σύγχρονες κατευθύνσεις των διεθνών οργανισμών, στοχεύοντας στην ανάπτυξη ενεργών, υπεύθυνων και ευαισθητοποιημένων πολιτών.

Ως προς το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, που αφορά την ανάδειξη των δεξιοτήτων του 21^{ου} αιώνα που προωθούνται στα ΠΣ του 2003 και του 2023 ανά γνωστικό αντικείμενο και τον εντοπισμό συγκλίσεων και αποκλίσεων μεταξύ τους, μέσω της ανάλυσης που διενεργήθηκε

προκύπτει ότι προωθούνται διαφορετικές δεξιότητες, σε κάθε γνωστικό αντικείμενο και κάθε ΠΣ. Συγκεκριμένα:

Στα ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ του 2003, οι δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα που κυριαρχούν σε κάθε γνωστικό αντικείμενο, είναι:

- Γεωγραφία: ζωή και σταδιοδρομία, επικοινωνία, πολιτειότητα, κριτική σκέψη
- Μελέτη του Περιβάλλοντος: πολιτειότητα, κριτική σκέψη, συνεργασία, ζωή και σταδιοδρομία
- Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και εκπαίδευση για την Αειφορία: κριτική σκέψη, πολιτειότητα, ζωή και σταδιοδρομία
- Θρησκευτικά: κριτική σκέψη, επικοινωνία
- Ιστορία: κριτική σκέψη, επικοινωνία, ζωή και σταδιοδρομία, προσωπική και κοινωνική ευθύνη
- Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή: πολιτειότητα, ζωή και σταδιοδρομία, προσωπική και κοινωνική ευθύνη
- Νεοελληνική Γλώσσα: επικοινωνία, προσωπική και κοινωνική ευθύνη, κριτική σκέψη, δημιουργική σκέψη
- Ξένες Γλώσσες: επικοινωνία, μεταγνώση, κριτική σκέψη
- Μαθηματικά: κριτική σκέψη
- Πληροφορική: γραμματισμός στις ΤΠΕ, πληροφοριακή παιδεία
- Φυσικές Επιστήμες: κριτική σκέψη, συνεργασία, επικοινωνία
- Εικαστικά: κριτική σκέψη, δημιουργική σκέψη, συνεργασία, επικοινωνία
- Θεατρική Αγωγή: συνεργασία, δημιουργική σκέψη, ζωή και σταδιοδρομία
- Μουσική: δημιουργική σκέψη, επικοινωνία, ζωή και σταδιοδρομία
- Φυσική Αγωγή: ζωή και σταδιοδρομία, συνεργασία

Στα ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ του 2003, οι δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα εντοπίζονται αποσπασματικά. Σε πολλά γνωστικά αντικείμενα απουσιάζουν πλήρως ή δηλώνονται αόριστα. Η αναφορά τους γίνεται συχνά με γενικούς όρους όπως «ανάπτυξη της κριτικής σκέψης» ή «καλλιέργεια της δημιουργικότητας», χωρίς όμως να προσδιορίζεται το πώς αυτές οι δεξιότητες μπορούν να καλλιεργηθούν στο πλαίσιο των διδακτικών δραστηριοτήτων, ούτε να συνδέονται με ρητές διδακτικές στρατηγικές. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί να στερούνται καθοδήγησης ως προς τον τρόπο ενσωμάτωσης αυτών των δεξιοτήτων στην πράξη, γεγονός

που περιορίζει την αποτελεσματική ενσωμάτωσή τους στο σχολικό περιβάλλον και καθιστά την εφαρμογή τους αποσπασματική και περιστασιακή.

Στα ΝΠΣ, οι δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα που κυριαρχούν σε κάθε γνωστικό αντικείμενο, είναι:

- Γεωγραφία: κριτική σκέψη, πολιτειότητα, συνεργασία, επικοινωνία
- Μελέτη του Περιβάλλοντος: πολιτειότητα, κριτική σκέψη, ζωή και σταδιοδρομία, προσωπική και κοινωνική ευθύνη, επικοινωνία
- Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και εκπαίδευση για την Αειφορία: πολιτειότητα, κριτική σκέψη, ζωή και σταδιοδρομία
- Θρησκευτικά: κριτική σκέψη, επικοινωνία
- Ιστορία: ζωή και σταδιοδρομία, πολιτειότητα, επικοινωνία
- Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή: πολιτειότητα, κριτική σκέψη, ζωή και σταδιοδρομία
- Νεοελληνική Γλώσσα: επικοινωνία, κριτική σκέψη, δημιουργική σκέψη
- Μαθηματικά: κριτική σκέψη, ζωή και σταδιοδρομία, επικοινωνία
- Πληροφορική: γραμματισμός στις ΤΠΕ, κριτική σκέψη, πληροφοριακή παιδεία, επικοινωνία
- Φυσικές Επιστήμες: κριτική σκέψη, πολιτειότητα, δημιουργική σκέψη
- Εικαστικά: κριτική σκέψη, δημιουργική σκέψη, επικοινωνία, ζωή και σταδιοδρομία
- Θεατρική Αγωγή: επικοινωνία, ζωή και σταδιοδρομία, δημιουργική σκέψη, προσωπική και κοινωνική ευθύνη
- Μουσική: δημιουργική σκέψη, επικοινωνία, ζωή και σταδιοδρομία, συνεργασία
- Φυσική Αγωγή: ζωή και σταδιοδρομία, συνεργασία

Στα ΝΠΣ του 2023 οι δεξιότητες κατανέμονται πιο ισορροπημένα στα διδακτικά αντικείμενα. Η μετάβαση αυτή σηματοδοτεί την απομάκρυνση από μια αυστηρά τεχνοκρατική προσέγγιση των ΑΠ, που έδινε έμφαση κυρίως στην απόκτηση γνώσεων, προς μία περισσότερο ανθρωπιστική και ολιστική θεώρησή τους (Χατζηγεωργίου, 2012). Σε αυτό το πλαίσιο, αποδίδεται μεγαλύτερη αξία στις ατομικές ιδιαιτερότητες των μαθητών/τριών και στην προσωπική τους ανάπτυξη και αυτονομία. Αναγνωρίζεται ότι αυτή μπορεί να επιτευχθεί με την καλλιέργεια δεξιοτήτων που θα τους εξοπλίσουν κατάλληλα για να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις της σύγχρονης εποχής.

Αυτή ήταν και η επιθυμία της UNESCO, η οποία παίρνοντας αφορμή από παγκόσμια δεδομένα που έδειχναν υστέρηση των μαθητών/τριών σε βασικές δεξιότητες, πρότεινε την

αλλαγή των ΠΣ σε μια κατεύθυνση, όπου θα δίνεται προτεραιότητα στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων που πρέπει να κατέχουν οι μαθητές/τριες τον 21^ο αιώνα (UNESCO-IBE, 2017).

Η συγκριτική θεώρηση των ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ του 2003 και των ΝΠΣ του 2023 αποκαλύπτει σημαντικές μεταβολές στον τρόπο που προωθούνται οι δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα στη διδακτική πράξη. Και τα δύο ΠΣ περιλαμβάνουν στους στόχους τους την ανάπτυξη των δεξιοτήτων, ωστόσο φαίνεται πως δεν ακολουθούν πάντα τις ίδιες πρακτικές για να φτάσουν σε αυτούς. Για την πληρέστερη κατανόηση των παιδαγωγικών και ιδεολογικών αυτών μετατοπίσεων, αξίζει να εντοπιστούν τόσο οι συγκλίσεις που διατηρούν σταθερούς εκπαιδευτικούς άξονες όσο και οι αποκλίσεις που αντανakλούν την προσαρμογή του σύγχρονου σχολείου στις απαιτήσεις της νέας εποχής.

Οι συγκλίσεις που εμφανίζονται μεταξύ των δύο ΠΣ, μπορούν να συνοψιστούν στα παρακάτω:

- Η κριτική σκέψη παρουσιάζεται ως βασική δεξιότητα σε όλα τα ΠΣ των γνωστικών αντικειμένων, με ιδιαίτερη έμφαση στα Μαθηματικά, την Ιστορία, τα Θρησκευτικά, τις Φυσικές Επιστήμες, τα Εικαστικά. Προσεγγίζεται με διαφορετικό τρόπο σε κάθε γνωστικό αντικείμενο, με συχνότερες έννοιες την ανάλυση και τη σύνθεση, την επεξεργασία πηγών, την εργασία μέσω project.
- Η δημιουργική σκέψη καλλιεργείται περισσότερο με δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα στα Εικαστικά, στη Μουσική και στη Θεατρική Αγωγή. Φαίνεται πως η φύση των μαθημάτων αυτών, που δεν περιορίζονται στην κατάκτηση της γνώσης, στην παραδοσιακή αξιολόγηση και τις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας, ευνοεί την ανάπτυξη της καινοτομίας, της φαντασίας και της εναλλακτικής σκέψης.
- Η πολιτειότητα διατηρείται ως βασικός στόχος και στις δύο χρονικές περιόδους, κυρίως μέσω των εννοιών του «ενεργού πολίτη» και της κοινωνικής ευθύνης. Γνωστικά αντικείμενα, όπως η Γεωγραφία, η Μελέτη του Περιβάλλοντος, οι Φυσικές Επιστήμες και η Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή εμφανίζουν σαφή προσανατολισμό προς την καλλιέργεια της δεξιότητας, τόσο το 2003 όσο και το 2023, αποδεικνύοντας ότι θεωρούνται κατάλληλα για την προσαρμογή των μαθητών/τριών στις παγκόσμιες προκλήσεις.
- Η επικοινωνία προωθείται και στα δύο ΠΣ μέσα από την προφορική και γραπτή έκφραση, ιδιαίτερα στη Νεοελληνική Γλώσσα, την Ιστορία και τα Θρησκευτικά, μέσω εννοιών, όπως η αφήγηση, η διατύπωση των απόψεων, οι διάλογοι και οι

παρουσιάσεις των εργασιών των μαθητών/τριών. Και στα δύο Προγράμματα εμφανίζεται η επικοινωνία ως κυρίαρχη δεξιότητα στα Εικαστικά και στη Μουσική, όπου δίνεται έμφαση στη μετάδοση ιδεών, νοημάτων και συναισθημάτων.

- Η συνεργασία επιχειρείται να αναπτυχθεί στα δύο ΠΣ μέσα από την ομαδοσυνεργατική διάταξη της τάξης και την ενθάρρυνση της συλλογικής εργασίας.

Οι αποκλίσεις που παρατηρούνται στην καλλιέργεια των δεξιοτήτων του 21^{ου} αιώνα, μεταξύ των ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ και των ΝΠΣ, είναι οι εξής:

- Στα ΝΠΣ του 2023 παρατηρείται ποσοτική ενίσχυση των δεξιοτήτων του 21^{ου} αιώνα, καθώς η συχνότητα και το εύρος των δεξιοτήτων αυξάνεται σημαντικά σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα.
- Το 2003 υπάρχουν αρκετές γενικές οδηγίες και παραινέσεις για την καλλιέργεια των δεξιοτήτων του 21^{ου} αιώνα, αντίθετα στα ΝΠΣ παρέχονται συγκεκριμένες μεθοδολογικές υποδείξεις και στρατηγικές.
- Στα ΝΠΣ εμφανίζονται με μεγαλύτερη συχνότητα κάποιες δεξιότητες, οι οποίες σχεδόν απουσίαζαν από τα ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ, όπως είναι η μεταγνώση, η δημιουργική σκέψη και ο γραμματισμός στις ΤΠΕ.
- Η αειφορία ενσωματώνεται σε όλα σχεδόν τα γνωστικά αντικείμενα των ΝΠΣ, σε αντίθεση με τα ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ, καθιστώντας τη συγκεκριμένη έννοια κυρίαρχη για την καλλιέργεια της πολιτειότητας.
- Το ΝΠΣ ενσωματώνει σύγχρονες αξίες, που ανταποκρίνονται στις προκλήσεις ενός μεταβαλλόμενου κόσμου, όπως η παγκόσμια συνείδηση, η διαπολιτισμικότητα και η αποδοχή της ετερότητας και η ενσυναίσθηση.
- Η κριτική σκέψη, κυρίαρχη και στα δύο ΠΣ, περιλαμβάνει διαφορετικές έννοιες το 2023, εστιάζοντας περισσότερο στην επίλυση προβλημάτων και στη λήψη αποφάσεων, σε αντίθεση με τις πιο απλοποιημένες προσεγγίσεις που εντοπιζόταν το 2003.

Ορισμένα γνωστικά αντικείμενα, σύμφωνα με τα ΠΣ, φαίνεται να προσφέρονται για την ολική καλλιέργεια των δεξιοτήτων, ανεξάρτητα από το αν αυτό αντανακλάται στην εκπαιδευτική πράξη. Αυτά τα μαθήματα στα οποία καταγράφονται οι δεξιότητες στο σύνολό τους, είναι η Νεοελληνική γλώσσα, η Ιστορία, η Μελέτη του Περιβάλλοντος, η Γεωγραφία και οι Φυσικές Επιστήμες.

Αντίθετα, σε άλλα ΠΣ κυριαρχούν συγκεκριμένες δεξιότητες, οι οποίες σχετίζονται, συνήθως, με τα περιεχόμενα ή τη φύση του μαθήματος. Έτσι:

- Στη Φυσική Αγωγή, υπάρχει αυξημένο ενδιαφέρον για τη διαμόρφωση στάσεων που θα οδηγήσουν τους μαθητές/τριες σε ένα υγιή τρόπο ζωής, αλλά και για τη συνεργασία που αποτελεί προϋπόθεση για την εκτέλεση των δραστηριοτήτων του μαθήματος.
- Στα Μαθηματικά δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην καλλιέργεια της κριτικής σκέψης.
- Η Θεατρική Αγωγή και η Μουσική απαιτούν τη συνεργασία των μαθητών/τριών για τις παραστάσεις ή την εκτέλεση μουσικών συνθέσεων.
- Η Πληροφορική εστιάζει, σχεδόν αποκλειστικά, στην πληροφοριακή παιδεία και στον γραμματισμό στις ΤΠΕ.
- Η Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή καλλιεργεί δεξιότητες της «Διαβίωσης στον κόσμο», αφού ενδιαφέρεται για τη δημιουργία πολιτών με συγκεκριμένες στάσεις και χαρακτηριστικά.
- Τα μαθήματα των Ξένων Γλωσσών αναπτύσσουν, κατά κύριο λόγο, επικοινωνιακές δεξιότητες.

Τα τελευταία είκοσι χρόνια έχει επέλθει μια διαφοροποίηση στους στόχους των ΑΠ. Αναγνωρίζεται ότι η εκπαίδευση δεν πρέπει να έχει ως αποκλειστικό στόχο την απόκτηση γνώσεων, αλλά να προωθεί δεξιότητες με τις οποίες οι μαθητές/τριες θα νιώθουν περισσότερο θωρακισμένοι στον 21^ο αιώνα. Η αναγκαιότητα αυτή αποτυπώνεται στα έγγραφα διεθνών οργανισμών που επηρεάζουν τις εκπαιδευτικές πολιτικές των κρατών, όπως της Ε.Ε., του ΟΟΣΑ, της UNESCO, της Παγκόσμιας Τράπεζας.

Η έμφαση που αποδίδεται, πλέον, στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων του 21^{ου} αιώνα συνδέεται με τη μετανεωτερική εποχή στην οποία ζούμε και χαρακτηρίζεται από πολύπλοκες και ρευστές καταστάσεις και συνεχείς εργασιακές, κοινωνικές και τεχνολογικές αλλαγές. Σε αυτό το πλαίσιο, η δημιουργία ΑΠ στηριγμένων στη ακαδημαϊκή θεωρία, με προσήλωση στην επίτευξη προκαθορισμένων στόχων και στη μετάδοση γνώσεων, δεν είναι αρκετή για την αντιμετώπιση των προκλήσεων της σύγχρονης εποχής.

Οι ποικιλόμορφες και πολυπολιτισμικές κοινωνίες στις οποίες διαβιούμε απαιτούν από τους μαθητές/τριες να ενισχύσουν ιδιαίτερα κάποιες δεξιότητες, όπως οι κοινωνικές και διαπολιτισμικές, οι δεξιότητες ζωής και σταδιοδρομίας που συνδέονται με την προσωπική

ευημερία, οι δεξιότητες της πολιτειότητας, καθώς είναι φανερό ότι δεν μπορούμε να παραμένουμε αδρανείς απέναντι στα παγκόσμια προβλήματα και οι μεταγνωστικές δεξιότητες που οδηγούν στην αυτορρύθμιση και τη διά βίου μάθηση επιτρέποντας στους μελλοντικούς πολίτες να προσαρμόζονται στις μεταβαλλόμενες συνθήκες που θα συναντήσουν.

Παρά τις σημαντικές συμβολές των διεθνών οργανισμών, στην κατεύθυνση του εκσυγχρονισμού της εκπαίδευσης και της ενίσχυσης των δεξιοτήτων του 21^{ου} αιώνα, είναι απαραίτητο να υιοθετηθεί μια κριτική στάση απέναντι στην επίδρασή τους. Η έμφαση που αποδίδεται σε μετρήσιμες δεξιότητες, στο πλαίσιο διεθνών αξιολογήσεων όπως η PISA, έχει ως αποτέλεσμα την ενίσχυση ενός τεχνοκρατικού μοντέλου αξιολόγησης και την υποβάθμιση της δημιουργικότητας, της εμβάθυνσης σε ανθρωπιστικές αξίες και της ολόπλευρης καλλιέργειας του ατόμου (Rizvi & Lingard, 2009). Κινδυνεύουν να παραμεριστούν θεμελιώδεις αξίες που παραδοσιακά υπηρετεί το σχολείο, όπως η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης, της ανθρωπιάς, του αλληλοσεβασμού, της οικοδόμησης υγιών διαπροσωπικών σχέσεων, αξίες που σχετίζονται άμεσα με τον κοινωνικό ρόλο του σχολείου ως θεσμού αγωγής, ένταξης και συνύπαρξης. Η τάση εστίασης στην «απασχολησιμότητα», στην «αποδοτικότητα» και σε δεξιότητες χρήσιμες στην αγορά εργασίας, μπορεί να οδηγήσει στη σταδιακή απαξίωση γνωστικών αντικειμένων που δεν εξυπηρετούν αυτόν τον σκοπό, σε βάρος της γενικής παιδείας και της ελεύθερης ανάπτυξης της προσωπικότητας των μαθητών/τριών (Μπαλκουράνη, 2022). Ακόμη, η πίεση για ταχεία εφαρμογή μεταρρυθμίσεων με βάση εξωτερικούς δείκτες, χωρίς επαρκή διάλογο με την εκπαιδευτική κοινότητα, μπορεί να οδηγήσει σε επιφανειακές αλλαγές που δεν ανταποκρίνονται στις πραγματικές ανάγκες των μαθητών/τριών και των εκπαιδευτικών (Fullan, 2007).

Στην περίπτωση της Ελλάδας, η υιοθέτηση πολιτικών που προέρχονται από διεθνείς οργανισμούς συχνά δεν συνοδεύεται από επαρκή προσαρμογή στα κοινωνικά και πολιτισμικά συμφραζόμενα της χώρας. Η ομογενοποίηση που προκύπτει από την άκριτη εφαρμογή εκπαιδευτικών προτύπων ξένων προς την ελληνική πραγματικότητα μπορεί να οδηγήσει σε συρρίκνωση της εθνικής ταυτότητας και της πολιτισμικής πολυμορφίας (Ντέρτσου, 2021). Επιπλέον, ορισμένες πολιτικές δεξιοτήτων, όπως η ψηφιακή εκπαίδευση ή η εντατική διδασκαλία ξένων γλωσσών, απαιτούν πρόσβαση σε υλικοτεχνικούς πόρους που δεν διαθέτουν όλα τα σχολεία ή όλες οι οικογένειες (OECD, 2020). Αυτό ενέχει τον κίνδυνο

ενίσχυσης των κοινωνικών ανισοτήτων και διεύρυνσης του χάσματος μεταξύ μαθητών/τριών διαφορετικού κοινωνικοοικονομικού υποβάθρου. Είναι συνεπώς αναγκαίο, οι επιρροές των διεθνών οργανισμών να ενσωματώνονται με κριτικό πνεύμα και να εξισορροπούνται με τις ανάγκες της ελληνικής κοινωνίας, ώστε να επιτυγχάνεται μια παιδεία που να ανταποκρίνεται τόσο στις παγκόσμιες προκλήσεις όσο και στις εθνικές ιδιαιτερότητες.

Η τεχνοκρατική προσέγγιση εκπόνησης ΑΠ, που κυριάρχησε ως σήμερα, με τον αυστηρό σχεδιασμό, την έμφαση στην αποδοτικότητα και στα μετρήσιμα αποτελέσματα, δεν αποτελεί τη μοναδική πρόταση για το σχολείο της σύγχρονης εποχής. Είναι απαραίτητη η ενσωμάτωση στοιχείων από διαφορετικές θεωρήσεις, όπως η ανθρωπιστική που ενδιαφέρεται για την ανάπτυξη των προσωπικών χαρακτηριστικών και των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων των μαθητών/τριών, καθώς και η κοινωνικοπολιτική θεωρία που υπογραμμίζει την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης, των διαπολιτισμικών ικανοτήτων και της ενεργούς πολιτειότητας (Holmes & McLean, 1992).

Θα μπορούσε κανείς να υποστηρίξει ότι, με βάση την έμφαση στις δεξιότητες, τα ΑΠ της Ελλάδας αντανakλούν επιρροές από την ανθρωπιστική θεωρία, η οποία προτάσσει την προσωπική ανάπτυξη, την αυτονομία και την ενίσχυση των κοινωνικών και συναισθηματικών ικανοτήτων των μαθητών/τριών. Ωστόσο, μια συνολική επισκόπηση των ΠΣ του 2003 και του 2021 φανερώνει ότι διαμορφώνονται κυρίως από μια τεχνοκρατική λογική: χαρακτηρίζονται από αυστηρό σχεδιασμό, σαφώς καθορισμένους στόχους και μηχανισμούς αξιολόγησης. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να ακολουθούν προκαθορισμένα σχέδια διδασκαλίας και συγκεκριμένες μεθοδολογίες, περιορίζοντας έτσι τη δυναμική εφαρμογή δεξιοτήτων στην πράξη. Παρά τις σχετικές αναφορές για ανάπτυξη δεξιοτήτων, η εφαρμογή τους συχνά εγκλωβίζεται σε δομές που δίνουν προτεραιότητα στην τυποποιημένη γνώση και στην αναπαραγωγή συγκεκριμένων σταδίων μάθησης.

Για την ουσιαστική ανάπτυξη των δεξιοτήτων στους μαθητές/τριες, είναι απαραίτητο να υιοθετηθούν πιο ευέλικτες διδακτικές προσεγγίσεις. Τα ανοιχτά ΑΠ μπορούν να ενισχύσουν αυτή την προσπάθεια, προσφέροντας μεγαλύτερη ελευθερία και προσαρμοστικότητα (Φωτεινός, 2020). Η προώθηση της βιωματικής μάθησης, της ομαδοσυνεργατικής οργάνωσης της τάξης, της διαθεματικής προσέγγισης, μπορούν να συμβάλλουν στην ουσιαστική ανάπτυξη των δεξιοτήτων. Ωστόσο, η αποτελεσματικότητά τους εξαρτάται από τη συνολική παιδαγωγική φιλοσοφία που διέπει τη διδασκαλία όλων των μαθημάτων και από την αλλαγή των διδακτικών μεθόδων των εκπαιδευτικών που τις εφαρμόζουν. Επιπλέον,

είναι αναγκαίο να αποδεσμευτεί η εκπαιδευτική διαδικασία από το άγχος των εξετάσεων, το οποίο περιορίζει τη διδασκαλία στην προετοιμασία για την επίτευξη προκαθορισμένων στόχων, σε βάρος της ουσιαστικής μάθησης και της καλλιέργειας των δεξιοτήτων (Binkley et. al., 2012).

Η υιοθέτηση ΑΠ βασισμένων στις ικανότητες (competency-based curriculum) μπορεί να προσφέρει μία ώθηση στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων των μαθητών/τριών καθώς θεωρούνται σημαντικότερες από την απόκτηση των γνώσεων. Στα πλεονεκτήματα αυτών των προγραμμάτων διαφαίνεται η αλλαγή στην φιλοσοφία της μάθησης, καθώς, σύμφωνα με τον Moon (2007):

- η διδασκαλία προσαρμόζεται στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών, οι οποίοι προχωρούν σύμφωνα με τον δικό τους ρυθμό και αξιοποιούν τις δικές τους δυνατότητες.
- οι μαθητές/τριες αποκτούν την ευθύνη της μάθησής τους, γίνονται αυτόνομοι και προετοιμάζονται για τη διά βίου μάθηση.
- εφαρμόζεται διαθεματική προσέγγιση με σύνδεση των γνωστικών αντικειμένων
- η αξιολόγηση δε γίνεται με το παραδοσιακό εξετασιοκεντρικό σύστημα, εστιάζοντας αποκλειστικά στο τελικό αποτέλεσμα, αλλά με βάση την παρουσίαση των εργασιών τους και τον τρόπο που εργάστηκαν.

Τα ΑΠ βασισμένα σε ικανότητες είναι εκείνα που μπορούν να συμβάλλουν στην αλλαγή του προσανατολισμού των ΠΣ και στην επιτυχημένη εφαρμογή των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων. Η κυριαρχία τους θα σηματοδοτήσει μια στροφή από ΑΠ βασισμένα σε μοντέλα περιεχομένων με έμφαση στο τι θα διδαχθεί το παιδί, σε μοντέλα διαδικασίας, όπου το ενδιαφέρον εστιάζεται στο πώς θα διδαχθεί κάτι το παιδί και στον τρόπο σκέψης του.

Για να πετύχει κάθε εκπαιδευτική μεταρρύθμιση είναι απαραίτητη η αποδοχή της από τους εκπαιδευτικούς και η εφαρμογή της στην πράξη. Έτσι, πεδίο μελλοντικής μελέτης θα μπορούσε να είναι μια ποιοτική διερεύνηση του βαθμού στον οποίο οι δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα καλλιεργούνται στην πραγματικότητα μέσα σε μια σχολική τάξη της Ελλάδας, με τη συμμετοχή, βέβαια, των ίδιων των εκπαιδευτικών. Ενδιαφέρον, επίσης, θα είχε μια συγκριτική μελέτη με την ίδια μεθοδολογία, η οποία θα περιελάμβανε τόσο τα σχολικά βιβλία όσο και τα ΑΠ, ώστε να εξεταστεί αν οι τάσεις που αποτυπώνονται στα ΠΣ αντικατοπτρίζονται και στα υλικά που χρησιμοποιούν εκπαιδευτικοί και μαθητές/τριες στην σχολική πραγματικότητα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Acikgoz, T., & Babadogan, M. C. (2021). Competency-based education: theory and practice. *Psycho-Educational Research Reviews*. 10(3), 67-95.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1326834.pdf>
- Akala, B. M. M. (2021). Revisiting education reform in Kenya: A case of Competency Based Curriculum (CBC). *Social Sciences & Humanities Open*, 3(1), 100107.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2590291121000036>
- Allen, J., & Van der Velden, R. (2012). *Skills for the 21st century: Implications for education*. Research Centre for Education and the Labour Market.
<https://cris.maastrichtuniversity.nl/ws/portalfiles/portal/542332/guid-08087fc5-9913-4800-a237-2d4caa93a379-ASSET1.0.pdf>
- Alvunger, D., Soini, T., Philippou, S., & Priestley, M. (2021). Conclusions: Patterns and trends in curriculum making in Europe. Στο M. Priestley, D. Alvunger, S. Philippou & T. Soini (Επιμ.), *Curriculum making in Europe: policy and practice within and across diverse contexts* (σσ. 273-294). Emerald Publishing Limited.
- Amadi, C. S. (2023). The integration of 21st-century skills in science: A case study of Canada and the USA. *Education and Urban Society*, 55(1), 56-87.
<https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/00131245211062531>
- Ananiadou, K., & Claro, M. (2009). *21st century skills and competences for new millennium learners in OECD countries*. OECD Education Working Papers N°. 41.
<https://dx.doi.org/10.1787/218525261154>
- Bell, J. (1997). *Μεθοδολογικός Σχεδιασμός Παιδαγωγικής και Κοινωνικής Έρευνας* (Β.Α. Πήγα, Μετ.). Gutenberg.
- Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., Miller-Ricci, M., & Rumble, M. (2012). Defining twenty-first century skills. Στο P. Griffin, B. McGaw & E. Care (Επιμ.), *Assessment and teaching of 21st century skills* (σσ. 17–66). Springer.
https://doi.org/10.1007/978-94-007-2324-5_2
- Booth, A., Sutton, A., & Papaioannou, D. (2012). *Systematic Approaches to a Successful Literature Review*. Sage.

- Bryman, A. (2017). *Μέθοδοι Κοινωνικής Έρευνας* (Π. Σακελλαρίου, Μετ.). Gutenberg.
- Care, E., Kim, H., Vista, A., & Anderson, K. (2018). Education System Alignment for 21st Century Skills: Focus on Assessment. *Center for Universal Education at The Brookings Institution*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED592779.pdf>
- CEDEFOP. (2008). *Terminology of European education and training policy. A selection of 100 key terms*. Office for Official Publications of the European Communities. <https://www.cedefop.europa.eu/en/publications/4064>
- CEDEFOP. (2014). *Terminology of European education and training policy. Second edition. A selection of 130 key terms*. Publications Office of the European Union. <https://www.cedefop.europa.eu/en/publications/4117>
- Chalkiadaki, A. (2018). A systematic literature review of 21st century skills and competencies in primary education. *International Journal of Instruction*, 11(3), 1-16. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1183407>
- Chen, X., Wang, L., Shao, X., & Wei, R. (2024). An analysis of Chinese chemistry curriculum standards based on OECD Education 2030 Curriculum Content Mapping. *Disciplinary and Interdisciplinary Science Education Research*, 6(1), 2. <https://link.springer.com/content/pdf/10.1186/s43031-023-00091-4.pdf>
- Cho, S., & Lee, M. K. (2019). A study on content curriculum mapping of Korea in the OECD education 2030 project: Focused on mathematics. *The Mathematical Education*, 58(4), 507-518. <https://koreascience.kr/article/JAKO201906947477619.pdf>
- Derobertmeasure, A., & Robertson, J. E. (2014). Data analysis in the context of teacher training: code sequence analysis using QDA Miner®. *Quality & Quantity*, 48, 2255-2276. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11135-013-9890-9>
- EAEA. (2018). *The Life skills approach in Europe*. Life Skills for Europe. <https://eaea.org/project/life-skills-for-europe-lse/?pid=10220>
- Ebooks.edu.gr. (χ.χ.). *Προγράμματα Σπουδών*. <http://ebooks.edu.gr/ebooks/v2/ps.jsp>
- Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107–115. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x>

- Erol, H. (2021). Reflections on the 21st century skills into the curriculum of social studies course. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 9(2), 90-101. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1303712>
- European Commission. (2016). *Proposals for a new European Consensus on Development. Our World, our Dignity, our Future*. https://international-partnerships.ec.europa.eu/document/download/6134a7a4-3fcf-46c2-b43a-664459e08f51_en?filename=european-consensus-on-development-final-20170626_en.pdf
- Fadel, C. (2020). *Redesigning the Curriculum for a 21st Century Education*. Center for Curriculum Redesign, The CCR Foundation White Paper. <https://curriculumredesign.org/wp-content/uploads/Redesigning-the-Curriculum-CCR-Foundational-Paper-2020.pdf#page=3.07>
- Fisser, P., & Thijs, A. (2015, March). *Integration of 21st century skills into the curriculum of primary and secondary education*. [Παρουσίαση σε συνέδριο]. Society for Information Technology & Teacher Education International Conference, Las Vegas, NV, United States. <https://www.scribd.com/document/355663383/2015-03-05-Fisser-Thijs-SITE-Full-Paper-21st-Century-Skills>
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4th ed.). Teachers College Press.
- Fullan, M., & Langworthy, M. (2013). *Towards a new end: New pedagogies for deep learning*. Collaborative Impact.
- Fullan, M., & Langworthy, M. (2014). *A rich seam: How new pedagogies find deep learning*. Pearson.
- Fullan, M., & Scott, G. (2014). *New pedagogies for Deep Learning*. Education plus. Collaborative Impact SP C.
- Gut, D. (2010). Integrating 21st century skills into the curriculum. Στο D. Hung & M. S. Khine (Επιμ.), *Bringing schools into the 21st century* (σσ. 137–157). Springer Netherlands. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-94-007-0268-4_7
- Guterres, A. (2019, November 4). Progress toward sustainable development is seriously off-track. *Financial Times*. <https://www.ft.com/content/0c0eadc6-f739-11e9-bbe1-4db3476c5ff0>

- Habermas, J. (2015). *Knowledge and human interests*. John Wiley & Sons.
- Hernandez-Fernandez, J. (2022). Implementation of the 2012 upper secondary school curriculum in Mexico: a 21st-century framework enquiry. *Revista Electronica Educare*, 26(1), 401-421.
<https://eric.ed.gov/?q=21st+century+skills+and+curriculum&pg=2&id=ED618284>
- Holmes, B., & Mclean, M. (1992), *The Curriculum: A comparative perspective*. Routledge.
- ILO. (2021). *Global framework on core skills for life and work in the 21st century*.
https://iloskillskspstorage.blob.core.windows.net/development/resources/4944/wcms_813222.pdf
- International ICT Literacy Panel. (2002). Digital transformation: A framework for ICT literacy. *Educational Testing Service*, 1(2), 1-53.
https://www.ets.org/Media/Research/pdf/ICTREPORT.pdf?utm_source=chatgpt.com
- Jones, P. W. (1998). Globalisation and internationalism: Democratic prospects for world education. *Comparative Education*, 34(2), 143–155.
<https://www.jstor.org/stable/3099798?seq=1>
- Komba, A., & Shukia, R. (2023). *An analysis of the basic education curriculum in Tanzania: The integration, scope and sequence of 21st century skills*. RISE Working Paper Series No. 23/129. https://doi.org/10.35489/BSG-RISE-WP_2023/129
- Kurata, L., Mokhets'engoane, S. J., & Selialia, M. (2022). Content analysis of LGCSE religious studies syllabus: To what extent does it address the 21st century skills?. *European Journal of Education and Pedagogy*, 3(6), 178-184. <https://ej-edu.org/index.php/ejedu/article/view/495>
- Lamb, S., Maire, Q., & Doecke, E. (2017). *Key skills for the 21st century: An evidence-based review*. Centre for International Research on Education Systems, Victoria University. <https://vuir.vu.edu.au/35865/1/Key-Skills-for-the-21st-Century-Analytical-Report.pdf>
- Mayring, P. (2015). *Qualitative content analysis: Theoretical foundation, basic procedures and software solution*. Beltz.
- Mayring, P., & Fenzl, T. (2019). *Qualitative inhaltsanalyse*. Springer.

- Moon, Y. L. (2007). Education reform and competency-based education. *Asia pacific education review*, 8, 337-341. <https://link.springer.com/article/10.1007/BF03029267>
- Njeng'ere, D., & Ji, L. (2017). *The why, what and how of competency-based curriculum reforms: The Kenyan Experience*. UNESCO International Bureau of Education. <https://www.sciepub.com/reference/307082>
- OECD. (2005). *The Definition and Selection of Key Competencies: Executive Summary*. [https://one.oecd.org/document/EDU/EDPC/ECEC/RD\(2010\)26/en/pdf](https://one.oecd.org/document/EDU/EDPC/ECEC/RD(2010)26/en/pdf)
- OECD. (2007). *Human Capital: How what you know shapes your life*. https://www.oecd-ilibrary.org/education/human-capital_9789264029095-en
- OECD. (2012). *Better skills, better jobs, better lives: A strategic approach to skills policies*. OECDiLibrary. https://www.oecd.org/en/publications/better-skills-better-jobs-better-lives_9789264177338-en.html
- OECD. (2015a). *PISA 2015 Assessment and Analytical Framework*. https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2015-assessment-and-analytical-framework_9789264281820-en.html
- OECD. (2015b). *Skills Studies, Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills*. https://www.oecd.org/en/publications/skills-for-social-progress_9789264226159-en.html
- OECD. (2016a). *Education 2030 - Conceptual Framework: Key Competencies for 2030: Background paper*. <https://www.scribd.com/document/708061212/Conceptual-Learning-Framework-Conceptual-Papers>
- OECD. (2016b). *Definition and Selection of Competencies (DeSeCo)*. <https://web-archive.oecd.org/temp/2016-09-22/81059-definitionandselectionofcompetenciesdeseco.htm>
- OECD. (2016c). *Skills for a Digital World*. <https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/topics/policy-issues/future-of-work/skills-for-a-digital-world.pdf>
- OECD. (2018a). *Future of Education and Skills 2030. Learning Compass 2030*. OECD Publishing. <https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/projects/edu/education->

[2040/1-1-learning-compass/OECD_Learning_Compass_2030_Concept_Note_Series.pdf](https://www.oecd-ilibrary.org/education/the-future-of-education-and-skills_54ac7020-en)

OECD. (2018b). *The future of education and skills Education 2030*. OECD Publishing. https://www.oecd-ilibrary.org/education/the-future-of-education-and-skills_54ac7020-en

OECD. (2019a). *Skills Strategy: Greece*. <https://www.oecd.org/greece/Skills-Strategy-Greece-EN.pdf>

OECD. (2019b). *Skills Strategy 2019. Skills to shape a better future*. <https://doi.org/10.1787/9789264313835-en>

OECD. (2019c). *Work on Education & Skills*. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/directorates/EDU/oecd-work-education-skills-policy-products-services-for-countries.pdf/_jcr_content/renditions/original/oecd-work-education-skills-policy-products-services-for-countries.pdf

OECD. (2020). *Education in the digital age: Healthy and happy children*. Educational Research and Innovation. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1209166a-en>

OECD. (2023). *PISA 2022 results (Volume I & II): Country notes – Greece*. OECD Publishing. https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2022-results-volume-i-and-ii-country-notes_ed6fbcc5-en/greece_a24e696b-en.html

Ojo, G. (2019). Acquiring the 4cs (Communication, Collaboration, Critical Thinking and Creativity) through integrating the four language skills in secondary ELS classrooms in Nigeria. *LWATI: A Journal of Contemporary Research*, 16(1), 42-54. <https://www.ajol.info/index.php/lwati/article/view/185976>

Panagiotopoulos, G., & Karanikola, Z. (2018). Contemporary working dilemmas and European policies for transformation. *Global journal of human resource management*, 6(3), 1-10.

Parreira, M., & Fossum, P. (2021). Education Gone Global: Economization, Commodification, Privatization and Standardization. Στο A. Wilmers & J. Sieglind (Επιμ.), *International Perspectives on School Settings, Education. Policy and Digital Strategies. A Transatlantic Discourse in Education Research* (σσ. 301-309). Barbara Budrich. <http://dx.doi.org/10.3224/84742299>

- Partnership for 21st Century Skills (2009). P21 Framework Definitions. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED519462.pdf>
- Partnership for 21st Century Skills. (2019). *Century Learning Frameworks & Resources*. <https://www.battelleforkids.org/insights/p21-resources/>
- Provalis, R. (2024). *QDA Miner. Logiciel d'analyse qualitative des données. Manuel de l'utilisateur*. <https://www.provalisresearch.com/Documents/QDAMiner3f.pdf>
- Rizvi, F., & Lingard, B. (2009). *Globalizing education policy*. Routledge.
- Ryan, K., Cooper, J. M., Bolick, C. M., & Callahan, C. (1988). *Those who can, teach*. Houghton Mifflin.
- Savage, G. (2011). When worlds collide: Excellent and equitable learning communities? Australia's 'social capitalist' paradox? *Journal of Education Policy*, 26 (1), 33– 59. <https://doi.org/10.1080/02680939.2010.493229>
- Savage, G. (2017). Neoliberalism, Education and Curriculum in: In Gobby B. & Walker R. (Eds.). *Powers of curriculum: sociological perspectives on education*. (pp. 143-160). Oxford University Press. https://www.researchgate.net/publication/320069681_Neoliberalism_education_and_curriculum
- Saylor, J. G., Alexander, W. M., & Caswell, H. L. (1981). *Curriculum planning: For better teaching and learning*. Rinehart & Winston.
- Schiro, M. (1978). *Curriculum for better schools. The great ideological debate*. Educational Technology Publication.
- Schwarz, N. (2015). *Cognition and communication: Judgmental biases, research methods, and the logic of conversation*. Psychology Press.
- Stier Adler, E., & Clark, R. (2018). *Κοινωνική Έρευνα, Μια Ξενάγηση στις Μεθόδους και στις Τεχνικές* (Γ. Τσίρμπας, Μετ. & Επιμ.). Τζιόλα.
- Sundby, A. H., & Karseth, B. (2022). The knowledge question in the Norwegian curriculum. *The curriculum journal*, 33(3), 427-442. <https://bera-journals.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/curj.139>
- Taylor, P., & Richards, C. (1985). *An introduction to Curriculum Studies*. Routledge.

- UNESCO. (2013). *Intercultural Competences. Conceptual and Operational Framework*. UNESCO Publishing. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000219768>
- UNESCO. (2021). *UNESCO Strategy for TVET (2022-2029) Transforming TVET for successful and just transitions*. https://unevoc.unesco.org/pub/unesco_strategy_for_tvete_2022-2029_discussion_document.pdf
- UNESCO. (2024a). *Sixth Global Report on Adult Learning and Education*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000391600?posInSet=1&queryId=N-EXPLORE-e23518e1-c211-4e44-a738-c2602a9f3818>
- UNESCO. (2024b). *What you need to know about skills for work and life*. <https://www.unesco.org/en/skills-work-life/need-know?hub=70288>
- UNESCO-IBE (2017). *Future competences and the Future of Curriculum. A Global Reference for Curricula Transformation*. International Bureau of Education. https://fundaciobofill.cat/uploads/old-files/BOOK_COMPLETE_future_competences_and_the_future_of_curriculum.pdf
- United Nations. (2000). *Millennium Development Goals*. <https://www.mdgmonitor.org/millennium-development-goals/>
- Verma, G. K., & Mallick, K. (2004). *Εκπαιδευτική έρευνα. Θεωρητικές προσεγγίσεις και τεχνικές* (Ε. Γρίβα, Μετ., & Α. Παπασταμάτης, Επιμ.). Τυπωθήτω.
- Voogt, J., & Roblin, N. P. (2010). *21st century skills discussion paper*. University of Twente. http://opite.pbworks.com/w/file/61995295/White%20Paper%2021stCS_Final_EN_G_def2.pdf
- Voogt, J., & Roblin, N. P. (2012). A comparative analysis of international frameworks for 21st century competences: Implications for national curriculum policies. *Journal of curriculum studies*, 44(3), 299-321. <https://ris.utwente.nl/ws/portalfiles/portal/6892914/Voogt12teaching.pdf>
- Wang, Y., Lavonen, J., & Tirri, K. (2018). Aims for learning 21st century competencies in national primary science curricula in China and Finland. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 14(6), 2081-2095.

<https://www.ejmste.com/download/aims-for-learning-21st-century-competencies-in-national-primary-science-curricula-in-china-and-5412.pdf>

Wei, B., Lin, J., Chen, S., & Chen, Y. (2022). Integrating 21st century competencies into a K-12 curriculum reform in Macau. *Asia Pacific Journal of Education*, 42(2), 290-304.

<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02188791.2020.1824893>

Westphalen, K. (2000). *Αναμόρφωση των Αναλυτικών Προγραμμάτων, Εισαγωγή στη μεταρρύθμιση του Curriculum* (Ι. Πυργιωτάκης, Μετ.). Αφοί Κυριακίδη.

World Bank. (1999). *Education Sector Strategy 1999, The International Bank for Reconstruction and Development*.

<https://www.oidel.org/doc/Education/Education%20%20Sector%20Strategy%20World%20Bank%20.pdf>

World Bank. (2011). *World Bank Education Sector Strategy 2020: Learning for All*.

<https://pubdocs.worldbank.org/en/418511491235420712/Education-Strategy-4-12-2011.pdf>

World Bank. (2024, February 20). *Skills and Workforce Development*.

<https://www.worldbank.org/en/topic/skillsdevelopment#1>

Wrahatnolo, T. (2018). 21st centuries skill implication on educational system. *Materials Science and Engineering*, 296 (1). IOP Publishing.

<https://iopscience.iop.org/article/10.1088/1757-899X/296/1/012036/pdf>

Yerlikaya, C. & Sahin, Z., (2023). The Reflection of the 21st-Century Skills in Education Programs. *Online Submission. EJER Congress 2023 International Eurasian Educational Research Congress Conference Proceedings, Ani Publishing, 2023, 97-126* <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED638356.pdf>

Αργυροπούλου, Κ., Σαμαρά, Α., Μουράτογλου, Ν., Καραβία, Α., & Μπέλκη, Ν. (2022). Δομώντας πλαίσια ικανοτήτων για έναν κόσμο που αλλάζει. Η περίπτωση του Πλαισίου Δεξιοτήτων Ζωής και Σταδιοδρομίας. *Comparative & International Educational Review*, 28, 108-128. <http://cier.edu.gr/wp-content/uploads/28-5.pdf>

Βάμβουκας, Μ. (2007). *Εισαγωγή στην Ψυχολογική έρευνα και Μεθοδολογία*. Γρηγόρη.

Βρετός, Ι., & Καψάλης, Α. (2014). *Αναλυτικά Προγράμματα, Θεωρία, Έρευνα, Πράξη. Διάδραση*.

- Βρυνιώτη, Κ. (2017). *Διεθνής Διακυβέρνηση της Εκπαίδευσης: Όραμα και πραγματικότητα, Ιστορικοσυγκριτική προσέγγιση*. Gutenberg.
- Γκόβαρης, Χ. & Ρουσάκης, Ι. (2008). *Ευρωπαϊκή Ένωση: Πολιτικές στην εκπαίδευση*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- ΕΕ. (2001). Έκθεση της Επιτροπής - Οι συγκεκριμένοι μελλοντικοί στόχοι των εκπαιδευτικών συστημάτων. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/HTML/?uri=CELEX:52001DC0059&from=EL>
- ΕΕ. (2006). Σύσταση του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου, της 18ης Δεκεμβρίου 2006, σχετικά με τις βασικές ικανότητες της δια βίου μάθησης. eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962
- ΕΕ. (2012). Ανακοίνωση της Επιτροπής προς το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, το Συμβούλιο, την Ευρωπαϊκή Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή και την Επιτροπή των Περιφερειών. Ανασχεδιασμός της εκπαίδευσης: επενδύοντας στις δεξιότητες για καλύτερα κοινωνικοοικονομικά αποτελέσματα. eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52012DC0669
- ΕΕ. (2015). Κοινή έκθεση για το 2015 του Συμβουλίου και της Επιτροπής σχετικά με την εφαρμογή του στρατηγικού πλαισίου για την ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης. Νέες προτεραιότητες για την ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/b370b902-a2fe-11e5-b528-01aa75ed71a1/language-el>
- ΕΕ. (2018). Σύσταση του Συμβουλίου της 22ας Μαΐου 2018 σχετικά με τις βασικές ικανότητες της δια βίου μάθησης (Κείμενο που παρουσιάζει ενδιαφέρον για τον ΕΟΧ). <https://op.europa.eu/el/publication-detail/-/publication/6fda126a-67c9-11e8-ab9c-01aa75ed71a1>
- ΕΕΕΕ. (2022, Μάιος 5-8). *Ανάπτυξη Δεξιοτήτων στην Εκπαίδευση Ενηλίκων και στη Σχολική Εκπαίδευση* [Πρακτικά Συνεδρίου]. Αθήνα. <https://adulthoodeduc.gr/wp-content/uploads/2022/10/praktika-3.pdf>
- Ελληνική Δημοκρατία. (1985). *Νόμος 1566/1985: Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις*. Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ 167/Α/30-9-1985).

- Ελληνική Δημοκρατία. (1991). *Προεδρικό Διάταγμα 426/1991: Καθορισμός των ειδικοτήτων των μαθημάτων και των αναθέσεων τους στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Φύλλο Εφημερίδας της Κυβερνήσεως (ΦΕΚ 155/A/11-10-1991).
- Ελληνική Δημοκρατία. (1997). *Νόμος 2225/1997: Ενιαίο Λύκειο, πρόσβαση των αποφοίτων του στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις*. Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ 188/A/23-9-1997).
- Ελληνική Δημοκρατία. (2005). *Υπουργική Απόφαση Φ.12.1/545/85812/Γ1/2005: Γενίκευση εφαρμογής του Προγράμματος της Ενέλικτης Ζώνης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Εφημερίδα της Κυβερνήσεως (ΦΕΚ Β'/1280/13-09-2005).
- Ελληνική Δημοκρατία. (2021). *Νόμος 4823/2021: Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις*. Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ Α/136/03-08-2021).
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή. (1996). *Λευκό Βιβλίο για την εκπαίδευση και την κατάρτιση. Διδασκαλία και Μάθηση. Προς την Κοινωνία της Γνώσης*. Υπηρεσία Εκδόσεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης. <https://op.europa.eu/el/publication-detail/-/publication/8722c9fb-71da-435f-94b6-33aab67eb081>
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή. (2000). *Συμπεράσματα της Προεδρίας, Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Λισαβόνας (23-24.3.2000)*. https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/el/pres_00_900
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή. (2016). *Ανακοίνωση της Επιτροπής προς το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, το Συμβούλιο, την Ευρωπαϊκή Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή και την Επιτροπή των Περιφερειών. «Νέο θεματολόγιο δεξιοτήτων για την Ευρώπη»*. eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52016DC0381
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή. (2018). *Πρόταση για Σύσταση του Συμβουλίου σχετικά με τις βασικές ικανότητες της δια βίου μάθησης*. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01))
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή. (2020). *Ανακοίνωση της Επιτροπής προς το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, το Συμβούλιο, την Ευρωπαϊκή Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή και την Επιτροπή των Περιφερειών. «Ευρωπαϊκό Θεματολόγιο δεξιοτήτων για βιώσιμη*

- ανταγωνιστικότητα, κοινωνική δικαιοσύνη και ανθεκτικότητα». <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?uri=CELEX%3A52020DC0274>
- Ευρωπαϊκό Συμβούλιο. (2001). *Συμπεράσματα της Προεδρίας, Στοκχόλμη. (23-24.3.2001).* [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32001X0720\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32001X0720(01))
- ΙΕΠ. (χ.χ.α). Προγράμματα Σπουδών. <https://iep.edu.gr/el/nea-programmata-spoudon-arxiki-selida>
- ΙΕΠ. (χ.χ.β). Εργαστήρια Δεξιοτήτων 21+. <https://iep.edu.gr/el/psifiako-apothetirio/skill-labs>
- Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας: Εφαρμογές στην Ψυχολογία και στην Εκπαίδευση*. Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. <http://hdl.handle.net/11419/5826>
- Καρανικόλα, Ζ., & Παναγιωτόπουλος, Γ. (2019). Σύγχρονες Πολιτικές Ανάπτυξης Ψηφιακών Δεξιοτήτων και Εκπαίδευση Ενηλίκων. Στο *10^ο Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, σσ. 23-32.
- Καραπιπέρη, Σ., Παπαστεφανάκη, Ζ., & Παναγιωτόπουλος, Γ. (2022). Δεξιότητες και Οργανισμοί Μάθησης - Μια αμφίδρομη σχέση - Διερεύνηση της δυνατότητας μετασχηματισμού του επαγγελματικού λυκείου σε οργανισμό μάθησης. Στο *Ανάπτυξη Δεξιοτήτων στην Εκπαίδευση Ενηλίκων και στη Σχολική Εκπαίδευση*, σσ. 222-225.
- Κοσσυβάκη, Φ. (1997). Τα αναλυτικά προγράμματα στα δημοτικά σχολεία. Η εμπειρία της Ελλάδας – εφαρμογή, δυσκολίες, προβλήματα και προοπτικές. Στο *Πρακτικά Εκπαιδευτικού Συνεδρίου ΔΟΕ-ΠΟΕΔ με θέμα: Τα Αναλυτικά Προγράμματα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*.
- Κοσσυβάκη, Φ. (2006). *Εναλλακτική Διδακτική*. Gutenberg.
- Κουτσελίνη, Μ. (1997). Σύγχρονες Τάσεις και Προοπτικές των Αναλυτικών Προγραμμάτων. Η εγκυρότητα τους για Εκπαίδευση που Προσανατολίζεται στον 21ο Αιώνα. *Νέα Παιδεία*, 83, 35-49.
- Κουτσιούρη, Σ. (2023). Οι υπερεθνικές πολιτικές για τις δεξιότητες του 21ου αιώνα: μια κριτική και συγκριτική «ανάγνωσή» τους. *Μέντορας*, 20, 573-598. https://www.researchgate.net/publication/369452087_Oi_ypereθνikes_politikes_gia_tis_dexiotetes_tou_21ou_aiona_mia_kritike_kai_synkritike_anagnose_tous

- Κυριαζή, Ν. (1998). *Η κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Ελληνικές Επιστημονικές Εκδόσεις.
- Λιντζέρης, Π., & Κεδράκα, Κ. (2022). Οριοθέτηση, διαστάσεις και νοηματοδοτήσεις του όρου «δεξιότητες». Στο *Ανάπτυξη Δεξιοτήτων στην Εκπαίδευση Ενηλίκων και στη Σχολική Εκπαίδευση*, σσ. 14-17.
- Μαμμούς, Κ. Κ. Ν., Τσώλη, Κ. Α., Μαλαφάντης, Κ. Δ., Μπαμπάλης, Θ. Κ., & Γαλανάκη, Ε. (2022). Απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την πρώτη εφαρμογή των «Εργαστηρίων Δεξιοτήτων» κατά το σχολικό έτος 2021-2022. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 73, 119-141.
<https://ojs.lib.uom.gr/index.php/paidagogiki/article/view/9845>
- Ματσαγγούρας, Η. (2000). *Στρατηγικές Διδασκαλίας. Η Κριτική Σκέψη στη Διδακτική Πράξη*. Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. (2001). *Ευέλικτη Ζώνη Διαθεματικών Προσεγγίσεων: μια εκπαιδευτική καινοτομία που αλλάζει το σχολείο*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. <http://amaked-thrak.pde.sch.gr/symdim-kav4/pdf/matsagouras.PDF>
- Μαυρογιώργος, Γ. (2006). Το «Δικτυωμένο Σχολείο» στην «Κοινωνία της Γνώσης». Στο *Επιστημονικό Συνέδριο στη μνήμη του Κοσμά Ψυχοπαίδη, «Κοινωνία της Γνώσης, Ιδεολογία και Πραγματικότητα»*, σ. 51-70.
- Μπαλκουράνη, Α. (2022). *Η εισαγωγή των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών: Αναλύοντας την εκπαιδευτική πολιτική πίσω από την καλλιέργεια δεξιοτήτων* [Διπλωματική εργασία, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών].
<https://pergamos.lib.uoa.gr/uoa/dl/object/3257285/file.pdf>
- Ντέρτσου, Ε. (2021). *Διεθνείς οργανισμοί και εκπαιδευτική πολιτική: ο ρόλος του ΟΟΣΑ στο διεθνές εκπαιδευτικό γίγνεσθαι και η άσκηση πολιτικής στον τομέα των δεξιοτήτων του 21ου αιώνα* [Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Πειραιώς].
https://dione.lib.unipi.gr/xmlui/bitstream/handle/unipi/13790/Ntertsou_15023.%20pdf.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- ΟΗΕ. (χ.χ.β). *Στόχος 4 – Ποιοτική Εκπαίδευση*. Περιφερειακό Κέντρο Πληροφόρησης του ΟΗΕ. <https://unric.org/el/%CF%83%CF%84%CE%BF%CF%87%CE%BF%CF%83-4-%CF%80%CE%BF%CE%B9%CE%BF%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%B7->

%CE%B5%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%83%CE%B7/

- Παναγιωτόπουλος, Γ., Καρανικόλα, Ζ., & Ζωγόπουλος, Κ. (2023). *Δεξιότητες στο σύγχρονο συγκείμενο. Ένας ερευνητικός διάλογος*. Γρηγόρης.
- Πασιάς, Γ. (2006). *Ευρωπαϊκή Ένωση και Εκπαίδευση. Η στρατηγική της Λισαβόνας. Εκπαιδευτικός Λόγος και Πολιτικές (2000-2006). Τόμος Β΄*. Gutenberg.
- Πασιάς, Γ., Φλουρής, Γ., & Φωτεινός, Δ. (2019). *Παιδαγωγική και Εκπαίδευση*. Γρηγόρη.
- Πήλιουρας, Π., Ιωακειμίδου, Β., Πασπαλιάρη, Μ., Καραγιάννη, Σ., & Καλογιαννάκης, Μ. (2024). Το νέο πρόγραμμα σπουδών της Μελέτης Περιβάλλοντος και δεξιότητες διαβίου μάθησης σε τέσσερα ευρωπαϊκά πλαίσια αναφοράς. Στο 13^ο Πανελλήνιο Συνέδριο της Διδακτικής των Φυσικών Επιστημών και Νέων Τεχνολογιών στην Εκπαίδευση, σσ. 761-769.
- Πραδάκη, Δ. (2022). *Διερεύνηση απόψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με τα εργαστήρια δεξιοτήτων 21ου αιώνα* [Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας]. <https://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/27289>
- Πριμικήρη, Α. (2020). *Εκπαίδευση 4.0: Μάθηση και Δεξιότητες του 21ου αιώνα*. Παπαδόπουλος.
- Σαϊτής, Χ. (2011). *Εκπαιδευτική πολιτική και διοίκηση*. Παιδαγωγική Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών Ο.Α.Ε.Δ. <http://repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/1093>
- Σπυροπούλου, Μ. (2022). Η ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων στον 21ο αιώνα ως διαδικασία μετασχηματισμού της ταυτότητας του ατόμου. Στο *Ανάπτυξη Δεξιοτήτων στην Εκπαίδευση Ενηλίκων και στη Σχολική Εκπαίδευση*, σσ. 40-43.
- Σταμέλος, Γ., Βασιλόπουλος, Α., & Καβασακάλης, Α. (2015). *Εισαγωγή στις εκπαιδευτικές πολιτικές. Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών*. <https://repository.kallipos.gr/handle/11419/226>
- Συμβούλιο της Ευρώπης. (2018). *Πλαίσιο Αναφοράς Ικανοτήτων για Δημοκρατικό Πολιτισμό: Τόμος Ι*. Εκδόσεις του Συμβουλίου της Ευρώπης. https://humanrightsforbeginners.gr/wp-content/uploads/2021/11/COMPETENCES-FOR-DEMOCRATIC-CULTURE_Tomos1_Web_Xoris-diselido.pdf

- Τζαβάρα, Ε. (2023). *Οι κοινωνικές ικανότητες και η ικανότητα του πολίτη: από τον διεθνή «εκπαιδευτικό λόγο» στην ελληνική εκπαίδευση. Μελέτη περίπτωσης: Εργαστήρια Δεξιοτήτων* [Διπλωματική Εργασία, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών]. <https://pergamos.lib.uoa.gr/uoa/dl/object/3328255/file.pdf>
- Τζάνη, Μ., & Κεχαγιάς, Χ. (2005). *Μεθοδολογία Έρευνας Κοινωνικών Επιστημών*. ΕΚΠΑ. <http://benl.primeduo.uoa.gr/database1/method.pdf>
- Τζιφόπουλος, Μ. (2023). *Δεξιότητες στην Εκπαίδευση του 21^{ου} αιώνα. Θεωρία, έρευνα, παραδείγματα, εφαρμογές*. Ζυγός.
- Τσαγκαράτου, Α. (2020, Ιανουάριος 23). Παγκόσμια Τράπεζα: «Μαθήματα που πήραμε» από την εφαρμογή των πολιτικών της στην εκπαίδευση. *Σελιδοδείκτης*. <https://selidodeiktis.edu.gr/2020/01/23/%CF%80%CE%B1%CE%B3%CE%BA%CF%8C%CF%83%CE%BC%CE%B9%CE%B1-%CF%84%CF%81%CE%AC%CF%80%CE%B5%CE%B6%CE%B1-%CE%BC%CE%B1%CE%B8%CE%AE%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B1-%CF%80%CE%BF%CF%85-%CF%80%CE%AE%CF%81%CE%B1/>
- Τσαούσης, Δ. Γ. (2007). *Η Εκπαιδευτική Πολιτική των Διεθνών Οργανισμών: Παγκόσμιες και Ευρωπαϊκές Διαστάσεις*. Gutenberg.
- Τσατσαρώνη, Α., & Κούρου, Μ. (2007). *Προγράμματα Σπουδών – Δημιουργική και Κριτική Σκέψη* (Β. Κουλαϊδής, Επιμ.), Σύγχρονες Διδακτικές Προσεγγίσεις για την ανάπτυξη Κριτικής – Δημιουργικής Σκέψης, για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Ο.Ε.Π.ΕΚ. <http://hdl.handle.net/10795/977>
- Τσάφος, Β. (2014). *Αναλυτικό Πρόγραμμα. Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικοί προσανατολισμοί*. Μεταίχμιο.
- ΥΠΑΙΘ. (2021α). *Υπουργική Απόφαση Φ.31/94185/Δ1/2021: Εργαστήρια Δεξιοτήτων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Εφημερίδα της Κυβερνήσεως (ΦΕΚ 3791/13-08-2021).
- ΥΠΑΙΘ. (2021β). *Υπουργική Απόφαση 94236/ΓΔ4/2021: Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών για τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων όλων των τύπων σχολικών μονάδων, Νηπιαγωγείων, Δημοτικών και των Γυμνασίων*. Εφημερίδα της Κυβερνήσεως (ΦΕΚ 3567/Β/4-8-2021).
- ΥΠΑΙΘ. (2022α). *Πρόγραμμα Σπουδών «Περιβάλλον και Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη» του Νηπιαγωγείου, των Α' - ΣΤ' τάξεων Δημοτικού και των Α', Β' και Γ'*

- τάξεων Γυμνασίου. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. <https://iep.edu.gr/el/nea-ps-provoli>
- ΥΠΑΙΘ. (2022β). Πρόγραμμα Σπουδών για το Μάθημα Μελέτη Περιβάλλοντος στις Α', Β', Γ' και Δ' Τάξεις του Δημοτικού. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. <https://iep.edu.gr/el/nea-ps-provoli>
- ΥΠΑΙΘ. (2022γ). Πρόγραμμα Σπουδών για το Μάθημα Πληροφορική και Τεχνολογίες της Πληροφορίας και Επικοινωνιών Δημοτικού. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. <https://iep.edu.gr/el/nea-ps-provoli>
- ΥΠΑΙΘ. (2022δ). Πρόγραμμα Σπουδών για το Μάθημα της Γεωγραφίας στις Ε' και ΣΤ' Τάξεις Δημοτικού. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. <https://iep.edu.gr/el/nea-ps-provoli>
- ΥΠΑΙΘ. (2022ε). Πρόγραμμα Σπουδών για το Μάθημα της Θεατρικής Αγωγής στο Δημοτικό. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. <https://iep.edu.gr/el/nea-ps-provoli>
- ΥΠΑΙΘ. (2022ζ). Πρόγραμμα Σπουδών για το Μάθημα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής στις Ε' και ΣΤ' Τάξεις του Δημοτικού. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. <https://iep.edu.gr/el/nea-ps-provoli>
- ΥΠΑΙΘ. (2022η). Πρόγραμμα Σπουδών για το Μάθημα της Μουσικής στο Δημοτικό. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. <https://iep.edu.gr/el/nea-ps-provoli>
- ΥΠΑΙΘ. (2022θ). Πρόγραμμα Σπουδών για το Μάθημα της Φυσικής Αγωγής στο Δημοτικό. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. <https://iep.edu.gr/el/nea-ps-provoli>
- ΥΠΑΙΘ. (2022ι). Πρόγραμμα Σπουδών για το Μάθημα των Εικαστικών στο Δημοτικό. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. <https://iep.edu.gr/el/nea-ps-provoli>
- ΥΠΑΙΘ. (2022ια). Πρόγραμμα Σπουδών για το Μάθημα των Θρησκευτικών στο Δημοτικό. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. <https://iep.edu.gr/el/nea-ps-provoli>
- ΥΠΑΙΘ. (2022ιβ). Πρόγραμμα Σπουδών για το Μάθημα των Μαθηματικών στο Δημοτικό. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. <https://iep.edu.gr/el/nea-ps-provoli>
- ΥΠΑΙΘ. (2022ιγ). Πρόγραμμα Σπουδών για το Μάθημα Φυσικά στις Ε' και ΣΤ' Τάξεις Δημοτικού. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. <https://iep.edu.gr/el/nea-ps-provoli>
- ΥΠΑΙΘ. (2022ιδ). Πρόγραμμα Σπουδών Νεοελληνικής Γλώσσας στο Δημοτικό. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. <https://iep.edu.gr/el/nea-ps-provoli>

- ΥΠΑΙΘ. (2022στ). *Πρόγραμμα Σπουδών για το Μάθημα της Ιστορίας στις Γ', Δ', Ε' και ΣΤ' Τάξεις Δημοτικού*. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. <https://iep.edu.gr/el/nea-ps-provoli>
- ΥΠΕΠΘ & ΠΙ. (2011). *Πρόγραμμα σπουδών για τη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας και της λογοτεχνίας στο δημοτικό σχολείο*. <http://digitalschool.minedu.gov.gr>
- ΥΠΕΠΘ. (2003α). *Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών Γαλλικής Γλώσσας*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>
- ΥΠΕΠΘ. (2003β). *Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών Γερμανικής Γλώσσας*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>
- ΥΠΕΠΘ. (2003γ). *Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα «Ερευνώ τον Φυσικό Κόσμο»*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>
- ΥΠΕΠΘ. (2003δ). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών Ιστορίας*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>
- ΥΠΕΠΘ. (2003ε). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών Ξένων Γλωσσών και Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών Αγγλικής Γλώσσας*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>
- ΥΠΕΠΘ. (2003ζ). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών Βιολογίας*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>
- ΥΠΕΠΘ. (2003η). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών. Γενικό Μέρος*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>
- ΥΠΕΠΘ. (2003θ). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών Γεωγραφίας*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>
- ΥΠΕΠΘ. (2003ι). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών της Ελληνικής Γλώσσας για το Δημοτικό Σχολείο*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>
- ΥΠΕΠΘ. (2003ια). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών Εικαστικών*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>

- ΥΠΕΠΘ. (2003ιβ). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών Θεάτρου*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>
- ΥΠΕΠΘ. (2003ιγ). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών Θρησκευτικών*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>
- ΥΠΕΠΘ. (2003ιδ). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>
- ΥΠΕΠΘ. (2003ιε). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών Μαθηματικών*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>
- ΥΠΕΠΘ. (2003ιζ). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών Μουσικής*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>
- ΥΠΕΠΘ. (2003ιη). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών Ολυμπιακής Παιδείας*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>
- ΥΠΕΠΘ. (2003ιθ). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>
- ΥΠΕΠΘ. (2003ιστ). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών Μελέτης Περιβάλλοντος*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>
- ΥΠΕΠΘ. (2003ικ). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών Πληροφορικής*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>
- ΥΠΕΠΘ. (2003κα). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών Φυσικής και Χημείας*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>
- ΥΠΕΠΘ. (2003κβ). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών Φυσικής Αγωγής*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>

- ΥΠΕΠΘ. (2003κγ). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών των Φυσικών Επιστημών*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>
- ΥΠΕΠΘ. (2003κδ). *Προγράμματα σχεδιασμού και ανάπτυξης διαθεματικών δραστηριοτήτων. Ευέλικτη Ζώνη*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>
- ΥΠΕΠΘ. (2003στ). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών Αγωγής Υγείας*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>
- ΥΠΕΠΘ. (2003στ). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών Αγωγής Υγείας*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>
- Φίλιας, Β. (1977). *Εισαγωγή στη μεθοδολογία και τις τεχνικές των κοινωνικών ερευνών*. Gutenberg.
- Φλουρής, Γ. (1995). *Αναλυτικά Προγράμματα για μια Νέα Εποχή στην Εκπαίδευση*. Γρηγόρης.
- Φωτεινός, Δ. (2020). Αναλυτικά προγράμματα και εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα (1950-2020): Η φονταμενταλιστική, άστοχη και τοτεμική εκπαίδευση. *Συγκριτική Διεθνής και Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, 24, 32-63.
- Χατζηγεωργίου, Γ. (2012). *Γνώθι το Curriculum*. Διάδραση.
- Χειμαριού, Ε. (1987). *Αναλυτικά Προγράμματα: Σύγχρονες τάσεις σχεδιασμού στην Αγγλία*. Κυριακίδη.
- Χρήστου, Π. (2021). *Η Εκπαιδευτική Καινοτομία μέσα από την εφαρμογή της πιλοτικής δράσης των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων στα ελληνικά σχολεία της Πρωτοβάθμιας & Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης* [Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου]. <https://amitos.library.uop.gr/xmlui/handle/123456789/6321>