



ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΑΓΩΓΗΣ: ΕΦΑΡΜΟΓΕΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΩΝ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑΣ ΚΑΙ
ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΩΝ (Τ.Π.Ε.) ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΤΗ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία

**ΟΙ ΚΟΡΥΦΑΙΕΣ ΗΠΙΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΕ ΚΑΙ ΟΙ
ΤΡΟΠΟΙ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΤΟΥΣ**

της

ΚΩΣΤΗΚΕΧΑΓΙΑ ΜΑΡΙΝΑΣ

Υποβλήθηκε ως απαιτούμενο για την απόκτηση του
Διπλώματος Μεταπτυχιακών Σπουδών στις
Επιστήμες της Αγωγής: Εφαρμογές Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών
(Τ.Π.Ε.)
στην Εκπαίδευση και τη Δια Βίου Μάθηση

Θεσσαλονίκη, Ιούνιος 2023

© ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ, Έτος 2023

Η παρούσα Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία (ΜΔΕ), η οποία εκπονήθηκε στα πλαίσια του Προγράμματος Μεταπτυχιακού Σπουδών στις Επιστήμες της Αγωγής: Εφαρμογές Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.) στην Εκπαίδευση και τη Δια Βίου Μάθηση και τα λοιπά αποτελέσματα αυτής αποτελούν συνιδιοκτησία του Πανεπιστημίου Μακεδονίας και του φοιτητή, ο καθένας από τους οποίους έχει το δικαίωμα ανεξάρτητης χρήσης και αναπαραγωγής τους (στο σύνολο ή τμηματικά) για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, σε κάθε περίπτωση αναφέροντας τον τίτλο και το συγγραφέα και το Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, όπου εκπονήθηκε η ΜΔΕ καθώς και τον Επιβλέποντα Καθηγητή και την Επιτροπή Αξιολόγησης.

ΤΡΙΜΕΛΗΣ ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

1. Μιλτιάδης Σταμπούλης, Αναπληρωτής Καθηγητής, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
2. Συτζιούκη Μαρία, Επίκουρη Καθηγήτρια, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
3. Φαχαντίδης Νικόλαος, Αναπληρωτής Καθηγητής, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

ΔΗΛΩΣΗ ΓΙΑ ΤΗ ΛΟΓΟΚΛΟΠΗ

Με ατομική μου ευθύνη και γνωρίζοντας τις κυρώσεις που προβλέπονται από τις διατάξεις της παραγράφου 7 του Άρθρου 5.2 (Υποχρεώσεις Φοιτητών) του Κανονισμού Λειτουργίας του Π.Μ.Σ. Επιστήμες της Αγωγής: Εφαρμογές Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.) στην Εκπαίδευση και τη Δια Βίου Μάθηση, δηλώνω υπεύθυνα ότι στη συγγραφή της διπλωματικής μου εργασίας, η οποία είναι προϊόν αποκλειστικά προσωπικής μου εργασίας, δεν εμπεριέχονται στοιχεία λογοκλοπής και γενικότερα δεν παραβιάζονται οι διατάξεις περί διανοητικής ιδιοκτησίας. Δεν χρησιμοποιήθηκαν πηγές πέραν αυτών που αναφέρονται στις βιβλιογραφικές αναφορές. Παρέχω τη συναίνεσή μου, ώστε ένα ηλεκτρονικό αντίγραφο της διπλωματικής εργασίας μου να υποβληθεί σε ηλεκτρονικό έλεγχο για τον εντοπισμό τυχόν στοιχείων προσβολής πνευματικής ιδιοκτησίας.

31/05/2023

Η Δηλούσα

Πρόλογος

Η παρούσα μελέτη διεξήχθη στο πλαίσιο εκπόνησης διπλωματικής εργασίας στο Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Επιστήμες της Αγωγής: Εφαρμογές Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.) στην Εκπαίδευση και τη Δια Βίου Μάθηση» του Τμήματος Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας. Στην παρούσα μελέτη εξετάστηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών ΠΕ σχετικά με τις ήπιες δεξιότητες και τους τρόπους ανάπτυξης αυτών. Συγκεκριμένα, διερευνήθηκαν οι πεποιθήσεις που τρέφουν οι εκπαιδευτικοί αναφορικά με τις ήπιες δεξιότητες, τις οποίες διαθέτουν, την αναγκαιότητα αυτών στην εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά και σχετικά με τις συνέπειες που μπορεί να έχει η έλλειψη αυτών στο εκπαιδευτικό τους έργο, ενώ εξετάστηκαν και οι αντιλήψεις που αυτοί διατηρούν γύρω από τους τρόπους, με τους οποίους μπορούν αυτές οι δεξιότητες να αναπτυχθούν.

Με την ολοκλήρωση της παρούσας διπλωματικής εργασίας, αισθάνομαι την ανάγκη να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες σε όλους εκείνους που συνέβαλαν ουσιαστικά στην προσπάθεια αυτή. Αρχικά, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον καθηγητή και επιβλέποντά μου, Μιλτιάδη Σταμπουλή, Αναπληρωτή Καθηγητή του Τμήματος Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας, για τις ευθύβολες προεκτάσεις που πρότεινε σχετικά με το υπό διερεύνηση αντικείμενο, την ακρίβεια και επιστημονική καθοδήγησή του σε όλη τη διάρκεια της συγγραφής. Ακόμη, ευχαριστώ θερμά την υποψήφια διδάκτορα κ. Ειρήνη Λαζαρίδου για την αμεσότητα και τις εύστοχες παρατηρήσεις που μου εξέφρασε κατά τη διάρκεια της προετοιμασίας και συγγραφής της διπλωματικής εργασίας, καθώς και τα μέλη της Εξεταστικής Επιτροπής, την κ. Συτζιούκη Μαρία, Επίκουρη Καθηγήτρια και τον κ. Φαχαντίδη Νικόλαο, Αναπληρωτή Καθηγητή για την επιστημονική τους υποστήριξη. Τέλος, ευχαριστώ ιδιαίτερος την αγαπημένη μου οικογένεια και τα παιδιά μου που συνέβαλαν με την ωριμότητα και συμπαράστασή τους στην ολοκλήρωση αυτής της εργασίας και ελπίζω αυτή η προσπάθεια να αποτελέσει για αυτούς ένα καλό παράδειγμα δια βίου εκπαίδευσης.

Περίληψη

Οι εκπαιδευτικές προκλήσεις της παγκοσμιοποιημένης κοινωνίας του 21ου αιώνα είναι πολλές και χρήζουν τη διαρκή επαγρύπνηση των εκπαιδευτικών. Οι τελευταίοι, ως κυρίαρχο όργανο του εκπαιδευτικού συστήματος καλούνται να εντάξουν και να εφαρμόσουν τις ήπιες δεξιότητες, όχι μόνο στο εκπαιδευτικό τους πρόγραμμα, αλλά και στην εκπαιδευτική τους στάση με ό, τι αυτό συνεπάγεται. Η κατανόηση μιας τέτοιας απαίτησης βέβαια από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς δεν αρκεί, καθώς όλη αυτή η αλλαγή στάσης προϋποθέτει κατάλληλες κατευθυντήριες γραμμές και εκπαίδευση. Για αυτόν τον λόγο, λοιπόν, η συγκεκριμένη διπλωματική εργασία μελετά τις απαιτούμενες ήπιες δεξιότητες των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, καθώς και τους τρόπους ανάπτυξης αυτών των δεξιοτήτων, ενώ παράλληλα θέτει ως απώτερο σκοπό της τη διερεύνηση του σημαντικού ρόλου που διαδραματίζει η περαιτέρω προώθησή τους στην εκπαιδευτική κοινότητα της ΠΕ, προς όφελος φυσικά της μαθησιακής διαδικασίας. Μέσα στο ερευνητικό αυτό πλαίσιο, οι επιμέρους στόχοι της έρευνας είναι η ανάδειξη των απόψεων των εκπαιδευτικών ΠΕ ως προς τις ήπιες δεξιότητες που διαθέτουν, ως προς την αναγκαιότητα αυτών στην εκπαιδευτική διαδικασία, τις συνέπειες που μπορεί να έχει η έλλειψη των ήπιων δεξιοτήτων στο εκπαιδευτικό τους έργο, αλλά και ως προς τους τρόπους με τους οποίους μπορούν αυτές να αναπτυχθούν. Τέλος, για την αποτελεσματικότερη εξυπηρέτηση όλων αυτών των στόχων, η εργασία διακρίνεται στο θεωρητικό και στο ερευνητικό μέρος, μέσα από το οποίο πρόκειται να αναδειχθεί η άποψη ενός δείγματος εκπαιδευτικών της ΠΕ σχετικά με τα υπό διερεύνηση ζητήματα, όπως αυτή έχει διαμορφωθεί με βάση την πραγματική του εκπαιδευτική εμπειρία.

Λέξεις – κλειδιά: ήπιες δεξιότητες, εκπαιδευτικοί, έλλειψη ήπιων δεξιοτήτων, τριτοβάθμια εκπαίδευση, επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών, δια βίου εκπαίδευση.

Abstract

The educational challenges of the globalized society of the 21st century are many and require the constant vigilance of teachers. As the dominant body of the educational system, the latter are called upon to integrate and apply soft skills not only in their educational program but also in their educational attitude with all that this implies. The understanding of such a requirement by the teachers themselves is of course not enough, as the whole change of attitude requires appropriate guidelines and training. This thesis studies the framework of the required soft skills of primary school teachers and ways of developing them. This study, especially, aims to investigate the importance of developing soft skills of PE (Primary Education) teachers. The sub-objectives of the research are to highlight the views of PE teachers regarding their soft skills, their necessity in the educational process, the consequences that the lack of soft skills can have on their educational work, as well as the ways in which they can be developed. Finally, for achieving the efficiency of all these goals, the present paper is divided into theoretical and research parts, in which it is going to be investigated the attitude of a PE teachers' example, towards all the issues that are referred above, as it has been configured by their practical teaching experience.

Key words: soft skills, teachers, lack of soft skills, higher education, professional development of teachers, lifelong learning

Περιεχόμενα

Πρόλογος.....	iii
Περίληψη.....	iv
Abstract.....	v
Περιεχόμενα.....	vi
Πίνακες.....	viii
Γραφήματα.....	x
Εισαγωγή.....	1
Α΄ ΜΕΡΟΣ:.....	3
ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ.....	3
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ.....	4
1.1. Αποσαφήνιση του όρου «σκληρές δεξιότητες».....	5
1.2. Αποσαφήνιση του όρου «ήπιες δεξιότητες».....	6
1.2.1. Ονόματα και ορισμοί.....	8
1.2.2. Ταξινόμηση ήπιων δεξιοτήτων.....	10
1.2.3. Ήπιες δεξιότητες και εργασιακός τομέας.....	12
1.2.4. Ο υποσκελισμός των ήπιων δεξιοτήτων.....	14
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΟΙ ΗΠΙΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.....	17
2.1. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.....	17
2.2. Θεσμικό πλαίσιο.....	20
2.3. Ήπιες δεξιότητες και εκπαιδευτικοί.....	22
2.4. Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού στη σύγχρονη ελληνική κοινωνία.....	25
2.4.1. Ανάπτυξη ήπιων δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών.....	28
2.4.2. Η ανάπτυξη δεξιοτήτων στην τάξη του 21ου αιώνα.....	30
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ.....	34
3.1. Έρευνες για τις ήπιες δεξιότητες των εκπαιδευτικών.....	34
3.2. Το παράδειγμα της Κίνας για την ενίσχυση των ήπιων δεξιοτήτων του εκπαιδευτικού κλάδου.....	37
3.3. Κρίσιμα θέματα στην ανάπτυξη ήπιων δεξιοτήτων.....	44
Β΄ ΜΕΡΟΣ.....	50
ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ.....	50
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	51
1.1. Σκοπός – στόχοι της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα.....	51
1.2. Δείγμα της έρευνας.....	51
1.3. Εργαλείο έρευνας.....	51

1.4.	Συλλογή δεδομένων	52
1.5.	Επεξεργασία και ανάλυση δεδομένων	53
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ		54
2.1.	Αποτελέσματα δημογραφικών στοιχείων	54
2.2.	Αποτελέσματα σημαντικότητας ήπιων δεξιοτήτων	59
2.3.	Αποτελέσματα αναγκαιότητας ήπιων δεξιοτήτων	61
2.4.	Αποτελέσματα αυτοαξιολόγησης εκπαιδευτικών σε σχέση με τις ήπιες δεξιότητές τους	68
2.5.	Συνέπειες ελλείμματος των ήπιων δεξιοτήτων	75
2.6.	Αποτελέσματα σχετικά με τους τρόπους ενίσχυσης ήπιων δεξιοτήτων	78
2.7.	Συσχετίσεις ως προς την ηλικία και τα έτη προϋπηρεσίας στον εκπαιδευτικό τομέα	81
2.8.	Αποτελέσματα ως προς το εκπαιδευτικό επίπεδο	82
2.9.	Συσχετίσεις ως προς την σημαντικότητας των ήπιων δεξιοτήτων	83
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ – ΣΥΖΗΤΗΣΗ		85
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΧΡΗΣΙΜΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ, ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΠΕΡΑΙΤΕΡΩ ΕΡΕΥΝΑ		91
4.1.	Χρησιμότητα της Έρευνας	91
4.2.	Περιορισμοί της έρευνας	91
4.3.	Προτάσεις για Περαιτέρω Έρευνα	91
Βιβλιογραφία		93
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1 – ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ		103

Πίνακες

- Πίνακας 1. Ταξινόμηση των δεξιοτήτων σύμφωνα με σχετικές μελέτες(Cinque, 2016).
- Πίνακας 2. Συχνότητες της μεταβλητής φύλο.
- Πίνακας 3. Συχνότητες της μεταβλητής ηλικία.
- Πίνακας 4. Συχνότητες της μεταβλητής επίπεδο κάτι εκπαίδευσης.
- Πίνακας 5. Συχνότητες της μεταβλητής έτη προϋπηρεσίας.
- Πίνακας 6. Συχνότητες της μεταβλητής ειδικότητα.
- Πίνακας 7. Συχνότητες της μεταβλητής σχέση εργασίας.
- Πίνακας 8. Συχνότητα της σημαντικότητας των ήπιων δεξιοτήτων.
- Πίνακας 9. Απόψεις των εκπαιδευτικών ΠΕ αναφορικά με την αναγκαιότητα ηπίων δεξιοτήτων σχετικά με την επικοινωνία.
- Πίνακας 10. Απόψεις των εκπαιδευτικών ΠΕ αναφορικά με την αναγκαιότητα ηπίων δεξιοτήτων σχετικά με την επίλυση προβλημάτων.
- Πίνακας 11. Απόψεις των εκπαιδευτικών ΠΕ αναφορικά με την αναγκαιότητα ηπίων δεξιοτήτων σχετικά με την συνεργασία.
- Πίνακας 12. Απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την αναγκαιότητα ηπίων δεξιοτήτων σχετικά με τη ΔΒΜ.
- Πίνακας 13. Απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την αναγκαιότητα ηπίων δεξιοτήτων σχετικά με την ηγεσία.
- Πίνακας 14. Υιοθέτηση ηπίων δεξιοτήτων σχετικά με την επικοινωνία.
- Πίνακας 15. Υιοθέτηση ηπίων δεξιοτήτων σχετικά με την επίλυση προβλημάτων.
- Πίνακας 16. Υιοθέτηση ηπίων δεξιοτήτων σχετικά με την συνεργασία.
- Πίνακας 17. Υιοθέτηση πιο δεξιοτήτων σχετικά με την επίλυση προβλημάτων.
- Πίνακας 18. Υιοθέτηση ήπιων δεξιοτήτων σχετικά με την ηγεσία.
- Πίνακας 19. Επιρροή του ελλείμματος της ήπιες δεξιότητες τους τομείς της εκπαιδευτικής διαδικασίας.
- Πίνακας 20. Επιρροή του ελλείμματος στις ήπιες δεξιότητες στους τομείς της διοίκησης της σχολικής μονάδας.
- Πίνακας 21. Επιρροή του ελλείμματος στις ήπιες δεξιότητες στο κλίμα και την σχέση στην σχολική τάξη.
- Πίνακας 22. Επιρροή του ελλείμματος στις ήπιες δεξιότητες στους τομείς της προετοιμασίας των μαθητών

Πίνακας 23. Τρόποι που ενισχύονται οι ήπιες δεξιότητες των εκπαιδευτικών.

Πίνακας 24. Μεταβλητές –Scores.

Πίνακας 25. Συσχετίσεις Pearson ως προς την ηλικία και τα έτη προϋπηρεσίας στον εκπαιδευτικό τομέα.

Πίνακας 26. Αποτελέσματα Kruskal-Wallis βάλεις ως προς το εκπαιδευτικό επίπεδο.

Πίνακας 27. Συσχετίσεις Pearson ως προς τη σημαντικότητα των ηπίων δεξιοτήτων.

Γραφήματα

- Γράφημα 1. Συχνότητες της μεταβλητής φύλο.
- Γράφημα 2. Συχνότητες της μεταβλητής ηλικία.
- Γράφημα 3. Συχνότητες της μεταβλητής επίπεδο κάτι εκπαίδευσης.
- Γράφημα 4. Συχνότητες της μεταβλητής έτη προϋπηρεσίας.
- Γράφημα 5. Συχνότητες της μεταβλητής ειδικότητα.
- Γράφημα 6. Συχνότητες της μεταβλητής σχέση εργασίας.
- Γράφημα 7. Συχνότητα της σημαντικότητας των ήπιων δεξιοτήτων.
- Γράφημα 8. Απόψεις των εκπαιδευτικών ΠΕ αναφορικά με την αναγκαιότητα ηπίων δεξιοτήτων σχετικά με την επικοινωνία.
- Γράφημα 9. Απόψεις των εκπαιδευτικών ΠΕ αναφορικά με την αναγκαιότητα ηπίων δεξιοτήτων σχετικά με την επίλυση προβλημάτων.
- Γράφημα 10. Απόψεις των εκπαιδευτικών ΠΕ αναφορικά με την αναγκαιότητα ηπίων δεξιοτήτων σχετικά με την συνεργασία.
- Γράφημα 11. Απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την αναγκαιότητα ηπίων δεξιοτήτων σχετικά με τη ΔΒΜ.
- Γράφημα 12. Απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την αναγκαιότητα ηπίων δεξιοτήτων σχετικά με την ηγεσία.
- Γράφημα 13. Υιοθέτηση ηπίων δεξιοτήτων σχετικά με την επικοινωνία.
- Γράφημα 14 Υιοθέτηση ηπίων δεξιοτήτων σχετικά με την επίλυση προβλημάτων.
- Γράφημα 15. Υιοθέτηση ηπίων δεξιοτήτων σχετικά με την συνεργασία.
- Γράφημα 16. Υιοθέτηση πιο δεξιοτήτων σχετικά με την επίλυση προβλημάτων.
- Πίνακας 17. Υιοθέτηση ήπιων δεξιοτήτων σχετικά με την ηγεσία.
- Γράφημα 18. Επιρροή του ελλείμματος της ήπιες δεξιότητες τους τομείς της εκπαιδευτικής διαδικασίας.
- Γράφημα 19. Επιρροή του ελλείμματος στις ήπιες δεξιότητες στους τομείς της διοίκησης της σχολικής μονάδας.
- Γράφημα 20. Επιρροή του ελλείμματος στις ήπιες δεξιότητες στο κλίμα και την σχέση στην σχολική τάξη.
- Γράφημα 21. Επιρροή του ελλείμματος στις ήπιες δεξιότητες στους τομείς της προετοιμασίας των μαθητών
- Γράφημα 22. Τρόποι που ενισχύονται οι ήπιες δεξιότητες των εκπαιδευτικών.

Γράφημα 23. Στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση ως προς το εκπαιδευτικό επίπεδο.

Εισαγωγή

Σε μία μεταβαλλόμενη κοινωνία με χαρακτηριστικά αποσταθεροποίησης και διαρκείς κρίσεις, οι εκπαιδευτικοί ως μέλη του συστήματος εκπαίδευσης, πολίτες και εργαζόμενοι στην αγορά εργασίας του 21ου αιώνα, καλούνται να συμβάλλουν στην αντιμετώπιση των προκλήσεων, ακολουθώντας τις απαιτήσεις της σύγχρονης εποχής, αναλαμβάνοντας πρωτοβουλίες και υπερβαίνοντας τις τυποποιημένες μορφές μάθησης. Οι εκπαιδευτικές δομές, ως ζωντανά συστήματα, αποτελούν δυναμικά δίκτυα στα οποία οι συμμετέχοντες αλληλεπιδρούν, δημιουργούν και ξεδιπλώνουν τη δυναμική τους, καλλιεργώντας στάσεις, δεξιότητες και γνώσεις. Από τη μια, η δεξιότητα επικοινωνίας, η ομαδική εργασία και η συνεχής αναζήτηση λύσεων σε προβλήματα που ανακύπτουν, κι από την άλλη, η λήψη αποφάσεων, η διαχείριση χρόνου, αλλά και ο κριτικός στοχασμός, κρίνονται αναγκαία για την εξέλιξη και αναβάθμιση ενός εκπαιδευτικού δικτύου, μέσα από το οποίο αναδύεται η ολιστική και συνεργατική εκπαίδευση.

Η παρούσα διπλωματική εργασία αποτελεί μια προσπάθεια που έχει ως στόχο της τη διερεύνηση της αναγκαιότητας των ήπιων δεξιοτήτων που οφείλουν να διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί της σύγχρονης εποχής, των οποίων ο ρόλος είναι πολυδιάστατος και απαιτητικός. Η βιβλιογραφία τονίζει ότι οι ήπιες δεξιότητες καλλιεργούνται μέσω της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αν και (όπως υποστηρίζει) στην πράξη απουσιάζουν τα οργανωμένα προγράμματα γύρω από αυτές. Οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να λαμβάνουν συστηματική επιμόρφωση και συνεχείς ευκαιρίες για επαγγελματική εξέλιξη, προκειμένου να μπορούν να αναλαμβάνουν νέους σύνθετους ρόλους στη μεταβιομηχανική εποχή, η οποία απαιτεί από τον πολίτη να κατανοεί ευρύτερα τα ζητήματα και να έχει ικανότητες στοχοθεσίας και προγραμματισμού, δημιουργικότητας, ανάληψη πρωτοβουλιών, διαπραγμάτευσης και καλύτερης αξιοποίησης μαθησιακών πηγών (Κόκκος, 2005).

Παρά το ενδιαφέρον που παρατηρείται για τις ήπιες δεξιότητες στην παγκόσμια βιβλιογραφία, εξακολουθεί να υπάρχει διαφωνία σχετικά με το πώς μπορούν να κατανοηθούν και να οριστούν οι ήπιες δεξιότητες, να χρησιμοποιηθούν στον τομέα της εκπαίδευσης, να διδάσκονται και να αξιολογείται το επίπεδο κατάκτησής τους από τους εκπαιδευτικούς. Δεδομένου ότι για την επαγγελματική

κατάρτιση των εκπαιδευτικών καθοριστικό ρόλο διαδραματίζουν οι σπουδές τους στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, η ενσωμάτωση μεθόδων μετάδοσης των ήπιων δεξιοτήτων στα προγράμματα σπουδών των φοιτητών ή στα σχετικά πλαίσια βρίσκεται στο επίκεντρο των εκπαιδευτικών σχεδίων που εφαρμόζονται, με σκοπό την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων στα ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (Hassan & Maharoff, 2014). Πέραν όμως της σπουδαιότητας του ρόλου της Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, αναμφισβήτητης αξίας είναι και η Δια Βίου Μάθηση (ΔΒΜ), δηλαδή κάθε μαθησιακή δραστηριότητα, σύμφωνα με την Ευρωπαϊκή Ένωση, που λαμβάνει χώρα σε όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου και έχει σκοπό τη βελτίωση των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των εφοδίων του, στο πλαίσιο της προσωπικής/ κοινωνικής οπτικής, αλλά και της σκοπιάς της απασχόλησης, με απώτερο σκοπό την κοινωνικοοικονομική και πολιτιστική του ανάπτυξη (Σταμπουλής, 2017).

Οι μέχρι τώρα έρευνες αποδεικνύουν ότι οι ανάγκες της σύγχρονης κοινωνίας επιβάλλουν την ανάπτυξη των ήπιων δεξιοτήτων στους εκπαιδευτικούς. Το ερώτημα είναι κατά πόσο οι ίδιοι αντιλαμβάνονται την ανάγκη επιστράτευσης των ήδη υπάρχοντων ήπιων δεξιοτήτων στην καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία, κατά πόσο θεωρούν ότι θα πρέπει να τις αναπτύξουν και ποιοι τρόποι θα συμβάλλουν στην ανάπτυξη αυτών.

Α΄ ΜΕΡΟΣ:
ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ

Με τον όρο δεξιότητες ορίζουμε τις δυνατότητες που μπορεί να έχει ένα άτομο και οι οποίες του εξασφαλίζουν ένα συγκεκριμένο επιθυμητό αποτέλεσμα, δαπανώντας τον ελάχιστο δυνατό κόπο και χρόνο. Αυτό μπορεί να πραγματοποιηθεί με την αξιοποίηση και την εφαρμογή προϋπαρχουσών γνώσεων. Έτσι γίνεται αντιληπτό ότι οι δεξιότητες δεν είναι έμφυτες ικανότητες στους ανθρώπους, αλλά αποκτώνται, είτε μέσα από συγκεκριμένες εκπαιδευτικές διαδικασίες (Kechagias, 2011), είτε μέσα από την εξάσκηση, είτε μέσα από το συνδυασμό των δύο.

Ο Bloom (1956) υποστήριξε ότι οι δεξιότητες αποτελούν τις συμπεριφορές που πραγματοποιούνται, όταν οι γνώσεις, οι ικανότητες και τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας ενός ατόμου τίθενται σε εφαρμογή. Σε μια άλλη προσπάθεια προσδιορισμού της έννοιας των δεξιοτήτων, ο Kechagias αναφέρει ότι πρόκειται για ένα σύνολο γνώσεων, διαδικασιών, ικανοτήτων και στάσεων που απαιτούνται για την εκτέλεση διαφόρων δραστηριοτήτων με ποιότητα, αποτελεσματικότητα και έναν ανεξάρτητο κι ευέλικτο τρόπο (Kechagias, 2011). Από την άλλη, προσεγγίζοντας την έννοια της δεξιότητας ολιστικά, γίνεται αρχικά αναφορά στα τρία επίπεδα της ανθρώπινης λειτουργίας: γνώσεις, ικανότητες, και συμπεριφορά (knowledge, skills and attitude, KSA), τα οποία πρωτοαναφέρθηκαν ως στοιχεία καθορισμού της ανθρώπινης συμπεριφοράς που εμπίπτουν στο «γνωστικό, ψυχοκινητικό και συναισθηματικό πεδίο» (Bloom, 1956).

Θεωρούμε σημαντικό να αναφέρουμε ότι οι δεξιότητες είναι απαραίτητες, για να πετύχει ένα άτομο στη ζωή του. Όμως κάθε άνθρωπος ανάλογα με τον τρόπο ζωής του, το επάγγελμά του, την κοινωνία στην οποία ζει, την κουλτούρα που έχει, χρειάζεται να οπλίζεται με διαφορετικές δεξιότητες. Συνεπώς δεν μπορούμε να αναφέρουμε συγκεκριμένα ποιες δεξιότητες είναι απαραίτητες να κατέχει γενικά ένας άνθρωπος, ώστε να γίνει ένας επιτυχημένος ενήλικας σε προσωπικό και επαγγελματικό επίπεδο, μιας που αυτό είναι φανερά εξατομικευμένο.

Οι δεξιότητες που διοχετεύονται στον τρόπο ζωής συνδέονται συνήθως με την επιτυχία στην ίδια τη ζωή, όμως δε διδάσκονται όλες σε ακαδημαϊκές αίθουσες. Οι δεξιότητες αυτές, ανάλογα με τον τρόπο με τον οποίο χρησιμοποιούνται, εξελίσσονται ή ατονούν, ενώ ο τρόπος αυτός – λιγότερο ή περισσότερο επιτυχής –

εκδηλώνεται μέσω της προσαρμογής του ατόμου στο περιβάλλον. Ο ορισμός του Binkley και των συνεργατών του για τις «δεξιότητες ζωής» είναι ο ακόλουθος: « [...] είναι δεξιότητες που χρειάζονται τα άτομα προκειμένου να έχουν μία επιτυχημένη ζωή στο πλαίσιο του κοινωνικό πολιτισμικού τους περιβάλλοντος έχοντας τη δυνατότητα της προσαρμογής, της διαμόρφωσης και της επιλογής του περιβάλλοντος» (Binkley, et al., 2005). Τα τελευταία χρόνια έχουν γίνει προσπάθειες στον τομέα της επιστήμης, ώστε να καθοριστούν οι δεξιότητες, οι γνώσεις και οι ικανότητες που είναι απαραίτητες για μία επιτυχημένη επαγγελματική πορεία και μία επιτυχημένη ζωή, προκειμένου τα άτομα να εφοδιαστούν με αυτές και να μπορέσουν, κατά συνέπεια, να αντιμετωπίσουν μία μεταβαλλόμενη και παγκοσμιοποιημένη οικονομία και κοινωνία. Οι βασικές δεξιότητες, όπως είναι ο αλφαριθμητισμός, ο αριθμητισμός, οι δεξιότητες χειρισμού των ψηφιακών μέσων, είναι απαραίτητες, αλλά απαιτείται να συνοδεύονται από μία σειρά δεξιοτήτων, οι οποίες ονομάζονται ήπιες δεξιότητες, και διαχωρίζονται από τις τεχνικές ή σκληρές δεξιότητες.

1.1. Αποσαφήνιση του όρου «σκληρές δεξιότητες»

Οι σκληρές δεξιότητες αποτελούν μια κατηγορία γνώσης που καταγράφεται και αναπτύσσεται εύκολα. Μπορούν να αναπτυχθούν, να τεκμηριωθούν και να μεταφερθούν σε όλες τις μονάδες οργανωτικής δραστηριότητας (Asbari, et al., 2020). Οι σκληρές δεξιότητες μπορούν να χαρακτηριστούν με γενικούς όρους και εξαρτώνται από το εργασιακό περιβάλλον. Ο Rainsbury και οι συνεργάτες του (2002) όρισαν τις σκληρές δεξιότητες ως την τεχνική επάρκεια που απαιτείται για την ολοκλήρωση μιας ποικιλίας εργασιών που σχετίζονται με την εργασία. Οι σκληρές δεξιότητες είναι κυρίως γνωστικές και επηρεάζονται από το δείκτη νοημοσύνης (IQ) (Kenayathulla, et al., 2019). Μερικοί μελετητές χρησιμοποιούν την ιδέα των σκληρών δεξιοτήτων στο πλαίσιο της διαχείρισης. Υπό αυτό το πρίσμα, οι Azim et al. (2010) όρισαν τις σκληρές δεξιότητες, στο πλαίσιο της διαχείρισης έργων, ως τις διαδικασίες, τα εργαλεία και τις μεθόδους που απαιτούνται για την εκπόνηση ενός έργου.

Οι σκληρές δεξιότητες υποδηλώνουν παρατηρήσιμες ενέργειες και ικανότητες. Είναι εκείνες που μπορούν άμεσα και ορατά να δημιουργήσουν ένα αποτέλεσμα. Οι σκληρές δεξιότητες μπορούν να αξιολογηθούν μέσω τεχνικών ή πρακτικών εξετάσεων, ενώ η λογική του δείκτη ευφυΐας (IQ), η οποία περιλαμβάνει ενδείξεις

όπως η καταμέτρηση, η ανάλυση, ο σχεδιασμός, η ολοκληρωμένη κατανόηση, η μοντελοποίηση και η κριτική σκέψη, αποκαλύπτει τις πτυχές των σκληρών δεξιοτήτων. Η επιστήμη, η τεχνολογία και η τεχνική εξειδίκευση είναι παραδείγματα σκληρών δεξιοτήτων. Για αυτόν τον λόγο, οι εργαζόμενοι πρέπει να είναι σε θέση να παρακολουθούν αποτελεσματικά σεμινάρια, να διαχειρίζονται προβλήματα, να σχεδιάζουν ομαδικές συζητήσεις και να οργανώνουν τάξεις, προκειμένου να κατακτήσουν κάποιες από τις συγκεκριμένες δεξιότητες (Mugowim, 2012). Οι σκληρές δεξιότητες είναι γενικά εύκολο να αξιολογηθούν.

Ο Widoyoko κατηγοριοποίησε τις σκληρές δεξιότητες σε ακαδημαϊκές και σε επαγγελματικές. Οι ακαδημαϊκές εξ αυτών περιλαμβάνουν τις ικανότητες των ατόμων, αφενός να ορίζουν, να υπολογίζουν, να εξηγούν και να περιγράφουν, και αφετέρου να κατηγοριοποιούν, να αναγνωρίζουν, να προβλέψουν, να αναλύουν, να συγκρίνουν και να αντιπαραβάλλουν πολυάριθμες έννοιες, δεδομένα και γεγονότα που σχετίζονται με ένα θέμα (Widoyoko, 2009).

1.2. Αποσαφήνιση του όρου «ήπιες δεξιότητες»

Στη σύγχρονη κοινωνία κάθε άτομο είναι υπεύθυνο για τα εφόδιά του προκειμένου να πραγματοποιήσει με επιτυχία το δικό του ταξίδι στη ζωή, το οποίο απαιτεί προσαρμοστικότητα, αυτο-κίνητρο, δημιουργικότητα και δίψα για γνώση. Στο παρελθόν, τέτοια χαρακτηριστικά συνδέονταν κυρίως με ηγέτες –ή καλλιτέχνες– και πάνω σε αυτή τη βάση έχει στηριχθεί μεγάλο μέρος του τρέχοντος εκπαιδευτικού μας συστήματος. Όμως σε μια ολοένα και πιο κατακερματισμένη κοινωνία όπου το πρότυπο του πραγματικά επιτυχημένου ατόμου είναι αυτό του ανεξάρτητου, αυτοδύναμου και με αυτοπεποίθηση ατόμου, τα προϊόντα της σχολικής εκπαίδευσης δεν μπορούν πάντα να αποτελέσουν τα βασικά εργαλεία για την κατάκτηση της επιτυχίας, αφού αποσκοπούν πολλές φορές σε περισσότερο «γνωστικοκεντρικά» αποτελέσματα, παρά σε αποτελέσματα ψυχολογικής ενδυνάμωσης των μαθητών (Gatto, 2000). Έτσι, ο σχεδιασμός των εκπαιδευτικών προγραμμάτων με βάση την ανάπτυξη των σκληρών δεξιοτήτων δεν είναι από μόνος του αρκετός, ώστε να δώσει στους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς την ευκαιρία για συναισθηματική πληρότητα και ισορροπία.

Οι ήπιες δεξιότητες αναλαμβάνουν να πληρώσουν αυτήν την έλλειψη, αφού (σε αντίθεση με τις σκληρές δεξιότητες) δεν βασίζονται στη γνώση ή στην τεχνική ικανότητα, αλλά στη στάση και στη συμπεριφορά (Tobin, 2006). Αυτές οι ικανότητες θεωρούνται πλέον ζωτικής σημασίας για την κοινωνική και οικονομική ανάπτυξη. Μάλιστα, οι οραματιστές ηγέτες του σήμερα επαναλαμβάνουν την πιο αρχαία σοφία: «για να είσαι ευτυχισμένος στη ζωή, πρέπει πρώτα να προσπαθήσεις να καταλάβεις τον εαυτό σου», δηλώνοντας σαφώς την υπεροχή της απόκτησης των ήπιων δεξιοτήτων. Σύμφωνα, πάλι, με μια άλλη, παραπλήσια άποψη, οι ήπιες δεξιότητες δημιουργούν αυτόματες αλυσίδες ψυχολογικών, συναισθηματικών και φυσιολογικών αντιδράσεων που έχουν βαθιά επίδραση στο μυαλό, το σώμα και την κοινωνία (Csikszentmihalyi, 2003).

Άλλα περιουσιακά στοιχεία όπως η εμπειρία, η φαντασία, η σχετικότητα, η δημιουργικότητα, η φαντασία, η επιμονή, η περιέργεια, η πρωτοβουλία αποτελούν παράγοντες που χαρακτηρίζουν τις δεξιότητες που τίθενται για να ζήσει κανείς στην σύγχρονη κοινωνία και δεν είναι τεχνικές δεξιότητες αλλά συνδέονται με προσωπικές ιδιότητες, στάσεις και με κοινωνικές και διοικητικές δεξιότητες (De Pietro et. al., 2019). Για παράδειγμα, η έννοια της δημιουργικότητας είναι σχεδόν άχρηστη εξαιτίας μιας γενιάς γραφειοκρατών, δημοσίων υπαλλήλων, διευθυντών και πολιτικών που την αφαίρεσαν από κάθε ιδιαίτερη σημασία και τη χρησιμοποίησαν ως πολιτικό εργαλείο προκειμένου να χαρακτηρίσουν επιδοκιμαστικά οποιαδήποτε δραστηριότητα με μη υλικό στοιχείο (Tusa, 2003). Οι ήπιες δεξιότητες αποτελούν για πολλούς εργαζόμενους και κυρίως για τους εκπαιδευτικούς “τα νέα βασικά αλφάβητα”(Vannini στο De Pietro et. al., 2019), και είναι απαραίτητα για να ζήσουν σε μια απρόβλεπτη σύγχρονη κοινωνία και να διαχειριστούν την πολυπλοκότητα της.

Οι ήπιες δεξιότητες μας εξοπλίζουν με τα μέσα για να αξιολογήσουμε την κατάσταση μας, να κατευθύνουμε τη δική μας ανάπτυξη και να αναλάβουμε την ευθύνη για το μέλλον μας (Tobin, 2006).

Είναι χαρακτηριστικό ότι οι καλλιτέχνες συχνά καλλιεργούν τις ήπιες δεξιότητες τους μέσα από τρεις διαδικασίες:

1) Παράπλευρη μάθηση: Οι καλλιτέχνες αποκτούν ήπιες δεξιότητες ως υποπροϊόν της μελέτης ενός άλλου θέματος.

2) Βιωματική Μάθηση: Οι καλλιτέχνες αποκτούν ήπιες δεξιότητες μέσα από τις εμπειρίες τους σε αόριστο χρονικό διάστημα, εξαιτίας της προσπάθειας κάλυψης με βάση τις ατομικές τους ανάγκες.

3) Εσωτερικά κίνητρα: Οι καλλιτέχνες παρακινούνται να μάθουν τις ήπιες δεξιότητες που διαθέτουν όχι λόγω μιας εξωτερικής οδηγίας, αλλά επειδή το επιλέγουν οικειοθελώς, γνωρίζοντας ότι αυτές οι δεξιότητες τους φέρνουν πιο κοντά στους εμπνευσμένους στόχους τους.

1.2.1. Ονόματα και ορισμοί

Οι ήπιες δεξιότητες αναφέρονται μερικές φορές ως «κοινωνικές δεξιότητες», «εγκάρσιες ικανότητες», «γενικές ικανότητες» και «βασικές δεξιότητες ζωής». Ο Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ) χρησιμοποιεί τις λέξεις «βασικές ικανότητες» και «δεξιότητες για κοινωνική ανάπτυξη» (OECD, 2012).

Μερικοί συγγραφείς συσχετίζουν τις ήπιες δεξιότητες με τη Συναισθηματική Νοημοσύνη (IQ) ή τη Συναισθηματική ευφυΐα (EQ) (Succi&Canoni, 2020). Είναι βέβαια, μερικώς αμφισβητήσιμο το κατά πόσο ήπιες δεξιότητες, όπως η κριτική σκέψη και η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων, αποτελούν συναισθηματικά ταλέντα. Οι ήπιες δεξιότητες περιλαμβάνουν τόσο κοινωνικές και διαπροσωπικές ικανότητες, όσο και μεθοδολογικές δεξιότητες ή μεταδεξιότητες, δηλαδή πρόκειται για την ικανότητα τού να εργάζεται κάποιος στηριζόμενος ακριβώς στις ικανότητές του, να τις επαναπλαισιώνει και να τις μεταφέρει από το ένα πεδίο στο άλλο, ακόμη και από την άτυπη στην επίσημη μάθηση, όπως αναφέρεται από ορισμένους συγγραφείς. Οι ήπιες δεξιότητες πρέπει επίσης να θεωρούνται ευρέως ως μεταβιβάσιμες ικανότητες από εργασία σε εργασία (Succi&Canoni, 2020).

Ένας περαιτέρω προβληματισμός γύρω από τις ήπιες δεξιότητες έγκειται στο ερώτημα τού εάν τα άτομα μπορούν να εκπαιδευτούν στις ήπιες δεξιότητες ή είναι αν αυτές είναι «έμφυτες». Σύμφωνα με τους Heckman και Kautz (2012), «οι ήπιες δεξιότητες [είναι] ιδιότητες προσωπικότητας, φιλοδοξίες, κίνητρα και προτιμήσεις που εκτιμώνται στην αγορά εργασίας, στην τάξη και σε αρκετούς άλλους τομείς [...]». Είναι «ένας συνδυασμός στάσεων, κατανοήσεων, ιδιοτήτων και πρακτικών». Οι

Knight και Page (2007), ωστόσο, από την πλευρά τους, αναγνωρίζουν στις ήπιες δεξιότητες μια ακόμα δυσκολία, χαρακτηρίζοντάς τις ως «κακές ικανότητες», καθώς είναι εξαιρετικά δύσκολο να ποσοτικοποιηθούν λόγω του γεγονότος ότι μπορούν να λάβουν διαφορετικές μορφές σε διαφορετικές συνθήκες και συνεχίζουν να εξελίσσονται σε όλη τη διάρκεια της ζωής ενός ατόμου.

Οι ήπιες δεξιότητες ορίστηκαν στο έργο Mass ως «ενδοπροσωπικές και διαπροσωπικές (κοινωνικο-συναισθηματικές) δεξιότητες που είναι απαραίτητες για την προσωπική ανάπτυξη, την κοινωνική συμμετοχή και την επαγγελματική επιτυχία». Στο πλαίσιο του έργου ModEs, ο Haselberger και άλλοι συγγραφείς παρουσίασαν έναν εναλλακτικό ορισμό (2012): «οι ήπιες δεξιότητες είναι ένας δυναμικός συνδυασμός γνωστικών, μεταγνωστικών, διαπροσωπικών, πνευματικών και πρακτικών ικανοτήτων». Οι ήπιες δεξιότητες επιτρέπουν στα άτομα να προσαρμοστούν και να συμπεριφέρονται θετικά, προκειμένου να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά τις προκλήσεις της επαγγελματικής και καθημερινής τους ζωής. Όπως αναφέρουν οι συγγραφείς, ο όρος «δυναμικός συνδυασμός» προέρχεται από τον ορισμό των ικανοτήτων Tuning: «Οι ικανότητες είναι ένα δυναμικό μείγμα γνώσης, κατανόησης, ικανοτήτων και δεξιοτήτων». Ο σκοπός των εκπαιδευτικών προγραμμάτων είναι η ενίσχυση της ικανότητας. Οι ικανότητες θα αναπτυχθούν σε πολλές ενότητες μαθημάτων και θα αξιολογηθούν σε διάφορα επίπεδα. Αυτό θα μπορούσε να οδηγήσει σε σύγχυση σχετικά με την πιθανή επικάλυψη μεταξύ των δύο όρων. Στην πραγματικότητα, η «ικανότητα» και η «δεξιότητα» μερικές φορές χρησιμοποιούνται εναλλακτικά, αλλά δεν είναι πάντα ισοδύναμα (Succi&Canovi, 2020).

Στο έργο DeSeCo, ο Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ) έδειξε τη διάκριση μεταξύ δεξιότητας και ικανότητας: Ενώ ο όρος «ικανότητα» σχετίζεται με την ικανότητα χειρισμού σύνθετων απαιτήσεων και συνεπάγεται περίπλοκα συστήματα δράσης, [...] ο όρος «δεξιότητα» αναφέρεται στην ικανότητα να εφαρμόζει κανείς τις γνώσεις του για να κάνει δραστηριότητες με σχετική ευκολία. Αναγνωρίζουμε, βέβαια, ότι υπάρχει κάποια ασάφεια μεταξύ ικανότητας και δεξιότητας, αλλά η εννοιολογική διάκριση μεταξύ αυτών των εννοιών είναι πραγματική (Succi&Canovi, 2020).

Περιστασιακά, οι ικανότητες περιγράφονται ως τα «ορατά» και/ή «συμπεριφορικά» συστατικά μιας δεξιότητας. Οι «δεξιότητες» υποδηλώνουν την ικανότητα χρήσης της γνώσης και αξιοποίησης της τεχνογνωσίας για την εκπλήρωση καθηκόντων και την επίλυση προβλημάτων. Στο πλαίσιο του Ευρωπαϊκού Πλαισίου Προσόντων, τέλος, η ικανότητα περιγράφεται με όρους ευθύνης και αυτονομίας, ενώ οι δεξιότητες περιγράφονται ως γνωστικές και περιλαμβάνουν τη λογική, διαισθητική και δημιουργική σκέψη ή ως πρακτικές.

1.2.2. Ταξινόμηση ήπιων δεξιοτήτων

Υπάρχουν διάφορες προσεγγίσεις για τον ορισμό, την ταξινόμηση και την ομαδοποίηση των ήπιων δεξιοτήτων (που αναφέρονται επίσης ως ικανότητες ή ακόμη και ως μαθησιακά αποτελέσματα). Επιπλέον, το θέμα των ήπιων δεξιοτήτων ή των «μη τεχνικών» ταλέντων, συχνά επικαλύπτεται και αλληλεπιδρά με καθιερωμένες ιδέες όπως «δεξιότητες ζωής», «γενικές ικανότητες», «βασικές ικανότητες» κ.λπ., πράγμα που επηρεάζει εξίσου την ταξινόμησή τους.

Στον Πίνακα 1, παρέχεται μια χρονολογική σύνοψη πολλών πλαισίων για να απεικονιστούν οι διάφορες προσεγγίσεις στο θέμα των ήπιων δεξιοτήτων. Ο Πίνακας 1, μάλιστα, συνθέτει σημαντικές έρευνες και συγκεντρώνει τα συμπεράσματά τους από διάφορα στάδια, ρίχνοντας φως στο πώς η αντίληψη αυτών των δεξιοτήτων έχει εξελιχθεί στο πέρασμα του χρόνου. Παρέχει επίσης πληροφορίες για το πώς αυτή η εξέλιξη σχετίζεται ιδιαίτερα με μελέτες σε άλλους τομείς, οι οποίες διεξάγονται με διάφορους τρόπους και βασίζονται σε διάφορες θεωρίες (Cinque, 2016).

Πίνακας 1. Ταξινόμηση των δεξιοτήτων σύμφωνα με σχετικές μελέτες (Cinque, 2016).

Οργανισμός	Όνομα	Δεξιότητες
Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας 1993	Δεξιότητες ζωής	<ul style="list-style-type: none"> • Λήψη αποφάσεων • Δημιουργική και κριτική σκέψη • Επικοινωνία και διαπροσωπικές δεξιότητες • Αυτογνωσία και ενσυναίσθηση • Αντιμετώπιση

		συναισθημάτων και άγχους
ISFOL 1994- 1998	Εγκάρσιες δεξιότητες	Είναι χρήσιμες για: <ul style="list-style-type: none"> • Την κατανόηση της φύσης , της εργασίας και του εργασιακού περιβάλλοντος • Αφορούν πρόσωπα και θέματα του συγκεκριμένου πλαισίου • Ορίζουν στόχους, αναπτύσσουν στρατηγικές και κατασκευάζουν σχέδια και δράσεις
Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης 2003	Δεξιότητες-κλειδί για μια πετυχημένη ζωή και για μια κοινωνία που λειτουργεί καλά	<ul style="list-style-type: none"> • ικανότητα χρήσης γλώσσας, συμβόλων κειμένων, πληροφοριών και τεχνολογίας • αλληλεπίδραση με κοινωνικά ομοιογενή • ομάδα, δηλαδή να σχετίζονται καλά με τους άλλους, να συνεργάζονται, να μπορούν να διαχειρίζονται και να επιλύουν συγκρούσεις • ικανότητα αυτόνομων ενεργειών
Ευρωπαϊκή Ένωση 2006	Σημαντικές ικανότητες για δια βίου μάθηση	<ul style="list-style-type: none"> • επικοινωνία στη μητρική γλώσσα • επικοινωνία με ξένες γλώσσες • μαθηματικές ικανότητες και βασικές ικανότητες στην επιστήμη και στην τεχνολογία • μάθηση του να μαθαίνει • κοινωνικές ικανότητες • αίσθηση πρωτοβουλίας και επιχειρηματικότητας • πολιτιστική συνείδηση
Συντονισμός	Γενικές ικανότητες	<ul style="list-style-type: none"> • οργανωτικές

εκπαιδευτικών δομών 2008		<ul style="list-style-type: none"> • ικανότητες • διαπροσωπικές ικανότητες • συστημικές ικανότητες
Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης 2003	Δεξιότητες του 21 ^{ου} αιώνα	<ul style="list-style-type: none"> • πληροφόρηση • επικοινωνία • ηθική
Ινστιτούτο για το μέλλον 2011	Δεξιότητες μελλοντικής εργασίας	<ul style="list-style-type: none"> • λογική • κοινωνική νοημοσύνη • διαπολιτισμική ικανότητα • υπολογιστική σκέψη • παιδεία στα μέσα επικοινωνίας • διεπιστημονικότητα • συνεργασία

1.2.3. Ήπιες δεξιότητες και εργασιακός τομέας

Τα τελευταία χρόνια, πολυάριθμες μελέτες, ερευνητικές εκθέσεις, έρευνες, ακόμη και άρθρα εφημερίδων έχουν επισημάνει ένα πρόβλημα στην αγορά εργασίας που αφορά στην έλλειψη των ήπιων δεξιοτήτων των εργαζομένων που διεκδικούν θέσεις εργασίας σε διαφορετικούς τομείς απασχόλησης. Το 2011, περισσότεροι από 600.000 θέσεις παραγωγής έμειναν κενές στις Ηνωμένες Πολιτείες λόγω έλλειψης προσωπικού με τις απαραίτητες ικανότητες, οι οποίες ήταν κυρίως μη τεχνικές δεξιότητες, όπως ήταν το εργασιακό ήθος και ο επαγγελματισμός (Deloitte, 2011).

Σύμφωνα με το Talent Shortage Survey της Man Power Group (2012), περίπου το 20% των επιχειρήσεων που δραστηριοποιούνται σε διαφορετικούς τομείς και απευθύνονται σε διαφορετικές αγορές, ανέφερε την έλλειψη ήπιων δεξιοτήτων ως έναν από τους κύριους λόγους που δεν μπόρεσε να προβεί σε νέες προσλήψεις εργατικού δυναμικού. Η αμερικανική έρευνα *Career Builder*, που διεξήχθη το 2014 σε ένα δείγμα 2.138 μάνατζερ ανθρώπινου δυναμικού, έδειξε ότι οι ήπιες δεξιότητες είναι εξίσου σημαντικές με τις σκληρές δεξιότητες, κατατάσσοντας πρώτη την «εργασιακή ηθική» με 73% των απαντήσεων, την «αξιοπιστία» δεύτερη με 73% των απαντήσεων και τρίτη η «θετική στάση» με 72% (Cinque, 2016).

Σε μια μελέτη που διεξήχθη από την Mc Kinsey και στην οποία συμμετείχαν περισσότερα από 8.000 άτομα σε οκτώ ευρωπαϊκές χώρες (Γαλλία, Γερμανία, Ελλάδα, Ιταλία, Πορτογαλία, Ισπανία, Σουηδία και Ηνωμένο Βασίλειο), το ένα τρίτο των εργοδοτών ανέφερε ότι η έλλειψη δεξιοτήτων προκαλεί σημαντικά ζητήματα κόστους, ποιότητας ή χρόνου για τις επιχειρήσεις τους (Mourshed, et al., 2016). Επιπλέον, οι χώρες με τα υψηλότερα ποσοστά ανεργίας των νέων (δηλαδή η Ιταλία, η Ελλάδα και η Ισπανία) εμφανίζουν εξίσου τα μεγαλύτερα κενά ήπιων δεξιοτήτων στην αγορά εργασίας, πράγμα που οφείλεται σε μεγάλο βαθμό στον τρόπο εκπαίδευσής τους και, μάλιστα, στον τρόπο αλληλεπίδρασής τους με τους κατά καιρούς εκπαιδευτικούς τους, σε συνδυασμό βεβαίως με το δικό τους επίπεδο κατάρτισης των ήπιων δεξιοτήτων και την ικανότητά τους να τις μεταλαμπαδεύσουν στους μαθητευομένους τους. Είναι γεγονός ότι και οι τρεις κατηγορίες εμπλεκομένων σε όλη αυτή τη διαδικασία εκπαίδευσης, απόκτησης, ζήτησης και διάθεσης στην αγορά εργασίας, ήπιων δεξιοτήτων — φοιτητές, εργοδότες και εκπαιδευτικοί — δεν μιλούν την ίδια γλώσσα όσον αφορά στη χρήση μεταφορών και παρομοιώσεων, κάτι που είναι ένας σημαντικός λόγος για τον οποίο οι μαθητές δεν αποκτούν, από τη δική τους πλευρά, τις ικανότητες που επιθυμούν οι επιχειρήσεις, ώστε να μπορούν να τα διαθέσουν ως νέοι ενήλικες στις επιχειρήσεις που τους τις ζητούν. Η έρευνα δείχνει, συγκεκριμένα, ότι τα πανεπιστήμια και οι επιχειρήσεις βρίσκονται συχνά σε «παράλληλα σύμπαντα»: ενώ η πλειονότητα των παρόχων εκπαίδευσης (74%) είναι σίγουροι ότι οι απόφοιτοί τους είναι έτοιμοι να παράσχουν τις ήπιες δεξιότητές τους, όταν αυτές τους ζητηθούν στο πλαίσιο της εργασίας τους, μόλις το 35% των εργοδοτών συμμαρτίζεται αυτήν την άποψη. Ταυτόχρονα, μόνο το 42% των νεαρών ενηλίκων πιστεύει ότι έχει λάβει την ανάλογη κατάλληλη κατάρτιση για θέσεις εργασίας και μόνο το 30% βρίσκει προσωρινή εργασία μετά την αποφοίτησή του, γεγονός το οποίο οφείλεται, φυσικά ως έναν βαθμό, στην έλλειψη από μέρους τους ήπιων δεξιοτήτων (Mourshed, et al., 2016).

Η έκθεση για τον εκσυγχρονισμό της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ευρώπη *Πρόσβαση, διατήρηση και απασχολησιμότητα*, που δημοσιεύτηκε το 2014, δείχνει ότι, ενώ η απασχολησιμότητα των πρόσφατων αποφοίτων είναι θέμα μεγάλης σημασίας στις συζητήσεις για την πολιτική της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι μεθοδολογίες και οι βαθμοί δέσμευσης απέναντι σε αυτήν την κοινή παραδοχή ποικίλλουν σημαντικά (European Commission, et al., 2014). Για αυτόν τον λόγο, ορισμένα κράτη

συνδυάζουν στο εκπαιδευτικό τους σύστημα την απασχολησιμότητα και την απασχόληση, υιοθετώντας μια στρατηγική που εστιάζει αποκλειστικά στην αύξηση των ποσοστών απασχόλησης των αποφοίτων κολεγίων. Μάλιστα, σε αυτό το πλαίσιο, άλλοι δίνουν έμφαση στην ανάπτυξη δεξιοτήτων, δίνοντας έμφαση στις ικανότητες που σχετίζονται με την αγορά εργασίας και που πρέπει να αποκτηθούν μέσω της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πολλές χώρες, βέβαια, συνδυάζουν και τις δύο προοπτικές.

Σήμερα, η Ευρωπαϊκή Ένωση καταβάλλει αξιοσημείωτη προσπάθεια στον τομέα ανάπτυξης των ήπιων δεξιοτήτων. Στο επίκεντρο της έρευνας *Rethinking education strategy* βρίσκεται ένα σχέδιο για νέες δεξιότητες και νέες θέσεις εργασίας και αποτελεί επένδυση σε ικανότητες για τη βελτίωση των κοινωνικοοικονομικών αποτελεσμάτων (European Commission, 2012). Σύμφωνα με τα δεδομένα που παρέχει αυτή η έρευνα, οι εταιρείες χρειάζονται ένα πιο εξειδικευμένο εργατικό δυναμικό, αλλά και οι νέοι που απευθύνονται σε αυτές για την εύρεση εργασίας, πρέπει να έχουν ευκαιρίες να αναπτύξουν τις ήπιες δεξιότητές τους, όπως επιχειρηματικές δεξιότητες, δεξιότητες αντιμετώπισης προβλημάτων (δηλαδή την ικανότητα να λύσουν ένα πρόβλημα δημιουργικά), τη δεξιότητα τού «να μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν», καθώς και άλλες δεξιότητες που θα τους βοηθήσουν να πραγματοποιήσουν μια επιτυχημένη μετάβαση από την τριτοβάθμια εκπαίδευση στη σύνθεση του εργατικού δυναμικού πλήρους απασχόλησης σε μια οποιαδήποτε εταιρεία, δομή, υπηρεσία κ.λπ.

Μία από τις στρατηγικές πρωτοβουλίες ανάπτυξης που υποστηρίζονται από αυτές τις κατευθυντήριες γραμμές της ΕΕ είναι η αναθεώρηση των προγραμμάτων σπουδών των πανεπιστημίων για την ευθυγράμμισή τους με τις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας. Ωστόσο, εξακολουθούν να διακρίνονται οι σχετικές ελλείψεις. Στην πραγματικότητα, η πλειονότητα των ευρωπαϊκών πανεπιστημιακών προγραμμάτων συνεχίζει να δίνει έμφαση στη διδασκαλία των παραδοσιακών επιστημονικών ικανοτήτων έναντι των ήπιων και συμπληρωματικών δεξιοτήτων.

1.2.4. Ο υποσκελισμός των ήπιων δεξιοτήτων

Εφόσον οι ήπιες δεξιότητες είναι ανθρώπινες ικανότητες εν δυνάμει διαθέσιμες σε όλους, η διαδικασία ανάπτυξης αυτών των δεξιοτήτων έχει αποδειχθεί καίρια, ενώ οι δεξιότητες αναγνωρίζονται όλο και περισσότερο ως καθοριστικοί παράγοντες της

ατομικής και συλλογικής ανάπτυξης και ευημερίας. Την ίδια στιγμή, ωστόσο, το γεγονός ότι όλοι οι τομείς ανάπτυξης αναφέρουν ανησυχητικά χαμηλά επίπεδα ήπιων δεξιοτήτων, αναδεικνύει έναν σημαντικό προβληματισμό: γιατί όλοι οι τομείς – συμπεριλαμβανομένης της εκπαίδευσης και της κατάρτισης – συνεχίζουν να παραμερίζουν τις ήπιες δεξιότητες;

Η δημιουργικότητα, εντούτοις, αναδεικνύει την παραδοξότητα και την ανεπάρκεια που πολλές φορές αποδεικνύουν ότι έχουν οι ήπιες δεξιότητες στην πράξη, στην επίτευξη ενός ικανοποιητικού εργασιακού αποτελέσματος, αλλά και στην ίδια την κατάκτηση της ανθρώπινης ευημερίας. Στον σημερινό κόσμο των ραγδαίων αλλαγών, η δημιουργικότητα προωθείται ως βασική ιδιότητα. Ωστόσο, οι θεμελιώδεις δυνάμεις που τροφοδοτούν τη δημιουργικότητα είναι το αντίθετο της σταθερότητας με την οποία ικανοποιούνται τα περισσότερα άτομα και οργανισμοί. Κατά συνέπεια, παρά το γεγονός ότι μπορεί να συμφωνήσουμε για τη σημασία της δημιουργικότητας, μπορεί να έχουμε πολύ διαφορετικές σκέψεις για αυτήν. Δηλαδή ενώ οι περισσότεροι άνθρωποι βλέπουν τη δημιουργικότητα ως θετικό χαρακτηριστικό, πολλοί τρέφουν αρνητικές απόψεις για αυτήν, σχετίζοντάς την με την αβεβαιότητα, η οποία για μερικούς υποδηλώνει έλλειψη ελέγχου ή ακόμα και αδυναμία, χαρακτηριστικά δηλαδή που έρχονται σε πλήρη αντίθεση με τις ήπιες δεξιότητες (Claxton&Lucas, 2004).

Οποιαδήποτε πρωτοβουλία επιχειρεί να οδηγήσει στην αλλαγή δίνοντας έμφαση μόνο στα οφέλη των ήπιων δεξιοτήτων θα αποτύχει, εκτός εάν συνοδεύεται από μια ειλικρινή εξέταση των σχετικών ανησυχιών και των πιθανών παγίδων που εγείρονται γύρω από αυτές. Εάν αυτά δεν αντιμετωπιστούν και δεν εξαλειφθούν, θα γίνουν αναπόφευκτα εμπόδια.

Στη σύγχρονη εποχή τα σχολεία επιδίδονται στην ακούσια ή εκούσια μετάδοση στους μαθητές τους μιας καπιταλιστικών τακτικών κουλτούρας με εύθραυστες αξίες και μια στενή αντίληψη για το τι είναι σημαντικό. Η σημασία των εξωγενών ανταμοιβών ενισχύεται από τα εκπαιδευτικά συστήματα, τα οποία θεσπίζουν πολιτικές που ενθαρρύνουν τα παιδιά να υιοθετήσουν μια καθαρά βαθμοθηρική αντίληψη της γνώσης (Tobin, 2006). Για αυτόν τον λόγο, είναι ιδιαίτερος σημαντικό να ληφθούν συλλογικά εκπαιδευτικά μέτρα, ώστε να

προωθηθούν οι ήπιες δεξιότητες στα σημερινά σχολεία, σε συνδυασμό βεβαίως με τις δεξιότητες της δημιουργικότητας και της καλλιτεχνίας.

Δεδομένων των συνθηκών αυτών, λοιπόν, αναπτύχθηκε η μεθοδολογία του μοντέλου *Barrier Breakers* (BBM) ως απόκριση στο «παράδοξο των ήπιων δεξιοτήτων», ως ένα μέσο δηλαδή για την κατάρριψη των φραγμών στην ανάπτυξη ήπιων δεξιοτήτων και της μέτρησης της προόδου αυτής. Το BBM είναι ένα μη ελλειμματικό μοντέλο που αποτελείται από πέντε προφίλ φραγμού, τα οποία χρησιμεύουν ως «φακοί» για την παρατήρηση της επίδρασης της επιβολής των φραγμών σε ολόκληρο το φάσμα των *soft skills*. Εξετάζοντας οποιαδήποτε δραστηριότητα μέσω καθενός από τους φακούς, μπορούμε να προσδιορίσουμε το πώς αυτή η δραστηριότητα παρεμποδίζεται από φραγμούς ή πώς συμβάλλει στην άρση των φραγμών. Τα τελευταία πέντε χρόνια, μέσω εκτεταμένης έρευνας, ανάπτυξης και πιλοτικής εφαρμογής, το BBM διαμορφώθηκε και εφαρμόστηκε σε ποικίλα πλαίσια εκπαίδευσης, κατάρτισης και οργανωτικής ανάπτυξης. Έλαβε εθνική επικύρωση από το *Performance Hub* το 2007 ως η πιο καινοτόμος μέθοδος αξιολόγησης που υποστηρίζει τις επιδόσεις του τρίτου τομέα και επίσης έλαβε χρηματοδότηση από το *Adventure Capital Fund* για να καταστεί δυνατή η διάθεσή του σε εθνικό επίπεδο αργότερα. Το BBM ενθαρρύνει την αλλαγή που είναι αυθεντική, όχι τυπική. Παρέχει έναν μηχανισμό, μέσω του οποίου μπορούν να συγκεντρωθούν ισχυρά δεδομένα για την ανάπτυξη των ήπιων δεξιοτήτων, χωρίς να καταστρέφεται η ουσιαστική φύση τους. Τέλος, το συγκεκριμένο μοντέλο καταδεικνύει ότι αυτές οι ζωτικές δεξιότητες μπορούν να καλλιεργηθούν αποτελεσματικά στις εκπαιδευτικές μονάδες και στοχεύει να πείσει τους υπεύθυνους χάραξης πολιτικής να τοποθετήσουν τις ήπιες δεξιότητες στο επίκεντρο των εκπαιδευτικών συστημάτων (Tobin, 2006).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΟΙ ΗΠΙΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Από την αρχή της καθιέρωσης της δημόσιας εκπαίδευσης, έχει δοθεί μεγάλη έμφαση στη διδασκαλία των «βασικών» δεξιοτήτων, συμπεριλαμβανομένης της ανάγνωσης, της γραφής και των μαθηματικών. Τέτοιες δεξιότητες εξακολουθούν να είναι σημαντικές, έτσι που τον τελευταίο καιρό πολλές συζητήσεις επικεντρώνονται στη διδασκαλία των δεξιοτήτων του 21ου αιώνα στα παιδιά. Σε ένα δελτίο τύπου, ο υπουργός Παιδείας των ΗΠΑ Arne Duncan (2009) αναφέρθηκε στις δεξιότητες του 21ου αιώνα ως «δεξιότητες που απαιτούν όλο και περισσότερο δημιουργικότητα, επιμονή και επίλυση προβλημάτων σε συνδυασμό με την καλή απόδοση [του καθενός] ως μέλος μιας ομάδας».

Η *Partnership for 21st Century Skills*, ένας κορυφαίος οργανισμός υπεράσπισης που προωθεί την έγχυση των δεξιοτήτων του 21ου αιώνα στην εκπαίδευση, ανέπτυξε ένα πλαίσιο για τη μάθηση του 21ου αιώνα. Αυτό το πλαίσιο περιγράφει τις δεξιότητες, τη γνώση και την εξειδίκευση που χρειάζονται οι μαθητές για να εισέλθουν με επιτυχία στο σημερινό εργατικό δυναμικό. Τα αποτελέσματά του περιλαμβάνουν την κατάκτηση από τους μαθητές: 1) Βασικών θεμάτων του 21ου αιώνα, 2) Δεξιοτήτων Μάθησης και Καινοτομίας, 3) Δεξιοτήτων πληροφοριών, μέσων και τεχνολογίας και 4) και Βιωματικών και Επαγγελματικών Δεξιοτήτων (*Partnership for 21st Century Skills*, 2009). Ομοίως, η *International Society for Technology in Education (ISTE)* (2007) αναγνώρισε ότι σε έναν ολοένα και πιο ψηφιακό κόσμο, οι μαθητές χρειάζονται δεξιότητες στους ακόλουθους τομείς: 1) Δημιουργικότητα και Καινοτομία, 2) Επικοινωνία και Συνεργασία, 3) Ευχέρεια έρευνας και πληροφόρησης, 4) Κριτική σκέψη, επίλυση και λήψη αποφάσεων, 5) Ψηφιακή Ιθαγένεια και 6) Λειτουργίες και Έννοιες Τεχνολογίας.

2.1. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

Στις σύγχρονες κοινωνίες, τα εκπαιδευτικά συστήματα δημιουργούνται, μεταρρυθμίζονται και λειτουργούν έχοντας έναν σκοπό: το όφελος του ατόμου και της κοινωνίας, γενικότερα. Τα εκπαιδευτικά συστήματα αποτελούν υποχρεωτικές διαδρομές που ακολουθούν οι νεότερες γενιές κάθε κοινωνικού σχηματισμού (Καμαριανός, et al., 2019). Είναι σαν ένα κοινωνικό, χρέος που τα παιδιά αναλαμβάνουν απέναντι στην κοινωνία, ώστε να εφοδιαστούν με γνώσεις, δεξιότητες

και πιστοποιήσεις, να κοινωνικοποιηθούν και να ενταχθούν ομαλά και παραγωγικά στην κοινωνία. Η εκπαίδευση, ως δικαίωμα και ταυτόχρονα υποχρέωση των κοινωνιών, αλλά και ως υποχρέωση παροχής από τη μεριά του κράτους, εδραιώνει ένα πλαίσιο ζύμωσης, όπου τα μέλη της εκάστοτε κοινωνίας τη διαμορφώνουν μέσα από μια συστηματική αλληλεπίδραση, κατά την οποία η κοινωνία επιδρά μονοσήμαντα στα νεότερα μέλη της (Καμαριανός, et al., 2019).

Όσον αφορά στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, όπως αυτό διαμορφώθηκε ως ενιαίο, στα χρόνια που ακολούθησαν τη σύσταση του νεοελληνικού κράτους, χαρακτηριστικό του από την αρχή ήταν ο δημόσιος και καθολικός χαρακτήρας του, καθώς και η δημοκρατικότητα του, στοιχεία που καθυστέρησαν να εισαχθούν στα εκπαιδευτικά συστήματα της υπόλοιπης Ευρώπης. Οι νομοθετικές ρυθμίσεις που αποφασίστηκαν ήδη από την εποχή της έναρξης του Απελευθερωτικού Αγώνα, περιλάμβαναν τη δωρεάν εκπαίδευση των Ελλήνων, όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται η Διακήρυξη της πελοποννησιακής Γερουσίας (16/ 4/ 1822). Έκτοτε δεν υπήρξε νομοθετικό κείμενο που να μην τονίζει το δωρεάν χαρακτήρα της ελληνικής εκπαίδευσης (Καμαριανός, et al., 2019). Ωστόσο, σύμφωνα με τους Μπρίνια (2009) και Λυμπέρη (2012), το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αποτελεί ένα συγκεντρωτικό σύστημα, που δίνει λιγότερες αρμοδιότητες διοίκησης σε τοπικό – σχολικό επίπεδο τόσο στην πρωτοβάθμια όσο και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. « Το Υπουργείο Παιδείας θεσπίζει τους νόμους, τις διατάξεις, τους κανονισμούς και τις εγκυκλίους και αποφασίζει για τη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος με αποτέλεσμα οι ενδιάμεσες εξουσίες να εκτελούν χωρίς την ανάληψη πρωτοβουλιών, πράγμα το οποίο τους δίνει συνήθως ένα διεκπεραιωτικού χαρακτήρα». Οι αλλαγές αυτές απαιτούν διοικητικά και υποστηρικτικά στελέχη που να μπορούν να υπερβούν τη γραφειοκρατία και τις γραφειοκρατικές παθογένειες. Προκειμένου να αναδιοργανωθεί η λειτουργία των σχολικών μονάδων, να εισαχθούν καινοτομίες και να ενθαρρυνθούν πρωτοβουλίες, αλλά και προκειμένου να απεγκλωβιστεί το εκπαιδευτικό δυναμικό από τις υπάρχουσες νοοτροπίες και έτσι να ευνοηθεί η επαγγελματική εξέλιξη των μαθητών του, απαιτείται η στελέχωση των σχολικών δομών από υποστηρικτικά διοικητικά, πρωτίστως, μέλη (Μπρίνια, 2009) που διαθέτουν τα ίδια ήπιες δεξιότητες.

Ο Λυμπέρης (2012) αναφέρει, συγκεκριμένα, ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, ήταν μέχρι πρόσφατα συγκεντρωτικό και επηρεασμένο σε μεγάλο βαθμό

από το γερμανικό και γαλλικό εκπαιδευτικό σύστημα. Μετά τη δεκαετία του '80, στο πλαίσιο της προσαρμογής της χώρας σε ευρωπαϊκά και διεθνή εκπαιδευτικά πρότυπα, βέβαια, έγιναν κινήσεις προς την αποκέντρωση του εκπαιδευτικού μας συστήματος (Λυμπέρης, 2012). Το 2010 το Υπουργείο Παιδείας αναφέρει ως επιδίωξη του τη διαμόρφωση ενός Νέου Σχολείου, όπου θεσμικό και ουσιαστικό ρόλο έχουν όλοι: οι εκπαιδευτικοί, οι γονείς, οι ίδιοι μαθητές, η τοπική αυτοδιοίκηση. Η αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου που επιχειρείται έκτοτε, συνιστά ένα καινοτόμο εγχείρημα, προκειμένου να αλλάξουν οι διαδικασίες και η κουλτούρα της μάθησης και να ενισχυθεί η αυτονομία της εκπαίδευσης της χώρας (ΥΠΔΒΜΘ-ΚΕΕ, 2010). Για την επίτευξη της αποκέντρωσης στη διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος, συνετέλεσε τόσο το γεγονός ότι αναβαθμίστηκε η βασική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών μέσω των πανεπιστημιακών παιδαγωγικών τμημάτων, όσο και το γεγονός ότι καθιερώθηκε η επιμόρφωσή τους μέσω των Π.Ε.Κ. (Λυμπέρης, 2012), αλλά και το γεγονός ότι ιδρύθηκε το Νέου τύπου Λύκειο που αύξησε τον αριθμό αποφοίτων που είχαν ως επόμενο στόχο τους τις πανεπιστημιακές σπουδές, μειώνοντας ωστόσο το συνολικό ποσοστό των παιδιών που κατάφεραν να αποφοιτήσουν από τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Μπουζάκης, 2001).

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα που τελεί υπό την ευθύνη και επίβλεψη του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων περιλαμβάνει: την Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, τη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ), τη Μεταγυμνασιακή επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση, τη Μεταδευτεροβάθμια επαγγελματική κατάρτιση και την Ανώτατη εκπαίδευση. Η δημόσια πρωτοβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα παρέχεται δωρεάν από το κράτος. Η δίχρονη φοίτηση στο Νηπιαγωγείο από το σχολικό έτος 2021-2022 εφαρμόζεται στο σύνολο των δήμων της χώρας (332 δήμοι) (Νόμος 4704/2020), υποχρεωτικά για παιδιά 4-5 ετών. Η φοίτηση στο Δημοτικό σχολείο είναι εξαστητή. Μετά το πέρας της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι μαθητές φοιτούν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, η οποία αποτελεί χωριστή βαθμίδα εκπαίδευσης. Κατά τα τελευταία σχολικά έτη έχουν πραγματοποιηθεί οι εξής βασικές παρεμβάσεις στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Α) Η θεσμοθέτηση της διετούς φοίτησης στο Νηπιαγωγείο, με σκοπό να καλύψει μια κοινωνική ανάγκη και να λειτουργήσει αντισταθμιστικά στις άνισες ευκαιρίες που παρέχουν τα διαφορετικά κοινωνικά περιβάλλοντα προέλευσης των μαθητών. Β) Η δημιουργία του νέου, αναβαθμισμένου Ολοήμερου Σχολείου (Νόμος 4957/2022). Το πιλοτικό αυτό πρόγραμμα που τέθηκε σε εφαρμογή κατά το σχολικό έτος 2022-23

προσφέρει διευρυμένο ωράριο μέχρι τις 17:30 μ.μ. (έως και 2 ώρες επιπλέον) σε σχεδόν 5.000 τμήματα σε Αθήνα, Θεσσαλονίκη και περιφέρεια. Αυτή η μεταρρύθμιση εισάγει ένα εμπλουτισμένο διδακτικό πρόγραμμα, με σκοπό τη μελέτη/προετοιμασία στη γλώσσα και τα μαθηματικά, τις δημιουργικές δραστηριότητες (ρομποτική, πειράματα, διαδίκτυο, χειροτεχνίες και κατασκευές, μουσικά όργανα), τη δημιουργική αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου των μαθητών και τη βελτιστοποίηση των επικοινωνιακών ικανοτήτων τους. Γ) Ο νόμος 4823/2021 δημιουργεί μια νέα δυναμική στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα καθώς προωθεί τις σχολικές μονάδες και τις ομάδες σχολείων να διαμορφώσουν τους εκπαιδευτικούς στόχους, τις παιδαγωγικές πρακτικές και τις μορφές εξέτασης και διαμορφωτικής αξιολόγησης σε συνεργασία με τα ΚΕΔΑΣΥ (Κέντρα Διεπιστημονικής Αξιολόγησης, Συμβουλευτικής και Υποστήριξης), τα ΚΕΠΕΑ (Κέντρα Εκπαίδευσης για το Περιβάλλον και την Αειφορία), τους Συμβούλους Εκπαίδευσης, τους Περιφερειακούς Επόπτες Ποιότητας της Εκπαίδευσης και τους Επόπτες Ποιότητας της Εκπαίδευσης. Παράλληλα με τη δημόσια πρωτοβάθμια εκπαίδευση, λειτουργούν και ιδιωτικά σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, τα οποία δεν ανήκουν στο κράτος, αλλά ιδρύονται και συντηρούνται από φυσικά ή νομικά πρόσωπα (European Commission, 2023).

2.2. Θεσμικό πλαίσιο

Το Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, σε ό, τι αφορά στο εθνικό πρόγραμμα μεταρρυθμίσεων και το πρόγραμμα σταθερότητας που ανακοίνωσε η ελληνική κυβέρνηση για το έτος 2019, συνιστά στην Ελλάδα, ανάμεσα σε άλλα, να επικεντρώσει την επενδυτική οικονομική της πολιτική σε ψηφιακές τεχνολογίες, στην έρευνα και ανάπτυξη, στην εκπαίδευση και στην καλλιέργεια δεξιοτήτων, λαμβάνοντας υπόψη την ανάγκη για την άμβλυνση των περιφερειακών ανισοτήτων που υφίστανται, τόσο σε επίπεδο Ευρωπαϊκής Ένωσης, όσο και σε εθνικό επίπεδο, καθώς και την ανάγκη για τη διασφάλιση της κοινωνικής συνοχής και της ένταξης στην κοινωνία των κοινωνικών εκείνων ομάδων που βιώνουν αυτές τις ανισότητες. Η διοχέτευση μεγαλύτερων επενδυτικών κεφαλαίων στην εκπαίδευση είναι ζήτημα κρίσιμης σημασίας για τη βελτίωση της παραγωγικότητας και, αρά για την ανάπτυξη της Ελλάδας, καθώς το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αντιμετωπίζει διάφορες προκλήσεις λόγω των ανεπαρκών του πόρων και της χαμηλής του αυτονομίας, όπως

είναι οι χαμηλές επιδόσεις στην κατάκτηση βασικών δεξιοτήτων (συμπεριλαμβανομένων των ψηφιακών) από μέρους των μαθητευομένων και η ύπαρξη αναντιστοιχιών στις δεξιότητες που τελικά αποκτώνται. Το Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης αναφέρει, επιπλέον, ότι υπάρχει έλλειψη λογοδοσίας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και απουσία συστηματικής εποπτείας, δυο παράμετροι απαραίτητες για τη βελτίωση της ποιότητας του παρεχόμενου αγαθού της μάθησης. Η προώθηση, τέλος, της ποιοτικής και χωρίς αποκλεισμούς εκπαίδευσης και κατάρτισης, με μεγαλύτερη συσχέτιση μεταξύ της εκπαίδευσης και των αναγκών της αγοράς εργασίας, η αύξηση της συμμετοχής στη διά βίου μάθηση και η ενίσχυση της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, είναι σημαντικά στοιχεία για τη στήριξη της βιώσιμης ανάπτυξης στη χώρα μας, σύμφωνα με το Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Ευρωπαϊκή Ένωση, 2019). Με την αποδοτικότητα των εκπαιδευτικών συστημάτων των ευρωπαϊκών χωρών, από την άλλη, ασχολήθηκε η διεθνής μελέτη PISA (*Programme for International Student Assessment*), τα πορίσματα της οποίας δεν ήταν θετικά για κάποιες ευρωπαϊκές χώρες. Σύμφωνα με τον Ξωχέλλη, πολύ σημαντικές απέβησαν οι κοινωνικές αλλαγές και οι επιστημονικές και τεχνολογικές εξελίξεις που σημειώθηκαν τις δύο τελευταίες δεκαετίες στην Ελλάδα, όπως η πολυπολιτισμικότητα των κοινωνιών και ο πλουραλισμός πεποιθήσεων και αξιών, η παγκοσμιοποίηση στην οικονομία και σε άλλους τομείς των κοινωνιών, η δημογραφική εξέλιξη των κοινωνιών και οι νεότερες επιστημονικές και τεχνολογικές εξελίξεις. Έτσι, μαζί με τη μεταβολή της κοινωνικής πραγματικότητας, βλέπουμε να μεταβάλλονται κι οι παραδοσιακές δομές της εκπαίδευσης (γνωστοί κύκλοι σπουδών και σχολικοί τύποι), με αποτέλεσμα η εκπαίδευση – τυπική και άτυπη – να γίνεται πολύμορφη, να αντλεί πληροφορίες από πολλές πηγές και να μεταφέρει το κέντρο βάρους της από την ποσότητα στην ποιότητα. Το ζητούμενο τώρα στην εκπαιδευτική διαδικασία δεν είναι η παροχή γνώσεων αλλά η καλλιέργεια δεξιοτήτων – κλειδιών, στις οποίες συμπεριλαμβάνονται η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων και η ψηφιακή δεξιότητα, η δεξιότητα επικοινωνίας (γλωσσομάθεια) και η συμμετοχή σε συλλογικές διαδικασίες, από την ομαδική εργασία στο σχολείο έως τη διαμόρφωση συλλογικών αποφάσεων και την εκδήλωση πρωτοβουλιών στις κοινωνίες των πολιτών (Ξωχέλλης, 2020).

Ως εκ τούτου, η εκπαιδευτική πολιτική ηγεσία αφουγκραζόμενη τις ανάγκες της εποχής και τη στάση της Ευρωπαϊκής Ένωσης προχωρά σε μεταρρυθμίσεις. Σύμφωνα με το ΦΕΚ 3567/Β΄/04-08-2021, το Υπουργείο παιδείας, μετά από σχετική εισήγηση του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (πράξη 20/22-04-2021 του Δ.Σ), όρισε το Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών για τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων όλων των τύπων σχολικών μονάδων, των Νηπιαγωγείων, των Δημοτικών και των Γυμνασίων. Ως αποτέλεσμα, στην αρχή εκάστου έτους, πραγματοποιείται ειδική συνεδρίαση του Συλλόγου Διδασκόντων της κάθε σχολικής μονάδας για τον καθορισμό του ετήσιου Σχεδίου Δράσης, αναφορικά με τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων. Οι υπεύθυνοι εκπαιδευτικοί για τη διδασκαλία των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων σχεδιάζουν τα αντίστοιχα Προγράμματα Καλλιέργειας Δεξιοτήτων. Ο σχεδιασμός περιλαμβάνει υποχρεωτικά την υλοποίηση τεσσάρων Θεματικών Ενοτήτων («Ζω καλύτερα – Ευ Ζην», «Φροντίζω το Περιβάλλον», «Ενδιαφέρομαι και Ενεργώ – Κοινωνική Συναίσθηση και Ευθύνη» και «Δημιουργώ και Καινοτομώ – Δημιουργική Σκέψη και Πρωτοβουλία») που ανταποκρίνονται στους Παγκόσμιους Δείκτες Αειφόρου Ανάπτυξης: περιβάλλον, ευ ζην, ασφάλεια, κοινωνία των πολιτών, σύγχρονη τεχνολογία και επιχειρηματικότητα. Το εκπαιδευτικό υλικό που θα χρησιμοποιείται αντλείται από την ειδικά διαμορφωμένη ψηφιακή πλατφόρμα του ΙΕΠ και περιλαμβάνει προτάσεις εκπαιδευτικών προγραμμάτων ανά Θεματική Ενότητα και τάξη, προτάσεις εκπαιδευτικού υλικού προς αξιοποίηση, καθώς και σχετικούς οδηγούς εκπαιδευτικού, οπτικοακουστικό και ψηφιακό εκπαιδευτικό υλικό, φύλλα αξιολόγησης και αυτοαξιολόγησης και σε κάποιες περιπτώσεις, ενημερωτικό υλικό προς τους γονείς. Σκοπός των Εργαστηρίων δεξιοτήτων είναι η ενίσχυση της καλλιέργειας ήπιων δεξιοτήτων, δεξιοτήτων ζωής και δεξιοτήτων τεχνολογίας και, γενικά, η προώθηση της επιστήμης στους μαθητές (ΙΕΠ, 2021).

2.3. Ήπιες δεξιότητες και εκπαιδευτικοί

Στην παγκοσμιοποιημένη κοινωνία του 21ου αιώνα, οι εκπαιδευτικές προκλήσεις είναι πολλές και χρήζουν τη διαρκή επαγρύπνηση των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση τους. Οι τελευταίοι, ως κυρίαρχο όργανο του εκπαιδευτικού συστήματος, καλούνται να εντάξουν και να χρησιμοποιήσουν στην πράξη τις ήπιες, κατά κύριο λόγο, δεξιότητές τους, όχι μόνο στο εκπαιδευτικό τους πρόγραμμα, αλλά και στην εκπαιδευτική τους κουλτούρα με ό, τι αυτό συνεπάγεται. Η κατανόηση μιας

τέτοιας απαίτησης, βέβαια, μονάχα από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς δεν αρκεί, καθώς όλη αυτή η αλλαγή στάσης προϋποθέτει κατάλληλες κατευθυντήριες γραμμές και εκπαίδευση.

Οι ήπιες δεξιότητες είναι προσωπικά χαρακτηριστικά που βελτιώνουν τις αλληλεπιδράσεις, την απόδοση στην εργασία και τις προοπτικές σταδιοδρομίας ενός διδάσκοντα. Οι ήπιες δεξιότητες ορίστηκαν από τους Pachauri και Yadav (2014) ως χαρακτηριστικά προσωπικότητας, ενώ συνδέθηκαν με την κοινωνική χάρη, τη γλωσσική ευχέρεια, τις προσωπικές συνήθειες, τη φιλικότητα και την αισιοδοξία σε διάφορους βαθμούς. Έτσι, οι ήπιες δεξιότητες αποτελούν ένα σημαντικό συστατικό της λίστας ενός διδάσκοντα (Tang&Tan, 2015), αφού μεταξύ άλλων, οι καλοί εκπαιδευτικοί αναμένεται να είναι αφοσιωμένοι στη δουλειά τους και ικανοί να αναλάβουν πρωτοβουλίες.

Η διδασκαλία είναι μια διαδικασία που απαιτεί ένα ευρύ φάσμα γνώσεων και δεξιοτήτων, συμπεριλαμβανομένων τόσο των σκληρών όσο και των ήπιων δεξιοτήτων, προκειμένου να εκπληρωθεί με επιτυχία (Tang, et al., 2014). Πρόκειται για μια κοινωνική δραστηριότητα που περιλαμβάνει τη συνεργασία του διδάσκοντα και των μαθητών, και περιλαμβάνει πολλές διαφορετικές μεθόδους, ανάλογα με τις συμπεριφορές που εκδηλώνονται από τον διδάσκοντα και τους μαθητές του στο πλαίσιο της. Επομένως, το διδακτικό ταλέντο δεν περιορίζεται στην απλή μεταφορά γνώσης προς τους μαθητές, αλλά καθίσταται ένας πολύπλευρος εκπαιδευτικός παράγοντας που διευκολύνει και επηρεάζει τον τρόπο και τον βαθμό μάθησης των μαθητών (Prasertcharoensuk&Tang, 2016). Οι σχεσιακές και κοινωνικές δεξιότητες, λοιπόν, είναι απαραίτητες για τους διδάσκοντες που εργάζονται σε περιβάλλον υψηλής απόδοσης, ενισχύοντας έτσι την παραγωγικότητά τους.

Οι ήπιες δεξιότητες, συγκεκριμένα, πιστεύεται ότι αυξάνουν την ικανότητα κάποιου να υποστηρίζει την κοινοτική ανάπτυξη και αλλαγή, στοιχεία τα οποία χρειάζεται απαραίτητως να παρεισφρέουν μέσα στη σύγχρονη εκπαιδευτική διαδικασία. Σύμφωνα με τον Salleh και τους συνεργάτες του (2010), τα πιο αποτελεσματικά εργαλεία και μέθοδοι για τα ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, με σκοπό την αξιολόγηση των ικανοτήτων των μελλοντικών εκπαιδευτών είναι αυτά που εξετάζουν τον βαθμό κατάκτησης από μέρους τους των ήπιων δεξιοτήτων. Η αναγνώριση και η εξέλιξη της σημασίας της απόκτησης ήπιων δεξιοτήτων ήταν μια

πρόκληση για τους σχεδιαστές προγραμμάτων σπουδών. Η εμφάνιση ενός τέτοιου ανθρώπινου κεφαλαίου που είναι σε θέση να εφαρμόζει και να μεταδίδει στους μαθητές τις ήπιες δεξιότητές του, καθορίζεται από ένα προσεκτικά σχεδιασμένο και καλά οργανωμένο εκπαιδευτικό σύστημα. Κατά συνέπεια, τα ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην παραγωγή ανθρώπινου κεφαλαίου κατάλληλου για τη μελλοντική κάλυψη των αναγκών και των προσδοκιών της κοινωνίας και του εκπαιδευτικού συστήματος, αφού είναι κατά κύριο λόγο υπεύθυνα για την απόκτηση ή μη των ήπιων δεξιοτήτων από τους αντίστοιχους φοιτητές (Pachauri & Yadav, 2014).

Με βάση αντίστοιχα ερευνητικά ευρήματα, οι Pachauri & Yadav (2014), προσδιόρισαν τις ακόλουθες ήπιες δεξιότητες που πρέπει να εφαρμοστούν σε όλα τα ιδρύματα Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης που έχουν ως επιστημονικό τους αντικείμενο την εκπαίδευση:

- επικοινωνιακές δεξιότητες,
- δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων,
- ομαδικό πνεύμα,
- δια βίου μάθηση και διαχείριση πληροφοριών,
- επιχειρηματικές δεξιότητες,
- ηθική δεοντολογία και επαγγελματισμός,
- ηγετικές ικανότητες.

Κάθε μία από τις παραπάνω αποτελείται από επιμέρους δεξιότητες. Έτσι στις επικοινωνιακές δεξιότητες ανήκει η ικανότητα να διατυπώνει κάποιος τις ιδέες του με σαφήνεια και αποτελεσματικότητα, να ασκείται στην ενεργητική ακρόαση, αλλά και να αποκρίνεται και να παρουσιάζει την όποια εργασία του και έκθεση ιδεών του με ακρίβεια και αυτοπεποίθηση ενώπιον ακροατήριου. Στη δεξιότητα κριτικής σκέψης και επίλυσης προβλημάτων εντοπίζουμε την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων σε δύσκολες καταστάσεις, την ικανότητα επέκτασης και βελτίωσης της σκέψης, την αξιολόγηση της συζήτησης και την ικανότητα εύρεσης ιδεών/ αναζήτησης εναλλακτικών λύσεων. Στην ομαδική εργασία περιλαμβάνεται η ικανότητα δημιουργίας καλών σχέσεων, αλληλεπίδρασης και καλής συνεργασίας με άλλους, καθώς και η ηγετική ικανότητα, οι οποίες προϋποθέτουν τον σεβασμό στις συμπεριφορές και τις απόψεις των άλλων. Στη δια βίου μάθηση ανήκει η ικανότητα

εύρεσης και διαχείρισης σχετικών πληροφοριών από διάφορες πηγές, η υποδοχή νέων ιδεών, καθώς και η ικανότητα για αυτόνομη μάθηση. Στις δεξιότητες επιχειρηματικότητας περιλαμβάνεται η ικανότητα να προσδιορίζουμε εργασιακές ευκαιρίες. Στη δεοντολογία και επαγγελματική ηθική συμπεριλαμβάνεται η ικανότητα κατανόησης της οικονομικής κρίσης, του περιβάλλοντος και των κοινωνικο – πολιτιστικών πτυχών της καθημερινότητας. Επίσης η ικανότητα ανάλυσης, λήψης αποφάσεων και επίλυσης προβλημάτων σχετίζονται, εξίσου, με τη δεοντολογία. Τέλος η ηγετική ικανότητα συμπεριλαμβάνει τις γνώσεις των βασικών θεωριών ηγεσίας και την ικανότητα να διαχειρίζεται κάποιος και να ηγείται ενός έργου (Pachauri & Yadav, 2014).

2.4. Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού στη σύγχρονη ελληνική κοινωνία

Σύμφωνα με στοιχεία της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (2019), παρότι το επάγγελμα του εκπαιδευτικού διατηρεί σε πολλά επίπεδα την ελκυστικότητά του, έχει δεχτεί σοβαρά πλήγματα τα τελευταία χρόνια. Μια από τις συνέπειες της οικονομικής κρίσης ήταν η μείωση των μισθών όλων των δημοσίων υπαλλήλων, κατά συνέπεια και των εκπαιδευτικών. Το ποσοστό που έφτασε η μείωση των μισθών των εκπαιδευτικών από το 2009 μέχρι το 2017 είναι 28% και αναφερόμαστε σε ποσοστό που έχει προσαρμοστεί στον πληθωρισμό. Αξίζει να σημειωθεί ότι από το 2016 έχουν δοθεί μικρές αυξήσεις στους εκπαιδευτικούς που είναι κάτοχοι μεταπτυχιακών ή διδακτορικών τίτλων, καθώς υπάρχει η πολιτική της ενίσχυσης των υπαλλήλων που είναι επιπλέον καταρτισμένοι (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2019).

Μια ακόμη συνέπεια της οικονομικής κρίσης που θίγει τον κλάδο των εκπαιδευτικών είναι η μείωση των προσλήψεων. Όλα τα παραπάνω, ωστόσο, δεν έχουν επιφέρει μείωση του ενδιαφέροντος για αυτό το επάγγελμα αντιθέτως, παρατηρείται ότι οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί είναι περισσότεροι από όσους μπορούν να προσληφθούν. Πιο συγκεκριμένα το 2018 ο αριθμός των εκπαιδευτικών που θα προσλαμβάνονταν ήταν 20.000 και οι αιτήσεις ήταν εξαπλάσιες. Το υπουργείο είχε ανακοινώσει ότι έως το 2021 θα πραγματοποιούσε άλλες 15.000 προσλήψεις, ενώ αναμενόταν ότι ο αριθμός των αιτήσεων θα ήταν στα προηγούμενα επίπεδα.

Όπως και σε άλλους επαγγελματικούς κλάδους, έτσι και στους εκπαιδευτικούς αυξήθηκε το φαινόμενο της μετανάστευσης. Τη δεκαετία 2008-2018 υποβλήθηκε τριπλάσιος αριθμός αιτήσεων, προκειμένου να αναγνωριστούν τα εκπαιδευτικά προσόντα Ελλήνων εκπαιδευτικών σε χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, για να μπορέσουν να εργαστούν μόνιμα εκεί. Τα στοιχεία δείχνουν ότι οι αιτήσεις έφτασαν τις 14.869, φέρνοντας την Ελλάδα στη δεύτερη θέση, μετά την Ισπανία, σε αιτούντες άδειας παραμονής σε κάποια χώρα του εξωτερικού.

Οι εκπαιδευτικοί λειτουργοί της χώρας, ανεξάρτητα από το αν υπηρετούν, Πρωτοβάθμια, ή Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, είναι απόφοιτοι Ανώτατης Εκπαίδευσης Πανεπιστημιακού τομέα για τους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και Πανεπιστημιακού ή Τεχνολογικού τομέα για τους εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, κάτοχοι πτυχίου, τουλάχιστον πρώτου κύκλου. Το ίδιο ισχύει και για τους εκπαιδευτικούς ειδικότητας που διδάσκουν Ξένες Γλώσσες, Μουσική, Καλλιτεχνικά ή Φυσική Αγωγή, οι οποίοι λαμβάνουν την αρχική τους εκπαίδευση, σε Πανεπιστημιακά Τμήματα που παρέχουν σπουδές συναφείς με τα γνωστικά αντικείμενα που πρόκειται να διδάξουν.

Τα προγράμματα σπουδών όλων των Ανωτάτων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων, καταρτίζονται από τα ίδια τα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα. Τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών των Παιδαγωγικών Τμημάτων, καθώς και εκείνα των Καθηγητικών Σχολών, περιλαμβάνουν εκτός από μαθήματα που σχετίζονται με το εκάστοτε προς διδασκαλία γνωστικό αντικείμενο και μαθήματα παιδαγωγικής και ψυχολογίας. Η διδασκαλία και η εκπαίδευση των υποψηφίων εκπαιδευτικών γίνεται με τη χρήση διαφόρων μεθόδων, όπως είναι η «από καθ' έδρας» διδασκαλία, οι πρακτικές ασκήσεις, η ανάθεση συγγραφής εργασιών, η χρήση εργαστηρίων κ.λπ. Στο ίδιο πλαίσιο, γίνονται επίσης, δειγματικές διδασκαλίες που δίνουν τη δυνατότητα στους φοιτητές να παρακολουθήσουν τα μαθήματα σε πραγματικές συνθήκες σε σχολική τάξη.

Το Ανώτατο Συμβούλιο Επιλογής Προσωπικού (ΑΣΕΠ) είναι η ελληνική ανεξάρτητη αρχή που διασφαλίζει την νομιμότητα των διορισμών και προσλήψεων στο δημόσιο τομέα, άρα και στη δημόσια εκπαίδευση. Οι κενές οργανικές θέσεις εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, καλύπτονται με επιλογή προσωπικού, η οποία διενεργείται από τον ΑΣΕΠ βάσει προτεραιότητας (Ν.4589/2019, Κεφ. Ε') (βλ. 9.2. Κεφ. «Πρόσβαση στο επάγγελμα»). Οι μόνιμοι

εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης είναι δημόσιοι υπάλληλοι και υπάγονται στον υπαλληλικό κώδικα για ό, τι δεν ρυθμίζεται από τις ειδικές για αυτούς διατάξεις. Ο διορισμός μόνιμων εκπαιδευτικών και η πρόσληψη προσωρινών αναπληρωτών προγραμματίζονται και υλοποιούνται σε εθνικό επίπεδο, όπως και οι μεταθέσεις, οι αποσπάσεις και οι μετατάξεις εκπαιδευτικών, ενώ οι ώρες διδασκαλίας καθώς και η παραμονή των εκπαιδευτικών στο σχολείο ρυθμίζονται κοινά για όλη την επικράτεια.

Το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων αναλαμβάνει για κάθε εκπαιδευτική μεταρρύθμιση τη συστηματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, ώστε αυτοί να ανταποκρίνονται στις παιδαγωγικές ανάγκες όλων των μαθητών και σε αυτές που προκύπτουν διαρκώς. Σε συνεργασία με το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ), έναν αρμόδιο φορέα για τον σχεδιασμό των επιμορφωτικών προγραμμάτων (Ν.1566/1985), η εκπαιδευτική διαδικασία ισχυροποιείται, με στόχο την προσαρμογή της σε ένα σύγχρονο μοντέλο επιμόρφωσης. Η συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση είναι είτε προαιρετική είτε υποχρεωτική. Παρέχεται με τη μορφή επιμορφωτικών προγραμμάτων, τα οποία, ύστερα από έγκρισή τους από το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, υλοποιούνται από επιμορφωτικούς φορείς. Στην παρούσα φάση, εξελίσσονται προγράμματα από τα Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης, στο πλαίσιο της σχετικής Πρόσκλησης Εκδήλωσης Ενδιαφέροντος για την υλοποίηση προγραμμάτων, κατά την 2η περίοδο επιμόρφωσης Β2 επιπέδου ΤΠΕ (Μάρτιος – Ιούνιος 2023) της Πράξης «Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών για την Αξιοποίηση και Εφαρμογή των Ψηφιακών Τεχνολογιών στη Διδακτική Πράξη (Επιμόρφωση Β' επιπέδου Τ.Π.Ε.) / Β' κύκλος» ΕΠ ΑΝΑΔ-ΕΔΒΜ, ΕΣΠΑ 2014-2020, που υλοποιείται από το Ι.Τ.Υ.Ε. – «Διόφαντος» (τελικός δικαιούχος) σε συνεργασία με το Ι.Ε.Π. (συμπράττων φορέας). Άλλες δράσεις επιμόρφωσης (συγχρηματοδοτούμενες ή μη, από την Ε.Ε.) τις οποίες υλοποιεί το ΙΕΠ για τους εκπαιδευτικούς: 1. Επιμόρφωση στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση, 2. Επιμόρφωση εξειδικευμένης εκπαιδευτικής υποστήριξης για την ένταξη μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, 3. Επιμόρφωση στα Νέα Προγράμματα Σπουδών των Ξένων Γλωσσών – Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών των Ξένων Γλωσσών (ΕΠΣ-ΞΓ) και Προγράμματα Εκμάθησης Αγγλικής στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία (ΠΕΑΠ), 4. Επιμόρφωση στα Νέα Προγράμματα Σπουδών του μαθήματος των Θρησκευτικών, 5. Επιμορφωτικές Δράσεις για την υποστήριξη της εκπαίδευσης παιδιών προσφύγων, 6. Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών/Εκπαιδευτών σε θέματα

Μαθητείας κ. ά. Επίσης αναπτύσσεται το ERASMUS+, ένα πρόγραμμα της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για την εκπαίδευση και την κατάρτιση, για την ενίσχυση της νεολαίας και την προώθηση του αθλητισμού. Ένα παράδειγμα των δράσεων του προγράμματος Erasmus+, το οποίο αφορά στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, είναι η Δράση: «Σχέδιο κινητικότητας προσωπικού σχολικής εκπαίδευσης». Το πρόγραμμα προσφέρει την ευκαιρία σε στελέχη σχολικών μονάδων δημοσίων και ιδιωτικών φορέων (σχολεία) να βιώσουν μια μαθησιακή εμπειρία σε μια άλλη χώρα (European Commission, 2023).

2.4.1. Ανάπτυξη ήπιων δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών

Επίσημα κείμενα διεθνών οργανισμών, όπως ο ΟΟΣΑ και η ΕΕ υπογραμμίζουν την ανάγκη παροχής υψηλής ποιότητας διδασκαλίας από τους εκπαιδευτικούς, με σκοπό την αντιμετώπιση των σύγχρονων προκλήσεων. Κάτι τέτοιο δυσχεραίνει το σύνθετο έργο των εκπαιδευτικών, αφού οι ήδη υπάρχουσες γνώσεις και δεξιότητες που αποκτούν κατά τη διάρκεια της αρχικής τους εκπαίδευσης, δεν θεωρούνται επαρκείς για την αποτελεσματικότερη άσκηση του έργου τους. Για το σκοπό αυτό κρίνεται αναγκαία η συνεχιζόμενη επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Σχωρτσανίτης & Αλεξανδρόπουλος, 2020).

Προκειμένου να εντάξουν οι εκπαιδευτικοί τις δεξιότητές τους στο εκπαιδευτικό τους πρόγραμμα, αλλά και στην εκπαιδευτική τους κουλτούρα ενσωματώνουν καινοτόμα προγράμματα στη διδασκαλία τους. Από την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας των Σπυροπούλου κ.ά. (2010), διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που αναζητούν καινοτόμα στοιχεία, για να εντάξουν στη διδασκαλία τους, θεωρούν την υλοποίηση των καινοτόμων προγραμμάτων όχι απλά ως επικουρική της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αλλά ως αναγκαία και συνδεδεμένη με το σύγχρονο σχολείο (Σπυροπούλου, et al., 2010). Σημαντικό ρόλο στις εκπαιδευτικές καινοτομίες διαδραματίζουν κάποια ατομικά στοιχεία των εκπαιδευτικών που σχετίζονται με την προσωπικότητά τους, τις κλήσεις και τα ενδιαφέροντά τους, τις ικανότητές τους, αλλά και την εμπιστοσύνη που έχουν στον εαυτό τους, όσον αφορά στη διαχείριση νέων καταστάσεων. Όλο αυτό βοηθά τους εκπαιδευτικούς να ακολουθήσουν μία πιο προοδευτική πρακτική, περιορίζοντας τα συντηρητικά και παρωχημένα εκπαιδευτικά στοιχεία (Κοσκοσίδου, 2021). Τα τελευταία χρόνια σε

πολλές χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης εφαρμόστηκαν διάφορα εκπαιδευτικά καινοτόμα προγράμματα που στόχευαν στη διερευνητική και ομαδοσυνεργατική προσέγγιση της μάθησης και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων, όπως για παράδειγμα στην καλλιέργεια θετικών στάσεων και συμπεριφορών των μαθητών (Κοσκοσίδου, 2021). Τα καινοτόμα προγράμματα που έχουν εφαρμοστεί στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα μπορούν να ταξινομηθούν σε δύο κατηγορίες: στα διεπιστημονικά προγράμματα – σχολικές δραστηριότητες (προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, πολιτιστικά προγράμματα, αγωγή υγείας, αγωγή σταδιοδρομίας, προγράμματα ρομποτικής, πειραμάτων, Ευέλικτη Ζώνη, Ολοήμερο Σχολείο, Διαπολιτισμική Εκπαίδευση κ. ά.) και στα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά προγράμματα (Comenius, e-Twinning, Erasmus+) (Κοσκοσίδου, 2021). Τα προγράμματα Erasmus και τα άλλα προγράμματα κινητικότητας των εκπαιδευτικών ενισχύουν τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους, βελτιώνουν τις στάσεις, καθώς και τις συμπεριφορές τους απέναντι στη μαθησιακή διαδικασία, ενώ αυξάνουν την επαγγελματική ικανοποίησή τους (Παπαδάκη, 2022). Καθώς τα προγράμματα αυτά αφορούν στην κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε καινοτόμες μεθόδους και εργαλεία διδασκαλίας, αποτελούν προπομπό ενίσχυσης των ηπίων δεξιοτήτων των συμμετεχόντων. Μέσα από την εκπαιδευτική και μαθησιακή κινητικότητα οι συμμετέχοντες αποκτούν γνώσεις και δεξιότητες που ενδυναμώνουν το έργο και το κύρος των εκπαιδευτικών, ισχυροποιούν τον ρόλο τους και αναβαθμίζουν το σχολείο, ενώ όλοι οι συμμετέχοντες αποκτούν τις απαραίτητες ήπιες δεξιότητες, για να ανταποκριθούν στο απαιτητικό έργο τους (Παπαδάκη, 2022).

Σύμφωνα με τους Τζώτζου κ. ά. (2022), η επιστημονική κοινότητα των εκπαιδευτικών στην πλειονότητά της, προτείνει την ανάγκη προώθησης ενός σύγχρονου μετασχηματιστικού μοντέλου επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών που θα ανταποκρίνεται στις διεθνείς επιταγές και θα μπορεί να υποστηρίξει τον σύγχρονο εκπαιδευτικό με γνώσεις, δεξιότητες και αξίες μέσα από μία διαρκή αναστοχαστική μετασχηματιστική διαδικασία, τόσο προσωπικής, όσο και συλλογικής ανάπτυξης (Τζώτζου, et al., 2022). Ως μετασχηματιστικό μοντέλο, νοείται αυτό που συνδυάζει διάφορες τεχνικές και διαδικασίες, με σκοπό την αξιοποίηση των θετικών στοιχείων που προέρχονται από διαφορετικά εκπαιδευτικά μοντέλα (Τζώτζου, et al., 2022). Χαρακτηρίζεται από ευελιξία και προσαρμοστικότητα, μπορεί να αξιοποιηθεί σε μεγάλη κλίμακα και αποσκοπεί στον μετασχηματισμό των γνώσεων, των

αντιλήψεων και των στάσεων των εκπαιδευτικών, αλλά και στη μετάδοση της μετασχηματισμένης γνώσης και πρακτικής (Τζώτζου, et al., 2022). Οι διεθνείς εξελίξεις επιβάλλουν τη μετατόπιση από την παραδοσιακή προσέγγιση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, σε μία σύγχρονη πολυεπίπεδη και πλουραλιστική προσέγγιση που θα εξαλείφει τα μειονεκτήματα των υφιστάμενων μοντέλων και θα συνδυάζει τα θετικά χαρακτηριστικά τους (Τζώτζου, et al., 2022). Ως εκ τούτου προκύπτει η ανάγκη αναζήτησης ενός συνδυαστικού πολυδιάστατου ολιστικού μοντέλου επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών που θα συμπληρώνει δυναμικά τα υφιστάμενα μοντέλα και θα έχει τη δυνατότητα της ευελιξίας και προσαρμοστικότητας, τόσο στις κοινωνικές συνθήκες που επικρατούν όσο και στα εκπαιδευτικά δεδομένα που διαρκώς μεταβάλλονται (Τζώτζου, et al., 2022).

Οι εκπαιδευτικοί του σήμερα υποχρεούνται να διαθέτουν αυξημένες ικανότητες, ώστε να μπορούν να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά τα σύνθετα, ως προς το φύλο, το κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο και την εθνική προέλευση των μαθητών τους / τριων τους, περιβάλλοντα μάθησης και να συμβάλουν στην επιτυχή ένταξη και συμπερίληψη όλων αυτών των μαθητών/τριών τους στην εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά και να μπορούν οι ίδιοι να προσαρμόζονται στα νέα δεδομένα της μάθησης. Έτσι, θα καταφέρουν να είναι ευέλικτοι, να συνεργάζονται, να αλληλεπιδρούν με ανθρώπους που ανήκουν σε διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα και να αποκτούν την ιδιότητα του παγκόσμιου πολίτη (Παλαιολόγου & Καρανικόλα, 2023).

2.4.2. Η ανάπτυξη δεξιοτήτων στην τάξη του 21ου αιώνα

Αν και υπάρχουν πολλοί τρόποι προσέγγισης του ακριβούς περιεχομένου και του ορισμού των «δεξιοτήτων του 21ου αιώνα», η μεγαλύτερη εστίαση δίνεται στο τι μπορούν να κάνουν οι μαθητές με τη γνώση που λαμβάνουν και πώς μπορούν να εφαρμόζουν αυτά που μαθαίνουν σε αυθεντικά πλαίσια. Η ουσία τους περιλαμβάνει ισχυρές δεξιότητες επικοινωνίας και συνεργασίας, εξειδίκευση στην τεχνολογία, καινοτόμες και δημιουργικές δεξιότητες σκέψης και ικανότητα επίλυσης προβλημάτων.

Σύμφωνα με τον Silva (2009), οι δεξιότητες του 21ου αιώνα δεν είναι καινούριες, αλλά έχουν αναγνωριστεί «πρόσφατα [ως] σημαντικές», καθώς οι σημερινοί εργαζόμενοι πρέπει να μπορούν «να βρίσκουν και να αναλύουν πληροφορίες από πολλές πηγές και να χρησιμοποιούν αυτές τις πληροφορίες, για να λαμβάνουν αποφάσεις και να δημιουργούν νέες ιδέες». Ιστορικά, αυτή η ανάγκη για την απόκτηση δεξιοτήτων μάθησης και καινοτομίας μπορεί να εντοπιστεί στον Σωκράτη και τους Σοφιστές, οι οποίοι ήταν «οι πρώτοι επαγγελματίες δάσκαλοι» (Johnson&Reed, 2008). Οι σωκρατικές μέθοδοι συνεχίζουν σε πολλές περιπτώσεις να χρησιμοποιούνται στις τάξεις σήμερα, για να εμπλέξουν τους μαθητές στην τέχνη της έρευνας και του διαλόγου και, το πιο σημαντικό, να τους ενθαρρύνουν να αναλάβουν την ευθύνη για τη δική τους μάθηση (Copeland, 2005).

Οι «δεξιότητες για το μέλλον» είχαν επίσης αναδειχθεί σε σημαντικά εργαλεία για την αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας εδώ και πολύ καιρό από τον John Dewey, ο οποίος πρότεινε μια εκπαίδευση «βασισμένη στην εμπειρία», στην οποία οι μαθητές αλληλεπιδρούν με τον «αέναα μεταβαλλόμενο κόσμο» (Johnson & Reed, 2008). Μέσω του Διαδικτύου, οι σημερινοί μαθητές έχουν ευκαιρίες να συμμετάσχουν σε αυθεντικές εργασίες που φτάνουν πολύ πέρα από τους τοίχους της τάξης τους. Όντας ένας αληθινός οραματιστής, ο Dewey όρισε ως μορφωμένο άνθρωπο *«αυτόν που σκέφτεται και στοχάζεται πριν ενεργήσει, ανταποκρίνεται έξυπνα σε μια προβληματική κατάσταση και τελικά αξιολογεί τις συνέπειες ενός επιλεγμένου σχεδίου δράσης»* (Johnson & Reed, 2008). Σαφώς, αυτός ο ορισμός περιγράφει επίσης έναν μαθητή του 21ου αιώνα.

Στην τάξη του 21ου αιώνα, οι μαθητές θα πρέπει να συνεργάζονται και να επικοινωνούν, τόσο σε διαδικτυακά, όσο και εκτός σύνδεσης περιβάλλοντα. Οι δεξιότητες επικοινωνίας εκτός σύνδεσης καλλιεργούνται, καθώς οι μαθητές λύνουν προβλήματα από κοινού, συμμετέχουν σε δραστηριότητες που βασίζονται σε έρευνες (όπως πειράματα επιστήμης) ή ερευνούν ένα συγκεκριμένο θέμα (Larson&Miller, 2011). Εφόσον οι δεξιότητες διαδικτυακής επικοινωνίας γίνονται όλο και πιο σημαντικές, οι μαθητές επωφελούνται από τη συμμετοχή σε διαδικτυακές λέσχες βιβλίων, επιστημονικά φόρουμ ή άλλες μορφές εικονικών συζητήσεων. Εργαλεία επικοινωνίας, όπως το Twitter, το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο και τα μηνύματα κειμένου, μπορούν να εισαγάγουν τους μαθητές σε περαιτέρω συνομιλίες με συγγραφείς, επιστήμονες, πολιτικούς ηγέτες ή συμφοιτητές από όλο τον κόσμο. Την

ίδια στιγμή, πολλοί πόροι του διαδικτύου παρέχουν λογαριασμούς ηλεκτρονικού ταχυδρομείου ή λύσεις ιστολογίων για σχολεία και περιοχές (Larson&Miller, 2011).

Εφόσον, λοιπόν, η τεχνολογία γίνεται ακόμη πιο διαδεδομένη στη σημερινή κοινωνία, οι μαθητές χρειάζονται αυξημένη εξειδίκευση στις ψηφιακές τεχνολογίες (υπολογιστές, ηλεκτρονικοί πίνακες, GPS κ.λπ.). Ακόμη μεγαλύτερη σημασία έχει η κατάκτηση της ικανότητας εκ μέρους των μαθητών να χρησιμοποιούν την τεχνολογία για την έρευνα, την οργάνωση, την αξιολόγηση και την επικοινωνία πληροφοριών. Οι δάσκαλοι του εικοστού πρώτου αιώνα πρέπει να καθοδηγούν προσεκτικά τους μαθητές τους σε τάξεις πλούσιες σε τεχνολογικά μέσα που παρουσιάζουν πιο σύνθετες και ποικίλες ευκαιρίες μάθησης από τις παραδοσιακές τάξεις (Larson&Miller, 2011).

Ο Leu και οι συνεργάτες του (2004) πρότειναν ότι, καθώς αυξάνεται η προσβασιμότητα στο διαδίκτυο και πληθαίνουν οι νέες τεχνολογίες στην τάξη, οι εκπαιδευτικοί γίνονται ακόμη πιο σημαντικοί, αν και οι ρόλοι τους αλλάζουν. Στην πραγματικότητα, δεν είναι πλέον δυνατό για κάθε δάσκαλο να είναι ειδικός σε κάθε νέα τεχνολογία, ενώ οι μαθητές συχνά συμβαίνει να διαθέτουν περισσότερη τεχνογνωσία από τους καθηγητές τους. Στην τάξη του 21ου αιώνα, αποτελεσματικοί δάσκαλοι και μαθητές εννορούν περιβάλλοντα μάθησης, στα οποία η ατομική τεχνογνωσία μοιράζεται με μια ευρύτερη κοινότητα μαθητών. Παράλληλα, οι διευθυντές των σχολείων μπορούν να υποστηρίξουν τέτοιες διαμορφώσεις παρέχοντας επαγγελματική ανάπτυξη, εκπαίδευση ειδικών δεξιοτήτων και χρόνο για να προγραμματίσουν και να σχεδιάσουν μαθήματα βασισμένα στην τεχνολογία (Larson, et al., 2010).

Παρά την αυξανόμενη γνώση για το πώς λειτουργεί ο εγκέφαλος και τη συνεχιζόμενη έμφαση που δίνεται στην ανάπτυξη δεξιοτήτων πάνω στην παραγωγή της καινοτόμου σκέψης και στην επίλυση προβλημάτων, πολλοί μαθητές λειτουργούν κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, σύμφωνα με τα επίπεδα γνώσης και κατανόησης του Bloom (Larson&Miller, 2011). Είναι ζωτικής σημασίας οι δάσκαλοι να ενθαρρύνουν τους μαθητές, ώστε να εφαρμόζουν τη γνώση, να αναλύουν αυτή τη γνώση (με πολλούς τρόπους), να συνθέτουν ή να δημιουργούν νέα γνώση και να την αξιολογούν συνεχώς. Όλες αυτές οι δεξιότητες μπορούν να ενσωματωθούν με τη βοήθεια της τεχνολογίας και να εξασκηθούν συλλογικά.

Οι ικανότητες επίλυσης προβλημάτων και παραγωγής καινοτόμου σκέψης σε όλους τους τομείς περιεχομένου περιλαμβάνουν πολλαπλά επίπεδα ταξινόμησης του Bloom. Καθώς οι μαθητές αντιμετωπίζουν προβλήματα της πραγματικής ζωής, πρέπει να είναι σε θέση: 1) να ταξινομούν μεγάλες μάζες υλικών και να εντοπίζουν βασικά προβλήματα, 2) να δημιουργούν βιώσιμες επιλογές ή λύσεις, και 3) να προσδιορίζουν και να χρησιμοποιούν κατάλληλα κριτήρια για την αξιολόγηση. Αναπτύσσοντας αυτές τις δεξιότητες στην τάξη, οι μαθητές θα έχουν τη δυνατότητα να προσαρμόζουν τις διαδικασίες της σκέψης τους σε άγνωστες καταστάσεις και προκλήσεις που τυχόν προκύπτουν, να δημιουργούν μη παραδοσιακές λύσεις και να κάνουν ερωτήσεις που βοηθούν στον καθορισμό καλύτερων αποτελεσμάτων, όπως προτείνεται από το *Partnership for 21st Century Skills* (2009).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ

Η επισκόπηση της βιβλιογραφίας καταδεικνύει ότι οι περισσότερες μελέτες για τις ήπιες δεξιότητες αφορούν στην οπτική των εργοδοτών και των εργαζομένων, ενώ μικρός αριθμός μελετών έχει επικεντρωθεί στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την καλλιέργεια των ήπιων δεξιοτήτων που κατέχουν οι ίδιοι, καθώς και οι μαθητές / μαθήτριές τους (Παλαιολόγου & Καρανικόλα, 2023).

3.1. Έρευνες για τις ήπιες δεξιότητες των εκπαιδευτικών

Βάσει της σύγχρονης μελέτης των Παλαιολόγου και Καρανικόλα, στην οποία συμμετείχαν φοιτητές και εκπαιδευτικοί σε μεταπτυχιακό πρόγραμμα, οι σημαντικότερες ενδοπροσωπικές, διαπροσωπικές και κοινωνικο- συναισθηματικές ήπιες δεξιότητες που θεώρησαν αναγκαίες να καλλιεργηθούν από τους φοιτητές/τριες σε προπτυχιακό και μεταπτυχιακό επίπεδο είναι αντίστοιχα το πάθος, η αυτογνωσία, η δημιουργικότητα και η ηθική (ενδοπροσωπικές), η ενεργή ακρόαση, η συμπερίληψη, τα κίνητρα στην ανάπτυξη, ο σεβασμός στους άλλους, και τέχνη της διερεύνησης μέσω ερωτήσεων (διαπροσωπικές) και η ικανότητα προσαρμογής, η ακεραιότητα, θετική στάση, η κριτική σκέψη, η ενσυναίσθηση και η αποδοχή της διαφορετικότητας (κοινωνικο-συναισθηματικές) (Παλαιολόγου & Καρανικόλα, 2023).

Η μελέτη του Tang και των συνεργατών του (2014) αποκάλυψε ότι η έλλειψη αριστείας μεταξύ των διδασκόντων οφείλεται στο ότι δεν απέκτησαν επαρκείς ήπιες δεξιότητες κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσής τους σε ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Επιπλέον, ποιοτικά αποτελέσματα από 15 πρωτοδιόριστους δασκάλους αποκάλυψαν ότι οι ήπιες δεξιότητες αναγνωρίστηκαν ως απαραίτητες, σχετικές και σημαντικές για τις διδακτικές τους ικανότητες. Αυτές οι δεξιότητες περιλαμβάνουν επικοινωνία, κριτική σκέψη και επίλυση προβλημάτων, ομαδική εργασία, δια βίου μάθηση και διαχείριση πληροφοριών, καθώς και ηθική και επαγγελματική ηγεσία.

Ο Tang και οι συνεργάτες του (2014), από την πλευρά τους, εξέτασαν τη σχέση μεταξύ των ήπιων δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών και της διδακτικής τους αριστείας. Σύμφωνα με τα ευρήματά τους, 190 δάσκαλοι από τρία Δημοτικά Σχολεία υψηλών επιδόσεων στο Penang της Μαλαισίας διέθεταν τις τέσσερις ήπιες δεξιότητες: της ομαδικής εργασίας/συνεργασίας, της επικοινωνίας, της κριτικής

σκέψης και της επίλυσης προβλημάτων και της ηγεσίας. Επιπλέον, η ανάλυση συσχέτισης Pearson αποκάλυψε ότι καθεμία από τις τέσσερις ήπιες δεξιότητες συσχετίστηκε σημαντικά και θετικά με τη διδακτική αριστεία. Επιπλέον, τα ευρήματα αποκάλυψαν ότι η κριτική σκέψη και η επίλυση προβλημάτων, καθώς και οι δεξιότητες ομαδικής εργασίας/συλλογικής εργασίας, είναι σημαντικοί προγνωστικοί παράγοντες που συνέβαλαν στη διακύμανση της αριστείας και της αποτελεσματικής διδακτικής πρακτικής. Ο Tang και οι συνεργάτες του (2014) κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι ήπιες δεξιότητες θα πρέπει να διδάσκονται στους δασκάλους προκειμένου να προωθηθεί η αριστεία και η αποτελεσματική διδακτική πρακτική.

Σύμφωνα, πάλι, με τον Tang και τους συνεργάτες του (2014), οι ήπιες δεξιότητες συμπληρώνουν τις σκληρές δεξιότητες και έχουν σημαντικό αντίκτυπο στις οργανωτικές ικανότητες των εκπαιδευτικών. Ο σκοπός της μελέτης τους ήταν να εξετάσουν τη διαφορά μεταξύ των ήπιων δεξιοτήτων που αποκτήθηκαν μέσω της εκπαιδευτικής επαγγελματικής άσκησης και των ήπιων δεξιοτήτων που απαιτούνται στα σχολεία μεταξύ 250 αρχάριων δασκάλων που επιλέχθηκαν από όλα τα σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη Μαλαισία. Η ομαδική εργασία και οι δεξιότητες επικοινωνίας ήταν οι δύο σημαντικές ήπιες δεξιότητες που όχι μόνο χρειάζονταν απεγνωσμένα στη δουλειά τους, αλλά και τονίστηκαν στο πακέτο ασκήσεων διδασκαλίας. Επιπλέον, ένα t-test αποκάλυψε μια σημαντική διαφορά μεταξύ του επίκτητου και του επιθυμητού επιπέδου των ήπιων δεξιοτήτων. Όλες οι μέσες βαθμολογίες για τις επιθυμητές δεξιότητες στον χώρο εργασίας ήταν υψηλότερες από αυτές που αποκτήθηκαν μέσω του πακέτου ασκήσεων διδασκαλίας.

Οι Tang και Tan (2015), με τη σειρά τους, εξέτασαν την ηθική, τα ήθη και τις επαγγελματικές δεξιότητες των πρωτοδιόριστων δασκάλων σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Μαλαισίας με βάση τις απόψεις των προϊσταμένων τους. Οι Tang και Tan χρησιμοποίησαν μια ποιοτική τεχνική που αποτελείται από συνεντεύξεις ομάδων εστίασης για τη συλλογή δεδομένων από 31 επιθεωρητές και μια ποσοτική τεχνική που αποτελείται από ένα ερωτηματολόγιο αυτοαξιολόγησης που συμπληρώθηκε από 250 αρχάριους δασκάλους για τη συλλογή δεδομένων. Σύμφωνα με τους 250 άπειρους δασκάλους που ερωτήθηκαν, η ηθική και ο επαγγελματισμός ήταν οι δεύτερες λιγότερο επιθυμητές ήπιες δεξιότητες μετά την επιχειρηματική ικανότητα. Ωστόσο, τα ποσοτικά ευρήματά τους φάνηκε να έρχονται σε αντίθεση με τα ποιοτικά ευρήματά τους. Η πλειοψηφία των πρωτοδιόριστων

δασκάλων δεν είχε τις πιο επιθυμητές ήπιες δεξιότητες, σύμφωνα με τους 31 επιθεωρητές, οι οποίες ήταν η ηθική και ο επαγγελματισμός.

Οι Tang και Tan (2015) διερεύνησαν, ακόμα, τα κρίσιμα ζητήματα της ανάπτυξης των ήπιων δεξιοτήτων μέσω εξειδικευμένης διδασκαλίας και άσκησης. Χρησιμοποίησαν συνεντεύξεις σε βάθος για να συλλέξουν δεδομένα από δύο πανεπιστημιακούς καθηγητές με περισσότερα από 15 χρόνια λειτουργικής εμπειρίας σε δημόσιο πανεπιστήμιο της Μαλαισίας. Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν αναλύθηκαν σύμφωνα με τρία κύρια θέματα: ήπιες δεξιότητες που πρέπει να τονιστούν, ήπιες δεξιότητες που πρέπει να εγκαταλειφθούν και κρίσιμα προβλήματα. Το μεγάλο μέγεθος των τμημάτων, η εστίαση στους ακαδημαϊκούς και η ανεπαρκής ποσότητα σωματικής δραστηριότητας προσδιορίστηκαν ως παράγοντες που σχετίζονται με την αποτυχία της ανάπτυξης ήπιων δεξιοτήτων. Ως εκ τούτου, πρότειναν ότι το ενσωματωμένο μοντέλο θα ήταν μια λύση που θα εγγυάται την ενσωμάτωση των ήπιων δεξιοτήτων σε κάθε εκπαιδευτικό πρόγραμμα.

Οι Tan και Tang (2015), έπειτα, ερεύνησαν τα επίπεδα και τις διαδικασίες ανάπτυξης ήπιων δεξιοτήτων στο πρόγραμμα Diploma in Business Studies (DBS) σε ιδιωτικό κολέγιο στο Georgetown, Penang, στη Μαλαισία, από την οπτική γωνία δύο εκπαιδευτών και έξι αποφοίτων φοιτητών. Χρησιμοποιήθηκε μια μικτή στρατηγική. Η ποσοτική αυτό αξιολόγηση και οι συνεντεύξεις με ομάδες εστίασης αποκάλυψαν ότι οι μαθητές του DBS δεν αφιέρωναν επαρκή προσπάθεια σε όλες τις βασικές ήπιες δεξιότητες. Επιπρόσθετα, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η ικανότητα ομαδικής εργασίας κατατάσσεται σταθερά ως η κορυφαία ικανότητα ήπιας δεξιότητας για αξιολόγηση, ακολουθούμενη από την ικανότητα διαχείρισης πληροφοριών. Η χαμηλότερη ήπια δεξιότητα ήταν ο επαγγελματισμός και η ηθική. Από την άλλη πλευρά, οι ποιοτικές μέθοδοι, όπως οι συνεντεύξεις ή οι παρατηρήσεις, αποκάλυψαν ότι η απόκτηση των ήπιων δεξιοτήτων διοχετεύτηκε τόσο από πτυχές του προγράμματος σπουδών όσο και εκτός του προγράμματος σπουδών, κυρίως μέσω εδραιωμένων εκδηλώσεων, επικοινωνίας στην τάξη και στο σκηνικό της πανεπιστημιούπολης. Επιπλέον, ποιοτικά αποτελέσματα από συζητήσεις με εκπαιδευτικούς έδειξαν ότι η επιτυχία της ανάπτυξης ήπιων δεξιοτήτων στο πανεπιστήμιο εξαρτιόταν σε μεγάλο βαθμό από τη δημιουργικότητα και την έμπνευση του εκπαιδευτικού στη διοργάνωση εκδηλώσεων που προάγουν την ανάπτυξη ήπιων δεξιοτήτων.

3.2. Το παράδειγμα της Κίνας για την ενίσχυση των ήπιων δεξιοτήτων του εκπαιδευτικού κλάδου

Σύμφωνα με τη Sultanova και τους συνεργάτες της, η εμπειρία της Κίνας- η οποία μεταβαίνει επιθετικά σε μια οικονομία βασισμένη στις υπηρεσίες και στη γνώση και εντοπίζει στην ανικανότητα των εκπαιδευτικών να αποκτήσουν τις απαραίτητες ήπιες δεξιότητες και γνώσεις για να επιτύχουν έναν τέτοιο μετασχηματισμό ένα από τα μεγαλύτερα εμπόδια- είναι πολύτιμη. Για το λόγο αυτό, οι αρχές τριτοβάθμιας εκπαίδευσης της Κίνας έχουν αλλάξει και συνεχίζουν να αλλάζουν την προσέγγισή τους στη ρύθμιση του συστήματος κατάρτισης των εκπαιδευτικών (Sultanova et al., 2021).

Η σύγχρονη πολιτική των κινεζικών ιδρυμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης προβλέπει όχι μόνο τη διαμόρφωση σκληρών δεξιοτήτων, οι οποίες είναι ιδιαίτερα ανεπτυγμένες από ειδικούς στην επιστήμη, τη μηχανική και άλλους τομείς, αλλά και τη διαμόρφωση ήπιων δεξιοτήτων, όπως η καινοτομία, η δημιουργικότητα, οι δεξιότητες διαχείρισης, υψηλή επάρκεια ξένων γλωσσών για διεθνή επικοινωνία και ομαδική εργασία.

Οι καθηγητές Μαθηματικών σε κινεζικά πανεπιστήμια, για παράδειγμα, έχουν πρόσβαση σε εθνικά διαπιστευμένα ανοιχτά σεμινάρια και εκπαιδεύσεις, που διοργανώνονται και χρηματοδοτούνται από το Υπουργείο Παιδείας και Επιστημών, όπου μπορούν να λάβουν κατάρτιση σε μια ποικιλία θεμάτων που εφαρμόζονται ενεργά στο πρόγραμμα σπουδών. Τα μαθηματικά είναι το τρίτο μεταξύ όλων των πιστοποιημένων μαθημάτων από άποψη δημοτικότητας. Σημαντικά μαθήματα για την κατάρτιση των καθηγητών Φυσικών Επιστημών και Μαθηματικών περιλαμβάνουν μαθήματα διαχείρισης δεξιοτήτων, μαθήματα ξένων γλωσσών και μαθήματα ψυχολογίας, τα οποία επιτρέπουν τη διαμόρφωση μιας ατομικής εκπαιδευτικής τροχιάς και τον επιτυχή εκσυγχρονισμό του εκπαιδευτικού περιεχομένου συνδυάζοντας εργασίες που αναπτύσσουν τόσο σκληρές όσο και ήπιες δεξιότητες. Στην Κίνα, έχουν δημιουργηθεί πάνω από 8.000 διαδικτυακά και εκτός σύνδεσης μαθήματα και έχουν εκπαιδευτεί πάνω από 52.000 εκπαιδευτικοί. Λαμβάνοντας υπόψη τον πληθυσμό της χώρας και το τρέχον στάδιο ανάπτυξης μαζικών ανοικτών διαδικτυακών μαθημάτων (MOOC), αυτός ο αριθμός μπορεί να φαίνεται ανεπαρκής. Ωστόσο, συνεχίζει να αυξάνεται, παρά το γεγονός ότι το MOOC μπορεί να

αντιμετωπίσει προβλήματα με την αλληλεπίδραση μεταξύ ακαδημαϊκών και φοιτητών, καθώς και με την αξιολόγηση των συμμετεχόντων, την αξιολόγηση των υλικών και τη διαπίστευση. Το Υπουργείο Παιδείας και Επιστημών της Κίνας σχεδίαζε να έχει 3.000 εθνικά αναγνωρισμένα MOOC μέχρι το τέλος του 2020 (Ma, 2019).

Η εξάπλωση των MOOC ταυτίζεται με τη βελτίωση της ποιότητάς τους. Τα μαθήματα διδάσκονται από ικανούς και έμπειρους δασκάλους σε μια τεράστια γκάμα περιεκτικών κλάδων και πεδίων άτυπης εκπαίδευσης. Ο Qianli Xiong τόνισε τη σημασία αυτών των τροποποιήσεων. Ο ερευνητής πιστεύει ότι η διδασκαλία που βασίζεται στο MOOC μπορεί να συνδυαστεί με επιτυχία με συμβατικές μεθόδους μάθησης (Xiong, 2018). Ο Bo Gao, ένας επιπλέον ερευνητής, προτείνει να εφαρμοστεί το νέο μοντέλο διδασκαλίας που βασίζεται στον συνδυασμό του συμβατικού μοντέλου διδασκαλίας και του διδακτικού υλικού MOOC. Αυτή η τεχνική μπορεί να ενισχύσει σημαντικά την ικανότητα για εις βάθος ανάλυση θεμάτων, τη γνώση της σημασίας της αυτομάθησης, του ενθουσιασμού και της πρωτοβουλίας σε συνεργασία με άλλους, ενισχύοντας έτσι την ανάπτυξη ήπιων δεξιοτήτων (Gao, 2019). Το MOOC επιτρέπει επίσης στους Αμερικανούς ερευνητές να δουν αυτή την προοπτική. Μερικά από τα πιο διάσημα πανεπιστήμια του κόσμου, όπως το Στάνφορντ, το Χάρβαρντ και το Ινστιτούτο Τεχνολογίας της Μασαχουσέτης, έχουν ήδη δημιουργήσει πλατφόρμες MOOC, όπως το Stanforde Corner, ed X, Udacity, Coursera και MIT Open Courseware (Panchenko&Muzyka, 2020).

Στο πλαίσιο της παροχής τριτοβάθμιας εκπαίδευσης με επίκεντρο τον μαθητή, εξετάστηκαν οι βαθμοί ανάπτυξης σημαντικών σύγχρονων ήπιων δεξιοτήτων διδασκαλίας, συμπεριλαμβανομένης της κοινωνικότητας, της δημιουργικότητας και της ενσυναίσθησης, μεταξύ των εκπαιδευτικών Φυσικών Επιστημών και Μαθηματικών.

Η επιτυχία της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε ένα ίδρυμα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ορίζεται κυρίως από τη φύση της αλληλεπίδρασης δασκάλου – μαθητή, η οποία περιλαμβάνει ποικίλες συνδέσεις, αλληλεπιδράσεις και συναισθηματικές εκφράσεις.

Η Tetiana V. Yatsula (Yatsula, 2015) αναφέρει ότι «Το επίπεδο της επικοινωνίας ορίζεται από την αλληλεπίδραση, η οποία δίνει στους εκπαιδευόμενους

την ευκαιρία για την πιο βαθιά αυτο-αποκάλυψη και κατανόηση της ουσίας ενός άλλου ατόμου, του εαυτού τους και του περιβάλλοντος στο οποίο ζουν». Όταν ένα άτομο αναπτύσσει έμπνευση, φώτιση, συναισθήματα αγάπης, αίσθηση σύνδεσης με το σύμπαν, συναισθήματα ευτυχίας κ.λπ., αυτός ο βαθμός επαφής είναι παρών. Αυτές είναι εξαιρετικές περιπτώσεις πνευματικής προόδου και ανάπτυξης προσωπικότητας, επομένως αυτό το επίπεδο μπορεί ακόμα να θεωρηθεί πνευματικό.

Η διαδικασία της επικοινωνίας παρεμποδίζεται συχνά από τη συναισθηματική ένταση των ατόμων που επικοινωνούν· ως εκ τούτου, η ικανότητα να συμπεριφέρονται σωστά σε συναισθηματικά δύσκολες καταστάσεις είναι μια κρίσιμη πτυχή της διαπροσωπικής αλληλεπίδρασης. Οι Dermanova και Sidorenko (2001) πρόσφεραν μια ποικιλία εκπαιδευτικών πόρων και ασκήσεων που πρέπει να διαχειριστούν οι εκπαιδευτικοί για να ενισχύσουν τις επικοινωνιακές τους ικανότητες. Για παράδειγμα, περιέχουν τακτικές μείωσης της συναισθηματικής έντασης, οι οποίες διευκολύνουν τη μετάβαση σε άλλου είδους σύνδεση.

Η συναισθηματική συνιστώσα δεν περιορίζει τις επικοινωνιακές ικανότητες, αλλά η συναισθηματική ρύθμιση και η καλή στάση των εκπαιδευτών συμβάλλουν στη διαπροσωπική σύνδεση. Η διαπροσωπική σύνδεση έχει μια περίπλοκη δομή, ενσωματώνει διάφορα ψυχολογικά χαρακτηριστικά ενός ατόμου και διαπερνά διάφορα επίπεδα οργάνωσης της προσωπικότητας. Η Yaksa (2009) παρατηρεί ότι στις θετικές επιστήμες, η προσοχή στην αλληλεπίδραση ως θεμέλιο, μια τεχνική γνώσης διαδικασιών και γεγονότων που συμβαίνουν γύρω μας, συχνά οδηγεί στην ερμηνεία της ανθρώπινης επαφής κυρίως μέσω της αμοιβαίας επίδρασής τους. Αυτό δεν σημαίνει ότι το αποτέλεσμα είναι ιδιαίτερα εχθρικό και καταπιεστικό. Θα πρέπει να βασίζεται σε σεβασμό, και επιδοκιμασία, με τον έναν εταίρο να αποδέχεται οικειοθελώς την κυριαρχία του άλλου. Έτσι, η συνάντηση είναι διαπροσωπική, όταν η κύρια ουσία της είναι μια συζήτηση μεταξύ προσώπων.

Παιδαγωγική δημιουργικότητα

Η τρέχουσα εκπαιδευτική διαδικασία επιβάλλει τη δημιουργική ανάπτυξη των εκπαιδευτών. Η δημιουργικότητα είναι η ικανότητα ενός ατόμου να συνειδητοποιήσει τη δημιουργική του προέλευση, προκειμένου να δημιουργήσει ένα συγκεκριμένο

προϊόν. Αφορά τόσο την ποιότητα του τελευταίου όσο και τη μέθοδο ανάπτυξής του. Στη σύγχρονη επιστήμη, η δημιουργικότητα θεωρείται ως μια διαδικασία με ορισμένα χαρακτηριστικά που οδηγεί στην ανάπτυξη του νέου και ερμηνεύεται ως ο εγγενής πόρος ενός ατόμου (Sultanova, 2021).

Η Sysoieva (1998) ορίζει την παιδαγωγική δημιουργικότητα του εκπαιδευτικού ως μια αναπτυξιακή αλληλεπίδραση προσανατολισμένη στην προσωπικότητα των θεμάτων της εκπαιδευτικής διαδικασίας. που προκαλείται από ιδιαιτερότητες των ψυχολογικών και παιδαγωγικών σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών και στοχεύει στην ανάπτυξη της δημιουργικής προσωπικότητας του μαθητή και η ενίσχυση της δημιουργικής παιδαγωγικής δραστηριότητας του εκπαιδευτικού. Ταυτόχρονα, η παιδαγωγική δημιουργικότητα του εκπαιδευτικού είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την ανάπτυξη της δημιουργικής προσωπικότητας των μαθητών και οι εκπαιδευτικές τεχνολογίες που δημιουργεί ο δάσκαλος είναι οι σωστές μέθοδοι.

Οι θεμελιώδεις τρόποι ανάπτυξης της δημιουργικότητας για έναν καθηγητή Φυσικής και Μαθηματικών περιλαμβάνουν (Sysoieva, 1998):

- Ολοκληρωμένες γνώσεις. Οι φυσικές και μαθηματικές επιστημονικές πληροφορίες μπορούν να λαμβάνονται με διάφορες μεθόδους στις μέρες μας (διαδικτυακά μαθήματα, διαδικτυακά σεμινάρια, εκπαιδευτικοί πόροι κ.λπ.). Η ικανότητα ανάμειξης της γνώσης σε άλλους τομείς (ανθρωπιστικές επιστήμες, τέχνη) με τη γνώση της φυσικής και των μαθηματικών αποτελεί στοιχείο της εφευρετικότητας και της ευρείας πολυμάθειας ενός δασκάλου.
- Συνεχής επικοινωνία με άλλους εκπαιδευτικούς. Η επικοινωνία με άτομα σε κοινωνικά δίκτυα, καθώς και σε εκπαιδευτικές πλατφόρμες, ενθαρρύνει τον κάθε εκπαιδευτικό στη δημιουργία του δικού του καινοτόμου συστήματος διδασκαλίας.
- Απελευθέρωση από τα στενά όρια. Ένας δάσκαλος που είναι ασφαλής στη δημιουργική του ικανότητα δεν έχει κανέναν ενδοιασμό να κάνει πειράματα. Αν υπάρχει μια αίσθηση άγχους ή ανασφάλειας, αξίζει τον κόπο να δουλέψει κανείς για την αυτοεκτίμησή του. Μόνο οι δάσκαλοι που ενδιαφέρονται για

τον εαυτό τους είναι εφευρετικοί και ελκυστικοί με τους μαθητές τους, όπως αποδεικνύεται από την εμπειρία.

- Ενθάρρυνση της δημιουργικότητας Οι καθηγητές Φυσικής και Μαθηματικών μπορούν να αποκτήσουν μεγαλύτερο βαθμό δημιουργικότητας με συνεχή προσπάθεια, και η ανάπτυξη της δημιουργικότητας τον τελευταίο καιρό θεωρείται τόσο σημαντική όσο και η φυσική προετοιμασία των αθλητών.
- Συνεχής αξιολόγηση της ίδιας της διδασκαλίας Η επίγνωση από τον κάθε εκπαιδευτικό των δικών του αποτυχιών και επιτυχιών δημιουργεί μια σαφή αντίληψη για καλές διδακτικές προσεγγίσεις και βοηθά στην αποτροπή της μεθοδολογικής ομοιογένειας.
- Η δημιουργικότητα ως καθημερινός στόχος Η δημιουργικότητα βοηθά στην επίλυση μεθοδολογικών ζητημάτων. Η δημιουργικότητα πρέπει να γίνει αναπόσπαστο μέρος της καθημερινής δουλειάς ενός καθηγητή Φυσικής και Μαθηματικών, αφού είναι η μόνη μέθοδος για την επίλυση προβλημάτων με έναν εντελώς νέο και εκπληκτικό τρόπο.

Ο ρόλος του περιβάλλοντος

Πιστεύεται ότι το περιβάλλον παίζει σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη της προσωπικότητας των εκπαιδευτικών, ιδιαίτερα στην ανάπτυξη των ήπιων δεξιοτήτων. Ωστόσο, είναι δύσκολο να προβλεφθεί με ακρίβεια το πώς αυτοί οι παράγοντες θα επηρεάσουν τους εκπαιδευτικούς. Το μόνο σαφές γεγονός είναι ότι αυτό το αποτέλεσμα είναι εγγενές στη διαδικασία κοινωνικοποίησης (Sysoieva, 1998).

Έτσι, στη διαδικασία δημιουργίας και ανάπτυξης της προσωπικότητας ενός καθηγητή Φυσικής και Μαθηματικών, αποκτώνται ήπιες δεξιότητες υπό την εκούσια ή/και ακούσια επίδραση εξωτερικών ή/και εσωτερικών μεταβλητών. Αυτή η εξέλιξη είναι μια διαδικασία της ψυχικής και ηθικής εξέλιξης των δασκάλων. Περιλαμβάνει όλες τις ποσοτικές και ποιοτικές αλλαγές στα έμφυτα και επίκτητα χαρακτηριστικά. Υπογραμμίζεται η συνάφεια της κοινωνικότητας, της εφευρετικότητας και της ενσυναίσθησης των εκπαιδευτών (Sysoieva, 1998).

Τα στάδια ανάπτυξης των ήπιων δεξιοτήτων

Η μέθοδος ανάλυσης της διαδικασίας ανάπτυξης ικανοτήτων που παρουσιάστηκε από τη Thorpe και Clifford (2003) συσχετίζεται με τη διαδικασία ανάπτυξης ήπιων δεξιοτήτων σε εκπαιδευτικούς Φυσικής και Μαθηματικών. Οι συγγραφείς συνέστησαν τέσσερις φάσεις ανάπτυξης των ήπιων δεξιοτήτων για τους εκπαιδευτικούς της Φυσικής και των Μαθηματικών, με κάθε στάδιο να εξυπηρετεί μια ξεχωριστή λειτουργία που υποδεικνύεται από τον στόχο, το αντικείμενο, το περιεχόμενο, τις μορφές και τις μεθόδους υλοποίησης του σταδίου.

Έτσι, το αρχικό στάδιο της ανάπτυξης των ήπιων δεξιοτήτων σχετίζεται με την «*ασυνείδητη ανικανότητα*», αφού οι καθηγητές Φυσικής και Μαθηματικών μπορεί να αγνοούν την έλλειψη ήπιων δεξιοτήτων τους, εάν δεν έχουν επαρκή πρακτική επαγγελματική εμπειρία. Ο στόχος αυτού του βήματος είναι επομένως να συνειδητοποιήσουν την ανεπάρκειά τους (Thorpe & Clifford, 2003).

Τα αντικείμενα αυτού του σταδίου είναι (Thorpe & Clifford, 2003):

1. Η αξιολόγηση του επιπέδου κοινωνικότητας, εφευρετικότητας και ενσυναίσθησης των εκπαιδευτών Φυσικής και Μαθηματικών.
2. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης.
3. Εξοικείωση των εκπαιδευτικών Φυσικής και Μαθηματικών με τα στάδια ανάπτυξης των ήπιων δεξιοτήτων.

Το δεύτερο στάδιο σχετίζεται με τη «*συνειδητή ανικανότητα*». Αυτή εμφανίζεται όταν οι καθηγητές Φυσικής και Μαθηματικών έχουν ήδη επίγνωση της ανικανότητάς τους να αναπτύξουν ήπιες δεξιότητες (Thorpe & Clifford, 2003).

Τα στάδια αυτού του σταδίου περιλαμβάνουν (Thorpe & Clifford, 2003):

1. Παρακίνηση των καθηγητών Φυσικής και Μαθηματικών να ενισχύσουν την κοινωνικότητα, την εφευρετικότητα και την ενσυναίσθηση των μαθητών τους.
2. Να αναγνωριστεί η σημασία της ανάπτυξης ήπιων δεξιοτήτων ως απαραίτητη διδακτική ικανότητα.

Στο επόμενο στάδιο της «συνειδητής ικανότητας», οι καθηγητές φυσικής και μαθηματικών αρχίζουν να προσεγγίζουν θεωρητικά αυτό το θέμα.

Οι στόχοι αυτού του σταδίου είναι (Thorpe & Clifford, 2003):

1. Συστηματοποίηση των γνώσεων σχετικά με τις ήπιες δεξιότητες που αποκτήθηκαν κατά τη μελέτη σχετικών θεμάτων σε άλλους κλάδους.

Η υλοποίηση του σταδίου περιλαμβάνει (Thorpe & Clifford, 2003):

1. Οι καθηγητές Φυσικής και Μαθηματικών θα πρέπει να γενικεύσουν την κατανόησή τους για τις ήπιες δεξιότητες που αποκτήθηκαν μέσω της μελέτης σχετικών θεμάτων σε άλλους κλάδους.

Οι μορφές της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής διαδικασίας περιλαμβάνει (Thorpe & Clifford, 2003):

- σεμινάρια κατάρτισης (διαλέξεις και σεμινάρια).
- αυτόνομη εργασία.
- διαχείριση (συνεχής, θεματική και αθροιστική διαχείριση).

Μέθοδοι και στρατηγικές για την ανάπτυξη της κοινωνικότητας, της εφευρετικότητας και της ενσυναίσθησης των εκπαιδευτών Φυσικής και Μαθηματικών (Thorpe & Clifford, 2003):

- στρατηγικές οργάνωσης και εκτέλεσης για εκπαιδευτικές και γνωστικές δραστηριότητες.
- τεχνικές για την ενθάρρυνση και την προώθηση της εκπαιδευτικής και γνωστικής δραστηριότητας.
- τεχνικές για τη ρύθμιση και την αυτορρύθμιση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και γνωστικών δραστηριοτήτων.

Τέλος, το στάδιο της «ασυνείδητης ικανότητας» συνεπάγεται πρακτικές δεξιότητες και δεξιότητες επικοινωνίας, την ικανότητα χρήσης διαφόρων λύσεων επίλυσης προβλημάτων (δημιουργικότητα) και την ικανότητα για ενσυναίσθηση (Thorpe & Clifford, 2003).

Οι στόχοι του σταδίου είναι (Thorpe & Clifford, 2003):

1. η απόκτηση της ικανότητας να εφαρμόζεται η θεωρητική κατανόηση των ήπιων δεξιοτήτων.
2. η απόκτηση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων.
3. η απόκτηση της ικανότητας να χρησιμοποιούνται διάφορες πρακτικές επίλυσης προβλημάτων.
4. η απόκτηση της ικανότητας για ενσυναίσθηση.

Η υλοποίηση του σταδίου περιλαμβάνει:

1. παροχή ενός μοντέλου για τη διαδικασία ανάπτυξης ήπιων δεξιοτήτων.
2. ανάπτυξη των επικοινωνιακών δεξιοτήτων.
3. ανάπτυξη της ικανότητας χρήσης πολλών μεθόδων επίλυσης προβλημάτων.
4. ανάπτυξη της ικανότητας για ενσυναίσθηση.

3.3. Κρίσιμα θέματα στην ανάπτυξη ήπιων δεξιοτήτων

Το 2015 δημοσιεύτηκε στο *Science Direct* μια έρευνα του Keow Nganga και των συνεργατών του (Ngang & Chan, 2015) σχετικά με τα κρίσιμα σημεία στην ανάπτυξη των ήπιων δεξιοτήτων στους εκπαιδευτικούς. Η έρευνα αυτή παρουσιάστηκε στο 6^ο συνέδριο *Psychology Counseling and Guidance* που έλαβε χώρα από 14 έως 16 Μαΐου 2015. Θεωρήσαμε σημαντικό να παρουσιάσουμε τα κύρια σημεία αυτής της έρευνας μιας και ρίχνει φως στα σημεία που παρουσιάζονται οι δυσκολίες εφαρμογής των ήπιων δεξιοτήτων στους εκπαιδευτικούς (Tang, et al., 2015).

Η έρευνα (Ngang & Chan, 2015)

Το να προετοιμαστούν οι εκπαιδευόμενοι εκπαιδευτικοί του σήμερα για την απασχόληση του αύριο και πώς να σχεδιάσουν τη διδασκαλία και τη μάθηση, έτσι ώστε να αποκτήσουν επαγγελματικά σχετικές ικανότητες για διδακτική σταδιοδρομία στο άμεσο μέλλον, είναι το μεγαλύτερο πρόβλημα που αντιμετωπίζουν τα πανεπιστήμια με αντικείμενο την εκπαίδευση. Η αξία που δίνεται στους

καταρτιζόμενους εκπαιδευτικούς από την εκπαιδευτική διαδικασία καθορίζει την ποιότητα της κατάρτισης των εκπαιδευτικών.

Ως εκ τούτου, ο πρωταρχικός σκοπός αυτής της μελέτης είναι να αναλύσει, από την οπτική γωνία δύο έμπειρων εκπαιδευτικών, τις κύριες προκλήσεις που δημιουργούνται από τα κενά μεταξύ των μαθημένων και των απαραίτητων ήπιων δεξιοτήτων.

Αυτή η μελέτη συνέλεξε δεδομένα μέσω εις βάθος συνεντεύξεων. Ο σχεδιασμός της διερευνητικής έρευνας έχει χρησιμοποιηθεί επειδή θεωρείται ως το πιο ωφέλιμο στα αρχικά στάδια ενός ερευνητικού έργου, όταν υπάρχει ασάφεια και γενική άγνοια του θέματος και παράλληλα επιτρέπει στους ερευνητές να εξετάσουν άτομα στο πλαίσιο σύνθετων παρεμβάσεων, σχέσεων, κοινοτήτων ή φαινομένων (Yin, 2003).

Η συζήτηση ξεκίνησε με τον εκπαιδευτικό να παρατηρεί τα πρώτα ευρήματα της μελέτης σχετικά με το χάσμα μεταξύ των επίκτητων και των απαραίτητων ήπιων δεξιοτήτων 250 αρχάριων δασκάλων. Στη συνέχεια του ζητήθηκε να εξηγήσει τον βαθμό στον οποίο οι ήπιες δεξιότητες έχουν συμπεριληφθεί στην επαγγελματική κατάρτιση των δασκάλων. Θα καταλήξει συζητώντας την αποτελεσματικότητα της προσέγγισης για την ανάπτυξη ήπιων δεξιοτήτων που εφαρμόζει το Υπουργείο Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης στη Μαλαισία από το 2006. Οι πληροφορίες που συγκεντρώθηκαν από μια εις βάθος συνέντευξη αναλύθηκαν χρησιμοποιώντας την προσέγγιση συνεχούς σύγκρισης. Η διαδικασία οργάνωσης των δεδομένων, σύνθεσης και κατανόησης τους θα επέτρεπε στους ερευνητές να αποκτήσουν σε βάθος πληροφορίες και να αναλύσουν τις συνεντεύξεις.

Για αυτήν την εργασία, αναλύθηκαν κυρίως ποιοτικά δεδομένα που συλλέχθηκαν από συνεντεύξεις με δύο έμπειρους εκπαιδευτικούς R1 και R2, οι οποίοι κατείχαν και θέσεις ευθύνης στην εκπαίδευση.

Παρατηρήσεις σχετικά με την αποτυχία της διδασκαλίας των ήπιων δεξιοτήτων (Ngang & Chan, 2015)

Λόγω αρκετών αναφορών αποτυχίας της ανάπτυξης ήπιων δεξιοτήτων, ο R1 σχολίασε αυτή την έλλειψη μέσω επαγγελματικής κατάρτισης εκπαιδευτικών. Τα μεγέθη των μεγάλων τάξεων είναι βασικός παράγοντας. Ακόμη και στις εκπαιδευτικές συνεδρίες τους, οι εκπαιδευόμενοι δάσκαλοι σπάνια έχουν την ευκαιρία να ενισχύσουν τις ήπιες δεξιότητές τους. Επειδή το σύστημα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης δίνει μεγαλύτερη έμφαση στους ακαδημαϊκούς παρά στην προσωπικότητα, οι στρατηγικές διδασκαλίας με επίκεντρο τον φοιτητή δεν προωθούνται σε μεγάλο βαθμό. Δεδομένου ότι είναι νέοι, οι φοιτητές πρέπει να αποκτήσουν ορισμένες ήπιες δεξιότητες, συμπεριλαμβανομένων των ηθικών και επαγγελματικών ικανοτήτων. Τέσσερα χρόνια επαγγελματικής κατάρτισης είναι ανεπαρκή για τους καθηγητές των πανεπιστημίων να ενισχύσουν τις ήπιες δεξιότητες των υποψηφίων εκπαιδευτικών.

Ο συμμετέχων R2 συζητά την αδυναμία ενσωμάτωσης των ήπιων δεξιοτήτων στην κατάρτιση των εκπαιδευτικών, η οποία έχει οδηγήσει σε ένα χάσμα μεταξύ των επίκτητων και των απαραίτητων ήπιων δεξιοτήτων των δασκάλων. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι οι ήπιες δεξιότητες που έμαθαν κατά τη διδασκαλία της επαγγελματικής τους κατάρτισης, όπως η επικοινωνία και η ομαδική εργασία, διαφέρουν από τις απαραίτητες ικανότητες στο χώρο εργασίας τους. Για παράδειγμα, πρέπει να επικοινωνούν με τους μαθητές, τους συναδέλφους, τον διευθυντή και τους γονείς των μαθητών στην εργασία τους, αλλά κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής τους εκπαίδευσης επικοινωνούν αποκλειστικά με τους συνομηλίκους και τους εκπαιδευτές τους. Στην πραγματικότητα, οι δεξιότητες επικοινωνίας και ομαδικής εργασίας είναι αλληλένδετες. Μόλις οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί συμμετάσχουν ενεργά στην ομαδική εργασία, οι επικοινωνιακές τους δεξιότητες θα αναπτυχθούν οργανικά.

Ενσωμάτωση της ανάπτυξης ήπιων δεξιοτήτων με την επαγγελματική διδασκαλία
(Ngang & Chan, 2015)

Σύμφωνα με τον R1, η ενσωμάτωση των ήπιων δεξιοτήτων στο πρόγραμμα σπουδών και η εξάσκηση αυτών των ταλέντων δεν είναι καλά σχεδιασμένα. Απλώς αναφέρονται στα χαρτιά για να ικανοποιηθεί η υποχρέωση του υπουργείου. Αν και

αναφέρεται στην περιγραφή του μαθήματος, παραμένει συζητήσιμο σε ποιο βαθμό αυτές οι ήπιες δεξιότητες ενσωματώνονται στη διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης.

Επιπλέον, ο R2 παρουσίασε μια εναλλακτική άποψη για αυτό το πρόβλημα. Σύμφωνα με αυτόν, πραγματοποιήθηκαν αναθεωρήσεις του προγράμματος σπουδών για να διασφαλιστεί ότι οι ήπιες δεξιότητες περιλαμβάνονται αποτελεσματικά στις μεθόδους διαλέξεων και στις εξωσχολικές δραστηριότητες. Για παράδειγμα, οι καθηγητές των φοιτητών αποτελούν πρότυπα για τους υποψήφιους εκπαιδευτικούς. Ως εκ τούτου, οι καθηγητές των εκπαιδευτικών πρέπει να αποκτήσουν υψηλό επίπεδο ήπιων δεξιοτήτων πριν από την εκπαίδευση των μαθητών τους. Η ενσωμάτωση των ήπιων δεξιοτήτων εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τις προσπάθειες των ίδιων των καθηγητών των εκπαιδευτικών.

Αποτελεσματικότητα εφαρμογής του μοντέλου ανάπτυξης ήπιων δεξιοτήτων (Ngang & Chan, 2015)

Για να ενισχύσουν την αποτελεσματικότητα του μοντέλου ανάπτυξης ήπιων δεξιοτήτων, οι καθηγητές των εκπαιδευτικών θα πρέπει να ενσωματώσουν τις ήπιες δεξιότητες στα προγράμματα σπουδών τους και να συμπεριφέρονται με υπευθυνότητα.

Σύμφωνα με το R1, οι ήπιες δεξιότητες πρέπει να ενσωματώνονται σε κάθε πρόγραμμα σπουδών και να μην αντιμετωπίζονται ως ξεχωριστό θέμα. Το ενσωματωμένο μοντέλο, σε αντίθεση με το αυτόνομο μοντέλο θεμάτων που παρέχεται από το R1, θα επιτρέψει στους υποψήφιους εκπαιδευτικούς να δουν τις συνδέσεις και τη δυνατότητα εφαρμογής των μαθημάτων που έχουν σπουδάσει στο διδακτικό τους επαγγελματικό πρόγραμμα. Οι ήπιες δεξιότητες δεν μπορούν να διδαχθούν. Αντίθετα, πρέπει να εξασκούνται μέσω της έκθεσης σε παραδείγματα. Οι καθηγητές των εκπαιδευτικών θα πρέπει να αξιολογούν τις ήπιες δεξιότητες των μελλοντικών δασκάλων μέσω παρατήρησης στην τάξη και σεμιναρίων. Η ανάπτυξη των δεξιοτήτων των δασκάλων στο soft training πρέπει να μετρηθεί μέσω μιας κατάλληλης μεθόδου αξιολόγησης. Επιπλέον, ο R1 συμβούλεψε να παραχωρηθεί στους υποψήφιους εκπαιδευτικούς αυτονομία προκειμένου να ενισχυθεί η κριτική

σκέψη. Η πρακτική άσκηση μπορεί να είναι ένα πολύτιμο εργαλείο για την ανάπτυξη των ήπιων δεξιοτήτων τους.

Ο R2 υποστηρίζει επίσης το ενσωματωμένο μοντέλο σε σχέση με το μοντέλο αυτόνομου θέματος, ιδιαίτερα για ομαδική εργασία, την επικοινωνία, την ηγεσία και τη κριτική σκέψη. Σύμφωνα με τον R2, αυτές οι ήπιες δεξιότητες δεν είναι ακαδημαϊκά στοιχεία, αλλά μάλλον ακαδημαϊκά εργαλεία. Συνεπώς, δεν μπορούν να αποτελούν θέμα από μόνα τους. Εάν αντιμετωπίζονται ως ξεχωριστά μαθήματα, οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί θα τα μελετήσουν απλώς για να περάσουν την εξέταση χωρίς να τα κατανοούν ή να τα εξασκούν. Ωστόσο, οι ήπιες δεξιότητες όπως οι ηθικές και οι επαγγελματικές ικανότητες, καθώς και η δια βίου μάθηση και η διαχείριση πληροφοριών, μπορούν να διδαχθούν ως ξεχωριστά μαθήματα. Τέλος, ο R2 πρότεινε στους εκπαιδευόμενους εκπαιδευτικούς να χτίσουν επιχειρηματικές δεξιότητες μέσω της πρακτικής, έτσι ώστε να γίνουν ριψοκίνδυνοι ενώ αντιμετωπίζουν δύσκολα καθήκοντα. Αυτή η μορφή εκπαίδευσης μπορεί συνήθως να επιτευχθεί μέσω εξωσχολικών δραστηριοτήτων.

Δεδομένου του χρονικού διαστήματος που οι εκπαιδευόμενοι δάσκαλοι εκτίθενται σε τυπικά στυλ μάθησης και σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα επικεντρωμένο στις εξετάσεις κατά τη διάρκεια της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που έχουν λάβει, το οποίο διαμόρφωσε τα προσωπικά τους χαρακτηριστικά, δεν είναι εύκολο να αναιρεθούν αυτά τα χαρακτηριστικά κατά τη διάρκεια των τεσσάρων ετών της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. εκπαίδευση.

Για παράδειγμα, η ανάπτυξη ήπιων δεξιοτήτων μέσω ανεξάρτητων σπουδών διδάσκεται μόνο για τρία εξάμηνα (14 εβδομάδες ανά εξάμηνο). Επιπλέον, επειδή αυτοί οι κλάδοι θεωρούνται ως μαθήματα επιλογής, οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί τείνουν να δίνουν τη λιγότερη προσοχή κατά την ολοκλήρωσή τους. Κατά συνέπεια, οι δύο ερωτηθέντες (R1 και R2) προτιμούν το ενσωματωμένο μοντέλο πάνω από το μοντέλο του θέματος. Κατά συνέπεια, η ενσωμάτωση στοιχείων ήπιων δεξιοτήτων στο σχεδιασμό του προγράμματος σπουδών θα είναι πιθανώς η βέλτιστη απάντηση. Σύμφωνα με αυτή την οδηγία, όλα τα δημόσια ιδρύματα στη Μαλαισία έχουν επιφορτιστεί με την αναθεώρηση των προγραμμάτων σπουδών τους για να διασφαλίσουν ότι οι συνιστώσες ήπιων δεξιοτήτων ενσωματώνονται σε κάθε πρόγραμμα. Επιπλέον, οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί συχνά υπερεκτιμούν τα προσόντα

τους και αισθάνονται ότι δεν τους λείπουν οι απαιτούμενες ικανότητες, καθώς και η ιδέα ότι οι ήπιες δεξιότητες είναι έμφυτα χαρακτηριστικά που δεν μπορούν να αναπτυχθούν. Τα πανεπιστήμια πρέπει να εκπαιδεύουν τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς σχετικά με τις απαιτήσεις και τις προσδοκίες της μελλοντικής τους δουλειάς, το σχολείο. Η έλλειψη αυτών των ήπιων δεξιοτήτων οφείλεται εν μέρει στο σχολικό σύστημα, το οποίο αποτυγχάνει να αναπτύξει ήπιες δεξιότητες μεταξύ των μαθητών του, παρά το γεγονός ότι αυτές οι ήπιες δεξιότητες πρέπει να αποτελούν μέρος των εκπαιδευόμενων δασκάλων κατά την αποφοίτηση. Έτσι, οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί πρέπει να έχουν επίγνωση των ελλείψεων τους, ώστε να μπορούν να αναγνωρίσουν τις αδυναμίες και τους περιορισμούς των ήπιων δεξιοτήτων τους και να χρησιμοποιήσουν την ευκαιρία να αποκτήσουν όσο το δυνατόν περισσότερες ήπιες δεξιότητες ενώ βρίσκονται στο πανεπιστήμιο για να προετοιμαστούν για το απαιτητικό περιβάλλον εργασίας. Οι εκπαιδευτικοί που επιμορφώνονται πρέπει να γνωρίζουν την ανάγκη ανάπτυξης των ήπιων δεξιοτήτων τους, προκειμένου να είναι ανταγωνιστικοί σε μια παγκόσμια αγορά. Όπως δηλώθηκε από τον R1 σε αυτή τη μελέτη, δεν υπάρχουν επί του παρόντος σαφή κριτήρια για την αξιολόγηση του βαθμού των ήπιων δεξιοτήτων μεταξύ των εκπαιδευόμενων εκπαιδευτικών. Η μελλοντική έρευνα θα πρέπει να επικεντρωθεί στην καταλληλότερη τεχνική αξιολόγησης για την υποστήριξη της αποτελεσματικής εφαρμογής της ανάπτυξης ήπιων δεξιοτήτων, σύμφωνα με την παρούσα μελέτη.

Β' ΜΕΡΟΣ
ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

1.1. Σκοπός – στόχοι της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα

Στην παρούσα έρευνα διερευνώνται οι απόψεις των εκπαιδευτικών ΠΕ σχετικά με τις ήπιες δεξιότητες που διαθέτουν, οι απόψεις τους για τις ήπιες δεξιότητες που απαιτούνται, οι συνέπειες πιθανού χάσματος ανάμεσα στις υπάρχουσες και τις ζητούμενες και οι τρόποι ενίσχυσης αυτών. Μέσα από την ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας, αναδείχθηκαν τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

- Η ηλικία και τα έτη προϋπηρεσίας επηρεάζουν τις απόψεις των συμμετεχόντων αναφορικά με την αναγκαιότητα των ήπιων δεξιοτήτων, το επίπεδο στο οποίο οι ίδιοι τις κατέχουν και κατά πόσο η έλλειψή τους σε ήπιες δεξιότητες επηρεάζει την εργασία τους;
- Το εκπαιδευτικό επίπεδο των συμμετεχόντων επηρεάζει τις απόψεις τους αναφορικά με την αναγκαιότητα των ήπιων δεξιοτήτων, το επίπεδο στο οποίο οι ίδιοι τις κατέχουν και κατά πόσο η έλλειψή τους σε ήπιες δεξιότητες επηρεάζει την εργασία τους;
- Ο βαθμός στον οποίο οι συμμετέχοντες θεωρούν σημαντικές τις ήπιες δεξιότητες για την εκπαίδευση των μαθητών και την αναβάθμιση του εκπαιδευτικού τους έργου, επηρεάζει τις απόψεις τους αναφορικά με τους τρόπους που μπορούν να ενισχυθούν οι ήπιες δεξιότητες των εκπαιδευτικών;

1.2. Δείγμα της έρευνας

Το δείγμα της έρευνας απαρτίζεται από συνολικά 100 εκπαιδευτικούς ΠΕ του Νομού Θεσσαλονίκης, οι οποίοι κατά την διεκπεραίωση της έρευνας εργάζονταν σε αντίστοιχα σχολεία ΠΕ. Πιο συγκεκριμένα, το μεγαλύτερο μέρος της έρευνας απαρτίζεται από γυναίκες και εκπαιδευτικούς από 46 με 60 ετών. Επιπλέον, οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες κατέχουν βασικό πτυχίο, έχουν πάνω από 20 έτη προϋπηρεσίας στον εκπαιδευτικό τομέα και είναι Νηπιαγωγοί (ΠΕ 60). Τέλος, η πλειοψηφία του δείγματος απαρτίζεται από εκπαιδευτικούς με μόνιμη θέση εργασίας.

1.3. Εργαλείο έρευνας

Για την επίτευξη των σκοπών της έρευνας δημιουργήθηκε από την ερευνήτρια ερωτηματολόγιο συνολικά 5 ενότητων. Στοιχεία του εργαλείου αντλήθηκαν από πιλοτικό ερωτηματολόγιο των De Pietro et al (2019) “A Tool to Measure Teachers’ Soft Skills: Results of a Pilot Study” και συγκεκριμένα από ένα μέρος της δεύτερης και τρίτης ενότητας. Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε παρατίθεται στο ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1, στο τέλος της εργασίας.

Αναλυτικότερα, η πρώτη ενότητα διερευνά τα δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων μέσα από 6 ερωτήσεις κλειστού τύπου. Η δεύτερη ενότητα, παρουσιάζει τις απόψεις των ερωτώμενων αναφορικά με την αναγκαιότητα των ήπιων δεξιοτήτων, με τη χρήση 1 ερώτησης κλειστού τύπου και 5 ερωτήσεων τύπου Likert με 7 υποερωτήματα η κάθε μια. Η τρίτη ενότητα που ακολουθεί, μελετά την αυτοαξιολόγηση των εκπαιδευτικών αναφορικά με τις ήπιες δεξιότητες που οι ίδιοι επιδεικνύουν, με τη χρήση 5 ερωτήσεων τύπου Likert, με την κάθε μια να περιλαμβάνει 7 υποερωτήματα. Συνεχίζοντας η τέταρτη ενότητα του ερωτηματολογίου, επικεντρώνεται στο έλλειμμα των εκπαιδευτικών ανάμεσα στις υπάρχουσες και τις απαιτούμενες ήπιες δεξιότητες. Η συγκεκριμένη ενότητα περιέχει 4 ερωτήσεις τύπου Likert με 4 ή 3 υποερωτήματα η κάθε μια. Η πέμπτη και τελευταία ενότητα του ερευνητικού εργαλείου επικεντρώνεται στους τρόπους με τους οποίους μπορούν να ενισχυθούν οι ήπιες δεξιότητες των εκπαιδευτικών, σύμφωνα με τις απόψεις των ερωτώμενων, μέσα από 1 ερώτηση τύπου Likert με 10 υποερωτήματα.

1.4. Συλλογή δεδομένων

Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη χρήση κατάλληλου Google form, το οποίο περιέχει όλες τις μεταβλητές του ερευνητικού εργαλείου και διαμοιράσθηκε ηλεκτρονικά σε ομάδες στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, που σχετίζονται με την εκπαίδευση ΠΕ. Το ερωτηματολόγιο συνοδεύεται από εισαγωγική επιστολή η οποία ενημερώνει τους εκπαιδευτικούς για την εθελοντική και ανώνυμη μορφή της συμμετοχής τους, καθώς και τον απαιτούμενο χρόνο συμπλήρωσης τους ερωτηματολογίου. Επιπλέον, γίνεται σαφές πως οι απαντήσεις τους θα χρησιμοποιηθούν μόνο για την παρούσα έρευνα.

1.5. Επεξεργασία και ανάλυση δεδομένων

Τα δεδομένα μεταφέρθηκαν αυτόματα από το Google form σε ένα αρχείο Excel, όπου και κωδικοποιήθηκαν. Στη συνέχεια, χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό εργαλείο jamovi, μέσα από το οποίο εξήχθησαν τα κατάλληλα αποτελέσματα για την παρουσίαση των μεταβλητών του ερωτηματολογίου με τη χρήση ποσοστών, συχνοτήτων, μέσων όρων και τυπικών αποκλίσεων. Ακόμη, για την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων, χρησιμοποιήθηκε ο γραμμικός συντελεστής συσχέτισης Pearson και ο μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal-Wallis. Τα παραπάνω, αναλύονται μέσα από κατάλληλα γραφήματα και πίνακες που δημιουργήθηκαν στα προγράμματα που προαναφέρθηκαν.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

2.1. Αποτελέσματα δημογραφικών στοιχείων

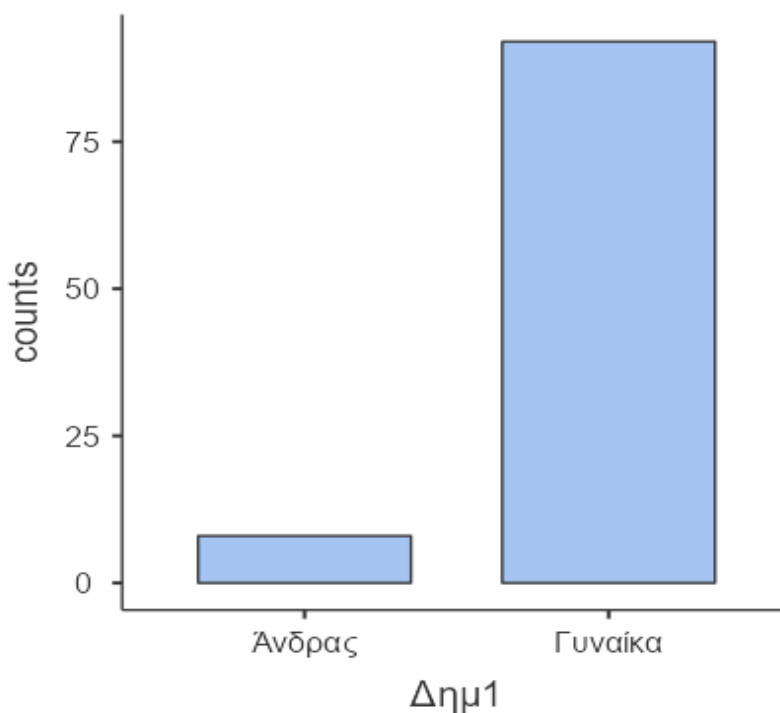
Στην ακόλουθη ενότητα, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας, και δίνεται απάντηση στα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν.

Στον Πίνακα 2 και το Γράφημα 1, είναι εμφανές πως το 92% του δείγματος είναι γυναίκες και το 8% είναι άνδρες.

Πίνακας 2. Συχνότητες της μεταβλητής «φύλο»

Δημ1	Counts	% of Total	Cumulative %
Άνδρας	8	8.0 %	8.0 %
Γυναίκα	92	92.0 %	100.0 %

Γράφημα 1. Συχνότητες της μεταβλητής «φύλο»

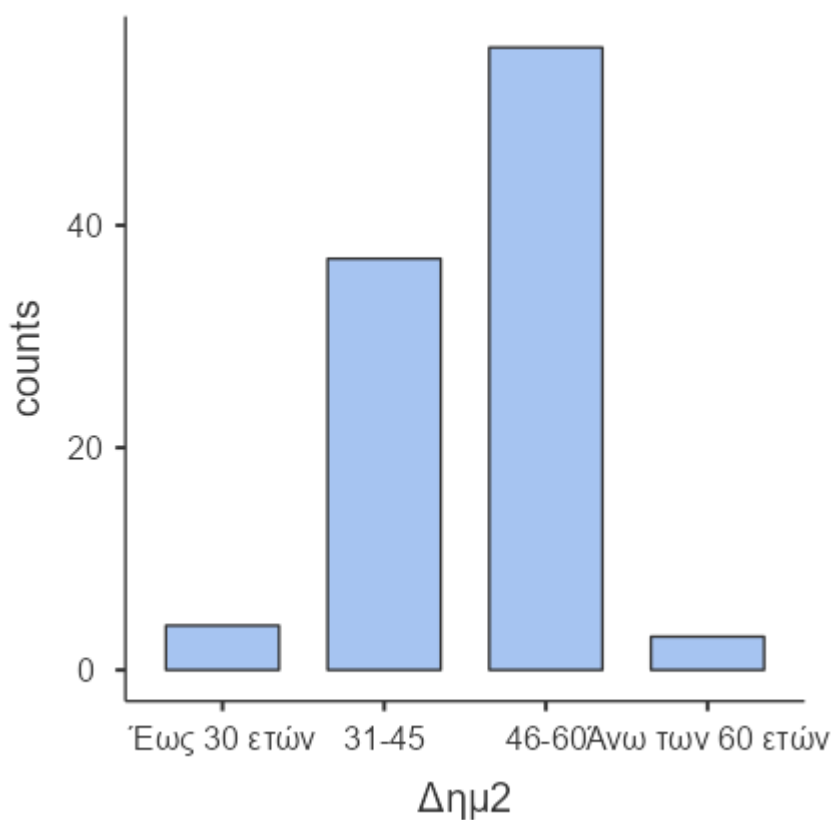


Στον Πίνακα 3 και το Γράφημα 2, παρατίθεται η ηλικιακή κατηγορία που ανήκουν οι ερωτώμενοι. Το 56% των εκπαιδευτικών είναι 46 με 60 ετών, το 37% είναι 31 με 45 ετών και το 4% είναι έως 30 ετών. Επιπλέον, το 3% καταλαμβάνουν όσοι είναι άνω των 60 ετών.

Πίνακας 3. Συχνότητες της μεταβλητής «ηλικία»

Δημ2	Counts	% of Total	Cumulative %
Έως 30 ετών	4	4.0 %	4.0 %
31-45	37	37.0 %	41.0 %
46-60	56	56.0 %	97.0 %
Άνω των 60 ετών	3	3.0 %	100.0 %

Γράφημα 2. Συχνότητες της μεταβλητής «ηλικία»

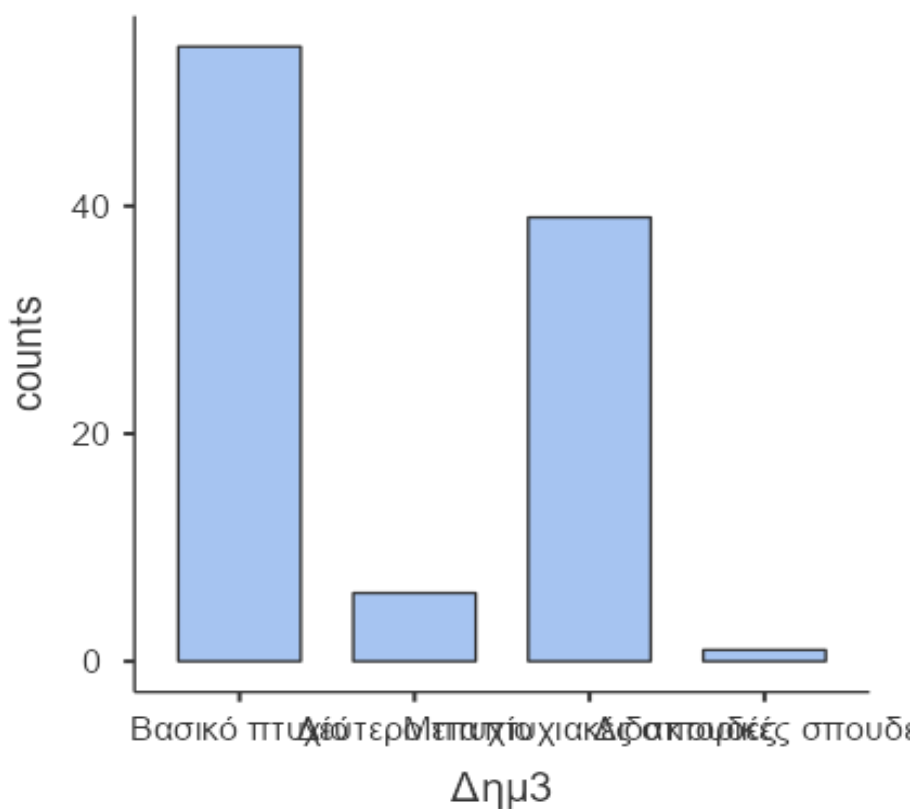


Ο Πίνακας 4 και το Γράφημα 3, επικεντρώνονται στο εκπαιδευτικό επίπεδο των συμμετεχόντων. Το 54% καταλαμβάνουν όσοι αναφέρουν πως έχουν το βασικό πτυχίο και το 39% έχουν πραγματοποιήσει μεταπτυχιακές σπουδές. Επιπλέον, το 6% φτάνουν όσοι αναφέρονται σε δεύτερο πτυχίο και το 1% σε διδακτορικό τίτλο.

Πίνακας 4. Συχνότητες της μεταβλητής «επίπεδο εκπαίδευσης»

Δημ3	Counts	% of Total	Cumulative %
Βασικό πτυχίο	54	54.0 %	54.0 %
Δεύτερο πτυχίο	6	6.0 %	60.0 %
Μεταπτυχιακές σπουδές	39	39.0 %	99.0 %
Διδακτορικές σπουδές	1	1.0 %	100.0 %

Γράφημα 3. Συχνότητες της μεταβλητής «επίπεδο εκπαίδευσης»

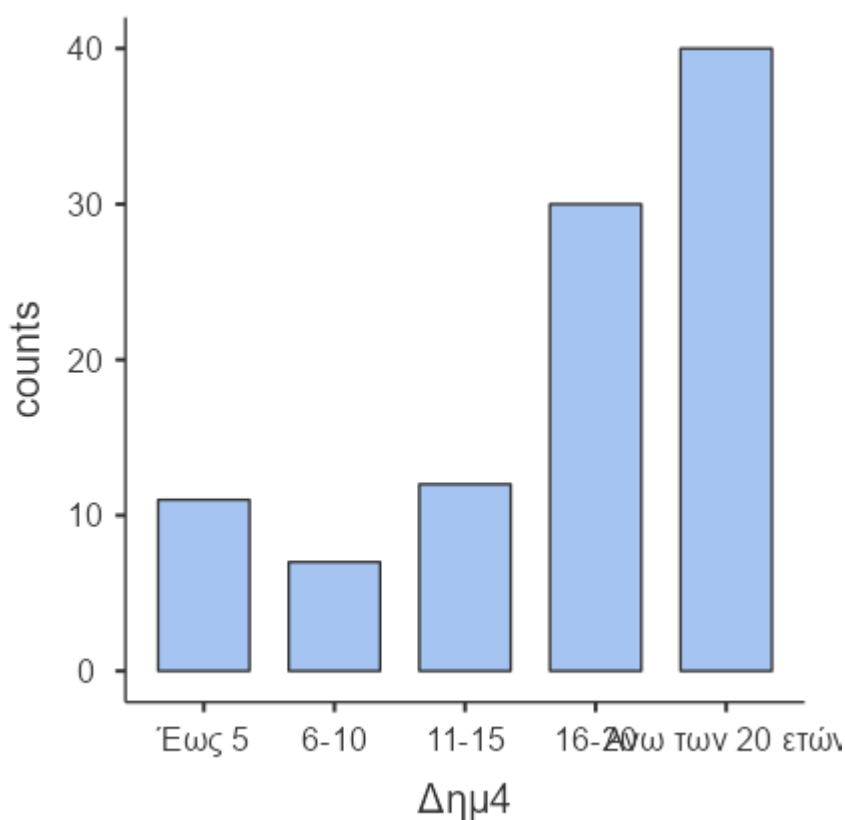


Στον Πίνακα 5 και το Γράφημα 4, μελετώνται τα έτη προϋπηρεσίας των ερωτηθέντων στον εκπαιδευτικό τομέα. Το 40% φτάνουν όσοι αναφέρουν προϋπηρεσία άνω των 20 ετών, το 30% αναφέρουν 16 με 20 έτη και το 12% κάνουν λόγο για 11 με 15 έτη. Επιπλέον, το 11% υποστηρίζουν πως έχουν εμπειρία έως 5 ετών και το 7% 6 με 10 ετών.

Πίνακας 5. Συχνότητες της μεταβλητής «έτη προϋπηρεσίας»

Δημ4	Counts	% of Total	Cumulative %
Έως 5	11	11.0 %	11.0 %
6-10	7	7.0 %	18.0 %
11-15	12	12.0 %	30.0 %
16-20	30	30.0 %	60.0 %
Άνω των 20 ετών	40	40.0 %	100.0 %

Γράφημα 4. Συχνότητες της μεταβλητής «έτη προϋπηρεσίας»

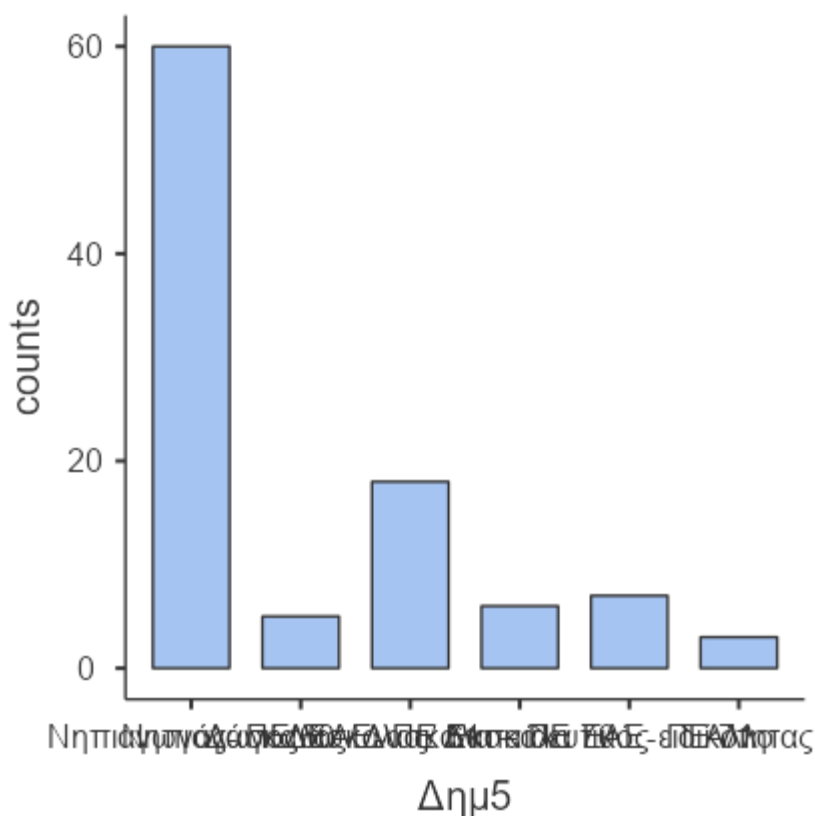


Στον Πίνακα 6 και το Γράφημα 5, παρουσιάζεται η ειδικότητα των εκπαιδευτικών. Το 60.6% αγγίζουν όσοι δηλώνουν πως είναι νηπιαγωγοί ΠΕ 60, το 18.2% είναι δάσκαλοι ΠΕ 70 και το 7.1% είναι εκπαιδευτικοί ειδικότητας. Οι δάσκαλοι ΠΕ 71 αγγίζουν το 6.1%, το 5.1% ανήκει στους νηπιαγωγούς ΠΕ 61 και το 3% φτάνει η απάντηση «Άλλο».

Πίνακας 6. Συχνότητες της μεταβλητής «ειδικότητα»

Δημ5	Counts	% of Total	Cumulative %
Νηπιαγωγός- ΠΕ 60	60	60.6 %	60.6 %
Νηπιαγωγός ΕΑΕ- ΠΕ 61	5	5.1 %	65.7 %
Δάσκαλος/ Δασκάλα – ΠΕ 70	18	18.2 %	83.8 %
Δάσκαλος/ Δασκάλα ΕΑΕ- ΠΕ 71	6	6.1 %	89.9 %
Εκπαιδευτικός ειδικότητας	7	7.1 %	97.0 %
Άλλο	3	3.0 %	100.0 %

Γράφημα 5. Συχνότητες της μεταβλητής «ειδικότητα»

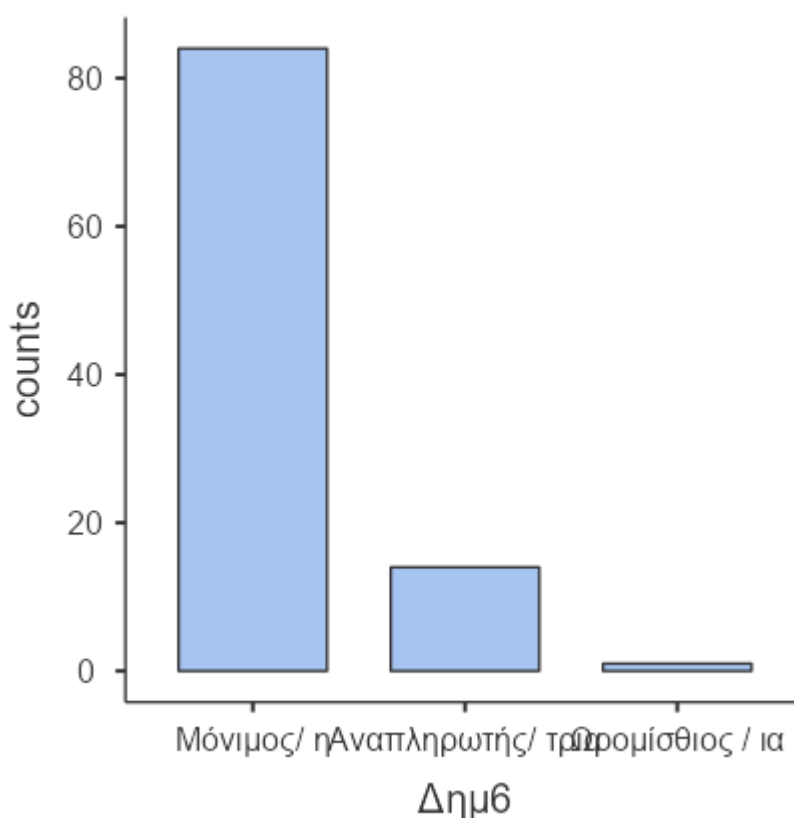


Στον Πίνακα 7 και το Γράφημα 6, παρατηρείται πως το 84.8% των ερωτηθέντων έχουν μόνιμη εργασιακή θέση, με το 14.1% να δηλώνουν πως είναι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί. Ακόμη, μόλις το 1% του δείγματος απαρτίζεται από ωρομίσθιους εκπαιδευτικούς.

Πίνακας 7. Συχνότητες της μεταβλητής «σχέση εργασίας»

Δημ6	Counts	% of Total	Cumulative %
Μόνιμος/ η	84	84.8 %	84.8 %
Αναπληρωτής/ τρια	14	14.1 %	99.0 %
Ωρομίσθιος / ια	1	1.0 %	100.0 %

Γράφημα 6. Συχνότητες της μεταβλητής «σχέση εργασίας»



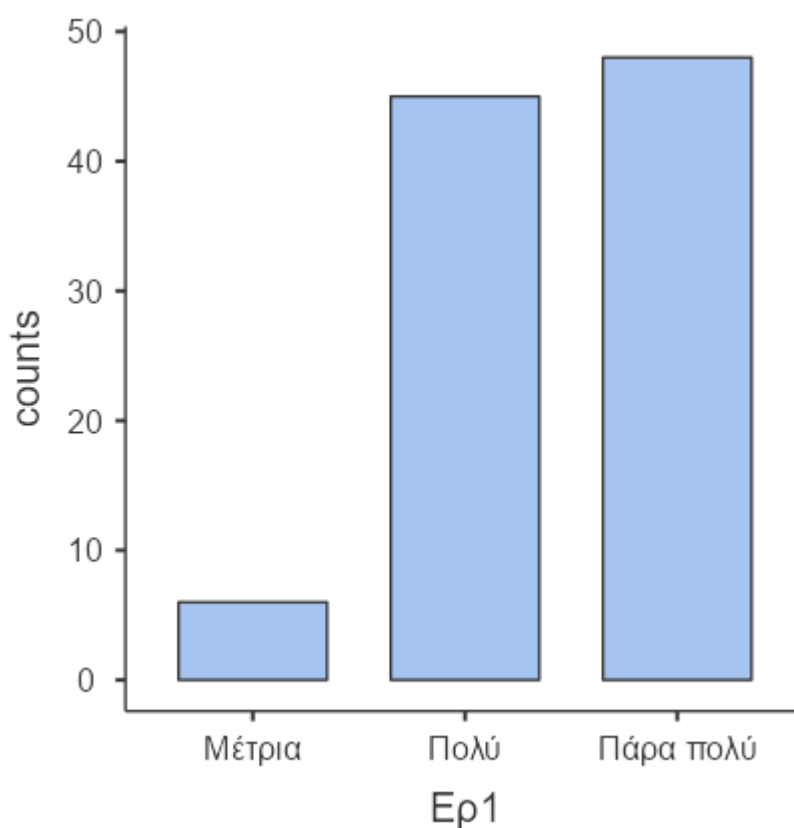
2.2. Αποτελέσματα σημαντικότητας ήπιων δεξιοτήτων

Στον Πίνακα 8 και το Γράφημα 7, αναλύεται το πόσο σημαντικές θεωρούν τις ήπιες δεξιότητες για την εκπαίδευση των μαθητών και την αναβάθμιση του εκπαιδευτικού τους έργου, οι ερωτώμενοι. Το 48.5% αγγίζουν όσοι τις θεωρούν πάρα πολύ σημαντικές, το 45.5% πολύ σημαντικές και το 6.1% μέτριας σημαντικότητας.

Πίνακας 8. Συχνότητες της σημαντικότητας των ήπιων δεξιοτήτων

Er1	Counts	% of Total	Cumulative %
Μέτρια	6	6.1 %	6.1 %
Πολύ	45	45.5 %	51.5 %
Πάρα πολύ	48	48.5 %	100.0 %

Γράφημα 7. Συχνότητες της σημαντικότητας των ήπιων δεξιοτήτων



Ακολούθως, παρουσιάζονται όλες οι μεταβλητές Likert της έρευνας, οι οποίες δέχονται τιμές από το 1 έως το 5 (1-Καθόλου, 2-Λίγο, 3-Μέτρια, 4-Πολύ, 5-Πάρα πολύ). Επιπλέον, όσο αυξάνεται ο μέσος όρος, τόσο πιο θετική είναι η στάση των

εκπαιδευτικών ΠΕ αναφορικά με την αναγκαιότητα και τον βαθμό στον οποίο κατέχουν τις ήπιες δεξιότητες, την επιρροή της έλλειψης τους σε διάφορους τομείς και τους τρόπους ενίσχυσης των ηπίων δεξιοτήτων.

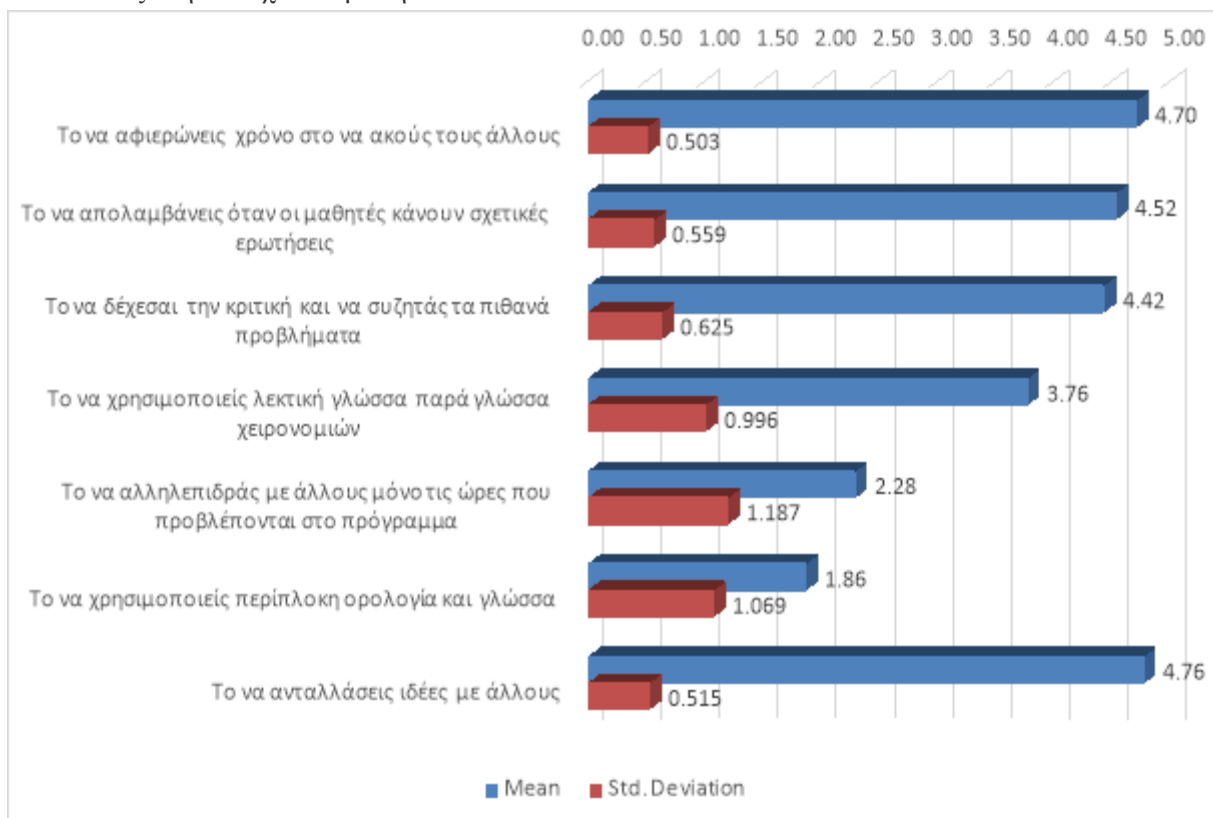
2.3. Αποτελέσματα αναγκαιότητας ήπιων δεξιοτήτων

Στον Πίνακα 9 και το Γράφημα 8, αναλύονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών ΠΕ αναφορικά με την αναγκαιότητα ηπίων δεξιοτήτων σχετικά με την επικοινωνία. Πάρα πολύ αναγκαίο θεωρούν οι συμμετέχοντες το να ανταλλάσσουν ιδέες με άλλους (4.76). Επιπλέον, ανάμεσα στις απαντήσεις «Πολύ» και «Πάρα πολύ», με τάση προς το δεύτερο, τοποθετούν το ότι είναι αναγκαίο να αφιερώνουν χρόνο στο να ακούνε τους άλλους (4.70) και να απολαμβάνουν τις σχετικές ερωτήσεις των μαθητών (4.52). Στην ίδια κλίμακα, με τάση προς το «Πολύ», βρίσκονται ως προς το ότι πρέπει να δέχονται την κριτική και να συζητούν πιθανά προβλήματα (4.42), ενώ πολύ σημαντικό βρίσκουν το να χρησιμοποιούν λεκτική γλώσσα παρά χειρονομίες (3.76). Μεταξύ του «Λίγο» και του «Μέτρια», με τάση προς πρώτο, τοποθετούν την σημαντικότητα της αλληλεπίδρασης μόνο τις ώρες που προβλέπει το πρόγραμμα (2.28) και λίγο αναγκαίο κρίνουν το να χρησιμοποιούν περίπλοκη ορολογία και γλώσσα (1.86).

Πίνακας 9. Απόψεις των εκπαιδευτικών ΠΕ αναφορικά με την αναγκαιότητα ηπίων δεξιοτήτων σχετικά με την επικοινωνία

	Mean	Std. Deviation
Το να αφιερώνεις χρόνο στο να ακούς τους άλλους	4.70	0.503
Το να απολαμβάνεις όταν οι μαθητές κάνουν σχετικές ερωτήσεις	4.52	0.559
Το να δέχεσαι την κριτική και να συζητάς τα πιθανά προβλήματα	4.42	0.625
Το να χρησιμοποιείς λεκτική γλώσσα παρά γλώσσα χειρονομιών	3.76	0.996
Το να αλληλεπιδράς με άλλους μόνο τις ώρες που προβλέπονται στο πρόγραμμα	2.28	1.187
Το να χρησιμοποιείς περίπλοκη ορολογία και γλώσσα	1.86	1.069
Το να ανταλλάσεις ιδέες με άλλους	4.76	0.515

Γράφημα 8. Απόψεις των εκπαιδευτικών ΠΕ αναφορικά με την αναγκαιότητα ηπίων δεξιοτήτων σχετικά με την επικοινωνία

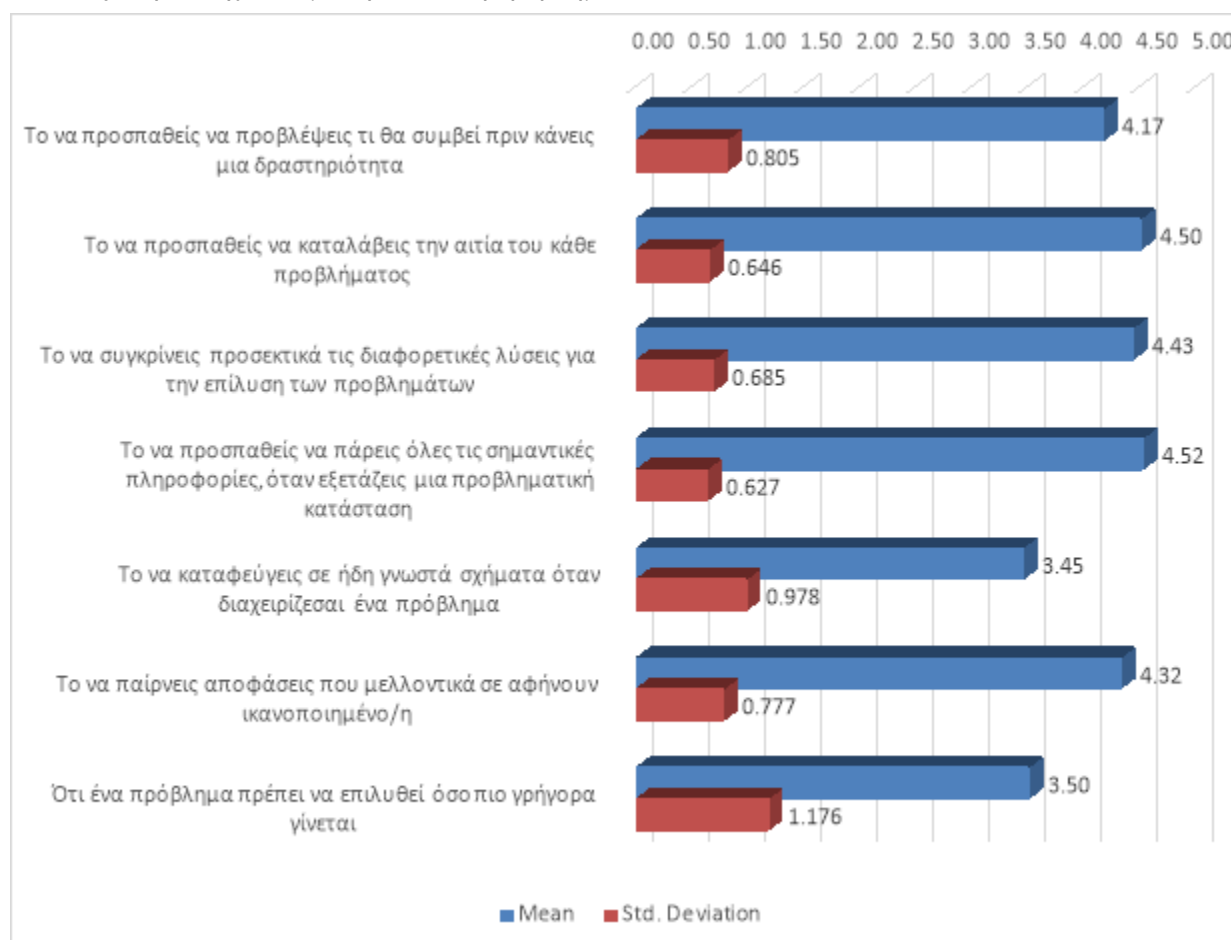


Στον Πίνακα 10 και το Γράφημα 9, διερευνάται η αναγκαιότητα των ηπίων δεξιοτήτων σχετικά με την επίλυση των προβλημάτων. Ανάμεσα στις απαντήσεις «Πολύ» και «Πάρα πολύ», τείνοντας προς το δεύτερο, βρίσκονται οι συμμετέχοντες αναφορικά με το ότι πρέπει οι εκπαιδευτικοί να προσπαθούν να πάρουν όλες τις σημαντικές πληροφορίες όταν εξετάζουν μια κατάσταση (4.52) και πως πρέπει να προσπαθούν να καταλάβουν την αιτία του κάθε προβλήματος (4.50). Στην ίδια κλίμακα, με τάση προς το «Πολύ», βρίσκονται ως προς το ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να συγκρίνουν προσεκτικά τις διαφορετικές λύσεις για την επίλυση των προβλημάτων (4.43) και πως πρέπει να παίρνουν αποφάσεις που μελλοντικά θα τους αφήσουν ικανοποιημένοι (4.32). Ακόμη, πολύ σημαντικό θεωρούν οι εκπαιδευτικοί να προσπαθούν να προβλέψουν τι θα συμβεί πριν κάνουν μια δραστηριότητα (4.17). Παράλληλα, μεταξύ του «Μέτρια» και του «Πολύ», τείνοντας προς το πρώτο, κατατάσσουν το ότι είναι σημαντικό να επιλύεται ένα πρόβλημα άμεσα (3.50) και πως πρέπει οι εκπαιδευτικοί να καταφεύγουν σε ήδη γνωστά σχήματα όταν διαχειρίζονται ένα πρόβλημα (3.45).

Πίνακας 10. Απόψεις των εκπαιδευτικών ΠΕ αναφορικά με την αναγκαιότητα ηπίων δεξιοτήτων σχετικά με την επίλυση προβλημάτων

	Mean	Std. Deviation
Το να προσπαθείς να προβλέψεις τι θα συμβεί πριν κάνεις μια δραστηριότητα	4.17	0.805
Το να προσπαθείς να καταλάβεις την αιτία του κάθε προβλήματος	4.50	0.646
Το να συγκρίνεις προσεκτικά τις διαφορετικές λύσεις για την επίλυση των προβλημάτων	4.43	0.685
Το να προσπαθείς να πάρεις όλες τις σημαντικές πληροφορίες, όταν εξετάζεις μια προβληματική κατάσταση	4.52	0.627
Το να καταφεύγεις σε ήδη γνωστά σχήματα όταν διαχειρίζεσαι ένα πρόβλημα	3.45	0.978
Το να παίρνεις αποφάσεις που μελλοντικά σε αφήνουν ικανοποιημένο/η	4.32	0.777
Ότι ένα πρόβλημα πρέπει να επιλυθεί όσο πιο γρήγορα γίνεται	3.50	1.176

Γράφημα 9. Απόψεις των εκπαιδευτικών ΠΕ αναφορικά με την αναγκαιότητα ηπίων δεξιοτήτων σχετικά με την επίλυση προβλημάτων

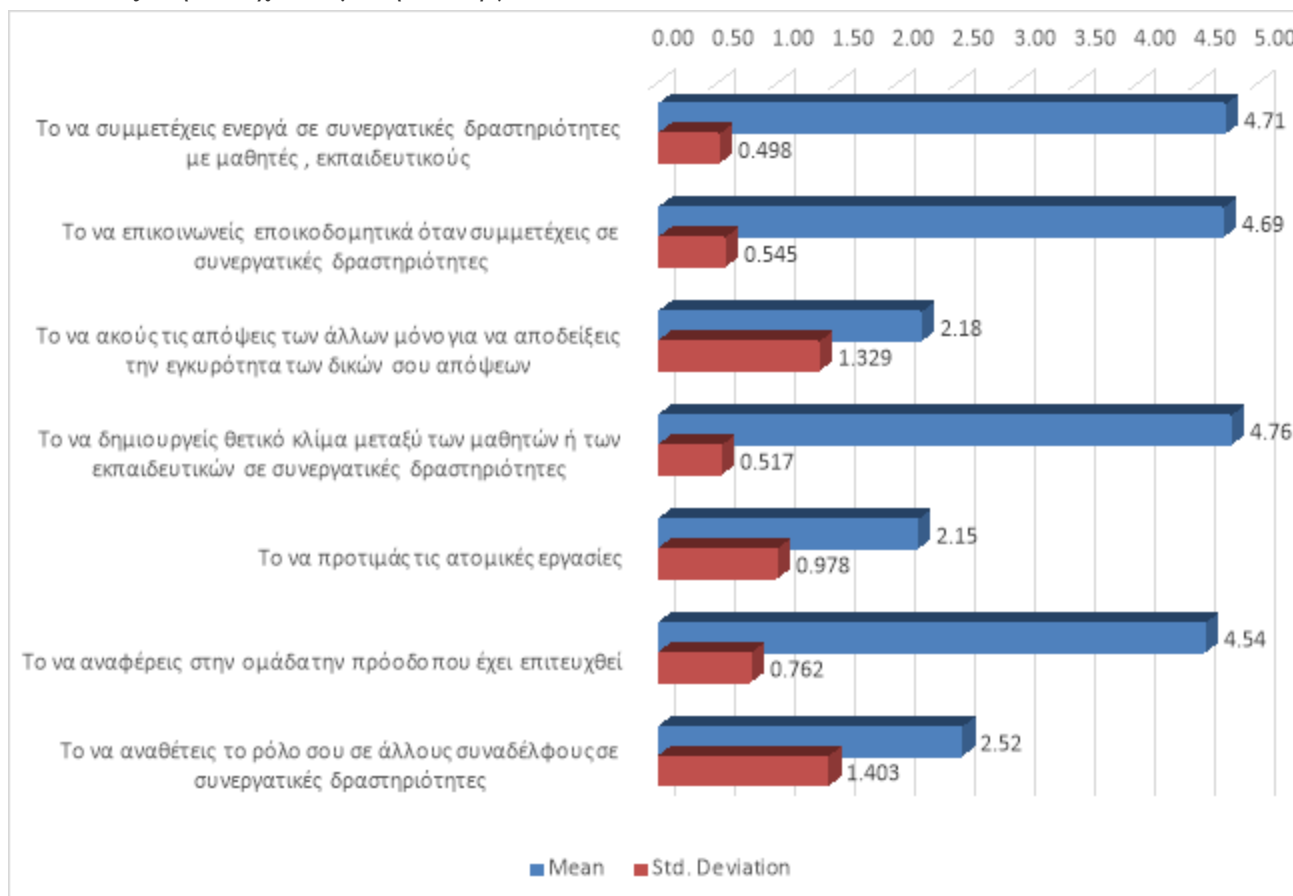


Ο Πίνακας 11 και το Γράφημα 10, επικεντρώνονται στον βαθμό που οι συμμετέχοντες κρίνουν αναγκαίες τις ήπιες δεξιότητες σχετικά με την συνεργασία, των εκπαιδευτικών ΠΕ. Πάρα πολύ σημαντικό κρίνουν το να μπορούν να δημιουργούν θετικό κλίμα μεταξύ των μαθητών ή των εκπαιδευτικών σε συνεργατικές δραστηριότητες (4.76). Ακόμη, μεταξύ του «Πολύ» και του «Πάρα πολύ», με τάση προς το δεύτερο, βρίσκονται ως προς το ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να συμμετέχουν ενεργά σε συνεργατικές δραστηριότητες με μαθητές (4.71) και πως πρέπει να επικοινωνούν εποικοδομητικά όταν συμμετέχουν σε αυτές (4.69). Την ίδια τάση εμφανίζουν και ως προς το ότι είναι σημαντικό το να αναφέρουν στην ομάδα την πρόοδο που έχει επιτευχθεί (4.54). Ωστόσο, μεταξύ του «Λίγο» και του «Μέτρια», τείνοντας στο δεύτερο, τοποθετούν την σημαντικότητα του να αναθέτουν τον ρόλους σε άλλους συναδέλφους σε συνεργατικές δραστηριότητες (2.52), ενώ λίγο σημαντικό είναι το να ακούν τις απόψεις των άλλων μόνο για να αποδείξουν την εγκυρότητα των δικών τους απόψεων (2.18) και το να προτιμούν τις ατομικές εργασίας (2.15).

Πίνακας 11. Απόψεις των εκπαιδευτικών ΠΕ αναφορικά με την αναγκαιότητα ηπιών δεξιοτήτων σχετικά με την συνεργασία

	Mean	Std. Deviation
Το να συμμετέχεις ενεργά σε συνεργατικές δραστηριότητες με μαθητές , εκπαιδευτικούς	4.71	0.498
Το να επικοινωνείς εποικοδομητικά όταν συμμετέχεις σε συνεργατικές δραστηριότητες	4.69	0.545
Το να ακούς τις απόψεις των άλλων μόνο για να αποδείξεις την εγκυρότητα των δικών σου απόψεων	2.18	1.329
Το να δημιουργείς θετικό κλίμα μεταξύ των μαθητών ή των εκπαιδευτικών σε συνεργατικές δραστηριότητες	4.76	0.517
Το να προτιμάς τις ατομικές εργασίες	2.15	0.978
Το να αναφέρεις στην ομάδα την πρόοδο που έχει επιτευχθεί	4.54	0.762
Το να αναθέτεις το ρόλο σου σε άλλους συναδέλφους σε συνεργατικές δραστηριότητες	2.52	1.403

Γράφημα 10. Απόψεις των εκπαιδευτικών ΠΕ αναφορικά με την αναγκαιότητα ηπίων δεξιοτήτων σχετικά με την συνεργασία



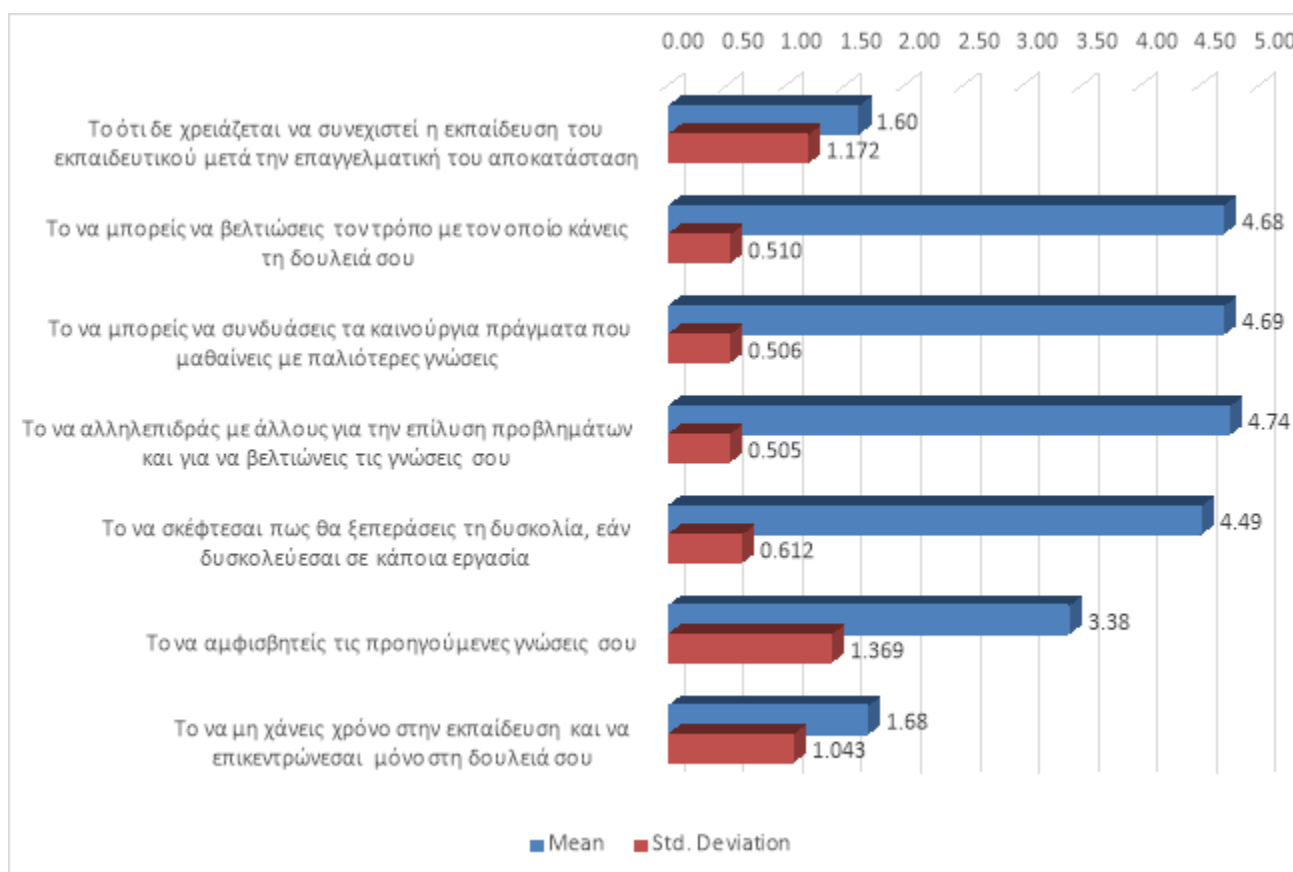
Ακολούθως, μελετώνται οι απόψεις των εκπαιδευτικών ΠΕ αναφορικά με την αναγκαιότητα ηπίων δεξιοτήτων σχετικά με την δια βίου μάθηση. Σύμφωνα με τον Πίνακα 12 και το Γράφημα 11, μεταξύ του «Πολύ» και του «Πάρα πολύ», με τάση προς το δεύτερο, κατατάσσουν οι συμμετέχοντες την αναγκαιότητα του να αλληλεπιδρούν με άλλους για την επίλυση προβλημάτων και τη βελτίωση των γνώσεων (4.74), την ικανότητα να συνδυάσουν παλιές και καινούργιες γνώσεις (4.69) και να βελτιώνουν τον τρόπο με τον οποίο εργάζονται (4.68). Στην ίδια κλίμακα, με τάση προς το «Πολύ», βρίσκονται ως προς το ότι είναι σημαντικό να σκέφτονται πως θα ξεπεράσουν την δυσκολία όταν προκύπτει κάποια (4.49). Ταυτόχρονα, ανάμεσα στο «Μέτρια» και το «Πολύ», με τάση προς το πρώτο, κατατάσσουν το πόσο αναγκαίο είναι να αμφισβητούν τις προηγούμενες γνώσεις τους (3.38). Τέλος, στην κλίμακα ανάμεσα στο «Καθόλου» και στο «Λίγο», τείνοντας προς το δεύτερο, βρίσκονται οι ερωτώμενοι αναφορικά με το ότι είναι σημαντικό να μην χάνουν χρόνο στην εκπαίδευση και να επικεντρώνονται μόνο στην δουλειά τους (1.68) και ότι δεν

χρειάζεται να συνεχιστεί η εκπαίδευση του εκπαιδευτικού μετά την επαγγελματική αποκατάσταση (1.60).

Πίνακας 12. Απόψεις των εκπαιδευτικών ΠΕ αναφορικά με την αναγκαιότητα ηπίων δεξιοτήτων σχετικά με την δια βίου μάθηση

	Mean	Std. Deviation
Το ότι δε χρειάζεται να συνεχιστεί η εκπαίδευση του εκπαιδευτικού μετά την επαγγελματική του αποκατάσταση	1.60	1.172
Το να μπορείς να βελτιώσεις τον τρόπο με τον οποίο κάνεις τη δουλειά σου	4.68	0.510
Το να μπορείς να συνδυάσεις τα καινούργια πράγματα που μαθαίνεις με παλιότερες γνώσεις	4.69	0.506
Το να αλληλεπιδράς με άλλους για την επίλυση προβλημάτων και για να βελτιώνεις τις γνώσεις σου	4.74	0.505
Το να σκέφτεσαι πως θα ξεπεράσεις τη δυσκολία, εάν δυσκολεύεσαι σε κάποια εργασία	4.49	0.612
Το να αμφισβητείς τις προηγούμενες γνώσεις σου	3.38	1.369
Το να μη χάνεις χρόνο στην εκπαίδευση και να επικεντρώνεσαι μόνο στη δουλειά σου	1.68	1.043

Γράφημα 11. Απόψεις των εκπαιδευτικών ΠΕ αναφορικά με την αναγκαιότητα ηπίων δεξιοτήτων σχετικά με την δια βίου μάθηση

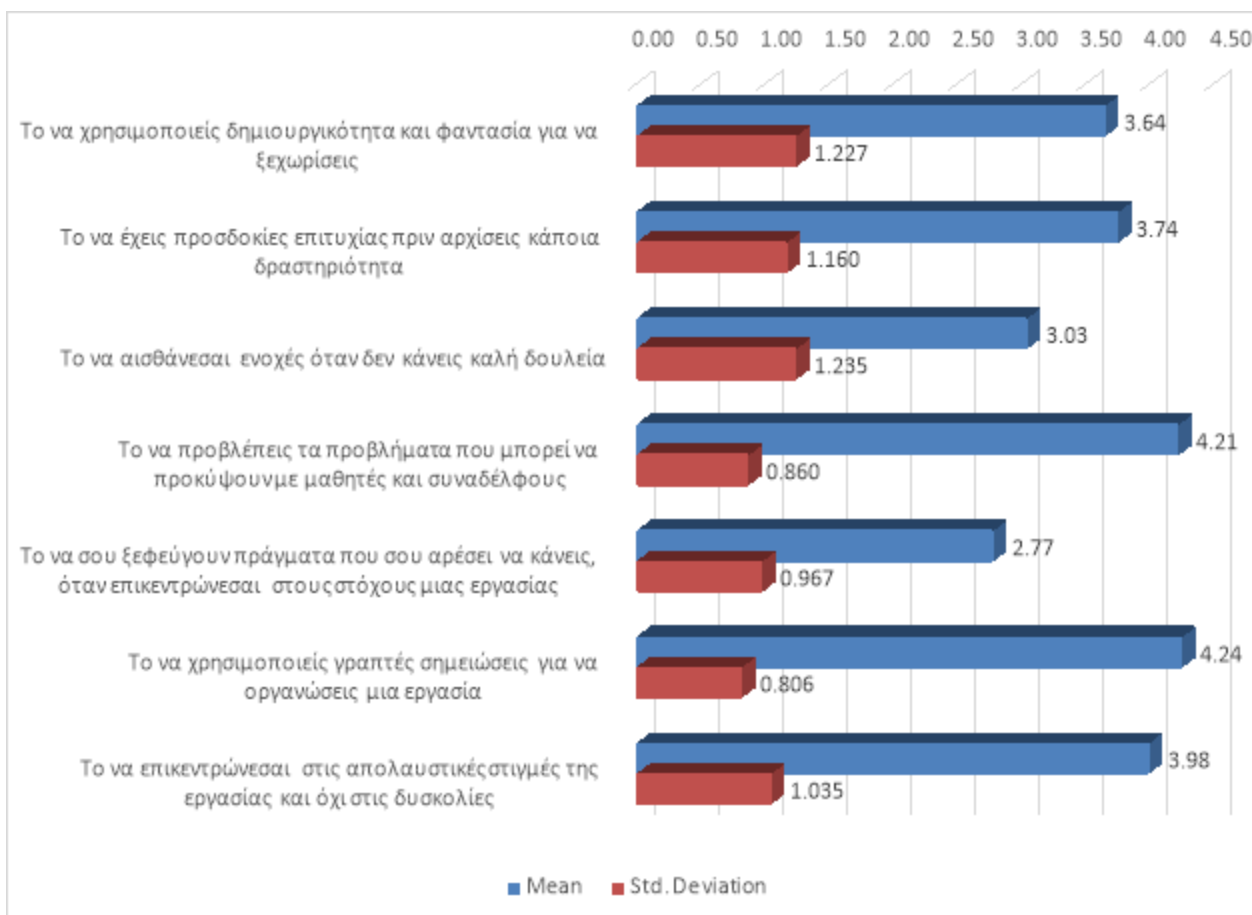


Στον Πίνακα 13 και το Γράφημα 12, διερευνάται η αναγκαιότητα των ήπιων δεξιοτήτων σχετικά με την ηγεσία, σύμφωνα με τους συμμετέχοντες. Πολύ σημαντικό θεωρούν πως είναι το να χρησιμοποιούν γραπτές σημειώσεις για να οργανώσουν μια εργασία (4.24), το να προβλέπουν τα προβλήματα που μπορεί να προκύψουν με μαθητές και συναδέλφους (4.21) και το να επικεντρώνονται στις απολαυστικές στιγμές της εργασίας και όχι τις δυσκολίες (3.98). Ανάμεσα στις απαντήσεις «Μέτρια» και «Πολύ», τείνοντας προς το δεύτερο, κατατάσσουν οι ερωτώμενοι το ότι είναι σημαντικό να έχουν προσδοκίες επιτυχίας πριν αρχίσουν κάποια δραστηριότητες (3.74) και το να χρησιμοποιούν δημιουργικότητα και φαντασία για να ξεχωρίσουν (3.64). Επιπλέον, μέτρια σημαντικό θεωρούν πως είναι το να αισθάνονται ενοχές όταν δεν κάνουν καλή δουλειά (3.03) και το να επικεντρώνονται στους στόχους τους όταν ξεφεύγουν τα πράγματα που τους αρέσει να κάνουν (2.77).

Πίνακας 13. Απόψεις των εκπαιδευτικών ΠΕ αναφορικά με την αναγκαιότητα ήπιων δεξιοτήτων σχετικά με την ηγεσία

	Mean	Std. Deviation
Το να χρησιμοποιείς δημιουργικότητα και φαντασία για να ξεχωρίσεις	3.64	1.227
Το να έχεις προσδοκίες επιτυχίας πριν αρχίσεις κάποια δραστηριότητα	3.74	1.160
Το να αισθάνεσαι ενοχές όταν δεν κάνεις καλή δουλειά	3.03	1.235
Το να προβλέπεις τα προβλήματα που μπορεί να προκύψουν με μαθητές και συναδέλφους	4.21	0.860
Το να σου ξεφεύγουν πράγματα που σου αρέσει να κάνεις, όταν επικεντρώνεσαι στους στόχους μιας εργασίας	2.77	0.967
Το να χρησιμοποιείς γραπτές σημειώσεις για να οργανώσεις μια εργασία	4.24	0.806
Το να επικεντρώνεσαι στις απολαυστικές στιγμές της εργασίας και όχι στις δυσκολίες	3.98	1.035

Γράφημα 12. Απόψεις των εκπαιδευτικών ΠΕ αναφορικά με την αναγκαιότητα ηπίων δεξιοτήτων σχετικά με την ηγεσία



2.4. Αποτελέσματα αυτοαξιολόγησης εκπαιδευτικών σε σχέση με τις ήπιες δεξιότητές τους

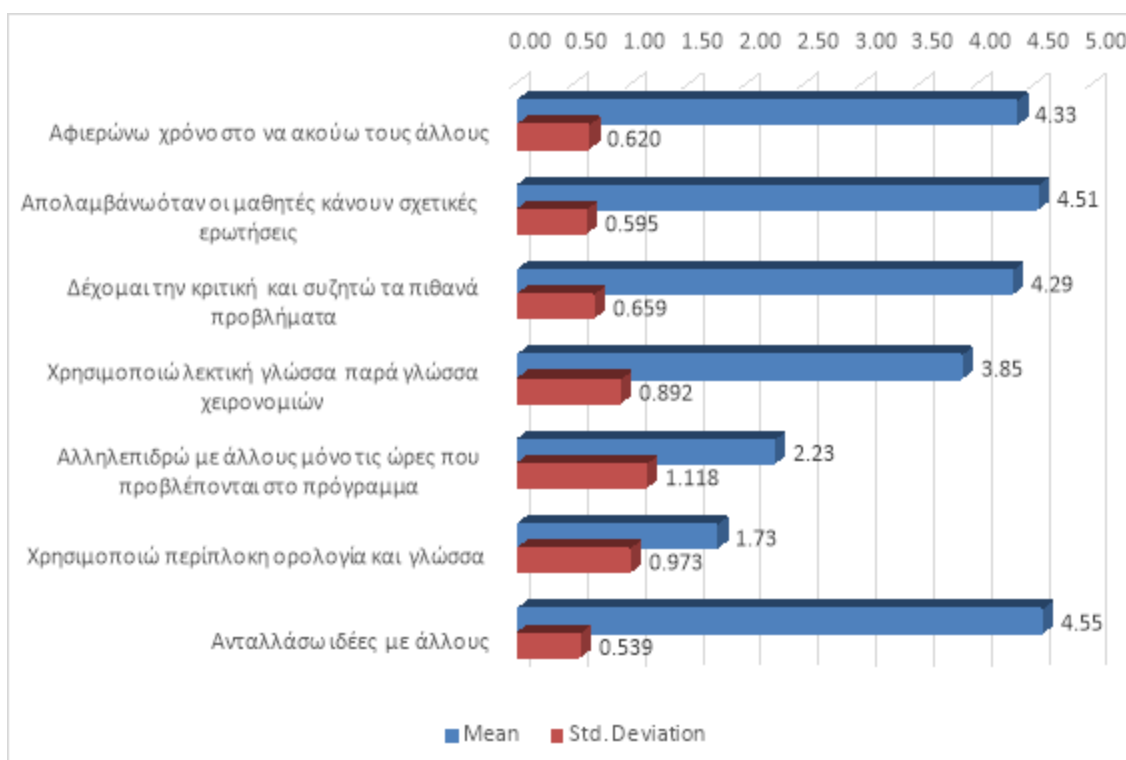
Στον Πίνακα 14 και το Γράφημα 13, παρουσιάζεται ο βαθμός που οι συμμετέχοντες θεωρούν ότι διαθέτουν ήπιες δεξιότητες σχετικά με την επικοινωνία. Ανάμεσα στο «Πολύ» και στο «Πάρα πολύ», με τάση προς το δεύτερο, τοποθετούν το ότι ανταλλάσσουν ιδέες με άλλους (4.55) και πως απολαμβάνουν όταν οι μαθητές κάνουν σχετικές ερωτήσεις (4.51). Στην ίδια κλίμακα, με τάση προς το «Πολύ», κατατάσσουν το ότι αφιερώνουν χρόνο στο να ακούνε τους άλλους (4.33) και πως δέχονται την κριτική και συζητούν πιθανά προβλήματα (4.29). Ακόμη, πολύ θεωρούν πως χρησιμοποιούν λεκτική γλώσσα παρά γλώσσα χειρονομιών (3.85) και σε μικρό επίπεδο θεωρούν πως αλληλεπιδρούν με άλλους μόνο τις ώρες που προβλέπονται

(2.23). Τέλος, ανάμεσα στο «Καθόλου» και το «Λίγο», με τάση προς το δεύτερο, κατατάσσουν το ότι χρησιμοποιούν περίπλοκη ορολογία και γλώσσα (1.73).

Πίνακας 14. Υιοθέτηση ήπιων δεξιοτήτων σχετικά με την επικοινωνία

	Mean	Std. Deviation
Αφιερώνω χρόνο στο να ακούω τους άλλους	4.33	0.620
Απολαμβάνω όταν οι μαθητές κάνουν σχετικές ερωτήσεις	4.51	0.595
Δέχομαι την κριτική και συζητώ τα πιθανά προβλήματα	4.29	0.659
Χρησιμοποιώ λεκτική γλώσσα παρά γλώσσα χειρονομιών	3.85	0.892
Αλληλεπιδρώ με άλλους μόνο τις ώρες που προβλέπονται στο πρόγραμμα	2.23	1.118
Χρησιμοποιώ περίπλοκη ορολογία και γλώσσα	1.73	0.973
Ανταλλάσσω ιδέες με άλλους	4.55	0.539

Γράφημα 13. Υιοθέτηση ήπιων δεξιοτήτων σχετικά με την επικοινωνία



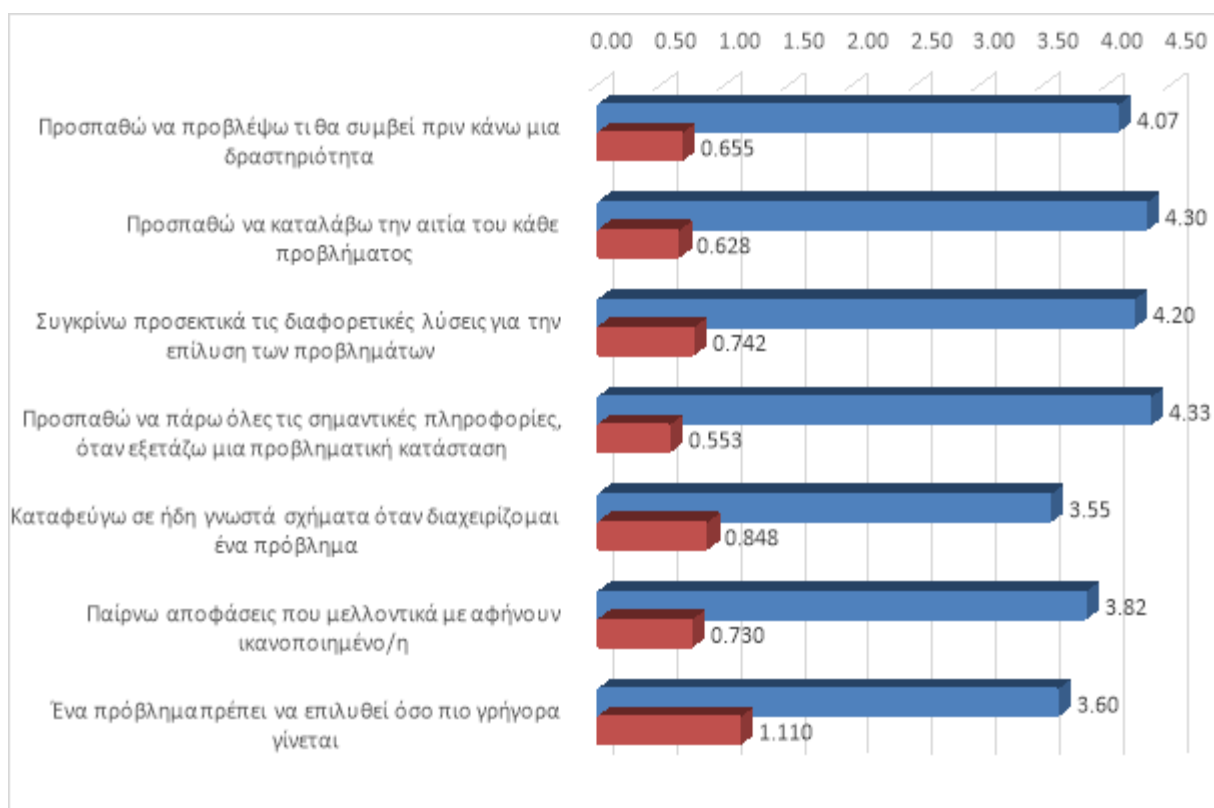
Στον Πίνακα 15 και το Γράφημα 14, μελετάται ο βαθμός στον οποίο οι εκπαιδευτικοί του δείγματος διαθέτουν ήπιες δεξιότητες σχετικά με την επίλυση προβλημάτων. Μεταξύ του «Πολύ» και του «Πάρα πολύ», με τάση προς το πρώτο,

τοποθετούνται ως προς το ότι προσπαθούν να πάρουν όλες τις σημαντικές πληροφορίες όταν εξετάζουν μια προβληματική κατάσταση (4.33) και πως προσπαθούν να καταλάβουν την αιτία του κάθε προβλήματος (4.30). Ταυτόχρονα, σε υψηλό βαθμό θεωρούν πως συγκρίνουν προσεκτικά τις διαφορετικές λύσεις για την επίλυση προβλημάτων (4.20), πως προσπαθούν να προβλέψουν τι θα συμβεί πριν κάνουν μια δραστηριότητα (4.07) και πως παίρνουν αποφάσεις που μελλοντικά τους αφήνουν ικανοποιημένους (3.82). Ανάμεσα στις απαντήσεις «Μέτρια» και «Πολύ», τείνοντας προς το δεύτερο, τοποθετούνται αναφορικά με το ότι ένα πρόβλημα πρέπει να επιλυθεί όσο πιο γρήγορα γίνεται (3.60) και πως καταφεύγουν σε ήδη γνωστά σχήματα όταν διαχειρίζονται ένα πρόβλημα (3.55).

Πίνακας 15. Υιοθέτηση ήπιων δεξιοτήτων σχετικά με την επίλυση προβλημάτων

	Mean	Std. Deviation
Προσπαθώ να προβλέψω τι θα συμβεί πριν κάνω μια δραστηριότητα	4.07	0.655
Προσπαθώ να καταλάβω την αιτία του κάθε προβλήματος	4.30	0.628
Συγκρίνω προσεκτικά τις διαφορετικές λύσεις για την επίλυση των προβλημάτων	4.20	0.742
Προσπαθώ να πάρω όλες τις σημαντικές πληροφορίες, όταν εξετάζω μια προβληματική κατάσταση	4.33	0.553
Καταφεύγω σε ήδη γνωστά σχήματα όταν διαχειρίζομαι ένα πρόβλημα	3.55	0.848
Παίρνω αποφάσεις που μελλοντικά με αφήνουν ικανοποιημένο/η	3.82	0.730
Ένα πρόβλημα πρέπει να επιλυθεί όσο πιο γρήγορα γίνεται	3.60	1.110

Γράφημα 14. Υιοθέτηση ήπιων δεξιοτήτων σχετικά με την επίλυση προβλημάτων

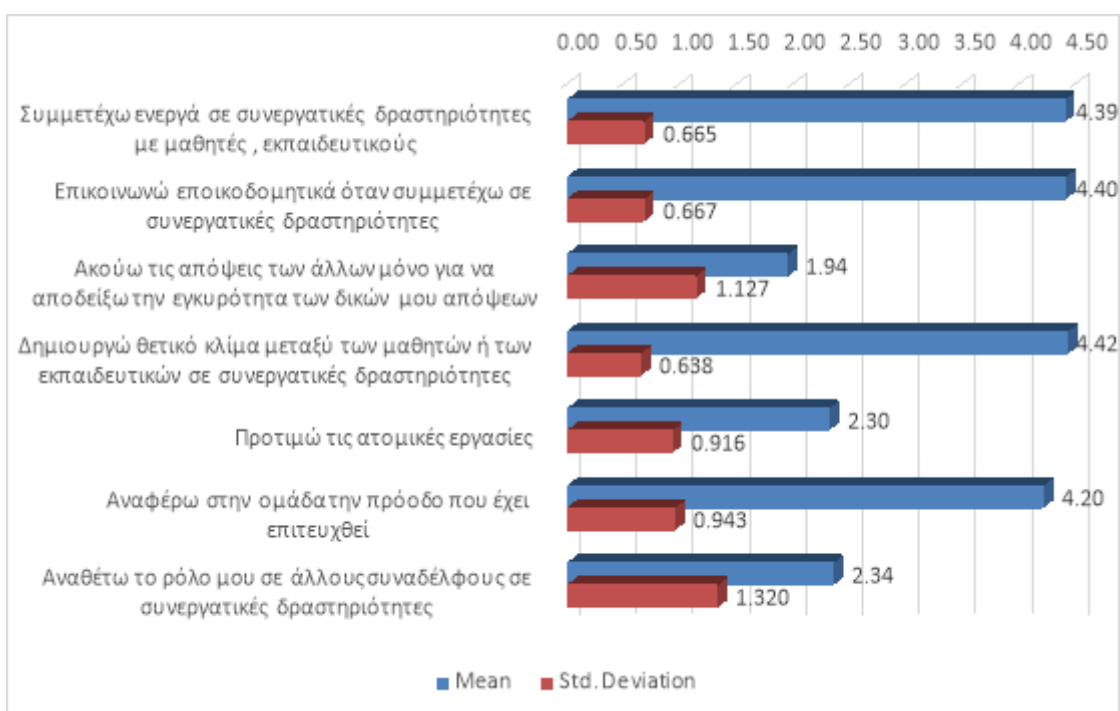


Στον Πίνακα 16 και το Γράφημα 15, αναλύονται οι ήπιες δεξιότητες σχετικά με την συνεργασία, που διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί ΠΕ του δείγματος. Ανάμεσα στο «Πολύ» και το «Πάρα πολύ», τείνοντας προς το πρώτο, κατατάσσονται οι ερωτηθέντες ως προς το ότι δημιουργούν θετικό κλίμα μεταξύ των μαθητών ή των εκπαιδευτικών σε συνεργατικές δραστηριότητες (4.42). Στην ίδια κλίμακα τοποθετούνται ως προς το ότι επικοινωνούν εποικοδομητικά όταν συμμετέχουν σε συνεργατικές δραστηριότητες (4.40) και πως συμμετέχουν ενεργά σε συνεργατικές δραστηριότητες με μαθητές (4.39). Ταυτόχρονα, πολύ θεωρούν πως αναφέρουν στην ομάδα την πρόοδο που έχει επιτευχθεί (4.20). Ακόμη, μεταξύ του «Λίγο» και του «Μέτρια», με τάση προς το πρώτο, βρίσκονται ως προς το ότι αναθέτουν τον ρόλο τους σε άλλους συναδέλφους σε συνεργατικές δραστηριότητες (2.34) και πως προτιμούν τις ατομικές εργασίες (2.30). Τέλος, λίγο θεωρούν ότι ακούνε τις απόψεις των άλλων μόνο για να αποδείξουν την εγκυρότητα των δικών τους απόψεων (1.94).

Πίνακας 16. Υιοθέτηση ήπιων δεξιοτήτων σχετικά με την συνεργασία

	Mean	Std. Deviation
Συμμετέχω ενεργά σε συνεργατικές δραστηριότητες με μαθητές , εκπαιδευτικούς	4.39	0.665
Επικοινωνώ εποικοδομητικά όταν συμμετέχω σε συνεργατικές δραστηριότητες	4.40	0.667
Ακούω τις απόψεις των άλλων μόνο για να αποδείξω την εγκυρότητα των δικών μου απόψεων	1.94	1.127
Δημιουργώ θετικό κλίμα μεταξύ των μαθητών ή των εκπαιδευτικών σε συνεργατικές δραστηριότητες	4.42	0.638
Προτιμώ τις ατομικές εργασίες	2.30	0.916
Αναφέρω στην ομάδα την πρόοδο που έχει επιτευχθεί	4.20	0.943
Αναθέτω το ρόλο μου σε άλλους συναδέλφους σε συνεργατικές δραστηριότητες	2.34	1.320

Γράφημα 15. Υιοθέτηση ήπιων δεξιοτήτων σχετικά με την συνεργασία



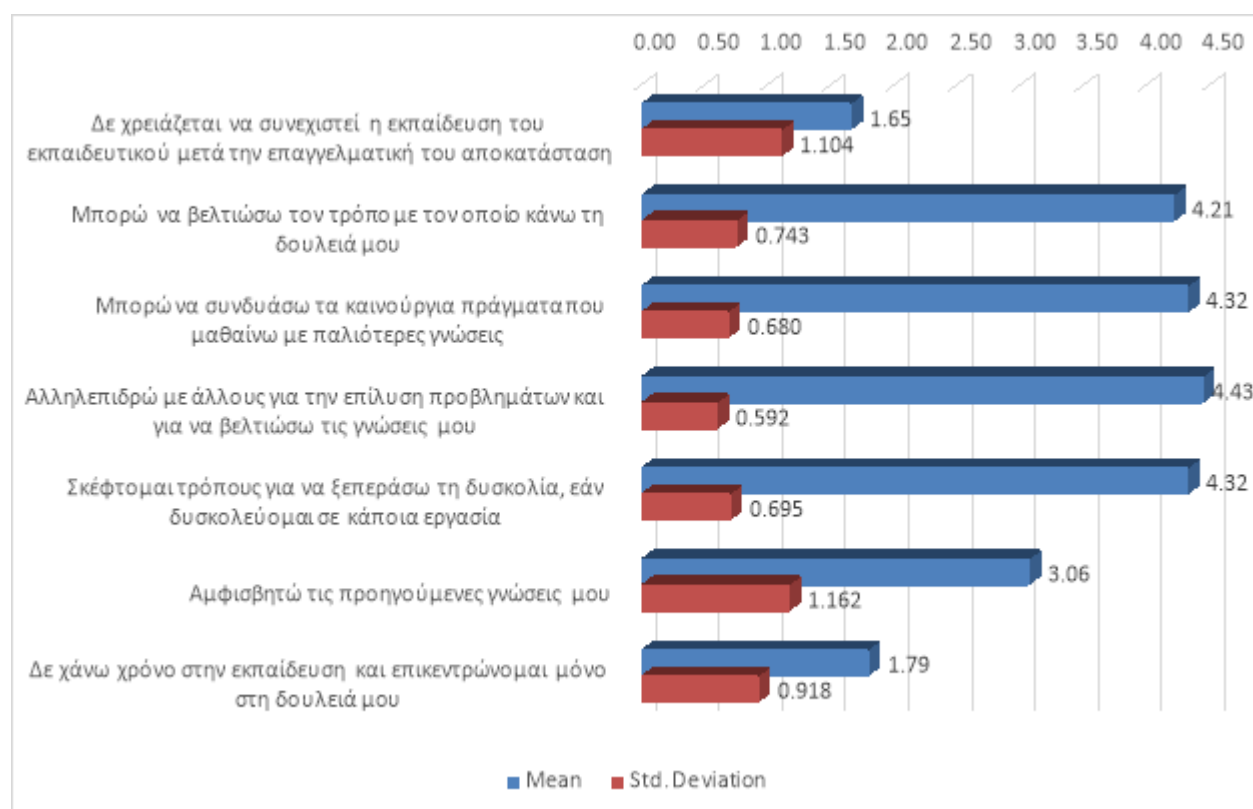
Συνεχίζοντας, παρουσιάζεται ο βαθμός στον οποίο οι εκπαιδευτικοί ΠΕ παρουσιάζουν ήπιες δεξιότητες σχετικά με την δια βίου μάθηση. Με βάση τον Πίνακα 17 και το Γράφημα 16, Ανάμεσα στο «Πολύ» και το «Πάρα πολύ», με τάση προς το πρώτο, κατατάσσουν το ότι αλληλεπιδρούν με άλλους για την επίλυση προβλημάτων και για την βελτίωση των γνώσεων τους (4.43), πως μπορούν να συνδυάσουν τα καινούργια πράγματα που μαθαίνουν με παλιότερες γνώσεις (4.32) και πως σκέφτονται τρόπους για να ξεπεράσουν την δυσκολία όταν υπάρχει κάποια (4.32). Παράλληλα, πολλοί θεωρούν ότι μπορούν να βελτιώσουν τον τρόπο που κάνουν την δουλειά τους (4.21) και μέτρια πως αμφισβητούν τις προηγούμενες γνώσεις τους (3.06). Επιπλέον, λίγο συμφωνούν πως δεν χάνουν χρόνο στην εκπαίδευση και επικεντρώνονται μόνο στην δουλειά τους (1.79) ενώ ανάμεσα στο «Καθόλου» και «Λίγο», τείνοντας προς το δεύτερο, βρίσκονται ως προς το ότι δεν χρειάζεται να συνεχιστεί η εκπαίδευση τους μετά την επαγγελματική αποκατάσταση (1.65).

Πίνακας 17. Υιοθέτηση ήπιων δεξιοτήτων σχετικά με την επίλυση προβλημάτων

	Mean	Std. Deviation
--	------	----------------

Δε χρειάζεται να συνεχιστεί η εκπαίδευση του εκπαιδευτικού μετά την επαγγελματική του αποκατάσταση	1.65	1.104
Μπορώ να βελτιώσω τον τρόπο με τον οποίο κάνω τη δουλειά μου	4.21	0.743
Μπορώ να συνδυάσω τα καινούργια πράγματα που μαθαίνω με παλιότερες γνώσεις	4.32	0.680
Αλληλεπιδρώ με άλλους για την επίλυση προβλημάτων και για να βελτιώσω τις γνώσεις μου	4.43	0.592
Σκέφτομαι τρόπους για να ξεπεράσω τη δυσκολία, εάν δυσκολεύομαι σε κάποια εργασία	4.32	0.695
Αμφισβητώ τις προηγούμενες γνώσεις μου	3.06	1.162
Δε χάνω χρόνο στην εκπαίδευση και επικεντρώνομαι μόνο στη δουλειά μου	1.79	0.918

Γράφημα 16. Υιοθέτηση ήπιων δεξιοτήτων σχετικά με την επίλυση προβλημάτων



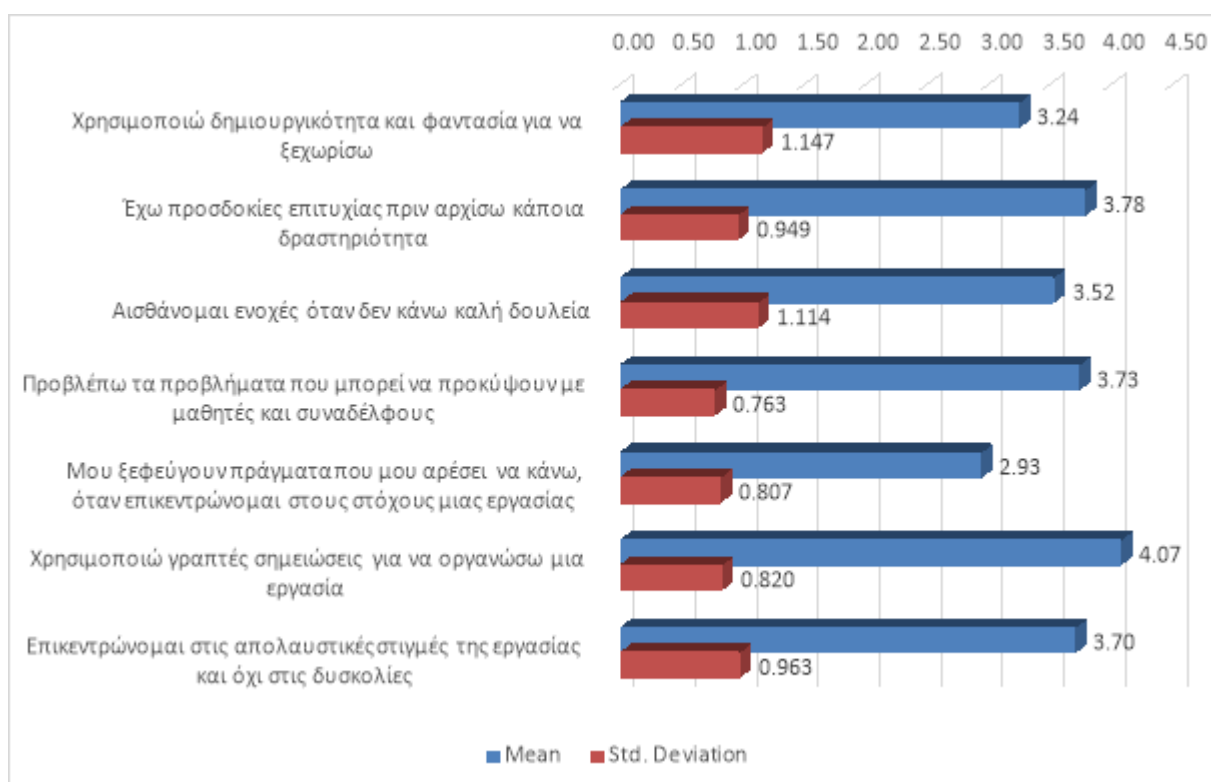
Στον Πίνακα 18 και το Γράφημα 17, διερευνάται ο βαθμός στον οποίο οι συμμετέχοντες διαθέτουν ήπιες δεξιότητες σχετικά με την ηγεσία. Πολύ θεωρούν πως χρησιμοποιούν γραπτές σημειώσεις για να οργανώσουν μια εργασία (4.07) και πως έχουν προσδοκίες επιτυχίας πριν αρχίσουν κάποια δραστηριότητα (3.78). Μεταξύ του «Μέτρια» και του «Πολύ», τείνοντας προς το δεύτερο, κατατάσσουν το ότι προβλέπουν τα προβλήματα που μπορεί να προκύψουν (3.73), πως επικεντρώνονται στις απολαυστικές στιγμές της εργασίας τους (3.70), καθώς και πως αισθάνονται

ενοχές όταν δεν κάνουν καλή δουλειά (3.52). Τέλος, σε μέτριο επίπεδο δηλώνουν πως χρησιμοποιούν δημιουργικότητα και φαντασία για να ξεχωρίσουν (3.24) και πως τους ξεφεύγουν πράγματα που τους αρέσει να κάνουν όταν επικεντρώνονται στους στόχους μιας εργασίας (2.93).

Πίνακας 18. Υιοθέτηση ήπιων δεξιοτήτων σχετικά με την ηγεσία

	Mean	Std. Deviation
Χρησιμοποιώ δημιουργικότητα και φαντασία για να ξεχωρίσω	3.24	1.147
Έχω προσδοκίες επιτυχίας πριν αρχίσω κάποια δραστηριότητα	3.78	0.949
Αισθάνομαι ενοχές όταν δεν κάνω καλή δουλειά	3.52	1.114
Προβλέπω τα προβλήματα που μπορεί να προκύψουν με μαθητές και συναδέλφους	3.73	0.763
Μου ξεφεύγουν πράγματα που μου αρέσει να κάνω, όταν επικεντρώνομαι στους στόχους μιας εργασίας	2.93	0.807
Χρησιμοποιώ γραπτές σημειώσεις για να οργανώσω μια εργασία	4.07	0.820
Επικεντρώνομαι στις απολαυστικές στιγμές της εργασίας και όχι στις δυσκολίες	3.70	0.963

Γράφημα 17. Υιοθέτηση ήπιων δεξιοτήτων σχετικά με την ηγεσία



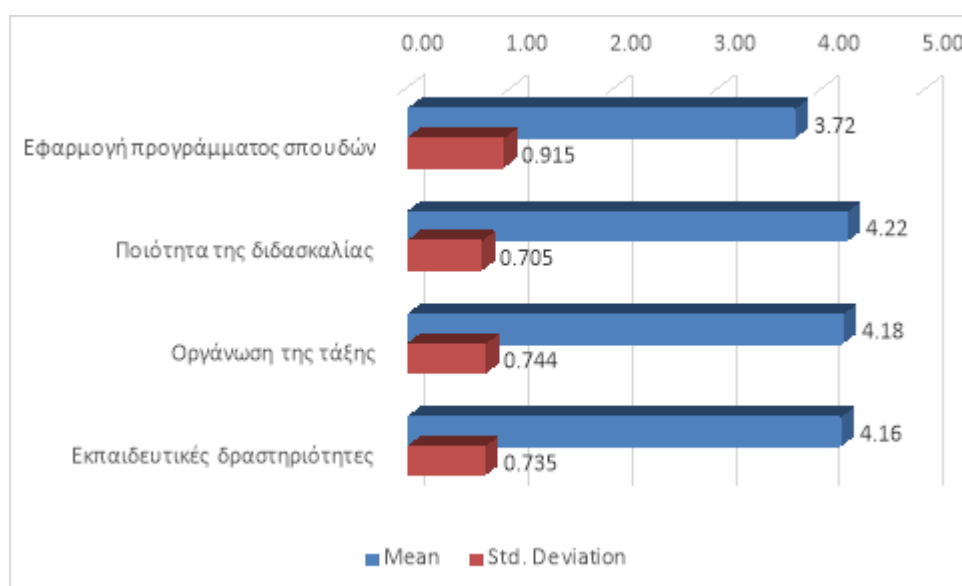
2.5. Συνέπειες ελλείμματος των ήπιων δεξιοτήτων

Στον Πίνακα 19 και το Γράφημα 18, διερευνώνται οι απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την επιρροή του ελλείμματος στις ήπιες δεξιότητες σε τομείς της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Πολλοί θεωρούν πως επηρεάζει την ποιότητα της διδασκαλίας (4.22), την οργάνωση της τάξης (4.18) και τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες (4.16). Μεταξύ των απαντήσεων «Μέτρια» και «Πολύ», με τάση προς το δεύτερο, οι ερωτώμενοι κατατάσσουν την επιρροή στην εφαρμογή προγράμματος σπουδών (3.72).

Πίνακας 19. Επιρροή του ελλείμματος στις ήπιες δεξιότητες στους τομείς της εκπαιδευτικής διαδικασίας

	Mean	Std. Deviation
Εφαρμογή προγράμματος σπουδών	3.72	0.915
Ποιότητα της διδασκαλίας	4.22	0.705
Οργάνωση της τάξης	4.18	0.744
Εκπαιδευτικές δραστηριότητες	4.16	0.735

Γράφημα 18. Επιρροή του ελλείμματος στις ήπιες δεξιότητες στους τομείς της εκπαιδευτικής διαδικασίας

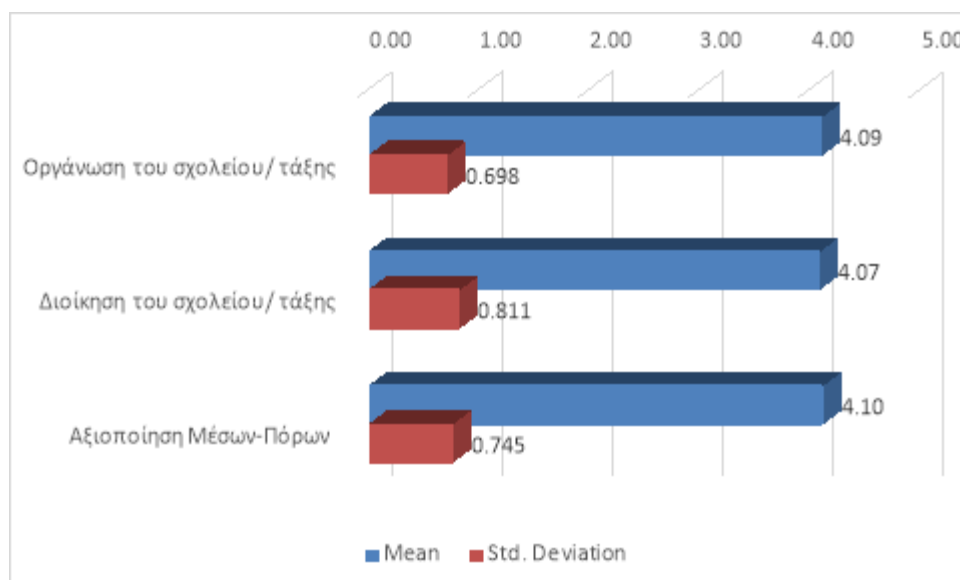


Ακολουθώς, στον Πίνακα 20 και το Γράφημα 19, παρατίθεται η επιρροή της έλλειψης στις ήπιες δεξιότητες των εκπαιδευτικών ΠΕ στην οργάνωση και την διοίκηση της σχολικής μονάδας. Μεγάλο ποσοστό θεωρεί ότι υφίσταται επιρροή στην αξιοποίηση των μέσων και των πόρων (4.10) και την οργάνωση του σχολείου και της τάξης (4.09), καθώς και ότι επηρεάζεται η διοίκηση του σχολείου (4.07).

Πίνακας 20. Επιρροή του ελλείμματος στις ήπιες δεξιότητες στους τομείς της διοίκησης της σχολικής μονάδας

	Mean	Std. Deviation
Οργάνωση του σχολείου/ τάξης	4.09	0.698
Διοίκηση του σχολείου/ τάξης	4.07	0.811
Αξιοποίηση Μέσων- Πόρων	4.10	0.745

Γράφημα 19. Επιρροή του ελλείμματος στις ήπιες δεξιότητες στους τομείς της διοίκησης της σχολικής μονάδας



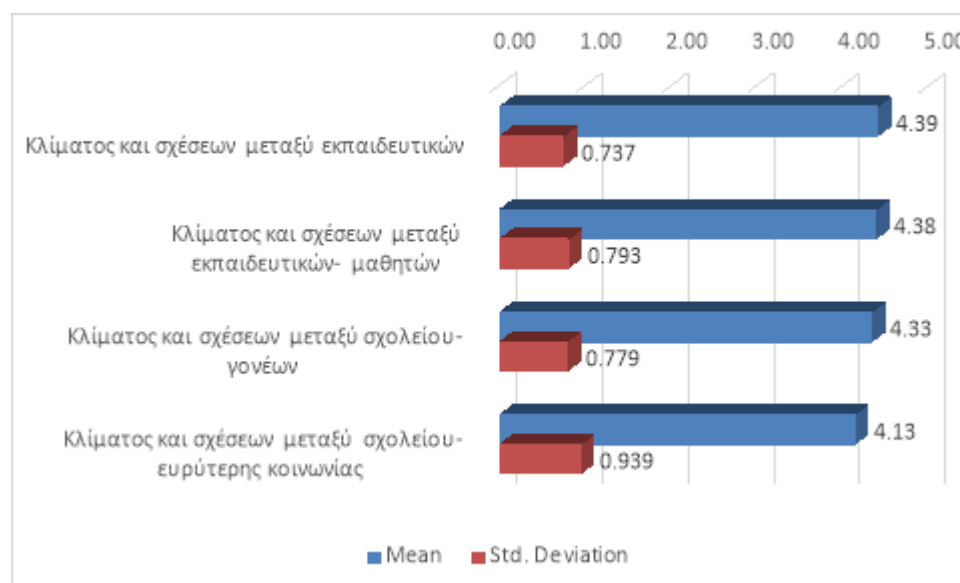
Στον Πίνακα 21 και το Γράφημα 20, αναλύονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών ως προς την επιρροή της έλλειψης ήπιων δεξιοτήτων στο κλίμα και τις σχέσεις στην σχολική τάξη. Μεταξύ των απαντήσεων «Πολύ» και το «Πάρα πολύ», τείνοντας προς το πρώτο, βρίσκονται ως προς το ότι επηρεάζεται το κλίμα και οι σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών (4.39), μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών (4.38) και

μεταξύ σχολείου και γονέων (4.33). Επιπλέον, πολύ θεωρούν πως η έλλειψη ήπιων δεξιοτήτων επηρεάζει το κλίμα και τις σχέσεις μεταξύ του σχολείου και της ευρύτερης κοινωνίας (4.13).

Πίνακας 21. Επιρροή του ελλείμματος στις ήπιες δεξιότητες στο κλίμα και τις σχέσεις στην σχολική τάξη

	Mean	Std. Deviation
Κλίματος και σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών	4.39	0.737
Κλίματος και σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών – μαθητών	4.38	0.793
Κλίματος και σχέσεων μεταξύ σχολείου – γονέων	4.33	0.779
Κλίματος και σχέσεων μεταξύ σχολείου – ευρύτερης κοινωνίας	4.13	0.939

Γράφημα 20. Επιρροή του ελλείμματος στις ήπιες δεξιότητες στο κλίμα και τις σχέσεις στην σχολική τάξη



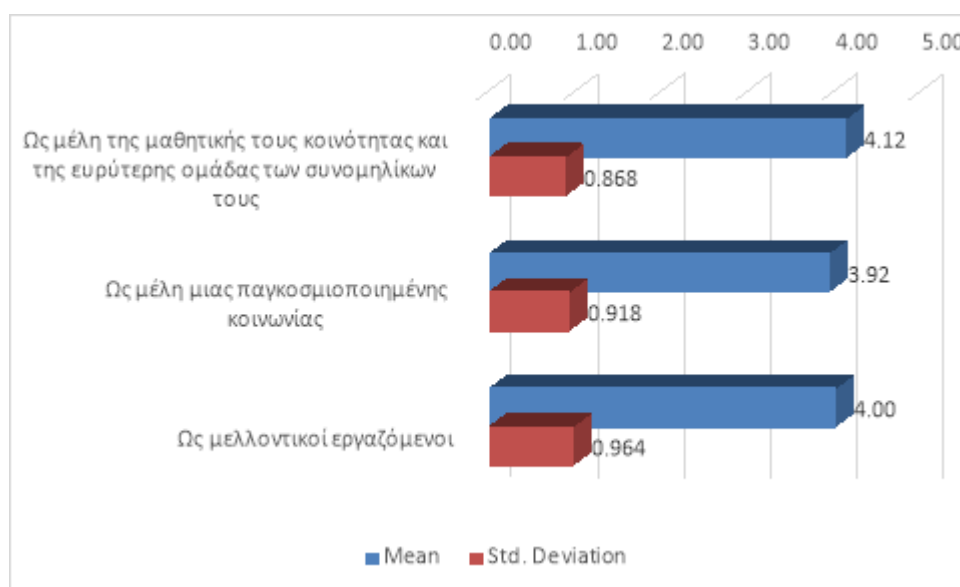
Στον Πίνακα 22 και το Γράφημα 21, διερευνάται η επιρροή της έλλειψης ήπιων δεξιοτήτων στους τομείς της προετοιμασίας των μαθητών. Το μεγαλύτερο ποσοστό υποστηρίζει πως επηρεάζεται η προετοιμασία των μαθητών ως μέλη της μαθητικής τους κοινότητας και της ευρύτερης ομάδας των συνομηλίκων τους (4.12).

Επιπλέον, πολύ θεωρούν πως επηρεάζεται η προετοιμασία τους μελλοντικοί εργαζόμενοι (4.00) και ως μέλη μιας παγκοσμιοποιημένης κοινωνίας (3.92).

Πίνακας 22. Επιρροή του ελλείμματος στις ήπιες δεξιότητες στους τομείς της προετοιμασίας των μαθητών

	Mean	Std. Deviation
Ως μέλη της μαθητικής τους κοινότητας και της ευρύτερης ομάδας των συνομηλίκων τους	4.12	0.868
Ως μέλη μιας παγκοσμιοποιημένης κοινωνίας	3.92	0.918
Ως μελλοντικοί εργαζόμενοι	4.00	0.964

Γράφημα 21. Επιρροή του ελλείμματος στις ήπιες δεξιότητες στους τομείς της προετοιμασίας των μαθητών



2.6. Αποτελέσματα σχετικά με τους τρόπους ενίσχυσης ήπιων δεξιοτήτων

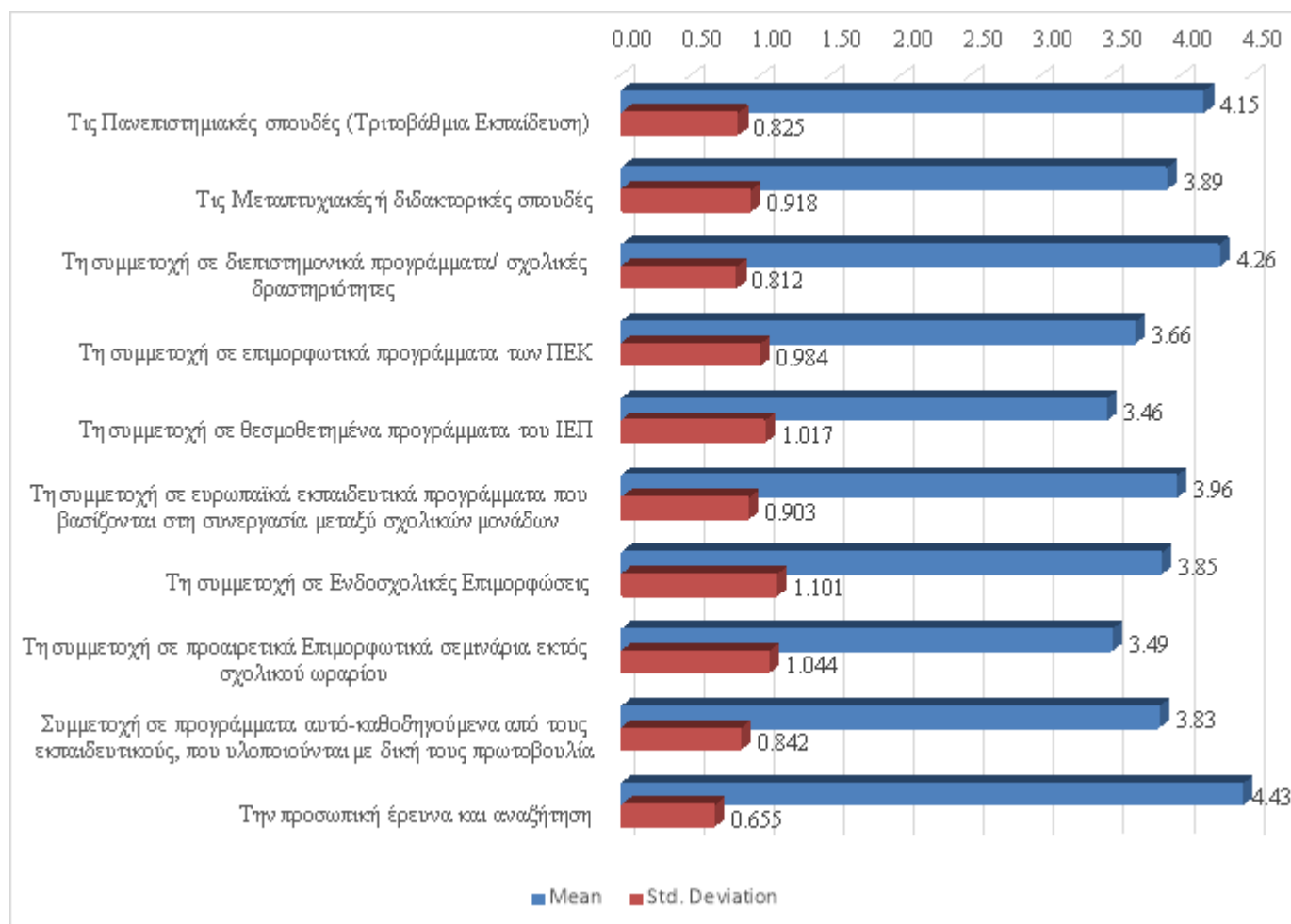
Στον Πίνακα 23 και το αντίστοιχο Γράφημα 22, παρατίθενται οι απόψεις των συμμετεχόντων αναφορικά με τον τρόπο που ενισχύονται οι ήπιες δεξιότητες των εκπαιδευτικών. Ανάμεσα στις απαντήσεις «Πολύ» και «Πάρα πολύ», με τάση προς το πρώτο, τοποθετούνται οι συμμετέχοντες ως προς το ότι ενισχύονται οι ήπιες δεξιότητες από την προσωπική έρευνα και αναζήτηση (4.43) και τη συμμετοχή σε

διεπιστημονικά προγράμματα (4.26). Παράλληλα, μεγάλο ποσοστό θεωρεί τις πανεπιστημιακές σπουδές (4.15) σημαντικές για την ενίσχυση ήπιων δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών, τη συμμετοχή σε ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά προγράμματα που βασίζονται στη συνεργασία μεταξύ σχολικών μονάδων (3.96), τις μεταπτυχιακές-διδασκαλικές σπουδές (3.89), τη συμμετοχή σε ενδοσχολικές επιμορφώσεις (3.85) και τη συμμετοχή σε προγράμματα αυτό-καθοδηγούμενα από τους εκπαιδευτικούς, που υλοποιούνται με δική τους πρωτοβουλία (3.83). Ακόμη, μεταξύ του «Μέτρια» και του «Πολύ», τείνοντας προς το δεύτερο, βρίσκονται ως προς την συμβολή της συμμετοχής σε επιμορφωτικά προγράμματα των ΠΕΚ (3.66), ενώ με τάση προς το «Μέτρια» κατατάσσουν τη συμβολή της συμμετοχής σε προαιρετικά Επιμορφωτικά σεμινάρια εκτός σχολικού ωραρίου (3.49) και σε θεσμοθετημένα προγράμματα του ΙΕΠ (3.46).

Πίνακας 23. Τρόποι που ενισχύονται οι ήπιες δεξιότητες των εκπαιδευτικών

	Mean	Std. Deviation
Τις Πανεπιστημιακές σπουδές (Τριτοβάθμια Εκπαίδευση)	4.15	0.825
Τις Μεταπτυχιακές ή διδακτορικές σπουδές	3.89	0.918
Τη συμμετοχή σε διεπιστημονικά προγράμματα/ σχολικές δραστηριότητες	4.26	0.812
Τη συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα των ΠΕΚ	3.66	0.984
Τη συμμετοχή σε θεσμοθετημένα προγράμματα του ΙΕΠ	3.46	1.017
Τη συμμετοχή σε ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά προγράμματα που βασίζονται στη συνεργασία μεταξύ σχολικών μονάδων	3.96	0.903
Τη συμμετοχή σε Ενδοσχολικές Επιμορφώσεις	3.85	1.101
Τη συμμετοχή σε προαιρετικά Επιμορφωτικά σεμινάρια εκτός σχολικού ωραρίου	3.49	1.044
Συμμετοχή σε προγράμματα αυτό-καθοδηγούμενα από τους εκπαιδευτικούς, που υλοποιούνται με δική τους πρωτοβουλία	3.83	0.842
Την προσωπική έρευνα και αναζήτηση	4.43	0.655

Γράφημα 22. Τρόποι που ενισχύονται οι ήπιες δεξιότητες των εκπαιδευτικών



Για την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων δημιουργήθηκαν 14 καινούργιες μεταβλητές-Scores. Οι μεταβλητές αυτές απαρτίζονται από τον μέσο όρο 7, 4 ή 3 δηλώσεων αντίστοιχα, όπως φαίνεται στον Πίνακα 24. Οι δηλώσεις-Scores δέχονται τιμές από το 1 έως το 5, ενώ όσο αυξάνεται ο μέσος όρος, τόσο αυξάνεται και η αναγκαιότητα των ήπιων δεξιοτήτων σε κάθε τομέα και τον βαθμό στον οποίο οι ερωτηθέντες διαθέτουν τις ήπιες δεξιότητες αυτές. Επιπλέον, αύξηση του μέσου όρου, συνεπάγεται με αύξηση της επιρροής της έλλειψης ήπιων δεξιοτήτων σε διάφορους τομείς της εργασίας των ερωτώμενων.

Πίνακας 24. Μεταβλητές-Scores

	N	Min	Max
Αναγκαιότητα ήπιων δεξιοτήτων σχετικά με την επικοινωνία	7	1	5

Αναγκαιότητα ηπίων δεξιοτήτων σχετικά με την επίλυση προβλημάτων	7	1	5
Αναγκαιότητα ηπίων δεξιοτήτων σχετικά με την συνεργασία	7	1	5
Αναγκαιότητα ηπίων δεξιοτήτων σχετικά με την δια βίου μάθηση	7	1	5
Αναγκαιότητα ηπίων δεξιοτήτων σχετικά με την ηγεσία	7	1	5
Βαθμός που οι συμμετέχοντες διαθέτουν ήπιες δεξιότητες σχετικά με την επικοινωνία	7	1	5
Βαθμός που οι συμμετέχοντες διαθέτουν ήπιες δεξιότητες σχετικά με την επίλυση των προβλημάτων	7	1	5
Βαθμός που οι συμμετέχοντες διαθέτουν ήπιες δεξιότητες σχετικά με την συνεργασία	7	1	5
Βαθμός που οι συμμετέχοντες διαθέτουν ήπιες δεξιότητες σχετικά με την δια βίου μάθηση	7	1	5
Βαθμός που οι συμμετέχοντες διαθέτουν ήπιες δεξιότητες σχετικά με την ηγεσία	7	1	5
Επιρροή ελλείματος στις ήπιες δεξιότητες στους τομείς της εκπαιδευτικής διαδικασίας	4	1	5
Επιρροή ελλείματος στις ήπιες δεξιότητες στους τομείς της οργάνωσης και διοίκησης του σχολείου	3	1	5
Επιρροή ελλείματος στις ήπιες δεξιότητες στους τομείς του κλίματος και των σχέσεων στο σχολείο	4	1	5
Επιρροή ελλείματος στις ήπιες δεξιότητες στους τομείς της προετοιμασίας των μαθητών	3	1	5

2.7. Συσχετίσεις ως προς την ηλικία και τα έτη προϋπηρεσίας στον εκπαιδευτικό τομέα

Για την απάντηση του πρώτου ερευνητικού ερωτήματος, χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής γραμμικής συσχέτισης Pearson, τα αποτελέσματα του οποίου παρουσιάζονται στον Πίνακα 25. Όπως φαίνεται, αναδεικνύεται μια στατιστικά σημαντική συσχέτιση σε 95% επίπεδο εμπιστοσύνης. Πιο συγκεκριμένα, όσο αυξάνονται τα χρόνια προϋπηρεσίας του δείγματος, τόσο μικρότερος είναι ο βαθμός στον οποίο οι συμμετέχοντες θεωρούν ότι κατέχουν ήπιες δεξιότητες σχετικά με την επικοινωνία. Η συσχέτιση αυτή δέχεται τιμή 0.211, επομένως είναι μικρής έντασης.

Πίνακας 25. Συσχετίσεις Pearson ως προς την ηλικία και τα έτη προϋπηρεσίας στον εκπαιδευτικό τομέα

Πόσο θεωρούν ότι κατέχουν τις ήπιες δεξιότητες ή ότι τους είναι αναγκαίες;

	Ηλικία	Έτη προϋπηρεσίας στον εκπαιδευτικό τομέα
--	--------	--

Αναγκαιότητα ηπίων δεξιοτήτων σχετικά με την επικοινωνία	-0.149	-0.102
Αναγκαιότητα ηπίων δεξιοτήτων σχετικά με την επίλυση προβλημάτων	-0.061	0.090
Αναγκαιότητα ηπίων δεξιοτήτων σχετικά με την συνεργασία	-0.142	-0.144
Αναγκαιότητα ηπίων δεξιοτήτων σχετικά με την δια βίου μάθηση	-0.090	0.063
Αναγκαιότητα ηπίων δεξιοτήτων σχετικά με την ηγεσία	-0.168	-0.059
Βαθμός που οι συμμετέχοντες διαθέτουν ήπιες δεξιότητες σχετικά με την επικοινωνία	-.211*	-0.140
Βαθμός που οι συμμετέχοντες διαθέτουν ήπιες δεξιότητες σχετικά με την επίλυση των προβλημάτων	-0.130	0.070
Βαθμός που οι συμμετέχοντες διαθέτουν ήπιες δεξιότητες σχετικά με την συνεργασία	-0.041	-0.051
Βαθμός που οι συμμετέχοντες διαθέτουν ήπιες δεξιότητες σχετικά με την δια βίου μάθηση	-0.142	-0.097
Βαθμός που οι συμμετέχοντες διαθέτουν ήπιες δεξιότητες σχετικά με την ηγεσία	-0.029	0.069
Επιρροή ελλείματος στις ήπιες δεξιότητες στους τομείς της εκπαιδευτικής διαδικασίας	0.008	-0.014
Επιρροή ελλείματος στις ήπιες δεξιότητες στους τομείς της οργάνωσης και διοίκησης του σχολείου	0.027	0.084
Επιρροή ελλείματος στις ήπιες δεξιότητες στους τομείς του κλίματος και των σχέσεων στο σχολείο	-0.052	0.026
Επιρροή ελλείματος στις ήπιες δεξιότητες στους τομείς της προετοιμασίας των μαθητών	-0.119	-0.073

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

2.8. Αποτελέσματα ως προς το εκπαιδευτικό επίπεδο

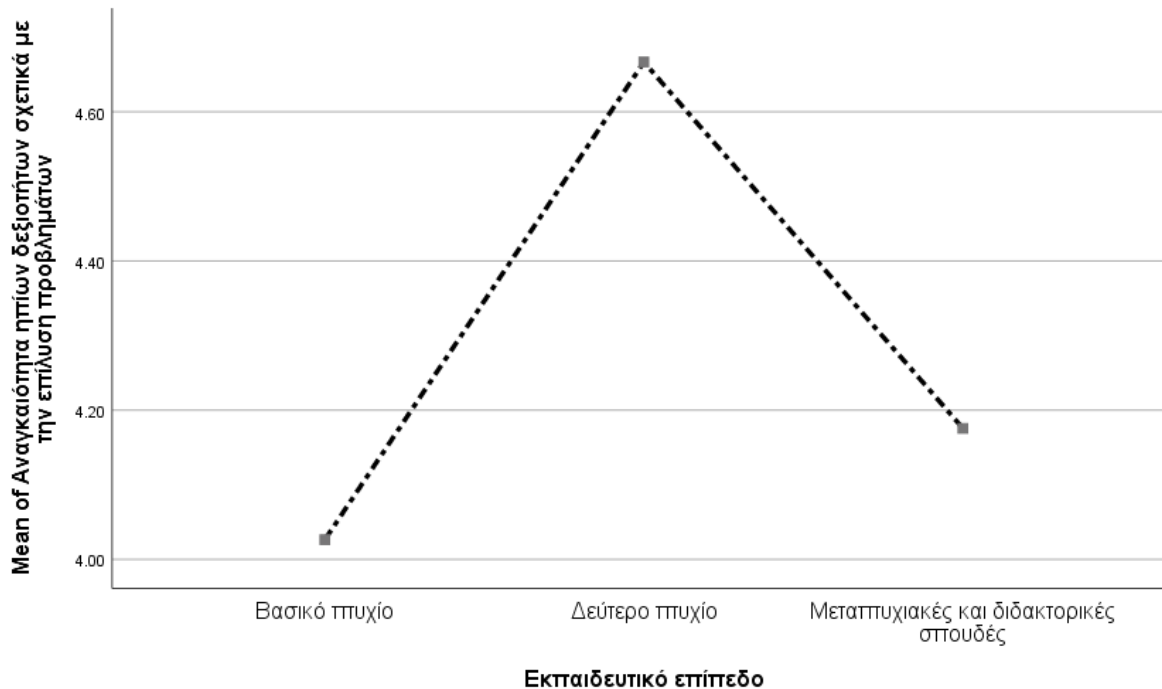
Με σκοπό την διερεύνηση του δεύτερου ερευνητικού ερωτήματος, χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος Kruskal-Wallis, τα αποτελέσματα του οποίου διερευνώνται στον Πίνακα 26. Όπως φαίνεται, υφίσταται μια στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση. Στο Γράφημα 23, αναδεικνύεται πως οι εκπαιδευτικοί που έχουν δεύτερο πτυχίο θεωρούν σε υψηλότερο βαθμό πως οι ήπιες δεξιότητες σχετικά με την επίλυση προβλημάτων είναι αναγκαίες, με όσους έχουν βασικό πτυχίο να τοποθετούνται τελευταίοι.

Πίνακας 26. Αποτελέσματα Kruskal-Wallis ως προς το εκπαιδευτικό επίπεδο

	Εκπαιδευτικό επίπεδο
Αναγκαιότητα ηπίων δεξιοτήτων σχετικά με την επικοινωνία	0.841
Αναγκαιότητα ηπίων δεξιοτήτων σχετικά με την επίλυση προβλημάτων	0.015

Αναγκαιότητα ηπίων δεξιοτήτων σχετικά με την συνεργασία	0.084
Αναγκαιότητα ηπίων δεξιοτήτων σχετικά με την δια βίου μάθηση	0.511
Αναγκαιότητα ηπίων δεξιοτήτων σχετικά με την ηγεσία	0.342
Βαθμός που οι συμμετέχοντες διαθέτουν ήπιες δεξιότητες σχετικά με την επικοινωνία	0.674
Βαθμός που οι συμμετέχοντες διαθέτουν ήπιες δεξιότητες σχετικά με την επίλυση των προβλημάτων	0.096
Βαθμός που οι συμμετέχοντες διαθέτουν ήπιες δεξιότητες σχετικά με την συνεργασία	0.779
Βαθμός που οι συμμετέχοντες διαθέτουν ήπιες δεξιότητες σχετικά με την δια βίου μάθηση	0.147
Βαθμός που οι συμμετέχοντες διαθέτουν ήπιες δεξιότητες σχετικά με την ηγεσία	0.619
Επιρροή ελλείμματος στις ήπιες δεξιότητες στους τομείς της εκπαιδευτικής διαδικασίας	0.203
Επιρροή ελλείμματος στις ήπιες δεξιότητες στους τομείς της οργάνωσης και διοίκησης του σχολείου	0.367
Επιρροή ελλείμματος στις ήπιες δεξιότητες στους τομείς του κλίματος και των σχέσεων στο σχολείο	0.200
Επιρροή ελλείμματος στις ήπιες δεξιότητες στους τομείς της προετοιμασίας των μαθητών	0.527

Γράφημα 23. Στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση ως προς το εκπαιδευτικό επίπεδο



2.9. Συσχετίσεις ως προς την σημαντικότητα των ήπιων δεξιοτήτων

Για την ανάλυση και την απάντηση του τρίτου και τελευταίου ερευνητικού ερωτήματος, χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης Pearson. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του Πίνακα 27, υφίσταται 1 στατιστικά σημαντική συσχέτιση σε 95% επίπεδο εμπιστοσύνης. Πιο συγκεκριμένα, όσο πιο σημαντικές θεωρούν οι συμμετέχοντες τις ήπιες δεξιότητες για την εκπαίδευση των μαθητών και την αναβάθμιση του εκπαιδευτικού έργου τους, τόσο περισσότερο θεωρούν πως η συμμετοχή σε διεπιστημονικά προγράμματα θα συνέβαλλε στην ανάπτυξη τους. Η συσχέτιση αυτή δέχεται τιμές 0.226 επομένως είναι μικρής έντασης.

Πίνακας 27. Συσχετίσεις Pearson ως προς τη σημαντικότητα των ήπιων δεξιοτήτων

	Θεωρείτε σημαντικές τις ήπιες δεξιότητες για την εκπαίδευση των μαθητών σας και την αναβάθμιση του εκπαιδευτικού σας έργου
Τις Πανεπιστημιακές σπουδές (Τριτοβάθμια Εκπαίδευση)	0.035
Τις Μεταπτυχιακές ή διδακτορικές σπουδές	0.097
Τη συμμετοχή σε διεπιστημονικά προγράμματα/ σχολικές δραστηριότητες	.226*
Τη συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα των ΠΕΚ	0.055
Τη συμμετοχή σε θεσμοθετημένα προγράμματα του ΙΕΠ	-0.027
Τη συμμετοχή σε ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά προγράμματα που βασίζονται στη συνεργασία μεταξύ σχολικών μονάδων	0.051
Τη συμμετοχή σε Ενδοσχολικές Επιμορφώσεις	0.022
Τη συμμετοχή σε προαιρετικά Επιμορφωτικά σεμινάρια εκτός σχολικού ωραρίου	0.057
Συμμετοχή σε προγράμματα αυτό-καθοδηγούμενα από τους εκπαιδευτικούς, που υλοποιούνται με δική τους πρωτοβουλία	0.036
Την προσωπική έρευνα και αναζήτηση	0.139

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ – ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Στο παρόν κεφάλαιο ερμηνεύονται τα αποτελέσματα που έχουν συλλεχθεί από τα ευρήματα της έρευνας και παράλληλα συσχετίζονται και συγκρίνονται με δεδομένα προγενέστερων ερευνών.

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση της σημασίας των ήπιων δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών ΠΕ και η ανάπτυξη αυτών. Οι επιμέρους στόχοι της έρευνας ήταν η ανάδειξη των απόψεων των εκπαιδευτικών ΠΕ ως προς: τις ήπιες δεξιότητες που διαθέτουν, την αναγκαιότητα αυτών στην εκπαιδευτική διαδικασία, τις συνέπειες που μπορεί να έχει η έλλειψη ήπιων δεξιοτήτων στο εκπαιδευτικό τους έργο και με ποιους τρόπους μπορούν αυτές να αναπτυχθούν. Μέσα από την ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας, αναδείχθηκαν τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

- ❖ η ηλικία και τα έτη προϋπηρεσίας επηρεάζουν τις απόψεις των συμμετεχόντων αναφορικά με τις ήπιες δεξιότητες;
- ❖ Το εκπαιδευτικό επίπεδο των συμμετεχόντων επηρεάζει τις απόψεις τους αναφορικά με τις ήπιες δεξιότητες;
- ❖ Ο βαθμός που οι συμμετέχοντες θεωρούν σημαντικές τις ήπιες δεξιότητες επηρεάζει τις απόψεις τους αναφορικά με τους τρόπους ανάπτυξής τους;

Στην παρούσα έρευνα έλαβαν μέρος συνολικά 100 εκπαιδευτικοί ΠΕ, εκ των οποίων οι περισσότεροι ήταν γυναίκες, ηλικίας 46 με 60 ετών και κάτοχοι του βασικού πτυχίου. Πιο συχνά οι ερωτηθέντες αναφέρουν πάνω από 20 έτη προϋπηρεσίας στον εκπαιδευτικό τομέα, έχουν την ειδικότητα Νηπιαγωγού ΠΕ60 και μόνιμη θέση εργασίας.

Με βάση τη τρέχουσα βιβλιογραφία (De Pietro et al, 2019) (Pellegrino, 2012) προσδιορίστηκαν πέντε ήπιες δεξιότητες που αναγνωρίστηκαν ως οι πιο θεμελιώδεις για τους εκπαιδευτικούς: Επικοινωνία – Επίλυση προβλημάτων – Ομαδική Εργασία- Δια βίου εκπαίδευση – Ηγεσία και αυτές χρησιμοποιήθηκαν ως βάση για την έρευνα. Πολλές σύγχρονες έρευνες τοποθετούν στην κορυφή της λίστας των ήπιων δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών τις προαναφερθείσες (Tang, 2020; Kanokorn et al, 2014, De Pietro et al, 2019; Pellegrino and Hilton, 2012).

Μέσα από την έρευνα αναδείχθηκε πως οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούν πάρα πολύ σημαντικές τις ήπιες δεξιότητες για την εκπαίδευση των μαθητών και την αναβάθμιση του εκπαιδευτικού τους έργου. Σε σχέση με τις ήπιες δεξιότητες που οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι είναι απαραίτητο να διαθέτουν, οι συμμετέχοντες δείχνουν πολύ θετική στάση στην ανταλλαγή ιδεών με άλλους (ήπια δεξιότητα επικοινωνίας), στην προσπάθεια να πάρουν όλες τις σημαντικές πληροφορίες όταν εξετάζουν μια κατάσταση(ήπια δεξιότητα επίλυσης προβλήματος) και να μπορούν να δημιουργούν θετικό κλίμα μεταξύ των μαθητών ή των εκπαιδευτικών σε συνεργατικές δραστηριότητες (ήπια δεξιότητα συνεργασίας). Παράλληλα, περισσότερο συμφωνούν πως είναι αναγκαίο να αλληλεπιδρούν με άλλους για την επίλυση προβλημάτων και τη βελτίωση των γνώσεών τους (ήπια δεξιότητα ΔΒΜ) και να χρησιμοποιούν γραπτές σημειώσεις για να οργανώσουν μια εργασία (ήπια δεξιότητα ηγεσίας). Όσον αφορά στην αυτοαξιολόγησή τους ως προς τις ήπιες δεξιότητες, δηλώνουν πως σε υψηλότερο βαθμό ανταλλάσσουν ιδέες με άλλους (ήπια δεξιότητα επικοινωνίας), προσπαθούν να πάρουν όλες τις σημαντικές πληροφορίες όταν εξετάζουν μια προβληματική κατάσταση(ήπια δεξιότητα επίλυσης προβλήματος) και πως δημιουργούν θετικό κλίμα μεταξύ των μαθητών ή των εκπαιδευτικών σε συνεργατικές δραστηριότητες(ήπια δεξιότητα συνεργασίας). Σύμφωνα με τη βιβλιογραφική ανασκόπηση βρίσκουμε πολλές μελέτες που να ερευνούν τις ήπιες δεξιότητες των εκπαιδευτικών, τη σημαντικότητά τους και τις απόψεις των εκπαιδευτικών ή των φοιτητών σχετικά με αυτές. Έτσι, σύμφωνα με τους Tang et al. (2014), οι ήπιες δεξιότητες συμπληρώνουν τις σκληρές δεξιότητες και έχουν σημαντικό αντίκτυπο στις οργανωτικές ικανότητες των εκπαιδευτικών, και ότι υπάρχει σημαντική συσχέτιση στους εκπαιδευτικούς που διαθέτουν δεξιότητες συνεργασίας, οι επικοινωνίας, κριτικής σκέψης, επίλυσης προβλημάτων και ηγεσίας με τη διδακτική τους αριστεία. Σύμφωνα με έρευνα των Παλαιολόγου & Καρανικόλα (2023) οι εκπαιδευτικοί του σήμερα καλούνται να συμβάλουν στην επιτυχή ένταξη και συμπερίληψη όλων των μαθητών/τριών, να προσαρμόζονται στα νέα δεδομένα, να είναι ευέλικτοι, να συνεργάζονται, να αλληλεπιδρούν με ανθρώπους που ανήκουν σε διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα και να αποκτούν την ιδιότητα του παγκόσμιου πολίτη. Επιπλέον, ένα t-test σε έρευνα των Tang et al. (2014) αποκάλυψε μια σημαντική διαφορά μεταξύ του επίκτητου και του επιθυμητού επιπέδου των ήπιων δεξιοτήτων, όπου όλες οι μέσες βαθμολογίες για τις επιθυμητές δεξιότητες στο χώρο εργασίας ήταν υψηλότερες από αυτές που

αποκτήθηκαν κατά την περίοδο της διδασκαλίας. Στην παρούσα έρευνα διαπιστώνουμε παρόλα αυτά ότι οι απόψεις του δείγματος σε σχέση με τις ζητούμενες ήπιες δεξιότητες και αυτές που θεωρούν ότι διαθέτουν δεν παρουσιάζουν σημαντικές διαφορές. Επίσης, οι Hassan & Maharoff (2014) σε έρευνα σε δασκάλους φοιτητές αποκαλύπτουν την αξία της συνεργατικής μάθησης με επίκεντρο τον μαθητή σύμφωνα με την οποία ασκούνται ενεργητικές στρατηγικές, παρουσιάσεις μέσα στην τάξη, μάθηση βάσει σχεδίου, αυτό μάθηση. Στην παρούσα έρευνα, οι ερωτώμενοι περισσότερο υποστηρίζουν πως μπορούν να αλληλεπιδρούν με άλλους για την επίλυση προβλημάτων και για τη βελτίωση των γνώσεων τους και πως χρησιμοποιούν γραπτές σημειώσεις για να οργανώσουν μια εργασία.

Ένα σημαντικό σημείο στα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας είναι ότι στις περισσότερες δεξιότητες οι ερωτώμενοι τοποθετούν σε κυρίαρχες θέσεις αυτές που έχουν να κάνουν με την επικοινωνία και την αλληλεπίδραση, την αναζήτηση λύσεων μέσω συνεργασίας και την ανταλλαγή ιδεών για να επιλύσουν προβλήματα και για να βελτιώσουν τις γνώσεις τους. Η παραδοχή αυτή συνδέεται απόλυτα με την τρέχουσα βιβλιογραφία, εφόσον οι ερευνητές την κατατάσσουν στην πρώτη θέση (De Pietro et al, 2019; Pellegrino and Hilton, 2012) (Kanokorn, 2014) (Tang, 2020), αλλά και η δεξιότητα επικοινωνίας συνδέεται με όλες τις άλλες δεξιότητες. Άλλωστε οι επικοινωνιακές δεξιότητες είναι σημαντικές για έναν εκπαιδευτικό στη μετάδοση της γνώσης, τη διαχείριση της τάξης, την αλληλεπίδραση με τους μαθητές και τους άλλους εκπαιδευτικούς (Khan, 2017).

Παρατηρούμε επίσης πως οι απόψεις των ερωτώμενων ανάμεσα στις ζητούμενες ήπιες δεξιότητες και αυτές που πιστεύουν ότι διαθέτουν, ταυτίζονται, δίνοντας τις πρώτες θέσεις στις ίδιες απαντήσεις, βάζοντας την επικοινωνία και τη συνεργασία σε κυρίαρχη θέση στις ήπιες δεξιότητες και την οργανωτικότητα των εκπαιδευτικών να έχει μεγάλη αξία. Παρόλα αυτά σε έρευνα τους οι (Tang et al., 2015) σε φοιτητές εκπαιδευτικούς σημειώνουν ότι συχνά υπερτιμούν τον εαυτό τους, πιστεύουν ότι είναι καλά καταρτισμένοι και ότι δεν τους λείπουν οι απαραίτητες δεξιότητες έχοντας την πεποίθηση ότι αυτές αποτελούν μέρος των προσωπικών τους χαρακτηριστικών και δεν είναι δυνατόν να βελτιωθούν. Οι εκπαιδευόμενοι εκπαιδευτικοί, συνεχίζουν, πρέπει να έχουν επίγνωση των ελλείψεων τους για να εντοπίζουν τις αδυναμίες τους και να εκμεταλλευτούν την ευκαιρία να αποκτήσουν

όσο δυνατόν περισσότερες κοινωνικές δεξιότητες κατά τη διάρκεια της φοίτησης τους (Tang et al., 2015).

Ακολουθώντας, οι συμμετέχοντες της παρούσας έρευνας, σε μεγάλο βαθμό θεωρούν πως η έλλειψη ήπιων δεξιοτήτων επηρεάζει αρνητικά την ποιότητα της διδασκαλίας και την αξιοποίηση των μέσων και των πόρων. Τη σύνδεση ήπιων δεξιοτήτων στους εκπαιδευτικούς με την αυξημένη ποιότητα της διδασκαλίας επιβεβαιώνει και η έρευνα του Tang και των συνεργατών του (2014) που κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι ήπιες δεξιότητες θα πρέπει να διδάσκονται στους δασκάλους προκειμένου να προωθηθεί η αριστεία και η αποτελεσματική διδακτική πρακτική. Σε σχέση με την αναβάθμιση της διδασκαλίας οι Sousa και Rocha (2017) και Laguna-Sánchez et al. (2020), ανέδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί σε πολλά κράτη με καινοτόμες διδασκαλίες κατάφεραν να ενισχύσουν και να βελτιώσουν στους μαθητές τους αρκετές ήπιες δεξιότητες. Παράλληλα διαφαίνεται ότι οι ήπιες δεξιότητες των εκπαιδευτικών προωθούν την επιτυχή αντιμετώπιση διαφόρων και διαφορετικών εκπαιδευτικών καταστάσεων σύμφωνα με τον (Schulz, 2008) και ότι οι ήπιες δεξιότητες είναι απαραίτητες για την ερμηνεία και κατανόηση σύνθετων καταστάσεων και για το σχεδιασμό μαθημάτων, δεδομένα που ενισχύουν τις προσωπικές ικανότητες των μαθητών (Ngang et. al., 2015). Όλα τα παραπάνω συνδέονται απόλυτα και με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, όπου οι συμμετέχοντες υποστηρίζουν σε υψηλό βαθμό πως η έλλειψη ήπιων δεξιοτήτων στους εκπαιδευτικούς επηρεάζει αρνητικά το κλίμα και τις σχέσεις αναμεταξύ τους, καθώς και την προετοιμασία των μαθητών ως μέλη της μαθητικής τους κοινότητας και της ευρύτερης ομάδας των συνομηλίκων τους.

Σε έρευνα των Hassan & Maharoff (2014) και των Tang et al. (2015) στη Μαλαισία, η ανάπτυξη των ήπιων δεξιοτήτων συνδέεται με την ενσωμάτωσή τους στα προγράμματα σπουδών της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης από το 2006, όπου σχεδόν σε όλα τα ιδρύματα εφαρμόζεται πρόγραμμα ήπιων δεξιοτήτων προτεινόμενων από το Υπουργείο Παιδείας. Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2016) υποστήριξε αυτήν την κατεύθυνση, την ανταλλαγή δηλαδή βέλτιστων πρακτικών μεταξύ των κρατών μελών και των ενδιαφερομένων, μέσω της συνεργασίας και των ευκαιριών κινητικότητας. Τονίστηκε ότι δίνεται ιδιαίτερη προσοχή στην καινοτομία στις παιδαγωγικές μεθόδους· αυτή συνίσταται στη στήριξη ευέλικτων εκπαιδευτικών

προγραμμάτων, την προώθηση διεπιστημονικών και συνεργατικών προσεγγίσεων εντός των ιδρυμάτων, και τη στήριξη της επαγγελματικής ανάπτυξης για την ενίσχυση καινοτόμων εκπαιδευτικών πρακτικών (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2016). Στα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, οι περισσότεροι συμμετέχοντες συμφωνούν πως οι ήπιες δεξιότητες ενισχύονται από την προσωπική έρευνα και αναζήτηση, τη συμμετοχή σε διεπιστημονικά προγράμματα, τοποθετώντας σε ένα υψηλό ποσοστό που ακολουθεί τα παραπάνω τις πανεπιστημιακές σπουδές (Τριτοβάθμια Εκπαίδευση). Βλέπουμε λοιπόν πως ενώ στην παγκόσμια βιβλιογραφία η Τριτοβάθμια εκπαίδευση κατέχει κυρίαρχο ρόλο στην ανάπτυξη ήπιων δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών, το δείγμα της παρούσας έρευνας τοποθέτησε τις πανεπιστημιακές σπουδές στην τρίτη θέση.

Κλείνοντας, μέσα από την ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας, αναδείχθηκαν τα εξής:

- ❖ όσο αυξάνεται η ηλικία του δείγματος, τόσο μικρότερος είναι ο βαθμός στον οποίο οι συμμετέχοντες θεωρούν ότι κατέχουν ήπιες δεξιότητες σχετικά με την επικοινωνία. Στην έρευνά τους οι Kanokorn et al. (2014) σε νεοδιοριστούς εκπαιδευτικούς που εκπαιδεύτηκαν σε πρόγραμμα ήπιων δεξιοτήτων, διαπίστωσαν ότι οι νέοι εκπαιδευτικοί είναι σε θέση να εφαρμόσουν τις γνώσεις, τις ικανότητες και τις δυνατότητες τους για να εισάγουν καινοτομίες στην εκπαίδευση, ότι κατάφεραν να βελτιώσουν τόσο την ικανότητα τους να επιλύουν προβλήματα, όσο και να επικοινωνούν σε προφορική και γραπτή μορφή. Η διαπίστωση αυτή επιβεβαιώνει την πρώτη ερευνητική υπόθεση, που δείχνει ότι η ηλικία των εκπαιδευτικών διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη ήπιων δεξιοτήτων. Βέβαια, διαπιστώνεται έλλειψη σε αντίστοιχες έρευνες σε μεγαλύτερες ηλικιακές ομάδες εκπαιδευτικών, αφού η διεθνής βιβλιογραφία επικεντρώνεται στην έρευνα της ανάπτυξης των ήπιων δεξιοτήτων κατά την Τριτοβάθμια εκπαίδευση.
- ❖ οι εκπαιδευτικοί που έχουν δεύτερο πτυχίο θεωρούν σε υψηλότερο βαθμό πως οι ήπιες δεξιότητες σχετικά με την επίλυση προβλημάτων είναι αναγκαίες. Αναφορικά με τη συγκεκριμένη διαπίστωση που προέκυψε από τα αποτελέσματα της έρευνας δε βρέθηκε σχετική βιβλιογραφία που να το

επιβεβαιώνει. Είναι βέβαια εύλογο ότι η εξέλιξη και η ΔΒΜ των εκπαιδευτικών μπορεί να οδηγεί στη θεώρηση ότι οι ήπιες δεξιότητες είναι απαραίτητες για την αναβάθμιση του εκπαιδευτικού τους έργου.

- ❖ όσο πιο σημαντικές θεωρούν οι συμμετέχοντες τις ήπιες δεξιότητες για την εκπαίδευση των μαθητών και την αναβάθμιση του εκπαιδευτικού έργου τους, τόσο περισσότερο θεωρούν πως η συμμετοχή σε διεπιστημονικά προγράμματα θα συνέβαλε στην ανάπτυξή τους. Από την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας των Σπυροπούλου κ. ά. (2010), διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που αναζητούν καινοτόμα στοιχεία στην διδασκαλία τους, θεωρούν την υλοποίηση των καινοτόμων προγραμμάτων όχι απλά ως επικουρική της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αλλά ως αναγκαία και συνδεδεμένη με το σύγχρονο σχολείο. Τα καινοτόμα προγράμματα που έχουν εφαρμοστεί στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και περιλαμβάνουν τα διεπιστημονικά προγράμματα – σχολικές δραστηριότητες(προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, πολιτιστικά προγράμματα, αγωγή υγείας, αγωγή σταδιοδρομίας, προγράμματα ρομποτικής, πειραμάτων, Ευέλικτη Ζώνη, Ολοήμερο Σχολείο, Διαπολιτισμική Εκπαίδευση κ. ά.) (Κοσκοσίδου, 2021), αφορούν την κατάρτιση σε καινοτόμες μεθόδους και εργαλεία διδασκαλίας αποτελούν προπομπό ενίσχυσης των ηπίων δεξιοτήτων των συμμετεχόντων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΧΡΗΣΙΜΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ, ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΠΕΡΑΙΤΕΡΩ ΕΡΕΥΝΑ

4.1. Χρησιμότητα της Έρευνας

Η παρούσα έρευνα δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να προβληματιστούν και να ευαισθητοποιηθούν αναφορικά με τις ήπιες δεξιότητες, να αντιληφθούν και να ξεχωρίσουν τις δεξιότητες που είναι αποτελεσματικές για την άσκηση των διδακτικών τους έργων και να συνειδητοποιήσουν αν τις κατέχουν και σε ποιο βαθμό. Επίσης ευαισθητοποιεί τους εκπαιδευτικούς και τους υποβάλλει σε προβληματισμό σχετικά με τις επιμορφωτικές τους ανάγκες οι οποίες είναι απαραίτητες για την προσωπική και επαγγελματική τους ανάπτυξη καθώς και την εκπαιδευτική τους δράση. Η ενεργητική μάθηση που ενισχύεται από τη συνεργασία, τη διαρκή επικοινωνία και αλληλεπίδραση, καθώς και η λήψη αποφάσεων και η αναζήτηση λύσεων σε προβλήματα που ανακύπτουν μπορούν να βελτιώσουν τη μαθησιακή διαδικασία και οι μαθητές να μπορούν να ανταπεξέλθουν στις πραγματικές απαιτήσεις της εποχής.

4.2. Περιορισμοί της έρευνας

Παρά τις πολύτιμες γνώσεις που προέκυψαν από αυτή την έρευνα, πρέπει να αναγνωριστούν αρκετοί περιορισμοί. Το μέγεθος του δείγματος αποτελούνταν από 100 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από την Περιφερειακή Ενότητα Θεσσαλονίκης, οι οποίοι μπορεί να μην είναι πλήρως αντιπροσωπευτικοί για το σύνολο του πληθυσμού των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα. Τα ευρήματα ενδέχεται να διαφέρουν εάν συμπεριληφθεί ένα μεγαλύτερο και πιο ποικίλο δείγμα. Επιπλέον, η έρευνα βασίστηκε σε μέτρα αυτοαναφοράς, τα οποία υπόκεινται σε προκαταλήψεις απόκρισης και ενδέχεται να μην καταγράφουν την πλήρη πολυπλοκότητα των αντιλήψεων και των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών.

4.3. Προτάσεις για Περαιτέρω Έρευνα

Μελλοντικές μελέτες θα μπορούσαν να ενσωματώσουν αντικειμενικά μέτρα ή παρατηρήσεις για την ενίσχυση της εγκυρότητας των ευρημάτων. Προκειμένου να αξιοποιηθούν τα ευρήματα αυτής της έρευνας, δύνανται να γίνουν αρκετές

μελλοντικές συστάσεις. Πρώτον, θα μπορούσαν να διεξαχθούν διαχρονικές μελέτες για να εξεταστεί η ανάπτυξη και η μεταβολή των ήπιων δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών με την πάροδο του χρόνου. Αυτό θα έριχνε φως στην αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης για την ενίσχυση αυτών των δεξιοτήτων και τον αντίκτυπό τους στις διδακτικές πρακτικές. Επίσης, θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν ποιοτικές μέθοδοι έρευνας, όπως συνεντεύξεις ή ομάδες εστίασης, για να αποκτηθούν βαθύτερες γνώσεις σχετικά με τις εμπειρίες, τις προκλήσεις και τις στρατηγικές των εκπαιδευτικών που σχετίζονται με την ενσωμάτωση των ήπιων δεξιοτήτων. Αυτή η ποιοτική προσέγγιση θα παρείχε πλούσια, διαφοροποιημένα δεδομένα και θα συνέβαλε σε μια πιο ολοκληρωμένη κατανόηση του θέματος.

Η μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να διερευνήσει τη σχέση μεταξύ των ήπιων δεξιοτήτων των δασκάλων και των αποτελεσμάτων των μαθητών. Η διερεύνηση του τρόπου, με τον οποίο η επάρκεια των εκπαιδευτικών στις ήπιες δεξιότητες επηρεάζει τη δέσμευση, τα κίνητρα και τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα των μαθητών, θα παρέχει πολύτιμες γνώσεις για τους υπεύθυνους χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής και τους σχεδιαστές προγραμμάτων σπουδών. Επιπλέον, οι συγκριτικές μελέτες σε διαφορετικές χώρες με συγκεκριμένα θεσμικά πλαίσια θα επέτρεπαν μια ευρύτερη κατανόηση της σημασίας των ήπιων δεξιοτήτων στην εκπαίδευση και κατά πόσο αυτά (τα θεσμικά πλαίσια) επηρεάζουν ή καθορίζουν την ενίσχυση ήπιων δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών. Μια τέτοια συγκριτική έρευνα θα μπορούσε να εντοπίσει τις βέλτιστες πρακτικές και να ενημερώσει την ανάπτυξη στρατηγικών που βασίζονται σε τεκμήρια για την ενίσχυση των ήπιων δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών. Αντιμετωπίζοντας αυτά τα ερευνητικά κενά, μπορούμε να προωθήσουμε περαιτέρω τον τομέα της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών και να συμβάλλουμε στη βελτίωση των εκπαιδευτικών πρακτικών.

Βιβλιογραφία

- Abdul, R., Abdul, S., & Bokkasam, S. (2005). Teachers' perception on the effectiveness of co-curricular activities: A case study of Malaysian Schools. *UNITAR E-Journal*, 1(1), σσ. 32-44.
- Ahmad, E., Nurul Haerani, M., & Zalina Aishah, H. A. (2019). *Holistic Students Development Through Co-Curricular Activities (Ccas)*. Ανάκτηση από <https://core.ac.uk/download/pdf/42955288.pdf>
- Asbari, M., Purwanto, A., Maesaroh, S., Hutagalung, D., Mustikasiwi, A., Ong, F., & Andriyani, Y. (2020). IMPACT OF HARD SKILLS, SOFT SKILLS AND ORGANIZATIONAL CULTURE : LECTURER INNOVATION COMPETENCIES AS MEDIATING. *EduPsyCouns: Journal of Education, Psychology and Counseling*, 2(1), σσ. 101-121.
- Azim, S., Gale, A., Lawlor-Wright, T., Kirkham, R., Khan, A., & Alam, M. (2010). The importance of soft skills in complex projects. *International Journal of Managing Projects in Business*, 3(3), σσ. 387-401.
- Binkley, M., Sternberg, R., Jones, S., Nohara, D., Murray, T. S., & Clermont, Y. (2005). *Moving Towards Measurement: the Overarching Conceptual Framework for the ALL Study. Measuring adult and life skills: new frameworks assessment*. Ανάκτηση από <http://www.voced.edu.au/content/ngv32336>
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives, Handbook 1: Cognitive Domain*. Addison Wesley Publishing Company.
- Cappelli, P. (2009). The future of the U.S. business model and the rise of competitors. *Academy of Management Perspectives*, 23(2), σσ. 5-10.
- Cinque, M. (2016). "Lost in translation". Soft skills development in European countries. *Tuning Journal for Higher Education*, 3(2), σσ. 389-427.
- Claxton, G., & Lucas, B. (2004). *Be creative: essential steps to revitalize your work and life*. BBC Books.
- Copeland, M. (2005). *Socratic circles: Fostering critical and creative thinking in middle and high school*. Portland, ME: Stenhouse Publishers.

- Csikszentmihalyi, M. (2003). *Good Business: leadership, flow and the making of meaning*. Penguin.
- David, H. (2003). Adolescents' Accounts of Growth Experiences in Youth Activities. *Journal of Youth and Adolescence*, 32(1), σσ. 17-26.
- Deloitte. (2011). *Boiling Point? The Skills Gap in U.S. Manufacturing*. Ανάκτηση από <http://www2.deloitte.com/content/dam/Deloitte/us/Documents/manufacturing/usindprod-pip-2011-skills-gap-report-01142011.pdf>.
- De Pietro, O., Altomari, N., & De Pietro, O. (2019). *Original Paper A Tool to Measure Teachers' Soft Skills: Results of a Pilot Study*.
- Dermanova, I. B., & Sidorenko, E. V. (2001). *Psychological workshop. Interpersonal relationships*. Sankt-Peterburg: Rech.
- Duncan, A. (2009). *Statement from U.S. Secretary of Education Arne Duncan on results of NAEP Arts 2008 assessment*. Ανάκτηση από <http://www.ed.gov/news/pressreleases/2009/06/06152009.html>
- European Commission. (2023). *Eurydice: Greece*.
Ανακτήθηκε από: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/greece/overview>
- European Commission. (2012). *Rethinking education strategy: Investing in skills for better socio-economic outcomes*. Ανάκτηση από <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52012DC0669&from=EN>
- European Commission, EACEA, & Eurydice. (2014). *Modernisation of Higher Education in Europe: Access, Retention and Employability 2014*. Luxembourg: Eurydice Report.
- Gale, A. J., Duffey, M. A., Park-Gates, S., & Peek, P. F. (2017). Soft Skills versus hard skills: practitioners' perspectives on interior design interns. *Journal of Interior Design*, 42(4), σσ. 45-64.
- Gao, B. (2019). Highly Efficient English MOOC Teaching Model Based on Frontline Education Analysis. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 14, σσ. 138-146.

- Gatto, J. (2000). *A Different Kind of Teacher: Solving the Crisis of American Schooling*. Berkeley Hills Books.
- Graduate Management Admission Council. (2016). *2016 Corporate recruiters survey report*. Ανάκτηση από <https://www.gmac.com/market-intelligence-and-research/research-library/employment-outlook/2016-corporate-recruiters-survey-report.aspx>
- Hagen, A., Udeh, I., & Wilkie, M. (2011). The way that companies should manage their human resources as their most important asset: Empirical investigation. *Journal of Business & Economics Research*, 1(1), σσ. 81-92.
- Hassan, A., & Maharoff, M. (2014). The understanding of curriculum philosophy among trainee teachers in regards to soft skills embedment. *International Education Studies*, 7(12), 84-94.
- Haselberger, D., Oberheumer, P., Perez, E., Cinque, M., & Capasso, D. (2012). *Mediating Soft Skills at Higher Education Institutions*. Handbook of ModEs Project, Life Long Learning Programme.
- Heckman, J. J., & Kautz, T. (2012). Hard Evidence on Soft Skills. *Labour Economics*, 19(4), σσ. 451-464.
- Helen, W., & Simon, L. (2018). How do Tertiary Education Students Perceive Co-Curricular Activities under the New Education System? *International Education Studies*, 11(2).
- ISTE. (2007). *National education technology standards for students*. Ανάκτηση από www.iste.org/standards/nets-for-students.aspx
- Johnson, T. W., & Reed, R. F. (2008). *Philosophical documents in education*. Boston: Pearson.
- Jumali, H. S., Khaidzir, H. I., Azizan, A., & Siti Arpah, N. (2013). Self-Driven Co-Curricular Activities: A Subtle Way to Enhance Students' Soft Skills. *World Applied Sciences Journal*, 22(2), σσ. 287-291.
- Kanokorn, S., Pongtorn, P., & Sujanya, S. (2014). Soft skills development to enhance teachers' competencies in primary schools. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 112, pp. 842-846.

- Kechagias, K. (2011). *Teaching and assessing soft skills*.
- Kemery, E. R., & Stickney, L. T. (2014). A multifaceted approach to teamwork assessment in an undergraduate business program. *Journal of Management Education, 38*, σσ. 462-479.
- Kenayathulla, H. B., Ahmad, N. A., & Idris, A. R. (2019). Gaps between competence and importance of employability skills: evidence from Malaysia. *Higher Education Evaluation and Development, 13*(2), σσ. 97-112.
- Khan, A., Khan, S., Zia-Ul-Islam, S., & Khan, M. (2017). Communication Skills of a Teacher and Its Role in the Development of the Students' Academic Success. *Journal of Education and Practice, 8*(1), 18-21.
- Knight, P., & Page, A. (2007). *The Assessment of “Wicked” Competences*. Report to the Practice Based Professional Learning Centre.
- Laguna-Sánchez, P., Abad, P., de la Fuente-Cabrero, C., & Calero, R. (2020). A university training programme for acquiring entrepreneurial and transversal employability skills, a students’ assessment. *Sustainability, 12*(3), 796.
- Lange, D. L., & Technicon, P. E. (2000). The Identification of the Most Important Non-Technical Skills Required by Entry Level Engineering Students When They Assume Employment. *Journal of Cooperative Education, 35*, σσ. 21-32.
- Larson, L. C., & Miller, T. N. (2011). 21st Century Skills: Prepare Students for the Future. *Kappa Delta Pi Record, 47*(3), σσ. 121-123.
- Larson, L., Miller, T., & Ribble, M. (2010). 5 considerations for digital age leaders. *Learning & Leading with Technology, 37*(4), σσ. 12-15.
- Leu, D. J., Kinzer, C. K., Coiro, J., & Cammack, D. W. (2004). Toward a theory of new literacies emerging from the Internet and other information and communication technologies. Στο R. B. Ruddell, & N. J. Unrau, *Theoretical models and processes of reading* (σσ. 1570-1613). Newark, DE: International Reading Association.

- Ma, R. (2019). *The Emergence of China's Nationally-Recognized MOOCs Class Central*. Ανάκτηση από <https://www.classcentral.com/report/china-national-moocs/>
- Manpower Group. (2012). *Talent Shortage Survey*. Ανάκτηση από www.manpowergroup.us/campaigns/talent-shortage-2012/pdf/2012_Talent_Shortage_Survey_Results_US_FINALFINAL.pdf
- Mourshed, M., Patel, J., & Suder, K. (2016). *Education to Employment: Getting Europe's Youth into Work*. Ανάκτηση από mckinsey.com/industries/social-sector/our-insights/converting-education-to-employment-in-europe
- Munir, S., Aniswal, A. G., & Haslina, H. (2005). 'Employers' views on local graduates'. Στο A. Pandian, & A. G. Aniswal, *University Curriculum: An Evaluation on Preparing Graduates for Employment* (σσ. 8-44). Penang: Institut Penyelidikan Pendidikan Tinggi Negara.
- Muqowim, P. (2012). *Soft Skills Guru*. Yogyakarta: Pedagogia.
- National Association of Colleges and Employers. (2016). *Job Outlook 2016: Attributes employers want to see on new college graduates' resumes*. Ανάκτηση από <http://www.nacweb.org/s11182015/employers-look-for-in-new-hires.aspx>
- Ngang, T. K., & Chan, T. C. (2015). Critical issues of soft skills development in teaching professional training: Educators' perspectives. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 205, 128-133.
- Ngang, T. K., Yie, C. S., & Shahid, S. A. M. (2015). Quality teaching: Relationship to soft skills acquisition. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, pp. 191, 1934-1937. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.204>
- OECD. (2012). *Better Skills, Better Jobs, Better Lives: A Strategic Approach to Skills Policies*. Paris: OECD Publishing.
- Pachauri, D., & Yadav, A. (2014). Importance of soft skills in teacher education program. *International Journal of Educational Research and Technology*, 5, σσ. 22-25.

- Panchenko, L. F., & Muzyka, I. O. (2020). Analytical review of augmented reality MOOCs. *CEUR Workshop Proceedings, 2547*, σσ. 168-180.
- Partnership for 21st Century Skills. (2009). *A framework for 21st century learning*. Ανάκτηση από www.21stcenturyskills.org
- Pellegrino, J. W. and Hilton, M. L. (2012). *Education for Life and Work: Developing Transferable Knowledge and Skills in the 21st Century*. Washington: National Academy Press.
- Prasertcharoensuk, T., & Tang, K. N. (2016). The effect of transformational leadership and teachers' teaching behavior on teaching efficiency. *Turkish Online Journal of Educational Technology, Special Issue for INTE*, σσ. 826-833.
- Rainsbury, E., Hodges, D., Burchell, N., & Lay, M. C. (2002). Ranking workplace competencies: Student and graduate perceptions. *Asia-Pacific Journal of Cooperative Education, 3(2)*, σσ. 8-18.
- Roslan, N. M., & Hamid, M. S. (2020). THE EFFECTIVENESS OF CO-CURRICULAR ACTIVITIES BY INTEGRATED LIVING SKILLS UNIT IN ENHANCING STUDENTS' SOFT SKILLS. *Journal of Social Sciences and Humanities, 17(4)*, σσ. 162-172.
- Salleh, K. M., Sulaiman, N. L., & Talib, K. N. (2010). Globalization's impact on soft skills demand in the Malaysian workforce and organizations: What makes graduates employable? *1st UPI international conference on technical and vocational education and training*. Ανάκτηση από http://fptk.upi.edu/textconference/download/TVETConferenceProceedings?Papers_Theme2/06_khairol_mohd_salleh.pdf
- Sandra, A. M., & Anuar, A. (2016). *Co-Curricular Activities And Its Effect On Social Skills*. Ανάκτηση από https://www.researchgate.net/profile/Anuar-Ahmad-4/publication/320044239_CO-CURRICULAR_ACTIVITIES_AND_ITS_EFFECT_ON_SOCIAL_SKILLS/links/59ca9515a6fdcc451d581d20/CO-CURRICULAR-ACTIVITIES-AND-ITS-EFFECT-ON-SOCIAL-SKILLS.pdf
- Schulz, B. (2008, June). The Importance of Soft Skills: Education beyond academic

knowledge. In *NWA: Journal of Language and Communication*, pp. 146-154.

- Shuayto, N. (2013). Management skills desired by business school deans and employers: An empirical investigation. *Business Education and Accreditation*, 5, σσ. 93-105.
- Silva, E. (2009). Measuring skills for 21st century learning. *Phi Delta Kappan*, 90(9), σσ. 630-634.
- Sousa, M. J., Rocha, Á. (2017, April). Game based learning contexts for soft skills development. In *World Conference on Information Systems and Technologies* (pp. 931-940). Cham: Springer.
- Succi, M., & Canovi, M. (2020). Soft skills to enhance graduate employability: comparing students and employers' perceptions. *Studies in higher education*, 45(9), σσ. 1834-1847.
- Sultanova, L. Hordiienko, V., Romanova, G., & Tsytsiura, K. (2021, March). Development of soft skills of teachers of Physics and Mathematics. In *Journal of Physics: Conference Series* (Vol. 1840, No. 1, p. 012038). IOP Publishing.
- Sysoieva, S. O. (1998). *Pedagogichna tvorichist*. Kharkiv, Kyiv: Karavela.
- Tang, K. N. (2020). The importance of soft skills acquisition by teachers in higher education institutions. *Kasetsart Journal of Social Sciences*, 41(1), 22-27.
- Tang, K. N., & Tan, C. C. (2015). The importance of ethics, moral and professional skills of novice teachers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 205, σσ. 8-12.
- Tang, K. N., Hashim, N. H., & Mohd Yunus, H. (2014). Novice teacher perceptions of soft skills needed in today's workplace. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 177, σσ. 284-288.
- Thorpe, S., & Clifford, J. (2003). *The Coaching handbook: an Action Kit for Trainers & Managers*. London: Kogan Page.

- Tobin, P. (2006). *Managing Ourselves – Leading Others. ICEL 2006 Inspiring Leadership: Experiential Learning and Leadership Development, 12*, σσ. 36-42.
- Tusa, J. (2003). *On Creativity*. Methuen Publishing Ltd
- Widoyoko, E. P. (2009). *Evaluasi program pembelajaran. Yogyakarta: pustaka pelajar*, p. 238.
- Xiong, Q. (2018). *College English MOOC Teaching on SWOT Analysis. Educational Sciences: Theory & Practice, 18*, σσ. 3529-3535.
- Yaksa, N. V. (2009). *Professional preparation of future teachers for interaction of subjects of educational process in the conditions of polyculturality of the Crimean region*.
- Yatsula T. V. (2015). *Theoretical approaches to determining the essence of personal interaction of a teacher as his pedagogical competence (Teoretychni pidkhody do vyznachennia sutnosti osobystisnoi vzaiemodii vchytelia yak yoho pedahohichnoi kompetentnosti). Zbirnyk naukovykh prats Khersonskoho derzhavnoho universytetu. Pedahohichni nauky, 67*, pp. 285–9.
- Yin, R. K. (2003). *Case study research design and methods. Applied Social Research Series, 5*.
- Ευρωπαϊκή Ένωση. (2019). *Σύσταση του Συμβουλίου της 5ης Ιουνίου 2019 σχετικά με το εθνικό πρόγραμμα μεταρρυθμίσεων της Ελλάδας του 2019 και τη διατύπωση γνώμης του Συμβουλίου σχετικά με το πρόγραμμα σταθερότητας της Ελλάδας του 2019*. Ανάκτηση από <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52019DC0508&from=EN>
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή. (2019). *Έκθεση παρακολούθησης της εκπαίδευσης και κατάρτισης*. Ανακτήθηκε από: https://education.ec.europa.eu/sites/default/files/document-library-docs/et-monitor-report-2019-greece_el.pdf
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή. (2016) *Νέο θεματολόγιο δεξιοτήτων για την Ευρώπη*. Ανακτήθηκε από: [100](https://eur-</p>
</div>
<div data-bbox=)

lex.europa.eu/legalcontent/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52016DC0381&from=EN

- ΙΕΠ. (2021). *Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις δεξιότητες μέσω εργαστηρίων*. Ανάκτηση από <http://iep.edu.gr/el/deltia-typou-genika/mis-5092064>
- Καμαριανός, Γ., Κυρίδης, Α., Φωτόπουλος, Ν., & Χαλκιώτης, Δ. (2019). *Το δημόσιο σχολείο στην Ελλάδα*. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Κοσκοσίδου, Α. (2021). *Οι απόψεις των νηπιαγωγών για την καινοτόμα πιλοτική εισαγωγή των δράσεων «Εργαστήρια Δεξιοτήτων & δημιουργικής ενασχόλησης των μαθητών με την Αγγλική γλώσσα»*.
- Κόκκος, Α. (2005). *Μεθοδολογία Εκπαίδευσης Ενηλίκων*. Τόμος Α, ΕΑΠ, Πάτρα.
- Λυμπέρης, Λ. (2012). Συγκεντρωτισμός–αποκέντρωση στη διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος: θεωρητικός προβληματισμός–πρακτικές δυτικών χωρών. *Τα εκπαιδευτικά*, 103(104), σσ.133-144.
- Μπουζάκης, Σ., Κουστουράκης, Γ. & Μπερδούση, Ε. (2001). *Εκπαιδευτική Πολιτική και Συγκριτική Επιχειρηματολογία στο Παράδειγμα των Εκπαιδευτικών Μεταρρυθμίσεων της Γενικής και Τεχνικό-επαγγελματικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα κατά τη διάρκεια του 20ου αιώνα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπρίνια, Β. (2009). Βασικά στοιχεία σχεδιασμού της οργανωτικής δομής του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. *SPOUDAI-Journal of Economics and Business*, 59(1-2), σσ. 314-323.
- Ξωχέλλης, Π. Δ. (2020). Το έργο και η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών υπό το φως των σύγχρονων συζητήσεων. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, 70.
- Παλαιολόγου, Ν., & Καρανικόλα, Ζ. (2023). Διερευνώντας τη σημασία των ήπιων δεξιοτήτων κατά τη μαθησιακή διαδικασία. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 12(1), σσ. 20-36.
- Παπαδάκη, Μ. (2022). Προγράμματα Erasmus+ Βασικής Δράσης 1 του Γυμνασίου Κολυμβαρίου για μαθησιακή κινητικότητα εκπαιδευτικών: διάδοση στόχων και αποτελεσμάτων Erasmus+ KeyAction 1

learningmobilitiesofKolymvariJuniorHighSchoolteachers:
disseminationofaimsandresult. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ
Αποστάσεως Εκπαίδευση*, (σσ. 137-146).

Σπυροπούλου, Δ., Αναστασάκη, Α., Δεληγιάννη, Δ., Κούτρα, Χ., & Μπούρας, Σ.
(2010). *Τα καινοτόμα προγράμματα στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια
εκπαίδευση: λειτουργική διεισδυτικότητα και βιωσιμότητα*.

Σταμπουλής, Μ. Γ. (2017). *Vocational Training, Αρχιτεκτονική σχεδιασμού και
υλοποίησης προγραμμάτων συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης*.

Σχωρτσανίτης, Β., & Αλεξανδρόπουλος, Γ. (2020). Απόψεις εκπαιδευτικών
πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τις ευκαιρίες επαγγελματικής τους ανάπτυξης.
Παιδαγωγική επιθεώρηση, 69.

Τζώτζου, Μ., Πούλου, Μ., Καραλής, Θ., & Υφαντή, Α. (2022). Κριτική αναζήτηση
ενός σύγχρονου ‘ολιστικού-μετασχηματιστικού’ μοντέλου επαγγελματικής
ανάπτυξης των εκπαιδευτικών στον 21ο αιώνα. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη
στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 8.

ΥΠΔΒΜΘ-ΚΕΕ. (2010). *Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου στην Πρωτοβάθμια
Εκπαίδευση. Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης στη Σχολική Μονάδα. Βασικό
Πλαίσιο*.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1 – ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Ερωτηματολόγιο

Ενότητα 1

Στα πλαίσια του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών στις Επιστήμες της Αγωγής: Εφαρμογές Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση και τη Διά Βίου Μάθηση του Πανεπιστημίου Μακεδονίας εκπονώ διπλωματική εργασία με θέμα «Οι κορυφαίες ήπιες δεξιότητες των εκπαιδευτικών της ΠΕ και οι τρόποι ανάπτυξής τους». Το παρόν ερωτηματολόγιο απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και αποτελεί μία προσπάθεια να διερευνήσει: α. κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης αντιλαμβάνονται την αξία των ήπιων δεξιοτήτων (soft skills) στο εκπαιδευτικό τους έργο, β. σε ποιο βαθμό θεωρούν ότι διαθέτουν οι ίδιοι ήπιες δεξιότητες, γ. κατά πόσο αντιλαμβάνονται τις συνέπειες που μπορεί να έχει η έλλειψη ήπιων δεξιοτήτων σε έναν σύγχρονο εκπαιδευτικό και δ. με ποιους τρόπους μπορούν να αναπτύξουν τις ήπιες δεξιότητες τους.

Για την επίτευξη αυτού του σκοπού παρακαλούμε να απαντήσετε με ειλικρίνεια στις παρακάτω ερωτήσεις. Δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις. Το ερωτηματολόγιο συμπληρώνεται ανώνυμα και τα δεδομένα του θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για τις ανάγκες της εν λόγω έρευνας. Σας ευχαριστώ θερμά για το χρόνο σας.

Κωστή Κεχαγιά Μαρίνα, marilianip@gmail.com

Επεξήγηση όρων

Αν θέλετε να συμβουλευτείτε την επεξήγηση των όρων, μπορείτε να πατήσετε το "πίσω" στο τέλος της σελίδας χωρίς να χαθούν οι απαντήσεις σας.

Δεξιότητα	Επεξήγηση όρου
------------------	-----------------------

1. Επικοινωνία	Ικανότητα να μεταδίδεις και να προσλαμβάνεις πληροφορίες με αποτελεσματικό τρόπο αλληλεπιδρώντας με τους άλλους.
2. Επίλυση προβλημάτων	Η διαδικασία κατά την οποία τα άτομα ξεπερνούν δυσκολίες, επιτυγχάνουν σχέδια, ξεκινώντας από μια αρχική κατάσταση προς έναν επιθυμητό στόχο και να καταλήγουν σε συμπεράσματα με τη χρήση ανώτερων νοητικών λειτουργιών (δημιουργική σκέψη, συλλογιστική).
3. Συνεργασία	Η συνεργασία με άλλα άτομα ως μέλη μιας ομάδας.
4. Δια βίου μάθηση	Ικανότητα να μαθαίνεις να μαθαίνεις, να κάνεις αυτορρυθμιζόμενη μάθηση, να αναζητείς πληροφορίες από πηγές και να τις διαχειρίζεσαι αποτελεσματικά, να είσαι δεκτικός σε νέες ιδέες και να τις αναπτύσσεις με κριτική σκέψη.
5. Ηγεσία	Η ικανότητα του να κινητοποιήσεις, να διαμορφώσεις και να αναπτύξεις μια ομάδα ή να ηγηθείς μιας ομάδας, επικοινωνώντας και προωθώντας κοινό όραμα και στόχους.

Ενότητα 2

Α. Δημογραφικά χαρακτηριστικά

1. Φύλο
 - Άνδρας
 - Γυναίκα

2. Ηλικία

- Έως 30 ετών
- 31-45
- 46-60
- Άνω των 60 ετών

3. Εκπαιδευτικό επίπεδο

- Βασικό πτυχίο
- Δεύτερο πτυχίο
- Μεταπτυχιακές σπουδές
- Διδακτορικές σπουδές

4. Έτη προϋπηρεσίας στον εκπαιδευτικό τομέα

- Έως 5
- 6-10
- 11-15
- 16-20
- Άνω των 20 ετών

5. Ειδικότητα

- Νηπιαγωγός- ΠΕ 60
- Νηπιαγωγός ΕΑΕ- ΠΕ 61
- Δάσκαλος/ Δασκάλα – ΠΕ 70
- Δάσκαλος/ Δασκάλα ΕΑΕ- ΠΕ 71
- Εκπαιδευτικός Ειδικότητας

Παρακαλώ αναφέρετε.....

6. Σχέση εργασίας

- Μόνιμος/ η
- Αναπληρωτής/ τρια
- Ωρομίσθιος / τρια

Ενότητα 3

7. Σαν εκπαιδευτικός ΠΕ θεωρείτε σημαντικές τις ήπιες δεξιότητες για την εκπαίδευση των μαθητών σας και την αναβάθμιση του εκπαιδευτικού σας έργου;

- Καθόλου
- Λίγο
- Μέτρια
- Πολύ
- Πάρα πολύ

Α. Απαιτούμενες ήπιες δεξιότητες εκπαιδευτικών ΠΕ

8. Σαν εκπαιδευτικός ΠΕ, πόσο αναγκαίες θεωρείτε τις παρακάτω ήπιες δεξιότητες που σχετίζονται με:

8. 1. την επικοινωνία;

	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
Το να αφιερώνεις χρόνο στο να ακούς τους άλλους.					
Το να απολαμβάνεις όταν οι μαθητές κάνουν σχετικές ερωτήσεις.					
Το να δέχεσαι την κριτική και να συζητάς τα πιθανά προβλήματα.					
Το να χρησιμοποιείς λεκτική γλώσσα παρά γλώσσα χειρονομιών.					
Το να αλληλεπιδράς με άλλους μόνο τις ώρες που προβλέπονται στο πρόγραμμα.					
Το να χρησιμοποιείς περίπλοκη ορολογία και γλώσσα.					

Το να ανταλλάξεις ιδέες με άλλους.					
------------------------------------	--	--	--	--	--

8. 2. Την επίλυση προβλημάτων;

	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
Το να προσπαθείς να προβλέψεις τι θα συμβεί πριν κάνεις μια δραστηριότητα.					
Το να προσπαθείς να καταλάβεις την αιτία του κάθε προβλήματος.					
Το να συγκρίνεις προσεκτικά τις διαφορετικές λύσεις για την επίλυση των προβλημάτων.					
Το να προσπαθείς να πάρεις όλες τις σημαντικές πληροφορίες, όταν εξετάζεις μια προβληματική κατάσταση.					
Το να καταφεύγεις σε ήδη γνωστά σχήματα όταν διαχειρίζεσαι ένα πρόβλημα.					
Το να παίρνεις αποφάσεις που μελλοντικά σε αφήνουν ικανοποιημένο/η.					
Ότι ένα πρόβλημα πρέπει να επιλυθεί όσο πιο γρήγορα γίνεται.					

8. 3. Τη συνεργασία;

	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
Το να συμμετέχεις ενεργά σε συνεργατικές δραστηριότητες με μαθητές, εκπαιδευτικούς.					
Το να επικοινωνείς εποικοδομητικά όταν συμμετέχεις σε συνεργατικές δραστηριότητες.					
Το να ακούς τις απόψεις των άλλων μόνο για να αποδείξεις την εγκυρότητα των δικών σου απόψεων.					
Το να δημιουργείς θετικό κλίμα μεταξύ των μαθητών ή των εκπαιδευτικών σε συνεργατικές					

δραστηριότητες.					
Το να προτιμάς τις ατομικές εργασίες.					
Το να αναφέρεις στην ομάδα την πρόοδο που έχει επιτευχθεί.					
Το να αναθέτεις το ρόλο σου σε άλλους συναδέλφους σε συνεργατικές δραστηριότητες.					

8. 4. Τη δια βίου μάθηση;

	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
Το ότι δε χρειάζεται να συνεχιστεί η εκπαίδευση του εκπαιδευτικού μετά την επαγγελματική του αποκατάσταση.					
Το να μπορείς να βελτιώσεις τον τρόπο με τον οποίο κάνεις τη δουλειά σου.					
Το να μπορώ να συνδυάσεις τα καινούργια πράγματα που μαθαίνεις με παλιότερες γνώσεις.					
Το να αλληλεπιδράς με άλλους για την επίλυση προβλημάτων και για να βελτιώνεις τις γνώσεις σου.					
Το να σκέφτεσαι πως θα ξεπεράσεις τη δυσκολία, εάν δυσκολεύεσαι σε κάποια εργασία.					
Το να αμφισβητείς τις προηγούμενες γνώσεις σου.					
Το να μη χάνεις χρόνο στην εκπαίδευση και να επικεντρώνεσαι μόνο στη δουλειά σου.					

8. 5. Την ηγεσία;

	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
Το να χρησιμοποιείς δημιουργικότητα και φαντασία για να ξεχωρίσεις.					
Το να έχεις προσδοκίες επιτυχίας πριν αρχίσεις κάποια δραστηριότητα.					

Το να αισθάνεσαι ενοχές όταν δεν κάνεις καλή δουλειά.					
Το να προβλέπεις τα προβλήματα που μπορεί να προκύψουν με μαθητές και συναδέλφους.					
Το να σου ξεφεύγουν πράγματα που σου αρέσει να κάνεις, όταν επικεντρώνεσαι στους στόχους μιας εργασίας.					
Το να χρησιμοποιείς γραπτές σημειώσεις για να οργανώσεις μια εργασία.					
Το να επικεντρώνεσαι στις απολαυστικές στιγμές της εργασίας και όχι στις δυσκολίες.					

B. Αυτό αξιολόγηση εκπαιδευτικών σε σχέση με τις ήπιες δεξιότητες

9. Σαν εκπαιδευτικός ΠΕ, σε ποιο βαθμό **θεωρείτε ότι διαθέτετε** τις παρακάτω ήπιες δεξιότητες που σχετίζονται με:

9. 1. Την επικοινωνία;

	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
Αφιερώνω χρόνο στο να ακούω τους άλλους.					
Απολαμβάνω όταν οι μαθητές κάνουν σχετικές ερωτήσεις.					
Δέχομαι την κριτική και συζητώ τα πιθανά προβλήματα.					
Χρησιμοποιώ λεκτική γλώσσα παρά γλώσσα χειρονομιών.					
Αλληλεπιδρώ με άλλους μόνο τις ώρες που προβλέπονται στο πρόγραμμα.					
Χρησιμοποιώ περίπλοκη ορολογία και γλώσσα.					
Ανταλλάσσω ιδέες με άλλους.					

9.2 Την επίλυση προβλημάτων;

	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
Προσπαθώ να προβλέψω τι θα συμβεί πριν κάνω μια δραστηριότητα.					
Προσπαθώ να καταλάβω την αιτία του κάθε προβλήματος.					
Συγκρίνω προσεκτικά τις διαφορετικές λύσεις για την επίλυση των προβλημάτων.					
Προσπαθώ να πάρω όλες τις σημαντικές πληροφορίες, όταν εξετάζω μια προβληματική κατάσταση.					
Καταφεύγω σε ήδη γνωστά σχήματα όταν διαχειρίζομαι ένα πρόβλημα.					
Παίρνω αποφάσεις που μελλοντικά με αφήνουν ικανοποιημένο/η.					
Ένα πρόβλημα πρέπει να επιλυθεί όσο πιο γρήγορα γίνεται.					

9.3. Τη συνεργασία;

	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
Συμμετέχω ενεργά σε συνεργατικές δραστηριότητες με μαθητές, εκπαιδευτικούς.					
Επικοινωνώ εποικοδομητικά όταν συμμετέχω σε συνεργατικές δραστηριότητες.					
Ακούω τις απόψεις των άλλων μόνο για να αποδείξω την εγκυρότητα των δικών μου απόψεων.					
Δημιουργώ θετικό κλίμα μεταξύ των μαθητών ή των εκπαιδευτικών σε συνεργατικές δραστηριότητες.					
Προτιμώ τις ατομικές εργασίες.					
Αναφέρω στην ομάδα την πρόοδο που έχει					

επιτευχθεί.					
Αναθέτω το ρόλο μου σε άλλους συναδέλφους σε συνεργατικές δραστηριότητες.					

9.4. Τις δεξιότητες δια βίου μάθησης;

	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
Δε χρειάζεται να συνεχιστεί η εκπαίδευση του εκπαιδευτικού μετά την επαγγελματική του αποκατάσταση.					
Μπορώ να βελτιώσω τον τρόπο με τον οποίο κάνω τη δουλειά μου.					
Μπορώ να συνδυάσω τα καινούργια πράγματα που μαθαίνω με παλιότερες γνώσεις.					
Αλληλεπιδρώ με άλλους για την επίλυση προβλημάτων και για να βελτιώσω τις γνώσεις μου.					
Σκέφτομαι τρόπους για να ξεπεράσω τη δυσκολία, εάν δυσκολεύομαι σε κάποια εργασία.					
Αμφισβητώ τις προηγούμενες γνώσεις μου.					
Δε χάνω χρόνο στην εκπαίδευση και επικεντρώνομαι μόνο στη δουλειά σου.					

9.5. Την ηγεσία;

	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
Χρησιμοποιώ δημιουργικότητα και φαντασία για να ξεχωρίσω.					
Έχω προσδοκίες επιτυχίας πριν αρχίσω κάποια δραστηριότητα.					
Αισθάνομαι ενοχές όταν δεν κάνω καλή δουλειά.					
Προβλέπω τα προβλήματα που μπορεί να προκύψουν με μαθητές και συναδέλφους.					

Μου ξεφεύγουν πράγματα που μου αρέσει να κάνω, όταν επικεντρώνομαι στους στόχους μιας εργασίας.					
Χρησιμοποιώ γραπτές σημειώσεις για να οργανώσω μια εργασία.					
Επικεντρώνομαι στις απολαυστικές στιγμές της εργασίας και όχι στις δυσκολίες.					

Γ. Έλλειμμα εκπαιδευτικών ανάμεσα στις υπάρχουσες και τις απαιτούμενες δεξιότητες

10. Σαν εκπαιδευτικός ΠΕ θεωρείτε ότι πιθανό έλλειμμα(εφ'όσον υπάρχει) στις ήπιες δεξιότητες έχει συνέπειες στους παρακάτω τομείς του εκπαιδευτικού σας έργου:

10. 1. Της εκπαιδευτικής διαδικασίας;

	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
Εφαρμογήπρογράμματος σπουδών					
Ποιότητα της διδασκαλίας					
Οργάνωση της τάξης					
Εκπαιδευτικέςδραστηριότητες					

10. 2.Της οργάνωσης και διοίκησης του σχολείου;

	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
Οργάνωση του σχολείου/ τάξης					
Διοίκηση του σχολείου/ τάξης					
Αξιοποίηση Μέσων-Πόρων					

10. 3. Του κλίματος και των σχέσεων στο σχολείο;

	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
Κλίματος και σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών					
Κλίματος και σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών-					

μαθητών					
Κλίματος και σχέσεων μεταξύ σχολείου- γονέων					
Κλίματος και σχέσεων μεταξύ σχολείου- ευρύτερης κοινωνίας					

10.4. Προετοιμασίας των μαθητών για τις απαιτήσεις της νέας κοινωνικοοικονομικής και επαγγελματικής πραγματικότητας;

	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
Ως μέλη της μαθητικής τους κοινότητας και της ευρύτερης ομάδας των συνομηλίκων τους					
Ως μέλη μιας παγκοσμιοποιημένης κοινωνίας					
Ως μελλοντικοί εργαζόμενοι					

Δ. Τρόποι για να ενισχυθούν οι ήπιες δεξιότητες των εκπαιδευτικών

11. Σε ποιο βαθμό κρίνετε τα παρακάτω ως ενδεδειγμένους τρόπους για την κατάρτιση των εκπαιδευτικών πάνω στις ήπιες δεξιότητες;

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Τις Πανεπιστημιακές σπουδές(Τριτοβάθμια Εκπαίδευση).					
Τις Μεταπτυχιακές ή Διδακτορικές σπουδές.					
Τη συμμετοχή σε διεπιστημονικά προγράμματα/ σχολικές δραστηριότητες (προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, πολιτιστικά προγράμματα, αγωγή υγείας, προγράμματα ρομποτικής, πειραμάτων, Ευέλικτη Ζώνη, Διαπολιτισμική Εκπαίδευση κ.α.)					
Τη συμμετοχή σε Επιμορφωτικά προγράμματα των ΠΕΚ.					
Τη συμμετοχή σε θεσμοθετημένα προγράμματα του ΙΕΠ (Εργαστήρια Δεξιοτήτων, Εισαγωγή Αγγλικών στο Νηπιαγωγείο, Διαφοροποιημένη					

διδασκαλία κ.α.)					
Τη συμμετοχή σε ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά προγράμματα που βασίζονται στη συνεργασία μεταξύ σχολικών μονάδων (Comenius, e-Twinning, Erasmus+ κ.α.)					
Τη συμμετοχή σε Ενδοσχολικές Επιμορφώσεις.					
Τη συμμετοχή σε προαιρετικά Επιμορφωτικά σεμινάρια εκτός σχολικού ωραρίου.					
Τη συμμετοχή σε προγράμματα αυτό καθοδηγούμενα από τους εκπαιδευτικούς, που υλοποιούνται με δική τους πρωτοβουλία και από δικής τους επιλογής πηγές.					
Την προσωπική έρευνα και αναζήτηση.					