

ΠΑΝΤΕΙΟΝ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

PANTEION UNIVERSITY OF SOCIAL AND POLITICAL SCIENCES



ΣΧΟΛΗ ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

«ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ: ΜΕΘΟΔΟΙ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΕΣ»

ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΡΟΣΤΑΣΙΑ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΣΥΝΟΧΗ

Κοινωνική ενσωμάτωση και εκπαίδευση: Η ανάπτυξη των εγκαρσίων βασικών
ικανοτήτων μέσα από την Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Φουστέρης Κωνσταντίνος

Αθήνα, 2018

Τριμελής Επιτροπή

Ε. Πρόκου, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Παντείου Πανεπιστημίου (Επιβλέπουσα)

Δ. Παπαδοπούλου, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Παντείου Πανεπιστημίου

Δ. Ν. Γράβαρης, Καθηγητής Παντείου Πανεπιστημίου



Copyright © Κωνσταντίνος Φουστέρης, 2018

All rights reserved. Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος.

Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας διπλωματικής εργασίας εξ ολοκλήρου ή τμήματος αυτής, για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα. Ερωτήματα που αφορούν τη χρήση της διπλωματικής εργασίας για κερδοσκοπικό σκοπό πρέπει να απευθύνονται προς τον συγγραφέα.

Η έγκριση της διπλωματικής εργασίας από το Πάντειον Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών δεν δηλώνει αποδοχή των γνώμων του συγγραφέα.

Περιεχόμενα

Εισαγωγή

Κοινωνικός αποκλεισμός και κοινωνική ενσωμάτωση

Εισαγωγή.....	10
Κοινωνικός αποκλεισμός: ορισμοί και έννοιες.....	10
Κοινωνική ενσωμάτωση και εκπαίδευση.....	15
Συμπεράσματα.....	21

Η εκπαιδευτική πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης: Ορισμός και αξιολόγηση των ικανοτήτων

Εισαγωγή.....	22
Το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Βασικών Ικανοτήτων για τη Διά Βίου Μάθηση: στόχοι και κάθετες ικανότητες.....	22
Το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Βασικών Ικανοτήτων για τη Διά Βίου Μάθηση: Οι εγκάρσιες ικανότητες.....	28
Το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Επαγγελματικών Προσόντων: Από την αξιολόγηση των ικανοτήτων στην πιστοποίηση των προσόντων.....	33
Συμπεράσματα.....	38

Πολιτικές και παιδαγωγικές πρακτικές των κρατών-μελών

Εισαγωγή.....	40
Πολιτικές για την ανάπτυξη των βασικών ικανοτήτων στα κράτη-μέλη.....	40
Εκπαιδευτικές πρακτικές για την ανάπτυξη ικανοτήτων για την κοινωνική ενσωμάτωση: Τα παραδείγματα της «ευέλικτης ζώνης» και των «σοβαρών παιχνιδιών».....	48
Συμπεράσματα.....	55

Συμπεράσματα

Βιβλιογραφία

Πίνακες

Πίνακας 1 Το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Επαγγελματικών Προσόντων.....	35
--	----

Γραφήματα

Γράφημα 1: Το μοντέλο του κοινωνικού αποκλεισμού – κοινωνικής ενσωμάτωσης....	14
---	----

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σύμφωνα με τη Στρατηγική της Λισσαβόνας οι οικονομίες των κρατών-μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης πρέπει να μετεξελιχθούν σε οικονομίες που βασίζονται στη γνώση προκειμένου να ανταπεξέλθουν στις προκλήσεις που αναδύονται από την παγκοσμιοποίηση. Σε αυτή την Κοινωνία της Γνώσης η εκπαίδευση έχει βασικό ρόλο και είναι σημαντικό εργαλείο για την αποφυγή του κοινωνικού αποκλεισμού. Οι εκπαιδευτικές πολιτικές της Ευρωπαϊκής Ένωσης έθεσαν ως στόχο την ανάπτυξη βασικών ικανοτήτων οι οποίες είναι απαραίτητες για την προσωπική ολοκλήρωση, την κοινωνική ενσωμάτωση, την ενεργό ιδιότητα του πολίτη και την απασχόληση στην κοινωνία της γνώσης. Οι ικανότητες αυτές ορίστηκαν μέσα από το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Βασικών Ικανοτήτων για τη Διά Βίου Μάθηση, ενώ ο τρόπος αξιολόγησής τους ορίστηκε μέσα από το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Επαγγελματικών Προσόντων. Μία πιο προσεκτική μελέτη όμως αποκαλύπτει ότι ανάμεσα σε αυτά τα δύο πλαίσια οι στόχοι για προσωπική ολοκλήρωση, κοινωνική ενσωμάτωση και ενεργό ιδιότητα του πολίτη έδωσαν την θέση τους στην ένταξη μέσα από την αγορά εργασίας και στην απασχολησιμότητα. Οι πολιτικές των κρατών-μελών κινήθηκαν γενικά προς την ίδια κατεύθυνση, με ορισμένες εξαιρέσεις, οι οποίες οδήγησαν στην ανάπτυξη καινοτόμων και μοντέρνων εκπαιδευτικών πρακτικών.

Λέξεις-κλειδιά: Ευρωπαϊκή Ένωση, Εκπαιδευτική Πολιτική, Βασικές Ικανότητες, Διά Βίου Μάθηση, Κοινωνική Ενσωμάτωση, Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Επαγγελματικών Προσόντων

Social inclusion and education: European Educational Policy and the development of transversal key competences

Konstandinos Fousteris

ABSTRACT

According to the Lisbon strategy, the economies of the European member-states must evolve into knowledge-based economies, in order to stand up to the challenges that arise from globalization. In this Knowledge Society education plays a major role and is an important tool for countering social exclusion. The European Union's Educational Policy focused on the development of key competences vital for personal fulfillment, social inclusion, active citizenship and employment. These competencies were defined by the European framework: key competences for lifelong learning, while their assessment became the focus of the European Qualifications Framework. A deeper study, though, reveals that somewhere between these two frameworks the focus shifted, from personal fulfillment, social inclusion and active citizenship, to social integration and employability. The various policies, adopted by the member-states, generally lean towards the same direction, with a few exceptions, which have led to the development of several innovative educational practices.

Key-words: European Union, Educational Policy, Key Competences, Lifelong learning, Social Inclusion, European Qualifications Framework

Εισαγωγή

Με τη σύνοδο της Λισσαβόνας το 2000 η Ευρωπαϊκή Ένωση έθεσε τον κοινωνικό αποκλεισμό ως ένα από τα κεντρικά σημεία της κοινωνικής πολιτικής της. Ένα χρόνο μετά στην Νίκαια, όρισε συγκεκριμένους δείκτες και στόχους για την καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού στα κράτη-μέλη. Οι στόχοι αυτοί αφορούν ιδιαίτερα την κοινωνική ένταξη, την ενεργό ιδιότητα του πολίτη και την απασχόληση.

Παράλληλα με αυτούς τους στόχους, υιοθετήθηκε η Στρατηγική της Λισσαβόνας, σύμφωνα με την οποία οι οικονομίες των κρατών μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης πρέπει να μετεξελιχθούν σε οικονομίες που βασίζονται στη γνώση προκειμένου να ανταπεξέλθουν στις προκλήσεις που αναδύονται από την παγκοσμιοποίηση. Σε αυτή την Κοινωνία της Γνώσης η εκπαίδευση-κατάρτιση έχει βασικό ρόλο και είναι σημαντικό εργαλείο για την αποφυγή κοινωνικών ανισοτήτων. Σύμφωνα με τον Gosta Esping-Andersen (2002) είναι απαραίτητη η αλλαγή της αντίληψης της εκπαίδευσης ως απλό εργαλείο επαγγελματικής αποκατάστασης, καθώς στην Κοινωνία της Γνώσης το ζητούμενο δεν είναι απλά η μετάδοση πληροφοριών αλλά η καλλιέργεια ατομικών ικανοτήτων για την αποτελεσματική και δημιουργική χρήση της γνώσης μέσα στην παγκοσμιοποιημένη κοινωνία.

Το 2006, η Ευρωπαϊκή Ένωση υιοθέτησε το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Βασικών Ικανοτήτων για τη Διά Βίου Μάθηση (European Reference Framework: Key Competences for Lifelong Learning) για να ορίσει τις βασικές ικανότητες οι οποίες είναι απαραίτητες για την προσωπική ολοκλήρωση, την κοινωνική ενσωμάτωση, την ενεργό ιδιότητα του πολίτη και την απασχόληση στην Κοινωνία της Γνώσης. Το πλαίσιο δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην αλλαγή εστίασης των Ευρωπαϊκών Εκπαιδευτικών Συστημάτων, από την κάθετη μετάδοση της γνώσης σε μία περισσότερο δυναμική ανάπτυξη εγκάρσιων ικανοτήτων.

Δύο χρόνια αργότερα, με σύσταση του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, δημιουργείται το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Επαγγελματικών Προσόντων για τη Δια Βίου Μάθηση (European Qualifications Framework), στόχος του οποίου είναι να χρησιμεύσει ως μηχανισμός μετατροπής μεταξύ διαφορετικών συστημάτων επαγγελματικών προσόντων και να βελτιώσει την διαφάνεια, την συγκρισιμότητα και τη δυνατότητα μεταφοράς των επαγγελματικών προσόντων των

πολιτών. Τα προσόντα στο πλαίσιο αυτό χωρίζονται σε γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες, με έμφαση να δίνεται στα μαθησιακά αποτελέσματα που αντιστοιχούν στο κάθε προσόν.

Σκοπός της συγκεκριμένης εργασίας είναι να ερευνήσει την κατεύθυνση που πήρε η Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική μετά το 2000 και τη στρατηγική της Λισσαβόνας. Τα κύρια ερευνητικά ερωτήματα, είναι:

-Ποιές είναι οι πολιτικές της Ευρωπαϊκής Ένωσης οι οποίες ορίζουν και προωθούν την ανάπτυξη των βασικών ικανοτήτων;

Η Ευρωπαϊκή Ένωση θέτει τις βάσεις για την ανάπτυξη των βασικών ικανοτήτων μέσα από δύο Πλαίσια Αναφοράς: το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Βασικών Ικανοτήτων για τη Διά Βίου Μάθηση και το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Επαγγελματικών Προσόντων. Τα δύο αυτά Πλαίσια Αναφοράς ορίζουν τις βασικές ικανότητες και τον τρόπο με τον οποίο θα πρέπει να αξιολογηθούν και να πιστοποιηθούν.

-Συνδέουν επαρκώς οι πολιτικές αυτές τις βασικές ικανότητες με την κοινωνική ενσωμάτωση και εάν ναι, με ποιόν τρόπο;

Η Ευρωπαϊκή Ένωση χρησιμοποιεί τον όρο κοινωνική ενσωμάτωση αρχικά ως ταυτόσημο με τους όρους κοινωνική ένταξη και κοινωνική συνοχή. Αργότερα χρησιμοποιεί αποκλειστικά την έννοια της ένταξης και υιοθετεί την δική της εκδοχή την οποία ονομάζει “ενεργό ένταξη” (active inclusion). Πρακτικά όμως οι στόχοι τους οποίους θέτει η Ευρωπαϊκή Ένωση συνδέονται περισσότερο με την απασχολησιμότητα και την αγορά εργασίας. Το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Βασικών Ικανοτήτων για τη Διά Βίου Μάθηση, παρότι διατηρεί συνδέσεις με την απασχολησιμότητα, ορίζει τις βασικές ικανότητες μέσα από ολόκληρο το φάσμα των πεδίων εκδηλώσεως του κοινωνικού αποκλεισμού και δίνει ιδιαίτερη έμφαση στις εγκάρσιες ικανότητες. Στους στόχους του εν λόγω Πλαισίου είναι πλέον η κοινωνική ενσωμάτωση (social inclusion) έναντι της κοινωνικής ένταξης (social integration) και κοινωνικής συνοχής (social cohesion). Το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Επαγγελματικών Προσόντων από την άλλη, θέτει τον τρόπο αξιολόγησης των βασικών ικανοτήτων μέσα από τους όρους της ελεύθερης αγοράς, προωθώντας την χορήγηση πιστοποιητικών τα οποία βεβαιώνουν την κατοχή επαγγελματικών δεξιοτήτων, απαραίτητες για την αγορά εργασίας.

-Επηρέασαν οι πολιτικές αυτές τις εκπαιδευτικές και πολιτικές πρακτικές των κρατών-μελών και εάν ναι, προς ποια κατεύθυνση;

Οι εκπαιδευτικές πολιτικές των κρατών-μελών επηρεάστηκαν έντονα από τα Πλαίσια Αναφοράς της Ευρωπαϊκή Ένωσης και ιδιαίτερα από το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Επαγγελματικών Προσόντων. Η πλειονότητα των πολιτικών στοχεύουν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων οι οποίες θεωρούνται απαραίτητες για την αναζήτηση εργασίας. Υπάρχουν, όμως, εξαιρέσεις και ακόμα σημαντικότερο, υπάρχουν περιπτώσεις κρατών όπου η κυρίαρχη κατεύθυνση των εκπαιδευτικών πολιτικών συνάδει με τους στόχους της κοινωνικής ενσωμάτωσης. Οι εξαιρέσεις αυτές οδήγησαν σε μερικές ιδιαίτερα καινοτόμες εκπαιδευτικές πρακτικές.

Για τον σκοπό της εργασίας μελετήθηκαν τα πλαίσια και οι πολιτικές της Ευρωπαϊκής Ένωσης που αφορούν τον ορισμό και την προώθηση των εγκαρσίων ικανοτήτων και αναλύθηκαν με βάση το υπάρχον θεωρητικό πλαίσιο και συμπεράσματα σχετικών ερευνών στα κράτη-μέλη. Στα πλαίσια της εργασίας θα παρουσιαστούν κάποιες εκπαιδευτικές πρακτικές που στοχεύουν στην ανάπτυξη των βασικών ικανοτήτων.

Κοινωνικός αποκλεισμός και κοινωνική ενσωμάτωση

Εισαγωγή

Σε αυτό το κεφάλαιο θα ασχοληθούμε με τις έννοιες του κοινωνικού αποκλεισμού και της κοινωνικής ενσωμάτωσης. Στην πρώτη ενότητα παρουσιάζονται διαφορετικοί ορισμοί του κοινωνικού αποκλεισμού ώστε να αναδειχθεί η πολυσύνθετη υπόστασή του και να αποσαφηνιστεί η σχέση του με την φτώχεια. Στη συνέχεια, αντιπαρατίθενται μεταξύ τους οι έννοιες κοινωνική ένταξη – κοινωνική ενσωμάτωση, ως αντίθετες στον κοινωνικό αποκλεισμό.

Η δεύτερη ενότητα εστιάζει στον τρόπο με τον οποίον η εκπαιδευτική διαδικασία συμβάλλει στην καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού. Παρουσιάζεται η έννοια των ικανοτήτων και η ρητορική που αναπτύχθηκε για αυτές από την Ευρωπαϊκή Ένωση στα πλαίσια της στρατηγικής της Λισσαβόνας και της κοινωνίας της γνώσης. Στη συνέχεια γίνεται μία αναδρομή στην χρήση του όρου ικανότητες στα επίσημα έγγραφα της Ευρωπαϊκής Ένωσης και αναδεικνύεται πώς τελικά καταλήγει να χρησιμοποιείται μαζί με τον όρο δεξιότητες. Αυτό οδηγεί στην αποσαφήνιση και ανάδειξη των διαφορών των ορισμών εκπαίδευση – κατάρτιση, ικανότητες – δεξιότητες και απασχόληση – απασχολησιμότητα καθώς και με το αν συνδέονται με την κοινωνική ένταξη ή την κοινωνική ενσωμάτωση.

Κοινωνικός αποκλεισμός: ορισμοί και έννοιες

Ο κοινωνικός αποκλεισμός είναι μία πολυσύνθετη έννοια η οποία περιγράφει μία σύνθετη διαδικασία αποξένωσης από τον κοινωνικό και οικονομικό ιστό μίας χώρας. Η επισκόπηση των θεωρητικών προσεγγίσεων του αναδεικνύει μία ποικιλομορφία αντιλήψεων για τα αίτια και τους παράγοντές του. Ανεξάρτητα από τη διαδεδομένη χρήση του όρου, η έννοια του κοινωνικού αποκλεισμού παραμένει δυναμική και εξελίξιμη. Επιπλέον, η επιστημονική συζήτηση στην Ευρώπη για τον κοινωνικό αποκλεισμό αναδεικνύει προβλήματα υιοθέτησης ενιαίας ορολογίας ή κοινών αντιλήψεων (Αμίτσης, 2006: 50-51).

Ο κοινωνικός αποκλεισμός συνήθως συνδέεται και μερικές φορές ταυτίζεται με την έννοια της **φτώχειας**. Πολλές ευρωπαϊκές προσεγγίσεις θεωρούν τον κοινωνικό αποκλεισμό και την φτώχεια ως ‘ένα αχώριστο δίδυμο’ (Levitas et al, 2007: 20). Ο

αποκλεισμός, όμως, ως πολύπλοκο, πολυεπίπεδο και πολυσύνθετο φαινόμενο, δεν μπορεί να αντιμετωπιστεί απλά με τις παροχές κοινωνικής φροντίδας (Παπαδοπούλου, 2012: 263). Υπάρχουν ορισμοί στην ευρωπαϊκή και παγκόσμια βιβλιογραφία οι οποίοι θέτουν το ζήτημα ως ξεχωριστό από την φτώχεια. Μερικοί τέτοιοι ορισμοί όπως παρουσιάζονται σε αναφορά του πανεπιστημίου του Bristol (Levitas et al, 2007: 21) είναι οι ακόλουθοι.

- ... ένας σύντομος όρος για το τί μπορεί να συμβεί όταν άνθρωποι ή περιοχές υποφέρουν από έναν συνδυασμό συσχετιζόμενων προβλημάτων, όπως ανεργία, χαμηλό επίπεδο προσωπικών ικανοτήτων, χαμηλά εισοδήματα, κακές συνθήκες στέγασης, περιβάλλοντα υψηλής εγκληματικότητας, χαμηλό υγειονομικό επίπεδο και κατακερματισμένες οικογένειες (SEU, 1997).
- Ο κοινωνικός αποκλεισμός συμβαίνει όπου διαφορετικοί παράγοντες συνδυάζονται ώστε να παγιώσουν άτομα και περιοχές σε έναν φαύλο κύκλο δυσχερούς κοινωνικής θέσης (DSS, 1999: 23).
- Ο κοινωνικός αποκλεισμός είναι μία διαδικασία, η οποία έχει ως αποτέλεσμα άτομα ή ομάδες ατόμων, τα οποία γεωγραφικώς κατοικούν μέσα σε μία κοινωνία, να μην συμμετέχουν στις κανονικές δραστηριότητες των πολιτών της κοινωνίας αυτής (Scottish Executive, nd).
- Η έννοια της φτώχειας η οποία οδήγησε στην ανάπτυξη αυτής της αναφοράς είναι ο τύπος όπου κάποιοι άνθρωποι στερούνται πολλές από τις ευκαιρίες οι οποίες είναι διαθέσιμες στον απλό πολίτη.... Αυτός ο ευρύς ορισμός της φτώχειας συνάδει με την αναδυόμενη αντίληψη περί κοινωνικού αποκλεισμού (NPI, Howarth et al, 1998).
- Η διαδικασία δια μέσου της οποίας άτομα και οι κοινότητές τους πολώνονται, διαφοροποιούνται κοινωνικά και παρουσιάζουν φαινόμενα ανισότητας (ESRC, 2004).
- Η δυναμική διαδικασία αποκλεισμού από κάποιο από τα κοινωνικά, οικονομικά, πολιτικά και πολιτισμικά συστήματα τα οποία καθορίζουν την ένταξη ενός ατόμου στην κοινωνία (Walker and Walker, 1997: 8).
- Η έλλειψη ή η άρνηση πρόσβασης σε αυτούς τους είδους τις κοινωνικές σχέσεις, κοινωνικά έθιμα και δραστηριότητες στα οποία δραστηριοποιούνται οι άνθρωποι της Βρετανικής κοινωνίας. Με την τρέχουσα χρήση του όρου, ο κοινωνικός αποκλεισμός συχνά θεωρείται ως μία ‘διαδικασία’ παρά ως μία ‘κατάσταση’ και αυτό βοηθάει στο να είμαστε δομικά ακριβείς ως προς την σχέση του με την φτώχεια (Gordon et al, 2000: 73).
- Ένα άτομο αποκλείεται κοινωνικά εάν (α) εκείνος ή εκείνη κατοικεί γεωγραφικώς σε μία κοινωνία αλλά (β) για λόγους πέρα από τον έλεγχο του ή της, δεν μπορεί να συμμετέχει

στις συνήθειες δραστηριότητες των πολιτών της κοινωνίας αυτής και (γ) εκείνος ή εκείνη θα επιθυμούσε να συμμετέχει σε αυτές (Burchardt et al, 2002, pp 30, 32).

- Ανεπαρκής κοινωνική συμμετοχή, έλλειψη κοινωνικής ένταξης και έλλειψη ισχύος (Room, 1995).
- Ο κοινωνικός αποκλεισμός είναι μία ευρύτερη έννοια από την φτώχεια, περικλείοντας όχι μόνο τα ελλιπή υλικά μέσα αλλά την μη ικανότητα αποτελεσματικής συμμετοχής στην οικονομική, κοινωνική, πολιτική και πολιτιστική ζωή και, σε μερικές ερμηνείες του όρου, την αποξένωση και απομάκρυνση από την κοινωνία (Duffy, 1995).
- Μία συσσώρευση συρρεόντων διαδικασιών με διαδοχικές αποσχίσεις ανερχόμενες από την καρδιά της οικονομίας, της πολιτικής και της κοινωνίας, οι οποίες βαθμιαίως απομακρύνουν και θέτουν άτομα, ομάδες, κοινότητες και περιοχές σε μειονεκτούσα θέση σε σχέση με τα κέντρα δύναμης, τις πλουτοπαραγωγικές πηγές και τις υπερισχύουσες αξίες (Estivill, 2003: 19).

Μελετώντας τους ορισμούς αυτούς παρατηρούμε τρία πράγματα. Πρώτον, **ο κοινωνικός αποκλεισμός νοείται ως μία διαδικασία και όχι ως μία κατάσταση**. Η διαδικασία αυτή φαίνεται να έχει πολλές πλευρές και σε αρκετές περιπτώσεις βλέπουμε ότι περιγράφεται ως διαφορετικές διαδικασίες, οι οποίες συρρέουν προς ένα κοινό αποτέλεσμα (Παπαδοπούλου, 2012: 35). Δεύτερον, **το άτομο θεωρείται ότι ανήκει σε μία κοινωνία εφόσον κατοικεί μέσα στα γεωγραφικά της όρια**. Αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό για ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον με σχετικά εύκολες ευκαιρίες μετακίνησης όπως είναι η Ευρωπαϊκή Ένωση. Τρίτον, όπως αναφέρει και ο Βενιέρης (2013: 148), **η έννοια του κοινωνικού αποκλεισμού χρησιμοποιείται για να περιγράψει ένα κοινωνικό πρόβλημα που συνδέεται με την φτώχεια αλλά ταυτόχρονα διαφέρει από αυτήν**.

Ενώ ως φτώχεια θεωρείται γενικά το πρόβλημα των ανεπαρκών πόρων και ιδιαίτερα του χαμηλού εισοδήματος, ο κοινωνικός αποκλεισμός περιλαμβάνει ευρύτερες μορφές αποστέρησης, οι οποίες εμποδίζουν τα άτομα να συμμετέχουν σε κοινωνικές δραστηριότητες ή να χρησιμοποιούν δημόσιες και ιδιωτικές υπηρεσίες (Alcock et al, 2002: 232). Σε κάποιους από τους ορισμούς επιλέχθηκε να χρησιμοποιηθεί μία ευρύτερη έννοια τη φτώχειας, η οποία περιλαμβάνει και άλλα επίπεδα πέραν του οικονομικού.

Τα αποτελέσματα της διαδικασίας του κοινωνικού αποκλεισμού διαφαίνονται όχι μόνο στο οικονομικό επίπεδο, αλλά και στο κοινωνικό, πολιτικό, νομικό και πολιτισμικό

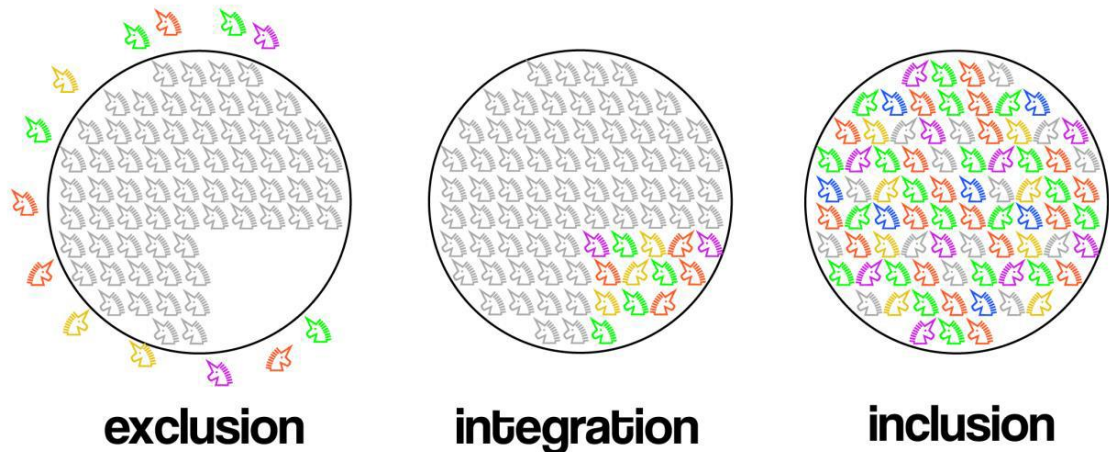
επίπεδο. Για την αντιμετώπιση του, χρειάζονται έξυπνες και πολυσύνθετες παρεμβάσεις σε όλο το φάσμα των δομών και θεσμών (Παπαδοπούλου, 2012: 263). Σύμφωνα με τον Αμίτση (2006) οι μορφές και τα πεδία εκδήλωσης του κοινωνικού αποκλεισμού είναι τα ακόλουθα.

Το **κοινωνικό πεδίο**, στο οποίο οι εκδηλώσεις του κοινωνικού αποκλεισμού παίρνουν την μορφή της απουσία απασχόλησης και των δυσχερειών πρόσβασης στην εκπαίδευση, την ιατρική περίθαλψη και άλλες υπηρεσίες. Το **οικονομικό πεδίο** με εκδηλώσεις την αδυναμία πρόσβασης στην αγορά εργασίας και την αδυναμία πρόσβασης σε κοινούς κοινωνικούς πόρους και δραστηριότητες (κατανάλωση, αποταμίευση, κλπ.). Το **πολιτικό πεδίο** όπου ο κοινωνικός αποκλεισμός εκδηλώνεται ως αδυναμία πρόσβασης στους δημοκρατικούς μηχανισμούς λήψης αποφάσεων, ως μη εξάσκηση του εκλογικού δικαιώματος και ως αδιαφορία ως προς τις δραστηριότητες και εξελίξεις στην τοπική κοινότητα/ περιορισμένη συμμετοχή σε οργανώσεις της κοινωνίας των πολιτών. Το **νομικό πεδίο**, όπου η αδυναμία άσκησης θεμελιωδών δικαιωμάτων και η αδυναμία πρόσβασης στην δικαιοσύνη είναι μορφές με τις οποίες εκδηλώνεται ο κοινωνικός αποκλεισμός. Τέλος το πολιτιστικό πεδίο, όπου εκεί οι μορφές εκδήλωσής του κοινωνικού αποκλεισμού είναι ο αποκλεισμός από διαδεδομένες παραδοσιακές κοινωνικές πρακτικές (που συνδέονται με την θρησκεία, την γλώσσα και την εθνικότητα του ατόμου), η εξασθένηση του κοινωνικού δικτύου του ατόμου με αποτέλεσμα να μειώνονται οι άτυπες κοινωνικές επαφές και να αμβλύνονται οι πιθανότητες ανεύρεσης εργασίας και η αδυναμία συμμετοχής σε πολιτιστικές δραστηριότητες. Με τους όρους των θεμελιωδών κοινωνικών δικαιωμάτων, τα πεδία αυτά αντιστοιχούν στο δικαίωμα στην απασχόληση, στο δικαίωμα στη στέγη, στο δικαίωμα πρόσβασης στην ιατροφαρμακευτική περίθαλψη, στο δικαίωμα πρόσβασης στην εκπαίδευση και τον πολιτισμό και στο δικαίωμα πρόσβασης στη δικαιοσύνη (Παπαδοπούλου, 2012: 263).

Σε αντιστοιχία με την τάση της ταύτισης της έννοιας του κοινωνικού αποκλεισμού με την φτώχεια, ως αντίθετο στην διαδικασία αυτή τείνει να θεωρείται η **κοινωνική ένταξη** (social integration), η οποία ταυτίζεται απλά και μόνο με την ένταξη στην αγορά αμειβόμενης εργασίας. Η συζήτηση όμως για τον κοινωνικό αποκλεισμό εστιάζει έτσι υπερβολικά στον αποκλεισμό από την αγορά εργασίας, παραγνωρίζοντας ευρύτερες διαδικασίες που λειτουργούν στα άλλα επίπεδα. Αντίθετο του κοινωνικού

αποκλεισμού στην πραγματικότητα είναι η **κοινωνική ενσωμάτωση** (inclusion). (Βενιέρης, 2013: 149-150).

Γράφημα 1: Το μοντέλο του κοινωνικού αποκλεισμού – κοινωνικής ενσωμάτωσης



Πηγή: Schmolz, A., Proyer, M., Pfeiffer, D., Kremsner, G., Camilleri, V., Stouraitis, E., Koulouris, P., Yannakakis, G. N., Mohlen, L. K., Schmall, T., Karpouzis, K., Atanasoski, N., Yigit, Y., Baldacchino, J. (2016), eCrisis: “Europe in Crisis”, University of Malta, Ellinogermaniki Agogi, National Technical University of Athens, St Ignatius College, University of Vienna, σ 9

Στην εικόνα παρουσιάζεται η σχέση των μοντέλων του κοινωνικού αποκλεισμού, της κοινωνικής ένταξης και την κοινωνικής ενσωμάτωσης. Στα αριστερά βλέπουμε την άρνηση πρόσβασης στην κοινωνία σε συγκεκριμένα άτομα. Στο μοντέλο της κοινωνικής ένταξης έχουν γίνει προσπάθειες να ενταχθούν ομάδες ατόμων οι οποίες αρχικά δεν αναγνωριζόντουσαν ως μέλη της κοινωνίας. Παρόλα αυτά, παραμένουν ακόμα διάφορες μορφές αποκλεισμού, όπως η διαμονή των ομάδων αυτών σε συγκεκριμένο χώρο/περιοχή και η μη συμμετοχή σε κάποιες δραστηριότητες. Τέλος στα δεξιά βλέπουμε το μοντέλο της κοινωνικής ενσωμάτωσης το οποίο στοχεύει στην πλήρη συμμετοχή και στην ίση πρόσβαση σε όλα τα επίπεδα της κοινωνίας (Schmolz et al, 2016).

Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή έχει θέσει από το 2008 ως στρατηγική για την καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού την «ενεργό ενσωμάτωση». Αυτή ορίζεται ως η δυνατότητα κάθε πολίτη, ιδιαίτερα αυτών που βρίσκονται σε δυσχερή θέση, να συμμετέχουν πλήρως στην κοινωνία, συμπεριλαμβανομένου του να έχουν εργασία (European Commission, 2016). Παρότι ο ορισμός φαίνεται να παραπέμπει σε μία

προσέγγιση η οποία έχει εν μέρει μόνο να κάνει με την ένταξη στην αγορά εργασίας και παρόλο που και η ίδια η Επιτροπή δηλώνει ότι η ενεργός ενσωμάτωση δεν έχει να κάνει μόνο με την απασχόληση (European anti-poverty network, 2014: 2) οι πρακτικές δεν συνάδουν με την ρητορική αυτή.

Ως στόχοι της στρατηγικής της ενεργού ενσωμάτωσης ορίζονται η προώθηση της ένταξης σε ένα βιώσιμο ποιοτικό επίπεδο απασχόλησης όσων μπορούν να εργαστούν και η παροχή πόρων, αρκετών για να ζουν αξιοπρεπώς, μαζί με υποστήριξη για την κοινωνική συμμετοχή εκείνων που δεν μπορούν. Η στρατηγική βασίζεται σε τρεις πυλώνες οι οποίοι είναι το ικανοποιητικό εισόδημα, η ενσωμάτωση στην αγορά εργασίας και οι πρόσβαση σε υπηρεσίες όπως η στέγαση, η εκπαίδευση και η υγεία (European anti-poverty network, 2014: 1). Ουσιαστικά εστιάζει κυρίως στην απασχόληση θέτοντας σε δεύτερη μοίρα τον αποκλεισμό από τα άλλα πεδία της κοινωνίας.

Επιπλέον, από τους δέκα δείκτες για την κοινωνική ενσωμάτωση που υιοθέτησε η Ευρωπαϊκή Επιτροπή το 2001, η επτά πρώτοι έχουν να κάνουν με θέματα απασχόλησης, ισότητας πρόσβασης στην αγορά εργασίας και την ποιότητα του εργασιακού περιβάλλοντος. Μόνο ο δείκτης οκτώ και ο δευτερεύον δείκτης πέντε θίγουν θέματα εκπαίδευση, ενώ οι δείκτες εννιά και δέκα αναφέρονται στην υγεία (Vinson, 2009).

Παρόλα αυτά η Ευρωπαϊκή Ένωση έχει ασχοληθεί εκτενώς, σε θεωρητικό τουλάχιστον επίπεδο και εν μέρη σε πρακτικό, με την προώθηση της κοινωνικής ενσωμάτωσης μέσα από την εκπαίδευση, με βάση την στρατηγική της Λισσαβόνας και την κοινωνία της γνώσης. Στην επόμενη ενότητα θα ασχοληθούμε με την σχέση της κοινωνικής ενσωμάτωσης με την εκπαίδευση.

Κοινωνική ενσωμάτωση και εκπαίδευση

Με τη διαδικασία της Λισσαβόνας η Ευρωπαϊκή Ένωση θέτει τη γνώση και τη μάθηση ως τη βάση για την ανάπτυξη μίας ισχυρής οικονομίας και ως εργαλείο για την καταπολέμηση των ανισοτήτων και του κοινωνικού αποκλεισμού. Το **Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Βασικών Ικανοτήτων για τη Διά Βίου Μάθηση** ορίζει συγκεκριμένες ικανότητες οι οποίες είναι απαραίτητες για κάθε πολίτη ώστε να μπορεί να λειτουργήσει ικανοποιητικά μέσα στην κοινωνία της γνώσης. Αυτές οι ικανότητες αφορούν **την**

κοινωνική ενσωμάτωση ,την απασχόληση και την ενεργό ιδιότητα του πολίτη (European Reference Framework: Key Competences for Lifelong Learning, 2006: 3).

Η εκπαίδευση έχει παραδοσιακά συνδεθεί με την κάθετη μετάδοση της γνώσης από εκπαιδευτικό σε εκπαιδευόμενο και, όσον αφορά το αντικείμενό της, με τις φυσικές επιστήμες, τα μαθηματικά και τις φιλολογικές επιστήμες. Σε μία όμως κοινωνία της γνώσης είναι απαραίτητη η στροφή της εστίασης των εκπαιδευτικών πολιτικών προς την ανάπτυξη ατομικών ικανοτήτων μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία (Gosta Esping-Andersen with Duncan Gallie, Anton Hemerijck, John Mylyes, 2002).

Ο όρος **ικανότητες** (competencies) πριν το 1990 χρησιμοποιούνταν κυρίως στα πλαίσια της επαγγελματικής εκπαίδευσης και της κατάρτισης. Κατά τη δεκαετία αυτή άρχισε να χρησιμοποιείται ευρύτερα για θέματα βασικής εκπαίδευσης και εκπαίδευσης ενηλίκων (Gábor Halász & Alain Michel, 2011). Ένα τέτοιο παράδειγμα είναι η αναφορά της Υπερεθνικής Επιτροπής για την Εκπαίδευση (International Commission on Education) η οποία ιδρύθηκε από την UNESCO με επικεφαλής τον Jacques Delors με τίτλο ‘Μάθηση: ο θησαυρός μέσα μας’. Η αναφορά αυτή πρότεινε τέσσερις πυλώνες για την εκπαίδευση: μάθηση της γνώσης, μάθηση της πράξης, μάθηση της συμβίωσης με άλλους, και μάθηση του να ζεις (Delors, 1996).

Άλλο ένα παράδειγμα και σημαντικό βήμα για την έννοια των ικανοτήτων είναι το εγχείρημα Ορισμός και Επιλογή των Ικανοτήτων, εν συντομία ‘DeSeCo’ (Definition and Selection of Competencies), το οποίο ξεκίνησε με πρωτοβουλία του Οργανισμού Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (OECD) το 1997, με στόχο τον ορισμό των ικανοτήτων κλειδιά (key competences) η οποίες είναι απαραίτητες για μία επιτυχημένη ζωή για τα άτομα και για σωστή λειτουργία της κοινωνίας (OECD, 2005). Το εγχείρημα κατέταξε της ικανότητες σε τρεις ευρείες κατηγορίες: χρήση εργαλείων με διαδραστικό τρόπο, αλληλεπίδραση μέσα σε ετερογενείς ομάδες και αυτόνομη δράση.

Τί όμως σημαίνει αυτή η ευρύτερη χρήση του όρου; Για να το απαντήσουμε αυτό θα πρέπει να διασαφηνίσουμε τί σημαίνει κατάρτιση και πώς διαφέρει από την εκπαίδευση γενικά. Η έννοια αυτή, μαζί με την έννοια της απασχολησιμότητας, διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην Ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική.

Σύμφωνα με τον Παπαδάκη (2006: 40) ένας καταρχήν ορισμός της **κατάρτισης** είναι η **διαδικασία της απόκτησης ή της βελτίωσης ή και της ανανέωσης των**

επαγγελματικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων που απαιτούνται, για να εργαστεί κάποιος ή κάποια αποτελεσματικά σε έναν ορισμένο επαγγελματικό ρόλο και συγκεκριμένο εργασιακό περιβάλλον. Ουσιαστικά όταν μιλάμε για κατάρτιση αναφερόμαστε σε ένα συγκεκριμένο τμήμα της επαγγελματικής εκπαίδευσης, το οποίο από την δεκαετία του 1990 αναφέρεται ως επαγγελματική κατάρτιση. Ένας ορισμός της τελευταίας σύμφωνα με τον Αμίτση είναι

...το σύνολο των δραστηριοτήτων που αποσκοπούν στην παροχή δεξιοτήτων, γνώσεων, στάσεων και συμπεριφορών που είναι απαραίτητες για την ενασχόληση ενός ατόμου σε ένα επάγγελμα ή την εκτέλεση μία υπηρεσίας (εργασίας) σε κάποιον τομέα οικονομικής δραστηριότητας, περιλαμβάνοντας κάθε ενέργεια επαγγελματικής επιμόρφωσης και επαγγελματικής εκπαίδευσης... (Αμίτσης, 2000: 28-29)

Η κατάρτιση σαν έννοια, έχει ισχυρή συνάφεια και σχέση με τη Διά Βίου Μάθηση, όπως θα δούμε παρακάτω. Είναι σημαντικό σε αυτό το σημείο να ξεκαθαρίσουμε τη **διαφορά μεταξύ Διά Βίου Εκπαίδευσης και Διά Βίου Μάθησης**. Η Διά Βίου Εκπαίδευση απηχεί περισσότερο μία ευρύτερη προσέγγιση στην εκπαίδευση. Ως βάση της έχει την αντισταθμιστική θεώρηση της εκπαίδευσης η οποία συνδέθηκε ευθέως με το σκανδιναβικό πρότυπο Κοινωνικού Κράτους, σύμφωνα με το οποίο τα ατομικά δικαιώματα γενικεύονται και ως τέτοια κατοχυρώνονται συνταγματικά, θεμελιωμένα στην ίδια την πρωταρχική ιδέα του πολίτη (Γράβαρης & Παπαδάκης, 2003).

Αντίθετα η Διά Βίου Μάθηση δεν είναι ευθύνη του κράτους αλλά ευθύνη των ατόμων να μετέχουν σε αυτήν, ενώ τα μαθησιακά εργαλεία πωλούνται σαν καταναλωτικό προϊόν. Ταυτόχρονα αποτελεί παραδοχή ότι η μάθηση που αποκτάται εκτός των ορίων του εκπαιδευτικού συστήματος είναι ισότιμη με τη γνώση που προέρχεται από την βασική εκπαίδευση και ότι τα εκπαιδευτικά συστήματα, αλλά και τα ίδια τα άτομα, θα πρέπει να αλλάξουν και να αλλάζουν διαρκώς για να προσαρμόζονται στις συνθήκες της ζωής τους. Τέλος η Διά Βίου Μάθηση δεν περιορίζεται από τις επίσημες εκπαιδευτικές δομές, αλλά διαδραματίζεται ως μέρος της ελεύθερης αγοράς και οι μαθητευόμενοι μπορούν να διαλέξουν όποιον πάροχο ταιριάζει στις ανάγκες τους, αρκεί να αναγνωρίζεται από το κράτος (Jarvis, 2007).

Οι διαφορές της Διά Βίου Μάθησης από την Διά Βίου Εκπαίδευση συνάδουν με τις διαφορές δύο άλλων εννοιών που θα συναντήσουμε, την **απασχόληση** και την

απασχολησιμότητα. Η ανάδυση της απασχολησιμότητας μετέτρεψε το δεδομένο της απασχόλησης σε ζητούμενο, νομιμοποιώντας τη μετάβαση από το «ενεργεία» στο «δυνάμει» και καθιστώντας διακυβεύσιμο το δικαίωμα της εργασίας (Παπαδάκης, 2006: 42). Βλέπουμε, λοιπόν, και εδώ τη μετάθεση της ευθύνης από το κράτος στο άτομο, το οποίο οφείλει να έχει την ικανότητα να βρει εργασία ανάλογη με τις δεξιότητές του. Το ζεύγος κατάρτιση-εκπαίδευση φέρνει επίσης στο μυαλό τη σχέση μεταξύ κοινωνικής ένταξης και κοινωνικής ενσωμάτωσης. Η κοινωνική ένταξη ταυτίζεται απλά και μόνο με την ένταξη στην αγορά εργασίας, οπότε και σχετίζεται άμεσα με την κατάρτιση, ενώ η ενσωμάτωση αφορά όλα τα πεδία της κοινωνίας, έργο το οποίο μπορεί να επιτευχθεί μέσω της εκπαίδευσης και της ανάπτυξης των ικανοτήτων.

Αφού είδαμε πώς διαφέρει Διά Βίου Εκπαίδευση από τη Διά Βίου Μάθηση και απασχόληση από την απασχολησιμότητα, επανερχόμαστε στην έννοια των ικανοτήτων. Για ποιό λόγο, λοιπόν, είναι αναγκαία η εξέλιξη του εκπαιδευτικού συστήματος από την κάθετη μετάδοση γνώσης στην ανάπτυξη ικανοτήτων; Σύμφωνα με τους Halász και Michel (2011: 290):

-Για να μπορέσουν (οι μαθητές) να ανταπεξέλθουν στις απότομες αλλαγές ρυθμού και στις ταχέως ανανεούμενες απαραίτητες γνώσεις και ικανότητες, οι οποίες θέτουν ως αναγκαία τη Διά Βίου Μάθηση για όλους, αλλά και γενικά για τις αλλαγές και τη συνεχή αμφισβήτηση του τί θεωρείται δεδομένο στην καθημερινή ζωή.

-Για να προετοιμαστούν οι μαθητές να αμφισβητήσουν τις συνέπειες των αλλαγών αυτών, παρά να τις θεωρήσουν ως κάτι το δεδομένο και συγκεκριμένα για να αναλύσουν τις επιστημονικές ανακαλύψεις και τις τεχνολογικές προόδους με βάση τις μελλοντικές ηθικές και πρακτικές τους προεκτάσεις.

-Για να προετοιμάσουν τους μαθητές να ζήσουν στην ψηφιακή εποχή, χρησιμοποιώντας με επίκαιρο τρόπο τις νέες τεχνολογίες, ενώ ταυτόχρονα έχουν συνείδηση των νέων ηθικών προκλήσεων οι οποίες αναδύονται από την επέκταση των μεσών κοινωνικής δικτύωσης, αλλά επίσης για να προσαρμοστούν οι παιδαγωγικές πρακτικές στην ψηφιακή κουλτούρα των νέων ανθρώπων.

-Για να είναι ενήμεροι οι μαθητές για τους κινδύνους που φέρουν οι ραγδαίως αναπτυσσόμενες ανισότητες (και οι νέες μορφές κοινωνικού αποκλεισμού) για την κοινωνική συνοχή, ειρήνη και δημοκρατία μεταξύ των χωρών αλλά και στο εσωτερικό

αυτών, όπως και για την έξαρση της ξενοφοβίας, του ρατσισμού και της μη ανοχής του άλλου.

Οι ικανότητες σαν όρος, ιδιαίτερα στα κείμενα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, χρησιμοποιείται πολύ συχνά μαζί με τον όρο **δεξιότητες**. Πρόκειται για μία έννοια που ιστορικά αναδύθηκε στα πλαίσια ενός ιδιαίτερου εγχειρήματος απεγκλωβισμού από τις σημασιολογικές στενώσεις της έννοιας «ικανότητες» Σύμφωνα με το γλωσσάριο της INE/ΓΣΕΕ όπως παρουσιάζεται στον Παπαδάκη η έννοια δεξιότητες

...αναφέρεται στο σύνολο των στοιχείων που συνθέτουν την εξειδίκευση και τα οποία δεν περιορίζονται στα διπλώματα και στις γνώσεις που “νομιμοποιούνται” ή αναγνωρίζονται από τις συλλογικές συμβάσεις εργασίας: περιλαμβάνει τόσο την ικανότητα γενικά όσο και την “ικανότητα συμπεριφοράς”, συνδέεται, λοιπόν μέσα από την ικανότητα προσαρμογής όχι μόνο στην εργασία αλλά και στο περιβάλλον εργασίας (επικοινωνιακές υποχρεώσεις) (Παπαδάκης, 2006: 127).

Οι δεξιότητες (σαν έννοια) χρησιμοποιήθηκαν και χρησιμοποιούνται από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή, μέσα στα πλαίσια των στρατηγικών της για την εκπαίδευση και την κατάρτιση. Στο στόχο 1.2 του προγράμματος “Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010”, ο οποίος είναι η ανάπτυξη των δεξιοτήτων για την κοινωνία της γνώσης, δεν υπάρχει κάποιος συγκεκριμένος ορισμός για τις δεξιότητες. Ενώ θεωρείται ότι είναι πιο συγκεκριμένος από τον όρο ικανότητες, ο οποίος εμπεριέχει συμπεριφορές και γνώση εν γένει, το κείμενο εκφράζει την πεποίθηση ότι οι δεξιότητες για την κοινωνία της γνώσης θα πρέπει να περιλαμβάνουν και άλλα πράγματα, πέρα από βασικές δεξιότητες στα μαθηματικά και την γλώσσα. Αυτά είναι βασικές ικανότητες στις φυσικές επιστήμες, στις ξένες γλώσσες, στη χρήση τεχνολογιών πληροφορικής, στο ‘learning to learn’ (μεταγνωστική ικανότητα), βασικές κοινωνικές ικανότητες, ικανότητα για πρωτοβουλία και επιχειρηματικό πνεύμα και πολιτισμική γνώση και ικανότητα (European Commission, 2002: 16).

Βλέπουμε λοιπόν ότι ο όρος **δεξιότητες (skills)** χρησιμοποιείται εδώ **μαζί και σε συνάφεια με τον όρο ικανότητες (competences)**, **παρόλο που σε μελλοντικά κείμενα θα διαφοροποιηθούν. Οι συγκεκριμένες βασικές δεξιότητες-ικανότητες θα αποτελέσουν τη βάση για το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Βασικών Ικανοτήτων. Αξίζει να σημειωθεί, επίσης, ότι στο κείμενο της Ευρωπαϊκής Επιτροπής γίνεται λόγος για την πιστοποίηση της κατοχής, ή της απόκτησης αυτών των ικανοτήτων μέσα από**

πτυχία, τίτλους σπουδών, πιστοποιητικά και πιστοποιήσεις, κάτι το οποίο θα επιχειρήσει αργότερα να κάνει το **Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Επαγγελματικών Προσόντων**.

Οι βασικές δεξιότητες συγκεκριμενοποιήθηκαν από την **ομάδα εργασίας B** (Working Group B), η οποία δημιουργήθηκε τον Σεπτέμβριο του 2001 στα πλαίσια του προγράμματος 'Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010'. Βασικός της στόχος ήταν ο προσδιορισμός και η ανάπτυξη δεξιοτήτων για την κοινωνία της γνώσης. Συγκεκριμένα οι στόχοι της ήταν να προσδιοριστούν οι νέες δεξιότητες που χρειάζονται για την κοινωνία της γνώσης και ο τρόπος που μπορούν να ενσωματωθούν στα προγράμματα σπουδών, να καταστεί η πρόσκτηση των βασικών δεξιοτήτων εφικτή για όλους, και να προωθηθεί η επίσημη επικύρωση των δεξιοτήτων αυτών προκειμένου να διευκολυνθεί η διαρκής συμμετοχή στην εκπαίδευση και την κατάρτιση και για να ενισχυθεί η απασχολησιμότητα (Πασιάς, 2006: 193).

Η ομάδα εργασίας B, μέσα από τις εκθέσεις προόδου που υπέβαλε καθόρισε οκτώ περιοχές των βασικών δεξιοτήτων, τις παρουσίασε αναλυτικά μέσω ορισμών, καθόρισε τις γνώσεις δεξιότητες και στάσεις που σχετίζονται με κάθε μία από αυτές και τέλος παρουσίασε τις σχέσεις τους με την απασχόληση, τον κοινωνικό αποκλεισμό και την επιχειρηματικότητα (Πασιάς, 2006: 193). Όλα αυτά θα τα δούμε αναλυτικά στην παρουσίαση του Ευρωπαϊκού Πλαισίου Βασικών Ικανοτήτων για την Δια Βίου Μάθηση στο επόμενο κεφάλαιο.

Η ομάδα εργασίας B υιοθέτησε αντί του όρου δεξιότητες (skills), τον όρο ικανότητες (competencies) και βασικές ικανότητες (key competencies), ο οποίος θεωρείται ότι εκφράζει με έναν πιο ευρύ και συνολικό τρόπο την προσωπική ανάπτυξη, την κοινωνική ενσωμάτωση και την καταλληλότητα για απασχόληση. Θεωρεί ότι η ικανότητα σαν όρος καλύπτει γενικότερα δεξιότητες και προσόντα και αφορά την επίτευξη υψηλότερου βαθμού δυνατοτήτων και ικανοτήτων του ατόμου. Στο κείμενο επισημαίνεται επίσης ότι η απόκτηση των ικανοτήτων συνδέεται με τρεις διαστάσεις της ανάπτυξης και της ολοκλήρωσης του ατόμου που είναι η προσωπική ολοκλήρωση, η ενεργός ιδιότητα του πολίτη και η απασχόληση (Πασιάς, 2006: 194).

Στο κείμενο της ομάδας εργασίας B προτείνεται ένας γενικός ορισμός της έννοιας των ικανοτήτων ο οποίος, όπως τον έχει διατυπώσει ο Πασιάς είναι:

Οι βασικές ικανότητες αντιπροσωπεύουν ένα μεταβιβάσιμο, πολυσύνθετο πακέτο γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων που όλα τα άτομα χρειάζονται για την προσωπική ολοκλήρωση, ανάπτυξη και απασχόληση. Αυτές οι ικανότητες πρέπει να έχουν αναπτυχθεί μέχρι το τέλος της υποχρεωτικής εκπαίδευσης ή κατάρτισης και θα πρέπει να ενεργήσει ως θεμελίωση για την περαιτέρω εκμάθηση ως τμήμα της δια βίου μάθησης (Πασιάς, 2006: 194-195).

Τέλος αναφέρεται στο κείμενο της ομάδας εργασίας Β ότι η εξασφάλιση και ο έλεγχος της απόκτησης των βασικών ικανοτήτων από όλους συμπεριλαμβάνει την εκπόνηση κατάλληλων προγραμμάτων σπουδών όχι μόνο για το σχολείο, αλλά και για την εκπαίδευση ενηλίκων και τις μειονεκτούσες ομάδες, ενώ η επικύρωση των βασικών ικανοτήτων, μέσω των κατάλληλων εργαλείων, είναι απαραίτητη (Πασιάς, 2006: 195).

Συμπεράσματα

Οι ορισμοί οι οποίοι αναλύθηκαν στο κεφάλαιο αυτό μας δίνουν μία γερή βάση ώστε να μπορέσουμε να κατανοήσουμε καλύτερα τις πολιτικές της Ευρωπαϊκής Ένωσης οι οποίες θα παρουσιαστούν και θα μελετηθούν στο επόμενο κεφάλαιο. Οι διαφορές των όρων απασχόληση με απασχολησιμότητα, κοινωνική ενσωμάτωση με κοινωνική ένταξη και Διά Βίου Εκπαίδευση με Διά Βίου Μάθηση φανερώνουν τη σταδιακή αλλαγή της κατεύθυνσης των στόχων των προαναφερθέντων πολιτικών, από τα αρχικά κείμενα της ομάδας εργασίας Β με τα τελικά κείμενα των Πλαισίων Αναφοράς. Τα κείμενα στα οποία αναφερθήκαμε ως τώρα, πέρα από το ότι προσφέρουν εννοιολογικές διασαφήσεις των ορισμών, αποτελούν και τις βάσεις πάνω στις οποίες φτιάχτηκαν τα Πλαίσια Αναφοράς τα οποία θα μελετηθούν στο επόμενο κεφάλαιο. Είναι σημαντικό να σημειώσουμε ότι, στα κείμενα της Ευρωπαϊκής Επιτροπής που μελετήθηκαν στο κεφάλαιο αυτό, οι ικανότητες και ανάπτυξή τους είναι ευθύνη τους κράτους και εμπεριέχονται στην βασική εκπαίδευση, θεωρούνται δε ως απαραίτητες προϋποθέσεις για την κατάρτιση στα πλαίσια της Διά Βίου Μάθησης. Στο επόμενο κεφάλαιο θα προχωρήσουμε στην ανάλυση και σύγκριση των δύο Ευρωπαϊκών Πλαισίων Αναφοράς, σε συνάρτηση με τους στόχους των πολιτικών και των εννοιών που αναπτύξαμε.

Η εκπαιδευτική πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης: Ορισμός και αξιολόγηση των ικανοτήτων

Εισαγωγή

Στο κεφάλαιο αυτό θα μας απασχολήσουν δύο πλαίσια της Ευρωπαϊκής Ένωσης: Το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Βασικών Ικανοτήτων για τη Διά Βίου Μάθηση και το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Επαγγελματικών Προσόντων.

Στην ενότητα 3.2 θα μελετήσουμε το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Βασικών Ικανοτήτων για τη Διά Βίου Μάθηση, το οποίο ορίζει και αναλύει οκτώ βασικές ικανότητες. Οι ικανότητες αυτές έχουν άμεση σύνδεση με την κοινωνική ενσωμάτωση, καθώς ασχολούνται με όλα τα κοινωνικά πεδία στα οποία εκδηλώνεται ο κοινωνικός αποκλεισμός και όχι μόνο την απασχόληση. Αυτό διαφαίνεται ακόμα περισσότερο από τη μελέτη των τεσσάρων εγκαρσίων ικανοτήτων του Πλαισίου Αναφοράς. Παρόλα αυτά, σε σχέση με τα αρχικά κείμενα της ομάδας εργασίας Β, βλέπουμε την αντικατάσταση του όρου απασχόληση με τον όρο απασχολησιμότητα, κάτι το οποίο προμηνύει την κατεύθυνση που θα πάρουν οι πολιτικές της Ευρωπαϊκής Ένωσης στο κοντινό μέλλον. Διακρίνουμε επίσης μία σύγχυση στον όρο κοινωνική ενσωμάτωση, ο οποίος χρησιμοποιείται στους στόχους του Ευρωπαϊκού Πλαισίου Βασικών Ικανοτήτων για τη Διά Βίου Μάθηση ως ταυτόσημος με τον όρο κοινωνική συνοχή.

Στην ενότητα 3.3 θα παρουσιαστεί το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Επαγγελματικών Προσόντων και θα γίνει σύγκρισή του με το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Βασικών Ικανοτήτων για τη Διά Βίου Μάθηση. Το ΕΠΕΠ προσπαθεί να περάσει από τον ορισμό των ικανοτήτων, στην πιστοποίησή τους ως προσόντα, χωρίς ουσιαστικά να ξεκαθαρίσει τον τρόπο αξιολόγησής τους. Παράλληλα, συνδέει τα προσόντα αυτά αποκλειστικά με την αγορά εργασίας και την απασχολησιμότητα, τα μεταχειρίζεται ως καταναλωτικό αγαθό προς πώληση στην ελεύθερη αγορά και μεταφέρει την ευθύνη απόκτησής τους αποκλειστικά στον εκπαιδευόμενο-καταναλωτή.

Το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Βασικών Ικανοτήτων για τη Διά Βίου Μάθηση: στόχοι και κάθετες ικανότητες

Το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Βασικών Ικανοτήτων για τη Διά Βίου Μάθηση (European Reference Framework: Key Competences for Lifelong Learning) πήρε την τελική του

μορφή και υιοθετήθηκε επίσημα από την Ευρωπαϊκή Ένωση το 2006. Το Πλαίσιο θέτει **τέσσερις βασικούς στόχους**, οι οποίοι έχουν σαν βάση ότι η εκπαίδευση με τη διττή της αποστολή — κοινωνική και οικονομική — θα πρέπει να διαδραματίσει βασικό ρόλο, εξασφαλίζοντας ότι οι πολίτες της Ευρώπης θα αποκτήσουν τις βασικές ικανότητες που χρειάζονται προκειμένου να μπορέσουν να προσαρμοσθούν με ευελιξία στις μεταβολές της παγκοσμιοποίησης (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2006: 3).

Ως πρώτος στόχος τίθεται **ο εντοπισμός και προσδιορισμός των βασικών ικανοτήτων που είναι αναγκαίες για την προσωπική ολοκλήρωση, την ιδιότητα του ενεργού πολίτη, την κοινωνική συνοχή και την απασχολησιμότητα σε μια κοινωνία της γνώσης**. Βλέπουμε ότι ο όρος απασχόληση των αρχικών κειμένων έχει αντικατασταθεί με τον όρο απασχολησιμότητα. Παρατηρούμε επίσης την χρήση του όρου κοινωνική συνοχή (social cohesion) αντί του όρου κοινωνική ενσωμάτωση (social inclusion). Στην ίδια σελίδα του κειμένου της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, μερικές γραμμές πιο κάτω, χρησιμοποιείται ο όρος κοινωνική ενσωμάτωση για τον ίδιο ακριβώς σκοπό (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2006: 3). Παρόλα αυτά οι στόχοι για προσωπική ολοκλήρωση και ιδιότητα του ενεργού πολίτη παραμένουν ως έχουν.

Ο δεύτερος στόχος είναι **η υποστήριξη του έργου των κρατών μελών με στόχο να εξασφαλίζεται ότι, στο τέλος της αρχικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, οι νέοι έχουν αναπτύξει τις βασικές ικανότητες σε βαθμό τέτοιο που να τους εξοπλίζει για την ενήλικη ζωή και να αποτελεί τη βάση της περαιτέρω μάθησης και επαγγελματικής ζωής και ότι οι ενήλικες είναι σε θέση να αναπτύσσουν και να επικαιροποιούν τις βασικές ικανότητές τους σε ολόκληρη τη ζωή τους** (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2006: 3). Είναι, λοιπόν, ο ρόλος της βασικής εκπαίδευσης, η οποία παρέχεται από το κράτος, να έχουν οι νέοι όλα τα απαραίτητα εφόδια για την επαγγελματική τους ζωή και για να συνεχίσουν τη μάθηση καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής τους, πράγμα το οποίο θα τους είναι απαραίτητο για να ανταπεξέλθουν στις συνεχείς αλλαγές της παγκοσμιοποιημένης κοινωνίας.

Ο τρίτος και ο τέταρτος στόχος είναι η παροχή ευρωπαϊκού εργαλείου αναφοράς, που απευθύνεται σε διαμορφωτές πολιτικής, εκπαιδευτές, εργοδότες και στους ίδιους τους εκπαιδευόμενους ούτως ώστε να διευκολύνονται οι, τόσο σε εθνικό όσο και σε ευρωπαϊκό επίπεδο, προσπάθειες για την επίτευξη κοινώς συμφωνημένων στόχων και

η παροχή ενός ολοκληρωμένου πλαισίου για περαιτέρω δράση σε κοινοτικό επίπεδο, τόσο στα πλαίσια του προγράμματος εργασίας ‘Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010’, όσο και στα πλαίσια των κοινοτικών προγραμμάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2006: 3).

Σύμφωνα, λοιπόν, με τους στόχους που δίνονται, το Πλαίσιο πρέπει να χρησιμοποιηθεί ως εργαλείο σχεδιασμού και άσκησης πολιτικών, των οποίων η εστίαση είναι κυρίως η δημιουργία ατόμων με ενεργό ρόλο στην κοινωνία, τα οποία θα διαθέτουν γνώσεις και δεξιότητες που θα τους επιτρέπουν να βρουν απασχόληση, αλλά και να αισθάνονται ολοκληρωμένα σαν άτομα. Μπορεί η ευθύνη για την εύρεση εργασίας να έχει μετατεθεί κάπως στο άτομο, με την αλλαγή του όρου απασχόληση σε απασχολησιμότητα, αλλά φαίνεται να θεωρείται -προς το παρόν- ευθύνη του κράτους να έχει το άτομο τα κατάλληλα εφόδια για την συνεχιζόμενη μάθηση και κατάρτιση που θα του είναι απαραίτητη για όλη του τη ζωή.

Οι πρώτες δύο ικανότητες αφορούν τη **χρήση της μητρικής και ξένων γλωσσών** σε ικανοποιητικό επίπεδο. Μαζί με την **μαθηματική ικανότητα** και την **ψηφιακή ικανότητα** αποτελούν τις κάθετες ικανότητες του πλαισίου βασικών ικανοτήτων. Οι δεξιότητες και οι γνώσεις που σχετίζονται με αυτές τις ικανότητες μεταδίδονται κάθετα από τον εκπαιδευτικό που τις κατέχει, στον μαθητή που δεν τις κατέχει και συνδέονται στενά με την παραδοσιακού τύπου διδασκαλία και εκπαίδευση. Το πλαίσιο παρέχει έναν **ορισμό** για την κάθε ικανότητα και μετά αναφέρει τις διάφορες **γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις** που συνδέονται με αυτήν (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2006: 4-7).

Η **επικοινωνία στη μητρική γλώσσα** είναι η ικανότητα έκφρασης και ερμηνείας εννοιών, σκέψεων, συναισθημάτων, γεγονότων και απόψεων, τόσο σε προφορική όσο και σε γραπτή μορφή (ακρόαση, ομιλία, ανάγνωση και γραφή), και η ικανότητα γλωσσικής αλληλεπίδρασης με κατάλληλο και δημιουργικό τρόπο σε ολόκληρο το φάσμα των κοινωνικών και πολιτιστικών δραστηριοτήτων: στην εκπαίδευση και την κατάρτιση, στην εργασία, στο σπίτι και στον ελεύθερο χρόνο (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2006: 4).

Η επικοινωνία στη μητρική γλώσσα απαιτεί το άτομο να έχει **γνώση** του βασικού λεξιλογίου, της λειτουργικής γραμματικής και των λειτουργιών της γλώσσας. Τα άτομα θα πρέπει να έχουν τις **δεξιότητες** να επικοινωνούν προφορικά και γραπτά σε διάφορες

επικοινωνιακές καταστάσεις και να παρακολουθούν και να προσαρμόζουν την επικοινωνία τους στις απαιτήσεις της κατάστασης. Μια θετική **στάση** ως προς την επικοινωνία στη μητρική γλώσσα περιλαμβάνει τη διάθεση για κριτικό και εποικοδομητικό διάλογο, την εκτίμηση αισθητικών ιδιοτήτων και την προθυμία επιδίωξής τους, καθώς και ενδιαφέρον για την αλληλεπίδραση με άλλους (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2006: 4).

Η **επικοινωνία στις ξένες γλώσσες** εμπεριέχει σε μεγάλο βαθμό τις βασικές δεξιότητες της επικοινωνίας στη μητρική γλώσσα: βασίζεται στην ικανότητα κατανόησης, έκφρασης και ερμηνείας εννοιών, σκέψεων, συναισθημάτων, γεγονότων και απόψεων τόσο σε προφορική όσο και σε γραπτή μορφή (ακρόαση, ομιλία, ανάγνωση και γραφή) σε ένα κατάλληλο φάσμα κοινωνικών και πολιτισμικών πεδίων (εκπαίδευση και κατάρτιση, εργασία, σπίτι, ελεύθερος χρόνος) σύμφωνα με τις επιθυμίες και τις ανάγκες καθενός. Η επικοινωνία στις ξένες γλώσσες απαιτεί επίσης δεξιότητες, όπως η διαμεσολάβηση και η διαπολιτισμική κατανόηση (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2006: 5).

Η ικανότητα στις ξένες γλώσσες απαιτεί τη **γνώση** του λεξιλογίου και της λειτουργικής γραμματικής και τη γνώση των βασικών τύπων λεκτικής αλληλεπίδρασης και κατηγοριών της γλώσσας. Ιδιαίτερη σημασία έχει η γνώση των κοινωνικών συμβάσεων όπως και της πολιτισμικής διάστασης και της ποικιλότητας των γλωσσών. Οι βασικές **δεξιότητες** επικοινωνίας σε ξένες γλώσσες συνίστανται στην ικανότητα κατανόησης προφορικών μηνυμάτων, έναρξης, διεκπεραίωσης και ολοκλήρωσης συνομιλιών και ανάλυσης, κατανόησης και εκπόνησης κειμένων κατάλληλων για τις ανάγκες του ατόμου. Μια σχετική θετική **στάση** περιλαμβάνει την αναγνώριση της πολιτισμικής ποικιλότητας καθώς και το ενδιαφέρον και την περιέργεια για άλλες γλώσσες και για τη διαπολιτισμική επικοινωνία (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2006: 5).

Βλέπουμε λοιπόν ότι οι πρώτες δύο ικανότητες, παρότι από τη φύση τους κάθετες στην ανάπτυξη και διδαχή τους, εμπεριέχουν το πολιτισμικό στοιχείο, την έκφραση συναισθημάτων και απόψεων με τρόπο κατανοητό και αποδεκτό, διάθεση για κριτικό διάλογο, ενδιαφέρον για αλληλεπίδραση με άλλους και ενδιαφέρον για τις γλώσσες και για διαπολιτισμική επικοινωνία (Γκόβαρης- Ρουσάκης, 2008: 88-89). Αυτές οι πλευρές των γλωσσικών ικανοτήτων συνδέονται άμεσα με την κοινωνική ενσωμάτωση (Levitas et al, 2007: 21) μέσα από το πολιτιστικό και κοινωνικό πεδίο.

Η μαθηματική ικανότητα εμπεριέχει και τις βασικές ικανότητες στην επιστήμη και την τεχνολογία. Η **μαθηματική ικανότητα** είναι η ικανότητα ανάπτυξης και χρησιμοποίησης μαθηματικών συλλογισμών για την επίλυση ενός φάσματος προβλημάτων σε καθημερινές καταστάσεις. Η **ικανότητα στις επιστήμες** αναφέρεται στην ικανότητα και την προθυμία αξιοποίησης του συνόλου των γνώσεων και της μεθοδολογίας εξήγησης του φυσικού κόσμου, προκειμένου να προσδιορίζονται ερωτήματα και να εξάγονται συμπεράσματα στοιχειοθετημένα. Η **ικανότητα στην τεχνολογία** γίνεται αντιληπτή ως η εφαρμογή της εν λόγω γνώσης και μεθοδολογίας προκειμένου να ικανοποιούνται οι αντιληπτές ανθρώπινες επιθυμίες ή ανάγκες. Η επιστημονική ικανότητα και η ικανότητα στην τεχνολογία περιλαμβάνουν την κατανόηση των αλλαγών που προκαλούνται από τη δραστηριότητα του ανθρώπου και την ευθύνη του ως μεμονωμένου πολίτη (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2006: 6).

Η εδραία **γνώση** στα μαθηματικά περιλαμβάνει την καλή γνώση των αριθμών, μέτρων και δομών, των βασικών πράξεων και των βασικών μαθηματικών παραστάσεων, την κατανόηση των μαθηματικών όρων και εννοιών και των ερωτημάτων στα οποία τα μαθηματικά μπορούν να παράσχουν απαντήσεις. Η θετική **στάση** απέναντι στα μαθηματικά βασίζεται στον σεβασμό της αλήθειας και στην προθυμία αναζήτησης των αιτιών-λόγων και αξιολόγησης της αξιοπιστίας τους (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2006: 6).

Για την επιστήμη και την τεχνολογία, οι βασικές **γνώσεις** περιλαμβάνουν τις βασικές αρχές του φυσικού κόσμου, τις θεμελιώδεις επιστημονικές έννοιες, αρχές και μεθόδους, την τεχνολογία και τα τεχνολογικά προϊόντα και διαδικασίες, καθώς και την κατανόηση των επιπτώσεων της επιστήμης και της τεχνολογίας στο φυσικό κόσμο. Οι **δεξιότητες** περιλαμβάνουν την ικανότητα χρήσης και χειρισμού τεχνολογικών εργαλείων και μηχανημάτων καθώς επίσης και επιστημονικών δεδομένων, προκειμένου να επιτευχθεί ένας στόχος ή να ληφθεί μια στοιχειοθετημένη απόφαση ή να εξαχθούν στοιχειοθετημένα συμπεράσματα. Η ικανότητα περιλαμβάνει μια **στάση** κριτικής αποδοχής και περιέργειας, το ενδιαφέρον για ηθικά ζητήματα και τον σεβασμό τόσο της ασφάλειας όσο και της αειφορίας, ιδίως όσον αφορά την επιστημονική και τεχνολογική πρόοδο σε σχέση με το άτομο, την οικογένεια, την κοινότητα καθώς και παγκόσμια θέματα (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2006: 6).

Είναι σημαντικό εδώ να παρατηρήσουμε ότι οι ικανότητες αυτές δεν ορίζονται στο Πλαίσιο αυτό με βάση τη χρήση τους μέσα σε εργασιακό περιβάλλον. Οι σχετικές δεξιότητες έχουν ως σκοπό να ληφθεί μία απόφαση και να εξαχθούν συμπεράσματα με επιστημονικό τρόπο. Ο γενικός αυτός προσδιορισμός δεν συνδέεται αναγκαία με την ικανότητα του ατόμου να βρει εργασία, αλλά αφορά γενικά την απόκτηση γνώσης και την προώθηση της επιστήμης. Αυτό πρόκειται όμως να αλλάξει στο άμεσο μέλλον με την εισαγωγή του ΕΠΕΠ (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2008: 11)

Τέλος, η **ψηφιακή ικανότητα** περιλαμβάνει τη χρήση της Τεχνολογίας της Κοινωνίας της Πληροφορίας (ΤΚΠ) για την εργασία, τη ψυχαγωγία και την επικοινωνία, με αυτοπεποίθηση και κριτικό πνεύμα. Υποστηρίζεται από τις βασικές δεξιότητες ΤΠΕ: χρήση Η/Υ για την ανάκτηση, την αξιολόγηση, την αποθήκευση, την παραγωγή, την παρουσίαση και την ανταλλαγή πληροφοριών και για την επικοινωνία και τη συμμετοχή σε δίκτυα συνεργασίας μέσω του Διαδικτύου (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2006: 7).

Η ψηφιακή ικανότητα απαιτεί επαρκή κατανόηση και **γνώση** της φύσης, του ρόλου και των ευκαιριών της ΤΚΠ σε καθημερινές καταστάσεις: στην προσωπική και κοινωνική ζωή καθώς και στην εργασία. Οι απαιτούμενες **δεξιότητες** περιλαμβάνουν: την ικανότητα έρευνας, συλλογής και επεξεργασίας πληροφοριών και τη χρήση τους με κριτικό και συστηματικό τρόπο, την αξιολόγηση της καταλληλότητάς τους και τη διάκριση μεταξύ Πραγματικού και Εικονικού, καθώς και την αναγνώριση των συνδέσμων (links). Η χρήση της ΤΚΠ απαιτεί κριτική και αναστοχαστική συμπεριφορά και **στάση** έναντι των διαθέσιμων πληροφοριών και υπεύθυνη χρήση των διαδραστικών μέσων. Η ικανότητα αυτή υποστηρίζεται επίσης από το ενδιαφέρον συμμετοχής σε κοινότητες και δίκτυα για πολιτιστικούς, κοινωνικούς ή/και επαγγελματικούς σκοπούς (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2006: 7).

Η ψηφιακή ικανότητα πολλές φορές θεωρείται ότι εμπίπτει στην κατηγορία των εγκαρσίων βασικών ικανοτήτων. Αυτό συμβαίνει επειδή η σύνδεσή της με την παραδοσιακή αντίληψη περί εκπαίδευσης δεν είναι ιδιαίτερα ισχυρή, καθώς και λόγω της δυσκολίας της ενσωμάτωσης της ψηφιακής ικανότητας στο σχολικά πρόγραμμα, στα πανεπιστήμια και στα προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων (Gábor Halász & Alain Michel, 2011: 291). Η σημασία της για την κοινωνική ενσωμάτωση είναι ιδιαίτερα εμφανής στις μέρες μας, με τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης να παίζουν όλο και

μεγαλύτερο ρόλο στην κοινωνική, επαγγελματική, πολιτική και πολιτισμική δραστηριότητα.

Το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Βασικών Ικανοτήτων για τη Διά Βίου Μάθηση: Οι εγκάρσιες ικανότητες

Οι τέσσερις τελευταίες ικανότητες που ορίζει το πλαίσιο θεωρούνται εγκάρσιες ικανότητες, δηλαδή η διδασχή τους δεν έχει να κάνει με κάθετη μετάδοση γνώσεων, αλλά μάλλον με οριζόντια καλλιέργεια δεξιοτήτων, στάσεων και συμπεριφορών. Μερικές φορές σε αυτές συμπεριλαμβάνεται και η ψηφιακή ικανότητα. Όπως είδαμε στο προηγούμενο κεφάλαιο, τέτοιου είδους εγκάρσιες δεξιότητες υπήρχαν σε ένα βαθμό και στις τέσσερις κάθετες ικανότητες, ιδιαίτερα όσον αφορά τις συμπεριφορές με τις οποίες ήταν συνδεδεμένες. Ολόκληρο λοιπόν το πλαίσιο δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην αλλαγή εστίασης των Ευρωπαϊκών Εκπαιδευτικών Συστημάτων, από την κάθετη μετάδοση της γνώσης σε μία περισσότερο δυναμική ανάπτυξη εγκαρσίων ικανοτήτων.

Οι τέσσερις εγκάρσιες ικανότητες είναι **η μεταγνωστική ικανότητα, η κοινωνική ικανότητα και οι ικανότητες που σχετίζονται με την ιδιότητα του πολίτη, το αίσθημα πρωτοβουλίας και η επιχειρηματικότητα και η πολιτισμική συνείδηση και έκφραση**. Όπως και για τις πρώτες τέσσερις, έτσι και για αυτές το πλαίσιο παρέχει έναν ορισμό για την κάθε ικανότητα και μετά αναφέρει τις διάφορες γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις που συνδέονται με αυτήν (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2006: 8-12).

Ως «**μεταγνωστικές ικανότητες**» (learning to learn) νοούνται η ικανότητα επιδίωξης και επιμονής στη μάθηση, η ικανότητα οργάνωσης της ατομικής μάθησης με τη βοήθεια και της αποτελεσματικής διαχείρισης του χρόνου και της πληροφορίας, σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο. Η ικανότητα αυτή περιλαμβάνει την επίγνωση της διαδικασίας μάθησης και των αναγκών για μάθηση ενός ατόμου, προσδιορίζοντας τις διαθέσιμες ευκαιρίες και την ικανότητα αντιμετώπισης των εμποδίων προκειμένου να αποβεί η μάθηση επιτυχής (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2006: 8).

Στις περιπτώσεις που η μάθηση κατευθύνεται προς τις ιδιαίτερες επιδιώξεις αναφορικά με την εργασία ή τη σταδιοδρομία, κάθε άτομο θα πρέπει να **γνωρίζει** τις ικανότητες, τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τα προσόντα που απαιτούνται. Οι **δεξιότητες** της μεθοδολογίας της μάθησης απαιτούν πρώτον την απόκτηση των θεμελιωδών

βασικών δεξιοτήτων, όπως η ανάγνωση και γραφή, η αριθμητική και οι ΤΠΕ, που απαιτούνται για την περαιτέρω μάθηση. Η επιθυμία εφαρμογής προηγούμενων γνώσεων και εμπειριών της ζωής και η περιέργεια για την αναζήτηση νέων ευκαιριών μάθησης και εφαρμογής των γνώσεων σε ποικίλα πλαίσια που καλύπτουν όλο το φάσμα της ζωής αποτελούν συστατικά στοιχεία μιας θετικής **στάσης** (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2006: 8).

Βασικά, λοιπόν, συστατικά στοιχεία και γνωρίσματα των μεταγνωστικών ικανοτήτων είναι η απόκτηση, η επεξεργασία και η αφομοίωση νέων γνώσεων και δεξιοτήτων, καθώς και η αναζήτηση κατάλληλης καθοδήγησης και μεθοδολογίας. Οι γνώσεις αυτές, σύμφωνα με το Πλαίσιο Βασικών Ικανοτήτων, πρέπει να εφαρμόζονται στο συνολικό φάσμα των δραστηριοτήτων της ζωής και όχι μόνο στον επαγγελματικό τομέα (Γκόβαρης- Ρουσάκης, 2008: 91). Με αυτό τον τρόπο, οι ικανότητες αυτές συνδέονται με την κοινωνική ενσωμάτωση, παρά με την κοινωνική ένταξη.

Η κοινωνική ικανότητα και οι ικανότητες που σχετίζονται με την ιδιότητα του πολίτη περιλαμβάνουν τις προσωπικές, διαπροσωπικές, διαπολιτισμικές και κοινωνικές ικανότητες και τις ικανότητες του πολίτη και καλύπτουν όλο το φάσμα της συμπεριφοράς εκείνης που εξοπλίζει τα άτομα ώστε να συμμετέχουν με αποτελεσματικό και εποικοδομητικό τρόπο στην κοινωνική και επαγγελματική ζωή (και ειδικότερα στις όλο και περισσότερο ποικιλόμορφες κοινωνίες), καθώς και στην επίλυση διαφορών, όπου αυτό απαιτείται (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2006: 9).

Οι **κοινωνικές ικανότητες** συνδέονται με την προσωπική και κοινωνική ευημερία, η οποία απαιτεί την κατανόηση του τρόπου με τον οποίο τα άτομα μπορούν να εξασφαλίζουν βέλτιστη σωματική και ψυχική υγεία, συμπεριλαμβανομένων, ως πόρων για κάθε άτομο, την οικογένειά του και το άμεσο κοινωνικό περιβάλλον του, των γνώσεων σχετικά με τον τρόπο που μπορεί να συμβάλει, εν προκειμένω, ένας υγιής τρόπος ζωής (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2006: 9).

Για την επιτυχή διαπροσωπική και κοινωνική συμμετοχή, είναι σημαντική η κατανόηση των κωδίκων και κοινά αποδεκτών τρόπων συμπεριφοράς, σε διαφορετικές κοινωνίες και περιβάλλοντα (π.χ. στην εργασία). Εξίσου σημαντική είναι η **γνώση** όσων βασικών εννοιών σχετίζονται με τα άτομα, τις ομάδες, τις επαγγελματικές οργανώσεις, την ισότητα των φύλων και την αποφυγή διακρίσεων, την κοινωνία και τον πολιτισμό. Οι βασικές **δεξιότητες** της ικανότητας αυτής περιλαμβάνουν την ικανότητα

εποικοδομητικής επικοινωνίας σε διαφορετικά περιβάλλοντα επίδειξης ανεκτικότητας, έκφρασης και κατανόησης διαφόρων απόψεων και ικανότητας διαπραγμάτευσης σε κλίμα εμπιστοσύνης. Όσον αφορά τις **στάσεις**, η ικανότητα βασίζεται στη συνεργασία, στην αυτοπεποίθηση και στην ακεραιότητα (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2006: 9).

Η **ικανότητα του πολίτη** βασίζεται στη γνώση των εννοιών της δημοκρατίας, της δικαιοσύνης, της ισότητας, της ιδιότητας του ενεργού πολίτη και των δικαιωμάτων του πολίτη, συμπεριλαμβανομένης τόσο της επίσημης έκφρασής τους στον Χάρτη των Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης και στις διεθνείς διακηρύξεις, όσο και του τρόπου που εφαρμόζονται από διάφορους φορείς και θεσμούς, σε τοπικό, περιφερειακό, εθνικό, ευρωπαϊκό και διεθνές επίπεδο (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2006: 10).

Περιλαμβάνει τη **γνώση** των γεγονότων της σύγχρονης εποχής καθώς και των βασικών γεγονότων και τάσεων στην εθνική, ευρωπαϊκή και παγκόσμια ιστορία. Οι **δεξιότητες** που αφορούν την ιδιότητα του πολίτη σχετίζονται με την ικανότητα αποτελεσματικής συνεργασίας με άλλους στο δημόσιο τομέα, την επίδειξη αλληλεγγύης και ενδιαφέροντος για την επίλυση προβλημάτων που επηρεάζουν την τοπική και την ευρύτερη κοινότητα. Περιλαμβάνουν τον κριτικό και δημιουργικό αναστοχασμό και την εποικοδομητική συμμετοχή σε δραστηριότητες της κοινότητας ή της γειτονιάς, καθώς και τη λήψη αποφάσεων σε όλα τα επίπεδα, από το τοπικό έως το εθνικό και το ευρωπαϊκό, ιδίως μέσω ψηφοφορίας. Ο πλήρης σεβασμός των ανθρώπινων δικαιωμάτων, συμπεριλαμβανομένης της ισότητας ως βάσης για τη δημοκρατία, η εκτίμηση και η κατανόηση των διαφορών μεταξύ των συστημάτων αξιών διαφόρων θρησκειών ή εθνικών ομάδων, αποτελούν θεμέλια για μια θετική **στάση** (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2006: 10).

Οι κοινωνικές ικανότητες και οι ικανότητες που σχετίζονται με την ιδιότητα του πολίτη, είναι ίσως οι ικανότητες οι οποίες παρουσιάζουν εμφανέστερη και ιδιαίτερα άμεση σύνδεση με την κοινωνική ένταξη. Εφάπτονται με τα περισσότερα από τα πεδία εκδήλωσης του κοινωνικού αποκλεισμού (Αμίτσης, 2006) και ιδιαίτερα με το πολιτικό, το πολιτισμικό και το κοινωνικό πεδίο. Η περιγραφή και ο ορισμός τους από το Πλαίσιο Βασικών Ικανοτήτων καθιστούν ξεκάθαρο το γεγονός αυτό και προδίδουν τον έντονα εγκάρσιο χαρακτήρα τους.

Το **αίσθημα πρωτοβουλίας και η επιχειρηματικότητα** αναφέρονται στην ικανότητα ενός ατόμου να μετατρέπει τις ιδέες του σε δράση. Περιλαμβάνει τη δημιουργικότητα, την καινοτομία και την ανάληψη ρίσκου, καθώς και την ικανότητα σχεδιασμού προκειμένου να επιτυγχάνονται συγκεκριμένοι στόχοι. Στηρίζει τους ανθρώπους, όχι μόνο στην καθημερινή ζωή τους, τόσο στο σπίτι όσο και στην κοινωνία, αλλά και στον χώρο εργασίας, ειδικά σε ό, τι αφορά την κατανόηση του πλαισίου της εργασίας τους και στην αξιοποίηση των ευκαιριών (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2006: 11).

Οι απαραίτητες **γνώσεις** περιλαμβάνουν την ικανότητα εντοπισμού των διαθέσιμων ευκαιριών για προσωπικές, επαγγελματικές ή/και επιχειρηματικές δραστηριότητες, συμπεριλαμβανομένων των θεμάτων ευρύτερης εμβέλειας που απαρτίζουν το πλαίσιο στο οποίο ζουν και εργάζονται οι άνθρωποι, όπως η ευρεία κατανόηση του τρόπου λειτουργίας της οικονομίας και των ευκαιριών και των προκλήσεων που αντιμετωπίζει ένας εργοδότης ή ένας οργανισμός. Οι **δεξιότητες** σχετίζονται με την ενεργό διαχείριση σχεδίων, την αποτελεσματική εκπροσώπηση και διαπραγμάτευση και την ικανότητα εργασίας, τόσο σε ατομικό όσο και σε συλλογικό επίπεδο. Η ικανότητα κρίσης για τον προσδιορισμό των ισχυρών και αδύναμων σημείων του ατόμου καθώς και η αξιολόγηση και η ανάληψη ρίσκου έχουν επίσης ιδιαίτερη σημασία. Η επιχειρηματική **συμπεριφορά** χαρακτηρίζεται από την ανάληψη πρωτοβουλιών, την ενεργό στάση, την ανεξαρτησία και την καινοτομία, τόσο στην προσωπική όσο και στην κοινωνική ζωή, καθώς επίσης και στην εργασία (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2006: 11).

Εάν κάποιες από τις ικανότητες προϋδεάζουν για την κατεύθυνση που θα πάρουν οι πολιτικές της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την αξιολόγηση των ικανοτήτων, αυτές είναι το **αίσθημα πρωτοβουλίας και η επιχειρηματικότητα**. Χαρακτηριστικό στοιχείο είναι ότι στις απαιτούμενες γνώσεις κυριαρχεί η ικανότητα εντοπισμού των διαθέσιμων ευκαιριών για προσωπικές, επαγγελματικές ή/και επιχειρηματικές δραστηριότητες, καθώς και η ευρεία κατανόηση του τρόπου λειτουργίας της οικονομίας και των ευκαιριών και προκλήσεων που αντιμετωπίζει ένας εργοδότης ή ένας οργανισμός. Παρόλο όμως τον ξεκάθαρα προσανατολισμένο στον εργασιακό τομέα χαρακτήρα τους, συμπεριλαμβάνουν και γνώσεις και στάσεις όπως η ενεργός στάση, η ανεξαρτησία και η

καινοτομία, τόσο στην προσωπική όσο και στην κοινωνική ζωή (Γκόβαρης- Ρουσσάκης, 2008: 93).

Τέλος, η **πολιτιστική γνώση και έκφραση** ορίζεται ως η εκτίμηση της σημασίας της δημιουργικής έκφρασης ιδεών, εμπειριών και συναισθημάτων σε ένα φάσμα μέσων μαζικής επικοινωνίας, συμπεριλαμβανομένης της μουσικής, του θεάτρου, της λογοτεχνίας και των εικαστικών τεχνών (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2006: 12).

Η πολιτιστική **γνώση** περιλαμβάνει επίγνωση της τοπικής, της εθνικής και της ευρωπαϊκής πολιτιστικής κληρονομιάς, και της θέσης τους στον κόσμο. Καλύπτει τη βασική γνώση σημαντικών πολιτιστικών έργων, συμπεριλαμβανομένου του λαϊκού σύγχρονου πολιτισμού. Οι **δεξιότητες** σχετίζονται τόσο με την εκτίμηση όσο και με την έκφραση: αυτοέκφραση μέσω της ποικιλίας των μέσων μαζικής επικοινωνίας με τις εγγενείς ικανότητες των ατόμων και εκτίμηση και απόλαυση των έργων τέχνης και των παραστάσεων. Μια θετική **συμπεριφορά** καλύπτει τη δημιουργικότητα και την προθυμία καλλιέργειας αισθητικής ικανότητας μέσω της καλλιτεχνικής αυτοέκφρασης και της συμμετοχής στην πολιτιστική ζωή (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2006: 12).

Βλέπουμε, λοιπόν, ότι οι ικανότητες φαίνονται να καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα των αναγκών που παρουσιάζονται στην ζωή των ατόμων. Συνδέονται έντονα με την προσωπική ολοκλήρωση και την ενεργό ιδιότητα του πολίτη, ιδιαίτερα όσον αφορά τις εγκάρσιες ικανότητες. Η σύνδεση με την απασχολησιμότητα και την κατάρτιση υπάρχει μεν, αλλά κρατάει μάλλον συμπληρωματικό ρόλο. Είναι εμφανής ιδιαίτερα στην επιχειρηματικότητα, η οποία συνδέεται με ανάληψη κινδύνων και την ατομική ευθύνη, καθώς και σε μικρότερο βαθμό σε κάποιες από τις άλλες ικανότητες.

Όπως είδαμε οι τέσσερις από τις ικανότητες συνδέονται με την παραδοσιακού τύπου κάθετη εκπαίδευση και τα αναλυτικά προγράμματα με βάση τα μαθήματα (subject based curriculum), ενώ οι υπόλοιπες τέσσερις έχουν να κάνουν με οριζόντιες δεξιότητες και στάσεις και χρειάζονται μία προσέγγιση κατά μήκος των αναλυτικών προγραμμάτων (cross-curricular organisation). Ένα άλλο σημείο στο οποίο διαφέρουν οι ομάδες αυτές των ικανοτήτων, είναι ότι οι τέσσερις κάθετες θεωρούνται μετρήσιμες, ενώ η αξιολόγηση των εγκαρσίων ικανοτήτων έχει αποτελέσει πρόκληση (Gordon, Jean et al, 2009: 46).

Με την αξιολόγηση των εγκαρσίων ικανοτήτων στην Ευρώπη έχει ασχοληθεί το δίκτυο CASE (Gordon, Jean et al, 2009: 123-147), αναλύοντας τις διαφορετικές

προσεγγίσεις ανάμεσα στις ευρωπαϊκές χώρες. Το δίκτυο Ευρυδίκη έχει επίσης ασχοληθεί με το θέμα, ερευνώντας διάφορες ευρωπαϊκές χώρες, τον τρόπο που ενσωμάτωσαν τις ικανότητες στα εκπαιδευτικά τους συστήματα και τον τρόπο που προσπαθούν να τις αξιολογήσουν (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, EACEA, Eurydice 2012). Τέλος, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή σε έκθεσή της ασχολείται αποκλειστικά με το θέμα της αξιολόγησης (European Commission, 2012). Θα ασχοληθούμε αναλυτικότερα με τις έρευνες αυτές στο επόμενο κεφάλαιο. Τα γενικά συμπεράσματα των ερευνών είναι ότι δεν υπάρχει μία συγκεκριμένη πολιτική για την ενσωμάτωση των ικανοτήτων του πλαισίου και ότι η αξιολόγηση τους έχει πολλές δυσκολίες και δεν μπορεί να γίνει με τους παραδοσιακούς τρόπους βαθμολόγησης και αξιολόγησης.

Το θέμα της αξιολόγησης θα μας απασχολήσει στη συνέχεια μέσω της ανάλυσης του Ευρωπαϊκού Πλαισίου Επαγγελματικών Προσόντων για τη Διά Βίου Μάθηση (EQF), το οποίο προσπαθεί να μετατρέψει την κατοχή αυτών των ικανοτήτων σε επαγγελματικά προσόντα (qualifications) και να τις συνδέσει με την αγορά εργασίας, βασιζόμενο σε ένα σύστημα “εκροών” (outcomes) μέσα από πτυχία και πιστοποιητικά.

Το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Επαγγελματικών Προσόντων: Από την αξιολόγηση των ικανοτήτων στην πιστοποίηση των προσόντων

Η ανάπτυξη του ΕΠΕΠ (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2008: 3) ξεκίνησε το 2004 και τέθηκε επισήμως σε ισχύ τον Απρίλιο του 2008. Στόχος του είναι **να βελτιωθεί η προώθηση της κινητικότητας των πολιτών από χώρα σε χώρα και η διευκόλυνση της διά βίου μάθησής τους**. Για τον σκοπό αυτό, επιχειρεί να συσχετίσει τα εθνικά συστήματα και πλαίσια επαγγελματικών προσόντων των διαφόρων χωρών με ένα κοινό ευρωπαϊκό σύστημα αναφοράς το οποίο αποτελείται από οκτώ επίπεδα. Τα επίπεδα καλύπτουν όλο το εύρος των επαγγελματικών προσόντων, από το σχολικό ως το διδακτορικό επίπεδο σπουδών. Ωστόσο, αφορά και την μη-τυπική εκπαίδευση και τις άτυπες μορφές μάθησης.

Τα οκτώ επίπεδα αναφοράς περιγράφονται σε σχέση με τα **μαθησιακά αποτελέσματα**. Στο ΕΠΕΠ ένα αποτέλεσμα ορίζεται ως μία διατύπωση όλων αυτών που ο εκπαιδευόμενος γνωρίζει, κατανοεί και μπορεί να κάνει μετά την ολοκλήρωση μία διαδικασίας εκμάθησης. Κατά συνέπεια, **το ΕΠΕΠ δίνει έμφαση στα αποτελέσματα**

της μάθησης και όχι στις εισροές (όπως τη διάρκεια σπουδών ή τη διαδικασία της εκπαίδευσης). Τα μαθησιακά αποτελέσματα κατανέμονται σε τρεις κατηγορίες: **γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες** (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2008: 11)

Ως **γνώσεις** νοείται το αποτέλεσμα της αφομοίωσης πληροφοριών μέσω της μάθησης. Οι γνώσεις είναι το σώμα θετικών στοιχείων, αρχών, θεωριών και πρακτικών που σχετίζεται με ένα πεδίο εργασίας ή σπουδής. Στο Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Επαγγελματικών Προσόντων, οι γνώσεις χαρακτηρίζονται ως θεωρητικές ή/και αντικειμενικές (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2008: 11).

Ως **δεξιότητες** νοείται η ικανότητα εφαρμογής γνώσεων και αξιοποίησης τεχνογνωσίας για την εκπλήρωση εργασιών και την επίλυση προβλημάτων. Στο Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Επαγγελματικών Προσόντων, οι δεξιότητες περιγράφονται ως νοητικές (χρήση λογικής, διαισθητικής και δημιουργικής σκέψης) και πρακτικές (αφορούν τη χειρωνακτική επιδεξιότητα και τη χρήση μεθόδων, υλικών, εργαλείων και οργάνων) (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2008: 11).

Ως **ικανότητες** νοείται η αποδεδειγμένη επάρκεια στη χρήση γνώσεων, δεξιοτήτων και προσωπικών, κοινωνικών ή/και μεθοδολογικών δυνατοτήτων σε περιστάσεις εργασίας ή σπουδής και στην επαγγελματική ή/και προσωπική ανάπτυξη. Στο Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Επαγγελματικών Προσόντων, η περιγραφή ως προς τις ικανότητες αφορά την υπευθυνότητα και την αυτονομία (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2008: 11).

Είναι εμφανές ότι το ΕΠΕΠ ορίζει πλέον τις ικανότητες, τις δεξιότητες και τη γνώση ως κάτι το οποίο έχει να κάνει αποκλειστικά με την ικανότητα ενός ατόμου να βρει εργασία. Η προσωπική ολοκλήρωση, η κοινωνική ενσωμάτωση, η ενεργός ιδιότητα του πολίτη δεν εμφανίζονται ούτε στους στόχους, αλλά ούτε και στους ορισμούς που δίνει το ΕΠΕΠ. Επιπλέον προχωράει στην κατάταξη των γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων σε αριθμημένα επίπεδα. Καθένα από τα 8 επίπεδα ορίζεται βάσει συνόλου περιγραφικών δεικτών, οι οποίοι προσδιορίζουν τα μαθησιακά αποτελέσματα που αντιστοιχούν στα προσόντα του συγκεκριμένου επιπέδου:

Πίνακας 1: Το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Επαγγελματικών Προσόντων

	Γνώσεις	Δεξιότητες	Ικανότητες
Επίπεδο 1	Βασικές γενικές γνώσεις	Βασικές δεξιότητες που απαιτούνται για την εκτέλεση απλών εργασιών	Εργασία ή σπουδή υπό άμεση επίβλεψη σε δομημένο πλαίσιο
Επίπεδο 2	Βασικές αντικειμενικές γνώσεις ενός πεδίου εργασίας ή σπουδής	Βασικές γνωστικές και πρακτικές δεξιότητες που απαιτούνται για την αξιοποίηση σχετικών πληροφοριών με σκοπό την εκτέλεση εργασιών και την επίλυση συνήθων προβλημάτων με τη χρήση απλών κανόνων και εργαλείων	Εργασία ή σπουδή υπό επίβλεψη και με κάποια αυτονομία
Επίπεδο 3	Γνώση αντικειμενικών στοιχείων, αρχών, διαδικασιών και γενικών εννοιών σε ένα πεδίο εργασίας ή σπουδής	Φάσμα γνωστικών και πρακτικών δεξιοτήτων που απαιτούνται για την εκτέλεση εργασιών και την επίλυση προβλημάτων με επιλογή και εφαρμογή βασικών μεθόδων, εργαλείων, υλικών και πληροφοριών	-Ανάληψη ευθύνης για την εκπλήρωση καθηκόντων στην εργασία ή στη σπουδή -Προσαρμογή της προσωπικής συμπεριφοράς στις περιστάσεις κατά την επίλυση προβλημάτων
Επίπεδο 4	Αντικειμενικές και θεωρητικές γνώσεις γενικού φάσματος σε ένα πεδίο εργασίας ή σπουδής	Φάσμα γνωστικών και πρακτικών δεξιοτήτων που απαιτούνται για την εξεύρεση λύσεων σε συγκεκριμένα προβλήματα σε ένα πεδίο εργασίας ή σπουδής	-Άσκηση αυτοδιαχείρισης βάσει κατευθύνσεων σε περιβάλλοντα εργασίας ή σπουδής που είναι συνήθως προβλέψιμα, αλλά υπόκεινται σε αλλαγές -Επίβλεψη της συνήθους εργασίας άλλων ατόμων, αναλαμβάνοντας κάποια ευθύνη για την αξιολόγηση και τη βελτίωση των δραστηριοτήτων εργασίας ή σπουδής
Επίπεδο 5	Ευρείες, εξειδικευμένες, αντικειμενικές και θεωρητικές γνώσεις σε ένα πεδίο εργασίας ή σπουδής και επίγνωση των ορίων των γνώσεων αυτών	Ευρύ φάσμα γνωστικών και πρακτικών δεξιοτήτων που απαιτούνται για την εξεύρεση δημιουργικών λύσεων σε αφηρημένα προβλήματα	-Άσκηση διαχείρισης και επίβλεψης στο πλαίσιο δραστηριοτήτων εργασίας ή σπουδής όπου συμβαίνουν απρόβλεπτες αλλαγές Αξιολόγηση και ανάπτυξη της προσωπικής απόδοσης και της απόδοσης άλλων ατόμων

Επίπεδο 6	Προχωρημένες γνώσεις σε ένα πεδίο εργασίας ή σπουδής, οι οποίες συνεπάγονται κριτική κατανόηση θεωριών και αρχών	Προχωρημένες δεξιότητες, απόδειξη δεξιοτεχνίας και καινοτομίας, που απαιτούνται για την επίλυση σύνθετων και απρόβλεπτων προβλημάτων σε εξειδικευμένο πεδίο εργασίας ή σπουδής	-Διαχείριση σύνθετων τεχνικών ή επαγγελματικών δραστηριοτήτων ή σχεδίων εργασίας, με ανάληψη ευθύνης για τη λήψη αποφάσεων σε απρόβλεπτα περιβάλλοντα εργασίας ή σπουδής -Ανάληψη ευθύνης για τη διαχείριση της επαγγελματικής ανάπτυξης ατόμων και ομάδων -Διαχείριση και μετασχηματισμός σε περιβάλλοντα εργασίας ή σπουδής που είναι σύνθετα, απρόβλεπτα και απαιτούν νέες στρατηγικές προσεγγίσεις -Ανάληψη ευθύνης για τη συνεισφορά στις επαγγελματικές γνώσεις και πρακτικές ή/και για την αξιολόγηση της στρατηγικής απόδοσης ομάδων
Επίπεδο 7	-Πολύ εξειδικευμένες γνώσεις, μερικές από τις οποίες είναι γνώσεις αιχμής σε ένα πεδίο εργασίας ή σπουδής, ως βάση για πρωτότυπη σκέψη ή/και έρευνα -Κριτική επίγνωση των ζητημάτων γνώσης σε ένα πεδίο και στη διασύνδεσή του με διαφορετικά πεδία	Εξειδικευμένες δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων, οι οποίες απαιτούνται στην έρευνα ή/και στην καινοτομία προκειμένου να αναπτυχθούν νέες γνώσεις και διαδικασίες και να ενσωματωθούν γνώσεις από διαφορετικά πεδία	-Διαχείριση και μετασχηματισμός σε περιβάλλοντα εργασίας ή σπουδής που είναι σύνθετα, απρόβλεπτα και απαιτούν νέες στρατηγικές προσεγγίσεις -Ανάληψη ευθύνης για τη συνεισφορά στις επαγγελματικές γνώσεις και πρακτικές ή/και για την αξιολόγηση της στρατηγικής απόδοσης ομάδων
Επίπεδο 8	Γνώσεις στα πλέον προχωρημένα όρια ενός πεδίου εργασίας ή σπουδής και στη διασύνδεσή του με άλλα πεδία	Οι πλέον προχωρημένες και εξειδικευμένες δεξιότητες και τεχνικές, συμπεριλαμβανομένης της σύνθεσης και της αξιολόγησης, που απαιτούνται για την επίλυση κρίσιμων προβλημάτων στην έρευνα ή/και στην καινοτομία και για τη διεύρυνση και τον επαναπροσδιορισμό των υφιστάμενων γνώσεων ή της υφιστάμενης επαγγελματικής πρακτικής	Επίδειξη ουσιαστικού κύρους, καινοτομίας, αυτονομίας, επιστημονικής και επαγγελματικής ακεραιότητας και σταθερής προσήλωσης στη διαμόρφωση νέων ιδεών ή διαδικασιών στην πρωτοπορία πλαισίων εργασίας ή σπουδής, συμπεριλαμβανομένης της έρευνας

Πηγή: Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2008), Το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Επαγγελματικών Προσόντων για την Διά Βίου Μάθηση. Λουξεμβούργο: Υπηρεσία Επίσημων Εκδόσεων των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων

Εάν συγκρίνουμε τον τρόπο με τον οποίο το ΕΠΕΠ ορίζει και ταξινομεί τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις ικανότητες, με τους ορισμούς που δίνονται στο

Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Βασικών Ικανοτήτων, βλέπουμε ότι το ΕΠΕΠ είναι πολύ πιο ασαφές και αφηρημένο.

Εάν στραφούμε στην τρίτη στήλη, ο όρος ικανότητες χρησιμοποιείται δίνοντας μεγάλο βάρος στην **υπευθυνότητα, την αυτονομία, όσο αυτές έχουν να κάνουν με τη διαχείριση κάποιου είδους εργασίας και όσο ανεβαίνουν τα επίπεδα στην ικανότητά του να διαχειρίζεται άλλους ανθρώπους**. Αναδύονται όμως διάφορα προβλήματα από μία τέτοια στενή χρήση των όρων αυτονομία και υπευθυνότητα. Αυτού του είδους οι στάσεις **δεν περιορίζονται μόνο στον χώρο της δουλειάς και δεν αφορούν αποκλειστικά την υπευθυνότητα και την αυτονομία**. Επιπλέον, **δεν θεωρούνται αποκλειστικά σαν κάποια εκ γενετής ιδιότητα ενός ατόμου, αλλά ως το αποτέλεσμα μίας διαδικασίας μάθησης και μόρφωσης, η οποία επηρεάζεται από το περιβάλλον του ατόμου** (Mihaut, Winch, 2012: 374).

Η περιορισμένη αυτή αντίληψη περί ικανοτήτων φαίνεται να μην συνάδει με τους ορισμούς αλλά και τους στόχους που έχουν διατυπωθεί στο Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Βασικών Ικανοτήτων, αλλά και τους στόχους της Δια Βίου Μάθησης μέσα στην Κοινωνία της Γνώσης γενικότερα, καθώς και με τους στόχους διαφόρων Εθνικών Πλαισίων Επαγγελματικών Προσόντων (Bjornavold & Pevac Grm, 2010). Συγκεκριμένα **οι στόχοι για προσωπική ολοκλήρωση, ενεργό ιδιότητα του πολίτη και κοινωνική ενσωμάτωση μοιάζουν να μην έχουν θέση στο ΕΠΕΠ**.

Αντίθετα, οι στόχοι της **εργατικής κινητικότητας, ανταγωνιστικότητας και απασχολησιμότητας** φαίνεται να έχουν τον πιο σημαντικό ρόλο. Στο ΕΠΕΠ, ένα μαθησιακό αποτέλεσμα ορίζεται ως μια διατύπωση όλων αυτών που ο εκπαιδευόμενος γνωρίζει, κατανοεί και μπορεί να κάνει μετά την ολοκλήρωση μιας διαδικασίας εκμάθησης. Εστιάζει στον μαθητευόμενο σαν άτομο και θεωρεί τη διαδικασία της μάθησης ως μία απομονωμένη και όχι απαραίτητα συστηματική και οργανωμένη διαδικασία (Cort, 2010: 307). Η εισαγωγή αυτής της έννοιας των μαθησιακών αποτελεσμάτων προωθεί την αναγνώριση των ανεπίσημων μορφών μάθησης, καθώς και μορφές εκπαίδευσης και κατάρτισης που **οδηγούνται από τη ζήτηση και έχουν ως πρότυπο το μοντέλο του μαθητευόμενου-καταναλωτή, ο οποίος προμηθεύεται πιστοποιήσεις προσόντων**.

Ένα άλλο πρόβλημα το οποίο συνδέεται με την εστίαση στα μαθησιακά αποτελέσματα είναι, όπως είπαμε και πριν, η **αξιολόγηση των ικανοτήτων**. Πέρα από τις διαφορές στους ορισμούς του τί είναι ικανότητα, δεξιότητα και γνώση στις διάφορες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, υπάρχουν και σημαντικές διαφορές στον τρόπο που η κάθε χώρα τις έχει ενσωματώσει στο σχολικό πρόγραμμα. Επιπλέον υπάρχει, ιδιαίτερα όσον αφορά τις οριζόντιες ικανότητες, **μεγάλη δυσκολία στο τί ορίζεται ως αποτέλεσμα μάθησης**. Οι μελέτες του δικτύου Case (Gordon, Jean et al, 2009), του δικτύου Ευρυδίκη (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, EACEA, Eurydice 2012), αλλά και της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (European Commission, 2012) ασχολούνται εκτενώς με τις δυσκολίες στην αξιολόγηση και τις διαφορές ανάμεσα στα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα των κρατών-μελών.

Συμπεράσματα

Είδαμε, λοιπόν, ότι το πέρασμα από το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Βασικών Ικανοτήτων για την Διά Βίου Μάθηση στο Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Επαγγελματικών Προσόντων μοιάζει αρκετά με το πέρασμα από την εκπαίδευση στην κατάρτιση και από την Διά Βίου Εκπαίδευση στην Διά Βίου Μάθηση. Η εστίαση στην απασχολησιμότητα αντί για την απασχόληση, που είχε ήδη δειλά κάνει την εμφάνισή της στο Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Βασικών Ικανοτήτων, σηματοδοτεί την αλλαγή του βάρους της ευθύνης από το κράτος στο άτομο και την εισροή της λογικής της αγοράς στην εκπαιδευτική διαδικασία. Είναι πλέον ευθύνη του ατόμου να αποκτήσει τις απαραίτητες δεξιότητες και να βρει δουλειά.

Η έμφαση στα μαθησιακά αποτελέσματα που προώθησε το ΕΠΕΠ δεν λαμβάνει υπόψη την ποιότητα και τη διαδικασία της εκπαίδευσης, ισοπεδώνοντας τις διαφορές ανάμεσα στα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα και αγνοώντας τις δυσκολίες στη διδασκαλία και την αξιολόγηση σύνθετων ικανοτήτων και γνώσεων. Η πιστοποίηση της κατοχής των ικανοτήτων μέσα από πτυχία, τίτλους σπουδών και πιστοποιητικά συνδέει ακόμα περισσότερο την εκπαίδευση και κατάρτιση με τη λογική της ζήτησης και του μαθητευόμενου-καταναλωτή.

Η έμφαση του ΕΠΕΠ στην απασχολησιμότητα απομακρύνει τις πολιτικές της Ευρωπαϊκής Ένωσης από τους στόχους για προσωπική ολοκλήρωση, ενεργό ιδιότητα του πολίτη και κοινωνική ενσωμάτωση. Το γεγονός ότι αγνοείται η ίδια η εκπαιδευτική

διαδικασία προς όφελος των εκροών, συμβάλλει στο να μην επιτυγχάνεται η καλλιέργεια των οριζοντίων ικανοτήτων που χρειάζονται για την επίτευξη των στόχων αυτών. Στο επόμενο κεφάλαιο θα δούμε το πώς επηρέασαν τα πλαίσια αυτά την γενική κατεύθυνση των εκπαιδευτικών πολιτικών στην Ευρώπη, μελετώντας το τρόπο με τον οποίο διάφορες χώρες ενέταξαν την ανάπτυξη και αξιολόγηση των ικανοτήτων στα εκπαιδευτικά τους συστήματα.

Πολιτικές και παιδαγωγικές πρακτικές των κρατών-μελών

Εισαγωγή

Τα πλαίσια τα οποία μελετήσαμε λειτουργούν ως μία βάση και ως σημείο αναφοράς για τις εκπαιδευτικές πολιτικές των κρατών-μελών που αφορούν την ανάπτυξη των βασικών ικανοτήτων. Στο κεφάλαιο αυτό θα δούμε επιγραμματικά κάποιες από τις πολιτικές αυτές και τις εκπαιδευτικές πρακτικές που τις υλοποιούν.

Στην ενότητα 4.2 θα παρουσιαστούν σύντομα η γενική εικόνα και κατεύθυνση που έχουν πάρει οι πολιτικές για την ανάπτυξη των βασικών ικανοτήτων στις ευρωπαϊκές χώρες. Ως βάση θα χρησιμοποιηθούν κυρίως οι έρευνες των δικτύων CASE (Gordon et al, 2009) και Ευρυδίκη (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, *EACEA, Eurydice*, 2012), καθώς και η έρευνα της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για την αξιολόγηση των ικανοτήτων (*European Commission*, 2012). Θα γίνει προσπάθεια να αναδειχθεί πώς επηρεάστηκαν οι πολιτικές των κρατών μελών από τα ευρωπαϊκά πλαίσια για τις βασικές ικανότητες. Επιπλέον, θα διερευνηθεί εάν η κατεύθυνση που έχουν πάρει εξυπηρετεί την κοινωνική ενσωμάτωση, την προσωπική ολοκλήρωση και την ενεργό ιδιότητα του πολίτη ή την ένταξη στην αγορά εργασίας μέσα από την απασχολησιμότητα και την ανταγωνιστικότητα.

Η ενότητα 4.3 έχει ως αντικείμενο τις παιδαγωγικές πρακτικές που χρησιμοποιούνται για την ανάπτυξη των βασικών ικανοτήτων μέσα από τη πρωτοβάθμια, τη δευτεροβάθμια και τη μεταδευτεροβάθμια εκπαίδευση. Θα παρουσιαστεί ως παράδειγμα η πρακτική της χρήσης ψηφιακών παιχνιδιών για εκπαιδευτικούς σκοπούς. Το παράδειγμα αυτό επιλέχθηκε για τρεις λόγους. Πρώτον, λόγω της στενής σχέσης που έχει η συγκεκριμένη πρακτική με την ανάπτυξη ικανοτήτων για την καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού, δεύτερον, λόγω του ενδιαφέροντος που έχουν προσελκύσει την τελευταία δεκαετία τα λεγόμενα ‘serious games’ από διάφορους επιστημονικούς κλάδους και τρίτον, λόγω του έντονου ενδιαφέροντος της Ευρωπαϊκής Ένωσης για τις πρακτικές αυτές.

Πολιτικές για την ανάπτυξη των βασικών ικανοτήτων στα κράτη-μέλη

Πριν προχωρήσουμε σε παραδείγματα συγκεκριμένων πολιτικών πρακτικών στα κράτη-μέλη, θα παραθέσουμε μερικά γενικά συμπεράσματα για τον τρόπο που εξέλαβαν οι χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης τις βασικές ικανότητες και την ανάγκη της

μεταρρύθμισης προς ένα εκπαιδευτικό σύστημα βασισμένο στην ανάπτυξη εγκαρσίων ικανοτήτων. **Η έρευνα του δικτύου Ευρυδίκη** απέδωσε τα παρακάτω ευρήματα όσον αφορά το θέμα της ενσωμάτωσης των ικανοτήτων στα εκπαιδευτικά συστήματα των κρατών-μελών:

- Οι ευρωπαϊκές χώρες έχουν υιοθετήσει διαφορετικές προσεγγίσεις για την καθοδήγηση και ανάπτυξη της προσέγγισης των βασικών ικανοτήτων. Αρκετές χώρες ή περιφέρειες έχουν αναπτύξει, ή βρίσκονται στη διαδικασία να αναπτύξουν, εθνικές στρατηγικές για τη βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης, είτε σε ολόκληρο το φάσμα των βασικών ικανοτήτων, είτε εστιάζοντας σε συγκεκριμένες δεξιότητες. Η πλειονότητα των χωρών έχει εκπονήσει εθνικές στρατηγικές για τουλάχιστον τρεις βασικές ικανότητες – σχεδόν όλες οι χώρες έχουν καθιερώσει εθνικές στρατηγικές για την ανάπτυξη ψηφιακών και επιχειρηματικών ικανοτήτων.
- Την ίδια στιγμή, όμως, παρά τους προβληματισμούς τους σχετικούς με τα επίπεδα δεξιοτήτων και την πολιτική δέσμευση σε επίπεδο ΕΕ για βελτίωση των επιδόσεων, φαίνεται ότι περίπου το ένα τρίτο των ευρωπαϊκών χωρών δεν έχει αναπτύξει μία εθνική στρατηγική για κάποια βασική δεξιότητα (μητρική γλώσσα, μαθηματικά και επιστήμες) και οι μισές χώρες δεν διαθέτουν εθνική στρατηγική για τις ξένες γλώσσες.
- Μη διαθέτοντας εθνική στρατηγική, σχεδόν όλες οι χώρες έχουν εφαρμόσει κεντρικά συντονισμένες πρωτοβουλίες προώθησης συγκεκριμένων βασικών ικανοτήτων. Γενικά, μεγάλης κλίμακας πρωτοβουλίες για τη μητρική γλώσσα και τις επιστήμες παρατηρούνται συχνότερα, ενώ είναι λιγότερο συχνές για τις υπόλοιπες βασικές ικανότητες (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, EACEA, Eurydice, 2012: 9).

Τα ευρήματα της έρευνας του δικτύου Ευρυδίκη μας δείχνουν λοιπόν ότι, πέρα από τις παραδοσιακές βασικές ικανότητες (γλώσσα, επιστήμη, μαθηματικά), **σχεδόν όλες οι χώρες έχουν καθιερώσει εθνικές στρατηγικές για την ανάπτυξη ψηφιακών και επιχειρηματικών ικανοτήτων**, ενώ **λίγη πρόοδος φαίνεται να υπάρχει ως προς την ανάπτυξη των υπόλοιπων εγκαρσίων ικανοτήτων** (μεταγνωστικές, κοινωνικές, πολιτικές και πολιτισμικές ικανότητες). Ο λόγος που συμβαίνει αυτό είναι πιθανόν ότι οι ψηφιακές και επιχειρηματικές ικανότητες συνδέονται περισσότερο με δεξιότητες κατάλληλες για την εύρεση εργασίας (Γκόβαρης- Ρουσσάκης, 2008: 91, 93). Αυτό υποδηλώνει μία εστίαση των πολιτικών των κρατών-μελών στην απασχολησιμότητα, έναντι της προσωπικής ολοκλήρωσης, της ενεργού ιδιότητας του πολίτη και της κοινωνικής ενσωμάτωσης.

Όσον αφορά την αξιολόγηση των βασικών ικανοτήτων, τα συμπεράσματα του δικτύου Ευρυδίκη ήταν τα ακόλουθα.

- Έχει σχεδιαστεί ένας αριθμός πρωτοβουλιών για την εκπόνηση μεθόδων αξιολόγησης που να μπορούν να συλλάβουν την πολυπλοκότητα ολόκληρου του φάσματος των βασικών ικανοτήτων και να μετρήσουν την ικανότητα εφαρμογής των γνώσεων των μαθητών σε συγκεκριμένο πλαίσιο. Περισσότερη έμφαση στην καλύτερη ενσωμάτωση των εγκαρσίων ικανοτήτων σε όλα τα είδη αξιολόγησης θα συνέβαλε στην ενίσχυση της συνοχής της μαθησιακής διαδικασίας και θα υπογράμμιζε την ίση σημασία η οποία αποδίδεται σε όλες τις βασικές ικανότητες.
- Σε ολόκληρη την Ευρώπη τυποποιημένες εθνικές εξετάσεις, οι οποίες χρησιμοποιούνται για συνολική ή διαμορφωτική αξιολόγηση, ή για παρακολούθηση των εκπαιδευτικών συστημάτων, εστιάζονται στις βασικές δεξιότητες, ειδικά τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας (ή τη γλώσσα διδασκαλίας) και των μαθηματικών και σε πολύ μικρότερο βαθμό στη διδασκαλία των θετικών επιστημών και των ξένων γλωσσών. Μεταξύ των εγκαρσίων ικανοτήτων, μόνο οι κοινωνικές ικανότητες και εκείνες που σχετίζονται με την ιδιότητα του πολίτη ελέγχονται μέσω εθνικά τυποποιημένης αξιολόγησης. Μία σημαντική εξέλιξη τα τελευταία χρόνια ήταν η αύξηση του αριθμού των χωρών, οι οποίες διοργανώνουν εθνικές εξετάσεις στις κοινωνικές ικανότητες και στις ικανότητες που σχετίζονται με την ιδιότητα του πολίτη (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, EACEA, Eurydice, 2012: 10).

Σύμφωνα με τα ευρήματα λοιπόν της έρευνας του δικτιού Ευρυδίκη, η μέθοδος που κυρίως χρησιμοποιείται για την αξιολόγηση των ικανοτήτων είναι οι **τυποποιημένες εξετάσεις**. Θεωρείται, μάλιστα, από τους συγγραφείς της αναφοράς του δικτύου, σημαντική εξέλιξη η διενέργεια εξετάσεων πάνω στις κοινωνικές ικανότητες και τις ικανότητες που σχετίζονται με την ιδιότητα του πολίτη και φαίνεται να υπονοείται ότι θα ήταν επιθυμητή η εξέταση και των υπόλοιπων εγκαρσίων ικανοτήτων με την μέθοδο αυτή. Μία σύντομη όμως αναδρομή στην σχετικά με τις τυποποιημένες εξετάσεις βιβλιογραφία **θέτει πολλά ερωτηματικά στο αν είναι όντως η κατάλληλη μέθοδος για τον σκοπό αυτό** (Amrein, A.L. & Berliner, 2002, Berliner & Biddle, 1995, Dennie Wolf et al, 1991, McNeil, L. M., 2000, Orfield, G., & Kornhaber, M. L., 2001, Paris, S. G., 2000, Sacks, P., 1999, Sheldon, K. M. & Biddle, B. J., 1998).

Παρόλα αυτά, η έρευνα του δικτύου Ευρυδίκη φαίνεται να δείχνει ότι οι περισσότερες χώρες εστιάζουν σε στόχους όπως η ανταγωνιστικότητα και η

απασχολησιμότητα και ότι χρησιμοποιούν τυποποιημένες εξετάσεις και τους ορισμούς και τις τυποποιήσεις του ΕΠΕΠ για να αξιολογήσουν τις εγκάρσιες ικανότητες. Μερικά παραδείγματα είναι τα εξής:

-Στη Πολωνία, η Στρατηγική για την Ανάπτυξη της Εκπαίδευσης 2007-2013 προβλέπει αλλαγές στο αναλυτικό πρόγραμμα, βάσει των οποίων δίνεται περισσότερη έμφαση στην ανάπτυξη των βασικών ικανοτήτων με σκοπό την ενίσχυση των προοπτικών απασχολησιμότητας των μελλοντικών αποφοίτων (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, EACEA, Eurydice, 2012: 17).

-Στην Ολλανδία, η Εκπαιδευτική Πλατφόρμα Bèta Techniek, η οποία αποτελεί πρωτοβουλία της κυβέρνησης, των εκπαιδευτικών και ορισμένων επιχειρηματικών τομέων αποβλέπει στην πρόληψη των ελλείψεων δεξιοτήτων σε τομείς ΜΕΤ. Ο βασικός στόχος είναι να διασφαλιστεί ότι ο μελλοντικός αριθμός μορφωμένων εργαζομένων θα ανταποκρίνεται στη μελλοντική ζήτηση. Το πρόγραμμα προσπαθεί επίσης να εξασφαλίσει ότι οι ταλαντούχοι επαγγελματίες, οι οποίοι βρίσκονται ήδη στην αγορά εργασίας, θα αξιοποιούνται με τον πλέον αποτελεσματικό τρόπο (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, EACEA, Eurydice, 2012: 18).

-Στη Δανία, η Στρατηγική για την Εκπαίδευση και την Κατάρτιση στην Επιχειρηματικότητα (2009) εκπονήθηκε μέσα από την συνεργασία τεσσάρων Υπουργείων: του Υπουργείου Επιστήμης, Καινοτομίας και Ανώτατης Εκπαίδευσης, του Υπουργείου Πολιτισμού, του Υπουργείου Παιδών και Παιδείας και του Υπουργείου Επιχειρηματικότητας και Ανάπτυξης. Η στρατηγική περιγράφει μία ενεργό επένδυση στην επιμόρφωση για θέματα επιχειρηματικότητας σε εκπαιδευτικά ιδρύματα. Στο μέλλον, νόμοι, εκτελεστικές εντολές και συμβάσεις εκτέλεσης/ανάπτυξης θα αφορούν την εκπαίδευση και την κατάρτιση στην επιχειρηματικότητα, όπου σχετίζονται με το αντικείμενο, καλύπτοντας κάθε επίπεδο εκπαίδευσης, δεσμεύοντας κονδύλια, ενώ το θέμα της επιχειρηματικότητας έχει συμπεριληφθεί στην διαχείριση των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, EACEA, Eurydice, 2012: 19).

-Στο Ηνωμένο Βασίλειο το αναλυτικό πρόγραμμα για το μάθημα των Αγγλικών περιλαμβάνει 'προγράμματα σπουδών' και 'στόχους επιδόσεων'. Τα προγράμματα σπουδών καθορίζουν τι πρέπει να διδαχθούν οι μαθητές στα Αγγλικά στα βασικά επίπεδα 1,2,3 και 4 και παρέχουν τη βάση για τον προγραμματισμό συστημάτων εργασίας. Το

αναλυτικό πρόγραμμα των Αγγλικών περιλαμβάνει τρεις κλίμακες επιδόσεων, οι οποίες ορίζονται για τρεις ευρύτερους 'στόχους επιδόσεων': 'προφορικός λόγος και ακρόαση', 'ανάγνωση' και 'γραφή'. Κάθε κλίμακα περιέχει οκτώ επίπεδα επιδόσεων τα οποία περιγράφουν τη γνώση, τις δεξιότητες και την κατανόηση που αναμένονται από τους μαθητές ηλικίας 5 έως 14 ετών. Υπάρχει και ένατο επίπεδο το οποίο ανταποκρίνεται σε εξαιρετικές επιδόσεις. Ένας τυπικός μαθητής πρέπει να διέρχεται από το ένα επίπεδο στο επόμενο κάθε δύο χρόνια (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, EACEA, Eurydice, 2012: 22).

Κάποιες ενδιαφέρουσες εξαιρέσεις αποτελούν οι ακόλουθες πολιτικές:

-Στη Βουλγαρία, από το 2009, στο τέλος κάθε έτους πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ο εκπαιδευτικός παραδίδει στους μαθητές ένα ατομικό προφίλ το οποίο παρουσιάζει μία αξιολόγηση της συμμετοχής τους σε εξωσχολικές δραστηριότητες (π.χ. έργα, συνέδρια, διαγωνισμούς, Ολυμπιάδες κτλ). Με την ολοκλήρωση της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ένα πιο περιεκτικό ατομικό προφίλ αποτελεί αναπόσπαστο τμήμα των απολυτηρίων (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, EACEA, Eurydice, 2012: 31).

-Στην Ολλανδία, από το 2007, οι μαθητές θα πρέπει να έχουν ολοκληρώσει 30 ώρες κοινωνικής εργασίας για να αποκτήσουν απολυτήριο ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, EACEA, Eurydice, 2012: 31).

-Στη Σλοβακία, το εθνικό αναλυτικό πρόγραμμα για τον ξεχωριστό γνωστικό κλάδο επιστημονικής ανάλυσης θεμάτων τα οποία άπτονται της ιδιότητας του πολίτη στο κατώτερο δευτεροβάθμιο επίπεδο εκπαίδευσης προτείνει αξιολόγηση βασισμένη σε πρόγραμμα της συμμετοχής των μαθητών σε συναντήσεις του δημοτικού συμβουλίου (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, EACEA, Eurydice, 2012: 31).

Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα, όσον αφορά τις πολιτικές για την ανάπτυξη ικανοτήτων για την κοινωνική ενσωμάτωση, είναι η περίπτωση της **Φινλανδίας**. Οι ακαδημαϊκές επιτυχίες των Φινλανδών μαθητών στις εξετάσεις του PISA και άλλων παγκοσμίων προγραμμάτων αξιολόγησης μαθητών, το έχουν κάνει να θεωρείται ως ένα από τα καλύτερα στον κόσμο. Παρόλα αυτά, το φινλανδικό εκπαιδευτικό σύστημα **δεν βασίζεται καθόλου πάνω στις μορφές εξετάσεων και αξιολόγησης που προγράμματα σαν το PISA εφαρμόζουν**. Αντίθετα, εφαρμόζει εκπαιδευτικές πολιτικές οι οποίες **προωθούν την ελαστικότητα αντί για την τυποποίηση της εκπαίδευσης, την ευρεία**

μάθηση αντί για την εστίαση στη γλώσσα και τα μαθηματικά και το χτίσιμο μίας κουλτούρας εμπιστοσύνης μέσα στα σχολεία, αντί για τον καθορισμό της επιτυχίας μέσω των αποτελεσμάτων των εξετάσεων (Pasi Sahlberg, 2007).

Οι πολιτικές αυτές εστιάζουν **στην εκπαίδευση των δασκάλων, στον ελεύθερο προσδιορισμό του σχολικού προγράμματος και της μαθητικής ύλης και στον απεγκλωβισμό από τη βαθμολόγηση και τις εξετάσεις.** Το αποτέλεσμα είναι να είναι σταθερά από τις πρώτες χώρες στα αποτελέσματα του PISA, από το 2000 και μετά. Οι θεματικοί άξονες πάνω στους οποίους βασίζονται οι πολιτικές αυτές είναι επτά:

- Προσωπική εξέλιξη
- Πολιτισμική ταυτότητα και διαπολιτισμικότητα
- Δεξιότητες στα μέσα ενημέρωσης και επικοινωνίας
- Ενεργός ιδιότητα του πολίτη και επιχειρηματικότητα
- Υπευθυνότητα προς το περιβάλλον, τους φυσικούς πόρους και μέριμνα για την ευημερία όλων
- Ικανότητες ασφαλούς μετακίνησης
- Τεχνολογία και το άτομο (Gordon et al., 2009: 83)

Άλλη μία σκανδιναβική χώρα, η οποία υιοθέτησε πολιτικές οι οποίες προωθούν τις βασικές ικανότητες οι οποίες σχετίζονται με την κοινωνική ενσωμάτωση, είναι η Σουηδία. Σύμφωνα με την έρευνα του δικτύου CASE η Σουηδία ενσωμάτωσε την ανάπτυξη των εγκαρσίων βασικών ικανοτήτων μέσα από δύο διαφορετικών ειδών στόχους. Το πρώτο είδος στόχων προσδιορίζεται ως **στόχοι προς του οποίους πρέπει να γίνουν βήματα** σε όλα τα εκπαιδευτικά επίπεδα (Gordon et al., 2009: 87). Οι στόχοι αυτοί χαρακτηρίζουν την ποιότητα της εκπαίδευσης εν γένει και είναι ότι όλοι οι μαθητές θα πρέπει:

-Να αναπτύξουν την ικανότητα να σχηματίζουν και να εκφράζουν ηθικές απόψεις
βασισμένοι στις γνώσεις και τις προσωπικές τους εμπειρίες

-Να σέβονται την εγγενή αξία των άλλων ατόμων

-Να απορρίπτουν την καταπίεση και την καταχρηστική μεταχείριση άλλων ατόμων και να συμβάλλουν στην υποστήριξη των ατόμων αυτών

-Να μπορούν να συναισθάνονται και να κατανοούν τις καταστάσεις στις οποίες βρίσκονται τα άλλα άτομα και να μπορούν να αναπτύσσουν την θέληση να πράτουν με βάση το συμφέρον των ατόμων αυτών

-Να δείχνουν σεβασμό προς το άμεσό τους περιβάλλον καθώς και στο περιβάλλον εν γένει

-Να αναπτύξουν την αίσθηση της περιέργειας και την επιθυμία για μάθηση

-Να αναπτύξουν τον προσωπικό τους τρόπο μάθησης

-Να αναπτύξουν αυτοπεποίθηση και πίστη στις ικανότητές τους

-Να αισθάνονται ασφάλεια στις συναναστροφές τους και να μάθουν να λαμβάνουν υπόψη τους και να δείχνουν σεβασμό στα άλλα άτομα

-Να μάθουν να διενεργούν έρευνες και να μάθουν να εργάζονται αυτόνομα αλλά και σε συνεργασία με άλλους

-Να γνωρίζουν καλά τα σχολικά μαθήματα και τα γνωστικά πεδία των μαθημάτων ώστε να βοηθηθούν στην προσωπική τους ανάπτυξη και να είναι προετοιμασμένοι για το μέλλον

-Να αποκτήσουν πλούσια και ποικίλη γλωσσική ικανότητα και να κατανοούν τη σημασία της γλωσσικής καλλιέργειας

-Να μάθουν να επικοινωνούν σε ξένες γλώσσες

-Να μάθουν να ακούνε, να συζητάνε, να επιχειρηματολογούν και να χρησιμοποιούν την γνώση τους σαν εργαλείο για να σχηματίζουν και να δοκιμάζουν υποθέσεις, όπως και για να λύνουν προβλήματα

-Να μπορούν να ανακαλούν τις εμπειρίες τους ώστε να εξετάζουν από κριτική σκοπιά και να αξιολογούν προτάσεις και σχέσεις

-Να αποκτήσουν επαρκή γνώση και εμπειρία ώστε να μπορούν να κάνουν σοφές επιλογές για την περεταίρω μόρφωση τους και τον επαγγελματικό προσανατολισμό τους

-Να παίρνουν οι ίδιοι την ευθύνη για τις σπουδές τους και το πεδίο που θα εργαστούν

-Να αποκτούν βαθμιαίως περισσότερο έλεγχο πάνω στην εκπαίδευσή τους

-Να κατανοούν τις δημοκρατικές αρχές και να αναπτύξουν την ικανότητά τους να δρουν δημοκρατικά

-Να αποκτήσουν επαρκή γνώση και εμπειρία ώστε να μπορούν να εξετάζουν διαφορετικές επιλογές και λαμβάνουν αποφάσεις για το μέλλον τους

-Να αναπτύξουν την ικανότητα να αξιολογούν τα αποτελέσματα της εργασίας τους οι ίδιοι (Gordon et al., 2009: 87)

Το δεύτερο είδος στόχων τους οποίους ενσωμάτωσε η Σουηδία είναι οι **στόχοι οι οποίοι θα πρέπει να επιτευχθούν** μέσα από τη βασική εκπαίδευση και οι οποίοι προσδιορίζονται μέσα από μαθησιακά αποτελέσματα. Οι στόχοι αυτοί περιλαμβάνουν την καλή γνώση των σουηδικών, των μαθηματικών αρχών και των φυσικών επιστημών, τη δημιουργική και πολιτιστική έκφραση και την γνώση των πολιτισμικών στοιχείων των εθνικών μειονοτήτων της Σουηδίας. Περισσότερο εγκάρσιοι στόχοι περιλαμβάνουν την κατανόηση άλλων πολιτισμών, κατανόηση της βάσης πάνω στην οποία λειτουργούν η κοινωνία και οι νόμοι, γνώσεις για το περιβάλλον και την υγεία και γνώση για τα μέσα ενημέρωσης και τα ψηφιακά μέσα και τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης (Gordon et al., 2009: 87-88).

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η περίπτωση της **Σκωτίας** καθώς είναι το πιο χαρακτηριστικό ευρωπαϊκό παράδειγμα σχεδίασης και εφαρμογής ενός εντελώς νέου εκπαιδευτικού προγράμματος. Το ‘αναλυτικό πρόγραμμα για την αριστεία’ (‘curriculum for excellence’), το οποίο σχεδιάστηκε την περίοδο 2005-2008 και το οποίο εφαρμόζεται από το 2009 ως σήμερα, θεωρείται ότι μπορεί να καταστήσει δυνατό **όλοι οι νέοι να γίνουν επιτυχημένοι μαθητές, άτομα που διακατέχονται από αυτοπεποίθηση, υπεύθυνοι πολίτες και άτομα τα οποία συμμετέχουν αποτελεσματικά στην κοινωνία**. Αυτές οι τέσσερις ‘δυνατότητες’ (capacities) περιγράφονται μέσα από δεξιότητες και ιδιότητες. Επιπλέον το περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος σχεδιάζεται ως ‘μία συλλογή από εμπειρίες και αποτελέσματα’ (‘set of experiences and outcomes’): εμπειρίες για την ανάπτυξη συμπεριφορών και δυνατοτήτων, εμπειρίες για να επιτευχθεί η ενεργή συμμετοχή, κινητοποίηση και εις βάθος μάθηση του σπουδαστή (Halász & Alain Michel, 2011: 295).

Οι πολιτικές που παρουσιάστηκαν σε αυτή την ενότητα ήταν μερικά παραδείγματα για την γενική εικόνα που επικρατεί στα κράτη-μέλη, όπως αυτή διαφαίνεται από τα αποτελέσματα σχετικών ερευνών. Όπως φαίνεται, το ΕΠΕΠ έχει ασκήσει σημαντική επιρροή στις πολιτικές των κρατών-μελών. Είναι αμφίβολο κατά

πόσο τέτοιου είδους πολιτικές, οι οποίες εστιάζουν στην επιχειρηματικότητα και την απασχολησιμότητα, οδηγούν στην επίτευξη των στόχων για προσωπική ολοκλήρωση, ενεργό ιδιότητα του πολίτη και κοινωνική ενσωμάτωση. Είναι σημαντική, παρόλα αυτά, η ύπαρξη πολιτικών οι οποίες όντως φαίνεται να αποβλέπουν και να εστιάζουν σε αυτούς τους στόχους . Ακόμα πιο ενδιαφέρουσες και ελπιδοφόρες είναι οι περιπτώσεις των κρατών της Βόρειας Ευρώπης, τα οποία εφάρμοσαν εκ βάθρων μεταρρυθμίσεις προς την κατεύθυνση αυτή. Στην επόμενη ενότητα θα μελετηθούν, πάλι μέσω παραδειγμάτων, οι εκπαιδευτικές πρακτικές με τις οποίες οι εν λόγω πολιτικές εφαρμόζονται.

Εκπαιδευτικές πρακτικές για την ανάπτυξη ικανοτήτων για την κοινωνική ενσωμάτωση: Τα παραδείγματα της «ευέλικτης ζώνης» και των «σοβαρών παιχνιδιών»

Η ανάπτυξη εγκαρσίων βασικών ικανοτήτων μέσα από την εκπαίδευση απαιτεί νέες εκπαιδευτικές πρακτικές, αν όχι ένα εντελώς νέο αναλυτικό πρόγραμμα. Οι πολιτικές που παρουσιάστηκαν στην προηγούμενη ενότητα χρειάζονται καινοτόμες εκπαιδευτικές πρακτικές για να μπορέσουν να γίνουν πραγματικότητα. Η ενότητα αυτή θα εστιάσει σε παραδείγματα καινοτόμων και μη παραδοσιακών παιδαγωγικών πρακτικών που εφαρμόζονται στα κράτη-μέλη, στα πλαίσια της ανάπτυξης των ικανοτήτων που περιγράφονται στο Πλαίσιο Βασικών Ικανοτήτων για τη Διά Βίου Μάθηση. Οι πρακτικές αυτές παίρνουν τη μορφή μεταρρύθμισης των εθνικών αναλυτικών προγραμμάτων, εκσυγχρονισμού των μεθόδων αξιολόγησης και εξέτασης και αλλαγών στον τρόπο εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών (Gordon et al., 2009: 171).

Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα μεταρρύθμισης εθνικού αναλυτικού προγράμματος αποτελεί η **Ελλάδα**. Το **Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών** (ΔΕΠΠΣ) θεσμοθετήθηκε το 2003 (ΦΕΚ 303 και 304/13-3-2003) και ήρθε να συμπληρώσει το Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΕΠΠΣ) του 1999, το οποίο αντικατέστησε το Αναλυτικό Πρόγραμμα του 1985. Το «Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών» **επιτρέπει στον εκπαιδευτικό μεγαλύτερη ελευθερία κινήσεων και πρωτοβουλιών και δεν έχει τον κανονιστικό χαρακτήρα του Αναλυτικού Προγράμματος** (Κουλουμπαρίτση, 2005).

Η προώθηση της διαθεματικότητας έχει στόχο την καλλιέργεια βασικών αξιών και στάσεων και την απόκτηση δεξιοτήτων που απαιτούν οι σύγχρονες κοινωνίες της γνώσης στη σημερινή Ευρώπη (Καρατζιά-Σταυλιώτη, 2002). Στο ΔΕΠΠΣ αποτυπώνονται δεξιότητες διαθεματικές, που έχουν καθολικό χαρακτήρα και διατρέχουν όλα τα γνωστικά αντικείμενα. Βασικές διαθεματικές δεξιότητες είναι:

1. Η Κατανόηση και παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου που αναφέρεται στο ΑΠΣ της Γλώσσας ως οριζόντιος στόχος για όλα τα γνωστικά αντικείμενα του ΔΕΠΠΣ. (εγγραμματισμός, literacy) (Παπούλια-Τζελέπη, 2001).

2. Αποτελεσματική χρήση των αριθμών στην επίλυση μαθηματικών προβλημάτων και στην καθημερινή ζωή (numeracy, γραμματισμός στα Μαθηματικά) (Κουλουμπαρίτη, 2005).

3. Η συνεργασία με άλλα άτομα για την εκτέλεση ενός έργου (γραμματισμός στις κοινωνικές δεξιότητες) (Κουλουμπαρίτη, 2005).

4. Η χρήση επιστημονικών εννοιών και η εφαρμογή της επιστημονικής μεθόδου έρευνας (επιστημονικός γραμματισμός) (Κουλουμπαρίτη, 2005).

5. Επικοινωνία με την υποστήριξη της σύγχρονης Τεχνολογίας (ψηφιακός γραμματισμός) (Κουλουμπαρίτη, 2005).

6. Η επιλογή των κατάλληλων στρατηγικών για την επίλυση προβλημάτων και η αυτοδιόρθωση (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1997: 26) (γραμματισμός στις μεταγνωστικές δεξιότητες).

Ο σκοπός του ΔΕΠΠΣ αποτυπώνεται στην έρευνα του δικτύου CASE με έξι προτεραιότητες:

-Να παρέχει ευκαιρίες για προσωπική εξέλιξη, συναισθηματική υγεία, κριτική σκέψη και ανάληψη πρωτοβουλιών. Αυτοί οι παράγοντες συνδυάζονται για να καταστήσουν ικανά τα άτομα να αναπτυχθούν σε υπεύθυνους πολίτες, εναγκαλίζοντας τις δημοκρατικές και ανθρωπιστικές αξίες, ελεύθεροι από θρησκευτικές και πολιτιστικές προκαταλήψεις.

–Να παρέχει πρόσβαση στη Διά Βίου Μάθηση

–Να βοηθήσει στην ανάπτυξη κριτικής διάθεσης απέναντι στη νέα τεχνολογία και τους νέους τρόπους επικοινωνίας

– Να διατηρήσει την κοινωνική συνοχή, προσφέροντας ίσες ευκαιρίες για όλους

- Να βοηθήσει στην ανάπτυξη της αντίληψης των ατόμων ως ευρωπαίων πολιτών, διατηρώντας ταυτόχρονα την εθνική και πολιτισμική τους ταυτότητα
- Να προωθήσει το πνεύμα συνεργασίας και την αίσθηση της υπευθυνότητας (Gordon et al., 2009: 172)

Συνοψίζοντας, διαπιστώνουμε ότι το ΔΕΠΠΣ υιοθετεί την εννοιοκεντρική διδασκαλία και μάθηση, την οποία προωθεί μέσω τριών προσεγγίσεων: **τη διδασκαλία διακριτών γνωστικών αντικειμένων, τη διεπιστημονική διασύνδεση μεταξύ τους και τις θεματοκεντρικές εφαρμογές**. Ανάμεσα στις εφαρμογές οι οποίες έχουν διαθεματικό χαρακτήρα είναι και η **Ευέλικτη Ζώνη**. Πρόκειται για ένα κομμάτι του σχολικού προγράμματος της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης το οποίο περιλαμβάνει εκπαιδευτικό υλικό που προωθεί την διακλαδική γνώση, καθώς και συμμετοχικές μεθόδους διδασκαλίας. Η ευέλικτη ζώνη καταλαμβάνει τουλάχιστον δύο διδακτικές ώρες του προγράμματος κάθε εβδομάδα και περιλαμβάνει διαθεματικές δραστηριότητες και εργασίες. Η ευέλικτη ζώνη και κάθε διαθεματική σχολική εφαρμογή του ΔΕΠΠΣ πρέπει να περιλαμβάνει:

1. Καθαρά ορισμένους στόχους οι οποίοι θα αναφέρονται στις γνώσεις, συμπεριφορές και αξίες που χρειάζονται για να ικανοποιηθούν οι προσωπικές ανάγκες του ατόμου και οι κοινωνικές απαιτήσεις.
2. Επακριβώς ορισμένο αντικείμενο το οποίο μπορεί να ανήκει σε μία από τις τρεις κατηγορίες: α) γνωστικό, β) συναισθηματικό και γ) ψυχο-κινητικό
3. Θεματικές οι οποίες έχουν δομηθεί ενσωματώνοντας γνώση από διαφορετικούς κλάδους (διαθεματικές συνδέσεις). Έμφαση πρέπει να δίνεται στην ανάπτυξη κριτικής σκέψης, στην ενθάρρυνση της συνεργατικής δουλειάς και στην απόκτηση γενικών γνώσεων.
4. Ενδεικτικές δραστηριότητες οι οποίες ορίζονται μέσα από δύο κατηγορίες: α) Θεματικά προσδιορισμένες δραστηριότητες β) Διαθεματικές δραστηριότητες, οι οποίες είναι σχεδιασμένες για να προωθήσουν την ένταξη γνώσεων από διαφορετικά σχολικά μαθήματα στις εμπειρίες της καθημερινής ζωής (Gordon et al., 2009: 172).

Μία κριτική που μπορεί να ασκηθεί στο ΔΕΠΠΣ είναι ότι εφαρμόζεται μόνο στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Γενικώς, **οι πρακτικές για την ανάπτυξη των βασικών ικανοτήτων εντάσσονται πιο εύκολα στα πλαίσια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης**.

Αυτό οφείλεται στο έντονα θεματικό χαρακτήρα της δευτεροβαθμίας και μεταδευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς και στους στενούς περιορισμούς της διδακτέας ύλης. Πρόσφατα άρχισε να γίνεται κάποια πρόοδος προς τον τομέα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, με την πιλοτική εφαρμογή της ‘θεματικής εβδομάδας’ στα γυμνάσια από το Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων (2016).

Η θεματική εβδομάδα είναι μία πολιτική με σκοπό μέσα σε άλλα την προώθηση της ισότητας των φύλων μέσα από την εκπαίδευση. Επικεντρώνεται σε τρεις θεματικούς άξονες: α) τη διατροφή και την ποιότητα ζωής, β) την πρόληψη του εθισμού και των εξαρτήσεων και γ) τις έμφυλες ταυτότητες. Οι θεματικές επιλέχθηκαν επειδή, σύμφωνα με το Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων (2016) τα ζητήματα της διατροφής, των έμφυλων ταυτοτήτων και της ανάπτυξης εθιστικών συμπεριφορών συνδέονται άμεσα με την υπό διαμόρφωση σχέση των προέφηβων και έφηβων μαθητών/τριών με το σώμα τους, την αυτοεικόνα και αυτοαντίληψή τους και εν γένει με τον εαυτό τους, καθώς επίσης και με τους/τις συνομήλικους/ες τους, αλλά και τον ευρύτερο κοινωνικό περίγυρο. Ο χρόνος εφαρμογής ήταν μία εβδομάδα του σχολικού έτους 2016-2017. **Η επιλογή των δραστηριοτήτων δεν είναι υποχρεωτικό να συνδεθεί με συγκεκριμένες ενότητες από τα μαθήματα που διδάσκονται σε κάθε τάξη.** Οι δραστηριότητες δηλαδή περιορίζονται από τα χρονικά πλαίσια του προγράμματος, αλλά δεν περιορίζονται από τις ώρες των μαθημάτων.

Μία άλλη εκπαιδευτική πρακτική, η οποία παρουσιάζει πολύ ενδιαφέρον καθώς είναι ιδιαίτερα καινοτόμα και μοντέρνα, είναι με τα λεγόμενα ‘**σοβαρά παιχνίδια**’, (**serious games**) ή **ψηφιακά παιχνίδια ειδικού σκοπού (special purpose digital games)**. Τα ψηφιακά παιχνίδια έχουν γίνει ιδιαίτερα δημοφιλή την τελευταία δεκαετία. Πέρα από την πώλησή τους στην αγορά ως μέσο ψυχαγωγίας, έχουν χρησιμοποιηθεί και για εκπαιδευτικούς σκοπούς. Η χρήση τους δεν περιορίζεται μόνο στο να δρουν ως ένα μαθησιακό εργαλείο, αλλά και ως μέσο για την προώθηση της κοινωνικής ενσωμάτωσης μέσα από την εκπαίδευση.

Ο όρος σοβαρά παιχνίδια χρησιμοποιήθηκε πρώτη φορά από τον Clark C. Abt στο ομότιτλο βιβλίο του (1975). Αργότερα τον υιοθέτησε ο Ben Sawyer το 2003 στην εργασία του για την επιρροή που θα μπορούσαν να έχουν τα ψηφιακά παιχνίδια στη σχεδίαση εκπαιδευτικών πολιτικών (Sawyer, 2003). Παρότι ο τότε ορισμός (παιχνίδια τα

οποία έχουν ένα συγκεκριμένο και προσεκτικά σχεδιασμένο εκπαιδευτικό σκοπό και δεν έχουν φτιαχτεί με τον κύριο σκοπό τους να είναι η ψυχαγωγία) φαίνεται ακόμα έγκυρος σύμφωνα με τα τωρινά δεδομένα και την τωρινή χρήση των ψηφιακών παιχνιδιών, ο ίδιος ο όρος έχει δεχθεί κριτική (Breuer & Bente, 2010). Έχει αντιπροταθεί σαν εναλλακτική η οποία περιγράφει καλύτερα το ‘σοβαρό’ χαρακτήρα των ψηφιακών παιχνιδιών, η έννοια του ‘παιχνιδιού με νόημα’ (meaningful play) (De Schutter and Vanden Abeele, 2008).

Η Ευρωπαϊκή Ένωση έχει δείξει ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τις δυνατότητες των ψηφιακών παιχνιδιών ως εργαλείων προώθησης της κοινωνικής ενσωμάτωσης. Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή συνέθεσε εκτενής αναφορά για το θέμα αυτό (Stewart et al, 2013), η οποία περιλαμβάνει πλήθος ερευνών από διάφορα κράτη-μέλη (Squire, 2005. Jen Groff et al, 2010. Miller and Robertson, 2010. Davies, 2011. Memarzia & Star, 2011. Neys et al, 2012).

Η σημαντικότερη από αυτές τις έρευνες έγινε στη Σκωτία, στα πλαίσια του ‘Αναλυτικού Προγράμματος για την Αριστεία’, το οποίο παρουσιάστηκε στην προηγούμενη ενότητα. Η έρευνα έγινε σε διάφορα σχολεία της Σκωτίας, με τα σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και εδώ να κυριαρχούν. Σκοπός της έρευνας ήταν **να εντοπίσει τα εκπαιδευτικά οφέλη των ψηφιακών παιχνιδιών και πώς θα μπορούσε το μοντέλο του Αναλυτικού Προγράμματος για την Αριστεία να επεκταθεί ώστε να τα περιλαμβάνει** (Jen Groff et al, 2010: 5). Τα κύρια ευρήματα της έρευνας είναι τα εξής:

- Οι εκπαιδευτικές πρακτικές βασισμένες στα ψηφιακά παιχνίδια αποτελούν μία θαυμάσια ευκαιρία να εμπλακούν οι μαθητές σε δραστηριότητες οι οποίες μπορούν να αποδώσουν μία σειρά από διάφορα εκπαιδευτικά οφέλη.

- Οι εκπαιδευτικές πρακτικές βασισμένες στα ψηφιακά παιχνίδια πρέπει να είναι καλά σχεδιασμένες και οι τάξεις να είναι προσεχτικά οργανωμένες ώστε όλοι οι μαθητές να εμπλακούν στη διαδικασία και να παράγουν τα προσδοκώμενα αποτελέσματα.

- Οι εκπαιδευτικές πρακτικές βασισμένες στα ψηφιακά παιχνίδια οι οποίες έχουν χτιστεί πάνω στα ήδη υπάρχοντα ενδιαφέροντα, τις δεξιότητες και τις γνώσεις των μαθητών, μπορούν να γεφυρώσουν το χάσμα ανάμεσα στην προσωπική κουλτούρα των μαθητών και την σχολική κουλτούρα.

– Οι εκπαιδευτικές πρακτικές βασισμένες στα ψηφιακά παιχνίδια μπορούν να ενδυναμώσουν την επικοινωνία μεταξύ των γονιών, των δασκάλων και των διευθυντών σχολικών μονάδων, καθώς και να προωθήσουν την εμπλοκή των γονιών στη μάθηση της παιδιών τους.

– Οι δάσκαλοι πολύ συχνά πρέπει να ξεπεράσουν διάφορα εμπόδια και αμφιβολίες για τις εκπαιδευτικές πρακτικές βασισμένες στα ψηφιακά παιχνίδια, αλλά όταν το κάνουν, πείθονται τελικώς από τα αποτελέσματα.

– Οι εκπαιδευτικές πρακτικές βασισμένες στα ψηφιακά παιχνίδια έχουν τη δυνατότητα να ενδυναμώσουν την κινητοποίηση των δασκάλων.

– Οι δάσκαλοι χρειάζονται υποστήριξη από τους συναδέλφους τους, την σχολική ηγεσία και από εξωτερικές πηγές, ώστε να χρησιμοποιήσουν σωστά τις εκπαιδευτικές πρακτικές βασισμένες στα ψηφιακά παιχνίδια

– Οι πόροι που χρειάζονται για τις εκπαιδευτικές πρακτικές βασισμένες στα ψηφιακά παιχνίδια μπορεί να αποδειχθεί δύσκολο να βρεθούν για τις σχολικές μονάδες. Περαιτέρω υποστήριξη θα ήταν ιδιαίτερα χρήσιμη.

– Τα άτομα τα οποία έδωσαν συνεντεύξεις για αυτήν την έρευνα βλέπουν το Αναλυτικό Πρόγραμμα για την Αριστεία ως ευκαιρία για να δοκιμάσουν νέες πρακτικές στο σχολείο (Jen Groff et al, 2010: 5).

Οι συγγραφείς της έρευνας καταλήγουν σε κάποιες προτάσεις προς τους διαμορφωτές πολιτικής:

–Οι διαμορφωτές πολιτικής θα πρέπει να ενθαρρύνουν και να υποστηρίζουν τα σχολεία να εισάγουν καλοσχεδιασμένες εκπαιδευτικές πρακτικές βασισμένες στα ψηφιακά παιχνίδια στις τάξεις

–Οι διαμορφωτές πολιτικής θα πρέπει να καταστήσουν σίγουρο ότι το αναλυτικό σχολικό πρόγραμμα και οι διαδικασίες αξιολόγησης των μαθητών είναι αρκετά ευέλικτες, ώστε να είναι δυνατό να ενσωματωθούν εκπαιδευτικές πρακτικές βασισμένες στα ψηφιακά παιχνίδια

–Οι διαμορφωτές πολιτικής θα πρέπει να καταστήσουν σίγουρο ότι οι διευθυντές σχολικών μονάδων και οι δάσκαλοι είναι καθησυχασμένοι ότι οι εκπαιδευτικές πρακτικές βασισμένες στα ψηφιακά παιχνίδια ταιριάζουν με τους στόχους του Αναλυτικού Προγράμματος για την Αριστεία.

—Οι διαμορφωτές πολιτικής θα πρέπει να συνεχίζουν να υποστηρίζουν και, όπου δυνατό, να προσφέρουν επιπλέον υποστήριξη στα σχολεία ώστε να ενθαρρύνονται οι εκπαιδευτικές πρακτικές βασισμένες στα ψηφιακά παιχνίδια (Jen Groff et al, 2010: 7).

Για τους σκοπούς της έρευνας (Jen Groff et al, 2010) χρησιμοποιήθηκαν αποκλειστικά ψηφιακά παιχνίδια εμπορίου, ή αλλιώς COTS (commercial off the shelf games). Σε πολλές άλλες ερευνητικές προσπάθειες έχουν χρησιμοποιηθεί ψηφιακά παιχνίδια ειδικά φτιαγμένα για εκπαιδευτικούς σκοπούς (special purpose digital games). Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει το πρόγραμμα e-Crisis, το οποίο αποτελεί συνεργασία του Πανεπιστημίου της Μάλτας, του Πανεπιστημίου της Βιέννης, του Εθνικού Μετσόβιου Πολυτεχνείου, της Ελληνογερμανικής Αγωγής και του St Ignatius College (Schmolz et al, 2016).

Το e-Crisis αποτελεί ένα πλαίσιο αναφοράς για τις βασικές ικανότητες απαραίτητες για την κοινωνική ενσωμάτωση, όπως ακριβώς και το Πλαίσιο Βασικών Ικανοτήτων για τη Διά Βίου Μάθηση. Οι βασικές ικανότητες οι οποίες ορίζονται είναι **η διαχείριση συγκρούσεων (conflict resolution), η δημιουργική σκέψη (creative thinking) και η αναστοχαστική σκέψη (reflective thinking)** (Schmolz et al, 2016: 11-16). Η ομάδα του e-Crisis έχει αναπτύξει τρία ψηφιακά παιχνίδια, τα οποία έχουν ως στόχο την προώθηση των ικανοτήτων αυτών.

Το **Stop the Mob** είναι ένα παιχνίδι σχεδιασμένο για υπολογιστές και για φορητές συσκευές, το οποίο ασχολείται με το θέμα του ‘bullying’. Βάζει τους παίκτες αντιμέτωπους με καταστάσεις bullying στις οποίες μπορούν να βοηθήσουν το θύμα αν το επιλέξουν. Στοχεύει κυρίως στις πρώτες τάξεις της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και έχει σκοπό να βοηθήσει τους παίκτες να κατανοήσουν το bullying, εξοπλίζοντας τους ταυτόχρονα με τη δύναμη να αναγνωρίζουν γεγονότα, δράσεις και μη-δράσεις οι οποίες οδηγούν στο bullying. Το πιο σημαντικό όμως είναι ότι τους κάνει να γνωρίζουν ότι οι δικές τους πράξεις έχουν την δύναμη να σταματήσουν το bullying (Schmolz et al, 2016: 21).

Το **Village Voices** (Yannakakis et al, 2010) είναι ένα παιχνίδι σχεδιασμένο για να παίζεται με πολλούς παίκτες ταυτόχρονα, μέσω τοπικών δικτύων και του διαδικτύου. Ο φαινομενικός στόχος του παιχνιδιού είναι η επιβίωση και η ευημερία μέσα στα πλαίσια ενός μικρού χωριού. Ο βαθύτερος σκοπός του όμως είναι να αναπτυχθεί η ικανότητα της

διαχείρισης συγκρούσεων. Αυτό επιτυγχάνεται μέσω της αναγκαίας τριβής ανάμεσα στους κατοίκους του χωριού, οι οποίοι, αναλαμβάνοντας τους ρόλους του φούρναρη, του σιδηρουργού κτλ., έχουν ανάγκη ο καθένας τις ικανότητες και τα υπάρχοντα του άλλου για να επιβιώσουν. Το παιχνίδι επιβραβεύει τους παίκτες όταν έχουν διαχειριστεί επιτυχώς αρκετές συγκρούσεις με τους άλλους παίκτες και όταν έχουν επιδείξει ότι έχουν κατανοήσει τις διάφορες οπτικές των συγκρούσεων (Schmolz et al, 2016: 22-23).

Το **Iconoscope**, τέλος, είναι ένα παιχνίδι στο οποίο οι παίκτες καλούνται να περιγράψουν αφηρημένες έννοιες, όπως η αγάπη ή η ελευθερία, στους άλλους παίκτες, χρησιμοποιώντας αποκλειστικά εικόνες και σχήματα. Οι ικανότητες οι οποίες αναπτύσσονται στους παίκτες του Iconoscope είναι η δημιουργική σκέψη σε συνεργασία με άλλους και η μη-γραμμική σκέψη (diagrammatic lateral thinking) (Schmolz et al, 2016: 23-25).

Συμπεράσματα

Οι πολιτικές για την ανάπτυξη των βασικών ικανοτήτων που παρουσιάστηκαν σε αυτήν την ενότητα δείχνουν ότι γενικά, στα κράτη-μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης, επικρατούν εκπαιδευτικές πολιτικές οι οποίες εστιάζουν στην σύνδεση με την αγορά εργασίας, παρά στην αντιμετώπιση του κοινωνικού αποκλεισμού μέσω της κοινωνικής ενσωμάτωσης. Οι εξαιρέσεις στην τάση αυτή εμφανίζονται κυρίως σε κράτη της Βόρειας Ευρώπης, όπου δραστικές εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις προωθούν την ανάπτυξη βασικών ικανοτήτων οι οποίες είναι απαραίτητες για την κοινωνική ενσωμάτωση. Τα περισσότερα από τα στοιχεία που υπάρχουν από τις σχετικές έρευνες αφορούν την πρωτοβάθμια και την δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ενώ ελάχιστα στοιχεία υπάρχουν για την μεταδευτεροβάθμια εκπαίδευση και την εκπαίδευση ενηλίκων.

Οι παιδαγωγικές πρακτικές που παρουσιάστηκαν σε αυτήν την ενότητα αποτελούν χαρακτηριστικά παραδείγματα των πρακτικών που χρησιμοποιούνται για την ανάπτυξη των εγκαρσίων βασικών ικανοτήτων. Βασικά τους στοιχεία η καινοτομία και η χρησιμοποίηση των νέων τεχνολογιών. Είναι ξεκάθαρο πως αν δεν υπάρξουν καινοτόμες παιδαγωγικές πρακτικές και η κατάλληλη μεταρρύθμιση του αναλυτικού προγράμματος και της σχολικής ύλης θα είναι πολύ δύσκολο να υπάρξει πραγματική στροφή της εκπαίδευσης προς την ανάπτυξη των βασικών ικανοτήτων. Επίσης σημαντικό είναι να

παρατηρήσουμε ότι οι πρακτικές αυτές εφαρμόζονται κυρίως μέχρι και τις πρώτες τάξεις της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Τα προγράμματα των τελευταίων τάξεων της δευτεροβάθμιας και της μεταδευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι στενά συνδεδεμένα με την αγορά εργασίας και την απασχολησιμότητα, με τις πιστοποιήσεις των προσόντων του ΕΠΕΠ να είναι ο αναγκαστικός στόχος των εκπαιδευόμενων, ώστε να έχουν κάποια ελπίδα στην εύρεση απασχόλησης.

Συμπεράσματα

Όπως είδαμε το ζητούμενο για την καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού δεν είναι απλώς η ένταξη στην αγορά εργασίας. Ο κοινωνικός αποκλεισμός εκτυλίσσεται σε πολλά διαφορετικά επίπεδα της κοινωνίας. Αντίθετα, θα πρέπει να στοχεύσουμε στην ενσωμάτωση όλων των ατόμων μέσα στην κοινωνία και σε όλα τα πεδία εκδήλωσης του κοινωνικού αποκλεισμού. Η μεταρρύθμιση της εκπαίδευσης προς την ανάπτυξη βασικών εγκαρσίων ικανοτήτων φαίνεται να είναι ένα από τα κλειδιά για να καταστεί κάτι τέτοιο εφικτό και οι στόχοι της Ευρωπαϊκής Ένωσης από το 2000 και μετά φαίνεται, εκ πρώτης όψεως τουλάχιστον, να συμφωνούν με αυτό.

Τα Πλαίσια Αναφοράς, τα οποία η Ευρωπαϊκή Ένωση χρησιμοποίησε για να ορίσει τις ικανότητες που είναι απαραίτητες για τη Διά Βίου μάθηση μέσα στην κοινωνία της γνώσης είχαν μία ενδιαφέρουσα πορεία από τη σύλληψη στην τελική εκτέλεσή τους. Παρόλο που το Πλαίσιο Βασικών Ικανοτήτων για τη Διά Βίου Μάθηση ορίζει επαρκώς τις βασικές ικανότητες και φαίνεται να καλύπτει όλα τα πεδία εκδήλωσης του κοινωνικού αποκλεισμού, αν συγκριθεί με τα αρχικά κείμενα των ομάδων που το συνέταξαν εντοπίζει κανείς κάποιες ανησυχητικές διαφορές. Η έννοια της απασχολησιμότητας αντικαθιστά την απασχόληση και δίνεται μεγαλύτερη έμφαση στην επιχειρηματικότητα και στην ικανότητα να λειτουργεί το άτομο για το προσωπικό του κέρδος και συμφέρον.

Παρόλα αυτά το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Βασικών Ικανοτήτων για τη Διά Βίου Μάθηση εξακολουθεί να είναι ένα σημαντικό εργαλείο για κάθε πολιτική που σκοπεύει να ασχοληθεί με την κοινωνική ενσωμάτωση μέσω της εκπαίδευσης. Οι ορισμοί και η ανάλυση των ικανοτήτων σε δεξιότητες γνώσεις και συμπεριφορές, καθώς και η σύνδεση τους με το κοινωνικό, πολιτικό και πολιτιστικό πεδίο αποτελούν μία γερή βάση για τις αντίστοιχες πολιτικές και εκπαιδευτικές πρακτικές. Η έντονη σύνδεση με την ενεργό ιδιότητα του πολίτη, καθώς και με την προσωπική ανέλιξη του ατόμου ως σκεπτόμενο άνθρωπο ο οποίος ανέχεται το διαφορετικό και αναγνωρίζει την εγγενή αξία των άλλων ανθρώπων αποτελούν ανεκτίμητη συμβολή στον τρόπο με τον οποίο θα πρέπει να προσεγγιστούν οι βασικές ικανότητες. Τέλος η διαπίστωση ότι όλες οι ικανότητες έχουν εγκάρσια στοιχεία, τα οποία δεν μπορούν να καλυφθούν από ένα αναλυτικό πρόγραμμα βασισμένο σε θέματα, αλλά απαιτείται μία διαθεματική προσέγγιση, φέρνει δραστικές

αλλαγές στον τρόπο που αντιλαμβανόμαστε το πώς θα πρέπει να δομηθεί το αναλυτικό πρόγραμμα και στους περιορισμούς της διδακτέας ύλης.

Το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Επαγγελματικών Προσόντων από την άλλη, αποτελεί μία στροφή προς τα πίσω, αντιμετωπίζοντας το θέμα της αξιολόγησης των ικανοτήτων αποκλειστικά μέσα από τη δυνατότητα εύρεσης εργασίας. Οι ικανότητες αξιολογούνται με ποσοτικούς τρόπους, οι οποίοι μοιάζουν εντελώς αυθαίρετοι μπροστά στην δυσκολία που έχουν αντιμετωπίσει ακαδημαϊκοί από διάφορες ειδικότητες στο να καθορίσουν με ποιον τρόπο θα μπορούσαμε να αξιολογήσουμε αποτελεσματικά τις εγκάρσιες βασικές ικανότητες. Η ταξινόμηση σε επίπεδα και η απονομή πιστοποιητικών, μέσα από την αγορά και τη ζήτηση προσόντων, είναι εντελώς αντίθετες με την παραδοχή ότι η κοινωνική ενσωμάτωση θα πρέπει να περιλαμβάνει τους πάντες και όχι μόνο αυτούς που γνωρίζουν πώς λειτουργεί η αγορά εργασίας και έχουν την κατάλληλη υποστήριξη και πόρους για να αποκτήσουν την πιστοποίηση για τα προσόντα που απαιτεί η αγορά τη συγκεκριμένη στιγμή.

Αυτό τελικώς αντικατοπτρίζεται και στις πολιτικές των κρατών-μελών, αφού στην πλειονότητα τους συνδέονται με την απασχολησιμότητα και την πιστοποίηση των προσόντων που το ΕΠΕΠ καθιέρωσε. Η λογική της αγοράς και της κατάρτισης αντι της εκπαίδευσης κυριαρχεί, ενώ με ειρωνικό τρόπο οι βασικοί στόχοι των πολιτικών των κρατών-μελών και της Ευρωπαϊκής Ένωσης παραμένουν η κοινωνική ενσωμάτωση, η ενεργός ιδιότητα του πολίτη και η προσωπική ανέλιξη. Παρόλα αυτά, υπάρχουν εξαιρέσεις και ακόμα σημαντικότερο, υπάρχουν περιπτώσεις κρατών όπου η κυρίαρχη κατεύθυνση των εκπαιδευτικών πολιτικών συνάδει με τους στόχους της κοινωνικής ενσωμάτωσης.

Οι πολιτικές αυτές οδήγησαν σε μερικές ιδιαίτερα ενδιαφέρουσες εκπαιδευτικές πρακτικές, οι οποίες συνδυάζουν την καινοτομία με την χρήση των νέων τεχνολογιών. Επίσης μετασχηματίζουν το ρόλο των εκπαιδευτικών και συνδέουν το κοινωνικό περιβάλλον του μαθητή με το σχολικό περιβάλλον. Δυστυχώς οι πρακτικές αυτές συναντούν μεγάλες δυσκολίες προς το παρόν να επεκταθούν μετά τις πρώτες τάξεις της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Για την τριτοβάθμια εκπαίδευση και την εκπαίδευση ενηλίκων τα στοιχεία είναι ελάχιστα.

Παρόλα αυτά ακόμα και αυτές οι λίγες λαμπρές εξαιρέσεις, μας δίνουν την ελπίδα για μία εξάπλωση των πολιτικών αυτών και των αντίστοιχων πρακτικών στο μέλλον. Αν μη τι άλλο θα μπορούσαν να αποτελέσουν μία βάση για τον μετασχηματισμό των εκπαιδευτικών μας συστημάτων σε συστήματα τα οποία θα παράγουν ενεργούς πολίτες, ενσυνείδητους ανθρώπους και ηθικούς χειριστές της γνώσης, αλλά πάνω από όλα, να περιλαμβάνουν τους πάντες, ασχέτως κοινωνικού και πολιτισμικού υπόβαθρου.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αμίτσης, Γ. Ν. (2000). *Θεσμοί και πολιτικές επαγγελματικής κατάρτισης: η ευρωπαϊκή πρόκληση και η εξέλιξη του εθνικού συστήματος επαγγελματικής κατάρτισης*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Αμίτσης, Γ. Ν. (2006). *Η ευρωπαϊκή στρατηγική κοινωνικής ένταξης: το θεσμικό οικοδόμημα της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την καταπολέμηση της φτώχειας και του κοινωνικού αποκλεισμού*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Βενιέρης, Δ. (2013). *Ευρωπαϊκή κοινωνική πολιτική και κοινωνικά δικαιώματα: το τέλος των ύμνων*. Αθήνα: Τόπος.
- Γκόβαρης Χ. & Ρουσάκης Ι. (2008). *Ευρωπαϊκή Ένωση: Πολιτικές στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2006). *Βασικές ικανότητες για τη διά βίου μάθηση - ένα ευρωπαϊκό πλαίσιο αναφοράς*. Λουξεμβούργο: Υπηρεσία Επισήμων Εκδόσεων των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων.
- Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2008). *Το ευρωπαϊκό πλαίσιο επαγγελματικών προσόντων για την διά βίου μάθηση*. Λουξεμβούργο: Υπηρεσία Επισήμων Εκδόσεων των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή, EACEA, Eurydice (2012). *Αναπτύσσοντας Βασικές Ικανότητες στο Σχολείο στην Ευρώπη. Προκλήσεις και Ευκαιρίες Πολιτικής. Έκθεση Ευρυδίκη*. Λουξεμβούργο: Γραφείο Δημοσιεύσεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης.
- Καρατζιά-Σταυλιώτη, Ε. (2002). Η Διαθεματικότητα στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών: Παραδείγματα από την Ευρωπαϊκή Εμπειρία και Πρακτική. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 7, 52-65.
- Κουλουμπαρίτση Α. (2005). Εφαρμογή της Διαθεματικής προσέγγισης στα προγράμματα σπουδών στη διδασκαλία και στα σχολικά βιβλία. *Νέα Παιδεία*, 116, 30- 44.
- Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (1997). *Η Ψυχολογία της Σκέψης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παπούλια-Τζελέπη, Π. (2001). *Ανάδυση του Γραμματισμού*. Αθήνα: Καστανιώτης.

- Παπαδάκης, Ν. (2006). *Προς την κοινωνία των δεξιοτήτων*; Αθήνα-Κομοτηνή: Εκδόσεις Αντ.Ν. Σακκουλά.
- Παπαδοπούλου, Δ. (2012). *Κοινωνιολογία του αποκλεισμού στην εποχή της παγκοσμιοποίησης*. Αθήνα: Τόπος.
- Πασιάς, Γ. (2006). *Ευρωπαϊκή Ένωση και Εκπαίδευση: Η Στρατηγική της Λισσαβόνας. Εκπαιδευτικός Λόγος και Πολιτικές 2000-2006. Τόμος Β'.* Αθήνα: Gutenberg.
- Υπουργείο Παιδείας έρευνας και θρησκευμάτων (2016). *Υλοποίηση στο Γυμνάσιο Θεματικής Εβδομάδας Ενημέρωσης και Ευαισθητοποίησης σε ζητήματα Διατροφής, Εθισμού-Εξαρτήσεων και Έμφυλων Ταυτοτήτων κατά το Σχολικό Έτος 2016-2017*

Ξενόγλωσση

- Abt, C. C. (1975). *Serious Games*. New York: Viking Compass
- Amrein, A.L. & Berliner, D.C. (2002). High-stakes testing, uncertainty, and student learning, *Education Policy Analysis Archives*, 10, 18. Ανακτήθηκε από: <http://epaa.asu.edu/epaa/v10n18/>.
- Berliner, D. C. & Biddle, B. J. (1995). *The manufactured crisis: Myths, fraud, and the attack on America's public schools*. Reading, MA: Addison-Wesley Publishing Company, Inc.
- Bjornavold, J. & Pevec Grm, S. (2010). *The Development of National Qualifications Frameworks in Europe*. Thessaloniki: CEDEFOP.
- Burchardt, T., Le Grand, J. & Piachaud, D. (2002). 'Degrees of exclusion: developing a dynamic multidimensional measure'. Στο J. Hills, J. Le Grand & D. Piachaud (επιμ.) *Understanding social exclusion* (σ. 30-43). Oxford: Oxford University Press.
- Cort, P. (2010). Stating the Obvious: the European Qualifications Framework is not a neutral evidence-based policy tool. *European Educational Research Journal*, 9: 3, 304-316.

- Davies, L. (2011). *Choices and Voices: An evaluation of the interactive resource for schools for Preventing Violent Extremism*, Centre for International Education and Research.
- Delors J. (1996). *Learning: the Treasure Within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*. Paris: UNESCO.
- DSS (Department of Social Security) (1999). *Opportunity for All: Tackling poverty and social exclusion*. London: The Stationery Office.
- Duffy, K. (1995). *Social exclusion and human dignity in Europe*. Council of Europe.
- Esping-Andersen, G., Gallie, D., Hemerijck, A. & Mylles, J. (2002). *Why we need a New Welfare State*. Oxford-New York: Oxford University Press.
- ESRC (Economic and Social Research Council) (2004). Ανακτήθηκε από:
www.esrc.ac.uk
- Estivill, J. (2003). *Concepts and strategies for combating social exclusion*, Geneva: International Labour Office.
- European anti-poverty network (2014). *10 arguments in support of active inclusion*. European Commission
- European Commission (2012). *COMMISSION STAFF WORKING DOCUMENT Assessment of Key Competences in initial education and training: Policy Guidance Accompanying the document Communication from the Commission Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcome*.
- Girard C., Ecalle C. & Magnan A.(2013). Serious games as new educational tools: how effective are they? A meta-analysis of recent studies. *Journal of Computer Assisted Learning*.
- Gordon, D., Adelman, L., Ashworth, K., Bradshaw, J., Levitas, R., Middleton, S., Pantazis, C., Patsios, D., Payne, S., Townsend, P. & Williams, J. (2000). *Poverty and social exclusion in Britain*. York: Joseph Rowntree Foundation.
- Gordon, J. (2009). *Key competences in Europe: Opening doors for lifelong learners across the school curriculum and teacher education*. (CASE Network Reports, No. 87). ISBN 978-83-7178-497-2
- Groff, J., Howells, C. & Cranmer, S. (2010). *The impact of console games in the classroom: Evidence from schools in Scotland*. Futurelab

- Halász, G. & Michel, A. (2011). Key Competences in Europe: interpretation, policy formulation and implementation. *European Journal of Education*, 46: 3, 289-306.
- Howarth, C., Kenway, P., Palmer, G. & Street, C. (1998). *Monitoring poverty and social exclusion: Labour's inheritance*, York: NPI/Joseph Rowntree Foundation.
- Jarvis, P. (2007). *Globalisation, Lifelong Learning and the Learning Society: Sociological Perspectives*. Oxon-New York: Routledge.
- Levitas, R., Pantazis, C., Fahmy, E., Gordon, D., Lloyd, E. & Patsios, D. (2007). *The multi-dimensional analysis of social exclusion*. Bristol: Bristol Institute for Public Affairs, University of Bristol
- McNeil, L. M. (2000). *Contradictions of school reform*. New York: Routledge
- Mehaut, P., & Winch, C. (2012). The European Qualification Framework: skills, competences or knowledge?. *European Educational Research Journal*, 11: 3, 369-381.
- Memarzia & Star (2011). Choices and Voices – A Serious Game for Preventing Violent Extremism. Στο Akhgar, B. & Yates, S. (επιμ.) *Intelligence Management* (σ.133-142). London: Springer.
- Miller, D. J. & Robertson, D. P. (2010). Educational benefits of using game consoles in a primary classroom: A randomised controlled trial. *British Journal of Educational Technology*, 42: 5, 850–864. DOI: 10.1111/j.1467-8535.2010.01114.x
- Miller, D. J. & Robertson, D. P. (2010). Using a games console in the primary classroom: Effects of ‘Brain Training’ programme on computation and self-esteem. *British Journal of Educational Technology*, 41: 2, 242–255 doi:10.1111/j.1467-8535.2008.00918.x
- Mitchell A. and Savill-Smith C. (2004). *The use of computer and video games for learning*. Learning and Skills Development Agency.
- Neys, J.L.D. van Looy, J. de Grove, F. & Jansz, J. (2012). *Poverty is not a game: Behavioral changes and long term effects after playing PING*. Paper presented at the 62nd Annual ICA Conference. Phoenix, AR, USA, May, 24-26.

- Orfield, G., & Kornhaber, M. L. (επιμ.) (2001). *Raising standards or raising barriers? Inequality and high-stakes testing in public education*. New York: The Century Foundation Press.
- Paris, S. G. (2000). Trojan horse in the schoolyard: The hidden threats in high-stakes testing. *Issues in Education*, 6, 1-16.
- Room, G. (επιμ.) (1995). *Beyond the threshold: The measurement and analysis of social exclusion*. Bristol: The Policy Press.
- Sacks, P. (1999). *Standardized minds: The high price of America's testing culture and what we can do to change it*. Cambridge, MA: Perseus Books.
- Sahlberg, P. (2007). Education policies for raising student learning: the Finnish approach. *Journal of Education Policy*, 22:2, 147-171.
- Sawyer, B. (2003) *Serious Games: Improving Public Policy through Game-based Learning and Simulation*. Woodrow Wilson International Center for Scholars.
- Scottish Executive (χ.χ.). *The role of transport in social exclusion in urban Scotland*, Edinburgh: Central Research Unit.
- SEU (Social Exclusion Unit) (1997). *Social Exclusion Unit: Purpose, work priorities and working methods*. London: SEU.
- Schmolz, A., Proyer, M., Pfeiffer, D., Kremsner, G., Camilleri, V., Stouraitis, E., Koulouris, P., Yannakakis, G. N., Mohlen, L. K., Schmall, T., Karpouzis, K., Atanasoski, N., Yigit, Y., Baldacchino, J. (2016). *eCrisis: "Europe in Crisis"*. University of Malta, Ellinogermaniki Agogi, National Technical University of Athens, St Ignatius College, University of Vienna
- Schuller B., Marchi E., Baron-Cohen S., O'Reilly H., Robinson P., Davies I., Golan O., Friedenson S., Tal S., Newman S., Meir N., Shillo R., Camurri A. & Piana S.(2013). *ASC-Inclusion: Interactive Emotion Games for Social Inclusion of Children with Autism Spectrum Conditions*. Paper presented at the IDGEI 1st International workshop. Chania, Crete, Greece, May 14-17.
- Sheldon, K. M. & Biddle, B. J. (1998). Standards accountability and school reform: Perils and pitfalls. *Teachers College Record*, 100, 164-180.
- Squire, K. (2005). Changing the Game: What Happens When Video Games Enter the Classroom?. *Innovate: Journal of Online Education*: 1: 6, Article 5.

- Stewart, J., Bleumers, L., Van Looy, J., Marien, I., All, A., Schurmans, D., Willaert, K.,
De Grove, F., Jacobs, A. & Misuraca, G. (2013). *The Potential of Digital Games
for Empowerment and Social Inclusion of Groups at Risk of Social and Economic
Exclusion: Evidence and opportunity for Policy*. Luxemburg: Publications Office
of the European Union
- Walker, A. and Walker, C. (επιμ.) (1997) *Britain divided: The growth of social exclusion
in the 1980s and 1990s*. London: CPAG.