



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

**Διερεύνηση των αντιλήψεων των φοιτητών στο
Π.Τ.Δ.Ε. Ιωαννίνων σχετικά με τις έννοιες της
διαπολιτισμικότητας και της αειφορίας**

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Μάκη Αικατερίνη

Επιβλέπων Καθηγητής
Γεώργιος Νικολάου

Ιωάννινα, 2017

**Διερεύνηση των αντιλήψεων των φοιτητών στο
Π.Τ.Δ.Ε. Ιωαννίνων σχετικά με τις έννοιες της
διαπολιτισμικότητας και της αειφορίας**

Επιβλέπων καθηγητής: Αναπ. Καθηγητής Νικολάου Γεώργιος

Μέλη Τριμελούς επιτροπής: Αναπ. Καθηγητής Σούλης Γεώργιος - Σπυρίδων

Επ. Καθηγητής Γαβριλάκης Κων/νος

Περιεχόμενα

ΠΕΡΙΛΗΨΗ	
ABSTRACT.....	
ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ	
ΠΡΟΛΟΓΟΣ	9
ΜΕΡΟΣ Α΄: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	11
1. ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	11
1.1. Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις των όρων	11
1.1.1. Πολιτισμός	11
1.1.2. Διαπολιτισμός	12
1.1.3. Διαπολιτισμικότητα	13
1.2. Εκπαιδευτικά μοντέλα που προϋπήρξαν της Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.....	14
1.2.1. Το μοντέλο της αφομοίωσης.....	14
1.2.2. Το μοντέλο της ενσωμάτωσης	15
1.2.3. Το πολυπολιτισμικό μοντέλο	15
1.2.4. Το αντιρατσιστικό μοντέλο.....	16
1.3. Διαπολιτισμική Αγωγή και Εκπαίδευση	17
1.3.1. Έννοια, σκοποί και στόχοι	17
1.3.2. Αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης	20
1.4. Διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα	22
2. ΑΕΙΦΟΡΙΑ ΚΑΙ ΑΕΙΦΟΡΙΑ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ	25
2.1. Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις των όρων	25
2.1.1. Αειφόρος ανάπτυξη.....	25
2.1.2. Είδη αειφορίας	26
2.2. Πυλώνες αειφορίας	28
2.2.1. Περιβαλλοντικός πυλώνας.....	30
2.2.2. Οικονομικός πυλώνας.....	31
2.2.3. Κοινωνικός πυλώνας.....	33
2.3. Από την Περιβαλλοντική Εκπ/ση στην Εκπ/ση για την Αειφορία (ΕΑΑ)	35
2.3.1. Διασκέψεις – σταθμοί για την Αειφόρο Ανάπτυξη.....	39
2.4. Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη (ΕΑΑ)-Χαρακτηριστικά.....	46
2.5. Δεκαετία της Εκπαίδευσης για την Αειφορία	47
3. ΣΥΝΔΕΣΗ ΑΕΙΦΟΡΟΥ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΚΑΙ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ	

4. Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΦΟΙΤΗΤΩΝ ΣΕ ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΑΕΙΦΟΡΙΑΣ ΣΤΟ Π.Τ.Δ.Ε. ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ	53
4.1. Έρευνες σχετικά με τις αντιλήψεις φοιτητών για τη διαπολιτισμικότητα και την αειφορία	64
ΜΕΡΟΣ Β΄: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	68
1. ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΣΤΟΧΟΙ ΤΗΣ ΕΜΠΕΙΡΙΚΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ – ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ.....	68
2. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ	69
2.1. Μέθοδος έρευνας	69
2.2. Δείγμα έρευνας	70
2.3. Ανάλυση δεδομένων έρευνας	72
2.4. Δομή συνέντευξης.....	73
2.5. Περιορισμοί της έρευνας	75
3. ΑΝΑΛΥΣΗ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟΥ	76
4. ΑΝΑΛΥΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΣΥΜΦΩΝΑ ΜΕ ΤΑ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ.....	101
4.1. Πώς περιγράφουν και αντιλαμβάνονται οι προπτυχιακοί φοιτητές τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, όπως αυτή παρέχεται στο Π.Τ.Δ.Ε. Ιωαννίνων σήμερα;.....	101
4.2. Κατά πόσο αισθάνονται διαπολιτισμικά επαρκείς και ικανοί, ως μελλοντικοί δάσκαλοι, να ανταπεξέλθουν σε μία τάξη με αλλοδαπούς μαθητές και να οργανώσουν τη διδασκαλία τους προς όφελος των παιδιών;	102
4.3. Ποιες θεωρούν ότι είναι οι ανάγκες τους μέχρι τώρα και τι προτείνουν αναφορικά με τη βελτίωση των διδακτικών αντικειμένων της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο Π.Τ.Δ.Ε. Ιωαννίνων;	103
4.4. Πώς περιγράφουν και αντιλαμβάνονται οι προπτυχιακοί δάσκαλοι θέματα που αφορούν την έννοια της αειφορίας;	104
4.5. Κατά πόσο αισθάνονται κατάλληλα προετοιμασμένοι να διδάξουν σύμφωνα με τις αρχές της αειφορίας στο σύγχρονο σχολείο;	105
4.6. Πώς αντιλαμβάνονται τη σύνδεση που υπάρχει ανάμεσα στη διαπολιτισμική εκπαίδευση και την αειφορία;.....	106
ΣΥΖΗΤΗΣΗ	107
ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	
ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	

ΜΕΡΟΣ Α: ΠΡΟΣΩΠΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ	
ΜΕΡΟΣ Β: ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΑΠΟΨΕΩΝ ΠΑΝΩ ΣΕ ΘΕΜΑΤΑ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΤΗΤΑΣ	
11	
ΜΕΡΟΣ Γ: ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΑΠΟΨΕΩΝ ΠΑΝΩ ΣΕ ΘΕΜΑΤΑ ΑΕΙΦΟΡΙΑΣ	
ΜΕΡΟΣ Δ: ΣΥΝΔΕΣΗ ΑΕΙΦΟΡΙΑΣ ΚΑΙ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ	

Ευρετήριο Σχημάτων

ΜΕΡΟΣ Α΄: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Σχήμα 2.1: Ασθενής και ήπια αειφορία (Πηγή: https://goo.gl/Wf1S96)	27
Σχήμα 2.2: Πυλώνες αειφορίας (Πηγή: Φλογαΐτη, 2011)	29
Σχήμα 2.3: Η αλληλοεξάρτηση των πυλώνων της αειφορίας (Πηγή: Φλογαΐτη, 2011).....	29
Σχήμα 2.4: Οι τρεις πυλώνες της αειφορίας (Πηγή: Πούλιος και συν. 2016, σελ.17)	29
Σχήμα 2.5 Ο ρόλος των θεσμών στους πυλώνες της αειφορίας (Πηγή: Φλογαΐτη, 2011)	30
Σχήμα 2.6: Η εκπαίδευση για την αειφορία μετά τη διάσκεψη της Θεσσαλονίκης (Πηγή: http://slideplayer.gr/slide/5621093/)	43
Σχήμα 2.7: Οι 17 στόχοι για την Αειφόρο Ανάπτυξη (Πηγή: https://goo.gl/kZ5cXa)	45
Σχήμα 3.1 Οι βασικοί πυλώνες της βιώσιμης ανάπτυξης (Πηγή: http://slideplayer.gr/slide/2031714/)	48
Σχήμα 3.2: Κοινά σημεία διαπολιτισμικότητας και αειφορίας (Πηγή: http://oryktos.blogspot.gr/2013/10/)	50

Ευρετήριο Πινάκων

ΜΕΡΟΣ Α΄: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Πίνακας 4.1: Οδηγός Σπουδών 2013-14 Π.Τ.Δ.Ε. Ιωαννίνων	54
Πίνακας 4.2: Οδηγός Σπουδών 2014-15 Π.Τ.Δ.Ε. Ιωαννίνων (έκδοση 1)	55
Πίνακας 4.3 Οδηγός Σπουδών 2015-16 Π.Τ.Δ.Ε. Ιωαννίνων	55
Πίνακας 4.4: Οδηγός Σπουδών 2016-17 Π.Τ.Δ.Ε. Ιωαννίνων	56
Πίνακας 4.5 Οδηγός Σπουδών 2017-18 Π.Τ.Δ.Ε. Ιωαννίνων	56
Πίνακας 4.6: Περιεχόμενο μαθημάτων που σχετίζονται με τη διαπολιτισμική εκπ/ση και την αειφορία	57

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία προσεγγίζει το ζήτημα των αντιλήψεων προπτυχιακών δασκάλων πάνω σε θέματα διαπολιτισμικότητας και αειφορίας, διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και αειφόρου ανάπτυξης, καθώς και τα κοινά σημεία πάνω στα οποία συγκλίνουν οι δύο έννοιες. Μετά το θεωρητικό μέρος της εργασίας, παρουσιάζεται η έρευνα που διεξήχθη με τη χρήση του ποιοτικού μεθοδολογικού εργαλείου της ημιδομημένης συνέντευξης σε φοιτητές του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

Από τα ευρήματα της έρευνας προκύπτει ότι, ενώ υπάρχουν σημαντικά πεδία σύνδεσης της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης με την αειφόρο ανάπτυξη, ωστόσο οι μελλοντικοί δάσκαλοι έχουν ελλιπή γνώση γύρω από το περιεχόμενο της διαπολιτισμικότητας και σχεδόν άγνοια γύρω από την έννοια της αειφορίας. Ως συνέπεια αυτού δεν αντιλαμβάνονται και τα πεδία ταύτισης των δύο εννοιών. Επίσης, προκύπτει ότι δεν αισθάνονται διαπολιτισμικά επαρκείς, προκειμένου να ανταπεξέλθουν στον εκπαιδευτικό τους ρόλο, ούτε κατάλληλα καταρτισμένοι για να διδάξουν σύμφωνα με τις αρχές της εκπαίδευσης για την αειφορία.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: διαπολιτισμικότητα, διαπολιτισμική εκπαίδευση, αειφορία, βιώσιμη ανάπτυξη, εκπαίδευση για την αειφορία, αντιλήψεις φοιτητών

ABSTRACT

This paper approaches the Greek elementary student teachers' views over the concepts of Interculturalism and sustainability, intercultural education and sustainable development, as well as of the common conclusions that are converged by the two notions. The survey that was conducted by the aid of the students of Primary Education in the University of Ioannina using the methodological tool of semi-structured interview, is presented following the presentation of the theoretical part.

Having taken into consideration the outcome of the survey, it is inferred that the undergraduate teachers have quite a lack of knowledge on the notions of Inreculturalism and are hardly aware on the issue of Sustainability. Therefore, they feel neither interculturally adequate to cope with the role of the teacher, nor properly qualified on sustainability, so as to apply its principles in class.

Word keys: interculturalism, intercultural education, sustainability, sustainable development, education for sustainability, pre-service teachers' views

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Κατά τη διάρκεια των μεταπτυχιακών μου σπουδών στο Π.Τ.Δ.Ε. Ιωαννίνων και συγκεκριμένα στην κατεύθυνση της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, είχα την τύχη, την ευκαιρία και την τιμή να γνωρίσω αξιόλογους καθηγητές – επιστήμονες που συνέβαλαν καθοριστικά στην ολοκλήρωση, καθώς και στην εκπόνηση της παρούσας διπλωματικής εργασίας.

Ανεξάρτητα από τις τυχόν αδυναμίες ή παραλείψεις που μπορεί να έχει η εργασία αυτή και που βαρύνουν εμένα, η ολοκλήρωσή της αποτελεί το επιστέγασμα μιας πολύ ενδιαφέρουσας πορείας.

Αυτή η εργασία δεν θα ήταν δυνατόν να πραγματοποιηθεί χωρίς τη συμβολή του επόπτη Αναπληρωτή Καθηγητή κ. Γεώργιο Νικολάου, τον οποίο και ευχαριστώ από καρδιάς για την πολύτιμη καθοδήγησή του και τις σημαντικές υποδείξεις του. Επίσης, ένα μεγάλο ευχαριστώ οφείλω και στον Επίκουρο Καθηγητή κ. Κωνσταντίνο Γαβριλάκη, καθώς επίσης και στον Αναπληρωτή Καθηγητή κ. Σπυρίδωνα-Γεώργιο Σούλη για τις καίριες επισημάνσεις τους.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένειά μου για την υπομονή της και την αμέριστη συμπαράστασή της, ιδιαίτερα το καλοκαίρι του 2017.

Ιωάννινα 2017

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η νέα χιλιετία άρχισε με δραματικές και κάποιες φορές βίαιες αλλαγές, οι οποίες επηρέασαν την ανθρωπότητα ποικιλοτρόπως. Η παγκοσμιοποίηση, η ανάπτυξη νέων οικονομιών, οι «βαθείς» γεωπολιτικές αλλαγές, καθώς και η συμβίωση σε μία πολυπολιτισμική κοινωνία, απαιτεί έναν άλλο τύπο εκπαιδευτικών οργανισμών που θα μπορούν να ανταποκριθούν στη νέα πραγματικότητα. Οι εκπαιδευτικοί, βλέποντας να φτάνουν μαζικά στις τάξεις τους μαθητές από άλλες κουλτούρες και άλλους πολιτισμούς, κλήθηκαν να αναλάβουν δράση και να έχουν κομβικό ρόλο στη νέα, άγνωστη κατάσταση. Όροι, όπως «διαπολιτισμικότητα», «ενσωμάτωση», «αφομοίωση», «ένταξη», «πολύχρωμο σχολείο», «διγλωσσία», «αειφορία», «βιωσιμότητα», «εκπαίδευση για την αειφορία» ταλανίζουν τους παιδαγωγούς, τους φοιτητές και μελλοντικούς δασκάλους.

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσει τις απόψεις και τις αντιλήψεις των φοιτητών και μελλοντικών δασκάλων του Π.Τ.Δ.Ε. Ιωαννίνων πάνω σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και αειφορίας, καθώς και αν και πώς αντανακλώνται τη σύνδεση των δύο εννοιών.

Το παρόν πόνημα αποτελείται από δύο μέρη: το Θεωρητικό και το Ερευνητικό μέρος. Το Θεωρητικό μέρος περιέχει τέσσερα (4) κεφάλαια. Το πρώτο κεφάλαιο αφορά τη Διαπολιτισμικότητα και τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και γίνεται αποσαφήνιση των εννοιών, περιγράφονται τα εκπαιδευτικά μοντέλα που προϋπήρξαν του διαπολιτισμικού, οι αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, καθώς και το τι θεωρείται ως διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα. Στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζεται η έννοια της αειφορίας. Με αφετηρία την έννοια της αειφορίας επιχειρείται μία περαιτέρω εμβάθυνση στους πυλώνες της αειφορίας, ενώ περιγράφονται οι παγκόσμιες διασκέψεις που οδήγησαν από την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στην Αειφόρο Ανάπτυξη. Το τρίτο κεφάλαιο εστιάζει στη δυνατότητα σύνδεσης ανάμεσα στη διαπολιτισμικότητα και την αειφορία σε επίπεδο αρχών και στόχων. Τέλος, στο τέταρτο και τελευταίο κεφάλαιο του θεωρητικού μέρους παρουσιάζονται τα μαθήματα που διδάσκονται οι φοιτητές του Π.Τ.Δ.Ε. Ιωαννίνων και έχουν σχέση με τη διαπολιτισμικότητα και την αειφορία, προκειμένου να σχηματίσουμε μία πιο σαφή εικόνα για την εκπαίδευσή τους, καθώς επίσης και κάποιες έρευνες που έχουν

προηγηθεί και αφορούν τις αντιλήψεις φοιτητών και εκπαιδευτικών πάνω σε θέματα διαπολιτισμικότητας και αειφορίας.

Η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε κατά την εμπειρική έρευνα και πραγματοποιήθηκε σε φοιτητές του Π.Τ.Δ.Ε. Ιωαννίνων αναλύεται στο δεύτερο μέρος της εργασίας. Πιο συγκεκριμένα, γίνεται λόγος για το σκοπό και τους στόχους της έρευνας και διατυπώνονται τα ερευνητικά ερωτήματα. Επίσης, περιγράφονται η μέθοδος της έρευνας, το δείγμα της, το πώς έγινε η ανάλυση των δεδομένων και οι κύριοι θεματικοί άξονες της συνέντευξης. Τέλος, επιχειρείται η ανάλυση περιεχομένου και αμέσως μετά παρουσιάζονται τα συνολικά αποτελέσματα, όπως προέκυψαν από τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν στην αρχή. Η εργασία ολοκληρώνεται με τη συζήτηση, η οποία περιέχει και προτάσεις για την κατεύθυνση της αξιοποίησης των δυνατοτήτων που προσφέρει η συσχέτιση των δύο εννοιών.

ΜΕΡΟΣ Α΄: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

1. ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

1.1. Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις των όρων

1.1.1. Πολιτισμός

Ο πολιτισμός είναι μία θεμελιώδης έννοια της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης. Σχετικά με την έννοια του «πολιτισμού» έχουν δοθεί διάφοροι ορισμοί, ωστόσο κανένας δεν έτυχε κοινής αποδοχής από τους κοινωνικούς επιστήμονες. Ο όρος «πολιτισμός» προέρχεται από τα λατινικά και τη ρωμαϊκή ιδέα «πολιτικός» και σήμαινε κάποιον που συμμετείχε στην πολιτική ζωή της αυτοκρατορίας. Από τον 16^ο και ως τον 18^ο αι. «εκπολιτισμένοι» θεωρούνταν όσοι είχαν κατάλληλους τρόπους. Αρχικά συνδέθηκε με την ιδέα του *poli* (ευγένεια) και προς το τέλος του 18^{ου} αι. η ιδέα του πολιτισμού έγινε δημοφιλής στην επαναστατική Γαλλία. Αργότερα ο πολιτισμός περιέλαβε την εκπαίδευση, τις τέχνες, τις επιστήμες, το εμπόριο και τη βιομηχανία.

Το 1992, η διεθνής διάσκεψη της Unesco όρισε τον πολιτισμό ως «ολόκληρο το πλέγμα των πνευματικών, υλικών, διανοητικών και συναισθηματικών χαρακτηριστικών που διακρίνουν μία κοινωνία ή μία κοινωνική ομάδα», ενώ ταυτόχρονα επεξηγούσε ότι σε αυτά περιλαμβάνονται τρόποι ζωής, παραδόσεις, αντιλήψεις, τέχνες και γράμματα και επιπλέον ότι στο σύστημα αξιών τους ενσωματώνονται τα θεμελιώδη δικαιώματα του ανθρώπου.

Ο πολιτισμός μπορεί να οριστεί ως ο τρόπος ζωής μιας κοινωνικής ομάδας – το συνολικό περιβάλλον που είναι δημιουργημένο από τον άνθρωπο. Μολονότι ο πολιτισμός ορίζεται συχνά με τέτοιον τρόπο ώστε να περιλαμβάνει όλες τις υλικές και μη υλικές όψεις της ομαδικής ζωής, οι περισσότεροι κοινωνικοί επιστήμονες σήμερα δίνουν έμφαση στις άυλες, συμβολικές και ιδεοκρατικές όψεις του πολιτισμού. Οι αξίες, τα σύμβολα, οι ερμηνείες και η οπτική είναι εκείνα που διακρίνουν ένα λαό από έναν άλλο στις σύγχρονες κοινωνίες και όχι τα τεχνουργήματα, τα υλικά αντικείμενα και άλλες απτές πλευρές των ανθρώπινων κοινωνιών (Banks, 2004).

Ο Πορτελάνος (2011:47), προσπαθώντας να ορίσει την έννοια του «πολιτισμού», εισάγει στη θέση του και την έννοια της «κουλτούρας». Πιο συγκεκριμένα, επισημαίνει ότι ο πολιτισμός είναι η κουλτούρα με την ευρύτερη έννοια.

Προσθέτει ότι ο όρος «κουλτούρα» είναι το σύνολο της πνευματικής παράδοσης και δημιουργίας ενός λαού, ενώ ο «πολιτισμός είναι ένας χώρος, μια πολιτιστική περιοχή, μια συλλογή πολιτιστικών χαρακτηριστικών και φαινομένων». Και συνεχίζει ότι η διάκριση ανάμεσα στους δύο όρους, κουλτούρα και πολιτισμός, έγινε μετά τη Βιομηχανική Επανάσταση, όταν ο πολιτισμός υπέστη κρίση και η κουλτούρα σήμαινε κάτι βαθύτερο ως εξέλιξη για τον άνθρωπο και την κοινωνία.

1.1.2. Διαπολιτισμός

Η πρόθεση «διά» στο σύνθετο *διαπολιτισμός* παραπέμπει στην «κινητικότητα ανάμεσα στα διάφορα μπλοκ ετερότητας, στην αλληλεπίδραση ανάμεσα στους φορείς διαφορετικών ταυτοτήτων» (Γκότοβος, 2003). Εννοεί την αλληλεπίδραση, την αμοιβαιότητα και την πραγματική αλληλεγγύη. «Προϋποθέτει, δηλαδή, την ύπαρξη πολλών διαφορετικών πολιτισμών και καταφάσκει τη μεταξύ τους δημιουργική επικοινωνία» (Καψωμένος, 2008). Η διαφορά ανάμεσα στην πολυπολιτισμικότητα και τη διαπολιτισμικότητα είναι ότι η μεν πρώτη εκφράζει την απλή συνύπαρξη των πολιτισμών, ενώ η δεύτερη εκφράζει το συσχετισμό μεταξύ των διάφορων πολιτισμών και την διαλεκτική σχέση τους.

Σύμφωνα με τον Μάρκου (2011) «ο διαπολιτισμός δεν είναι μόνο η καλλιέργεια των ατομικών διαπολιτισμικών δεξιοτήτων και η διεύρυνση των ατομικών οριζόντων, αλλά μέρος ενός ευρύτερου προγράμματος δικαιοσύνης και ισότητας σε μια ευνομούμενη δημοκρατική πολιτεία». Ο διαπολιτισμός επιτρέπει τη συμβίωση όλων των ατόμων, με διαφορετική εθνική και πολιτισμική προέλευση και τη συνύπαρξη των πολιτισμών τους. Ξεπερνά όμως την απλή συνύπαρξη και περνάει σε μία σχέση διαλεκτική, ισότιμη ανταλλαγής. Είναι η εξέλιξη της πολυπολιτισμικότητας και γίνεται εργαλείο διαπραγμάτευσης μεταξύ των διάφορων πολιτισμικών ταυτοτήτων. Ο διαπολιτισμός και η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι μία κοινή επιλογή της Ενωμένης Ευρώπης, η οποία αποσκοπεί στην αλληλεξάρτηση και όχι στην αναδίπλωση και στην αμυντική στάση (Conseil de l' Europe, 1989).

1.1.3. Διαπολιτισμικότητα

Η ακριβής έννοια του όρου «Διαπολιτισμικότητα» δύσκολα μπορεί να οριστεί, γι' αυτό και είναι από τους πλέον «ταλαιπωρημένους» όρους (Νικολάου, 2011). Οι περισσότεροι θεωρούν ότι η διαπολιτισμικότητα ασχολείται με κάθε είδους ετερότητα και τη διαχείριση αυτής. Ειδικά στο χώρο της εκπαίδευσης, η διαπολιτισμικότητα συνδυάζεται με την παρουσία αλλοδαπών μαθητών στα σχολεία μας και για το μέσο πολίτη της χώρας μας ο όρος παραπέμπει σχεδόν αυτονόητα στην εκπαίδευση των μαθητών αυτών (Νικολάου, 2011).

Ο Gundara (2000) διαχωρίζει τις δύο έννοιες και επισημαίνει ότι η πολυπολιτισμικότητα είναι χαρακτηριστικό στοιχείο των σύγχρονων κοινωνιών, ενώ η διαπολιτισμικότητα αναφέρεται στην αλληλεπίδραση και στην αμοιβαία συνεργασία που πρέπει να επιδιώκεται ανάμεσα στους πολιτισμούς.

Ομοίως ο Δαμανάκης (2007:58), στα τέλη της δεκαετίας του 1970, θεωρεί ότι η διαπολιτισμικότητα αναφέρεται «στην ισότιμη συνάντηση, αλληλεπίδραση, επικοινωνία και αλληλοεμπλουτισμό φορέων διαφορετικών πολιτισμών».

Στην Ελλάδα ο όρος άρχισε να γίνεται αντικείμενο συζήτησης και να παρουσιάζεται ως μία νέα αντίληψη στις αρχές της δεκαετίας του '80. Ο Γκότοβος (2003:3) δηλώνει ότι η πρόθεση «δια» στο σύνθετο «διαπολιτισμική» παραπέμπει στην κινητικότητα ανάμεσα στα διάφορα μπλοκ ετερότητας, στην αλληλεπίδραση ανάμεσα στους φορείς διαφορετικών (ακόμη και με την νομιναλιστική χρήση του όρου) ταυτοτήτων και την πολιτισμική όσμωση που αυτή δυνάμει επιτρέπει.

Ο Γεωργογιάννης (2008:30) ορίζει ως διαπολιτισμικότητα τη «διαδικασία με την οποία άτομα, ομάδες ατόμων ή έθνη διαφορετικών πολιτισμών αντιλαμβάνονται, αναγνωρίζουν και βιώνουν την πολιτισμική ετερότητα, δημιουργούν συνθήκες συνεργασίας μεταξύ τους και υιοθετούν χαρακτηριστικά αυτών των διαφορετικών πολιτισμών». Ο ίδιος (2009:33) επίσης, υποστηρίζει ότι «διαπολιτισμικότητα είναι το χαρακτηριστικό του συγκερασμού δύο πολιτισμών στο ίδιο το άτομο ή στο ίδιο σύνολο ατόμων και το οποίο δημιουργεί μια νέα πολιτισμική ταυτότητα».

Ο Portera (2008) πιστεύει ότι η «διαπολιτισμική εκπαίδευση» και η «διαπολιτισμική παιδαγωγική» είναι η απάντηση στην παγκοσμιοποίηση και στη ραγδαία εμφάνιση διαφορετικών γλωσσών, θρησκειών, διαφορετικών πολιτισμών

ηθών και εθίμων και διαφορετικών τρόπων σκέψης. Συνεχίζει επίσης, ότι είναι η λύση για να κατανοήσουμε τις έννοιες της δημοκρατίας και του πλουραλισμού, καθώς επίσης και να συνυπάρξουν οι λαοί ειρηνικά, αλληλεπιδρώντας.

Ο Νικολάου (2009:230) αναφέρει ότι «η διαπολιτισμικότητα πλέον αφορά συνολικά το εκπαιδευτικό οικοδόμημα και δεν διαμορφώνεται κατά περίπτωση, ανάλογα δηλαδή με το αν έχουμε ή δεν έχουμε πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές σε αυτό. Κάθε σχολείο είναι εν δυνάμει διαπολιτισμικό και η ύπαρξη ιδιαίτερων σχολείων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης θα πρέπει να επανεξεταστεί ως προς τη σκοπιμότητά της».

Οι Meer & Modood (2011:14) θεωρούν ότι σχετίζεται με την κατανόηση της διαφορετικότητας και του πολιτισμού των άλλων, ενώ συνοδεύεται από την προσπάθεια της γεφύρωσης αυτής της διαφορετικότητας μέσα από την εύρεση κοινών στοιχείων μεταξύ των πολιτισμών. Ορίζεται λοιπόν, ως διαπολιτισμικότητα η αλληλεπίδραση και συμμετοχή όλων των πολιτών σε μια κοινωνία, ανεξαρτήτως πολιτισμικών διαφορών.

1.2. Εκπαιδευτικά μοντέλα που προϋπήρξαν της Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

1.2.1. Το μοντέλο της αφομοίωσης

Το μοντέλο της αφομοίωσης αναπτύχθηκε κυρίως μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του 1960. Βασική θέση του αφομοιωτικού μοντέλου είναι ότι το έθνος αποτελεί ένα ενιαίο από πολιτισμική και πολιτική άποψη σύνολο. Οι όποιες πολιτισμικά και εθνικά διαφορετικές ομάδες θα πρέπει να απορροφηθούν από τον γηγενή πολιτισμό, λησμονώντας τις δικές τους παραδόσεις, αξίες, ήθη και έθιμα, για να μην υπάρχουν συγκρούσεις.

Για τους υποστηρικτές του αφομοιωτικού μοντέλου η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας των παιδιών δεν αποτελεί υπόθεση του δημόσιου εκπαιδευτικού συστήματος, αλλά των ίδιων των ομάδων (Νικολάου, 2010:122).

Το μοντέλο αυτό βρίσκει εφαρμογή σε μονογλωσσικά και μονοπολιτισμικά σχολικά περιβάλλοντα, γιατί οι αλλοδαποί μαθητές αντιμετωπίζονται ως «παιδαγωγικό πρόβλημα», αφού, όσο γρηγορότερα ξεπεράσουν την αδυναμία τους στη χρήση της γλώσσας υποδοχής, τόσο καλύτερα θα αφομοιωθούν από την κυρίαρχη κουλτούρα

(Μάρκου, 1996· Νικολάου, 2000:122). Επιπλέον, χαρακτηρίζεται ως καθαρά εθνοκεντρικό, γιατί δεν λαμβάνει καθόλου υπόψη τις ιδιαιτερότητες των μεταναστών, δεν τους δίνει τη δυνατότητα να αναπτύξουν τις δυνατότητές τους, αφού τους ωθεί να αγνοήσουν όλα τα χαρακτηριστικά που αποτελούν την εθνική και πολιτισμική τους φυσιογνωμία (Γεωργογιάννης, 1999).

1.2.2. Το μοντέλο της ενσωμάτωσης

Ο όρος «ενσωμάτωση» είναι ουσιαστικά μετεξέλιξη του όρου «αφομοίωση». Ουσιαστικά, δεν συντελείται κάποια ουσιαστική αλλαγή στάσης και πολιτικής, απλά αναγνωρίζεται ότι κάθε μεταναστευτική ομάδα είναι φορέας ενός πολιτισμού που δέχεται επιδράσεις από τη χώρα υποδοχής και ασκεί επίδραση σε αυτή (Νικολάου, 2000:122).

Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο, η πολιτισμική ετερότητα γίνεται αποδεκτή στο πλαίσιο του ιδιωτικού βίου των μεταναστών και στο βαθμό που δεν θέτει σε κίνδυνο τις πολιτισμικές αρχές της κυρίαρχης ομάδας (Μάρκου, 1996· Νικολάου, 2000). Αξίζει να σημειωθεί ότι η γλώσσα των παιδιών των μεταναστών, προκειμένου να ενσωματωθούν στο σχολείο και στην κοινωνία, δεν θεωρείται σημαντική και δεν διδάσκεται στο πλαίσιο του επίσημου εκπαιδευτικού προγράμματος (Fennes/Hapgood, 1997:38). Επιπρόσθετα, το φορτίο της προσαρμογής στο σχολείο και γενικότερα στην κοινωνία βαραίνει αποκλειστικά τους ίδιους, αφού το σχολείο δεν τροποποιεί τις πρακτικές του, τις αντιλήψεις του ή το ωρολόγιο πρόγραμμά του (Μάρκου, 1997:223 – 225). Και αυτό το μοντέλο βρίσκει εφαρμογή σε μονογλωσσικά και μονοπολιτισμικά σχολικά περιβάλλοντα.

1.2.3. Το πολυπολιτισμικό μοντέλο

Το πολυπολιτισμικό μοντέλο εμφανίστηκε τη δεκαετία του 1970, και μπορεί να εφαρμοστεί σε πλουραλιστικά περιβάλλοντα. Αποτελεί απάντηση στις κινητοποιήσεις και τα αιτήματα των μειονοτικών ομάδων για πολιτικά δικαιώματα και κατάργηση των διακρίσεων στην εκπαίδευση και την εργασία.

Η πολυπολιτισμική εκπαίδευση προβάλλει το αίτημα για εξασφάλιση ίσων ευκαιριών μάθησης προς όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα από φυλετική, πολιτισμική και κοινωνική καταγωγή. Επίσης, «αναγνωρίζεται η αναγκαιότητα της γνώσης από το παιδί του εθνικού πολιτισμού και της εθνικής του παράδοσης, προκειμένου να

βελτιωθεί η σχολική του επίδοση και να υπάρξουν ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες για όλα τα παιδιά» (Νικολάου, 2000:125). Με αυτόν τον τρόπο δημιουργούνται παράλληλα εκπαιδευτικά προγράμματα που απευθύνονται στα παιδιά των μειονοτήτων και είναι οργανωμένα με βάση τον μειονοτικό πολιτισμό και τη μητρική γλώσσα.

Παρ' όλα αυτά, ούτε το πολυπολιτισμικό μοντέλο μπόρεσε να ανταποκριθεί στις προσδοκίες, επειδή δεν αναλύει τα βαθύτερα αίτια της διάκρισης σε βάρος των μεταναστών, ευνοεί τον κοινωνικό έλεγχο σε βάρος αυτών των ομάδων, ενώ ταυτόχρονα εμποδίζει κάθε πιθανότητα παρέμβασης αυτών των ομάδων στην αναθεώρηση των θεσμών του κράτους αλλά και τη συμμετοχή τους στην εξουσία (Γεωργογιάννης, 1999). Στο πολυπολιτισμικό μοντέλο, ο αλλοδαπός που υιοθετεί νέες πολιτισμικές πρακτικές, είναι πάντα ένα άτομο που του στερούν τον πολιτισμό του και τον αφομοιώνουν παθητικά και ποτέ δεν είναι αυτός που ενεργητικά επιθυμεί να αφομοιωθεί. Εστιάζει τόσο πολύ στη «διαφορετικότητα», ώστε καταλήγει στον περιορισμό και το κλείσιμο του καθενός στο «πολιτισμικό του καβούκι» (Νικολάου, 2011:226).

1.2.4. Το αντιρατσιστικό μοντέλο

Στα μέσα και στο τέλος της δεκαετίας του 1980 αναπτύχθηκε το αντιρατσιστικό μοντέλο, το οποίο επικεντρώθηκε στις αλλαγές που πρέπει να γίνουν στις θεσμικές και κοινωνικές δομές με στόχο την εξάλειψη του ρατσισμού. Η καταπολέμηση του ρατσισμού θεωρείται κυρίως πολιτική υπόθεση που περιλαμβάνει όλες τις περιοχές της κοινωνικής ζωής (Νικολάου, 2011:128).

Στο σχολείο θα πρέπει να γίνουν θεσμικές αλλαγές για να εξαλειφθούν οι φυλετικές διακρίσεις σε βάρος των παιδιών των μεταναστών, οι οποίες θα περιλαμβάνουν τα μονοπολιτισμικά προγράμματα σπουδών, τα στενά και μεροληπτικά πρότυπα αξιολόγησης, τα σχολικά εγχειρίδια, στα οποία εμπεριέχονται στερεότυπα και προκαταλήψεις. Βασικοί στόχοι της αντιρατσιστικής εκπαίδευσης είναι: η «ισότητα στην εκπαίδευση για όλα τα παιδιά, ανεξαρτήτως της εθνικής, φυλετικής τους προέλευσης, η δικαιοσύνη που πρέπει να δείχνει το κράτος σε όλους, δίνοντας ίσες ευκαιρίες και η χειραφέτηση και απελευθέρωση από ρατσιστικά πρότυπα των καταπιεζόμενων και των καταπιεστών» (Νικολάου, 2010:129).

1.3. Διαπολιτισμική Αγωγή και Εκπαίδευση

1.3.1. Έννοια, σκοποί και στόχοι

Πριν αρχίσουμε να παραθέτουμε τους διάφορους ορισμούς της έννοιας «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση», θα πρέπει προηγουμένως να διευκρινίσουμε τον επιθετικό προσδιορισμό «διαπολιτισμικός», ο οποίος προσδίδει μία νέα διάσταση στην έννοια της εκπαίδευσης. Έτσι, η χρήση του όρου «διαπολιτισμικός», όπως αναλύσαμε και παραπάνω, περιλαμβάνει την αλληλεπίδραση, την αμοιβαιότητα και την πραγματική αλληλεγγύη, ο οποίος φαίνεται να εξετάζει την πολύπλοκη διαδικασία της κοινωνικοποίησης του ανθρώπου μέσα από μια καινούρια οπτική γωνία σε μία νέα κοινωνική πολυπολιτισμική πραγματικότητα (Κανακίδου – Παπαγιάννη, 1998:21).

Ο όρος διαπολιτισμική εκπαίδευση αναπτύχθηκε στην Ελλάδα κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του '80. Σύμφωνα με τον Μάρκου (1995:86) ορίζεται ως η «διαδικασία μεταρρύθμισης με τελικό στόχο το μετασχηματισμό του σχολείου και της κοινωνίας, ώστε να παρέχονται σ' όλους τα μέσα να εκφραστούν ως ατομικές και συλλογικές προσωπικότητες, να προβάλλουν τις δικές τους πολιτισμικές απαιτήσεις και να έχουν την υποστήριξη και τη συνεργασία του κράτους στην αναζήτηση πολιτισμικής ταυτότητας, ελευθερίας και αυτοεκπλήρωσης».

Οι Grant, Sleeter και Anderson, το 1993 (στο: Νικολάου, 2009:220) διατυπώνουν πέντε διαφορετικές εκδοχές της έννοιας της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Η πρώτη αφορά την εκπαίδευση που παρέχεται στους πολιτισμικά διαφορετικούς, χωρίς να είναι οι τελευταίοι υποχρεωμένοι να εγκαταλείψουν την ιδιαίτερη, πολιτισμική τους ταυτότητα. Η δεύτερη εκδοχή έχει να κάνει με τις θετικές σχέσεις που πρέπει να έχουν οι μαθητές που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, η τρίτη αποσκοπεί στην οικοδόμηση γνώσεων πάνω στα χαρακτηριστικά των διαφορετικών ομάδων και η τέταρτη ασχολείται με την αναμόρφωση του σχολικού προγράμματος με σκοπό να αντανakλώνται σ' αυτό οι προσδοκίες των μελών της κάθε ομάδας. Τέλος, η πέμπτη εκδοχή στοχεύει στη διαμόρφωση ενός μελλοντικού τρόπου κοινωνικής δράσης, στον οποίο θα αποφεύγονται τυχόν διακρίσεις, εξαιτίας της κοινωνικής διαστρωμάτωσης.

Σύμφωνα με άλλη προσέγγιση, ο όρος «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση» χρησιμοποιείται άλλοτε για να δηλώσει «τις αρχές μιας συγκεκριμένης παιδαγωγικής

που αξιοποιεί διαφορετικά πολιτισμικά στοιχεία και άλλοτε αναφέρεται σε συγκεκριμένα προγράμματα που υλοποιούν αυτήν την παιδαγωγική ή παραπέμπει σε επιστημονικές αναλύσεις με αντικείμενο την εκπαίδευση παιδιών με ιδιαίτερα εθνοπολιτισμικά χαρακτηριστικά» (Ασκούνη – Ανδρούτσου, 2001:15).

Ο Γκότοβος προσδίδει στην έννοια «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση» διπλό σημασιολογικό περιεχόμενο, δηλαδή και αυτό της Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής. Κοινός παρονομαστής πάντως όλων των σημασιοδοτήσεων είναι η εκπαιδευτική διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας. Με αυτήν την έννοια θα μπορούσε κανείς σε ένα αφηρημένο επίπεδο να ορίσει τη διαπολιτισμική εκπαίδευση ως προτεινόμενα ή εφαρμοζόμενα πρότυπα ή πρακτικές για τη διαχείριση ειδικών μορφών πολιτισμικής ετερότητας στα πλαίσια του εκπαιδευτικού συστήματος του σύγχρονου εθνικού κράτους (Γκότοβος, 2003: 57). Μορφές πολιτισμικής ετερότητας με τις οποίες συνδέεται η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι η εθνική ετερότητα, η εθνοτική ετερότητα, η θρησκευτική ετερότητα, η γλωσσική ετερότητα, η πολιτισμική ετερότητα (αξιακοί κώδικες, στάσεις, ενδιαφέροντα, καθημερινές πρακτικές, γνώσεις, δεξιότητες κ. ά.).

Στόχος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, σύμφωνα με τον Χρυσυφίδη (2003α:17) θα πρέπει να είναι όχι μόνο «η επιφανειακή συνύπαρξη πολιτισμών φολκλορικού επιπέδου», αλλά μια «βαθύτερη αλληλεπίδραση, μια εσωτερική διεργασία που καθιστά το κάθε άτομο πομπό και δέκτη πολιτισμικών μηνυμάτων, σε πλαίσια ισότιμης επικοινωνίας, αυτοκαθορισμού και συναπόφασης για την περαιτέρω ανάπτυξη». Για τον Γκόβαρη (2009) η διαπολιτισμική εκπαίδευση στηρίζεται στην αρχή της αναγνώρισης της ετερότητας και στοχεύει στη δίκαιη συγκρότηση μιας κοινωνικής τάξης που θα εξασφαλίζει δικαιοσύνη και ορθολογικότητα με πρόθεση να καταργήσει τις διαχωριστικές γραμμές μεταξύ των πολιτισμών και σκοπό την ισότητα, την αμοιβαία αποδοχή και την αλληλεπίδραση μεταξύ των λαών. Επιπρόσθετα, η διαπολιτισμική εκπαίδευση υπηρετεί την ειρηνική συνύπαρξη των πολιτισμών και περιλαμβάνει τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας των διαφόρων εθνοπολιτισμικών ομάδων, αμβλύνοντας τις υπάρχουσες ανισότητες και λαμβάνοντας αντισταθμιστικά μέτρα υπέρ των μη προνομιούχων κοινωνικών ομάδων.

Ο Ευαγγέλου (2007:44) αναφέρει ότι η «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση» υποδηλώνει συγκρίσεις, ανταλλαγές, συνεργασία και έντονες αντιπαραθέσεις μεταξύ

των ομάδων. Υπό το πρίσμα αυτό, η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση είναι περισσότερο ευμετάβλητη και προσανατολισμένη στη δράση, ενώ αναγνωρίζει ότι η ουσιαστική κατανόηση των πολιτισμικών διαφορών και ομοιοτήτων είναι απαραίτητη προκειμένου να οικοδομηθεί μια βάση συνεργασίας με τους «άλλους». Αναγνωρίζει ακόμα ότι μία πλουραλιστική κοινωνία δεν αποτελεί πρόβλημα, αλλά μια μοναδική ευκαιρία αμοιβαίας μάθησης για τις πλειονοτικές και μειοδοτικές ομάδες.

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση εφοδιάζει τους μαθητές με τις αναγκαίες γνώσεις, στάσεις και δεξιότητες για να δρουν σε έναν κόσμο που είναι πολύχρωμος εθνικά και φυλετικά. Η διαπολιτισμική προσέγγιση αφορά όλα τα μαθήματα και όλη την παιδαγωγική διαδικασία (Μπαλτατζής & Γεράρης, 2009). Ο μελλοντικός δάσκαλος που διδάσκει, σύμφωνα με τη διαπολιτισμική προσέγγιση, είναι ανάγκη να:

- Να μην κάνει διακρίσεις εις βάρος των αλλοδαπών μαθητών, λόγω των ξεχωριστών φυλετικών και πολιτισμικών τους χαρακτηριστικών, αντίθετα να τους εμψυχώνει, ώστε να επιτυγχάνουν υψηλές σχολικές επιδόσεις.
- Να προσφέρει εναλλακτικές επιλογές στα προγράμματα σπουδών και να ενισχύει την εκμάθηση της ιστορίας, του πολιτισμού, των ηθών και των εθίμων των άλλων λαών.
- Να ενισχύει την αυτοεκτίμηση, την αυτογνωσία και την ταυτότητα των μαθητών, ώστε να συνηθίζουν να βλέπουν τον εαυτό τους με τα μάτια των άλλων πολιτισμών (Banks, 2004).
- Να προάγει τις στάσεις, τις γνώσεις και τις δεξιότητες των ατόμων στο βαθμό που θα μπορούν να εκτιμούν, να κατανοούν και να αναγνωρίζουν ισότιμα τις πολιτισμικές διαφορές (Gay, 2002).

Επιλογικά, θα λέγαμε ότι, όποιες κι αν είναι οι διαφοροποιήσεις στους ορισμούς που δίνουν οι διάφοροι παιδαγωγοί σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, ο κοινός παρονομαστής σε όλους είναι η εκπαιδευτική διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση λαμβάνει υπόψη της και τα κοινά στοιχεία που ενώνουν τους διάφορους λαούς, αλλά και τις ιδιαιτερότητες που έχει ο καθένας, αναγνωρίζοντας την ισότητα και την ισοτιμία, ανεξάρτητα χρώματος, γλώσσας και θρησκείας, ενώ παράλληλα έχει ως σύνθημά της το *σεβασμό στη διαφορά*. Είναι κάτι σαν παιχνίδι, ένα είδος «διάδρασης», μεταξύ ανθρώπων διαφορετικού έθνους, διαφορετικής γλώσσας και

πολιτισμικού υπόβαθρου με απώτερο στόχο, όχι την ενσωμάτωση ή την αφομοίωση, αλλά την επικοινωνία, το διάλογο, την διαδραστική επαφή με ξεκάθαρα όρια και ρόλους και με οποιοδήποτε ενδεχόμενο «ανοιχτό» (Portera, 2008).

1.3.2. Αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Ο Helmut Essinger (1988) διατυπώνει τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, οι οποίες, σύμφωνα με τον Νικολάου (2009:231 - 232), «δεν επιτρέπουν παρανοήσεις, σχετικοποιήσεις ή αμφισβητήσεις του νεωτερικού σχολείου». Οι αρχές αυτές είναι οι εξής (Νικολάου, 2010:130):

- *Εκπαίδευση για ενσυναίσθηση (empathy)*: Να μάθουμε να κατανοούμε τους άλλους, να τοποθετούμε τον εαυτό μας στη θέση τους και να βλέπουμε τα προβλήματά τους μέσα από τα δικά τους μάτια.
- *Εκπαίδευση για αλληλεγγύη*: Η έννοια της αλληλεγγύης υποδηλώνει έκκληση για την καλλιέργεια μιας συλλογικής συνείδησης, καθώς επίσης και παραμερισμό της κοινωνικής ανισότητας και αδικίας.
- *Εκπαίδευση για διαπολιτισμικό σεβασμό*: Ο σεβασμός της πολιτισμικής ετερότητας θεωρείται ιδιαίτερα σημαντικό στοιχείο σε μία κοινωνία και επιτυγχάνεται με σεβασμό στον πολιτισμό των άλλων λαών.
- *Εκπαίδευση εναντίον του εθνοκεντρικού τρόπου σκέψης*: Κάτι τέτοιο προϋποθέτει εξάλειψη των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων, με συνέπεια να μπορούν οι λαοί να αναπτύξουν μία διαλεκτική σχέση μεταξύ τους και να μπορούν να επικοινωνήσουν.

Ο Δαμανάκης (2004) επισημαίνει ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση βασίζεται στα παρακάτω αξιώματα, τα οποία βρίσκονται σε άμεση συνάρτηση μεταξύ τους:

- *Στην αρχή της ισοτιμίας των πολιτισμών*: Σύμφωνα με αυτό το αξίωμα, όλοι οι πολιτισμοί είναι μεταξύ τους ίσοι και γι' αυτό πρέπει να αποφεύγεται η αξιολογική τους σύγκριση.
- *Στην αρχή της ισοτιμίας του μορφωτικού κεφαλαίου*: Το μορφωτικό κεφάλαιο που κάθε μαθητής φέρει, ανεξάρτητα από τη φυλετική, εθνική ή κοινωνική προέλευσή του, είναι ισότιμο με οποιοδήποτε άλλο και αντιμετωπίζονται ισότιμα.

- *Στην αρχή των ίσων ευκαιριών:* Το σχολείο οφείλει να παρέχει ίσες ευκαιρίες στους μειονοτικούς μαθητές, για να αναπτύξουν τις δυνατότητές τους και την προσωπικότητά τους, με βάση τις δικές τους κοινωνικοπολιτισμικές προϋποθέσεις και το δικό τους μορφωτικό κεφάλαιο.

Η έκθεση της UNESCO για την Ελλάδα, το 2008 περιλαμβάνει τις παρακάτω αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης:

- Εξασφάλιση ίσων ευκαιριών και ευκαιριών μάθησης για όλους τους μαθητές,
- Ενίσχυση της πολιτισμικής και γλωσσικής διαφορετικότητας στο πλαίσιο μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας.
- Ευαισθητοποίηση των μαθητών σε ζητήματα ιθαγένειας, ανθρωπίνων δικαιωμάτων, παγκόσμιας ειρήνης και σεβασμού της διαφορετικότητας.

1.4. Διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα

Η άποψη, σύμφωνα με την οποία η διαπολιτισμική ετοιμότητα και επάρκεια (intercultural competence) είναι απαραίτητο προσόν για να μπορέσει ένας μελλοντικός δάσκαλος να ανταπεξέλθει με επιτυχία στο σημερινό «πολύχρωμο σχολείο» κερδίζει συνεχώς έδαφος τις τελευταίες δεκαετίες. Οι όροι «διαπολιτισμική επάρκεια» και «διαπολιτισμική ετοιμότητα» αρκετές φορές χρησιμοποιούνται ως ταυτόσημοι.

Ωστόσο, σύμφωνα με τον Γεωργογιάννη (2007) υπάρχει διάκριση ανάμεσα στους δύο όρους, αφού η «διαπολιτισμική επάρκεια» αναφέρεται στη θεωρητική, επιστημονική και ερευνητική κατάρτιση του εκπαιδευτικού, ενώ η «διαπολιτισμική ικανότητα» αναφέρεται στη δυνατότητα του εκπαιδευτικού να μεταπλάθει τις ανωτέρω γνώσεις σε ικανότητα διαχείρισης της ετερότητας και εφαρμογής των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Από τη διεθνή βιβλιογραφία προκύπτει ότι μέσα από την περιγραφή των διαστάσεων της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης, ο εκπαιδευτικός υποχρεούται πέρα από την ετοιμότητα αντίδρασης μέσα στην τάξη να είναι σε θέση να παρέμβει για να διαφοροποιήσει τη διδασκαλία του ανάλογα με τις φυλετικές και πολιτιστικές διαφορές που παρουσιάζονται σε μια σχολική τάξη (Κοσσυβάκη, 2003).

Διαπολιτισμική ετοιμότητα και επάρκεια θεωρείται ως «η ικανότητα να χειρίζεσαι το άγνωστο» (Byram, Nichols, and Stevens, 2001:146). Αναλυτικότερα, ο Byram (1997) περιγράφει την διαπολιτισμική ετοιμότητα και επάρκεια ως ένα φάσμα γνώσεων, το οποίο περιέχει, τόσο γνώσεις πάνω στον πολιτισμό που ο ίδιος ανήκει, όσο και γνώσεις, πάνω σε άλλους πολιτισμούς. Επιπρόσθετα, η διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα περιλαμβάνει γενικές γνώσεις πάνω σε διαφορετικούς πολιτισμικούς κώδικες, καθώς επίσης και μία πληθώρα τρόπων (ή μεθόδων) οι οποίοι επηρεάζουν τη γλώσσα και την επικοινωνία.

Ο Le Roux (2002) θεωρεί ότι ο εκπαιδευτικός που διαθέτει διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα, σέβεται τις άλλες κουλτούρες και τους πολιτισμούς, είναι «ανοιχτός» να τους γνωρίσει, είναι ευέλικτος, αλλά και ικανός να αντιμετωπίσει τη διαφορετικότητα ως μία ευκαιρία για να μάθει περισσότερα αναφορικά με τον «Άλλον». Ο Sercu (2004) πιστεύει ότι το μοντέλο του διαπολιτισμικά επαρκή δασκάλου συνδυάζει τρεις διαφορετικές ικανότητες: τη *διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση* (intercultural sensitivity), τη *διαπολιτισμική επίγνωση* (intercultural awareness) και τις

διαπολιτισμικές γνώσεις και δεξιότητες (intercultural skills). Τελικά, η απόκτηση των παραπάνω ικανοτήτων συνδράμει στη δημιουργία ενός εκπαιδευτικού προφίλ, το οποίο περιγράφεται ως ο «Δάσκαλος που είναι γλωσσικά και διαπολιτισμικά επαρκής» (FLIC – Foreign Language and Intercultural Competence Teacher) (Sercu, 2006).

Ο Γεωργογιάννης (2009) αναφέρει ότι ο όρος «διαπολιτισμική επάρκεια» περιλαμβάνει την κατάρτιση που πρέπει να αποκτά ο εκπαιδευτικός κατά τη διάρκεια των σπουδών του ή στα πλαίσια επιμορφωτικών προγραμμάτων κατά τη διάρκεια της άσκησης του εκπαιδευτικού του έργου και που πιστοποιείται, είτε με το παρεχόμενο πτυχίο, είτε με πιστοποιητικά επιμόρφωσης στα πλαίσια προγραμμάτων, έτσι ώστε να θεωρείται διαπολιτισμικά επαρκής. Ο ίδιος συνεχίζει ότι η «διαπολιτισμική ετοιμότητα» αναφέρεται στην ικανότητα διαχείρισης, αλλά και μετουσίωσης των γνώσεων της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε πρακτική εφαρμογή στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Συνεπώς, ο εκπαιδευτικός που διαθέτει «διαπολιτισμική ετοιμότητα» οφείλει να διδάσκεται, όχι μόνο τη διδακτική της ελληνικής γλώσσας για τους Έλληνες μαθητές, αλλά και τη διδακτική της νέας Ελληνικής ως ξένης γλώσσας, ώστε να μπορούν οι μαθητές να ενσωματώνονται πιο εύκολα και γρήγορα στη σχολική πραγματικότητα. Απαραίτητη προϋπόθεση είναι ο διαπολιτισμικά επαρκής εκπαιδευτικός να γνωρίζει τι θα διδάξει και πώς θα το διδάξει. Από την άλλη πλευρά, ο διδασκόμενος θα πρέπει να προσλαμβάνει γνώσεις, να μαθαίνει δηλαδή, αλλά κυρίως να μαθαίνει πώς να μαθαίνει, πώς να αυτοβελτιώνεται, να μαθαίνει δηλαδή τρόπους και μεθόδους βελτίωσης και ένταξής του στα νέα δεδομένα (Γεωργογιάννης, 2009:38).

Ο ίδιος (2010:131) ορίζει τη διαπολιτισμική επάρκεια ως «κάθε θεωρητική, επιστημονική, ερευνητική και διδακτική γνώση που έχει ο εκπαιδευτικός και αφορά τους πολιτισμούς, τις γλώσσες, τις συνθήκες διαβίωσης κ.λπ. των ατόμων που προέρχονται από άλλες χώρες και συμμετέχουν στο κοινωνικό γίγνεσθαι της χώρας μας».

Παρόμοια και ο Byram (1997), ο οποίος θεωρεί ότι η διαπολιτισμική ετοιμότητα εμπεριέχει μία σειρά από γνώσεις: γενικές γνώσεις πάνω σε διαφορετικούς πολιτισμικούς κώδικες, καθώς και τους τρόπους με τους οποίους οι κώδικες αυτοί επηρεάζουν τη γλώσσα και βοηθούν στην επίτευξη της επικοινωνίας. Έτσι κατά την άποψή του υπάρχουν τέσσερα είδη γνώσεων και ικανοτήτων, οι οποίες γενικά

περιλαμβάνουν γνώσεις πάνω στον πολιτισμό που κάποιος ανήκει, αλλά και σε άλλους πολιτισμούς:

- *savoir apprendre / faire* (να μάθει, να κάνει): Σχετίζεται με την ικανότητα που έχει κάποιος να ανακαλύπτει και να επηρεάζει, την ικανότητα να αντιμετωπίζει αποτελεσματικά και να δύναται να χρησιμοποιήσει πρακτικά τη γνώση, έτσι ώστε να προωθεί την επικοινωνία και τη διαδραστικότητα.
- *savoir comprendre* (καταλαβαίνει): Αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου, όχι μόνο να αντιλαμβάνεται, αλλά και να ερμηνεύει τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά άλλων πολιτισμών, καθώς επίσης και να τα αντιπαραβάλλει με αυτά του δικού του πολιτισμού.
- *savoir s' engager* (διαπράττει): Πρόκειται για την ικανότητα να μπορεί κάποιος να εκτιμήσει, έχοντας κριτική σκέψη, τις ιδέες, τις πρακτικές και τα παραγόμενα και της δικής του κουλτούρας, αλλά και των άλλων.
- *savoir être*: Είναι η ικανότητα να είναι κάποιος «ανοιχτόμυαλος» και να μπορεί να αναθεωρήσει την άποψή του σχετικά με τα στερεότυπα, τις προκαταλήψεις και τις αρνητικές σκέψεις που μπορεί να έχει για άλλους πολιτισμούς.

Οι Liang & Zhang (2009:26) αναγνωρίζουν ότι η διαπολιτισμική ετοιμότητα έχει τέσσερις διαστάσεις: τις πεποιθήσεις που πηγάζουν από την ιδιότητα του ως δάσκαλος, τις πεποιθήσεις που έχει ο δάσκαλος ως ξεχωριστή προσωπικότητα, τις προσδοκίες που έχει από τους μαθητές του και τέλος τις πρακτικές τις οποίες θα υλοποιήσει για να αποφύγει τα στερεότυπα και τις διακρίσεις.

2. ΑΕΙΦΟΡΙΑ ΚΑΙ ΑΕΙΦΟΡΙΑ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

2.1. Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις των όρων

2.1.1. Αειφόρος ανάπτυξη

Η Αειφόρος ανάπτυξη (Sustainable development) απασχολεί πολλά κράτη και έχει γίνει αντικείμενο συζήτησης, τόσο στην πολιτική, όσο και στην επιστημονική κοινότητα. Έτσι, έχουν διατυπωθεί πολλοί ορισμοί για την αειφόρο ανάπτυξη, οι οποίοι όμως προκαλούν αρχικά σύγχυση. Το ρ. “sustain” μεταφράζεται στα ελληνικά ως «συντηρώ», «διατηρώ», «κρατώ σε μεγάλη ένταση ή διάρκεια» (Stavropoulos & Hornby, 1989). Κατά τον Orr (1992) οι όροι «αειφορία» και «αειφόρος ανάπτυξη» εγείρουν περισσότερα ζητήματα από όσα επιλύουν.

Στα ελληνικά αποδίδεται πλέον ως αειφόρος ή βιώσιμη ανάπτυξη (Τσάλας 2007). Χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά από δασολόγους και αφορούσε στη διαχείριση των δασών με τρόπο ώστε αυτά να αποδίδουν προϊόντα για πάντα (αεί + φέρω). Πιο συγκεκριμένα, ο όρος «βιώσιμη ανάπτυξη» επινοήθηκε το 1712 από το γερμανό δασολόγο Hans Carl von Carlowitz στο βιβλίο του *Sylvicultura Oeconomica*, στο οποίο περιέγραφε πώς μπορούν να διαχειριστούν τα δάση σε μακροπρόθεσμη βάση (Turcu, 2013). Στη διεθνή ορολογία αναφέρεται ο όρος sustainability. Στην απόδοση του όρου αυτού στα ελληνικά χρησιμοποιούνται ταυτόσημα οι όροι «αειφορία» και «βιωσιμότητα» (Δημητρίου, 2009). Θα πρέπει όμως, να αναφέρουμε ότι στα επίσημα κείμενα της εκπαίδευσης χρησιμοποιείται ο όρος «αειφορία», για το λόγο ότι εκφράζεται σε κοινωνικό επίπεδο (πολιτική, οικονομία και περιβαλλοντική πολιτική), αλλά και γιατί ο όρος «αειφορία» με την έννοια του «φέρω για πάντα», παραπέμπει στη συνέχεια της ζωής και ενέχει το στοιχείο της αισιοδοξίας (Δημητρίου, 2009).

Η Φλογαΐτη (2011:68) θεωρεί ότι η χρήση του όρου «αειφορία» είναι επίσης πολλαπλή, ενώ καλύπτει μία διττή ανάγκη: την ανάγκη για εξαφάνιση της φτώχειας και διατήρηση των φυσικών πόρων και την ανάγκη για εγγύηση της κοινωνικής δικαιοσύνης και ευημερίας για τις παρούσες και επόμενες γενιές. Επίσης, θεωρεί ότι κάποιες φορές χρησιμοποιείται ως αφηρημένο ουσιαστικό, ενώ άλλοτε - που είναι και το πιο συχνό - χρησιμοποιείται το παράγωγό του ως επιθετικός προσδιορισμός στην ανάπτυξη, για να αποδώσει ιδιότητες και χαρακτηριστικά σε άλλες έννοιες, όπως η αειφόρος κοινωνία. Οι Brown, Flavin και Postel (1990) υποστηρίζουν στο Φλογαΐτη

(2011:68) ότι αειφόρος κοινωνία είναι η κοινωνία που ικανοποιεί της ανάγκες της χωρίς να υποθηκεύει τις προσδοκίες των μελλοντικών γενιών ή, πιο απλά, εκείνη που δεν υπονομεύει τους πόρους και τη βιοτική βάση από την οποία εξαρτάται η μελλοντική της ευημερία (Orr, 1992).

Ένα βασικό ερώτημα που ανακύπτει είναι *τι πρέπει να είναι αειφόρο και για ποιον* (Huckle, 1996· Redclift, 2000· Fien & Tilbury, 2002). Μερικοί υποστηρίζουν ότι κυρίως η φύση ή οι φυσικοί πόροι πρέπει να είναι αειφόροι. Άλλοι πάλι θεωρούν ότι η ανάπτυξη πρέπει να είναι αειφόρος. Και άλλοι ισχυρίζονται ότι τα σημερινά επίπεδα παραγωγής και κατανάλωσης πρέπει να διατηρηθούν σε συνδυασμό με ένα δικαιότερο καταμερισμό του πλούτου, ώστε να καλυφθούν οι ανάγκες του Τρίτου κόσμου και του αυξανόμενου πληθυσμού στον πλανήτη (Φλογαίτη, 2011:73). Υπάρχουν, βέβαια, και αυτοί που δηλώνουν ότι η οικονομική μεγέθυνση πρέπει να είναι αειφόρος, αφού συνδέεται άμεσα με τις ανάγκες και την ευημερία των ανθρώπων. Όσον αφορά το δεύτερο σκέλος του ερωτήματος, για ποιον πρέπει να είναι αυτά αειφόρα, ο Ευθυμιόπουλος (2003:11) λέει: για τους αποκλεισμένους του Τρίτου Κόσμου, για τους εκτοπισμένους από το σύστημα, για τους άνεργους, για τις επόμενες γενιές, για τα οικοσυστήματα.

Ο Αθανασάκης (2006) υποστηρίζει ότι η αειφορία θα πρέπει να γίνει αντιληπτή ως μία μακροπρόθεσμη και δύσκολη διαδικασία, η οποία απαιτεί τη συμμετοχή, το διάλογο, το σχεδιασμό και τις δράσεις που θα μεταβάλλουν τις οικονομικές, οικολογικές, πολιτισμικές και πολιτικές δομές του κοινωνικού συνόλου.

Μάλλον η «αειφορία», κατά τον Ekins (2000:44) συνδέεται με την «ικανότητα της συνέχειας στο απώτερο μέλλον» ή με την «επιθυμία των ανθρώπων να ζήσουν αιώνια σε αυτόν τον πλανήτη» (Scoulllos, 1996:15).

2.1.2. Είδη αειφορίας

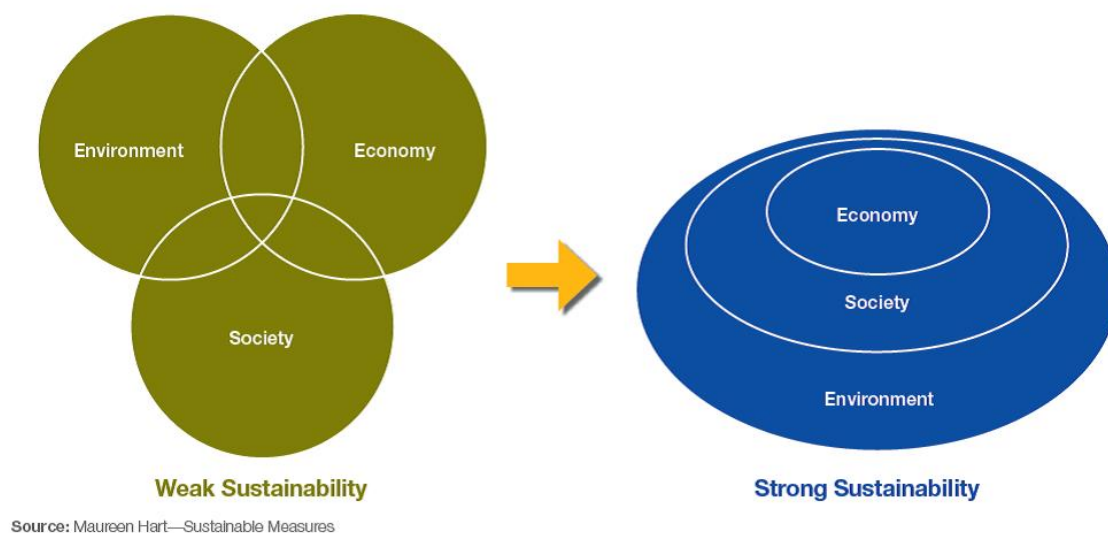
Η αειφορία διακρίνεται σε δύο βασικές εκδοχές: την *ασθενή ή ήπια* (weak sustainability) και την *ισχυρή* (strong sustainability), όπως φαίνεται και στο Σχήμα 2.1. Με πιο περιγραφικούς όρους θα λέγαμε ότι διακρίνεται στην τεχνολογική και την οικολογική αειφορία αντίστοιχα (Orr, 1992).

Σύμφωνα με την ήπια αειφορία κάθε πρόβλημα μπορεί να λυθεί με τη βοήθεια της τεχνολογίας και της οικονομίας (Δημητρίου, 2009). Στόχος της ήπιας αειφορίας

είναι η μεταβίβαση ενός συνολικού αποθέματος κεφαλαίου στις επόμενες γενιές στο ίδιο επίπεδο που βρίσκεται τώρα, δηλαδή η τέλεια υποκατάσταση μεταξύ των διαφόρων μορφών κεφαλαίου, ώστε να ικανοποιείται και ο ορισμός της αειφόρου ανάπτυξης. Ο Huckle (1996) υποστηρίζει ότι η ήπια αειφορία στηρίζεται από φιλελεύθερους και σοσιαλδημοκράτες, ενώ η ισχυρή από πράσινους σοσιαλιστές και ουτοπιστές ριζοσπάστες.

Οι σύγχρονες περιβαλλοντικές πολιτικές ενστερνίζονται την ήπια αειφορία. Ο Orr (1992) θεωρεί ότι μπορεί η κοινωνία να γίνει αειφόρος, μέσω καλύτερων τεχνολογιών και βελτιώσεων. Επίσης, έχει την πεποίθηση ότι η τεχνολογική ή ήπια αειφορία είναι πιο εύκολο να εφαρμοστεί, μπορεί να δράσει άμεσα, ενώ μας επιτρέπει να αξιοποιήσουμε το χρόνο εφαρμογής της για να ξανασκεφτούμε «την αγροτική παραγωγή, τα δάση, το σχεδιασμό των αστικών περιοχών, τον πολεοδομικό σχεδιασμό, τις μεταφορές, τα οικονομικά, τη χρήση των φυσικών πόρων, τις κοινοτικές σχέσεις, τη σημασία της άγριας ζωής και τις βασικές μας αξίες». Η ήπια αειφορία ταυτίζει την οικονομική ανάπτυξη με την οικονομική μεγέθυνση και υπό αυτό το πρίσμα συνδιαλέγεται με την περιβαλλοντική προστασία. Επίσης, επικεντρώνεται στην προστασία των φυσικών πόρων (Φλογαΐτη, 2011:81).

Figure I-1. Triple Bottom Line: interconnected and interdependent benefits.



Σχήμα 2.1: Ασθενής και ήπια αειφορία (Πηγή: <https://goo.gl/Wf1S96>)

Η ισχυρή αειφορία θα επιτευχθεί μέσω κοινωνικής αλλαγής. Οι οπαδοί της ισχυρής αειφορίας έχουν ως προτεραιότητα το περιβάλλον και όχι τον άνθρωπο, ενώ

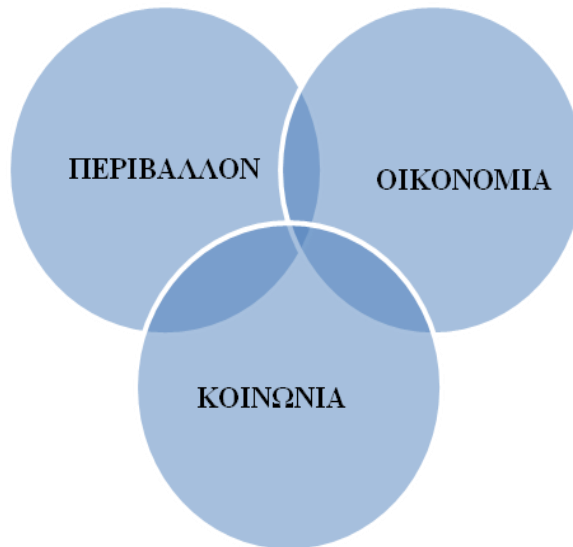
διατείνονται ότι είναι απαραίτητο να τεθεί ένα όριο στις ανθρώπινες δραστηριότητες, προκειμένου να προστατευθεί ο πλανήτης (Brunel, 2007). Ο άνθρωπος θα πρέπει να αντιληφθεί τα περιβαλλοντικά προβλήματα στη σύγχρονη εποχή και να επιδιώκει την επίλυσή τους με τον καλύτερο δυνατό τρόπο. Διαφορετικά ο άνθρωπος είναι αναγκασμένος να εξαφανιστεί.

Η Φλογαΐτη (2011:82) αναφέρει, μεταξύ άλλων, ότι η ισχυρή αειφορία λαμβάνει υπόψη τις φτωχές χώρες, δηλαδή, στο πλαίσιο της κοινωνικής δικαιοσύνης, επιζητά την ανακατανομή των παγκόσμιων φυσικών πηγών πλούτου, προκειμένου να εξαλειφθούν η φτώχεια, η εξαθλίωση και η ανισότητα από την ανθρωπότητα, ενώ έτσι θα υπάρξει ευημερία, ευτυχία και ποιότητα ζωής.

2.2. Πυλώνες αειφορίας

Η επίσημη εκδοχή που έχει αποτυπωθεί στις διεθνείς συσκέψεις, σχετικά με την αειφορία, φαίνεται να εμπεριέχει τρεις πυλώνες (the three pillars of sustainability) που στηρίζουν ισότιμα την αειφόρο ανάπτυξη σε διεθνές, περιφερειακό, εθνικό, τοπικό και οικιακό επίπεδο, όπως αποτυπώνεται και στο Σχήμα 2.2. Οι πυλώνες αυτοί είναι η *οικονομία*, η *κοινωνία* και το *περιβάλλον*, τρία συστήματα αλληλοεξαρτώμενα (Σχήμα 2.3), των οποίων η καλή λειτουργία αποτελεί την αναγκαία και απαραίτητη συνθήκη για την επίτευξη της αειφορίας (Φλογαΐτη, 2011:75). Συνεπώς, η αειφορία ή αλλιώς βιώσιμη ανάπτυξη είναι μία σύνθετη και πολυδιάστατη έννοια με περιβαλλοντικές, οικονομικές και κοινωνικές διαστάσεις (Σχήμα 2.4).

ΑΕΙΦΟΡΟΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗ		
Π	Ο	Κ
Ε	Ι	Ο
Ρ	Κ	Ι
Ι	Ο	Ν
Β	Ν	Ω
Α	Ο	Ν
Λ	Μ	Ι
Λ	Ι	Α
Ο	Α	
Ν		



Σχήμα 2.2: Πυλώνες αειφορίας (Πηγή: Φλογαΐτη, 2011)

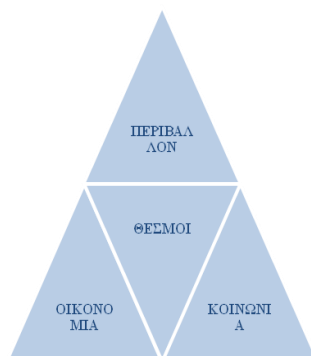
Σχήμα 2.3: Η αλληλοεξάρτηση των πυλώνων της αειφορίας
(Πηγή: Φλογαΐτη, 2011)



Σχήμα 2.4: Οι τρεις πυλώνες της αειφορίας
(Πηγή: Πούλιος και συν. 2016, σελ.17)

Τις τρεις αυτές όψεις της αειφορίας συμπληρώνει μία τέταρτη διάσταση, εξίσου σημαντική, εκείνη των *θεσμών*. Η οικονομία, η κοινωνία και το περιβάλλον λειτουργούν μέσα στο πλαίσιο των θεσμών (Σχήμα 2.5), ενώ οι θεσμοί διαχειρίζονται τα συστήματα αυτά, διαμεσολαβούν στις μεταξύ τους αντιθέσεις και ασυμβατότητες,

διευκολύνουν τη σύνθεση, η οποία θα προωθήσει την ανάπτυξη των συστημάτων αυτών προς την κατεύθυνση της αειφορίας. (Τσαντίλης, 2003).



Σχήμα 2.5 Ο ρόλος των θεσμών στους πυλώνες της αειφορίας
(Πηγή: Φλογαΐτη, 2011)

Ποιος είναι όμως ο βασικός δείκτης για την αειφόρο ανάπτυξη μιας κοινωνίας, που οδηγεί σε κοινωνική ευημερία, σε οικονομική αποτελεσματικότητα και σε περιβαλλοντική προστασία, προκειμένου να αξιολογείται συνεχώς η πρόοδός της; Ο Σαρτζετάκης (2003) επισημαίνει τη σημασία της αύξησης του ΑΕΠ, ο οποίος ουσιαστικά μετράει την οικονομική αποτελεσματικότητα, δηλαδή, τη συνολική αύξηση αγαθών και υπηρεσιών. Αδυνατεί όμως, να εκφράσει βασικές διαστάσεις, οι οποίες συνδέονται με την ποιότητα ζωής και την ευημερία, όπως είναι οι ανισότητες στο εσωτερικό μιας κοινωνίας, το επίπεδο ασφάλειας των πολιτών, η διασφάλιση των δικαιωμάτων του πολίτη, η ποιότητα του περιβάλλοντος, ο ελεύθερος χρόνος κ.ά. (στο: Φλογαΐτη, 2011:77).

Παρακάτω αναλύονται πιο διεξοδικά τα χαρακτηριστικά που διακρίνουν τον κάθε πυλώνα της αειφορίας χωριστά.

2.2.1. Περιβαλλοντικός πυλώνας

Ο περιβαλλοντολογικός πυλώνας είναι ο πρώτος πυλώνας που συνδέθηκε με την έννοια της αειφορίας. Περιβαλλοντικά ζητήματα αποτελούν η παραγωγή ενέργειας, η εξάντληση των φυσικών πόρων, η ρύπανση στην ατμόσφαιρα και στα ύδατα, τα στερεά απορρίμματα και η διαχείρισή τους, η συρρίκνωση της βιοποικιλότητας, η κλιματική αλλαγή, η ερημοποίηση, η υπερθέρμανση του πλανήτη, η «τρύπα» του όζοντος, η

εξάντληση των αλιευτικών και γεωργικών εκτάσεων, η ευρεία έκθεση σε τοξικές ουσίες.. Πολύ πριν από τη χρήση του όρου της αειφορίας και της βιωσιμότητας, οι επιστήμονες έκρουαν τον κώδωνα του κινδύνου, καθώς η ανθρώπινη δραστηριότητα δεν σεβόταν το περιβάλλον με αποτέλεσμα την καταστροφή του.

Αναλογιζόμενοι τα παραπάνω, το Νοέμβριο του 1992, 1.700 επιστήμονες από όλον τον κόσμο, ανάμεσά τους η πλειοψηφία κατόχων Nobel, συνέταξαν ένα κείμενο με τίτλο World Scientists' Warning To Humanity, στο οποίο προειδοποιούσαν για την κατάσταση της Γης και έκαναν έκκληση για επείγουσες αλλαγές. Η εισαγωγή του κειμένου άρχιζε ως εξής:

«Οι άνθρωποι και ο φυσικός κόσμος βρίσκονται σε πορεία σύγκρουσης. Οι ανθρώπινες δραστηριότητες προκαλούν σκληρές και συχνά μη αναστρέψιμες βλάβες, στο περιβάλλον και σε κρίσιμους πόρους. Αν δεν ελέγχονται, πολλές από τις τρέχουσες πρακτικές μας θέτουν σε σοβαρό κίνδυνο το μέλλον που θέλουμε για την ανθρώπινη κοινωνία και τα φυσικά και ζωικά βασίλεια, και μπορεί να αλλάξουν με τέτοιο τρόπο τον έμβιο κόσμο, ώστε να μην είναι σε θέση να διατηρεί τη ζωή με τον τρόπο που γνωρίζουμε. Θεμελιώδεις αλλαγές είναι επιτακτικές, αν θέλουμε να αποφύγουμε τη σύγκρουση που θα επιφέρει η σημερινή μας πορεία» (Union of Concerned Scientists, 1992).

Ο Bansal (2005) υποστηρίζει ότι με την επιδίωξη της περιβαλλοντικής ακεραιότητας διασφαλίζεται ότι οι ανθρώπινες δραστηριότητες δε θα διαβρώνουν τους γήινους πόρους του εδάφους, του αέρα και του νερού.

2.2.2. Οικονομικός πυλώνας

Ο δεύτερος πυλώνας της αειφορίας αφορά στην επίτευξη οικονομικής ανάπτυξης και περιλαμβάνει τη δημιουργία και διανομή αγαθών και υπηρεσιών που βοηθούν στην αναβάθμιση του βιοτικού επιπέδου σε ολόκληρο τον κόσμο (Bansal 2005).

Τα περισσότερα προβλήματα στην ανθρωπότητα προήλθαν από την επιδίωξη της μεγαλύτερης το δυνατόν μεγιστοποίησης του κέρδους. Η οικονομική δραστηριότητα των ανθρώπων επηρεάζει το φυσικό και ανθρωπογενές περιβάλλον, αφού, ενόψει επίτευξης κέρδους, τα άτομα αδιαφορούν για την κοινωνία και το περιβάλλον. Αλλά και οι κυβερνήσεις αδιαφορούν με πρόσχημα την επίτευξη οικονομικής ανάπτυξης και μεγέθυνσης. Αυτό όμως δεν σημαίνει ότι θα πρέπει να

έχουμε λιγότερη οικονομική ανάπτυξη και τεχνολογική πρόοδο. Σημαίνει ότι οι αποφάσεις στην κοινωνία πρέπει να λαμβάνουν σοβαρά υπόψη τις επιπτώσεις στο περιβάλλον και στην κοινωνία (Harris, 2001).

Έτσι, αναπτύχθηκε μία νέα επιστήμη η *Οικολογική Οικονομία* (Ecological Economics), η οποία μελετά την εφαρμογή των οικονομικών αρχών στη διαχείριση των φυσικών πόρων σε μικρο- και μακρο- επίπεδο (Pearce, 1999). Στο μικρο-επίπεδο ασχολείται με την ανάπτυξη κινήτρων για τη μείωση της ρύπανσης και την αλλαγή συμπεριφοράς στις βιομηχανίες, τα νοικοκυριά και τις μεταφορές, ενώ προσπαθεί να εξεύρει τρόπους «εσωτερικοποίησης» των εξωτερικών επιβαρύνσεων. Στο μακρο-επίπεδο η Οικολογική Οικονομία αποτυπώνει περιβαλλοντικές και κοινωνικές παραμέτρους στους εθνικούς λογαριασμούς και προσπαθεί να εξεύρει οικονομικά εργαλεία, όπως π.χ. ανάλυση κόστους – οφέλους, κόστους – αποτελεσματικότητας κ.ά. (Field, 1997).

Το 1992 συστάθηκε το Διεθνές Επιχειρηματικό Συμβούλιο για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη (World Business Council For Sustainable Development), προκειμένου να υπάρξει μία αλλαγή στην κατεύθυνση για την αειφορία. Σήμερα αποτελείται από 200 εταιρείες- μέλη που εκπροσωπούν όλους τους βιομηχανικούς τομείς, με στόχο την ανάπτυξη καινοτόμων εργαλείων και την ανταλλαγή βέλτιστων πρακτικών, ώστε να δημιουργηθεί ένα βιώσιμο μέλλον για τις επιχειρήσεις, την κοινωνία και το περιβάλλον (World Business Council For Sustainable Development, 2016).

Για να επιτευχθεί η οικονομική αειφορία χρειάζεται η συνδρομή όλων: κυβερνήσεων, πολιτών και επιχειρήσεων (Barett & Scott, 2001). Είναι δηλαδή υπόθεση συλλογική και όχι ατομική. Θα πρέπει βέβαια οι επιχειρήσεις να λειτουργούν με αειφόρο τρόπο και να επενδύουν σε οικονομικές δραστηριότητες που στοχεύουν σε αειφόρο ανάπτυξη (Mezher et al., 2002). Οι εταιρείες αλλάζουν τη φιλοσοφία τους και τις αξίες τους, τα προϊόντα, τις διαδικασίες και τις πρακτικές τους για να πετύχουν, όχι μόνο οικονομικές αποδόσεις, αλλά και να εξυπηρετούν κοινωνικά και περιβαλλοντικά οφέλη (Adams et al., 2015:2).

Στρατηγικές, όπως η Εταιρική Κοινωνική Ευθύνη – EKE (Corporate Social Responsibility), φαίνεται ότι υιοθετούνται σε πολλές ιδιωτικές και δημόσιες επιχειρήσεις, με στόχο «την προαιρετική ενσωμάτωση κοινωνικών και περιβαλλοντικών παραμέτρων στην επιχειρηματική πρακτική και στη συνεργασία με τα

ενδιαφερόμενα μέλη» (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2003:8). Η ΕΚΕ αποσκοπεί στην ικανοποίηση των οικονομικών στόχων της εκάστοτε επιχείρησης, χωρίς όμως να παραβλέπει τη βελτίωση των συνθηκών της ζωής των εργαζομένων, των οικογενειών τους την τοπική κοινωνία κ.ά. Η βελτίωση των συνθηκών της ζωής όλων των παραγόντων που αναφέρθηκαν μπορεί να αφορά: την αποφυγή κάθε είδους βλάβη προς την κοινωνία προερχόμενη από τις δραστηριότητες της επιχείρησης (ηθική πλευρά), την αποφυγή πιθανής κοινωνικής βλάβης σε συνδυασμό με την εξάλειψη κοινωνικών προβλημάτων ακόμη και σε βάρος της εταιρείας (αλτρουιστική πλευρά) και συνδυασμός των στόχων της εταιρείας με τα κοινωνικά οφέλη (στρατηγική ΕΚΕ) (Ασπρίδης, 2016).

Όλα τα παραπάνω αποδεικνύουν ότι επενδυτές, εταιρείες, κυβερνήσεις και γενικότερα η κοινωνία αρχίζουν να βλέπουν τις επιπτώσεις στο περιβάλλον και τις περιβαλλοντικές υποχρεώσεις τους και αλλάζουν τη φιλοσοφία τους και τις αξίες τους «προκειμένου να εξυπηρετήσουν το συγκεκριμένο σκοπό της δημιουργίας και πραγματοποίησης κοινωνικής και περιβαλλοντικής αξίας, εκτός από τις οικονομικές αποδόσεις» (Adams et al., 2015:2).

2.2.3. Κοινωνικός πυλώνας

Ο κοινωνικός πυλώνας προέκυψε τελευταία στην έννοια της αειφορίας, μετά τη συνειδητοποίηση ότι τα περιβαλλοντικά προβλήματα επηρεάζουν σημαντικά την ποιότητα ζωής των ανθρώπων. «Οι άνθρωποι παρατήρησαν ότι πολλοί από τους φτωχούς γίνονταν φτωχότεροι. Κάποιοι από αυτούς υπέφεραν από κατεστραμμένα δάση ή μείωση των αποθεμάτων των ψαριών. Κάποιοι άλλοι γίνονταν φτωχότεροι ως συνέπεια της απεγκατάστασής τους για τη διευκόλυνση αναπτυξιακών έργων. Πάρα πολλοί άνθρωποι επηρεάζονταν αρνητικά από τη ρύπανση» (Rogers et al. 2008:10).

Η Φλογαίτη (2011:55) παρατηρεί ότι «σύμφωνα με στοιχεία του ΟΗΕ, 1,2 δισεκατομμύρια άνθρωποι ζουν στην Ασία, στην Αφρική και στη Λατινική Αμερική με λιγότερο από ένα δολάριο τη μέρα, ενώ ο μισός περίπου πληθυσμός της Γης ζει με λιγότερο από δύο δολάρια τη μέρα». Συνέπεια της φτώχειας είναι ο υποσιτισμός. Ποσοστό 15% των κατοίκων του πλανήτη ζουν σε κατάσταση χρόνιας πείνας, σε μια εποχή που η παγκόσμια παραγωγή τροφίμων είναι επαρκής αλλά άνισα μοιρασμένη (PNUD, 2003).

Επιπρόσθετα, το 18% του παγκόσμιου πληθυσμού δεν έχει πρόσβαση σε ασφαλές πόσιμο νερό, 2,4 δισ. άνθρωποι δεν έχουν πρόσβαση σε συστήματα αποχέτευσης και 1 στους 3 στερούνται την πρόσβαση σε σύγχρονες υπηρεσίες ενέργειας. Όσον αφορά στα παιδιά, 11 εκατομμύρια παιδιά κάτω των 5 ετών πεθαίνουν κάθε χρόνο από αιτίες που θα μπορούσαν να έχουν αποφευχθεί, 2,4 δισ. δεν έχουν πρόσβαση σε βασική υγειονομική περίθαλψη, 1 παιδί στα 5 στερείται του δικαιώματος της εκπαίδευσης, ενώ μία γυναίκα το λεπτό πεθαίνει κατά τη διάρκεια της εγκυμοσύνης (PNUD, 2003). Ακόμα, το 95% της παγκόσμιας φτώχειας βρίσκεται συγκεντρωμένο ιδιαίτερα στην υποσαχάρια Αφρική, τη Νότια και Ανατολική Ασία και τον Ειρηνικό (World Bank Group, 2016).

Οι μετρήσεις επίσης, δείχνουν ότι 54 χώρες είναι φτωχότερες, 21 έχουν μεγαλύτερα ποσοστά πείνας, σε 14 χώρες περισσότερα παιδιά πεθαίνουν πριν τα πέντε τους χρόνια, σε 12 χώρες μικρό ποσοστό παιδιών πηγαίνει στο σχολείο και σε 34 χώρες ο μέσος όρος ζωής έχει μειωθεί (PNUD, 2003).

Όλοι οι παραπάνω αριθμοί και τα ποσοστά αποδεικνύουν περίτρανα ότι οι ανισότητες έχουν αυξηθεί σημαντικά. Επίσης, το πλουσιότερο 20% του παγκόσμιου πληθυσμού της Γης κατέχει το 86% του παγκόσμιου ΑΕΠ και το φτωχότερο 20% κατέχει μόλις το 1% (PNUD, 2003). «Η φτώχεια και οι ανισότητες όμως έχουν αλλάξει γεωγραφία και δεν εκδηλώνονται μόνο μεταξύ Βορρά και Νότου, αλλά και στο εσωτερικό των ανεπτυγμένων χωρών» (Φλογαΐτη, 2011:57). Ο Φωτόπουλος (2005:178) αναφέρει ότι το 1999 στη Μ. Βρετανία το 26% του πληθυσμού ζούσε ήδη σε κατάσταση φτώχειας, ενώ τα τελευταία 20 χρόνια η αγοραστική δύναμη του πιο φτωχού 10% του πληθυσμού αυξήθηκε κατά 6% και του πιο πλούσιου 10% κατά 82%. Συνεπώς, το άνοιγμα της ψαλίδας, όσον αφορά το εισόδημα των φτωχών και των πλούσιων αυξήθηκε.

Οι Killeen & Khan (2004) έχουν την άποψη ότι η φτώχεια και η σχέση της με την ανθρώπινη υγεία και την ευημερία, την πολιτική και την εξουσία αποτελούν ύψιστη μέριμνα για την αειφόρο ανάπτυξη. Επομένως, ο κοινωνικός πυλώνας της αειφορίας έχει ως στόχο να έχουν όλα τα μέλη της κοινωνίας ίση πρόσβαση σε πόρους και ευκαιρίες.

Δεν θα πρέπει να παραλείψουμε ότι ο κοινωνικός πυλώνας της αειφορίας είναι άμεσα συνδεδεμένος και αλληλοεξαρτώμενος με τον πυλώνα του περιβάλλοντος και

τον πυλώνα της οικονομίας. Θα μπορούσε κάποιος να πει ότι η αειφορία είναι κατεξοχήν κοινωνική, εφόσον οι άνθρωποι και το περιβάλλον δεν υπάρχουν ανεξάρτητα το ένα από το άλλο, ενώ κάθε αλλαγή στο περιβάλλον αλλάζει τις ζωές των ανθρώπων, κυρίως δε τις γυναίκες (Braidotti, Charkiewicz, Hausler & Wierinca 1994), τους αυτόχθονες λαούς και τους νεότερους (Rogers et al. 2008).

Το μέγεθος του πληθυσμού μιας πόλης – περιοχής αποτελεί βασική συνιστώσα για την κοινωνική αειφορία της. Ο Hediger (1997) υποστηρίζει ότι η πληθυσμιακή αύξηση λειτουργεί εις βάρος της αειφορίας. Οι απόψεις πάνω στο συγκεκριμένο θέμα είναι αντικρουόμενες, καθώς κάποιοι υποστηρίζουν ότι ο υπερπληθυσμός διαταράσσει την περιβαλλοντική και οικονομική ισορροπία, θέτοντας σε κίνδυνο την αειφορία της συγκεκριμένης περιοχής, ενώ υπάρχει και η άλλη άποψη ότι η σταδιακή αύξηση του πληθυσμού δεν εμποδίζει την αειφορία, αν ληφθούν τα απαραίτητα μέτρα και ελέγχονται οι απαραίτητες παράμετροι (Mezher, 1997).

Επιλογικά, η κοινωνική διάσταση εξετάζει θέματα δημοκρατίας, ειρήνης, κοινωνικής ευημερίας και δικαιοσύνης, υπερπληθυσμού, υγείας, πολιτισμού, ισότητας φύλων και φυλών, οικονομικούς και περιβαλλοντικούς μετανάστες, ενώ χωρίς να μπορεί να υπάρξει μια απόλυτα διαχωριστική γραμμή, τα οικονομικά ζητήματα εξετάζουν μοντέλα παραγωγής και κατανάλωσης, γεωργίας, παραγωγής τροφίμων, το δίκαιο εμπόριο καθώς και κοινωνικά ζητήματα που σχετίζονται άμεσα με την οικονομία (π.χ. φτώχεια, μετανάστες) (Unesco, 2005a).

2.3. Από την Περιβαλλοντική Εκπ/ση στην Εκπ/ση για την Αειφορία (ΕΑΑ)

Η εκπαίδευση θεωρείται το σπουδαιότερο εφόδιο του ανθρώπου, προκειμένου να αποκτηθούν οι απαραίτητες γνώσεις, αξίες, στάσεις και δεξιότητες, που θα βοηθήσουν στην κατεύθυνση για μία αειφόρο κοινωνία. «Οι υπάρχουσες γνώσεις μας δεν περιλαμβάνουν τις λύσεις για τα σύγχρονα παγκόσμια περιβαλλοντικά, κοινωνικά και οικονομικά προβλήματα. Η σημερινή εκπαίδευση είναι αποφασιστικής σημασίας για την ικανότητα των σημερινών και των μελλοντικών ηγετών και πολιτών να δημιουργήσουν λύσεις και να βρουν νέους δρόμους για ένα καλύτερο μέλλον (UNESCO, 2014). Αυτός ο τομέας της εκπαίδευσης έχει καθιερωθεί να αποκαλείται ως *Εκπαίδευση για την Αειφορία* ή αλλιώς ως *Εκπαίδευση για τη Βιώσιμη/Αειφόρο Ανάπτυξη* (Education for Sustainable Development/Education for Sustainability).

Αν και η ΕΑΑ εμφανίζεται ως κάτι καινούριο, εντούτοις το περιεχόμενό της και οι στόχοι της δεν μας είναι άγνωστοι, καθώς η ΕΑΑ αποτελεί μετεξέλιξη της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (ΠΕ) για τους περισσότερους (Λιαράκου & Φλογαίτη, 2007). Με λίγα λόγια δηλαδή, η ΕΑΑ είναι η συνέχεια της ΠΕ. Ο Σκούλλος (2007) αναφέρει ότι η ΕΑΑ παρουσιάζει κοινά σημεία με την περιβαλλοντική εκπαίδευση, δύναται να θεωρηθεί φυσική εξέλιξή της, καθώς έχει ενσωματώσει στοιχεία της, δεν μπορεί όμως να ταυτιστεί πλήρως με αυτή.

Ο στοχαστής Jean-Jacques Rousseau, στο βιβλίο του *Αιμίλιος, ή Περί Αγωγής*, διατύπωσε την άποψη ότι η εκπαίδευση θα έπρεπε να έχει ως επίκεντρό της το περιβάλλον και ότι το φυσικό περιβάλλον αποτελεί πεδίο για την ανάπτυξη των φυσικών ικανοτήτων του παιδιού. Ο McCrea (2006) αναφέρει ότι ο βιολόγος Louis Agassiz ενθάρρυνε τους μαθητές του να μελετούν τη φύση και όχι τα βιβλία.

Μια σειρά από σημαντικά συνέδρια και διασκέψεις έφεραν στο προσκήνιο την περιβαλλοντική εκπαίδευση. Πιο συγκεκριμένα, η Unesco οργάνωσε μία σειρά από διεθνή συνέδρια σχετικά με την αειφόρο ανάπτυξη, αφού η περιβαλλοντική εκπαίδευση βρήκε πρόσφορο έδαφος για να συνδεθεί με την αειφόρο ανάπτυξη (Παπαδημητρίου, 2004).

Πριν όμως από την Unesco, υπήρξε μία έξαρση του ενδιαφέροντος για το περιβάλλον: τις δεκαετίες του 1890, 1920, το τέλος της δεκαετίας του '50 και τη δεκαετία του '70. Οι Lowe & Goyer (1983) παρατηρούν ότι όλες οι εποχές συμπίπτουν με το τέλος σταθερής οικονομικής ανάπτυξης για το δυτικό κόσμο (στο: Παπαδημητρίου, 2004:36). Χαρακτηριστικά αυτού του ενδιαφέροντος για το περιβάλλον είναι η μαζικότητα (και ιδιαίτερα της μεσαίας τάξης) και η αμφισβήτηση του υπάρχοντος συστήματος αξιών, αφού θεωρείται ότι το περιβάλλον τίθεται σε κίνδυνο από τον υλισμό, τη δύναμη και το κέρδος.

Ενδιαφέρον για την παγκοσμιοποίηση της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης εκδηλώθηκε για πρώτη φορά στη διάσκεψη που έγινε στο Παρίσι το 1968, με θέμα τη Βιόσφαιρα (Παπαδημητρίου, 2004:47). Κατόπιν, ακολούθησε η Διεθνής Συνάντηση Εργασίας με θέμα «ΠΕ στα Σχολικά Προγράμματα» που πραγματοποιήθηκε στη Νεβάδα των ΗΠΑ το 1970, υπό την αιγίδα της IUCN και UNESCO. Στην τελευταία διάσκεψη μάλιστα δόθηκε και ο παρακάτω ορισμός:

ΠΕ είναι μια διαδικασία αναγνώρισης αξιών και διασαφήνισης εννοιών έτσι ώστε να αναπτυχθούν οι αναγκαίες δεξιότητες και στάσεις για την κατανόηση και εκτίμηση των σχέσεων ανάμεσα στον άνθρωπο, τον πολιτισμό του και το βιοφυσικό του περιβάλλον. Η ΠΕ συνεπάγεται άσκηση στη λήψη αποφάσεων και στη διαμόρφωση από το ίδιο το άτομο ενός κώδικα συμπεριφοράς γύρω από θέματα που αφορούν την ποιότητα του περιβάλλοντος (UNESCO, 1970).

Το 1972 ακολούθησε η διεθνής διάσκεψη στη Στοκχόλμη το 1972, υπό την αιγίδα του οργανισμού των Ηνωμένων Εθνών με θέμα το «Περιβάλλον του Ανθρώπου» (Παπαδημητρίου, 2004:48). Από τη διακήρυξη αυτής της διάσκεψης αναγνωρίζεται ότι «τα περιβαλλοντικά προβλήματα ξεπερνούν τα εθνικά σύνορα και θέματα, όπως ο υπερπληθυσμός, η εξάντληση των φυσικών πόρων, ο πλούτος, η φτώχεια, η υπερ- και υπο-κατανάλωση, η ρύπανση, η αστικοποίηση, ο πόλεμος και ο αφοπλισμός, είναι άμεσα συνδεδεμένα με το ευρύτερο περιβαλλοντικό πρόβλημα» (Παπαδημητρίου, 2004).

Το 1975 αποτέλεσε ορόσημο για την περιβαλλοντική εκπαίδευση με τη διακυβερνητική διάσκεψη του Βελιγραδίου, το οποίο κατέληξε στη γνωστή *Χάρτα του Βελιγραδίου* (The Belgrade Charter), σύμφωνα με την οποία προβάλλεται η ανάγκη να διαμορφώσουν οι πολίτες ένα νέο παγκόσμιο περιβαλλοντικό ήθος, πέρα από την ευαισθητοποίηση σε σχέση με το περιβάλλον.

Χρειαζόμαστε ένα νέο παγκόσμιο ήθος. Ένα ήθος σύμφωνα με το οποίο τα άτομα και οι κοινωνίες θα υιοθετούν στάσεις και αξίες εναρμονισμένες με τη θέση της ανθρωπότητας μέσα στη βιόσφαιρα.

Ένα ήθος το οποίο θα αναγνωρίζει και θα απαντά με την ανάλογη ευαισθησία στη σύνθετη και μεταβαλλόμενη σχέση ανάμεσα στον άνθρωπο και στη φύση και ανάμεσα στους ίδιους τους ανθρώπους (UNESCO, 1976).

Η επόμενη διάσκεψη πραγματοποιήθηκε στην Τυφλίδα της Γεωργίας το 1977. Οι εκπρόσωποι των 68 κρατών που συμμετείχαν, καθώς και πλήθος μη κυβερνητικών οργανώσεων συμφώνησαν ομόφωνα για τη σπουδαιότητα της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, αλλά παράλληλα τόνισαν ότι η ΠΕ θα πρέπει να απευθύνεται σε όλον τον

πληθυσμό και να εφαρμόζεται σε μαθητές όλων των ηλικιών, αρχίζοντας από το νηπιαγωγείο και σε όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης, εντός και εκτός του επίσημου εκπαιδευτικού συστήματος (Κούσουλας, 2000).

Ωστόσο, το πέρασμα από την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στην Εκπαίδευση για την Αειφορία γίνεται με την έκθεση Brundland και μετέπειτα με τη Συνδιάσκεψη του Ρίο, με τις οποίες εισάγεται ο όρος «αειφορία» και αποδίδονται στην ανάπτυξη, όχι μόνο περιβαλλοντικές, αλλά και οικονομικές και κοινωνικές διαστάσεις (περισσότερα βλ. παρακάτω).

Πολύ συχνά η περιβαλλοντική εκπαίδευση ορίζεται ως:

- εκπαίδευση *γύρω από το περιβάλλον* (αναφέρεται στη κατάκτηση γνώσεων σχετικά με περιβαλλοντικά ζητήματα),
- εκπαίδευση *από και μέσα στο περιβάλλον* (αναφέρεται σε δραστηριότητες και μελέτη που πραγματοποιούνται εκτός της σχολικής αίθουσας. Το περιβάλλον θεωρείται μέσο, πεδίο και πηγή μάθησης, π.χ. επισκέψεις πεδίου),
- εκπαίδευση *για το περιβάλλον* (εστιάζεται στην ενδυνάμωση των ατόμων, αναφέρεται στην καλλιέργεια αξιών και στάσεων που θα συμβάλλουν σε δημοκρατικές και αειφόρες κοινωνίες) (Littledyke & Manolas, 2011, Lucas, 1972).

2.3.1. Διασκέψεις – σταθμοί για την Αειφόρο Ανάπτυξη

Όταν αναφερόμαστε στην αειφορία, θα πρέπει να έχουμε υπόψη μας τα παρακάτω γεγονότα – σταθμούς που διαμόρφωσαν το περιεχόμενο και τις αρχές της:

α) Η Συνδιάσκεψη της Στοκχόλμης (1972)

Στη Συνδιάσκεψη αυτή συμμετείχαν αντιπροσωπείες από 113 κράτη, οι οποίες «υιοθέτησαν τις θεμελιώδεις αρχές του δικαίου που αφορούν το περιβάλλον και έβαλαν τις βάσεις για τη διαμόρφωση του προγράμματος των Ηνωμένων Εθνών για το Περιβάλλον (United Nations Environmental Programme - UNEP)» (Μητούλα, Αστάρα και Καλδής 2008:41). Οι χώρες που συμμετείχαν σ' αυτή την συνδιάσκεψη άρχισαν να δημιουργούν ή να βελτιώνουν τους αντίστοιχους περιβαλλοντικούς θεσμούς (Rogers et al. 2008).

β) Η Έκθεση Brundtland (1987)

Η έκθεση αυτή είναι γνωστή και ως έκθεση Brundtland (από τον Πρόεδρο της Επιτροπής GRO Harlem Brundtland, τότε πρωθυπουργό της Νορβηγίας και μετέπειτα επικεφαλής του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας – World Health Organization) (Rogers et al. 2008). Στην έκθεση με τίτλο *Our common Future (Το κοινό μας Μέλλον)*, την οποία εξέδωσε η Παγκόσμια Επιτροπή για το Περιβάλλον και την Ανάπτυξη (World Commission on Environment and Development (WCED, 1987:43), δόθηκε για πρώτη φορά ο ορισμός της βιώσιμης ανάπτυξης ως «ανάπτυξη που ικανοποιεί τις ανάγκες του παρόντος χωρίς να διακυβεύει την ικανότητα των μελλοντικών γενεών να καλύψουν τις δικές τους ανάγκες».

Και εδώ προκύπτει το ερώτημα τι εννοούμε με τον όρο «ανάγκες». Ο Secrett (2004) υποστηρίζει ότι σε μια βιώσιμη κοινωνία υπάρχουν διάφορα είδη αναγκών: οι *φυσικές ανάγκες* (δηλαδή αξιοπρεπή σπίτια, αμόλυντη και επαρκής τροφή, νερό, αέρας) οι *οικονομικές ανάγκες* (όπως ενέργεια και εργασία), οι *κοινωνικές ανάγκες* (ασφάλεια στη διαβίωση), οι *αισθητικές και πνευματικές ανάγκες* (εκπαίδευση) και οι *πολιτικές ανάγκες* (η ελευθερία στην πληροφόρηση και στην έκφραση). Επιπλέον, για πρώτη φορά η έκθεση Brundtland διαπιστώνει ότι η αειφορία δεν έχει αποκλειστικά και μόνο περιβαλλοντικό περιεχόμενο, αλλά συνδέεται άρρηκτα και με ζητήματα, όπως είναι η παγκόσμια φτώχεια και η διεθνής ανισότητα. «Δεν περιορίζεται μόνο στη βιώσιμη χρήση των φυσικών πόρων και των φυσικών συστημάτων, αλλά επεκτείνεται και σε

πολιτικούς και οικονομικούς παράγοντες, και ακόμα αναγνωρίζει την ανάγκη για δράση σε παγκόσμιο επίπεδο με τη συνεργασία όλων των χωρών, πλούσιων και φτωχών» (Παπαδημητρίου, 2004), καθώς φαίνεται και ακολούθως:

«Υπάρχει μια αυξανόμενη συνειδητοποίηση των εθνικών κυβερνήσεων και των πολυμερών θεσμών ότι είναι αδύνατο να διαχωριστούν τα ζητήματα της οικονομικής ανάπτυξης από τα ζητήματα του περιβάλλοντος· πολλές μορφές ανάπτυξης διαβρώνουν τους περιβαλλοντικούς πόρους επί των οποίων θα πρέπει να βασίζονται, και η υποβάθμιση του περιβάλλοντος μπορεί να υπονομεύσει την οικονομική ανάπτυξη. Η φτώχεια είναι μια σημαντική αιτία και αποτέλεσμα των παγκόσμιων περιβαλλοντικών προβλημάτων. Είναι, ως εκ τούτου, μάταιο να προσπαθούμε να ασχοληθούμε με περιβαλλοντικά προβλήματα χωρίς μια ευρύτερη προοπτική που να περιλαμβάνει τους παράγοντες που ενισχύουν την παγκόσμια φτώχεια και τη διεθνή ανισότητα» (WCED 1987:11).

Συνεπώς, το κείμενο της έκθεσης υποστηρίζει ένα «διαφορετικό είδος οικονομικής ανάπτυξης – που είναι κοινωνικά δίκαιη και περιβαλλοντικά βιώσιμη – καθώς και μία προσέγγιση που αναγνωρίζει την αλληλεξάρτηση και αλληλοσυνδεόμενη φύση των διάφορων παγκόσμιων κρίσεων» (Hedlund-de Witt 2014: 8314). Επίσης τονίζεται ότι η φτώχεια και η υποβάθμιση τους περιβάλλοντος είναι αλληλένδετες, αφού κεντρικό σημείο της αποτελεί η εξάλειψη της απόλυτης φτώχειας.

[...] ένας κόσμος όπου η φτώχεια είναι ενδημική είναι εκτεθειμένος σε οικολογικές και άλλες κρίσεις. Η βιώσιμη ανάπτυξη απαιτεί να καλύπτονται οι βασικές ανάγκες όλων και να παρέχεται σε όλους η ευκαιρία να ικανοποιούν τις φιλοδοξίες τους για μια καλύτερη ζωή (WCED 1987:44).

Η Χαϊντενράϊχ (2013) επισημαίνει ότι από τον ορισμό της βιώσιμης ανάπτυξης αναδεικνύονται αιώνες ευρωπαϊκών στοχασμών και πρακτικών και περικλείεται μια κουλτούρα της αειφορίας που δομείται σε χριστιανικές αντιλήψεις (στο: Καδηγιαννόπουλος, 2014:93).

Από το παραπάνω κείμενο της έκθεσης φαίνεται ότι η αειφόρος ανάπτυξη δεν έχει αποκλειστικά και μόνο περιβαλλοντικό περιεχόμενο, αλλά συμπεριλαμβάνει κοινωνικά και οικονομικά ζητήματα. Συνεπώς, η έκθεση φαίνεται να υποστηρίζει μία

κοινωνικά δίκαιη και περιβαλλοντικά βιώσιμη προσέγγιση, ενώ ταυτόχρονα αντιλαμβάνεται ότι υπάρχει σχέση εξάρτησης και σύνδεσης μεταξύ της αειφορίας με την κοινωνία και την οικονομία (Hedlund-de Witt, 2014: 8314).

γ) Η Συνδιάσκεψη στο Ρίο ντε Τζανέιρο (1992)

Στο Rio de Janeiro το 1992, πραγματοποιήθηκε η Συνδιάσκεψη των Ηνωμένων Εθνών για το Περιβάλλον και την Ανάπτυξη (UNCED), η οποία συχνά αναφέρεται και ως Συνάντηση Κορυφής για τον Πλανήτη Γη (Earth Summit). Εκπρόσωποι από περισσότερες από 178 χώρες καθόρισαν τις βασικές αρχές Δικαίου του Περιβάλλοντος, οι οποίες είναι:

α) η αρχή της ενημέρωσης και της πληροφόρησης,

β) η αρχή της ευθύνης και της αποζημίωσης,

γ) η αρχή της πρόληψης.

Επίσης, οι υπογράφωντες ενέκριναν ένα σχέδιο δράσης – ορόσημο για την επιδίωξη της αειφόρου ανάπτυξης για τον 21^ο Αιώνα, το οποίο έμεινε γνωστό ως Οδηγός 21 (Agenda 21). Οι κύριοι τομείς πάνω στους οποίους αναφέρεται η Agenda 21 είναι:

α) οι κοινωνικές και οικονομικές διαστάσεις της Αειφορίας, όπως η καταπολέμηση της φτώχειας και η προώθηση ενός αειφόρου αστικού σχεδιασμού,

β) η προστασία και διαχείριση των αναπτυξιακών πόρων, όπως η προστασία της αλιείας των ωκεανών και η καταπολέμηση της αποψίλωσης των δασών,

γ) η ενίσχυση του ρόλου σημαντικών ομάδων (π.χ. αγρότες, εργάτες, οι τοπικές κυβερνήσεις και οι Μη Κυβερνητικοί Οργανισμοί) και

δ) τα μέσα εφαρμογής (π.χ. ενημέρωση, ανάπτυξη τεχνολογίας, εκπαίδευση).

Στην Παγκόσμια Συνδιάσκεψη στο Rio de Janeiro έγινε «πανηγυρικά αποδεκτό ότι το αναπτυξιακό φαινόμενο στηρίζεται σε τρεις πυλώνες, τον οικονομικό, τον κοινωνικό και τον περιβαλλοντικό, σε απόλυτα ισότιμη βάση και χωρίς καμία ιεράρχηση μεταξύ τους και με στόχο τη βιώσιμη ολοκλήρωσή του» (Τσάλτας, 2006:89-90). Ως βάση αυτών των πυλώνων, ορίζεται η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, η οποία είναι επίσης, κοινωνικά και οικονομικά προσανατολισμένη. Με τον τρόπο αυτό ο ρόλος και το περιεχόμενο της Εκπαίδευσης στην επίτευξη της Αειφόρου Ανάπτυξης

γίνεται πλέον διακριτός και πιο σαφής και ορίζεται ως Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία.

Η Agenda 21 αναγνώρισε τη σημασία των πόλεων ως βαρόμετρων για τη βιώσιμη ανάπτυξη παγκοσμίως και έθεσε ως στόχο την επίλυση προβλημάτων σε θέματα γεωργίας, βιομηχανίας, διατήρησης της βιοποικιλότητας, της κλιματικής αλλαγής, της φτώχειας, του πληθυσμού και του εμπορίου. Η Φλογαΐτη (2011) αναφέρει ότι μετά τη διάσκεψη του Ρίο, η αειφόρος ανάπτυξη απέκτησε θεσμικό ρόλο και παγκόσμια βαρύτητα και σε κάθε αναπτυξιακή δραστηριότητα θα πρέπει να ενυπάρχουν η περιβαλλοντική, οικονομική και κοινωνική διάσταση της αειφορίας.

Ιδιαίτερη βαρύτητα δίνεται στην εκπαίδευση ως απαραίτητη προϋπόθεση για την πορεία προς την αειφόρο ανάπτυξη. Πιο συγκεκριμένα, η Agenda 21 αποδίδει τέσσερα χαρακτηριστικά στην εκπαίδευση για την αειφορία:

- Την απόκτηση κοινής συνείδησης και κατανόησης,
- Την προσβασιμότητα σε βασική εκπαίδευση με ποιότητα,
- Τον εκ νέου προσανατολισμό της υπάρχουσας εκπαίδευσης,
- Τη δημιουργία και το συντονισμό εκπαιδευτικών προγραμμάτων (Κωστούλα – Μακράκη & Μακράκης, 2006).

δ) Η Διάσκεψη της Θεσσαλονίκης (1997)

Το 1997 πραγματοποιείται στη Θεσσαλονίκη μία διάσκεψη η οποία είχε ως θέμα, πέρα από τους πυλώνες της αειφορίας, την εκπαίδευση και την κατάρτιση για την αειφορία, όπως φαίνεται και στο Σχήμα 2.6 (Λιαράκου και Φλογαΐτη, 2007).

Η προσέγγιση της Θεσσαλονίκης (1997)



Σχήμα 2.6: Η εκπαίδευση για την αειφορία μετά τη διάσκεψη της Θεσσαλονίκης
(Πηγή: <http://slideplayer.gr/slide/5621093/>)

«Χαρακτηριστικό αυτής της διάσκεψης είναι ότι δεν γίνεται ιδιαίτερη μνεία στην ΠΕ» (Παπαδημητρίου, 2004). Συγκεκριμένα αναφέρεται:

Τα μαθήματα που παίρνουμε από την ΠΕ μας παρέχουν πολύτιμη έμπνευση για την ανάπτυξη της ευρύτερης έννοιας της εκπαίδευσης για τη βιώσιμη ανάπτυξη (UNESCO, 1997:28, παρ. 88).

Η Φλογαΐτη (1998) θεωρεί ότι οι βασικότερες επιδιώξεις τις οποίες θέτει η ΕΑΑ καλύπτονται από τα παρακάτω πέντε επίπεδα στόχων:

- Καλλιέργεια γνώσεων σε σχέση με ζητήματα περιβάλλοντος και Αειφόρου Ανάπτυξης και η ενίσχυση του περιβαλλοντικού, πολιτιστικού και κοινωνικού γραμματισμού.
- Ευαισθητοποίηση – συνειδητοποίηση του πολυδιάστατου χαρακτήρα των ζητημάτων Αειφόρου Ανάπτυξης και της ατομικής και συλλογικής ευθύνης.
- Ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνίας, διαλόγου, ανταλλαγής απόψεων, χρήσης τεχνολογικών μέσων, συλλογής και επεξεργασίας δεδομένων, εξαγωγή συμπερασμάτων, διαγενεακής επικοινωνίας, συνεργασίας και αλληλεπίδρασης.
- Καλλιέργεια κριτικής στάσης απέναντι στον τρόπο ζωής, θετικής στάσης για την κοινότητα, ώστε να υιοθετήσουν την πεποίθηση ότι μπορούν συλλογικά να διαμορφώσουν το μέλλον.
- Ενθάρρυνση της συμμετοχής και της ανάληψης δράσης και καλλιέργεια της επιθυμίας για συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων με δημοκρατικό τρόπο με αφετηρία την τοπική κοινότητα.

ε) Η Διάσκεψη του Γιοχάνεσμπουργκ (2002)

Δέκα χρόνια μετά τη διάσκεψη στο Ρίο πραγματοποιήθηκε στο Γιοχάνεσμπουργκ το 2002 η Παγκόσμια Διάσκεψη για την Αειφόρο Ανάπτυξη. Στόχος της διάσκεψης αυτής ήταν αφενός η αξιολόγηση της προόδου και η αποτίμηση των αποτελεσμάτων των συμφωνιών που υπογράφηκαν στο Ρίο και αφετέρου ο σχεδιασμός νέων στρατηγικών και προτάσεων που θα εκπληρώνουν τους στόχους της αειφόρου ανάπτυξης (Halle & Borregaard, 2004).

Η διάσκεψη αυτή «αποτέλεσε την κατάληξη μιας δεκαετίας μακρών συζητήσεων σχετικών με τη βιώσιμη ανάπτυξη και μιας τριακονταετίας από την είσοδο του περιβάλλοντος στην παγκόσμια πολιτική σκηνή» (Ζουμπούλης, Πελέκα και Τριανταφυλλίδης, 2016:16). Επίσης, η πολιτική διακήρυξη της διάσκεψης δέχεται ότι η αειφόρος ανάπτυξη αποτελείται από τρεις πυλώνες αλληλοϋποστηριζόμενους και αλληλοεξαρτώμενους: την οικονομική ανάπτυξη, την περιβαλλοντική προστασία και την κοινωνική ανάπτυξη (Καρύδα, 2004).

Η διάσκεψη είχε τρεις κεντρικούς άξονες:

- Εξάλειψη φτώχειας
- Προστασία των φυσικών πόρων που αποτελούν βάση της οικονομικής και κοινωνικής ανάπτυξης
- Αλλαγή των μη βιώσιμων μοντέλων παραγωγής και κατανάλωσης (Strachan et al., 2005).

στ) Η Διάσκεψη Ρίο+20 (2012)

Είκοσι χρόνια μετά τη Συνδιάσκεψη του Ρίο του 1992, έλαβε χώρα στο Ρίο Ντε Τζανέιρο, η Διάσκεψη των Ηνωμένων Εθνών για την Αειφόρο Ανάπτυξη, η λεγόμενη Ρίο+20. Οι κυβερνήσεις που συμμετείχαν ανανέωσαν τη δέσμευσή τους για ένα βιώσιμο μέλλον με τη διαμόρφωση ενός μη δεσμευτικού κειμένου, με τίτλο «The Future we want», δηλαδή «Το Μέλλον που θέλουμε». Σύμφωνα με τους συμμετέχοντες οι στόχοι που τέθηκαν, έπρεπε να είναι «προσανατολισμένοι σε συγκεκριμένες δράσεις, συνοπτικοί και εύκολο να επικοινωνηθούν, περιορισμένοι σε αριθμό, φιλόδοξοι, παγκόσμιοι στο χαρακτήρα και καθολικά εφαρμόσιμοι σε όλες τις χώρες, λαμβάνοντας υπόψη τις διαφορετικές εθνικές πραγματικότητες, ικανότητες και επίπεδα ανάπτυξης και σεβόμενοι τις εθνικές πολιτικές και προτεραιότητες» (UN 2012α, 4:3)

Το 2014 παρουσιάστηκαν 17 στόχοι (Σχήμα 2.7), οι οποίοι ενσωμάτωναν και επέκτειναν τους Αναπτυξιακούς Στόχους για τη Χιλιετία (Millennium Goals) που είχαν υιοθετηθεί το 2000 με προθεσμία επίτευξης το 2015. Οι στόχοι ανέλαβαν να συνεχίσουν την αναπτυξιακή ατζέντα του ΟΗΕ μετά το 2015, με χρονοδιάγραμμα επίτευξης το 2030.

Οι παραπάνω διασκέψεις αποτελούν τους πιο ενδεικτικούς σταθμούς προς την κατεύθυνση της αειφορίας και της εκπαίδευσης για την αειφορία. Ωστόσο, υπάρχουν πλήθος ακόμη συμφωνιών και συσκέψεων σε διεθνές, εθνικό και τοπικό επίπεδο, οι οποίες βοήθησαν προς την κατεύθυνση της αειφορίας.



Σχήμα 2.7: Οι 17 στόχοι για την Αειφόρο Ανάπτυξη
(Πηγή: <https://goo.gl/kZ5cXa>)

2.4. Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη (ΕΑΑ)-Χαρακτηριστικά

Η UNESCO (2016) αναγνωρίζει ως γενικό σκοπό της εκπαίδευσης για την αειφορία «τη διαμόρφωση ενός καλύτερου κόσμου τόσο για αυτή τη γενιά όσο και για τις μελλοντικές γενιές όλων των έμβιων όντων στον πλανήτη Γη». Οι Jucker & Mathar (2015), προκειμένου να προλάβουν κάποιους, οι οποίοι θα έσπευδαν να υποστηρίξουν την εισαγωγή της εκπαίδευσης για την αειφορία στο σχολείο, διατείνονται ότι «στα σχολεία, αυτό δεν σημαίνει την προσθήκη επιπλέον σχετικού με την αειφόρο ανάπτυξη περιεχομένου στα υπάρχοντα μαθήματα, αλλά την ανάπτυξη των συνεισφορών όλων των μαθημάτων και των σταδίων της εκπαίδευσης στην αειφόρο ανάπτυξη».

Η εκπαίδευση για την αειφορία θα πρέπει, σύμφωνα με τον Mathar (2015), να επιδιώκει:

- Τη διατήρηση των φυσικών πόρων που προορίζονται για ανθρώπινη κατανάλωση,
- Τους κοινωνικά και περιβαλλοντικά αποδεκτούς τρόπους οικονομικών δραστηριοτήτων, εργασίας και ζωής,
- Την καταπολέμηση της φτώχειας σε ολόκληρο τον κόσμο,
- Τη συμμετοχή όλων στην εκπαίδευση, τη δημοκρατία και τη χρηστή διακυβέρνηση, καθώς και τον αυτοκαθορισμό της ζωής κάθε ατόμου.

Στόχος της ΕΑΑ είναι μεταξύ άλλων να προάγει τη μαθητοκεντρική εκπαίδευση, τη συνεργατική μάθηση, την οικοδόμηση της γνώσης σε προϋπάρχουσες εμπειρίες και την ενεργό συμμετοχή των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία (Δημητρίου, 2009).

Τα βασικότερα χαρακτηριστικά της ΕΑΑ που αποτελούν το παιδαγωγικό της πλαίσιο είναι: η δυναμική και εξελισσόμενη πορεία, η ολιστική και συστηματική προσέγγιση, η διεπιστημονική και διαθεματική προσέγγιση, η κριτική σκέψη, η καλλιέργεια αξιών και ο προσανατολισμός της στη δράση (Φλογαΐτη, 2006· Λιαράκου & Φλογαΐτη, 2007 Δημητρίου 2009).

Τα βασικά ζητήματα που απασχολούν την εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη είναι: η φτώχεια, η ισότητα των φύλων, η προαγωγή υγείας, η διατήρηση και προστασία του περιβάλλοντος, η ανάπτυξη της υπαίθρου, τα ανθρώπινα δικαιώματα, η

διαπολιτισμικότητα και η ειρήνη, η αειφόρος παραγωγή και κατανάλωση, η ποικιλότητα.

2.5. Δεκαετία της Εκπαίδευσης για την Αειφορία

Στην παγκόσμια Διάσκεψη του Γιοχάνεσμπουργκ, η δεκαετία 2005-2014 ανακηρύχθηκε επίσημα ως Δεκαετία του ΟΗΕ για την «Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη» (Scoulllos, 2010).

Βασική επιδίωξη της δεκαετίας ήταν «να ενσωματώσει τις αρχές, τις αξίες και τις πρακτικές της αειφόρου ανάπτυξης σε όλες τις πτυχές της εκπαίδευσης και της μάθησης» (UNESCO, 2011). Η UNESCO ήταν ο επικεφαλής οργανισμός, προκειμένου να δώσει τις κατευθυντήριες γραμμές για την ενσωμάτωση των αρχών της εκπαίδευσης για την αειφόρο ανάπτυξη στις εκπαιδευτικές πολιτικές των κρατών (Cebrián & Junyent, 2015). Κάποιες από τις αρμοδιότητες της UNESCO ήταν:

- Να λειτουργεί ως εργαστήριο ιδεών, θεσπιστής προτύπων και προαγωγός της διεθνούς συνεργασίας.
- Να ενθαρρύνει νέες συνεργασίες με τον ιδιωτικό τομέα, τη νεολαία και τα μέσα ενημέρωσης.
- Να προωθεί τον έλεγχο και την αξιολόγηση.
- Να προωθεί ένα ερευνητικό πρόγραμμα και να λειτουργεί ως φόρουμ για την έρευνα που σχετίζεται με την εκπαίδευση και την αειφορία.
- Να χρησιμεύει ως μεσολαβητής για τις συνεδριάσεις των ενδιαφερομένων για τη Δεκαετία.
- Να μοιράζεται καλές πρακτικές που σχετίζονται με την εκπαίδευση για την αειφορία.
- Να δημιουργεί δεσμούς μεταξύ των κρατών-μελών που έχουν ξεκινήσει προγράμματα, πολιτικές, έρευνα, κ.λ.π. για την εκπαίδευση για την αειφορία και εκείνων που χρειάζονται βοήθεια.
- Να συγκαλεί ευέλικτες ομάδες εργασίας για συγκεκριμένα θέματα (UNESCO, 2005a:4)

3. ΣΥΝΔΕΣΗ ΑΕΙΦΟΡΟΥ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΚΑΙ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Η διερεύνηση της άποψης ότι η αειφορία και η διαπολιτισμική εκπαίδευση έχουν κοινά σημεία σύγκλισης δεν έχει μελετηθεί στο σύνολό της, σύμφωνα με τη βιβλιογραφική ανασκόπηση. Η κοινωνία αποτελεί έναν από τους τρεις πυλώνες της αειφορίας, αν και έχει αναπτυχθεί λιγότερο συγκριτικά με τους δύο άλλους πυλώνες της (περιβάλλον και οικονομία). Συνεπώς, η βιβλιογραφία που εστιάζει στον κοινωνικό πυλώνα είναι σε μεγάλο βαθμό περιορισμένη. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση μπορεί να συμβάλλει στην εμπέδωση της κοινωνικής δικαιοσύνης, η οποία αποτελεί βασική συνιστώσα της αειφορίας (Σχήμα 3.1) .



Σχήμα 3.1 Οι βασικοί πυλώνες της βιώσιμης ανάπτυξης
(Πηγή: <http://slideplayer.gr/slide/2031714/>)

Όπως αναφέραμε σε προηγούμενο κεφάλαιο, στην παγκόσμια Συνδιάσκεψη της ολομέλειας του ΟΗΕ στο Γιοχάνεσμπουργκ το 2002, η δεκαετία 2005 έως 2014 ανακηρύχθηκε ως παγκόσμια δεκαετία της Παιδείας για την Αειφορία. «Η εξέλιξη αυτή αντανακλά, μεταξύ άλλων, την κοινή πλέον διαπίστωση ότι στις προϋποθέσεις αντιμετώπισης των προβλημάτων της παγκόσμιας κοινότητας πρέπει να συμπεριληφθούν, εκτός από τη συγκρότηση διακρατικών θεσμών με ρυθμιστικό

χαρακτήρα και η ενεργητική συμμετοχή των πολιτών» (Γκανάτσιου & Γκόβαρης, 2005:92). Ανάμεσα στους βασικούς άξονες υλοποίησης της Εκπαίδευσης για την Αειφορία περιλαμβάνονται και η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και η Εκπαίδευση για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα. Λαμβάνοντας υπόψη μας τον ορισμό του Seitz (2000:242) σχετικά με την έννοια της αειφόρου ανάπτυξης, η αειφορία περιλαμβάνει τις όψεις της οικολογικής αειφορίας, της δημοκρατικής συμμετοχής, της κοινωνικής δικαιοσύνης, της οικονομικής αποτελεσματικότητας, της πολιτισμικής χειραφέτησης και της ειρηνικής επίλυσης των διαφορών.

Μελετώντας κανείς ξεχωριστά αυτές τις όψεις, μπορούμε να εντοπίσουμε μέσα στην αειφορία τις παρακάτω διαστάσεις: την περιβαλλοντική εκπαίδευση (αναφέραμε και προηγουμένως ότι κάποιοι θεωρούν την αειφορία ως εξέλιξη της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης), την κοινωνική ευημερία των πολιτών (είναι στόχος της αειφορίας), την Παιδαγωγική της Ειρήνης, η οποία μπορεί να βρει το χώρο της μόνο μέσα σε κοινωνίες, απαλλαγμένες από την επιδίωξη του κέρδους και του υλισμού, της ανάδειξης του κάθε πολιτισμού και του σεβασμού απέναντι σε κάθε ταυτότητα και ετερότητα. Συμπεραίνουμε από τα παραπάνω ότι ζητούμενο κάθε εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι η «διαρκής αναζήτηση σχέσεων ισορροπίας μεταξύ πολιτισμού και φύσης, μεταξύ ταυτότητας και ετερότητας, μεταξύ υποκειμένου και κοινωνίας, μεταξύ ομάδας και ατόμου» (Γκανάτσιου & Γκόβαρης, 2005:93).

Επιπλέον, η Περιβαλλοντική (κατά συνέπεια η εκπαίδευση για την αειφορία) και η Διαπολιτισμική εκπαίδευση έχουν κοινούς κώδικες, γιατί χρησιμοποιούν έννοιες, όπως αυτές της κριτικής σκέψης, της κοινωνικής δικαιοσύνης, της συμμετοχής και της ισότητας. Οι έννοιες αυτές κατευθύνουν την εκπαίδευση προς την ανάπτυξη ηθικών δεσμών μεταξύ Ταυτότητας-Πολιτισμού και Ετερότητας-Περιβάλλοντος (Γκανάτσιου & Γκόβαρης, 2005).

Ένα από τα ζητούμενα της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (και κατά συνέπεια της Εκπαίδευσης για την Αειφορία, αφού θεωρείται πρόγονός της) είναι η διαμόρφωση ενός νέου πλανητικού – περιβαλλοντικού ήθους (Γεωργόπουλος & Τσαλίκη, 1997:44). Αυτή η νέα ηθική θα στηρίζεται στο σεβασμό απέναντι στη φύση, τον άνθρωπο και την ανάγκη για μια ποιότητα ζωής προσβάσιμη σε όλους. Είναι αρκετά τα κοινά σημεία στα οποία τέμνονται οι προβληματισμοί της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και των Σπουδών Ειρήνης (Γεωργόπουλος & Τσαλίκη, 1997:38). Καταρχάς, η Περιβαλλοντική

Εκπαίδευση συνεισφέρει στη δημιουργία μιας φιλοπεριβαλλοντικής κουλτούρας, η οποία θα προετοιμάσει τους αυριανούς πολίτες, ώστε να είναι συνεργάσιμοι και δεκτικοί και δεύτερον θα προσφέρει τη δυνατότητα να διερευνηθούν σε βάθος οι συγκρούσεις συμφερόντων μεταξύ των διαφόρων κοινωνικών ομάδων (Γεωργόπουλος & Τσαλίκη, 1997:39). Και τα δύο κοινά σημεία έχουν άμεση συνάφεια με την ισότητα των λαών και την επίλυση των διαφορών με ειρηνικούς τρόπους, τα οποία απασχολούν και είναι ζητούμενα και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Οι Campani & Gundara (2011) υποστηρίζουν ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν έχει να κάνει μόνο με το μεταναστευτικό ζήτημα, αλλά κυρίως σχετίζεται με την κοινωνική δικαιοσύνη, η οποία αποτελεί βασικό πυλώνα της αειφορίας. Και κάπου εκεί βρίσκεται το κοινό σημείο της αειφορίας με την διαπολιτισμική εκπαίδευση. Μέσα από την αποδυνάμωση των προκαταλήψεων και των στερεοτύπων η διαπολιτισμική εκπαίδευση μπορεί να συμβάλει στην εμπέδωση της κοινωνικής δικαιοσύνης, των ίσων ευκαιριών, του επιπέδου διαβίωσης και της παιδείας (Σχήμα 3.2).



Σχήμα 3.2: Κοινά σημεία διαπολιτισμικότητας και αειφορίας
(Πηγή: <http://oryktos.blogspot.gr/2013/10/>)

Η Παπαδημητρίου (2004:147) υποστηρίζει ότι κάτω από την ομπρέλα της εκπαίδευσης για την αειφορία μπαίνουν εκπαιδευτικές κινήσεις, όπως είναι η περιβαλλοντική εκπαίδευση, η εκπαίδευση για την ανάπτυξη (development education), που εστιάζεται κυρίως στην παροχή βοήθειας στις χώρες του Τρίτου κόσμου, η εκπαίδευση για την ειρήνη (peace education), η εκπαίδευση για τα ανθρώπινα

δικαιώματα (human rights education), η πολυπολιτισμική εκπαίδευση (multicultural education), η εκπαίδευση για διατήρηση του φυσικού περιβάλλοντος και των φυσικών πόρων (conservation education), η εκπαίδευση για τον κόσμο (global education), η πολιτική εκπαίδευση. Διαφαίνεται από τα παραπάνω ότι η εκπαίδευση για την αειφορία είναι μία γενικότερη έννοια και εμπεριέχει διάφορες εκπαιδευτικές κινήσεις, μέσα σε αυτές και τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, κάτι το οποίο επισημαίνουν και οι Tilbury & Cooke (2005), οι οποίοι θεωρούν την εκπαίδευση για την αειφορία ευρύτερη της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, καθώς μελετά εκτός από το περιβάλλον και ζητήματα κοινωνικά και διαπολιτισμικά.

Επιπλέον, κεντρική θέση στην εκπαίδευση για την αειφορία και γενικότερα σε ζητήματα αειφορίας κατέχει η καλλιέργεια διαφόρων ικανοτήτων (competences). Δεν υπάρχει ένα κοινά αποδεκτό σύνολο ικανοτήτων που να είναι απαραίτητες για την επίτευξη της αειφορίας. Ωστόσο, αξίζει να σημειώσουμε την άποψη του de Haan (2006:22-25), ο οποίος θεωρεί απαραίτητες τις εξής ικανότητες:

- Ικανότητα για προνοητικό τρόπο σκέψης
- Ικανότητα για διεπιστημονική εργασία
- Διεπιστημονική μάθηση
- Ικανότητα για κοσμοπολίτικη αντίληψη, διαπολιτισμική κατανόηση και συνεργασία
- Μάθηση συμμετοχικών δεξιοτήτων
- Ικανότητα για σχεδιασμό και εφαρμογή δεξιοτήτων
- Ικανότητα για ενσυναίσθηση, συμπόνια και αλληλεγγύη
- Ικανότητα για παροχή κινήτρων τόσο στο ίδιο το άτομο, όσο και στους άλλους
- Ικανότητα για αποστασιοποιημένο αναστοχασμό πάνω στα ατομικά και πολιτισμικά πρότυπα.

Στις παραπάνω ικανότητες διαφαίνονται τα σημεία σύγκλισης των δύο εννοιών, της διαπολιτισμικότητας και της αειφορίας. Πιο συγκεκριμένα, και στις δύο έννοιες ενυπάρχουν η κοσμοπολίτικη αντίληψη, δηλαδή η γνώση των άλλων πολιτισμών, η αποδοχή τους ως ισότιμοι, καθώς και οι θετικές στάσεις που οφείλουν να έχουν όλοι

απέναντι στους διαφορετικούς πολιτισμούς (ό.π.: Grant, Sleeter & Anderson, 1993 στο Νικολάου, 2009:220). Επιπρόσθετα, και στις δύο έννοιες αναφέρεται η ικανότητα της ενσυναίσθησης, δηλαδή να μπορεί να μπαίνει κάποιος στη θέση του άλλου (ό.π. Essinger, 1998 στο: Νικολάου, 2009:130).

Μελετώντας κανείς τους ορισμούς της διαπολιτισμικότητας και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που δόθηκαν σε προηγούμενο κεφάλαιο, σε συνδυασμό με τις ικανότητες που επιδιώκει η αειφορία κατά de Haan, εύκολα μπορεί κανείς να διακρίνει ότι οι δύο έννοιες δεν επιθυμούν την επιφανειακή συνύπαρξη πολιτισμών σε φολκlorικό επίπεδο (Χρυσafίδης, 2003α:17), αλλά στοχεύουν σε μία εσωτερική διεργασία που καθιστά το άτομο με κριτική σκέψη, διαγενεακή επικοινωνία και ικανό να λαμβάνει αποφάσεις με δημοκρατικό τρόπο. Οι δύο έννοιες συμπορεύονται και χρησιμοποιούν όρους, όπως «συνεργασία», «αλληλεπίδραση», «ισότιμη επικοινωνία».

Το σημερινό πολύχρωμο σχολείο οφείλει να αναπτύσσει ολόπλευρα τους μαθητές, προκειμένου να γίνουν υπεύθυνοι, ενεργοί και δημιουργικοί πολίτες. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση και η εκπαίδευση για την αειφορία δρουν συμπληρωματικά, ώστε οι πολίτες να αποκτήσουν συνείδηση πολίτη.

4. Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΦΟΙΤΗΤΩΝ ΣΕ ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΑΕΙΦΟΡΙΑΣ ΣΤΟ Π.Τ.Δ.Ε. ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Τα Παιδαγωγικά Τμήματα μεταξύ άλλων πανεπιστημιακών σχολών είναι υπεύθυνα για την προετοιμασία των φοιτητών σχετικά με ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και αειφορίας. Οι Κανακίδου – Παπαγιάννη (1998) θέτουν το θέμα της αλληλουχίας και της συνέπειας, καθώς δεν θα είχε νόημα η εφαρμογή των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στα σχολεία, αν οι ίδιοι οι εκπαιδευτές και οι φορείς δεν έχουν προηγουμένως εκπαιδευθεί στα Τριτοβάθμια Ιδρύματα, κάτι το οποίο ισχύει και στα ζητήματα της αειφορίας και της εκπαίδευσης για την αειφορία. Προκύπτει συνεπώς το ερώτημα, αν οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί εκπαιδεύονται επαρκώς και διδάσκονται μαθήματα με διαπολιτισμικό περιεχόμενο και σχετικά με την εκπαίδευση για την αειφορία, προκειμένου να αντιμετωπίσουν την πολιτισμική διαφορετικότητα και να είναι σε θέση να διδάξουν σύμφωνα με τις αρχές της αειφόρου ανάπτυξης.

Έχοντας υπόψη μας ότι τα μαθήματα και τα σεμινάρια που παρέχονται στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση μπορούν να επηρεάσουν τις στάσεις των εκπαιδευτικών, παραθέτουμε παρακάτω στοιχεία που προκύπτουν από τη μελέτη και την αποδελτίωση του οδηγού σπουδών του Π.Τ.Δ.Ε. Ιωαννίνων. Με αυτόν τον τρόπο πιστεύουμε ότι θα έχουμε μία πληρέστερη εικόνα σχετικά με την εκπαίδευση των μελλοντικών δασκάλων πάνω σε θέματα διαπολιτισμικότητας και αειφορίας.

Μετά από μελέτη του Προγράμματος Σπουδών του Π.Τ.Δ.Ε. Ιωαννίνων εντοπίστηκαν τα μαθήματα τα οποία είναι σχετικά με την Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και την Αειφορία. Στους παρακάτω πίνακες αναφέρονται μαθήματα που έχουν συναφές περιεχόμενο με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και την αειφορία. Να επισημάνουμε ότι (Υ) υποχρεωτικά χαρακτηρίζονται τα μαθήματα, των οποίων η παρακολούθηση και η επιτυχής εξέταση θεωρείται απαραίτητη από το σύνολο των φοιτητών του τμήματος. Τα Επιλεγόμενα (Ε) είναι μαθήματα τα οποία ο φοιτητής είναι ελεύθερος να τα επιλέξει από έναν προσφερόμενο κατάλογο, για να συμπληρώσει τον απαραίτητο αριθμό μαθημάτων ή τον ελάχιστο αριθμό διδακτικών μονάδων (ECTS), ανάλογα με τα προσωπικά του ενδιαφέροντα. Θα ήταν παράλειψη να μην αναφέρουμε ότι, για τους συντάκτες των Προγραμμάτων Σπουδών, τα Υποχρεωτικά μαθήματα θεωρούνται σπουδαιότερα από τα Επιλεγόμενα μαθήματα και μάλιστα τα πρώτα θεωρούνται

αναπόσπαστο στοιχείο του περιεχομένου της εκπαίδευσης των υποψηφίων εκπαιδευτικών, ενώ τα δεύτερα, κι αν ακόμα έλειπαν, δεν θα δημιουργούσαν εμπόδια στην επίτευξη των σκοπών του προγράμματος.

Έτσι, σύμφωνα με τους Οδηγούς Σπουδών των ακαδημαϊκών ετών 2013 – 14 (Πίνακας 4.1), 2014-15 (Πίνακας 4.2), 2015-16 (Πίνακας 4.3), 2016-17 (Πίνακας 4.4) και 2017-18 (Πίνακας 4.5), τα μαθήματα, τα οποία έχουν σχέση με τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και την Αειφορία είναι τα παρακάτω:

Πίνακας 4.1: Οδηγός Σπουδών 2013-14 Π.Τ.Δ.Ε. Ιωαννίνων
(Πηγή: http://ptde.uoi.gr/ptde_files/ODIGOS_PTDE_2013-14.pdf)

ΤΙΤΛΟΣ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ	ΥΠΟΧΡΕΩΤ. ή ΕΠΙΛΟΓΗΣ	ΔΙΔΑΣΚΩΝ	ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ	ΕΞΑΜΗΝΟ
Περιβαλλοντική Εκπ/ση-Εκπ/ση για την αειφόρο ανάπτυξη	Επιλεγόμενο	Λέκτορας	Γνωστικό Αντικείμενο (ΓΑ)	Α΄
Διαπολιτισμική Εκπαίδευση Ι	Υποχρεωτικό	Αναπ. καθηγητής	Επιστήμες της Αγωγής (ΕΑ)	Α΄
Διαπολιτισμική Εκπαίδευση ΙΙ	Επιλεγόμενο	Αναπ. καθηγητής	Επιστήμες της Αγωγής (ΕΑ)	Δ΄
Συγκριτική παιδαγωγική	Υποχρεωτικό	Αναπ. καθηγητής	Επιστήμες της Αγωγής (ΕΑ)	Ε΄
Διαπολιτισμική Διδακτική	Υποχρεωτικό	Αναπ. καθηγητής	Διδακτική	Η΄

Πίνακας 4.2: Οδηγός Σπουδών 2014-15 Π.Τ.Δ.Ε. Ιωαννίνων (έκδοση 1)
(Πηγή: http://ptde.uoi.gr/ptde_files/ODIGOS_PTDE_2014-15.pdf)

ΤΙΤΛΟΣ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ	ΥΠΟΧΡΕΩΤ. ή ΕΠΙΛΟΓΗΣ	ΔΙΔΑΣΚΩΝ	ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ	ΕΞΑΜΗΝΟ
Περιβαλλοντική Εκπ/ση-Εκπ/ση για την αειφόρο ανάπτυξη	Επιλεγόμενο	Λέκτορας	Επιστήμες της Αγωγής (ΕΑ)	Α΄
Διαπολιτισμική Εκπαίδευση Ι	Υποχρεωτικό	Αναπ. καθηγητής	Επιστήμες της Αγωγής (ΕΑ)	Γ΄
Διαπολιτισμική Εκπαίδευση ΙΙ	Επιλεγόμενο	Αναπ. καθηγητής	Επιστήμες της Αγωγής (ΕΑ)	Δ΄
Συγκριτική παιδαγωγική	Επιλεγόμενο	Αναπ. καθηγητής	Επιστήμες της Αγωγής (ΕΑ)	Ε΄
Διαπολιτισμική Διδακτική	Υποχρεωτικό	Αναπ. καθηγητής	Διδακτική	Η΄

Πίνακας 4.3 Οδηγός Σπουδών 2015-16 Π.Τ.Δ.Ε. Ιωαννίνων
(Πηγή: http://ptde.uoi.gr/ptde_files/ODIGOS_PTDE_2015-16.pdf)

ΤΙΤΛΟΣ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ	ΥΠΟΧΡΕΩΤ. ή ΕΠΙΛΟΓΗΣ	ΔΙΔΑΣΚΩΝ	ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ	ΕΞΑΜΗΝΟ
Περιβαλλοντική Εκπ/ση-Εκπ/ση για την αειφόρο ανάπτυξη	Επιλεγόμενο	Λέκτορας	Επιστήμες της Αγωγής (ΕΑ)	Α΄
Διαπολιτισμική Εκπαίδευση	Υποχρεωτικό	Επίκουρος καθηγητής	Επιστήμες της Αγωγής (ΕΑ)	Γ΄

Πίνακας 4.4: Οδηγός Σπουδών 2016-17 Π.Τ.Δ.Ε. Ιωαννίνων
(Πηγή: http://ptde.uoi.gr/ptde_files/ODIGOS_PTDE_2016-17.pdf)

ΤΙΤΛΟΣ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ	ΥΠΟΧΡΕΩΤ. ή ΕΠΙΛΟΓΗΣ	ΔΙΔΑΣΚΩΝ	ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ	ΕΞΑΜΗΝΟ
Περιβαλλοντική Εκπ/ση-Εκπ/ση για την αειφόρο ανάπτυξη	Επιλεγόμενο	Επίκουρος καθηγητής	Επιστήμες της Αγωγής (ΕΑ)	Α΄
Διαπολιτισμική Εκπαίδευση	Υποχρεωτικό	Επίκουρος καθηγητής	Επιστήμες της Αγωγής (ΕΑ)	Γ΄

Πίνακας 4.5 Οδηγός Σπουδών 2017-18 Π.Τ.Δ.Ε. Ιωαννίνων
(Πηγή: http://ptde.uoi.gr/ptde_files/ODIGOS_PTDE_2017-18.pdf)

ΤΙΤΛΟΣ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ	ΥΠΟΧΡΕΩΤ. ή ΕΠΙΛΟΓΗΣ	ΔΙΔΑΣΚΩΝ	ΕΞΑΜΗΝΟ
Έννοιες και Ζητήματα της Γεωγραφίας, του Περιβάλλοντος και της Αειφορίας	Υποχρεωτικό	Επίκουρος καθηγητής	Β΄
Διαπολιτισμική Αγωγή και Εκπαίδευση	Επιλεγόμενο	Επίκουρος καθηγητής	Γ΄
Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Αειφορία	Επιλεγόμενο	Επίκουρος καθηγητής	Γ΄
Διδακτική των Θρησκευτικών & Διαπολιτισμικότητα (πρακτική άσκηση)	Επιλεγόμενο	Επίκουρος καθηγητής	Η΄

Το περιεχόμενο των μαθημάτων που σχετίζονται με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και την αειφορία, καθώς και οι σκοποί – στόχοι του καθενός από αυτά, παρατίθενται παρακάτω στον πίνακα 4.6:

Πίνακας 4.6: Περιεχόμενο μαθημάτων που σχετίζονται με τη διαπολιτισμική εκπ/ση και την αειφορία

Μαθήματα	Περιεχόμενο	
Περιβαλλοντική Εκπ/ση-Εκπ/ση για την αειφόρο ανάπτυξη	2013-14 & 2016-17 1.Εμφάνιση και ιστορική εξέλιξη της ΠΕ/ΕΑΑ 2.Βασικές έννοιες: περιβάλλον, αειφορία 3.Διαστάσεις της αειφόρου ανάπτυξης 4.Στόχοι της ΠΕ/ΕΑΑ 5.Παιδαγωγικά χαρακτηριστικά - Διεπιστημονικότητα, διαθεματικότητα - Κριτική και συστημική σκέψη - Αξίες - Ιδιότητα του πολίτη, ικανότητα δράσης 6. Θεσμικό πλαίσιο 7. Παραδείγματα εφαρμογών 8. Το αειφόρο σχολείο	2015-16 1.Το κοινωνικό, περιβαλλοντικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο μέσα στο οποίο εμφανίστηκε η ΠΕ. 2.Βασικά κείμενα που διαμόρφωσαν το παιδαγωγικό πλαίσιο της ΠΕ/ΕΑΑ. 3.Η έννοια της αειφόρου ανάπτυξης-Βασικά χαρακτηριστικά και ιδεολογικές προεκτάσεις. 4.Στόχοι και στοχοθεσία στην ΠΕ/ΕΑΑ. 5.Ολιστική και διεπιστημονική προσέγγιση, συστημική και κριτική σκέψη στην ΠΕ/ΕΑΑ. 6.Αξίες, πολιτική διάσταση και ικανότητα δράσης στην ΠΕ/ΕΑΑ. 7.Ενσωμάτωση της ΠΕ/ΕΑΑ στο σχολείο, θεσμικό πλαίσιο και υποστηρικτικές δομές. 8.Εκπαιδευτικό υλικό ΠΕ/ΕΑΑ. 9.Σχεδιασμός προγράμματος ΠΕ/ΕΑΑ στο Δημοτικό Σχολείο.
Διαπολιτισμική Εκπαίδευση Ι	2013-14 1.Η έννοια του πολιτισμού και της “κουλτούρας”. 2.Η έννοια της φυλής. 3.Η ιδέα του έθνους – κράτους. Η εθνική ένταξη. 4.Η εθνική και πολιτισμική ταυτότητα. Η πολυπολιτισμικότητα των σύγχρονων κοινωνιών. 5.Ο Ρατσισμός ως κοινωνικό φαινόμενο. 6.Η Ελλάδα ως πολυπολιτισμική χώρα. 7.Κοινωνικές και οικονομικές συγκρούσεις εξαιτίας της πολυπολιτισμικότητας.	2015-16 & 2016-17 -Πολιτισμός και κουλτούρα/Ετερότητα και ταυτότητα. -Νεωτερικότητα και μετανεωτερικότητα. -Βιοηθική και πολιτισμός. Θρησκευτικός διακουλτουραλισμός και διαθρησκευτική ηθική. -Ο μεταφυσικός πολιτισμός πρόταση πανανθρώπινης οικολογικής συνείδησης. -Η «γλώσσα» της καθολικότητας. -διαγενεαλογία της κουλτούρας και διακουλτουραλισμός. -Μονοπολιτισμικότητα-Πολυπολιτισμικότητα και Μοντέλα διαχείρισης πολυπολιτισμικότητας. -Διαπολιτισμικότητα-Συγκριτισμός και

	8.Πολυπολιτισμικότητα και εκπαίδευση. 9.Διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας στην Ευρώπη (Γαλλία- Γερμανία). 10.Μοντέλα διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας. 11.Η διαπολιτισμική εκπαίδευση ως απάντηση στο πρόβλημα της πολυπολιτισμικότητας. 12.Η εκπαίδευση των αλλοδαπών και των παλιννοστούντων μαθητών στην Ελλάδα (ιστορική εξέταση).	Πολιτισμικός σχετικισμός.
Συγκριτική παιδαγωγική	• Συγκριτική παιδαγωγική - θεωρητική προσέγγιση: έννοια, αντικείμενο, λειτουργίες, ιστορική εξέλιξη, μεθοδολογία. Επιστημολογικά παραδείγματα και σύγχρονες τάσεις. • Οι διαφορετικές προσεγγίσεις του όρου «σύγκριση» στη συγκριτική παιδαγωγική. • Συγκριτική μελέτη των εκπαιδευτικών «τάσεων»: πολιτικές και επιστημονικές αφετηρίες.	• Συγκριτική εκπαίδευση και Διεθνής Παιδαγωγική στην εποχή της παγκοσμιοποίησης - Η διεθνοποίηση της εκπαίδευσης. • Η εκπαίδευση σε μια ενοποιημένη Ευρώπη: Τα εκπαιδευτικά συστήματα των κρατών της Ευρωπαϊκής Ένωσης. • Ειδικά θέματα Συγκριτικής Παιδαγωγικής: Η αξιολόγηση στο σύγχρονο κόσμο, η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, η τριτοβάθμια εκπαίδευση, η δια βίου εκπαίδευση. Ο ευρωπαϊκός χώρος της Ανώτατης Εκπαίδευσης (Διακήρυξη της Μπολόνια). • Η ελληνική εκπαιδευτική μεταρρύθμιση.
Διαπολιτισμική Εκπαίδευση II	2013-14 1..Μειονοτικές ομάδες της ελληνικής κοινωνίας. 2.Το προφίλ των οικογενειών των παλιννοστούντων και των μεταναστών. 3.Η μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης. 4.Οι τσιγγάνοι. 5.Διγλωσσία. 6.Δίγλωσση εκπαίδευση. 7.Η οργάνωση του σχολείου - Το νηπιαγωγείο. 8.Η οργάνωση του σχολείου - Το δημοτικό σχολείο. 9.Τάξεις υποδοχής - Φροντιστηριακά Τμήματα: Λειτουργία και προβλήματα. 10.Σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. 11.Διδακτική Προσέγγιση της πολυπολιτισμικής τάξης. 12.Ομαδοσυνεργατικά μοντέλα - Μέθοδος Project.	
	2013-14 1.Γενικό προφίλ των μεταναστών μαθητών (Συναισθηματικό - ψυχολογικό, κοινωνικό).	

Διαπολιτισμική Διδακτική (Διδακτική σε πολυπολυπολιτισμικές τάξεις)	2.Προβλήματα των αλλόγλωσσων μαθητών στο σχολείο. 3.Το παιδαγωγικό κλίμα της πολυπολιτισμικής τάξης. 4.Διερεύνηση των προβλημάτων της πολυπολιτισμικής τάξης κατά ηλικία και επίπεδο. 5.Σκοποί και στόχοι της διαπολιτισμικής διδακτικής. 6.Διασφάλιση της συναισθηματικής ασφάλειας των μαθητών. 7.Η διδασκαλία με διαπολιτισμικούς προσανατολισμούς. 8.Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία. 9.Η μέθοδος Project. 10.Η αλληλοδιδασκτική μέθοδος. 11.Η εξατομικευμένη διδασκαλία . 12.Η εργασία στο ολιγοθέσιο σχολείο. 13.Οι οργανωμένες ομαδικές δραστηριότητες. 14.Καινοτομικές δράσεις στο πολυπολιτισμικό σχολείο. 15.Η χρήση των νέων τεχνολογιών. 16.Το θεατρικό παιχνίδι. 17.Συμβουλευτική και συνεργασία με την οικογένεια των μαθητών.
Διαπολιτισμική Αγωγή & Εκπαίδευση	2017-18 Το μάθημα προσφέρει την επιστημονική γνώση που είναι απαραίτητη για να ανταποκριθεί ο φοιτητής στις απαιτήσεις της σύγχρονης πολιτισμικής και πολυπολιτισμικής πραγματικότητας. Παραθέτει επιρροές συστημάτων σκέψης στη διαμόρφωση της πολιτισμικής ταυτότητας όπως ιστορικά εξελίχθηκαν και πρόσφατα εμφανίστηκαν με το φαινόμενο και τη διαδικασία της παγκοσμιοποίησης. Αναλύονται οι έννοιες έθνος, εθνικισμός, ιθαγένεια σε σχέση με την πλανητική σκέψη και τις πανανθρώπινες αξίες. Προβάλλονται και υποβάλλονται σε προβληματισμό σύγχρονες θεωρίες και «πολιτισμικές κατασκευές». Επίσης εστιάζει στην αξία της ετερότητας με σκοπό την αποφυγή μηχανισμών αποκλεισμού ατόμων με διαφορετικό κοινωνικοπολιτισμικό υπόβαθρο. Επίσης διαλαμβάνεται στο μάθημα αυτό η προσέγγιση στα σύγχρονα κοινωνικά προβλήματα που εμφανίστηκαν με τη νεωτερικότητα και μετανεωτερικότητα. Προβάλλεται η διάκριση μεταξύ διαπολιτισμικότητας και διακουλτουραλισμού με τα κριτήρια που οδήγησαν ιστορικά στη διάκριση πολιτισμού και κουλτούρας. Παρατίθενται οι αντιλήψεις περί πόλης στην κλασική ελληνική Αρχαιότητα, η σχέση της με τη μεταφυσική και η αντίθεση λόγου-παράλογου.
	2017-18 Το μάθημα αυτό ασχολείται με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (ΠΕ) και την μετεξέλιξή της, την Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη (ΕΑΑ), στο Δημοτικό Σχολείο και πέρα από αυτό. Οι φοιτήτριες/τές ξεκινώντας έχουν την ευκαιρία να γνωρίσουν πώς η ΠΕ/ΕΑΑ εμφανίστηκε ως νέο εκπαιδευτικό

Περιβαλλοντική εκπαίδευση Αειφορία και	πεδίο στους κόλπους κοινωνικών-περιβαλλοντικών κινήματων και σύγχρονων εκπαιδευτικών ρευμάτων. Επιπλέον μελετούν τα σημαντικότερα σημεία των βασικών κειμένων διεθνών οργανισμών που οριοθέτησαν τη στοχοθεσία και την παιδαγωγική προσέγγιση του πεδίου. Στη συνέχεια γίνεται ιδιαίτερη αναφορά στην έννοια της αειφόρου ανάπτυξης, το κοινωνικο-οικονομικό πλαίσιο που την έφερε στο προσκήνιο, και πώς αυτή επαναπροσανατόλισε την ΠΕ προς την κατεύθυνση της αειφορίας. Αμέσως μετά επικεντρώνονται στους μαθησιακούς στόχους του πεδίου και στα ιδιαίτερα παιδαγωγικά χαρακτηριστικά του, όπως είναι η διεπιστημονική και ολιστική προσέγγιση, η συστημική και κριτική σκέψη, ο προσανατολισμός στις αξίες και η ανάπτυξη της ικανότητας δράσης. Από αυτή τη θεωρητική αφετηρία οι φοιτήτριες/τές είναι σε θέση να κατανοήσουν στη συνέχεια πώς ενσωματώνεται και υλοποιείται η ΠΕ/ΕΑΑ στο σχολείο αλλά και σε άλλα εκπαιδευτικά πλαίσια (π.χ. Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις). Έρχονται σε επαφή με παραδείγματα εκπαιδευτικού υλικού, γνωρίζουν τους βασικούς θεσμούς υποστήριξης της ΠΕ/ ΕΑΑ στο Δημοτικό Σχολείο και εισάγονται στον σχεδιασμό μαθησιακών δραστηριοτήτων και προγραμμάτων ΠΕ/ΕΑΑ. Τέλος, εξοικειώνονται με τα βασικά χαρακτηριστικά του αειφόρου σχολείου.
Έννοιες Ζητήματα Γεωγραφίας, Περιβάλλοντος της Αειφορίας και της του και	2017-18 Το μάθημα αυτό πραγματεύεται τα σημαντικότερα ζητήματα της γεωγραφίας, του περιβάλλοντος και της αειφορίας που απασχολούν σήμερα την ανθρωπότητα και τα οποία εντοπίζονται σε παγκόσμια αλλά και τοπική κλίμακα. Το ζήτημα της ενέργειας, η ατμοσφαιρική ρύπανση, το φαινόμενο του θερμοκηπίου, η κλιματική αλλαγή, η διαχείριση του νερού αλλά και των στερεών και των υγρών αποβλήτων, η μείωση της βιοποικιλότητας όπως επίσης η παραγωγή και κατανομή της τροφής αποτελούν τα κεντρικά ζητήματα του μαθήματος. Ο τρόπος προσέγγισης των ζητημάτων αυτών είναι τέτοιος ώστε να αναδεικνύονται και αποσαφηνίζονται βασικές έννοιες των περιβαλλοντικών επιστημών και της γεωγραφίας που συναντώνται στα αναλυτικά προγράμματα των μαθημάτων του Δημοτικού Σχολείου. Βασική επιδίωξη του μαθήματος είναι οι φοιτητές να κατανοήσουν αφενός τα αίτια, τις συνέπειες και τους προτεινόμενους τρόπους αντιμετώπισης των ζητημάτων αυτών και αφετέρου να διερευνήσουν κριτικά τις βασικές κοινωνικές, οικονομικές και πολιτικές διαστάσεις που τα πλαισιώνουν. Τα ζητήματα αυτά εξετάζονται σε παγκόσμια, εθνική και τοπική κλίμακα ενώ παρουσιάζονται και σχολιάζονται σύγχρονα δεδομένα και χαρακτηριστικά παραδείγματα.
	2017-18

Διδακτική των Θρησκευτικών και Διαπολιτισμικότητα-Πρακτική Άσκηση	Αντικείμενο του μαθήματος αποτελεί η εξέταση της δυναμικής σχέσης θρησκείας και πολιτισμού, θεολογίας και θρησκείας που εξακτινώνεται στον οικουμενικό πολιτισμό και το πολυπολιτισμικό περιβάλλον. Η αναζήτηση «πυρηνικών» στοιχείων κατανόησης των θρησκειών και των πολιτισμών, με προσέγγιση διαθρησκειακή και διαπολιτισμική, πραγματώνεται από την προβολή των επιμέρους κλάδων της φιλοσοφίας της θρησκείας, της ψυχολογίας της θρησκείας και κοινωνιολογίας της θρησκείας. Εξετάζονται οι αιτίες που προκαλούν την κρίση του πολιτισμού. Επίσης, διερευνάται η θρησκευτική και η χριστιανική προσέγγιση στα σύγχρονα κοινωνικά προβλήματα που εμφανίστηκαν με τη νεωτερικότητα και τη μετανεωτερικότητα. Η παγκοσμιοποίηση και τα νέα δεδομένα που δημιούργησε η βιοτεχνολογία, η αλόγιστη διαχείριση του περιβάλλοντος συνιστούν τη θεματολογία του μαθήματος αυτού. Ωστόσο, μέσα από το μάθημα αυτό, επιχειρείται να δοθεί διαπολιτισμικά και διαθεματικά πρόταση για το περιεχόμενο της θρησκευτικής αγωγής.
---	--

Σύμφωνα με τον Οδηγό Σπουδών στο Π.Τ.Δ.Ε. Ιωαννίνων λειτουργεί και Εργαστήριο Μελετών Απόδημου Ελληνισμού και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, με τους ακόλουθους σκοπούς:

1. Διεξάγει έρευνα και προωθεί τα θέματα παιδείας και εκπαίδευσης των Ελλήνων της Διασποράς, και ιδιαίτερα των απόδημων Ελλήνων, σε συνάρτηση με την κοινωνικοοικονομική και πολιτισμική τους κατάσταση στις χώρες που ζουν και με τις πολιτισμικές συνθήκες στις χώρες αυτές.
2. Διεξάγει έρευνα και προωθεί εκπαιδευτικά θέματα των παλιννοστούντων Ελλήνων, των αλλοδαπών και εν γένει των ατόμων που ανήκουν σε εθνοτικές, θρησκευτικές ή πολιτισμικές μειονότητες στην Ελλάδα, σε συνάρτηση με τις κοινωνικοοικονομικές, πολιτιστικές, πολιτικές και εκπαιδευτικές συνθήκες στην Ελλάδα.
3. Καταρτίζει και επιμορφώνει τους εκπαιδευτικούς, που είναι επιφορτισμένοι με τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας σε μαθητές ελληνικής ή μη ελληνικής καταγωγής στην Ελλάδα και το εξωτερικό.
4. Παράγει διδακτικό υλικό για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας, για τη διδασκαλία του πολιτισμού στις παραπάνω κατηγορίες μαθητών, καθώς και για τη διευκόλυνση της σχολικής ένταξης

αλλοδαπών και την αντιμετώπιση των μαθησιακών προβλημάτων των μαθητών με γλωσσικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες στην Ελλάδα.

5. Προωθεί τη διαπολιτισμική εκπαίδευση μέσα από την έρευνα και τη συνεργασία με φορείς και ιδρύματα στην Ελλάδα και στο εξωτερικό που ασχολούνται με θέματα συναφή με τους στόχους του εργαστηρίου.
6. Προωθεί τη «διαπολιτισμική διάσταση» και την «ευρωπαϊκή διάσταση» στην εκπαίδευση και την εφαρμογή τους στην εκπαιδευτική πράξη.
7. Διεξάγει διαπολιτισμικές, συγκριτικές, παιδαγωγικές και ιστορικο-κοινωνιολογικές μελέτες σχετικά με τις σύγχρονες εκφάνσεις της παιδείας και της εκπαίδευσης στην Ελλάδα και στο εξωτερικό.

Με βάση τα παραπάνω στοιχεία διαφαίνεται ότι το τμήμα έχει ένα διαπολιτισμικό προσανατολισμό, καθώς διαθέτει Εργαστήριο μελετών Απόδημου Ελληνισμού και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.

Όσον αφορά τα προσφερόμενα μαθήματα, στον οδηγό σπουδών του 2013-14 υπάρχει μόνο ένα (1) μάθημα σχετικό με την αειφορία, το οποίο είναι επιλεγόμενο, ενώ υπάρχουν τέσσερα (4) μαθήματα σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, εκ των οποίων τα τρία (3) είναι υποχρεωτικά και το ένα (1) είναι επιλεγόμενο. Η ίδια περίπου εικόνα παρατηρείται και στον οδηγό σπουδών του 2014-15, όπου εξακολουθεί και υπάρχει ένα (1) επιλεγόμενο μάθημα σχετικό με την αειφορία, ενώ διαφοροποιούνται τα τέσσερα (4) μαθήματα σχετικά με τη διαπολιτισμικότητα, αφού είναι δύο (2) υποχρεωτικά και δύο (2) επιλεγόμενα. Το τοπίο αλλάζει σημαντικά στους οδηγούς σπουδών του 2015-16 και 2016-17 καθώς το πρόγραμμα σπουδών συνεχίζει να προσφέρει ένα (1) επιλεγόμενο μάθημα σχετικό με την αειφορία, όμως μειώνει τα μαθήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης από τέσσερα (4) σε ένα (1), στερώντας την ευκαιρία από τους φοιτητές που εισήχθησαν στο τμήμα κατά τα ακαδημαϊκά έτη 2015-16 και 2016-17, να ενημερωθούν πάνω σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Κάτι τέτοιο κρίνεται μάλλον άστοχο, εφόσον, λόγω των κοινωνικοπολιτικών εξελίξεων, οι φοιτητές οφείλουν να είναι καταρτισμένοι σε θέματα διαπολιτισμικότητας και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Η ύπαρξη μόνο ενός μαθήματος σχετικά με την αειφορία, και μάλιστα επιλεγόμενου, προαναγγέλλει την ελλιπή κατάρτιση και τις λιγοστές γνώσεις των προπτυχιακών δασκάλων αναφορικά με ζητήματα αειφορίας.

Θα πρέπει να σημειώσουμε ότι η μείωση των μαθημάτων που έχουν σχέση με τη διαπολιτισμικότητα από τέσσερα (4) σε ένα (1), οφείλεται εν μέρει στην απουσία καθηγητή, καθώς ο Αναπληρωτής Καθηγητής εγκαταλείπει την έδρα του στο Π.Τ.Δ.Ε. Ιωαννίνων για το Π.Τ.Δ.Ε. Πάτρας, με συνέπεια το ένα (1) εναπομείναν μάθημα να ανατίθεται σε άλλον διδάσκοντα και να είναι εμφανής ο αποπροσανατολισμός του τμήματος από τη διαπολιτισμικότητα.

Το τοπίο αλλάζει θετικά στον Οδηγό Σπουδών του ακαδημαϊκού έτους 2017-18, ο οποίος για πρώτη φορά περιέχει Υποχρεωτικό μάθημα αναφορικά με την Αειφορία, το «Έννοιες και Ζητήματα της Γεωγραφίας, του Περιβάλλοντος και της Αειφορίας», που διδάσκεται στο Β' εξάμηνο. Περιέχει όμως και Επιλεγόμενο μάθημα σχετικό πάλι με την Αειφορία, το «Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Αειφορία», το οποίο διδάσκεται κατά τη διάρκεια του Γ' εξαμήνου. Όσον αφορά τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, στον Οδηγό Σπουδών του 2017-18 προσφέρονται δύο (2) μαθήματα σχετικά, τα οποία όμως είναι και τα δύο Επιλεγόμενα, το «Διαπολιτισμική Αγωγή και Εκπαίδευση», στο Γ' εξάμηνο και το «Διδακτική των Θρησκευτικών και Διαπολιτισμικότητα-πρακτική άσκηση», στο Η' εξάμηνο.

Θα μπορούσαμε από τα παραπάνω να επισημάνουμε ότι οι συντάκτες του έχουν αντιληφθεί την αναγκαιότητα ύπαρξης προσφερόμενων μαθημάτων σχετικών με την Αειφορία, γι' αυτό και τουλάχιστον το ένα μάθημα αποκτά υποχρεωτικό χαρακτήρα. Από την άλλη πλευρά, φαίνεται το Τμήμα να αποπροσανατολίζεται από τη Διαπολιτισμικότητα, καθώς και τα δύο προσφερόμενα μαθήματα ανήκουν στην κατηγορία των επιλεγόμενων μαθημάτων, πράγμα το οποίο σημαίνει ότι άπτεται στο προσωπικό ενδιαφέρον των φοιτητών αν θα επιλέξουν να καταρτιστούν σχετικά με ζητήματα διαπολιτισμικότητας.

4.1. Έρευνες σχετικά με τις αντιλήψεις φοιτητών για τη διαπολιτισμικότητα και την αειφορία

Σύμφωνα με έρευνες, οι δάσκαλοι θεωρούν ότι η εκπαίδευση που τους παρέχεται στα πανεπιστημιακά ιδρύματα δεν τους προετοιμάζει ικανοποιητικά για τη διδασκαλία σε ανομοιογενείς τάξεις (OECD, 2010a; De Simone & Molina, 2012).

Αναφορικά με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών πάνω σε θέματα διαπολιτισμικότητας υπάρχει πληθώρα δημοσιεύσεων. Υπάρχει όμως, έλλειψη ερευνών στη σχετική βιβλιογραφία, τουλάχιστον στον Ελλαδικό χώρο, αναφορικά με τη διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα που αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί. Ωστόσο, υπάρχουν κάποιες έρευνες σχετικά με τη διερεύνηση της διαπολιτισμικής επάρκειας των εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2007; Γεωργογιάννης, 2006), οι οποίες καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι η διαπολιτισμική επάρκεια των δασκάλων παρουσιάζει ελλείψεις, με συνέπεια να μην μπορούν να αντιμετωπίσουν την πολυπολιτισμική τάξη του σύγχρονου σχολείου και να είναι ανάγκη να υπάρξουν περισσότερα προγράμματα κατάρτισης πάνω σε διαπολιτισμικά θέματα.

Οι Μάγος & Σιμόπουλος (2009:262-263) αναφέρουν ότι ακόμη και οι δάσκαλοι που διδάσκουν τα Ελληνικά ως δεύτερη ξένη γλώσσα, δεν θεωρούνται διαπολιτισμικά επαρκείς, ενώ κατατάσσουν τους πολιτισμούς σε ανώτερους και κατώτερους και διακατέχονται από στερεότυπα και προκαταλήψεις, θεωρώντας το δικό τους πολιτισμό ανώτερο. Επιπλέον, ο Χαρίτος (2011) υποστηρίζει ότι η διαπολιτισμική προσέγγιση στην εκπαίδευση των φοιτητών χαρακτηρίζεται από ελλιπή σύνδεση θεωρίας και πράξης και «δεν καλύπτεται από ένα συστηματικό πλαίσιο συνεχούς οργάνωσης, συντονισμένης με τις ανάγκες τους».

Όσον αφορά την τριτοβάθμια εκπαίδευση, οι έρευνες έχουν δείξει ότι το Πανεπιστήμιο δεν προετοιμάζει κατάλληλα τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς για να αντιμετωπίσουν την πολυπολιτισμική τάξη και ότι ο βαθμός ενημέρωσης και κατάρτισής τους αναφορικά με ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι μηδαμινός, ενώ παρατηρείται και έλλειμμα στα προγράμματα σπουδών (Γκότοβος, 2003. Καρατζιά & Σπινθουράκη, 2005, στο: Καδηγιαννόπουλος, 2014:227. Κασίμη,

2005. Τρίγκα, 2005. Δαμανάκης, 2004. Μάγος, 2005. Γεωργογιάννης, 2004, 2006. Κεσίδου & Παπαδοπούλου, 2008. Μπάρος, 2008. Γκόβαρης, 2009).

Παρόμοια είναι και τα αποτελέσματα ερευνών στο εξωτερικό, ότι δηλαδή οι προπτυχιακοί δάσκαλοι δεν είναι κατάλληλα προετοιμασμένοι να διδάξουν αποτελεσματικά σε ανομοιογενείς τάξεις (Garmon, 2004· Mliner & Garcia, 2005).

Αναλυτικότερα, ο Tarozzi (2014:139) σε έρευνα που έκανε σε προπτυχιακούς φοιτητές διαπίστωσε ότι οι τελευταίοι πρέπει να διαθέτουν *διαπολιτισμικό ήθος* μέσα σε ένα πλαίσιο κοινωνικής δικαιοσύνης για να μπορούν να ανταπεξέλθουν στο πολύχρωμο σχολείο. Επιπλέον, ο He (2013:68) διατείνεται ότι οι πανεπιστημιακοί δάσκαλοι που διδάσκουν σε προπτυχιακούς φοιτητές, θα πρέπει να υιοθετήσουν καινοτόμες μεθόδους, οι οποίες, όχι μόνο θα τους εφοδιάσουν με γνώσεις πάνω σε θέματα διαφορετικότητας, αλλά θα τους διδάξουν πώς να δημιουργήσουν και το κατάλληλο εκπαιδευτικό περιβάλλον το οποίο θα ανταποκρίνεται και θα επηρεάζει θετικά όλους τους μαθητές.

Οι Spintourakis, Karatzia-Stavliotii & Roussakis (2009) κάνουν λόγο για *διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση (intercultural sensitivity)*, θεωρώντας τη σημαντική παράμετρο σε κάθε είδους προσπάθεια που στοχεύει στην αντιμετώπιση της πολυπολιτισμικής τάξης. Επίσης, τονίζουν ότι οι μελλοντικοί δάσκαλοι διαθέτουν διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση σε ικανοποιητικό βαθμό, όμως υπάρχουν ακόμη περιθώρια βελτίωσης.

Όσον αφορά τη διερεύνηση των αντιλήψεων προπτυχιακών και εν ενεργεία εκπαιδευτικών ως προς την αειφόρο εκπαίδευση φαίνεται ότι υπάρχει μεγάλη έλλειψη ερευνών στη σχετική βιβλιογραφία.

Από τις υπάρχουσες έρευνες (Birdsall, 2013· Cebrián & Junyent, 2015· Kagawa, 2007· Dymont & Hill, 2015) φαίνεται ότι οι προπτυχιακοί και οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η εκπαίδευση για την αειφορία έχει κυρίως μία περιβαλλοντική διάσταση, ενώ τείνουν να αγνοούν ότι «οι κοινωνικές, οι περιβαλλοντικές, οι οικονομικές και οι πολιτισμικές πτυχές είναι αλληλένδετες και απαραίτητες για την εργασία στο σχολικό περιβάλλον για να παράσχουν στους μαθητές μια πιο ολιστική και σύνθετη κοσμοθεωρία» (Cebrián & Junyent, 2015). Έτσι, η

πλειοψηφία των φοιτητών, είτε διακατέχονται από παρανοήσεις σχετικά με την έννοια της αειφορίας, είτε αγνοούν τελείως το περιεχόμενο του όρου (Birdsall, 2013).

Η έρευνα των Cebrián & Junyent (2015) επιχείρησε να διερευνήσει τις ικανότητες των προπτυχιακών δασκάλων σχετικά με τις ικανότητες που θα έπρεπε να διαθέτουν σε ένα σχολικό project, προκειμένου να διδάξουν σύμφωνα με τις αρχές της αειφορίας. Οι φοιτητές του δείγματος έδειξαν ότι θεωρούν απαραίτητες τις γνώσεις και τις δεξιότητες που σχετίζονται με τη φύση και τις φυσικές επιστήμες, ενώ αγνόησαν άλλες δεξιότητες που έχουν να κάνουν με τις ηθικές αξίες και τη διαχείριση συναισθημάτων. Επίσης, παρέβλεψαν τελείως τις ικανότητες επίλυσης προβλημάτων που συνδέονται με περιβαλλοντικά ζητήματα, την κριτική σκέψη και την αίσθηση του ανήκειν. «Φαίνεται εύλογο να υποθέσουμε ότι τα υφιστάμενα θεωρητικά πλαίσια της εκπαίδευσης για την αειφορία πρέπει να γίνουν πιο ζωντανά και να ενσωματωθούν στο πλαίσιο του υπάρχοντος προγράμματος σπουδών για την εκπαίδευση εκπαιδευτικών προκειμένου να προωθηθεί η επίγνωση και η ανάπτυξη των ικανοτήτων που σχετίζονται με την εκπαίδευση για την αειφορία μεταξύ των προπτυχιακών εκπαιδευτικών» (Cebrián & Junyent, 2015:2782, στο: Πανάτσα, 2016).

Οι Lasen, Tomas & Hill (2015) περιγράφουν κάτι αρκετά πρωτοποριακό, το οποίο συμβαίνει στην Αυστραλία: τη δημιουργία μιας Δομής Παροχής Υπηρεσιών (service-learning), η οποία θα αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαίδευσης των μελλοντικών δασκάλων. Πιο συγκεκριμένα, κάποια πανεπιστήμια στην Αυστραλία δημιούργησαν Δομές Παροχής Υπηρεσιών και ενέπλεξαν σ' αυτές τους προπτυχιακούς φοιτητές, ώστε να αναπτύξουν οι τελευταίοι δεξιότητες, οι οποίες θα προάγουν την κοινωνική και περιβαλλοντική δικαιοσύνη, την ισότητα και τις αρχές της αειφορίας. Έτσι, επί παραδείγματι οι φοιτητές μπορούν να προσφέρουν τις υπηρεσίες τους σε ανθρώπους που χρειάζονται κάθε είδους υποστήριξη και βοήθεια: σε μαθητές που είναι δίγλωσσοι, σε μαθητές που χρειάζονται βοήθεια στις «κατ' οίκον εργασίες», σε άτομα με αναπηρία, σε πρόσφυγες, σε άστεγους. Με αυτόν τον τρόπο επιδιώκουν την καλλιέργεια του εθελοντισμού, την αντίληψη της έννοιας του μελλοντικού, ενεργού πολίτη με κριτική σκέψη και διάθεση για ανάληψη ευθυνών, ο οποίος θα μπορέσει να μεταλαμπαδεύσει αυτές τις αξίες στους μαθητές του, διδάσκοντας σύμφωνα με το πνεύμα της αειφορίας.

Επίσης, στην έρευνα των Tomas, Girgenti & Jackson (2017) σχετικά με τις αντιλήψεις μελλοντικών δασκάλων πάνω στην εκπαίδευση για την αειφορία και πώς μπορεί αυτή να επηρεάσει τη μάθηση, διαφάνηκε ότι η παρακολούθηση μαθημάτων που σχετίζονται με την αειφορία, έστω και κατά τη διάρκεια ενός εξαμήνου, βοήθησε σημαντικά τους φοιτητές να συνδέσουν τη θεωρία με την πράξη. Επίσης, τους βοήθησε να βελτιώσουν σημαντικά τις γνώσεις τους, τις ικανότητές τους και τους τόνωσε την αυτοπεποίθηση σχετικά με το πώς θα διδάξουν στο σύγχρονο σχολείο σύμφωνα με τις αρχές της αειφορίας.

Στο ίδιο συμπέρασμα κατέληξε και ο Μαλανδράκης (2017) σε έρευνα που διεξήγε σχετικά με τη βελτίωση της διδασκαλίας της Περιβαλλοντικής εκπαίδευσης (και άρα και της εκπαίδευσης για την αειφορία) σε φοιτητές δασκάλους, ο οποίος έδειξε ότι καινοτόμα διδακτικά αντικείμενα στη διάρκεια των σπουδών των προπτυχιακών δασκάλων μπορούν να ενδυναμώσουν την αυτοπεποίθησή τους και να τους βοηθήσουν να αναπτύξουν δεξιότητες, ώστε να μπορούν να ανταπεξέλθουν σε ανοιχτά μαθησιακά περιβάλλοντα και να μην μένουν προσκολλημένοι μόνο στα σχολικά εγχειρίδια, υιοθετώντας εναλλακτικές διδακτικές μεθόδους.

ΜΕΡΟΣ Β΄: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

1. ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΣΤΟΧΟΙ ΤΗΣ ΕΜΠΕΙΡΙΚΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ – ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ

Σκοπός της παρούσα έρευνας είναι να διερευνήσει τις απόψεις και τις αντιλήψεις των φοιτητών του Π.Τ.Δ.Ε. Ιωαννίνων αναφορικά με τις έννοιες της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και της αειφορίας. Επίσης, η έρευνα επιδιώκει να διαπιστώσει κατά πόσο οι φοιτητές έχουν αντιληφθεί τη σύνδεση που υπάρχει ανάμεσα στη διαπολιτισμική εκπαίδευση και την αειφόρο ανάπτυξη, καθώς επίσης και τις κοινές έννοιες που συνδέουν τις δύο θεματικές.

Η αξία της συγκεκριμένης έρευνας και η πρωτοτυπία της έγκειται στο γεγονός ότι, ενώ έχουν χυθεί τόνοι μελάνης σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και τα τελευταία χρόνια υπάρχουν και αρκετές μελέτες σχετικά με την αειφορία, ωστόσο, τουλάχιστον στην Ελλάδα, δεν υπάρχουν μελέτες που να εμβαθύνουν στη μεταξύ τους σύνδεση και τα κοινά τους στοιχεία. Ιδιαίτερα η ενασχόληση της παρούσας έρευνας με τον κοινωνικό πυλώνα της αειφορίας είναι κάτι που έχει διερευνηθεί ελάχιστα ή σχεδόν καθόλου, όπως προκύπτει από την υπάρχουσα βιβλιογραφία που ασχολείται με την εκπαίδευση για την αειφορία. Και ενώ οι έρευνες δείχνουν ότι οι προπτυχιακοί και εν ενεργεία εκπαιδευτικοί φαίνεται να διαχωρίζουν στη σκέψη τους την κοινωνική διάσταση της αειφορίας από την περιβαλλοντική και οικονομική της διάσταση, εντούτοις την παραβλέπουν και δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στον περιβαλλοντικό πυλώνα (Birdsall, 2013. Cebrià & Junyent, 2015. Kagawa, 2007. Dymont & Hill, 2015).

Μέσω της μεθόδου της ημιδομημένης συνέντευξης επιχειρείται να αναδειχθούν οι αντιλήψεις των φοιτητών του Π.Τ.Δ.Ε. Ιωαννίνων αναφορικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και την αειφορία στην εκπαίδευση και πιο συγκεκριμένα, αν κατανοείται το σημείο σύγκλισης ανάμεσα στις δύο έννοιες. Μέσα από τη διαλεκτική μέθοδο γίνεται μία προσπάθεια να αναδυθούν τομείς και κοινές έννοιες που αφορούν, τόσο τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, όσο και την εκπαίδευση για την αειφορία.

Το βασικό ερευνητικό ερώτημα της παρούσας έρευνας αποτελεί αν οι φοιτητές που φοιτούν στο Π.Τ.Δ.Ε. Ιωαννίνων, έχουν γνώση για το περιεχόμενο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και της αειφόρου εκπαίδευσης, καθώς και τις αντιλήψεις και γνώσεις τους πάνω στα κοινά σημεία των δύο εννοιών.

Με βάση τα παραπάνω, τα επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα της εργασίας διαμορφώνονται ως εξής:

1. Πώς περιγράφουν και αντιλαμβάνονται οι προπτυχιακοί φοιτητές τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, όπως αυτή παρέχεται στο Π.Τ.Δ.Ε. Ιωαννίνων σήμερα;
2. Κατά πόσο αισθάνονται διαπολιτισμικά επαρκείς και ικανοί, ως μελλοντικοί δάσκαλοι, να ανταπεξέλθουν σε μία τάξη με αλλοδαπούς μαθητές και να οργανώσουν τη διδασκαλία τους προς όφελος των παιδιών;
3. Ποιες θεωρούν ότι είναι οι ανάγκες τους μέχρι τώρα και τι προτείνουν αναφορικά με τη βελτίωση των διδακτικών αντικειμένων της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο Π.Τ.Δ.Ε. Ιωαννίνων;
4. Πώς περιγράφουν και αντιλαμβάνονται οι προπτυχιακοί δάσκαλοι θέματα που αφορούν την έννοια της αειφορίας;
5. Κατά πόσο αισθάνονται κατάλληλα προετοιμασμένοι να διδάξουν σύμφωνα με τις αρχές της αειφορίας στο σύγχρονο σχολείο;
6. Πώς αντιλαμβάνονται τη σύνδεση που υπάρχει ανάμεσα στη διαπολιτισμική εκπαίδευση και την αειφορία;

2. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

2.1. Μέθοδος έρευνας

Σχετικά με τη μεθοδολογική προσέγγιση, για την πληρέστερη και εγκυρότερη κάλυψη του θέματος υιοθετήθηκε η χρήση της ημιδομημένης συνέντευξης για τους τριτοετείς, τεταρτοετείς και “επί πτυχίω” φοιτητές του Π.Τ.Δ.Ε. Ιωαννίνων για τη συλλογή ποιοτικών δεδομένων (Cohen & Manion, 1989). Η επιλογή του μεθοδολογικού εργαλείου της συνέντευξης έγινε προκειμένου να συλλεχθούν δεδομένα μεγαλύτερου βάθους (Cohen, Manion & Morrison 2007), δεδομένου ότι οι συνεντεύξεις «προσφέρουν τη δυνατότητα τροποποίησης της διερευνητικής κατεύθυνσης, δίνοντας συνέχεια σε ενδιαφέρουσες αποκρίσεις και διερευνώντας υποκείμενα κίνητρα με έναν τρόπο που δεν είναι εφικτός με ερωτηματολόγια». (Robson 2007:323).

Η ημιδομημένη συνέντευξη είναι η πιο ευρέως διαδεδομένη μέθοδος συλλογής δεδομένων στην ποιοτική εκπαιδευτική έρευνα. Με τον όρο «συνέντευξη» στην επιστημονική έρευνα, εννοούμε την πρόσωπο με πρόσωπο επικοινωνία ερευνητή –

υποκειμένου, προκειμένου να συζητηθεί και να διερευνηθεί ένα θέμα ή πρόβλημα (Αθανασίου, 2003). Το πλεονέκτημα των ημιδομημένων συνεντεύξεων είναι ακριβώς ότι μπορεί το περιεχόμενο και η σειρά των ερωτήσεων να τίθενται από τον ερευνητή, υπάρχει όμως ευελιξία και από τον συνεντευκτή και από τον συνεντευξιζόμενο να εκθέσει ελεύθερα τις απόψεις του, όχι για οτιδήποτε, αλλά στο πλαίσιο της έρευνας (Κυριαζή, 2002). Επιπρόσθετα, σύμφωνα με τον Kvale (1996), μέσω της συνέντευξης, ο ερευνητής επιχειρεί να σχηματίσει μια ολοκληρωμένη ιδέα σχετικά με το νοητικό και συναισθηματικό υλικό του αποκρινόμενου, αποκτώντας πρόσβαση στο τι διαδραματίζεται στο μυαλό του και στον τρόπο που έχει βιώσει σχετικές εμπειρίες. Η επιλογή της έγινε, ώστε να υπάρχει η δυνατότητα να δοθούν διευκρινήσεις όπου χρειάζεται, να δίνονται εξηγήσεις και να λαμβάνονται υπόψη και οι μη λεκτικές ενδείξεις.

Η παρούσα ημιδομημένη συνέντευξη περιείχε ερωτήσεις ανοικτού τύπου, στις οποίες κλήθηκαν να τοποθετηθούν οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί, καθώς και ένα περιορισμένο αριθμό ερωτήσεων κλειστού τύπου. Για να συνταχθούν και να θεματοποιηθούν οι ερωτήσεις της συνέντευξης, η ερευνήτρια έλαβε υπόψη της μελέτες προηγούμενων εκπαιδευτικών ερευνών, τόσο στην Ελλάδα όσο και στο εξωτερικό.

Για την επεξεργασία των απαντήσεων των φοιτητών στη συνέντευξη, η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε είναι η ανάλυση περιεχομένου. Η ανάλυση περιεχομένου θεωρείται αποτελεσματικό και κατάλληλο εργαλείο έρευνας που εφαρμόζεται για να προσδιορίσει την ύπαρξη συγκεκριμένων λέξεων και νοημάτων σε ένα κείμενο και να οργανώσει το λόγο ποιοτικά και ποσοτικά. Η ποιοτική έρευνα αναγνωρίζει την ανεξαρτησία και τη δεινότητα του ερευνητή στο να μορφοποιεί τα δεδομένα που συλλέγει, να τα αναλύει και να τα ερμηνεύει (Denzin & Lincoln, 2000. Creswell, 2002).

2.2. Δείγμα έρευνας

Για το δείγμα της έρευνας χρησιμοποιήθηκε η δειγματοληψία χιονοστιβάδας (snowball sampling). Σύμφωνα με αυτήν τη δειγματοληψία η ερευνήτρια ξεκινάει από ένα συγκεκριμένο αριθμό ατόμων με τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα που απαιτεί η έρευνα. Στη συνέχεια τα άτομα αυτά υποδεικνύουν στην ερευνήτρια άλλα άτομα με τα ίδια γνωρίσματα. Τα νέα άτομα υποδεικνύουν άλλα κ.ο.κ. (Αθανασίου, 2003). Η Σαραφίδου

(2011) την αναφέρει και ως μέθοδο «δικτύωσης». Η χρήση της συγκεκριμένης μεθόδου συνίσταται στο ότι δεν υπήρχαν ικανοποιητικά δίκτυα επικοινωνίας με τον υπό έρευνα πληθυσμό και ήταν δύσκολος ο εντοπισμός του από την ερευνήτρια. Αρχικά λοιπόν, εντοπίστηκε μία μικρή ομάδα φοιτητών και στη συνέχεια τα συγκεκριμένα άτομα χρησιμοποιήθηκαν ως πληροφοριοδότες και έφεραν την ερευνήτρια σε επαφή με άλλα άτομα που κατέχουν τις απαραίτητες προϋποθέσεις για να ενταχθούν στην έρευνα.

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν φοιτητές του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Ιωαννίνων, από το 3^ο έτος, το 4^ο έτος, καθώς και κάποιους που είναι «επί πτυχίω». Θα πρέπει εδώ να σημειώσουμε ότι επιλέξαμε φοιτητές από το 3^ο και το 4^ο έτος, γιατί θεωρήσαμε ότι θα έχουν πληρέστερη εικόνα των προσφερόμενων μαθημάτων, του προγράμματος σπουδών, καθώς επίσης και μεγαλύτερη εμπειρία από τις πρακτικές ασκήσεις που διεξάγονται κατά τη διάρκεια του 3^{ου} και 4^{ου} έτους.

Πιο συγκεκριμένα, η συνέντευξη πραγματοποιήθηκε σε 16 φοιτητές/-τριες του Π.Τ.Δ.Ε. Ιωαννίνων. Τις συνεντεύξεις τις πήρε η ίδια η ερευνήτρια και ηχογραφήθηκαν έτσι ώστε οι απαντήσεις των ερωτηθέντων να καταγραφούν αναλυτικά, ενώ πριν την πραγματοποίηση της συνέντευξης τονίστηκε ότι θα τηρηθεί ανωνυμία και εμπιστευτικότητα. Οι συνεντεύξεις είχαν μέση διάρκεια 7 – 10 λεπτών και πραγματοποιήθηκαν τον Ιούλιο του 2017. Αρχικά, διεξήχθη μια μικρή πιλοτική έρευνα σε δοκιμαστικό στάδιο σε 2 άτομα, προκειμένου να αξιολογηθεί το ερευνητικό εργαλείο και να διορθωθούν τυχόν σφάλματα ή παραλείψεις.

Πριν την έναρξη της συνέντευξης δόθηκαν διευκρινήσεις σχετικά με την ερευνήτρια και το λόγο της έρευνας. Στη συνέχεια, η ερευνήτρια μαγνητοφώνησε τις απαντήσεις των αποκρινόμενων, ενώ, αν χρειάστηκε, κράτησε σημειώσεις. Επίσης, οι ερωτήσεις δόθηκαν με σαφή τρόπο, προκειμένου να αναπτυχθούν όσο γίνεται περισσότερο οι ιδέες των συμμετεχόντων, ενώ μεγάλη βαρύτητα δόθηκε στο να αναπτυχθούν σχέσεις εμπιστοσύνης και ασφάλειας ανάμεσα στην ερευνήτρια και τους συμμετέχοντες. Η σχέση λοιπόν μεταξύ της ερευνήτριας και των συνεντευζομένων ήταν αναλογική και ισότιμη.

Οι συναντήσεις και η διεξαγωγή των συνεντεύξεων πραγματοποιήθηκαν χωρίς ιδιαίτερα προβλήματα ή δυσκολίες. Οι φοιτητές, αν και κανείς δεν είχε συμμετάσχει ξανά σε συνέντευξη, έδειξαν ενδιαφέρον και προθυμία να συμμετέχουν. Αξίζει να σημειώσουμε εδώ ότι η κατά πρόσωπο επαφή ήταν πολύ σημαντική, γιατί δόθηκε η

δυνατότητα να παρατηρήσουμε, εκτός από τις λεκτικές πληροφορίες που μας έδιναν οι αποκρινόμενοι και άλλα στοιχεία σχετικά με την προσωπικότητα των συμμετεχόντων, καθώς και μηνύματα που εξέπεμπαν ο χρωματισμός της φωνής τους ή η έκφραση του προσώπου τους, στοιχεία που είναι επίσης ουσιαστικής σημασίας για να αντλήσει κάποιος περισσότερα και ουσιαστικότερα δεδομένα.

2.3. Ανάλυση δεδομένων έρευνας

Για την επεξεργασία των απαντήσεων των φοιτητών η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε ήταν η ανάλυση περιεχομένου (context analysis). Η ανάλυση περιεχομένου είναι μία μέθοδος δευτερογενούς ανάλυσης ποιοτικού υλικού, το οποίο μετατρέπεται σε μορφή ποσοτικών δεδομένων και κρίνεται ως αποτελεσματικό και κατάλληλο εργαλείο έρευνας που εφαρμόζεται για να προσδιορίσει την ύπαρξη συγκεκριμένων λέξεων ή νοημάτων σε ένα κείμενο καθώς και για να οργανώσει το λόγο ποιοτικά και ποσοτικά. Μέσω της ποιοτικής έρευνας διαφαίνεται η δεινότητα και ανεξαρτησία του ερευνητή να μορφοποιεί τα δεδομένα που συλλέγει, να τα αναλύει και να τα ερμηνεύει (Denzin & Lincoln, 2000· Creswell, 2002).

Παρότι η μέθοδος εφαρμόζεται κυρίως στην ανάλυση γραπτού και προφορικού λόγου στα πλαίσια των μέσων μαζικής επικοινωνίας (εφημερίδες, περιοδικά, τηλεόραση, ραδιόφωνο), ωστόσο μπορεί να εφαρμοστεί και στην ανάλυση άλλων τύπων κειμένου και ποιοτικού υλικού γενικότερα (συνεντεύξεις, επιστολές, ημερολόγια, λογοτεχνικά κείμενα κ.λπ.) (Κυριαζή, 2006).

O Berelson (1952) πιστεύει ότι η συγκεκριμένη μέθοδος προσφέρεται διότι:

α) Περιγράφει αντιλήψεις και μορφές συμπεριφοράς στην επικοινωνία και δίνει απαντήσεις.

β) Διαπιστώνει ψυχολογικές και συναισθηματικές καταστάσεις προσώπων ή ομάδων.

γ) Διακρίνει την οργανωμένη διάχυση ιδεών και καταγράφει ιστορικά και πολιτισμικά στοιχεία.

δ) Αποκαλύπτει εθνολογικές διαφορές στο περιεχόμενο της επικοινωνίας.

ε) Ερμηνεύει και ερευνά τις στάσεις και τις αντιλήψεις ενός ατόμου ή μιας ομάδας ατόμων ή ενός θεσμού.

2.4. Δομή συνέντευξης

Το πρώτο μέρος της συνέντευξης, περιλαμβάνει ατομικά στοιχεία των συμμετεχόντων σχετικά με το φύλο, το έτος φοίτησης, την εκπαίδευσή τους σε άλλα αντικείμενα πέραν των παιδαγωγικών σπουδών, καθώς και αν οι σπουδές στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης ήταν η πρώτη τους επιλογή.

Το δεύτερο μέρος αποτελείται από δεκατρείς (13) ερωτήσεις ανοικτού τύπου, οι οποίες αναφέρονται σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Οι ερωτώμενοι καλούνται να αποτυπώσουν την εικόνα που έχουν από τη φοίτησή τους, όλα τα προηγούμενα έτη, σε σχέση με μαθήματα που τυχόν έχουν παρακολουθήσει στο Π.Τ.Δ.Ε. Ιωαννίνων σχετικά με τη Διαπολιτισμική εκπαίδευση, αν ήταν υποχρεωτικά ή επιλεγόμενα. Επίσης, ερωτώνται αν έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια, ημερίδες, συνέδρια ή άλλα προγράμματα σχετικά με τη Διαπολιτισμική εκπαίδευση, καθώς επίσης και αν έχουν κάνει διαπολιτισμικές διδακτικές πρακτικές σε σχολεία. Προβληματίζονται με το αν το Π.Τ.Δ.Ε. Ιωαννίνων έχει διαπολιτισμικό προσανατολισμό και αν εκδηλώνει, κατά τη γνώμη τους, το απαραίτητο ενδιαφέρον τόσο σε ζητήματα που αφορούν την πολυπολιτισμικότητα της σημερινής κοινωνίας, όσο και την κατάλληλη προετοιμασία των φοιτητών, ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν στο πεδίο της εκπαίδευσης μελλοντικά. Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα προσπαθεί να διερευνήσει τις γνώσεις των μελλοντικών δασκάλων για το περιεχόμενο, την έννοια και τους τομείς της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα και το εξωτερικό, αλλά και να εντοπίσει το βαθμό στον οποίο οι φοιτητές αισθάνονται διαπολιτισμικά επαρκείς, σε θέματα ανθρωπίνων δικαιωμάτων, ρατσισμού, προκατάληψης και αλλοδαπών μαθητών ή αν γνωρίζουν ποια μοντέλα διδασκαλίας θα χρησιμοποιούσαν σε μια πολυπολιτισμική τάξη. Τέλος, οι φοιτητές καλούνται να διατυπώσουν την άποψή τους σχετικά τις συνέπειες που μπορεί να έχει η εθνοπολιτισμική ποικιλία στις μαθησιακές εμπειρίες των μαθητών.

Το τρίτο μέρος αποτελείται από επίσης δεκατρείς (13) ερωτήσεις ανοικτού τύπου, οι οποίες αναφέρονται σε θέματα αειφορίας και εκπαίδευσης για την αειφορία. Οι φοιτητές καλούνται να απαντήσουν αν έχουν παρακολουθήσει μαθήματα σχετικά με την αειφορία, αν ήταν υποχρεωτικά ή επιλογής, καθώς επίσης και αν υπάρχει Εργαστήριο που να προάγει την εκπαίδευση για την αειφορία ή αν υλοποιούνται στο Πανεπιστήμιο προγράμματα σχετικά με την αειφορία. Επίσης, ερωτώνται αν έχουν

παρακολουθήσει σεμινάρια, ημερίδες ή συνέδρια σχετικά με την αειφορία. Τους ζητείται να εκφράσουν τη γνώμη τους αν το τμήμα έχει προσανατολισμό στις αξίες της αειφορίας και σε ποιο βαθμό είναι ικανοποιημένοι από τα σχετικά μαθήματα που προσφέρονται. Επιπρόσθετα, επιχειρείται να διερευνηθεί αν οι προπτυχιακοί δάσκαλοι γνωρίζουν το περιεχόμενο, την έννοια και τους τομείς της αειφορίας, αν το τμήμα εκδηλώνει, κατά τη γνώμη τους, το απαραίτητο ενδιαφέρον για ζητήματα αειφορίας, αλλά και την επάρκεια των φοιτητών, ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν στο σχολείο της αειφορίας μελλοντικά.

Το τέταρτο μέρος και τελευταίο μέρος αποτελείται από δύο (2) ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, οι οποίες προσπαθούν να εκμαιεύσουν από τους μελλοντικούς δασκάλους αν αντιλαμβάνονται τη σύνδεση ανάμεσα στην διαπολιτισμικότητα και την αειφορία και τα πεδία σύνδεσης ανάμεσα στις δύο έννοιες.

Αξίζει εδώ να αναφέρουμε ότι στο τέλος οι φοιτητές του Π.Τ.Δ.Ε. Ιωαννίνων καλούνται να προτείνουν οτιδήποτε θεωρούν ότι θα μπορούσε να βελτιώσει το πρόγραμμα σπουδών, όπως επίσης και τα μαθήματα που αφορούν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και την αειφόρο εκπαίδευση, τόσο σε θεωρητικό, όσο και σε πρακτικό επίπεδο.

Ο σχεδιασμός, η σύνταξη των ερωτήσεων και η δομή της συνέντευξης βασίζονται στο θεωρητικό υπόβαθρο της έρευνας. Οι κύριοι θεματικοί άξονες των ερωτήσεων της ημιδομημένης συνέντευξης ήταν τέσσερις (4):

- α) Προσωπικά στοιχεία των συνεντευξιζόμενων σχετικά με το ατομικό προφίλ τους.
- β) Διερεύνηση απόψεων πάνω σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης
- γ) Διερεύνηση απόψεων πάνω σε θέματα αειφόρου εκπαίδευσης
- δ) Σύνδεση διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και αειφόρου εκπαίδευσης.

2.5. Περιορισμοί της έρευνας

Λαμβάνοντας υπόψη μας ότι οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν σε δεκαέξι φοιτητές δεν μας επιτρέπεται να εξάγουμε ασφαλή συμπεράσματα και να γενικεύσουμε τα ευρήματά μας για το σύνολο των φοιτητών του Π.Τ.Δ.Ε. Ιωαννίνων, μιας και το δείγμα των ατόμων είναι μικρό. Τα συμπεράσματα επομένως, δεν μπορεί παρά να αναφέρονται μόνο στο συγκεκριμένο δείγμα χωρίς να είναι εφικτή η γενίκευσή τους.

Ωστόσο, παρά τους προφανείς περιορισμούς επιχειρήθηκε η επίτευξη μιας όσο το δυνατόν αξιόπιστης και έγκυρης προσπάθειας για την επιτυχή διερεύνηση του σκοπού της παρούσας έρευνας. Με γνώμονα αυτό λοιπόν, τα παραπάνω ευρήματα θα μπορούσαν να λαμβάνονται υπόψη από τους συντάκτες των Οδηγών Σπουδών των Παιδαγωγικών Τμημάτων, αλλά και από κάθε φοιτητή που προσδοκά να συνεισφέρει εποικοδομητικά στο πλαίσιο αυτό. Θα ήταν επίσης χρήσιμο να ληφθεί υπόψη και από όσους λαμβάνουν αποφάσεις που αφορούν την εκπαίδευση ή τις επιμορφώσεις των φοιτητών ή των εκπαιδευτικών, το σχεδιασμό αναλυτικών προγραμμάτων, τη διαμόρφωση διδακτικών εγχειριδίων και γενικότερα την επιλογή διδακτικών προσεγγίσεων.

3. ΑΝΑΛΥΣΗ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟΥ

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων στις επόμενες ενότητες θα γίνει σύμφωνα με τους κύριους άξονες των ερωτήσεων της ημιδομημένης συνέντευξης.

Προσωπικά στοιχεία των ερωτώμενων – ατομικό προφίλ

Στο πρώτο μέρος της συνέντευξης (η συνέντευξη παρατίθεται στο σύνολό της στο Παράρτημα) περιλαμβάνονται τέσσερις (4) ερωτήσεις, οι οποίες αναφέρονται στα ατομικά στοιχεία των ερωτώμενων, όπως το φύλο, το έτος που βρίσκονται στη σχολή, η ύπαρξη ή όχι άλλων τίτλων σπουδών ή άλλων τυπικών προσόντων, καθώς και αν το Π.Τ.Δ.Ε. ήταν η πρώτη τους επιλογή για σπουδές.

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα ήταν δεκαέξι (16). Η υπεροχή των γυναικών είναι αξιοσημείωτη, αφού εξ' αυτών οι τρεις (3) ήταν άντρες και οι δεκατρείς (13) γυναίκες και αντιπροσωπεύει την πανελλήνια κατάσταση κατανομής φύλου που παρατηρείται στα Παιδαγωγικά Τμήματα. Από αυτούς οι 3 (τρεις) ήταν στο Γ' έτος, οι 10 (δέκα) τελείωναν το Δ' έτος και οι τρεις (3) ήταν «επί πτυχίω» (είχαν ολοκληρώσει το Δ' έτος και θα αποκτούσαν πτυχίο, μάλλον κατά τη διάρκεια του επόμενου έτους). Επίσης, δύο (2) από τους προπτυχιακούς δασκάλους είχαν πτυχίο από άλλη σχολή: η μία από ένα Ι.Ε.Κ. Αισθητικής και η άλλη από το Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών. Και οι δύο φοιτούσαν στο τμήμα μετά από κατατακτήριες εξετάσεις. Τέλος, οι δώδεκα (12) φοιτητές είχαν επιτύχει και φοιτούσαν στην 1^η τους επιλογή, μία (1) φοιτήτρια δήλωσε ότι το Π.Τ.Δ.Ε. ήταν η δεύτερή της επιλογή της και τρεις (3) φοιτητές δήλωσαν ότι οι σπουδές στο Π.Τ.Δ.Ε. ήταν η τρίτη τους επιλογή.

Απόψεις των φοιτητών πάνω σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Είναι κοινά αποδεκτό ότι το σύγχρονο σχολείο είναι πολυπολιτισμικό, καθώς οι μαθητές προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά, εθνικά και κοινωνικά περιβάλλοντα. Αυτό έχει ως συνέπεια για τον εκπαιδευτικό να έχει τις γνώσεις και την κατάλληλη κατάρτιση, για να μπορέσει να ανταπεξέλθει στη νέα πραγματικότητα και στις ανάγκες του «πολύχρωμου σχολείου». Γι' αυτό ο δεύτερος κύριος άξονας της ημιδομημένης συνέντευξης είχε ως σκοπό τη διερεύνηση των απόψεων των προπτυχιακών δασκάλων γύρω από τη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Η πρώτη ερώτηση στην οποία κλήθηκαν να απαντήσουν οι ερωτώμενοι ήταν «αν έχουν παρακολουθήσει, κατά τη διάρκεια των σπουδών τους μαθήματα

διαπολιτισμικής εκπαίδευσης». Όλοι οι ερωτώμενοι απάντησαν ότι έχουν παρακολουθήσει μαθήματα σχετικά με τη Διαπολιτισμική εκπαίδευση. Οι πέντε (5) από τους ερωτώμενους δήλωσαν ότι έχουν παρακολουθήσει τουλάχιστον δύο μαθήματα, χωρίς όμως οι περισσότεροι να θυμούνται αν ήταν υποχρεωτικά ή επιλεγόμενα. Οι δέκα (10) μελλοντικοί δάσκαλοι δήλωσαν ότι έχουν παρακολουθήσει μόνο ένα μάθημα κατά τη διάρκεια των σπουδών τους, τη «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση». Μία ερωτώμενη, η οποία βρίσκεται στο τμήμα μετά από κατατακτήριες εξετάσεις, δήλωσε:

«Μέχρι τώρα δεν έχω παρακολουθήσει κανένα, παρακολούθησα όμως στην προηγούμενη σχολή μου ένα (μάθημα)» (συν. 4, γυναίκα).

Θα πρέπει σ' αυτό το σημείο να αναφέρουμε ότι η συγκεκριμένη φοιτήτρια έχει τελειώσει το Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών και ίσως της αναγνωρίστηκε το μάθημα της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης από τη φοίτησή της στο συγκεκριμένο τμήμα. Επίσης, σύμφωνα με τους Οδηγούς Σπουδών που παραθέσαμε παραπάνω, τουλάχιστον ένα (1) μάθημα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης ήταν υποχρεωτικό κατά τη διάρκεια των οχτώ (8) εξαμήνων, ενώ η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση II και η Διαπολιτισμική Διδακτική (σε πολυπολιτισμικές τάξεις) ήταν μαθήματα επιλεγόμενα. Ωστόσο, η παρουσία των φοιτητών στο μάθημα της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης δεν ήταν υποχρεωτική, δηλαδή δεν έπαιρναν απουσίες οι φοιτητές που δεν παρακολουθούσαν, με συνέπεια μία (1) φοιτήτρια, εν τη ρύμη του λόγου και σε συνέχεια της απάντησής της, να δηλώνει:

«...Κοιτάζτε, δεν παρακολουθώ σε γενικές γραμμές, γιατί εργάζομαι. Όταν είναι η εξεταστική παίρνω σημειώσεις από συμφοιτητές μου και διαβάζω. Γι' αυτό και έχω μείνει λίγο πίσω. Τα μαθήματα στη σχολή δεν είναι υποχρεωτικά, οπότε δεν πηγαίνω στις «παραδόσεις» (συν. 9, γυναίκα).

Η επόμενη ερώτηση αφορούσε την ύπαρξη εργαστηρίου Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στο Π.Τ.Δ.Ε. Ιωαννίνων, καθώς και σχετικών προγραμμάτων. Η πλειοψηφία των φοιτητών γνωρίζει την ύπαρξη του Εργαστηρίου Απόδημου Ελληνισμού και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, μία φοιτήτρια απαντά:

«Ναι, υπάρχει ένα Εργαστήριο Απόδημου Ελληνισμού και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, έχω δει την επιγραφή στην πόρτα, αλλά δεν κάνουμε μάθημα εμείς εκεί. (συν. 8, γυναίκα).

Άλλη φοιτήτρια αναφέρει:

«Ναι, υπάρχει ένα Εργαστήριο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, λογικά πρέπει να γίνονται κάποια προγράμματα, αλλά νομίζω ότι δεν αφορούν τους φοιτητές, αλλά τους διορισμένους δασκάλους» (συν. 12, γυναίκα),

ενώ ένας φοιτητής, αν και γνωρίζει την ύπαρξη του εργαστηρίου, υποθέτει ότι:

«θα γίνεται κάποια έρευνα, εκεί» (συν. 1, άντρας).

Αξίζει σ' αυτό το σημείο να αναφέρουμε ότι μία φοιτήτρια που φοιτά στο τμήμα μετά από κατατακτήριες εξετάσεις, δεν είναι σε θέση να γνωρίζει την ύπαρξη ή όχι του Εργαστηρίου, γιατί δεν παρακολουθεί μαθήματα:

«Δεν γνωρίζω να σας πω, γιατί, είμαι από κατατακτήριες και δεν παρακολουθούσα και πολύ» (συν. 6, γυναίκα).

Ωστόσο υπάρχουν και κάποιοι φοιτητές που αγνοούν την ύπαρξη του Εργαστηρίου και δεν γνωρίζουν καθόλου ποια είναι η λειτουργία του, απαντώντας μονολεκτικά ή διστακτικά στη συγκεκριμένη ερώτηση:

«Νομίζω, όχι. Δεν ξέρω». (συν. 2, γυναίκα)

ή:

«Εεε, μάλλον θα υπάρχουν, δεν γνωρίζω» (συν. 8, γυναίκα).

Επίσης, κανένας από τους ερωτηθέντες δεν γνωρίζει αν γίνονται κάποια προγράμματα στο Εργαστήριο, ούτε τη λειτουργία του και το σκοπό που επιτελεί:

«Δεν γνωρίζω να το απαντήσω αυτό» (συν. 11, γυναίκα).

Διχασμένοι παρουσιάζονται οι φοιτητές στην ερώτηση σχετικά με το αν είναι ικανοποιημένοι από τη λειτουργία του Εργαστηρίου. Αναλυτικότερα, υπάρχει μία μερίδα φοιτητών, οι οποίοι εμφανίζονται ικανοποιημένοι από τη λειτουργία του Εργαστηρίου και αποτυπώνουν θετικά την ύπαρξή του.

«Μέχρι τώρα ναι. Νομίζω ήταν μια χαρά» (συν. 4, γυναίκα),

«Εντάξει, δεν έχω κάποιο πρόβλημα» (συν. 7, γυναίκα),

ή

«Εεεεντάζει, αρκετά» (συν. 8, γυναίκα).

Κάποιοι άλλοι πάλι, υποστηρίζουν ότι δεν μπορούν να απαντήσουν τη συγκεκριμένη ερώτηση, δηλώνοντας ότι:

«Μάλλον, δεν μπορώ να απαντήσω, δεν γνωρίζω. Αν συνέβαινε κάτι που μας αφορούσε, μάλλον θα το ήξερα» (συν. 1, άντρας)

ή μια φοιτήτρια, η οποία δεν γνωρίζει καν την ύπαρξη του Εργαστηρίου αναφέρει:

«Αφού δεν ξέρω, (εννοώντας την ύπαρξη του Εργαστηρίου) σημαίνει ότι δεν γίνεται και κάτι για να μου τραβήξει το ενδιαφέρον. Με ένα μάθημα, μία φορά την εβδομάδα για ένα εξάμηνο, καταλαβαίνετε ότι δεν μπορείς να μάθεις και πολλά» (συν. 2, γυναίκα).

Υπάρχει και η αίσθηση ότι το Εργαστήριο δεν απευθύνεται στους φοιτητές, αλλά σε δασκάλους που διδάσκουν σε αλλοδαπούς μαθητές, όπως μαρτυρά και η άποψη μιας φοιτήτριας, η οποία απαντά:

«Κοιτάζτε, νομίζω δεν απευθύνονται σε μας. Πιο πολύ γίνεται μάλλον έρευνα σε σχολεία με δασκάλους που έχουν αλλοδαπούς μαθητές» (συν. 3, γυναίκα).

Παρόμοια άποψη εκφράζει και άλλη φοιτήτρια η οποία θεωρεί επίσης ότι το Εργαστήριο δεν απευθύνεται στους φοιτητές, ενώ συμπληρώνει ότι:

«Αφορά δασκάλους που έχουν στην τάξη τους αλλοδαπούς μαθητές. Παράγει διδακτικό υλικό για αυτούς τους μαθητές, ίσως κάνει και κάποια σεμινάρια σχετικά με τη Διαπολιτισμική εκπαίδευση» (συν. 13, γυναίκα).

Από μία φοιτήτρια τίθεται το ζήτημα της πρακτικής άσκησης, με την οποία θα έπρεπε να είναι επιφορτισμένο το Εργαστήριο, καθώς θεωρεί ότι:

«... δεν συμμετείχαμε, όσο επιθυμούσαμε σε πρακτικές ασκήσεις διδασκαλίας. Θεωρητικά είμαστε καταρτισμένοι, πρακτικά υστερούμε» (συν. 6, γυναίκα).

Το συγκεκριμένο θέμα των πρακτικών ασκήσεων θα μας απασχολήσει και παρακάτω, καθώς αρκετοί φοιτητές θεωρούν ελλιπή την πρακτική άσκηση στο Π.Τ.Δ.Ε. Ιωαννίνων.

Ιδιαίτερη αξία έχει η ανάλυση του περιεχομένου των συνεντεύξεων σχετικά με τον διαπολιτισμικό προσανατολισμό του τμήματος. Οι περισσότεροι φοιτητές εμφανίζονται μάλλον αρνητικοί όσον αφορά τον διαπολιτισμικό προσανατολισμό του τμήματος, θεωρώντας ότι τα μαθήματα είναι λίγα, ή ότι θα έπρεπε να πραγματοποιούνται περισσότερα σεμινάρια, ημερίδες κ.λπ. Ιδιαίτερα επισημαίνουν τις λιγοστές πρακτικές ασκήσεις, την ελλιπή πρακτική εφαρμογή, τη μη ισορροπία μεταξύ θεωρίας και πράξης, ενώ δείχνουν να αντιλαμβάνονται την αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στη σημερινή πολυπολιτισμική τάξη. Κάποιοι πιστεύουν επίσης, ότι θα έπρεπε να είναι υποχρεωτική η παρακολούθηση των μαθημάτων και να γίνονται με τη μορφή εργαστηρίου, καθώς και με υποδειγματικές διδασκαλίες, ώστε να έχουν πληρέστερη άποψη και σφαιρικότερη εικόνα οι φοιτητές γύρω από τα διαπολιτισμικά θέματα. Τα παρακάτω αποσπάσματα είναι ενδεικτικά:

«Νομίζω όχι και τόσο, θα μπορούσαν να γίνονται περισσότερα, π.χ. σεμινάρια ή ημερίδες για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, μιας και είναι πραγματικότητα, αναγκαιότητα, δεν μπορούμε να το αποφύγουμε. Σίγουρα, όταν θα διοριστούμε θα έχουμε στην τάξη μας αλλοδαπούς μαθητές» (συν. 1, άντρας).

«Όχι και τόσο. Για να συμβαίνει κάτι τέτοιο, θα έπρεπε να υπάρχουν περισσότερα μαθήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, να γίνονται σεμινάρια κ.τ.λ. Επίσης, θα έπρεπε να έχουμε περισσότερες πρακτικές ασκήσεις, ώστε να συνδυάσουμε τη θεωρία με την πράξη, να τα εφαρμόσουμε σε μία πραγματική, πολυπολιτισμική τάξη» (συν. 2, γυναίκα).

«Δεν ξέρω, νομίζω όχι ιδιαίτερα. Μόνο ένα μάθημα έχουμε κάνει. Για να είχε διαπολιτισμικό προσανατολισμό, θα έπρεπε να έχουμε περισσότερα μαθήματα, ίσως και κάποια εργαστήρια με υποχρεωτική παρακολούθηση. Επίσης και πρακτικές ασκήσεις, κάποιες υποδειγματικές διδασκαλίες σε τάξεις με αλλοδαπούς μαθητές, για να ξέρουμε κι εμείς πώς να αντιμετωπίσουμε τέτοιες καταστάσεις, γιατί μόνο η θεωρία δεν φτάνει» (συν. 5, άντρας).

«Δεν ξέρω να απαντήσω ακριβώς πάνω σ' αυτό. Νομίζω όχι ιδιαίτερα, αν κρίνει κανείς ότι οι ανάγκες της κοινωνίας σήμερα απαιτούν πολλές γνώσεις πάνω σε θέματα ανομοιογένειας. Ίσως έπρεπε να υπάρχουν περισσότερα μαθήματα με διαπολιτισμικό προσανατολισμό» (συν. 8, γυναίκα).

«Έτσι κι έτσι, έχει ένα μάθημα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ίσως όμως δεν είναι αρκετό για να πω ότι έχει διαπολιτισμικό προσανατολισμό» (συν. 10, γυναίκα).

«Νομίζω θα μπορούσε να έχει περισσότερο, ήταν λίγο θεωρητικά αυτά που κάναμε και σχεδόν καθόλου πρακτικά» (συν. 11, γυναίκα).

«Λογικά έχει, απλά νομίζω ότι το Π.Τ.Δ.Ε. Ιωαννίνων πρέπει να έχει περισσότερες πρακτικές ασκήσεις και εργαστήρια υποχρεωτικά για να αναγκάζονται όλοι οι φοιτητές να παρακολουθούν τα μαθήματα» (συν. 12, γυναίκα).

Μία φοιτήτρια δηλώνει ότι ο διαπολιτισμικός προσανατολισμός θα σήμαινε περισσότερες γνώσεις πάνω σε θέματα πολιτισμού των άλλων λαών, ηθών και εθίμων τους, όμως το τμήμα δεν επικεντρώνεται σε τέτοιου είδους γνώσεις, με αποτέλεσμα να αισθάνεται ανεπαρκής. Κάποια άλλη συνιστά να προστεθούν περισσότερα μαθήματα που έχουν να κάνουν με τη μετανάστευση, τη διγλωσσία, τους πολιτισμούς, ενώ υποστηρίζει ότι θα ήταν πιο ενδιαφέροντα τα μαθήματα, αν γίνονταν βιωματικά:

«... Θα πρότεινα περισσότερα μαθήματα για τη μετανάστευση, τη διγλωσσία, τους πολιτισμούς άλλων λαών, τα ήθη, τα έθιμα. Κάποια μαθήματα να προστεθούν, κάποια να αλλάξουν. Γενικά να προσαρμοστούν τα μαθήματα στις ανάγκες της σημερινής πραγματικότητας και του δημοτικού σχολείου, για να μας βοηθήσουν να είμαστε καλύτερα προετοιμασμένοι και με περισσότερες γνώσεις. Και να γίνουν πιο βιωματικά, με videos για να μας κεντρίζουν το ενδιαφέρον περισσότερο» (συν. 3, γυναίκα).

«Θα μπορούσε να έχει περισσότερο διαπολιτισμικό προσανατολισμό. Ένα μάθημα δεν είναι αρκετό για να θεωρείσαι καταρτισμένος, δεν φτάνει. Θα μπορούσαμε, π.χ. να διδαχθούμε παιχνίδια, μουσική, ήθη και έθιμα από άλλους λαούς, άλλες εθνικότητες. Έτσι, θα μπορούσαμε να προσεγγίσουμε καλύτερα το παιδάκι από την Αλβανία ή από τη Συρία, να το κάνουμε να αισθανθεί μεγαλύτερη ασφάλεια, αν θα έβλεπε ότι εμείς ξέρουμε πράγματα για το δικό του πολιτισμό» (συν. 13, γυναίκα).

Υπάρχουν βέβαια και κάποιοι, οι οποίοι νιώθουν ικανοποιημένοι από τον διαπολιτισμικό προσανατολισμό του τμήματος, τόσο από τα προσφερόμενα μαθήματα,

θεωρώντας τα αρκετά, όσο και από τους διδάσκοντες, οι οποίοι είναι πρόθυμοι να βοηθήσουν τους φοιτητές και να τους επεξηγήσουν οποιαδήποτε ερώτηση ή δυσκολία αντιμετωπίζουν. Οι παρακάτω απαντήσεις αιτιολογούν τα προηγούμενα:

«Ναι, και οι διδάσκοντες είναι πρόθυμοι να σου εξηγήσουν αν κάτι σε δυσκολεύει, νομίζω ότι είμαι ικανοποιημένη» (συν. 4, γυναίκα).

«Μάλλον, προσφέρει μαθήματα που έχουν σαν θέμα τη διαπολιτισμικότητα» (συν. 14, γυναίκα).

«Ναι, έχει. Τα μαθήματα που παρακολουθήσαμε ήταν πολύ ενδιαφέροντα. Μάθαμε αρκετά πράγματα, χρήσιμα για την σημερινή πολυπολιτισμική κοινωνία» (συν. 15, γυναίκα).

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι απόψεις δύο φοιτητριών, οι οποίες θεωρούν ότι οι γνώσεις που αποκτά κάποιος, είναι και απόρροια προσωπικού ενδιαφέροντος και αναζήτησης, άρα και οι τυχόν αδυναμίες του οφείλονται εν μέρει στην δική του ολιγωρία ή αδιαφορία. Πιο συγκεκριμένα:

«Ναι, έχει αρκετά, γιατί υπάρχει και το εργαστήριο και ένα μάθημα σχετικά με την διαπολιτισμική εκπαίδευση. Από κει και πέρα είναι και ο προσωπικός παράγοντας, εξαρτάται και από σένα αν θα ασχοληθείς και αν σε ενδιαφέρει το μάθημα» (συν. 3, γυναίκα).

«Κοιτάζτε, αρκετά, εφόσον υπάρχει μάθημα που αναφέρεται στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Από κει και πέρα ο καθένας μπορεί να το ψάξει και περισσότερο, αν τον ενδιαφέρει κάτι. Εμένα μάλλον δεν μου κέντρισε και τόσο την προσοχή, για να ενημερωθώ περισσότερο» (συν. 6, γυναίκα).

Όσον αφορά τις πρακτικές ασκήσεις σε πολυπολιτισμικές τάξεις, είτε πρόκειται για παρακολούθηση, είτε για διδασκαλία, κάποιοι προπτυχιακοί δάσκαλοι δηλώνουν ότι δεν είχαν την ευκαιρία να διδάξουν σε τάξεις με αλλοδαπούς μαθητές, κάτι το οποίο τους κάνει να αισθάνονται ανεπαρκείς και ανασφαλείς μπροστά σε μία τάξη με μαθητές διαφορετικών πολιτισμικών ταυτοτήτων. Αυτό προκύπτει από την έλλειψη εμπειρίας και συστηματικής ενασχόλησης με αλλοδαπούς μαθητές. Οι παρακάτω απαντήσεις επιβεβαιώνουν τα παραπάνω:

«Να σκεφτείτε, εγώ τώρα παίρνω πτυχίο και δεν έτυχε να κάνω πρακτική άσκηση σε τάξη με αλλοδαπούς μαθητές. (συν. 1, άντρας).

«Δεν συμμετείχαμε όσο επιθυμούσαμε σε πρακτικές ασκήσεις διδασκαλίας. Νομίζω, αυτό είναι το βασικό πρόβλημα: Η θεωρητική κατάρτιση είναι δεδομένη, όμως πρακτικά χωλαίνει το πράγμα. Θεωρητικά είμαστε μια χαρά, στην πράξη όμως δεν μπορούμε να διαχειριστούμε μία πολυπολιτισμική τάξη (συν. 3, γυναίκα).

Κάποια φοιτήτρια μεταφέρει την εμπειρία κάποιων συμφοιτητών της που έτυχε να διδάξουν σε πολυπολιτισμική τάξη και αντιλαμβάνεται την σημασία της κατάρτισής της πάνω σε θέματα διαπολιτισμικότητας:

«Όχι, δεν μου έτυχε κάτι τέτοιο. Ξέρω όμως κάποιους συμφοιτητές μου που είχαν αρκετά Αλβανάκια στην τάξη και ήταν αρκετά απαιτητικά. Η σημερινή κατάσταση είναι δύσκολη, αναγνωρίζω ότι αν κάποτε διοριστώ, θα πρέπει να μάθω περισσότερα πράγματα γύρω από τη διαπολιτισμική εκπαίδευση» (συν. 6, γυναίκα).

Από την αντίπερα όχθη φοιτητές που βρέθηκαν σε πολυπολιτισμικές τάξεις κάνουν λόγο κυρίως για Αλβανάκια, τα οποία, κατά την άποψη μιας φοιτήτριας, δεν είναι εύκολο να τα ξεχωρίσει κανείς από τα Ελληνάκια:

«Ναι, σε κάποια από τις πρακτικές ασκήσεις ήμουν σε τάξη που είχε κυρίως Αλβανάκια» (συν. 2, γυναίκα).

«Τώρα στο τελευταίο έτος έκανα πρακτική εξάσκηση σε μία τάξη που είχε μέσα 2-3 αλλοδαπούς» (συν. 5, άντρας).

«Ναι, φέτος πήγα για πρώτη φορά και παρακολούθησα σε τάξη, υπήρχαν κάποιοι μαθητές, νομίζω από την Αλβανία. Για να πω την αλήθεια, η δασκάλα μου το είπε, εγώ, ίσως και να μην καταλάβαινα ότι είναι αλλοδαποί» (συν. 7, γυναίκα).

«Ναι, δεν έχω διδάξει, αλλά ήμουν σε τάξη με αλλοδαπούς» (συν. 9, γυναίκα),

ενώ, όταν ρωτήθηκαν, πώς ήταν η εμπειρία, η απάντηση ήταν:

«Κοιτάζτε δεν μπορείτε να κάνεις και πολλά πράγματα σε 2 εβδομάδες που ήμουν εγώ μέσα στην τάξη. Να σας πω την αλήθεια, ξέρω ότι είναι πολύ συχνό φαινόμενο τώρα πια, ιδίως με τους πρόσφυγες που έχουν έρθει, αλλά,

θεωρώ ότι είναι δύσκολο να ανταπεξέλθει κάποιος, θέλει και γνώσεις και συνέχεια να ενημερώνεσαι» (συν. 5, άντρας).

«Τίποτα το ιδιαίτερο, οι αλλοδαποί τώρα δεν διαφέρουν από μας» (συν. 9, γυναίκα).

«Νομίζω ότι πλέον οι αλλοδαποί μαθητές και, κυρίως αναφέρομαι στα Αλβανάκια, δεν διαφέρουν πια από τους Έλληνες, είναι πλήρως ενσωματωμένοι, έχουν γεννηθεί στην Ελλάδα, μερικές φορές και οι γονείς τους και δεν τους ξεχωρίζεις καθόλου» (συν. 10, γυναίκα).

Κάποιοι δεν διστάζουν να περιγράψουν λίγο την κατάσταση που επικρατούσε στην πολυπολιτισμική τάξη, σχολιάζοντας αρνητικά τη στάση του δασκάλου και των υπόλοιπων συμμαθητών. Αναφέρουν σχετικά:

«Ναι, έτυχε να παρακολουθήσω μία φορά σε μία τάξη που είχε 3 αλλοδαπούς μαθητές. Οι υπόλοιποι μαθητές τους είχαν στο περιθώριο και νομίζω ο δάσκαλος δεν έκανε και τίποτα ιδιαίτερο γι' αυτό. Δεν τους έδινε τις ίδιες ευκαιρίες με τους άλλους μαθητές, ήταν λίγο αδιάφορος θα έλεγα» (συν. 12, γυναίκα).

«Ναι, έτυχε μία φορά. Το παιδάκι από την Αλβανία δεν το έπαιζαν στα διαλείμματα, δεν το καλούσαν στα πάρτι, ένιωθε μόνο του και νομίζω ότι ο δάσκαλος δεν προσπαθούσε αρκετά για να αλλάξει αυτή η κατάσταση» (συν. 13, γυναίκα).

Από τα παραπάνω γίνεται κατανοητό ότι οι φοιτητές φαίνεται να αντιλαμβάνονται τον καθοριστικό ρόλο που διαδραματίζει ο δάσκαλος, ιδιαίτερα σε ανομοιογενείς τάξεις. Επίσης, τις ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες που πρέπει να δίνονται μεταξύ των Ελλήνων και των αλλοδαπών μαθητών, καθώς τις προκαταλήψεις και το ρατσισμό που δείχνουν να μην έχουν εγκαταλείψει τους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς.

Κάποιοι φοιτητές μεταφέρουν τις εμπειρίες που έχουν από τα δικά τους μαθητικά χρόνια:

«Όχι, δεν έτυχε. Είχα όμως αρκετούς αλλοδαπούς μαθητές, όταν ήμουν εγώ μαθήτρια. Τότε τα πράγματα ήταν αλλιώς. Οι δάσκαλοι δεν έδειχναν και πολύ ενδιαφέρον για αυτούς τους μαθητές, ήταν λίγο στο περιθώριο και από τους δασκάλους και από τους υπόλοιπους μαθητές. Δεν τους κάναμε παρέα.

Και οι δάσκαλοι δεν ήξεραν πώς να τους βοηθήσουν ή ήταν προκατειλημμένοι απέναντί τους. Νομίζω τώρα τα πράγματα έχουν αλλάξει. Τώρα και αυτοί έχουν αφομοιωθεί από τους Έλληνες, δεν τους ξεχωρίζεις, προσπαθούν περισσότερο, έχουν μάθει τα Ελληνικά και οι δάσκαλοι τους αντιμετωπίζουν καλύτερα, ξέρουν πώς να τους προσεγγίσουν, είναι πιο καταρτισμένοι» (συν. 14, γυναίκα).

Είναι εμφανές από τα παραπάνω ότι, κατά την άποψη των μελλοντικών δασκάλων, οι δάσκαλοι των προηγούμενων ετών ήταν εχθρικά διακείμενοι απέναντι στους αλλοεθνείς μαθητές, αδιάφοροι και προκατειλημμένοι, σε αντίθεση με τους τωρινούς εκπαιδευτικούς, οι οποίοι είναι μάλλον καλύτερα καταρτισμένοι πάνω σε ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και είναι σε θέση να προσεγγίζουν αποτελεσματικότερα τους αλλοδαπούς μαθητές.

Οι απαντήσεις στην ερώτηση «αν έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια, ημερίδες, συνέδρια για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, τη διαχείριση της ετερότητας ή άλλα συναφή θέματα», δείχνει ότι η συντριπτική πλειοψηφία των υποψηφίων δασκάλων, πέραν των μαθημάτων που έχουν παρακολουθήσει στη σχολή τους, δεν είχαν καμίας μορφής επιμορφωτική ενασχόληση που να αφορά τη διαπολιτισμική εκπαίδευση:

«Όχι, δεν έτυχε, αν και με ενδιαφέρει το θέμα, δεν έτυχε να γίνεται κάτι στο Πανεπιστήμιο ή εγώ δεν το πήρα είδηση» (συν. 10, γυναίκα).

Δεν έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια, συνέδρια ή ημερίδες που να σχετίζονται με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και τη διαχείριση της ετερότητας, πέραν μίας φοιτήτριας, η οποία είναι φοιτήτρια στο Π.Τ.Δ.Ε. Ιωαννίνων μετά από κατατακτήριες εξετάσεις, η οποία εμφανίζεται πιο ευαισθητοποιημένη πάνω σε θέματα ετερότητας και ενδιαφέρεται να εμπλουτίζει τις γνώσεις της και προσπαθεί να ικανοποιήσει τις θεωρητικές και επιστημονικές της αναζητήσεις. Συγκεκριμένα αναφέρει:

«Έχω παρακολουθήσει συνέδρια σχετικά με τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, συγκεκριμένα δύο και μάλιστα στο ένα είχα πάρει μέρος σαν εισηγήτρια, με θέμα «απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με την παραβατική συμπεριφορά αλλοδαπών μαθητών». Κοιτάζτε, θεωρώ πάρα πολύ σημαντικό το θέμα και προσπαθώ να εμπλουτίζω τις γνώσεις διαβάζοντας σχετικά βιβλία,

παρακολουθώντας σεμινάρια, ημερίδες. Επίσης και από το internet ενημερώνομαι» (συν. 4, γυναίκα).

Ακολουθούν ερωτήσεις που απευθύνθηκαν στους φοιτητές, προκειμένου να διερευνήσουμε τις γνώσεις τους σχετικά με την έννοια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Στην ερώτηση «ποιες έννοιες σου έρχονται στο μυαλό, όταν ακούς τον όρο Διαπολιτισμική εκπαίδευση», μόνο μία φοιτήτρια δήλωσε ότι δεν γνώριζε να απαντήσει. Κάποιοι μίλησαν για εκπαίδευση που αφορά διαφορετικούς πολιτισμούς και που καλείται ο εκπαιδευτικός να φέρει σε μια ισορροπία, με απώτερο στόχο την αποτελεσματική διδασκαλία, λαμβάνοντας υπόψη του όλα τα χαρακτηριστικά που κάνουν τους λαούς να διαφέρουν, αποδίδοντάς τους όμως ισότιμη αξία:

«Γενικότερα η εκπαίδευση παιδιών από διαφορετικούς πολιτισμούς, με διαφορετικά ήθη, έθιμα, κουλτούρες, γενικότερα διαφορετική γλώσσα φυσικά, τα οποία καλείται ο εκπαιδευτικός κατά κάποιο τρόπο να εναρμονίσει, να προσαρμόσει την διδασκαλία του για να μπορέσει να είναι αποτελεσματική σ' αυτά τα παιδιά» (συν. 12, γυναίκα).

«...η εκπαίδευση με κοινό παρονομαστή τις αντιλήψεις όλου του κόσμου, των διαφορετικών εθνικοτήτων...» (συν. 16, άντρας).

«Διάφοροι πολιτισμοί, μετανάστευση, λαοί που έρχονται σε μια άλλη χώρα και προσπαθούν να προσαρμοστούν για να μπορέσουν να ζήσουν» (συν. 2, γυναίκα).

Επίσης, αναφέρθηκαν έννοιες, όπως «πρόσφυγες», «αλλοδαποί μαθητές», «διαφορετικότητα», «ρατσισμός», «πολυπολιτισμικότητα», «ίσες ευκαιρίες», «διακρίσεις», έννοιες που έχουν άμεση σχέση με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και που φανερώνουν ότι οι φοιτητές έχουν ακούσει την έννοια. Διαφαίνεται επίσης ότι η πλειονότητα θεωρούν ως αντικείμενο ενασχόλησης της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης την εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών:

«... οι ίσες ευκαιρίες, χωρίς διακρίσεις, σε μία τάξη να υπάρχουν παιδιά και από άλλες χώρες» (συν. 3, γυναίκα).

«Μετανάστες, πρόσφυγες, δυσκολίες αλλοδαπών μαθητών στο σχολείο, αλλαγή περιβάλλοντος» (συν. 4, γυναίκα).

«Διαφορετικότητα, ισότητα, ρατσισμός, αυτές νομίζω» (συν. 6, γυναίκα).

«Μου έρχεται «πολυπολιτισμικότητα»...» (συν. 7, γυναίκα).

«Ισότητα πολιτισμών, ισότητα μορφωτικού επιπέδου, ίσες ευκαιρίες εκπαίδευσης» (συν. 14, γυναίκα).

Στην ερώτηση που ακολούθησε και που ζητούσαμε τον ορισμό της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, οι φοιτητές φάνηκε να έχουν μερική γνώση του περιεχομένου της έννοιας. Αναλυτικότερα, μεγάλος αριθμός φοιτητών ορίζει ως διαπολιτισμική την εκπαίδευση που παρέχεται σε μία τάξη που έχει μαθητές από διάφορες χώρες, μιλάνε δηλαδή ουσιαστικά για μία πολυπολιτισμική εκπαίδευση, χωρίς να αναφέρονται καθόλου στην αλληλεπίδραση, την ισότιμη συνεργασία και την αμοιβαία συνάντηση των διαφορετικών πολιτισμών, που είναι το χαρακτηριστικό της διαπολιτισμικότητας. Έτσι:

«Μία εκπαίδευση που αφορά παιδιά από άλλες χώρες» (συν. 7, γυναίκα).

«Είναι η εκπαίδευση ατόμων με διαφορές σε σχέση με την κουλτούρα, τον πολιτισμό τους, με τις συνήθειές τους, με τη θρησκεία τους» (συν. 6, γυναίκα).

Κάποια φοιτήτρια μιλάει για «ένταξη» μαθητών, γεγονός που παραπέμπει σε μονοπολιτισμικό περιβάλλον, το οποίο δεν λαμβάνει υπόψη τα ήθη και έθιμα του μαθητή, με πρωταρχικό στόχο την ένταξη και κατά συνέπεια αφομοίωσή του, μην υπολογίζοντας καθόλου τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του που τον καθιστούν μοναδικό και διαφορετικό:

«Το πώς θα ενταχθούν παιδιά διαφορετικού πολιτισμικού περιβάλλοντος στον ίδιο πυρήνα» (συν. 13, γυναίκα).

Ωστόσο, δύο φοιτητές δίνουν έναν πιο ολοκληρωμένο ορισμό της έννοιας της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, μιλώντας για αλληλεπίδραση και για συνεργασία, για ίσα δικαιώματα και ίσες ευκαιρίες:

«Είναι μία διαφοροποιημένη εκπαίδευση που δε γίνεται σε γηγενείς μαθητές, αλλά σε μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο, με στόχο να τους βοηθήσει να ενταχθούν στο νέο κλίμα, να πάρουν τα στοιχεία του νέου εκπαιδευτικού συστήματος, κρατώντας ταυτόχρονα και τη δική τους ταυτότητα» (συν. 4, γυναίκα).

«Η αλληλεπίδραση και συνεργασία που γίνεται και με τους μαθητές μεταξύ τους, και με το δάσκαλο, καθοδήγηση για τους ομοεθνείς με αυτούς που έχουν διαφορετική εθνικότητα. Κινούνται σε μία βάση, μαθαίνοντας ο ένας πράγματα για τον άλλον» (συν. 5, άντρας).

«... Τα ίσα δικαιώματα που πρέπει να έχουν όλοι οι πολιτισμοί μεταξύ τους και πως αυτά να τα προάγουμε μέσα από τη διδασκαλία θεωρώ» (συν. 10, γυναίκα).

Στη συνέχεια της απάντησης, μία φοιτήτρια συμπληρώνει αυτόβουλα ότι:

«Η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι βασικά μέσο και όχι αυτοσκοπός για την προώθηση της ισότητας ευκαιριών στην εκπαίδευση και μετέπειτα στην κοινωνία» (συν. 14, γυναίκα).

Από τα παραπάνω γίνεται σαφές ότι η έννοια της «Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης» δεν έχει αποσαφηνιστεί σημασιολογικά από τους περισσότερους φοιτητές και μάλλον αποδίδουν χαρακτηριστικά της πολυπολιτισμικότητας στην διαπολιτισμικότητα.

Οι τομείς με τους οποίους ασχολείται η διαπολιτισμική εκπαίδευση προβλημάτισε τους φοιτητές, καθώς επτά φοιτητές από το δείγμα απάντησαν ότι δεν γνωρίζουν κάποιον από τους τομείς ενασχόλησης της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και συνεπώς δεν μπορούν να απαντήσουν. Από τις απαντήσεις των υπολοίπων προκύπτει ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση ασχολείται με *θέματα ετερότητας, και ρατσισμού* (συν. 4, γυναίκα), με *πρόσφυγες και μετανάστες* (συν. 9, γυναίκα), με *ανθρώπινα δικαιώματα, κουλτούρες και διαφορετικούς πολιτισμούς* (συν. 10, γυναίκα), με *κοινωνικά θέματα, θέματα εκπαίδευσης και ισότητας* (συν. 14, γυναίκα) και τέλος με *το έθνος, τον πολιτισμό και τη φύση* (συν. 16, άντρας).

Κατόπιν οι φοιτητές κλήθηκαν να διατυπώσουν την άποψή τους σχετικά με τον αν αισθάνονται ότι η εκπαίδευσή τους στο Π.Τ.Δ.Ε. Ιωαννίνων θα τους βοηθήσει να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της διδασκαλίας σε μια πολυπολιτισμική τάξη, σε μαθητές που θα προέρχονται από διάφορους πολιτισμούς. Κάποιοι δήλωσαν ότι αισθάνονται επαρκείς και ότι τα μαθήματα που έχουν διδαχτεί τους έμαθαν διδακτικές τεχνικές, οι οποίες θα τους βοηθήσουν να προσεγγίσουν τους αλλοδαπούς μαθητές:

«Ε σίγουρα ναι, γιατί έχουμε πάρει κάποιους τρόπους ώστε να διαχειριστείς την διαφορετικότητα, ώστε να μπορέσεις να αναπτύξεις διαφορετικές τεχνικές ανάλογα με το επίπεδο του κάθε μαθητή, να μπορείς να διακρίνεις τις αδυναμίες του καθενός και να εστιάσεις σε αυτές» (συν. 15, γυναίκα).

Κάποια φοιτήτρια αναγνωρίζει ότι χρειάζεται συνεχής ενημέρωση και κατάρτιση πάνω σε τέτοιου είδους θέματα, εκφράζεται όμως με αισιοδοξία ότι θα τα καταφέρει, ενώ ένας φοιτητής τοποθετεί το ζήτημα σε άλλη βάση, κάνοντας λόγο για τη «διά βίου εκπαίδευση», η οποία θα πρέπει να είναι συνυφασμένη με το επάγγελμα του δασκάλου:

«Νομίζω ότι θα τα καταφέρω, βέβαια απαιτείται προσπάθεια και ενημέρωση πάνω σε τέτοιου είδους θέματα, αλλά είμαι αρκετά ευαισθητοποιημένη στους αλλοδαπούς που νομίζω ότι θα μπορέσω να ανταπεξέλθω» (συν. 14, γυναίκα).

«Όπως είπα και παραπάνω, είναι θέμα να ασχοληθείς, αν σου τύχει κάτι τέτοιο θα πρέπει να το «ψάξεις», να ενημερωθείς. Έτσι και αλλιώς ο δάσκαλος πρέπει να ενημερώνεται συνέχεια. Δεν σταματάει αυτό» (συν. 5, άντρας).

Εν τούτοις, υπάρχει ένας σημαντικός αριθμός φοιτητών, οι οποίοι αισθάνονται διαπολιτισμικά ανεπαρκείς. Συγκεκριμένα, επαναλαμβάνουν την έλλειψη πρακτικής άσκησης και την μη σύνδεση θεωρίας με την πράξη για μία ακόμη φορά. Επίσης, αισθάνονται ανασφαλείς, όχι λόγω της συνύπαρξης και της αλληλεπίδρασης στην ίδια σχολική αίθουσα με μαθητές από διαφορετικές πολιτισμικές ταυτότητες, αλλά λόγω της έλλειψης εμπειρίας και συστηματικής ενασχόλησης με αλλοδαπούς μαθητές. Οι παρακάτω απαντήσεις επιβεβαιώνουν τα παραπάνω:

«Μάλλον, όχι. Με ένα μάθημα μόνο το θεωρώ απίθανο. Εξάλλου, οι γνώσεις που αποκτήσαμε είναι μόνο θεωρητικές, σε πρακτικό επίπεδο τίποτα. Θα έπρεπε να είναι υποχρεωτικό να έχουμε πρακτικές ασκήσεις από το πρώτο έτος και μάλιστα σε ανομοιογενείς τάξεις» (συν. 1, άντρας).

«...Εντάξει, μάθαμε κάποια βασικά πράγματα, αλλά δεν ξέρω αν θα μπορούσα να ανταπεξέλθω σε μία πολυπολιτισμική τάξη. Νομίζω ότι

χρειάζεται εμπειρία και γνώσεις πάνω στη διαπολιτισμική εκπαίδευση» (συν. 12, γυναίκα).

Κάποιοι προσθέτουν ότι θα έπρεπε να υπάρχουν περισσότερα μαθήματα σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και μάλιστα πρακτικά:

«Εμείς κάναμε μόνο ένα μάθημα και ένα μάθημα δεν αρκεί, γιατί γίνεται μόνο θεωρητικά και δεν εφαρμόζεται και στην πράξη, γιατί η πράξη από τη θεωρία απέχει πάρα πολύ, κι αν αυτά που ακούμε δεν μπορούμε να τα εφαρμόσουμε και στην πραγματικότητα, είναι τελικά κάτι ουτοπικό. Άρα θα έπρεπε να γίνουν περισσότερα μαθήματα και μάλιστα πρακτικά» (συν. 3, γυναίκα).

«...Πρέπει να έχουμε πρακτική άσκηση, όχι μόνο παπαγαλία, διαβάζω το βιβλίο, δίνω και τίποτα άλλο» (συν. 4, γυναίκα).

«Όχι, σίγουρα έχω ελλείψεις. Το μάθημα είναι θεωρητικό και χρειάζεται και η πρακτική άσκηση, περισσότερο από τη θεωρία. Η αλήθεια είναι ότι κατάλαβα τις δυσκολίες, όταν έκανα μάθημα σε κάποιο παιδάκι που ήταν αλλοδαπό και είχε αρκετές δυσκολίες με τη γλώσσα κυρίως. Τότε κατάλαβα τις ελλείψεις που είχα» (συν. 13, γυναίκα).

Τέλος, κάποια φοιτήτρια προβαίνει σε ένα είδος αυτοκριτικής, κάνοντας λόγο για ολιγωρία και αδιαφορία από την πλευρά της, καθώς και έλλειψη ενδιαφέροντος για προσφερόμενα μαθήματα της σχολής της, τονίζοντας όμως ότι θα προσπαθήσει να επανορθώσει στο άμεσο μέλλον:

«...Δεν έχω ιδέα πώς θα μπορέσω να διδάξω σε τάξη με αλλοδαπούς μαθητές. Βέβαια, δεν φταίει μόνο το Πανεπιστήμιο, φταίω κι εγώ. Δεν έδειξα το απαραίτητο ενδιαφέρον, ώστε να μάθω περισσότερα πράγματα πάνω στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Θα προσπαθήσω να καλύψω τα κενά στο μέλλον, ίσως με κάποιο μεταπτυχιακό, σεμινάρια ή ημερίδες» (συν. 2, γυναίκα).

Η πλειονότητα των φοιτητών εμφανίζεται να γνωρίζει τα μοντέλα διδασκαλίας που θα χρησιμοποιούσαν σε μία πολύχρωμη τάξη και κάνουν λόγο για μέθοδο project, ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, διαθεματικότητα και εργασία σε μεικτές και ανομοιογενείς ομάδες. Η γνώση των μοντέλων διδασκαλίας από τους φοιτητές ήταν πολύ ενθαρρυντικό, γιατί η επιλογή αυτών των μεθόδων, και δη του

ομαδοσυνεργατικού μοντέλου διδασκαλίας «υποδηλώνει προσήλωση στις αξίες της δημοκρατίας, της ισότητας και της κοινωνικής δικαιοσύνης» (Νικολάου, 2005). «Είναι αναγνώριση του σχολείου της ένταξης, του Σχολείου για Όλους, ως προϋπόθεσης για μία εκπαίδευση που θα διασφαλίζει ευκαιρίες και δυνατότητες για μάθηση σε όλα τα παιδιά, ανεξαρτήτως των βιολογικών ή κοινωνικών τους αφετηριών» (Νικολάου, 2005).

Τα ευρήματα σχετικά με τις επιδράσεις που μπορεί να έχει η εθνοπολιτισμική ποικιλία στις μαθησιακές εμπειρίες των μαθητών δείχνουν αποδοχή από τους φοιτητές σε αρκετά μεγάλο βαθμό και χωρίς καμία επιφύλαξη, όλοι συμφωνούν ότι η ανομοιογένεια μόνο θετικά οφέλη μπορεί να έχει για τους μαθητές. Έτσι, πιστεύουν ότι *υπάρχει ανταλλαγή απόψεων και πολιτισμών* (συν. 2, γυναίκα), ότι ... *μαθαίνεις να σέβεται τον «άλλο», τον διαφορετικό και να συνυπάρχεις μαζί του* (συν. 4, γυναίκα), *τα παιδιά αποκτούν περισσότερες παραστάσεις και εμπειρίες, γίνονται πιο ανεκτικά και ανοιχτόμυαλα... κάτι που θα τους χρειαστεί, γιατί η κοινωνία μας είναι πολυπολιτισμική* (συν. 6, γυναίκα).

Βέβαια κάποιοι αναγνωρίζουν τον πρωτεύοντα ρόλο που καλείται να διαδραματίσει ο δάσκαλος, ο οποίος θα πρέπει να είναι καταρτισμένος και να διδάσκει σύμφωνα με τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, να δημιουργεί το κατάλληλο εκπαιδευτικό κλίμα και να εμπνέει στους μαθητές του εμπιστοσύνη και ασφάλεια. Επιπλέον, η κοινωνία θα πρέπει να απαλλαγθεί από στερεότυπα και προκαταλήψεις, ώστε να δημιουργηθούν οι κατάλληλες συνθήκες και να επιτευχθεί η διαπολιτισμική επικοινωνία. Πιο συγκεκριμένα:

«Σίγουρα ναι. Αλλά πρέπει να το ψάχνει και ο εκπαιδευτικός, να έχει γνώσεις πάνω στον τομέα αυτόν, να βοηθάει τους μαθητές, να δημιουργεί το κατάλληλο κλίμα, να νιώθουν εμπιστοσύνη και ασφάλεια. Βέβαια, παίζει ρόλο και η κοινωνία, οι άλλοι γονείς. Θα πρέπει να αλλάξουν, να μην είναι προκατειλημμένοι, να μην έχουν στερεότυπα και να εμπιστευτούν το δάσκαλο για να υπάρξει σωστή επικοινωνία» (συν. 1, άντρας).

«Να μην είναι προκατειλημμένη (η κοινωνία) απέναντι στους πρόσφυγες και να μην θεωρεί ότι φταίνε αυτοί για ό, τι συμβαίνει» (συν. 5, άντρας).

«Σίγουρα, οι μαθητές αποκτούν εμπειρίες και γνωρίζουν νέους πολιτισμούς, ήθη, έθιμα, παραδόσεις και κουλτούρες. Βέβαια, για να γίνουν όλα αυτά, παίζει πολύ σημαντικό ρόλο ο εκπαιδευτικός, ο οποίος θα πρέπει να είναι καταρτισμένος, να γνωρίζει από διαπολιτισμική εκπαίδευση και να μπορεί να δημιουργήσει το κατάλληλο εκπαιδευτικό κλίμα μέσα στην τάξη, έτσι ώστε οι μαθητές να αισθανθούν άνετα μεταξύ τους και να γίνουν ομάδα, παρά τις όποιες διαφορές τους» (συν. 10, γυναίκα).

«Βέβαια, εμπλουτίζει τις εμπειρίες των μαθητών, αρκεί να είναι και ο σωστός δάσκαλος. Δηλαδή, να σέβεται τα άτομα με διαφορετική πολιτισμική καταγωγή, να αποδέχεται τη διαφορετικότητα και να μην έχει προκαταλήψεις. Επίσης, να επιδείχνει ενδιαφέρον για τους μαθητές του και να τους αντιμετωπίζει ισότιμα» (συν. 11, γυναίκα).

Απόψεις των φοιτητών πάνω σε θέματα αειφόρου εκπαίδευσης

Ο δεύτερος κύριος άξονας της ημιδομημένης συνέντευξης είχε ως σκοπό τη διερεύνηση των απόψεων των προπτυχιακών δασκάλων σχετικά με την αειφορία και την εκπαίδευση για την αειφορία. Το Υ.ΠΑΙ.Θ με εγκυκλίους του, μετά τη διάσκεψη της Θεσσαλονίκης για την εκπαίδευση και την κατάρτιση για την αειφορία το 1997 (βλ. παραπάνω) εστιάζει στην αειφορία και τη δεκαετία για την αειφόρο ανάπτυξη στην εκπαίδευση (Λιαράκου & Φλογαΐτη, 2007). Θα πρέπει σ' αυτό το σημείο να επισημάνουμε ότι οι φοιτητές δεν είναι τόσο εξοικειωμένοι με την έννοια της αειφορίας, γεγονός που τους κάνει να είναι στις περισσότερες απαντήσεις τους μονολεκτικοί και λακωνικοί, ενώ είναι αρκετές οι φορές που απαντούν με ερώτηση, γιατί δεν γνωρίζουν να απαντήσουν. Επίσης, αρκετοί από αυτούς που δεν γνωρίζουν να απαντήσουν, στο τέλος της συνέντευξης ζητούσαν από την ερευνήτρια να εξηγήσει την έννοια της αειφορίας.

Η πρώτη ερώτηση στην οποία κλήθηκαν να απαντήσουν οι ερωτώμενοι ήταν «αν έχουν παρακολουθήσει, κατά τη διάρκεια των σπουδών τους μαθήματα σχετικά με την αειφορία». Η πλειονότητα των φοιτητών, συγκεκριμένα έντεκα (11) φοιτητές από τους δεκαέξι στο σύνολο του δείγματος δήλωσαν ότι δεν έχουν παρακολουθήσει κανένα μάθημα σχετικό με την αειφορία. Το ποσοστό αυτό είναι σημαντικό και προκαλεί αρνητική εντύπωση, γιατί η έννοια της αειφορίας και της εκπαίδευσης για την

αιιφορία αποτελεί αντικείμενο μελέτης και συζητήσεων σε κοινωνικό και εκπαιδευτικό επίπεδο τουλάχιστον εδώ και δύο δεκαετίες.

Αυτοί που έχουν παρακολουθήσει μάθημα σχετικό με την αιιφορία δηλώνουν ότι ήταν επιλεγόμενο. Χρήζει σχολιασμού το γεγονός ότι οι φοιτητές που παρακολούθησαν μαθήματα σχετικά με την αιιφορία, αναφέρονται σε μαθήματα που έχουν άμεση σχέση με το περιβάλλον, τόσο ο τίτλος τους, όσο και το περιεχόμενο των μαθημάτων:

«Παρόμοιο, που έχει την ίδια βάση, νομίζω, λεγόταν «Περιβαλλοντικά ζητήματα», το έκανε ο ... και ήταν επιλεγόμενο. Το παρακολούθησα στο 1^ο έτος» (συν. 2, γυναίκα).

«Νομίζω ήταν ένα μάθημα επιλογής που είχε σχέση με την Αειφόρο Ανάπτυξη, εγώ όμως δεν το είχα παρακολουθήσει, γιατί δεν με ενδιέφερε και τόσο, ήταν και επιλεγόμενο, είχα παρακολουθήσει ένα άλλο παρόμοιο που ήταν υποχρεωτικό και είχε σχέση με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και είχε ένα μικρό κομμάτι με την αιιφορία» (συν. 3, γυναίκα).

«Ναι. Το ένα ήταν οι «Περιβαλλοντικά Ζητήματα» που έκανε οκαι ήταν υποχρεωτικό νομίζω και είχε για την αιιφορία πράγματα, ήταν στο Β' εξάμηνο». (συν. 5, άντρας).

Η φοιτήτρια που έχει τελειώσει το Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών και φοιτά στο Τμήμα μετά από κατατακτήριες εξετάσεις δηλώνει ότι στο Π.Τ.Δ.Ε. Ιωαννίνων δεν έχει ακόμη παρακολουθήσει κάποιο σχετικό μάθημα:

«Με το περιβάλλον, δηλαδή; Ναι. Στη σχολή Νηπιαγωγών, δύο. Το ένα λεγόταν «Περιβαλλοντική αγωγή», το άλλο δεν το θυμάμαι, από τα οποία το ένα ήταν υποχρεωτικό και το άλλο επιλεγόμενο». (συν. 4, γυναίκα).

Η επόμενη ερώτηση αφορά την ύπαρξη ή μη εργαστηρίου για την αιιφορία ή διαφόρων σχετικών προγραμμάτων. Οι οχτώ (8) φοιτητές απαντούν ότι δεν υπάρχει τέτοιου είδους εργαστήριο, ούτε προγράμματα για την αιιφορία, ενώ οι έξι (6) δεν γνωρίζουν να απαντήσουν. Μόνο δύο (2) από τις φοιτήτριες συνειρμικά σκέφτονται το εργαστήριο Φυσικής, το οποίο, όπως δικαιολογούν, έχει σχέση με το περιβάλλον και το περιβάλλον έχει σχέση με την αιιφορία. Οι παρακάτω απαντήσεις είναι ενδεικτικές:

«Υπάρχει ένα Εργαστήρι Φυσικής, έχει σχέση με την αειφορία, ε»; (συν. 4, γυναίκα).

«Όχι, δεν γνωρίζω να υπάρχουν, από όσο ξέρω. Εκτός αν εννοείτε το εργαστήρι Φυσικής, γιατί η αειφορία έχει σχέση με το περιβάλλον και άρα με τη Φυσική». (συν. 14, γυναίκα).

Όσον αφορά την ερώτηση «αν έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια, ημερίδες ή συνέδρια που να σχετίζονται με την αειφορία», οι δεκαπέντε (15) φοιτητές από τους δεκάξι δηλώνουν ότι δεν έχουν παρακολουθήσει κανένα σχετικό σεμινάριο, είτε γιατί δεν έτυχε, είτε γιατί δεν έχει πραγματοποιηθεί κάτι στο Πανεπιστήμιο ή στην πόλη που φοιτούν. Μόνο μία (1) φοιτήτρια αναφέρει ότι έκαναν κάποιες εργασίες στο μάθημα «Περιβαλλοντικά Ζητήματα», που αφορούσαν το περιβάλλον, ενώ μία άλλη αναφέρει ότι παρακολούθησε κάποιου είδους σεμινάριο, όταν κάποιος καθηγητής κάλεσε κάποιον αρμόδιο να τους μιλήσει σχετικά με την αειφορία. Εντύπωση μας προκαλεί όμως ότι δεν θυμάται περισσότερες πληροφορίες να μας δώσει για το περιεχόμενο του σεμιναρίου:

«Ναι. Κάποιος καθηγητής κάλεσε κάποιον και μας μίλησε στο πανεπιστήμιο, ήταν κάτι σαν σεμινάριο. Δεν θυμάμαι ακριβώς, ήταν στην αρχή, δεν έδωσα και πολλή σημασία για να πω την αλήθεια». (συν. 7, γυναίκα).

Από την αρχή λοιπόν της συζήτησης για την αειφορία οι φοιτητές φαίνεται ότι συνδέουν την αειφορία με το περιβάλλον και τονίζουν ιδιαίτερα την περιβαλλοντική διάστασή της. Η συντριπτική πλειοψηφία των φοιτητών θεωρούν ότι το τμήμα δεν έχει προσανατολισμό στις αξίες της αειφορίας. Κάποια φοιτήτρια δηλώνει ότι δεν έχει σκεφτεί ποτέ κάτι τέτοιο, γιατί δεν της είναι οικεία η έννοια της αειφορίας:

«Όχι, ιδιαίτερα, τώρα με ένα μάθημα, νομίζω ότι δεν μπορούμε να μιλάμε για προσανατολισμό στις αξίες της αειφορίας» (συν. 2, γυναίκα).

«Τι να σας πω, δεν ξέρω, δεν το έχω σκεφτεί ποτέ» (συν. 7, γυναίκα).

Οι δεκαπέντε (15) από τους δεκαέξι (16) φοιτητές πιστεύουν ότι θα έπρεπε να υπάρχει μεγαλύτερος αριθμός μαθημάτων σχετικά με την αειφορία και τις αξίες της και αυτά θα έπρεπε να είναι υποχρεωτικά και όχι επιλεγόμενα, για να τα επιλέγουν όλοι οι φοιτητές. Άλλοι πάλι κάνουν λόγο για τα μαθήματα σχετικά με το περιβάλλον:

«Μάλλον όχι, δεν προσφέρονται, κι αν προσφέρονται, δεν είναι υποχρεωτικά, οπότε δεν τα επιλέγουμε» (συν. 7, γυναίκα).

«Δεν υπάρχουν μαθήματα σχετικά με την αειφορία, μήπως εννοείτε το περιβάλλον»; (συν. 8, γυναίκα).

«Δεν υπάρχουν μαθήματα που να αναφέρονται στην αειφορία, τουλάχιστον εγώ δεν ξέρω. Εκτός κι αν εννοείτε τα μαθήματα τα σχετικά με το περιβάλλον» (συν. 13, γυναίκα).

«Κάναμε κάποια μαθήματα σχετικά με τη Μελέτη του Περιβάλλοντος, τις Φυσικές Επιστήμες θεωρητικά» (συν. 15, γυναίκα).

Μόνο μία φοιτήτρια δηλώνει ικανοποιημένη με τα προσφερόμενα μαθήματα που αφορούν την αειφορία και πιστεύει ότι το τμήμα μάλλον είναι προσανατολισμένο στις αξίες της αειφορίας:

«Εεεε, εντάξει κάνουμε κάποια μαθήματα σχετικά με τις Φυσικές Επιστήμες, Φυσική, οικολογία και περιβάλλον... νομίζω ότι είναι ικανοποιητικά» (συν. 14, γυναίκα).

Ακολουθούν ερωτήσεις που απευθύνθηκαν στους φοιτητές, προκειμένου να διερευνήσουμε τις γνώσεις τους σχετικά με την έννοια της αειφόρου ανάπτυξης. Στην ερώτηση «όταν ακούς τον όρο «Αειφορία», ποιες έννοιες σου έρχονται στο μυαλό;», αναφέρθηκαν όροι, όπως «οικονομική ανάπτυξη», «περιβάλλον», «προστασία του περιβάλλοντος», «οικολογία», «οικονομία», «εναλλακτικές πηγές ενέργειας», «πρόοδος», «οικοσυστήματα», «ανεμόμυλοι», «κίνηση με αέρα» και «φύση». Κάποιος φοιτητής ανέφερε «πάντα να φέρνουμε κάτι στο καλύτερο δυνατόν επίπεδο» (συν. 16, άντρας). Τέσσερις από τους φοιτητές δεν γνώριζαν καθόλου να απαντήσουν:

«Να πω την αλήθεια δεν ξέρω τον ακριβή ορισμό και σαν λέξη μου είναι λίγο άγνωστη, αλλά όταν την ακούω μου έρχεται στο μυαλό κάτι σε σχέση με το «περιβάλλον», με τη «φύση», κάτι τέτοιο» (συν. 4, γυναίκα).

«Δεν μου έρχεται κάτι, γιατί δεν ξέρω τι σημαίνει» (συν. 7, γυναίκα).

Κάποια φοιτήτρια προσπαθεί να «ανακαλύψει» ετυμολογικά τον όρο της αειφορίας για να καταλάβει με ποιες έννοιες σχετίζεται.

«Αειφορία. Το αεί- ξέρω ότι είναι πάντα...προσπαθώ να το αναλύσω τώρα στα συνθετικά. Αειφορία. Λογικά το –φορία έρχεται από το ρήμα «φέρω», υποθέτω. Πρώτη φορά την ακούω αυτή τη λέξη. Αειφορία. Τώρα να φέρνεις για πάντα δεν ξέρω κάτι..δεν το 'χω ξανακούσει. Δεν μπορώ να το προσδιορίσω επακριβώς» (συν. 12, γυναίκα).

Σημαντική έλλειψη ενημέρωσης παρατηρείται και για την έννοια της αειφόρου ανάπτυξης, έκφραση που στο νου των περισσότερων φοιτητών είναι συνδεδεμένη με το περιβάλλον και με σχετικούς όρους, όπως η προστασία του και η ρύπανσή του. Ένας φοιτητής, αναφέρει, μεταξύ άλλων, την χρήση πηγών ενέργειας υπό την προϋπόθεση ότι δεν θα τεθεί σε κίνδυνο μελλοντικά η ισορροπία της φύσης. Ο συγκεκριμένος ορισμός πλησιάζει αρκετά την έννοια της αειφορίας, περιέχει όμως μόνο την περιβαλλοντική της διάσταση (... κάτι με το περιβάλλον;-συν. 3, γυναίκα), κάτι στο οποίο εστιάζει μεγάλη μερίδα των φοιτητών του δείγματος:

«Νομίζω πως είναι πώς μπορούμε να διαχειριστούμε το περιβάλλον με τέτοιο τρόπο που, ναι μεν να έχουμε κάποιο χρηματικό εισόδημα, αλλά, χωρίς να το μολύνουμε και να το ρυπαίνουμε» (συν. 2, γυναίκα).

«Να πω την αλήθεια δεν ξέρω τον ακριβή ορισμό και σαν λέξη μου είναι λίγο άγνωστη, αλλά όταν την ακούω μου έρχεται στο μυαλό κάτι σε σχέση με το «περιβάλλον», με τη «φύση», κάτι τέτοιο» (συν. 4, γυναίκα).

«Όταν χρησιμοποιούμε από τη φύση πηγές ενέργειας, χωρίς μελλοντικά να επηρεαστεί η ισορροπία στη φύση» (συν. 5, άντρας).

«Κάτι με το περιβάλλον, τη φύση φαντάζομαι. Δεν είμαι σίγουρη ότι έχω ακούσει τον όρο πάλι» (συν. 9, γυναίκα).

«... πώς μπορούμε να χρησιμοποιούμε τις πηγές του περιβάλλοντος με μέτρο χωρίς να το καταστρέφουμε αυτό ακριβώς ναι (συν. 10, γυναίκα).

«Αειφορία είναι η διαχείριση των οικοσυστημάτων και των ανανεώσιμων φυσικών πόρων για την ανάπτυξη των ανθρώπινων δραστηριοτήτων και αναγκών, χωρίς να θέτει σε κίνδυνο το περιβάλλον» (συν. 14, γυναίκα).

Μία φοιτήτρια θεωρεί ότι αειφορία είναι η «ανάπτυξη» (συν. 11, γυναίκα), ενώ ένας φοιτητής δίνει ως ορισμό την «οικονομική ανάπτυξη» (συν. 1, άντρας), η οποία όμως βοηθάει στην προστασία του περιβάλλοντος. Βέβαια, καθόλου αμελητέο δεν

είναι το ποσοστό των φοιτητών (1/4 του δείγματος) που δεν έχουν ακούσει την έννοια «αειφορία» και δεν μπορούν να απαντήσουν καθόλου αυτήν την ερώτηση.

Περισσότεροι από τους μισούς προπτυχιακούς δασκάλους δεν γνωρίζουν τους τομείς με τους οποίους ασχολείται η αειφορία (οι 7 από τους 16). Όλοι οι υπόλοιποι ανακαλούν έννοιες και όρους σχετικούς με το περιβάλλον, τη «*διαχείριση πόρων*» (συν. 2, γυναίκα), τη «*μόλυνση του νερού*», «*τη ρύπανση στη θάλασσα και την ξηρά*», «*την τρύπα του όζοντος*», «*το φαινόμενο του θερμοκηπίου*» (συν. 15, γυναίκα), τις «*πηγές ενέργειας*» (συν. 10, γυναίκα), τα «*οικοσυστήματα*» (συν. 14, γυναίκα) και γενικά τη «*φύση*» (συν. 16, άντρας). Μόνο ένας από τους φοιτητές διακρίνει τους τομείς της αειφορίας σε «*οικονομικό, κοινωνικό και πολιτικό*» (συν. 1, άντρας), που μας θυμίζει τους πυλώνες της αειφορίας, χωρίς όμως να μπορεί να τους αναπτύξει περισσότερο ή να μπορεί να δώσει περισσότερες πληροφορίες.

Κατόπιν οι φοιτητές κλήθηκαν να διατυπώσουν την άποψή τους σχετικά με τον αν αισθάνονται ότι η εκπαίδευσή τους στο Π.Τ.Δ.Ε. Ιωαννίνων θα τους βοηθήσει να διδάξουν σύμφωνα με τις αρχές της αειφορίας και αν αισθάνονται ικανοποιημένοι από τις γνώσεις που έχουν αποκομίσει μέχρι τώρα. Στην ερώτηση αυτή η συντριπτική πλειοψηφία νιώθει ανεπαρκής να διδάξει σύμφωνα με τις αρχές της αειφορίας: «*Όχι, έχω κενά στο θέμα της αειφορίας*» (συν. 4, γυναίκα). Άλλοι πάλι κάνουν λόγο για το σημαντικό ρόλο του εκπαιδευτικού και για το χρέος που έχει να ευαισθητοποιεί τους μαθητές του σε θέματα, όχι μόνο του περιβάλλοντος, αλλά και γενικότερα σε κοινωνικά ζητήματα, με σκοπό να διαμορφώσει μελλοντικούς πολίτες με κριτική σκέψη και συνείδηση:

«Όχι. Δεν έχω γνώσεις πάνω στο θέμα. Βέβαια, καταλαβαίνω ότι είναι σημαντικό, γιατί στο σχολείο θα πρέπει να ευαισθητοποιήσουμε τους μαθητές για το περιβάλλον, τη μόλυνση, τις πηγές ενέργειας» (συν. 12, γυναίκα).

«Όχι, δεν θα με βοηθήσει. Σαν μελλοντικός εκπαιδευτικός νομίζω ότι θα πρέπει να διαθέτω γνώσεις πάνω σε θέματα για την προστασία του περιβάλλοντος, ώστε να διαμορφώσω στους μαθητές στάσεις και απόψεις που θα τους κάνουν υπεύθυνους και με κριτική σκέψη για να μην μολύνουν το περιβάλλον. Μάλλον μόνη μου θα πρέπει να ενημερωθώ για περιβαλλοντικά ζητήματα» (συν. 13, γυναίκα).

Άξια λόγου είναι και η άποψη ότι ο κάθε φοιτητής έχει προσωπική ευθύνη για τις γνώσεις που αποκτά ή που δεν αποκτά και οι τυχόν αδυναμίες του, όπως ακριβώς και παραπάνω, οφείλονται στη δική του ολιγωρία ή αδιαφορία, αναφέροντας και τη «διά βίου» εκπαίδευση που πρέπει να έχει υπόψη του ο κάθε δάσκαλος:

«Βέβαια θα πρέπει και εγώ, όταν διδάξω, να ενημερωθώ περισσότερο για κάποια θέματα, να κάνω διάφορα projects, κυρίως στην ευέλικτη ζώνη και στα άλλα μαθήματα, που να αφορούν την ανακύκλωση, το περιβάλλον, προκειμένου να ευαισθητοποιήσω τους μαθητές. Θέλω να πω ότι ο κάθε εκπαιδευτικός, πέρα από το τι του προσφέρει το Πανεπιστήμιο, έχει και προσωπική ευθύνη, όταν διδάσκει να μαθαίνει διαρκώς πράγματα, μιας και η κοινωνία αλλάζει και πρέπει να είμαστε με “τεντωμένες κεραίες” συνέχεια» (συν. 14, γυναίκα).

Στο παραπάνω απόσπασμα γίνεται λόγος και για την ευέλικτη ζώνη που πραγματοποιούνται projects και διάφορα προγράμματα υγείας, περιβάλλοντος ή πολιτιστικά και έχουν ως στόχο την αφύπνιση των μαθητών σε διάφορα κοινωνικά ζητήματα και να τους καταστήσουν ενεργούς πολίτες.

Στην ερώτηση σχετικά με τις προτάσεις που έχουν να κάνουν οι προπτυχιακοί δάσκαλοι, προκειμένου να βελτιώσουν τις σπουδές τους στο Π.Τ.Δ.Ε. Ιωαννίνων υπάρχει και εδώ η αίσθηση ότι τα μαθήματα που αναφέρονται στην αειφορία είναι λιγοστά (μόνο 1, όπως είδαμε και στον Οδηγό Σπουδών). Επιπροσθέτως, θα έπρεπε να είναι υποχρεωτικά για να αφορούν όλους ανεξαιρέτως τους φοιτητές και να γίνονται με βιωματικό τρόπο:

«Ναι, τα μαθήματα θα πρέπει να γίνουν περισσότερα, όπως είπα και πριν, και υποχρεωτικά. Επίσης, θα πρέπει να είναι υποχρεωτική η παρακολούθηση, δηλ. με απουσίες, γιατί υπάρχουν και οι φοιτητές που δεν έρχονται ποτέ στα μαθήματα και παίρνουν σημειώσεις στην εξεταστική από τους άλλους για να δώσουν το μάθημα. ... Σκεφτείτε ότι και το μάθημα που παρακολούθησα ήταν επιλεγόμενο, δηλαδή δεν το έχουν πάρει όλοι οι φοιτητές, άρα οι περισσότεροι δεν γνωρίζουν ούτε καν αυτά τα λίγα που σας είπα εγώ. Επίσης, θα έπρεπε να υπάρχει και συνδυασμός θεωρίας με την πράξη, όπως είπα και πριν»» (συν. 2, γυναίκα).

«Με περισσότερα μαθήματα, ίσως εργαστήρια που θα μας ενημερώνουν σε θέματα περιβαλλοντικά, με βιωματικές δράσεις, π.χ. ανακύκλωση που θα εμπλεκόμαστε και εμείς οι ίδιοι» (συν. 12, γυναίκα).

Η απουσία σύνδεσης της θεωρίας με την πράξη είναι και εδώ εμφανής. Οι φοιτητές επισημαίνουν ότι μόνο η θεωρία δεν επαρκεί και ότι χρειάζεται πρακτική εφαρμογή σε τάξεις, *«... αυτό που είπα και πριν, λείπει η πρακτική, δεν υπάρχει σύνδεση ανάμεσα στην θεωρία με την πράξη» (συν. 15, γυναίκα).*

Σύνδεση διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και αειφόρου εκπαίδευσης

Ο τελευταίος κύριος άξονας των ερωτήσεων της συνέντευξης επιχείρησε να διερευνήσει τις αντιλήψεις των φοιτητών σχετικά με τη σύνδεση που υπάρχει ανάμεσα στη διαπολιτισμικότητα και την αειφορία. Οι 12 από τους 16 φοιτητές δεν γνωρίζουν αν υπάρχουν κοινά σημεία ταύτισης ανάμεσα στις δύο έννοιες και κάποιοι συμπεραίνουν ότι *«Μάλλον, θα υπάρχουν, αφού το ρωτάτε» (συν. 4, γυναίκα), ή «Δεν ξέρω καθόλου, πραγματικά. Μάλλον για να ρωτάτε, υπάρχει σύνδεση, αλλά δεν καταλαβαίνω ποιες είναι οι κοινές έννοιες ανάμεσα στις δύο έννοιες» (συν. 2, άντρας), χωρίς ωστόσο να μπορούν να δώσουν μία πιο συγκεκριμένη απάντηση. Παρ' όλα αυτά, κάποιοι αποπειρώνται να δώσουν τα σημεία σύγκλισης των δύο εννοιών. Οι παρακάτω απαντήσεις είναι ενδεικτικές:*

«Σε μία ευρύτερη έννοια θα μπορούσα να πω ότι η διαπολιτισμικότητα, όπως ανέφερα, είναι η ισότητα των πολιτισμών. Η αειφορία πάλι είναι η ανάπτυξη, κάπως έτσι συμβάλλει στην ανάπτυξη των πολιτισμών» (συν. 1, άντρας).

«Τώρα μου έρχεται η Γη, οι άνθρωποι σε ένα περιβάλλον, να συμμετέχουν σε ένα υγιές περιβάλλον, χωρίς μόλυνση, από διάφορες εθνικότητες» (συν. 2, γυναίκα).

«Μέσα από την εκπαίδευση γενικότερα, μαθαίνεις να σέβεσαι ορισμένα πράγματα, το περιβάλλον είναι μέσα σε αυτά» (συν. 5, άντρας).

«... το μόνο τρόπο που μπορώ να συνδέσω την αειφορία με την Διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι ότι το να χρησιμοποιούμε το περιβάλλον, τις περιβαλλοντικές πηγές γενικά που μας δίνονται με μέτρο, έχει όφελος σε όλους τους πολιτισμούς και είναι θέμα νομίζω γενικό, παγκόσμιο οπότε ναι,

συνδέεται με την Διαπολιτισμικότητα, επειδή είναι θέμα που μας αφορά όλους. Νομίζω γι' αυτό πιο πολύ» (συν. 10, γυναίκα).

Μόνο μία φοιτήτρια αναφέρει τα κοινά σημεία ανάμεσα στην διαπολιτισμικότητα και την αειφορία σύμφωνα με την άποψή της, θεωρώντας ότι είναι η ευαισθητοποίηση των μαθητών και κατ' επέκταση των πολιτών και η ικανοποίηση των αναγκών τους:

«Η διαπολιτισμική εκπαίδευση διδάσκει τους μαθητές να αποδέχεται ο ένας τον άλλο και να ευαισθητοποιούνται ως προς τις ανάγκες του άλλου. Η μέριμνα για την ικανοποίηση των αναγκών του άλλου αποτελεί προϋπόθεση μιας βιώσιμης αειφορίας και συνεπώς η μέριμνα είναι το κοινό σημείο των δύο αυτών σκοπών. ...άρα κοινές έννοιες είναι η ικανοποίηση αναγκών, η ευαισθητοποίηση» (συν. 14, γυναίκα).

Ακολουθεί η ερώτηση «αν γνωρίζουν ποια από τις δύο έννοιες, τη διαπολιτισμικότητα και την αειφορία είναι ευρύτερη από την άλλη». Οι μισοί φοιτητές δηλώνουν ότι δεν γνωρίζουν να απαντήσουν. Οι έξι (6) φοιτητές θεωρούν ότι είναι η διαπολιτισμικότητα ευρύτερη της αειφορίας και μόνο δύο (2) φοιτητές πιστεύουν ότι η αειφορία είναι ευρύτερη έννοια. Αυτό είναι απολύτως δικαιολογημένο, αν αναλογιστεί κανείς τις προηγούμενες απαντήσεις τους, σύμφωνα με τις οποίες αποδίδουν στην αειφορία μόνο την περιβαλλοντική της διάσταση και συνεπώς αειφορία σημαίνει γι' αυτούς περιβάλλον. Σε διευκρινιστική ερώτηση αν μπορούν να αιτιολογήσουν τις απαντήσεις τους, δείχνουν αδυναμία να απαντήσουν.

Είναι λοιπόν ολοφάνερο ότι οι φοιτητές δεν μπορούν να συνδέσουν τις δύο έννοιες, διαπολιτισμικότητα και αειφορία, ενώ είναι αυτονόητο ότι αυτό προκύπτει από τις ελλειπείς γνώσεις που έχουν κυρίως πάνω σε θέματα αειφορίας.

4. ΑΝΑΛΥΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΣΥΜΦΩΝΑ ΜΕ ΤΑ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ

Τα ευρήματα που προέκυψαν από την εμπειρική έρευνα δίνονται παρακάτω, απαντώντας στο κάθε ερευνητικό ερώτημα.

4.1. Πώς περιγράφουν και αντιλαμβάνονται οι προπτυχιακοί φοιτητές τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, όπως αυτή παρέχεται στο Π.Τ.Δ.Ε. Ιωαννίνων σήμερα;

Σε σημαντικό ποσοστό οι συμμετέχοντες στην έρευνα έχουν ακούσει την έννοια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και όλοι έχουν παρακολουθήσει τουλάχιστον ένα (1) μάθημα σχετικά με τη διαπολιτισμικότητα. Γι' αυτό και σε γενικές γραμμές μπορούν να μιλήσουν για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, να δώσουν τον ορισμό της, καθώς επίσης και έννοιες που είναι αλληλένδετες με το θέμα, όπως «ίσες ευκαιρίες», «διαφορετικότητα», «διακρίσεις», «ρατσισμός», «αλλοδαποί μαθητές», «πρόσφυγες», «μετανάστες», «ανθρώπινα δικαιώματα» και «κοινωνικά θέματα, κουλτούρες και διαφορετικοί πολιτισμοί». Ωστόσο, αρκετοί φαίνεται να συγχέουν την έννοια της διαπολιτισμικότητας και να της αποδίδουν χαρακτηριστικά της πολυπολιτισμικότητας, αφού παραλείπουν την αλληλεπίδραση και την ισότιμη συνεργασία των διαφορετικών πολιτισμών.

Η ύπαρξη του Εργαστηρίου Απόδημου Ελληνισμού και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, το οποίο λειτουργεί στο Π.Τ.Δ.Ε. Ιωαννίνων, αποτυπώνεται θετικά στις απόψεις των φοιτητών, αν και ένα μεγάλο ποσοστό δεν γνωρίζει το λόγο ύπαρξής του ή πιστεύει ότι αφορά μόνο τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν σε πολυπολιτισμικές τάξεις. Γι' αυτό και υπάρχουν περιθώρια βελτίωσης της λειτουργίας του.

Όσον αφορά το διαπολιτισμικό προσανατολισμό του τμήματος οι απόψεις δίστανται, καθώς αρκετοί νιώθουν ικανοποιημένοι από τις σπουδές τους, τόσο από τα προσφερόμενα μαθήματα, όσο και από τους διδάσκοντες, οι οποίοι δείχνουν ενδιαφέρον, είναι επαρκώς καταρτισμένοι και με προθυμία αντιμετωπίζουν οποιαδήποτε δυσκολία των φοιτητών τους. Υπάρχουν όμως και κάποιοι που αισθάνονται ότι θα έπρεπε να υπάρχουν περισσότερα μαθήματα που να αφορούν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, τα οποία θα ήταν βιωματικά και εργαστηριακού τύπου για να υποχρεούνται να τα παρακολουθούν όλοι οι φοιτητές.

4.2. Κατά πόσο αισθάνονται διαπολιτισμικά επαρκείς και ικανοί, ως μελλοντικοί δάσκαλοι, να ανταπεξέλθουν σε μία τάξη με αλλοδαπούς μαθητές και να οργανώσουν τη διδασκαλία τους προς όφελος των παιδιών;

Οι φοιτητές του Π.Τ.Δ.Ε. Ιωαννίνων σε γενικές γραμμές δεν αισθάνονται διαπολιτισμικά επαρκείς. Πιο συγκεκριμένα, είναι ανασφαλείς να διδάξουν σε τάξη με μαθητές από διαφορετικές πολιτισμικές ταυτότητες, κυρίως λόγω της έλλειψης εμπειρίας και συστηματικής ενασχόλησης με αλλοδαπούς μαθητές. Επισημαίνουν την έλλειψη πρακτικής άσκησης και τη μη σύνδεση θεωρίας με την πράξη, αφού αρκετοί από αυτούς δεν έχει τύχει να παρακολουθήσουν ή να διδάξουν σε ανομοιογενείς τάξεις. Η πλειοψηφία των φοιτητών δεν έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια, συνέδρια ή ημερίδες, πράγμα το οποίο θα τους πρόσθετε εφόδια, προκειμένου να αισθανθούν διαπολιτισμικά επαρκείς.

Θετική εντύπωση μας προκαλεί το γεγονός ότι η πλειοψηφία των προπτυχιακών δασκάλων γνωρίζει τις μεθόδους διδασκαλίας που θα χρησιμοποιήσει σε μια πολυπολιτισμική τάξη, όπως είναι η μέθοδος project, η ομαδοσυνεργατική μέθοδος σε μεικτές και ανομοιογενείς ομάδες.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον μας προκαλεί η αυτοκριτική μερικών που θεωρούν ότι η κατάρτιση που αποκτά κάποιος, είναι και απόρροια προσωπικού ενδιαφέροντος και συνεπώς οι όποιες αδυναμίες και ελλείψεις οφείλονται εν μέρει και στη δική τους ολιγωρία ή αδιαφορία. Αναγνωρίζουν ότι ο ρόλος του δασκάλου είναι καθοριστικός και ότι θα πρέπει να διαθέτει εφόδια και γνώσεις που θα τον βοηθήσουν να δίνει ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες στους μαθητές του και θα είναι απαλλαγμένος από προκαταλήψεις και στερεότυπα. Επίσης, δείχνουν να αντιλαμβάνονται ότι το επάγγελμα του δασκάλου είναι άρρηκτα συνδεδεμένο με την έννοια της «διά βίου εκπαίδευσης».

4.3. Ποιες θεωρούν ότι είναι οι ανάγκες τους μέχρι τώρα και τι προτείνουν αναφορικά με τη βελτίωση των διδακτικών αντικειμένων της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο Π.Τ.Δ.Ε. Ιωαννίνων;

Οι προπτυχιακοί δάσκαλοι εμφανίζονται σε γενικές γραμμές ικανοποιημένοι από τις μέχρι τώρα σπουδές τους στο Π.Τ.Δ.Ε. Ιωαννίνων. Ωστόσο, κάποιοι θεωρούν ότι θα έπρεπε να είναι περισσότερα σε αριθμό τα διδακτικά αντικείμενα που σχετίζονται με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Ορισμένοι υποστηρίζουν ότι τα μαθήματα θα έπρεπε να είναι υποχρεωτικά και η διδασκαλία να γίνεται με τη μορφή εργαστηρίου, καθώς και με υποδειγματικές διδασκαλίες, ώστε να σχηματίζουν σφαιρικότερη και αρτιότερη εικόνα γύρω από τα διαπολιτισμικά ζητήματα.

Υπάρχει και η άποψη ότι το τμήμα θα όφειλε να επικεντρώνεται σε γνώσεις σχετικά με τους πολιτισμούς των άλλων λαών, των ηθών και των εθίμων τους, τη μετανάστευση και τη διγλωσσία. Επιπροσθέτως, τα μαθήματα θα μπορούσαν να γίνουν πιο ελκυστικά και ενδιαφέροντα, αν γίνονταν βιωματικά. Οι φοιτητές τονίζουν τη σπουδαιότητα της πρακτικής άσκησης καθώς επίσης και της σύνδεσης θεωρίας και πράξης, ώστε να αποκτήσουν εμπειρία και να ασχοληθούν συστηματικότερα με πολυπολιτισμικές τάξεις.

Η συντριπτική πλειοψηφία των υποψηφίων δασκάλων, πέραν των μαθημάτων στη σχολή τους, δεν έχουν παρακολουθήσει κανενός είδους επιμόρφωση που να αφορά τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Θεωρούν ότι η παρακολούθηση σεμιναρίων, συνεδρίων και ημερίδων που να σχετίζονται με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και τη διαχείριση της ετερότητας θα εμπλούτιζε τις γνώσεις τους και θα ικανοποιούσε τις θεωρητικές και τις επιστημονικές αναζητήσεις τους.

4.4. Πώς περιγράφουν και αντιλαμβάνονται οι προπτυχιακοί δάσκαλοι θέματα που αφορούν την έννοια της αειφορίας;

Οι ερωτώμενοι δείχνουν να μην είναι τόσο εξοικειωμένοι με την έννοια της αειφορίας, ενώ οι περισσότεροι πιστεύουν ότι η αειφορία καταπιάνεται με ζητήματα που αφορούν το περιβάλλον, δηλαδή επικεντρώνονται στον περιβαλλοντικό πυλώνα της αειφορίας, αγνοώντας τελείως τις άλλες δύο διαστάσεις της: την οικονομική και την κοινωνική διάσταση. Πιο συγκεκριμένα, όταν καλούνται να ανακαλέσουν στη μνήμη τους προσφερόμενα μαθήματα σχετικά με την αειφορία, αυτοί αναφέρουν μαθήματα που σχετίζονται με το περιβάλλον, ενώ οι τομείς που σχετίζονται με την αειφορία είναι η «διαχείριση πόρων», η «μόλυνση του νερού, η ρύπανση στη θάλασσα και την ξηρά, η τρύπα του όζοντος, το φαινόμενο του θερμοκηπίου», οι «πηγές ενέργειας», τα «οικοσυστήματα» και γενικά η «φύση». Θετική εντύπωση μας προκαλεί ένας φοιτητής, ο οποίος διακρίνει την αειφορία σε τρεις τομείς, «τον οικονομικό, τον κοινωνικό και τον πολιτικό», χωρίς ωστόσο να μπορεί να περιγράψει περαιτέρω αυτούς τους τομείς και ένας άλλος, ο οποίος, παρόλο που αποδίδει στην αειφορία τη χροιά του περιβάλλοντος, προσεγγίζει κάπως περισσότερο την έννοια, κάνοντας λόγο «για χρήση των πηγών ενέργειας, χωρίς όμως να επηρεαστεί μελλοντικά η ισορροπία στη φύση». Θα ήταν παράλειψη να μην αναφέρουμε ότι ορισμένοι από τους ερωτηθέντες δεν γνώριζαν καθόλου την έννοια και προσπαθούσαν να την εξηγήσουν ετυμολογικά.

Μεγάλο κομμάτι του δείγματος των φοιτητών δεν έχει παρακολουθήσει κανένα μάθημα σχετικό με την αειφορία και όσοι έχουν παρακολουθήσει ένα (1) δηλώνουν ότι ήταν επιλεγόμενο. Επίσης, δεν έχουν παρακολουθήσει κανενός είδους επιμόρφωση (σεμινάριο, συνέδριο ή ημερίδα) σχετικά με την αειφορία. Κατά συνέπεια, η αντίληψή τους είναι ότι το Π.Τ.Δ.Ε. Ιωαννίνων δεν είναι ιδιαίτερα προσανατολισμένο στις αξίες της αειφορίας, γεγονός που αιτιολογείται, αφού τα προσφερόμενα μαθήματα σχετικά με την αειφορία είναι λιγοστά (μόνο 1, όπως είδαμε στους Οδηγούς Σπουδών) και επιλεγόμενα. Αυτό σημαίνει ότι ένα μικρός αριθμός φοιτητών τα επιλέγει και τα παρακολουθεί.

4.5. Κατά πόσο αισθάνονται κατάλληλα προετοιμασμένοι να διδάξουν σύμφωνα με τις αρχές της αειφορίας στο σύγχρονο σχολείο;

Η συντριπτική πλειοψηφία του δείγματος των φοιτητών δεν αισθάνεται κατάλληλα προετοιμασμένη για να διδάξει σύμφωνα με τις αρχές της αειφορίας στο σύγχρονο σχολείο, ούτε νιώθουν ικανοποιημένοι από τις γνώσεις που έχουν αποκομίσει μέχρι τώρα. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι δεν έχουν παρακολουθήσει μαθήματα σχετικά με την αειφορία, ούτε κανενός είδους άλλη επιμόρφωση. Εξαίρεση αποτελούν λίγοι φοιτητές, οι οποίοι έχουν παρακολουθήσει ένα επιλεγόμενο μάθημα που έχει σχέση με το περιβάλλον και είναι ενημερωμένοι πάνω σε θέματα, μόνο της μιας διάστασης της αειφορίας, την περιβαλλοντική, ενώ αγνοούν παντελώς τις άλλες δύο, την οικονομική και την κοινωνική διάσταση.

Ωστόσο, δείχνουν να αντιλαμβάνονται το χρέος που έχει ο εκπαιδευτικός να ευαισθητοποιεί τους μαθητές του σε διάφορα κοινωνικά θέματα, όχι μόνο περιβαλλοντικά, με σκοπό να διαμορφώσει μελλοντικούς ενεργούς πολίτες με ώριμη και κριτική σκέψη. Δεν παραλείπουν να μιλήσουν για τη χρησιμότητα της ευέλικτης ζώνης, στη διάρκεια της οποίας πραγματοποιούνται διάφορα projects με ποικίλη θεματολογία με στόχο την αφύπνιση των μαθητών.

Δεν αρνούνται και το δικό τους μερίδιο ευθύνης που έχουν, όσον αφορά την απόκτηση κατάρτισης και γνώσεων, καθώς οι όποιες αδυναμίες και παραλείψεις μπορεί να οφείλονται και στη δική τους ολιγωρία ή αδιαφορία και δεν παραλείπουν να αναφέρουν τη «διά βίου εκπαίδευση» που είναι στενά συνδεδεμένη με την ιδιότητα του δασκάλου. Επίσης, προτείνουν περισσότερα, βιωματικά και υποχρεωτικά μαθήματα με περιεχόμενο την αειφορία ως τρόπο για να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους και να βελτιώσουν το επίπεδό τους. Επίσης, για μία ακόμη φορά αδυνατούν να εντοπίσουν τη σύνδεση θεωρίας με την πράξη.

4.6. Πώς αντιλαμβάνονται τη σύνδεση που υπάρχει ανάμεσα στη διαπολιτισμική εκπαίδευση και την αειφορία;

Η συντριπτική πλειοψηφία των φοιτητών αδυνατούν να απαντήσουν αν υπάρχουν κοινά σημεία ταύτισης ανάμεσα στις έννοιες «διαπολιτισμικότητα» και «αειφορία». Ελάχιστοι επιχειρούν να διατυπώσουν κάποια κοινά σημεία σύγκλισης, χωρίς ωστόσο να μπορούν να αιτιολογήσουν τις απαντήσεις τους. Οι περισσότεροι προπτυχιακοί φοιτητές θεωρούν ότι διαπολιτισμικότητα είναι ευρύτερη έννοια από την αειφορία, ενώ αρκετοί δυσκολεύονται να εκφέρουν άποψη. Κάτι τέτοιο είναι φυσικά αναμενόμενο, καθώς, αν αναλογιστεί κανείς τις απαντήσεις τους σε προηγούμενες ερωτήσεις, προσδίδουν στην αειφόρο ανάπτυξη μόνο περιβαλλοντικό περιεχόμενο.

Συνεπώς οι φοιτητές του Π.Τ.Δ.Ε. Ιωαννίνων έχουν ελλιπείς γνώσεις πάνω σε ζητήματα αειφορίας και γι' αυτό δυσκολεύονται να βρουν κοινά σημεία σύγκλισης ανάμεσα στις έννοιες της διαπολιτισμικότητας και της αειφορίας. Αυτό βέβαια προκύπτει από τις λογοστές γνώσεις που έχουν κυρίως πάνω σε ζητήματα αειφορίας.

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση και η εκπαίδευση για την αειφορία φαίνεται να αποτελούν αντικείμενο συζήτησης και διαξιφισμών ανάμεσα στους ακαδημαϊκούς, ωστόσο οι αλλαγές στο χώρο του σχολείου, είτε αφορούν την Α/θμια, είτε αφορούν τη Β/θμια εκπαίδευση, βρίσκονται ακόμη σε εμβρυακό στάδιο (Campani & Gundara, 1994:8).

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα έχουν ακούσει την έννοια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και έχουν παρακολουθήσει κάποια σχετικά μαθήματα. Σε γενικές γραμμές μπορούν να μιλήσουν για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και τη συνδέουν με τις διακρίσεις», τη διαφορετικότητα, τις ίσες ευκαιρίες, το ρατσισμό, τους αλλοδαπούς μαθητές, τους πρόσφυγες, τους μετανάστες, τα ανθρώπινα δικαιώματα, καθώς και τις διαφορετικές κουλτούρες και τους πολιτισμούς. Ωστόσο, οι περισσότεροι φοιτητές εμφανίζονται μάλλον αρνητικοί όσον αφορά τον διαπολιτισμικό προσανατολισμό του τμήματος και κρίνουν ότι θα έπρεπε να υπάρχουν περισσότερα μαθήματα που να αφορούν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, τα οποία θα έπρεπε να είναι υποχρεωτικά και ίσως να διδάσκονται με τη μορφή εργαστηρίου και με υποδειγματικές διδασκαλίες, ώστε να παρακολουθούν υποχρεωτικά όλοι για να έχουν πληρέστερη και σφαιρικότερη εικόνα. Δεν λείπουν βέβαια και οι ικανοποιημένοι από τον διαπολιτισμικό προσανατολισμό του τμήματος, τόσο από τα προσφερόμενα μαθήματα, θεωρώντας τα αρκετά, όσο και από τους διδάσκοντες, οι οποίοι είναι πρόθυμοι να βοηθήσουν τους φοιτητές και να συνεργαστούν μαζί τους για οποιοδήποτε ζήτημα.

Στην πρόσληψη των περισσότερων φοιτητών η έννοια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης έχει συνδεθεί με την πολυπολιτισμικότητα. Σχεδόν καθολική είναι η άποψη των φοιτητών ότι η οργάνωση πρακτικών ασκήσεων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε σχολεία αντιμετωπίζει σοβαρές ελλείψεις και δυσκολίες. Αδυναμίες και ελλείψεις παρατηρούνται και στα μαθήματα που εφοδιάζουν κατάλληλα τους υποψήφιους δασκάλους, ώστε να μπορούν να εμπλακούν στη διδακτική μιας πολυπολιτισμικής τάξης, όπως επίσης και να διδάξουν σύμφωνα με τις αρχές της αειφορίας.

Η λειτουργία εργαστηρίου Απόδημου Ελληνισμού και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στο Π.Τ.Δ.Ε. Ιωαννίνων αποτυπώνεται θετικά στις στάσεις των τελειόφοιτων, αν και υπάρχει κάποιο ποσοστό φοιτητών που δεν γνωρίζει καν το

αντικείμενο του συγκεκριμένου εργαστηρίου. Κάποιοι θεωρούν ότι το συγκεκριμένο εργαστήριο δεν τους αφορά, ενώ πιστεύουν ότι αφορά μόνο τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν σε πολυπολιτισμικές τάξεις. Παρά ταύτα, φαίνεται να υπάρχουν περιθώρια βελτίωσης όσον αφορά τη λειτουργία του και το σκοπό της ύπαρξής του.

Παρά το γεγονός ότι διαφαίνεται μία ελλιπής παροχή πρακτικών ασκήσεων, καθώς και μία ανασφάλεια να αναλάβουν πολυπολιτισμικές τάξεις, οι νέοι δάσκαλοι δείχνουν ικανοποιημένοι από το πρόγραμμα σπουδών. Αρκετά εντυπωσιακό είναι ότι η πλειοψηφία των φοιτητών αισθάνεται ανασφάλεια και φόβο να διαχειριστεί μία τάξη με αλλοδαπούς μαθητές, καθώς και να αφουγκραστεί τα μηνύματα που οι τελευταίοι εκπέμπουν. Οι περισσότεροι επισημαίνουν την ελλιπή πρακτική εφαρμογή και την σπουδαιότητα της σύνδεσης ανάμεσα στη θεωρία με την πράξη.

Πιο συγκεκριμένα, υποστηρίζουν ότι οι γνώσεις που διαθέτουν από τη φοίτησή τους στο Π.Τ.Δ.Ε. Ιωαννίνων πάνω σε θέματα μετανάστευσης, διγλωσσίας, πολιτισμού των άλλων λαών, ηθών και εθίμων τους, δεν είναι σε ικανοποιητικό βαθμό με αποτέλεσμα να παρατηρούνται αρκετές ελλείψεις.

Ωστόσο, η σημερινή πολυπολιτισμική κοινωνία τους καθιστά να έχουν συνειδητοποιήσει πλήρως ότι υπάρχει μεγάλη αναγκαιότητα να γνωρίζουν να διδάσκουν σε εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές. Επίσης, οι προπτυχιακοί δάσκαλοι παραδέχονται ότι υπάρχουν προκαταλήψεις και στερεότυπα ή φαινόμενα ρατσισμού, τα οποία παρατηρούνται, τόσο στην κοινωνία, όσο και σε όσους εμπλέκονται στη σχολική κοινότητα, κάνοντας λόγο για μαθητές, γονείς και δασκάλους.

Επίσης, διαφαίνεται ότι οι προπτυχιακοί φοιτητές του Π.Τ.Δ.Ε. Ιωαννίνων αποδέχονται την εθνοπολιτισμική διαφορετικότητα και τη θεωρούν σημαντική για όλους τους μαθητές. Θεωρούν ότι η ανομοιομορφία μιας τάξης μπορεί να εμπλουτίσει τις μαθησιακές εμπειρίες των μαθητών, αν και υπάρχουν αρκετές δυσκολίες, τις οποίες θα πρέπει να υπερβεί, τόσο ο εκπαιδευτικός της τάξης, όσο και η υπόλοιπη κοινωνία που συχνά είναι προκατειλημμένη απέναντι στους αλλοεθνείς, προκειμένου να επιτύχουν μια εκπαιδευτική διαδικασία που θα στηρίζεται στην ψυχοσυναισθηματική ασφάλεια και ανάπτυξη των μαθητών. Αποδέχονται επίσης και την αναγκαιότητα των ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών μεταξύ των Ελλήνων και των αλλοδαπών μαθητών.

Αναγνωρίζουν τον πρωταρχικό ρόλο για την επίτευξη μιας διαπολιτισμικής επικοινωνίας που καλείται να διαδραματίσει η τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Η εμπειρική έρευνα που διεξήχθη έδειξε ότι οι συμμετέχοντες στην έρευνα προπτυχιακοί δάσκαλοι δεν είναι εξοικειωμένοι με την έννοια της αειφορίας και δεν έχουν παρακολουθήσει καμία μορφή επιμόρφωσης πάνω σε αυτό το θέμα. Στο άκουσμα της έννοιας «αειφορία» αποδίδουν μόνο την περιβαλλοντική της διάσταση, αγνοώντας τελείως τις άλλες δύο διαστάσεις: την οικονομική και την κοινωνική. Μεγάλος αριθμός φοιτητών δηλώνουν ότι δεν έχουν παρακολουθήσει κανένα μάθημα σχετικό με την αειφορία, ενώ κάποιοι έχουν παρακολουθήσει μόνο ένα μάθημα επιλεγόμενο. Στην πρόσληψή τους το τμήμα δεν παρουσιάζεται ιδιαίτερα προσανατολισμένο στις αξίες της αειφορίας, ενώ παράλληλα κάποιοι αδυνατούν να απαντήσουν, αφού δεν τους έχει απασχολήσει ποτέ κάτι τέτοιο, μιας και αγνοούν το περιεχόμενο της αειφορίας.

Κατά συνέπεια, δεν αισθάνονται επαρκώς προετοιμασμένοι να διδάξουν σύμφωνα με τις αρχές της αειφορίας στο σύγχρονο σχολείο. Ορισμένοι δεν παραλείπουν να αναφέρουν την ευέλικτη ζώνη, στη διάρκεια της οποίας πραγματοποιούνται διάφορα projects, τα οποία πολύ συχνά έχουν περιβαλλοντικό περιεχόμενο. Επίσης, προκαλεί θετική εντύπωση το γεγονός ότι αντιλαμβάνονται το χρέος του εκπαιδευτικού να ευαισθητοποιεί τους μαθητές, αφυπνίζοντάς τους σχετικά με διάφορα κοινωνικά θέματα και διαμορφώνοντας ενεργούς και υπεύθυνους πολίτες με συνείδηση και κριτική σκέψη. Ενθαρρυντικό είναι επίσης ότι παραδέχονται ότι οι όποιες αδυναμίες και ελλείψεις έχουν, όσον αφορά την αειφορία, οφείλεται εν μέρει και στη δική τους ολιγογνώση ή αδιαφορία.

Όσον αφορά τη βελτίωση των σπουδών τους προτείνουν περισσότερα υποχρεωτικά μαθήματα σχετικά με την αειφορία για να τα παρακολουθούν όλοι, τα οποία θα ήταν ευχής έργο να γίνονται βιωματικά και με τη μορφή εργαστηρίων με σκοπό την προσέλκυση του ενδιαφέροντος των φοιτητών.

Η έρευνα ανέδειξε ότι οι μελλοντικοί δάσκαλοι αδυνατούν να εντοπίσουν τα σημεία σύνδεσης των δύο εννοιών: το σεβασμό στο περιβάλλον, το σεβασμό στη διαφορετικότητα, την έννοια του ενεργού πολίτη, την κοινωνική ισότητα, την κοινωνική δικαιοσύνη, καθώς και τη διατήρηση της πολιτιστικής κληρονομιάς.

Δεν θα πρέπει να παραλείψουμε επίσης, την τάση ενός γενικότερου προβληματισμού που έθεταν οι τελειόφοιτοι του τμήματος, ενόψει του διορισμού τους στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση με την απόκτηση του πτυχίου τους, σε σχέση με την εκπαίδευσή τους, τόσο σε θέματα διαπολιτισμικού περιεχομένου, όσο και θέματα αειφορίας, τονίζοντας ότι θα πρέπει στο μέλλον να επιμορφωθούν πάνω σε τέτοιου είδους ζητήματα, προκειμένου να ανταπεξέλθουν στο σύγχρονο σχολείο.

Τέλος, θα πρέπει να επισημάνουμε ότι το παρόν πόνημα προσπάθησε να «φωτίσει» μία αρκετά κρυφή πτυχή των αντιλήψεων των μελλοντικών δασκάλων, εκείνες που αφορούν τη διαπολιτισμικότητα και την αειφορία, καθώς και τα κοινά σημεία των δύο εννοιών. Τα παραπάνω ευρήματα θα μπορούσαν να ληφθούν υπόψη από τους συντάκτες των προγραμμάτων Σπουδών των εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων, προκειμένου να διαπιστώσουν τις ελλείψεις και τις αδυναμίες των προπτυχιακών εκπαιδευτικών.

Ολοκληρώνοντας την παρούσα εργασία κρίνεται σκόπιμο να τονιστεί ότι λίγα χρόνια αργότερα θα μπορούσαν να διερευνηθούν εκ νέου οι αντιλήψεις των προπτυχιακών δασκάλων αναφορικά με θέματα διαπολιτισμικότητας και αειφορίας, μιας και από την ποιοτική ανάλυση φάνηκε ότι οι φοιτητές του Π.Τ.Δ.Ε. Ιωαννίνων έχουν ελλιπή γνώση των εννοιών και του περιεχομένου της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και της αειφορίας. Κρίνεται, επομένως, επιτακτική η συστηματική και μεθοδική επιμόρφωση των προπτυχιακών δασκάλων στα αντίστοιχα θέματα. Η επιμόρφωση αυτή μπορεί να επιτευχθεί με την αναμόρφωση του Προγράμματος Σπουδών, το οποίο θα πρέπει να αφουγκραστεί τις ανάγκες των φοιτητών, οι οποίοι θα κληθούν να προετοιμάσουν τους αυριανούς πολίτες.

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αθανασάκης, Α. (2006). Οι αειφορικές προϋποθέσεις, δράσεις και προοπτικές στα σχολικά προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, στο *2ο Συνέδριο Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης*, Αθήνα, 15-17 Δεκεμβρίου 2006, σσ. 1-5.
- Αθανασίου, Λ. (2003). *Μέθοδοι και τεχνικές έρευνας στις επιστήμες της Αγωγής*, Ιωάννινα (Πανεπιστημιακές εκδόσεις).
- Ασκούνη Ν. & Ανδρούσου Α., «Οι “άλλοι” μαθητές στο σχολείο: από την αφομοίωση των διαφορών στη “διαπολιτισμική” αναζήτηση», στο *Εκπαίδευση: πολιτισμικές διαφορές και κοινωνικές ανισότητες*, τόμος Β' (Εθνοπολιτισμικές διαφορές και εκπαίδευση), Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα, 2001.
- Ασπρίδης, Γ. (2016). *Εταιρική Κοινωνική Ευθύνη - Η Όψη Του Ανθρώπινου Παράγοντα στην Επιχείρηση*. [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Διαθέσιμο στο: <http://hdl.handle.net/11419/4805>.
- Γεωργογιάννης, Π. (1999). *Θέματα Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γεωργογιάννης, Π. (2004). Διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών. Στο: Π. Γεωργογιάννης (Επιμ), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Πρακτικά 1^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου, Συνεδριακό Κέντρο Άρτας «Διώνη» 10-11 Δεκεμβρίου 2004, Πάτρα, σσ. 49-70.
- Γεωργογιάννης, Π. (2006). *Βηματισμοί για μία αλλαγή στην Εκπαίδευση-Εκπαιδευτική, Διαπολιτισμική Επάρκεια και Ετοιμότητα των Εκπαιδευτικών Α'βάθμιας και Β'θμιας Εκπαίδευσης*. Πάτρα: αυτοέκδοση.
- Γεωργογιάννης, Π. (2006). *Εκπαιδευτική και διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα των δασκάλων*. Πάτρα: Διαπολιτισμικό Εκπαιδευτικό Κέντρο.
- Γεωργογιάννης, Π. (2007). *Διαπολιτισμική Κοινωνική Ψυχολογία και Έρευνα*. Πάτρα: αυτοέκδοση.
- Γεωργογιάννης, Π. (2008). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Επιστημονική σειρά: Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση-Τόμος 7ος*, Πάτρα.
- Γεωργογιάννης, Π. (2009). Εκπαιδευτική, Διαπολιτισμική Επάρκεια και Ετοιμότητα των εκπαιδευτικών Α/βάθμιας & Β/βάθμιας Εκπαίδευσης, *Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση*, Τόμος 1^{ος}, Πάτρα, σελ. 38.
- Γεωργογιάννης, Π. (2009), *Διαπολιτισμική κοινωνική ψυχολογία και έρευνα, Επιστημονική σειρά: Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση – Τόμος 5ος*, Πάτρα.
- Γεωργογιάννης, Π., (2010), *Εκπαιδευτική Διαπολιτισμική Επάρκεια & Ετοιμότητα των εκπαιδευτικών Α'βάθμιας & Β'βάθμιας Εκπαίδευσης, Επιστημονική σειρά: Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση -Τόμος 1ος*, Πάτρα, σ. 131.
- Γεωργόπουλος, Α. & Τσαλίκη, Ε. (1997), *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Αρχές-Φιλοσοφία, Μεθοδολογία, Παιχνίδια & Ασκήσεις*, Έβδομη ανατύπωση, Αθήνα: Gutenberg.
- Γκανάτσιου, Π. & Γκόβαρης, Χ. (2005). Διαπολιτισμική εκπαίδευση και παιδεία για την αειφορία, στο *1^ο Συνέδριο Σχολικών Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης*, Ισθμός Κορίνθου, 23-25 Σεπτεμβρίου 2005, σσ. 91-96.

- Γκόβαρης, Χ. (2009). Διαπολιτισμική εκπαίδευση και το δίλημμα των «πολιτισμικών διαφορών». *Φιλολογική*, 109, σσ. 78-82.
- Γκότοβος, Α. (2003). *Εκπαίδευση και ετερότητα - Ζητήματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Δαμανάκης, Μ. (2004). *Η εκπαίδευση των Παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα-Διαπολιτισμική Προσέγγιση*, Έβδομη Ανατύπωση, Αθήνα: Gutenberg.
- Δαμανάκης, Μ. (2007). *Ταυτότητες και εκπαίδευση στη διασπορά*, Αθήνα: Gutenberg.
- Δημητρίου, Α. (2009). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Περιβάλλον, Αειφορία. Θεωρητικές και παιδαγωγικές προσεγγίσεις*, Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2003). *Πράσινη Βίβλος για την επιχειρηματικότητα στην Ευρώπη*. Βρυξέλλες, Διαθέσιμο στο: https://www.career.tuc.gr/fileadmin/users_data/career/oldsite/downloads/com2003_0027el01.pdf (Ημερομηνία προσπέλασης: 29/07/2017).
- Ευαγγέλου, Ο. (2007). *Διαπολιτισμικά Αναλυτικά Προγράμματα*, Αθήνα: Τυπωθήτω – Δαρδανός.
- Ζουμπούλης, Α., Πελέκα, Ε., Τριανταφυλλίδης, Κ. (2016). *Πράσινη Χημεία και Τεχνολογία στη Βιώσιμη Ανάπτυξη*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Διαθέσιμο στο: <http://hdl.handle.net/11419/2320>.
- Καδηγιαννόπουλος, Α. Γ. (2014). *Διαπολιτισμικότητα και αειφορία στην εκπαίδευση. Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών του Γυμνασίου* (διδακτορική διατριβή), Σχολή Επιστημών Αγωγής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Κεσίδου, Α. & Παπαδοπούλου, Β. (2008). Η διαπολιτισμική διάσταση στη βασική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 45, σσ. 37-55.
- Κοσσυβάκη, Φ. *Η διαπολιτισμική ετοιμότητα του Έλληνα εκπαιδευτικού και η σημερινή σχολική πραγματικότητα: Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*, στο http://www.pee.gr/wpcontent/uploads/praktika_synedrion_files/new_soft/nees_eisigiseis/mer_g_th_en_vi/kossybaki.htm (προσπελάστηκε στις 4/07/17)
- [uploads/praktika_synedrion_files/new_soft/nees_eisigiseis/mer_g_th_en_vi/kossybaki.htm](http://www.pee.gr/wpcontent/uploads/praktika_synedrion_files/new_soft/nees_eisigiseis/mer_g_th_en_vi/kossybaki.htm)
- Κανακίδου, Ε., Παπαγιάννη, Β. (1998). *Διαπολιτισμική Αγωγή*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καρατζιά, Ε. & Σπινθουράκη, Η. (2005), «Διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης». Στο: Πρακτικά του 8^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου με θέμα: *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση-Ελληνικά ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα* (58-60). Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης-Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών, Πάτρα, 8-10 Ιουλίου 2005, τομ. 3 Πάτρα: ΚΕ.Δ.ΕΚ.-Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών.
- Κασίμη, Χ. (2005). Αλλοδαποί μαθητές, γλωσσικές δυσκολίες και κατάκτηση της ελληνικής γλώσσας στο σχολείο: Αντιλήψεις και αναπαραστάσεις των δασκάλων, *Επιστήμες της Αγωγής, Θεματικό τεύχος*, σσ. 13-23.
- Κοσσυβάκη, Φ. (2003). *Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο μετανεωτερικό σχολείο: προσδοκίες, προοπτικές, όρια*. Αθήνα: Gutenberg.

- Κούσουλας, Γ. (2000), Μικρός Περίπλους στην Ιστορία της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (Διεθνώς και στην Ελλάδα), *Φυσικός Κόσμος (1)*, σσ.88-91, Διαθέσιμο στο <http://www.ekke.gr/estia/Cooper/E.E.F.P.E.htm>.
- Κυριαζή, Ν. (2002). *Η Κοινωνιολογική Έρευνα, Κριτική Επισκόπηση των Μεθόδων και των Τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καρύδα, Ε. (2004). Διεθνής δεκαετία της εκπαίδευσης για την αειφόρο ή τη βιώσιμη ανάπτυξη 2005-2014. Η προβληματική γύρω από την εκπαίδευση για την αειφόρο ή βιώσιμη ανάπτυξη, στο *2ο Πανελλήνιο Συνέδριο «Βιώσιμη Ανάπτυξη, Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Τοπικές Κοινωνίες» της ΠΕΕΚΠΕ*, Ουρανούπολη Χαλκιδικής 15-17 Οκτωβρίου 2004.
- Κωστούλα – Μακράκη, Ν., & Μακράκης, Β. (2006). *Διαπολιτισμικότητα και εκπαίδευση για ένα βιώσιμο μέλλον*, Αθήνα: Προπομπός.
- Λιαράκου, Γ. & Φλογαΐτη, Ε. (2007). *Από την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στην Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη: Προβληματισμοί, Τάσεις και Προτάσεις*. Αθήνα: Νήσος.
- Μάγος, Κ. (2005). «Ευτυχώς, εδώ δεν έχουμε ξένους»: Η αναγκαιότητα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, στο: Πρακτικά του 8^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου με θέμα: *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση-Ελληνικά ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα* (σσ. 143-153), Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΚΕ.Δ.ΕΚ.) – Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών, Πάτρα, 8-10 Ιουλίου 2005, τομ. 2, Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης-Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών, Πάτρα, 2005.
- Μάρκου, Γ. (1995). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Ελληνική και Διεθνής Εμπειρία*, Τόμος 1, Αθήνα (αυτοέκδοση).
- Μάρκου, Γ. (1996). *Προσεγγίσεις της πολυπολιτισμικότητας και η διαπολιτισμική εκπαίδευση – Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, ΓΓΛΕ.
- Μητούλα, Ρ., Αστάρα, Ο.Ε. & Καλδής, Π.Ε. (2008). *Βιώσιμη Ανάπτυξη*. Αθήνα: Rosili.
- Μπαλατζής, Δ. & Γεράρης, Η. (2009). Διαπολιτισμική αγωγή και σύγχρονο σχολείο. *Ελληνοχριστιανική αγωγή*, 560-561, σσ. 104-108, 140-145.
- Μπάρος, Β. (2008). «Διαπολιτισμική ετοιμότητα στην εκπαιδευτική πράξη. Έρευνα δράσης ως εμπειρικό εργαλείο και μέθοδος αυτοπαρατήρησης και αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού». Στο: Πρακτικά του Διεθνούς Συνεδρίου με θέμα: *Νέο εκπαιδευτικό Υλικό του ΥΠΕΠΘ – Αξιολόγηση και Διοίκηση της Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης*, Άρτα 14-16 Μαρτίου 2008, (ΚΕ.Δ.ΕΚ.) – Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών, Πάτρα, σσ. 258-273.
- Νικολάου, Γ., (2009). *Διαπολιτισμική Διδακτική. Το νέο περιβάλλον. Βασικές αρχές*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Νικολάου, Γ., (2010). *Ένταξη και Εκπαίδευση των Αλλοδαπών Μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο. Από την «ομοιογένεια» στην πολυπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Νικολάου, Γ., (2011). «Διαπολιτισμικότητα – Διαπολιτισμική Εκπαίδευση», <http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/1417/260.pdf>.
- Πανάτσα, Μ.Β. (2016). *Διερεύνηση αντιλήψεων προπτυχιακών εκπαιδευτικών με τις κοινωνικές όψεις της αστικής βιωσιμότητας και ο ρόλος της εκπαίδευσης (μεταπτυχιακή εργασία)*,

Παιδαγωγική Σχολή Φλώρινας, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης,
Πανεπιστήμιο Δυτ. Μακεδονίας,

Παπαδημητρίου, Ε. (2004). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Σχολείο. Μια διαχρονική θεώρηση*,
Αθήνα: Τυπωθήτω – Δαρδανός.

Πορτελάνος, Στ. (2011). *Διαπολιτισμική Θεολογία*. Αθήνα: Έννοια.

Πούλιος, Ι., Αλιβιζάτου, Μ., Αραμπατζής, Γ., Γιαννακίδης, Α., Καραχάλης, Ν., Μάσχα, Ε.,
Μούλιου, Μ., Παπαδάκη, Μ., Προσύλης, Χ., Τουλούπα, Σ. (2016). *Πολιτισμική
Διαχείριση, Τοπική Κοινωνία και Βιώσιμη Ανάπτυξη*. [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα:
Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Διαθέσιμο στο:
<http://hdl.handle.net/11419/2394>.

Σαραφίδου, Γ. Ο. (2011), *Συνάρθρωση ποσοτικών και ποιοτικών προσεγγίσεων. Η εμπειρική
έρευνα*, Αθήνα: Gutenberg.

Σαρτζετάκης, Ε. (2003). «Οικονομική μεγέθυνση, ανάπτυξη και βιώσιμη ανάπτυξη». Στο: Γ.Ι.
Τσάλτας (επιμ.), Γιοχάνεσμπουργκ. *Το περιβάλλον μετά τη Συνδιάσκεψη των
Ηνωμένων Εθνών για την Αειφόρο Ανάπτυξη* (σσ. 147-159). Αθήνα: Ι. Σιδέρης.

Σκούλλος, Μ. (2007). Μετεξέλιξη της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης προς Εκπαίδευση για την
Αειφόρο Ανάπτυξη. Ομοιότητες και Διαφορές, στο *3ο Πανελλήνιο Συνέδριο
Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης με θέμα: «Εκπαίδευση για την Αειφορία και τη
Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Κοινωνία – Οικονομία – Περιβάλλον – Πολιτισμός»*, 9-11
Νοεμβρίου 2007, Αθήνα, 1-2.

Τρίγκα, Ν. (2005, Οκτώβριος 16). Κρούσματα ρατσιστικού αποκλεισμού, *Το Βήμα*, 25.

Τσάλτας, Γ. (2006). Η ιστορική εξέλιξη της έννοιας της ανάπτυξης μέσα από τη δράση και τη
θεσμική συμβολή του Οργανισμού των Ηνωμένων Εθνών. Στο Σ. Περράκη (επιμ.). *60
Χρόνια Ηνωμένα Έθνη. Προκλήσεις και Προοπτικές* (σσ. 79-95). Αθήνα: Εκδόσεις Αντ.
Ν. Σάκκουλα.

Τσάλτας, Γ. (2007). Βιώσιμη Ανάπτυξη: Διαχείριση και Προστασία του Κοινού μας
Περιβάλλοντος. Στο Χ. Δίπλα & Ε. Δούση (επιμ.). *Εξήντα Χρόνια από την Ίδρυση των
Ηνωμένων Εθνών* (σσ. 201-213). Αθήνα: Εκδόσεις Ι. Σιδέρης.

Τσαντίλης, Δ. (2003). «Οι 3 + 1 διαστάσεις της αειφορίας». Στο: Η. Ευθυμίου & Μ.
Μοδινός (επιμ.), *Οι δρόμοι της αειφορίας* (σσ. 41-61). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Φλογαΐτη, Ε. (1998). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Φλογαΐτη, Ε. (2011). *Εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία*, Αθήνα: Πεδίο.

Φωτόπουλος, Τ. (2005). *Η πολυδιάστατη κρίση και η περιεκτική δημοκρατία*. Αθήνα: Γόρδιος.

Χαϊντενράιχ, Ε. (2013). Η κουλτούρα της αειφορίας στην ευρωπαϊκή ιστορία. Ηθικά και
πρακτικά μοντέλα για τη σχέση ανθρώπου και φύσης *Επιστήμη και Κοινωνία*.
Επιθεώρηση πολιτικής και ηθικής θεωρίας, 30, 227-258.

Χαρίτος, Β.Κ. (2011), *Η διαπολιτισμική προσέγγιση στην εκπαίδευση των φοιτητών των ΠΤΔΕ*
(διδαστορική διατριβή), Πανεπιστήμιο Μακεδονίας Οικονομικών και Κοινωνικών
Επιστημών-Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής.

Χρυσαφίδης, Κ. (2003). *“Η αγωγή στην εποχή του μεταμοντέρνου”*, στο Μ. Goehlich, (Επιμ.), *Παιδοκεντρική διάσταση στη μάθηση, Ανοιχτό σχολείο -Εναλλακτικό σχολείο - Σχολείο της κοινωνίας - Σχολείο του Reggio*, Αθήνα: Τυπωθήτω- Γιώργος Δαρδανός.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Adams, R., Jeanrenaud, S., Bessant, J., Denyer, D. and Overy, P. (2015). Sustainability-oriented Innovation: A Systematic Review. *International Journal of Management Reviews*, 00, pp. 1-26.
- Banks, J. (2004)³. *Εισαγωγή στην πολυπολιτισμική εκπαίδευση*, μτφρ. Ν. Σταματάκης, Αθήνα: Παπαζήσης.
- Bansal, P. (2005). Evolving sustainably: a longitudinal study of corporate sustainable development. *Strategic Management Journal*., 26(3), pp.197-218.
- Barrett, J., & Scott, A. (2001). The ecological footprint: A metric for corporate sustainability *Corporate Environmental Strategy*, 8 (4), pp. 316-325.
- Berelson, B. (1952). *Context analysis in Communication Research*, Glencoe, IL: Free Press.
- Birdsall, S. (2013). Measuring student teachers' understandings and self-awareness of sustainability. *Environmental Education Research*, 20(6), pp.814-835.
- Braidotti, R., Charkiewicz, E., Hausler, S. and Wierinca S. (1994). *Women, the environment and sustainable development*. London: Zed Books in association with INSTRAW.
- Brown, L., Flavin, Cr., & Postel, S. (1990). "Picturing a sustainable society". In: L. Brown (ed.), *State of the World 1990*. Chapter 10. New York: W. W. Norton.
- Brunel, S. (2007). *Η Βιώσιμη Ανάπτυξη*, Αθήνα: Βήμα γνώση.
- Byram, M. 1997. *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M., A. Nichols, and D. Stevens. 2001. *Developing intercultural competence in practice*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Campani, G. & Gundara, J. S. (1994) "Overview of Intercultural Policies within the European Union", *European Journal of Intercultural studies*, 5:1, pp. 3-8.
- Cebrián, G. and Junyent, M. (2015). "Competencies in Education for Sustainable Development: Exploring the Student Teachers' Views". *Sustainability*, 7(3), pp.2768-2786.
- Cohen, L., Manion, L., (1989) *Research Methods in Education*, 3rd edition London Routledge.
- Cohen, L., Manion, L. and Morrison, K. (2007). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Conseil de l' Europe: "L' education interculturelle, concept, context et programme", Strasbourg 1989, pp. 6-15, 16-44, 60-96, 208-213.
- Creswell, J. W. (2002). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed method approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- de Haan, G. (2006). The BLK '21' programme in Germany: a 'Gestaltungskompetenz'-based model for education for sustainable development, *Environmental Education Research*, 12(1), pp. 19-32.

- Denzin, N.K., Lincoln, Y.S. (2000). Introduction: the discipline and practice of qualitative research. In: N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (Eds), *Handbook of Qualitative Research*, Sage: London, 1-28.
- De Simone, G., and S. Molina. (2012). Quello che le neoassunte (non) dicono. i giudizi di un contingente triennale di neo-immessi in ruolo sull'adeguatezza della propria formazione iniziale, 1–33. Programma Education FGA Working Paper. Fondazione Gianni Agnelli. N.46. July.
- Dymont, J. and Hill, A. (2015). “You mean I have to teach sustainability too? Initial teacher education students’ perspectives on the sustainability cross-curriculum priority”. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(3), pp.21-35.
- Ekins, P. (2000). “Environmental policy-making: What have economic analysis and the idea of sustainability got tot offer?” In: M. Redclift (ed.), *Sustainability. Life Chances and Livelihoods* (pp. 35-37). London: Routledge.
- Fennes, H.-Hapgood, K. (1997), *Intercultural learning in the classroom: crossing borders*, Cassell.
- Field, B. (1997), *Environmental Economics: An Introduction*, Mc Graw-Hill, Boston.
- Fien, J. & Tilbury, D. (2002). “The global challenge of sustainability”. In: D. Tilbury, R. Stevenson, J. Fien, & D. Schreuder (eds), *Education and Sustainability. Responding to the Global Challenge* (pp. 1-12). Gland: IUCN.
- Garmon M. A. (2004). Changing preservice teachers’ attitudes/beliefs about diversity what are the critical factors? *Journal of Teacher Education*, 55 (3), 201-213.
- Gay, G. (2002). “Preparing for culturally responsive teaching”, *journal of Teacher Education*, 53 (2), pp. 106-116.
- Gundara, J., (2000). *Interculturalism, Education and Inclusion*. London: Paul Chapman.
- Halle, M. and Borregaard, N. (2004). The Trade and Environment Agenda Post-Johannesburg. In T. Gigg (ed.), *Survival for a small planet: The Sustainable Development Agenda* (pp. 32-45). London: Earthscan Publications.
- He Y., (2013). “Developing teachers’ cultural competence: application of appreciative inquiry in ESL teacher education”, *Teacher Development*, 17:1, pp. 55-71.
- Hediger, W. (1997). Towards an ecological economics of sustainable development *Sustainable Development*, 5, pp. 101-109.
- Hedlund-de Witt, A. (2014). Rethinking Sustainable Development: Considering How Different Worldviews Envision “Development” and “Quality of Life”. *Sustainability*, 6 (11), pp. 8310-8328.
- Huckle, J. (1996). “Realizing Sustainability in changing times”. In: J. Hucklie & S. Sterling (eds), *Education for Sustainability* (pp. 3-17). London: Earthscan.
- Jucker, R. and Mathar, R. (2015). “Introduction: From a Single Project to a Systemic Approach to Sustainability— An Overview of Developments in Europe”. In R. Jucker and R. Mathar, *Schooling for sustainable development in Europe: Concepts, Policies and*

Educational Experiences at the End of the UN Decade of Education for Sustainable Development (pp.3-14). Zurich: Springer.

- Kagawa, F. (2007). "Dissonance in students' perceptions of sustainable development and sustainability: Implications for curriculum change". *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 8(3), pp.317-338.
- Killeen, D. and Khan, S. R. (2004). Poverty and Environment. In T. Gigg (ed.), *Survival for a small planet: The Sustainable Development Agenda* (pp. 215-226) London: Earthscan Publications.
- Kvale, S. (1996), *Interviews. An introduction to qualitative research interviewing*, Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Lasen, M. Tomas, L. & Hill, A. (2015). "Potential of service-learning to promote sustainability competencies in pre-service teachers: a case study", *Teaching Education*, 26:4, pp. 341-365.
- Le Roux, J. 2002. "Effective educators are culturally competent communicators". *Intercultural Education*, 13: 37-48.
- Liang X. & Zhang G., (2009). "Indicators to evaluate pre-service teachers' cultural competence", *Evaluation & Research in Education*, 22:1, pp. 17-31.
- Littledyke, M. and Manolas, E. (2011). "Education for Sustainability Pedagogy: Ideological and Epistemological Barriers and Drivers". In W. Leal Filho (ed.), *World Trends in Education for Sustainable Development* (pp. 77-104). Frankfurt: Peter Lang.
- Lowe, P., & Goyer, J., (1983). *Environmental Groups in Politics*. (London, Allan and Unwin).
- Magos, K. & Simopoulos, G. (2009) "Do you know Naomi?": researching the intercultural competence of teachers who teach Greek as a second language in immigrant classes, *Intercultural Education*, 20:3, pp. 255-265.
- Malandrakis, G. (2017). Influencing Greek pre-service teachers' efficacy beliefs and selfconfidence to implement the new 'Studies for the Environment' curricula, *Environmental Education Research*, pp. 1-27.
- Mathar, R. (2015). A Whole School Approach to Sustainable Development: Elements of Education for Sustainable Development and Students' Competencies for Sustainable Development. In R. Jucker and R. Mathar, *Schooling for sustainable development in Europe: Concepts, Policies and Educational Experiences at the End of the UN Decade of Education for Sustainable Development* (pp.15-30). Zurich: Springer.
- McCrea, E.J. (2006). *The roots of environmental education: How the past supports the future*. Διαθέσιμο στο: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED491084.pdf>.
- Meer, N. & Modood, T. (2011). "How does Inteculturalism Contrast with Multiculturalism?", *Journal of Intercultural Studies*, Vol 33, No 2, 175 – 196.
- Mezher, T. (1997). Sustainable Development strategies for Lebanon *Sustainable Development*, 5, 55-64.
- Mezher, T., Jamali, D., Zreik, C. (2002). The role of financial institutions in the sustainable development of Lebanon *Sustainable Development*, 10, pp. 69-78.

- Moliner, O., & Garcia, R. (2005). "Teachers' initial training in cultural diversity in Spain: attitudes and pedagogical strategies", *Intercultural Education*, 16(5), pp. 433-442.
- OECD. 2010a. *Educating Teachers for Diversity: Meeting the Challenge*. Paris: OECD.
- Orr, D. (1992). *Ecological Literacy: Education and the Transition to a Postmodern World*. Albany: SUNY Press.
- Palaiologou, N., and O. Evangelou. 2007. The intercultural competence of teachers. In *Greek as second/foreign language. Research, teaching, learning* [in Greek], ed. K. Ntinis and A. Xatzipanagiotidi, pp. 539–51. Athens: University Studio Press.
- Pearce, D. (1999) *Economics and Environment: essays on ecological economics and sustainable development*, E. Elgar, Northampton.
- PNUE (2003). *Le PNUE EN 2003. Rapport annuel*. Nairobi: PNUE.
- Portera, A. (2008) "Intercultural education in Europe: epistemological and semantic aspects", *Intercultural Education*, 19:6, 481-491, DOI: 10.1080/14675980802568277.
- Redclift, M. (2000). "Introduction". In" M. Redclift (ed.), *Sustainability. Life Chances and Livelihoods* (pp. 1-13). London: Routledge.
- Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Rogers, P., Jalal, K. and Boyd, J. (2008). *An introduction to sustainable development*. London: Earthscan.
- Scoullou, M. (1996). "Towards an environmental education for sustainable development". In: M. Scoullou (ed.), *Re-orienting Environmental Education for Sustainable Development* (pp. 11-15). Athens: MIO-ECSDE.
- Secrett, C. (2004). The Politics of Radical Partnerships: Sustainable Development, Rights and Responsibilities. In T. Gigg (ed.), *Survival for a small planet: The Sustainable Development Agenda* (pp. 152-172) London: Earthscan Publications.
- Sercu, L. (2004). Assessing intercultural competence: A contextwork for systematic test development in foreign language education and beyond. *Intercultural Education* 15: pp. 73–89.
- Sercu, L. (2006). The foreign language and intercultural competence teacher: The acquisition of a new professional identity. *Intercultural Education* 17: pp: 55–72.
- Spinthourakis, J.A. Karatzia-Stavlioti, E. & Roussakis, Y. (2009). "Pre-service teacher intercultural sensitivity assessment as a basis for addressing multiculturalism", *Intercultural Education*, 20:3, pp:267-276.
- Stavropoulos, D. N., & Hornby, A. S. (1989). *Oxford English – Greek Learner's Dictionary*, Athens: Oxford University Press.
- Strachan, J., Ayre, G., McHarry, J. and Callway, R. (2005). *The plain language guide to the World Summit on Sustainable Development*. London: Earthscan.
- Tarozzi, M., (2014). Building an 'intercultural ethos' in teacher education, *Intercultural Education*, 25:2, pp. 128-142.

- Tomas, L., Girgenti, S. & Jackson, C. (2017). Pre-service teachers' attitudes toward education for sustainability and its relevance to their learning: implications for pedagogical practice. *Environmental Education Research*, 23:3, pp. 324-347.
- Turcu, C. (2013). Re-thinking sustainability indicators: local perspectives of urban sustainability. *Journal of Environmental Planning and Management*, 56 (5), pp. 695-719.
- UNESCO – UNEP (1976). The Belgrade Charter: A Global Framework for Environmental Education, Διαθέσιμο στο:http://www.medies.net/_uploaded_files/TheBelgradeCharter.pdf.
- UNESCO (2005a) United Nations Decade of Education for Sustainable Development (2005-2014): International Implementation Scheme. UNESCO, France
web:www.unesco.org/education/desd
- UNESCO (2008). *National report: Greece*, International Bureau of Education.
- United Nations (2012a). *Report of the United Nations Conference on Sustainable Development*. New York: United Nations Publication.
- WCED (1987). *Our Common Future*, Oxford University Press, Oxford; New York.
- World Bank Group (2016). *Global Monitoring Report 2015/2016: Development Goals in an Era of Demographic Change*. Washington, DC: World Bank. DOI: 10.1596/978-1-4648-0669-8. License: Creative Commons Attribution CC BY 3.0 IGO.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΜΕΡΟΣ Α: ΠΡΟΣΩΠΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

1. Φύλο φοιτητή/φοιτήτριας:
2. Έτος:
3. Έχετε πτυχίο από άλλη σχολή;
Αν ναι, από ποια;
4. Οι σπουδές σας στο Π.Τ.Δ.Ε. Ιωαννίνων ήταν η πρώτη σας επιλογή;

ΜΕΡΟΣ Β: ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΑΠΟΨΕΩΝ ΠΑΝΩ ΣΕ ΘΕΜΑΤΑ

ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΤΗΤΑΣ

5. Έχετε παρακολουθήσει μαθήματα Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο Π.Τ.Δ.Ε. Ιωαννίνων και πόσα;
6. Ήταν υποχρεωτικά ή επιλογής μαθήματα;
7. Υπάρχουν προγράμματα ή εργαστήρια διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο τμήμα;
8. Είσαι ικανοποιημένος από τη λειτουργία τους;
9. Αν όχι, τι θα μπορούσες να προτείνεις, προκειμένου να βελτιωθεί η λειτουργία του τμήματος σχετικά με θέματα διαπολιτισμικότητας;
10. Θεωρείς ότι το τμήμα έχει διαπολιτισμικό προσανατολισμό;
11. Στη διάρκεια των πρακτικών ασκήσεων στα σχολεία είχες την ευκαιρία να παρακολουθήσεις ή να διδάξεις σε τάξεις με ανομοιογενή πληθυσμό;
12. Αν ναι, μίλησέ μας λίγο γι' αυτή.
13. Έχετε παρακολουθήσει σεμινάρια, ημερίδες, συνέδρια για τη Διαπολιτισμική εκπαίδευση, τη διαχείριση της ετερότητας ή άλλα συναφή θέματα;
Αν ναι, μιλήστε μας λίγο για αυτά.
14. Όταν ακούτε τον όρο «Διαπολιτισμική εκπαίδευση», ποιες έννοιες σας έρχονται στο μυαλό;
15. Τι σημαίνει Διαπολιτισμική εκπαίδευση;
16. Μπορείτε να αναφέρετε κάποιους τομείς με τους οποίους ασχολείται η Διαπολιτισμική εκπαίδευση;
17. Πιστεύετε ότι η εκπαίδευσή σας στη διαπολιτισμική εκπαίδευση στο Π.Τ.Δ.Ε. Ιωαννίνων, ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις της διδασκαλίας σε μια πολυπολιτισμική τάξη, στην οποία θα κληθείτε να διδάξετε μαθητές από διάφορους πολιτισμούς και με διαφορετικό γλωσσικό υπόβαθρο;

18. Γνωρίζεις τα μοντέλα διδασκαλίας που θα χρησιμοποιήσεις στην πολυπολιτισμική τάξη;
19. Πιστεύεις ότι η εθνοπολιτισμική ποικιλία εμπλουτίζει τις μαθησιακές εμπειρίες των μαθητών;

ΜΕΡΟΣ Γ: ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΑΠΟΨΕΩΝ ΠΑΝΩ ΣΕ ΘΕΜΑΤΑ ΑΕΙΦΟΡΙΑΣ

20. Έχετε παρακολουθήσει μαθήματα σχετικά με την αειφορία στο Π.Τ.Δ.Ε. Ιωαννίνων και πόσα;
21. Ήταν υποχρεωτικά ή επιλογής μαθήματα;
22. Υπάρχουν προγράμματα ή εργαστήρια για την εκπαίδευση για την αειφορία στο Π.Τ.Δ.Ε. Ιωαννίνων;
23. Είσαι ικανοποιημένος από τη λειτουργία τους;
24. Αν όχι, έχετε να προτείνετε τρόπους που θα μπορούσαν να βελτιώσουν τη λειτουργία του τμήματος πάνω σε θέματα για την αειφορία;
25. Έχετε παρακολουθήσει σεμινάρια, ημερίδες, συνέδρια σχετικά με την αειφορία;
Αν ναι, μιλήστε μας λίγο για αυτά.
26. Θεωρείς ότι το τμήμα έχει προσανατολισμό στις αξίες της αειφορίας;
27. Είσαι ικανοποιημένος/η από τα μαθήματα που αναφέρονται σχετικά με την αειφορία;
28. Όταν ακούτε τον όρο «Αειφορία», ποιες έννοιες σας έρχονται στο μυαλό;
29. Τι σημαίνει Αειφορία;
30. Μπορείτε να αναφέρετε κάποιους τομείς με τους οποίους ασχολείται η Αειφορία;
31. Πιστεύετε ότι η εκπαίδευσή σας στο Π.Τ.Δ.Ε. Ιωαννίνων, θα σε βοηθήσει να διδάξεις σύμφωνα με τις αρχές της αειφορίας;

ΜΕΡΟΣ Δ: ΣΥΝΔΕΣΗ ΑΕΙΦΟΡΙΑΣ ΚΑΙ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

32. Πιστεύετε ότι υπάρχει σύνδεση μεταξύ Αειφορίας και Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης; Αν ναι, ποια από τις δύο έννοιες είναι ευρύτερη της άλλης;
33. Αν ναι, ποιες είναι κατά τη γνώμη σας οι κοινές έννοιες Αειφορίας και Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης;