



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

Γεώργιος Α. Καδιγιαννόπουλος

**«Διαπολιτισμικότητα και αειφορία στην εκπαίδευση.
Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών του Γυμνασίου»**

Διδακτορική Διατριβή

Ιωάννινα 2014

Τριμελής επιτροπή:

Επιβλέπων: Νικολάου Γεώργιος, Αναπληρωτής Καθηγητής

Μέλη: Κατσίκης Απόστολος, Ομότιμος Καθηγητής

Πουρνάρη Μαρία, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια

Επταμελής επιτροπή:

Κατσίκης Απόστολος, Ομότιμος Καθηγητής

Κωνσταντίνου Χαράλαμπος, Καθηγητής

Μαυρίδης Δημήτριος, Λέκτορας

Νικολάου Γεώργιος, Αναπληρωτής Καθηγητής

Πουρνάρη Μαρία, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια

Τσιούμης Κωνσταντίνος, Καθηγητής

Φλογαΐτη Ευγενία, Καθηγήτρια

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περίληψη	7
Abstract	8
Πρόλογος	9
Εισαγωγή	11

ΜΕΡΟΣ Α΄: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ: ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: Η ΙΣΤΟΡΙΑ ΚΑΙ Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΟΥ ΟΡΟΥ

1.1 Εισαγωγή	16
1.2 Διαπολιτισμικότητα	17
1.3 Μοντέλα εκπαίδευσης που προηγήθηκαν της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης	25
1.3.1 Το μοντέλο της αφομοίωσης	25
1.3.2 Το μοντέλο της ενσωμάτωσης	28
1.3.3 Το πολυπολιτισμικό μοντέλο	30
1.3.4 Το αντιρατσιστικό μοντέλο	36
1.4 Ανάλυση της έννοιας, του σκοπού και των στόχων της Διαπολιτισμικής Αγωγής	39
1.4.1 Διαπολιτισμική Αγωγή	39
1.4.2 Σκοπός και στόχοι της Διαπολιτισμικής Αγωγής	45
1.5 Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Το περιεχόμενο της έννοιας	49
1.5.1 Έννοια, ορισμός και περιεχόμενο της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης	49
1.5.2 Σκοπός της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης	62
1.5.3 Αρχές και στόχοι της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης	64
1.5.4 Κατευθύνσεις της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης	71
1.5.5 Ειδικές περιπτώσεις Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης	74
1.6 Διαπολιτισμική Διδακτική	78

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΑΕΙΦΟΡΟΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗ: Η ΙΣΤΟΡΙΑ ΚΑΙ Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΟΥ ΟΡΟΥ

2.1 Εισαγωγή	82
2.2 Έννοια – Ορισμός ανάπτυξης και μεγέθυνσης	83
2.3 Έννοια, ορισμοί και περιεχόμενο της Αειφόρου Ανάπτυξης	89
2.3.1 Έννοια και ορισμός της Αειφόρου Ανάπτυξης	89

2.3.2 Περιεχόμενο και σκοπός της Αειφόρου Ανάπτυξης	98
2.3.3 Αρχές και στόχοι της Αειφόρου Ανάπτυξης	104
2.3.4 Ιδεολογικά στρατόπεδα και τάσεις της Αειφόρου Ανάπτυξης	110
2.4 Αειφορία – Κατηγορίες Αειφορίας	113
2.4.1 Έννοια και περιεχόμενο της Αειφορίας	113
2.4.2 Κατηγορίες Αειφορίας	119
2.4.3 Περιβαλλοντική, Κοινωνική και Οικονομική Αειφορία	123
2.5 Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη	126
2.6 Διασκέψεις για την Αειφόρο Ανάπτυξη	131
2.6.1 Η διάσκεψη του Ρίο ντε Τζανέιρο	131
2.6.2 Η διάσκεψη του Κιότο	135
2.6.3 Η διάσκεψη του Γιοχάνεσμπουργκ	137
2.7 Δείκτες Αειφόρου Ανάπτυξης (περιβαλλοντικοί, οικονομικοί, κοινωνικοί)	140
2.7.1 Γενικά περί των δεικτών της Αειφόρου Ανάπτυξης	140
2.7.2.1 Περιβαλλοντικοί δείκτες Αειφόρου Ανάπτυξης	143
2.7.2.2 Οικονομικοί δείκτες Αειφόρου Ανάπτυξης	148
2.7.2.3 Κοινωνικοί δείκτες Αειφόρου Ανάπτυξης	152

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ: ΣΥΝΔΕΣΗ ΑΕΙΦΟΡΟΥ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΚΑΙ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

3.1 Εισαγωγή	158
3.2 Σύνδεση της Αειφόρου Ανάπτυξης και της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης σε επίπεδο σκοπού και στόχων	159
3.3 Βιβλιογραφική και ερευνητική ανασκόπηση	163
3.4 Σύνδεση σε επίπεδο αρχών της Αειφόρου Ανάπτυξης και της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης	178
3.5 Σύνδεση των αρχών της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης με τις διαστάσεις της Αειφόρου Ανάπτυξης	188
3.6 Σύνδεση του ορισμού της Αειφόρου Ανάπτυξης κατά Brundtland με τις αρχές της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης	197
3.7 Η έννοια της αξίας – Οι αξίες της Αειφόρου Ανάπτυξης και της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης	200
3.8 Συμπεράσματα	206

ΜΕΡΟΣ Β΄: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

4.1 Εισαγωγή	208
4.2 Σκοπός και στόχοι της εμπειρικής έρευνας – Ερευνητικά ερωτήματα και υποθέσεις	208

4.3 Περιορισμοί της έρευνας	211
4.4 Στάδια της εμπειρικής έρευνας	214
4.5 Μέσα και τρόπος συλλογής των δεδομένων	215
4.6 Η δειγματοληπτική διαδικασία	218
4.7 Μέθοδοι στατιστικής ανάλυσης των ευρημάτων της έρευνας	219
4.7.1 Το κριτήριο ανεξαρτησίας χ^2 (chi – square criterion)	219
4.7.2 Η παραγοντική ανάλυση (factor analysis)	220
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ: ΕΥΡΗΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΣΥΖΗΤΗΣΗ	
5.1 Εισαγωγή	222
5.2 Περιγραφή του δείγματος	222
5.2.1 Προσωπικά – δημογραφικά στοιχεία	222
5.2.2 Γνώσεις και αντιλήψεις για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση	224
5.2.3 Γνώσεις και αντιλήψεις για την Αειφόρο Ανάπτυξη	233
5.2.4 Σύνδεση Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και Αειφόρου Ανάπτυξης	238
5.3 Έλεγχος των ερευνητικών υποθέσεων με το κριτήριο ανεξαρτησίας χ^2	243
5.3.1 Ερευνητική υπόθεση: 1 Έλεγχος ανεξαρτησίας για το φύλο, την ηλικία, τα έτη υπηρεσίας του εκπαιδευτικού με μεταβλητές που σχετίζονται με την ενημέρωση του για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση	243
5.3.2 Ερευνητική υπόθεση: 2 Έλεγχος ανεξαρτησίας για το φύλο, την ηλικία, τα έτη υπηρεσίας του εκπαιδευτικού με μεταβλητές που σχετίζονται με την ενημέρωση του για την Αειφόρο Ανάπτυξη	246
5.3.3 Ερευνητική υπόθεση: 3 Έλεγχος ανεξαρτησίας για την περιοχή του σχολείου και την ειδικότητα του εκπαιδευτικού με μεταβλητές που σχετίζονται με την ενημέρωση για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση	249
5.3.4 Ερευνητική υπόθεση: 4 Έλεγχος ανεξαρτησίας για μεταβλητές που αφορούν στην Αγωγή Υγείας και στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση	252
5.3.5 Ερευνητική υπόθεση: 5 Έλεγχος ανεξαρτησίας για μεταβλητές που αφορούν στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και στην Αειφόρο Ανάπτυξη	252
5.4 Έλεγχος των ερευνητικών υποθέσεων με τη βοήθεια της παραγοντικής ανάλυσης (factor analysis)	255
5.4.1 Ερευνητική υπόθεση: 6 «Γνώση για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση»	255
5.4.2 Ερευνητική υπόθεση: 7 «Γνώση για την Αειφόρο Ανάπτυξη»	257
5.4.3 Ερευνητική υπόθεση: 8 «Γνώση για τη σύνδεση της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και της Αειφόρου Ανάπτυξης»	258
5.4.4 Ερευνητική υπόθεση: 9 «Ενημέρωση για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση»	260

5.4.5 Ερευνητική υπόθεση: 10 «Ενημέρωση για την Αειφόρο Ανάπτυξη»	261
5.4.6 Ερευνητική υπόθεση:11 «Ενημέρωση για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και την Αειφόρο Ανάπτυξη»	262
5.5 Συμπεράσματα από την έρευνα	264
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ	
6.1 Εισαγωγή	267
6.2 Συμπεράσματα	267
6.3 Προτάσεις	273
Βιβλιογραφία	278
Ξενόγλωσση	278
Ελληνική	299
Παραρτήματα	318
Παράρτημα: Α Πίνακες Συχνοτήτων	319
Παράρτημα: Β Πίνακες Συνάφειας και Ελέγχων Ανεξαρτησίας	324
Παράρτημα: Γ Πίνακες Παραγοντικής Ανάλυσης (factor analysis) για τα ερευνητικά ερωτήματα	376
Παράρτημα: Δ Ερωτηματολόγιο της έρευνας	385
Παράρτημα: Ε Άδεια από το Υ.ΠΑΙ.Θ για τη διεξαγωγή της έρευνας	394

Περίληψη

Η παρούσα διδακτορική διατριβή με τίτλο “Διαπολιτισμικότητα και αειφορία. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών του Γυμνασίου” χωρίζεται σε δύο μέρη, το θεωρητικό και ερευνητικό. Στο θεωρητικό μέρος μελετώνται οι έννοιες της διαπολιτισμικότητας, της αειφορίας, αλλά και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και της αειφόρου ανάπτυξης, καθώς και οι δυνατότητες σύνδεσής τους σε επίπεδο αρχών, σκοπού και αξιών.

Στο ερευνητικό μέρος της διατριβής παρουσιάζονται τα ευρημάτα της έρευνας που πραγματοποιήθηκε σε καθηγητές γυμνασίου, οι οποίοι διδάσκουν σε σχολικές μονάδες της περιφέρειας Αττικής. Σκοπός της έρευνας ήταν να διερευνήσει τις αντιλήψεις και τις γνώσεις των εκπαιδευτικών του γυμνασίου αναφορικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, την αειφόρο ανάπτυξη και τις δυνατότητες και τα πεδία για τη μεταξύ τους σύνδεση.

Μέσα από τη θεωρητική προσέγγιση προέκυψε ότι υφίστανται σημαντικές δυνατότητες σύνδεσης, διασταύρωσης και συμπόρευσης της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης με την αειφόρο ανάπτυξη, ενώ η εμπειρική ανέδειξε ότι παρά την ελλιπή γνώση γύρω από το περιεχόμενο των δύο εννοιών οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται ορισμένα από τα πεδία ταύτισής τους, καθώς και τα κοινά προβλήματα, στα οποία επιχειρούν να δώσουν λύσεις.

Abstract

The present doctoral dissertation, entitled “Interculturalism and sustainability – The views of Junior High School teachers” is separated into two sections, the theoretical section and that of research. The former comprises a study of the concepts of interculturalism and sustainability, intercultural education and sustainable development, as well as of their potential connection on the level of principles, objective and values.

The latter section includes a presentation of the findings of the research that was carried out on Junior High School teachers currently employed within the region of Attica. The purpose of this research was to investigate the views and knowledge of Junior High School teachers concerning intercultural education, sustainable development, the possibility of linking the two and the fields where such a link can be established.

The theoretical approach yielded the conclusion that the potential for connecting, intertwining and juxtaposing intercultural education and sustainable development in a common course is considerably high. Moreover, the empirical approach highlighted the fact that, despite their insufficient knowledge of the content of the two concepts, teachers are aware of some of the areas that the concepts share, as well as of the common problems that they attempt to solve.

Πρόλογος

Η παρούσα διδακτορική διατριβή αποτελεί το επιστέγασμα μιας μακράς προσπάθειας, με την οποία ολοκληρώνονται οι σπουδές μου στο ανώτατο επίπεδο. Αφορμή για την πραγματοποίηση αυτής της διατριβής αποτέλεσε το αυξημένο ενδιαφέρον που μου προκάλεσε το υπό μελέτη θέμα. Έχοντας ολοκληρώσει τις μεταπτυχιακές μου σπουδές στο αντικείμενο της βιώσιμης (αειφόρου) ανάπτυξης φάνταζε ιδιαίτερα ελκυστική η εξέταση του ζητήματος της σύνδεσης, διασταύρωσης και ταύτισης των εννοιών της διαπολιτισμικότητας και της αειφορίας σε εκπαιδευτικό και κοινωνικό επίπεδο.

Για να φτάσει, όμως, η διδακτορική μου διατριβή μέχρι την ολοκλήρωση της συνεισέφεραν αρκετοί άνθρωποι τους οποίους οφείλω να ευχαριστήσω. Αρχικά, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους γονείς και την αδελφή μου γιατί υπέμειναν τους περιορισμούς που τους επέβαλλα στην καθημερινή τους ζωή, προκειμένου να μελετώ για την εκπόνηση της διατριβής μου υπό τις συνθήκες που επιθυμούσα. Επιπλέον, οφείλω να ευχαριστήσω όσους εκπαιδευτικούς συμμετείχαν στην έρευνα συμπληρώνοντας το ερωτηματολόγιό της, καθώς και το λέκτορα κύριο Μαυρίδη Δημήτριο που με βοήθησε να αξιοποιήσω κατά τον καλύτερο τρόπο τα δεδομένα της έρευνας, ώστε να εξαγάγω χρήσιμα συμπεράσματα.

Εν συνεχεία, πρέπει να ευχαριστήσω θερμά τα μέλη της τριμελούς μου επιτροπής. Θερμές ευχαριστίες θέλω να απευθύνω προς τον ομότιμο καθηγητή κύριο Κατσίκη Απόστολο, καθώς ήταν πάντοτε απόλυτα συνεπής στη συνεργασία μας, με καθοδήγησε με την εμπειρία και τη σοφία του με τέτοιο τρόπο, ώστε να βελτιώνω την ποιότητα της εργασίας μου χωρίς να πιέζομαι και να αγχώνομαι.

Η αναπληρώτρια καθηγήτρια κυρία Πουρνάρη Μαρία συνεισέφερε τα μέγιστα στην ολοκλήρωση της διατριβής μου, καθώς βοήθησε στη θεωρητική τεκμηρίωση της σύνδεσης των εννοιών της διαπολιτισμικότητας και της αειφορίας, η οποία αποτελεί το θεμέλιο λίθο της. Επιπλέον, με καθοδήγησε επιτυχημένα, ασκώντας μου κατά περιόδους σημαντική πίεση, ώστε να βελτιώσω την ποιότητα της γραφής μου και να υπερβώ εμπόδια τα οποία φάνταζαν ανυπέρβλητα.

Αν έφτασα μέχρι το σημείο να γράφω τον πρόλογο της διδακτορικής μου διατριβής το οφείλω στον αναπληρωτή καθηγητή κύριο Νικολάου Γεώργιο που μου προσέφερε την ευκαιρία να την εκπονήσω. Γι' αυτή την ευκαιρία θα του είμαι πάντοτε ευγνώμων. Ο κύριος Νικολάου με καθοδήγησε και με στήριξε σε κομβικά σημεία της διατριβής. Οι συμβουλές και οι παραινέσεις του με βοήθησαν να

αποβάλλω το άγχος που με διακατείχε και να μπορέσω απρόσκοπτα να προχωρήσω στην ολοκλήρωση της. Κατά τη διάρκεια της εκπόνησης της διατριβής αισθανόμουν ότι θα ήταν χρήσιμο να αφιερώνει περισσότερο χρόνο για να με καθοδηγεί, τώρα, όμως, που η διατριβή ολοκληρώθηκε θεωρώ ότι έπραξε σωστά, καθώς με καθοδήγησε όταν έπρεπε, αφήνοντας με να κάνω λάθη και να μαθαίνω από αυτά.

Τελευταίο στη σειρά των ευχαριστιών αφήνω τον άνθρωπο που μόνο αυτή τη θέση θα ήθελε να έχει, τον πνευματικό μου πατέρα ιερομόναχο Χρυσόστομο Κουτλουμουσιανό. Με στήριξε πνευματικά σε δύσκολες στιγμές, ήτανε δίπλα μου όταν τον χρειάστηκα και με βοήθησε πολλές φορές να δω τις καταστάσεις στην πραγματική τους διάσταση και του οφείλω πολλά περισσότερα από απλές ευχαριστίες.

Εισαγωγή

Στην παρούσα διδακτορική διατριβή με τίτλο “Διαπολιτισμικότητα και αειφορία. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών του Γυμνασίου” μελετώνται και αναλύονται η σχέση που διέπει την έννοια της διαπολιτισμικότητας με αυτή της αειφορίας, και κατ’ επέκταση την έννοια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης με την αντίστοιχη της αειφόρου ανάπτυξης, καθώς και οι τομείς σύνδεσης μεταξύ των δύο εννοιών. Ως προς τη σχέση ανάμεσα στη διαπολιτισμικότητα και στην αειφορία ερευνάται πώς αυτή γίνεται αντιληπτή σε θεωρητικό επίπεδο στο πλαίσιο της εκπαίδευσης και της κοινωνίας και σε εμπειρικό επίπεδο από τους εκπαιδευτικούς του γυμνασίου.

Από τη μελέτη της ελληνικής και ξενόγλωσσης βιβλιογραφίας είναι δύσκολο να εξαχθεί ένας κοινά αποδεκτός ορισμός της έννοιας της διαπολιτισμικότητας (Δημητριάδου, 2004), καθώς, μολονότι υπήρξαν αρκετές προσπάθειες μέχρι τώρα για τον ορισμό της, καμία θεωρητική προσέγγιση δεν έχει τύχει καθολικής αποδοχής. Σε κάθε περίπτωση η διαπολιτισμικότητα προϋποθέτει την αλληλεπίδραση των πολιτισμών, με την έννοια της κουλτούρας, σε κοινωνικό, οικονομικό και πολιτικό επίπεδο (Zubizaretta et al, 2010) και δύναται να οριστεί ως η κριτική συμμετοχή στην επικοινωνία και στην οικειοποίηση του πολιτισμού, ο οποίος συνιστά στεγανό τμήμα του έθνους κράτους (Trujillo, 2002). Η διαπολιτισμικότητα, ως θεωρία, συνδράμει ερμηνευτικά, συναφή, αλλά και ετερόκλητα μεταξύ τους, επιστημονικά πεδία όπως την ψυχολογία, την ιστορία, τη βιολογία, τα μαθηματικά, την οικονομική επιστήμη κ.ά (Νικολάου, 2005β).

Η διαπολιτισμική θεωρία αναφερόμενη στο χώρο των επιστημών της Αγωγής συγκροτεί τον κλάδο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Ως διαπολιτισμική εκπαίδευση ορίζεται η παιδαγωγική απάντηση στα προβλήματα που προκύπτουν από την εθνοπολιτισμική ετερότητα στο πλαίσιο των πολυπολιτισμικών και πολυεθν(οτ)ικών κοινωνιών (Essinger, 1990). Ως σκοπός της θα μπορούσε να θεωρηθεί η διαπαιδαγώγηση ανεξάρτητων ανθρώπων, ικανών να συμμετέχουν με την ιδιότητα του ενεργού πολίτη σε δημοκρατικές κοινωνίες που χαρακτηρίζονται από πολιτιστικό, εθνικό, γλωσσικό και θρησκευτικό πλουραλισμό (Batelaan & Van Hoof, 1996). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση γίνεται αντιληπτή ως μια νέα σύλληψη για την εκπαίδευση, ως μια διαφοροποιημένη σχολική πρακτική, που είναι βασισμένη στην παραδοχή ότι η μονοπολιτισμική και εθνικά προσανατολισμένη εκπαίδευση δεν μπορεί να ανταποκριθεί στη σύγχρονη πραγματικότητα και έχει ξεπεραστεί ιστορικά (Dietrich, 2006).

Από την άλλη πλευρά η αειφορία ορίζεται ως ο αυτονόητος όρος της δυναμικής ισορροπίας και της συνεξέλιξης ανθρώπου και φύσεως, αμφοτέρων μέσα στο megasýστημα της Γαίας, η οποία ταυτίζεται με το δίκαιο κόσμος, καθώς μόνο ένας δίκαιος κόσμος δύναται να είναι αειφόρος (Δεκλερής, 2000). Η αειφορία αποτελεί στην ελληνική γλώσσα μια έννοια, η οποία, σε ένα πρώτο επίπεδο ανάλυσης, μοιάζει ελκυστική, έχει προοπτικές και γίνεται αντιληπτή ως κάτι ευγενές, θετικό και δελεαστικό, ενώ συμπυκνώνει τους οραματισμούς του περιβαλλοντικού κινήματος για κοινωνίες δίκαιες, οι οποίες λειτουργούν σε συνεργασία και ισορροπία με το φυσικό περιβάλλον (Φλογαίτη, 2011). Η αειφορία έχει προσδιοριστεί, κατά το παρελθόν, σε οικονομικό επίπεδο, στο πλαίσιο δράσης διεθνών οργανισμών, όταν οι αναπτυγμένες χώρες θέλησαν να ρυθμίσουν τόσο τη δική τους χρόνια κοινωνικοοικονομική κρίση, όσο και των αναπτυσσόμενων χωρών (Λάσκαρις, 1996).

Στο επίπεδο της κοινωνίας, της οικονομίας και του περιβάλλοντος, η αειφορία εκφράζεται κυρίως μέσω της αειφόρου ανάπτυξης. Η έννοια της αειφόρου ανάπτυξης έχει δεχτεί πολλές ερμηνείες, γι' αυτό έχουν δοθεί πολλοί και διαφορετικοί ορισμοί της (Dobson, 1996). Ωστόσο, σε όλους ανεξαιρέτως τους ορισμούς της αειφόρου ανάπτυξης, αποτελεί κοινό τόπο η επιδίωξη της ευημερίας των επόμενων γενεών (Krysiak & Krysiak, 2006).

Ο πιο γνωστός και ο ευρύτερα αποδεκτός ορισμός της αειφόρου ανάπτυξης προήλθε από την Επιτροπή της Ευρωπαϊκής Ένωσης για το Περιβάλλον και την Ανάπτυξη, η οποία όρισε στην εκθεσή της - γνωστή και ως έκθεση Brundtland - την αειφόρο ανάπτυξη ως εκείνη που ικανοποιεί τις ανάγκες του παρόντος, χωρίς να στερεί το δικαίωμα των μελλοντικών γενιών να ικανοποιήσουν τις δικές τους ανάγκες (WCED, 1987). Ένας άλλος ορισμός της αειφόρου ανάπτυξης, με έντονη περιβαλλοντική χροιά, την εννοιολογεί ως ανάπτυξη που βελτιώνει την ποιότητα της ανθρώπινης ζωής, κινούμενη μέσα στο πλαίσιο της φέρουσας ικανότητας των οικοσυστημάτων που την υποστηρίζουν (IUCN et al, 1991).

Επιδίωξη της παρούσας διατριβής, κατά τη θεωρητική ανάλυση των εννοιών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και της αειφόρου ανάπτυξης, αποτελεί η διερεύνηση του περιεχομένου τους, της χρησιμότητάς τους σε κοινωνικό επίπεδο, καθώς και της αναγκαιότητάς τους στην εκπαιδευτική πρακτική. Συγκεκριμένα, μελετώνται οι προϋποθέσεις και οι δυνατότητες, ώστε να αποτελέσουν σαφή και χρήσιμα εκπαιδευτικά προτάγματα κατά τη μαθησιακή διαδικασία.

Εφόσον, η σύνδεση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης με την αειφόρο ανάπτυξη δε θεωρείται δεδομένη, η παρούσα διατριβή έχει ως σκοπό να καθορίσει τα σημεία σύνδεσης των δύο προταγμάτων και τη συνεξάρτησή τους σε δύο παράλληλα και ανατροφοδοτούμενα επίπεδα. Στο επίπεδο της θεωρητικής συγκρότησης των περιεχομένων τους, αλλά και στο επίπεδο της εμπειρικής παρατήρησης και κριτικής διαπίστωσης των τρόπων χρήσης τους από τους εκπαιδευτικούς. Ο εντοπισμός των σημείων σύνδεσης των δύο εννοιών δύναται να συνεισφέρει σημαντικά κατά το σχεδιασμό και την υλοποίηση αντίστοιχων δράσεων σε κοινωνικό και εκπαιδευτικό επίπεδο.

Επιπροσθέτως, το παρόν πόνημα επιζητά τον προσδιορισμό των κοινών σημείων της διαπολιτισμικότητας και της αειφορίας, καθώς και την ανάδειξη της σχέσης που τις διέπει με άλλους πολιτιστικούς, περιβαλλοντικούς, κοινωνικούς και οικονομικούς παράγοντες. Επομένως, η ερευνητική σκόπευση της εργασίας αυτής υπερβαίνει την περιγραφή της αντίληψης περί διαπολιτισμικότητας – διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και αειφορίας – αειφόρου ανάπτυξης, επιχειρώντας την κατανόηση της μεταξύ τους σύνδεσης στο πλαίσιο της σύλληψης κοινών προβλημάτων σε εκπαιδευτικό και κοινωνικό επίπεδο.

Από τη βιβλιογραφική επισκόπηση προέκυψε ότι δεν έχει υπάρξει έως τώρα συνολική θεώρηση των τομέων σύνδεσης της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης με την αειφόρο ανάπτυξη. Επιπλέον, δεν έχουν αναδειχθεί στο σύνολο τους τα σημεία τομής, στα οποία συμπορεύονται ή διασταυρώνονται οι δύο έννοιες. Η συνεξέταση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και της αειφόρου ανάπτυξης κατέγραψε τα κοινά σημεία ανάμεσά τους σε επίπεδο αρχών, σκοπού, στόχων και αξιών.

Η εμπειρική έρευνα σκοπό έχει την αποτύπωση των γνώσεων και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών του γυμνασίου αναφορικά με τις έννοιες της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και της αειφόρου ανάπτυξης. Επιπλέον, επιδιώκει να αναδείξει τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις κοινές έννοιες και τα κοινά προβλήματα που συνδέουν τις δύο θεματικές. Η σημασία και η αξία της συγκεκριμένης έρευνας από επιστημονικής άποψης έγκειται στη μοναδικότητα και στην πρωτοτυπία της, καθώς είναι η πρώτη έρευνα τουλάχιστον στον ελλαδικό χώρο που εξετάζει το συγκεκριμένο ζήτημα. Η χρησιμότητά της βρίσκεται στη δυνατότητά της να αποτυπώσει, με επιστημονικά τεκμηριωμένο και αποδεκτό τρόπο, τη γνώση και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για δύο θεματικές αιχμής στην εκπαίδευση όπως η διαπολιτισμική εκπαίδευση και η αειφόρος ανάπτυξη, αλλά και η μεταξύ τους

σύνδεση. Κατά αυτό τον τρόπο παρέχει τη δυνατότητα για τη χάραξη μιας στοχευμένης και επιτυχημένης εκπαιδευτικής πολιτικής σε αντίστοιχα ζητήματα, καθώς και για τον επιτυχή σχεδιασμό και προγραμματισμό αντίστοιχων επιμορφωτικών δράσεων.

Η παρούσα διδακτορική διατριβή αρθρώνεται σε έξι κεφάλαια. Το πρώτο κεφάλαιο εστιάζει το ερευνητικό ενδιαφέρον του στις έννοιες της διαπολιτισμικότητας και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Ειδικότερα, εξετάζεται η έννοια της διαπολιτισμικότητας παράλληλα με αυτή της πολυπολιτισμικότητας και αναλύεται το εννοιολογικό περιεχόμενο, ο σκοπός, οι αρχές, οι στόχοι και οι κατευθύνσεις της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, αλλά και συναφή ζητήματα που αφορούν στη διαπολιτισμική αγωγή, στη διαπολιτισμική διδακτική και σε ορισμένες ειδικές περιπτώσεις διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζεται η έννοια της αειφόρου ανάπτυξης και της αειφορίας. Με αφετηρία την έννοια της ανάπτυξης και της μεγέθυνσης επιχειρείται μια περαιτέρω εμβάθυνση στο εννοιολογικό περιεχόμενο, στους σκοπούς, στις αρχές, στους στόχους, στα ιδεολογικά στρατόπεδα, στους δείκτες και στις παγκόσμιες διασκέψεις που αφορούν στην αειφόρο ανάπτυξη. Επιπλέον, αναλύονται η έννοια, οι αρχές και οι αξίες της «Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη», καθώς και η έννοια και οι κατηγορίες της αειφορίας.

Το τρίτο κεφάλαιο επικεντρώνεται στη συνεξέταση των δυνατοτήτων και των όρων σύνδεσης ανάμεσα στη διαπολιτισμική εκπαίδευση και στην αειφόρο ανάπτυξη σε θεωρητικό επίπεδο. Ειδικότερα, μελετώνται οι δυνατότητες σύνδεσης των δύο εννοιών σε επίπεδο σκοπού, στόχων και αρχών. Επιπροσθέτως, πραγματοποιείται έλεγχος της σύνδεσης των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης με τις διαστάσεις της αειφόρου ανάπτυξης και με τον ορισμό της κατά Brundtland. Παρουσιάζεται, επίσης, μια ανασκόπηση της υπάρχουσας ελληνικής και ξενόγλωσσας βιβλιογραφίας και μελετάται ο κοινός αξιακός κώδικας της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και της αειφόρου ανάπτυξης. Σε αυτό το κεφάλαιο επιχειρείται μια συνολική θεώρηση των κοινών σημείων των δύο εννοιών, ενώ παράλληλα, αναδεικνύονται και αναλύονται τα σημεία τομής τους που αφορούν στον κοινωνικό, οικονομικό, περιβαλλοντικό και πολιτιστικό τομέα.

Η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε κατά την εμπειρική έρευνα, η οποία πραγματοποιήθηκε σε εκπαιδευτικούς του γυμνασίου στην περιφέρεια Αττικής αναλύεται στο τέταρτο κεφάλαιο. Συγκεκριμένα, γίνεται λόγος για το σκοπό, τους

στόχους, τα ερωτήματα και τις υποθέσεις της έρευνας. Επίσης, στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα στάδια και τα μέσα συλλογής των δεδομένων της έρευνας, η δειγματοληπτική διαδικασία και οι μέθοδοι της στατιστικής ανάλυσης των ευρημάτων.

Στο πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα ευρήματα της εμπειρικής έρευνας, ενώ συγχρόνως, πραγματοποιείται συζήτηση και ανάλυσή τους. Ειδικότερα, πραγματοποιείται περιγραφή του δείγματος μέσω των πινάκων συχνοτήτων, ενώ παράλληλα, ελέγχονται και αναλύονται ορισμένα από τα ερευνητικά ερωτήματα - υποθέσεις της διατριβής με τη βοήθεια της στατιστικής επιστήμης και συγκεκριμένα, μέσω των ελέγχων ανεξαρτησίας και της μεθόδου της παραγοντικής ανάλυσης. Μέσω της στατιστικής ανάλυσης αναδεικνύονται σημαντικά συμπεράσματα για τη γνώση και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και την αειφόρο ανάπτυξη, καθώς και για τη μεταξύ τους σύνδεση. Ενδιαφέροντα δεδομένα, επίσης, προέκυψαν γύρω από την επιμόρφωση των καθηγητών σε αυτά τα ζητήματα. Επιπλέον, η στατιστική ανάλυση ανέδειξε την ύπαρξη εργαλείων με τη μορφή λανθανουσών μεταβλητών, τα οποία δύνανται να ερμηνεύσουν τη γνώση και την ενημέρωση για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, την αειφόρο ανάπτυξη και τη μεταξύ τους σύνδεση τόσο αυτοτελώς, όσο και συνδυαστικά.

Το παρόν πόνημα ολοκληρώνεται με το έκτο κεφάλαιο που αφορά στα συνολικά συμπεράσματα που προέκυψαν σε επίπεδο θεωρητικής και εμπειρικής έρευνας για τις γνώσεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών του γυμνασίου αναφορικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, την αειφόρο ανάπτυξη, αλλά και για τις δυνατότητες σύνδεσης των δύο θεματικών. Επιπροσθέτως, στο έκτο κεφάλαιο παρατίθενται συγκεκριμένες προτάσεις, οι οποίες στοχεύουν στην αξιοποίηση των συμπερασμάτων της έρευνας σε εκπαιδευτικό επίπεδο. Άλλωστε, τα καταληκτικά συμπεράσματα της παρούσας έρευνας λειτουργούν ως γόνιμο έδαφος για να συναχθούν προτάσεις στην κατεύθυνση της αξιοποίησης των δυνατοτήτων που προσφέρει η συνεξέταση των δύο εννοιών σε εκπαιδευτικό και κοινωνικό επίπεδο, καθώς αναδεικνύονται εσωτερικά τα σημεία τομής τους.

ΜΕΡΟΣ Α΄: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ: ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: Η ΙΣΤΟΡΙΑ ΚΑΙ Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΟΥ ΟΡΟΥ

1.1 Εισαγωγή

Τις τελευταίες δύο δεκαετίες έχει αυξηθεί κατακόρυφα ο αριθμός των ανθρώπων που μετοικούν είτε με τη θέλησή τους προς αναζήτηση εργασίας και καλύτερων συνθηκών ζωής είτε χωρίς τη θέλησή τους ως πρόσφυγες, επειδή πέφτουν θύματα διαφόρων διώξεων ή βρίσκονται στο επίκεντρο πολεμικών συγκρούσεων. Αυτό το φαινόμενο έχει πλήξει σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό όλες σχεδόν τις ευρωπαϊκές χώρες, ανάμεσα τους και την Ελλάδα. Η χώρα μας υποδέχεται τα τελευταία χρόνια, εκτός από αλλοδαπούς μετανάστες και πρόσφυγες, και έλληνες μετανάστες, οι οποίοι παλιννοστούν στη χώρα καταγωγής τους, καθώς και ομογενείς Έλληνες που επιστρέφουν από τις χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης¹.

Οι συνθήκες που διαμορφώθηκαν στο κοινωνικό σύνολο, και κατ' επέκταση και στο εκπαιδευτικό σύστημα, δημιουργούν την ανάγκη να ληφθούν συγκεκριμένα μέτρα και να ασκηθεί στοχευμένη πολιτική, ώστε τόσο οι γηγενείς μαθητές, όσο και τα παιδιά των μεταναστών, των προσφύγων και των παλιννοστούντων, να ενταχθούν κατά το δυνατόν πιο ομαλά στο εκπαιδευτικό σύστημα και να επιτύχουν το καλύτερο αποτέλεσμα στην εκπαίδευσή τους. Κύρια επιλογή, σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής, για την πιο επιτυχή αντιμετώπιση του φαινομένου αποτελεί η διαπολιτισμική εκπαίδευση, η οποία τείνει να υιοθετηθεί από την πλειονότητα των χωρών που καλούνται να αντιμετωπίσουν παρόμοιες καταστάσεις.

Το παρόν κεφάλαιο δομείται σε έξι ενότητες και διεξέρχεται το θέμα της διαπολιτισμικότητας και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Η πρώτη ενότητα αναφέρεται γενικά στη μετανάστευση και στην παλιννόστηση στον ελλαδικό χώρο και παρουσιάζεται το περιεχόμενο των πέντε επόμενων ενοτήτων. Η δεύτερη ενότητα ασχολείται με την έννοια της διαπολιτισμικότητας και το περιεχόμενο της. Η τρίτη ενότητα έχει ως αντικείμενο της τα υποδείγματα ή μοντέλα εκπαίδευσης που

¹ Οι ομογενείς λανθασμένα κατηγοριοποιούνται ως παλιννοστούντες, καθώς, σύμφωνα με δημογραφικούς όρους, δεν είναι. Παλιννοστούντας θεωρείται κάποιος ο οποίος έχει φύγει ως μετανάστης από τη χώρα του και επιστρέφει σ' αυτή (Νικολάου, 2000).

προηγήθηκαν της διατύπωσης της διαπολιτισμικής θεωρίας ως επιστημονικής πρότασης για τη διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας στην εκπαίδευση. Στην τέταρτη ενότητα αναλύεται η έννοια της διαπολιτισμικής αγωγής, ο σκοπός και οι στόχοι της. Η πέμπτη ενότητα ασχολείται με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και στις έξι επιμέρους υποενότητες της αναλύονται όλες οι διαστάσεις της. Συγκεκριμένα, αναλύονται και παρουσιάζονται η έννοια, το περιεχόμενο, ο σκοπός, οι αρχές, οι στόχοι, οι κατευθύνσεις, ορισμένες ειδικές περιπτώσεις εφαρμογής της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, καθώς και το αντικείμενο της διαπολιτισμικής διδακτικής.

1.2 Διαπολιτισμικότητα

Η διαπολιτισμικότητα αποτελεί έννοια που είναι απαραίτητο να προσεγγίσει κανείς, καθώς συνιστά μία από τις έννοιες κλειδιά στο σύγχρονο εκπαιδευτικό πεδίο (Trujillo, 2002). Μελετώντας κανείς την ελληνική και ξενόγλωσση βιβλιογραφία συμπεραίνει ότι είναι δύσκολο να δοθεί ένας σαφής και κοινά αποδεκτός ορισμός της έννοιας της διαπολιτισμικότητας (Δημητριάδου, 2004), καθώς πολλές προσπάθειες έχουν γίνει μέχρι τώρα για τον ορισμό της, αλλά καμία δεν έχει τύχει καθολικής αποδοχής. Ο Γκόβαρης (2001:14) ορίζει τη διαπολιτισμικότητα *«ως μια διαδικασία αναστοχαστικής αντίληψης και εμπειρίας του πολιτισμικού πλουραλισμού, αναγνώρισης της ετερότητας και συνεργασίας μεταξύ ατόμων διαφορετικών πολιτισμών»*, ενώ ο Trujillo (2002) ως την κριτική συμμετοχή στην επικοινωνία και στην οικειοποίηση του πολιτισμού, ο οποίος συνιστά στεγανό τμήμα του έθνους κράτους. Κατά τον Στατέρη (2002:155) *«Διαπολιτισμικότητα σημαίνει ότι δέχομαι και θεωρώ τα πράγματα με μια ανοχή διαφορετικών ή συναφών πολιτισμικών παραγωγών του ανθρώπου, αναγνωρίζοντας όμως ότι στους πολιτισμούς αυτούς υπάρχει αξιακή ταυτότητα (ισοτιμία πολιτισμών)»*, ενώ σύμφωνα με τους Κωστούλα – Μακράκη & Μακράκη (2006:53) η διαπολιτισμικότητα είναι δυνατό να οριστεί ως μια σειρά συμμετρικών διαλογικών διαδικασιών. Με τη βοήθεια των συμμετρικών διαλογικών διαδικασιών δημιουργούνται σχέσεις διαπολιτισμικής κατανόησης, σεβασμού και ανταλλαγής. Από μία άλλη οπτική ως διαπολιτισμικότητα ορίζεται η συνάντηση και η συνύπαρξη διαφορετικών πολιτισμών, ο ενεργός και ισότιμος διάλογος, που συνεισφέρει στο να αρθούν εκείνα τα στοιχεία, τα οποία καθιστούν διακριτούς τους πολιτισμούς. Η άρση αυτών των στοιχείων σηματοδοτεί αλλαγές στις κοινωνικά άνισες σχέσεις ανάμεσα σε ανθρώπους και ομάδες. Σε διαφορετική περίπτωση

υφίσταται απλή συνύπαρξη διαφορετικών πολιτισμικών στοιχείων όπως εθνοτικών, θρησκευτικών κ.ά, τα οποία απομακρύνουν αντί να φέρνουν πιο κοντά τους ανθρώπους (Αλεξίου, 2008). Κατά τους Zubizaretta et al (2010) η διαπολιτισμικότητα αποτελεί αλληλεπίδραση των πολιτισμών σε κοινωνικό, οικονομικό και πολιτικό επίπεδο. Αυτό το είδος της πολιτισμικής αλληλεπίδρασης στοχεύει στη δημιουργία ενός παγκόσμιου πολιτισμού ή, τουλάχιστον, ενός κοινού υποπολιτισμού. Τα προηγούμενα υποδηλώνουν την καίρια σημασία ενός διαλόγου ανάμεσα στους διαφορετικούς πολιτισμούς. Η δυναμική αυτού του διαλόγου βοηθά να αντιληφθεί κανείς τους περιορισμούς του κάθε πολιτισμού.

Η Von Almen (1988) για να εννοιολογήσει τον όρο «διαπολιτισμικότητα» αποδέχεται πλήρως το πραγματικό περιεχόμενο της πρόθεσης «διά» και της έννοιας «πολιτισμός». Η πρόθεση «διά» είναι στην πλήρη σημασία της συνδεδεμένη με διαδικασίες όπως η ανταλλαγή, η αλληλεγγύη και η υπέρβαση ορίων. Το συνθετικό «δια» φανερώνει στη λέξη «διαπολιτισμικότητα» τον προσανατολισμό της ως προς την έννοια της «δράσης». Η κατανόηση της διαπολιτισμικότητας γεννιέται και ξεκινά από την κατανόηση του «Άλλου». Διαπολιτισμικότητα είναι ο συναισθηματικός δεσμός ανάμεσα στο «εγώ» και στον «Άλλο» (Liddicoat, 2007). Σκοπό της δεν αποτελεί η απλή υπέρβαση των ορίων της γνώσης και της αναγνώρισης μίας άλλης εθνότητας, αλλά ο διάλογος. Ένας διάλογος με συγκρίσεις, κατανόηση των κοινών αξιών, διαφορετικές απόψεις κ.ά που θα χτίσει τα θεμέλια για γόνιμη και εποικοδομητική συνεργασία (Zubizaretta et al, 2010). Η έννοια του πολιτισμού ταυτίζεται με την αναγνώριση διαφορετικών τρόπων ζωής και των συμβόλων τους όπως και με την αποδοχή της ισότιμης αλληλεπίδρασης μεταξύ των πολιτισμών.

Κατά τον Μπαμπινιώτη (1998:1459) πολιτισμός είναι *«το σύνολο των υλικών και πνευματικών επιτευγμάτων ενός κοινωνικού συνόλου»* ή *«το σύνολο των υλικών και πνευματικών προϊόντων της δράσης ενός συνόλου ανθρώπων (κοινωνικού, εθνικού, θρησκευτικού κλπ) σε ορισμένη εποχή»*. Ως όρος ο πολιτισμός έχει μια στενή και μια ευρεία έννοια. Με τη στενή έννοια απευθύνεται στις υψηλές επιδόσεις συγκεκριμένων ατόμων και ομάδων (πχ λογοτεχνία, ποίηση, μουσική, τέχνη κ.ά) και αποκλείει το «λαϊκό» πολιτισμό. Ο όρος πολιτισμός με την πλατιά έννοια περιλαμβάνει το σύνολο των στοιχείων που είναι αναγκαία για τον άνθρωπο, προκειμένου να προσαρμοστεί στο φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον και να ικανοποιήσει τις φυσικές και πνευματικές του ανάγκες (Δαμανάκης, 1989:1-2). Συνεπώς, περιλαμβάνει το σύνολο των κανόνων, των αξιών και των ερμηνευτικών

σχημάτων της καθημερινής ζωής των μελών ενός κοινωνικού συνόλου (Greverus, 1987:69). Από την άλλη με τον όρο κουλτούρα υπονοείται η αναγνώριση των αξιών, του τρόπου ζωής, των συμβόλων, τα οποία χρησιμοποιούν οι άνθρωποι, ατομικά αλλά και ως ομάδες, αναφερόμενοι στις σχέσεις τους με τους άλλους ανθρώπους (Conseil de l'Europe, 1987). Επιπροσθέτως, το εννοιολογικό περιεχόμενο της λέξης κουλτούρα περιλαμβάνει τα ήθη, τα έθιμα, τις παραδόσεις, την ηθική, τη θρησκεία και γενικότερα τις συνήθειες που υιοθετεί ο άνθρωπος ως μέλος ενός κοινωνικού συνόλου (Βασιλείου & Σταματάκης, 1992:236-237). Ο όρος «κουλτούρα» εμφανίζεται συχνά ως συνώνυμος με τον όρο «πολιτισμός» (Μπαμπινιώτης, 1998:947) με αποτέλεσμα να δημιουργείται σύγχυση αναφορικά με το εννοιολογικό περιεχόμενο των δύο όρων.

Είναι συχνό φαινόμενο να συγχέονται ο όρος «πολυπολιτισμικότητα» με τον όρο «διαπολιτισμικότητα» (Βακαλίδης, 1997). Η Δημητριάδου (2004:185) ορίζει την πολυπολιτισμικότητα ως την ύπαρξη περισσότερων της μιας ετερόκλητων ανθρώπινων κοινωνιών ή ομάδων, η οποία υπάρχει τόσα χρόνια, όσα ο άνθρωπος και είναι απόλυτα συνδεδεμένη με την ύπαρξή του. Θεωρεί δε, ότι η διαπολιτισμικότητα αποτελεί το αποτέλεσμα της συνειδητοποίησης της πολυπολιτισμικότητας. Αντιστοίχως, τοποθετείται και ο Gundara (1986, 1997) που θεωρεί ως χαρακτηριστικό των σύγχρονων κοινωνιών την πολυπολιτισμικότητά τους, ενώ πιστεύει πως η διαπολιτισμικότητα αφορά την αλληλεπίδραση και την αμοιβαία συνεργασία που είναι αναγκαίο να αναπτύσσεται μεταξύ όλων των λαών. Η πολυπολιτισμικότητα αποτελεί προϋπόθεση της διαπολιτισμικότητας, αλλά δεν εκπορεύεται από αυτή (Δαμανάκης, 1989:2). Σε κάθε περίπτωση οι όροι πολυπολιτισμικότητα και διαπολιτισμικότητα δεν μπορούν να θεωρηθούν ταυτόσημοι ή συνώνυμοι. Η πολυπολιτισμικότητα αποτελεί το δεδομένο, ενώ η διαπολιτισμικότητα το ζητούμενο.

Οι σημερινές κοινωνίες χαρακτηρίζονται από την πολυπολιτισμικότητα και έρχονται σε αντίθεση με τη συχνά επικρατούσα αντίληψη περί αναγκαιότητας για εθνική, γλωσσική και πολιτισμική ομοιογένεια. Άλλωστε, η πολυπολιτισμικότητα ως όρος αναφέρεται σε κοινωνίες, στις οποίες συνυπάρχουν διαφοροποιημένες, ενίοτε συγκρουσιακές, πολιτισμικές ταυτότητες (Μελά, 2010). Η πολυπολιτισμικότητα αποτελεί πραγματικότητα σε κοινωνικό και εκπαιδευτικό επίπεδο και το ερώτημα που προκύπτει είναι πώς είναι εφικτό να αντιμετωπιστεί (Spinthourakis, 2007). Επιπλέον, τίθεται το ζήτημα πώς μπορεί να ισορροπήσει η αποδοχή, η ανοχή και το άνοιγμα

στον πολιτισμικό πλουραλισμό με την ανησυχία που προκύπτει αναφορικά με πιθανή αλλοίωση του παραδοσιακού τρόπου ζωής (Lestinen et al, 2004). Ο Παπαγεωργίου υποστηρίζει ότι η πολυπολιτισμικότητα δεν απειλεί τις ιστορικοπολιτικά εξοπλισμένες και καθεστηκυίες εθνοπολιτισμικές ταυτότητες, καθώς όχι μόνο δεν επιδιώκει την εξασθένηση, αλλά αντιθέτως επιδιώκει την τόνωση των εθνοπολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων. Συνεπώς, αποσκοπεί στην ανάδειξη και προστασία του εθνοπολιτισμικού υποβάθρου της κάθε κοινότητας, καθώς του προσδίδει ιδιαίτερο νόημα και αξία. Από την άλλη ο Rockefeller διατείνεται ότι η πρόσκληση για την αναγνώριση της ίσης αξίας των διαφορετικών πολιτισμικών ενοτήτων συνιστά προσέγγιση μιας βασικής και καθολικής ανάγκης του ανθρώπου για άνευ όρων αποδοχή (Τέηλορ, 2011). Διαφαίνεται, όμως, ότι η συνύπαρξη πολλών πολιτισμών είναι μια κατάσταση, η οποία θα συνεχίσει να υφίσταται και θα ενισχυθεί μελλοντικά, με συνέπεια να προκύπτουν ως αδήριτη ανάγκη αντίστοιχες αλλαγές στον ιδεολογικό προσανατολισμό και στους κοινωνικούς θεσμούς (Dietrich, 2006). Παρόλα αυτά η πολυπολιτισμικότητα αποτελεί τον εύκολο στόχο των συντηρητικών ιδεολογιών, καθώς εμφανίζεται αποκομμένη από το αίτημα για κοινωνική δικαιοσύνη. Το αίτημα για κοινωνική δικαιοσύνη προκαλεί την έκρηξη βίας με αποτέλεσμα να συνεισφέρει ένα ακόμη ισχυρό επιχείρημα σε όσους υποστηρίζουν ότι η ιδέα της πολυπολιτισμικότητας δεν πέτυχε το σκοπό της, οπότε δημιουργείται ένα πλαίσιο διαλόγου με νέες ιδέες και πολιτικές που επιδιώκουν να προάγουν το διαπολιτισμικό διάλογο (Αράπογλου, 2013). Η ιδέα της πολυπολιτισμικότητας αποτελεί πεδίο εφαρμογής μιας βαθύτερης και πλουσιότερης προσέγγισης της δημοκρατίας, η οποία εμφανίζεται εγκλωβισμένη σε μια ρηχή και επιπόλαιη αντίληψη πολιτισμικής πολυχρωμίας και σε ένα πειστικό πολιτικό πρόβλημα που μακροπρόθεσμα δύναται να προκαλέσει τριγμούς στην κοινωνική σταθερότητα και στην εθνική ακεραιότητα. Εις επίρρωση της πολυπολιτισμικότητας επιτυγχάνεται ο σεβασμός βασικών ατομικών δικαιωμάτων όπως η ελευθερία της έκφρασης, οι θρησκευτικές ελευθερίες κ.ά, αλλά όχι η επιβίωση κάθε περιφερειακής πολιτισμικής ενότητας. Παράλληλα, το κράτος δέχεται αρνητικές επιδράσεις από τις μεταβολές που παρατηρούνται στο εσωτερικό του, οι οποίες σε συνδυασμό με τις δυσοίωνες δημογραφικές εξελίξεις για τη γήρανση του πληθυσμού των κρατών δημιουργούν ένα εκρηκτικό μείγμα (Νικολάου, 2008). Παρόλα αυτά οι κίνδυνοι που ελλοχεύει το πρόβλημα της πολυπολιτισμικότητας διαφέρουν σε σχέση με εκείνους που φανταζόμαστε (Τέηλορ, 2011).

Παράλληλα, υπάρχουν ερευνητές όπως οι Hohmann (1983) και Δαμανάκης (1989:2) που διακρίνουν την πολυπολιτισμικότητα από τη διαπολιτισμικότητα και θεωρούν ότι η πολυπολιτισμικότητα εκφράζει την παρούσα κατάσταση, ενώ η διαπολιτισμικότητα το πώς θα έπρεπε να είναι η κατάσταση. Συνεπώς, η απλή συνύπαρξη των πολιτισμών (πολιτισμικός πλουραλισμός) δεν μπορεί να θεωρηθεί ως διαπολιτισμικότητα (Δαμανάκης, 1997α:38). Στην ίδια κατεύθυνση κινείται η Ανδρούσου (2000:20) υποστηρίζοντας ότι ο όρος «διαπολιτισμικότητα θέτει ως προαπαιτούμενο οι διαφορετικότητες να έρχονται σε δυναμική αλληλεπίδραση μεταξύ τους.

Η έννοια της διαπολιτισμικότητας προσεγγίζεται με δύο κυρίως τρόπους:

- Σύμφωνα με τον πρώτο, η διαπολιτισμικότητα αποτελεί εργαλείο διαπραγμάτευσης των διαφόρων πολιτισμικών ταυτοτήτων διαμέσου της σχετικοποίησης των αξιών βάση των οποίων οικοδομούνται
- Σύμφωνα με το δεύτερο, η διαπολιτισμικότητα αποτελεί υπέρβαση της ετερότητας, δεν οραματίζεται κοινωνίες που χαρακτηρίζονται από κατακερματισμό, αλλά κοινωνίες δίκαιες, με ίσες ευκαιρίες για όλους, με αξίες και κοινωνική συνοχή (Παπάζογλου, 2008:83)

Αυτές οι προσεγγίσεις συμπληρώνουν η μία την άλλη και παρουσιάζουν το πλαίσιο που κινείται η διαπολιτισμικότητα, το οποίο είναι η κατανόηση του «Άλλου». Άλλωστε, η διαπολιτισμικότητα επιτυγχάνεται, όταν ο συνομιλητής αντιμετωπίζεται ως ένας πολιτισμικός «Άλλος» (Nishizaka, 1995).

Ως αρχή η διαπολιτισμικότητα ορίζει ότι το σχολείο και η κοινωνία οφείλουν να προσφέρουν στα παιδιά όλων των φυλών, των πολιτισμών και των κοινωνικών τάξεων, ίσες ευκαιρίες. Ως διαδικασία εκφράζει τη διαρκή αλληλεπίδραση και συνεργασία μεταξύ διαφορετικών εθνικών ομάδων αποσκοπώντας στη δημιουργία κοινωνιών που θα διέπονται από την ισονομία, την αλληλοκατανόηση και την αλληλεγγύη. Ως κίνημα προσδοκά στο μετασχηματισμό των εκπαιδευτικών και κοινωνικών θεσμών, ώστε να υπάρχει η δυνατότητα έκφρασης όλων των ανθρώπων (ατομικά ή ομαδικά), να έχουν παράλληλα την υποστήριξη του κράτους για να αναζητήσουν την πολιτισμική τους ταυτότητα, την ελευθερία και την αυτοεκπλήρωσή τους (Δημητριάδου, 2004). Ο Porcher (1979) υποστηρίζει ότι ο όρος «διαπολιτισμικότητα» χρησιμοποιείται από ερευνητές για την ανάλυση και περιγραφή

της πολυπολιτισμικής κατάστασης (αναλυτική διάσταση), αλλά και για τη διαπίστωση των στόχων της διαπολιτισμικής αγωγής (κανονιστική διάσταση).

Σύμφωνα με τον Νικολάου (2005β:219), ο όρος «διαπολιτισμικότητα» έχει «ταλαιπωρηθεί», ενώ παράλληλα, έχουν πραγματοποιηθεί αρκετές εκπαιδευτικές πολιτικές στο όνομά του, οι οποίες κινούνται από την αφομοίωση έως και την πολιτισμική σχετικότητα. Συνεχίζοντας ο Νικολάου (2005α:2) υποστηρίζει ότι ο όρος «διαπολιτισμικότητα», όπως τον έχουν χρησιμοποιήσει, παλινδρομεί μεταξύ πολιτισμικού οικουμενισμού και πολιτισμικής σχετικότητας, ενώ ταυτόχρονα, έχει προσεγγίσει τόσο την αφομοιωτική, όσο και τη διαχωριστική – πολυπολιτισμική προσέγγιση. Στη συνείδηση του κόσμου ως διαπολιτισμικότητα νοείται, λανθασμένα, να ασχολείται κανείς με θέματα ετερότητας και διαχείρισής της. Η διαπολιτισμικότητα αποτελεί έναν από τους πολλούς τρόπους που μπορεί να διαχειριστεί κανείς την πολυπολιτισμικότητα και, βέβαια, δεν ταυτίζεται ούτε με την αφομοίωση, ούτε με τον πολιτισμικό σχετικισμό. Επιπλέον, ο Νικολάου (2000:129-130) εκφράζει την άποψη ότι η διαπολιτισμικότητα αναδείχθηκε ως μια επιβεβλημένη αναγκαιότητα, εξαιτίας της μετακίνησης πληθυσμών και της αμφισβήτησης της ηθικής, δημοκρατικής και κοινωνικής νομιμοποίησης των αφομοιωτικών και σχετικιστικών προσεγγίσεων.

Ερευνητές καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι η διαπολιτισμικότητα έχει ως προαπαιτούμενο την υπέρβαση της στενής έννοιας «έθνους – κράτους», την εγκατάλειψη των εθνοκεντρικών προτύπων που διαπνέουν τα σχολικά προγράμματα, καθώς και την αποδοχή της πολυπολιτισμικότητας ως θετικής συγκυρίας, αλλά και ως πρόκλησης, ώστε να μετασχηματιστούν τα άτομα και η κοινωνία προς μια κατεύθυνση που θα έχει ως χαρακτηριστικά της την ανεκτικότητα, την αποδοχή του διαφορετικού και την όσμωση από τη συνύπαρξη και συγκατοίκηση ατόμων και ομάδων με πολιτισμικές διαφορές (Νικολάου, 2000:132). Κατά τους Κωστούλα – Μακράκη & Μακράκη (2006:55) η διαπολιτισμικότητα μπορεί να ξεφύγει από το να κωδικοποιεί και να διαχειρίζεται απλά τις εθνοπολιτισμικές διαφορές και τα προβλήματα της πολυπολιτισμικής πραγματικότητας και είναι εφικτό να προσαρμοστεί στο πλαίσιο μιας κριτικό – αναστοχαστικής αυτογνωσίας, επαναπροσδιορίζοντας τη σχέση του ατόμου με τους «Άλλους» και τη φύση. Συνεπώς, παραπέμπει ευθέως σε επαφή με τις διαφορετικές συλλογικότητες με έντονο πολιτικό χαρακτήρα (Σταμέλος, 2002).

Αρκετοί διατυπώνουν την άποψη ότι ο όρος «διαπολιτισμικότητα» χρησιμοποιείται μόνο σε επίπεδο εκπαίδευσης, ενώ άλλοι κάνουν χρήση του για να προσδιορίσουν εκπαιδευτικούς, κοινωνικούς και πολιτικούς στόχους (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003:72). Κατά τον Salvadori (1997) η διαπολιτισμικότητα, ειδικότερα στο επίπεδο της μαθησιακής διαδικασίας, αποτελεί αναγκαιότητα που πηγάζει από τις πραγματικές συνθήκες που επικρατούν στην κοινωνία. Άλλωστε, στο πλαίσιο των κοινωνικών ανακατατάξεων και της ανασυγκρότησης του εκπαιδευτικού συστήματος, είναι απαραίτητο να διερευνηθούν παιδαγωγικές πρακτικές που έχουν τη διαπολιτισμικότητα ως κομμάτι της προβληματικής τους (Παπακωνσταντίνου, 1997:20). Μέχρι τώρα η έννοια της διαπολιτισμικότητας παραμένει ρητορικό σχήμα, καθώς δεν έχουν επέλθει σημαντικές αλλαγές στην εκπαιδευτική πρακτική, παρόλο που έχει αναδειχθεί σε σημαντικό κομμάτι του σύγχρονου παιδαγωγικού λόγου (Κωστούλα – Μακράκη & Μακράκης, 2006:129).

Στον ελλαδικό χώρο η συζήτηση για τη διαπολιτισμικότητα επικεντρώνεται κατά βάση στις επιστήμες της Αγωγής. Το εύρος της έννοιας της διαπολιτισμικότητας είναι εκτεταμένο και εισέρχεται στα επιστημονικά αντικείμενα της ψυχολογίας, της ηθικής, της ιστορίας, της ανθρωπολογίας, της οικονομίας, των μαθηματικών και της βιολογίας, δηλαδή επιστημονικών αντικειμένων άλλοτε συναφών μεταξύ τους και άλλοτε ετερόκλητων (Νικολάου, 2005β:217). Στοιχεία διαπολιτισμικότητας υπάρχουν διάσπαρτα σε διάφορα μαθήματα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και έγκειται στη διάθεση και κατάρτιση του εκπαιδευτικού να κάνει τους μαθητές κοινωνούς σε αυτά (Ακριτίδης & Τοκατζόγλου, 2008:7), ενώ και στα μαθήματα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης υπάρχουν οι προϋποθέσεις για διάχυση της διαπολιτισμικότητας (Μαρκαντωνάτου & Σαμπάνη, 2006:2). Η εκπαίδευση για τη διαπολιτισμικότητα οφείλει να είναι συνυφασμένη με όλη τη διδακτέα ύλη, μολονότι η ιστορία και οι κοινωνικές επιστήμες είναι ιδιαίτερα χρήσιμες στην εκπαίδευση σε πολυποίκιλα πλαίσια. Για τη διαπολιτισμικότητα αποτελεί πρόκληση η διδασκαλία στους μαθητές τρόπων ανάλυσης των ιστορικών γεγονότων από τη σκοπιά των διάφορων εθνικών ομάδων. Αυτές θα τους επιτρέψουν να διαπιστώνουν την προκατάληψη, να θέτουν σε αμφισβήτηση τις συμβατικές αντιλήψεις, να διερευνούν τις ενδείξεις, να κάνουν αξιολόγηση των επιχειρημάτων και να αναπτύσσουν τεχνικές για την εξισορρόπηση αντικρουόμενων ιδεών (Moore, 2008).

Από τα παραπάνω καταλήγει κανείς στο συμπέρασμα ότι για την έννοια της διαπολιτισμικότητας δεν υφίσταται ένας κοινά αποδεκτός ορισμός της. Ως έννοια

είναι ευρεία, απευθύνεται κυρίως σε πολυπολιτισμικές κοινωνίες και εκτείνεται σε πλήθος επιστημονικών αντικειμένων και σχολικών μαθημάτων, γεγονός που αποδεικνύει το σημαντικό ρόλο που είναι ικανή να διαδραματίσει στην εκπαιδευτική και μαθησιακή διαδικασία, εφόσον δημιουργηθούν οι κατάλληλες συνθήκες.

1.3 Μοντέλα εκπαίδευσης που προηγήθηκαν της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

Τις τελευταίες δεκαετίες, εξαιτίας της ενδυνάμωσης του μεταναστευτικού ρεύματος, τίθενται συχνά τα ερωτήματα: πώς η μετανάστευση επιδρά στην εκπαίδευση και πώς η εκπαίδευση επιδρά στους μετανάστες. Η απάντηση σε αυτό το ερώτημα προκύπτει μέσα από την ενδελεχή μελέτη του φαινομένου τόσο σε μακροεπίπεδο από τους ειδικούς σε εκπαιδευτικά θέματα και όσους σχεδιάζουν την εκπαιδευτική πολιτική, όσο και σε μικροεπίπεδο από δασκάλους, γονείς και κοινωνικούς ταγούς (Ghaffar – Kucher, 2006), καθώς η δυναμική του φαινομένου δύναται να μεταβάλλει ουσιαστικά τη λειτουργία του κοινωνικού συνόλου. Γι' αυτό η παρούσα ενότητα αναφέρεται στα μοντέλα εκπαίδευσης που προηγήθηκαν της διαπολιτισμικής πρότασης ή προσέγγισης. Η αναφορά στα μοντέλα γίνεται με τη χρονολογική σειρά που εμφανίστηκαν στην εκπαίδευση. Στην πρώτη και στη δεύτερη υποενότητα αναλύονται τα υποδείγματα της αφομοίωσης και ενσωμάτωσης που έχουν μονοπολιτισμικό προσανατολισμό και ακολουθούν στην τρίτη και στην τέταρτη το πολυπολιτισμικό και το αντιρατσιστικό που έχουν προσανατολισμό πολυπολιτισμικό.

1.3.1 Το μοντέλο της αφομοίωσης

Η εμφάνιση σημαντικού αριθμού μαθητών με διαφορετική εθνική προέλευση στις σχολικές τάξεις αρκετών χωρών προκάλεσε το ζήτημα ως προς το ποιος είναι ο βέλτιστος τρόπος διαχείρισής τους, ώστε να ενταχθούν ομαλά στο εκπαιδευτικό σύστημα και στο κοινωνικό σύνολο. Αρχικά, φάνηκε ως καταλληλότερο ένα μονοπολιτισμικό μοντέλο που υποστηρίζει την αφομοίωση. Ως πολιτισμική αφομοίωση μπορεί να εννοηθεί μια κοινωνική διεργασία διαμέσου της οποίας άτομα με διαφορετική εθνική ή θρησκευτική προέλευση αλληλεπιδρούν και έχουν συμμετοχή στις καθημερινές πράξεις ανεξάρτητα από την εθνική τους προέλευση. Μια πλήρης μορφή αφομοίωσης ταυτίζεται με την εξαφάνιση εθνικών ή φυλετικών χαρακτηριστικών με τα οποία δομείται μια πολυεθνική – πολυφυλετική κοινωνία (Μάρκου, 1997, 2001). Η λέξη αφομοίωση παραπέμπει, κυρίως, σε αλλαγές που κάνουν δυσδιάκριτη τη διαχωριστική γραμμή μεταξύ του αφομοιούμενου υποκειμένου και της συλλογικότητας από την οποία επηρεάζεται, ώστε να επιτελεστεί η αφομοίωση (Γκότοβος, 2002:32). Τα στάδια που προηγούνται της αφομοίωσης είναι η επαφή, η σύγκρουση και η προσαρμογή (Μάρκου, 1998α). Η διαδικασία, συνολικά ονομάζεται επιπολιτισμός (acculturation).

Η εφαρμογή του υποδείγματος ήταν κυρίαρχη στις περισσότερες χώρες μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του 1960. Λανθάνουσα παραδοχή του αποτελούσε η εκτίμηση ότι τα προβλήματα που καλούνταν να αντιμετωπίσουν τα παιδιά των εθνικών και μεταναστευτικών ομάδων ήταν παροδικά και οφείλονταν σε πολιτισμικό σοκ και σε ελλιπή γνώση της επίσημης γλώσσας και του πολιτισμού της χώρας υποδοχής (Μάρκου, 2001). Σκοπούμενη θέση ήταν η απορρόφηση των πολιτισμικά και εθνικά διαφορετικών ομάδων από το γηγενή πληθυσμό, ώστε αυτές να έχουν τη δυνατότητα συμμετοχής με ισοδύναμο τρόπο στη διαμόρφωση και διατήρηση της κοινωνίας (Νικολάου, 2000, Σαπούνας, 2004), στην απόκτηση γνώσεων, στην ανάπτυξη στάσεων και δεξιοτήτων που θα τους παρέχουν τη δυνατότητα συμμετοχής στον κοινό εθνικό πολιτισμό (Στατέρας, 2002). Ως μοναδική λύση, για να γίνει αποδεκτό το άτομο από την κυρίαρχη ομάδα και να λειτουργεί ισότιμα μέσα σε αυτή, προτείνεται η περιθωριοποίηση της μητρικής του γλώσσας και του πολιτισμού της χώρας από την οποία κατάγεται (Γκότοβος, 2002:32).

Η αφομοίωση αποτελεί μια διαδικασία μέσω της οποίας συγκροτείται ένας εταιρικός χαρακτήρας που δύναται να συμβάλλει στην κοινωνική αλληλεγγύη και στην ενότητα του κράτους, λειτουργώντας ως αντίδοτο στο διαχωρισμό και επιτυγχάνοντας παράλληλα την επανένταξη του ξένου, του «περιθωριακού» (Park, 1914). Κατ' ουσία δημιουργείται ένα σχολείο μονοπολιτισμικό, μονογλωσσικό και εθνοκεντρικό, στο οποίο κάθε μαθητής καλείται να «υποταχθεί», εφόσον επιθυμεί να επιβιώσει πολιτισμικά, εντός των πλαισίων του (Νικολάου, 2005α:4). Το πρόγραμμά του είναι εστιασμένο στη διατήρηση της παράδοσης, της εθνικής κληρονομιάς, ενώ παράλληλα, καλλιεργεί την πίστη στη διαχρονική αξία του εθνικού κράτους (Νικολάου, 2000). Επίσης, είναι στενά εθνοκεντρικό, έχει υψηλές απαιτήσεις από το μετανάστη, ενώ ταυτόχρονα, τον καταδικάζει σε ρόλο κομπάρσου, καθώς δεν του προσφέρει τα απαραίτητα μέσα για να ανακαλύψει και να εκδηλώσει τις δυνατότητες που έχει ως άτομο (Μάρκου, 1997).

Θεμέλιο λίθο του υποδείγματος της αφομοίωσης συνιστά η παραδοχή ότι οι χαμηλές σχολικές επιδόσεις και τα υψηλά ποσοστά σχολικής διαρροής των μεταναστών μαθητών οφείλονται στο γλωσσικό έλλειμμα. Γι' αυτό στοχεύει στη γλωσσική και πολιτισμική αφομοίωση των μαθητών θεωρώντας ως δεδομένο ότι η γλώσσα και ο πολιτισμός που έχουν κατακτήσει ήδη οι μαθητές «παραμένει» έξω από την πόρτα της σχολικής μονάδας (Μάρκου, 2004:91), καθώς δε γίνεται αντικείμενο περαιτέρω επεξεργασίας. Σύμφωνα με τον Γκόβαρη (2001) η σχολική αποτυχία και

διαρροή μαθητικού πληθυσμού είχε ως γενεσιουργό αιτία την αρνητική εικόνα που αποκτούσαν οι μαθητές για τον εαυτό τους, εξαιτίας της απαξίωσης του γλωσσικού και πολιτισμικού τους κεφαλαίου. Για να μην αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα για την πρόοδο των ντόπιων μαθητών, η ύπαρξη παιδιών μεταναστών στη σχολική τάξη λήφθηκαν συγκεκριμένα μέτρα. Ειδικότερα, τέθηκε περιορισμός στην παρουσία αλλοδαπών μαθητών, ώστε αυτοί να μην ξεπερνούν το τριάντα τοις εκατό του μαθητικού πληθυσμού στις σχολικές μονάδες (Dancan, 1988, Μάρκου, 1998α).

Οι Γεωργογιάννης (1999) και Κεσίδου (2008) υποστηρίζουν ότι, σύμφωνα με το αφομοιωτικό μοντέλο, τα παιδιά των διαφόρων μεταναστευτικών ομάδων θεωρούνται ως «πρόβλημα» που δημιουργεί εμπόδια στην πρόοδο των υπόλοιπων μαθητών και δυσκολεύει την εκπαιδευτική διαδικασία, με αποτέλεσμα να κρίνεται απαραίτητη η εκμάθηση της επίσημης γλώσσας και του πολιτισμού της χώρας υποδοχής, καθώς και η παροχή βοήθειας σε αυτούς τους τομείς από την πλευρά του κράτους στο σύνολο των μαθητών. Μάλιστα, συχνά, οι οπαδοί του αφομοιωτικού μοντέλου θεωρούν τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας ως υποχρέωση των διαφόρων ομάδων μεταναστών και όχι της χώρας υποδοχής και ειδικότερα, των δημόσιων σχολείων. Γι' αυτό κρίνουν ως απαραίτητη την περιθωριοποίηση της διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας και του πολιτισμού της χώρας των μεταναστών τουλάχιστον από θεσμούς του δημοσίου, όπως το δημόσιο σχολείο (Rodriguez, 1982). Με το να ασκεί πίεση στους αλλοδαπούς μαθητές για να αποκοπούν από τις μητρικές τους γλώσσες και την πολιτισμική παράδοσή τους, το αφομοιωτικό υπόδειγμα τους ωθεί στην απάρνηση / εγκατάλειψη των γλωσσικών και πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων των χωρών καταγωγής τους (Μάγος, 2002) και τεχνηέντως, με έμμεσο τρόπο, τους ενθαρρύνει να αποκτούν χαρακτηριστικά της κυρίαρχης ομάδας, όπως γλωσσικά, πολιτισμικά κ.ά. Συνέπεια των παραπάνω είναι η εκμάθηση της μητρικής γλώσσας από τα παιδιά των μεταναστών να αποτελεί αποκλειστική υπόθεση της οικογένειας των παιδιών και όχι του σχολείου (Μάρκου, 1997).

Οι οπαδοί του αφομοιωτικού μοντέλου αντιλαμβάνονται το σύγχρονο εθνικό κράτος ως ενιαίο σύνολο και δεν υιοθετούν την άποψη πως συντίθεται από εθνικές ομάδες με εθνικούς δεσμούς, παραδόσεις και ιδιαίτερα εθνικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά (Patterson, 1977). Με αυτή την προσέγγιση συμφωνούν οι Νικολάου (2000) και Παλαιολόγου & Ευαγγέλου (2003), οι οποίοι υποστηρίζουν ότι, για το αφομοιωτικό μοντέλο, το έθνος γίνεται κατανοητό ως ένα ενιαίο σύνολο από εθνική και πολιτισμική σκοπιά. Για το υπόδειγμα της αφομοίωσης, η ύπαρξη εθνοτήτων σε

μια σύγχρονη δημοκρατική κοινωνία αποτελεί «παθολογική κατάσταση» και υποστηρίζεται ότι οι εθνικοί και πολιτισμικοί δεσμοί υφίστανται, εξαιτίας της αδυναμίας αφομοίωσης των διαφόρων εθνικών ή μεταναστευτικών ομάδων στο κοινωνικό σύνολο. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να μην είναι σε θέση να ωφεληθούν από τις οικονομικές και κοινωνικές ευκαιρίες που προσφέρονται στις σύγχρονες δημοκρατικές κοινωνίες (Apter, 1977). Γι' αυτό οι διαφορετικές πολιτισμικές και εθνικές ομάδες είναι απαραίτητο να απορροφηθούν από τον κυρίαρχο ομοιογενή πληθυσμό, ώστε να έχουν ισοδύναμη συμμετοχή στη διαμόρφωση και διατήρηση της κοινωνίας (Νικολάου, 2000).

Συνοψίζοντας τα παραπάνω, και κρίνοντας ασφαλώς και εκ του αποτελέσματος, το μοντέλο της αφομοίωσης περισσότερο επιβάρυνε παρά βοήθησε τους αλλοδαπούς μαθητές. Η συνεισφορά του ήταν ισχνή ως προς την μαθησιακή ανάπτυξη και ένταξη των μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας υποδοχής. Το αληθές αυτού του ισχυρισμού ενισχύεται από τα υψηλά ποσοστά σχολικής διαρροής και τις χαμηλές σχολικές τους επιδόσεις (Γκόβαρης, 2001, Μάρκου, 2004).

1.3.2 Το μοντέλο της ενσωμάτωσης

Το μοντέλο της ενσωμάτωσης ακολούθησε χρονικά το αφομοιωτικό και υιοθετήθηκε, προκειμένου να προσφέρει καλύτερα αποτελέσματα στην ομαλή εκπαιδευτική και κοινωνική ένταξη των αλλοδαπών μαθητών στο σχολείο. Στην Ευρώπη και πιο συγκεκριμένα στη Γαλλία τα όρια ανάμεσα στο αφομοιωτικό υπόδειγμα και σε αυτό της ενσωμάτωσης δεν είναι ευδιάκριτα (Νικολάου, 2000). Με τον όρο «ενσωμάτωση» αναγνωρίζεται ότι κάθε μεταναστευτική ομάδα αποτελεί φορέα πολιτισμού, ο οποίος αλληλεπιδρά με την κοινωνία υποδοχής συμβάλλοντας στη δημιουργία μιας νέας πολιτισμικής έκφρασης (Μάρκου, 2001:223). Ως έννοια προέρχεται από τη θεωρία του δομολειτουργισμού. Σύμφωνα με το δομολειτουργισμό ο κοινωνικός σχηματισμός ως δομή διέπεται από τάξη, η οποία είναι δυνατό να περιγραφεί και να αναλυθεί. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να αναζητούνται κανονικότητες σε μια ρευστή πραγματικότητα, οι οποίες θα συνεισφέρουν στην απεικόνιση της κοινωνικής ζωής. Επομένως, η ιδέα και η πολιτική της ενσωμάτωσης στοχεύει και συνδέεται με τη διαφύλαξη της σταθερότητας και της συνοχής της κοινωνίας των χωρών που υποδέχονται μετανάστες (Γκόβαρης, 2001:52).

Κεντρική θέση στο μοντέλο της ενσωμάτωσης καταλαμβάνει η αξία της ισότητας των ευκαιριών, η οποία συχνά μοιάζει να εννοείται ως κοινωνικός έλεγχος,

καθώς θέτει ως προαπαιτούμενο τη συμμόρφωση και την αποδοχή του συστήματος αξιών και πεποιθήσεων, το οποίο κυριαρχεί σε έναν ορισμένο κοινωνικό σχηματισμό (Μάρκου, 2001). Αρχή του αποτέλεσε η «πολυεθνική ιδεολογία» και ειδικότερα, η θέση ότι οι πολιτισμοί της πλειονότητας και της μειονότητας εμφανίζουν τόσο διαφορετικά, όσο και κοινά σημεία. Στόχος του είναι η θετική αναφορά στον πολιτισμό των μειονοτικών ομάδων, με απώτερο σκοπό τα παιδιά των μεταναστών να αποκτήσουν δεξιότητες που θα τους παρέχουν τη δυνατότητα να λάβουν μέρος τόσο στο γενικό πολιτισμό, όσο και στον ιδιαίτερο της ομάδας τους (Γκόβαρης, 2001).

Ο Μάρκου (1998α:11) υποστηρίζει ότι η ενσωμάτωση είναι πάντοτε συνδεδεμένη με την αναγνώριση της πολιτισμικής ετερότητας και συνεχίζει λέγοντας ότι στη θέση της πλήρους πολιτισμικής συμμόρφωσης του αφομοιωτικού μοντέλου έρχεται η μερική απόρριψη των πολιτισμικών αξιών, παραδόσεων, ηθών και εθίμων που είναι αντίθετες με τις πολιτισμικές παραδοχές της χώρας υποδοχής, οι οποίες έχουν συμβάλλει καθοριστικά στη διαμόρφωσή της. Ουσιαστικά, το υπόδειγμα της ενσωμάτωσης αναγνώριζε μόνο εκείνα τα εθνοπολιτισμικά χαρακτηριστικά που θα μπορούσαν να εναρμονιστούν με αυτά της κυρίαρχης ομάδας. Άρα, η πολιτισμική ετερότητα γινόταν αποδεκτή στο βαθμό που δεν προκαλούσε εμφανώς τις πολιτισμικές παραδοχές της κυρίαρχης κοινωνίας (Μάρκου, 1997:224). Η ανεκτικότητα στην πολιτισμική ετερότητα είναι απαραίτητο να κινείται μέσα σε συγκεκριμένα όρια, ώστε να μην προκαλεί ευρύτερες αντιδράσεις μέσα στο κοινωνικό σύνολο, να μην εξάπτει τον εθνικισμό και την ξενοφοβία, να γίνεται σταδιακά και με ομαλό τρόπο αποδεκτή. Αναμφίβολα, η ανεκτικότητα στην πολιτισμική ετερότητα βοηθά να εκπληρώνονται πιο εύκολα οι στόχοι του υποδείγματος της ενσωμάτωσης (Μάρκου, 2001).

Η ανοχή και ο σεβασμός στην πολιτισμική ετερότητα σχετίζονται με στοιχεία που δε θεωρούνται βασικά για τη διαμόρφωση μιας κοινωνίας όπως οι θρησκευτικές αντιλήψεις, η μουσική, τα ήθη και τα έθιμα, οι γιορτές, η ενδυμασία κ.ά (Μάρκου, 1998α, Νικολάου, 2000). Εφόσον τα παιδιά αποκτήσουν ιστορικές και πολιτισμικές γνώσεις για τις διάφορες μεταναστευτικές ομάδες, γίνεται πιο εύκολη η αποδοχή των διαφοροποιήσεων (σε επίπεδο τρόπου ζωής, θρησκευτικών αντιλήψεων, πολιτισμικών παραδοχών), αποτρέπονται λάθη από άγνοια και διευκολύνεται η διαδικασία ενσωμάτωσής τους (Rist, 1978, Bolton, 1979, Μάρκου, 1997).

Στο μοντέλο της ενσωμάτωσης ο μαθητής δεν αποκόπτεται πλήρως από τις πολιτισμικές του ρίζες, καθώς του παρέχεται η δυνατότητα να ενσωματώσει ως μέρος

της νέας ταυτότητάς του, που αναπτύσσει στη χώρα υποδοχής, τις υπάρχουσες παραδόσεις των μειονοτικών πολιτισμών. Κρίσιμο σημείο αποτελεί ότι οι διάφορες μορφές των μειονοτικών πολιτισμών και των μητρικών γλωσσών μπορούν να εμφανίζονται μόνο στον ιδιωτικό βίο και όχι στο δημόσιο (Vlachos, 1968, Κεσίδου, 2008). Η εκμάθηση της μητρικής γλώσσας είναι μέσο αρτιότερης «κατάκτησης» της γλώσσας της χώρας υποδοχής και δε θεωρείται αυτοσκοπός (Γκόβαρης, 2001). Απαραίτητη, όμως, κρίνεται η παρέμβαση με προγράμματα που θα βοηθήσουν τα συγκεκριμένα παιδιά να ενσωματωθούν και να ενταχθούν ομαλά στις κοινωνίες των χωρών υποδοχής (Νικολάου, 2000, Μάρκου, 2001, Ζωγράφου, 2003, Σαπουνάς, 2004). Αυτά τα προγράμματα θεωρούνται απολύτως αναγκαία, προκειμένου να αντικρουστεί η κριτική που δέχεται το υπόδειγμα της ενσωμάτωσης ως προς το ότι δε βοηθά τους μαθητές να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σχολείου, και δε λαμβάνει υπόψη του τις ιδιαίτερες ανάγκες τους, αν και παρέχει τη δυνατότητα στους μετανάστες για διαφοροποίηση σε θέματα πολιτισμικών παραδόσεων. Αυτή οφείλεται στο γεγονός ότι παρέχει στα παιδιά τη δυνατότητα να αλλάξουν και να προσαρμοστούν στις εκπαιδευτικές και κοινωνικές δομές που ισχύουν, χωρίς ταυτόχρονα να ασκείται παρέμβαση για αλλαγή των στάσεων και των πρακτικών που επικρατούν (Μάρκου, 1997).

Ανακεφαλαιώνοντας τα προηγούμενα, μπορεί κανείς να συμπεράνει ότι το μοντέλο της ενσωμάτωσης διαδέχτηκε αυτό της αφομοίωσης βελτιώνοντας τις συνθήκες μάθησης για τα παιδιά των αλλοδαπών, καθώς επέδειξε ανεκτικότητα στην πολιτισμική ετερότητα, έως το βαθμό που δεν εμποδίζε την ομαλή ενσωμάτωση τους και δεν προκαλούσε την κοινωνία της χώρας υποδοχής. Παρόλα αυτά δεν απέφερε τα προσδοκώμενα αποτελέσματα για τους αλλοδαπούς και μειονοτικούς μαθητές, αλλά και για το κοινωνικό σύνολο.

1.3.3 Το πολυπολιτισμικό μοντέλο

Το πολυπολιτισμικό υπόδειγμα πρωτοδιατυπώθηκε κατά τη δεκαετία του 1970 και σταδιακά εφαρμόστηκε σε πολλές χώρες, ανάμεσα τους οι ΗΠΑ, η Αυστραλία, ο Καναδάς, αλλά και κάποιες ευρωπαϊκές. Επιδίωξη του πολυπολιτισμικού μοντέλου ήταν τα «πολυπολιτισμικά» κράτη να επιτύχουν την επίλυση κοινωνικών και εκπαιδευτικών προβλημάτων και εντάσεων (Banks, 2004). Η μετατόπιση από την εθνοκεντρική προσέγγιση προς τον πολιτισμικό πλουραλισμό εμφανίζεται στις επιστήμες της Αγωγής με τον όρο «πολυπολιτισμική εκπαίδευση» (Μάρκου,

1998α:14, Γεωργογιάννης, 1999). Η πολυπολιτισμική εκπαίδευση στηρίζεται στον πολιτισμικό σχετικισμό, ο οποίος εκφράζει τη θέση για ισοτιμία των πολιτισμών και εκτιμά ότι η αξιολόγηση του πολιτισμού πρέπει να πραγματοποιείται στη βάση των δικών του προσανατολισμών και αξιών, με αποτέλεσμα να μην καθίσταται δυνατή η θέσπιση οικουμενικών κριτηρίων για την αξιολόγηση των ιδιαίτερων πολιτισμών (Γκόβαρης, 2001). Η πολυπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί προσέγγιση, η οποία ενισχύει τη σημασία, την αντιπροσώπευση και τη ζωτικότητα των διαφορετικών εθνικών και πολιτισμικών ομάδων μέσα στο κοινωνικό σύνολο (Gay, 1985), ενώ κατά τον Banks (1988, 2004) είναι ιδέα, πρόταση εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης και διαδικασία που έχει ως στόχο την αλλαγή των κοινωνικών θεσμών, ώστε το σύνολο των μαθητών να αποκτήσει ίσες ευκαιρίες στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ασχολείται με μια ευρύτατη ποικιλία σχολικών πρακτικών, προγραμμάτων και υλικών που έχουν σχεδιαστεί για να δώσουν βοήθεια στα παιδιά που ανήκουν σε διαφορετικές ομάδες (Banks, 1997:345). Αποτελεί απαραίτητη σχολική μεταρρύθμιση και συνιστά αναγκαιότητα για τη βασική σχολική εκπαίδευση του συνόλου των μαθητών, η οποία ασχολείται με τις διακρίσεις, εισέρχεται στη διδασκαλία και στις διαπροσωπικές σχέσεις εντός της σχολικής τάξης και προωθεί τις δημοκρατικές αρχές της κοινωνικής δικαιοσύνης (Nieto, 2004) και είναι απαραίτητο να μην εξαρτάται από την ύπαρξη «ξένων» μαθητών στο σχολείο, αλλά να αναφέρεται στις ευρύτερες ανάγκες και στις ιδιαιτερότητες των πλουραλιστικών κοινωνιών (Parekh, 1997).

Σύμφωνα με το πολυπολιτισμικό υπόδειγμα η ένταξη του «ξένου» σε μια ομάδα αποτελεί το μέσο, ώστε τα μέλη της να εμβαθύνουν στις υπάρχουσες συνθήκες με αντικειμενικό τρόπο, να προσεγγίσουν διαφορετικές θέσεις και να ενδυναμώσουν την κατανόηση της έννοιας του «οικείου» σε αντιπαράβολή με το «ανοίκειο» (Αράπογλου, 2013). Η στροφή προς αυτό προέκυψε μετά τη διαπίστωση ότι ο εθνικός διαχωρισμός συνεχίζει να αναπαράγεται από γενιά σε γενιά, ενώ παράλληλα, τα μοντέλα της αφομοίωσης και της ενσωμάτωσης δεν είχαν την ικανότητα να δώσουν αποτελεσματικές λύσεις στα προβλήματα που αντιμετώπιζαν τα παιδιά των μεταναστών στη σχολική μονάδα (Μάρκου, 1997). Το πολυπολιτισμικό μοντέλο ενστερνίζεται τη βασική διαπίστωση ότι το κοινωνικό σύνολο συντίθεται από διαφορετικές ομάδες με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες. Επιδίωξή του είναι να ενισχύσει τις προσπάθειες για διατήρηση των διαφόρων πολιτισμικών παραδόσεων και της ιστορίας των διαφόρων εθνικών ομάδων (Μάρκου, 2001), υπερβαίνοντας τα στεγανά αισθήματά τους περί εθνικής υπεροχής, ώστε οι διαφορετικές ομάδες να

επιτυγχάνουν μια συναινετική αλληλεξάρτηση και αλληλεπίδραση μεταξύ τους (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003:88). Ως προς τη θέση αυτή, ωστόσο, έχει εκφραστεί ανησυχία για το εάν, και υπό ποίον τρόπο, επηρεάζεται η κοινωνική συνοχή που είναι απαραίτητη για την εύρυθμη λειτουργία του κοινωνικού συνόλου. Οι υποστηρικτές, από την άλλη πλευρά, του πολυπολιτισμικού μοντέλου υιοθετούν την άποψη ότι η κοινωνική συνοχή μπορεί να εξασφαλιστεί, αρκεί να εκπληρώνεται η προϋπόθεση της αναγνώρισης των πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων των μεταναστευτικών ομάδων. Αυτή αποσκοπεί στη διαμόρφωση ενός πλαισίου, στο οποίο υπάρχει η δυνατότητα συνύπαρξης και ανάπτυξης όλων των πολιτισμών, χωρίς να διακυβεύεται η ενότητα και η συνοχή της (Μάρκου, 1997, Κεσίδου, 2008).

Οι μελετητές – ερευνητές της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης, σε θεωρητικό επίπεδο, έχουν ενσταλάξει στην άποψη ότι ο ρόλος του σχολείου έγκειται στην ενίσχυση των παιδιών των εθνικών ή μεταναστευτικών ομάδων με απώτερο σκοπό τη βελτίωση της σχολικής τους επίδοσης. Ως προς τα παιδιά των πλειονοτικών ομάδων επιδιώκει να παρέχει όλα τα απαραίτητα εφόδια, ώστε να έρθουν σε επαφή με τους πολιτισμούς των άλλων παιδιών. Σε αυτό το σημείο εγείρονται διαφωνίες για τον τρόπο με τον οποίο μπορεί να υπάρξει επίτευξη αυτών των στόχων (Μάρκου, 1998α), γι' αυτό οι θεωρητικοί της πολυπολιτισμικής προσέγγισης διαφοροποιούνται ως προς τη στοχοθεσία της. Παρόλες, όμως, τις διαφωνίες συγκλίνουν σε ορισμένους, βασικούς στόχους που συνοψίζονται στο:

- Να υπάρξει μεταρρύθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος, ώστε το σχολείο να παρέχει ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες για το σύνολο των μαθητών
- Να βελτιωθεί η βαθμολογική απόδοση και να ενισχυθεί η αυτοαντίληψη των μαθητών που προέρχονται από εθνικές ή μεταναστευτικές ομάδες
- Να καλλιεργηθούν ο σεβασμός, η ανεκτικότητα και οι θετικές στάσεις έναντι των ανθρώπων με διαφορετική εθνική, πολιτισμική, φυλετική και θρησκευτική προέλευση
- Να καλλιεργηθεί στους μαθητές η ικανότητα να εξετάζουν εκπαιδευτικά, κοινωνικά φαινόμενα και γεγονότα υπό το πρίσμα διαφόρων πολιτισμών και να μην αρκούνται μόνο στον εντός του κοινωνικού συνόλου κυρίαρχο (Μάρκου, 2001:230)

Η μελέτη των παραπάνω μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι οι κοινοί αυτοί στόχοι συγκλίνουν στη βελτίωση της εικόνας και της θέσης του μαθητή σε ατομικό και κοινωνικό επίπεδο και κατ' επέκταση στην αποδοχή του ως προσωπικότητα με ιδιαίτερα πολιτισμικά, φυλετικά και θρησκευτικά χαρακτηριστικά. Στο χώρο της

πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης κυριαρχεί η αντίληψη ότι το διαφορετικό δε γίνεται αποδεκτό εξαιτίας των ατομικών προκαταλήψεων των μαθητών. Αυτή η στάση συνιστά διάκριση που δύναται να αντιμετωπιστεί, εφόσον οι μαθητές γίνουν κοινωνοί του πολιτισμού των «Άλλων» (Μάγος, 2002). Άλλωστε, η πολυπολιτισμική εκπαίδευση παρέχει τη δυνατότητα στους μαθητές να μελετούν εκπαιδευτικά, κοινωνικά φαινόμενα και γεγονότα με τη βοήθεια όχι μόνο του επικρατούντος πολιτισμού, αλλά και μέσω άλλων πολιτισμών (Σαπούνας, 2004).

Το πολυπολιτισμικό μοντέλο δέχτηκε αρνητική κριτική, καθώς δε διεκδικεί την ουσιαστική αλλαγή των εξουσιαστικών και κοινωνικών δομών της χώρας που υποδέχεται τους μετανάστες (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003:88) και δημιουργεί εμπόδια στην προσπάθεια που καταβάλλουν τα παιδιά των μεταναστών να αναπτύξουν δεξιότητες που θεωρούνται απαραίτητες για να συμμετάσχουν στον πολιτισμό της χώρας υποδοχής (Banks, 1997). Κατά τον Σαπούνα (2004) το πολυπολιτισμικό μοντέλο έχει σημαντικές αδυναμίες, καθώς μέσω των σχολικών προγραμμάτων είναι δυνατό να αναπτυχθούν προκαταλήψεις και στερεότυπα εναντίον των αλλοδαπών μαθητών που είναι πιθανόν να τα χαρακτηρίσουν ως ρατσιστικά. Από την άλλη ο Ζωγράφου (2003) θεωρεί ότι οποιαδήποτε αναφορά σε ένα «κατάλληλο» πρόγραμμα μαθημάτων για μια πολυπολιτισμική κοινωνία αποτελεί άλλοθι, ώστε να μην πραγματοποιείται καμία δράση, καθώς η διαδικασία προσδιορισμού του «κατάλληλου» προγράμματος λειτουργεί ως τρόπος να αποφευχθεί η λήψη οποιασδήποτε απόφασης.

Αρνητική κριτική υπάρχει σε επίπεδο θεωρίας και τεκμηρίωσης, αλλά και σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής και πρακτικής. Κριτική ασκούν τόσο υποστηρικτές του συντηρητικού μοντέλου, όσο και του ριζοσπαστικού (Μάρκου, 1998α, 2001, Ζωγράφου, 2003). Οι οπαδοί του συντηρητικού μοντέλου υποστηρίζουν ότι οι διάφορες εθνικές ή μεταναστευτικές ομάδες είναι αναγκαίο να ενσωματώνονται ή να αφομοιώνονται στα κοινωνικά σύνολα των χωρών υποδοχής. Ο αντίλογος σε αυτό προέρχεται από τη ριζοσπαστική θέση. Σύμφωνα με αυτή για το σχολείο όλα τα παιδιά είναι επιβεβλημένο να θεωρούνται ίσα και δεν πρέπει να στέκεται κανείς στις γλωσσικές, πολιτισμικές και φυλετικές διαφορές που δύναται να παρουσιάζουν (Μάρκου, 1998α, 2001). Εμφορούμενοι από τις συγκεκριμένες θέσεις ασκούν κριτική στην πολυπολιτισμική προσέγγιση υποστηρίζοντας ότι:

- Δε συμβάλλει στη δημιουργία ενός άρτιου εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς το περιορίζει στις ανάγκες των εθνικών ή μεταναστευτικών ομάδων

- Εναντιώνεται στην κοινωνικοποίηση των πολιτών σε έναν ενιαίο πολιτισμό, που αποτελεί παράλληλα και βασικό σκοπό της εκπαίδευσης, ο οποίος συνιστά προαπαιτούμενο για την εξασφάλιση της
- Δημιουργεί κοινωνικό διχασμό, καθώς δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα στην πολιτισμική αυτοσυνειδησία των εθνικών ή μεταναστευτικών ομάδων, εμποδίζοντας την κοινωνική τους ενσωμάτωση
- Θεωρεί την εκπαίδευση ως συνιστώσα της πολιτικής, προκειμένου να ενισχύσει τα παιδιά των εθνικών ή μεταναστευτικών ομάδων (Jeffcoate, 1984, Banks, 1986)

Η κριτική τους εστιάζεται στη βαρύτητα που δίνει το πολυπολιτισμικό μοντέλο στις μεταναστευτικές ομάδες, ενώ θα έπρεπε να είναι προσανατολισμένη στο σύνολο του πληθυσμού ενός κοινωνικού συνόλου, καθώς και στη διατάραξη που πιθανόν να προκληθεί στην κοινωνική συνοχή. Η μεταβολή της κοινωνικής συνοχής έχει ποικίλες αρνητικές συνέπειες σε ατομικό και κοινωνικό επίπεδο.

Οι ριζοσπάστες κριτικοί υποστηρίζουν ότι το πολυπολιτισμικό υπόδειγμα δίνει έμφαση στο πολιτισμικό επίπεδο, αγνοώντας τις συνέπειες της κοινωνικής διαστρωμάτωσης και του ρατσισμού, καθώς δεν αναδεικνύει τα πραγματικά αίτια των διακρίσεων και δεν αναλύει τις θεσμικές δομές που εμποδίζουν την πρόσβαση των εθνικών ή μεταναστευτικών ομάδων στους μηχανισμούς διοίκησης. Συνεχίζοντας, πιστεύουν ότι το υποκείμενο δεν ασχολείται με τις σχέσεις εξουσίας μεταξύ των διαφόρων κοινωνικών ομάδων και αποφεύγει να αναλύσει την ταξική διάρθρωση, το θεσμικό ρατσισμό, τους μηχανισμούς καταπίεσης και άλλα συστήματα που περιορίζουν τις δυνατότητες των μειονοτικών ομάδων να αποκτήσουν μερίδιο στην εξουσία (Μάρκου, 1998α, 2001).

Για ερευνητές στο χώρο της κοινωνιολογίας, των πολιτικών επιστημών και των επιστημών της Αγωγής, η πολυπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί συνειδητή στρατηγική, ώστε να παρέχεται η δυνατότητα προνοιακής αντιμετώπισης πιθανών κοινωνικών εξεγέρσεων από εθνικές ή μεταναστευτικές ομάδες που εναντιώνονται στις διακρίσεις και στην καταπίεση που βιώνουν, καθώς και των πολιτικών και κοινωνικών διεκδικήσεων που εγείρουν. Επομένως, το πολυπολιτισμικό υπόδειγμα αποτελεί μια λεπτή μορφή κοινωνικού ελέγχου, που αποσκοπεί στο να εμποδίσει ουσιαστικές αλλαγές στη δομή της εξουσίας, οι οποίες θα προέκυπταν από την αντίσταση των διαφόρων καταπιεζόμενων εθνικών και μεταναστευτικών ομάδων (Parekh, 1997, Μάρκου, 2001).

Από την άλλη σύμφωνα με τον Banks (1997) είναι ατεκμηρίωτη η τοποθέτηση ότι η πολυπολιτισμική εκπαίδευση λειτουργεί υπονομευτικά για τον πατριωτισμό των μαθητών, καθώς οι προσπάθειές της επικεντρώνονται στο πώς θα αναπτύξουν οι μαθητές (και της ομάδας που εκφράζει την πλειονότητα) δημοκρατικές στάσεις, αξίες και συμπεριφορές. Η υιοθέτηση δημοκρατικής συνείδησης συνιστά πατριωτική συμπεριφορά, καθώς καμία χώρα δεν είναι δυνατό να αναπτυχθεί ορθολογικά χωρίς την παρουσία του δημοκρατικού πολιτεύματος.

Ο Νικολάου (2000:126-128) θεωρώντας την «υπερβολική απλοϊκότητα» του πολυπολιτισμικού μοντέλου ως σφάλμα υποστηρίζει ότι:

- Εστιάζει στην εθνολογική διάσταση του όρου «πολιτισμός» και παραβλέπει την ανθρωπιστική και ορθολογιστική του διάσταση
- Προβάλλει μονοδιάστατα ένα πολιτισμικό σύστημα, προτάσσοντας κυρίως «την παράδοση», «τις ρίζες» και «την καταγωγή»
- Λειτουργεί υπερβολικά με βάση τη συνάφεια και την ενότητα των πολιτισμών, προσπαθώντας να τους παρουσιάσει ως «μονολιθικά μπλοκ»
- Μειώνει τους μηχανισμούς πολιτισμικής αλλαγής στο δίδυμο «υποταγή / προδοσία»
- Υπερτονίζει τους πολιτισμικούς παράγοντες σε σχέση με άλλους κοινωνικούς, οικονομικούς, ψυχολογικούς ή θεσμικούς
- Επικεντρώνεται μόνο στις «πολιτισμικές διαφορές»

Ουσιαστικά, ο Νικολάου (2000:126-128) προσεγγίζει με πιο ολιστικό τρόπο τα σφάλματα της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης, αναδεικνύοντας την αδυναμία της για γόνιμη σύνθεση και ουσιαστική προσφορά, διότι πρώτον, υποστηρίζει ότι παραβλέπεται η ανθρωπιστική και ορθολογιστική διάσταση του πολιτισμού και δεύτερον εστιάζει στην υποβάθμιση της σημασίας των κοινωνικών, οικονομικών, ψυχολογικών και θεσμικών παραγόντων.

Συνοψίζοντας το πολυπολιτισμικό μοντέλο δέχτηκε έντονη κριτική, παρόλα αυτά έθεσε τις βάσεις, ώστε η εκπαίδευση των μεταναστών και των μειονοτικών ομάδων να προχωρήσει ένα βήμα πιο μπροστά. Τα αποτελέσματά του δεν ήταν ιδιαίτερα ικανοποιητικά, καθώς δε διασφάλισε την απαιτούμενη κοινωνική συνοχή και την αναγνώριση των πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων των μεταναστευτικών ομάδων. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να συνεχίζουν να υφίστανται προβλήματα που επιβαρύνουν σημαντικά το κοινωνικό σύνολο.

1.3.4 Το αντιρατσιστικό μοντέλο

Το αντιρατσιστικό μοντέλο άρχισε να αναπτύσσεται κυρίως στις ΗΠΑ και στη Μεγάλη Βρετανία από τα μέσα και προς το τέλος της δεκαετίας του 1980, αντικαθιστώντας ή εμπλουτίζοντας το πολυπολιτισμικό. Σκοπός του αντιρατσιστικού υποδείγματος ήταν η επίτευξη κοινωνικής δικαιοσύνης, η οποία, μέσω της εκπαίδευσης, επιδιώκει να καλλιεργηθεί και να επεκταθεί στο κοινωνικό σύνολο (Vigliante, 2007). Ως βάση του θεωρείται η έννοια του θεσμικού ρατσισμού, δηλαδή η διαφορετική μεταχείριση, άρα και άνιση, των μελών των διαφόρων ομάδων από τους κρατικούς θεσμούς και εκφάνσεις των πράξεων τους όπως οι νόμοι, τα διατάγματα κ.ά. (Κάτσικας & Πολίτου, 1999:44). Επομένως, οι προσπάθειες για εφαρμογή του επικεντρώθηκαν στην αλλαγή συγκεκριμένων κοινωνικών και θεσμικών πρακτικών. Κάθε αλλαγή σε τέτοιο επίπεδο χρειάζεται χρόνο, απαιτεί πολιτική βούληση και μεθοδική προεργασία μέχρι να επιτελεστεί, οπότε είναι αρκετά δύσκολο να πραγματοποιηθεί.

Οι θεωρητικοί του αντιρατσιστικού μοντέλου αντιμετωπίζουν το ρατσισμό από κοινωνιολογική σκοπιά και ενστερνίζονται μια ανάλυση της δομής του κοινωνικού συνόλου, στην οποία η φυλή δεν αποτελεί βασικό στοιχείο. Ειδικότερα, διατείνονται ότι ο ρατσισμός έχει εμφιλοχωρήσει στις δομές και στους θεσμούς της σύγχρονης κοινωνίας. Μολονότι υπήρξαν προσπάθειες προς την αντίθετη κατεύθυνση, αυτές δεν κατάφεραν να προωθήσουν την ισότητα ευκαιριών τόσο στην εκπαίδευση, όσο και στην κοινωνία. Εν ολίγοις υποστηρίζουν ότι εκτός από την αλλαγή των στάσεων σε ατομικό επίπεδο, είναι απαραίτητη μια αλλαγή στις δομές της εκπαίδευσης, αλλά και του κοινωνικού συνόλου. Κρίνεται, επομένως, αναγκαίο να μη δίνεται έμφαση σε επίπεδο ατόμου, αλλά σε επίπεδο κοινωνίας, διότι σε διαφορετική περίπτωση θα συνεχίζει να υφίσταται η πεποίθηση ότι τα άτομα που θεωρούνται ως «μειονότητες» χαρακτηρίζονται από «ελλείμματα» που είναι απαραίτητο να αντισταθμιστούν. Αυτό θα έχει ως αποτέλεσμα να μη διερευνώνται οι αδυναμίες του κοινωνικού συνόλου και ο θεσμικός ρατσισμός (Rattansi, 1992, Μάρκου, 2001) και η υπάρχουσα κατάσταση να διαιωνίζεται.

Οι βασικότεροι στόχοι του αντιρατσιστικού υποδείγματος είναι:

- Η δημιουργία ενός εκπαιδευτικού συστήματος, το οποίο προσφέρει ίσες ευκαιρίες σε όλους, ανεξαρτήτως της εθνικής και φυλετικής τους καταγωγής

- Η ύπαρξη δικαιοσύνης, ώστε να προσφέρονται ίσες ευκαιρίες ζωής, ανάπτυξης και συμμετοχής στα προσφερόμενα αγαθά από το κοινωνικό σύνολο
- Η απελευθέρωση όσων καταπιέζονται, εξαιτίας της κυριαρχίας του ρατσισμού (Brandt, 1986, Essed & Mullard, 1991)

Ουσιαστικά, οι στόχοι του επικεντρώνονται στην επικράτηση της δικαιοσύνης, στην απελευθέρωση από το ρατσισμό και στις ίσες ευκαιρίες. Αυτά θεωρούνται ως προαπαιτούμενα σε μια κοινωνία, η οποία προσπαθεί να προχωρήσει στηριζόμενη σε πιο ανθρωπιστικά κριτήρια. Το αντιρατσιστικό υπόδειγμα ρίχνει το βάρος των προσπαθειών του στην πρόληψη και άρση του ρατσισμού στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας και του κοινωνικού συνόλου. Στόχος του είναι να παρέχει στις μειονοτικές ομάδες τους απαραίτητους πόρους για να μπορέσουν να λειτουργήσουν ισότιμα και επιτυχημένα στο σχολείο (Κεσίδου, 2008). Αυτό δεν είναι πάντοτε εφικτό να επιτευχθεί, καθώς ανακύπτουν διάφορα εμπόδια όπως η έλλειψη οικονομικών πόρων. Ως όρος η αντιρατσιστική εκπαίδευση οδηγεί σε μια εκπαίδευση που έχει ως στόχο τη ριζική αναδιάρθρωση των εθνοτικών και φυλετικών σχέσεων μεταξύ των ανθρώπων (Dragonas et al, 1996:17).

Βασική προϋπόθεση για την ομαλή λειτουργία του αντιρατσιστικού υποδείγματος αποτελεί η αναθεώρηση των δομών και των θεσμών στις σύγχρονες κοινωνίες, ώστε να γίνουν πραγματικότητα οι ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες για το σύνολο των παιδιών των μεταναστών. Χωρίς σωστή ανάλυση του προβλήματος της ανισότητας και της αδικίας στο επίπεδο των δομών δεν μπορεί να υπάρξει αντιρατσιστική εκπαίδευση (Mullard, 1991). Παρόλα αυτά προκύπτουν αρκετές αμφιβολίες κατά πόσο το αντιρατσιστικό μοντέλο δύναται να παρέχει το κατάλληλο οργανωτικό, παιδαγωγικό και διδακτικό περιεχόμενο, το οποίο θα προσφέρει τη δυνατότητα στα παιδιά να κατανοήσουν τον τρόπο με τον οποίο ο ρατσισμός συμμετέχει στη διατήρηση της αδικίας και της διαφοροποίησης των κοινωνικών ομάδων (Dragonas et al, 1996:17).

Το αντιρατσιστικό μοντέλο εμφορείται από την άποψη ότι η καταπολέμηση του ρατσισμού αποτελεί πολιτική υπόθεση που περιλαμβάνει το σύνολο της κοινωνικής ζωής (Μάρκου, 1997, Τσιάκαλος, 2000). Αυτή είναι ορθή, καθώς χωρίς την πολιτική βούληση δεν είναι εφικτό να αντιμετωπιστούν πολλά από τα προβλήματα που ανάγονται στο ρατσισμό. Άλλωστε, πολιτική υπόθεση είναι η ψήφιση νόμων που δημιουργούν, συντηρούν ή αναπτύσσουν το θεσμικό ρατσισμό.

Στην αντιρατσιστική εκπαίδευση ασκείται κριτική τόσο από τους υποστηρικτές του πολυπολιτισμικού υποδείγματος, όσο και από τους ορθόδοξους μαρξιστές ριζοσπάστες. Οι οπαδοί της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης μέμφονται το αντιρατσιστικό υπόδειγμα θεωρώντας ότι προσπαθεί να πολιτικοποιήσει την εκπαίδευση και να την καταστήσει βασικό πυλώνα ενός πολιτικού κινήματος. Αυτό θα έχει ως συνέπεια το σχολείο να απωλέσει τον εκπαιδευτικό του χαρακτήρα και να αποτελέσει σημείο ανταγωνισμού ευρύτερων κοινωνικών και πολιτικών ομάδων, οι οποίες δε θα μπορούν να ελεγχθούν εύκολα (Μάρκου, 1998α, 2001), γεγονός το οποίο δε συνάδει με το ρόλο που καλείται να επιτελέσει διαχρονικά.

Οι ορθόδοξοι μαρξιστές ριζοσπάστες εντοπίζουν τις ενστάσεις τους στο φυλετικό εννοιολογικό πλαίσιο που μεταχειρίζονται οι αντιρατσιστές και το οποίο θεωρούν ως περιορισμένο. Τονίζουν πως το αντιρατσιστικό μοντέλο δεν εστιάζει ιδιαίτερα στα προβλήματα των κατώτερων κοινωνικών στρωμάτων που αποτελούνται από γηγενείς κατοίκους, παραβλέπει τη σημασία του φύλου και ομαδοποιεί με αρνητικό τρόπο ακόμα και τα άτομα που έχουν την πρόθεση να συνεισφέρουν στην καταπολέμηση του ρατσισμού ευρύτερα στο κοινωνικό σύνολο (Miles, 1984, Troyna, 1985, Anthias & Yuval – Davis, 1992). Σύμφωνα με τον Banks (1997) η ριζοσπαστική κριτική είναι δυνατό να αποτελέσει άλλοθι, ώστε να παραμεληθούν από την εκπαίδευση θέματα που σχετίζονται με τις εθνοτικές μειονότητες.

Οι υπέρμαχοι του πολυπολιτισμικού υποδείγματος φέρνουν ως αντίλογο στο αντιρατσιστικό υπόδειγμα το επιχείρημα ότι ο ρατσισμός δεν μπορεί να εξαλειφθεί με συνθήματα, ενώ και τα σχολεία δεν έχουν την ικανότητα από την πλευρά τους να επιτύχουν εξάλειψη του ρατσισμού ευρύτερα από το κοινωνικό σύνολο (Banks, 1997). Από την άλλη οι οπαδοί του αντιρατσιστικού προσεγγίζουν με αρνητική διάθεση το πολυπολιτισμικό μοντέλο, επειδή έχει την τάση να υπερτονίζει τις ατομικές στάσεις περισσότερο από τις κοινωνικές δυνάμεις, αλλά και για την απροθυμία του να θέσει σε αμφισβήτηση το σύστημα που παράγει το θεσμικό ρατσισμό, ο οποίος επεκτείνεται ευρύτερα μειώνοντας τις ευκαιρίες και τις επιλογές συγκεκριμένων μεταναστευτικών ομάδων (Μάρκου, 1997, 1998β, Νικολάου, 2000). Θεωρούν, επίσης, πως εμπλέκεται σε ένα ιδεολογικό αγώνα που στοχεύει στο να παρεμποδιστούν οι κοινωνικές αλλαγές (Μάρκου, 1997).

Γίνεται αντιληπτό από τα παραπάνω ότι το αντιρατσιστικό υπόδειγμα προσπάθησε να βελτιώσει το επίπεδο της εκπαίδευσης που λαμβάνουν τα παιδιά των μεταναστών και των μειονοτικών ομάδων πολεμώντας το ρατσισμό σε διάφορα

επίπεδα. Δέχτηκε έντονη αρνητική κριτική και μολονότι υπήρξαν σημαντικές προσπάθειες δεν κατάφερε να επιτύχει σημαντικά αποτελέσματα κυρίως, επειδή τα αίτια του ρατσισμού είναι καλά θεμελιωμένα τόσο σε κοινωνικό, όσο και σε θεσμικό επίπεδο, οπότε είναι δύσκολη η καταπολέμηση και εκρίζωσή τους.

1.4 Ανάλυση της έννοιας, του σκοπού και των στόχων της Διαπολιτισμικής Αγωγής

Στις δύο υποενότητες αυτής της ενότητας αναλύονται το εννοιολογικό περιεχόμενο της Διαπολιτισμικής Αγωγής, καθώς και ο σκοπός και οι στόχοι της.

1.4.1 Διαπολιτισμική Αγωγή

Απολύτως απαραίτητη κρίνεται η μελέτη της έννοιας της αγωγής ως συστατικής της διαπολιτισμικής αγωγής. Σύμφωνα με τον Hubert, (1959:28-29) *«Η αγωγή είναι το σύνολο των ενεργειών και των επιδράσεων που ασκούνται εκούσια από ένα ανθρώπινο ον, σ' ένα άλλο ανθρώπινο ον κατά βάση από έναν ενήλικο σ' ένα νέο, και που προσανατολίζονται προς ένα σκοπό, ο οποίος συνίσταται στη διαμόρφωση στο νεαρό άτομο των κάθε είδους διαθέσεων που αντιστοιχούν στους σκοπούς για τους οποίους προορίζεται όταν ωριμάσει»*. Ο Weber υποστηρίζει ότι *«Αγωγή είναι οι επιδράσεις που δέχεται το άτομο κατά τη συμβίωση του με άλλους ανθρώπους»*. Επομένως, διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο η οικογενειακή αγωγή, η σχολική ατμόσφαιρα, καθώς και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον των μαθητών. Σημασία αποκτά επίσης η συναναστροφή του ενήλικου με τον ανήλικο, ώστε ο δεύτερος να καταστεί ώριμος και αυτοτελής (Τσουρέκης, 1981:18). Από την πλευρά του ο Ξωχέλλης (1985:11) παρατηρεί ότι *«ο όρος αγωγή χρησιμοποιείται για να χαρακτηρίσουμε τις επιδράσεις των ενηλίκων ή παιδαγωγών και ευρύτερα του κοινωνικοπολιτιστικού περιβάλλοντος πάνω στο παιδί»*, ενώ κατά τον Durkheim: *«Αγωγή είναι η επίδραση που ασκούν οι γενεές των ενηλίκων πάνω στις γενεές που δεν είναι ακόμη ώριμες για την κοινωνική ζωή. Ο αντικειμενικός της στόχος είναι να καλλιεργήσει στο παιδί ορισμένες φυσικές, διανοητικές και ηθικές ιδιότητες που απαιτούν απ' αυτό και η πολιτική κοινωνία στο σύνολο της και το κοινωνικό περιβάλλον για το οποίο προορίζεται»* (Παππάς, 1985:26). Ο Μαρκαντώνης (1986:5-9) ορίζει ως *«Αγωγή την έλλογη και σκόπιμη εκείνη ενέργεια ή και επίδραση την οποία ασκεί ο ένας εκ των παραγόντων της αγωγής – ο διδάσκων – επί του άλλου – του διδασκόμενου – ανεξαρτήτως ηλικίας με σκοπό αφενός μεν τη μετάδοση γνώσεων, αφετέρου τη μόρφωση του χαρακτήρα του*

ανθρώπου». Άλλον ένα ορισμό της αγωγής δίνει ο Lochner σύμφωνα με τον οποίο «Ως Αγωγή εννοείται μια εν μέρει προγραμματισμένη, εν μέρει ευκαιριακή, σε κάθε όμως περίπτωση συνειδητή, ανθρώπινη ενέργεια που αναφέρεται σε νέους ή σε ηλικιωμένους με σκοπό την ένταξη τους στην ομαδική ζωή και στη μετάδοση του πολιτισμού» (Καρακατσάνης, 1998:31),.

Χρήση του όρου «διαπολιτισμικότητα» πραγματοποιείται για να δηλωθεί η διαλεκτική σχέση, η δυναμική διαδικασία αμοιβαίας επίδρασης, αποδοχής και συνεργασίας ανάμεσα στα μέλη των διαφόρων εθνοπολιτισμικών ομάδων (Μάρκου, 1996, 1998) και να αναδειχθούν οι σχέσεις και οι συσχετισμοί ανάμεσα στους πολιτισμούς (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1998:21). Στον τρόπο που εννοιολογείται η διαπολιτισμικότητα διασφαλίζεται η συνέχεια συσχετισμών των διαφόρων πολιτισμών. Δίχως αυτή δεν είναι εφικτό να υπάρξει καθορισμός και προσδιορισμός μόνο από μια παράλληλη διαβίωση (Porchet, 1989), δηλαδή από την απλή συνύπαρξη τους. Εφόσον η πρόθεση «διά» λάβει την πλήρη σημασία της, τότε στον όρο «διαπολιτισμικότητα» περικλείονται οπωσδήποτε η αλληλεπίδραση, η αμοιβαιότητα και η πραγματική αλληλεγγύη (Council of Europe, 1986), έννοιες ιδιαίτερα σημαντικές στην προσπάθεια για προσέγγιση του «Άλλου». Ο όρος «διαπολιτισμικότητα» διευρύνει την έννοια της αγωγής και τα περιεχόμενά της, καθώς εξετάζει την πολύπλοκη διαδικασία της κοινωνικοποίησης του ανθρώπου από ένα άλλο πρίσμα σε μια νέα κοινωνικοπολιτισμική πραγματικότητα (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1998:22), η οποία δημιουργείται στην κοινωνία από την παρουσία μεταναστών από διάφορες χώρες που καθέννας τους κουβαλά το δικό του πολιτισμικό «φορτίο».

Ως όρος η διαπολιτισμική αγωγή εμφανίστηκε στη Γερμανία, στις αρχές της δεκαετίας του 1970, αρχικά για την προσχολική αγωγή και εν συνεχεία, τη δεκαετία του 1980, έγινε χρήση του σε ευρύτερη κλίμακα (Ζωγράφου, 2003). Η διαπολιτισμική αγωγή αποτέλεσε μια νέα ηθική αντίληψη, η οποία πρότεινε εναλλακτικούς τρόπους, ανατρέποντας τον πολυπολιτισμικό προσανατολισμό και προτείνοντας νέες διαδικασίες διαμόρφωσης του πολίτη, ώστε αυτός να καταστεί ικανός να λειτουργεί και να επικοινωνεί στη νέα πολυπολιτισμική πραγματικότητα, ενώ παράλληλα, να έχει την ικανότητα να χειρίζεται αποτελεσματικά και ειρηνικά τις νέες πολυσύνθετες σχέσεις του (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1998:9). Η Unesco προχώρησε στη διεύρυνση του περιεχομένου του όρου δίνοντάς του διεθνείς διαστάσεις από την πλευρά της διεθνούς σχολικής αγωγής. Συγχρόνως, υιοθέτησε μια

πολιτική διάσταση, που διακρινόταν στο πρακτικό κομμάτι της εκπαίδευσης, αναφερόμενη κυρίως στις αναπτυσσόμενες χώρες. Βασικός στόχος της ήταν να διατηρηθεί η εθνικοπολιτική ταυτότητα των πολιτών ως επιχείρημα διαπραγμάτευσης για ίση μεταχείριση στην παγκόσμια κοινότητα και στην κατανομή του παγκόσμιου πλούτου (Faure, 1972).

Η Pommerin (1984:41) ορίζει *«ως διαπολιτισμική αγωγή την παιδαγωγική απάντηση στην πραγματικότητα που δημιουργείται στα πλαίσια της πολυπολιτισμικής κοινωνίας»*. Η διαπολιτισμική αγωγή κατανοεί τις κοινωνικές μεταβολές και τις αντιμετωπίζει εισάγοντας νεωτεριστικές μεθόδους. Συμβάλλει στην ειρηνική διαπαιδαγώγηση προσπαθώντας να επιλύσει τις συγκρούσεις. Έχει ως βάση της την παιδοκεντρική παιδαγωγική, η οποία θεωρείται ότι προσεγγίζει τη ζωή, την αυτενέργεια, τον αυθορμητισμό και τον υπολογισμό των ατομικών διαφορών. Αφετηρία της αποτελεί μια διευρυμένη προσέγγιση της έννοιας του πολιτισμού, η οποία περιλαμβάνει όλες τις μορφές του που εμφανίζονται στο κοινωνικό σύνολο. Σημείο αναφοράς της αποτελεί η συνοικία, είναι προσανατολισμένη σε πρακτικό και όχι θεωρητικό επίπεδο, ενώ παράλληλα, γίνεται αποδέκτης των εμπειριών και των βιωμάτων κάθε ανθρώπου. Ως διαπολιτισμική αγωγή για το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο νοείται μια ειδική μορφή σχολικής εκπαίδευσης, που απευθύνεται στα νεαρής ηλικίας άτομα μιας χώρας, στην οποία κατοικούν άνθρωποι από διαφορετικές εθνότητες (Boos – Nünning, 1987), ενώ κατά τους Hohmann & Reich (1989) γίνεται αντιληπτή κυρίως ως μια νέα παιδαγωγική αντίδραση σε θεωρητικό και πρακτικό επίπεδο μέσα σε ένα μεταβαλλόμενο πολιτιστικό περιβάλλον, στο οποίο τόσο η μετατόπιση των παραδοσιακών πολιτισμικών πλαισίων, όσο και η αναποτελεσματικότητα της λειτουργίας των παραδοσιακών αξιών στις νέες σχέσεις, διαμορφώνουν ένα γενικό πολιτισμικό πλαίσιο που δεν μπορεί να το διαπεράσει το άτομο εκθέτοντάς το σε μεγάλες δυσκολίες προσαρμογής και διαμόρφωσης της ταυτότητάς του. Σύμφωνα με τις Κανακίδου & Παπαγιάννη (1998:16) ως διαπολιτισμική αγωγή είναι αναγκαίο να εννοείται το σύνολο των παιδαγωγικών αρχών που ρυθμίζουν μέτρα και διαδικασίες, που αναφέρονται σε όλα τα μέλη του κοινωνικού συνόλου, στο οποίο είναι αναμενόμενο να υπάρχουν διαφορετικές νοοτροπίες, αντιλήψεις και τρόποι ζωής, ενώ κατά τον Γκότοβο (2002:1) *«Όταν στην αγωγή εμπλέκονται περισσότερες από μία ζωτικής σημασίας συλλογικές ταυτότητες, όπως η εθνική, η εθνοτική, η θρησκευτική και η γλωσσική, τότε μιλάμε για διαπολιτισμική αγωγή, ενώ όταν το ίδιο πράγμα συμβαίνει στην εκπαίδευση, ο κατάλληλος όρος είναι διαπολιτισμική εκπαίδευση»*. Η

διαπολιτισμική αγωγή επίσης μπορεί να οριστεί ως μία διαδικασία αλληλεπίδρασης ανάμεσα σε άτομα διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων και ως πεδίο συνάντησης διαφορετικών πολιτισμών (Ευαγγελίου – Χαμπέση & Δημητρακοπούλου, 2002). Ως διαπολιτισμική αγωγή νοείται, επίσης, η εκπαίδευση των νέων που προέρχονται από διαφορετικές εθνότητες από τους φορείς εκπαίδευσης της χώρας, στην οποία ζουν ως μόνιμοι κάτοικοι ή ως μετανάστες (Λυγίζου, 2002). Οι ορισμοί που προηγήθηκαν χαρακτηρίζονται από την αναφορά τους κυρίως σε ένα νέο, μεταβαλλόμενο πολιτιστικό περιβάλλον, το οποίο δημιουργείται κατά κύριο λόγο εξαιτίας των ισχυρών μεταναστευτικών ρευμάτων προς τις ευρωπαϊκές κυρίως χώρες.

Η διαπολιτισμική αγωγή:

- Ως αρχή εργασίας αντιμετωπίζει κριτικά το σύστημα, καθώς ελέγχει τις προϋποθέσεις, ώστε μια κοινωνία να είναι ανθρώπινη
- Ως ολιστική αρχή εργασίας αίρει το διαχωρισμό ανάμεσα στη θεωρία και στην πράξη αποδεικνύοντας την αλληλεξάρτησή τους
- Ως αμοιβαία διαπολιτισμική μάθηση προετοιμάζει τις συνθήκες για μια πολυπολιτισμική κοινωνία, στην οποία οι άνθρωποι ανεξαρτήτως εθνικής και πολιτισμικής προέλευσης συμβιώνουν και «γνωρίζουν» ο ένας τον «Άλλον»
- Ως άσκηση στην ενσυναίσθηση και στη συμπαράσταση επιδιώκει τη συμπαράσταση στις μειονότητες. Ειδικότερα, η διαπολιτισμική αγωγή οφείλει να έχει ως στόχο οι άνθρωποι να αποκτήσουν ενσυναίσθηση για τις μειονότητες και τις καταστάσεις που βιώνουν, ενώ παράλληλα, είναι αναγκαίο να συμπαραστέκονται στις εθνικές μειονότητες στον αγώνα που κάνουν για την απόκτηση ίσων δικαιωμάτων (Ζωγράφου, 2003:56-60)

Ο Ζωγράφου (2003:56-60) παρουσιάζει συνοπτικά σε θεωρητικό και πρακτικό επίπεδο το πλαίσιο, στο οποίο είναι απαραίτητο να κινείται η διαπολιτισμική αγωγή, ώστε να επιτελεί το ρόλο της. Η διαπολιτισμική αγωγή χαρακτηρίζεται ως εκείνο το είδος της αγωγής / εκπαίδευσης που:

- Πηγάζει από την ηθική πεποίθηση στην αξία της ισότητας όλων των ανθρώπων
- Εμφορεύεται από την άποψη ότι οι πολιτισμικές και γλωσσικές διαφορές δε συνιστούν αποδιοργανωτικό παράγοντα, αλλά απεναντίας εμπλουτίζουν και είναι απαραίτητο να περιλαμβάνονται στα περιεχόμενα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων
- Είναι προσανατολισμένο και έχει ως σκοπό τις ίσες ευκαιρίες για όλους
- Εναντιώνεται σε κάθε μορφή διάκρισης (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1998:16-17)

Η προσέγγιση των Κανακίδου & Παπαγιάννη (1998:16-17), έχοντας ως βασικό της άξονα την ισότητα και θέτοντας ως απόλυτη προτεραιότητα τον άνθρωπο και δευτερευόντως την κοινωνία, συμπληρώνει το πλαίσιο που παρουσίασε ο Ζωγράφου (2003:56-60). Καθίσταται σαφές από τα παραπάνω ότι η διαπολιτισμική αγωγή αποτελεί μια πολυσήμαντη έννοια. Τα σημανόμενά της διαφέρουν και μεταβάλλονται, όπως είναι δυνατό να διαφέρει και να μεταβάλλεται στο χώρο και στο χρόνο ο πολιτισμός που συνιστά τη σημασιολογική της βάση. Συνεπώς, μπορεί να χρησιμοποιηθεί, προκειμένου να χαρακτηριστούν οι διάφοροι συσχετισμοί και οι διαφορετικές μορφές εκπαιδευτικής πράξης, μολονότι ο βασικός σκοπός και οι φιλοσοφικές της αρχές συνίστανται από κοινώς αποδεκτά ερεθίσματα (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1998:10).

Η διαπολιτισμική αγωγή προσπαθεί να προσεγγίσει την υπάρχουσα εκπαιδευτική πραγματικότητα επιχειρώντας να ανιχνεύσει, να κωδικοποιήσει και να ερμηνεύσει τις ρωγμές, οι οποίες έχουν εμφανιστεί στα παραδοσιακά εκπαιδευτικά συστήματα λόγω των μεταβολών στη σύσταση του μαθητικού πληθυσμού. Επιδίωξή της αποτελεί οι διάφορες κοινωνικές και πολιτιστικές δυνάμεις να μπορούν να εκφράζονται ανάλογα με τη θέση τους στον ευρύτερο κοινωνικό συσχετισμό (Κάτσικας & Πολίτου, 1999).

Επιδίωξη της διαπολιτισμικής αγωγής δεν αποτελεί η αντιστάθμιση κάποιου ελλείμματος, αλλά η αξιοποίηση των γλωσσικών και πολιτισμικών διαφορών, οι οποίες εμφανίζονται σε μια μικτή σχολική τάξη προς όφελος τόσο των μειονοτικών, όσο και των γηγενών μαθητών. Με αφετηρία αυτή την επιδίωξη η διαπολιτισμική αγωγή προσεγγίζει την πολυπολιτισμικότητα που δημιουργείται μέσα στην τάξη και το σχολείο ως πρόκληση και θετική συγκυρία, ενώ ταυτόχρονα, προσπαθεί να δημιουργήσει συνθήκες αλληλεπίδρασης μεταξύ των μαθητών που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά κεφάλαια (Κεσίδου, 2007).

Ο Δαμανάκης (1997α) υποστηρίζει ότι η διαπολιτισμική αγωγή δε θεωρεί ως προαπαιτούμενο την ύπαρξη μιας ειρηνικής πολυπολιτισμικής κοινωνίας, αλλά είναι προσανατολισμένη στη διαμόρφωσή της. Έχει συγκεκριμένους στόχους, μεθόδους για την επίτευξή τους και προωθείται από όσους ασκούν παιδαγωγικό έργο, εκπαιδευτικούς και μη. Την αντίθετη άποψη για τους στόχους και τις μεθόδους της διαπολιτισμικής αγωγής εκφράζουν οι Ευαγγελίου – Χαμπέση & Δημητρακοπούλου (2002) και ο Ζωγράφου (2003) υποστηρίζοντας ότι δεν υφίσταται μία επιστημονικά τεκμηριωμένη θεωρία ούτε και ομοφωνία ως προς το περιεχόμενο και τις μεθόδους

που ακολουθεί. Αντικείμενο ενασχόλησης της διαπολιτισμικής αγωγής αποτελούν οι διδακτικές πρακτικές των εκπαιδευτικών, αλλά και η διαμόρφωση της προσωπικότητας των μαθητών υπό την ευρύτερη έννοια (Κούσουλας, 2005). Επομένως, δύναται να υποστηρίξει κανείς ότι η διαπολιτισμική αγωγή δεν έχει επικεντρωθεί αυστηρά στο περιεχόμενο της έννοιας της αγωγής, αλλά επιδιώκει τη μεταβολή των αντιλήψεων, των στερεοτύπων και των στάσεων τόσο των κοινωνικών ομάδων της πλειονότητας, όσο και της μειονότητας. Σε κάθε περίπτωση δε συνιστά μονόδρομο και η προσέγγιση της είναι αναγκαίο να μη γίνεται ως μια μορφή συμπληρώματος ή εισαγωγής στοιχείων στο γνωστικό πεδίο των παιδιών που προέρχονται από τις μειονοτικές ομάδες, ώστε με αυτό τον τρόπο αυτά να βοηθηθούν στην ένταξη τους τόσο στο κανονικό, μονοπολιτισμικό σχολείο, όσο και στην κοινωνία γενικότερα (Borelli & Hoff, 1988). Παράλληλα, με τα μέλη της μειονότητας αναφέρεται και προσανατολίζεται και προς τα μέλη της πλειονότητας (Πανταζής, 1999). Έχει διαντιδραστικό χαρακτήρα με αποτέλεσμα να ξεχωρίζει σε σχέση με τα υπόλοιπα εκπαιδευτικά προγράμματα μεταναστών και μειονοτήτων που εμφανίζουν πολυκεντρισμό και τελικά είναι πιθανό να καταλήξουν σε ένα μωσαϊκό πολιτισμών (Galli, 1992). Γενικότερα σε επίπεδο εκπαίδευσης και σχολείου ξεπερνά τη λογική που αντιμετωπίζει τους παλιννοστούντες, αλλοδαπούς και μειονοτικούς μαθητές ως εν δυνάμει προβληματική κατάσταση (Κεσίδου, 2007). Κοινή συνιστώσα όλων των προσεγγίσεων είναι πως η διαπολιτισμική αγωγή λαμβάνει χώρα σε τοπικό, εθνικό και διεθνές επίπεδο (Friesenhahn, 1988).

Η διαπολιτισμική αγωγή έχει τις εξής παραμέτρους:

- Είναι κατάλληλη για μια πολυπολιτισμική κοινωνία
- Έχει ως στόχο την επίλυση συγκρούσεων
- Αντιμετωπίζει με κριτικό τρόπο την κοινωνική πραγματικότητα με αποτέλεσμα να εκλαμβάνεται και ως πολιτική μάθηση
- Κρίνει απαραίτητη την κοινωνικοπαιδαγωγική δράση τόσο στο σχολικό, όσο και στον εξωσχολικό χώρο κοινωνικοποίησης των μαθητών
- Κρίνει αναγκαίο ένα νέο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών όπως και την αναθεώρηση ορισμένων παιδαγωγικών προσεγγίσεων (Ζωγράφου, 2003:67)

Επομένως, οι παράμετροί της βρίσκουν γόνιμο έδαφος σε πολυπολιτισμικές κοινωνίες, στοχεύουν στην επίλυση των διαφορών, δρώντας εντός και εκτός του σχολικού περιβάλλοντος των μαθητών, ενώ παράλληλα, κρίνουν ως αναγκαία την

αναθεώρηση του αναλυτικού προγράμματος σπουδών. Εφόσον αυτές γίνουν πράξη είναι πιο εύκολο να επιτύχει το σκοπό της.

Εάν η διαπολιτισμική αγωγή καταγγείλει τις διακρίσεις που αναπαράγει το σχολείο ως κυρίαρχος ιδεολογικός και κατανεμητικός μηχανισμός της ταξικά οργανωμένης κοινωνίας και επιτύχει τη σύνδεση των επιδιώξεών της με τα λαϊκά αιτήματα και τους κοινωνικούς αγώνες, θα αποκτήσει την ικανότητα να δρα στην κατεύθυνση του κοινωνικού μετασχηματισμού (Πολίτου, 1994:41). Ταυτόχρονα, είναι δυνατό να λειτουργήσει ως ένα σύνολο διεργασιών εξισορρόπησης ανάμεσα σε διακρίσεις και εντάσεις, οι οποίες προέρχονται εξαιτίας της διαφοροποιημένης συμμετοχής των πολιτών στα ευρύτερα κοινωνικά αγαθά, αλλά και από τις μεταβολές που έχει υποστεί η πολιτισμική ταυτότητα, παρόλο ότι δε συνιστούν τις πραγματικές και ουσιαστικές αιτίες που δημιουργούν αυτές τις εντάσεις (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1998:14-15).

Ανακεφαλαιώνοντας, η διαπολιτισμική αγωγή αποτελεί ορισμένη έννοια που βρίσκει εφαρμογή κυρίως σε πολυπολιτισμικές κοινωνίες, απευθύνεται στο σύνολο του μαθητικού πληθυσμού, αλλά κυρίως σε παιδιά μεταναστών και μειονοτήτων. Αποβλέπει στην επίλυση των συγκρούσεων και στην ομαλή λειτουργία του κοινωνικού συνόλου.

1.4.2 Σκοπός και στόχοι της Διαπολιτισμικής Αγωγής

Η μελέτη του σκοπού και των στόχων της διαπολιτισμικής αγωγής είναι ιδιαίτερα χρήσιμες, ώστε να γίνει κατανοητή η σημασία και ο ρόλος της. Η κατανόησή τους καθίσταται πιο εύκολη, εφόσον προσεγγιστούν με όσο πιο ολιστικό τρόπο. Ειδικότερα, σκοπός της διαπολιτισμικής αγωγής κατά τον Nieke (1992:55-64, 1995) είναι:

- Η επαφή και η πληροφόρηση του ανθρώπου, ώστε να αποφεύγεται η άγνοια και η απόσταση που δημιουργείται από αυτήν μεταξύ των ανθρώπων ενός κοινωνικού συνόλου
- Ο πολιτισμικός εμπλουτισμός
- Η λογική συμπεριφορά έναντι του ξένου στοιχείου
- Η υπεύθυνη συναναστροφή με τις εθνικές μειονότητες
- Η υπερνίκηση του εθνοκεντρισμού
- Η συναναστροφή με το ξένο στοιχείο

- Η ανοχή
- Η αποδοχή των εθνικοτήτων
- Η αλληλεγγύη
- Η επαφή με τις πολιτισμικές συγκρούσεις και τους ανταγωνισμούς
- Ο αμοιβαίος πολιτισμικός εμπλουτισμός

Από τα παραπάνω γίνεται φανερό ότι ο Nieke (1992:55-64, 1995) εστιάζει το σκοπό της διαπολιτισμικής αγωγής στην ορθολογική συναναστροφή με τον «ξένο» και στη βελτίωση των σχέσεων μεταξύ των ανθρώπων, οι οποίες πρέπει να στηρίζονται στην ανοχή, στην αλληλεγγύη και στις πολιτισμικές ανταλλαγές, ενώ ο Βακαλιός (1997) υποστηρίζει ότι ο σκοπός της διαπολιτισμικής αγωγής είναι αναγκαίο να ορίζεται σε ένα ευρύτερο κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο και να μην εστιάζει στο μικροεπίπεδο του σχολείου ή της τάξης, καθώς το σχολείο λειτουργεί ως οργανικό στοιχείο της κοινωνίας.

Σύμφωνα με τον Δαμανάκη (1989:3-4) η διαπολιτισμική αγωγή χαρακτηρίζεται από τρία αξιώματα – αρχές:

- Την αρχή της ισοτιμίας των πολιτισμών
- Την αρχή της ισοτιμίας του μορφωτικού κεφαλαίου ανθρώπων με διαφορετική πολιτισμική προέλευση
- Την αρχή των ίσων ευκαιριών

Αυτές οι αρχές υποδηλώνουν διάθεση για ισότητα σε ατομικό, κοινωνικό και πολιτισμικό επίπεδο, ενώ προσεγγίζουν με διαφορετική ματιά τον «Άλλον». Στο ίδιο πνεύμα κινείται ο Ζωγράφου (2003) υποστηρίζοντας ότι η διαπολιτισμική αγωγή μετατοπίζει τον παιδαγωγικό στόχο από την αφομοιωτική στην πλουραλιστική ένταξη, η οποία αφήνει πίσω της τη θεωρία της ελλειμματικής μειονότητας και της ομοιογενούς κοινωνίας θεωρώντας ως ισότιμους όλους τους πολιτισμούς.

Οι βασικές αρχές που θα πρέπει να διέπουν τη διαπολιτισμική αγωγή στη βασική εκπαίδευση είναι:

- Να απευθύνεται το ίδιο σε γηγενείς ή μετανάστες μαθητές
- Να αποτελεί καθολική παιδαγωγική αρχή
- Να θεωρεί απαραίτητη την ένταξη στη γενικότερη αντίληψη ενός εκπαιδευτικού ιδρύματος και να έχει τα δικά της κεντρικά σημεία (Πανταζής, 2003:102)

Οι αρχές που προτείνει ο Πανταζής (2003:102) είναι απολύτως απαραίτητες και ουσιώδεις. Είναι αναγκαίο να μην περιορίζονται μόνο στη βασική εκπαίδευση, αλλά να διεμβολίσουν γενικότερα το εκπαιδευτικό σύστημα σε όλες τις βαθμίδες του.

Ως προς τη στοχοθεσία, η διαπολιτισμική αγωγή κατά τον Hohmann (1989) επιδιώκει:

- Τη «συνάντηση» των πολιτισμών
- Τον παραμερισμό των εμποδίων που παρεμβάλλονται σ' αυτή τη «συνάντηση»
- Τις «πολιτισμικές ανταλλαγές» και τον «πολιτισμικό εμπλουτισμό»

Οι στόχοι του Hohmann (1989) επικεντρώνονται αποκλειστικά στον πολιτισμό των διαφόρων ομάδων και είναι ευδιάκριτο ότι επιχειρείται μια προσπάθεια να επιτευχθεί σε τελικό στάδιο η γόνιμη σύνθεση τους.

Σύμφωνα με τον Γκόβαρη (2002β:19) η διαπολιτισμική αγωγή έχει ως στόχο:

- Να καλλιεργήσει στάσεις και προσανατολισμούς που δεν είναι δυνατό να διαμορφωθούν αποκλειστικά από τη διάχυση και συσσώρευση γνώσεων για τους ανθρώπους που διαφέρουν
- Να προετοιμάσει το έδαφος για αναστοχασμό των αναπαραστάσεων που σχετίζονται με την ταυτότητα του ατόμου και δυσχεραίνουν την επικοινωνία του με τον «Άλλον»
- Να αναζητήσει εναλλακτικούς τρόπους προσέγγισης των σχέσεων με βάση τους οποίους θα διέπονται οι σχέσεις ανάμεσα στις πλειονότητες και στις μειονότητες
- Να αναγνωρίσει τη «διαφορετικότητα»

Ουσιαστικά, ο Γκόβαρης (2002α:19) αποτυπώνει σε αυστηρά θεωρητικό επίπεδο τους στόχους της διαπολιτισμικής αγωγής και επικεντρώνεται στο πώς θα επιτευχθεί η πιο επιτυχημένη κατανόηση του «Άλλου».

Η διαπολιτισμική αγωγή πρέπει να στοχεύει σύμφωνα με τις Κανακίδου & Παπαγιάννη (1998:45) σε τέσσερα σημεία:

- Στη διαμόρφωση θετικών αντιλήψεων για τις διαφορές ανάμεσα στους πολιτισμούς
- Στην αλληλεγγύη
- Στο σεβασμό των άλλων πολιτισμών ως ισότιμους
- Στην αγωγή για την ειρήνη που προκύπτει ως λογικό αποτέλεσμα όλων των προηγούμενων στόχων

Οι Κανακίδου & Παπαγιάννη (1998:45) υποστηρίζουν, με τους στόχους που θέτουν, ότι οι θετικές αντιλήψεις, η αλληλεγγύη και ο σεβασμός για τους άλλους πολιτισμούς

αποτελούν προτεραιότητα, ενώ ο Auernheimer (1996:170) πιστεύει ότι οι στόχοι της διαπολιτισμικής αγωγής είναι αναγκαίο να εστιάσουν:

- Στην κοινωνική μάθηση. Η διαπολιτισμική αγωγή ως κοινωνική μάθηση έχει ως στόχο την ενσυναίσθηση, την ανοχή, την αλληλεγγύη και την ικανότητα συνεργασίας, ενώ προϋποθέτει την ύπαρξη ευνοϊκού κλίματος στο σχολείο
- Στην αντιμετώπιση της πολιτισμικής διαφοράς. Ως όρος η «διαπολιτισμική αγωγή» αφήνει να εννοηθεί ότι υφίστανται πολιτισμικές διαφορές. Επομένως, είναι αναμενόμενο να στοχεύει στην αντιμετώπιση των πολιτισμικών διαφορών και στην εξάλειψη των εθνικοκεντρικών αντιλήψεων
- Στην πολυδιάστατη γενική μόρφωση. Η πολυδιάστατη γενική μόρφωση στοχεύει στην αναθεώρηση του προγράμματος διδασκαλίας του σχολείου, καθώς και στην κατάργηση του μονοπολιτισμικού προσανατολισμού του
- Στην πολιτική και αντιρατσιστική αγωγή. Η διαπολιτισμική αγωγή μπορεί να χαρακτηριστεί σε μεγάλο βαθμό ως πολιτική αγωγή, καθώς αναλύει οικονομικές, κοινωνικές και πολιτικές αποφάσεις και συμβάλλει στην επίλυση κοινωνικών προβλημάτων όπως ο ρατσισμός
- Στη διπολιτισμική εκπαίδευση. Η διπολιτισμική εκπαίδευση παρέχει τη δυνατότητα στους μαθητές από ξένες χώρες ή μειονότητες να έρθουν σε επαφή τόσο με τον πολιτισμό και τη γλώσσα της χώρας καταγωγής, όσο και με τον πολιτισμό και τη γλώσσα της χώρας υποδοχής

Ο Auernheimer (1996:170) καλύπτει το σύνολο των στόχων της διαπολιτισμικής αγωγής προσεγγίζοντας την με ολιστικό τρόπο, ενώ ο Γκόβαρης (2002β:426) θέτει πιο περιορισμένους στόχους για τη διαπολιτισμική αγωγή που είναι οι εξής:

- Η ανάδειξη του πλουραλισμού των πολιτισμικών κεφαλαίων ως δυναμικού επικοινωνίας και ως μέσου αποτροπής μονοδιάστατων επιλογών και αποφάσεων
- Η καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων (όπως η ενσυναίσθηση, η ανοχή αβεβαιοτήτων κ.ά) απαραίτητων για την επίτευξη διαπολιτισμικής επικοινωνίας

Κατά τον Friesenhahn (1988:132) σε σχέση με τη διαπολιτισμική αγωγή είναι αποδεκτό ότι:

- Στόχος της είναι η απόκτηση νέων εμπειριών, ενώ επιθυμία της αποτελεί να εισάγει βασικά χαρακτηριστικά άλλων πολιτισμών και τρόπων σκέψης στο περιεχόμενο της μάθησης
- Αυτά που απαιτεί αφορούν περισσότερους από έναν τομείς μάθησης

Στην ουσία ο Friesenhahn (1988:132) υποστηρίζει ότι η διαπολιτισμική αγωγή οφείλει να περάσει όσα περισσότερα στοιχεία της είναι δυνατό στο περιεχόμενο της μάθησης διεμβολίζοντας όσο περισσότερους τομείς είναι εφικτό.

Συνοψίζοντας, δύναται κανείς να υποστηρίξει ότι η διαπολιτισμική αγωγή έχει συγκεκριμένους σκοπούς και θέτει ορισμένους στόχους. Ο βαθμός υλοποίησης τους εξαρτάται άμεσα από τη συνολική λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος και του κοινωνικού συνόλου. Σε κάθε περίπτωση η υλοποίηση των στόχων απαιτεί μεθοδική και συστηματική προετοιμασία τους σε κάθε επίπεδο.

1.5 Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Το περιεχόμενο της έννοιας

Η παρούσα ενότητα μελετά τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και χωρίζεται σε έξι υποενότητες. Στην πρώτη υποενότητα ορίζεται η έννοια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και παρουσιάζεται το περιεχόμενο της. Η δεύτερη υποενότητα ασχολείται με τους σκοπούς της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ενώ στην τρίτη αναπτύσσονται οι αρχές και οι στόχοι της. Για τις κατευθύνσεις της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, καθώς και για ειδικές περιπτώσεις της γίνεται λόγος στην τέταρτη και πέμπτη υποενότητα αντίστοιχα. Η έκτη υποενότητα αναπτύσσει την έννοια και το αντικείμενο της διαπολιτισμικής διδακτικής.

1.5.1 Έννοια, ορισμός και περιεχόμενο της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

Η λέξη εκπαίδευση είναι μία από αυτές που σηματοδοτούν πολλά διαφορετικά νοήματα για τον κάθε άνθρωπο, καθώς μέσα σε αυτή, υπό την έννοια του συστήματος, διέρχεται την παιδική και εφηβική του ηλικία και κατ' επέκταση ένα σημαντικό κομμάτι της ζωής του. Ο Παπανούτσος (1975:258) αναφερόμενος στον όρο εκπαίδευση παρατηρεί: *«θα συμφωνήσουμε νομίζω ότι εκπαίδευση (ορθό είναι να) ονομάζουμε την οργανωμένη και σε δημόσια ιδρύματα (κρατικά, ιδιωτικά), παρεχόμενη μόρφωση των νέων που άμεσα ή έμμεσα επικουρείται και ελέγχεται από τις δεσπόζουσες σε κάθε μορφή κοινωνίας δυνάμεις (την οικογένεια, την εκκλησία, την πολιτεία)»*. Κατά τον Ξωχέλλη (1985) *«εκπαίδευση είναι η οργανωμένη διαδικασία αγωγής και μάθησης από την πλευρά της κοινωνικής ομάδας, της πολιτείας ή άλλου φορέα»*, ενώ ο Καραγιώργος (2000:26) ορίζει ότι *«εκπαίδευση είναι η οργανωμένη και συστηματική μετάδοση γνώσης»*.

Η πρώτη αναφορά στον όρο διαπολιτισμική εκπαίδευση στον ευρωπαϊκό χώρο πραγματοποιήθηκε το 1977, όταν η επιτροπή για την πολιτισμική συνεργασία

του Συμβουλίου της Ευρώπης προέβη στη δημιουργία ομάδας εργασίας, η οποία ασχολήθηκε με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πάνω σε θέματα εκπαίδευσης των παιδιών των μεταναστών (Μάγος, 2002). Από εκείνο το χρονικό σημείο άρχισε σταδιακά να γενικεύεται η χρήση του όρου με αποτέλεσμα να καλλιεργείται η άποψη ότι υπάρχει μια ενιαία και γενικά αποδεκτή διαπολιτισμική θεωρία, ενώ στην πραγματικότητα δεν υφίσταται τέτοια θεωρία (Gundara, 2000α). Ειδικότερα, ο όρος διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν οδηγεί σε ένα συγκεκριμένο και κοινά αποδεκτό υπόδειγμα εκπαίδευσης, αλλά σε ένα πλαίσιο θεωρητικών αναλύσεων που αφορούν τις επίκαιρες προϋποθέσεις εκπαίδευσης και τις αρχές που είναι απαραίτητο να περικλείουν τη διδασκαλία και τη μάθηση στο πολυπολιτισμικό σχολείο (Πολίτου, 1999, Γκόβαρης, 2001:14). Χρήση του όρου πραγματοποιείται για να δηλωθούν οι αρχές μιας συγκεκριμένης παιδαγωγικής που αξιοποιεί διαφορετικά πολιτισμικά στοιχεία και ασχολείται με συγκεκριμένα προγράμματα που πραγματώνουν αυτή την παιδαγωγική ή προσανατολίζει σε επιστημονικές αναλύσεις με αντικείμενο την εκπαίδευση παιδιών με ιδιαίτερα εθνοπολιτισμικά χαρακτηριστικά (Ασκούνη & Ανδρούσου, 2000:15). Η χρήση του πλεονεκτεί, επειδή αναφέρεται άμεσα στο ζήτημα της ενδοεκπαιδευτικής πολιτισμικής πολλαπλότητας που αποτελεί πλέον σταθερή παράμετρο της σχολικής εκπαίδευσης, η οποία προβάλλει διαρκώς νέα ερωτήματα για την οργάνωση και διεξαγωγή της εκπαιδευτικής διαδικασίας αν και δεν εμπεριέχει πάντα μια σαφή τοποθέτηση ως προς το περιεχόμενο και τη σημασία του, ενώ χρησιμοποιείται όλο και περισσότερο για την περιγραφή μιας συγκεκριμένης όψης της σύγχρονης εκπαιδευτικής πραγματικότητας (Μηλιγκού, 2004:109). Συχνά κατά τον Γκότοβο (2002:2) εμφανίζεται με διπλό σημασιολογικό περιεχόμενο. Συγκεκριμένα, εμφανίζεται τόσο με την έννοια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, όσο και με της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής. Με αυτή την άποψη συμφωνεί ο Ευαγγέλου (2007) που παρατηρεί ότι αποτελεί συνηθισμένο φαινόμενο οι δύο όροι να ταυτίζονται.

Ο όρος «διαπολιτισμική εκπαίδευση» φαίνεται να επικρατεί στην Ευρώπη, όχι όμως και στις αγγλοσαξονικές χώρες, στις οποίες χρησιμοποιείται ο όρος «πολυπολιτισμική εκπαίδευση». Για τον ευρωπαϊκό χώρο, εκτός του αγγλοσαξονικού, ταυτίζεται η πολυπολιτισμική εκπαίδευση με την κατεύθυνση της πολιτισμικής σχετικότητας. Αντίστοιχη ταύτιση δεν υπάρχει οπωσδήποτε για τους αγγλοσάξονες (Νικολάου, 2005β:219).

Στον ελλαδικό χώρο ο όρος «διαπολιτισμική εκπαίδευση» εμφανίστηκε τη δεκαετία του 1980 (Markou, 1993) και έχει παρατηρηθεί θεωρητικό έλλειμμα ως προς τη χρήση του, καθώς η πρόθεση «διά» έχει υποβαθμιστεί σχεδόν ολοκληρωτικά. Επιπλέον, στην ελληνική βιβλιογραφία συνδέεται η χρήση του όρου «διαπολιτισμική εκπαίδευση», αλλά και η αντίστοιχη εκπαιδευτική πολιτική, με την ένταξη των παλιννοστούντων μαθητών στο ελληνικό σχολείο στις αρχές της δεκαετίας του 1980. Αρχικά το κύμα παλιννόστησης προήλθε από τη Γερμανία και συνεχίστηκε από τις χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης (Βακαλιός, 1997, Τσιούμης, 2011).

Ο Μάρκου (2001:245) συμπεριλαμβάνει στον όρο «διαπολιτισμική εκπαίδευση» την πολιτισμική ετερότητα και τους θεσμούς του κράτους, προκειμένου να ερμηνεύσει τις ανισότητες και τις διακρίσεις τόσο σε επίπεδο εκπαίδευσης, όσο και κοινωνικού συνόλου. Με αυτά τα δεδομένα η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι δυνατό να οριστεί ως αρχή, ως διαδικασία, αλλά και ως κίνημα που μπορεί να μεταρρυθμίσει την εκπαίδευση και την κοινωνία. Συγκεκριμένα:

- *«Ως αρχή η διαπολιτισμική εκπαίδευση δηλώνει ότι το σχολείο και η κοινωνία πρέπει να διασφαλίζουν σε όλους τους νέους ίσες ευκαιρίες, ανεξάρτητα από την εθνική, φυλετική, πολιτισμική και κοινωνική τους προέλευση»*
- *«Ως διαδικασία δηλώνει μια συνεχή και δυναμική αλληλεπίδραση και συνεργασία ανάμεσα σε άτομα διαφορετικών εθνικών και πολιτισμικών κοινωνικών ομάδων με σκοπό τη δημιουργία ανοικτών κοινωνιών που θα χαρακτηρίζονται από ισονομία, αλληλοκατανόηση, αλληλοαποδοχή και αλληλεγγύη»*
- *«Ως κίνημα σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί και κοινωνικοί θεσμοί πρέπει να μετασχηματιστούν μέσα από μια διαδικασία συνεχών μεταρρυθμιστικών παρεμβάσεων, ώστε να παρέχονται σε όλους τα μέσα να εκφραστούν ως ατομικές και συλλογικές προσωπικότητες, να προβάλουν τις δικές τους πολιτισμικές απαιτήσεις και να έχουν την υποστήριξη του κράτους στην αναζήτηση πολιτισμικής ταυτότητας, ελευθερίας και αυτοεκπλήρωσης» (Μάρκου, 2001:245)*

Ο Μάρκου (2001:245) ορίζοντας ως αρχή, διαδικασία και κίνημα τη διαπολιτισμική εκπαίδευση παρουσιάζει παράλληλα το πλαίσιο μέσα στο οποίο αυτή πρέπει να κινείται για να επιτύχει το σκοπό και τους στόχους της.

Από την πλευρά του ο Essinger (1990) ορίζει ως διαπολιτισμική εκπαίδευση την παιδαγωγική απάντηση στα προβλήματα διαπολιτισμικής φύσης που εμφανίζονται σε μια πολυπολιτισμική και πολυεθνική κοινωνία, ενώ ο Johansson

(1996) αντιλαμβάνεται τη διαπολιτισμική εκπαίδευση ως μια εκπαίδευση που απαιτεί υψηλές ικανότητες, προπορεύεται των παραδοσιακών μεθόδων διδασκαλίας, δίνει έμφαση στις διαδραστικές ικανότητες, διευρύνει την αυτοεκτίμηση των παιδιών και τα βοηθά να κατανοήσουν το «άγνωστο». Σύμφωνα με τους Batelaan & Van Hoof (1996) η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι η εκπαίδευση, η οποία έχει ως σκοπό την προετοιμασία ανεξάρτητων ανθρώπων για τη συμμετοχή τους σε μια δημοκρατική, πολυπολιτισμική κοινωνία που χαρακτηρίζεται από την πολιτιστική, εθνική, γλωσσική και θρησκευτική διαφορά και ανισότητα. Επίσης, η διαπολιτισμική εκπαίδευση γίνεται κατανοητή ως η διαδικασία και το αποτέλεσμα της διαπαιδαγώγησης του συνόλου των μελών μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας κάτω από συγκεκριμένες και ιστορικά διαμορφωμένες ή διαμορφούμενες συνθήκες (Δαμανάκης, 1997α:98). Κατά τον Στατέρη (2002) ως διαπολιτισμική εκπαίδευση ορίζεται η διαδικασία μεταρρύθμισης που θέτει ως τελικό στόχο το μετασχηματισμό του σχολείου και της κοινωνίας, προκειμένου να αποκτήσουν όλοι τα μέσα να εκφραστούν ως προσωπικότητες (ατομικές και συλλογικές), να αναδείξουν τις δικές τους πολιτισμικές απαιτήσεις, αλλά και για να υποστηριχτούν και να συνεργαστούν με το κράτος για να αναζητήσουν μια πολιτισμική ταυτότητα ελευθερίας και αυτοεκπλήρωσης, ενώ η Φώτου (2002) εκφράζει την άποψη ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση περιλαμβάνει το σύνολο των μεθόδων εμπειρικής πρακτικής, οι οποίες επιδιώκουν τον αμοιβαίο σεβασμό και την αμοιβαία κατανόηση των μαθητών ανεξάρτητα από τη γλωσσική, εθνική και θρησκευτική τους καταγωγή. Από τη σκοπιά της η Σπινθουράκη (2005) υποστηρίζει ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση εστιάζει το ενδιαφέρον της στις σχέσεις μεταξύ δύο ή περισσότερων πολιτισμών σε ατομικό και κοινωνικό επίπεδο, αλλά και στις κοινωνικές παρεμβάσεις που απαιτούνται, προκειμένου να αντιμετωπιστούν επιτυχώς από τον εκπαιδευτικό, ενώ ο Dietrich (2006) αντιλαμβάνεται τη διαπολιτισμική εκπαίδευση ως μια νέα σύλληψη για την εκπαίδευση, ως μια διαφοροποιημένη σχολική πρακτική που είναι βασισμένη στην παραδοχή ότι η μονοπολιτισμική, εθνικά προσανατολισμένη εκπαίδευση, δεν μπορεί να ανταποκριθεί στη σύγχρονη πραγματικότητα και έχει ξεπεραστεί ιστορικά. Αρα, διαπιστώνει κανείς ότι οι ορισμοί της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης συγκλίνουν σε μια προσπάθεια επίλυσης των προβλημάτων που αναφέρονται στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό εκπαιδευτικό περιβάλλον.

Το Συμβούλιο της Ευρώπης με την τελική έκθεσή του για την εκπαίδευση και την πολιτισμική ανάπτυξη των μεταναστών (Council of Europe, 1986) όρισε ως βασικά χαρακτηριστικά της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης τα εξής:

- Είναι αρχή και στόχος που πρέπει να διέπει κάθε δραστηριότητα στο σχολείο
- Αναφέρεται στην άμεση εμπειρία που αποκτούν τα παιδιά στις χώρες υποδοχής
- Συνεισφέρει στη διεύρυνση των υπαρχόντων εκπαιδευτικών στόχων του σχολείου
- Συνεισφέρει στην αλληλεπίδραση των πολιτισμών των κρατών υποδοχής και προέλευσης
- Καλλιεργεί τις προϋποθέσεις για να γίνει αποδεκτή η νέα πολιτισμική πραγματικότητα και η δυναμική της στις χώρες υποδοχής
- Συνεισφέρει στην επανεξέταση, αναμόρφωση και διεύρυνση των κοινωνικοκεντρικών και εθνοκεντρικών κριτηρίων του σχολείου
- Διευρύνει τους ορίζοντες παρατήρησης της εκπαίδευσης, του πολιτισμού, των παιδιών και των ενηλίκων
- Λειτουργεί ως μέσο αξιολόγησης των ευκαιριών στη ζωή και της επίτευξης της καλύτερης δυνατής κοινωνικής και οικονομικής ένταξης (Μάρκου, 1997)

Η παραπάνω έκθεση του Συμβουλίου της Ευρώπης (Council of Europe, 1986) υποστήριξε ότι η διαπολιτισμική προσέγγιση μπορεί να οριστεί χρησιμοποιώντας τέσσερα βασικά στοιχεία που είναι τα παρακάτω:

- Οι σύγχρονες κοινωνίες στην πλειονότητά τους χαρακτηρίζονται ως πολυπολιτισμικές και έχουν τάσεις για διεύρυνση της πολυπολιτισμικότητας
- Κάθε πολιτισμός διακρίνεται για τα δικά του ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, τα οποία χρήζουν αναγνώρισης και σεβασμού
- Η πολυπολιτισμικότητα μπορεί να αποτελέσει προνόμιο υπό προϋποθέσεις
- Για να αποτελέσει η διαπολιτισμικότητα προνόμιο είναι αναγκαίο να υπάρξει διασφάλιση της αλληλεπίδρασης μεταξύ των διαφόρων πολιτισμών (δίχως να εξαφανιστεί η ιδιαίτερη ταυτότητα του καθενός) και να μετατραπεί η πολυπολιτισμική κατάσταση σε διαπολιτισμική.

Πράγματι η αναγνώριση της πολυπολιτισμικότητας των σύγχρονων κοινωνιών, ο σεβασμός κάθε πολιτισμού και η διασφάλιση αλληλεπίδρασης μεταξύ των πολιτισμών αποτελούν τα βασικότερα στοιχεία που συνθέτουν τη διαπολιτισμική προσέγγιση.

Το μοντέλο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης επιτυγχάνει την υπέρβαση τόσο των αρνητικών συνεπειών και των περιορισμών μονοπολιτισμικών, εθνοκεντρικών και αφομοιωτικών λογικών της διαχείρισης της διαπολιτισμικότητας στο σχολείο, όσο και των δυσκολιών που προέρχονται από την εφαρμογή άλλων πλουραλιστικά προσανατολισμένων υποδειγμάτων εκπαίδευσης (Νικολάου, 2007α). Γι' αυτό θεωρείται πιο ολοκληρωμένο από όλα τα προηγούμενα υποδείγματα (αφομοιωτικό, ενσωμάτωσης, πολυπολιτισμικό, αντιρατσιστικό), καθώς αντιλαμβάνεται την ανάγκη για αλληλεπίδραση και αμοιβαία συνεργασία μεταξύ των ατόμων από διαφορετικές μεταναστευτικές ομάδες (Γεωργογιάννης, 1999). Αφετηρία του αποτελεί η «υπόθεση της διαφοράς» που θεωρεί τους αλλοδαπούς μαθητές ως άτομα όχι με «ελλειμματικό», αλλά με «διαφορετικό» πολιτισμικό κεφάλαιο (Μάρκου 1998α, 1998β, Γκόβαρης, 2000α, Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003). Το πραγματικό ερώτημα, όμως, που οφείλει να απαντήσει είναι οι προϋποθέσεις κάτω από τις οποίες μπορούν να αναγνωριστούν οι πολιτισμικές διαφορές (Prengel, 1995). Οι παράγοντες που προκαλούν τη μετατόπιση από την αφομοιωτική ιδεολογία προς τον πολιτισμικό πλουραλισμό που αντιπροσωπεύει η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι άμεσα συνδεδεμένοι με τις κοινωνικές και πολιτικές συνθήκες που επικρατούν στις χώρες υποδοχής (Schweitzer, 1994). Είναι, επομένως, απαραίτητο η διαπολιτισμική εκπαίδευση να βασίζεται σε μια φιλοσοφία του υποκειμένου, η οποία θεωρεί το υποκείμενο - άνθρωπο ως ελεύθερο και υπεύθυνο κοινωνικό όν που εισέρχεται σε μια κοινότητα ομοίων (Γώγου, 2001). Η διαπολιτισμική ιδέα δεν ισοδυναμεί με μια απλή διατήρηση των πολιτισμών των μειονοτήτων, ούτε ολοκληρώνεται με ένα πολιτισμικό πλουραλισμό, στον οποίο συνυπάρχουν οι πολιτισμοί, αλλά ο «κυρίαρχος» πολιτισμός είναι πιθανό απλώς να ανέχεται τους άλλους (Δαμανάκης, 1989:2). Επιπλέον, είναι σαφές πως δεν αναφέρεται μόνο στη συνάντηση των πολιτισμών, αλλά και στη συνάντηση της προσωπικής κουλτούρας του καθενός με αυτή των υπολοίπων μελών ενός κοινωνικού συνόλου ανεξάρτητα από τη χώρα προέλευσης (Δραγώνα, 2002). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν είναι αρκετό να πληροφορεί και να κατανοεί αμοιβαία τον «Άλλο», αλλά είναι απαραίτητο να οδηγεί και στην τροποποίηση των πολιτισμικών αξιών που δημιουργούν εμπόδια στην πολιτισμική συνάντηση και στο δανεισμό (Κωστούλα – Μακράκη & Μακράκης, 2006:61).

Η παραπάνω προσέγγιση είναι περισσότερο απαραίτητη σε πολυπολιτισμικά κοινωνικά σύνολα, καθώς και σε περιβάλλοντα με υψηλό ποσοστό ιθαγενών που

έχουν περιθωριοποιηθεί (Vargas, 2000). Στην ίδια κατεύθυνση κινείται ο Δημητρίου (2004) υποστηρίζοντας ότι μια διαπολιτισμική προσέγγιση του κοινωνικού συνόλου με ουσιαστικό τρόπο πρέπει να αναφέρεται και στο γηγενή πληθυσμό παράλληλα με τους μετανάστες και τους αλλοδαπούς. Ειδικότερα, μεγάλη βαρύτητα είναι αναγκαίο να δοθεί στο γηγενή πληθυσμό που προέρχεται από υποβαθμισμένες περιοχές και αδύναμες οικονομικά τάξεις.

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση δύναται να χρησιμοποιηθεί ως μέσο για να προετοιμαστούν οι νέοι άνθρωποι στο σύγχρονο, πολυσχιδές, πολύπλευρο και πολύγλωσσο κοινωνικό σύνολο, καθώς προσφέρει επιπλέον ενημέρωση, συνεισφέρει στην ανάπτυξη συναίνεσης και ενισχύει την κατανόηση των διαφορετικών και αλληλοσυνδεόμενων αντιλήψεων για τον πολιτισμό, ο οποίος τελεί υπό διαρκή αλλαγή (Taylor, 1997). Στην ίδια κατεύθυνση κινούνται οι Batelaan & Van Hoof (1996) υποστηρίζοντας ότι η εκπαίδευση μπορεί να χαρακτηριστεί ως διαπολιτισμική, όταν υφίστανται δικαιοσύνη και ίσες ευκαιρίες για τους «διαφορετικούς» και τα παιδιά προετοιμάζονται για να ζήσουν σε μια δημοκρατική, πολυπολιτισμική κοινωνία. Αποτελεί ένα τρόπο να εξασφαλισθεί η αμοιβαιότητα και ο διάλογος ανάμεσα σε πολιτισμούς, αναγνωρίζοντας την αξία του καθενός από αυτούς. Είναι προϋπόθεση για να εκπαιδευθούν οι νέοι άνθρωποι, ώστε να γίνουν πολίτες του κόσμου, δημιουργεί συνθήκες που διεγείρουν τη δράση, τη συμμετοχή, τη δημιουργία, προωθώντας παράλληλα τη βίωση αξιών όπως η αλληλεγγύη και η δίκαιη ανθρώπινη ανάπτυξη (Zubizaretta et al, 2010).

Ως υπόδειγμα δε θα τύγχανε ιδιαίτερης προσοχής, εάν δεν προϋπήρχε μια μακρά μονογλωσσική και μονοπολιτισμική παράδοση που αποσκοπούσε κυρίως στην εθνική και κοινωνική συνοχή και στον κοινωνικό και πολιτικό έλεγχο (Μάρκου, 2004:96). Η κοινωνική συνοχή παραμένει ζητούμενο για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, η οποία θα πρέπει να λειτουργεί στη λογική της συμπερίληψης και όχι του αποκλεισμού (Σχισμένος, 2009:103). Γι' αυτό είναι δύσκολο να εφαρμοσθεί στην πράξη, καθώς προσκρούει στην επιθυμία για ομοιογενείς και μονοπολιτισμικές κοινωνίες (Rey, 1996). Προτεραιότητα της παραμένει η πρόληψη και η μάχη ενάντια σε κάθε μορφή ρατσισμού και ξενοφοβίας, καθώς και η καλλιέργεια διαπολιτισμικού διαλόγου και μεγαλύτερης κατανόησης ανάμεσα στις διάφορες ομάδες (Onestini, 1996). Παράλληλα, αποτελεί ένα σπουδαίο εργαλείο στη σύγχρονη εποχή, καθώς μπορεί να χτίσει γέφυρες εμπιστοσύνης και κατανόησης μέσα σε ένα κόσμο γεμάτο από αδικία και βία (Valchev, 1996).

Οι Grant et al (1993)² εννοιολόγησαν με πέντε διαφορετικές προσεγγίσεις την έννοια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης όπως αυτή βιώνεται και γίνεται αντιληπτή από την εκπαιδευτική κοινότητα. Ειδικότερα, στην πρώτη προσέγγιση γίνεται αναφορά στην εκπαίδευση που λαμβάνουν οι πολιτισμικά διαφορετικοί, οι οποίοι δεν είναι υποχρεωμένοι να απωλέσουν την ιδιαίτερη, πολιτισμική τους ταυτότητα, ενώ η δεύτερη σχετίζεται με τις μελέτες που ασχολούνται με την οικοδόμηση θετικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών από διαφορετικές πολιτισμικές παραδόσεις. Η τρίτη προσέγγιση επιδιώκει να ομαδοποιήσει τις εργασίες που προσπαθούν να αναβαθμίσουν τη γνώση για την εκπαίδευση των ιδιαίτερων ομάδων, ώστε να γίνουν κάτοχοι ενός ολοκληρωμένου κοινωνικού status. Η τέταρτη ορίζει ως διαπολιτισμική εκπαίδευση αυτή που επιφέρει αλλαγές στο επίσημο σχολικό πρόγραμμα, ώστε αυτό να ανταποκρίνεται στις συνεισφορές και στις προσδοκίες των μελών της κάθε ομάδας. Η τελευταία προσέγγιση ορίζει ως διαπολιτισμική εκπαίδευση την εκπαίδευση που προσπαθεί να διδάξει στο μαθητή τρόπους να αναλύει την κοινωνική διαστρωμάτωση και την καταπίεση που επιφέρει, ανοίγοντας του το δρόμο για ένα μελλοντικό τρόπο κοινωνικής δράσης.

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι η πιο πρόσφατη απάντηση της παιδαγωγικής επιστήμης για τις πολυπολιτισμικές κοινωνίες, ενώ ταυτόχρονα, αποτελεί ένα υπόδειγμα διαχείρισης του πολιτισμικού πλουραλισμού στην εκπαιδευτική διαδικασία (Κεσίδου, 2008) και λειτουργεί ως πεδίο για την αναδιατύπωση των σκοπών της εκπαίδευσης σε ένα πλαίσιο διαχείρισης της πολιτισμικής διαφοράς ως κατεύθυνσης της εκπαιδευτικής πολιτικής (Κωνσταντινίδου, 2007). Γι' αυτό είναι απαραίτητο η διαπολιτισμική εκπαίδευση να ενισχύει τους εκπαιδευτικούς με γνώσεις και ικανότητες που θα τους διευκολύνουν στην αναγνώριση των πολιτισμικών ριζών, της γνώσης και των στενών δεσμών της με τη γλώσσα (Gundara, 2003). Στόχος της είναι να γίνουν αποδεκτά τα άτομα από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα και να διαβιώσουν αρμονικά εντός του κοινωνικού συνόλου που τα υποδέχεται (Μαρκαντωνάτου & Σαμπάνη, 2006). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση οφείλει να εναντιώνεται μέσω της καθημερινής παιδαγωγικής πρακτικής σε κάθε μορφή διάκρισης (κοινωνική, πολιτισμική, φύλου, φυλής, γλωσσική, θρησκευτική, σχολικής επίδοσης), στη δημιουργία στεγανών και σε

² Νικολάου, Γ. (2005α). *Διαπολιτισμική Διδακτική. Το νέο περιβάλλον. Βασικές αρχές*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ.220-221.

κάθε είδους ιεράρχηση του διαφορετικού με στερεοτυπικό τρόπο (Ανδρούσου, 2000, Δραγώνα, 2002). Παράλληλα, καλείται να συγκεράσει την ιστορία, την παράδοση και τη θρησκεία των μειονοτικών ομάδων λαμβάνοντας τις κατάλληλες αποφάσεις, ώστε να μη διαταραχθούν η λειτουργία του σχολείου και του κοινωνικού συνόλου (Gobbo, 2000). Διαφορετικά θα βρεθεί σε ιδεολογικό αδιέξοδο, εάν τείνει να αντιμετωπίσει τους αλλοδαπούς μαθητές περισσότερο ως «αντικείμενα» παρά ως υποκείμενα της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Γκόβαρης, 2000α). Βρίσκει εφαρμογή σε πολλά πεδία, καθώς προσπαθεί να ελαχιστοποιήσει τις προκαταλήψεις, να καταπολεμήσει το ρατσισμό ενημερώνοντας για τη διαφορετικότητα και απορρίπτοντας τον απόλυτο εθνοκεντρισμό, συνεισφέροντας ταυτόχρονα, ώστε τα άτομα να αποκτήσουν δεξιότητες επικοινωνίας και προσαρμογής σε ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον (Cushner, 1998).

Στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα παρατηρείται δημογραφική διαφοροποίηση του μαθητικού πληθυσμού, καθώς και προβληματισμοί για το κατά πόσο μπορεί να ανταποκριθεί το σχολείο στις νέες κοινωνικές και εκπαιδευτικές ανάγκες που διαμορφώνονται από την πολιτισμική ετερογένεια των μαθητών (Μηλίγκου, 2004:109). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν αφορά μόνο τα σχολεία που φοιτούν μαθητές με διαφορετικά πολιτισμικά χαρακτηριστικά, αλλά ευρύτερα το σύνολο του εκπαιδευτικού συστήματος (Πολίτου, 1999) και αποτελεί την επιθυμητή εκπαιδευτική απάντηση που διδάσκει το σεβασμό και αξιοποιεί την πολιτιστική πολυμορφία που εμφανίζεται στα σχολεία τα τελευταία χρόνια (Gobbo, 2000). Ως αρχή είναι βασισμένη στην ισοτιμία των πολιτισμών και αποτελεί ένα ιδεώδες και ένα όραμα δίχως οριοθέτηση, ώστε να εφαρμόζεται από τους εκπαιδευτικούς ανάλογα με την εκάστοτε εφαρμοζόμενη κρατική εκπαιδευτική πολιτική (Μίλεση & Πασχαλιώρη, 2003).

Η Krueger – Potratz (1994) είναι υπέρμαχη της θέσης ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι δυνατό να αναπτυχθεί αποκλειστικά ως κριτική της παραδοσιακής εκπαίδευσης, δηλαδή ως εκπαίδευση που δρα κριτικά και αποδομητικά στις καθιερωμένες νόρμες και τα κριτήρια δράσης της παιδαγωγικής θεωρίας, ενώ συγχρόνως μελετά την ιστορική σύνδεση της εκπαίδευσης και του σχολείου με τη συγκρότηση των εθνικών κρατών, αλλά και με τον τρόπο που αναδείχθηκαν συγκεκριμένοι κανόνες και πρότυπα που θεωρούνται αυτονόητα, δίχως να αντικατοπτρίζουν την επίκαιρη κατάσταση της πολυπολιτισμικότητας. Κατά τον Auernheimer (1996:37) το διαπολιτισμικό μοντέλο παρουσιάζει τα ίδια προβλήματα

με την παραδοσιακή παιδαγωγική, αλλά σε οξύτερη μορφή, ενώ τονίζει πως παρόλο που είναι εξαρτώμενο από την παιδαγωγική επιστήμη λειτουργεί ως πρόκληση για την παραδοσιακή παιδαγωγική θεωρία και πράξη. Σε επιστημολογικό και μεθοδολογικό επίπεδο δίνει νέα ώθηση στην παιδαγωγική θεωρία στην Ευρώπη (Damanakis, 2005:85-86), καθώς είναι δυνατό να ενισχύει εκείνες τις διαδικασίες μάθησης που κατευθύνονται προς την κριτική προσέγγιση της συγκρότησης των συλλογικών ταυτοτήτων και του ρόλου τους ως κανονιστικών και αξιολογικών συστημάτων στη διαδικασία συνάντησης και επικοινωνίας με τον «Άλλο» (Γκόβαρης, 2001:18).

Η συζήτηση για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και την ετερότητα στην εκπαίδευση ασχολείται κυρίως με τέσσερις κεντρικές έννοιες, την εθνική, την εθνοτική, τη θρησκευτική και τη γλωσσική ταυτότητα (Γκότοβος, 2002:43). Όσον αφορά την εθνική ταυτότητα αποτελεί πρόκληση στη σύγχρονη εποχή η δημιουργία ενός κοινωνικού συνόλου που θα τη συντηρεί, διατηρώντας την ετερότητα, ενώ ταυτόχρονα, όλες οι πολιτισμικές ομάδες θα ζουν και θα κινούνται σε πλαίσια πραγματικής ισότητας (Παπάζογλου, 2008). Άλλωστε, η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν αποτελεί απλά τεχνικό – παιδαγωγικό πρόβλημα, αλλά κατά κύριο λόγο ιδεολογικό – πολιτικό, το οποίο δημιουργεί την ανάγκη για επανεκτίμηση και επαναδιαπραγμάτευση βασικών στοιχείων για τη λειτουργία των εκπαιδευτικών οργανισμών στα πλαίσια του νεωτερικού εθνικού κράτους (Γκότοβος, 2002:62).

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί αναγκαιότητα που επιβάλλεται και νομιμοποιείται από:

- Τη συνύπαρξη και αλληλεπίδραση ατόμων με διαφορετικό γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο στη σύγχρονη κοινωνία
 - Την αλλοίωση που έχει υποστεί το εθνικό κράτος στα πλαίσια υπερεθνικών οργανισμών (πχ Ευρωπαϊκή Ένωση) και της παγκοσμιοποίησης (Μάρκου, 2004:90)
- Όσο και αν κάποιοι εκφράζονται αρνητικά η διαπολιτισμική εκπαίδευση συνιστά απόλυτη αναγκαιότητα, προκειμένου να γίνει διαχειρίσιμη η συνύπαρξη ανθρώπων με διαφορετικό γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο, αλλά και η αλλοίωση του εθνικού κράτους στα πλαίσια των υπερεθνικών οργανισμών και της παγκοσμιοποίησης. Εάν δεν πραγματοποιηθεί έγκαιρα η λήψη των απαραίτητων μέτρων τότε είναι πιθανό να εμφανιστούν έντονες αντιπαραθέσεις, φαινόμενα βίας, ρατσισμού και ξενοφοβίας.

Βασικά στοιχεία μιας διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που νοείται ως ευρύτερη μεταρρύθμιση του σχολείου αποτελούν τα εξής:

- Η ένταξη. Αναφέρεται σε όλα τα παιδιά και αναδεικνύει την ανάγκη για αλληλεπίδραση και συνεργασία
- Η συνοχή. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στοχεύει και επιδιώκει την κοινωνική συνοχή
- Η διαπερατότητα. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση διεμβολίζει το σχολικό περιβάλλον, το πρόγραμμα, το κλίμα της τάξης, αλλά και τις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ εκπαιδευτικών, μαθητών, γονέων και των φορέων της κοινότητας
- Η αναγνώριση. Αντιλαμβάνεται τον πολυπολιτισμικό χαρακτήρα των σχολικών μονάδων, καθώς και τις άνισες σχέσεις εξουσίας που αναπτύσσονται στην εκπαίδευση και στο κοινωνικό σύνολο
- Η διαδικασία. Αφορά την αναδιοργάνωση του σχολικού προγράμματος, την οργάνωση και λειτουργία του σχολείου στα πλαίσια μιας διαδικασίας αλλαγής, στην οποία εμπλεκόμενοι είναι εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς και τοπικοί φορείς (Μάρκου, 2004:95-96)

Χωρίς τα παραπάνω στοιχεία δεν είναι δυνατό να θεωρηθεί ως μεταρρύθμιση του σχολείου με ευρύτερο μάλιστα χαρακτήρα, καθώς θα «αγνοεί» σημαντικά στοιχεία που επικρατούν σε αυτό.

Οι λόγοι που προκάλεσαν τη λήψη μέτρων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι:

- Κοινωνικοί, αύξηση του αριθμού των μαθητών που αντιμετωπίζουν προβλήματα σχολικής, κοινωνικής συμπεριφοράς και ένταξης
- Εκπαιδευτικοί, μαθητές (αλλοδαποί και παλιννοστούντες) με γλωσσικά προβλήματα και χαμηλές μαθητικές επιδόσεις
- Πολιτιστικοί, αγνοείται το πολιτιστικό κεφάλαιο των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών και ωθούνται στην υιοθέτηση του πολιτιστικού κεφαλαίου της χώρας που κατοικούν
- Πολιτικοί, στα πλαίσια των παγκόσμιων πολιτικών μεταβολών υιοθετούνται πολιτικές ενάντια στο μονοπολιτισμικό μοντέλο (Στατέρας, 2002)

Η λήψη μέτρων προς την κατεύθυνση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ήταν και είναι απολύτως απαραίτητη, καθώς οι αλλαγές που επήλθαν στο κοινωνικό σύνολο

ήταν σημαντικές, έγιναν σε σύντομο χρονικό διάστημα, δεν υπήρχε προηγούμενη προετοιμασία τους και η ανησυχία και η αναταραχή στο κοινωνικό σύνολο ήταν και παραμένει έκδηλη.

Πρέπει να καταστεί σαφές ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν είναι μια μονολιθική φόρμουλα που μπορεί να μεταφερθεί από το ένα σχολείο στο άλλο. Αντιθέτως, αποτελεί ένα σύνολο προτάσεων που επηρεάζουν όλες τις αποφάσεις και διαστάσεις του σχολικού περιβάλλοντος. Ο ύψιστος σκοπός της είναι να μετασχηματίσει το σχολείο, ώστε όλοι οι μαθητές ανεξάρτητα από το κοινωνικό και πολιτιστικό τους υπόβαθρο να έχουν επιτυχία σε υψηλής ποιότητας εκπαίδευση (Aguado & Malik, 2001:160). Η διεθνής εμπειρία αποδεικνύει πως δεν έχει έτοιμα μοντέλα, τα οποία είναι δυνατό να εφαρμοστούν σε κάθε χώρα, αλλά είναι απαραίτητο να ληφθούν υπόψη οι ιδιαίτερες κοινωνικές συνθήκες κάτω από τις οποίες θα εφαρμοστεί (Βακαλιός, 1997). Πεδίο δράσης βρίσκει τόσο στο εκπαιδευτικό σύστημα με τη μορφή των ρυθμίσεων (πχ υλικοτεχνική υποδομή, ποιότητα εκπαιδευτικών υπηρεσιών), όσο και στη διαδικασία άσκησης αγωγής στο σχολείο, καθώς και στο αποτέλεσμα που επιφέρει (Γκότοβος, 1997, 2002). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση με τα εργαλεία και τις τεχνικές της επιφέρει πενιχρά αποτελέσματα, εφόσον δεν την πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί που την εφαρμόζουν (Singh, 1997). Γι' αυτό κρίνεται απαραίτητο να γίνουν όλες εκείνες οι απαραίτητες ενέργειες, ώστε να πειστούν οι εκπαιδευτικοί όλων των βαθμίδων για τη χρησιμότητα της. Αυτό κάθε άλλο παρά εύκολο είναι, καθώς και στους εκπαιδευτικούς υπάρχει σε μεγάλο βαθμό άρνηση υιοθέτησης νέων στοιχείων στην εργασία τους, επειδή θέτουν υπό αμφισβήτηση τη χρησιμότητα τους.

Βασικοί άξονες πάνω στους οποίους πρέπει να κινείται το εκπαιδευτικό γίνεσθαι στο χώρο του σχολείου, ώστε να επιτυγχάνεται η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι οι παρακάτω:

- Ο μη εθνοκεντρικός χαρακτήρας προσέγγισης των διαφόρων πολιτισμών
- Η αναγνώριση της σημασίας των άλλων πολιτισμών με την αντιμετώπισή τους ως ισότιμους
- Η προσπάθεια να εκλείψουν τα στερεότυπα κάθε μορφής και να υπάρξει σεβασμός της διαφορετικότητας
- Η προσπάθεια να καλλιεργηθεί η ανεκτικότητα, η οποία αποτελεί θεμελιώδη λίθο της κοινωνικής συμβίωσης, αλλά και σημαντική ηθική αρετή

- Η προσπάθεια για ενίσχυση της διαπολιτισμικής επικοινωνίας

Ουσιαστικά, οι άξονες που προτείνονται καλύπτουν το σύνολο των περιπτώσεων που μπορούν να προκαλέσουν τριβή στη σχέση μεταξύ των μαθητών και των συμμαθητών τους από άλλες χώρες (Χαλκιώτης, 1997).

Ο Hohmann (1989) είναι κατηγορηματικά αντίθετος σε κάθε ιδέα ανάπτυξης της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ως ξεχωριστού παιδαγωγικού κλάδου και επισημαίνει ότι η αναγκαιότητα να εφαρμοστεί η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι δυνατό να νομιμοποιηθεί παιδαγωγικά μόνο στην περίπτωση που περικλείει στο πρόγραμμά της ευρύτερα ερωτήματα, θεωρίες και μεθόδους. Αναλόγως τοποθετείται και ο Reich (1993), ο οποίος διατυπώνει την άποψη ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι απαραίτητο να μην αποτελεί αυτούσιο κλάδο εκπαίδευσης, αλλά μια διάσταση της γενικής παιδείας που προσφέρει το σχολείο. Άλλωστε, η διαπολιτισμική εκπαίδευση αναπτύχθηκε ως μια διάσταση γενικής παιδείας, την οποία όφειλε να παρέχει το σχολείο σε όλους τους μαθητές και όχι ως ένα ιδιαίτερο είδος εκπαίδευσης (Γκόβαρης, 2001:79). Προς την αντίθετη κατεύθυνση κινείται ο Le Roux (2001) που υποστηρίζει ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί ξεχωριστό κλάδο της εκπαίδευσης που δύναται να εφαρμοστεί σε μονοπολιτισμικά, αλλά και σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα βοηθώντας να αυξηθεί η κατανόηση για τη διαφορετικότητα και να μειωθεί η έλλειψη ανοχής. Η διεθνής βιβλιογραφία, όμως, κατατάσσει τη διαπολιτισμική εκπαίδευση στην κατηγορία εκείνων των γνωστικών αντικειμένων, τα οποία είναι δυνατό να τέμνουν εγκάρσια το πρόγραμμα σπουδών αντί να αποτελούν αυτόνομα μαθήματα (Νικολάου, 2007β). Επομένως, μέσω αυτής της προσέγγισης παρέχεται στη διαπολιτισμική εκπαίδευση η δυνατότητα να διεμβολίζει σχεδόν το σύνολο των γνωστικών αντικειμένων του αναλυτικού προγράμματος σπουδών.

Ο διεμβολισμός επιτυγχάνεται μέσω της διδασκαλίας και ειδικότερα, της διαπολιτισμικής διδασκαλίας. Ο διαπολιτισμικός τρόπος διδασκαλίας συνιστά αναγκαιότητα που προέκυψε ως αποτέλεσμα της σύγχρονης κοινωνικής πραγματικότητας (Salvadori, 1997). Μέσω του διαπολιτισμικού τρόπου διδασκαλίας καλλιεργείται σταδιακά η διαπολιτισμική συνείδηση και κατανόηση στους μαθητές, η οποία μακροπρόθεσμα διαπερνά το σύνολο των πολιτών ενός κοινωνικού συνόλου. Αυτή θεωρείται ως προαπαιτούμενο για την αρμονική συμβίωση όλων των πολιτιστικών και θρησκευτικών ομάδων που φιλοξενούνται σε μια κοινωνία (Τολούδη & Μαλιγκούδη, 2008). Γι' αυτό είναι απαραίτητο η εκπαίδευση να

αποκτήσει διαπολιτισμικό προσανατολισμό, προκειμένου να εκπληρώσει το ρόλο της. Ως διαπολιτισμικός προσανατολισμός μπορεί να θεωρηθεί η κατανόηση του «ξένου», η καλλιέργεια της ανοχής και του σεβασμού στο συνάνθρωπο με διαφορετικό θρήσκευμα, χρώμα, ηθικές και ιδεολογικές αντιλήψεις και πεποιθήσεις (Ξωχέλλης, 1994).

Ανακεφαλαιώνοντας κανείς τα προηγούμενα καταλήγει στο συμπέρασμα ότι δεν υφίσταται ενιαία χρήση του όρου διαπολιτισμική εκπαίδευση. Αυτή αποτελεί μια μορφή εκπαίδευσης, η οποία προσπαθεί να αντιμετωπίσει, να διαχειριστεί και να επιλύσει προβλήματα που εμφανίζονται στο σχολείο στις πολυπολιτισμικές και πολυεθνικές κοινωνίες. Αυτό είναι δύσκολο, καθώς δεν υφίστανται έτοιμα μοντέλα, η εφαρμογή των οποίων να εξασφαλίζει εκ των προτέρων τα επιθυμητά αποτελέσματα.

1.5.2 Σκοπός της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

Μια έννοια είναι πιο εύκολο να προσεγγιστεί, να κατανοηθεί και να μελετηθεί, εφόσον εμβαθύνει κανείς στο σκοπό της. Η γνώση του σκοπού της συνεισφέρει, ώστε ο ερευνητής - μελετητής να προσανατολιστεί στο τι ακριβώς επιδιώκει να επιτύχει. Σύμφωνα με το νόμο 2413 του 1996 (ΦΕΚ:124) σκοπός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η οργάνωση και λειτουργία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την παροχή εκπαίδευσης σε νέους με εκπαιδευτικές, κοινωνικές, ολιστικές και μορφωτικές ιδιαιτερότητες, ενώ κατά τον Valchev (1996:26) η διαπολιτισμική εκπαίδευση έχει ως σκοπό:

- Να διδάσκει τους μαθητές να αποδέχονται ο ένας τον «Άλλον» και να επαγρυπνούν για τις ανάγκες του «Άλλου»
- Να προετοιμάζει τους μαθητές για τους διάφορους πολιτισμούς και για την προσωπική, συναισθηματική και πνευματική τους ανάπτυξη
- Να δίνει ιδιαίτερη προσοχή στην πολιτισμική ταυτότητα του παιδιού και να αναγνωρίζει τη μητρική του γλώσσα ως αναγκαία για την ολοκλήρωσή του
- Να εγγυάται ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες

Άρα, κατά τον Valchev (1996:26) η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποσκοπεί στην προετοιμασία του μαθητή σε ατομικό και κοινωνικό επίπεδο για τη συναναστροφή του με τον «Άλλον», προσπαθώντας να τον θωρακίσει απέναντι σε οποιαδήποτε κατάσταση δύναται να αντιμετωπίσει στο σχολείο και ευρύτερα στην κοινωνία.

Από την άλλη ο Gay (2000) υποστηρίζει ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση έχει ως σκοπό:

- Να διευρύνει το βαθμό σκέψης και τις δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων, προκειμένου να ενδυναμωθεί η προσπάθεια που καταβάλλουν οι μαθητές στο σχολείο
- Να συνεισφέρει στην κατανόηση της ιστορίας, του πολιτισμού και εν γένει των διαφορών εθνικών και φυλετικών ομάδων
- Να διευρύνει την αυτοεκτίμηση, την αυτογνωσία και τη γνώση των μαθητών για την ταυτότητά τους
- Να επιτύχει την ισότιμη εκτίμηση και αναγνώριση των πολιτισμικών διαφορών
- Να διευρύνει την κατανόηση της πολυπολιτισμικής συνύπαρξης καθώς και της αντίληψης ότι ο κόσμος βρίσκεται σε αλληλεξάρτηση

Επομένως, ο Gay (2000) θεωρεί ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση επιδιώκει τη γνωριμία των μαθητών με τους άλλους πολιτισμούς και τους «Άλλους» ανθρώπους, ώστε σταδιακά να βελτιωθεί η ψυχολογία των αλλοδαπών μαθητών και η σχολική τους επίδοση.

Από τη σκοπιά της η Δημητριάδου (2004) εκφράζει την άποψη ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση έχει ως σκοπό:

- Την εκπαίδευση διαμέσου πολλών πολιτισμών, χρησιμοποιώντας πολυπολιτισμικά στοιχεία στη διδασκαλία
- Την εκπαίδευση μέσα σε πολλούς πολιτισμούς, επιδιώκοντας μια γνωριμία των μαθητών με τις παραδόσεις των διαφόρων πολιτισμών, ώστε να αποκομίσουν χρήσιμες γνώσεις

Ουσιαστικά, η Δημητριάδου (2004) θέτει τον πολιτισμό ως βάση για την επίτευξη του σκοπού της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, παραμερίζοντας όλες τις υπόλοιπες παραμέτρους. Σύμφωνα με τον Παπαχρήστο (2006) σκοπός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι:

- Η προαγωγή του υψηλού βαθμού σκέψης και των δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων, προκειμένου να ενταθούν οι προσπάθειες όλων των μαθητών στο σχολείο
- Η αύξηση της συναίσθησης και της επίγνωσης της ιστορίας, του πολιτισμού και των μορφών του συνόλου των εθνικών και φυλετικών ομάδων ανεξαιρέτως
- Η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης, της αυτογνωσίας και της ταυτότητας των μαθητών

- Η προαγωγή της εκτίμησης και αναγνώρισης των πολιτισμικών διαφορών σε βαθμό τέτοιο, ώστε να γίνεται ισότιμη εξέτασή τους και να προσδίδεται μεγαλύτερη βαρύτητα στις ομοιότητες από ότι στις διαφορές τους
- Η ανάπτυξη της κατανόησης για την πολυπολιτισμική συνύπαρξη των ατόμων, καθώς και για την αλληλεξάρτηση των ανθρωπίνων κοινωνιών

Η διαμόρφωση του μαθητή σε νοητικό, συναισθηματικό και κοινωνικό επίπεδο φαίνεται ότι είναι, κατά τον Παπαχρήστο (2006), ο απώτερος σκοπός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Αυτός είναι δύσκολο να επιτευχθεί, καθώς προϋποθέτει υψηλή κατάρτιση σε αντίστοιχα ζητήματα και λεπτούς χειρισμούς από τον εκπαιδευτικό.

Από τη μελέτη της σκοποθεσίας της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης διακρίνει κανείς ότι κινείται σε τρεις κύριους άξονες: α) την αναγνώριση των χαρακτηριστικών των διαφόρων πολιτισμών, β) την ισότητα των ευκαιριών και γ) τη βελτίωση της πνευματικής και ψυχικής κατάστασης του μαθητή. Αυτοί οι άξονες περικλείουν σχεδόν το σύνολο των δραστηριοτήτων της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και αφορούν όλες τις παιδαγωγικές και εκπαιδευτικές παρεμβάσεις. Παράλληλα, θεωρούν ως προαπαιτούμενο ένα ευρύ πλαίσιο αναφοράς που χαρακτηρίζεται από αξιολογικά και επιστημολογικά στοιχεία (Αναστασιάδης, 2003).

Από τα προηγούμενα καταλήγει κανείς στο συμπέρασμα ότι σκοπός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι να εγγυηθεί τις ίσες ευκαιρίες σε μαθητές με εκπαιδευτικές, κοινωνικές, ολιστικές και μορφωτικές ιδιαιτερότητες, να συνεισφέρει στην επικοινωνία τους με άλλους πολιτισμούς μέσω κυρίως της μαθησιακής διαδικασίας, να τους βοηθήσει να αποκτήσουν αυτογνωσία, αυτοεκτίμηση και συναισθηματική νοημοσύνη. Η επίτευξη των παραπάνω συνιστά μια ιδιαίτερα δύσκολη διαδικασία, ειδικότερα με τις συνθήκες που επικρατούν στις σύγχρονες κοινωνίες.

1.5.3 Αρχές και στόχοι της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

Για να γίνουν καλύτερα κατανοητοί η έννοια, το περιεχόμενο και ο σκοπός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι απαραίτητο να μελετηθούν οι αρχές και οι στόχοι της. Οι αρχές αποτελούν τη βάση πάνω στην οποία στηρίζεται κάθε έννοια, ενώ οι στόχοι της καταδεικνύουν τι ακριβώς προσδοκά να επιτύχει. Η μελέτη των αρχών και των στόχων της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης καθίσταται απολύτως απαραίτητη,

καθώς αποτελεί μια νέα σχετικά έννοια, ειδικότερα για τον ελλαδικό χώρο, που γύρω από το περιεχόμενο της υπάρχει σημαντική σύγχυση.

Οι αρχές που διέπουν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση κατά τον Helmut Essinger (1988, 1990) είναι οι παρακάτω:

- Εκπαίδευση για ενσυναίσθηση. Ως ενσυναίσθηση μπορεί να οριστεί η ικανότητα γνωστικής και συναισθηματικής τοποθέτησης του «εγώ» στη θέση του «Άλλου» υπό την έννοια της αποδοχής και της ένταξης των προσδοκιών «του» στη συμπεριφορά μου απέναντι σ' «αυτόν». Ο «Άλλος» γίνεται κατανοητός κυρίως ως πρόσωπο που λειτουργεί σε ένα πλαίσιο δυνατοτήτων και περιορισμών που στιγματίζουν τις κοινωνικές συνθήκες διαβίωσής του (Γκόβαρης, 2001). Επίσης, ενσυναίσθηση καλείται η γνωστική επίγνωση της εσωτερικής κατάστασης ενός άλλου ανθρώπου, καθώς και η αυθόρμητη συναισθηματική ανταπόκριση προς αυτόν (Hoffman, 1989). Η ενσυναίσθηση συνιστά αλτρουιστικό κίνητρο, το οποίο συνεισφέρει στην ανάπτυξη θετικής συμπεριφοράς (Taylor et al, 1994)
- Εκπαίδευση για αλληλεγγύη. Επιδιώκεται η καλλιέργεια μιας συλλογικής συνείδησης που θα υπερβαίνει τα όρια των ομάδων, των φυλών και των κρατών, ώστε να αμβλυνθεί η κοινωνική ανισότητα και η αδικία
- Εκπαίδευση για διαπολιτισμικό σεβασμό. Προσπαθεί να κάνει άνοιγμα προς τους άλλους πολιτισμούς προσκαλώντας τους να συμμετάσχουν στο δικό μας πολιτισμό
- Εκπαίδευση εναντίον του εθνικιστικού τρόπου σκέψης. Καταβάλλονται οι απαιτούμενες προσπάθειες, ώστε να εξαλειφθούν τα εθνικά στερεότυπα και οι προκαταλήψεις, προκειμένου οι λαοί να ανοίξουν διάλογο και να επικοινωνήσουν μεταξύ τους

Επομένως, οι αρχές του Essinger (1988, 1990) μας ωθούν να τοποθετήσουμε τον εαυτό μας στη θέση του «Άλλου», να σταθούμε αλληλέγγυοι και με σεβασμό δίπλα του, αποβάλλοντας τα διάφορα εθνικιστικά στοιχεία από τη σκέψη μας. Αυτό είναι αρκετά δύσκολο να επιτευχθεί υπό τις παρούσες συνθήκες οικονομικής ανέχειας, ανεργίας, έξαρσης της εγκληματικότητας και της ξενοφοβίας, καθώς αυτές θρέφουν τον ατομισμό, την απομόνωση και τον εθνικισμό.

Σύμφωνα με τον Hohmann (1989) η διαπολιτισμική εκπαίδευση πρέπει να βασίζεται στις παρακάτω αρχές:

- Στη «συνάντηση» των πολιτισμών
- Στην άρση των εμποδίων που παρεμβάλλονται κατά την επαφή των πολιτισμών

- Στη δρομολόγηση πολιτισμικών ανταλλαγών με απώτερο σκοπό τον πολιτισμικό εμπλουτισμό

Άρα, ο Hohmann (1989) εστιάζει κατά κύριο λόγο στο κομμάτι που σχετίζεται με τον πολιτισμό και ειδικότερα, στον τρόπο που θα συναντηθούν οι πολιτισμοί, θα ξεπεράσουν τα μεταξύ τους εμπόδια και θα υπάρξει μεταξύ τους ώσμωση. Αναμφίβολα, το κομμάτι του πολιτισμού είναι σημαντικό, αλλά δεν αρκεί για να αναπτυχθεί και να επιτύχει η διαπολιτισμική εκπαίδευση, καθώς στο σύγχρονο μεταβαλλόμενο περιβάλλον υφίστανται προβλήματα σε οικονομικό, κοινωνικό και περιβαλλοντικό επίπεδο.

Ο Δαμανάκης (1997β) εξέλιξε τα αξιώματα που διατύπωσε για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση σε αρχές της. Συγκεκριμένα, οι βασικές αρχές που είναι απαραίτητο να χαρακτηρίζουν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση σύμφωνα με το Δαμανάκη είναι:

- Η αναγνώριση της ισοτιμίας και της αλληλεπίδρασης των πολιτισμών
- Η υιοθέτηση της άποψης ότι άνθρωποι διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης έχουν ισότιμο μορφωτικό κεφάλαιο
- Η εξασφάλιση για όλους ανεξαιρέτως τους ανθρώπους του δικαιώματος για ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση και στην καθημερινή ζωή
- Η επικέντρωση της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής δραστηριότητας στον άνθρωπο που ζει και αναπτύσσεται κάτω από συγκεκριμένες πολιτισμικές συνθήκες (Δαμανάκης, 1997β)

Βασικός άξονας των αρχών του Δαμανάκη (1997β) για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί η ισότητα σε επίπεδο πολιτισμών, μορφωτικού κεφαλαίου, εκπαίδευσης και καθημερινής ζωής. Η προσέγγιση του είναι ολιστική και καλύπτει σχεδόν όλους τους τομείς δράσης της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Ο Νικολάου (2005β:240) από την πλευρά του θεωρεί ως παραδοχές - βάσεις της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, που θα μπορούσαν να λογιστούν και ως αρχές της, τις παρακάτω:

- Την αναγνώριση της ετερότητας
- Την κοινωνική συνοχή
- Την ισότητα
- Τη δικαιοσύνη

Από τις παραπάνω αρχές γίνεται κατανοητό ότι ο Νικολάου (2005β:240) αποβλέπει μέσω της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης κυρίως στη βελτίωση της λειτουργίας του κοινωνικού συνόλου. Όταν η κοινωνία λειτουργεί με ορθό τρόπο είναι πιο εύκολο να νομιμοποιείται η διαπολιτισμική εκπαίδευση και να επιτυγχάνει το σκοπό και τους στόχους της.

Σύμφωνα με τη Δημητριάδου (2004:186) η διαπολιτισμική εκπαίδευση πρέπει να διέπεται από αρχές όπως:

- Η εκπαίδευση με στόχο την κατανόηση, ώστε να γίνονται κατανοητοί από εκπαιδευτικούς και μαθητές οι πολιτισμοί άλλων ανθρώπων
- Η εκπαίδευση με στόχο τη συμπαράσταση, ώστε να κινητοποιούνται οι μαθητές σε βοήθεια όσων καταπιέζονται, απορρίπτονται ή διώκονται από το κοινωνικό σύνολο
- Η εκπαίδευση με στόχο τον πολιτισμικό αλληλοσεβασμό, ώστε να ευαισθητοποιηθούν οι μαθητές και να σέβονται τα παιδιά άλλων πολιτισμικών ή κοινωνικών ομάδων
- Η εκπαίδευση με στόχο τον πολιτισμικό διεθνισμό, ώστε να μην ενισχύονται εθνοκεντρικοί τρόποι σκέψης και εθνοκεντρικές πράξεις
- Η εκπαίδευση που θα εναντιώνεται σε όλες τις μορφές κοινωνικού και εθνικού ρατσισμού

Η Δημητριάδου (2004:186) με τις αρχές που προτείνει ουσιαστικά επιτυγχάνει να συνθέσει με γόνιμο τρόπο τις απόψεις άλλων μελετητών προσθέτοντας ως νέο στοιχείο την ενεργή συμπαράσταση σε όσους καταπιέζονται, απορρίπτονται ή διώκονται μέσα στο κοινωνικό σύνολο. Η συμπαράσταση σε όσους περνούν δύσκολα και διώκονται έχει ανθρωπιστικά κίνητρα και είναι απαραίτητο να ενταχθεί στις δράσεις της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης χωρίς υπερβολές και ακρότητες.

Από όσα ειπώθηκαν για τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης γίνεται κατανοητό ότι αυτές διαφέρουν μεταξύ των μελετητών, καθώς άλλος εστιάζει στην ανθρώπινη συμπεριφορά ή στον πολιτισμό, ενώ άλλος στην ισότητα ή στην εύρυθμη λειτουργία του κοινωνικού συνόλου. Σε κάθε περίπτωση ταυτίζονται με τομείς της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που εκφράζουν σημαντικά ζητήματα της.

Το Συμβούλιο της Ευρώπης, η Unesco και η Ευρωπαϊκή Ένωση θεωρούν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση ως αρχή που έχει την ικανότητα να διαπερνά το σχολικό πρόγραμμα, αλλά και ως στόχο και δράση που βοηθά να επιτευχθούν ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση και στην κοινωνία (Μάρκου, 1997). Αντίστοιχη άποψη εκφράζει και

η Μυλωνά (2005), η οποία υποστηρίζει ότι κατά τη δεκαετία του 1990 η Ευρωπαϊκή Ένωση θεώρησε τη διαπολιτισμική εκπαίδευση ως μια αρχή που είναι αναγκαίο να χαρακτηρίζει το σύνολο του σχολικού προγράμματος.

Ο Μπενέκος (2007:47) βασιζόμενος στις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης κατά τον Hohmann (1989) υποστηρίζει ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση έχει ως στόχο:

- Να γίνει αποδεκτό ότι όλοι οι άνθρωποι είναι ίσοι
- Να συμπεριληφθούν οι πολιτισμικές ιδιαιτερότητες στα πολιτισμικά προγράμματα
- Να αξιοποιηθεί το μορφωτικό κεφάλαιο όλων των μαθητών ανεξάρτητα από τη χώρα καταγωγής τους
- Να δημιουργηθούν ίσες ευκαιρίες για μαθητική και επαγγελματική επιτυχία όλων των μαθητών
- Να καταδικαστεί και να απορριφθεί κάθε μορφή διάκρισης (κοινωνική, γλωσσική, θρησκευτική, πολιτισμική, εθνοτική)
- Να καλλιεργηθούν και να ενισχυθούν οι γλωσσικές ιδιαιτερότητες των ατόμων που χρησιμοποιούν άλλο γλωσσικό κώδικα

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι ο Μπενέκος (2007:47) καλύπτει με τους στόχους που θέτει σε επίπεδο διαπολιτισμικής θεωρίας σχεδόν το σύνολο των προβλημάτων που αντιμετωπίζει ένας πολιτισμικά διαφορετικός μαθητής και προσανατολίζεται στην επίτευξη όσων θα του προσφέρουν καλύτερη και ποιοτικότερη από κάθε πλευρά καθημερινή ζωή.

Ο Δαμανάκης (2001) αναφέρει ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση έχει ως στόχο μια ειρηνική κοινωνία, η οποία ως ένα βαθμό είναι αναγκαίο να προϋπάρχει, ώστε να είναι εφικτό να δρομολογηθεί μια διαπολιτισμική συνάντηση, ενώ κατά τον Μάρκου (1998α:41) είναι άμεσα συνδεδεμένη με την κατάργηση των διακρίσεων, την ισονομία, την αλληλοκατανόηση, την αλληλοαποδοχή και την αλληλεγγύη και επομένως, είναι αναμενόμενο να στοχεύει στους παλιννοστούντες, αλλά και στο ντόπιο πληθυσμό. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στοχεύει στις ανάγκες μάθησης των αλλοδαπών μαθητών, αλλά και γενικότερα στις προκλήσεις που αναφύονται για τον τομέα της αγωγής στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες. Αυτή η στοχοθεσία πηγάζει από την προγραμματική αξίωση της να αναδεικνύει και να στηρίζει το διαφορετικό πολιτισμικό κεφάλαιο. Στόχος της είναι η καλοπροαίρετη ανάδειξη, στήριξη και κατανόηση των διαφορετικών πολιτισμών, ενώ παράλληλα, αποδεχόμενη άκριτα τις

διαδικασίες της διαφορετικότητας έχει συμβολή στη στήριξη τάσεων και πολιτικών που ερμηνεύουν μέσω των πολιτισμικών διαφορών τις κοινωνικές ανισότητες και συγκρούσεις (Γκόβαρης, 2000β:22). Κύριο στόχο της αποτελεί η παροχή βοήθειας σε μαθητές και εκπαιδευτικούς, ώστε να τους γίνει κατανοητή η διαφορετικότητα σε επίπεδο σκέψης, έκφρασης, πεποιθήσεων και πρακτικών. Κατά τον Στατέρα (2002:156) οι στόχοι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι οι εξής:

- Η καλλιέργεια της μητρικής γλώσσας και του πολιτισμού των ξένων, ώστε να μη διαταραχθούν ως άτομα
- Η σωστή εκμάθηση της γλώσσας της χώρας υποδοχής, των πολιτιστικών της ιδιαιτεροτήτων (αξίες, πρότυπα, παραδόσεις) και των θεσμών της και ειδικότερα, εκείνων που αναφέρονται σε δικαιώματα και υποχρεώσεις των μελών της

Ο Στατέρας (2002:156) εστιάζει τους στόχους της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αποκλειστικά στο γλωσσικό τομέα. Στην ίδια κατεύθυνση κινείται ο Reich (1994) υποστηρίζοντας ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση στοχεύει στο να αντιληφθούν τα παιδιά μέσα από τις εμπειρίες τους, τη γλωσσική και πολιτισμική πολυμορφία του κοινωνικού συνόλου και να προσπαθήσουν να εξελίξουν δεξιότητες που θα τους χρησιμεύσουν για να επικοινωνήσουν με εποικοδομητικό τρόπο με τα υπόλοιπα μέλη της κοινωνίας.

Στόχο, επίσης, αποτελεί να γνωριστούν οι μαθητές μεταξύ τους, να αποδεχτούν ο ένας τον άλλον και να αναδείξουν τα κοινά και διαφορετικά στοιχεία που υπάρχουν ανάμεσά τους, καθώς καθένας αρχίζει να σέβεται, να αποδέχεται και να συνεργάζεται με τον άλλον, αφού πρώτα τον πλησιάσει και τον γνωρίσει (Νικολούδη, 2002). Εάν η διαπολιτισμική εκπαίδευση στοχεύει στη συνάντηση με τον «ξένο», τότε είναι απαραίτητο να ενισχυθούν όλες εκείνες οι προσπάθειες διατήρησης της διαφοράς μεταξύ «εαυτού» και «Άλλου» (Γκόβαρης, 2001), καθώς σε διαφορετική περίπτωση δεν υπάρχει ουσιαστική γνωριμία, σεβασμός και αποδοχή του «Άλλου», οπότε δεν μπορεί να ευδοκιμήσει οποιαδήποτε συνεργασία. Κατά την Τριανταφύλλου – Μαρνέλη (1997) η διαπολιτισμική εκπαίδευση συνιστά απαραίτητη προϋπόθεση για την καλύτερη κατανόηση του «Άλλου», αλλά και του εαυτού μας. Μια διαπολιτισμική εκπαίδευση, όμως, που θα στοχεύει στην προώθηση της αμοιβαιότητας, της διαπραγμάτευσης, των κοινών δραστηριοτήτων με απώτερο σκοπό να ξεπεράσει τα όρια και τις επικοινωνιακές δυσλειτουργίες.

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν προϋποθέτει και δεν επιδιώκει την εθνική ομοιογένεια. Δε στοχεύει στη διαμόρφωση μιας εθνικής ταυτότητας στα πλαίσια μιας εθνικής ιδεολογίας, αλλά μιας πολιτισμικής ταυτότητας που θα προέρχεται μέσα από την ελεύθερη συνάντηση, αλληλεπίδραση και αλληλόεμπλουτισμό των δρώντων υποκειμένων στα πλαίσια πολιτισμικών συναντήσεων και αλληλεπιδράσεων (Δαμανάκης, 2003:181). Απευθύνεται και στοχεύει σε όλες τις κοινωνικές ομάδες και όχι μόνο στις μειονοτικές (Γώγου, 2001). Σε αυτή την άποψη συνεπικουρεί ο Porcher (1981), ο οποίος υποστηρίζει πως εάν η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν απευθύνεται στην ολότητα, αλλά σε μέρος του μαθητικού πληθυσμού, τότε αναφέρονται σημαντικές αντιθέσεις και αδυναμίες. Σε κάθε περίπτωση η επιτυχία των αλλαγών, οι οποίες προτείνονται από τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, εξαρτάται από το συσχετισμό των κοινωνικών δυνάμεων (Κάτσικας & Πολίτου, 1999).

Από τους στόχους, τις αρχές και το περιεχόμενο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης εκπορεύονται συγκεκριμένες πρακτικές που είναι οι παρακάτω:

- Η συνεκπαίδευση παιδιών που αποτελούν φορείς διαφορετικών πολιτισμικών και γλωσσικών κεφαλαίων
- Η διαπολιτισμική διεύρυνση των προγραμμάτων διδασκαλίας
- Η απαλλαγή των προγραμμάτων διδασκαλίας από προκαταλήψεις, στερεότυπα, εικόνες εχθρού και η πραγματοποίηση προσπάθειας να αναδειχθούν οι ομοιότητες ταυτόχρονα με τις πολιτισμικές διαφορές
- Η εφαρμογή εναλλακτικών διδακτικών προσεγγίσεων που είναι κατάλληλες για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και την οργάνωση κοινών προγραμμάτων συνεργασίας μαθητών που έχουν διαφορετική πολιτισμική προέλευση
- Η εισαγωγή των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στον τομέα της εκπαίδευσης και της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών (Κεσίδου, 2008:31)

Αυτές οι πρακτικές δίνουν τις κατευθύνσεις πάνω στις οποίες πρέπει να δομείται η διδασκαλία, όταν έχει διαπολιτισμικό προσανατολισμό. Για να εφαρμοστούν στην πράξη χρειάζεται η συστηματική υποστήριξη και κατάρτιση του διδάσκοντα στο διδακτικό έργο του από αρμόδιους επιστημονικούς φορείς, καθώς και η μεθοδική προετοιμασία και επιμέλεια της μαθησιακής διαδικασίας από το διδάσκοντα, στοιχεία τα οποία δε διαθέτουν ανεπτυγμένα όλοι οι εκπαιδευτικοί.

Κλείνοντας καταλήγει κανείς στο συμπέρασμα ότι βασικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αποτελούν η συνάντηση των πολιτισμών, η κοινωνική

συνοχή, η αναγνώριση της ισότητας και της ετερότητας. Μελετώντας κανείς τους στόχους διαπιστώνει ότι οι κυριότεροι από αυτούς είναι η κατανόηση των πολιτισμών, η ανάδειξη των κοινών και των διαφορετικών στοιχείων, καθώς και η σωστή εκμάθηση της γλώσσας της χώρας υποδοχής, αλλά και της μητρικής. Η εκπλήρωση των στόχων της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης φαντάζει αρκετά δύσκολη ανεξάρτητα από τις ιδιαιτερότητες που μπορεί να εμφανίζει κάθε κοινωνικό σύνολο, καθώς απαιτεί αλλαγές σε αντιλήψεις και δομές που έχουν θεμελιωθεί επί πολλά έτη.

1.5.4 Κατευθύνσεις της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

Οι επιστήμονες – ερευνητές που ασχολούνται με το αντικείμενο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης φαίνεται να κατατείνουν στην άποψη ότι έχει δύο κατευθύνσεις που συγκεντρώνουν αντίστοιχα οπαδούς και επικριτές. Συγκεκριμένα, οι κατευθύνσεις της είναι: α) Ο πολιτισμικός οικουμενισμός και β) Ο πολιτισμικός σχετικισμός (Δαμανάκης, 1997α). Κατά τον Γκόβαρη (2001) υφίσταται και μια τρίτη κατεύθυνση που επιχειρεί να προσπεράσει το δίλημμα «οικουμενισμός ή σχετικισμός» έχοντας ως αφετηρία ερωτήματα που αφορούν την Ηθική του Δικαίου και τις προϋποθέσεις για ισότιμη κοινωνική συμμετοχή στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες. Την ύπαρξη μιας τρίτης κατεύθυνσης ενδιάμεσης στον πολιτισμικό οικουμενισμό και σχετικισμό υιοθετούν και υποστηρίζουν οι Κωστούλα – Μακράκη & Μακράκης (2006:41).

Η κατεύθυνση του πολιτισμικού οικουμενισμού στοχεύει στην ανάδειξη των ομοιοτήτων που εμφανίζουν οι πολιτισμικές αξίες των εκάστοτε διαφορετικών ομάδων σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία. Από την άλλη πλευρά η κατεύθυνση της πολιτισμικής σχετικότητας ξεκινά με δεδομένο την ισότητα των πολιτισμών και θέτει ως προτεραιότητα την ανάδειξη των πολιτισμικών διαφορών που υφίστανται μεταξύ των μελών ενός πολυπολιτισμικού συνόλου (Ευαγγέλου, 2007). Το να συνηγορήσει κανείς υπέρ του πολιτισμικού σχετικισμού ή υπέρ του πολιτισμικού οικουμενισμού αποτελεί δύσκολη απόφαση, καθώς και οι δύο κατευθύνσεις δημιουργούν δυνατότητες, αλλά και περιορισμούς για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση (Γκόβαρης, 2001). Το δίλημμα που ανακύπτει ανάμεσα στον πολιτισμικό οικουμενισμό και στον πολιτισμικό σχετικισμό δύναται να ξεπεραστεί αν υπάρξει μια συνεχής και μεθοδική προσπάθεια να στηριχτούν εκείνες οι αξίες που θεωρούνται εν δυνάμει ως οικουμενικές (πχ ανθρώπινα δικαιώματα όπως η ισότητα και η προάσπιση των ατομικών ελευθεριών) και καλλιεργήθηκαν στην Ευρώπη (Taguieff, 1999). Κατά την Prengel (1995) δεν υφίσταται ουσιαστικό δίλημμα, καθώς οι υποστηρικτές τους ασχολούνται αποσπασματικά με τους πολιτισμούς, και δε συμμερίζονται την άποψη

ότι στο εσωτερικό του κάθε πολιτισμού υφίσταται μία πραγματικότητα των άνισων σχέσεων. Ο Featherstone (1999) τονίζει ότι ο πολιτισμικός οικουμενισμός δεν μπορεί να υπάρξει στο πλαίσιο του πολιτισμού ενός έθνους – κράτους, καθώς ο πολιτισμός του υποστηρίζει την πολιτισμική ομοιογένεια των ατόμων και την ενσωμάτωσή τους. Η υιοθέτηση των απόψεών του είναι δυνατό να οδηγήσει στην επιβολή αξιών με ευρωκεντρικό χαρακτήρα, ενώ η αποδοχή των θέσεων του πολιτισμικού σχετικισμού είναι πιθανό να μας κατευθύνει σε ένα διαρκή διαχωρισμό των ομάδων (Γκόβαρης, 2001).

Ο πολιτισμικός σχετικισμός θέτει σε αμφισβήτηση την πίστη μας στην αντικειμενικότητα και στον καθολικό χαρακτήρα της ηθικής αλήθειας, καθώς υποστηρίζει ότι δεν υφίσταται καθολική αλήθεια στην ηθική, παρά μόνο διαφορετικοί πολιτισμικοί κώδικες. Ως προς τον πολιτισμικό σχετικισμό γίνεται αποδεκτό ότι:

- Οι κοινωνίες χαρακτηρίζονται από διαφορετικούς ηθικούς κώδικες
- Ο ηθικός κώδικας ενός κοινωνικού συνόλου επιδρά καθοριστικά στον καθορισμό του ηθικώς ορθού εντός του πλαισίου που ορίζει το κοινωνικό σύνολο
- Δεν υφίσταται κανένα αντικειμενικό κριτήριο για τον προσδιορισμό της ποιότητας του κώδικα μιας κοινωνίας
- Ο ηθικός κώδικας ενός κοινωνικού συνόλου θεωρείται ως ένας μεταξύ πολλών και δεν του προσδίδεται αυξημένο κύρος
- Αποτελεί πράξη υπεροψίας και έλλειψης ανεκτικότητας η κριτική σε άλλους πολιτισμούς (Rachels, 2010)

Θεμελιώδη θέση του συνιστά η ισοτιμία των πολιτισμών και υποστηρίζει πως αξιολόγηση του πολιτισμού είναι δυνατό να συμβεί στη βάση των δικών του προσανατολισμών και αξιών. Επομένως, υπό αυτή την οπτική δεν είναι δυνατή η θέσπιση οικουμενικών κριτηρίων για την αξιολόγηση των ιδιαίτερων πολιτισμών (Γκόβαρης, 2001). Αυτή η άποψη φαίνεται ως απολύτως λογική, καθώς ο κάθε πολιτισμός αναπτύσσεται σε συγκεκριμένη χωροχρονική πραγματικότητα και μόνο από τους γνώστες της είναι ορθό να πραγματοποιούνται κρίσεις. Οι υποστηρικτές του πολιτισμικού σχετικισμού αναγνωρίζουν και στηρίζουν τα ιδιαίτερα στοιχεία κάθε πολιτισμικής ομάδας. Στοχεύουν στην ενίσχυση της ατομικής και ομαδικής ταυτότητας των μελών της και απορρίπτουν τα οικουμενικά κριτήρια αξιολόγησης και ιεράρχησης των διαφόρων πολιτισμών (Ευαγγέλου, 2007).

Από την πλευρά του ο Roth (1998) κριτικάρει τον πολιτισμικό σχετικισμό θέτοντας τα εξής ερωτήματα:

- Κατά πόσο είναι εφικτές η διαπολιτισμική επικοινωνία και συναίνεση από τη στιγμή που οι πολιτισμοί είναι μονάδες και η κάθε σύγκριση πραγματοποιείται με εθνοκεντρικό ή ρατσιστικό τρόπο;
- Πώς είναι δυνατό οι πολιτισμοί να επικοινωνήσουν ως ξεχωριστές ενότητες από τη στιγμή που η συνάντησή τους πραγματοποιείται ως μη συγκρίσιμες ενότητες;
- Πώς είναι δυνατό να υπάρξει μια πολυπολιτισμική κοινωνία και μια διαπολιτισμική εκπαίδευση από τη στιγμή που η έννοια του πολιτισμού ωθεί στην απλή, παράλληλη συνύπαρξη, δίχως να υπολογίζει ουσιαστικές δυνατότητες αλληλεπίδρασης;

Τα παραπάνω ερωτήματα έχουν τεκμηριωμένη επιχειρηματολογία, ασκούν ουσιαστική κριτική και γεννούν πεδίο γόνιμου προβληματισμού γύρω από τον πολιτισμικό σχετικισμό. Η διαπολιτισμική θεωρία είναι απαραίτητο να μην ταυτίζεται με τις απόψεις της πολιτισμικής σχετικότητας, επειδή έχουν αντικρουστεί ως υπερβολικές με ισχυρή επιχειρηματολογία. Ειδικότερα, η πολιτισμική σχετικότητα είναι δυνατό να οδηγήσει με μεγαλύτερη ευκολία στη νομιμοποίηση του εθνοκεντρισμού παρά στην υπέρβασή του, καθώς με έμμεσο τρόπο προσφέρει τη δυνατότητα θωράκισης εντός του πλαισίου του εθνικού πολιτισμού, γεγονός που ενισχύει και νομιμοποιεί τον εθνοκεντρισμό επιτυγχάνοντας ουσιαστικά αυτό, το οποίο επιδιώκει να αποφύγει. Από την άλλη πλευρά στη ριζοσπαστική πολιτισμική σχετικότητα εμφανίζονται θέσεις που για χάρη του σεβασμού της πολιτισμικής και εθνικής ιδιαιτερότητας καταλήγουν να αποδέχονται καταστάσεις και πρακτικές που αναμφίβολα είναι απαράδεκτες για τις σύγχρονες δυτικές κοινωνίες (Νικολάου, 2000:132). Στο πλαίσιο του πολιτισμικού σχετικισμού η διαπολιτισμική εκπαίδευση μπορεί να οριστεί ως παιδαγωγικό πρόγραμμα στήριξης της ιδιαίτερης κουλτούρας των μεταναστών, καθώς συμβάλλει ουσιαστικά στη διαδικασία δόμησης της ατομικής και ομαδικής ταυτότητας τους. Η διατήρηση της πολιτισμικής ταυτότητας του κάθε μαθητή είναι μαζί με τη συνείδηση της ιδιαιτερότητάς της οι κυριότερες προϋποθέσεις συνάντησης με τους άλλους πολιτισμούς (Γκόβαρης, 2001).

Μετά από χρόνια επιστημονικού διαλόγου και αντιπαράθεσης σχετικά με τον πολιτισμικό σχετικισμό και τον πολιτισμικό οικουμενισμό έγινε εφικτή κάποια θεωρητική σύνθεση των δύο προσεγγίσεων, η οποία προσφέρει στους εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα να αντιμετωπίσουν με ρεαλισμό και ψυχραιμία τη νέα

πολυπολιτισμική πραγματικότητα που ανοίγεται μπροστά τους (Νικολάου, 2000:134). Αυτή η εξέλιξη είναι ικανοποιητική, καθώς δημιουργεί νέα δεδομένα και προοπτικές για τη διαχείριση της πολυπολιτισμικής πραγματικότητας που έχει διαμορφωθεί τις τελευταίες δεκαετίες.

Συμπέρασμα για το ποια κατεύθυνση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης υπερτερεί ή είναι αναγκαίο να επικρατήσει, δεν μπορεί να εξαχθεί με ασφάλεια, καθώς υφίστανται ισχυρά θετικά, αλλά και αρνητικά επιχειρήματα για την καθεμιά. Καλύτερη ενδεχομένως επιλογή φαίνεται να αποτελεί ο συγκερασμός και η σύνθεση των δύο, κρατώντας τα θετικά στοιχεία και απορρίπτοντας τα αρνητικά τους.

1.5.5 Ειδικές περιπτώσεις Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

Αρκετοί ισχυρίζονται ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί ένα μοντέλο που είναι δυνατό να εφαρμοστεί σε όλες τις περιοχές και κράτη παγκοσμίως, παρόλες τις διαφορές και τις ιδιαίτερες συνθήκες που ενδεχομένως υπάρχουν κατά περίπτωση. Αυτή η τοποθέτηση εγείρει, όμως, και διαφωνίες, καθώς η διαπολιτισμική εκπαίδευση καλείται συχνά να αντιμετωπίσει και να διαχειριστεί καταστάσεις που κάθε άλλο παρά προσφέρονται για διαπολιτισμική επικοινωνία, συνεννόηση ή έστω προσέγγιση.

Ένα σημαντικό θέμα, το οποίο αμφισβητείται κατά πόσο είναι εύκολο να προσεγγιστεί από τη διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί το εβραϊκό ολοκαύτωμα. Η παρουσίαση του ολοκαυτώματος του εβραϊκού και όχι μόνο πληθυσμού κατά τη διάρκεια του δευτέρου παγκοσμίου πολέμου, πρέπει να γίνεται με πολλή προσοχή και διακριτικότητα, καθώς το θέμα είναι ιδιαίτερα ευαίσθητο και μπορεί να προκαλέσει προβλήματα σε πολλά επίπεδα που θα αφορούν τόσο τους μαθητές, όσο και τους διδάσκοντες (Misco, 2007). Ειδικότερα, από τη στιγμή που ο νεοναζισμός έχει αρχίσει να ενδυναμώνεται τα τελευταία χρόνια, να βρίσκει ανταπόκριση στους νεαρούς μαθητές και να υποστηρίζεται σε θεωρητικό επίπεδο από διάφορα έντυπα και βιβλία είναι απαραίτητη η μεθοδική και τεκμηριωμένη προσέγγιση του ολοκαυτώματος, ώστε με αδιάσειστα στοιχεία και ατράνταχτα επιχειρήματα να οδηγείται ο μαθητής στην εξαγωγή ορθών συμπερασμάτων.

Ο εβραϊκός λαός εμπλέκεται σε ένα ακόμη θέμα που είναι δύσκολο να προσεγγιστεί από την οπτική της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, αρκετές προσπάθειες γίνονται στα πλαίσια του εκπαιδευτικού συστήματος του Ισραήλ για να αρθούν σταδιακά τα στερεότυπα που υφίστανται μεταξύ Εβραίων και

Αράβων ή διαφορετικά Ισραηλινών και Παλαιστινίων και να αναπτυχθούν πλουραλιστικές συμπεριφορές ανάμεσα στη νεολαία τους. Αυτό είναι δύσκολο να επιτευχθεί, καθώς οι κοινωνικές και οικονομικές συνθήκες που βιώνουν οι Παλαιστίνιοι σε συνδυασμό με τις πολεμικές συγκρούσεις που συμβαίνουν σε τακτά χρονικά διαστήματα, εμποδίζουν κάθε προσπάθεια για ειρήνη στην περιοχή και ουσιαστική, γόνιμη προσέγγιση των δύο πλευρών (Kaplan et al, 2001). Επομένως, η διαπολιτισμική εκπαίδευση και ο διαπολιτισμικός διάλογος δεν μπορούν προς το παρόν να αναπτύξουν δράσεις και να επιφέρουν τα προσδοκώμενα αποτελέσματα, αν και ανοίγεται μεγάλος ορίζοντας μπροστά τους. Αντίστοιχη άποψη για τη σχέση Ισραηλινών και Παλαιστινίων εκφράζει και ο Bekerman (2000) που υποστηρίζει ότι δεν υφίσταται πεδίο κατανόησης ανάμεσα στις δύο πλευρές και πως τα στερεότυπα θα διαιωνίζονται.

Ο Δαμανάκης (2001:1) προχωρά ένα βήμα περισσότερο υποστηρίζοντας ότι η έννοια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε ορισμένες περιοχές αποκτά διαφορετικό περιεχόμενο. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η Κύπρος που η έννοια «διαπολιτισμική εκπαίδευση» ισοδυναμεί με την έκφραση «Ειρήνη στην Κύπρο». Αποτελεί στην ουσία έκφραση μιας ευχής που υπό τις παρούσες συνθήκες τουρκικής κατοχής στο βόρειο τμήμα του νησιού είναι αβέβαιη η πραγματοποίησή της. Αν συνυπολογίσει κανείς ότι σε τακτά χρονικά διαστήματα κάποιο δυσάρεστο περιστατικό συμβαίνει μεταξύ των δύο πλευρών που οξύνει τα πνεύματα, τον εθνικισμό και το φανατισμό, τότε η ευχή θα χρειαστεί μεγάλο χρονικό διάστημα μέχρι να πραγματοποιηθεί.

Σε συνέχεια των προηγούμενων είναι λογικό να προκύπτει το ερώτημα αν τραγικά γεγονότα, όπως αυτά που συμβαίνουν ακόμα και σήμερα στο Ισραήλ ή συνέβησαν στο παρελθόν στην πρώην Γιουγκοσλαβία μεταξύ Σέρβων και Βόσνιων που έχουν καλλιεργήσει τη νοοτροπία του «εμείς» και «αυτοί», αφήνουν περιθώρια για την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε αυτές τις περιοχές (Pinxten, 1997). Οι εθνικιστικές εκκαθαρίσεις και οι εκτοπισμοί πληθυσμών δεν αποτελούν γόνιμο έδαφος για την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, αλλά οι μαθητές είναι ωφέλιμο να έρθουν σε επαφή με την ιστορική διαδρομή του εθνικισμού και την πορεία του στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες (Αυγέρη, 2013). Σε κάθε περίπτωση, δε θα ήταν ρεαλιστής κάποιος που θα ισχυριζόταν ότι τα περιθώρια επικοινωνίας και προσέγγισης είναι μεγάλα. Είναι αναγκαίο, όμως, να εξαντληθούν

προς όφελος όλων όσων εμπλέκονται, καθώς είναι χρήσιμη οποιαδήποτε δράση προς αυτή την κατεύθυνση.

Η Baranovic (2001) διαπιστώνει, μελετώντας τα βιβλία ιστορίας στη μεταπολεμική Βοσνία – Ερζεγοβίνη, ότι υπάρχουν τρία διαφορετικά είδη, ανάλογα με την εθνικότητα των μαθητών. Τόσο οι Βόσνιοι, όσο και οι Κροάτες με τους Σέρβους μαθητές έχουν «δικό» τους βιβλίο ιστορίας. Αυτό οφείλεται κατά κύριο λόγο στα θλιβερά γεγονότα που διαδραματίστηκαν ανάμεσα στις τρεις εθνικότητες κατά τη διάρκεια του πολέμου στη Γιουγκοσλαβία, τα οποία είναι χρονικά πολύ πρόσφατα και μοιάζει ανέφικτο στην παρούσα φάση να προσεγγιστούν από μία κοινά αποδεκτή οπτική γωνία. Αυτό το φαινόμενο δε δημιουργεί τις κατάλληλες συνθήκες για ανάπτυξη της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Μία αρχή για αλλαγή της υπάρχουσας κατάστασης μπορεί να αποτελέσει η αναθεώρηση των αναλυτικών προγραμμάτων, τα οποία θα πρέπει να άρουν τον εθνοκεντρικό τους χαρακτήρα προς μια κοινά αποδεκτή κατεύθυνση. Αντίστοιχη κατάσταση με αυτή στις χώρες της πρώην Γιουγκοσλαβίας δημιούργησαν τα γεγονότα που συνέβησαν μεταξύ Γερμανίας και Πολωνίας στο δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο, τα οποία είχαν ως αποτέλεσμα να διαταραχθούν οι σχέσεις μεταξύ των κατοίκων τους. Το γεγονός αυτό περνά μέσω των βιβλίων ιστορίας στις νέες γενιές Πολωνών και τις επηρεάζει αρνητικά, αν και η αρνητική επίδραση αρχίζει να υποχωρεί σταδιακά (Nasalska, 2000). Η ανάγκη για ουσιαστική διαπολιτισμική εκπαίδευση φαντάζει απαραίτητη σε χώρες όπως η Λετονία, η Εσθονία και η Λιθουανία, εξαιτίας των συνθηκών που επικράτησαν στην περιοχή πριν και μετά το δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο. Οι συνθήκες που δημιουργήθηκαν από τη γενοκτονία των Λετονών, αλλά και από τη διγλωσσία που προέκυψε από τη Σοβιετική Ένωση καθιστούν απαραίτητη την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ώστε να επιτευχθεί ειρήνη στην περιοχή και να αποφευχθεί το ενδεχόμενο ενός πολέμου (Coulby, 1997).

Μία ανάλογης δυσκολίας κατάσταση με θρησκευτικά, αλλά και «εθνικά» χαρακτηριστικά υφίσταται στη δυτική Θράκη ανάμεσα σε Έλληνες, χριστιανούς και μουσουλμάνους, με τους τελευταίους να αυτοπροσδιορίζονται ως Τούρκοι, μολονότι Έλληνες στην υπηκοότητα. Συγκεκριμένα, η έννοια της «εθνικότητας» από μόνη της αποτελεί καθοριστικό πολιτισμικό χαρακτηριστικό για τους χριστιανούς, ενώ για τους μουσουλμάνους δεν αποτελεί αντίστοιχης βαρύτητας πολιτισμική ιδιότητα, καθώς οι έννοιες εθνικότητα και θρησκευτικότητα συνδέονται σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό (Βακαλιός, 1997:14-15). Ειδικά, για τον ελλαδικό χώρο η θρησκεία αποτελεί

σημαντικό κομμάτι του πολιτισμού και έχει ταυτιστεί με την εθνική ταυτότητα, με συνέπεια η λέξη «Έλληνας» για την πλειονότητα των ανθρώπων να ταυτίζεται με την ιδιότητα του Χριστιανού Ορθόδοξου στο θρήσκευμα (Zambeta, 2000).

Ο Jackson (2004) εκτιμά ότι υπάρχουν πολλά πεδία κοινής δράσης και συνεργασίας ανάμεσα στη διαπολιτισμική και στη θρησκευτική εκπαίδευση, καθώς μπορούν να αυξήσουν την κοινωνική συνοχή μέσω της ενασχόλησης τους με τα διάφορα θρησκευτικά δόγματα και τις διαφορές τους, ενώ ο Gundara (2000b) πιστεύει πως οι θρησκείες έχουν θετικές και αρνητικές διαστάσεις. Το περιεχόμενο των θετικών διαστάσεων οφείλει να χρησιμοποιήσει η διαπολιτισμική εκπαίδευση για να κατοχυρώσει τα ανθρώπινα δικαιώματα σε νόμιμη και ασφαλή βάση αυξάνοντας την κατανόηση μεταξύ των ατόμων και των ομάδων. Για να συμβεί αυτό οι μαθητές χρειάζονται γνώσεις, προκειμένου να κατανοήσουν τη θρησκευτική ελευθερία ως προς: α) τα θρησκευτικά δικαιώματα, β) το σεβασμό έναντι όσων έχουν άλλο θρήσκευμα, γ) την υπευθυνότητα για την προστασία και το σεβασμό των θρησκευτικών δικαιωμάτων των άλλων (Julian, 2000). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι απαραίτητο να μην αντιμετωπίζεται ούτε μέσα από τους στενούς ορίζοντες του θρησκευτικού προσανατολισμού, ούτε με τους στενούς όρους του σχολείου και της σχολικής τάξης, αλλά με όρους που υπερκαλύπτουν τα πλαίσια που δημιουργούν περιορισμούς, ώστε να αντιμετωπιστούν τα προβλήματα που δημιουργούνται για αυτή (Βακαλιός, 1997:16). Επομένως, είναι ωφέλιμο να λειτουργεί με γνώμονα ότι η κοινωνική συνοχή βασίζεται στη λογική της συμπερίληψης και όχι του αποκλεισμού (Σχισμένος, 2009). Σε κάθε περίπτωση η δυτική Θράκη οφείλει να αποτελεί σημαντικό πεδίο δράσης για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα, καθώς δύναται να βοηθήσει στην άμβλυνση ή επίλυση των προβλημάτων τέτοιας φύσης.

Καθίσταται ευδιάκριτο από τα παραπάνω ότι σε αρκετές περιπτώσεις η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι δύσκολο να εφαρμοστεί ουσιαστικά και σε επίπεδο πρακτικής εφαρμογής, καθώς σε περιοχές που υπήρξαν πρόσφατα έντονες πολεμικές συγκρούσεις, εθνοτικές διαμάχες ή υπάρχουν σημαντικές θρησκευτικές διαφορές οι συνθήκες δεν ευνοούν την ανάπτυξη της. Σε κάθε περίπτωση είναι απαραίτητο να εφαρμόζονται προγράμματα και δράσεις διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ανεξάρτητα από το βαθμό επιτυχίας και αποδοχής τους στο κοινωνικό σύνολο, καθώς αναμφισβήτητα θα συνεισφέρουν στη γεφύρωση των υφιστάμενων διαφορών.

1.6 Διαπολιτισμική Διδακτική

Κάθε εκπαιδευτικός σε όποια βαθμίδα της εκπαίδευσης και αν εργάζεται χρησιμοποιεί τη διδακτική για να μεταδώσει προς τους μαθητές του τις γνώσεις που αφορούν το γνωστικό του αντικείμενο. Η διαπολιτισμική διδακτική αποτελεί το μέσο για να γίνει πράξη η διαπολιτισμική αγωγή, αλλά και το όχημα μεταβίβασης όλων των διαπολιτισμικών στοιχείων προς το μαθητικό πληθυσμό. Στο λεξικό σχολικής παιδαγωγικής του Herder (1982) ορίζεται *«η διδακτική με το ευρύτερο νόημα, ως βασική επιστημονική έννοια της επιστήμης της αγωγής, η οποία συμπεριλαμβάνει όλες τις θεωρίες της διδασκαλίας που με τη βοήθεια διαφόρων μεθόδων εννοούν και ερμηνεύουν τη διδακτική πραγματικότητα»*, ενώ κατά τον Χριστιά (1992) διδακτική καλείται στη σχετική βιβλιογραφία *«η επιμέρους επιστήμη της Παιδαγωγικής, η οποία έχει ως αντικείμενο έρευνας και εφαρμογής τη διδασκαλία»*. Η διδακτική μελετά την εύρεση κατάλληλων μεθόδων και μορφών διδασκαλίας, ενώ ερευνά τις προϋποθέσεις και τους όρους που θα καταστήσουν αποτελεσματική την οργάνωση και διεξαγωγή της. Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (2005) *«Διδακτική καλείται ένας κλάδος των επιστημών της Αγωγής που ασχολείται συστηματικά σε επίπεδο θεωρίας και πράξης με τη διδασκαλία. Η διδακτική μελετά τους όρους, το περιεχόμενο, τον προσανατολισμό, τις διαδικασίες, τα μέσα και τις τεχνικές οργάνωσης και διεξαγωγής της διδασκαλίας»*.

Η διαπολιτισμική διδακτική θα μπορούσε να οριστεί ως η διδακτική του σύγχρονου σχολείου και της σύγχρονης σχολικής πραγματικότητας, η οποία αντιλαμβανόμενη τα τεκταινόμενα στο κοινωνικό, πολιτισμικό, οικονομικό και πολιτικό περιβάλλον προσπαθεί να θέσει τα όρια, να κάνει προγραμματισμό, να συμβουλεύει σε σωστή μεθοδολογία και να κάνει αξιολόγηση των δράσεων εντός της σχολικής τάξης (Νικολάου, 2005α:6). Στόχο της αποτελεί η διατύπωση θεωρητικών αρχών και πρακτικών που θα συμβάλλουν, ώστε οι μαθητές να αναπτύξουν διαπολιτισμική συνείδηση και ικανότητα διαπολιτισμικής επικοινωνίας (Κεσίδου, 2007). Βασικές αρχές της διαπολιτισμικής διδακτικής αποτελούν:

- Η διαπολιτισμική διεύρυνση των προγραμμάτων διδασκαλίας
- Η αξιοποίηση του πολιτισμικού κεφαλαίου των αλλοδαπών μαθητών
- Η ανάπτυξη της διαπολιτισμικής συνείδησης των μαθητών, καθώς και της ικανότητας για επιτυχημένη διαπολιτισμική επικοινωνία
- Η διαχείριση των πολιτισμικών διαφορών (Κεσίδου, 2007:16-17)

Από τη μελέτη των βασικών αρχών γίνεται αντιληπτό ότι πραγματοποιείται μία ολιστική προσέγγιση. Αφετηρία της είναι αναγκαίο να αποτελεί η διαχείριση των πολιτισμικών διαφορών και η αξιοποίηση του πολιτισμικού κεφαλαίου των μαθητών, ώστε στη συνέχεια να αναπτυχθεί η διαπολιτισμική συνείδηση και η ικανότητα διαπολιτισμικής επικοινωνίας. Απαραίτητη προϋπόθεση για να συμβεί αυτό αποτελεί η διαπολιτισμική διεύρυνση των προγραμμάτων διδασκαλίας με μεθοδικό, συστηματικό και επιστημονικό τρόπο. Τα παραπάνω απαιτούν κατάλληλο σχεδιασμό και οικονομικούς πόρους που δεν είναι πάντοτε διαθέσιμοι.

Η Κεσίδου (2007) θεωρεί ως αυτονόητο ότι η διαπολιτισμική διδακτική προσπαθεί να συστηματοποιήσει τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και αναζητά τρόπους για την πρακτική εφαρμογή τους στη διδασκαλία. Για την πρακτική εφαρμογή στη μαθησιακή διαδικασία ιδιαίτερα κρίσιμος είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού ως προς τη διδακτική ετοιμότητα και το βαθμό ανταπόκρισής του στα προβλήματα, τα οποία αναφέρονται στη σύγχρονη πολυπολιτισμική πραγματικότητα (Καραμπάτσος, 2000). Οι δυσκολίες που ανακύπτουν κατά την προσπάθεια εφαρμογής της διαπολιτισμικής διδακτικής είναι δυνατό να περιοριστούν, εάν υιοθετηθούν σε πρακτικό επίπεδο βασικές αρχές αγωγής και διδασκαλίας όπως:

- Ο προσανατολισμός της εκπαιδευτικής διαδικασίας στην κριτική εκπαιδευτική θεωρία
- Η επιτυχής υπέρβαση από τον εκπαιδευτικό των αδυναμιών που παρουσιάζουν τα παραδοσιακά μοντέλα διδασκαλίας
- Η πρακτική εφαρμογή από τον εκπαιδευτικό ατομοκεντρικών μεθόδων μάθησης, προκειμένου να ενισχύει όλους τους μαθητές ανεξαρτήτως των ιδιοτεροτήτων που παρουσιάζουν
- Η υιοθέτηση από τον εκπαιδευτικό μιας επιτυχούς επικοινωνιακής τακτικής κατά τη διδασκαλία, αλλά και η κατανόηση παράλληλα του πόσο σύνθετη είναι η διαδικασία της επικοινωνίας, καθώς και η διαρκής εφαρμογή αυτών που έχει κατανοήσει στη σχολική τάξη (Δημητριάδου, 2007:38-39)

Όλα τα παραπάνω προϋποθέτουν ότι ο εκπαιδευτικός θα έχει στη διάθεση του τα απαραίτητα διδακτικά μέσα, θα υποστηρίζεται και θα ενισχύεται ουσιαστικά από αρμόδιους επιστημονικούς φορείς, θα καταρτίζεται και θα επιμορφώνεται σε τακτά χρονικά διαστήματα, θα έχει σημαντικά κίνητρα (πχ οικονομικά, επαγγελματική εξέλιξη) και θα απολαμβάνει η προσπάθεια και το έργο του της ανάλογης κοινωνικής

αναγνώρισης. Αυτά φαντάζουν ανεκπλήρωτο όνειρο με βάση την κατάσταση που επικρατεί στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα.

Σύμφωνα με τον Νικολάου (2005α) η διαπολιτισμική διδακτική δε στοχεύει στο να αντισταθμίσει κάποιο ενδεχόμενο γνωστικό έλλειμμα των μαθητών, αλλά προσπαθεί να αξιοποιήσει τις γλωσσικές και πολιτισμικές διαφορές που υπάρχουν στις σχολικές τάξεις, προκειμένου να ωφεληθούν όλοι οι μαθητές, γηγενείς και μειονοτικοί. Αυτός ο στόχος μπορεί να επιτευχθεί, εφόσον στη μαθησιακή διαδικασία πληρούνται οι εξής προϋποθέσεις:

- Η εκπαιδευτική διαδικασία έχει προσανατολιστεί στην κριτική εκπαιδευτική θεωρία
- Η καθημερινή σχολική πρακτική έχει στόχο τη δημιουργία κατάλληλων συνθηκών για γλωσσική και πολιτισμική επαφή, αλλά και ανταλλαγή στο πλαίσιο ολόκληρης της τάξης και του σχολείου
- Ο εκπαιδευτικός ξεπερνά τις αδυναμίες των παραδοσιακών μοντέλων διδασκαλίας που διέπονται από τεχνικό ρασιοναλισμό, δεν ανταποκρίνονται στην κουλτούρα κάθε σχολικής τάξης, δε συνεισφέρουν στη γεφύρωση του χάσματος μεταξύ θεωρίας και πράξης και μπορούν να απειλήσουν το μαθησιακό περιβάλλον με αποστείρωση, αποξήρανση και έλεγχο
- Ο εκπαιδευτικός υιοθετεί επικοινωνιακή πρακτική στη σχολική τάξη κατά τη διδασκαλία κατανοώντας τη συνθετότητά της
- Ο εκπαιδευτικός εφαρμόζει ατομοκεντρικές μεθόδους μάθησης σε όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές
- Η διδακτική διαδικασία αναπτύσσει όλους τους τύπους νοημοσύνης των μαθητών
- Η διδασκαλία επιδιώκει να αναπτύξει εσωτερικά κίνητρα στους μαθητές
- Επιδιώκεται να διατηρηθεί η προσοχή στο μάθημα με ποικίλους τρόπους (Δημητριάδου & Ευσταθίου, 2008:68)

Οι προηγούμενες προϋποθέσεις για να εκπληρωθούν απαιτούν έναν άψογα καταρτισμένο «δάσκαλο» σε θεωρητικό και πρακτικό επίπεδο, ο οποίος είναι σε θέση να μεταχειρίζεται και να αξιοποιεί ποικιλοτρόπως διάφορα εκπαιδευτικά εργαλεία. Αυτός ο «δάσκαλος» αποτελεί την εξαίρεση στο σύγχρονο σχολείο και όχι τον κανόνα, με συνέπεια μολονότι υπάρχουν αγαθές προθέσεις και καλή διάθεση τα αποτελέσματα να είναι πενιχρά. Ειδικότερα, όσον αφορά το γυμνάσιο μεθοδολογικές προσεγγίσεις κατάλληλες για τη διαπολιτισμική διδακτική συνιστούν:

- Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία

- Το σχέδιο συνεργατικής έρευνας (μέθοδος project)
- Η διαθεματική προσέγγιση
- Η ερευνητική – ανακαλυπτική μέθοδος
- Το παιχνίδι ρόλων – η δραματοποίηση
- Η προσομοίωση
- Η μάθηση από παρουσιάσεις
- Οι βραχύχρονες ομαδοποιήσεις
- Η βιωματική μάθηση
- Η διδασκαλία με τη χρήση νέων τεχνολογιών
- Η διδασκαλία που είναι επικεντρωμένη στη δημιουργική σκέψη (synectics)
- Ο καταιγισμός ιδεών (ιδεοθύελλα) (brain storming)
- Η διδακτική αξιοποίηση της εικόνας (Δημητριάδου, 2007:41)

Αυτές οι προσεγγίσεις είναι συνήθως ιδιαίτερα ευχάριστες για τους μαθητές, αλλά προϋποθέτουν αντίστοιχη κατάρτιση του διδάσκοντα και πιο ενδελεχή προετοιμασία του που δεν είναι πάντοτε εφικτή. Συνήθως οι εκπαιδευτικοί, κυρίως μεγαλύτερης ηλικίας, δεν έχουν την απαιτούμενη κατάρτιση για να εκπληρώσουν αντίστοιχες πρακτικές, ενώ και οι συνθήκες που επικρατούν στις σχολικές μονάδες δεν ευνοούν την εφαρμογή τους σε πρακτικό επίπεδο.

Συνοψίζοντας τα προηγούμενα, καταλήγει κανείς στο συμπέρασμα ότι η διδακτική αποτελεί βασική έννοια των επιστημών της Αγωγής, η οποία βρίσκει άμεση εφαρμογή στην εκπαιδευτική διαδικασία μέσω της διδασκαλίας. Η διαπολιτισμική διδακτική έχει συγκεκριμένες αρχές και στοχεύει στη δημιουργία των κατάλληλων προϋποθέσεων για ανάπτυξη της διαπολιτισμικής συνείδησης και επικοινωνίας και όχι στην αντιστάθμιση των γνωστικών ελλειμμάτων των αλλοδαπών μαθητών.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΑΕΙΦΟΡΟΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗ: Η ΙΣΤΟΡΙΑ ΚΑΙ Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΟΥ ΟΡΟΥ

2.1 Εισαγωγή

Την τελευταία εικοσαετία η αειφόρος ανάπτυξη έχει αναδειχθεί ως ένα από τα σπουδαιότερα αιτήματα σε θεωρητικό και πρακτικό επίπεδο. Σε θεωρητικό επίπεδο η αειφόρος ανάπτυξη βρίσκεται στο επίκεντρο της προβληματικής των κοινωνικών και φυσικών επιστημών (Παπανδρέου & Σαρτζετάκης, 2002), ενώ σε πρακτικό αποτελεί αντικείμενο στρατηγικών, σε ευρωπαϊκή και παγκόσμια κλίμακα, που αφορούν τον οικονομικό, κοινωνικό και περιβαλλοντικό τομέα. Ελάχιστες έννοιες έχουν προκαλέσει τόση συζήτηση σε πολιτικούς και επιστημονικούς κύκλους, όσο η αειφόρος ανάπτυξη, η οποία αποτελεί πλέον πολιτικό στόχο για πολλά κράτη (Faucheux & Noël, 2007).

Η συζήτηση που έχει διεξαχθεί γύρω από την αειφόρο ανάπτυξη έχει προκαλέσει πλειάδα διαφωνιών αναφορικά με την εννοιολόγηση, τη σκοπιμότητα και τη χρησιμότητά της. Η συντριπτική πλειονότητα των συμμετεχόντων στη συζήτηση, συμφωνεί ως προς το ότι η αειφόρος ανάπτυξη συνιστά αφετηρία και βασική αρχή για έναν εποικοδομητικό διάλογο μεταξύ τοπικής αυτοδιοίκησης και εθνικών κυβερνήσεων, ιδιωτικού και δημόσιου τομέα, καθώς και των πολιτών με τις μη κυβερνητικές οργανώσεις. Σκοπός του διαλόγου δεν μπορεί να είναι άλλος από τη βελτίωση της ποιότητας ζωής σε οικονομικό, κοινωνικό και περιβαλλοντικό επίπεδο. Η αειφόρος ανάπτυξη συνδέεται με όλους τους τομείς δράσης, καθώς δεν επηρεάζει μόνον πρακτικές, οι οποίες σχετίζονται με την προστασία του περιβάλλοντος, αλλά προσπαθεί να πετύχει την εναρμονισμένη συνέργεια της προστασίας του περιβάλλοντος, της οικονομικής ανάπτυξης και της εύρυθμης ευζωίας των μελών της κοινωνίας. Τίθεται, επομένως, το αίτημα για μια άλλου τύπου ανάπτυξη που συνιστά πολιτική διεκδίκηση σε εθνικό και διεθνές επίπεδο (Μοδινός, 2003).

Το παρόν κεφάλαιο ασχολείται με την αειφόρο ανάπτυξη και δομείται σε επτά ενότητες. Στην πρώτη ενότητα γίνεται μία σύντομη, γενική εισαγωγή στην αειφόρο ανάπτυξη και παρουσιάζεται το περιεχόμενο των έξι επόμενων ενοτήτων. Στη δεύτερη ενότητα παρουσιάζονται οι έννοιες και οι ορισμοί της ανάπτυξης και της μεγέθυνσης και επιχειρείται μια προσέγγιση τους σε θεωρητικό και θεσμικό επίπεδο. Στην τρίτη ενότητα αναλύεται η έννοια, οι ορισμοί και το περιεχόμενο της αειφόρου ανάπτυξης. Στις επιμέρους υποενότητες αναζητείται ο προσδιορισμός των σχετικών

αρχών και στόχων, ενώ παρουσιάζονται τα ιδεολογικά στρατόπεδα και οι διαφορετικές τάσεις πάνω στο ζήτημα. Στην τέταρτη ενότητα παρουσιάζεται η αειφορία και οι κατηγορίες της. Στις επιμέρους υποενότητες αναλύονται η έννοια και το περιεχόμενο της ασθενούς και της ισχυρής αειφορίας, καθώς και η περιβαλλοντική, οικονομική και κοινωνική αειφορία. Η πέμπτη ενότητα πραγματεύεται το εννοιολογικό περιεχόμενο, τις αρχές και τις αξίες της «Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη». Στην έκτη ενότητα γίνεται αναφορά στις τρεις κυριότερες διασκέψεις που έχουν πραγματοποιηθεί μέχρι σήμερα σε παγκόσμιο επίπεδο (Ρίο ντε Τζανέιρο, Κιότο, Γιοχάνεσμπουργκ) με αντικείμενο την αειφόρο ανάπτυξη, καθώς και στα αποτελέσματά τους. Το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με την έβδομη ενότητα, στην οποία πραγματοποιείται παρουσίαση των χαρακτηριστικών που διέπουν τους δείκτες αειφόρου ανάπτυξης, καθώς και ανάλυση τους ανά κατηγορία (περιβαλλοντικοί, οικονομικοί, κοινωνικοί).

2.2 Έννοια – Ορισμός ανάπτυξης και μεγέθυνσης

Δύο από τις πλέον πολυσυζητημένες έννοιες των τελευταίων δεκαετιών σε επίπεδο οικονομικής επιστήμης είναι η ανάπτυξη και η μεγέθυνση. Πολλά έχουν ειπωθεί έως τώρα, παρόλα αυτά παραμένουν δύο έννοιες, ειδικά η ανάπτυξη, ιδιαίτερα θετικές, αλλά και παρεξηγημένες. Ιστορικά ο όρος ανάπτυξη αντλεί από τη βιολογία, κατά την ολοκλήρωση του δευτέρου παγκοσμίου πολέμου, όταν ερευνάται η πορεία εξέλιξης των ζωντανών οργανισμών. Μετά το πέρας του πολέμου, η έννοια της ανάπτυξης ως αίτημα αποκτά άλλα χαρακτηριστικά και περιεχόμενο. Συγκεκριμένα, η σημασία της ανάπτυξης συνιστά συνέπεια του ψυχρού πολέμου, στόχος της είναι οι φτωχές χώρες να εισέλθουν σε αντίστοιχη πορεία ανάπτυξης με τις πλούσιες, ώστε να περάσουν από τη φτώχεια στην κοινωνία της αφθονίας (Brunel, 2007:8). Η διαδικασία της μέχρι τότε ανάπτυξης μιας κοινωνίας στηριζόταν σε δύο πρότυπα: Το καπιταλιστικό πρότυπο της αγροτικής, βιομηχανικής και εμπορευματικής ανάπτυξης που βασιζόταν στην οικονομία της αγοράς και το πρότυπο της Σοβιετικής Ένωσης, το οποίο στηριζόταν στις πρωτοβουλίες του κράτους, στον κεντρικό έλεγχο και προγραμματισμό (Χατζημιχάλης & Γκέκας, 2001).

Ο πρώτος διεθνής καθορισμός της ανάπτυξης προκύπτει μέσα από τη Διακήρυξη των Ηνωμένων Εθνών, στην οποία εννοείται ως δικαίωμα. Ειδικότερα, η ανάπτυξη ορίζεται ως μια συνολική οικονομική, κοινωνική, πολιτιστική και πολιτική πρακτική, η οποία αποβλέπει στη διαρκή αύξηση της ευημερίας του κοινωνικού

συνόλου και κάθε ανθρώπου χωριστά και στηρίζεται στην ελεύθερη και σημαντική για την ανάπτυξη ενεργό συμμετοχή του, καθώς και στη δίκαιη κατανομή των ωφελειών που απορρέουν από αυτήν (Brunel, 2007:9).

Η Unesco, στις αρχές της δεκαετίας του 1980, προβάλλει την οικονομική σημασία της ανάπτυξης και τη διεθνική σχετικοποίησή της. Συγκεκριμένα, η Unesco θεωρεί την οικονομική ανάπτυξη ως μια ολοκληρωμένη διαδικασία που εμπεριέχει οικονομικές, κοινωνικές και πολιτικές μεταβλητές, αποτελεί ενδογενή μεταβλητή ανάλογη των αξιών, προβλημάτων και επιδιώξεων κάθε λαού και εντάσσεται στα παγκόσμια πλαίσια και στο διεθνή καταμερισμό της εργασίας (Χατζημιχάλης & Γκέκας, 2001:8).

Κατά τον Ρόκο (1997:110), η ανάπτυξη συνιστά σχέση και μάλιστα αξιακά συγκροτημένη. Η *«ανάπτυξη είναι μια «καλύτερη» ισορροπία ανθρωπίνων σχέσεων και συστημάτων χρήσεων γης, παραγωγής, απασχόλησης, διανομής και κατανάλωσης σύμφωνα με τις αξίες και τις επιλογές των δυνάμεων, οι οποίες βρίσκονται στην εξουσία, όπως αυτές μαχητικά συνυπάρχουν και αλληλεπιδρούν, στο φυσικό περιβάλλον με τη συγκεκριμένη κάθε φορά κοινωνική δυναμική και τη μέση κοινωνική συνείδηση»*, ενώ ο Φρανσουά Περού εμπλουτίζει τη σημασία της με το συνδυασμό των αλλαγών της νοοτροπίας και των κοινωνικών αλλαγών που θα καταστήσουν την κοινωνία ικανή να αυξήσει σωρευτικά και σε βάθος το συνολικό προϊόν της (Brunel, 2007:9).

Ο όρος «ανάπτυξη» αναφέρεται είτε σε μια διαδικασία βελτίωσης ως προς ένα ορισμένο σύνολο αξιών ή συγκρινόμενη με τα αντίστοιχα επίπεδα εξέλιξης διαφόρων χωρών, είτε σε μια συγκριτική κατάσταση ανάλογη αυτών των αξιών. Οι εκάστοτε αξίες είναι άμεσα συνδεδεμένες με τις επιθυμητές προτεραιότητες της κάθε κοινωνίας (Σαΐτη, 2000). Ο Todaro (1977:96-98) εμβαθύνει στον ορισμό των τριών κεντρικών αξιών της ανάπτυξης, θεωρώντας ότι οι αξίες αυτές είναι η διατήρηση της ζωής (η ικανοποίηση βασικών αναγκών), ο σεβασμός του ατόμου (διατήρηση της προσωπικότητάς του) και η ελευθερία από τον εξαναγκασμό (η δυνατότητα επιλογής).

Το εύρος του περιεχομένου της έννοιας της ανάπτυξης αυξάνεται εκ του ότι επιδέχεται πλήθος επιθετικών προσδιορισμών, όπως: οικονομική, περιφερειακή, τοπική, ολοκληρωμένη, ενδογενής, βιώσιμη, αξιοβίωτη κ.ά. Οι διαφορετικές χρήσεις της έννοιας της ανάπτυξης, όμως, γεννά ασάφειες και αμφιλογίες γύρω από αυτή, τα βασικά σημεία των οποίων αφορούν:

- Την κατεύθυνση και τις γενικές αρχές της ανάπτυξης

- Το ή τα υποκείμενα της αναπτυξιακής διαδικασίας
- Τα μέσα, τους φορείς εφαρμογής και τις μορφές συμμετοχής των υποκειμένων της αναπτυξιακής διαδικασίας
- Την άντληση και την κατανομή πόρων, καθώς και την κατανομή των όποιων θετικών ή αρνητικών επιπτώσεων της ανάπτυξης από και προς τα μέλη της κοινωνίας
- Τις επιπτώσεις στο περιβάλλον και στο οικοσύστημα (Χατζημιχάλης & Γκέκας, 2001:8)

Δίχως να δοθεί απάντηση στα παραπάνω ζητήματα δεν είναι σαφές πώς είναι δυνατό να προσδιοριστεί το πλαίσιο μέσα στο οποίο πρέπει να κινούνται οι αναπτυξιακές διαδικασίες, καθώς και οι αλλαγές και οι μετασχηματισμοί που είναι αναγκαίες για το κοινό καλό. Άλλωστε, η ανάπτυξη αφορά σε εκείνους τους κοινωνικοοικονομικούς μετασχηματισμούς, οι οποίοι οδηγούν στις πλέον επιθυμητές καταστάσεις, εν συνόλω, και όχι, απλώς, σε μία επιμέρους περίπτωση, σε μία συγκεκριμένη χρονική στιγμή. Επομένως, η κατανόηση της ανάπτυξης είναι αναγκαίο να συμπεριλάβει τους στόχους και τα μέσα με τα οποία οι εν λόγω στόχοι θα επιτευχθούν (Lélé, 1991).

Η οικονομική ανάπτυξη είναι δυνατό να οριστεί υπό τη στενή έννοια του Ακαθάριστου Εθνικού Προϊόντος ή μέσω της πραγματικής κατά κεφαλήν κατανάλωσης, ενώ θα μπορούσε να εμπλουτιστεί με άλλες διαστάσεις, όπως η εκπαίδευση, η υγεία, η ποιότητα ζωής και η ποιότητα του περιβάλλοντος (UNDP, 1992). Εξάλλου, το Ακαθάριστο Εθνικό Προϊόν είναι δύσκολο να εκτιμηθεί επ' ακριβώς, αλλά, παράλληλα, εκτιμάται ότι είναι αναγκαία η διεύρυνση της βάσης μέτρησής του (Σαρτζετάκης & Παπανδρέου, 2002). Πράγματι, στην αρχή το κατά κεφαλήν εισόδημα αποτέλεσε το βασικό κριτήριο για τη μέτρηση της ανάπτυξης μίας χώρας (Zolotas, 1977:403), αλλά κατόπιν θεωρήθηκε δείκτης περιορισμένης χρησιμότητας, καθώς απαιτούσε πλήθος άλλων δεικτών και πληροφοριών για τη δυνατότητα εξαγωγής ασφαλών συμπερασμάτων. Συνεπώς, η έννοια της οικονομικής ανάπτυξης δε νοείται ως αναφερόμενη μόνο στην αύξηση του ΑΕΠ, αλλά με διευρυμένη αναφορά. Εμπεριέχει μεταβλητές στην κατανομή, στην τεχνολογία, στη διάρθρωση της παραγωγής και διάθεσης του προϊόντος, όπως επίσης και αλλαγές στο θεσμικό και διοικητικό πλαίσιο, το οποίο καθορίζει τις παραγωγικές διαδικασίες (Χατζημιχάλης & Γκέκας, 2001).

Οι διαμάχες σε θεωρητικό επίπεδο για το χαρακτήρα και τα όρια της ανάπτυξης, κατά τη δεκαετία του 1970, προήλθαν τόσο από πολιτικές δυνάμεις της

αριστεράς και των οικολογικών κινημάτων, όσο και από πολίτες που θεωρούνταν εκπρόσωποι του μεγάλου κεφαλαίου και του παραγωγικού συστήματος (Λάσκαρις, 1996:23). Η σημασία της ανάπτυξης, με τον τρόπο που απαντά στις σύγχρονες κοινωνίες, αναφέρεται σε μια ιδιαίτερα πολύπλοκη και δύσκολη διαδικασία. Γενικότερα, δεν πρέπει να ταυτίζεται με την οικονομική διεύρυνση και την παραγωγική διαδικασία, αλλά αναμφισβήτητα, δεν μπορεί να υπάρξει ανάπτυξη χωρίς την αποσαφήνιση του οικονομικού χαρακτήρα της, ούτε, όμως, είναι ορθή η υπερβολική αποδυνάμωση της οικονομικής διάστασης, μερικές φορές, με έμφαση σε μη οικονομικούς παράγοντες, όπως οι θεσμικές παρεμβάσεις (Χατζημιχάλης & Γκέκας, 2001:7).

Ο σύγχρονος άνθρωπος είναι πολιορκημένος από μια προϊούσα περιβαλλοντική κρίση τεραστίων διαστάσεων, για την οποία ευθύνεται ο χωρίς έλεγχο ανταγωνισμός της αγοράς, υιοθετώντας το δόγμα “αναπτύξου ή πέθανε”, σύμφωνα με το οποίο η πρόοδος ταυτίζεται με την οικονομική ανάπτυξη και την κυριαρχία πάνω στη φύση με τον τεχνικό πολιτισμό (Μπούκτσιν, 1992:2). Αντιθέτως, η οικονομική σκοπιμότητα έχει ως προϋπόθεσή της το σεβασμό στο περιβάλλον και, ειδικότερα, ως συνθήκη δυνατότητάς της τον έλεγχο της χρήσης των νέων τεχνολογιών κατά την υποκατάσταση της φύσης από τις ίδιες (Cole, 1999). Παραδειγματική περίπτωση αποτέλεσε το μοντέλο οικονομικής ανάπτυξης που εφαρμόστηκε το 19^ο αιώνα και ταύτισε την πρόοδο με την οικονομική αύξηση και, κατ’ επέκταση, με την αύξηση του ΑΕΠ. Όπως συνάγεται, με ασφάλεια εκ των συνεπειών της, η ανάπτυξη με αυτά τα χαρακτηριστικά προκάλεσε κοινωνικές συγκρούσεις και περιβαλλοντικές κρίσεις, οι οποίες απέβλεπαν στην κατοχή και εκμετάλλευση των φυσικών πόρων παγκοσμίως. Καρπός αυτού του αναπτυξιακού μοντέλου ήταν οι συνεπόμενες επικίνδυνες καταστάσεις για την ανθρωπότητα και το περιβάλλον (Passet, 2004). Είναι, άρα, αναμφίβολα απαραίτητο οι κυβερνητικές πολιτικές να στοχεύουν στην οικονομική ανάπτυξη, λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες των τοπικών πληθυσμών, προστατεύοντας παράλληλα, τους φυσικούς πόρους, τη βιοποικιλότητα και την πολιτιστική κληρονομιά (Newbold, 2004).

Ο Ζολώτας (1961) είχε υποστηρίξει ότι οι υποανάπτυκτες χώρες διακρίνονται από ανεπάρκεια των συντελεστών οικονομικής ανάπτυξης. Συντελεστές οικονομικής ανάπτυξης θεώρησε τους οικονομικούς πόρους, τους οργανωτικούς και τεχνικούς παράγοντες, οι οποίοι είναι απαραίτητοι για την οικονομική ανάπτυξη, καθώς και την ψυχολογική και τη μορφωτική καλλιέργεια του πληθυσμού. Για να επιτευχθεί η

οικονομική ανάπτυξη, υποστήριξε, θα πρέπει να επικεντρωθούν οι προσπάθειες, αρχικά, σε μικρές ομοιογενείς περιοχές και στη συνέχεια σε επίπεδο περιφερειών. Με τη διαδοχική ανάπτυξη των περιφερειών θα γίνει εφικτή η οικονομική ανάπτυξη σε επίπεδο χώρας. Αυτό προϋποθέτει βελτίωση της οργάνωσης στο δημόσιο και στον ιδιωτικό τομέα, βελτίωση των γνώσεων, της εμπειρίας και της υπευθυνότητας του ανθρώπινου παράγοντα (Zolotas, 1977).

Επιθυμία κάθε χώρας αποτελεί η οικονομική ανάπτυξη που οδηγεί στην αύξηση των δυνατοτήτων για την παροχή αγαθών και υπηρεσιών στους πολίτες. Κατά κανόνα, η ανάπτυξη ολοκληρώνεται, όταν μεγιστοποιείται η ροή της ύλης και των φυσικών πηγών ενέργειας, ταυτόχρονα με την πληθυσμιακή αύξηση και την απαιτούμενη συνεισφορά γενικότερα της οικονομίας (Miller, 1999). Ανάπτυξη δεν μπορεί να υπάρξει σε περιοχές, όπου υπάρχει έντονη βία, καθώς εκεί απορρυθμίζονται οι οικονομικές δραστηριότητες, αυξάνεται η φτώχεια, η ανασφάλεια των ανθρώπων, καταστρέφεται το φυσικό περιβάλλον και η κοινωνία ως σύνολο δε λειτουργεί ομαλά (Kothari & Harcourt, 2004).

Με βάση τις παραπάνω επισημάνσεις, υποστηρίζεται ότι ταύτιση της σημασίας των εννοιών της οικονομικής μεγέθυνσης και της οικονομικής ανάπτυξης συνιστά σφάλμα. Ο όρος «οικονομική μεγέθυνση» αναφέρεται στην ποσοτική αύξηση του Ακαθάριστου Εθνικού Προϊόντος που προκαλείται κυρίως από την αύξηση της ποσότητας των εισροών που χρησιμοποιούνται στην παραγωγική διαδικασία (Σαΐτη, 2000). Ως εκ τούτου, οικονομική ανάπτυξη χωρίς οικονομική μεγέθυνση δεν είναι εφικτή, ενώ, αντίθετα, η οικονομική μεγέθυνση δε συνεπάγεται απαραίτητα και οικονομική ανάπτυξη (Χατζημιχάλης & Γκέκας, 2001). Η ανάπτυξη ως όρος έχει ηθική βάση, όταν περιλαμβάνει αξιακούς στόχους (π.χ. ισότητα), ποιοτικά και ποσοτικά στοιχεία και, γι' αυτό, δεν είναι ορθό να εννοείται μόνο ως χρηματική αξία. Επομένως, η οικονομική ανάπτυξη υπερβαίνει την οικονομική μεγέθυνση, εφόσον το φυσικό περιβάλλον, εκτός από την οικονομική, την κοινωνική και την πολιτιστική ανάπτυξη, αποτελεί εσωτερικό χαρακτηριστικό της ανάπτυξης (Pearce et al, 1989). Μάλιστα, επειδή η μεγέθυνση επικεντρώνεται στη χρηματική αξία και όχι στη διαθέσιμη ποσότητα των αγαθών που παράγονται, επιτρέπει ώστε η μεγέθυνση να βασίζεται στην αύξηση της προστιθέμενης αξίας χωρίς να απαιτείται αύξηση στους φυσικούς συντελεστές παραγωγής που χρησιμοποιούνται, όπως, παραδείγματος χάρη, συμβαίνει με τον τομέα της πληροφορικής. Κρίνοντας κανείς με τα δεδομένα που επικρατούσαν μέχρι πρότινος, η αποσύνδεση της μεγέθυνσης από

την αύξηση των συντελεστών παραγωγής δεν ήταν εφικτή (Παπανδρέου & Σαρτζετάκης, 2002). Η τεχνολογία με την ταχύτατη εξέλιξη που την χαρακτηρίζει μπορεί να συνεισφέρει στην αύξηση των ρυθμών μεγέθυνσης, στη μείωση των χρησιμοποιούμενων παραγωγικών συντελεστών και στην προστασία του περιβάλλοντος.

Η «ανάπτυξη», τώρα, ως διαδικασία που λαμβάνει χώρα σε ένα συγκεκριμένο τόπο, θεωρείται τοπική. Δύο είναι οι κυριότερες θεωρίες δημιουργίας σχεδίων τοπικής ανάπτυξης: Η «ανάπτυξη από τα άνω» και η «ανάπτυξη από τα κάτω». Η «ανάπτυξη από τα άνω» αναφέρεται κυρίως στις πρωτοβουλίες που λαμβάνονται και σχεδιάζονται από την κεντρική διοίκηση, ενώ οι τοπικές παραγωγικές δυνάμεις περιορίζονται σε ένα περισσότερο εκτελεστικό ρόλο. Αντίθετα, η «ανάπτυξη από τα κάτω» αφορά αποφάσεις και σχέδια που υλοποιούνται από τις τοπικές παραγωγικές δυνάμεις (Cuthill, 2002, Van Griethuysen, 2002). Περισσότερο επιτυχημένη θεωρείται η «ανάπτυξη από τα κάτω», γιατί λαμβάνει υπόψη της τις πεποιθήσεις και τις ιδιαίτερες στάσεις των κατοίκων της περιοχής και προσεγγίζει τα προβλήματα σε όλες τις διαστάσεις τους (Van Griethuysen, 2002). Παρόλα αυτά, οι απόψεις σχετικά με την αποτελεσματικότητα των δύο παραπάνω ειδών ανάπτυξης δίστανται (Medd & Marrin, 2007).

Ανακεφαλαιώνοντας, συνάγεται το συμπέρασμα ότι η ανάπτυξη αποτελεί μια σύνθετη διαδικασία, η οποία συνιστά αντικείμενο ανοικτής συζήτησης και διαφορετικών προσεγγίσεων. Πάντως, διαφέρει κατά τη σημασία της από τη μεγέθυνση και εκτείνεται σε όλα τα επίπεδα δραστηριοτήτων του κοινωνικού συνόλου. Δύο αναπτυξιακά μοντέλα έχουν επικρατήσει περισσότερο σε παγκόσμιο επίπεδο, η «ανάπτυξη από τα άνω» και η «ανάπτυξη από τα κάτω» με θετικά και αρνητικά στοιχεία το καθένα. Σε κάθε περίπτωση, η ανάπτυξη αποτελεί αίτημα για κάθε κοινωνία, η οποία ενδιαφέρεται για τη βελτίωση του βιοτικού επιπέδου των μελών της, και μια τοποθέτηση, η οποία δεν απαλλάσσεται από την εξέταση των σοβαρών ενστάσεων που εγείρονται εναντίον της, ως προς το κατά πόσο η ανάπτυξη, ειδικότερα όταν γίνεται με πολύ ταχείς ρυθμούς, βελτιώνει πραγματικά τη ζωή των ανθρώπων.

2.3 Έννοια, ορισμοί και περιεχόμενο της Αειφόρου Ανάπτυξης

Στις επιμέρους υποενότητες της παρούσας παραγράφου αναλύονται και ορίζονται η έννοια, το περιεχόμενο και ο σκοπός της αειφόρου ανάπτυξης, όπως προσεγγίζονται στην ελληνική και ξένη βιβλιογραφία. Επιπροσθέτως, παρουσιάζονται οι αρχές, τα ιδεολογικά στρατόπεδα και οι τάσεις που διέπουν την αειφόρο ανάπτυξη.

2.3.1 Έννοια και ορισμός της Αειφόρου Ανάπτυξης

Το αυξημένο ενδιαφέρον που παρουσιάζεται, κατά καιρούς, για τα ζητήματα της ανάπτυξης είναι δύσκολο να αναχθεί σε ουσιώδεις κατευθύνσεις και στόχους, εξαιτίας των δυσκολιών εννοιολόγησης, προσέγγισης, αλλά και ονομασίας του κάθε νέου είδους ανάπτυξης. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η έννοια της αειφόρου ανάπτυξης, της οποίας οι θεωρητικές προσεγγίσεις έχουν επιχειρηθεί υπό τον καθορισμό επιμέρους εφαρμογής των βασικών αρχών της σε τοπικό επίπεδο (Τσάρτας, 1996).

Ο όρος αειφόρος ανάπτυξη προέκυψε έπειτα από μία σειρά διαφορετικών ονομασιών που είχαν προταθεί / εισαχθεί αρχικά, προκειμένου να σηματολογήσουν τη συγκεκριμένη μορφή ανάπτυξης. Ονομασίες, όπως ενταγμένη ανάπτυξη, ήπια ανάπτυξη, οικοανάπτυξη, εναλλακτική ανάπτυξη, αποτέλεσαν τις πρώτες ονομασίες της ανάπτυξης πριν να επικρατήσει η εκδοχή της αειφόρου ανάπτυξης (Ghai & Vivian, 1992). Τα αίτια των πολλαπλών ονομασιών είναι τα παρακάτω:

- Η διαφορετική επιστημονική προέλευση των επιστημόνων και ερευνητών προσέγγιζε διαφορετικά την έννοια της αειφόρου ανάπτυξης
- Η διαφορετική χρονική και ιστορική στιγμή προσέγγισης του θέματος
- Η διαφορετική προσέγγιση στην ανάγκη να συσχετιστούν η οικονομική ανάπτυξη με την προστασία του περιβάλλοντος (Τσάρτας, 1996)

Οι αρνητικές συνέπειες μιας ορισμένης μορφής αναπτυξιακών πρακτικών προκάλεσε, ίσως ως άλλοθι, το σχηματισμό της έννοιας «αειφόρος ανάπτυξη», η οποία επικράτησε απέναντι σε άλλες, όπως η οικολογικά αποδεκτή ανάπτυξη, η αυτοσυντηρούμενη ανάπτυξη κ.ά. (Μοδινός, 1996:61). Εναλλακτικά του όρου αειφόρος ανάπτυξη έχουν χρησιμοποιηθεί, ή χρησιμοποιούνται ακόμη, οι όροι βιώσιμη, ολοκληρωμένη, διατηρήσιμη και διαρκής ανάπτυξη. Η σημασία της «βιώσιμης» ταυτίζεται με αυτήν της «αειφόρου» ανάπτυξης (Ρόκος, 2003). Σύμφωνα με τους Stavropoulos & Hornby (1989) η λέξη sustain μεταφράζεται μεταξύ άλλων

ως συντηρώ, διατηρώ, κρατώ σε μεγάλη ένταση ή διάρκεια. Ο όρος sustainability αποδίδεται ταυτόσημα στα ελληνικά με τους όρους «αειφορία» και «βιωσιμότητα» (Δημητρίου, 2009). Ταυτόσημη άποψη εκφράζουν οι Λάσκαρις (1996), Βασενχόβεν (1996), Τσάρτας (1996), Ρόκος (2003) και Φλογαΐτη (2011). Ως όρος η αειφορία χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά από τους δασολόγους, προκειμένου να περιγράψουν τη διαχείριση των δασών, η οποία θα αποδίδει προϊόντα για πάντα (αεί – φέρω). Η αειφορία έχει ως όρος μία πιο έντονη περιβαλλοντική χροιά, ενώ η βιωσιμότητα φαίνεται να λειτουργεί περισσότερο με μία πρακτική, διαχειριστική λογική (Δημητρίου, 2009). Στην πράξη, όμως, οι διαφορές τους είναι είτε ανύπαρκτες, είτε ασήμαντες. Είναι απαραίτητη η συγκεκριμένη διευκρίνιση, καθώς συχνά προκαλείται σύγχυση για το περιεχόμενο των δύο όρων.

Ο όρος αειφόρος ανάπτυξη προήλθε μέσα από την προβληματική που αναπτύχθηκε σχετικά με την αρμονική συνύπαρξη της διατήρησης της βιόσφαιρας και της οικονομικής ανάπτυξης. Ειδικότερα, διατυπώθηκε η υπόθεση ότι η εμπειρία της οικολογίας είναι δυνατό να εφαρμοστεί στην οικονομία, προκειμένου να ελέγχεται κατά πόσο και υπό ποιές συνθήκες η οικονομική ανάπτυξη συμβαδίζει στη βελτίωση του βιοτικού επιπέδου (Ροζάκης, 1998). Υποστηρίζεται, επίσης, ότι η αειφόρος ανάπτυξη καθορίζεται σε σημαντικό βαθμό από την ιδεολογία και τις πεποιθήσεις του δρώντος ή του φορέα που προσπαθεί να την εφαρμόσει (Toman, 1992). Η σύλληψη αυτή δεν αποτελεί, ακριβώς, καινοφανή ισχυρισμό, εφόσον ενσωματώνει προειρημένες πεποιθήσεις για την προστασία του περιβάλλοντος (Ζαγοριανάκος, 2002).

Η ιδέα για μία ανάπτυξη οικολογικά αειφόρο πρωτοεμφανίστηκε στη διάσκεψη της Unesco για τη βιόσφαιρα το 1968. Η έννοια της αειφόρου ανάπτυξης προετοιμάστηκε από τη δεκαετία του 1970, αλλά οι στρατηγικές ανάγκες του Ψυχρού Πολέμου και η περίοδος κρίσης χρέους που ακολούθησε την έθεσαν σε αφάνεια μέχρι τις αρχές της δεκαετίας του 1990 (Brunel, 2007:23). Η εισαγωγή του όρου αειφόρος ανάπτυξη πραγματοποιήθηκε για πρώτη φορά το 1980 στη “World Conservation Strategy” (Βασενχόβεν, 1996:99). Στη συγκεκριμένη έκθεση υποστηρίζεται ότι η αειφόρος ανάπτυξη θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη της:

- Οικονομικούς, κοινωνικούς και οικολογικούς παράγοντες
- Βασικά στοιχεία (βιοτικούς και αβιοτικούς πόρους) που υποστηρίζουν ένα αναπτυσσόμενο σύστημα

- Τα πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα των εναλλακτικών μορφών δράσεων σε βραχυχρόνιο και μακροχρόνιο διάστημα (Franck & Brownstone, 1992:87)

Η έννοια της αειφόρου ανάπτυξης έχει δεχτεί πολλές ερμηνείες, γι' αυτό έχουν δοθεί πολλοί και διαφορετικοί ορισμοί. Συγκεκριμένα, ο Pezzey (1989) κατέγραψε περισσότερους από είκοσι, ενώ ο Dobson (1996) ακόμα περισσότερους. Η αποσαφήνισή τους θα συνιστούσε ευκολότερο έργο, εάν προϋποτίθετο ένας ευρύτερα αποδεκτός ορισμός της έννοιας ανάπτυξη. Σε όλους τους ορισμούς της αειφόρου ανάπτυξης αποτελεί κοινό σημείο η ανησυχία για την ευημερία των επόμενων γενεών (Krysiak & Krysiak, 2006).

Ο όρος αειφόρος ανάπτυξη πρωτοεμφανίζεται ετυμολογικά σε γλωσσικά λεξικά στη δεκαετία του 1990. Οι ορισμοί που δίνονται, τότε είναι συχνά αόριστοι και ατελώς εξειδικευμένοι, τοποθετούν, όμως, τη λέξη αειφόρος δίπλα στη λέξη ανάπτυξη, παρακινώντας με αυτόν τον τρόπο τους οικονομολόγους, που βρίσκονται σε υψηλότερη θέση σε επίπεδο πολιτικών σχεδιασμών, να επιδιώξουν τη συνεργασία των περιβαλλοντολόγων, ώστε όλοι να προπαιδευτούν και να αναγνωρίσουν την ιστορική ευκαιρία για τη δημιουργία των προϋποθέσεων που θα οδηγήσουν στην αειφόρο ανάπτυξη (Yeow, 2008). Τώρα αρχίζει να αποτελεί κοινό τόπο ότι απαιτείται συνεργασία σε όλα τα επίπεδα, ειδικότερα σε υπηρεσίες που σχετίζονται με το περιβάλλον και το εμπόριο (Tisdell, 2001, Kaivo – Oja, 2002). Τα προβλήματα που αφορούν την αειφόρο ανάπτυξη σε παγκόσμιο και τοπικό επίπεδο είναι αναγκαίο να συνειδητοποιηθούν και να αντιμετωπιστούν με κοινή εκπαιδευτική, ερευνητική και κοινωνική πολιτική και όλοι οφείλουν να αντιληφθούν ότι η αειφόρος ανάπτυξη απαιτεί σταδιακές και συγχρονισμένες αλλαγές και όχι ριζοσπαστικές και απότομες λύσεις (Γιαννάκου, 2009).

Ένας ορισμός για την αειφόρο ανάπτυξη με έντονη περιβαλλοντική χροιά τη συλλαμβάνει ως ανάπτυξη που βελτιώνει την ποιότητα της ανθρώπινης ζωής, κινούμενη μέσα στα πλαίσια της φέρουσας ικανότητας των οικοσυστημάτων που την υποστηρίζουν (IUCN et al, 1991). Οι Mayhew & Penny (1992:224) ορίζουν ως αειφόρο ανάπτυξη τη μορφή ανάπτυξης που βασίζεται στη συνετή διαχείριση των πόρων και, επομένως, θα πρέπει να έχει επιτυχία μακράς διαρκείας, ενώ ο Wolman (1992:5) την ορίζει ως την επιτυχημένη οικονομική ανάπτυξη που δεν πραγματοποιείται εις βάρος των ανανεώσιμων και μη πόρων, οι οποίοι είναι απαραίτητοι για τη διατήρηση της ζωής και του πολιτισμού στην υδρόγειο. Στο ίδιο πλαίσιο κινείται ο Latouche (1999) υποστηρίζοντας πως η αειφόρος ανάπτυξη

αποσκοπεί στον περιορισμό των αρνητικών όψεων της οικονομικής ανάπτυξης. Αυτό επιτυγχάνεται με την ενσωμάτωση στον οικονομικό σχεδιασμό των περιβαλλοντικών διαστάσεων, χωρίς, όμως, να προκαλούνται αλλοιώσεις στην οικονομία της αγοράς.

Σύμφωνα, πάντως, με την παγκόσμια τράπεζα (World Bank, 1992), υφίσταται αειφόρος ανάπτυξη, όταν οι πολιτικές για την ανάπτυξη περιλαμβάνουν την παράμετρο περιβάλλον και βασίζονται στην ανάλυση κόστους – οφέλους και στην προσεκτική οικονομική ανάλυση, η οποία θα ενισχύει την προστασία του περιβάλλοντος και θα οδηγεί συγχρόνως σε αυξανόμενα, αλλά και διατηρήσιμα επίπεδα ευημερίας. Επισημαίνεται συνεπώς η ανάγκη, η ανάπτυξη και το περιβάλλον να λειτουργούν ως συμπληρωματικές και όχι ως αντιθετικές έννοιες, ενώ παράλληλα, προβάλλεται ως απαραίτητη η σύζευξη της διατήρησης της φύσης με την οικονομική ανάπτυξη. Από την άλλη πλευρά, το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο (European Parliament, 1993:10) υιοθετεί σε έκθεσή του την εκτίμηση ότι αειφόρος ανάπτυξη είναι μία μακροπρόθεσμη οικονομική ανάπτυξη, η οποία ελαχιστοποιεί τη χρήση των πόρων και των ουσιών που οδηγούν σε απώλεια τους, διατηρώντας το φυσικό κεφάλαιο και μειώνοντας τις πιέσεις επί της γης σε επίπεδα που εκείνη, με βιοφυσικούς όρους, μπορεί να αντιμετωπίσει. Σε αυτό τον ορισμό δίνεται μεγάλη βαρύτητα στο περιβάλλον ως αξία και δευτερευόντως στην οικονομία, ενώ δε γίνεται καμία άμεση αναφορά στην κοινωνική διάσταση της αειφόρου ανάπτυξης. Ο Allaby (1994:376) υποστηρίζει ότι αειφόρος είναι η οικονομική ανάπτυξη μόνο όταν λαμβάνει υπόψη της τις περιβαλλοντικές συνέπειες της οικονομικής δραστηριότητας και στηρίζεται στη χρήση πόρων, οι οποίοι μπορούν να αντικατασταθούν ή να ανανεωθούν και, επομένως, να μην εξαντληθούν. Συναφώς ο Costanza (1999) θεωρεί ότι είναι εύκολο να ορίσει την αειφόρο ανάπτυξη, αρκεί να εννοηθεί ως αειφόρο το σύστημα εκείνο που μπορεί να επιβιώσει για προσδιορισμένο χρονικό διάστημα και συμπληρώνει ότι το πρόβλημα της μη αειφορίας δημιουργείται ουσιαστικά, επειδή αναγνωρίζεται η αειφορία ενός συστήματος μόνο εκ των υστέρων, δηλαδή εφόσον αυτή την έχουν υπερβεί. Άρα, αυτό που καθιερώνεται ως αειφόρος ανάπτυξη αποτελεί στην πραγματικότητα μια εκτίμηση του συνόλου των συνθηκών και των προϋποθέσεων που μπορούν να οδηγήσουν σε ένα αειφόρο σύστημα.

Σε άλλο ορισμό υποστηρίζεται ότι η ανάπτυξη μπορεί να θεωρηθεί αειφόρος μόνο αν το παραγόμενο αποτέλεσμα από τη χρήση του αποθέματος του κεφαλαίου, δηλαδή η «ευημερία», παραμένει σταθερό ή αυξάνεται με την πάροδο του χρόνου (GHK, 2002). Σε όλους σχεδόν τους ορισμούς της αειφόρου ανάπτυξης κοινές και

αναπόσπαστες δεοντολογικές συνισταμένες της αποτελούν η προστασία του περιβάλλοντος, η κοινωνική δικαιοσύνη (στο παρόν και στο μέλλον) και η οικονομική αποδοτικότητα (Μπριασούλη, 1997). Αυτή η άποψη εγείρει ορισμένες διαφωνίες, καθώς κατά τη μελέτη πολλών από τους ορισμούς μπορεί να διακρίνει κανείς ότι αυτοί δίνουν μεγαλύτερη βαρύτητα στον τομέα του περιβάλλοντος και μικρότερη στην οικονομία, και προτάγματα που αφορούν άμεσα την κοινωνία είτε δεν εμφανίζονται καθόλου, είτε αναφέρονται ακροθιγώς.

Ο πιο γνωστός και ο ευρύτερα αποδεκτός ορισμός για την αειφόρο ανάπτυξη προήλθε από την Επιτροπή της Ευρωπαϊκής Ένωσης για το Περιβάλλον και την Ανάπτυξη η οποία όρισε στην έκθεσή της, γνωστή ως έκθεση Brundtland, την έννοια της αειφόρου ανάπτυξης ως εκείνης που ικανοποιεί τις ανάγκες του παρόντος, χωρίς να στερεί το δικαίωμα των μελλοντικών γενιών να ικανοποιήσουν τις δικές τους ανάγκες (WCED, 1987:1-2). Τρεις είναι οι κυρίαρχες συνιστώσες σε αυτόν τον ορισμό, η ανάπτυξη, οι ανάγκες και οι μελλοντικές γενιές (Blowers, 1993:5). Αυτός αποδίδεται στα περισσότερα νεοκλασικά υποδείγματα ως διατήρηση ή αύξηση ενός δυναμικού ευημερίας και, επομένως, η μη μείωσή του αποτελεί στόχο της αειφόρου ανάπτυξης (Faucheux & Noël, 2007). Η Χαϊντενράιχ (2013) τονίζει ότι μέσω του ορισμού από την έκθεση Brundtland αναδεικνύονται αιώνες ευρωπαϊκών στοχασμών και πρακτικών και περικλείεται μια κουλτούρα της αειφορίας που δομείται σε χριστιανικές αντιλήψεις. Ο ορισμός της αειφόρου ανάπτυξης παρουσιάζει ερμηνευτικές δυσκολίες, καθώς δεν καθορίζει το πραγματικό περιεχόμενο των «αναγκών» (Tisdell, 2001). Σε αυτήν την ασάφεια έγκειται και η ιδιαίτερη σπουδαιότητα του, καθώς σηματοδοτεί διαφορετικές συλλήψεις και ιδέες για τον κάθε άνθρωπο (Redclift, 1990), ενώ παράλληλα, έχει τη δυνατότητα να υπηρετεί ετερόκλητα συμφέροντα (Blowers, 1992). Γι' αυτό δεν θα πρέπει να προκαλεί έκπληξη η αδυναμία κατανόησης της, καθώς και οι αμφιλογικές ερμηνείες της από οικονομολόγους, οικολόγους και φιλοσόφους (Faucheux & Noël, 2007). Στο ίδιο πνεύμα κινείται ο Costanza (1999), ο οποίος υποστηρίζει πως αρκετοί δε βρίσκουν χρήσιμο τον όρο «αειφόρος ανάπτυξη», καθώς παραμένει ασαφής. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα οι συζητήσεις για την αειφόρο ανάπτυξη να αποπροσανατολίζονται σε λανθασμένη κατεύθυνση, επειδή:

- Προσπαθεί να διασαφηνίσει το πρόβλημα, όταν στην ουσία γίνεται λόγος για ένα πρόβλημα πρόβλεψης, και

- Δε λαμβάνονται υπόψη οι κλίμακες χώρου και χρόνου, στις οποίες πρόκειται να γίνει εφαρμογή της ιδέας της αειφόρου ανάπτυξης

Καθίσταται, όμως, σαφές ότι η αειφόρος ανάπτυξη δεν αποτελεί σύλληψη αποκλειστικά περιβαλλοντική, αλλά συμπεριλαμβάνει ευρύτερα τις ανθρώπινες δραστηριότητες, παραγωγικές και μη, και ως κοινωνική πρακτική συνδέεται με το περιβάλλον και την οικονομία, προσαρμοζόμενη στα δεδομένα που επικρατούν σε κάθε χώρα (Παπαγιάννης, 1994). Σε κάθε περίπτωση, όμως, η περιβαλλοντική ηθική είναι εσωτερικός παράγοντας για την αειφόρο ανάπτυξη είτε η προσέγγιση γίνεται με ανθρωποκεντρικά, είτε με μη ανθρωποκεντρικά κριτήρια (Buchdahl & Paper, 1998), καθώς τα περιβαλλοντικά προβλήματα αποτελούν σε μεγάλο βαθμό ηθικά προβλήματα. Για τις ανθρώπινες σχέσεις υφίστανται ηθικοί κανόνες, δεν υφίστανται, όμως, αντίστοιχοι κανόνες που να διέπουν τη σχέση του ανθρώπου με τη γη, με τα έμβια και άβια όντα, με αποτέλεσμα να γεννάται ζήτημα αναφορικά με τις δυνατότητες αειφόρου ανάπτυξης. Η απόκτηση κουλτούρας της αειφορίας αξιώνει μεταβολές στην ηθική, σε αξίες και κανόνες (Χαϊντενράϊχ, 2013), ώστε να υπάρξει πορεία προς την αειφόρο ανάπτυξη. Σε κάθε περίπτωση συνιστά αναγκαιότητα ο σύγχρονος άνθρωπος να αποδεχτεί το ηθικό χρέος του έναντι των μη ανθρώπινων όντων (Γεωργόπουλος, 2000). Προς αυτή την κατεύθυνση συνεισφέρει η περιβαλλοντική – οικολογική ηθική, η οποία επικεντρώνεται στη δημιουργική της φύσης και επιτυγχάνει την υπέρβαση, σε θεωρητικό και πρακτικό επίπεδο, του δυϊσμού μεταξύ της φύσης και της κοινωνίας (Μπούκτσιν, 1993).

Ο ορισμός που προέκυψε από την έκθεση Brundtland και επικυρώθηκε από τον ΟΗΕ το 1991 έθεσε ορισμένες βασικές προϋποθέσεις, ώστε να γίνει πράξη η αειφόρος ανάπτυξη. Οι προϋποθέσεις είναι οι εξής:

- Ένα πολιτικό σύστημα, που να εξασφαλίζει την ουσιαστική δημοκρατία και την αποτελεσματική και ουσιαστική συμμετοχή των πολιτών στον έλεγχο και στη λήψη αποφάσεων
- Αποφάσεις, οι οποίες θα πρέπει να λαμβάνονται στο μικρότερο δυνατό επίπεδο, δηλαδή σε τοπικό επίπεδο, προκειμένου να είναι αποτελεσματικότερος ο έλεγχος και καλύτερη η συμμετοχή των πολιτών σε αυτές
- Ένα οικονομικό σύστημα, το οποίο μπορεί να δημιουργεί πλεονάσματα και τεχνική γνώση σε μία αυτοδύναμη και διαρκή βάση

- Ένα κοινωνικό σύστημα, το οποίο θα μεριμνά για την αναδιανομή του οικονομικού πλεονάσματος με δίκαιο τρόπο, θα αντιμετωπίζει τις κοινωνικές εντάσεις και θα εντάσσει στο κοινωνικό σύνολο τους περιθωριοποιημένους πολίτες
- Ένα παραγωγικό σύστημα, το οποίο θα σέβεται το περιβάλλον και την κοινωνία
- Ένα τεχνολογικό σύστημα, το οποίο θα μπορεί να ερευνά συνεχώς για νέες λύσεις
- Ένα διοικητικό σύστημα, το οποίο θα βασίζεται στην αποκέντρωση
- Ένα διεθνές πλαίσιο, το οποίο θα ενθαρρύνει βιώσιμες προσπάθειες στην οικονομία και στο εμπόριο (Χατζημιχάλης & Γκέκας, 2001:19)

Η έκθεση Brundtland προχώρησε σε ένα ακόμη πιο εκτενή ορισμό της αειφόρου ανάπτυξης. *“Στην ουσία αειφόρος ανάπτυξη είναι μία διαδικασία αλλαγής, μέσα στην οποία η εκμετάλλευση των πόρων, η κατεύθυνση των επενδύσεων, ο προσανατολισμός της τεχνολογικής ανάπτυξης και οι θεσμικές μεταβολές θα βρίσκονται σε αρμονία και θα ενισχύουν το τρέχον και το μελλοντικό δυναμικό ικανοποίησης των ανθρωπίνων αναγκών και επιθυμιών”* (WCED, 1987:2-4). Σε συμπλήρωση των προηγούμενων ο OECD (1990:37) υποστηρίζει ότι *“Η αειφόρος ανάπτυξη περιλαμβάνει όλους τους παράγοντες που οδηγούν σε αύξηση της κοινωνικής ευημερίας και σε διατήρηση των υφιστάμενων μορφών ελευθερίας, υπερηφάνειας του ατόμου και αυτοσεβασμού”*. Βλέποντας την ανάπτυξη ως επέκταση των ελευθεριών, τότε η αειφόρος ανάπτυξη μετατρέπεται σε αειφόρο διεύρυνση των ουσιαστικών ελευθεριών των πολιτών, η οποία είναι αναγκαίο να μην αποβαίνει εις βάρος των ελευθεριών των επόμενων γενεών (Παπανδρέου & Σαρτζετάκης, 2002). Για να υπάρξει, συνεπώς, αειφόρος ανάπτυξη, θα πρέπει να πραγματοποιηθεί η πλήρης εκτίμηση της αξίας του φυσικού και δομημένου περιβάλλοντος, όσον αφορά τη συμβολή τους στην τρέχουσα κοινωνική ευημερία, καθώς και στην ισότητα μεταξύ των γενεών (Βασενχόβεν, 1996:122). Αυτή η αποτίμηση μπορεί να αποτελεί το θεμέλιο λίθο πάνω στον οποίο θα στηριχτεί το εγχείρημα της αειφόρου ανάπτυξης, για να απολαμβάνουν οι επόμενες γενιές τις ελευθερίες που τους αρμόζουν και τους αναλογούν.

Η αειφόρος ανάπτυξη συνιστά μια εξαιρετικά δημοφιλή και πολυδιάστατη έννοια, η οποία στα συμφραζόμενα της πολιτικής ρητορικής αυξάνει την επιρροή της ως ιδεολογία, ως πολιτικό αντικείμενο και εργαλείο (Danaher, 1998), ενώ περικλείει στοιχεία από διάφορες θεωρίες ανάπτυξης και μοντέλα πολιτικής (Δελλαδέτσημας, 1997). Ως έννοια κινείται σε τρία παράλληλα επίπεδα, το οικονομικό, το κοινωνικό

και το περιβαλλοντικό και σε πέντε κάθετα, το διεθνές, το περιφερειακό, το εθνικό, το τοπικό και το οικιακό (WCED, 1987).

Αποτελεί κοινή παραδοχή ότι η αειφόρος ανάπτυξη είναι τρισδιάστατη (οικονομική, κοινωνική και περιβαλλοντική ανάπτυξη) (Tisdell, 1991, Ghai & Vivian, 1992, Gough, 2002, Giddings et al, 2002), αν και υπάρχει μία τέταρτη διάσταση, η ηθική, που αφορά τη συλλογική και την ατομική υπευθυνότητα. Η απουσία της ηθικής διάστασης προκαλεί τη φτώχεια, την κοινωνική ανισότητα, την εξαθλίωση, τον κοινωνικό αποκλεισμό και την ανθρώπινη εκμετάλλευση (Τζαμπερής, 2008). Το αίτημα της αειφόρου ανάπτυξης είναι δυνατό να γίνει πραγματικότητα μόνο εφόσον υπάρξει μετασχηματισμός στο «συμβόλαιο» ανάμεσα στον άνθρωπο και στο φυσικό περιβάλλον. Ο ορθός - κατάλληλος μετασχηματισμός, για να πετύχει το σκοπό του, είναι απαραίτητο να δεσμεύεται σε ηθικά κριτήρια (Carvalho, 2001). Κατά τους Roberts & Hills (2002) η αειφόρος ανάπτυξη είναι ένας στόχος πολυσχιδής, που πρέπει να προσαρμόζεται στις υπάρχουσες περιβαλλοντικές, κοινωνικές, οικονομικές και πολιτισμικές συνθήκες μιας περιοχής, γι' αυτό έχει τέσσερις διαστάσεις: Το περιβάλλον, την οικονομία, την κοινωνία και τον πολιτισμό. Σύμφωνα με τον Spangenberg (2002) και τον Τσαντίλη (2003), οι τέσσερις διαστάσεις της αειφόρου ανάπτυξης είναι η περιβαλλοντική, η οικονομική, η θεσμική και η οικονομική, ενώ ο Pawlowski (2008) θεωρεί ότι η αειφόρος ανάπτυξη έχει επτά διαστάσεις, την οικονομική, την περιβαλλοντική και την κοινωνική που είναι οι πιο γνωστές, αλλά και την ηθική, την τεχνική, τη νομική και την πολιτική. Οι διαστάσεις αυτές αλληλοσυνδέονται και λαμβάνονται αναλόγως υπόψη στη λήψη αποφάσεων για θέματα αειφόρου ανάπτυξης.

Οι Παπανδρέου & Σαρτζετάκης (2002), τέλος, εκφράζουν την άποψη ότι ο όρος αειφόρος ανάπτυξη εμπεριέχει την απαίτηση για αναγνώριση των αξιών που είναι αναγκαίο να ενσωματωθούν στην επίτευξη της ανάπτυξης. Ο πλούτος των αξιών αποτυπώνεται στους τρεις πυλώνες της αειφόρου ανάπτυξης (οικονομικό, κοινωνικό, περιβαλλοντικό), οι οποίοι, ωστόσο, είναι δύσκολο να συναρμοστούν (Brunel, 2007:53). Οι Roberts & Hills (2002) εκτιμούν πως η αειφόρος ανάπτυξη έχει και έναν τέταρτο πυλώνα, τον πολιτισμό, που συμπληρώνει τους υπόλοιπους. Οι τέσσερις πυλώνες είναι διαρκώς αλληλεξαρτώμενοι σε λειτουργικό, τουλάχιστον, επίπεδο.

Η αειφόρος ανάπτυξη ως στόχος έχει γίνει ιδιαίτερα γνωστή σε διεθνές επίπεδο, έχει χρησιμοποιηθεί ευρύτατα, ενώ παράλληλα, έχει γίνει αντικείμενο έντονης κριτικής, η οποία συνεχίζεται με αμείωτους ρυθμούς (Φλογαίτη, 1998),

καθώς αποτελεί εκ φύσεως υποκειμενική ιδέα και γι' αυτό απαιτεί τη διαμόρφωση διοίκησης και εκτιμήσεων ύστερα από ενδελεχή σκέψη. Οι απαιτήσεις της είναι πολλαπλές και αλληλοσυνδεόμενες και απαιτείται γνώση και πληροφόρηση για τη λήψη αποφάσεων (Kemp & Martens, 2007). Η μελέτη της αειφόρου ανάπτυξης ως έννοιας γεννά πλειάδα ερωτημάτων, πολλών περισσότερων από όσα δύναται να απαντήσει, καθώς περικλείει παραδοχές σχετικές με την οικονομική ανάπτυξη, την τεχνολογία και τη συμμετοχή στα κοινά (Ott, 1992). Η συμμετοχή στα κοινά είναι δυνατό να επηρεάσει τον τρόπο διακυβέρνησης, ο οποίος με τη σειρά του μπορεί να καθορίσει την πορεία προς την κατεύθυνση της αειφόρου ανάπτυξης:

- Με τη διαμόρφωση θεσμικού πλαισίου
- Με τη λήψη συγκεκριμένων οικονομικών και τεχνολογικών αποφάσεων
- Με την εκπαίδευση (Φαραγγιτάκης, 2007)

Οι τοπικές αρχές είναι αναγκαίο να συμμετέχουν ενεργά τόσο στο σχεδιασμό, όσο και στην πραγματοποίηση των σχεδίων για την αειφόρο ανάπτυξη ενός τόπου (Roberts & Jackson, 2002). Αρκετοί, άλλωστε, υποστηρίζουν ότι η έννοια της αειφόρου ανάπτυξης είναι αλληλένδετη με αυτή της τοπικής ανάπτυξης (Benneworth et al, 2002, Moss & Fichter, 2003) και στην ουσία αποτελεί ένα μετριοπαθή συμβιβασμό που προκαλεί τη σύγκλιση ιδεών και συμφερόντων, ερχόμενη σε αντίθεση με τους πιο ριζοσπάστες του οικολογικού κινήματος οι οποίοι προτείνουν την έννοια της αειφόρου παραγωγής (Χατζημπίρος, 1995).

Οι πολιτικές και στρατηγικές αειφόρου ανάπτυξης θα πρέπει να συνδυάζονται με τις αντίστοιχες της τοπικής ανάπτυξης, διότι μόνο με αυτό τον τρόπο θα καταστούν αποτελεσματικές (Devuyst, 2000). Κατά το σχεδιασμό των πολιτικών και των στρατηγικών είναι αναγκαίο να δίνεται αυξημένη προσοχή στο οικιστικό περιβάλλον ενός τόπου, καθώς η υγεία του ανθρώπου επηρεάζεται άμεσα από αυτό. Ειδικότερα, έχει παρατηρηθεί εμπειρικά ότι οι άνθρωποι που κατοικούν στα αστικά κέντρα έχουν περισσότερο βεβαρημένη φυσική και πνευματική υγεία σε σχέση με αυτούς που ζουν σε αγροτικές και ημιαστικές περιοχές (Weich et al, 2001). Απαραίτητη κρίνεται η ενημέρωση, η ευαισθητοποίηση, καθώς και η ενεργή συμμετοχή των πολιτών στη διαμόρφωση πολιτικών και στόχων (Παπανδρέου & Σαρτζετάκης, 2002). Με αυτό τον τρόπο θα προωθηθούν η συμμετοχική δημοκρατία, η διαβούλευση και η πληροφόρηση της κοινής γνώμης, ενώ παράλληλα, θα διασφαλιστεί η πλήρης άσκηση των δικαιωμάτων του ατόμου (Brunel, 2007). Αυτό

μπορεί να συμβεί μόνο εφόσον υπάρχει δημοκρατική διακυβέρνηση και μακροπρόθεσμη προσέγγιση που δεν πρέπει να περιορίζεται χρονικά σε βραχυπρόθεσμους κύκλους προγραμμάτων (Morse, 2008). Άλλωστε, αποτελεί κοινή πεποίθηση ότι μία κυβέρνηση μόνη της δε δύναται να επιτύχει την αειφόρο ανάπτυξη και χρειάζεται την υποστήριξη επιχειρήσεων, δημόσιων φορέων και γενικότερα όλου του πληθυσμού (Barrett & Scott, 2001). Όσον αφορά τις επιχειρήσεις, αν και είναι δύσκολο, πρέπει να αναπτύσσουν μία στρατηγική προς την αειφόρο ανάπτυξη, λαμβάνοντας υπόψη τις απαιτούμενες περιβαλλοντικές και κοινωνικές απαιτήσεις (Blowfield, 2000). Αναμφίβολα, η αειφόρος ανάπτυξη δε συνεπάγεται λιγότερη οικονομική ανάπτυξη για μία πόλη. Αντιθέτως, δημιουργεί μία πιο υγιή οικονομία, ικανή να παράγει τα απαραίτητα για την ικανοποίηση των αναγκών των κατοίκων της (Palmer et al, 1997, Moss & Fichter, 2003).

Ανακεφαλαιώνοντας, καταλήγει κανείς στο συμπέρασμα ότι η αειφόρος ανάπτυξη αποτελεί μία έννοια για την οποία έχουν γίνει αρκετές προσπάθειες για να οριστεί. Παρόλα αυτά, αρκετοί κρίνουν ότι οι προσπάθειες αυτές χαρακτηρίζονται από ατέλειες ή ασάφειες. Από αυτούς τους ορισμούς επικρατέστερος θεωρείται εκείνος που δόθηκε από την έκθεση Brundtland. Ως έννοια η αειφόρος ανάπτυξη είναι πολυπαραγοντική, με συχνότερες συνήθως την περιβαλλοντική, την οικονομική και την κοινωνική διάσταση και, αναφέρεται σε τοπικό, εθνικό και παγκόσμιο επίπεδο. Τέλος, της έχει ασκηθεί έντονη κριτική σε όλα τα επίπεδα που δραστηριοποιείται.

2.3.2 Περιεχόμενο και σκοπός της Αειφόρου Ανάπτυξης

Σε σχέση με το περιεχόμενο του όρου αειφόρος ανάπτυξη προέκυψαν διαφωνίες και δυσκολίες συναίνεσης στον προσδιορισμό του ειδικότερα, όταν έγιναν προσπάθειες εξειδίκευσης, ανάλυσης και ερμηνείας των διφορούμενων εννοιών του ορισμού της (Serafy, 1992). Ως όρος η αειφόρος ανάπτυξη έχει χρησιμοποιηθεί σε πολλούς τομείς, με αποτέλεσμα να έχει δημιουργηθεί σύγχυση γύρω από το περιεχόμενό της. Οι διαφορετικές προσεγγίσεις και ερμηνείες του όρου στη διεθνή βιβλιογραφία καθιστούν δυσχερή τη συμφωνία για μία κοινή απάντηση στα παρακάτω ερωτήματα:

- Τι είναι αειφόρο;
- Μέχρι ποιο επίπεδο;
- Σε ποια κλίμακα χρόνου και χώρου;

- Από ποιες αξίες και αρχές πρέπει να εμφορείται η αειφόρος ανάπτυξη; (Sauve,1996, Bonnett, 2002)

Ο Miller (1999) ορίζει ως αειφόρο σύστημα εκείνο που επιβιώνει και λειτουργεί για συγκεκριμένο χρονικό διάστημα. Ως αειφόρο κοινωνία ορίζει αυτή που η οικονομία και ο πληθυσμός της λειτουργούν δίχως να υπερβαίνουν το σύνολο ή μέρος των δυνατοτήτων που έχει ο πλανήτης να αντιμετωπίζει τις επιπτώσεις στο περιβάλλον, να κάνει ανανέωση στους πόρους της και να συντηρεί την ύπαρξη ζωής για μεγάλο χρονικό διάστημα, έως χιλιάδες χρόνια, ενώ οι Meadows et al (1995) υποστηρίζουν ότι αειφόρος είναι η κοινωνία που μπορεί να υπάρχει για πολλές γενιές, να βλέπει μακριά, να είναι ευέλικτη και να έχει σοφία, ώστε να μη θέτει σε κίνδυνο τα κοινωνικά και φυσικά υποστηρίγματά της. Το όραμα για μία αειφόρο κοινωνία προτείνει ένα δίκαιο και σταθερό κόσμο που αποσκοπεί όχι μόνο στην επιβίωση, αλλά και στην ποιοτική ανάπτυξη του πολιτισμού του επί ασφαλούς φυσικής βάσης (Δεκλερής, 2000:30). Αειφόρος διαβίωση θεωρείται αυτή που το άτομο διαβιώνει από ένα εισόδημα, δίχως να μειώνεται το κεφάλαιο από το οποίο τροφοδοτείται το εισόδημα αυτό (Miller, 1999). Ως προαπαιτούμενο της θεωρείται η αρμονική συμβίωση με τη φύση και τους άλλους ανθρώπους (IUCN et al, 1991:8).

Για τη δημιουργία ενός αειφόρου κόσμου προτείνεται:

- Η υιοθέτηση μιας κοινής αντίληψης για την ύπαρξη ενός πραγματικού προβλήματος που πρέπει να επιλυθεί το συντομότερο δυνατό
- Η ενθάρρυνση των κυβερνήσεων να κινηθούν προς αυτή την κατεύθυνση
- Η ανάγκη για εύρεση ρεαλιστικών επιλογών για την επίλυση των προβλημάτων
- Η χρηματοδότηση δράσεων προς αυτή την κατεύθυνση
- Η συνεργασία μεταξύ κυβέρνησης, θεσμικών φορέων, επιχειρήσεων και της κοινωνίας των πολιτών (Παπαλεξόπουλος, 2009)

Από τα προηγούμενα καθίσταται σαφές ότι η δημιουργία ενός αειφόρου κόσμου απαιτεί την υιοθέτηση κοινών αντιλήψεων, την εύρεση ρεαλιστικών επιλογών και τη συνεργασία κυβέρνησης, θεσμικών φορέων και πολιτών. Αυτά τα προαπαιτούμενα φαίνεται αρκετά δύσκολο, έως ανέφικτο να εκπληρωθούν, καθώς μοιάζει αδύνατη η σύμπλευση και η ταύτιση όλων των εμπλεκομένων σε τόσα πολλά αμφισβητούμενα και δύσκολα θέματα.

Το περιεχόμενο της αειφόρου ανάπτυξης γίνονται προσπάθειες να αξιοποιηθεί - ενταχθεί στα πλαίσια της οικονομικής επιστήμης και επιχειρείται να διασαφηνιστεί

η αλληλεξάρτηση μεταξύ της οικονομικής, κοινωνικής και περιβαλλοντικής διάστασης της ανάπτυξης σε μικροοικονομικό και μακροοικονομικό επίπεδο. Αυτές οι προσπάθειες πηγάζουν από την ευρύτατη αποδοχή ότι η οικονομική μεγέθυνση πραγματοποιήθηκε σε βάρος του φυσικού περιβάλλοντος, ενώ η κοινωνική διάσταση της ανάπτυξης τέθηκε στο περιθώριο (Παπανδρέου & Σαρτζετάκης, 2002). Τελικά, ο όρος κατέληξε να έχει συνδιαμορφωθεί από τρεις διαπιστώσεις:

- Απειλές για τον πλανήτη (κλιματικές αλλαγές, μόλυνση των υδάτων, ρύπανση του αέρα, ερημοποίηση, περιορισμός της βιοποικιλότητας)
- Αδικίες σε βάρος της ανθρωπότητας (αύξηση των ανισοτήτων, διατήρηση της φτώχειας, υποσιτισμός, έλλειψη πόσιμου νερού)
- Ελλείμματα από την απουσία μίας παγκόσμιας διακυβέρνησης (δυσκολίες στις διεθνείς σχέσεις μεταξύ ανεπτυγμένων και φτωχών κρατών, αδυναμία υιοθέτησης ρυθμίσεων) (Brunel, 2007:4)

Η ιδέα της αειφόρου ανάπτυξης συντίθεται από τις αξίες του μέτρου, της λιτότητας και της δικαιοσύνης. Αυτές οι αξίες, ως ηθικές και μη υλικές, έχουν παγκόσμιο χαρακτήρα, ανεξάρτητο από τους εθνικούς πολιτισμούς (Δεκλερής, 2000). Η ιδέα της αειφόρου ανάπτυξης οικοδομείται από την αξία της αλληλεγγύης που αφορά τον άνθρωπο και τη σχέση του μέσα και μαζί με τη φύση (Γεωργόπουλος, 2006). Σύμφωνα με τους Τσιχριντζή και Παυλικάκη (1999), η αειφόρος ανάπτυξη διακατέχεται από τις παρακάτω αξίες:

- Τον έλεγχο της υπερκατανάλωσης
- Τον έλεγχο του υπερπληθυσμού
- Την εξασφάλιση τροφής
- Την καταπολέμηση της φτώχειας
- Την παροχή εκπαίδευσης και υπηρεσιών υγείας για όλους
- Την αρμονική συνύπαρξη ανθρώπου και φύσης

Οι αξίες που συνθέτουν την αειφόρο ανάπτυξη δεν περιορίζονται μόνο σε θεωρητικές έννοιες, όπως το μέτρο, η δικαιοσύνη, η αλληλεγγύη, αλλά γίνονται πιο συγκεκριμένες και πρακτικές, κάνοντας λόγο για τον έλεγχο της υπερκατανάλωσης, του υπερπληθυσμού, την εξασφάλιση τροφής, την καταπολέμηση της φτώχειας κ.ά. Αν δεν γίνει πιο πρακτικός ο χαρακτήρας των αξιών της, δεν θα είναι εύκολη η κατανόηση, υιοθέτηση και υποστήριξη τους από την πλειονότητα των ανθρώπων.

Μελετώντας τον παρακάτω πίνακα μπορεί κανείς να διακρίνει, ποιες δράσεις συντελούν στην αειφόρο ανάπτυξη και ποιες όχι.

Πίνακας:2.1 Δράσεις Αειφόρου και μη αειφόρου ανάπτυξης

Αειφόρος ανάπτυξη	Μη αειφόρος ανάπτυξη
Συνετή και ήπια χρήση φυσικών πόρων – Απορρίμματα ελεγχόμενα και ανακυκλωμένα	Κατασπατάληση φυσικών πόρων – Ρύπανση, Απορρίμματα ανεξέλεγκτα, Τοξικά απόβλητα, Απειλούμενα φυσικά οικοσυστήματα
Πλούσια και προστατευμένη βιοποικιλότητα	Λιγιστή και απροστάτευτη βιοποικιλότητα
Καλής ποιότητας νερό, αέρας και καύσιμα	Ποιοτικά χαμηλοί και εξαντλούμενοι φυσικοί πόροι
Ικανοποιητικές συνθήκες στέγασης	Δυσμενείς οικιστικές συνθήκες (πολυκατοικίες, άστεγοι)
Εργασία για όλους	Ανεργία και χαμηλά αμειβόμενη εργασία
Επαρκείς δημόσιες συγκοινωνίες	Ανεπαρκείς συγκοινωνίες
Προσιτές και εύκολα προσβάσιμες υπηρεσίες υγείας	Χαμηλής ποιότητας υπηρεσίες υγείας
Υψηλού επιπέδου εκπαίδευση, κατάρτιση και μετεκπαίδευση	Χαμηλού επιπέδου εκπαίδευση
Ελεύθερος χρόνος – Ψυχαγωγία - Διακοπές	Λιγιστές ευκαιρίες ψυχαγωγίας και διακοπών για λίγους και για υψηλές εισοδηματικές τάξεις
Εξουσία (πολιτική και διανοητική) αποκεντρωμένη και κατανεμημένη μέσω δημοκρατικών διαδικασιών για τη λήψη αποφάσεων	Εξουσία υπό τον έλεγχο του ιδιωτικού και μονοπωλιακού κεφαλαίου την οποία ασκούν και απολαμβάνουν λιγιστά πρόσωπα, περιβάλλοντα και ομάδες
Ασφαλής, ήσυχος και ήρεμος τρόπος ζωής	Βία, εγκληματικότητα, ρατσισμός
Αισθητική και καλλιέργεια	Έλλειψη αισθητικής αγωγής και παιδείας
Πολυδιάστατοι, πολυσύνθετοι και δημιουργικοί τρόποι σκέψης	Ομοιόμορφοι και μονοδιάστατοι τρόποι ένδυσης, συμπεριφοράς, ψυχαγωγίας και σκέψης

Πηγή: Αθανασάκης (2006:13)

Συγκεκριμένα γίνεται αντιληπτό ότι οι δράσεις που αφορούν την αειφόρο ή μη ανάπτυξη αφορούν το σύνολο της ατομικής και κοινωνικής ζωής του ανθρώπου, ενώ ξεκαθαρίζουν με απολύτως κατανοητό τρόπο τι αποτελεί πραγματικά αειφόρο δράση.

Οι Holling (2001) και Newman (2007) ισχυρίζονται ότι η αειφόρος ανάπτυξη δεν αποτελεί οξύμωρο σχήμα, τουναντίον, οι ανθρώπινες κοινωνίες, καθώς αποτελούν δυναμικά συστήματα που πρέπει να επιβιώσουν, χρειάζεται να αναπτύσσονται, ενώ η ανάπτυξη είναι αναγκαία και χρήσιμη μόνο εφόσον είναι αειφόρος, γι' αυτό προκύπτουν λογικές συνεργασίες που δημιουργούν ευκαιρίες. Με

αυτή την άποψη συμφωνεί και ο Δεκλερής (2000) που εκτιμά ότι η αειφόρος ανάπτυξη αποτελεί ένα προδήλως δυναμικό σύστημα που ορίζεται ως το σύνολο των δημόσιων πολιτικών και αποτελεί μία βαθιά κοινωνική μεταρρύθμιση.

Η αειφόρος ανάπτυξη θέτει σε αμφισβήτηση τις κλασικές θεωρίες οικονομικής ανάπτυξης που προέκυψαν μετά τα τέλη του Β΄ παγκοσμίου πολέμου και, έχοντας ως γνώμονα την οικολογία και το περιβάλλον, επιμένει στο σεβασμό των περιορισμένων και μη ανανεώσιμων πόρων του πλανήτη. Αμφισβήτησε και παραμέρισε την κλασική έννοια της ανάπτυξης που είχε επικρατήσει μετά το Β΄ παγκόσμιο πόλεμο για τους εξής λόγους:

- Αμφισβήτησε την τεχνολογική πρόοδο στις δυτικές καταναλωτικές κοινωνίες
- Έπαυσε η αναπτυξιακή βοήθεια να έχει στρατηγικό ρόλο μετά το τέλος του Ψυχρού Πολέμου
- Επικράτησε η φιλελεύθερη παγκοσμιοποίηση σε όλο τον πλανήτη (Brunel, 2007)

Η νεοκλασική ανάλυση αντιλαμβάνεται την αειφόρο ανάπτυξη ως μία προσπάθεια για τη διατήρηση της χρησιμότητας ή του εισοδήματος και υποστηρίζει τη διαχρονική διατήρηση του συνολικού αποθέματος κεφαλαίου. Ως προς τους φυσικούς πόρους, στόχο αποτελεί να μεγιστοποιηθούν τα κέρδη του καταναλωτή σε μία συγκεκριμένη περίοδο και όχι να μεγιστοποιηθεί ο χρόνος στον οποίο θα εξαντληθεί ο πόρος (Ροζάκης, 1998). Η αειφόρος ανάπτυξη διαθέτει γνωρίσματα που την κάνουν να διαφέρει από τα άλλα μοντέλα των τελευταίων μεταπολεμικών δεκαετιών. Τα χαρακτηριστικά της που συνιστούν τη διαφορά είναι η άμεση διασύνδεσή της με το περιβάλλον, η οριοθέτηση ως απώτερου στόχου της ανάγκης για κάλυψη των μελλοντικών αναγκών, ο τρόπος δράσης με αυξημένο αίσθημα ευθύνης, καθώς και η αναγκαιότητα για σφαιρική προσέγγιση των δράσεων και των ενεργειών που μπορούν να ασκήσουν επίδραση στο περιβάλλον (Δαουτόπουλος κ.ά, 2007).

Σκοπό της αειφόρου ανάπτυξης αποτελεί η συνεξέλιξη οικοσυστημάτων και ανθρωπογενών συστημάτων. Αυτός μπορεί να επιτευχθεί μόνο όταν αυτά τα συστήματα διατηρούνται σε ισορροπία (Δεκλερής, 1996). Σύμφωνα με τον ΟΗΕ, σκοπός της αειφόρου ανάπτυξης είναι:

- Η ενσωμάτωση οικονομικών, κοινωνικών και περιβαλλοντικών διαστάσεων στον πολιτικό σχεδιασμό σε τοπικό, εθνικό και διεθνές επίπεδο
- Η αντιπροσωπευτική και ευρύτατη συμμετοχική προσέγγιση

- Η μέτρηση της προόδου ως προς την επίτευξη των στόχων που τέθηκαν στη διάσκεψη του Γιοχάνεσμπουργκ (UNSD, 2002)

Άρα, ο απώτερος σκοπός της αειφόρου ανάπτυξης είναι να επιτύχει μακροχρόνια ουσιαστική, πραγματική ισορροπία ανάμεσα στο περιβάλλον και στις ανθρώπινες δραστηριότητες και κατ' επέκταση ευρύτερα στην κοινωνία.

Αειφόρος ανάπτυξη θα υπάρξει με την κοινωνική πρόοδο, την αναγνώριση των αναγκών του κάθε ανθρώπου, την προστασία του περιβάλλοντος, την ορθολογική διαχείριση των φυσικών πόρων και τη συντήρηση υψηλών και σταθερών επιπέδων οικονομικής ανάπτυξης και απασχόλησης (Shearlock et al, 2000). Η παροδική μεγιστοποίηση της ευημερίας και ο έλεγχος της περιβαλλοντικής καταστροφής δεν εξασφαλίζει την ορθή πορεία προς την αειφόρο ανάπτυξη (Ng, 2004). Γι' αυτό κρίνεται απαραίτητη η σωστή κατανομή των πόρων μεταξύ των γενιών όπως και ο καταμερισμός της εργασίας και του παραγόμενου πλούτου στο εσωτερικό τους (Φλογαΐτη, 2011).

Η αειφόρος ανάπτυξη παρουσιάζει τη θετική πλευρά της παγκοσμιοποίησης, καθώς γίνεται κατανοητό ότι υπάρχουν κοινά προβλήματα παγκοσμίως των οποίων η λύση απαιτεί συγχρονισμό δράσεων σε παγκόσμιο και σε τοπικό επίπεδο. Η δικαίωση της επέρχεται, όταν επιτυγχάνει τη συμφιλίωση της οικονομίας, της ισότητας και του περιβάλλοντος (Brunel, 2007). Αυτή αποτελεί την επιθυμητή εξέλιξη για τα προβλήματα, τα οποία συνδέονται με το περιβάλλον και τη γεωργία, αλλά το πλήθος των παραμέτρων που θα είναι αναγκαίο να ληφθούν υπόψη μειώνουν την επιχειρησιακή δυνατότητα προς την κατεύθυνση της αειφόρου ανάπτυξης (Μπεόπουλος & Λουλούδης, 1996). Παρόλα αυτά μια αειφόρος κοινωνία αναγνωρίζει τα όρια της μεγέθυνσης του φυσικού της προϊόντος και αναζητά εναλλακτικούς τρόπους μεγέθυνσης (Pearce et al, 1989). Σε κάθε περίπτωση, ο σχεδιασμός που αφορά το γεωργικό τομέα απαιτεί διαρθρωτικές παρεμβάσεις, πρέπει να είναι μακροπρόθεσμος και να μην υπονομεύει τις δυνατότητες των επόμενων γενεών (Μαρτίνο, 1997), ώστε να είναι συνεπώς αειφόρος. Σύμφωνα με την άποψη πολλών περιβαλλοντολόγων (Miller, 1999) η ανάπτυξη μιας ποικιλίας συστημάτων αειφόρου αγροκαλλιέργειας αποτελεί τη μελλοντική λύση στα σημαντικά προβλήματα της παγκόσμιας πείνας, της φτώχειας, καθώς και των επιπτώσεων που έχουν για το περιβάλλον η εκβιομηχάνιση της γεωργίας, αλλά και οι παραδοσιακές μορφές καλλιέργειας. Άρα, ήδη για το γεωργικό τομέα που αποτελεί τη βάση για την

ομαλή λειτουργία του κοινωνικού συνόλου, έχουν δημιουργηθεί οι απαραίτητες προϋποθέσεις προς την κατεύθυνση της αειφόρου ανάπτυξης.

Καταλήγοντας, το συμπέρασμα που συνάγεται είναι ότι η αειφόρος ανάπτυξη έχει πλούσιο και πολυδιάστατο περιεχόμενο που αφορά συνολικά το περιβάλλον, την οικονομία και την κοινωνία. Σκοπό της αποτελεί η επίτευξη εμπράγματης ισορροπίας και ηθικής εναρμόνισης ανάμεσα στην ανάπτυξη του περιβάλλοντος, της οικονομίας και της κοινωνίας. Για να επιτευχθεί αυτό δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα στον πολιτικό σχεδιασμό σε τοπικό, εθνικό και διεθνές επίπεδο.

2.3.3 Αρχές και στόχοι της Αειφόρου Ανάπτυξης

Μια επιστημονική έρευνα είναι σε θέση να μελετήσει καλύτερα μια έννοια, όταν κατανοηθεί το περιεχόμενο της και εφόσον προσδιοριστούν οι αρχές που τη διέπουν. Οι αρχές αποτελούν τους βασικούς πυλώνες πάνω στους οποίους στηρίζεται κάθε έννοια. Όσον αφορά την αειφόρο ανάπτυξη, επομένως, και ένα αειφόρο κοινωνικό σύνολο οι IUCN et al (1991) εκφράζουν την άποψη ότι πρέπει να στηρίζουν τη λειτουργία τους σε εννέα βασικές αρχές:

- Στο σεβασμό και στη μέριμνα για τη ζωή, τόσο για τους άλλους λαούς, όσο και για τις άλλες μορφές ζωής στο παρόν και στο μέλλον
- Στη βελτίωση της ποιότητας της ανθρώπινης ζωής μέσω της υγιεινής ζωής, της εκπαίδευσης, της εξασφάλισης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, της πολιτικής ελευθερίας, της άρνησης της βίας, της πρόσβασης στους πόρους για την επίτευξη ευπρεπούς ζωής
- Στη διατήρηση της ζωτικότητας και της ποικιλομορφίας της γης
- Στην ελαχιστοποίηση της εξάντλησης των μη ανανεώσιμων πόρων
- Στη διαβίωση εντός των πλαισίων της φέρουσας ικανότητας της γης
- Στη μεταβολή των προσωπικών στάσεων και πρακτικών, αρχή που μπορεί να υλοποιηθεί βασιζόμενη σε μία νέα ηθική, η οποία θα προωθείται μέσω μίας κοινωνίας αξιών
- Στην ικανότητα των κοινωνιών να φροντίζουν το δικό τους περιβάλλον, μέσω της ενεργούς συμμετοχής των τοπικών κοινωνιών στη λήψη των αποφάσεων
- Στην προώθηση ενός εθνικού πλαισίου για ολοκληρωμένη ανάπτυξη και προστασία του περιβάλλοντος

- Στη δημιουργία μιας παγκόσμιας συμμαχίας, μέσω της οποίας θα προστατευθούν οι πόροι σε παγκόσμιο επίπεδο

Οι συγκεκριμένες αρχές στοχεύουν στη βελτίωση της ποιότητας ζωής του ανθρώπου, στην εξασφάλιση της ομαλής λειτουργίας του κοινωνικού συνόλου και στο σεβασμό του περιβάλλοντος.

Ο Blowers (1993:6-8), από την πλευρά του, εντοπίζει πέντε θεμελιώδεις στόχους – αρχές που είναι απαραίτητο να χαρακτηρίζουν την ανάπτυξη για να είναι αειφόρος:

- Προστασία των πόρων
- Δομημένο περιβάλλον
- Περιβαλλοντική ποιότητα
- Κοινωνική ισότητα
- Πολιτική συμμετοχή

Το σημαντικό νέο στοιχείο στις αρχές που προτείνει ο Blowers (1993:6-8) αποτελεί η πολιτική συμμετοχή, δίχως την οποία συχνά δεν είναι εφικτή η λήψη κοινά αποδεκτών αποφάσεων. Με βάση τις αρχές που έχουν διατυπωθεί για την αειφόρο ανάπτυξη το περιβάλλον είναι σε άμεση αλληλεξάρτηση με όλες σχεδόν τις ανθρώπινες δραστηριότητες. Εάν αντιμετωπίσει ορθολογικά η οικολογία την οικονομική και κοινωνική ανάπτυξη, θα μειωθούν οι αλόγιστες δαπάνες των πόρων, θα αυξηθεί η αποδοτικότητα των ανθρώπινων δραστηριοτήτων και θα δημιουργηθούν οι προϋποθέσεις για υψηλούς ρυθμούς ανάπτυξης και βελτίωση του βιοτικού επιπέδου μελλοντικά (Κατοχιανού, 1994).

Ο Τσάρτας (1996) προτείνει τις αρχές και τα στοιχεία που είναι αναγκαίο να χαρακτηρίζουν την αειφόρο ανάπτυξη. Οι αρχές και τα στοιχεία που προτείνονται είναι τα εξής:

- Η ισόρροπη ανάπτυξη της οικονομίας, της κοινωνίας και του περιβάλλοντος, ώστε να μην υποβαθμίζεται ο ρόλος ενός εκ των τριών
- Η προστασία του περιβάλλοντος, μέσω της συγκροτημένης και ενεργητικής διαχείρισης του για τη διατήρηση της οικολογικής ισορροπίας
- Η σταθερή και μακροπρόθεσμη αναπτυξιακή πολιτική, η οποία θα διέπεται από συνέπεια και συμμετοχικές διαδικασίες

- Οι συμμετοχικές διαδικασίες κατοίκων, ώστε να ενισχυθούν οι τοπικές πρωτοβουλίες στην τοπική κοινωνικοοικονομική δομή σεβόμενες, παράλληλα, το περιβάλλον
- Οι λειτουργικές διασυνδέσεις ανάμεσα στους κλάδους της τοπικής οικονομίας, ώστε να υπάρξει ισόρροπη ανάπτυξη της τοπικής οικονομίας, αλλά και μείωση των εισαγωγών
- Η έρευνα και η εκπαίδευση, που θα μπορέσουν να εντάξουν στον κοινωνικό ιστό κοινωνικά αποκλεισμένες ομάδες, βοηθώντας, παράλληλα, στη μείωση της φτώχειας, της ανεργίας και της αστυφιλίας
- Η τεχνογνωσία και το μάρκετινγκ, για την ενημέρωση στις εξελίξεις που αφορούν θέματα τεχνογνωσίας και σχετίζονται με τα επαγγέλματα και τους κλάδους που εμπλέκονται με την αειφόρο ανάπτυξη
- Οι φορείς σχεδίασης και χρηματοδότησης, ώστε να σχεδιαστούν, χρηματοδοτηθούν και ελεγχθούν διαδικασίες και προγράμματα που στοχεύουν στην αειφόρο ανάπτυξη
- Η ενίσχυση καινοτομικών πρωτοβουλιών του τοπικού εργατικού δυναμικού, ώστε να δραστηριοποιηθεί όσο το δυνατόν μεγαλύτερο μέρος του πληθυσμού στην παραγωγή και πώληση προϊόντων φιλικών προς το περιβάλλον
- Η συνεχής ανατροφοδότηση των διαδικασιών της ανάπτυξης, ώστε να επιτευχθεί διαρκής ανάπτυξη, αλλά και βελτίωση του βιοτικού επιπέδου

Ο Τσάρτας (1996) υποστηρίζει, έχοντας μια ευρύτερη αντίληψη - οπτική, ότι είναι αναγκαία μια σταθερή και μακροπρόθεσμη πολιτική για την αειφόρο ανάπτυξη, την οποία θα ενισχύουν η έρευνα, η εκπαίδευση, η τεχνογνωσία και το μάρκετινγκ. Με αυτό τον τρόπο θα είναι εφικτή μια πιο ολιστική προσέγγιση της αειφόρου ανάπτυξης.

Άλλοι επιστήμονες υποστηρίζουν ότι η αειφόρος ανάπτυξη έχει θεμελιωθεί σε τέσσερις βασικές αρχές που είναι οι παρακάτω:

- Μελλοντικότητα. Συναντάται και ως διαγενεακή ισότητα και αναφέρεται σε ένα ελάχιστο κεφάλαιο που πρέπει να διατηρηθεί, ώστε να εξασφαλιστεί ότι οι δραστηριότητες του σήμερα δε θα εμποδίζουν την ικανοποίηση των αναγκών και στόχων των μελλοντικών γενιών
- Ισότητα. Συναντάται και ως ενδογενεακή ισότητα και αναφέρεται στην πεποίθηση ότι οι τωρινές γενιές πρέπει να έχουν μεγαλύτερη ισότητα κατά την πρόσβαση στο

περιβαλλοντικό κεφάλαιο και να μοιράζονται πιο δίκαια το κόστος που σχετίζεται με τις ανθρώπινες δραστηριότητες

- Δημόσια συμμετοχή. Εκφράζει την πεποίθηση πως οι πολίτες θα πρέπει να έχουν την ευκαιρία να συμμετέχουν σε αποφάσεις που επηρεάζουν τους ίδιους και την αειφόρο ανάπτυξη
- Προστασία του περιβάλλοντος. Αναφέρεται αποκλειστικά στην ακεραιότητα του φυσικού περιβάλλοντος και αναγνωρίζει την αξία του ευρύτερου οικοσυστήματος ως πόρου που αξίζει να διατηρηθεί, καθώς οι άνθρωποι ωφελούνται από τη χρήση του και έχει σημαντική αξία πέρα και ανεξάρτητα από τη χρήση των φυσικών πόρων (Μπριασούλη, 1997)

Στην ίδια κατεύθυνση κινείται και ο Houghton (1999), ο οποίος στηριζόμενος στην ισότητα, όρισε τις παρακάτω πέντε αρχές που είναι απαραίτητο να πληροί η αειφόρος ανάπτυξη:

- Μελλοντικότητα – Διαγενεακή ισότητα
- Κοινωνική δικαιοσύνη – Ενδογενεακή ισότητα
- Διασυνοριακή υπευθυνότητα – Γεωγραφική ισότητα
- Πορεία προς την ισότητα – Αντιμετώπιση ανοικτή και δίκαιη
- Ισότητα μεταξύ των ειδών – Σπουδαιότητα της βιοποικιλότητας

Βασικός άξονας πάνω στον οποίο κινούνται η Μπριασούλη (1997) και ο Houghton (1999) είναι η ισότητα τόσο σε επίπεδο γενεών, χρόνου, όσο και σε γεωγραφικό. Σύμφωνα με τον Δεκλερ (1996, 2000), δώδεκα θεμελιώδεις αρχές απαιτούνται για να γίνει πράξη η αειφόρος ανάπτυξη. Οι αρχές είναι οι εξής:

- Η αρχή της Δημόσιας Οικολογικής Τάξης, η οποία θέτει στην ευθύνη και στην εγγύηση του κράτους τη σχεδίαση, τη ρύθμιση και την επιτήρηση της ισορροπίας ανάμεσα στα ανθρωπογενή συστήματα και στα οικοσυστήματα
- Η αρχή της Βιωσιμότητας
- Η αρχή της Φέρουσας Ικανότητας, ως φέρουσα ικανότητα ενός οικοσυστήματος ορίζεται το άριστο εκείνο μέγεθος του συστήματος που διατηρεί την ισορροπία σε όλο το σύστημα
- Η αρχή της Υποχρεωτικής Αποκατάστασης διαταραχθέντων οικοσυστημάτων, που είναι η ανθρώπινη παρέμβαση που απαιτείται, ώστε να επανέλθουν τα οικοσυστήματα στην αρχική τους κατάσταση

- Η αρχή της Βιοποικιλότητας, που αναγνωρίζει την εγγενή αξία όλων των ειδών χλωρίδας και πανίδας τα οποία προστατεύει νομικά όπως και τα ενδιααιτήματά τους
 - Η αρχή της Κοινής Φυσικής Κληρονομιάς, που αποσκοπεί στη διάσωση και διαιώνιση των πιο σπουδαίων φυσικών οικοσυστημάτων, ειδικότερα εκείνων με τα πολυτιμότερα βιογενετικά αποθεματικά
 - Η αρχή της Ήπιας Ανάπτυξης των Ευπαθών Οικοσυστημάτων
 - Η αρχή της Χωρονομίας, που εκφράζει τη λειτουργική διαίρεση και κατανομή του χώρου ανάλογα με τα χαρακτηριστικά και τη χρησιμότητά τους
 - Η αρχή της Πολιτιστικής Κληρονομιάς, αποβλέπει στην εξασφάλιση σταθερότητας και ιστορικής συνέχειας στο ανθρωπογενές περιβάλλον και συνεπώς, και της πολιτιστικής ταυτότητας των ανθρώπων
 - Η αρχή του Αειφόρου Αστικού Περιβάλλοντος, που ορίζει ότι η ζωή των ανθρώπων στους οικισμούς πρέπει να είναι αειφόρος όπως και οι οικισμοί και τα οικοσυστήματα που τους περιβάλλουν
 - Η αρχή προστασίας του Φυσικού Κάλλους ή αρχή της αισθητικής αξίας της φύσεως
 - Η αρχή της Οικολογικής Συνείδησης, που υποστηρίζει πως οι πολίτες με την υπεύθυνη συμπεριφορά τους μπορούν να προλάβουν κάθε βλάβη στο περιβάλλον
- Ο Δεκλερής (2000) έχει προσδιορίσει και τις γενικώτατες αρχές της αειφόρου ανάπτυξης που είναι:

- Η επίγνωση της ενότητας του κόσμου
- Η υπεροχή των ηθικών και πολιτιστικών συστημάτων σε σχέση με τα υπόλοιπα ανθρωπογενή συστήματα κυρίως του ανθρωπογενούς παραγωγικού τομέα
- Η ανθρώπινη επιστασία στη φύση

Η προσέγγιση του Δεκλερή (1996, 2000) για την αειφόρο ανάπτυξη σε επίπεδο αρχών, αλλά και γενικότατων αρχών αφορά περισσότερο την προστασία και διατήρηση του περιβάλλοντος, καθώς και τη διατήρηση της πολιτιστικής κληρονομιάς στο πλαίσιο των ανθρώπινων δραστηριοτήτων, ενώ δεν ασχολείται καθόλου με τον οικονομικό και κοινωνικό τομέα.

Κάθε στρατηγική ή σχέδιο αειφόρου ανάπτυξης για να θεωρηθεί εφικτό πρέπει να εμφορείται από τις παρακάτω αρχές:

- Την τοποθέτηση των πολιτών στο επίκεντρο των δραστηριοτήτων
- Την ανάληψη δράσεων με μακροπρόθεσμο ορίζοντα
- Την εκτίμηση κόστους και οφέλους

- Τη δημιουργία ανοικτού, υποστηρικτικού οικονομικού μηχανισμού
- Την εξάλειψη κατά το δυνατόν περισσότερο της φτώχειας και του κοινωνικού αποκλεισμού
- Το σεβασμό στα όρια που θέτει το ίδιο το περιβάλλον (η φέρουσα χωρητική ικανότητα του συστήματος)
- Τη λήψη προληπτικών πολιτικών μέτρων
- Τη χρήση επιστημονικών γνώσεων
- Την αξιοπιστία, την πληροφόρηση, τη συμμετοχή και την πρόσβαση στη δικαιοσύνη
- Την εφαρμογή της αρχής “ο ρυπαίνων πληρώνει” (Αποστολόπουλος, 2003)

Τα σημαντικά νέα στοιχεία που προκύπτουν από τις παραπάνω αρχές είναι η αναγνώριση της ανάγκης για τη δημιουργία ενός ανοικτού, υποστηρικτικού μηχανισμού για την αειφόρο ανάπτυξη, όπως και η εφαρμογή της αρχής “ο ρυπαίνων πληρώνει”. Από αυτά τα στοιχεία είναι δυνατό να προκύψουν οι απαραίτητοι πόροι για την ενίσχυση δράσεων, προγραμμάτων και πολιτικών για την αειφόρο ανάπτυξη. Οι Γκανάτσιου & Γκόβαρης (2005) μελετώντας τον Seitz αποδέχονται ως αρχές της αειφόρου ανάπτυξης την οικολογική αειφορία, τη δημοκρατική συμμετοχή, την κοινωνική δικαιοσύνη, την οικονομική αποτελεσματικότητα, την πολιτισμική χειραφέτηση και την ειρηνική επίλυση των διαφορών. Ουσιαστικά, επιτελούν μία γόνιμη σύνθεση των άρχων που έχουν διατυπωθεί κατά καιρούς για την αειφόρο ανάπτυξη στηριζόμενοι κυρίως στις απόψεις του Seitz.

Το συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2005, 2006) έθεσε τους παρακάτω στόχους για την επίτευξη της αειφόρου ανάπτυξης:

- Προστασία του περιβάλλοντος
- Κοινωνική ισότητα και συνοχή
- Οικονομική ευημερία
- Ανάληψη των ευθυνών μας σε διεθνές επίπεδο

Για να πραγματοποιηθούν οι στόχοι είναι αναγκαίο να εφαρμοστούν οι αντίστοιχες πολιτικές από την Ευρωπαϊκή Ένωση. Αυτές οι πολιτικές πρέπει να στηρίζονται στις παρακάτω κατευθυντήριες αρχές:

- Στην προώθηση και προάσπιση των θεμελιωδών δικαιωμάτων
- Στην ισότητα εντός και μεταξύ των γενεών
- Στην ανοιχτή και δημοκρατική κοινωνία

- Στη συμμετοχή των πολιτών
- Στη συμμετοχή των επιχειρήσεων και των κοινωνικών εταίρων
- Στη συνοχή των πολιτικών και στη διακυβέρνηση
- Στην ενοποίηση των πολιτικών
- Στην καλύτερη εκμετάλλευση των διαθέσιμων γνώσεων
- Στην αρχή της προφύλαξης
- Στην εφαρμογή της αρχής «ο ρυπαίνων πληρώνει»

Στο συμβούλιο Ευρωπαϊκής Ένωσης (2006α, 2006β) που πραγματοποιήθηκε στις Βρυξέλλες επανεξετάστηκε η στρατηγική της για την αειφόρο ανάπτυξη. Ο επαναπροσδιορισμός της στρατηγικής βασίστηκε στις αρχές της δημοκρατίας, της ισότητας των φύλων, της αλληλεγγύης, του κράτους δικαίου και του σεβασμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και ειδικότερα, της ελευθερίας και της ισότητας των ευκαιριών για όλους. Στόχο της αποτελεί η διαρκής βελτίωση του βιοτικού επιπέδου και των συνθηκών διαβίωσης σε παγκόσμιο επίπεδο τόσο για τις παρούσες, όσο και για τις επόμενες γενεές. Προς αυτή την κατεύθυνση γίνεται προσπάθεια για τη δημιουργία μιας δυναμικής οικονομίας με πλήρη απασχόληση, υψηλό εκπαιδευτικό επίπεδο, προστασία της ανθρώπινης υγείας, κοινωνική και εδαφική συνοχή, προστασία του περιβάλλοντος σε ένα πλανήτη που θα διέπεται από ασφάλεια και ειρήνη και στον οποίο θα υπάρχει σεβασμός στην πολιτιστική ποικιλομορφία.

Ανακεφαλαιώνοντας, μπορούμε να συμπεράνουμε ότι η αειφόρος ανάπτυξη διέπεται από αρχές που διαφέρουν ανάμεσα στους μελετητές. Σε κάθε περίπτωση σημεία σύγκλισης αποτελούν η ισότητα (μεταξύ των πολιτών, ως προς τις ευκαιρίες), η προστασία του περιβάλλοντος, η δικαιοσύνη και η ενεργή συμμετοχή των πολιτών. Συγκεκριμένους στόχους για την αειφόρο ανάπτυξη έθεσε η Ευρωπαϊκή Ένωση. Βασικός άξονας τους είναι η προστασία του περιβάλλοντος, η οικονομική ανάπτυξη, η ευημερία και η ομαλή λειτουργία του κοινωνικού συνόλου σε όλα τα επίπεδα των κοινωνικών δραστηριοτήτων.

2.3.4 Ιδεολογικά στρατόπεδα και τάσεις της Αειφόρου Ανάπτυξης

Η αειφόρος ανάπτυξη αποτελεί μία πολυσυζητημένη έννοια. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα τη δημιουργία ιδεολογικών στρατοπέδων και τάσεων γύρω από αυτή. Συγκεκριμένα, μπορεί να διακρίνει κανείς δύο ιδεολογικά στρατόπεδα, το τεχνολογικό (technocentrism) και το οικοκεντρικό (ecocentrism). Στο πρώτο,

κυρίαρχο λόγο κατέχει η τεχνολογία, ενώ στο δεύτερο, το περιβάλλον με την ευρεία έννοια και η προστασία του. Ο Ζαγοριανάκος (2002), έχοντας ως γνώμονα τις απόψεις της τεχνολογικής και της οικοκεντρικής σχολής για την αειφόρο ανάπτυξη, δημιούργησε έναν πίνακα (Πίνακας:2.2) για τις ιδεολογικές αποχρώσεις της αειφόρου ανάπτυξης, στον οποίο αναλύονται τα χαρακτηριστικά που της αποδίδονται από την κάθε σχολή.

Πίνακας:2.2 Ιδεολογικές αποχρώσεις της αειφόρου ανάπτυξης

Ιδεολογική απόχρωση	Τεχνολογική σχολή		Οικοκεντρική σχολή	
Κατηγορίες αειφορικής ανάπτυξης	Πολύ ασθενής αειφορία	Ασθενής αειφορία	Ισχυρή αειφορία	Πολύ ισχυρή αειφορία
Πράσινη ιδεολογία	Εκμετάλλευση πόρων, αύξηση ΑΕΠ	Διατήρηση του φυσικού περιβάλλοντος και τεχνοκρατικές απόψεις	Προστασία του περιβάλλοντος	Ακραίες θέσεις προστασίας του περιβάλλοντος
Τύπος οικονομίας	Αδιατάρακτη λειτουργία της αγοράς – Αντιοικολογικές απόψεις	Πράσινη οικονομία – Δημιουργία φιλοπεριβαλλοντικών αγορών, οι οποίες στηρίζονται σε οικονομικά κίνητρα	Βαθιά «Πράσινη Οικονομία»– Σταθεροί ρυθμοί ανάπτυξης επιτυγχάνονται με την χρήση οικονομικών κινήτρων και περιορισμών	Πολύ βαθιά «Πράσινη Οικονομία»–Ισχυρός κρατικός παρεμβατισμός για την ελαχιστοποίηση των αρνητικών επιπτώσεων από την εξάντληση των πόρων
Στρατηγικές διαχείρισης	Κυριότερος στόχος η αύξηση του ΑΕΠ/Υιοθέτηση της «αξιοματικής» αντίληψης ότι η αδιατάρακτη λειτουργία της αγοράς σε συνδυασμό με την τεχνολογική πρόοδο θα εξασφαλίσουν απεριόριστες δυνατότητες αναπλήρωσης πόρων, ώστε να αμβλύνουν τις επιπτώσεις από την υπεράντλησή τους	Τροποποίηση της οικονομικής ανάπτυξης (ΑΕΠ)/ Υποκατάσταση πόρων - Υπερισχύει ο κανόνας του “συνεχούς κεφαλαίου” επομένως αλλαγές οικονομίας κλίμακας είναι αναγκαίες	Μηδενική οικονομική και πληθυσμιακή ανάπτυξη/ Υποκατάσταση πόρων –Συστημική θεώρηση –Ισορροπία όλου του οικοσυστήματος- Θεωρία της Γαίας	Οικονομική και πληθυσμιακή μείωση/ Μείωση αναπτυξιακής δραστηριότητας – για μερικούς η Γαία έχει προσωποποιηθεί (το ανθρώπινο γένος είναι ηθικά δεσμευμένο απέναντί της)
Ηθικές δεσμεύσεις	Ενίσχυση της ανθρωποκεντρικής παραδοσιακής λογικής: υπεράσπιση δικαιωμάτων και ενδιαφερόντων του μεμονωμένου ατόμου – αναγνώριση της λειτουργικής αξίας της φύσης αλλά από την	Επέκταση των ηθικών δεσμεύσεων να συμπεριλάβει “τη φροντίδα για τους συνανθρώπους μας” – κοινωνική δικαιοσύνη για τωρινές και μελλοντικές γενιές, λειτουργική αξία της φύσης	Παραπέρα επέκταση των ηθικών δεσμεύσεων, ώστε τα δικαιώματα του συνόλου να θεωρούνται πιο σημαντικά από αυτά του ατόμου – πρωταρχική αξία δίδεται στα	Αποδοχή κανόνων «βιοηθικής» (ηθικά δικαιώματα) εφαρμόζονται σε όλα τα μη - ανθρώπινα είδη ακόμα και σε αβιοτικά μέρη του περιβάλλοντος – εσωτερική αξία της φύσης (έχει αξία από μόνη της ανεξάρτητα από τις

	πλευρά του ανθρώπου		οικοσυστήματα και δευτερογενή αξία στις λειτουργίες και υπηρεσίες τους	ανθρώπινες παραδοχές)
--	---------------------	--	---	-----------------------

Πηγή: Ζαγοριανάκος (2002)

Ένας ακραίος υποστηρικτής της τεχνολογικής σχολής επιθυμεί να μην υπάρχουν περιορισμοί στην κατανάλωση, στη λειτουργία των αγορών και το κράτος να μην πραγματοποιεί την παραμικρή παρέμβαση στις αγορές. Όσον αφορά την προστασία του περιβάλλοντος, πιστεύει ότι μπορεί να επιτευχθεί με τη βοήθεια της τεχνολογίας, καθώς η τεχνολογία δύναται να επιλύσει τα προβλήματα που δημιουργεί η ανάπτυξη π.χ. μόλυνση υδάτων – βιολογικός καθαρισμός. Μία τέτοια τοποθέτηση βρίσκει αντιστοιχία σε αυτό που καλείται πολύ ήπια ή πολύ ασθενής αειφορία. Οι υποστηρικτές της τεχνολογικής σχολής θεωρούν πως σε μία κοινωνία που ο πολίτης έχει αποκτήσει περιβαλλοντική συνείδηση, η ελεύθερη αγορά μπορεί να λειτουργήσει θετικά ως προς το περιβάλλον. Σε αυτή την κοινωνία οι φυσικοί πόροι είναι σημαντικοί και υπάρχει υποκατάστασή τους είτε από άλλους φυσικούς πόρους, είτε από ανθρωπογενείς και αναπτυξιακούς πόρους. Η υποκατάσταση και ο μετασχηματισμός του κεφαλαίου καλείται νόμος του συνεχούς κεφαλαίου και βρίσκει αντιστοιχία στην ήπια ή ασθενή αειφορία (Ζαγοριανάκος, 2002).

Οι υποστηρικτές της ισχυρής αειφορίας υποστηρίζουν ότι το επίπεδο ανάπτυξης θα πρέπει να παραμείνει σταθερό, να μην υπάρξει ούτε αύξηση, ούτε μείωση του. Ειδικότερα, με απώτερο σκοπό μία σταθερή κατάσταση στην οικονομία, εκφράζεται η άποψη για μηδενική οικονομική και πληθυσμιακή ανάπτυξη (Daly, 1977). Η οικοκεντρική άποψη υποστηρίζει την ισχυρή αειφορία, καθώς και τη βαθιά πράσινη οικονομία. Από την άλλη πλευρά, η πολύ ισχυρή αειφορία είναι υπέρμαχη της ελαχιστοποίησης των επιπτώσεων στο περιβάλλον, τόσο στην πηγή, όσο και στους αποδέκτες. Αυτός ο στόχος είναι επιτεύξιμος με μειώσεις στην οικονομική δραστηριότητα, στο κατά κεφαλή ΑΕΠ και στον πληθυσμό. Η πολύ ισχυρή αειφορία εκφράζεται από την ιδεολογία της βαθιάς οικολογίας και σχετίζεται άμεσα με τη βιοηθική (Ζαγοριανάκος, 2002). Οι υποστηρικτές, επίσης, της πολύ ισχυρής αειφορίας κάνουν λόγο για δικαιώματα των μη ανθρώπινων πόρων, για τα δικαιώματα των ζώων, για την ανάγκη διατήρησης των οικοσυστημάτων και ολόκληρου του πλανήτη μέσω της θεωρίας της Γαίας (Boulding, 1966, Lovelock, 1988, Watson, 1991, Wallace & Norton, 1992).

Από τα προηγούμενα συμπεραίνει κανείς ότι τόσο η τεχνολογική, όσο και η οικοκεντρική σχολή έχουν πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα, οπότε δε θα ήταν ορθολογικό να επιλέξει κανείς τη μία από τις δύο. Ενδεχομένως, η ορθότερη επιλογή να προέκυπτε από μια κριτική σύνθεση των θέσεων των δύο σχολών, κρατώντας τα θετικά τους στοιχεία και απορρίπτοντας τα αρνητικά τους.

Όσον αφορά την αιφόρο ανάπτυξη μέχρι τώρα έχουν αναπτυχθεί δύο κυρίαρχες τάσεις:

- Η τεχνοδιαχειριστική, με την οποία συνδέεται η αιφόρος ανάπτυξη με τεχνικά ζητήματα διαχείρισης των πόρων
- Η βιοκεντρική και κριτική, που αποδίδει την υπάρχουσα μη αιφόρο κατάσταση στα λανθασμένα πρότυπα παραγωγής και κατανάλωσης, καθώς και στον αντιδημοκρατικό τρόπο λειτουργίας πολλών κοινωνιών (Αθανασάκης, 2000)

Οι δύο τάσεις είναι δυνατό να αλληλοσυμπληρωθούν και να βοηθήσουν σημαντικά τις προσπάθειες για αιφόρο ανάπτυξη. Η τεχνοδιαχειριστική τάση φαίνεται πιο αισιόδοξη ως προς την προτεραιότητα της αποτελεσματικότητας, προσπαθώντας με τη βοήθεια της τεχνολογίας να επιλύσει τα προβλήματα, ενώ η βιοκεντρική και κριτική τάση αντιμετωπίζει κριτικά την υπάρχουσα κατάσταση, επισημαίνει τα λάθη και υποδεικνύει τις αλλαγές που είναι απαραίτητο να γίνουν, ώστε αυτές να συνιστούν αναγκαίες προϋποθέσεις της αιφόρου ανάπτυξης.

Από τα παραπάνω συνάγεται ως συμπέρασμα ότι γύρω από την αιφόρο ανάπτυξη έχουν συγκροτηθεί δύο ιδεολογικές οπτικές και δύο τάσεις με διαφορετικά θετικά και αρνητικά στοιχεία. Γι' αυτό είναι απαραίτητη η γόνιμη σύνθεσή τους, ώστε να επιτευχθεί το καλύτερο αποτέλεσμα και η φυγή προς την αιφόρο ανάπτυξη.

2.4 Αειφορία – Κατηγορίες αειφορίας

Στις επιμέρους υποενότητες αυτής της παραγράφου αναλύονται η έννοια και το περιεχόμενο της αειφορίας. Παρουσιάζονται η ασθενής και η ισχυρή αειφορία, ενώ γίνεται αναφορά στην περιβαλλοντική, οικονομική και κοινωνική αειφορία.

2.4.1 Έννοια και περιεχόμενο της Αειφορίας

Έχοντας κανείς μελετήσει την έννοια της αιφόρου ανάπτυξης οφείλει, εν συνέχεια, σε ένα επόμενο στάδιο να ασχοληθεί με την έννοια και το περιεχόμενο της αειφορίας. Η αειφορία είναι μια έννοια που χρησιμοποιείται ευρύτατα και, συνήθως, αναφέρεται

με διαφορετικό τρόπο και σε διαφορετικά αντικείμενα. Εύλογο είναι οι διαφορετικές ερμηνείες, να οδηγούν σε διαφορετικά συμπεράσματα (Charman, 2004). Η αειφορία αποτελεί πολιτικό όρο που του αποδίδονται υψηλές έννοιες καθολικά αποδεκτές όπως: η ειρήνη, η δημοκρατία, η ελευθερία. Τα ζητήματα της αειφορίας χαρακτηρίζονται από πολυπλοκότητα, καθώς διαπλέκονται σε αυτά σύνθετα και ετερόκλητα συστήματα (Φλογαΐτη, 2011).

Η αειφορία ως έννοια συλλαμβάνεται, κατά το παρελθόν, σε οικονομικό επίπεδο, στα πλαίσια δράσης διεθνών οργανισμών, όταν οι αναπτυγμένες χώρες θέλησαν να ρυθμίσουν τόσο τη δική τους χρόνια κοινωνικοοικονομική κρίση, όσο και των αναπτυσσόμενων χωρών (Λάσκαρις, 1996). Στην ελληνική της απόδοση η αειφορία γίνεται αντιληπτή ως η ικανότητα της φύσης και της κοινωνίας να υφίστανται στο διηνεκές. Η συζήτηση για την αειφορία τροφοδοτήθηκε σημαντικά από επιστημονικούς φορείς που ανέδειξαν πόσο ευρύ και κρίσιμο είναι το περιβαλλοντικό πρόβλημα. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα με τη βοήθεια επιστημόνων και τεχνοκρατών, κοινωνικές, πολιτικές και πολιτιστικές οντότητες να δημιουργήσουν τη διαλεκτική για την αειφορία (Σχίζα, 2007). Η αειφορία αποτελεί στην ελληνική γλώσσα μία έννοια που σε ένα πρώτο επίπεδο ανάλυσης φαντάζει ελκυστική, έχει προοπτικές και γίνεται αντιληπτή ως κάτι ευγενές, θετικό και δελεαστικό, ενώ συμπυκνώνει τους οραματισμούς του περιβαλλοντικού κινήματος για κοινωνίες δίκαιες, οι οποίες λειτουργούν σε συνεργασία και ισορροπία με το φυσικό περιβάλλον (Φλογαΐτη, 2011), ενώ ταυτόχρονα, λειτουργεί ως σύνδεσμος σε μία δυναμική και αλληλοτροφοδοτούμενη σχέση ανάμεσα στην οικονομία, στην κοινωνία και στο περιβάλλον, δημιουργώντας τις προϋποθέσεις για μια σφαιρική αντιμετώπιση των προβλημάτων της σύγχρονης κοινωνίας (Σαμιώτης, 2003).

Η έννοια της αειφορίας πρωτοεμφανίστηκε ως αειφόρος παραγωγή στη διαχείριση των δασών της Γερμανίας σε σχέση με την ξυλεία στα τέλη του 18^{ου} αιώνα (Worster, 1993:144-145). Η επιθυμία για αειφορική διαχείριση των φυσικών πόρων είχε ηθικό έναυσμα εκτός από οικονομικό. Η αειφορία συνιστά προστασία, συντήρηση και διαφύλαξη των φυσικών πόρων, καθώς και μία διαχείριση τους που λειτουργεί ως εγγύηση για τη μελλοντική χρήση τους. Η αειφορία εμφανίζεται ως νεολογισμός στην ελληνική γλώσσα τη δεκαετία του 1920, προκειμένου να αποδοθεί στα ελληνικά ο ξένος όρος της αειφορικής δασολογίας (Χαϊντενράιχ, 2013). Το 1980 θα παρουσιαστεί η αειφορία συνδεδεμένη με την ανάπτυξη σε μία σειρά έργων διεθνούς και συλλογικής φύσεως που σκοπό είχαν την κινητοποίηση της παγκόσμιας

κοινωνίας για τη διατήρηση της φύσης και τη διαμόρφωση ενός πλαισίου διαλόγου μεταξύ πλούσιου βορρά και φτωχού νότου (Λάσκαρις, 1996).

Ο Δεκλερής (2000) απαντάει στο ερώτημα “τι είναι αειφορία” λέγοντας πως η αειφορία είναι ο αυτονόητος όρος της δυναμικής ισορροπίας και της συνεξέλιξης ανθρώπου και φύσεως αμοτερών μέσα στο μεγασύστημα της Γαίας. Συνεχίζει υποστηρίζοντας ότι η αειφορία ταυτίζεται με το δίκαιο κόσμο, καθώς μόνο ένας δίκαιος κόσμος είναι αειφόρος. Κατ’ αυτόν τον τρόπο αποκλείονται οι υπόλοιπες εκδοχές της αειφορίας. Επομένως αειφορία:

- Δεν είναι η μηδενική μεγέθυνση
- Δεν είναι η ισότητα των λαών της γης στην κατανάλωση
- Δεν είναι η αφθονία υλικών που προκύπτει από την παγκοσμιοποίηση

Με τη βοήθεια των παραπάνω και κάνοντας χρήση του φυσικού, πολιτιστικού και κοινωνικού κεφαλαίου, αειφορία υφίσταται, όταν αυτά τα τρία είδη κεφαλαίου όχι μόνο δε μειώνονται, αλλά αυξάνονται με το πέρασμα του χρόνου με τις αποφάσεις και τις ενέργειες του κράτους και των πολιτών. Προεκτείνοντας τα παραπάνω ο Δεκλερής (2000) καταλήγει πως η βαθύτερη έννοια της αειφορίας είναι η διασύνδεση των ανθρωπογενών συστημάτων μεταξύ τους, καθώς και η διασύνδεση μεταξύ των ανθρωπογενών συστημάτων και των οικοσυστημάτων. Η Φλογαΐτη (2011:18) υποστηρίζει ότι συζητώντας κανείς για αειφορία κάνει λόγο για διεργασίες, καταστάσεις και ιδέες σε πλήρη εξέλιξη μέσα σε χώρους αδιαμόρφωτους, στους οποίους συνδιαλέγονται η κοινωνία, η πολιτική, η οικονομία και η φύση με όρους συγκεχυμένους και αβέβαιους, ενώ ο Σοφούλης (2003) υποστηρίζει την ανάγκη συγκερασμού δύο ετερογενών πεδίων: των φυσικών και κοινωνικών διεργασιών. Από την άλλη η Unesco – EPD (1997) ισχυρίζεται ότι η αειφορία είναι ηθική επιταγή που εμφορείται από το σεβασμό στην πολιτισμική ποικιλότητα και στην παραδοσιακή γνώση.

Βάση της αειφορίας αποτελεί η έννοια της ισότητας μεταξύ των γενεών, δηλαδή η ανάγκη και το δικαίωμα των επόμενων γενεών να τύχουν του ίδιου βιοτικού επιπέδου και των ίδιων περιβαλλοντικών απολαύσεων και υπηρεσιών με την παρούσα γενεά (Jacobs, 1993). Την προηγούμενη άποψη υιοθετεί ο Solow (2000) που πιστεύει ότι η αειφορία είναι μία υπόθεση κατανομής δικαιοσύνης μεταξύ του παρόντος και του μέλλοντος, δηλαδή μεταξύ της παρούσας και των επόμενων γενεών. Όσον αφορά την ενδογενεακή ισότητα, κάποιοι υποστηρίζουν ότι αποτελεί προαπαιτούμενο για

την αειφόρο ανάπτυξη και κατ' επέκταση για την αειφορία (Pearce & Warford, 1993, Pearce et al, 1994), ενώ αρκετοί εκφράζουν την εντελώς αντίθετη άποψη (Jacobs, 1993:79). Σύμφωνα με τον Ρόκο (2003) ο πυρήνας της έννοιας της αειφορίας αποτελείται από την ικανότητα κράτησης, στήριξης, συγκράτησης, συντήρησης, διατήρησης, δυνάμωσης του «μέρους» κατά τη διαδικασία του ανταγωνισμού με τα άλλα «μέρη» της ίδιας ή ευρύτερης ομάδας «μερών» που δε δύναται να σχηματίσουν μία ολότητα.

Η αειφορία εμφανίζει μία διπολικότητα ως έννοια. Ο ένας πόλος δίνει βαρύτητα στη μακρομέρευση της οικονομικής ανάπτυξης και των δραστηριοτήτων που σχετίζονται με αυτή και ο έτερος πόλος ρίχνει μεγαλύτερο βάρος στην προστασία της φύσης (Λάσκαρις, 1996). Επιπροσθέτως, η αειφορία κινείται σε δύο επίπεδα που αλληλοεπηρεάζονται. Το πρώτο αφορά την επιρροή που ασκείται στις προτεραιότητες και στο χαρακτήρα των προγραμμάτων και έργων, τα οποία υλοποιούνται σε τοπικό επίπεδο, ενώ το δεύτερο ασχολείται με την επιρροή που ασκείται στο συνολικό τρόπο σχεδιασμού του κάθε εθνικού κράτους (Δελλαδέτσημας, 1997). Κατά την Φλογαΐτη (2011) η έννοια της αειφορίας 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 τις επόμενες γενιές.

Πολλοί εκφράζουν την απορία, εάν μπορεί να γεφυρωθεί το χάσμα ανάμεσα στη θεωρία και στην πράξη της αειφορίας. Η αειφορία πρέπει να γίνει κατανοητή ως μία μακροπρόθεσμη και δύσκολη διαδικασία που απαιτεί τη συμμετοχή, το διάλογο, το σχεδιασμό και τις δράσεις που θα μεταβάλλουν τις οικονομικές, οικολογικές, πολιτισμικές και πολιτικές δομές του κοινωνικού συνόλου (Αθανασάκης, 2006). Δε θα επιτευχθεί με διάταγμα, αλλά με συνειδητή αναδημιουργία των πολιτικών, των συμπεριφορών και των δράσεων σε όλα τα επίπεδα από το παγκόσμιο, έως το τοπικό (Selman, 1996), καθώς και εάν ακολουθηθούν οι κατάλληλες στρατηγικές και μέθοδοι (Shi, 2002). Η αειφορία δεν μπορεί να γίνει πραγματικότητα, ούτε καν να επιδιωχθεί, σε ένα πλαίσιο ανταγωνισμού ασύδοτου, δίχως κανόνες και ηθικούς φραγμούς για τις επιχειρήσεις, τα συστήματα και τα ενεργήματα (Ρόκος, 2000).

Οι ορισμοί που έχουν δοθεί για την αειφόρο ανάπτυξη δεν αποτελούν ικανές και αναγκαίες συνθήκες για να μετρηθεί το επίπεδο της αειφορίας. Επομένως, είναι απαραίτητο να ορισθούν κανόνες και δείκτες αειφορίας, ώστε να μπορούν να εξαχθούν ασφαλή συμπεράσματα (Faucheux & Noël, 2007). Ο προσδιορισμός και η

μέτρηση της αειφορίας εμφανίζουν συγκλίσεις και αποκλίσεις που οφείλονται στις διαφορετικές επιστημονικές προσεγγίσεις (Λάσκαρις, 1996).

Η έννοια της αειφορίας αναλύεται με τους όρους των πόρων, αυτό που η οικονομική επιστήμη ορίζει ως κεφάλαιο (Brunel, 2007). Το κεφάλαιο διακρίνεται σε φυσικό, δηλαδή ό,τι υπάρχει στη φύση (νερό, δάση, λίμνες, έδαφος, φυσικοί πόροι κ.ά) και σε τεχνητό ή ανθρωπογενές, δηλαδή ό,τι έχει δημιουργήσει ο άνθρωπος από μόνος του (υποδομές, παραγόμενα αγαθά, ανθρώπινες ικανότητες και χαρακτηριστικά) (Σαΐτη, 2000). Το φυσικό κεφάλαιο μιας περιοχής μπορεί να προστατευθεί, αν ληφθούν τα απαραίτητα κοινωνικά, πολιτικά και οικονομικά μέτρα (Danaher, 1998). Συχνά, εκφράζεται η άποψη ότι οι οικονομικές, κοινωνικές και περιβαλλοντικές προτεραιότητες επικεντρώνονται στο ανθρώπινο κεφάλαιο, ενώ δίνεται λιγότερη βαρύτητα στο φυσικό κεφάλαιο (Carvalho, 2001). Αυτός ο ισχυρισμός είναι σε μεγάλο βαθμό αληθινός, καθώς τα τελευταία χρόνια παρατηρείται συνεχής υποβάθμιση του φυσικού κεφαλαίου και όξυνση των περιβαλλοντικών προβλημάτων. Το αειφόρο επίπεδο περιβαλλοντικής χρήσης ή το βέλτιστο επίπεδο χρήσης του φυσικού κεφαλαίου ποικίλλει από περιοχή σε περιοχή (Tisdell, 1998). Γι' αυτό δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα στην ορθολογική διαχείριση των φυσικών πόρων, καθώς μόνο με αυτή μπορεί να παραμείνει το φυσικό κεφάλαιο μιας περιοχής αειφόρο (Michaels & Laituri, 1999). Είναι αξιοσημείωτο ότι η αποϋλοποίηση αποτελεί μία ακόμα σημαντική δυνατότητα για την επίτευξη αειφορίας στο φυσικό κεφάλαιο ενός τόπου. Με τον όρο αποϋλοποίηση εκφράζεται η μεταβολή στις καταναλισκόμενες ποσότητες πρώτων υλών ανά μονάδα βιομηχανικού προϊόντος και η μείωση της καταναλισκόμενης ενέργειας στην παραγωγή (Sun, 2000). Αυτή συμβάλλει στον περιορισμό των εκπομπών διοξειδίου του άνθρακα, στον έλεγχο της οικονομικής ανάπτυξης και κατ' επέκταση στην αειφορία. Επομένως, είναι απαραίτητο να υπάρχουν διάφορα επίπεδα περιβαλλοντικού ελέγχου, ώστε να εξετάζεται η ποικιλία και η διαφοροποίηση της χρήσης του φυσικού κεφαλαίου ανά περιοχή (Tisdell, 1998). Οι Παπανδρέου & Σαρτζετάκης (2002) υποστηρίζουν ότι ο όρος αειφορία σχετίζεται με τον οικονομικό όρο αειφόρος απόδοση ενός φυσικού πόρου. Εκτιμούν, επίσης, ότι οι έννοιες της αειφορίας και της μεγέθυνσης δεν είναι συμβατές μεταξύ τους, εκτός εάν αυξηθεί η υποκατάσταση στη χρήση των εισροών ή εάν υπάρξει πρόοδος σε θέματα διατήρησης του φυσικού περιβάλλοντος με τη βοήθεια της τεχνολογίας.

Μολονότι εφαρμόζονται πολιτικές αειφορίας, τα παραγωγικά και καταναλωτικά πρότυπα δεν έχουν μεταβληθεί ουσιαστικά. Αυτό μπορεί να προκαλέσει σύντομα σύγκρουση μεταξύ οικονομικών και περιβαλλοντικών συμφερόντων, με αποτέλεσμα να φθαρεί η δημοτικότητα της αειφορίας, ειδικότερα, σε τομείς που πρέπει να ληφθούν κρίσιμες αποφάσεις (Blowers, 1992). Ο Jacobs (1993) πιστεύει πως η αειφορία αποτελεί μία γεωγραφικά και διαχρονικά ισότιμη κατανομή της περιβαλλοντικής κατανάλωσης, με αποτέλεσμα η αειφορία να αναδεικνύεται σε μία διαδικασία μετρήσιμης της, καθώς και διαμόρφωσης πολιτικών για την προστασία και προσαρμογή των ανθρωπίνων δραστηριοτήτων στα πλαίσια των ικανοτήτων που έχουν προσδιοριστεί σε σχέση με την περιβαλλοντική κατανάλωση.

Η επίτευξη μεγαλύτερης αειφορίας είναι εφικτή, εφόσον οι πόλεις ικανοποιούν τις παρακάτω αρχές της αειφόρου αστικής ανάπτυξης:

- Τη λειτουργική και αυτορυθμιζόμενη ανάπτυξη, που σημαίνει ότι η οικονομική αύξηση στους τομείς της οικονομίας θα πρέπει να μετρηθεί σε σύγκριση με την καθαρή συμβολή της στο σύνολο του συστήματος,
- Την ελάχιστη σπατάλη, που σημαίνει ότι τα φυσικά οικοσυστήματα θα πρέπει να λειτουργούν με έναν αποτελεσματικό μηχανισμό ανακύκλωσης υλικών, ώστε να μπορεί να υπάρχει ζωή (OECD, 1990:37)

Υπάρχει η εκτίμηση ότι στην αειφορία μιας πόλης και στην υλοποίηση αναπτυξιακών προγραμμάτων μπορεί να συνεισφέρει το σύνολο των οικονομικών, περιβαλλοντικών και κοινωνικών επιστημών. Αυτή η εκτίμηση είναι λανθασμένη, καθώς οι κοινωνικές επιστήμες δε δύνανται να συνεισφέρουν ουσιαστικά σε μία κοινωνία που κινείται προς την αειφόρο ανάπτυξη (Blattel – Mink, 1998), ακόμα και σε ηθικό επίπεδο, αν και πολλά από τα σενάρια αειφόρου ανάπτυξης, στηρίζονται σε ηθικές και μεταηθικές θεωρίες (Buchdahl & Raper, 1998, Blowfield, 2000). Η ιδέα της αειφόρου ανάπτυξης προϋποθέτει τη σύγκλιση της οικονομικής και κοινωνικής ηθικής (Χαϊντενράϊχ, 2013).

Οι ενεργοί πολίτες μπορούν να διαδραματίσουν σπουδαίο ρόλο και να επηρεάσουν σημαντικά τη λήψη πολιτικών αποφάσεων σε πολιτισμικό, οικονομικό και περιβαλλοντικό επίπεδο, ώστε να επιτευχθεί η αειφορία (Kaivola, 2004). Η αειφορία είναι άρρηκτα συνδεδεμένη τόσο με τις παραδοσιακές, όσο και με τις σύγχρονες μορφές γνώσεων και απαιτείται η χρήση και των δύο μορφών γνώσης για

την επίτευξη ενός αειφόρου μέλλοντος (Vargas, 2000). Η αειφορία είναι χρήσιμη, αλλά δεν αποτελεί πανάκεια και απαιτεί ευέλικτη διοίκηση και προωθημένη λήψη αποφάσεων (Kemp & Martens, 2007:5).

Συνοψίζοντας τα παραπάνω οδηγείται κανείς στο συμπέρασμα ότι η αειφορία είναι μία σύνθετη έννοια που ξεκίνησε αρχικά με περιβαλλοντικό προσανατολισμό και εξελίχθηκε να έχει έντονο οικονομικό και κοινωνικό προσανατολισμό. Το περιεχόμενο της είναι αρκετά πλούσιο και προσεγγίζεται από αρκετές διαφορετικές πλευρές.

2.4.2 Κατηγορίες Αειφορίας

Η αειφορία (sustainability) διακρίνεται σε δύο κύριες κατηγορίες την ισχυρή και την ασθενή (ήπια) αειφορία και σε δύο επιμέρους υποκατηγορίες την πολύ ισχυρή και την πολύ ασθενή (ήπια) αειφορία. Εναλλακτικά, χρησιμοποιούνται αντίστοιχα οι όροι οικολογική και τεχνολογική αειφορία (Ott, 1992). Ως ισχυρή ή απόλυτη (strong sustainability) καλείται η αειφορία, κατά την οποία επιλέγεται το φυσικό κεφάλαιο να διατηρηθεί απολύτως στην υφιστάμενη κατάσταση (Mac Donald et al, 1999, Cole, 1999). Ουσιαστικά, η ισχυρή αειφορία απαιτεί οι μελλοντικές γενεές να απολαύσουν ένα περιβαλλοντικό επίπεδο ανάλογο του σημερινού (Pearce & Warford, 1993, Jacobs, 1993, Turner, 1993, Blowers & Glasbergen, 1995, Cole, 1999). Αυτή η απαίτηση είναι αδιαπραγμάτευτη και σε αρκετές περιπτώσεις χαρακτηρίζεται ως μη ρεαλιστική. Σύμφωνα με την ισχυρή αειφορία, δεν μπορεί να επιτευχθεί τέλεια υποκατάσταση μεταξύ των διαφόρων τύπων κεφαλαίου. Αντιρρήσεις εγείρονται κυρίως, επειδή κάποια στοιχεία του αποθέματος σε φυσικό κεφάλαιο (οικοσυστήματα, χλωρίδα, πανίδα) δεν είναι δυνατό να υποκατασταθούν από ανθρωπογενές κεφάλαιο ή, εάν υποκατασταθούν, αυτό θα επιτευχθεί σε αρκετά περιορισμένο βαθμό (Μπριασούλη, 1997:60, Ροζάκης, 1998), οπότε η υποκατάσταση τους είναι ενάντια στην κοινωνική ευημερία (Pepper, 1998). Επομένως, από την οπτική της άσκησης κοινωνικής πολιτικής η ισχυρή αειφορία είναι πιο δίκαιη για το κοινωνικό σύνολο σε σχέση με την ασθενή (Kaivo – Oja, 1999).

Οι οπαδοί της ισχυρής αειφορίας θέτουν ως πρώτη προτεραιότητα το περιβάλλον και θεωρούν πως είναι απαραίτητο να τεθεί ένα όριο στις ανθρώπινες δραστηριότητες, προκειμένου να προστατευθεί ο πλανήτης (Brunel, 2007) γι' αυτό ενθαρρύνουν τη μείωση της καταναλισκόμενης ενέργειας και των χρησιμοποιούμενων πρώτων υλών στον τομέα των οικονομικών εκροών (Cole, 1999).

Θέτουν οι υποστηρικτές της το περιβάλλον σε πρώτη θέση και όχι τον άνθρωπο, γιατί θεωρούν ότι αν δεν προστατευθεί το περιβαλλοντικό πλαίσιο της ανθρώπινης ζωής, ο άνθρωπος είναι αναγκασμένος να εξαφανιστεί. Αυτός ο ισχυρισμός είναι απόλυτα λογικός και προϋποθέτει ότι ο άνθρωπος έχει συνειδητοποιήσει το μέγεθος των περιβαλλοντικών προβλημάτων στη σύγχρονη εποχή και επιδιώκει με τη συμπεριφορά του την επίλυση τους με τον πιο αποδοτικό τρόπο. Υπάρχει ταύτιση της ισχυρής αειφορίας με την αναβαθμισμένη έκφραση μιας αυτοσυντηρούμενης κοινωνίας, η οποία επιτυγχάνει τη διατήρηση της ποιότητας ζωής των πολιτών χρησιμοποιώντας την κατάλληλη τεχνολογία (Huckle, 1996). Σκοπό της ισχυρής αειφορίας αποτελεί η διαγενεακή δικαιοσύνη, ώστε να εξασφαλιστούν οι τωρινές και μελλοντικές ανάγκες των ανθρώπων. Αυτός είναι άρρηκτα συνδεδεμένος με την προστασία του περιβάλλοντος. Επιπλέον, εστιάζει στην ίση κατανομή των φυσικών πόρων και στη διασφάλιση της κοινωνικής δικαιοσύνης, προκειμένου να εξαλειφθούν οι κοινωνικές ανισότητες (Barry, 2004, Φλογαΐτη, 2011). Ουσιαστικά, η ισχυρή αειφορία αναζητεί μία μορφή ανάπτυξης αποδεσμευμένη από την οικονομική μεγέθυνση, στην οποία θα ενσωματώνονται συγχρόνως η οικονομική, κοινωνική και περιβαλλοντική αειφορία. Αυτή θα επιτυγχάνει την πρόοδο και την ευημερία της ανθρωπότητας με ποιοτικά και όχι ποσοτικά χαρακτηριστικά (Hartibey, 1998). Η ισχυρή αειφορία είναι υπέρμαχη της ανάπτυξης που λαμβάνει υπόψη της τα όρια που τίθενται από τις οικολογικές διεργασίες εντός και μεταξύ των φυσικών οικοσυστημάτων (Norton, 2004). Ειδικότερα, η ισχυρή αειφορία:

- Αποδέχεται πως υπάρχουν περιβαλλοντικά όρια στην ανάπτυξη
- Δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα στην ανακατανομή των παγκόσμιων φυσικών πηγών πλούτου
- Υποστηρίζει τη συγκέντρωση της εξουσίας στη βάση, ώστε οι πολίτες να λαμβάνουν μέρος στη λήψη αποφάσεων και στη διαμόρφωση πολιτικών
- Ερμηνεύει την αειφορία ως προστασία του περιβάλλοντος, εκρίζωση της φτώχειας, της ανισότητας και επιδιώκει την ποιότητα ζωής και την ευημερία (Attfield, 2003, Jacobs, 2004,)

Ως ασθενής ή ήπια (weak sustainability) καλείται η αειφορία κατά την οποία επιλέγεται να διατηρηθεί σταθερό το σύνολο του φυσικού και τεχνητού κεφαλαίου, δηλαδή όταν μπορεί να υπάρξει υποκατάσταση μεταξύ φυσικού και τεχνητού κεφαλαίου, χωρίς να μεταβάλλεται το συνολικό κεφάλαιο (Pearce et al, 1989, Mac

Donald et al, 1999, Cole, 1999). Βασική αρχή της ήπιας αειφορίας είναι ότι κάθε πρόβλημα δύναται να λυθεί με τη βοήθεια της τεχνολογίας και της οικονομίας (Δημητρίου, 2009). Υποστηρικτές της ήπιας αειφορίας είναι φιλελεύθεροι και σοσιαλδημοκράτες μεταρρυθμιστές, ενώ της ισχυρής πράσινοι σοσιαλιστές και ουτοπιστές ριζοσπάστες (Huckle, 1996). Σύμφωνα με την ασθενή αειφορία, στόχος 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. Επιπλέον, η ασθενής αειφορία αποδέχεται μία φθορά στο φυσικό κεφάλαιο, στα όρια που αποτρέπονται περιβαλλοντικές καταστροφές για τις μελλοντικές γενεές, με την προϋπόθεση το φυσικό κεφάλαιο που έχει απωλεσθεί να αντικατασταθεί από τεχνητό κεφάλαιο.

Λαμβάνοντας υπόψη τη σχέση της οικονομικής ανάπτυξης με την περιβαλλοντική προστασία, την κοινωνική δικαιοσύνη, τη συμμετοχή των πολιτών στις αποφάσεις και το περιεχόμενο της έννοιας, μπορεί υποστηριχθεί ότι η ήπια αειφορία:

- Θεωρεί ταυτόσημη την οικονομική ανάπτυξη με την οικονομική μεγέθυνση και υπό αυτή τη συνθήκη ασχολείται με την περιβαλλοντική προστασία
- Είναι επικεντρωμένη στην προστασία των φυσικών πόρων
- Βοηθά τη συγκέντρωση της εξουσίας στις κυβερνήσεις και στις επιχειρήσεις
- Ερμηνεύει την αειφορία δίνοντας έμφαση στην προστασία του περιβάλλοντος (Attfield, 2003, Jacobs, 2004)

Οι οπαδοί της ασθενούς αειφορίας θεωρούν το περιβάλλον ως αποτέλεσμα των ανθρώπινων δραστηριοτήτων. Ειδικότερα, υποστηρίζουν ότι το φυσικό περιβάλλον έχει ανθρωποποιηθεί και πως η φύση είναι άμεσα εξαρτημένη από τις προτεραιότητες που θέτουν οι κοινωνίες. Έχοντας ιδιαίτερη εμπιστοσύνη στην τεχνολογία, εκτιμούν ότι έννοιες όπως μη αντιστρεψιμότητα, υποβάθμιση και καταστροφή για το περιβάλλον, δεν έχουν ουσιαστική σημασία, καθώς μπορούν να αντιστραφούν με τη βοήθεια της τεχνολογίας (Brunel, 2007).

Το ισχυρό ή το ασθενές κριτήριο αειφορίας προκύπτει ως αποτέλεσμα μακροοικονομικής προσέγγισης. Συγκεκριμένα, ορίζει την αειφορία ως αποτέλεσμα του λόγου της αποταμίευσης προς το εισόδημα και του ρυθμού με τον οποίο μεταβάλλονται το ανθρώπινο, το ανθρωπογενές και το φυσικό κεφάλαιο. Η ασθενής

αιφορία υφίσταται όταν είναι θετικός ο λόγος αποταμίευσης προς το εισόδημα και μεγαλύτερος από το συνολικό άθροισμα των ρυθμών μεταβολής του ανθρώπινου, του ανθρωπογενούς και του φυσικού κεφαλαίου (Μπριασούλη, 1997:60). Σε κάθε περίπτωση, τόσο η ισχυρή, όσο και η ασθενής αιφορία συνεισφέρουν στην αύξηση του περιβαλλοντικού κατά κεφαλήν κεφαλαίου και των δυνητικών κατά κεφαλήν εκροών (Kaivo – Oja, 1999).

Ο Devkota (2005) δημιούργησε ένα πίνακα (Πίνακας:2.3) στον οποίο συνοψίζονται τα βασικά χαρακτηριστικά της ισχυρής και της ασθενούς αιφορίας.

Πίνακας:2.3 Χαρακτηριστικά ισχυρής και ασθενούς αιφορίας

Ισχυρή αιφορία	Ασθενής αιφορία
Το φυσικό και το ανθρώπινο κεφάλαιο είναι συμπληρωματικά μεταξύ τους	Το φυσικό και το ανθρώπινο κεφάλαιο είναι υποκατάστατα μεταξύ τους
Όλες οι φυσικές και άλλες μορφές κεφαλαίου, όπως το οικονομικό και το κοινωνικό, πρέπει να παραμένουν, ανεξάρτητα με το πέρασμα του χρόνου	Το συνολικό απόθεμα κεφαλαίου (φυσικό και ανθρώπινο) πρέπει να παραμένει σταθερό
Η ισχυρή αιφορία δεν είναι μόνο ένα οικονομικό πρόβλημα, αλλά ένα πρόβλημα ουσιώδους διατήρησης των φυσικών πόρων που δεν αντικαθίστανται και δεν υποκαθίστανται	Τα περιβαλλοντικά προβλήματα είναι όπως τα οικονομικά προβλήματα
Η ισχυρή αιφορία προτιμά προληπτικά ενεργά στοιχεία και ασφαλή χαμηλά επίπεδα	Η ασθενής αιφορία αποδέχεται τη νομισματική αξία και την ανάλυση κόστους - οφέλους

Πηγή: Devkota (2005)

Η μελέτη του πίνακα αποδεικνύει την έντονη διαφορά που υφίσταται μεταξύ της ισχυρής και της ασθενούς αιφορίας, καθώς και την αδυναμία σύνθεσης τους, αφού αντιπροσωπεύουν δύο εντελώς διαφορετικές προσεγγίσεις.

Οι Turner et al (1994) προχώρησαν σε μία πιο λεπτομερή και εξειδικευμένη ανάλυση, διακρίνοντας την αιφορία σε τέσσερις κατηγορίες:

- Πολύ ισχυρή αιφορία. Δεν επιτρέπεται καθόλου η υποκατάσταση μεταξύ των διαφόρων μορφών κεφαλαίου
- Ισχυρή αιφορία. Επιτρέπεται μερικώς η υποκατάσταση μεταξύ των διαφόρων μορφών κεφαλαίου
- Ασθενής αιφορία. Επιτρέπεται η υποκατάσταση των διαφόρων μορφών κεφαλαίου μέχρι ορισμένων μη σαφώς προσδιορισμένων ορίων
- Πολύ ασθενής αιφορία. Επιτρέπεται η πλήρης υποκατάσταση των διαφόρων μορφών κεφαλαίου (GHK, 2002)

Αυτή η διάκριση εμβαθύνει περισσότερο ορίζοντας την πολύ ισχυρή και την πολύ ασθενή αειφορία. Αυτές αντιπροσωπεύουν τα δύο αντικρουόμενα άκρα, της μηδενικής και της πλήρους υποκατάστασης των διαφόρων μορφών κεφαλαίου.

Αντίστοιχη διάκριση πραγματοποιεί ο Godard (1994) που υποστηρίζει ότι:

- Η πολύ ήπια αειφορία βρίσκεται πολύ κοντά στη νεοκλασική θεώρηση για την οικονομική ανάπτυξη. Η αειφορία δεν ταυτίζεται με τη διατήρηση ενός φυσικού πόρου
- Η ήπια αειφορία έχει συγκεκριμένα όρια στην υποκατάσταση των πόρων, γι' αυτό είναι απαραίτητο να συντηρείται ένας κρίσιμος πυρήνας φυσικού κεφαλαίου
- Η ισχυρή αειφορία υποστηρίζει τη διατήρηση του συνόλου του φυσικού κεφαλαίου για τις επόμενες γενιές και επιδεικνύει αυξημένο ενδιαφέρον για την εξαφάνιση των ειδών και τα αποτελέσματα των κλιματικών αλλαγών
- Η πολύ ισχυρή αειφορία υποστηρίζει την ύπαρξη ορίων στη ροή της ύλης και της ενέργειας και συνεπώς, υφίστανται περιορισμοί στην οικονομική μεγέθυνση

Ανακεφαλαιώνοντας τα προηγούμενα συνάγεται ως συμπέρασμα ότι η ισχυρή και η ασθενής αειφορία διαφέρουν μεταξύ τους, επειδή αποδέχονται πλήρως, μερικώς ή καθόλου την υποκατάσταση του φυσικού κεφαλαίου από την τεχνολογία παραθέτοντας συγκεκριμένα επιχειρήματα κατά περίπτωση.

2.4.3 Περιβαλλοντική, Κοινωνική, Οικονομική Αειφορία

Η αειφορία εμφανίζεται ως περιβαλλοντική, οικονομική και κοινωνική όπως αντίστοιχα η αιφόρος ανάπτυξη προσεγγίζει το περιβάλλον, την οικονομία και την κοινωνία. Ειδικότερα, παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον η ενασχόληση με κάθε μία από τις μορφές της αειφορίας σε επίπεδο πόλης, μολονότι αναπόφευκτα εμπλέκονται οι άλλες δύο. Κοινή πεποίθηση αποτελεί ότι μία πόλη δύναται να φθάσει στην αειφορία, εάν εφαρμόζονται πολιτικές αιφόρου ανάπτυξης που αποσκοπούν στην επίτευξη ισορροπίας ανάμεσα στο περιβάλλον, στην οικονομική και στην κοινωνική ανάπτυξη (Scott, 1997, Bergstrom & Dobers, 2000, Williams, 2002). Παράλληλα, η αειφορία θεωρείται μία πορεία αλλαγής, που στοχεύει στην αρμονία μεταξύ οικονομικών, κοινωνικών και περιβαλλοντικών στόχων τόσο βραχυπρόθεσμα, όσο και μακροπρόθεσμα (Hutchinson & Burkitt, 1999, Giddings et al, 2002).

Η περιβαλλοντική αειφορία μιας πόλης στηρίζεται στην αιφόρο χρήση του χώρου, των οικοσυστημάτων, στην προφύλαξη της γενετικής ποικιλότητας (Becker,

1998) και στη συντήρηση της απαραίτητης οικολογικής σταθερότητας (Grundy, 1997, Mezher, 1997), οι οποίες σε συνδυασμό με τον καθορισμό χρήσεων γης αποτελούν ένα από τα κλειδιά για την αειφορία μιας πόλης (Hediger, 1997). Η αειφορία μιας πόλης είναι δυνατό να εξασφαλιστεί, εφόσον τα κτίριά της από καταναλωτές ενέργειας μεταβληθούν σε παραγωγούς ενέργειας (Hawkes, 1995). Κτίρια καταναλωτές ενέργειας θεωρούνται τα κλιματιζόμενα και αυτά που το εξωτερικό τμήμα τους αποτελείται από τζάμια.

Αρκετοί υποστηρίζουν ότι είναι δύσκολο να υπάρξουν πόλεις με περιβαλλοντική αειφορία, ωστόσο θα πρέπει να γίνουν οι απαραίτητες προσπάθειες προς αυτή την κατεύθυνση, γι' αυτό προτείνεται η υιοθέτηση του μοντέλου των τριών "RRR" (Reduce, Reuse, Recycle) (Blassingame, 1998). Το μοντέλο των τριών "RRR" προτείνει τη μείωση των χρησιμοποιούμενων πρώτων υλών και την επαναχρησιμοποίηση ή ανακύκλωση τους. Με αυτό τον τρόπο προκύπτουν πολλαπλά οφέλη σε περιβαλλοντικό, οικονομικό και κοινωνικό επίπεδο για μια πόλη. Συγκεκριμένα, ενισχύεται η απασχόληση, καθώς δημιουργούνται αρκετές νέες θέσεις εργασίας, στις οποίες μπορούν να εργασθούν μακροχρόνια άνεργοι, νέοι, γυναίκες, εξειδικευμένοι επιστήμονες, αλλά και ανειδίκευτοι εργάτες (Bergstrom & Dobers, 2000). Οι οικονομικές δραστηριότητες έχουν άμεση επίδραση στην ποιότητα του φυσικού περιβάλλοντος και στην αειφορία του, γι' αυτό προτείνεται η υιοθέτηση εξελιγμένων μεθόδων παραγωγής και κατανάλωσης (Noorman & Kamminga, 1998). Αυτή η πρόταση αποτελεί το επόμενο βήμα, μετά την υιοθέτηση του μοντέλου των τριών RRR.

Οι κυβερνήσεις μόνες τους δεν είναι ικανές να επιτύχουν την οικονομική αειφορία των πόλεων και χρειάζονται την υποστήριξη και βοήθεια όλων των πολιτών και των επιχειρήσεων (Barrett & Scott, 2001). Η οικονομική αειφορία είναι εφικτή, αν τα οικονομικά ιδρύματα χρηματοδοτήσουν οικονομικές δραστηριότητες και επιχειρήσεις που στοχεύουν στην αιφόρο ανάπτυξη και λειτουργούν με αιφόρο τρόπο (Mezher et al, 2002). Προχωρώντας ένα βήμα παραπάνω κατανοεί κανείς ότι για να γίνει αιφόρος η παγκόσμια οικονομία θα πρέπει οι επενδύσεις να κατευθύνονται προς βιώσιμες επιχειρήσεις (Fayers, 1999).

Η οικονομική αειφορία ενισχύεται σημαντικά μέσω του «δίκαιου» εμπορίου. Το «δίκαιο» εμπόριο βοηθά τις λιγότερο ανεπτυγμένες χώρες να αναπτυχθούν αιφόρα, καθώς δημιουργούνται μηχανισμοί που λαμβάνουν υπόψη τους στην αναπτυξιακή διαδικασία το περιβάλλον και την ομαλή λειτουργία του κοινωνικού

συνόλου (Strong, 1997). Επιπρόσθετα, στις μικρές πόλεις το εμπόριο λειτουργεί πιο «δίκαια», σε συνθήκες σχεδόν τέλειου ανταγωνισμού και βοηθά την οικονομική αειφορία τους (Lothe, 2001). Δε συμβαίνει το ίδιο στις μεγαλουπόλεις που τα εμπορικά κέντρα και τα μεγάλα πολυκαταστήματα δημιουργούν συνθήκες ολιγοπωλίου.

Βασική παράμετρος για την κοινωνική αειφορία μιας πόλης - περιοχής αποτελεί το μέγεθος του πληθυσμού της. Αρκετοί εκφράζουν την άποψη ότι υπάρχει ένα ανώτατο ανεκτό πληθυσμιακό όριο για κάθε περιοχή, το οποίο πρέπει να ελέγχεται, γιατί επηρεάζει την αειφορία της (Hediger, 1997). Η πληθυσμιακή αύξηση λειτουργεί ενάντια στην αειφορία (Hediger, 2000), καθώς ασκείται μεγαλύτερη πίεση στο φυσικό κεφάλαιο τόσο από τη χρήση γης, όσο και από την κατανάλωση φυσικών πόρων. Ιδιαίτερη αξία δίνεται, επίσης, πέρα από τον έλεγχο της αύξησης του πληθυσμού και στην καταπολέμηση του υπερπληθυσμού (Solaiman & Belal, 1999). Ο υπερπληθυσμός διαταράσσει την περιβαλλοντική και οικονομική ισορροπία και θέτει σε κίνδυνο την αειφορία μιας περιοχής. Για την αντιμετώπιση πληθυσμιακών εκρήξεων προτείνεται η λήψη μέτρων για τον έλεγχο της αύξησης του πληθυσμού, τη χειραφέτηση και την ενημέρωση της γυναίκας. Αυτά τα μέτρα θα βοηθήσουν σταδιακά την κοινωνική αειφορία ενός τόπου (Rajeswar, 2000). Παρόλα αυτά εκφράζεται και η αντίθετη άποψη ότι η σταδιακή αύξηση του πληθυσμού δεν εμποδίζει την αειφορία, με την προϋπόθεση ότι θα ληφθούν υπόψη και θα ελέγχονται όλες οι απαραίτητες παράμετροι (Mezher, 1997).

Η αειφορία μιας πόλης επηρεάζεται σημαντικά από τη ραγδαία ανάπτυξη του τουρισμού. Η προσέλευση μεγάλου αριθμού τουριστών σε μία περιοχή έχει αρνητικές συνέπειες, γιατί επιβαρύνει το φυσικό περιβάλλον της και ενισχύει τη μονόπλευρη οικονομική ανάπτυξη της, δημιουργώντας νέες θέσεις απασχόλησης στην αγορά εργασίας, κυρίως στον τουριστικό τομέα (Welford et al, 1999). Για να είναι κοινωνικά αειφόρες οι τουριστικές δραστηριότητες, είναι απαραίτητο να σέβονται το φυσικό περιβάλλον και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά κάθε τόπου και να προστατεύουν τα φυσικά αποθέματα ως ένα μέσο για την ικανοποίηση των οικονομικών, κοινωνικών και αισθητικών αναγκών των κατοίκων (Eligh et al, 2002).

Η ανάπτυξη του τουρισμού καθιστά αναγκαία την αναδιάρθρωση των μέσων μαζικής μεταφοράς και του κυκλοφοριακού συστήματος μιας πόλης. Άλλωστε, οι κυκλοφοριακές παρεμβάσεις και τα μέσα μαζικής μεταφοράς έχουν αποδειχθεί σημαντικές παράμετροι για την αειφορία μιας περιοχής. Ειδικότερα, ο σχεδιασμός

των μέσων μαζικής μεταφοράς, ο τρόπος λειτουργίας τους (Ryan & Throgmorton, 2003), όπως και η μείωση της καταναλισκόμενης ενέργειας στον τομέα των μεταφορών (Tata, 2001) συνεισφέρουν σημαντικά στην επίτευξη της αειφορίας. Την άποψη αυτή επικροτούν οι Mackett & Edwards (1996) που υποστηρίζουν ότι με το σωστό σχεδιασμό των αστικών μέσων μαζικής μεταφοράς είναι δυνατό να βελτιωθεί η ποιότητα ζωής στις πόλεις και να δημιουργηθούν αειφόρες κοινωνίες. Αειφόρες κοινωνίες υπάρχουν, όταν η κοινωνική αειφορία στηρίζεται σε σημαντικό βαθμό στην κοινωνική δικαιοσύνη, στην εγκατάλειψη κάθε μορφής φυλετικών διακρίσεων και στην υιοθέτηση σύγχρονης τεχνολογίας (Yanarella & Bartilow, 2000).

Από τα παραπάνω κατανοεί κανείς ότι η περιβαλλοντική, οικονομική και κοινωνική αειφορία προσεγγίζει αρκετά σημαντικά ζητήματα, τα οποία απασχολούν το σύγχρονο άνθρωπο, καθώς επηρεάζουν σημαντικά το βιοτικό του επίπεδο, καθώς και την ποιότητα της καθημερινής του ζωής.

2.5 Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη

Η ανάδειξη της αειφόρου ανάπτυξης ως ένα ιδιαίτερης σημασίας ζήτημα σε πολιτικό επίπεδο, αρχικά προκάλεσε το ενδιαφέρον και σταδιακά δημιούργησε την ανάγκη για τη διάδοση των αξιών και αρχών της, καθώς και για την υιοθέτηση τους από τους πολίτες σε όλα τα επίπεδα της κοινωνικής δραστηριότητας. Ασφαλέστερος τρόπος για την επίτευξη του συγκεκριμένου στόχου θεωρείται η είσοδος του στην εκπαιδευτική – μαθησιακή διαδικασία. Αυτή η είσοδος οδήγησε σταδιακά στην ανάπτυξη μιας ιδιαίτερης μορφής εκπαίδευσης, η οποία καλείται «Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη».

Η Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη (στο εξής ΕΑΑ) δεν προήλθε μέσα από κάποιο εκπαιδευτικό κίνημα ή από ζυμώσεις στον εκπαιδευτικό κόσμο, αλλά αποτελεί σύλληψη στο πλαίσιο διασκέψεων και διακηρύξεων των διεθνών οργανισμών. Ειδικότερα, προέκυψε μέσω των συζητήσεων και διαβουλεύσεων αναφορικά με τη σύζευξη ανάπτυξης και προστασίας του περιβάλλοντος. Συγκεκριμένα, η Unesco και η επιτροπή για την αειφόρο ανάπτυξη οργάνωσαν υπό την αιγίδα τους διεθνή συνέδρια και συναντήσεις προσανατολισμένα στην αειφόρο ανάπτυξη, καθώς το ενδεχόμενο να συνδεθεί η περιβαλλοντική εκπαίδευση με την αειφόρο ανάπτυξη βρήκε σύντομα πρόσφορο έδαφος (Παπαδημητρίου, 2004). Σταδιακά μέσα από αυτές τις δραστηριότητες αναδείχθηκε ο όρος ΕΑΑ και τέθηκε στο περιθώριο ο αντίστοιχος της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης (Δημητρίου, 2009).

Σταθμό στην ιστορία της ΕΑΑ αποτελεί η διεθνής διάσκεψη της Unesco και της επιτροπής για την αειφόρο ανάπτυξη που πραγματοποιήθηκε το 1997 στη Θεσσαλονίκη, η οποία είχε ως θέμα την εκπαίδευση και την κατάρτιση για την αειφορία (Λιαράκου & Φλογαίτη, 2007).

Μέχρι να καταλήξει η επιστημονική κοινότητα στην υιοθέτηση του όρου ΕΑΑ υπήρξαν μια σειρά από διαφορετικές ονομασίες, οι οποίες ποίκιλαν ανάλογα με τον κάθε οργανισμό. Συγκεκριμένα, οι IUCN et al (1991) χρησιμοποίησαν τον όρο εκπαίδευση για έναν αειφόρο τρόπο ζωής. Η Unesco (1992) επηρεασμένη από την ορολογία της Agenda 21 κάνει για πρώτη φορά χρήση του όρου εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη, καθώς θεώρησε ότι η εκπαίδευση συνιστά κύριο παράγοντα στην προώθηση της αειφόρου ανάπτυξης, αλλά και της βελτίωσης της ικανότητας των πολιτών να κατανοούν και να επιλύουν θέματα που αφορούν στην ανάπτυξη και στο περιβάλλον. Από τη σκοπιά της η IUCN (1993) επιλέγει να χρησιμοποιεί άλλοτε τον όρο εκπαίδευση για την αειφορία και άλλοτε τον όρο εκπαίδευση για έναν αειφόρο τρόπο ζωής, ενώ η Unesco (1997), έχοντας υιοθετήσει ήδη όλους τους προηγούμενους όρους, υιοθετεί μαζί με τη IUCN (1997) τη χρήση του όρου εκπαίδευση για ένα αειφόρο μέλλον. Στη διακήρυξη της Θεσσαλονίκης (Unesco – EPD, 1997) γίνεται αναφορά στον όρο εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία, ενώ ο Contado (1998) κάνει λόγο για εκπαίδευση της αειφορίας. Από τη διεθνή διάσκεψη του Γιοχάνεσμπουργκ γίνεται ξεκάθαρη επιλογή αναφορικά με την ονομασία και οριστικοποιείται η επιλογή του όρου «Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη» σε όλα τα επίσημα κείμενα των διεθνών οργανισμών, ο οποίος απαντάται και με το ακρόνυμο ESD (Education for Sustainable Development).

Ως ΕΑΑ καλείται το ολιστικό, διεπιστημονικό πλαίσιο που ενσωματώνει τις έννοιες της ανθρώπινης, της κοινωνικής και της οικονομικής ανάπτυξης, παράλληλα με τις περιβαλλοντικές ανησυχίες (Hopkins et al, 1996), Από την πλευρά του το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2011) την ορίζει ως την εκπαίδευση που αποσκοπεί στην αξιοποίηση του ρόλου της για την αντιμετώπιση περιβαλλοντικών προβλημάτων μέσω της ευαισθητοποίησης και κινητοποίησης των πολιτών προς την υιοθέτηση περιβαλλοντικής ηθικής και πρακτικών ενός αειφόρου τρόπου ζωής. Σύμφωνα με τον Reid (2002) δεν είναι δυνατό να δοθούν ακριβείς στοχοθεσίες, ορισμοί και μια κοινά αποδεκτή εκδοχή της ΕΑΑ, καθώς συνιστά μια ανοικτή και εξελισσόμενη έννοια, η οποία περιλαμβάνει τόσο την περιβαλλοντική εκπαίδευση, όσο και την αειφορία (Stables, 2001).

Η ΕΑΑ αποτελεί θεμελιώδες ζητούμενο για τις σύγχρονες κοινωνίες, καθώς επιδιώκει να καθιερώσει μια νέα μαθησιακή κουλτούρα που θα βασίζεται στην ενίσχυση της υπευθυνότητας και στην ενεργό συμμετοχή των πολιτών στην οικοδόμηση αειφόρων κοινωνιών (Ζαχαρίου & Κατσίκης, 2006). Η ΕΑΑ παρουσιάζει εμφανή σημεία συγγένειας με την περιβαλλοντική εκπαίδευση, δύναται να θεωρηθεί φυσική εξέλιξη της, καθώς έχει ενσωματώσει στοιχεία της, χωρίς να ταυτίζεται πλήρως με αυτή και είναι αναντίρρητα απαραίτητη, προκειμένου να επιτευχθεί η αειφόρος ανάπτυξη (Σκούλλος, 2007). Αυτή η προσέγγιση προκάλεσε τον κριτικό σχολιασμό ορισμένων θεωρητικών της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, αντιρρήσεις προκαλούνται κυρίως εξαιτίας της πολυσημίας και της αμφισημίας της έννοιας της αειφόρου ανάπτυξης (Λιαράκου & Φλογαΐτη, 2007). Τις ανάγκες της ΕΑΑ στον ελλαδικό χώρο προσπαθεί να καλύψει μέχρι σήμερα στο μέτρο των δυνατοτήτων της η περιβαλλοντική εκπαίδευση (Φαραγγιτάκης & Σπανού, 2006).

Σε κάθε περίπτωση η ΕΑΑ αποτελεί ένα αντικείμενο ραγδαία αναπτυσσόμενο, με αποτέλεσμα να υφίσταται σύγχυση αναφορικά με αυτή ως μια νέα μορφή εκπαίδευσης. Παρόλα αυτά οι αγγλοσαξονικές χώρες την έχουν εισαγάγει στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών. Είναι απαραίτητο, όμως, να τονιστεί ότι δεν αποτελεί ένα μάθημα ανάμεσα στα υπόλοιπα, αλλά μια νέα διάσταση, η οποία διαχέεται στο σύνολο του αναλυτικού προγράμματος σπουδών (Λιαράκου & Φλογαΐτη, 2007).

Ως αρχές της ΕΑΑ θεωρούνται:

- Η αναγνώριση της ποικιλότητας
- Η ανάπτυξη μέσα στο σεβασμό και στην ανεκτικότητα της διαφορετικότητας
- Η αναγνώριση των αξιών σε ανοικτό διάλογο και η δέσμευση για διατήρηση αυτού του διαλόγου
- Η προβολή των αξιών του σεβασμού και της αξιοπρέπειας που θεμελιώνουν την αειφόρο ανάπτυξη στην προσωπική και επαγγελματική ζωή
- Η οικοδόμηση της ανθρώπινης ικανότητας σε όλες τις όψεις της αειφόρου ανάπτυξης
- Η χρησιμοποίηση της τοπικής γνώσης γύρω από τη χλωρίδα, την πανίδα και τις αειφορικές χρήσεις της γης

- Η συμβολή στην καλλιέργεια και η υποστήριξη, πρακτικών και παραδόσεων που συμβάλλουν στην αειφορία
- Η αναγνώριση και η εργασία με τις διαφορετικές πολιτιστικές προσεγγίσεις της φύσης, της κοινωνίας και του κόσμου
- Η χρησιμοποίηση τοπικών μοντέλων επικοινωνίας όπως τοπικών γλωσσών (Unesco, 2005)

Οι αρχές της ΕΑΑ όπως διατυπώθηκαν από την Unesco (2005) εστιάζουν περισσότερο στην πολιτιστική, κοινωνική και περιβαλλοντική διάσταση της αειφόρου ανάπτυξης, ενώ δεν επικεντρώνονται σε οικονομικά ζητήματα. Πιθανότατα αυτό να οφείλεται στην έντονη οικονομική ανάπτυξη που υπήρχε κατά την περίοδο της διατύπωσης των συγκεκριμένων αρχών από την Unesco.

Η εκπαίδευση είναι πάντοτε συνδεδεμένη με συγκεκριμένες αξίες, τις οποίες επιδιώκει να μεταδώσει στους μαθητές. Ως προς την ΕΑΑ η Unesco (2005:16) θεωρεί ως βασικές αξίες της:

- Το σεβασμό στην αξιοπρέπεια και στα ανθρώπινα δικαιώματα για το σύνολο των ανθρώπων παγκοσμίως και τη δέσμευση για κοινωνική και οικονομική δικαιοσύνη που αφορά σε όλους τους ανθρώπους
- Το σεβασμό στα ανθρώπινα δικαιώματα των επόμενων γενεών και τη δέσμευση για διαγενεακή υπευθυνότητα
- Το σεβασμό και τη φροντίδα για την κοινότητα της ζωής σε όλη την ποικιλότητα της, γεγονός που συνεπάγεται την προστασία και την αποκατάσταση των οικοσυστημάτων της Γης
- Το σεβασμό στην πολιτιστική ποικιλότητα και τη δέσμευση για την οικοδόμηση σε τοπικό και παγκόσμιο επίπεδο ενός πολιτισμού που θα χαρακτηρίζεται από την ανεκτικότητα, την έλλειψη βίας και την ειρήνη

Από τα παραπάνω γίνεται άμεσα αντιληπτό ότι η Unesco εστιάζει στην έννοια του σεβασμού και σε ζητήματα που σχετίζονται με αυτή. Με αυτή την άποψη συμφωνούν εν μέρει οι Λιαράκου & Φλογαΐτη (2007), οι οποίες υποστηρίζουν ότι η κυρίαρχη προσέγγιση της ΕΑΑ εστιάζει στο σεβασμό, ενώ η κριτική στη δημοκρατία και στην κοινωνική δικαιοσύνη. Σε κάθε περίπτωση η ΕΑΑ είναι απαραίτητο να διασφαλίσει τον ανεξάρτητο χαρακτήρα της και να μη λειτουργεί ως μηχανισμός επιβολής ιδεών, απόψεων και αξιών (Φλογαΐτη, 2011).

Η επικρατούσα προσέγγιση στην ΕΑΑ στοχεύει στην αναζήτηση, ανακάλυψη και διερεύνηση της αειφορίας, καθώς και στην οριοθέτηση προτεραιοτήτων και στόχων. Βασική λειτουργία της ΕΑΑ αποτελεί ο πλουραλισμός στη σκέψη και στις ιδέες, ο εφοδιασμός των πολιτών με ικανότητες, αξίες και οράματα, προκειμένου να έχουν τη δυνατότητα ενεργής συμμετοχής στον κοινωνικό διάλογο, σε τοπικό και διεθνές επίπεδο, με απώτερο σκοπό το συλλογικό σχεδιασμό της διαπραγμάτευσης των κοινωνικών όρων της αειφορίας. Επιπλέον, η ΕΑΑ οφείλει να προσαρμόζεται στις ανάγκες, στις πολιτικές δυνάμεις και στα περιβαλλοντικά και κοινωνικά ζητήματα της κάθε περιοχής (Φλογαΐτη, 2011).

Σύμφωνα με την Unesco (2005) η ΕΑΑ χαρακτηρίζεται από:

- Τη διεπιστημονικότητα και την ολιστικότητα
- Τον προσανατολισμό στις αξίες
- Την κριτική σκέψη και την επίλυση προβλήματος
- Τις πολλαπλές παιδαγωγικές μεθόδους
- Τη συμμετοχική λήψη αποφάσεων
- Τη δυνατότητα εφαρμογής
- Την επικέντρωση της σε τοπικό επίπεδο

Τα χαρακτηριστικά που εμφανίζει η ΕΑΑ σύμφωνα με την Unesco (2005) αναδεικνύουν τη σημασία της σε εκπαιδευτικό και κοινωνικό επίπεδο, τον τρόπο λειτουργίας της και τις σύγχρονες παιδαγωγικές μεθόδους που χρησιμοποιεί.

Σημείο ορόσημο για την ΕΑΑ αποτελεί η δεκαετία της ΕΑΑ, η οποία άρχισε επίσημα τον Μάρτιο του 2005 και σηματοδοτεί νέους ορίζοντες στην πορεία της. Βασικός σκοπός της είναι η ενσωμάτωση των αξιών της αειφόρου ανάπτυξης στο σύνολο των μορφών μάθησης, ώστε να λειτουργήσει ενθαρρυντικά για αλλαγές στη συμπεριφορά στην κατεύθυνση μια κοινωνίας, η οποία θα είναι πιο αειφόρος και πιο δίκαιη για όλους τους ανθρώπους (Unesco, 2005).

Ανακεφαλαιώνοντας μπορεί να υποστηρίξει κανείς ότι η Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη διαθέτει το απαραίτητο θεωρητικό υπόβαθρο, προκειμένου να θεμελιώσει τη σημασία της ως γνωστικό αντικείμενο στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι αρχικές δυσκολίες που ανέκυψαν εξαιτίας των ποικίλων ονομασιών της αντιμετωπίστηκαν οριστικά μετά τη διεθνή διάσκεψη του Γιοχάνεσμπουργκ. Η ΕΑΑ διαθέτει όλα τα εφόδια και τα απαραίτητα μέσα για να μεταλαμπαδεύσει στα υποκείμενα της μάθησης τις αρχές και τις αξίες της, με απώτερο σκοπό να τα

καταστήσει μακροπρόθεσμα υπεύθυνους και ενεργούς πολίτες προς όφελος του κοινωνικού συνόλου.

2.6 Διασκέψεις για την Αειφόρο Ανάπτυξη

Η αειφόρος ανάπτυξη αποτελεί τον ιδεολογικό μοχλό για αλλαγές στον πολιτικό, οικονομικό και θεσμικό σχεδιασμό τις τελευταίες δύο δεκαετίες σε ευρωπαϊκό και παγκόσμιο επίπεδο. Σε διεθνές επίπεδο προωθήθηκε από τις περιβαλλοντικές μη κυβερνητικές οργανώσεις και από τα όργανα του Οργανισμού των Ηνωμένων Εθνών. Σταδιακά υιοθετήθηκε και από άλλους διεθνείς οργανισμούς αλλά και επιχειρήσεις. Σε τακτά χρονικά διαστήματα έχουν πραγματοποιηθεί τα τελευταία χρόνια διασκέψεις με αντικείμενο την αειφόρο ανάπτυξη. Τρεις διασκέψεις συζητήθηκαν και επηρέασαν περισσότερο, θετικά ή αρνητικά, την πρόοδο προς την αειφόρο ανάπτυξη: α) η διάσκεψη του Ρίο ντε Τζανέιρο, β) η διάσκεψη του Κιότο και γ) η διάσκεψη του Γιοχάνεσμπουργκ.

2.6.1 Η διάσκεψη του Ρίο ντε Τζανέιρο

Πέρασαν πέντε χρόνια από τη δημοσίευση της έκθεσης Brundtland, μέχρι τα θέματα της αειφόρου ανάπτυξης να αποτελέσουν αντικείμενο των παγκόσμιων πολιτικών συζητήσεων (Αμπελιώτης, 2002). Αυτό πραγματοποιήθηκε με την Παγκόσμια Διάσκεψη για τη Γη (“The Earth Summit”) που έλαβε χώρα το 1992 στο Ρίο ντε Τζανέιρο. Εκείνη την περίοδο η αειφόρος ανάπτυξη αποτελούσε το συνδεδετικό κρίκο μεταξύ ανάπτυξης και περιβάλλοντος σε παγκόσμιο επίπεδο (Γιαννάκου, 2008). Στη διάσκεψη του Ρίο επανεμφανίστηκε η έννοια της αειφόρου ανάπτυξης μετά από τη μακρά περίοδο του ψυχρού πολέμου όπου επικρατούσαν οι στρατηγικές συμμαχίες και οι αντιπαραθέσεις σε ιδεολογικό επίπεδο. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα την ενασχόληση πλέον των ανθρώπινων κοινωνιών με διακυβεύματα μεγαλύτερης σημασίας (Brunel, 2007).

Στη διάσκεψη του Ρίο έλαβαν μέρος 108 κράτη και υπέγραψαν ότι θα υιοθετήσουν την Agenda 21 αρχηγοί κρατών. Η Agenda 21 αποτελείται από 40 κεφάλαια, περισσότερους από 100 τομείς δραστηριοτήτων και προγραμμάτων και 3000 συστάσεις. Είναι ένα κατεξοχήν πολιτικό κείμενο και αφορά βασικούς τομείς όπως: η γεωργία, η βιομηχανία, η διατήρηση της βιοποικιλότητας, η κλιματική αλλαγή, η φτώχεια, ο πληθυσμός και το εμπόριο. Στόχο της Agenda 21 αποτελεί η επίλυση των παραπάνω προβλημάτων. Η διακήρυξη του Ρίο αποτελεί το πρώτο

πολιτικό κείμενο που θέτει επί τάπητος μία κοινή προσπάθεια για την αειφόρο ανάπτυξη, το οποίο συμπληρώθηκε με την Agenda 21. Από τη διάσκεψη του Ρίο προέκυψε η σύμβαση για τη μεταβολή του κλίματος (CEC, 1992a) και της βιοποικιλότητας (CEC, 1992b), ενώ είναι άξια αναφοράς γιατί προσέφερε στην ανθρωπότητα το όραμα της αειφόρου ανάπτυξης, δηλαδή μίας ανάπτυξης ποιοτικής, όχι ποσοτικής, που επιδιώκει την ισορροπία των ανθρώπινων αξιών (υλικών και άυλων) σε αρμονία με τη φύση (Δεκλερής, 2000, Skowronski, 2008). Η αειφόρος ανάπτυξη απέκτησε θεσμικό ρόλο και παγκόσμια βαρύτητα μετά τη διάσκεψη του Ρίο, καθώς μετά από αυτή σε κάθε αναπτυξιακή δραστηριότητα πρέπει να ενυπάρχουν η περιβαλλοντική, οικονομική και κοινωνική διάσταση της αειφορίας (Φλογαΐτη, 2011).

Οι αρχές της αειφόρου ανάπτυξης διατυπώθηκαν πρώτη φορά σε επίσημο κείμενο στη διάσκεψη του Ρίο, στο οποίο ορίζεται ως αειφόρος η ανάπτυξη που προσφέρει σε μακροχρόνιο διάστημα οφέλη στον τομέα της οικονομίας, του περιβάλλοντος, αλλά και στην κοινωνία, μεριμνώντας παράλληλα, για την ικανοποίηση των αναγκών τόσο της σύγχρονης, όσο και των μελλοντικών γενεών. Οι μη κυβερνητικές οργανώσεις στο Ρίο τόνισαν ιδιαίτερα την περιβαλλοντική διάσταση της αειφόρου ανάπτυξης (Brunel, 2007:44-45). Η συσχέτιση των περιβαλλοντικών προβλημάτων με την ανάπτυξη έδωσε χωρική διάσταση στην απόδοση των ευθυνών, καθώς και στον τρόπο που θα κατανεμηθούν τα βάρη για την αντιμετώπισή τους (Κατοχιανού, 1994).

Οι Faucheux & Noël (2007:363) θεωρούν ότι μετά τη διάσκεψη του Ρίο η αειφόρος ανάπτυξη αποτέλεσε ένα στόχο υψηλής προτεραιότητας, καθώς έγινε αποδεκτή μία σύμβαση που έχει την ίδια σπουδαιότητα με άλλες αντίστοιχες για τη βιοποικιλότητα και τις κλιματικές αλλαγές. Μετά τη διάσκεψη του Ρίο η εμμονή στη μονομερή οικονομική μεγέθυνση αποτελεί παρωχημένη, παράνομη και ανήθικη πολιτική (Δεκλερής, 2000). Με αυτό τον τρόπο ουσιαστικά κατοχυρώνεται ότι η αειφόρος ανάπτυξη έχει όχι μόνο οικονομική, αλλά περιβαλλοντική και κοινωνική διάσταση, οπότε τα θέματα της επιβάλλεται να εξετάζονται με πιο διευρυμένη ματιά.

Πεποίθηση της Agenda 21 αποτελεί ότι το κράτος έχει την κύρια ευθύνη για την αειφόρο ανάπτυξη, για την πραγματοποίηση της οποίας απαιτείται η λαϊκή συμμετοχή και ευθύνη, γι' αυτό στη διάσκεψη του Ρίο αποφασίστηκε η συγκρότηση επιτροπής για την αειφόρο ανάπτυξη, καθώς και η προετοιμασία εθνικών πολιτικών για την αειφόρο ανάπτυξη από τις κυβερνήσεις. Επίσης, κλήθηκαν όλοι οι φορείς, οι

κοινωνικές ομάδες και οι ενώσεις να δεσμευθούν για δράσεις προς αυτή την κατεύθυνση. Στη διάσκεψη υπήρξε προτροπή προς τις τοπικές αρχές (τοπική αυτοδιοίκηση) να ετοιμάσουν από μία τοπική Agenda 21, αφού οι περισσότεροι στόχοι και δράσεις μπορούν να υλοποιηθούν σε τοπικό επίπεδο. Άλλωστε, τα περισσότερα τοπικά αναπτυξιακά προγράμματα στοχεύουν στην προστασία του περιβάλλοντος, στην τόνωση της απασχόλησης και στον εκσυγχρονισμό της αγοράς εργασίας. Η τοπική Agenda 21 (Local Agenda 21) δημιουργήθηκε το 1992 από ηγέτες περισσότερων από 100 χωρών και από τους αντιπροσώπους περισσότερων από 10000 μη κυβερνητικών οργανώσεων με στόχο να προωθηθούν οι αρχές της αειφόρου ανάπτυξης (Δαουτόπουλος κ.ά, 2007). Σύμφωνα με την τοπική Agenda 21 οφείλουν οι τοπικές αρχές σε παγκόσμιο επίπεδο να συνεργαστούν με τους πολίτες και τους τοπικούς φορείς για την προώθηση της αειφόρου ανάπτυξης.

Μέσα από κάθε τοπική Agenda 21 αναδεικνύεται η συμμετοχική δημοκρατία, καθώς ευαισθητοποιούνται οι τοπικοί πληθυσμοί για να συνεργαστούν σε δράσεις, ώστε να εφαρμόσουν και να αξιολογήσουν τις διάφορες προτάσεις (Brunel, 2007). Η τοπική Agenda 21 προσεγγίζει ολοκληρωτικά τα περιβαλλοντικά, οικονομικά, κοινωνικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά της περιοχής, στοχεύοντας στη βελτίωση του βιοτικού επιπέδου της τοπικής κοινωνίας. Ως διαδικασία είναι ανοικτή και συμμετοχική και αποσκοπεί στο να μετατρέψει σε περισσότερο αειφόρα τα χωριά και τις πόλεις (Δαουτόπουλος κ.ά, 2007). Τα μεγαλύτερα προβλήματα στην υλοποίηση των προγραμμάτων της Agenda 21 προκύπτουν από την ελλιπή ή μειωμένη χρηματοδότησή τους, ειδικότερα, στις χώρες που αντιμετωπίζουν οικονομικές δυσκολίες. Ανασταλτικός παράγοντας είναι αναμφίβολα και η γραφειοκρατία που καθυστερεί τη λήψη αποφάσεων και την εξέλιξη των προγραμμάτων (Steinberg & Miranda, 2005).

Την τοπική Agenda 21 χαρακτηρίζουν τα εξής:

- Ο σημαντικός ρόλος των τοπικών αρχών για την επίτευξη της αειφόρου ανάπτυξης σε τοπικό επίπεδο
- Η συμμετοχή στον περιορισμό των δυσμενών για το περιβάλλον επιδράσεων σε παγκόσμιο επίπεδο
- Η διακίνηση γνώσεων, ιδεών και εμπειριών σε παγκόσμιο επίπεδο διαμέσου των κοινοτήτων

- Η διευρυμένη συμμετοχή όλου του πληθυσμού και η προσήλωση σε δημοκρατικούς θεσμούς
- Η ενσωμάτωση σε τοπικό επίπεδο των περιβαλλοντικών, κοινωνικών, οικονομικών και πολιτισμικών στοιχείων που καθορίζουν το βιοτικό επίπεδο των πολιτών (Δαουτόπουλος κ.ά, 2007:286)

Ο ρόλος των τοπικών αρχών στην υλοποίηση της τοπικής Agenda 21 είναι θεμελιώδης και πρωταρχικός. Ο σημαίνοντας ρόλος των τοπικών αρχών στην πραγματοποίηση των αρχών της αειφόρου ανάπτυξης πηγάζει από το ότι:

- Εκπροσωπείται η τοπική κοινωνία
- Ασκούν επίδραση στο βιοτικό επίπεδο των πολιτών
- Ασκούν διαχείριση σε μεγάλο τμήμα του δομημένου και φυσικού περιβάλλοντος
- Η τοπική αυτοδιοίκηση ενημερώνει και συμβουλεύει τους πολίτες της σε θέματα κατάλληλης συμπεριφοράς (Δαουτόπουλος κ.ά, 2007)

Η διεθνής συνδιάσκεψη του Ρίο έδωσε ιδιαίτερη βαρύτητα στην εκπαίδευση ως απαραίτητη προϋπόθεση για την πορεία προς την αειφόρο ανάπτυξη. Ειδικότερα, η σπουδαιότητα της εκπαίδευσης για την αειφόρο ανάπτυξη παρουσιάζεται στην Agenda 21 και αποτελείται από τέσσερα χαρακτηριστικά:

- 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)

Συνοψίζοντας μπορεί κανείς να υποστηρίξει ότι με τη διάσκεψη του Ρίο γίνεται για πρώτη φορά λόγος σε επίσημο κείμενο για μια κοινή προσπάθεια προς την αειφόρο ανάπτυξη. Από τη διάσκεψη αναδείχθηκε η ανάγκη για ουσιαστική σύνδεση της ανάπτυξης με το περιβάλλον και τονίστηκε ιδιαίτερα η περιβαλλοντική διάσταση της. Ταυτόχρονα, υπήρξε αποστασιοποίηση από την έννοια της ανάπτυξης που είναι συνδεδεμένη αποκλειστικά με τη μονομερή οικονομική μεγέθυνση. Επιπλέον, έγινε ιδιαίτερος λόγος για τη δημιουργία, τη σημασία και τα οφέλη από την εφαρμογή μίας τοπικής Agenda 21.

2.6.2 Η διάσκεψη του Κιότο

Η διάσκεψη του Κιότο πραγματοποιήθηκε το 1997 και από τις εργασίες της προέκυψε ένα πρωτόκολλο που υπογράφηκε από τους αντιπροσώπους 178 χωρών. Το πρωτόκολλο του Κιότο θέτει εθελοντικούς στόχους, ώστε να μειωθούν τα εκπεμπόμενα αέρια του φαινομένου του θερμοκηπίου σε κάθε ανεπτυγμένη χώρα, έχοντας ως έτος βάσης το 1990. Σκοπός του ήταν η μείωση των αερίων του θερμοκηπίου σε παγκόσμιο επίπεδο κατά 5% μέχρι το 2010.

Με το πρωτόκολλο του Κιότο η πλειονότητα των αναπτυγμένων κρατών δεσμεύεται νομικά για τη μείωση των αερίων του θερμοκηπίου στα όρια των εκπομπών του έτους 1990 δημιουργώντας σημαντικές οικονομικές υποχρεώσεις για τα κράτη (Μαυράκης, 2002). Επίσης, προτρέπει τους παραγωγικούς τομείς όπως οι μεταφορές, η γεωργία και η διοίκηση να λειτουργήσουν και να δημιουργήσουν προς την κατεύθυνση του μετριασμού των εκπομπών αερίων του θερμοκηπίου. Απαραίτητη προϋπόθεση για να συμβεί αυτό αποτελεί η κατάλληλη παιδεία για τη μεταφορά γνώσης και πρακτικών για την αειφόρο ανάπτυξη (Γιαννάκου, 2009).

Η καινοτομία που εισήγαγε το πρωτόκολλο του Κιότο είναι ότι επιτρέπεται η ανταλλαγή μεριδίων εκπομπών ανάμεσα στα κράτη έναντι ενός οικονομικού τιμήματος. Συγκεκριμένα, προβλέπονται τρεις ευέλικτοι μηχανισμοί για την ανταλλαγή των μεριδίων των εκπομπών ανάμεσα στα κράτη. Οι μηχανισμοί είναι οι εξής:

- Το εμπόριο εκπομπών. Τα 39 βιομηχανικά κράτη (ομάδα κρατών Α) έχουν τη δυνατότητα να εμπορεύονται μεταξύ τους εκπομπές
- Η εκτέλεση έργων από κοινού. Ένα κράτος έχει τη δυνατότητα να λάβει πίστωση εκπομπών για έργα μείωσης εκπομπών που πραγματοποίησε σε άλλα κράτη της ομάδας Α
- Ο μηχανισμός καθαρής ανάπτυξης. Ένα κράτος της ομάδας Α μπορεί να λάβει πίστωση εκπομπών για έργα που εκτέλεσε σε άλλο αναπτυσσόμενο κράτος (ομάδα Β) και μειώνουν τις εκπομπές

Οι αποφάσεις που πάρθηκαν στη διάσκεψη του Κιότο συζητήθηκαν στη διάσκεψη που πραγματοποιήθηκε το 1999 στη Βόννη. Στη Βόννη λήφθηκαν αποφάσεις για την επιτυχή εφαρμογή των ευέλικτων μηχανισμών του Κιότο. Συγκεκριμένα αποφασίστηκαν τα εξής:

- Η διακρατική αγορά εκπομπών θα πρέπει να λειτουργεί συμπληρωματικά στις ενέργειες για μείωση των εκπομπών στο εσωτερικό κάθε κράτους, χωρίς να τεθεί κάποιο ανώτατο όριο
- Οι χώρες που τηρούν τις υποχρεώσεις τους, για καταγραφή και αναφορά των εκπομπών τους, μπορούν να συμμετάσχουν στους μηχανισμούς του Κιότο
- Το πρωτόκολλο του Κιότο τονίζει ότι η πραγματοποίηση έργων μέσω των ευέλικτων μηχανισμών είναι αναγκαίο να αποσκοπεί στην αειφόρο ανάπτυξη. Στη Βόννη αποφασίστηκε ότι το κράτος στο έδαφος του οποίου πραγματοποιείται το έργο είναι αρμόδιο να αποφασίσει κατά πόσο ικανοποιείται αυτό το κριτήριο
- Η φορολόγηση κατά 2% των έργων για καθαρή ανάπτυξη. Τα έσοδα που θα προκύψουν από τη φορολόγηση θα κατατίθενται σε ένα κοινό παγκόσμιο λογαριασμό που δημιουργήθηκε για να προσαρμοστούν όλα τα κράτη που συμμετείχαν στις αποφάσεις του πρωτοκόλλου του Κιότο
- Να συγκροτηθούν όργανα αρμόδια για να επιβλέπουν την αποτελεσματικότητα των μηχανισμών του πρωτοκόλλου του Κιότο. Σε αυτά τα όργανα η πλειονότητα των μελών θα πρέπει να προέρχεται από αναπτυσσόμενες χώρες
- Οι ταμειυτήρες (εφαρμογές που απορροφούν το διοξείδιο του άνθρακα από την ατμόσφαιρα) υπολογίζονται ως έργα καθαρής ανάπτυξης, αρκεί να πληρούνται πολύ συγκεκριμένες προϋποθέσεις
- Ο κανόνας του αποθέματος προκειμένου να αποφεύγεται η πώληση εκπομπών από τα κράτη σε υπερβολικό βαθμό. Ειδικότερα, τα κράτη που εκτιμούν ότι θα παράγουν λιγότερες εκπομπές από αυτές που τους έχουν καθοριστεί σύμφωνα με το πρωτόκολλο του Κιότο, δικαιούνται να πουλήσουν έως και όλη την περίσσεια που έχουν προβλέψει

Από τα παραπάνω συμπεραίνει κανείς ότι με τη διάσκεψη του Κιότο τέθηκαν συγκεκριμένοι αριθμητικοί στόχοι ως προς τη ρύπανση του περιβάλλοντος. Για την επίτευξη των στόχων δόθηκαν συγκεκριμένα χρονικά όρια, ενώ παράλληλα, δημιουργήθηκε ένας μηχανισμός εμπορίου των ρύπων η χρησιμότητα και η αξία του οποίου θα αποτιμηθεί με το πέρασμα των χρόνων, καθώς η δημιουργία του μηχανισμού και ο τρόπος λειτουργίας του γεννά ερωτήματα και διαφορετικές κρίσεις.

2.6.3 Η διάσκεψη του Γιοχάνεσμπουργκ

Η “Παγκόσμια Διάσκεψη για την Αειφόρο Ανάπτυξη” πραγματοποιήθηκε τον Αύγουστο του 2002 στο Γιοχάνεσμπουργκ της Νοτίου Αφρικής. Η διάσκεψη είχε ως κύριο σκοπό την αποτίμηση των αποτελεσμάτων των συμφωνιών που υπογράφηκαν στη διάσκεψη του Ρίο, την κριτική επανεξέταση θεμάτων που σχετίζονται με την ανάπτυξη και το περιβάλλον, καθώς και τη διατύπωση ρεαλιστικών, καινοτόμων και συγκεκριμένων προτάσεων. 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 σύνοδος κορυφής του Γιοχάνεσμπουργκ προετοιμάστηκε σε τέσσερις ειδικές συνόδους της επιτροπής αειφόρου ανάπτυξης του ΟΗΕ. Η πρόοδος των ειδικών συνόδων δεν ήταν σημαντική με συνέπεια να μετατεθούν τα σπουδαιότερα θέματα για το Γιοχάνεσμπουργκ. Επιπλέον, στη διαδρομή για τη σύνοδο κορυφής του Γιοχάνεσμπουργκ ήρθαν να προστεθούν οι αποφάσεις από τις διασκέψεις της Doha (απελευθέρωση του εμπορίου) και του Monterrey (απελευθέρωση της χρηματοδότησης της ανάπτυξης).

Η διαδρομή της διάσκεψης κορυφής του Γιοχάνεσμπουργκ ήταν ιδιαίτερα κρίσιμη, αφού αρκετές από τις αποφάσεις της διάσκεψης του Ρίο δεν είχαν υλοποιηθεί, ενώ φάνταζε επιτακτική η ανάγκη για διεύρυνση των κοινωνικών στόχων, καθώς στη διάσκεψη του Ρίο δεν είχαν διερευνηθεί συστηματικά. Η Greenpeace (2002) εξέφρασε ανοικτά την άποψη ότι ορισμένοι δεν επιθυμούσαν την πρόοδο στις διεθνείς συνομιλίες που αφορούσαν το μέλλον του πλανήτη, καθώς ευνοούνταν από την υπάρχουσα κατάσταση, και τους επέρριπτε ευθύνες ότι πέρασε αναξιοποίητη μία δεκαετία από τη διάσκεψη του Ρίο μέχρι αυτή του Γιοχάνεσμπουργκ, ενώ ταυτόχρονα, έκανε λόγο για καιροσκοπισμό και για μία πολύχρονη, μεθοδευμένη και επικεντρωμένη προσπάθεια να υπονομευθούν όλες οι διεθνείς συμφωνίες που στόχευαν στην προστασία του περιβάλλοντος και της υγείας, καθώς και στη διατροφική και στην οικονομική ασφάλεια.

Τα θέματα που θα απασχολούσαν τη σύνοδο κορυφής του Γιοχάνεσμπουργκ ήταν πολύπλοκα. Το σχέδιο εφαρμογής ήταν ένα παγκόσμιο πρόγραμμα για τον περιορισμό της φτώχειας, τη χρήση των φυσικών πόρων με αειφόρο τρόπο, για τη διατήρηση του φυσικού περιβάλλοντος και την οικονομική και κοινωνική ανάπτυξη.

Η διάσκεψη επικεντρώθηκε σε θέματα κλιματικής αλλαγής, στη μείωση της βιοποικιλότητας, στη φτώχεια, στον αναλφαριθμητισμό, στην έλλειψη νερού και στις μεταδοτικές ασθένειες. Επιδίωξή της ήταν η ισορροπία ανάμεσα στις πρωτοβουλίες που αναλαμβάνει ο ιδιωτικός τομέας και στον έλεγχο των πρωτοβουλιών από τους διεθνείς οργανισμούς. Τα εναπομείναντα υπό διαπραγμάτευση θέματα αφορούσαν κυρίως τη διασύνδεση των μηχανισμών εμπορίου με την αειφόρο ανάπτυξη.

Στα θετικά αποτελέσματα συμπεριλαμβάνεται η απόρριψη της πρότασης να είναι οι πολυμερείς περιβαλλοντικές συνθήκες υποτελείς του Παγκόσμιου Οργανισμού Εμπορίου όπως και οι εξαγγελίες του πρωθυπουργού του Καναδά και των Προέδρων της Ρωσίας και της Κίνας για επικύρωση του πρωτοκόλλου του Κιότο για τον περιορισμό των εκπομπών των αερίων του θερμοκηπίου σε σύντομο χρονικό διάστημα. Η διάσκεψη πέτυχε την επιβεβαίωση εκ νέου της Agenda 21 και την παγίωση της αειφορίας ως κεντρικό στοιχείο της διεθνούς πολιτικής και επίσημο στόχο όσων υπέγραψαν τη διακήρυξη και τις συστάσεις. Σε κάθε περίπτωση ήταν ευδιάκριτο πως η οικονομία και το εμπόριο έπαιρναν προβάδισμα έναντι της περιβαλλοντικής και κοινωνικής διάστασης της αειφορίας (Φλογαίτη, 2011).

Τα σημαντικότερα συμπεράσματα από τη διάσκεψη του Γιοχάνεσμπουργκ σύμφωνα με τον Wallstrom (2002) αποτελούν ουσιαστικά οι πέντε νέοι στόχοι που τέθηκαν σε παγκόσμιο επίπεδο:

- Μείωση του πληθυσμού που δεν έχει πρόσβαση σε αποχέτευση κατά 50% μέχρι το 2015
- Δέσμευση για ελαχιστοποίηση των επιπτώσεων που έχει η παραγωγή και χρήση χημικών στην ανθρώπινη υγεία και το περιβάλλον
- Δέσμευση ότι θα αποκατασταθούν μέχρι το 2015 οι πληθυσμοί των ψαριών
- Δέσμευση ότι οι εθνικές στρατηγικές για την αειφόρο ανάπτυξη θα αρχίσουν μέχρι το 2005

• Δέσμευση ότι μέχρι το 2010 θα σταματήσει η απώλεια της βιοποικιλότητας

Συμφωνίες επιτεύχθηκαν για τη θεσμοθέτηση ενός δεκαετούς πλαισίου για προγράμματα αειφόρου παραγωγής και κατανάλωσης, με στόχο την ταχύτατη και ουσιαστική αύξηση στο παγκόσμιο ενεργειακό ισοζύγιο της συμμετοχής των ανανεώσιμων πηγών ενέργειας.

Η διάσκεψη του Γιοχάνεσμπουργκ, παρόλο που ήταν ενδελεχώς προετοιμασμένη, δεν απέφερε τα αναμενόμενα αποτελέσματα, με μόνο θετικό

στοιχείο την επιβεβαίωση των ορίων μέσα στα οποία μπορεί να εφαρμοστεί η αειφόρος ανάπτυξη (Brunel, 2007), ενώ επαναεπιβεβαιώθηκε και η αναγκαιότητα της ως μία αναπτυξιακή πρακτική με διεθνή χαρακτήρα που έχει την ικανότητα να καταπολεμήσει τη φτώχεια και να προστατεύσει το περιβάλλον, θέτοντας εκ νέου το ζήτημα της εκπαίδευσης για την αειφόρο ανάπτυξη (Κωστούλα – Μακράκη & Μακράκης, 2006:57).

Από τα προηγούμενα συνάγεται το συμπέρασμα ότι μετά την αποτυχημένη προσπάθεια της διάσκεψης του Γιοχάνεσμπουργκ ελάχιστοι πλέον πιστεύουν ότι σε τέτοιες γιγάντιες συνόδους είναι δυνατό να ληφθούν ουσιαστικά μέτρα που θα έχουν τη δυνατότητα να αντιμετωπίσουν με επιτυχία παγκόσμια οικονομικά, περιβαλλοντικά και κοινωνικά προβλήματα.

2.7 Δείκτες Αειφόρου Ανάπτυξης (περιβαλλοντικοί, οικονομικοί, κοινωνικοί)

Στη συγκεκριμένη παράγραφο θα παρουσιαστούν η σημασία και το περιεχόμενο των δεικτών της αειφόρου ανάπτυξης, ενώ θα γίνει ανάλυση των περιβαλλοντικών, οικονομικών και κοινωνικών δεικτών της.

2.7.1 Γενικά περί των δεικτών της Αειφόρου Ανάπτυξης

Ένα από τα σημαντικότερα ερωτήματα που τίθενται σχετικά με την αειφόρο ανάπτυξη είναι ο τρόπος μέτρησής της. Η πλειονότητα των επιστημόνων που ασχολούνται με την αειφόρο ανάπτυξη έχουν αποδεχτεί ως πιο αξιόπιστο τρόπο μέτρησής της τους δείκτες αειφόρου ανάπτυξης. Σκοπός τους είναι να προσφέρουν τα κατάλληλα εργαλεία στην πολιτική ηγεσία για τη λήψη αποφάσεων και για τον πολιτικό σχεδιασμό, ώστε να οδηγήσουν μακροπρόθεσμα στην επίτευξη της αειφόρου ανάπτυξης (Spangenberg, 2002).

Οι δείκτες αειφόρου ανάπτυξης διακρίνονται σε τρεις κύριες κατηγορίες, στους οικονομικούς, στους κοινωνικούς και τους περιβαλλοντικούς (Atkisson, 1996, Jung, 1997, Ronchi et al, 2002) και ήρθαν σε συνέχεια των κοινωνικών, περιβαλλοντικών και οικονομικών δεικτών που είχαν αρχίσει να αναπτύσσονται από τη δεκαετία του 1960 (Παπανδρέου & Σαρτζετάκης, 2002).

Οι δείκτες διαφέρουν από χώρα σε χώρα και από περιοχή σε περιοχή, καθώς προσαρμόζονται στις ιδιαιτερότητές τους (Roberts, 2002). Οι δείκτες αειφόρου ανάπτυξης είναι πολύτιμοι αρκεί να είναι προσαρμοσμένοι στις τοπικές συνθήκες κάθε περιοχής (Hilden & Rosenstrom, 2008) και να απεικονίζουν την τοπική κατάσταση σε σχέση με την παγκόσμια, τις εισροές σε σχέση με τις εκροές και τα προβλήματα σε σχέση με τις λύσεις (Atkisson, 1996:340-341). Για ορισμένους δείκτες υφίσταται έλλειψη στατιστικών στοιχείων προηγούμενων ετών, αδυναμία έκφρασής τους σε μονάδες ανά άτομο, αλλά και αδυναμία ποσοτικής μέτρησής τους (πχ η κοινωνική ευημερία). Λύση μπορεί να υπάρξει μέσω της συνεργασίας πολιτικών και επιστημονικών φορέων (Zavadskas & Antuchericiene, 2006). Σε κάθε περίπτωση οι δείκτες θα πρέπει να αναλύονται με ιδιαίτερη προσοχή και να δίνεται έμφαση στις κοινές συνισταμένες των θεμάτων (Hilden & Rosenstrom, 2008).

Από τους ορισμούς της αειφόρου ανάπτυξης δεν προκύπτουν οι αναγκαίες και ικανές συνθήκες για την επίτευξη, αλλά και για τη μέτρηση της αειφορίας. Επομένως, δημιουργείται η ανάγκη να προσδιοριστούν αρχικά οι συνθήκες που προοιωνίζουν την αειφόρο ανάπτυξη ενός τόπου και εν συνεχεία να πραγματοποιηθεί η μέτρηση

του βαθμού αειφορίας της σε σχέση με αυτό που θεωρείται αντικειμενικά αειφόρο (Faucheux & Noël, 2007). Η μέτρηση της αειφορίας είναι εφικτή να πραγματοποιηθεί διαμέσου των δεικτών αειφόρου ανάπτυξης που δημιουργούνται σε τοπικό, εθνικό και παγκόσμιο επίπεδο.

Οι δείκτες αειφόρου ανάπτυξης είναι αναγκαίο να πληρούν τις παρακάτω προϋποθέσεις:

- Να είναι ευκρινείς ως προς τη στοχοθεσία
- Να καλύπτουν το σύστημα (βιόσφαιρα) συνολικά
- Να μπορούν να μετρηθούν ποσοτικά
- Να μπορούν μη επιστήμονες να τους κατανοούν εύκολα
- Να περιέχουν μακροχρόνιες παραμέτρους (Ροζάκης, 1998)

Οι βασικοί δείκτες για τον υπολογισμό της αειφόρου ανάπτυξης πρέπει να είναι επιστημονικά και τεχνολογικά άρτιοι, εύκολα κατανοητοί (Smith, 2002) και εύκολα μετρήσιμοι ανά τακτά χρονικά διαστήματα, να προσφέρουν συνεχή πληροφόρηση και να παραμένουν σταθεροί ως προς την αξία τους στο πέρασμα του χρόνου (Tate, 2002). Επιπροσθέτως, είναι αναγκαίο να είναι γενικοί, αντιπροσωπευτικοί (του κάθε φαινομένου), ευαίσθητοι (για να απεικονίζουν τις αλλαγές του κάθε φαινομένου) και ασφαλείς (ως προς την ποιότητα των μετρήσεων) (Spangenberg, 2002:105-106).

Οι Bell & Morse (2004:1-2) θέτουν ορισμένα ερωτήματα σχετικά με τους δείκτες, που είναι τα εξής:

- Τι είδους δείκτες είναι χρήσιμοι για τη μέτρηση της προόδου προς την αειφόρο ανάπτυξη;
- Πώς μπορούν οι δείκτες να μετρηθούν;
- Πώς μπορούν οι δείκτες να χρησιμοποιηθούν;

Μολονότι υπάρχει πλειάδα δεικτών για όλους τους τομείς δράσης της αειφόρου ανάπτυξης, δεν είναι δυνατό να καθοριστεί με ευκρίνεια τι αποτελεί αειφόρο κατά περίπτωση, καθώς οι δείκτες δεν είναι ολοκληρωμένοι (Morse et al, 2001) και δε βοηθούν στην αλλαγή λανθασμένων αποφάσεων του παρελθόντος παρά μόνο μπορούν να συνεισφέρουν στη δημιουργία ενός καλύτερου μέλλοντος (Smith, 2002). Δείκτες αναπτύσσονται σε όλα τα επίπεδα λήψης πολιτικών αποφάσεων σε διεθνές, αλλά και σε τοπικό επίπεδο. Παρόλα αυτά υπάρχει έλλειψη ενός απλού και καθαρού πλαισίου για την παρουσίαση των δεικτών, αποτυχία στη συγκομιδή

σημαντικών κερδών από τη μέτρησή τους, ενώ και το περιεχόμενό τους παραμένει σε ορισμένες περιπτώσεις δυσνόητο από τους χρήστες τους (Hilden & Rosenstrom, 2008).

Κάθε ερευνητής, αλλά και κάθε πολίτης πρέπει να γνωρίζει ορισμένα στοιχεία για να ερμηνεύσει και να κατανοήσει τους αιφόρους δείκτες, καθώς η αιφορία μιας περιοχής μετριέται από ένα μικρό αριθμό βασικών δεικτών (key indicators) και από ορισμένους δείκτες μικρότερης βαρύτητας (secondary indicators). Για την επιλογή κάθε δείκτη αιφόρου ανάπτυξης είναι αναγκαίο να ικανοποιούνται τέσσερα κριτήρια:

- Να αντικατοπτρίζει τις τάσεις για τον πολιτισμό, την οικονομία και την περιβαλλοντική υγεία
- Να είναι στατιστικά μετρήσιμος και να υπάρχουν διαθέσιμα στοιχεία για μία ή δύο δεκαετίες
- Να είναι “ελκυστικός” για τις τοπικές αρχές
- Να γίνεται κατανοητός από το μέσο άνθρωπο (Atkisson, 1996:340)

Στη διάσκεψη του Ρίο ψηφίστηκε η Agenda 21, η οποία προτείνει την ορθολογική διαχείριση των φυσικών πόρων, προκειμένου να παραμείνει αμετάβλητο το επίπεδο ευημερίας των επόμενων γενεών και προτάσσει την ανάγκη να δημιουργηθούν σύνθετοι δείκτες αιφόρου ανάπτυξης και να δημιουργηθεί μια βάση στατιστικών δεδομένων, η οποία θα αποτελέσει θεμέλιο λίθο στη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Άλλωστε, οι σύνθετοι δείκτες χρησιμεύουν για να ποσοτικοποιηθούν φαινόμενα, να αναδειχθούν σχέσεις αίτιου και αποτελέσματος, καθώς και για να συγκριθούν δεδομένα διαφορετικών ετών και περιοχών (Λιάκου, 2006). Οι σύνθετοι δείκτες αιφόρου ανάπτυξης μπορούν να χρησιμεύσουν στα παρακάτω:

- Για να ελεγχθεί η επίτευξη της αιφόρου ανάπτυξης
- Για να αναλυθεί η σχέση περιβάλλοντος και ανθρωπίνων δραστηριοτήτων
- Για να συμμετάσχουν ευρύτατα οι πολίτες στη λήψη των πολιτικών αποφάσεων
- Για να ποσοτικοποιηθούν οι μελέτες χωροταξικού σχεδιασμού (Λιάκου, 2005)

Οι δείκτες χρησιμοποιούνται για να αναδείξουν κατά πόσο μία πόλη, μία περιοχή ή ένας κράτος πλησιάζει ή απομακρύνεται από την αιφορία (Hartmuth et al, 2008). Για να γίνει μία πόλη αιφόρος θα πρέπει να έχει σχεδιαστεί κατά αντίστοιχο τρόπο και να υπάρχουν συγκεκριμένοι δείκτες αιφόρου ανάπτυξης που θα παρακολουθούνται συστηματικά, προκειμένου να μην αποκλίνει η πόλη από τους

στόχους της (Alshuwaikhat & Nkwenti, 2002). Οι αστικοί δείκτες αειφόρου ανάπτυξης αποτελούν χρήσιμο εργαλείο στο σχεδιασμό πολιτικών που στοχεύουν στην αειφορία των πόλεων αν και συνήθως δίνεται μεγαλύτερη βαρύτητα στον τρόπο μέτρησης των δεικτών παρά στους ίδιους τους δείκτες (Keirstead & Leach, 2008:329). Συχνά οι δείκτες επικεντρώνουν την προσοχή τους στην εξισορρόπηση περιβαλλοντικών, οικονομικών και κοινωνικών συμφερόντων, ώστε να επιτευχθεί αειφόρος αστική και περιφερειακή ανάπτυξη και δε συνδέονται άμεσα με την ασκούμενη πολιτική από τις εθνικές και τοπικές αρχές (Atkisson, 1996).

Από τα παραπάνω συμπεραίνει κανείς ότι οι δείκτες, παρόλες τις αδυναμίες τους, μπορούν να προσφέρουν σημαντικά οφέλη προς την κατεύθυνση της αειφόρου ανάπτυξης και της βελτίωσης της καθημερινής ζωής του ανθρώπου. Απαραίτητη προϋπόθεση για να συμβεί αυτό αποτελεί η σωστή επιστημονική και πολιτική αξιοποίησή τους.

2.7.2.1 Περιβαλλοντικοί δείκτες Αειφόρου Ανάπτυξης

Οι περιβαλλοντικοί δείκτες είναι ιδιαίτερα χρήσιμοι για τη μέτρηση της αειφόρου ανάπτυξης σε μία περιοχή, γιατί παρέχουν πληροφορίες για το σύνολο του φυσικού περιβάλλοντος και την επίδραση που ασκούν σε αυτό οι ανθρώπινες δραστηριότητες. Οι υπάρχοντες περιβαλλοντικοί δείκτες αειφόρου ανάπτυξης είναι αρκετοί και συνεχώς προστίθενται και νέοι, πιο εξειδικευμένοι, στην προσπάθεια για ασφαλέστερη εκτίμηση της περιβαλλοντικής αειφορίας μίας περιοχής και μπορούν να χρησιμοποιηθούν άμεσα για τη δημιουργία μιας συμπαγούς και σε στέρεες βάσεις δομημένης περιβαλλοντικής πολιτικής, καθώς και για τον έλεγχο της αποτελεσματικότητάς της μακροχρόνια (Gudmundsson, 2003), ενώ είναι δυνατό να επεκταθούν στο σχεδιασμό και στην υλοποίηση κάθε είδους πολιτικής (Lehtonen, 2008).

Οι δείκτες αειφόρου ανάπτυξης γίνονται κατά περίπτωση πολύ εξειδικευμένοι για να εμβαθύνουν στην ανάλυση ενός πολύ εξειδικευμένου φαινομένου όπως η αειφόρος διαχείριση των δασών, η βιοποικιλότητα των λιμανιών, αν και στο ίδιο φαινόμενο μπορεί να εμπλέκονται και οικονομικοί δείκτες (Liu & Hills, 1998, Robinson, 2006, Jeakins et al, 2006, Bull et al, 2007). Η επιλογή των δεικτών είναι απαραίτητο να γίνεται πάντοτε με ιδιαίτερη προσοχή και λαμβάνοντας υπόψη όλους τους παράγοντες που μπορούν να επιδράσουν αρνητικά στη μέτρησή τους και στην εξαγωγή των αποτελεσμάτων. Άλλωστε, συχνά οι περιβαλλοντικοί δείκτες δεν

απεικονίζουν ρεαλιστικά την επίδραση των ανθρώπινων δραστηριοτήτων στο οικοσύστημα και την πίεση που αυτό υφίσταται στην πραγματικότητα (Liu & Hills, 1998).

Μολονότι, υπάρχει πλειάδα δεικτών από την οικολογία και ευρύτερα από τις επιστήμες του περιβάλλοντος που θα μπορούσαν να χρησιμεύσουν στη μέτρηση της αειφόρου ανάπτυξης, αυτοί δε χρησιμοποιούνται ευρέως για τους εξής λόγους:

- Απαιτούν συστηματική και εξειδικευμένη πληροφόρηση
- Υπάρχει έλλειψη ιστορικών δεδομένων
- Υπάρχουν ενστάσεις για τον τρόπο μέτρησης και την ερμηνεία των αποτελεσμάτων (Μπριασούλη, 1997)

Οι περιβαλλοντικοί δείκτες αειφόρου ανάπτυξης που προτάθηκαν για την περιοχή του Σιάτλ (Atkisson, 1996) είναι γενικοί και βρίσκουν εφαρμογή στο φυσικό περιβάλλον σχεδόν κάθε περιοχής και μπορούν να χρησιμοποιηθούν για τη σύγκριση του φυσικού περιβάλλοντος διαφόρων περιοχών και για την εξαγωγή χρήσιμων συμπερασμάτων.

Πίνακας:2.4 Περιβαλλοντικοί δείκτες αειφόρου ανάπτυξης στο Σιάτλ

Περιβαλλοντικοί δείκτες αειφόρου ανάπτυξης στο Σιάτλ
Βιοποικιλότητα
Ποσότητες σολομού που επιστρέφουν με τα ρεύματα στο King County
Ποιότητα του αέρα
Ποιότητα των επιφανειακών νερών
Ποσοστό αύξησης του πληθυσμού
Κατανάλωση νερού ανά κάτοικο
Ανακυκλωμένα στερεά απορρίμματα
Αριθμός οχημάτων και κατανάλωση καυσίμων
Χρήση ανανεώσιμων και μη ανανεώσιμων πηγών ενέργειας
Μόλυνση του περιβάλλοντος από τοξικά αέρια

Πηγή:Atkisson (1996)

Οι περιβαλλοντικοί δείκτες αειφόρου ανάπτυξης είναι απαραίτητο να καλύπτουν τους τομείς των ανανεώσιμων και μη πηγών ενέργειας, της γεωργίας, της ποιότητας του αέρα και των υδάτινων φυσικών πόρων (Smith, 2002). Ειδικότερα, από τη μελέτη των υδάτινων πόρων προέκυψαν ορισμένοι δείκτες που παρουσιάζουν την αειφορία των υδάτων. Αυτοί οι δείκτες είναι η ποσότητα του BOD₅ ο λόγος του εσωτερικού προς τον εξωτερικό φώσφορο και η ποσότητα φωσφόρου στο βυθό (Kondratyev et al, 2002).

Ορισμένοι από τους βασικότερους περιβαλλοντικούς δείκτες αειφόρου ανάπτυξης σχετίζονται με τη βιοποικιλότητα, την ποιότητα του αέρα, την ποιότητα των επιφανειακών νερών, την κατανάλωση νερού ανά κάτοικο μιας περιοχής κ.ά (Atkisson, 1996, Barrera–Roldan & Saldivar–Valdes, 2002). Συγκεκριμένα, για τη μέτρηση της βιοποικιλότητας προτείνεται ως καταλληλότερη μέθοδος η χρησιμοποίηση γεωγραφικών συστημάτων πληροφοριών, τα οποία έχουν τη δυνατότητα να προσφέρουν πληροφόρηση τόσο για τη ρύπανση μιας περιοχής, όσο και για την εξέλιξη της βιοποικιλότητας (Liu & Hills, 1998).

Εκτός από τους περιβαλλοντικούς δείκτες που αφορούν το βιοτικό περιβάλλον, έχουν προταθεί συγκεκριμένοι δείκτες για τη μέτρηση της ποιότητας της ατμόσφαιρας (Knapen et al, 1997). Ειδικότερα, οι περιβαλλοντικοί δείκτες που σχετίζονται με τις κλιματικές αλλαγές, με το φαινόμενο του θερμοκηπίου και τη μείωση της στοιβάδας του όζοντος, παρέχουν σημαντική πληροφόρηση για την περιβαλλοντική αειφορία ενός τόπου. Εάν οι συγκεκριμένοι δείκτες δε βρίσκονται σε ικανοποιητικό επίπεδο, τότε δημιουργούνται κίνδυνοι για την περιβαλλοντική αειφορία.

Πίνακας:2.5 Περιβαλλοντικοί δείκτες αειφόρου ανάπτυξης

Περιβαλλοντικοί δείκτες αειφόρου ανάπτυξης
Κλιματικές αλλαγές
Επίδραση του φαινομένου του θερμοκηπίου
Μείωση της στοιβάδας του όζοντος
Χρήση μη ανανεώσιμων πηγών ενέργειας
Ποιότητα επιφανειακών υδάτων
Ποιότητα υπογείων υδάτων
Ευτροφισμός των υδάτων
Τοξική μόλυνση
Φωτοχημική μόλυνση
Ηχητική ρύπανση
Υποβάθμιση οικοσυστημάτων
Θερμικές εκπομπές

Πηγή:Knapen et al (1997)

Στη σύνοδο κορυφής που πραγματοποιήθηκε στο Laeken του Βελγίου το 2001 οι αρχηγοί των κρατών μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης καθόρισαν κάποιους βασικούς περιβαλλοντικούς δείκτες που ήταν απαραίτητο να προσδιοριστούν άμεσα. Αυτοί οι δείκτες αναδείκνυν:

- Πώς εξελίσσεται η εκπομπή των αερίων του θερμοκηπίου σε απόλυτες μονάδες (ισοδύναμοι τόνοι διοξειδίου του άνθρακα) με γνώμονα το στόχο του Κιότο

- Την ποσοστιαία συμμετοχή των ανανεώσιμων πηγών ενέργειας στην παραγωγή ηλεκτρικής ενέργειας
- Το λόγο του μεταφορικού έργου προς το ΑΕΠ
- Την ανάλυση του μεταφορικού έργου κατά μέσο
- Το ποσοστό του αστικού πληθυσμού που εκτίθεται σε ρύπανση
- Την ποσοστιαία συμμετοχή των μεθόδων διάθεσης των αστικών απορριμμάτων (ελεγχόμενη, ανεξέλεγκτη, άλλες μέθοδοι)
- Την ενεργειακή ένταση της οικονομίας (ενεργειακή κατανάλωση ανά μονάδα του ΑΕΠ)

Οι συγκεκριμένοι δείκτες καλύπτουν την πλειονότητα των σοβαρών περιβαλλοντικών προβλημάτων της σύγχρονης εποχής όπως: το φαινόμενο του θερμοκηπίου, η τρύπα του όζοντος, η διαχείριση των απορριμμάτων, η κατανάλωση ενέργειας και η ανάπτυξη των ανανεώσιμων πηγών ενέργειας. Το WWF (1993) διαβλέποντας την εξέλιξη των περιβαλλοντικών θεμάτων είχε προτείνει τη χρήση ανανεώσιμων πηγών ενέργειας, την εξοικονόμηση ενέργειας και την ανακύκλωση υλικών και είχε υποστηρίξει ότι είναι αναγκαία η αειφόρος χρήση των φυσικών πόρων στα πλαίσια της αύξησης του παγκόσμιου πληθυσμού και της επιθυμίας για βελτίωση του βιοτικού επιπέδου που συνήθως απηχεί σε μεγαλύτερη κατανάλωση. Στην ίδια κατεύθυνση σκέψης με το WWF κινούνταν και τα στελέχη του OECD που υποστήριζαν ότι υπάρχει αειφόρος ανάπτυξη, όταν το οικονομικό σκέλος έχει συμπεριλάβει την περιβαλλοντική σκοπιά και συγχρόνως, οι οικονομικοί στόχοι έχουν εναρμονιστεί με τις περιβαλλοντικές πολιτικές (Barde, 1990, Long, 1991).

Περιβαλλοντικοί δείκτες αειφόρου ανάπτυξης έχουν δομηθεί για τους σημαντικότερους τομείς που αφορούν το περιβάλλον όπως η ατμόσφαιρα, η γη, οι θάλασσες και οι ακτές, το νερό και η βιοποικιλότητα (Αποστολόπουλος, 2003).

Πίνακας:2.6 Περιβαλλοντικοί δείκτες αειφόρου ανάπτυξης

ΘΕΜΑ	ΥΠΟΘΕΜΑ	ΔΕΙΚΤΗΣ
Ατμόσφαιρα	Κλιματολογικές αλλαγές	1. Εκπομπές αερίων του θερμοκηπίου 2. Τύποι καυσίμων που χρησιμοποιούνται για τις ενεργειακές ανάγκες των κτιρίων (βενζίνη, υγραέριο) 3. Ποσοστό νερού που καταναλώνεται από το βιομηχανικό κλάδο επί του συνόλου του καταναλισκόμενου νερού
	Μείωση στρατοσφαιρικού όζοντος	1. Κατανάλωση ουσιών που προκαλούν καταστροφή του όζοντος

	Ποιότητα του αέρα	1. Συγκεντρώσεις ατμοσφαιρικών ρύπων (όζον, μονοξείδιο του άνθρακα) 2. Αριθμός κατοίκων που εισήχθησαν στο νοσοκομείο λόγω αναπνευστικών προβλημάτων 3. Διάγνωση προβλήματος άσθματος
Γη	Γεωργία	1. Ποσοστό μόνιμα καλλιεργούμενων εδαφών 2. Σύνολο καλλιεργειών (στρέμματα) 3. Χρήση λιπασμάτων 4. Χρήση γεωργικών φαρμάκων
	Δάση	1. Ποσοστό δασικών εκτάσεων επί της συνολικής έκτασης 2. Στοιχεία για την υλοτόμηση
	Ερημοποίηση	1. Περιοχές που πλήττονται από την ερημοποίηση
	Αστικοποίηση	1. Εσωτερική μετανάστευση
Θάλασσες και ακτές	Αλιεία	1. Ετήσια ποσότητα ψαριών ανά κατηγορία
Φρέσκο νερό	Ποιότητα νερού	1. Συγκεντρώσεις επικίνδυνων ουσιών στο πόσιμο νερό 2. Ποσότητα νερού (λίτρα) που πληροί τις ποιοτικές προδιαγραφές
	Ποσότητα νερού	1. Ετήσιο ποσοστό υπογείων και επιφανειακών υδάτων στο σύνολο του διαθέσιμου νερού 2. Στατιστικά στοιχεία για τις βροχοπτώσεις 3. Ημερήσια κατανάλωση νερού (σε λίτρα) για οικιακή χρήση ανά άτομο 4. Διαθεσιμότητα νερού κατά τη θερινή περίοδο 5. Όγκος διαρροών επί του συνόλου του διαθέσιμου νερού 6. Ποσοστό ανακυκλώσιμου νερού επί του συνόλου του νερού που καταναλώνεται ετησίως
Βιοποικιλότητα	Οικοσυστήματα	1. Περιοχές με σπάνια οικοσυστήματα 2. Προστατευόμενες εκτάσεις ως ποσοστό επί τοις εκατό του συνόλου έκτασης των δήμων 3. Περιοχές που έχουν υποβαθμιστεί
	Είδη	1. Αφθονία σπάνιων ειδών 2. Απειλούμενα είδη στην περιοχή

Πηγή: Αποστολόπουλος (2003)

Οι παραπάνω δείκτες καλύπτουν το σύνολο των σημαντικών περιβαλλοντικών προβλημάτων και δίνουν βαρύτητα σε τομείς που συχνά στη συζήτηση για το περιβάλλον έρχονται σε δεύτερη μοίρα όπως: η χρήση του νερού (σε ποιότητα και ποσότητα), η αλιεία και η ερημοποίηση των εδαφών.

Για τη μέτρηση της περιβαλλοντικής αειφορίας στην Ελλάδα έχουν επιλεχθεί εννέα κύριοι τομείς με επιμέρους δείκτες. Αυτοί οι τομείς είναι η κλιματική μεταβολή, η ατμοσφαιρική ρύπανση, οι υδατικοί πόροι, το θαλάσσιο περιβάλλον, η φύση και η βιοποικιλότητα, η κατάσταση των εδαφών και οι χρήσεις γης, τα στερεά απορρίμματα και τα υγρά απόβλητα (Αμπελιώτης, 2002).

Συνοψίζοντας κανείς τα παραπάνω οδηγείται στο συμπέρασμα ότι υπάρχει πλειάδα περιβαλλοντικών δεικτών αειφόρου ανάπτυξης που καλύπτουν το σύνολο του βιοτικού και αβιοτικού περιβάλλοντος. Κατά περίπτωση είναι δυνατόν να γίνουν αρκετά εξειδικευμένοι και να βοηθήσουν στην εξαγωγή χρήσιμων συμπερασμάτων και στη λήψη σημαντικών αποφάσεων.

2.7.2.2 Οικονομικοί δείκτες Αειφόρου Ανάπτυξης

Εξίσου σημαντικοί με τους περιβαλλοντικούς δείκτες για την αειφόρο ανάπτυξη μιας περιοχής είναι και οι οικονομικοί δείκτες. Αυτοί παρουσιάζουν την οικονομική κατάσταση ενός τόπου και τις δυνατότητες του να αναπτυχθεί σε οικονομικό επίπεδο στο μέλλον. Οι οικονομικοί δείκτες βρίσκουν εφαρμογή σε κάθε είδος οικονομικής δραστηριότητας και είναι προσαρμοσμένοι τόσο σε ατομικό, όσο και σε κοινωνικό επίπεδο.

Ενδεικτικοί δείκτες για τη μέτρηση της οικονομικής αειφορίας είναι αυτοί που προτάθηκαν για την περιοχή του Σιάτλ (Atkisson, 1996). Αυτοί οι δείκτες είναι εφαρμόσιμοι σε κάθε περιοχή παγκοσμίως, είναι εύκολα μετρήσιμοι και υφίστανται στατιστικά δεδομένα παρελθόντων ετών. Αυτό βοηθά σημαντικά την πραγματοποίηση συγκρίσεων και την εξαγωγή συμπερασμάτων σε τοπικό, εθνικό και παγκόσμιο επίπεδο.

Πίνακας:2.7 Οικονομικοί δείκτες αειφόρου ανάπτυξης στο Σιάτλ

Οικονομικοί δείκτες αειφόρου ανάπτυξης στο Σιάτλ
Ποσοστό πραγματικής ανεργίας
Κατά κεφαλήν προσωπικό εισόδημα
Δαπάνες για τη φροντίδα της υγείας
Μέσος όρος ωρών εργασίας
Διαθεσιμότητα σπιτιών
Ποσοστό επιχειρήσεων που απασχολούν περισσότερους από 10 εργαζομένους
Αριθμός παιδιών που ζουν στα όρια της φτώχειας
Κοινωνικό κεφάλαιο (κεφάλαιο για επενδύσεις της τοπικής αυτοδιοίκησης)

Πηγή: Atkisson (1996)

Ειδικότερα, το ποσοστό πραγματικής ανεργίας, το κατά κεφαλήν προσωπικό εισόδημα, ο μέσος όρος ωρών εργασίας και ο αριθμός των παιδιών που ζουν κάτω από τα όρια της φτώχειας αποτελούν ορισμένους από τους πιο αντιπροσωπευτικούς δείκτες της οικονομικής κατάστασης μιας περιοχής. Μελετώντας τους κανείς οδηγείται σε σχετικά ασφαλή συμπεράσματα για την εκτίμηση της οικονομικής αειφορίας μιας περιοχής. Αντιθέτως, είναι άξιο απορίας και αρνητικού σχολιασμού το γεγονός ότι οι δείκτες οικονομικής ανάπτυξης που έχουν δημιουργήσει οι περισσότερες από τις οικονομικές «σχολές» απέχουν σημαντικά από την έννοια της οικονομικής αειφορίας, όπως αυτή διαμορφώνεται στα πλαίσια της αειφόρου ανάπτυξης (Spangenberg, 2002).

Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζονται ορισμένοι δείκτες για τη μέτρηση της οικονομικής αειφορίας στην Ευρωπαϊκή Ένωση.

Πίνακας:2.8 Δείκτες μέτρησης της οικονομικής αειφορίας στην Ευρωπαϊκή Ένωση

Δείκτες μέτρησης της οικονομικής αειφορίας στην Ευρωπαϊκή Ένωση	
Οικονομικοί	Κατά κεφαλήν αύξηση του ΑΕΠ Ύψος του πληθωρισμού
Περιβαλλοντοοικονομικοί	Παραγωγικότητα χρησιμοποιούμενων φυσικών πόρων Ένταση μεταφορών
Κοινωνικοοικονομικοί	Παραγωγικότητα εργασίας Κατανομή εισοδήματος
Οικονομικοθεσμικοί	Κατανομή των φόρων στην εργασία και το κεφάλαιο Περιβαλλοντικοί φόροι

Πηγή:Spangenberg (2002)

Μελετώντας κανείς τον προηγούμενο πίνακα διαπιστώνει ότι οι δείκτες που προτείνονται για τη μέτρηση της οικονομικής αειφορίας στην Ευρωπαϊκή Ένωση είναι αρκετά γενικοί και δύσκολο να μετρηθούν. Δείκτες όπως η παραγωγικότητα των χρησιμοποιούμενων φυσικών πόρων και η ένταση των μεταφορών είναι αρκετά χρήσιμοι, αλλά μοιάζει σχεδόν ανέφικτη η ποσοτική μέτρησή τους. Επίσης, ορισμένοι από τους δείκτες, όπως το ύψος του πληθωρισμού, η κατανομή του εισοδήματος και η κατανομή των φόρων στην εργασία και το κεφάλαιο, επηρεάζονται άμεσα από την ασκούμενη κυβερνητική πολιτική, επομένως, είναι πιθανό να μην απεικονίζουν την οικονομική πραγματικότητα.

Περισσότερο ρεαλιστικοί, αν και περιορισμένοι σε αριθμό, φαίνονται οι δείκτες οικονομικής αειφορίας που προτάθηκαν για το Μεξικό. Το κατά κεφαλήν ΑΕΠ, η ανεργία, η ένταση χρήσης του ηλεκτρικού ρεύματος και το μέγεθος του φυσικού κεφαλαίου είναι οικονομικοί δείκτες παγκόσμια αποδεκτοί και εύκολα μετρήσιμοι (Barrera – Roldan & Saldivar – Valdes, 2002). Για τους συγκεκριμένους

δείκτες υπάρχουν στατιστικά δεδομένα προηγούμενων ετών σε όλες τις χώρες, οπότε είναι εύκολη η σύγκριση για την εξαγωγή συμπερασμάτων σχετικά με την αειφορία τους.

Πίνακας:2.9 Δείκτες μέτρησης της οικονομικής αειφορίας για το Μεξικό

Δείκτες μέτρησης της οικονομικής αειφορίας για το Μεξικό
Κατά κεφαλήν ΑΕΠ
Ανεργία
Ένταση χρήσης ηλεκτρικού ρεύματος
Φυσικό κεφάλαιο

Πηγή: Barrera – Roldan & Saldivar – Valdes (2002)

Έχει προταθεί η μέτρηση της οικονομικής αειφορίας και της οικονομικής ευημερίας³ να πραγματοποιείται μέσω ενός δείκτη που αποτελείται από εικοσιδύο επιμέρους δείκτες, οι οποίοι συμμετέχουν ισότιμα στη δημιουργία του. Από αυτή την πρόταση προέκυψε ως αποτέλεσμα ότι η οικονομική αειφορία απαιτεί βαθύτατη ανάλυση των οικονομικών δεικτών τόσο στο παρόν, όσο και στο μέλλον, ώστε να εξαγονται σωστά και χρήσιμα συμπεράσματα (Gil & Sleszynski, 2003).

Για τον ελλαδικό χώρο έχουν προταθεί οι εξής οικονομικοί δείκτες για τη μέτρηση της αειφόρου ανάπτυξης:

- Κατά κεφαλή ΑΕΠ σε μονάδες αγοραστικής αξίας
- Ετήσιος ρυθμός αύξησης του ΑΕΠ
- Ποσοστιαία κατανομή ΑΕΠ σε τομείς και γεωγραφικές περιοχές (1990 και 2000)
- Δημόσιο χρέος και δημόσιο έλλειμμα (% του ΑΕΠ)
- Ιδιωτικές επενδύσεις (% του ΑΕΠ)
- Οικονομική ενίσχυση προς τρίτες χώρες (Αμπελιώτης, 2002)

Οι συγκεκριμένοι δείκτες ταυτίζονται με τους παραδοσιακούς δείκτες μέτρησης της οικονομικής ανάπτυξης, δεν παρουσιάζουν κάποιο καινούριο στοιχείο και δε φανερώνουν μία ενδεχόμενη κατεύθυνση προς την αειφόρο ανάπτυξη.

Για τη μέτρηση της οικονομικής αειφορίας έχουν προταθεί αρκετοί δείκτες που αφορούν διάφορους τομείς της οικονομικής δραστηριότητας όπως η οικονομική διάρθρωση, τα καταναλωτικά και παραγωγικά πρότυπα και οι μεταφορές (Αποστολόπουλος, 2003). Πολλοί από τους οικονομικούς δείκτες αειφόρου ανάπτυξης είναι απλοί, ενώ υφίστανται και άλλοι πιο σύνθετοι.

³ Μερικοί από τους επιμέρους δείκτες είναι η προσωπική κατανάλωση, η οικιακή απασχόληση, οι δημόσιες δαπάνες για την υγεία κ.ά. Για περισσότερες πληροφορίες βλέπε: **Gil & Sleszynski (2003)**

Πίνακας:2.10 Οικονομικοί δείκτες αειφόρου ανάπτυξης

ΘΕΜΑ	ΥΠΟΘΕΜΑ	ΔΕΙΚΤΗΣ
Οικονομική διάρθρωση	Εισόδημα	1. Μέσο ετήσιο δηλωθέν εισόδημα ανά κάτοικο 2. Σύνολο αποταμιευτικών καταθέσεων 3. Αποταμιευτικές καταθέσεις ανά άτομο
	Χρηματική κατάσταση	1. Ποσοστό χρέους ως προς το εισόδημα
	Εγχώριοι οικονομικοί πόροι	1. Κατά κεφαλή έσοδα ΟΤΑ 2. Πηγές εσόδων ΟΤΑ 3. Κατά κεφαλή δαπάνη ΟΤΑ 4. Απασχολούμενοι στους ΟΤΑ ανά 100 κατοίκους
Καταναλωτικά και παραγωγικά πρότυπα	Κατανάλωση υλικών αγαθών	1. Ένταση κατανάλωσης
	Χρήση ενέργειας	1. Συνολική μέση ετήσια κατανάλωση ηλεκτρικού ρεύματος ανά άτομο 2. Κατανάλωση καυσίμων στις μεταφορές 3. Οικιακή χρήση ηλεκτρικού ρεύματος 4. Βιομηχανική χρήση ηλεκτρικού ρεύματος 5. Ποσοστό κατανάλωσης ενέργειας που προέρχεται από ανανεώσιμες πηγές 6. Ένταση χρήσης ενέργειας
	Παραγωγή αποβλήτων και διαχείριση αυτών	1. Παραγωγή βιομηχανικών αποβλήτων 2. Παραγωγή επικίνδυνων αποβλήτων 3. Παραγωγή οικιακών αποβλήτων 4. Παραγωγή ραδιενεργών αποβλήτων 5. Ανακύκλωση αποβλήτων και επαναχρησιμοποίηση
Μεταφορές		1. Ποσοστό ατόμων που είναι ικανοποιημένοι με το υπάρχον συγκοινωνιακό σύστημα 2. Ποσοστά πληθυσμού που μεταβαίνουν στη δουλειά τους με αυτοκίνητο, λεωφορείο, ποδήλατο 3. Μέσος χρόνος μετακίνησης προς το χώρο εργασίας 4. Αριθμός αυτοκινήτων ανά 100 άτομα 5. Αριθμός λεωφορείων σε κυκλοφορία 6. Αριθμός ταξί σε κυκλοφορία

Πηγή: Αποστολόπουλος (2003)

Από τον παραπάνω πίνακα μπορεί να κατανοήσει κανείς ότι έχει γίνει μια σοβαρή προσπάθεια για την κάλυψη όσο το δυνατόν περισσότερων τομέων της οικονομίας, ενώ παράλληλα, έχουν συμπεριληφθεί τομείς όπως τα καταναλωτικά και παραγωγικά πρότυπα και οι μεταφορές που κινούνται αρκετά κοντά στη φιλοσοφία και στο πνεύμα της αειφόρου ανάπτυξης.

2.7.2.3 Κοινωνικοί δείκτες Αειφόρου Ανάπτυξης

Τις τελευταίες δεκαετίες έχουν πραγματοποιηθεί σημαντικές αλλαγές στη δομή και στη λειτουργία του κοινωνικού συνόλου, οι οποίες μετέβαλλαν σε σημαντικό βαθμό τη μορφή και τη σύνθεση του σε τοπικό, εθνικό, αλλά και παγκόσμιο επίπεδο. Είναι, επομένως, λογικό να ανακύπτουν ερωτηματικά κατά πόσο μπορεί αυτή η νέα κατάσταση να είναι αειφόρος. Οι κοινωνικοί δείκτες αποτελούν μαζί με τους περιβαλλοντικούς και τους οικονομικούς δείκτες πολύτιμα εργαλεία για τη μέτρηση της αειφορίας ενός κοινωνικού συνόλου, καθώς απεικονίζουν τον τρόπο λειτουργίας της κοινωνίας και τα προβλήματα που αντιμετωπίζει στα διάφορα επίπεδα της κοινωνικής ζωής. Η χρησιμότητα των κοινωνικών δεικτών αειφόρου ανάπτυξης εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τον τρόπο συλλογής των στοιχείων. Λανθασμένη συλλογή των στοιχείων θα έχει ως αποτέλεσμα οι ερευνητές να οδηγηθούν σε λάθος και παραπλανητικά συμπεράσματα (Λιάκου, 2005).

Από τους κυριότερους κοινωνικούς δείκτες θεωρούνται η εγκληματικότητα, ο αριθμός των διαζυγίων ανά 1000 κατοίκους, το προσδόκιμο ζωής και ο αριθμός των εξαρτημένων ατόμων από το αλκοόλ και τις ναρκωτικές ουσίες (Zolotas, 1981). Οι συγκεκριμένοι δείκτες παρουσιάζουν ορισμένα από τα σημαντικότερα κοινωνικά προβλήματα και παρέχουν τη δυνατότητα για την εξαγωγή χρήσιμων συμπερασμάτων αναφορικά με τις διαπροσωπικές σχέσεις και την υγεία των μελών ενός κοινωνικού συνόλου. Ιδιαίτερα σημαντικοί δείκτες για την κοινωνική αειφορία μιας περιοχής είναι οι δείκτες εκπαίδευσης και υγείας (Atkisson, 1996). Οι δείκτες υγείας παρουσιάζουν μερικώς τη σωματική και ψυχική υγεία των κατοίκων μιας περιοχής, στην οποία ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας δίνει μεγάλη βαρύτητα. Από τη μελέτη των δεικτών εκπαίδευσης μπορεί να εκτιμήσει κανείς τις μελλοντικές ικανότητες και δυνατότητες του ανθρώπινου κεφαλαίου μιας περιοχής, καθώς η εκπαίδευση αποτελεί

καθοριστικό παράγοντα για την εξέλιξη της ζωής κάθε ατόμου και κατ' επέκταση για το σύνολο της κοινωνίας.

Πίνακας:2.11 Κοινωνικοί δείκτες αιφόρου ανάπτυξης στο Σιάτλ

Κοινωνικοί δείκτες αιφόρου ανάπτυξης στο Σιάτλ
Συμμετοχή εθελοντών στα σχολεία
Βασική εκπαίδευση ανηλίκων
Δευτεροβάθμια εκπαίδευση
Δάσκαλοι διαφορετικών εθνοτήτων
Εγκληματικότητα ανηλίκων
Ισότητα ευκαιριών
Ποσοστό παιδιών που έχουν νοσηλευτεί με άσθμα
Αριθμός νοσοκομείων
Χρήση των βιβλιοθηκών από τους κατοίκους

Πηγή:Atkisson (1996)

Οι προσπάθειες ενός κοινωνικού συνόλου για αιφόρο ανάπτυξη και πρόοδο εξαρτώνται σε σημαντικό βαθμό από την ποσοστιαία αύξηση του πληθυσμού (Atkisson, 1996). Η αύξηση του πληθυσμού μιας περιοχής αποτελεί εμπόδιο στην κοινωνική αιφορία της, αφού δημιουργεί ή οξύνει διάφορα κοινωνικά προβλήματα. Συγκεκριμένα, η αύξηση του πληθυσμού, σε επίπεδα υψηλότερα του επιθυμητού, αυξάνει τη φτώχεια, την ανεργία, τις ανάγκες για υπηρεσίες υγείας και εκπαίδευσης. Αυτό δημιουργεί υστέρηση στην τοπική κοινωνία και θέτει σε κίνδυνο την κοινωνική αιφορία της περιοχής στο άμεσο μέλλον.

Παράλληλα, με τους δείκτες υγείας και εκπαίδευσης σπουδαίοι για την κοινωνική αιφορία θεωρούνται οι δείκτες φτώχειας, διαθέσιμου ηλεκτρικού ρεύματος και πόσιμου νερού όπως αυτοί προτάθηκαν για το Μεξικό (Barrera – Roldan & Saldivar – Valdes, 2002). Οι συγκεκριμένοι δείκτες προσδιορίζουν σε σημαντικό βαθμό την ποιότητα ζωής σε μια περιοχή και τις δυνατότητες προόδου της, καθώς απεικονίζουν σημαντικό μέρος των δραστηριοτήτων του κοινωνικού συνόλου και μας παρέχουν εικόνα για ένα ελάχιστο βιοτικό επίπεδο που είναι απαραίτητο να έχει εξασφαλιστεί από κάθε άνθρωπο. Τα παραπάνω στοιχεία αποτελούν δείκτες που παρουσιάζουν την ομαλή λειτουργία ενός κοινωνικού συνόλου, αλλά και τις προσπάθειές του για πρόοδο και ανάπτυξη.

Πίνακας:2.12 Κοινωνικοί δείκτες αιφόρου ανάπτυξης για το Μεξικό

Κοινωνικοί δείκτες αιφόρου ανάπτυξης για το Μεξικό
Επίπεδο εκπαίδευσης
Υγεία

Φτώχεια
Διαθεσιμότητα ηλεκτρικού ρεύματος
Διαθεσιμότητα πόσιμου νερού

Πηγή: Barrera – Roldan and Saldivar – Valdes (2002)

Παρόμοιοι δείκτες με του Μεξικό προτείνονται και για τη μέτρηση της κοινωνικής αειφορίας στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Οι δείκτες για την Ευρωπαϊκή Ένωση καταπιάνονται με ευρύτερα κοινωνικά προβλήματα, όπως τα προβλήματα υγείας που δημιουργούνται από την ποιότητα του περιβάλλοντος, οι δυνατότητες πρόσβασης στα κοινωνικά αγαθά και η κατανομή εισοδήματος. Αυτοί οι δείκτες είναι ιδιαίτερα εξειδικευμένοι και αναφέρονται σε ιδιαίτερα θέματα της κοινωνικής ζωής. Αυτό αποδεικνύει ότι για την Ευρωπαϊκή Ένωση αποτελεί ζητούμενο ένα αρκετά υψηλό επίπεδο κοινωνικής αειφορίας.

Πίνακας: 2.13 Κοινωνικοί δείκτες αειφόρου ανάπτυξης στην Ευρωπαϊκή Ένωση

Κοινωνικοί δείκτες βιώσιμης ανάπτυξης στην Ευρωπαϊκή Ένωση	
Κοινωνικοί	Ποσοστό ανεργίας Ποσοστό ατόμων κάτω από τα όρια της φτώχειας
Κοινωνικοπεριβαλλοντικοί	Περιβαλλοντικά προβλήματα υγείας Προσέλευση στα κοινά αγαθά
Κοινωνικοθεσμικοί	Διαθεσιμότητα του κοινωνικού ασφαλιστικού συστήματος
Κοινωνικοοικονομικοί	Παραγωγικότητα εργασίας Κατανομή εισοδήματος

Πηγή: Spangenberg (2002)

Όσον αφορά την Ελλάδα έχουν προταθεί οι παρακάτω κοινωνικοί δείκτες για τη μέτρηση της αειφόρου ανάπτυξης:

- Ανεργία (ποσοστό του ενεργού πληθυσμού / ανάλυση κατά φύλο)
- Μακροχρόνια ανεργία (άνεργοι > 12 μήνες ως ποσοστό του ενεργού πληθυσμού)
- Ποσοστό των γυναικών στο σύνολο των απασχολούμενων
- Ποσοστό του πληθυσμού με πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση (Αμπελιώτης, 2002)

Οι συγκεκριμένοι δείκτες είναι αναντίρρητα ιδιαίτερα χρήσιμοι, αλλά δεν ξεφεύγουν από τους παραδοσιακούς κοινωνικούς δείκτες και σε καμία περίπτωση δεν είναι δυνατό να προσφέρουν τα απαραίτητα δεδομένα για να καταλήξει κανείς σε ασφαλή και σαφή συμπεράσματα για την αειφορία μιας κοινωνίας.

Οι κοινωνικοί δείκτες αειφόρου ανάπτυξης επεκτείνονται σε πολλούς τομείς δράσης της κοινωνικής ζωής όπως η ισότητα των φύλων, η υγεία, η εκπαίδευση, η ενημέρωση – πληροφόρηση, η κατοικία, η ασφάλεια, η κοινωνική πρόνοια, ο

πληθυσμός και η ανάπτυξη ικανοτήτων και θεσμών. Κατά περίπτωση εξειδικεύονται σε επιμέρους τομείς για μεγαλύτερη ανάλυση.

Πίνακας:2.14 Κοινωνικοί δείκτες αειφόρου ανάπτυξης

ΘΕΜΑ	ΥΠΟΘΕΜΑ	ΔΕΙΚΤΗΣ
Ισότητα	Φτώχεια	1. Ποσοστό πληθυσμού που ζει κάτω από τα όρια της φτώχειας 2. Ποσοστό του πληθυσμού που είναι άστεγοι 3. Ποσοστό ανεργίας νέων (άνεργοι πάνω από ένα χρόνο)
	Ισότητα φύλων	1. Ποσοστό του μισθού των γυναικών ως προς το μισθό των ανδρών 2. Αριθμός γυναικών που κατέχουν ηγετικές θέσεις στην τοπική αυτοδιοίκηση
Υγεία	Διατροφικές συνθήκες	1. Μέση ημερήσια ποσότητα προσλαμβανόμενων θερμίδων ανά άτομο
	Θνησιμότητα	1. Προσδόκιμο ζωής κατά γέννηση 2. Ποσοστό θνησιμότητας ατόμων ηλικίας κάτω των 5 ετών
	Αποχέτευση	1. Ποσοστό νοικοκυριών που συνδέονται με το αποχετευτικό σύστημα 2. Ποσοστό των νοικοκυριών που εξυπηρετούνται από την υπηρεσία συλλογής των απορριμμάτων 3. Τύπος αποχέτευσης
	Πόσιμο νερό	1. Ποσοστό νοικοκυριών που συνδέονται με το σύστημα υδροδότησης (επί του συνόλου των νοικοκυριών) – Πρόσβαση σε πόσιμο νερό 2. Ποσοστό πληθυσμού που καταναλώνει νερό από γεωτρήσεις (ιδιωτική χρήση) 3. Υδάτινες πηγές που χρησιμοποιούνται από νοικοκυριά
	Υπηρεσίες υγείας	1. Αριθμός νοσοκομειακών κλινών (αριθμός ατόμων ανά κλίνη) 2. Αριθμός ιατρών ανά 1000 κατοίκους 3. Ποσοστό εμβολιαζόμενων ατόμων για διάφορες ασθένειες 4. Στοιχεία για αμβλώσεις 5. Αριθμός δημόσιων νοσοκομείων 6. Αριθμός ιδιωτικών κλινών 7. Κλίνες ιδιωτικών κλινικών 8. Αριθμός ιατρών 9. Αριθμός οδοντιάτρων 10.Φαρμακεία
Εκπαίδευση	Επίπεδο εκπαίδευσης	1. Ποσοστό πληθυσμού που έχει ολοκληρώσει τη μέση εκπαίδευση 2. Ποσοστό αγοριών και κοριτσιών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση 3. Μαθητές δημοτικού ανά 1000 κατοίκους 4. Μαθητές δευτεροβάθμιας ανά 1000 κατοίκους 5. Αριθμός σχολείων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης

		6. Μέσος όρος ετών εκπαίδευσης 7. Ποσοστό μαθητών που εισάγονται στην τριτοβάθμια εκπαίδευση 8. Αριθμός ενηλίκων που παρακολουθούν απογευματινά εκπαιδευτικά προγράμματα
	Επίπεδο εκπαίδευσης / αναλφαριθμητισμός	1. Ποσοστό ενηλίκων με γνώσεις ανάγνωσης και γραφής 2. Ποσοστό αναλφάβητων
Ενημέρωση / Πληροφόρηση		1. Αριθμός εφημερίδων (και οι τοπικές) ανά 100 κατοίκους 2. Αριθμός διαφημίσεων και ενημερωτικών φυλλαδίων σε τοπικές εφημερίδες, ραδιόφωνο και τηλεόραση που προωθούνται από το δημοτικό συμβούλιο ετησίως 3. Αριθμός συνδέσεων στο διαδίκτυο 4. Αριθμός τηλεφωνικών συνδέσεων ανά 100 άτομα 5. Αριθμός ταχυδρομείων 6. Αριθμός τοπικών ραδιοφωνικών σταθμών και τηλεοπτικών καναλιών 7. Αριθμός δημοτικών βιβλιοθηκών
Κατοικία	Συνθήκες ζωής	1. Εμβαδόν κατοικίας ανά άτομο ή μέση επιφάνεια δωματίου (σε τμ) ανά άτομο 2. Αριθμός κατοικιών ανά 100 κατοίκους
Ασφάλεια	Έγκλημα	1. Αριθμός καταγεγραμμένων εγκλημάτων και ληστειών
Κοινωνική πρόνοια	Παροχή κοινωνικών υπηρεσιών	1. Κέντρα Νεότητας 2. ΚΑΠΗ 3. Παιδικοί σταθμοί 4. Δικαστήρια
Πληθυσμός	Πληθυσμιακή μεταβολή	1. Αριθμός κατοίκων 2. Ρυθμός αύξησης του πληθυσμού 3. Ποσοστό ατόμων κάτω των 15 ετών και άνω των 65 επί του συνόλου του πληθυσμού 4. Ποσοστό μεταναστών / αλλοδαπών επί του συνόλου του πληθυσμού (ρυθμός μετανάστευσης) 5. Αριθμός νοικοκυριών 6. Οικιστική πυκνότητα
Ανάπτυξη ικανοτήτων και θεσμών	Αποκέντρωση και ενίσχυση της τοπικής αυτοδιοίκησης και των ενώσεών της	1. Αριθμός εκλεγμένων και διορισμένων αντιπροσώπων αυτοδιοίκησης ανά φύλο και ομάδα πληθυσμού 2. Αριθμός ενώσεων και εταιρειών ανά 100 κατοίκους

	Δημόσια συμμετοχή και κοινωνική συναίνεση	1. Ποσοστά συμμετοχής ψηφοφόρων ανά φύλο και ομάδα πληθυσμού 2. Ανάμειξη των πολιτών σε βασικές αποφάσεις προγραμματισμού
--	--	--

Πηγή: Αποστολόπουλος (2003)

Μελετώντας κανείς τον προηγούμενο πίνακα διαπιστώνει ότι υπάρχουν αρκετοί δείκτες, από τα δεδομένα των οποίων μπορεί να οδηγηθεί σε σχετικά ασφαλή συμπεράσματα για την αειφόρο ανάπτυξη ενός κοινωνικού συνόλου. Απαραίτητη προϋπόθεση αποτελεί η ταυτόχρονη και διαχρονική συνεξέτασή τους, ώστε να διαπιστωθεί κατά πόσο και προς ποια κατεύθυνση έχουν υπάρξει μεταβολές.

Ανακεφαλαιώνοντας, από τη μελέτη των κοινωνικών δεικτών αειφόρου ανάπτυξης γίνεται αντιληπτό ότι περιλαμβάνουν το σύνολο σχεδόν των δραστηριοτήτων της κοινωνικής ζωής. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στους τομείς της παιδείας, της υγείας και της απασχόλησης, καθώς επηρεάζουν σημαντικά την ομαλή λειτουργία και την αειφορία του κοινωνικού συνόλου.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ: ΣΥΝΔΕΣΗ ΑΕΙΦΟΡΟΥ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΚΑΙ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

3.1 Εισαγωγή

Η θέση που θα επιχειρηθεί να δειχτεί στο παρόν κεφάλαιο είναι ότι η αειφόρος ανάπτυξη και η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελούν συναφείς αναγκαιότητες για τη σύγχρονη εποχή. Με αυτή την έννοια είναι εύλογο να αναζητούνται σημεία σύνδεσης των δύο προταγμάτων, καθώς και των προϋποθέσεων που απαιτούνται, έτσι ώστε να συλληφθούν οι τρόποι πραγμάτωσης του απώτερου σκοπού και των στόχων τους, λειτουργώντας συμπληρωματικά, συνεργιτικά και ενισχυτικά. Η διερεύνηση της αλληλεπίδρασης της αειφόρου ανάπτυξης και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης δεν έχει μελετηθεί στο σύνολο της, σύμφωνα με την υπάρχουσα βιβλιογραφία, γι' αυτό, σκοπό του κεφαλαίου αυτού αποτελεί η συστηματική και με σχετική πληρότητα εξέταση των όρων που καθιστούν δυνατή τη δημιουργική σύμπραξη τους, καθώς και η αναγκαία διασαφήνιση των σχετικών εννοιολογικών ζητημάτων.

Το παρόν κεφάλαιο δομείται σε οκτώ ενότητες και ασχολείται με την ύπαρξη της δυνατότητας σύνδεσης ανάμεσα στην αειφόρο ανάπτυξη και στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Η πρώτη ενότητα αναφέρεται στην εν γένει ύπαρξη σύνδεσης ανάμεσα τους και παρουσιάζει το περιεχόμενο των επτά επόμενων ενότητων. Η δεύτερη ενότητα έχει ως αντικείμενο τη διερεύνηση της σύνδεσης ανάμεσα στην αειφόρο ανάπτυξη και στη διαπολιτισμική εκπαίδευση σε επίπεδο σκοπού και στόχων. Στην τρίτη ενότητα παρουσιάζεται μια βιβλιογραφική επισκόπηση της ξενόγλωσσης και ελληνικής βιβλιογραφίας πάνω στο ζήτημα. Στην τέταρτη ενότητα αναλύεται η σύνδεση των δύο εννοιών σε επίπεδο αρχών από τις οποίες πρέπει να διέπονται. Η πέμπτη ενότητα αναφέρεται στη συνεξέταση των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης με τις διαστάσεις της αειφόρου ανάπτυξης, ενώ η έκτη στη σύνδεση του ορισμού της αειφόρου ανάπτυξης κατά Brundtland με τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Με την έννοια της αξίας και τις αξίες της αειφόρου ανάπτυξης και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ασχολείται η έβδομη ενότητα. Το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με την όγδοη ενότητα, στην οποία παρουσιάζονται τα συμπεράσματα που προέκυψαν από το σύνολο των ενότητων του.

3.2 Σύνδεση της Αειφόρου Ανάπτυξης και της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης σε επίπεδο σκοπού και στόχων

Η παρούσα ενότητα αναφέρεται στη δυνατότητα σύνδεσης μεταξύ της αειφόρου ανάπτυξης και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε επίπεδο σκοπού και στόχων. Η μελέτη του σκοπού και των στόχων εννοιών όπως οι ανωτέρω αναδεικνύει ότι επιδιώκει, ακριβώς, να πετύχει η εφαρμογή τους. Η παράλληλη μελέτη του σκοπού και των στόχων δύο αξιακών επιλογών εντοπίζει τα κοινά τους σημεία, εφόσον αυτά είναι δυνατά, και βοηθά στη χάραξη κοινών δράσεων, όπου και όταν αυτό είναι εφικτό.

Μελετώντας κανείς τον ορισμό της αειφόρου ανάπτυξης κατά Brundtland (WCED, 1987:1-2) και το σκοπό της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης κατά τον Valchev (1996), διαπιστώνει τη φανερή μεταξύ τους συσχέτιση. Ο Valchev υποστηρίζει ότι σκοπός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι να διδάσκει τους μαθητές να αποδέχονται ο ένας τον άλλον και να ευαισθητοποιούνται ως προς τις ανάγκες του «Άλλου». Η καλλιέργεια της επαγρύπνησης για τις ανάγκες του «Άλλου» παραπέμπει ευθέως στη σημασία της αειφόρου ανάπτυξης κατά Brundtland, που κάνει λόγο για ικανοποίηση των αναγκών, τόσο στο παρόν όσο και στο μέλλον. Εφόσον η μέριμνα για την ικανοποίηση των αναγκών του «Άλλου» αποτελεί προϋπόθεση δυνατότητας μιας βιώσιμης αειφορίας, συνεπώς η μέριμνα συνιστά κοινό σημείο των δύο σκοπών.

Ο Valchev (1996) θεωρεί ως μείζονα σκοπό της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης την εγγύηση ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών. Η διασφάλιση ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών για την ικανοποίηση μιας συγκεκριμένης ανάγκης, εν προκειμένω της ίδιας της ανάγκης για εκπαίδευση, παρέχει τη δυνατότητα στον εκπαιδευόμενο να ικανοποιήσει απρόσκοπτα τα παιδευτικά ενδιαφέροντα του στο παρόν, αλλά κυρίως να προοικονομήσει τις απαραίτητες προϋποθέσεις για την ικανοποίηση οραμάτων για το μέλλον. Μια σύλληψη αυτού του είδους θα μπορούσε να είναι το αίτημα της αειφόρου ανάπτυξης. Άρα, η προϋπόθεση της αξίας των ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών υφαίνει το συνδετικό ιστό μεταξύ των εννοιών της αειφόρου ανάπτυξης και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Ο Παπαχρήστος (2006) υποστηρίζει ότι βασικός σκοπός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η καλλιέργεια της αμοιβαίας κατανόησης των προβλημάτων της πολυπολιτισμικής συνύπαρξης, καθώς και η ανάπτυξη αλληλεγγύων σχέσεων μεταξύ των ανθρωπίνων κοινωνιών. Η αναφορά στις έννοιες της κατανόησης και της αλληλεγγύης των ανθρωπίνων κοινωνιών προδιαγράφει μια σημαντική τομή με το

περιεχόμενο της αειφόρου ανάπτυξης κατά Brundtland, σύμφωνα με το οποίο η ικανοποίηση των αναγκών στο παρόν πρέπει να επιδιώκεται χωρίς να υπονομεύεται η δυνατότητα των επόμενων γενιών να ικανοποιήσουν τις δικές τους ανάγκες. Αν δεν καταστεί δεσμευτική η αναγκαιότητα αλληλέγγυας συνύπαρξης μεταξύ των κοινωνιών, είναι δύσκολο να πραγματοποιηθεί μια αποτελεσματική μέριμνα για την ικανοποίηση παροντικών αναγκών, αλλά και η αναγκαία συσχέτισή τους με τις ανάλογες του μέλλοντος, καθώς κάθε κοινωνία ενδέχεται να πράττει αποκλειστικά προς όφελος της, προσδοκώντας να αποκομίσει το μέγιστο δυνατό άμεσο κέρδος και μάλιστα κατά περίπτωση, δηλαδή χωρίς μια βιώσιμη στρατηγική. Επιπλέον, η πολυπολιτισμική συνύπαρξη των ανθρώπων γίνεται πιο εύκολα εφικτή, εφόσον γίνει η παραδοχή ότι αυτή πραγματοποιείται στο όνομα της ικανοποίησης των ανθρώπινων αναγκών, όπως, για παράδειγμα, όταν οι άνθρωποι μεταναστεύουν σε άλλες χώρες για να ικανοποιήσουν την ανάγκη για ασφάλεια της ζωής τους, για εξασφάλιση εργασίας, τροφής, στέγασης, εκπαίδευσης κ.ά. Συνεπώς, ως συμπέρασμα προκύπτει ότι οι δύο έννοιες έχουν ως σημείο τομής τους την αλληλέγγυα συνύπαρξη των κοινωνιών.

Ο σκοπός μιας αξιολογικής έννοιας μετουσιώνεται σε συγκεκριμένους στόχους, οι οποίοι αναδεικνύουν τη σημασία και το πρόσημό της. Η ταυτόχρονη μελέτη της ύπαρξης κοινών σημείων στους στόχους δύο εννοιών καθιστά δυνατή τη χάραξη κοινής πολιτικής, καθώς και την εκπλήρωσή της. Υπό αυτήν την έννοια, το Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2005, 2006α, 2006β) έχει θέσει ως στόχο της αειφόρου ανάπτυξης την κοινωνική ισότητα και συνοχή, στόχος ο οποίος συνδέεται στενά με τους αντίστοιχους της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, κατά τον Μπενέκο (2007:47). Ο Μπενέκος (2007:47) θεωρεί ως στόχο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης την αποδοχή ότι όλοι οι άνθρωποι είναι ίσοι. Αυτή η αποδοχή αποκτά σε επίπεδο κοινωνίας τη μορφή της κοινωνικής ισότητας, η οποία συνεισφέρει στην εύρυθμη λειτουργία του κοινωνικού συνόλου, μετασχηματίζει τις αντιθέσεις, μειώνει τις συγκρούσεις και αυξάνει την κοινωνική συνοχή. Η κοινωνική συνοχή πρέπει να αποτελεί βασικό στοιχείο κάθε κοινωνικού συνόλου που αποβλέπει στην ευημερία και στην πρόοδο των πολιτών του.

Η ανάγκη να συμπεριληφθούν σχετικές δραστηριότητες σε πολιτισμικά προγράμματα συνιστά αναγκαίο στόχο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Μπενέκος, 2007:47). Οι κατάλληλα προσανατολισμένες πολιτισμικές δραστηριότητες είναι ικανές να καλλιεργήσουν το αίσθημα της αποδοχής και της ισότητας στους

πολιτισμικά διαφορετικούς, να βοηθήσουν στην κοινωνική ένταξη και να αυξήσουν την κοινωνική συνοχή. Καθολικεύσιμο στόχο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αποτελεί η δημιουργία ίσων ευκαιριών για μαθητική και επαγγελματική επιτυχία όλων των εκπαιδευομένων (Μπενέκος, 2007:47). Η καθολική ισχύς της ισότητας ευκαιριών συνδέεται με την επίτευξη της αειφόρου ανάπτυξης που προϋποθέτει αναγκαία την κοινωνική ισότητα και συνοχή, καθώς χωρίς ίσες ευκαιρίες για μαθητική και επαγγελματική εξέλιξη δεν είναι δυνατό να εννοηθεί κοινωνική ισότητα, ούτε να καλλιεργηθεί η κοινωνική συνοχή, αφού καθένας που δεν απολαμβάνει ίσες ευκαιρίες, νοιώθει αδικημένος, γι' αυτό και διαμαρτύρεται, κατάσταση που επιτείνει την απουσία κοινωνικής συνοχής.

Η καταδίκη και η απόρριψη κάθε μορφής διάκρισης (κοινωνικής, γλωσσικής, θρησκευτικής, πολιτισμικής, εθνοτικής) συνιστά ακόμη ένα στόχο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Μπενέκος, 2007:47). Συναφώς, μεταξύ αυτού του στόχου και του αντίστοιχου της αειφόρου ανάπτυξης για κοινωνική ισότητα και συνοχή υπάρχει σύνδεση, καθώς η κατάργηση κάθε μορφής διάκρισης θέτει τις βάσεις για ουσιαστική κοινωνική ισότητα και συμβάλλει στην επίτευξη κοινωνικής συνοχής μεταξύ των μελών του κοινωνικού συνόλου.

Επιπλέον, η καλλιέργεια και ενίσχυση των γλωσσικών ιδιαιτεροτήτων των ανθρώπων που χρησιμοποιούν διαφορετικό γλωσσικό κώδικα αποτελεί στόχο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Μπενέκος, 2007:47), ο οποίος μειώνει την κοινωνική απόρριψη, τους αποκλεισμούς, διευρύνει την αποδοχή της ετερότητας και δημιουργεί τις προϋποθέσεις για κοινωνική ισότητα και συνοχή.

Ο Στατέρας (2002:156) υποστηρίζει ότι στόχο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αποτελούν η καλλιέργεια της μητρικής γλώσσας και του πολιτισμού των ξένων, ώστε να μη διαταράσσεται η εξατομικευμένη ταυτότητά τους, αλλά και η σωστή εκμάθηση της γλώσσας της χώρας υποδοχής, των πολιτιστικών της ιδιαιτεροτήτων (αξίες, πρότυπα, παραδόσεις) και των θεσμών της, ειδικότερα αυτών που αναφέρονται σε δικαιώματα και υποχρεώσεις των μελών της. Η καλλιέργεια της μητρικής γλώσσας και του πολιτισμού παράλληλα με τη σωστή εκμάθηση της γλώσσας της χώρας υποδοχής και των πολιτιστικών της ιδιαιτεροτήτων βοηθά κάθε άνθρωπο να είναι κοινωνικά ισότιμος, προκαλεί το ενδιαφέρον και την αλληλεγγύη για τους συνανθρώπους του και αυξάνει την κοινωνική συνοχή που αποτελεί ζητούμενο στόχο για την αειφόρο ανάπτυξη (Συμβούλιο Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2005, 2006α, 2006β).

Ο στόχος της αειφόρου ανάπτυξης για κοινωνική ισότητα και συνοχή (Συμβούλιο Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2005, 2006α, 2006β) συνδέεται με τον αντίστοιχο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης για γνωριμία και αμοιβαία αποδοχή των μαθητών και για ανάδειξη των κοινών και διαφορετικών στοιχείων τους (Νικολούδη, 2002). Η γνωριμία με τον «Άλλο» βοηθά στην κατανόηση και αποδοχή του. Η αποδοχή αποτελεί το έναυσμα για ανάδειξη των κοινών, αλλά και των διαφορετικών στοιχείων. Τα κοινά στοιχεία κατά κύριο λόγο και δευτερευόντως τα διαφορετικά ενδυναμώνουν εγγενώς την κοινωνική συνοχή και δημιουργούν το αίσθημα της κοινωνικής ισότητας.

Στόχο της αειφόρου ανάπτυξης σύμφωνα με το συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2005, 2006α, 2006β) αποτελεί η οικονομική ευημερία. Η οικονομική ευημερία για όλους είναι εφικτή, όταν παράλληλα συνυπάρχουν ίσες ευκαιρίες για μαθητική και επαγγελματική επιτυχία σε όλους τους μαθητές (Valchev, 1996). Χωρίς ίσες ευκαιρίες στη μάθηση και στην επαγγελματική αποκατάσταση μοιάζει ανέφικτη η οικονομική ευημερία, καθώς ο κοινωνικός μέτοχος θα υπολείπεται των απαραίτητων προσόντων και ευκαιριών για να την αποκτήσει.

Το συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2005, 2006α, 2006β) θέτει ως στόχο της αειφόρου ανάπτυξης την ανάληψη των ευθυνών για ισότητα και εξάλειψη των διακρίσεων μεταξύ των ανθρώπων σε διεθνές επίπεδο. Αυτός συνδέεται με στόχους της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Μπενέκος, 2007:47), όπως η αποδοχή της ισότητας και ο καταδικασμός και η απόρριψη κάθε μορφής διάκρισης. Η ανάληψη των ευθυνών για ισότητα και εξάλειψη των διακρίσεων μεταξύ των ανθρώπων σε διεθνές επίπεδο προετοιμάζει σταδιακά το έδαφος, ώστε να γίνει αποδεκτό ότι όλοι οι άνθρωποι είναι ίσοι. Συγχρόνως, με την ανάληψη των ευθυνών σε διεθνές επίπεδο καταδικάζονται και απορρίπτονται οι διακρίσεις κάθε είδους.

Από τα προηγούμενα προκύπτει ως συμπέρασμα ότι μεταξύ της αειφόρου ανάπτυξης και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης υφίσταται αναγκαία σύνδεση τόσο σε επίπεδο σκοπού, όσο και στόχων. Σε επίπεδο σκοπού, αναδεικνύονται ως κοινά σημεία η μέριμνα για την ικανοποίηση των αναγκών του «Άλλου», η επιθυμία για ίσες ευκαιρίες και η ανάγκη για αλληλέγγυα συνύπαρξη μεταξύ των κοινωνιών. Σε επίπεδο στόχων συνάγεται ότι η κοινωνική συνοχή, η οικονομική ευημερία και η ανάληψη ευθυνών, οι οποίες αποτελούν στόχους της αειφόρου ανάπτυξης, εκπληρώνονται μέσω διαφόρων στόχων της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Ουσιαστικά, οι στόχοι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης λειτουργούν υποστηρικτικά για την εκπλήρωση των αντίστοιχων της αειφόρου ανάπτυξης.

3.3 Βιβλιογραφική και ερευνητική ανασκόπηση

Σε αρκετές μελέτες έχει γίνει αναφορά στην ανάγκη συνύπαρξης και συνδυασμού της αειφόρου ανάπτυξης με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Χρειάζεται ωστόσο μια ουσιαστική ανάλυση και επεξεργασία της απαιτούμενης συνεκτικής πρότασης για τη διασφάλιση της εν λόγω συνδυαστικής πρακτικής. Συνήθως, υποστηρίζεται είτε η παράλληλη συνύπαρξη των δύο πρακτικών, είτε η σύνδεση τους μέσω μιας τρίτης έννοιας (κατά κύριο λόγο της ιδιότητας του πολίτη). Οι περισσότερες μελέτες έχουν ως αφετηρία την περιβαλλοντική εκπαίδευση, η οποία έχει εξελιχθεί, προσαρμοζόμενη στις ανάγκες της σύγχρονης εποχής, σε εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη ή την αειφορία (Sauve, 1996, Moore, 2002, Λιαράκου & Φλογαΐτη, 2007, Σκούλλος, 2008, Φλογαΐτη, 2011). Γι' αυτό, στο εξής, στο κείμενο οτιδήποτε σχετίζεται με την έννοια της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης αναφέρεται ως εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη.

Η αειφορία και η διαπολιτισμικότητα, και κατ' επέκταση η αειφόρος ανάπτυξη και η διαπολιτισμική εκπαίδευση, αποτελούν σχετικά νέες στρατηγικές. Ως προς τις σημασίες τους οι έννοιες αυτές απαντούν, λειτουργώντας παράλληλα, η πρώτη στον οικονομικό, κοινωνικό και περιβαλλοντικό τομέα και η δεύτερη στον πολιτισμικό και παιδευτικό, σε ποικίλες εκφράσεις της σύγχρονης οικονομικής, κοινωνικής και περιβαλλοντικής κρίσης. Επομένως, μπορεί κανείς να ισχυριστεί ότι υπάρχουν, ίσως αφανείς, αλλά υπαρκτοί πρακτικοί και συμπληρωματικοί δεσμοί (ηθικοί, επιστημολογικοί, μεθοδολογικοί) ανάμεσα στους δύο τομείς. Παρόλα αυτά, είναι λίγες οι μελέτες που αναζητούν να δικαιολογήσουν τα αναγκαία σημεία σύγκλισης, τα οποία θα αποτελούσαν τη βάση για τη συγκρότηση ενός διεπιστημονικού τομέα, με υψηλό βαθμό συνάφειας μεταξύ των δύο εννοιών, προς αναζήτηση απαντήσεων για τη σύγχρονη κρίση (Campos, 2012).

Ο O' Riordan (2004) έχει ήδη τονίσει την ανάγκη να αναπτυχθεί η «επιστήμη της αειφορίας», προκειμένου να συνδυαστεί η τυπική επιστημονική με την άτυπη πολιτισμική γνώση. Εφόσον κοινωνός της άτυπης πολιτισμικής γνώσης γίνεται κανείς κυρίως μέσω της διαπολιτισμικότητας, αναφύεται συνεπώς πεδίο κοινής πρακτικής για την αειφορία και τη διαπολιτισμικότητα.

Η αειφορία, αναφερόμενη στα παγκόσμια δημόσια αγαθά, διευρύνει και μετασχηματίζει με πλουραλιστικό τρόπο τις ανθρώπινες ταυτότητες, κτίζει γέφυρες πολυπολιτισμού και οδηγεί αναπόδραστα στη διαπολιτισμικότητα, στο πλαίσιο ενός παγκόσμιου κοινωνικού προγράμματος. Μολοντούτο, διαπολιτισμικότητα και αειφορία δε συνέχονται σε ένα πλαίσιο οικονομικής παγκοσμιοποίησης, το οποίο θα λειτουργεί χωρίς την ηθική διάσταση που απαιτείται για να έχει ορθολογικό προσανατολισμό, καθώς η οικονομική παγκοσμιοποίηση γίνεται αποδέκτης αμφισβητήσεων ως προς την αποτελεσματικότητά της.

Είναι αναγκαίο να προετοιμαστούν οι επόμενες γενεές για μια ζωή σε διαπολιτισμικές κοινωνίες με οικονομική, περιβαλλοντική και κοινωνική αειφορία (Dayan, 2009). Αυτή η αναγκαιότητα φανερώνεται κατά την τρέχουσα ανάπτυξη του καπιταλισμού σε εθνικό και παγκόσμιο επίπεδο, ο οποίος σε συνδυασμό με την επικράτηση του σε οικονομικό, κοινωνικό και περιβαλλοντικό επίπεδο προκαλεί αντιδράσεις των εργαζομένων που θίγονται περισσότερο από όλους (Harvey, 1982), καθώς περιορίζονται τα δικαιώματά τους στο χώρο της εργασίας και υποβαθμίζεται το βιοτικό τους επίπεδο.

Η άποψη που υποστηρίζει η παρούσα έρευνα είναι ότι η πορεία προς την αειφορία προϋποθέτει συγκρούσεις και αλλαγές των καθιερωμένων προτύπων σχέσεων εξουσίας, κοινωνικής ισότητας, ανθρωπίνων δικαιωμάτων, διαχείρισης της ετερότητας, παραγωγής και κατανάλωσης αγαθών και υπηρεσιών, καθώς και διαχείρισης των φυσικών πόρων. Άλλωστε, αειφόρος ανάπτυξη δεν επιτυγχάνεται σε μια κοινωνία που υπάρχουν αποκλεισμοί, εκμετάλλευση των μεταναστών, καταπάτηση των δικαιωμάτων του παιδιού, κοινωνικές ανισότητες, ρατσισμός και βία στο φυσικό περιβάλλον (Κωστούλα – Μακράκη & Μακράκης, 2006). Επιπλέον, η αειφόρος ανάπτυξη δε συμβαδίζει με την άνιση κατανομή του κοινωνικού πλούτου τόσο μεταξύ πλουσίων και φτωχών ανθρώπων, όσο και χωρών. Συνεπώς, η αειφόρος ανάπτυξη προϋποθέτει τις αξίες της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, καθώς η διαπολιτισμική εκπαίδευση δύναται να συνεισφέρει στην εμπέδωση της κοινωνικής δικαιοσύνης, ενώ παράλληλα, επιτυγχάνει την αποδυνάμωση των συντηρητικών προκαταλήψεων και στερεοτύπων (Γκανάτσιου & Γκόβαρης, 2005).

Στα πλαίσια της παγκοσμιοποίησης εξετάζεται η δυνατότητα εύρεσης σημείων κοινών πρακτικών ανάμεσα στην εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη και στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Ξεκινώντας από τα παγκόσμια περιβαλλοντικά προβλήματα που υποβαθμίζουν την καθημερινότητα (πχ κλιματική αλλαγή, απώλεια

της βιοποικιλότητας) είναι αναγκαίο να υπάρξει κοινή αναγνώριση του προβλήματος σε όλες τις χώρες και από όλους τους πολιτισμούς μέσω ανταλλαγής απόψεων, προώθησης της ανοχής και του διαλόγου μεταξύ των ανθρώπων (Campos, 2012). Την ανάγκη να βελτιώσουν οι άνθρωποι την ικανότητα τους να χειρίζονται ζητήματα περιβάλλοντος, ανάπτυξης και πολιτισμικής ετερότητας αναδεικνύει η εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη (Unesco, 2001). Η Kaivola (2002) υποστηρίζει ότι ο σύγχρονος άνθρωπος είναι απαραίτητο να αγγυπνεί σε περιβαλλοντικά θέματα, να ακολουθεί αειφόρο τρόπο ζωής και να αποκτήσει διαπολιτισμική κατανόηση. Με αυτό τον τρόπο δείχνει την ανάγκη για σύμπραξη και συμπόρευση της αειφόρου ανάπτυξης με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Στην ίδια κατεύθυνση κινείται ο Μπούκτσιν (1993), ο οποίος υποστηρίζει ότι οι αρχές της κοινωνικής οικολογίας, που έχει εξελιχθεί σε αειφόρο ανάπτυξη, έχουν σφυρηλατηθεί με άξονα τη συμμετοχή, τη διαφοροποίηση και την ενσυναίσθηση και επεκτείνονται από το περιβάλλον στην κοινωνία, καλύπτοντας τομείς της αειφόρου ανάπτυξης και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Η ολοποιητική αυτή προσέγγιση, που η παγκοσμιοποίηση θα επέτρεπε και η επιταγή της αειφορίας θα απαιτούσε, καθιστούν αναπόδραστο το ζήτημα του πολιτισμού στην παγκόσμια οικονομική οργάνωση. Η εν λόγω προσέγγιση υπογραμμίζει την πολιτισμική και διαπολιτισμική διάσταση ως τον τέταρτο απαραίτητο κεντρικό άξονα (Esoh, 2002) μετά την οικονομία, την κοινωνία και το περιβάλλον, για μια πραγματικά αειφόρο ανάπτυξη. Επιπρόσθετα, οφείλει αυτή η προσέγγιση να καταστήσει εφικτή την τοπική ανάπτυξη, η οποία έχει τη δυνατότητα να επανασχεδιάσει, μέσω της συνεργασίας, της ισότητας και της διαπολιτισμικότητας, την παγκόσμια ισορροπία με βάση τους σκοπούς και τις αξίες της αειφορίας (Dayan, 2009).

Επιπλέον, η σημασία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης για την αειφόρο ανάπτυξη γίνεται ουσιαστική, εφόσον η πολυπολιτισμικότητα προσεγγιστεί και περιγραφεί ως πρόκληση εκδημοκρατισμού στα εξής επίπεδα:

- Σε πολιτικό επίπεδο. Η κατάργηση νόμων και διατάξεων που στιγματίζουν και περιθωριοποιούν τους μετανάστες, καθώς και η παροχή δικαιωμάτων για να συμμετέχουν ενεργά στη δημόσια ζωή αποτελούν στοιχεία πολιτικού εκδημοκρατισμού

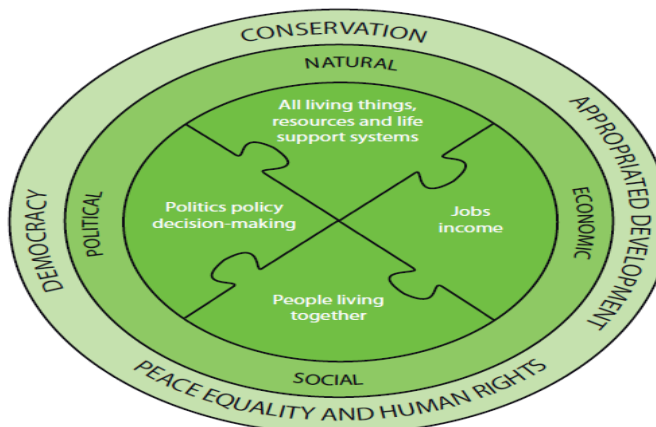
- Σε κοινωνικό επίπεδο. Η άμβλυνση κοινωνικών ανισοτήτων και διακρίσεων στην αγορά εργασίας και στην εκπαίδευση για τους αλλοδαπούς εργαζομένους και μαθητές αποτελούν δείγματα κοινωνικού εκδημοκρατισμού
- Σε πολιτισμικό επίπεδο. Η δυνατότητα έκφρασης των πολιτισμικών διαφορών, εξέλιξης των πολιτισμών, ο αναστοχασμός και η απόρριψη πολιτισμικών ταυτοτήτων και η πολιτισμική συμμετοχή των αλλοδαπών αποτελούν προϋποθέσεις πολιτισμικού εκδημοκρατισμού (Sculte, 1992)

Η εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη και η διαπολιτισμική εκπαίδευση αναδείχθηκαν ως θεματικές κατά τη διαδικασία αντιμετώπισης προβλημάτων όπως η ανισοκατανομή των φυσικών πόρων, η φτώχεια, η έλλειψη κοινωνικής δικαιοσύνης, τα οποία προκάλεσαν μετακινήσεις πληθυσμών και διαμόρφωσαν ορισμένες από τις συνθήκες που επικρατούν σε κοινωνικό και περιβαλλοντικό επίπεδο (Νομικού, 2006β). Τα προβλήματα αυτά αποτέλεσαν κοινές συνισταμένες για τις δράσεις τους. Επιπροσθέτως, η εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη δύναται να βοηθήσει στη διαπολιτισμική διαδικασία, καθώς η ισορροπία του πλανητικού συστήματος και τα σοβαρά περιβαλλοντικά προβλήματα (όπως η τρύπα του όζοντος, το φαινόμενο του θερμοκηπίου, η όξινη βροχή κ.ά) είναι υπόθεση όλων, ανεξάρτητα από την εθνικότητα, τη φυλή και το φύλο (Τρομπούκης, 2006). Άλλωστε, η εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη και η διαπολιτισμική εκπαίδευση τέμνονται σε επίπεδο σκοπών και μεθόδων, καθώς θέτουν στο επίκεντρο τη σχέση του ανθρώπου με το πολιτισμικό του περιβάλλον, ενώ συνδέονται άμεσα με το σεβασμό της ιδιαιτερότητας της κουλτούρας του «Άλλου», συμβάλλοντας στο να αποκτήσουν οι μαθητές συνείδηση πολίτη και ελεύθερη κρίση (Καρούντζου & Χαβρεδάκη, 2006). Η πολιτισμική διαφορά είναι υπερασπίσιμη αξία, όπως είναι η βιοποικιλότητα για τη φύση. Γι' αυτό είναι αναγκαίο να γίνουν αποδεκτές αξίες όπως: η ειρηνική συμβίωση, η ενσωμάτωση, η ισότητα, η αειφορία, η προάσπιση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και ο σεβασμός στη διαφορετικότητα (Leo, 2006). Η προώθηση της ανοχής και του διαλόγου αποτελούν αίτημα για τη διαπολιτισμικότητα, αλλά και για την αειφορία, η οποία αναφέρεται άμεσα στη σχέση του ανθρώπου με το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον, αλλά και με την κατανόηση του εαυτού του και του «Άλλου» (Κωστούλα – Μακράκη & Μακράκης, 2006:40).

Είναι αναγκαίο, για την οικοδόμηση ενός ειρηνικού αειφόρου κόσμου, να προωθηθεί η κατανόηση μέσω των πολιτισμών. Ωστόσο, η διαπολιτισμική

κατανόηση δεν είναι δυνατό να αντιμετωπιστεί ξεχωριστά από τα υπόλοιπα σημαντικά θέματα που απασχολούν την κοινωνία.

Σχήμα:1 Σύνδεση ανθρώπινων αξιών με διαστάσεις της αειφόρου ανάπτυξης



Πηγή: Leo (2010)

Το ζήτημα της διαπολιτισμικής κατανόησης και του σεβασμού της πολιτιστικής διαφοράς εμπίπτει στην κοινωνική διάσταση της αειφόρου ανάπτυξης που συνδέεται με την ειρήνη, την ισότητα και τα ανθρώπινα δικαιώματα, αλλά επεκτείνεται σε όλες γενικά τις διαστάσεις της αειφορίας. Είναι αναγκαίο να μάθει κανείς να ζει ειρηνικά, αειφόρα και αρμονικά με τους άλλους πολιτισμούς, ενώ ταυτόχρονα, θεωρείται απαραίτητη η ενίσχυση της κοινωνικής και οικονομικής δικαιοσύνης και η περιβαλλοντικά αειφόρος χρήση των φυσικών πόρων. Πρέπει να ληφθεί υπόψη το γεγονός ότι η παγκοσμιοποίηση της οικονομίας επιδρά στους διάφορους πολιτισμούς και προκαλεί χάσμα μεταξύ πλουσίων και φτωχών. Οι κοινωνικές διαστάσεις της εκπαίδευσης για την αειφόρο ανάπτυξη σχετίζονται με την ανάγκη για ανεξαρτησία και για κοινωνίες που ζουν και εργάζονται μαζί, ειρηνικά, με δικαιοσύνη, ισότητα, αμοιβαίο ενδιαφέρον και σεβασμό για την ανθρώπινη προσωπικότητα και τα ανθρώπινα δικαιώματα. Αυτό απαιτεί οι άνθρωποι από διαφορετικές κουλτούρες να καταλαβαίνουν και να σέβονται ο ένας τον άλλον ως ισότιμα μέλη όπως και τα αντίστοιχα κράτη (Leo, 2010). Άλλωστε, χαρακτηριστικό της αειφόρου ανάπτυξης σύμφωνα με την Agenda 21 αποτελεί ο σεβασμός στις τοπικές κουλτούρες και στην πολυπολιτισμικότητα των κοινωνιών (Huckle, 2000).

Κοινός ορίζοντας για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και την εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη αποτελούν οι αξίες της κριτικής σκέψης, της κοινωνικής δικαιοσύνης, της δημοκρατικής συμμετοχής και της ισότητας. Οι έννοιες της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και της εκπαίδευσης για την αειφόρο ανάπτυξη φέρνουν

στο προσκήνιο της παιδαγωγικής σκέψης και πράξης τη διαρκή αναζήτηση σχέσεων ισορροπίας μεταξύ πολιτισμού και φύσης, μεταξύ ταυτότητας και ετερότητας, μεταξύ υποκειμένου και κοινωνίας, μεταξύ ατόμου και ομάδας (Γκανάτσιου & Γκόβαρης, 2005:92-93). Ουσιαστικά, μέσω αυτών των εννοιών γίνεται προσπάθεια να ισορροπήσει ο σύγχρονος άνθρωπος τη θέση του στο φυσικό, κοινωνικό και ανθρώπινο περιβάλλον του. Η εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη ασχολείται κυρίως με την πολιτιστική διαφορά, ενώ η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν εμφανίζει ανάλογο ενδιαφέρον για θέματα που σχετίζονται με την κοινωνική και περιβαλλοντική αειφορία. Είναι, όμως, απαραίτητο να συνεργαστούν, προκειμένου να εκπληρώσουν το σκοπό τους (Campos, 2012).

Το σχολείο είναι αναγκαίο να προσφέρει σύγχρονη και εμπλουτισμένη παιδεία και να συμβάλλει στην ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών, προκειμένου να λειτουργούν ως υπεύθυνοι, ενεργοί και δημιουργικοί πολίτες σε μια πολύπλοκη κοινωνία (Ματσαγγούρας, 1998). Η φιλοσοφία της εκπαίδευσης για την αειφόρο ανάπτυξη τέμνεται με αυτή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, καθώς και οι δύο έχουν ως σκοπό τη δημιουργία υπεύθυνων και ενεργών πολιτών, με ισχυρό αίσθημα ευθύνης και αλληλεγγύης τόσο σε ατομικό, όσο και σε επίπεδο λαών, προκειμένου μέσω της συλλογικής δράσης να διασφαλιστούν η ποιότητα του περιβάλλοντος και της ζωής (Νομικού, 2005:555). Άλλωστε, δε νοείται οικοδόμηση αειφόρου μέλλοντος σε περιβαλλοντικό και κοινωνικό επίπεδο δίχως την ύπαρξη ενεργών πολιτών (Δημητρίου, 2009). Από την πλευρά του ο Wheeler (2000) υποστηρίζει ότι η εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη πρέπει να περιλαμβάνει τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, την παγκοσμιοποίηση κ.ά. Ουσιαστικά, ο Wheeler (2000) κάνει λόγο για τη λειτουργία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ως τμήματος της εκπαίδευσης για την αειφόρο ανάπτυξη. Οι Tilbury & Cooke (2005) θεωρούν την εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη ευρύτερη της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, καθώς μελετά πέρα από του περιβάλλοντος, ζητήματα κοινωνικά και διαπολιτισμικά. Με αυτό τον τρόπο καταδεικνύεται κάποιου είδους σχέση μεταξύ των εννοιών της αειφόρου ανάπτυξης και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Η ιδιότητα του πολίτη νοείται ως η εμπλοκή του ανθρώπου σε δημόσια ζητήματα και αναφέρεται στο δικαίωμα του πολίτη να συμμετέχει σε δημόσιες συζητήσεις και να συνδιαμορφώνει τους νόμους και τις αποφάσεις της κοινότητας (Φλογαΐτη, 2011). Η ιδιότητα του πολίτη είναι γνώρισμα του ατόμου που χαρακτηρίζεται από το «αίσθημα του ανήκειν» σε ένα κοινωνικό σύνολο, του οποίου

συνδιαμορφώνει και αποδέχεται τις κοινωνικές αξίες, γνωρίζει τα δικαιώματα του και αναλαμβάνει τις υποχρεώσεις του (Hodgson, 2008). Η ενεργή συμμετοχή καλλιεργεί την ιδιότητα του πολίτη, ο οποίος αλληλεπιδρά στο κοινωνικό σύνολο, κατανοεί τη διαφορετικότητα και συνεισφέρει στην ομαλή λειτουργία του (Μπούκτσιν, 1993), ενώ παράλληλα, καλλιεργεί την κριτική σκέψη. Η κριτική σκέψη συνιστά προαπαιτούμενο για να αναπτυχθεί η ιδιότητα του πολίτη και για να συμμετάσχει το κοινωνικό υποκείμενο στη διαμόρφωση των όρων και των πρακτικών της αειφορίας. Η ενασχόληση με θέματα αειφορίας ευνοεί την ανάπτυξη της ιδιότητας του πολίτη (Φλογαΐτη, 2011). Η Kaivola (2004, 2006) θεωρεί ως απαραίτητη προϋπόθεση για τη δημιουργία ενεργών πολιτών τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και την αειφόρο ανάπτυξη (Σχήμα:2).

Σχήμα:2 Σύνδεση βιώσιμης ανάπτυξης και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης για τη δημιουργία ενεργών πολιτών

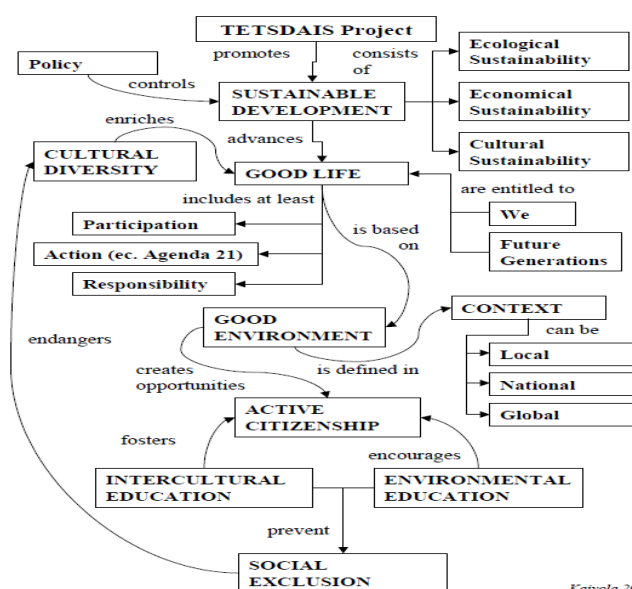


FIGURE 1. The core idea and theoretical framework of TETSDAIS project (TETSDAIS 2003).

Πηγή: Kaivola (2004, 2006)

Ο Αράπογλου (2013) κάνει λόγο για τη νέα ιδιότητα του πολίτη, η οποία χαρακτηρίζεται από το δικαίωμα στην πληροφόρηση, στην κουλτούρα, στην ταυτότητα και στη διαφορά, εμπλέκοντας άμεσα τομείς της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Επεκτείνοντας το συλλογισμό του, υποστηρίζει πως η νέα ιδιότητα του πολίτη αποτέλεσε αφορμή, προκειμένου αρκετοί θεωρητικοί να καταθέσουν προτάσεις για συμμετοχή σε πολλαπλά επίπεδα αποφάσεων (τοπικό, περιφερειακό, εθνικό, υπερεθνικό). Κατ' αυτόν τον τρόπο, δίνεται έμφαση στους κοινούς πόρους

και τα αγαθά τοποθετώντας ταυτόχρονα και την αειφόρο ανάπτυξη σε δεσπόζουσα θέση.

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση και η εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη αλληλοσυμπληρώνονται και συνεισφέρουν, ώστε οι μαθητές να αποκτήσουν συνείδηση πολίτη ανεξαρτήτως της προέλευσής τους και κρίνοντας ελεύθερα να τοποθετούνται σε προβλήματα όπως: διαφορετικότητας, περιβαλλοντικά κ.ά, συμβάλλοντας στην εξάλειψή τους (Καρούντζου, 2007). Η δημιουργία ενεργών πολιτών αποτελεί το συνδετικό κρίκο ανάμεσα στη διαπολιτισμική εκπαίδευση και στην αειφόρο ανάπτυξη. Ο ενεργός πολίτης αναλαμβάνει ενεργό ρόλο στη δημοκρατία (Schnack, 2000). Είναι, επομένως, καθοριστικής σημασίας, εκπαιδεύοντας τους ανθρώπους σε ένα δημοκρατικό πολίτευμα, να τους καλλιεργείται η ιδιότητα του πολίτη. Υπό αυτήν την έννοια, η ιδιότητα του πολίτη περιλαμβάνει συγκεκριμένα δικαιώματα, όπως τα δικαιώματα στην πληροφόρηση, στην κουλτούρα, στην ταυτότητα και στη διαφορά (Lefebvre, 2003), αλλά και προκαλεί ανησυχίες για τα ανθρώπινα δικαιώματα που περιορίζονται ή καταπατούνται (Ross, 2007). Άρα, μέλημα αποτελεί η δημιουργία πολιτών, οι οποίοι θα συμμετέχουν στη διαμόρφωση του παρόντος και του μέλλοντος και δε θα παραμένουν απαθείς σε θέματα που τους αφορούν άμεσα (Ott, 1992).

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση και η εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη έχουν τη δυνατότητα να προστατεύσουν το κοινωνικό σύνολο από μια ενδεχόμενη κοινωνική έκρηξη που είναι πιθανόν να προκληθεί, εξαιτίας των πολιτισμικών διαφορών, καθώς δημιουργούν τις απαραίτητες προϋποθέσεις για ένα ποιοτικό φυσικό περιβάλλον και για ένα ικανοποιητικό βιοτικό επίπεδο. Ταυτόχρονα, συνεισφέρουν καταλυτικά στην απόκτηση κατανόησης και ανοχής για τους διαφορετικούς ανθρώπους γύρω μας. Σύμφωνα με την Unesco (2005) η κοινωνική διάσταση της αειφόρου ανάπτυξης συνδέεται με την πολιτιστική ποικιλότητα και τη διαπολιτισμική κατανόηση. Επομένως, η εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη στοχεύει στη διαμόρφωση όχι μόνο ενεργών πολιτών, αλλά ταυτόχρονα ευαισθητοποιημένων και συνειδητοποιημένων πολιτών (Στεφανόπουλος & Μπαζίγου, 2005).

Τα κινήματα των ενεργών πολιτών σε τοπικό, εθνικό και παγκόσμιο επίπεδο αναδεικνύουν την ανάγκη για οικουμενική συνειδητοποίηση της ευθύνης του κάθε ανθρώπου για θέματα που αφορούν το μέλλον των επόμενων γενεών, την ποιότητα της ζωής, την προστασία του φυσικού περιβάλλοντος, την ειρήνη και τα ανθρώπινα

δικαιώματα (Κωστούλα – Μακράκη & Μακράκης, 2006). Στην ίδια κατεύθυνση κινείται ο Gould (2007), υποστηρίζοντας ότι κατανοεί την ιδιότητα του παγκόσμιου πολίτη παράλληλα με το ερώτημα για τη σχέση της κοινωνικής συνοχής με την αλληλεγγύη. Η αλληλεγγύη, η οποία αποτελεί βασική αρχή της αειφόρου ανάπτυξης (Παπαγιάννης, 1994) και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Essinger, 1988, 1990), είναι αναγκαίο να μην περιορίζεται στην ενσυναίσθηση, αλλά οφείλει να δημιουργεί τις προϋποθέσεις για να αναληφθεί ενεργός ρόλος από τους πολίτες, ώστε να συνεισφέρουν κατά το δυνατό στην επίλυση των προβλημάτων των άλλων.

Ο Huckle (1990) υποστηρίζει πως οι μαθητές είναι αναγκαίο να μελετούν την ιστορία, να γνωρίζουν την επίδραση που έχουν οι μεταβολές των κοινωνικών δομών στο περιβάλλον, να γνωρίζουν τα χαρακτηριστικά της πάλης των τάξεων, ώστε να αντιλαμβάνονται την ανισοκατανομή στην πρόσβαση των φυσικών πόρων υπό το πρίσμα του αναγκαίου “πολιτικού αλφαριθμητισμού”. Ο πολιτικός αλφαριθμητισμός καθιστά τους μαθητές ικανούς να αντιλαμβάνονται και να συμμετέχουν στην περιβαλλοντική πολιτική. Η εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη στοχεύει στην ανάπτυξη της ουσιαστικής πολιτικοποίησης, ώστε να διαμορφωθεί μια κοινωνία με ενεργούς πολίτες που θα παρεμβαίνουν στη λήψη αποφάσεων (Μπαζίγου, 2005). Αυτό το επιτυγχάνει επιδιώκοντας να αποκτήσουν τα παιδιά δημοκρατικές αξίες και ικανότητες που θα τους παρέχουν την ικανότητα συμμετοχής σε ανοικτές και μη προδιαγεγραμμένες κοινωνικές αλλαγές (Λιαράκου & Φλογαίτη, 2007). Μέσω του πολιτικού αλφαριθμητισμού καλλιεργούνται παράλληλα τομείς που σχετίζονται άμεσα με την αειφόρο ανάπτυξη (κατανομή και πρόσβαση στους φυσικούς πόρους κ.ά) και τη διαπολιτισμική εκπαίδευση (ενεργή συμμετοχή, αλληλεγγύη κ.ά).

Ο διάλογος για τα περιβαλλοντικά ανθρώπινα δικαιώματα αναδεικνύει την ανάγκη για περιβαλλοντική αειφορία και ορθή χρήση των φυσικών πόρων. Ο τρόπος που χρησιμοποιούνται οι φυσικοί πόροι καθορίζει την εξέλιξη των οικονομιών και κατ’ επέκταση την ποιότητα ζωής του ανθρώπου και τα ευρύτερα δικαιώματα του (Sachs, 2004). Γι’ αυτό ο σύγχρονος πολίτης χρειάζεται να δείχνει ενδιαφέρον για την κατανάλωση ενεργειακών πόρων, την επιβάρυνση του περιβάλλοντος και το βιοτικό επίπεδο της επόμενης γενιάς (Κόκκαλης & Τρίκκα, 2005). Οι συνέπειες των ανεξέταστων πολιτικών καταδεικνύουν ότι η περιβαλλοντική ισότητα και τα περιβαλλοντικά δικαιώματα είναι ζητούμενο και όχι κεκτημένο των πολιτών τόσο εντός, όσο και μεταξύ των χωρών. Περισσότερο φαίνεται να πλήττονται οι ασθενέστερες κοινωνικές και οικονομικές ομάδες, καθώς γίνονται συχνότερα και σε

μεγαλύτερο βαθμό αποδέκτες της περιβαλλοντικής υποβάθμισης (Φλογαΐτη, 2011). Επομένως, τα ανθρώπινα δικαιώματα στο περιβάλλον παραπέμπουν ευθέως στα ευρύτερα ανθρώπινα δικαιώματα, αναδεικνύοντας την ύπαρξη κάποιου είδους σχέσης μεταξύ της αειφόρου ανάπτυξης και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Ο Drengson (2000) μελετώντας τα κείμενα του νορβηγού φιλοσόφου Arne Naess υποστηρίζει ότι οι τοπικές δράσεις και η σχετική παγκόσμια υπευθυνότητα είναι απαραίτητο να αποτελούν χαρακτηριστικό όλων των σχέσεων μας. Αυτή η προσέγγιση προϋποθέτει σεβασμό και εκτίμηση σε κάθε είδους διαφορά προσωπική, πολιτιστική και οικολογική. Με αυτό τον τρόπο, ενσωματώνονται επιταγές που αφορούν την αειφόρο ανάπτυξη, αλλά και τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Με την παγκοσμιοποίηση οι άνθρωποι είναι αναγκασμένοι να συνεργάζονται για να βρίσκουν λύσεις σε περιβαλλοντικά προβλήματα που αποτελούν αδήριτη πραγματικότητα για κάθε τόπο. Η διαπολιτισμική επικοινωνία αφορά στον τρόπο που ενεργεί και εκφράζεται κάθε άνθρωπος επηρεαζόμενος από τον τρόπο που αντιλαμβάνεται τον κόσμο (Σπινθουράκη κ.ά, 1997). Η διαπολιτισμική επικοινωνία αυξάνει σημαντικά την κατανόηση για την περιβαλλοντική υποβάθμιση και την ανάγκη για ταύτιση στις προτεινόμενες λύσεις για τα περιβαλλοντικά προβλήματα, ενώ παράλληλα, καλλιεργεί τη διαπολιτισμική κατανόηση, το σεβασμό και τη συνεργασία σε περιβαλλοντικά θέματα (Marouli, 2002). Στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης είναι απαραίτητο να γίνει κατανοητή η αμφίδρομη και πολύπλοκη σχέση του ανθρώπου και του περιβάλλοντος του. Γι' αυτό μια βασική επιλογή της εκπαίδευσης πρέπει να είναι η μεγαλύτερη δυνατή βαρύτητα στην αειφόρο ανάπτυξη και στο σεβασμό της διαφορετικότητας και της ιδιαιτερότητας των πολιτισμικών διαφορών, δηλαδή σε θέματα που σχετίζονται άμεσα με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Αναγκαίο είναι επίσης να εστιάσει κανείς στην έννοια του σεβασμού των αξιών που αφορούν σε ανθρώπινες σχέσεις, σε πολιτισμικά στοιχεία και στη σχέση ανάμεσα στον άνθρωπο και στο φυσικό και στο ανθρωπογενές περιβάλλον (Καρούντζου, 2007). Η παγκοσμιοποίηση αναδεικνύει προβλήματα που αφορούν το σύνολο των ανθρώπων (πχ φαινόμενο θερμοκηπίου, τρύπα του όζοντος, φτώχεια, υποσιτισμός, ρατσισμός, υπερπληθυσμός) και θέτει με έμμεσο τρόπο καθένα προ των ευθυνών του. Συγχρόνως, αναδεικνύει την ανάγκη συμπόρευσης της αειφόρου ανάπτυξης και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης για την επίλυση κοινών προβλημάτων.

Για να γίνει πραγματικότητα η αειφόρος ανάπτυξη απαιτείται μια παγκόσμια συνεργασία σε περιβαλλοντικά θέματα, η οποία θα δίνει ιδιαίτερη προσοχή στους

τοπικούς πολιτισμούς μεταχειριζόμενη λιγότερο τεχνοκρατικούς τρόπους (Kemp & Martens, 2007). Με αυτή την άποψη φαίνεται να συμφωνεί ο Μπούκτσιν (1992), ο οποίος θεωρεί ότι είναι αναγκαίο να ανακαλυφθούν τρόποι προσέγγισης των νέων προβλημάτων που δείχνουν να αναφύονται στη σύγχρονη εποχή και να αναθεωρηθούν αντιλήψεις παλαιότερων ετών που μοιάζουν ξεπερασμένες με τα νεότερα δεδομένα. Εκφράζει, επίσης, την άποψη ότι η συνεργασία αποτελεί την αναγκαία και ικανή συνθήκη για την επιβίωση του φυσικού και κοινωνικού περιβάλλοντος. Με παράδειγμα τους Ινδιάνους των ΗΠΑ, αναδεικνύει την ανάγκη για σεβασμό της παράδοσης και επικροτεί το δικαίωμα να επιλέγει κάθε άνθρωπος ελεύθερα τον τρόπο ζωής του, εφόσον δεν επιβαρύνει ή βλάπτει τους συνανθρώπους του. Ο Μακρυδημήτρης (2000) υποστηρίζει, έχοντας επίσης ως παράδειγμα τους Ινδιάνους των ΗΠΑ, ότι είναι απαραίτητος ο σεβασμός της κουλτούρας του «Άλλου», παράλληλα με την προστασία του φυσικού περιβάλλοντος. Τόσο ο Μπούκτσιν (1992), όσο και ο Μακρυδημήτρης (2000) αναδεικνύουν, μέσω του σεβασμού που πρέπει να επιδεικνύει κανείς στις επιλογές των «Άλλων», την ύπαρξη κάποιου είδους σύνδεσης ανάμεσα στην αειφόρο ανάπτυξη και στη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Η αειφορία εμπλέκεται με περιβαλλοντικά και κοινωνικά προβλήματα, τα οποία αναφύονται μέσα από τις συγκρούσεις διαφορετικών επιθυμιών που άπτονται της χρήσης των πόρων, της οικονομικής και κοινωνικής ανάπτυξης (Schnack, 1998). Τέτοια περίπτωση αποτελεί η διαχείριση των δασών του Νεπάλ και η εκμετάλλευση της ξυλείας τους αναδεικνύονταν σε δυσεπίλυτο πρόβλημα για τους ειδικούς επιστήμονες που ασχολήθηκαν με αυτό. Με το πέρασμα του χρόνου θα επεκτείνονταν ως πρόβλημα και στην ευρύτερη περιοχή πέρα του Νεπάλ. Η διαχείριση των δασών γινόταν με μη αειφόρο τρόπο, ενώ οι κάτοικοι φαίνονταν αντίθετοι να ακολουθήσουν μία ορθή επιστημονικά μέθοδο στην εκμετάλλευσή τους. Λύση δόθηκε, όταν οι γυναίκες κάτοικοι της περιοχής ανέλαβαν την πλήρη διαχείριση των δασών, των οποίων γνώριζαν βιωματικά από την εμπειρία χρόνων τα «όρια» της περιβαλλοντικής αειφορίας τους για την ομαλή οικονομική και κοινωνική λειτουργία. Αυτή η εξέλιξη οδήγησε τους επιστήμονες στο συμπέρασμα ότι οι κάτοικοι της περιοχής, μέσω του πολιτισμού και της παράδοσης, που έχουν αναπτύξει στο βάθος των αιώνων γνωρίζουν εμπειρικά, βιωματικά τους τρόπους για να προστατεύσουν τα δάση, γεγονός που δεν είναι εύκολο να γίνει από τους ανθρώπους που δεν είναι κοινωνοί της κουλτούρας τους (Sattaur, 1987). Η προστασία των δασών, η σωστή διαχείριση

τους δεν είναι δυνατό να επιτευχθεί, εάν αγνοούνται τα κοινωνικά και πολιτιστικά χαρακτηριστικά του ενδογενούς πληθυσμού (Gram, 1997), καθώς ο ενδογενής πληθυσμός έχει τη γνώση μέσα από την παράδοση και την εμπειρία χρόνων για τη διαχείρισή τους (Newbold, 2004). Ο Penados (2007) θεωρεί απαραίτητη την κατανόηση των ενδογενών – τοπικών αξιών και της γνώσης που εγγυάται την ύπαρξη πλούσιας βιοποικιλότητας στις γηγενείς περιοχές και εδάφη. Επομένως, ο Penados (2007) κατανοεί τη σημασία που έχουν τομείς της αειφόρου ανάπτυξης και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης για την επιβίωση μιας περιοχής.

Την ανάγκη για δημιουργία μιας οικουμενικής ηθικής αναδεικνύει η Unesco. Αυτή η ηθική θα διαμορφωθεί μέσα από τη συλλογή, επεξεργασία και σύνθεση στοιχείων από διαφορετικές φιλοσοφίες, θρησκείες και πολιτισμικά συστήματα αξιών (Κωστούλα – Μακράκη & Μακράκης, 2006:40). Επομένως, είναι απόλυτα εύλογο η ηθική αυτή να επικαλείται αξίες με παγκόσμια ισχύ όπως: η ισότητα, η ελευθερία, τα ανθρώπινα δικαιώματα και η δημοκρατία (Μουζέλης, 1997). Η απόκτηση μιας οικουμενικής ηθικής δύναται να αποτελέσει το σύνδεσμο μεταξύ της αειφόρου ανάπτυξης και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, καθώς και τον όρο επίτευξης των κοινών τους στόχων. Είναι απαραίτητο να γνωρίζει κανείς τον ηθικό κώδικα μιας κοινωνίας για να κατανοήσει τι είναι ηθικώς ορθό εντός της. Εφόσον, ο ηθικός κώδικας ενός κοινωνικού συνόλου αποδέχεται μια συγκεκριμένη πράξη ως ορθή, τότε αυτή πρέπει να θεωρηθεί δεσμευτική, τουλάχιστον εντός των γεωγραφικών ορίων του (Rachels, 2010). Η ανάγκη για αντιμετώπιση της οικολογικής κρίσης αναδεικνύει ως απαραίτητη τη μεταβολή της υπάρχουσας ηθικής σε μία ηθική του «ενδιαφέροντος». Είναι ευθύνη του σχολείου να μαθαίνει στους μαθητές να «ενδιαφέρονται» για το φυσικό και το ανθρώπινο περιβάλλον, αλλά και για τα τοπικά πολιτιστικά χαρακτηριστικά (Mortari, 2004).

Η διεθνής βιβλιογραφία κατατάσσει τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και την αειφόρο ανάπτυξη στην ίδια κατηγορία γνωστικών αντικειμένων, τα οποία θα μπορούσαν να τέμνουν εγκάρσια το πρόγραμμα σπουδών αντί να αποτελούν αυτόνομα μαθήματα (Νικολάου, 2007β) στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Η ανάγκη του ανθρώπου για επαφή με το φυσικό περιβάλλον και η υποχρέωση να παραδοθούν στις επόμενες γενιές όσο πιο αναλλοίωτο το φυσικό περιβάλλον και η πολιτισμική κληρονομιά δημιουργούν τους όρους του διάλογου περί της διαπολιτισμικής διδακτικής, και κατ' επέκταση εκπαίδευσης, και της αειφόρου ανάπτυξης, τόσο ως γνωστικού αντικειμένου, όσο και ως κοινωνικής

πολιτικής, η οποία είναι αναγκαίο να συνιστά αναπόσπαστο παράγοντα στη διαπραγμάτευση των όρων της διαπολιτισμικότητας. Αυτή η προσέγγιση δομείται πάνω στις πραγματικές ανάγκες που προκύπτουν από το νέο περιβάλλον και είναι απαραίτητο να εκφράζει συγκεκριμένη μεθοδολογική πρόταση, η οποία να προσαρμόζεται στις απαιτήσεις και στις ιδεολογικές αρχές της εποχής (Νικολάου, 2005α). Η αειφόρος ανάπτυξη είναι άμεσα συνδεδεμένη με το σεβασμό της ιδιαίτερης κουλτούρας του «Άλλου» και με την ανάγκη για εμπαθητική προσέγγιση και διατήρηση των άλλων πολιτισμών εντός του πλαισίου αναφοράς τους (Νικολάου, 2005β:238), δηλαδή συνδέεται στενά με θέματα που άπτονται των ενδιαφερόντων της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Ο Νικολάου (2005α, 2005β, 2007) κάνει για πρώτη φορά λόγο στον ελλαδικό χώρο για την ύπαρξη ουσιαστικής σύνδεσης μεταξύ της αειφόρου ανάπτυξης και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Κατά τον Μάγο (2005) ο άνθρωπος και το πολιτισμικό του περιβάλλον αποτελεί τον πυρήνα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και της εκπαίδευσης για την αειφόρο ανάπτυξη, οι οποίες στοχεύουν να αποκτήσει ο μαθητής γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις που έχουν ως αφετηρία την εκτίμηση και το σεβασμό απέναντι στον άνθρωπο και στο περιβάλλον. Έχοντας ως δεδομένο ότι ο κοινωνικοπολιτισμικός χώρος στον οποίο ζει και αναπτύσσεται ο άνθρωπος συνιστά τμήμα ενός ευρύτερου οικοσυστήματος γίνεται ευδιάκριτη η ύπαρξη αμφίδρομης σχέσης και άμεσης αλληλεπίδρασης ανάμεσα στην εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη και στη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Ο κεντρικός άξονας οργάνωσης της εκπαίδευσης και επιμόρφωσης των διδασκόντων στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση είναι αναγκαίο να τους παρέχει γνώσεις:

- Για τους περιορισμούς στα φυσικά αποθέματα του πλανήτη μας
- Για τα δικαιώματα όλων των ανθρώπων σε συγκεκριμένο επίπεδο ποιότητας ζωής
- Για τα όρια της ελευθερίας του ανθρώπου που σταματούν εκεί που προκύπτουν περιορισμοί για τους άλλους ανθρώπους
- Για το ότι η επίλυση των προβλημάτων με βίαιες μεθόδους προκαλεί βιολογική εξόντωση των ανθρώπων και του ζωτικού τους χώρου (Borelli & Hoff, 1988)

Γίνεται αντιληπτό ότι η οργάνωση της εκπαίδευσης και η επιμόρφωση των διδασκόντων ασχολούνται με τομείς που συνδέονται άμεσα με την αειφόρο ανάπτυξη και τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Αυτή η σύνδεση οφείλει να επεκταθεί, πέρα από την οργάνωση της εκπαίδευσης και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, στα αναλυτικά προγράμματα των μαθημάτων όλων των βαθμίδων της εκπαίδευσης στο βαθμό που αυτό είναι εφικτό και αποδεκτό. Στην ίδια κατεύθυνση κινείται η Bunwaree (2002) που υποστηρίζει ότι μέσω της εκπαίδευσης είναι εφικτή η προώθηση και ανάπτυξη ενός πολιτισμού που υποστηρίζει αειφόρα ανθρώπινα δικαιώματα και ενθαρρύνει τη διαφορετικότητα, δηλαδή κάνει λόγο για την ύπαρξη ενός πολιτισμού με την ευρύτερη έννοια, ο οποίος ενώνει τη διαπολιτισμική εκπαίδευση με την αειφόρο ανάπτυξη.

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι αναγκαίο να μη λειτουργεί απομονωμένα, αλλά να εργάζεται στα πλαίσια της διεθνούς συνεργασίας για την εκπαίδευση και την κατάρτιση, να ενθαρρύνει το διαπολιτισμικό διάλογο, να καλλιεργεί θετικό κλίμα για τη διαφορά στο επίπεδο της μάθησης και να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες που θα προβάλλουν την αειφόρο ανάπτυξη και την κουλτούρα της ειρήνης (Lasonen, 2003). Όταν οι μαθητές συνδυάσουν εμπειρίες και πληροφορίες έχουν τη δυνατότητα να συγκροτήσουν σταδιακά τη γνώση τους, στάσεις και ιδέες για τόπους και ανθρώπους (Κασσιός κ.ά, 2000). Αυτό επιβεβαιώνει η Νομικού (2006α), η οποία υποστηρίζει ότι μέσω των προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης που έχουν ως στόχο την αειφόρο ανάπτυξη και απευθύνονται σε πολυπολιτισμικές τάξεις, γίνεται κατανοητή η χρησιμότητα του περιβάλλοντος κάθε χώρας από τους αλλοδαπούς και μη μαθητές, οι οποίοι αυξάνουν το ενδιαφέρον τους γι' αυτό, αλλά και για τον πολιτισμό της. Οι μαθητές αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, αποδέχονται τη διαφορετικότητα, οπότε οι αλλοδαποί συμμαθητές τους εντάσσονται ομαλά στη σχολική κοινότητα. Με αυτό τον τρόπο εκπληρώνονται οι στόχοι της αειφόρου ανάπτυξης, αλλά και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Οι Abraham et al (2006) θεωρούν ότι είναι αναγκαία η ανάπτυξη προγραμμάτων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και αειφόρου ανάπτυξης, καθώς προάγουν την παγκόσμια μάθηση βοηθώντας να γνωρίσουμε και να κατανοήσουμε τους συνανθρώπους μας. Σε αυτή την κατεύθυνση κινείται η διγλωσσική διαπολιτισμική εκπαίδευση, η οποία διαδραματίζει ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο για τη διαπολιτισμική κατανόηση και την αειφόρο ανάπτυξη σε περιοχές που υφίστανται διαφορές. Μια διαπολιτισμική προσέγγιση σε γλωσσικό επίπεδο είναι δυνατό να

προωθήσει με κριτικό τρόπο την εκτίμηση για αειφόρα κοινωνικά και φυσικά περιβάλλοντα (Gundara, 2006). Για να επιτευχθεί η αειφόρος ανάπτυξη είναι αναγκαίο να στηριχτεί στις πολιτισμικές αξίες των ανθρώπων, δηλαδή να κατανοεί την κουλτούρα, τη γλώσσα και τις αξίες ως μέσα για να αντιληφθεί τον τρόπο ανάπτυξης της κοινωνίας στο πέρασμα των χρόνων και τις δυνατότητες ανάπτυξης τους στο μέλλον (Thaman, 2002), ώστε να πορευτεί παράλληλα με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Ο Gundara (2006) υποστηρίζει, αναφερόμενος στις δραστηριότητες του Asia – Pacific Centre of Education for International Understanding, ότι είναι απαραίτητο να αναπτυχθεί μια στρατηγική που θα αποσκοπεί στην αειφόρο ανάπτυξη και στη διαπολιτισμική εκπαίδευση για να διαδραματίσει συνδετικό ρόλο μεταξύ νοτίου και βορείου ημισφαιρίου. Τονίζει την ανάγκη να ενισχυθούν τα εκπαιδευτικά συστήματα με εθνικό περιεχόμενο, το οποίο θα οδηγεί σε κριτική ανάλυση των θεμάτων, θα εστιάζει σε πολιτικές και θα προτείνει θετικά μέτρα σε αυτά τα επίπεδα (της αειφόρου ανάπτυξης και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης), ενώ κρίνει απαραίτητη την ενημέρωση για τις δημόσιες πολιτικές και πρακτικές για ένα αειφόρο μέλλον με διαφορετικό κοινωνικό περιεχόμενο.

Οι Κανακίδου & Παπαγιάννη (1998) θεωρούν ότι το μάθημα της γεωγραφίας αποτελεί κατεξοχήν διαπολιτισμικό πεδίο, καθώς τροφοδοτεί τα παιδιά με πληροφορίες και εικόνες από όλη την υφήλιο. Παρέχει γνώσεις για το φυσικό περιβάλλον, για την κατανομή του παγκόσμιου φυσικού πλούτου και των αγαθών, καθώς και για την ανταλλαγή πολιτισμικών στοιχείων. Μέσω του μαθήματος της γεωγραφίας υπάρχει η δυνατότητα να ευαισθητοποιηθούν οι μαθητές για την προστασία του περιβάλλοντος, να διαμορφώσουν οικολογική συνείδηση και να αντιληφθούν τη συνυπευθυνότητα τους για κάθε ανθρώπινη παρέμβαση στη φύση. Άρα, μέσω της γεωγραφίας εκπληρώνονται στόχοι τόσο της αειφόρου ανάπτυξης, όσο και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Συνοψίζοντας τα παραπάνω, οδηγείται κανείς στο συμπέρασμα ότι κατά τη θεωρητική σύλληψη των σχέσεων αειφόρου ανάπτυξης και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, και κατ' επέκταση μεταξύ των εννοιών της αειφορίας και της διαπολιτισμικότητας, διακριβώνονται σημαντικές τομές τόσο στο επίπεδο σκοπών και στόχων, όσο και ως προς το περιεχόμενο εν συνόλω μέσα από τις οποίες απορρέουν προτάσεις κοινής δράσης. Η προώθηση της ανοχής και του διαλόγου, η κατανόηση του «Άλλου», η δημιουργία ενεργών, υπεύθυνων πολιτών, η ανάπτυξη μιας

οικουμενικής ηθικής, η συνεργασία και ο σεβασμός της παράδοσης αποτελούν κοινό τόπο της σύνδεσης των προταγμάτων της αειφόρου ανάπτυξης και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Τομείς κοινής δράσης αποτελούν η από κοινού αναγνώριση προβλημάτων, όπως τα περιβαλλοντικά, οικονομικά και κοινωνικά.

3.4 Σύνδεση σε επίπεδο αρχών της Αειφόρου Ανάπτυξης και της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

Οι αρχές που σηματοδοτούν μια έννοια αποτελούν τη θεμέλιο λίθο πάνω στην οποία αυτή δομείται. Η αναζήτηση σύνδεσης μεταξύ δύο εννοιών σε επίπεδο αρχών δύναται να αναδείξει τα κοινά σημεία στα οποία θεμελιώνονται, καθώς και αυτά που αλληλοσυμπληρώνουν η μία την άλλη. Η σύνδεση σε επίπεδο αρχών δημιουργεί τις προϋποθέσεις για ολοκληρωμένη κατασκευή των εννοιών. Η ολιστική προσέγγιση και δικαιολόγηση των σχετικών αρχών αποτελεί ζητούμενο για την εκπαίδευση στη σύγχρονη εποχή.

Ως αρχή της αειφόρου ανάπτυξης θεωρείται η υιοθέτηση της προώθησης και προάσπισης των θεμελιωδών δικαιωμάτων του ανθρώπου (Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2005, 2006α, 2006β). Αυτή η αρχή συνδέεται με τις αντίστοιχες της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, όπως η εξασφάλιση του δικαιώματος για ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση και στην καθημερινή ζωή (Δαμανάκης, 1997α), η ισότητα και η δικαιοσύνη (Νικολάου, 2005α). Η προώθηση και προάσπιση των θεμελιωδών δικαιωμάτων του ανθρώπου στοχεύει στην εξασφάλιση του δικαιώματος για ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση και στην καθημερινή ζωή, αλλά και γενικότερα στην ισότητα. Σε κάθε περίπτωση είναι ανέφικτη η προώθηση και προάσπιση δικαιωμάτων χωρίς την ύπαρξη δικαιοσύνης, καθώς η δικαιοσύνη με τις αποφάσεις της κατοχυρώνει και θεμελιώνει ουσιαστικά τα ανθρώπινα δικαιώματα. Επομένως, συνδετικό κρίκο μεταξύ της αειφόρου ανάπτυξης και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αποτελούν τα ανθρώπινα δικαιώματα και η προάσπισή τους.

Το συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2005, 2006α, 2006β) προκρίνει ως αρχή της αειφόρου ανάπτυξης το σεβασμό των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, ενώ ο Haughton (1999) εξάγει την πορεία προς την ισότητα – την ανοικτή και δίκαιη αντιμετώπιση. Σεβασμός των ανθρωπίνων δικαιωμάτων υφίσταται, όταν παράλληλα συνυπάρχει μια γενικότερη τάση στο κοινωνικό σύνολο για ισότητα, δικαιοσύνη (Νικολάου, 2005β) και εξασφάλιση του δικαιώματος για ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση και στην καθημερινή ζωή (Δαμανάκης, 1997α), δηλαδή με την

εκπλήρωση ορισμένων αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Χωρίς ισότητα, δικαιοσύνη και ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση δε νοείται σεβασμός στα ανθρώπινα δικαιώματα και πορεία προς την ισότητα – την ανοικτή και δίκαιη αντιμετώπιση.

Η πολιτική συμμετοχή (Blowers, 1993), η δημόσια συμμετοχή (Μπριασούλη, 1997), η συμμετοχή των πολιτών και η ανοικτή και δημοκρατική κοινωνία (Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2005, 2006α, 2006β) αποτελούν αρχές της αειφόρου ανάπτυξης που συνδέονται με τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, οι οποίες κάνουν λόγο για εκπαίδευση με στόχο τη συμπαράσταση, ώστε οι μαθητές να κινητοποιούνται σε βοήθεια όσων καταπιέζονται, απορρίπτονται ή διώκονται από το κοινωνικό σύνολο, και εκπαίδευση που θα εναντιώνεται σε όλες τις μορφές κοινωνικού και εθνικού ρατσισμού (Δημητριάδου, 2004). Η δημόσια συμμετοχή των πολιτών και η ανοικτή και δημοκρατική κοινωνία σε συνδυασμό με την πολιτική συμμετοχή δύναται να προσφέρουν βήμα και βοήθεια σε όσους καταπιέζονται, απορρίπτονται ή διώκονται από το κοινωνικό σύνολο, ενώ μέσω της εναντίωσης σε όλες τις μορφές κοινωνικού και εθνικού ρατσισμού συνεισφέρουν στη σταδιακή αντιμετώπιση και εξάλειψή τους. Μέσα από τις παραπάνω αρχές αναδεικνύεται η ανάγκη δημιουργίας ενεργών πολιτών, οι οποίοι με τη συμμετοχή τους στα κοινωνικά δρώμενα επιλύουν και αντιμετωπίζουν σοβαρά κοινωνικά προβλήματα.

Η Μπριασούλη (1997), ο Houghton (1999) και το συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2005, 2006α, 2006β) θεωρούν ως αρχές της αειφόρου ανάπτυξης την ισότητα εντός (ενδογενεακή) και μεταξύ των γενεών (διαγενεακή). Οι συγκεκριμένες αρχές συνδέονται με αντίστοιχες της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που υποστηρίζουν ότι όλοι οι άνθρωποι πρέπει να έχουν εξασφαλισμένο το δικαίωμα για ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση και στην καθημερινή ζωή (Δαμανάκης, 1997α), στην ισότητα, στη δικαιοσύνη (Νικολάου, 2005β), στην εκπαίδευση για την ενσυναίσθηση και στην εκπαίδευση για την αλληλεγγύη (Essinger, 1988, 1990). Για να επιτευχθεί η ισότητα εντός και μεταξύ των γενεών είναι απαραίτητη η ενσυναίσθηση. Μέσω της ενσυναίσθησης τοποθετούμε τον εαυτό μας στη θέση του άλλου, εν προκειμένω της γενιάς μας, αλλά και των επόμενων, κατανοούμε τις δυσκολίες, τα προβλήματά τους με αποτέλεσμα να αυξάνεται το αίσθημα της αλληλεγγύης προς αυτές. Η αλληλεγγύη ενισχύει τις προσπάθειες για εξασφάλιση ισότητας και δικαιοσύνης και κατ' επέκταση ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση και στην καθημερινή ζωή. Από τα παραπάνω συνάγεται ότι σε σημείο σύνδεσης των αρχών των δύο εννοιών

αναδεικνύεται η ανάγκη για μέριμνα τόσο για την παρούσα, όσο και για τις επόμενες γενιές.

Ο Blowers (1993) θεωρεί ως αρχή της αειφόρου ανάπτυξης την κοινωνική ισότητα. Αυτή η αρχή συμπληρώνεται από αντίστοιχες της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που κάνουν λόγο για την ανάγκη ύπαρξης ισότητας (Νικολάου, 2005β), ίσων ευκαιριών στην καθημερινή ζωή (Δαμανάκης, 1997α) και εκπαίδευσης για την αλληλεγγύη (Essinger, 1988, 1990). Κάθε μία από τις παραπάνω αρχές λειτουργεί συμπληρωματικά στις υπόλοιπες, ενισχύοντας και διευκολύνοντας το ρόλο τους. Συνεπώς, η κοινωνική ισότητα λειτουργεί ως πλαίσιο εντός του οποίου περικλείονται η ισότητα, οι ίσες ευκαιρίες και η αλληλεγγύη.

Η αρχή της ισότητας των φύλων αποτελεί αρχή της αειφόρου ανάπτυξης (Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2005, 2006α, 2006β), η οποία συνδέεται με την εκπαίδευση για την ενσυναίσθηση (Essinger, 1988, 1990), με την ανάγκη όλοι οι άνθρωποι να έχουν εξασφαλισμένο το δικαίωμα για ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση και στην καθημερινή ζωή (Δαμανάκης, 1997α), στην αναγνώριση της ετερότητας, στην ισότητα και στη δικαιοσύνη (Νικολάου, 2005β) που αποτελούν αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Η ισότητα των δύο φύλων είναι εφικτή όταν θέσει κανείς τον εαυτό του στη θέση του αντίθετου φύλου, δηλαδή λειτουργώντας με ενσυναίσθηση. Οι γυναίκες φαίνεται ότι έχουν υψηλότερες επιδόσεις από τους άντρες σε δοκιμασίες που υπολογίζουν την ικανότητα ενσυναίσθησης των «Άλλων» (Rachels, 2010), πιθανόν επειδή αυτές βιώνουν πιο συχνά την ανισότητα και τη διάκριση. Όταν υπάρχει ενσυναίσθηση γίνεται πιο εύκολα κατανοητή η ανάγκη για ισότητα των δύο φύλων που πηγάζει μέσα από την επιθυμία για αναγνώριση της ετερότητας, εν προκειμένω του αντίθετου φύλου, για γενικότερη ισότητα και δικαιοσύνη. Ισότητα μεταξύ των δύο φύλων υφίσταται, εφόσον είναι εξασφαλισμένο το δικαίωμα για ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση και στην καθημερινή ζωή. Άρα, κοινό τόπο για τις αρχές της αειφόρου ανάπτυξης και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αποτελεί η επιδίωξη ίσων ευκαιριών και για τα δύο φύλα.

Η ισότητα των ευκαιριών για όλους αποτελεί αρχή της αειφόρου ανάπτυξης (Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2005, 2006α, 2006β), η οποία συνδέεται με αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που υποστηρίζουν ότι όλοι οι άνθρωποι πρέπει να έχουν εξασφαλισμένο το δικαίωμα για ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση και στην καθημερινή ζωή (Δαμανάκης, 1997α), στην ισότητα (Νικολάου, 2005β) και στην εκπαίδευση με στόχο τη συμπαράσταση, ώστε να κινητοποιούνται οι μαθητές σε

βοήθεια όσων καταπιέζονται, απορρίπτονται ή διώκονται από το κοινωνικό σύνολο (Δημητριάδου, 2004). Γι' αυτό είναι απαραίτητη η συμπαράσταση και η βοήθεια σε όσους καταπιέζονται, απορρίπτονται ή διώκονται από το κοινωνικό σύνολο, ώστε να εφαρμοστεί στην πράξη η ισότητα των ευκαιριών για όλους. Η ισότητα των ευκαιριών για όλους σε επίπεδο εκπαίδευσης και καθημερινής ζωής, αλλά και γενικότερα, είναι ζητούμενο και σημείο σύνδεσης τόσο για την αειφόρο ανάπτυξη, όσο και για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και είναι απαραίτητο να γίνονται οι απαραίτητες προσπάθειες προς αυτή την κατεύθυνση, καθώς η εξασφάλιση ίσων ευκαιριών για όλους περικλείει και την ισότητα των δύο φύλων, αλλά και γενικότερα περιλαμβάνει μεγαλύτερες πληθυσμιακές μάζες.

Την αειφόρο ανάπτυξη εκφράζουν οι αρχές του κράτους δικαίου και των κυρώσεων για το αδίκημα της ρύπανσης (Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2005, 2006α, 2006β). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση εμφορείται από τις αρχές της ισότητας, της δικαιοσύνης και της κοινωνικής συνοχής (Νικολάου, 2005β). Οι παραπάνω αρχές αλληλοσυμπληρώνονται, καθώς η συνύπαρξη ισότητας και δικαιοσύνης εξασφαλίζει το κράτος δικαίου, μέσα στο οποίο ο «ρυπαίνων», αλλά και γενικότερα καθένας επωμίζεται τις συνέπειες των πράξεών του. Στην περίπτωση που δε γίνεται ανάληψη των ευθυνών επιβαρύνεται η κοινωνία συνολικά με αποτέλεσμα να διαταράσσεται η κοινωνική συνοχή, καθώς τα μέλη της θεωρούν ότι γίνονται αυθαιρεσίες εις βάρος τους, οι οποίες υποβαθμίζουν την ποιότητα της ζωής τους. Από τα προηγούμενα προκύπτει η αδήριτη ανάγκη για δικαιοσύνη και ανάληψη των ευθυνών.

Η κοινωνική δικαιοσύνη ως αρχή της αειφόρου ανάπτυξης (Γκανάτσιου & Γκόβαρης, 2005) έχει κοινά σημεία με αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, όπως: η εξασφάλιση του δικαιώματος των ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση και στην καθημερινή ζωή για όλους τους ανθρώπους (Δαμανάκης, 1997α), η ισότητα, η δικαιοσύνη, η κοινωνική συνοχή (Νικολάου, 2005β), η εκπαίδευση για αλληλεγγύη (Essinger, 1988, 1990). Κοινωνική δικαιοσύνη μπορεί να υπάρξει μόνο με την ταυτόχρονη εξασφάλιση ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση και στην καθημερινή ζωή για όλους τους ανθρώπους. Η ανυπαρξία ίσων ευκαιριών αίρει αυτόματα το αίτημα για κοινωνική δικαιοσύνη. Η κοινωνική δικαιοσύνη είναι αδύνατη, εάν δεν την προϋποθέτουν η ισότητα και η δικαιοσύνη μέσα στο κοινωνικό σύνολο. Η δικαιοσύνη και η ισότητα καλλιεργούν και κατοχυρώνουν το αίσθημα της κοινωνικής δικαιοσύνης.

Στη σύγχρονη εποχή ο άνθρωπος έρχεται αντιμέτωπος με πληθώρα περιβαλλοντικών προβλημάτων. Ιδωμένα μέσα από τη μελέτη της πολυπλοκότητας τους τα περιβαλλοντικά προβλήματα δεν είναι δυνατό να θεωρηθούν ως απλά προβλήματα με εύκολες λύσεις και δεν αναφέρονται, απλώς, ως προβλήματα της φύσης, ούτε ως προβλήματα της σχέσης του ανθρώπου με τη φύση (Φλογαΐτη & Λιαράκου, 2009). Τα περιβαλλοντικά προβλήματα εγείρουν το ζήτημα της περιβαλλοντικής δικαιοσύνης, η οποία καθορίζει και καθορίζεται με αμφίδρομη σχέση με και από την κοινωνική δικαιοσύνη, καθώς η μία δεν υφίσταται χωρίς την άλλη (Δημητρίου, 2009). Η κοινωνική δικαιοσύνη ενισχύει την κοινωνική συνοχή και αυξάνει την αλληλεγγύη. Η εκπαίδευση για την αλληλεγγύη έχει διττό ρόλο, καθώς ενισχύει, αλλά και ενισχύεται από την κοινωνική δικαιοσύνη.

Η προφύλαξη (Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2005, 2006α, 2006β) αποτελεί αρχή της αειφόρου ανάπτυξης. Η προφύλαξη του «Άλλου» εμπεριέχει την ενσυναίσθηση, αποτελεί ένδειξη αλληλεγγύης προς αυτόν, καθώς και διαπολιτισμικού σεβασμού. Η προσπάθεια να προφυλαχθεί ο «Άλλος» εμπεριέχει έλλειψη εθνικιστικού τρόπου σκέψης (Essinger, 1988, 1990), αναγνώριση της ετερότητας του και επιθυμία για επιβολή δικαιοσύνης και ισότητας (Νικολάου, 2005β). Κατ' ουσία από τις αρχές της αειφόρου ανάπτυξης και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης συνεπάγεται η ανάγκη για υπεράσπιση και προστασία του «Άλλου» από πιθανούς κινδύνους.

Η δημοκρατία είναι συνυφασμένη με την ελευθερία, καθώς η μία έννοια προϋποθέτει την άλλη. Ως αρχές της αειφόρου ανάπτυξης (Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2005, 2006α, 2006β) συνδέονται με την αναγνώριση της ετερότητας, την ισότητα, τη δικαιοσύνη, την κοινωνική συνοχή (Νικολάου, 2005β), οι οποίες είναι αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Η ελευθερία απαιτεί την ύπαρξη δημοκρατίας. Δημοκρατία υφίσταται, όταν αναγνωρίζεται η ετερότητα, υπάρχει δικαιοσύνη, ισότητα και δεν αποδομείται η κοινωνική συνοχή.

Η αλληλεγγύη (Παπαγιάννης, 1994, Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2005, 2006α, 2006β) που θεωρείται αρχή της αειφόρου ανάπτυξης προϋποθέτει την εκπαίδευση για την αλληλεγγύη (Essinger, 1988, 1990). Η εκπαίδευση για την αλληλεγγύη καθιστά σαφή στον άνθρωπο την αξία της και τον ωθεί να στέκεται αλληλέγγυος στις περιστάσεις που απαιτείται. Επομένως, αναντίρρητο σημείο σύνδεσης μεταξύ της αειφόρου ανάπτυξης και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αποτελεί η αλληλεγγύη.

Βασική αρχή της αειφόρου ανάπτυξης είναι η ειρηνική επίλυση των διαφορών (Γκανάτσιου & Γκόβαρης, 2005), στην πραγματοποίηση της οποίας συμβάλλουν οι αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, όπως: η εκπαίδευση για την ενσυναίσθηση, η εκπαίδευση εναντίον του εθνικιστικού τρόπου σκέψης, η εκπαίδευση για το διαπολιτισμικό σεβασμό (Essinger, 1988, 1990), η ισότητα, η δικαιοσύνη (Νικολάου, 2005β). Η ειρηνική επίλυση των διαφορών, σε ατομικό και εθνικό επίπεδο, είναι ανέφικτη χωρίς την ύπαρξη της ενσυναίσθησης. Εάν τοποθετήσει κανείς τον εαυτό του στη θέση του «Άλλου», γίνεται πιο εύκολη η κατανόηση των πράξεών του και οι διαφωνίες επιλύονται πιο εύκολα και ομαλά. Σε επίπεδο κρατών η ενσυναίσθηση περιορίζει τον εθνικιστικό τρόπο σκέψης και αναπτύσσει το διαπολιτισμικό σεβασμό. Ο διαπολιτισμικός σεβασμός απαιτεί την ύπαρξη ισότητας και δικαιοσύνης στις ανθρώπινες σχέσεις και δραστηριότητες. Άρα, η ειρήνη, με ότι άλλο αυτή προϋποθέτει, προκαλεί σύνδεση ανάμεσα στην αειφόρο ανάπτυξη και στη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Η πολιτισμική χειραφέτηση αποτελεί αρχή της αειφόρου ανάπτυξης (Γκανάτσιου & Γκόβαρης, 2005), η οποία βρίσκει απήχηση σε αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης όπως: η εκπαίδευση για διαπολιτισμικό σεβασμό, η εκπαίδευση εναντίον του εθνικιστικού τρόπου σκέψης (Essinger, 1988, 1990), η συνάντηση των πολιτισμών, η άρση των εμποδίων κατά τη συνάντηση των πολιτισμών, η δρομολόγηση πολιτισμικών ανταλλαγών με απώτερο σκοπό τον πολιτισμικό εμπλουτισμό (Hohmann, 1989), η αναγνώριση της ετερότητας (Νικολάου, 2005β) και η αναγνώριση της ισοτιμίας των πολιτισμών (Δαμανάκης, 1997α). Για να υπάρξει η επιδιωκόμενη από την αειφόρο ανάπτυξη πολιτισμική χειραφέτηση είναι αναγκαία η άρση των εμποδίων κατά τη συνάντηση των πολιτισμών. Η άρση των εμποδίων δρομολογεί τις πολιτισμικές ανταλλαγές και τον πολιτισμικό εμπλουτισμό, εξαλείφει τον εθνικιστικό τρόπο σκέψης, αναγνωρίζει την ετερότητα, προκαλεί το διαπολιτισμικό σεβασμό και οδηγεί στην αναγνώριση της ισοτιμίας των πολιτισμών. Ουσιαστικά, εφαρμόζοντας μία αρχή της αειφόρου ανάπτυξης εκπληρώνονται αρκετές από τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ενώ αναδεικνύεται σε σημείο σύνδεσης μεταξύ τους ο πολιτισμός και η ανάγκη για πολιτισμική εκπαίδευση.

Αρχή της αειφόρου ανάπτυξης συνιστά η πολιτιστική κληρονομιά (Δεκλερής, 1996, 2000), η οποία αποσκοπεί στην εξασφάλιση σταθερότητας και ιστορικής συνέχειας στο ανθρωπογενές περιβάλλον και κατ' επέκταση της πολιτιστικής

ταυτότητας των ανθρώπων. Για να πραγματοποιηθεί η συγκεκριμένη αρχή απαιτείται η ταυτόχρονη εκπλήρωση ορισμένων αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης όπως: η εκπαίδευση για το διαπολιτισμικό σεβασμό, η εκπαίδευση εναντίον του εθνικιστικού τρόπου σκέψης (Essinger, 1988, 1990), η συνάντηση των πολιτισμών, η άρση των εμποδίων που παρεμβάλλονται κατά την επαφή των πολιτισμών, η δρομολόγηση πολιτισμικών ανταλλαγών για τον πολιτισμικό εμπλουτισμό (Hohmann, 1989), η αναγνώριση της ισοτιμίας και της αλληλεπίδρασης των πολιτισμών (Δαμανάκης, 1997α). Για να εξασφαλιστεί η πολιτιστική κληρονομιά και η πολιτιστική ταυτότητα των ανθρώπων είναι απαραίτητος ο διαπολιτισμικός σεβασμός, γιατί χωρίς διαπολιτισμικό σεβασμό κανείς δεν ενδιαφέρεται για τη διάσωση της πολιτιστικής κληρονομιάς του «Άλλου». Ο διαπολιτισμικός σεβασμός περιορίζει τον εθνικιστικό τρόπο σκέψης, βοηθά στη συνάντηση των πολιτισμών αίροντας τα εμπόδια που προκύπτουν κατά την επαφή τους και δρομολογεί πολιτισμικές ανταλλαγές ενισχύοντας τον πολιτισμικό εμπλουτισμό. Ο πολιτισμικός εμπλουτισμός βοηθά τον άνθρωπο να κατανοήσει την ισοτιμία και την αλληλεπίδραση των πολιτισμών. Η κατανόηση της ισοτιμίας και της αλληλεπίδρασης των πολιτισμών προκαλεί την ανάγκη για διατήρηση της πολιτιστικής κληρονομιάς. Άρα, μέσω των αρχών της αειφόρου ανάπτυξης και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αναδεικνύεται η απαίτηση για σεβασμό στην πολιτιστική κληρονομιά.

Η υπεροχή των ηθικών και πολιτιστικών συστημάτων σε σχέση με τα υπόλοιπα ανθρωπογενή συστήματα αποτελεί αρχή της αειφόρου ανάπτυξης (Δεκλερής, 2000). Αυτή η αρχή συνδέεται με αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, όπως: η εκπαίδευση για το διαπολιτισμικό σεβασμό (Essinger, 1988, 1990), η συνάντηση των πολιτισμών (Hohmann, 1989), η αναγνώριση της ετερότητας (Νικολάου, 2005β) και η αναγνώριση της ισοτιμίας και της αλληλεπίδρασης των πολιτισμών (Δαμανάκης, 1997α). Η εκπαίδευση για το διαπολιτισμικό σεβασμό βοηθά τον άνθρωπο να συναντήσει τον πολιτισμό των άλλων, αλλά και το δικό του, καθώς και να αναγνωρίζει την ετερότητα. Η αναγνώριση της ετερότητας συνεισφέρει στην κατανόηση της αλληλεπίδρασης των πολιτισμών και οδηγεί στη σταδιακή αναγνώριση της ισοτιμίας τους. Μέσα από αυτή τη διαδρομή αντιλαμβάνεται κανείς την υπεροχή των ηθικών και πολιτιστικών συστημάτων έναντι των υπολοίπων ανθρωπογενών συστημάτων. Κατ' αυτό τον τρόπο αναδεικνύονται ως κοινή συνισταμένη των αρχών των δύο εννοιών οι ηθικές – πολιτιστικές αξίες.

Το συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2005, 2006α, 2006β) υποστηρίζει ως αρχή της αειφόρου ανάπτυξης την καλύτερη αξιοποίηση των διαθέσιμων γνώσεων. Η ορθή εφαρμογή των ανθρώπινων γνώσεων καταπολεμά τον εθνικιστικό τρόπο σκέψης (Essinger, 1988, 1990), εξαλείφοντας στερεότυπα και προκαταλήψεις, αίρει τα εμπόδια που παρεμβάλλονται κατά την επαφή των πολιτισμών βοηθώντας στη συνάντησή τους, ενώ παράλληλα, δρομολογεί πολιτισμικές ανταλλαγές με απώτερο σκοπό τον πολιτισμικό εμπλουτισμό (Hohmann, 1989). Ο πολιτισμικός εμπλουτισμός συνεισφέρει στην αναγνώριση της ισοτιμίας και της αλληλεπίδρασης των πολιτισμών, καθώς και στην παραδοχή ότι άτομα διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης έχουν ισότιμο μορφωτικό κεφάλαιο (Δαμανάκης, 1997α). Η ανάλυση που προηγήθηκε οδηγεί σε δύο συμπεράσματα. Αρχικά, γίνεται κατανοητό ότι η αρχή της αειφόρου ανάπτυξης συμπληρώνει και συμπληρώνεται από αντίστοιχες της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Στη συνέχεια προκύπτει η ανάγκη για αξιοποίηση της υπάρχουσας γνώσης για τη βελτίωση της επικοινωνίας σε ατομικό και εθνικό επίπεδο.

Ο Τσάρτας (1996) θεωρεί ως αρχή της αειφόρου ανάπτυξης την έρευνα και την εκπαίδευση που θα μπορέσουν να εντάξουν στον κοινωνικό ιστό κοινωνικά αποκλεισμένες ομάδες, συνεισφέροντας παράλληλα στη μείωση της φτώχειας, της ανεργίας και της αστυφιλίας. Η συγκεκριμένη αρχή συνδέεται με αντίστοιχες της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που προβάλλουν την εκπαίδευση για την ενσυναίσθηση, για την αλληλεγγύη, για το διαπολιτισμικό σεβασμό, ενάντια στον εθνικιστικό τρόπο σκέψης (Essinger, 1988, 1990), την αναγνώριση της ετερότητας, την ισότητα και την κοινωνική συνοχή (Νικολάου, 2005β). Η έρευνα και η εκπαίδευση έχουν τη δυνατότητα να εντάξουν στον κοινωνικό ιστό κοινωνικά αποκλεισμένες ομάδες, βοηθώντας παράλληλα στη μείωση της φτώχειας, της ανεργίας και της αστυφιλίας, εφόσον υφίσταται εκπαίδευση για την ενσυναίσθηση. Η ενσυναίσθηση αυξάνει την κατανόηση για τις κοινωνικά αποκλεισμένες ομάδες και συνεισφέρει στην καταπολέμηση της φτώχειας, της ανεργίας και της αστυφιλίας, καθώς το άτομο θέτει τον εαυτό του στη θέση του αποκλειόμενου, οπότε κινητοποιείται για να επιλυθούν τα προβλήματά του. Η καταπολέμηση των παραπάνω προβλημάτων διαμέσου της εκπαίδευσης και της έρευνας είναι εφικτή, καθώς μέσω της ενσυναίσθησης εξαλείφεται ο εθνικιστικός τρόπος σκέψης και αναπτύσσεται ο διαπολιτισμικός σεβασμός και η αλληλεγγύη. Συνήθως, κοινωνικό αποκλεισμό υφίστανται κοινωνικές ομάδες εξαιτίας του εθνικιστικού τρόπου σκέψης. Ο κοινωνικός αποκλεισμός συνοδεύεται από τη φτώχεια, την ανεργία και την

αστυφιλία, η οποία μπορεί να μεταβληθεί σε εξωτερική μετανάστευση. Η εξάλειψη του εθνικιστικού τρόπου σκέψης, αυξάνει το διαπολιτισμικό σεβασμό με αποτέλεσμα να υπάρχει αλληλεγγύη στους κοινωνικά αποκλεισμένους. Η έρευνα και η εκπαίδευση έχουν περιορισμένες δυνατότητες αντιμετώπισης του κοινωνικού αποκλεισμού και των προβλημάτων που επιφέρει χωρίς την αναγνώριση της ετερότητας. Η αναγνώριση του διαφορετικού είναι το πρώτο βήμα για να επιδιωχθεί η ισότητα, αλλά και για να τονωθεί η κοινωνική συνοχή.

Οι Blowers (1993) και Δεκλερής (1996, 2000) θεωρούν ως αρχή της αειφόρου ανάπτυξης το δομημένο περιβάλλον και το αειφόρο αστικό περιβάλλον αντίστοιχα. Αυτές οι αρχές συνδέονται με την αρχή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που υποστηρίζει ότι όλοι οι άνθρωποι είναι αναγκαίο να έχουν εξασφαλίσει το δικαίωμα για ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση και στην καθημερινή ζωή (Δαμανάκης, 1997α). Η διαβίωση σε ένα αειφόρο, δομημένο, αστικό περιβάλλον δημιουργεί τις απαραίτητες προϋποθέσεις τόσο για ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση, όσο και στην καθημερινή ζωή, καθώς προσφέρει σε κάθε άνθρωπο τη δυνατότητα να ικανοποιήσει τις βασικές ανάγκες του. Άρα, συνδετικό κρίκο ανάμεσα στην αειφόρο ανάπτυξη και στη διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί ο ορθολογικός τρόπος δομής του ανθρωπογενούς περιβάλλοντος, δηλαδή του περιβάλλοντος, του οποίου τη δόμηση έχει σχεδιάσει ο άνθρωπος.

Η αρχή της αειφόρου ανάπτυξης που αναφέρεται στο σεβασμό και στη μέριμνα για τη ζωή τόσο για τους άλλους λαούς, όσο και για τις άλλες μορφές ζωής στο παρόν και στο μέλλον (IUCN et al, 1991) βρίσκει απήχηση στις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που κάνουν λόγο για εκπαίδευση για την ενσυναίσθηση, για εκπαίδευση για την αλληλεγγύη (Essinger, 1988, 1990) και για κοινωνική συνοχή (Νικολάου, 2005β). Μέσω του σεβασμού και της μέριμνας καλλιεργείται η αλληλεγγύη και αυξάνεται η κοινωνική συνοχή.

Η βελτίωση της ποιότητας της ανθρώπινης ζωής μέσω της υγιεινής ζωής, της εκπαίδευσης, της εξασφάλισης των ανθρώπινων δικαιωμάτων, της πολιτικής ελευθερίας, της άρνησης της βίας, της πρόσβασης στους πόρους για την επίτευξη ευπρεπούς ζωής αποτελεί αρχή της αειφόρου ανάπτυξης (IUCN et al, 1991), η οποία συνδέεται με τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που υποστηρίζουν ότι όλοι οι άνθρωποι πρέπει να έχουν εξασφαλισμένο το δικαίωμα για ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση και στην καθημερινή ζωή (Δαμανάκης, 1997α), στην ισότητα και στην κοινωνική συνοχή (Νικολάου, 2005β). Η εξασφάλιση του δικαιώματος για ίσες

ευκαιρίες στην εκπαίδευση και στην καθημερινή ζωή προσφέρει σε κάθε άνθρωπο τη δυνατότητα να βελτιώσει την ποιότητα της ζωής του, καθώς του εξασφαλίζονται τα απαραίτητα εφόδια για κατοχύρωση των δικαιωμάτων του, για υγιεινή ζωή, για εκπαίδευση, για πολιτική ελευθερία, για πρόσβαση στους πόρους και για επίτευξη ευπρεπών ζωής. Η απόκτηση των προηγούμενων θεμελιώνει το αίσθημα της ισότητας και αυξάνει τη συνοχή εντός του κοινωνικού συνόλου.

Οι IUCN et al (1991) θεωρούν ως αρχές της αειφόρου ανάπτυξης τη διαβίωση εντός των πλαισίων της φέρουσας ικανότητας της γης και τη δημιουργία μιας παγκόσμιας συμμαχίας μέσω της οποίας θα προστατευθούν οι πόροι σε παγκόσμιο επίπεδο, ενώ ο Haughton (1999) τη διασυνοριακή υπευθυνότητα – γεωγραφική ισότητα. Αυτές οι αρχές συνδέονται με αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, όπως ο διαπολιτισμικός σεβασμός, η αλληλεγγύη (Essinger, 1988, 1990) και η συνάντηση των πολιτισμών (Hohmann, 1989). Για να ζήσει κανείς εντός των πλαισίων της φέρουσας ικανότητας της γης είναι απαραίτητη η δημιουργία μιας παγκόσμιας συμμαχίας μέσω της οποίας θα προστατευθούν οι πόροι σε παγκόσμιο επίπεδο, γιατί σε διαφορετική περίπτωση η κατανάλωση των πόρων θα γίνεται κατά το δοκούν, γεγονός που συνήθως συνεπάγεται αλόγιστη χρήση τους. Επομένως, είναι απαραίτητη η ανάπτυξη διασυνοριακής υπευθυνότητας – γεωγραφικής ισότητας. Για να δημιουργηθεί μια παγκόσμια συμμαχία και να αναπτυχθεί η διασυνοριακή υπευθυνότητα είναι αναγκαίος ο διαπολιτισμικός σεβασμός. Χωρίς την ύπαρξη διαπολιτισμικού σεβασμού δεν είναι δυνατή οποιαδήποτε σύμπραξη, καθώς καθένας θα προτάσσει κατά κύριο λόγο το ατομικό και όχι το συνολικό συμφέρον. Η συνάντηση των πολιτισμών βοηθά στην ανάπτυξη του διαπολιτισμικού σεβασμού και σταδιακά καλλιεργεί την αλληλεγγύη μεταξύ των λαών, οπότε η δημιουργία μιας παγκόσμιας συμμαχίας για την προστασία των πόρων και η διασυνοριακή υπευθυνότητα για την προστασία των πόρων γίνεται απόλυτα εφικτή.

Ο Δεκλερής (2000) προτείνει ως αρχή της αειφόρου ανάπτυξης την επίγνωση της ενότητας του κόσμου. Η επίγνωση της ενότητας του κόσμου συνδέεται ως αρχή με αντίστοιχες της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης όπως: η εκπαίδευση για το διαπολιτισμικό σεβασμό, η εκπαίδευση εναντίον του εθνικιστικού τρόπου σκέψης (Essinger, 1988, 1990), η εξασφάλιση ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση και στην καθημερινή ζωή (Δαμανάκης, 1997α), η αναγνώριση της ετερότητας και η κοινωνική συνοχή (Νικολάου, 2005β). Η επίγνωση της ενότητας του κόσμου καθιστά αναγκαία την εκπαίδευση για διαπολιτισμικό σεβασμό. Ο διαπολιτισμικός σεβασμός καλλιεργεί

τη σταδιακή κατανόηση της ενότητας του κόσμου, οπότε εξαλείφεται ο εθνικιστικός τρόπος σκέψης που περιορίζει τους ορίζοντες στα στενά όρια του εθνικού κράτους και αναγνωρίζεται η ετερότητα. Η ενότητα του κόσμου προκαλεί τη διάθεση να εξασφαλιστούν για όλους τους ανθρώπους ίσες ευκαιρίες στην καθημερινή ζωή, με αποτέλεσμα να ενισχύεται η κοινωνική συνοχή σε τοπικό, εθνικό και παγκόσμιο επίπεδο. Από τα προηγούμενα αναδεικνύεται η ανάγκη απόκτησης παγκόσμιας – οικουμενικής συνείδησης.

Από τα παραπάνω μπορούμε να συμπεράνουμε ότι μεταξύ των αρχών της αειφόρου ανάπτυξης και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης υπάρχουν αρκετά σημεία σύνδεσης. Η προάσπιση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, η δημιουργία ενεργών πολιτών, η ανάληψη ευθυνών, η κοινωνική ισότητα, η ισότητα των φύλων, οι ίσες ευκαιρίες για όλους, η κοινωνική δικαιοσύνη, η υπεράσπιση και προστασία του «Άλλου», η δικαιοσύνη, η ειρήνη, ο πολιτισμός και η πολιτισμική εκπαίδευση, ο σεβασμός στην πολιτιστική κληρονομιά, οι ηθικές – πολιτιστικές αξίες, η αξιοποίηση της υπάρχουσας γνώσης για βελτίωση της επικοινωνίας, ο ορθολογικός τρόπος δομής του ανθρωπογενούς περιβάλλοντος, η μέριμνα για την παρούσα και τις επόμενες γενιές και η απόκτηση οικουμενικής συνείδησης αποτελούν σημεία σύνδεσης της αειφόρου ανάπτυξης με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Τα σημεία σύνδεσης αφορούν κυρίως την κοινωνική και πολιτιστική διάσταση της αειφόρου ανάπτυξης, αλλά επεκτείνονται και στην οικονομική και περιβαλλοντική.

3.5 Σύνδεση των αρχών της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης με τις διαστάσεις της Αειφόρου Ανάπτυξης

Η αειφόρος ανάπτυξη αποτελεί έννοια σύνθετη, πολυσχιδή, με διαστάσεις που προσεγγίζουν διάφορους τομείς θεμάτων. Η μελέτη της δυνατότητας σύνδεσης ανάμεσα στην αειφόρο ανάπτυξη και στη διαπολιτισμική εκπαίδευση στηρίζεται στη παραδοχή, που είναι σύμφωνη με τη διεθνή και την ελληνική βιβλιογραφία, ότι η αειφόρος ανάπτυξη έχει κατά κύριο λόγο τέσσερις διαστάσεις (Roberts & Hills, 2002): α) την οικονομική, β) την περιβαλλοντική, γ) την κοινωνική και δ) την πολιτιστική. Αυτή η παραδοχή υιοθετείται, έχοντας ληφθεί υπόψη ότι αντίστοιχη κατηγοριοποίηση γίνεται για τους δείκτες αειφόρου ανάπτυξης. Εκτός από αυτές τις διαστάσεις υφίστανται και άλλες, όπως η θεσμική (Spangenberg, 2002), η ηθική, η τεχνική, η νομική, η πολιτική (Pawlowski, 2008), οι οποίες δε θα αναλυθούν, καθώς

περικλείονται κατά περίπτωση στις τέσσερις υπό ανάλυση διαστάσεις της αειφόρου ανάπτυξης.

Ο Essinger (1988, 1990) υποστηρίζει την αρχή της εκπαίδευσης για την ενσυναίσθηση. Χωρίς την ενσυναίσθηση σε οικονομικό επίπεδο δεν είναι δυνατό να κατανοήσουμε τις οικονομικές δυσκολίες του «Άλλου» σε επίπεδο ατόμου ή κράτους, την ανεργία, τη χαμηλά αμοιβόμενη εργασία, τα εισοδήματα κάτω από τα όρια της φτώχειας και την αδυναμία του να ανταποκριθεί οικονομικά σε βασικές του ανάγκες. Η εκπαίδευση για την ενσυναίσθηση συνεισφέρει καταλυτικά να γίνουν κατανοητές οι συνέπειες που προκαλούν, για τον άνθρωπο σε τοπικό, εθνικό και παγκόσμιο επίπεδο, τα μεγάλα περιβαλλοντικά προβλήματα, όπως η ρύπανση των υδάτων, η διαχείριση των φυσικών πόρων, η τρύπα του όζοντος, το φαινόμενο του θερμοκηπίου, η μείωση των αποθεμάτων του πόσιμου νερού, η καταστροφή της χλωρίδας και της πανίδας, τα σοβαρά ατυχήματα που συμβαίνουν σε πυρηνικά εργοστάσια, βιομηχανίες χημικών προϊόντων κ.ά. Η υποβάθμιση του φυσικού περιβάλλοντος ωθεί πληθυσμιακές ομάδες να μετακινηθούν προς περιβαλλοντικά πιο αναβαθμισμένες περιοχές (Δημητρίου, 2009). Οι πληθυσμοί που μετακινούνται αποτελούνται από ηλικιωμένους, γυναίκες και παιδιά, καθώς είναι πιο ευάλωτοι σε τέτοιου είδους προβλήματα (Diamond, 2005). Όταν κανείς θέσει τον εαυτό του στη θέση αυτού που διψά, που βιώνει τις συνέπειες από τη ρύπανση των υδάτων, από το φαινόμενο του θερμοκηπίου, από την τρύπα του όζοντος, τότε είναι αναμενόμενο ότι θα επηρεάσει την περιβαλλοντική του συμπεριφορά. Σε κοινωνικό επίπεδο η εκπαίδευση για την ενσυναίσθηση καθιστά σαφές ότι είναι αναγκαία η υπεράσπιση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, η καταπολέμηση του ρατσισμού, της ξενοφοβίας και του αναλφαριθμητισμού. Σκεπτόμενος κανείς την οπτική εκείνου, του οποίου καταπατούνται τα ανθρώπινα δικαιώματα, που βιώνει το ρατσισμό και την ξενοφοβία, τότε προβληματίζεται για τον ορθό τρόπο αντιμετώπισης των άδικων πρακτικών αυτού του είδους. Επομένως, μέσω της ενσυναίσθησης αναδεικνύεται η ανάγκη για δικαιοσύνη και αλληλεγγύη, οι οποίες συνιστούν βασικές αξίες της αειφορίας (Milbrath, 1989). Η πολιτιστική διάσταση της αειφόρου ανάπτυξης συνδέεται άμεσα με τη διατήρηση των πολιτιστικών στοιχείων κάθε περιοχής, της πολιτιστικής του κληρονομιάς, των ηθών και των εθίμων του. Χωρίς την ύπαρξη εκπαίδευσης για την ενσυναίσθηση δε γίνεται κάθε πολιτισμός σεβαστός στο σύνολο του, αλλοιώνονται θεμελιώδη στοιχεία του με αποτέλεσμα σταδιακά να προκύψει ένας παγκόσμιος

κοινά αποδεκτός πολιτισμός, αφού προηγουμένως έχουν εξαφανιστεί σημαντικά από κάθε πλευρά τμήματα των επιμέρους πολιτισμών.

Η εκπαίδευση του έθνους της αλληλεγγύης (Essinger, 1988, 1990) προσπαθεί να καλλιεργήσει μια συλλογική συνείδηση που υπερβαίνει τα όρια των ομάδων, των φυλών και των κρατών, ώστε να αμβλύνεται η κοινωνική ανισότητα και η αδικία. Κατά αυτό τον τρόπο είναι δυνατό να αντιμετωπιστούν προβλήματα οικονομικής φύσης, όπως η φτώχεια, η πείνα και η ανέχεια σε ατομικό και παγκόσμιο επίπεδο. Η αλληλεγγύη στις οικονομικές δυσχέρειες των συνανθρώπων μας αποτελεί το πρώτο βήμα για επίλυση των οικονομικών τους προβλημάτων, καθώς όποιος στέκεται αλληλέγγυος στο συνάνθρωπο του συνεισφέρει ποικιλοτρόπως στην αντιμετώπιση των οικονομικών του δυσκολιών. Τα μεγάλα περιβαλλοντικά προβλήματα είναι ανέφικτο να αντιμετωπιστούν χωρίς την ύπαρξη αλληλεγγύης μεταξύ των κρατών. Άλλωστε, δίχως αλληλεγγύη πιο νόημα έχουν οι παγκόσμιες διασκέψεις, οι συμφωνίες και τα πρωτόκολλα για το περιβάλλον, αν δε γίνονται σεβαστά και δεν εφαρμόζονται από το σύνολο των κρατών, ανεξάρτητα αν αντιμετωπίζουν μεγαλύτερα ή μικρότερα περιβαλλοντικά προβλήματα ή αν ευθύνονται περισσότερο ή λιγότερο για τη δημιουργία τους. Η αλληλεγγύη συμβάλλει στην άρση της ανεξέλεγκτης κυριαρχίας του ανθρώπου πάνω στη φύση και των σοβαρών ανισοτήτων στην εκμετάλλευση των φυσικών πόρων και στην ποιότητα ζωής. Η αλληλεγγύη έχει ως βάση της την αναγνώριση του θεμελιώδους δικαιώματος του ανθρώπου να έχει ισότιμη πρόσβαση στους φυσικούς πόρους και να διαβιεί σε ένα περιβάλλον που του κατοχυρώνει το δικαίωμα στη ζωή (Φλογαΐτη, 2011). Κανένα κοινωνικό σύνολο δεν είναι δυνατό να λειτουργήσει χωρίς αλληλεγγύη μεταξύ των μελών του. Η αλληλεγγύη αμβλύνει την κοινωνική ανισότητα και την αδικία και συνεισφέρει στην ομαλή λειτουργία του κοινωνικού συνόλου. Η αλληλεγγύη σε κοινωνικό επίπεδο αναπτύσσει σταδιακά τη συλλογική συνείδηση και ξεπερνά τα όρια των ομάδων, των φυλών και των κρατών. Μέσω της εκπαίδευσης για την αλληλεγγύη αναπτύσσεται ο σεβασμός και η αποδοχή του «Άλλου». Σε πολιτιστικό επίπεδο η εκπαίδευση για την αλληλεγγύη καλλιεργεί το σεβασμό στην κουλτούρα του «Άλλου» και γενικότερα την αποδοχή για όλα τα στοιχεία που συνθέτουν τον πολιτισμό του.

Η αρχή της εκπαίδευσης για διαπολιτισμικό σεβασμό (Essinger, 1988, 1990) δημιουργεί τις συνθήκες για άνοιγμα στους άλλους πολιτισμούς προσκαλώντας τους να συμμετέχουν στο δικό μας πολιτισμό. Από αυτό φανερώνεται η σύνδεση της με

την πολιτιστική διάσταση της αειφόρου ανάπτυξης, η οποία θέτει ως απαίτηση το σεβασμό των άλλων πολιτισμών, την κατανόηση τους, αλλά και την επικοινωνία και αλληλεπίδραση τους. Η εκπαίδευση για διαπολιτισμικό σεβασμό αγγίζει την οικονομική διάσταση της αειφόρου ανάπτυξης, καθώς καθιστά σαφές ότι δε γίνεται να βρίσκονται όλοι στο ίδιο επίπεδο οικονομικής ευημερίας, οπότε είναι απαραίτητο να υπάρχει σεβασμός και βοήθεια προς τους άλλους λαούς για να βελτιώσουν το βιοτικό τους επίπεδο. Η κοινωνική διάσταση της αειφόρου ανάπτυξης συνδέεται με την εκπαίδευση για το διαπολιτισμικό σεβασμό. Χωρίς το διαπολιτισμικό σεβασμό είναι ανέφικτη η συνύπαρξη ατόμων με διαφορετικά πολιτισμικά ερεθίσματα στο ίδιο κοινωνικό σύνολο, αλλά και η συνεργασία μεταξύ των κρατών, η οποία αποτελεί το θεμέλιο λίθο για την αειφόρο ανάπτυξη, την πρόοδο και την ειρήνη στον κόσμο. Ο διαπολιτισμικός σεβασμός είναι απαραίτητος για την κατανόηση θεμάτων που σχετίζονται με την περιβαλλοντική αειφορία. Αν δεν υπάρχει διαπολιτισμικός σεβασμός δεν είναι δυνατό να κατανοήσει κανείς τους ανθρώπους του Νεπάλ που κόβουν τα δάση για να ικανοποιήσουν τις ανάγκες τους, ούτε τις χώρες που παράγουν πυρηνική ενέργεια, θέτοντας σε ενδεχόμενο ατύχημα σε κίνδυνο όλο τον πλανήτη ή χρησιμοποιούν μεταλλαγμένους σπόρους για την παραγωγή αγροτικών προϊόντων. Ο διαπολιτισμικός σεβασμός συνδέεται έμμεσα με την ανοχή για ορισμένες πράξεις των «Άλλων» και σε καμία περίπτωση δε συνεπάγεται άκριτη αποδοχή τους. Ο σεβασμός, η κατανόηση και η συνεργασία μεταξύ των ανθρώπων συνιστούν κεντρικές έννοιες που δύνανται να προωθήσουν αξίες όπως η δικαιοσύνη, η αλληλεγγύη και η ισότητα και να δημιουργήσουν ένα κοινωνικά αειφόρο μέλλον (Φλογαΐτη, 2011).

Ο Essinger (1988, 1990) υποστηρίζει την αρχή για εκπαίδευση εναντίον του εθνικιστικού τρόπου σκέψης, ώστε να εξαλειφθούν τα εθνικά στερεότυπα και οι προκαταλήψεις, για να μπορέσουν οι λαοί να ανοίξουν μεταξύ τους διάλογο και να επικοινωνήσουν. Η κοινωνική διάσταση της αειφόρου ανάπτυξης αναφέρεται ενάντια στο ρατσισμό και στην ξеноφοβία, άρα και ενάντια στα εθνικά στερεότυπα και στις προκαταλήψεις. Η αντιμετώπιση αυτών των δυσκολιών δημιουργεί τις προϋποθέσεις για καταπολέμηση του εθνικιστικού τρόπου σκέψης που προκαλεί δυσκολίες στην κοινωνική αειφορία. Η εκπαίδευση εναντίον του εθνικιστικού τρόπου σκέψης αγγίζει θέματα οικονομικά, καθώς ο εθνικιστικός τρόπος σκέψης ενδιαφέρεται και περιχαράκώνεται γύρω από τα οικονομικά συμφέροντα ενός κράτους, αδιαφορώντας για την οικονομική κατάσταση των άλλων. Η καταπολέμησή του συνεισφέρει στη δημιουργία πιο υγιών οικονομικών σχέσεων μεταξύ των ανθρώπων και των κρατών.

Αρκετά περιβαλλοντικά προβλήματα δύναται να επιλυθούν, εφόσον ξεπεραστεί ο εθνικιστικός τρόπος σκέψης για την αντιμετώπισή τους. Η διαχείριση των υδάτων, του ορυκτού πλούτου, των φυσικών πόρων με εθνικιστικό τρόπο δε βοηθά στην ορθή διαχείρισή τους και συχνά προκαλεί διαφωνίες και συγκρούσεις μεταξύ των κρατών. Αναμφισβήτητο, η εκπαίδευση εναντίον του εθνικιστικού τρόπου σκέψης συνιστά άσκηση στην κριτική σκέψη. Σε κάθε περίπτωση, όμως, η άσκηση στην κριτική σκέψη δεν εξασφαλίζει ένα δίκαιο αειφόρο μέλλον με δικαιοσύνη, αλληλεγγύη και περιβαλλοντική δικαιοσύνη, αλλά δημιουργούνται προϋποθέσεις προς αυτή την κατεύθυνση (Φλογαΐτη, 2011). Ο εθνικιστικός τρόπος σκέψης τοποθετεί τον πολιτισμό της χώρας που εκπροσωπεί σε ανώτερη θέση έναντι των υπολοίπων. Η εκπαίδευση εναντίον του εθνικιστικού τρόπου σκέψης αμβλύνει αυτές τις απόψεις και αναπτύσσει το διάλογο και την επικοινωνία μεταξύ των λαών και των πολιτισμών τους.

Ο Hohmann (1989) προτείνει την αρχή της συνάντησης των πολιτισμών. Η συνάντηση των πολιτισμών αυξάνει την κατανόηση και δημιουργεί ώσμωση μεταξύ τους, εμβολίζοντας την πολιτιστική διάσταση της αειφόρου ανάπτυξης. Η συνάντηση των πολιτισμών αγγίζει την κοινωνική διάσταση της αειφόρου ανάπτυξης, καθώς είναι απαραίτητη για την ομαλή συνύπαρξη και συνεργασία των ομάδων με διαφορετικά πολιτιστικά χαρακτηριστικά στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες, ενώ ταυτόχρονα, εξασφαλίζει την απρόσκοπτη, ειρηνική λειτουργία του κοινωνικού συνόλου. Η περιβαλλοντική διάσταση της αειφόρου ανάπτυξης επηρεάζεται θετικά από τη συνάντηση των πολιτισμών. Τμήμα του πολιτισμού αποτελεί η τεχνολογία, η οποία εντοπίζει, διαχειρίζεται και επιλύει περιβαλλοντικά προβλήματα. Αυτό οφείλει να γίνει σημείο συνάντησης των πολιτισμών προς όφελος του περιβάλλοντος και της ανθρωπότητας. Σε οικονομικό επίπεδο η συνάντηση των πολιτισμών είναι δυνατό να συνδεθεί με την παγκοσμιοποίηση της οικονομίας. Η παγκοσμιοποίηση των οικονομικών δραστηριοτήτων συναντάται σε οικονομικό επίπεδο με την ανάγκη για ικανοποίηση των αναγκών του ανθρώπου σε όλα τα μήκη και πλάτη της γης, όπως και με την επιθυμία του να καταναλώνει αγαθά και υπηρεσίες ανεξάρτητα από τη χώρα προέλευσης. Προφανώς, η παγκοσμιοποίηση της οικονομίας επιφέρει συχνά αρνητικές συνέπειες για τις αμοιβές, τις συνθήκες εργασίας και τα εργατικά δικαιώματα των εργαζομένων. Η αντιμετώπιση αυτής της κατάστασης αποτελεί στοίχημα, το οποίο κερδίζεται μόνο με τη συνάντηση των πολιτισμών και την αναγνώριση από την πλευρά των εργαζομένων των κοινών τους συμφερόντων.

Η αρχή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης κατά τον Hohmann (1989) που υποστηρίζει την άρση των εμποδίων που παρεμβάλλονται κατά την επαφή των πολιτισμών βρίσκει ανταπόκριση στην πολιτιστική και κοινωνική διάσταση της αιφόρου ανάπτυξης. Η άρση των εμποδίων κατά την επαφή των πολιτισμών συνεισφέρει στην αναγνώριση της ετερότητας, στη μείωση της ξενοφοβίας και του ρατσισμού, στην αποδοχή της κουλτούρας και του πολιτισμού του «Άλλου». Αυτή η πράξη έχει θετική επίδραση στην ευκολότερη ένταξη των «διαφορετικών» ανθρώπων στην κοινωνική ζωή, στην αποδοχή των πολιτισμών τους, καθώς και στην ομαλή λειτουργία του κοινωνικού συνόλου.

Η αρχή της δρομολόγησης των πολιτισμικών ανταλλαγών με απώτερο σκοπό τον πολιτισμικό εμπλουτισμό (Hohmann, 1989) συνδέεται τόσο με την πολιτιστική, όσο και με την κοινωνική διάσταση της αιφόρου ανάπτυξης. Συγκεκριμένα, η δρομολόγηση πολιτισμικών ανταλλαγών οδηγεί σε πολιτισμικό εμπλουτισμό, ο οποίος αποτελεί αναγκαία προϋπόθεση για την αιφόρο ανάπτυξη. Η πολιτιστική διάσταση της αιφόρου ανάπτυξης επιθυμεί τη διατήρηση, συνύπαρξη, αλληλεπίδραση και ώσμωση των πολιτισμών, γεγονός απαραίτητο στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες. Ο πολιτισμικός εμπλουτισμός επιδρά καταλυτικά στην κοινωνική διάσταση της αιφόρου ανάπτυξης, καθώς εξασφαλίζει άμβλυνση του ρατσισμού, της ξενοφοβίας, αποδοχή της ετερότητας και κατ' επέκταση κοινωνική ομαλότητα και ισορροπία.

Ο Δαμανάκης (1997α) προτείνει για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση την αρχή της ισοτιμίας και της αλληλεπίδρασης των πολιτισμών. Αυτή η αρχή αναφέρεται στην πολιτιστική διάσταση της αιφόρου ανάπτυξης που επιδρά άμεσα στην κοινωνική. Η παραδοχή της ισοτιμίας των πολιτισμών αποτελεί βήμα προς την κατεύθυνση της αιφόρου ανάπτυξης, ενώ η αλληλεπίδραση των πολιτισμών είναι απαραίτητο στοιχείο για τον πολιτιστικό εμπλουτισμό και την πρόοδο. Ταυτόχρονα, επιδρά στην εύρυθμη λειτουργία του κοινωνικού συνόλου, του οποίου βασική παράμετρος αποτελεί ο πολιτισμός.

Η παραδοχή της αρχής ότι άτομα διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης έχουν ισότιμο μορφωτικό κεφάλαιο (Δαμανάκης, 1997α) είναι καθοριστικής σημασίας για την κοινωνική διάσταση της αιφόρου ανάπτυξης, καθώς περιορίζει φαινόμενα ρατσισμού, εργασιακής εκμετάλλευσης, καταπάτησης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, ενώ ταυτόχρονα ευνοεί την κοινωνική ένταξη, την κοινωνική ανέλιξη όλων των ανθρώπων και την κοινωνική συνοχή. Μέρος του μορφωτικού κεφαλαίου

κάθε ανθρώπου είναι ο πολιτισμός. Η παραδοχή του ισότιμου μορφωτικού κεφαλαίου, συνεπάγεται μια δεύτερη παραδοχή που αφορά τον πολιτισμό, άρα και την πολιτιστική διάσταση της αειφόρου ανάπτυξης. Θεωρώντας κανείς ισότιμο το μορφωτικό – πολιτιστικό κεφάλαιο του «Άλλου» ουσιαστικά αποδέχεται τη διαφορετικότητα και την προέλευση του. Άλλωστε, από την εποχή του Ηροδότου ήταν κατανοητό στους πεφωτισμένους παρατηρητές ότι οι αντιλήψεις για το ορθό και το εσφαλμένο δεν ταυτίζονται πάντα από πολιτισμό σε πολιτισμό και είναι άτοπο να θεωρηθεί ότι όλοι οι πολιτισμοί ενστερνίζονται όμοιες ηθικές ιδέες. Σε κάθε περίπτωση πάντως, υπάρχουν ορισμένοι κοινά αποδεκτοί ηθικοί κανόνες σε όλα τα κοινωνικά σύνολα, όπως η καταδίκη της δολοφονίας και της ψευδολογίας (Rachels, 2010).

Αρχή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης κατά τον Δαμανάκη (1997α) είναι πως όλοι οι άνθρωποι πρέπει να έχουν εξασφαλισμένο το δικαίωμα για ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση και στην καθημερινή ζωή. Αυτή η αρχή εμφίλοχωρεί και στις τέσσερις διαστάσεις της αειφόρου ανάπτυξης. Οι ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση συνδέονται άμεσα με την κοινωνική διάσταση της αειφόρου ανάπτυξης και την ανάγκη για καταπολέμηση του αναλφαβητισμού. Οι ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση δημιουργούν τις προϋποθέσεις για καλύτερη επαγγελματική αποκατάσταση, απόκτηση υψηλότερων εισοδημάτων και βελτίωση του βιοτικού επιπέδου, οπότε παραπέμπουν στην οικονομική διάσταση της αειφόρου ανάπτυξης. Η πρόσβαση σε καθαρό νερό και αέρα, η δυνατότητα απόλαυσης του φυσικού περιβάλλοντος είναι στοιχεία που συνδέουν την περιβαλλοντική διάσταση της αειφόρου ανάπτυξης με τις ίσες ευκαιρίες στην καθημερινή ζωή. Η καθημερινή ζωή του ανθρώπου είναι αναγκαίο να περιέχει στοιχεία πολιτισμού, τα οποία πρέπει να είναι προσβάσιμα στον καθένα, καθώς βελτιώνουν την ποιότητα της ζωής και καλλιεργούν πνευματικά.

«Αφετηρία και στόχος της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής δραστηριότητας αποτελεί ο άνθρωπος που ζει και αναπτύσσεται κάτω από συγκεκριμένες πολιτιστικές συνθήκες», σύμφωνα με τον Δαμανάκη (1997α). Αυτή η αρχή απηχεί στην κοινωνική και πολιτιστική διάσταση της αειφόρου ανάπτυξης. Όταν ληφθούν υπόψη οι πολιτισμικές συνθήκες κάτω από τις οποίες ζει και αναπτύσσεται ένας άνθρωπος γίνεται πιο εύκολη η ένταξη και ενσωμάτωση του στο κοινωνικό σύνολο, ενώ παράλληλα, γίνεται κατανοητό το πολιτιστικό του φορτίο και αντιμετωπίζεται πιο θετικά η ετερότητα του.

Η κοινωνική, η πολιτιστική και η περιβαλλοντική διάσταση της αειφόρου ανάπτυξης συνδέονται με την αρχή της αναγνώρισης της ετερότητας (Νικολάου, 2005β:240). Ένα κοινωνικό σύνολο που αναγνωρίζει την ετερότητα, τους «διαφορετικούς» ανθρώπους είναι εφικτό να λειτουργεί ομαλά, καθώς αποκτά τεχνηέντως ομοιογένεια (ξεπερνώντας τη διαφορετικότητα) και κοινωνική συνοχή. Η αναγνώριση της ετερότητας αποτελεί το πρώτο βήμα για την ώσμωση μεταξύ των πολιτισμών. Η επαφή των πολιτισμών φέρνει πιο κοντά τους πολίτες των κρατών και βοηθά να κατανοήσουν ο ένας τον άλλο. Η περιβαλλοντική διάσταση της αειφόρου ανάπτυξης συνδέεται με την αναγνώριση της ετερότητας και την ανεκτικότητα σε αυτή. Η ανεκτικότητα μπορεί να συνεισφέρει, ώστε η περιβαλλοντική κρίση να αντιμετωπιστεί μέσα από δημοκρατικές διαδικασίες και το διάλογο χωρίς καταναγκασμούς (Φλογαΐτη, 2011). Γι' αυτό γίνεται κατανοητή και εν μέρει αποδεκτή η καταστροφή των δασών σε συγκεκριμένες περιοχές του πλανήτη, η παραγωγή πυρηνικής ενέργειας, η μόλυνση των υδάτων, η σπατάλη των φυσικών πόρων κ.ά. Μέσω της αναγνώρισης της ετερότητας συνειδητοποιεί κανείς ότι δε λειτουργούν οι άνθρωποι και τα κράτη στο σύνολο τους με τον ίδιο τρόπο, κατανοεί και δείχνει ανοχή στη συμπεριφορά τους και προσπαθεί να δημιουργήσει τις απαραίτητες συνθήκες για επίλυση των προβλημάτων. Η ανεκτικότητα συνδέεται με την αναγνώριση και το σεβασμό της διαφορετικότητας των ανθρώπων, των κοινωνιών και των πολιτισμών και επιδιώκει τη συνεργασία ως μέσο για την από κοινού εξεύρεση ισότιμων λύσεων στα περιβαλλοντικά προβλήματα (Goffin, 1997).

Η κοινωνική συνοχή αποτελεί κατά τον Νικολάου (2005β:240) αρχή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Η κοινωνική συνοχή είναι προαπαιτούμενο και για τις τέσσερις διαστάσεις της αειφόρου ανάπτυξης. Η κοινωνική συνοχή βοηθά στην ομαλή λειτουργία του κοινωνικού συνόλου, καθώς δημιουργεί συνεκτικούς δεσμούς μεταξύ των ανθρώπων, μειώνοντας τις μεταξύ τους αντιπαραθέσεις. Παράλληλα, ωθεί στη μείωση των οικονομικών ανισοτήτων και στη δικαιότερη κατανομή του πλούτου. Η ανισοκατανομή του πλούτου αποτελεί στοιχείο αποσύνθεσης της συνοχής του κοινωνικού συνόλου, καθώς προκαλεί προστριβές και στρέφει τη μία κοινωνική ομάδα εναντίον της άλλης. Σε περιβαλλοντικό επίπεδο η κοινωνική συνοχή επεκτεινόμενη σε επίπεδο κρατών επιδρά καταλυτικά στην ορθολογική κατανομή των πόρων και στην αντιμετώπιση σοβαρών περιβαλλοντικών προβλημάτων. Είναι απαραίτητο να υπάρχει ισορροπία στην κατανάλωση των φυσικών πόρων και ορθολογική αντιμετώπιση των περιβαλλοντικών προβλημάτων, γιατί σε διαφορετική

περίπτωση διογκώνονται και προκαλούνται αναταραχές που διαταράσσουν την κοινωνική συνοχή, αλλά ενδεχομένως και τις σχέσεις μεταξύ των κρατών.

Η αρχή της ισότητας (Νικολάου, 2005β:240) αγγίζει και τις τέσσερις διαστάσεις της αειφόρου ανάπτυξης. Η ισότητα είναι απαραίτητη σε οικονομικό επίπεδο για να μπορεί να λειτουργήσει αειφόρα η οικονομία. Προφανώς, η ισότητα δε συνεπάγεται ίσα εισοδήματα για όλους, ούτε ίδιο βιοτικό επίπεδο, αλλά είναι συνδεδεμένη με ένα ελάχιστο, εξασφαλισμένο επίπεδο ζωής που διασφαλίζεται από μια ικανοποιητικά αμοιβόμενη και μόνιμη εργασία, από δίκαιη φορολόγηση και από κατοχυρωμένα εργασιακά δικαιώματα. Η κοινωνική διάσταση της ισότητας βρίσκει εφαρμογή στην τήρηση των νόμων, στο σεβασμό των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, στην καταπολέμηση των διακρίσεων, στην παροχή υπηρεσιών πρόνοιας για τους αδύνατους και στην ικανοποίηση του αισθήματος της ασφάλειας. Χωρίς αυτά οι κοινωνικά αδύναμοι υφίστανται καταπίεση, δυσκολεύει η καθημερινότητά τους και οδηγούνται στην κοινωνική περιθωριοποίηση, οπότε δεν υφίσταται αειφόρος ανάπτυξη. Η ισότητα στο επίπεδο της περιβαλλοντικής διάστασης της αειφόρου ανάπτυξης αφορά την ανάγκη για ίση πρόσβαση σε φυσικούς πόρους (πχ νερό), για επαφή με τη φύση (πχ δημόσιες παραλίες, πρόσβαση στα δάση) και στην κατανάλωση του ορυκτού πλούτου και των μη ανανεώσιμων φυσικών πόρων. Εάν υφίστανται αποκλεισμοί ή περιορισμοί (πχ σε πόσιμο νερό) δεν μπορεί κανείς να συζητά για ισότητα και για αειφόρο ανάπτυξη. Σε σχέση με τη διάσταση του πολιτισμού η ισότητα βρίσκει εφαρμογή στην παραδοχή ότι όλοι οι πολιτισμοί είναι ισότιμοι (πολιτισμικός σχετικισμός) και ότι είναι δυνατή η συνύπαρξη χωρίς την υποβάθμιση και την αλλοίωσή τους.

Η αρχή της δικαιοσύνης (Νικολάου, 2005β:240) βρίσκει εφαρμογή σε όλες τις διαστάσεις της αειφόρου ανάπτυξης. Δικαιοσύνη απαιτείται για την απρόσκοπτη λειτουργία της οικονομίας, για τη θέσπιση υγιών σχέσεων μεταξύ εργαζομένου και εργοδότη, για την κατανομή του πλούτου. Σε κοινωνικό επίπεδο η ύπαρξη δικαιοσύνης εξασφαλίζει ομαλή λειτουργία του κοινωνικού συνόλου, υγιείς σχέσεις μεταξύ των διαφόρων κοινωνικών ομάδων, κατοχύρωση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και σεβασμό μεταξύ των ανθρώπων. Όσον αφορά την περιβαλλοντική διάσταση της αειφόρου ανάπτυξης αυτή συνδέεται με τη δικαιοσύνη ως προς τα περιβαλλοντικά ανθρώπινα δικαιώματα, τα οποία δεν πρέπει να περιορίζονται και καθένας είναι αναγκαίο να έχει το δικαίωμα να τα εξασκεί ελεύθερα (Sachs, 2004). Η δικαιοσύνη αφορά και την πολιτιστική διάσταση της αειφόρου ανάπτυξης από

διαφορετική όμως σκοπιά. Πρόκειται για τη σκοπιά που καθιστά αναγκαία τη δίκαιη αντιμετώπιση των πολιτισμών και των διαφόρων εκφράσεων τους στο πλαίσιο της λειτουργίας του κοινωνικού συνόλου. Η δίκαιη αντιμετώπιση των πολιτισμών απορρίπτει απόψεις περί ανωτερότητας πολιτισμών και υποβάθμισης παραδόσεων, ηθών και εθίμων του.

Ανακεφαλαιώνοντας, συμπεραίνει κανείς ότι μεταξύ των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και των διαστάσεων της αειφόρου ανάπτυξης υφίσταται σύνδεση, η οποία άλλοτε καλύπτει το σύνολο των διαστάσεων και άλλοτε ορισμένες από αυτές. Η σύνδεση αφορά ευρύτερες ανθρώπινες αξίες, και επιμέρους μορφές τους, όπως η ισότητα, η δικαιοσύνη, πολιτισμός, η κοινωνική συνοχή και η αλληλεγγύη.

3.6 Σύνδεση του ορισμού της Αειφόρου Ανάπτυξης κατά Brundtland με τις αρχές της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

Η αειφόρος ανάπτυξη αποτελεί μια έννοια για την οποία έχουν δοθεί αρκετοί ορισμοί (Kemp & Martens, 2007). Παρόλα αυτά μόνο ο ορισμός που προέκυψε από την επιτροπή της Ευρωπαϊκής Ένωσης για το Περιβάλλον και την Ανάπτυξη θεωρείται κοινά αποδεκτός και έχει επικρατήσει παγκοσμίως. Η επιτροπή όρισε στην έκθεσή της γνωστή ως έκθεση Brundtland την έννοια της αειφόρου ανάπτυξης ως ανάπτυξης που ικανοποιεί τις ανάγκες του παρόντος, χωρίς να στερεί το δικαίωμα των μελλοντικών γενιών να ικανοποιήσουν τις δικές τους ανάγκες (WCED, 1987:1-2).

Σε αυτή την ενότητα, μέσω του ορισμού από την έκθεση Brundtland, αναδεικνύεται η σύνδεση της αειφόρου ανάπτυξης με τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Είναι αναγκαίο να αναφερθεί ότι εξετάστηκε το ενδεχόμενο σύνδεσης και άλλων ορισμών της αειφόρου ανάπτυξης (IUCN, UNEP & WWF, 1991, Mayhew & Penny, 1992:224, Wolman, 1992:5, World Bank, 1992, European Parliament, 1993, Allaby, 1994:376, Costanza, 1999, GHK, 2002) με τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, αλλά δεν προέκυψε μεταξύ τους κάποια σημαντική μορφή σύνδεσης.

Ο Essinger (1988, 1990) τονίζει την ανάγκη για εκπαίδευση στην ενσυναίσθηση, η οποία παραπέμπει ευθέως στις επόμενες γενιές και στην ανάγκη να θέσει καθένας τον εαυτό του στη θέση τους, κατανοώντας τα προβλήματα, τις ανησυχίες και τους προβληματισμούς τους. Όταν αυτό συμβαίνει, αναπτύσσεται μεγαλύτερη αλληλεγγύη (Essinger, 1988, 1990) μεταξύ των γενεών. Άλλωστε, αυτό καθορίζει ο ορισμός της αειφόρου ανάπτυξης κατά Brundtland, όταν αναφέρεται στην

ανάγκη των επόμενων γενεών να μη στερηθούν την ικανοποίηση των δικών τους αναγκών. Το ενδιαφέρον για τις επόμενες γενιές και την κάλυψη των αναγκών τους δεν πρέπει να περιορίζεται σε τοπικό ή εθνικό επίπεδο, αλλά να επεκτείνεται σε παγκόσμιο. Αυτό θα επιτευχθεί μέσω της εκπαίδευσης για το διαπολιτισμικό σεβασμό και της εκπαίδευσης ενάντια στον εθνικιστικό τρόπο σκέψης (Essinger, 1988, 1990). Εφόσον δεν καλλιεργηθεί ο διαπολιτισμικός σεβασμός και δεν καταπολεμηθεί ο εθνικιστικός τρόπος σκέψης, κάθε χώρα θα προσπαθεί να εξασφαλίσει όσο το δυνατόν περισσότερους πόρους (οικονομικούς, φυσικούς) για τους πολίτες και τις επόμενες γενιές της εις βάρος των υπολοίπων χωρών και της αειφόρου ανάπτυξης. Προς αυτή την κατεύθυνση κινείται ο Rachels (2010:139), ο οποίος θεωρεί ότι οι επόμενες γενιές δεν έχουν τη δυνατότητα να μας ωφελήσουν, καθώς θα έχουμε φύγει από τη ζωή πριν καν γεννηθούν, οπότε έχουμε τη δυνατότητα να κερδίσουμε εις βάρος τους μολύνοντας και ρυπαίνοντας τα νερά, τον ατμοσφαιρικό αέρα και το υπέδαφος. Από τα παραπάνω συμπεραίνει κανείς ότι μεταξύ του ορισμού της αειφόρου ανάπτυξης κατά Brundtland και των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που διατύπωσε ο Essinger (1988, 1990) υφίσταται σύγκλιση, καθώς αποτελεί κοινή απώτερη επιδίωξή τους η βελτίωση του βιοτικού επιπέδου. Άλλωστε, κοινή επιθυμία αποτελεί η βελτίωση του βιοτικού επιπέδου και το να ζει κανείς όσο καλύτερα μπορεί (Rachels, 2010).

Ορισμένες από τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που έχει διατυπώσει ο Δαμανάκης (1997α) συνδέονται με τον ορισμό της αειφόρου ανάπτυξης κατά Brundtland. Συγκεκριμένα, ο Δαμανάκης (1997α) υποστηρίζει ως αρχή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ότι *«όλοι οι άνθρωποι πρέπει να έχουν εξασφαλισμένο το δικαίωμα για ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση και στην καθημερινή ζωή»*. Αυτή η αρχή συνδέεται άμεσα με τη σημασιολόγηση της αειφόρου ανάπτυξης, καθώς αναφέρεται στην εξασφάλιση του δικαιώματος για ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση και στην καθημερινή ζωή, ενώ ο ορισμός της αειφόρου ανάπτυξης κάνει λόγο για ικανοποίηση των αναγκών χωρίς να στερηθούν οι επόμενες γενιές του δικαιώματος τους στην ικανοποίηση των δικών τους αναγκών (πχ στην εκπαίδευση, στην εργασία κ.ά), άρα υπάρχει και στον ορισμό έμμεση αναφορά στις ίσες ευκαιρίες. Οι ίσες ευκαιρίες δε θα είναι εφικτές, εφόσον οι τωρινές γενιές στερήσουν, με τον τρόπο που διαχειρίζονται τους πόρους (οικονομικούς, φυσικούς), την ισόκυρη πρόσβαση των επόμενων γενιών σε ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση και γενικότερα στην καθημερινή ζωή. Κατά τον Δαμανάκη, (1997α) αποτελεί αφετηρία και στόχο της διαπολιτισμικής

παιδαγωγικής δραστηριότητας ο άνθρωπος που ζει και αναπτύσσεται κάτω από συγκεκριμένες πολιτισμικές συνθήκες. Για να αναπτυχθεί κάτω από συγκεκριμένες πολιτισμικές συνθήκες η δυναμική του ανθρώπου είναι απαραίτητη η εξασφάλιση κάποιων ελάχιστων προαπαιτούμενων. Αυτά δε θα είναι σε θέση να τα έχει στη διάθεση του για να ικανοποιήσει τις ανάγκες του, εφόσον οι προηγούμενες γενιές συρρικνώσουν ή καταστρέψουν με τη διαχείριση τους το απαιτούμενο πολιτισμικό υπόβαθρο. Αυτό θα έχει ως αποτέλεσμα την αδυναμία αειφόρου ανάπτυξης, αλλά και ικανοποίησης των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Επομένως, προκύπτει ως συμπέρασμα ότι μεταξύ της αειφόρου ανάπτυξης και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης κοινό τόπο αποτελεί η ανάγκη για ίσες ευκαιρίες και η εξασφάλιση συγκεκριμένων πολιτισμικών συνθηκών.

Ο Νικολάου (2005β:240) θεωρεί ως αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης την ισότητα, τη δικαιοσύνη, την κοινωνική συνοχή και την αναγνώριση της ετερότητας. Αυτές οι αρχές συνδέονται άμεσα με τον ορισμό της αειφόρου ανάπτυξης κατά Brundtland. Η ισότητα αποτελεί ζητούμενο σε κάθε μορφή ανθρώπινης δραστηριότητας τόσο για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, όσο και για την αειφόρο ανάπτυξη μεταξύ των διαφόρων γενεών, αλλά και μεταξύ όλων των ανθρώπων. Η ισότητα μεταξύ των γενεών παραπέμπει ευθέως σε ισότητα μεταξύ όλων των ανθρώπων. Από αυτή είναι επόμενο να πηγάζει η αναγνώριση της ετερότητας. Διαφορετικά δεν είναι δυνατό να αναγνωρίζει κανείς τους «Άλλους» ως ίσους, εφόσον τους στερεί το δικαίωμα να είναι διαφορετικοί. Ισότητα δεν υφίσταται σε αρκετές περιπτώσεις, χωρίς την ταυτόχρονη συνύπαρξη της δικαιοσύνης. Η δικαιοσύνη εξασφαλίζει, με τυπικό, αλλά και ουσιαστικό τρόπο, την ισονομία, άρα και την ισότητα ως προς το νόμο και έχει τη δυνατότητα να προλάβει σφάλματα και να αποφασίσει μέτρα που εξασφαλίζουν στις επόμενες γενιές το δικαίωμα τους να ικανοποιούν τις ανάγκες τους. Η ύπαρξη ισότητας, δικαιοσύνης και η αναγνώριση της ετερότητας εξασφαλίζουν την κοινωνική συνοχή. Η κοινωνική συνοχή είναι προαπαιτούμενο για την αειφόρο ανάπτυξη. Χωρίς κοινωνική συνοχή η μία γενιά στρέφεται εναντίον της άλλης ή αδιαφορεί γι' αυτήν και προκαλούνται ποικίλα προβλήματα, κοινωνικές αναταραχές και δυσλειτουργίες εντός του κοινωνικού συνόλου. Αντίθετα, με την ύπαρξη κοινωνικής συνοχής εξασφαλίζονται αγαστές σχέσεις μεταξύ των διαφόρων ηλικιακών ομάδων, άρα και γενεών, και δημιουργούνται προϋποθέσεις για ομαλή λειτουργία του κοινωνικού συνόλου και κοινό σχεδιασμό του μέλλοντος στην κατεύθυνση της αειφόρου ανάπτυξης. Οι

αποφάσεις που λαμβάνονται περί του πρακτέου στο δημόσιο βίο είναι δυνατό να επηρεάσουν μεγάλους αριθμούς ανθρώπων, γι' αυτό είναι αναγκαίο να υπολογίζεται ποιες αποφάσεις προκαλούν το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα για τους περισσότερους ανθρώπους (Rachels, 2010).

Συνοψίζοντας τα προηγούμενα συνάγεται το συμπέρασμα ότι μεταξύ της αειφόρου ανάπτυξης και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης υφίσταται σύνδεση. Σημεία σύνδεσης των δύο εννοιών - αρχών είναι η βελτίωση του βιοτικού επιπέδου, η εξασφάλιση ίσων ευκαιριών και συγκεκριμένων πολιτισμικών συνθηκών, η αναγνώριση της ετερότητας, η ισότητα, η δικαιοσύνη και η κοινωνική συνοχή.

3.7 Η έννοια της αξίας - Οι αξίες της Αειφόρου Ανάπτυξης και της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

Η έννοια της αξίας παρουσιάζεται ως όρος της φιλοσοφικής εννοιολόγησης και ως τμήμα της φιλοσοφικής προβληματικής κατά τη διάρκεια του δέκατου ένατου αιώνα. Ως έννοια αποτελεί πολυσυζητημένο και πολυσήμαντο όρο της φιλοσοφικής ορολογίας, ο οποίος έχει εισέλθει και στην καθημερινή ομιλία. Ιστορικά ιδωμένος προέρχεται από την οικονομία και ειδικότερα, από την επιστήμη της πολιτικής οικονομίας (Μαρκής, 1995). Η έννοια και η σημασία της αξίας καθίστανται προϊόντος του χρόνου συμβατές, ξεκινώντας από την αρχαιοελληνική γλώσσα και καταλήγοντας στις σύγχρονες ευρωπαϊκές γλώσσες και την κοινή νεοελληνική (Καραφύλλης, 2008).

Κατά τον Βώρο (1997) αξίες καλούνται κάποιες αρχές σκέψης και δράσης, οι οποίες πρέπει να ισχύουν σε εξατομικευμένο ή και σε κοινωνικό επίπεδο, καθώς επιτυγχάνουν την εξασφάλιση αποτελεσμάτων ικανών προς τις προσδοκίες και τις αντίστοιχες επιδιώξεις, ενώ σύμφωνα με την Δημητρίου (2009) ως αξίες ορίζονται οι θεμελιώδεις πεποιθήσεις ενός ατόμου (ή μιας ομάδας) που καθορίζουν τον τρόπο με τον οποίο συμπεριφέρεται, λαμβάνει αποφάσεις και ενεργεί, καθώς και τον τρόπο με τον οποίο αξιολογεί ή ερμηνεύει άλλες εναλλακτικές πεποιθήσεις και συμπεριφορές. Ο Rokeach (1973) υποστηρίζει ότι οι αξίες καθιερώνονται ως καθολικές πεποιθήσεις που διέπουν τις πράξεις και τις κρίσεις σε μια πληθώρα καταστάσεων. Στην ίδια κατεύθυνση κινείται η σημασιολόγηση του Καψάλη (2005), για τον οποίο οι αξίες αποτελούν κριτήρια με τα οποία γίνεται η αξιολόγηση της συμπεριφοράς των μελών μιας κοινότητας και, παράλληλα, τα κριτήρια αυτά αποτελούν τη βάση, η οποία

καθορίζει και δικαιολογεί τους κανόνες ανώτερης τάξης που ρυθμίζουν τη συμπεριφορά των μελών.

Για τον προσδιορισμό του χαρακτήρα της αξιακής πεποιθήσης ο Γεωργόπουλος (2006) θα υποστηρίξει πως αξία είναι μια πεποίθηση, όταν αυτή δομεί ένα μονιμότερο, θεμελιώδη πνευματικό προσανατολισμό (ατόμων ή ομάδων). Με βάση αυτή την πεποίθηση οι άνθρωποι επιλέγουν δεσμευτικούς τρόπους κοινής πράξης και απώτερους σκοπούς ζωής. Με αυτή την άποψη σχεδόν ταυτίζεται η Φλογαΐτη (2011), η οποία επισημαίνει ότι οι αξίες, με αυτή τη σημασία, αποτελούν αρχές και πεποιθήσεις που έχουν θεμελιώδη πρακτικό χαρακτήρα. Αυτές καθορίζουν τον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζει κανείς τους σκοπούς της ζωής, προσανατολίζουν τις επιλογές, τις αποφάσεις, τις στάσεις, τις συμπεριφορές και λειτουργούν ως σημεία αναφοράς για τη διατύπωση ερμηνειών και αξιολογικών κρίσεων.

Από μια ευρύτερη ετυμολογική σκοπιά η αξία ορίζει επίσης, την αξία κάποιου πράγματος ή το τίμημα, το σύνολο της τιμής, το αναλογούν ή το δέον μιας πράξης. Ως προς τα πρόσωπα, σε ατομικό και κοινωνικό επίπεδο, η έννοια της τιμής συνδέεται με την υπόληψη και τη συνολική αξία του ανθρώπου (Καραφύλλης, 2008:37).

Ποιος είναι όμως ο γνωσιακός χαρακτήρας των αξιακών πεποιθήσεων; Πώς δικαιολογείται μια αξία και με ποιον τρόπο επιλέγεται έναντι μιας απαξίας; Οι αξίες, ασφαλώς, θεωρούνται προϊόντα της ανθρώπινης δράσης και της πολιτισμικής εξέλιξης, με συνέπεια να μην αντιμετωπίζονται ως απόλυτοι ή ανιστορικοί νόμοι. Μάλιστα συχνά συλλαμβάνεται ως ειδοποιός διαφορά ανάμεσα στη φύση και στον πολιτισμό η αξία, η οποία έχει πρωταρχική θέση στον πολιτισμό, όχι όμως και στη φύση. Εξάλλου οι ίδιες οι αξίες αποτελούν αυτοτελώς λογικά, οντολογικά, ιδωμένες πολιτισμικές αξίες (Μαρκής, 1995).

Σύμφωνα με τον Παπανούτσο (1995) ορισμένες, *a priori* θα λέγαμε, αξίες, όπως και οι μαθηματικές έννοιες, συλλαμβάνονται ως αυθύπαρκτες ιδεατές κατασκευές, οι οποίες δεν αποτελούν δημιούργημα της συνείδησης, αλλά το ηθικό υποκείμενο στέκεται απέναντι τους και τις δέχεται με παθητικό τρόπο.

Συχνά, πάντως, και ανεξάρτητα από την υποστασιοποίηση των αξιών, στα ζητήματα της κοινής ζωής οι άνθρωποι αισθάνονται υποχρεωμένοι και ταγμένοι απέναντι σε σταθερές αξίες. Η δέσμευση αυτή, ωστόσο, δε διασφαλίζει την καθολική συμφωνία και αποδοχή, ώστε να αναγνωρίζεται σε ένα αγαθό η ίδια αξία που του

αποδίδεται, οπότε αμφισβητείται η ίδια η δικαιολόγηση της κρίσης για μια αξία (Παπανούτσος, 1995). Αυτό οφείλεται στην ονομαζόμενη υποκειμενικότητα των αξιών, σύμφωνα με την οποία, οι αξίες κατανοούνται με διαφορετικό τρόπο υπό διαφορετικές οπτικές, με αποτέλεσμα η σχετικότητα αυτή να μην καθιστά αυτονόητη την προσέγγιση τους εντός ενός κοινά αποδεκτού πλαισίου (Καραφύλλης, 2008). Άλλωστε, ο κάθε άνθρωπος, εντός των ορίων του, αντιλαμβάνεται κυρίως τις αξίες στις οποίες είναι προσηλωμένος και δε δύναται, χωρίς παιδεία και στοχασμό, να κάνει εύκολα επισκόπηση όλων των αξιών (Παπανούτσος, 1995).

Έχουν προταθεί αρκετοί τρόποι ανάλυσης και κατηγοριοποίησης των αξιών, οι οποίοι διαφέρουν ως προς τον τρόπο προσέγγισης των κριτηρίων δικαιολόγησής τους. Οι Allport et al (1931) ταξινόμησαν τις ανθρώπινες αξίες στις εξής κατηγορίες:

- Θεωρητικές. Είναι οι αξίες που ενδιαφέρονται για την ανακάλυψη της αλήθειας, μέσα από τη λογική και τη συστηματική σκέψη
- Οικονομικές. Αυτές ενδιαφέρονται για τη χρησιμότητα και τη συναλλαγματική πρακτικότητα, ενώ σχεδόν πάντα αξιώνουν τη συσσώρευση πλούτου
- Αισθητικές. Το ενδιαφέρον τους προκαλεί η ευμορφία, το υψηλό και η καλλιτεχνική αρμονία
- Κοινωνικές. Αφορούν τις πολύμορφες σχέσεις των ανθρώπων και την αγάπη ως ανθρώπινη σχέση
- Πολιτικές. Προκαλούν το ενδιαφέρον για την απόκτηση εξουσίας και επιρροής επάνω σε άλλους ανθρώπους.

Ο Rickert (1934) στο σύστημα αξιών που έχει προτείνει κάνει λόγο για τέσσερα είδη αξιών: τις αξίες της ζωής, τις αξίες του τεχνικού πολιτισμού, τις αξίες του πνευματικού πολιτισμού και τις αξίες της θρησκείας. Οι αξίες κατά τον Rokeach (1973) διακρίνονται σε δύο κατηγορίες στις τερματικές - τελεολογικές και στις συντελεστικές. Τερματικές καλεί τις αξίες που εκφράζουν τις πεποιθήσεις ενός ατόμου για τους αυτοσκοπούς που πρέπει αυτός να επιτύχει. Τέτοιες αξίες είναι η ευδαίμων ζωή, η κοινωνική και πολιτική ελευθερία, ο σκοπός της ολοκλήρωσης, η οικογενειακή ασφάλεια, η ώριμη αγάπη, ο αυτοσεβασμός και η σοφία. Οι συντελεστικές αξίες εκφράζουν τις πεποιθήσεις του για τα μέσα που απαιτείται να χρησιμοποιηθούν για την επίτευξη των επιθυμητών σκοπών. Συντελεστικές αξίες θα μπορούσαν να θεωρηθούν η φιλοδοξία, το θάρρος, η εντιμότητα, η προσφορά βοήθειας, η ανεξαρτησία και η φαντασία.

Σύμφωνα με τον Ashby (1978) οι αξίες διακρίνονται σε τέσσερα είδη. Την αγοραστική αξία που έχει ένα προϊόν στην αγορά, την αξία της χρήσης του, την αξία λόγω της ομορφιάς ή της σπανιότητας του που καλείται εγγενή αξία και την αξία ενός γεγονότος ή ενός αντικειμένου λόγω των συμβολισμών που είναι με αυτό συνδεδεμένο.

Μία άλλη προσέγγιση κατατάσσει τις αξίες σε δύο ιδιαίτερα ευρείες κατηγορίες τις πνευματικές και τις αισθητικές (Καραφύλλης, 2008). Οι πνευματικές αξίες αποτελούν την πηγή των διανοητικών και ηθικών κρίσεων, ενώ από τις αισθητικές αξίες πηγάζουν και οι οικονομικές, οι οποίες επισημαίνουν τη θεμελίωση των απαραίτητων στοιχείων για τη βιολογική ζωή του ανθρώπου.

Οι ηθικές αξίες αναφέρονται στην ηθική πράξη, αποσκοπώντας πρωτίστως στο κοινό καλό. Θεμελιώδεις ηθικές αξίες αποτελούν η ελευθερία, η δικαιοσύνη και η ισότητα. Η πλειονότητα των ανθρώπων, ανεξάρτητα από το πολιτιστικό τους υπόβαθρο, επιθυμεί την εκπαίδευση των παιδιών της σε βασικές ηθικές αξίες (Γεωργόπουλος, 2006). Η σημερινή εποχή προβάλλει ως η καταλληλότερη στιγμή, εξαιτίας της περιβαλλοντικής, οικονομικής και κοινωνικής κρίσης, για τη λήψη αποφάσεων στην κατεύθυνση της αντιμετώπισης των επερχόμενων πολυσχιδών προβλημάτων και αδιεξόδων. Επομένως, η χρονική συγκυρία επιτάσσει την ανάγκη για αναδιάταξη των ηθικών αξιών του ανθρώπου, ώστε το νέο αξιακό πλαίσιο που θα προκύψει να οδηγεί στη διαφυγή από το σημερινό αδιέξοδο (Καραγεωργάκης & Γεωργόπουλος, 2005). Οι ηθικές συχνά σχετίζονται με τις κοινωνικές και τις πολιτικές αξίες. Οι κοινωνικές αξίες έχουν πεδίο δράσης τις κοινωνικές σχέσεις, ενώ οι πολιτικές τη δύναμη και την επίδραση της πολιτικής εξουσίας στην ανάπτυξη και εδραίωση της δημοκρατίας.

Κοινωνικές καλούνται οι αξίες, οι οποίες λειτουργούν ως βάση προσανατολισμού των κοινών ανθρώπινων πράξεων και των συνεπειών τους, ενώ, παράλληλα, ασκούν επίδραση στον τρόπο ζωής των κοινωνικών, ανάμεσα σε άλλες, ομάδων (Straughan & Wrigley, 1980). Ενδεικτικές κοινωνικές αξίες αποτελούν η αλληλεγγύη, η δικαιοσύνη, η ειλικρίνεια, το ενδιαφέρον για το κοινωνικό καλό, η ελευθερία, η ισότητα, η κοινωνική πρόνοια, η κοινωνική ευθύνη, η συνεργασία, η συμμετοχή στην κοινωνική ζωή.

Η εκπαίδευση ως κοινωνική θεσμική πράξη είναι εγγενώς συνυφασμένη με συγκεκριμένες αξίες και δεν είναι δυνατό να είναι ποτέ ουδέτερη σε θέματα αξιών (Gough, 1997). Αλλωστε, η μετάδοση αξιών συνιστά διαχρονικά κεντρικό σημείο

στον κοινωνικοποιητικό ρόλο του σχολείου (Καραγεωργάκης κ.ά, 2005). Η αειφόρος ανάπτυξη όσο και η διαπολιτισμική εκπαίδευση πραγματεύονται ζητήματα και επιδιώκουν την επίτευξη θεμελιωδών σκοπών που σχετίζονται άμεσα και έμμεσα με τις κοινωνικές και, κατ' επέκταση, τις ηθικές αξίες. Το σημερινό σχολείο παρέχει τη δυνατότητα στους μαθητές, μέσω της εκπαίδευσης για την αειφόρο ανάπτυξη, να ενημερωθούν για τα περιβαλλοντικά προβλήματα, να διαμορφώσουν νέες αξίες και να γίνουν συνειδητοί πολίτες (Παπαδημητρίου, 1998). Σε αυτή την περίπτωση η διαμόρφωση και η καλλιέργεια αξιών δε σχετίζεται με κανενός είδους επιβολή, κατήχηση ή χειραγώγηση των παιδιών, αλλά έχει ως στόχο τη συναισθηματική, κοινωνική και γνωστική ανάπτυξη τους στο πλαίσιο της διαμόρφωσης ενός νέου περιβαλλοντικού ήθους (Δημητρίου, 2009). Ειδικότερα, η αειφόρος ανάπτυξη προϋποθέτει αξίες, όπως η αλληλεγγύη, η κοινωνική δικαιοσύνη, η οικολογική βιωσιμότητα, η αυτονομία, η υπευθυνότητα, η ανεκτικότητα και η ενσυναίσθηση (Φλογαΐτη, 2011). Από την πλευρά του ο Sterling (2001) θεωρεί ως κεντρικές αξίες της αειφορίας τη δημοκρατία, τη δικαιοσύνη, την επάρκεια, την αποτελεσματικότητα, την κοινότητα, την τοπικότητα, την υγεία και την ποικιλότητα. Η Δημητρίου (2005, 2009) υποστηρίζει ότι τα περιβαλλοντικά προβλήματα που βιώνει ο σύγχρονος άνθρωπος αποτελούν την αντανάκλαση του πολιτισμικού συστήματος, των αξιών και του τρόπου ζωής. Για να υφίσταται η προοπτική ενός αειφόρου μέλλοντος συνιστά απαραίτητη προϋπόθεση η υιοθέτηση αξιών που σχετίζονται άμεσα με την αειφόρο ανάπτυξη όπως: η ειρήνη, τα ανθρώπινα δικαιώματα, οι ίσες ευκαιρίες, η (κοινωνική) ισότητα, η (κοινωνική) δικαιοσύνη, η δημοκρατία, η συμμετοχή, η συνεργασία, η αλληλεγγύη, η αποδοχή των λαών, των διαφορετικών πολιτισμικών εκφράσεων και του κάθε πολίτη ατομικά, η ελευθερία στην έκφραση και στην πληροφόρηση, η ίση πρόσβαση στα αγαθά και η διατήρηση της φύσης. Σύμφωνα με την Unesco (2005) θεμελιώδη αξία για την πραγμάτωση της αειφορίας αποτελεί ο καθολικός σεβασμός. Ειδικότερα, γίνεται λόγος για το σεβασμό στην ανθρώπινη αξιοπρέπεια, στα ανθρώπινα δικαιώματα, στην προστασία της φύσης και στην πολιτισμική ποικιλότητα. Βέβαια, οι περιβαλλοντικές αξίες δεν είναι καθολικά αποδεκτές και, επομένως, συνιστούν πεδίο προβληματισμού και διαμάχης σε ένα ευρύ φάσμα ιδεών και θέσεων, οι οποίες κινούνται από τον ακραίο ανθρωποκεντρισμό στον ακραίο βιοκεντρισμό και από τον ακραίο τεχνοκεντρισμό έως τον ακραίο οικοκεντρισμό. Αυτές εντάσσονται στο ευρύτερο πλαίσιο των κοινωνικών αξιών και στοχεύουν στην ορθότερη δυνατή σύλληψη και δημιουργία των κατάλληλων συνθηκών για την

καθημερινή ζωή του ανθρώπου και του οικοσυστήματος καθεαυτό και στην ολότητά του. Σε κάθε περίπτωση η ασάφεια και η αντιφατικότητα χαρακτηρίζουν την εφαρμογή της αειφορίας, όπως και οι συγκρούσεις αξιών και θέσεων συνιστούν εγγενές συστατικό κάθε αειφόρου διαχείρισης και πολιτισμού. Αναμφισβήτητα, οι αξίες συνεξαρτώνται και θεμελιώνονται σε διάφορα οράματα (Smyth, 1996), όπως το πρόταγμα για μία αειφόρο κοινωνία. Η αειφόρος κοινωνία επιφέρει τη μεταβολή της σύγχρονης κουλτούρας σε μία κουλτούρα της αειφορίας και, παράλληλα, η υιοθέτηση μιας κουλτούρας της αειφορίας συνεπιφέρει τη μεταβολή των σύγχρονων αξιών και την αλλαγή συμπεριφορών και πρακτικών (Χαϊντενράιχ, 2013)

Κεντρική αξία της αειφορίας αποτελεί η κοινωνική δικαιοσύνη. Η εξασφάλιση της κοινωνικής δικαιοσύνης επιτυγχάνεται μέσω της αλληλεγγύης προς τους άλλους ανθρώπους (Φλογαΐτη, 2011). Η αλληλεγγύη συνιστά επίσης βασική αρχή και αξία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση επιδιώκει την καλλιέργεια νοοτροπιών, οι οποίες συνεισφέρουν στη βελτίωση της ποιότητας ζωής του ανθρώπου, προσπαθώντας να διασφαλίσει την ισότητα, τη δικαιοσύνη, την αλληλεγγύη, την ενσυναίσθηση, το σεβασμό των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και της ετερότητας, την ενεργό συμμετοχή, την κοινωνική ευθύνη, την αξιοκρατία, το διαπολιτισμικό σεβασμό και την εκπαίδευση εναντίον του εθνικιστικού τρόπου σκέψης (Essinger, 1988, 1990, Γκότοβος, 2002, Νικολάου, 2005β). Οι παραπάνω στόχοι βρίσκουν εφαρμογή στο πεδίο των κοινωνικών και ηθικών αξιών.

Ως προς τη διαπολιτισμική εκπαίδευση ζητούμενο ορισμένων υποστηρικτών της αποτελεί ο εμπλουτισμός της εκπαιδευτικής πολιτικής του σχολείου με ανοικτά αξιακά συστήματα. Αυτό είναι αναγκαία προϋπόθεση, ώστε στο σχολείο να αντιπροσωπεύονται τόσο οι αξίες της κυρίαρχης ομάδας (Γκότοβος, 2001), όσο και άλλων ομάδων, καθώς και ο αναγκαίος κριτικός αναστοχασμός σχετικά με αυτές. Αυτές οι ομάδες είτε πραγματικά διαφοροποιούνται από την κυρίαρχη, είτε γίνονται αντιληπτές από εξωτερικούς παράγοντες ως διαφοροποιημένες πολιτισμικά από την κυρίαρχη. Συχνά ωστόσο το σχολείο επιδιώκει να εμφανίζεται αξιακά ουδέτερο. Αντιθέτως, διατυπώνεται η άποψη ότι το σχολείο οφείλει να τοποθετείται αξιακά, αλλά αυτό πρέπει να γίνεται με τέτοιο τρόπο, ώστε οι αξιακοί κώδικες που κυριαρχούν να επιτρέπουν την υπέρβαση των πολιτισμών προέλευσης των μαθητών ή τη δημιουργική σύνθεση τους, προκειμένου να μην καλλιεργείται συνειδησιακά

στους μαθητές η απαξία της δεσπόζουσας και της μειονοτικής τοποθέτησης (Γκότοβος, 2002).

Καταληκτικά από τα παραπάνω συμπεραίνει κανείς ότι η αειφόρος ανάπτυξη και η διαπολιτισμική εκπαίδευση με τους σκοπούς και τους στόχους που επιδιώκουν, εντάσσονται σε τομείς και αξιώνουν αιτήματα και τις συνέπειες ως αποτελέσματα που σχετίζονται άμεσα με τις κοινωνικές και τις ηθικές αξίες. Αποβλέπουν μακροπρόθεσμα στη βελτίωση του βιοτικού επιπέδου του ανθρώπου και συνεπώς, είναι επιτακτική ανάγκη η επίκληση αξιών με παγκόσμια ισχύ (Μουζέλης, 1997) όπως: η ισότητα, η αλληλεγγύη, τα ανθρώπινα δικαιώματα και η ενσυναίσθηση. Σε κάθε περίπτωση η αποφυγή οποιασδήποτε συζήτησης αναφορικά με το ζήτημα των αξιών συντελεί στην έμμεση υποστήριξη αξιών που επιτείνουν την υποβάθμιση του κοινωνικού και φυσικού περιβάλλοντος, ενώ ταυτόχρονα, συμβάλλουν στην αναπαραγωγή καταστροφικών για τον άνθρωπο και τη φύση κοινωνικών δομών (Παπαδημητρίου, 1998).

3.8 Συμπεράσματα

Από τη μελέτη όσων ειπώθηκαν στις προηγούμενες ενότητες γίνεται ευκρινώς κατανοητό ότι μεταξύ της αειφόρου ανάπτυξης και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης υφίσταται σύνδεση στη βάση διαφόρων παραδοχών και ηθικών δεσμεύσεων. Σύνδεση υπάρχει σε επίπεδο σκοπού και στόχων, σε επίπεδο αρχών, μεταξύ των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και των διαστάσεων της αειφόρου ανάπτυξης, αλλά και μεταξύ του ορισμού της αειφόρου ανάπτυξης κατά Brundtland και των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Από τη διερεύνηση της βιβλιογραφίας προέκυψε ότι δεν έχει υπάρξει συνολική θεώρηση και λεπτομερής ανάλυση των συνδετικών κρίκων των δύο εννοιών, παρά μόνο ορισμένες αναφορές. Κοινός τόπος αυτών των προσεγγίσεων είναι η ιδιότητα του πολίτη, η αποτελεσματική στάση απέναντι στα περιβαλλοντικά προβλήματα και η αναγνώριση της ετερότητας.

Οι έννοιες που συνδέουν την αειφόρο ανάπτυξη με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση στους διάφορους τομείς απηχούν, κατά βάση, πανανθρώπινες αξίες. Αξίες, όπως: η ισότητα σε όλες τις μορφές της (κοινωνική, των δύο φύλων, για όλους, μεταξύ των γενεών), η δικαιοσύνη (κοινωνική αλλά και γενικότερα), η ειρήνη, η δημοκρατία, ο πολιτισμός, η προάσπιση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, η κοινωνική συνοχή, η ενσυναίσθηση, ο σεβασμός σε όλες τις μορφές του (του περιβάλλοντος, της

παράδοσης και της πολιτιστικής κληρονομιάς) αποτελούν σημείο σύνδεσης των δύο εννοιών. Εκτός από τις αξίες, σημείο σύνδεσης αποτελούν η ανάγκη για δημιουργία υπεύθυνων και ενεργών πολιτών, για συνεργασία, για ισορροπία του πλανητικού συστήματος, για απόκτηση οικουμενικής ηθικής, για προώθηση του διαλόγου, για οικονομική ευημερία, για αλληλεξάρτηση των κοινωνιών, για μέριμνα για τις επόμενες γενιές, για αξιοποίηση της υπάρχουσας γνώσης, για βελτίωση της επικοινωνίας και για ανάληψη των ευθυνών.

Ανακεφαλαιώνοντας τα παραπάνω συμπεραίνει κανείς ότι μεταξύ της αειφόρου ανάπτυξης και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης υπάρχουν σημεία σύνδεσης που αφορούν αξίες και ανάγκες της καθημερινής ευζωίας. Κοινό τόπο δράσης συνιστούν κατά περίπτωση η κοινωνία, η οικονομία, αλλά και το περιβάλλον. Ο εντοπισμός των σημείων σύνδεσης μπορεί να γίνει εφελκυστήριο, σε θεωρητικό και πρακτικό επίπεδο, για παράλληλη πορεία των δύο επιταγών, ώστε να καταστεί πιο εύκολη η ικανοποίηση του σκοπού και των στόχων τους. Από την ικανοποίηση του σκοπού και των στόχων τους τόσο βραχυπρόθεσμα, όσο κυρίως μακροπρόθεσμα, θα υπάρξουν σημαντικά οφέλη για τον άνθρωπο σε ατομικό επίπεδο, διαμεσολαβημένο από το γενεακό κοινωνικό σύνολο στις ιστορικές διαδρομές της εξέλιξής του.

ΜΕΡΟΣ Β΄: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

4.1 Εισαγωγή

Το παρόν κεφάλαιο αποτελείται από επτά ενότητες και αναφέρεται στη μεθοδολογία που ακολουθήθηκε για την ολοκλήρωση της έρευνας, η οποία πραγματοποιήθηκε για τις ανάγκες της παρούσας διδακτορικής διατριβής. Στην πρώτη ενότητα αναπτύσσεται το περιεχόμενο του κεφαλαίου, ενώ στη δεύτερη γνωστοποιούνται ο σκοπός, οι επιμέρους στόχοι, τα ερωτήματα και οι υποθέσεις της έρευνας. Στην τρίτη ενότητα αναλύονται οι περιορισμοί της έρευνας, ενώ στην τέταρτη περιγράφονται λεπτομερώς τα στάδια που ακολουθήθηκαν από την έναρξη μέχρι την ολοκλήρωση της εμπειρικής έρευνας. Τα μέσα και ο τρόπος συλλογής των στατιστικών δεδομένων παρουσιάζονται στην πέμπτη ενότητα, ενώ στην έκτη αναλύεται η διαδικασία της δειγματοληψίας. Το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με την έβδομη ενότητα, η οποία πραγματεύεται τις μεθόδους στατιστικής ανάλυσης των δεδομένων της εμπειρικής έρευνας. Ειδικότερα, στην έβδομη ενότητα παρουσιάζονται το κριτήριο ανεξαρτησίας X^2 και η παραγοντική ανάλυση (factor analysis).

4.2 Σκοπός και στόχοι της εμπειρικής έρευνας – Ερευνητικά ερωτήματα και υποθέσεις

Η εμπειρική έρευνα έχει ως σκοπό να διερευνήσει τις γνώσεις, την επιμόρφωση και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών του γυμνασίου που υπηρετούν σε σχολικές μονάδες της περιφέρειας Αττικής αναφορικά με τις έννοιες της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και της αειφόρου ανάπτυξης. Επιπλέον, η έρευνα επιδιώκει να καταγράψει τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις κοινές έννοιες και τα κοινά προβλήματα που συνδέουν τις δύο θεματικές.

Η σημασία και η αξία της συγκεκριμένης έρευνας από επιστημονικής άποψης έγκειται στο πρωτότυπο του χαρακτήρα της, καθώς αποτελεί την πρώτη έρευνα με αυτό το περιεχόμενο, τουλάχιστον στον ελλαδικό χώρο. Αναμφισβήτητα, η χρησιμότητά της βρίσκεται στη δυνατότητά της να αποτυπώσει, με επιστημονικά τεκμηριωμένο και αποδεκτό τρόπο, τις αντιλήψεις, την επιμόρφωση και τις γνώσεις των εκπαιδευτικών για δύο θεματικές αιχμής στην εκπαίδευση όπως η διαπολιτισμική

εκπαίδευση και η αειφόρος ανάπτυξη, αλλά και η μεταξύ τους σύνδεση. Κατά αυτό τον τρόπο προσφέρει τα απαραίτητα μέσα για να χαραχθεί μια στοχευμένη και επιτυχημένη εκπαιδευτική πολιτική σε αντίστοιχα ζητήματα, αλλά και να πραγματοποιηθεί ένας επιτυχής σχεδιασμός και προγραμματισμός αντίστοιχων επιμορφωτικών δράσεων.

Οι επιμέρους στόχοι της έρευνας επικεντρώνονται στην αποτύπωση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών του γυμνασίου ως προς τις θεματικές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και της αειφόρου ανάπτυξης, αλλά και της επιμόρφωσής τους σε αντίστοιχα ζητήματα. Επιπλέον, επιχειρείται, μέσω ερωτήσεων που αφορούν στις έννοιες και στη σημασία τους η ανάδειξη της γνώσης των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και την αειφόρο ανάπτυξη και ειδικότερα, αν αυτές γίνονται αντιληπτές στα αναλυτικά προγράμματα και στα διδακτικά εγχειρίδια. Κύριο ερώτημα της έρευνας αποτελεί το πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί τη σύνδεση ανάμεσα στις δύο θεματικές. Στόχο αποτελεί, επομένως, στην περίπτωση διαπίστωσης της αναγκαίας σύνδεσης, η καταγραφή των κοινών τους εννοιών, των τομέων που αυτές αφορούν και των προβλημάτων στα οποία προτείνουν κοινές λύσεις.

Σε κάθε επιστημονική έρευνα διατυπώνονται ερευνητικά ερωτήματα και υποθέσεις, τα οποία καλείται ο ερευνητής να διερευνήσει και να δώσει απαντήσεις. Η διατύπωση των υποθέσεων προκύπτει από τη βιβλιογραφική επισκόπηση και αποτελεί καίριο στάδιο της ερευνητικής διαδικασίας (Βάμβουκας, 1998), καθώς μέσω αυτής προοικονομείται η σκόπευση της έρευνας και η δυνατότητα εξαγωγής σημαντικών και χρήσιμων συμπερασμάτων.

Βασικό ερευνητικό ερώτημα της παρούσας διδακτορικής διατριβής αποτελεί αν οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε γυμνάσια της περιφέρειας της Αττικής έχουν γνώση για το περιεχόμενο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και της αειφόρου ανάπτυξης και ενημερώνονται σχετικά με αυτές. Η υπόθεση που πραγματοποιείται είναι ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν ακούσει και ενημερώνονται για τις δύο έννοιες, καθώς αφενός μεν αυτές συνιστούν ζητήματα που βρίσκονται στο προσκήνιο του εκπαιδευτικού ενδιαφέροντος τουλάχιστον την τελευταία δεκαετία, αφετέρου προσφέρονται αρκετές ευκαιρίες στην ευρύτερη περιοχή της Αττικής για επιμόρφωση στα αντίστοιχα ζητήματα.

Συνιστά ερευνητικό ερώτημα αν η ηλικία και τα χρόνια υπηρεσίας του εκπαιδευτικού συσχετίζονται με τις γνώσεις, την επιμόρφωση και τις αντιλήψεις τους

για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και την αειφόρο ανάπτυξη. Συγκεκριμένα, γίνεται η υπόθεση, καθώς υπάρχει διάχυτη η αίσθηση, ότι οι νεότεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί, οι οποίοι συνήθως έχουν και τα λιγότερα χρόνια υπηρεσίας έχουν γνώσεις και έχουν λάβει επιμόρφωση σε θέματα που αφορούν κυρίως τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και δευτερευόντως την αειφόρο ανάπτυξη.

Η ύπαρξη ή μη συσχέτισης ανάμεσα στην ειδικότητα του εκπαιδευτικού, στον τόπο που βρίσκεται η σχολική μονάδα με το αν έχει ακούσει και ενημερώνεται για θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αποτελεί ένα ακόμη ερευνητικό ερώτημα της διατριβής. Ειδικότερα, υποθέτουμε ότι οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν γλωσσικά μαθήματα έχουν ακούσει και έχουν αυξημένο ενδιαφέρον για ενημέρωση σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, καθώς οι σχετικές γνώσεις μπορούν να τους βοηθήσουν σημαντικά στη βελτίωση της διδασκαλίας τους και στην επίτευξη καλύτερων αποτελεσμάτων κατά τη μαθησιακή διαδικασία. Επιπλέον, θεωρούμε ότι στα σχολεία του κέντρου της Αθήνας, στα οποία υπάρχει αυξημένος αριθμός αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών, οι εκπαιδευτικοί κυρίως των γλωσσικών μαθημάτων, σε σχέση με τους υπόλοιπους, έχουν ακούσει και ενημερώνονται για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Η θεματολογία των προγραμμάτων αγωγής υγείας και περιβαλλοντικής εκπαίδευσης προσεγγίζει αρκετά ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και αειφόρου ανάπτυξης αντίστοιχα. Συνεπώς, προκύπτει το ερώτημα αν πράγματι οι καθηγητές που ασχολούνται με τα προγράμματα αγωγής υγείας και περιβαλλοντικής εκπαίδευσης είναι ενημερωμένοι σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και την αειφόρο ανάπτυξη. Είναι εύκολο να υποθέσει κανείς ότι οι εκπαιδευτικοί που αναλαμβάνουν τέτοιου είδους δραστηριότητες έχουν ακούσει για αυτές τις έννοιες, καθώς λαμβάνουν σε τακτά χρονικά διαστήματα σχετική επιμόρφωση.

Το ερωτηματολόγιο που διανεμήθηκε στους εκπαιδευτικούς περιέχει ερωτήματα που αφορούν τη γνώση για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, την αειφόρο ανάπτυξη και τη μεταξύ τους σύνδεση, αλλά και την ενημέρωση για τις αντίστοιχες θεματικές. Συνιστά ερευνητικό ερώτημα αν υφίστανται εργαλεία με τη μορφή των λανθανουσών μεταβλητών, τα οποία δύνανται να ερμηνεύσουν ικανοποιητικά τη γνώση και την ενημέρωση για αυτά τα ζητήματα. Πραγματοποιούμε την υπόθεση ότι αυτά υφίστανται, καθώς οι σχετικές ερωτήσεις – μεταβλητές δύνανται να σκιαγραφήσουν τη γνώση και την ενημέρωση των εκπαιδευτικών γύρω από αυτά τα θέματα.

Συνοψίζοντας, ο σκοπός, οι στόχοι, τα ερευνητικά ερωτήματα και οι ερευνητικές υποθέσεις της διατριβής εστιάζονται σε θέματα που αφορούν στη γνώση, στις αντιλήψεις, στην επιμόρφωση και στην ενημέρωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και αειφόρου ανάπτυξης.

4.3 Περιορισμοί της έρευνας

Η πλειονότητα των ερευνών που πραγματοποιούνται στο χώρο των επιστημών της Αγωγής διέπονται από ορισμένους περιορισμούς. Αντίστοιχα, υφίστανται περιορισμοί και για την έρευνα που πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια της παρούσας διδακτορικής διατριβής, η οποία αναφέρεται σε καθηγητές γυμνασίου που διδάσκουν σε σχολικές μονάδες της περιφέρειας Αττικής.

Σκοπό της εμπειρικής έρευνας αποτελεί η διερεύνηση των αντιλήψεων και των γνώσεων των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε γυμνάσια της περιφέρειας Αττικής αναφορικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και την αειφόρο ανάπτυξη, καθώς και για τις δυνατότητες σύνδεσης των δύο εννοιών. Προκύπτει εύλογα το ερώτημα αν μπορούν τα αποτελέσματα που αφορούν τους εκπαιδευτικούς του γυμνασίου να επεκταθούν και σε αυτούς που διδάσκουν σε λύκεια. Μολονότι, συχνά οι εκπαιδευτικοί διδάσκουν ταυτόχρονα σε γυμνάσιο και λύκειο ή μεταπηδούν από τη μία βαθμίδα στην άλλη σχεδόν κάθε σχολικό έτος δεν είναι σωστό να γενικεύσουμε τα ευρήματα, γιατί η δομή και ο εξετασιοκεντρικός χαρακτήρας του λυκείου αναγκάζει τους εκπαιδευτικούς να εστιάζουν στην αρτιότερη και επιτυχέστερη μετάδοση της ύλης και λιγότερο σε ζητήματα επιμόρφωσης όπως αυτά της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και της αειφόρου ανάπτυξης που δεν είναι άμεσα αξιοποιήσιμα στη μαθησιακή διαδικασία ειδικότερα στο λύκειο. Επιπλέον, στο λύκειο οι μαθητές με γλωσσικά και άλλα προβλήματα που αφορούν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση είτε εγκαταλείπουν την εκπαίδευση, είτε καταφεύγουν στην τεχνική εκπαίδευση.

Στην Αττική υφίστανται περισσότερες ευκαιρίες επιμόρφωσης για τους εκπαιδευτικούς στα αντίστοιχα ζητήματα σε σχέση με τις υπόλοιπες περιοχές της χώρας, καθώς υπάρχουν πανεπιστήμια, τεχνολογικά ιδρύματα, μη κυβερνητικές οργανώσεις και άλλοι φορείς, οι οποίοι πραγματοποιούν διαφόρων τύπων επιμορφωτικές δράσεις (συνέδρια, σεμινάρια, ημερίδες) με σχετική θεματολογία. Επομένως, η γενίκευση των αποτελεσμάτων ως προς τη γνώση και την επιμόρφωση

των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και αειφόρου ανάπτυξης τίθεται υπό αμφισβήτηση.

Η ηλικιακή σύνθεση του πληθυσμού των καθηγητών διαφέρει από περιοχή σε περιοχή. Αυτόματα, αυτό το γεγονός δημιουργεί ένα περιορισμό ως προς τη δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων της εμπειρικής έρευνας. Συγκεκριμένα, οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε γυμνάσια της Αττικής, για να μετατεθούν σε αυτή την περιοχή, έχουν υπηρετήσει για κάποια χρόνια εκτός αυτής και επομένως, έχουν συνήθως και μεγαλύτερη ηλικία. Από την άλλη υπάρχουν περιοχές της χώρας όπως οι ακριτικές και οι νησιωτικές που υποδέχονται κατά τεκμήριο τους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι συνήθως έχουν λάβει αντίστοιχη εκπαίδευση και επιμόρφωση κατά τη διάρκεια των σπουδών τους, ενώ στην πλειονότητά τους διορίζονται στη δημόσια εκπαίδευση μετά από επιτυχή εξέταση σε γραπτό διαγωνισμό του ΑΣΕΠ. Η επιτυχία σε γραπτό διαγωνισμό του ΑΣΕΠ απαιτεί γνώσεις σε αντίστοιχα ζητήματα.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε περιοχές του κέντρου της Αθήνας και του Πειραιά, καθώς και σε περιοχές στην ευρύτερη περιφέρεια της Αττικής, οι οποίες εμφανίζουν και αυτές αστικού τύπου χαρακτηριστικά. Στις περιοχές αυτές συγκεντρώνονται μεγαλύτεροι πληθυσμοί αλλοδαπών (από πολλές διαφορετικές εθνικότητες) και παλιννοστούντων μαθητών, οπότε δημιουργούνται διαφορετικές συνθήκες μάθησης, αλλά και ανάγκες επιμόρφωσης για τους εκπαιδευτικούς. Αντίστοιχες συνθήκες συναντά κανείς συχνά σε αγροτικές, ημιαστικές ή νησιωτικές περιοχές, μόνο εάν εργάζεται μεγάλος αριθμός μόνιμα εγκατεστημένων με τις οικογένειες τους αλλοδαπών εργαζόμενων, οπότε η σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού επηρεάζεται ανάλογα. Επομένως, οι ανάγκες επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών αναφορικά με ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης διαφέρουν ανά περιοχή, γεγονός που επιφέρει έναν ακόμη περιορισμό στην έρευνα.

Η αειφόρος ανάπτυξη προσεγγίζει την οικονομική, κοινωνική, πολιτιστική και περιβαλλοντική διάσταση ορισμένων θεμάτων. Στις αγροτικές περιοχές ο τοπικός πληθυσμός, και κατ' επέκταση ως ένα βαθμό και οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν στην περιοχή, είναι περισσότερο ενημερωμένοι και εξοικειωμένοι με ζητήματα που αφορούν στο περιβάλλον και στην αειφόρο ανάπτυξη όπως η ρύπανση των υδάτων, η ερημοποίηση, η χρήση λιπασμάτων κ.ά, καθώς δέχονται πολύπλευρη σχετική ενημέρωση. Επομένως, η γνώση και οι αντιλήψεις για ζητήματα αειφόρου ανάπτυξης σε καθηγητές που υπηρετούν σε αγροτικές περιοχές πιθανότατα διαφέρουν από αυτές

των συναδέλφων τους που διδάσκουν σε αστικές ή ημιαστικές περιοχές, οπότε η γενίκευση των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας ως προς τα ζητήματα της αειφόρου ανάπτυξης δε θα ήταν ορθή.

Ανακεφαλαιώνοντας, υφίστανται ορισμένοι περιορισμοί στην έρευνα που αφορούν στις δυνατότητες επιμόρφωσης, στη σύνθεση του πληθυσμού των καθηγητών και των μαθητών και στην υπό μελέτη περιοχή. Αυτοί οι περιορισμοί δυσχεραίνουν και καθιστούν επισφαλή τη γενίκευση των αποτελεσμάτων σε όλο τον ελλαδικό χώρο, δίχως, όμως, να περιορίζουν την αξία της έρευνας, καθώς η υπό μελέτη περιοχή αντιπροσωπεύει περίπου το ένα τρίτο των εκπαιδευτικών του γυμνασίου σε πανελλαδικό επίπεδο.

4.4 Στάδια της εμπειρικής έρευνας

Για την επίτευξη του σκοπού και των επιμέρους στόχων της έρευνας κρίθηκε σκόπιμη η συλλογή πρωτογενών στοιχείων. Μέχρι να φτάσει η εμπειρική έρευνα στην ολοκλήρωση της ακολουθήθηκαν διαδοχικά τα παρακάτω στάδια:

- Αρχικά πραγματοποιήθηκε επιλογή και μελέτη της ξενόγλωσσας και ελληνικής βιβλιογραφίας, καθώς και ερευνών που σχετίζονται με την αειφόρο ανάπτυξη και τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, ώστε να διαμορφωθούν τα ερευνητικά ερωτήματα και να εμπλουτιστούν θεωρητικά.
- Ακολούθησαν διερευνητικές συζητήσεις με εκπαιδευτικούς γυμνασίου, οι οποίοι είναι εν ενεργεία και εργάζονται σε τάξεις, σχετικά με την αειφόρο ανάπτυξη και τη διαπολιτισμική εκπαίδευση.
- Στη συνέχεια κατασκευάστηκε ένα δοκιμαστικό ερωτηματολόγιο. Σε αυτό το στάδιο συνέβαλλαν καθοριστικά οι διερευνητικές συζητήσεις με τους εκπαιδευτικούς, οι οποίες ανέδειξαν τους βασικούς άξονες στους οποίους οργανώθηκαν τα ερευνητικά ερωτήματα.
- Ακολούθησε το δοκιμαστικό στάδιο της αρχικής μορφής του ερωτηματολογίου (pilot study), στο οποίο συμμετείχαν 30 (τριάντα) εκπαιδευτικοί. Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί επιλέχθηκαν με τυχαία επιλογή και συνεισέφεραν με τις απαντήσεις τους να αποκτήσει το ερωτηματολόγιο την τελική του μορφή.
- Η αξιοποίηση των στατιστικών στοιχείων που λήφθηκαν από το Υ.ΠΑΙ.Θ αναφορικά με τον αριθμό των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε γυμνάσια συνεισέφερε στον καθορισμό του μεγέθους του δείγματος, συνολικά, αλλά και κατά περιοχή, έτσι ώστε η εμπειρική έρευνα να πληροί τις προϋποθέσεις της αντιπροσωπευτικότητας.
- Ακολουθώντας τυχαία επιλογή οριστικοποιήθηκαν τα γυμνάσια, στα οποία θα γίνονταν η διανομή των ερωτηματολογίων, ανά περιοχή δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της περιφέρειας Αττικής. Η έρευνα εστιάστηκε σε εκπαιδευτικούς γυμνασίου αφενός μεν γιατί στα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος του γυμνασίου παρουσιάζονται πιο εμφανή ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και αειφόρου ανάπτυξης και αφετέρου επειδή οι καθηγητές, αλλά και τα μαθήματα στο λύκειο, ειδικά μετά την πρώτη τάξη με το ισχύον εκπαιδευτικό σύστημα, επικεντρώνονται περισσότερο στην προετοιμασία για τις πανελλαδικές εξετάσεις και στην εισαγωγή στα πανεπιστημιακά και τεχνολογικά ιδρύματα της χώρας.

- Μετά την οριστικοποίηση του ερωτηματολογίου και του μεγέθους του δείγματος διανεμήθηκαν 400 ερωτηματολόγια σε γυμνάσια της περιφέρειας Αττικής κατά τους μήνες Νοέμβριο και Δεκέμβριο του 2012, τα οποία αντιστοιχούν στο 3.75% των διδασκόντων.
- Τα ερωτηματολόγια που επιστράφηκαν πλήρως συμπληρωμένα είναι 280 (ποσοστό 70%) σε χρονικό διάστημα τριών μηνών (Νοέμβριος και Δεκέμβριος του 2012 και Ιανουάριος του 2013). Το ποσοστό επιστροφής των ερωτηματολογίων θεωρήθηκε απολύτως ικανοποιητικό, καθώς το σύνηθες ποσοστό επιστροφής σε έρευνες που αφορούν σε εκπαιδευτικούς δεν ξεπερνά το 50%, ενώ στο γενικό πληθυσμό το 20% (Ξωχέλλης, 1990, Δαουτόπουλος, 2005). Σε αυτό συνέβαλλαν οι συχνές προφορικές υπενθυμίσεις μέσω των διευθυντών, αλλά και των εκπαιδευτικών της κάθε σχολικής μονάδας που λειτούργησαν ως συνεργαζόμενοι στην έρευνα, καθώς και η χρονική παράταση που δόθηκε στους εκπαιδευτικούς για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου.
- Στη συνέχεια ακολούθησε η στατιστική επεξεργασία των ερωτηματολογίων. Πραγματοποιήθηκε επίσης περιγραφή και ερμηνεία των αποτελεσμάτων.
- Η εμπειρική έρευνα ολοκληρώθηκε με την εξαγωγή συμπερασμάτων.

4.5 Μέσα και τρόπος συλλογής των δεδομένων

Αποτελεί παραδοχή ότι οι έλληνες εκπαιδευτικοί συνιστούν ένα πληθυσμό χωρίς ιδιαίτερη εμπειρία σε κοινωνικές έρευνες. Αυτή έχει ως αποτέλεσμα να εμφανίζονται, έστω και δικαιολογημένα, κάπως καχύποπτοι απέναντι τους και εάν προστεθεί και ο απρόσωπος χαρακτήρας της διαδικασίας, τότε η αμέλεια των υποκειμένων αυξάνεται σε σημαντικό βαθμό (Ξωχέλλης, 1990). Παρόμοια χαρακτηριστικά απαντούν σε κοινωνικές έρευνες στον ελλαδικό χώρο ανεξάρτητα από το αντικείμενο τους (Δαουτόπουλος, 2005). Γι' αυτούς τους λόγους επιλέχθηκε οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα να λάβουν το ερωτηματολόγιο είτε προσωπικά από τον ερευνητή αμέσως μετά την ενημέρωση αναφορικά με το αντικείμενο της έρευνας, είτε μέσω του διευθυντή του γυμνασίου που υπηρετούσαν στην περίπτωση που απουσίαζαν για οποιαδήποτε αιτία από την ενημέρωση. Είχε προηγηθεί, πριν την παραλαβή του, ενημέρωση για το σκοπό, το περιεχόμενο της έρευνας, καθώς και για τον τρόπο συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου. Την επίδοση των ερωτηματολογίων συνόδευε μία διαβιβαστική επιστολή, η οποία τόνιζε στους ερωτώμενους τη

διασφάλιση της ανωνυμίας τους, την προαιρετικότητα της συμπλήρωσής του, καθώς και την ανάγκη να δοθούν ειλικρινείς απαντήσεις.

Οι προσωπικές συζητήσεις του ερευνητή με εκπαιδευτικούς γυμνασίου, σχετικές με ζητήματα αειφόρου ανάπτυξης και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, αποτέλεσαν τη βάση για την επιλογή, αξιολόγηση και επεξεργασία των ανοικτών ερωτήσεων κατά τη διαδικασία κατάρτισης του ερωτηματολογίου. Η αποδελτίωση των απαντήσεων που δόθηκαν στο πιλοτικό στάδιο αποτέλεσε τον οδηγό για να επιλεγούν, να διατυπωθούν και να τεθούν σε σειρά οι ερωτήσεις, αλλά και οι εναλλακτικές απαντήσεις τους. Κύριο στόχο αποτέλεσε το ερωτηματολόγιο να απαρτίζεται από όσο το δυνατόν περισσότερες ερωτήσεις κλειστού τύπου, ώστε να διευκολυνθεί η στατιστική επεξεργασία τους (Δαουτόπουλος, 2005), αλλά και η συμπλήρωσή τους.

Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από τέσσερις ενότητες: η πρώτη ενότητα αναφέρεται στα ατομικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, ενώ η δεύτερη διερευνά τη γνώση και τις αντιλήψεις τους για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Τη γνώση και τις αντιλήψεις για την αειφόρο ανάπτυξη προσεγγίζει η τρίτη ενότητα, ενώ η τέταρτη διερευνά τη σύνδεση αειφόρου ανάπτυξης και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Η δομή και το περιεχόμενο του ερωτηματολογίου προέκυψαν:

- Λαμβάνοντας υπόψη το είδος των πληροφοριών που προσδοκούσε να συλλέξει
- Αναζητώντας τρόπο για τη διατύπωση των ερωτήσεων, ώστε να δοθούν αξιόπιστες και έγκυρες απαντήσεις
- Μεριμνώντας, ώστε η σειρά διατύπωσης των ερωτημάτων να εξασφαλίζει την ομαλή μετάβαση από τη μια ενότητα στην άλλη και να διευκολύνει τη συμπλήρωσή του

Γι' αυτό κρίθηκε σκόπιμη η επιλογή κυρίως κλειστών ερωτήσεων, οι οποίες να επιδέχονται τεσσάρων ειδών απαντήσεις: α) Ναι – Όχι, β) επιλογή μίας από πολλές απαντήσεις, γ) επιλογή εναλλακτικών απαντήσεων με τη μέθοδο σημείωσης ν (Linkel) και με περιθώριο για μία διαφοροποιημένη από τις προβλεπόμενες απάντηση και δ) επιπλέον ερωτήσεις με διαβαθμισμένη κλίμακα (μέθοδος Likert). Επιπροσθέτως, το ερωτηματολόγιο περιείχε ανοικτές ερωτήσεις, καθώς από αυτές θα μπορούσαν να ανιχνευτούν κατά περίπτωση πολύ πιο εξειδικευμένες, αξιόπιστες και

έγκυρες πληροφορίες. Για την κωδικοποίηση των ανοικτών ερωτήσεων χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της ανάλυσης περιεχομένου (Κυριαζή, 2009), καθώς ενδείκνυται γι' αυτή τη διαδικασία.

Για την εύρεση των σχολείων και την τυχαία επιλογή τους χρησιμοποιήθηκαν οι αντίστοιχοι κατάλογοι του Υ.ΠΑΙ.Θ για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και συγκεκριμένα, για την περιφέρεια της Αττικής.

4.6 Η δειγματοληπτική διαδικασία

Το πρώτο βήμα στη διαδικασία της δειγματοληψίας αποτέλεσε ο καθορισμός του πεδίου και του πληθυσμού της έρευνας. Για την επιλογή του δείγματος χρησιμοποιήθηκαν στατιστικά δεδομένα από το Υ.ΠΑΙ.Θ για το σχολικό έτος 2012 - 2013. Σύμφωνα με αυτά, οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί, όλων των ειδικοτήτων, που υπηρετούν στα γυμνάσια όλης της χώρας είναι 36770. Από αυτούς στην περιφέρεια Αττικής υπηρετούν 10687, δηλαδή το 29,1% του συνόλου των εκπαιδευτικών γυμνασίου της χώρας. Τα 280 ερωτηματολόγια που συλλέγησαν πλήρως συμπληρωμένα, από τα 400 που διανεμήθηκαν, αποτελούν ποσοστό 2,62% των εκπαιδευτικών γυμνασίου στην περιφέρεια Αττικής και αφορούν μόνο σε μόνιμους εκπαιδευτικούς.

Σε δεύτερο στάδιο έγινε επιλογή των γυμνασίων ανά περιοχή της περιφέρειας Αττικής με τη μέθοδο της τυχαίας δειγματοληψίας και λαμβάνοντας υπόψη τον αριθμό των εκπαιδευτικών που αυτές εκπροσωπούσαν. Αναλυτικότερα, το δείγμα της έρευνας, με κριτήριο τα ερωτηματολόγια που επεστράφησαν, έχει τα χαρακτηριστικά που εμφανίζονται στον ακόλουθο πίνακα.

Πίνακας:4.1 Ερωτηματολόγια ανά περιφέρεια δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Αττική

Περιοχή	Υπηρετούντες σε γυμνάσια εκπαιδευτικοί	Δοθέντα	Επιστράφηκαν	Ποσοστό (%)
Αθηνών	6949	260	191	73,46
Πειραιώς	1604	60	39	65
Ανατολικής Αττικής	1579	59	38	64,4
Δυτικής Αττικής	555	21	12	57,14
Σύνολο	10687	400	280	70

Τα ερωτηματολόγια μοιράστηκαν στην περιοχή των Αθηνών αναλογικά με τον αριθμό των εκπαιδευτικών που υπηρετούσαν σε κάθε περιοχή και όχι με κριτήριο τον αριθμό των σχολικών μονάδων, καθώς ο τελευταίος αριθμός δεν αποτελεί ακριβές κριτήριο λόγω του διαφορετικού μεγέθους των σχολικών μονάδων ανά περιοχή. Συγκεκριμένα, στην Α΄ Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Αθήνας υπηρετούσαν 2251 εκπαιδευτικοί κατά το σχολικό έτος 2012-13, στη Β΄ Αθήνας την ίδια χρονική περίοδο 1563, στη Γ΄ Αθήνας 1655 και στη Δ΄ Αθήνας 1480.

4.7 Μέθοδοι στατιστικής ανάλυσης των ευρημάτων της έρευνας

Μετά τη διανομή των ερωτηματολογίων ακολούθησε η συγκέντρωση και ο έλεγχος για την πληρότητα και την αξιοπιστία τους ως προς τη συμπλήρωσή τους. Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε κωδικοποίηση των ανοικτών ερωτήσεων με τη μέθοδο της ανάλυσης περιεχομένου και η κωδικογράφηση των ερωτηματολογίων. Τα στοιχεία καταχωρήθηκαν σε ηλεκτρονικό υπολογιστή και πραγματοποιήθηκε η στατιστική επεξεργασία τους με το λειτουργικό πακέτο SPSS (Statistical Package for the Social Analysis).

Οι μεταβλητές χωρίστηκαν σε ανεξάρτητες και εξαρτημένες, προκειμένου να ερευνηθούν διαφορετικές πτυχές. Ανεξάρτητες μεταβλητές αποτέλεσαν κυρίως εκείνες που αντιστοιχούσαν σε προσωπικά στοιχεία των υποκειμένων της έρευνας, ενώ οι εξαρτημένες μεταβλητές αφορούσαν σε απαντήσεις που δόθηκαν στις διάφορες ερωτήσεις σχετικά με το αντικείμενο της έρευνας.

Η κατανομή των απαντήσεων στις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου παρουσιάστηκε κατά κύριο λόγο μέσω πινάκων συχνοτήτων. Προκειμένου να ελεγχθεί η ύπαρξη συνάφειας μεταξύ των μεταβλητών, πραγματοποιήθηκαν έλεγχοι με το κριτήριο χ^2 , το οποίο ενδείκνυται για τον έλεγχο ανεξαρτησίας των κατηγορικών δεδομένων. Ιδιαίτερη βαρύτητα δόθηκε σε αυτούς με $\text{sig} < 0,05$, καθώς αυτό χρησιμοποιείται συχνότερα στις επιστήμες της Αγωγής (Κασσωτάκης, 1978). Ειδικότερα, σχολιάζονται στα κείμενα των επόμενων ενοτήτων μόνον οι έλεγχοι που θεωρούνται σημαντικότεροι για τους σκοπούς της έρευνας, ανεξάρτητα από τη στατιστική τους σημαντικότητα.

Επιπλέον, πραγματοποιήθηκε παραγοντική ανάλυση (factor analysis) για την επικύρωση του ερωτηματολογίου και την εύρεση εκείνων των ερωτήσεων που καθορίζουν τη γνώση και την ενημέρωση για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, την αειφόρο ανάπτυξη, καθώς και για τη μεταξύ τους σύνδεση.

4.7.1 Το κριτήριο ανεξαρτησίας χ^2 (chi – square criterion)

Το κριτήριο ανεξαρτησίας χ^2 (chi – square criterion) αποτελεί μια παραδεδομένη στατιστική τεχνική που εξετάζει, εάν υφίσταται ή όχι, σχέση μεταξύ δύο διακριτών μεταβλητών. Το κριτήριο ανεξαρτησίας χ^2 αποφαινεται για την ύπαρξη σχέσης ανάμεσα σε δύο μεταβλητές, αλλά όχι για το είδος της σχέσης που τις διέπει. Ο στατιστικός έλεγχος πραγματοποιείται σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5%, καθώς αυτό θεωρείται αποδεκτό για τις κοινωνικές επιστήμες (Κασσωτάκης, 1978,

Κατσήs κá, 2010). Ωs μηδενική υπόθεση τίθεται η ανεξαρτησία των υπό έλεγχο μεταβλητών και ως εναλλακτική υπόθεση η μη ύπαρξη ανεξαρτησίας των μεταβλητών.

Για την ορθή χρήση του κριτηρίου ανεξαρτησίας X^2 απαραίτητη προϋπόθεση είναι οι πίνακες συνάφειας που αναφέρονται στις υπό εξέταση μεταβλητές, να έχουν τουλάχιστον πέντε παρατηρήσεις σε κάθε κελί. Σε διαφορετική περίπτωση είναι αναγκαίο περίπου το 75% των κελιών να έχει τουλάχιστον πέντε παρατηρήσεις. Ωs αναγκαία προϋπόθεση θεωρείται η μη ύπαρξη κελιών με μηδενικές ή πολύ μικρές παρατηρήσεις (Μπατσίδης, 2009, Κατσήs κá, 2010).

Από τους ελέγχους ανεξαρτησίας που πραγματοποιήθηκαν προέκυψαν πίνακες συνάφειας και πίνακες του ελέγχου X^2 . Αυτοί οι πίνακες παρατίθενται αυτούσιοι στο σύνολο τους στο Παράρτημα: Β για λόγους συνοχής και εμφάνισης του κειμένου. Σε περιπτώσεις που χρειάστηκε πραγματοποιήθηκε συγχώνευση σε συγκεκριμένες κατηγορίες των μεταβλητών, προκειμένου να αποκτήσει την απαιτούμενη αξιοπιστία ο έλεγχος X^2 . Οι έλεγχοι ανεξαρτησίας X^2 πραγματοποιήθηκαν είτε με τον έλεγχο Pearson, είτε με το τεστ του Fisher, το οποίο αφορά μεταβλητές που αποδίδουν πίνακες συνάφειας με δύο στήλες και δύο γραμμές.

4.7.2 Η παραγοντική ανάλυση (factor analysis)

Η παραγοντική ανάλυση (factor analysis) αποτελεί την πιο διαδεδομένη και δημοφιλή τεχνική πολυμεταβλητής ανάλυσης δεδομένων (multivariate data analysis). Σκοπός αυτής της μεθόδου είναι η δημιουργία μιας λανθάνουσας μεταβλητής, χωρίς να χάνεται σημαντικό μέρος της πληροφορίας του δείγματος (Δαφέρμος, 2008, 2010, Κατσήs κ.á, 2010).

Η παραγοντική ανάλυση εφαρμόζεται κυρίως σε συνεχείς μεταβλητές. Αποτελεί, όμως, σύνηθες φαινόμενο να γίνεται χρήση της και σε διατακτικές μεταβλητές, και συγκεκριμένα, με τη μέθοδο Likert, αρκεί να υπάρχουν όσο το δυνατόν περισσότερες τιμές, τουλάχιστον πέντε (5), ώστε αυτές κατά κάποιο τρόπο να προσομοιάζουν με συνεχείς μεταβλητές (Δαουτόπουλος, 2005, Δαφέρμος, 2008, 2010, Δημητριάδης, 2010, Κατσήs κ.á, 2010, Βιτωράτου & Τσομπανάκη, 2012). Για την εφαρμογή της παραγοντικής ανάλυσης ο Δημητριάδης (2010) θεωρεί αρκετό να υφίσταται αριθμητική κλίμακα μέτρησης, στην οποία οι μικρές τιμές να εκφράζουν: μικρό βαθμό ικανοποίησης ή επιθυμίας και οι μεγάλες τιμές υψηλό βαθμό. Ειδικότερα, ο Δαφέρμος (2008, 2010) υποστηρίζει ότι δεν υφίσταται ιδιαίτερο

πρόβλημα στην παραγοντική ανάλυση από τη χρήση διατακτικών μεταβλητών, όταν αυτές βρίσκονται με τη μέθοδο Likert, καθώς τα υποδείγματα εμφανίζονται ικανοποιητικά ως προς τις προϋποθέσεις που πρέπει να πληρούν. Από την πλευρά του ο Καρλής (2005) ισχυρίζεται ότι η παραγοντική ανάλυση με κατηγορικά δεδομένα με τη βοήθεια της Likert είναι πολύ χρήσιμη αρκεί να συνοδεύεται από ένα αντίστοιχο πίνακα συνδιακύμανσης. Επομένως, για τις ανάγκες της παρούσας εμπειρικής έρευνας υιοθετείται η παραδοχή αυτή, λαμβάνοντας υπόψη την αντίστοιχη αναφορικά με αυτό το ζήτημα βιβλιογραφία, μολονότι εκ των προτέρων γνωρίζουμε και αποδεχόμαστε ότι δε θεωρείται απόλυτα σωστή σε θεωρητικό επίπεδο η χρήση αυτής της μεθόδου.

Επίσης, για να είναι αξιόπιστη η παραγοντική ανάλυση είναι απαραίτητο το δείγμα της εμπειρικής έρευνας να είναι μεγαλύτερο των εκατό (100) ανθρώπων (Δημητριάδης, 2010), αν και για τους Howitt & Cramer (2008) αρκετό κρίνεται και ένα δείγμα των πενήντα (50) ανθρώπων. Το κριτήριο Kaiser – Meyer – Olkin (KMO) υποδεικνύει, εάν ένα σύνολο δεδομένων δύναται να χρησιμοποιηθεί για παραγοντική ανάλυση. Η παραγοντική ανάλυση θεωρείται αξιόπιστη, όταν η τιμή του Kaiser – Meyer – Olkin (KMO) είναι τουλάχιστον 0,8 (Καρλής, 2005), μολονότι συχνά γίνονται αποδεκτές τιμές κοντά στο 0,6 (Κατσίης κ.ά, 2010).

Για τον έλεγχο της αξιοπιστίας της παραγοντικής ανάλυσης χρησιμοποιείται ο έλεγχος Cronbach's Alpha, ο οποίος ενδείκνυται για αντίστοιχες περιπτώσεις. Για να θεωρηθεί το υπόδειγμα ως εξαιρετικά καλό οι τιμές του Cronbach's Alpha πρέπει να είναι $\alpha \geq 0,9$, ενώ για τιμές ανάμεσα στο $0,8 \leq \alpha < 0,9$ το υπόδειγμα θεωρείται καλό. Αποδεκτό θεωρείται το υπόδειγμα για τιμές $0,7 \leq \alpha < 0,8$, ενώ για τιμές μικρότερες του 0,7 το υπόδειγμα θεωρείται αμφισβητήσιμο, φτωχό ή και απαράδεκτο (Kline, 1999, George & Mallery, 2003).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ: ΕΥΡΗΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΣΥΖΗΤΗΣΗ

5.1 Εισαγωγή

Η εμπειρική διερεύνηση και η στατιστική ανάλυση των διαθέσιμων δεδομένων συνιστά αναπόσπαστο τμήμα σχεδόν κάθε έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες, αλλά και στις επιστήμες της Αγωγής, προκειμένου ο ερευνητής να αποκτήσει τη δυνατότητα για την εξαγωγή και τεκμηρίωση όσο το δυνατόν πιο ασφαλών συμπερασμάτων. Το παρόν κεφάλαιο αναφέρεται στα ευρήματα της έρευνας που πραγματοποιήθηκε για τις ανάγκες της παρούσας διδακτορικής διατριβής και στη συζήτηση που αυτά προκαλούν και αποτελείται από πέντε ενότητες. Συγκεκριμένα, στην πρώτη ενότητα αναλύεται το περιεχόμενο των τεσσάρων επόμενων ενοτήτων του κεφαλαίου, ενώ στη δεύτερη γίνεται περιγραφή του δείγματος. Ειδικότερα, στη δεύτερη ενότητα πραγματοποιείται ανάλυση των προσωπικών – δημογραφικών στοιχείων, των γνώσεων και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, την αειφόρο ανάπτυξη και τη μεταξύ τους σύνδεση. Στην τρίτη ενότητα παρουσιάζονται οι έλεγχοι ερευνητικών υποθέσεων που πραγματοποιήθηκαν με το κριτήριο ανεξαρτησίας χ^2 , ενώ στην τέταρτη πραγματοποιείται έλεγχος των ερευνητικών υποθέσεων με τη βοήθεια της παραγοντικής ανάλυσης. Το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με την παράθεση των συμπερασμάτων που προέκυψαν από την έρευνα.

5.2 Περιγραφή του δείγματος

Σε αυτή την ενότητα παρουσιάζονται τα ευρήματα που προέκυψαν από τις τέσσερις ενότητες του ερωτηματολογίου. Συγκεκριμένα, γίνεται παρουσίαση των προσωπικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών, της γνώσης και των αντιλήψεων τους για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και την αειφόρο ανάπτυξη, καθώς και του πώς και πόσο κατανοούν τη σύνδεση ανάμεσα στη διαπολιτισμική εκπαίδευση και στην αειφόρο ανάπτυξη.

5.2.1 Προσωπικά – δημογραφικά στοιχεία

Στην πρώτη ενότητα του ερωτηματολογίου (το ερωτηματολόγιο παρατίθεται στο σύνολο του στο Παράρτημα: Δ) περιλαμβάνονται οκτώ (8) ερωτήσεις, οι οποίες αναφέρονται στα ατομικά και εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά των ερωτώμενων όπως: το φύλο, η ηλικία, η ειδικότητα, τα συνολικά χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση, το

καθεστώς απασχόλησης, οι βασικές σπουδές, η ύπαρξη μεταπτυχιακού ή διδακτορικού τίτλου, καθώς και η ειδίκευση του.

Η στατιστική ανάλυση των εκπαιδευτικών ως προς το φύλο έδειξε ότι από τους 280 εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα, 100 (ποσοστό 35,7%) ήταν άνδρες και 180 (ποσοστό 64,3%) ήταν γυναίκες.

Πίνακας:5.1 Φύλο και ηλικία των ερωτώμενων

ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ			ΗΛΙΚΙΑ				Σύνολο
			26-35	36-45	46-55	56+	
ΦΥΛΟ	Ανδρας	Αθροισμα	9	39	41	11	100
		% ως προς ΦΥΛΟ	9,0%	39,0%	41,0%	11,0%	100,0%
		% ως προς ΗΛΙΚΙΑ	32,1%	35,1%	34,7%	47,8%	35,7%
	Γυναίκα	Αθροισμα	19	72	77	12	180
		% ως προς ΦΥΛΟ	10,6%	40,0%	42,8%	6,7%	100,0%
		% ως προς ΗΛΙΚΙΑ	67,9%	64,9%	65,3%	52,2%	64,3%
Σύνολο	Αθροισμα	28	111	118	23	280	
	% ως προς ΦΥΛΟ	10,0%	39,6%	42,1%	8,2%	100,0%	
	% ως προς ΗΛΙΚΙΑ	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Αναφορικά με την ηλικία του δείγματος, 28 εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα είναι έως 35 ετών (ποσοστό 10%), 111 είναι ηλικίας από 36 έως 45 ετών (ποσοστό 39,6%) και 118 είναι μεταξύ 46 και 55 ετών (ποσοστό 42,1%), ενώ πάνω από 56 ετών ήταν 23 (ποσοστό 8,2%). Η εικόνα του δείγματος ως προς το φύλο και την ηλικία ανταποκρίνεται στην εικόνα που εμφανίζουν τα περισσότερα γυμνάσια της Αττικής, όπου οι γυναίκες εκπαιδευτικοί είναι σημαντικά περισσότερες από τους άνδρες και η πλειονότητα των εκπαιδευτικών είναι μεταξύ 36 και 55 ετών. Επιπρόσθετα, ως προς την ηλικιακή παράμετρο τα στατιστικά στοιχεία απεικονίζουν σε σημαντικό βαθμό την πραγματικότητα, καθώς, εξαιτίας των μαζικών αποχωρήσεων λόγω συνταξιοδότησης τα τελευταία χρόνια μετά από τις αλλαγές στο ασφαλιστικό σύστημα, του μειωμένου αριθμού μεταθέσεων εκπαιδευτικών στην περιοχή της Αττικής και των μειωμένων προσλήψεων λόγω οικονομικής κρίσης, οι ηλικιακές ομάδες άνω των 56 και κάτω των 35 ετών έχουν συρρικνωθεί σημαντικά στη δημόσια εκπαίδευση.

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα καλύπτουν όλο το φάσμα των ειδικοτήτων που έχουν δικαίωμα να διδάσκουν στο γυμνάσιο σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα και τις αντίστοιχες οδηγίες του υπουργείου (Παράρτημα: Α Πίνακας:5.2). Το μεγαλύτερο ποσοστό (27,5%) εμφανίζει η ειδικότητα των φιλολόγων και ακολουθούν αυτές των μαθηματικών (12,5%) και των φυσικών επιστημών (φυσικοί, χημικοί, βιολόγοι, γεωλόγοι) (11,8%). Αθροιστικά σημαντική είναι η συμμετοχή των καθηγητών / τριών ξένων γλωσσών (18,2%), ενώ οι υπόλοιποι κλάδοι δεν

εμφανίζουν, όπως ήταν αναμενόμενο, υψηλά ποσοστά. Η παραπάνω εικόνα οφείλεται, αλλά και ανταποκρίνεται, στη δομή του αναλυτικού προγράμματος και στο ωρολόγιο πρόγραμμα του γυμνασίου.

Ως προς τα έτη υπηρεσίας διαπιστώνει κανείς ότι οι ερωτώμενοι έχουν κατά μέσο όρο 15,12 έτη υπηρεσίας, με μέγιστη τιμή τα 35 έτη και ελάχιστη το 1 έτος (Παράρτημα: Α Πίνακας:5.3). Ο μέσος όρος των ετών υπηρεσίας θεωρείται φυσιολογικός, λαμβάνοντας υπόψη ότι οι εκπαιδευτικοί τις περισσότερες φορές χρειάζεται να υπηρετήσουν ορισμένα χρόνια εκτός μεγάλων αστικών κέντρων, προκειμένου να αποκτήσουν τις κατάλληλες προϋποθέσεις για μετάθεση σε αυτά και συγκεκριμένα στην Αθήνα.

Η συντριπτική πλειονότητα των συμμετεχόντων (96,8%) ήταν κάτοχοι πτυχίου από Ανώτατο Εκπαιδευτικό Ίδρυμα, ενώ μόλις το 3,2% κατείχε πτυχίο από Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα (Παράρτημα: Α Πίνακας:5.4). Αυτό το εύρημα αποτελεί λογική συνέπεια του αναλυτικού προγράμματος του γυμνασίου, καθώς και του τρόπου κατανομής των μαθημάτων μεταξύ των καθηγητών των διαφόρων ειδικοτήτων.

Το 75,7% όσων συμμετείχαν στην έρευνα δεν κατείχε μεταπτυχιακό ή διδακτορικό τίτλο σπουδών. Μεταπτυχιακό τίτλο κατείχε το 23,6%, ενώ διδακτορικό το 0,7% (Παράρτημα: Α Πίνακας:5.5). Το ποσοστό των κατόχων μεταπτυχιακών τίτλων εμφανίζεται σχετικά υψηλό. Αυτό μπορεί να ερμηνευθεί αν λάβουμε υπόψη τη σημαντική αύξηση των μεταπτυχιακών προγραμμάτων στα εκπαιδευτικά ιδρύματα της χώρας, καθώς και τον αυξημένο αριθμό εκπαιδευτικών αδειών που παρέχονταν τα προηγούμενα χρόνια με αποδοχές, συχνά επαυξημένες έως είκοσι τοις εκατό, για μεταπτυχιακές ή διδακτορικές σπουδές στην Ελλάδα ή το εξωτερικό.

5.2.2 Γνώσεις και αντιλήψεις για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

Αποτελεί πλέον κοινό τόπο ότι οι σχολικές τάξεις αποκτούν ολοένα και μεγαλύτερη ανομοιογένεια, με μαθητές που χαρακτηρίζονται από διαφορετικές ικανότητες, ανάγκες και ενδιαφέροντα, οι οποίοι προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά, εθνικά και κοινωνικά περιβάλλοντα (Day, 2003). Παράλληλα, ο εκπαιδευτικός στο σύγχρονο σχολείο με τα διαπολιτισμικά χαρακτηριστικά που το διέπουν, επωμίζεται ένα πολυσύνθετο ρόλο, καθώς είναι αναγκαίο προκειμένου να βοηθήσει τους αλλοδαπούς μαθητές να έχει όχι μόνο τη διάθεση, αλλά και την αντίστοιχη πολιτισμική επάρκεια και γνώσεις (Lecca et al, 1998). Από τα παραπάνω συμπεραίνει

κανείς ότι έχουν μεταβληθεί σημαντικά οι συνθήκες και οι ανάγκες της μαθησιακής διαδικασίας, γι' αυτό η δεύτερη ενότητα του ερωτηματολογίου είχε ως σκοπό να διερευνήσει τις γνώσεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών γύρω από τη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Είναι κοινά αποδεκτό ότι το υπόβαθρο των εκπαιδευτικών, σε θεωρητικό και πρακτικό επίπεδο, σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες δεν είναι το κατάλληλο για να διαχειριστεί την πολυπολιτισμικότητα και να διδάξει σε πολυπολιτισμικές τάξεις (De Waal – Lucas, 2007). Για την αντιμετώπιση αυτής της κατάστασης συνεισφέρει σημαντικά η ενημέρωση – επιμόρφωση σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Η πλειονότητα των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών (61,4%) υποστήριξε ότι έχει ακούσει αρκετά έως πάρα πολύ για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Καταγράφηκε, όμως, και ένα αρκετά υψηλό ποσοστό (38,6%) που δηλώνει πως είτε δεν έχει ακούσει καθόλου, είτε έχει ακούσει ελάχιστα γύρω από θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Παράρτημα: Α Πίνακας:5.6). Το τελευταίο εύρημα είναι αξιοσημείωτο, καθώς το δείγμα των εκπαιδευτικών προέρχεται από περιοχές της περιφέρειας Αττικής, οι οποίες έχουν συχνά υψηλό ποσοστό αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί έχουν υψηλό μέσο όρο προϋπηρεσίας, οπότε η σχεδόν μηδαμινή επαφή τους με θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως μη αναμενόμενη.

Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται η τάση τα επιμορφωτικά προγράμματα σε παγκόσμιο επίπεδο να εμφανίζουν μια δυναμική εξέλιξης, ώστε να προσαρμόζονται στις μεταβαλλόμενες συνθήκες και απαιτήσεις, λαμβάνοντας υπόψη τις σύγχρονες επιστημολογικές θεωρήσεις και τα ερευνητικά πορίσματα για τη μάθηση (Χατζηπαναγιώτου, 2001). Εξού, προκύπτει ανάμεσα σε άλλα η αναγκαιότητα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Παρόλα αυτά σεμινάρια, ημερίδες, συνέδρια για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, τη διαχείριση της ετερότητας ή άλλα συναφή θέματα δήλωσε ότι έχει παρακολουθήσει περίπου ένας στους τέσσερις εκπαιδευτικούς (26,1%), ενώ οι υπόλοιποι δεν έχουν καμία επαφή με σχετικά θέματα (Παράρτημα: Α Πίνακας:5.7). Χαμηλό ποσοστό επιμόρφωσης σε αντίστοιχα θέματα έχει διαπιστωθεί και από τον Τσιμούρη (2009), ο οποίος μελέτησε καθηγητές γυμνασίου και λυκείου που εργάζονταν σε διαπολιτισμικά σχολεία. Η ελλιπής επιμόρφωση σε αντίστοιχα ζητήματα πιθανότατα να φανερώνει εν γένει αδιαφορία για τις επιμορφωτικές δραστηριότητες ή έλλειψη εμπιστοσύνης στην ποιότητα και στο περιεχόμενό τους. Σε

καμία περίπτωση δεν μπορεί να υποστηρίξει κάποιος ότι οφείλεται σε έλλειψη ή σε μειωμένο αριθμό επιμορφωτικών δραστηριοτήτων για ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, καθώς υφίσταται πληθώρα αυτών. Οποσδήποτε, όμως, η ελλιπής επιμόρφωση συνεπάγεται αδυναμία επιτυχούς αντιμετώπισης των δυσκολιών που ανακύπτουν λόγω της πολυπολιτισμικής σύνθεσης των τάξεων, γι' αυτό η Rollandi – Ricci (1996) θεωρεί αναγκαία την επαρκή εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ώστε να είναι σε θέση να αντιμετωπίσουν επιτυχώς τις νέες συνθήκες που δημιουργούνται στον εκπαιδευτικό χώρο.

Από τη μελέτη των στοιχείων του πίνακα 5.8 προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν σε κάποια μορφή επιμόρφωσης σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση ωφεληθήκαν από αρκετά έως πάρα πολύ. Αυτό καταδεικνύει ότι η επιμόρφωση σε αντίστοιχα θέματα παρέχει σημαντικά οφέλη στους εκπαιδευτικούς στο παιδαγωγικό και διδακτικό τους έργο. Αντίστοιχα οφέλη κατέγραψαν για τους εκπαιδευτικούς στην έρευνα τους οι Κουτρούμπα & Ζησιμοπούλου (2006), στων οποίων την έρευνα οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης υποστήριζαν, επιπλέον, ότι χρησιμοποιούν σε σημαντικό βαθμό στη διδακτική διαδικασία τις γνώσεις που απέκτησαν από την επιμόρφωση τους σε ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Πίνακας:5.8 Βοήθεια από σεμινάρια, ημερίδες, συνέδρια για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

Βοήθεια από σεμινάρια κ.ά	Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Αθροιστική συχνότητα
Valid ΚΑΘΟΛΟΥ	2	0,7	0,7
ΛΙΓΟ	12	4,3	5,0
ΑΡΚΕΤΑ	41	14,6	19,6
ΠΟΛΥ	15	5,4	25,0
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	3	1,1	26,1
ΟΧΙ	207	73,9	100,0
Σύνολο	280	100,0	

Το 35,4% των καθηγητών που συμμετείχαν στην έρευνα απάντησε πως έχει παρακολουθήσει σεμινάρια ή συνέδρια για την Αγωγή Υγείας (Παράρτημα: Α Πίνακας:5.9). Η θεματολογία της Αγωγής Υγείας εμφοιλοχωρεί σε αρκετά ζητήματα που αφορούν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση όπως: τα ανθρώπινα δικαιώματα, τα δικαιώματα του πολίτη, η ισότητα ευκαιριών, η ισότητα των φύλων, ο ρατσισμός, η ξеноφοβία κ.ά, οπότε παρουσιάζει ενδιαφέρον να προσεγγιστεί και αυτή η οπτική.

Περίπου ένας στους τέσσερις ερωτώμενους είχαν πραγματοποιήσει ή συμμετάσχει σε προγράμματα Αγωγής Υγείας (Παράρτημα: Α Πίνακας:5.10), γεγονός το οποίο μπορεί να τους έφερε εμμέσως σε επαφή με θέματα διαπολιτισμικής

εκπαίδευσης, να τους προσέφερε αντίστοιχα ερεθίσματα και να τους προκάλεσε το ενδιαφέρον γι' αυτά.

Σε ατομικό επίπεδο την ενημέρωση σχετικά με θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης επιδιώκει από αρκετά έως πάρα πολύ το 25,4% των ερωτηθέντων, ενώ το 27,5% δήλωσε ότι δεν ενημερώνεται καθόλου ατομικά σε αντίστοιχα θέματα. Το ποσοστό αυτών που επιδιώκουν την ενημέρωση σε σημαντικό βαθμό (25,4%) είναι πολύ κοντά σε αυτό (26,1%) που έχει παρακολουθήσει σεμινάρια, ημερίδες και συνέδρια για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Πίνακας:5.11 Ατομική ενημέρωση για θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

Ατομική ενημέρωση για θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης		Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Αθροιστική Συχνότητα
Valid	ΚΑΘΟΛΟΥ	77	27,5	27,5
	ΛΙΓΟ	132	47,1	74,6
	ΑΡΚΕΤΑ	59	21,1	95,7
	ΠΟΛΥ	9	3,2	98,9
	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	3	1,1	100,0
	Σύνολο	280	100,0	

Από αντίστοιχη εμπειρική έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε εκπαιδευτικούς – αποφοίτους παιδαγωγικών τμημάτων των πανεπιστημίων προέκυψε ότι ο βαθμός ενημέρωσης και κατάρτισης τους αναφορικά με ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι από μηδαμινός έως ελάχιστος (Καρατζιά & Σπινθουράκη, 2005) επιβεβαιώνοντας εμμέσως τα παραπάνω ευρήματα.

Όσοι επιλέγουν να ενημερωθούν ατομικά για θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης φαίνεται να προτιμούν συντριπτικά περισσότερο το διαδίκτυο (47,5%), ενώ ακολουθούν με αρκετά χαμηλότερο ποσοστό πιο κλασικοί τρόποι ενημέρωσης, όπως τα μέσα μαζικής ενημέρωσης (27,1%), τα βιβλία (22,5%) και οι ημερίδες, τα σεμινάρια και τα συνέδρια (20,4%).

Πίνακας:5.12 Τρόπος ενημέρωσης για θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

Τρόπος ενημέρωσης	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
Από το διαδίκτυο	133	47,5
Καθόλου	77	27,5
Από τα ΜΜΕ	76	27,1
Από βιβλία	63	22,5
Ημερίδες, σεμινάρια, συνέδρια	57	20,4
Με άλλο τρόπο	11	3,9

Από την κωδικοποίηση της ανοικτής ερώτησης που αναφέρονταν στην έκφραση «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση» προέκυψαν ενδιαφέρουσες απαντήσεις, οι οποίες κωδικοποιήθηκαν με τη μέθοδο της ανάλυσης περιεχομένου σε έξι επιμέρους που συνδέονται με ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Ειδικότερα, στο μυαλό

του 35% των ερωτηθέντων, όταν ακούνε την έκφραση «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση» έρχεται η εκπαίδευση για την ετερότητα, στους αλλοδαπούς μαθητές αναφέρεται το 17,5%, ενώ με μικρότερα ποσοστά ακολουθούν η εκμάθηση της γλώσσας (7,5%), η ενσωμάτωση στην κοινωνία (6,8%), η ισότιμη συμμετοχή / ίσες ευκαιρίες (6,4%) και η κατανόηση / κατάρριψη των στερεοτύπων. Είναι άξιο λόγου ότι το 15,4% είτε δεν απάντησε καθόλου, είτε απάντησε πως δεν ξέρει.

Πίνακας:5.13 Όταν ακούτε την έκφραση «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση» τι σας έρχεται στο μυαλό;

Έκφραση «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση»	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
Εκπαίδευση για την ετερότητα	98	35
Αλλοδαποί μαθητές	49	17,5
Συνύπαρξη / Σεβασμός στην ετερότητα	44	15,7
Δεν ξέρω / Δεν απαντώ	43	15,4
Εκμάθηση γλώσσας	21	7,5
Ενσωμάτωση στην κοινωνία	19	6,8
Ισότιμη συμμετοχή / Ίσες ευκαιρίες	18	6,4
Κατανόηση / Κατάρριψη στερεοτύπων	12	4,3

Στην ανοικτή ερώτηση «Τι σημαίνει για σας Διαπολιτισμική Εκπαίδευση» το 33,6% απάντησε «εκπαίδευση για την ετερότητα». Για το 20,7% των ερωτηθέντων η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι συνδεδεμένη με τη συνύπαρξη, την κατανόηση και το σεβασμό, ενώ για το 14,6% με την ισότιμη συμμετοχή και τις ίσες ευκαιρίες. Στην αντίστοιχη ερώτηση περίπου ένας στους πέντε εκπαιδευτικούς (18,6%) που συμμετείχαν είτε δεν απάντησε, είτε απάντησε ότι δε γνωρίζει. Είναι φανερό πως η έννοια της «Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης» δεν έχει αποσαφηνιστεί σημασιολογικά από τους περισσότερους εκπαιδευτικούς. Αυτό το εύρημα ταυτίζεται με αντίστοιχο έρευνας που πραγματοποιήθηκε σε εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Γκόβαρης, 2005).

Πίνακας:5.14 Τι σημαίνει για σας Διαπολιτισμική Εκπαίδευση;

Σημασία «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση»	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
Εκπαίδευση για την ετερότητα	94	33,6
Συνύπαρξη / Κατανόηση / Σεβασμός	58	20,7
Δεν ξέρω / Δεν απαντώ	52	18,6
Ισότιμη συμμετοχή / Ίσες ευκαιρίες	41	14,6
Προσαρμογή στην πολυπολιτισμικότητα	30	10,7
Αλλοδαποί μαθητές	16	5,7
Διαπολιτισμικά σχολεία	13	4,6

Στο σχεδιασμό των νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων ελήφθη υπόψη η πολυπολιτισμική σύνθεση της σύγχρονης ελληνικής κοινωνίας και έγινε προσπάθεια να προσεγγιστεί μέσα από ένα πνεύμα αλληλοκατανόησης, ανεκτικότητας και διαλόγου (Νικολάου 2005α). Αυτό διαφαίνεται, σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό, και στα αναλυτικά προγράμματα και στα σχολικά εγχειρίδια του γυμνασίου. Παρόλα

αυτά περίπου ένας στους τέσσερις ερωτώμενους (27,9%) υποστήριξε ότι έχει διαπιστώσει την παρουσία θεμάτων σχετικών με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση στα αναλυτικά προγράμματα του γυμνασίου, ενώ το ποσοστό των εκπαιδευτικών που δεν αντιλήφθηκαν την ύπαρξη αντίστοιχων θεμάτων είναι αρκετά υψηλό (72,1%) (Παράρτημα: Α Πίνακας:5.15).

Θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης διέκριναν οι εκπαιδευτικοί κατά κύριο λόγο στα αναλυτικά προγράμματα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας (10,4%), της Νεοελληνικής Γλώσσας (9,3%) και των Ξένων Γλωσσών (7,1%) και δευτερευόντως στα μαθήματα των Θρησκευτικών (5%), της Γεωγραφίας (3,6%) και της Οικιακής Οικονομίας (3,2%).

Πίνακας:5.16 Διαπίστωση μαθημάτων με θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στα αναλυτικά προγράμματα του γυμνασίου

Μάθημα	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
ΟΧΙ	280	72,1
ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ	29	10,4
ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ	26	9,3
ΞΕΝΕΣ ΓΛΩΣΣΕΣ	20	7,1
ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΑ	15	5
ΓΕΩΓΡΑΦΙΑ	10	3,6
ΙΣΤΟΡΙΑ	10	3,6
ΟΙΚΙΑΚΗ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑ	9	3,2
ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ & ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΑΓΩΓΗ	6	2,1

Η παρουσία θεμάτων σχετικών με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση στα σχολικά εγχειρίδια του γυμνασίου σημειώνεται από το 42,9% των συμμετεχόντων στην έρευνα, ενώ το 57,1% δε διαπίστωσε αντίστοιχα στοιχεία (Παράρτημα: Α Πίνακας:5.17). Ειδικότερα, στη Νεοελληνική Λογοτεχνία (16,1%), στη Νεοελληνική Γλώσσα (12,5%) και στα μαθήματα των ξένων γλωσσών (11,1%) διαπίστωσαν οι εκπαιδευτικοί κυρίως θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Σε πρόσφατη έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε σχολεία της Θεσσαλονίκης (Δανιηλίδου & Βόρβη, 2012) οι καθηγητές των φιλολογικών μαθημάτων έχουν δηλώσει ότι δε θεωρούν ικανοποιητική τη διαπολιτισμική διάσταση στα σχολικά εγχειρίδια των αντίστοιχων μαθημάτων.

Μαθήματα με έμμεσες αναφορές σε ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης κατά τους εκπαιδευτικούς είναι τα Θρησκευτικά (5,7%), η Γεωγραφία (5%) και η Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή (5%). Η Νεοελληνική Λογοτεχνία (Μπέλλα, 2007, 2008, Πεσκετζή, 2007, 2008), η Νεοελληνική Γλώσσα (Αλεξοπούλου, 2008), η Γεωγραφία (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1998, Κατσίκης, 2007), η Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή (Τριανταφύλλου, 2008) και δευτερευόντως λόγω της ιδιαιτερότητας

του αντικειμένου τους τα Θρησκευτικά (Κανακίδου & Παπαγιάννη,1998) και η Ιστορία (Αυγέρη, 2013) αποτελούν μαθήματα που ευνοούν την ανάπτυξη θεμάτων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Σε παλαιότερη μελέτη της η Ασκούνη (1997) διαπίστωνε ότι το περιεχόμενο των βιβλίων όπως αυτά της Νεοελληνικής Γλώσσας και της Γεωγραφίας είναι εθνοκεντρικό, αλλά από τότε έχουν υπάρξει αρκετές αλλαγές και διαπολιτισμικά στοιχεία έχουν εισέλθει στα σχολικά εγχειρίδια.

Πίνακας:5.18 Διαπίστωση μαθημάτων με θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στα σχολικά εγχειρίδια του γυμνασίου

Μάθημα	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
ΟΧΙ	160	57,1
ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ	45	16,1
ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ	35	12,5
ΞΕΝΕΣ ΓΛΩΣΣΕΣ	31	11,1
ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΑ	16	5,7
ΓΕΩΓΡΑΦΙΑ	14	5
ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ & ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΑΓΩΓΗ	14	5
ΟΙΚΙΑΚΗ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑ	9	3,2
ΙΣΤΟΡΙΑ	7	2,5

Χρήζει σχολιασμού ότι οι εκπαιδευτικοί σε μεγαλύτερο βαθμό διέκριναν ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στα σχολικά εγχειρίδια από ότι στα αναλυτικά προγράμματα. Αυτή η διαφορά πιθανώς να οφείλεται είτε σε πλημμελή σχεδιασμό των αναλυτικών προγραμμάτων, είτε σε ελλιπή εφαρμογή τους από τους εκπαιδευτικούς. Επιπλέον, είναι προσφορότερη η επαφή του εκπαιδευτικού με ένα σχολικό εγχειρίδιο ενός μαθήματος που δε διδάσκει ο ίδιος ατομικά σε σχέση με το αντίστοιχο αναλυτικό πρόγραμμα.

Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών (88,9%) είναι ελάχιστα ή καθόλου ενημερωμένη για την εθνική, κυβερνητική πολιτική για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση (Παράρτημα: Α Πίνακας:5.19). Με δεδομένη την ύπαρξη εκτενούς συζήτησης στις επιστήμες της Αγωγής γύρω από τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, αλλά και του υψηλού ποσοστού αλλοδαπών στα σχολεία, προκαλεί εντύπωση η σχεδόν πλήρης απουσία ενδιαφέροντος για την εθνική, κυβερνητική πολιτική γύρω από τα αντίστοιχα θέματα. Εμμέσως προκύπτει, όμως, και η αδυναμία των αρμόδιων φορέων να ενημερώσουν τους εκπαιδευτικούς για την αντίστοιχη εθνική, κυβερνητική πολιτική.

Τα ποσοστά των εκπαιδευτικών που είναι ελάχιστα ή καθόλου ενημερωμένοι για την πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι αρκετά υψηλά (87,9%) και πλησιάζουν αυτά της εθνικής, κυβερνητικής πολιτικής (Παράρτημα: Α Πίνακας:5.20). Ως προς την εφαρμογή της νομοθεσίας της

Ευρωπαϊκής Ένωσης για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, έξι στους δέκα (60,4%) εκπαιδευτικούς θεωρούν ότι είτε δεν εφαρμόζεται, είτε εφαρμόζεται ελάχιστα. Από την άλλη πλευρά υπάρχει περίπου το 40% (39,6%) των συμμετεχόντων στην έρευνα εκπαιδευτικών που υποστηρίζει ότι η αντίστοιχη νομοθεσία εφαρμόζεται αρκετά έως πάρα πολύ.

Πίνακας:5.21 Άποψη για την εφαρμογή της νομοθεσίας της Ευρωπαϊκής Ένωσης για ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση ημεδαπών, αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών

Άποψη	Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Αθροιστική συχνότητα
Valid ΚΑΘΟΛΟΥ	31	11,1	11,1
ΛΙΓΟ	138	49,3	60,4
ΑΡΚΕΤΑ	74	26,4	86,8
ΠΟΛΥ	25	8,9	95,7
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	12	4,3	100,0
Σύνολο	280	100,0	

Τα σχολικά βιβλία και τα αναλυτικά προγράμματα φαίνεται, σύμφωνα με τη γνώμη που εκφράζουν οι εκπαιδευτικοί, να λαμβάνουν υπόψη ελάχιστα ή καθόλου (81,8%) την ύπαρξη μεγάλου ποσοστού αλλοδαπών, παλιννοστούντων και μειονοτικών μαθητών στα σχολεία. Αυτή η διαπίστωση έρχεται σε αντίθεση με τα δεδομένα που προέκυψαν από τις αντίστοιχες ερωτήσεις για τα αναλυτικά εγχειρίδια και τα αναλυτικά προγράμματα παραπάνω, καθώς τα ποσοστά σε εκείνες ήταν σημαντικά μικρότερα.

Πίνακας:5.22 Άποψη για το αν τα σχολικά βιβλία και τα αναλυτικά προγράμματα λαμβάνουν υπόψη τους το μεγάλο ποσοστό αλλοδαπών, παλιννοστούντων και μειονοτικών μαθητών

Άποψη	Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Αθροιστική συχνότητα
Valid ΚΑΘΟΛΟΥ	71	25,4	25,4
ΛΙΓΟ	158	56,4	81,8
ΑΡΚΕΤΑ	40	14,3	96,1
ΠΟΛΥ	5	1,8	97,9
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	6	2,1	100,0
Σύνολο	280	100,0	

Στην ερώτηση για τους τομείς ενασχόλησης της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης προέκυψαν από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών χρήσιμα στοιχεία για τη γνώση τους σε αντίστοιχα ζητήματα. Ειδικότερα, ένα αξιοπρόσεκτο ποσοστό, το οποίο κυμαίνεται από 11,4 έως 25,4%, δήλωσε ότι δε γνωρίζει κάποιον από τους τομείς ενασχόλησης της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Επίσης, για βασικούς τομείς ενασχόλησης της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης υποστήριξαν οι ερωτώμενοι, σε ποσοστό περίπου μεταξύ 20 και 35%, πως είτε δεν ασχολείται καθόλου, είτε ασχολείται λίγο με αυτούς.

Πίνακας:5.23 Τομείς ενασχόλησης της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Τομείς ενασχόλησης	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	Δεν ξέρω
Με τα μεταναστευτικά ρεύματα προς την Ελλάδα	23 (8,2%)	77 (27,5%)	78 (27,9%)	14 (5%)	24 (8,6%)	64 (22,9%)
Με θεωρίες εκπαιδευτικής διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας (διαπολιτισμικά μοντέλα εκπαίδευσης)	12 (4,3%)	47 (16,8%)	71 (25,4%)	45 (16,1%)	63 (22,5%)	42 (15%)
Με τη διδακτική μεθοδολογία της πολυπολιτισμικής τάξης	14 (5%)	49 (17,5%)	64 (22,9%)	51 (18,2%)	57 (20,4%)	45 (16,1%)
Με τη διγλωσση εκπαίδευση	31 (11,1%)	72 (25,4%)	57 (20,4%)	30 (10,7%)	30 (10,7%)	60 (21,4%)
Με τη διδακτική της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας	37 (13,2%)	58 (20,7%)	65 (23,2%)	31 (11,1%)	33 (11,8%)	56 (20%)
Με θέματα ταυτότητας	20 (7,1%)	62 (22,1%)	53 (18,9%)	42 (15%)	32 (11,4%)	71 (25,4%)
Με την εκπαίδευση αλλοδαπών	15 (5,4%)	38 (13,6%)	77 (27,5%)	47 (16,8%)	71 (25,4%)	32 (11,4%)
Με την εκπαίδευση παλιννοστούντων	14 (5%)	46 (16,4%)	78 (27,9%)	51 (18,2%)	50 (17,9%)	41 (14,6%)
Με την εκπαίδευση τσιγγανοπαίδων	20 (7,1%)	65 (23,2%)	75 (26,8%)	33 (11,8%)	42 (15%)	45 (16,1%)

Ο πρώτος αριθμός στον πίνακα αντιπροσωπεύει τη συχνότητα και ο δεύτερος το ποσοστό επί τοις εκατό (%)

Από τις απαντήσεις προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι τομείς με τους οποίους ασχολείται περισσότερο η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι η εκπαίδευση των αλλοδαπών, των παλιννοστούντων και τα διαπολιτισμικά μοντέλα εκπαίδευσης. Οι Μπομπαρίδου κ.ά (2004) ανέλυσαν τους τομείς τους οποίους πρέπει να κατέχει ένας καθηγητής για να θεωρηθεί διαπολιτισμικά επαρκής. Από τις απαντήσεις που δόθηκαν στην παρούσα έρευνα μπορεί να υποστηριχτεί ότι οι έλληνες εκπαιδευτικοί δεν είναι διαπολιτισμικά επαρκείς, καθώς όχι μόνο δεν έχουν εκπαίδευση αντίστοιχη, αλλά σημαντικό τμήμα τους δε γνωρίζει τους τομείς ενασχόλησης της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Παρόμοια αποτελέσματα κατέγραψε και ο Γεωργογιάννης (2005), τα οποία καταδεικνύουν την έλλειψη διαπολιτισμικής επάρκειας των καθηγητών.

Συνοψίζοντας μπορεί να υποστηριχτεί ότι οι εκπαιδευτικοί που ερωτήθηκαν έχουν σε σημαντικό ποσοστό ακούσει για την έννοια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Όσοι έχουν παρακολουθήσει αντίστοιχα σεμινάρια, ημερίδες ή συνέδρια έχουν ωφεληθεί σημαντικά. Κύρια πηγή ενημέρωσης για τους εκπαιδευτικούς αποτελεί το διαδίκτυο με τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα που το χαρακτηρίζουν ως πηγή. Στην πλειονότητά τους δε διακρίνουν ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στα αναλυτικά προγράμματα και τα σχολικά εγχειρίδια του γυμνασίου, μολονότι αυτά υφίστανται. Όσοι διακρίνουν αντίστοιχα στοιχεία το πράττουν κυρίως στα γλωσσικά μαθήματα όπως της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, της Νεοελληνικής Γλώσσας και των Ξένων Γλωσσών. Στην αντίληψη των περισσότερων

η έννοια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης συνδέεται με την εκπαίδευση για την ετερότητα, το σεβασμό στην ετερότητα και τους αλλοδαπούς μαθητές. Σημασιολογικά φαίνεται να τη συνδέουν με την εκπαίδευση για την ετερότητα, τη συνύπαρξη, την κατανόηση, το σεβασμό, την ισότιμη συμμετοχή και τις ίσες ευκαιρίες. Ως βασικούς τομείς ενασχόλησης της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης θεωρούν την εκπαίδευση των αλλοδαπών και των παλιννοστούντων μαθητών και τα διαπολιτισμικά μοντέλα εκπαίδευσης. Καταληκτικά, οι εκπαιδευτικοί έχουν ακούσει για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, δε γνωρίζουν συγκεκριμένες πληροφορίες για τους τομείς ενασχόλησης της και την έχουν συνδέσει με τους αλλοδαπούς μαθητές και με την εκπαίδευση και το σεβασμό στην ετερότητα.

5.2.3 Γνώσεις και αντιλήψεις για την Αειφόρο Ανάπτυξη

Η έννοια της αειφόρου ανάπτυξης αποτελεί αντικείμενο συζήτησης σε κοινωνικό και εκπαιδευτικό επίπεδο τουλάχιστον τις τελευταίες δύο δεκαετίες. Επομένως, είναι αναμενόμενο να προκαλεί αρνητική εντύπωση το γεγονός ότι περίπου οι μισοί εκπαιδευτικοί (52,9%) υποστηρίζουν ότι δεν έχουν ακούσει τίποτα ή ελάχιστα για την αειφόρο ανάπτυξη (Παράρτημα: Α Πίνακας:5.24). Τα αποτελέσματα ομοιάζουν με αυτά αντίστοιχης έρευνας που πραγματοποιήθηκε στον ελλαδικό χώρο και συγκεκριμένα, σε εκπαιδευτικούς λυκείου στο Ρέθυμνο (Αντωνίου, 2010), η οποία κατέγραψε σημαντική έλλειψη ενημέρωσης για την έννοια της αειφόρου ανάπτυξης. Περίπου ένας στους πέντε εκπαιδευτικούς (17,9%) έχει επιμορφωθεί γύρω από την αειφόρο ανάπτυξη, ενώ η πλειονότητα (82,1%) δεν έχει λάβει αντίστοιχη επιμόρφωση (Παράρτημα: Α Πίνακας:5.25).

Αποτελεί χρήσιμο στοιχείο ότι το 35% των εκπαιδευτικών έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια, ημερίδες και συνέδρια για την περιβαλλοντική εκπαίδευση (Παράρτημα: Α Πίνακας:5.26), καθώς η θεματολογία της προσεγγίζει αρκετά ζητήματα της αειφόρου ανάπτυξης και ειδικότερα, την περιβαλλοντική της διάσταση. Σε έρευνα που αναφέρεται σε καθηγητές λυκείου στο νησί της Ρόδου (Τζαμπέρης & Παπαβασιλείου, 2010) καταγράφηκε ποσοστό 25,5% των συμμετεχόντων να έχει παρακολουθήσει σεμινάρια, ημερίδες και συνέδρια για την περιβαλλοντική εκπαίδευση. Η διαφορά που καταγράφεται στα ποσοστά πιθανόν να οφείλεται στις περιορισμένες ευκαιρίες που έχουν οι εκπαιδευτικοί σε απομακρυσμένες περιοχές, όπως η Ρόδος για την παρακολούθηση αντίστοιχων δραστηριοτήτων.

Περίπου τρεις στους δέκα ερωτώμενους (28,9%) είχαν πραγματοποιήσει ή συμμετάσχει σε προγράμματα / projects περιβαλλοντικής εκπαίδευσης (Παράρτημα: Α Πίνακας:5.27). Η θεματολογία των προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης καταπιάνεται με αρκετά ζητήματα αειφόρου ανάπτυξης. Το Υ.ΠΑΙ.Θ στις αντίστοιχες εγκυκλίους του, μετά τη διάσκεψη της Θεσσαλονίκης για την εκπαίδευση και την κατάρτιση για την αειφορία το 1997, κάνει λόγο για επικέντρωση στην αειφορία και για τη δεκαετία για την αειφόρο ανάπτυξη στην εκπαίδευση (Λιαράκου & Φλογαίτη, 2007). Άρα, οι εμπλεκόμενοι στα αντίστοιχα προγράμματα έχουν έρθει, έστω έμμεσα, σε επαφή με την έννοια της αειφόρου ανάπτυξης και ορισμένες από τις πτυχές της που αφορούν κυρίως στην περιβαλλοντική της διάσταση.

Το 71,8% των ερωτώμενων υποστήριξε ότι σε ατομικό επίπεδο είτε δεν ενημερώνεται καθόλου, είτε ενημερώνεται λίγο για θέματα αειφόρου ανάπτυξης. Με δεδομένη τη σημασία που αποδίδεται στη συγκεκριμένη έννοια, αποδεδειγμένα πλέον και σε εκπαιδευτικό επίπεδο, αυτό το εύρημα δεν προσφέρει ενθαρρυντικά μηνύματα. Παρόλα αυτά υπάρχει ένα ποσοστό 28,2% που δείχνει σημαντικό ατομικό ενδιαφέρον για ενημέρωση σε αντίστοιχα ζητήματα.

Πίνακας:5.28 Ατομική ενημέρωση για θέματα Αειφόρου Ανάπτυξης

Ατομική ενημέρωση για θέματα Αειφόρου Ανάπτυξης		Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Αθροιστική συχνότητα
Valid	ΚΑΘΟΛΟΥ	111	39,6	39,6
	ΛΙΓΟ	90	32,1	71,8
	ΑΡΚΕΤΑ	59	21,1	92,9
	ΠΟΛΥ	15	5,4	98,2
	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	5	1,8	100,0
	Σύνολο	280	100,0	

Το δημοφιλέστερο τρόπο ενημέρωσης σε ατομικό επίπεδο για ζητήματα αειφόρου ανάπτυξης αποτελεί το διαδίκτυο (44,6%), ακολουθούν τα μέσα μαζικής ενημέρωσης (29,3%) και οι πιο κλασικοί τρόποι, όπως τα βιβλία (22,9%) και οι ημερίδες, τα σεμινάρια και τα συνέδρια (18,2%) (Παράρτημα: Α Πίνακας:5.29). Η Αντωνίου (2010) στην έρευνα της, που αφορά καθηγητές λυκείου στο νομό Ρεθύμνου, διαπίστωσε επίσης ως δημοφιλέστερους τρόπους ενημέρωσης τα μέσα μαζικής ενημέρωσης και το διαδίκτυο συμφωνώντας με τα αντίστοιχα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας.

Η έκφραση «Αειφόρος Ανάπτυξη» είναι συνδεδεμένη στο νου των περισσότερων εκπαιδευτικών κυρίως με έννοιες και όρους σχετικούς με το περιβάλλον όπως η προστασία του (23,2%), η ανάπτυξη με σεβασμό στο περιβάλλον (18,9%) και η πράσινη ανάπτυξη (11,8%). Αυτό το εύρημα μπορεί να εξηγηθεί, αν

ληφθεί υπόψη πως ο όρος προέκυψε κυρίως μέσα από κείμενα περιβαλλοντικών διασκέψεων και οργανώσεων. Επιπλέον, παρατηρείται ότι τυγχάνει περισσότερης προβολής, αναφορών και συζήτησης η περιβαλλοντική διάσταση της αειφόρου ανάπτυξης έναντι των υπολοίπων.

Πίνακας:5.30 Όταν ακούτε την έκφραση «Αειφόρος Ανάπτυξη» τι σας έρχεται στο μυαλό;

Έκφραση «Αειφόρος Ανάπτυξη»	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
Δεν ξέρω / Δεν απαντώ	68	24,3
Προστασία Περιβάλλοντος	65	23,2
Ανάπτυξη με σεβασμό στο περιβάλλον	53	18,9
Πράσινη ανάπτυξη	33	11,8
Διαρκής ανάπτυξη	31	11,1
ΑΠΕ – Χρήση ενέργειας	27	9,6
Ισορροπία περιβάλλοντος	14	5

Στον όρο «Αειφόρος Ανάπτυξη» αποδίδεται διαφορετικό σημασιολογικό περιεχόμενο από τους εκπαιδευτικούς. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί του προσδίδουν τη σημασία της ανάπτυξης που προστατεύει το περιβάλλον (22,5%), της σωστής διαχείρισης των πόρων (16,4%), της προστασίας του περιβάλλοντος (11,4%) και της κοινωνικής ευημερίας / συνοχής / ποιότητας ζωής (3,2%). Άρα, φαίνεται να ταυτίζεται η σημασία του σε μεγαλύτερο βαθμό με την έννοια του περιβάλλοντος. Αυτά τα αποτελέσματα προσεγγίζουν τα αντίστοιχα της έρευνας των Καραμέρη κ.ά (2006), η οποία κατέγραψε περίπου τα ίδια ποσοστά στις απαντήσεις «Δεν ξέρω / Δεν απαντώ», «Προστασία Περιβάλλοντος» και «Επόμενες γενιές».

Πίνακας:5.31 Τι σημαίνει για σας Αειφόρος Ανάπτυξη;

Σημασία «Αειφόρος Ανάπτυξη»	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
Δεν ξέρω / Δεν απαντώ	84	30
Ανάπτυξη που προστατεύει το περιβάλλον	63	22,5
Σωστή διαχείριση των πόρων	46	16,4
Προστασία Περιβάλλοντος	32	11,4
Επόμενες γενιές	23	8,2
Κοινωνική ευημερία / συνοχή / ποιότητα ζωής	9	3,2

Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών που ερωτήθηκαν εκτιμούν ότι η αειφόρος ανάπτυξη έχει πολύ έως πάρα πολύ περιβαλλοντική διάσταση (80,7%). Ακολουθεί η οικονομική διάσταση (74%), η κοινωνική (67,9%) και η πολιτισμική (60,4%) (Παράρτημα: Α Πίνακας:5.32). Αυτή η διαπίστωση μπορεί να χαρακτηριστεί ως αναμενόμενη, καθώς αρχικά η έννοια συνδέθηκε άμεσα με το περιβάλλον. Το τελευταίο διάστημα παρατηρείται μια στροφή της ρητορικής σε πολιτικό επίπεδο προς την οικονομική διάσταση, εξαιτίας της οικονομικής κρίσης που διαπερνά την Ελλάδα, αλλά και άλλες χώρες της Ευρώπης.

Το 85,7% των συμμετεχόντων στην έρευνα είναι ελάχιστα ή καθόλου ενημερωμένο για την εθνική – κυβερνητική πολιτική για την αειφόρο ανάπτυξη

(Παράρτημα: Α Πίνακας:4.33). Το δεδομένο αυτό είναι αρνητικό, καθώς η αειφόρος ανάπτυξη αποτελεί ζήτημα αιχμής, προβληματισμού και φορέα πολιτικών στρατηγικών σε αρκετά επίπεδα της κοινωνικής ζωής. Από τη μελέτη του πίνακα 5.34 (Παράρτημα: Α) προκύπτει ότι περίπου εννιά στους δέκα εκπαιδευτικούς (85,4%) έχουν σχεδόν πλήρη άγνοια για την πολιτική που εφαρμόζει η Ευρωπαϊκή Ένωση για την αειφόρο ανάπτυξη. Αυτό το στοιχείο έρχεται να συμπληρώσει το αντίστοιχο που αφορά την εθνική – κυβερνητική πολιτική αποδεικνύοντας τη σημαντική έλλειψη ενδιαφέροντος για τις αντίστοιχες πολιτικές.

Περίπου δύο στους δέκα (19,3%) εκπαιδευτικούς έχουν διαπιστώσει θέματα σχετικά με την αειφόρο ανάπτυξη στα αναλυτικά προγράμματα του γυμνασίου, ενώ το 80,7% δεν έχει αντιληφθεί την παρουσία αντίστοιχων ζητημάτων στα αναλυτικά προγράμματα (Παράρτημα: Α Πίνακας:5.35). Οι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ότι κυρίως στα μαθήματα της Γεωγραφίας (7,5%), της Οικιακής Οικονομίας (5,7%) και της Βιολογίας (3,6%) παρατήρησαν την ύπαρξη θεμάτων αειφόρου ανάπτυξης στα αναλυτικά προγράμματα (Παράρτημα: Α Πίνακας:5.36).

Το 27,5% των ερωτώμενων διέκρινε θέματα αειφόρου ανάπτυξης στα σχολικά εγχειρίδια του γυμνασίου, ενώ το 72,5% δεν εντόπισε αντίστοιχα ζητήματα (Παράρτημα: Α Πίνακας:5.37). Τα μαθήματα, των οποίων τα σχολικά εγχειρίδια οι εκπαιδευτικοί διαπίστωσαν την ύπαρξη θεμάτων αειφόρου ανάπτυξης είναι η Γεωγραφία (10,7%), η Οικιακή Οικονομία (6,1%), η Νεοελληνική Γλώσσα (5%) και η Νεοελληνική Λογοτεχνία (5%). Το μάθημα της Γεωγραφίας είναι αναμενόμενο να εμφανίζει υψηλότερα ποσοστά, καθώς στα σημαντικά ζητήματα που αντιμετωπίζει ο σύγχρονος άνθρωπος, στα οποία εμπλέκεται άμεσα η αειφόρος ανάπτυξη, υπάρχει έντονη η γεωγραφική διάσταση (Κατσίκης, 2007), η οποία εισέρχεται σταδιακά στα σχολικά εγχειρίδια.

Πίνακας:5.38 Διαπίστωση μαθημάτων με θέματα αειφόρου ανάπτυξης στα σχολικά εγχειρίδια του γυμνασίου

Μάθημα	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
Σε κανένα μάθημα	203	72,5
Γεωγραφία	30	10,7
Οικιακή Οικονομία	17	6,1
Νεοελληνική Λογοτεχνία	14	5
Νεοελληνική Γλώσσα	14	5
Βιολογία	11	3,9
Ξένες Γλώσσες	10	3,6
Τεχνολογία	10	3,6

Από τις απαντήσεις των καθηγητών για τους τομείς ενασχόλησης της αειφόρου ανάπτυξης φαίνεται ευδιάκριτα ότι αυτή είναι περισσότερο συνδεδεμένη

με το περιβάλλον και συγκεκριμένα, με το κλίμα (66,4%), την ατμόσφαιρα (63,9%), τους φυσικούς πόρους (74,2%) και τα καταναλωτικά και παραγωγικά πρότυπα (67,5%). Οι κοινωνικοί τομείς ενασχόλησης της αειφόρου ανάπτυξης (δημόσια υγεία, φτώχεια, κοινωνικός αποκλεισμός, δημογραφικό), οι οικονομικοί (εισόδημα, κατανάλωση) και οι πολιτισμικοί (διατήρηση και αποκατάσταση της πολιτιστικής κληρονομιάς) δεν έχουν εντυπωθεί σε σημαντικό βαθμό στη συνείδηση των περισσότερων ως αντικείμενα που ενδιαφέρουν την αειφόρο ανάπτυξη. Ουσιαστικά, αποδίδεται στην αειφόρο ανάπτυξη μονοθεματικό ενδιαφέρον και προσανατολισμός, υποβαθμίζοντας το ρόλο και το έργο που προσπαθεί να επιτελέσει στο κοινωνικό σύνολο σε επίπεδα δραστηριότητας όπως το κοινωνικό, οικονομικό και πολιτισμικό. Αντίστοιχα αποτελέσματα σχετικά με τους τομείς ενασχόλησης της αειφόρου ανάπτυξης κατέγραψε και ο Κώτσιος (2010) χρησιμοποιώντας τη μέθοδο της οργανωμένης συνέντευξης.

Πίνακας:5.39 Τομείς ενασχόλησης της αειφόρου ανάπτυξης

Τομείς Ενασχόλησης	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	Δεν ξέρω
Αλλαγή κλίματος και καθαρή ενέργεια	1 (0,4%)	13 (4,6%)	39 (13,9%)	70 (25%)	116 (41,4%)	41 (14,6%)
Ατμόσφαιρα (ποιότητα του αέρα, μείωση στοιβάδας όζοντος)	4 (1,4%)	14 (5%)	43 (15,4%)	77 (27,5%)	102 (36,4%)	40 (14,3%)
Διαχείριση φυσικών πόρων (βιοποικιλότητα, γεωργία, δάση, ερημοποίηση, αστικοποίηση)	1 (0,4%)	4 (1,4%)	31 (11,1%)	62 (22,1%)	146 (52,1%)	36 (12,9%)
Καταναλωτικά και παραγωγικά πρότυπα (παραγωγή και διαχείριση αποβλήτων, κατανάλωση υλικών αγαθών)	1 (0,4%)	8 (2,9%)	40 (14,3%)	74 (26,4%)	115 (41,1%)	42 (15%)
Δημόσια υγεία (διατροφικές συνήθειες, θνησιμότητα, αποχέτευση, ποιότητα νερού, υπηρεσίες υγείας)	4 (1,4%)	25 (8,9%)	58 (20,7%)	70 (25%)	64 (22,9%)	59 (21,1%)
Φτώχεια και κοινωνικός αποκλεισμός (ισότητα των φύλων, κοινωνική πρόνοια, ανάπτυξη ικανοτήτων - θεσμών, εκπαίδευση, ασφάλεια, ενημέρωση – πληροφόρηση)	12 (4,3%)	48 (17,1%)	56 (20%)	52 (18,6%)	43 (15,4%)	69 (24,6%)
Γήρανση πληθυσμού, δημογραφικό πρόβλημα, πληθυσμιακή μεταβολή	24 (8,6%)	52 (18,6%)	45 (16,1%)	49 (17,5%)	37 (13,2%)	73 (26,1%)
Μεταφορές, χρήσεις γης, χωροταξική ανάπτυξη, κατοικία, συνθήκες ζωής	5 (1,8%)	21 (7,5%)	59 (21,1%)	76 (27,5%)	67 (23,9%)	52 (18,6%)
Οικονομική διάρθρωση (εισόδημα, κατανάλωση εισοδήματος)	19 (6,8%)	35 (12,5%)	57 (20,4%)	58 (20,7%)	47 (16,8%)	64 (22,9%)
Διατήρηση και αποκατάσταση της ιστορικής και πολιτιστικής κληρονομιάς	19 (6,8%)	43 (15,4%)	51 (18,2%)	52 (18,6%)	53 (18,9%)	62 (22,1%)

Ανακεφαλαιώνοντας, όσα ειπώθηκαν παραπάνω μπορεί να υποστηρίξει κανείς ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών δεν έχει ακούσει τίποτα ή ελάχιστα για την αειφόρο ανάπτυξη και δεν έχει παρακολουθήσει σεμινάρια, ημερίδες ή συνέδρια για αντίστοιχα θέματα. Στο άκουσμα της έκφρασης «Αειφόρος Ανάπτυξη» οι περισσότεροι ανακαλούν έννοιες και όρους γύρω από το περιβάλλον όπως η προστασία του, η ανάπτυξη με σεβασμό στο περιβάλλον και η πράσινη ανάπτυξη.

Στον όρο «Αειφόρος Ανάπτυξη» αποδίδουν τη σημασία της ανάπτυξης που προστατεύει το περιβάλλον, της σωστής διαχείρισης των πόρων και της προστασίας του περιβάλλοντος. Θεωρούν ότι η αειφόρος ανάπτυξη έχει κυρίως περιβαλλοντική διάσταση και δευτερευόντως οικονομική, κοινωνική και πολιτισμική. Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται ότι δεν είναι ενημερωμένοι ούτε κατ' ελάχιστο για την πολιτική για την αειφόρο ανάπτυξη τόσο σε εθνικό, κυβερνητικό, όσο και σε επίπεδο Ευρωπαϊκής Ένωσης. Δε διαπιστώνουν στην πλειονότητά τους ζητήματα αειφόρου ανάπτυξης στα αναλυτικά προγράμματα και στα σχολικά εγχειρίδια του γυμνασίου και έχουν συνδέσει την αειφόρο ανάπτυξη κυρίως με τομείς που συνδέονται με το περιβάλλον και λιγότερο με την οικονομία, την κοινωνία και τον πολιτισμό. Επομένως, αποκομίζει κανείς την εικόνα ενός εκπαιδευτικού που ουσιαστικά δεν έχει ακούσει αρκετά γύρω από θέματα της αειφόρου ανάπτυξης, αλλά και όταν έχει μία καλύτερη γνώση αυτή συνδέεται περισσότερο με την περιβαλλοντική της διάσταση.

5.2.4 Σύνδεση Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και Αειφόρου Ανάπτυξης

Η παρούσα ενότητα αποσκοπεί να αναδείξει κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα αντιλαμβάνονται την ύπαρξη σύνδεσης ανάμεσα στην αειφόρο ανάπτυξη και στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Πρώτο ερώτημα προς τους συμμετέχοντες στην έρευνα αποτέλεσε το ποια προβλήματα της Ελλάδας θεωρούν ότι τους αφορούν περισσότερο. Οι ερωτώμενοι απάντησαν η οικονομική κρίση (57,5%), η ανεργία (28,9%), τα περιβαλλοντικά προβλήματα (26,1%), η παιδεία (24,6%), η φτώχεια (19,3%), η δημόσια υγεία (18,6%), η μετανάστευση – οι αλλοδαποί (18,2%), καθώς και άλλα ζητήματα με μικρότερα ποσοστά. Τα προβλήματα που ανέφεραν στις απαντήσεις τους στο σύνολό τους αποτελούν θέματα υψηλού ενδιαφέροντος τόσο για την αειφόρο ανάπτυξη, όσο και για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Πίνακας:5.40 Προβλήματα της Ελλάδας που σας αφορούν περισσότερο

Απάντηση	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
Οικονομική κρίση	161	57,5
Ανεργία	81	28,9
Περιβαλλοντικά προβλήματα	73	26,1
Παιδεία	69	24,6
Φτώχεια	54	19,3
Δημόσια υγεία	52	18,6
Μετανάστευση – Αλλοδαποί	51	18,2
Πολιτική κρίση – Διαφθορά - Αξιοπιστία	34	12,1
Ηθικές αξίες	29	10,4
Εγκληματικότητα – Ασφάλεια	20	7,1
Δημογραφικό	18	6,4
Κράτος πρόνοιας – Κοινωνική πολιτική	15	5,4
Εθνική κυριαρχία – Ταυτότητα	12	4,3
Πολιτική κρίση	12	4,3

Πτώση βιοτικού επιπέδου	11	3,9
Ρατσισμός – Άνοδος της ακροδεξιάς	9	3,2
Έλλειψη εγχώριας παραγωγής	7	2,5

Σε επόμενη ερώτηση τους ζητήθηκε να απαντήσουν αν πιστεύουν ότι τα προβλήματα που τους αφορούν περισσότερο συνδέονται με την αιφόρο ανάπτυξη ή / και τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Καταφατικά απάντησε το 43,2%, αρνητικά το 1,1%, ενώ το 8,6% δήλωσε ότι δεν ξέρει. Εν μέρει σύνδεση αντιλαμβάνεται το 33,2%, ενώ το 13,6% υποστηρίζει ότι συνδέονται, αλλά όχι όλα. Από τα ποσοστά συχνοτήτων σε κάθε απάντηση δύναται να οδηγηθεί κανείς στο συμπέρασμα ότι κατά την άποψη των εκπαιδευτικών τα προβλήματα που τους αφορούν περισσότερο σε σημαντικό βαθμό έχουν άμεση σχέση με την αιφόρο ανάπτυξη και τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, τόσο ως ξεχωριστά, όσο και ως συνδεδεμένα μεταξύ τους αντικείμενα.

Πίνακας:5.41 Σύνδεση προβλημάτων με την αιφόρο ανάπτυξη ή / και τη διαπολιτισμική εκπαίδευση

		Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Αθροιστική συχνότητα
Valid	NAI	121	43,2	43,2
	EN MEPEI	94	33,6	76,8
	OXI OΛA	38	13,6	90,4
	OXI	3	1,1	91,4
	ΔΕΝ ΞΕΡΩ	24	8,6	100,0
	Σύνολο	280	100,0	

Το 61,1% όσων ερωτήθηκαν υποστήριξαν ότι μεταξύ της αιφόρου ανάπτυξης και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης υπάρχει αρκετή, έως πάρα πολύ σύνδεση. Το 23,6% πιστεύει πως υφίσταται λίγη σύνδεση μεταξύ τους, ενώ το 15,4% εκτιμά ότι δεν υπάρχει καμία ανάμεσα τους σύνδεση.

Πίνακας:5.42 Άποψη για την ύπαρξη σύνδεσης μεταξύ της αιφόρου ανάπτυξης και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Άποψη	Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Αθροιστική συχνότητα
Valid ΚΑΘΟΛΟΥ	43	15,4	15,4
ΛΙΓΟ	66	23,6	38,9
ΑΡΚΕΤΑ	120	42,9	81,8
ΠΟΛΥ	35	12,5	94,3
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	16	5,7	100,0
Σύνολο	280	100,0	

Το 57,5% είτε δεν απάντησε, είτε απάντησε ότι δε γνωρίζει ποια αποτελούν σημεία σύνδεσης της αιφόρου ανάπτυξης με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση σε αντίστοιχη ανοικτή ερώτηση, στην οποία έγινε χρήση της μεθόδου ανάλυσης περιεχομένου για να εξαχθούν αποτελέσματα. Το σεβασμό στο περιβάλλον θεωρεί ως σημείο σύνδεσης το 13,6%, το σεβασμό στην ετερότητα το 10%, τη δημιουργία

ενεργών και υπεύθυνων πολιτών το 6,4%, την κοινωνική ισότητα – δικαιοσύνη το 5,7%, τη βελτίωση του βιοτικού επιπέδου και τη διατήρηση της πολιτιστικής κληρονομιάς το 5,4%. Αυτές οι απαντήσεις προσεγγίζουν σημεία σύνδεσης των δύο εννοιών και κινούνται προς τη σωστή κατεύθυνση.

Πίνακας:5.43 Σημεία σύνδεσης αειφόρου ανάπτυξης και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Απάντηση	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
Δεν ξέρω / Δεν απαντώ	161	57,5
Σεβασμός στο περιβάλλον	38	13,6
Σεβασμός στην ετερότητα – άνθρωπο	28	10
Ενεργός – Υπεύθυνος πολίτης	18	6,4
Κοινωνική ισότητα – δικαιοσύνη	16	5,7
Διατήρηση πολιτιστικής κληρονομιάς	15	5,4
Βελτίωση βιοτικού επιπέδου	15	5,4
Κοινωνικός αποκλεισμός – Ένταξη αλλοδαπών	13	4,6
Φτώχεια	12	4,3
Πολιτισμικός εμπλουτισμός	10	3,6
Εκπαίδευση – Παιδεία	8	2,9

Περίπου ένας στους δύο εκπαιδευτικούς (52,5%), σε ανοικτή ερώτηση που του τέθηκε, δεν απάντησε ή δε γνώριζε τις κοινές έννοιες αειφόρου ανάπτυξης και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Ο σεβασμός των ανθρωπίνων δικαιωμάτων (17,5%), ο πολιτισμός και η διατήρηση της πολιτιστικής κληρονομιάς (9,6%), η κοινωνική συνοχή – η έλλειψη αποκλεισμού (8,9%), η αλληλεγγύη (7,9%) και η ισότητα (6,8%) αποτελούν σύμφωνα με τις απαντήσεις που δόθηκαν τις κοινές έννοιες μεταξύ της αειφόρου ανάπτυξης και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Αυτές οι έννοιες αποτελούν βασικούς κοινούς άξονες, με τους οποίους διασταυρώνονται οι δύο έννοιες. Αυτό είναι ιδιαίτερα ενθαρρυντικό, καθώς φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί είναι σε θέση να προσεγγίζουν ζητήματα συνδυαστικά, από διαφορετικές πλευρές, αναδεικνύοντας παράλληλα τα κοινά τους σημεία.

Πίνακας:5.44 Κοινές έννοιες αειφόρου ανάπτυξης και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Απάντηση	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
Δεν ξέρω / Δεν απαντώ	147	52,5
Σεβασμός ανθρωπίνων δικαιωμάτων	49	17,5
Περιβαλλοντικά προβλήματα	42	15
Πολιτισμός – Διατήρηση πολιτιστικής κληρονομιάς	27	9,6
Κοινωνική συνοχή – Έλλειψη αποκλεισμού	25	8,9
Αλληλεγγύη	22	7,9
Ισότητα	19	6,8
Δικαιοσύνη	18	6,4
Επόμενες γενιές	14	5
Ενεργός πολίτης	12	4,3
Δημοκρατία	7	2,5

Το 48,9% αυτών που συμμετείχαν στην έρευνα σε ανοικτή ερώτηση αναφορικά με τα κοινά προβλήματα των σύγχρονων κοινωνιών, στα οποία προτείνουν λύσεις η αειφόρος ανάπτυξη και η διαπολιτισμική εκπαίδευση, είτε δεν

απάντησαν, είτε απάντησαν ότι δε γνωρίζουν. Η διαχείριση του περιβάλλοντος (26,8%), η οικονομία – ανάπτυξη (11,8%), η ισότητα – ίσες ευκαιρίες (11,1%), ο σεβασμός των ανθρωπίνων δικαιωμάτων (8,9%) και η κοινωνική συνοχή – αποκλεισμός – εξαθλίωση (7,5%) αποτέλεσαν τις απαντήσεις, όσων διέκριναν κοινά προβλήματα, στα οποία προτείνουν λύσεις η αειφόρος ανάπτυξη και η διαπολιτισμική εκπαίδευση. Οι απαντήσεις που δόθηκαν καλύπτουν κοινά προβλήματα, στα οποία προσπαθούν να προτείνουν λύσεις οι δύο έννοιες. Τα συγκεκριμένα προβλήματα προς το παρόν προσεγγίζονται από τη σκοπιά της κάθε έννοιας ξεχωριστά, καθώς δεν έχει αναπτυχθεί ένας κοινός τρόπος συμπόρευσης και λειτουργίας.

Πίνακας:5.45 Κοινά προβλήματα στα οποία προτείνουν λύσεις η αειφόρος ανάπτυξη και η διαπολιτισμική εκπαίδευση

Απάντηση	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
Δεν ξέρω / Δεν απαντώ	137	48,9
Διαχείριση περιβάλλοντος	75	26,8
Οικονομία - Ανάπτυξη	33	11,8
Ισότητα – Ίσες ευκαιρίες	31	11,1
Σεβασμός ανθρωπίνων δικαιωμάτων	25	8,9
Κοινωνική συνοχή – Αποκλεισμός - Εξαθλίωση	21	7,5
Φτώχεια	16	5,7
Πολιτιστική κληρονομιά	15	5,4
Δημιουργία ενεργών πολιτών	12	4,3
Συνύπαρξη λαών	12	4,3
Δικαιοσύνη	12	4,3
Ρατσισμός	11	3,9
Ειρήνη	10	3,6
Αλληλεγγύη	8	2,9
Δημοκρατία	5	1,8

Το ερωτηματολόγιο περιείχε ερώτηση, η οποία ζητούσε από τους εκπαιδευτικούς να απαντήσουν κατά πόσο ορισμένες έννοιες αποτελούν σημεία σύνδεσης της αειφόρου ανάπτυξης με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Η στατιστική επεξεργασία των απαντήσεων ανέδειξε ότι οι δοθείσες έννοιες αποτελούσαν σε σημαντικό βαθμό για τους εκπαιδευτικούς σημεία σύνδεσης των δύο εννοιών. Συγκεκριμένα, έννοιες όπως η αλληλεξάρτηση των κοινωνιών - η μέριμνα για τις επόμενες γενιές (50,7%), τα περιβαλλοντικά προβλήματα (46,8%), η δημιουργία ενεργών πολιτών – η ανάληψη ευθυνών (45,4%), ο σεβασμός στην παράδοση και στην πολιτιστική κληρονομιά (45%) θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι αποτελούν σε πάρα πολύ υψηλό βαθμό σημεία σύνδεσης των δύο εννοιών. Η παράθεση συγκεκριμένων εννοιών προσέφερε σημαντική βοήθεια στους εκπαιδευτικούς, προκειμένου να εντοπίσουν τα κοινά σημεία σύνδεσης και να εκφράσουν την άποψη τους γι' αυτά.

Πίνακας:5.46 Σημεία σύνδεσης της αειφόρου ανάπτυξης με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση

Έννοιες	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	Δεν ξέρω
Ειρήνη	5 (1,8%)	16 (5,7%)	66 (23,6%)	57 (20,4%)	94 (33,6%)	42 (15%)
Δημοκρατία	8 (2,9%)	16 (5,7%)	50 (17,9%)	72 (25,4%)	95 (33,9%)	39 (13,9%)
Περιβαλλοντικά προβλήματα - Σεβασμός του περιβάλλοντος - Ισορροπία του πλανητικού συστήματος	5 (1,8%)	8 (2,9%)	43 (15,4%)	59 (21,1%)	131 (46,8%)	34 (12,1%)
Αλληλεξάρτηση των κοινοτήτων - Μέρημα για τις επόμενες γενιές	4 (1,4%)	7 (2,5%)	25 (8,9%)	66 (23,6%)	142 (50,7%)	36 (12,9%)
Ισότητα (των δύο φύλων, μεταξύ των γενεών, κοινωνική)	11 (3,9%)	18 (6,4%)	44 (15,7%)	62 (22,1%)	101 (36,1%)	44 (15,7%)
Δικαιοσύνη - Κοινωνική δικαιοσύνη	8 (2,9%)	16 (5,7%)	46 (16,4%)	68 (24,3%)	106 (37,9%)	36 (12,9%)
Αναγνώριση της ετερότητας - Ενσυναίσθηση- Κατανόηση	9 (3,2%)	13 (4,6%)	36 (12,9%)	70 (25%)	108 (38,6%)	44 (15,7%)
Ιδιότητα του πολίτη - Δημιουργία Ενεργών Πολιτών - Ανάληψη ευθυνών - Υπευθυνότητα	8 (2,9%)	8 (2,9%)	33 (11,8%)	68 (24,3%)	127 (45,4%)	36 (12,9%)
Προάσπιση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων	7 (2,5%)	14 (5%)	35 (12,5%)	64 (22,9%)	123 (43,9%)	37 (13,2%)
Κοινωνική συνοχή – Αλληλεγγύη - Απόκτηση οικουμενικής ηθικής	6 (2,1%)	11 (3,9%)	33 (11,8%)	59 (21,1%)	131 (46,8%)	40 (14,3%)
Συνεργασία - Βελτίωση της επικοινωνίας - Προώθηση του διαλόγου - Αξιοποίηση της υπάρχουσας γνώσης	7 (2,5%)	12 (4,3%)	31 (11,1%)	74 (26,4%)	116 (41,4%)	40 (14,3%)
Πολιτισμός - Σεβασμός της παράδοσης - Σεβασμός της πολιτιστικής κληρονομιάς	7 (2,5%)	10 (3,6%)	27 (9,6%)	73 (26,1%)	126 (45%)	37 (13,2%)

Ανακεφαλαιώνοντας, δύναται να θεωρήσει κανείς ότι οι ερωτώμενοι υποστηρίζουν, αλλά και διακρίνουν την ύπαρξη σύνδεσης ανάμεσα στην αειφόρο ανάπτυξη και στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Έχουν τη δυνατότητα να συνδυάζουν προβλήματα με τις δύο έννοιες και σε μικρότερο βαθμό να εντοπίζουν σημεία σύνδεσης, κοινές έννοιες και κοινά προβλήματα. Όταν τους δίνονται συγκεκριμένες έννοιες είναι σε θέση να διακρίνουν το βαθμό, στον οποίο συνδέονται με την αειφόρο ανάπτυξη και τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Επομένως, οι εκπαιδευτικοί είναι σε θέση να διακρίνουν την ύπαρξη σύνδεσης ανάμεσα στις δύο έννοιες, αλλά και τα κοινά ερωτήματα στα οποία επιδιώκουν να απαντήσουν.

5.3 Έλεγχος των ερευνητικών υποθέσεων με το κριτήριο ανεξαρτησίας χ^2

5.3.1 Ερευνητική υπόθεση: 1 Έλεγχος ανεξαρτησίας για το φύλο, την ηλικία, τα έτη υπηρεσίας του εκπαιδευτικού με μεταβλητές που σχετίζονται με την ενημέρωση για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

Σε αυτή την υποενότητα πραγματοποιήθηκαν έλεγχοι ανεξαρτησίας αναφορικά με το φύλο, την ηλικία, τα έτη υπηρεσίας του εκπαιδευτικού και την ενημέρωση του για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Ειδικότερα, πραγματοποιούμε την υπόθεση ότι το φύλο του εκπαιδευτικού δε σχετίζεται με την ενημέρωση του αναφορικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, καθώς και με τον τρόπο που επιλέγει για να ενημερωθεί. Από την πραγματοποίηση των ελέγχων προέκυψε ότι το φύλο του εκπαιδευτικού δεν έχει στατιστικά σημαντική σχέση, δηλαδή είναι ανεξάρτητο από τον αν έχει ακούσει για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση ($\chi^2=0.162$, $df=4$, sig. <0.997 , Πίνακας:1, 2, Παράρτημα: Β), καθώς και από την παρακολούθηση σεμιναρίων, συνεδρίων, ημερίδων για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, τη διαχείριση της ετερότητας ή άλλα συναφή θέματα ($\chi^2=0.761$, $df=1$, sig. <0.383 και Fisher Test=0.398 και sig. <0.234 , Πίνακας:3, 4, Παράρτημα: Β).

Επίσης, το φύλο είναι ανεξάρτητο από την ατομική ενημέρωση του εκπαιδευτικού για θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ($\chi^2=0.249$, $df=2$, sig. <0.883 , Πίνακας:5, 6, Παράρτημα: Β), αλλά και από τον τρόπο ενημέρωσης για αντίστοιχα ζητήματα και ειδικότερα, από πηγές όπως: οι ημερίδες, τα σεμινάρια, τα συνέδρια ($\chi^2=0.52$, $df=1$, sig. <0.471 και Fisher Test=0.518 και sig. <0.287 , Πίνακας:7, 8, Παράρτημα: Β), τα βιβλία ($\chi^2=2.45$, $df=1$, sig. <0.118 και Fisher Test=0.156 και sig. <0.079 , Πίνακας:9, 10, Παράρτημα: Β), τα μέσα μαζικής ενημέρωσης ($\chi^2=0.264$, $df=1$, sig. <0.608 και Fisher Test=0.653 και sig. <0.36 , Πίνακας:11, 12, Παράρτημα: Β) και το διαδίκτυο ($\chi^2=0.596$, $df=1$, sig. <0.44 και Fisher Test=0.54 και sig. <0.269 , Πίνακας:13, 14, Παράρτημα: Β). Επιπλέον, το φύλο εμφανίζεται ανεξάρτητο από την ενημέρωση του εκπαιδευτικού για την εθνική, κυβερνητική πολιτική για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση ($\chi^2=0.768$, $df=2$, sig. <0.681 , Πίνακας:15, 16, Παράρτημα: Β), καθώς και για την αντίστοιχη πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης ($\chi^2=0.779$, $df=2$, sig. <0.677 , Πίνακας:17, 18, Παράρτημα: Β). Άρα, από τα παραπάνω επιβεβαιώνεται η αρχική υπόθεση ότι το φύλο του εκπαιδευτικού είναι ανεξάρτητο από την ενημέρωση και τον τρόπο ενημέρωσης για ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Υπάρχει η αίσθηση μεταξύ των εκπαιδευτικών ότι οι νεότεροι από αυτούς σε ηλικία έχουν περισσότερες γνώσεις σχετικά με παιδαγωγικά ζητήματα και επιζητούν περισσότερο την επιμόρφωση σε θέματα, όπως η διαπολιτισμική εκπαίδευση, που έλκουν το ενδιαφέρον των επιστημών της Αγωγής τα τελευταία χρόνια. Η αίσθηση αυτή ενισχύεται από την είσοδο περισσότερων παιδαγωγικών μαθημάτων στα αναλυτικά προγράμματα των πανεπιστημίων την τελευταία δεκαετία στις λεγόμενες «καθηγητικές» σχολές, καθώς και από την πληθώρα επιμορφωτικών δραστηριοτήτων σε αντίστοιχα θέματα που πραγματοποιούνται στα ανώτατα και ανώτερα εκπαιδευτικά ιδρύματα της χώρας. Στις επιμορφωτικές δράσεις συμμετέχουν συχνότερα οι νεότεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί λόγω των μειωμένων οικογενειακών υποχρεώσεων τους που τους παρέχουν τη δυνατότητα να έχουν περισσότερο ελεύθερο χρόνο στη διάθεση τους. Επιπλέον, η γνώση της χρήσης των ηλεκτρονικών υπολογιστών από τις νεαρές ηλικίες των εκπαιδευτικών τους παρέχει την ευχέρεια πρόσβασης σε σημαντικές πηγές πληροφόρησης μέσω του διαδικτύου για ζητήματα όπως η διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Μέσω του κριτηρίου ανεξαρτησίας X^2 προέκυψε ότι η ηλικία είναι ανεξάρτητη από το αν οι εκπαιδευτικοί έχουν ακούσει για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση ($X^2=4.731$, $df=3$, sig. <0.193 , Πίνακας:19, 20, Παράρτημα: Β), όπως και από την παρακολούθηση σεμιναρίων, ημερίδων και συνεδρίων για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, τη διαχείριση της ετερότητας ή άλλα συναφή θέματα ($X^2=6.785$, $df=3$, sig. <0.079 , Πίνακας:21, 22, Παράρτημα: Β), αλλά και από την ατομική ενημέρωση τους για ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ($X^2=3.921$, $df=6$, sig. <0.687 , Πίνακας:23, 24, Παράρτημα: Β). Η ηλικία, όμως, δεν εμφανίζεται ανεξάρτητη με την ενημέρωση για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση από πηγές όπως: οι ημερίδες, τα σεμινάρια, τα συνέδρια ($X^2=10.190$, $df=3$, sig. <0.017 , Πίνακας:25, 26, Παράρτημα: Β), και το διαδίκτυο ($X^2=15.354$, $df=3$, sig. <0.002 , Πίνακας:27, 28, Παράρτημα: Β), ενώ είναι ανεξάρτητη ως προς την ενημέρωση από τα βιβλία ($X^2=2.885$, $df=3$, sig. <0.41 , Πίνακας:29, 30, Παράρτημα: Β) και τα μέσα μαζικής ενημέρωσης ($X^2=6.065$, $df=3$, sig. <0.108 , Πίνακας:31, 32, Παράρτημα: Β). Η μη ύπαρξη ανεξαρτησίας μεταξύ της ηλικίας και της ενημέρωσης από το διαδίκτυο επιβεβαιώνει την αρχική υπόθεση και μπορεί να αποδοθεί κατά κύριο λόγο στην ελλιπή γνώση χρήσης του ηλεκτρονικού υπολογιστή, η οποία επιφέρει αδυναμία ή μειωμένη ικανότητα πρόσβασης των μεγαλύτερης ηλικίας εκπαιδευτικών στο διαδίκτυο. Επιπλέον, η αρχική υπόθεση επιβεβαιώνεται και ως προς την παρακολούθηση σεμιναρίων,

ημερίδων και συνεδρίων, η οποία εμφανίζεται ως μη ανεξάρτητη με την ηλικία. Επιπροσθέτως, η ηλικία εμφανίζεται ανεξάρτητη από την ενημέρωση του εκπαιδευτικού για την εθνική, κυβερνητική πολιτική για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση ($X^2=8.882$, $df=6$, $sig. <0.18$, Πίνακας:33, 34, Παράρτημα: Β), καθώς και από την αντίστοιχη πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης ($X^2=11.490$, $df=6$, $sig. <0.074$, Πίνακας:35, 36, Παράρτημα: Β).

Τα έτη υπηρεσίας ενός εκπαιδευτικού υποθέτουμε ότι δεν επηρεάζουν την ενημέρωση και τον τρόπο ενημέρωσής του για ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, καθώς οι νεότεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί έχουν συνήθως λάβει αντίστοιχη επιμόρφωση στα πλαίσια των προπτυχιακών σπουδών τους, ενώ οι μεγαλύτεροι σε ηλικία, οι οποίοι έχουν συνήθως τα περισσότερα έτη υπηρεσίας, έχουν έρθει σε επαφή με αντίστοιχα θέματα στα πλαίσια των επιμορφωτικών δράσεων που πραγματοποιούνται από τους σχολικούς συμβούλους είτε κάθε ειδικότητας, είτε της παιδαγωγικής ευθύνης της εκάστοτε σχολικής μονάδας. Για την πραγματοποίηση ελέγχων ανεξαρτησίας αναφορικά με τα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών και την ενημέρωσή τους για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση επιλέχθηκε να υπάρξει διάκριση των ετών υπηρεσίας σε πέντε κλάσεις ανάλογα με τα έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση. Ειδικότερα, από τους ελέγχους προέκυψε ότι η συνολική υπηρεσία του εκπαιδευτικού είναι ανεξάρτητη από το αν έχει ακούσει για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση ($X^2=6.89$, $df=4$, $sig. <0.142$, Πίνακας:37, 38, Παράρτημα: Β), από την παρακολούθηση σεμιναρίων, ημερίδων και συνεδρίων για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, τη διαχείριση της ετερότητας ή άλλα συναφή θέματα ($X^2=4.054$, $df=4$, $sig. <0.399$, Πίνακας:39, 40, Παράρτημα: Β), αλλά και από την ατομική ενημέρωσή του για ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ($X^2=1.7$, $df=8$, $sig. <0.989$, Πίνακας:41, 42, Παράρτημα: Β). Τα έτη που έχει υπηρετήσει ο εκπαιδευτικός στην εκπαίδευση είναι ανεξάρτητα, επίσης, από τον τρόπο που επιλέγει να ενημερωθεί για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, είναι ανεξάρτητα από την ενημέρωση από ημερίδες, σεμινάρια, συνέδρια ($X^2=8.383$, $df=4$, $sig. <0.079$, Πίνακας:43, 44, Παράρτημα: Β), βιβλία ($X^2=7.171$, $df=4$, $sig. <0.129$, Πίνακας:45, 46, Παράρτημα: Β), τα μέσα μαζικής ενημέρωσης ($X^2=8.417$, $df=4$, $sig. <0.077$, Πίνακας:47, 48, Παράρτημα: Β) και το διαδίκτυο ($X^2=7.172$, $df=4$, $sig. <0.127$, Πίνακας:49, 50, Παράρτημα: Β). Επιπλέον, τα έτη υπηρεσίας του εκπαιδευτικού εμφανίζονται ανεξάρτητα από την ενημέρωσή του για την εθνική, κυβερνητική πολιτική για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση ($X^2=6.621$, $df=8$, $sig. <0.578$, Πίνακας:51,

52, Παράρτημα: Β), καθώς και από την αντίστοιχη πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης ($X^2=11.881$, $df=8$, $sig. <0.157$, Πίνακας:53, 54, Παράρτημα: Β).

Ανακεφαλαιώνοντας, διαπιστώνεται ότι το φύλο, η ηλικία και τα χρόνια υπηρεσίας του εκπαιδευτικού είναι ανεξάρτητα με το αν και πώς ενημερώνεται για ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Η ανεξαρτησία της ηλικίας και των ετών υπηρεσίας από την ενημέρωση για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση μπορεί να χαρακτηριστεί ως μη αναμενόμενο εύρημα, καθώς οι νεότεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί, οι οποίοι έχουν και λιγότερα έτη υπηρεσίας, έρχονται συχνότερα σε επαφή με την έννοια και τα ζητήματα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μέσω της πανεπιστημιακής τους εκπαίδευσης και δραστηριοτήτων που επισυμβαίνουν σε αυτή, αλλά και μέσω της διαδικασίας των εξετάσεων από το ΑΣΕΠ για την πρόσληψή τους στη δημόσια εκπαίδευση.

5.3.2 Ερευνητική υπόθεση: 2 Έλεγχοι ανεξαρτησίας για το φύλο, την ηλικία, τα έτη υπηρεσίας του εκπαιδευτικού με μεταβλητές που σχετίζονται με την ενημέρωση για την Αειφόρο Ανάπτυξη

Στόχο της παρούσας υποενότητας αποτελεί η διενέργεια ελέγχων ανεξαρτησίας X^2 αναφορικά με το φύλο, την ηλικία, τα έτη υπηρεσίας του εκπαιδευτικού και την ενημέρωση του για την αειφόρο ανάπτυξη. Υποθέτουμε ότι το φύλο, η ηλικία και τα έτη υπηρεσίας του εκπαιδευτικού δε συνιστούν παράγοντες που επηρεάζουν την ενημέρωση και τον τρόπο ενημέρωσής του αναφορικά με ζητήματα αειφόρου ανάπτυξης. Από αυτή την υπόθεση εξαιρούμε μόνο την περίπτωση της ενημέρωσης από το διαδίκτυο και τη σχέση της με την ηλικία, καθώς στις μεγαλύτερες ηλικίες υπάρχει ελλιπής γνώση χρήσης του ηλεκτρονικού υπολογιστή, η οποία επιφέρει μειωμένη ικανότητα πρόσβασης των μεγαλύτερης ηλικίας εκπαιδευτικών στο διαδίκτυο. Από τους ελέγχους που πραγματοποιήθηκαν προέκυψε ότι το φύλο του εκπαιδευτικού έχει στατιστικά σημαντική σχέση, δηλαδή δεν είναι ανεξάρτητο, από τον αν έχουν ακούσει για την αειφόρο ανάπτυξη ($X^2=6.232$, $df=2$, $sig. <0.044$, Πίνακας:55, 56, Παράρτημα: Β), καθώς και από την ατομική ενημέρωση του για αντίστοιχα ζητήματα ($X^2=11.947$, $df=2$, $sig. <0.003$, Πίνακας:57, 58, Παράρτημα: Β). Είναι, όμως, ανεξάρτητο από την παρακολούθηση σεμιναρίων, συνεδρίων, ημερίδων για την αειφόρο ανάπτυξη ($X^2=1.82$, $df=1$, $sig. <0.177$ και Fisher Test=0.195 και $sig. <0.118$, Πίνακας:59, 60, Παράρτημα: Β) και την περιβαλλοντική εκπαίδευση ($X^2=0$, $df=1$, $sig. <1$ και Fisher Test=1 και $sig. <0.553$, Πίνακας:61, 62,

Παράρτημα: Β). Ανεξάρτητο δεν είναι το φύλο από την ενημέρωση σε ατομικό επίπεδο από σεμινάρια, ημερίδες, συνέδρια ($X^2=5.561$, $df=1$, sig. <0.018 και Fisher Test=0.027 και sig. <0.014 , Πίνακας:63, 64, Παράρτημα: Β), είναι, όμως, ανεξάρτητο από την ενημέρωση από τα βιβλία ($X^2=1.362$, $df=1$, sig. <0.243 και Fisher Test=0.266 και sig. <0.157 , Πίνακας:65, 66, Παράρτημα: Β), τα μέσα μαζικής ενημέρωσης ($X^2=2.025$, $df=1$, sig. <0.155 και Fisher Test=0.165 και sig. <0.102 , Πίνακας:67, 68, Παράρτημα: Β) και το διαδίκτυο ($X^2=0.124$, $df=1$, sig. <0.725 και Fisher Test=0.727 και sig. <0.429 , Πίνακας:69, 70, Παράρτημα: Β). Η μη ανεξαρτησία του φύλου με το αν ο εκπαιδευτικός έχει ακούσει για την αειφόρο ανάπτυξη, καθώς και με την ενημέρωση σε ατομικό επίπεδο από σεμινάρια, ημερίδες, συνέδρια ενδεχομένως να οφείλεται στις αυξημένες υποχρεώσεις - εργασίες που επωμίζονται οι γυναίκες σε σχέση με τους άνδρες στα πλαίσια της λειτουργίας της οικογένειας. Αυτές οι υποχρεώσεις περιορίζουν τις δυνατότητες των γυναικών για ενασχόληση με ζητήματα εκτός αυτών της οικογένειας, καθώς και για συμμετοχή τους σε αντίστοιχες επιμορφωτικές δράσεις. Επιπλέον, το φύλο δεν είναι ανεξάρτητο από την ενημέρωση του εκπαιδευτικού για την εθνική, κυβερνητική πολιτική για την αειφόρο ανάπτυξη ($X^2=5.81$, $df=2$, sig. <0.05 , Πίνακας:71, 72, Παράρτημα: Β), καθώς και από την αντίστοιχη πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης ($X^2=9.863$, $df=2$, sig. <0.007 , Πίνακας:73, 74, Παράρτημα: Β). Πιθανότατα αυτό να οφείλεται στο αυξημένο ενδιαφέρον που εμφανίζει ο ανδρικός, σε σχέση με το γυναικείο, πληθυσμό για τα πολιτικά ζητήματα, στα οποία εντάσσονται οι πολιτικές για την αειφόρο ανάπτυξη σε εθνικό και ευρωπαϊκό επίπεδο.

Οι έλεγχοι που πραγματοποιήθηκαν με το κριτήριο ανεξαρτησίας X^2 απέδειξαν ότι η ηλικία είναι ανεξάρτητη από το αν οι εκπαιδευτικοί έχουν ακούσει για την αειφόρο ανάπτυξη ($X^2=4.176$, $df=6$, sig. <0.653 , Πίνακας:75, 76, Παράρτημα: Β), όπως και από την παρακολούθηση σεμιναρίων, ημερίδων και συνεδρίων για την αειφόρο ανάπτυξη ($X^2=1.67$, $df=3$, sig. <0.644 , Πίνακας:77, 78, Παράρτημα: Β), την περιβαλλοντική εκπαίδευση ($X^2=1.436$, $df=3$, sig. <0.697 , Πίνακας:79, 80, Παράρτημα: Β), αλλά και την ατομική ενημέρωση για ζητήματα αειφόρου ανάπτυξης ($X^2=10.424$, $df=6$, sig. <0.108 , Πίνακας:81, 82, Παράρτημα: Β). Η ηλικία εμφανίζεται ανεξάρτητη με την ατομική ενημέρωση για την αειφόρο ανάπτυξη από πηγές όπως: οι ημερίδες, τα σεμινάρια, τα συνέδρια ($X^2=0.407$, $df=3$, sig. <0.939 , Πίνακας:83, 84, Παράρτημα: Β), τα βιβλία ($X^2=3.698$, $df=3$, sig. <0.296 , Πίνακας:85, 86, Παράρτημα: Β), τα μέσα μαζικής ενημέρωσης ($X^2=2.523$, $df=3$, sig. <0.471 ,

Πίνακας:87, 88, Παράρτημα: Β), αλλά όχι από την ενημέρωση μέσω του διαδικτύου ($X^2=8.943$, $df=3$, $sig. <0.03$, Πίνακας:89, 90, Παράρτημα: Β). Το εύρημα της μη ύπαρξης ανεξαρτησίας μεταξύ της ηλικίας και της ενημέρωσης από το διαδίκτυο επιβεβαιώνει την αρχική υπόθεση. Επιπροσθέτως, η ηλικία εμφανίζεται ανεξάρτητη από την ενημέρωση του εκπαιδευτικού για την εθνική, κυβερνητική πολιτική για την αειφόρο ανάπτυξη ($X^2=10.442$, $df=6$, $sig. <0.107$, Πίνακας:91, 92, Παράρτημα: Β), καθώς και από την αντίστοιχη πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης ($X^2=11.815$, $df=6$, $sig. <0.066$, Πίνακας:93, 94, Παράρτημα: Β).

Ενδιαφέρον παρουσιάζει η διενέργεια ελέγχων ανεξαρτησίας αναφορικά με τα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών και την ενημέρωση και τον τρόπο ενημέρωσής τους για την αειφόρο ανάπτυξη, καθώς υπάρχει η αίσθηση ότι οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα έτη υπηρεσίας εμφανίζουν μικρότερο ενδιαφέρον για ενημέρωση και επιμόρφωση σε διάφορα εκπαιδευτικά θέματα, άρα και για την αειφόρο ανάπτυξη, σε αντίθεση με αυτούς με λιγότερα έτη. Συγκεκριμένα, από τους ελέγχους προέκυψε ότι η συνολική υπηρεσία του εκπαιδευτικού είναι ανεξάρτητη από το αν έχει ακούσει για την αειφόρο ανάπτυξη ($X^2=5.385$, $df=8$, $sig. <0.716$, Πίνακας:95, 96, Παράρτημα: Β), από την παρακολούθηση σεμιναρίων, ημερίδων και συνεδρίων για την αειφόρο ανάπτυξη ($X^2=0.853$, $df=4$, $sig. <0.931$, Πίνακας:97, 98, Παράρτημα: Β), την περιβαλλοντική εκπαίδευση ($X^2=2.957$, $df=4$, $sig. <0.565$, Πίνακας:99, 100, Παράρτημα: Β), αλλά και την ατομική ενημέρωση για ζητήματα αειφόρου ανάπτυξης ($X^2=8.17$, $df=8$, $sig. <0.417$, Πίνακας:101, 102, Παράρτημα: Β). Επίσης, τα έτη που έχει υπηρετήσει ο εκπαιδευτικός στην εκπαίδευση είναι ανεξάρτητα από τον τρόπο που επιλέγει να ενημερωθεί για την αειφόρο ανάπτυξη. Συγκεκριμένα, είναι ανεξάρτητα με την ενημέρωση από ημερίδες, σεμινάρια, συνέδρια ($X^2=2.729$, $df=4$, $sig. <0.604$, Πίνακας:103, 104, Παράρτημα: Β), βιβλία ($X^2=3.707$, $df=4$, $sig. <0.447$, Πίνακας:105, 106, Παράρτημα: Β), μέσα μαζικής ενημέρωσης ($X^2=2.788$, $df=4$, $sig. <0.594$, Πίνακας:107, 108, Παράρτημα: Β) και το διαδίκτυο ($X^2=2.927$, $df=4$, $sig. <0.57$, Πίνακας:109, 110, Παράρτημα: Β). Επιπλέον, τα έτη υπηρεσίας του εκπαιδευτικού εμφανίζονται ανεξάρτητα από την ενημέρωση του για την εθνική, κυβερνητική πολιτική για την αειφόρο ανάπτυξη ($X^2=8.534$, $df=8$, $sig. <0.383$, Πίνακας:111, 112, Παράρτημα: Β), καθώς και από την αντίστοιχη πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης ($X^2=9.617$, $df=8$, $sig. <0.293$, Πίνακας:113, 114, Παράρτημα: Β). Επομένως, δεν επιβεβαιώνεται η αρχική υπόθεση. Αυτό πιθανότατα να οφείλεται στη θεματική της αειφόρου ανάπτυξης, η οποία δεν προκαλεί ιδιαίτερα το ενδιαφέρον

των εκπαιδευτικών, ακόμα και αυτών με τα λιγότερα έτη υπηρεσίας, καθώς δεν αποτελεί πεδίο άμεσης εφαρμογής στη διδακτική διαδικασία.

Από τα παραπάνω δύναται να συμπεράνει κανείς ότι το φύλο, η ηλικία και τα χρόνια υπηρεσίας του εκπαιδευτικού είναι ανεξάρτητα από το αν και πώς ενημερώνεται για ζητήματα αειφόρου ανάπτυξης. Σε κάθε περίπτωση δεν αποτελεί μη αναμενόμενο εύρημα η ανεξαρτησία της ηλικίας και των ετών υπηρεσίας από την ενημέρωση για την αειφόρο ανάπτυξη, καθώς η αειφόρος ανάπτυξη αποτελεί πολυσυζητημένο ζήτημα στο κοινωνικό και εκπαιδευτικό επίπεδο τα τελευταία χρόνια, ενώ πραγματοποιούνται περισσότερες επιμορφωτικές δραστηριότητες με θεματική που αναφέρονται σε αυτή.

5.3.3 Ερευνητική υπόθεση: 3 Έλεγχοι ανεξαρτησίας για την περιοχή του σχολείου και την ειδικότητα του εκπαιδευτικού με μεταβλητές που σχετίζονται με την ενημέρωση για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

Στον ελλαδικό χώρο δεν πραγματοποιήθηκαν συστηματικές προσπάθειες, ώστε να υπάρξει πολυπολιτισμική «επαγρύπνηση» των εκπαιδευτικών ενόψει των επερχόμενων αλλαγών στη σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού και στην εκπαιδευτική διαδικασία (Dimakos & Tassopoulou, 2003). Από την άλλη, αποτελεί συνηθισμένο φαινόμενο τα σχολεία του κέντρου των μεγάλων πόλεων της Ελλάδας να συγκεντρώνουν υψηλό αριθμό αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε αυτές τις περιοχές έρχονται αντιμέτωποι καθημερινά με καταστάσεις, εντός και εκτός της τάξης, οι οποίες υποθέτουμε ότι πρέπει να δημιουργούν την επιθυμία για ενημέρωση σχετικά με ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Παρόλα αυτά, από τον έλεγχο ανεξαρτησίας που πραγματοποιήθηκε προέκυψε ότι η περιοχή του σχολείου (στο κέντρο ή όχι στο κέντρο της Αθήνας) είναι ανεξάρτητη από το αν ο εκπαιδευτικός έχει ακούσει για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση ($X^2=1.573$, $df=4$, sig. <0.814 , Πίνακας:115, 116, Παράρτημα: Β) ή αν ενημερώνεται μόνος του για αντίστοιχα ζητήματα ($X^2=3.18$, $df=3$, sig. <0.365 , Πίνακας:117, 118, Παράρτημα: Β).

Τα παιδιά παλιννοστούντων και μεταναστών αντιμετωπίζουν συνήθως σημαντικά προβλήματα στα γλωσσικά μαθήματα είτε αφορούν στη γλώσσα της χώρας υποδοχής, είτε στις ξένες γλώσσες. Θεωρήθηκε, λοιπόν, σκόπιμο να ελεγχθεί αν οι καθηγητές που διδάσκουν γλωσσικά μαθήματα, φιλόλογοι της ελληνικής γλώσσας και των ξένων γλωσσών, έχουν ακούσει και ενημερώνονται ατομικά για

ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, καθώς η επαφή με τα αντίστοιχα θέματα θα διευκόλυνε το διδακτικό τους έργο. Από τον έλεγχο προέκυψε ότι οι συγκεκριμένες ειδικότητες είναι ανεξάρτητες από το αν ο εκπαιδευτικός έχει ακούσει ($X^2=3.035$, $df=4$, sig. <0.552 , Πίνακας:119, 120, Παράρτημα: Β) ή ενημερώνεται ατομικά για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση ($X^2=4.093$, $df=3$, sig. <0.252 , Πίνακας:121, 122, Παράρτημα: Β).

Έλεγχος ανεξαρτησίας πραγματοποιήθηκε αποκλειστικά για την ειδικότητα των φιλολόγων, καθώς αυτοί επωμίζονται το μεγαλύτερο βάρος της επικοινωνίας με τους αλλοδαπούς και παλιννοστούντες μαθητές, και επειδή διδάσκουν τις περισσότερες ώρες την εβδομάδα σε μία τάξη γυμνασίου με βάση το αναλυτικό πρόγραμμα και χρησιμοποιούν περισσότερο από τους υπόλοιπους καθηγητές τον προφορικό και γραπτό λόγο της χώρας υποδοχής. Υποθέτουμε, λοιπόν, ότι οι φιλόλογοι έχουν ακούσει και έχουν επιδιώξει να ενημερωθούν για ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, καθώς αυτά διευκολύνουν και αναβαθμίζουν τη μαθησιακή διαδικασία. Συγκεκριμένα, εξετάστηκε αν έχουν ακούσει και ενημερώνονται ατομικά για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Από τους ελέγχους που πραγματοποιήθηκαν προέκυψε ότι οι μεταβλητές είναι ανεξάρτητες, οπότε απορρίπτεται η υπόθεση που πραγματοποιήσαμε. Οι τιμές που προέκυψαν από τον έλεγχο δεν επιδέχονται αμφισβήτηση ως προς το αν κάποιος φιλόλογος έχει ακούσει για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση ($X^2=5.018$, $df=4$, sig. <0.285 , Πίνακας:123, 124, Παράρτημα: Β) ή ενημερώνεται μόνος του για αντίστοιχα ζητήματα ($X^2=3.477$, $df=3$, sig. <0.324 , Πίνακας:125, 126, Παράρτημα: Β). Σε αντίστοιχα αποτελέσματα κατέληξαν οι Δανιηλίδου & Βόρβη (2012), μελετώντας τις γνώσεις και τις απόψεις των φιλολόγων στο νομό Θεσσαλονίκης (στο κέντρο και στα περίχωρα της πόλης). Ειδικότερα, διαπίστωσαν ότι οι περισσότεροι φιλόλογοι δε διαθέτουν ικανοποιητικές γνώσεις και ενημέρωση για ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ακόμα και αν εργάζονται σε περιοχές του κέντρου της Θεσσαλονίκης, όπου τα ποσοστά των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών είναι υψηλά, άρα, και οι ανάγκες για κατάρτιση σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μεγαλύτερες.

Τα παραπάνω οδηγούν στο συμπέρασμα ότι αν οι εκπαιδευτικοί έχουν ακούσει για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και αν ενημερώνονται ατομικά για αντίστοιχα ζητήματα είναι ανεξάρτητο από την περιοχή που βρίσκεται το σχολείο, στο οποίο διδάσκουν, όπως και από την ειδικότητά τους. Σε κάθε περίπτωση, όμως,

τόσο η περιοχή του σχολείου, όσο και το γνωστικό αντικείμενο μεταβάλλουν σημαντικά τις συνθήκες και τις απαιτήσεις της μαθησιακής διαδικασίας.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η έρευνα σε επίπεδο ελέγχου ανεξαρτησίας αναφορικά με το ερώτημα: Τι έρχεται στο νου των εκπαιδευτικών που διδάσκουν στο κέντρο της Αθήνας, όταν ακούν την έκφραση «διαπολιτισμική εκπαίδευση» και τι σημασία της αποδίδουν; Υπάρχει η αίσθηση ότι οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν στο κέντρο της Αθήνας, επειδή έχουν υψηλό ποσοστό αλλοδαπών ή παλιννοστούντων μαθητών στα σχολεία τους, οι οποίοι πολύ συχνά γνωρίζουν ελάχιστα ή και καθόλου την ελληνική γλώσσα, έχουν συνδέσει τη διαπολιτισμική εκπαίδευση με την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας. Από τον έλεγχο προέκυψε ότι αν κάποιος εκπαιδευτικός υπηρετεί στο κέντρο της Αθήνας είναι ανεξάρτητο από το αν έρχονται στο νου του στο άκουσμα της έκφρασης «διαπολιτισμική εκπαίδευση» συγκεκριμένες εκφράσεις όπως: η εκπαίδευση για την ετερότητα ($X^2=0.063$, $df=1$, sig. <0.802 και Fisher Test=0.894 και sig. <0.454 , Πίνακας:127, 128, Παράρτημα: Β), οι αλλοδαποί μαθητές ($X^2=1.272$, $df=1$, sig. <0.259 και Fisher Test=0.329 και sig. <0.167 , Πίνακας:129, 130, Παράρτημα: Β), ενώ δεν είναι ανεξάρτητο με την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας ($X^2=3.84$, $df=1$, sig. <0.05 και Fisher Test=0.064 και sig. <0.043 , Πίνακας:131, 132, Παράρτημα: Β). Η μη ανεξαρτησία με την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας επιβεβαιώνει την υπόθεση που πραγματοποιήσαμε παραπάνω. Από την άλλη, η σημασία που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί του κέντρου της Αθήνας στην έκφραση «διαπολιτισμική εκπαίδευση» είναι ανεξάρτητη από φράσεις όπως: αλλοδαποί μαθητές ($X^2=0.263$, $df=1$, sig. <0.608 και Fisher Test=0.613 και sig. <0.398 , Πίνακας:133, 134, Παράρτημα: Β), συνύπαρξη / κατανόηση / σεβασμός ($X^2=1.954$, $df=1$, sig. <0.162 και Fisher Test=0.171 και sig. <0.107 , Πίνακας:135, 136, Παράρτημα: Β) και εκπαίδευση για την ετερότητα ($X^2=0.231$, $df=1$, sig. <0.631 και Fisher Test=0.685 και sig. <0.365 , Πίνακας:137, 138, Παράρτημα: Β).

Επομένως, φράσεις που συνδέονται με μία έννοια όπως η διαπολιτισμική εκπαίδευση, σε επίπεδο πρώτης προσέγγισης και σε σημασιολογικό, είναι ανεξάρτητες από την περιοχή της Αθήνας όπου βρίσκεται το σχολείο, το οποίο διδάσκει ο εκπαιδευτικός. Αυτά τα ευρήματα ενδεχομένως να υποδηλώνουν τη διαμόρφωση μιας κοινής αντίληψης για τα αντίστοιχα ζητήματα στους εκπαιδευτικούς του γυμνασίου στην Αττική, ανεξάρτητα από την περιοχή που βρίσκεται το σχολείο.

5.3.4 Ερευνητική υπόθεση: 4 Έλεγχοι ανεξαρτησίας για μεταβλητές που αφορούν στην Αγωγή Υγείας και στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

Η αγωγή υγείας αποτελεί δραστηριότητα που πραγματοποιείται στα πλαίσια των προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων. Το Υ.ΠΑΙ.Θ (2013) καθόρισε με την υπουργική απόφαση Γ7/121118/8/10/2012 τη θεματολογία τους, η οποία περιλαμβάνει ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, περιλαμβάνει θέματα όπως τα προβλήματα φτώχειας και αναλφαβητισμού, τα δημοκρατικά δικαιώματα, τα δικαιώματα του πολίτη, ο κοινωνικός αποκλεισμός, η ισότητα των ευκαιριών, η ισότητα των φύλων, ο ρατσισμός, η ξενοφοβία κ.ά, τα οποία αποτελούν συχνά θέμα συζήτησης σε σεμινάρια, ημερίδες και συνέδρια για την αγωγή υγείας. Συνεπώς, είναι ευδιάκριτη η εξάρτηση της θεματολογίας των προγραμμάτων αγωγής υγείας με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, καθώς αυτά συνδέονται με αρκετούς από τους τομείς ενδιαφέροντος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Θεωρήθηκε σκόπιμο να πραγματοποιηθεί έλεγχος αναφορικά με το αν οι εκπαιδευτικοί που έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια, ημερίδες, συνέδρια σχετικά με την αγωγή υγείας ή έχουν πραγματοποιήσει ή συμμετάσχει σε προγράμματα ή projects αγωγής υγείας, έχουν ακούσει για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, καθώς με βάση όσα αναλύθηκαν παραπάνω υποθέτουμε ότι πιθανότατα έχουν έρθει σε επαφή με αντίστοιχα ζητήματα. Από τα αποτελέσματα του ελέγχου προέκυψε ότι αν κάποιος εκπαιδευτικός έχει ακούσει για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι ανεξάρτητο με την παρακολούθηση σεμιναρίων, ημερίδων, συνεδρίων για την αγωγή υγείας ($X^2=8.548$, $df=4$, $sig. <0.073$, Πίνακας:139, 140, Παράρτημα: Β) και την πραγματοποίηση ή συμμετοχή σε προγράμματα ή projects αγωγής υγείας ($X^2=2.008$, $df=4$, $sig. <0.734$, Πίνακας:141, 142, Παράρτημα: Β). Άρα, η υπόθεση που πραγματοποιήθηκε αρχικά απορρίπτεται. Η ανεξαρτησία μεταξύ των μεταβλητών μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι τα προγράμματα και οι επιμορφωτικές δραστηριότητες αγωγής υγείας, μολονότι είναι εφικτό να συμβάλλουν με αντίστοιχη κοινή θεματολογία, δε συνεισφέρουν ουσιαστικά, ώστε οι εκπαιδευτικοί να ακούσουν, να γνωρίσουν και να ενημερωθούν για ζητήματα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

5.3.5 Ερευνητική υπόθεση: 5 Έλεγχοι ανεξαρτησίας για μεταβλητές που αφορούν στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και στην Αειφόρο Ανάπτυξη

Η περιβαλλοντική εκπαίδευση συνιστά δραστηριότητα που πραγματοποιείται στα πλαίσια των προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων. Το Υ.ΠΑΙ.Θ (2013)

καθόρισε με την υπουργική απόφαση Γ7/121118/8/10/2012 τη θεματολογία τους, η οποία περιλαμβάνει ζητήματα αειφόρου ανάπτυξης που αφορούν κυρίως στην περιβαλλοντική διάστασή της, όπως η ρύπανση της ατμόσφαιρας, των υδάτων, η εξοικονόμηση ενέργειας, οι ανανεώσιμες πηγές ενέργειας, η ανακύκλωση κ.ά. Στην υπουργική απόφαση γίνεται εκτενής αναφορά για τη δεκαετία για την αειφόρο ανάπτυξη στην εκπαίδευση, με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί που πραγματοποιούν ή συμμετέχουν σε προγράμματα για την περιβαλλοντική εκπαίδευση να ενημερώνονται για την έννοια της αειφόρου ανάπτυξης.

Κρίθηκε, επομένως, σκόπιμο να εξεταστεί με τη βοήθεια του ελέγχου ανεξαρτησίας X^2 αν οι εκπαιδευτικοί που έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια, ημερίδες, συνέδρια σχετικά με την περιβαλλοντική εκπαίδευση ή έχουν πραγματοποιήσει (ή συμμετάσχει) προγράμματα ή projects περιβαλλοντικής εκπαίδευσης έχουν ακούσει για την αειφόρο ανάπτυξη, καθώς υποθέτουμε ότι οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί πιθανότατα έχουν έρθει σε επαφή με αντίστοιχα ζητήματα. Ο έλεγχος ανεξαρτησίας έδειξε ότι αν ένας εκπαιδευτικός έχει ακούσει για την αειφόρο ανάπτυξη δεν είναι ανεξάρτητο από το αν έχει παρακολουθήσει σεμινάρια, ημερίδες, συνέδρια για την περιβαλλοντική εκπαίδευση ($X^2=43.35$, $df=4$, sig. <0.00 , Πίνακας:143, 144, Παράρτημα: Β) ή έχει πραγματοποιήσει (ή συμμετάσχει) προγράμματα ή projects περιβαλλοντικής εκπαίδευσης ($X^2=61.174$, $df=4$, sig. <0.00 , Πίνακας:145, 146, Παράρτημα: Β). Αυτά τα ευρήματα είναι αρκετά σημαντικά, διότι φανερώνουν ότι μάλλον υφίσταται ουσιαστική σχέση μεταξύ των δύο μεταβλητών. Η απροσδιοριστία, όμως, με τον έλεγχο ανεξαρτησίας είναι ότι δε μας φανερώνει το είδος της σχέσης, όταν οι μεταβλητές δεν είναι ανεξάρτητες, μολονότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών εκτιμά ότι όσοι σχετίζονται με κάποιο τρόπο με την περιβαλλοντική εκπαίδευση έχουν ακούσει για την αειφόρο ανάπτυξη.

Επιπλέον, προκαλεί ενδιαφέρον να διερευνηθεί κανείς αν στο νου των εκπαιδευτικών που έχουν πραγματοποιήσει ή συμμετάσχει σε προγράμματα ή projects περιβαλλοντικής εκπαίδευσης έρχονται φράσεις για την αειφόρο ανάπτυξη σχετικές με το περιβάλλον, αλλά και αν αυτή σημασιοδοτείται, περισσότερο με την περιβαλλοντική της διάσταση, καθώς η περιβαλλοντική εκπαίδευση στον ελλαδικό χώρο εστιάζει κυρίως σε αυτή, οπότε υποθέτουμε ότι υφίσταται αντίστοιχη σχέση. Από τους ελέγχους ανεξαρτησίας που πραγματοποιήθηκαν προέκυψε ότι οι μεταβλητές που εξετάστηκαν ήταν ανεξάρτητες. Συγκεκριμένα, εξετάστηκε αν οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι έχουν εμπλακεί σε προγράμματα περιβαλλοντικής

εκπαίδευσης, όταν ακούνε την έκφραση «αιεφόρος ανάπτυξη» τη συνδέουν με την προστασία του περιβάλλοντος ($X^2=0.021$, $df=1$, $sig. <0.883$ και Fisher Test=0.874 και $sig. <0.502$, Πίνακας:147, 148, Παράρτημα: B), την ορθή ανάπτυξη ($X^2=1.229$, $df=1$, $sig. <0.268$ και Fisher Test=0.307 και $sig. <0.174$, Πίνακας:149, 150, Παράρτημα: B), την ισορροπία στο περιβάλλον ($X^2=0.718$, $df=1$, $sig. <0.397$ και Fisher Test=0.556 και $sig. <0.306$, Πίνακας:151, 152, Παράρτημα: B), την πράσινη ανάπτυξη ($X^2=0.980$, $df=1$, $sig. <0.322$ και Fisher Test=0.416 και $sig. <0.218$, Πίνακας:153, 154, Παράρτημα: B) και τις ανανεώσιμες πηγές ενέργειας ($X^2=0.461$, $df=1$, $sig. <0.497$ και Fisher Test=0.658 και $sig. <0.330$, Πίνακας:155, 156, Παράρτημα: B) και προέκυψε ότι είναι ανεξάρτητες μεταξύ τους. Επομένως, δεν επιβεβαιώθηκε η υπόθεση που πραγματοποιήσαμε παραπάνω.

Επιπροσθέτως, ερευνήθηκε αν οι εκπαιδευτικοί που έχουν εμπλακεί σε προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, όταν ακούνε την έκφραση «αιεφόρος ανάπτυξη», της προσδίδουν τη σημασία: της προστασίας του περιβάλλοντος ($X^2=0.034$, $df=1$, $sig. <0.853$ και Fisher Test=1 και $sig. <0.515$, Πίνακας:157, 158, Παράρτημα: B), της σωστής διαχείρισης των φυσικών πόρων ($X^2=0$, $df=1$, $sig. <0.994$ και Fisher Test=1 και $sig. <0.573$, Πίνακας:159, 160, Παράρτημα: B) και της ανάπτυξης που προστατεύει το περιβάλλον ($X^2=0.703$, $df=1$, $sig. <0.402$ και Fisher Test=0.421 και $sig. <0.251$, Πίνακας:161, 162, Παράρτημα: B). Από τους ελέγχους που πραγματοποιήθηκαν συνάγεται η μεταξύ τους ανεξαρτησία.

Άρα, από τους προηγούμενους ελέγχους ανεξαρτησίας συνολικά συμπεραίνεται ότι η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης είναι ανεξάρτητη από φράσεις σχετικές με το περιβάλλον, όταν ακούν την έκφραση «αιεφόρος ανάπτυξη». Αντίστοιχα, και η σημασία που προσδίδουν στην έννοια της αιεφόρου ανάπτυξης είναι, επίσης, ανεξάρτητη από εκφράσεις σχετικές με το περιβάλλον. Αυτό το εύρημα ενδεχομένως να οφείλεται στη βαθύτερη γνώση της έννοιας και των διαστάσεών της που έχουν οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι εμπλέκονται σε προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης.

5.4 Έλεγχος των ερευνητικών υποθέσεων με τη βοήθεια της παραγοντικής ανάλυσης (factor analysis)

5.4.1 Ερευνητική υπόθεση: 6 «Γνώση για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση»

Το ερωτηματολόγιο που διανεμήθηκε στους καθηγητές γυμνασίου περιείχε ερωτήσεις που είχαν ως στόχο να αναδείξουν τη γνώση τους αναφορικά με ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Αποτελεί, επομένως, αναγκαίο ερευνητικό ερώτημα - υπόθεση, αν μπορεί να δημιουργηθεί μια λανθάνουσα μεταβλητή για τη «Γνώση για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση». Για το σκοπό αυτό επιλέχθηκαν και χρησιμοποιήθηκαν μεταβλητές, που αφορούν τους τομείς ενασχόλησης της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, οι οποίες φανερώνουν τη γνώση σχετικά με το γνωστικό αντικείμενο και τη θεματική του. Συγκεκριμένα, ως μεταβλητές ορίστηκαν: α) τα μεταναστευτικά ρεύματα προς την Ελλάδα, β) οι θεωρίες εκπαιδευτικής διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας (διαπολιτισμικά μοντέλα εκπαίδευσης), γ) η διδακτική μεθοδολογία της πολυπολιτισμικής τάξης, δ) η δίγλωσση εκπαίδευση, ε) η διδακτική της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, ζ) τα θέματα ταυτότητας, η) η εκπαίδευση των αλλοδαπών, θ) η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και ι) η εκπαίδευση των τσιγγανοπαίδων. Αυτές οι μεταβλητές συνιστούν σημαντικούς τομείς ενασχόλησης της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Γεωργογιάννης, 1999, Νικολάου, 2000)

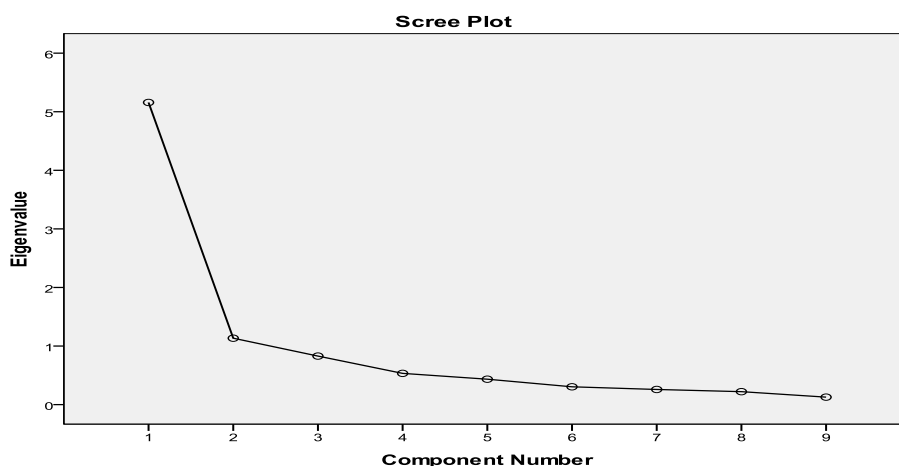
Μελετώντας τον πίνακα KMO and Bartlett's test (Παράρτημα: Γ Πίνακες για το ερευνητικό ερώτημα «Γνώση για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση») παρατηρούμε ότι η τιμή του KMO είναι 0,853 και είναι αποδεκτή, καθώς είναι κοντά στη μονάδα, η οποία αποτελεί τη μέγιστη τιμή που λαμβάνει ο αντίστοιχος έλεγχος, ενώ από το Bartlett's test, το οποίο ελέγχει ως αρχική υπόθεση αν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών, διαπιστώνεται ότι υπάρχει συσχέτιση και τα δεδομένα είναι κατάλληλα για την παραγοντική ανάλυση. Από τον πίνακα που ερμηνεύει τη συνολική διακύμανση (Total Variance Explained) προκύπτει ότι το ποσοστό της διακύμανσης των δεδομένων που εξηγούν οι δύο παράγοντες, με ιδιοτιμή μεγαλύτερη της μονάδας, είναι 69,913%.

Πίνακας: Ερμηνεία συνολικής διακύμανσης για τη λανθάνουσα μεταβλητή «Γνώση για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση»

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	5,158	57,314	57,314	5,158	57,314	57,314
2	1,134	12,599	69,913			
3	,829	9,207	79,121			
4	,533	5,926	85,047			
5	,434	4,823	89,870			
6	,304	3,380	93,249			
7	,259	2,874	96,123			
8	,221	2,457	98,581			
9	,128	1,419	100,000			

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Μετά από τη μελέτη του διαγράμματος (Scree Plot) φαίνεται ότι και διαγραμματικά είναι ορθή η επιλογή δύο παραγόντων. Παρόλα αυτά θεωρούμε ως πιο πρόσφορη για ερευνητικούς λόγους την υιοθέτηση του ενός παράγοντα, καθώς αυτός μπορεί να αποτελέσει στο μέλλον πιο εύχρηστο ερευνητικό εργαλείο.



Από τον πίνακα φορτίων (Component Matrix) για τον έναν παράγοντα συνάγεται ότι το σύνολο των μεταβλητών είναι σημαντικές, καθώς οι τιμές τους κυμαίνονται μεταξύ 0,659 και 0,850, ενώ αποδεκτές θεωρούνται τιμές από 0,3 έως 0,4 (Σιάρδος, 1999). Επιπλέον, από τον έλεγχο Cronbach's Alpha για την αξιοπιστία της παραγοντικής ανάλυσης προέκυψε ότι αυτή είναι εξαιρετική, καθώς η τιμή του είναι 0,906. Άρα, μπορούμε να συμπεράνουμε ότι η λανθάνουσα μεταβλητή «Γνώση για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση» εκφράζεται μέσω των μεταβλητών που επιλέχθηκαν παραπάνω και, επομένως, το ερευνητικό ερώτημα, αν μπορεί να

δημιουργηθεί μια λανθάνουσα μεταβλητή για τη «Γνώση για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση», απαντάται καταφατικά.

5.4.2 Ερευνητική υπόθεση: 7 «Γνώση για την Αειφόρο Ανάπτυξη»

Με γνώμονα την επιθυμία να εξεταστεί ως ερευνητικό ερώτημα η υπόθεση ότι υπάρχει η δυνατότητα για δημιουργία μιας λανθάνουσας μεταβλητής για τη «Γνώση για την Αειφόρο Ανάπτυξη» πραγματοποιήθηκε επιλογή συγκεκριμένων μεταβλητών και έγινε χρήση της παραγοντικής ανάλυσης. Ειδικότερα, επιλέχθηκαν οι εξής μεταβλητές: α) περιβαλλοντική διάσταση, β) κοινωνική διάσταση, γ) οικονομική διάσταση, δ) πολιτισμική διάσταση, ε) αλλαγή κλίματος και καθαρή ενέργεια, ζ) ατμόσφαιρα (ποιότητα του αέρα, μείωση της στοιβάδας του όζοντος), η) διαχείριση φυσικών πόρων (βιοποικιλότητα, γεωργία, δάση, ερημοποίηση, αστικοποίηση), θ) καταναλωτικά και παραγωγικά πρότυπα (παραγωγή και διαχείριση αποβλήτων, κατανάλωση υλικών αγαθών), ι) δημόσια υγεία (διατροφικές συνήθειες, θνησιμότητα, αποχέτευση, ποιότητα νερού, υπηρεσίες υγείας), κ) φτώχεια και κοινωνικός αποκλεισμός (ισότητα των φύλων, κοινωνική πρόνοια, ανάπτυξη ικανοτήτων - θεσμών, εκπαίδευση, ασφάλεια, ενημέρωση - πληροφόρηση), λ) γήρανση πληθυσμού, δημογραφικό πρόβλημα, πληθυσμιακή μεταβολή, μ) μεταφορές, χρήσεις γης, χωροταξική ανάπτυξη, κατοικία, συνθήκες ζωής, ν) οικονομική διάρθρωση (εισοδήμα, κατανάλωση εισοδήματος) και ξ) διατήρηση και αποκατάσταση της πολιτιστικής κληρονομιάς. Οι παραπάνω μεταβλητές υποθέτουμε ότι ερμηνεύουν τη «Γνώση για την Αειφόρο Ανάπτυξη».

Από τη μελέτη του πίνακα KMO and Bartlett's test (Παράρτημα: Γ Πίνακες για το ερευνητικό ερώτημα «Γνώση για την Αειφόρο Ανάπτυξη») παρατηρούμε ότι η τιμή του KMO είναι 0,834 και θεωρείται αποδεκτή. Από την άλλη το Bartlett's test αποδεικνύει ότι υπάρχει συσχέτιση και τα δεδομένα είναι κατάλληλα για την εφαρμογή της παραγοντικής ανάλυσης. Από τον πίνακα Total Variance Explained (Παράρτημα: Γ Πίνακες για το ερευνητικό ερώτημα «Γνώση για την Αειφόρο Ανάπτυξη») προκύπτει ότι το ποσοστό της διακύμανσης των δεδομένων που εξηγεί ο ένας παράγοντας, με ιδιοτιμή μεγαλύτερη της μονάδας, είναι 45,41%.

Πίνακας: Ερμηνεία συνολικής διακύμανσης για τη λανθάνουσα μεταβλητή «Γνώση για την Αειφόρο Ανάπτυξη»

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	6,357	45,410	45,410	6,357	45,410	45,410
2	2,301	16,435	61,845			
3	1,322	9,444	71,289			
4	,774	5,531	76,820			
5	,608	4,344	81,164			
6	,561	4,007	85,171			
7	,415	2,964	88,135			
8	,374	2,674	90,809			
9	,308	2,199	93,009			
10	,272	1,942	94,951			
11	,261	1,865	96,816			
12	,185	1,325	98,141			
13	,135	,967	99,108			
14	,125	,892	100,000			

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Εξαιτίας του αυξημένου αριθμού των μεταβλητών επιλέγουμε εκ των προτέρων ότι θα υιοθετήσουμε μόνο έναν από τους παράγοντες με ιδιοτιμή μεγαλύτερη της μονάδας, ανεξάρτητα από όσους προκύψουν. Η αρχική απόφαση κρίνεται ως σωστή, καθώς από τη μελέτη του διαγράμματος (Scree Plot) και του πίνακα φορτίων (Component Matrix) (Παράρτημα: Γ Πίνακες για το ερευνητικό ερώτημα «Γνώση για την Αειφόρο Ανάπτυξη»), η κλίση στο διάγραμμα μετά τον πρώτο παράγοντα είναι ιδιαίτερα απότομη, ενώ και τα φορτία εμφανίζουν μειωμένες τιμές. Από τον πίνακα φορτίων για τον ένα παράγοντα συνάγεται ότι στο σύνολο τους οι μεταβλητές είναι σημαντικές, καθώς λαμβάνουν τιμές μεταξύ 0,569 και 0,747. Επιπροσθέτως, από τον έλεγχο Cronbach's Alpha για την αξιοπιστία της παραγοντικής ανάλυσης προέκυψε ότι αυτή είναι εξαιρετικά καλή, καθώς η τιμή του ισούται με 0,904. Άρα, μπορεί να υποστηρίξει κανείς ότι το αρχικό ερευνητικό ερώτημα - υπόθεση για τη δυνατότητα δημιουργίας μιας λανθάνουσας μεταβλητής για τη «Γνώση για την Αειφόρο Ανάπτυξη» απαντάται καταφατικά και αποδίδεται με τη βοήθεια των παραπάνω μεταβλητών.

5.4.3 Ερευνητική υπόθεση: 8 «Γνώση για τη σύνδεση Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και της Αειφόρου Ανάπτυξης»

Βασικό στόχο της παρούσας διδακτορικής διατριβής αποτελεί η διερεύνηση της γνώσης των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και ειδικότερα, του γυμνασίου αναφορικά με τη σύνδεση της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης με την Αειφόρο Ανάπτυξη. Είναι, επομένως, αναμενόμενο να υποθέσει και να εξετάσει

κανείς ως ερευνητικό ερώτημα, αν υφίσταται η δυνατότητα για τη δημιουργία μιας λανθάνουσας μεταβλητής, η οποία θα ερμηνεύει τη «Γνώση για τη σύνδεση Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και Αειφόρου Ανάπτυξης».

Για να δημιουργηθεί η λανθάνουσα μεταβλητή «Γνώση για τη σύνδεση Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και Αειφόρου Ανάπτυξης» έγινε επιλογή και χρήση των μεταβλητών: α) ειρήνη, β) δημοκρατία, γ) περιβαλλοντικά προβλήματα – σεβασμός του περιβάλλοντος – ισορροπία του πλανητικού συστήματος, δ) αλληλεξάρτηση των κοινοτήτων – μέριμνα για τις επόμενες γενιές, ε) ισότητα (των δύο φύλων, μεταξύ των γενεών, κοινωνική), ζ) δικαιοσύνη – κοινωνική δικαιοσύνη, η) αναγνώριση της ετερότητας – ενσυναίσθηση – κατανόηση, θ) ιδιότητα του πολίτη – δημιουργία ενεργών πολιτών – ανάληψη ευθυνών – υπευθυνότητα, ι) προάσπιση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, κ) κοινωνική συνοχή – αλληλεγγύη – απόκτηση οικουμενικής ηθικής, λ) συνεργασία – βελτίωση της επικοινωνίας – προώθηση του διαλόγου – αξιοποίηση της υπάρχουσας γνώσης και μ) πολιτισμός – σεβασμός της παράδοσης – σεβασμός της πολιτιστικής κληρονομιάς. Οι παραπάνω μεταβλητές εκτιμούμε ότι εκφράζουν τη γνώση για τη σύνδεση διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και αειφόρου ανάπτυξης.

Μελετώντας τον πίνακα KMO and Bartlett's test (Παράρτημα: Γ Πίνακες για το ερευνητικό ερώτημα «Γνώση για τη σύνδεση Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και Αειφόρου Ανάπτυξης») παρατηρούμε ότι η τιμή του KMO είναι 0,951 και θεωρείται αναμφισβήτητα αποδεκτή, καθώς είναι πολύ κοντά στη μονάδα, η οποία αποτελεί τη μέγιστη τιμή που λαμβάνει ο συγκεκριμένος έλεγχος. Στη συνέχεια μελετώντας το Bartlett's test διαπιστώνεται ότι υπάρχει συσχέτιση και τα δεδομένα είναι κατάλληλα για την παραγοντική ανάλυση. Από τον πίνακα Total Variance Explained (Παράρτημα: Γ Πίνακες για το ερευνητικό ερώτημα «Γνώση για τη σύνδεση Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και Αειφόρου Ανάπτυξης») προκύπτει ότι το ποσοστό της διακύμανσης των δεδομένων που εξηγεί ο ένας παράγοντας, με ιδιοτιμή μεγαλύτερη της μονάδας, είναι 65,632%.

Πίνακας: Ερμηνεία συνολικής διακύμανσης για τη λανθάνουσα μεταβλητή «Γνώση για τη σύνδεση Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και Αειφόρου Ανάπτυξης»

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	7,876	65,632	65,632	7,876	65,632	65,632
2	,843	7,027	72,659			
3	,657	5,471	78,130			
4	,600	5,001	83,131			
5	,403	3,361	86,491			
6	,347	2,893	89,384			
7	,259	2,161	91,545			
8	,246	2,048	93,593			
9	,230	1,914	95,507			
10	,209	1,742	97,249			
11	,203	1,690	98,939			
12	,127	1,061	100,000			

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Εστιάζοντας στον πίνακα φορτίων (Component Matrix) συνάγεται ως συμπέρασμα ότι το σύνολο των μεταβλητών θεωρούνται σημαντικές, καθώς οι τιμές τους κυμαίνονται μεταξύ 0,637 και 0,876. Από τον έλεγχο Cronbach's Alpha για την αξιοπιστία της παραγοντικής ανάλυσης προέκυψε ότι αυτή είναι εξαιρετικά καλή, καθώς η τιμή του ανέρχεται σε 0,952. Άρα, δύναται να υποστηρίξει κανείς ότι η λανθάνουσα μεταβλητή «Γνώση για τη σύνδεση Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και Αειφόρου Ανάπτυξης» ερμηνεύεται με τη βοήθεια των μεταβλητών που επιλέγησαν και, επομένως, το ερευνητικό ερώτημα απαντάται καταφατικά.

5.4.4 Ερευνητική υπόθεση: 9 «Ενημέρωση για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση»

Στο διαρκώς μεταβαλλόμενο σύγχρονο κοινωνικό περιβάλλον είναι απαραίτητο ο εκπαιδευτικός να ενημερώνεται για διάφορα ζητήματα, τα οποία μπορούν να τον βοηθήσουν να επιτελέσει με μεγαλύτερη επιτυχία το παιδαγωγικό και διδακτικό του έργο. Μεταξύ αυτών των ζητημάτων, για τα οποία είναι ωφέλιμο να ενημερώνεται ο εκπαιδευτικός, βρίσκεται και η διαπολιτισμική εκπαίδευση. Μέσω της ενημέρωσης ο εκπαιδευτικός ανακαλεί προγενέστερες σχετικές γνώσεις, αλλά και τις ανανεώνει αποκτώντας περισσότερα εφόδια για την πιο επιτυχή άσκηση των καθηκόντων του.

Η παραπάνω διαπίστωση προκάλεσε το ερευνητικό ερώτημα και ενδιαφέρον να ελεγχθεί, αν υφίσταται λανθάνουσα μεταβλητή, η οποία εκφράζει την «Ενημέρωση για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση». Ειδικότερα, επιλέγησαν οι μεταβλητές: α) άκουσμα της έννοιας Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, β) ατομική ενημέρωση για θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, γ) ενημέρωση για την εθνική –

κυβερνητική πολιτική για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και δ) ενημέρωση για την πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Από τη μελέτη του πίνακα KMO and Bartlett's test (Παράρτημα: Γ Πίνακες για το ερευνητικό ερώτημα «Ενημέρωση για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση») παρατηρούμε ότι η τιμή του KMO είναι 0,708 και θεωρείται αποδεκτή. Από την άλλη από το Bartlett's test προκύπτει ότι υπάρχει συσχέτιση και τα δεδομένα είναι κατάλληλα για την παραγοντική ανάλυση. Από τον πίνακα συνολικής ερμηνείας της διακύμανσης της λανθάνουσας μεταβλητής (Total Variance Explained) διαπιστώνεται ότι το ποσοστό της διακύμανσης των δεδομένων που εξηγεί ο ένας παράγοντας, με ιδιοτιμή μεγαλύτερη της μονάδας, είναι 63,807%.

Πίνακας: Ερμηνεία συνολικής διακύμανσης για τη λανθάνουσα μεταβλητή «Ενημέρωση για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση»

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	2,552	63,807	63,807	2,552	63,807	63,807
2	,761	19,031	82,837			
3	,427	10,677	93,514			
4	,259	6,486	100,000			

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Αντίστοιχα από τη μελέτη του πίνακα φορτίων (Component Matrix) (Παράρτημα: Γ Πίνακες για το ερευνητικό ερώτημα «Ενημέρωση για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση») συνάγεται ως συμπέρασμα ότι το σύνολο των μεταβλητών είναι σημαντικές, καθώς οι τιμές τους κυμαίνονται μεταξύ 0,756 και 0,837. Από τον έλεγχο Cronbach's Alpha για την αξιοπιστία της παραγοντικής ανάλυσης προέκυψε ότι αυτή είναι καλή, καθώς η τιμή του είναι 0,802. Άρα, δύναται να θεωρήσει κανείς ότι η λανθάνουσα μεταβλητή «Ενημέρωση για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση» εκφράζεται από τις παραπάνω μεταβλητές. Συνεπώς, το ερευνητικό ερώτημα για το αν υφίσταται λανθάνουσα μεταβλητή, η οποία εκφράζει την «Ενημέρωση για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση» έχει καταφατική απάντηση.

5.4.5 Ερευνητική υπόθεση: 10 «Ενημέρωση για την Αειφόρο Ανάπτυξη»

Μετά τη διερεύνηση του ερευνητικού ερωτήματος για την ύπαρξη λανθάνουσας μεταβλητής που να εκφράζει την «Ενημέρωση για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση» είναι λογικό να προκαλείται το ενδιαφέρον για να ελεγχθεί ως ερευνητικό ερώτημα η πιθανή ύπαρξη λανθάνουσας μεταβλητής, η οποία εκφράζει την «Ενημέρωση για την

Αειφόρο Ανάπτυξη». Για το λόγο αυτό έγινε επιλογή των μεταβλητών: α) άκουσμα της έννοιας αειφόρος ανάπτυξη, β) ατομική ενημέρωση για θέματα αειφόρου ανάπτυξης, γ) ενημέρωση για την εθνική – κυβερνητική πολιτική για την αειφόρο ανάπτυξη και δ) ενημέρωση για την πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την αειφόρο ανάπτυξη.

Από τη μελέτη του πίνακα KMO and Bartlett's test (Παράρτημα: Γ Πίνακες για το ερευνητικό ερώτημα «Ενημέρωση για την Αειφόρο Ανάπτυξη») παρατηρούμε ότι η τιμή του KMO ισούται με 0,733 και είναι αποδεκτή, μολονότι απέχει από το 0,8 που θεωρείται ικανοποιητική σύμφωνα με τον Καρλή (2005). Έπειτα μελετώντας το Bartlett's test συμπεραίνεται η ύπαρξη συσχέτισης και τα δεδομένα θεωρούνται κατάλληλα για την παραγοντική ανάλυση. Από τον πίνακα ερμηνείας της συνολικής διακύμανσης (Total Variance Explained) προκύπτει ότι το ποσοστό της διακύμανσης των δεδομένων που εξηγεί ο ένας παράγοντας, με ιδιοτιμή μεγαλύτερη της μονάδας, είναι 73,989%.

Πίνακας: Ερμηνεία συνολικής διακύμανσης για τη λανθάνουσα μεταβλητή «Ενημέρωση για την Αειφόρο Ανάπτυξη»

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	2,960	73,989	73,989	2,960	73,989	73,989
2	,615	15,378	89,367			
3	,306	7,662	97,029			
4	,119	2,971	100,000			

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Από τον πίνακα φορτίων (Component Matrix) συνάγεται το συμπέρασμα ότι το σύνολο των μεταβλητών είναι αρκετά σημαντικές, καθώς οι τιμές τους κυμαίνονται μεταξύ 0,829 και 0,9. Από τον έλεγχο Cronbach's Alpha για την αξιοπιστία της παραγοντικής ανάλυσης προέκυψε ότι αυτή είναι εξαιρετικά καλή, καθώς η τιμή του ισούται με 0,877. Άρα, το ερευνητικό ερώτημα βρίσκει καταφατική απάντηση και δύναται να υποστηρίξει κανείς ότι η λανθάνουσα μεταβλητή «Ενημέρωση για την Αειφόρο Ανάπτυξη» ερμηνεύεται με τη βοήθεια των μεταβλητών που επιλέγησαν αρχικά.

5.4.6 Ερευνητική υπόθεση: 11 «Ενημέρωση για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και την Αειφόρο Ανάπτυξη»

Μετά την επιβεβαίωση των ερευνητικών ερωτημάτων για την ύπαρξη λανθανουσών μεταβλητών, οι οποίες ερμηνεύουν την «Ενημέρωση για τη Διαπολιτισμική

Εκπαίδευση» και την «Ενημέρωση για την Αειφόρο Ανάπτυξη» θεωρήθηκε σκόπιμο να εξεταστεί ως ερευνητικό ερώτημα - υπόθεση, εάν υφίσταται μια λανθάνουσα μεταβλητή που ερμηνεύει ταυτόχρονα την «Ενημέρωση για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και την Αειφόρο Ανάπτυξη».

Για το λόγο αυτό χρησιμοποιήθηκαν οι μεταβλητές: α) άκουσμα της έννοιας διαπολιτισμική εκπαίδευση, β) ατομική ενημέρωση για θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, γ) ενημέρωση για την εθνική – κυβερνητική πολιτική για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, δ) ενημέρωση για την πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, ε) άκουσμα της έννοιας αειφόρος ανάπτυξη, ζ) ατομική ενημέρωση για θέματα αειφόρου ανάπτυξης, η) ενημέρωση για την εθνική – κυβερνητική πολιτική για την αειφόρο ανάπτυξη και θ) ενημέρωση για την πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την αειφόρο ανάπτυξη.

Μελετώντας τον πίνακα KMO and Bartlett's test (Παράρτημα: Γ Πίνακες για το ερευνητικό ερώτημα «Ενημέρωση για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και την Αειφόρο Ανάπτυξη») παρατηρούμε ότι η τιμή του KMO είναι 0,775 και θεωρείται αποδεκτή, καθώς είναι πολύ κοντά στην τιμή 0,8, η οποία λαμβάνεται ως ικανοποιητική (Καρλής, 2005). Από την άλλη το Bartlett's test αποδεικνύει ότι υπάρχει συσχέτιση και τα δεδομένα είναι κατάλληλα για την παραγοντική ανάλυση. Από τον πίνακα ερμηνείας της συνολικής διακύμανσης (Total Variance Explained) προκύπτει ότι το ποσοστό της διακύμανσης των δεδομένων που εξηγεί ο ένας παράγοντας, με ιδιοτιμή μεγαλύτερη της μονάδας, είναι 51,712%.

Πίνακας: Ερμηνεία συνολικής διακύμανσης για τη λανθάνουσα μεταβλητή «Ενημέρωση για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και την Αειφόρο Ανάπτυξη»

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	4,137	51,712	51,712	4,137	51,712	51,712
2	1,388	17,356	69,068			
3	,855	10,691	79,759			
4	,530	6,620	86,379			
5	,454	5,677	92,056			
6	,299	3,737	95,793			
7	,224	2,794	98,588			
8	,113	1,412	100,000			

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Μολονότι οι παράγοντες με ιδιοτιμή μεγαλύτερη της μονάδας είναι δύο, επιλέχθηκε να υιοθετήσουμε μόνο τον έναν παράγοντα εξαιτίας της κλίσης του διαγράμματος και του μεγέθους των φορτίων του δευτέρου παράγοντα.



Από τον πίνακα φορτίων (Component Matrix) συνάγεται ότι το σύνολο των μεταβλητών θεωρούνται σημαντικές, καθώς οι τιμές τους κυμαίνονται μεταξύ 0,595 και 0,822. Από τον έλεγχο Cronbach's Alpha για την αξιοπιστία της παραγοντικής ανάλυσης προέκυψε ότι αυτή είναι καλή, καθώς η τιμή του ισούται με 0,861. Άρα, δύναται να θεωρήσει κανείς ότι η λανθάνουσα μεταβλητή «Ενημέρωση για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και την Αειφόρο Ανάπτυξη» εκφράζεται από τις παραπάνω μεταβλητές και το ερευνητικό ερώτημα που τέθηκε αρχικά απαντάται καταφατικά.

5.5 Συμπεράσματα από την έρευνα

Μετά την ολοκλήρωση της στατιστικής ανάλυσης και την εξαγωγή των επιμέρους συμπερασμάτων έχει τη δυνατότητα κανείς να συναγάγει ορισμένα συμπεράσματα όπως αυτά προκύπτουν από το σύνολο της εμπειρικής έρευνας. Ειδικότερα στην έρευνα συμμετείχαν κυρίως γυναίκες εκπαιδευτικοί, ηλικίας από 36 έως 55 ετών με περίπου δεκαπενταετή προϋπηρεσία στην εκπαίδευση, οι οποίες κατείχαν πτυχίο πανεπιστημίου, όχι όμως μεταπτυχιακό ή διδακτορικό τίτλο.

Σε σημαντικό ποσοστό οι συμμετέχοντες στην έρευνα έχουν ακούσει για την έννοια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και όσοι έχουν παρακολουθήσει αντίστοιχα σεμινάρια, ημερίδες ή συνέδρια πιστεύουν ότι έχουν ωφεληθεί σημαντικά. Ελάχιστοι, όμως, εντοπίζουν ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στα αναλυτικά προγράμματα και στα σχολικά εγχειρίδια του γυμνασίου και όταν αυτό συμβαίνει, αφορά κυρίως τα γλωσσικά μαθήματα. Στην πρόσληψη των περισσότερων εκπαιδευτικών η έννοια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι συνδεδεμένη με την εκπαίδευση για την ετερότητα, το σεβασμό στην ετερότητα και τους αλλοδαπούς

μαθητές, ενώ ως αξία φαίνεται να τη συνδέουν με την εκπαίδευση για την ετερότητα, τη συνύπαρξη, την κατανόηση, το σεβασμό, την ισότιμη συμμετοχή και τη δυνατότητα για ίσες ευκαιρίες. Αρκετοί, επίσης, θεωρούν ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση καταπιάνεται κυρίως με ζητήματα εκπαίδευσης των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών, καθώς και με τα διαπολιτισμικά μοντέλα εκπαίδευσης.

Ως προς την αειφόρο ανάπτυξη η πλειονότητα των εκπαιδευτικών έχει ακούσει ελάχιστα και δεν έχει παρακολουθήσει σεμινάρια, ημερίδες ή συνέδρια για αντίστοιχα θέματα. Στο άκουσμα της έκφρασης «αειφόρος ανάπτυξη», οι περισσότεροι ανακαλούν έννοιες και όρους σχετικούς με το περιβάλλον, ενώ και το σημασιολογικό περιεχόμενο που της αποδίδουν έχει κυρίως περιβαλλοντική διάσταση και δευτερευόντως οικονομική, κοινωνική και πολιτισμική. Επιπλέον, δε διακρίβωνουν στην πλειονότητά τους οι εκπαιδευτικοί ζητήματα αειφόρου ανάπτυξης στα αναλυτικά προγράμματα και στα σχολικά εγχειρίδια του γυμνασίου και συνδέουν την αειφόρο ανάπτυξη κυρίως με τομείς που σχετίζονται με το περιβάλλον και λιγότερο με την οικονομία, την κοινωνία και τον πολιτισμό.

Σε κάθε περίπτωση από τα αποτελέσματα της εμπειρικής έρευνας μπορεί να ισχυριστεί κανείς ότι υπάρχουν εκπαιδευτικοί, οι οποίοι υποστηρίζουν, αλλά και διακρίνουν την αναγκαιότητα σύνδεσης μεταξύ της αειφόρου ανάπτυξης και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Επιπλέον, έχουν τη δυνατότητα να συνδυάζουν προβλήματα που συνδέονται με τις δύο έννοιες και σε μικρότερο βαθμό να εντοπίζουν κοινά σημεία σύνδεσης όπως: ο σεβασμός στο περιβάλλον, στην ετερότητα και στον άνθρωπο, κοινές έννοιες όπως: ο σεβασμός των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, τα περιβαλλοντικά προβλήματα και η διατήρηση της πολιτιστικής κληρονομιάς και κοινά προβλήματα όπως η διαχείριση του περιβάλλοντος, η οικονομία – η ανάπτυξη και η ισότητα – οι ίσες ευκαιρίες, στα οποία επιζητούν λύσεις. Όταν τους παρέχονται συγκεκριμένες έννοιες είναι σε θέση να διακρίνουν το βαθμό στον οποίο συνδέονται με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και την αειφόρο ανάπτυξη.

Από τους ελέγχους ανεξαρτησίας προέκυψε ότι το φύλο, η ηλικία, τα χρόνια υπηρεσίας του εκπαιδευτικού, η περιοχή που διδάσκει και η ενασχόληση του με προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων είναι ανεξάρτητα από τις γνώσεις, την επιμόρφωση και τις αντιλήψεις του για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και την αειφόρο ανάπτυξη.

Από την άλλη τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας αναφορικά με τη γνώση για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, την αειφόρο ανάπτυξη και τη μεταξύ τους σύνδεση, αλλά και την ενημέρωση για τα αντίστοιχα ζητήματα, τα οποία τέθηκαν σε στατιστική μελέτη, βρήκαν καταφατική απάντηση μέσω της παραγοντικής ανάλυσης. Από την παραγοντική ανάλυση προέκυψαν λανθάνουσες μεταβλητές που ερμηνεύουν τη γνώση και την ενημέρωση για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, την αειφόρο ανάπτυξη και τη μεταξύ τους σύνδεση. Αυτό συνιστά σημαντικό ερευνητικό εύρημα, καθώς μπορεί να λειτουργήσει ως βάση σε επόμενες αντίστοιχες εμπειρικές έρευνες. Η ύπαρξη των συγκεκριμένων λανθάνουσών μεταβλητών μπορεί να αξιοποιηθεί για τον έλεγχο της γνώσης των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και την αειφόρο ανάπτυξη, πριν αλλά και κατά τη διάρκεια του σχεδιασμού αντίστοιχης θεματικής επιμορφωτικών δραστηριοτήτων για τους εκπαιδευτικούς. Επίσης, οι συγκεκριμένες μεταβλητές μπορούν να συνεισφέρουν σημαντικά ως ερευνητικό εργαλείο πριν το σχεδιασμό των αναλυτικών προγραμμάτων και των σχολικών εγχειριδίων, εφόσον υπάρχει η πρόθεση σε αυτά να περιέχονται και να αναδεικνύονται, μέσω της μαθησιακής διαδικασίας, ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, αειφόρου ανάπτυξης, καθώς και της μεταξύ τους σύνδεσης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

6.1 Εισαγωγή

Η παρούσα διδακτορική διατριβή ολοκληρώνεται με το παρόν κεφάλαιο, στο οποίο πραγματοποιείται η παρουσίαση των συνολικών συμπερασμάτων που προέκυψαν μέσα από τη μελέτη που προηγήθηκε, σε θεωρητικό και ερευνητικό επίπεδο, αναφορικά με τις έννοιες της διαπολιτισμικότητας, της αειφορίας, της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και της αειφόρου ανάπτυξης, καθώς και της μεταξύ τους σύνδεσης. Πραγματοποιείται, επίσης, παράθεση συγκεκριμένων προτάσεων, προκειμένου να καταστούν κατά το δυνατόν πιο αξιοποιήσιμα από το εκπαιδευτικό σύστημα τα συμπεράσματα που προέκυψαν σε θεωρητικό και ερευνητικό επίπεδο.

6.2 Συμπεράσματα

Μετά την ολοκλήρωση του θεωρητικού και ερευνητικού μέρους της παρούσας διδακτορικής διατριβής δύναται κανείς να εξαγάγει συγκεκριμένα συμπεράσματα με απώτερο σκοπό αυτά να αξιοποιηθούν σε εκπαιδευτικό και κοινωνικό επίπεδο. Οι έννοιες της διαπολιτισμικότητας, της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, της αειφορίας και της αειφόρου ανάπτυξης έχουν εισέλθει τις τελευταίες δεκαετίες στο προσκήνιο σε εκπαιδευτικό και κοινωνικό επίπεδο και αποτελούν αντικείμενο ενασχόλησης τόσο από ερευνητές και μελετητές που ασχολούνται με τις επιστήμες Αγωγής, όσο και από επιστήμονες άλλων γνωστικών αντικειμένων όπως αυτά της οικονομίας, της κοινωνίας, του πολιτισμού και του περιβάλλοντος.

Ειδικότερα, από τη μελέτη του θεωρητικού μέρους που αναφέρεται στη διαπολιτισμικότητα και στη διαπολιτισμική εκπαίδευση συνάγεται ως συμπέρασμα ότι αυτές βρίσκονται σε μια διαρκή κατάσταση εξέλιξης και προσαρμογής στα δεδομένα που διαμορφώνονται στον εκπαιδευτικό και στον ευρύτερο κοινωνικό χώρο, καθώς υφίστανται συχνά ραγδαίες εξελίξεις στους αντίστοιχους τομείς, τις οποίες καλούνται να ενσωματώσουν. Επιπροσθέτως, πραγματοποιείται συνεχής προσπάθεια οι αρχές, ο σκοπός, οι στόχοι και οι αξίες της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης να εμφιλοχωρήσουν και να υιοθετηθούν σε εκπαιδευτικό και κοινωνικό επίπεδο. Παρόλα αυτά μέχρι τώρα τα αποτελέσματα αυτής της προσπάθειας δεν είναι τα επιθυμητά, καθώς είτε ο πλημμελής σχεδιασμός, είτε η ανεπιτυχής εφαρμογή των αντίστοιχων δράσεων δε βοηθούν προς αυτή την κατεύθυνση. Από την άλλη οι συνθήκες που διαμορφώνονται στην κοινωνία, όπως η ακραία φτώχεια, η εκτίναξη

της ανεργίας, η αύξηση του μεταναστευτικού ρεύματος, η πύκνωση των ρατσιστικών συμπεριφορών και η υιοθέτηση από σημαντικό τμήμα του πληθυσμού ακροδεξιών αντιλήψεων, δημιουργούν και εντείνουν την αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και αναδεικνύουν το σημαίνοντα ρόλο που μπορεί να διαδραματίσει στο κοινωνικό γίγνεσθαι. Παράλληλα, η διαπολιτισμική εκπαίδευση καλείται να επιτύχει την ευόδωση του σκοπού και των στόχων της σε όλα τα επίπεδα δράσης της, προκειμένου να θεμελιωθεί ως γνωστικό αντικείμενο, το οποίο δύναται να συνεισφέρει ουσιαστικά στην εύρυθμη λειτουργία του κοινωνικού συνόλου και στην άμβλυνση νοσηρών καταστάσεων που αναπτύσσονται σε αυτό.

Η αειφόρος ανάπτυξη αποτελεί πλέον μια ιδιαίτερης σημασίας έννοια σε όλα τα επίπεδα της κοινωνικής ζωής. Η μελέτη του αντίστοιχου κεφαλαίου της παρούσας διατριβής αναδεικνύει ότι η αειφόρος ανάπτυξη, μολονότι συνεχίζει να προκαλεί θεωρητικές διαμάχες, συνοδεύεται από μεθοδολογικά εργαλεία, τα οποία της παρέχουν τη δυνατότητα να εφαρμόσει τις αρχές και τις αξίες της στην κοινωνική πραγματικότητα. Η ικανότητα της να αναφέρεται παράλληλα με την ίδια επιτυχία σε οικονομικό, κοινωνικό, περιβαλλοντικό και πολιτιστικό επίπεδο της προσφέρει το πλεονέκτημα της συνεχούς παρουσίας σε όλες τις εκφράσεις της κοινωνικής δραστηριότητας, σε τοπικό, εθνικό και παγκόσμιο επίπεδο, γι' αυτό αποτελεί σημείο αναφοράς στις προτεινόμενες πολιτικές πολλών διεθνών και παγκοσμίων οργανισμών.

Απώτερος σκοπός της αειφόρου ανάπτυξης είναι η βελτίωση του βιοτικού επιπέδου του σύγχρονου ανθρώπου, έχοντας συγχρόνως ως μόνιμη μέριμνα τη διασφάλιση της ευημερίας και της ευζωίας των επόμενων γενεών. Η διασφάλιση της ευημερίας και της ευζωίας της παρούσας, αλλά και των επόμενων γενεών συνιστά στοίχημα για την αειφόρο ανάπτυξη, η οποία καλείται να προσφέρει εφικτές και ουσιαστικές λύσεις για την αντιμετώπιση των οικονομικών, κοινωνικών, περιβαλλοντικών και πολιτιστικών προβλημάτων που υποβαθμίζουν, συχνά σε ακραίο σημείο, την ποιότητα της ζωής του σύγχρονου ανθρώπου. Η παράθεση εφικτών και ουσιαστικών λύσεων θα αναδείξει σε σημαντικό βαθμό τη χρησιμότητα της ως γνωστικό αντικείμενο, το οποίο δύναται να συνεισφέρει στη βελτίωση του βιοτικού επιπέδου και να προσφέρει λύσεις για ένα καλύτερο αύριο σε όλα τα επίπεδα της κοινωνικής ζωής. Εφόσον αυτό γίνει πραγματικότητα θα αρθούν πολλές από τις ενστάσεις που τίθενται εναντίον της και οι οποίες την χαρακτηρίζουν ως ουτοπία.

Βασική θέση της διατριβής, όπως αυτή προκύπτει σε θεωρητικό επίπεδο, αποτελεί ότι η σύλληψη και ευόδωση των σκοπών, στόχων και αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και της αειφόρου ανάπτυξης ενισχύεται από τη στοχευμένη συνεξάρτηση τους σε εκπαιδευτικό και κοινωνικό επίπεδο, καθώς αυτές απαντούν σε κοινά προβλήματα και συνδέονται με κοινό αξιακό κώδικα, ο οποίος βασίζεται σε καθολικές και παγκοσμίως αποδεκτές αξίες. Ακριβέστερα, σκοπό του παρόντος πονήματος σε θεωρητικό επίπεδο αποτέλεσε ο προσδιορισμός των συναφών εννοιολογικών διαστάσεων της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και της αειφόρου ανάπτυξης, καθώς και η κατανόηση της μεταξύ τους σύνδεσης στη βάση του δεοντολογικού περιεχομένου των εννοιών αυτών, των προϋποθέσεων, και των συνεπειών που αυτές έχουν στη σύλληψη συναφών προβλημάτων σε εκπαιδευτικό και κοινωνικό επίπεδο. Ο προσδιορισμός αυτός πραγματοποιείται, προκειμένου τα σημεία σύνδεσης των δύο εννοιών να αποτελέσουν σαφή και χρήσιμα παιδευτικά προτάγματα.

Η αναζήτηση και ο προσδιορισμός των συναφών διαστάσεων της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και της αειφόρου ανάπτυξης καθώς και η κατανόηση της μεταξύ τους σύνδεσης ανέδειξαν ότι η συνεξάρτηση αυτή υφίσταται στη βάση συγκεκριμένων παραδοχών και ηθικών δεσμεύσεων. Συγκεκριμένα, οι δύο έννοιες συνδέονται σε θεωρητικό επίπεδο: σε επίπεδο σκοπού, στόχων, αρχών, αλλά και αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης με τις διαστάσεις της αειφόρου ανάπτυξης και τον ορισμό της κατά Brundtland. Η μελέτη της ελληνικής και ξενόγλωσσας βιβλιογραφίας ανέδειξε τις ελλείψεις της περιγραφικής θεώρησης των συνδετικών κρίκων των δύο εννοιών. Παρόλα αυτά προέκυψε μέσα από τη βιβλιογραφική επισκόπηση ως κοινός τόπος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και της αειφόρου ανάπτυξης η ιδιότητα του πολίτη, η αποτελεσματική στάση απέναντι στα περιβαλλοντικά προβλήματα και η αναγνώριση της ετερότητας.

Επίσης, πανανθρώπινες αξίες, όπως η ισότητα σε όλες τις μορφές της (κοινωνική, των δύο φύλων, για όλους, μεταξύ των γενεών), η δικαιοσύνη (κοινωνική αλλά και γενικότερα), η ειρήνη, η δημοκρατία, ο πολιτισμός, η προάσπιση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, η κοινωνική συνοχή, η ενσυναίσθηση, ο σεβασμός σε όλους τους τομείς (του περιβάλλοντος, της παράδοσης και της πολιτιστικής κληρονομιάς) συνυφαίνουν κατά κύριο λόγο το συνδετικό ιστό ανάμεσα στην αειφόρο ανάπτυξη και στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Εκτός από τον κοινό αξιακό κώδικα τις έννοιες συνδέει η ανάγκη για δημιουργία υπεύθυνων και ενεργών πολιτών,

συνεργασία, ισορροπία του πλανητικού συστήματος, προώθηση του διαλόγου, απόκτηση οικουμενικής ηθικής, οικονομική ευημερία, αλληλεξάρτηση των κοινωνιών, μέριμνα για τις επόμενες γενιές, αξιοποίηση της υπάρχουσας γνώσης, βελτίωση της επικοινωνίας και ανάληψη των ευθυνών.

Η εμπειρική έρευνα που ακολούθησε την αντίστοιχη σε θεωρητικό επίπεδο προσέφερε τα δεδομένα για τη σκιαγράφηση του προφίλ του εκπαιδευτικού του γυμνασίου αναφορικά με τη γνώση και τις αντιλήψεις του για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, την αειφόρο ανάπτυξη και τη μεταξύ τους σύνδεση. Ειδικότερα, στην έρευνα συμμετείχαν κυρίως γυναίκες εκπαιδευτικοί, ηλικίας από 36 έως 55 ετών με περίπου δεκαπενταετή προϋπηρεσία στην εκπαίδευση που διδάσκουν σε γυμνάσια της περιφέρειας της Αττικής. Από τη στατιστική ανάλυση διαπιστώθηκε ότι σε σημαντικό ποσοστό οι συμμετέχοντες στην έρευνα καθηγητές έχουν ακούσει την έννοια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και όσοι εξ αυτών έχουν επιμορφωθεί σε αντίστοιχα ζητήματα έχουν ωφεληθεί σημαντικά. Ελάχιστοι, όμως, από αυτούς επιτυγχάνουν να εντοπίσουν αντίστοιχα θέματα στα αναλυτικά προγράμματα και στα σχολικά εγχειρίδια του γυμνασίου και, όταν αυτό συμβαίνει, αφορά κυρίως τα γλωσσικά μαθήματα όπως η νεοελληνική λογοτεχνία, η νεοελληνική γλώσσα και οι ξένες γλώσσες.

Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών συνδέει τη διαπολιτισμική εκπαίδευση με την εκπαίδευση για την ετερότητα, το σεβασμό στην ετερότητα και τους αλλοδαπούς μαθητές, ενώ ταυτόχρονα, της αποδίδει σημασιολογικό περιεχόμενο σχετικό με την εκπαίδευση για την ετερότητα, τη συνύπαρξη, την κατανόηση, το σεβασμό, την ισότιμη συμμετοχή και τις ίσες ευκαιρίες και θεωρεί ότι αντικείμενα ενασχόλησης της αποτελούν κυρίως τα ζητήματα εκπαίδευσης των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών, καθώς και τα διαπολιτισμικά μοντέλα εκπαίδευσης.

Κύρια πηγή ενημέρωσης για ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αποτελεί το διαδίκτυο και τα μέσα μαζικής ενημέρωσης, ενώ υπάρχει σχεδόν πλήρης έλλειψη ενημέρωσης στους εκπαιδευτικούς σχετικά με την εθνική και την ευρωπαϊκή πολιτική σε αντίστοιχα ζητήματα. Ουσιαστικά, η έρευνα ανέδειξε ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών έχουν μερική γνώση του περιεχομένου της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης με αποτέλεσμα να τη συνδέουν κατά βάση με τους αλλοδαπούς και παλιννοστούντες μαθητές, καθώς και με την ετερότητα.

Η αειφόρος ανάπτυξη αποτελεί μια έννοια σχεδόν άγνωστη για την πλειονότητα των εκπαιδευτικών του γυμνασίου και ελάχιστοι έχουν επιμορφωθεί σε

αντίστοιχα ζητήματα. Το άκουσμα της έκφρασης «Αειφόρος Ανάπτυξη» αποτελεί αφορμή, ώστε οι εκπαιδευτικοί να ανακαλέσουν έννοιες και όρους σχετικούς με το περιβάλλον, ενώ θεωρούν ότι το σημασιολογικό περιεχόμενο της έχει κυρίως περιβαλλοντική διάσταση και δευτερευόντως οικονομική, κοινωνική και πολιτιστική. Μόνο ένα μικρό ποσοστό των εκπαιδευτικών επιτυγχάνει να διακρίνει ζητήματα αειφόρου ανάπτυξης στα αναλυτικά προγράμματα και στα σχολικά εγχειρίδια του γυμνασίου. Αυτό συμβαίνει κυρίως στα μαθήματα της γεωγραφίας και της οικιακής οικονομίας.

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί συνδέουν την αειφόρο ανάπτυξη κατά κύριο λόγο με τομείς που σχετίζονται με το περιβάλλον και δευτερευόντως με την οικονομία, την κοινωνία και τον πολιτισμό. Κύρια πηγή ενημέρωσης για θέματα αειφόρου ανάπτυξης αποτελεί το διαδίκτυο και τα μέσα μαζικής ενημέρωσης, ενώ οι εκπαιδευτικοί δεν είναι ενημερωμένοι αναφορικά με την εθνική και την ευρωπαϊκή πολιτική σε αντίστοιχα ζητήματα.

Από τη στατιστική ανάλυση προέκυψε ότι το φύλο, η ηλικία και τα χρόνια υπηρεσίας του εκπαιδευτικού δε συσχετίζονται με τις γνώσεις, την επιμόρφωση και τις αντιλήψεις τους για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και την αειφόρο ανάπτυξη. Αυτά τα ευρήματα γεννούν προβληματισμό, καθώς υπάρχει διάχυτη η αίσθηση ότι οι νεότεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί, οι οποίοι συνήθως έχουν και τα λιγότερα χρόνια υπηρεσίας, έχουν γνώσεις και έχουν λάβει επιμόρφωση σε θέματα που αφορούν κυρίως τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και δευτερευόντως την αειφόρο ανάπτυξη.

Η περιοχή που βρίσκεται η σχολική μονάδα και η ειδικότητα ενός εκπαιδευτικού (φιλόλογος ή όχι φιλόλογος, διδάσκων γλωσσικό μάθημα ή όχι) υποθέσαμε ότι επηρεάζουν σημαντικά το αν έχει ακούσει για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και αν ενημερώνεται μόνος του για αντίστοιχα ζητήματα, καθώς τα σχολεία του κέντρου της Αθήνας, αλλά και γενικότερα των μεγάλων πόλεων της χώρας συγκεντρώνουν σημαντικό αριθμό αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών, οι οποίοι συχνά γνωρίζουν ελάχιστα ή και καθόλου τη γλώσσα της χώρας υποδοχής. Αυτό το γεγονός διαμορφώνει ιδιαίτερες συνθήκες κατά τη διδασκαλία και τη μαθησιακή διαδικασία. Παρόλα αυτά η στατιστική ανάλυση ανέδειξε ότι δεν υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στην περιοχή που βρίσκεται η σχολική μονάδα και στο μάθημα που διδάσκει ο εκπαιδευτικός με το αν έχει ακούσει για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και αν ενημερώνεται μόνος του για αντίστοιχα ζητήματα.

Τα προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων όπως η περιβαλλοντική εκπαίδευση και η αγωγή υγείας καταπιάνονται με θέματα που αφορούν αντίστοιχα άμεσα την αειφόρο ανάπτυξη και τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Παρόλα αυτά η ενασχόληση των εκπαιδευτικών με προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων όπως αυτά της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και της αγωγής υγείας δε συσχετίζεται με τις γνώσεις, την επιμόρφωση και τις αντιλήψεις τους για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και την αειφόρο ανάπτυξη. Αυτό το εύρημα αναδεικνύει εμμέσως το επιφανειακό τρόπο που προσεγγίζονται οι αντίστοιχες δραστηριότητες από τους εκπαιδευτικούς, καθώς και τη στενή οπτική των αντίστοιχων επιμορφωτικών δράσεων.

Η έρευνα ανέδειξε ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών υποστηρίζουν την ύπαρξη σύνδεσης ανάμεσα στην αειφόρο ανάπτυξη και στη διαπολιτισμική εκπαίδευση από αρκετά έως πάρα πολύ, ενώ όταν τους δίνονται συγκεκριμένες έννοιες είναι σε θέση να διακρίνουν το βαθμό, στον οποίο συνδέονται με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και την αειφόρο ανάπτυξη. Επίσης, ορισμένοι από αυτούς δύναται να διακρίνουν τα σημεία σύνδεσης, τις κοινές έννοιες και τα κοινά προβλήματα στα οποία επιδιώκουν να προσφέρουν λύσεις η διαπολιτισμική εκπαίδευση και η αειφόρος ανάπτυξη. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί εντοπίζουν ως σημεία σύνδεσης των δύο εννοιών το σεβασμό στο περιβάλλον, το σεβασμό στην ετερότητα και στον άνθρωπο, την έννοια του ενεργού και υπεύθυνου πολίτη, την κοινωνική ισότητα, την κοινωνική δικαιοσύνη, καθώς και τη διατήρηση της πολιτιστικής κληρονομιάς.

Από την άλλη κοινές έννοιες για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και την αειφόρο ανάπτυξη σύμφωνα με τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς αποτελούν ο σεβασμός των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, τα περιβαλλοντικά προβλήματα, ο πολιτισμός και η διατήρηση της πολιτιστικής κληρονομιάς, η κοινωνική συνοχή και η έλλειψη αποκλεισμού, καθώς και η αλληλεγγύη. Από τη στατιστική ανάλυση προέκυψε πως οι καθηγητές υποστηρίζουν ότι οι δύο θεματικές προτείνουν λύσεις σε κοινά για αυτές προβλήματα όπως η διαχείριση του περιβάλλοντος, η οικονομία και η ανάπτυξη, η ισότητα και οι ίσες ευκαιρίες, ο σεβασμός των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, η κοινωνική συνοχή, ο κοινωνικός αποκλεισμός και η κοινωνική εξαθλίωση.

Από τα ερευνητικά ερωτήματα - υποθέσεις που τέθηκαν σε στατιστική μελέτη προέκυψαν εργαλεία - λανθάνουσες μεταβλητές, τα οποία ερμηνεύουν τη γνώση και την ενημέρωση για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, την αειφόρο ανάπτυξη και τη

μεταξύ τους σύνδεση. Αυτά τα ευρήματα δύναται να λειτουργήσουν ως αφετηρία για την πραγματοποίηση αντίστοιχων, επόμενων εμπειρικών ερευνών, αλλά και ως κριτήριο κατά την προετοιμασία, το σχεδιασμό, αλλά και την επιλογή των συμμετεχόντων σε σχετικές επιμορφωτικές δράσεις.

Ανακεφαλαιώνοντας τα παραπάνω δύναται να υποστηρίξει κανείς ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση και η αειφόρος ανάπτυξη βρίσκονται στο επίκεντρο του εκπαιδευτικού, και όχι μόνο, ενδιαφέροντος. Ως έννοιες μετασχηματίζονται και προσαρμόζονται στις συνθήκες που διαμορφώνονται στο κοινωνικό σύνολο, ενώ παράλληλα, ανάμεσα τους υφίστανται σημεία σύνδεσης που αφορούν σε αξίες και ανάγκες της καθημερινής ευζωίας. Οι δύο έννοιες αναφέρονται σε κοινούς τομείς κατά περίπτωση, όπως η κοινωνία, η οικονομία, το περιβάλλον και ο πολιτισμός. Ο εντοπισμός των σημείων σύνδεσης τους προκαλεί το ενδιαφέρον, σε θεωρητικό και πρακτικό επίπεδο, καθώς κατά αυτό τον τρόπο διευκολύνεται η επίτευξη του σκοπού και των στόχων, κοινών ή μη, των δύο προταγμάτων. Η επίτευξη των στόχων θα αποφέρει βραχυπρόθεσμα, κυρίως όμως μακροπρόθεσμα, σημαντικά οφέλη για τον άνθρωπο σε ατομικό επίπεδο, αλλά και για το κοινωνικό σύνολο στην πορεία της εξέλιξής του. Η αξιοποίηση των συνδετικών κρίκων της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και της αειφόρου ανάπτυξης μπορεί να είναι γόνιμη και δημιουργική, εφόσον υπάρξει αντίστοιχη μεθοδική προετοιμασία και στόχευση σε εκπαιδευτικό και κοινωνικό επίπεδο.

6.3 Προτάσεις

Μετά την παράθεση των συμπερασμάτων που προέκυψαν μέσα από τη θεωρητική και εμπειρική έρευνα είναι απαραίτητο να κατατεθούν συγκεκριμένες προτάσεις για το πώς ορισμένα τουλάχιστον από αυτά μπορούν να εφαρμοστούν άμεσα σε εκπαιδευτικό επίπεδο. Ειδικότερα, η στατιστική ανάλυση ανέδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν ελλιπή γνώση των εννοιών και του περιεχομένου της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και της αειφόρου ανάπτυξης. Κρίνεται, επομένως, επιτακτική η συστηματική και μεθοδική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα αντίστοιχα ζητήματα. Η επιμόρφωση αυτή μπορεί να πραγματοποιηθεί για τους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς στα πλαίσια της εισαγωγικής επιμόρφωσής τους, η οποία πραγματοποιείται λίγους μήνες μετά το μόνιμο διορισμό τους, ενώ για τους εν ενεργεία μέσα από στοχευμένες επιμορφωτικές δράσεις που πραγματοποιούνται αυτόνομα από τις διευθύνσεις δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης κάθε περιοχής, αλλά και

σε συνεργασία με διάφορους φορείς. Την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών μπορούν να σχεδιάσουν και να υλοποιήσουν τα κατά τόπους ανώτατα και ανώτερα εκπαιδευτικά ιδρύματα, τα οποία διαθέτουν τις απαραίτητες υποδομές και το κατάλληλο διδακτικό προσωπικό.

Για τους εν δυνάμει εκπαιδευτικούς είναι απαραίτητη η γνώση και η επιμόρφωση σε αντίστοιχα ζητήματα, τις οποίες μπορούν να λάβουν είτε μέσω των μαθημάτων του προγράμματος σπουδών του τμήματος που σπουδάζουν, το οποίο ίσως χρειαστεί κατά περίπτωση να εμπλουτιστεί ή να αναμορφωθεί κατάλληλα, είτε μέσω της συμμετοχής τους σε διάφορες μορφές επιμόρφωσης (συνέδρια, σεμινάρια, ημερίδες) που πραγματοποιούνται στα ανώτερα και ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα της χώρας.

Ιδιαίτερα χρήσιμες κατά το σχεδιασμό και την αξιολόγηση των επιμορφωτικών δράσεων, ειδικότερα για τους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς, μπορούν να αποδειχτούν τα εργαλεία - λανθάνουσες μεταβλητές που προέκυψαν από τη στατιστική ανάλυση, τα οποία καλύπτουν το ζήτημα της γνώσης και της ενημέρωσης για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και την αειφόρο ανάπτυξη. Με κριτήριο τις συγκεκριμένες μεταβλητές μπορεί να πραγματοποιείται η επιλογή των επιμορφούμενων, καθώς και η σκοποθεσία και στοχοθεσία των επιμορφωτικών δράσεων. Αυτό θα συνεισφέρει σημαντικά στη μεγαλύτερη επιτυχία των αντίστοιχων δράσεων, θα ενισχύσει στοχευμένα τους εκπαιδευτικούς σε επίπεδο γνώσεων, θα βοηθήσει στη βελτίωση της διδασκαλίας, θα αποφέρει σημαντικά οφέλη κατά τη μαθησιακή διαδικασία και θα συμβάλλει στην εξοικονόμηση αρκετών οικονομικών πόρων.

Επιπροσθέτως, απαραίτητος πρέπει να θεωρείται ο επανασχεδιασμός των αναλυτικών προγραμμάτων και των σχολικών εγχειριδίων, ώστε αυτά να εμπλουτιστούν με θέματα, κοινά ή μη, διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και αειφόρου ανάπτυξης. Τα αναλυτικά προγράμματα είναι αναγκαίο να συμπεριλάβουν, όπου αυτό είναι εφικτό, ζητήματα που άπτονται του ενδιαφέροντος, τόσο αυτόνομα όσο και συνδυαστικά, της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και της αειφόρου ανάπτυξης. Τα ζητήματα αυτά πρέπει να είναι προσαρμοσμένα στο γνωστικό επίπεδο και την αντιληπτική ικανότητα των μαθητών κάθε τάξης, ώστε να μπορούν να γίνουν κατανοητά. Για να είναι προσαρμοσμένα στο γνωστικό επίπεδο και στην αντιληπτική ικανότητα των μαθητών κάθε τάξης απαιτείται η συνεργασία ειδικών τόσο των διαφόρων γνωστικών αντικειμένων, όσο και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και της

αιεφόρου ανάπτυξης. Ο επανασχεδιασμός των σχολικών εγχειριδίων είναι απαραίτητο να έπεται χρονικά του αντίστοιχου των αναλυτικών προγραμμάτων, ώστε να καθίσταται ευκολότερη και επιτυχέστερη η διάχυση σε αυτά των σκοπών και των στόχων για τα αντίστοιχα ζητήματα. Σε κάθε περίπτωση τα σχολικά εγχειρίδια πρέπει να περιέχουν κατά περίπτωση πλειάδα διαφορετικών, αλλά και κοινών ζητημάτων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και αιεφόρου ανάπτυξης. Επιβεβλημένη θα πρέπει να θεωρείται η παρουσίαση θεμάτων, στα οποία διασταυρώνονται η διαπολιτισμική εκπαίδευση και η αιεφόρος ανάπτυξη, καθώς δύναται να επιτύχει, πέρα από τη μετάδοση των βασικών αρχών τους, την ολιστική προσέγγισή τους και την ανάπτυξη της κριτικής και συνδυαστικής σκέψης των μαθητών.

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε συνδυασμό με τον επανασχεδιασμό των αναλυτικών προγραμμάτων και των σχολικών εγχειριδίων θα αποφέρει μακροπρόθεσμα σημαντικά οφέλη στο κοινωνικό σύνολο. Συγκεκριμένα, σε κοινωνικό επίπεδο η υιοθέτηση συμπεριφορών που συνάδουν με τις αρχές, τους σκοπούς, τους στόχους και τις αξίες της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και της αιεφόρου ανάπτυξης δύναται να μεταμορφώσει σταδιακά τη συλλογική συνείδηση, επιτυγχάνοντας την αποφυγή συγκρούσεων, την ειρηνική επίλυση των διαφορών και την υιοθέτηση ενός προτύπου ζωής, το οποίο θα βασίζεται σε πανανθρώπινες αξίες και θα αποσκοπεί στη βελτίωση της ποιότητας του βιοτικού επιπέδου και της ζωής εν γένει για το σύνολο του πληθυσμού, ανεξάρτητα από την καταγωγή και τον τόπο διαμονής. Ουσιαστικά, θα συμβάλλει, ώστε σταδιακά να οδηγηθούμε σε μια καλύτερη ζωή.

Τα προγράμματα αγωγής υγείας και περιβαλλοντικής εκπαίδευσης μπορούν να συνεισφέρουν σημαντικά στην κατεύθυνση της υιοθέτησης θετικών συμπεριφορών και στάσεων που σχετίζονται με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και την αιεφόρο ανάπτυξη. Απαραίτητη προϋπόθεση για να συμβεί αυτό αποτελεί η κατάλληλη ενημέρωση των εκπαιδευτικών που πραγματοποιούν αντίστοιχα προγράμματα να συμπεριλάβουν πτυχές κατά τη σκοποθεσία και στοχοθεσία τους που άπτονται του ενδιαφέροντος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και της αιεφόρου ανάπτυξης. Σε αυτό το σημείο ανακύπτει ξανά το ζήτημα της επιμόρφωσης που είναι απαραίτητη να λάβουν οι εκπαιδευτικοί που ασχολούνται με αντίστοιχα ζητήματα. Επιπλέον, ιδιαίτερα ωφέλιμη μπορεί να αποδειχθεί η επισήμανση αυτών των ζητημάτων από την προκήρυξη του Υ.ΠΑΙ.Θ για την υποβολή των αντίστοιχων δράσεων που πραγματοποιείται κάθε σχολικό έτος.

Από την έναρξη του σχολικού έτους 2013-2014 άρχισε η εφαρμογή του νέου αναλυτικού προγράμματος σπουδών του γυμνασίου. Στο νέο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών έχουν θεσμοθετηθεί οι βιωματικές δράσεις. Στον τομέα των βιωματικών δράσεων ανήκουν «Η Σχολική και Κοινωνική Ζωή», καθώς και «Η Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφόρο Ανάπτυξη». Οι δύο αυτές βιωματικές δράσεις περιλαμβάνουν αρκετά ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και αειφόρου ανάπτυξης. Ειδικότερα, η σχολική και κοινωνική ζωή καταπιάνεται με ζητήματα διαφορετικότητας, ετερότητας, ρατσισμού, ανθρωπίνων δικαιωμάτων και συμπεριφορών. Δύναται, επομένως, η συγκεκριμένη βιωματική δράση να καταστεί πυλώνας για τη μετάδοση των βασικών αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, αλλά και την καλλιέργεια και υιοθέτηση επιθυμητών συμπεριφορών. Από την άλλη η βιωματική δράση με τίτλο «Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφόρο Ανάπτυξη» ασχολείται με πλειάδα ζητημάτων που αφορούν την αειφόρο ανάπτυξη όπως η διαχείριση των απορριμμάτων, η εξοικονόμηση των πόρων, η ρύπανση, η μόλυνση, η ποιότητα του αέρα, η μείωση και η ακαταλληλότητα των υπόγειων και επιφανειακών νερών, η ερημοποίηση, η βιοποικιλότητα, η διαχείριση των δασών κ.ά. Καθίσταται, επομένως, σαφές από τα προηγούμενα ότι αυτή η βιωματική δράση μπορεί να συνεισφέρει σημαντικά στην κατεύθυνση της μετάδοσης και υιοθέτησης αρχών και συμπεριφορών που συνάδουν με την αειφόρο ανάπτυξη.

Απαραίτητη προϋπόθεση για τη μετάδοση των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και της αειφόρου ανάπτυξης κατά τη μαθησιακή διαδικασία αποτελεί ο επιτυχής σχεδιασμός των αντίστοιχων βιωματικών δράσεων. Για να συμβεί αυτό είναι απαραίτητο οι εκπαιδευτικοί που θα υλοποιήσουν τη δράση να έχουν τις απαραίτητες γνώσεις και την κατάλληλη επιμόρφωση και κατάρτιση από ειδικούς στα αντίστοιχα ζητήματα. Επομένως, προτείνεται τις δράσεις αυτές να τις αναλαμβάνουν εκπαιδευτικοί με συγκεκριμένα προσόντα και όχι όλοι ανεξαιρέτως οι εκπαιδευτικοί όπως συμβαίνει την παρούσα χρονική στιγμή. Αν δεν πραγματοποιούνται από τους πιο κατάλληλους εκπαιδευτικούς οι συγκεκριμένες δράσεις, θα είναι περιορισμένη η επιτυχία τους ως προς τη διαχείριση ζητημάτων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και αειφόρου ανάπτυξης, οπότε θα χαθεί μια μεγάλη ευκαιρία από το εκπαιδευτικό σύστημα και κατ' επέκταση από το κοινωνικό σύνολο για την υιοθέτηση και κατανόηση των αρχών, των χαρακτηριστικών και των δυνατοτήτων της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και της αειφόρου ανάπτυξης.

Συνοψίζοντας, οι προτάσεις που καταθέτει η παρούσα διδακτορική διατριβή έχουν δύο άξονες. Ο ένας άξονας αφορά τους εκπαιδευτικούς και την επιμόρφωση τους σε ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και αειφόρου ανάπτυξης, ενώ ο δεύτερος σχετίζεται άμεσα με την αναμόρφωση των αναλυτικών προγραμμάτων, των σχολικών εγχειριδίων, καθώς και με την αξιοποίηση των δυνατοτήτων που ήδη υπάρχουν σε εκπαιδευτικό επίπεδο όπως τα προγράμματα αγωγής υγείας, περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και οι βιωματικές δράσεις της σχολικής και κοινωνικής ζωής και της εκπαίδευσης για το περιβάλλον και την αειφόρο ανάπτυξη. Η υιοθέτηση των παραπάνω προτάσεων εκτιμάται ότι μπορεί να αποφέρει σημαντικά οφέλη τόσο σε επίπεδο λειτουργίας, όσο και σε συνοχής του κοινωνικού συνόλου χωρίς να επιβαρύνει σημαντικά τον προϋπολογισμό του Υ.ΠΑΙ.Θ, και συνεπώς και τον κρατικό, σε περίοδο οικονομικής κρίσης όπως αυτή που διανύει η χώρα μας τα τελευταία χρόνια.

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

- Abraham, J., Aguirre, P., Ayrapetyan, A., Shukhat, V., Kajubiri – Froelich, V. (2006). *Education for sustainable Development, Global learning and intercultural education in Lower Saxony and Bremen*, July 2006, Hannover, Deutschland, 1-14.
- Aguado, T., & Malik, B. (2001). Cultural diversity and school equality: intercultural education in Spain from a European perspective *Intercultural Education*, 12 (2), 149-161.
- Allaby, M. (1994). *The Concise Oxford Dictionary of Ecology*, Oxford: Oxford University Press.
- Allport, G. W., Vernon, P., Lindzey, G. (1931). *Study of Values*, Houghton: Mifflin - Boston.
- Alshuwaikhat, H., & Nkwenti, D. (2002). Developing Sustainable Cities in Arid Regions *Cities*, 19 (2), 85-94.
- Anthias, F., & Yuval – Davis, N. (1992). *Racialized Boundaries: Race, nation, colour, and class and the anti – racist struggle*, London: Routledge.
- Apter, D. (1977). Political life and cultural pluralism, in M. Tumin & W. Plotch (ed) (1977). *Pluralism in a democratic society*, New York: Praeger, 43-64.
- Ashby, E. (1978). *Reconciling Man with the environment*, Oxford: Oxford University Press.
- Atkisson, A. (1996). Developing indicators of sustainable community: Lessons from sustainable Seattle *Environmental Impact Assess Revolution*, 16, 337-350.
- Attfield, R. (2003). *Environmental Ethics*, Cambridge: Polity.
- Auernheimer, G. (1996). *Einführung in die interkulturelle Erziehung*, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Banks, J. A. (1986). Multicultural Education and its Critics: Britain and the United States, in S. Modgil, G. Verma, K. Mallick, C. Modgil (ed) (1986). *Multicultural Education: The Interinable Debate*, London: Falmer Press, 221-232.
- Banks, J. A. (1988). *Multicultural Education. Theory and Practice*, 2nd edition, Boston: Allyn and Bacon Inc.
- Banks, J. A. (2004). Multicultural education: characteristics and goals, in J. A. Banks & C. Banks (ed) (2004). *Multicultural education: issues and perspectives*, San Francisco: CA, Jossey Bass, 3-30.
- Baranovic, B. (2001). History Textbooks in Post – war Bosnia and Herzegovina *Intercultural Education*, 12 (1), 13-26.

- Barde, J. P. (1990). The Path to Sustainable Development *OECD observer*, Paris, 164, 33-37.
- Barrera – Roldan, A., & Saldivar – Valdes, A. (2002). Proposal and application of a Sustainable Development Index *Ecological Indicators*, 2, 251-256.
- Barrett, J., & Scott, A. (2001). The ecological footprint: A metric for corporate sustainability *Corporate Environmental Strategy*, 8 (4), 316-325.
- Barry, B. (2004). Sustainability and intergenerational justice, in A. Dobson (ed) (2004) *Fairness and Futurity. Essays on environmental sustainability and social justice*, Oxford: Oxford University Press, 83-117.
- Batelaan, P., & Van Hoof, C. (1996). Cooperative learning in intercultural education *European Journal of Intercultural Studies*, 7 (3), 5-16.
- Becker, J. (1998). The potential of sustainable development in Costa Rica *Sustainable Development*, 6, 123-129.
- Bekerman, Z. (2000). Dialogic directions: conflicts in Israeli / Palestinian education for peace *Intercultural Education*, 11 (1), 41-51.
- Bell, S., & Morse, S. (2004). Experiences with sustainability indicators and stakeholder participation: a case study relating to a “blue plan” project in Malta *Sustainable Development*, 12, 1-14.
- Benneworth, P., Conroy, L., Roberts, P. (2002). Strategic Connectivity, Sustainable Development and the New English Regional Governance *Journal of Environmental Planning and Management*, 45 (2), 199-217.
- Bergstrom, O., & Dobers, P. (2000). Organizing sustainable development: From diffusion to translation *Sustainable Development*, 8, 167-179.
- Blassingame, L. (1998). Sustainable Cities: Oxymoron, Utopia, or Inevitability? *The Social Science Journal*, 35 (1), 1-13.
- Blattel – Mink, B. (1998). Innovation towards sustainable economy – the integration of economy and ecology in companies *Sustainable Development*, 6, 49-58.
- Blowers, A. (1992). Sustainable Urban Development: The Political Prospects, in M. J. Breheny (1992). *Sustainable Development and Urban Form*, London: Pion.
- Blowers, A. (1993). The Time for Change, in Blowers, A. (ed) (1993). *Planning for a Sustainable Development*, Town and Country Planning Association, London: Earthscan Publication, 1-18.

- Blowers, A., & Glasbergen, P. (1995). The Search for Sustainable Development, in P. Glasbergen & A. Blowers (1995) (ed) *the Environmental Policy in an International Context. Perspectives*, Grand Britain: Arnold.
- Blowfield, M. (2000). Ethical sourcing: A contribution to sustainability or a diversion? *Sustainable Development*, 8, 191-200.
- Bolton, E. J. (1979). Education in a Multi – racial Society *Trends in Education*, 4, 3-7.
- Bonnett, M. (2002). Education for sustainability as a Frame of Mind *Environmental Education Research*, 8 (1), 9-20.
- Boos – Nünning, U. (1987). Modellversuch im Schulbereich, in H. Fuchs & H. Wohlman (Hrs) (1987) *Hilfe für Ausländische Kinder und Jugendliche*, Basel.
- Borelli, M. (1986). Pädagogik als hermeneutische – kritische Dialektik, in M. Borelli & J. Ruhloff (Hrs) (1986) *Deutsche Gegenwartspädagogik*, Band 2, Baltmannsweiler: Schneider, 3-15.
- Borelli, M., & Hoff, G. (1988). *Interkulturelle Pädagogik im internationalen Vergleich*, Göttingen: Wallstein Verlag.
- Boulding, K. (1966). The economics of the coming Spaceship Earth, in H. Jarrett (ed) (1966). *Environmental quality in a growing economy*, Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Brandt, G. (1986). *The Realization of Anti – Racist Teaching*, London: The Palmer Press.
- Buchdahl, J., & Paper, D. (1998). Environmental ethics and sustainable development *Sustainable Development*, 6, 92-98.
- Bull, G., Schwab, O., Jayasinghe, P. (2007). Economic indicators and their use in sustainable forest management *Journal of Ecosystems and Management*, 8 (2), 37-45.
- Bunwaree, S. (2002). *Economics, conflicts and interculturality in a small island state: The case of Mauritius*, Polis / R.C.S.P/ C.P.S.R, 9, 1-19.
- Campos, H. G. (2012). *Sustainability and interculturalism. Complementarities relevant to intercultural universities in Mexico and Latin America*, IAIE International Conference 2012, 1-14.
- Carvalho, G. (2001). Sustainable development: is it achievable within the existing international political economy context? *Sustainable Development*, 9, 61-73.
- CEC (Commission of the European Communities) (1992a). *European Community Environment Legislation*, I, Luxemburg: General Policy.

- CEC (Commission of the European Communities) (1992b), *Towards Sustainability: A European Community Programme of Policy and Action in Relation to the Environment and Sustainable Development*, II, Com(92)-23 final /27.3.92, Brussels.
- Chapman, D. (2004). Sustainability and our cultural Myths *Canadian Journal of Environmental Education*, 9, 92-108.
- Cole, M. (1999). Limits to growth, sustainable development and environmental Kuznets curves: an examination of the environmental impact of economic development *Sustainable Development*, 7, 87-97.
- Commission of the European Communities (2001). *A Sustainable Europe for a better World: a European Union Strategy for Sustainable Development*, Έγγραφο COM (2001) 264 Final.
- Conseil de l'Europe (1987). *L'interculturalisme: de l'idée a la pratique didactique et de la pratique a la théorie*, Strasbourg.
- Contado, T. (1998). Educating for a Sustainable Future: International Consensus as an Impetus for Action, in M. Scoullios (ed) (1998). *Environment and Society: Education and Public Awareness for Sustainability, Proceedings of the Thessaloniki International Conference Commission on Sustainable organized by Unesco and the government of Greece (8-12 December 1997)*, Athens, 121-125.
- Coulby, D. (1997). Language and Citizenship in Latvia, Lithuania and Estonia: education and the brinks of warfare *European Journal of Intercultural Studies*, 8 (2), 125-134.
- Council of Europe (1986). *The CDCC's Project No 7: The Education and Cultural Development of Migrants. (Final Report)*, Strasbourg.
- Cushner, K. (1998). International Education from an Intercultural Perspective: An introduction, in K. Cushner (ed) (1998), *International Perspectives on Intercultural Education*, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1-13.
- Cuthill, M. (2002). Exploratory research: Citizen participation, local government and sustainable development in Australia *Sustainable Development*, 10, 79-89.
- Daly, H. (1977). *Steady State Economics*, Freeman, New York: Island Press.
- Damanakis, M. (2005). European and intercultural dimension in Greek Education *European Educational Research Journal*, 4 (1), 79-88.
- Danaher, M. (1998). Towards sustainable development in Japanese environmental policy – making *Sustainable Development*, 6, 101-110.

- Dancan, C. (1988). *Pastoral Care: an antiracist / Multicultural Perspective*, Oxford: Blackwell.
- Dayan, L. (2009). *Globalization and Multiculturalism & Sustainability and Interculturality*, Chancellery of the President of the Republic of Poland International Academic Conference. Contemporary High School for Management of Bielsko, June 2009, 1-41.
- De Waal – Lucas, A. (2007). Teaching in Isolation: An examination of the Treatment of Multicultural Content in a Predominantly White and Affluent Suburban School *Social Studies Research and Practice*, 2 (1), 1-21.
- Devkota, S. (2005). Is strong sustainability operational? An example from Nepal *Sustainable Development*, 13, 297-310.
- Devuyst, D. (2000). Linking impact assessment and sustainable development at the local level: The introduction of sustainability assessment systems *Sustainable Development*, 8, 67-78.
- Dimakos, I., & Tassopoulou, K. (2003). Attitudes towards migrants: What do Greek students think about their immigrant classmates? *Intercultural Education*, 14 (3), 307-316.
- Dobson, A. (1996). Environmental sustainabilities: An analysis and a typology *Environmental Politics*, 5 (3), 401-428.
- Dragonas, T., Frangoudaki, A., Inglessi, C. (1996). *Beyond One's Own Backyard Intercultural Teacher Education in Europe*, Athens: Nissos.
- Drengson, A. (2000). Education for Local and Global Ecological Responsibility: Arne Noess's cross – cultural ecophilosophy approach *Canadian Journal of Environmental Education*, 5, 63-75.
- Eligh, J., Welford, R., Ytterhus, B. (2002). The production of sustainable tourism: concepts and examples from Norway *Sustainable Development*, 10, 223-234.
- Esoh, E. (2002). *Intercultura e lo Sviluppo Sostenibile: un percorso sperimentale*, Ed. EMI / Bologna, 2002.
- Essed, P., & Mullard, C. (1991). *Antirassistische Erziehung*, Felsberg: Migro – Verlag.
- Essinger, H. (1988). Interkultureller Erziehung als antirassistische Erziehung, in G. Pommerin (1988). *Und im Ausland sind die Deutsche auch Fremde*, Frankfurt, 58-72.
- Essinger, H. (1990). Interkultureller Erziehung in multiethnischen Gesellschaften. *Die Bruecke*, 52, 22-31.

- European Parliament (1993). *Sustainable Development and the Community's Long Term Energy Objectives*, Directorate General for Research, Energy & Research Series, W-10, Luxemburg.
- Faure, E. (ed) (1972). *Apprendre à être*, Paris: UNESCO – Fayard.
- Fayers, C. (1999). Environment and investment: The role of personal investment choice in creating sustainability *Sustainable Development*, 7, 64-76.
- Featherstone, M. (1999). Global culture: An introduction, in M. Featherstone (ed) (1999). *Global Culture. Nationalism, Globalization and Modernity*, London: Sage publications, 1-14.
- Franck, I., & Brownstone, D. (1992). *The Green Encyclopedia*, New York: Prentice Hall.
- Friesenhahn, G. (1988). *Zur Entwicklung Interkultureller Pädagogik*, Berlin: Express Edition.
- Galli, M. (1992). Per un educazione all' alterita, in F. Poletti (1992). *L' educazione interculturale*, Firenze: La Nuova Italia.
- Gay, G. (1985). Why Multicultural Education in Teacher Preparations Programmes *Contemporary Education*, 28, 79-85.
- Gay, G. (2000). *Culturally responsive teaching theory, and practice*, New York: Teachers College Press.
- George, D., & Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference. 11.0 update*, Boston: Allyn & Bacon.
- Ghaffar – Kucher, A. (2006). Assimilation, Integration, or Isolation? (Re) Framing the Education of Immigrants *Current Issues in Comparative Education*, 9 (1), 3-7.
- Ghai, D., & Vivian, J. (1992). *Grassroots Environmental Action. People's Participation in Sustainable Development* (Introduction of the book), London: Routledge.
- GHK (2002). *The thematic evaluation on the contribution of the structural funds to sustainable development*, 1: Synthesis Report Final Report to the European Commission, DG Regio, December, 2002.
- Giddings, B., Hopwood, B., O' Brien, G. (2002). Environment, economy and society: fitting them together into Sustainable Development *Sustainable Development*, 10, 187-196.
- Gil, S., & Sleszynski, J. (2003). An index of sustainable economic welfare for Poland *Sustainable Development*, 11, 47-55.

- Gobbo, F. (2000). Religious multiculturalism and intercultural education: reflections on the educational experiences at the Waldensian Collegio della Santa Trinita in Torre Pellice (Italy) *Intercultural Education*, 11 (3), 289-303.
- Godard, O. (1994). Développement durable: paysage intellectuel *Natures, Sciences, Sociétés*, 4 (2), 309-322.
- Goffin, L. (1997). *L'éducation relative à l'environnement, un défi pour le 21^e siècle. Papier de référence: Forum Planet 'Ere*, Montréal, 6 – 10 Novembre 1997.
- Gough, A. (1997). *Education and the Environment: Policy, Trends and the Problems of Marginalisation*, Melbourne: Acer.
- Gough, S. (2002). Increasing the value of the environment: A “real options” metaphor for learning *Environmental Education Research*, 8 (1), 61-72.
- Gould, C. (2007). Transnational solidarities *Journal of Social Philosophy*, 38 (1), 148-164.
- Gram, S. (1997). Indian forestry in Latin American rain forests *Sustainable Development*, 5, 21-29.
- Grant, C., Sleeter, C., Anderson, J. E. (1993). The literature of Multicultural Education: Review and Analysis, Part II *Educational Studies*, 13, 47-71.
- Greverus, I-M. (1987). *Kultur und Alltagswelt*, München: Beck.
- Grundy, K. J. (1997). Sustainable management: A sustainable ethic? *Sustainable Development*, 5, 119-129.
- Gudmundsson, H. (2003). The policy use of environmental indicators – learning from evaluation research *The journal of Transdisciplinary Environmental Studies*, 2 (2), 1-12.
- Gundara, J (2006). Intercultural studies can foster equality and Justice *SangSaeng*, Spring, 24-25.
- Gundara, J. (1986). Education for a multicultural society, in J. Gundara, C. Jones, K. Kimberley (ed), *Racism, diversity and education*, Kent: Hodder and Stoughton Educational, 4-27.
- Gundara, J. (1997). The way forward, in D. Coulby, J. Gundara, C. Jones (ed) (1997). *Intercultural education. World Yearbook of Education*, London: Kogan Page, 208-211.
- Gundara, J. (2000a). *Interculturalism, Education and Inclusion*, London: Sage Publications.

- Gundara, J. (2000b). Religion, human rights and intercultural education *Intercultural Education*, 11 (2), 127-136.
- Gundara, J. (2003). *Intercultural education: World on the brink*, London: Institute of Education, University of London.
- Harribey, J.M. (1998). *Le développement soutenable*, Paris: Economica.
- Hartmuth, G., Huber, K., Rink, D. (2008). Operationalization and contextualization of sustainability at the local level *Sustainable Development*, 16, 261-270.
- Haughton, G. (1999). Environmental justice and the sustainable city *Journal of Planning Education and Research*, 18, 233-243.
- Hediger, W. (1997). Towards an ecological economics of sustainable development *Sustainable Development*, 5, 101-109.
- Hediger, W. (2000). Sustainable Development and social welfare *Ecological Economics*, 32, 481-492.
- Hilden, M., & Rosenstrom, U. (2008). The use of indicators for Sustainable Development *Sustainable Development*, 16, 237-240.
- Hodgson, N. (2008). Citizenship education, policy and the educationalization of educational research *Educational Theory*, 58 (4), 417-434.
- Hoffman, M. L. (1989). Empathy and Prosocial Activism, in N. Eisenberg, J. Reykowski, E. Staub (ed) (1989). *Social and Moral Values – Individual and Societal Perspectives*, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 65-85.
- Hohmann, M. (1983). Interkulturelle Erziehung – Versuch einer Bestands – aufnahme *Ausländerkinder in Schule und Kindergarten*, 4/1983, 4-8.
- Hohmann, M. (1989). Interkulturelle Erziehung, eine Chance für Europa?, in M. Hohmann & H. Reich (Hrsg) (1989), *Ein Europa für Mehrheiten und Minderheiten. Diskussionen um interkulturelle Erziehung*, New York: Waxmann Münster, 1-32.
- Holling, C. S. (2001). Understanding the complexity of economic, ecological and social systems *Ecosystems*, 4, 390-405.
- Hopkins, C., Damlamiam, J., Lopez Ospina, G. (1996). Evolving towards Education for Sustainable Development: An International Perspective *Nature and Resources*, 32 (3), 2-11.
- Huckle, J. (1990). Environmental Education: Teaching for a Sustainable Future, in Dufour B (ed), *The New Social Curriculum*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Huckle, J. (1996). Realizing Sustainability in changing times in Huckle, J., & Sterling, S. (ed) (1996). *Education for Sustainability*, London: Earthscan, 3-17.

- Huckle, J. (2000). *Education for sustainability: Some guidelines for Curriculum reform*, Conference Paper, South Bank University.
- Hutchinson, F., & Burkitt, B. (1999). Towards a new approach to income distribution and environmental sustainability *Sustainable Development*, 7, 57-63.
- IUCN (1993). *Education for Sustainable for Sustainability: a practical guide for preparing national strategies*, Switzerland: IUCN.
- IUCN (1997). *Educating for Sustainable Living, Imagine tomorrow's world. Prepared for the international Conference on Environment and Society: Education and public Awareness for Sustainability*, Thessaloniki: Unesco.
- IUCN, UNEP, WWF (1991). *Caring for the Earth: a strategy for Sustainable Living*, Switzerland.
- Jackson, R. (2004). Intercultural education and recent European pedagogies of religious education *Intercultural Education*, 5 (1), 2-14.
- Jacobs, M. (1993). *The Green Economy. Environment. Sustainable Development and the Politics of the Future*, London: Pluto Press.
- Jacobs, M. (2004). Sustainable Development: A Contested Concept, in A. Dobson (ed) (2004). *Fairness and futurity. Essays on environmental sustainability and social justice*, London: Oxford University Press, 118-150.
- Jeakins, P., Sheppard, S., Bunell, F., Wells, R. (2006). A framework for sustainable forest management *Journal of Ecosystems and Management*, 7 (1), 37-49.
- Jeffcoate, R. (1984). Ideologies and Multicultural Education, in M. Craft (ed) (1984), *Education and Cultural Pluralism*, Sussex: Lewes Falmer Press, 161-187.
- Johansson, H. (1996). Intercultural learning in a multicultural society *European Journal of Intercultural Studies*, 7 (2), 12-15.
- Julian, J. (2000). On religious freedom and civic learning *Intercultural Education*, 11 (2), 137-144.
- Jung, W. (1997). Sustainable Development in industrial countries: Environmental indicators and targets as core elements of national action plans – The German case *Sustainable Development*, 5, 139-147.
- Kaivo – Oja, J. (1999). Alternative scenarios of social development: Is analytical sustainability policy analysis possible? How? *Sustainable Development*, 7, 140-150.
- Kaivo- Oja, J. (2002). Social and ecological destruction in the first class: A plausible social development scenario *Sustainable Development*, 10, 63-66.

- Kaivola, T. (2002). *Education for international understanding and sustainable futures – some findings of the first year of action in ENO environment online*, University of Helsinki 3-7-2002, ENO Summer Conference.
- Kaivola, T. (2004). *Sustainable Development in Academic Teaching and Learning*, Baltic University Programme Teacher seminar, March 18-21 2004, 1-6.
- Kaivola, T. (2006). *Teaching, studying and learning for ESD – tools, quality, improvement and assessment*, BUP Teachers conference on University Education for Sustainable Development, Borki – Molo, Poland, 21-25 March 2006.
- Kaivola, T., Cabral, S., Ferreira, M. (2003). *How should perceptions and conceptions of sustainability and citizenship influence teaching – learning processes for sustainable development education and intercultural sensitivity?*, Unesco Conference on Intercultural Education, 15-18 June 2003, Jyväskylä, Finland, 1-7.
- Kaplan, A., Abu – Saad, I., Yonah, Y. (2001). Jewish – Arab relations in Israel: perceptions, emotions and attitudes of university students of education (1) *Intercultural Education*, 12 (3), 289-307.
- Keirstead, J., & Leach, M. (2008). Bridging the gaps between theory and practice: a service Niche approach to urban sustainability indicators *Sustainable Development*, 16, 329-340.
- Kemp, R., & Martens, P. (2007). Sustainable Development: how to manage something that is subjective and never can be achieved? *Sustainability: Science, Practice & Policy*, 3 (2), 5-14.
- Kline, P. (1999). *The handbook of psychological testing*, London: Routledge
- Knapen, M. J., De Bruin, L., Meijer, J. P. R., Thorig, M. W. H., Van de Laar, B. J., Ragas, A. M. J. (1997). Measuring the sustainability of a paper mill with indicators based on environmental utility space *Sustainable Development*, 5, 149-156.
- Kondratyev, S., Gronskaya, T., Ignatieva, N., Blinova, I., Telesh, I., Yefremova, L. (2002). Assessment of present state of water resources of Lake Ladoga and its drainage basin using Sustainable Development indicators *Ecological Indicators*, 2, 79-92.
- Kothari, S., & Harcourt, W. (2004). Introduction: The violence of development *Development*, 47, 1, 3-7.
- Krueger – Potratz, M. (1994). *Interkulturelle Erziehung*, Fern Universität Hagen.
- Krysiak, C. F., & Krysiak, D. (2006). Sustainability with Uncertain Future Preferences *Environmental & Resource Economics*, 33, 511-531.

- Lasonen, J. (2003). *UNESCO Chair in Intercultural Education*, Finland (502) Unitwin / UNESCO Chairs Programme Progress Report 2003. Period of activity 2003, 1-14.
- Latouche, S. (1999). The paradox of ecological economics and sustainable development *Democracy & Nature*, 5 (3), 501-510.
- Le Roux, J. (2001). Effective Schooling is Being Culturally Responsive *Intercultural Education*, 12 (1), 41-50.
- Lecca, P. J., Quervalu, I., Nunes, J. V., Gonzales, H. F. (1998). *Cultural competency in health, social, and human services: Directions for the twenty-first century*, New York: Garland Publishing.
- Lefebvre, H. (2003). From the social contract to the right city, in S. Elden, E. Lebas, E. Kofman (ed) (2003). *Key Writings on Cities*, London: Continuum.
- Lestinen, L., Petrucijova, J., Spinthourakis, J. A. (2004). *Identity in multicultural and multilingual contexts*, London: London Metropolitan University.
- Lehtonen, M. (2008). Mainstreaming sustainable development in the OECD through indicators and peer reviews *Sustainable Development*, 16, 241-250.
- Lélé, S. M. (1991). Sustainable Development: A Critical Review *World Development*, 19, 607-621.
- Leo, J. (2006). *Social and cultural perspectives of ESD. Cultural diversity and intercultural understanding within ESD*, Unesco Expert Meeting on Education for Sustainable Development (ESD). Reorienting Education to address sustainability, Thailand 1-3 May 2006, 1-9.
- Leo, J. (2010). *Reorienting Teacher Education to address Sustainable Development: guidelines and tools education for intercultural understanding*, Bangkok: Unesco, 1-72.
- Liddicoat, A. (2007). The ideology of interculturality in Japanese language – in – education policy *Australian review of Applied Linguistics*, 30(2), 20.1-20.16.
- Liu, J – H., & Hills, P. (1998). Towards the development of sustainability indicators for marine biodiversity in Hong – Kong *Sustainable Development*, 6, 111-122.
- Long, B. (1991). Managing the Environment *OECD observer*, 110, 18, Paris.
- Lothe, S. (2001). Contradictions between WTO and sustainable development? The case of environmental dumping *Sustainable Development*, 9, 197-203.
- Lovelock, J. (1988). *The ages of Gaia: the biography of our living Earth*, Oxford: Oxford University Press.

- Mac Donald, D., Hanley, N., Moffatt, I. (1999). Applying the concept of natural capital criticability to regional resource management *Ecological Economics*, 29, 73-87.
- Mackett, R., & Edwards, M. (1996). An expert system to advise on urban public transport technologies *Computers, Environment and Urban Systems*, 20 (4/5), 261-273.
- Markou, G. (1993). Intercultural Education in Multicultural Greece *European Journal of Intercultural Studies*, 4 (3), 32-43.
- Marouli, C. (2002). Multicultural Environmental Education: Theory and Practice *Canadian Journal of Environmental Education*, 7 (1), 26-42.
- Mayhew, S., & Penny, A. (1992). *The concise Oxford Dictionary of Geography*, Oxford: Oxford University Press.
- Medd, W., & Marrin, S. (2007). Strategic intermediation: Between regional strategy and local practice *Sustainable Development*, 15, 318-327.
- 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, 69-78.
- Michaels, S., & Laituri, M. (1999). Exogenous and indigenous influences on sustainable management *Sustainable Development*, 7, 77-86.
- Milbrath, L. W. (1989). *Envisioning a Sustainable Society. Learning Our Way Out*, Albany: Suny.
- Miles, R. (1984). Realization, in E. Cashmore (ed) (1984), *Dictionary of Race and Ethnic Relations*, London: Routledge and Kegan, 223-235.
- Misco, T. (2007). Using Curriculum Deliberation to address Controversial Issues: Developing Holocaust Education Curriculum for Latvian Schools *International Journal of Education Policy & Leadership*, 2 (8), 1-12.
- Moore, J. (2002). Lessons from Environmental Education: Developing Strategies for Public Consultation within the Georgia Basin Futures Project *Canadian Journal of Environmental Education*, 7 (2), 179-192.
- Moore, J. (2008). The role of Ethnicity in Social Studies Education: Identity and Conflict in a Global Age *Social Studies Research and Practice*, 3 (1), 42-54.
- Morse, S. (2008). Post – sustainable development *Sustainable Development*, 16, 341-352.

- Morse, S., Mcnamara, N., Acholo, M., Okwoli, B. (2001). Sustainability indicators: the problem of integration *Sustainable Development*, 9, 1-15.
- Mortari, L. (2004). Educating to care *Canadian Journal of Environmental Education*, 9, 109-122.
- Moss, T., & Fichter, H. (2003). Lessons in promoting sustainable development in EU structural funds programmes *Sustainable Development*, 11, 56-65.
- Mullard, C. (1991). Ein Beitrag zur Antirassistischen Erziehung: Die Gesamtschule, in P. Essed & C. Mullard (Hrs) (1991). *Antirassistische Erziehung. Grundlagen und Überlegungen für eine antirassistische Erziehungstheorie*, Felsberg, 45-55.
- Nasalska, E. (2000). German – Polish relations in the historical consciousness of Polish youths *Intercultural Education*, 11 (1), 53-64.
- Newbold, J. (2004). Balancing Economic considerations and the rights of indigenous people. The mapuche people of Chile *Sustainable Development*, 12, 175-182.
- Newman, L. (2007). The virtuous cycle: incremental changes and a process – based sustainable development *Sustainable Development*, 15, 267-274.
- Ng, Y. K. (2004). Sustainable development: a problem of environmental disruption now instead of intertemporal ethics *Sustainable Development*, 12, 150-160.
- Nieke, W. (1992). Konzepte Interkulturelle Erziehung. Perspektivwechsel in der Arbeit mit ausländischen Kindern und Jugendlichen, in R. S. Baur, G. Mender, V. Previsic (Hrg) (1992). *Interkulturelle Erziehung und Zweisprachigkeit*, Baltmannsweiler: Schneider, 47-70.
- Nieke, W. (1995). *Interkulturelle Erziehung und Bildung*, Opladen: Leske und Budrich.
- Nieto, S. (2004). *Affirming diversity: The sociopolitical context of Multicultural Education*, Amherst: M.A Pearson.
- Nishizaka, A. (1995). The interactive constitution of interculturality: How to be a Japanese with words *Human Studies*, 18, 301-326.
- Noorman, K. J., & Kamminga, K. J. (1998). Reducing residential energy use a sustainable future: Fossil fuel taxation as a tool to reduce the indirect energy demand and related CO₂ emissions of Dutch households *Sustainable Development*, 6, 143-153.
- Norton, B. (2004). Ecology and opportunity: intergenerational equity and sustainable options, in Dobson, A. (ed) (2004). *Fairness and futurity. Essays on environmental sustainability and social justice*, Oxford: Oxford University Press, 118-150.

- O' Riordan, T. (2004). Education for sustainability, in W. Scott & S. Gaugh (ed) (2004) *Key Issues in Sustainable Development and Learning. A Critical Review*, London: Routledge Falmer, 33-37.
- OECD (1990), *Environmental Policies for Cities in the 1990s*, Paris.
- Onestini, C. (1996). Intercultural education within European Education Programmes *European Journal of Intercultural Studies*, 6 (3), 49-53.
- Orr, D. (1992). *Ecological literacy: Education and the Transition to a Postmodern World*, Albany: State University of New York Press.
- Palmer, J., Cooper, I., Van der Vorst, K. (1997). Mapping out fuzzy buzzword – who sits where on sustainability and sustainable development *Sustainable Development*, 5, 87-93.
- Park, R. (1914). Racial assimilation in secondary groups with particular reference to the Negro *The American Journal of Sociology*, 19, 606-623.
- Patterson, O. (1977). *Ethnic Chauvinism: The Reactinary Impulse*, New York: Stein and Day.
- Pawlowski, A. (2008). How many dimensions does Sustainable Development have? *Sustainable Development*, 16, 81-90.
- Pearce, D. W., & Warford, J. (1993). *Word without End. Economics. Environment, and Sustainable Development*, Oxford: Oxford University Press.
- Pearce, D. W., Barbier, E. B., Markandya, A. (1994). *Sustainable Development. Economics and Environment in the Third World*, London: Earthscan Publications.
- Pearce, D. W., Markandya, A., Barbier, E. B. (1989). *Blueprint for a Green Economy*, London: Earthscan Publications.
- Penados, F. (2007). *Decolonizing Development and Education. The case of Turnue Kin Center of Learning*, στο unesdoc.unesco.org/.../177608e.pdf, Τελευταία ανάρτηση: 10/6/2012.
- Pepper, D. (1998). Sustainable development and ecological modernization: A radical homocentric perspective *Sustainable Development*, 6, 1-7.
- Pezzey, J. (1989). *Economic Analysis of Sustainable Growth and Development*, Working Paper, 15, Washington: The World Bank.
- Pinxten, R. (1997). IN and ICE as a Means to promote a “New Personhood” in Europe *European Journal of Intercultural Studies*, 8 (2), 151-159.
- Pommerin, G. (1984). Migrantenliteratur und ihre Bedeutung für die Interkulturelle Erziehung *Zielsprache Deutsch*, 3, 154-156.

- Porcher, L. (1979). *Second Council of Europe Teacher Seminar on: the education on migrant children: Intercultural pedagogy in the field*, Strasbourg.
- Porcher, L. (1981). *L'éducation des travailleurs migrants en Europe*, Conseil de l'Europe.
- Porcher, L. (1989). Glanz und Elend des Interkulturellen, in M. Hohmann & H. Reich (Hrs) (1989). *Ein Europa für Mehrheiten und Minderheiten. Diskussionen um interkulturelle Erziehung*, New York: Waxmann Münster, 40-43.
- Prengel, A. (1995). *Pädagogik der Vielfalt*, Opladen: Leske und Budrich.
- Rajeswar, J. (2000). Population perspectives and sustainable development *Sustainable Development*, 8, 135-141.
- Rattansi, A. (1992). Changing the subject? Racism, Culture and education, in J. Donald, A. Rattansi (ed) (1992). *Race, Culture and Difference*, London: Sage.
- Redclift, M. (1990). The role of agricultural technology in sustainable development, in technological change and rural environment, in Lowe, P., Marsden, T.K., Whatmore, S (ed) *Technological change and the rural environment*, London: John Wiley.
- Reich, H. (1993). Die Entwicklung interkultureller Curricula, in H. Reich & U. Poernbacher (Hrs) (1993). *Interkulturelle Didaktiken*, Muenster: Waxmann, 106-118.
- Reich, H. (1994). Interculturelle Education in Germany *European Journal of Intercultural Studies*, 4 (3), 14-24.
- Reid, A. (2002). Discussing the possibility of education for sustainable development *Environmental Education Research*, 8 (1), 73-79.
- Rey, M. (1996). Between memory and history. A word about intercultural education *European Journal of Intercultural Studies*, 7 (1), 3-10.
- Rickert, H. (1934). *Grundprobleme der Philosophie*, Tübingen.
- Rist, R. (1978). *The invisible children: School Integration in American society*, Cambridge: Mass Harvard University Press.
- Roberts, P. (2002). The Scottish strategic and spatial context for sustainable development *Sustainable Development*, 10, 131-139.
- Roberts, P., & Hills, P. (2002). Sustainable Development: Analysis and policy in East and West – the cases of Hong Kong and Scotland *Sustainable Development*, 10, 117-121.
- Roberts, P., & Jackson, T. (2002). Sustainable Development and the management of the Scottish environment: Stringing the beads *Sustainable Development*, 10, 179-186.

- Robinson, N. (2006). Developing criteria and indicators of sustainable forest management in the Arrow Forest District BC *Journal of Ecosystems and Management*, 7 (1), 50-56.
- Rodriguez, R. (1982). *Hunger of Memory: The education of R. Rodriguez. An Autobiography*, Boston: Godine D R.
- Rokeach, M. (1973). *The Nature of Human Values*, New York: The Free Press.
- Rollandi – Ricci, M. (1996). Training Teachers for Intercultural Education: The work of the Council of Europe in Dragonas, T., Frangoudaki, A., Inglessi, C. (1996). *Beyond One's Own Backyard Intercultural Teacher Education in Europe*, Athens: Nissos.
- Ronchi, E., Federico, A., Musmeci, F. (2002). A system oriented integrated indicator for sustainable development in Italy *Ecological Indicators*, 2, 197-210.
- Ross, A. (2007). Citizenship Education and Identity in Europe *REICE*, 5 (4), 120-131.
- Roth, H. J. (1998). Zum Wandel des Kulturbegriffs, in E. Apeltauer E & E. Glumpler (Hrs) (1998). *Interkulturelle Erziehung in Praxis und Theorie. Erziehung zum Babylon*, Baltmannsweiler: Schneider, 163-183.
- Ryan, S., & Throgmorton, J. (2003). Sustainable transportation and land development on the periphery: a case study of Freiburg, Germany and Chula Vista, California *Transportation Research Part D*, 8, 37-52.
- Sachs, W. (2004). Environment and Human Rights *Development*, 47 (1), 42-49.
- Salvadori, R. (1997). The difficulties of interculturalism *European Journal of Intercultural Studies*, 8 (2), 185-191.
- Sauve, L. (1996). Environmental Education and Sustainable Development: a further appraisal *Canadian Journal of Environmental Education*, 1, 7-35.
- Schnack, K. (1998). Why focus on conflicting interests in environmental education, in M. Ahlberg & W. L. Filho (ed), *Environmental Education for Sustainability: Good Environment, Good Life*, Frankfurt: Peter Lang, 83-96.
- Schnack, K. (2000). Action Competence as a curriculum perspective, in B. B. Jensen. K. Schnack, Simovska (ed), *Critical Environmental and Health Education. Research Issues and Challenges*, Copenhagen NV: Research Centre for Environmental and Health Education. The Danish University of Education, 107-126.
- Schulte, A. (1992). Multikulturelle Gesellschaft, integration und Demokratisierung, in Kuerstat Ahlens E (hrsg), *Die multikulturelle Gesellschaft*, Frankfurt: Suhrkamp.

- Schweitzer, H. (1994). *Der Mythos vom interkulturellen Lernen*, Muenster / Hamburg: Lit Verlag.
- Scott, A. (1997). The role of Forums in sustainable development: A case study of Cardigan Bay Forum *Sustainable Development*, 5, 131-137.
- Selman, P. (1996). *Local Sustainability: Planning and Managing Ecologically Sound Places*, London: Chapman.
- Serafy, S. E. (1992), Sustainability, Income Measurement and Growth, in Goodland, R., Daly, H., Serafy, S. E., Droste, B. (ed) (1992). *Environmentally Sustainable Development: Building on Brundtland*, Paris: Unesco.
- Shearlock, C., James, P., Phillips, G. (2000). Regional sustainable development: Are the new regional development agencies armed with the information they require? *Sustainable Development*, 8, 79-88.
- Shi, T. (2002). Ecological agriculture in China: bridging the gap between rhetoric and practice of sustainability *Ecological Economics*, 42, 359-368.
- Singh, B. (1997). What education for a changing multicultural, multiracial Europe? *European Journal of Intercultural Studies*, 8 (3), 279-289.
- Skowronski, A. (2008). A civilization based on sustainable development: its limits and prospects *Sustainable Development*, 16, 117-125.
- Smith, S. L. (2002). Devising Environment and Sustainable Development Indicators for Canada *Corporate Environmental Strategy*, 9 (3), 305-310.
- Smyth, J. (1996). Environmental Values and education, in J. Halstead & M. J. Taylor (ed). *Values in Education and Education in Values*, London: The Falmer Press, 54-67.
- Solaiman, M., & Belal, A. R. (1999). An account of the sustainable development process in Bangladesh *Sustainable Development*, 7, 121-131.
- Solow, R. M. (2000). Sustainability: an economist's perspective, in R. N. Stavins (ed) (2000). *Economics of the Environment: Selected Readings*, New York: Norton, 131-138.
- Spangenberg, J. (2002). Institutional sustainability indicators: an analysis of the institutions in Agenda 21 and a draft set of indicators for monitoring their effectivity *Sustainable Development*, 10, 103-115.
- Spinthourakis, J. A. (2007). Recognizing and working with multiculturalism: A reflective analysis of a university multicultural education course *The International Journal of Learning*, 14 (5), 67-74.

- Stables, A.W.G. (2001). Who drew the sky? Conflicting assumptions in Environmental Education *Educational Philosophy and Theory*, 33 (2), 250-254.
- Stavropoulos, D. N., & Hornby, A. S. (1989). *Oxford English – Greek Learner's Dictionary*, Athens: Oxford University Press.
- Steinberg, F., & Miranda, L. (2005). Local Agenda 21, capacity building and the cities of Peru *Habitat International*, 29, 163-182.
- Sterling, S. (2001). *Sustainable Education, Re – visioning Learning and Change*, Tooudes Britain: Green Books.
- Straughan, R., & Wrigley, J. (1980). *Values and evaluation in education*. Harper & Row.
- Strong, C. (1997). The role of fair trade principles within sustainable development *Sustainable Development*, 5, 1-10.
- Sun, J. (2000). Dematerialization and Sustainable Development *Sustainable Development*, 8, 142-145.
- Taguieff, P. A. (1999). Die Metamorphosen des Rassismus und die Krise des Antirassismus, in U. Bielefeld (Hrs), *Das Eigene und das Fremde*, Hamburg 221-268.
- Tata Energy Research Institute (2001). *Sustainable Development in the Darjeeling hill area*, Project No. 2000UT64.
- Tate, J. (2002). Void Dwellings – A “Headline” Indicator? *Sustainable Development*, 10, 36-50.
- Taylor, S., Peplau, L. A, Sears, D. 1994). *Social Psychology*, New Jersey: Prentice Hall.
- Taylor, V. (1997). The Council of Europe and Intercultural Education, in D. Coulby, J. Gundara, C. Jones (ed) (1997). *World Yearbook of Education 1997. Intercultural Education*, London: Kogan Page, 56-67.
- Thaman, K. H. (2002). Shiftings sights: The cultural challenge of sustainability *Higher Education Policy*, 15 (2), 133-142.
- Tilbury, D., & Cooke, K. (2005). *A National Review of Environmental Education and its Contribution in Australia: Frame work for Sustainability*, Cambera: Australian Government Department of the Environment and Heritage and Australian Research Institute in Education for Sustainability.
- Tisdell, C. (1991). *Environmental Economics: Policies for Environmental Management and Sustainable Development*, Sydney: Elgar.

- Tisdell, C. (1998). Economic policy instruments and environmental sustainability: Another look at environmental – use permits *Sustainable Development*, 6, 18-22.
- Tisdell, C. (2001). The Winnipeg principles, WTO and sustainable development: Proposed policies for reconciling trade and environment *Sustainable Development*, 9, 204-212.
- Todaro, M. (1977). *Economics for a Developing World*, London: Longman.
- Toman, M. A. (1992). The difficulty of defining sustainability *Resources*, 106, 3-6.
- Troyna, B. (1985). The Racialization of contemporary education policy, in G. Walford (ed) (1985). *Schooling in Turmoil*, Beckenham: Croom Helm, 38-57.
- Trujillo, F. (2002). Towards interculturality through language teaching: Argumentative discourse *Cauce*, 25, 103-119.
- Turner, R. K. (1993). Sustainability: Principles and Practice, in R. K. Turner (ed) (1993). *The Sustainable Environmental Economics and Management. Principle and Practice*, Grand Britain: Belhaven Press, 3-36.
- Turner, R. K., Pearce, D. W., Bateman, I. J. (1994). *Environmental Economics. An Elementary Introduction*, Grand Britain: Harvester Wheatsheaf.
- UNDP (United Nations Development Programme) (1992). *Human Development Report 1992*, Oxford: Oxford University Press.
- Unesco (1997). *Educating for a Sustainable Future: A Transdisciplinary Vision for Concerted action*, International Conference on Environment and Society, Thessaloniki 8-12 December 1997.
- Unesco (2001), *Unesco Universal Declaration on Cultural Diversity*, Paris: Unesco.
- Unesco (2005), *UN Decade of Education for Sustainable Development 2005-2014*, International Implementation Scheme, Draft, Paris: Unesco.
- Unesco, EPD (1997). *Declaration of Thessaloniki*, Paris: Unesco.
- United Nations Divisions for Sustainable Development (2002). *Sustainable Development Topics / Sustainable Tourism*.
- Valchev, R. (1996). Teaching teachers about intercultural education in Bulgaria: Evaluating a seminar *European Journal of Intercultural Studies*, 6 (3), 25-34.
- Van Griethuysen, P. (2002). Sustainable Development: An evolutionary economic approach *Sustainable Development*, 10, 1-11.
- Vargas, C. M. (2000). Sustainable Development education: Averting or mitigating cultural collision *International Journal of Education Development*, 20, 5, 377-396.

- Vigliante, T. (2007). Social justice through effective antiracism education: a survey of pre – service teachers *Journal of Educational Enquiry*, 7 (1), 103-128.
- Vlachos, E. (1968). *The Assimilation of Greeks in the United States*, Athens: EKEE.
- Von Almen, R. (1988). Terminologie und Darstellung der Migrationen, der gesellschaftlichen Verhältnisse und der interkulturellen Beziehungen, in M. Borelli & G. Hoff (Hrs) (1988). *Interkulturelle Pädagogik im Internationalen Vergleich*, Göttingen: Wallstein Verlag, 150-160.
- Wallace, A. R. & Norton, W. (1992). Gaia: New Scientist inside Science *New Scientist*, 48, 6 July 1991.
- Wallstrom, M. (2002). *Conclusions of World Summit on Sustainable Development in Johannesburg*, Speech/02/422, www.europa.int.eu.
- Watson, A. (1991). Gaia: New Scientist inside Science *New Scientist*, 48, 6 July 1991
- WCED (1987). *Our common future (The Brundtland Report)*. World Commission on Environment and Development, Oxford: Oxford University Press.
- Weich, S., Burton, E., Blanchard, M., Prince, M., Sproston, K., Erens, B. (2001). Measuring the built environment: validity of a site survey instrument for use in urban settings *Health & Place*, 283-292.
- Welford, J., Ytterhus, R., Eligh, B. (1999). Tourism and sustainable development: An analysis of policy and guidelines for managing provision and consumption *Sustainable Development*, 7, 165-177.
- Wheeler, K. (2000). Sustainability from Five Perspectives, in K. Wheeler, & Bijur, P. (ed) (2000). *Education for a Sustainable Future. A paradigm of Hope for the 21st Century*, New York: Kluwer Academic / Plenum Publishers, 2-6.
- Williams, P. M. (2002). Community Strategies: Mainstreaming sustainable development and strategic planning? *Sustainable Development*, 10, 197-205.
- Wolman, M. G. (1992). Contemporary Value of Geography: Applied Physical Geography and the Environmental Sciences, in A. Rogers, Viles, H, Goudie, A. (ed) (1992). *The student's Companion to Geography*, Oxford: Blackwell, 3-7.
- World Bank (1992). *Environmental Assessment Sourcebook 3*, Washington: The World Bank.
- Worster, D. (1993). *The wealth of Nature. Environmental History and the Ecological Imagination*, Oxford: Oxford University Press.
- WWF (1993), *Sustainable use of natural resources: Concepts, Issues and Criteria*, WWF, Gland, Switzerland.

- Yanarella, E. J., & Bartilow, H. (2000). Beyond environmental moralism and policy incrementalism in the global sustainability debate: Case studies and an alternative framework *Sustainable Development*, 8, 123-134.
- Yeow, D. (2008). The Race for Sustainable Development *Consilience*, 3, 1-5.
- Zambeta, E. (2000). Religion and national identity in Greek education *Intercultural Education*, 11 (2), 145-155.
- Zavadskas, E., & Antuchericiene, J. (2006). Development of an indicator model and ranking of sustainable revitalization alternatives of derelict property: a Lithuanian case study *Sustainable Development*, 14, 287-299.
- Zolotas, X. (1977). *International Monetary Issues and the Development Policies*, Athens: Bank of Greece.
- Zolotas, X. (1981). *Economic Growth and declining Social Welfare*, Athens: Bank of Greece.
- Zubizaretta, M., Sarkis, P., Mascaro, A., Schneider, K., Ortega, F., Munengela, M. (2010). *Interculturality and Solidarity. Sociopolitical Ethics and Social Justice*, 1-7 στο [www.lestonnac.org / cap_general_09 / pdf / fichas2 / aportaciones_en / 2_1aportacion_en.pdf](http://www.lestonnac.org/cap_general_09/pdf/fichas2/aportaciones_en/2_1aportacion_en.pdf), Λήψη:12/5/2012.

Ελληνική βιβλιογραφία

- Banks, J. (1997). Η πολυπολιτισμική εκπαίδευση και οι κριτικές της: Βρετανία και ΗΠΑ, στο S. Modgil, G. Verma, K. Mallick, C. Modgil (επίμ) (1997). *Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση. Προβληματισμοί – Προοπτικές*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Brunel, S. (2007). *Η Βιώσιμη Ανάπτυξη*, Αθήνα: Βήμα γνώση.
- Costanza, R. (1999). Ο ορισμός της αειφορίας, στο G. Miller, G & J. Tyler (1999). *Βιώνοντας στο περιβάλλον. Προβλήματα περιβαλλοντικών συστημάτων*, Τόμος: II, Αθήνα: ΙΩΝ, 5.
- Day, C. (2003). *Η Εξέλιξη των Εκπαιδευτικών. Οι προκλήσεις της δια βίου μάθησης*, Αθήνα: Τυπωθήτω – Γ. Δαρδανός.
- Diamond, J. (2005). *Κατάρρευση. Πως οι κοινωνίες επιλέγουν να αποτύχουν ή να επιτύχουν*, Αθήνα: Κάτοπτρο.
- Dietrich, I. (2006). Παιδεία και πολυπολιτισμικότητα – η μεταβολή των αιτημάτων προς τα σχολεία, στο Δ. Χατζηδήμου & Χ. Βιτσιλάκη (επιμ) (2006). *Το σχολείο στην κοινωνία της πληροφορίας και της πολυπολιτισμικότητας*, Πρακτικά ΙΑ Διεθνούς Συνεδρίου, Ρόδος, 21-23 Οκτωβρίου 2005, Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης, 45-60.
- Faucheux, S., & Noël, J-F. (2007). *Οικονομική των φυσικών πόρων και του περιβάλλοντος*, Αθήνα: Gutenberg.
- Greenpeace (2002). *Διάσκεψη κορυφής του Γιοχάνεσμπουργκ. Η ατζέντα των πολιτών*, 1-8.
- Gutmann, A. (2011). Εισαγωγή, στο Τ. Τέηλορ (2011). *Πολυπολιτισμικότητα*, Αθήνα: Πόλις, 37-69.
- Harvey, D. (1982). Άνιση γεωγραφική ανάπτυξη, στο Κ. Χατζημιχάλης (επιμ) (1992). *Περιφερειακή ανάπτυξη και πολιτική. Κείμενα από τη διεθνή εμπειρία*, Αθήνα: Εξάντας, 99-102.
- Herder, M. (1982). *Λεξικό σχολικής παιδαγωγικής*, Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Howitt, D., & Cramer, D. (2008). *Στατιστική με το SPSS 16. Εφαρμογές στην ψυχολογία και τις κοινωνικές επιστήμες*, Αθήνα: Κλειδάριθμος.
- Hubert, R. (1959). *Γενική Παιδαγωγική*, Αθήνα: Κένταυρος.
- Miller, G. (1999). *Βιώνοντας στο περιβάλλον. Προβλήματα περιβαλλοντικών συστημάτων*, στο G. Miller & J. Tyler (1999). *Βιώνοντας στο περιβάλλον. Προβλήματα περιβαλλοντικών συστημάτων*, Τόμος: II, Αθήνα: ΙΩΝ, 1-4.

- Parekh, B. (1997). Η έννοια της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης, στο Modgil, S., Verma, G., Mallick, K., Modgil, C. (1997) (επιμ) *Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση. Προβληματισμοί – Προοπτικές*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Passet, R. (2004). *Η νεοφιλελεύθερη αυταπάτη*, Αθήνα: Παρατηρητής.
- Rachels, J. (2010). *Στοιχεία ηθικής φιλοσοφίας*, Αθήνα: Οκτώ.
- Sattaur, O. (1987). Δένδρα για τους ανθρώπους στο Νεπάλ, στο Κ. Χατζημιχάλης (επιμ) (1992). *Περιφερειακή ανάπτυξη και πολιτική. Κείμενα από τη διεθνή εμπειρία*, Αθήνα: Εξάντας, 126-131.
- Αθανασάκης, Α. (2000). *Οικοπεριβαλλοντική Ψυχολογία και Εκπαίδευση*, Αθήνα: Δαρδανός.
- Αθανασάκης, Α. (2006). Οι αειφορικές προϋποθέσεις, δράσεις και προοπτικές στα σχολικά προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, στο 2^ο Συνέδριο Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Αθήνα, 15-17 Δεκεμβρίου 2006, 1-5.
- Ακριτίδης, Ν., & Τοκατζόγλου, Μ. (2008). Διαθεματικές προσεγγίσεις και διαπολιτισμικότητα στα πλαίσια του ΔΕΠΠΣ, στο 11^ο Διεθνές Συνέδριο του ΚΕΔΕΚ, Πάτρα, 11-13 Ιουλίου, 1-9.
- Αλεξίου, Θ. (2008). Η πολιτική οικονομία της διαπολιτισμικότητας *Θέσεις*, 105, στο http://www.theseis.com/index.php?option=com_content&task=view&id.Λήψη: 17/7/2013
- Αλεξοπούλου, Μ. (2008). Νεοελληνική Γλώσσα Γ' Γυμνασίου, στο *Μεθοδολογικό Οδηγό για τη χρήση σχολικών βιβλίων του Γυμνασίου. Η διαπολιτισμική διάσταση στη διδασκαλία*, Θεσσαλονίκη: Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, 91-94.
- Αμπελιώτης, Κ. (2002). *Εισαγωγή στη Βιώσιμη Ανάπτυξη. Πανεπιστημιακές σημειώσεις*, Αθήνα: Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο.
- Αναστασιάδης, Π. (2003). Ετερότητα και (εκ)παιδευτική πρακτική *Επιστήμες Αγωγής*, 4, 29-46.
- Ανδρούσου, Α. (2000). Διαπολιτισμική διάσταση στην εκπαιδευτική πρακτική, στο Α. Βαφέα (επιμ) (2000). *Πολύχρωμο σχολείο. Μια εμπειρία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μέσα από την τέχνη*, Αθήνα: Νήσος, 11-23.
- Αντωνίου, Ε. (2010). Εμπειρική έρευνα για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης προς την κατεύθυνση της Αειφορίας, στο 5^ο συνέδριο της ΠΕΕΚΠΕ, Ιωάννινα, 28-30 Νοεμβρίου, 1-11.

- Αποστολόπουλος, Κ. (2003). *Δείκτες Βιώσιμης Ανάπτυξης – Βιώσιμη Πόλη. Πανεπιστημιακές σημειώσεις*, Αθήνα: Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο.
- Αράπογλου, Β. (2013), Ταξίδια της θεωρίας στις πόλεις: Ποικιλότητα, κοινωνική δικαιοσύνη και αστική μεταβολή *Επιστήμη και Κοινωνία. Επιθεώρηση πολιτικής και ηθικής θεωρίας*, 30, 151-185.
- Ασκούνη, Ν. (1997). Απέναντι σε δύο αντιθετικές φιγούρες του εθνικού “άλλου”. Στοιχεία από μια ανάλυση του λόγου των εκπαιδευτικών στο Α. Φραγκουδάκη & Θ. Δραγώνα (επιμ) (1997). “*Τι είν’ η πατρίδα μας*”. *Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση*, Αθήνα: Αλεξάνδρεια, 283-322.
- Ασκούνη, Ν., & Ανδρούσου, Α. (2001). Οι ‘άλλοι’ μαθητές στο σχολείο: από την αφομοίωση των διαφορών στη ‘διαπολιτισμική’ αναζήτηση, στο: *Εθνοπολιτισμικές Διαφορές και Εκπαίδευση*, Τόμος: II, Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Αυγέρη, Σ. (2013). Βασικές διδακτικές αρχές μιας διαπολιτισμικής προσέγγισης στο μάθημα της Ιστορίας στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση *Τα εκπαιδευτικά*, 103-104, 5-20.
- Βακαλιός, Θ. (1997). *Το πρόβλημα της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στη Δυτική Θράκη*, Αθήνα: Gutenberg.
- Βάμβουκας, Μ. (1998). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*, Αθήνα: Γρηγόρης.
- Βασενχόβεν, Λ. (1996). Αειφόρος αστική ανάπτυξη και η έννοια των αστικών πόρων, στο Κ. Λάσκαρις (επιμ) (1996). *Sustainable Development Θεωρητικές προσεγγίσεις μιας κρίσιμης έννοιας*, Αθήνα: Παπασωτηρίου, 87-134.
- Βασιλείου, Α., & Σταματάκης, Ν. (1992). *Λεξικό Επιστημών του Ανθρώπου*, Αθήνα: Gutenberg.
- Βιτωράτου, Σ., & Τσομπανάκη, Ε. (2012). Μοντέλα Λανθανουσών Μεταβλητών (εργαστήριο) στο μετεκπαιδευτικό σεμινάριο του Ερευνητικού Πανεπιστημιακού Ινστιτούτου Ψυχικής Υγιεινής “Ψυχοκοινωνική αποκατάσταση. Ψυχοκοινωνικές θεραπευτικές προσεγγίσεις” στο http://www.academia.edu/1782544/Latent_variable_models_Lab_on_EFA_slides_in_Greek_ Λήψη: 15/7/2013.
- Βώρος, Φ. Κ. (1997). *Η Φιλοσοφία της Εκπαίδευσης*, Αθήνα: Έκδοση του «Εκπαιδευτικού Συνδέσμου».

Γεωργογιάννης, Π. (1999). Μοντέλα εκπαίδευσης μειονοτικών παιδιών και μετακινούμενων πληθυσμών, στο Π. Γεωργογιάννης (επιμ) (1999), *Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*, Αθήνα: Gutenberg, 45-56.

Γεωργογιάννης, Π. (2005). Παράγοντες που διαμόρφωσαν την διαπολιτισμική πραγματικότητα στην Ελλάδα: πολιτικές και στρατηγικές, στην Επιστημονική Ημερίδα με διεθνή συμμετοχή «*Διαπολιτισμική εκπαίδευση και σχολική πραγματικότητα*», Παράρτημα Μακεδονίας της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος και Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη 18 Ιουνίου 2005, 1-19.

Γεωργόπουλος, Α. (2000). *Γη: Ένας μικρός και εύθραυστος πλανήτης*, Αθήνα: Gutenberg.

Γεωργόπουλος, Α. (2006). *Περιβαλλοντική Ηθική*. Αθήνα: Gutenberg.

Γιαννάκου, Α. (2008). Η Ευρωπαϊκή Πολιτική για τις πόλεις και το περιβάλλον, εισήγηση στο επιμορφωτικό πρόγραμμα δημοσίων υπαλλήλων *Ώροταξία – Πολεοδομία* του ΠΙΕΔΕΕΘ, 1-17.

Γιαννάκου, Μ. (2009). Κοινωνική συμμετοχή για την αειφόρο ανάπτυξη, στο *‘‘Λόγια για το Περιβάλλον’’*, Αθήνα: Εκπαιδευτήρια Δούκας, 22-25.

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, 91-96.

Γκόβαρης, Χ. (2000α). Διαπολιτισμική εκπαίδευση και το δίλημμα των ‘πολιτιστικών διαφορών’ *Παιδαγωγικός Λόγος*, 3, 23-30.

Γκόβαρης, Χ. (2000β). Διαπολιτισμική εκπαίδευση και αλλοδαποί μαθητές: Παρατηρήσεις για τη δημιουργία μιας σχέσης αντιστοιχίας μεταξύ εκπαιδευτικών στόχων και υποκειμενικών αναγκών μάθησης, στο Ε. Σκούρτου (επιμ) (2000). *Τετράδια Νάζου. Διγλωσσία*, 17-33.

Γκόβαρης, Χ. (2001). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, Αθήνα: Ατραπός.

Γκόβαρης, Χ. (2002α). Συνεργασία μεταξύ παιδαγωγών και αλλοδαπών γονιών στο περιβάλλον του πολυπολιτισμικού νηπιαγωγείου *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο*, 26, 18-23.

Γκόβαρης, Χ. (2002β). Η κατανόηση του «ξένου», Προβλήματα και προοπτικές για τη Διαπολιτισμική Αγωγή, στο *Μύθοι, Μαθηματικά, Πολιτισμοί: Αποσιωπημένες σχέσεις στην εκπαίδευση*, Αθήνα: Ατραπός, 411-427.

- Γκόβαρης, Χ. (2005). Αντιλήψεις εκπαιδευτικών της Α/θμιας Εκπαίδευσης για τα περιεχόμενα και τους στόχους της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης – Πορίσματα για τις ανάγκες επιμόρφωσης τους, στο 8^ο Συνέδριο του ΚΕΔΕΚ, Πάτρα, 8-10 Ιουλίου, 1-5.
- Γκότοβος, Α. (1997). Εθνική ταυτότητα και διαπολιτισμική εκπαίδευση *Η Λέσχη των Εκπαιδευτικών*, 19, 23-27.
- Γκότοβος, Α. (2001). *Οικουμενικότητα, ετερότητα και ταυτότητα. Η επαναδιαπραγμάτευση του νοήματος της παιδείας*, Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Γκότοβος, Α. (2002). *Εκπαίδευση και ετερότητα. Ζητήματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γώγου, Λ. (2001). Διαπολιτισμική προσέγγιση και κοινωνική ένταξη, στο συνέδριο “Ελληνική παιδεία και Παγκοσμιοποίηση” της Παιδαγωγικής Εταιρίας Ελλάδος, Ναύπλιο 8-10 Νοεμβρίου 2001 στο www.pee.gr/enall/sin_napl.htm, Λήψη: 10/6/2008.
- Δαμανάκης, Μ. (1989). Πολυπολιτισμική – Διαπολιτισμική Αγωγή. Αφετηρία – Στόχοι – Προοπτικές, στο Παγκόσμιο Συνέδριο Απόδημου Ελληνισμού, Αθήνα 9-11 Μαρτίου 1989, 76-87.
- Δαμανάκης, Μ. (1997α). *Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση*, Αθήνα: Gutenberg.
- Δαμανάκης, Μ. (1997β). Ενδογενείς και εξωγενείς δυσκολίες κατά την παραγωγή ενός διαπολιτισμικού προσανατολισμένου διδακτικού υλικού *Τα εκπαιδευτικά*, 66-73.
- Δαμανάκης, Μ. (2001). Όρια και αντοχές της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής προσέγγισης σε συγκρουσιακές καταστάσεις. Η περίπτωση της Κύπρου, Συνέδριο «*Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Κύπρο*», Λευκωσία 28-29 Απριλίου 2001, 1-14.
- Δαμανάκης, Μ. (2003). Παιδαγωγικός λόγος και εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα, στο Α. Χουρδάκης (επιμ) (2003). *100 χρόνια από την ίδρυση των Διδασκαλείων στην Κρήτη. Από τα Διδασκαλεία Εκπαίδευσης Εκπαιδευτικών στα Διδασκαλεία Μετεκπαίδευσης. Προβληματισμοί για το μέλλον του θεσμού*, Αθήνα: Ατραπός, 175-184.
- Δανιηλίδου, Ε., & Βόρβη, Ι. (2012). Πολιτισμική ετερότητα στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο. Γνώσεις και απόψεις φιλολόγων για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, στο 8^ο Πανελλήνιο Συνέδριο της ΠΕΕ “Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα”, Ιωάννινα, 2-4 Νοεμβρίου 2012, (πρακτικά υπό έκδοση).
- Δαουτόπουλος, Γ. (2005). *Μεθοδολογία Κοινωνικών Ερευνών*, Θεσσαλονίκη: Ζυγός.

- Δαουντόπουλος, Γ., Καζακόπουλος, Λ., Κούση, Μ. (2007). *Αγροτική Κοινωνιολογία*, Θεσσαλονίκη: Ζυγός.
- Δαφέρμος, Β. (2008). *Παραγοντική Ανάλυση: Διερευνητική με το SPSS και επιβεβαιωτική με το LISREL*, Αθήνα: Γκιούρδας.
- Δαφέρμος, Β. (2010). *Παραγοντική Ανάλυση: Διερευνητική με το SPSS, LISREL, EQS, AMOS και STATA*, Θεσσαλονίκη: Ζήτη.
- Δεκλερής, Μ. (1996). *Ο δωδεκάδελτος του περιβάλλοντος. Εγκόλπιο βιωσίμου αναπτύξεως*, Αθήνα-Κομοτηνή: Σάκκουλας.
- Δεκλερής, Μ. (2000). *Το δίκαιο της βιωσίμου αναπτύξεως*, Αθήνα - Κομοτηνή: Σάκκουλας.
- Δελλαδέτση, Π. (1997). Η έννοια της βιώσιμης ανάπτυξης, ο σχεδιασμός του χώρου και η περίπτωση της Ελλάδας *Τόπος*, 12, 31-53.
- Δημητριάδης, Ε. (2010). *Στατιστικές εφαρμογές με SPSS 17.0 και LISREL 8.7*, Αθήνα: Κριτική.
- Δημητριάδου, Α. (2004). Λίγες σκέψεις για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στην Ελλάδα *Τα Εκπαιδευτικά*, 73-74, 185-189.
- Δημητριάδου, Κ. (2007). *Διδακτικές προσεγγίσεις σε μικτές τάξεις στο πλαίσιο φιλολογικών μαθημάτων στο Γυμνάσιο*, στα πρακτικά της ημερίδας «Διδασκαλία και μάθηση στο πολυπολιτισμικό σχολείο: διδακτικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικό υλικό», Θεσσαλονίκη, 10-11 Δεκεμβρίου, 2007, 37-53.
- Δημητριάδου, Κ., & Ευσταθίου, Μ. (2008). Διδακτικές προσεγγίσεις σε μικτές τάξεις, στον *Οδηγό Επιμόρφωσης: Διαπολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή*, Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, 67-85.
- Δημητρίου, Α. (2005). Η περιβαλλοντική εκπαίδευση ως μέσο για την ανάπτυξη, της συνεργασίας των λαών, την κοινωνική δικαιοσύνη, την ειρήνη και τον πολιτισμό, στο Α. Γεωργόπουλος (επιμ.). (2005). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Ο νέος πολιτισμός που αναδύεται*, Αθήνα: Gutenberg, 321-340.
- Δημητρίου, Α. (2009). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Περιβάλλον, Αειφορία. Θεωρητικές και παιδαγωγικές προσεγγίσεις*, Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Δημητρίου, Δ. (2004). Περί δια / πολύ/ πολιτισμικότητας και άλλων συναφών *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 74, 1-5.
- Δραγώνα, Θ. (2002). *Η διαπολιτισμική εκπαίδευση*, στο www.e21.gr, Λήψη: 16/12/2009.

- Ευαγγελίου – Χαμπέση, Μ., & Δημητρακοπούλου, Β. (2002). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση και τάξεις υποδοχής*, Πρακτικά συνεδρίου Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε Πανεπιστημίου Πατρών «*Η Παιδεία στην αυγή του 21^{ου} αιώνα. Ιστορικό – συγκριτικές προσεγγίσεις*», Πάτρα, 4-6 Οκτωβρίου 2002.
- Ευαγγέλου, Ο. (2007). *Διαπολιτισμικά αναλυτικά προγράμματα*, Αθήνα: Τυπωθήτω – Δαρδανός.
- Ζαγοριανάκος, Ε. (2002). *Οικονομία, Περιβάλλον και Βιώσιμη Ανάπτυξη: Βασικές έννοιες της επιστήμης των οικονομικών του περιβάλλοντος*, Διοργάνωση ΙΑΑΚ/ΕΚΚΕ, 5 Ιουνίου 2002, Αθήνα, 1-33.
- Ζαχαρίου, Α., & Κατσίκης, Α. (2006). Προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και η συμβολή τους στην εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη, στο 2^ο Συνέδριο Σχολικών Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Αθήνα 15-17 Δεκεμβρίου 2006, 193-203.
- Ζολώτας, Ξ. (1961). *Περιφερειακός Προγραμματισμός και Οικονομική Ανάπτυξη*, Αθήνα: Τράπεζα της Ελλάδος.
- Ζωγράφου, Α. (2003). *Διαπολιτισμική αγωγή στην Ευρώπη και την Ελλάδα*, Αθήνα: Τυπωθήτω – Δαρδανός.
- Κανακίδου, Ε., & Παπαγιάννη, Β. (1998). *Διαπολιτισμική Αγωγή*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καραγεωργάκης, Σ., & Γεωργόπουλος, Α. (2005). Όταν η Περιβαλλοντική Ηθική συναντά την Πολιτική Οικολογία, στο Α. Γεωργόπουλος (επιμ) (2005). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Ο νέος πολιτισμός που αναδύεται*, Αθήνα: Gutenberg, 819-839.
- Καραγεωργάκης, Σ., Λιθοξοΐδου, Λ., Αραμπατζίδου, Φ., Κουράκης, Κ., Γεωργόπουλος, Α. (2005). Περιβαλλοντική Ηθική και στο σχολείο: Η εκπαίδευση αξιών ανοίγει νέα μονοπάτια, στο Μ. Καΐλα, Ε. Θεοδωροπούλου, Α. Δημητρίου, Γ. Ξανθάκου, Ν. Αναστασάτος (επιμ). (2005). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Ερευνητικά Δεδομένα και Εκπαιδευτικός Σχεδιασμός*, Αθήνα: Ατραπός, 285-305.
- Καραγιώργος, Δ. (2000). *Το πρόβλημα και η επίλυση του*, Αθήνα: Σαββάλας.
- Καρακατσάνης, Π. (1998). *Φιλοσοφία της Παιδείας*, Θεσσαλονίκη: Κώδικας.
- Καραμέρης, Α., Ράγκου, Π., Παπανικολάου, Δ. (2006). Διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών Α / Θμιας και Β / Θμιας Εκπαίδευσης σχετικά με την έννοια της αειφόρου ανάπτυξης, στο 2^ο Συνέδριο Σχολικών Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Αθήνα, 15-17 Δεκεμβρίου 2006, 308-320.

- Καραμπάτσος, Α. (2000). *Παράγοντες και Εκτιμήσεις Σχολικής Ετοιμότητας*, Αθήνα: Ατραπός.
- Καρατζιά, Ε., & Σπινθουράκη, Ι. (2005). Διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, στο *8^ο Διεθνές Συνέδριο του ΚΕΔΕΚ με θέμα: Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Ελληνικά ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα*, 8-10 Ιουλίου 2005, Τομ. ΙΙΙ, Πάτρα: ΚΕΔΕΚ – ΠΤΔΕ Πανεπιστήμιο Πατρών, 58-60.
- Καραφύλλης, Γ. (2008). *Αξιολογία και Παιδεία. Φιλοσοφική θεώρηση των αξιών στο χώρο της παιδείας*, Αθήνα: Τυπωθήτω – Δαρδανός.
- Καρλής, Δ. (2005). *Πολυμεταβλητή Στατιστική Ανάλυση*, Αθήνα: Σταμούλης.
- Καρούντζου, Γ. (2007). Εκπαίδευση για βιώσιμη ανάπτυξη. Περιβαλλοντική εκπαίδευση και διαπολιτισμική αγωγή. Παιδαγωγικές προσεγγίσεις με κοινά χαρακτηριστικά, στο *3^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης με θέμα: «Εκπαίδευση για την Αειφορία και τη Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Κοινωνία – Οικονομία – Περιβάλλον – Πολιτισμός»*, 9-11 Νοεμβρίου 2007, Αθήνα, 1-6.
- Καρούντζου, Γ., & Χαβρεδάκη, Α. (2006). Περιβαλλοντική εκπαίδευση και διαπολιτισμική εκπαίδευση. Παιδαγωγικές προσεγγίσεις με κοινά χαρακτηριστικά, στο *2^ο Συνέδριο Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης*, Αθήνα 15-17 Δεκεμβρίου 2006, 321-326.
- 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 *2^ο Πανελλήνιο Συνέδριο «Βιώσιμη Ανάπτυξη, Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Τοπικές Κοινωνίες» της ΠΕΕΚΠΕ*, Ουρανούπολη Χαλκιδικής 15-17 Οκτωβρίου 2004.
- Κασσιός, Κ., Κουτσόπουλος, Κ., Μαυρογιώργος, Γ., Δάρρα, Ε., Ζιάκα, Γ., Καλύβας, Δ., Καραμπάτσα, Α., Κασσιού, Σ., Κλωνάρη, Α., Κομνίτσας, Κ., Λάμπρου, Μ., Ράγκου, Π., Σωτηριάδου, Β., Τσουχλιαράκη, Α. (2000). *Πρόγραμμα Π.Ε ΗΛΙΟΣ*, ΕΜΠ, Ελληνικό Κέντρο Περιβαλλοντικών Επιπτώσεων, Αθήνα: Λιβάνης και ΟΕΔΒ.
- Κασσωτάκης, Μ. (1978). Διαμόρφωση και έλεγχος υποθέσεων μιας εμπειρικής έρευνας, στο Α. Βάσκα (1978). *Η εμπειρική έρευνα στις επιστήμες της Αγωγής*, Αθήνα: Ινστιτούτο Παιδαγωγικών Ερευνών.
- Κατοχιανού, Δ. (1994). Ανάπτυξη στο χώρο και περιβάλλον στην Ελλάδα *Τόπος*, 8, 285-301.
- Κατσή, Α., Σιδερίδης, Γ., Εμβαλωτής, Α. (2010). *Στατιστικές Μέθοδοι στις Κοινωνικές Επιστήμες*, Αθήνα: Τόπος.

Κάτσικας, Χ., & Πολίτου, Ε (1999). *Τσιγγάνοι – Μειονοτικοί, Παλιννοστούντες και Αλλοδαποί στην ελληνική εκπαίδευση: Εκτός «τάξης» το «διαφορετικό»;*, Αθήνα: Gutenberg.

Κατσίκης, Α. (2007). Γεωγραφία και Γεωγραφική Εκπαίδευση για τον κόσμο του 21^{ου} αιώνα στα *Πρακτικά του 5^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου “Διδακτική των Φυσικών Επιστημών και Νέες Τεχνολογίες στην Εκπαίδευση”*, 117-130.

Καψάλης, Α. (2005). *Παιδαγωγική Ψυχολογία*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Κεσίδου, Α. (2007). *Διδακτικές προσεγγίσεις στο πολυπολιτισμικό σχολείο: αρχές της Διαπολιτισμικής Διδακτικής*, στα πρακτικά της ημερίδας «Διδασκαλία και μάθηση στο πολυπολιτισμικό σχολείο: διδακτικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικό υλικό», Θεσσαλονίκη, 10-11 Δεκεμβρίου, 2007, 11-27.

Κεσίδου, Α. (2008). Διαπολιτισμική εκπαίδευση: μια εισαγωγή, στον *Οδηγό Επιμόρφωσης: Διαπολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή*, Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, 21-36.

Κόκκαλης, Σ., & Τρίκα, Μ. (2005). Βιώσιμη Ανάπτυξη – Ανανεώσιμες Πηγές Ενέργειας, στο *1^ο Συνέδριο Σχολικών Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης*, Ισθμός Κορίνθου, 23-25 Σεπτεμβρίου 2005, 1124-1129.

Κούσουλας, Φ. (2005). Διαπολιτισμική αγωγή στο δημοτικό σχολείο: πως την αντιλαμβάνονται οι μαθητές και ο ρόλος της δημιουργικής τους σκέψης, στο *8^ο διεθνές συνέδριο «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Ελληνικά ως δεύτερη ξένη γλώσσα»*, Πάτρα, 2005, 1-7.

Κουτρούμπα, Α., & Ζησιμοπούλου, Α. (2006). Απόψεις των εκπαιδευτικών για τις επιμορφωτικές τους ανάγκες και τη γονεϊκή συμμετοχή στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό σχολείο *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 41, 183-201.

Κυριαζή, Ν. (2009). *Η κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των κριτικών*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κωνσταντινίδου, Ε. (2007). *Η κατασκευή του έθνους-κράτους ως κράτους πρόνοιας στο λόγο της διαχείρισης της πολιτισμικής διαφοράς στην εκπαίδευση: Η περίπτωση του λόγου της εκπαιδευτικής πολιτικής για τους μετανάστες ως πολιτικής ενσωμάτωσης*, στο web.auth.gr/~edlitpened/doc/hmerida/anakoinwsis/konstandinidou.doc, Λήψη: 25/4/2008.

Κωστούλα – Μακράκη, Ν., & Μακράκης, Β. (2006). *Διαπολιτισμικότητα και εκπαίδευση για ένα βιώσιμο μέλλον*, Αθήνα: Προπομπός.

- Κώτσιος, Β. (2010). Ερμηνείες εκπαιδευτικών για τις πολυδιάστατες έννοιες της ανάπτυξης, της αειφορίας και της αειφόρου ανάπτυξης, στο 5^ο συνέδριο της ΠΕΕΚΠΕ, Ιωάννινα, 28-30 Νοεμβρίου, 1-10.
- Λάσκαρις, Κ. (1996). Η έννοια της αειφόρου ανάπτυξης, στο Κ. Λάσκαρις (επιμ) (1996). *Sustainable Development Θεωρητικές προσεγγίσεις μιας κρίσιμης έννοιας*, Αθήνα: Παπασωτηρίου, 13-86.
- Λιάκου, Ν. (2005). *Οι εφαρμογές των δεικτών αειφόρου ανάπτυξης στην Ελλάδα*, στο www.oikologos.gr, Λήψη: 17/8/2005.
- Λιάκου, Ν. (2006). *Ο ρόλος των δεικτών αειφόρου ανάπτυξης στη διαχείριση της παράκτιας ζώνης*, στο www.oikologos.gr, Λήψη: 23/3/2006, 1-17.
- Λιαράκου, Γ., & Φλογαίτη, Ε. (2007). *Από την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στην Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη. Προβληματισμοί, Τάσεις και Προτάσεις*, Αθήνα: Νήσος.
- Λυγίζου, Χ. Ι. (2002). *Διδακτική μεθοδολογία και στοιχεία ψυχοπαιδαγωγικής για το διαγωνισμό του ΑΣΕΠ*, Αθήνα: Σαββάλας.
- Μάγος, Κ. (2002). Ο μακρύς δρόμος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο*, 26, 8-13.
- Μάγος, Κ. (2005). «Από τους πλανήτες στη γειτονιά μας». Όταν η περιβαλλοντική συναντά τη διαπολιτισμική εκπαίδευση μέσα σ' ένα σχέδιο εργασίας, στο Α. Γεωργόπουλος (επιμ). (2005). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Ο νέος πολιτισμός που αναδύεται*, Αθήνα: Gutenberg, 171-188.
- Μακρυδημήτρης, Α. (2000). Πώς μπορεί να αποκατασταθεί μία θετική σχέση μεταξύ τεχνολογίας και περιβάλλοντος μέσω του περιορισμού των ανεπιθύμητων παρενεργειών της ανεξέλεγκτης ανάπτυξης. Το περιβάλλον και η βιώσιμη ανάπτυξη *Το βήμα*, 26/12/2000, 1-3 στο: <http://www.tovima.gr/default.asp?pid=2&artid=129187&ct=114&dt=24/12/2000#ixzz13IRy52Jx>.
- Μαρκαντωνάτου, Α., & Σαμπάνη, Σ. (2006). Η συμβολή στοιχείων του λαϊκού πολιτισμού στη διάχυση της διαπολιτισμικότητας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση μέσα από τα νέα προγράμματα σπουδών, στο 1^ο Διεθνές συνέδριο “Λαϊκός πολιτισμός και Εκπαίδευση”, 29 Σεπτεμβρίου–1 Οκτωβρίου, Βόλος, 1-8.
- Μαρκαντώνης, Ι. (1986). *Παραδόσεις ιστορίας της Παιδείας (Πανεπιστημιακές παραδόσεις)*, Αθήνα: Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

- Μαρκής, Δ. (1995). Περί αξίας. Η μεγάλη καριέρα μιας μοντέρνας έννοιας *Αξιολογικά*, 8, 35-47.
- Μάρκου, Γ. (1996). *Προσεγγίσεις της πολυπολιτισμικότητας και η διαπολιτισμική εκπαίδευση – Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*, Αθήνα: ΓΓΛΕ.
- Μάρκου, Γ. (1997). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Ελληνική και διεθνής εμπειρία*, Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Μάρκου, Γ. (1998α). *Προσεγγίσεις της πολυπολιτισμικότητας και η διαπολιτισμική εκπαίδευση – Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*, Αθήνα: ΓΓΛΕ.
- Μάρκου, Γ. (1998β). *Η πολυπολιτισμικότητα της ελληνικής κοινωνίας. Η διαδικασία διεθνοποίησης και η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*, Αθήνα: ΓΓΛΕ.
- Μάρκου, Γ. (2001). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Ελληνική και διεθνής εμπειρία*, Αθήνα: Ηλεκτρονικές Τέχνες.
- Μάρκου, Γ. (2004). Η αναγκαιότητα νέων παιδαγωγικών και θεσμικών προσεγγίσεων στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες, στο *Πρόγραμμα Σπουδών και Εκπαιδευτικό Έργο στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*, στο Θ. Παπακωνσταντίνου & Α. Λαμπράκη – Παγανού (επιμ) (2004). *Π.Μ.Σ: Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου*, Αθήνα: Τμήμα Φιλοσοφίας Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, 89-107.
- Μαρτίνο, Ν. (1997). Η ύπαιθρος και τα προβλήματα της *Τετράδια Πολιτικού Διαλόγου και Κριτικής*, Άνοιξη / Χειμώνας, 40-75.
- Ματσαγγούρας, Η. (1998). *Στρατηγικές διδασκαλίας*, Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. (2005). *Η σχολική τάξη, θεωρία και πράξη της διδασκαλίας – Χώρος – Ομάδα – Πειθαρχία – Μέθοδος*, Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μαυράκης, Δ. (2002). Πρωτόκολλο του Κυότο – Τρεις καινοτόμες πολιτικές, στην ημερίδα: *Εθνική κλιματική πολιτική και πρωτόκολλο του Κυότο*, Αθήνα, 19 Ιουνίου 2002, 1-4.
- Μελά, Α. (2010). Περί πολυπολιτισμικότητας. Ο διάλογος Τσαρλς Τέιλορ και Γιούργκεν Χάμπερμας *Αξιολογικά*, 23, 57-71.
- Μηλίγκου, Ε. (2004). Η έννοια της διαπολιτισμικής διάστασης του αναλυτικού προγράμματος, στο *Πρόγραμμα Σπουδών και Εκπαιδευτικό Έργο στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*, στο Θ. Παπακωνσταντίνου & Α. Λαμπράκη – Παγανού (επιμ) (2004). *Π.Μ.Σ: Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου*, Αθήνα: Τμήμα Φιλοσοφίας Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, 109-119.

- Μίλεση, Χ., & Πασχαλιώρη, Β. (2002). Σύγχρονες τάσεις στην εκπαιδευτική πολιτική – Μελέτη υποθέσεων συγκεκριμένων χώρων στο πλαίσιο της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, Πρακτικά συνεδρίου Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε Πανεπιστημίου Πατρών «*Η Παιδεία στην αυγή του 21^{ου} αιώνα. Ιστορικό – συγκριτικές προσεγγίσεις*», Πάτρα, 4-6 Οκτωβρίου 2002.
- Μίλεση, Χ., & Πασχαλιώρη, Β. (2003). Η εκπαιδευτική πολιτική της Γερμανίας, Αγγλίας και Ελλάδος στη διαπολιτισμική εκπαίδευση *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 8, 82-96.
- Μοδινός, Μ. (1996). *Η Αρχαιολογία της Ανάπτυξης: Πράσινες Προοπτικές*, Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- Μοδινός, Μ. (2003). Τα πορίσματα του Γιοχάνεσμπουργκ: Μια πρώτη ανάγνωση, στο Γ. Τσάλτας (επιμ) (2003). *Γιοχάνεσμπουργκ 2002. Το περιβάλλον μετά τη συνδιάσκεψη των Ηνωμένων Εθνών για την αειφόρο ανάπτυξη*, Αθήνα: Σιδέρης, 53-58.
- Μουζέλης, Ν. (1997). Η σύγκρουση των αξιών *Το βήμα*, 20/7/1997.
- Μπαζίγου, Κ. (2005). Περιβαλλοντική εκπαίδευση για την αειφορία: Μια μεταμοντέρνα επαγγελματική πρόκληση για τους καθηγητές;, στο 1^ο Συνέδριο Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Ισθμός - Κορίνθου 23-25 Σεπτεμβρίου 2005, 496-503.
- Μπατσίδης, Α. (2009). *Στατιστική Ανάλυση Δεδομένων με το SPSS 15.0*. Πανεπιστημιακές σημειώσεις, Ιωάννινα: Τμήμα Μαθηματικών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.
- Μπέλλα, Ζ. (2007). Η διαπολιτισμική διάσταση των νέων σχολικών εγχειριδίων της Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο, στα πρακτικά της ημερίδας «*Διδασκαλία και μάθηση στο πολυπολιτισμικό σχολείο: διδακτικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικό υλικό*», Θεσσαλονίκη, 10-11 Δεκεμβρίου, 2007, 123-136.
- Μπέλλα, Ζ. (2008). Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Β' Γυμνασίου, στον *Μεθοδολογικό Οδηγό για τη χρήση σχολικών βιβλίων του Γυμνασίου. Η διαπολιτισμική διάσταση στη διδασκαλία*, Θεσσαλονίκη: Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, 101-110.
- Μπενέκος, Δ. (2007). Διαπολιτισμικότητα και κοινωνική ένταξη: το σχολείο ως χώρος συνάντησης πολιτισμών και γλωσσών *Μέντορας*, 10, 43-51.
- Μπεόπουλος, Ν., & Λουλούδης, Λ. (1996). Η αειφόρος γεωργική ανάπτυξη και η διαχείριση των υδατικών πόρων, στο Κ. Λάσκαρις (επιμ) (1996). *Sustainable*

Development Θεωρητικές προσεγγίσεις μιας κρίσιμης έννοιας, Αθήνα: Παπασωτηρίου, 177-197.

Μπομπαρίδου, Χ., Κουνέλη, Β., Γεωργογιάννης, Π. (2004). Διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα εκπαιδευτικών. Απόψεις των εκπαιδευτικών, στο Π. Γεωργογιάννης (επιμ) (2004) *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, στα *Πρακτικά 1ου Πανελλήνιου Συνεδρίου του ΚΕΔΕΚ*, 10 – 11 Δεκεμβρίου 2004, Άρτα.

Μπούκτσιν, Μ. (1992). *Τι είναι κοινωνική οικολογία*, Αθήνα: Βιβλιόπολις.

Μπούκτσιν, Μ. (1993). *Η σύγχρονη οικολογική κρίση*, Αθήνα: Βιβλιόπολις.

Μπριασούλη, Ε. (1997). Δείκτες αειφορίας: κριτική επισκόπηση της βιβλιογραφίας *Τόπος*, 12, 55-75.

Μυλωνά, Ζ. (2005). Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Μια πρόκληση για αλλαγή στην εκπαιδευτική διοίκηση, στην Επιστημονική Ημερίδα με διεθνή συμμετοχή «*Διαπολιτισμική εκπαίδευση και σχολική πραγματικότητα*», Παράρτημα Μακεδονίας της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος και Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη 18 Ιουνίου 2005, 1-14.

Νικολάου, Γ. (2000). *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο. Από την «ομοιογένεια» στην πολυπολιτισμικότητα*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Νικολάου, Γ. (2005α). Η διαπολιτισμική διδακτική και κοινωνικές αναπαραστάσεις των μαθητών, στην Επιστημονική Ημερίδα με διεθνή συμμετοχή «*Διαπολιτισμική εκπαίδευση και σχολική πραγματικότητα*», Παράρτημα Μακεδονίας της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος και Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη 18 Ιουνίου 2005, 1-14.

Νικολάου, Γ. (2005β). *Διαπολιτισμική Διδακτική. Το νέο περιβάλλον. Βασικές αρχές*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Νικολάου, Γ. (2007α). Ετερότητα και διαπολιτισμική εκπαίδευση μέσα από το πρίσμα της κριτικής θεωρίας: το Σχολείο της Ένταξης *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, 9, 79-106.

Νικολάου, Γ. (2007β). *Η διαθεματική αξιοποίηση των αρχών της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης μέσα από το Αναλυτικό πρόγραμμα του Δημοτικού Σχολείου*, στο συνέδριο «*Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας*», 17-20 Μαΐου 2007, Ιωάννινα: ΠΤΔΕ Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, 1173-1185.

Νικολάου, Γ. (2008). Εκπαιδευτικές πολιτικές διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας στην Ελλάδα και την Ευρώπη, στο *Οδηγός επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική*

- εκπαίδευση και αγωγή, Θεσσαλονίκη: Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, 37-51.
- Νικολούδη, Φ. (2002). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στο νηπιαγωγείο *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο*, 26, 14-17.
- Νομικού, Χ. (2005). Επίδραση προγράμματος περιβαλλοντικής εκπαίδευσης σε πολυπολιτισμική τάξη, στο 1^ο Συνέδριο Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Ισθμός - Κορίνθου 23-25 Σεπτεμβρίου 2005, 553-561.
- Νομικού, Χ. (2006α). Επίδραση προγράμματος περιβαλλοντικής εκπαίδευσης σε πολυπολιτισμική τάξη *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 11, 125-134.
- Νομικού, Χ. (2006β). Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση υπό το πρίσμα της Εκπαίδευσης για το Περιβάλλον και την Αειφορία *Για την περιβαλλοντική εκπαίδευση*, 37, 13-15.
- Ξωχέλλης, Π. (1985). *Θεμελιώδη προβλήματα της Παιδαγωγικής Επιστήμης*, Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Ξωχέλλης, Π. (1994). *Η εκπαίδευση στο κατώφλι του 21^{ου} αιώνα* στο Δ. Παπαδοπούλου (επιμ) (1994). *Σύγχρονα παγκόσμια προβλήματα και η ευθύνη του επιστήμονα*, Θεσσαλονίκη: Σάκκουλας, 209-222.
- Ξωχέλλης, Π. (1990). *Το εκπαιδευτικό έργο ως κοινωνικός ρόλος*, Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2011). *Νέο Πρόγραμμα Σπουδών για το Νηπιαγωγείο*.
- Παλαιολόγου, Ν., & Ευαγγέλου, Ο. (2003). *Διαπολιτισμική παιδαγωγική. Εκπαιδευτικές, διδακτικές και ψυχολογικές προσεγγίσεις*, Αθήνα: Ατραπός.
- Πανταζής, Β. (1999). Βασικές αρχές της διαπολιτισμικής αγωγής *Τα Εκπαιδευτικά*, 49-50, 156-159.
- Πανταζής, Β. (2003). Μεταρρυθμιστικές παιδαγωγικές αρχές στη διαπολιτισμική παιδαγωγική *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 8, 97-112.
- Παπαγεωργίου, Κ. (2011). Περί πολυπολιτισμικότητας ή πώς ο βάτραχος θα μπορούσε να ξαναγίνει πρίγκιπας, στο Τ. Τέηλορ (2011). *Πολυπολιτισμικότητα*, Αθήνα: Πόλις, 11-25.
- Παπαγιάννης, Θ. (1994). Αειφορία και Διαχείριση του χώρου *Τόπος*, 8, 273-284.
- Παπαδημητρίου, Β. (1998). Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Σχολείο – Μια Διαχρονική Θεώρηση, Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Παπαδημητρίου, Ε. (1998). Φύση και ηθική, στο Μ. Μοδινός & Η. Ευθυμίου (επιμ) (1998). *Οικολογία και Επιστήμες του Περιβάλλοντος*, Αθήνα: Στοχαστής, 259-271.

- Παπαδημητρίου, Ε. (2004). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Σχολείο. Μια διαχρονική θεώρηση*, Αθήνα: Τυπωθήτω – Δαρδανός.
- Παπάζογλου, Ι. (2008). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στο δημοτικό σχολείο *Επιστημονικό Βήμα*, 9, 81-89.
- Παπακωνσταντίνου, Π. (1997). Διαπολιτισμική εκπαίδευση και παιδαγωγικές πρακτικές *Η Λέσχη των Εκπαιδευτικών*, 19, 20-22.
- Παπαλεξόπουλος, Δ. (2009). Περιβάλλον και βιώσιμη ανάπτυξη, στο ‘*Λόγια για το Περιβάλλον*’, Αθήνα: Εκπαιδευτήρια Δούκας, 102-105.
- Παπανούτσος, Ε. (1975). *Η Παιδεία, το μεγάλο μας πρόβλημα*, Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Παπανούτσος, Ε. (1995). *Ηθική*, Τόμος: Β, Αθήνα – Γιάννενα: Δωδώνη.
- Παπάς, Α. (1985). *Σύγχρονη θεωρία και πράξη της Παιδείας*, Τόμος: Α, Αθήνα: Δελφοί.
- Παπαχρήστος, Κ. (2006). Διαπολιτισμική εκπαίδευση / επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Προτάσεις, στο www.pasok.gr 27/6/2006, Λήψη: 23/3/2008.
- Πεσκετζή, Μ. (2007). Η διαπολιτισμική διάσταση των νέων διδακτικών εγχειριδίων της λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο – Το παράδειγμα της Γ’ Γυμνασίου, στα πρακτικά της ημερίδας «*Διδασκαλία και μάθηση στο πολυπολιτισμικό σχολείο: διδακτικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικό υλικό*», Θεσσαλονίκη, 10-11 Δεκεμβρίου, 2007, 137-143.
- Πεσκετζή, Μ. (2008). Νεοελληνική Λογοτεχνία Γ’ Γυμνασίου, στο *Μεθοδολογικό Οδηγό για τη χρήση σχολικών βιβλίων του Γυμνασίου. Η διαπολιτισμική διάσταση στη διδασκαλία*, Θεσσαλονίκη: Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, 111-116.
- Πολίτου, Ε. (1994). Διαπολιτισμική εκπαίδευση: Οι δυνατότητες και τα όρια της *Αντιτετράδια της Εκπαίδευσης*, 30-31, 37-41.
- Πολίτου, Ε. (1999). Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, στο Γ. Μάρκου (επιμ) (1999) *Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*, Αθήνα: ΚΕΔΑ, 3-13.
- Ροζάκης, Σ. (1998). Θεωρητικές προσεγγίσεις της βιώσιμης ανάπτυξης και εναλλακτικές ενεργειακές πολιτικές σε γενικό και τοπικό επίπεδο *Τόπος*, 14, 81-103.
- Ρόκος, Δ. (1997). Το τέλος του Πανεπιστημίου (;) ή το Πανεπιστήμιο στην εποχή της Λευκής Βίβλου *Ουτοπία*, 24, Μάρτιος – Απρίλιος, 107-127.
- Ρόκος, Δ. (2000). Τεχνολογία, Πολιτισμός και Αποκέντρωση. Μια απόπειρα ολοκληρωμένης θεώρησης, προσέγγισης και ανάλυσης των πολυδιάστατων σχέσεων,

αλληλεξαρτήσεων και αλληλεπιδράσεων τους στα επίπεδα της πολιτικής και της κοινωνίας *Ουτοπία*, 41, Σεπτέμβριος – Οκτώβριος, 121-135.

Ρόκος, Δ. (2003). *Από τη “Βιώσιμη” ή “Αειφόρο” στην Αξιοβιώτη Ολοκληρωμένη Ανάπτυξη (κείμενα 1963-2003)*, Αθήνα: Λιβάνης.

Σαϊτή, Α. (2000). *Εκπαίδευση και οικονομική ανάπτυξη*, Αθήνα: Τυπωθήτω.

Σαμιώτης, Γ. (2003). Η εξέλιξη των εννοιών «ανάπτυξη» και «περιβάλλον» σε συνάρτηση με την παγκόσμια περιβαλλοντική διακυβέρνηση, στο Γ. Τσάλτας (επιμ) (2003). *Το περιβάλλον μετά τη Συνδιάσκεψη των Ηνωμένων Εθνών για την Αειφόρο Ανάπτυξη*, Αθήνα: Σιδέρης, 59-64.

Σαπούνας, Α. (2004). Μετανάστευση και Εκπαίδευση: μοντέλα εκπαίδευσης στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες *Τα Εκπαιδευτικά*, 73-74, 185-189.

Σαρτζετάκης, Ε., & Παπανδρέου, Α. (2002). Βιώσιμη ανάπτυξη: Οικονομική επιστήμη και Διεθνές Θεσμικό Πλαίσιο *Αγορά Χωρίς Σύνορα*, Τόμος 8 (2), 103-117.

Σιάρδος, Γ. (1999). *Μέθοδοι πολυμεταβλητής στατιστικής ανάλυσης. Μέρος: Πρώτο*, Θεσσαλονίκη: Ζήτη.

Σκούλλος, Μ. (2007). Μετεξέλιξη της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης προς Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη. Ομοιότητες και Διαφορές, στο 3^ο 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.

Σκούλλος, Μ. (2008). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη σε προστατευόμενες περιοχές*, Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.

Σοφούλης, Κ. (2003). Η περιβαλλοντική αειφορική πολιτική ως βιώσιμο σύστημα, στο Γ. Τσάλτας (επιμ) (2003). *Το περιβάλλον μετά τη Συνδιάσκεψη των Ηνωμένων Εθνών για την Αειφόρο Ανάπτυξη*, Αθήνα: Σιδέρης, 43-52.

Σπινθουράκη, Ι. Α. (2005). Η διαπολιτισμική προσέγγιση: Ο ρόλος του δασκάλου: Μία πρώτη προσέγγιση για την ανάγκη ανάπτυξης της *Επιστημονική Επετηρίδα Αρέθας*, 3, 313-320.

Σπινθουράκη, Ι., Κατσίλλης, Ι., Μουσταίρας, Π. (1997). Ο ρόλος της γλώσσας και του πολιτισμού στη διαπολιτισμική επικοινωνία, στο Π. Γεωργογιάννης (επιμ) (1997). *Εκπαίδευση και Διαπολιτισμική Επικοινωνία* (Πρακτικά 1^{ου} Διαβαλκανικού Συνεδρίου, Πάτρα, 3-5 Μαΐου 1996), Αθήνα: Gutenberg.

- Σταμέλος, Γ. (2002). Διαπολιτισμικότητα: κριτικές σκέψεις από την πλευρά της (Εκπαιδευτικής) Πολιτικής, *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα*, 2, 54-60.
- Στατέρας, Χ. (2002). Διαπολιτισμική εκπαίδευση και διαθεματικότητα *Τα Εκπαιδευτικά*, 63-64, 154-159.
- Στεφανόπουλος, Ν., & Μπαζίγου, Κ. (2005). «Επίλυση προβλήματος»: Μια διδακτική πρόταση στην υπηρεσία της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης για την Αειφορία, στο *1^ο Συνέδριο Σχολικών Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης*, Ισθμός Κορίνθου, 23-25 Σεπτεμβρίου 2005, 681-689.
- Συμβούλιο Ευρωπαϊκής Ένωσης (2005). *Ανακοίνωση της Επιτροπής προς το Συμβούλιο και το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο σχετικά με την επανεξέταση της στρατηγικής για την αειφόρο ανάπτυξη. Πλαίσιο δράσης*, Βρυξέλλες, 14/12/2005, 1-57.
- Συμβούλιο Ευρωπαϊκής Ένωσης (2006α). *Ανακοίνωση της Επιτροπής προς το Συμβούλιο και το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο σχετικά με την επανεξέταση της Στρατηγικής για την Αειφόρο Ανάπτυξη. Πλαίσιο δράσης (τελικό)*, Βρυξέλλες, 31/3/2006, 1-57.
- Συμβούλιο Ευρωπαϊκής Ένωσης (2006β). *Επανεξέταση της στρατηγικής της ΕΕ για την αειφόρο ανάπτυξη – Ανανεωμένη στρατηγική*, Βρυξέλλες, 26/6/2006, 1-29.
- Σχίζα, Κ. (2007). Βιωσιμότητα: «Ποιοι» και «Γιατί» μιλούν γι' αυτήν; στο *3^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης με θέμα: « Εκπαίδευση για την Αειφορία και τη Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Κοινωνία – Οικονομία – Περιβάλλον – Πολιτισμός»*, 9-11 Νοεμβρίου 2007, Αθήνα, 1-8.
- Σχισμένος, Κ. (2009). Ο ρόλος του θεολόγου εκπαιδευτικού στο διαπολιτισμικό σχολείο *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 15, 94-104.
- Τέηλορ, Τ. (2011). *Πολυπολιτισμικότητα*, Αθήνα: Πόλις.
- Τζαμπερής, Ν., & Παπαβασιλείου, Β. (2010). Διερεύνηση αντιλήψεων των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για τα περιβαλλοντικά ζητήματα στο *5^ο Συνέδριο της ΠΕΕΚΠΕ*, Ιωάννινα 26-28 Νοεμβρίου, 1-10.
- Τζαμπερής, Ν. (2008). Η ηθική εκπαίδευση στην Βιώσιμη Ανάπτυξη, μοχλός εξάλειψης της ανισότητας, της φτώχειας και του κοινωνικού αποκλεισμού, στο *4^ο Συνέδριο της ΠΕΕΚΠΕ*, Ναύπλιο 12-14 Δεκεμβρίου 2008, 1-12.
- Τολούδη, Φ., & Μαλιγκούδη, Χ. (2008). Προαγωγή της διαπολιτισμικότητας κατά τη διδακτική πράξη: Πρακτικές εφαρμογές, στο *Μεθοδολογικός Οδηγός για τη χρήση σχολικών βιβλίων του Γυμνασίου. Η διαπολιτισμική διάσταση στη διδασκαλία*,

Θεσσαλονίκη: Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, 61-73.

Τριανταφύλλου – Μαρνέλη, Α. (1997). Εκπαιδευτικές ανταλλαγές και εκπαιδευτική διαδικασία *Η λέσχη των εκπαιδευτικών*, 19, 32-34.

Τριανταφύλλου, Α. (2008). Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή Γ' Γυμνασίου, στο *Μεθοδολογικό Οδηγό για τη χρήση σχολικών βιβλίων του Γυμνασίου. Η διαπολιτισμική διάσταση στη διδασκαλία*, Θεσσαλονίκη: Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, , 123-129.

Τρομπούκης, Α. (2006). Διαπολιτισμική εκπαίδευση και περιβαλλοντική αγωγή, στο *9^ο Διεθνές Συνέδριο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης του ΚΕΔΕΚ «Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα»*, Πάτρα, 14-16 Ιουλίου, 1-8.

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

Τσάρτας, Π. (1996). Αειφορική ανάπτυξη και τουρισμός: Προβληματισμοί και προτάσεις για έναν διαφορετικό τύπο τουριστικής ανάπτυξης, στο Κ. Λάσκαρις (επιμ) (1996). *Sustainable Development Θεωρητικές προσεγγίσεις μιας κρίσιμης έννοιας*, Αθήνα: Παπασωτηρίου, 135-176.

Τσιάκαλος, Γ. (2000). *Οδηγός αντιρατσιστικής εκπαίδευσης*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Τσιμούρης, Γ. (2009). Πρακτικές διαπολιτισμικότητας στην ελληνική δευτεροβάθμια εκπαίδευση: Η εμπειρία των εκπαιδευτικών, στο Φ. Τσιμπιρίδου (επιμ) (2009). *Μειονοτικές και μεταναστευτικές εμπειρίες. Βιώνοντας την «κουλτούρα του κράτους»*, Αθήνα: Κριτική, 151-172.

Τσιούμης, Κ. (2011). Εκπαιδευτική πολιτική για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα, στο Δ. Συρρή (επιμ) (2009). *Συμβιώνοντας με τη μετανάστευση*, Θεσσαλονίκη: Ιανός, 143-150.

Τσιχριντζής, Β. Α., & Παυλικάκης, Γ. Ε. (1999). Η αειφόρος ανάπτυξη στην εκπαιδευτική διαδικασία και τα προγράμματα σπουδών, στο *1^ο Πανελλήνιο Συνέδριο για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*, ΠΕΕΚΠΕ, Οκτώβριος 1999, Γλυφάδα, 159.

Τσουρέκης, Δ. (1981). *Σύγχρονη Παιδαγωγική. Παιδαγωγικές τάσεις από τις αρχές του 20^{ου} αιώνα μέχρι σήμερα*, Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Υ.ΠΑΙ.Θ (2013). Υπουργική Απόφαση Γ7/121118/8/10/2012 με θέμα «Σχεδιασμός και υλοποίηση προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων (Αγωγής Σταδιοδρομίας,

Αγωγής Υγείας, Περιβαλλοντικής Αγωγής, Πολιτιστικών Θεμάτων, Comenius – Leonardo Da Vinci και eTwinning)».

Φαραγγιτάκης, Γ. (2007). Περιβαλλοντική εκπαίδευση: η σημερινή πραγματικότητα και η σχέση της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης με την εκπαίδευση για την αειφορία, στο 3^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης με θέμα: « Εκπαίδευση για την Αειφορία και τη Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Κοινωνία – Οικονομία – Περιβάλλον – Πολιτισμός», 9-11 Νοεμβρίου 2007, Αθήνα, 1-9.

Φαραγγιτάκης, Γ., & Σπανού, Μ. (2006). Εκπαίδευση για την αειφορία και περιβαλλοντική εκπαίδευση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, στο 2^ο Συνέδριο Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Αθήνα 15-17 Δεκεμβρίου 2006, 730-738.

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

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

Φλογαΐτη, Ε., & Λιαράκου, Γ. (2009). *Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη, Από τη θεωρία στην πράξη*, Αρχάνες: ΚΠΕ Αρχανών.

Φώτου, Γ. (2002). *Πολυπολιτισμική εκπαιδευτική πραγματικότητα*, Αθήνα: Έλλην.

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.

Χαλκιώτης, Δ. (1997). Ελλάδα και πολιτισμική ταυτότητα στο σύγχρονο ευρωπαϊκό περιβάλλον. Διαπολιτισμικές προσεγγίσεις *Η Λέσχη των Εκπαιδευτικών*, 19, 34-36.

Χατζημιχάλης, Κ., & Γκέκας, Ρ. (2001). *Βιώσιμη τοπική και περιφερειακή ανάπτυξη*, Αθήνα: Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο.

Χατζημπίρος, Κ. (1995), Όψεις της ανάπτυξης *Νέα Οικολογία*, 123, 56-67.

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2001). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: ζητήματα οργάνωσης, σχεδιασμού και αξιολόγησης*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Δαρδανός.

Χριστιάς, Ι. (1992). *Θεωρία και Μεθοδολογία της Διδασκαλίας*, Αθήνα: Γρηγόρης.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

Παράρτημα: Α Πίνακες Συχνοτήτων

Πίνακας:5.2 Ειδικότητα των ερωτώμενων

Ειδικότητα		Συχνότητα	Ποσοστό(%)	Αθροιστική συχνότητα
Valid	ΘΕΟΛΟΓΟΙ	16	5,7	5,7
	ΦΙΛΟΛΟΓΟΙ	77	27,5	33,2
	ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΟΙ	35	12,5	45,7
	ΦΥΣΙΚΩΝ	33	11,8	57,5
	ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ			
	ΓΑΛΛΙΚΩΝ	12	4,3	61,8
	ΑΓΓΛΙΚΩΝ	25	8,9	70,7
	ΓΕΡΜΑΝΙΚΗΣ	14	5,0	75,7
	ΚΑΛΛΙΤΕΧΝΙΚΩΝ	3	1,1	76,8
	ΟΙΚΟΝΟΜΟΛΟΓΟΙ	4	1,4	78,2
	ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΟΙ	4	1,4	79,6
	ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ	14	5,0	84,6
	ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ – ΝΟΜΙΚΩΝ	5	1,8	86,4
	ΟΙΚΙΑΚΗΣ	11	3,9	90,4
	ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ			
	ΜΟΥΣΙΚΗΣ	8	2,9	93,2
	ΤΕΧΝΟΛΟΓΟΙ	9	3,2	96,4
	ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗΣ	10	3,6	100,0
	Σύνολο	280	100,0	

Πίνακας:5.3 Έτη υπηρεσίας των ερωτώμενων

N	Valid	280
	Missing	0
	Mean	15,12
	Std. Error of Mean	0,499
	Median	14,00
	Mode	10
	Std. Deviation	8,358
	Variance	69,856
	Minimum	1
	Maximum	35

Πίνακας:5.4 Είδος πτυχίου ερωτώμενων

Είδος Πτυχίου		Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Αθροιστική συχνότητα
Valid	ΠΤΥΧΙΟ ΑΕΙ	271	96,8	96,8
	ΠΤΥΧΙΟ ΤΕΙ	9	3,2	100,0
	Σύνολο	280	100,0	

Πίνακας:5.5 Έπαρξη μεταπτυχιακών / διδακτορικών σπουδών

Μεταπτυχιακές / διδακτορικές σπουδές		Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Αθροιστική συχνότητα
Valid	ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ	66	23,6	23,6
	ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ	2	0,7	24,3
	ΟΧΙ	212	75,7	100,0
	Σύνολο	280	100,0	

Πίνακας:5.6 Έχετε ακούσει για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση;

Αποψη		Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Αθροιστική συχνότητα
Valid	ΚΑΘΟΛΟΥ	11	3,9	3,9
	ΛΙΓΟ	97	34,6	38,6
	ΑΡΚΕΤΑ	106	37,9	76,4
	ΠΟΛΥ	44	15,7	92,1
	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	22	7,9	100,0
	Σύνολο	280	100,0	

Πίνακας:5.7 Παρακολούθηση σεμιναρίων, ημερίδων, συνεδρίων για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

Παρακολούθηση σεμιναρίων κά		Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Αθροιστική συχνότητα
Valid	ΝΑΙ	73	26,1	26,1
	ΟΧΙ	207	73,9	100,0
	Σύνολο	280	100,0	

Πίνακας:5.9 Παρακολούθηση σεμιναρίων κ.ά για την Αγωγή Υγείας

Παρακολούθηση σεμινάρια κά για την Αγωγή Υγείας		Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Αθροιστική συχνότητα
Valid	ΝΑΙ	99	35,4	35,4
	ΟΧΙ	181	64,6	100,0
	Σύνολο	280	100,0	

Πίνακας:5.10 Πραγματοποίηση ή συμμετοχή σε προγράμματα / Projects

Αγωγής Υγείας

Πραγματοποίηση / Συμμετοχή		Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Αθροιστική συχνότητα
Valid	ΝΑΙ	69	24,6	24,6
	ΟΧΙ	211	75,4	100,0
	Σύνολο	280	100,0	

Πίνακας:5.15 Διαπίστωση παρουσίας θεμάτων σχετικών με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση στα αναλυτικά προγράμματα του γυμνασίου

Διαπίστωση παρουσίας	Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Αθροιστική συχνότητα
Valid NAI	78	27,9	27,9
OXI	202	72,1	100,0
Σύνολο	280	100,0	

Πίνακας:5.17 Διαπίστωση παρουσίας θεμάτων σχετικών με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση στα σχολικά εγχειρίδια του γυμνασίου

Διαπίστωση παρουσίας	Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Αθροιστική συχνότητα
Valid NAI	120	42,9	42,9
OXI	160	57,1	100,0
Σύνολο	280	100,0	

Πίνακας:5.19 Ενημέρωση για την εθνική – κυβερνητική πολιτική για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση

Ενημέρωση	Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Αθροιστική συχνότητα
Valid ΚΑΘΟΛΟΥ	138	49,3	49,3
ΛΙΓΟ	111	39,6	88,9
ΑΡΚΕΤΑ	23	8,2	97,1
ΠΟΛΥ	7	2,5	99,6
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	1	0,4	100,0
Σύνολο	280	100,0	

Πίνακας:5.20 Ενημέρωση για την πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση

Ενημέρωση	Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Αθροιστική συχνότητα
Valid ΚΑΘΟΛΟΥ	147	52,5	52,5
ΛΙΓΟ	99	35,4	87,9
ΑΡΚΕΤΑ	29	10,4	98,2
ΠΟΛΥ	4	1,4	99,6
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	1	,4	100,0
Σύνολο	280	100,0	

Πίνακας:5.24 Έχετε ακούσει για την Αειφόρο Ανάπτυξη;

Αποψη	Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Αθροιστική συχνότητα
Valid ΚΑΘΟΛΟΥ	38	13,6	13,6
ΛΙΓΟ	110	39,3	52,9
ΑΡΚΕΤΑ	86	30,7	83,6
ΠΟΛΥ	32	11,4	95,0
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	14	5,0	100,0
Σύνολο	280	100,0	

Πίνακας:5.25 Παρακολούθηση σεμιναρίων, ημερίδων, συνεδρίων για την Αειφόρο Ανάπτυξη

Παρακολούθηση σεμιναρίων κ.ά	Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Αθροιστική συχνότητα
Valid NAI	50	17,9	17,9
OXI	230	82,1	100,0
Σύνολο	280	100,0	

Πίνακας:5.26 Παρακολούθηση σεμιναρίων, ημερίδων, συνεδρίων για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση

Παρακολούθηση σεμιναρίων κ.ά	Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Αθροιστική συχνότητα
Valid NAI	98	35,0	35,0
OXI	182	65,0	100,0
Σύνολο	280	100,0	

Πίνακας:5.27 Πραγματοποίηση / συμμετοχή σε προγράμματα / projects Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης

Πραγματοποίηση / Συμμετοχή	Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Αθροιστική συχνότητα
Valid NAI	81	28,9	28,9
OXI	199	71,1	100,0
Σύνολο	280	100,0	

Πίνακας:5.29 Τρόπος ενημέρωσης για θέματα Αειφόρου Ανάπτυξης

Τρόπος ενημέρωσης	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
Από το διαδίκτυο	125	44,6
Καθόλου	111	39,6
Από τα ΜΜΕ	82	29,3
Από βιβλία	64	22,9
Ημερίδες, σεμινάρια, συνέδρια	51	18,2
Με άλλο τρόπο	5	1,8

Πίνακας:5.32 Αποψη για τις διαστάσεις της Αειφόρου Ανάπτυξης

Διάσταση	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	Δεν ξέρω
Περιβαλλοντική	1 (0,4%)	8 (2,9%)	19 (6,8%)	41 (14,6%)	185 (66,1%)	26 (9,3%)
Κοινωνική	1 (0,4%)	10 (3,6%)	40 (14,3%)	85 (30,4%)	105 (37,5%)	39 (13,9%)
Οικονομική	4 (1,4%)	11 (3,9%)	28 (10%)	73 (26,1%)	134 (47,9%)	30 (10,7%)
Πολιτισμική	6 (2,1%)	17 (6,1%)	49 (17,5%)	64 (22,9%)	105 (37,5%)	39 (13,9%)
Άλλη διάσταση	0 (0%)	3 (1,1%)	4 (1,4%)	3 (1,1%)	12 (4,3%)	258 (92,1%)

Ο πρώτος αριθμός στον πίνακα αντιπροσωπεύει τη συχνότητα και ο δεύτερος το ποσοστό επί τοις εκατό (%)

Πίνακας:5.33 Ενημέρωση για την εθνική – κυβερνητική πολιτική για την Αειφόρο Ανάπτυξη

Ενημέρωση		Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Αθροιστική συχνότητα
Valid	ΚΑΘΟΛΟΥ	146	52,1	52,1
	ΛΙΓΟ	94	33,6	85,7
	ΑΡΚΕΤΑ	32	11,4	97,1
	ΠΟΛΥ	5	1,8	98,9
	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	3	1,1	100,0
	Σύνολο	280	100,0	

Πίνακας:5.34 Ενημέρωση για την πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη

Ενημέρωση		Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Αθροιστική συχνότητα
Valid	ΚΑΘΟΛΟΥ	143	51,1	51,1
	ΛΙΓΟ	96	34,3	85,4
	ΑΡΚΕΤΑ	28	10,0	95,4
	ΠΟΛΥ	9	3,2	98,6
	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	4	1,4	100,0
	Σύνολο	280	100,0	

Πίνακας:5.35 Διαπίστωση παρουσίας θεμάτων σχετικών με την Αειφόρο Ανάπτυξη στα αναλυτικά προγράμματα του γυμνασίου

Διαπίστωση παρουσίας		Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Αθροιστική συχνότητα
Valid	ΝΑΙ	54	19,3	19,3
	ΟΧΙ	226	80,7	100,0
	Σύνολο	280	100,0	

Πίνακας:5.36 Διαπίστωση μαθημάτων με θέματα αειφόρου ανάπτυξης στα αναλυτικά προγράμματα του γυμνασίου

Μάθημα	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
Σε κανένα μάθημα	226	80,7
Γεωγραφία	21	7,5
Οικιακή Οικονομία	16	5,7
Βιολογία	10	3,6
Νεοελληνική Λογοτεχνία	9	3,2
Νεοελληνική Γλώσσα	8	2,9
Ξένες Γλώσσες	7	2,5
Τεχνολογία	7	2,5

Πίνακας:5.37 Διαπίστωση μαθημάτων με θέματα αειφόρου ανάπτυξης στα σχολικά εγχειρίδια του γυμνασίου

Διαπίστωση παρουσίας		Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Αθροιστική συχνότητα
Valid	ΝΑΙ	77	27,5	27,5
	ΟΧΙ	203	72,5	100,0
	Σύνολο	280	100,0	

Παράρτημα: Β Πίνακες Συνάφειας και Ελέγχων Ανεξαρτησίας

Πίνακας: 1 Συνάφεια Φύλο – Άκουσμα για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση

	Έχετε ακούσει για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση					Total
	ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΑΡΚΕΤΑ	ΠΟΛΥ	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	
ΦΥΛΟ Γυναίκα	7	62	68	28	15	180
Ανδρας	4	35	38	16	7	100
Total	11	97	106	44	22	280

Πίνακας: 2 Έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 Φύλο – Άκουσμα για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	,162 ^a	4	,997
Likelihood Ratio	,165	4	,997
Linear-by-Linear Association	,060	1	,807
N of Valid Cases	280		

a. 1 cells (10,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,93.

Πίνακας: 3 Συνάφεια Φύλο – Παρακολούθηση σεμιναρίων, ημερίδων, συνεδρίων για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, τη διαχείριση της ετερότητας ή άλλα συναφή θέματα

	Παρακολούθηση σεμιναρίων, ημερίδων, συνεδρίων για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, τη διαχείριση της ετερότητας ή άλλα συναφή θέματα		Total
	OXI	NAI	
ΦΥΛΟ Γυναίκα	130	50	180
Ανδρας	77	23	100
Total	207	73	280

Πίνακας: 4 Έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 Φύλο – Παρακολούθηση σεμιναρίων, ημερίδων, συνεδρίων για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, τη διαχείριση της ετερότητας ή άλλα συναφή θέματα

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,761 ^a	1	,383		
Continuity Correction ^b	,534	1	,465		
Likelihood Ratio	,771	1	,380		
Fisher's Exact Test				,398	,234
Linear-by-Linear Association	,759	1	,384		
N of Valid Cases	280				

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 26,07.

b. Computed only for a 2x2 table

Πίνακας: 5 Συνάφεια Φύλο – Ατομική ενημέρωση για θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

	Ατομική ενημέρωση για θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης			Total
	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά – Πολύ – Πάρα πολύ	
ΦΥΛΟ Γυναίκα	51	83	46	180
Ανδρας	26	49	25	100
Total	77	132	71	280

Πίνακας: 6 Έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 Φύλο – Ατομική ενημέρωση για θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	,249 ^a	2	,883
Likelihood Ratio	,249	2	,883
Linear-by-Linear Association	,038	1	,845
N of Valid Cases	280		

a. 0 cells (0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 25,36.

Πίνακας: 7 Συνάφεια Φύλο – Ενημέρωση από ημερίδες, σεμινάρια, συνέδρια για θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

	Ενημέρωση από ημερίδες, σεμινάρια, συνέδρια για θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης		Total
	NAI	OXI	
ΦΥΛΟ Γυναίκα	34	95	129
Ανδρας	23	51	74
Total	57	146	203

Πίνακας: 8 Έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 Φύλο – Ενημέρωση από ημερίδες, σεμινάρια, συνέδρια για θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,520 ^a	1	,471	,518	,287
Continuity Correction ^b	,312	1	,576		
Likelihood Ratio	,515	1	,473		
Fisher's Exact Test					
Linear-by-Linear Association	,517	1	,472		
N of Valid Cases	203				

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 20,78.

b. Computed only for a 2x2 table

Πίνακας: 9 Συνάφεια Φύλο - Ενημέρωση από βιβλία για θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

	Ενημέρωση από βιβλία για θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης		Total
	NAI	OXI	
ΦΥΛΟ Γυναίκα	45	84	129
Ανδρας	18	56	74
Total	63	140	203

Πίνακας: 10 Έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 Φύλο - Ενημέρωση από βιβλία για θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	2,450 ^a	1	,118	,156	,079
Continuity Correction ^b	1,981	1	,159		
Likelihood Ratio	2,503	1	,114		
Fisher's Exact Test					
Linear-by-Linear Association	2,438	1	,118		
N of Valid Cases	203				

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 22,97.

b. Computed only for a 2x2 table

Πίνακας: 11 Συνάφεια Φύλο - Ενημέρωση από τα ΜΜΕ για θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

	Ενημέρωση από τα ΜΜΕ για θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης		Total
	NAI	OXI	
ΦΥΛΟ Γυναίκα	50	79	129
Ανδρας	26	48	74
Total	76	127	203

Πίνακας: 12 Έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 Φύλο - Ενημέρωση από τα ΜΜΕ για θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,264 ^a	1	,608	,653	,360
Continuity Correction^b	,132	1	,717		
Likelihood Ratio	,265	1	,607		
Fisher's Exact Test					
Linear-by-Linear Association	,262	1	,608		
N of Valid Cases	203				

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 27,70.

b. Computed only for a 2x2 table

Πίνακας: 13 Συνάφεια Φύλο - Ενημέρωση από το διαδίκτυο για θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

	Ενημέρωση από το διαδίκτυο για θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης		Total
	NAI	OXI	
ΦΥΛΟ Γυναίκα	82	47	129
Ανδρας	51	23	74
Total	133	70	203

Πίνακας: 14 Έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 Φύλο - Ενημέρωση από το διαδίκτυο για θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,596 ^a	1	,440	,540	,269
Continuity Correction ^b	,383	1	,536		
Likelihood Ratio	,601	1	,438		
Fisher's Exact Test					
Linear-by-Linear Association	,594	1	,441		
N of Valid Cases	203				

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 25,52.

b. Computed only for a 2x2 table

Πίνακας: 15 Συνάφεια Φύλο - Ενημέρωση για την εθνική – κυβερνητική πολιτική για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση

	Ενημέρωση για την εθνική – κυβερνητική πολιτική για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση			Total
	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά – Πολύ – Πάρα πολύ	
ΦΥΛΟ Γυναίκα	91	68	21	180
Ανδρας	47	43	10	100
Total	138	111	31	280

Πίνακας: 16 Έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 Φύλο - Ενημέρωση για την εθνική – κυβερνητική πολιτική για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	,768 ^a	2	,681
Likelihood Ratio	,767	2	,681
Linear-by-Linear Association	,050	1	,823
N of Valid Cases	280		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 11,07.

Πίνακας: 17 Συνάφεια Φύλο - Ενημέρωση για την πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση

	Ενημέρωση για την πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση			Total
	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά – Πολύ – Πάρα πολύ	
ΦΥΛΟ Γυναίκα	92	64	24	180
Ανδρας	55	35	10	100
Total	147	99	34	280

Πίνακας: 18 Έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 Φύλο - Ενημέρωση για την πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	,779 ^a	2	,677
Likelihood Ratio	,796	2	,672
Linear-by-Linear Association	,691	1	,406
N of Valid Cases	280		

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 12,14.

Πίνακας:19 Συνάφεια Ηλικία – Άκουσμα για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση

	Έχετε ακούσει για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση		Total
	Καθόλου - Λίγο	Αρκετά – Πολύ – Πάρα πολύ	
ΗΛΙΚΙΑ 26-35	10	18	28
36-45	37	74	111
46-55	48	70	118
56+	13	10	23
Total	108	172	280

Πίνακας: 20 Έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 Ηλικία – Άκουσμα για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	4,731 ^a	3	,193
Likelihood Ratio	4,650	3	,199
Linear-by-Linear Association	3,259	1	,071
N of Valid Cases	280		

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 8,87.

Πίνακας: 21 Συνάφεια Ηλικία - Ενημέρωση από ημερίδες, σεμινάρια, συνέδρια για θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

		Ενημέρωση από ημερίδες, σεμινάρια, συνέδρια για θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης		Total
		OXI	NAI	
ΗΛΙΚΙΑ	26-35	15	13	28
	36-45	85	26	111
	46-55	89	29	118
	56+	18	5	23
Total		207	73	280

Πίνακας: 22 Έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 Ηλικία - Ενημέρωση από ημερίδες, σεμινάρια, συνέδρια για θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	6,785 ^a	3	,079
Likelihood Ratio	6,126	3	,106
Linear-by-Linear Association	2,689	1	,101
N of Valid Cases	280		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 6,00.

Πίνακας: 23 Συνάφεια Ηλικία – Ατομική ενημέρωση για θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

		Ατομική ενημέρωση για θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης			Total
		Καθόλου	Λίγο	Αρκετά – Πολύ – Πάρα πολύ	
ΗΛΙΚΙΑ	26-35	6	16	6	28
	36-45	32	51	28	111
	46-55	32	52	34	118
	56+	7	13	3	23
Total		77	132	71	280

Πίνακας: 24 Έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 Ηλικία – Ατομική ενημέρωση για θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	3,921 ^a	6	,687
Likelihood Ratio	4,176	6	,653
Linear-by-Linear Association	,104	1	,747
N of Valid Cases	280		

a. 0 cells (0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 5,83.

Πίνακας: 25 Συνάφεια Ηλικία - Ενημέρωση από ημερίδες, σεμινάρια, συνέδρια για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση

	Ενημέρωση από ημερίδες, σεμινάρια, συνέδρια για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση		Total
	NAI	OXI	
ΗΛΙΚΙΑ 26-35	12	10	22
36-45	19	60	79
46-55	24	62	86
56+	2	14	16
Total	57	146	203

Πίνακας: 26 Έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 Ηλικία - Ενημέρωση από ημερίδες, σεμινάρια, συνέδρια για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	10,190 ^a	3	,017
Likelihood Ratio	9,668	3	,022
Linear-by-Linear Association	4,672	1	,031
N of Valid Cases	203		

a. 1 cells (12,5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4,49.

Πίνακας: 27 Συνάφεια Ηλικία - Ενημέρωση από το διαδίκτυο για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση

		Ενημέρωση από το διαδίκτυο για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση		Total
		NAI	OXI	
ΗΛΙΚΙΑ	26-35	16	6	22
	36-45	59	20	79
	46-55	54	32	86
	56+	4	12	16
Total		133	70	203

Πίνακας: 28 Έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 Ηλικία - Ενημέρωση από το διαδίκτυο για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	15,354 ^a	3	,002
Likelihood Ratio	14,838	3	,002
Linear-by-Linear Association	9,932	1	,002
N of Valid Cases	203		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 5,52.

Πίνακας: 29 Συνάφεια Ηλικία - Ενημέρωση από βιβλία για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση

		Ενημέρωση από βιβλία για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση		Total
		NAI	OXI	
ΗΛΙΚΙΑ	26-35	6	16	22
	36-45	20	59	79
	46-55	32	54	86
	56+	5	11	16
Total		63	140	203

Πίνακας: 30 Έλεγχος ανεξαρτησίας X^2 Ηλικία - Ενημέρωση από βιβλία για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	2,885 ^a	3	,410
Likelihood Ratio	2,886	3	,410
Linear-by-Linear Association	1,415	1	,234
N of Valid Cases	203		

a. 1 cells (12,5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4,97.

Πίνακας: 31 Συνάφεια Ηλικία - Ενημέρωση από τα ΜΜΕ για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση

		Ενημέρωση από τα ΜΜΕ για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση		Total
		NAI	OXI	
ΗΛΙΚΙΑ	26-35	4	18	22
	36-45	27	52	79
	46-55	37	49	86
	56+	8	8	16
Total		76	127	203

Πίνακας: 32 Έλεγχος ανεξαρτησίας X^2 Ηλικία - Ενημέρωση από τα ΜΜΕ για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	6,065 ^a	3	,108
Likelihood Ratio	6,414	3	,093
Linear-by-Linear Association	5,723	1	,017
N of Valid Cases	203		

a. 0 cells (0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 5,99.

Πίνακας: 33 Συνάφεια Ηλικία - Ενημέρωση για την εθνική – κυβερνητική πολιτική για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση

		Ενημέρωση για την εθνική – κυβερνητική πολιτική για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση			Total
		Καθόλου	Λίγο	Αρκετά – Πολύ – Πάρα πολύ	
ΗΛΙΚΙΑ	26-35	14	10	4	28
	36-45	59	40	12	111
	46-55	49	54	15	118
	56+	16	7	0	23
	Total	138	111	31	280

Πίνακας: 34 Έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 Ηλικία - Ενημέρωση για την εθνική – κυβερνητική πολιτική για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	8,882 ^a	6	,180
Likelihood Ratio	11,253	6	,081
Linear-by-Linear Association	,206	1	,650
N of Valid Cases	280		

a. 2 cells (16,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,55.

Πίνακας: 35 Συνάφεια Ηλικία - Ενημέρωση για την πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση

		Ενημέρωση για την πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση			Total
		Καθόλου	Λίγο	Αρκετά – Πολύ – Πάρα πολύ	
ΗΛΙΚΙΑ	26-35	19	4	5	28
	36-45	64	37	10	111
	46-55	51	50	17	118
	56+	13	8	2	23
	Total	147	99	34	280

Πίνακας: 36 Έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 Ηλικία - Ενημέρωση για την πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	11,490 ^a	6	,074
Likelihood Ratio	12,415	6	,053
Linear-by-Linear Association	1,990	1	,158
N of Valid Cases	280		

a. 2 cells (16,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,79.

Πίνακας: 37 Συνάφεια Κλάσεις υπηρεσίας – Άκουσμα για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση

		Άκουσμα για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση		Total
		Καθόλου - Λίγο	Αρκετά – Πολύ – Πάρα πολύ	
ΚΛΑΣΕΙΣ	0-8 ΕΤΗ	19	52	71
ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ	9-16 ΕΤΗ	42	54	96
	17-24 ΕΤΗ	23	39	62
	25-32 ΕΤΗ	22	25	47
	33 ΚΑΙ ΠΑΝΩ ΕΤΗ	2	2	4
Total		108	172	280

Πίνακας: 38 Έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 Κλάσεις υπηρεσίας – Άκουσμα για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	6,890 ^a	4	,142
Likelihood Ratio	7,057	4	,133
Linear-by-Linear Association	3,577	1	,059
N of Valid Cases	280		

a. 2 cells (20,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,54.

Πίνακας: 39 Συνάφεια Κλάσεις υπηρεσίας – Παρακολούθηση σεμιναρίων, ημερίδων, συνεδρίων για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, τη διαχείριση της ετερότητας ή άλλα συναφή θέματα

		Παρακολούθηση σεμιναρίων, ημερίδων, συνεδρίων για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, τη διαχείριση της ετερότητας ή άλλα συναφή θέματα		Total
		OXI	NAI	
ΚΛΑΣΕΙΣ	0-8 ETH	48	23	71
ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ	9-16 ETH	73	23	96
	17-24 ETH	46	16	62
	25-32 ETH	38	9	47
	33 ΚΑΙ ΠΑΝΩ ETH	2	2	4
Total		207	73	280

Πίνακας: 40 Έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 Παρακολούθηση σεμιναρίων, ημερίδων, συνεδρίων για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, τη διαχείριση της ετερότητας ή άλλα συναφή θέματα

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	4,054 ^a	4	,399
Likelihood Ratio	3,923	4	,417
Linear-by-Linear Association	1,098	1	,295
N of Valid Cases	280		

a. 2 cells (20,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,04.

Πίνακας: 41 Συνάφεια Κλάσεις υπηρεσίας – Ατομική ενημέρωση για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση

		Ατομική ενημέρωση για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση			Total
		Καθόλου	Λίγο	Αρκετά – Πολύ – Πάρα πολύ	
ΚΛΑΣΕΙΣ	0-8 ETH	20	30	21	71
ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ	9-16 ETH	26	47	23	96
	17-24 ETH	16	32	14	62
	25-32 ETH	14	21	12	47
	33 ΚΑΙ ΠΑΝΩ ETH	1	2	1	4
Total		77	132	71	280

Πίνακας: 42 Έλεγχος ανεξαρτησίας X^2 Κλάσεις υπηρεσίας – Ατομική ενημέρωση για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	1,700 ^a	8	,989
Likelihood Ratio	1,688	8	,989
Linear-by-Linear Association	,141	1	,707
N of Valid Cases	280		

a. 3 cells (20,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,01.

Πίνακας: 43 Συνάφεια Κλάσεις υπηρεσίας - Ενημέρωση από ημερίδες, σεμινάρια, συνέδρια για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση

		Ενημέρωση από ημερίδες, σεμινάρια, συνέδρια για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση		Total
		NAI	OXI	
ΚΛΑΣΕΙΣ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ	0-8 ETH	22	29	51
	9-16 ETH	18	52	70
	17-24 ETH	9	37	46
	25-32 ETH	7	26	33
	33 ΚΑΙ ΠΑΝΩ ETH	1	2	3
Total		57	146	203

Πίνακας: 44 Έλεγχος ανεξαρτησίας X^2 Κλάσεις υπηρεσίας - Ενημέρωση από ημερίδες, σεμινάρια, συνέδρια για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	8,383 ^a	4	,079
Likelihood Ratio	8,095	4	,088
Linear-by-Linear Association	5,208	1	,022
N of Valid Cases	203		

a. 2 cells (20,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,84.

Πίνακας: 45 Συνάφεια Κλάσεις υπηρεσίας - Ενημέρωση από βιβλία για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση

		Ενημέρωση από βιβλία για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση		Total
		NAI	OXI	
ΚΛΑΣΕΙΣ	0-8 ΕΤΗ	10	41	51
ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ	9-16 ΕΤΗ	22	48	70
	17-24 ΕΤΗ	19	27	46
	25-32 ΕΤΗ	10	23	33
	33 ΚΑΙ ΠΑΝΩ ΕΤΗ	2	1	3
Total		63	140	203

Πίνακας: 46 Έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 Κλάσεις υπηρεσίας - Ενημέρωση από βιβλία για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	7,171 ^a	4	,127
Likelihood Ratio	7,162	4	,128
Linear-by-Linear Association	3,534	1	,060
N of Valid Cases	203		

a. 2 cells (20,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,93.

Πίνακας: 47 Συνάφεια Κλάσεις υπηρεσίας - Ενημέρωση από τα ΜΜΕ για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση

		Ενημέρωση από τα ΜΜΕ για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση		Total
		NAI	OXI	
ΚΛΑΣΕΙΣ	0-8 ΕΤΗ	11	40	51
ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ	9-16 ΕΤΗ	30	40	70
	17-24 ΕΤΗ	18	28	46
	25-32 ΕΤΗ	15	18	33
	33 ΚΑΙ ΠΑΝΩ ΕΤΗ	2	1	3
Total		76	127	203

Πίνακας: 48 Έλεγχος ανεξαρτησίας X^2 Κλάσεις υπηρεσίας - Ενημέρωση από τα ΜΜΕ για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	8,417 ^a	4	,077
Likelihood Ratio	8,805	4	,066
Linear-by-Linear Association	5,167	1	,023
N of Valid Cases	203		

a. 2 cells (20,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,12.

Πίνακας: 49 Συνάφεια Κλάσεις υπηρεσίας - Ενημέρωση από το διαδίκτυο για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση

		Ενημέρωση από το διαδίκτυο για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση		Total
		NAI	OXI	
ΚΛΑΣΕΙΣ	0-8 ETH	37	14	51
ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ	9-16 ETH	46	24	70
	17-24 ETH	30	16	46
	25-32 ETH	20	13	33
	33 ΚΑΙ ΠΑΝΩ ETH	0	3	3
Total		133	70	203

Πίνακας: 50 Έλεγχος ανεξαρτησίας X^2 Κλάσεις υπηρεσίας - Ενημέρωση από το διαδίκτυο για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	7,172 ^a	4	,127
Likelihood Ratio	7,895	4	,095
Linear-by-Linear Association	3,143	1	,076
N of Valid Cases	203		

a. 2 cells (20,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,03.

Πίνακας: 51 Συνάφεια Κλάσεις υπηρεσίας – Ενημέρωση για την εθνική – κυβερνητική πολιτική για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση

		Ενημέρωση για την εθνική – κυβερνητική πολιτική για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση			Total
		Καθόλου	Λίγο	Αρκετά – Πολύ – Πάρα πολύ	
ΚΛΑΣΕΙΣ	0-8 ΕΤΗ	35	24	12	71
ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ	9-16 ΕΤΗ	50	39	7	96
	17-24 ΕΤΗ	27	27	8	62
	25-32 ΕΤΗ	23	20	4	47
	33 ΚΑΙ ΠΑΝΩ ΕΤΗ	3	1	0	4
Total		138	111	31	280

Πίνακας: 52 Έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 Κλάσεις υπηρεσίας – Ενημέρωση για την εθνική – κυβερνητική πολιτική για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	6,621 ^a	8	,578
Likelihood Ratio	6,940	8	,543
Linear-by-Linear Association	,237	1	,626
N of Valid Cases	280		

a. 3 cells (20,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,44.

Πίνακας: 53 Συνάφεια Κλάσεις υπηρεσίας – Ενημέρωση για την πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση

		Ενημέρωση για την πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση			Total
		Καθόλου	Λίγο	Αρκετά – Πολύ – Πάρα πολύ	
ΚΛΑΣΕΙΣ	0-8 ΕΤΗ	43	19	9	71
ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ	9-16 ΕΤΗ	56	32	8	96
	17-24 ΕΤΗ	26	24	12	62
	25-32 ΕΤΗ	20	22	5	47
	33 ΚΑΙ ΠΑΝΩ ΕΤΗ	2	2	0	4
Total		147	99	34	280

Πίνακας: 54 Έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 Κλάσεις υπηρεσίας – Ενημέρωση για την πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	11,881 ^a	8	,157
Likelihood Ratio	12,144	8	,145
Linear-by-Linear Association	3,414	1	,065
N of Valid Cases	280		

a. 3 cells (20,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,49.

Πίνακας: 55 Συνάφεια Φύλο - Παρακολούθηση σεμιναρίων, ημερίδων, συνεδρίων για την αειφόρο ανάπτυξη

	Παρακολούθηση σεμιναρίων, ημερίδων, συνεδρίων για την αειφόρο ανάπτυξη		Total
	OXI	NAI	
ΦΥΛΟ Γυναίκα	152	28	180
Ανδρας	78	22	100
Total	230	50	280

Πίνακας: 56 Έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 Φύλο - Παρακολούθηση σεμιναρίων, ημερίδων, συνεδρίων για την αειφόρο ανάπτυξη

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	1,820 ^a	1	,177	,195	,118
Continuity Correction ^b	1,407	1	,236		
Likelihood Ratio	1,780	1	,182		
Fisher's Exact Test					
Linear-by-Linear Association	1,814	1	,178		
N of Valid Cases	280				

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 17,86.

b. Computed only for a 2x2 table

Πίνακας: 57 Συνάφεια Φύλο – Ατομική ενημέρωση για θέματα αειφόρου ανάπτυξης

	Ατομική ενημέρωση για θέματα αειφόρου ανάπτυξης			Total
	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά – Πολύ – Πάρα πολύ	
ΦΥΛΟ Γυναίκα	84	55	41	180
Ανδρας	27	35	38	100
Total	111	90	79	280

Πίνακας: 58 Έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 Φύλο – Ατομική ενημέρωση για θέματα αειφόρου ανάπτυξης

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	11,947 ^a	2	,003
Likelihood Ratio	12,132	2	,002
Linear-by-Linear Association	11,716	1	,001
N of Valid Cases	280		

a. 0 cells (0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 28,21.

Πίνακας: 59 Συνάφεια Φύλο - Παρακολούθηση σεμιναρίων, ημερίδων, συνεδρίων για την αειφόρο ανάπτυξη

	Παρακολούθηση σεμιναρίων, ημερίδων, συνεδρίων για την αειφόρο ανάπτυξη		Total
	OXI	NAI	
ΦΥΛΟ Γυναίκα	152	28	180
Ανδρας	78	22	100
Total	230	50	280

Πίνακας: 60 Έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 Φύλο - Παρακολούθηση σεμιναρίων, ημερίδων, συνεδρίων για την αειφόρο ανάπτυξη

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	1,820 ^a	1	,177	,195	,118
Continuity Correction ^b	1,407	1	,236		
Likelihood Ratio	1,780	1	,182		
Fisher's Exact Test					
Linear-by-Linear Association	1,814	1	,178		
N of Valid Cases	280				

a. 0 cells (0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 17,86.

b. Computed only for a 2x2 table

Πίνακας: 61 Συνάφεια Φύλο - Παρακολούθηση σεμιναρίων, ημερίδων, συνεδρίων για την περιβαλλοντική εκπαίδευση

	Παρακολούθηση σεμιναρίων, ημερίδων, συνεδρίων για την περιβαλλοντική εκπαίδευση		Total
	OXI	NAI	
ΦΥΛΟ Γυναίκα	117	63	180
Ανδρας	65	35	100
Total	182	98	280

Πίνακας: 62 Έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 Φύλο - Παρακολούθηση σεμιναρίων, ημερίδων, συνεδρίων για την περιβαλλοντική εκπαίδευση

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,000 ^a	1	1,000	1,000	,553
Continuity Correction ^b	,000	1	1,000		
Likelihood Ratio	,000	1	1,000		
Fisher's Exact Test					
Linear-by-Linear Association	,000	1	1,000		
N of Valid Cases	280				

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 35,00.

b. Computed only for a 2x2 table

Πίνακας: 63 Συνάφεια Φύλο - Ενημέρωση από ημερίδες, σεμινάρια, συνέδρια για την αειφόρο ανάπτυξη

	Ενημέρωση από ημερίδες, σεμινάρια, συνέδρια για την αειφόρο ανάπτυξη		Total
	NAI	OXI	
ΦΥΛΟ Γυναίκα	22	74	96
Ανδρας	29	44	73
Total	51	118	169

Πίνακας: 64 Έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 Φύλο - Ενημέρωση από ημερίδες, σεμινάρια, συνέδρια για την αειφόρο ανάπτυξη

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	5,561 ^a	1	,018	,027	,014
Continuity Correction ^b	4,792	1	,029		
Likelihood Ratio	5,535	1	,019		
Fisher's Exact Test					
Linear-by-Linear Association	5,528	1	,019		
N of Valid Cases	169				

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 22,03.

b. Computed only for a 2x2 table

Πίνακας: 65 Συνάφεια Φύλο - Ενημέρωση από βιβλία για την αειφόρο ανάπτυξη

	Ενημέρωση από βιβλία για την αειφόρο ανάπτυξη		Total
	NAI	OXI	
ΦΥΛΟ Γυναίκα	40	56	96
Ανδρας	24	49	73
Total	64	105	169

Πίνακας: 66 Έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 Φύλο - Ενημέρωση από βιβλία για την αειφόρο ανάπτυξη

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	1,362 ^a	1	,243	,266	,157
Continuity Correction ^b	1,014	1	,314		
Likelihood Ratio	1,370	1	,242		
Fisher's Exact Test					
Linear-by-Linear Association	1,354	1	,245		
N of Valid Cases	169				

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 27,64.

b. Computed only for a 2x2 table

Πίνακας: 67 Συνάφεια Φύλο - Ενημέρωση από τα MME για την αειφόρο ανάπτυξη

	Ενημέρωση από τα MME για την αειφόρο ανάπτυξη		Total
	NAI	OXI	
ΦΥΛΟ Γυναίκα	42	54	96
Ανδρας	40	33	73
Total	82	87	169

Πίνακας: 68 Έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 Φύλο - Ενημέρωση από τα MME για την αειφόρο ανάπτυξη

	Value	df	Asymp. Sig. (2- sided)	Exact Sig. (2- sided)	Exact Sig. (1- sided)
Pearson Chi-Square	2,025 ^a	1	,155	,165	,102
Continuity Correction^b	1,607	1	,205		
Likelihood Ratio	2,028	1	,154		
Fisher's Exact Test					
Linear-by-Linear Association	2,013	1	,156		
N of Valid Cases	169				

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 35,42.

b. Computed only for a 2x2 table

Πίνακας: 69 Συνάφεια Φύλο - Ενημέρωση από το διαδίκτυο για την αειφόρο ανάπτυξη

	Ενημέρωση από το διαδίκτυο για την αειφόρο ανάπτυξη		Total
	NAI	OXI	
ΦΥΛΟ Γυναίκα	72	24	96
Ανδρας	53	20	73
Total	125	44	169

Πίνακας: 70 Έλεγχος ανεξαρτησίας X^2 Φύλο - Ενημέρωση από το διαδίκτυο για την αειφόρο ανάπτυξη

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,124 ^a	1	,725	,727	,429
Continuity Correction ^b	,031	1	,861		
Likelihood Ratio	,123	1	,725		
Fisher's Exact Test					
Linear-by-Linear Association	,123	1	,726		
N of Valid Cases	169				

a. 0 cells (0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 19,01.

b. Computed only for a 2x2 table

Πίνακας: 71 Συνάφεια Φύλο - Ενημέρωση για την εθνική – κυβερνητική πολιτική για την αειφόρο ανάπτυξη

	Ενημέρωση για την εθνική – κυβερνητική πολιτική για την αειφόρο ανάπτυξη			Total
	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά – Πολύ – Πάρα πολύ	
ΦΥΛΟ Γυναίκα	99	62	19	180
Ανδρας	47	32	21	100
Total	146	94	40	280

Πίνακας: 72 Έλεγχος ανεξαρτησίας X^2 Φύλο - Ενημέρωση για την εθνική – κυβερνητική πολιτική για την αειφόρο ανάπτυξη

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	5,812 ^a	2	,055
Likelihood Ratio	5,599	2	,061
Linear-by-Linear Association	4,183	1	,041
N of Valid Cases	280		

a. 0 cells (0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 14,29.

Πίνακας: 73 Συνάφεια Φύλο - Ενημέρωση για την πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την αειφόρο ανάπτυξη

	Ενημέρωση για την πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την αειφόρο ανάπτυξη			Total
	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά – Πολύ – Πάρα πολύ	
ΦΥΛΟ Γυναίκα	93	69	18	180
Ανδρας	50	27	23	100
Total	143	96	41	280

Πίνακας: 74 Έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 Φύλο - Ενημέρωση για την πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την αειφόρο ανάπτυξη

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	9,863 ^a	2	,007
Likelihood Ratio	9,576	2	,008
Linear-by-Linear Association	2,627	1	,105
N of Valid Cases	280		

a. 0 cells (0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 14,64.

Πίνακας: 75 Συνάφεια Ηλικία - Άκουσμα για την αειφόρο ανάπτυξη

	Άκουσμα για την αειφόρο ανάπτυξη			Total
	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά – Πολύ – Πάρα πολύ	
ΗΛΙΚΙΑ 26-35	3	12	13	28
36-45	20	40	51	111
46-55	12	47	59	118
56+	3	11	9	23
Total	38	110	132	280

Πίνακας: 76 Έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 Ηλικία - Άκουσμα για την αειφόρο ανάπτυξη

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	4,176 ^a	6	,653
Likelihood Ratio	4,127	6	,659
Linear-by-Linear Association	,131	1	,717
N of Valid Cases	280		

a. 2 cells (16,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,12.

Πίνακας: 77 Συνάφεια Ηλικία - Παρακολούθηση σεμιναρίων, ημερίδων, συνεδρίων για την αειφόρο ανάπτυξη

	Παρακολούθηση σεμιναρίων, ημερίδων, συνεδρίων για την αειφόρο ανάπτυξη		Total
	OXI	NAI	
ΗΛΙΚΙΑ 26-35	21	7	28
36-45	90	21	111
46-55	99	19	118
56+	20	3	23
Total	230	50	280

Πίνακας: 78 Έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 Ηλικία - Παρακολούθηση σεμιναρίων, ημερίδων, συνεδρίων για την αειφόρο ανάπτυξη

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	1,670 ^a	3	,644
Likelihood Ratio	1,622	3	,654
Linear-by-Linear Association	1,561	1	,212
N of Valid Cases	280		

a. 1 cells (12,5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4,11.

Πίνακας: 79 Συνάφεια Ηλικία - Παρακολούθηση σεμιναρίων, ημερίδων, συνεδρίων για την περιβαλλοντική εκπαίδευση

	Παρακολούθηση σεμιναρίων, ημερίδων, συνεδρίων για την περιβαλλοντική εκπαίδευση		Total
	OXI	NAI	
ΗΛΙΚΙΑ 26-35	17	11	28
36-45	74	37	111
46-55	74	44	118
56+	17	6	23
Total	182	98	280

Πίνακας: 80 Έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 Ηλικία - Παρακολούθηση σεμιναρίων, ημερίδων, συνεδρίων για την περιβαλλοντική εκπαίδευση

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	1,436 ^a	3	,697
Likelihood Ratio	1,470	3	,689
Linear-by-Linear Association	,172	1	,678
N of Valid Cases	280		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 8,05.

Πίνακας: 81 Συνάφεια Ηλικία – Ατομική ενημέρωση για θέματα αειφόρου ανάπτυξης

		Ατομική ενημέρωση για θέματα αειφόρου ανάπτυξης			Total
		Καθόλου	Λίγο	Αρκετά – Πολύ - Πάρα πολύ	
ΗΛΙΚΙΑ	26-35	9	13	6	28
	36-45	53	27	31	111
	46-55	39	45	34	118
	56+	10	5	8	23
Total		111	90	79	280

Πίνακας: 82 Έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 Ηλικία – Ατομική ενημέρωση για θέματα αειφόρου ανάπτυξης

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	10,424 ^a	6	,108
Likelihood Ratio	10,435	6	,107
Linear-by-Linear Association	,793	1	,373
N of Valid Cases	280		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 6,49.

Πίνακας: 83 Συνάφεια Ηλικία - Ενημέρωση από ημερίδες, σεμινάρια, συνέδρια για την αειφόρο ανάπτυξη

	Ενημέρωση από ημερίδες, σεμινάρια, συνέδρια για την αειφόρο ανάπτυξη		Total
	NAI	OXI	
ΗΛΙΚΙΑ 26-35	6	13	19
36-45	19	39	58
46-55	22	57	79
56+	4	9	13
Total	51	118	169

Πίνακας: 84 Έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 Ηλικία - Ενημέρωση από ημερίδες, σεμινάρια, συνέδρια για την αειφόρο ανάπτυξη

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	,407 ^a	3	,939
Likelihood Ratio	,407	3	,939
Linear-by-Linear Association	,169	1	,681
N of Valid Cases	169		

a. 1 cells (12,5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,92.

Πίνακας: 85 Συνάφεια Ηλικία - Ενημέρωση από βιβλία για την αειφόρο ανάπτυξη

	Ενημέρωση από βιβλία για την αειφόρο ανάπτυξη		Total
	NAI	OXI	
ΗΛΙΚΙΑ 26-35	6	13	19
36-45	20	38	58
46-55	30	49	79
56+	8	5	13
Total	64	105	169

Πίνακας: 86 Έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 Ηλικία - Ενημέρωση από βιβλία για την αειφόρο ανάπτυξη

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	3,698 ^a	3	,296
Likelihood Ratio	3,587	3	,310
Linear-by-Linear Association	2,197	1	,138
N of Valid Cases	169		

a. 1 cells (12,5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4,92.

Πίνακας: 87 Συνάφεια Ηλικία - Ενημέρωση από τα ΜΜΕ για την αειφόρο ανάπτυξη

		Ενημέρωση από τα ΜΜΕ για την αειφόρο ανάπτυξη		Total
		NAI	OXI	
ΗΛΙΚΙΑ	26-35	6	13	19
	36-45	29	29	58
	46-55	40	39	79
	56+	7	6	13
Total		82	87	169

Πίνακας: 88 Έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 Ηλικία - Ενημέρωση από τα ΜΜΕ για την αειφόρο ανάπτυξη

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	2,523 ^a	3	,471
Likelihood Ratio	2,582	3	,461
Linear-by-Linear Association	1,474	1	,225
N of Valid Cases	169		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 6,31.

Πίνακας: 89 Συνάφεια Ηλικία - Ενημέρωση από το διαδίκτυο για την αειφόρο ανάπτυξη

		Ενημέρωση από το διαδίκτυο για την αειφόρο ανάπτυξη		Total
		NAI	OXI	
ΗΛΙΚΙΑ	26-35	14	5	19
	36-45	49	9	58
	46-55	56	23	79
	56+	6	7	13
Total		125	44	169

Πίνακας: 90 Έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 Ηλικία - Ενημέρωση από το διαδίκτυο για την αειφόρο ανάπτυξη

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	8,943 ^a	3	,030
Likelihood Ratio	8,610	3	,035
Linear-by-Linear Association	4,487	1	,034
N of Valid Cases	169		

a. 2 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,38.

Πίνακας: 91 Συνάφεια Ηλικία – Ενημέρωση για την εθνική – κυβερνητική πολιτική για την αειφόρο ανάπτυξη

		Ενημέρωση για την εθνική – κυβερνητική πολιτική για την αειφόρο ανάπτυξη			Total
		Καθόλου	Λίγο	Αρκετά – Πολύ – Πάρα πολύ	
ΗΛΙΚΙΑ	26-35	13	14	1	28
Α	36-45	59	40	12	111
	46-55	60	34	24	118
	56+	14	6	3	23
Total		146	94	40	280

Πίνακας: 92 Έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 Ηλικία – Ενημέρωση για την εθνική – κυβερνητική πολιτική για την αειφόρο ανάπτυξη

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	10,442 ^a	6	,107
Likelihood Ratio	10,912	6	,091
Linear-by-Linear Association	,335	1	,563
N of Valid Cases	280		

a. 2 cells (16,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,29.

Πίνακας: 93 Συνάφεια Ηλικία – Ενημέρωση για την πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την αειφόρο ανάπτυξη

		Ενημέρωση για την πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την αειφόρο ανάπτυξη			Total
		Καθόλου	Λίγο	Αρκετά – Πολύ – Πάρα πολύ	
ΗΛΙΚΙΑ	26-35	13	14	1	28
A	36-45	60	39	12	111
	46-55	57	35	26	118
	56+	13	8	2	23
Total		143	96	41	280

Πίνακας: 94 Έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 Ηλικία – Ενημέρωση για την πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την αειφόρο ανάπτυξη

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	11,815 ^a	6	,066
Likelihood Ratio	12,242	6	,057
Linear-by-Linear Association	,806	1	,369
N of Valid Cases	280		

a. 2 cells (16,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,37.

Πίνακας: 95 Συνάφεια Κλάσεις υπηρεσίας – Άκουσμα για την αειφόρο ανάπτυξη

		Άκουσμα για την αειφόρο ανάπτυξη			Total
		Καθόλου	Λίγο	Αρκετά – Πολύ – Πάρα πολύ	
ΚΛΑΣΕΙΣ	0-8 ΕΤΗ	13	23	35	71
ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ	9-16 ΕΤΗ	13	38	45	96
	17-24 ΕΤΗ	6	25	31	62
	25-32 ΕΤΗ	5	23	19	47
	33 ΚΑΙ ΠΑΝΩ ΕΤΗ	1	1	2	4
Total		38	110	132	280

Πίνακας: 96 Έλεγχος ανεξαρτησίας X^2 Κλάσεις υπηρεσίας – Άκουσμα για την αειφόρο ανάπτυξη

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	5,385 ^a	8	,716
Likelihood Ratio	5,317	8	,723
Linear-by-Linear Association	,013	1	,910
N of Valid Cases	280		

a. 3 cells (20,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,54.

Πίνακας: 97 Συνάφεια Κλάσεις υπηρεσίας – Παρακολούθηση σεμιναρίων, ημερίδων, συνεδρίων για την αειφόρο ανάπτυξη

		Παρακολούθηση σεμιναρίων, ημερίδων, συνεδρίων για την αειφόρο ανάπτυξη		Total
		OXI	NAI	
ΚΛΑΣΕΙΣ	0-8 ETH	57	14	71
ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ	9-16 ETH	78	18	96
	17-24 ETH	53	9	62
	25-32 ETH	39	8	47
	33 ΚΑΙ ΠΑΝΩ ETH	3	1	4
Total		230	50	280

Πίνακας: 98 Έλεγχος ανεξαρτησίας X^2 Κλάσεις υπηρεσίας – Παρακολούθηση σεμιναρίων, ημερίδων, συνεδρίων για την αειφόρο ανάπτυξη

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	,853 ^a	4	,931
Likelihood Ratio	,862	4	,930
Linear-by-Linear Association	,232	1	,630
N of Valid Cases	280		

a. 2 cells (20,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,71.

Πίνακας: 99 Συνάφεια Κλάσεις υπηρεσίας – Παρακολούθηση σεμιναρίων, ημερίδων, συνεδρίων για την περιβαλλοντική εκπαίδευση

		Παρακολούθηση σεμιναρίων, ημερίδων, συνεδρίων για την περιβαλλοντική εκπαίδευση		Total
		OXI	NAI	
ΚΛΑΣΕΙΣ	0-8 ΕΤΗ	48	23	71
ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ	9-16 ΕΤΗ	67	29	96
	17-24 ΕΤΗ	37	25	62
	25-32 ΕΤΗ	28	19	47
	33 ΚΑΙ ΠΑΝΩ ΕΤΗ	2	2	4
Total		182	98	280

Πίνακας: 100 Έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 Κλάσεις υπηρεσίας – Παρακολούθηση σεμιναρίων, ημερίδων, συνεδρίων για την περιβαλλοντική εκπαίδευση

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	2,957 ^a	4	,565
Likelihood Ratio	2,935	4	,569
Linear-by-Linear Association	1,967	1	,161
N of Valid Cases	280		

a. 2 cells (20,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,40.

Πίνακας: 101 Συνάφεια Κλάσεις υπηρεσίας – Ατομική ενημέρωση για θέματα αειφόρου ανάπτυξης

		Ατομική ενημέρωση για θέματα αειφόρου ανάπτυξης			Total
		Καθόλου	Λίγο	Αρκετά – Πολύ – Πάρα πολύ	
ΚΛΑΣΕΙΣ	0-8 ΕΤΗ	36	20	15	71
ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ	9-16 ΕΤΗ	32	35	29	96
	17-24 ΕΤΗ	22	20	20	62
	25-32 ΕΤΗ	19	15	13	47
	33 ΚΑΙ ΠΑΝΩ ΕΤΗ	2	0	2	4
Total		111	90	79	280

Πίνακας: 102 Έλεγχος ανεξαρτησίας X^2 Κλάσεις υπηρεσίας – Ατομική ενημέρωση για θέματα αιφόρου ανάπτυξης

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	8,170 ^a	8	,417
Likelihood Ratio	9,301	8	,318
Linear-by-Linear Association	1,514	1	,218
N of Valid Cases	280		

a. 3 cells (20,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,13.

Πίνακας: 103 Συνάφεια Κλάσεις υπηρεσίας – Ενημέρωση από ημερίδες, σεμινάρια, συνέδρια για την αιφόρο ανάπτυξη

		Ενημέρωση από ημερίδες, σεμινάρια, συνέδρια για την αιφόρο ανάπτυξη		Total
		NAI	OXI	
ΚΛΑΣΕΙΣ	0-8 ETH	14	21	35
ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ	9-16 ETH	17	47	64
	17-24 ETH	12	28	40
	25-32 ETH	7	21	28
	33 ΚΑΙ ΠΑΝΩ ETH	1	1	2
Total		51	118	169

Πίνακας: 104 Έλεγχος ανεξαρτησίας X^2 Κλάσεις υπηρεσίας – Ενημέρωση από ημερίδες, σεμινάρια, συνέδρια για την αιφόρο ανάπτυξη

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	2,729 ^a	4	,604
Likelihood Ratio	2,641	4	,620
Linear-by-Linear Association	,720	1	,396
N of Valid Cases	169		

a. 2 cells (20,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,60.

Πίνακας: 105 Συνάφεια Κλάσεις υπηρεσίας – Ενημέρωση από βιβλία για την αειφόρο ανάπτυξη

		Ενημέρωση από βιβλία για την αειφόρο ανάπτυξη		Total
		ΝΑΙ	ΟΧΙ	
ΚΛΑΣΕΙΣ	0-8 ΕΤΗ	14	21	35
ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ	9-16 ΕΤΗ	22	42	64
	17-24 ΕΤΗ	15	25	40
	25-32 ΕΤΗ	11	17	28
	33 ΚΑΙ ΠΑΝΩ ΕΤΗ	2	0	2
Total		64	105	169

Πίνακας: 106 Έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 Κλάσεις υπηρεσίας – Ενημέρωση από βιβλία για την αειφόρο ανάπτυξη

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	3,707 ^a	4	,447
Likelihood Ratio	4,314	4	,365
Linear-by-Linear Association	,312	1	,577
N of Valid Cases	169		

a. 2 cells (20,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,76.

Πίνακας: 107 Συνάφεια Κλάσεις υπηρεσίας – Ενημέρωση από τα ΜΜΕ για την αειφόρο ανάπτυξη

		Ενημέρωση από τα ΜΜΕ για την αειφόρο ανάπτυξη		Total
		ΝΑΙ	ΟΧΙ	
ΚΛΑΣΕΙΣ	0-8 ΕΤΗ	14	21	35
ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ	9-16 ΕΤΗ	29	35	64
	17-24 ΕΤΗ	22	18	40
	25-32 ΕΤΗ	16	12	28
	33 ΚΑΙ ΠΑΝΩ ΕΤΗ	1	1	2
Total		82	87	169

Πίνακας: 108 Έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 Κλάσεις υπηρεσίας – Ενημέρωση από τα ΜΜΕ για την αειφόρο ανάπτυξη

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	2,788 ^a	4	,594
Likelihood Ratio	2,799	4	,592
Linear-by-Linear Association	2,455	1	,117
N of Valid Cases	169		

a. 2 cells (20,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,97.

Πίνακας: 109 Συνάφεια Κλάσεις υπηρεσίας – Ενημέρωση από το διαδίκτυο για την αειφόρο ανάπτυξη

		Ενημέρωση από το διαδίκτυο για την αειφόρο ανάπτυξη		Total
		NAI	OXI	
ΚΛΑΣΕΙΣ	0-8 ETH	29	6	35
ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ	9-16 ETH	47	17	64
	17-24 ETH	27	13	40
	25-32 ETH	21	7	28
	33 ΚΑΙ ΠΑΝΩ ETH	1	1	2
Total		125	44	169

Πίνακας: 110 Έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 Κλάσεις υπηρεσίας – Ενημέρωση από το διαδίκτυο για την αειφόρο ανάπτυξη

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	2,927 ^a	4	,570
Likelihood Ratio	2,945	4	,567
Linear-by-Linear Association	1,244	1	,265
N of Valid Cases	169		

a. 2 cells (20,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,52.

Πίνακας: 111 Συνάφεια Κλάσεις υπηρεσίας – Ενημέρωση για την εθνική – κυβερνητική πολιτική για την αειφόρο ανάπτυξη

		Ενημέρωση για την εθνική – κυβερνητική πολιτική για την αειφόρο ανάπτυξη			Total
		Καθόλου	Λίγο	Αρκετά – Πολύ – Πάρα πολύ	
ΚΛΑΣΕΙΣ	0-8 ΕΤΗ	38	23	10	71
ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ	9-16 ΕΤΗ	48	39	9	96
	17-24 ΕΤΗ	30	18	14	62
	25-32 ΕΤΗ	27	13	7	47
	33 ΚΑΙ ΠΑΝΩ ΕΤΗ	3	1	0	4
Total		146	94	40	280

Πίνακας: 112 Έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 Κλάσεις υπηρεσίας – Ενημέρωση για την εθνική – κυβερνητική πολιτική για την αειφόρο ανάπτυξη

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	8,534 ^a	8	,383
Likelihood Ratio	8,796	8	,360
Linear-by-Linear Association	,000	1	,983
N of Valid Cases	280		

a. 3 cells (20,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,57.

Πίνακας: 113 Συνάφεια Κλάσεις υπηρεσίας – Ενημέρωση για την πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την αειφόρο ανάπτυξη

		Ενημέρωση για την πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την αειφόρο ανάπτυξη			Total
		Καθόλου	Λίγο	Αρκετά – Πολύ – Πάρα πολύ	
ΚΛΑΣΕΙΣ	0-8 ΕΤΗ	40	20	11	71
ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ	9-16 ΕΤΗ	48	40	8	96
	17-24 ΕΤΗ	29	19	14	62
	25-32 ΕΤΗ	24	15	8	47
	33 ΚΑΙ ΠΑΝΩ ΕΤΗ	2	2	0	4
Total		143	96	41	280

Πίνακας: 114 Έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 Κλάσεις υπηρεσίας – Ενημέρωση για την πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την αειφόρο ανάπτυξη

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	9,617 ^a	8	,293
Likelihood Ratio	10,216	8	,250
Linear-by-Linear Association	,755	1	,385
N of Valid Cases	280		

a. 3 cells (20,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,59.

Πίνακας: 115 Συνάφεια Περιοχή σχολείου - Άκουσμα για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση

		Άκουσμα για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση					Total
		ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΑΡΚΕΤΑ	ΠΟΛΥ	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	
ΠΕΡΙΟΧΗ ΣΧΟΛΕΙΟΥ	ΕΚΤΟΣ ΚΕΝΤΡΟΥ	5	55	65	27	14	166
	ΚΕΝΤΡΟ ΑΘΗΝΑΣ	6	42	41	17	8	114
Total		11	97	106	44	22	280

Πίνακας: 116 Έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 Περιοχή σχολείου - Άκουσμα για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	1,573 ^a	4	,814
Likelihood Ratio	1,556	4	,817
Linear-by-Linear Association	1,075	1	,300
N of Valid Cases	280		

a. 1 cells (10,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4,48.

Πίνακας: 117 Συνάφεια Περιοχή σχολείου – Ατομική ενημέρωση για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση

		Ατομική ενημέρωση για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση				Total
		Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ – Πάρα πολύ	
ΠΕΡΙΟΧΗ ΣΧΟΛΕΙΟΥ	ΕΚΤΟΣ ΚΕΝΤΡΟΥ	50	73	34	9	166
	ΚΕΝΤΡΟ ΑΘΗΝΑΣ	27	59	25	3	114
Total		77	132	59	12	280

Πίνακας: 118 Έλεγχος ανεξαρτησίας X^2 Περιοχή σχολείου – Ατομική ενημέρωση για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	3,180 ^a	3	,365
Likelihood Ratio	3,268	3	,352
Linear-by-Linear Association	,054	1	,816
N of Valid Cases	280		

a. 1 cells (12,5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4,89.

Πίνακας: 119 Συνάφεια Είδος ειδικότητας – Άκουσμα για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση

	Άκουσμα για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση					Total
	ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΑΡΚΕΤΑ	ΠΟΛΥ	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	
ΕΙΔΟΣ ΘΕΤΙΚΗ	3	35	34	16	4	92
ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑΣ ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ	8	62	72	28	18	188
Total	11	97	106	44	22	280

Πίνακας: 120 Έλεγχος ανεξαρτησίας X^2 Είδος ειδικότητας – Άκουσμα για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	3,035 ^a	4	,552
Likelihood Ratio	3,264	4	,515
Linear-by-Linear Association	,778	1	,378
N of Valid Cases	280		

a. 1 cells (10,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,61.

Πίνακας: 121 Συνάφεια Είδος ειδικότητας - Ατομική ενημέρωση για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση

	Ατομική ενημέρωση για την αειφόρο ανάπτυξη				Total
	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ – Πάρα πολύ	
ΕΙΔΟΣ ΘΕΤΙΚΗ	29	43	19	1	92
ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑΣ ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ	48	89	40	11	188
Total	77	132	59	12	280

Πίνακας: 122 Έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 Είδος ειδικότητας - Ατομική ενημέρωση για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	4,093 ^a	3	,252
Likelihood Ratio	4,910	3	,179
Linear-by-Linear Association	2,442	1	,118
N of Valid Cases	280		

a. 1 cells (12,5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,94.

Πίνακας: 123 Συνάφεια Φιλόλογος / μη φιλόλογος - Άκουσμα για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση

	Άκουσμα για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση					Total
	ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΑΡΚΕΤΑ	ΠΟΛΥ	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	
ΦΙΛΟΛΟΓΟΣ / ΜΗ ΜΗ ΦΙΛΟΛΟΓΟΣ	11	70	73	33	16	203
ΦΙΛΟΛΟΓΟΣ ΦΙΛΟΛΟΓΟΣ	0	27	33	11	6	77
Total	11	97	106	44	22	280

Πίνακας: 124 Έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 Φιλόλογος / μη φιλόλογος - Άκουσμα για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	5,018 ^a	4	,285
Likelihood Ratio	7,905	4	,095
Linear-by-Linear Association	,380	1	,538
N of Valid Cases	280		

a. 1 cells (10,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,03.

Πίνακας: 125 Συνάφεια Φιλόλογος / μη φιλόλογος - Ατομική ενημέρωση για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση

	Ατομική ενημέρωση για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση				Total
	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ – Πάρα πολύ	
ΦΙΛΟΛΟΓΟΣ / ΜΗ ΜΗ ΦΙΛΟΛΟΓΟΣ	61	92	43	7	203
ΦΙΛΟΛΟΓΟΣ ΦΙΛΟΛΟΓΟΣ	16	40	16	5	77
Total	77	132	59	12	280

Πίνακας: 126 Έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 Φιλόλογος / μη φιλόλογος - Ατομική ενημέρωση για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	3,477 ^a	3	,324
Likelihood Ratio	3,474	3	,324
Linear-by-Linear Association	1,895	1	,169
N of Valid Cases	280		

a. 1 cells (12,5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,30.

Πίνακας: 127 Συνάφεια Περιοχή σχολείου – Εκπαίδευση για την ετερότητα

		Εκπαίδευση για την ετερότητα		Total
		NAI	OXI	
ΠΕΡΙΟΧΗ	ΕΚΤΟΣ	58	80	138
ΣΧΟΛΕΙΟΥ	ΚΕΝΤΡΟΥ			
	ΚΕΝΤΡΟ	40	59	99
	ΑΘΗΝΑΣ			
Total		98	139	237

Πίνακας: 128 Έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 Περιοχή σχολείου – Εκπαίδευση για την ετερότητα

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,063 ^a	1	,802		
Continuity Correction ^b	,014	1	,907		
Likelihood Ratio	,063	1	,802		
Fisher's Exact Test				,894	,454
Linear-by-Linear Association	,062	1	,803		
N of Valid Cases	237				

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 40,94.

b. Computed only for a 2x2 table

Πίνακας: 129 Συνάφεια Περιοχή σχολείου – Αλλοδαποί μαθητές

		Αλλοδαποί μαθητές		Total
		2,00	3,00	
ΠΕΡΙΟΧΗ	ΕΚΤΟΣ	32	106	138
ΣΧΟΛΕΙΟΥ	ΚΕΝΤΡΟΥ			
	ΚΕΝΤΡΟ	17	82	99
	ΑΘΗΝΑΣ			
Total		49	188	237

Πίνακας: 130 Έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 Περιοχή σχολείου – Αλλοδαποί μαθητές

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	1,272 ^a	1	,259	,329	,167
Continuity Correction ^b	,932	1	,334		
Likelihood Ratio	1,292	1	,256		
Fisher's Exact Test					
Linear-by-Linear Association	1,267	1	,260		
N of Valid Cases	237				

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 20,47.

b. Computed only for a 2x2 table

Πίνακας: 131 Συνάφεια Περιοχή σχολείου – Εκμάθηση ελληνικής γλώσσας

		Εκμάθηση ελληνικής γλώσσας		Total
		ΝΑΙ	ΟΧΙ	
ΠΕΡΙΟΧΗ	ΕΚΤΟΣ	8	130	138
ΣΧΟΛΕΙΟΥ	ΚΕΝΤΡΟΥ			
	ΚΕΝΤΡΟ	13	86	99
	ΑΘΗΝΑΣ			
Total		21	216	237

Πίνακας: 132 Έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 Περιοχή σχολείου – Εκμάθηση ελληνικής γλώσσας

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	3,840 ^a	1	,050	,064	,043
Continuity Correction ^b	2,985	1	,084		
Likelihood Ratio	3,781	1	,052		
Fisher's Exact Test					
Linear-by-Linear Association	3,823	1	,051		
N of Valid Cases	237				

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 8,77.

b. Computed only for a 2x2 table

Πίνακας: 133 Συνάφεια Περιοχή σχολείου – Αλλοδαποί μαθητές

		Αλλοδαποί μαθητές		Total
		NAI	OXI	
ΠΕΡΙΟΧΗ	ΕΚΤΟΣ	8	120	128
ΣΧΟΛΕΙΟΥ	ΚΕΝΤΡΟΥ			
	ΚΕΝΤΡΟ	8	92	100
	ΑΘΗΝΑΣ			
Total		16	212	228

Πίνακας: 134 Έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 Περιοχή σχολείου – Αλλοδαποί μαθητές

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,263 ^a	1	,608	,613	,398
Continuity Correction ^b	,064	1	,801		
Likelihood Ratio	,262	1	,609		
Fisher's Exact Test					
Linear-by-Linear Association	,262	1	,609		
N of Valid Cases	228				

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 7,02.

b. Computed only for a 2x2 table

Πίνακας: 135 Συνάφεια Περιοχή σχολείου – Συνύπαρξη / Κατανόηση / Σεβασμός

		Συνύπαρξη / Κατανόηση / Σεβασμός		Total
		NAI	OXI	
ΠΕΡΙΟΧΗ	ΕΚΤΟΣ	28	100	128
ΣΧΟΛΕΙΟΥ	ΚΕΝΤΡΟΥ			
	ΚΕΝΤΡΟ	30	70	100
	ΑΘΗΝΑΣ			
Total		58	170	228

Πίνακας: 136 Έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 Περιοχή σχολείου – Συνύπαρξη / Κατανόηση / Σεβασμός

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	1,954 ^a	1	,162	,171	,107
Continuity Correction ^b	1,549	1	,213		
Likelihood Ratio	1,944	1	,163		
Fisher's Exact Test					
Linear-by-Linear Association	1,945	1	,163		
N of Valid Cases	228				

a. 0 cells (0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 25,44.

b. Computed only for a 2x2 table

Πίνακας: 137 Συνάφεια Περιοχή σχολείου – Εκπαίδευση για την ετερότητα

		Εκπαίδευση για την ετερότητα		Total
		NAI	OXI	
ΠΕΡΙΟΧΗ	ΕΚΤΟΣ	51	77	128
ΣΧΟΛΕΙΟΥ	ΚΕΝΤΡΟΥ			
	ΚΕΝΤΡΟ	43	57	100
	ΑΘΗΝΑΣ			
Total		94	134	228

Πίνακας: 138 Έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 Περιοχή σχολείου – Εκπαίδευση για την ετερότητα

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,231 ^a	1	,631	,685	,365
Continuity Correction ^b	,119	1	,730		
Likelihood Ratio	,231	1	,631		
Fisher's Exact Test					
Linear-by-Linear Association	,230	1	,632		
N of Valid Cases	228				

a. 0 cells (0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 41,23.

b. Computed only for a 2x2 table

Πίνακας: 139 Συνάφεια Άκουσμα για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση - Παρακολούθηση σεμιναρίων, ημερίδων, συνεδρίων για την Αγωγή Υγείας

	Παρακολούθηση σεμιναρίων, ημερίδων, συνεδρίων για την Αγωγή Υγείας		Total
	OXI	NAI	
Άκουσμα για ΚΑΘΟΛΟΥ	8	3	11
τη ΔΙΓΟ	69	28	97
διαπολιτισμι ΑΡΚΕΤΑ	71	35	106
κή ΠΟΛΥ	22	22	44
εκπαίδευση ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	11	11	22
Total	181	99	280

Πίνακας: 140 Έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 Άκουσμα για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση - Παρακολούθηση σεμιναρίων, ημερίδων, συνεδρίων για την Αγωγή Υγείας

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	8,548 ^a	4	,073
Likelihood Ratio	8,348	4	,080
Linear-by-Linear Association	7,105	1	,008
N of Valid Cases	280		

a. 1 cells (10,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,89.

Πίνακας: 141 Συνάφεια Άκουσμα για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση - Πραγματοποίηση ή συμμετοχή σε προγράμματα ή projects Αγωγής Υγείας

		Πραγματοποίηση ή συμμετοχή σε προγράμματα ή projects Αγωγής Υγείας		Total
		OXI	NAI	
Άκουσμα για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση	ΚΑΘΟΛΟΥ	9	2	11
	ΛΙΓΟ	74	23	97
	ΑΡΚΕΤΑ	80	26	106
	ΠΟΛΥ	30	14	44
	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	18	4	22
Total		211	69	280

Πίνακας: 142 Έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 Άκουσμα για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση - Πραγματοποίηση ή συμμετοχή σε προγράμματα ή projects Αγωγής Υγείας

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	2,008 ^a	4	,734
Likelihood Ratio	1,992	4	,737
Linear-by-Linear Association	,139	1	,710
N of Valid Cases	280		

a. 1 cells (10,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,71.

Πίνακας: 143 Συνάφεια Άκουσμα για την Αειφόρο Ανάπτυξη - Παρακολούθηση σεμιναρίων, ημερίδων, συνεδρίων για την περιβαλλοντική εκπαίδευση

		Παρακολούθηση σεμιναρίων, ημερίδων, συνεδρίων για την περιβαλλοντική εκπαίδευση		Total
		OXI	NAI	
Άκουσμα για την Αειφόρο Ανάπτυξη	ΚΑΘΟΛΟΥ	31	7	38
	ΛΙΓΟ	89	21	110
	ΑΡΚΕΤΑ	45	41	86
	ΠΟΛΥ	15	17	32
	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	2	12	14
Total		182	98	280

Πίνακας: 144 Έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 Άκουσμα για την Αειφόρο Ανάπτυξη - Παρακολούθηση σεμιναρίων, ημερίδων, συνεδρίων για την περιβαλλοντική εκπαίδευση

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	43,350 ^a	4	,000
Likelihood Ratio	44,250	4	,000
Linear-by-Linear Association	37,482	1	,000
N of Valid Cases	280		

a. 1 cells (10,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4,90.

Πίνακας: 145 Συνάφεια Άκουσμα για την Αειφόρο Ανάπτυξη - Πραγματοποίηση ή συμμετοχή σε προγράμματα ή projects περιβαλλοντικής εκπαίδευσης

	Πραγματοποίηση ή συμμετοχή σε προγράμματα ή projects περιβαλλοντικής εκπαίδευσης		Total
	OXI	NAI	
Άκουσμα για ΚΑΘΟΛΟΥ	33	5	38
την Αειφόρο ΔΙΓΟ	96	14	110
Ανάπτυξη ΑΡΚΕΤΑ	50	36	86
ΠΟΛΥ	20	12	32
ΠΑΡΑ	0	14	14
ΠΟΛΥ			
Total	199	81	280

Πίνακας: 146 Έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 Άκουσμα για την Αειφόρο Ανάπτυξη - Πραγματοποίηση ή συμμετοχή σε προγράμματα ή projects περιβαλλοντικής εκπαίδευσης

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	61,174 ^a	4	,000
Likelihood Ratio	64,124	4	,000
Linear-by-Linear Association	45,457	1	,000
N of Valid Cases	280		

a. 1 cells (10,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4,05.

Πίνακας: 147 Συνάφεια Πραγματοποίηση ή συμμετοχή σε προγράμματα ή projects περιβαλλοντικής εκπαίδευσης - Προστασία του περιβάλλοντος

		Προστασία του περιβάλλοντος		Total
		NAI	OXI	
Πραγματοποίηση ή συμμετοχή σε προγράμματα ή projects περιβαλλοντικής εκπαίδευσης	OXI	44	101	145
	NAI	21	46	67
	Total	65	147	212

Πίνακας: 148 Έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 Πραγματοποίηση ή συμμετοχή σε προγράμματα ή projects περιβαλλοντικής εκπαίδευσης - Προστασία του περιβάλλοντος

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,021 ^a	1	,883	,874	,502
Continuity Correction ^b	,000	1	1,000		
Likelihood Ratio	,021	1	,884		
Fisher's Exact Test					
Linear-by-Linear Association	,021	1	,884		
N of Valid Cases	212				

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 20,54.

b. Computed only for a 2x2 table

Πίνακας: 149 Συνάφεια Πραγματοποίηση ή συμμετοχή σε προγράμματα ή projects περιβαλλοντικής εκπαίδευσης – Ορθή ανάπτυξη

		Ορθή ανάπτυξη		Total
		NAI	OXI	
Πραγματοποίηση ή συμμετοχή σε προγράμματα ή projects περιβαλλοντικής εκπαίδευσης	OXI	33	112	145
	NAI	20	47	67
	Total	53	159	212

Πίνακας: 150 Έλεγχος ανεξαρτησίας X^2 Πραγματοποίηση ή συμμετοχή σε προγράμματα ή projects περιβαλλοντικής εκπαίδευσης – Ορθή ανάπτυξη

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	1,229 ^a	1	,268	,307	,174
Continuity Correction ^b	,880	1	,348		
Likelihood Ratio	1,205	1	,272		
Fisher's Exact Test					
Linear-by-Linear Association	1,224	1	,269		
N of Valid Cases	212				

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 16,75.

b. Computed only for a 2x2 table

Πίνακας: 151 Συνάφεια Πραγματοποίηση ή συμμετοχή σε προγράμματα ή projects περιβαλλοντικής εκπαίδευσης - Ισορροπία στο περιβάλλον

	Ισορροπία στο περιβάλλον		Total
	NAI	OXI	
Πραγματοποίηση ή συμμετοχή σε προγράμματα ή projects περιβαλλοντικής εκπαίδευσης			
OXI	11	134	145
NAI	3	64	67
Total	14	198	212

Πίνακας: 152 Έλεγχος ανεξαρτησίας X^2 Πραγματοποίηση ή συμμετοχή σε προγράμματα ή projects περιβαλλοντικής εκπαίδευσης - Ισορροπία στο περιβάλλον

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,718 ^a	1	,397	,556	,300
Continuity Correction ^b	,302	1	,582		
Likelihood Ratio	,767	1	,381		
Fisher's Exact Test					
Linear-by-Linear Association	,715	1	,398		
N of Valid Cases	212				

a. 1 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4,42.

b. Computed only for a 2x2 table

Πίνακας: 153 Συνάφεια Πραγματοποίηση ή συμμετοχή σε προγράμματα ή projects περιβαλλοντικής εκπαίδευσης - Πράσινη ανάπτυξη

		Πράσινη ανάπτυξη		Total
		NAI	OXI	
Πραγματοποίηση ή συμμετοχή σε προγράμματα ή projects περιβαλλοντικής εκπαίδευσης	OXI	25	120	145
	NAI	8	59	67
	Total	33	179	212

Πίνακας: 154 Έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 Πραγματοποίηση ή συμμετοχή σε προγράμματα ή projects περιβαλλοντικής εκπαίδευσης - Πράσινη ανάπτυξη

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,980 ^a	1	,322	,416	,218
Continuity Correction ^b	,618	1	,432		
Likelihood Ratio	1,020	1	,313		
Fisher's Exact Test					
Linear-by-Linear Association	,975	1	,323		
N of Valid Cases	212				

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 10,43.

b. Computed only for a 2x2 table

Πίνακας: 155 Συνάφεια Πραγματοποίηση ή συμμετοχή σε προγράμματα ή projects περιβαλλοντικής εκπαίδευσης - Ανανεώσιμες πηγές ενέργειας

		Ανανεώσιμες πηγές ενέργειας		Total
		NAI	OXI	
Πραγματοποίηση ή συμμετοχή σε προγράμματα ή projects περιβαλλοντικής εκπαίδευσης	OXI	20	125	145
	NAI	7	60	67
	Total	27	185	212

Πίνακας: 156 Έλεγχος ανεξαρτησίας X^2 Πραγματοποίηση ή συμμετοχή σε προγράμματα ή projects περιβαλλοντικής εκπαίδευσης - Ανανεώσιμες πηγές ενέργειας

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,461 ^a	1	,497		
Continuity Correction ^b	,210	1	,647		
Likelihood Ratio	,476	1	,490		
Fisher's Exact Test				,658	,330
Linear-by-Linear Association	,459	1	,498		
N of Valid Cases	212				

a. 0 cells (0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 8,53.

b. Computed only for a 2x2 table

Πίνακας: 157 Συνάφεια Πραγματοποίηση ή συμμετοχή σε προγράμματα ή projects περιβαλλοντικής εκπαίδευσης - Προστασία του περιβάλλοντος

	Προστασία του περιβάλλοντος		Total
	NAI	OXI	
Πραγματοποίηση ή συμμετοχή σε προγράμματα ή projects περιβαλλοντικής εκπαίδευσης	22	110	132
OXI NAI	10	54	64
Total	32	164	196

Πίνακας: 158 Έλεγχος ανεξαρτησίας X^2 Πραγματοποίηση ή συμμετοχή σε προγράμματα ή projects περιβαλλοντικής εκπαίδευσης - Προστασία του περιβάλλοντος

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,034 ^a	1	,853		
Continuity Correction ^b	,000	1	1,000		
Likelihood Ratio	,034	1	,853		
Fisher's Exact Test				1,000	,515
Linear-by-Linear Association	,034	1	,854		
N of Valid Cases	196				

a. 0 cells (0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 10,45.

b. Computed only for a 2x2 table

Πίνακας: 159 Συνάφεια Πραγματοποίηση ή συμμετοχή σε προγράμματα ή projects περιβαλλοντικής εκπαίδευσης - Σωστή διαχείριση φυσικών πόρων

		Σωστή διαχείριση φυσικών πόρων		Total
		NAI	OXI	
Πραγματοποίηση ή συμμετοχή σε προγράμματα ή projects περιβαλλοντικής εκπαίδευσης	OXI	31	101	132
	NAI	15	49	64
	Total	46	150	196

Πίνακας: 160 Έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 Πραγματοποίηση ή συμμετοχή σε προγράμματα ή projects περιβαλλοντικής εκπαίδευσης - Σωστή διαχείριση φυσικών πόρων

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,000 ^a	1	,994	1,000	,573
Continuity Correction ^b	,000	1	1,000		
Likelihood Ratio	,000	1	,994		
Fisher's Exact Test					
Linear-by-Linear Association	,000	1	,994		
N of Valid Cases	196				

a. 0 cells (0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 15,02.

b. Computed only for a 2x2 table

Πίνακας: 161 Συνάφεια Πραγματοποίηση ή συμμετοχή σε προγράμματα ή projects περιβαλλοντικής εκπαίδευσης - Ανάπτυξη που προστατεύει το περιβάλλον

		Ανάπτυξη που προστατεύει το περιβάλλον		Total
		NAI	OXI	
Πραγματοποίηση ή συμμετοχή σε προγράμματα ή projects περιβαλλοντικής εκπαίδευσης	OXI	45	87	132
	NAI	18	46	64
	Total	63	133	196

Πίνακας: 162 Έλεγχος ανεξαρτησίας X^2 Πραγματοποίηση ή συμμετοχή σε προγράμματα ή projects περιβαλλοντικής εκπαίδευσης - Ανάπτυξη που προστατεύει το περιβάλλον

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,703 ^a	1	,402		
Continuity Correction^b	,456	1	,499		
Likelihood Ratio	,712	1	,399		
Fisher's Exact Test				,421	,251
Linear-by-Linear Association	,700	1	,403		
N of Valid Cases	196				

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 20,57.

b. Computed only for a 2x2 table

Παράρτημα: Γ Πίνακες Παραγοντικής Ανάλυσης (factor analysis) για τα ερευνητικά ερωτήματα

Πίνακες παραγοντικής ανάλυσης για την ερευνητική υπόθεση: 6 «Γνώση για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση»

Πίνακας: KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.	,853
Bartlett's Test of Sphericity Approx. Chi-Square	1079,903
df	36
Sig.	,000

Communalities

	Initial	Extraction
Μεταναστευτικά ρεύματα προς την Ελλάδα	1,000	,656
Θεωρίες διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας (διαπολιτισμικά μοντέλα εκπαίδευσης)	1,000	,779
Διδακτική μεθοδολογία της πολυπολιτισμικής τάξης	1,000	,756
Δίγλωσση εκπαίδευση	1,000	,481
Διδακτική της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας	1,000	,658
Θέματα ταυτότητας	1,000	,611
Εκπαίδευση αλλοδαπών	1,000	,782
Εκπαίδευση παλιννοστούντων	1,000	,809
Εκπαίδευση τσιγγανοπαίδων	1,000	,762

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Component Matrix^a

	Component
	1
Μεταναστευτικά ρεύματα προς την Ελλάδα	,659
Θεωρίες διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας (διαπολιτισμικά μοντέλα εκπαίδευσης)	,738
Διδακτική μεθοδολογία της πολυπολιτισμικής τάξης	,726
Δίγλωσση εκπαίδευση	,679
Διδακτική της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας	,770
Θέματα ταυτότητας	,764
Εκπαίδευση αλλοδαπών	,850
Εκπαίδευση παλιννοστούντων	,835
Εκπαίδευση τσιγγανοπαίδων	,779

Extraction Method: Principal Component Analysis.

a. 1 components extracted.

Case Processing Summary

	N	%
Cases		
Valid	185	66,1
Excluded ^a	95	33,9
Total	280	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
0,906	9

Πίνακες παραγοντικής ανάλυσης για την ερευνητική υπόθεση: 7 «Γνώση για την Αειφόρο Ανάπτυξη»

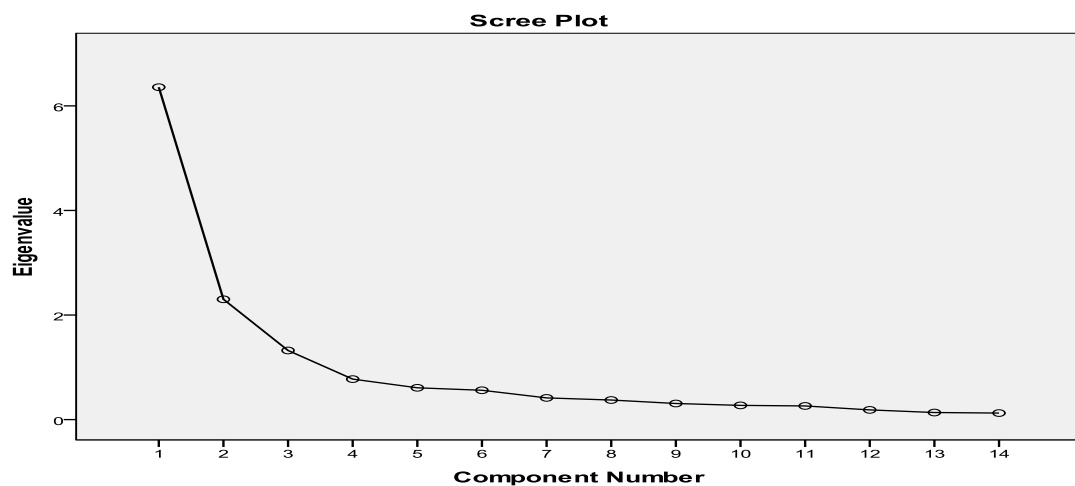
KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.	,834
Bartlett's Test of Sphericity Approx. Chi-Square	1791,901
df	91
Sig.	,000

Communalities

	Initial	Extraction
Περιβαλλοντική διάσταση	1,000	,324
Κοινωνική διάσταση	1,000	,444
Οικονομική διάσταση	1,000	,365
Πολιτισμική διάσταση	1,000	,374
Αλλαγή κλίματος και καθαρή ενέργεια	1,000	,485
Ατμόσφαιρα (ποιότητα του αέρα, μείωση της στοιβάδας του όζοντος)	1,000	,508
Διαχείριση φυσικών πόρων (βιοποικιλότητα, γεωργία, δάση, ερημοποίηση, αστικοποίηση)	1,000	,498
Καταναλωτικά και παραγωγικά πρότυπα (παραγωγή και διαχείριση αποβλήτων, κατανάλωση υλικών αγαθών)	1,000	,546
Δημόσια υγεία (διατροφικές συνήθειες, θνησιμότητα, αποχέτευση, ποιότητα νερού, υπηρεσίες υγείας)	1,000	,528
Φτώχεια και κοινωνικός αποκλεισμός (ισότητα των φύλων, κοινωνική πρόνοια, ανάπτυξη ικανοτήτων - θεσμών, εκπαίδευση, ασφάλεια, ενημέρωση - πληροφόρηση)	1,000	,377
Γήρανση πληθυσμού, δημογραφικό πρόβλημα, πληθυσμιακή μεταβολή	1,000	,437
Μεταφορές, χρήσεις γης, χωροταξική ανάπτυξη, κατοικία, συνθήκες ζωής	1,000	,558
Οικονομική διάρθρωση (εισόδημα, κατανάλωση εισοδήματος)	1,000	,470
Λιατήρηση και αποκατάσταση της πολιτιστικής κληρονομιάς	1,000	,444

Extraction Method: Principal Component Analysis.



Component Matrix^a

	Component
	1
Περιβαλλοντική διάσταση	,569
Κοινωνική διάσταση	,666
Οικονομική διάσταση	,604
Πολιτισμική διάσταση	,612
Αλλαγή κλίματος και καθαρή ενέργεια	,697
Ατμόσφαιρα (ποιότητα του αέρα, μείωση της στοιβάδας του όζοντος)	,713
Διαχείριση φυσικών πόρων (βιοποικιλότητα, γεωργία, δάση, ερημοποίηση, αστικοποίηση)	,706
Καταναλωτικά και παραγωγικά πρότυπα (παραγωγή και διαχείριση αποβλήτων, κατανάλωση υλικών αγαθών)	,739
Δημόσια υγεία (διατροφικές συνήθειες, θνησιμότητα, αποχέτευση, ποιότητα νερού, υπηρεσίες υγείας)	,727
Φτώχεια και κοινωνικός αποκλεισμός (ισότητα των φύλων, κοινωνική πρόνοια, ανάπτυξη ικανοτήτων - θεσμών, εκπαίδευση, ασφάλεια, ενημέρωση - πληροφόρηση)	,614
Γήρανση πληθυσμού, δημογραφικό πρόβλημα, πληθυσμιακή μεταβολή	,661
Μεταφορές, χρήσεις γης, χωροταξική ανάπτυξη, κατοικία, συνθήκες ζωής	,747
Οικονομική διάρθρωση (εισόδημα, κατανάλωση εισοδήματος)	,685
Διατήρηση και αποκατάσταση της πολιτιστικής κληρονομιάς	,666

Extraction Method: Principal Component Analysis.

a. 1 components extracted.

Case Processing Summary

	N	%
Cases Valid	189	67,5
Excluded ^a	91	32,5
Total	280	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
0,904	14

Πίνακες παραγοντικής ανάλυσης για την ερευνητική υπόθεση: 8 «Γνώση για τη σύνδεση Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και Αειφόρου Ανάπτυξης»

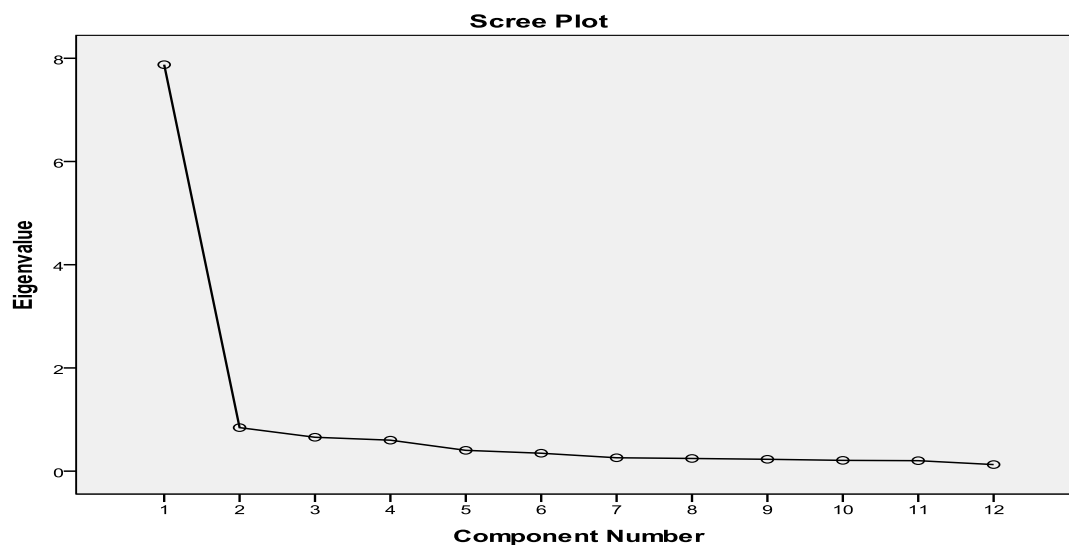
KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.	,951
Bartlett's Test of Sphericity Approx. Chi-Square	2279,904
df	66
Sig.	,000

Communalities

	Initial	Extraction
Ειρήνη	1,000	,536
Δημοκρατία	1,000	,673
Περιβαλλοντικά προβλήματα – Σεβασμός του περιβάλλοντος – Ισορροπία του πλανητικού συστήματος	1,000	,406
Αλληλεξάρτηση των κοινοτήτων – Μέριμνα για τις επόμενες γενιές	1,000	,591
Ισότητα (των δύο φύλων, μεταξύ των γενεών, κοινωνική)	1,000	,666
Δικαιοσύνη – Κοινωνική δικαιοσύνη	1,000	,767
Αναγνώριση της ετερότητας – Ενσυναίσθηση – Κατανόηση	1,000	,716
Ιδιότητα του πολίτη – Δημιουργία ενεργών πολιτών – Ανάληψη ευθυνών – Υπευθυνότητα	1,000	,654
Προάσπιση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων	1,000	,691
Κοινωνική συνοχή – Αλληλεγγύη – Απόκτηση οικουμενικής ηθικής	1,000	,742
Συνεργασία – Βελτίωση της επικοινωνίας – Προώθηση του διαλόγου – Αξιοποίηση της υπάρχουσας γνώσης	1,000	,742
Πολιτισμός – Σεβασμός της παράδοσης – Σεβασμός της πολιτιστικής κληρονομιάς	1,000	,693

Extraction Method: Principal Component Analysis.



Component Matrix^a

	Component
	1
Ειρήνη	,732
Δημοκρατία	,820
Περιβαλλοντικά προβλήματα – Σεβασμός του περιβάλλοντος –	,637
Ισορροπία του πλανητικού συστήματος	
Αλληλεξάρτηση των κοινοτήτων – Μέρμνα για τις επόμενες	,769
γενιές	
Ισότητα (των δύο φύλων, μεταξύ των γενεών, κοινωνική)	,816
Δικαιοσύνη – Κοινωνική δικαιοσύνη	,876
Αναγνώριση της ετερότητας – Ενσυναίσθηση – Κατανόηση	,846
Ιδιότητα του πολίτη – Δημιουργία ενεργών πολιτών – Ανάλυση	,808
ευθυνών – Υπευθυνότητα	
Προάσπιση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων	,831
Κοινωνική συνοχή – Αλληλεγγύη – Απόκτηση οικουμενικής	,862
ηθικής	
Συνεργασία – Βελτίωση της επικοινωνίας – Προώθηση του	,861
διαλόγου – Αξιοποίηση της υπάρχουσας γνώσης	
Πολιτισμός – Σεβασμός της παράδοσης – Σεβασμός της	,833
πολιτιστικής κληρονομιάς	

Extraction Method: Principal Component Analysis.

a. 1 components extracted.

Case Processing Summary

	N	%
Cases Valid	224	80,0
Excluded ^a	56	20,0
Total	280	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
0,952	12

Πίνακες παραγοντικής ανάλυσης για την ερευνητική υπόθεση: 9 «Ενημέρωση για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση»

KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.	,708
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square
	425,187
	df
	6
	Sig.
	,000

Communalities

	Initial	Extraction
Άκουσμα της έννοιας Διαπολιτισμική Εκπαίδευση	1,000	,571
Ατομική ενημέρωση για θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης	1,000	,588
Ενημέρωση για την εθνική – κυβερνητική πολιτική για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση	1,000	,701
Ενημέρωση για την πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση	1,000	,692

Extraction Method: Principal Component Analysis.



Component Matrix^a

	Component
	1
Άκουσμα της έννοιας Διαπολιτισμική Εκπαίδευση	,756
Ατομική ενημέρωση για θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης	,767
Ενημέρωση για την εθνική – κυβερνητική πολιτική για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση	,837
Ενημέρωση για την πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση	,832

Extraction Method: Principal Component Analysis.

a. 1 components extracted.

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	280	100,0
	Excluded ^a	0	,0
	Total	280	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
0,802	4

Πίνακες παραγοντικής ανάλυσης για την ερευνητική υπόθεση: 10 «Ενημέρωση για την Αειφόρο Ανάπτυξη»

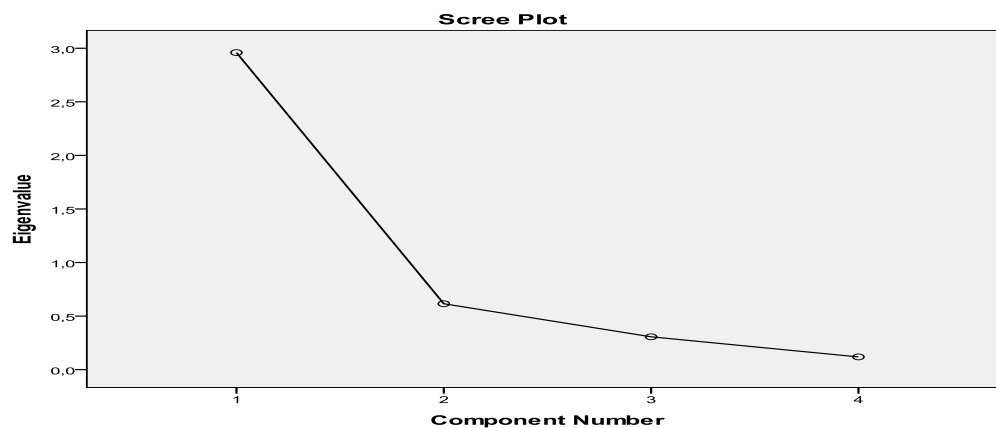
KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.	,733
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square
	751,177
	df
	6
	Sig.
	,000

Communalities

	Initial	Extraction
Άκουσμα της έννοιας αειφόρος ανάπτυξη	1,000	,687
Ατομική ενημέρωση για θέματα αειφόρου ανάπτυξης	1,000	,675
Ενημέρωση για την εθνική – κυβερνητική πολιτική για την αειφόρο ανάπτυξη	1,000	,811
Ενημέρωση για την πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την αειφόρο ανάπτυξη	1,000	,787

Extraction Method: Principal Component Analysis.



Component Matrix^a

	Component
	1
Άκουσμα της έννοιας αειφόρος ανάπτυξη	,829
Ατομική ενημέρωση για θέματα αειφόρου ανάπτυξης	,821
Ενημέρωση για την εθνική – κυβερνητική πολιτική για την αειφόρο ανάπτυξη	,900
Ενημέρωση για την πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την αειφόρο ανάπτυξη	,887

Extraction Method: Principal Component Analysis.

a. 1 components extracted.

Case Processing Summary

	N	%
Cases		
Valid	280	100,0
Excluded ^a	0	,0
Total	280	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
0,877	4

Πίνακες παραγοντικής ανάλυσης για την ερευνητική υπόθεση: 11 «Ενημέρωση για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και την Αειφόρο Ανάπτυξη»

KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.	,775
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square 1300,091
df	28
Sig.	,000

Communalities

	Initial	Extraction
Άκουσμα της έννοιας διαπολιτισμική εκπαίδευση	1,000	,381
Ατομική ενημέρωση για θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης	1,000	,355
Ενημέρωση για την εθνική – κυβερνητική πολιτική για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση	1,000	,538
Ενημέρωση για την πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση	1,000	,488
Άκουσμα της έννοιας αειφόρος ανάπτυξη	1,000	,553
Ατομική ενημέρωση για θέματα αειφόρου ανάπτυξης	1,000	,522
Ενημέρωση για την εθνική – κυβερνητική πολιτική για την αειφόρο ανάπτυξη	1,000	,676
Ενημέρωση για την πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την αειφόρο ανάπτυξη	1,000	,624

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Component Matrix^a

	Component
	1
Άκουσμα της έννοιας διαπολιτισμική εκπαίδευση	,617
Ατομική ενημέρωση για θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης	,595
Ενημέρωση για την εθνική – κυβερνητική πολιτική για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση	,733
Ενημέρωση για την πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση	,699
Άκουσμα της έννοιας αειφόρος ανάπτυξη	,744
Ατομική ενημέρωση για θέματα αειφόρου ανάπτυξης	,723
Ενημέρωση για την εθνική – κυβερνητική πολιτική για την αειφόρο ανάπτυξη	,822
Ενημέρωση για την πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την αειφόρο ανάπτυξη	,790

Extraction Method: Principal Component Analysis.

a. 1 components extracted.

Case Processing Summary

	N	%
Cases		
Valid	280	100,0
Excluded ^a	0	,0
Total	280	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
0,861	8

Παράρτημα: Δ Ερωτηματολόγιο της έρευνας

Αγαπητοί συνάδελφοι,
το παρόν ερωτηματολόγιο έχει ως σκοπό τη συγκέντρωση πληροφοριών σχετικά με τις αντιλήψεις των καθηγητών / καθηγητριών του Γυμνασίου γύρω από την Αειφόρο Ανάπτυξη και τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Επιχειρεί, επίσης, να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το ενδεχόμενο σύνδεσης της έννοιας της Αειφόρου Ανάπτυξης με αυτή της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.

Θα σας παρακαλούσα να συμπληρώσετε το ερωτηματολόγιο με ειλικρίνεια, ώστε τα συμπεράσματα που θα προκύψουν να έχουν εγκυρότητα και αξιοπιστία.

Σας ευχαριστώ θερμά για τη βοήθεια σας

Γιώργος Καδιγιαννόπουλος
Καθηγητής Οικιακής Οικονομίας – Υποψήφιος διδάκτορας ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου
Ιωαννίνων

Α ΕΝΟΤΗΤΑ: ΠΡΟΣΩΠΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ**1.Φύλο:**

Ανδρας		Γυναίκα	
--------	--	---------	--

2.Ηλικία:

26-35	
36-45	
46-55	
56+	

3.Ειδικότητα: ΠΕ.....**4.Χρόνια υπηρεσίας:****5.Καθεστώς απασχόλησης:**

Μόνιμος	
Αναπληρωτής πλήρους ωραρίου	
Αναπληρωτής μειωμένου ωραρίου	
Άλλο, τι;.....	

6.Βασικές σπουδές:

Πτυχίο ΑΕΙ		Πτυχίο ΤΕΙ	
------------	--	------------	--

7.Μεταπτυχιακές σπουδές:

Master (ΜΔΕ)		Διδακτορικό	
--------------	--	-------------	--

8.Ειδίκευση:.....**Β ΕΝΟΤΗΤΑ: ΓΝΩΣΗ ΚΑΙ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ****9.Έχετε ακούσει για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση;**

Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα Πολύ
1	2	3	4	5

10.Έχετε παρακολουθήσει σεμινάρια, ημερίδες, συνέδρια για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, τη διαχείριση της ετερότητας ή άλλα συναφή θέματα;

Ναι		Όχι	
-----	--	-----	--

11.Εάν Ναι, πόσο έχετε βοηθηθεί από αυτά;

Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα Πολύ
1	2	3	4	5

12.Έχετε παρακολουθήσει σεμινάρια, ημερίδες, συνέδρια για την Αγωγή Υγείας;

Ναι		Όχι	
-----	--	-----	--

13.Έχετε πραγματοποιήσει ή συμμετάσχει σε προγράμματα ή projects Αγωγής Υγείας;

Ναι		Όχι	
-----	--	-----	--

14.Ενημερώνεστε μόνος σας / μόνη σας για θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης;

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα Πολύ

1 2 3 4 5

15.Με ποιον τρόπο (αν δεν απαντήσατε Καθόλου στην προηγούμενη ερώτηση);

Ημερίδες, Σεμινάρια, Συνέδρια	
Από βιβλία	
Από τα ΜΜΕ	
Από το διαδίκτυο	
Με άλλο τρόπο. Ποιον.....	

16. Όταν ακούτε την έκφραση «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση» τι σας έρχεται στο μυαλό;

.....

.....

.....

.....

.....

17. Τι σημαίνει για σας Διαπολιτισμική Εκπαίδευση;

.....

.....

.....

.....

18.Έχετε διαπιστώσει την παρουσία θεμάτων σχετικών με τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στα αναλυτικά προγράμματα του γυμνασίου;

Ναι		Όχι	
-----	--	-----	--

19.Αν Ναι, σε ποια;

.....

.....

.....

20.Έχετε διαπιστώσει την παρουσία θεμάτων σχετικών με τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στα σχολικά εγχειρίδια του γυμνασίου;

Ναι		Όχι	
-----	--	-----	--

21.Αν Ναι, σε ποια;

.....

.....

.....

22.Είστε ενημερωμένος για την εθνική - κυβερνητική πολιτική για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση;

Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα Πολύ
1	2	3	4	5

23.Είστε ενημερωμένος για την πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση;

Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα Πολύ
1	2	3	4	5

24.Πιστεύετε ότι η νομοθεσία της Ευρωπαϊκής Ένωσης για ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση ημεδαπών, αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών, καθώς και άλλων μειονοτήτων, εφαρμόζεται από το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα;

Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα Πολύ
1	2	3	4	5

25.Θεωρείτε ότι τα σχολικά βιβλία και τα αναλυτικά προγράμματα διδασκαλίας λαμβάνουν υπόψη τους την ύπαρξη του μεγάλου ποσοστού των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών, καθώς και των άλλων μειονοτήτων στο ελληνικό σχολείο;

Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα Πολύ
1	2	3	4	5

26.Με ποιους από τους παρακάτω τομείς ασχολείται η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση;

Τομείς ενασχόλησης	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	Δεν ξέρω
Με τα μεταναστευτικά ρεύματα προς την Ελλάδα	1	2	3	4	5	6
Με θεωρίες εκπαιδευτικής διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας (διαπολιτισμικά μοντέλα εκπαίδευσης)	1	2	3	4	5	6
Με τη διδακτική μεθοδολογία της πολυπολιτισμικής τάξης	1	2	3	4	5	6
Με τη διγλωσση εκπαίδευση	1	2	3	4	5	6
Με τη διδακτική της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας	1	2	3	4	5	6
Με θέματα ταυτότητας	1	2	3	4	5	6
Με την εκπαίδευση αλλοδαπών	1	2	3	4	5	6
Με την εκπαίδευση παλιννοστούντων	1	2	3	4	5	6
Με την εκπαίδευση τσιγγανοπαίδων	1	2	3	4	5	6

Γ ΕΝΟΤΗΤΑ: ΓΝΩΣΗ ΚΑΙ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΕΙΦΟΡΟ ΑΝΑΠΤΥΞΗ

27.Έχετε ακούσει για την Αειφόρο Ανάπτυξη;

Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα Πολύ
1	2	3	4	5

28.Έχετε παρακολουθήσει σεμινάρια, ημερίδες, συνέδρια για την Αειφόρο Ανάπτυξη;

Ναι		Όχι	
-----	--	-----	--

29.Έχετε παρακολουθήσει σεμινάρια, ημερίδες, συνέδρια για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση;

Ναι		Όχι	
-----	--	-----	--

30.Έχετε πραγματοποιήσει ή συμμετάσχει σε προγράμματα ή projects Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης;

Ναι		Όχι	
-----	--	-----	--

31.Ενημερώνεστε μόνος σας/ μόνη σας για θέματα Αειφόρου Ανάπτυξης;

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα Πολύ

1 2 3 4 5

32.Με ποιους τρόπους (αν δεν απαντήσατε καθόλου στην προηγούμενη ερώτηση);

Ημερίδες, Σεμινάρια, Συνέδρια	
Από βιβλία	
Από τα ΜΜΕ	
Από το διαδίκτυο	
Με άλλο τρόπο. Ποιον.....	

33. Όταν ακούτε την έκφραση «Αειφόρος Ανάπτυξη» τι σας έρχεται στο μυαλό;

.....

.....

.....

.....

.....

34. Τι σημαίνει για σας Αειφόρος Ανάπτυξη;

.....

.....

.....

.....

.....

35.Η Αειφόρος Ανάπτυξη έχει διάσταση;

Διάσταση	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	Δεν ξέρω
A. Περιβαλλοντική	1	2	3	4	5	6
B. Κοινωνική	1	2	3	4	5	6
Γ. Οικονομική	1	2	3	4	5	6
Δ. Πολιτισμική	1	2	3	4	5	6
Ε. Άλλη. Ποια.....	1	2	3	4	5	6

36.Είστε ενημερωμένος για την εθνική - κυβερνητική πολιτική για την Αειφόρο Ανάπτυξη;

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα Πολύ

1 2 3 4 5

37.Είστε ενημερωμένος για την πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη;

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα Πολύ

1 2 3 4 5

38.Έχετε διαπιστώσει την παρουσία θεμάτων σχετικών με την Αειφόρο Ανάπτυξη στα αναλυτικά προγράμματα του γυμνασίου;

Ναι		Όχι	
-----	--	-----	--

39.Αν Ναι, σε ποια;

.....
.....

40.Έχετε διαπιστώσει την παρουσία θεμάτων σχετικών με την Αειφόρο Ανάπτυξη στα σχολικά εγχειρίδια του γυμνασίου;

Ναι		Όχι	
-----	--	-----	--

41.Αν Ναι, σε ποια;

.....
.....

42.Η Αειφόρος Ανάπτυξη ασχολείται;

Τομείς Ενασχόλησης	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	Δεν ξέρω
Αλλαγή κλίματος και καθαρή ενέργεια	1	2	3	4	5	6
Ατμόσφαιρα (ποιότητα του αέρα, μείωση στοιβάδας όζοντος)	1	2	3	4	5	6
Διαχείριση φυσικών πόρων (βιοποικιλότητα, γεωργία, δάση, ερημοποίηση, αστικοποίηση)	1	2	3	4	5	6
Καταναλωτικά και παραγωγικά πρότυπα (παραγωγή και διαχείριση αποβλήτων, κατανάλωση υλικών αγαθών)	1	2	3	4	5	6
Δημόσια υγεία (διατροφικές συνήθειες, θνησιμότητα, αποχέτευση, ποιότητα νερού, υπηρεσίες υγείας)	1	2	3	4	5	6
Φτώχεια και κοινωνικός αποκλεισμός (ισότητα των φύλων, κοινωνική πρόνοια, ανάπτυξη ικανοτήτων - θεσμών, εκπαίδευση, ασφάλεια, ενημέρωση - πληροφόρηση)	1	2	3	4	5	6
Γήρανση πληθυσμού, δημογραφικό πρόβλημα, πληθυσμιακή μεταβολή	1	2	3	4	5	6
Μεταφορές, χρήσεις γης, χωροταξική ανάπτυξη, κατοικία, συνθήκες ζωής	1	2	3	4	5	6
Οικονομική διάρθρωση (εισόδημα, κατανάλωση εισοδήματος)	1	2	3	4	5	6
Διατήρηση και αποκατάσταση της ιστορικής και πολιτιστικής κληρονομιάς	1	2	3	4	5	6

Δ ΕΝΟΤΗΤΑ: ΣΥΝΔΕΣΗ ΑΕΙΦΟΡΟΥ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΚΑΙ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

43. Ποια είναι τα τρία προβλήματα της Ελλάδας που σας αφορούν περισσότερο;

A).....

B).....

Γ).....

44. Πιστεύετε ότι αυτά (Απάντηση στην ερώτηση:43) συνδέονται με την Αειφόρο Ανάπτυξη ή / και τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση;

Ναι		Εν μέρει		Όχι όλα		Όχι		Δεν ξέρω	
-----	--	----------	--	---------	--	-----	--	----------	--

45. Πιστεύετε ότι υπάρχει σύνδεση μεταξύ της Αειφόρου Ανάπτυξης και της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης;

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα Πολύ

1 2 3 4 5

46. Σε ποια σημεία κατά τη γνώμη σας συνδέονται η Αειφόρος Ανάπτυξη με τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση (Αν δεν απαντήσατε Καθόλου στην προηγούμενη ερώτηση);

.....

47. Ποιες είναι κατά τη γνώμη σας οι κοινές έννοιες Αειφόρου Ανάπτυξης και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης;

.....

48. Σε ποια κοινά προβλήματα των σύγχρονων κοινωνιών νομίζετε ότι προτείνουν λύσεις η Αειφόρος Ανάπτυξη και η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση;

.....

49.Αποτελούν οι παρακάτω έννοιες σημεία σύνδεσης της Αειφόρου Ανάπτυξης με τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση;

Έννοιες	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	Δεν ξέρω
Ειρήνη						
Δημοκρατία						
Περιβαλλοντικά προβλήματα - Σεβασμός του περιβάλλοντος - Ισορροπία του πλανητικού συστήματος						
Αλληλεξάρτηση των κοινοτήτων - Μέρημα για τις επόμενες γενιές						
Ισότητα (των δύο φύλων, μεταξύ των γενεών, κοινωνική)						
Δικαιοσύνη - Κοινωνική δικαιοσύνη						
Αναγνώριση της ετερότητας - Ενσυναίσθηση- Κατανόηση						
Ιδιότητα του πολίτη - Δημιουργία Ενεργών Πολιτών - Ανάληψη ευθυνών - Υπευθυνότητα						
Προάσπιση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων						
Κοινωνική συνοχή – Αλληλεγγύη - Απόκτηση οικουμενικής ηθικής						
Συνεργασία - Βελτίωση της επικοινωνίας - Προώθηση του διαλόγου - Αξιοποίηση της υπάρχουσας γνώσης						
Πολιτισμός - Σεβασμός της παράδοσης - Σεβασμός της πολιτιστικής κληρονομιάς						

Παράρτημα: Ε Άδεια για τη διεξαγωγή έρευνας από το Υ.ΠΑΙ.Θ

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ,
ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥ ΚΑΙ ΑΘΛΗΤΙΣΜΟΥ

ΕΝΙΑΙΟΣ ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΟΣ ΤΟΜΕΑΣ
Π/ΘΜΙΑΣ & Δ/ΘΜΙΑΣ ΕΚΠ/ΣΗΣ
Δ/ΝΣΗ ΣΠΟΥΔΩΝ Δ/ΘΜΙΑΣ ΕΚΠ/ΣΗΣ
ΤΜΗΜΑ Α'

Βαθμός Ασφαλείας:
Να διατηρηθεί μέχρι:
Βαθμ. Προτεραιότητας:

Αθήνα, 08-11-2012
Αρ. Πρωτ. 139374/Γ2

Ταχ. Δ/ση: Ανδρέα Παπανδρέου 37
Τ.Κ. - Πόλη: 15180 Μαρούσι
Ιστοσελίδα: www.minedu.gov.gr
Πληροφορίες: Αν. Πασχαλίδου
Τηλέφωνο: 210-3443422

ΠΡΟΣ:

• κ. Γεώργιο Καδιγιαννόπουλο
Κεραμεικού 66
104 35 Αθήνα
• Δ/νσεις Δ/θμιας Εκπ/σης Α", Β', Γ' και Δ'
Αθήνας, Ανατ. Αττικής, Δυτ. Αττικής και
Πειραιά

ΘΕΜΑ: Έγκριση διεξαγωγής έρευνας

Απαντώντας σε σχετική αίτηση, σας γνωρίζουμε ότι **επιτρέπουμε** τη διεξαγωγή έρευνας από τον **κ. Γεώργιο Καδιγιαννόπουλο** κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2012-2013 με τις εξής προϋποθέσεις: α) Πριν από την έναρξη της έρευνας να γίνει ενημέρωση του Διευθυντή και του συλλόγου Διδασκόντων των σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, οι οποίες θα συμμετάσχουν στην έρευνα, σχετικά με τη διαδικασία διεξαγωγής της. β) Η έρευνα να γίνει με τη σύμφωνη γνώμη τους. γ) Οι εκπαιδευτικοί να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο, **ανώνυμα** και εφόσον το επιθυμούν.

Επισημαίνεται ότι η συμμετοχή στην έρευνα δεν είναι υποχρεωτική.

Η έρευνα έχει θέμα: *«Διαπολιτισμικότητα και Αειφόρος Ανάπτυξη στην εκπαίδευση. Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών Γυμνασίου του νομού Αττικής»*
και απευθύνεται στους εκπαιδευτικούς των σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του συνημμένου πίνακα.

Για την πραγματοποίηση της έρευνας θα πρέπει:

1. Οι επισκέψεις στα σχολεία να γίνουν μετά από συνεννόηση με το Διευθυντή τους και σε συνεργασία με το σύλλογο καθηγητών, ώστε να μην παρεμποδίζεται η ομαλή διεξαγωγή των μαθημάτων.
2. Οι Διευθυντές των Διευθύνσεων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Α', Β', Γ' και Δ' Αθήνας, Ανατ. Αττικής, Δυτ. Αττικής και Πειραιά να ενημερώσουν σχετικά τους Διευθυντές των σχολείων ευθύνης τους, ώστε να διευκολύνουν τον ενδιαφερόμενο στην πραγματοποίηση της έρευνας αυτής σύμφωνα με τα παραπάνω.

Ο ΕΙΔΙΚΟΣ ΓΡΑΜΜΑΤΕΑΣ

ΣΩΤΗΡΗΣ ΓΚΛΑΒΑΣ

Συν.: 1 σελ.

Εσωτ. Διανομή
Δ/ση Σπουδών Δ.Ε. Τμήμα Α"

Από τη Διεύθυνση Διοικητικού
Τμήμα Δίckeπ/σης & Πρωτοκόλλου



ΣΠΗΛΙΟΠΟΥΛΟΣ ΙΩΑΝΝΗΣ

ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ ΣΧΟΛΕΙΩΝ

Σχολική μονάδα	Κωδικός σχολείου
50° Γυμνάσιο Αθηνών	501074
51° Γυμνάσιο Αθηνών	501076
54° Γυμνάσιο Αθηνών	501073
63° Γυμνάσιο Αθηνών	501867
18° Γυμνάσιο Αθηνών	501210
15° Γυμνάσιο Αθηνών	501180
6° Γυμνάσιο Αθηνών	501090
9° Γυμνάσιο Αθηνών	501120
3° Γυμνάσιο Ηλιουπόλεως	501627
4° Γυμνάσιο Ζωγράφου	501551
46° Γυμνάσιο Αθηνών	501230
20° Γυμνάσιο Αθηνών	501111
1° Γυμνάσιο Χαλανδρίου	501570
4° Γυμνάσιο Χαλανδρίου	501588
2° Γυμνάσιο Νέου Ψυχικού	501764
Γυμνάσιο Φιλοθέης	501770
1° Γυμνάσιο Νέου Ηρακλείου	501700
2° Γυμνάσιο Ελευσίνας	503037
1° Γυμνάσιο Ασπροπύργου	503020
3° Γυμνάσιο Άνω Λιοσίων	503028
Γυμνάσιο Φυλής	503024
1° Γυμνάσιο Αγίου Δημητρίου	501830
2° Γυμνάσιο Αγίου Δημητρίου	501831
5° Γυμνάσιο Γλυφάδας	501896
6° Γυμνάσιο Νέας Σμύρνης	501679
3° Γυμνάσιο Καλλιθέας	501790
4° Γυμνάσιο Καλλιθέας	501791
6° Γυμνάσιο Χαϊδαρίου	501568
2° Γυμνάσιο Αιγάλεω	501441
1° Γυμνάσιο Περιστερίου	501640
2° Γυμνάσιο Περιστερίου	501641
16° Γυμνάσιο Περιστερίου	501151
20° Γυμνάσιο Περιστερίου	501155
Γυμνάσιο Αγίου Στεφάνου	502047
2° Γυμνάσιο Παιανίας	502025
1° Γυμνάσιο Γέρακα	502036
2° Γυμνάσιο Παλλήνης	502092
Γυμνάσιο Νέας Μάκρης	502057
1° Γυμνάσιο Πειραιά	501906
2° Γυμνάσιο Κορυδαλλού	501932
2° Γυμνάσιο Νίκαιας	501928
4° Γυμνάσιο Νίκαιας	501939
6° Γυμνάσιο Πειραιά	501917