

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ



ΕΘΝΙΚΟ ΚΕΝΤΡΟ ΔΗΜΟΣΙΑΣ
ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ & ΑΥΤΟΔΙΟΙΚΗΣΗΣ

Εκπαίδευση για την Παγκόσμια Ιδιότητα του Πολίτη και Υπερδιαφοροποιημένα Περιβάλλοντα

Δρ Καρανικόλα Ζωή, ΕΔΙΠ, Τμήμα Ιστορίας-Αρχαιολογίας, Πανεπιστήμιο Πατρών

*Δρ Καρακώστα Νάντια, Επικ. Καθηγήτρια, Τμήμα Ιστορίας-Αρχαιολογίας,
Πανεπιστήμιο Πατρών*



Οκτώβριος 2024

Περίληψη

Στόχος της παρούσας μελέτης είναι να αποτυπωθεί το πλαίσιο και οι βασικές διαστάσεις της εκπαίδευσης για την παγκόσμια ικανότητα και την παγκόσμια ιδιότητα του πολίτη καθώς και να διερευνηθούν οι αντιλήψεις δεκαπέντε εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Περιφέρειας Δυτικής Ελλάδας σχετικά με τις γνώσεις, δεξιότητες, αξίες, στάσεις και πρακτικές που εφαρμόζουν στο πλαίσιο της μαθησιακής και διδακτικής διαδικασίας ώστε να ενθαρρύνουν στις σχολικές μονάδες την καλλιέργεια της παγκόσμιας ιδιότητας του πολίτη. Για τις ανάγκες της μελέτης, ακολουθήθηκε η ποιοτική μεθοδολογία και πραγματοποιήθηκαν ημιδομημένες συνεντεύξεις ακολουθώντας την τεχνική της βολικής δειγματοληψίας. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, οι συμμετέχοντες/ουσες θεωρούν πως είναι σημαντικό οι μαθητές/τριες να διερευνούν θέματα που σχετίζονται με την τεχνολογία, την ιστορία, την πολιτική, τα ανθρώπινα δικαιώματα και την προστασία του περιβάλλοντος. Ως προς τις στάσεις και αξίες, προτάσσουν την ενσυναίσθηση, την ανεκτικότητα, την προσαμοστικότητα, τον σεβασμό και τον αναστοχασμό. Τέλος, οι πρακτικές που εφαρμόζουν είναι κυρίως η διαφοροποιημένη διδασκαλία, τα project, η διαγλωσσικότητα με τη χρήση ψηφιακών εφαρμογών, η συνεργασία με όμορα σχολεία και η συμμετοχή σε διαγωνισμούς και σε ευρωπαϊκά προγράμματα κινητικότητας.

Λέξεις-κλειδιά: Παγκόσμια ικανότητα, παγκόσμια ιδιότητα του πολίτη, υπερδιαφορετικότητα, γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις, πρακτικές.

Abstract

The aim of this study is to describe the framework and the basic dimensions of global competence and global citizenship education and to explore the perceptions of fifteen secondary school teachers of the Region of Western Greece regarding the knowledge, skills, values, attitudes and practices they apply in the learning and teaching process in order to encourage the cultivation of global citizenship. For the needs of the study, the qualitative methodology was followed and semi-structured interviews were conducted by following the convenient sampling technique. According to the results of the survey, the participants state that it is important for students to explore issues related to technology, history, politics, human rights and environmental protection. In terms of attitudes and values, they prioritize empathy, tolerance, adaptability, respect and self-reflection. Finally, the practices they apply are mainly differentiated teaching, projects, translanguaging, use of digital applications, cooperation with neighbouring schools and participation in competitions and European mobility programmes.

Keywords: Global competence, global citizenship, global citizenship, superdiversity, knowledge, skills, attitudes, practices.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

I.	Εισαγωγή.....	σελ.4
II.	Θεωρητικό μέρος	
	a. Σύγχρονο συγκείμενο και αναγκαιότητα ανάπτυξης της παγκόσμιας ικανότητας	σελ. 6
	b. Παγκόσμια ικανότητα: εννοιολογική αποσαφήνιση και βασικές διαστάσεις	σελ. 11
	c. Μοντέλα και κλίμακες αξιολόγησης της παγκόσμιας ικανότητας	σελ. 14
	d. Παγκόσμια ιδιότητα του πολίτη	σελ. 17
	e. Εκπαίδευση για την παγκόσμια ιδιότητα του πολίτη	σελ.20
	f. Αποτελεσματική διδασκαλία για την παγκόσμια ικανότητα και πρακτικές	σελ. 25
III.	Συμπεράσματα	σελ. 30
IV.	Μεθοδολογικό μέρος	σελ. 32
	a. Μεθοδολογία έρευνας	σελ. 32
	b. Συλλογή και ανάλυση δεδομένων	σελ. 33
	c. Ερευνητικά αποτελέσματα και συζήτηση	σελ. 34
V.	Συμπεράσματα	σελ. 42
VI.	Βιβλιογραφία	σελ. 44

Εισαγωγή

Η παγκοσμιοποίηση και η διείσδυση της τεχνολογίας σε όλους τους τομείς ανθρώπινης διαβίωσης, επαναπροσδιορίζουν τις αντιλήψεις του σύγχρονου πολίτη, ο οποίος νιώθει μετέωρος ανάμεσα στην τοπική και παγκόσμια προοπτική, ενώ τα έθνη νοούνται πλέον ως «ενωμένα έθνη» ή ως «μια παγκόσμια κοινωνία» (Luhmann, 2019). Η παγκοσμιοποίηση συνιστά μια αμφιλεγόμενη έννοια, καθώς άλλοτε θεωρείται ως κάτι θετικό που βοηθά το άτομο να αναπτυχθεί και να ανακαλύψει τις ελευθερίες του και άλλοτε ως κάτι αρνητικό που καταστρέφει τους πολιτισμούς, ομογενοποιεί τους ανθρώπους, αυξάνει τον αριθμό των φτωχών και δυστυχισμένων ανθρώπων (Bauman, 2004), ενώ ταυτόχρονα σημαντικοί προβληματισμοί εγείρονται σχετικά με την έννοια της κοινωνικής δικαιοσύνης, την επικράτηση της φτώχειας, την όξυνση των ανισοτήτων και του κοινωνικού αποκλεισμού, την προάσπιση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και των αξιών σε έναν κόσμο χωρίς σύνορα και γεωγραφικά όρια (Gaus, 2021).

Σε κάθε περίπτωση, η παγκοσμιοποίηση οδηγεί στη διαμόρφωση πολυπολιτισμικών κοινωνιών και δημιουργεί υπερδιαφοροποιημένα περιβάλλοντα και νέες συνθήκες αλληλεπίδρασης και αλληλεξάρτησης. Σε αυτά τα πλαίσια, η παγκόσμια και διαπολιτισμική ικανότητα θεωρούνται ως δεξιότητες μείζονος σημασίας που βοηθούν τα άτομα να συνεργάζονται αποτελεσματικά, με απώτερο στόχο την ανάπτυξη και την ενδυνάμωση των κοινωνιών τους (Asia Society/OECD, 2018 ·Pylvas & Nokelainen, 2019).

Ο Οργανισμός των Ηνωμένων Εθνών σε μια προσπάθεια απάντησης στις σύγχρονες προκλήσεις, επιδιώκει μέσα από το πλαίσιο της Ατζέντας 2030 (Agenda 2030: Sustainable Development Goals) και τον προσδιορισμό δεκαεπτά γενικών και οικουμενικών στόχων να συμβάλλει στη διασφάλιση μιας ανθρώπινης, ειρηνικής και δίκαιης παγκόσμιας κοινωνίας. Ειδικότερα, στον στόχο τέσσερα γίνεται αναφορά στην αναγκαιότητα απόκτησης ποιοτικής εκπαίδευσης που θα αποτελέσει τη βάση για τη βελτίωση της ανθρώπινης ζωής και της βιώσιμης ανάπτυξης. Στο εδάφιο 4.7 ορίζεται ότι:

«έως το 2030 όλοι οι εκπαιδευόμενοι θα αποκτήσουν τη γνώση και θα καλλιεργήσουν τις δεξιότητες που χρειάζονται για να προάγουν τη βιώσιμη ανάπτυξη, μέσω, μεταξύ άλλων, της εκπαίδευσης για τη βιώσιμη ανάπτυξη και τον βιώσιμο τρόπο ζωής, τα

ανθρώπινα δικαιώματα, την ισότητα των φύλων, της προαγωγής της κουλτούρας της ειρήνης και της ταυτότητας του παγκόσμιου πολίτη, καθώς και μέσω της αναγνώρισης της πολιτιστικής ποικιλομορφίας και της συμβολής του πολιτισμού στη βιώσιμη ανάπτυξη» (United Nations, 2015, σελ. 19).

Η εκπαίδευση δύναται να συμβάλει στην προώθηση ειρηνικών και χωρίς αποκλεισμούς κοινωνιών, να λειτουργήσει ως εργαλείο για την πρόληψη της παραβίασης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, τη φυλετική και θρησκευτική μισαλλοδοξία και να εξασφαλίσει σταθερότητα, κοινωνική δικαιοσύνη και ισότητα για όλους (UNESCO, 2017).

Προς αυτή την κατεύθυνση, η εκπαίδευση για την παγκόσμια ιδιότητα του πολίτη μπορεί να θέσει τις βάσεις για την καλλιέργεια του διαλόγου, της κοινωνικής συνοχής και της δικαιοσύνης και για τη διαμόρφωση μιας οικουμενικής ταυτότητας που βασίζεται στις αξίες μιας φιλελεύθερης κοινωνίας (Faas, 2010).

Η προετοιμασία των παγκόσμιων πολιτών είναι μείζονος σημασίας στην Ελλάδα, καθώς η εθνική απογραφή πληθυσμού το 2021 καταδεικνύει ότι οι μετανάστες πολίτες αντιστοιχούν στο 11,34% του συνολικού πληθυσμού με την πλειοψηφία των εθνοτικών ομάδων να είναι ως επί το πλείστον Αλβανοί, Βούλγαροι, Ρουμάνοι, Πακιστανοί, Γεωργιανοί, Ουκρανοί, Ρώσοι, Αρμένιοι, Σύροι και Αφγανοί (Greece Immigration Statistics, 2022· Karanikola & Panagiotopoulos, 2023). Επιπρόσθετα, σύμφωνα με το Operational Data Portal της Ύπατης Αρμοστείας του ΟΗΕ για τους πρόσφυγες, το 2023 έφτασαν στη χώρα μας περίπου 41.266 άτομα που αναγνωρίστηκαν ως πρόσφυγες. Παρόμοια είναι και η εικόνα για το έτος 2024, όπως αναλύεται παρακάτω (Greece-UNHCR Data Portal: See and land arrivals, 2023, 2024).

Σε αυτό το πλαίσιο, η παρούσα μελέτη έρχεται σε θεωρητικό επίπεδο να καταγράψει τους ιδιαίτερους λόγους που υπαγορεύουν την αναγκαιότητα ανάπτυξης της παγκόσμιας ικανότητας και της παγκόσμιας ιδιότητας του πολίτη, τις βασικές διαστάσεις της, τα σημαντικότερα μοντέλα που έχουν προταθεί για τον προσδιορισμό και την αξιολόγησή της, την αναγκαιότητα ανάπτυξης της εκπαίδευσης για την καλλιέργεια της παγκόσμιας ιδιότητας του πολίτη και τα στοιχεία που προσδιορίζουν την αποτελεσματική διδασκαλία της.

Σε ερευνητικό επίπεδο, αναγνωρίζοντας το αυξανόμενο ακαδημαϊκό ενδιαφέρον για την ετοιμότητα των εκπαιδευτικών να προετοιμάσουν πολίτες ικανούς να ευδοκιμήσουν σε παγκόσμιο επίπεδο αλλά και τις περιορισμένες έρευνες στο σχετικό πεδίο (Kho, 2022· Guo, 2013), επιδιώκεται να διερευνηθούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις γνώσεις και δεξιότητες που απαιτούνται για την κατανόηση του κόσμου και της πολυπλοκότητάς του, τις αξίες και στάσεις που επιτρέπουν στους μαθητές/τριες να συνυπάρξουν με σεβασμό και ειρήνη στα σύγχρονα περιβάλλοντα και τις αντίστοιχες πρακτικές που εφαρμόζονται στο σχολείο.

Θεωρητικό μέρος

Σύγχρονο συγκείμενο και αναγκαιότητα ανάπτυξης της παγκόσμιας ικανότητας

Η κυριαρχία του τεχνολογικού πολιτισμού, οι έντονες εκούσιες ή ακούσιες μετακινήσεις πληθυσμών, οι επιδημιολογικές κρίσεις, η παγκοσμιοποίηση με τη συνεπακόλουθη κυριαρχία πολυπολιτισμικών και πολυγλωσσικών περιβαλλόντων, η πρόσφατη έλευση της 4^{ης} Βιομηχανικής Επανάστασης με τη σχεδόν ταυτόχρονη είσοδο των κοινωνιών στην 5^η Βιομηχανική Επανάσταση διαμορφώνουν σημαντικά τον τρόπο διαβίωσης, επιβίωσης και αλληλεπίδρασης των ανθρώπων, ενώ ταυτόχρονα δημιουργούν μια εγγενή ανάγκη για την οικοδόμηση της ανθεκτικότητας του πολίτη και την ανάπτυξη των κατάλληλων δεξιοτήτων που θα τον θωρακίσουν, ώστε να είναι πάντα ενεργός ακόμη και σε περιόδους έντονων αναταράξεων.

Η βελτίωση της ανθεκτικότητας σημαίνει μείωση της εξάρτησής μας από τα τρέχοντα γεγονότα και καλύτερη δυνατότητα διαχείρισης των κρίσιμων καταστάσεων (UNESCO, 2022), που αναπόφευκτα οδηγούν σε κατάρρευση των συστημάτων αλληλεπίδρασης που επικρατούν σε ένα ορισμένο κοινωνικό σύστημα (Peng & Dervin, 2022). Η κατάλληλη επιμόρφωση και ανάπτυξη σωστών δεξιοτήτων, η διοργάνωση συνεδρίων και φόρουμ, η ανάπτυξη σχετικής διπλωματίας και διμερών σχέσεων, η αύξηση χρηματοδοτήσεων, η προώθηση και υλοποίηση της παγκόσμιας εκπαίδευσης δύνανται να συμβάλλουν προς την ενδυνάμωση των πολιτών.

Ας δούμε, όμως, ειδικότερα τις εξωτερικές συνθήκες που υπαγορεύουν την αναγκαιότητα ανάπτυξης της παγκόσμιας ικανότητας.

Αρχικά, ο ψηφιακός μετασχηματισμός είναι εμφανής στους τομείς της διοίκησης, της υγείας, της εκπαίδευσης, της διακυβέρνησης, της παραγωγής και της οικονομίας, με την ανθρωπότητα να βρίσκεται αντιμέτωπη με τη σημαντική πρόκληση της ανάπτυξης ψηφιακών δεξιοτήτων και πρακτικών προκειμένου να διαχειριστεί την πολυπλοκότητα των αλγορίθμων, την τεχνητή νοημοσύνη, τα μεγάλα δεδομένα, τη νανοτεχνολογία, τα αυτόνομα οχήματα, την τρισδιάστατη εκτύπωση, το διαδίκτυο των πραγμάτων και την εξελιγμένη ρομποτική, η οποία ουσιαστικά μας εισάγει στην 5^η φάση της Βιομηχανικής Επανάστασης (Karaniola & Panagiotopoulos, 2018· Παναγιωτόπουλος, 2021· Παναγιωτόπουλος κ.συν., 2023).

Ο αντίκτυπος, ωστόσο, της 4^{ης} Βιομηχανικής Επανάστασης εξακολουθεί να ξεδιπλώνεται και να χαρακτηρίζεται άλλοτε με θετικό και άλλοτε με αρνητικό πρόσημο, λαμβάνοντας υπόψη την αστικοποίηση, τις νέες συνθήκες και σχέσεις εργασίας, τις περιβαλλοντικές επιπτώσεις, τις κλιματικές κρίσεις και τη βιωσιμότητα (Schwab, 2017). Στα οφέλη της 4ης Βιομηχανικής Επανάστασης συγκαταλέγονται, σύμφωνα με τη σχετική βιβλιογραφία, η αύξηση του παγκόσμιου επιπέδου εισοδήματος, η βελτίωση της ποιότητας ζωής των πληθυσμών, η μείωση του κόστους παραγωγής και του εμπορίου και το άνοιγμα νέων αγορών (Caruso, 2018). Επιπρόσθετα, οι τεχνολογίες 4.0 χαρακτηρίζονται από τη μειωμένη κατανάλωση ενέργειας, την αυξημένη ενεργειακή απόδοση των διαδικασιών παραγωγής, τη μείωση των ενεργειακών δαπανών και του λειτουργικού κόστους των επιχειρήσεων και την προστασία του περιβάλλοντος (Saniuk et al., 2022).

Η έννοια της Κοινωνίας 5.0 και της Βιομηχανίας 5.0. δε συνιστά μια απλή χρονολογική μετάβαση ή εναλλακτική της 4^{ης} Βιομηχανικής Επανάστασης. Η 5^η φάση στοχεύει στην περαιτέρω αξιοποίηση της 4^{ης} σε όλους τους τομείς της κοινωνικής ζωής, της επικοινωνίας, της εργασίας, της ψυχαγωγίας και της υγειονομικής περίθαλψης, στη βελτίωση της ποιότητας ζωής, στην προώθηση της κοινωνικής ευθύνης και στη διασφάλιση της βιωσιμότητας (Gu & Koren, 2022· Saniuk et al., 2022).

Ως προς τις εκούσιες ή ακούσιες μετακινήσεις των πληθυσμών και τη συνεπακόλουθη πολιτισμική ασυμμετρία, πολυπλοκότητα και διαφορετικότητα, σύγχρονα στατιστικά δεδομένα καταδεικνύουν σημαντική αλλαγή της σύγχρονης ανθρωπογεωγραφίας. Ειδικότερα, σε παγκόσμιο επίπεδο, ένας πολίτης στους τριάντα

αποτελεί μετανάστης, περισσότεροι από εξήντα πέντε εκατομμύρια άνθρωποι αιτούνται ασύλου, ενώ ο αριθμός των μεταναστών το 2020 ανερχόταν στα 281 εκατομμύρια με τον αντίστοιχο αριθμό τη δεκαετία του 1990 να είναι μειωμένος κατά 128 εκατομμύρια (Karanikola & Palaiologou, 2021 · International Organization for Migration, 2022).

Αναφορικά με τις προσφυγικές εισροές, οι βίβια εκτοπισμένοι πολίτες στον πλανήτη μας ανέρχονται στα 110 εκατομμύρια (μέσα του 2023), ως αποτέλεσμα των διώξεων και συγκρούσεων που βιώνουν, των συνεχών παραβιάσεων δικαιωμάτων τους ή και λόγω ποικίλων γεγονότων που διαταράσσουν σοβαρά τη δημόσια τάξη (UNHCR, 2023). Ειδικότερα στην Ελλάδα, το συνεχώς επικαιροποιημένο Operational Data Portal της Ύπατης Αρμοστείας του ΟΗΕ (2024) καταγράφει τα ακόλουθα στατιστικά στοιχεία: 34.957 πρόσφυγες έχουν εισέλθει στην Ελλάδα από την αρχή του 2024 έως και τις 8 Σεπτεμβρίου, με κυριότερες χώρες προέλευσης το Αφγανιστάν, τη Συρία, την Αίγυπτο, την Ερυθραία και την Παλαιστίνη (Karanikola & Palaiologou, 2021 · Greece-UNHCR Data Portal: See and land arrivals, 2024).

Ωστόσο, θα πρέπει να επισημανθεί ότι το φαινόμενο της μετανάστευσης δεν είναι κάτι πρωτοφανές. Πρωτοφανής είναι ο ρυθμός με τον οποίο οι άνθρωποι μετακινούνται, γεγονός που επηρεάζει τη φυσιογνωμία και τη δημογραφική σύνθεση των χωρών υποδοχής. Έτσι, η υπερδιαφορετικότητα, που «ως ιδέα είναι προϊόν της εποχής της», όπως διατείνεται η Brenda Yeoh (2023, σελ. 1650), έρχεται να αντικαταστήσει/συμπληρώσει την αναχρονιστική ως έναν βαθμό έννοια της διαφορετικότητας και να κυριαρχήσει στα περισσότερα δυτικά αστικά περιβάλλοντα (ενδεικτικά: Λονδίνο, Παρίσι, Νέα Υόρκη, Τόκιο).

Ως όρος (Palaiologou & Karanikola, 2021 · Vertovec, 2007) εστιάζεται στο γεγονός ότι δεν αρκεί να βλέπουμε τη διαφορετικότητα μόνο ως προς την εθνικότητα, αλλά, λαμβάνοντας υπόψη τη συνεχώς αυξανόμενη πολυπλοκότητα των αστικών κοινωνιών, θα πρέπει να την εξετάζουμε σε σχέση με τις πολλαπλές εθνοτικές, ηλικιακές, ταξικές, πολιτισμικές, κοινωνικές και θρησκευτικές διαφορές των πολιτών, αλλά και τις ατομικές διαφορές των ατόμων που, ενώ φαινομενικά ανήκουν στην ίδια, για παράδειγμα, εθνοτική ομάδα, ενδέχεται να εκφράζουν διαφορετικό τρόπο έκφρασης και ζωής (Vertovec, 2007).

Επίσης, περιγράφει τις διαφοροποιήσεις που υπάρχουν όσον αφορά το ανθρώπινο κεφάλαιο, τις μεταναστευτικές ιστορίες, τις θρησκείες, το εκπαιδευτικό και οικονομικό υπόβαθρο, την εισαγωγή στην αγορά εργασίας, τα κανάλια μετανάστευσης και τα νομικά καθεστάτα (Foner, 2018), ενώ δε θα μπορούσαμε να αγνοήσουμε και τα συνεπακόλουθα αυτής της νέας πραγματικότητας, καθώς αναδύονται νέα πρότυπα ανισότητας, διακρίσεων και προκαταλήψεων, νέες μορφές ρατσισμού, νέα πρότυπα διαχωρισμού, νέες εμπειρίες του χώρου και της επαφής και νέες μορφές κοσμοπολιτισμού (Vertovec, 2019).

Υπό αυτό το πρίσμα, η αξία της έννοιας της υπερδιαφορετικότητας έγκειται στο γεγονός ότι επικεντρώνεται στο πώς οι ποικίλες έννοιες της διαφοράς «διαμορφώνουν τους κοινωνικούς κόσμους του 21^{ου} αιώνα» (Yeoh, 2023, σελ. 1651), χωρίς αυτό να σημαίνει πως η αναγνώριση της υπερποικιλότητας είναι το τελικό σημείο και μπορεί από μόνη της να προσφέρει εξηγήσεις για τη μετατόπιση στα πρότυπα μετανάστευσης (Vertovec, 2023). Αντίθετα, συνιστά ένα σημείο εκκίνησης για τους μελετητές που θέλουν να κατανοήσουν πώς η μετανάστευση επηρεάζει την κοινωνική πολυπλοκότητα (Yeoh, 2023).

Προς αυτή την κατεύθυνση όλο και περισσότερο η επιστημονική κοινότητα (López Peláez et al., 2022) προβληματίζεται σχετικά με τις σημαντικές προκλήσεις που αναδύονται στην προσπάθεια των εκπαιδευτικών να εξασφαλίσουν ένα περιβάλλον δίκαιο και χωρίς αποκλεισμούς για όλους. Οι κύριες προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να είναι τα γλωσσικά εμπόδια των μαθητών/τριών, οι πολιτιστικές παρεξηγήσεις και παρερμηνείες, οι σημαντικές κοινωνικο-οικονομικές ανισότητες, οι πολιτιστικές συγκρούσεις και τα ζητήματα ταυτότητας, οι άδικες ή και μεροληπτικές πολιτικές, η ελλιπής κατάρτισή τους, το ελλιπές εκπαιδευτικό υλικό και η απουσία εξειδικευμένου υποστηρικτικού προσωπικού (π.χ. διαμεσολαβητές, ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί) (Antoniadou et al., 2022· Gay, 2018).

Η μετακίνηση των πληθυσμών εγγράφεται σε σημαντικό βαθμό στη σφαίρα της παγκοσμιοποίησης, μια έννοια πολυδιάστατη και δυναμική με σημαντικές οικονομικές, κοινωνικές και πολιτικές προεκτάσεις. Εξαιτίας των σημαντικών προόδων στις τεχνολογίες μεταφορών και τεχνολογίας, η πραγματική απόσταση για τη μετάβαση από ένα σημείο σε ένα άλλο έχει μειωθεί δραματικά, με αποτέλεσμα οι

ανθρώπινες δραστηριότητες να μην περιορίζονται πλέον από γεωγραφικές τοποθεσίες ούτε να οριοθετούνται από πολιτικές οντότητες (Zhao, 2010).

Η παγκοσμιοποίηση έγκειται στη δημιουργία σύνθετων δικτύων με την ενσωμάτωση εθνικών οικονομιών, πολιτισμών, τεχνολογιών και διακυβερνήσεων και την παραγωγή σχέσεων αμοιβαίας αλληλεξάρτησης και αλληλεπίδρασης (Gygli et al., 2019· Norris, 2000· Παναγιωτόπουλος κ.συν., 2023). Στο πλαίσιο αυτών των δικτύων υπάρχει σημαντική διεύρυνση του εμπορίου και των ροών κεφαλαίων, κίνηση αγαθών, πληροφοριών και υπηρεσιών, επικοινωνία μεταξύ των ανθρώπων, ανταλλαγή ιδεών και συνεργασίες κυβερνήσεων με στόχο την επίλυση πολιτικών και κοινωνικών προβλημάτων παγκόσμιας εμβέλειας (Gygli et al., 2019· Merriam & Bierema, 2014· Παναγιωτόπουλος κ.συν., 2023).

Ωστόσο, η παγκοσμιοποίηση μπορεί να επηρεάσει σημαντικά και να θέσει σε κίνδυνο τα ανθρώπινα δικαιώματα των εργαζομένων, να εντείνει τον ανταγωνισμό μεταξύ των επιχειρήσεων και να απειλήσει τις υπάρχουσες θέσεις εργασίας. Επίσης, παρά το γεγονός ότι η παγκοσμιοποίηση εντείνει τη συνειδητοποίηση των παγκόσμιων προκλήσεων που αντιμετωπίζει η ανθρωπότητα στο σύνολό της (φτώχεια, περιβάλλον, ανθρώπινα δικαιώματα κ.λπ.), ταυτόχρονα συνεπάγεται σημαντικό κοινωνικό και πολιτιστικό κατακερματισμό. Σε ορισμένα πλαίσια ενθαρρύνεται η ανοχή, η ξеноφοβία, οι διακρίσεις και οι συγκρούσεις, ενώ συχνά εγείρονται φόβοι για την πολιτιστική τυποποίηση και την εξαθλίωση της πολιτιστικής ποικιλομορφίας και του πλουραλισμού (UNESCO, 2000).

Αξίζει να αναφερθούμε και στον παράγοντα των επιδημιολογικών κρίσεων, καθώς η πρόσφατη εμπειρία της πανδημίας του COVID-19 κατέδειξε ότι επηρέασε και διαμόρφωσε σημαντικά το σύγχρονο πλαίσιο διαβίωσης των ανθρώπων σε παγκόσμιο επίπεδο, θέτοντας υπό προβληματισμό και την έννοια της παγκοσμιοποίησης.

Με τον αντίκτυπο της πανδημίας να είναι ακόμη αισθητός στα συστήματα υγείας, εργασίας, εκπαίδευσης αλλά και επισιτισμού, ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας¹(2020), έρχεται να επισημάνει ότι δεκάδες εκατομμύρια ανθρώπων κινδυνεύουν να πέσουν σε ακραία φτώχεια, με ταυτόχρονη επιδείνωση των οικονομικών, κοινωνικών και εκπαιδευτικών ανισοτήτων (UNESCO, 2022). Σε αυτό το πλαίσιο, η τηλεργασία

¹ <https://www.who.int/news/item/13-10-2020-impact-of-covid-19-on-people's-livelihoods-their-health-and-our-food-systems>

και η εξ αποστάσεως μάθηση αναδείχθηκαν ως αναγκαία συνθήκη λειτουργίας για εκατομμύρια πολίτες, καθώς η πανδημία επηρέασε σχεδόν 1,6 δισεκατομμύρια μαθητές/τριες σε περισσότερες από 190 χώρες (United Nations, 2020). Ωστόσο, έρευνες καταδεικνύουν ότι το 40% των φτωχών χωρών απέτυχαν να υποστηρίξουν τους μαθητές/τριες και τις οικογένειές τους κατά τη διάρκεια της κρίσης κυρίως λόγω σημαντικών ελλείψεων ηλεκτρικού ρεύματος και αδυναμίας πρόσβασης στο διαδίκτυο (UNESCO, 2020· Παναγιωτόπουλος κ.συν., 2023).

Κλείνοντας την ενότητα αυτή, θα θέλαμε να γίνει ιδιαίτερη μνεία και σε έναν ακόμη παράγοντα που καθιστά αναγκαία την ανάπτυξη της παγκόσμιας ιδιότητας του πολίτη, σε αυτόν της κλιματικής αλλαγής. Οι διεθνείς οργανισμοί έχουν προβεί στην ανάληψη δράσεων και πρωτοβουλιών για την προστασία και τη βιωσιμότητα του πλανήτη. Ενδεικτικά, η «Πράσινη Συμφωνία» είναι η απάντηση της Ευρωπαϊκής Ένωσης στην κλιματική αλλαγή. Πρόκειται για έναν χάρτη πορείας για τη μετάβαση σε μια κλιματικά ουδέτερη Ευρώπη έως το 2050 (Παναγιωτόπουλος κ.συν., 2023).

Επιπρόσθετα, το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο κήρυξε το 2019 ως κατάσταση κλιματικής έκτακτης ανάγκης, καλώντας την Ευρωπαϊκή Επιτροπή να συμβάλλει στον περιορισμό της υπερθέρμανσης του πλανήτη, στην αύξηση της οικονομικής στήριξης για την καταπολέμηση της κλιματικής αλλαγής, στην κατάργηση όλων των άμεσων και έμμεσων επιδοτήσεων ορυκτών καυσίμων, στη μείωση εκπομπών κατά 55% έως το 2030 και στη μείωση εκπομπών στις θαλάσσιες και αεροπορικές μεταφορές. Έμφαση δίδεται και στην ενίσχυση της κυκλικής οικονομίας με την υιοθέτηση μέτρων που προωθούν την κυκλικότητα στις μεθόδους παραγωγής, τη βιώσιμη κατανάλωση, τη μείωση των αποβλήτων και τη διατήρηση της βιοποικιλότητας (Παναγιωτόπουλος κ.συν., 2023).

Παγκόσμια ικανότητα: εννοιολογική αποσαφήνιση και βασικές διαστάσεις

Η παγκόσμια ικανότητα συγκαταλέγεται πλέον στις βασικές ικανότητες που πρέπει να διαθέτει ο πολίτης του 21^{ου} αιώνα (OECD, 2018), προκειμένου να ανταποκριθεί με επιτυχία σε έναν κόσμο αυξανόμενης ποικιλομορφίας, πολυπλοκότητας (Popov et al., 2017) και αλληλεξάρτησης, ενώ όλο και περισσότερο η αυτοέκφραση, η κοινωνική ζωή, η συμμετοχή στα κοινά και η εργασία ξεδιπλώνονται σε ένα παγκόσμιο σενάριο (Mansilla & Jackson, 2011). Άλλωστε και στον στρατηγικό τομέα του Προγράμματος

Εκπαίδευσης της UNESCO για την περίοδο 2014-2021 και στο πλαίσιο υλοποίησης της Ατζέντας 2030 του ΟΗΕ γίνεται ειδική μνεία στην παγκόσμια ικανότητα.

Ωστόσο, ως έννοια έχει συχνά επικριθεί ότι επικαλύπτεται και συγχέεται με άλλους παρεμφερείς όρους, όπως είναι η διαπολιτισμική ικανότητα, η παγκόσμια ιδιότητα του πολίτη και η διεθνοποίηση (Engel et al., 2019· Deardorff, 2009· Oxley & Morris, 2013· Knight, 2013). Πράγματι, θα μπορούσαν να αναγνωριστούν κοινές αρχές, τάσεις και αξίες. Άλλωστε, το Αναπτυξιακό Μοντέλο Διαπολιτισμικής Ευαισθησίας του Bennett (1993) θεωρείται ότι αποτελεί τη βάση για την ανάπτυξη της παγκόσμιας ικανότητας (Li, 2013).

Η παγκόσμια, ωστόσο, ικανότητα είναι ευρύτερη της διαπολιτισμικής. Χρησιμοποιείται ως όρος ομπρέλα και μια βασική διάστασή της αφορά στην απόκτηση της διαπολιτισμικής θεώρησης, επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης (Karanihola et al., 2022· Παναγιωτόπουλος κ.συν., 2023). Επιπρόσθετα, η παγκόσμια ιδιότητα του πολίτη περιγράφει το αίσθημα του ανήκειν σε μια ευρύτερη κοινή κοινότητα που συνδέει το τοπικό με το παγκόσμιο και το εθνικό με το διεθνές (UNESCO, 2014), ενώ ο παγκόσμιος πολίτης έχει αναμφίβολα αναπτυγμένες δεξιότητες διαπολιτισμικής επικοινωνίας. Υπό αυτή την έννοια, «η παγκόσμια ικανότητα θα μπορούσε να θεωρηθεί ως ένα σύνολο δεξιοτήτων που αποκτήθηκαν μετά από εκτενή κατανόηση της παγκόσμιας ιδιότητας του πολίτη» (Mannion et al., 2011 ό.α. Han & Zhu, 2022, σελ. 2).

Σε κάθε περίπτωση, η παγκόσμια ικανότητα είναι η ικανότητα και η διάθεση να κατανοούμε και να ενεργούμε σε θέματα παγκόσμιας σημασίας και βασικές διαστάσεις της αποτελούν: α. η δυνατότητα εξέτασης τοπικών, παγκόσμιων και διαπολιτισμικών ζητημάτων, β. η δυνατότητα κατανόησης και εκτίμησης διαφορετικών προοπτικών και κοσμοθεωριών, γ. η δυνατότητα επιτυχούς αλληλεπίδρασης με τους άλλους, δ. η δυνατότητα ανάληψης υπεύθυνης δράσης με στόχο τη βιωσιμότητα και τη συλλογική ευημερία (OECD, 2018, σελ. 4).

Ειδικότερα, οι άνθρωποι που έχουν αποκτήσει ένα ώριμο επίπεδο ανάπτυξης στην πρώτη διάσταση, χρησιμοποιούν πιο σύνθετες γνωστικές δεξιότητες, όπως η κριτική αξιολόγηση των μηνυμάτων και των μέσων ενημέρωσης, καθώς και η επιλογή και η στάθμιση κατάλληλων στοιχείων προκειμένου να συλλογιστούν πάνω στα παγκόσμια τρέχοντα ζητήματα. Βάσει αυτών των ζητημάτων είναι σημαντικό να διεξάγονται και

ερευνητικά project αντίστοιχα της ηλικίας των συμμετεχόντων (Mansilla & Jackson, 2011).

Στη συνέχεια, η δεύτερη διάσταση υπογραμμίζει την προθυμία εξέτασης των παγκόσμιων προβλημάτων από πολλές οπτικές γωνίες, αναγνωρίζοντας ότι οι πολιτισμοί και η γνώση κατασκευάζονται και διαμορφώνονται βάσει πολλαπλών επιρροών, οι οποίες διαφοροποιούνται από πλαίσιο σε πλαίσιο. Επίσης είναι σημαντικό να αναγνωρίζουν και να εξηγούν τις προοπτικές των άλλων και τις δικές τους με τον δέοντα σεβασμό. Τα άτομα με αυτήν την ικανότητα επίσης εστιάζουν στις κοινές οικουμενικές εμπειρίες, ανάγκες και δικαιώματα των ανθρώπων, διατηρώντας ταυτόχρονα τις πολιτιστικές αξίες και πεποιθήσεις τους. «Ωστόσο, η ικανότητα να βλέπει κανείς μέσα από ένα άλλο πολιτισμικό φίλτρο παρέχει ευκαιρίες για να εμβαθύνει και να αμφισβητήσει τις δικές του προοπτικές, και έτσι να πάρει πιο ώριμες αποφάσεις» (Fennes & Hargood, 1997, ό.α. OECD, 2018, σελ. 9).

Εξελικτικά, η τρίτη διάσταση προτάσσει την εκτίμηση για τον διάλογο, την ανοιχτή αλληλεπίδραση και την προσπάθεια για συμπερίληψη όλων των περιθωριοποιημένων και ευάλωτων ομάδων, ενώ οι συμμετέχοντες επιδεικνύουν ευαισθησία, περιέργεια και διάθεση για αμοιβαία κατανόηση (OECD, 2018). Η αποτελεσματική επικοινωνία των ιδεών σε διαφορετικά ακροατήρια δύναται να συμβάλει και στη γεφύρωση των γεωγραφικών, γλωσσικών, ιδεολογικών και πολιτιστικών εμποδίων (Mansilla & Jackson, 2011).

Τέλος, η τέταρτη διάσταση έχει έναν μείζονος σημασίας μετασχηματιστικό χαρακτήρα, καθώς προτάσσει την αναγκαιότητα ανάληψης ενεργού και υπεύθυνου ρόλου με στόχο την ανάληψη δράσης για να εισακούγονται οι «αδύναμες φωνές». Η δέσμευση για βελτίωση των συνθηκών διαβίωσης των πολιτών και η οικοδόμηση ενός πιο δίκαιου, ειρηνικού, χωρίς αποκλεισμούς και περιβαλλοντικά βιώσιμου κόσμου είναι σημαντικά ζητούμενα αυτής της διάστασης της παγκόσμιας ικανότητας (OECD, 2018). Τα άτομα σε αυτό το στάδιο θεωρούν τους εαυτούς τους σημαντικούς «παίκτες» του κόσμου και συμμετέχουν αναστοχαστικά στα κοινωνικά δρώμενα (Mansilla & Jackson, 2011).

Μοντέλα και κλίμακες αξιολόγησης της παγκόσμιας ικανότητας

Η επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας καταδεικνύει την ύπαρξη ποικίλων κλιμάκων και μοντέλων που επιχειρούν να προσδιορίσουν ή και να αξιολογήσουν την παγκόσμια ικανότητα. Ωστόσο, οι περισσότερες από τις κλίμακες εστιάζουν σε ορισμένες διαστάσεις της παγκόσμιας ικανότητας δίνοντας άλλοτε έμφαση στα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και άλλοτε στη διαπολιτισμική ευαισθησία και ικανότητα (Karanikola, 2022a,b).

Για παράδειγμα, η Deardorff (2006, σελ. 254) πρότεινε ένα διαπολιτισμικό εννοιολογικό μοντέλο με τρεις διαστάσεις, τη γνώση και την κατανόηση, τις δεξιότητες και τις στάσεις. Η διάσταση της γνώσης/κατανόησης εστιάζεται: α) στην πολιτισμική αυτογνωσία, τη βαθιά δηλαδή κατανόηση και γνώση του πολιτισμού, συμπεριλαμβανομένων των πλαισίων, του ρόλου και του αντίκτυπου του πολιτισμού και των κοσμοθεωριών των άλλων και β) στην κοινωνιογλωσσική επίγνωση. Ως προς τις δεξιότητες έμφαση δίδεται στην ανάπτυξη δεξιοτήτων, όπως: να ακούς, να παρατηρείς, να ερμηνεύεις, να αναλύεις, να αξιολογείς και να συσχετίζεις. Ως προς τις απαιτούμενες στάσεις προτάσσονται ο σεβασμός (εκτίμηση άλλων πολιτισμών, πολιτισμική ποικιλομορφία), η ανοιχτότητα στη διαπολιτισμική μάθηση και σε ανθρώπους από διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα, η περιέργεια και η διάθεση για ανακάλυψη με ανοχή.

Το μοντέλο των Earley και Ang (2003) επικεντρώνεται στις μεταγνωστικές, γνωστικές, παρακινητικές και συμπεριφορικές διαστάσεις της παγκόσμιας ικανότητας. Ειδικότερα, η μεταγνωστική διάσταση (metacognitive global competence) αφορά στο επίπεδο συνειδητής πολιτισμικής επίγνωσης του ατόμου και περιλαμβάνει διαδικασίες, όπως ο σχεδιασμός και η αναθεώρηση νοητικών μοντέλων, πολιτισμικών κανόνων για άτομα που έχουν διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο. Η γνωστική διάσταση (cognitive global competence) αναφέρεται στη γνώση των κανόνων, των πρακτικών και των συμβάσεων που κυριαρχούν σε διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια. Η παρακινητική διάσταση (motivational global competence) αντανακλά την ικανότητα του ατόμου να κατευθύνει την προσοχή του και την ενέργειά του προς τη μάθηση που αφορά τις πολιτισμικές διαφορές, καθώς αποτελούν για αυτό μια πρόκληση. Τέλος, η συμπεριφοριστική διάσταση (behavioral global competence) περιγράφει την ικανότητα εμφάνισης κατάλληλων λεκτικών και

μη λεκτικών ενεργειών κατά την αλληλεπίδραση με άτομα από διαφορετικούς πολιτισμούς (Branacu et al., 2016).

Ακολουθώντας, το ερωτηματολόγιο Πολυπολιτισμικής Προσωπικότητας (Multicultural Personality Questionnaire, 2013) των van der Zee και van Oudenhoven επικεντρώνεται στη μέτρηση πέντε χαρακτηριστικών που σχετίζονται με τη διαπολιτισμική επιτυχία: *την πολιτισμική ενσυναίσθηση* ως προς τα συναισθήματα, τις σκέψεις και τις συμπεριφορές πολιτισμικά διαφορετικών ατόμων, *την ανοιχτότητα* και την απροκατάληπτη στάση απέναντι στις πολιτισμικές διαφορές, *την κοινωνική πρωτοβουλία* και την επίδειξή της κατά την αλληλεπίδραση με άλλα άτομα, *τη συναισθηματική σταθερότητα*, που συνιστά βασικό στοιχείο της συναισθηματικής νοημοσύνης και αντισταθμίζει την ικανότητα να παραμένει κάποιος ήρεμος κάτω από νέες και αγχωτικές καταστάσεις και τέλος την ευελιξία που ουσιαστικά συμβάλει στην προσαρμογή σε νέες καταστάσεις.

Προς αυτή την κατεύθυνση, οι Hunter et al. (2006) πρότειναν μια τρισδιάστατη παγκόσμια κλίμακα ικανοτήτων που περιλαμβάνει γνώσεις, στάσεις και αξίες. Ως προς τις γνώσεις, προτάσσονται τα ακόλουθα:

- ✓ η κατανόηση των πολιτιστικών κανόνων και των προσδοκιών των άλλων
- ✓ η κατανόηση των ατομικών πολιτισμικών κανόνων και προσδοκιών
- ✓ η κατανόηση της έννοιας της παγκοσμιοποίησης
- ✓ η κατανόηση του ρόλου των διεθνών οργανισμών
- ✓ η γνώση των τρέχοντων γεγονότων και
- ✓ η γνώση της παγκόσμιας ιστορίας.

Οι δεξιότητες συνοψίζονται στην εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας, που συνιστά μια *lingua franca*, και τουλάχιστον μιας ακόμη ξένης γλώσσας, στην επιτυχή συμμετοχή σε ακαδημαϊκές ή επαγγελματικές εμπειρίες, στην ψηφιακή επάρκεια, στην ικανότητα αξιολόγησης της διαπολιτισμικής απόδοσης του ατόμου σε κοινωνικά ή επιχειρηματικά περιβάλλοντα και η ικανότητα εντοπισμού πολιτιστικών διαφορών.

Ως προς τις στάσεις έμφαση δίδεται ενδεικτικά στην αναγνώριση ότι η κοσμοθεωρία του ατόμου δεν είναι καθολική, στην προθυμία να βγει κάποιος από τη δική του κουλτούρα και να βιώσει τη ζωή ως ο «άλλος», στην καλλιέργεια μη επικριτικής αντίδρασης στην πολιτισμική διαφορά και στο άνοιγμα σε νέες εμπειρίες.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει και η Παγκόσμια Κλίμακα της Ιδιότητας του Πολίτη (Global Citizenship Scale) των Morais και Ogden (2011) που περιλαμβάνει τις διατάσεις της *κοινωνικής ευθύνης*, της *παγκόσμιας ικανότητας* και της *παγκόσμιας συμμετοχής των πολιτών*. Η κοινωνική ευθύνη νοείται ως το αντιληπτό επίπεδο αλληλεξάρτησης και κοινωνικής ανησυχίας για τους άλλους, την κοινωνία και το περιβάλλον και μπορεί να καλλιεργηθεί μέσα από την αξιολόγηση κοινωνικών ζητημάτων και τον εντοπισμό περιπτώσεων και παραδειγμάτων παγκόσμιας αδικίας και ανισότητας.

Εν συνεχεία, η παγκόσμια ικανότητα έγκειται στην αυτογνωσία (αναγνωρίζω τους δικούς μου περιορισμούς και την ικανότητά μου να συμμετέχω επιτυχώς σε μια διαπολιτισμική συνάντηση), στη διαπολιτισμική επικοινωνία και στην ικανότητα συμμετοχής σε διαπολιτισμικές συναντήσεις.

Τέλος, η παγκόσμια συμμετοχή των πολιτών δύναται να υλοποιηθεί μέσα από την αναγνώριση των τοπικών, εθνικών και παγκόσμιων ζητημάτων και την ανταπόκριση σε αυτά μέσω δράσεων, όπως είναι ο εθελοντισμός, ο πολιτικός ακτιβισμός και η κοινοτική συμμετοχή.

Επιπρόσθετα, η κλίμακα των Liu, Yin και Wu (2020) περιλαμβάνει τρεις διαστάσεις (γνώση και κατανόηση, δεξιότητες, στάση και αξίες), εννέα επιμέρους παράγοντες (παγκόσμια γνώση, κατανόηση της παγκοσμιοποίησης, διεθνή ακαδημαϊκή γνώση, χρήση εργαλείων, διασταυρούμενη πολιτιστική επικοινωνία, διεθνής ακαδημαϊκή επικοινωνία, πρόθεση αλληλεπίδρασης, ανοιχτή στάση και αξίες) και τριάντα πέντε στοιχεία. Η κλίμακα αυτή είναι εστιασμένη στην αξιολόγηση της παγκόσμιας ικανότητας φοιτητών/τριών, με ιδιαίτερη έμφαση και στη διάσταση της διεθνοποίησης της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Τέλος, το μοντέλο αξιολόγησης που προτάθηκε από την PISA² (2018) επικεντρώνεται σε μαθητές/τριες και έχει ως βασικές συνιστώσες: ένα γνωστικό τεστ που συνδυάζει τις βασικές γνώσεις και τις γνωστικές δεξιότητες για την επίλυση προβλημάτων που σχετίζονται με παγκόσμια και διαπολιτισμικά ζητήματα και ένα σύνολο ερωτήσεων για τη συλλογή πληροφοριών σχετικά με την ευαισθητοποίηση των μαθητών/τριών σε παγκόσμια ζητήματα, τις αντίστοιχες κοινωνικές δεξιότητες

² PISA-2018-Global-Competence-Questionnaire.pdf (oecd.org)

και συμπεριφορές τους καθώς και τις εκπαιδευτικές δράσεις που αναλαμβάνουν τα σχολεία για την προώθηση της παγκόσμιας επάρκειας.

Παγκόσμια ιδιότητα του πολίτη

«Το μέλλον της Αμερικής εξαρτάται από την ικανότητά μας να αναπτύξουμε μια βάση πολιτών που να είναι παγκοσμίως ικανή...Οι Ηνωμένες Πολιτείες χρειάζονται πολύ περισσότερους ανθρώπους που να κατανοούν πώς σκέφτονται οι άλλοι άνθρωποι, πώς λειτουργούν άλλοι πολιτισμοί και πώς άλλες κοινωνίες είναι πιθανό να ανταποκριθούν στη αμερικανική δράση», επισημαίνεται χαρακτηριστικά από την Επιτροπή για τη Διεθνή Εκπαίδευση (1998, ό.α. Hunter et al., 2006, σελ. 272), τονίζοντας έτσι την αναγκαιότητα ανάπτυξης της παγκόσμιας ιδιότητας του πολίτη.

Στις παγκοσμιοποιημένες κοινωνίες, τα παραδοσιακά μοντέλα περί ιδιότητας του πολίτη, που είναι συνδεδεμένα με τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις που απορρέουν πρωτίστως από την εθνική ταυτότητα και κυριαρχία, τείνουν να καταρρεύσουν. Η παγκόσμια ιδιότητα του πολίτη έρχεται να μετασχηματίσει την αντίληψη για την ιδιότητα του πολίτη, καθώς προχωρά πέρα από τις ατομικές και εθνικές διαστάσεις και ενθαρρύνει τους πολίτες να προβληματιστούν σχετικά με την εγκαθίδρυση των παγκόσμιων σχέσεων εξουσίας και προνομίων, την οικοδόμηση του πολιτισμού και της γνώσης και να αναλάβουν δράση κατά της ανισότητας, του αποκλεισμού και της παραβίασης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων (Karaniola, 2022c ·Korish, 2016).

Βασική διάστασή της αποτελεί ο μετασχηματισμός των κοινωνιών μέσα από την οικοδόμηση των κατάλληλων γνώσεων, δεξιοτήτων, αξιών και στάσεων, που θα βοηθήσουν τους πολίτες να συνυπάρξουν ειρηνικά και αρμονικά (Hanemann, 2019· UNESCO, 2022). Παρομοίως, και ο James Banks (2017) προτάσσει την κυρίαρχη διάσταση του μετασχηματισμού της κοινωνίας και όχι της απλής συμμετοχής των πολιτών στην κοινωνία, καθώς πολλές φυλετικές, πολιτιστικές και θρησκευτικές ομάδες στερούνται της δομικής ένταξής τους στο έθνος-κράτος, με αποτέλεσμα να αδυνατούν να αναπτύξουν πολιτική αποτελεσματικότητα και ισχυρή ταυτότητα.

Προς την ίδια κατεύθυνση, οι Vygotski και Freire, αναφερόμενοι στις έννοιες της «προβληματοποίησης» (problematization) και της «συνειδητοποίησης» αντίστοιχα, βοηθούν στην «κατανόηση του ρόλου του κριτικού γραμματισμού στην ανάπτυξη της

παγκόσμιας ικανότητας» (Bermúdez-Martínez & Iñesta-Mena, 2023, σελ. 4), καθώς μέσω του προβληματισμού αμφισβητείται η πραγματικότητα, που με τη σειρά της οδηγεί στην επίγνωση. Η ανάπτυξη της παγκόσμιας ικανότητας βασίζεται στην ίδια προοπτική, καθώς μέσα από την επίλυση κοινών προβλημάτων, τον διάλογο και τη συνεργασία ανοίγεται ο δρόμος προς μια κοινωνία που προωθεί την κριτική σκέψη και την κοινωνική δράση (Bermúdez-Martínez & Iñesta-Mena, 2023).

Εύκολα θα μπορούσε να διακρίνει κανείς πίσω από την παγκόσμια ιδιότητα του πολίτη το υπόβαθρο της θεωρίας του ανθρώπινου κεφαλαίου, θεωρία που επικεντρώνεται στην ανάπτυξη του ατόμου και στη δημιουργία προϋποθέσεων για τη διασφάλιση της ευημερίας, της περιβαλλοντικής βιωσιμότητας, των ανθρώπινων δικαιωμάτων (Panagiotopoulos & Karanikola, 2017· United Nations General Assembly, 2015), της ισότητας των φύλων και της αμφισβήτησης ρόλων και προσδοκιών που ενθαρρύνουν τις φυλετικές διακρίσεις, τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις (UNESCO, 2015).

Από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας αναδύονται ποικίλες προσεγγίσεις αναφορικά με τον όρο της παγκόσμιας ιδιότητας του πολίτη. Ενδεικτικά, σημειώνεται *η ανοιχτή παγκόσμια ιδιότητα του πολίτη*, υπό την έννοια ότι ο παγκόσμιος κόσμος έχει γίνει μικρότερος, πιο αλληλεξαρτώμενος και με περισσότερες δυνατότητες για πολιτιστική πολυμορφία, *η ηθική παγκόσμια ιδιότητα του πολίτη*, που προάγει τα ανθρώπινα δικαιώματα, την ισότητα και αναγνωρίζει την ευθύνη για την παγκόσμια κοινότητα, υποστηρίζοντας ένα μοντέλο οικουμενικότητας, πολυπολιτισμικότητας και ανθρωπισμού (UNESCO, 2022) και *η κοινωνικοπολιτική παγκόσμια ιδιότητα του πολίτη*, που επιδιώκει την αλλαγή των στόχων της πολιτικής εξουσίας σε σχέση με την ισότητα και την πολιτισμική διαφορετικότητα (Veugelers, 2011· Παναγιωτόπουλος κ.συν., 2023).

Συμπληρωματικά, η τυπολογία των Oxley και Morris (2013, ό.α. Goren & Yemini, 2017a) προτάσσει την *κοσμοπολίτικη προσέγγιση* και την *προσέγγιση υπεράσπισης*. Η πρώτη αφορά στην πολιτική παγκόσμια ιδιότητα (σχέσεις εξουσίας), την ηθική (ιδέες, δικαιώματα, ενσυναίσθηση) και την πολιτιστική (σύμβολα και πολιτιστικές δομές που χωρίζουν ή ενώνουν μέλη διαφορετικών κοινωνικών ομάδων), ενώ η προσέγγιση υπεράσπισης βασίζεται περισσότερο στην ανάληψη δράσης και περιλαμβάνει την *κοινωνική παγκόσμια ιδιότητα* (προστασία του πολίτη), *την κριτική*, με έμφαση στην

ανισότητα και την καταπίεση του πολίτη, την περιβαλλοντική, με έμφαση την υπεράσπιση της περιβαλλοντικής βιωσιμότητας και την πνευματική που επικεντρώνεται στην πνευματική επικοινωνία και σύνδεση των ανθρώπων (π.χ. μέσω της θρησκείας) (Goren & Yemini, 2017b).

Ακολουθως, ως βασικές διαστάσεις της προτάσσονται η κοινωνική ευθύνη, η παγκόσμια ικανότητα και η παγκόσμια συμμετοχή στα κοινά. Ειδικότερα, είναι σημαντικό οι πολίτες να κατανοούν και να συνειδητοποιούν την αλληλεξάρτηση των κοινωνιών, να εκδηλώνουν ευαισθησία απέναντι στον συνάνθρωπο, την κοινωνία και το περιβάλλον (Braskamp et al., 2008), να ενθαρρύνουν την εκδήλωση συμπεριφορών απαλλαγμένων από προκαταλήψεις, στερεότυπα και διακρίσεις αλλά και την καλλιέργεια της διαπολιτισμικής επικοινωνίας και δεξιοτήτας (Morais & Ogden, 2011· Zhou, 2022).

Έτσι, οι παγκόσμιοι πολίτες επιδεικνύουν δέσμευση για ισότητα και κοινωνική δικαιοσύνη στην προσωπική και επαγγελματική ζωή τους (Agnello et al., 2006· Tichnor-Wagner et al, 2019), εκδηλώνουν ανοιχτότητα, ενσυναίσθηση, αποδοχή και ανοχή (Hunter, 2004), αναστοχάζονται ως προς την πολιτιστική, πολιτική και κοινωνική οντότητά τους, επανεξετάζουν τον τρόπο που εργάζονται, αμφισβητούν και υιοθετούν μια κριτική προσέγγιση στα τεκταινόμενα (Crawford et al., 2020).

Διαθέτουν, επίσης, μια διεπιστημονική βάση γνώσεων πάνω στα παγκόσμια και τρέχοντα ζητήματα, συμπεριλαμβανομένων των οικονομικών, πολιτικών, πολιτιστικών και περιβαλλοντικών αλληλεπιδράσεων, και εμπλουτίζουν τις γνώσεις τους με θέματα, όπως η ταυτότητα, η κουλτούρα, η κοινωνική δικαιοσύνη, τα ανθρώπινα δικαιώματα, η ειρήνη, η επίλυση συγκρούσεων και το βιώσιμο μέλλον (Merryfield & Subedi, 2006).

Ωστόσο, η παγκόσμια ιδιότητα του πολίτη δεν αναφέρεται αποκλειστικά σε δεξιότητες και γνώσεις αλλά και στην κινητοποίηση αυτών των δεξιοτήτων και γνώσεων, ώστε τα άτομα να καταστούν πιο ενεργά στις πολιτισμικά διαφοροποιημένες κοινωνίες. Είναι βασικό να προσεγγιστεί κριτικά η γνώση και να κατανοηθεί ο τρόπος που κατασκευάζεται και προωθείται καθώς στην πλειονότητα κυριαρχεί η δυτική γνώση και ο δυτικός πολιτισμός. Αντίθετα, η γνώση και ο πολιτισμός των μη κυρίαρχων ομάδων (μη δυτικών) υποαντιπροσωπεύονται (Papadopoulou et al., 2022· Simpson & Dervin, 2019).

Εκπαίδευση για την παγκόσμια ιδιότητα του πολίτη

Πολυσήμαντος αναδεικνύεται ο ρόλος της εκπαίδευσης στη διάπλαση δημοκρατικών και ενεργών πολιτών και στην ανακατασκευή της έννοιας της ιδιότητας του πολίτη με απώτερο στόχο την καλλιέργεια της δημοκρατικής συνείδησης, την ενδυνάμωση της κοινωνικής συνοχής και της αλληλεγγύης και την προσαρμογή στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό συγκείμενο. Άλλωστε, η εκπαίδευση αλληλεπιδρά και αλληλοσυνδέεται στενά με την έννοια της συμπερίληψης και την ιδιότητα του πολίτη (Pulinx et al., 2017).

Προς αυτή την κατεύθυνση έχουν προταθεί διάφορες εκπαιδευτικές θεωρήσεις και προσεγγίσεις, όπως η εκπαίδευση για την ανάπτυξη, η εκπαίδευση για τα ανθρώπινα δικαιώματα, η εκπαίδευση για τη βιωσιμότητα, η εκπαίδευση για την ειρήνη και την πρόληψη των συγκρούσεων και η διαπολιτισμική εκπαίδευση (Τσιντώνη κ.συν., 2023).

Αναμφισβήτητα η παγκόσμια εκπαίδευση είναι συνυφασμένη με την πολυπολιτισμική και τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, καθώς οι κατάλληλα εκπαιδευμένοι και καταρτισμένοι εκπαιδευτικοί ενσωματώνουν μια παγκόσμια προοπτική στη διδασκαλία τους με τρόπο που υπερβαίνει τα εθνικά σύνορα, εφαρμόζοντας ταυτόχρονα τις αρχές και τις αξίες της διαπολιτισμικότητας στις διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές τους (Papadopoulou et al., 2022).

Ωστόσο, η εκπαίδευση για την ανάπτυξη της παγκόσμιας ιδιότητας του πολίτη θεωρείται υπερκείμενος όρος που περιλαμβάνει επιμέρους διαστάσεις όλων των προαναφερθέντων θεωρήσεων και πρακτικών, ενώ δύναται να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στο να δώσει χώρο σε αξίες, θέματα, ζητήματα και γνώσεις που δεν κατέχουν κεντρική θέση στο επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα και στα επίσημα προγράμματα σπουδών, ώστε να εισακουστούν οι φωνές όλων των περιθωριοποιημένων και απομονωμένων ανθρώπων (Council of Europe, 2019).

Επιπλέον, σε αντίθεση με την εκπαίδευση για την ιδιότητα του πολίτη, η οποία αφορά κυρίως στην οικοδόμηση της εθνικής ταυτότητας, η εκπαίδευση για την παγκόσμια ιδιότητα του πολίτη έχει μια μετασχηματιστική διάσταση, με την απόκτηση κατάλληλων γνώσεων, δεξιοτήτων, αξιών και στάσεων που χρειάζονται οι

εκπαιδευόμενοι για να συνυπάρξουν ειρηνικά και αρμονικά (Hanemann, 2019, ό.α. UNESCO, 2022· Kim, 2023), ενώ στοχεύει να καλλιεργήσει στους/στις μαθητές/τριες την αίσθηση ότι ανήκουν σε μια κοινότητα που ξεπερνά τα εθνικά όρια (Banks, 2014· Kim, 2023).

Συμπληρωματικά στην προαναφερθείσα θεώρηση, συνδυάζεται τόσο η θεωρία του διαπολιτισμικού ομιλητή όσο και η θεωρία της εκπαίδευσης του πολίτη, καθώς η τελευταία πρέπει ενεργοποιεί την κριτική σκέψη απέναντι στα κοινωνικά ζητήματα και τη δράση στην κοινότητα. Με τη διαπολιτισμική ιδιότητα του πολίτη η δράση στην κοινότητα αποκτά και διεθνή προοπτική, ενώ μπορεί να οδηγήσει και σε διαδικασίες διαμεσολάβησης, καθώς οι μαθητές/τριες αξιοποιούν τις γλωσσικές ικανότητές τους προκειμένου να βοηθήσουν εκείνους που διαφορετικά δε θα μπορούσαν να επικοινωνήσουν (Byram et al., 2019).

Η σύνδεσή της με την κατανόηση των πολιτισμικών προτύπων, των κοσμοθεωριών και των προσδοκιών των άλλων και με την καλλιέργεια της αλληλεπίδρασης, της επικοινωνίας και της αποτελεσματικής εργασίας σε διαφοροποιημένα περιβάλλοντα προτείνεται από τον Hunter (2004), ενώ η προσέγγιση του ΟΟΣΑ (2016) γίνεται αντιληπτή υπό το πρίσμα της μεγιστοποίησης των οικονομικών κερδών, της βιώσιμης ανάπτυξης, της κοινωνικής αρμονίας και της διασφάλισης ικανοποιητικών επιπέδων υγείας και ευημερίας των πολιτών (OECD, 2018· Karanikola et al., 2022).

Εξίσου ενδιαφέρουσα είναι και η τυπολογία της UNESCO (2015) με έμφαση στους τρεις βασικούς τομείς μάθησης, τον γνωστικό, τον κοινωνικο-συναισθηματικό και τον συμπεριφορικό, τομείς που αντιστοιχούν στους τέσσερις πυλώνες της μάθησης που διατυπώθηκαν το 1996 στη σχετική αναφορά της Διεθνούς Επιτροπής για την Εκπαίδευση του 21ου αιώνα: μαθαίνοντας να γνωρίζεις, να κάνεις, να είσαι και να ζεις μαζί» (UNESCO, 1996: Learning: the treasure within; report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century, Highlights).

Ειδικότερα, ο γνωστικός τομέας περιγράφει τις γνώσεις και δεξιότητες σκέψης που είναι απαραίτητες για την καλύτερη κατανόηση του κόσμου και την πολυπλοκότητά του. Ως βασικά μαθησιακά αποτελέσματα ορίζονται η κατανόηση τοπικών, εθνικών και παγκοσμίων θεμάτων και η απόκτηση γνώσεων σχετικά με τη διασύνδεση και την αλληλεξάρτηση διαφορετικών χωρών και πληθυσμών. Ενδεικτικά θέματα σχετικού ενδιαφέροντος που θα μπορούσαν να συμπεριλαμβάνονται στα αναλυτικά

προγράμματα και στα προγράμματα σπουδών είναι τα ανθρώπινα δικαιώματα, η ισότητα φύλων, η φτώχεια, η μετανάστευση, η ανισότητα, το περιβάλλον, οι συγκρούσεις, οι πολιτισμικές διαφορές, οι προκαταλήψεις, τα στερεότυπα, η γεωπολιτική, η ρύπανση, οι διαπολιτισμικές σχέσεις, οι γλώσσες, οι τέχνες, οι παραδόσεις και οι κανόνες (OECD, 2018· Jones & Cassiano, 2022· OECD, 2016· UNESCO, 2015).

Αναφορικά με τον κοινωνικο-συναισθηματικό τομέα, οι εκπαιδευόμενοι καλούνται να αναπτύξουν στους μαθητές/τριες τις κατάλληλες αξίες, στάσεις και κοινωνικές δεξιότητες που θα τους επιτρέψουν να συνυπάρξουν με τους άλλους αρμονικά και ειρηνικά. Μαθαίνουν να ζουν μαζί, να έχουν την αίσθηση του ανήκειν σε μια κοινή ανθρωπότητα, να μοιράζονται αξίες, να καλλιεργούν την ενσυναίσθηση, την αλληλεγγύη και τον σεβασμό απέναντι στις διαφορές και τη διαφορετικότητα (UNESCO, 2015, 2022). Η ταύτιση με τον πολιτισμό και τις αξίες της χώρας μας, η υποστήριξη ότι η κοσμοθεωρία μας είναι μια από τις πολλές εξίσου έγκυρες κοσμοθεωρίες και το να θεωρούμε τον εαυτό μας πολύτιμο για τη χώρα και την κοινωνία μας είναι επίσης από τις πιο σημαντικές αξίες της παγκόσμιας εκπαίδευσης (Liu et al., 2020).

Τέλος, ως προς τον συμπεριφορικό τομέα, έμφαση δίδεται στη συμπεριφορά, την απόδοση, την πρακτική εφαρμογή και τη δέσμευση. Ειδικότερα, οι μαθητές μαθαίνουν να δρουν, να ενεργούν αποτελεσματικά και υπεύθυνα σε τοπικό, εθνικό και παγκόσμιο επίπεδο για έναν κόσμο ειρηνικό και βιώσιμο. Η ανάληψη, ωστόσο, τόσο των ατομικών όσο και των συλλογικών ενεργειών, θα πρέπει να γίνεται με ταυτόχρονη επίδειξη υπεύθυνης και ηθικής συμπεριφοράς (UNESCO, 2015, 2022).

Ωστόσο, θα πρέπει να επισημανθεί ότι οι προαναφερθέντες τομείς είναι ουσιαστικά αλληλένδετοι και ενσωματωμένοι στη μαθησιακή διαδικασία και δεν πρέπει να νοούνται ως διακριτοί.

Συμπληρωματικά, οι Mansilla και Jackson (2011, σελ. 12-13) στο βιβλίο τους *«Educating for global competence. Preparing our youth to engage the world»* αναπτύσσουν συγκεκριμένες δράσεις και προτάσεις σχετικά με τον τρόπο που μπορεί να καλλιεργηθεί η παγκόσμια ιδιότητα του πολίτη εντός του εκπαιδευτικού πλαισίου, βάσει τεσσάρων αξόνων που ουσιαστικά προτάσσονται και από τον ΟΟΣΑ (2018),

ενώ κοινά στοιχεία μπορούμε να εντοπίσουμε και στη Συνθήκη του Μάαστριχτ για την Παγκόσμια Εκπαίδευση. Συγκεκριμένα:

- *Ερευνώντας τον κόσμο*: εκπαιδευτικοί και μαθητές/τριες προσδιορίζουν ένα θέμα, θέτουν ερωτήματα και εξηγούν τη σημασία του. Χρησιμοποιούνται ποικίλες γλώσσες, πηγές και μέσα προκειμένου να εντοπιστούν, να αναλυθούν, να αξιολογηθούν και να ενσωματωθούν στοιχεία και δεδομένα σχετικά με το υπό έρευνα θέμα. Ακολουθεί η ανάπτυξη επιχειρημάτων και η εξαγωγή συμπερασμάτων. Είναι ιδιαίτερα σημαντικό σε αυτό το στάδιο να γίνονται συνδέσεις με διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά υπόβαθρα και να δίνεται έμφαση στην ενθάρρυνση μιας διαφοροποιημένης κατανόησης (Barrett et al., 2013).
- *Αναγνώριση προοπτικών*: εκπαιδευτικοί και μαθητές/τριες εκφράζουν τη δική τους προοπτική και αναγνωρίζουν τις επιρροές που διαμορφώνουν αυτή την προοπτική. Εξηγούν τον αντίκτυπο της πολιτιστικής αλληλεπίδρασης, αντιλαμβάνονται πώς η διαφορετική πρόσβαση στις πηγές μάθησης, στην τεχνολογία και στους άυλους και υλικούς πόρους επηρεάζει την ποιότητα ζωής, τις ευκαιρίες και τις προοπτικές των ανθρώπων.
- *Ανάληψη δράσης*: το εκπαιδευτικό περιβάλλον ενθαρρύνει τη δημιουργία συνθηκών που ευνοούν τις προσωπικές και συνεργατικές δράσεις με απώτερο στόχο τη βελτίωση της ποιότητας της ζωής και των συνθηκών διαβίωσης. Αξιολογούνται οι διάφορες επιλογές, γίνεται σχεδιασμός ενεργειών βάσει των στοιχείων που συλλέγονται και του σχετικού αντίκτυπου, λαμβάνοντας υπόψη ταυτόχρονα και την ηθική διάσταση των όποιων επιλογών και δράσεων. Η ενεργός και δημοκρατική δράση των μαθητών/τριών στον κόσμο τους συνδέεται άμεσα με την πολιτική εκπαίδευση που λαμβάνουν σε τυπικά και μη τυπικά περιβάλλοντα μάθησης (Byram et al., 2016).
- *Κοινοποίηση ιδεών-επικοινωνία*: επιδιώκεται η αξιοποίηση πολλαπλών έγκυρων και αξιόπιστων ψηφιακών μέσων και πόρων με στόχο τη διασφάλιση της καλύτερης δυνατής επικοινωνίας με διαφορετικά ακροατήρια αλλά και ο αναστοχασμός σχετικά με το πώς η αποτελεσματική επικοινωνία επηρεάζει την κατανόηση και τη συνεργασία σε έναν αλληλοεξαρτώμενο κόσμο.

Συνεπικουρικά, οι μαθητές/τριες μέσα από επιστημονικές και διεπιστημονικές προσεγγίσεις κατανοούν τη γη ως ένα σύστημα και εξοικειώνονται με τα τρέχοντα παγκόσμια ζητήματα, τα φυσικά τοπία της γης και τα οικοσυστήματά της, τους πόρους που συντηρούν τη ζωή, την ανάπτυξη και την ιστορία των πολιτισμών, την περιβαλλοντική βιωσιμότητα, την αύξηση του πληθυσμού, τις παγκόσμιες συγκρούσεις, την υγεία, τα ανθρώπινα δικαιώματα, την πολιτιστική ταυτότητα. Γνωστικά αντικείμενα, όπως η λογοτεχνία, η ιστορία, τα οικονομικά, τα μαθηματικά, η βιολογία και οι τέχνες παρέχουν βασικά εργαλεία ερμηνείας του κόσμου. Ωστόσο, εξίσου σημαντική είναι και η διεπιστημονική προσέγγιση, η οποία είναι ενοποιητική και προωθεί γνώσεις, διδακτικές μεθοδολογίες και κώδικες από διαφορετικά επιστημονικά πεδία για την επίλυση προβλημάτων, τη δημιουργία προϊόντων και την κατάθεση προβληματισμών για θέματα παγκόσμιου ενδιαφέροντος (Mansilla & Jackson, 2011· Esterhuizen & Kirkpatrick, 2015).

Ωστόσο, θα πρέπει να γνωρίζουμε ότι η παγκόσμια ιδιότητα του πολίτη δεν έγκειται στην απλή συνάθροιση γνώσεων και πληροφοριών σε ζητήματα σχετικά με την παγκόσμια γεωγραφία, ιστορία, οικονομία, τέχνη και άλλα γνωστικά αντικείμενα, αλλά αντίθετα βασίζεται στην ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητών/τριών να κατανοούν συγκεκριμένα πλαίσια, να διηγούνται φαινόμενα και να ανακαλύπτουν διακρατικές και υπερεθνικές συνδέσεις.

Αποτελεσματική διδασκαλία για την παγκόσμια ικανότητα και πρακτικές

Σύμφωνα με όσα έχουν ήδη αναπτυχθεί, η ανάπτυξη της παγκόσμιας ικανότητας είναι ιδιαίτερα σημαντική για τον σύγχρονο και μελλοντικό πολίτη, καθώς οι κοινωνίες πλέον είναι έντονα ποικιλόμορφες και παγκοσμιοποιημένες. Η ικανότητα αυτή που έγκειται σε ένα σύνολο στάσεων, αξιών, γνώσεων και δεξιοτήτων, συνιστά ουσιαστικά την εργαλειοθήκη που θα εξοπλίσει τους μαθητές/τριες επαρκώς ώστε να επιτύχουν τις επαγγελματικές φιλοδοξίες τους σε μια παγκόσμια συνδεδεμένη οικονομία (Banks, 2014).

Σε αυτό το πλαίσιο, ο ρόλος των εκπαιδευτικών καταδεικνύεται ιδιαίτερα σημαντικός και μετασχηματιστικός, καθώς καλούνται να ακολουθήσουν όλες τις προαναφερθείσες δραστικές αλλαγές και μεταβολές, να αγκαλιάσουν την υπερδιαφορετικότητα, να συμβάλλουν στη δημιουργία ενός φιλόξενου περιβάλλοντος

που ενισχύει όλους τους μαθητές και τους προετοιμάζει για τις προκλήσεις των παγκοσμιοποιημένων και ιδιαίτερα ανταγωνιστικών κοινωνιών. Επιπρόσθετα, είναι αυτοί που μπορούν να εγείρουν ζητήματα παγκόσμιας επάρκειας μέσω πρακτικών, όπως είναι η διεξαγωγή εργαστηρίων, τα προγράμματα κινητικότητας, τα διαδικτυακά μαθήματα, η σχολική αξιολόγηση, η παραγωγή και εφαρμογή διδακτικού και μαθησιακού υλικού, και εν γένει παρέχουν ευκαιρίες για την οικοδόμηση διαλόγου σε παγκόσμια κοινωνικά, οικολογικά, πολιτικά και οικονομικά ζητήματα (Karanikola & Panagiotopoulos, 2023).

Τι συνιστά, ωστόσο, την αποτελεσματική διδασκαλία για την παγκόσμια ικανότητα του πολίτη; Η προτεινόμενη από τους Tichnor-Wagner et al. τυπολογία (2019), που προέκυψε ουσιαστικά από την επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας και για τον λόγο αυτόν μπορούν να εντοπιστούν κοινά σημεία με άλλα μοντέλα και κλίμακες που περιγράφουν την παγκόσμια ικανότητα, έγκειται σε δώδεκα διακριτές αλλά και συναφείς περιοχές, οι οποίες αναπτύσσονται βάσει των τριών ακόλουθων αξόνων: *διαθέσεις* (dispositions), *γνώσεις* (Knowledge) και *δεξιότητες* (skills).

Ο όρος «διαθέσεις» γενικότερα περιγράφει τις «επαγγελματικές στάσεις, αξίες και πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών που καταδεικνύονται μέσω λεκτικών και μη λεκτικών συμπεριφορών, καθώς οι εκπαιδευτικοί αλληλεπιδρούν με τις οικογένειες των μαθητών/τριών, τους συναδέλφους τους και τις κοινότητές τους» (NCATE, 2008, ό.α. Tichnor-Wagner et al., 2019, σελ. 10). Ειδικότερα, και σε σχέση με την παγκόσμια ικανότητα το ενδιαφέρον εστιάζεται στις στάσεις, αξίες και πεποιθήσεις που απαιτούνται προκειμένου να εργαστεί ο/η εκπαιδευτικός αποτελεσματικά με μαθητές/τριες και οικογένειες που έχουν διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά κεφάλαια. Σε αυτό το πλαίσιο η διαφορετικότητα αγκαλιάζεται και εκτιμάται, προωθούνται τα καθολικά δικαιώματα, ενώ προστατεύεται η βιωσιμότητα. Βασικές διαθέσεις, λοιπόν, αποτελούν η ενσυναίσθηση και αποτίμηση πολλαπλών προοπτικών καθώς και η δέσμευση για την προώθηση της ισότητας παγκοσμίως.

Η ενσυναίσθηση αποτελεί συχνά σημείο αναφοράς για τους θεωρητικούς της διαπολιτισμικής και παγκόσμιας εκπαίδευσης. Αφορά στην προθυμία και ικανότητα του ατόμου να ενταχθεί στη θέση του άλλου και να κατανοήσει τις σκέψεις, τις αξίες και τις πράξεις του. Μολονότι δηλώνει συναισθηματική συμμετοχή, η χρησιμότητά της δεν περιορίζεται μόνο στην κατανόηση αυτού που νιώθει ο άλλος, αλλά μπορεί

να αποτελέσει εργαλείο γνώσης και του δικού μας κόσμου και εαυτού (Στεργίου, 2014). Βασικές διαστάσεις της αποτελούν η συναισθηματική και η γνωστική. Η συναισθηματική σχετίζεται με τη συναισθηματική επικοινωνία και επαφή, ενώ η γνωστική σχετίζεται με την ικανότητα τοποθέτησης στη θέση του άλλου και κατανόησης των τρόπων σκέψης και αντίδρασης του. Προκειμένου, ωστόσο, να επιτευχθεί η κατανόηση είναι απαραίτητη η άσκηση της αποστασιοποίησης από το προσωπικό πλαίσιο αναφοράς και της μετακίνησης του κέντρου βάρους στο κοινωνικό, πολιτισμικό και συναισθηματικό σύμπαν του άλλου (Karaniola & Balias, 2015).

Η αποτίμηση πολλαπλών προοπτικών συνεπάγεται την επίγνωση από την πλευρά του ατόμου ότι η κοσμοθεωρία του διαμορφώνεται βάσει διάφορων παραγόντων που κάποιοι ενδέχεται να μην είναι ορατοί και εύκολα ανιχνεύσιμοι, ενώ ταυτόχρονα δεν είναι κοινή για όλους τους ανθρώπους. Επίσης, ως διαδικασία συνεπάγεται και την αποτίμηση των προσωπικών στερεοτύπων και προκαταλήψεων (Hanvey, 1982 ό.α. Tichnor-Wagner et al., 2019).

Καθώς, λοιπόν, η παγκόσμια εκπαίδευση συνιστά, κατά τον Banks, μια διαδικασία μετασχηματισμού, ο εκάστοτε εκπαιδευτικός είναι απαραίτητο να προβεί σε μια διαδικασία προσωπικού αναστοχασμού και αυτοκριτικής, που θα του επιτρέψει, σύμφωνα με τον Gorski (2001), να διερευνήσει τη διαδικασία ανάπτυξης της ταυτότητάς του, τον τρόπο αντίδρασής του στους διαφορετικούς ανθρώπους και γεγονότα, να προκαλέσει και να δεχτεί ανοιχτά την κριτική από τους άλλους, να καταλάβει τη σχέση ανάμεσα στην πρόθεση και τη συνέπεια της πράξης, να χτίσει σχέσεις δυνατές, εμπιστοσύνης και ειλικρίνειας με τους συναδέλφους και τους μαθητές/τριές του, να αναλάβει την ευθύνη για πολλά από αυτά που συμβαίνουν στην τάξη και να τιμά τον εαυτό του ως εκπαιδευτικό και ως πρόσωπο (Karaniola & Balias, 2015).

Προς αυτή την κατεύθυνση οι Tichnor-Wagner et al. (2019) στο βιβλίο τους «*Becoming a globally competent teacher*» περιγράφουν τρόπους αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού ως προς την ενσυναίσθηση και της αποτίμηση των προοπτικών των άλλων ως ακολούθως:

1. **Εκκολαπτόμενο στάδιο** (nascent stage): δεν έχω ακόμη εξερευνήσει πώς οι προσωπικές μου πεποιθήσεις έχουν διαμορφώσει την κοσμοθεωρία μου.

2. **Αρχικό στάδιο** (beginning stage): μπορώ να αναγνωρίσω τις προσωπικές μου πεποιθήσεις και εμπειρίες και να αναγνωρίσω πώς διαμορφώνουν την κοσμοθεωρία μου, η οποία μπορεί να περιέχει στερεότυπα.
3. **Εξελισσόμενο στάδιο** (progressing stage): κατανοώ ότι οι πεποιθήσεις μου και οι εμπειρίες μου δεν είναι καθολικά αποδεκτές. Μπορώ να αναγνωρίσω τις επιρροές που διαμορφώνουν τον τρόπο με τον οποίο βλέπουν οι άλλοι και εγώ τον κόσμο. Είμαι πρόθυμος/η να εξερευνήσω εμπειρίες και προοπτικές ανθρώπων που αμφισβητούν τις πεποιθήσεις μου.
4. **Επαρκές στάδιο** (proficient stage): αναγνωρίζω τις προκαταλήψεις και τους περιορισμούς των δικών μου προοπτικών και τις προκαταλήψεις/περιορισμούς των προοπτικών των άλλων, αναγνωρίζω πώς οι προσωπικές μου πεποιθήσεις επηρεάζουν τις αποφάσεις μου ως εκπαιδευτικός, δίνω έμφαση στο να αναζητώ τρόπους κατανόησης των προοπτικών των άλλων.
5. **Προχωρημένο στάδιο** (advanced stage): αμφισβητώ τις προσωπικές μου απόψεις για να κατανοήσω τις απόψεις που διαφέρουν από τις δικές μου, αξιολογώ διαφορετικές προοπτικές συμπεριλαμβανομένων και εκείνων που αμφισβητούν τις δικές μου.

Αναστοχαστικές ερωτήσεις στο εκκολαπτόμενο στάδιο για τον εκπαιδευτικό θα μπορούσαν να είναι:

- ✓ Τι είναι αυτό που με οδήγησε στον σχηματισμό αυτών των πεποιθήσεων;
- ✓ Οι πεποιθήσεις μου έχουν σχηματιστεί βάσει μηνυμάτων που μου έχουν μεταδοθεί από τους γονείς μου, μέσω των αλληλεπιδράσεών μου με τους άλλους, μέσα από επιστημονικά άρθρα τα οποία έχω μελετήσει, από ντοκιμαντέρ που έχω παρακολουθήσει, μέσα από άλλες εμπειρίες;
- ✓ Αυτή τη στιγμή φέρω προκαταλήψεις για άτομα με διαφορετικό υπόβαθρο;
- ✓ Αν φέρω προκαταλήψεις, τι επιπτώσεις έχουν αυτές στους μαθητές/τριές μου που ανήκουν σε διαφορετικό γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο;
- ✓ Προκαλώ αρνητικά προφίλ των ατόμων που έχουν διαφορετική εθνική καταγωγή;» (Howard, 2003· Tichnor-Wagner et al., 2019).

Στο αρχικό και εξελισσόμενο στάδιο, αναστοχαστικές ερωτήσεις, όπως «γιατί νιώθω έτσι για τη συγκεκριμένη κατάσταση», είναι ένας πολύ καλός τρόπος για να αναγνωρίσει ο/η εκπαιδευτικός τι επηρεάζει τις προκαταλήψεις του και με τον τρόπο

αυτό να τις εξαλείψει. Ως προς το επαρκές και προχωρημένο στάδιο, είναι υποστηρικτικοί και βοηθητικοί προβληματισμοί σχετικά με το πώς δικαιολογώ τις θέσεις μου, αν χρησιμοποιώ πηγές που αντικατοπτρίζουν εναλλακτικές προοπτικές για να τις κατανοήσω καλύτερα, ακόμη και αν δεν είμαι πεπεισμένος/η, ποιες προκαταλήψεις μου προκαλούν σπασμωδικές αντιδράσεις απέναντι σε ορισμένες απόψεις και πώς μπορώ να δουλέψω πάνω σε αυτές, ώστε να μην επηρεάζουν τις απόψεις μου.

Σχετικά με τη διάθεση των εκπαιδευτικών για δέσμευση στην ισότητα, οι Tichnor-Wagner et al. (2019) προτάσσουν επίσης πέντε στάδια αναστοχασμού:

- ✓ το εκκολαπτόμενο: δεν έχω ακόμη αναλογιστεί τις τοπικές και παγκόσμιες ανισότητες
- ✓ το αρχικό: νοιάζομαι για την ευημερία των άλλων, αναγνωρίζω ότι οι ανισότητες υπάρχουν τόσο σε τοπικό όσο και σε παγκόσμιο επίπεδο
- ✓ το εξελισσόμενο: καταλαβαίνω ότι υπάρχουν εμπόδια για την επικράτηση της ισότητας σε τοπικό και παγκόσμιο επίπεδο και αναζητώ ευκαιρίες επίλυσης των ανισοτήτων
- ✓ το επαρκές: συμμετέχω σε προσπάθειες επίλυσης θεμάτων που συνδέονται με την τοπική και παγκόσμια ισότητα, αναλαμβάνω την ευθύνη να βοηθήσω τους μαθητές/τριές μου στο σχολείο να αναγνωρίζουν τις ανισότητες
- ✓ και το προχωρημένο: με ενεργητικό τρόπο επιδιώκω να καταλάβω γιατί υπάρχουν ανισότητες και ποιες είναι οι αιτίες τους, ενώ ενθαρρύνω τη σχολική κοινότητα να αναλαμβάνει δράση σε ζητήματα ισότητας σε τοπικό και παγκόσμιο επίπεδο.

Συνεχίζοντας με τη διάσταση των γνώσεων, προτείνονται η κατανόηση των παγκόσμιων συνθηκών και των τρέχοντων γεγονότων, η κατανόηση των τρόπων με τους οποίους ο κόσμος αλληλοσυνδέεται, η εμπειρική κατανόηση πολλαπλών πολιτισμών και η κατανόηση της διαπολιτισμικής επικοινωνίας. Είναι σημαντικό να επισημανθεί ότι οι προαναφερθείσες γνωστικές διαστάσεις αφορούν όλες τις ηλικιακές ομάδες από την προσχολική-πρωτοσχολική περίοδο έως και την ενήλικη ζωή.

Ενδεικτικά, για την κατανόηση των τρόπων με τους οποίους ο κόσμος αλληλοσυνδέεται, ο μαθησιακός στόχος διαφοροποιείται ανάλογα με την ηλικιακή ομάδα:

- ✓ Για τους μαθητές/τριες 5-9 ετών στόχος είναι η καταγραφή βασικών τοπικών, εθνικών και παγκόσμιων ζητημάτων και η διερεύνηση του τρόπου σύνδεσής τους.
- ✓ Για την ηλικιακή ομάδα 9-12 ετών ο μαθησιακός στόχος αφορά στη διερεύνηση των λόγων που κρύβονται πίσω από παγκόσμια ανησυχητικά γεγονότα και του αντίκτυπού τους σε εθνικό και τοπικό επίπεδο.
- ✓ Εν συνεχεία, για τις ηλικίες 12-15, έμφαση δίδεται στην αξιολόγηση των βασικών αιτιών που προκαλούν τα μεγάλα τοπικά, εθνικά και παγκόσμια ζητήματα και στη διασύνδεση των τοπικών, εθνικών και παγκόσμιων παραγόντων.
- ✓ Για τους 15-18+ είναι σημαντικό οι μαθητές/τριες να εξετάσουν κριτικά εθνικά και παγκόσμια θέματα, ευθύνες και συνέπειες και να προτείνουν λύσεις και απαντήσεις (UNESCO, 2015).

Τέλος, ως προς τις δεξιότητες που πρέπει να διαθέτει ο εκπαιδευτικός, προτάσσονται η επικοινωνία σε πολλές γλώσσες, η δημιουργία ενός περιβάλλοντος στην τάξη που εκτιμά τη διαφορετικότητα και την παγκόσμια εμπλοκή/συμμετοχή, η ενσωμάτωση μαθησιακών εμπειριών που προωθούν την εξερεύνηση του κόσμου, η διευκόλυνση διαπολιτισμικών και διεθνών συζητήσεων που προωθούν την ενεργή ακρόαση, την κριτική σκέψη και την αναγνώριση των αντιλήψεων των άλλων και η ανάπτυξη τοπικών, εθνικών και διεθνών συνεργασιών που παρέχουν πλαίσια μάθησης από τον αληθινό κόσμο σε παγκόσμιο επίπεδο (Tichnor-Wagner et al., 2019).

Οι προαναφερθείσες δεξιότητες μπορούν να ενισχυθούν και να καλλιεργηθούν και μέσα από την υιοθέτηση σχετικών πρακτικών, όπως είναι η διαγλωσσικότητα, που συνιστά μια επικοινωνιακή πρακτική που βοηθά τους μαθητές/τριες να έχουν πρόσβαση σε ολόκληρο το γλωσσικό και σημειωτικό ρεπερτόριό τους, τα κείμενα ταυτότητας (identity texts), τα οποία συνιστούν κοινωνικο-πολιτισμικά δημιουργήματα των μαθητών/τριών με γραπτή, προφορική, οπτική ή πολυτροπική μορφή και ενσωματώνουν πτυχές της ταυτότητάς τους, η δομημένη συζήτηση και διάλογος (Cummins et al., 2015· Spyridonos et al., 2024· Antoniadou et al., 2022· Karanikola et al., 2022).

Συμπεράσματα

Στη συζήτηση σχετικά με την παγκόσμια εκπαίδευση και μάθηση, επικρατούν συχνά κάποιοι μύθοι (Zhou, 2022), όπως για παράδειγμα ότι ισοδυναμεί με σπουδές στο εξωτερικό και ταξίδια εκτός συνόρων, ότι αφορά ορισμένες μόνο επιστήμες, όπως είναι τα οικονομικά, η ανθρωπολογία, οι πολιτισμικές σπουδές και ότι αφορά τον εξωτερικό κόσμο, υπό την έννοια ότι μαθαίνουμε διαφορετικές κουλτούρες και αναπτύσσουμε επικοινωνιακές δεξιότητες.

Ωστόσο, στην πραγματικότητα η παγκόσμια μάθηση είναι το αποτέλεσμα των «αλλαγών στα προγράμματα σπουδών υπό την επιρροή της παγκοσμιοποίησης» (Zhou, 2022, σελ. 118), χωρίς αυτό να σημαίνει ότι υποτιμούνται οι σπουδές στο εξωτερικό. Το τοπικό πλαίσιο είναι μέρος του παγκόσμιου πλαισίου και η παγκόσμια μάθηση πρέπει να αποτελεί μέρος της καθημερινής μας ζωής. Επιπρόσθετα, η παγκόσμια μάθηση πρέπει να διατρέχει το περιεχόμενο όλων των μαθημάτων και όλων των επιστημών, ενώ είναι σημαντικό να θυμόμαστε ότι αφορά τον εσωτερικό κόσμο του κάθε μαθητή/τριας.

Η προσαρμογή των αναλυτικών προγραμμάτων και του αντίστοιχου περιεχομένου των μαθημάτων, η βαθιά κατανόηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, της γεωγραφίας, του περιβάλλοντος, των συστημάτων ανισοτήτων και των ιστορικών γεγονότων που διαμορφώνουν τις τρέχουσες εξελίξεις, η διεθνοποίηση πρωτίστως της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (Yang et al., 2020), είναι στοιχεία που πρέπει να ληφθούν υπόψη στον σχεδιασμό και υλοποίηση εκπαιδευτικών πολιτικών (Goren & Yemini, 2017a,b). Επιπρόσθετα και εκτός σχολικού πλαισίου, τα μουσεία και οι πολιτιστικοί χώροι μέσω των εκθεμάτων και προγραμμάτων τους μπορούν να εμπνεύσουν την παγκόσμια ιδιότητα του πολίτη στους νέους επισκέπτες τους.

Προς αυτή την κατεύθυνση η UNESCO³, μέσα από πολιτικές και προγράμματα προώθησης της διεθνούς συνεργασίας στους τομείς της εκπαίδευσης, των επιστημών, του πολιτισμού, της επικοινωνίας και της πληροφόρησης, συνεργάζεται με τα κράτη μέλη της, ώστε να υποστηρίζουν τα εκπαιδευτικά συστήματά τους τη δημιουργικότητα, την καινοτομία, τη δέσμευση για την ειρήνη, τα ανθρώπινα

³ <https://www.unesco.org/en/global-citizenship-peace-education/need-know>

δικαιώματα και τη βιώσιμη ανάπτυξη. Ειδικότερα, η σύστασή της για την Εκπαίδευση και τα Ανθρώπινα Δικαιώματα, τη Διεθνή Κατανόηση, τη Συνεργασία, τις Θεμελιώδεις Ελευθερίες, την Παγκόσμια Ιδιότητα του Πολίτη και τη Βιώσιμη Ανάπτυξη, που εγκρίθηκε το 2023 καθορίζει τον τρόπο με τον οποίο η εκπαίδευση δύναται να συνεισφέρει στη διαρκή ειρήνη και ανθρώπινη ανάπτυξη.

Αναγνωρίζοντας την αδυναμία χάραξης μιας κοινής εκπαιδευτικής προσέγγισης για την εφαρμογή της παγκόσμιας ιδιότητας του πολίτη σε κάθε εθνικό πλαίσιο και περιοχή, μπορούμε, ωστόσο, να αναφέρουμε κάποιους παράγοντες που θα μπορούσαν να συνεισφέρουν στην επιτυχή υλοποίησή της. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικές πολιτικές θα πρέπει να είναι μακροπρόθεσμες, βιώσιμες και ολιστικές, να ενισχύονται σε κάθε σχολικό/ακαδημαϊκό έτος, να εμπλέκουν την ευρύτερη κοινωνία και τις κοινότητες των μαθητών/τριών, να αξιοποιούν τα πολιτισμικά και γλωσσικά κεφάλαια των μαθητών/τριών, να υποστηρίζουν τη συνεχή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, να αξιολογούνται ως προς την ποιότητα, να προάγουν συμφωνίες και μνημόνια συνεργασιών (UNESCO, 2015).

Μεθοδολογικό μέρος

Μεθοδολογία έρευνας

Βασιζόμενοι πρωτίστως στην προσέγγιση της UNESCO (2015) για την εκπαίδευση που αφορά στην ανάπτυξη της παγκόσμιας ιδιότητας του πολίτη, η παρούσα μελέτη έρχεται να διερευνήσει τις αντιλήψεις δεκαπέντε (15) συμμετεχόντων εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Περιφέρειας Δυτικής Ελλάδας σχετικά με τις γνώσεις και δεξιότητες που χρειάζεται ο σύγχρονος πολίτης προκειμένου να κατανοήσει την πολυπλοκότητα του σύγχρονου κόσμου (γνωστική διάσταση), τις αξίες και στάσεις που δύνανται να βοηθήσουν τους σύγχρονους πολίτες να συνυπάρχουν αρμονικά και ειρηνικά (κοινωνικο-συναισθηματική διάσταση) καθώς και τις πρακτικές που εφαρμόζουν στο πλαίσιο της μαθησιακής και διδακτικής διαδικασίας ώστε να ενθαρρύνουν την καλλιέργεια της παγκόσμιας ιδιότητας του πολίτη στους μαθητές/τριες (συμπεριφορική διάσταση).

Η επιλογή της ποιοτικής μεθοδολογίας κρίθηκε ως η καταλληλότερη για τη διερεύνηση του παρόντος ζητήματος, καθώς η συλλογή, ανάλυση και ερμηνεία μη αριθμητικών δεδομένων μπορεί να οδηγήσει σε μια βαθύτερη κατανόηση του τρόπου που οι συμμετέχοντες ερμηνεύουν τις εμπειρίες τους και προσεγγίζουν το υπό έρευνα θέμα (Gay et al., 2012· Dörnyei & Kata, 2011). Ειδικότερα, πρωταρχικός στόχος της ποιοτικής έρευνας είναι ο εντοπισμός των μοναδικών εκείνων πτυχών που συνθέτουν μια ατομική εμπειρία και τη νοηματοδοτούν. Άλλωστε, σύμφωνα με τις αρχές του κονστρουκτιβισμού, η κοσμοθεωρία έγκειται στην απόκτηση εμπειριών και στην αλληλεπίδραση του ατόμου με το περιβάλλον του (Creswell, 2016).

Είναι σημαντικό να επισημανθεί ότι οι βασικές αρχές της ηθικής και της δεοντολογίας διέτρεξαν όλα τα επιμέρους στάδια σχεδιασμού και υλοποίησης της μεθοδολογικής προσέγγισης με απώτερο στόχο να διασφαλιστεί ότι θα δημιουργηθεί αμοιβαία εμπιστοσύνη και σεβασμός μεταξύ των μελών της ερευνητικής ομάδας και όλων των συμμετεχόντων/ουσών. (Bryman, 2016· Gay et al., 2012). Ειδικότερα, εφαρμόστηκε το μοντέλο ηθικής της Tracy (2010), το οποίο περιλαμβάνει τέσσερις διαστάσεις: α) τη δικαστική, την αποφυγή δηλαδή πρόκλησης βλάβης στους συμμετέχοντες, εξαπάτησης, παραποίησης ή απάτης, την απόκτηση ενήμερης

συναίνεσης, τη διασφάλιση ιδιωτικότητας, ακρίβειας και εμπιστευτικότητας, β) την περιστασιακή, τον αναστοχασμό δηλαδή των συνθηκών και την κριτική ανασκόπηση των αντίστοιχων ηθικών ενδοιασμών, γ) τη συνεργασιακή, τον αμοιβαίο δηλαδή σεβασμό και αξιοπρέπεια, και την αποφυγή κατεύθυνσης και επιρροής και δ) τον διαμοιρασμό των αποτελεσμάτων της έρευνας προς διαβεβαίωση της αυθεντικότητας των δεδομένων. Επιπρόσθετα όλοι/ες οι συμμετέχοντες/ουσες αντιμετωπίζονται ως πρόσωπα στην ολότητά τους.

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν δεκαπέντε (N=15) εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, που εργάζονταν στην περιφέρεια Δυτικής Ελλάδας, κατά το ακαδημαϊκό έτος 2023-2024. Ακολουθήθηκε η σκόπιμη και βολική δειγματοληπτική διαδικασία, ώστε να διασφαλιστούν η προσβασιμότητα του πληθυσμού και τα κριτήρια επιλογής των συμμετεχόντων για την έρευνα (εκπαιδευτικοί και ειδικότητες δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με εμπειρία σε πολυπολιτισμικές και πολυγλωσσικές τάξεις) (Creswell, 2016).

Συλλογή και ανάλυση δεδομένων

Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε μέσω του εργαλείου των ημιδομημένων συνεντεύξεων, που συνιστά ένα άτυπο συνομιλητικό ερευνητικό εργαλείο (Cohen et al., 2007) με στόχο «να ανακαλύψει από πού προέρχονται οι συμμετέχοντες... τι έχουν βιώσει... και να αποκτηθούν πιο περίπλοκες ή προσωπικές πληροφορίες» (Gay et al., 2012, σελ. 386). Επιπλέον, η ημιδομημένη συνέντευξη παρουσιάζει ευελιξία ως προς την τροποποίηση του περιεχομένου των ερωτήσεων ανάλογα με τον ερωτώμενο, ως προς την εμβάθυνση σε κάποια θέματα με συμμετέχοντες που κρίνονται κατάλληλοι, ως προς τη σειρά με την οποία τίθενται οι ερωτήσεις και ως προς την πρόσθεση ή αφαίρεση ερωτήσεων ή θεμάτων για συζήτηση.

Οι ερωτήσεις του πρωτοκόλλου της συνέντευξης δημιουργήθηκαν σύμφωνα με τα προαναφερθέντα ερευνητικά ερωτήματα, το σχετικό θεωρητικό πλαίσιο και άλλες παρόμοιες ερευνητικές μελέτες (ενδεικτικά: Karanikola, 2022a,b,c,d· Karanikola et al., 2022· Karanikola & Panagiotopoulos, 2023· Τσιντώνη κ.συν., 2023· Liu et al., 2020), ενώ οργανώθηκαν σε τέσσερις διακριτές ομάδες: α. δημογραφικά και επαγγελματικά στοιχεία, β. γνώση και δεξιότητες, γ. αξίες και συμπεριφορές, δ.

πρακτικές. Τέλος, πέντε συνεντεύξεις υλοποιήθηκαν μέσω της ψηφιακής πλατφόρμας zoom, έξι δια ζώσης και τέσσερις μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου.

Για την επαλήθευση της σαφήνειας των ερωτήσεων που περιλαμβάνονται στο πρωτόκολλο της συνέντευξης, προηγήθηκαν τρεις πιλοτικές συνεντεύξεις, ώστε να εντοπιστούν τυχόν αστοχίες, ασάφειες ή παρερμηνείες και γίνουν σχετικές τροποποιήσεις. Το αναθεωρημένο πρωτόκολλο συνέντευξης χρησιμοποιήθηκε για την πραγματοποίηση των ημιδομημένων συνεντεύξεων.

Η ανάλυση των δεδομένων, που συνιστά ουσιαστικά μια ταξινόμηση και ερμηνεία του γλωσσικού υλικού που έχει συγκεντρωθεί προκειμένου να γίνουν δηλώσεις σχετικά με τις ρητές και μη ρητές διαστάσεις, νοηματοδοτήσεις και αναπαραστάσεις του (Flick, 2014), πραγματοποιήθηκε σε πέντε στάδια:

- ✓ μεταφορά των συνεντεύξεων σε γραπτά κείμενα (μέσα από την τήρηση αναστοχαστικού ημερολογίου και σημειώσεων)
- ✓ εξοικείωση με τα δεδομένα και απάντηση σε κάθε ερευνητικό ερώτημα
- ✓ κωδικοποίηση, όπου τα τμήματα των δεδομένων επισημαίνονται και ομαδοποιούνται ανά κατηγορία (Flick, 2014)
- ✓ μετάβαση από την κωδικοποίηση σε ενότητες, που σημαίνει ότι παρόμοιοι κώδικες επεξεργάστηκαν σε πιο γενικές έννοιες και υποενότητες
- ✓ και παρουσίαση των δεδομένων (Creswell, 2016).

Ερευνητικά αποτελέσματα και συζήτηση

Αναφορικά με τα δημογραφικά και επαγγελματικά στοιχεία των συμμετεχόντων/ουσών, διαπιστώνεται ότι οι δέκα από τους δεκαπέντε είναι γυναίκες, με το ηλικιακό εύρος να κυμαίνεται από τα 31 έως τα 54 έτη και τη διδακτική εμπειρία από τα πέντε έως τα είκοσι οχτώ έτη. Επίσης, οι οκτώ από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες είναι φιλόλογοι και οι επτά είναι καθηγητές/τριες αγγλικής και γαλλικής γλώσσας. Οι δώδεκα συμμετέχοντες έχουν δεύτερο πτυχίο ή και μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών, ενώ όλοι/ες διαθέτουν πιστοποιημένη γνώση τεχνολογίας και βασικό ή προχωρημένο επίπεδο της αγγλικής γλώσσας. Επίσης, οι περισσότεροι/ες (12/15) έχουν παρακολουθήσει επιμορφωτικά προγράμματα ή σεμινάρια σε θέματα διαχείρισης μαθητών/τριών με μεταναστευτικό ή προσφυγικό υπόβαθρο.

Στο δεύτερο μέρος των συνεντεύξεων, οι εμπλεκόμενοι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να καταθέσουν τις αντιλήψεις τους σχετικά με τις γνώσεις και τις δεξιότητες που πρέπει να αναπτύξουν οι μαθητές προκειμένου να κατανοήσουν τον κόσμο και την πολυπλοκότητά του. Ως προς τις γνώσεις οι περισσότεροι εστίασαν στην έννοια της παγκοσμιοποίησης και της τεχνολογίας που αλλάζει τον τρόπο επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης των ανθρώπων, ενώ επισήμαναν πως οι μαθητές/τριες είναι σημαντικό να γνωρίζουν τοπική, εθνική και παγκόσμια ιστορία, γεωγραφία, πολιτική, μαθηματικά, που αποτελούν μια κοινή και οικουμενική γλώσσα, ξένες γλώσσες, αλλά και στοιχεία άλλων πολιτισμών, όπως είναι η μουσική, η τέχνη, ο κινηματογράφος, ο αθλητισμός. Επίσης, υποστήριξαν ότι με αφορμή σύγχρονα και τρέχοντα γεγονότα, όπως για παράδειγμα η κλιματική κρίση, η πανδημία Covid-19 αλλά και οι πρόσφατοι πόλεμοι (π.χ. Παλαιστίνη-Ισραήλ), οι γνώσεις των παιδιών διευρύνονται και σε ζητήματα ειρήνης, ανθρωπίνων δικαιωμάτων και προστασίας του περιβάλλοντος.

Επίσης, αναγνώρισαν ότι αυτή η γνώση δύναται να προέρχεται τόσο από το σχολικό περιβάλλον (σχολικά εγχειρίδια, εργαστήρια δεξιοτήτων, project, σχολικές εορτές, εορτασμός παγκοσμίων ημερών, σχολικοί αγώνες) όσο και από το ευρύτερο οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον των μαθητών/τριών.

Ως προς τις γνωστικές δεξιότητες, έμφαση έδωσαν στις ψηφιακές δεξιότητες που βοηθούν τα παιδιά να επικοινωνούν μεταξύ τους ευκολότερα και να αλληλεπιδρούν με άτομα που ζουν σε διαφορετικά μέρη, στη δεξιότητα εκμάθησης ξένων γλωσσών, αλλά και στις δεξιότητες της ενεργητικής ακρόασης, της διαπολιτισμικότητας, της επικοινωνίας, της συμμετοχής στα κοινά.

Ακολουθούν ενδεικτικές απαντήσεις τους:

Σ1. «Η παγκόσμια ιδιότητα του πολίτη συνεπάγεται ότι γνωρίζω τι είναι πολίτης τόσο σε εθνικό όσο και σε ευρωπαϊκό επίπεδο, τουλάχιστον για εμάς τους Έλληνες, που έχουμε και ευρωπαϊκή ταυτότητα...»

Σ3. «...είναι σημαντικό οι μαθητές να γνωρίζουν την ιστορία της χώρας τους αλλά και της χώρας υποδοχής ... κυρίως οι μετανάστες μαθητές...Επίσης, η καλή γνώση της γεωγραφίας είναι σημαντική...διευρύνει τους ορίζοντες των παιδιών και τα ταξιδεύει».

Σ5. «Παγκόσμια γνώση είναι...γνωρίζω τον πλανήτη μου και τι τον πονά, εννοώ τη μόλυνση, την κλιματική κρίση, τις πυρκαγιές, τους πολέμους, τις αδικίες και φυσικά μαθαίνω πώς μπορώ να τον προστατεύσω».

Σ14. «Οι μαθητές μπορούν να εξοικειωθούν στην παγκόσμια ιδιότητα του πολίτη όταν μαθαίνουν για τους ευρωπαϊκούς και διεθνείς οργανισμούς και τον ρόλο τους στην παγκόσμια ειρήνη, όταν ταξιδεύουν και όταν συνομιλούν με άτομα που έχουν διαφορετικούς πολιτισμούς, γλώσσες και θρησκείες».

Σ11. «Καθώς οι μαθητές μου είναι στην Α' Γυμνασίου, νομίζω ότι είναι σημαντικό να γνωρίζουν στοιχεία από διάφορους πολιτισμούς: ήθη και έθιμα, λαογραφικά στοιχεία, μύθους, τραγούδια και ποιήματα...συνήθως από τις χώρες προέλευσης όλων των μαθητών/τριών ... από την Αλβανία, την Αφρική, την Ασία...»

Σ8. «Οι μαθητές μέσα από την εκμάθηση ξένων γλωσσών και κυρίως της αγγλικής μπορούν να συνομιλούν με όλους. Οι ξένες γλώσσες μπορούν να τους βοηθήσουν να ταξιδέψουν, να σπουδάσουν ή και να δουλέψουν σε άλλες χώρες... σε αυτό βοηθά σημαντικά και οι μεταφραστικές μηχανές που υπάρχουν δωρεάν στο διαδίκτυο».

Σ15. «Η γνώση της τεχνολογίας είναι πολύ σημαντική... η τεχνολογία εκμηδενίζει τις αποστάσεις και τα σύνορα... κάτι πολύ σημαντικό σήμερα που κυριαρχεί η παγκοσμιοποίηση».

Ο επόμενος άξονας του πρωτοκόλλου της συνέντευξης αφορούσε στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις αξίες και στάσεις που πρέπει να καλλιεργήσουν οι μαθητές/τριες για να αποκτήσουν την παγκόσμια ιδιότητα του πολίτη. Έμφαση ιδιαίτερη δόθηκε στην αναγκαιότητα εκμάθησης και άσκησης των πανανθρώπινων δικαιωμάτων, στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης, «για να κατανοούν καλύτερα τα δυσάρεστα γεγονότα που βιώνουν πολλοί συνάνθρωποί μας και να μπαίνουν στη θέση τους, όσο αυτό είναι εφικτό» (Σ3), της ανοιχτότητας, της ευελιξίας και της προσαρμογής, «καθώς τίποτα στον πλανήτη μας δε θεωρείται πλέον δεδομένο, όλα αλλάζουν πολύ γρήγορα... πρέπει να μάθουμε να προσαρμοζόμαστε, όπως έγινε και με την πανδημία» (Σ5), στον αναστοχασμό ως προς τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις που φέρουν τόσο οι ίδιοι ως εκπαιδευτικοί όσο και οι μαθητές/τριές τους.

Σ4. «Τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι μαθητές μας πρέπει να καλλιεργήσουν την ενσυναίσθηση, την αποδοχή και τη συνεργατικότητα... γενικότερα δεξιότητες ήπιες και κοινωνικές που δεν τις καλλιεργούμε πάντα στα σχολεία... συνήθως δίνουμε σημασία σε συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα και σε συγκεκριμένες δεξιότητες, όπως είναι οι ψηφιακές και μαθηματικές».

Σ10. «Ο εκπαιδευτικός που πιστεύει στην αναγκαιότητα της παγκόσμιας ιδιότητας καλλιεργεί στους μαθητές/τριες την περιέργεια να ανακαλύπτουν συνεχώς νέα πράγματα και τη δημιουργικότητα ... ξεφεύγουν από το αυστηρό ωρολόγιο πρόγραμμα και αξιοποιούν πολλά είδη εκπαιδευτικού υλικού που αντιπροσωπεύει και άλλους πολιτισμούς και αξίες».

Σ11. «Δεξιότητες που προάγουν την παγκόσμια ικανότητα θα έλεγα ότι είναι η προσαρμοστικότητα, η ενσυναίσθηση και γενικότερα οι δεξιότητες της συναισθηματικής νοημοσύνης... δεξιότητες που δεν τις κατέχουν τα παιδιά εγγενώς, αλλά τις αποκτούν μέσα από τη συμμετοχή σε ομαδικές εργασίες στο πλαίσιο εκπόνησης διάφορων project και εργαστηρίων».

Ειδικότερα, ως προς τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις, επισημάνθηκε ότι:

Σ7. «Στην αρχή της καριέρας μου είχα διαφορετική στάση απέναντι στους μετανάστες... θεωρούσα ότι δυσκόλευαν τη δουλειά μου ... έπρεπε να δουλεύω περισσότερο για να βρω κατάλληλο υλικό... Με το πέρασμα όμως των χρόνων νιώθω πιο ασφαλής...»

Συμπληρωματικά, η εκπαιδευτικός Σ15 επισημαίνει ότι:

«Συχνά το πρόβλημα ξεκινά από τους γονείς των μαθητών. Θυμάμαι μια φορά που ήρθαν κάποια παιδιά Ρομά στο σχολείο μας... οι περισσότεροι γονείς απείλησαν ότι θα πάρουν τα παιδιά τους από το σχολείο και θα τα πάνε σε κάποιο άλλο... γιατί θα κλέβουν...»

Είναι επίσης αξιοσημείωτο ότι αρκετοί συμμετέχοντες αναγνωρίζουν αρκετά κοινά στοιχεία μεταξύ της παγκόσμιας ιδιότητας του πολίτη και της διαπολιτισμικής ικανότητας ως προς τις αξίες και στάσεις, επισημαίνοντας χαρακτηριστικά:

«Οι αξίες και οι στάσεις είναι κοινές με αυτές που καλλιεργούμε στα παιδιά για να μάθουν να συνυπάρχουν με τα παιδιά των μεταναστών και των προσφύγων... δηλαδή ενσυναίσθηση και σεβασμό στη διαφορετικότητα» (Σ4).

Ως προς τον τελευταίο άξονα του ερωτηματολογίου, το ενδιαφέρον επικεντρώνεται σε πληθώρα πρακτικών που δύνανται να συμβάλλουν στην ανάπτυξη της παγκόσμιας ιδιότητας του πολίτη: *project* τοπικής ιστορίας, περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, πολιτιστικού περιεχομένου, εορτασμού παγκοσμίων ημερών, *συνεργασίες* με όμορα σχολεία, με σχολεία άλλων πόλεων και περιφερειών, *συμμετοχή* σε ευρωπαϊκά προγράμματα κινητικότητας, σε τοπικούς, εθνικούς και διεθνείς διαγωνισμούς μαθηματικών, ρομποτικής, φυσικής, ζωγραφικής, ποίησης. Τα διεθνή σχολικά δίκτυα διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην προώθηση της διδασκαλίας και της μάθησης της παγκόσμιας ιδιότητας του πολίτη (Khuo, 2022· Manion & Weber, 2018). Επίσης, αναγνωρίζουν ιδιαίτερα την αξιοποίηση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας προκειμένου να *«ενισχύεται κάθε μαθητής, σύμφωνα με τις ιδιαίτερες ανάγκες του»* (Σ2), της διαγλωσσικότητας (Σ4, Σ2), της τεχνολογίας και ψηφιακού οπτικοακουστικού υλικού (π.χ. μεταφραστικές μηχανές, όπως το google translate ή το deepl) (Σ3, Σ7, Σ12, Σ14, Σ1).

Ενδεικτικές απαντήσεις:

Σ15. *«Στη διεθνή ημέρα κατά του ρατσισμού, οι μαθητές/τριες φτιάχνουν κολάζ και αφίσες για τη διαφορετικότητα και την προάσπιση των δικαιωμάτων όλων των ανθρώπων. Επίσης, παρακολουθούμε σχετικά βίντεο με ομάδες ανθρώπων που διώκονται και υφίστανται ρατσισμό και διακρίσεις... ομάδες, όπως οι Ρομά, οι πρόσφυγες και οι μετανάστες».*

Σ11. *«Επιλέγω στο πλαίσιο διεξαγωγής των εργαστηρίων δεξιοτήτων να προσεγγίζουμε θέματα για τον ρατσισμό και τις διακρίσεις. Ένα αγαπημένο μου ντοκιμαντέρ είναι της Jane Elliott και έχει τίτλο «Eye of the storm». Η μεγάλη αυτή παιδαγωγός και ακτιβίστρια δείχνει πώς αναπτύσσονται οι προκαταλήψεις βάσει του χρώματος των ματιών των παιδιών... η ομάδα των μαθητών με μπλε μάτια θεωρείται ότι είναι ανώτερη αυτών που έχουν άλλο χρώμα ματιών».*

Σ5. *«Το σχολείο μου συμμετέχει σε πρόγραμμα Erasmus και έτσι οι μαθητές μας είχαν τη δυνατότητα να κάνουν δύο ταξίδια στο εξωτερικό και να γνωρίσουν*

παιδιά και εκπαιδευτικούς από άλλες χώρες. Ήταν τρομερή εμπειρία, καλλιέργησαν τις ξένες γλώσσες που μιλούν, έκαναν κοινές δράσεις...».

Σ12. «Προσπαθώ να χρησιμοποιώ ενεργητικές εκπαιδευτικές τεχνικές, όπως το παιχνίδι ρόλων. Τους αρέσει να υποδύονται διάφορους ρόλους και να συζητάμε μετά πώς ένιωσαν...».

Βάσει των προαναφερθέντων δεδομένων, διαφαίνεται πως οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί σε ένα ικανοποιητικό επίπεδο είναι ενήμεροι για τις βασικές διαστάσεις της εκπαίδευσης για την καλλιέργεια της παγκόσμιας ικανότητας, κάτι που μπορεί να αποδοθεί στο γεγονός ότι όλοι/ες έχουν εμπειρία με μαθητές/τριες με μεταναστευτικό υπόβαθρο και η πλειονότητα έχει λάβει σχετική επιμόρφωση. Αναγνωρίζουν σημαντικούς γνωστικούς τομείς, βασικές δεξιότητες που είναι κοινές και για την καλλιέργεια της διαπολιτισμικής ικανότητας (για την οποία φάνηκε πως είναι πιο εξοικειωμένοι/ες) και προτείνουν πρακτικές που όντως δύνανται να ενεργοποιήσουν τους μαθητές/τριες και να τους καταστήσουν δρώντα υποκείμενα σε έναν έντονα μεταβαλλόμενο κόσμο.

Τα ευρήματα αυτά έρχονται σε συμφωνία με τα ευρήματα των Τσιντόνη και συν. (2023, σελ. 97), όπου τριάντα ένας φοιτητές και εκπαιδευτικοί περιγράφουν τον παγκόσμιο πολίτη ως ένα άτομο με *«κατανόηση και αποδοχή της διαφορετικότητας, με ενδιαφέρον και συμβολή στην επίλυση των κοινωνικο-περιβαλλοντικών-οικολογικών προβλημάτων και κοινών ζητημάτων, με ενδιαφέρον, περιέργεια, γνώση της εθνικής ταυτότητας, ως άτομο ηθικό, αμερόληπτο, επικοινωνιακό, προσαρμοστικό, ανοικτό σε νέες ιδέες, με ενσυναίσθηση και κριτική σκέψη».*

Επιπρόσθετα, έρευνα με ποσοτική μεθοδολογία που πραγματοποιήθηκε σε 350 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Περιφέρειας Δυτικής Ελλάδας σχετικά με την αξιολόγηση της παγκόσμιας ιδιότητας (Karanićola, 2022a) καταδεικνύει ότι διαθέτουν υψηλό επίπεδο της παγκόσμιας γνώσης και κατανόησης, καθώς και των αντίστοιχων δεξιοτήτων και αξιών/στάσεων.

Είναι ιδιαίτερα σημαντικό για τις κοινωνίες και τις σχολικές μονάδες να διαθέτουν πολίτες και εκπαιδευτικούς με αυξημένες διαπολιτισμικές και παγκόσμιες δεξιότητες, με γενικές και ειδικές γνώσεις για τα τοπικά και παγκόσμια ζητήματα καθώς και τις απαιτούμενες δεξιότητες για μια υπεύθυνη και ενεργή συμμετοχή στο παγκόσμιο γίγνεσθαι (Korish, 2016).

Ομοίως, η σημασία αυτής της ικανότητας τονίζεται από τη διεθνή κοινότητα, όπως έχει ήδη αναπτυχθεί στη θεωρητική προσέγγιση αυτής της μελέτης. Σύμφωνα με την UNESCO (2020), είναι σημαντικό να μαθαίνουμε, να υπάρχουμε, να ενεργούμε και να συνυπάρχουμε όλοι μαζί παγκοσμίως. Οι ερευνητές αναγνωρίζουν επίσης τη σημασία της παγκόσμιας ιδιότητας του πολίτη στην εξέλιξη των έντονων πλέον πολυπολιτισμικών και πολυγλωσσικών κοινωνιών και των συνεπακόλουθων μεταβολών τους (Deardorff, 2011· Hunter, 2004).

Ως προς τις διδακτικές πρακτικές, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί διαφαίνεται ότι χρησιμοποιούν κυρίως τη συζήτηση, κατάλληλο οπτικο-ακουστικό υλικό, παιχνίδια ρόλων και project προκειμένου να καλλιεργήσουν περαιτέρω την παγκόσμια ιδιότητα του πολίτη. Η συζήτηση και ο διάλογος καθοδηγούν τους μαθητές στην κατανόηση και ερμηνεία των παγκοσμίων ζητημάτων, βοηθώντας τους ταυτόχρονα να εξασκήσουν τις επικοινωνιακές και επιχειρηματολογικές δεξιότητές τους (OECD, 2018).

Επιπρόσθετα, η μάθηση μέσω παιχνιδιών και project παρακινεί τους μαθητές/τριες να συνεργάζονται, να επικοινωνούν με σεβασμό, να διαχειρίζονται συγκρούσεις, να λαμβάνουν υπόψη την άποψη των άλλων (Karaniola et al., 2022· OECD, 2018). Είναι σημαντικό να επιλέγονται πρακτικές που ενθαρρύνουν τον προβληματισμό και τον κριτικό διάλογο για την αναγνώριση των αδικιών και των ανισοτήτων, την κινητοποίηση των μαθητών/τριών για εμβάθυνση σε τρέχοντα ζητήματα, την ενδεχόμενη αμφισβήτηση υπάρχουσών γνώσεων και αξιών, την πρόταση εναλλακτικών ιδεών και λύσεων μέσα από την αξιοποίηση ποικίλων πηγών (Parmigiani et al., 2022· van Werven, 2021).

Δε θα μπορούσαμε να μην αναφερθούμε και στις προκλήσεις που εγείρονται σχετικά με την εφαρμογή της εκπαίδευσης για την παγκόσμια ιδιότητα του πολίτη και τη διάχυσή της στα προγράμματα σπουδών. Αρχικά, παρατηρούνται σημαντικές ιδεολογικές και εννοιολογικές διαφορές ανάλογα με το εκάστοτε εθνικό εκπαιδευτικό και πολιτικό συγκείμενο που καθορίζει τον τρόπο δόμησης και εφαρμογής της (Gaus, 2021· Guo, 2014· Pashby & Andreotti, 2015), ενώ συχνά παρατηρείται έλλειψη υποστήριξης από τη διοίκηση των σχολικών μονάδων, αντίσταση από τους γονείς και την τοπική κοινότητα και εκδήλωση φόβου ή και αμφιβολίας σχετικά με τη

διδασκαλία αμφιλεγόμενων ζητημάτων (MacDonald, 2013 ό.α. Manion & Weber, 2018).

Μια άλλη ιδιαίτερη πρόκληση συνδέεται με την ανάγκη για επαρκή προετοιμασία των εκπαιδευτικών, καθώς το πλαίσιο και το περιεχόμενο της παγκόσμιας ιδιότητας του πολίτη επαναπροσδιορίζονται συνεχώς λόγω των συχνών εξελίξεων και μεταβολών. Σχετικά ερευνητικά δεδομένα καταδεικνύουν το σχετικό έλλειμμα των εκπαιδευτικών στη χώρα μας, διότι πιστεύουν ότι δεν είναι εύκολο για αυτούς να καλλιεργήσουν την ιδιότητα αυτή στους μαθητές/τριές τους, καθώς δε νιώθουν επαρκείς στην εφαρμογή κατάλληλων πρακτικών προς αυτή την κατεύθυνση (Karanikola et al., 2022).

Ομοίως, έρευνα των Kerkhoff και Cloud (2020) καταδεικνύει ότι οι εκπαιδευτικοί παρά το γεγονός ότι εκτιμούν την αξία της παγκόσμιας ιδιότητας του πολίτη, εντούτοις χρήζουν κατάλληλης επιμόρφωσης και κατάρτισης ώστε να αποκτήσουν σωστές δεξιότητες. Συμπληρωματικά, τα αποτελέσματα ποσοτικής έρευνας σε 137 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Panagiotopoulos et al., 2022) υποδεικνύουν ότι οι συμμετέχοντες/ουσες είναι διαπολιτισμικά ευαίσθητοι/ες, νοιάζονται για τα κεφάλαια γνώσης των μαθητών/τριών τους, συνειδητοποιούν τη συμβολή της γονεϊκής συμμετοχής στη μαθησιακά αποτελέσματα των παιδιών τους, δημιουργούν ένα ζεστό, υποστηρικτικό, συμπεριληπτικό και ασφαλές περιβάλλον στην τάξη για όλους τους μαθητές/τριες. Ωστόσο, φαίνεται να αναγνωρίζουν ότι στερούνται γνώσεων και δεξιοτήτων που είναι απαραίτητες για την εφαρμογή πολυπολιτισμικών εκπαιδευτικών πρακτικών που διευκολύνουν τη μάθηση, ταιριάζουν με τις μαθησιακές προτιμήσεις των μαθητών/τριών και διατηρούν την προσοχή και το ενδιαφέρον τους για τη μάθηση.

Προς αυτή την κατεύθυνση, οι Parmigiani, Jones, Kunnari και Nicchia (2022) τονίζουν την αναγκαιότητα σχετικής με την παγκόσμια ικανότητα εκπαίδευσης και κατάρτισης όχι μόνο των εν ενεργεία εκπαιδευτικών αλλά και των φοιτητών/τριών που σπουδάζουν στα παιδαγωγικά τμήματα και θα εργαστούν μελλοντικά σε σχολικές μονάδες. Άλλωστε, το επίπεδο απόκτησης της παγκόσμιας ιδιότητας από τους μαθητές/τριες υποδεικνύεται σε έναν βαθμό από τις αντιλήψεις, τις στάσεις και τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για τη διαφορετικότητα και την πολυπλοκότητα των σύγχρονων κοινωνιών (Lindsey et al., 2018).

Τέλος, είναι απαραίτητο οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί να αναστοχάζονται ως προς τις γνώσεις, δεξιότητες και πρακτικές που φέρουν, δεδομένου ότι στην πλειονότητά τους (τουλάχιστον στη δική μας περίπτωση) είναι μέλη της κυρίαρχης δυτικής κουλτούρας και γλώσσας με αποτέλεσμα συχνά να μην αντιλαμβάνονται εύκολα την προοπτική, τις ανάγκες και τις προκλήσεις των ατόμων που καλούνται να προσαρμοστούν σε ένα πολιτισμικά ποικιλόμορφο περιβάλλον (Ford & Quinn, 2010).

Συμπεράσματα

Η παρούσα έρευνα επιδιώκει να διαφωτίσει σημαντικές πτυχές της ανάπτυξης της παγκόσμιας ιδιότητας του πολίτη μέσα από τη διερεύνηση των αντιλήψεων των συμμετεχόντων/ουσών σχετικά με τις γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις και πρακτικές που δύνανται να συμβάλλουν προς αυτή την κατεύθυνση. Δε θα μπορούσαμε να μην αναφερθούμε στους περιορισμούς της, οι οποίοι είναι αναπόφευκτοι κυρίως λόγω του περιορισμένου αριθμού συμμετεχόντων/ουσών και της περιορισμένης γεωγραφικής περιοχής όπου έλαβε χώρα. Συνεπώς, τα αποτελέσματά της δε θα μπορούσαν να γενικευτούν.

Ένας ακόμη περιορισμός αφορά στον ίδιο τον ερευνητικό σχεδιασμό και το ερευνητικό εργαλείο. Ειδικότερα, οι ημιδομημένες συνεντεύξεις επιτρέπουν στους συμμετέχοντες να εκφράσουν την υποκειμενική γνώμη τους ή να δώσουν μια μη στοχευμένη απάντηση. Επιπλέον, η εποικοδομητική ερευνητική κοσμοθεωρία επιτρέπει στους ερευνητές να ερμηνεύσουν τα δεδομένα, σύμφωνα με τις δικές τους εμπειρίες και αντιλήψεις. Άρα ελλοχεύει ο κίνδυνος της υποκειμενικής ανάλυσης, χωρίς αυτό βέβαια αυτό να σημαίνει ότι δεν καταβλήθηκε η βέλτιστη δυνατή προσπάθεια για την αντικειμενική επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων.

Επιπρόσθετα, η συγκεκριμένη έρευνα αυτή έρχεται να συμπληρώσει τα ευρήματα άλλων παρόμοιων με ποιοτικά ή και ποσοτικά χαρακτηριστικά και ταυτόχρονα να λειτουργήσει ως ερέθισμα για τον προσανατολισμό του ρόλου των σύγχρονων εκπαιδευτικών και των πρωτοβουλιών που θα πρέπει να αναλάβει το επίσημο κράτος.

Πρωτοβουλίες που θα είναι επικεντρωμένες στην κατάλληλη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σε προπτυχιακό και μεταπτυχιακό επίπεδο, στη σωστή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αλλά και των πολιτών ευρύτερα μέσα από προγράμματα

σχεδιασμένα από εξειδικευμένο προσωπικό, στον εμπλουτισμό των αναλυτικών προγραμμάτων με ενότητες που καλλιεργούν τις αξίες και τις αρχές της παγκόσμιας και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και σε πολιτικές ευθυγραμμισμένες με τον διεθνή λόγο που θα διατρέχουν όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης.

Βιβλιογραφία

- Agnello, M. F., White, D. R., & Fryer, W. (2006). Toward Twenty-First Century Global Citizenship: A Teacher Education Curriculum. *Social Studies Research and Practice*, 1(3), 312-326. <https://doi.org/10.1108/SSRP-03-2006-B0003>
- Antoniadou E., Palaiologou N., & Karanikola Z. (2022). Teaching refugee children: Challenges teachers face. *Studies in Teaching and Education*, 71(3), 311-328. <http://dx.doi.org/10.5937/nasvas2203311A>
- Banks, J. A. (2014). Diversity, Group Identity, and Citizenship Education in a Global Age. *The Journal of Education*, 194(3), 1–12. <http://www.jstor.org/stable/43823659>
- Banks, J. A. (2017). Failed citizenship and transformative civic education. *Educational Researcher*, 46(7), 366–377. <http://www.jstor.org/stable/44971871>
- Barrett, M., Byram, M., Lázár, I., Mompoin-Gaillard, P. & Philippou, S. (2013). *Developing Intercultural Competence through Education*. Council of Europe.
- Bauman, Z. (2004). *Wasted Lives: Modernity and its Outcasts*. Polity Press.
- Bennett, M. J. (1993). Towards ethnorelativism: a developmental model of intercultural sensitivity. In R. M. (Ed.), *Education for the intercultural experience* (pp. 21-71). International Press.
- Bermúdez-Martínez, M., & Iñesta-Mena, E. M. (2023). Competencia global y educación literaria: fundamentos teóricos y aportes críticos. *Ocnos*, 22(2). https://doi.org/10.18239/ocnos_2023.22.2.341
- Brancu, L., Munteanu, V., & Golet, I. (2016). Understanding Cultural Intelligence Factors among Business Students in Romania. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 221, 336-341. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.05.123>.
- Braskamp, L. (2008). Developing Global Citizens. *Journal of College and Character*, 10(1), 1-5. <https://doi.org/10.2202/1940-1639.1058>
- Bryman, A. (2016). *Social Research Methods*. Oxford University Press.
- Byram, M., Golubeva, I., Hui, H., & Wagner, M. (2016). *From Principles to Practice in Education for Intercultural Citizenship*. Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781783096565>
- Byram, M., Porto, M., & Yulita, L. (2019). Education for Intercultural Citizenship. In S. Laviosa, & M. Gonzalez-Davies (Eds.), *The Routledge Handbook of Translation and Education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780367854850-4>
- Cummins, J., Markus, P., & Montero, M. K. (2015). Identity Texts and Academic Achievement: Connecting the Dots in Multilingual School Contexts. *TESOL Quarterly*, 49(3), 555–581. <http://www.jstor.org/stable/43893772>

- Caruso, E. (2018). Translanguaging in higher education: Using several languages for the analysis of academic content in the teaching and learning process. *Language Learning in Higher Education*, 8(1), 65-90. <https://doi.org/10.1515/cercles-2018-0004>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. Routledge; Taylor & Francis Group.
- Council of Europe. (2019). *Global Education Guidelines. Concepts and Methodologies on Global Education for Educators and Policy Makers*. <https://rm.coe.int/prems-089719-global-education-guide-a4/1680973101>
- Crawford, E. O., Higgins, H. J., & Hilburn, J. (2020). Using a global competence model in an instructional design course before social studies methods: A developmental approach to global teacher education. *The Journal of Social Studies Research*, 44(4), 367-381. <https://doi.org/10.1016/j.jssr.2020.04.002>
- Creswell, W. J. (2016). *Η έρευνα στην εκπαίδευση: Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας*. (2η εκδ.). Έλλην.
- Deardorff, D. K. (2006). Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 241-266. <https://doi.org/10.1177/1028315306287002>
- Deardorff, D. K. (2009). *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*. SAGE.
- Deardorff, D. K. (2011). Assessing intercultural competence. *New Directions for Institutional Research*, (149), 65–79. <https://doi.org/10.1002/ir.381>
- Dörnyei, Z., & Kata, C. (2011). How to Design and Analyze Surveys in Second Language Acquisition Research. In W. Li, A. Mackey, & S. Gass (Eds), *Research Methods in Second Language Acquisition: A Practical Guide* (pp. 74–94). Wiley.
- Earley, P., & Ang, S. (2003). *Cultural Intelligence Individual Interactions Across Cultures*. Stanford University Press.
- Engel, L. C., Rutkowski, D., & Greg, T. (2019). Toward an international measure of global competence: A critical look at the PISA 2018 framework. *Globalisation, Societies and Education*, 17(2), 117–131. <https://doi.org/10.1080/14767724.2019.1642183>
- Esterhuizen, P., & Kirkpatrick, M. K. (2015). Intercultural–Global Competencies for the 21st Century and Beyond. *The Journal of Continuing Education in Nursing*, 46(5), 209-214.
- Faas, D. (2010). *Negotiating political identities: multiethnic schools and youth in Europe*. Routledge.
- Flick, U. (2014). *The SAGE handbook of qualitative data analysis*. SAGE.
- Foner, N. (2018). The uses and abuses of history: understanding contemporary U.S. immigration. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 45(1), 4–20. <https://doi.org/10.1080/1369183X.2018.1507553>

- Ford T. N., & Quinn, L. (2010). First year education candidates: What are their perceptions about multicultural education? *Multicultural Education*, 17(4), 18-24.
- Gaus, R. (2021). Global (Citizenship) Education as inclusive and diversity learning in Religious Education. *Journal of Religious Education*, 69, 179–192. <https://doi.org/10.1007/s40839-021-00142-w>
- Gay, G. (2018). *Culturally Responsive Teaching: Theory, Research, and Practice*. Teachers College Press.
- Gay, L. R., Mills, G. E., & Airasian, P. (2012). *Educational research. In competencies for analysis and applications*. Pearson Education Inc.
- Goren, H., & Yemini, M. (2017a). Global citizenship education redefined – A systematic review of empirical studies on global citizenship education. *International Journal of Educational Research*, 82, 170-183. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.02.004>
- Goren, H., & Yemini, M. (2017b). The global citizenship education gap: teacher perceptions of the relationship between global citizenship education and students' socio-economic status. *Teaching and Teacher Education*, 67, 9-22. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.05.009>.
- Greece Immigration Statistics. 2022. <https://www.macrotrends.net/countries/GRC/greece/immigrationstatistics>
- Greece-UNHCR Data Portal: See and land arrivals. 2024. <https://data.unhcr.org/en/situations/mediterranean/location/5179>
- Gu, X., & Koren, Y. (2022). Mass-Individualisation—The twenty first century manufacturing paradigm. *International Journal of Production Research*, 60(24), 7572-7587.
- Guo, L. (2014). Preparing teachers to educate for 21st century global citizenship: Envisioning and enacting. *Journal of Global Citizenship & Equity Education*, 4(1), 1–22. <http://journals.sfu.ca/jgcee/index.php/jgcee/article/download/121/154>.
- Han, S., & Zhu, Y. (2022). (Re)conceptualizing 'global competence' from the students' perspective. *Asia Pacific Journal of Education*, 1–13. <https://doi.org/10.1080/02188791.2022.2148091>
- Hanemann, U. (2019). *Global Citizenship and Adult Literacy: Paper Commissioned for the 2019 UIL/APCEIU Publication. Addressing Global Citizenship Education in Adult Learning and Education: Summary Report*. https://www UIL.unesco.org/sites/default/files/medias/fichiers/2022/03/uhrgloba_l_cit_adult_lit.pdf
- Howard, T. C. (2003). Culturally Relevant Pedagogy: Ingredients for Critical Teacher Reflection. *Theory Into Practice*, 42(3), 195–202. <http://www.jstor.org/stable/1477420>
- Hunter, B., White, G. P., & Godbey, G. C. (2006). What Does It Mean to Be Globally Competent? *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 267-285. <https://doi.org/10.1177/1028315306286930>

- Hunter, W. D. (2004). *Knowledge, Skills, Attitudes and Experiences Necessary to Become Globally Competent*. Lehigh University.
- International Organization for Migration. (2020). World Migration Report. https://publications.iom.int/system/files/pdf/wmr_2020.pdf
- Jones, S. L., & Cassiano, A. C. (Eds.) (2022). *Global Competence in Teacher Education: Resources for Teaching and Learning*. <https://www.globalcompetence4educators.org/research.html>
- Karanikola, Z. (2022a). Teachers' perceptions on global competence. Investigating its basic dimensions. *International Journal of Scientific Research and Management*, 10(7), 1174-1189. <https://doi.org/10.18535/ijstrm/v10i7.sh01>
- Karanikola, Z. (2022b). Global competence measurement in non-formal educational settings. *European Journal of Development Studies*, 2(4), 54-61. <http://dx.doi.org/10.24018/ejdevelop.2022.2.4.125>
- Karanikola, Z. (2022c). Depicting teachers' views on global competence education and training. *European Scientific Journal*, 7(1), 498-514. <https://eujournal.org/index.php/esj/article/view/15583>
- Karanikola, Z. (2022d). Measuring Undergraduate and Postgraduate Students' Global Competence. *International Journal of Education, Learning and Development*, 10(8), 27-39. <https://doi.org/10.37745/ijeld.2013>
- Karanikola, Z., & Balias, St. (2015). Teachers' Intercultural Sensitivity Towards Pupils Belonging to a Cultural Minority: A Quantitative Research in the Prefecture of Aitolokarnania, Greece. *International Journal of Elementary Education*, 4(2), 35-40. <https://doi.org/10.11648/j.ijeedu.20150402.13>
- Karanikola, Z., Katsioulis, G., & Palaiologou, N. (2022). Teachers' global needs in multicultural settings. *Education Sciences*, 12, 280, 1-11. doi.org/10.3390/educsci12040280.
- Karanikola, Z., & Palaiologou, N. (2021). Refugees and adult education: a thematic analysis on UNESCO's latest recommendations. *Andragogical Studies*, 1, 57-74. <http://dx.doi: 10.5937/AndStud2101057K>.
- Karanikola, Z., & Panagiotopoulos, G. (2018). 4th Industrial revolution: the challenge of changing human resources skills. *European Journal of Training and Development Studies*, 5(3), 1-7.
- Karanikola, Z., & Panagiotopoulos, G. (2023). Adult education and globally engaged trainers: the case of vocational training institutes. *Education Sciences*, 13(4), 362. <https://doi.org/10.3390/educsci13040362>
- Kerkhoff, S. N., & Cloud, M. E. (2020). Equipping teachers with globally competent practices: A mixed methods study on integrating global competence and teacher education. *International Journal of Educational Research*, 103, 101629 - 101629.

- Khoo, Y. (2022). Becoming Globally Competent Through Inter-School Reciprocal Learning Partnerships: An Inquiry into Canadian and Chinese Teachers' Narratives. *Journal of Teacher Education*, 73(1), 110-122.
- Kim, Y. (2023). "Head in the clouds": Global citizenship education in conflict-affected South Korea. *International Studies in Sociology of Education*, 1–21. <https://doi.org/10.1080/09620214.2023.2179523>
- Knight, J. (2013). The changing landscape of higher education internationalisation – for better or worse? *Perspectives: Policy and Practice in Higher Education*, 17(3), 84–90. <https://doi.org/10.1080/13603108.2012.753957>.
- Kopish, M.A. (2016). Preparing Globally Competent Teacher Candidates Through Cross Cultural Experiential Learning. *Journal of Social Studies Education Research*, 7(2), 75-108
- Li, Y. (2013). Cultivating student global competence: A pilot experimental study. *Decision Sciences. Journal of Innovative Education*, 11, 125–143. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4609.2012.00371.x>
- Lindsey, R. B., Nuri-Robins, K., Terrell, R. D., & Lindsey, D. B. (2018). *Cultural proficiency: A manual for school leaders* (4th ed.). SAGE Publishing Company.
- Liu, Y., Yin, Y., & Wu, R. (2020). Measuring graduate students' global competence: Instrument development and an empirical study with a Chinese sample. *Studies in Educational Evaluation*, 67(2), 100915. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100915>
- López Peláez, A., Aguilar-Tablada, M. V., Erro-Garcés, A., & Pérez-García, R. M. (2022). Superdiversity and social policies in a complex society: Social challenges in the 21st century. *Current Sociology*, 70(2), 166-192. <https://doi-org.proxy.eap.gr/10.1177/0011392120983344>
- Luhmann, N. (2019). *Schriften zur Organisation* (E. Lukas, & V. Tacke, Eds.) (Bd. 2: Theorie organisierter Sozialsysteme). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-23210-8>.
- Manion C., & Weber N. (2018). *Global education for Ontario learners: Practical strategies*. Ontario Ministry of Education.
- Mansilla, V. M., & Jackson, A. (2011). *Educating for global competence. Preparing our youth to engage the world*. Asia Society.
- Merriam, S. B., & Bierema, L. L. (2014). *Adult Learning. Linking Theory and Practice*. Jossey-Bass.
- Merryfield, M. M., & Subedi, B. (2006). Decolonizing the mind for world-centered global education. In E. Ross, & W. Alba (Eds.), *The Social Studies Curriculum: Purposes, problems, and possibilities* (pp. 283–295). State University of New York Press.
- Morais, D. B., & Ogden, A. C. (2011). Initial Development and Validation of the Global Citizenship Scale. *Journal of Studies in International Education*, 15(5), 445-466. <https://doi.org/10.1177/1028315310375308>.

- Norris, P. (2000). *A Virtuous Circle? The Impact of Political Communications in Post-Industrial Democracies*. Cambridge University Press.
- OECD. (2016). *Global Competency for an Inclusive World*. <https://www.oecd.org/education/Globalcompetency-for-an-inclusive-world.pdf>
- OECD. (2018). *Teaching for Global Competence in a Rapidly Changing World*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264289024-en>.
- Oxley, L., & Morris, P. (2013). Global citizenship: A typology for distinguishing its multiple conceptions. *British Journal of Educational Studies*, 61(3), 301–325. <https://doi.org/10.1080/00071005.2013.798393>
- Παναγιωτόπουλος, Γ. (2021). *4η Βιομηχανική Επανάσταση: Η πρόκληση διαχείρισης των νέων συνθηκών από τους εκπαιδευτικούς*. Κοινωνικό Πολύκεντρο, ΑΔΕΔΥ.
- Παναγιωτόπουλος, Γ., Καρανικόλα, Ζ., & Ζωγόπουλος, Κ. (2023). *Οι δεξιότητες στο σύγχρονο συγκείμενο. Ένας ερευνητικός διάλογος*. Γρηγόρης.
- Panagiotopoulos, G., Christodoulou, L., & Karanikola, Z. (2022). Teachers' readiness to handle multiculturalism in class environment. In N. Palaiologou, & E. Samsari (Eds.). *International Conference Intercultural Education on the Move: Facing Old and New Challenges* (pp. 226-232). International Association for Intercultural Education (IAIE).
- Panagiotopoulos, G., & Karanikola, Z. (2017). Skills: A Pathway to Employability and Prosperity. European Commission Policies. *International Journal of Education, Learning and Development*, 5(10), 92–101.
- Papadopoulou, K., Palaiologou, N., & Karanikola, Z. (2022). Insights into Teachers' Intercultural and Global Competence within Multicultural Educational Settings. *Education Sciences*, 12(8), 502. <http://dx.doi.org/10.3390/educsci12080502>
- Parmigiani, D., Jones, S. L., Kunnari, I., & Nicchia, E. (2022). Global competence and teacher education programmes. A European perspective. *Cogent Education*, 9(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2021.2022996>
- Pashby, K., & Andreotti, V. de O. (2015). Critical global citizenship in theory and practice: Rationales and approaches for an emerging agenda. In J. Harshman, T. Augustine, & M. M. Merryfield (Eds.), *Research in global citizenship education*, (pp. 9–33). Information Age Publishing.
- Peng, J., & Dervin, F. (2022). Dealing with Moments of Crisis Interculturally in Educational Virtual Exchanges: A Sino–Finnish Case Study. *Education Sciences*, 12, 602. <https://doi.org/10.3390/educsci12090602>
- Popov, V., Brinkman, B., & van Oudenhoven, J. P. (2017). Becoming Globally Competent through Student Mobility. In M. Mulder (Ed.), *Competence-based Vocational and Professional Education: Bridging the Worlds of Work and Education* (1 ed., pp. 1007-1028). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-41713-4_47

- Pulinx, R., Van Avermaet, P., & Agirdag, O. (2017). Silencing linguistic diversity: the extent, the determinants and consequences of the monolingual beliefs of Flemish teachers. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 20(5), 542–556. <https://doi.org/10.1080/13670050.2015.1102860>
- Pylvas, L., & Nokelainen, P. (2019). Intercultural competence: Toward global understanding. In S. McGrath, M. Mulder, J. Papier, & R. Suart (Eds.), *Handbook of vocational education and training* (pp. 1283-1295). Springer.
- Saniuk, S., Grabowska, S., & Grebski, W. (2022). Knowledge and Skills Development in the Context of the Fourth Industrial Revolution Technologies: Interviews of Experts from Pennsylvania State of the USA. *Energies*, 15, 2677. <https://doi.org/10.3390/en15072677>
- Schwab, K. (2017). *The Fourth Industrial Revolution*. Portfolio Penguin.
- Simpson, A., & Dervin, F. (2019). Global and intercultural competences for whom? By whom? For what purpose?: an example from the Asia Society and the OECD. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 49(4), 672–677. <https://doi.org/10.1080/03057925.2019.1586194>
- Spyridonos, V., Karanikola, Z., & Palaiologou, N. (2024). Translanguaging as a teaching practice for linguistically diverse students. *Intercultural Education*, 35(1), 78–95. <https://doi.org/10.1080/14675986.2023.2278372>
- Στεργίου, Λ. (2014). Ενσυναίσθηση και Διαπολιτισμική Παιδαγωγική: Θεωρητική προσέγγιση και εφαρμογές. Στο Β. Μπάρος, Λ. Στεργίου, & Κ. Χατζηδήμου (Επιμ.), *Ζητήματα Διαπολιτισμικής Επικοινωνίας και Εκπαίδευσης* (σελ. 213-233). Διάδραση.
- Tichnor-Wagner, A., Parkhouse, H., Glazier, J., & Cain, J. M. (2019). *Becoming a globally competent teacher*. Association for Supervision & Curriculum Development.
- Tracy, S. J. (2010). Qualitative quality: Eight “big-tent” criteria for excellent qualitative research. *Qualitative inquiry*, 16(10), 837-851.
- Τσιντώνη, Τ., Καρανικόλα, Ζ., & Παλαιολόγου, Ν., (2023). Παγκόσμιοι πολίτες και ικανότητες: Διερεύνηση του βαθμού αυτοβελτίωσης εκπαιδευτικών και φοιτητών. *Academia, Higher Education Policy Network*, 31-32, 84-113. <http://xantho.lis.upatras.gr/pasitheo/index.php/academia>
- UNESCO. (2000). *UNESCO in a Globalizing World*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000119581>
- UNESCO. (2015). *Global citizenship education. Topics and learning objectives*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232993>
- UNESCO. (2017). *Protecting the right to education for refugees*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000251076> (UNESCO, 2020·
- UNESCO. (2022). *Inclusive and resilient societies: equality, sustainability and efficiency*. <https://www.unesco.org/en/articles/inclusive-and-resilient-societies-equality-sustainability-and-efficiency>

- UNHCR. Refugee Data Finder. 2023. <https://www.unhcr.org/refugee-statistics/>
- United Nations General Assembly. (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*, Resolution A/RES/70/1 of 25 September 2015. <https://sdgs.un.org/2030agenda>
- van der Zee, K., van Oudenhoven, J. P., Ponterotto, J. G., & Fietzer, A. W. (2013). Multicultural Personality Questionnaire: Development of a Short Form. *Journal of Personality Assessment*, 95(1), 118–124.
- van Werven, I. M., Coelen, R. J., Jansen, E. P. W. A., & Hofman, W. H. A. (2021). Global teaching competencies in primary education. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 53(1), 37–54. <https://doi.org/10.1080/03057925.2020.1869520>
- Vertovec, S. (2007). Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*, 30(6), 1024–1054. <https://doi.org/10.1080/01419870701599465>
- Vertovec, S. (2019). Talking around super-diversity. *Ethnic and Racial Studies*, 42(1), 125–139. <https://doi-org.proxy.eap.gr/10.1080/01419870.2017.1406128>
- Vertovec, S. (2023). *Superdiversity: Migration and Social Complexity*. Routledge.
- Veugelers, W. (2011). The moral and the political in global citizenship: appreciating differences in education. *Globalization, Societies and Education*, 9(3-4), 473-485. <https://doi.org/10.1080/14767724.2011.605329>
- Yeoh, B. S. A. (2023). Superdiversity’s entanglements: postcoloniality, migrant precarity and the politics of encounter. *Ethnic and Racial Studies*, 47(8), 1650–1661. <https://doi.org/10.1080/01419870.2023.2227689>
- Zhao, Y. (2010). Preparing Globally Competent Teachers: A New Imperative for Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 61(5), 422-431.
- Zhou, J. (2022). Global learning: Definition, assessment, and approaches. *Journal of Global Education and Research*, 6(2), 115-132. <https://www.doi.org/10.5038/2577-509X.6.2.114>