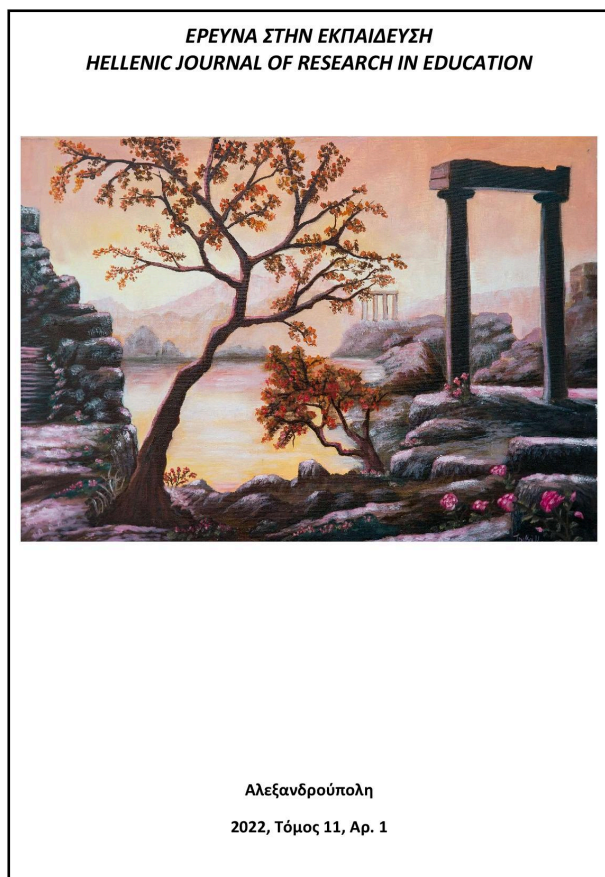


Έρευνα στην Εκπαίδευση

Τόμ. 11, Αρ. 1 (2022)



Μία ‘οικοσυστημική’ θεώρηση των αναδυόμενων προκλήσεων στη σχολική εκπαίδευση του 21ου αιώνα – η περίπτωση του ελληνικού δημόσιου σχολείου

Μαρία Τζώτζου, Μαρία Πούλου, Θανάσης Καραλής, Αμαλία Υφαντή

doi: [10.12681/hjre.28412](https://doi.org/10.12681/hjre.28412)

Copyright © 2022, Μαρία Τζώτζου, Μαρία Πούλου, Θανάσης Καραλής, Αμαλία Υφαντή



Άδεια χρήσης [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

Βιβλιογραφική αναφορά:

Τζώτζου Μ., Πούλου Μ., Καραλής Θ., & Υφαντή Α. (2022). Μία ‘οικοσυστημική’ θεώρηση των αναδυόμενων προκλήσεων στη σχολική εκπαίδευση του 21ου αιώνα – η περίπτωση του ελληνικού δημόσιου σχολείου. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 11(1), 1-17. <https://doi.org/10.12681/hjre.28412>

Μία ‘οικοσυστημική’ θεώρηση των αναδυόμενων προκλήσεων στη σχολική εκπαίδευση του 21^{ου} αιώνα – η περίπτωση του ελληνικού δημόσιου σχολείου

Μαρία Τζώτζου^α, Μαρία Πούλου^β, Θανάσης Καραλής^γ, Αμαλία Υφαντή^δ

^{α,β,γ,δ} Πανεπιστήμιο Πατρών

Περίληψη

Στην εποχή της παγκοσμιοποίησης που χαρακτηρίζεται από τη διασύνδεση και αλληλεξάρτηση οικονομικών, πολιτικών, κοινωνικών και εκπαιδευτικών συστημάτων σε υπερεθνικό επίπεδο αναδύονται σύγχρονες εκπαιδευτικές προκλήσεις ‘οικοσυστημικού’ χαρακτήρα που αντανακλώνται στη σχολική εκπαίδευση των χωρών του δυτικού κόσμου και ειδικότερα στο ελληνικό δημόσιο σχολείο. Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να αναδείξει την ανάγκη μίας ‘οικοσυστημικής’ θεώρησης της εκπαίδευσης στον 21^ο αιώνα καταγράφοντας αφενός τις διεθνείς τάσεις με βάση την κριτική βιβλιογραφική ανασκόπηση διεθνών εμπειρικών μελετών και επίσημων εκθέσεων υπερεθνικών οργανισμών, αφετέρου την αναδυόμενη νέα εκπαιδευτική πραγματικότητα στο ελληνικό δημόσιο σχολείο που υφίσταται τις ασκούμενες εξωτερικές δυνάμεις και επιρροές ως αποτέλεσμα της ‘οικοσυστημικής’ αλληλεπίδρασης με το ευρύτερο παγκοσμιοποιημένο κοινωνικό-εκπαιδευτικό περιβάλλον στην εποχή της εκπαίδευσης για την παγκόσμια πολιτιότητα. Το θέμα αναπτύσσεται μέσα από μία κριτική συζήτηση για την αποτύπωση των διεθνών τάσεων και εξελίξεων στο πεδίο που τεκμηριώνει την αναδυόμενη ανάγκη για την κατανόηση της ‘οικοσυστημικής’ προσέγγισης των εκπαιδευτικών προκλήσεων του 21^{ου} αιώνα η οποία κατ’ ουσίαν διέπει το όραμα της εκπαίδευσης για την παγκόσμια πολιτιότητα. Για το σκοπό αυτό, γίνεται ειδική αναφορά στην αποστολή της εκπαίδευσης του 21^{ου} αιώνα που προσδιορίζεται από το όραμα της παγκόσμιας πολιτιότητας και δίνεται το περίγραμμα των ‘οικοσυστημικών’ επιρροών που δέχεται το ελληνικό δημόσιο σχολείο τις τελευταίες δεκαετίες, όπως πολυπολιτισμικές τάξεις, βία και σχολικός εκφοβισμός, ψηφιακό σχολείο, κοινότητες μάθησης-κινητικότητα και δεξιότητες 21^{ου} αιώνα, επισημαίνοντας παράλληλα τις προκλήσεις που προκύπτουν σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής όσον αφορά την αναθεώρηση και αναμόρφωση τόσο των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών όσο και των εκπαιδευτικών πρακτικών καθώς επίσης τον επαναπροσδιορισμό του ρόλου του εκπαιδευτικού και του σύγχρονου δημόσιου σχολείου στον 21^ο αιώνα.

Abstract

In the era of globalization characterized by the interconnection and interdependence of economic, political, social and educational systems in a transnational level, there are emerging modern educational challenges ‘ecosystemic’ in nature, reflected in school education of the countries in the western world and, specifically, in the Greek state school. The purpose of the present study is to highlight the need for an ‘ecosystemic’ view of the 21st century education discussing on the one hand the international trends through a critical literature review of empirical studies as well as official reports of supranational organizations, on the other the emerging new educational reality in the Greek state school which undergoes the exercising external forces as a result of the ‘ecosystemic’ interaction with the broader globalized socio-educational context in the era of education for global citizenship. The topic develops through a critical discussion of the global trends and advancements in the field which substantiate the emerging need to realize and understand the 21st-century ‘ecosystemic’ challenges which essentially penetrate the vision of the education for global citizenship. To this end, there is specific

reference to the mission of the 21st-century education defined by the vision of global citizenship and an outline of the 'ecosystemic' impact on the Greek state school the last decades, such as multicultural classes, violence and school bullying, digital school, learning communities-mobility and 21st-century skills, pointing out meanwhile the emerging challenges for the educational policy making as regards the review and reformation of the curricula and educational practices as well as the redefinition of the teacher 's and modern state school role in the 21st century.

© Έτος 2022, Μ. Τζώτζου, Μ. Πούλου, Θ. Καραλής & Α. Υφαντή
Άδεια CC-BY-SA 4.0

Λέξεις-κλειδιά: παγκόσμια πολιτειότητα, 'οικοσυστημικές' προκλήσεις 21^{ου} αιώνα, παγκόσμιο 'οικοσύστημα', 'οικοσυστημική' θεώρηση, ελληνικό δημόσιο σχολείο

Key-words: global citizenship, 21st-century 'ecosystemic' challenges, global 'ecosystem', 'ecosystemic' perspective, Greek state school

1. Εισαγωγή

Στην παγκοσμιοποιημένη κοινωνία του 21^{ου} αιώνα, η σχολική εκπαίδευση εξελίσσεται ταχύτατα και μετασηματίζεται δραματικά εξαιτίας της αυξανόμενης αλληλοεξάρτησης των κοινωνιών, των οικονομιών και των πολιτισμών του κόσμου ως αποτέλεσμα της εκτεταμένης διασυνοριακής διακίνησης αγαθών και υπηρεσιών, της γνώσης, της πληροφορίας και της τεχνολογίας, καθώς επίσης εξαιτίας των ολοένα αυξανόμενων διασυνοριακών ροών και μετακινήσεων ανθρώπων διαφορετικής εθνοπολιτισμικής προέλευσης (Pilon, 2010· UNESCO, 2013, 2014a, 2016a, 2018· UNICEF, 2019). Η αυξανόμενη αλληλεξάρτηση και διασύνδεση ανθρώπων, λαών και χωρών έχει ως αποτέλεσμα τη διαμόρφωση μίας παγκόσμιας κοινότητας με την έννοια του 'οικοσυστήματος' όπου αναπόφευκτα τα ανθρώπινα όντα, τα αγαθά και οι υπηρεσίες (οικονομία, τεχνολογία, επιστήμη, κοινωνία, εκπαίδευση) αλληλεπιδρούν και αλληλοσχετίζονται σε ένα διεθνικό επίπεδο συναποτελώντας μία ενιαία ολότητα, ως ένα παγκόσμιο 'οικοσύστημα, δηλαδή έναν κόσμο αλληλένδετο και αλληλοεξαρτώμενο όσο ποτέ άλλοτε στην ιστορία της ανθρωπότητας (Zhao, 2010). Η αναγνώριση των παγκόσμιων προκλήσεων του 21^{ου} αιώνα, η συνειδητοποίηση της αυξανόμενης διασύνδεσης ανθρώπων και εθνών και η ανάγκη να υπερβούμε τα εθνικά σύνορα στην εκπαίδευση για την επίλυση παγκόσμιων προβλημάτων θεωρούνται κρίσιμα ζητήματα της 'παγκόσμιας πολιτειότητας' που αποτελεί επιτακτική ανάγκη και αναπόδραστη πραγματικότητα στον 21^ο αιώνα (UNESCO, 2017· Zhao, 2010).

Υπό το πρίσμα του παγκόσμιου 'οικοσυστήματος', γίνεται αντιληπτή μία μετατόπιση από τη χάραξη εθνικών εκπαιδευτικών πολιτικών στη διασύνδεση και σύμπραξη των εκπαιδευτικών συστημάτων σε υπερεθνικό επίπεδο για την προώθηση της αποκαλούμενης 'παγκόσμιας πολιτειότητας' μέσα από τη συνεργασία των λαών και την καλλιέργεια οικουμενικών αξιών, όπως η ενσυναίσθηση, η ειρήνη και η κοινωνική δικαιοσύνη (UNESCO, 2015b, 2017). Στην εποχή της παγκοσμιοποίησης, οι εθνικές στρατηγικές των εκπαιδευτικών συστημάτων των διαφόρων χωρών καθίστανται αναχρονιστικές και αναποτελεσματικές. Για το λόγο αυτό, ευθυγραμμίζονται σε μία υπερεθνική στρατηγική και στοχοθεσία για τη χάραξη μίας ενιαίας εκπαιδευτικής πολιτικής σε παγκόσμιο επίπεδο (Maastricht, 2002· UNESCO, 2013, 2014a, 2018). Το παγκόσμιο 'οικοσύστημα' συνεπάγεται λοιπόν ένα παγκοσμιοποιημένο εκπαιδευτικό 'οικοσύστημα' το οποίο συμπορεύεται με τις διεθνείς τάσεις και επιταγές λόγω της 'οικοσυστημικής' αλληλεπίδρασης σχολείου-κοινωνίας. Στο εν λόγω συγκείμενο, το ελληνικό δημόσιο σχολείο, ως 'μέρος' του παγκόσμιου εκπαιδευτικού 'οικοσυστήματος', αναπόφευκτα υφίσταται τις ασκούμενες 'εξωτερικές' δυνάμεις και πιέσεις ενώ ταυτόχρονα καλείται να αλληλεπιδράσει με το παγκοσμιοποιημένο κοινωνικό-εκπαιδευτικό περιβάλλον προκειμένου να διαχειριστεί παρόμοιες εκπαιδευτικές προκλήσεις με τα σχολεία του υπόλοιπου δυτικού κόσμου, εφοδιάζοντας τους μαθητές με γνώσεις, δεξιότητες και αξίες που θεωρούνται θεμελιώδεις για τη βιωσιμότητα της παγκοσμιοποιημένης κοινωνίας του 21^{ου} αιώνα, προκειμένου να καταστούν ενεργοί και υπεύθυνοι παγκόσμιοι πολίτες (OECD, 2016a).

2. ‘Οικοσυστημικές’ προκλήσεις στη σχολική εκπαίδευση του 21^{ου} αιώνα

2.1 Η αναδυόμενη ανάγκη για μία ‘οικοσυστημική’ θεώρηση της εκπαίδευσης

Η έννοια του οικοσυστήματος, που αρχικά χρησιμοποιήθηκε στην επιστήμη της οικολογίας για να δηλώσει με ποιον τρόπο οι ζώντες και μη-ζώντες οργανισμοί αλληλεπιδρούν μεταξύ τους αλλά και με το φυσικό περιβάλλον, δανείζει τη μεταφορική χρήση του για να περιγράψει εν προκειμένω τις πολύπλοκες αλληλεπιδράσεις που αφορούν ανθρώπους, αγαθά, υπηρεσίες, συμπεριφορές, αντιδράσεις και δράσεις που επηρεάζονται από ένα σύνολο κοινωνικών, πολιτικών, πολιτισμικών και οικονομικών συνθηκών στην παγκόσμια κοινότητα, πέρα και πάνω από εθνικά σύνορα (OECD, 2015c). Η ‘οικοσυστημική’ προσέγγιση έγκειται στην αναπτυσσόμενη δυναμική αλληλεπίδραση που χαρακτηρίζει την παγκόσμια κοινότητα εξαιτίας της αυξανόμενης διασύνδεσης και αλληλεξάρτησης των πληθυσμών στη βάση παγκόσμιων οικονομικών, γεωπολιτικών και κοινωνικών γεγονότων, διαδικασιών και σχέσεων, όπως έχουν ήδη τονίσει διεθνείς οργανισμοί και ερευνητές (Luksha et al., 2018· Pilon, 2010· UNESCO, 2013, 2014a, 2016a, 2018· Zhao, 2010). Τα οικονομικά, πολιτικά και κοινωνικά συστήματα διασυνδέονται σε τέτοιο βαθμό που συναποτελούν ένα σύνθετο παγκόσμιο ‘οικοσύστημα’ όπου πληθυσμοί διαρκώς αλληλεπιδρούν μεταξύ τους μέσω ‘ορατών’ και ‘αοράτων’ δικτύων επικοινωνίας, τεχνολογίας και μεταφορών.

Σε ένα τέτοιο συγκείμενο, η ‘οικοσυστημική’ προσέγγιση αφορμάται από: α. την αλληλεπίδραση μεταξύ του ατόμου και του παγκοσμιοποιημένου περιβάλλοντος (με την ιδιότητα του πολίτη τόσο της τοπικής όσο και της παγκόσμιας κοινότητας), β. τη διεθνική αλληλεπίδραση πληθυσμών σε όλο τον πλανήτη (μετανάστευση, παγκόσμια αγορά εργασίας, κ.ά.), γ. τη διεθνική αλληλεπίδραση αγαθών και υπηρεσιών (οικονομία, επιστήμη, τεχνολογία, εκπαίδευση, ενημέρωση) και δ. την παγκόσμια φύση των προβλημάτων του 21^{ου} αιώνα (τρομοκρατία, κοινωνικές ανισότητες, φτώχεια, ρατσισμός, κ.ά.). Όπως χαρακτηριστικά επισημαίνει ο Makrakis (2014), η ανθρωπότητα έρχεται ολοένα και περισσότερο αντιμέτωπη με σύνθετα προβλήματα, σε τοπικό και παγκόσμιο επίπεδο, καθώς επίσης και με μία κρίση βιωσιμότητας, που δεν οφείλεται μόνο σε περιβαλλοντικά ζητήματα όπως η κλιματική αλλαγή, αλλά σε σοβαρά οικονομικά και κοινωνικά ζητήματα, όπως η φτώχεια, η τρομοκρατία, η βία, οι κοινωνικές ανισότητες, κ.ά.

Η ‘οικοσυστημική’ προσέγγιση αναδύεται από τη ρητή διεθνή έκκληση για καλύτερη και βαθύτερη κατανόηση του παγκοσμιοποιημένου κόσμου του 21^{ου} αιώνα, ως ένα σύνολο αλληλένδετων και συμβιωτικών συστημάτων, δηλαδή της ανθρωπότητας ως μίας ενιαίας ολότητας στο χώρο και το χρόνο, προκειμένου να αναδειχθεί η ανάγκη για την ανάληψη κοινής δράσης με στόχο την επίλυση κοινών παγκόσμιων προβλημάτων (UNESCO, 2017· Zhao, 2010). Η ‘οικοσυστημική’ προσέγγιση αναδεικνύει την ευρέως αναγνωρισμένη ανάγκη να αποκτήσουμε παγκόσμια ενημερότητα και ικανότητα προκειμένου να συμμετέχουμε ενεργά στο παγκόσμιο ‘οικοσύστημα’ και να συμβάλουμε στη βιώσιμη ανάπτυξη τόσο της τοπικής όσο και της παγκόσμιας κοινότητας. Για το λόγο αυτό, στο επίκεντρο της ‘οικοσυστημικής’ συζήτησης βρίσκεται ο ρόλος της εκπαίδευσης που αποτελεί από μόνη της ένα επιμέρους ‘οικοσύστημα’ το οποίο υφίσταται τις δυνάμεις και πιέσεις που ασκούνται από το ευρύτερο παγκόσμιο ‘οικοσύστημα’, δηλαδή από τα τεκταινόμενα στην παγκόσμια κοινότητα (Tzotzou et al., 2021). Καθώς το εκπαιδευτικό ‘οικοσύστημα’ αλληλεπιδρά με το παγκόσμιο ‘οικοσύστημα’, η σημασία της αποστολής της εκπαίδευσης έγκειται στο να βοηθήσει τους ανθρώπους να αντιληφθούν το ρόλο τους ως ενεργά μέλη της παγκόσμιας κοινότητας, την ατομική και συλλογική ευθύνη τους με την έννοια της συμβολής στην κοινωνική και οικονομική δικαιοσύνη προκειμένου να επιτευχθεί η αποκαλούμενη αειφορική ή αλλιώς βιώσιμη δικαιοσύνη, σε τοπικό και παγκόσμιο επίπεδο. Σύμφωνα με τον Makrakis (2017), η βιώσιμη δικαιοσύνη πρέπει να γίνει αντιληπτή ως μία διαδικασία που καλλιεργεί τη γνώση, την ενσυναίσθηση, την κοινωνική αλληλεγγύη και την ικανότητα δράσης.

Υπό αυτή την έννοια, η εκπαίδευση του 21^{ου} αιώνα καλείται να καλλιεργήσει αξίες και κοινωνικό ήθος προωθώντας την αγωγή του παγκόσμιου πολίτη στους νέους ανθρώπους, μετασχηματίζοντας τον τρόπο που σκέφτονται και πράττουν ούτως ώστε να καταστεί εφικτή η ‘οικοδόμηση’ πιο δίκαιων, ειρηνικών, ανεκτικών και συμπεριληπτικών κοινωνιών (Tzotzou et al., 2021). Η επίτευξη της βιώσιμης ειρήνης και ανάπτυξης στην παγκόσμια κοινότητα προϋποθέτει αλληλεγγύη, ενσυναίσθηση, αλληλοαποδοχή και το αίσθημα του ‘ανήκειν’ σε μία ενιαία ανθρωπότητα, δηλαδή τις βασικές αρχές της εκπαίδευσης για την παγκόσμια πολιτεότητα (UNESCO,

2018). Η 'Εκπαίδευση για την Παγκόσμια Πολιτειότητα' (ΕΠΠ, Global Citizenship Education-GCED) αποτελεί όραμα και πράξη που υπερβαίνει τα εθνικά σύνορα για να ενδυναμώσει τους ανθρώπους όλων των ηλικιών να γίνουν ενεργοί συμμετέτοχοι ενός πιο δίκαιου, ειρηνικού, συμπεριληπτικού και βιώσιμου κόσμου (UNESCO, 2016b). Το όραμα της ΕΠΠ αποσκοπεί στην καλλιέργεια του αισθήματος του 'ανήκειν' στην παγκόσμια κοινότητα και στην ανθρωπότητα ως ενιαία ολότητα καθώς επίσης του σεβασμού σε οικουμενικές αξίες όπως τα ανθρώπινα δικαιώματα, η δημοκρατία, η ισότητα και η αλληλοαποδοχή, εκπαιδεύοντας τους μαθητές να μάθουν να ζουν μαζί αναλαμβάνοντας ρόλους ως ενεργά και υπεύθυνα μέλη μίας πιο ειρηνικής, δίκαιης και συμπεριληπτικής κοινωνίας (Makrakis, 2017· UNESCO, 2015b, 2017). Η ΕΠΠ αναγνωρίζει τον κομβικό ρόλο της σχολικής εκπαίδευσης στη μετατόπιση του κέντρου βάρους από την ανάπτυξη γνωστικών δεξιοτήτων στην ανάπτυξη 'ήπιων' δεξιοτήτων, στάσεων και αξιών που διευκολύνουν τη διεθνική συνεργασία και προάγουν τον κοινωνικό μετασχηματισμό στην παγκόσμια κοινότητα (UNESCO, 2014a). Η εκπαίδευση του 21^{ου} αιώνα καλείται να εφοδιάσει τους νέους ανθρώπους με δεξιότητες που θα ενδυναμώσουν τη ζωή τους και θα ωφελήσουν το παγκόσμιο περιβάλλον μέσω ενός νέου μαθησιακού προτύπου προσανατολισμένου στις 4 σημαντικές υπέρ-δεξιότητες (4 Cs - 'super skills') του 21^{ου} αιώνα: τη δημιουργικότητα, την επικοινωνία, την κριτική σκέψη και τη συνεργασία (Kivunja, 2015).

Η 'οικοσυστημική' οπτική καθιστά σαφές ότι για να ανταποκριθούν οι άνθρωποι στις παγκόσμιες προκλήσεις και να αντιμετωπίσουν τα προβλήματα, τοπικά και παγκόσμια, χρειάζεται να κατανοήσουν τις διασυνδέσεις με τους 'άλλους', να αντιληφθούν την ατομική και συλλογική επίδραση στην τοπική κοινότητα, να υπερβούν εθνοκεντρικές προκαταλήψεις, να αποκτήσουν συνείδηση του πλανήτη ως ένα αλληλένδετο και αλληλοεξαρτώμενο σύστημα, δηλαδή ως 'οικοσύστημα', και κατ' επέκταση, να αναπτύξουν την αποκαλούμενη παγκόσμια πολιτειότητα (UNESCO, 2016). Ο Carlos Alberto Torres επισημαίνει χαρακτηριστικά ότι «η παγκόσμια πολιτειότητα χαρακτηρίζεται από την κατανόηση της παγκόσμιας διασύνδεσης και τη δέσμευση για το κοινό καλό» (UNESCO, 2014a).

2.2 Το όραμα της εκπαίδευσης για την παγκόσμια πολιτειότητα

Στον ολοένα και περισσότερο παγκοσμιοποιημένο και αλληλένδετο κόσμο του 21^{ου} αιώνα, όπου η παραβίαση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, η ανισότητα και η φτώχεια καθώς επίσης η τρομοκρατία, η βία και ο ρατσισμός απειλούν την παγκόσμια ειρήνη και βιωσιμότητα, δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην Παγκόσμια Εκπαίδευση¹ (Maastricht, 2002), και ειδικότερα στο όραμα της ΕΠΠ, ως απάντηση στις προκλήσεις του 21^{ου} αιώνα, όχι μόνο ως μεμονωμένα έθνη αλλά κυρίως και πρωτίστως ως μία παγκόσμια κοινότητα πέρα και πάνω από εθνικά σύνορα και εθνικιστικές αντιλήψεις (UNESCO, 2015b, 2016a, 2018). Η έννοια της 'παγκόσμιας πολιτειότητας' (global citizenship) θεμελιώνεται στη διασύνδεση του εθνικού (τοπικού) με το παγκόσμιο περιβάλλον και αναφέρεται στην κοινή κατανόηση ότι όλοι οι άνθρωποι και όλοι οι λαοί του κόσμου ανήκουμε σε μία ευρύτερη κοινότητα, την παγκόσμια κοινότητα των εθνών και των πολιτισμών (UNESCO, 2015b, 2016b, 2018).

Ζούμε σε ένα εξαιρετικά συνδεδεμένο και σύνθετο κόσμο, σε ένα παγκόσμιο 'οικοσύστημα' που απολαμβάνει τα οφέλη των επιστημονικών και τεχνολογικών επιτευγμάτων τα οποία επιτάχυναν τη συνθήκη της παγκοσμιοποίησης χάρη στα διευρυνόμενα δίκτυα επικοινωνιών και μεταφορών που συνδέουν τους ανθρώπους διαφορετικής εθνικής και πολιτισμικής προέλευσης (Pilon, 2010· UNESCO, 2016a, 2018). Σύμφωνα με τον Zhao (2010), ζούμε σε πολυπολιτισμικές κοινωνίες εξαιτίας της διευρυμένης μετακίνησης εκατομμυρίων μεταναστών και προσφύγων από χώρα σε χώρα ή από περιοχή σε περιοχή. Ζούμε σε έναν κόσμο όπου η πλειονότητα του πληθυσμού υποφέρει από πείνα, υποσιτισμό, παιδική θνησιμότητα και έλλειψη στοιχειωδών αγαθών και υπηρεσιών (UNESCO, 2018). Σε αυτή την παγκοσμιοποιημένη κοινωνία, με περισσότερους από 244 εκατομμύρια ανθρώπους να εγκαταλείπουν την πατρίδα τους (United Nations, 2016), ενώ αυτόχθονες υφίστανται συνεχή περιθωριοποίηση, ακόμη και εκτοπισμό, παλεύοντας να διατηρήσουν τον πολιτισμό και τις παραδόσεις τους, οδεύοντας όμως παράλληλα σε τροχιά οικονομικής ανάπτυξης και εξέλιξης,

¹ Η Παγκόσμια Εκπαίδευση (Global Education) περιλαμβάνει την Εκπαίδευση για την Ανάπτυξη (Development Education), την Εκπαίδευση για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα (Human Rights Education), την Εκπαίδευση για τη Βιωσιμότητα (Education for Sustainability), την Εκπαίδευση για την Ειρήνη και την Πρόληψη Συγκρούσεων και τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση (Education for Peace and Conflict Prevention and Intercultural Education), που θεωρούνται οι παγκόσμιες διαστάσεις της Εκπαίδευσης για την Πολιτειότητα (Education for Citizenship, Maastricht, 2002).

αναδεικνύεται μία επιτακτική ανάγκη και συνάμα πρόκληση να σκεφτούμε και να δράσουμε συλλογικά ως μέλη της παγκοσμιοποιημένης κοινωνίας του 21^{ου} αιώνα, ως παγκόσμιοι πολίτες, για να επιτύχουμε και να διασφαλίσουμε μία βιώσιμη και συμπεριληπτική ανάπτυξη κοινής ευημερίας για όλους τους ανθρώπους χωρίς αποκλεισμούς (OECD / Asia Society, 2018· UNESCO, 2018).

Στην παγκοσμιοποιημένη κοινωνία του 21^{ου} αιώνα που λειτουργεί ως ένα παγκόσμιο ‘οικοσύστημα’, κανένα μεμονωμένο πρόσωπο ή καμία μεμονωμένη χώρα δεν μπορεί να αντιμετωπίσει τα προβλήματα και τις προκλήσεις που από τη φύση τους είναι παγκόσμια. Όπως υποστηρίζει η Donella Meadows² (2001), «κανένα κομμάτι της ανθρώπινης φυλής δεν μπορεί να διαχωριστεί από τα υπόλοιπα ανθρώπινα όντα ή από το παγκόσμιο περιβάλλον», και για το λόγο αυτό είναι αδύνατο να επιτευχθεί η παγκόσμια βιωσιμότητα και ευημερία εάν η συνοχή και συνεκτικότητα της παγκόσμιας κοινότητας αποτύχει (Luksha et al., 2018, σ. 70). Η ΕΠΠ είναι η απάντηση της UNESCO στα παγκόσμια προβλήματα και τις προκλήσεις του 21^{ου} αιώνα. Σκοπός της ΕΠΠ είναι να ενδυναμώσει τους μαθητές όλων των ηλικιών να κατανοήσουν ότι οι προκλήσεις του 21^{ου} αιώνα είναι τόσο εθνικές-τοπικές όσο και παγκόσμιες, καθώς επίσης να τους βοηθήσει να γίνουν ενεργά μέλη μιας πιο ειρηνικής, δίκαιης, συμπεριληπτικής, ασφαλούς και βιώσιμης παγκόσμιας κοινότητας (OECD / Asia Society, 2018). Η ΕΠΠ έχει ως σκοπό να ενισχύσει αξίες, στάσεις και συμπεριφορές που υποστηρίζουν την υπεύθυνη παγκόσμια πολιτεότητα, όπως η κριτική σκέψη, η καινοτομία καθώς επίσης η δέσμευση για ειρήνη, για προστασία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και βιώσιμη ανάπτυξη (Maastricht, 2002· UNESCO, 2016a, 2016b).

Κύρια αποστολή της ΕΠΠ είναι η ανάπτυξη των αποκαλούμενων ‘οριζόντιων’ ή αλλιώς ‘ήπιων’ δεξιοτήτων (soft skills) με σκοπό την κοινωνική αλλαγή προωθώντας πρωτίστως μη-γνωστικά μαθησιακά αποτελέσματα που αφορούν την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, την προσαρμοστικότητα, τη δεξιότητα της επίλυσης προβλημάτων, τη συνεργατικότητα αλλά και πανανθρώπινες αξίες, ηθικές αρχές, την κοινωνική ευθύνη, την αγωγή του πολίτη για την παγκόσμια πολιτεότητα (Tawil, 2013· UNESCO, 2013, 2015b, 2018). Η ΕΠΠ αποσκοπεί να κάνει τους ανθρώπους όλων των ηλικιών να αντιληφθούν και να κατανοήσουν την ανάγκη του ‘ανήκειν’ σε μία παγκόσμια κοινότητα, να αποκτήσουν κοινή αντίληψη της ανθρωπότητας και, κατ’ επέκταση, μία κοινή αντίληψη της κοινωνίας για την παγκόσμια ευημερία. Εξαιτίας της πολιτικής, οικονομικής, κοινωνικής και πολιτισμικής αλληλεξάρτησης και διασύνδεσης ανάμεσα στο τοπικό, εθνικό και παγκόσμιο περιβάλλον, η ΕΠΠ επιδιώκει να μετασχηματίσει τον τρόπο που σκεφτόμαστε και πράττουμε σε μία προσπάθεια να οικοδομήσουμε πιο δίκαιες, ειρηνικές και συμπεριληπτικές κοινωνίες (UNESCO, 2015b, 2018).

Η ΕΠΠ είναι ουσιαστικά προσανατολισμένη στην επίτευξη μίας συμπεριληπτικής και ισότιμης εκπαίδευσης καθώς επίσης της δια βίου μάθησης επισημαίνοντας ότι οι ‘κάθετες’ δεξιότητες (γραφή, ανάγνωση, αριθμητική, τεχνικές δεξιότητες-‘hard skills’), αν και σημαντικές, δεν είναι επαρκείς για να καταστήσουν τους πολίτες ικανούς να ανταποκριθούν στις προκλήσεις του 21^{ου} αιώνα σε τοπικό-εθνικό και παγκόσμιο επίπεδο (OECD, 2015b, 2016a, 2016b). Η ΕΠΠ αποσκοπεί σε μία ποιοτική εκπαίδευση για να αναπτύξει δεξιότητες, αξίες και στάσεις που θεωρούνται θεμελιώδεις για τη βιώσιμη ανάπτυξη καθώς επίσης σε μία εκπαίδευση για τα ανθρώπινα δικαιώματα προκειμένου να επιτύχει τους στόχους της υπερεθνικής ατζέντας των Ηνωμένων Εθνών για το 2030 (UNESCO, 2015b, 2016a, 2016b). Υπό αυτή την έννοια, η δύναμη της εκπαίδευσης δεν γνωρίζει σύνορα και μπορεί να έχει μετασχηματιστικό χαρακτήρα διευκολύνοντας τους ανθρώπους να κατανοήσουν τη (δια)σύνδεση της δικής τους ζωής με εκείνες των ανθρώπων από όλο τον κόσμο μέσα από τη συνειδητοποίηση των επιρροών και αλληλεπιδράσεων λόγω των παγκόσμιων οικονομικών, πολιτικών και πολιτισμικών εξελίξεων που επηρεάζουν τη ζωή τους. Η ΕΠΠ επιδιώκει να ενισχύσει την κοινωνική συνοχή, τον αμοιβαίο σεβασμό και την αποδοχή της διαφορετικότητας ενάντια σε προκαταλήψεις και εθνικισμούς, ενάντια στον ρατσισμό, τη ξενοφοβία, τις διακρίσεις και τη βία. Η ΕΠΠ αναπτύσσει δεξιότητες, στάσεις και αξίες που ενεργοποιούν τους ανθρώπους να δράσουν από

² Η Donella Meadows ήταν ιδρύτρια του Ινστιτούτου της Παγκόσμιας Εκπαίδευσης του Μέλλοντος (Global Future Education Institute, <http://global-future-education.org/>). Το Ινστιτούτο της Παγκόσμιας Εκπαίδευσης του Μέλλοντος είναι ένας μη κερδοσκοπικός οργανισμός που έχει ως αποστολή του την προώθηση και διάδοση της μετατόπισης του ενδιαφέροντος από την ‘εκπαίδευση’ των παιδιών στην ‘ενδυνάμωσή’ τους (shift from ‘educating’ our kids to ‘empowering’ them) ως μία τάση σε όλο τον κόσμο που ταιριάζει καλύτερα στα παιδιά του 21^{ου} αιώνα.

κοινού για να επιφέρουν την αλλαγή και να καταφέρουν να έχουν τον έλεγχο της ζωής τους επιτυγχάνοντας έναν πιο βιώσιμο κόσμο στον οποίο η δύναμη και οι πόροι μοιράζονται δίκαια και ισότιμα (UNESCO, 2014a). Η παγκόσμια πολιτειότητα αντιπροσωπεύει τις γνώσεις, τις ικανότητες, τις αξίες και τις στάσεις εκείνες που διαμορφώνουν μία παγκόσμια συνείδηση για την ενδυνάμωση της τοπικής και παγκόσμιας δράσης για έναν πιο ειρηνικό, δίκαιο και βιώσιμο κόσμο (Pilon, 2010· Reade et al, 2013· UNESCO, 2015b, 2016a, 2018).

3. Το ελληνικό δημόσιο σχολείο στην εποχή των ‘οικοσυστημικών’ προκλήσεων

3.1 Πολυπολιτισμικές τάξεις

Στην Ελλάδα, όπως και σε άλλες χώρες του δυτικού κόσμου, οι αυξημένες ροές μεταναστών και προσφύγων έχουν διαμορφώσει ένα πολυπολιτισμικό κοινωνικό περιβάλλον το οποίο αναπόφευκτα αντικατοπτρίζεται στο δημόσιο σχολείο. Οι τάξεις του ελληνικού δημόσιου σχολείου δεν είναι πλέον ομοιογενείς ή μονοπολιτισμικές, όπως κατά τον προηγούμενο αιώνα, καθώς, εξαιτίας του υψηλού μεταναστευτικού ρεύματος και της παρατεταμένης οικονομικής κρίσης, παρουσιάζουν πολλαπλή ανομοιογένεια που αφορά την εθνική-πολιτισμική καταγωγή του μαθητικού δυναμικού, την κοινωνική του προέλευση καθώς επίσης τις ατομικές ανάγκες, ικανότητες και προσδοκίες του κάθε μαθητή (Ματσαγγούρας, 2008· Σφυρόερα, 2007· UNICEF, 2019). Χαρακτηρίζονται από ολοένα αυξανόμενη ετερογένεια που οφείλεται κυρίως στην εθνική και πολιτισμική ποικιλομορφία του μαθητικού πληθυσμού η οποία καθιστά αναγκαία την υιοθέτηση νέων διδακτικών πρακτικών και στρατηγικών στο πλαίσιο της διαφοροποιημένης μάθησης και διδασκαλίας (OECD, 2015a· UNESCO, 2018). Τις δύο τελευταίες δεκαετίες, η γλωσσική, πολιτισμική και φυλετική ποικιλομορφία έχει καταστεί κυρίαρχο χαρακτηριστικό του ελληνικού δημόσιου σχολείου εξαιτίας της ταχείας αύξησης των οικογενειών μεταναστών, και ιδιαίτερα, εξαιτίας της δραματικής αύξησης του αριθμού των προσφύγων στην Ελλάδα. Σύμφωνα με τη UNICEF³, τον Ιανουάριο 2019, εκτιμάται ότι περίπου 11.500 παιδιά προσφύγων και μεταναστών (4-17 ετών) εγγράφηκαν στην επίσημη δημόσια εκπαίδευση, από το σύνολο των περίπου 28.000 παιδιών προσφύγων και μεταναστών που διαμένουν στην ελληνική επικράτεια (UNICEF, 2019).

Το μεταβαλλόμενο σχολικό πλαίσιο στην Ελλάδα δημιουργεί νέες απαιτήσεις και ανάγκες που πρέπει αφενός να ληφθούν υπόψη από το εκπαιδευτικό σύστημα⁴ της χώρας σε κεντρικό επίπεδο όσον αφορά την παρεχόμενη δημόσια εκπαίδευση, αφετέρου από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς του ελληνικού δημόσιου σχολείου προκειμένου να διαχειριστούν με τις κατάλληλες διδακτικές και παιδαγωγικές στρατηγικές την ποικιλομορφία των πολυπολιτισμικών και ετερογενών τάξεων με κοινωνική δικαιοσύνη και σεβασμό της διαφορετικότητας, δημιουργώντας το κατάλληλο μαθησιακό περιβάλλον ίσων μαθησιακών ευκαιριών για όλους τους μαθητές, ομοεθνείς και αλλοεθνείς (Banks, 2001· Dantas, 2007· Florian, Young, & Rouse, 2010· Guo, 2013· Maastricht, 2002· OECD, 2015a· UNESCO, 2014b, 2018). Για την αποτελεσματική διαχείριση της διευρυμένης πλέον μαθητικής ανομοιογένειας απαιτείται αλλαγή οπτικής και πρακτικής στη μαθησιακή διαδικασία μέσω ευέλικτων και εναλλακτικών διδακτικών μεθόδων διαφοροποίησης και εξατομίκευσης για την εξασφάλιση ίσων ευκαιριών μάθησης σε όλους τους μαθητές αλλά και για τη μεγιστοποίηση των δυνατοτήτων τους (Θεοφιλίδης, 2009· Tomlison, 2010· Φύκαρης, 2010). Ο πολιτισμικός πλουραλισμός του ελληνικού δημόσιου σχολείου, που μοιραία αντανάκλα τον πολιτισμικό πλουραλισμό της ελληνικής και παγκοσμιοποιημένης κοινωνίας του 21^{ου} αιώνα, καθιστά αναγκαία την εφαρμογή πλουραλιστικών προγραμμάτων σπουδών, διδακτικών και παιδαγωγικών προσεγγίσεων καθώς επίσης στρατηγικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας και μάθησης προκειμένου να αποτραπούν φαινόμενα ανισοτήτων, φυλετικών διακρίσεων και αποκλεισμού εξαιτίας της εθνικής και πολιτισμικής ετερογένειας των σχολικών τάξεων (Damanakis 2005· UNESCO, 2014b, 2018).

Η αυξανόμενη πολυπολιτισμική σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού στο ελληνικό δημόσιο σχολείο καθιστά αναγκαία όχι μόνο την αναθεώρηση των διδακτικών μεθόδων και την

³<https://www.unicef.org/media/76281/file/Refugee-Migrant-Crisis-Europe-SitRep-March-2019.pdf>

⁴ Όλα τα παιδιά στην Ελλάδα, συμπεριλαμβανομένων των προσφύγων και των ζητούντων άσυλο, έχουν το δικαίωμα να εγγραφούν στο δημόσιο σχολείο. Από την ηλικία των 4 ετών, τα παιδιά αυτά μπορούν να φοιτήσουν ακόμη και στην προσχολική εκπαίδευση. Από το 2010, λειτουργούν οι λεγόμενες Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ) σε ορισμένα δημόσια σχολεία της α/θμιας και β/θμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα και προσφέρουν μαθήματα που είναι ενσωματωμένα στο γενικό σύστημα εκπαίδευσης τα οποία οι αλλοεθνείς μαθητές παρακολουθούν παράλληλα μαζί με τους Έλληνες μαθητές.

αναπροσαρμογή των αναλυτικών προγραμμάτων αλλά και τον επαναπροσδιορισμό του ρόλου του εκπαιδευτικού όσον αφορά τη διαχείριση των πολυπολιτισμικών τάξεων με παιδαγωγικά κατάλληλες και συμπεριληπτικές μεθόδους (Palaiologou & Evangelou, 2011· Ρέντζη, 2017· Taylor & Sidhu, 2012· Tzotzu et al., 2021). Όπως χαρακτηριστικά επισημαίνουν οι Hanich & Deemer (2005), πολλοί εκπαιδευτικοί δεν γνωρίζουν πώς να εργαστούν με μαθητές που διαφέρουν από τους ίδιους φυλετικά, εθνικά και κοινωνικό-οικονομικά. Σύμφωνα με τη Σφυρόερα (2007), στην κοινωνία της παγκοσμιοποίησης και του πολιτισμικού πλουραλισμού κρίνεται απαραίτητη η διαπολιτισμική διαχείριση της ετερότητας αφενός μέσα από πλουραλιστικές προσεγγίσεις στα προγράμματα σπουδών, στη διδασκαλία και μάθηση, αφετέρου μέσα από στρατηγικές διαφοροποίησης για την πρόληψη εκπαιδευτικών ανισοτήτων τόσο λόγω της πολιτισμικής όσο και λόγω της εκτεταμένης κοινωνικής ετερογένειας που χαρακτηρίζει την ελληνική κοινωνία της κρίσης.

3.2 Βία και σχολικός εκφοβισμός

Στην παγκοσμιοποιημένη και πολυπολιτισμική κοινωνία του 21^{ου} αιώνα φαινόμενα διεθνούς βίας και τρομοκρατίας συμπαράσφουρνουν μικρότερες κοινωνικές ομάδες σε ακραίες ρατσιστικές και αντικοινωνικές συμπεριφορές επηρεάζοντας αρνητικά το σχολικό κλίμα. Η βία, ή αλλιώς ο βίαιος εξτρεμισμός⁵, είναι ένα άλλο σοβαρό κοινωνικό φαινόμενο της παγκόσμιας κοινότητας που απειλεί την κοινωνική συνοχή και αρμονία και συνήθως αντικατοπτρίζεται στη σχολική εκπαίδευση με τη μορφή του σχολικού εκφοβισμού (UNESCO, 2011, 2016c). Ο κρίσιμος ρόλος της εκπαίδευσης, σε εθνικό και παγκόσμιο επίπεδο, για την αντιμετώπιση της εξτρεμιστικής βίας, η οποία δεν έχει ηλικία, φύλο, ομάδα ή κοινότητα, και αποτελεί μία από τις επιτακτικές προκλήσεις της παγκοσμιοποιημένης κοινωνίας του 21^{ου} αιώνα, πλέον έχει αναγνωριστεί διεθνώς (UNESCO, 2016c). Οι νέοι άνθρωποι οι οποίοι εκ των πραγμάτων είναι ιδιαίτερος εύλωτος στα ερεθίσματα εξτρεμιστών βίας και τρομοκρατικών οργανώσεων χρειάζονται τις κατάλληλες μαθησιακές ευκαιρίες, έγκαιρα και συστηματικά, μέσα από τη σχολική εκπαίδευση για να αναπτύξουν τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις στάσεις εκείνες που θα τους επιτρέψουν να αντισταθούν στην ανεξέλεγκτη προπαγάνδα βίας και εξτρεμισμού παγκοσμίως (UNESCO, 2016c).

Ο σχολικός εκφοβισμός ο οποίος, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία (Rigby, 2005· Olweus, 2009), αναφέρεται στην επαναλαμβανόμενη επιθετική συμπεριφορά με σκοπό τη βλάβη ενός άλλου ατόμου, σωματική, ψυχική ή συναισθηματική, έχει αναδειχθεί από διεθνείς μελέτες ως ένα τεράστιο, ευρέως διαδεδομένο, επίμονο και σοβαρότατο πρόβλημα της σχολικής ζωής παγκοσμίως, ιδιαίτερα τις τελευταίες δύο δεκαετίες. Το ελληνικό δημόσιο σχολείο καλείται να αντιμετωπίσει φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού παρόμοια με αυτά που αντιμετωπίζουν σχολεία άλλων χωρών στην Ευρώπη, την Αμερική, τον Καναδά, την Αυστραλία, την Ιαπωνία, τη Νότια Αφρική (Berthold & Hoover, 2000· Harris & Petrie, 2004· Pereira et al., 2004· Rigby, 2005· Ψάλτη & Κωνσταντίνου, 2007). Σύμφωνα με ελληνικές εμπειρικές μελέτες, τις τελευταίες δύο δεκαετίες τα φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού αυξάνονται και αφορούν μία σειρά από αντικοινωνικές συμπεριφορές, όπως ρατσισμός, επιθετικότητα και βία μεταξύ των μαθητών, σε σχολεία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Kalliotis, 2000· Pateraki & Houndoumadi, 2001· Psalti, 2012· Sapouna, 2008· Smith, Nika & Papasideri, 2004). Τα αυξανόμενα φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού καθιστούν αναγκαίο τον επαναπροσδιορισμό του ρόλου του εκπαιδευτικού και του δημόσιου σχολείου μέσα από τον κριτικό αναστοχασμό των αντιλήψεων, στάσεων και παιδαγωγικών πρακτικών προκειμένου να επιτευχθεί η αποτελεσματική διαχείρισή τους (Kochenderfer-Ladd & Pelletier, 2008· Olweus, 2009). Τα περιστατικά σχολικού εκφοβισμού, ρατσισμού, βίας και επιθετικότητας, προτάσσουν νέους γνωστικούς και ψυχοπαιδαγωγικούς στόχους που αφορούν την ανάπτυξη των ψυχοκοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών και της συναισθηματικής τους νοημοσύνης μέσα από την κατανόηση αξιών και συναισθημάτων του εαυτού και των άλλων (Lee, 2006· Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003, 2011· UNICEF, 2007). Μία νέα πρόκληση λοιπόν είναι η γνωστική-συμπεριφορική προσέγγιση στη μάθηση για την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης βάσει της δυναμικής αλληλεπίδρασης σκέψης-

⁵ Σύμφωνα με την Unesco (2016c), αιτίες στις οποίες αποδίδονται συμπεριφορές εξτρεμιστικής βίας θεωρούνται η περιθωριοποίηση ατόμων, οι ανισότητες, οι διακρίσεις, η περιορισμένη πρόσβαση στην ποιοτική εκπαίδευση και το έλλειμμα σχετικής ενημέρωσης, η κατάργηση δικαιωμάτων και αστικών ελευθεριών, καθώς επίσης άλλες κοινωνικό-οικονομικές αδικίες.

συναίσθηματος-συμπεριφοράς αλλά και η προώθηση της εκπαίδευσης για τα ανθρώπινα δικαιώματα (Goleman, 2011· Olweus, 2009· Παπαγιάννη, 2008).

Ο κρίσιμος ρόλος του εκπαιδευτικού και του σχολείου στην πρόληψη φαινομένων σχολικού εκφοβισμού επισημαίνεται και τονίζεται από ερευνητές στην Ελλάδα και το εξωτερικό (De Luca, Nocentini & Menesini, 2019· Didaskalou, & Millward, 2001· Rigby, 2004· Sapouna, 2008· Ψάλτη & Κωνσταντίνου, 2007). Για την πρόληψη φαινομένων σχολικού εκφοβισμού και εξτρεμιστικής βίας, οι εκπαιδευτικοί του δημόσιου σχολείου καλούνται να διασφαλίσουν συμπεριληπτική και ισότιμη εκπαίδευση για όλους τους μαθητές προωθώντας αξίες όπως η ενσυναίσθηση, η ισότητα, η δικαιοσύνη, η αλληλοαποδοχή και ο αλληλοσεβασμός μέσα στο σχολικό περιβάλλον, ενσταλάζοντας το οικουμενικό σύστημα ανθρωπιστικών αξιών μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία προκειμένου να βοηθήσουν τους μαθητές του 21^{ου} αιώνα να καταφέρουν να ζήσουν σε μία ειρηνική και βιώσιμη παγκόσμια κοινότητα ως μελλοντικοί ενήλικες αλλά και ως παγκόσμιοι πολίτες (OECD / Asia Society, 2018· UNESCO, 2014c, 2018). Για το σκοπό αυτό, η UNESCO (2011) προωθεί το πλαίσιο για μία καθημερινή σχολική πρακτική θεμελιωμένη στα ανθρώπινα δικαιώματα μέσα από τη δημιουργία του σχολείου των ανθρωπίνων δικαιωμάτων ως ένα ασφαλές και ευνοϊκό μαθησιακό περιβάλλον όπου όλοι οι μαθητές θα απολαμβάνουν ισότιμα τα οφέλη της εκπαιδευτικής διαδικασίας επιτυγχάνοντας μία ισορροπημένη κοινωνικό-συναίσθηματική ανάπτυξη. Στη διεθνή βιβλιογραφία, θεωρητικές και εμπειρικές μελέτες που εξετάζουν το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού υπογραμμίζουν την ανάγκη καλλιέργειας μίας εκπαιδευτικής κουλτούρας αμοιβαίου σεβασμού, πρόληψης και αντιμετώπισης που όμως προϋποθέτει την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ώστε να μπορούν να προλαμβάνουν και να αποτρέπουν περιστατικά θυματοποίησης και εκφοβιστικής συμπεριφοράς (Αθανασιάδου & Ψάλτη, 2012· Berkowitz, 2014· Ζάχος & Κουριώτη, 2018· Oldenburg et al., 2016).

3.3 Το ψηφιακό σχολείο

Το ελληνικό δημόσιο σχολείο του 21^{ου} αιώνα καλείται να βελτιστοποιήσει την εκπαιδευτική διαδικασία καλλιεργώντας τη ψηφιακή ικανότητα⁶ των μαθητών, η οποία αναγνωρίζεται ως ζωτικής σημασίας ικανότητα σε όλη την Ευρώπη, προκειμένου να τους καταστήσει ικανούς και έτοιμους να ανταποκριθούν στις νέες προκλήσεις και απαιτήσεις της ψηφιακής εποχής (Council of Europe, 2017· European Commission/EACEA/Eurydice, 2019). Δεδομένου ότι οι ψηφιακές τεχνολογίες και τα ψηφιακά κοινωνικά δίκτυα αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της ζωής μας στην παγκοσμιοποιημένη κοινωνία του 21^{ου} αιώνα, οι νέοι άνθρωποι έρχονται αντιμέτωποι με μία σειρά προκλήσεων της ψηφιακής εποχής προκειμένου να ζήσουν και να δραστηριοποιηθούν ως παγκόσμιοι και συνάμα ψηφιακοί πολίτες. Σύμφωνα με τον OECD (2016b), η ανάπτυξη της ψηφιακής ικανότητας μέσα στο παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον διευκολύνει τη διαχείριση ζητημάτων παγκόσμιου και διαπολιτισμικού ενδιαφέροντος με κριτικό τρόπο καθώς επίσης τη συμμετοχή σε ανοικτά περιβάλλοντα αλληλεπίδρασης με ανθρώπους διαφορετικής προέλευσης, ενθαρρύνοντας την καλλιέργεια του αμοιβαίου σεβασμού στην ανθρώπινη αξιοπρέπεια. Ομοίως η UNESCO (2013) προωθεί το ψηφιακό γραμματισμό ως ένα στοιχειώδη γραμματισμό του 21^{ου} αιώνα για την ενδυνάμωση των ανθρώπων, των κοινοτήτων και των εθνών στην εποχή της παγκοσμιοποιημένης κοινωνίας της γνώσης. Η έννοια της ‘ψηφιακής πολιτεότητας’ εμπερικλείει ένα εύρος ικανοτήτων, χαρακτηριστικών και συμπεριφορών που ενισχύουν τα οφέλη και τις ευκαιρίες που απορρέουν από τον κυβερνο-κόσμο, ορθώνοντας ταυτόχρονα τείχη αντίστασης σε ελλοχεύοντες κινδύνους (Council of Europe, 2017, 2019).

Σύμφωνα με την European Commission/EACEA/Eurydice (2019), το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα έχει ήδη εντάξει το ψηφιακό γραμματισμό στα αναλυτικά προγράμματα τόσο ως υποχρεωτικό διακριτό γνωστικό αντικείμενο όσο και ως διαθεματικό αντικείμενο για τους μαθητές

⁶ Το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Ψηφιακών Δεξιοτήτων, επίσης γνωστό ως DigComp, προσφέρει ένα εργαλείο για τη βελτίωση των ψηφιακών δεξιοτήτων των πολιτών. Σήμερα, το να είσαι ψηφιακά ικανός σημαίνει ότι πρέπει να έχεις δεξιότητες σε όλους τους τομείς του DigComp. Στο Πλαίσιο Αναφοράς για την Ψηφιακή Ικανότητα (DigComp), η ψηφιακή ικανότητα ορίζεται ως η «ασφαλής και κρίσιμη χρήση των τεχνολογιών της κοινωνίας των πληροφοριών και των επικοινωνιών(ΤΠΕ) για την εργασία, τον ελεύθερο χρόνο και την επικοινωνία» και βασίζεται σε δεξιότητες ΤΠΕ όπως η χρήση υπολογιστών για την απόκτηση, την αξιολόγηση, την αποθήκευση, την παραγωγή, την παρουσίαση και την ανταλλαγή πληροφοριών, καθώς και για την επικοινωνία και συμμετοχή σε συνεργατικά δίκτυα μέσω του διαδικτύου. Η έκθεση με την ονομασία DigComp 2.0 παρουσιάζει την ενημερωμένη λίστα των 21 δεξιοτήτων που ονομάζεται επίσης το εννοιολογικό μοντέλο αναφοράς (<https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/3c5e7879-308f-11e7-9412-01aa75ed71a1/language-en>).

της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης⁷. Στα δημοτικά σχολεία βρίσκεται σε εξέλιξη η διαδικασία αλλαγών των αναλυτικών προγραμμάτων για την ένταξη του ψηφιακού γραμματισμού, κυρίως την τελευταία δεκαετία. Επιπρόσθετα, η Ελλάδα, όπως η πλειονότητα των ευρωπαϊκών χωρών, έχει καταρτίσει σχέδια που επενδύουν στη ψηφιακή υποδομή των σχολείων, όπως με σαφήνεια διατυπώνεται στους στόχους της εθνικής στρατηγικής για την ψηφιακή εκπαίδευση, ενώ παράλληλα υλοποιείται η ανάπτυξη ψηφιακών μαθησιακών πόρων⁸ που είναι διαθέσιμα και προσβάσιμα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές μέσα από επίσημα εγκεκριμένες πλατφόρμες και δίκτυα του Υπουργείου Παιδείας, όπως ψηφιακό εκπαιδευτικό υλικό και ανοικτοί εκπαιδευτικοί πόροι (European Commission/EACEA/Eurydice, 2019).

Η ανάγκη της ενσωμάτωσης της ψηφιακής τεχνολογίας στη διδασκαλία και μάθηση αποδείχθηκε επιτακτική και αναγκαία όσο ποτέ άλλοτε στην περίπτωση της πανδημίας Covid-19, όταν η καθολική αναστολή λειτουργίας των σχολικών μονάδων σε όλη την ελληνική επικράτεια, όπως και σε άλλες χώρες του δυτικού κόσμου, δεν ανέκοψε την εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά σίγουρα την άλλαξε. Για να περιορίσει τον αρνητικό αντίκτυπο της αναστολής λειτουργίας των σχολικών μονάδων, το ελληνικό δημόσιο σχολείο αξιοποίησε την ψηφιακή τεχνολογία παρέχοντας πρόσβαση στην εκπαιδευτική διαδικασία μέσω της τηλεκπαίδευσης, η οποία βασίστηκε στη χρήση ψηφιακών μαθησιακών πόρων μέσα από διαδικτυακές πλατφόρμες, εργαλεία και μεθόδους σύγχρονης και ασύγχρονης τηλεκπαίδευσης. Το Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο (ΠΣΔ)⁹ ήταν το επίσημο εθνικό δίκτυο παροχής υπηρεσιών και τεχνικής υποστήριξης σε όλα τα δημόσια σχολεία της χώρας κατά την περίοδο της πανδημίας. Το ΠΣΔ παρείχε στους εκπαιδευτικούς και μαθητές των δημοσίων σχολείων υπηρεσίες τηλεδιάσκεψης και ηλεκτρονικής μάθησης διασφαλίζοντας την ασφαλή πρόσβαση στο διαδίκτυο και προστασία των προσωπικών δεδομένων¹⁰. Η εμπειρία της τηλεκπαίδευσης αποδείχθηκε μία μεγάλη πρόκληση για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και το δημόσιο σχολείο, για τους μαθητές και τις οικογένειές τους, αλλά πρωτίστως για τους Έλληνες εκπαιδευτικούς οι οποίοι υποχρεώθηκαν, αναπάντεχα και αιφνιδιαστικά, να προσαρμοστούν και ταυτόχρονα να προσαρμόσουν τις διδακτικές πρακτικές τους στη νέα απαιτητική και πολυσύνθετη εξ αποστάσεως εκπαιδευτική πραγματικότητα με τη μορφή του κατ’ επείγοντος προκειμένου οι μαθητές να αποκομίσουν θετικές εμπειρίες μάθησης (Αναστασιάδης, 2020· Camacho et al., 2020).

3.4 Κοινότητες μάθησης - κινητικότητα

Στο ολοένα παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον της σχολικής εκπαίδευσης, όπου δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην εκπαίδευση του παγκόσμιου πολίτη (European Commission/EACEA/Eurydice, 2012· UNESCO, 2014a, 2015b), το ελληνικό δημόσιο σχολείο αντιμετωπίζει σημαντικές προκλήσεις δεδομένου ότι το μαθησιακό περιβάλλον δεν περιορίζεται πλέον στους τοίχους μίας σχολικής τάξης αλλά διευρύνεται και επεκτείνεται στην ευρύτερη ευρωπαϊκή και παγκόσμια κοινότητα (Tzotzou, 2020). Έως σήμερα στην Ελλάδα έχουν ήδη αναπτυχθεί πρωτοβουλίες, στρατηγικές και δράσεις που συνδέονται με την ευρωπαϊκή και τη διεθνή διάσταση της εκπαίδευσης του 21^{ου} αιώνα μέσα από την

⁷ Αξίζει να σημειωθεί ότι, σύμφωνα με έκθεση της European Commission/EACEA/Eurydice (2019), οι Τεχνολογίες Πληροφοριών και Επικοινωνιών (ΤΠΕ) είναι υποχρεωτικό μάθημα στη δημόσια α/θμια εκπαίδευση (περίπου 150 ώρες).

⁸ Για παράδειγμα υπάρχουν ήδη διαθέσιμα ψηφιακά βιβλία (ebooks) για όλα τα σχολικά εγχειρίδια που διδάσκονται στα δημόσια σχολεία της Ελλάδας (<https://dschool.edu.gr/>) ενώ συμπληρωματικό ψηφιακό εκπαιδευτικό υλικό είναι επίσης διαθέσιμο στον Εθνικό Συσσωρευτή Εκπαιδευτικού Περιεχομένου ‘Φωτόδεντρο’ (<http://photodentro.edu.gr/>).

⁹ Το Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο (ΠΣΔ, www.sch.gr) είναι το εθνικό δίκτυο και ο πάροχος υπηρεσιών διαδικτύου (ISP) του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων. Διασυνδέει και υποστηρίζει περίπου 14.236 σχολικές μονάδες (δημόσιες και ιδιωτικές) της α/θμιας και β/θμιας εκπαίδευσης. Παρέχει υπηρεσίες ηλεκτρονικής μάθησης, επικοινωνίας και συνεργασίας, ηλεκτρονικής διακυβέρνησης και υπηρεσίες υποστήριξης και αρωγής των χρηστών, με προσωποποιημένη πρόσβαση σε περίπου 151.639 εν ενεργεία εκπαιδευτικούς και 1.022.864 μαθητές των σχολείων της χώρας (Tzotzou, 2018, 2020).

¹⁰ Κατά την περίοδο της πανδημίας Covid-19, η υπηρεσία της ηλεκτρονικής τάξης (<http://eclass.sch.gr>) παρείχε τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να αναρτούν ηλεκτρονικό υλικό και δραστηριότητες ασύγχρονα ενώ η υπηρεσία τηλεδιασκέψεων WebEx meetings από τη Cisco (<https://webex.sch.gr/>) παρείχε τη δυνατότητα στα πιστοποιημένα μέλη του ΠΣΔ (εκπαιδευτικούς και μαθητές) να συμμετέχουν στη σύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση μέσα από εικονικές αίθουσες. Ωστόσο αξίζει να σημειωθεί ότι η Αρχή Προστασίας Δεδομένων Προσωπικού Χαρακτήρα σε πρόσφατη απόφασή της 50/2021 υπογραμμίζει παραλείψεις του Υπουργείου Παιδείας που παραβιάζουν τον Γενικό Κανονισμό Προστασίας Δεδομένων όσον αφορά τη διασφάλιση της προστασίας προσωπικών δεδομένων των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας κατά την εφαρμογή της σύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης μέσω της ψηφιακής πλατφόρμας WebEx (https://www.dpa.gr/sites/default/files/2021-11/50_2021anonym.pdf).

υλοποίηση ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών προγραμμάτων (π.χ. Erasmus+)¹¹. Τα προγράμματα αυτά παρέχουν στους εκπαιδευτικούς και μαθητές της Ελλάδας ευκαιρίες να εξοικειωθούν με τις παγκόσμιες προκλήσεις συμμετέχοντας σε εναλλακτικά μαθησιακά περιβάλλοντα και δίκτυα συνεργασίας με μέλη της ευρωπαϊκής και παγκόσμιας εκπαιδευτικής κοινότητας, βιώνοντας την αξία της εμπειρίας του πραγματικού κόσμου και των δεξιοτήτων της πραγματικής ζωής μέσα από δραστηριότητες που διεξάγονται συνεργατικά στα πλαίσια της κινητικότητας και της δημιουργίας μίας διεθνικής κοινότητας μάθησης και ανάπτυξης για μαθητές και εκπαιδευτικούς από διαφορετικές χώρες του κόσμου.

Για παράδειγμα, από το 2005, εκπαιδευτικοί και μαθητές ελληνικών δημόσιων σχολείων συμμετέχουν ενεργά την κοινότητα του eTwinning¹² προκειμένου να αλληλεπιδράσουν και να συνεργαστούν με εταίρους εντός και εκτός Ευρώπης για να οικοδομήσουν νέα γνώση μέσα από τον αλληλοσεβασμό και την αλληλοαποδοχή, αναπτύσσοντας με αυτό τον τρόπο βασικές δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα. Από το 2011, ένας επίσης αξιόλογος αριθμός ελληνικών σχολείων συμμετέχει σε ένα άλλο ευρωπαϊκό εκπαιδευτικό δίκτυο, το 'Teachers4Europe'¹³ (T4E), το οποίο έχει ως σκοπό να δημιουργήσει ένα διασυννοριακό, βιώσιμο και μακροπρόθεσμο δίκτυο συνεργασίας εκπαιδευτικών διαφορετικής εθνικής προέλευσης για την καλλιέργεια της κοινωνικής και πολιτειακής συνείδησης των μαθητών μέσα από την προώθηση και την κατάκτηση θεμελιωδών δημοκρατικών αξιών, το σεβασμό των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, της διαπολιτισμικής επίγνωσης και την αποδοχή της διαφορετικότητας. Η υλοποίηση προγραμμάτων ανταλλαγής εκπαιδευτικών και οι διεθνείς διασχολικές συνεργασίες διευρύνουν την έννοια και την αντίληψη της παγκόσμιας πολιτειότητας στον 21^ο αιώνα αναδεικνύοντας την αυξανόμενη και εξελισσόμενη αλληλεξάρτηση και διασύνδεση μεταξύ των χωρών του κόσμου στο οικονομικό, πολιτισμικό και κοινωνικό πεδίο. Η δημιουργία κοινοτήτων μάθησης μέσω της δικτύωσης και της κινητικότητας συνδέεται άμεσα με το μείζον διακύβευμα του 21^{ου} αιώνα για την επίτευξη της παγκόσμιας ευημερίας, δηλαδή της κοινωνίας των πολιτών πέρα από εθνικά σύνορα, μέσα από τη συνειδητοποίηση και κατανόηση ότι η παγκόσμια ευημερία επηρεάζει την ευημερία των λαών σε εθνικό και διεθνές επίπεδο, και αντιστρόφως (UNESCO, 2014a, 2016a, 2016b).

3.5 Δεξιότητες 21^{ου} αιώνα

Στην αρχή της 3ης δεκαετίας του 21ου αιώνα, μία νέα διδακτική ενότητα με τίτλο «Εργαστήρια Δεξιοτήτων»¹⁴ εισάγεται στο Πρόγραμμα Σπουδών του ελληνικού δημόσιου σχολείου και κατά το σχολικό έτος 2021-2022 εντάσσεται επίσημα σε όλους τους τύπους σχολικών μονάδων (Νηπιαγωγεία, Δημοτικά και Γυμνάσια) ως ένα σύγχρονο, διαφορετικό παιδαγωγικό παράδειγμα που απορρέει από τους προβληματισμούς του διεθνούς διαλόγου για θέματα παιδείας και πολιτειότητας, λόγω των ραγδαίων αλλαγών σε όλα τα επίπεδα των διεθνών κοινωνικό-οικονομικών πολιτισμικών, τεχνολογικών και επιστημονικών εξελίξεων που απαιτούν ολόπλευρη ανάπτυξη σε μια 'συμπεριληπτική' λογική αναφορικά με τις δυνατότητες όλων των μαθητών. Οι ραγδαίες εξελίξεις στο διαρκώς μεταβαλλόμενο κοινωνικό-οικονομικό πλαίσιο των σύγχρονων πολυπολιτισμικών κοινωνιών υπαγορεύουν τον προσανατολισμό της σύγχρονης εκπαίδευσης προς την κατεύθυνση της ανάπτυξης των «Δεξιοτήτων του 21ου αιώνα» που εμπεριέχουν το σύνολο των γνώσεων, ικανοτήτων και δεξιοτήτων που χρειάζεται να διαθέτουν τα άτομα για την προσωπική τους ολοκλήρωση, την κοινωνική ένταξη, τη συμμετοχή τους στους δημοκρατικούς θεσμούς και την ενεργό πολιτειότητα.

¹¹ Η προώθηση της ευρωπαϊκής διάστασης στην εκπαίδευση και την επιμόρφωση περιλαμβάνεται στους στόχους της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής στην Ελλάδα μέσα από δράσεις για την επίτευξη του σκοπού του στρατηγικού σχεδίου "Εκπαίδευση και Επιμόρφωση 2020" (https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/mobility-and-internationalisation-27_en).

¹² Το eTwinning είναι «Η κοινότητα των σχολείων της Ευρώπης», μια πρωτοβουλία της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, που έχει ως στόχο να ενθαρρύνει τα σχολεία της Ευρώπης να αναπτύξουν συνεργασίες κάνοντας χρήση των ΤΠΕ ενώ τους παρέχει την κατάλληλη υποδομή (διαδικτυακά εργαλεία και υπηρεσίες, γενικότερη υποστήριξη - <https://www.etwinning.net/el/>).

¹³ Το Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα «Teachers4Europe: setting a Agora for Democratic Culture» (2018-2021) αποβλέπει στην αντιμετώπιση μιας σειράς προκλήσεων, χρησιμοποιώντας την εκπαίδευση ως 'όχημα' για την προώθηση αρχών και αξιών, συμπεριλαμβανομένης της δημοκρατικής κουλτούρας της ΕΕ, η οποία συμβάλλει στην αποδοχή της ΕΕ ως μια οντότητας που λειτουργεί σε πολλά διαφορετικά επίπεδα υπέρ όλων των ανθρώπων, ανεξαρτήτως ταυτότητας (<https://www.teachers4europe.eu/el/>).

¹⁴ Κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2020-2021, υλοποιήθηκε η πιλοτική δράση με τίτλο «Εργαστήρια Δεξιοτήτων» σε συγκεκριμένες σχολικές μονάδες της χώρας, σε συνεργασία με το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ) ως φορέα υλοποίησης, μέσα από την ένταξη νέων θεματικών στο υποχρεωτικό, εβδομαδιαίο ωρολόγιο πρόγραμμα, με σκοπό την ενίσχυση της καλλιέργειας ήπιων δεξιοτήτων και δεξιοτήτων ζωής στους μαθητές (δεξιότητες του 21ου αιώνα - [Υπουργική Απόφαση Φ.7/79511/ΓΔ4/2020 - ΦΕΚ 2539/Β/24-6-2020](#)).

Η έννοια των δεξιοτήτων μάθησης του 21ου αιώνα¹⁵ περιλαμβάνει τέσσερις βασικές κατηγορίες δεξιοτήτων (4Cs): α. την κριτική σκέψη και επίλυση προβλημάτων (critical thinking & problem solving), β. την επικοινωνία (communication), γ. τη συνεργασία (collaboration) και δ. τη δημιουργικότητα και καινοτομία (creativity & innovation) (Kivunja, 2015· National Education Association, 2010). Η εκπαίδευση του 21^{ου} αιώνα αποσκοπεί στη μετάβαση από τις «σκληρές/κάθετες» δεξιότητες (hard skills) που συνδέονται με τον Δείκτη Νοημοσύνης (IQ) και τα 3Rs (*Reading, wRiting, aRithmetic* / *ανάγνωση, γραφή, αριθμητική*), στην ανάπτυξη των «ήπιων/οριζόντιων» δεξιοτήτων (soft skills) που συνδέονται κατά βάση με την αποκαλούμενη Συναισθηματική Νοημοσύνη¹⁶ (EQ) και τις 4Cs, καθώς επίσης με το αξιακό σύστημα, τις στάσεις, τις αντιλήψεις και την προσωπικότητα του ατόμου. Στο ίδιο πνεύμα, σύμφωνα με τη UNICEF (2017), διακρίνονται (4) τέσσερις βασικοί πυλώνες (12) δώδεκα βασικών δεξιοτήτων ζωής που αφορούν τη γνωστική (Cognitive Dimension), την εργαλειακή (Instrumental Dimension), την ατομική (Individual Dimension) και την κοινωνική διάσταση (Social Dimension) της ανθρώπινης δραστηριότητας και αφορούν αντιστοίχως: α. *δεξιότητες μάθησης (skills for learning)*: μαθαίνω πώς να μαθαίνω, με επιμέρους δεξιότητες τη δημιουργικότητα (creativity), την κριτική σκέψη (critical thinking), την επίλυση προβλημάτων (problem-solving), β. *δεξιότητες επαγγελματικής ανάπτυξης (skills for employability)*: μαθαίνω να ενεργώ και να πράττω, με επιμέρους δεξιότητες τη συνεργασία (cooperation), τη διαπραγμάτευση (negotiation), τη λήψη αποφάσεων (decision-making), γ. *δεξιότητες προσωπικής ενδυνάμωσης (skills for personal empowerment)*: μαθαίνω να υπάρχω και να ζω, με επιμέρους δεξιότητες την αυτοδιαχείριση (self-management), την ευελιξία/προσαρμοστικότητα (resilience), την επικοινωνία (communication) και δ. *δεξιότητες ενεργού πολιτεότητας (skills for active citizenship)*: μαθαίνω να ζω κοινωνικά, με επιμέρους δεξιότητες το σεβασμό στη διαφορετικότητα (respect for diversity), την ενσυναίσθηση (empathy), τη συμμετοχή (participation).

Οι δεξιότητες ζωής αποτελούν συστατικό μέρος των ικανοτήτων ενός ατόμου και έχουν οριστεί από τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας ως ικανότητες προσαρμοστικής και θετικής συμπεριφοράς που επιτρέπουν στα άτομα να αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά τις απαιτήσεις και τις προκλήσεις της καθημερινής ζωής (WHO, 2020). Πρόκειται για δεξιότητες που βοηθούν τον άνθρωπο ως άτομο να τις εφαρμόσει σε ποικίλους τομείς της καθημερινότητάς του για να διαχειρισθεί τις υποθέσεις του και τις καθημερινές προκλήσεις που βιώνει αναζητώντας την καλύτερη λύση (UNICEF, 2012), όπως χαρακτηριστικά συνέβη, κατά το σχολικό έτος 2020-2021, λόγω των έκτακτων υγειονομικών συνθηκών που επικράτησαν διεθνώς, εξαιτίας της πανδημίας Covid-19, κατά την οποία αναδείχθηκαν ως ουσιώδεις οι έννοιες και δεξιότητες της προσαρμοστικότητας και της ευελιξίας, βασικά στοιχεία της ψυχικής ανθεκτικότητας και της ικανότητας των ατόμων για ψυχοκοινωνική προσαρμογή προκειμένου να επιβιώσουν και να υπερβούν τις δυσκολίες που βιώνουν (Χατζηχρήστου κ. συν., 2020). Κατά συνέπεια, κάθε σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα πρέπει να στοχεύει στην καλλιέργεια των δεξιοτήτων ζωής κατά τη διάρκεια φοίτησης των παιδιών στη σχολική εκπαίδευση, έτσι ώστε να εξοπλισθούν με τα απαραίτητα εφόδια για να μπορέσουν να δραστηριοποιηθούν μελλοντικά στην κοινωνία, ως ψυχικά και σωματικά υγιείς, ενεργοί πολίτες (Javrih & Mozina, 2018· WHO, 2020). Η ένταξη της καλλιέργειας δεξιοτήτων στη μαθησιακή διαδικασία έχει ως στόχο οι μαθητές να μπορούν να εφαρμόζουν και να μεταφέρουν τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις στρατηγικές τους σε νέες καταστάσεις (Fisher, Frey & Hattie, 2016).

Στις δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα συμπεριλαμβάνεται και η ανάπτυξη των ψηφιακών δεξιοτήτων των μαθητών ή αλλιώς των αποκαλούμενων «Δεξιοτήτων γραμματισμού/αλφαριθμητισμού του 21^{ου} αιώνα» στις οποίες εντάσσονται α. ο ψηφιακός γραμματισμός (Information literacy), β. ο τεχνολογικός γραμματισμός (Technology literacy) και γ. ο γραμματισμός των Μέσων Επικοινωνίας (Media literacy), αποτελώντας έναν από τους βασικούς στόχους των εκπαιδευτικών συστημάτων και πεδίο στρατηγικού σχεδιασμού των ανεπτυγμένων χωρών. Πρόκειται για τις «Δεξιότητες ψηφιακής μάθησης 21ου αιώνα» που αφορούν επιμέρους ψηφιακές δεξιότητες, όπως η ψηφιακή κριτική

¹⁵ Αξίζει να σημειωθεί ότι στη διεθνή βιβλιογραφία, οι δεξιότητες του 21ου αιώνα αναφέρονται είτε ως ‘εγκάρσιες’ δεξιότητες (transversal skills), είτε ως ‘ήπιες’ δεξιότητες (soft skills), είτε ως ‘δεξιότητες ζωής’ (life skills) μέσα από διαφορετικές προσεγγίσεις και οπτικές, από πολλούς διαφορετικούς ερευνητές, διεθνείς οργανισμούς και εκπαιδευτικά ιδρύματα.

¹⁶ Σύμφωνα με τον Goleman (2011), ο όρος της συναισθηματικής νοημοσύνης χρησιμοποιείται για να εκφράσει την ικανότητα των ατόμων να κινητοποιούν τον εαυτό τους για να πετύχουν έναν στόχο, να επιμένουν ενάντια στις ματαιώσεις, να ελέγχουν τις παρορμήσεις τους, να χαλιναγωγούν την ανυπομονησία τους, να ρυθμίζουν σωστά τη διάθεσή τους, να έχουν ενσυναίσθηση και αισιοδοξία.

μάθηση, η ψηφιακή επικοινωνία, η ψηφιακή συνεργασία, η ψηφιακή δημιουργικότητα καθώς επίσης η ανάπτυξη δεξιοτήτων ψηφιακής νοημοσύνης. Στο πλαίσιο της υλοποίησης των εργαστηρίων δεξιοτήτων, στρατηγική προτεραιότητα, παράλληλα με τη συστηματική καλλιέργεια των δεξιοτήτων του 21^{ου} αιώνα (δεξιότητες μάθησης, δεξιότητες ζωής και ψηφιακές δεξιότητες), είναι να ενισχυθεί η βιωματική και ανακαλυπτική μάθηση υπό την καθοδήγηση του ενημερωμένου και καταρτισμένου εκπαιδευτικού, ο οποίος καλείται να επιμορφωθεί σε μεθοδολογίες εργαστηριακής προσέγγισης της διδασκαλίας για την ανάπτυξη των απαιτούμενων σύγχρονων γνώσεων, δεξιοτήτων, αξιών και στάσεων των μαθητών στην εποχή της παγκόσμιας πολιτειότητας.

4. Επίλογος

Οι προκλήσεις του 21^{ου} αιώνα μπορούν να χαρακτηριστούν ‘οικοσυστημικές’ προκλήσεις για τα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών του δυτικού κόσμου εν γένει και ειδικότερα για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα με αποτέλεσμα οι συνθήκες και οι όροι της εκπαιδευτικής διαδικασίας στο ελληνικό δημόσιο σχολείο του 21^{ου} αιώνα ‘μοιραία’ να μεταβάλλονται, να αναθεωρούνται και να αναμορφώνονται ακολουθώντας σύγχρονα πρότυπα και νέες κατευθυντήριες γραμμές, προτεινόμενες από υπερεθνικούς οργανισμούς, προκειμένου η παρεχόμενη σχολική εκπαίδευση να ανταποκριθεί στο δραματικό ‘μετασχηματισμό’ του χαρακτήρα της εκπαίδευσης παγκοσμίως εξαιτίας της μαζικής επανάστασης της γνώσης και της τεχνολογίας καθώς επίσης της παγκόσμιας απαίτησης για κοινωνική συνοχή και ειρήνη. Η αναγνώριση και κατανόηση των αναδυόμενων ‘οικοσυστημικών’ προκλήσεων στην εκπαίδευση του 21^{ου} αιώνα, αφενός υπαγορεύει την αναθεώρηση και τον επαναπροσδιορισμό του ρόλου τόσο του σύγχρονου εκπαιδευτικού όσο και του ελληνικού δημόσιου σχολείου για να αποφευχθεί η περιθωριοποίηση και απομόνωση από το ευρύτερο διεθνοποιημένο κοινωνικό-εκπαιδευτικό περιβάλλον, αφετέρου συνεπάγεται την αναγκαιότητα της αναθεώρησης και αναμόρφωσης της εκπαιδευτικής πολιτικής στην πράξη σύμφωνα με τις διεθνείς τάσεις και επιταγές όσον αφορά τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών, τις εκπαιδευτικές πρακτικές, τη βασική εκπαίδευση και ενδούπηρεσιακή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, τη φιλοσοφία, το περιεχόμενο και το πλαίσιο της παρεχόμενης εκπαίδευσης συνολικά, για ένα βιώσιμο ελληνικό δημόσιο σχολείο που καλείται να συμβάλει στην κοινωνική βιωσιμότητα, τοπική και παγκόσμια.

Βιβλιογραφία

- Αθανασιάδου, Χρ., & Ψάλτη, Α. (2012). Απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τον εκφοβισμό στο σχολείο. Αποτελέσματα ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας. (στο επιμ. Ψάλτη, Κασάπη, Δεληγιάννη-Κουϊμτζή). *Σύγχρονα ψυχοπαιδαγωγικά ζητήματα: ο εκφοβισμός στα ελληνικά σχολεία* (σσ. 166-178). Αθήνα: Gutenberg.
- Αναστασιάδης, Π. (2020). Η Σχολική Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση στην εποχή του Κορωνοϊού COVID-19: το παράδειγμα της Ελλάδας και η πρόκληση της μετάβασης στο «Ανοιχτό Σχολείο της Διερευνητικής Μάθησης, της Συνεργατικής Δημιουργικότητας και της Κοινωνικής Αλληλεγγύης». *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 16(2), 20-48. DOI: [10.12681/jode.25506](https://doi.org/10.12681/jode.25506)
- An, S. (2014). Preparing elementary teachers as global citizenship educators. *Journal of Education*, 194(3), 25-38. DOI: [10.1177/002205741419400304](https://doi.org/10.1177/002205741419400304)
- Banks, J. A. (2001). Citizenship Education and Diversity: Implications for Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 52(1), 5-16. DOI: [10.1177/0022487101052001002](https://doi.org/10.1177/0022487101052001002)
- Berkowitz, R. (2014). Student and teacher responses to violence in school: The divergent views of bullies, victims, and bully-victims. *School Psychology International*, 35(5), 485-503. DOI: [10.1177/0143034313511012](https://doi.org/10.1177/0143034313511012)
- Berthold, K. A., & Hoover, J. H. (2000). Correlates of Bullying and Victimization among Intermediate Students in the Midwestern USA. *School Psychology International*, 21(1), 65-78. DOI: [10.1177/0143034300211005](https://doi.org/10.1177/0143034300211005)

- Camacho, A. C. L. F., Joaquim, F. L., de Menezes, H. F., & Sant’Anna, R. M. (2020). Tutoring in distance education in times of COVID-19: relevant guidelines. *Research, Society and Development*, 9(5), 1-12. DOI: [10.33448/rsd-v9i5.3151](https://doi.org/10.33448/rsd-v9i5.3151)
- Council of Europe (2017). *Digital Citizenship Education. Overview and new perspectives (Volume 1)*. Council of Europe Publishing, Strasbourg: Council of Europe.
- Council of Europe (2019). *Digital Citizenship Education Handbook*. Council of Europe Publishing, Strasbourg: Council of Europe.
- Damanakis, M. (2005). European and Intercultural Dimension in Greek Education. *European Educational Research Journal*, 4(1), 79-88. DOI: [10.2304/eej.2005.4.1.7](https://doi.org/10.2304/eej.2005.4.1.7)
- Dantas, M. L. (2007). Building teacher competency to work with diverse learners in the context of International Education. *Teacher Education Quarterly*, 34(1), 75-94. Retrieved 14/09/2021 from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ795143.pdf>
- De Luca L, Nocentini A, & Menesini E. (2019). The Teacher's Role in Preventing Bullying. *Front Psychol.*, 10, 1830. DOI: [10.3389/fpsyg.2019.01830](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01830)
- Didaskalou, E., & Millward, A. (2001). Greek teachers’ perspectives on behavior problems: implications for policy makers and practitioners. *European Journal of Special Needs Education*, 16, 289-299. DOI: [10.1080/08856250110074427](https://doi.org/10.1080/08856250110074427)
- European Commission/EACEA/Eurydice (2012). *Citizenship Education in Europe*. Brussels, Belgium: The Information Network on Education in Europe. Retrieved 14/09/2021 from https://ec.europa.eu/citizenship/pdf/citizenship_education_in_europe_en.pdf
- European Commission/EACEA/Eurydice (2019). *Digital Education at School in Europe*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Retrieved 14/09/2021 from https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/sites/default/files/en_digital_education_n.pdf
- Fisher, D., Frey, N., & Hattie, J. (2016). *Visible Learning for Literacy: Implementing the Practices that Work Best to Accelerate Student Learning*. Thousand Oaks CA: Corwin.
- Florian, L., Young, K., & Rouse, M. (2010). Preparing teachers for inclusive and diverse educational environments: studying curricular reform in an initial teacher education course. *International Journal of Inclusive Education*, 14(7), 709-722, DOI: [10.1080/13603111003778536](https://doi.org/10.1080/13603111003778536)
- Ζάχος, Δ., & Κουριώτη, Μ. Ρ. (2018). Αντιλήψεις & Εμπειρίες Εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας για τη Βία και τον Εκφοβισμό στο Ελληνικό Σχολείο. *Επιστημονική Επετηρίδα του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 30, 7-29. Retrieved 14/09/2021 from <http://ikee.lib.auth.gr/record/301096/files/DZ%20MRK%20Teachers%20%26%20Bullying.pdf>
- Goleman, D. (2011). *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη*. Μτφρ. Παπασταύρου Άννα. Αθήνα: Πεδίο.
- Guo, L. (2013). Translating global citizenship education into pedagogic practices in classroom settings. *Education Review*, 3(2), 8-9. Retrieved 14/09/2021 from https://www.researchgate.net/profile/Linyuan_Guo-Brennan/publication/301200877_Translating_Global_Citizenship_Education_into_Pedagogic_Actions_in_Classroom_Settings/links/570bd81008ae8883a1ffdc59/Translating-Global-Citizenship-Education-into-Pedagogic-Actions-in-Classroom-Settings.pdf
- 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. Retrieved 10/09/2021 from <https://journals.sfu.ca/jgcee/index.php/jgcee/article/view/121/168>

- Hanich, L. B., & Deemer, S. (2005). The Relevance of Educational Psychology in Teacher Education Programs. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 78(5), 189-191. DOI: [10.3200/TCHS.78.5.189-191](https://doi.org/10.3200/TCHS.78.5.189-191)
- Harris, S., & Petrie, G. (2004). A study of bullying in the middle school. *NASSP Bulletin*, 86 (633), 42-53. Retrieved 14/09/2021 from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ783805.pdf>
- Θεοφιλίδης, Χ. (2009). *Ρωγμές στο παρόβουνο της παραδοσιακής διδασκαλίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Javrh, P., & Mozina, E. (2018). The life skills approach in Europe. An Erasmus+ partners' project for the Life Skills in Europe. Retrieved 10/09/2021 from https://eaea.org/wp-content/uploads/2018/03/Life-Skills-Approach-in-Europe-summaryEN_FINAL_13042018-1.pdf
- Kalliotis P. (2000). Bullying as a Special Case of Aggression: Procedures for Cross-Cultural Assessment. *School Psychology International*, 21(1), 47-64. DOI: [10.1177/0143034300211004](https://doi.org/10.1177/0143034300211004)
- Kivunja, C. (2015). Exploring the Pedagogical Meaning and Implications of the 4Cs “Super Skills” for the 21st Century through Bruner’s 5E Lenses of Knowledge Construction to Improve Pedagogies of the New Learning Paradigm. *Creative Education*, 6, 224-239. DOI: [10.4236/ce.2015.62021](https://doi.org/10.4236/ce.2015.62021)
- Kochenderfer-Ladd, B., Pelletier, M. E., & Ladd, B. K. (2008). Teachers' views and beliefs about bullying: Influences on classroom management strategies and students' coping with peer victimization. *Journal of School Psychology*, 46(4), 431-453. DOI: [10.1016/j.jsp.2007.07.005](https://doi.org/10.1016/j.jsp.2007.07.005)
- Lee, C. (2006). *Preventing Bullying in Schools. A Guide for Teachers and Other Professionals*. London: Paul Chapman Publishing.
- Loomis, S., Rodriguez, J., & Tillman, R. (2008). Developing into similarity: global teacher education in the twenty-first century, *European Journal of Teacher Education*, 31(3), 233-245. DOI: [10.1080/02619760802208288](https://doi.org/10.1080/02619760802208288)
- Luksha, P., Cubista, J., Laszlo, A., Popovich, M., & Ninenko, I. (2018). Educational Ecosystems for Societal Transformation. Published by Global Education Futures. Retrieved 05/09/2021 from http://www.gloaledufutures.org/images/people/GEF_april26-min.pdf
- Ματσαγγούρας, Η. (2008). *Εκπαιδύοντας παιδιά υψηλών ικανοτήτων μάθησης: διαφοροποιημένη συνεκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Maastricht (2002). Maastricht Global Education Declaration: European Strategy Framework for Increasing and Improving Global Education to 2015. Europe-wide Global Education Congress, November 17, 2002. Retrieved 15/09/2021 from <https://rm.coe.int/168070e540>
- Makrakis, V. (2014). ICTs as transformative enabling tools in education. In R. Huang, Kinshuk & J. Price (Eds.), *ICT in Education in Global Context* (pp. 101-119). Berlin: Springer Verlag. DOI: [10.1007/978-3-662-43927-2_7](https://doi.org/10.1007/978-3-662-43927-2_7)
- Makrakis, V. (2017). Unlocking the potentiality and actuality of ICTs in developing sustainable-justice curricula and society. *Knowledge Cultures*, 5(2), 103-122. DOI: [10.22381/KC5220177](https://doi.org/10.22381/KC5220177)
- National Education Association (2010). Preparing 21st Century Students for a Global Society: An Educator’s Guide to the “Four Cs”. Retrieved 15/09/2021 from <http://www.nea.org/assets/docs/A-Guide-to-Four-Cs.pdf>
- OECD (2015a). *Helping immigrant students to succeed at school-and beyond*. Retrieved 14/09/2021 from <https://www.oecd.org/education/Helping-immigrant-students-to-succeed-at-school-and-beyond.pdf>
- OECD (2015b). OECD Skills Outlook 2015: Youth, Skills and Employability. OECD Publishing, Paris. Retrieved 14/09/2021 from <http://dx.doi.org/10.1787/9789264234178-en>.
- OECD (2015c). The Outward Looking School and its Ecosystem-Thematic Paper. OECD Publishing, Paris. Retrieved 14/09/2021 from <https://www.oecd.org/cfe/leed/Outward-Looking-School-and-Ecosystem.pdf>

- OECD (2016a). *Getting Skills Right: Anticipating and Responding to Changing Skill Needs*. OECD Publishing, Paris. Retrieved 14/09/2021 from <http://dx.doi.org/10.1787/9789264252073-en>
- OECD (2016b). *Skills for a Digital World: 2016 Ministerial Meeting on the Digital Economy Background Report*. OECD Digital Economy Papers, No. 250. OECD Publishing, Paris. Retrieved 14/09/2021 from <https://ideas.repec.org/p/oec/stiaab/250-en.html>
- OECD (2018). *Preparing Our Youth for an Inclusive and Sustainable World: The OECD PISA Global Competence Framework*. Retrieved 14/09/2021 from <https://www.oecd.org/education/Global-competency-for-an-inclusive-world.pdf>
- OECD / Asia Society (2018). *Teaching for Global Competence in a Rapidly Changing World*. Asia Society: Center for Global Education. DOI: [10.1787/9789264289024](https://doi.org/10.1787/9789264289024)
- Oldenburg B, Bosman R, & Veenstra R. (2016). Are elementary school teachers prepared to tackle bullying? A pilot study. *School Psychology International*, 37(1), 64-72. DOI: [10.1177/0143034315623324](https://doi.org/10.1177/0143034315623324)
- Olweus, D. (2009). *Εκφοβισμός και βία στο σχολείο*. Μτφρ. Μαρκοζάνε Έφη. Αθήνα: ΕΨΥΠΕ.
- Παλαιολόγου, Ν., & Ευαγγέλου, Ο. (2003). *Διαπολιτισμική παιδαγωγική. Εκπαιδευτικές, διδακτικές και ψυχολογικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Ατραπός.
- Παλαιολόγου, Ν., & Ευαγγέλου, Ο. (2011). *Διαπολιτισμική παιδαγωγική. Εκπαιδευτική πολιτική για παιδιά μεταναστών*. Αθήνα: Πεδίο.
- Pateraki, L., & Houndoumadi, A. (2001). Bullying Among Primary School Children in Athens, Greece. *Educational Psychology*, 21(2), 167-175. DOI: [10.1080/01443410020043869](https://doi.org/10.1080/01443410020043869)
- Pereira, B., Mendonça, D., Neto, C., Valente, L., & Smith, P. K. (2004). Bullying in Portuguese schools. *School Psychology International*, 25(2), 241-254. DOI: [10.1177/0143034304043690](https://doi.org/10.1177/0143034304043690)
- Pilon, A. F. (2010). Living Better in a Better World: Development and Sustainability in the Ecosystemic Model of Culture. *OIDA International Journal of Sustainable Development*, 2 (4), 25-36. Retrieved 14/09/2021 from <https://oidaijsd.com/wp-content/uploads/2019/03/02-04-03.pdf>
- Psalti, A. (2012). Bullies, Victims, and Bully-Victims in Greek Schools: Research Data and Implications for Practice. *Hellenic Journal of Psychology*, 9(2), 132-157. Retrieved 14/09/2021 from https://pseve.org/wp-content/uploads/2018/03/Volume09_Issue2_Psalti.pdf
- Ρέντζη (2017). Ανάπτυξη στρατηγικών σχεδίων δράσης για τη συμπερίληψη των παιδιών προσφύγων στις σχολικές μονάδες της Ελλάδας. *Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 9, 48-55. DOI: [10.12681/icodl.1090](https://doi.org/10.12681/icodl.1090)
- Rapoport, A. (2015). Global aspects of citizenship education: Challenges and perspectives. In Maguth, B., & Hilburn, J. (Eds.), *The State of Global Education. Learning with the World and its People* (pp. 27–40). New York, NY: Routledge.
- Reade, C., Reckmeyer, W., Cabot, M., Jaehne, D., & Novak, M. (2013). Educating Global Citizens for the 21st Century: The SJSU Salzburg Program. *The Journal of Corporate Citizenship*, 49, 100-116. DOI: [10.9774/GLEAF.4700.2013.ma.00008](https://doi.org/10.9774/GLEAF.4700.2013.ma.00008)
- Rigby, K. (2004). Addressing Bullying in Schools: Theoretical Perspectives and their Implications. *School Psychology International*, 25(3), 287-300. DOI: [10.1177/0143034304046902](https://doi.org/10.1177/0143034304046902)
- Rigby, K. (2005). Why Do Some Children Bully at School?: The Contributions of Negative Attitudes Towards Victims and the Perceived Expectations of Friends, Parents and Teachers. *School Psychology International*, 26(2), 147-161. DOI: [10.1177/0143034305052910](https://doi.org/10.1177/0143034305052910)
- Σφυρόερα, Μ. (2007). *Διαφοροποιημένη Παιδαγωγική*. Στο συλλογικό έργο Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων με τίτλο *Κλειδιά και Αντικλειδιά*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών. Retrieved 14/09/2021 from <https://repository-edulll.ekt.gr/edulll/handle/10795/903>

- Sapouna, M. (2008). Bullying in Greek primary and secondary schools. *School Psychology International*, 29(2), 199-213. DOI: [10.1177/0143034308090060](https://doi.org/10.1177/0143034308090060)
- Smith, P. K., Nika, V., & Papisideri, M. (2004). Bullying and Violence in Schools: An International Perspective and Findings in Greece. *Psychology: The Journal of the Hellenic Psychological Society*, 11, 184-203. DOI: [10.12681/psy_hps.24005](https://doi.org/10.12681/psy_hps.24005)
- Tawil, S. (2013). Education for “Global Citizenship”: A Framework for Discussion. *UNESCO Education Research and Foresight (ERF) Working Papers Series 7*. Paris: UNESCO.
- Taylor, S., & Sidhu, R. (2012). Supporting refugee students in schools: What constitutes inclusive education? *International Journal of Inclusive Education*, 16(1), 39-56. DOI: [10.1080/13603110903560085](https://doi.org/10.1080/13603110903560085)
- Tomlinson, C. A. (2010). *Διαφοροποίηση της εργασίας στην αίθουσα διδασκαλίας*. Μπφρ. Χρ. Θεοφιλίδης & Δεσ. Μαρτίδου-Φορσιέ. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Townsend, T. (2011). Thinking and acting both locally and globally: new issues for teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 37(2), 121-137. DOI: [10.1080/02607476.2011.558263](https://doi.org/10.1080/02607476.2011.558263)
- Tzotzou, M. (2018). Integrating Web 2.0 technologies into EFL learning in the Greek state-school context: A mixed-method study. *Research Papers in Language Teaching and Learning*, 9(1), 32-55.
- Tzotzou M. D. (2020). State EFL teachers’ training needs in Web 2.0 pedagogy. *Proceedings of the 7th Scientific Conference “Designing Teaching, Teachers’ Training and Vocational Training for Educational Specialties” (ProfSpEdu2020)*, Vol. A, pp. 241-252, 17-18 January 2020, Music Library of Greece "Lilian Voudouri", Megaron- the Athens Concert Hall, Athens, Greece.
- Tzotzou, M., Poulou, M., Karalis, T., & Ifanti, A. (2021). Reflecting upon the Greek state-school teacher’s changing role in the 21st century: an ‘ecosystemic’ approach. *Preschool & Primary Education*, 9(2), 126-155. DOI: <https://doi.org/10.12681/ppej.25834>
- UNESCO (2011). Stopping Violence in Schools: A Guide for Teachers. Paris: UNESCO. Retrieved 14/09/2021 from <https://www.gcedclearinghouse.org/sites/default/files/resources/184162e.pdf>
- UNESCO (2013). Global Citizenship Education: An Emerging Perspective. An outcome document of the Technical Consultation on Global Citizenship Education, Seoul on 9-10 September 2013. Paris, France. Retrieved 14/09/2021 from <http://gced.unescoapceiu.org/data/Global%20Citizenship%20Education%20An%20Emerging%20Perspective.pdf>
- UNESCO (2014a). Global Citizenship Education. Preparing learners for the challenges of the twenty-first century. Paris: UNESCO. Retrieved 14/09/2021 from <https://www.unesco.ch/wpcontent/uploads/2017/03/GCE-EN.pdf>
- UNESCO (2014b). Teaching Respect for All. Paris: UNESCO. Retrieved 14/09/2021 from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227983>
- UNESCO (2014c). Unesco Education Strategy 2014-2021. Paris: UNESCO. Retrieved 14/09/2021 from <http://www.natcom.gov.jo/sites/default/files/231288e.pdf>
- UNESCO (2015b). Global Citizenship Education. Topics and Learning Objectives. Paris: UNESCO. Retrieved 14/09/2021 from <http://www.skoly-unesco.cz/wp-content/uploads/Global-Citizenship-Education-Topics-and-Learning-Objectives.pdf>
- UNESCO (2016a). Schools in Action, Global Citizens for Sustainable Development – A Guide for Teachers. Paris: UNESCO. Retrieved 14/09/2021 from https://www.unesco.de/sites/default/files/2019-03/Schools%20in%20action_global%20citizens%20for%20sustainable%20development%20-%20Guide%20for%20teachers.pdf

- UNESCO (2016b). *Schools in Action, Global Citizens for Sustainable Development – A Guide for Students*. Paris: UNESCO. Retrieved 14/09/2021 from <https://www.unesco.de/sites/default/files/2019-03/Schools%20in%20action%2C%20global%20citizens%20for%20sustainable%20development%20-%20Guide%20for%20students.pdf>
- UNESCO (2016c). *Teacher’s Guide on the Prevention of Violent Extremism*. Paris: UNESCO. Retrieved 14/09/2021 from https://en.unesco.org/sites/default/files/lala_0.pdf
- UNESCO (2017). *Education for Sustainable Development Goals: Learning Objectives*. Paris: UNESCO. Retrieved 14/09/2021 from https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-08/unesco_education_for_sustainable_development_goals.pdf
- UNESCO (2018). *Preparing Teachers for Global Citizenship Education: A Template*. Paris: UNESCO & UNESCO Bangkok Office. Retrieved 14/09/2021 from <http://sdghelpdesk.unescap.org/sites/default/files/2018-11/265452E.pdf>
- UNICEF (2007). *Children and the Millennium Development Goals: Progress towards a World Fit for Children*. New York: UNICEF. Retrieved 14/09/2021 from <http://briguglio.asgi.it/immigrazione-e-asilo/2015/aprile/rapp-unicef-bambini.pdf>
- UNICEF. (2012). *Global Evaluation of Life Skills Education Programmes*. Evaluation Office, (August), 177. Retrieved 14/09/2021 from <https://gdc.unicef.org/resource/global-evaluation-life-skills-education-programmes-2012>
- UNICEF MENA Regional Office (2017). *Analytical Mapping of Life Skills and Citizenship Education in the Middle East and North Africa*. Retrieved 14/09/2021 from <https://www.unicef.org/mena/reports/analytical-mapping-life-skills-and-citizenship-education-mena>
- UNICEF (2019). *Refugee and Migrant Crisis in Europe Humanitarian Situation Report # 31*. Retrieved 14/09/2021 from <https://www.unicef.org/media/76281/file/Refugee-Migrant-Crisis-Europe-SitRep-March-2019.pdf>
- United Nations (2016). *International Migration Report 2015*. New York: United Nations. Retrieved 14/09/2021 from https://www.un.org/en/development/desa/population/migration/publications/migrationreport/docs/MigrationReport2015_Highlights.pdf
- WHO-World Health Organization (2020). *Life skills education school handbook- Prevention of Noncommunicable Diseases: Approaches for Schools*. Retrieved 14/09/2021 from <https://www.who.int/publications/i/item/9789240005020>
- Φύκαρης, Ι. (2010). *Σύγχρονες διαστάσεις του διδακτικού έργου και ρόλου του εκπαιδευτικού: όρια και δυνατότητες*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Χατζηχρήστου, Χ., Υφαντή, Θ., Λαμπροπούλου, Κ., Λιανός, Π., Γεωργουλέας, Γ., Αθανασίου, Δ., Φραγκιαδάκη, Δ., Μίχου, Σ., Γεωργακάκου, Ν., (2020). *Καλώς ήρθαμε στο σχολείο! Έντυπο για την ψυχοκοινωνική στήριξη και προσαρμογή των μαθητών στη νέα σχολική χρονιά κατά την περίοδο της πανδημίας COVID-19*. Εργαστήριο Σχολικής Ψυχολογίας, Τμήμα Ψυχολογίας, ΕΚΠΑ. Retrieved 14/09/2021 from <http://www.centerschoolpsych.psych.uoa.gr/images/Kalws-irthame-sto-Sxoleio-Covid19.pdf>
- Ψάλτη, Αν., & Κωνσταντίνου, Κ. (2007). Το φαινόμενο του εκφοβισμού στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Η επίδραση του φύλου και της εθνο-πολιτισμικής προέλευσης. *Ψυχολογία* 14(4), 329-345. DOI: [10.12681/psy_hps.23877](https://doi.org/10.12681/psy_hps.23877)
- Zhao, Y. (2010). Preparing globally competent teachers: A New imperative for teacher education. *Journal of Teacher Education*, 61(5), 422-431. DOI: [10.1177/0022487110375802](https://doi.org/10.1177/0022487110375802)