ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Η πρόκληση της Εκπαίδευσης για Βιώσιμη/Αειφόρο Ανάπτυξη στα Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης

Μια έρευνα για την επίδραση της σχετικής Δεκαετίας 2005-2014 των Ηνωμένων Εθνών

Διδακτορική διατριβή

Γιώργος Π. Μαρκατάτος

Σεπτέμβριος, 2019

Επιβλέπουσα καθηγήτρια:

Νέλλη Κωστούλα-Μακράκη, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Κρήτης

Μέλη της τριμελούς συμβουλευτικής επιτροπής:

- *Μαριάννα Καλαϊτζιδάκη, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Κρήτης*
- *Γεώργιος Μαλανδράκης, Επίκουρος Καθηγητής, ΠΤΔΕ Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης*

Μέλη της επταμελούς εξεταστικής επιτροπής:

- *Κωνσταντίνος Καρράς, Αναπληρωτής Καθηγητής, ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Κρήτης*
- *Μαρία-Καλομοίρα Δασκολιά, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Τμήματος ΦΠΨ Πανεπιστημίου Αθηνών*
- *Βασίλειος Παπαβασιλείου, Επίκουρος Καθηγητής, Τμήματος ΤΕΠΑΕΣ Πανεπιστημίου Αιγαίου*
- *Μαρία Ιβρίντελη, Επίκουρη Καθηγήτρια, ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Κρήτης*

Αφιερωμένο στην οικογένειά μου

Ευχαριστίες

Στο σημείο αυτό κρίνεται απαραίτητο να εκφραστούν ευχαριστίες σε φίλους και συνεργάτες που βοήθησαν στην ολοκλήρωση της παρούσας διατριβής.

Από καρδιάς θα ήθελα να ευχαριστήσω καταρχάς την επιβλέπουσα καθηγήτριά μου κ. Νέλλη Κωστούλα-Μακράκη για τη συνεχή καθοδήγηση και αμέριστη υποστήριξή που μου προσέφερε όλα αυτά τα χρόνια, καθώς και την εμπιστοσύνη, συμπαράσταση και υπομονή που έδειξε σε ορισμένες δύσκολες στιγμές, που αναπόφευκτα παρουσιάζονται κατά τη διάρκεια ενός διδακτορικού.

Παράλληλα, θα ήθελα να ευχαριστήσω ιδιαίτερα τα άλλα δύο μέλη της τριμελούς συμβουλευτικής επιτροπής, κ. Μαριάννα Καλαϊτζιδάκη και κ. Γεώργιο Μαλανδράκη για την υποστήριξη και τη βοήθειά τους, καθώς και τα μέλη της επταμελούς εξεταστικής επιτροπής κ. Κωνσταντίνο Καρρά, κ. Μαρία-Καλομοίρα Δασκολιά, κ. Βασίλειο Παπαβασιλείου και κ. Μαρία Ιβρίντελη για την τιμή που μου έκαναν και τον χρόνο που διέθεσαν να συμμετέχουν στην αξιολόγηση της διατριβής μου.

Ευχαριστώ τους φίλους και συνεργάτες κ. Αντώνη Λενακάκη και κ. Δημήτρη Γκότζο για την υποστήριξη και τις συμβουλές τους σε διάφορα στάδια της διατριβής μου καθώς και τον καθηγητή μου -από τις αρχικές μου σπουδές στο ΠΤΔΕ Ρεθύμνου- κ. Βασίλη Μακράκη για την πολύτιμη βοήθειά του, ιδιαίτερα σε ζητήματα που σχετίζονται με μεθοδολογία έρευνας και στατιστικών αναλύσεων.

Πολύτιμο ρόλο στον επιτυχή διαμοιρασμό και συγκέντρωση των ερωτηματολογίων για τις ανάγκες της παρούσας διατριβής, έπαιξαν οι συνεργάτες μου σε κάθε ΠΤΔΕ της Ελλάδας, οι οποίοι στήριξαν αφιλοκερδώς την όλη προσπάθεια και τους είμαι πραγματικά ευγνώμων για αυτό.

Συγκεκριμένα από το ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Κρήτης ευχαριστώ τους κ. Κωνσταντίνο Καρρά, κ. Γιάννη Σπαντιδάκη, κ. Βασίλη Μακράκη, κ. Νέλλη Κωστούλα-Μακράκη και κ. Μαριάννα Καλαϊτζιδάκη. Από το ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Θεσσαλίας ευχαριστώ τον κ. Νίκο Χανιωτάκη. Από το ΠΤΔΕ Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης ευχαριστώ τους κ. Αντώνη Λενακάκη και κ. Γεώργιο Γρόλιο. Από το ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων ευχαριστώ τον κ. Απόστολο Κατσίκη. Από το ΠΤΔΕ

Πανεπιστημίου Αιγαίου ευχαριστώ τον κ. Γεώργιο Τζωρτζακάκη και την κ. Χαρούλα Σουλτάτου. Από το ΠΤΔΕ Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών ευχαριστώ τον κ. Γεώργιο Ποταμιά. Από το ΠΤΔΕ Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης ευχαριστώ την κ. Ελένη Ταρατόρη και τον κ. Βαγγέλη Δεληγιάννη. Από το ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Πατρών ευχαριστώ τους κ. Ιωάννη Καραντζή και κ. Γιώργο Μπεκιάρη. Από το ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας ευχαριστώ τον κ. Γιώργο Μαλανδράκη.

Τέλος, ένα μεγάλο ευχαριστώ στη σύζυγό μου Ειρήνη Σεμερτζάκη και τα δύο μου παιδιά Ξανθίππη και Παντελή, για την στήριξη που μου προσφέρουν με τον τρόπο τους σε κάθε μου προσπάθεια.

Περίληψη

Η διατριβή πραγματεύεται αρχικά το όλο πλαίσιο βάσει του οποίου προτάθηκε η Δεκαετία Εκπαίδευσης για Βιώσιμη Ανάπτυξη (ΔΕΒΑ) των Ηνωμένων Εθνών με διευθύνοντα οργανισμό την UNESCO. Ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας προσδιορίζει τις διεθνείς προσπάθειες για αλλαγή του κυρίαρχου εκπαιδευτικού παραδείγματος προς την κατεύθυνση της Εκπαίδευσης για Βιώσιμη Ανάπτυξη (ΕΒΑ), τη θεματολόγια αυτής καθώς και τις διδακτικές και παιδαγωγικές μεθόδους στις οποίες βασίζεται.

Στο παραπάνω πλαίσιο επισημαίνεται η σημασία που έχει η περίοδος της βασικής εκπαίδευσης των υποψήφιων εκπαιδευτικών και προσδιορίζεται ως σκοπός της διατριβής, το να συμβάλλει στην έρευνα αναφορικά με την παρακολούθηση και αξιολόγηση της εκπαίδευσης αυτών.

Στόχος είναι να διερευνηθεί πώς αυτοπροσδιορίζουν οι τεταρτοετείς φοιτητές, στα εννέα ελληνικά Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης (ΠΤΔΕ),[1] τις ικανότητες ΕΒΑ που θεωρούν ότι έχουν αναπτύξει κατά τη διάρκεια των σπουδών τους, καθώς και να διαπιστωθεί πιθανή επίδραση των συστάσεων της UNESCO στο πλαίσιο της ΔΕΒΑ, ως προς τους οδηγούς και τα προγράμματα σπουδών των ΠΤΔΕ, αναφορικά με τη θεματική των προσφερόμενων μαθημάτων και τη διδακτική/επιστημολογική τους προσέγγιση.

Συνδυασμός ποσοτικών και ποιοτικών μεθόδων έρευνας θεωρήθηκε ότι εξυπηρετεί καλύτερα τις ερευνητικές ανάγκες της παρούσας διατριβής. Με βάση αυτό το σκεπτικό υιοθετήθηκε:

[1] Τα εννέα ΠΤΔΕ Ελλάδος είναι τα εξής:

1. ΠΤΔΕ, Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών.
2. ΠΤΔΕ, Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.
3. ΠΤΔΕ, Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης.
4. ΠΤΔΕ, Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης.
5. ΠΤΔΕ, Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.
6. ΠΤΔΕ, Πανεπιστημίου Πατρών.
7. ΠΤΔΕ, Πανεπιστημίου Κρήτης.
8. ΠΤΔΕ, Πανεπιστημίου Αιγαίου.
9. ΠΤΔΕ, Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας.

1. «ποσοτική» ερευνητική προσέγγιση με χρήση «δομημένου ανώνυμου ερωτηματολογίου, κλειστού τύπου», το οποίο μοιράστηκε σε ένα δείγμα 864 τεταρτοετών φοιτητές όλων των ΠΤΔΕ Ελλάδος, το ακαδημαϊκού έτος 2011-12) και
2. «ποιοτική» ερευνητική προσέγγιση με «παραγωγική θεματική ανάλυση περιεχομένου» σε οδηγούς και προγράμματα σπουδών των ΠΤΔΕ Ελλάδος, όπως αυτά εμφανίζονταν στις ιστοσελίδες τους τη χρονική περίοδο των ακαδημαϊκών ετών 2007-12.

Μέσα από τα ερευνητικά ευρήματα, εμφανίζονται περίπου οι μισοί φοιτητές του δείγματος να δηλώνουν ότι έχουν παρακολουθήσει μαθήματα που να σχετίζονται άμεσα με τη βιώσιμη ανάπτυξη (ΒΑ), με περίπου έναν στους τρεις (30%) να δηλώνει ότι κατά τη διάρκεια των σπουδών του, δεν έχει παρακολουθήσει κανένα μάθημα το οποίο να συσχετίζεται άμεσα ή έμμεσα με αυτή. Λιγότεροι επίσης από τους μισούς φοιτητές (45%) δηλώνουν ότι τα πανεπιστημιακά μαθήματα αποτελούν γι' αυτούς μία από τις τρεις πρώτες βασικές πηγές πληροφόρησης σχετικά με τη ΒΑ, με υψηλό αριθμό φοιτητών, έναν στους τέσσερις (25%), να μην τα υπολογίζει καθόλου ως μία από τις «διαθέσιμες» πηγές σχετικής ενημέρωσης.

Η μέθοδος διδασκαλίας που κυριαρχεί σε όλα τα ΠΤΔΕ Ελλάδος εμφανίζεται να είναι η «παράδοση» (το 80% των φοιτητών την κατατάσσει ως πρώτη πιο συχνά εφαρμοζόμενη μέθοδο) με διδακτικές και μαθησιακές μεθόδους που, βάσει βιβλιογραφίας, αρμόζουν περισσότερο στην ΕΒΑ, να δείχνουν να απουσιάζουν.

Ως προς τις ενέργειες που δηλώνουν ότι έχουν κάνει οι φοιτητές, εμφανίζονται να υπερισχύουν απλές παραδοσιακά φιλοπεριβαλλοντικές δράσεις, με ελάχιστους να αναφέρονται σε κοινωνικές ή οικονομικές δράσεις ΒΑ.

Ενθαρρυντικό δείχνει το γεγονός ότι περίπου οι μισοί φοιτητές του δείγματος επιλέγουν ως βασική λειτουργία της εκπαίδευσης, την «ενίσχυση αλλαγών προς μια δικαιότερη κοινωνία και έναν καλύτερο κόσμο», μια άποψη που συνάδει περισσότερο με τον μετασχηματιστικό ρόλο της ΕΒΑ, χωρίς ωστόσο αυτό να δείχνει να αποτελεί σημαντική παράμετρο στη διαμόρφωση των αυτοπροσδιοριζόμενων ικανοτήτων ΕΒΑ.

Γενικά εμφανίζεται οι φοιτητές του δείγματος να θεωρούν ότι διαθέτουν σε ικανοποιητικό βαθμό ικανότητες ΕΒΑ. Θετικές στάσεις εμφανίζουν επίσης γύρω από ζητήματα ΒΑ που άπτονται της προστασίας του περιβάλλοντος και της ανθρώπινης αλληλεγγύης. Σε μικρό βαθμό θετική επίδραση στη διαμόρφωση αυτών των ικανοτήτων, δείχνουν να έχουν τα μαθήματα σχετικά με ΒΑ που έχουν παρακολουθήσει οι φοιτητές. Από την άλλη, χαμηλή επίδραση εμφανίζεται να έχει το τμήμα στο οποίο φοιτούν.

Μέσα από τη μελέτη των οδηγών και προγραμμάτων σπουδών των ΠΤΔΕ Ελλάδος, εμφανίζεται σε πολλά από τα προσφερόμενα μαθήματα να πραγματεύονται κοινωνικά, περιβαλλοντικά και πολιτιστικά ζητήματα καθώς επίσης και να προτείνονται διδακτικές μέθοδοι σύμφωνες με όσα αναφέρονται στη βιβλιογραφία στο πλαίσιο της ΕΒΑ. Ωστόσο οι αναφορές στις έννοιες βιωσιμότητα ή αειφορία είναι πολύ περιορισμένες και εμφανίζονται συνήθως σε μαθήματα που σχετίζονται με την περιβαλλοντική εκπαίδευση. Αξιοσημείωτο τέλος είναι, ότι ελάχιστα μαθήματα σε όλα τα ΠΤΔΕ πραγματεύονται «οικονομικά» και «αναπτυξιακά» ζητήματα.

Γενικό συμπέρασμα, τόσο από τα δεδομένα του ερωτηματολογίου όσο και από τη μελέτη των οδηγών σπουδών, είναι ότι για την περίοδο που διεξήχθη η παρούσα έρευνα, η επίδραση της ΔΕΒΑ στα ΠΤΔΕ εμφανίζεται σχετικά περιορισμένη και μάλλον όχι στο επιθυμητό επίπεδο. Προτείνεται λοιπόν επιπλέον προσφορά μαθημάτων αλλά και μία γενικότερη αναμόρφωση της λειτουργίας των ΠΤΔΕ στο πλαίσιο της ΕΒΑ, με έμφαση σε αλλαγές αναφορικά με διδακτικές προσεγγίσεις και διαδικασίες αξιολόγησης. Απαιτείται τέλος περαιτέρω έρευνα αναφορικά με τις ιδιαιτερότητες που εμφανίζει κάθε τμήμα τόσο ως προς τις ικανότητες ΕΒΑ των φοιτητών του όσο και ως προς τη γενικότερη λειτουργία του.

Λέξεις κλειδιά: Εκπαίδευση για Βιώσιμη Ανάπτυξη (ΕΒΑ), Δεκαετία Εκπαίδευσης για Βιώσιμη Ανάπτυξη (ΔΕΒΑ), προγράμματα σπουδών, Παιδαγωγικά Τμήματα Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, Φοιτητές, Ικανότητες ΕΒΑ.

Abstract

The dissertation starts by negotiating the whole framework which was suggested for the United Nations Decade of Education for Sustainable Development (DESD), with UNESCO as the Steering Committee. Our literature review identifies the international efforts for changing the dominant educational paradigm towards Education for Sustainable Development (ESD), its key themes and the teaching and pedagogical methods on which it is based.

The importance of prospective teachers' basic studies is highlighted and this dissertation aspires to contribute to the research on monitoring and evaluation of their training.

The dissertation specifically investigates the ESD competencies that students in the last year of their studies believe they have developed, in the nine Greek University Departments of Primary Education (GUDPE)[2]. It also tries to identify the impact of UNESCO's recommendations in the DESD context on the curriculum of the nine GUDPE, on the courses offered and on the teaching and epistemological approach followed.

We adopted a combination of quantitative and qualitative research methods, because it was considered that it would best serve the research needs of this thesis. It consists of:

1. "Quantitative" research approach using a "structured anonymous questionnaire" that was distributed to a sample of 864 students in the academic year 2011-12.

---

[2] The nine Greek University Institutions where the Departments of Primary Education are hosted:

1. Kapodistrian University of Athens
2. University of Thessaly
3. Aristotelian University of Thessaloniki
4. Democritus University of Thrace
5. University of Ioannina
6. University of Patras
7. University of Crete
8. University of the Aegean
9. University of Western Macedonia (UWM)

2. “Qualitative” research approach using “deductive content analysis” on study guides and courses offered, as they are recorded in the Departmental web sites, for the period 2007 to 2012.

Based on the research findings, about half of the students’ sample report having taken courses directly related to sustainable development (SD), with about one third of them (30%) stating that they never attended, during their studies, any course directly or indirectly related to SD. 45% of the students consider university courses as one of the top three primary sources of information about SD. On the other hand, a relatively high percentage (25%) did not consider them as a source of information about SD issues at all.

The dominant teaching method in all GUDPE appears to be "lecturing" (80% of students classifies it as the most commonly used method in their departments). However, there seems to be an absence of teaching and learning methods which, according to the literature, are more appropriate in the ESD context.

Students’ actions appear to outweigh simple traditional environmental activities, with little to no reference, in terms of SD, to social or economic ones.

Encouraging is the fact that about half of the students’ sample opted for “enhancing change towards a fairer society and a better world” as a core function of education, which is considered as a view that is more in line with the transformative role of ESD. This parameter however doesn’t seem to be of importance in the formulation of students’ self-defined ESD competencies.

The students’ sample seems to believe they possess good ESD competencies. They also show positive attitudes around SD issues related to environmental protection and human solidarity. ESD courses seem to have a small positive effect on students’ self-defined ESD competencies. On the other hand, the department they are studying appears to have a low effect on these competencies.

The study shows that many courses involve social, environmental and cultural issues, referring to teaching methods corresponding to those mentioned in the literature for ESD. It is however interesting, that in the overwhelming majority of the courses, the terminology used in those descriptions does not refer to the concept of sustainability. It is also interesting that the term sustainability appears more

frequently in courses related to environmental education and that only very few courses in all GUDPE negotiate “economic” and “developmental” issues.

The overall conclusion based on the research findings from the questionnaire data, as well as from the deductive content analysis of the “study guides”, is that for the period in which the present study was conducted, DESD impact on GUDPE appears relatively limited and probably not at the desired grade. Therefore, suggestions are made for additional ESD courses as well as a whole ESD reorientation of the departments, with emphasis on changes in teaching approaches and assessment procedures. Finally, further research is needed on the specific characteristics of each department in terms of the ESD competencies of its students as well as its overall function.

Key words: Education for Sustainable Development (ESD), Decade of Sustainable Development Education (DESD), curricula, Departments of Primary Education, Students, ESD skills.

Συντομεύσεις

Όλες οι συντομεύσεις που χρησιμοποιούνται στην παρούσα διατριβή εξηγούνται πάντα στην πρώτη χρήση. Για καλύτερη εποπτεία, παρατίθενται και εδώ συγκεντρωτικά, σε αλφαβητική σειρά:

Ξενόγλωσσες

CMEPSP: Commission on the Measurement of Economic Performance and Social Progress

DESD: Decade of Education for Sustainable Development

EEA: European Environment Agency

ΕΕΚ: Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων

ESD: Education for Sustainable Development

GUDPE: Greek University Departments of Primary Education

HDI: Human Development Index

HEP: Human Exemptionist Paradigm

IMF: International Monetary Fund

IUCN: International Union for Conservation of Nature

MEA: Millennium Ecosystem Assessment

OECD: Organization for Economic Co-operation and Development

RUCAS: Reorient University Curricula to Address Sustainability

SD: Sustainable Development

TEEB: The Economics of Ecosystems and Biodiversity

UN: United Nations

UNCED: United Nations Conference on Environment and Development

UNDESD: United Nations Decade of Education for Sustainable Development

UNDP: United Nations Development Programme

UNECE: United Nations Economic Commission for Europe

UNESCO: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

WCED: World Commission on Environment and Development

Ελληνόγλωσσες

ΑΕγχΠ: Ακαθάριστου Εγχώριου Προϊόντος

ΒΑ: Βιώσιμη Ανάπτυξη

ΔΑΑ: Δείκτης Ανθρώπινης Ανάπτυξης

ΔΕΒΑ: Δεκαετία Εκπαίδευσης για Βιώσιμη Ανάπτυξη

ΕΑΑ: Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη

ΕΒΑ: Εκπαίδευση για Βιώσιμη Ανάπτυξη

ΕΕ: Ευρωπαϊκή Ένωση

ΟΗΕ: Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών

ΟΟΣΑ: Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης)

ΠΕ: Περιβαλλοντική Εκπαίδευση

ΠΤΔΕ: Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης Ελλάδος

ΥΠ.Ε.Π.Θ.: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων

ΦΕΚ: Φύλλο Εφημερίδας της Κυβερνήσεως

Περιεχόμενα

1 Υπόβαθρο Έρευνας 20
1.1 Προβληματική της έρευνας 20
1.2 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα 25
1.2.1 Σκοπός και στόχοι της έρευνας 25
1.2.2 Ερευνητικά ερωτήματα 25
1.3 Συνεισφορά και περιορισμοί της έρευνας 26
1.4 Δομή της διατριβής 28
2 Βιβλιογραφική Ανασκόπηση-Εννοιολογικό Πλαίσιο Έρευνας 30
2.1 Η έννοια της Ανθρώπινης Ανάπτυξης 30
2.2 Η έννοια της Βιώσιμης Ανάπτυξης 38
2.2.1 Οι ρίζες της έννοιας 39
2.2.2 Η εξέλιξη της έννοιας σε διεθνές επίπεδο 41
2.2.3 Προσδιορίζοντας την έννοια της ΒΑ 49
2.3 Η έννοια της Εκπαίδευσης για Βιώσιμη Ανάπτυξη (ΕΒΑ) 53
2.3.1 Βασικές διασκέψεις, διακηρύξεις και αποφάσεις στην πορεία προς την ΕΒΑ ... 53
2.3.2 Η ΕΒΑ και άλλα «εκπαιδευτικά κινήματα» 64
2.3.3 Προσδιορίζοντας την έννοια της ΕΒΑ 66
2.4 Ο ρόλος της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης στο θέμα της ΕΒΑ 77
2.5 Το ζήτημα της κατάρτισης των υποψήφιων εκπαιδευτικών με ικανότητες ΕΒΑ 80
2.5.1 Η έννοια των ικανοτήτων 82
2.5.2 Η έννοια των στάσεων 83
2.5.3 Σημασία των στάσεων υποψήφιων εκπαιδευτικών για τη ΒΑ 86
2.5.4 Προσδιορίζοντας επιζητούμενες ικανότητες ΕΒΑ υποψήφιων εκπαιδευτικών . 88
3 Θεωρητικό πλαίσιο 102
3.1 Οριοθέτηση βασικών εννοιών 102
3.2 Ερευνητική προσέγγιση 105
3.3 Υποθέσεις Εργασίας 107
4 Μεθοδολογικό πλαίσιο 110
4.1 Ποσοτική έρευνα ικανοτήτων ΕΒΑ φοιτητών 110
4.1.1 Υποκείμενα έρευνας 110
4.1.2 Το εργαλείο-ερωτηματολόγιο 113
4.1.3 Διαδικασία συλλογής ποσοτικών δεδομένων 120
4.1.4 Επιλογή και τεκμηρίωση μεθόδων στατιστικής ανάλυσης 122
4.2 Μελέτη οδηγών σπουδών και προσφερόμενα μαθήματα των ΠΤΔΕ 125
4.2.1 Η μέθοδος της παραγωγικής θεματικής ανάλυσης περιεχομένου 125
4.2.2 Πορεία Εργασίας 127
5 Παρουσίαση αποτελεσμάτων ερωτηματολόγιου 136
5.1 Συμμετοχή σε μαθήματα ή σεμινάρια σχετιζόμενα με τη ΒΑ 136
5.1.1 Διαφορές ως προς το φύλο 137
5.1.2 Διαφορές ως προς το τμήμα φοίτησης 137
5.2 Πηγές πληροφόρησης σχετικά με θέματα ΒΑ 143
5.2.1 Διαφορές ανά τμήμα φοίτησης ως προς την επιλογή πληροφόρησης για θέματα ΒΑ μέσα από τα πανεπιστημιακά μαθήματα 147
5.3 Ενέργειες που έχουν κάνει οι φοιτητές τον τελευταίο μήνα 150
5.4 Διδακτικές και μαθησιακές μέθοδοι που εφαρμόζονται στο τμήμα 152
5.5 Προτίμηση ως προς τη λειτουργία εκπαίδευσης 158
5.5.1 Διαφορές ως προς το φύλο 158

5.5.2 Διαφορές ως προς το τμήμα φοίτησης 160
5.6 Στάσεις φοιτητών γύρω από ζητήματα που συσχετίζονται με θέματα ΒΑ.. 163
5.6.1 Διαφορές ως προς το φύλο 167
5.6.2 Διαφορές ως προς το τμήμα φοίτησης 170
5.7 Δηλωμένες ικανότητες ΕΒΑ φοιτητών 174
5.7.1 Διαφορές ως προς το φύλο 178
5.7.2 Διαφορές ως προς το τμήμα φοίτησης 179
5.7.3 Διαφορές ανάλογα τη συμμετοχή σε μαθήματα και σεμινάρια σχετικά με τη ΒΑ. 189
5.7.4 Διαφορές ανάλογα την προτίμηση λειτουργίας της εκπαίδευσης 192
6 Παρουσίαση αποτελεσμάτων μελέτης προσφερόμενων μαθημάτων σχετικών με ΕΒΑ στα ΠΤΔΕ Ελλάδος 202
6.1 ΠΤΔΕ, Πανεπιστημίου Κρήτης (Ρέθυμνο) 205
6.1.1 Περιβαλλοντικός πυλώνας 206
6.1.2 Κοινωνικοπολιτισμικός πυλώνας 206
6.1.3 Οικονομικός πυλώνας 208
6.1.4 Διάφορα μαθήματα που σχετίζονται γενικότερα με την ΕΒΑ 208
6.2 ΠΤΔΕ, Πανεπιστημίου Θεσσαλίας (Βόλος) 209
6.2.1 Περιβαλλοντικός πυλώνας 210
6.2.2 Κοινωνικοπολιτισμικός πυλώνας 211
6.2.3 Οικονομικός πυλώνας 212
6.3 ΠΤΔΕ, Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης 212
6.3.1 Περιβαλλοντικός πυλώνας 213
6.3.2 Κοινωνικοπολιτισμικός πυλώνας 215
6.3.3 Οικονομικός πυλώνας 217
6.4 ΠΤΔΕ, Πανεπιστημίου Ιωαννίνων 218
6.4.1 Περιβαλλοντικός πυλώνας 218
6.4.2 Κοινωνικοπολιτισμικός πυλώνας 219
6.4.3 Οικονομικός πυλώνας 221
6.5 ΠΤΔΕ, Πανεπιστημίου Αιγαίου (Ρόδος) 221
6.5.1 Περιβαλλοντικός πυλώνας 221
6.5.2 Κοινωνικοπολιτισμικός πυλώνας 223
6.5.3 Οικονομικός πυλώνας 224
6.6 ΠΤΔΕ, Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών 224
6.6.1 Περιβαλλοντικός πυλώνας 225
6.6.2 Κοινωνικοπολιτισμικός πυλώνας 225
6.6.3 Οικονομικός πυλώνας 227
6.7 ΠΤΔΕ, Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης (Αλεξανδρούπολη) 227
6.7.1 Περιβαλλοντικός πυλώνας 228
6.7.2 Κοινωνικοπολιτισμικός πυλώνας 229
6.7.3 Οικονομικός πυλώνας 230
6.8 ΠΤΔΕ, Πανεπιστημίου Πατρών 231
6.8.1 Περιβαλλοντικός πυλώνας 231
6.8.2 Κοινωνικοπολιτισμικός πυλώνας 232
6.8.3 Οικονομικός πυλώνας 233
6.9 ΠΤΔΕ, Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας (Φλώρινα) 234
6.9.1 Περιβαλλοντικός πυλώνας 234
6.9.2 Κοινωνικοπολιτισμικός πυλώνας 235
6.9.3 Οικονομικός πυλώνας 236
7 Συνοπτικό «προφίλ» κάθε ΠΤΔΕ 237
7.1 ΠΤΔΕ, Πανεπιστημίου Κρήτης (Ρέθυμνο) 237
7.2 ΠΤΔΕ, Πανεπιστημίου Θεσσαλίας (Βόλος) 240
7.3 ΠΤΔΕ, Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης 243

7.4 ΠΤΔΕ, Πανεπιστημίου Ιωαννίνων 247
7.5 ΠΤΔΕ, Πανεπιστημίου Αιγαίου (Ρόδος) 250
7.6 ΠΤΔΕ, Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών 253
7.7 ΠΤΔΕ, Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης (Αλεξανδρούπολη) 256
7.8 ΠΤΔΕ, Πανεπιστημίου Πατρών 259
7.9 ΠΤΔΕ, Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας (Φλώρινα) 262
8 Συζήτηση- Συμπεράσματα 266
8.1 Συζήτηση ως προς τα δεδομένα ανάλυσης του ερωτηματολογίου 266
8.1.1 Μαθήματα και εργασίες σχετικές με θέματα ΒΑ 266
8.1.2 Πηγές πληροφόρησης σχετικά με θέματα ΒΑ 267
8.1.3 Ενέργειες φοιτητών στο πλαίσιο της ΒΑ 269
8.1.4 Διδακτικές και μαθησιακές μέθοδοι που εφαρμόζονται στο τμήμα 270
8.1.5 Πιθανή εμπλοκή φοιτητών στα ΠΤΔΕ Ελλάδος, σε συνεργατικές δράσεις με τις τοπικές κοινότητες 272
8.1.6 Προτίμηση ως προς τη λειτουργία εκπαίδευσης 274
8.1.7 Στάσεις φοιτητών γύρω από ζητήματα που συσχετίζονται με θέματα ΒΑ 276
8.1.8 Δηλωμένες ικανότητες ΕΒΑ φοιτητών 277
8.1.9 Διαφοροποιήσεις ως προς το φύλο 282
8.1.10 Διαφοροποιήσεις ως προς το τμήμα φοίτησης 285
8.2 Συζήτηση ως προς την ανάλυση περιεχομένου των οδηγών σπουδών 288
8.2.1 Γενικές επισημάνσεις 288
8.2.2 Συγκεκριμένες αναφορές στις έννοιες βιωσιμότητα ή αειφορία 288
8.2.3 Το ζήτημα της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης 290
8.2.4 Το ζήτημα της «παραμέλησης» του οικονομικού πυλώνα της ΒΑ 295
8.2.5 Το ζήτημα της χρήσης των όρων «βιωσιμότητα» και «αειφορία» 297
8.3 Γενικά συμπεράσματα και προτάσεις 299
9 Βιβλιογραφικές Αναφορές 307
9.1 Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία 307
9.2 Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία 334
10 «Ψηφιακές καρτέλες» μαθημάτων σχετιζόμενα με ΕΒΑ ανά τμήμα 340
10.1 ΠΤΔΕ, Πανεπιστημίου Κρήτης (Ρέθυμνο) 340
10.1.1 Περιβαλλοντικός πυλώνας 340
10.1.2 Κοινωνικοπολιτισμικός πυλώνας 342
10.1.3 Διάφορα μαθήματα που σχετίζονται γενικότερα με την ΕΒΑ 345
10.2 ΠΤΔΕ, Πανεπιστημίου Θεσσαλίας (Βόλος) 347
10.2.1 Περιβαλλοντικός πυλώνας 347
10.2.2 Κοινωνικοπολιτισμικός πυλώνας 351
10.3 ΠΤΔΕ, Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης 356
10.3.1 Περιβαλλοντικός πυλώνας 356
10.3.2 Κοινωνικοπολιτισμικός πυλώνας 363
10.4 ΠΤΔΕ, Πανεπιστημίου Ιωαννίνων 375
10.4.1 Περιβαλλοντικός πυλώνας 375
10.4.2 Κοινωνικοπολιτισμικός πυλώνας 376
10.4.3 Οικονομικός πυλώνας 382
10.5 ΠΤΔΕ, Πανεπιστημίου Αιγαίου (Ρόδος) 383
10.5.1 Περιβαλλοντικός πυλώνας 383
10.5.2 Κοινωνικοπολιτισμικός πυλώνας 386
10.6 ΠΤΔΕ, Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών 390
10.6.1 Περιβαλλοντικός πυλώνας 390
10.6.2 Κοινωνικοπολιτισμικός πυλώνας 393
10.6.3 Οικονομικός πυλώνας 399
10.7 ΠΤΔΕ, Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης (Αλεξανδρούπολη) 401

10.7.1 Περιβαλλοντικός πυλώνας 401
10.7.2 Κοινωνικοπολιτισμικός πυλώνας 403
10.8 ΠΤΔΕ, Πανεπιστημίου Πατρών 411
10.8.1 Κοινωνικοπολιτισμικός πυλώνας 411
10.8.2 Οικονομικός πυλώνας 418
10.9 ΠΤΔΕ, Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας (Φλώρινα) 419
10.9.1 Περιβαλλοντικός πυλώνας 419
10.9.2 Κοινωνικοπολιτισμικός πυλώνας 421
11 Το ερωτηματολόγιο έρευνας 428
12 Πίνακες Στατιστικών Αποτελεσμάτων 434

Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 1 Κατανομή φύλου ανά τμήμα 112

Πίνακας 2 Κατανομή απαντήσεων ως προς το φύλο και την παρακολούθηση μαθημάτων και εκπόνηση εργασιών σχετικών με τη ΒΑ 137

Πίνακας 3 Κατανομή απαντήσεων ανά τμήμα ως προς την παρακολούθηση μαθήματος άμεσα σχετιζόμενου με τη ΒΑ 138

Πίνακας 4 Κατανομή απαντήσεων ανά τμήμα ως προς την παρακολούθηση μαθήματος που συμπεριλαμβάνει ζητήματα σχετικά με τη ΒΑ 138

Πίνακας 5 Κατανομή απαντήσεων ανά τμήμα ως προς την εκπόνηση εργασίας σε μάθημα ή σεμινάριο το οποίο να αφορούσε τη ΒΑ. 139

Πίνακας 6 Αριθμός καταφατικών επιλογών σε μαθήματα και σεμινάρια 140

Πίνακας 7 Ποσοστά καταφατικών επιλογών ανά τμήμα στις τρεις ερωτήσεις ως προς την παρακολούθηση μαθημάτων και σεμιναρίων καθώς και την εκπόνηση εργασιών σχετικών με ζητήματα ΒΑ 141

Πίνακας 8 Μέσοι όροι καταφατικών επιλογών στις τρεις ερωτήσεις ως προς την παρακολούθηση μαθημάτων και σεμιναρίων καθώς και την εκπόνηση εργασιών σχετικών με ζητήματα ΒΑ. 143

Πίνακας 9 Αναλυτική κατανομή απαντήσεων πηγών πληροφόρησης..... 144

Πίνακας 10 Επιλογή πληροφόρησης σχετικά με τη ΒΑ μέσα από Πανεπιστημιακά Μαθήματα ανά τμήμα φοίτησης..... 148

Πίνακας 11 Ενέργειες που έχουν κάνει οι φοιτητές τον τελευταίο μήνα 151

Πίνακας 12 Πιο συχνά εφαρμοζόμενες διδακτικές και μαθησιακές μέθοδοι στα μαθήματα του τμήματος 154

Πίνακας 13 Διαφορές φύλου ως προς την προτίμηση στη λειτουργία της εκπαίδευσης.... 159

Πίνακας 14 Διαφορές ανά τμήμα ως προς την προτίμηση στη λειτουργία της εκπαίδευσης 160

Πίνακας 15. Στάσεις σχετικά με διάφορα ζητήματα που συσχετίζονται με τη ΒΑ..... 164

Πίνακας 16 Διαφορές φύλου ως προς στάσεις γύρω από ζητήματα σχετικά με ΒΑ..... 168

Πίνακας 17 Μέσοι όροι στάσεων ανά τμήμα φοίτησης 171

Πίνακας 18 Συγκεντρωτικά περιγραφικά στοιχεία ανά κατηγορία δηλωμένων ικανοτήτων ΕΒΑ 174

Πίνακας 19 Κατανομή περιγραφικών στοιχείων δηλωμένων ικανοτήτων ανά φύλο..... 178

Πίνακας 20 Κατανομή περιγραφικών στοιχείων δηλωμένων ικανοτήτων ανά τμήμα 180

Πίνακας 21 Κατανομή περιγραφικών στοιχείων δηλωμένων ικανοτήτων ανάλογα με την παρακολούθηση μαθημάτων ή εκπόνηση εργασιών σχετικών με τη ΒΑ..... 189

Πίνακας 22Διαφορές στους μέσους όρους δηλωμένων ικανοτήτων ΕΒΑ, ανάλογα την προτίμηση λειτουργίας της εκπαίδευσης 192

Πίνακας 23 Κατανομή απαντήσεων ανά τμήμα ως προς τη συχνότητα «Παράδοση» ως διδακτική μέθοδος 435

Πίνακας 24 Κατανομή απαντήσεων ανά τμήμα ως προς τη συχνότητα «Μάθηση βασισμένη σε εργασίες» ως διδακτική μέθοδος 436

Πίνακας 25 Κατανομή απαντήσεων ανά τμήμα ως προς τη συχνότητα «Αλληλεπιδραστική μάθηση» ως διδακτική μέθοδος 437

Πίνακας 26 Κατανομή απαντήσεων ανά τμήμα ως προς τη συχνότητα «Διδασκαλία βασισμένη στη μελέτη περίπτωσης» ως διδακτική μέθοδος 438

Πίνακας 27 Κατανομή απαντήσεων ανά τμήμα ως προς τη συχνότητα «Διερευνητική μάθηση» ως διδακτική μέθοδος 439

Πίνακας 28 Κατανομή απαντήσεων ανά τμήμα ως προς τη συχνότητα «Διεπιστημονική διδασκαλία» ως διδακτική μέθοδος 440

Πίνακας 29 Κατανομή απαντήσεων ανά τμήμα ως προς τη συχνότητα «Μάθηση βασισμένη στο πρόβλημα» ως διδακτική μέθοδος..... 441

Πίνακας 30 Κατανομή απαντήσεων ανά τμήμα ως προς τη συχνότητα «Διδασκαλία με την υποστήριξη της τεχνολογίας» ως διδακτική μέθοδος 442

Πίνακας 31 Κατανομή απαντήσεων ανά τμήμα ως προς τη συχνότητα «Μάθηση βασισμένη στο χώρο» ως διδακτική μέθοδος 443

Πίνακας 32 Συγκριτικά ποσοστά απαντήσεων φοιτητών ανά τμήμα, ως προς τις τρεις πρώτες επιλογές τους καθώς και το ποσοστό "μη επιλογής", ανά διδακτική και μαθησιακή μέθοδο που θεωρούν ότι εφαρμόζεται στο τμήμα τους 444

Πίνακας 33 Cronbach's alpha κλίμακα στάσεων..... 445

Πίνακας 34 A. Learning to be-Μαθαίνοντας να είμαστε (1-12)..... 446

Πίνακας 35 Cronbach's alpha Μαθαίνοντας να είμαστε 448

Πίνακας 36 B. Learning to live together-Μαθαίνοντας να ζούμε μαζί (13-22) 449

Πίνακας 37 Cronbach's alpha Μαθαίνοντας να ζούμε μαζί..... 451

Πίνακας 38 C. Learning to know-Μαθαίνοντας να γνωρίζω (23-32) 452

Πίνακας 39 Cronbach's alpha Μαθαίνοντας να γνωρίζω 454

Πίνακας 40 D. Learning to do-Μαθαίνοντας να πράττω (33-44)..... 455

Πίνακας 41 Cronbach's alpha Μαθαίνοντας να πράττω..... 457

Πίνακας 42 E. Learning to transform oneself and society-Μαθαίνοντας να μετασχηματίζω τον εαυτό μου και την κοινωνία (45-54) 458

Πίνακας 43 Cronbach's alpha Μαθαίνοντας να μετασχηματίζω τον εαυτό μου και την κοινωνία..... 460

Πίνακας 44 F. Applied Educational sciences-Εφαρμοσμένες επιστήμες αγωγής (55-68) 461

Πίνακας 45 Cronbach's alpha Εφαρμοσμένες επιστήμες αγωγής..... 464

Κατάλογος Γραφημάτων

Γράφημα 1 Κατανομή δείγματος ανά τμήμα φοίτησης..... 111

Γράφημα 2 Κατανομή δείγματος ανά φύλο 112

Γράφημα 3 Συμμετοχή σε μαθήματα ή σεμινάρια σχετιζόμενα με τη ΒΑ 136

Γράφημα 4 Ποσοστά φοιτητών ανά τμήμα που απάντησαν με «Ναι» κάθε μία από τις τρεις ερωτήσεις αναφορικά με την συμμετοχή σε μαθήματα ή σεμινάρια σχετιζόμενα με την Αειφόρο/Βιώσιμη Ανάπτυξη 140

Γράφημα 5 Ποσοστά καταφατικών επιλογών ανά τμήμα στις τρεις ερωτήσεις ως προς την παρακολούθηση μαθημάτων και σεμιναρίων καθώς και την εκπόνηση εργασιών σχετικών με ζητήματα ΒΑ. 142

Γράφημα 6 Κατανομή ποσοστών απαντήσεων ως προς τις πηγές πληροφόρησης σχετικές με τη ΒΑ 145

Γράφημα 7 Κατανομή συγκεντρωτικών ποσοστών για τις τρεις πρώτες επιλογές ως προς τις πηγές ενημέρωσής των φοιτητών σχετικά με τη ΒΑ..... 146

Γράφημα 8 Ποσοστό φοιτητών ανά τμήμα που επέλεξε τα πανεπιστημιακά μαθήματα ως μία από τις τρεις πρώτες επιλογές ενημέρωσης για θέματα ΒΑ 149

Γράφημα 9 Ποσοστό φοιτητών ανά τμήμα που δεν επέλεξε καθόλου τα πανεπιστημιακά μαθήματα ως πηγή ενημέρωσης για θέματα ΒΑ 150

Γράφημα 10 Ενέργειες που έχουν κάνει οι φοιτητές τον τελευταίο μήνα..... 151

Γράφημα 11 Κατανομή συγκεντρωτικών ποσοστών για τις τρεις πρώτες επιλογές ως προς τις διδακτικές και μαθησιακές μεθόδους που δηλώνουν οι φοιτητές ότι εφαρμόζονται στα μαθήματα του τμήματός τους..... 155

Γράφημα 12 Ποσοστά πιο συχνά εφαρμοζόμενων διδακτικών και μαθησιακών μεθόδων στα μαθήματα του τμήματος 156

Γράφημα 13 Ποια λειτουργία εκπαίδευσης προτιμούν οι φοιτητές..... 158

Γράφημα 14 Διαφορές φύλου ως προς την προτίμηση στη λειτουργία της εκπαίδευσης.. 160

Γράφημα 15 Διαφορές ανά τμήμα ως προς την προτίμηση στη λειτουργία της εκπαίδευσης 162

Γράφημα 16. Στάσεις σχετικά με διάφορα ζητήματα που συσχετίζονται με τη ΒΑ..... 163

Γράφημα 17 Διαφορές φύλου ως προς στάσεις γύρω από ζητήματα σχετικά με ΒΑ..... 170

Γράφημα 18 Μέσοι όροι στάσεων ανά τμήμα φοίτησης 173

Γράφημα 19 Μέσοι όροι ανά κατηγορία δηλωμένων ικανοτήτων ΕΒΑ..... 175

Γράφημα 20 Κατανομή μέσων όρων δηλωμένων ικανοτήτων ανά φύλο..... 179

Γράφημα 21 Μέσοι όροι ικανοτήτων ΕΒΑ κατηγορίας «Α. Μαθαίνοντας να είμαστε (1-12)» συγκριτικά με το τμήμα φοίτησης..... 182

Γράφημα 22 Μέσοι όροι ικανοτήτων ΕΒΑ κατηγορίας «Β. Μαθαίνοντας να ζούμε μαζί (13-22)» συγκριτικά με το τμήμα φοίτησης..... 183

Γράφημα 23 Μέσοι όροι ικανοτήτων ΕΒΑ κατηγορίας «C. Μαθαίνοντας να γνωρίζουμε (23-32)» συγκριτικά με το τμήμα φοίτησης..... 184

Γράφημα 24 Μέσοι όροι ικανοτήτων ΕΒΑ κατηγορίας «D. Μαθαίνοντας να πράττουμε (33-44)» συγκριτικά με το τμήμα φοίτησης..... 185

Γράφημα 25 Μέσοι όροι ικανοτήτων ΕΒΑ κατηγορίας «E. Μαθαίνοντας να μετασχηματίζουμε τους εαυτούς μας και την κοινωνία (45-54)» συγκριτικά με το τμήμα φοίτησης..... 186

Γράφημα 26 Μέσοι όροι ικανοτήτων ΕΒΑ κατηγορίας «F. Εφαρμοσμένες επιστήμες αγωγής (55-68)» συγκριτικά με το τμήμα φοίτησης. 187

Γράφημα 27 Συγκεντρωτικοί μέσοι όροι όλων των κατηγοριών ικανοτήτων ΕΒΑ (A-F) συγκριτικά με το τμήμα φοίτησης. 188

Γράφημα 28 Α. Έχετε παρακολουθήσει κάποιο μάθημα το οποίο να συσχετίζεται άμεσα με την Αειφόρο/Βιώσιμη Ανάπτυξη; 190

Γράφημα 29 Β. Έχετε παρακολουθήσει κάποιο μάθημα το οποίο να συμπεριλαμβάνει ζητήματα σχετικά με την Αειφόρο/Βιώσιμη Ανάπτυξη; 191

Γράφημα 30 Γ. Έχετε κάνει κάποια εργασία σε μάθημα ή σεμινάριο το οποίο αφορούσε την Αειφόρο/Βιώσιμη Ανάπτυξη; 191

Γράφημα 31 Μέσοι όροι ικανοτήτων ΕΒΑ κατηγορίας «A. Μαθαίνοντας να είμαστε (1-12)» ανάλογα την προτίμηση λειτουργίας της εκπαίδευσης..... 194

Γράφημα 32 Μέσοι όροι ικανοτήτων ΕΒΑ κατηγορίας «B. Μαθαίνοντας να ζούμε μαζί (13-22)» ανάλογα την προτίμηση λειτουργίας της εκπαίδευσης. 195

Γράφημα 33 Μέσοι όροι ικανοτήτων ΕΒΑ κατηγορίας «C. Μαθαίνοντας να γνωρίζουμε (23-32)» ανάλογα την προτίμηση λειτουργίας της εκπαίδευσης. 196

Γράφημα 34 Μέσοι όροι ικανοτήτων ΕΒΑ κατηγορίας «D. Μαθαίνοντας να πράττουμε (33-44)» ανάλογα την προτίμηση λειτουργίας της εκπαίδευσης. 197

Γράφημα 35 Μέσοι όροι ικανοτήτων ΕΒΑ κατηγορίας «E. Μαθαίνοντας να μετασχηματίζουμε τους εαυτούς μας και την κοινωνία (45-54)» ανάλογα την προτίμηση λειτουργίας της εκπαίδευσης. 198

Γράφημα 36 Μέσοι όροι ικανοτήτων ΕΒΑ κατηγορίας «F. Εφαρμοσμένες επιστήμες αγωγής (55-68)» ανάλογα την προτίμηση λειτουργίας της εκπαίδευσης. 199

Γράφημα 37 Συγκεντρωτικοί μέσοι όροι όλων των κατηγοριών ικανοτήτων ΕΒΑ (A-F) ανάλογα την προτίμηση λειτουργίας της εκπαίδευσης..... 200

Γράφημα 38 A. Learning to be-Μαθαίνοντας να είμαστε (1-12)..... 447

Γράφημα 39 B.Learning to live together-Μαθαίνοντας να ζούμε μαζί (13-22)..... 450

Γράφημα 40 C. Learning to know-Μαθαίνοντας να γνωρίζω (23-32) 453

Γράφημα 41 D. Learning to do-Μαθαίνοντας να πράττω (33-44) 456

Γράφημα 42 E. Learning to transform oneself and society-Μαθαίνοντας να μετασχηματίζω τον εαυτό μου και την κοινωνία (45-54) 459

Γράφημα 43 F. Applied Educational sciences-Εφαρμοσμένες επιστήμες αγωγής (55-68) .. 463

1 Υπόβαθρο Έρευνας

1.1 Προβληματική της έρευνας

«…η πιο μεγάλη πρόκληση του αιώνα είναι να πάρουμε μια ιδέα που φαίνεται αφηρημένη –τη βιώσιμη ανάπτυξη– και να τη μετατρέψουμε σε πραγματικότητα για όλους τους ανθρώπους όλου του κόσμου.»
Kofi Annan[3]

Παρά την εκπληκτική ανάπτυξη και επιστημονική εξέλιξη που έχει επιτευχθεί σε παγκόσμιο επίπεδο, ζούμε σε έναν κόσμο στον οποίο βλέπουμε καθημερινά προβλήματα περιβαλλοντικά, κοινωνικά και οικονομικά να οξύνονται. Το φυσικό περιβάλλον υποβαθμίζεται διαρκώς, ως συνέπεια δικών μας δραστηριοτήτων και επιλογών και έντονες κοινωνικοοικονομικές ανισότητες και αδικίες παραμένουν ένα κρίσιμο πρόβλημα για την ειρηνική μας συμβίωση (Makrakis, 2006· 2017).

Ανάληψη δράσης και αλλαγή συμπεριφοράς κρίνεται επείγουσα και αναγκαία σε παγκόσμιο επίπεδο, προκειμένου να αναστραφεί η παραπάνω κατάσταση. Παράλληλα διαμορφώνεται ένα οικουμενικό αίτημα για μια νέα μορφή ανάπτυξης. Μίας ανάπτυξης μέσα στα όρια και τις δυνατότητες που μας παρέχει το περιβάλλον και με σεβασμό στα δικαιώματα των μελλοντικών γενεών οι οποίες θα ζήσουν σε αυτό. Μιας ανάπτυξης που μέσα από την έκθεση της Brundtland το 1987 επικράτησε παγκοσμίως με τον όρο «sustainable development», δηλαδή «Βιώσιμη Ανάπτυξη»[4] (WCED, 1987).

Με την αναζήτηση του νέου μοντέλου «Βιώσιμης Ανάπτυξης» (ΒΑ), αναπτύχθηκε και μία προβληματική για τον νέο ρόλο της εκπαίδευσης. Η ανησυχία προκλήθηκε μεταξύ άλλων και από το γεγονός, ότι για τα μεγαλύτερα προβλήματα που αντιμετωπίζει σήμερα ο πλανήτης μας, δεν ευθύνονται τόσο οι λεγόμενες

[3] United Nations Press Release: SC/SM/7739, "Secretary General calls for break in political stalemate over environmental issues", 15 Μαρτίου 2001.

[4] Στην παρούσα εργασία υιοθετείται ο όρος «βιώσιμος» (και τα παράγωγά του), θεωρώντας τον ως καταλληλότερη μετάφραση του αγγλικού όρου «sustainable». Στις περιπτώσεις που εμφανίζεται παραπομπή σε ελληνική βιβλιογραφία, στην οποία γίνεται χρήση του όρου «αειφόρος», ο όρος αυτός αντιμετωπίζεται ως ταυτόσημος με τον όρο «βιώσιμος».

«υπανάπτυκτες» χώρες, αλλά κυρίως οι «ανεπτυγμένες» (UNESCO, 2006· UNDP, 2013). Οργανωμένες κοινωνίες δηλαδή, που έχουν ως επί το πλείστον διαμορφώσει ένα αντίστοιχα «ανεπτυγμένο» εκπαιδευτικό σύστημα. Κράτη που έχουν πολλούς πολίτες με υψηλό μορφωτικό επίπεδο και ελάχιστους λειτουργικά αναλφάβητους. Το γεγονός αυτό έχει δημιουργήσει χρόνια τώρα, έντονο προβληματισμό σε παγκόσμιο επίπεδο, για τις ευθύνες και τον ρόλο της παρεχόμενης εκπαίδευσης καθώς και συζητήσεις για ανάγκη γενικότερου επανακαθορισμού των σκοπών και στόχων αυτής (UNESCO, 1997· Jucker, 2011· Makrakis, 2017).

Στο πλαίσιο λοιπόν του παραπάνω προβληματισμού άρχισε τα τελευταία χρόνια να εξελίσσεται και να διαχέεται ραγδαία μια νέα πρόταση στον εκπαιδευτικό χώρο, η «Εκπαίδευση για Βιώσιμη Ανάπτυξη» (ΕΒΑ)[5]. Βασική επιδίωξη της ΕΒΑ προσδιορίζεται μεταξύ άλλων, στο να συμβάλλει στη διαμόρφωση πολιτών κάθε ηλικίας, που με τη στάση ζωής και την ενεργό δράση τους, θα συμμετέχουν στην προσπάθεια δημιουργίας ενός βιώσιμου μέλλοντος και μιας πιο δίκαιης και βιώσιμης κοινωνίας για όλους (UNESCO, 2002· 2005a).

Η ΕΒΑ αναδύεται ως ενοποιητικό στοιχείο για πολλές εκπαιδευτικές πρωτοβουλίες που επικεντρώνονται σε διαφορετικές πτυχές της βιωσιμότητας. Ολοένα και περισσότερο θεωρείται ως ένας καταλύτης για την καινοτομία στην εκπαίδευση. Προάγει πρωτοβουλίες οι οποίες εμπλέκουν σε συνεργασίες σχολεία, πανεπιστήμια, τοπικές κοινότητες και ιδιωτικό τομέα (UNESCO, 2012). Συνιστά μία ευκαιρία αλλά και ευθύνη να αλλάξει το εκπαιδευτικό παράδειγμα σε όλο τον κόσμο και να συμβάλλει στην προσπάθεια περιορισμού της φτώχιας, άρσης των ανισοτήτων, προστασίας του περιβάλλοντος δημιουργίας δίκαιων κοινωνιών και όλα αυτά γενικότερα που πρεσβεύει μία ΒΑ τα οποία τα έχουν ανάγκη τόσο οι ανεπτυγμένες όσο και οι υπανάπτυκτες χώρες (UNESCO, 2014· 2018).

Για την καλύτερη διάδοση των σκοπών και στόχων της ΕΒΑ, αποφασίστηκε από το γενικό νομοθετικό σώμα του Οργανισμού Ηνωμένων Εθνών (Ο.Η.Ε.) η εφαρμογή της Δεκαετίας για Εκπαίδευση για Βιώσιμη Ανάπτυξη (ΔΕΒΑ)[6], για τα έτη

[5] Education for Sustainable Development (ESD)
[6] UN Decade for Education for Sustainable Development (DESD)

2005 έως 2014 (UN, 2002: §1). Η UNESCO[7] ορίστηκε ως ο διευθύνων οργανισμός για την προώθηση της Δεκαετίας (ό.π.: § 2) και από όλες τις κυβερνήσεις ζητήθηκε, να συμπεριλάβουν νομοθετικά μέτρα για ενσωμάτωση της ΔΕΒΑ στη χάραξη της εκπαιδευτικής τους στρατηγικής (ό.π.: § 3).

Για την περιοχή της Ευρώπης, την ευθύνη της ΔΕΒΑ αναλαμβάνει η UNECE[8], με σχετική ανακοίνωση που έγινε σε συνεδρίαση των υπουργών περιβάλλοντος, όλων των εμπλεκομένων κρατών μελών της (UNECE, 2003). Τόσο η Ευρωπαϊκή Ένωση όσο και η Ελλάδα, συμμετέχουν ενεργά στη ΔΕΒΑ και έχουν δεσμευτεί με διάφορες αποφάσεις και ψηφίσματα για την υιοθέτηση και ενίσχυση του σκοπού και των στόχων της (UNECE, 2003· ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2004· UNECE, 2005· 2008b).

Από το ξεκίνημα της ΔΕΒΑ, η δυνατότητα παρακολούθησης και αξιολόγησης της όλης προσπάθειας έχει προσδιοριστεί ως ένας από τους πιο κρίσιμους παράγοντες για την επιτυχία αυτού του εγχειρήματος (UNESCO, 2005a· 2005c· 2005d). Για τον λόγο αυτό προτείνεται η συστηματική έρευνα (UNESCO, 2005a· 2005b) και η ανάπτυξη σχετικών και κατάλληλων δεικτών ΕΒΑ[9] σε όλα τα επίπεδα (UNESCO, 2005a).

Η παρακολούθηση και αξιολόγηση των προσπαθειών εκπαιδευτικής αναμόρφωσης για ΕΒΑ, θα πρέπει να διεξάγεται σε πολλαπλά επίπεδα: εθνικά, περιφερειακά, τοπικά, ιδρυματικά κ.λπ. (UNESCO, 2005c). Οι δείκτες ΕΒΑ θα πρέπει να αντιστοιχούν με τους στόχους που τίθενται σε κάθε επιμέρους επίπεδο εφαρμογής, ανάλογα με το κοινωνικό, οικονομικό και περιβαλλοντικό πλαίσιο (UNESCO, 2005a).

Σε επίπεδο κράτους ένας από τους σημαντικότερους δείκτες μεταρρυθμιστικής προόδου στο πλαίσιο της ΕΒΑ, θεωρείται η σχετική εκπαίδευση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών και ως περίοδος καθοριστικής σημασίας, προσδιορίζεται αυτή των βασικών σπουδών τους (UNESCO, 2005b· 2006a· Tilbury, 2007· UNECE, 2008a· UNESCO, 2011). Με βάση αυτό το σκεπτικό, εικάζεται ότι η

---

[7] UNESCO - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Ιδρύθηκε στις 16 Νοεμβρίου 1945 www.unesco.org

[8] UNECE - **U**nited **N**ations **E**conomic **C**ommission for **E**urope. Ιδρύθηκε το 1947 και είναι μία από τις πέντε περιφερειακές επιτροπές των Ηνωμένων Εθνών.

[9] Education for Sustainable Development indicators

επιτυχημένη αναμόρφωση των προγραμμάτων σπουδών προς την κατεύθυνση της ΕΒΑ, στις σχολές εκπαίδευσης εκπαιδευτικών, θα επηρεάσει καθοριστικά το πόσο γρήγορα τα κράτη θα αρχίσουν να κινούνται προς την κατεύθυνση της βιωσιμότητας (UNESCO, 2006a).

Στο παραπάνω πλαίσιο, τίθεται και το ζήτημα της ενσωμάτωσης βασικών θεμάτων ΒΑ[10] στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών (UNECE, 2005· UNESCO, 2005a· 2005b· 2008· UNECE, · 2011 · UNESCO, 2012· 2014· 2018·). Προς αυτή την κατεύθυνση είχαν προταθεί από την UNESCO διάφοροι «στρατηγικοί» θεματικοί άξονες, κατανεμημένοι σε κοινωνικούς-πολιτισμικούς, περιβαλλοντικούς και οικονομικούς (UNESCO, 2005a). Στο ίδιο πνεύμα, ως προς τα βασικά θέματα ΒΑ, βρίσκεται η «στρατηγική» της UNECE (2005· 2011) αλλά και της Ελλάδος όπως αυτή παρουσιάζεται μέσα από εγκυκλίους των εμπλεκόμενων τμημάτων του τότε ΥΠ.Ε.Π.Θ. (2004· 2006).

Οι συστάσεις της UNESCO έχουν συμβάλλει στο να υπάρξει μία κινητικότητα, αναφορικά με έρευνες με επίκεντρο την ΕΒΑ σε υποψήφιους εκπαιδευτικούς (π.χ. Summers, Corney & Childs, 2004· 2005· Corney, 2006· Corney & Reid, 2007· Firth & Winter, 2007· Makrakis & Kostoulas-Makrakis, 2016· Malandrakis, 2018· Panatsa & Malandrakis, 2018).

Αρκετές έρευνες σε διεθνές επίπεδο τα προηγούμενα χρόνια εμφανίζουν την ΕΒΑ ως έννοια να έχει αρχίσει να γίνεται γνωστή τόσο σε εν ενεργεία εκπαιδευτικούς όσο και σε φοιτητές παιδαγωγικών σχολών (π.χ. Gayford, 2004· Corney, 2006· Firth & Winter, 2007· Walshe, 2008).

Σε αντίστοιχες παλαιότερες έρευνες που έχουν γίνει στην Ελλάδα, αν και παρουσιάζεται μια θετική στάση ως προς την περιβαλλοντική εκπαίδευση, η ΕΒΑ εμφανίζεται συχνά να είναι μία άγνωστη έννοια για τους εκπαιδευτικούς, που επιπλέον δε γίνεται κατανοητή ως προς τις διαστάσεις της και παρανοούνται βασικά της θέματα (Kyridis κ.ά., 2005· Καραμέρης, Ράγκου & Παπανικολάου, 2006· Liarakou, Daskolia & Flogaitis, 2007· Spiropoulou κ.ά., 2007· Δασκολιά & Λιαράκου 2008). Ενδεικτική ως προς το συγκεκριμένο ζήτημα, είναι η αναφορά του Καραμάνου, σε

[10] Key themes of SD

ερωτηματολόγιο της UNECE (2007) για την εφαρμογή της ΕΒΑ, όπου επισημαίνεται ότι η ΕΒΑ δε φαίνεται να αποτελεί μέρος των βασικών σπουδών των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα.

Άλλο ζήτημα αναφορικά με την κατάλληλη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, που εμφανίζεται όλο και συχνότερα στη σχετική βιβλιογραφία, είναι το θέμα των απαιτούμενων ικανοτήτων ΕΒΑ που θα πρέπει να έχουν οι εκπαιδευτικοί[11] (π.χ· Krabbes, 2003· de Haan, 2006· Barth κ.ά., 2007· Varga κ.ά., 2007· Rauch, Streissler & Steiner, 2008· Sleurs, 2008·). Υπάρχει ενδιαφέρον ως προς τον προσδιορισμό αυτών των ικανοτήτων και τη δημιουργία κατάλληλων εργαλείων-δεικτών αξιολόγησής τους (UNECE, 2005· Sleurs, 2008· Siemer, Rammel & Elmer, 2006· Reid, Nikel & Scot, 2006· Rode & Michelsen, 2008· UNECE, 2008a· 2008b· 2008c· 2009c· 2011· 2013· Makrakis & Kostoulas-Makrakis, 2016· Malandrakis, 2018· Panatsa & Malandrakis, 2018).

Ένα πρόβλημα ωστόσο, την περίοδο που ξεκίνησε η Δεκαετία της Εκπαίδευσης για Βιώσιμη Ανάπτυξη ήταν η έλλειψη επαρκών μελετών σχετικά με τις ικανότητες ΕΒΑ των εκπαιδευτικών (UNECE, 2008a). Ένα άλλο ζήτημα είναι η σύγχυση ως προς την έννοια των «βασικών θεμάτων» ΒΑ που εμφανίζονται στα διάφορα επίπεδα της θεσμοθετημένης εκπαίδευσης κρατών μελών της UNECE. Φαίνεται συχνά να υιοθετείται από τα αντίστοιχα εκπαιδευτικά ιδρύματα, κυρίως η περιβαλλοντική συνιστώσα, που στις περισσότερες των περιπτώσεων εστιάζει σε θέματα μόλυνσης υδάτων και ατμόσφαιρας, διαχείρισης αποβλήτων και εξοικονόμησης ενέργειας (UNECE, 2008a).

Γενικά λοιπόν, είναι κρίσιμο να υπάρχουν ερευνητικά δεδομένα, τα οποία μας δίνουν στοιχεία για το πώς εξελίσσεται η ενσωμάτωση βασικών θεμάτων ΒΑ στα προγράμματα σπουδών σχολών εκπαίδευσης εκπαιδευτικών και για τις ικανότητες ΕΒΑ που αναπτύσσουν οι φοιτητές τους. Και σε πρόσφατη δημοσίευση της UNESCO (2018), επισημαίνεται ότι η παρακολούθηση και η αξιολόγηση των προσπαθειών στο πλαίσιο της ΕΒΑ, πρέπει να εξελίσσεται και να βελτιώνεται, προκειμένου να εξασφαλιστεί η συνέχιση της όλης προσπάθειας αναπροσανατολισμού της εκπαίδευσης με στόχο ένα πιο βιώσιμο μέλλον.

[11] Competencies for ESD teachers

1.2 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

1.2.1 Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Βάσει της παραπάνω προβληματικής διαμορφώνεται για την παρούσα ερευνητική μελέτη ο εξής γενικός σκοπός: Να συμβάλλει στην έρευνα για τη ΔΕΒΑ, αναφορικά με την παρακολούθηση και αξιολόγηση της εκπαίδευσης των μελλοντικών εκπαιδευτικών στα ελληνικά ΠΤΔΕ και να συμμετέχει στην προσπάθεια που γίνεται, για διαμόρφωση κατάλληλων δεικτών μέτρησης ικανοτήτων ΕΒΑ σε εκπαιδευτικούς.

Ο παραπάνω ερευνητικός σκοπός, θα μελετηθεί με στόχο να διαπιστωθεί η επίδραση που έχουν οι συστάσεις τις UNESCO στο πλαίσιο της ΔΕΒΑ στα ελληνικά ΠΤΔΕ, ως προς:

1. Ικανότητες ΕΒΑ που θεωρούν ότι έχουν αναπτύξει οι φοιτητές.
2. Τα προγράμματα σπουδών τους, τη θεματική των μαθημάτων που προσφέρονται και τη διδακτική/επιστημολογική προσέγγιση που ακολουθείται.

1.2.2 Ερευνητικά ερωτήματα

Με βάση τον σκοπό και τους στόχους της έρευνας διαμορφώνονται τα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

1. Πώς αυτοπροσδιορίζουν οι φοιτητές των ΠΤΔΕ, μέσα από το σχετικό ερωτηματολόγιο που διαμορφώθηκε στα πλαίσια του προγράμματος RUCAS[12], τις ικανότητες ΕΒΑ που θεωρούν ότι έχουν αναπτύξει;

---

[12] RUCAS ως αρχικά του Reorient University Curricula to Address Sustainability, δηλαδή «αναπροσανατολίζοντας τα πανεπιστημιακά αναλυτικά προγράμματα για την προσέγγιση της βιωσιμότητας». Στόχος λοιπόν του προγράμματος RUCAS, είναι να βοηθηθούν συνεργαζόμενα πανεπιστημιακά ιδρύματα να αναπροσανατολίσουν τα αναλυτικά τους προγράμματα στο πλαίσιο της ΕΒΑ.

Το δείγμα στο οποίο δόθηκε το ερωτηματολόγιο, αποτελούνταν από 3757 φοιτητές από 11 διαφορετικά πανεπιστήμια, εκ των οποίων το 62% ήταν από τη Μέση Ανατολή (Αίγυπτος, Ιορδανία και Λίβανο) και το υπόλοιπο 38% από την Ευρώπη (Ελλάδα, Γαλλία, Ιρλανδία, Ιταλία και Σουηδία.

Συγκεκριμένα, συνεργάτες στο πρόγραμμα ήταν από τα εξής πανεπιστημιακά ιδρύματα: Damascus University, National and Kapodistrian University of Athens, University of Padova, Stockholm

2. Ποια είναι η επίδραση ορισμένων εξωγενών παραγόντων (ανεξάρτητων μεταβλητών) στη διαμόρφωση των ικανοτήτων ΕΒΑ που δηλώνουν οι φοιτητές όπως:
    - Το τμήμα στο οποίο φοιτούν.
    - Το φύλο τους.
    - Τυχόν παρακολούθηση μαθημάτων και εκπόνηση εργασιών σχετικά με την Βιώσιμη Ανάπτυξη (ΒΑ).
    - Η άποψή τους για τη λειτουργία της εκπαίδευσης.
3. Σε ποιο βαθμό μαθήματα που αναφέρονται στους οδηγούς και προγράμματα σπουδών των ΠΤΔΕ σχετίζονται με τη θεματολογία, τη στοχοθεσία και τις προτεινόμενες διδακτικές μεθόδους της UNESCO για ΕΒΑ όπως αυτή διαμορφώθηκε στο πλαίσιο της ΔΕΒΑ;

1.3 Συνεισφορά και περιορισμοί της έρευνας

Η ύπαρξη επαρκών ερευνητικών δεδομένων, σε ότι έχει να κάνει με αντιλήψεις, γνώσεις, στάσεις και πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών (υποψήφιων και εν ενεργεία) σχετικά με την ΕΒΑ παραμένει ένα συνεχές ζητούμενο σε παγκόσμιο επίπεδο (Kagawa, 2007· Nikel, 2007· Makrakis & Kostoulas-Makrakis, 2016· Malandrakis, 2018· Panatsa & Malandrakis, 2018· UNESCO, 2018).

Η παρούσα διατριβή με συνδυασμό ποσοτικών και ποιοτικών ερευνητικών δεδομένων μας δίνει μία εικόνα των ΠΤΔΕ Ελλάδας ως προς το ζήτημα της ΕΒΑ, τόσο συνολική όσο και για κάθε τμήμα ξεχωριστά, την περίοδο που βρισκόταν η ΔΕΒΑ περίπου δύο χρόνια πριν την ολοκλήρωσή της.

University, University Michel de Montaigne Bordeaux, Suez Canal University, Heliopolis University for Sustainable Development, Hashemite University, University of Jordan, Notre Dame University, University of La Sagesse, UNESCO Regional Bureau for the Education in the Arab States Beirut, League of the Independent Activists, SEKEM Development Foundation, Mediterranean Information Office.

Συντονιστής του προγράμματος ήταν το Πανεπιστήμιο Κρήτης με υπεύθυνο τον κάτοχο της έδρας UNESCO καθηγητή του Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτική Εκπαίδευσης, Βασίλη Μακράκη (Makrakis κ.ά., 2012)

Ερευνητικοί περιορισμοί και επιφυλάξεις που οφείλουν να κατατεθούν έχουν να κάνουν καταρχάς με τη δυσκολία στο να βγουν ολοκληρωμένα συμπεράσματα ως προς το περιεχόμενο των προσφερόμενων μαθημάτων από την παρακολούθηση και μόνο των οδηγών και προγραμμάτων σπουδών. Η λήψη δεδομένων από τις πληροφορίες που αναρτώνται από το κάθε τμήμα στο διαδίκτυο, στις οποίες βασίζεται και η παρούσα έρευνα ως προς το «ποιοτικό» κομμάτι της ανάλυσης περιεχομένου,[13] μας δίνει την εικόνα και μόνο του τμήματος όπως αυτή εμφανίζεται διαδικτυακά, η οποία σαφώς και μπορεί να διαφέρει στην πραγματικότητα. Γενικότερα, το πώς εμφανίζεται ένα μάθημα μέσα στον οδηγό σπουδών, δε σημαίνει ότι μ' αυτόν τον τρόπο διδάσκεται και στην πράξη. Είναι μάλιστα αναμενόμενο η ύλη και το περιεχόμενο αυτού να διαφοροποιείται, ως έναν βαθμό, μέσα στις αίθουσες διδασκαλίας. Ωστόσο, λόγοι ανεπάρκειας απαιτούμενων πόρων (οικονομικών και χρονικών) δεν επέτρεπαν τη σε βάθος συνολική και ολοκληρωμένη μελέτη αναφορικά με τη λειτουργία κάθε τμήματος ξεχωριστά, κάτι που αποτελεί ωστόσο πρόταση για μελλοντική έρευνα.

Η δεύτερη επιφύλαξη έχει να κάνει με τα ποσοτικά δεδομένα που συλλέχθηκαν με δομημένο ανώνυμο ερωτηματολόγιο. Σε αυτό ελέγχονται ικανότητες ΕΒΑ, όπως αυτές αυτοπροσδιορίζονται από τους ίδιους τους φοιτητές. Ακόμα και αν θεωρήσουμε ότι οι φοιτητές απαντούσαν πάντα με ειλικρίνεια (κάτι που δεν είναι αναγκαστικά δεδομένο), σε καμία περίπτωση δεν μπορεί να θεωρηθεί ότι η αυτοαξιολόγηση που κάνουν μέσα από μία εξαβάθμια κλίμακα μέτρησης, αποτελεί μία αντικειμενική μορφή αξιολόγησης των πραγματικών τους ικανοτήτων (Malandrakis, 2018). Υπό αυτή την έννοια, θα πρέπει τα δεδομένα να θεωρηθούν περισσότερο ως μια ένδειξη αυτοπεποίθησης των φοιτητών γύρω από το ζήτημα της ΕΒΑ και λιγότερο ως πραγματικές ικανότητες.

Ως τρίτη σημαντική επιφύλαξη αναφέρεται η επικαιρότητα των δεδομένων. Για προσωπικούς λόγους η δημοσίευση της παρούσας διατριβής έρχεται με αρκετά μεγάλη χρονική καθυστέρηση από το 2012 που ολοκληρώθηκε η συλλογή των

[13] Βλ. σχ. κεφ.: «4.2. Μελέτη οδηγών σπουδών και προσφερόμενα μαθήματα των ΠΤΔΕ», σελ. 125.

ερευνητικών δεδομένων. Αυτό σημαίνει ότι τα αντίστοιχα δεδομένα πιθανότατα να είναι σήμερα διαφορετικά. Ενδεχομένως λοιπόν να υπάρχει στην τρέχουσα χρονική περίοδο για τα ΠΤΔΕ μία διαφορετική προσφορά μαθημάτων ΕΒΑ και οι φοιτητές τους να δείχνουν διαφορετική σχετική ευαισθητοποίηση γύρω από ζητήματα ΒΑ και ΕΒΑ. Σε κάθε περίπτωση ωστόσο, τα ερευνητικά πορίσματα της παρούσας διατριβής μπορεί να θεωρηθεί ότι παραμένουν σημαντικά και ως δεδομένα χρονικής σύγκρισης για πιθανές μελλοντικές σχετικές έρευνες.

1.4 Δομή της διατριβής

Στην πρώτη ενότητα καταγράφεται η προβληματική της έρευνας, ο σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα καθώς και η συνεισφορά μαζί με τους περιορισμούς αυτής.

Στη δεύτερη ενότητα γίνεται μία βιβλιογραφική ανασκόπηση γύρω από το εννοιολογικό πλαίσιο της έρευνας. Στο πλαίσιο διερεύνησης της έννοιας της ΒΑ καταγράφονται οι προσπάθειες για τον προσδιορισμό του «Δείκτη Ανθρώπινης Ανάπτυξης» ως μία αμφισβήτηση των παραδοσιακών μετρήσεων που έχουν να κάνουν με αναπτυξιακά ζητήματα και ως μια σφαιρική σύγχρονη προσέγγιση της έννοιας της ΒΑ. Αναφέρονται επίσης οι ρίζες της έννοιας ΒΑ και πώς αυτή εξελίχθηκε μέσα από παγκόσμιες διασκέψεις. Επισημαίνεται ο ρόλος της εκπαίδευσης στο πλαίσιο ενός νέου αναπτυξιακού μοντέλου και πώς προέκυψε η έννοια και το όλο κίνημα της ΕΒΑ. Αναλύεται η ΔΕΒΑ και η στοχοθεσία αυτής και πραγματεύεται ο σημαντικός ρόλος της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης, ιδιαίτερα των τμημάτων εκπαίδευσης υποψήφιων εκπαιδευτικών. Διερευνώνται τέλος βιβλιογραφικά οι ικανότητες ΕΒΑ που κρίνονται απαραίτητες για τους εκπαιδευτικούς που θα κληθούν να συμβάλλουν μέσα από τη διδακτική τους δράση, στον αναπροσανατολισμό του υπάρχοντος εκπαιδευτικού παραδείγματος προς την κατεύθυνση της ΕΒΑ.

Στην τρίτη ενότητα, στο θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας, καταγράφεται συνοπτικά το πώς, με βάση τη βιβλιογραφική μελέτη που προηγήθηκε, προσεγγίζονται στην παρούσα διατριβή οι κρίσιμες έννοιες της ΒΑ, της ΕΒΑ και των ικανοτήτων ΕΒΑ, οι οποίες θα αποτελέσουν τη βάση για την ερμηνεία των στατιστικών αναλύσεων στα ερευνητικά δεδομένα του δομημένου ερωτηματολογίου

και το πλαίσιο «παραγωγικής θεματικής ανάλυση περιεχομένου» των οδηγών και προγραμμάτων σπουδών. Παρουσιάζεται επίσης η ερευνητική προσέγγιση που υιοθετείται και οι κατευθυντήριες υποθέσεις εργασίας.

Στην τέταρτη ενότητα, στο μεθοδολογικό πλαίσιο της έρευνας, περιγράφεται το ερωτηματολόγιο που επιλέχθηκε να δοθεί στους φοιτητές, η διαδικασία με την οποία συλλέχθηκαν τα ερευνητικά δεδομένα και οι στατιστικές αναλύσεις που αξιοποιήθηκαν στη συνέχεια. Αναλύεται έπειτα η μέθοδος της «παραγωγικής θεματικής ανάλυσης περιεχομένου» των οδηγών και προγραμμάτων σπουδών των ΠΤΔΕ που υιοθετήθηκε καθώς και η σχετική μεθοδολογική πορεία που ακολουθήθηκε.

Στην πέμπτη ενότητα παρουσιάζονται τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου και στην έκτη ενότητα τα αποτελέσματα της μελέτης των οδηγών και προγραμμάτων σπουδών των ΠΤΔΕ Ελλάδος.

Στην έβδομη ενότητα γίνεται συζήτηση επί των αποτελεσμάτων της έρευνας και προσπάθεια εξαγωγής ορισμένων συμπερασμάτων.

Ακολουθεί κατάλογος βιβλιογραφικών αναφορών και το παράρτημα όπου υπάρχουν:

- αναλυτικά τα στοιχεία που συγκεντρώθηκαν για τα μαθήματα που κρίθηκε ότι εντάσσονται στο πλαίσιο της ΕΒΑ,
- το πλήρες ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε
- επικουρικοί πίνακες με στατιστικά αποτελέσματα.

2 Βιβλιογραφική Ανασκόπηση-Εννοιολογικό Πλαίσιο Έρευνας

2.1 Η έννοια της Ανθρώπινης Ανάπτυξης

Κάθε μέτρηση η οποία αξιολογεί ένα όπλο εκατοντάδες φορές περισσότερο από ένα μπουκάλι γάλα, αναπόφευκτα εγείρει σοβαρά ερωτήματα αναφορικά με τη σχέση αυτής [της μέτρησης] *με την ανθρώπινη πρόοδο.*
Mahbub ul Haq[14]

Στα τέλη της δεκαετίας του ’60 και μετά η έννοια της ανάπτυξης στις ανθρώπινες κοινωνίες εμφανίζεται να ταυτίζεται με την «οικονομική μεγέθυνση». Με βάση αυτή τη λογική, η αύξηση του κατά κεφαλήν ΑΕγχΠ (Ακαθάριστου Εγχώριου Προϊόντος) θεωρείται ένας από τους κατεξοχήν κρίσιμους δείκτες της ανθρώπινης ευημερίας και προόδου (Redclift, 1987· Μοδινός, 1996· 2003· Φλογαΐτη, 2006).

Η μέτρηση του ΑΕγχΠ ωστόσο δε λαμβάνει υπόψιν πολλές παραμέτρους οι οποίες συμβάλλουν καθοριστικά σε αυτό που ο περισσότερος κόσμος αντιλαμβάνεται τελικώς ως ανάπτυξη και πρόοδο (Redclift, 1987· Jucker, 2002· Talberth κ.ά., 2007· Stiglitz, Sen & Fitoussi, 2008, 2009). Το ΑΕγχΠ μετράει μόνο νομισματικές συναλλαγές, που συσχετίζονται με παραγωγή προϊόντων και παροχή υπηρεσιών. Αυτό σημαίνει ότι αγνοεί άλλα βασικά συστατικά για την ευδαιμονία και επιβίωση μιας κοινωνίας, τα οποία δε βασίζονται σε οικονομικές συναλλαγές. Αγνοεί επίσης καθοριστικές αλλαγές που επηρεάζουν την ποιότητα ζωής μας και οι οποίες πραγματοποιούνται στο φυσικό περιβάλλον, τον κοινωνικό ιστό και το ανθρώπινο κεφάλαιο[15] (Talberth κ.ά., 2007· Costanza κ.ά., 2009). Συνάμα «ενθαρρύνει» συχνά

[14] Πακιστανός οικονομολόγος και βασικός διαμορφωτής του Δείκτη Ανθρώπινης Ανάπτυξης (ul Haq 1995 στο Klugman κ.ά. 2011: 1).

[15]Ανθρώπινο κεφάλαιο: Η ιδέα του ανθρώπινου κεφαλαίου μπορεί να αναχθεί τουλάχιστον στον 18ο αιώνα στο έργο του Σκωτσέζου οικονομολόγου Άνταμ Σμιθ, όμως η ανάδειξή της ως σημαντικής οικονομικής έννοιας έλαβε χώρα στα τέλη της δεκαετίας του ’50 και του ’60 με κύριο άξονα το ρόλο της εκπαίδευσης του ανθρώπινου δυναμικού στην προαγωγή της ευημερίας και της οικονομικής ανάπτυξης. Συνήθως όταν αναφερόμαστε στην έννοια του ανθρώπινου κεφαλαίου αυτό προσδιορίζεται ως ένας συνδυασμός από χαρίσματα και ικανότητες των ατόμων καθώς και το επίπεδο της φυσικής και ψυχικής τους υγείας (Keeley 2007). Το ανθρώπινο κεφάλαιο συνδέεται συχνά με ένα ευρύ φάσμα ωφελειών, οικονομικών και μη. Για παράδειγμα, πιο υγιείς και ευτυχισμένες κοινωνίες,

ορισμένες δραστηριότητες, οι οποίες σε μακροπρόθεσμο επίπεδο μπορεί να είναι και καταστροφικές για μία κοινωνία (Costanza κ.ά., 2009). Το ΑΕγχΠ για παράδειγμα αυξάνει με την εκμετάλλευση των φυσικών πόρων, μη λαμβάνοντας ωστόσο υπόψη, τις μακροπρόθεσμες συνέπειες που έχει η εξάντληση και υποβάθμιση αυτών (Max-Neef, 1995· Talberth κ.ά., 2007· Costanza κ.ά., 2009).

Έχει επίσης παρατηρηθεί ότι από ένα σημείο και μετά η αύξηση του ΑΕγχΠ αντί να βελτιώνει, αρχίζει να υποβαθμίζει την ποιότητα ζωής. Επιφέρει μεγαλύτερες οικονομικοκοινωνικές ανισότητες, απώλεια ελεύθερου χρόνου, υποβάθμιση του φυσικού περιβάλλοντος, αύξηση στα ποσοστά αλκοολισμού, αυτοκτονιών, κατάθλιψης, κακής υγείας, εγκληματικότητας, διαζυγίων, διαφθοράς και άλλων φαινομένων κοινωνικής παθογένειας (Max-Neef, 1995· Bernasek, 2006· McKibben, 2007· Talberth κ.ά., 2007· Costanza κ.ά., 2009·).

Η πρόσφατη οικονομική κρίση στην οποία βρέθηκε σχεδόν όλος ο κόσμος, ενδεχομένως να οφείλεται και στη μεγάλη έμφαση που είχε δοθεί τα τελευταία χρόνια στην αύξηση των υλικών αγαθών και όχι στο να υπάρξει μία πραγματική και ισορροπημένη ανάπτυξη (Costanza κ.ά., 2009· Bartolini κ.ά., 2014).

Ωστόσο, η συσσώρευση υλικών αγαθών, δε φαίνεται να είναι αρκετή για τη διασφάλιση της ανθρώπινης ευτυχίας. Σε αυτό συνηγορούν διαχρονικές έρευνες σε οικονομικά ανεπτυγμένες χώρες, οι οποίες δείχνουν, ότι παρά την οικονομική τους ευμάρεια, τα ποσοστά των πολιτών τους, που δηλώνουν ευχαριστημένα από τη ζωή τους συνεχώς μειώνονται αντί να αυξάνουν (McKibben, 2007· Trewin & Hall, 2010· Bartolini κ.ά., 2014)[16]. Όσο σημαντική λοιπόν κι αν είναι η οικονομική παράμετρος, σίγουρα δεν είναι ούτε η μόνη, ούτε και η πλέον καθοριστική στο ζήτημα της ανθρώπινης ευδαιμονίας[17].

μεγαλύτερη συμμετοχή των πολιτών στα κοινά και εθελοντικές κοινωφελείς δράσεις, χαμηλότερα επίπεδα εγκληματικότητας και αντικοινωνικής συμπεριφοράς, καλύτερη μεταφορά και δόμηση γνώσης στις επόμενες γενεές κ.ά. (UNECE, 2009e).

[16] Αυτό που λέει και η λαϊκή μας ρήση: Το χρήμα δε φέρνει ευτυχία.

[17] «*Η κατάληξη κάθε ανάπτυξης θα πρέπει να είναι η ανθρώπινη ευδαιμονία*» (UNDP, 1990: 10) ή όπως αναφέρει χαρακτηριστικά ο Αριστοτέλης, *«… πόλη αποτελεί η κοινωνία του ευ ζην, για τις οικογένειες και τις ευρύτερες ομάδες, η οποία στοχεύει σε μία τέλεια και αυτάρκη ζωή»* (Αριστοτέλης, Πολιτικά 1280b, 29-35).

Οι παραπάνω διαπιστώσεις έχουν οδηγήσει διαχρονικά και σε παγκόσμιο επίπεδο, στην προσπάθεια ανάπτυξης εναλλακτικών δεικτών (πέρα από τους οικονομικούς) προσδιορισμού της ανθρώπινης ανάπτυξης και προόδου (Talberth κ.ά., 2007· Zidansek, 2007· Fleurbaey, 2008· Stiglitz κ.ά.· 2008, 2009· UNECE, 2009e· OECD, 2010· WWF, 2010· Hall κ.ά., 2010· Kubiszewski κ.ά., 2013· UNDP, 2014).

Στο πλαίσιο της προβληματικής του να μπορέσει να προσδιοριστεί, μ' έναν κατά το δυνατό καλύτερο τρόπο, η ανάπτυξη ενός κράτους, τα Ηνωμένα Έθνη υιοθέτησαν το 1990 τον λεγόμενο «δείκτη προσδιορισμού της ανθρώπινης ανάπτυξης» (human development index). Στόχος του δείκτη, μεταξύ άλλων, ήταν να βοηθήσει τα κράτη να αξιολογήσουν καλύτερα την επίδραση της οικονομικής πολιτικής που ασκούν, στην πραγματική ποιότητα ζωής των κατοίκων τους (Πανάς & Νιννή, 2004).

Το 1990 γίνεται η πρώτη δημοσίευσή του Δείκτη Ανθρώπινης Ανάπτυξης-ΔΑΑ, (Human Development Index, HDI), στην οποία ο άνθρωπος τίθεται στο επίκεντρο για κάθε είδους αναπτυξιακή προσέγγιση (Bagolin & Comim, 2008). Αναφέρεται χαρακτηριστικά ότι *«οι άνθρωποι είναι ο πραγματικός πλούτος ενός έθνους. Βασικός στόχος της ανάπτυξης είναι να δημιουργήσει και να προσφέρει ένα περιβάλλον στους ανθρώπους στο οποίο θα μπορέσουν να απολαύσουν μια μακρά, υγιή και δημιουργική ζωή»* (UNDP, 1990: 9).

Για τον προσδιορισμό του Δείκτη Ανθρώπινης Ανάπτυξης, όπως αυτός διαμορφώθηκε αρχικά το 1990 αντλούνται δεδομένα από κάθε χώρα για τους εξής τομείς:

- **Προσδόκιμο μακροχρόνιας και υγιούς ζωής**, το οποίο επηρεάζεται από τις συνθήκες υγιεινής που επικρατούν στη χώρα
- **Μορφωτικό επίπεδο ενηλίκων**, όπου καταγράφεται το ποσοστό εγγράμματων σε συνδυασμό με το ποσοστό εκείνων που έλαβαν πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση
- **Ποιότητα ζωής**, όπου ελέγχεται η δυνατότητα κάλυψης των βασικών ανθρώπινων αναγκών με βάση το κατά κεφαλήν ΑΕγχΠ

(UNDP 1990).

Με βάση αυτόν τον δείκτη εμφανίζεται στις αναλύσεις του 1990 μια συσχέτιση μεταξύ υλικών αγαθών και ποιότητας ζωής, χωρίς ωστόσο αυτή να είναι απόλυτη. Πολλές χώρες εμφανίζουν να έχουν υψηλό ΑΕγχΠ, αλλά χαμηλό δείκτη ανθρώπινης ανάπτυξης και αντίστροφα. Ενώ κάποιες χώρες με παρόμοια επίπεδα ΑΕγχΠ έχουν τελείως διαφορετικές τιμές στον δείκτη ανθρώπινης ανάπτυξης (UNDP, 1990).[18]

Η οικονομία παραμένει λοιπόν σημαντική, δεδομένου ότι κοινωνικές πολιτικές απαιτούν και αντίστοιχες χρηματοδοτήσεις. Επισημαίνεται ωστόσο ότι η ανθρώπινη ανάπτυξη δεν μπορεί να βασίζεται μονομερώς σε οικονομικά ζητήματα εις βάρος των κοινωνικών, αλλά ούτε και τα κοινωνικά ζητήματα δε θα πρέπει να προτάσσονται αδιαφορώντας για τις οικονομικές τους συνέπειες (UNDP, 1992).[19]

Στη βάση του ΔΑΑ αναγνωρίζεται η *ανάγκη επέκτασης των ανθρώπινων δυνατοτήτων* και στο πώς αυτές οι δυνατότητες αξιοποιούνται για να συμβάλλουν «*σε μια παραγωγική και δημιουργική ανάπτυξη μέσα από τη διαμόρφωση μιας συμμετοχικής δημοκρατίας*» (UNDP, 1992: 12). Επισημαίνεται ωστόσο, ότι η διευρυμένη δυνατότητα επιλογών ορισμένων ατόμων ή κοινωνιών δε θα πρέπει να γίνεται εις βάρος και περιοριστικά στις δυνατότητες επιλογών άλλων ατόμων. Στο ίδιο πλαίσιο «*η βελτίωση των συνθηκών ζωής μιας γενιάς ανθρώπων δε θα πρέπει να γίνεται εις βάρος των επόμενων γενεών*» (UNDP, 1991: 13). Με τον τρόπο αυτό η έκθεση UNDP (1991) για τον Δείκτη Ανθρώπινης Ανάπτυξης, παραπέμπει στον ευρέως διαδεδομένο ορισμό της έννοιας της Βιώσιμης Ανάπτυξης που δόθηκε το

[18]Αναλυτικά στοιχεία για το δείκτη ανθρώπινης ανάπτυξης και στατιστικά στοιχεία για διάφορες χώρες μπορεί κανείς να αναζητήσει στη ιστοσελίδα του Human Development Report Office http://hdr.undp.org της UNDP (United Nations Development Programme).

[19] Όπως επισημαίνεται χαρακτηριστικά στην έκθεση ανθρώπινης ανάπτυξης του 1991: «*Αν και η οικονομική μεγέθυνση δεν είναι το τέλος της ανάπτυξης, η απουσία αυτής συχνά είναι*» (UNDP 1991: 13). Εμφανίζεται επίσης από σύγχρονες έρευνες μια ισχυρή συσχέτιση μεταξύ του ΔΑΑ και του κατά κεφαλήν εισοδήματος μιας χώρας. Αυτό δεν εκπλήσσει μια που επί της ουσίας δείχνει ότι ανεπτυγμένες χώρες τείνουν να έχουν γενικά πιο ευκατάστατους, πιο υγιείς και πιο μορφωμένους πολίτες από τις υπανάπτυκτες (Klugman κ.ά., 2011).

1987 από την Επιτροπή Brundtland (WCED, 1987: κεφ.2§1)[20] δείχνοντας την άμεση συσχέτιση ανάμεσα στην Ανθρώπινη και τη Βιώσιμη ανάπτυξη (UNDP, 1994).[21]

Ο δείκτης βέβαια της Ανθρώπινης Ανάπτυξης δέχτηκε και αυτός κριτική από τη στιγμή εμφάνισής του. Μεταξύ άλλων κατακρίθηκε για τον μαθηματικό τύπο υπολογισμού του, ως προς το γεγονός ότι χρησιμοποιούσε πολύ λίγες και όχι τις πλέον κατάλληλες μεταβλητές (Sagar & Najam, 1998· Dasgupta, 2007a, b· Bagolin & Comim, 2008· Klugman κ.ά., 2011· Wolff κ.ά., 2011).

Είναι ενδεικτικό το γεγονός ότι στην αρχική διαμόρφωση του ΔΑΑ δε λαμβάνονταν υπόψη οικολογικά και περιβαλλοντικά δεδομένα. Τα δεδομένα αυτά ωστόσο βρίσκονται στον πυρήνα ενδιαφέροντος κάθε έννοιας βιωσιμότητας και διαγενεακής δικαιοσύνης. Συνεπώς η αγνόησή τους, μπορεί να δημιουργήσει σοβαρές στρεβλώσεις στην αναπτυξιακή εικόνα μίας κοινωνίας. Για παράδειγμα, η οικονομική κατάσταση και ο ΔΑΑ μιας χώρας θα μπορούσαν να εμφανίζονται πρόσκαιρα θετικοί, λόγω άσκησης κοινωνικής πολιτικής βασιζόμενης στην υπερκατανάλωση ή υποβάθμιση φυσικών πόρων (πχ περιορισμένων αποθεμάτων υδρογονανθράκων). Μακροπρόθεσμα ωστόσο η πολιτική αυτή θα έχει ως συνέπεια την υποβάθμιση της παραγωγικής βάσης της χώρας και της ποιότητας ζωής των κατοίκων της (Sagar & Najam, 1998· Dasgupta, 2007a, b)[22].

Άλλο ζήτημα για το οποίο ασκήθηκε κριτική στη διαμόρφωση του ΔΑΑ, ήταν ότι σε αυτόν δε λαμβάνονταν υπόψη θέματα ισότητας, πολιτικών ελευθεριών, ανθρωπίνων δικαιωμάτων αλλά και το υποκειμενικό αίσθημα ευτυχίας (του κατά πόσο δηλαδή οι πολίτες μιας χώρας δηλώνουν ικανοποιημένοι από τη ζωή τους)[23].

---

[20] Βλ. σχ. Κεφ. «2.2.2.2. Η δεκαετία του ’80 και η έκθεση Brundtland», σελ. 44.

[21] Ως Βιώσιμη Ανθρώπινη Ανάπτυξη, προσδιορίζεται ως η ανάπτυξη εκείνη, η οποία πέρα από οικονομική μεγέθυνση, «διανέμει τα οφέλη της ανάπτυξης ισότιμα, προστατεύει το περιβάλλον, και ενδυναμώνει τη συμμετοχή των ανθρώπων στα κοινωνικά δρώμενα». Είναι γενικά η ανάπτυξη που «ενισχύει τους ανθρώπους να αναπτύξουν το δυναμικό τους και να συμμετέχουν σε λήψεις αποφάσεων που αφορούν τη ζωή τους», δίνοντας προτεραιότητα σε «φτωχές και ευαίσθητες κοινωνικές ομάδες» (UNDP, 1994: 13).

[22] Δεν μπορεί να υπάρχει ανθρώπινη ανάπτυξη χωρίς να υπάρχει ένα όριο στην κατανάλωση, ιδιαίτερα όταν αυτή βασίζεται στην εξάντληση πόρων ζωτικής σημασίας για τη μελλοντική βιωσιμότητα του πλανήτη (πχ οικονομική ανάπτυξη η οποία βασίζεται στην αποψίλωση των τροπικών δασών) (Sagar & Najam, 1998).

[23] Η «θετική ψυχολογία» και το να αισθάνονται οι πολίτες μιας χώρας ευτυχισμένοι, αποτελεί βασική προϋπόθεση για την ανοικοδόμηση ενός βιώσιμου μέλλοντος και μίας ανθρώπινης ανάπτυξης (Kostoulas-Makrakis, 2015).

Το προσδόκιμο ζωής που υπολογίζεται στον ΔΑΑ μετρά μεν τον βαθμό μακροζωίας, αλλά δε μετρά το κατά πόσο οι άνθρωποι είναι υγιείς και ευτυχισμένοι κατά τη διάρκεια της ζωής τους. Τα ποσοστά εναλφαβητισμού που καταγράφει ο ΔΑΑ δε μας πληροφορούν επαρκώς για την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Το κατά κεφαλήν ΑΕγχΠ βάσει του οποίου ελέγχεται η «ποιότητα ζωής» και η δυνατότητα κάλυψης των βασικών ανθρώπινων αναγκών, δε μας δείχνει ενδεχόμενες μη εμπορικές δραστηριότητες, όπως για παράδειγμα δωρεάν υπηρεσίες που προσφέρονται αλληλέγγυα μέσα στην οικογένεια. Δεν προσδιορίζεται επίσης, αν η κατανομή του κατά κεφαλήν ΑΕγχΠ είναι δίκαιη και αποδεκτή από την κοινωνία. Τέλος αμφισβητήθηκε το κατά πόσο είναι θεμιτό, στη διαμόρφωση του ΔΑΑ να αθροίζονται ισότιμα διάφοροι παράμετροι, όπως για παράδειγμα το προσδόκιμο ζωής με το μορφωτικό επίπεδο (Bagolin & Comim, 2008· Klugman κ.ά., 2011· Wolff κ.ά., 2011).

Η UNDP ανταποκρίθηκε στην κριτική με πολλές τροποποιήσεις στο ΔΑΑ και στη διαδικασία εφαρμογής αυτού από το 1990 που πρωτοεμφανίστηκε (Bagolin & Comim, 2008). Το αποτέλεσμα ήταν μια ακόμα μεγαλύτερη διεύρυνση της έννοιας της ανάπτυξης, ενσωματώνοντας στο ΔΑΑ και νέες παραμέτρους (Klugman κ.ά., 2011). Η ποιότητα ζωής των πολιτών μιας χώρας προσδιορίζεται πλέον και από τη δίκαιη διανομή κοινωνικών παροχών, τη δυνατότητα συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων και τον σεβασμό στο μέλλον των επόμενων γενεών. Αναφέρεται επίσης με έμφαση στις σχετικές δημοσιεύσεις της UNDP ότι η Ανθρώπινη Ανάπτυξη και η Βιώσιμη Ανάπτυξη, ως έννοιες, δεν μπορούν να διαχωριστούν (UNDP 2010).

Ορισμένα από τα θέματα που θεωρούνται ως τα πλέον κεντρικά στο θέμα της «Ανθρώπινης Ανάπτυξης», συνεπώς και της «Βιώσιμης Ανάπτυξης» βάσει προσέγγισης UNDP του 2010, αφορούν τα εξής:

- **Κοινωνική πρόοδο:** Καλύτερη πρόσβαση στη γνώση, καλύτερη διατροφή και υπηρεσίες υγείας
- **Οικονομία:** Εργαλείο για τη μείωση των ανισοτήτων και βελτίωση του επιπέδου της ανθρώπινης ανάπτυξης
- **Αποτελεσματικότητα:** Ορθολογική χρήση πόρων και διάθεση αυτών. Η ανθρώπινη ανάπτυξη μπορεί να θεωρείται αναπτυξιακή και παραγωγική στο

βαθμό που από αυτή την ανάπτυξη επωφελούνται όσοι την έχουν πραγματικά ανάγκη.

- **Ισότητα:** Με όρους οικονομικής μεγέθυνσης και άλλων παραμέτρων ανθρώπινης ανάπτυξης.
- **Συμμετοχή και ελευθερία:** Κοινωνική ενδυνάμωση, δημοκρατική διακυβέρνηση, έμφυλη ισότητα, αστικά και πολιτικά δικαιώματα και πολιτισμική ελευθερία, ιδιαίτερα για περιθωριοποιημένες ομάδες ως προς το φύλο, την ηλικία, την εθνικότητα, σωματικές και νοητικές διαφοροποιήσεις κ.ά.
- **Βιωσιμότητα για μελλοντικές γενεές** με όρους οικολογικούς, οικονομικούς και κοινωνικούς.
- **Ανθρώπινη ασφάλεια:** Ασφάλεια στην καθημερινή μας ζωή ενάντια σε χρόνιες απειλές, όπως πείνα και ξαφνικές μεταβολές στην καθημερινότητά μας, ανεργία, λιμός, συγκρούσεις κ.ά.

  (UNDP, 2010)

Γενικά σε όλες της δημοσιεύσεις του ΔΑΑ που ακολουθούν μέχρι και το 2016 κυριαρχούν θέματα ισονομίας και δικαιοσύνης, περιβαλλοντικής βιωσιμότητας και προστασίας των φυσικών πόρων, σεβασμός στα δικαιώματα των μελλοντικών γενεών κ.ά. (UNDP, 2011, 2013, 2014, 2015, 2016).

Υποστηρίζεται, μεταξύ άλλων, ότι η βιωσιμότητα θα πρέπει να προσεγγίζεται ως ένα πρωτεύον ζήτημα κοινωνικής δικαιοσύνης για τις τωρινές όσο και για τις μελλοντικές γενεές. Γίνονται επίσης αναφορές στην αναγκαιότητα για παγκόσμια δράση προκειμένου να αναστραφεί το σημερινό μοντέλο αναπτυξιακής πορείας το οποίο θέτει σε σοβαρό κίνδυνο την ανθρώπινη ανάπτυξη που έχει επιτευχθεί μέχρι σήμερα, με μεγάλο κόστος για τις επερχόμενες γενεές. Επίσης επισημαίνεται με έμφαση, ότι ο σεβασμός στα ανθρώπινα δικαιώματα αποτελεί αδιαπραγμάτευτη βάση για κάθε ανθρώπινη ανάπτυξη (UNDP, 2011· 2013· 2014· 2015· 2016).

Μέσα από τον απολογισμό που καταγράφεται στις πρόσφατες δημοσιεύσεις της UNDP για την αναπτυξιακή κατάσταση του κόσμου μας σήμερα, εμφανίζονται στα θετικά συμπεράσματα ότι τις τελευταίες δεκαετίες, σε παγκόσμιο επίπεδο, έχει υπάρξει πρόοδος σε θέματα υγείας, εκπαίδευσης και δημοκρατικής διακυβέρνησης.

Επισημαίνεται ότι η πρόοδος σε υγεία και εκπαίδευση μπορεί να συνεχίζει να υπάρχει ακόμα και όταν δεν υπάρχει οικονομική μεγέθυνση και τονίζεται ο σημαντικός ρόλος στην Ανθρώπινη Ανάπτυξη που παίζει η παραγωγή νέας γνώσης και τεχνολογίας (UNDP, 2010).

Στις θετικές εξελίξεις λοιπόν, από το 1990 που καταγράφεται ο δείκτης ανθρώπινης ανάπτυξης σε παγκόσμιο επίπεδο, αναφέρονται μεταξύ άλλων ότι:

- Ο μέσος όρος ζωής έχει παγκοσμίως ανέβει.
- Περισσότερα παιδιά πάνε σχολείο και έχουν πρόσβαση σε βασική εκπαίδευσης.
- Περισσότεροι άνθρωποι έχουν πρόσβαση σε καθαρό νερό και βασικές συνθήκες υγιεινής.
- Η ψηφιακή επανάσταση συνδέει και φέρνει πιο κοντά από ποτέ, ανθρώπους από διαφορετικές χώρες και πολιτισμούς.
- Σε πολιτικό επίπεδο η κατάσταση είναι καλύτερη, δεδομένου ότι περισσότεροι άνθρωποι ζουν σε δημοκρατικά καθεστώτα.
- Η φτώχεια έχει περιοριστεί παγκοσμίως.
- Η ποιότητα ζωής και οι συνθήκες εργασίας γενικά έχουν βελτιωθεί.

(UNDP, 2015).

Στα αρνητικά συμπεράσματα αναφέρεται μεταξύ άλλων ότι:

- Η ταχεία οικονομική ανάπτυξη συνδέεται συχνά με κινδύνους σε θέματα περιβαλλοντικής βιωσιμότητας.
- Το οικολογικό αποτύπωμα πολλών χωρών με υψηλούς δείκτες Ανθρώπινης Ανάπτυξης παραμένει αναλογικά μεγαλύτερο από τη φέρουσα ικανότητα της γης καθώς και την ικανότητα της βιόσφαιράς μας να ανταποκριθεί στα απόβλητα που διαθέτουμε.
- Η κλιματική αλλαγή έρχεται ως συνέπεια του κυριάρχου αναπτυξιακού μοντέλου, απειλώντας το μέλλον της ανθρωπότητας.

(UNDP, 2013· 2014).

Μεγάλες οικονομικές ανισότητες παραμένουν μεταξύ εθνών, ομάδων και μεμονωμένων ατόμων. Ζητήματα επίσης που αφορούν την ποιότητα ζωής και τη

δίκαιη διανομή του πλούτου, εμφανίζονται σε αρκετές περιπτώσεις να χειροτερεύουν αντί να βελτιώνονται. Παρατηρείται ότι χώρες με άνιση διανομή της ανθρώπινης ανάπτυξης, εμφανίζουν υψηλά επίπεδα έμφυλων ανισοτήτων και ότι η οικονομική ευρωστία μιας χώρας δεν εξασφαλίζει από μόνη της ισότητα και δικαιοσύνη (UNDP, 2010· 2015).

2.2 Η έννοια της Βιώσιμης Ανάπτυξης

«Οι περισσότεροι άνθρωποι στον κόσμο σήμερα αντιλαμβάνονται έστω και διαισθητικά την επείγουσα ανάγκη διαμόρφωσης ενός πιο βιώσιμου μέλλοντος. Μπορεί να μην είναι οι ίδιοι σε θέση να δώσουν έναν ακριβή ορισμό στην έννοια της Βιώσιμης Ανάπτυξης αλλά αισθάνονται ξεκάθαρα τον κίνδυνο και την ανάγκη για αποτελεσματική δράση»
(UNESCO 1997α: 7)

Η έννοια Βιώσιμη Ανάπτυξη (ΒΑ) αποτελεί στην ουσία μετάφραση του αγγλικού όρου «Sustainable Development» στα ελληνικά. Διάφορες άλλες προτάσεις που έχουν γίνει ως προς τη μετάφραση του συγκεκριμένου όρου είναι μεταξύ άλλων και οι όροι «αυτοσυντηρούμενη», «αειφόρος», «διηνεκής», ή και «συντηρήσιμη» ανάπτυξη (Φλογαΐτη 1998: 79· 2006: 17). Γενικά από την αρχή που εισήχθη ο όρος «Sustainable Development» στην ελληνική βιβλιογραφία και σε επίσημα κρατικά κείμενα φαίνεται να μην υπήρξε μια ενιαία αποδεκτή μετάφραση αυτού, με επικρατέστερους όρους να εμφανίζονται η «βιώσιμη ανάπτυξη» και η «αειφόρος ανάπτυξη» (Fousekis & Lekakis, 1997: 132).

Η ενδελεχής ανάλυση των λόγων για τους οποίους επικράτησαν αυτοί οι διαφορετικοί όροι στην ελληνική γλώσσα παραμένει ένα ενδιαφέρον ερώτημα, η απάντηση του οποίου ξεφεύγει ωστόσο από τα όρια αυτής της μελέτης. Διευκρινίζεται βέβαια ότι στην παρούσα διατριβή υιοθετείται ο όρος «βιώσιμος/η» (και τα παράγωγά του), θεωρώντας τον ως καταλληλότερη μετάφραση του αγγλικού όρου «sustainable». Στις περιπτώσεις δε που εμφανίζεται παραπομπή σε ελληνική βιβλιογραφία, στην οποία γίνεται χρήση του όρου «αειφόρος», ο όρος αυτός αντιμετωπίζεται ως ταυτόσημος με τον όρο «βιώσιμος/η».

Γενικά η ΒΑ εμφανίζεται ιδιαίτερα συχνά μέσα από τη βιβλιογραφία ως μια έννοια που δύσκολα μπορεί να προσδιοριστεί. Διαφωνίες και αντιπαραθέσεις καταγράφονται τόσο ως προς τη σημασία της (με ορισμένους να βλέπουν καχύποπτα ακόμα και την ίδια την εμφάνισή της ως έννοια) όσο και ως προς την οριοθέτηση των επιμέρους χαρακτηριστικών της. Σε κάθε περίπτωση δεν εμφανίζεται ως μία έννοια σαφώς προσδιορισμένη την οποία εμείς απλά καλούμαστε να υιοθετήσουμε (βλ. σχ. Sauvé, 1996· Frazier, 1997· Bonnett, 1999· 2002· Jucker, 2002· Middleton, 2002· Reid, 2002· Tilbury κ.ά., 2002· McKeown & Hopkins, 2003· Φλογαΐτη, 2006· Makrakis, 2006· Λιαράκου & Φλογαΐτη, 2007).

Εμφανίζεται επίσης συχνά να συνδέεται με θέματα προστασίας του φυσικού -κυρίως- περιβάλλοντος. Αυτό ενδεχομένως να συσχετίζεται και με τις ιστορικές ρίζες της έννοιας, στις οποίες θεωρείται σκόπιμο να ανατρέξουμε για να γίνει καλύτερα κατανοητή η σημασία αυτής καθώς και η διευρυμένη χρήσης της στις μέρες μας (Held, 2000).

2.2.1 Οι ρίζες της έννοιας

Οι έντονες αντιπαραθέσεις που αναδείχθηκαν τις δεκαετίες του ’60 και ’70 γύρω από θέματα οικολογίας, ανθρωπίνων δικαιωμάτων και ζητήματα παγκόσμιας δικαιοσύνης και ισότητας συνέβαλαν σαφώς στο να έρθει στο προσκήνιο η έννοια της ΒΑ. Ωστόσο ούτε η ιδέα αυτή καθαυτή, ούτε η ίδια η έννοια έχουν τις ρίζες τους σε αυτή την περίοδο. Η έννοια της βιωσιμότητας τόσο ως σκέψη όσο και ως δράση θεωρείται ότι βρίσκεται βαθιά ριζωμένη στους πολιτισμούς όλου του κόσμου. Πρεσβεύει την υπεύθυνη διαχείριση φυσικών πόρων, τον σεβασμό στη φύση και την ικανοποίηση βασικών αναγκών των ανθρώπων και των μελλοντικών γενεών[24] (Grober, 2007).

Ως όρος η βιωσιμότητα εμφανίζεται αρχικά να προέρχεται από τη δασοπονία όπου χρησιμοποιούταν για να προσδιοριστεί ο μέγιστος αριθμός των δέντρων που μπορούσαν να κοπούν χωρίς να υπάρχει κίνδυνος καταστροφής του δάσους (Held,

[24]«Μην κάνεις οτιδήποτε μπορεί να βλάψει τις εφτά επόμενες γενεές» αναφέρει χαρακτηριστικά αρχαίο ρητό των Ινδιάνων της Αμερικής (Ραγκού, 2004: 207).

2000· Keiner, 2005· Du Pisani, 2006· Rogers, Jalal & Boyd, 2008· Höfer, 2009). Θεωρείται δε ότι ως όρος χρησιμοποιήθηκε πρώτη φόρα από τον Γερμανό «Hannß Carl von Carlowitz» μέσα από το βιβλίο του το 1713 «Sylvicultura oeconomica- Ενημέρωση οικιακής οικονομίας και περιβαλλοντικά κατάλληλης οδηγίας στην καλλιέργεια άγριων δέντρων»[25] (Grober, 1999· 2002b· Jonker, Stark & Tewes, 2011).

Ο Carlowitz με τα πολλά ταξίδια που κάνει, αντιλαμβάνεται ότι η καταστροφή των δασών στην εποχή του, είχε αρχίσει να αποτελεί ένα σοβαρό πρόβλημα για όλη την Ευρώπη, που οδηγεί με στατιστική ακρίβεια στην έλλειψη των απαραίτητων φυσικών πόρων ξυλείας. Υποστηρίζει μέσα από το βιβλίο του ότι το δάσος είναι σημαντικό για την ίδια την επιβίωση των κατοίκων της χώρας και προτείνει να ληφθούν συγκεκριμένα μέτρα για την προστασία του. Επισημαίνει ότι θα πρέπει να υπάρχει μια εξισορρόπηση ανάμεσα στα δέντρα που κόβονται και σε αυτά που μπορούν να φυτρώσουν και να μεγαλώσουν πάλι σε ένα δάσος.

Για την αντιμετώπιση λοιπόν αυτού του προβλήματος ο Carlowitz πρότεινε μεταξύ άλλων:

- Περιορισμό και εξορθολογισμό στην κοπή των δέντρων.
- Δράσεις όπου αυτό είναι εφικτό για αναδάσωση.
- Αποτελεσματικότερη εκμετάλλευση και αξιοποίηση της καύσης του ξύλου στην παραγωγή ενέργειας (πχ με θερμομόνωση των κατοικιών, χρήση κατάλληλων σκευών μαγειρικής κ.ά.).
- Αναζήτηση για «Surrogata» του ξύλου, δηλαδή υποκατάστατα αυτού, όπως για παράδειγμα παραγωγή θερμότητας με καύση τύρφης, που υπήρχε σε αφθονία στους βάλτους[26].

Λέξεις κλειδιά για τον Carlowitz είναι η διατήρηση (Konservation) αλλά και η παραγωγή-φύτευση (Anbau) νέων αποθεμάτων ξυλείας, προκειμένου να είναι εφικτή μια συνεχή και βιώσιμη (nachhaltende στα γερμανικά) χρήση αυτών.

---

[25]Ο ακριβής τίτλος του βιβλίου στα Γερμανικά είναι: «Sylvicultura oeconomica - Haußwirthliche Nachricht und Naturmäßige Anweisung zur wilden Baum-Zucht»

[26]Στο πλαίσιο αυτής της πρακτικής άρχισε μερικά χρόνια αργότερα και η συστηματική χρήση του κάρβουνου ως υποκατάστατο του ξύλου για παραγωγή ενέργειας.

Οι προσπάθειες αυτές έφεραν αποτέλεσμα. Η μαζική αποδάσωση που βρισκόταν σε εξέλιξη εκείνη την περίοδο ανεστράφη και το πρόβλημα της έλλειψης ξυλείας λύθηκε (Grober, 1999).

Σε λιγότερο από εκατό χρόνια αργότερα, το 1819 ο Georg Ludwig Hartig σε δημοσίευση του με τίτλο «Οδηγίες για αποτίμηση και περιγραφή των δασών»[27] προσδιορίζει την έννοια της βιωσιμότητας (Nachhaltigkeit στα γερμανικά) ως ένα πλαίσιο συνετής διαχείρισης κατά την οποία θα πρέπει να αποτιμώνται (κοστολογούνται) τα δάση, όσο πιο υψηλά γίνεται προκειμένου οι επόμενες γενεές να έχουν και αυτές τη δυνατότητα να επωφελούνται από τα πλεονεκτήματα χρήσης τους (Krott, 2001). Οι αρχές της βιωσιμότητας στη γερμανική δασοπονία αρχίζουν να αποκτούν στη διάρκεια του 19ου αιώνα διεθνή ισχύ και ο σχετικός όρος που επικράτησε στην αγγλική του μετάφραση ήταν το «sustained yield forestry» (Grober, 2007). Στα ελληνικά ενδεικτικές μεταφράσεις που εμφανίζονται στη βιβλιογραφία είναι: αειφόρος, βιώσιμη ή διατηρήσιμη δασοκομία.

Οι προσπάθειες λοιπόν εκείνης της εποχής, τόσο του Carlowitz όσο και αργότερα του Hartig, κινούνται στην ουσία προς την κατεύθυνση της διαχείρισης ενός φυσικού πόρου, που εκλαμβανόταν τότε ότι είχε -και σαφώς βέβαια συνεχίζει να έχει- εξαιρετική σημασία για το μέλλον της ανθρωπότητας. Η πρώτη οριοθέτηση που κάνουν γύρω από την έννοια και τα χαρακτηριστικά της βιωσιμότητας, περιλαμβάνει προτάσεις για μια, κατά το μέγιστο δυνατό, ορθολογική διαχείριση φυσικών πόρων, με στόχο την προστασία του δικαιώματος των επόμενων γενεών ως προς τη δυνατότητα χρήσης αυτών. Οι προτάσεις τους λοιπόν φαίνεται να αποτελούν τη βάση πάνω στην οποία -όπως θα αναλυθεί και παρακάτω- θα σμιλευτεί όλη η ιδέα γύρω από τη ΒΑ και θα αποτελέσουν τη μαγιά στη διαμόρφωση των πιο γνωστών ορισμών αυτής.

2.2.2 Η εξέλιξη της έννοιας σε διεθνές επίπεδο

Αρκετά χρόνια αργότερα, τη δεκαετία του 1970, επανεμφανίζεται η έννοια της βιωσιμότητας να διερευνά σταδιακά τη σχέση ανάμεσα στην οικονομική ανάπτυξη,

[27] Ο ακριβής τίτλος στα Γερμανικά: «*Anweisung zur Taxation der Forsten*».

την προστασία της ποιότητας του φυσικού περιβάλλοντος και την κοινωνική δικαιοσύνη (Mitlin, 1992· Rogers, Jalal & Boyd, 2008).

Είναι η περίοδος αμφισβήτησης του κυρίαρχου μοντέλου οικονομικής ανάπτυξης το οποίο βασιζόταν στη συνεχή οικονομική μεγέθυνση, με συνέπεια τόσο την εξάντληση και υποβάθμιση του περιβάλλοντος όσο και την άνιση και άδικη κατανομή των φυσικών πόρων (Barbier, 1987). Η ανάπτυξη αυτής της μορφής αρχίζει να χάνει την αξία της ως κοινωνικός στόχος και να αντιμετωπίζεται όχι ως λύση αλλά περισσότερο ως η αιτία των νέων προβλημάτων που αρχίζουν να αντιμετωπίζουν οι δυτικές κοινωνίες. Η επιστήμη και η τεχνολογία αντιμετωπίζονται πλέον κριτικά για το ρόλο τους στην υπηρεσία της ανθρωπότητας (Du Pisani, 2006).

Έντονα ζητήματα κοινωνικοοικονομικών ανισοτήτων έρχονται επίσης στο προσκήνιο αυτή την περίοδο και το οικολογικό κίνημα κάνει τα πρώτα του βήματα καταγγέλλοντας την περιβαλλοντική υποβάθμιση και την εξάντληση των φυσικών πόρων (Μοδινός, 1996). Τα οικολογικά προβλήματα αρχίζουν πλέον να γίνονται οφθαλμοφανή με το ερώτημα να τίθεται επιτακτικά, του κατά πόσο οι πόροι του πλανήτη μας θα μπορέσουν να υποστηρίξουν στο άμεσο μέλλον τις ανθρώπινες δραστηριότητες (Lam, 2005· Strong & Hemphill, 2006· Rogers, Jalal & Boyd, 2008· Pesqueux, 2009).

Η έννοια της ανάπτυξης και η προστασία του πλανήτη μας αντιμετωπίζονται ως αντικρουόμενες έννοιες, μια που η προστασία αυτού, εκλαμβανόταν ως η προσπάθεια διαφύλαξης των φυσικών πόρων που μας παρέχει, ενώ η «ανάπτυξη» θεωρούταν ότι οδηγούσε στην εξάντληση αυτών. Σε αυτό το πλαίσιο αρχίζει να αναδύεται ως σύγχρονος συμβιβαστικός όρος η «Βιώσιμη Ανάπτυξη», στοχεύοντας σε μία νέα εναλλακτική πρόταση ανάπτυξης (Du Pisani, 2006). Μιας ανάπτυξης που έρχεται ως λύση στο παγκόσμιο πρόβλημα που αρχίζει να αναδύεται και αφορά την ίδια την επιβίωση του ανθρώπου σε μακροχρόνιο επίπεδο στον πλανήτη μας (Escobar, 1996).

2.2.2.1 Η διάσκεψη της Στοκχόλμης το 1972 και τα «όρια της ανάπτυξης»

Το ζήτημα του σεβασμού και της ορθολογικής χρήσης των πόρων που μας παρέχει το οικοσύστημα της γης, προκειμένου να μπορέσει αυτό να υποστηρίξει

πέρα από τις σημερινές και τις επόμενες γενεές, αναδεικνύεται μέσα από μια δημοσίευση της Λέσχη της Ρώμης το 1972, με τίτλο «τα όρια της ανάπτυξης» (Meadows κ.ά., 1972).

Αντικείμενο της μελέτης ήταν μια προσπάθεια πρόβλεψης της εξέλιξης του παγκόσμιου συστήματος στις πολιτικές, περιβαλλοντικές, κοινωνικές και οικονομικές του διαστάσεις. Η μελέτη βασίστηκε στην κατασκευή μιας προσομοίωσης του περιβάλλοντος σε ηλεκτρονικούς υπολογιστές, εξετάζοντας πέντε διαφορετικές μεταβλητές: πληθυσμό, φυσικούς πόρους, βιομηχανική δραστηριότητα, αγροτική παραγωγή και ρύπανση. Βάσει των πορισμάτων προέβλεπε ότι, αν η ανάπτυξη συνεχιζόταν με τους ίδιους ρυθμούς, στα τέλη του εικοστού αιώνα η ανθρωπότητα θα αντιμετώπιζε σοβαρό πρόβλημα επιβίωσης, κυρίως λόγω εξάντλησης των φυσικών πόρων και υπερβολικής ρύπανσης του πλανήτη (ό.π.).[28]

Την ίδια χρονιά με την πολύκροτη δημοσίευση του 1972 της Λέσχης της Ρώμης, πραγματοποιείται και η διεθνής διάσκεψη της Στοκχόλμης υπό την αιγίδα του οργανισμού των Ηνωμένων Εθνών με θέμα το «Ανθρώπινο Περιβάλλον» (Human Environment). Είναι χαρακτηριστικό ότι η συγκεκριμένη διάσκεψη έγινε στο πλαίσιο ενός γενικότερου προβληματισμού για την πολιτική που θα έπρεπε να εφαρμοστεί σε παγκόσμιο επίπεδο γύρω από ζητήματα που συσχετίζονταν ως επί το πλείστον με περιβαλλοντικά προβλήματα της εποχής (Green, 2001).

Μέσα από τη συνδιάσκεψη αναδεικνύεται το γεγονός ότι η οικονομική ανάπτυξη χωρίς όρια στη χρήση του περιβάλλοντος, συνιστά μια σπατάλη η οποία δε θα μπορεί να συνεχιστεί στο διηνεκές. Από την άλλη, παρά τη διαπίστωση, ότι σε όλες τις αναπτυσσόμενες οικονομίες υπάρχει μια υποβάθμιση του περιβάλλοντος, η προσπάθεια μέσα από τη διάσκεψη ήταν να ξεφύγουμε από τη λογική του πλαισίου

[28] Παρά την έντονη αμφισβήτηση που υπήρξε αργότερα των συμπερασμάτων της μελέτης (Krapivin & Varotsos, 2007· Rogers, Jalal & Boyd, 2008), η επίδραση που είχε τότε στην κοινή γνώμη της εποχής ήταν πολύ μεγάλη. Η παρουσίαση των καταστροφικών επιπτώσεων της οικολογικής κρίσης για το μέλλον της ανθρωπότητας και η τοποθέτηση του προβλήματος σε πλανητική διάσταση επηρέασαν αποτελεσματικά μεγάλο μέρος της κοινής γνώμης ως προς τη συνειδητοποίηση της σοβαρότητας της περιβαλλοντικής κατάστασης. Παράλληλα συνέβαλλε στην ανάπτυξη μιας παγκόσμιας οικολογικής συνείδησης και ευθύνης, με τη λογική ότι το πρόβλημα του περιβάλλοντος περιλαμβάνει τη βιόσφαιρα στο σύνολο της και αφορά επίσης όλη την ανθρωπότητα, τόσο τις σύγχρονες όσο και τις μελλοντικές γενιές (Redclift, 1987· Bell & Cheung, 2002· Asefa, 2005· Baker, 2006· Grober, 2006· Rapport, 2006· Blewitt, 2008· Höfer, 2009· Jonker, Stark & Tewes, 2011).

σκέψης που θέτει το δίλημμα επιλογής «ανάπτυξη» ή «περιβάλλον» και να γίνει προσπάθεια εύρεσης μιας χρυσής τομής ανάμεσα σε αυτά τα δύο (Strong & Hemphill, 2006).

2.2.2.2 Η δεκαετία του '80 και η έκθεση Brundtland

Τη δεκαετία του '80 εδραιώνεται η αντίληψη ότι το δυτικού τύπου μοντέλο ανάπτυξης, βασιζόμενο στην οικονομική μεγέθυνση της αγοράς, είναι από περιβαλλοντικής απόψεως μη βιώσιμο και συνιστά απειλή για την ίδια την επιβίωση του ανθρώπου (Shiva, 1992). Από κοινωνικής απόψεως η συγκεκριμένη μορφή ανάπτυξης δείχνει να οξύνει τις ανισότητες, να δημιουργεί νέες τάξεις εκμεταλλευτών, να ευνοεί ορισμένες γεωγραφικές ζώνες εις βάρος άλλων και να περιθωριοποιεί την πλειονότητα του παγκόσμιου πληθυσμού (Μοδινός, 2003).

Οι παραπάνω προβληματισμοί οδηγούν τον Οργανισμό Ηνωμένων Εθνών το 1983 στη συγκρότηση Παγκόσμιας Επιτροπής για το Περιβάλλον και την Ανάπτυξη (*World Commission on Environment and Development* ή αλλιώς *WCED*), γνωστή και ως Επιτροπή Brundtland, λόγω της προέδρου της επιτροπής και πρωθυπουργό της Νορβηγίας *Gro Harlem Brundtland*, φημισμένη τότε για τις ιδιαίτερα φιλοπεριβαλλοντικές της ιδέες. Στόχος της επιτροπής θεωρείται ότι ήταν η επεξεργασία στρατηγικών και η διαμόρφωση προτάσεων για συμφιλίωση της οικονομικής ανάπτυξης με την προστασία του περιβάλλοντος (Φλογαΐτη, 2006).

Η επιτροπή επί τρία χρόνια, σε συνεργασία με ειδικούς επιστήμονες, προέβη σε διάφορες μελέτες καθώς και σε επαφές με παγκόσμιες προσωπικότητες από το χώρο των επιχειρήσεων, της βιομηχανίας, των επιστημών, της πολιτικής και της ανάπτυξης (Palmer, 1992).

Σημαντικό μέρος της έκθεσης ήταν η διερεύνηση βασικών παραμέτρων που θεωρούνταν κρίσιμοι σε μία πολιτική Βιώσιμης Ανάπτυξης. Αυτοί είχαν να κάνουν με την αναθεώρηση της μέχρι τότε πολιτικής γύρω από την οικονομική μεγέθυνση, την ποιότητα ζωής, την αντιμετώπιση βασικών ανθρώπινων αναγκών για εργασία, ενέργεια, διατροφή και υγιεινή, ζητήματα υπερπληθυσμού, αναπροσανατολισμού τεχνολογιών και διαχείρισης κινδύνων καθώς και ενσωμάτωσης περιβαλλοντικών και

οικονομικών παραμέτρων στη διαδικασία λήψης αποφάσεων (Strong & Hemphill, 2006).

Τα πορίσματα της επιτροπής δημοσιεύτηκαν το 1987 υπό τον τίτλο «*Το κοινό μας μέλλον*» και αποτέλεσαν ορόσημο σε σχετικές συζητήσεις που ακολούθησαν σε παγκόσμιο επίπεδο (Φλογαΐτη, 2006). Επίσης δίνεται ο μάλλον πιο γνωστός μέχρι σήμερα ορισμός της έννοιας αυτής, ο οποίος την προσδιορίζει ως «*την ανάπτυξη που ικανοποιεί τις ανάγκες του σήμερα, χωρίς να στερεί το δικαίωμα των μελλοντικών γενεών να ικανοποιήσουν τις δικές τους ανάγκες*» (WCED 1987: κεφ.2§1).

Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά ο Grober (1999), η ιδέα της βιωσιμότητας εμφανίζεται πάντα στην ανθρώπινη ιστορία ως προϊόν μιας κρίσης. Κάπως έτσι αναδύεται κι ο όρος-έννοια της Βιώσιμης Ανάπτυξης το 1987. Η ανάπτυξη, όπως κατέληξε να εννοείται, είχε αρχίσει να καταστρέφει μέσα από την προσπάθειά της ουσιαστικά να χτίσει. Υποστηρίζεται λοιπόν ότι προκειμένου να σωθεί η «ανάπτυξη» από τον ίδιο της τον εαυτό, αναθεωρήθηκε ως ιδανικό σε μια νέα μορφή, αυτή της Βιώσιμης Ανάπτυξης (Mitcham, 1995). Είναι ωστόσο και μια περίοδος στην οποία πέρα από τις ανησυχίες για το περιβάλλον και το μέλλον της ανθρωπότητας έχουν αρχίσει να αμφισβητούνται παράλληλα και παραδοχές του παραδοσιακού «περιβαλλοντισμού» (Γαβριλάκης & Σοφούλης, 2005· Τσαμπούκου-Σκαναβή, 2004· Φλογαΐτη, 1998).

2.2.2.3 Διάσκεψη Κορυφής για τη Γη του Ρίο το 1992

Είκοσι χρόνια μετά τη συνδιάσκεψη της Στοκχόλμης και πέντε χρόνια μετά την έκθεση της Brundtland, πραγματοποιείται υπό την αιγίδα των Ηνωμένων Εθνών, η γνωστή ως «Διάσκεψη Κορυφής για τη Γη του Ρίο» (Rio Earth Summit). Είναι μια πρωτοφανής για τα Ηνωμένα Έθνη διάσκεψη, όσον αφορά το μέγεθος και τα ζητήματα που πραγματεύονται. Στόχοι που τίθενται μεταξύ άλλων είναι η αναζήτηση λύσεων γύρω από παγκόσμια προβλήματα όπως φτώχια, πόλεμοι και ανισότητες μεταξύ οικονομικά ανεπτυγμένων και αναπτυσσόμενων χωρών κ.ά. Κεντρικό ζήτημα, ωστόσο, παραμένει η προστασία του παγκόσμιου οικοσυστήματος μέσα από ένα νέο παράδειγμα μιας «βιώσιμης» ανάπτυξης (Cleveland κ.α., 2007).

Στη διάσκεψη κορυφής του Ρίο κορυφώνεται η συζήτηση για τη ΒΑ και αναδεικνύεται η βούληση και συμφωνία των εθνών σε παγκόσμιο επίπεδο ως προς την επίτευξη αυτής (Strong & Hemphill, 2006).

2.2.2.4 Η διάσκεψη του Γιοχάνεσμπουργκ το 2002

Το 2002, πραγματοποιείται η διάσκεψη του Γιοχάνεσμπουργκ όπου διαπιστώνεται η μη επίτευξη των στόχων για Βιώσιμη Ανάπτυξη που είχαν τεθεί πριν από δέκα χρόνια στη συνδιάσκεψη του Ρίο. Στο Γιοχάνεσμπουργκ έρχεται επίσης στο προσκήνιο περισσότερο η πολιτισμική διάσταση της Βιωσιμότητας που συνδέθηκε με την αλλαγή αντιλήψεων, αξιών και τρόπου ζωής (Grober 2002a).

Τα πορίσματα της συνδιάσκεψης συμπεριλάμβαναν ένα πλάνο εφαρμογής των αποφάσεων καθώς και τη διακήρυξη του Γιοχάνεσμπουργκ για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη. Το πλάνο εφαρμογής σχεδιάστηκε με στόχο την πραγματοποίηση διάφορων δράσεων για ζητήματα που συζητήθηκαν στη συνάντηση κορυφής για τη Γη, όπως εξάλειψη της φτώχιας, δικαιοσύνης, ισότητας φύλων, ζητήματα κατανάλωσης και παραγωγής και ανησυχίες γύρω από θέματα υγείας (Edwards, 2005).

Μεταξύ των θετικών αποτελεσμάτων της Διάσκεψης, μπορεί να αναφερθεί η συμφωνία σε περίπου είκοσι πέντε στόχους, οι οποίοι συμπεριλαμβάνουν μεταξύ άλλων δεσμεύσεις για μείωση έως το 2015 κατά 50% του πληθυσμού που δεν έχει πρόσβαση σε βασικές υποδομές υγιεινής, το ξεκίνημα της υλοποίησης Εθνικών Προγραμμάτων Βιώσιμης Ανάπτυξης ως το 2005 καθώς και δεσμεύσεις γύρω από ζητήματα ενέργειας, χημικών, φυσικών πόρων και αποβλήτων (Παπανδρέου & Σαρτζετάκης, 2002).

2.2.2.5 Η διάσκεψη του Γιοχάνεσμπουργκ το 2012

Η Παγκόσμια Διάσκεψη για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη στο Γιοχάνεσμπουργκ το 2012, αποτέλεσε τη μεγαλύτερη διάσκεψη, η οποία είχε ποτέ οργανωθεί από τα Ηνωμένα Έθνη τόσο από πλευράς αριθμού συμμετεχόντων κρατών όσο και αριθμού αρχηγών κρατών και υπουργών που συμμετείχαν. Ιδιαίτερο χαρακτηριστικό της, υπήρξε η ευρεία συμμετοχή της διεθνούς κοινωνίας των πολιτών, τόσο κατά την

προπαρασκευή της, όσο και κατά την πραγματοποίησή της (Διμέλλη, 2008· Γεροντέλη & Μιχαηλίδου, 2012).

Στη διάσκεψη διαπιστώθηκε μεταξύ άλλων ότι τα τελευταία 20 χρόνια είχε σημειωθεί μία κάποια πρόοδος σε θέματα ΒΑ, η οποία ωστόσο δε θα μπορούσε να θεωρηθεί ικανοποιητική και χαρακτηριζόταν από υψηλή ανομοιογένεια ανάμεσα στις διάφορες χώρες του πλανήτη (UN, 2012a).

Ανανεώθηκε λοιπόν ο στόχος για επιδίωξη μίας ΒΑ και η προώθηση ενός βιώσιμου οικονομικά, κοινωνικά και περιβαλλοντικά μέλλοντος για τον πλανήτη μας, με σεβασμό τόσο στις σημερινές όσο και στις μελλοντικές γενιές (UN, 2012b).

Ως πρωταρχικές προϋποθέσεις για μία ΒΑ τέθηκαν η εξάλειψη της φτώχειας, η τροποποίηση μη βιώσιμων προτύπων κατανάλωσης και παραγωγής και η προστασία και ορθή διαχείριση φυσικών πόρων στο πλαίσιο της οικονομικής και κοινωνικής ανάπτυξης (UN, 2012a).

Δόθηκε επίσης έμφαση στο θέμα της εκπαίδευσης και στην ανάπτυξη απαιτούμενων ικανοτήτων (competencies) (UN, 2012a): *«Τονίζουμε την ανάγκη δημιουργίας ενισχυμένων ικανοτήτων για τη βιώσιμη ανάπτυξη»* (UN, 2012a §277).

2.2.2.6 Ατζέντα για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη του 2030

Ένα θέμα που αποφασίστηκε επίσης στην Παγκόσμια Διάσκεψη για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη στο Γιοχάνεσμπουργκ το 2012 ήταν σε συνέχεια των Στόχων της Χιλιετίας του 2000, οι οποίοι είχαν ισχύ μέχρι το 2015, να διαμορφωθούν και να υιοθετηθούν νέοι στόχοι Βιώσιμης Ανάπτυξης (Sustainable Development Goals) (Γεροντέλη & Μιχαηλίδου, 2012 · UNCSD, 2012).

Με βάση λοιπόν την παραπάνω απόφαση, υιοθετήθηκε στις 25 Σεπτεμβρίου 2015 στη Σύνοδο Κορυφής των Ηνωμένων Εθνών για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη, η «Ατζέντα για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη του 2030» (με χρονικό δηλαδή ορίζοντα τα 15 έτη). Η «Ατζέντα» αυτή περιλαμβάνει 17 βασικούς στόχους (κατανεμημένους σε 169 υποστόχους) οι οποίοι κινούνται γύρω από την προσπάθεια του τερματισμού της φτώχειας, την προστασία του πλανήτη και την εξασφάλιση ευημερίας για όλους (UN, 2015).

Οι πέντε πυλώνες πάνω στους οποίους βασίζεται η «Ατζέντα για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη του 2030», αναφέρονται ως τα 5 P (λατινικό αλφάβητο) -People, Planet, Prosperity, Peace, Partnership- δηλαδή άνθρωποι, πλανήτης, ευημερία, ειρήνη και σύμπραξη:

- People (άνθρωποι): Τερματισμός της φτώχειας και της πείνας σε όλες τις μορφές και τις διαστάσεις τους και διασφάλιση ενός υγιούς περιβάλλοντος στο οποίο οι άνθρωποι θα μπορούν με αξιοπρέπεια, ασφάλεια και ισότητα να αναπτύξουν το δυναμικό τους.
- Planet (πλανήτης): Προστασία της γης από περαιτέρω υποβάθμιση. Προώθηση ενός μοντέλου βιώσιμης κατανάλωσης και παραγωγής, βιώσιμη διαχείριση φυσικών πόρων και άμεση δράση για την κλιματική αλλαγή στο πλαίσιο της υποστήριξης των αναγκών, τόσο των σημερινών όσο και των μελλοντικών γενεών.
- Prosperity (ευημερία): Ευημερία οικονομική, κοινωνική και τεχνολογική σε αρμονία με τη φύση.
- Peace (ειρήνη): Βιωσιμότητα χωρίς ειρήνη δεν μπορεί να υπάρξει. Οπότε χρειαζόμαστε ειρηνικές, δίκαιες και χωρίς αποκλεισμούς κοινωνίες, οι οποίες θα είναι απαλλαγμένες από το φόβο και τη βία.
- Partnership (σύμπραξη): Μια παγκόσμια σύμπραξη για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη με τη συμμετοχή κατά το δυνατόν όλων των χωρών και των ανθρώπων, πρέπει να χρησιμοποιήσει τα κατάλληλα μέσα προκειμένου σε πνεύμα αλληλεγγύης να υποστηρίξει τις ανάγκες των φτωχότερων και πιο ευάλωτων ατόμων και ομάδων.

(UN, 2015: 2)

Βασικό χαρακτηριστικό της Ατζέντας για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη του 2030 είναι ότι απευθύνεται σε όλες τις χώρες του κόσμου θεωρώντας ότι τόσο οι οικονομικά ανεπτυγμένες όσο και οι οικονομικά αναπτυσσόμενες ή υπανάπτυκτες μπορούν και πρέπει να συμβάλλουν, η κάθε μία με τον δικό της τρόπο, στο κοινό όραμα επίτευξης των στόχων ΒΑ. Αναφέρεται συγχρόνως και στις ευθύνες και το ρόλο που θα πρέπει να αναλάβουν οι εκάστοτε κυβερνήσεις, ο ιδιωτικός τομέας, η κοινωνία των πολιτών αλλά και κάθε μεμονωμένο άτομο (UN, 2015).

2.2.3 Προσδιορίζοντας την έννοια της ΒΑ

Σταδιακά και μέσα από τις παγκόσμιες συνδιασκέψεις και τα διάφορα σημαντικά ιστορικά γεγονότα, η έννοια της ΒΑ άρχισε να διαμορφώνεται σε μία ποικιλόμορφη, παγκόσμια, πολυπολιτισμική και πολύπλευρη επανάσταση γύρω από το περιβάλλον, την οικονομία και την κοινωνική δικαιοσύνη (Edwards, 2005).

Η ΒΑ ως έννοια χαρακτηρίζεται πολύμορφη, πολύπλευρη και πολυδιάστατη, η οποία δεν προτάσσει την ανάπτυξη, αλλά τη σύνδεση των περιβαλλοντικών, κοινωνικών και οικονομικών διαστάσεων, δίχως να κυριαρχεί κάποια από αυτές έναντι των άλλων (Παπαβασιλείου, 2015). Εμφανίζεται επίσης ως μια περίπλοκη, εγγενώς κανονιστική, υποκειμενική και αμφίσημη έννοια, που ενσωματώνει τις οικονομικές, κοινωνικές και περιβαλλοντικές σχέσεις σε ένα πλαίσιο διαχρονικής θεώρησης, τωρινών και μελλοντικών γενεών (Κωστούλα-Μακράκη & Μακράκης, 2006). Η ΒΑ δεν εστιάζει λοιπόν το ενδιαφέρον της μόνο γύρω από ζητήματα του φυσικού περιβάλλοντος και της διαχείρισης των φυσικών πόρων, δεδομένου ότι ένα «βιώσιμο» μέλλον δεν μπορεί να υπάρξει σε μία κοινωνία οικονομικών και κοινωνικών ανισοτήτων, ρατσισμού, αποκλεισμών, καταπάτησης κάθε είδους δικαιωμάτων, βίας κλπ. (ό.π.).

Στο πλαίσιο ότι η ανάπτυξη οφείλει να έχει μια διαχρονικότητα σεβόμενη την προοπτική των επόμενων γενεών, προσδιορίστηκε μέσα από την έκθεση Brundtland η έννοια της «Βιώσιμης ανάπτυξης», ως η ανάπτυξη εκείνη «που ικανοποιεί τις ανάγκες του σήμερα χωρίς να στερεί το δικαίωμα των μελλοντικών γενεών να ικανοποιήσουν τις δικές τους ανάγκες» (WCED, 1987: κεφ.2§1)[29].

Ο ορισμός αυτός είναι, ακόμα και σήμερα, ίσως ο πιο διαδεδομένος και εμφανίζεται συχνά σε συνδυασμό με αντίστοιχο ορισμό της IUCN (1991) που θεωρεί ότι Βιώσιμη Ανάπτυξη είναι το *«να βελτιώνεται η ποιότητα ζωής για όλους, ιδιαίτερα για τους φτωχούς και στερημένους, μέσα στα πλαίσια της φέρουσας ικανότητας των υποστηρικτικών οικοσυστημάτων»*. Η έμφαση εδώ σε σχέση με την προσέγγιση της Brundtland δίδεται στον σεβασμό των περιορισμών-δυνατοτήτων που θέτει το φυσικό περιβάλλον και στην κοινωνική αλληλεγγύη-δικαιοσύνη.

---

[29] Βλ. σχ. Κεφ. «2.2.2.2. Η δεκαετία του ’80 και η έκθεση Brundtland», σελ. 44.

Οι Λιαράκου και Φλογαΐτη (2007) υποστηρίζουν ότι ο συνδυασμός των ορισμών της Brundtland (1987) και της IUCN (1991) αποδίδουν τη βασική ιδέα της ΒΑ, θεωρώντας ότι δρουν συμπληρωματικά ως προς το ζήτημα διαγενεακής-ενδογενεακής αλληλεγγύης-δικαιοσύνης και περιβαλλοντικής υπευθυνότητας.

Ο αρχικός και πλέον διαδεδομένος ορισμός της Brundtland για τη ΒΑ, με το να αναφέρεται στο δικαίωμα ανάπτυξης των επόμενων γενεών, έχει συνδέσει έντονα το θέμα της ΒΑ με αυτό της διαγενεακής δικαιοσύνης. Στο πλαίσιο αυτό υπάρχει ωστόσο ένας γενικότερος σκεπτικισμός γύρω από το θέμα του πώς τελικά μπορούν να προσδιοριστούν οι ανάγκες των «μελλοντικών γενεών» προκειμένου να μπορέσουν αυτές να γίνουν σεβαστές από τις νυν (Makrakis, 2006);

Υπό το πρίσμα επίσης της διαγενεακής δικαιοσύνης, δεν πρέπει να παραβλέπεται η ενδογενεακή δικαιοσύνη. Η ενδογενεακή δικαιοσύνη οφείλει στο πλαίσιο του κοινωνικοπολιτισμικού πυλώνα της ΒΑ να εξετάζει, τόσο εντός χώρας όσο και μεταξύ διαφορετικών χωρών, ζητήματα ανισοκατανομής πλούτου και ένδειας, φυλετικής και έμφυλης δικαιοσύνης κ.ά. (Tremmel, 2009).

Το ζήτημα της δικαιοσύνης γενικότερα, θεωρείται ιδιαίτερα κρίσιμο σε κάθε είδους προσέγγιση της ΒΑ και για τον λόγο αυτό ο Makrakis (2017) κάνει λόγο για την έννοια της «βιώσιμης δικαιοσύνης» ως μία διαδικασία η οποία: 1) επιδιώκει δίκαιη ανακατανομή πόρων, ευκαιριών και ευθυνών, 2) επιχειρεί άρση των αιτιών της καταπίεσης και της αδικίας, 3) ενδυναμώνει όλους τους ανθρώπους στο να διεκδικήσουν τα δικαιώματά τους με βάση τις ανάγκες τους και 4) συμβάλλει στη καλλιέργεια γνώσεων, ενσυναίσθησης, συμπόνιας, κοινωνική αλληλεγγύης και ικανοτήτων δράσης.

Η ανάγκη λοιπόν για εφαρμογή της Βιώσιμης Ανάπτυξης συγχρόνως σε διάφορες εκφάνσεις της ανάπτυξης, ίσως τελικά δρα ανασταλτικά στο να μπορέσει να της αποδοθεί ένας κατά το δυνατόν κοινά αποδεκτός λειτουργικός ορισμός (Rogers, Jalal & Boyd, 2008). Λαμβάνοντας υπόψη επίσης τις διαφορετικές ιδεολογικοπολιτικές απόψεις, θέσεις και παραδοχές που κυριαρχούν γενικότερα γύρω από αναπτυξιακά ζητήματα, είναι αναμενόμενο η έννοια αυτή να έχει δεχτεί αντιστοίχως έντονη κριτική και αμφισβήτηση (Κωστούλα-Μακράκη & Μακράκης 2006).

Έχει κατακριθεί, μεταξύ άλλων, ως μια κοινότυπη έννοια χωρίς ουσιαστικό περιεχόμενο. Μια έννοια διαμφισβητούμενη αλλά και κοινής αποδοχής χωρίς ωστόσο κανείς να μπορεί να συμφωνήσει σε κάτι συγκεκριμένο γύρω από αυτή και σε τελική ανάλυση τι ακριβώς είναι αυτό που πρέπει να καταστεί βιώσιμο (Mitcham, 1995). Η αοριστία αυτή που τη διέπει, θεωρείται ότι δρα ανασταλτικά στη διαμόρφωση συγκεκριμένων πολιτικών γύρω από περιβαλλοντικά, κοινωνικά και οικονομικά θέματα (Johnston κ.ά., 2007a). Υποστηρίζεται μάλιστα ότι, ως έννοια η ΒΑ διαμορφώθηκε στο πλαίσιο ενός συμβιβασμού ανάμεσα στους «οικολόγους-περιβαλλοντιστές» και τους «οικονομολόγους-κεφαλαιοκράτες» (Παπαδημητρίου, 1998· Φλογαΐτη, 2006). Όπως χαρακτηριστικά ανέφερε ο Orr (1992) η λέξη «βιώσιμος», ικανοποιεί τους πρώτους και η λέξη «ανάπτυξη» καθησυχάζει τους δεύτερους.

Ο Mitcham (1995) βλέπει πίσω από την ασάφεια της έννοιας της ΒΑ σε συνδυασμό με μία άκριτη αποδοχή αυτής, τον κίνδυνο διαμόρφωσης ενός στερεοτύπου το οποίο θα μπορούσε να αποτελέσει αντικείμενο ιδεολογικής κατάχρησης. Παραπέμπει στη θεωρία της Uwe Pörksen για τις «πλαστικές λέξεις» (Plastikwörter στα γερμανικά), ως εκείνες τις λέξεις δηλαδή που θεωρούνται κοινής αποδοχής και μπορούν να σημαίνουν το οτιδήποτε, χωρίς τελικά να μπορεί να προσδιοριστεί το τι είναι αυτό στο οποίο, φαινομενικά, όλοι συμφωνούμε. Παραδείγματα τέτοιων λέξεων είναι η αγάπη, ο πατριωτισμός κ.ά. Λέξεις που επισημαίνουν μεν κάτι αναγκαίο και σημαντικό, αλλά παράλληλα έχουν αφήσει και μεγάλα περιθώρια ιδεολογικών καταχρήσεων και διαμόρφωσης στερεοτύπων (Mitcham, 1995).

Από την άλλη βέβαια θα μπορούσε να ιδωθεί η έννοια της ΒΑ ως μία ρυθμιστική έννοια. Σύμφωνα με τον Γερμανό φιλόσοφο Kant «ρυθμιστικές» έννοιες χαρακτηρίζονται από μία αοριστία και χρησιμεύουν ως δομές για στοχασμό και οργάνωση της γνώσης. Επαναπροσδιορίζονται συνεχώς και διαφοροποιούνται ανάλογα με το ιστορικό πλαίσιο (Λιαράκου & Φλογαΐτη, 2007). Σε κάθε γλώσσα λοιπόν, είναι πολλές οι έννοιες που δύσκολα ορίζονται, όπως για παράδειγμα η δημοκρατία, η δικαιοσύνη, η ελευθερία κ.ά. Αυτό ωστόσο δε μας εμποδίζει να αναφερόμαστε σε αυτές και να τις προωθούμε στα παιδιά μας και στους μαθητές μας

(McKeown & Hopkins, 2003). Όπως συμβαίνει λοιπόν και σε άλλες βασικές έννοιες γύρω από ζητήματα ηθικής, η γενικότητα και ασάφεια του ορισμού τους δεν μειώνει την αξία την οποία τους προσδίδει η εκάστοτε κοινωνία (Παπανδρέου & Σαρτζετάκης, 2002).

Σε κείμενο της UNESCO (2005c) επισημαίνεται ότι η Βιώσιμη Ανάπτυξη ως έννοια μας προσδιορίζει στην ουσία τη γενικότερη κοινωνική κατάσταση και τους στόχους της ανάπτυξης, παράλληλα με αξίες όπως αυτή της ειρήνης, των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και της οικονομικής βιωσιμότητας. Ακόμα και στις αρχικές δημοσιεύσεις της UNESCO (1997a) σχετικές με το ζήτημα της ΒΑ, υποστηρίζεται ότι η έννοια γενικότερα της βιωσιμότητας, δεν αποτελεί έναν αμετάβλητα προσδιορισμένο όρο, αλλά μια «δυναμική ισορροπία» ανάμεσα σε κοινωνικές, οικονομικές και περιβαλλοντικές ανάγκες. Με αυτό λοιπόν το σκεπτικό η ΒΑ δε θα πρέπει να γίνεται αντιληπτή ως μια ξεκάθαρα προσδιορισμένη έννοια ή σχέση, αλλά περισσότερο ως ένα αναδυόμενο όραμα (UNESCO, 1997a).

Υπό αυτή την έννοια, η ΒΑ μπορεί να ιδωθεί ως μια διαδικασία αλλαγής που δείχνει την αλληλεπίδραση ή αλληλεξάρτηση κοινωνίας, οικονομίας και φυσικού περιβάλλοντος, καθώς επίσης μεταξύ παρελθόντος, παρόντος και μέλλοντος (Makrakis, 2006).

Όσο δύσκολη βέβαια κι αν εμφανίζεται η προσπάθεια ορισμού της ΒΑ, εμφανίζεται σαφώς ευκολότερη για όλους μας η συμφωνία στο ότι το κυρίαρχο μοντέλο ανάπτυξης σε παγκόσμιο επίπεδο είναι μη βιώσιμο. Άρα η οποιαδήποτε εννοιολογική ασάφεια δεν μπορεί να αποτελεί δικαιολογία για αδράνεια. Ζητούμενο παραμένει μια νέα προσέγγιση διαβίωσης, η οποία δε θα βασίζεται στην αλόγιστη κατανάλωση των πόρων του πλανήτη μας, στην υποβάθμιση των οικοσυστημάτων και στην εκμετάλλευση των ανθρώπων. Ένα νέο μοντέλο ανάπτυξης το οποίο θα ενισχύσει την ευημερία όλων των ανθρώπων μέσα στα όρια και τις δυνατότητες που μας παρέχει ο πλανήτης στον οποίο ζούμε (UNECE, 2011).

Προς αυτή την κατεύθυνση, η εκπαίδευση εμφανίζεται ως ένα καθοριστικό εργαλείο που θα θέσει τις βάσεις αυτού του νέου αναπτυξιακού μοντέλου, καθώς θα συμβάλει στη διαμόρφωση αντιλήψεων και ικανοτήτων για ανοικοδόμηση μιας νέας μορφής ανάπτυξης, η οποία θα διευρύνει τις επιλογές των ανθρώπων και θα

συμβάλλει σε έναν καλύτερο και δικαιότερο κόσμο, με σεβασμό τόσο στις σημερινές όσο και στις μελλοντικές γενεές.

2.3 Η έννοια της Εκπαίδευσης για Βιώσιμη Ανάπτυξη (ΕΒΑ)

Τα παραδοσιακά σχολικά αναλυτικά προγράμματα τείνουν να αναπαράγουν μια μη βιώσιμη κουλτούρα που εντείνει τα περιβαλλοντικά και αναπτυξιακά προβλήματα αντί να συμβάλλει στο να ενισχύει τους πολίτες να σκέφτονται και να εργάζονται προς την επίλυσή τους. (UNESCO 1997α: 23).

Από την αρχή της εμφάνισής της στο διεθνές προσκήνιο, η έννοια της ΒΑ έχει άμεσα συνδεθεί με την εκπαίδευση. Σε επίσημες διακηρύξεις, εκθέσεις και αναφορές από διεθνείς οργανισμούς που ενεπλάκησαν στην προώθηση μίας ΒΑ, αναγνωρίζεται ότι η μάθηση αποτελεί βασικό μοχλό κοινωνικής αλλαγής που απαιτείται για ένα βιώσιμο μέλλον (Λιαράκου & Φλογαΐτη, 2007). Η τυπική, μη τυπική και άτυπη εκπαίδευση θεωρήθηκε ότι θα βοηθήσουν τους ανθρώπους να κατανοήσουν τις αναδυόμενες ιδέες που σχετίζονται με τη ΒΑ και να αναπτύξουν τις ικανότητες εκείνες που απαιτούνται για την υλοποίησή τους (Λιαράκου, 2011).

2.3.1 Βασικές διασκέψεις, διακηρύξεις και αποφάσεις στην πορεία προς την ΕΒΑ

2.3.1.1 Παγκόσμια συνδιάσκεψη του Ρίο το 1992 και η Ατζέντα 21

Ιδιαίτερα δυναμικά θεωρείται ότι εισήλθε η ΕΒΑ στο διεθνές προσκήνιο μέσα από την παγκόσμια συνδιάσκεψη του Ρίο το 1992 (Λιαράκου & Φλογαΐτη, 2007). Το κεφάλαιο 36 των πρακτικών της συνδιάσκεψης (γνωστό ως «Ατζέντα 21») αφιερώνεται στην εκπαίδευση και αναδεικνύει την ανάγκη «αναπροσανατολισμού» (reorient) αυτής, προς την κατεύθυνση μιας νέας μορφής εκπαίδευσης με στόχο τη ΒΑ (UNCED, 1992a: κεφ.36§3). Όπως μάλιστα αναφέρουν χαρακτηριστικά οι Fien & Tilbury (2002), το συγκεκριμένο κεφάλαιο ήταν ένα από τα λίγα σημεία της Ατζέντα 21 που δεν προκάλεσαν αντιπαραθέσεις στη διάρκεια της Διεθνούς Διάσκεψης.

Η εκπαίδευση αντιμετωπίζεται με την ευρύτερη έννοια, συμπεριλαμβάνοντας τυπική και άτυπη εκπαίδευση, επαγγελματική κατάρτιση, εκπαίδευση ενηλίκων κ.ά.

Αναγνωρίζεται η σημασία της για την προώθηση της ΒΑ και τη βελτίωση της ικανότητας των ανθρώπων να αντιμετωπίζουν περιβαλλοντικά και αναπτυξιακά ζητήματα μέσα από τη διαμόρφωση κατάλληλων στάσεων, ικανοτήτων, συμπεριφορών καθώς επίσης και ικανοτήτων αποτελεσματικής συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων (UNCED, 1992a: κεφ. 36 § 3).

Το συγκεκριμένο κεφάλαιο προκάλεσε εκτεταμένο διάλογο γύρω από το τι σημαίνει ΒΑ μέσα σε εκπαιδευτικά πλαίσια και ποια θα πρέπει να είναι η κατάλληλη ισορροπία ανάμεσα σε θέματα ειρήνης, ανθρωπίνων δικαιωμάτων, εθνικότητας, κοινωνικής ισότητας, οικολογίας και ανάπτυξης (UNESCO, 2002).

Αξίζει να σημειωθεί ότι ένας από τους ενεργούς συμμετέχοντες στη συγγραφή του Κεφαλαίου 36 της «Ατζέντα 21» ήταν και ο Καναδός Charles Hopkins (Λιαράκου & Φλογαΐτη, 2007). Ο ίδιος αναφέρει σε άρθρο του ότι η σχετική επιτροπή τότε γνώριζε ότι η εκπαίδευση είναι σημαντική σε κάθε είδους «ανάπτυξη». Θεωρούσαν επίσης ότι έπρεπε να βασιστούν στην εμπειρία της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και άλλων εκπαιδευτικών προσπαθειών αλλά δεν ήταν ξεκάθαρο το πώς να τις αξιοποιήσουν. Επισημαίνει δε χαρακτηριστικά ότι: «*Εμείς, ως επιτροπή, δεν μιλήσαμε για εκπαίδευση για βιώσιμη ανάπτυξη, ούτε καν χρησιμοποιήσαμε τον όρο. Μιλήσαμε για την εκπαίδευση με την ευρεία έννοια*» (McKeown & Hopkins, 2003).

2.3.1.2 Διάσκεψη της Θεσσαλονίκης το 1997

Για την UNESCO σημαντικό σταθμό στην παρουσίαση μιας ολοκληρωμένης προσέγγισης για την ΕΒΑ και στην προώθηση αυτής σε διεθνές επίπεδο αποτέλεσε η διάσκεψη της Θεσσαλονίκης το 1997 (Λιαράκου & Φλογαΐτη, 2007). Προτάθηκε, επίσης, η υιοθέτηση αυτής ως νέα «ευρύτερη» έννοια αντί για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση που μέχρι τότε κυριαρχούσε ως εκπαιδευτική πρόταση σε παγκόσμιες διασκέψεις και σχετικά κείμενα της UNESCO (UNESCO, 1997a).

Προϊόν της διάσκεψης της Θεσσαλονίκης αποτελεί η αντίστοιχη «Διακήρυξη της Θεσσαλονίκης» (UNESCO, 1997b). Μέσα από τη διακήρυξη αναφέρεται μεταξύ άλλων η ανάγκη αλλαγής των προτύπων παραγωγής και κατανάλωσης και η σημασία της κατάλληλης εκπαίδευσης και ευαισθητοποίησης των πολιτών στην επίτευξη αυτού του στόχου (ό.π.: §6). Επισημαίνεται ότι «η έννοια της βιωσιμότητας δεν

περιλαμβάνει μόνο το περιβάλλον αλλά επίσης προβλήματα φτώχειας, πληθυσμού, υγείας, διασφάλισης τροφίμων, δημοκρατίας, ανθρωπίνων δικαιωμάτων και ειρήνης» (ό.π.: 10). Τονίζει την ανάγκη αναπροσανατολισμού του συνόλου της εκπαίδευσης προς τη βιωσιμότητα (ό.π.: §10, §13), με έμφαση τα αναλυτικά προγράμματα των σχολείων (ό.π.: §21) και ιδιαίτερη έμφαση τον αναπροσανατολισμό των προγραμμάτων κατάρτισης των εκπαιδευτικών (ό.π.: §24). Επισημαίνει επίσης την ανάγκη πρόσθετης χρηματοδότησης και αύξησης των επενδύσεων για την ΕΒΑ (ό.π.: §17, §18).

2.3.1.3 Δεκαετία της Εκπαίδευσης για ΒΑ

Η Γενική Συνέλευση των Ηνωμένων Εθνών τον Δεκέμβριο του 2002 στο Γιοχάνεσμπουργκ[30] υιοθέτησε ψήφισμα με το οποίο κηρύχθηκε η δεκαετία 2005-2014 ως η δεκαετία της Εκπαίδευσης για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη (United Nations Decade of Education for Sustainable Development - UNDESD). Η στόχευση δεν αφορούσε απλώς τις δομές και τις μορφές της τυπικής εκπαίδευσης, αλλά ένα πλήθος από εκφάνσεις τόσο της τυπικής (σχολική εκπαίδευση, τριτοβάθμια εκπαίδευση) όσο και της άτυπης εκπαίδευσης (οικογένεια, εργασία, δημόσιος βίος) (UNESCO, 2005a).

Ως σκοπός της ΔΕΒΑ αναφέρεται η αξιοποίηση και ενίσχυση της εκπαίδευσης –τυπικής, μη-τυπικής και άτυπης– ως ένας αποτελεσματικός καταλύτης για να επιφέρει αλλαγές σε αξίες, στάσεις και τρόπους ζωής προκειμένου να εξασφαλίσει ένα βιώσιμο μέλλον και μία εξέλιξη δίκαιων κοινωνιών (UNESCO 2006b· UNESCO, 2007a).

Ο παραπάνω σκοπός θα επιτευχθεί μέσα από τους εξής στόχους (UNESCO, 2007a):

- Δημιουργία δικτύων συνεργασίας, ανταλλαγής πληροφοριών και αλληλεπίδρασης ανάμεσα σε όλους τους συμβαλλόμενους παράγοντες στην ΕΒΑ.

[30] Βλ. σχ. Κεφ. «2.2.2.4. Η διάσκεψη του Γιοχάνεσμπουργκ το 2002», σελ. 46.

- Ποιοτική αναβάθμιση της παρεχόμενης διδασκαλίας και μάθησης στην ΕΒΑ.
- Στήριξη και παροχή βοήθειας στα κράτη για την επίτευξη των Αναπτυξιακών Στόχων της Χιλιετίας [31] μέσω της ΕΒΑ.
- Παροχή νέων ευκαιριών στα κράτη για ενσωμάτωση της ΕΒΑ στο πλαίσιο των εκπαιδευτικών τους μεταρρυθμίσεων.

Η ΔΕΒΑ εστιάζει σε τέσσερις βασικές κινητήριες δυνάμεις της ΕΒΑ (ό.π.):

1. Βελτίωση της πρόσβασης σε ποιοτική βασική εκπαίδευση
2. Αναπροσανατολισμός των τωρινών εκπαιδευτικών προγραμμάτων
3. Ανάπτυξη δημόσιας κατανόησης και ενημέρωσης
4. Παροχή εκπαίδευσης και κατάρτισης.

Ως βασικά χαρακτηριστικά της ΕΒΑ προσδιορίζονται τα εξής (ό.π.):

- Βασίζεται στις αρχές και αξίες που υπόκεινται στη ΒΑ.
- Ασχολείται με τη βελτίωση και των τριών σφαιρών επιρροής της βιωσιμότητας: το περιβάλλον, την κοινωνία και την οικονομία.
- Προάγει τη δια βίου μάθηση
- Είναι προσαρμοσμένη σε τοπικό επίπεδο και πολιτισμικά κατάλληλη.
- Βασίζεται στις τοπικές ανάγκες, αντιλήψεις και συνθήκες, αλλά αναγνωρίζει το γεγονός ότι η εκπλήρωση τοπικών αναγκών συχνά έχει διεθνείς επιδράσεις και συνέπειες.
- Εμπλέκει την τυπική, μη-τυπική και άτυπη μάθηση.
- Εμπεριέχει την εξελισσόμενη φύση της έννοιας της βιωσιμότητας.

---

[31]Millennium Development Goals: Αναφέρεται σε οχτώ στόχους που είχαν τεθεί το 2000 σε συνδιάσκεψη των Ηνωμένα Έθνη ως προς τις βασικές παγκόσμιες αναπτυξιακές προκλήσεις, με τη φιλοδοξία επίτευξης αυτών έως το 2015 (UN, 2011):

1. Μείωση της ακραίας φτώχειας και της πείνας
2. Δυνατότητα παροχής βασικής εκπαίδευσης για όλα τα παιδιά
3. Προώθηση της ισότητας των φύλων και της χειραφέτησης των γυναικών
4. Μείωση του ποσοστού θνησιμότητας των παιδιών
5. Μείωση του ποσοστού της μητρικής θνησιμότητας
6. Καταπολέμηση του ιού HIV/AIDS, της ελονοσίας και των άλλων σοβαρών ασθενειών
7. Διασφάλιση της βιωσιμότητας του περιβάλλοντος
8. Δημιουργία ενός δικτύου παγκόσμιας συνεργασίας για την ανάπτυξη.

Σχετικές πληροφορίες υπάρχουν στην επίσημη ιστοσελίδα των Ηνωμένων Εθνών: http://www.un.org/millenniumgoals/

- Προσανατολίζει το περιεχόμενό της, λαμβάνοντας υπόψη το τοπικό περιβάλλον, παγκόσμια ζητήματα και τοπικές προτεραιότητες.
- Οικοδομεί ικανότητες πολιτών λήψης αποφάσεων σε επίπεδο κοινότητας, κοινωνικής ανεκτικότητας, περιβαλλοντικής διαχείρισης, ευέλικτης εργασίας και ποιότητας ζωής.
- Είναι διεπιστημονική με την έννοια ότι καμία μεμονωμένη επιστήμη δεν μπορεί να διεκδικεί αποκλειστικότητα στην ΕΒΑ, αλλά όλες οι επιστήμες μπορούν να συνεισφέρουν σε αυτήν.
- Χρησιμοποιεί μια ποικιλία από παιδαγωγικές τεχνικές που προάγουν τη συμμετοχική μάθηση και ανώτερες νοητικές δεξιότητες.

Η ΔΕΒΑ (2005-2014) θεωρείται λοιπόν μια παγκόσμια κίνηση με στόχο να αλλάξει παγκοσμίως την εκπαίδευση και μέσω αυτής την ποιότητα ζωής για πολλούς ανθρώπους ανά τον κόσμο (Tilbury, 2011). Η UNESCO ορίστηκε ως υπεύθυνη υπηρεσία για παρακολούθηση και αξιολόγηση της προόδου κατά τη διάρκεια της ΔΕΒΑ (UNESCO, 2005a). Το 2007 η UNESCO όρισε μια ομάδα ειδικών για έλεγχο και αξιολόγηση, η οποία θα δημοσιεύσει τρεις εκθέσεις μέχρι το 2014. Οι εκθέσεις διαμορφώνονται μέσα από μία ευρεία διαδικασία διαβουλεύσεων με συμμετοχή από εκατοντάδες υπεύθυνους για τη χάραξη πολιτικής, μελετητές και επαγγελματίες που ασχολούνται με την ΕΒΑ σε όλο τον κόσμο. Θέματα στα οποία θα εστιάσουν στη διάρκεια της ΔΕΒΑ είναι τόσο διαδικαστικά όσο και μαθησιακά, όπως για παράδειγμα: Τι είδους μαθησιακές διεργασίες προκύπτουν κατά τη διάρκεια της ΔΕΒΑ; Ποιος είναι ο ρόλος της ΕΒΑ στην υποστήριξη αυτών; Ποιες αλλαγές στην ΕΒΑ συμβαίνουν από τα πρώτα χρόνια της δεκαετίας; (UNESCO, 2005a· 2007· Tilbury, 2011· UNESCO, 2012· 2014).

Σε επίπεδο Ευρώπης από πλευράς UNECE (United Nations Economic Commission for Europe) συμφωνήθηκε στο Βίλνιους, 17 - 18 Μαρτίου 2005, επίσης μια στρατηγική για τη ΔΕΒΑ με στόχο μέσα στη συγκεκριμένη δεκαετία να

ενσωματωθεί η στοχοθεσία της ΕΒΑ και σε Ευρωπαϊκό επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής (UN, 2009)[32].

Ως προς την Ελλάδα το τότε ΥΠ.Ε.Π.Θ. (2004) με σχετική εγκύκλιο που έστειλε στα σχολεία, προτείνει τα εξής επί μέρους θέματα που προάγουν την ιδέα της ΒΑ: *«Προστασία περιβάλλοντος, βιώσιμη διαχείριση νερού, προαγωγή της υγείας, γεωργία, κατανάλωση, τουρισμός, ανθρώπινα δικαιώματα, πολιτιστική διαφορετικότητα, μέσα μαζικής ενημέρωσης, νέες τεχνολογίες, φτώχεια, ισότητα των δύο φύλων, διαπολιτισμική κατανόηση, πολιτισμική ποικιλότητα»*.

Επίσης, στο συνέδριο για την έναρξη της ΔΕΒΑ (2005-2014) τον Νοέμβριο του 2005 (Σωτηράκου, 2005), αλλά και σε εγκύκλιο που στάλθηκε αργότερα στα σχολεία από το αρμόδιο τμήμα του ΥΠ.Ε.Π.Θ., αναφέρεται ότι (ΥΠ.Ε.Π.Θ. 2006:2):

> *«…συμβαδίζοντας με τους στόχους της UNESCO, των Ηνωμένων Εθνών και άλλων οργανισμών, διαμορφώνονται εκπαιδευτικές δράσεις για την δεκαετία 2005-2014, με στόχο να αναπτυχθούν σχολικές δραστηριότητες που υποστηρίζουν τη διαμόρφωση ενεργών πολιτών και ταυτόχρονα προωθούν το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία.*
>
> *Τα σχολικά έτη της Δεκαετίας 2005-2014, όπως έχουν ήδη οριστεί ως η Δεκαετία της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη, έχουν χαρακτηριστεί με θεματικό περιεχόμενο ως εξής:*
>
> *2006 Νερό – Γαλάζιος Πλανήτης*
>
> *2007 Καταναλωτισμός & Περιβάλλον*
>
> *2008 Δάσος – Πράσινος Πλανήτης*
>
> *2009 Γεωργία, Διατροφή & Ποιότητα Ζωής*
>
> *2010 Ενέργεια- Ανανεώσιμες Πηγές & Τοπικές Κοινωνίες*
>
> *2011 Εκπαίδευση για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα*
>
> *2012 Υγεία & Παραγωγικές Διαδικασίες*
>
> *2013 Ανθρωπογενές Περιβάλλον & Αειφόρος Διαχείριση*
>
> *2014 Ενεργοί Πολίτες.»*

---

[32] Βλ. σχ. Κεφ. «2.3.1.6. Η Στρατηγική της UNECE για ΕΒΑ», σελ. 61.

2.3.1.4 Παγκόσμια διάσκεψη της UNESCO στη Βόννη το 2009

Από 31 Μαρτίου έως 2 Απριλίου 2009, πραγματοποιήθηκε στη Βόννη, παγκόσμια διάσκεψη της UNESCO, όπου έγινε απολογισμός των μέχρι τότε προσπαθειών και σηματοδοτήθηκε η έναρξη του δεύτερου ήμισυ της δεκαετίας. Έμφαση δίνεται μέσα από τη συγκεκριμένη διακήρυξη σε μία συστημική, διεπιστημονική προσέγγιση της ΕΒΑ σε όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης, τόσο της τυπικής όσο και της άτυπης (UNESCO, 2009a).

Κύρια σημεία της διακήρυξης της Βόννης, προσδιορίζουν την ΕΒΑ ως μία ποιοτική και χωρίς αποκλεισμούς εκπαίδευση, η οποία βασίζεται σε αρχές, αξίες και πρακτικές, απαραίτητες για να ανταποκριθεί κανείς αποτελεσματικά στις σημερινές και μελλοντικές προκλήσεις. Θεωρεί ότι βοηθά τις κοινωνίες να αντιμετωπίσουν προβλήματα που, μεταξύ άλλων, έχουν να κάνουν με το περιβάλλον και την κοινωνία (πχ ζητήματα ενέργειας, κλιματικής αλλαγής, φυσικές καταστροφές, απώλεια βιοποικιλότητας, διατροφικές κρίσεις κ.ά.). Επισημαίνει ότι ως εκπαίδευση βασίζεται σε αξίες όπως ισότητα, ανεκτικότητα, ειρήνη, δημοκρατία, υπευθυνότητα κ.ά. Δίνει έμφαση σε δημιουργικές, κριτικές προσεγγίσεις, στο να σκέφτεται κανείς σε μακροχρόνιο επίπεδο, να διαχειρίζεται με επιμονή και αξιοποιώντας καινοτόμες ιδέες, περίπλοκα ζητήματα που χαρακτηρίζονται από υψηλού βαθμού αβεβαιότητα. Επισημαίνει την αλληλεξάρτηση του περιβάλλοντος, της οικονομίας, της κοινωνίας και της πολιτισμικής πολυμορφίας, σε τοπικό και παγκόσμιο επίπεδο, λαμβάνοντας υπόψιν τόσο το παρελθόν όσο το παρόν και το μέλλον. Σέβεται τις διαφοροποιημένες ανάγκες των ανθρώπων και παρέχει τις ικανότητες εκείνες για εξεύρεση λύσεων στα εκάστοτε προβλήματα, βασιζόμενες τόσο σε πρακτικές και γνώσεις που ήδη ενυπάρχουν σε τοπικούς πολιτισμούς όσο και σε νέες ιδέες και τεχνολογίες (UNESCO, 2009a· 2010).

2.3.1.5 Το συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης σχετικά με την ΕΒΑ

Με βάση τη στρατηγική της ΕΕ για τη βιώσιμη ανάπτυξη που υιοθετήθηκε στο Γκέτεμποργκ το 2001 και αναθεωρήθηκε το 2006 και το 2009, το Συμβουλίου της

Ευρωπαϊκής Ένωσης δημοσίευσε στις 19 Νοεμβρίου 2010 ορισμένα συμπεράσματα σχετικά με την ΕΒΑ (ΣΥΜΒΟΥΛΙΟ ΤΗΣ ΕΥΡΩΠΑΪΚΗΣ ΕΝΩΣΗΣ, 2010).

Μεταξύ αυτών επισημαίνεται ο σημαντικός ρόλος της ΕΒΑ να «*εφοδιάσει τα άτομα και τις ομάδες με τις απαραίτητες γνώσεις, δεξιότητες και συμπεριφορές που χρειάζονται ώστε να μπορέσουν να κάνουν συνειδητές επιλογές με στόχο την επίτευξη και διαφύλαξη ενός κόσμου στον οποίο τόσο οι ίδιοι όσο και οι μελλοντικές γενεές θα θεωρούν κατάλληλο για να ζουν και να εργάζονται*» (ό.π.: 2).

Θεωρεί ότι η ΕΒΑ προάγει αξίες, αρχές και πρακτικές που θα βοηθήσουν τους ανθρώπους να ανταποκριθούν τόσο στις σημερινές όσο και στις πιθανές μελλοντικές προκλήσεις. Για τον λόγο αυτό προτείνει την ενσωμάτωση της ΕΒΑ σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης και κατάρτισης, ώστε να βοηθηθούν οι πολίτες να αναπτύξουν τις απαιτούμενες ικανότητες, προκειμένου να συμβάλουν στη βιωσιμότητα τόσο της Ευρώπης όσο και ολόκληρου του πλανήτη (ό.π.).

Ως βασικά «εργαλεία» ΕΒΑ αναφέρονται η διαθεματική μάθηση και η προώθηση της καινοτομίας, της δημιουργικότητας και της συστημικής σκέψης. Υποστηρίζεται ότι η ΕΒΑ δεν μπορεί να αποτελεί ένα αυτοτελές θεματικό αντικείμενο, αλλά σύνολο βασικών αρχών και αξιών όπως η δικαιοσύνη, η ισότητα, η ανεκτικότητα, η υπευθυνότητα κ.ά. Η ΕΒΑ θα πρέπει λοιπόν να προσεγγίζεται με έναν διαθεματικό και διεπιστημονικό τρόπο, σε όλες τις βαθμίδες του συστήματος εκπαίδευσης, μέσα από μία «οριζόντια» και «ολιστική» προσέγγιση η οποία θα οδηγεί σε νέες γνώσεις, ικανότητες και συμπεριφορές (ό.π.).

Απαραίτητη είναι και η σχετική ευαισθητοποίηση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών καθώς και ο εξοπλισμός τους με κατάλληλα και σύγχρονα εργαλεία και διδακτικό υλικό υποστήριξης της ΕΒΑ. Ως σημαντική παράμετρος στο θέμα των εκπαιδευτικών αναφέρεται και η κατάλληλη δικτύωση και συνεργασία τους με άλλους συναδέλφους, με τοπικές κοινότητες καθώς και αρμόδιους φορείς τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης. Ο σκοπός αυτής της δικτύωσης είναι η εξασφάλιση της συνεχούς εξέλιξης της ΕΒΑ αλλά και η ανταλλαγή νέων ιδεών και καλών πρακτικών (ό.π.).

Έμφαση δίνεται στο ζήτημα της αρχικής εκπαίδευσης και κατάρτισης των «μελλοντικών» εκπαιδευτικών, με ικανότητες απαραίτητες προκειμένου να διδάξουν

τα σύνθετα θέματα που συνδέονται με την ΕΒΑ. Στο πλαίσιο αυτό επισημαίνεται ότι θα πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη προσοχή στα ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης αλλά και γενικότερα στα ιδρύματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών, τα οποία θα πρέπει να αναμορφώσουν με τέτοιο τρόπο τα προγράμματα σπουδών τους, ώστε να μπορούν να ανταποκρίνονται στο νέο τους ρόλο στο πλαίσιο της ΕΒΑ (ό.π.).

Υπογραμμίζεται τέλος η απαραίτητη συνεργασία με άλλους διεθνείς οργανισμούς και συγκεκριμένα με την UNESCO και την UNECE (ό.π.).

2.3.1.6 Η Στρατηγική της UNECE για ΕΒΑ

Σκοπός της στρατηγικής της UNECE (2005) ως συμβολή στη ΔΕΒΑ είναι να ενθαρρύνει τα κράτη-μέλη της να αναπτύξουν και να ενσωματώσουν την ΕΒΑ με ολιστικό τρόπο στα εκπαιδευτικά τους συστήματα. Ως επιμέρους στόχοι αναφέρονται μεταξύ άλλων (UNECE, 2005):

- Η διασφάλιση πολιτικών όπως και νομοθετικών/κανονιστικών και λειτουργικών πλαισίων για υποστήριξη της ΕΒΑ.
- Προώθηση της ΒΑ μέσω τυπικής, μη τυπικής και άτυπης μάθησης
- Κατάρτιση των εκπαιδευτικών ώστε να αποκτήσουν τα απαραίτητα εφόδια για να εντάξουν τη ΒΑ στην διδασκαλία τους
- Εξασφάλιση πρόσβασης σε εργαλεία και διδακτικό υλικό για ΕΒΑ.
- Προώθηση της έρευνας για την ΕΒΑ
- Ενίσχυση της συνεργασίας για την ΕΒΑ σε όλα τα επίπεδα εντός της περιοχής της UNECE.

Στο παραπάνω πλαίσιο στοχοθεσίας καθορίστηκε ένα δεκαετές χρονοδιάγραμμα με τρεις φάσεις εφαρμογής και αναφοράς (UNECE, 2005· 2016):

1. Πρώτη φάση (2005-2007): Τα κράτη μέλη κλήθηκαν να προσδιορίσουν τις υπάρχουσες πρωτοβουλίες, να εφαρμόσουν τα αρχικά μέτρα και να εξετάσουν τις προτεραιότητες για τα επόμενα βήματα.
2. Δεύτερη φάση (2008-2010): Τα κράτη μέλη ενθαρρύνονται να αρχίσουν την ενσωμάτωση της ΒΑ στη παρεχόμενη εκπαίδευση, να εφαρμόσουν σχετικές εθνικές στρατηγικές και να επανεξετάσουν την πορεία προς την κατεύθυνση της βιωσιμότητας.

3. Τρίτη φάση (2011-2015): Τα κράτη μέλη προχωρούν προς την κατεύθυνση της πλήρους εφαρμογής, μέσα από ένα σχέδιο με τρεις άξονες προτεραιότητας:
    α. Διασφάλιση στο να υπάρξει σχέδιο ΕΒΑ σε κάθε σχολείο έως το 2015.
    β. Ενσωμάτωση ΕΒΑ στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών.
    γ. Αναπροσανατολισμός τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης για την υποστήριξη της ΒΑ και της μετάβασης σε μια πράσινη οικονομία.

Ως κρίσιμα θέματα της ΒΑ με βάση τη στρατηγική της UNECE (2005), τα οποία θα πρέπει να ενταχθούν με μία ολιστική προσέγγιση στην εκπαίδευση, αναφέρονται μεταξύ άλλων: η εξάλειψη της φτώχειας, ο ρόλος του πολίτη, η ειρήνη, η ηθική, η υπευθυνότητα σε τοπικό και παγκόσμιο επίπεδο, η δημοκρατία και η διακυβέρνηση, η δικαιοσύνη, η ασφάλεια, τα ανθρώπινα δικαιώματα, η υγεία, η ισότητα των φύλων, η πολιτιστική ποικιλότητα, η αγροτική και αστική ανάπτυξη, η οικονομία, τα παραγωγικά και καταναλωτικά πρότυπα, η ευθύνη των επιχειρήσεων, η προστασία του περιβάλλοντος, η διαχείριση των φυσικών πόρων, η βιοποικιλότητα και η ποικιλομορφία των εδαφών (UNECE, 2005: §15)

Στην αναφερόμενη ως «ηθική διάσταση» της ΕΒΑ περιλαμβάνονται θέματα ισότητας, ενδογενεακής-διαγενεακής αλληλεγγύης και αλληλεξάρτησης καθώς και σχέσεις ανθρώπου-φύσης, πλούσιων-φτωχών και γενικότερα ζητήματα υπευθυνότητας μέσα σε όλο αυτό το πλαίσιο (UNECE, 2005: §23).

Ο ρόλος της ανώτατης εκπαίδευσης κρίνεται κρίσιμος τόσο στην ανάπτυξη κατάλληλων γνώσεων και δεξιοτήτων, όσο και στην έρευνα για ΕΒΑ (ό.π. §20). Γενικά δίδεται μεγάλη έμφαση στον ρόλο της εκπαίδευσης και στον αναπροσανατολισμό αυτής προς την κατεύθυνση της ΕΒΑ. Επισημαίνεται ότι η νέα εκπαίδευση θα πρέπει να έχει ως στόχο την ενασχόληση με σύγχρονα προβλήματα, να προωθεί συνεργασίες και να χρησιμοποιεί ένα ευρύ φάσμα εκπαιδευτικών μεθόδων, συμμετοχικών και προσανατολισμένων στις διαδικασίες και στην ανεύρεση λύσεων. Αναφέρεται συγκεκριμένα ότι, πέρα από παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας θα πρέπει να περιλαμβάνονται και άλλες διδακτικές προσεγγίσεις, όπως *«συζητήσεις,*

εννοιολογική χαρτογράφηση, φιλοσοφική αναζήτηση, διευκρίνηση αξιών, προσομοιώσεις, σενάρια, χρήση μοντέλων, παιχνίδια ρόλων, εκπαιδευτικά παιχνίδια, τεχνολογία πληροφορίας και επικοινωνιών, έρευνες, μελέτη περιπτώσεων, επισκέψεις και μάθηση στο πεδίο, σχέδια εργασίας (project), μελέτη καλών πρακτικών, αξιοποίηση εμπειριών από τον εργασιακό χώρο και επίλυση προβλήματος» (UNECE, 2005: §33).

Επισημαίνεται στην ίδια έκθεση ότι κυρίως τα σχολεία παίζουν έναν σπουδαίο ρόλο στην ανάπτυξη δεξιοτήτων από νεαρή ηλικία, καλλιεργώντας γνώσεις και επηρεάζοντας στάσεις και συμπεριφορές. Για τον λόγο αυτό αναδεικνύει τη σημασία της κατάλληλης αρχικής κατάρτισης και μετεκπαίδευσης των εκπαιδευτικών καθώς και τη δημιουργία κατάλληλων αναλυτικών προγραμμάτων και εκπαιδευτικού υλικού για ΕΒΑ (UNECE, 2005).

2.3.1.7 Παγκόσμια διάσκεψη της UNESCO στο Aichi-Nagoya το 2014

Από 10 έως 12 Νοεμβρίου 2014, πραγματοποιήθηκε παγκόσμια διάσκεψη της UNESCO στο Aichi-Nagoya της Ιαπωνίας, όπου σηματοδοτήθηκε η ολοκλήρωση της ΔΕΒΑ. Στη διακήρυξη που δημοσιεύθηκε στο πλαίσιο της παγκόσμιας διάσκεψης επισημαίνονται τα σημαντικά επιτεύγματα της ΔΕΒΑ. Μεταξύ αυτών αναφέρεται ότι η έννοια της ΕΒΑ ετέθη στο προσκήνιο της εκπαιδευτικής πολιτικής σε παγκόσμιο επίπεδο, βελτιώθηκε η αντίληψή μας γύρω από την έννοια αυτή και δημιουργήθηκε μία πολύτιμη εμπειρία σε επίπεδο καλών πρακτικών, η οποία θα συμβάλλει στον απαραίτητο μετασχηματισμό μαθητευόμενων και κοινωνίας (UNESCO, 2014b).

Μέσα από δημοσίευση της UNESCO (2014a) βασιζόμενη στα πορίσματα της παγκόσμιας διάσκεψης στο Aichi-Nagoya, αναφέρεται ότι έως το τέλος του 2014, το μεγαλύτερο επίτευγμα της ΔΕΒΑ ήταν ο αναπροσανατολισμός που πραγματοποιήθηκε σε διάφορα αναλυτικά προγράμματα εκπαίδευσης πολλών κρατών καθώς και οι νέες προσεγγίσεις διδασκαλίας και μάθησης που αναπτύχθηκαν όλο αυτό το διάστημα. Αυτά τα δέκα χρόνια στο πλαίσιο της ΕΒΑ, κατασκευάστηκε και δοκιμάστηκε πληθώρα εκπαιδευτικού υλικού, δημιουργήθηκαν συνεργασίες και δίκτυα και τέθηκαν γενικότερα ισχυρές βάσεις για την επιτυχία της ΒΑ μέσα από τη διδασκαλία και μάθηση. Παρά βέβαια τη γενικότερη επιτυχία της ΔΕΒΑ,

επισημαίνεται ότι οι προσπάθειες θα πρέπει να συνεχιστούν τα επόμενα έτη (UNESCO, 2014a).

2.3.2 Η ΕΒΑ και άλλα «εκπαιδευτικά κινήματα»

Με την εμφάνιση της ΕΒΑ έγινε σε μεγάλο βαθμό σύνδεση αυτής με το προϋπάρχον παράδειγμα της «Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης». Είναι ενδεικτικό ότι σε κείμενο της UNESCO (2002)[33] που δημοσιεύτηκε λίγο μετά τη συνδιάσκεψη στο Γιοχάνεσμπουργκ αναφέρει ότι οι ρίζες της ΕΒΑ βρίσκονται στις προσπάθειες που έχουν γίνει από διάφορες ομάδες στο πλαίσιο της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. Υπογραμμίζει ωστόσο και τη συμβολή άλλων προσπαθειών όπως παγκόσμια εκπαίδευση, αναπτυξιακή εκπαίδευση, εκπαίδευση για την ειρήνη, εκπαίδευση του πολίτη, εκπαίδευση για τα ανθρώπινα δικαιώματα, πολυπολιτισμική εκπαίδευση και αντιρατσιστική εκπαίδευση (UNESCO, 2002).

Η Παπαδημητρίου (1998) αναφέρει χαρακτηριστικά ότι δεν υπάρχουν ουσιαστικές διαφορές όσον αφορά τους στόχους, το περιεχόμενο και τις προσεγγίσεις μεταξύ ΕΒΑ και Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, όπως η τελευταία οριοθετήθηκε μέσα από διεθνείς διασκέψεις της δεκαετίας του ’70. Αναφέρει η ίδια επίσης ότι η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση της δεκαετίας του ’70 ήταν περισσότερο επικεντρωμένη σε περιβαλλοντικά ζητήματα, αλλά επιχειρηματολογεί ότι οι βασικές ιδέες που διέπουν τη ΒΑ, όπως οι κοινωνικές διαστάσεις του περιβάλλοντος, οι στενοί δεσμοί με την οικονομία, η παγκόσμια θεώρηση των θεμάτων, η παγκόσμια αλληλεγγύη κλπ, εμπεριέχονται στις κατευθυντήριες αρχές της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (Παπαδημητρίου, 1998).

Ο αντίλογος εδώ, από όσους στηρίζουν το μοντέλο της ΕΒΑ είναι μεταξύ άλλων και ότι το περιβάλλον, συνειρμικά, συνδέεται στη συνείδηση των περισσότερων ατόμων με τη φυσική του διάσταση. Αυτό συμβάλλει στο να υπάρχει μια αντίστοιχα περιορισμένη αντίληψη αναφορικά με το πεδίο δράσης των

[33] Ο τίτλος του κειμένου «*Εκπαίδευση για βιωσιμότητα. Από το Ρίο στο Γιοχάνεσμπουργκ: Μαθήματα που μάθαμε από μια δεκαετία αφοσίωσης*»

εφαρμοζόμενων προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης (McKeown & Hopkins, 2003).

Το να συγχέεται η ΕΒΑ με την περιβαλλοντική εκπαίδευση θεωρείται λοιπόν ότι μπορεί να περιπλέκει τα πράματα ως προς το να προσεγγίσει κανείς με ορθό τρόπο την έννοια της ΕΒΑ αυτής καθαυτής και έρχεται σε αντίθεση με την ολιστική διάσταση της έννοιας της ΒΑ (Fien, 2004· Combes, 2005· Landorf κ.ά., 2008).

Άλλωστε όπως υποστηρίζει η Κωστούλα-Μακράκη (2011), η ΕΒΑ αποτελεί μία εκπαιδευτική διαδικασία επίτευξης της ανθρώπινης ανάπτυξης στην οποία συμπεριλαμβάνονται θέματα εξάλειψης φτώχιας, ανθρωπίνων δικαιωμάτων, πολιτισμικής ετερότητας, διεθνούς κατανόησης, ειρήνης κ.ά. Αν λοιπόν θα έπρεπε να θεωρηθεί ως μετεξέλιξη κάποιου εκπαιδευτικού κινήματος, τότε η σχέση της με το κίνημα της «Αναπτυξιακής Εκπαίδευσης» φαίνεται πιο συγγενική (Κωστούλα-Μακράκη, 2011). Αντιστοίχως οι Καλογιαννάκη & Καρράς (2006) υποστηρίζουν ότι η ιδέα της «οικουμενικής εκπαίδευσης» είναι αυτή που *«συνενώνει τους χώρους της νεοαναδυόμενης εκπαίδευσης όπως είναι η περιβαλλοντική, η αναπτυξιακή, η διεθνής, η πληροφορική, η διά βίου εκπαίδευση σε εθνικό και παγκόσμιο επίπεδο»* (ό.π.).

Γενικά μετά τη διάσκεψη της Θεσσαλονίκης[34], σε μεγάλο βαθμό από τους υποστηρικτές του κινήματος της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, υπήρξαν έντονες αντιδράσεις για τον όρο ΕΒΑ και ως έναν βαθμό συνεχίζουν να υπάρχουν και αργότερα (π.χ. Sauvé, 1999· Smith, 1999· Knapp, 2000· Jickling & Wals, 2008). Η μαχητικότητα ωστόσο των θέσεων αυτών φαίνεται να ακολουθεί φθίνουσα πορεία με το χρόνο. Άλλωστε η κριτική αυτή δεν εκλαμβάνεται αρνητικά, αλλά εμφανίζεται να συμβάλει θετικά στη διαμόρφωση των θέσεων διεθνών οργανισμών (Λιαράκου & Φλογαΐτη, 2007).

Ο Jucker (2011) θεωρεί ότι γενικά καμία προσέγγιση η οποία ξεκινά με βάση την περιπλοκότητα του κόσμου που μας περιβάλλει και διαμορφώνει μια αντίστοιχη αντίληψη για το πώς θα πρέπει να είναι η εκπαίδευση, δεν μπορεί να περιορίζεται σε

[34] Βλ. σχ. Κεφ.: «2.3.1.2. Διάσκεψη της Θεσσαλονίκης το 1997», σελ. 54.

οποιασδήποτε μορφής εκπαιδευτική πρόταση με έναν συγκεκριμένο επιθετικό προσδιορισμό[35].

Ο Sterling (2010) αναφέρει ότι καθεμία από τις εκπαιδευτικές προσεγγίσεις με συγκεκριμένο επιθετικό προσδιορισμό εστιάζει σε μια μεμονωμένη πτυχή κοινωνικής αλλαγής, τη στιγμή που το ζητούμενο στην ΕΒΑ είναι η αλλαγή του κυρίαρχου εκπαιδευτικού παραδείγματος σε έναν πιο ολιστικό προσανατολισμό από τον τεμαχισμένο και περιορισμένο που κυριαρχεί στη βασική θεσμοθετημένη εκπαίδευση ανά τον κόσμο.

Η Tilbury (2011) επίσης θεωρεί ότι γενικά η σύγχρονη παιδαγωγική, ως εκ τούτου και η ΕΒΑ, έχουν επηρεαστεί από όλα αυτά τα εκπαιδευτικά κινήματα τα οποία έχουν οδηγήσει σε μία γενικότερη μεταρρύθμιση και αναπλαισίωση των αναλυτικών προγραμμάτων εκπαίδευσης.

2.3.3 Προσδιορίζοντας την έννοια της ΕΒΑ

Όπως και η ΒΑ κατά τον ίδιο τρόπο και η ΕΒΑ θεωρείται ένας περίπλοκος, διαμφισβητούμενος και συνεχώς εξελισσόμενος όρος (Landorf κ.ά., 2008). Περίπλοκος λόγω των αντιθέσεων που εμπερικλείει η έννοια της ΒΑ αυτής καθαυτής καθώς επίσης και λόγω γενικότερης ασυμφωνίας που υπάρχει σχετικά με τον ρόλο της εκπαίδευσης στη σημερινή εποχή (UNESCO, 2002· 2009· 2014· 2018).

Σε δημοσίευση της UNESCO (2002) σχεδιάζοντας την πραγματοποίηση της ΔΕΒΑ,[36] γίνεται μια προσπάθεια να προσδιοριστεί η ΕΒΑ ως ένα «νέο όραμα» για την εκπαίδευση, το οποίο θα βοηθήσει τους ανθρώπους όλων των ηλικιών να κατανοήσουν καλύτερα τον κόσμο στον οποίο ζούνε, προσεγγίζοντας την περιπλοκότητα και διασύνδεση προβλημάτων όπως φτώχεια, υπερκατανάλωση, αστική υποβάθμιση, υπερπληθυσμός, υγεία, συγκρούσεις και παραβίαση

[35]Μέσα από κοινωνικά κινήματα τις δεκαετίες του 1960 και 1970 αναδείχθηκαν νέα γνωστικά αντικείμενα, όπως η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, η Εκπαίδευση για την Ειρήνη, η Εκπαίδευση για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα, η Εκπαίδευση για την Ισότητα των δυο φύλων, η Αναπτυξιακή Εκπαίδευση και η Παγκόσμια Εκπαίδευση. Τα αντικείμενα αυτά ονομάστηκαν «γνωστικά αντικείμενα με επιθετικό προσδιορισμό» (adjectival educations) (Κωστούλα-Μακράκη, 2011).

[36] Βλ.. σχ. Κεφ. «2.3.1.3. Δεκαετία της Εκπαίδευσης για ΒΑ», σελ. 55.

ανθρωπίνων δικαιωμάτων, τα οποία απειλούν το μέλλον μας. Αυτό το όραμα της εκπαίδευσης δίνει έμφαση σε μια ολιστική, διεπιστημονική προσέγγιση για την ανάπτυξη γνώσεων και δεξιοτήτων που απαιτούνται για ένα βιώσιμο μέλλον, καθώς και αλλαγών σε αξίες, συμπεριφορές και τρόπους ζωής (UNESCO, 2002).

Η ΕΒΑ εμφανίζεται να αφορά τη μάθηση που απαιτείται προκειμένου να διατηρηθεί και να βελτιωθεί η ποιότητα ζωής μας καθώς και η ποιότητα ζωής των επόμενων γενεών. Έχει να κάνει με το να εξοπλίσει καταλλήλως τα άτομα, τις κοινότητες, τις διάφορες κοινωνικές ομάδες, τις επιχειρήσεις και τις κυβερνήσεις για να μπορούν να ζουν και να δρουν βιώσιμα, καθώς και να τους βοηθήσει να κατανοήσουν τις περιβαλλοντικές, κοινωνικές και οικονομικές διαστάσεις που εμπεριέχονται στην έννοια της ΒΑ (Huckle, 2006).

Ο Arima (2009) υποστηρίζει ότι αρχικά φαινόταν ότι η ΕΒΑ αφορούσε μόνο τα βιομηχανικά ανεπτυγμένα κράτη που ήταν άλλωστε και οι κύριοι υπαίτιοι για τα σημαντικότερα παγκόσμια περιβαλλοντικά προβλήματα. Στην πορεία ωστόσο φάνηκε ότι το πρόβλημα ανακύπτει έντονα και σε αναπτυσσόμενα κράτη, ιδιαίτερα σε αναδυόμενες οικονομίες όπως αυτές της Κίνας και της Ινδίας, οι οποίες έχουν αρχίσει να αποτελούν επίσης πολύ σημαντικές απειλές για την παγκόσμια βιωσιμότητα.

Η ΕΒΑ είναι λοιπόν μια διαδικασία μάθησης που βοηθάει άτομα όλων των ηλικιών να πάρουν ορθότερες αποφάσεις, λαμβάνοντας υπόψη τους το μακροπρόθεσμο μέλλον. Προετοιμάζει επίσης τους μαθητές για το μέλλον, τον ρόλο που θα διαδραματίσουν σε αυτό και τις ευθύνες που θα έχουν. Είναι μια δια βίου διαδικασία που θα ξεκινά από τη νηπιακή ηλικία ως το πανεπιστήμιο και την εκπαίδευση ενηλίκων και θα πρέπει να επεκτείνεται πέρα από την τυπική εκπαίδευση (UNECE, 2005· UNESCO, 2005a).

Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά ο Παπαβασιλείου (2015), εκπαίδευση και ΒΑ συνδέονται δυναμικά και αλληλεπιδραστικά σε πολλαπλές διαστάσεις όπως περιβαλλοντικές, κοινωνικές, οικονομικές, πολιτιστικές, πολιτικές, ηθικές και παιδαγωγικές, συγκροτώντας έτσι ένα ευρύτερο πλέγμα αλληλεπιδραστικών σχέσεων και ανατροφοδοτούμενων συσχετισμών.

Σε νεότερες δημοσιεύσεις της UNESCO (2018) η ΕΒΑ προσδιορίζεται ως μια «ποιοτική εκπαίδευση» η οποία έρχεται στο προσκήνιο μέσα από τη ΔΕΒΑ.[37] Ως ποιοτική εκπαίδευση στο πλαίσιο της ΕΒΑ, γίνεται αντιληπτή η εκπαίδευση εκείνη που βοηθάει τα άτομα να κατανοήσουν τις υπαρκτές παγκόσμιες προκλήσεις και να αναπτύξουν τις κατάλληλες δεξιότητες και στάσεις προκειμένου να μπορούν να ανταπεξέλθουν σε αυτές (UNESCO, 2014a· 2018).

Γενικά θεωρείται ότι όλη αυτή η σχετική κινητοποίηση στο ξεκίνημα της ΔΕΒΑ, συνέβαλε αποφασιστικά σε μία παγκόσμια αλλαγή σε ζητήματα εκπαιδευτικής πολιτικής και αντιλήψεων γύρω από τη μάθηση και τη διδασκαλία. Μεγαλύτερη ώθηση δόθηκε στη συνέχεια μέσα από την Παγκόσμια διάσκεψη για ΕΒΑ το 2009 στη Βόννη,[38] όπου αναδείχθηκε ο ρόλος της ΕΒΑ ως ποιοτική εκπαίδευση για όλους, βασισμένη σε αρχές, αξίες και πρακτικές που θα συμβάλλουν στο να μπορέσουμε να ανταποκριθούμε αποτελεσματικά τόσο στις σημερινές όσο και στις μελλοντικές παγκόσμιες προκλήσεις. Τέλος, με την ολοκλήρωση της ΔΕΒΑ και μέσα από τη διακήρυξη Aichi-Nagoya το 2014[39], επαναεπιβεβαιώθηκε η παγκόσμια διεθνής αναγνώριση της ΕΒΑ ως ένα βασικό συστατικό στη μετάλλαξη της εκπαίδευσης σε μια ποιοτική, δια βίου εκπαίδευση για όλους που θα αποτελέσει τον καταλύτη της ΒΑ (UNESCO, 2018).

2.3.3.1 Βασικές γνωστικές θεματικές περιοχές στην ΕΒΑ

Ένα ζητούμενο για την ΕΒΑ είναι το ποια γνωστικά θέματα ΒΑ θεωρούνται ως ιδιαίτερα κρίσιμα, τα οποία θα πρέπει, καταλλήλως προσαρμοσμένα, να εισαχθούν στα προγράμματα σπουδών όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης.

Σε κείμενο της UNESCO (2002) βασιζόμενο στα πορίσματα της γενικής συνέλευσης των Ηνωμένων Εθνών στο Γιοχάνεσμπουργκ[40] στο οποίο αποφασίστηκε

---

[37] Βλ.. σχ. Κεφ. «2.3.1.3. Δεκαετία της Εκπαίδευσης για ΒΑ», σελ. 55.

[38] Βλ. σχ. Κεφ. «2.3.1.4. Παγκόσμια διάσκεψη της UNESCO στη Βόννη το 2009», σελ. 59.

[39] Βλ. σχ. Κεφ. «2.3.1.7. Παγκόσμια διάσκεψη της UNESCO στο Aichi-Nagoya το 2014», σελ. 63.

[40] Βλ. σχ. Κεφ.: «2.2.2.4. Η διάσκεψη του Γιοχάνεσμπουργκ το 2002», σελ. 46.

η διεξαγωγή της ΔΕΒΑ[41], αναφέρεται στις εξής βασικές γνώσεις για τους τρεις πυλώνες της ΒΑ:

- Κοινωνία: Κατανόηση των κοινωνικών θεσμών και του ρόλου που αυτοί διαδραματίζουν στην αλλαγή και την ανάπτυξη.
- Περιβάλλον: Επίγνωση για ζητήματα που αφορούν τους φυσικούς πόρους και τους κινδύνους που αντιμετωπίζει το περιβάλλον.
- Οικονομία: Αίσθηση των ορίων και του δυναμικού της οικονομικής ανάπτυξης και της επίδρασής της στην κοινωνία και το περιβάλλον.

Στην ίδια δημοσίευση αναφέρεται επιπλέον η ανάγκη κατανόησης των εξής εννοιών (UNESCO, 2002):

- Βιώσιμης Ανάπτυξης: Μιας διαδικασίας κατά την οποία οι ανάγκες των σημερινών γενεών μπορούν να ικανοποιηθούν χωρίς να θέτουν σε κίνδυνο την ικανότητα των μελλοντικών γενεών να ικανοποιήσουν τις δικές τους ανάγκες.
- Αλληλεξάρτησης: Οι σχέσεις αμοιβαίας εξάρτησης ανάμεσα σε όλα τα στοιχεία και τις μορφές ζωής, συμπεριλαμβανομένης και της ανθρώπινης, μέσα στα συστήματα της φύσης.
- Βασικών ανθρώπινων αναγκών: Η ανάγκη και το δικαίωμα όλων των ανθρώπων και κοινωνιών για δίκαιη και ισότιμη πρόσβαση στη ροή ενέργειας και πρώτων υλών απαραίτητων για επιβίωση και ικανοποιητική ποιότητας ζωής μέσα στα όρια που θέτει ο πλανήτης μας.
- Ανθρωπίνων δικαιωμάτων: Οι θεμελιώδεις ελευθερίες συνειδήσεως και θρησκείας, έκφρασης, ειρηνικής συνάθροισης και συναναστροφής, οι οποίες διασφαλίζουν πρόσβαση στη δημοκρατική συμμετοχή και ικανοποίηση των βασικών ανθρώπινων αναγκών.
- Δημοκρατίας: Το δικαίωμα όλων των ανθρώπων να έχουν πρόσβαση σε κέντρα λήψης αποφάσεων της κοινωνίας στην οποία ζούνε.
- Τοπικών-παγκόσμιων διασυνδέσεων: Η αναγνώριση ότι η κατανάλωση ενός προϊόντος ή υπηρεσίας σε ένα μέρος του κόσμου, εξαρτάται από τη

[41] Βλ. σχ. Κεφ.: «2.3.1.3. Δεκαετία της Εκπαίδευσης για ΒΑ», σελ. 55.

ροή ενέργειας και υλικών σε άλλα μέρη του κόσμου και ότι αυτό δημιουργεί πιθανές ευκαιρίες και ζημιές σε οικονομικό, κοινωνικό και περιβαλλοντικό επίπεδο σε όλα τα σημεία της τοπικής και παγκόσμιας αλυσίδας παραγωγής-κατανάλωσης.

- Βιοποικιλότητας: Η διαφορετική και αλληλεξαρτώμενη σύνθεση της ζωής δημιουργεί ένα οικοσύστημα το οποίο είναι απαραίτητο για να διατηρηθεί η ροή ενέργειας και πρώτων υλών επ' αόριστον.
- Σεβασμού σε όλα τα έμβια όντα (Interspecies equity): Η ανάγκη να συμπεριφερόμαστε σε όλα τα πλάσματα με ευπρέπεια και να τα προστατεύουμε από κακομεταχείριση και άσκοπα βασανιστήρια.
- Οικολογικού αποτυπώματος: Η περιοχή γης και νερού που απαιτείται για να υποστηρίξει επ' αόριστο, τη συνολική ροή ενέργειας και πρώτων υλών που καταναλώνονται από μία κοινότητα ή έναν πληθυσμό.
- Αρχής της προληπτικότητας (Precautionary principle): Η ανάγκη να δρούμε με σύνεση και επίγνωση του κινδύνων για ανεπιθύμητες παρενέργειες όταν δεν κατέχουμε όλα τα δεδομένα μιας κατάστασης ή και όταν οι επιστημονικές απόψεις σχετικά με ένα θέμα διίστανται.

Σε μεταγενέστερη δημοσίευσή της UNESCO (2006b), όπου οριοθετείται το πλαίσιο εφαρμογής της ΔΕΒΑ σε διεθνές επίπεδο, προτείνονται οι εξής θεματικές περιοχές:

1. Κοινωνικό-πολιτισμικές συνιστώσες: Ανθρώπινα δικαιώματα, ειρήνη και ανθρώπινη ασφάλεια, ισότητα των φύλων, πολιτισμική ποικιλότητα και διαπολιτισμική κατανόηση, υγεία, HIV/AIDS[42], διακυβέρνηση.
2. Περιβαλλοντικές συνιστώσες: Φυσικοί πόροι (νερό, ενέργεια, γεωργία, βιοποικιλότητα), κλιματικές αλλαγές, αγροτική ανάπτυξη, βιώσιμη αστικοποίηση, πρόληψη καταστροφών και περιορισμός

[42] HIV- Human Immunodeficiency Virus = ανθρώπινος ανοσοελλειμματικός ιός
AIDS-Acquired Immuno Deficiency Syndrome-Σύνδρομο Επίκτητης Ανοσολογικής Ανεπάρκειας

3. Οικονομικές συνιστώσες: Μείωση φτώχιας, εταιρική υπευθυνότητα και λογοδοσία, οικονομία της αγοράς

Στο ίδιο πλαίσιο των παραπάνω «κρίσιμων θεμάτων ΕΒΑ» κινούνται και οι προτάσεις της «Στρατηγικής της UNECE για ΕΒΑ» (UNECE, 2005).[43]

Μια βασική συνιστώσα η οποία συμπεριλήφθηκε επίσης από την UNESCO αργότερα, αναφέρεται στο θέμα του πολιτισμού. Δηλαδή στους τρόπους με τους οποίους ζούμε, συναναστρεφόμαστε, συμπεριφερόμαστε, πιστεύουμε και δρούμε ανάλογα με το περιβάλλον, την ιστορία και τις παραδόσεις μας (UNESCO, 2009).

Ενδεικτικά αναφέρεται και μια σχετική προσπάθεια του Jucker (2011), βάσει βιβλιογραφίας[44], για οριοθέτηση των βασικών θεματικών περιοχών διδασκαλίας και μάθησης στην ΕΒΑ. Σε αυτήν αναφέρεται ότι εκπαιδευτικοί και μαθητές απαιτείται να αναπτύξουν μια ευρύτερη κατανόηση ως προς τα εξής:

- Του γεγονότος ότι η Γη είναι ένα πεπερασμένο σύστημα, από τη βιόσφαιρα του οποίου εξαρτάται η επιβίωσή μας. Οι πόροι που καταναλώνουμε εντός αυτό του συστήματος επηρεάζουν άμεσα τη ζωή μας σήμερα και θα συνεχίσουν να επηρεάζουν στο μέλλον όλες τις μορφές ζωής του πλανήτη.
- Ευρύτερη κατανόηση της συστημικής σκέψης και συστημικής δράσης.
- Ευρύτερη κατανόηση του ζητήματος της βιώσιμης παραγωγής τροφής.
- Των ανθρώπινων κοινωνιών, συμπεριλαμβανομένου της ποικιλίας των δυνατοτήτων κοινωνικής οργάνωσης και υπό ποιες προϋποθέσεις τηρούν κριτήρια βιωσιμότητας.
- Του οικονομικού συστήματος, των ποικίλων τρόπων οικονομικής οργάνωσης και υπό ποιες προϋποθέσεις τηρούν κριτήρια βιωσιμότητας.
- Του τρόπου με τον οποίο τα μέσα μαζικής ενημέρωσης, η διαφήμιση και το διαδίκτυο λειτουργούν και πώς υποστηρίζουν ή όχι τη βιωσιμότητα.
- Της ανθρώπινης ευτυχίας και ποιότητας ζωής.

---

[43] Βλ. σχ. Κεφ. «2.3.1.6. Η Στρατηγική της UNECE για ΕΒΑ», σελ. 61.

[44] Βασισμένη όπως αναφέρει σε μία σύνοψη των Bolscho & Seybold (1996), Sieber-Suter κ.ά. (2002), Tilbury κ.ά. (2005), Ali-Kahn & Sterling στο Huckle (2005), Künzli κ.ά. (2008).

- Επιστήμης και τεχνολογίας και πώς αυτές συμβάλλουν ή όχι στη βιωσιμότητα.
- Μια βασική γνώση της βιώσιμης ανάπτυξης των κύριων θεματικών περιοχών της, των αντιπαραθέσεων που υπάρχουν γύρω από την έννοια αυτή, συμπεριλαμβανομένου και του γεγονότος ότι η ΒΑ είναι μια έννοια η οποία συνεχώς εξελίσσεται και αλλάζει.

2.3.3.2 Διδακτικές - παιδαγωγικές αρχές και μέθοδοι ΕΒΑ

Ως υπεύθυνη για την παρακολούθηση και αξιολόγηση της προόδου κατά τη διάρκεια της Δεκαετίας για Εκπαίδευση για Βιώσιμη Ανάπτυξη (ΔΕΒΑ, 2005-2014), η UNESCO δημοσιεύει τρεις εκθέσεις: το 2009, το 2012 και το 2014. Στη δεύτερη έκθεση το 2012 επικεντρώνεται σε θέματα διαδικαστικά και μαθησιακά στο πλαίσιο της ΔΕΒΑ. Αναφέρει ενδεικτικά τα εξής ερωτήματα:

- Τι είδους μαθησιακές διεργασίες προέκυψαν κατά τη διάρκεια της ΔΕΒΑ;
- Ποιος είναι ο ρόλος της ΕΒΑ στην υποστήριξη αυτών;
- Ποιες αλλαγές στην ΕΒΑ έχουν συμβεί από τα πρώτα χρόνια της δεκαετίας;

Η έκθεση ενημερώνεται από μια ευρεία διαδικασία διαβούλευσης που περιλαμβάνει πληροφορίες από εκατοντάδες υπεύθυνους για τη χάραξη πολιτικής, μελετητές και επαγγελματίες που ασχολούνται με την ΕΒΑ σε όλο τον κόσμο (UNESCO, 2012).

Στην παραπάνω έκθεση της UNESCO το 2012 επισημαίνονται εννέα τύποι ή μορφές μάθησης που συνδέονται με την ΕΒΑ. Ορισμένες μπορεί να θεωρηθούν ως συμβατικές και κάποιες άλλες περισσότερο καινοτόμες:

1. **Ανακαλυπτική μάθηση** (Discovery learning): Οι εκπαιδευόμενοι μαθαίνουν μέσα από δική τους εξερεύνηση και με οδηγό την περιέργειά τους.
2. **Μεταβιβαστική μάθηση** (Transmissive learning): Χρησιμοποιώντας διδακτικές τεχνικές και αντίστοιχα μέσα διδασκαλίας (π.χ. βιβλία εργασίας, έντυπα διδασκαλίας, οπτικοακουστικά μέσα κ.ά.) γίνεται προσπάθεια να μεταδοθούν στους εκπαιδευόμενους ένας βασικός κορμός γνώσεων.

3. **Συμμετοχική/συνεργατική μάθηση** (Participatory/collaborative learning): Αν και ως διδακτικές έννοιες δεν είναι ταυτόσημες, δίνουν ωστόσο και οι δύο έμφαση στη συνεργασία με άλλους και στην ενεργό, όχι παθητική, συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία, η οποία τείνει να επικεντρώνεται στην επίλυση ενός κοινού θέματος ή εργασίας.
4. **Μάθηση βασισμένη σε προβλήματα** (Problem-based learning): Επικεντρώνεται στην επίλυση πραγματικών ή προσομοιωμένων προβλημάτων, στην καλύτερη κατανόηση του προβλήματος ή στην εύρεση τρόπων βελτίωσης της πραγματικής ζωής. Τα ζητήματα είτε προσδιορίζονται από τους εκπαιδευόμενους είτε προκαθορίζονται (π.χ. από καθηγητές, εμπειρογνώμονες κλπ).
5. **Επιστημονική μάθηση** (Disciplinary learning): Ως σημείο εκκίνησης λαμβάνονται ερωτήματα επιστημονικής φύσεως (π.χ. γεωγραφικά και βιολογικά), με στόχο να κατανοήσουμε καλύτερα τις βασικές αρχές που τα διέπουν και να επεκτείνουμε τη γνωσιακή βάση της συγκεκριμένης επιστήμης.
6. **Διεπιστημονική μάθηση** (Interdisciplinary learning): Λαμβάνοντας ένα θέμα ή ένα πρόβλημα ως σημείο εκκίνησης και στη συνέχεια διερευνώντας το από διαφορετικές επιστημονικές προσεγγίσεις να φτάσουμε σε μία πιθανή πρόταση επίλυσης ή βελτίωσης μιας κατάστασης.
7. **Κοινωνική μάθηση πολλών ενδιαφερομένων** (Multi-stakeholder social learning): Συγκεντρώνοντας ανθρώπους με διαφορετικό υπόβαθρο, αξίες, προοπτικές, γνώση και εμπειρία, με στόχο την καλύτερη προσέγγιση και επίλυση προβλημάτων.
8. **Μάθηση βασισμένη στην κριτική σκέψη** (Critical thinking based learning): Απόψεις και αξίες ανθρώπων, οργανώσεων, κοινοτήτων κ.ά. τίθενται υπό αμφισβήτηση ώστε να ενθαρρύνεται ο προβληματισμός και η κριτική στάση (ενδεικτικά αμφιλεγόμενα θέματα είναι για παράδειγμα το ζήτημα της διαβίωσης των ζώων, οικοκεντρικές περιβαλλοντικές προσεγγίσεις σκέψης, ζητήματα που άπτονται θεμάτων ανθρώπινης αξιοπρέπειας, ή έννοια της βιωσιμότητας κλπ).

9. **Μάθηση βασισμένη στη συστημική σκέψη** (Systems thinking): Αναζήτηση συνδέσεων, σχέσεων και αλληλεξαρτήσεων σε όλο το σύστημα και κατανόηση ενός συστήματος ως άθροισμα των επιμέρους μερών του σε ένα ενιαίο σύνολο.

Γενικά μέσα από την έρευνα της UNESCO (2012) καταγράφεται η άποψη ότι η ΕΒΑ δεν μπορεί να περιορίζεται σε μία μόνο μορφή διδασκαλίας και μάθησης και ότι είναι απαραίτητος ένας συνδυασμός αυτών. Η ΕΒΑ πρέπει να θεωρείται ένας μηχανισμός μετασχηματισμού της εκπαίδευσης με προσανατολισμό τη δράση, όχι απλώς ως μία προσθήκη περιεχομένου στο εκάστοτε πρόγραμμα σπουδών. Στοχεύει στο να αναπτύξουν οι μαθητές ικανότητες ΒΑ, να τους ενδυναμώσει και να τους κινητοποιήσει προκειμένου αυτοί να μπορούν να συμμετέχουν ως ενεργοί πολίτες στη διαμόρφωση ενός βιώσιμου μέλλοντος. Σημαντικό είναι στο πλαίσιο αυτό, οι ικανότητες (competencies) με τις οποίες θα εφοδιαστούν οι εκπαιδευόμενοι (UNESCO, 2012· 2018).

Μια μαθητοκεντρική προσέγγιση αντιμετωπίζει τους μαθητές ως αυτόνομους μαθητευόμενους και δίνει έμφαση στην ενεργή ανάπτυξη της γνώσης. Αξιοποιεί τις πρότερες γνώσεις των μαθητών, το κοινωνικό πλαίσιο και την αφετηρία δόμησης των γνώσεών τους. Αλλάζει ο ρόλος των εκπαιδευτικών από αυτούς που μεταβιβάζουν δομημένες γνώσεις, σε αυτούς που διευκολύνουν τη διαδικασία της μάθησης (UNESCO, 2018).

Μάθηση βασισμένη στη δράση, εμπλέκει μαθητές στην απόκτηση βιωμάτων, μέσα από τα οποία θα δομήσουν οι ίδιοι τις γνώσεις τους. Στο πλαίσιο αυτό ο εκπαιδευτικός φροντίζει να αποκτήσουν οι μαθητές του ποικίλες μαθησιακές εμπειρίες γύρω από πραγματικά προβλήματα (UNESCO, 2018).

Η μετασχηματιστική μάθηση παρακινεί τον μαθητευόμενο να αμφισβητεί τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβανόμαστε διάφορα πράγματα στον κόσμο γύρω μας. Ο εκπαιδευτικός διευκολύνει τη διαδικασία της αμφισβήτησης και την αλλαγή αντίληψης. Τον προετοιμάζει να σκέφτεται ανατρεπτικά και να συνδιαμορφώνει νέα γνώση (UNESCO, 2018).

Το γενικότερο πλαίσιο λοιπόν της ΕΒΑ περιλαμβάνει και συνενώνει διάφορες σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις διδασκαλίας και μάθησης. Επιζητεί

ενεργοποιημένους μαθητευόμενους, αντί για παθητικούς παρατηρητές, συνεργατική και κοινωνική μάθηση αντί για ατομική και ανταγωνιστική, επίλυση προβλημάτων και μάθηση βασισμένη σε καθημερινές εμπειρίες και βιώματα αντί για αποστήθιση πληροφοριών και μαθησιακή ρουτίνα καθώς και κριτική αφύπνιση και ανάπτυξη αντανακλαστικών για τη δημιουργία προσωπικών δομών γνώσης αντί για μία απλή μετάδοση αυτών. Βασικές διδακτικές μέθοδοι ΕΒΑ περιλαμβάνουν (UNESCO, 2018):

- Συνεργατικά πρότζεκτ γύρω από υπαρκτά προβλήματα.
- Εξάσκηση στη διαμόρφωση ενός οράματος για το μέλλον.
- Ανάλυση σύνθετων και περίπλοκων συστημάτων.
- Κριτική και αναστοχαστική σκέψη.

Πολλές από τις αλλαγές που απαιτείται να γίνουν στα περιβάλλοντα μάθησης συνοψίζονται μεταξύ άλλων στα εξής (UNESCO, 2012· 2018):

- Διάχυση των ανησυχιών που υπάρχουν γύρω από ζητήματα ΒΑ.
- Ενίσχυση για συνεργασίες διαφόρων ειδών.
- Κριτική αντιμετώπιση της προσλαμβάνουσας γνώσης.
- Έμφαση στον αναστοχασμό γύρω από τις δράσεις μας.
- Διατήρηση ενός δικτύου μάθησης σε βάθος χρόνου.
- Εφαρμογή μαθησιακών πρότζεκτ με πρακτικό αντίκρισμα στην καθημερινότητα.
- Προώθηση μιας συνολικής προσέγγισης της κοινωνικής δικαιοσύνης και αυτοπραγμάτωσης ως μέλος μίας κοινότητας.

2.3.3.3 Συσχετίζοντας την ΕΒΑ με τα τρία γνωσιακά ενδιαφέροντα του Habermas (1972)

Μια προσέγγιση της ΕΒΑ των Κωστούλα-Μακράκη & Μακράκης (2006) βλέπει την ΕΒΑ υπό το πρίσμα των τριών γνωσιακών ενδιαφερόντων του Habermas (1972), το τεχνικό, το πρακτικό και το χειραφετικό.

Το **τεχνικό γνωσιακό ενδιαφέρον** εστιάζει περισσότερο στον τρόπο με τον οποίο διεκπεραιώνεται η διδασκαλία και λιγότερο στο περιεχόμενο και την ηθικοπολιτική της διάσταση. Συμβάλλει στο να εξοπλίσει τα άτομα με ικανότητες

ανάλυσης των καταστάσεων και αλλαγής αυτών μέσα από δικές τους ενέργειες (Κωστούλα-Μακράκη & Μακράκης, 2006· Μακράκης, 2012).

Το **πρακτικό γνωσιακό ενδιαφέρον**, αντίθετα, αναγνωρίζει τον ενεργό ρόλο των μαθητών στη δημιουργία της γνώσης. Με αυτή την έννοια, η «μεταβιβαστική» αντίληψη για τη γνώση αντικαθίσταται από μία εποικοδομηστική κατά την οποία οι γνώσεις δεν μεταδίδονται αλλά οικοδομούνται και αναδομούνται από τον ίδιο τον μαθητή. Τοποθετεί τη μάθηση και το μαθητή στο επίκεντρο της παιδαγωγικής διαμεσολάβησης κάτι που σημαίνει (ό.π.):

- Μεταφορά του κέντρου βάρους της διδακτικής διαδικασίας από το δάσκαλο στο μαθητή.
- Σύνδεση της σχολικής γνώσης με την κοινωνική μάθηση.
- Συνδιαμόρφωση της παιδαγωγικής διαμεσολάβησης.
- Παραγωγή αυθεντικού διδακτικού/μαθησιακού υλικού και γνώσης.

Σύμφωνα, τέλος με το **χειραφετικό γνωσιακό ενδιαφέρον**, ο ρόλος της εκπαίδευσης δεν περιορίζεται μόνο στην ενεργό συμμετοχή των μαθητών στην παραγωγή γνώσης, αλλά στοχεύει στην ανασυγκρότηση και τον μετασχηματισμό της κοινωνίας. Στο πλαίσιο της μετασχηματίζουσας μάθησης ο μαθητευόμενος αντιμετωπίζεται ως ένας φορέας κοινωνικής αλλαγής. Παροτρύνεται να μην αρκεστεί απλά στην κατανόηση κοινωνικών παραδοχών και πρακτικών αλλά να προχωρήσει στην αμφισβήτηση αυτών. Η παιδαγωγική διαμεσολάβηση θέτει στο επίκεντρο της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας προβλήματα τα οποία σχετίζονται άμεσα με την κοινωνία, αναδεικνύοντας την «προβληματική» του εκάστοτε θέματος. Στο πλαίσιο αυτό εκπαιδευτικός και μαθητές αναπτύσσουν μια κριτική στάση ως προς κρίσιμα ζητήματα που σχετίζονται με τη ΒΑ, όπως είναι: η κοινωνική ανισότητα, η φτώχια, η κλιματική αλλαγή, ο πόλεμος, η εκμετάλλευση, η υποβάθμιση του περιβάλλοντος κ.ά. (ό.π.)

Δεδομένου λοιπόν ότι η ΒΑ συμπεριλαμβάνει διαμφισβητούμενα ζητήματα τα οποία απαιτούν μια κριτική διεπιστημονική προσέγγιση, η χειραφετική προσέγγιση της ΕΒΑ φαίνεται να απορρέει από την ίδια τη φύση αυτής. Αντιμετωπίζει με κριτική διάθεση το παρόν και με βούληση για αλλαγή αυτού προς ένα καλύτερο μέλλον (ό.π.· Sleurs, 2008).

2.4 Ο ρόλος της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης στο θέμα της ΕΒΑ

Αν και είναι γεγονός ότι όλοι οι παράγοντες μιας κοινωνίας θα πρέπει να συνεισφέρουν στη μετάβαση προς έναν πιο βιώσιμο κόσμο, ο ρόλος των πανεπιστημίων αναδεικνύεται ως ιδιαίτερα καταλυτικός. Ιστορικά άλλωστε, εμφανίζονται να παίζουν πάντοτε σημαντικό ρόλο στην μετεξέλιξη της κοινωνίας προς όφελος του κοινού συμφέροντος. Δεδομένων λοιπόν των προκλήσεων που αντιμετωπίζει ο κόσμος, δημιουργείται κατά κάποιο τρόπο μια ηθική πίεση για τα πανεπιστήμια, προκειμένου αυτά να ηγηθούν στη χάραξη της επιζητούμενης πορείας προς τη ΒΑ. Η εμπειρία τους, η διεπιστημονική τους έρευνα και η ίδια η φύση τους, η οποία έγκειται στην «παραγωγή» νέας γνώσης, προσδιορίζονται ως βασικά εργαλεία για τη χάραξη κάθε μελλοντικής πορείας. Έχουν επιπλέον τη δυνατότητα να λειτουργήσουν ως πρεσβευτές βιωσιμότητας στην ευρύτερη κοινωνία, δίνοντας «το καλό παράδειγμα» όσων τα ίδια πρεσβεύουν σε ιδεολογικό επίπεδο (Graedel, 2002· Jucker, 2002· Cortese, 2003· Rebello, 2003· Cotton κ.ά., 2007· Mulder, 2007· 2010· Waas κ.α., 2009· Brundiers & Wiek, 2013· Brundiers, κ.ά., 2014· Fadeeva κ.ά., 2014· Filho, 2015· Makrakis & Kostoulas-Makrakis, 2016).

Όπως επισημαίνει ο Delors (1996)[45] τα πανεπιστήμια φαίνεται να διαθέτουν τέσσερις σημαντικές λειτουργίες:

1. Προετοιμασία για έρευνα και διδασκαλία.
2. Προσφορά εξειδικευμένης μόρφωσης, προσαρμοσμένης στις ανάγκες της οικονομικής και κοινωνικής ζωής.
3. Άνοιγμα σε όλη την κοινωνία και παροχή διαρκούς εκπαίδευσης με την ευρεία έννοια αυτής.
4. Διεθνή συνεργασία.

Στη σύγχρονη οικονομία άλλωστε τα πανεπιστήμια αποτελούν κεντρικό παράγοντα παραγωγής γνώσης και πλούτου. Ως εκ τούτου θεωρούνται σε μεγάλο βαθμό συνυπεύθυνα για την όποια κατάσταση του κόσμου μας σήμερα (Λιαράκου, 2011).

---

[45] Από τη δημοσίευση της UNESCO, 1996 : «Η εκπαίδευση ή η αναγκαία ουτοπία».

Δεδομένου λοιπόν και του ευρύτερου ρόλου της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, υπάρχει ανέκαθεν η ανάγκη για υπεύθυνη και ανεξάρτητη από πλευράς της δράση, αποτελώντας μια μορφή «πνευματικής» καθοδήγησης, η οποία είναι απαραίτητη για να βοηθήσει την εκάστοτε κοινωνία να στοχάζεται, να ερμηνεύει και αντιστοίχως να δρα (UNESCO, 1996).

Οι Makrakis κ.ά. (2012), θεωρούν ότι η μεγάλη πρόκληση του 21ου αιώνα για τα ιδρύματα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι το να εκπαιδεύσουν επαγγελματίες οι οποίοι θα διαθέτουν δεξιότητες κριτικής σκέψης και δράσης, με στόχο τη ΒΑ. Για τον σκοπό αυτό θα πρέπει να υπάρξει αντίστοιχη αναμόρφωση των εκπαιδευτικών τους προγραμμάτων και των μεθόδων διδασκαλίας τους (Makrakis κ.ά., 2012).

Τα τελευταία χρόνια γίνονται διάφορες προσπάθειες προκειμένου να περάσουν οι αρχές της ΒΑ στην τριτοβάθμια εκπαίδευση σε παγκόσμιο επίπεδο. Θεωρείται ότι αν αυτές επιτύχουν, θα μπορούσε να υπάρξει αλλαγή παραδείγματος στα εκπαιδευτικά συστήματα σε αντίστοιχο βαθμό με αυτή που υπήρξε τον 15ο και 16ο αιώνα, από το μεσαιωνικό σχολαστικό σύστημα, στο εμπειρικό-επιστημονικό (Steinfeld & Mino, 2009).

Σε μία προσπάθεια σχετικής κινητοποίησης πανεπιστημιακών ιδρυμάτων, διαμορφώθηκε το 1994 από την «Ένωση ηγετών των πανεπιστημίων για ένα βιώσιμο μέλλον»[46] η διακήρυξη του Talloires, ως ένα «σχέδιο δράσης δέκα σημείων».[47] Στόχος του συγκεκριμένου σχεδίου, το οποίο συνεχίζει να υπογράφεται από αρκετά πανεπιστήμια ανά τον κόσμο, είναι η ενσωμάτωση της βιωσιμότητας σε όλες τις δράσεις ενός πανεπιστημιακού ιδρύματος (UNESCO, 2012).

Η διακήρυξη του Talloires αναφέρεται στη διαμόρφωση μιας κουλτούρας ΒΑ μέσα από κατάλληλη εκπαίδευση (φοιτητών, ευρύτερης κοινωνίας αλλά και πανεπιστημιακών διδασκόντων), προώθηση σχετικών συνεργασιών, υποστήριξη σχολείων βασικής εκπαίδευσης κ.ά. Γενικότερα επισημαίνει την ανάγκη να υπάρξει μία κινητοποίηση του πανεπιστημιακού ιδρύματος, προκειμένου αυτό να αποτελέσει

[46] Association of University Leaders for a Sustainable Future, 1994
[47] The Talloires Declaration: 10 Point Action Plan

έναν μοχλό προώθησης της ΒΑ σε τοπικό και παγκόσμιο επίπεδο (Association of University Leaders for a Sustainable Future, 1994),

Η διακήρυξη του Talloires θεωρείται το πρώτο διεθνές έγγραφο που εστιάζει ειδικά σε θέματα ΒΑ στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και η πρώτη σχετική επίσημη έγγραφη δέσμευση από διοικήσεις Πανεπιστημίων (Μαυρικάκη, 2011). Ακολούθησαν βέβαια και άλλες, εξίσου σημαντικές προσπάθειες καθώς επίσης και πολλές διεθνείς πρωτοβουλίες.[48]

Συνοψίζοντας τις διάφορες διακηρύξεις για ΕΒΑ στα Πανεπιστήμια, καταγράφεται μεταξύ άλλων η ανάγκη αυτά (Wright, 2004):

- Να αναλάβουν την ηθική τους ευθύνη να συμβάλλουν στην τοπική, περιφερειακή και παγκόσμια βιωσιμότητα.
- Να καταστούν μοντέλα βιωσιμότητας στις δικές τους κοινότητες.
- Να προωθήσουν την ΕΒΑ εντός ιδρύματος και να αναπτύξουν διεπιστημονικά προγράμματα σπουδών.
- Να διεξάγουν έρευνα σχετική με τη ΒΑ.
- Να δημιουργήσουν εταιρικές σχέσεις με κυβερνήσεις, μη κυβερνητικές οργανώσεις και βιομηχανία.

Σε ευρωπαϊκό επίπεδο η επίτευξη της ΕΒΑ στην τριτοβάθμια εκπαίδευση λαμβάνει χώρα μέσα από τη στρατηγική της UNECE (2005) για την ΕΒΑ[49] και τη στρατηγική της Ευρωπαϊκής Ένωσης για τη βιώσιμη ανάπτυξη που υιοθετήθηκε στο Γκέτεμποργκ το 2001 και αναθεωρήθηκε το 2006 και το 2009[50] (Ricard, 2010) καθώς επίσης και μέσα από το πλαίσιο της διαδικασίας της Μπολόνια (Bologna process), όπου γίνεται προσπάθεια να εναρμονιστούν οι δράσεις της τριτοβάθμιας

[48] Αναφέρονται ενδεικτικά: University Leaders for a Sustainable Future (ULSF), 1992 (Talloires Declaration); Mainstreaming Environment and Sustainability in African Universities (MESA), 1992 (UNEP); Cooperation Programme in Europe for Research on Nature and Industry through Coordinated University Studies (COPERNICUS) - European Association of Universities, 1988/ COPERNICUS University Charter for Sustainable Development, 1993; International Association of Universities/ The Kyoto Declaration on Sustainable Development, 1993, Association of Commonwealth Universities/The Swansea Declaration, 1993, Network of the Mediterranean Universities for Sustainable Development focusing on Education for Sustainable Development, 2009/ UoA - MIO-ECSDE κ.ά. (Φλογαΐτη, 2011).

[49] Βλ. σχ. Κεφ. «2.3.1.6. Η Στρατηγική της UNECE για ΕΒΑ», σελ. 61.

[50] Βλ. σχ. Κεφ. «2.3.1.5. Το συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης σχετικά με την ΕΒΑ», σελ. 59.

εκπαίδευσης ανάμεσα στα μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Steinfeld & Mino, 2009· Fadeeva & Galkute, 2012).

Σε επίπεδο Ελλάδας υπήρξε μία πρωτοβουλία τον Ιούλιου του 2011, όπου στην 67η Σύνοδο των Πρυτάνεων υπογράφηκε ομόφωνα η «Χάρτα των Ελληνικών Πανεπιστημίων για την Αειφορία». Μέσα από τη συγκεκριμένη «χάρτα» διακηρύσσονται οι αρχές και η στρατηγική των ελληνικών Πανεπιστημίων για τη συμβολή τους στη ΒΑ και ενστερνίζονται αρχές της ΒΑ όπως αυτές διαμορφώθηκαν από Διεθνείς Συμβάσεις και αποτελέσματα Διεθνών Διασκέψεων. Στο πλαίσιο αυτό υπάρχει η «ηθική» δέσμευση για την εναρμόνιση των Ελληνικών Πανεπιστημίων και τη στενή και συστηματική συνεργασία σε ζητήματα εκπαίδευσης και έρευνας, εφαρμογής αρχών και πρακτικών βιωσιμότητας εντός ιδρυμάτων και συνεργασίας με την κοινωνία σε τοπικό και διεθνές επίπεδο (Σύνοδος Πρυτάνεων και Προέδρων Δ.Ε. Ελληνικών Πανεπιστημίων, 2011).

2.5 Το ζήτημα της κατάρτισης των υποψήφιων εκπαιδευτικών με ικανότητες ΕΒΑ

Είναι κοινώς αποδεκτό ότι σε όλα αυτά τα παγκόσμια προβλήματα που αντιμετωπίζει η ανθρωπότητα, η εκπαίδευση παραμένει η καθοριστική μεταβλητή στη διαχείριση αυτών και στη διαμόρφωση του μέλλοντος (Karras, 2014· Wolhuter, Calogiannakis & Karras, 2015). Ένα ζήτημα λοιπόν που αποτελεί πρόκληση για ακαδημαϊκούς και φορείς λήψης αποφάσεων στον τομέα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι το τι είδους διδασκαλία και μάθηση και ποια αντίστοιχα προγράμματα σπουδών απαιτούνται προκειμένου οι φοιτητές να προετοιμαστούν κατάλληλα για τις μεγάλες κοινωνικές, περιβαλλοντικές, οικονομικές και πολιτικές προκλήσεις του 21ου αιώνα (Makrakis & Kostoulas-Makrakis, 2016). Όπως επισημαίνεται και στην προβληματική της παρούσας έρευνας,[51] η πρόκληση αυτή γίνεται σαφώς επιτακτικότερη για τα πανεπιστημιακά ιδρύματα τα οποία έχουν ως

[51] Βλ. σχ. Κεφ.: «1.1. Προβληματική της έρευνας», σελ. 20.

στόχο να εκπαιδεύσουν μελλοντικούς εκπαιδευτικούς, οι οποίοι θα επωμισθούν με τη σειρά τους αργότερα την εκπαίδευση των αυριανών πολιτών του κόσμου.

Η μεγάλη σημασία που έχουν οι σχολές εκπαίδευσης εκπαιδευτικών επισημαίνεται από το ξεκίνημα της εμπλοκής της UNESCO στο όλο ζήτημα της ΕΒΑ, μέσα από τη διάσκεψη της Θεσσαλονίκης[52] (UNESCO, 1997). Υποστηρίζεται ότι ο πιο συχνός λόγος γενικά της αποτυχίας εφαρμογής των οιονδήποτε αναλυτικών προγραμμάτων είναι η ανεπαρκής εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Συνεπώς, οι προσπάθειες προσαρμογής των εκπαιδευτικών συστημάτων στη λογική της ΒΑ θα πρέπει να προσδιορίσουν όχι μόνο το τι θα αλλάξει στην στοχοθεσία των νέων αναλυτικών προγραμμάτων αλλά και στο πώς θα εκπαιδευτούν οι εκπαιδευτικοί που θα κληθούν να φέρουν αποτελεσματικά εις πέρας τη νέα αυτή αποστολή (ό.π.).

Για την περίπτωση της Ελλάδας, σύμφωνα με την Καλαϊτζιδάκη (2011) η ελλιπής εκπαίδευση και κατάρτιση μέσα από τις βασικές σπουδές των υποψήφιων δασκάλων καθώς και η προαιρετική εφαρμογή γενικά των καινοτόμων προγραμμάτων, δρα ανασταλτικά στον αναπροσανατολισμό της ελληνικής εκπαίδευσης προς τους σκοπούς και στόχους της ΕΒΑ (ό.π.). Όπως επισημαίνεται και από τους τους Stokas, Strezou, Malandrakis και Papadopoulou (2017), εμφανίζεται συχνά τόσο από διεθνείς όσο και ελληνικές έρευνες η έννοια της ΒΑ να μη γίνεται επαρκώς κατανοητή σε υποψήφιους εκπαιδευτικούς και να περιορίζεται συχνά σε ζητήματα προστασίας του περιβάλλοντος και ορθής διαχείρισης των φυσικών πόρων που αυτό μας παρέχει, αγνοώντας τους υπόλοιπους πυλώνες της ΒΑ.

Επισημαίνεται επίσης από τους Malandrakis, Papadopoulou, Gavrilakis & Mogias (2018) με βάση τη βιβλιογραφία όσο και δική τους ερευνητική προσέγγιση σε φοιτητές παιδαγωγικών τμημάτων Ελλάδος, ότι συχνά οι φοιτητές σε σχολές εκπαιδευτικών, πέρα από την ελλιπή ενημέρωσή τους για την περιπλοκότητα των ζητημάτων μου εμπεριέχονται στην έννοια της ΒΑ στερούνται και επαρκούς κατάρτισης για την ποικιλία των διδακτικών μεθόδων και τεχνικών που υπάρχουν αλλά και απαιτούνται στο πλαίσιο της ΕΒΑ.

---

[52] Βλ. σχ. Κεφ.: «2.3.1.2. Διάσκεψη της Θεσσαλονίκης το 1997», σελ. 54.

2.5.1 Η έννοια των ικανοτήτων

Ο όρος ικανότητα (competency ή competence) αναφέρεται γενικά ολοένα και περισσότερο τα τελευταία έτη και έχει προκαλέσει έντονες αντιπαραθέσεις ως προς τον ορισμό και την προσέγγισή του (UNECE, 2011· Makrakis κ.ά., 2012).

Σε μια προσπάθεια ανάλυσης διαφόρων σχετικών ορισμών που εμφανίζονται στη βιβλιογραφία, οι Shippmann κ.ά. (2000) αναφέρουν ότι η έννοια της ικανότητας βασίζεται σε συνδυασμό γνώσεων, δεξιοτήτων και συμπεριφορών. Σε άλλη ανάλυση οι Adomßent & Hoffmann (2013) επισημαίνουν στην προσέγγιση των ικανοτήτων τη σημασία των δυνατοτήτων δράσης που έχει ένα άτομο σε συνδυασμό με τις γνώσεις και αξίες που διαθέτει.

Ο Makrakis (2012) θεωρεί ότι γενικά ο τρόπος προσέγγισης των ικανοτήτων αποτελεί μία κοινωνική κατασκευή. Αναφέρεται στον διαχωρισμό των γενικών ικανοτήτων και αυτών που αφορούν μία συγκεκριμένη επιστήμη, των εξειδικευμένων ικανοτήτων. Οι γενικές ικανότητες μπορούν να θεωρηθούν διεπιστημονικής φύσης με την έννοια ότι έχουν χρηστική αξία σε μία μεγάλη γκάμα από τομείς διαφορετικών επιστημών. Εξειδικευμένες ικανότητες από την άλλη αναφέρονται σε συγκεκριμένες επιστημονικές-γνωστικές προϋποθέσεις, που απαιτείται να έχει ένα άτομο σε συγκεκριμένο ακαδημαϊκό ή επαγγελματικό τομέα (Makrakis, 2012).

Λαμβάνοντας υπόψιν την προσέγγιση του ΟΟΣΑ (Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης) (OECD, 2003) για τις βασικές ικανότητες στη σύγχρονη εποχή, οι Rychen και Salganik (2003) προσδιορίζουν ως «ικανότητα» τη δυνατότητα να ανταποκρίνεται κάποιος σε περίπλοκες απαιτήσεις διαφόρων συνθηκών, μέσα από την ενεργοποίηση ψυχολογικών δυνατοτήτων του (συμπεριλαμβανομένου γνωστικών και μη-γνωστικών), καθώς επίσης και εσωτερικών νοητικών δομών, υπό την έννοια των δεξιοτήτων, προδιαθέσεων ή αποθεμάτων που διαθέτει κάποιος κατά την αλληλεπίδρασή του με μια συγκεκριμένη ανάθεση έργου ή απαίτηση που καλείται να ικανοποιήσει (Makrakis κ.ά., 2012).

Σχέση ικανοτήτων και στάσεων

Ως ένα από τα βασικά συστατικά στοιχεία στην έννοια των ικανοτήτων αναφέρονται συχνά στη βιβλιογραφία και οι στάσεις (Plessius & Ravesteyn, 2010· Tarragó & Wilson, 2010). Ενδεικτικά οι Cazella κ.ά. (2010) αναφέρουν ότι ως ικανότητες μπορούν να οριστούν οι απαραίτητες γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις ενός ατόμου, προκειμένου αυτό να είναι σε θέση να διεκπεραιώσει τον ρόλο και τις ευθύνες του.

Στην έκθεση του ΟΟΣΑ το 2005 επισημαίνεται επίσης η σημασία των στάσεων στη διαμόρφωση ικανοτήτων. Επισημαίνεται ότι βασικές ικανότητες συμπεριλαμβάνουν τη δυνατότητα να ανταποκρίνεται κάποιος σε περίπλοκες απαιτήσεις, κινητοποιώντας και ψυχολογικά αποθέματα που έχουν να κάνουν με διαμορφωμένες στάσεις μέσα σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο δράσης (OECD, 2005).

Μέσα από πρόσφατη έκθεση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (European Commission, 2018) αναφέρεται επίσης ότι κάθε ορισμός της έννοιας των ικανοτήτων συμπεριλαμβάνει σχετικές γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις οι οποίες επικαλύπτονται, αλληλοσυνδέονται και ενισχύονται μεταξύ τους. Στάσεις και αξίες θεωρούνται καθοριστικά στοιχεία σε κάθε προσπάθεια εκπαίδευσης του ατόμου με απαιτητικές ικανότητες που στοχεύουν στην ανάπτυξη κριτικής σκέψης, δημιουργικότητας, πρωτοβουλίας δράσης, εκτίμησης κινδύνου, διαχείρισης προβλημάτων, λήψης αποφάσεων κ.ά. (ό.π.).

2.5.2 Η έννοια των στάσεων

Παρά τη δημοτικότητα και το έντονο ενδιαφέρον γύρω από τις «στάσεις» (attitudes), δεν υπάρχει ομοφωνία μεταξύ των ερευνητών ως προς το τι ακριβώς σημαίνουν και ποια η σημασία τους. Γενικά θεωρούνται σημαντικές διότι φαίνεται να συμβάλλουν στη διαμόρφωση των αντιλήψεών μας για το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον και μας παρέχουν μια μορφή καθοδήγησης σε έναν περίπλοκο κόσμο, βοηθώντας μας συχνά στη λήψη γρήγορων αποφάσεων που έχουν να κάνουν γενικότερα με επιλογές στη ζωή μας (Olson & Zanna, 1993· Oskamp & Schultz, 2005· Albarracin, Wang, & Noguchi, 2008· Olson & Kendrick, 2008· Walther, & Langer, 2008).

Ένας από τους πρώτους ορισμούς στο θέμα των στάσεων προέρχεται από τον Allport το 1935, όπου αναφέρεται σε μία νοητική και νευρολογική κατάσταση ετοιμότητας, που δομείται βάσει εμπειριών, και καθοδηγεί άμεσα ή εν δυνάμει τις αντιδράσεις του ατόμου σε όλα τα αντικείμενα και τις καταστάσεις με τα οποία συσχετίζεται. Από τον Allport και έπειτα οι στάσεις συνιστούν κεντρικό στοιχείο της κοινωνικής ψυχολογίας και αντιμετωπίζονται ως κεντρικά εσωτερικά στοιχεία ή προδιαθέσεις που κινητοποιούν την κοινωνική συμπεριφορά (Krosnick, Judd, & Wittenbrink, 2005).

Νεότερες θεωρίες στον προσδιορισμό της έννοιας των στάσεων δίνουν έμφαση στην έννοια της αξιολόγησης (Wegener & Carlston, 2005). Ορισμός που δίνεται από τους Eagly & Chaiken (1993) αναφέρει ότι οι στάσεις συνιστούν μια ψυχολογική τάση του ατόμου η οποία εκφράζεται μέσα από θετική ή αρνητική αξιολόγηση για ένα αντικείμενο (Albarracin κ.ά., 2005· Krosnick, Judd, & Wittenbrink, 2005). Αυτό το αντικείμενο μπορεί να είναι υλικό ή άυλο, μία έννοια ή μία άποψη και γενικά οτιδήποτε βρίσκεται στη μνήμη μας (Olson & Zanna, 1993· Ajzen & Fishbein, 2000).

Κύρια συστατικά στοιχεία των στάσεων θεωρούνται το γνωστικό (cognitive), το συναισθηματικό (affective) και το βουλητικό (conative). Το γνωστικό αναφέρεται σε πεποιθήσεις, αντιλήψεις, ιδέες, ή γνώση του ατόμου για το υποκείμενο της στάσης του. Το συναισθηματικό εκφράζει αντίστοιχα προτιμήσεις, εκτιμήσεις, επιθυμίες κ.ά. οι οποίες σχετίζονται έντονα με τον συγκινησιακό παράγοντα διεγείροντας συναισθήματα και αξιολογήσεις. Το βουλητικό αναφέρεται στη βούληση του ατόμου για ενέργειες και δράσεις και έχει να κάνει με τη διάθεση εκδήλωσης ή και την εκδήλωση συγκεκριμένης συμπεριφοράς ως προς το υποκείμενο της στάσης (Γεώργας, 1995· Pooley & O'Connor, 2000· Ajzen, 2005)

Βασικά χαρακτηριστικά των στάσεων θεωρούνται η ισχύς (strength), η προσβασιμότητα (accessibility) και η αμφιθυμία (ambivalence) αυτών. Ισχυρές στάσεις είναι αυτές που επηρεάζουν σε μεγαλύτερο βαθμό τη συμπεριφορά μας και αλλάζουν πιο δύσκολα. Η προσβασιμότητα έχει να κάνει με το πόσο ξεκάθαρα διατυπωμένη είναι μια συγκεκριμένη στάση στο μυαλό μας. Αμφιθυμία στάσης, έχει να κάνει με το πόσο σαφής είναι η κατεύθυνση μίας στάσης ως προς θετικά ή

αρνητικά αξιολογικά συναισθήματα που μας προκαλεί (Fabrigar, MacDonald, & Wegener, 2005· Wegener & Carlston, 2005).

Οι στάσεις ενός ατόμου προκύπτουν κατά βάση από τις προσωπικές του εμπειρίες μέσα από τη διαδικασία της κοινωνικοποίησής του. Στο πλαίσιο αυτό καθοριστικές θεωρούνται οι εμπειρίες που έχει ένα άτομο σε μικρή ηλικία, το κοινωνικό-πολιτισμικό περιβάλλον στο οποίο μεγαλώνει και εκπαιδεύεται και οι συναναστροφές του με άλλα άτομα. Υποστηρίζεται μάλιστα, βάσει κυρίως πειραμάτων που έχουν γίνει σε δίδυμους, ότι στη διαμόρφωση των στάσεων σημαντικό ρόλο παίζουν και γενετικοί παράγοντες (Oskamp & Schultz, 2005· Olson & Kendrick, 2008).

Οι στάσεις γενικά δεν είναι κάτι αμετάβλητο και είναι δυνατόν να αλλάξουν με κατάλληλη εκπαίδευση, αλλά και γενικότερα μέσα από νέες εμπειρίες του ατόμου καθώς και διαφοροποιημένης κοινωνικής επιρροής (Bassili, & Brown, 2005· Johnson, Maio & Smith-McLallen, 2005· Oskamp & Schultz, 2005).

Η χρησιμότητα και η σημασία των στάσεων απορρέει από την υπόθεση ότι οι στάσεις επηρεάζουν τη συμπεριφορά και συνεπώς συμβάλλουν στην ερμηνεία, την πρόβλεψη και τον έλεγχο αυτής (Olson & Zanna, 1993). Ο τρόπος ωστόσο αυτής της επιρροής δεν είναι ξεκάθαρος. Άρα δεν μπορούμε να ισχυριστούμε ότι συμπεριφορές ενός ατόμου ή μίας ομάδας ατόμων μπορούν να είναι προβλέψιμες βάσει των στάσεων που έχουν διαμορφώσει, ούτε ότι αλλάζοντας με κάποιον τρόπο τις στάσεις μπορούμε να προσδοκούμε τελεολογικά και σε αντίστοιχες αλλαγές συμπεριφορών (Γεώργας, 1995· Ajzen & Fishbein, 2005).

Παρόλη λοιπόν την ποικιλία των ορισμών και τις διάφορες θεωρίες που έχουν διατυπωθεί γύρω από την έννοια των στάσεων, φαίνεται να υπάρχει συμφωνία ότι πρόκειται για μια ψυχολογική διαδικασία αξιολόγησης, η οποία εμπεριέχει θετικά ή αρνητικά συναισθήματα ως προς το αντικείμενο για το οποίο έχουμε διαμορφώσει μία στάση. Οι στάσεις, είναι προϊόντα της διαδικασίας της κοινωνικοποίησης και υπάρχουν καταγεγραμμένες στη μνήμη του ατόμου βάσει των εμπειριών αυτού. Μας ενδιαφέρουν διότι αφορούν προδιαθέσεις ατόμων και ομάδων να αντιδράσουν θετικά ή αρνητικά σε οτιδήποτε αφορά το ευρύτερο περιβάλλον τους και ως εκ τούτου δύναται να διαμορφώσουν μελλοντικές τους συμπεριφορές και δράσεις

(Olson & Zanna, 1993· Γεώργας, 1995· Ajzen & Fishbein, 2000· Ajzen, 2005· Oskamp & Schultz, 2005).

2.5.3 Σημασία των στάσεων υποψήφιων εκπαιδευτικών για τη ΒΑ

Γενικά λοιπόν φαίνεται ότι η αλλαγή στάσεων δεν επιφέρει αναγκαστικά αντίστοιχες αλλαγές συμπεριφορών. Και αντιστρόφως, αλλαγές στη συμπεριφορά δε συνοδεύονται αναγκαστικά με αντίστοιχες αλλαγές στάσεων. Ένα άτομο ή ομάδα, μπορεί για παράδειγμα να υιοθετεί μία συγκεκριμένη συμπεριφορά βάσει εξωτερικών κινήτρων αλλά να μην την ενστερνίζεται στο δικό του αξιακό σύστημα βάσει του οποίου διαμορφώνει τις στάσεις του (Dobson, 2007).

Ειδικότερα δε για ζητήματα βιωσιμότητας μπορεί η αλλαγή συμπεριφοράς να έχει αρνητικές συνέπειες (έστω βραχυπρόθεσμες) στο προσωπικό συμφέρον του ατόμου (πχ οικονομικό, κοινωνικό κλπ). Υπό αυτή την έννοια λοιπόν, η προσδοκώμενη στο πλαίσιο της ΒΑ αλλαγή συμπεριφοράς η οποία για διάφορους λόγους δε «συμφέρει» το άτομο ή την ομάδα, δεν πρόκειται να υπάρξει ελπίδα να έλθει ποτέ αν δεν έχει διαμορφωθεί μια ισχυρή στάση που να την υποστηρίζει (ό.π.).

Συχνά λοιπόν προϋπόθεση για να αλλάξουμε συμπεριφορά σε ζητήματα που έχουν να κάνουν με θέματα ΒΑ είναι πρώτα να έχουμε αλλάξει σχετικές στάσεις (Nickerson, 2003). Ο ευαισθητοποιημένος γύρω από ζητήματα ΒΑ πολίτης πρέπει να είναι σε θέση να κατανοήσει και να αποδεχθεί ότι κάτι που μπορεί να συμφέρει τον ίδιο μπορεί να είναι επιζήμιο για το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο. Για τον λόγο αυτό είναι σημαντικό να μην παρέχονται μόνο εξωτερικά κίνητρα για υιοθέτηση συμπεριφορών που συνάδουν με τη ΒΑ, αλλά να γίνεται και συστηματική προσπάθεια, μέσα από την εκπαίδευση, για κατάλληλη διαμόρφωση ισχυρών στάσεων γύρω από κρίσιμα ζητήματα ΒΑ, προκειμένου η ανάληψη σχετικών δράσεων και η γενικότερη αλλαγή συμπεριφοράς να βασίζεται και σε εσωτερικά κίνητρα του ατόμου (Stern, 2000· Dobson, 2007· Arbuthnott, 2009).

Οι στάσεις δε των εκπαιδευτικών και γενικά οτιδήποτε έχει να κάνει με τις αντιλήψεις και τα πιστεύω τους γύρω από ζητήματα ΒΑ, έχουν ιδιαίτερη σημασία, διότι όπως διαφαίνεται κι από τη βιβλιογραφία, αυτά δύναται να επηρεάσουν

έμμεσα ή και άμεσα αντίστοιχες στάσεις των μαθητών τους (Panatsa & Malandrakis, 2018).

Από το ξεκίνημα της ΔΕΒΑ η υιοθέτηση στάσεων από την εκπαιδευτική κοινότητα που σχετίζονται με την ΒΑ, όπως ο σεβασμός στα ανθρώπινα δικαιώματα, κοινωνική και οικονομική δικαιοσύνη για όλους, ειρηνική συμβίωση, σεβασμός τόσο στις νυν όσο και τις επόμενες γενεές κ.ά., έχουν προσδιοριστεί ως ιδιαίτερα σημαντικές (UNESCO, 2005a· UNECE, 2011).

Ένας κρίσιμος λοιπόν παράγοντας στη διαμόρφωση στάσεων των υποψήφιων εκπαιδευτικών, έχει να κάνει και με την κατηγορία του «μαθαίνοντας να ζούμε μαζί» (Makrakis & Kostoulas-Makrakis, 2013a). Η συγκεκριμένη κατηγορία βασίζεται στο «ευρύτερο πλαίσιο μαθησιακών εμπειριών» του Delors (1996)[53] και αναφέρεται μεταξύ άλλων στην ανάπτυξη ενσυναίσθησης και κατανόησης, σεβασμού στη διαφορετικότητα και τον πλουραλισμό κ.ά.

Ειδικότερα λοιπόν στο ζήτημα του να «μαθαίνουμε να ζούμε μαζί» στο πλαίσιο της ΒΑ, η Sinclair (2004) αναφέρει ορισμένες σημαντικές στάσεις που θα πρέπει να αναπτύξει ένα άτομο, όπως:[54]

- Προσωπικής υπευθυνότητας και διάθεσης για δίκαιη και ειλικρινή συμπεριφορά ως προς τους υπόλοιπους ανθρώπους καθώς και ειρηνικής επίλυσης οιονδήποτε διαφορών.
- Σεβασμού στη διαφορετικότητα μέσα από την αποδοχή και τον σεβασμό των ατομικών και ομαδικών διαφοροποιήσεων καθώς και των δικαιωμάτων όλων των ανθρώπων.
- Κοινωνικής υπευθυνότητας και ανάληψης ευθυνών ως πολίτες, μέσα από την ενεργή συμμετοχή και υποστήριξη της κοινότητας στην οποία ζούμε και προστασία του ευρύτερου περιβάλλοντος.

---

[53] Όπως αυτό προσδιορίζεται μέσα από τη δημοσίευση της UNESCO (1996) «Learning: the treasure within» (στην ελληνική βιβλιογραφία εμφανίζεται συνήθως με τον τίτλο «Η εκπαίδευση ή η αναγκαία ουτοπία»). Βλ. σχ κεφ. «2.5.4. Προσδιορίζοντας επιζητούμενες ικανότητες ΕΒΑ υποψήφιων εκπαιδευτικών», «Άξονες σύμφωνα με το ευρύτερο πλαίσιο μαθησιακών εμπειριών του Delors» σελ. 95.

[54] Αφορά έκδοση βιβλίου της UNESCO με τίτλο «Μαθαίνοντας να ζούμε: Αναπτύσσοντας ικανότητες, αξίες και στάσεις για τον εικοστό πρώτο αιώνα».

Σημαντικό λοιπόν στοιχείο στη διαμόρφωση στάσεων σχετικών με ζητήματα ΒΑ είναι να συνειδητοποιήσουμε την επιρροή που μπορούν να έχουν οι δράσεις μας στο ευρύτερο περιβάλλον. Εκτιμούμε την αξία της δικής μας πολιτιστικής κληρονομιάς, εκτιμώντας ωστόσο παράλληλα και τους υπόλοιπους πολιτισμούς της παγκόσμιας κοινότητας. Στο πλαίσιο αυτό απαιτείται η κατάλληλη διαμόρφωση στάσεων αισιοδοξίας μεν για το μέλλον αλλά και αναγνώρισης της αλληλεξάρτησής μας με τον υπόλοιπο κόσμο καθώς και των ευθυνών που απορρέουν για εμάς από αυτήν την αλληλεξάρτηση (Remmers, 2008).

Σε κάθε περίπτωση με βάση και την ανάλυση των προηγούμενων υποκεφαλαίων[55] αναφορικά με τη σχέση στάσεων και ικανοτήτων,[56] οι απαιτούμενες στάσεις των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της ΕΒΑ αποτελούν και αυτές μέρος της ευρύτερης κατηγορίας επιζητούμενων ικανοτήτων ΕΒΑ, υποψηφίων εκπαιδευτικών.

2.5.4 Προσδιορίζοντας επιζητούμενες ικανότητες ΕΒΑ υποψήφιων εκπαιδευτικών

Η έννοια των ικανοτήτων θεωρείται βασικό στοιχείο στη διαμόρφωση της ΕΒΑ και καταγράφονται διάφορες σχετικές προσεγγίσεις στη διεθνή εκπαιδευτική βιβλιογραφία (UNECE, 2011). Γενικότερα ωστόσο εμφανίζεται να προκρίνονται ικανότητες όπως συστημικής, προνοητικής και κριτικής σκέψης, συνεργασίας, ενσυναίσθησης, δράσης (δίκαιης και οικολογικής) κ.ά. Στο πλαίσιο αυτό εμφανίζεται συχνά η έννοια Gestaltungskompetenz που στα Γερμανικά σημαίνει «διαμορφωτική ικανότητα» (Adomßent & Hoffmann, 2013).

Ως «διαμορφωτική ικανότητα» (Gestaltungskompetenz) νοείται η ικανότητα να μπορεί κανείς μέσα από τη δράση του να επιλύει προβλήματα. Όσοι έχουν τη συγκεκριμένη ικανότητα είναι σε θέση να συμβάλλουν ενεργά, στη διαμόρφωση της κοινωνίας και σε αντίστοιχες με τη ΒΑ αλλαγές σε κοινωνικά, οικονομικά, τεχνολογικά και οικολογικά ζητήματα (de Haan, 2010). Η έννοια αυτή μπορεί να ιδωθεί ως ένας συνδυασμός χειραφετικής και εργαλειακής προσέγγισης ΕΒΑ, καθώς δίνει έμφαση τόσο στην ατομική αυτονομία όσο και στην ενεργή συμμετοχή στην κοινωνική

[55] Βλ. σχ. «2.5.1. Η έννοια των ικανοτήτων» και «2.5.2. Η έννοια των στάσεων»
[56] Βλ. σχ. «Σχέση ικανοτήτων και στάσεων» σελ. 83.

αλλαγή (Makrakis, 2014). Βασικό στοιχείο σε αυτόν τον ορισμό των ικανοτήτων είναι οι διαστάσεις ενσωμάτωσης και χειραφέτησης που εμπεριέχει. Βασίζεται στην ιδέα της αξιακής εκπαίδευσης των μαθητών ως «παράγοντες αλλαγής». Δηλαδή ως άτομα ικανά και με βούληση να αλλάξουν τη σημερινή κοινωνία σε μια πιο βιώσιμη (Makrakis κ.ά., 2012).

Διαμορφωτική ικανότητα

Με βάση τις μελέτες των de Haan (2010) και Adomssent και Michelsen, (2007) γύρω από την έννοια της «διαμορφωτικής ικανότητας», η UNESCO (2012) προτείνει την εξής λίστα βασικών ικανοτήτων βιωσιμότητας γενικά για απόφοιτους τριτοβάθμιας εκπαίδευσης:

- Ικανότητα να σκέφτεται κανείς κάνοντας εκτιμήσεις για το μέλλον, να μπορεί διαχειρίζεται την αβεβαιότητα αναφορικά με προβλέψεις, προσδοκίες και μελλοντικά σχέδια.
- Ικανότητα εργασίας με διεπιστημονικό τρόπο.
- Ικανότητα να αναγνωρίζει διασυνδέσεις, αλληλεξαρτήσεις και σχέσεις.
- Ικανότητα για την επίτευξη μιας ανοιχτής αντίληψης, διαπολιτισμικής κατανόησης και συνεργασίας.
- Ικανότητα «συμμετοχικότητας».
- Ικανότητα προγραμματισμού δράσεων και εφαρμογής σε πράξη των όσων προγραμματίστηκαν.
- Ικανότητα ενσυναίσθησης, συμπάθειας και αλληλεγγύης.
- Ικανότητα να παρακινήσει κανείς σε δράση τον εαυτό του αλλά και άλλους.
- Ικανότητα να μπορεί κανείς να αναστοχάζεται αποστασιοποιημένα γύρω από διάφορες ιδέες/έννοιες που έχει ο ίδιος ως άτομο ή κυριαρχούν ως αντιλήψεις στην κοινωνία στην οποία ζει.

Προσέγγιση UNESCO

Σε πρόσφατη δημοσίευση της UNESCO (2018) σε μία ανάλυση της βιβλιογραφίας σχετικά με το πώς εμφανίζεται το ζήτημα ικανοτήτων ΕΒΑ, αναφέρονται επιγραμματικά:

- Βασικές ικανότητες όπως αυτές προσδιορίζονται σε έκθεση του ΟΟΣΑ με τίτλο «Ορισμός και επιλογή βασικών ικανοτήτων» (OECD, 2005) στην οποία γίνεται κατηγοριοποίηση των βασικών ικανοτήτων σε τρεις κατηγορίες: Στο να χρησιμοποιεί κανείς εργαλεία όπως είναι η γλώσσα, τα σύμβολα, τα κείμενα, οι γνώσεις, οι πληροφορίες και η τεχνολογία με έναν αλληλεπιδραστικό τρόπο. Να μπορεί να αλληλοεπιδρά, να συνεργάζεται και να διαχειρίζεται συγκρούσεις με ετερογενείς ομάδες. Να δρα αυτόνομα ορίζοντας και επιτυγχάνοντας βραχυπρόθεσμους και μακροπρόθεσμους στόχους και τέλος να υπερασπίζεται και να διεκδικεί σύμφωνα με τα δικαιώματα, τις προτεραιότητες, τα όρια και τις ανάγκες του.
- Διαμορφωτική ικανότητα: Περιλαμβάνει βασικές ικανότητες για διαμόρφωση και μετασχηματισμό του μέλλοντος, όπως: το να είναι κανείς «ανοιχτόμυαλος», να προσαρμόζεται εύκολα, να δρα με ορίζοντα το μέλλον, να δομεί με κατάλληλο τρόπο τις γνώσεις του και να δρα αναλόγως, να διαχειρίζεται αβέβαιες και περίπλοκες πληροφορίες, να συμμετέχει και να συνεργάζεται -ιδιαίτερα σε διλημματικές καταστάσεις- στη λήψη αποφάσεων, να είναι σε θέση να κινητοποιεί τόσο τον εαυτό του όσο και άλλους στην ανάληψη δράσης, να αναστοχάζεται πάνω στις δικές του αρχές όσο και σε αυτές άλλων, να λαμβάνει υπόψη του ζητήματα ισότητας και δικαιοσύνης σε κάθε λήψη απόφασης και προγραμματισμό για ανάληψη δράσης, να μπορεί να σχεδιάζει και να δρα αυτόνομα καθώς και να δείχνει ενσυναίσθηση και αλληλεγγύη σε άτομα «μη προνομιούχα».

- Βασικές ικανότητες ΒΑ όπως αυτές προσδιορίστηκαν με «δελφική μέθοδο» (Delphi study) [57] από διεθνή ομάδα ειδικών στην ΕΒΑ και περιλαμβάνουν ικανότητες για: συστημική σκέψη και διαχείριση περιπλοκότητας, προνοητική σκέψη, κριτική σκέψη, δίκαιη και οικολογική δράση, συνεργασία με ανομοιογενείς ομάδες, συμμετοχικότητα, ενσυναίσθηση και δυνατότητα αλλαγής οπτικού πρίσματος, διαθεματική εργασία, επικοινωνία και χρήση αντίστοιχων μέσων, σχεδιασμό και πραγματοποίηση καινοτόμων πρότζεκτ, αξιολόγηση και διαχείριση αβεβαιότητας και αποτυχιών.
- Με βάση μελέτη του Wals (2015) αναφέρονται συνοπτικά οι εξής διαστάσεις ικανοτήτων βιωσιμότητας: γνώση της δυναμικής και του περιεχομένου της έννοιας ΒΑ, των κριτικών διαστάσεών της, των αλλαγών και της καινοτομίας που εμπεριέχει και των υπαρξιακών και κανονιστικών διαστάσεων που τη διέπουν.
- Έξι βασικές ικανότητες στη βιωσιμότητα παρουσιάζονται σε δημοσίευση των Wiek κ.ά. (2016) οι οποίες αναφέρονται σε ικανότητες συστημικής σκέψης, προνοητικότητας, διαμόρφωσης κανονιστικών προτύπων, ανάπτυξης στρατηγικής, διανθρώπινων σχέσεων και επίλυσης προβλημάτων.
- Οι Glasser & Hirsh (2016) προσδιορίζουν επιπλέον πέντε βασικές ικανότητες οι οποίες περιλαμβάνουν: εκτίμηση της αξίας κάθε είδους ζωής, γνώση για την κατάσταση του πλανήτη, προσεκτική και μελετημένη λήψη αποφάσεων, διαμόρφωση μοντέλου βιώσιμης συμπεριφοράς και μετασχηματιστικής κοινωνικής αλλαγής.

[57] Η «Δελφική μέθοδος» έχει πάρει την ονομασία της από το γνωστό μαντείο των Δελφών. Θεωρείται μία τεχνική με βάση την οποία γίνεται προσπάθεια να υπάρξει συναίνεση γύρω από ένα υπό διερεύνηση θέμα, από μία ομάδα ατόμων που έχουν εξειδικευμένες γνώσεις επί του συγκεκριμένου θέματος. Κρίνεται σκόπιμη σε ζητήματα αμφιλεγόμενα για τα οποία υπάρχει έλλειψη ερευνητικών δεδομένων (Hasson κ.ά., 2000· Powell, 2003).

Με βάση την παραπάνω ανάλυση και στην προσπάθεια να διαμορφωθεί μία πιο περιεκτική λίστα σημαντικών ικανοτήτων ΕΒΑ, η UNESCO (2017· 2018) προτείνει την επιδίωξη των εξής ικανοτήτων για μαθητές και εκπαιδευτικούς:

Ικανότητα συστημικής σκέψης: Δυνατότητα να αναγνωρίζει κανείς και να κατανοεί σχέσεις, να αναλύει περίπλοκα συστήματα και να αντιλαμβάνεται πώς αυτά ενσωματώνονται ποικιλοτρόπως σε διάφορους τομείς της ζωής καθώς επίσης να μπορεί να διαχειρίζεται την αβεβαιότητα.

Προνοητική ικανότητα: Δυνατότητα να κατανοεί και να αξιολογεί πολλαπλά πιθανά ή επιθυμητά μελλοντικά σενάρια, να δημιουργεί το δικό του όραμα για το μέλλον, να εφαρμόζει αρχές προνοητικότητας, να εκτιμά τις συνέπειες των πράξεών του και να διαχειρίζεται ρίσκο και μεταβολές.

Κανονιστικές ικανότητες: Δυνατότητα να κατανοεί και να αναστοχάζεται σε νόρμες και αξίες που καθορίζουν τις δράσεις του καθώς και να πραγματεύεται ως προς την ΒΑ αξίες, αρχές, σκοπούς και στόχους σε ένα πλαίσιο από συγκρουόμενα ενδιαφέροντα, συμβιβασμούς, αβέβαιης γνώση και αντιφάσεων.

Στρατηγικές ικανότητες: Δυνατότητα να μπορεί κανείς συνεργατικά να αναπτύσσει και να εφαρμόζει καινοτόμες δράσεις που προωθούν τη βιωσιμότητα τόσο σε τοπικό όσο και σε πιο απόμακρο επίπεδο.

Ικανότητα συνεργασίας και ενσυναίσθησης: Δυνατότητα να συνεργάζεται κανείς με άλλα άτομα να εμπλουτίζει τις γνώσεις μέσα από τη συσχέτιση μαζί τους καθώς και να κατανοεί και να σέβεται ανάγκες, αντιλήψεις και δράσεις τους. Επιπλέον να είναι σε θέση να διαχειρίζεται συγκρούσεις σε μία ομάδα καθώς και να διευκολύνει συνεργατικές και συμμετοχικές διαδικασίες επίλυσης προβλήματος.

Ικανότητα κριτικής σκέψης: Δυνατότητα να αμφισβητεί κανείς νόρμες, πρακτικές και απόψεις, να αναστοχάζεται στις δικές του αξίες, πεποιθήσεις και δράσεις καθώς και να παίρνει θέση στον διάλογο γύρω από ζητήματα ΒΑ.

Ικανότητα αυτογνωσίας: Δυνατότητα να αναστοχάζεται κανείς ως προς το ρόλο του στην τοπική κοινότητα και στην παγκόσμια κοινωνία, να αξιολογεί τις δράσεις του και να μπορεί να κινητοποιεί τον εαυτό του για δράση, όντας ικανός να διαχειρίζεται τα συναισθήματα και τις επιθυμίες του.

Ικανότητα συνεκτικής επίλυσης προβλημάτων[58]: Η βασική δυνατότητα να εφαρμόζει κανείς διάφορα μοντέλα και αρχές επίλυσης προβλημάτων σε περίπλοκα ζητήματα βιωσιμότητας και να αναπτύσσει ρεαλιστικές, περιεκτικές (χωρίς αποκλεισμούς) και δίκαιες επιλογές λύσεων, οι οποίες προάγουν τη ΒΑ, ενσωματώνοντας συνεκτικά όλες τις παραπάνω αναφερόμενες ικανότητες.

Προσέγγιση UNECE

Ως προς την προσέγγιση της UNECE σε σχετικές δημοσιεύσεις της (2008a· 2009c) γίνεται αναφορά σε διεθνές πρότζεκτ με τίτλο «Ικανότητες ΕΒΑ για εκπαιδευτικούς» και με επιστημονικό υπεύθυνο τον Sleurs (2008). Η συγκεκριμένη δημοσίευση λαμβάνει υπόψη της, με βάση τη βιβλιογραφία, τις θεωρούμενες ως ικανότητες ΕΒΑ, σε συνδυασμό με τις απαιτήσεις που εμπεριέχονται στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Με αυτό το σκεπτικό προσδιορίζονται ικανότητες ΕΒΑ εκπαιδευτικών με ένα μοντέλο πέντε βασικών αξόνων, οι οποίοι περιλαμβάνουν τα εξής (Sleurs, 2008):

- **Γνώσεις:** Γνώσεις περιεχομένου όσων αφορά βασικά ζητήματα ΒΑ και παιδαγωγικές αρχές γενικής και ειδικής διδακτικής ΕΒΑ. Η οικοδόμηση της γνώσης εκλαμβάνεται στο πλαίσιο της «κονστρουκτιβιστικής» θεωρίας, όπου ζητήματα επεξεργασίας πληροφοριών συνδυάζονται με κίνητρα μάθησης. Βασικά χαρακτηριστικά των γνώσεων είναι ότι αυτές πρέπει να είναι προσανατολισμένες στη δράση, διεπιστημονικές και να σχετίζονται τόσο ως προς τον χρόνο (παρελθόν, παρόν και μέλλον) όσο και ως προς το χώρο (τοπικό και παγκόσμιο).
- **Συστημική σκέψη:** Η ικανότητα συστημικής σκέψης απαιτείται στον περίπλοκο και διασυνδεδεμένο κόσμο μας. Αναλυτική και συνθετική σκέψη από μόνες τους δεν αρκούν για την επίλυση των σημερινών προβλημάτων και την εξασφάλιση ενός βιώσιμου μέλλοντος. Για την ΕΒΑ είναι κεντρικής σημασίας η συνειδητοποίηση ότι οι άνθρωποι είναι μέρος ενός ευρύτερου

[58] Integrated problem-solving competency

υποσυστήματος όπως και ο πλανήτης Γη. Αυτή η συνειδητοποίηση πρέπει να συμπεριλαμβάνει το φυσικό περιβάλλον, την οικονομία και την κοινωνία.

- **Συναισθήματα:** Σκέψεις, αναπαραστάσεις, αξίες, αποφάσεις, και δράσεις μας είναι άρρηκτα συνδεμένες με τα συναισθήματά μας. Έτσι, η συναισθηματική ικανότητα είναι απολύτως αναγκαία για την υλοποίηση της ΕΒΑ. Ενσυναίσθηση και συμπόνια παίζουν καθοριστικό ρόλο και αισθήματα ενδοσυνοχής με τον κόσμο θεωρούνται προαπαιτούμενα για την ΕΒΑ.
- **Ηθική, αξίες και στάσεις:** Κανόνες, αξίες, στάσεις, πεποιθήσεις και υποθέσεις καθοδηγούν την αντίληψη, τη σκέψη, τις αποφάσεις και τις ενέργειές μας. Επηρεάζουν επίσης τα συναισθήματά μας. Η κύρια κατευθυντήρια αρχή της ΕΒΑ είναι η ισότητα (κοινωνική, διαγενεακή, έμφυλη, κοινοτική, κ.λπ.).
- **Δράση:** Η δράση είναι η διαδικασία στην οποία όλες οι ικανότητες των υπόλοιπων τεσσάρων περιοχών συγχωνεύονται, επιτρέποντας τη συμμετοχή και τη δικτύωση στη ΒΑ και τη δημιουργία σημαντικών ολοκληρωμένων δράσεων. Η δράση απαιτεί πρόσθετες πρακτικές δεξιότητες, δυνατότητες και ικανότητες σε θέματα γενικότερης διαχείρισης και συνεργασίας. Τέσσερα επίπεδα δράσης πρέπει να ληφθούν υπόψη για μια επιτυχημένη ΕΒΑ: ατομική, σχολική/τάξης, περιφερειακή και παγκόσμια. Η δράση συνεπάγεται συγκρούσεις συμφερόντων, αλλαγή, συμμετοχή, μαθήματα μέσα από τα λάθη, συμπράξεις και επιτυχία. Οι ενέργειες πρέπει να επιλέγονται προσεκτικά, δεδομένου ότι χρησιμεύουν στο να αυξήσουν το κίνητρο για περαιτέρω μάθηση και συνέχιση της δράσης.

Το παραπάνω μοντέλο αφορά και τους μαθητές και προτείνεται ως κατευθυντήριο μοντέλο στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, με το επιχείρημα ότι θα πρέπει να έχουν κατακτήσει πρώτα οι ίδιοι οι δάσκαλοι τις παραπάνω «ικανότητες», προκειμένου να είναι σε θέση στη συνέχεια να «εξοπλίσουν» αντίστοιχα τους μαθητές τους (UNECE, 2008a· 2009c).

Σε μετέπειτα δημοσίευση της UNECE (2011) στο πλαίσιο της χάραξης στρατηγικής ΕΒΑ, επιχειρείται να γίνει ένας προσδιορισμός βασικών ικανοτήτων ΕΒΑ για εκπαιδευτικούς, όπως αυτές διαμορφώθηκαν από ομάδα εμπειρογνωμόνων. Αναφέρει ως ιδιαίτερα κρίσιμο στόχο στην επίτευξη της βιωσιμότητας, το να επιχειρήσουν οι σχολές εκπαίδευσης εκπαιδευτικών, όπου θεωρούν ότι υπάρχει σχετική ανάγκη, να αναδιαμορφώσουν τα προγράμματα σπουδών τους λαμβάνοντας υπόψη τις απαιτούμενες ικανότητες ΕΒΑ με τις οποίες θα πρέπει να είναι εξοπλισμένοι οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί (UNECE, 2011· 2013).

Το συγκεκριμένο μοντέλο ικανοτήτων εμπεριέχει τα εξής τρία βασικά χαρακτηριστικά ΕΒΑ (ό.π.):

- **Ολιστική προσέγγιση:** Επιδιώκει την ολιστική σκέψη (integrative thinking)[59] και την αντίστοιχη εφαρμογή τής.
- **Όραμα για το μέλλον:** Το να διερευνά δηλαδή εναλλακτικές προοπτικές για το μέλλον, να διδάσκεται από το παρελθόν και να εμπνέει την ενεργό συμμετοχή στο παρόν.
- **Μετασχηματισμός:** Αλλαγή της λειτουργίας όλων των συστημάτων που υποστηρίζουν τη μάθηση αλλά και του τρόπου με τον οποίο οι άνθρωποι μαθαίνουν.

Άξονες σύμφωνα με το ευρύτερο πλαίσιο μαθησιακών εμπειριών του Delors

Οι ικανότητες στους παραπάνω τρεις άξονες υποδιαιρούνται στις εξής τέσσερις κατηγορίες με βάση το ευρύτερο πλαίσιο των μαθησιακών εμπειριών όπως αυτό προσδιορίζεται από τον Jacques Delors (1996) μέσα από τη δημοσίευση της UNESCO (1996) «Learning: the treasure within» (στην ελληνική βιβλιογραφία

[59] Ο όρος integrative thinking εμφανίζεται στα ελληνικά μεταφρασμένος και ως «λογική της ενοποίησης» Η σημασία του έχει να κάνει με τη διαδικασία λήψης αποφάσεων στην οποία ένα άτομο εξισορροπεί τάσεις μεταξύ αντιτιθέμενων μεταβλητών. Σε γενικές γραμμές η ενοποιητική σκέψη παρουσιάζεται στη σχετική βιβλιογραφία να ακολουθεί μια διαδικασία διαφόρων σταδίων κατά την οποία γίνεται προσπάθεια να προσδιοριστούν οι σχετικές πτυχές του προβλήματος, οι σχέσεις μεταξύ των συναφών και φαινομενικά άσχετων παραμέτρων του προβλήματος, η δημιουργία ενός μοντέλου που περιγράφει τις σχέσεις αυτές και τέλος την τεκμηριωμένη λήψη μιας απόφασης (βλ. σχ. Kallio, 2011· Martin & Austen, 1999)

εμφανίζεται συνήθως με τον τίτλο «Η εκπαίδευση ή η αναγκαία ουτοπία») (Tawil & Cougoureux, 2013):

- **Μαθαίνοντας να είμαστε:** Εξετάζει την ανάπτυξη των προσωπικών χαρακτηριστικών του ατόμου και την ικανότητά του να ενεργεί με μεγαλύτερη αυτονομία, κριτική ικανότητα και προσωπική υπευθυνότητα σε σχέση με τη ΒΑ. Αφορά την ενίσχυση του ατομικού δυναμικού και του αισθήματος της προσωπικής ευθύνης για την επίτευξη των κοινών στόχων μιας κοινωνίας. Με εργαλείο την αυτογνωσία ανακαλύπτει και καλλιεργεί κανείς ατομικά ταλέντα και ικανότητες με στόχο την αυτόνομη και υπεύθυνη δράση.
- **Μαθαίνοντας να ζούμε μαζί:** Συμβάλλει στο να μπορεί κανείς να συνεργάζεται σε ειρηνικό πλαίσιο αμοιβαίας κατανόησης σεβόμενος τον πλουραλισμό και τις σχέσεις αλληλεξάρτησης που υπάρχουν. Αφορά την ανάπτυξη ενσυναίσθησης και κατανόησης των άλλων (της ιστορίας τους, των παραδόσεών τους κλπ). Αυτό θα αποτελέσει τη βάση για να αντιληφθεί κανείς τις αλληλεξαρτήσεις που υπάρχουν γύρω μας σε ανθρώπινο επίπεδο καθώς και τις κοινές προκλήσεις που έχουμε να αντιμετωπίσουμε στο μέλλον. Απαιτείται και εδώ ανάπτυξη ικανοτήτων για συλλογική εργασία και συνεργασία καθώς και ικανότητες διαχείρισης πιθανών συγκρούσεων με σεβασμό στις αξίες του πλουραλισμού, της αμοιβαίας κατανόησης και της ειρήνης.
- **Μαθαίνοντας να γνωρίζω:** Αναφέρεται στην κατανόηση των προκλήσεων που αντιμετωπίζει η κοινωνία τόσο σε τοπικό όσο και σε παγκόσμιο επίπεδο και το ρόλο που μπορούν να διαδραματίσουν σε αυτό το πλαίσιο οι εκπαιδευτικοί. Αφορά επίσης την ικανότητα του να μαθαίνει κανείς πώς να μαθαίνει και να επωφελείται από τις ευκαιρίες δια βίου εκπαίδευσης. Περιλαμβάνει ευρεία γενική εκπαίδευση σε συνδυασμό με την ικανότητα εξειδίκευσης σε συγκεκριμένους τομείς.
- **Μαθαίνοντας να πράττω:** Αναφέρεται στην ανάπτυξη πρακτικών δεξιοτήτων και ικανοτήτων δράσης σε σχέση με την εκπαίδευση για βιώσιμη ανάπτυξη. Η ικανότητα του να αντιμετωπίζει κανείς

πολλαπλές σύνθετες και συχνά μη προβλέψιμες καταστάσεις και να δουλεύει ομαδικά-συνεργατικά, μέσα από επαγγελματικές, εκπαιδευτικές ή διάφορες κοινωνικές ομάδες ατόμων.

Συνδυασμός κατηγοριοποιήσεων ΕΒΑ

Ο συνδυασμός λοιπόν των παραπάνω κατηγοριοποιήσεων, δηλαδή τα βασικά χαρακτηριστικά ΕΒΑ σύμφωνα με την UNECE (2011· 2013) -βασιζόμενα σε προγενέστερες προσεγγίσεις της UNESCO- και το ευρύτερο πλαίσιο μαθησιακών εμπειριών του Delors (1996), αποδίδει τους εξής επιμέρους στόχους αναφορικά με τις ικανότητες ΕΒΑ που θα πρέπει να αναπτύξουν οι εκπαιδευτικοί.

Η **«Ολιστική προσέγγιση»** περιλαμβάνει τρεις αλληλένδετες συνιστώσες (UNECE, 2011· 2013):

- **Ολιστική σκέψη (Integrative thinking):** Η ολιστική σκέψη ανταποκρίνεται στις παγκόσμιες αλλά συγχρόνως και τοπικές προκλήσεις της βιώσιμης ανάπτυξης. Συμβάλλει στο να μπορεί κανείς να συνειδητοποιήσει ότι η αλλαγή που γίνεται σε μια περιοχή του κόσμου μπορεί να έχει αντίκτυπο στις υπόλοιπες καθώς και στο ότι οι επιλογές που κάνουμε σήμερα, επηρεάζουν τον κόσμο του αύριο. Για να μπορέσουν να γίνουν κατανοητές αλλά και να αντιμετωπιστούν όλες αυτές οι προκλήσεις, απαιτείται η συνεργασία διαφόρων επιστημονικών κλάδων, ιδιαίτερα όσων σχετίζονται με φυσικά, κοινωνικά και οικονομικά συστήματα. Διαφορετικές κουλτούρες και ιδεολογίες μπορούν να προσφέρουν πολύτιμες πληροφορίες. Κατά βάση, η βιώσιμη ανάπτυξη έχει να κάνει με τις σχέσεις μεμονωμένων ατόμων και ομάδων σε τοπικό και παγκόσμιο επίπεδο και ως προς το φυσικό τους περιβάλλον. Η ολιστική σκέψη εμπεριέχει τρόπους σκέψης και δράσης που αντικατοπτρίζουν αυτές τις αλληλεξαρτήσεις και τις δημιουργικές δυνατότητες που προκαλούν. Η συστημική σκέψη είναι ένα πολύτιμο εργαλείο εδώ για την επίτευξη μιας τέτοιας ολοκληρωμένης προσέγγισης.
- **Συμμετοχικότητα:** Η συμμετοχικότητα αναφέρεται στη δυνατότητα που έχει κανείς να δέχεται ένα ευρύ φάσμα απόψεων και οπτικών στο πλαίσιο

της διαπραγμάτευσης για ένα βιώσιμο μέλλον. Ζητήματα βιώσιμης ανάπτυξης χαρακτηρίζονται συχνά από αντιφάσεις και διλήμματα. Οι διαφορετικές απόψεις μπορούν συγχρόνως να υποστηρίξουν αλλά και να δώσουν λύσεις σε αυτά τα ζητήματα. Λαμβάνοντας υπόψη διαφορετικές οπτικές γωνίες θεώρησης των πραγμάτων, είναι σημαντικό για τους εκπαιδευτικούς να διαμορφώσουν τις δικές τους κοσμοθεωρίες, χωρίς να χρειάζεται να τις αποκρύπτουν από τους μαθητές τους αλλά και χωρίς σε καμία περίπτωση, να τους τις επιβάλλουν.

- **Ικανότητα διαχείρισης περίπλοκων καταστάσεων:** Η διαχείριση περίπλοκων καταστάσεων επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς που κινούνται στο πλαίσιο της ΕΒΑ να προσφέρουν στους μαθητές τους ευκαιρίες για να συμπεριλάβουν και να ενσωματώσουν στο στοχασμό τους ένα ευρύ φάσμα εννοιών και ιδεών. Η εμπλοκή των μαθητών σε όλα αυτά τα ζητήματα μπορεί να γίνει μέσα από την ενεργή συμμετοχή τους σε ολοκληρωμένες δραστηριότητες στα πλαίσια της αγωγής του πολίτη.

Ως προς το «**Όραμα για το μέλλον**», για να μπορεί κάποιος να διαμορφώσει ένα όραμα αλλαγής, αναφέρονται οι εξής ικανότητες σε τρία επίπεδα (UNECE, 2011· 2013):

- **Να μπορεί να διδάσκεται από το παρελθόν:** Περιλαμβάνει κριτική ανάλυση και κατανόηση των πρόσφατων ιστορικών εξελίξεων και των αιτιών που έχουν διαμορφώσει τις εξελίξεις αυτές. Αντλεί διδάγματα μέσω της κατανόησης επιτυχιών και αποτυχιών σε πολιτιστικό, κοινωνικό, οικονομικό και περιβαλλοντικό πλαίσιο.
- **Να μπορεί να εμπνέει για εμπλοκή και δράση στο παρόν:** Κρίνεται κρίσιμη ικανότητα, λόγω του ότι είμαστε υποχρεωμένοι να αντιμετωπίσουμε άμεσα τα διάφορα προβλήματα που υπάρχουν. Για παράδειγμα, ο κόσμος μας χαρακτηρίζεται από ανισότητες. Την ίδια στιγμή που εκατομμύρια άνθρωποι ζουν σε συνθήκες απόλυτης φτώχειας, κάποιοι άλλοι συμμετέχουν σε μία αλόγιστη σπατάλη των πόρων του πλανήτη μας, με ένα μη βιώσιμο τρόπο, ο οποίος υπερβαίνει τη φέρουσα

ικανότητα των οικοσυστημάτων θέτοντας έτσι σε άμεσο κίνδυνο τις αναγεννητικές ικανότητες αυτών. Η ΕΒΑ είναι λοιπόν υποχρεωμένη να αντιμετωπίσει ανάγκες τόσο των ανθρώπων που ζουν στο παρόν όσο και αυτών που θα ζήσουν στο μέλλον.

- **Να είναι σε θέση να διερευνά εναλλακτικά μελλοντικά σενάρια:** Βοηθάει στο να ανακαλύψει κανείς νέους τρόπους για την προσέγγιση της βιώσιμης ανάπτυξης. Η διαδικασία αυτή θα πρέπει να βασίζεται σε επιστημονικές παραδοχές, να αναλύει την τρέχουσα γνώση και τις πεποιθήσεις μας αναφορικά με τις επιλογές μας και να ενθαρρύνει τη δημιουργική σκέψη για ένα ευρύ φάσμα δυνατοτήτων. Η εμπλοκή των μαθητών στη δημιουργία ενός οράματος θα καθορίσει ως ένα βαθμό το πώς θα διαμορφωθεί το μέλλον μας. Αυτή η εμπλοκή των μαθητών συμβάλλει επίσης στο να υπάρξει μεγαλύτερη δημιουργικότητα και ενεργητικότητα από πλευράς τους καθώς τους δίνει ως ένα βαθμό την αίσθηση ότι το μέλλον τους ανήκει και θα διαμορφωθεί ανάλογα με την κατεύθυνση που θα έχουν οι ενέργειές τους. Η ΕΒΑ πρέπει να στοχεύει στη διαμόρφωση ενός καλύτερου μέλλοντος παρά να αναζητά προσεγγίσεις για το πώς η ανάπτυξη θα κάνει λιγότερη ζημιά στη φύση και στους ανθρώπους.

Τέλος, ως προς το ζήτημα **«μετασχηματισμός»** γίνεται αναφορά σε επίτευξη μετασχηματισμού ανθρώπων, παιδαγωγικής και εκπαιδευτικών συστημάτων (UNECE, 2011· 2013):

- **Μετασχηματισμός ανθρώπων:** Τα συστήματα εκπαίδευσης βασίζονται σε ανθρώπους που εργάζονται σε αυτά, και το κλειδί για την αλλαγή αυτών των συστημάτων θα είναι οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι με κριτικό, στοχαστικό τρόπο θα μπορέσουν να συμμετέχουν στην αλλαγή της διδασκαλίας τους και γενικότερα στον τρόπο με τον οποίο εργάζονται. Η διαμόρφωση θετικών σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών είναι εδώ απαραίτητη. Αυτό προϋποθέτει να υπάρξει καταρχήν ειλικρίνεια στο ότι και οι εκπαιδευτικοί μπορεί να κάνουν λάθη ή να έχουν άγνοια για

πολλά ζητήματα και σε καμία περίπτωση δεν μπορεί να είναι οι άνθρωποι που έχουν απαντήσεις για τα πάντα. Απαιτεί επίσης να έχουν την ικανότητα κατανόησης των απόψεων των μαθητών τους αλλά και ενσυναίσθησης των καταστάσεων που βιώνουν.

- **Μετασχηματισμός της παιδαγωγικής:** Περιλαμβάνει γενικότερα μετασχηματιστικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία και τη μάθηση. Βασίζεται στην εμπειρία των μαθητών και δημιουργεί τις απαραίτητες προϋποθέσεις για ενεργή συμμετοχή, ανάπτυξη δημιουργικότητας-καινοτομίας και ικανότητα να οραματίζεται κανείς εναλλακτικούς τρόπους διαβίωσης. Θέτει επίσης τους μαθητές σε μια διαδικασία προβληματισμού σχετικά με το πώς συμβάλλουν οι καθημερινές επιλογές τους σε μία βιώσιμη ανάπτυξη.
- **Συνολικός μετασχηματισμός του εκπαιδευτικού συστήματος:** Κρίνεται κρίσιμος, διότι τα σημερινά εκπαιδευτικά συστήματα δεν έχουν υποστηρίξει βιώσιμα μοντέλα ανάπτυξης. Ο ρόλος της τυπικής εκπαίδευσης σαφώς και εκτιμάται από την κοινωνία ως σημαντικός. Πάρα ταύτα έχει πλέον ωριμάσει η ιδέα ότι θα πρέπει να υπάρξει μια αλλαγή, η οποία θα βοηθήσει τους μαθητές να αναπροσδιορίσουν, υπό το πρίσμα της βιωσιμότητας, τις επιλογές τους. Ασφαλώς και μια τέτοια αλλαγή δεν μπορεί να επιτευχθεί μεμονωμένα από εκπαιδευτικούς αλλά θα πρέπει να συμπεριλαμβάνει σχολεία, κυβερνήσεις, άλλα άτομα που εργάζονται σε αυτή την προσπάθεια κ.ά. Οι εκπαιδευτικοί είναι σε θέση να συμβάλλουν καθοριστικά σε μια συστημική αλλαγή του εργασιακού τους χώρου. Για να γίνει ωστόσο αυτό θα πρέπει να είναι εξοπλισμένοι με βασικές ικανότητες, όπως κατανόηση της αναγκαιότητας των αλλαγών, θετική προδιάθεση απέναντι σε αλλαγές και μια γκάμα δεξιοτήτων συνεργασίας.

Θεωρητικό και Μεθοδολογικό πλαίσιο Έρευνας

3 Θεωρητικό πλαίσιο

3.1 Οριοθέτηση βασικών εννοιών

Με βάση τη στοχοθεσία της παρούσας διατριβής και τη βιβλιογραφική ανάλυση που προηγήθηκε, προσδιορίζονται συνοπτικά οι βασικές έννοιες ανάλυσης.

Η έννοια της ΒΑ προσεγγίζεται στο πλαίσιο οριοθέτησης της Ανθρώπινης Ανάπτυξης (όπως αυτή έχει διαμορφωθεί μετά το 2010) και των παγκόσμιων διασκέψεων που αναφέρονται στη βιβλιογραφική ανασκόπηση. Αποτελεί μία «δυναμική ισορροπία» ανάμεσα σε κοινωνικές, οικονομικές και περιβαλλοντικές ανάγκες. Στοχεύει στην ορθολογική και δίκαιη χρήση των πόρων (φυσικών, κοινωνικών-πολιτισμικών, οικονομικών), στην προστασία της γης από περαιτέρω υποβάθμιση, στην κοινωνική πρόοδο και ευημερία, στη δικαιοσύνη για τις τωρινές και μελλοντικές γενεές, στον σεβασμό των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, στην παγκόσμια συνεργασία, στη διασφάλιση της ευημερίας, ασφάλειας, ειρήνης, δημοκρατίας και πολιτικών ελευθεριών, στην ενσωμάτωση και συμμετοχή περιθωριοποιημένων ομάδων, στον τερματισμό της φτώχιας και γενικότερα σε ζητήματα που διευρύνουν τις επιλογές των ανθρώπων συμβάλλοντας σε έναν καλύτερο και δικαιότερο κόσμο τόσο για τις σημερινές όσο και τις μελλοντικές γενεές.

Η έννοια της ΕΒΑ προσεγγίζεται με βάση τις αντίστοιχες παγκόσμιες διασκέψεις καθώς και τις σχετικές δημοσιεύσεις της UNESCO (ιδιαίτερα τις πρόσφατες: 2009a· 2014a· 2017· 2018) και της UNECE που αναφέρονται στην βιβλιογραφική ανασκόπηση. Προσδιορίζεται από την έννοια της ΒΑ και εντάσσεται στο χειραφετικό γνωσιακό ενδιαφέρον, αναφορικά με τον ρόλο της εκπαίδευσης, στοχεύοντας στην ανασυγκρότηση και τον μετασχηματισμό της κοινωνίας. Στηρίζεται σε αξίες δημοκρατίας, δικαιοσύνης, ισότητας, ανεκτικότητας, αυτάρκειας και υπευθυνότητας. Προσδιορίζεται ως μια «ποιοτική εκπαίδευση» που βοηθάει τα άτομα να κατανοήσουν τις υπαρκτές τοπικές και παγκόσμιες προκλήσεις στο παρόν και στο μέλλον, σε κοινωνικό, πολιτισμικό, οικονομικό και περιβαλλοντικό επίπεδο,

και να αναπτύξουν τις κατάλληλες ικανότητες προκειμένου να μπορούν να ανταπεξέλθουν σε αυτές καθώς και να είναι σε θέση να συμβάλουν με τις δράσεις τους στο να διατηρηθεί και να βελτιωθεί η ποιότητα ζωής τόσο για τους ίδιους όσο και για τους υπόλοιπους ανθρώπους, σήμερα και στο μέλλον.

Βασικές γνωστικές θεματικές περιοχές ΕΒΑ προσεγγίζονται με βάση τη στρατηγική της UNECE (2005) και τις δημοσιεύσεις της UNESCO (2002· 2006b) καθώς και τις αντίστοιχες παγκόσμιες διασκέψεις που αναφέρονται στη βιβλιογραφική ανασκόπηση. Προσδιορίζονται από τις έννοιες της ΒΑ και της ΕΒΑ και περιλαμβάνουν μία ευρεία γκάμα από οικονομικά, κοινωνικά-πολιτισμικά και περιβαλλοντικά θέματα όπως: κλιματική αλλαγή, οικολογικό αποτύπωμα, βιοποικιλότητα, διαχείριση και προστασία φυσικών πόρων, αξία όλων των έμβιων όντων, σχέσεις ανθρώπου-φύσης, βιώσιμη κατανάλωση και παραγωγή, περιορισμό ρίσκου από κινδύνους, εξάλειψη της φτώχειας, ενδογενεακή-διαγενεακή αλληλεγγύη και αλληλεξάρτηση, υπευθυνότητα σε τοπικό και παγκόσμιο επίπεδο, διακυβέρνηση και δημοκρατία, ειρήνη, ηθική, δικαιοσύνη και ισότητα, σχέσεις πλούσιων-φτωχών, ασφάλεια, ανθρώπινα δικαιώματα, πολιτιστική ποικιλότητα και κληρονομιά, αγροτική και αστική ανάπτυξη, οικονομική οργάνωση, επάρκεια και αυτάρκεια, εταιρική υπευθυνότητα και λογοδοσία κ.ά.

Διδακτικές και παιδαγωγικές αρχές και μέθοδοι ΕΒΑ προσεγγίζονται με βάση τις εκθέσεις της UNESCO (2012· 2018) τη στρατηγική της UNECE (2005) καθώς και τα σχετικά πορίσματα των παγκόσμιων διασκέψεων που αναφέρονται στην βιβλιογραφική ανασκόπηση. Σε αυτό το πλαίσιο η ΕΒΑ ως μια μορφή ολιστικής, μετασχηματιστικής, ποιοτικής, δια βίου εκπαίδευσης, είναι προσανατολισμένη στη δράση, υποστηρίζει την αυτοκαθοδηγούμενη μάθηση, τη συμμετοχή, τις συνεργασίες, τον προσανατολισμό στην επίλυση προβλημάτων, τη διεπιστημονικότητα και διαθεματικότητα. Δε βασίζεται εξολοκλήρου σε νέες παιδαγωγικές θεωρίες και μεθόδους, αλλά ενσωματώνει και αξιοποιεί μία ευρεία γκάμα από τις ήδη υπάρχουσες όπως «*συζητήσεις, εννοιολογική χαρτογράφηση, φιλοσοφική αναζήτηση, διευκρίνηση αξιών, προσομοιώσεις, σενάρια, χρήση*

μοντέλων, παιχνίδια ρόλων, εκπαιδευτικά παιχνίδια, τεχνολογία πληροφορίας και επικοινωνιών, έρευνες, μελέτη περιπτώσεων, επισκέψεις και μάθηση στο πεδίο, σχέδια εργασίας (project), μελέτη καλών πρακτικών, αξιοποίηση εμπειριών από τον εργασιακό χώρο και επίλυση προβλήματος» (UNECE, 2005: §33). Δίνει έμφαση σε δημιουργικές και κριτικές προσεγγίσεις καθώς και στο να σκέφτεται κανείς σε μακροχρόνιο επίπεδο και να διαχειρίζεται, με επιμονή και αξιοποιώντας καινοτόμες ιδέες, περίπλοκα ζητήματα που χαρακτηρίζονται από υψηλού βαθμού αβεβαιότητα.

Ικανότητες ΕΒΑ εκπαιδευτικών προσεγγίζονται με βάση τις εκθέσεις της UNESCO (2012· 2018) και δημοσιεύσεις της UNECE (UNECE, 2011· 2013) όπως αναφέρονται στην βιβλιογραφική ανασκόπηση. Διαμορφώνονται βάσει θεωρητικού πλαισίου ΒΑ και ΕΒΑ. Ως εκ τούτου περιλαμβάνουν μία γκάμα γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων, μεταξύ των οποίων: να έχει κανείς γνώσεις περιεχομένου που αφορούν επί της ουσίας βασικά ζητήματα ΒΑ και παιδαγωγικών αρχών ΕΒΑ, να σκέφτεται συστημικά, να μπορεί να διαχειρίζεται την αβεβαιότητα αναφορικά με προβλέψεις, προσδοκίες, αποτυχίες και μελλοντικά σχέδια, να εργάζεται με διεπιστημονικό τρόπο σε καινοτόμα πρότζεκτ, να αναγνωρίζει διασυνδέσεις, αλληλεξαρτήσεις και σχέσεις, να έχει ανοιχτή αντίληψη, διαπολιτισμική κατανόηση και ενσυναίσθηση, να συμβάλλει με τη δράση του στη διαμόρφωση και μετασχηματισμό του παρόντος και του μέλλοντος, να είναι σε θέση να κινητοποιεί τόσο τον εαυτό του όσο και άλλους στην ανάληψη δράσης, να είναι σε θέση να συνεργάζεται με ανομοιογενείς ομάδες, να χειρίζεται επιτυχώς σύγχρονα μέσα επικοινωνίας, να διαχειρίζεται περίπλοκες, αντιφατικές, διλημματικές καταστάσεις και συγκρουόμενα συμφέροντα, να είναι σε θέση να διερευνά εναλλακτικά μελλοντικά σενάρια διατηρώντας ένα όραμα για το μέλλον με βάση μια κριτική ανάλυση και κατανόηση των ιστορικών εξελίξεων κ.ά.

Το παραπάνω πλαίσιο ικανοτήτων ΕΒΑ έχει «λειτουργικοποιηθεί» σε αναλυτική λίστα ικανοτήτων όπως αυτή περιγράφεται στο κεφάλαιο «4.1.2. Το εργαλείο-ερωτηματολόγιο» (σελ. 113) με μία κατανομή στους άξονες: 1. Μαθαίνοντας να είμαστε, 2. Μαθαίνοντας να ζούμε μαζί, 3. Μαθαίνοντας να γνωρίζω, 4. Μαθαίνοντας να πράττω, 5. Μαθαίνοντας να μετασχηματίζω τον εαυτό μου και την κοινωνία, 6. Εφαρμοσμένες επιστήμες αγωγής.

3.2 Ερευνητική προσέγγιση

Η γενικότερη τάση ανέκαθεν ήταν να διαχωρίζονται οι ερευνητικές μέθοδοι ανάλογα με το αν ακολουθούν ένα ερευνητικό παράδειγμα[60] βασιζόμενο σε «ποσοτικές» ή «ποιοτικές» μεθόδους. Τα τελευταία χρόνια ωστόσο έχει ενστερνιστεί ένας μεγάλος αριθμός ερευνητών πρακτικές που αναφέρονται στα λεγόμενα μικτά μοντέλα έρευνας. Τα μοντέλα αυτά συνδυάζουν χαρακτηριστικά ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας, σε μία προσπάθεια να επωφεληθούν -όπου είναι εφικτό- από τα θετικά χαρακτηριστικά και των δύο παραδειγμάτων (Johnson, Onwuegbuzie & Turner, 2007· Kelle, 2008).

Οι «ποσοτικές» μέθοδοι διακρίνονται συνήθως από ένα αυστηρό και προκαθορισμένο ερευνητικό σχεδιασμό, σύμφωνα με τον οποίο οι περισσότερες κρίσιμες αποφάσεις έχουν ληφθεί ήδη πριν από τη διεξαγωγή της έρευνας. Βασικά χαρακτηριστικά της ποσοτικής έρευνας είναι η έμφαση σε μετρήσιμα δεδομένα, η ανάλυση αιτιολογικών σχέσεων ανάμεσα σε μεταβλητές καθώς και ο έλεγχος θεωριών και υποθέσεων. Μέσω εξέτασης -κατά το δυνατόν- πολλών τυχαίων περιπτώσεων ενός πληθυσμού, ο ερευνητής επικεντρώνεται στις παραμέτρους και μόνο, η συσχέτιση των οποίων ερευνάται. Στη συνέχεια επιδιώκει τη γενίκευση των ευρημάτων του, σε πληθυσμούς με παρόμοια χαρακτηριστικά (Almalki, 2016· Morgan, 2014· Τσιώλης, 2013· Ιωσηφίδης, 2003)

Οι «ποιοτικές» μέθοδοι από την άλλη διακρίνονται συνήθως για την ερευνητική «ευελιξία» τους (Creswell, 2007). Ακολουθούν μία διαλεκτική διαδικασία όπου το πρόβλημα και το πλαίσιο αναφοράς της έρευνας δεν είναι αυστηρά προκαθορισμένο και συχνά επαναπροσδιορίζονται κατά τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας (Μακράκης, 1998). Δεν προσανατολίζονται στη γενίκευση συμπερασμάτων σε επίπεδο πληθυσμού αλλά στρέφουν το ενδιαφέρον τους στην εξασφάλιση του μεγαλύτερου δυνατού πλούτου πληροφοριών σε σχέση με το

[60] Με βάση την προσέγγιση του Kuhn το 1962 για την έννοια του «παραδείγματος» (Orman, 2016), ως «ερευνητικό παράδειγμα» εννοείται εδώ ένα σύνολο από παραδοχές, αξίες και πρακτικές που αφορούν τη φύση και τη διεξαγωγή της έρευνας (Τσιώλης, 2013· Morgan, 2014· Πουρκός & Ίσαρη, 2015).

αντικείμενο της έρευνας (Δασκολιά, 2005). Διερευνούν συνήθως νέα ζητήματα μέσα από μία «πλαισιοθετημένη», «αναστοχαστική» προσπάθεια ερμηνείας αυτών (Πουρκός & Ίσαρη, 2015). Διακρίνονται από περιορισμένη αντικειμενικότητα, δεδομένου ότι τόσο κατά τη συλλογή του ερευνητικού υλικού όσο και κατά την ερμηνεία αυτού, υπεισέρχεται η υποκειμενική κρίση και η προσωπική εμπλοκή του ερευνητή (Τσιώλης, 2013). Ως εκ τούτου βασίζονται σε μεγάλο βαθμό στην «ερμηνευτική» και «φαινομενολογική» παράδοση σκέψης, αμφισβητώντας την ύπαρξη μιας αντικειμενικής πραγματικότητας και θεωρώντας ότι ο κόσμος γύρω μας ερμηνεύεται μόνο μέσα από υποκειμενικές νοηματικές διεργασίες (McManus-Holroyd, 2007). Υπό αυτή την έννοια η κοινωνική πραγματικότητα προσδιορίζεται στη βάση της «διυποκειμενικότητας», μέσα δηλαδή από τη σύγκλιση κοινών νοημάτων που της αποδίδονται (Ιωσηφίδης, 2003).

Την τελευταία δεκαετία, παρουσιάζεται μία έντονη αντιπαράθεση σχετικά με ζητήματα επιστημολογίας και μεθοδολογίας στην κοινωνική έρευνα. Εμφανίζεται σταδιακά να απορρίπτεται η ερευνητική μονομέρεια, υιοθετώντας μια πιο πρακτική θέση στην οποία αναγνωρίζονται θετικά στοιχεία τόσο στα «ποσοτικά» όσο και στα «ποιοτικά» ερευνητικά παραδείγματα. Επιχειρηματολογώντας ότι δεν τίθεται ζήτημα αντιφατικών ερευνητικών προσεγγίσεων, έχει διαμορφωθεί η τάση για μία τρίτη προσέγγιση, αυτή των μικτών ερευνητικών παραδειγμάτων, αντιμετωπίζοντας το ποσοτικό και το ποιοτικό παράδειγμα, όχι ως ανταγωνιστικά μεταξύ τους, αλλά ως δύο άκρα ενός συνεχούς. Υπό αυτή την έννοια ποιοτικές και ποσοτικές μέθοδοι δρουν συμπληρωματικά και εξισορροπητικά, παρέχοντας βαθύτερες, πλουσιότερες και πιο ολοκληρωμένες πληροφορίες και γνώσεις, οι οποίες συμβάλλουν σε καλύτερη κατανόηση των υπό διερεύνηση θεμάτων (Johnson & Onwuegbuzie, 2004· Onwuegbuzie & Leech, 2005· Johnson, Onwuegbuzie & Turner, 2007· Morgan, 2007· Creswell & Garrett, 2008· Greene, 2008· Kelle, 2008· Harrits, 2011· Hall, 2013· Τσιώλης, 2013· Almalki, 2016· Makrakis & Kostoulas-Makrakis, 2016· Shannon-Baker, 2016).

Οι Makrakis & Kostoulas-Makrakis (2016) θεωρούν ότι τα τελευταία χρόνια η χρήση μικτών ερευνητικών μεθόδων φαίνεται να αξιοποιείται ιδιαίτερα από ερευνητές που ασχολούνται με τον σχεδιασμό και την αξιολόγηση προγραμμάτων

ΕΒΑ. Επιχειρηματολογούν γενικότερα υπέρ της χρήσης μικτών ερευνητικών προσεγγίσεων σε ζητήματα που έχουν να κάνουν με πτυχές περίπλοκων θεμάτων της ΕΒΑ, υπό την προϋπόθεση ωστόσο να είναι ξεκάθαρο το θεωρητικό υπόβαθρο προσέγγισης και οι σκοποί και στόχοι του ερευνητή (ό.π.).

Αναφορικά με την παρούσα διατριβή θεωρήθηκε ότι ποσοτικά δεδομένα από μόνα τους δεν επαρκούν προκειμένου να γίνει έστω και στοιχειώδη μελέτη της επίδρασης που μπορεί να έχει προκύψει λόγω της ΔΕΒΑ στα ΠΤΔΕ Ελλάδος. Υιοθετείται λοιπόν συνδυασμός ποιοτικών και ποσοτικών ερευνητικών προσεγγίσεων, επιχειρώντας μία κατά το δυνατόν πιο ολοκληρωμένη -τόσο συνολικά όσο και για κάθε τμήμα ξεχωριστά- διερεύνηση.

Με βάση το παραπάνω σκεπτικό, όπως περιγράφεται αναλυτικότερα και στο επόμενο κεφάλαιο που αφορά το «Μεθοδολογικό πλαίσιο», υιοθετήθηκε:

- «ποιοτική» ερευνητική προσέγγιση με «θεματική ανάλυση περιεχομένου» σε οδηγούς σπουδών των ΠΤΔΕ Ελλάδος ως προς «θέματα» που εμπίπτουν στην ΕΒΑ στα προσφερόμενα κάθε εξάμηνο (για την εξεταζόμενη χρονική περίοδο) μαθήματα και
- «ποσοτική» ερευνητική προσέγγιση με χρήση «δομημένου ανώνυμου ερωτηματολογίου κλειστού τύπου» σε τεταρτοετείς φοιτητές (ακαδημαϊκού έτους 2011-12), αναφορικά με αυτοπροσδιοριζόμενες ικανότητές τους ΕΒΑ, καθώς και ορισμένων άλλων μεταβλητών γύρω από την ΕΒΑ, τόσο γενικότερα όσο και συγκεκριμένα για τα τμήματα στα οποία φοιτούν.

3.3 Υποθέσεις Εργασίας

Με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα που έχουν διατυπωθεί,[61] διαμορφώνονται επιπρόσθετα οι εξής κατευθυντήριες υποθέσεις:

- Η εκπαίδευση των υποψήφιων εκπαιδευτικών, μέσα από τις βασικές τους σπουδές, για ανάπτυξη ικανοτήτων στο πλαίσιο της ΕΒΑ, έχει

[61] Βλ. σχ. Κεφ.: «1.2.2. Ερευνητικά ερωτήματα», σελ. 25.

θεωρηθεί ως ένας από τους βασικούς στόχους της ΔΕΒΑ και όλες οι σχετικές συστάσεις αναφέρονται, μεταξύ άλλων, στην ενσωμάτωση και διδασκαλία βασικών θεμάτων ΒΑ στα αντίστοιχα προγράμματα σπουδών τους (UNESCO 2002· UNESCO, 2005b· UNECE, 2005· UNESCO, 2006b· UNECE, 2008a). Επίσης, μέσα από τη βιβλιογραφία διαφαίνεται, ότι προσπάθειες που γίνονται για εκπαίδευση φοιτητών γύρω από ζητήματα ΒΑ, συμβάλουν θετικά στη διαμόρφωση αντίστοιχων ικανοτήτων από πλευράς μαθητευόμενων (Gayford, 2004· Summers, Childs & Corney, 2005· Stir, 2006. Corney & Reid, 2007· Ferreira, Ryan, Tilbury, 2007· Péer, Goldman & Yavetz, 2007· UNESCO, 2007b· Lozano-García κ.ά, 2008). Διαμορφώνεται συνεπώς η υπόθεση ότι οι ικανότητες ΕΒΑ που δηλώνουν οι φοιτητές μέσα από το ερωτηματολόγιο,[62] θα συνδέονται θετικά με τη συμμετοχή τους σε σχετικά με τη ΒΑ μαθήματα και σεμινάρια που προσφέρονται στο τμήμα φοίτησής τους. Αντιστοίχως αναμένεται σε τμήματα που εμφανίζεται μεγαλύτερη προσφορά μαθημάτων σχετικών με τη ΒΑ, αυτό να αντικατοπτρίζεται σε υψηλότερους μέσους όρους ικανοτήτων ΕΒΑ που δηλώνουν οι φοιτητές τους.

- Μέσα από τη βιβλιογραφία εμφανίζονται οι γυναίκες να είναι πιο ευαισθητοποιημένες σε ζητήματα προστασίας του περιβάλλοντος (Davidson & Freudenburg, 1996· Zelezny, Chua & Aldrich, 2000· Hunter, Hatch, & Johnson, 2004) καθώς και σε θέματα που έχουν να κάνουν με τον κοινωνικό πυλώνα της ΒΑ όπως ζητήματα υγείας, φροντίδας, κοινωνικής αλληλεγγύης κ.ά. (Beutel & Marini, 1995· Dietz, Kalof & Stern, 2002). Αντιστοίχως λοιπόν αναμένεται το φύλο να έχει μια επίδραση σε στάσεις και ικανότητες ΕΒΑ που δηλώνουν οι φοιτητές.

[62] Βλ. σχ. κεφ.: «4.1.2. Το εργαλείο-ερωτηματολόγιο», σελ. 113.

- Δεδομένου ότι η χειραφετική προσέγγιση της ΕΒΑ[63] φαίνεται να απορρέει από την ίδια τη φύση αυτής (Κωστούλα-Μακράκη & Μακράκης, 2006· Sleurs, 2008) η άποψη ότι η βασική λειτουργία της εκπαίδευσης έγκειται στην «ενίσχυση αλλαγών προς μια δικαιότερη κοινωνία και έναν καλύτερο κόσμο)», είναι αυτή που θεωρείται κεντρική στο πλαίσιο της επίτευξης μίας εκπαίδευσης με προσανατολισμό τη ΒΑ (Sterling, 2001). Με βάση λοιπόν την παραπάνω θέση, διαμορφώνεται η υπόθεση ότι, οι φοιτητές που ενστερνίζονται αυτή την «άποψη», αναφορικά με τη λειτουργία της εκπαίδευσης, πιθανόν να εμφανίζουν υψηλότερη αυτοεκτίμηση ως προς τις ικανότητές τους για ΕΒΑ.

Ως προς την ερευνητική προσέγγιση με «παραγωγική θεματική ανάλυση περιεχομένου» αναμένεται ότι, βάσει συστάσεων UNESCO (2002· 2006b· 2012) και UNECE (2005) για αναδιαμόρφωση των οδηγών σπουδών, σχολών εκπαίδευσης εκπαιδευτικών, στο πλαίσιο της ΔΕΒΑ,[64] θα εμφανίζεται μία αντίστοιχη επίδραση των συστάσεων αυτών και στους οδηγούς σπουδών των ΠΤΔΕ Ελλάδος, ως προς τη θεματολόγια, τη στοχοθεσία και τις προτεινόμενες διδακτικές μεθόδους των προσφερόμενων μαθημάτων.

[63] Βλ. σχ. κεφ.: «2.3.3.3. Συσχετίζοντας την ΕΒΑ με τα τρία γνωσιακά ενδιαφέροντα του Habermas (1972)», σελ. 75.

[64] Βλ. σχ. Κεφ.: «2.5. Το ζήτημα της κατάρτισης των υποψήφιων εκπαιδευτικών με ικανότητες ΕΒΑ», σελ. 80.

4 Μεθοδολογικό πλαίσιο

Με βάση λοιπόν τον σκοπό της έρευνας, τα ερευνητικά ερωτήματα και το όλο θεωρητικό πλαίσιο αυτής, περιγράφεται παρακάτω ο τρόπος με τον οποίο επιχειρείται η διερεύνηση της επίδρασης της ΔΕΒΑ στα ΠΤΔΕ ως προς τους οδηγούς σπουδών και τα προσφερόμενα μαθήματα κάθε τμήματος (για τα ακαδημαϊκά έτη 2008-09 έως και 2011-12) καθώς και των δηλουμένων ικανοτήτων ΕΒΑ τεταρτοετών φοιτητών (ακαδημαϊκό έτος 2011-12), μέσα από το δομημένο ερωτηματολόγιο κλειστού τύπου που διαμορφώθηκε στα πλαίσια του προγράμματος RUCAS.[65]

4.1 Ποσοτική έρευνα ικανοτήτων ΕΒΑ φοιτητών

4.1.1 Υποκείμενα έρευνας

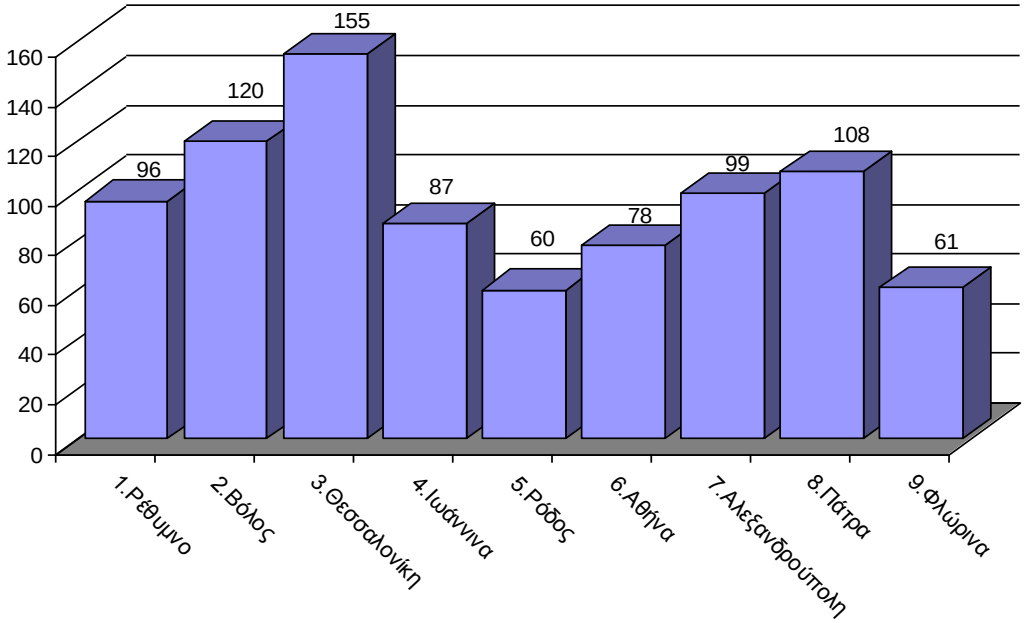
Υποκείμενα της έρευνας ήταν οι τεταρτοετείς φοιτητές των ΠΤΔΕ Ελλάδος, το ακαδημαϊκό έτος 2011-12. Ο περιορισμός μόνο στους τεταρτοετείς φοιτητές έγινε προκειμένου να υπάρξει διερεύνηση ως προς την πιθανή επίδραση που έχει το τμήμα τους στα τέσσερα χρόνια φοίτησής τους.

Το σύνολο των ερωτηματολογίων που συλλέχθηκαν ήταν 864. Η κατατομή ανά τμήμα έχει ως εξής:

1. **ΠΤΔΕ, Πανεπιστημίου Κρήτης (έδρα το Ρέθυμνο):** 96 ερωτηματολόγια, το 11,1% του συνολικού δείγματος.
2. **44ΠΤΔΕ, Πανεπιστημίου Θεσσαλίας (έδρα ο Βόλος):** 120 ερωτηματολόγια, το 13,9% του συνολικού δείγματος.
3. **ΠΤΔΕ, Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης (έδρα η Θεσσαλονίκη):** 155 ερωτηματολόγια, το 17,9% του συνολικού δείγματος.
4. **ΠΤΔΕ, Πανεπιστημίου Ιωαννίνων (έδρα τα Ιωάννινα):** 87 ερωτηματολόγια, το 10,1% του συνολικού δείγματος.
5. **ΠΤΔΕ, Πανεπιστημίου Αιγαίου (έδρα η Ρόδος):** 60 ερωτηματολόγια, το 6,9% του συνολικού δείγματος.

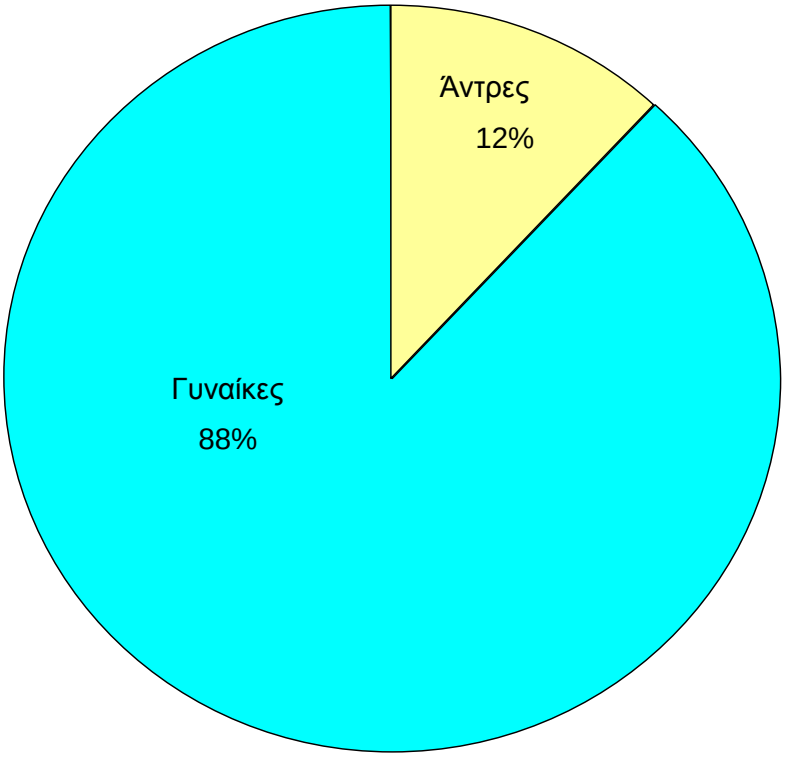
[65] Βλ. σχ. υποσημείωση 12 σελίδα 25.

6. **ΠΤΔΕ, Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών (έδρα η Αθήνα):** 78 ερωτηματολόγια, το 9,0% του συνολικού δείγματος.
7. **ΠΤΔΕ, Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης (έδρα η Αλεξανδρούπολη):** 99 ερωτηματολόγια, το 11,5% του συνολικού δείγματος.
8. **ΠΤΔΕ, Πανεπιστημίου Πατρών (έδρα η Πάτρα):** 108 ερωτηματολόγια, το 12,5% του συνολικού δείγματος.
9. **ΠΤΔΕ, Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας (έδρα η Φλώρινα):** 61 ερωτηματολόγια, το 7,1% του συνολικού δείγματος.



Γράφημα 1 Κατανομή δείγματος ανά τμήμα φοίτησης

Η κατανομή ανά φύλο έχει ως εξής: Συνολικά συμμετείχαν 104 Άνδρες (12,1% το συνολικού δείγματος) και 759 γυναίκες (87,9% του συνολικού δείγματος).



Γράφημα 2 Κατανομή δείγματος ανά φύλο

Τμήμα Φοίτησης	**Φύλο**	
	Άνδρες	**Γυναίκες**
1.Ρέθυμνο	12 (12,5%)	84 (87,5%)
2.Βόλος	8 (6,7%)	112 (93,3%)
3.Θεσσαλονίκη	18 (11,6%)	137 (88,4%)
4.Ιωάννινα	5 (5,7%)	82 (94,3%)
5.Ρόδος	11 (18,3%)	49 (81,7%)
6.Αθήνα	14 (17,9%)	64 (82,1%)
7.Αλεξανδρούπολη	21 (21,2%)	78 (78,8%)
8.Πάτρα	5 (4,7%)	102 (95,3%)
9.Φλώρινα	10 (16,4%)	51 (83,6%)

Πίνακας 1 Κατανομή φύλου ανά τμήμα

Οι διαφορές που εμφανίζονται στην κατανομή φύλου ανά τμήμα είναι στατιστικά σημαντικές (χ^2 (8, N = 863) = 25,805, $p < .001$). Για κάποιο λόγο δηλαδή, βλέπουμε σε ορισμένες σχολές η αναλογία ανδρών-γυναικών διαφέρει σημαντικά. Για την ερμηνεία ωστόσο αυτού του φαινομένου θα πρέπει να δούμε τις ειδικές

συνθήκες που επικρατούν σε κάθε τμήμα ξεχωριστά, κάτι που ξεφεύγει από τους στόχους της παρούσας έρευνας.

4.1.2 Το εργαλείο-ερωτηματολόγιο

Η επιλογή του ερωτηματολογίου βασίστηκε σε ερωτηματολόγιο που κατασκευάστηκε ειδικά για τις ανάγκες του προγράμματος RUCAS.[66] Βασικός στόχος του συγκεκριμένου προγράμματος ήταν να βοηθηθούν τα συνεργαζόμενα πανεπιστημιακά ιδρύματα να αναπροσανατολίσουν τα αναλυτικά τους προγράμματα με στόχο την προσέγγιση της βιωσιμότητας. Αυτό επιχειρείται να επιτευχθεί μέσα από την ανάπτυξη σχετικών ικανοτήτων του πανεπιστημιακού προσωπικού, ενίσχυση των εθνικών και διεθνών δικτύων συνεργασίας καθώς και εφαρμογή αναθεωρημένων-εκσυγχρονισμένων αναλυτικών προγραμμάτων ΕΒΑ (Makrakis κ.ά., 2012).

Το μεθοδολογικό πλαίσιο πάνω στο οποίο στηρίχθηκε η σχεδίαση του ερωτηματολογίου και η διασφάλιση της εγκυρότητας του περιεχομένου του αποτελείται από τρία επίπεδα. Σε πρώτο επίπεδο μια ομάδα ειδικών, ακολουθώντας τη Δελφική Μέθοδο[67] προσδιόρισε ένα σώμα από βασικές ικανότητες ΕΒΑ, γενικές όσο και επιστημονικά εξειδικευμένες ανάλογα με το τμήμα φοίτησης των φοιτητών στους οποίους απευθυνόταν. Σε δεύτερο επίπεδο έγινε συζήτηση από την ομάδα ειδικών και προσδιορίστηκε ένα τελικό σώμα ικανοτήτων τις οποίες και λειτουργικοποίησε σε μορφή ερωτήσεων ερωτηματολογίου. Στο τρίτο επίπεδο οι ερωτήσεις αυτές ελέγχθηκαν και τροποποιήθηκαν περαιτέρω από μία άλλη ομάδα ειδικών και έγινε πιλοτική εφαρμογή του ερωτηματολογίου σε ομάδα φοιτητών, η οποία και προσδιόρισε την τελική μορφή του (ό.π.).

Το σώμα των ειδικών που ανέπτυξε και φρόντισε για την εγκυρότητα του ερωτηματολογίου ικανοτήτων ΕΒΑ φοιτητών αποτελούταν από 32 συμμετέχοντες που προτάθηκαν από δώδεκα συμμετέχοντα στο πρόγραμμα πανεπιστήμια και τρεις

---

[66] Βλ. σχ. υποσημείωση 12 σελίδα 25.**Error! Bookmark not defined.**
[67] Βλ. σχ. υποσημείωση 57 στη σελίδα 91 .

μη κυβερνητικές οργανώσεις. Όλοι οι συμμετέχοντες είχαν εξειδικευμένες γνώσεις και εμπειρίες σχετικά με ζητήματα ΒΑ και ΕΒΑ (ό.π.).

Μέσα από όλη αυτή τη διαδικασία οι ομάδες (clusters) των βασικών ικανοτήτων ΒΑ που επιλέχθηκαν, βασίζονται στην έκθεση του Jacques Delors για την UNESCO (1996) η οποία αναφέρεται σε τέσσερις πυλώνες για την εκπαίδευση του 21ου αιώνα. Προστέθηκε επίσης μία πέμπτη ομάδα ικανοτήτων με τίτλο «Μαθαίνοντας να μετασχηματίζουμε τους εαυτούς μας και την κοινωνία» καθώς και μία έκτη με τίτλο «Εφαρμοσμένες επιστήμες αγωγής» (ό.π.) Η προσθήκη του πέμπτου πυλώνα αναφέρεται από τον Black (1999) ότι είχε προταθεί από την UNICEF κατά τη διάρκεια της επεξεργασίας των προτάσεων της, επί της «έκθεσης Ντελόρ», θεωρώντας τα πρώτα χρόνια ανάπτυξης του ανθρώπου καθοριστικά στη διαμόρφωση των αντίστοιχων ικανοτήτων που θα τον συνοδεύουν σε όλη του τη ζωή.

Η πιλοτική φάση του ερωτηματολογίου έγινε στο συνεργαζόμενο τμήμα του «Notre Dame University» στο Λίβανο. Οι ερωτήσεις σε κάθε ομάδα απαντήθηκαν μέσα από μία εξαβάθμια κλίμακα τύπου Likert. Η ανάλυση αξιοπιστίας Cronbach alpha που έγινε στην πιλοτική φάση έδειχνε υψηλό σκορ το οποίο κυμαίνεται μεταξύ 0,80 και 0,95 (Makrakis & Kostoulas-Makrakis, 2012).

Το τελικό ερωτηματολόγιο όπως αυτό διαμορφώθηκε, συμπεριελάμβανε διάφορες ικανότητες ΕΒΑ στις οποίες ο/η εκάστοτε φοιτητής/τρια καλούταν να εκτιμήσει τον βαθμό στον οποίο θεωρεί ότι ανταποκρίνεται με βάση την εξαβάθμια κλίμακα: 1= Καθόλου, 2=Ελάχιστα, 3=Μέτρια, 4=Καλά, 5=Πολύ καλά 6=Εξαιρετικά. Παρακάτω παρουσιάζονται αναλυτικά οι συγκεκριμένες ικανότητες, ανά κατηγορία, όπως αυτές εμφανίζονται στα ελληνικά, στο ερωτηματολόγιο της παρούσας διατριβής.

1. Μαθαίνοντας να είμαστε

Στόχος αυτής της κατηγορίας είναι να διερευνηθεί σε ποιο βαθμό εκτιμούν οι φοιτητές το ατομικό τους δυναμικό και το αίσθημα προσωπικής ευθύνης που έχουν για την επίτευξη κοινών στόχων σε μία κοινωνία. Ζητείται συγκεκριμένα από τους φοιτητές: «Αξιολογήστε τον βαθμό στον οποίο είστε ικανός/ή»:

1. Να εκτιμάτε την κοινωνική, πολιτισμική και περιβαλλοντική ποικιλομορφία.
2. Να αντιλαμβάνεστε τη δια βίου μάθηση ως εμπλουτισμό της ποιότητας ζωής σας.
3. Να διευκρινίζετε τις δικές σας πεποιθήσεις, αξίες και τρόπο σκέψης.
4. Να κατανοείτε τις επαγγελματικές, ηθικές και κοινωνικές σας ευθύνες.
5. Να σκέφτεστε συστημικά (τόσο σε επίπεδο φυσικών όσο και κοινωνικών επιστημών).
6. Να αναπτύσσετε, να εξερευνάτε και να δημιουργείτε ένα όραμα για το μέλλον.
7. Να εκτιμάτε έναν βιώσιμο τρόπο ζωής.
8. Να έχετε αυτοπεποίθηση, αυτοσυγκράτηση και ικανότητα να δράτε με ακεραιότητα.
9. Να εργάζεστε γύρω από ένα ζήτημα ή ένα έργο το οποίο απαιτεί την ενσωμάτωση ιδεών από ποικίλες πηγές.
10. Να αναπτύσσετε μια προσωπική συναισθηματική και ηθική σχέση με το φυσικό περιβάλλον.
11. Να έχετε μια αίσθηση χρόνου και τόπου βασιζόμενη σε προσωπικές σας και ιστορικές εμπειρίες.
12. Να οραματίζεστε ένα ιδεατό μέλλον το οποίο θα ανταποκρίνεται στα κοινωνικά και περιβαλλοντικά ζητήματα που εμφανίζονται.

2. Μαθαίνοντας να ζούμε μαζί

Ανάπτυξη ενσυναίσθησης και κατανόησης των άλλων (της ιστορίας τους, των παραδόσεών τους κλπ). Αυτό θα αποτελέσει τη βάση για να αντιληφθεί κανείς τις αλληλεξαρτήσεις που υπάρχουν γύρω μας σε ανθρώπινο επίπεδο καθώς και τις κοινές προκλήσεις που έχουμε να αντιμετωπίσουμε στο μέλλον. Απαιτείται και εδώ ανάπτυξη ικανοτήτων για συλλογική εργασία και συνεργασία καθώς και ικανότητες διαχείρισης πιθανών συγκρούσεων με σεβασμό στις αξίες του πλουραλισμού, της αμοιβαίας κατανόησης και της ειρήνης (Delors, 1996). Ζητείται συγκεκριμένα από τους φοιτητές: «Αξιολογήστε τον βαθμό στον οποίο είστε ικανός/ή»:

13. Να υπερασπίζεστε ένα βιώσιμο μέλλον για όλους.
14. Να αναγνωρίζετε τις πολλαπλές όψεις σε ένα ζήτημα.
15. Να αναπτύσσετε ενσυναίσθηση - βάζοντας δηλαδή τον εαυτό σας στη θέση του άλλου.
16. Να διευκολύνετε τη δικτύωση με στόχο την αναζήτηση γνώσης γύρω από ζητήματα εκπαίδευσης για αειφόρο/βιώσιμη ανάπτυξη και να κάνετε συμπράξεις.
17. Να συνεργάζεστε και να συμμετέχετε σε συλλογικές διαδικασίες λήψης αποφάσεων.
18. Να κατανέμετε ρόλους και να κινητοποιείτε με τον κατάλληλο τρόπο άλλα άτομα, να δημιουργείτε συνεργασίες και να συμμετέχετε ενεργά σε συλλογικές οργανώσεις.
19. Να διερευνάτε τις πραγματικότητες του κόσμου που βιώνουν άλλοι άνθρωποι.
20. Να συνεργάζεστε με άλλους ανθρώπους.
21. Να μάθετε να εξισορροπείτε ανάμεσα στις ατομικές και τις συλλογικές ανάγκες.
22. Να αναλαμβάνετε ευθύνες, επιδιώκοντας ατομική και συλλογική ευημερία.

3. Μαθαίνοντας να γνωρίζουμε

Ικανότητα του να μαθαίνει κανείς πώς να μαθαίνει και να επωφελείται από τις ευκαιρίες για δια βίου εκπαίδευση. Περιλαμβάνει ευρεία γενική εκπαίδευση σε συνδυασμό με την ικανότητα εξειδίκευσης σε συγκεκριμένους τομείς. Ζητείται

συγκεκριμένα από τους φοιτητές: «Αξιολογήστε τον βαθμό στον οποίο είστε ικανός/ή»:

23. Να επιτυγχάνετε εμπεριστατωμένη γνώση από διαφορετικούς τομείς.
24. Να κατανοείτε τη σημασία της αειφόρου/βιώσιμης ανάπτυξης στην χώρα/περιοχή που ζείτε.
25. Να είστε εξοικειωμένος με την πολιτική, τους μηχανισμούς καθώς και τη νομοθεσία της χώρας σας γύρω από την αειφόρο/βιώσιμη ανάπτυξη.
26. Να αναλύετε το πώς οι πεποιθήσεις σας, οι επιλογές σας και η συμπεριφορά σας επηρεάζουν το περιβάλλον ζωντανών και μη ζωντανών οργανισμών τόσο στο παρόν όσο και στο μέλλον.
27. Να γνωρίζετε σχετικά με βιοφυσικά και κοινωνικοπολιτισμικά συστήματα.
28. Να βρίσκετε πληροφορίες, να τις αξιολογείτε και να τις χρησιμοποιείτε με τον κατάλληλο τρόπο.
29. Να διαχειρίζεστε ελλιπείς και περίπλοκες πληροφορίες.
30. Να διερευνάτε τις κοινωνικές, περιβαλλοντικές και πολιτισμικές επιρροές που σχετίζονται με ενέργειες του παρελθόντος και του παρόντος.
31. Να γνωρίζετε πώς μπορείτε να αξιολογήσετε την επίδραση του τρόπου ζωής σας στο περιβάλλον και την κοινωνία.
32. Να διερευνάτε τα δυνατά και αδύναμα σημεία, των δικών σας αντιλήψεων γύρω από το ζήτημα ή την έννοια της αειφόρου/βιώσιμης ανάπτυξης.

4. Μαθαίνοντας να πράττουμε

Η ικανότητα του να αντιμετωπίζει κανείς πολλαπλές σύνθετες και συχνά μη προβλέψιμες καταστάσεις και να δουλεύει ομαδικά-συνεργατικά, μέσα από επαγγελματικές, εκπαιδευτικές ή διάφορες κοινωνικές ομάδες ατόμων. Ζητείται συγκεκριμένα από τους φοιτητές: «Αξιολογήστε τον βαθμό στον οποίο είστε ικανός/ή»:

33. Να σκέπτεστε και να δραστηριοποιήστε κατάλληλα προκειμένου να επιλύετε αντικρουόμενα ζητήματα.
34. Να αντιλαμβάνεστε περίπλοκες σχέσεις αιτιών-αποτελεσμάτων και δυναμικών ισορροπιών.
35. Να αναστοχάζεστε για τις παρενέργειες και τις συνέπειες που ενδεχομένως συνεπάγεται μια πράξη.
36. Να εφαρμόζετε τη σκέψη και τη λογική σε διαφορετικές κλίμακες χρόνου ή και χώρου.
37. Να εφαρμόζετε προηγούμενες γνώσεις, εμπειρίες και ιδέες, δικές σας ή άλλων σε νέα περιβάλλοντα.
38. Να μεταβαίνετε από την ενημέρωση, στη γνώση και στη δράση.
39. Να εφαρμόζετε επαγγελματικές γνώσεις συμβατές με ηθικές αρχές και παγκόσμιες αξίες.
40. Να εφαρμόζετε ολιστικές και συστημικές προσεγγίσεις για την επίλυση προβλημάτων και να μεταβαίνετε πέρα από τον παραδοσιακό τρόπο προσέγγισης της πραγματικότητας σε ασύνδετα κομμάτια.
41. Να αξιολογείτε αντικρουόμενες προσεγγίσεις, αξίες και συμφέροντα.
42. Να διαχειρίζεστε περίπλοκες και αβέβαιες καταστάσεις.
43. Να αξιολογείτε δεδομένα και να προτείνετε δημιουργικές και βιώσιμες λύσεις.
44. Να συλλέγετε δεδομένα και να δημιουργείτε λύσεις για ένα βιώσιμο μέλλον.

5. Μαθαίνοντας να μετασχηματίζουμε τους εαυτούς μας και την κοινωνία

Προστέθηκε επίσης η πέμπτη ομάδα **«Μαθαίνοντας να μετασχηματίζουμε τους εαυτούς μας και την κοινωνία»** όπως αυτή ενσωματώθηκε αργότερα από την UNESCO ως ο πέμπτος πυλώνας της εκπαίδευσης για τον 21^{ο} αιώνα (Schaeffer, 2006· UNESCO, 2018). Ζητείται συγκεκριμένα από τους φοιτητές: «Αξιολογήστε τον βαθμό στον οποίο είστε ικανός/ή»:

45. Να μαθαίνετε και να αναστοχάζεστε πάνω στις δράσεις σας και στις ιδεολογικές τους βάσεις.
46. Να κινητοποιείτε τον εαυτό σας καθώς και τους γύρω σας με στόχο να γίνετε ενεργοί πολίτες.
47. Να αναλάβετε υπεύθυνη δράση για να αλλάξετε αδικίες και ανισότητες που αφορούν εσάς και τους άλλους.
48. Να κατανοείτε την ανάγκη αλλαγής προς ένα βιώσιμο τρόπο ζωής τόσο σε ατομικό όσο και σε συλλογικό επίπεδο.
49. Να διαχειρίζεστε διαφωνίες και συγκρούσεις.
50. Να σκέφτεστε κριτικά γύρω από ζητήματα αξιών.
51. Να αλλάζετε τις δομές που σας εγκλωβίζουν στην άγνοιά σας και σε μη βιώσιμες δράσεις.
52. Να σκέφτεστε και να δράτε με προσανατολισμό το μέλλον.
53. Να αναγνωρίζετε και να αναλύετε δομές εξουσίας στην κοινωνία (π.χ. στην κοινότητα).
54. Να δράτε ατομικά και συλλογικά με τρόπο που μπορεί να συμβάλλει στη βιωσιμότητα.

6. Εφαρμοσμένες επιστήμες αγωγής

Στο τέλος υπήρχε και μία κατηγορία που αφορούσε ικανότητες σε ζητήματα ΒΑ σε σχέση με τις επιστήμες της αγωγής που ως κατηγορία αφορά τους φοιτητές στις παιδαγωγικές σχολές. Οι ικανότητες αυτής της κατηγορίας, για τις οποίες ερωτώνται οι φοιτητές κινούνται στο ίδιο μοτίβο με τις προηγούμενες. Ζητείται συγκεκριμένα από τους φοιτητές: «Αξιολογήστε τον βαθμό στον οποίο είστε ικανός/ή»:

55. Να ενσωματώνετε νέες τεχνολογίες και εργαλεία συλλογής και επεξεργασίας δεδομένων για να υποστηρίξετε τη διδασκαλία για βιώσιμη ανάπτυξη.
56. Να ενσωματώσετε τη διαπολιτισμική κατανόηση και την ειρηνική επίλυση συγκρούσεων στη διδακτική πράξη.
57. Να εφαρμόζετε διδακτικές μεθόδους για την αποτελεσματική διδασκαλία παιδιών με διαφορετικό εθνικό και πολιτισμικό υπόβαθρο.
58. Να προσαρμόζετε, να αναθεωρείτε και να χρησιμοποιείτε ελεύθερο εκπαιδευτικό υλικό από τον παγκόσμιο ιστό προκειμένου να φτιάξετε σχέδια μαθήματος σχετικά με τη βιώσιμη ανάπτυξη.
59. Να χρησιμοποιείτε το διαδίκτυο ως πηγή εμπλουτισμού των επαγγελματικών σας γνώσεων και ικανοτήτων.
60. Να εμπλέκετε μαθητές, γονείς και μέλη της τοπικής κοινότητας στη διδασκαλία τοπικών και παγκόσμιων θεμάτων.
61. Να δημιουργείτε ένα όραμα και σχέδιο δράσης για το σχολείο στο πλαίσιο της εκπαίδευσης για την αειφόρο/βιώσιμη ανάπτυξη.
62. Να αναπτύσσετε εκπαιδευτικά προγράμματα τα οποία προάγουν τη δημοκρατία και την αυξημένη συμμετοχή στην κοινωνία, ειδικότερα των γυναικών και των μειονοτήτων.

63. Να αναπτύσσετε ένα σύνθετο θέμα, αναλυτικό πρόγραμμα ή σχέδιο, χρησιμοποιώντας τοπικές, εθνικές ή διεθνείς οργανώσεις και δίκτυα.
64. Να βοηθάτε αποτελεσματικά τα παιδιά να αποσαφηνίσουν και να αναστοχαστούν πάνω στις αξίες τους.
65. Να ενσωματώνετε στη διδασκαλία τεχνικές επίλυσης συγκρούσεων και ζητήματα που σχετίζονται με την εκπαίδευση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και την εκπαίδευση για την ειρήνη.
66. Να ενσωματώνετε αλληλεπιδραστικές και μαθητοκεντρικές διδακτικές και μαθησιακές στρατηγικές (π.χ. συζήτηση, παίξιμο ρόλων, βιωματική μάθηση, αφήγηση ιστοριών, επίλυση προβλήματος και εξωσχολική μάθηση).
67. Να καθοδηγείτε τους μαθητές να ψάχνουν για πληροφορίες και να μαθαίνουν μόνοι τους.
68. Να χρησιμοποιείτε εννοιολογικούς χάρτες, γνωστικά εργαλεία, μοντελοποίηση και προσομοιώσεις για τη διδασκαλία ζητημάτων που σχετίζονται με την αειφόρο/βιώσιμη ανάπτυξη.

Επιπλέον υπάρχουν στο ερωτηματολόγιο μια σειρά ερωτήσεων στάσεων. Οι στάσεις των φοιτητών αναφορικά με ζητήματα ΒΑ περιορίστηκαν μέσα από 10 ερωτήσεις στην κατηγορία του «μαθαίνοντας να ζούμε μαζί» (Makrakis & Kostoulas-Makrakis, 2013a).

Οι ερωτήσεις αυτές έχουν τη μορφή προτάσεων πάνω στις οποίες οι φοιτητές καλούνται να λάβουν θέση με βάση την εξαβάθμια κλίμακα: 1= Διαφωνώ απόλυτα, 2=Διαφωνώ αρκετά, 3=Διαφωνώ λίγο, 4=Συμφωνώ λίγο, 5=Συμφωνώ αρκετά 6=Συμφωνώ απόλυτα. Οι προτάσεις για τις οποίες οι φοιτητές κλήθηκαν να δηλώσουν με βάση την παραπάνω κλίμακα το βαθμό προτίμησής τους, είναι οι εξής:

1. Οι άνθρωποι θα πρέπει να είναι διατεθειμένοι να κάνουν θυσίες για να βελτιώσουν την ποιότητα ζωής άλλων συνανθρώπων τους.
2. Ο καθένας μας θα πρέπει να φροντίζει τον εαυτό του παρά να βασίζεται στην κυβέρνηση για βοήθεια.
3. Υπάρχει μικρή σχέση ανάμεσα στην προστασία του περιβάλλοντος και την ποιότητα ζωής των ανθρώπων.
4. Η οικονομική μεγέθυνση και η αύξηση της απασχόλησης είναι πιο σημαντικά απ' ότι η προστασία του περιβάλλοντος.
5. Υπάρχουν πολύ λίγα πράγματα που μπορεί να κάνει κάποιος σαν εμένα για να προστατέψει το τοπικό του περιβάλλον.
6. Οι πράξεις μου σε αυτή τη χώρα έχουν μικρή επίδραση στην ποιότητα ζωής ανθρώπων σε άλλες χώρες.
7. Το τι κάνουν άλλες χώρες για να βελτιώσουν ή να καταστρέψουν το περιβάλλον δε μας αφορά.
8. Ο τρίτος κόσμος ή οι αναπτυσσόμενες χώρες θα πρέπει να διαχειριστούν μόνες τους τα προβλήματά τους και να μη ζητούν βοήθεια από τον υπόλοιπο κόσμο.
9. Υπάρχουν πολύ λίγα πράγματα που κάποιος σαν κι εμένα μπορεί να κάνει για να προστατέψει το παγκόσμιο περιβάλλον.
10. Οι κυβερνητικές επιλογές θα πρέπει να στοχεύουν στη βελτίωση της ποιότητας ζωής των ανθρώπων αυτής της χώρας παρά άλλων χωρών.

Ως προς τις λοιπές ερωτήσεις του ερωτηματολογίου αυτές περιλαμβάνουν ερωτήματα ως προς:

- Το φύλο τους.
- Αν έχουν παρακολουθήσει στο τμήμα τους μαθήματα τα οποία σχετίζονται άμεσα ή έμμεσα με τη ΒΑ ή/και αν έχουν κάνει σχετικές εργασίες σε μαθήματα ή σεμινάρια.
- Τις πηγές πληροφόρησής τους σχετικά με τη ΒΑ (πχ, εφημερίδες, διαδίκτυο, πανεπιστημιακά μαθήματα κ.ά. σε αύξουσα σειρά κατάταξης).
- Ενέργειες στο «πνεύμα» της ΒΑ, που έχουν κάνει τον τελευταίο μήνα (πχ, κλείσιμο μη χρησιμοποιούμενου φωτισμού, αγορά οικολογικών προϊόντων, ανακύκλωση κ.ά.).
- Τις διδακτικές και μαθησιακές μεθόδους που θεωρούν ότι εφαρμόζονται στο τμήμα τους (παράδοση, μάθηση βασισμένη σε εργασίες, αλληλεπιδραστική μάθηση κ.ά. σε αύξουσα σειρά κατάταξης).
- Ποια από τις εξής τέσσερις λειτουργίες της εκπαίδευσης προτιμούν περισσότερο[68]:
    - Η αναπαραγωγή της υπάρχουσας κοινωνίας και πολιτισμού
    - Η εκπαίδευση ατόμων για μελλοντική απασχόληση
    - Η βοήθεια να αναπτύξει το άτομο το δυναμικό του
    - Η ενίσχυση αλλαγών προς μια δικαιότερη κοινωνία και έναν καλύτερο κόσμο).

[68]Η τυπολογία βασίζεται στις τέσσερις βασικές λειτουργίες της εκπαίδευσης που προτείνονται από τον Sterling (2001). Η πρώτη μπορεί να θεωρηθεί ως η λειτουργία της εκπαίδευσης με στόχο την κοινωνικοποίηση, η δεύτερη στοχεύει στην επαγγελματική αποκατάσταση, η τρίτη στην απελευθέρωση του και η τέταρτη στον μετασχηματισμό. Ο Sterling (2001) θεωρεί την τέταρτη λειτουργία της εκπαίδευσης ως κεντρική στην επίτευξη μίας εκπαίδευσης με προσανατολισμό την ΒΑ. (Makrakis & Kostoulas-Makrakis, 2013a).

4.1.3 Διαδικασία συλλογής ποσοτικών δεδομένων

Τέλη του χειμερινού εξαμήνου και αρχές του εαρινού, για το ακαδημαϊκό έτος 2011-12, ξεκίνησε ο διαμοιρασμός των ερωτηματολογίων.

Σε κάθε ΠΤΔΕ υπήρχαν συνεργάτες ενημερωμένοι για τους σκοπούς και στόχους της έρευνας που είχαν την ευθύνη διαμοιρασμού των ερωτηματολογίων στους τεταρτοετείς φοιτητές κάθε τμήματος. Προσπάθεια έγινε να υπάρξει ένα κατά το δυνατόν μεγάλο δείγμα και για να επιτευχθεί αυτό επιλέγονταν συνήθως υποχρεωτικά μαθήματα, σεμινάρια ή σχολικές πρακτικές στις οποίες συμμετείχαν κυρίως τεταρτοετείς φοιτητές του εκάστοτε τμήματος. Αναλυτικά η διαδικασία που ακολουθήθηκε σε κάθε ΠΤΔΕ Ελλάδος είναι η εξής:

1. **ΠΤΔΕ, Πανεπιστημίου Κρήτης (Ρέθυμνο):** Στο συγκεκριμένο τμήμα υπήρξε συνεργασία με διάφορα μέλη ΔΕΠ όπως τον κ. Κωνσταντίνο Καρρά, κ. Γιάννη Σπαντιδάκη, κ. Βασίλη Μακράκη, κ. Νέλλη Κωστούλα-Μακράκη και κ. Μαριάννα Καλαϊτζιδάκη, προκειμένου να μοιραστούν τα ερωτηματολόγια σε διάφορες ομάδες σχολικής πρακτικής τεταρτοετών φοιτητών τον μήνα Νοέμβριο 2011.
2. **ΠΤΔΕ, Πανεπιστημίου Θεσσαλίας (Βόλος):** Συνεργάτης ήταν ο κ. Νίκος Χανιωτάκης, μέλος ΔΕΠ του τμήματος. Τα ερωτηματολόγια μοιράστηκαν σε συναντήσεις στο πλαίσιο της σχολικής πρακτικής άσκησης τεταρτοετών φοιτητών, αρχές Νοεμβρίου 2011.
3. **ΠΤΔΕ, Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης:** Συνεργάτης ήταν ο κ. Γεώργιος Γρόλλιος μέλος ΔΕΠ του τμήματος και ο κ. Αντώνης Λενακάκης μέλος ΔΕΠ του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Τα ερωτηματολόγια μοιράστηκαν μέσα Νοεμβρίου 2011 σε μάθημα του κ. Γρόλιου, που συγκέντρωνε μεγάλο αριθμό τεταρτοετών φοιτητών.
4. **ΠΤΔΕ, Πανεπιστημίου Ιωαννίνων:** Συνεργάτης ήταν ο κ. Απόστολος Κατσίκης, μέλος ΔΕΠ του τμήματος. Τα ερωτηματολόγια μοιράστηκαν σε υποχρεωτικό μάθημα για τεταρτοετείς φοιτητές που δίδασκε ο ίδιος με τίτλο «Διδακτική της Γεωγραφίας».

5. **ΠΤΔΕ, Πανεπιστημίου Αιγαίου (Ρόδος):** Συνεργάτης ήταν ο κ. Γεώργιος Τζωρτζακάκης υποψήφιος τότε διδάκτορας στο συγκεκριμένο τμήμα και η κ. Χαρούλα Σουλτάτου τεταρτοετής τότε φοιτήτρια του τμήματος. Τα ερωτηματολόγια μοιράστηκαν σε διάφορες συναντήσεις στο πλαίσιο της σχολικής πρακτικής των τεταρτοετών φοιτητών αρχές Δεκεμβρίου 2011.
6. **ΠΤΔΕ, Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών:** Συνεργάτης ήταν ο κ. Γιώργος Ποταμιάς, υποψήφιος τότε διδάκτορας στο συγκεκριμένο τμήμα. Τα ερωτηματολόγια μοιράστηκαν μέσα Δεκεμβρίου 2011 σε διάφορα μαθήματα του τμήματος τα οποία συγκέντρωναν μεγάλο αριθμό τεταρτοετών φοιτητών.
7. **ΠΤΔΕ, Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης (Αλεξανδρούπολη):** Συνεργάτης ήταν η κ. Ελένη Ταρατόρη μέλος ΔΕΠ του τμήματος και ο τότε τεταρτοετής φοιτητής κ. Βαγγέλης Δεληγιάννης. Τα ερωτηματολόγια μοιράστηκαν τέλη Νοεμβρίου 2011 σε μάθημα της κ. Ταρατόρη το οποίο συγκέντρωνε μεγάλο αριθμό τεταρτοετών φοιτητών.
8. **ΠΤΔΕ, Πανεπιστημίου Πατρών (Πάτρα):** Συνεργάτης ήταν ο κ. Ιωάννης Καραντζής μέλος ΔΕΠ του τμήματος, καθώς και ο κ. Γιώργος Μπεκιάρης, αποσπασμένος δάσκαλος στο τμήμα. Τα ερωτηματολόγια μοιράστηκαν μέσα Φεβρουαρίου 2012 σε συνάντηση όλων των τεταρτοετών φοιτητών στο πλαίσιο της σχολικής πρακτικής.
9. **ΠΤΔΕ, Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας (Φλώρινα):** Συνεργάτης ήταν το μέλος ΔΕΠ κ. Γιώργος Μαλανδράκης. Τα ερωτηματολόγια μοιράστηκαν αρχές Δεκεμβρίου 2011 σε διάφορα μαθήματα που συγκέντρωναν τεταρτοετείς φοιτητές.

Η παραπάνω δειγματοληψία σαφώς και δεν μπορεί να θεωρηθεί πλήρως «τυχαία». Ως έναν βαθμό θα μπορούσε να χαρακτηριστεί και ως «βολική» δειγματοληψία, με την έννοια ότι έγινε προσπάθεια συγκεντρωτικής συλλογής των ερωτηματολογίων σε κάθε τμήμα. Ωστόσο, με αυτή τη διαδικασία, το τελικό δείγμα ήταν συνολικά πολύ μεγάλο -864 υποκείμενα συνολικά- και αναλογικά

κατανεμημένο σε κάθε τμήμα ξεχωριστά (περιγραφή του τελικού δείγματος αναφέρεται στο κεφάλαιο «4.1.1. Υποκείμενα έρευνας», σελ. 110).

Επισημαίνεται επίσης ότι δεν υπήρξε «επιλογή» των υποκειμένων που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, αλλά μόνο επιλογή μαθημάτων, σεμιναρίων ή σχολικών πρακτικών, με βάση τον μεγάλο αριθμό τεταρτοετών φοιτητών.

Με βάση λοιπόν τα παραπάνω επιχειρήματα και την περιγραφή της όλης διαδικασίας, μπορεί το δείγμα, που τελικώς συγκεντρώθηκε, να θεωρηθεί ότι είναι αντιπροσωπευτικό του συνολικού πληθυσμού, των τεταρτοετών φοιτητών των ΠΤΔΕ Ελλάδος, για τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο της έρευνας.

4.1.4 Επιλογή και τεκμηρίωση μεθόδων στατιστικής ανάλυσης

Η επεξεργασία των δεδομένων (κωδικοποίηση και ανάλυση) έγινε με το στατιστικό πακέτο SPSS (v.23) για Windows. Όλα τα δεδομένα των απαντήσεων των ερωτηματολογίων κωδικοποιήθηκαν με αλφαριθμητικά σύμβολα και αφού εισήχθησαν στο στατιστικό πακέτο, έγινε έλεγχος και διόρθωση σφαλμάτων καταχώρησης, αναγκαίοι μετασχηματισμοί μεταβλητών και υπολογίστηκαν όπου απαιτήθηκε νέες συνδυαστικές μεταβλητές.

Σε επίπεδο περιγραφικής στατιστικής των αποτελεσμάτων, δίνονται πίνακες κατανομής συχνοτήτων (απόλυτων και ποσοστιαίων), μέσοι όροι ως ένδειξη κεντρικής τάσης και τυπικές αποκλίσεις ως ένδειξη διασποράς των τιμών. Για καλύτερη εποπτεία, υπάρχουν όπου κρίνεται απαραίτητο αντίστοιχες γραφικές παραστάσεις.

Σε επίπεδο επαγωγικής στατιστικής ανάλυσης ως ελάχιστο όριο στατιστικής σημαντικότητας θεωρείται το $p=0,05$.

Προκειμένου να ελεγχθεί η ύπαρξη στατιστικών διαφοροποιήσεων ανάμεσα σε κατηγορικές μεταβλητές, εφαρμόστηκε το στατιστικό κριτήριο του Pearson Chi-Square (χ^2).

Για συγκρίσεις μέσων όρων σε δύο ποσοτικές μεταβλητές, εφαρμόστηκε το t-test ανεξάρτητων δειγμάτων. Αν ο έλεγχος της ομοιογένειας των διασπορών (που πραγματοποιήθηκε με το Levene's test) έδειχνε ανομοιογένεια των τυπικών αποκλίσεων, επιλέγεται η διορθωμένη τιμή του t-test για άνισες διασπορές.

Για να ελεγχθούν στατιστικά σημαντικές διαφορές μέσων όρων σε περισσότερες ποσοτικές μεταβλητές, ελέγχεται η ανάλυση διασποράς μονής κατεύθυνσης (One-way ANOVA). Στη συνέχεια οι διαφορές μεταξύ των μέσων όρων ανά ζεύγη ελέγχονται με post hoc αναλύσεις. Στις περιπτώσεις που τα μεγέθη των δειγμάτων ανά κατηγορία διαφέρουν σημαντικά, γίνεται έλεγχος ομοιογένειας διακυμάνσεων με βάση το Levene's test. Στις περιπτώσεις που με βάση το Levene's test απορρίπτεται η υπόθεση των ίσων διακυμάνσεων, εφαρμόζεται post hoc ανάλυση με βάση το απαραμετρικό τεστ Games Howell. Για όλες τις άλλες περιπτώσεις εφαρμόζονται τα κριτήρια ελέγχου των παραμετρικών τεστ Scheffe's ή Tukey HSD (τεκμηριώνεται ανά περίπτωση η επιλογή).

Στις περιπτώσεις που βάσει των παραμετρικών post hoc αναλύσεων εντοπίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές, ελέγχεται το μέγεθος της μεταβολής του μέσου όρους (απόλυτα και ποσοστιαία) καθώς και ο συντελεστής Eta-squared (η^2) για τον έλεγχο του βαθμού επιρροής κάθε ποσοτικής μεταβλητής που ελέγχεται.[69]

Αναφορικά με την αξιολόγηση εσωτερικής συνέπειας (internal consistency) ως προς την ομοιογένεια των ερωτήσεων της κλίμακας ικανοτήτων ΕΒΑ του ερωτηματολογίου για τα δεδομένα που συλλέχθηκαν, χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής alpha του Cronbach.

Για κάθε μία από τις κατηγορίες ικανοτήτων είχαμε τις εξής τιμές[70]:

1. **Μαθαίνοντας να είμαστε:** Ο συντελεστής Cronbach's alpha είναι αρκετά υψηλός α=0,86, για τη συγκεκριμένη κατηγορία με 12 μεταβλητές και δεν αλλάζει σημαντικά σε περίπτωση διαγραφής κάποιας μεταβλητής.[71]

---

[69] $\eta^2 \leq 0.04$, ασθενής επίδρασης (παρότι στατιστικά σημαντική), $0.04 < \eta^2 \leq 0.36$, μεσαία επίδραση και $\eta^2 > 0.36$, ισχυρή επίδραση

[70] Όλες οι στατιστικές αναλύσεις έγιναν με το στατιστικό πακέτο (Statistical Package for the Social Sciences) SPSS έκδοση 23 για Windows.

[71] Βλ. Παράρτημα, σελίδα 397, Πίνακας 35 Cronbach's alpha Μαθαίνοντας να είμαστε

2. Μαθαίνοντας να ζούμε μαζί: Ο συντελεστής Cronbach's alpha είναι αρκετά υψηλός α=0,85, για τη συγκεκριμένη κατηγορία με 10 μεταβλητές και δεν αλλάζει σημαντικά σε περίπτωση διαγραφής κάποιας μεταβλητής.[72]

3. Μαθαίνοντας να γνωρίζω: Ο συντελεστής Cronbach's alpha είναι αρκετά υψηλός α=0,88, για τη συγκεκριμένη κατηγορία με 10 μεταβλητές και δεν αλλάζει σημαντικά σε περίπτωση διαγραφής κάποιας μεταβλητής.[73]

4. Μαθαίνοντας να πράττω: Ο συντελεστής Cronbach's alpha είναι αρκετά υψηλός α=0,90, για τη συγκεκριμένη κατηγορία με 12 μεταβλητές και δεν αλλάζει σημαντικά σε περίπτωση διαγραφής κάποιας μεταβλητής.[74]

5. Μαθαίνοντας να μετασχηματίζω τον εαυτό μου και την κοινωνία: Ο συντελεστής Cronbach's alpha είναι αρκετά υψηλός α=0,89, για τη συγκεκριμένη κατηγορία με 10 μεταβλητές και δεν αλλάζει σημαντικά σε περίπτωση διαγραφής κάποιας μεταβλητής.[75]

6. Εφαρμοσμένες επιστήμες αγωγής: Ο συντελεστής Cronbach's alpha είναι αρκετά υψηλός α=0,91, για τη συγκεκριμένη κατηγορία με 14 μεταβλητές και δεν αλλάζει σημαντικά σε περίπτωση διαγραφής κάποιας μεταβλητής.[76]

Ο συνολικός συντελεστής Cronbach's alpha για το σύνολο των 68 μεταβλητών, αναφορικά με τις ικανότητες ΕΒΑ είναι επίσης πολύ υψηλός, α=0,97.

---

[72] Βλ. Παράρτημα, σελίδα 397, Πίνακας 37 Cronbach's alpha Μαθαίνοντας να ζούμε μαζί.

[73] Βλ. Παράρτημα, σελίδα 397, Πίνακας 39 Cronbach's alpha Μαθαίνοντας να γνωρίζω.

[74] Βλ. Παράρτημα, σελίδα 397, Πίνακας 41 Cronbach's alpha Μαθαίνοντας να πράττω.

[75] Βλ. Παράρτημα, σελίδα 397, Πίνακας 43 Cronbach's alpha Μαθαίνοντας να μετασχηματίζω τον εαυτό μου και την κοινωνία

[76] Βλ. Παράρτημα, σελίδα 397, Πίνακας 45 Cronbach's alpha Εφαρμοσμένες επιστήμες αγωγής.

4.2 Μελέτη οδηγών σπουδών και προσφερόμενα μαθήματα των ΠΤΔΕ

Οι τεταρτοετείς φοιτητές του 2011-12, εισήχθησαν ως πρωτοετείς στο εκάστοτε ΠΤΔΕ το ακαδημαϊκό έτος 2007-08. Προκειμένου λοιπόν να μπορεί να υπάρξει μία εικόνα για το πλαίσιο φοίτησης αυτών των φοιτητών, θεωρήθηκε σκόπιμη η μελέτη των οδηγών σπουδών αλλά και διάφορων άλλων πληροφοριών σχετικά με τα προσφερόμενα μαθήματα, οι οποίες βρίσκονταν αναρτημένες στις ιστοσελίδες των τμημάτων από το 2007 έως και το 2012.

Επισημαίνεται ότι τα δεδομένα που συλλέγονται μέσα από αυτή την έρευνα, μας δίνουν αποκλειστικά και μόνο μία εικόνα του κάθε τμήματος, όπως αυτή εμφανίζεται μέσα από τις αναρτήσεις που γίνονται στην ιστοσελίδα του. Εντός αυτού του περιοριστικού πλαισίου οφείλει να γίνεται και η αντίστοιχη ερμηνεία των αποτελεσμάτων. Για τον λόγο αυτό άλλωστε, η μελέτη των οδηγών σπουδών δεν αποτελεί το κύριος μέρος της παρούσας διατριβής αλλά έρχεται να δράσει επικουρικά στα ποσοτικά δεδομένα που έχουν προκύψει από το ερωτηματολόγιο, το οποίο μοιράστηκε στους τεταρτοετείς φοιτητές.

Από μεθοδολογικής απόψεως, επιλέχθηκε μία μορφή «παραγωγικής θεματικής ανάλυσης περιεχομένου» η οποία περιγράφεται και τεκμηριώνεται παρακάτω.

4.2.1 Η μέθοδος της παραγωγικής θεματικής ανάλυσης περιεχομένου

Η θεματική ανάλυση (thematic analysis) περιεχόμενου ανήκει στις ποιοτικές μεθόδους έρευνας. Ως μέθοδος επιχειρεί με συστηματικό τρόπο να ανιχνεύσει, να οργανώσει και να κατανοήσει νοήματα (θέματα) εντός ενός συνόλου δεδομένων (Πουρκός & Ίσαρη, 2015· Τσιώλης, 2015). Ως μορφή «ανάλυσης περιεχομένου» θεωρείται ότι χαρακτηρίζεται από υψηλού βαθμού ευελιξία, δεδομένου ότι ο ερευνητής επιλέγει την προσέγγιση ανάλυσης με βάση τη θεωρητική θέση που υιοθετεί, τον τύπο των ερευνητικών ερωτημάτων που έχει διατυπώσει καθώς και το είδος του υλικού που έχει στη διάθεσή του. Δύναται να χρησιμοποιηθεί τόσο «παραγωγικά» όσο και «επαγωγικά» (Braun & Clarke, 2006).

Η παραγωγική θεματική ανάλυση περιεχομένου δεν πρέπει να συγχέεται με την αντίστοιχη επαγωγική. Σε αντίθεση με την επαγωγική ανάλυση, όπου από το σύνολο των υπό διερεύνηση δεδομένων προσπαθεί κανείς να διαμορφώσει μία «θεωρία», στην παραγωγική ανάλυση η «θεωρία» προϋπάρχει και μέσα από την ανάλυση περιεχομένου προσπαθεί κανείς να απαντήσει ερευνητικά ερωτήματα ή και να ελέγξει ερευνητικές υποθέσεις (Τσιώλης, 2015). Η επαγωγική θεματική ανάλυση καθοδηγείται από τα δεδομένα και τα θέματα διαμορφώνονται μέσα από την ανάλυση. Από την άλλη, η παραγωγική θεματική ανάλυση απαιτεί σχετική μελέτη της βιβλιογραφίας από όπου θα προκύψουν και τα ερευνητικά ερωτήματα και βάσει αυτών θα προσδιοριστούν τα θέματα. Η παραγωγική θεματική ανάλυση στοχεύει λοιπόν στο να περιγράψει όχι τα δεδομένα γενικά, αλλά μόνο μία πτυχή αυτών και συγκεκριμένα εκείνων που εμπίπτουν στα ενδιαφέροντα του ερευνητή (Γαλάνης, 2018).

Ως διαδικασία ανάλυσης και κωδικοποίησης, η παραγωγική θεματική ανάλυση περιεχομένου, καθοδηγείται από μία σειρά προεπιλεγμένων εννοιολογικών σχημάτων, κατηγοριών ή θεμάτων, που λειτουργούν ως φόρμες ταξινόμησης (Πουρκός & Ίσαρη, 2015· Τσιώλης, 2015). Είναι μια μέθοδος για να ανακαλύψει κανείς μοτίβα σε κείμενα. Στο πλαίσιο αυτό, ως «θέμα» θεωρείται οτιδήποτε σημαντικό σχετικά με τα δεδομένα και σε σχέση με την αρχική διερευνητική ερώτηση, το οποίο αντιπροσωπεύει ένα επίπεδο εμφάνισης. Διερευνάται λοιπόν σε ποιο βαθμό, τα υπό διερεύνηση θέματα εμφανίζονται μέσα στα υπό διερεύνηση δεδομένα (Braun & Clarke, 2006).

Ως «θέμα» μπορεί να ορίζεται και μια έννοια που συμπεριλαμβάνει μία ομάδα ιδεών. Το «θέμα» υπόκειται στην υποκειμενική ερμηνεία που θα του δώσει ο εκάστοτε ερευνητής. Στο πλαίσιο αυτό λοιπόν η παραγωγική θεματική ανάλυση θεωρείται ως έναν βαθμό, μία κατευθυνόμενη ανάλυση περιεχομένου, δεδομένου ότι αναζητούνται συγκεκριμένα «θέματα», με στόχο ένας μεγάλος όγκος κειμένου να συνοψιστεί σε έναν πολύ μικρότερο και εστιασμένο στα ζητήματα που μας ενδιαφέρουν (Vaismoradi κ.ά., 2016).

Βέβαια, η λογική αυτή ταξινόμησης έχει συναντήσει αντιδράσεις από εκπροσώπους της ποιοτικής έρευνας, θεωρώντας, μεταξύ άλλων, ότι μ’ αυτόν τον

τρόπο ο ρόλος της έρευνας περιορίζεται σε απλό έλεγχο της θεωρίας μέσα από μία προδιαμορφωμένη αναζήτηση «θεμάτων», η οποία κατά έναν τρόπο επιβάλλεται στα δεδομένα (Τσιώλης, 2015). Παρόλα αυτά παραμένει μία μέθοδος πού, ίσως και λόγω της ευκολίας στην εφαρμογή της, αξιοποιείται από αρκετούς ερευνητές (Γαλάνης, 2018).

Σε κάθε περίπτωση, όπως υποστηρίζουν οι Braun & Clark (2006), ιδανική μέθοδος στην ανάλυση περιεχομένου δεν υπάρχει και ο κάθε ερευνητής δικαιούται να προσαρμόζει τη μέθοδο ανάλυσης που επιλέγει ανάλογα με τις ερευνητικές του ανάγκες. Αυτό που απαιτείται είναι να υπάρχει μία καταγραφή των αποφάσεων του ερευνητή και της πορείας που ακολούθησε (ό.π.).

Με αυτό το σκεπτικό λοιπόν, ως προς τον έλεγχο του κατά πόσο εμφανίζεται μία επίδραση των συστάσεων της UNESCO -στο πλαίσιο της ΔΕΒΑ- στους οδηγούς σπουδών και τη θεματολόγια των προσφερόμενων μαθημάτων των ΠΤΔΕ Ελλάδος, περιγράφεται παρακάτω η πορεία «παραγωγικής θεματικής ανάλυσης περιεχομένου» που ακολουθήθηκε για τις ανάγκες της παρούσας διατριβής, η οποία βασίζεται κυρίως στο αντίστοιχο μοντέλο των Braun & Clarke (2006).

4.2.2 Πορεία Εργασίας

4.2.2.1 Διαδικασία συγκέντρωσης δεδομένων και «εξοικείωσης» με αυτά (στάδιο 1ο)

Μέσα από τις ιστοσελίδες των τμημάτων, αναζητήθηκαν όσοι «οδηγοί σπουδών» υπήρχαν διαθέσιμοι για τα ακαδημαϊκά έτη 2007-08, 2009-10 και 2010-11. Επίσης από το ακαδημαϊκό έτος 2008-09 που ξεκίνησε η παρούσα διατριβή, μέχρι και το ακαδημαϊκό έτος 2011-12, παρακολουθούνταν τακτικά μέσα από τις ιστοσελίδες των τμημάτων τα προσφερόμενα μαθήματα κάθε ακαδημαϊκού εξαμήνου, τα εξεταζόμενα μαθήματα κάθε εξεταστικής και γενικά κάθε ανακοίνωση που υπήρχε αναρτημένη και ήταν σχετική με τα προσφερόμενα μαθήματα του εκάστοτε τμήματος. Ο λόγος ήταν προκειμένου να διαπιστωθεί αν τα μαθήματα που αναφέρονται στον οδηγό σπουδών, υπήρχαν ως προσφερόμενα μαθήματα και κατά τη διάρκεια σπουδών των φοιτητών.

Υπήρξαν βέβαια μεμονωμένες περιπτώσεις όπου, για διάφορους πιθανούς λόγους, ένα προσφερόμενο μάθημα κάποιου εξαμήνου, δεν εμφανιζόταν στους υπό μελέτη οδηγούς σπουδών για το συγκεκριμένο χρονικό διάστημα που εξετάζεται. Σε αυτές τις περιπτώσεις, γινόταν προσπάθεια, να αναζητηθούν επιπλέον στοιχεία μέσα από την ιστοσελίδα του τμήματος ή σε μεταγενέστερους οδηγούς σπουδών.[77]

Υπήρξαν επίσης περιπτώσεις μαθημάτων όπου, ενώ υπήρχαν στον οδηγό σπουδών του τμήματος, δεν εμφανίζονταν στη συνέχεια στα προγράμματα του κάθε εξαμήνου (από αυτά που αναφέρονται στη χρονική διάρκεια της έρευνας) ή στο αντίστοιχο πρόγραμμα της εξεταστικής. Σε αυτή την περίπτωση τα μαθήματα αυτά δεν λαμβάνονταν υπόψη θεωρώντας ότι τελικώς δεν προσφέρθηκαν.

Οι ιστοσελίδες και οι οδηγοί σπουδών από όπου αντλήθηκαν τα απαιτούμενα δεδομένα για κάθε τμήμα είναι οι εξής:

1. **ΠΤΔΕ, Πανεπιστημίου Κρήτης (Ρέθυμνο):** Η ιστοσελίδα του είναι http://ptde.edc.uoc.gr/ . Οι οδηγοί σπουδών που υπήρξαν διαθέσιμοι στο διαδίκτυο, για τα ακαδημαϊκά έτη που μας ενδιαφέρουν, είναι αυτοί του 2009-10 και 2010-11.
2. **ΠΤΔΕ, Πανεπιστημίου Θεσσαλίας (Βόλος):** Η ιστοσελίδα του είναι http://www.pre.uth.gr/new/. Ο οδηγός σπουδών που υπήρξε διαθέσιμος στο διαδίκτυο, για τα ακαδημαϊκά έτη που μας ενδιαφέρουν, είναι αυτός του 2009-10.
3. **ΠΤΔΕ, Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης:** Η ιστοσελίδα του είναι http://www.eled.auth.gr/. Ο οδηγός σπουδών που υπήρξε διαθέσιμος στο διαδίκτυο, για τα ακαδημαϊκά έτη που μας ενδιαφέρουν, είναι αυτός του 2007-08.
4. **ΠΤΔΕ, Πανεπιστημίου Ιωαννίνων:** Η ιστοσελίδα του είναι http://ptde.uoi.gr/. Οι οδηγοί σπουδών που υπήρξαν διαθέσιμοι στο διαδίκτυο, για τα ακαδημαϊκά έτη που μας ενδιαφέρουν, είναι αυτοί του 2008-09 και 2009-10.

---

[77] Κάθε περίπτωση επισημαίνεται ξεχωριστά στις ψηφιακές καρτέλες κάθε μαθήματος στο παράρτημα (βλ. σχ. 10. «Ψηφιακές καρτέλες» μαθημάτων σχετιζόμενα με ΕΒΑ ανά τμήμα, σελ. 340)

5. **ΠΤΔΕ, Πανεπιστημίου Αιγαίου (Ρόδος):** Η ιστοσελίδα του είναι http://www.pre.aegean.gr/. Οι οδηγοί σπουδών που υπήρξαν διαθέσιμοι στο διαδίκτυο, για τα ακαδημαϊκά έτη που μας ενδιαφέρουν, είναι αυτοί του 2008-09 και 2010-11.
6. **ΠΤΔΕ, Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών:** Η ιστοσελίδα του είναι http://www.primedu.uoa.gr/. Οι οδηγοί σπουδών που υπήρξαν διαθέσιμοι στο διαδίκτυο, για τα ακαδημαϊκά έτη που μας ενδιαφέρουν, είναι αυτοί του 2007-08, 2009-10 και 2010-11.
7. **ΠΤΔΕ, Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης (Αλεξανδρούπολη):** Η ιστοσελίδα του είναι http://eled.duth.gr/. Οι οδηγοί σπουδών δεν υπάρχουν δημοσιευμένοι στο διαδίκτυο. Σχετικές πληροφορίες που παρουσιάζονται για κάθε μάθημα έχουν ανευρεθεί μέσα από την ιστοσελίδα του τμήματος, τη χρονική περίοδο 2007 έως και 2011.
8. **ΠΤΔΕ, Πανεπιστημίου Πατρών:** Η ιστοσελίδα του είναι http://www.elemedu.upatras.gr/. Οι οδηγοί σπουδών που υπήρξαν διαθέσιμοι στο διαδίκτυο, για τα ακαδημαϊκά έτη που μας ενδιαφέρουν, είναι αυτοί του 2008-09 και 2009-10.
9. **ΠΤΔΕ, Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας (Φλώρινα):** Η ιστοσελίδα του είναι https://www.eled.uowm.gr/. Ο οδηγός σπουδών που υπήρξε διαθέσιμος στο διαδίκτυο, για τα ακαδημαϊκά έτη που μας ενδιαφέρουν, είναι αυτός του 2008-09.

Ακολούθησε συστηματική μελέτη των υπό διερεύνηση κειμένων, δηλαδή αυτών που συγκεντρώθηκαν με την παραπάνω διαδικασία: Οδηγών σπουδών, προγράμματα των προσφερόμενων μαθημάτων και οποιαδήποτε άλλη πληροφορία υπήρχε διαθέσιμη σχετικά με το περιεχόμενο των προσφερόμενων μαθημάτων στις ιστοσελίδες των τμημάτων για τη χρονική περίοδο των ακαδημαϊκών ετών 2007-08 έως και 2011-12.

4.2.2.2 Κωδικοποίηση (στάδιο 2ο)

Δεδομένου ότι η θεματική ανάλυση που ακολουθήθηκε είναι παραγωγική, που σημαίνει ότι καθοδηγείται από την προϋπάρχουσα θεωρία, έγινε προσπάθεια

να ανευρεθούν μαθήματα των οποίων ο τίτλος, η αναφερόμενη θεματολογία, το περιεχόμενο, η στοχοθεσία και οτιδήποτε άλλο εμφανίζεται στα υπό διερεύνηση κείμενα, παραπέμπει στο θεωρητικό-εννοιολογικό πλαίσιο, που έχει αναλυθεί στα προηγούμενα κεφάλαια γύρω από την έννοια της ΕΒΑ και συσχετίζεται με το ερευνητικό ενδιαφέρον της παρούσας ανάλυσης.[78]

Συγκεκριμένα, η αρχική κωδικοποίηση γύρω από τη διαμόρφωση θεμάτων αναφορικά με τις γνωστικές περιοχές ΕΒΑ και τις διδακτικές και παιδαγωγικές αρχές που προτάσσονται, βασίστηκε στη θεωρία που περιγράφεται στα εξής κεφάλαια της παρούσας διατριβής:

- Κεφ.: «2.3.3.1» (σελ. 68), «Βασικές γνωστικές θεματικές περιοχές στην ΕΒΑ», όπως αυτές προσδιορίζονται στο πλαίσιο της ΔΕΒΑ, από την UNESCO (2002· 2006b) και την UNECE (2005).
- Κεφ.: «2.3.3.2» (σελ. 72), «Διδακτικές - παιδαγωγικές αρχές και μέθοδοι ΕΒΑ» όπως αυτές περιγράφονται στην έκθεση της UNESCO (2012) με βάση την εμπειρία που προέκυψε από την μέχρι τότε πορεία της ΔΕΒΑ.

Περιεκτικά καταγράφονται τα παραπάνω στο «Θεωρητικό πλαίσιο» της παρούσας διατριβής και συγκεκριμένα στο κεφάλαιο «3.1. Οριοθέτηση βασικών εννοιών» (σελ. 102).

Στο στάδιο αυτό πραγματοποιήθηκαν πολλαπλές αναγνώσεις σε σύγκριση πάντα με τη μελέτη της βιβλιογραφίας, τόσο κατά την περίοδο «συλλογής» των δεδομένων, όσο και σε μεταγενέστερα χρονικά διαστήματα, όταν υπήρξε εμπλουτισμός της βιβλιογραφικής ανασκόπησης αναφορικά με προσεγγίσεις ΕΒΑ.

Για κάθε μάθημα διαμορφώθηκε μια «ψηφιακή» καρτέλα, στην οποία καταχωρούνταν οποιαδήποτε στοιχεία υπήρχαν διαθέσιμα ως προς αυτό (περιεχόμενο, σκοποί και στόχοι, βιβλιογραφία κλπ.)[79].

---

[78] Αφορά την ανεύρεση μαθημάτων που εμφανίζονται να έχουν δεχθεί επιρροή από τις συστάσεις της UNESCO στο πλαίσιο της ΕΒΑ ως προς τη θεματολογία, τη στοχοθεσία και τη μεθοδολογία διδασκαλίας αυτών (βλ. σχ. κεφ.: «1.2.2. Ερευνητικά ερωτήματα», σελ. 25.

[79] Στο «Παράρτημα», βλ. σχ. Κεφ. : «10. «Ψηφιακές καρτέλες» μαθημάτων σχετιζόμενα με ΕΒΑ ανά τμήμα», σελ. 340.

4.2.2.3 Αναζήτηση θεμάτων (στάδιο 3ο)

Βασική μονάδα ανάλυσης αποτελούν κατά βάση οι λέξεις «βιωσιμότητα» και «αειφορία» καθώς και τα παράγωγα αυτών. Κάθε μάθημα που στον τίτλο ή την περιγραφή του εμπεριέχει με οποιονδήποτε τρόπο μία από αυτές τις έννοιες, κατηγοριοποιείται αυτομάτως ως ένα μάθημα το οποίο λογικά ανήκει σε αυτά που έχουν επηρεασθεί από την όλη συζήτηση που έχει διεξαχθεί στο πλαίσιο της ΕΒΑ.

Υπάρχουν ωστόσο και πλήθος άλλων μαθημάτων τα οποία διαφαίνεται, έστω υπόρρητα, ότι εντάσσονται στις «Βασικές γνωστικές θεματικές περιοχές ΕΒΑ» ή ακολουθούν «Διδακτικές και παιδαγωγικές αρχές και μεθόδους ΕΒΑ». Σε αυτή την περίπτωση έγινε προσπάθεια να συμπεριληφθούν και αυτά τα μαθήματα, με βάση την κωδικοποίηση που αναφέρεται στο 2ο στάδιο. Η «θεματική» ανάγνωση των δεδομένων σε αυτή την περίπτωση βασίζεται στην έννοια της «ερμηνευτικής» ανάγνωσης με βάση το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας (Mason, 2018). Είναι σαφές, ότι για αυτές τις περιπτώσεις, δεν μπορεί να υπάρχει αντικειμενική οριοθέτηση του συσχετισμού με την ΕΒΑ που δύναται να έχει κάθε μάθημα καθώς, κατά τη διαδικασία αυτής της «αξιολόγησης», υπεισέρχεται η υποκειμενική κρίση του ερευνητή. Για τον λόγο αυτό δόθηκε μεγάλη έμφαση προκειμένου να διερευνηθεί, κατά το δυνατόν αναλυτικά, η έννοια της ΒΑ και της ΕΒΑ στη σχετική βιβλιογραφική ανασκόπηση της παρούσας μελέτης. Η προσέγγιση αυτή έχει να κάνει με αυτό που ορίζουν οι Glaser & Strauss, (1967) ως «θεωρητική ευαισθησία» και αποτελεί «*ένα λανθάνον εννοιολογικό σύστημα, που παρέχει στον ερευνητή τη δυνατότητα να θέτει σε τάξη τις εμπειρικές παρατηρήσεις του αλλά και να αναγνωρίζει όσα εμπειρικά δεδομένα παρουσιάζουν θεωρητικό ενδιαφέρον*» (Τσιώλης, 2015:12). Η «γενίκευση» των αποτελεσμάτων σε αυτή την περίπτωση σαφώς και είναι μια δύσκολη υπόθεση και χρήζει ιδιαίτερης προσοχής (Mason, 2018).

4.2.2.4 Επανεξέταση των θεμάτων (στάδιο 4ο)

Η θεματολογία πολλών μαθημάτων διαφαινόταν λοιπόν σε αρκετές περιπτώσεις ότι κινείται στο γενικότερο πλαίσιο του ενδιαφέροντος της ΕΒΑ, για τον λόγο ότι «θέματα» ΕΒΑ -περιβαλλοντικά, κοινωνικοπολιτισμικά ή οικονομικά-

υπήρχαν ανέκαθεν στη θεματολογία των προσφερόμενων μαθημάτων των ΠΤΔΕ. Δεδομένου επίσης ότι οι διδακτικές ΕΒΑ δεν βασίζονται εξολοκλήρου σε νέες παιδαγωγικές θεωρίες και μεθόδους, αλλά ενσωματώνουν και αξιοποιούν μία ευρεία γκάμα από τις ήδη υπάρχουσες (UNESCO, 2009a· 2014a· 2017· 2018) είναι λογικό και αναμενόμενο πολλές από τις διδακτικές μεθόδους ΕΒΑ να συμπεριλαμβάνονταν ανέκαθεν στα προγράμματα σπουδών των ΠΤΔΕ.

Αφού λοιπόν είχε αρχίσει να διαμορφώνεται ένα σύνολο πιθανόν θεμάτων, έγινε προσπάθεια επανεξέτασης αυτών, μέσα από πολλαπλές αναγνώσεις και ανασκόπηση των δεδομένων σε σύγκριση με τη βιβλιογραφία. Στόχος ήταν να αναδειχθούν πρωτίστως τα μαθήματα εκείνα, στα οποία βάσει θεωρητικού πλαισίου και βιβλιογραφικής ανασκόπησης της παρούσας μελέτης, εμφανίζεται μια -κατά το δυνατόν- σαφή επιρροή από τις συστάσεις της UNESCO στο πλαίσιο της ΔΕΒΑ και να παρουσιαστούν για κάθε μάθημα συνοπτικά τα στοιχεία αυτά.

Όταν μέσα από την επανεξέταση των θεμάτων θεωρήθηκε ότι αυτά παρουσιάζουν μία συνοχή και υπήρχαν ξεκάθαροι και αναγνωρίσιμοι διαχωρισμοί μεταξύ τους (εσωτερική ομοιογένεια και εξωτερική ετερογένεια), προχωρήσαμε στο επόμενο στάδιο όπου πραγματοποιήθηκε ο ορισμός των θεμάτων για το τελικό στάδιο της αναζήτησης αυτών εντός των δεδομένων που προέκυψαν μέσα από την όλη διαδικασία.

4.2.2.5 Ορισμός και ονομασία θεμάτων (στάδιο 5ο)

Μέσα από τα μαθήματα που με βάση τα προηγούμενα στάδια, δείχνουν να εμφανίζουν ενδιαφέρον ως προς το ερευνητικό ερώτημα της παρούσας ανάλυσης, προσδιορίστηκαν τα εξής θέματα:

Βιωσιμότητας/Αειφορίας

Αφορά στην ουσία το βασικό θέμα που διερευνάται στην παρούσα διατριβή, καθώς μπορεί εξ ορισμού να θεωρηθεί, ότι μαθήματα που αναφέρονται συγκεκριμένα στην έννοια της Αεφορίας/Βιωσιμότητας εμφανίζουν ενδιαφέρον στο πλαίσιο της ΕΒΑ.

Περιβαλλοντικά

Αφορά θέματα που αναφέρονται σε:

- Περιβαλλοντικά ζητήματα και προβλήματα.
- Προστασία του περιβάλλοντος και οικολογική συνείδηση.
- Περιβαλλοντική εκπαίδευση και μελέτη του περιβάλλοντος.

Κοινωνικοπολιτισμικά

Αφορά θέματα που αναφέρονται σε:

- Διαπολιτισμική εκπαίδευση (συνύπαρξη, προκαταλήψεις και στερεότυπα, ρατσισμός, σεξισμός).
- Ισότητα και δικαιοσύνη (έμφυλες διακρίσεις, κοινωνικοί αποκλεισμοί, αντισταθμιστική αγωγή μη προνομιούχων ομάδων).
- Ανθρώπινα δικαιώματα και δικαιώματα του παιδιού.
- Πολιτική και διακυβέρνηση (Δημοκρατία και κοινωνική αλλαγή)
- Αγωγή ειρήνης (ειρηνική συνύπαρξη και διαχείριση συγκρούσεων).
- Αγωγής υγείας (ψυχικής και σωματικής).

Οικονομικά/Αναπτυξιακά

Αφορά θέματα που αναφέρονται σε ζητήματα οικονομίας και ανάπτυξης (οικονομική ανάπτυξη και μεγέθυνση).

Τεχνικές διδασκαλίας στο πλαίσιο της ΕΒΑ

Αφορά μαθήματα που εντάσσονται με βάση την προηγούμενη θεματική ανάλυση στο πλαίσιο της ΕΒΑ και επιπρόσθετα εμπεριέχουν ορισμένες τεχνικές διδασκαλίας που προτείνονται στο πλαίσιο αυτό όπως· αντιπαράθεση επιχειρημάτων (debate), παιχνίδια ρόλων, μελέτες περιπτώσεων, επισκέψεις και μάθηση στο πεδίο, σχέδια εργασίας (project) και επίλυση προβλήματος (UNECE, 2005· UNESCO, 2012).

4.2.2.6 Σύνοψη και παρουσίαση δεδομένων (στάδιο 6ο)

Με βάση την παραπάνω ανάλυση, γίνεται στη συνέχεια μία σύνοψη και παρουσίαση των δεδομένων στα κύρια σημεία τους, τα οποία αναδεικνύουν τη

σχέση που μπορεί να έχει το κάθε μάθημα σχετικά με την ΕΒΑ, τόσο ως προς τη θεματολογία του, όσο και ως προς τις διδακτικές μεθόδους που προκρίνει.[80]

Με βάση τη βιβλιογραφία που αναφέρεται στο 2ο στάδιο (σελ. 129) της «Πορείας εργασίας», οι βασικές θεματικές γνωστικές περιοχές ΕΒΑ με βάση την UNESCO (2002· 2006b) καθώς και την UNECE (2005) κατανέμονται σε Περιβαλλοντικές, Κοινωνικοπολιτισμικές και Οικονομικές συνιστώσες. Αντιστοίχως, για καλύτερη εποπτεία στην παρουσίαση των μαθημάτων, αυτά κατηγοριοποιούνται σε περιβαλλοντικό, κοινωνικοπολιτισμικό και οικονομικό «πυλώνα» της ΒΑ. Ειδικά για το τμήμα του Ρεθύμνου[81] ωστόσο καταγράφεται και μία τέταρτη ξεχωριστή κατηγορία,[82] που αφορά μαθήματα τα οποία κινούνται «οριζόντια» στη θεματολογία της ΕΒΑ και δεν μπορούν να κατηγοριοποιηθούν συγκεκριμένα σε έναν από τους παραπάνω «πυλώνες» της ΒΑ.

Η όλη πορεία εργασίας μας παρέχει λοιπόν στοιχεία για μία πιθανή έμφαση που δίδεται σε κάθε τμήμα, ως προς τις επιμέρους κατευθύνσεις και τα ενδιαφέροντα που μπορεί να διαφαίνονται ως τάση στο πλαίσιο της θεματολογίας και των διδακτικών μεθόδων ΕΒΑ. Βάσει αυτής της ανάλυσης, επιχειρείται στο τέλος να αναδειχθούν τα κύρια ζητήματα τα οποία δείχνουν να παρουσιάζουν ενδιαφέρον και σε συνδυασμό με τα δεδομένα που έχουν προκύψει από το «ποσοτικό» κομμάτι της έρευνας με τη χρήση ερωτηματολογίου,[83] να καταγραφεί ένα συνοπτικό «προφίλ» για κάθε ΠΤΔΕ ξεχωριστά.[84]

---

[80]Βλ. σχ. κεφ. «6. Παρουσίαση αποτελεσμάτων μελέτης προσφερόμενων μαθημάτων σχετικών με ΕΒΑ στα ΠΤΔΕ Ελλάδος», σελ. 202». Τα θέματα με βάση τα οποία έγινε η επιλογή του κάθε μαθήματος είναι «μαρκαρισμένα» με έντονη γραμματοσειρά.

[81] Βλ. σχ. κεφ.: «6.1. ΠΤΔΕ, Πανεπιστημίου Κρήτης (Ρέθυμνο)», σελ. 205.

[82] Βλ. σχ. κεφ.: «6.1.4. Διάφορα μαθήματα που σχετίζονται γενικότερα με την ΕΒΑ», σελ. 208.

[83] Βλ. σχ. κεφ.: «4.1. Ποσοτική έρευνα ικανοτήτων ΕΒΑ φοιτητών», σελ. 110.

[84] Βλ. σχ. κεφ.: «7. Συνοπτικό «προφίλ» κάθε ΠΤΔΕ», σελ. 237.

Παρουσίαση Αποτελεσμάτων

5 Παρουσίαση αποτελεσμάτων ερωτηματολόγιου

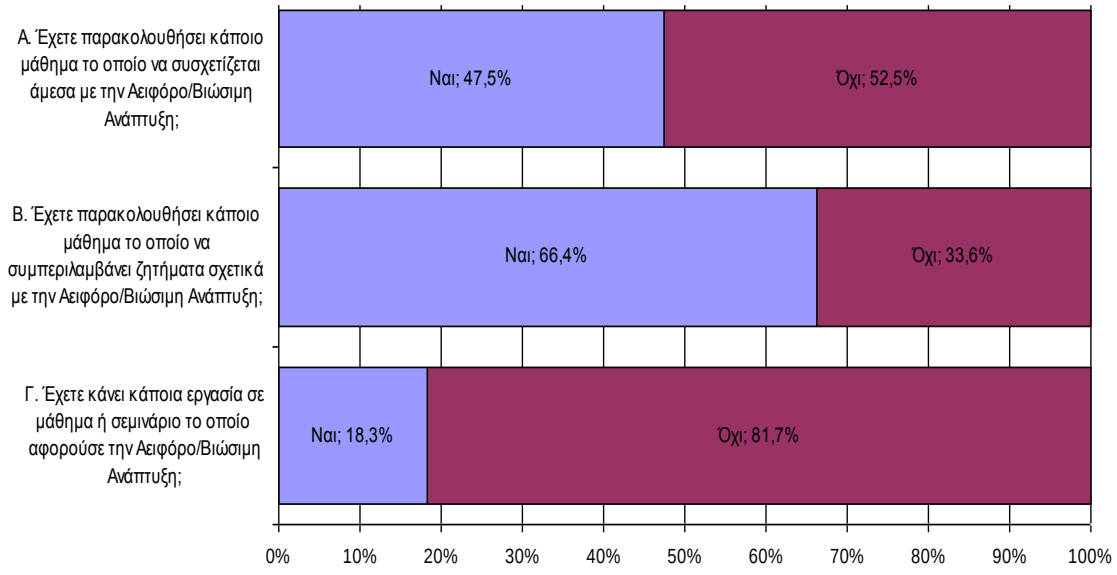
5.1 Συμμετοχή σε μαθήματα ή σεμινάρια σχετιζόμενα με τη ΒΑ

Σε ερωτήσεις του ερωτηματολογίου οι οποίες αφορούν το κατά πόσο οι φοιτητές έχουν παρακολουθήσει κάποιο μάθημα ή σεμινάριο ή αν έχουν κάνει κάποια εργασία σχετικά με την Αειφόρο/ Βιώσιμη Ανάπτυξη, έχουμε τα παρακάτω αποτελέσματα:

Έχετε παρακολουθήσει κάποιο μάθημα το οποίο να συσχετίζεται άμεσα με την Αειφόρο/Βιώσιμη Ανάπτυξη; Ναι 409 (47,5%) Όχι 452 (52,5%) (Δ.Α.[85]: 3)

Έχετε παρακολουθήσει κάποιο μάθημα το οποίο να συμπεριλαμβάνει ζητήματα σχετικά με την Αειφόρο/Βιώσιμη Ανάπτυξη; Ναι 568 (66,4%) Όχι 288 (33,6%) (Δ.Α.: 8)

Έχετε κάνει κάποια εργασία σε μάθημα ή σεμινάριο το οποίο αφορούσε την Αειφόρο/Βιώσιμη Ανάπτυξη; Ναι 157 (18,3%) Όχι 703 (81,7%) (Δ.Α.: 4)



Γράφημα 3 Συμμετοχή σε μαθήματα ή σεμινάρια σχετιζόμενα με τη ΒΑ

Εμφανίζεται λοιπόν ένα μικρό ποσοστό φοιτητών (18,3%) να έχει κάνει κάποια εργασία που να συσχετίζεται με τη ΒΑ, ενώ μάθημα που να συσχετίζεται άμεσα με τη ΒΑ έχουν παρακολουθήσει περίπου οι μισοί (47,5%) φοιτητές. Η

---

[85] Δ.Α.: Δεν απάντησαν.

πλειοψηφία βέβαια των φοιτητών (66,4%) έχει παρακολουθήσει κάποιο μάθημα το οποίο να συμπεριλαμβάνει ζητήματα σχετικά με τη ΒΑ. Εμφανίζεται ωστόσο ότι ένας στους τρεις φοιτητές (33,6%) δεν έχει παρακολουθήσει κάποιο μάθημα το οποίο να συσχετίζεται κατά κάποιον τρόπο με ζητήματα ΒΑ.

5.1.1 Διαφορές ως προς το φύλο

Ελέγχοντας τις διαφορές φύλου στις ερωτήσεις παρακολούθησης μαθημάτων και εκπόνησης εργασιών σχετικών με ΒΑ δεν εμφανίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές (για $p<0.05$) με βάση τον δείκτη Pearson Chi-Square σε καμία από τις τρεις περιπτώσεις. Δηλαδή δε φαίνεται να υπάρχει διαφορά ανάμεσα σε άντρες και γυναίκες ως προς το ποιοι έχουν παρακολουθήσει μαθήματα τα οποία έχουν άμεση σχέση ή συμπεριλαμβάνουν ζητήματα σχετικά με ΒΑ ή έχουν κάνει κάποιες σχετικές εργασίες.

Πίνακας 2 Κατανομή απαντήσεων ως προς το φύλο και την παρακολούθηση μαθημάτων και εκπόνηση εργασιών σχετικών με τη ΒΑ

			Όχι	**Ναι**	**Σύνολα**
Α. Έχετε παρακολουθήσει κάποιο μάθημα το οποίο να συσχετίζεται άμεσα με την Αειφόρο/Βιώσιμη Ανάπτυξη;	Άνδρες	n	48	55	103
		%	46,6%	53,4%	100,0%
	Γυναίκες	n	404	353	757
		%	53,4%	46,6%	100,0%
Β. Έχετε παρακολουθήσει κάποιο μάθημα το οποίο να συμπεριλαμβάνει ζητήματα σχετικά με την Αειφόρο/Βιώσιμη Ανάπτυξη;	Άνδρες	n	38	65	103
		%	36,9%	63,1%	100,0%
	Γυναίκες	n	250	502	752
		%	33,2%	66,8%	100,0%
Γ. Έχετε κάνει κάποια εργασία σε μάθημα ή σεμινάριο το οποίο αφορούσε την Αειφόρο/Βιώσιμη Ανάπτυξη;	Άνδρες	n	78	26	104
		%	75,0%	25,0%	100,0%
	Γυναίκες	n	624	131	755
		%	82,6%	17,4%	100,0%

5.1.2 Διαφορές ως προς το τμήμα φοίτησης

Θεωρήθηκε σκόπιμο να ελεγχθεί κατά πόσο διαφοροποιούνται οι απαντήσεις των φοιτητών, ως προς την παρακολούθηση μαθημάτων και εκπόνηση εργασιών σχετικών με τη ΒΑ, ανάλογα το τμήμα στο οποίο φοιτούν. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης παρουσιάζονται στους τρεις πίνακες που ακολουθούν.

Πίνακας 3 Κατανομή απαντήσεων ανά τμήμα ως προς την παρακολούθηση μαθήματος άμεσα σχετιζόμενου με τη ΒΑ

		Όχι	Ναι	Σύνολο
1.Ρέθυμνο	n	24	71	95
	%	25,3%	**74,7%**	100,0%
2.Βόλος	n	80	40	120
	%	66,7%	33,3%	100,0%
3.Θεσσαλονίκη	n	48	107	155
	%	31,0%	**69,0%**	100,0%
4.Ιωάννινα	n	79	8	87
	%	90,8%	9,2%	100,0%
5.Ρόδος	n	15	45	60
	%	25,0%	**75,0%**	100,0%
6.Αθήνα	n	62	16	78
	%	79,5%	20,5%	100,0%
7.Αλεξανδρούπολη	n	37	61	98
	%	37,8%	**62,2%**	100,0%
8.Πάτρα	n	89	18	107
	%	83,2%	16,8%	100,0%
9.Φλώρινα	n	18	43	61
	%	29,5%	**70,5%**	100,0%
Σύνολο	n	452	409	861
	%	52,5%	47,5%	100,0%
Pearson Chi-Square	χ^2 (8, N = 861) = 220,75, *p < .000*			

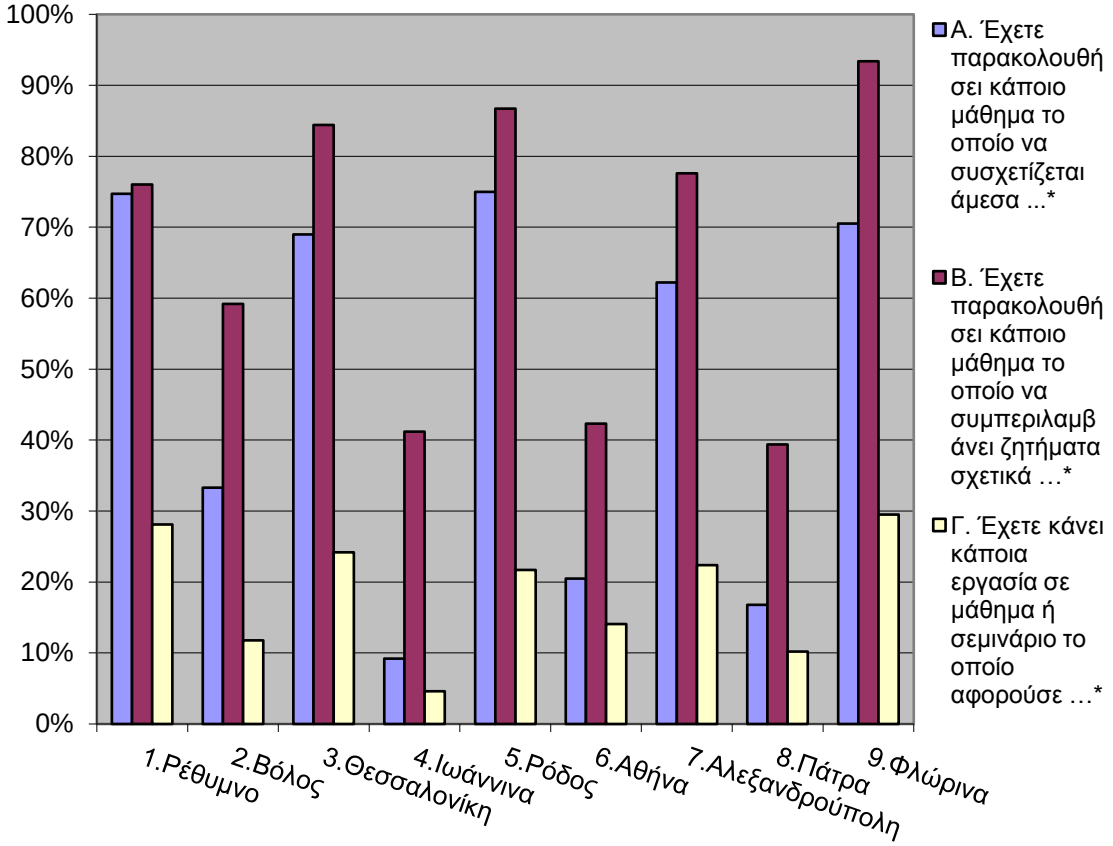
Πίνακας 4 Κατανομή απαντήσεων ανά τμήμα ως προς την παρακολούθηση μαθήματος που συμπεριλαμβάνει ζητήματα σχετικά με τη ΒΑ

		Όχι	Ναι	Σύνολο
1.Ρέθυμνο	n	23	73	96
	%	24,0%	**76,0%**	100,0%
2.Βόλος	n	49	71	120
	%	40,8%	59,2%	100,0%
3.Θεσσαλονίκη	n	24	130	154
	%	15,6%	**84,4%**	100,0%
4.Ιωάννινα	n	50	35	85
	%	58,8%	41,2%	100,0%
5.Ρόδος	n	8	52	60
	%	13,3%	**86,7%**	100,0%
6.Αθήνα	n	45	33	78
	%	57,7%	42,3%	100,0%
7.Αλεξανδρούπολη	n	22	76	98
	%	22,4%	**77,6%**	100,0%
8.Πάτρα	n	63	41	104
	%	**60,6%**	39,4%	100,0%
9.Φλώρινα	n	4	57	61
	%	6,6%	**93,4%**	100,0%
Σύνολο	n	288	568	856
	%	33,6%	**66,4%**	100,0%
Pearson Chi-Square	χ^2 (8, N = 856) = 144,08, *p < .000*			

Πίνακας 5 Κατανομή απαντήσεων ανά τμήμα ως προς την εκπόνηση εργασίας σε μάθημα ή σεμινάριο το οποίο να αφορούσε τη ΒΑ.

		Όχι	**Ναι**	**Σύνολο**
1.Ρέθυμνο	n	69	27	96
	%	71,9%	**28,1%**	100,0%
2.Βόλος	n	105	14	119
	%	88,2%	11,8%	100,0%
3.Θεσσαλονίκη	n	116	37	153
	%	75,8%	24,2%	100,0%
4.Ιωάννινα	n	83	4	87
	%	**95,4%**	4,6%	100,0%
5.Ρόδος	n	47	13	60
	%	78,3%	21,7%	100,0%
6.Αθήνα	n	67	11	78
	%	85,9%	14,1%	100,0%
7.Αλεξανδρούπολη	n	76	22	98
	%	77,6%	22,4%	100,0%
8.Πάτρα	n	97	11	108
	%	89,8%	10,2%	100,0%
9.Φλώρινα	n	43	18	61
	%	70,5%	**29,5%**	100,0%
Σύνολο	n	703	157	860
	%	81,7%	18,3%	100,0%
Pearson Chi-Square	χ^2 (8, N = 860) = 36,52, *p < .000*			

Και στις τρεις ερωτήσεις οι διαφορές που παρατηρούνται εδώ μεταξύ των τμημάτων, με βάση τον δείκτη Pearson Chi-Square, είναι σε όλες τις περιπτώσεις στατιστικά σημαντικές. Παρατηρείται συγκεκριμένα ότι στα τμήματα **Ρεθύμνου**, **Θεσσαλονίκης**, **Ρόδου**, **Αλεξανδρούπολης** και **Φλώρινας**, υπάρχουν πολύ υψηλότερα ποσοστά φοιτητών που δηλώνουν ότι έχουν πάρει μαθήματα τα οποία να συσχετίζονται με την εκπαίδευση για Αειφόρο/Βιώσιμη Ανάπτυξη.



Γράφημα 4 Ποσοστά φοιτητών ανά τμήμα που απάντησαν με «Ναι» κάθε μία από τις τρεις ερωτήσεις αναφορικά με την συμμετοχή σε μαθήματα ή σεμινάρια σχετιζόμενα με την Αειφόρο/Βιώσιμη Ανάπτυξη

Ιδιαίτερα χαμηλό ποσοστό (9,2%) φοιτητών, που να δηλώνει ότι έχει παρακολουθήσει κάποιο μάθημα το οποίο να συσχετίζεται άμεσα με την Αειφόρο/Βιώσιμη Ανάπτυξη, εμφανίζεται στο τμήμα των **Ιωαννίνων**. Τα Ιωάννινα είναι επίσης το τμήμα το οποίο εμφανίζει πολύ χαμηλό ποσοστό (4,6%) σε φοιτητές που δηλώνουν ότι έχουν κάνει εργασία που να αφορούσε τη ΒΑ.

Στις παραπάνω τρεις ερωτήσεις που αφορούν αν οι φοιτητές έχουν παρακολουθήσει μαθήματα που να συσχετίζονται άμεσα ή έμμεσα με ζητήματα ΒΑ ή αν έχουν κάνει σχετικές εργασίες, η κατανομή των απαντήσεων βάσει του αριθμού των «Ναι» που έχουν σημειώσει οι φοιτητές έχει ως εξής

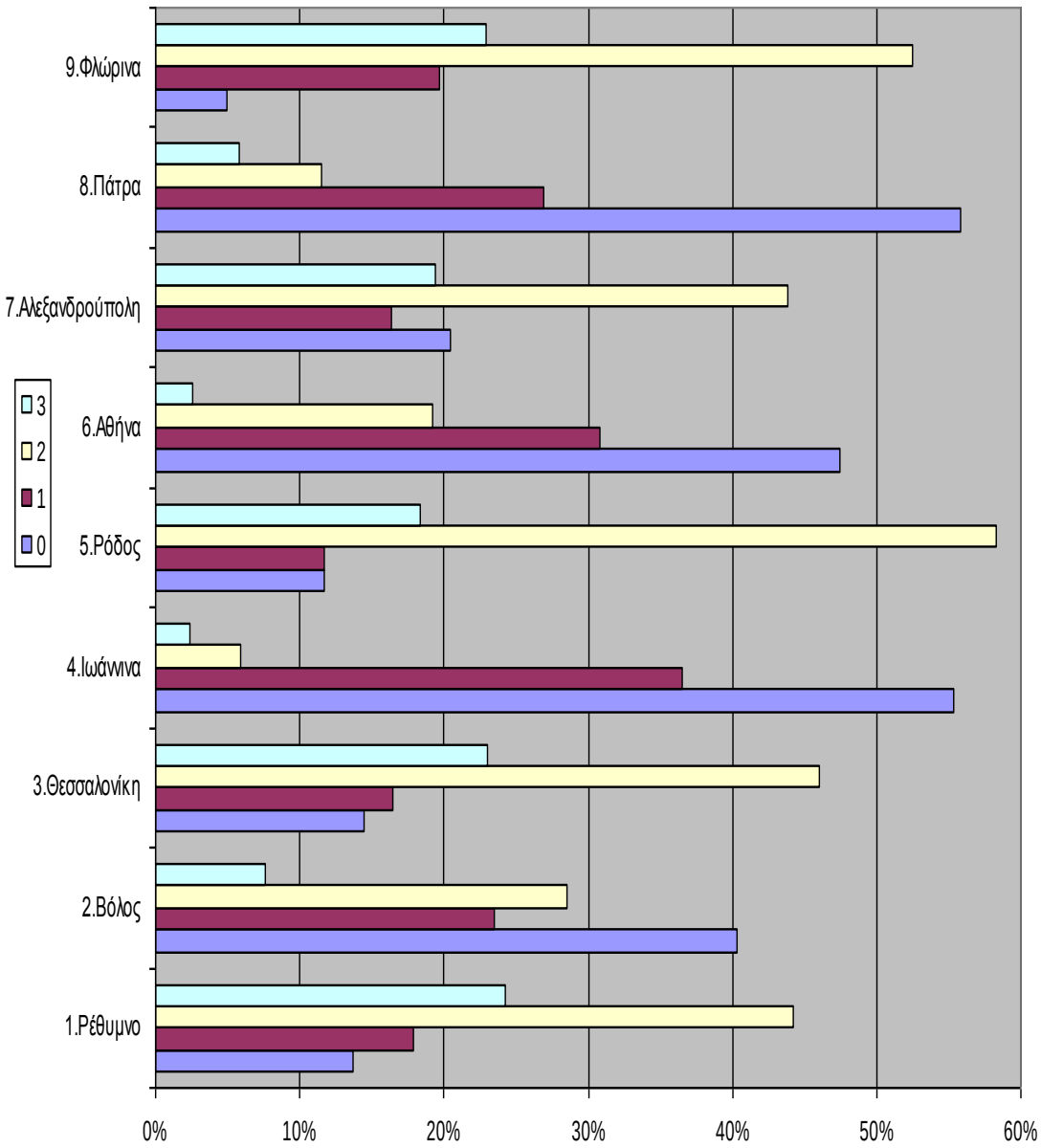
Πίνακας 6 Αριθμός καταφατικών επιλογών σε μαθήματα και σεμινάρια

Καμία (0)	Μία (1)	Δύο (2)	Τρεις (3)
255 (29,9%)	188 (22,1%)	288 (33,8%)	121 (14,2%)

Δηλαδή περίπου το 30% των τεταρτοετών φοιτητών δηλώνει ότι δεν έχει παρακολουθήσει κάποιο μάθημα σχετικό με την Αειφόρο/Βιώσιμη Ανάπτυξη ούτε έχει κάνει κάποια σχετική εργασία. Αναλύοντας την παραπάνω κατανομή ανά τμήμα, έχουμε τα εξής δεδομένα:

Πίνακας 7 Ποσοστά καταφατικών επιλογών ανά τμήμα στις τρεις ερωτήσεις ως προς την παρακολούθηση μαθημάτων και σεμιναρίων καθώς και την εκπόνηση εργασιών σχετικών με ζητήματα ΒΑ

Σχολή Φοίτησης		**Αριθμός επιλογών**				
		0	**1**	**2**	**3**	**Σύνολο**
1.Ρέθυμνο	n	13	17	42	23	95
	%	13,7%	17,9%	44,2%	24,2%	100,0%
2.Βόλος	n	48	28	34	9	119
	%	**40,3%**	23,5%	28,6%	7,6%	100,0%
3.Θεσσαλονίκη	n	22	25	70	35	152
	%	14,5%	16,4%	46,1%	23,0%	100,0%
4.Ιωάννινα	n	47	31	5	2	85
	%	**55,3%**	36,5%	5,9%	2,4%	100,0%
5.Ρόδος	n	7	7	35	11	60
	%	11,7%	11,7%	58,3%	18,3%	100,0%
6.Αθήνα	n	37	24	15	2	78
	%	**47,4%**	30,8%	19,2%	2,6%	100,0%
7.Αλεξανδρούπολη	n	20	16	43	19	98
	%	20,4%	16,3%	43,9%	19,4%	100,0%
8.Πάτρα	n	58	28	12	6	104
	%	**55,8%**	26,9%	11,5%	5,8%	100,0%
9.Φλώρινα	n	3	12	32	14	61
	%	**4,9%**	19,7%	52,5%	23,0%	100,0%
Σύνολο	n	255	188	288	121	852
	%	29,9%	22,1%	33,8%	14,2%	100,0%
χ^2 (24, N = 852) = 232,12, *p < .000*						



Γράφημα 5 Ποσοστά καταφατικών επιλογών ανά τμήμα στις τρεις ερωτήσεις ως προς την παρακολούθηση μαθημάτων και σεμιναρίων καθώς και την εκπόνηση εργασιών σχετικών με ζητήματα ΒΑ.

Και εδώ παρατηρείται στην **Πάτρα** και στα **Ιωάννινα** πάνω από τους μισούς φοιτητές να έχουν απαντήσει με όχι και στις τρεις ερωτήσεις, ενώ το ίδιο ισχύει και για λίγο κάτω από τους μισούς φοιτητές του τμήματος της **Αθήνας.** Τα τμήματα από την άλλη στα οποία φαίνεται οι φοιτητές να έχουν δώσει τα περισσότερα «Ναι» είναι αυτά του Ρεθύμνου, Θεσσαλονίκης, Ρόδου, Αλεξανδρούπολης και Φλώρινας.

Πίνακας 8 Μέσοι όροι καταφατικών επιλογών στις τρεις ερωτήσεις ως προς την παρακολούθηση μαθημάτων και σεμιναρίων καθώς και την εκπόνηση εργασιών σχετικών με ζητήματα ΒΑ.

Σχολή Φοίτησης	Μέσος όρος	n	Τυπική απόκλιση
1.Ρέθυμνο	**1,79**	**95**	**0,97**
2.Βόλος	*1,03*	*119*	*1,00*
3.Θεσσαλονίκη	**1,78**	**152**	**0,95**
4.Ιωάννινα	0,55	85	0,70
5.Ρόδος	**1,83**	**60**	**0,87**
6.Αθήνα	0,77	78	0,85
7.Αλεξανδρούπολη	**1,62**	**98**	**1,02**
8.Πάτρα	0,67	104	0,90
9.Φλώρινα	**1,93**	**61**	**0,79**

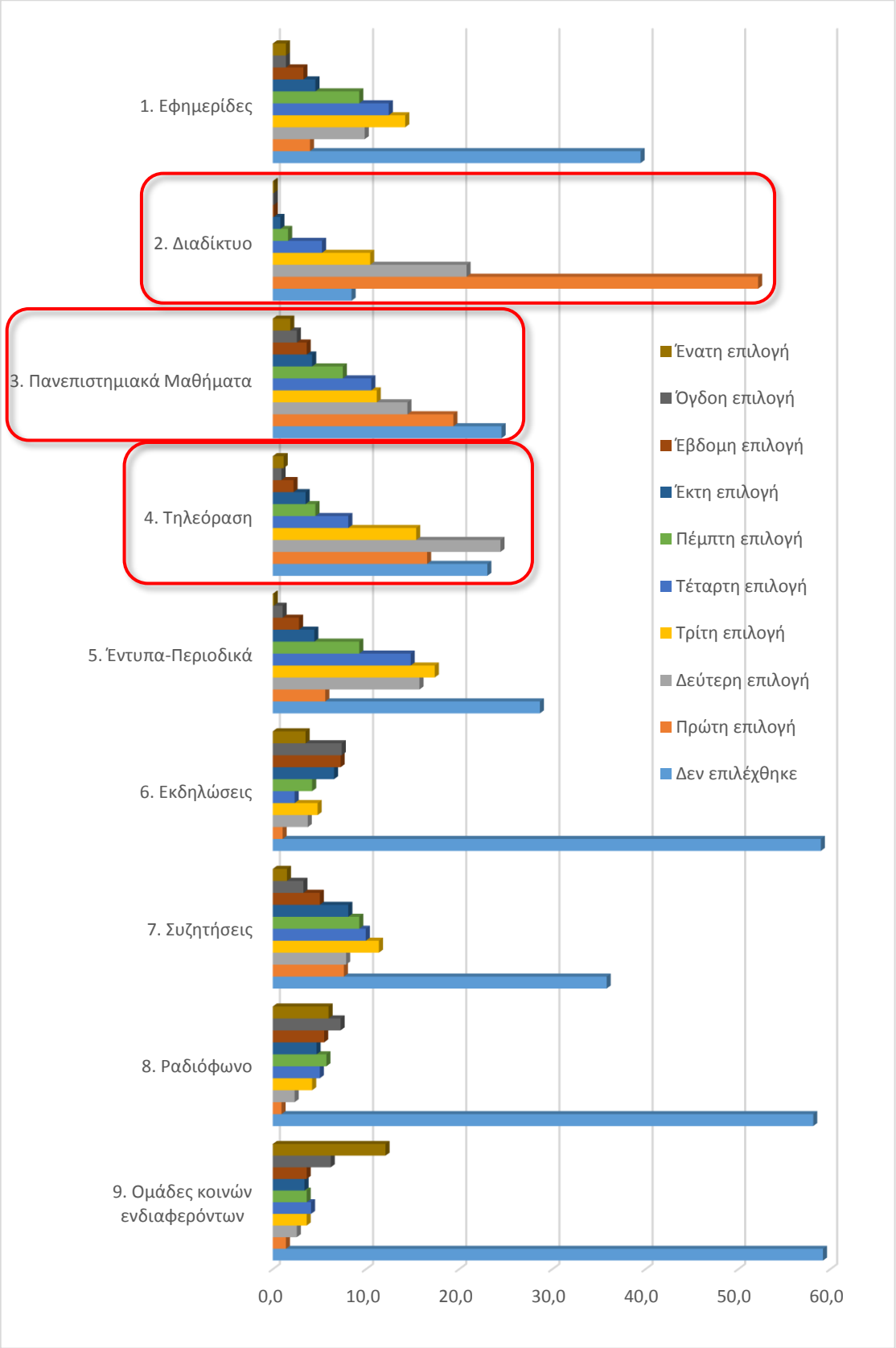
5.2 Πηγές πληροφόρησης σχετικά με θέματα ΒΑ

Μέσα από μία ερώτηση κατάταξης (1,2,3,…κ.ο.κ.) οι φοιτητές κλήθηκαν να επιλέξουν μόνο τις πηγές πληροφόρησης σχετικά με την Αειφόρο/Βιώσιμη Ανάπτυξη που έχουν χρησιμοποιήσει. Οι επιλογές που είχαν στη διάθεσή τους ήταν οι εξής: Εφημερίδες, Διαδίκτυο, Πανεπιστημιακά μαθήματα, Τηλεόραση, Έντυπα/ Φυλλάδια/ Περιοδικά, Εκδηλώσεις (συνέδρια, εκθέσεις, εκδηλώσεις, κλπ.), Συζητήσεις με φίλους/ οικογένεια/ συμφοιτητές, Ραδιόφωνο, Ομάδες με σχετικά ενδιαφέροντα (πχ μη κυβερνητικές οργανώσεις).

Αναλυτικά η κατανομή των απαντήσεων παρουσιάζεται σε πίνακα στην επόμενη σελίδα:

Πίνακας 9 Αναλυτική κατανομή απαντήσεων πηγών πληροφόρησης

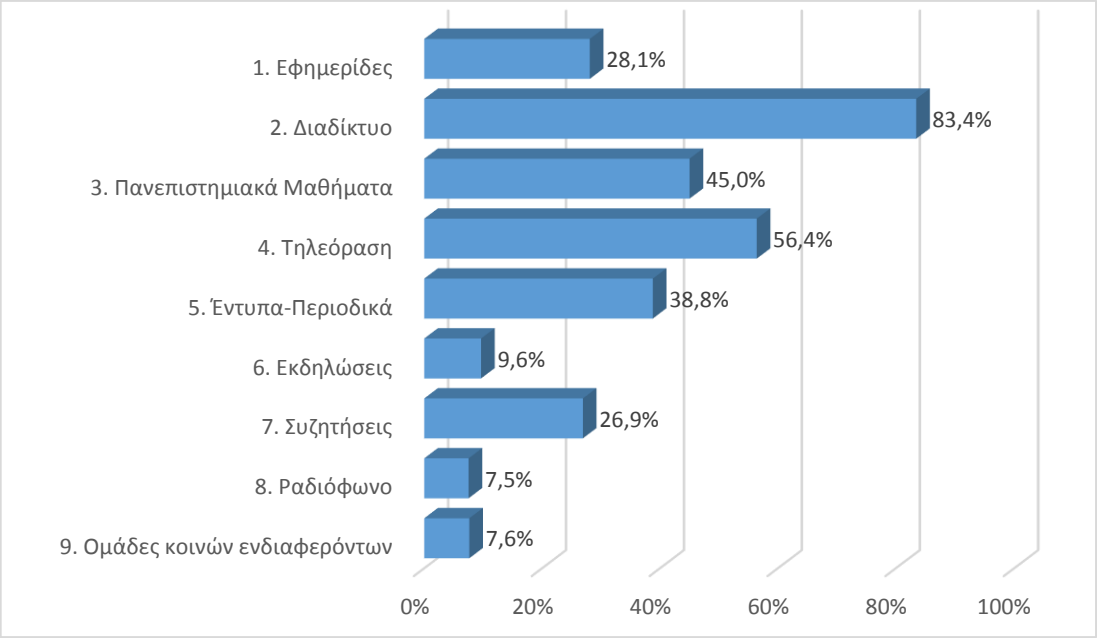
		Δεν επιλέχθηκε	**Πρώτη επιλογή**	**Δεύτερη επιλογή**	**Τρίτη επιλογή**	**Τέταρτη επιλογή**	**Πέμπτη επιλογή**	**Έκτη επιλογή**	**Έβδομη επιλογή**	**Όγδοη επιλογή**	**Ένατη επιλογή**	**Σύνολο**
1. Εφημερίδες	n	336	34	84	121	106	79	39	28	12	12	851
	%	39,5 %	4,0 %	9,9 %	14,2 %	12,5 %	9,3 %	4,6 %	3,3 %	1,4 %	1,4 %	100,0 %
2. Διαδίκτυο	n	72	444	177	89	45	14	7	1	1	1	851
	%	8,5 %	**52,2** %	**20,8** %	**10,5** %	5,3 %	1,6 %	0,8 %	0,1 %	0,1 %	0,1 %	100,0 %
3. Πανεπιστημιακά Μαθήματα	n	209	165	123	95	90	64	36	31	22	16	851
	%	24,6 %	**19,4** %	**14,5** %	**11,2** %	10,6 %	7,5 %	4,2 %	3,6 %	2,6 %	1,9 %	100,0 %
4. Τηλεόραση	n	196	141	208	131	69	39	30	19	8	10	851
	%	23,0 %	16,6 %	24,4 %	15,4 %	8,1 %	4,6 %	3,5 %	2,2 %	0,9 %	1,2 %	100,0 %
5. Έντυπα Φυλλάδια/ Περιοδικά	n	244	48	134	148	126	79	38	24	9	1	851
	%	28,7 %	5,6 %	15,7 %	17,4 %	14,8 %	9,3 %	4,5 %	2,8 %	1,1 %	0,1 %	100,0 %
6. Εκδηλώσεις (συνέδρια, εκθέσεις, εκδηλώσεις, κλπ.)	n	502	9	32	41	20	36	56	62	63	30	851
	%	59,0 %	1,1 %	3,8 %	4,8 %	2,4 %	4,2 %	6,6 %	7,3 %	7,4 %	3,5 %	100,0 %
7. Συζητήσεις με φίλους/ οικογένεια/ συμφοιτητές	n	305	65	67	97	85	79	69	43	28	13	851
	%	35,8 %	7,6 %	7,9 %	11,4 %	10,0 %	9,3 %	8,1 %	5,1 %	3,3 %	1,5 %	100,0 %
8. Ραδιόφωνο	n	495	8	20	36	43	49	40	47	62	51	851
	%	58,2 %	0,9 %	2,4 %	4,2 %	5,1 %	5,8 %	4,7 %	5,5 %	7,3 %	6,0 %	100,0 %
9. Ομάδες με σχετικά ενδιαφέροντα (Πχ .Μη κυβερνητικές οργανώσεις)	n	504	12	22	31	35	31	29	31	53	103	851
	%	59,2 %	1,4 %	2,6 %	3,6 %	4,1 %	3,6 %	3,4 %	3,6 %	6,2 %	12,1 %	100,0 %



Γράφημα 6 Κατανομή ποσοστών απαντήσεων ως προς τις πηγές πληροφόρησης σχετικές με τη ΒΑ

Παρατηρείται ότι η πηγή πληροφόρησης που εμφανίζεται να βρίσκεται στις πρώτες επιλογές των φοιτητών, με μεγάλη διαφορά, είναι το διαδίκτυο, το οποίο σε ποσοστό 57% δηλώνεται ως πρώτη επιλογή, ενώ σε ένα 83,4% σε μία από τις τρεις πρώτες.

Η τηλεόραση εμφανίζεται στο 73% των φοιτητών να αποτελεί μία από τις τρεις πρώτες επιλογές τους ως πηγή πληροφόρησης για θέματα ΒΑ (πρώτη επιλογή: 21,5%, δεύτερη επιλογή: 31,8% και τρίτη επιλογή: 20,0%).



Γράφημα 7 Κατανομή συγκεντρωτικών ποσοστών για τις τρεις πρώτες επιλογές ως προς τις πηγές ενημέρωσής των φοιτητών σχετικά με τη ΒΑ

Τα πανεπιστημιακά μαθήματα από την άλλη εμφανίζονται σε ποσοστό μόνο 19,4% των φοιτητών, να αποτελούν την πρώτη επιλογή πληροφόρησής τους για θέματα ΒΑ, ενώ για το 45% των φοιτητών αποτελούν μία από τις τρεις πρώτες επιλογές. Ενδιαφέρον ωστόσο είναι ότι ένα 24,6% των φοιτητών (ένας στους τέσσερις δηλαδή) δεν έχουν δηλώσει τα πανεπιστημιακά μαθήματα ως μία από τις διαθέσιμες πηγές πληροφόρησης για θέματα ΒΑ.

Περιορισμένη επίδραση δείχνουν να έχουν τα «Έντυπα-Περιοδικά» όπου το 28,7% δεν τα επέλεξαν καν, ενώ στο 38,8% αποτελούν μία από τις τρεις πρώτες επιλογές και οι «εφημερίδες» όπου το 39,5% δεν τις επέλεξε καν, ενώ στο 28,1% αποτελούν μία από τις τρεις πρώτες επιλογές.

Αδιάφορο ως προς την ενημέρωση για θέματα ΒΑ εμφανίζεται στους φοιτητές το ραδιόφωνο όπου το 58,2% δεν το επέλεξαν καν, ενώ μόνο στο 7,5% αποτελεί μία από τις τρεις πρώτες επιλογές.

Χαμηλά ποσοστά ενημέρωσης εμφανίζονται επίσης στις «συζητήσεις» όπου το 35,8% δεν τις επέλεξαν καν, ενώ μόνο στο 26,9% αποτελούν μία από τις τρεις πρώτες επιλογές. Ιδιαίτερα χαμηλά ποσοστά εμφανίζονται στις «εκδηλώσεις» όπου το 59,0% δεν τις επέλεξαν καν, ενώ μόνο στο 9,6% αποτελούν μία από τις τρεις πρώτες επιλογές καθώς και στις «ομάδες κοινών ενδιαφερόντων» όπου το 59,2% δεν τις επέλεξαν καν, ενώ μόνο στο 7,6% αποτελούν μία από τις τρεις πρώτες επιλογές.

5.2.1 Διαφορές ανά τμήμα φοίτησης ως προς την επιλογή πληροφόρησης για θέματα ΒΑ μέσα από τα πανεπιστημιακά μαθήματα

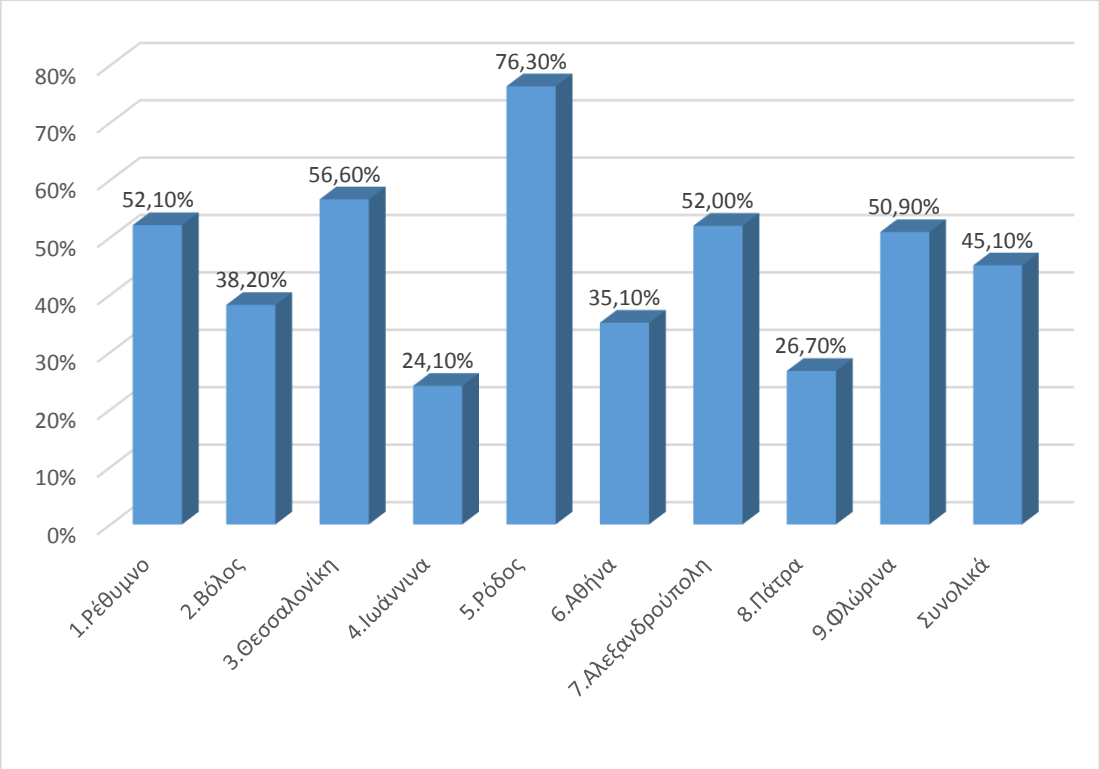
Θεωρήθηκε σκόπιμο να ελεγχθεί κατά πόσο επηρεάζει το τμήμα φοίτησης την κατανομή των απαντήσεων, ως προς την επιλογή πληροφόρησης για θέματα ΒΑ μέσα από τα πανεπιστημιακά μαθήματα, τα οποία προσφέρονται στο εκάστοτε τμήμα. Αναλυτικά η κατανομή των απαντήσεων παρουσιάζεται σε πίνακα στην επόμενη σελίδα:

Πίνακας 10 Επιλογή πληροφόρησης σχετικά με τη ΒΑ μέσα από Πανεπιστημιακά Μαθήματα ανά τμήμα φοίτησης

		Πρώτη επιλογή	Δεύτερη επιλογή	Τρίτη επιλογή	Συγκεντρωτικά στις τρεις πρώτες επιλογές	Τέταρτη επιλογή	Πέμπτη επιλογή	Έκτη επιλογή	Έβδομη επιλογή	Όγδοη επιλογή	Ένατη επιλογή	Μ.Ο.	Τ.Α.	Δεν επιλέχθηκε	Σύνολο
1.Ρέθυμνο	n	24	16	10	50	14	6	3	3	4	1	3,1	2,1	15	96
	%	25,0%	16,7%	10,4%	**52,1%**	14,6%	6,3%	3,1%	3,1%	4,2%	1,0%			15,6%	100.0%
2.Βόλος	n	16	15	14	45	14	9	7	6	4	2	3,7	2,2	31	118
	%	13,6%	12,7%	11,9%	38,2%	11,9%	7,6%	5,9%	5,1%	3,4%	1,7%			26,3%	100.0%
3.Θεσσαλονίκη	n	40	29	17	86	17	14	7	5	1	2	3,0	2,0	20	152
	%	26,3%	19,1%	11,2%	**56,6%**	11,2%	9,2%	4,6%	3,3%	0,7%	1,3%			13,2%	100.0%
4.Ιωάννινα	n	2	9	10	21	14	7	3	4	2	5	4,4	2,2	31	87
	%	2,3%	10,3%	11,5%	24,1%	16,1%	8,0%	3,4%	4,6%	2,3%	5,7%			**35,6%**	100.0%
5.Ρόδος	n	28	12	5	45	1	3	1	1	0	0	1,9	1,4	8	59
	%	**47,5%**	20,3%	8,5%	**76,3%**	1,7%	5,1%	1,7%	1,7%	0,0%	0,0%			13,6%	100.0%
6.Αθήνα	n	12	7	8	27	6	4	2	3	5	2	3,8	2,5	28	77
	%	15,6%	9,1%	10,4%	35,1%	7,8%	5,2%	2,6%	3,9%	6,5%	2,6%			**36,4%**	100.0%
7.Αλεξανδρούπολη	n	25	12	13	50	12	7	2	5	1	1	3,0	2,0	18	96
	%	26,0%	12,5%	13,5%	**52%**	12,5%	7,3%	2,1%	5,2%	1,0%	1,0%			18,8%	100.0%
8.Πάτρα	n	6	11	11	28	6	7	9	4	4	3	4,3	2,3	44	105
	%	5,7%	10,5%	10,5%	26,7%	5,7%	6,7%	8,6%	3,8%	3,8%	2,9%			**41,9%**	100.0%
9.Φλώρινα	n	12	12	7	31	6	7	2	0	1	0	2,9	1,7	14	61
	%	19,7%	19,7%	11,5%	**50,9%**	9,8%	11,5%	3,3%	0,0%	1,6%	0,0%			23,0%	100.0%
Συνολικά	n	165	123	95	383	90	64	36	31	22	16	3,3	2,2	209	851
	%	**19,4%**	14,5%	11,2%	45,1%	10,6%	7,5%	4,2%	3,6%	2,6%	1,9%			**24,6%**	100.0%

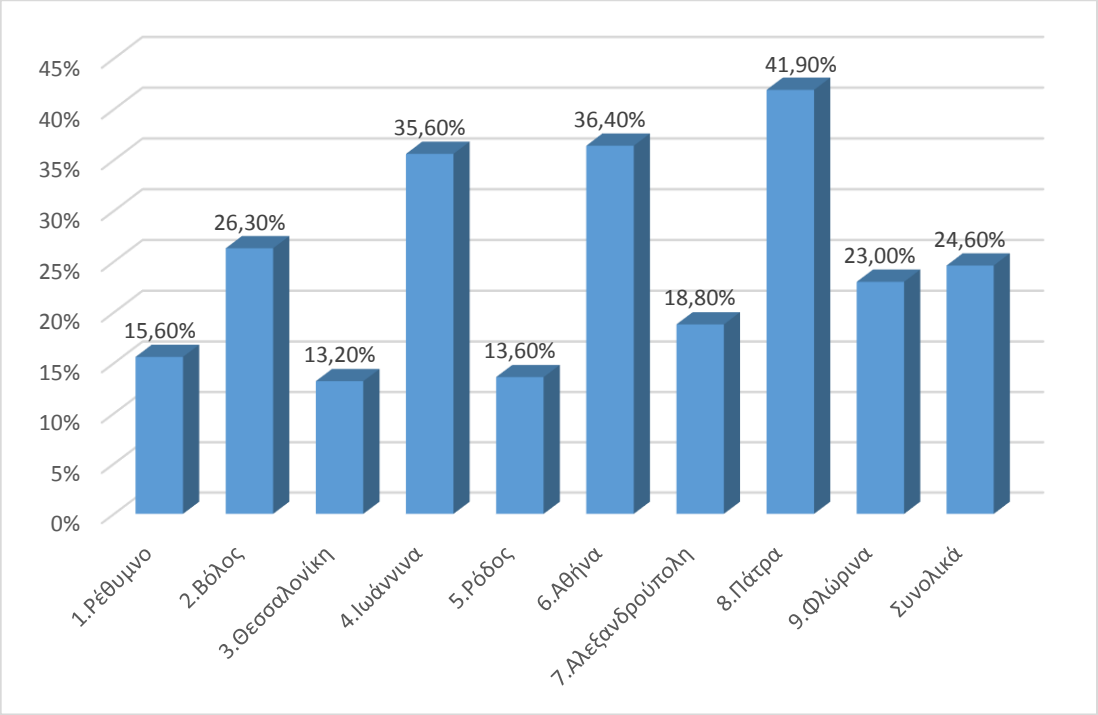
Ενδιαφέρουσες είναι οι διαφοροποιήσεις στην κατανομή των απαντήσεων που παρατηρούνται ανά τμήμα, οι οποίες με βάση τον δείκτη Pearson Chi-Square είναι στατιστικά σημαντικές: χ^2 (72, N = 852)= 155,18· p < .000

Παρατηρείται λοιπόν ότι ιδιαίτερα υψηλό είναι το ποσοστό των φοιτητών της Ρόδου, οι οποίοι σε ποσοστό 76,3% κατατάσσουν τα πανεπιστημιακά μαθήματα ως μία από τις τρεις πρώτες επιλογές στην ενημέρωσή τους για θέματα ΒΑ. Παρατηρείται αντιστοίχως να κινούνται γύρω από το 50% τα τμήματα του Ρεθύμνου (52,1%), της Θεσσαλονίκης (56,6%), της Αλεξανδρούπολης (52%) και της Φλώρινας (50,9%). Αρκετά χαμηλότερα εμφανίζονται τα τμήματα του Βόλου (38,2%), των Ιωαννίνων (24,1%), της Αθήνας (35,1%) και της Πάτρας (26,7%).



Γράφημα 8 Ποσοστό φοιτητών ανά τμήμα που επέλεξε τα πανεπιστημιακά μαθήματα ως μία από τις τρεις πρώτες επιλογές ενημέρωσης για θέματα ΒΑ

Αντιστοίχως παρατηρείται ότι αρκετοί φοιτητές των Ιωαννίνων (35,6%), των Αθηνών 36,4% και της Πάτρας 41,9% δεν έχουν επιλέξει καν τα πανεπιστημιακά μαθήματα του τμήματός τους, ως μία από τις εννέα διαθέσιμες επιλογές ενημέρωσης σχετικά με θέματα ΒΑ.



Γράφημα 9 Ποσοστό φοιτητών ανά τμήμα που δεν επέλεξε καθόλου τα πανεπιστημιακά μαθήματα ως πηγή ενημέρωσης για θέματα ΒΑ

Από τα παραπάνω δεδομένα φαίνεται στα τμήματα **Ρόδου, Ρεθύμνου, Θεσσαλονίκης και Αλεξανδρούπολης** οι φοιτητές σε σαφώς υψηλότερο ποσοστό, να δηλώνουν ότι ενημερώνονται για ζητήματα ΒΑ από τα πανεπιστημιακά τους μαθήματα, σε σχέση με τα τμήματα Ιωαννίνων, Αθηνών και Πάτρας. Τα τμήματα του Βόλου και της Φλώρινας εμφανίζονται σε μία ενδιάμεση κατάσταση.

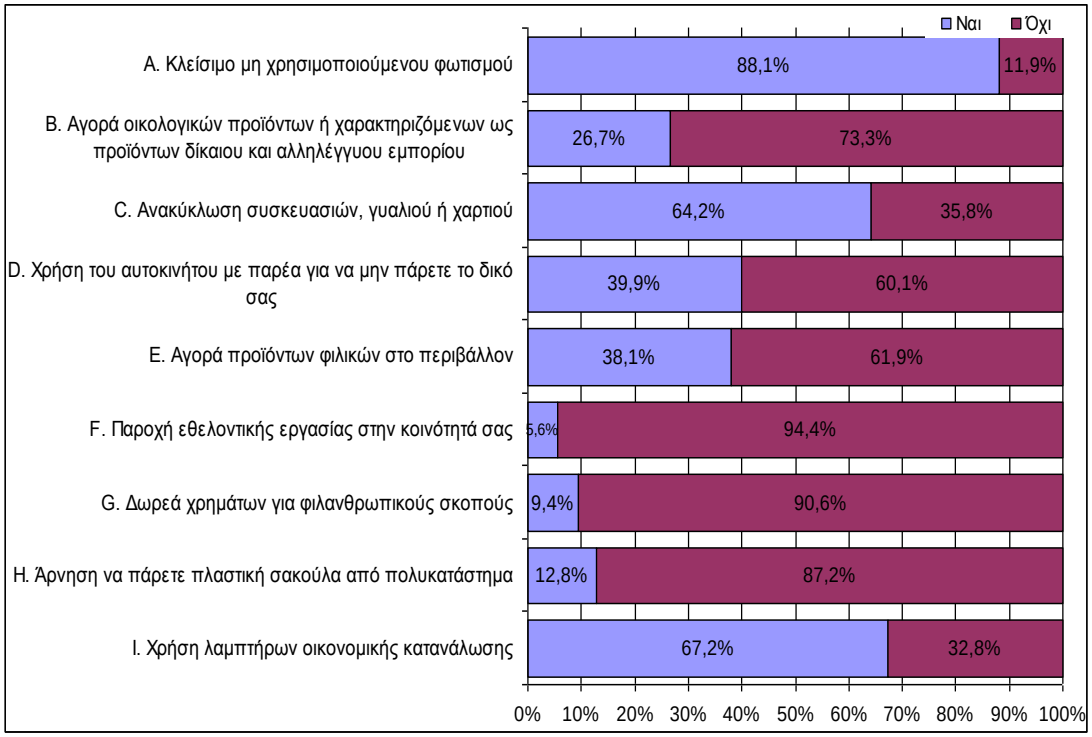
5.3 Ενέργειες που έχουν κάνει οι φοιτητές τον τελευταίο μήνα

Μέσα από μία λίστα εννέα επιλογών, κλήθηκαν οι φοιτητές να επιλέξουν ποιες από αυτές έχουν κάνει τον τελευταίο μήνα.

Τα αποτελέσματα των απαντήσεών τους εμφανίζονται στον παρακάτω πίνακα.

Πίνακας 11 Ενέργειες που έχουν κάνει οι φοιτητές τον τελευταίο μήνα

Ενέργειες		Ναι	Όχι
A. Κλείσιμο μη χρησιμοποιούμενου φωτισμού	n	756	102
	%	*88,1*	*11,9*
B. Αγορά οικολογικών προϊόντων ή χαρακτηριζόμενων ως προϊόντων δίκαιου και αλληλέγγυου εμπορίου	n	229	629
	%	*26,7*	*73,3*
C. Ανακύκλωση συσκευασιών, γυαλιού ή χαρτιού	n	551	307
	%	*64,2*	*35,8*
D. Χρήση του αυτοκινήτου με παρέα για να μην πάρετε το δικό σας	n	342	516
	%	*39,9*	*60,1*
E. Αγορά προϊόντων φιλικών στο περιβάλλον	n	327	531
	%	*38,1*	*61,9*
F. Παροχή εθελοντικής εργασίας στην κοινότητά σας	n	48	810
	%	***5,6***	*94,4*
G. Δωρεά χρημάτων για φιλανθρωπικούς σκοπούς	n	81	777
	%	*9,4*	*90,6*
H. Άρνηση να πάρετε πλαστική σακούλα από πολυκατάστημα	n	110	748
	%	*12,8*	*87,2*
I. Χρήση λαμπτήρων οικονομικής κατανάλωσης	n	577	281
	%	*67,2*	*32,8*



Γράφημα 10 Ενέργειες που έχουν κάνει οι φοιτητές τον τελευταίο μήνα

Υψηλά ποσοστά ενεργειών εμφανίζονται στο κλείσιμο μη χρησιμοποιούμενου φωτισμού (88,1%), στην ανακύκλωση συσκευασιών γυαλιού ή χαρτιού (64,2%) και

στη χρήση λαμπτήρων οικονομικής κατανάλωσης (67,2%). Ιδιαίτερα χαμηλά ποσοστά εμφανίζονται στην παροχή εθελοντικής εργασίας στην κοινότητά τους (5,6%), στη δωρεά χρημάτων για φιλανθρωπικούς σκοπούς (9,4%) και στην άρνηση να πάρουν πλαστική σακούλα από πολυκατάστημα (12,8%).

5.4 Διδακτικές και μαθησιακές μέθοδοι που εφαρμόζονται στο τμήμα

Η συγκεκριμένη μεταβλητή είναι μία ερώτηση κατάταξης. Δίδεται ένας κατάλογος διδακτικών και μαθησιακών μεθόδων και καλούνται οι φοιτητές να επιλέξουν μόνο αυτές τις μεθόδους που χρησιμοποιούνται στα μαθήματά τους, κατατάσσοντας με 1 αυτές που χρησιμοποιούνται πιο συχνά και ακολούθως με 2, 3, κ.ο.κ. τις υπόλοιπες. Δεν ήταν υποχρεωτικό να επιλεγούν όλες. Οι διαθέσιμες επιλογές ήταν οι εξής:

1. **Παράδοση** (ο διδάσκων μεταδίδει τη γνώση μέσα στην τάξη και οι φοιτητές ακούνε και κρατάνε σημειώσεις).
2. **Μάθηση βασισμένη σε εργασίες** (ο διδάσκων εμπλέκει τους φοιτητές σε δραστηριότητες που στοχεύουν να πραγματευτούν ή να επιλύσουν ένα πρόβλημα που σχετίζεται με την καθημερινή ζωή εκτός τάξης).
3. **Αλληλεπιδραστική μάθηση** (ο διδάσκων εμπλέκει τους φοιτητές σε δραστηριότητες οι οποίες δίνουν άμεση ανατροφοδότηση για το θέμα πραγμάτευσης μέσω ομαδικής συζήτησης με τους συμφοιτητές και/ή τον διδάσκοντα).
4. **Διδασκαλία βασισμένη στη μελέτη περίπτωσης** (ο διδάσκων παρέχει στους φοιτητές καταστάσεις της πραγματικής ζωής για να εξετάσουν και να εφαρμόσουν ένα εύρος θεωριών, συμπεριφορών και πληροφοριών).
5. **Διερευνητική μάθηση** (ο διδάσκων θέτει ερωτήματα που παρακινούν τους φοιτητές να ψάξουν για πληροφορίες και να μάθουν μόνοι τους με καθοδήγηση).
6. **Διεπιστημονική διδασκαλία** (ο διδάσκων προσεγγίζει τη διδασκαλία του μέσα από διάφορα γνωστικά αντικείμενα).

7. **Μάθηση βασισμένη στο πρόβλημα** (ο διδάσκων παρουσιάζει στους φοιτητές ένα πρόβλημα να το επιλύσουν συνεργατικά και να αναστοχαστούν πάνω στις εμπειρίες τους).
8. **Διδασκαλία με την υποστήριξη της τεχνολογίας** (ο διδάσκων χρησιμοποιεί εργαλεία όπως οι εννοιολογικοί χάρτες, η μοντελοποίηση, οι προσομοιώσεις, το Διαδίκτυο και άλλα διαδικτυακά εργαλεία).
9. **Μάθηση βασισμένη στο χώρο** (οι φοιτητές εμπλέκονται σε εθελοντική εργασία στην κοινότητα ή κοινωνική εργασία για να συνδέσουν τη θεωρία με την πράξη και να αναπτύξουν την κοινωνική συνεισφορά και την επαγγελματική τους ανάπτυξη).
10. **Ανακαλυπτική μάθηση** (ο διδάσκων εμπλέκει τους φοιτητές σε μαθησιακές δραστηριότητες που σχετίζονται με αμφιλεγόμενα θέματα ή με τη διεξαγωγή πειραμάτων).

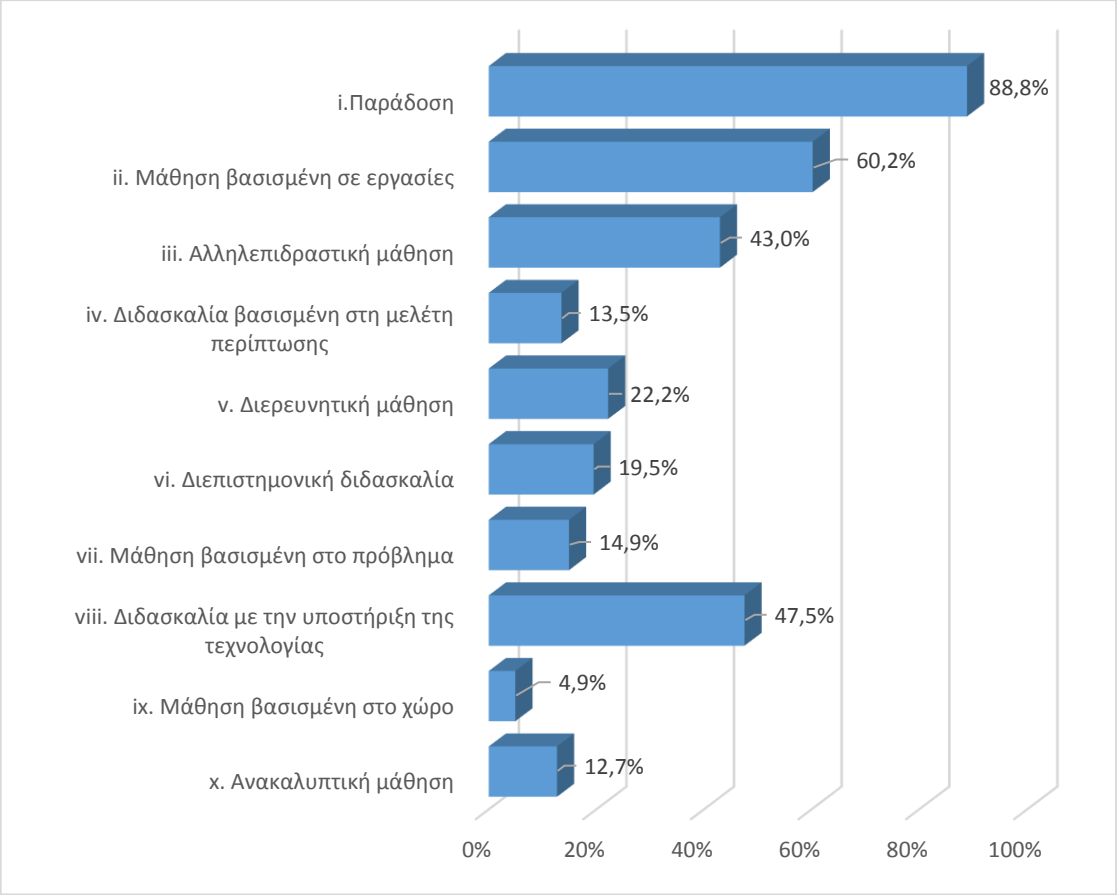
Από το συνολικό δείγμα των 864 φοιτητών, οι 12 δεν απάντησαν καθόλου σε αυτή την ερώτηση. Τα δεδομένα που παρουσιάζονται παραπάνω, ισχύουν λοιπόν για τους υπόλοιπους 852.

Η κατανομή των επιλογών συγκεντρωτικά για όλο το δείγμα παρουσιάζεται στον πίνακα που ακολουθεί στην επόμενη σελίδα.

Πίνακας 12 Πιο συχνά εφαρμοζόμενες διδακτικές και μαθησιακές μέθοδοι στα μαθήματα του τμήματος

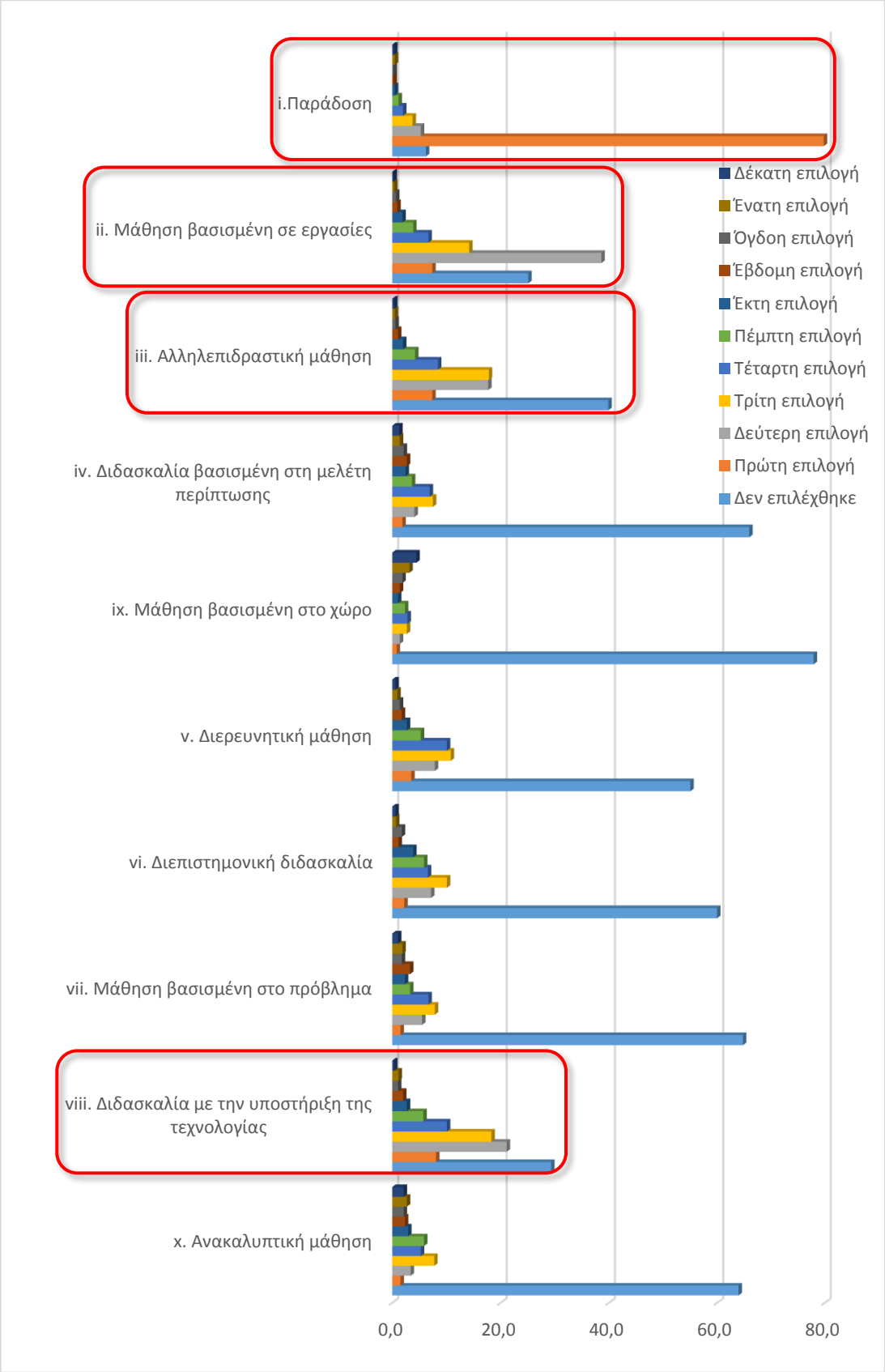
		Δεν επιλέχθηκε	Πρώτη επιλογή	Δεύτερη επιλογή	Τρίτη επιλογή	Τέταρτη επιλογή	Πέμπτη επιλογή	Έκτη επιλογή	Έβδομη επιλογή	Όγδοη επιλογή	Ένατη επιλογή	Δέκατη επιλογή	Σύνολο
i. Παράδοση	**n**	53	680	45	32	17	10	4	2	2	4	3	852
	%	6,2%	**79,8%**	5,3%	3,8%	2,0%	1,2%	0,5%	0,2%	0,2%	0,5%	0,4%	100,0
ii. Μάθηση βασισμένη σε εργασίες	**n**	214	63	329	121	57	33	16	8	6	3	2	852
	%	25,1%	7,4%	**38,6%**	14,2%	6,7%	3,9%	1,9%	0,9%	0,7%	0,4%	0,2%	100,0
iii. Αλληλεπιδραστική μάθηση	**n**	340	63	151	152	72	36	17	9	5	4	3	852
	%	39,9%	7,4%	**17,7%**	**17,8%**	**8,5%**	4,2%	2,0%	1,1%	0,6%	0,5%	0,4%	100,0
iv. Διδασκαλία βασισμένη στη μελέτη περίπτωσης	**n**	562	16	35	64	59	31	21	23	18	12	11	852
	%	**66,0%**	1,9%	4,1%	7,5%	6,9%	3,6%	2,5%	2,7%	2,1%	1,4%	1,3%	100,0
v. Διερευνητική μάθηση	**n**	469	30	67	92	86	45	23	15	12	8	5	852
	%	**55,0%**	3,5%	7,9%	10,8%	10,1%	5,3%	2,7%	1,8%	1,4%	0,9%	0,6%	100,0
vi. Διεπιστημονική διδασκαλία	**n**	511	19	61	86	56	50	33	10	15	6	5	852
	%	**60,0%**	2,2%	7,2%	10,1%	6,6%	5,9%	3,9%	1,2%	1,8%	0,7%	0,6%	100,0
vii. Μάθηση βασισμένη στο πρόβλημα	**N**	552	13	47	67	57	28	20	28	15	16	9	852
	%	**64,8%**	1,5%	5,5%	7,9%	6,7%	3,3%	2,3%	3,3%	1,8%	1,9%	1,1%	100,0
viii. Διδασκαλία με την υποστήριξη της τεχνολογίας	**n**	250	69	180	156	86	49	23	17	9	10	3	852
	%	29,3%	**8,1%**	**21,1%**	**18,3%**	**10,1%**	5,8%	2,7%	2,0%	1,1%	1,2%	0,4%	100,0
ix. Μάθηση βασισμένη στο χώρο	**n**	664	7	12	23	24	20	9	12	16	27	38	852
	%	**77,9%**	0,8%	1,4%	2,7%	2,8%	2,3%	1,1%	1,4%	1,9%	3,2%	4,5%	100,0
x. Ανακαλυπτική μάθηση	**n**	545	13	29	66	45	50	25	20	18	23	18	852
	%	**64,0%**	1,5%	3,4%	7,7%	5,3%	5,9%	2,9%	2,3%	2,1%	2,7%	2,1%	100,0

Όπως γίνεται αντιληπτό από τον παραπάνω πίνακα, αυτό που δηλώνουν οι φοιτητές να κυριαρχεί στα τμήματά τους είναι η «παράδοση» σε ποσοστό 79,8% ως πρώτη επιλογή. Ακολουθεί η «Μάθηση βασισμένη σε εργασίες», η οποία λαμβάνει το ποσοστό 38,6% ως δεύτερη επιλογή και ως μία από τις τρεις πρώτες επιλογές λαμβάνει συγκεντρωτικά το ποσοστό του 60,2%. Ακολουθούν η «διδασκαλία με την υποστήριξη της τεχνολογίας», η οποία λαμβάνει συνολικά 47,5% ως μία από τις τρεις πρώτες επιλογές και η «αλληλεπιδραστική μάθηση», η οποία λαμβάνει αντιστοίχως 43,0% ως μία από τις τρεις πρώτες επιλογές.



Γράφημα 11 Κατανομή συγκεντρωτικών ποσοστών για τις τρεις πρώτες επιλογές ως προς τις διδακτικές και μαθησιακές μεθόδους που δηλώνουν οι φοιτητές ότι εφαρμόζονται στα μαθήματα του τμήματός τους

Όπως εμφανίζεται παραστατικά και στο γράφημα στην επόμενη σελίδα, οι υπόλοιπες διδακτικές μέθοδοι φαίνεται, στην συντριπτική τους πλειονότητα, να μη λαμβάνονται υπόψιν στις απαντήσεις των φοιτητών.



Γράφημα 12 Ποσοστά πιο συχνά εφαρμοζόμενων διδακτικών και μαθησιακών μεθόδων στα μαθήματα του τμήματος

Παρατηρείται λοιπόν συγκεκριμένα να μην επιλέγονται καν ως μία από τις διαθέσιμες διδακτικές-μαθησιακές μεθόδους στα τμήματά τους σε ποσοστό 66,0% η «Διδασκαλία βασισμένη στη μελέτη περίπτωσης», σε ποσοστό 55,0% η «διερευνητική μάθηση», σε ποσοστό 60,0% η «διεπιστημονική διδασκαλία», σε ποσοστό 64,8% η «μάθηση βασισμένη στο πρόβλημα», σε ποσοστό 77,9% η «μάθηση βασισμένη στο χώρο» και σε ποσοστό 64,0% η «ανακαλυπτική μάθηση».

Ορισμένες ενδιαφέρουσες στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις που εμφανίζονται στις απαντήσεις των φοιτητών ανά τμήμα φοίτησης είναι οι εξής[86].

Παρατηρείται η «Παράδοση» να βρίσκεται άνω του μέσου όρου των υπολοίπων τμημάτων στα ΠΤΔΕ **Θεσσαλονίκης** (94,7%) των **Ιωαννίνων** (90,8%) και της **Αλεξανδρούπολης** (86,6%). Ακόμα υψηλά ποσοστά σε σχέση με τα υπόλοιπα τμήματα ως προς τους φοιτητές που δεν επέλεξαν την «αλληλεπιδραστική μάθηση» για το τμήμα τους, εμφανίζονται στη **Θεσσαλονίκη** (48%), στα **Ιωάννινα** (54%) και στην **Αθήνα** (44,7%).

Ως προς τις υπόλοιπες διδακτικές μεθόδους που εμφανίζουν γενικά χαμηλά ποσοστά στις επιλογές των φοιτητών είναι γενικά δύσκολο να βγάλει κάποιος συμπεράσματα ως προς επιμέρους διαφοροποιήσεις ανά τμήμα.

---

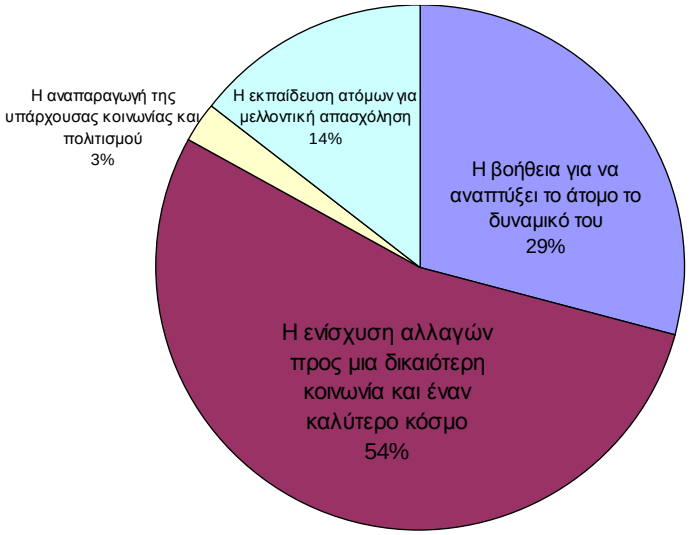
[86] Βλ. σχετικούς αναλυτικούς πίνακες στο Παράρτημα:

- Σελίδα 397, Πίνακας 23 Κατανομή απαντήσεων ανά τμήμα ως προς τη συχνότητα «Παράδοση» ως διδακτική μέθοδος.
- Σελίδα 397, Πίνακας 24 Κατανομή απαντήσεων ανά τμήμα ως προς τη συχνότητα «Μάθηση βασισμένη σε εργασίες» ως διδακτική μέθοδος.
- Σελίδα 397, Πίνακας 25 Κατανομή απαντήσεων ανά τμήμα ως προς τη συχνότητα «Αλληλεπιδραστική μάθηση» ως διδακτική μέθοδος.
- Σελίδα 397, Πίνακας 26 Κατανομή απαντήσεων ανά τμήμα ως προς τη συχνότητα «Διδασκαλία βασισμένη στη μελέτη περίπτωσης» ως διδακτική μέθοδος.
- Σελίδα 397, Πίνακας 27 Κατανομή απαντήσεων ανά τμήμα ως προς τη συχνότητα «Διερευνητική μάθηση» ως διδακτική μέθοδος.
- Σελίδα 397, Πίνακας 28 Κατανομή απαντήσεων ανά τμήμα ως προς τη συχνότητα «Διεπιστημονική διδασκαλία» ως διδακτική μέθοδος.
- Σελίδα 397, Πίνακας 29 Κατανομή απαντήσεων ανά τμήμα ως προς τη συχνότητα «Μάθηση βασισμένη στο πρόβλημα» ως διδακτική μέθοδος.
- Σελίδα 397, Πίνακας 30 Κατανομή απαντήσεων ανά τμήμα ως προς τη συχνότητα «Διδασκαλία με την υποστήριξη της τεχνολογίας» ως διδακτική μέθοδος.
- Σελίδα 397, Πίνακας 31 Κατανομή απαντήσεων ανά τμήμα ως προς τη συχνότητα «Μάθηση βασισμένη στο χώρο» ως διδακτική μέθοδος.

5.5 Προτίμηση ως προς τη λειτουργία εκπαίδευσης

Η συγκεκριμένη μεταβλητή αναφέρεται σε τέσσερις διαθέσιμες επιλογές βάσει των οποίων οι φοιτητές καλούνται να επιλέξουν ποια από αυτές προτιμούν περισσότερο ως λειτουργία της εκπαίδευσης[87]. Οι απαντήσεις και τα ποσοστά αυτών που συγκεντρώνει κάθε διαθέσιμη επιλογή είναι τα εξής:

1. Η αναπαραγωγή της υπάρχουσας κοινωνίας και πολιτισμού: 23 (2,7%)
2. Η εκπαίδευση ατόμων για μελλοντική απασχόληση: 122 (14,3%)
3. Η βοήθεια να αναπτύξει το άτομο το δυναμικό του: 249 (29,3%)
4. Η ενίσχυση αλλαγών προς μια δικαιότερη κοινωνία και έναν καλύτερο κόσμο: 457 (53,7%)



Γράφημα 13 Ποια λειτουργία εκπαίδευσης προτιμούν οι φοιτητές

5.5.1 Διαφορές ως προς το φύλο

Ελέγχοντας αν υπάρχει διαφοροποίηση στις απαντήσεις των φοιτητών ανάλογα το φύλο τους, εμφανίζονται στον παρακάτω πίνακα οι εξής στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις απαντήσεις ανδρών και γυναικών.

---

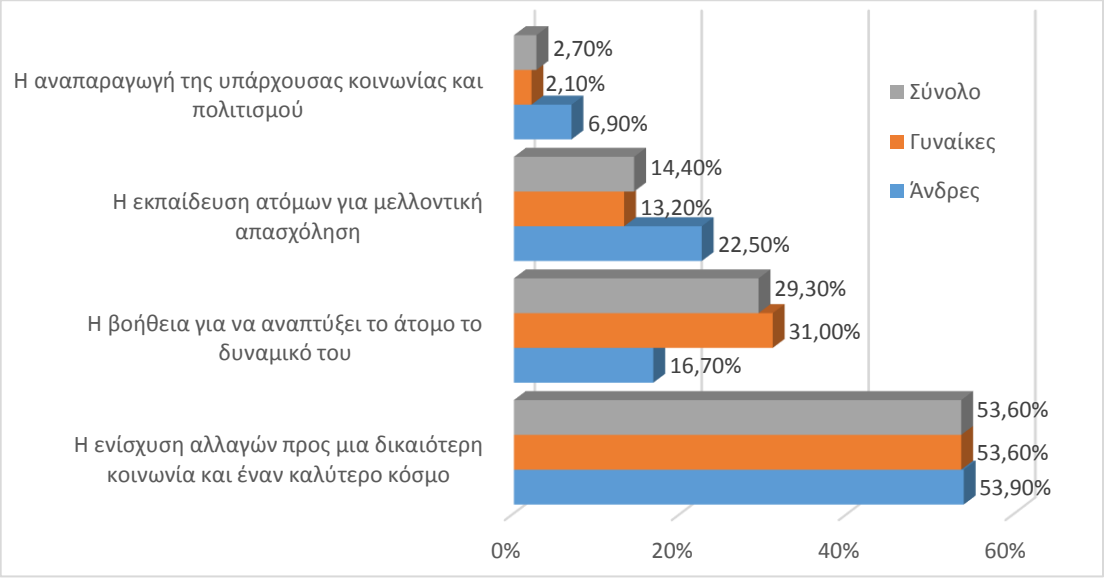
[87] Βλ. σχ. υποσημείωση 68 στη σελίδα 119.

Πίνακας 13 Διαφορές φύλου ως προς την προτίμηση στη λειτουργία της εκπαίδευσης

Ποια από τις τέσσερις παρακάτω λειτουργίες της εκπαίδευσής σας προτιμάτε περισσότερο;		**Η αναπαραγωγή της υπάρχουσας κοινωνίας και πολιτισμού**	**Η εκπαίδευση ατόμων για μελλοντική απασχόληση**	**Η βοήθεια για να αναπτύξει το άτομο το δυναμικό του**	**Η ενίσχυση αλλαγών προς μια δικαιότερη κοινωνία και έναν καλύτερο κόσμο**	**Σύνολο**
Άνδρες	n	7	23	17	55	102
	%	6.9%	**22.5%**	**16.7%**	53.9%	100.0%
Γυναίκες	n	16	99	232	401	748
	%	2.1%	**13.2%**	**31.0%**	53.6%	100.0%
Σύνολο	n	23	122	249	456	850
	%	2.7%	14.4%	29.3%	53.6%	100.0%

Οι διαφορές στον παραπάνω πίνακα θεωρούνται στατιστικά σημαντικές με βάση τον δείκτη Pearson Chi-Square ($\chi^2(3, N=850)=19,14$, $p<.000$.)

Ενδιαφέρον εύρημα στις διαφορές των φύλων έχει το ποσοστό των ανδρών (22,5%) που προτιμά τη λειτουργία της εκπαίδευσης ατόμων για μελλοντική απασχόληση εν αντιθέσει με το αντίστοιχο ποσοστό των γυναικών (13,2%). Από την άλλη παρατηρείται ότι το 31% των γυναικών προτιμά τη λειτουργία της εκπαίδευσης για να αναπτύξει το άτομο το δυναμικό του σε αντίθεση με το 16,7% των ανδρών.



Γράφημα 14 Διαφορές φύλου ως προς την προτίμηση στη λειτουργία της εκπαίδευσης

5.5.2 Διαφορές ως προς το τμήμα φοίτησης

Ελέγχοντας αν υπάρχει διαφοροποίηση στις απαντήσεις των φοιτητών ανάλογα το τμήμα φοίτησής τους, εμφανίζονται στον παρακάτω πίνακα τα εξής αποτελέσματα ανά τμήμα.

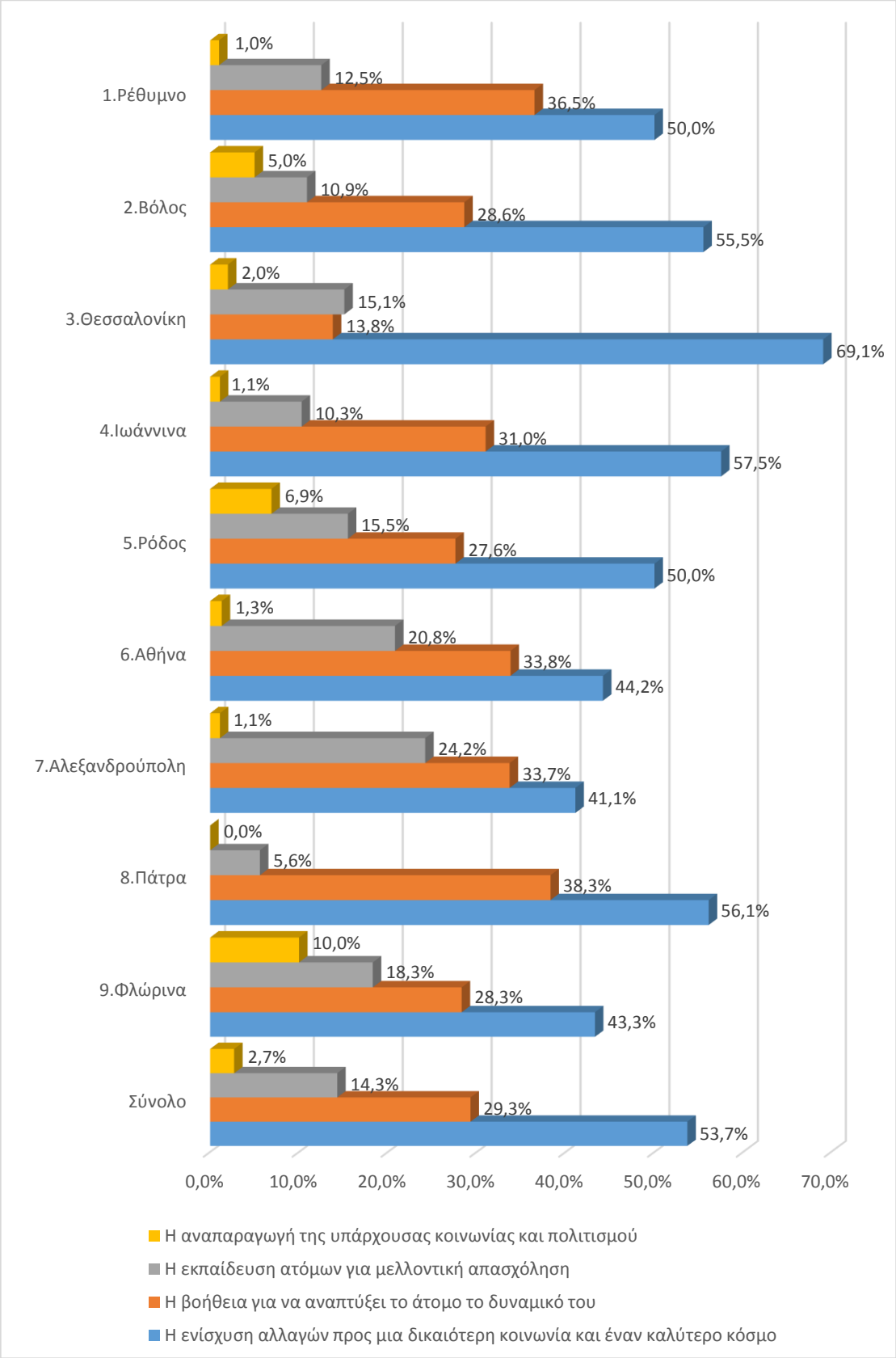
Πίνακας 14 Διαφορές ανά τμήμα ως προς την προτίμηση στη λειτουργία της εκπαίδευσης

Ποια από τις τέσσερις παρακάτω λειτουργίες της εκπαίδευσής σας προτιμάτε περισσότερο;		**Η αναπαραγωγή της υπάρχουσας κοινωνίας και πολιτισμού**	**Η εκπαίδευση ατόμων για μελλοντική απασχόληση**	**Η βοήθεια για να αναπτύξει το άτομο το δυναμικό του**	**Η ενίσχυση αλλαγών προς μια δικαιότερη κοινωνία και έναν καλύτερο κόσμο**	**Σύνολο**
1.Ρέθυμνο	n	1	12	35	48	96
	%	1,0%	12,5%	36,5%	50,0%	100,0%
2.Βόλος	n	6	13	34	66	119
	%	5,0%	10,9%	28,6%	55,5%	100,0%
3.Θεσσαλονίκη	n	3	23	21	105	152
	%	2,0%	15,1%	13,8%	**69,1%**	100,0%
4.Ιωάννινα	n	1	9	27	50	87
	%	1,1%	10,3%	31,0%	57,5%	100,0%
5.Ρόδος	n	4	9	16	29	58
	%	6,9%	15,5%	27,6%	50,0%	100,0%
6.Αθήνα	n	1	16	26	34	77

	%	1,3%	**20,8%**	33,8%	**44,2%**	100,0%
7.Αλεξανδρούπολη	n	1	23	32	39	95
	%	1,1%	**24,2%**	33,7%	**41,1%**	100,0%
8.Πάτρα	n	0	6	41	60	107
	%	0,0%	5,6%	38,3%	56,1%	100,0%
9.Φλώρινα	n	6	11	17	26	60
	%	10,0%	**18,3%**	28,3%	**43,3%**	100,0%
Σύνολο	n	23	122	249	457	851
	%	2,7%	14,3%	29,3%	53,7%	100,0%

Οι διαφορές που εμφανίζονται στην κατανομή των απαντήσεων στον παραπάνω πίνακα, είναι με βάση τον δείκτη Pearson Chi-Square στατιστικά σημαντικές ($\chi^2(24,N=851)=73,08$, $p<.000$.)

Το τμήμα στο οποίο παρατηρείται σημαντική διαφοροποίηση ως προς τα υπόλοιπα, είναι αυτό της **Θεσσαλονίκης**, όπου το 69,1% δηλώνει ότι η λειτουργία της εκπαίδευσης που προτιμάει περισσότερο είναι αυτή που ενισχύει αλλαγές προς μια δικαιότερη κοινωνία και έναν καλύτερο κόσμο. Στην αντίστοιχη λειτουργία της εκπαίδευσης εμφανίζονται να δηλώνουν σχετική προτίμηση με χαμηλότερα ποσοστά φοιτητών, συγκριτικά με τα υπόλοιπα τμήματα, σε αυτό των Αθηνών (44,2%) και της Αλεξανδρούπολης (41,1%).

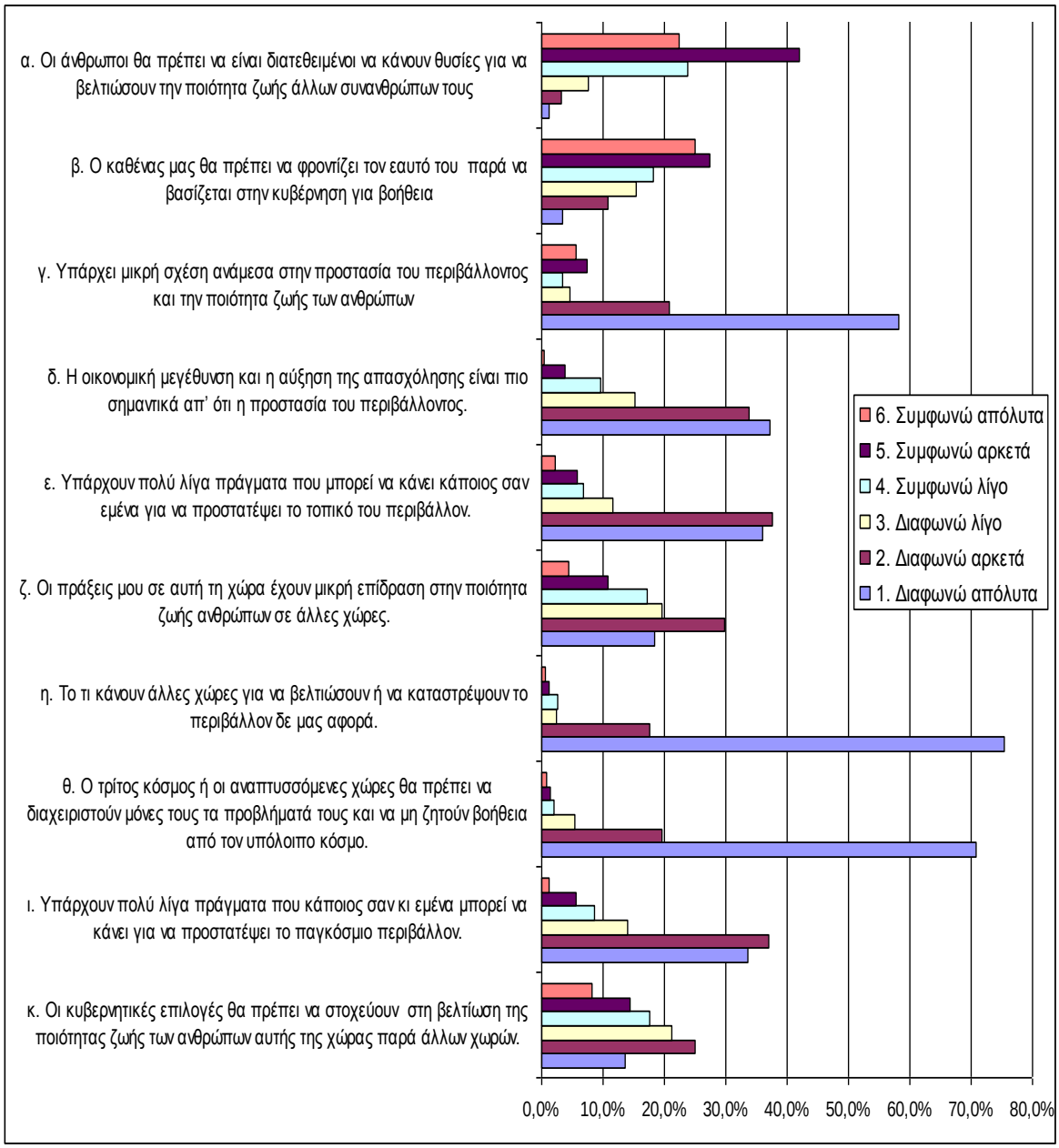


Γράφημα 15 Διαφορές ανά τμήμα ως προς την προτίμηση στη λειτουργία της εκπαίδευσης

5.6 Στάσεις φοιτητών γύρω από ζητήματα που συσχετίζονται με θέματα ΒΑ

Μέσα από 10 προτάσεις στις οποίες οι φοιτητές καλούνταν να λάβουν θέση βάσει εξαβάθμιας κλίμακας Λίκερτ, γίνεται προσπάθεια να διερευνηθούν στάσεις που έχουν γύρω από διάφορα ζητήματα τα οποία συσχετίζονται με θέματα ΒΑ.

Τα αποτελέσματα των απαντήσεών τους παρουσιάζονται αναλυτικά μέσα από σχετικό πίνακα στην επόμενη σελίδα.



Γράφημα 16. Στάσεις σχετικά με διάφορα ζητήματα που συσχετίζονται με τη ΒΑ

Πίνακας 15. Στάσεις σχετικά με διάφορα ζητήματα που συσχετίζονται με τη ΒΑ

1=Διαφωνώ απόλυτα, 2=Διαφωνώ αρκετά, 3= Διαφωνώ λίγο, 4= Συμφωνώ λίγο, 5= Συμφωνώ αρκετά, **6= Συμφωνώ απόλυτα**										
Στάσεις (Βαθμός προτίμησης)		**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**N**	**Μ.Ο.**	**Τ.Α.**
α. Οι άνθρωποι θα πρέπει να είναι διατεθειμένοι να κάνουν θυσίες για να βελτιώσουν την ποιότητα ζωής άλλων συνανθρώπων τους.	**n**	10	27	65	205	361	193	861	**4,69**	1,07
	%	*1,2*	*3,1*	*7,5*	*23,8*	*41,9*	*22,4*			
β. Ο καθένας μας θα πρέπει να φροντίζει τον εαυτό του παρά να βασίζεται στην κυβέρνηση για βοήθεια.	**n**	29	92	132	157	235	214	859	**4,30**	1,44
	%	*3,4*	*10,7*	*15,4*	*18,3*	*27,4*	*24,9*			
γ. Υπάρχει μικρή σχέση ανάμεσα στην προστασία του περιβάλλοντος και την ποιότητα ζωής των ανθρώπων.	**n**	501	179	40	29	64	49	862	**1,98**	1,53
	%	*58,1*	*20,8*	*4,6*	*3,4*	*7,4*	*5,7*			
δ. Η οικονομική μεγέθυνση και η αύξηση της απασχόλησης είναι πιο σημαντικά απ' ότι η προστασία του περιβάλλοντος.	**n**	320	291	131	83	32	3	860	**2,10**	1,14
	%	*37,2*	*33,8*	*15,2*	*9,7*	*3,7*	*0,3*			
ε. Υπάρχουν πολύ λίγα πράγματα που μπορεί να κάνει κάποιος σαν εμένα για να προστατέψει το τοπικό του περιβάλλον.	**n**	311	324	100	59	50	19	863	**2,15**	1,27
	%	*36,0*	*37,5*	*11,6*	*6,8*	*5,8*	*2,2*			
ζ. Οι πράξεις μου σε αυτή τη χώρα έχουν μικρή επίδραση στην ποιότητα ζωής ανθρώπων σε άλλες χώρες.	**n**	158	255	168	147	93	37	858	**2,85**	1,42
	%	*18,4*	*29,7*	*19,6*	*17,1*	*10,8*	*4,3*			
η. Το τι κάνουν άλλες χώρες για να βελτιώσουν ή να καταστρέψουν το περιβάλλον δε μας αφορά.	**n**	650	152	21	23	10	6	862	**1,39**	0,85
	%	*75,4*	*17,6*	*2,4*	*2,7*	*1,2*	*0,7*			
θ. Ο τρίτος κόσμος ή οι αναπτυσσόμενες χώρες θα πρέπει να διαχειριστούν μόνες τους τα προβλήματά τους και να μη ζητούν βοήθεια από τον υπόλοιπο κόσμο.	**n**	609	168	47	18	12	7	861	**1,46**	0,90
	%	*70,7*	*19,5*	*5,5*	*2,1*	*1,4*	*0,8*			
ι. Υπάρχουν πολύ λίγα πράγματα που κάποιος σαν κι εμένα μπορεί να κάνει για να προστατέψει το παγκόσμιο περιβάλλον.	**n**	290	320	120	74	49	10	863	**2,19**	1,22
	%	*33,6*	*37,1*	*13,9*	*8,6*	*5,7*	*1,2*			
κ. Οι κυβερνητικές επιλογές θα πρέπει να στοχεύουν στη βελτίωση της ποιότητας ζωής των ανθρώπων αυτής της χώρας παρά άλλων χωρών.	**n**	116	215	182	151	124	70	858	**3,19**	1,50
	%	*13,5*	*25,1*	*21,2*	*17,6*	*14,5*	*8,2*			

Αυτό που επισημαίνεται είναι ότι σε ορισμένες στάσεις υπάρχει μια γενική ομοιογένεια ως προς τις απαντήσεις των φοιτητών, ενώ σε άλλες εμφανίζεται μία σχετική διαφοροποίηση.

Στάσεις στις οποίες εμφανίζεται μία σχετική ομοιογένεια είναι οι εξής:

- *«α. Οι άνθρωποι θα πρέπει να είναι διατεθειμένοι να κάνουν θυσίες για να βελτιώσουν την ποιότητα ζωής άλλων συνανθρώπων τους».* Ο μέσος όρος στην κλίμακα Λίκερτ είναι στο 4,7 πλησιάζοντας το «συμφωνώ αρκετά» (5), ενώ το 88,1% των φοιτητών με την παραπάνω θέση συμφωνούν λίγο (4) έως απόλυτα (6).
- *«γ. Υπάρχει μικρή σχέση ανάμεσα στην προστασία του περιβάλλοντος και την ποιότητα ζωής των ανθρώπων».* Ο μέσος όρος στην κλίμακα Λίκερτ είναι στο 2,0 δηλαδή «διαφωνώ αρκετά» (2), ενώ το 78,9% των φοιτητών διαφωνούν με την παραπάνω θέση από αρκετά (5) έως απόλυτα (6).
- *«δ. Η οικονομική μεγέθυνση και η αύξηση της απασχόλησης είναι πιο σημαντικά απ' ότι η προστασία του περιβάλλοντος».* Ο μέσος όρος στην κλίμακα Λίκερτ είναι στο 2,1 πλησιάζοντας το «διαφωνώ αρκετά» (2), ενώ το 86,2% των φοιτητών διαφωνούν με την παραπάνω θέση από λίγο (4) έως απόλυτα (6).
- *«ε. Υπάρχουν πολύ λίγα πράγματα που μπορεί να κάνει κάποιος σαν εμένα για να προστατέψει το τοπικό του περιβάλλον».* Ο μέσος όρος στην κλίμακα Λίκερτ είναι στο 2,2 πλησιάζοντας το «διαφωνώ αρκετά» (2), ενώ το 85,1% των φοιτητών διαφωνούν με την παραπάνω θέση από λίγο (3) έως απόλυτα (1).
- *«η. Το τι κάνουν άλλες χώρες για να βελτιώσουν ή να καταστρέψουν το περιβάλλον δε μας αφορά».* Ο μέσος όρος στην κλίμακα Λίκερτ είναι στο 1,4 ανάμεσα «διαφωνώ αρκετά» (2) και «διαφωνώ απόλυτα» (1),ενώ το 93,0% των φοιτητών διαφωνούν με την παραπάνω θέση από αρκετά (2) έως απόλυτα (1).
- *«θ. Ο τρίτος κόσμος ή οι αναπτυσσόμενες χώρες θα πρέπει να διαχειριστούν μόνες τους τα προβλήματά τους και να μη ζητούν*

βοήθεια από τον υπόλοιπο κόσμο». Ο μέσος όρος στην κλίμακα Λίκερτ είναι στο 1,5 ανάμεσα «διαφωνώ αρκετά» (2) και «διαφωνώ απόλυτα», ενώ το 90,2% των φοιτητών διαφωνούν με την παραπάνω θέση από αρκετά (2) έως απόλυτα (1).

- *«ι. Υπάρχουν πολύ λίγα πράγματα που κάποιος σαν κι εμένα μπορεί να κάνει για να προστατέψει το παγκόσμιο περιβάλλον».* Ο μέσος όρος στην κλίμακα Λίκερτ είναι στο 2,2 πλησιάζοντας «διαφωνώ αρκετά» (2), ενώ το 84,6% των φοιτητών διαφωνούν με την παραπάνω θέση από λίγο (3) έως απόλυτα (1).

Οι στάσεις οι οποίες εμφανίζουν μία σχετική ανομοιογένεια είναι οι εξής:

- *«β. Ο καθένας μας θα πρέπει να φροντίζει τον εαυτό του παρά να βασίζεται στην κυβέρνηση για βοήθεια.»* Ο μέσος όρος στην κλίμακα Λίκερτ είναι στο 4,3 ανάμεσα «συμφωνώ λίγο»(4) και «συμφωνώ αρκετά» (5). Τα ποσοστά απαντήσεων δείχνουν βέβαια ότι η πλειονότητα, σε ποσοστό 70,6%, συμφωνεί από λίγο (4) έως απόλυτα (6). Υπάρχει όμως και ένα σημαντικό 29,5% το οποίο κινείται στην κλίμακα της διαφωνίας με την παραπάνω θέση. Ενδιαφέρον σε αυτή την περίπτωση, παρουσιάζει το γεγονός ότι οι φοιτητές εμφανίζονται να δίνουν προτεραιότητα στην ατομική προσπάθεια. Αυτό μπορεί να ερμηνευτεί από μία άποψη ότι μπαίνει σε δεύτερη προτεραιότητα η κοινωνική αλληλεγγύη, μπορεί ωστόσο να θεωρηθεί ότι απλά προτάσσεται η αξία της «χειραφέτησης».
- *«ζ. Οι πράξεις μου σε αυτή τη χώρα έχουν μικρή επίδραση στην ποιότητα ζωής ανθρώπων σε άλλες χώρες».* Ο μέσος όρος στην κλίμακα Λίκερτ είναι στο 2,9 πλησιάζοντας το «διαφωνώ λίγο» (3). Τα ποσοστά απαντήσεων δείχνουν βέβαια ότι η πλειονότητα, σε ποσοστό 67,7%, διαφωνεί από λίγο (3) έως απόλυτα (1). Υπάρχει όμως και ένα σημαντικό 32,2% το οποίο κινείται στην κλίμακα της συμφωνίας με την παραπάνω θέση.

- *«κ. Οι κυβερνητικές επιλογές θα πρέπει να στοχεύουν στη βελτίωση της ποιότητας ζωής των ανθρώπων αυτής της χώρας παρά άλλων χωρών».* Ο μέσος όρος στην κλίμακα Λίκερτ είναι στο 3,19 πλησιάζοντας το «διαφωνώ λίγο» (3). Τα ποσοστά απαντήσεων δείχνουν βέβαια ότι η πλειονότητα, σε ποσοστό 59,8%, διαφωνεί από λίγο (3) έως απόλυτα (1). Υπάρχει όμως και ένα σημαντικό 40,3% το οποίο κινείται στην κλίμακα της συμφωνίας με την παραπάνω θέση.

Έγινε προσπάθεια να αξιολογηθεί η εσωτερική συνέπεια (internal consistency) ως προς την ομοιογένεια των παραπάνω προτάσεων της κλίμακας στάσεων για διάφορα ζητήματα που συσχετίζονται με τη ΒΑ. Για να επιτευχθεί αυτό έγινε πρώτα αντιστροφή των στάσεων (γ) έως (κ) οι οποίες κινούνται σε αντίστροφη κατεύθυνση σε σχέση με τις (α) και (β). Για αυτές τις 10 μεταβλητές ο συντελεστής Cronbach's alpha εμφανίζεται σχετικά χαμηλός, α=0,66. Ο συντελεστής αυτός βελτιώνεται μόνο στην περίπτωση που αφαιρεθεί η μεταβλητή *«β. Ο καθένας μας θα πρέπει να φροντίζει τον εαυτό του παρά να βασίζεται στην κυβέρνηση για βοήθεια.»* οπότε και ανεβαίνει στο α=0,71 για τις 9 εναπομείναντες μεταβλητές.[88] Θεωρώντας ότι ο συντελεστής Cronbach's alpha παραμένει χαμηλός δε γίνονται στατιστικές αναλύσεις που να αντιμετωπίζουν το σύνολο των στάσεων ως μία ενιαία μεταβλητή.

5.6.1 Διαφορές ως προς το φύλο

Ελέγχοντας αν υπάρχει διαφοροποίηση στις απαντήσεις των φοιτητών ανάλογα το φύλο τους, εμφανίζονται στον παρακάτω πίνακα οι εξής στατιστικά σημαντικές διαφορές (με το t-test ανεξάρτητων δειγμάτων) ανάμεσα στους μέσους όρους των απαντήσεων ανδρών και γυναικών.

[88] Βλ. Παράρτημα, σελίδα 397, Πίνακας 33 Cronbach's alpha κλίμακα στάσεων.

Πίνακας 16 Διαφορές φύλου ως προς στάσεις γύρω από ζητήματα σχετικά με ΒΑ

		N	Μ.Ο.	Τ.Α.	t-test ανεξάρτητων δειγμάτων[89]
α. Οι άνθρωποι θα πρέπει να είναι διατεθειμένοι να κάνουν θυσίες για να βελτιώσουν την ποιότητα ζωής άλλων συνανθρώπων τους	Άνδρες	104	4.51	1.262	t(122,9)=-1,62, p=0,107*
	Γυναίκες	756	4.72	1.037	
β. Ο καθένας μας θα πρέπει να φροντίζει τον εαυτό του παρά να βασίζεται στην κυβέρνηση για βοήθεια	Άνδρες	102	3.99	1.525	t(856)=-2,35, p=0,019
	Γυναίκες	756	4.35	1.422	Διαφορά Μ.Ο.: 0,36 6,0%
γ. Υπάρχει μικρή σχέση ανάμεσα στην προστασία του περιβάλλοντος και την ποιότητα ζωής των ανθρώπων	Άνδρες	104	2.55	1.751	t(124,0)= 3.60, p<0,000*
	Γυναίκες	757	1.90	1.479	Διαφορά Μ.Ο.: -0,65 -10,8%
δ. Η οικονομική μεγέθυνση και η αύξηση της απασχόλησης είναι πιο σημαντικά απ' ότι η προστασία του περιβάλλοντος.	Άνδρες	104	2.38	1.324	t(123,5)= 2,38, p=0,019*
	Γυναίκες	755	2.06	1.104	Διαφορά Μ.Ο.: -0,32 -5,3%
ε. Υπάρχουν πολύ λίγα πράγματα που μπορεί να κάνει κάποιος σαν εμένα για να προστατέψει το τοπικό του περιβάλλον.	Άνδρες	104	2.47	1.400	t(126,2)= 2,50, p=0,014*
	Γυναίκες	758	2.11	1.241	Διαφορά Μ.Ο.: -0,36 -6,0%
ζ. Οι πράξεις μου σε αυτή τη χώρα έχουν μικρή επίδραση στην ποιότητα ζωής ανθρώπων σε άλλες χώρες.	Άνδρες	104	3.28	1.548	t(855)= 3,31, p=0,001
	Γυναίκες	753	2.79	1.389	Διαφορά Μ.Ο.: -0,49 -8,2%
η. Το τι κάνουν άλλες χώρες για να βελτιώσουν ή να καταστρέψουν το περιβάλλον δε μας αφορά.	Άνδρες	104	1.70	1.214	t(115,0)= 2,93, p=0,004*
	Γυναίκες	757	1.34	.781	Διαφορά Μ.Ο.: -0,36 -6,0%
θ. Ο τρίτος κόσμος ή οι αναπτυσσόμενες χώρες θα πρέπει να διαχειριστούν μόνες τους τα προβλήματά τους και να μη ζητούν βοήθεια από τον υπόλοιπο κόσμο.	Άνδρες	103	1.93	1.278	t(113,6)= 4,13, p<0,000*
	Γυναίκες	757	1.40	.818	Διαφορά Μ.Ο.: -0,53 -8,8%
ι. Υπάρχουν πολύ λίγα πράγματα που κάποιος σαν κι εμένα μπορεί να κάνει για να προστατέψει το παγκόσμιο περιβάλλον.	Άνδρες	104	2.53	1.379	t(124,8)= 2,69, p=0,008*
	Γυναίκες	758	2.15	1.186	Διαφορά Μ.Ο.: -0,38 -6,3%
κ. Οι κυβερνητικές επιλογές θα πρέπει να στοχεύουν στη βελτίωση της ποιότητας ζωής των ανθρώπων αυτής της χώρας παρά άλλων χωρών.	Άνδρες	103	3.55	1.607	t(126,7)= 2,48, p=0,015*
	Γυναίκες	755	3.14	1.478	Διαφορά Μ.Ο.: -0,41 -6,8%

Εξαιρουμένης της πρώτης μεταβλητής (α), παρατηρούμε σε όλες τις άλλες περιπτώσεις να διαφοροποιούνται σε στατιστικά σημαντικό βαθμό οι μέσοι όροι

[89] Όπου εμφανίζεται αστερίσκος (*) απορρίπτεται η υπόθεση για ίσες διακυμάνσεις με βάση το Levene's Test και γίνεται έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας με βάση τον δείκτη t-test βασιζόμενο στην υπόθεση των μη ίσων διακυμάνσεων.

ανάμεσα στις απαντήσεις ανδρών και γυναικών, με διαφορές σχετικά σημαντικές που κυμαίνονται σε διαφορές μέσων όρων της τάξης του 6% με 10% (θετικό ή αρνητικό πρόσημο, ανάλογα αν η κατεύθυνση είναι προς τις γυναίκες ή τους άνδρες αντιστοίχως).

Ερμηνεύοντας τα δεδομένα φαίνεται λοιπόν οι γυναίκες να πιστεύουν κατά μέσο όρο λίγο περισσότερο από τους άνδρες, ότι ο καθένας θα πρέπει να φροντίζει τον εαυτό του παρά να βασίζεται στην κυβέρνηση για βοήθεια. Από την άλλη οι γυναίκες πιστεύουν κατά μέσο όρο λίγο περισσότερο από τους άνδρες ότι:

- η προστασία του περιβάλλοντος συμβάλλει στην ποιότητα ζωής,
- το περιβάλλον είναι πιο σημαντικό από την οικονομική μεγέθυνση,
- μπορούν να κάνουν πράγματα για να προστατέψουν το τοπικό και παγκόσμιο περιβάλλον,
- οι πράξεις τους έχουν επίδραση στην ποιότητα ζωής ανθρώπων σε άλλες χώρες,
- μας αφορά πώς συμπεριφέρονται άλλες χώρες στο περιβάλλον και
- πρέπει να βοηθήσουμε τον τρίτο κόσμο να διαχειριστεί τα προβλήματά του.

Γράφημα 17 Διαφορές φύλου ως προς στάσεις γύρω από ζητήματα σχετικά με ΒΑ

5.6.2 Διαφορές ως προς το τμήμα φοίτησης

Θεωρήθηκε σκόπιμο να ελεγχθεί κατά πόσο επηρεάζει το τμήμα φοίτησης την κατανομή των απαντήσεων, αναφορικά με τη διαμόρφωση στάσεων φοιτητών γύρω από ζητήματα σχετικά με τη ΒΑ μέσα από Πανεπιστημιακά Μαθήματα. Αναλυτικά η κατανομή των απαντήσεων παρουσιάζεται σε πίνακα στην επόμενη σελίδα:

Πίνακας 17 Μέσοι όροι στάσεων ανά τμήμα φοίτησης

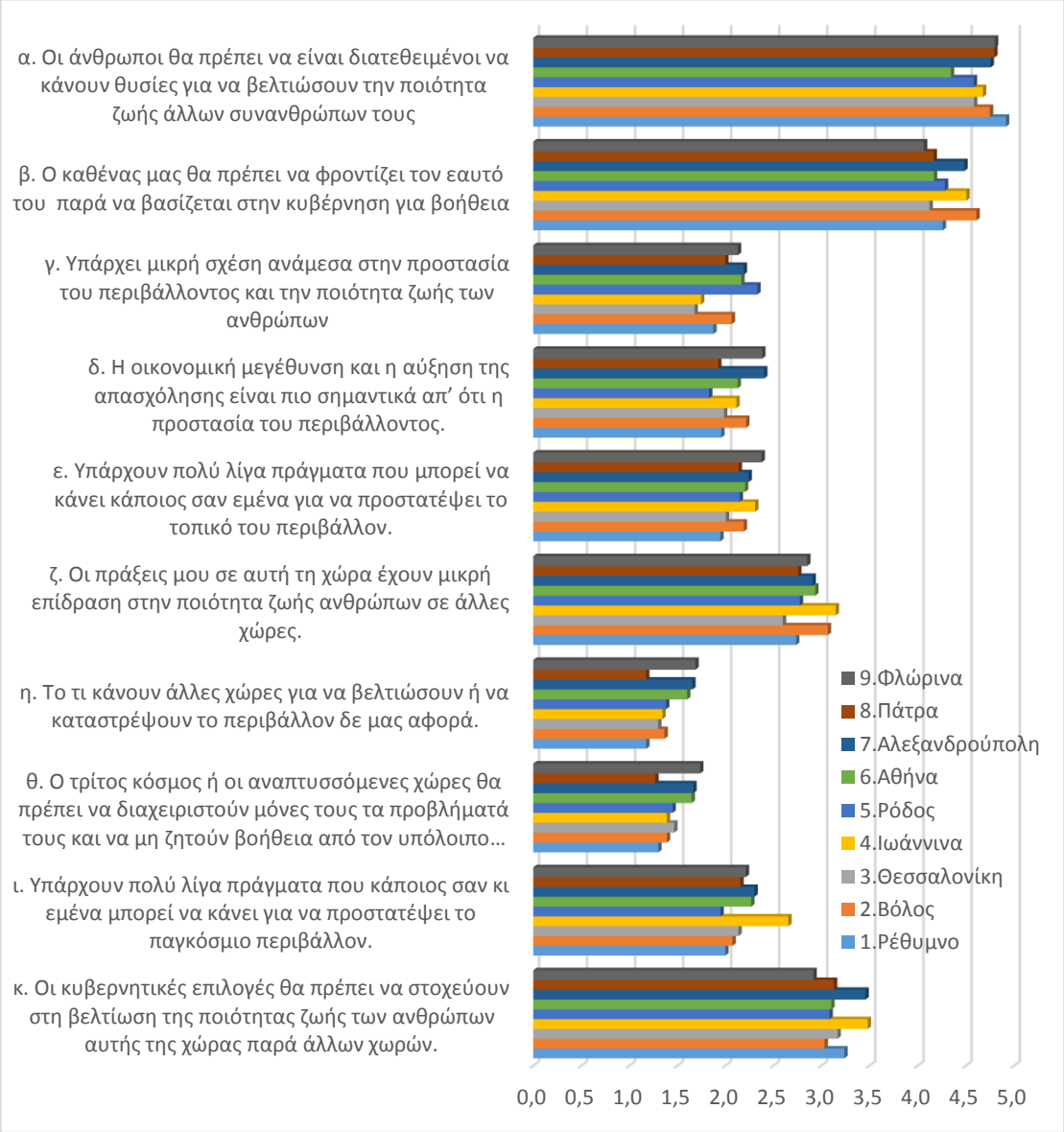
		1.Ρέθυμνο	2.Βόλος	3.Θεσσαλονίκη	4.Ιωάννινα	5.Ρόδος	6.Αθήνα	7.Αλεξανδρούπολη	8.Πάτρα	9.Φλώρινα	Σύνολο
α.* Οι άνθρωποι θα πρέπει να είναι διατεθειμένοι να κάνουν θυσίες για να βελτιώσουν την ποιότητα ζωής άλλων συνανθρώπων τους	Μ.Ο.	4.92	4.75	4.59	4.68	4.58	4.35	4.76	4.80	4.80	4.69
	n	96	120	152	87	60	78	99	108	61	861
	Τ.Α.	1.01	0.98	1.15	0.92	1.17	1.23	1.00	0.99	1.14	1.07
β. Ο καθένας μας θα πρέπει να φροντίζει τον εαυτό του παρά να βασίζεται στην κυβέρνηση για βοήθεια	Μ.Ο.	4.26	4.61	4.12	4.51	4.28	4.17	4.48	4.17	4.07	4.30
	n	96	118	153	87	60	77	99	108	61	859
	Τ.Α.	1.36	1.46	1.59	1.25	1.46	1.52	1.29	1.51	1.21	1.44
γ.* Υπάρχει μικρή σχέση ανάμεσα στην προστασία του περιβάλλοντος και την ποιότητα ζωής των ανθρώπων	Μ.Ο.	1.88	2.07	1.68	1.75	2.33	2.17	2.19	2.00	2.13	1.98
	n	96	120	153	87	60	78	99	108	61	862
	Τ.Α.	1.56	1.57	1.32	1.17	1.69	1.69	1.60	1.63	1.59	1.53
δ.* Η οικονομική μεγέθυνση και η αύξηση της απασχόλησης είναι πιο σημαντικά απ' ότι η προστασία του περιβάλλοντος.	Μ.Ο.	1.96	2.22	1.99	2.11	1.83	2.13	2.40	1.93	2.38	2.10
	n	95	120	154	87	59	78	99	108	60	860
	Τ.Α.	1.10	1.17	1.07	1.04	1.09	1.28	1.22	1.04	1.19	1.14
ε. Υπάρχουν πολύ λίγα πράγματα που μπορεί να κάνει κάποιος σαν εμένα για να προστατέψει το τοπικό του περιβάλλον.	Μ.Ο.	1.95	2.19	2.01	2.31	2.15	2.21	2.24	2.14	2.38	2.15
	n	96	120	154	87	60	78	99	108	61	863
	Τ.Α.	1.10	1.25	1.13	1.29	1.39	1.30	1.41	1.34	1.27	1.27
ζ. Οι πράξεις μου σε αυτή τη χώρα έχουν μικρή επίδραση στην ποιότητα ζωής ανθρώπων σε άλλες χώρες.	Μ.Ο.	2.74	3.07	2.60	3.15	2.78	2.94	2.91	2.76	2.85	2.85
	n	95	120	152	87	58	78	99	108	61	858
	Τ.Α.	1.31	1.46	1.41	1.45	1.56	1.48	1.29	1.39	1.44	1.42

		1.Ρέθυμνο	2.Βόλος	3.Θεσσαλονίκη	4.Ιωάννινα	5.Ρόδος	6.Αθήνα	7.Αλεξανδρούπολη	8.Πάτρα	9.Φλώρινα	Σύνολο
η.* Το τι κάνουν άλλες χώρες για να βελτιώσουν ή να καταστρέψουν το περιβάλλον δε μας αφορά.	Μ.Ο.	1.18	1.37	1.30	1.34	1.38	1.60	1.66	1.18	1.69	1.39
	n	96	120	153	87	60	78	99	108	61	862
	Τ.Α.	0.52	0.96	0.59	0.68	0.88	1.18	1.07	0.38	1.22	0.85
θ.* Ο τρίτος κόσμος ή οι αναπτυσσόμενες χώρες θα πρέπει να διαχειριστούν μόνες τους τα προβλήματά τους και να μη ζητούν βοήθεια από τον υπόλοιπο κόσμο.	Μ.Ο.	1.30	1.39	1.47	1.39	1.45	1.65	1.67	1.27	1.74	1.46
	n	96	120	154	87	60	77	99	107	61	861
	Τ.Α.	0.67	0.82	0.87	0.80	0.93	1.12	1.14	0.52	1.18	0.90
ι.* Υπάρχουν πολύ λίγα πράγματα που κάποιος σαν κι εμένα μπορεί να κάνει για να προστατέψει το παγκόσμιο περιβάλλον.	Μ.Ο.	2.00	2.08	2.14	2.66	1.95	2.27	2.30	2.16	2.21	2.19
	n	96	120	154	87	60	78	99	108	61	863
	Τ.Α.	1.06	1.11	1.16	1.38	1.11	1.23	1.39	1.22	1.21	1.22
κ. Οι κυβερνητικές επιλογές θα πρέπει να στοχεύουν στη βελτίωση της ποιότητας ζωής των ανθρώπων αυτής της χώρας παρά άλλων χωρών.	Μ.Ο.	3.24	3.03	3.17	3.48	3.08	3.10	3.46	3.13	2.92	3.19
	n	96	119	154	87	59	77	98	107	61	858
	Τ.Α.	1.58	1.49	1.63	1.32	1.55	1.46	1.61	1.35	1.32	1.50

*Στατιστικά σημαντικές διαφορές με βάση την ανάλυση διακύμανσης μονής κατεύθυνσης (One-way ANOVA) εμφανίζονται στις εξής στάσεις (αναφέρονται η αρίθμηση στάσεων βάσει ελληνικού αλφάβητου):

- α. $F(8, 852)= 2,15$, $p= 0.029$, $\eta^2=0.020$
- γ. $F(8, 853)= 1,97$, $p= 0.048$, $\eta^2=0.018$
- δ. $F(8, 851)= 2,66$, $p= 0.007$, $\eta^2=0.024$
- **η. $F(8, 853)= 4,77$, $p< 0.000$, $\eta^2=0.043$**
- θ. $F(8, 852)= 2,95$, $p= 0.003$, $\eta^2=0.027$
- ι. $F(8, 854)= 2,54$, $p= 0.010$, $\eta^2=0.023$

Με βάση την ανάλυση διακύμανσης μονής κατεύθυνσης (One-way ANOVA) εμφανίζονται σε ορισμένες στάσεις να υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους μέσους όρους, ανάμεσα στα διάφορα τμήματα. Ωστόσο ο συντελεστής Eta-squared (η^2) εμφανίζεται γενικά χαμηλός (σε όλες τις περιπτώσεις μικρότερος του 0,04 εκτός την περίπτωση της στάσης (η), όπου είναι λίγο πάνω από το 0,04 κάτι, που δείχνει ότι η παράμετρος σχολή δεν αποτελεί σημαντικό συντελεστή στη διαμόρφωση των στάσεων των φοιτητών.



Γράφημα 18 Μέσοι όροι στάσεων ανά τμήμα φοίτησης

Παρατηρώντας επιπλέον την κατανομή των μέσων όρων ανά τμήμα στο θέμα των στάσεων, βλέπουμε ότι οι διαφοροποιήσεις αλλάζουν ανάλογα την ερώτηση

στάσης, χωρίς να μπορεί να βγει κατ' αυτόν τον τρόπο ένα ασφαλές συμπέρασμα για την επίδραση του τμήματος στις στάσεις ΕΒΑ.

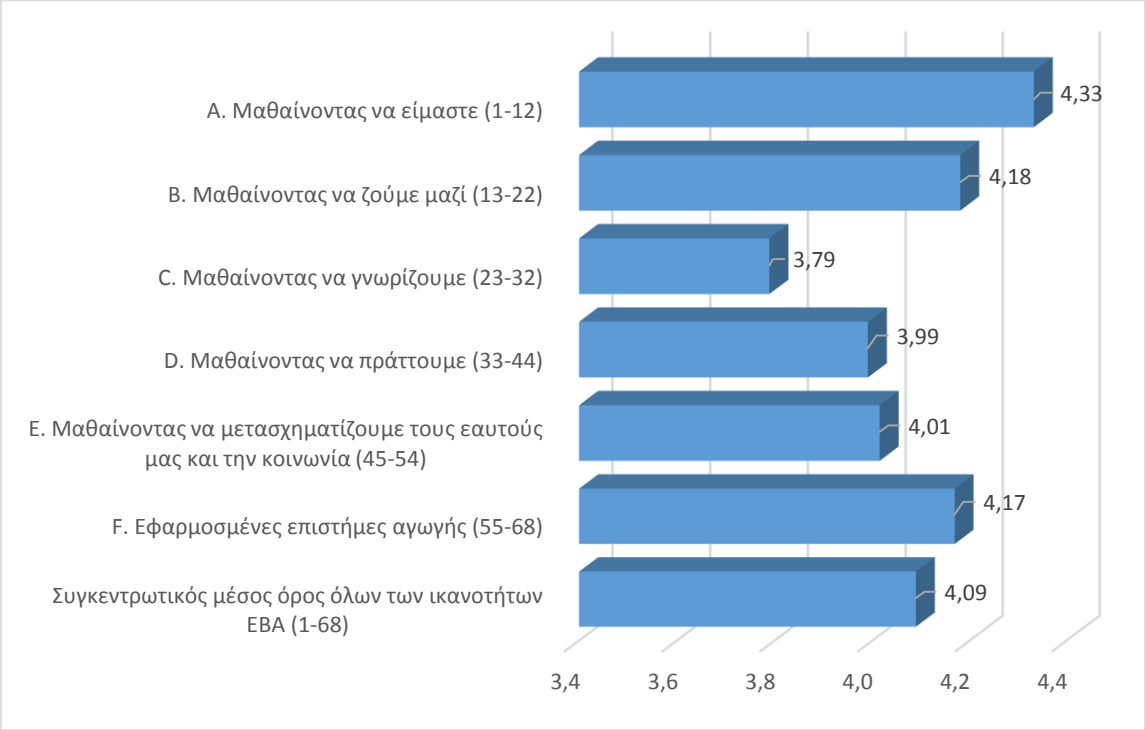
5.7 Δηλωμένες ικανότητες ΕΒΑ φοιτητών

Όπως περιγράφεται στο κεφάλαιο «4.1.4. Επιλογή και τεκμηρίωση μεθόδων στατιστικής ανάλυσης» (σελ. 122), η εσωτερική συνέπεια (internal consistency) ως προς την ομοιογένεια των ερωτήσεων της κλίμακας ικανοτήτων ΕΒΑ με βάση τον συντελεστή alpha του Cronbach, είναι σε όλες τις περιπτώσεις αρκετά υψηλή.

Αναλυτικά τα αποτελέσματα των απαντήσεων για κάθε μία από τις 6 κατηγορίες ικανοτήτων ΕΒΑ παρουσιάζονται παρακάτω.

Πίνακας 18 Συγκεντρωτικά περιγραφικά στοιχεία ανά κατηγορία δηλωμένων ικανοτήτων ΕΒΑ

	Μ.Ο.	**n**	**Τ.Α.**	**Cronbach's alpha**
Α. Μαθαίνοντας να είμαστε (1-12)	4,33	862	0,66	0,86
Β. Μαθαίνοντας να ζούμε μαζί (13-22)	4,18	860	0,70	0,85
C. Μαθαίνοντας να γνωρίζουμε (23-32)	3,79	859	0,76	0,88
D. Μαθαίνοντας να πράττουμε (33-44)	3,99	856	0,71	0,90
Ε. Μαθαίνοντας να μετασχηματίζουμε τους εαυτούς μας και την κοινωνία (45-54)	4,01	856	0,76	0,89
F. Εφαρμοσμένες επιστήμες αγωγής (55-68)	4,17	851	0,74	0,91
Συγκεντρωτικός μέσος όρος όλων των ικανοτήτων ΕΒΑ (1-68)	4,09	857	0,62	0,97



Γράφημα 19 Μέσοι όροι ανά κατηγορία δηλωμένων ικανοτήτων ΕΒΑ

Από τον παραπάνω πίνακα φαίνεται οι φοιτητές να έχουν μια σχετικά υψηλή αυτοεκτίμηση αναφορικά με τις ικανότητές τους ΕΒΑ. Ξεχωρίζουν πάνω από το «καλά», στην κλίμακα μέτρησης, οι ικανότητες του «μαθαίνοντας να είμαστε» και «να ζούμε μαζί» καθώς και οι ικανότητες για «εφαρμοσμένες επιστήμες αγωγής». Γύρω από το «καλά» κινούνται οι ικανότητες του «μαθαίνοντας να πράττουμε» και «να μετασχηματίζουμε τους εαυτούς μας και την κοινωνία». Η ικανότητα «μαθαίνοντας να γνωρίζουμε» ξεχωρίζει σε σχέση με τις άλλες με το να εμφανίζεται με σχετικά χαμηλότερο μέσο όρο, όντας ωστόσο και πάλι λίγο κάτω από το «καλά». Ακολουθούν ορισμένες επισημάνσεις για κάθε κατηγορία ικανοτήτων:

Στην κατηγορία «Α. Μαθαίνοντας να είμαστε» ξεχωρίζουν οι εξής ικανότητες που πλησιάζουν στο «πολύ καλά»:

- Να αντιλαμβάνεστε τη δια βίου μάθηση ως εμπλουτισμό της ποιότητας ζωής σας (Μ.Ο.=4,63).
- Να διευκρινίζετε τις δικές σας πεποιθήσεις, αξίες και τρόπο σκέψης (Μ.Ο.=4,67).

- Να κατανοείτε τις επαγγελματικές, ηθικές και κοινωνικές σας ευθύνες (Μ.Ο.=4,84).

Στην κατηγορία «Β. Μαθαίνοντας να ζούμε μαζί» ξεχωρίζουν οι εξής ικανότητες που πλησιάζουν στο πολύ καλά:

- Να αναπτύσσετε ενσυναίσθηση - βάζοντας δηλαδή τον εαυτό σας στη θέση του άλλου (Μ.Ο.=4,84).
- Να συνεργάζεστε με άλλους ανθρώπους (Μ.Ο.=4,78).

Σχετικά χαμηλότερα και κάτω από το «καλά» στη συγκεκριμένη κατηγορία ικανοτήτων εμφανίζονται οι εξής ικανότητες:

- Να διευκολύνετε τη δικτύωση με στόχο την αναζήτηση γνώσης γύρω από ζητήματα εκπαίδευσης για αειφόρο/βιώσιμη ανάπτυξη και να κάνετε συμπράξεις (Μ.Ο.=3,52).
- Να κατανέμετε ρόλους και να κινητοποιείτε με τον κατάλληλο τρόπο άλλα άτομα, να δημιουργείτε συνεργασίες και να συμμετέχετε ενεργά σε συλλογικές οργανώσεις (Μ.Ο.=3,72).

Στην κατηγορία «C. Μαθαίνοντας να γνωρίζω» ξεχωρίζει η ικανότητα που είναι πάνω από το «καλά»:

- Να βρίσκετε πληροφορίες, να τις αξιολογείτε και να τις χρησιμοποιείτε με τον κατάλληλο τρόπο (Μ.Ο.=4,27).

Σχετικά χαμηλότερα, λίγο πάνω από το μέτρια, εμφανίζονται οι ικανότητες:

- Να είστε εξοικειωμένος με την πολιτική, τους μηχανισμούς καθώς και τη νομοθεσία της χώρας σας γύρω από την αειφόρο/βιώσιμη ανάπτυξη (Μ.Ο.=3,11).
- Να γνωρίζετε σχετικά με βιοφυσικά και κοινωνικοπολιτισμικά συστήματα (Μ.Ο.=3,29).

Στην κατηγορία «D. Μαθαίνοντας να πράττω» ξεχωρίζουν οι ικανότητες που είναι μεταξύ «καλά» και «πολύ καλά»:

- Να εφαρμόζετε προηγούμενες γνώσεις, εμπειρίες και ιδέες, δικές σας ή άλλων σε νέα περιβάλλοντα (Μ.Ο.=4,44).
- Να αναστοχάζεστε για τις παρενέργειες και τις συνέπειες που ενδεχομένως συνεπάγεται μια πράξη (Μ.Ο.=4,38).

Σχετικά χαμηλότερα, ανάμεσα στο «καλά» και το «μέτρια», εμφανίζεται η ικανότητα:

- Να εφαρμόζετε ολιστικές και συστημικές προσεγγίσεις για την επίλυση προβλημάτων και να μεταβαίνετε πέρα από τον παραδοσιακό τρόπο προσέγγισης της πραγματικότητας σε ασύνδετα κομμάτια (Μ.Ο.=3,59).

Στην κατηγορία «Ε. Μαθαίνοντας να μετασχηματίζω τον εαυτό μου και την κοινωνία» ξεχωρίζουν οι ικανότητες που είναι μεταξύ «καλά» και «πολύ καλά»:

- Να σκέφτεστε κριτικά γύρω από ζητήματα αξιών (Μ.Ο.=4,56).
- Να σκέφτεστε και να δράτε με προσανατολισμό το μέλλον (Μ.Ο.=4,23).

Σχετικά χαμηλότερα, ανάμεσα στο καλά και το μέτρια, εμφανίζονται οι ικανότητες:

- Να αλλάζετε τις δομές που σας εγκλωβίζουν στην άγνοιά σας και σε μη βιώσιμες δράσεις (Μ.Ο.=3,63).
- Να αναγνωρίζετε και να αναλύετε δομές εξουσίας στην κοινωνία (π.χ. στην κοινότητα) (Μ.Ο.=3,68).

Στην κατηγορία «F. Εφαρμοσμένες επιστήμες αγωγής» ξεχωρίζουν οι ικανότητες που είναι κοντά στο «πολύ καλά»:

- Να χρησιμοποιείτε το διαδίκτυο ως πηγή εμπλουτισμού των επαγγελματικών σας γνώσεων και ικανοτήτων (Μ.Ο.=4,87).
- Να καθοδηγείτε τους μαθητές να ψάχνουν για πληροφορίες και να μαθαίνουν μόνοι τους (Μ.Ο.=4,66).

- Να ενσωματώνετε αλληλεπιδραστικές, μαθητοκεντρικές διδακτικές και μαθησιακές στρατηγικές (π.χ. συζήτηση, παίξιμο ρόλων, βιωματική μάθηση, αφήγηση ιστοριών, επίλυση προβλήματος και εξωσχολική μάθηση) (Μ.Ο.=4,57).

Σχετικά χαμηλότερα, ανάμεσα στο «καλά» και το «μέτρια», εμφανίζεται η ικανότητα:

- Να αναπτύσσετε ένα σύνθετο θέμα, αναλυτικό πρόγραμμα ή σχέδιο, χρησιμοποιώντας τοπικές, εθνικές ή διεθνείς οργανώσεις και δίκτυα (Μ.Ο.=3,58).

5.7.1 Διαφορές ως προς το φύλο

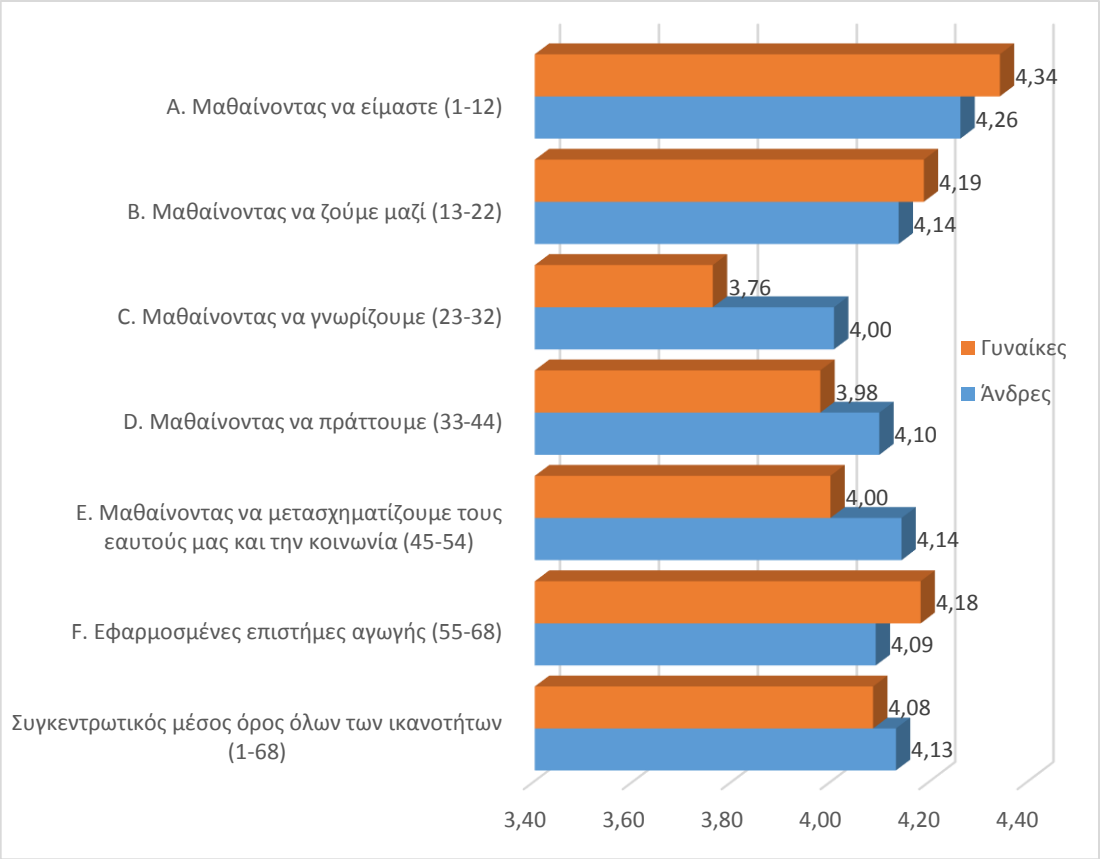
Αναλύοντας τις διαφοροποιήσεις των δηλωμένων ικανοτήτων φοιτητών ανά κατηγορία και με βάση το φύλο έχουμε τις εξής κατανομές:

Πίνακας 19 Κατανομή περιγραφικών στοιχείων δηλωμένων ικανοτήτων ανά φύλο

		Άνδρες	**Γυναίκες**
Α. Μαθαίνοντας να είμαστε (1-12)	n	103	758
	Μ.Ο.	4,26	4,34
	Τ.Α.	0,71	0,65
Β. Μαθαίνοντας να ζούμε μαζί (13-22)	n	104	755
	Μ.Ο.	4,14	4,19
	Τ.Α.	0,76	0,69
C. Μαθαίνοντας να γνωρίζουμε (23-32) Στατιστικά σημαντικές διαφορές μέσων όρων βάση t-test, t(856)=3,10, *p=0,002*	n	104	754
	Μ.Ο.	4,00	3,76
	Τ.Α.	0,76	0,75
D. Μαθαίνοντας να πράττουμε (33-44)	n	103	752
	Μ.Ο.	4,10	3,98
	Τ.Α.	0,69	0,72
Ε. Μαθαίνοντας να μετασχηματίζουμε τους εαυτούς μας και την κοινωνία (45-54)	n	103	752
	Μ.Ο.	4,14	4,00
	Τ.Α.	0,85	0,75
F. Εφαρμοσμένες επιστήμες αγωγής (55-68)	n	101	749
	Μ.Ο.	4,09	4,18
	Τ.Α.	0,80	0,73
Συγκεντρωτικός μέσος όρος όλων των ικανοτήτων (1-68)	n	103	753
	Μ.Ο.	4,13	4,08
	Τ.Α.	0,66	0,61

Όπως παρατηρείται, στατιστικά σημαντικές διαφορές στους μέσους όρους των δηλουμένων ικανοτήτων ανδρών και γυναικών δεν υπάρχουν, εκτός από την περίπτωση των ικανοτήτων που αναφέρονται στο «C. Μαθαίνοντας να γνωρίζουμε (23-32)», στο οποίο ο μέσος όρος των γυναικών είναι μικρότερος (κατά 0,24) από αυτό των ανδρών, δείχνοντας μία μικρή επίδραση του φύλου στη διαμόρφωση των μέσων όρων, σε ποσοστό 4% υπέρ των ανδρών.

Παρατηρείται, επίσης, σε ορισμένες κατηγορίες ικανοτήτων ΕΒΑ να είναι ελαφρά οι μέσοι όροι των γυναικών πιο υψηλά από ότι των ανδρών και σε άλλες να συμβαίνει το αντίστροφο. Δεδομένου ότι στο συγκεντρωτικό μέσο όρο όλων των δηλωμένων ικανοτήτων ΕΒΑ οι μέσοι όροι σχεδόν ταυτίζονται, δεν μπορεί να βγει κάποιο ασφαλές συμπέρασμα για τυχόν διαφοροποίηση ως προς το φύλο.



Γράφημα 20 Κατανομή μέσων όρων δηλωμένων ικανοτήτων ανά φύλο

5.7.2 Διαφορές ως προς το τμήμα φοίτησης

Αναλύοντας τις διαφοροποιήσεις των δηλωμένων ικανοτήτων φοιτητών ανά κατηγορία και με βάση το τμήμα φοίτησης έχουμε τις εξής κατανομές:

Πίνακας 20 Κατανομή περιγραφικών στοιχείων δηλωμένων ικανοτήτων ανά τμήμα

Σχολή Φοίτησης		A. Μαθαίνοντας να είμαστε (1-12)	B. Μαθαίνοντας να ζούμε μαζί (13-22)	C. Μαθαίνοντας να γνωρίζουμε (23-32)	D. Μαθαίνοντας να πράττουμε (33-44)	E. Μαθαίνοντας να μετασχηματίζουμε τους εαυτούς μας και την	F. Εφαρμοσμένες επιστήμες αγωγής (55-68)	Συγκεντρωτικός μέσος όρος όλων των ικανοτήτων ΕΒΑ (1-68)
1.Ρέθυμνο	Μ.Ο.	4,41	4,21	3,76	3,97	4,05	4,03	4,08
	n	96	96	96	95	95	95	95
	Τ.Α.	0,66	0,73	0,79	0,78	0,83	0,84	0,65
2.Βόλος	Μ.Ο.	4,42	4,29	3,88	4,13	4,14	4,25	**4,20**
	n	120	120	120	120	120	118	120
	Τ.Α.	0,61	0,66	0,73	0,70	0,72	0,68	0,58
3.Θεσσαλονίκη	Μ.Ο.	4,26	4,08	3,74	3,91	3,93	4,16	4,02
	n	154	154	154	154	154	152	154
	Τ.Α.	0,75	0,79	0,82	0,77	0,76	0,73	0,68
4.Ιωάννινα	Μ.Ο.	4,21	3,98	3,51	3,77	3,83	4,08	**3,91**
	n	87	86	86	87	87	87	87
	Τ.Α.	0,62	0,60	0,66	0,63	0,76	0,77	0,58
5.Ρόδος	Μ.Ο.	4,32	4,22	3,81	4,04	4,12	4,07	4,11
	n	60	60	60	59	59	59	59
	Τ.Α.	0,75	0,77	0,81	0,65	0,75	0,79	0,63
6.Αθήνα	Μ.Ο.	4,30	4,15	3,80	4,08	3,93	4,15	4,08
	n	77	77	77	78	78	77	78
	Τ.Α.	0,68	0,70	0,74	0,66	0,79	0,68	0,61
7.Αλεξανδρούπολη	Μ.Ο.	4,30	4,13	3,86	4,01	4,02	4,21	4,10
	n	99	99	99	98	98	97	98
	Τ.Α.	0,70	0,75	0,78	0,77	0,79	0,71	0,63
8.Πάτρα	Μ.Ο.	4,38	4,28	3,80	3,96	4,01	4,16	4,11
	n	108	107	106	105	105	106	106
	Τ.Α.	0,57	0,63	0,70	0,64	0,74	0,68	0,56
9.Φλώρινα	Μ.Ο.	4,42	4,36	3,99	4,11	4,18	4,46	**4,26**
	n	61	61	61	60	60	60	60
	Τ.Α.	0,45	0,55	0,69	0,68	0,72	0,75	0,52
Σύνολο	Μ.Ο.	4,33	4,18	3,79	3,99	4,01	4,17	4,09
	n	862	860	859	856	856	851	857
	Τ.Α.	0,66	0,70	0,76	0,71	0,76	0,74	0,62

Στατιστικά σημαντικές διαφορές με βάση την ανάλυση διακύμανσης μονής κατεύθυνσης (One-way ANOVA) εμφανίζονται στις εξής περιπτώσεις κατηγοριών ικανοτήτων ΕΒΑ:

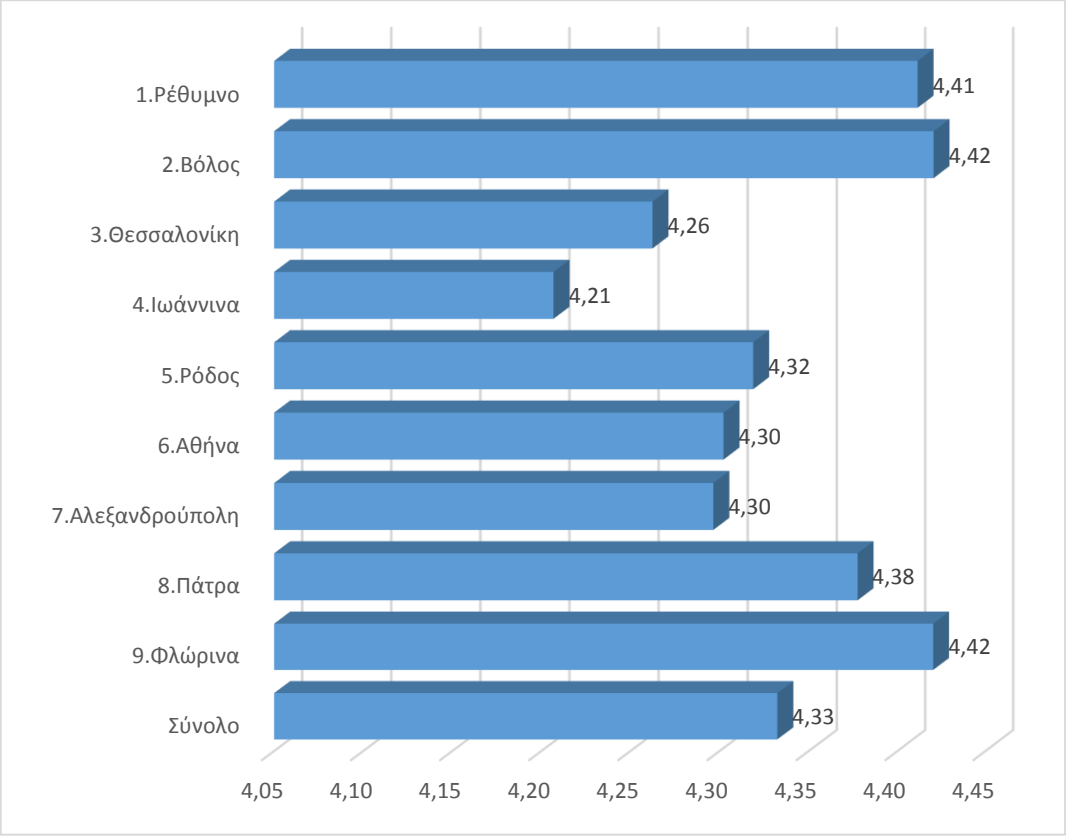
- B. Μαθαίνοντας να ζούμε μαζί: F(8,851)=2.59, *p=0.008*, η^2=0.024
- C. Μαθαίνοντας να γνωρίζουμε: F(8,850)=2.44, *p=0.013*, η^2=0.022
- D. Μαθαίνοντας να πράττουμε: F(8,847)=2.35, *p=0.017*, η^2=0.022
- F. Εφαρμοσμένες επιστήμες αγωγής: F(8,842)=2.12, *p=0.032*, η^2=0.020
- Συγκεντρωτικός μέσος όρος όλων των ικανοτήτων ΕΒΑ: F(8,848)=2.20, *p=0.025*, η^2=0.020

Ωστόσο ο συντελεστής Eta-squared (η^2) εμφανίζεται γενικά πολύ χαμηλός (σε όλες τις περιπτώσεις γύρω στο 0,02), κάτι που δείχνει ότι η παράμετρος τμήμα φοίτησης είναι πολύ μικρός συντελεστής στη διαμόρφωση των μέσων όρων δηλουμένων ικανοτήτων ΕΒΑ των φοιτητών.

Για να ελεγχθούν οι διαφορές μεταξύ των μέσων όρων ανά ζεύγη έγιναν post hoc αναλύσεις. Δεδομένου ότι τα μεγέθη των δειγμάτων ανά κατηγορία διαφέρουν σημαντικά, έγινε έλεγχος ομοιογένειας διακυμάνσεων με βάση το Levene's test. Στις περιπτώσεις των κατηγοριών C, D, F καθώς και στον συγκεντρωτικό μέσο όρο των ικανοτήτων ΕΒΑ, το όριο στατιστικής σημαντικότητας ήταν αρκετά υψηλό (πάνω από p>0.32), κάτι που επιτρέπει να εφαρμοστούν post hoc αναλύσεις με βάση την υπόθεση των ίσων διακυμάνσεων. Το Scheffe's post hoc κριτήριο ελέγχου ωστόσο δεν εμφανίζει στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα σε ζεύγη τμημάτων φοίτησης. Για τον λόγο αυτό εφαρμόστηκε επιπλέον το Tukey HSD post hoc, κριτήριο ελέγχου, το οποίο θεωρείται επίσης κατάλληλο για τα χαρακτηριστικά του συγκεκριμένου δείγματος, χωρίς να είναι τόσο αυστηρό όσο το Scheffe's.

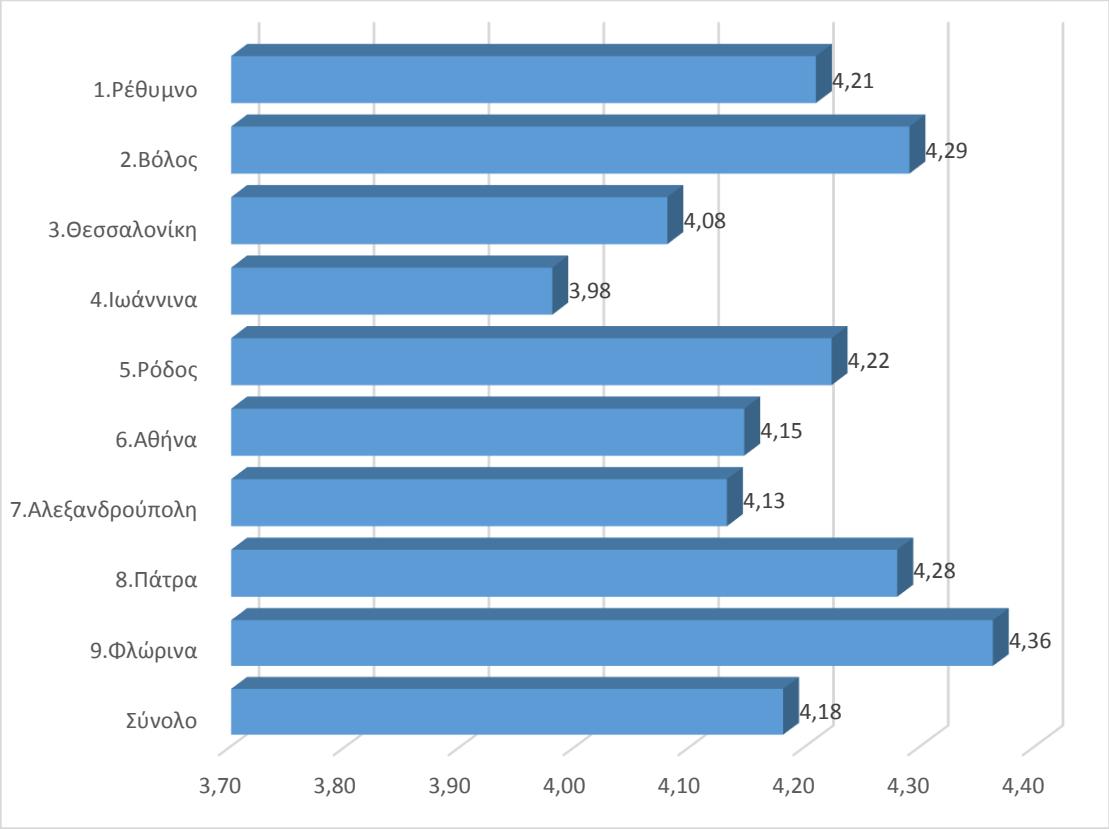
Στην περίπτωση ικανοτήτων ΕΒΑ της κατηγορίας «Β. Μαθαίνοντας να ζούμε μαζί», το Levene's test μας δίνει F(8,851)=2.43, *p=0.013* οπότε απορρίπτεται η υπόθεση των ίσων διακυμάνσεων και εφαρμόζεται post hoc ανάλυση με βάση το κριτήριο *Games Howell*.

Αναλυτικά οι διαφορές των μέσων όρων παρουσιάζονται στις παρακάτω γραφικές παραστάσεις.



Γράφημα 21 Μέσοι όροι ικανοτήτων ΕΒΑ κατηγορίας «Α. Μαθαίνοντας να είμαστε (1-12)» συγκριτικά με το τμήμα φοίτησης.

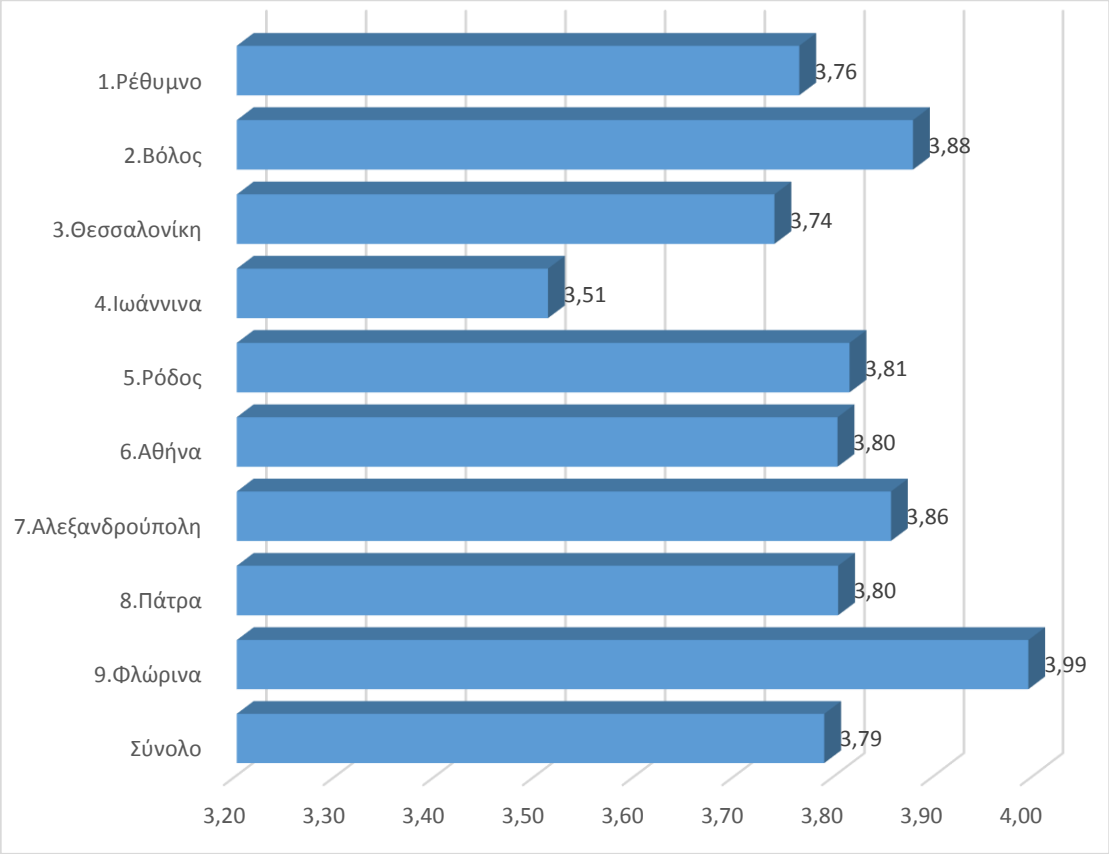
Οι διαφορές των μέσων όρων στην κατηγορία ικανοτήτων ΕΒΑ «Α. Μαθαίνοντας να είμαστε», δεν είναι στατιστικά σημαντικές με βάση την ανάλυση διακύμανσης μονής κατεύθυνσης (One-way ANOVA), $F(8,853)=1.33$, $p=0.227$.



Γράφημα 22 Μέσοι όροι ικανοτήτων ΕΒΑ κατηγορίας «Β. Μαθαίνοντας να ζούμε μαζί (13-22)» συγκριτικά με το τμήμα φοίτησης.

Οι διαφορές των μέσων όρων στην κατηγορία ικανοτήτων ΕΒΑ «Β. Μαθαίνοντας να ζούμε μαζί», είναι στατιστικά σημαντικές με βάση την ανάλυση διακύμανσης μονής κατεύθυνσης (One-way ANOVA), F(8,851)=2.59, *p=0.008*, με πολύ μικρό ωστόσο συντελεστή επίδρασης Eta-squared (η^2=0.024).

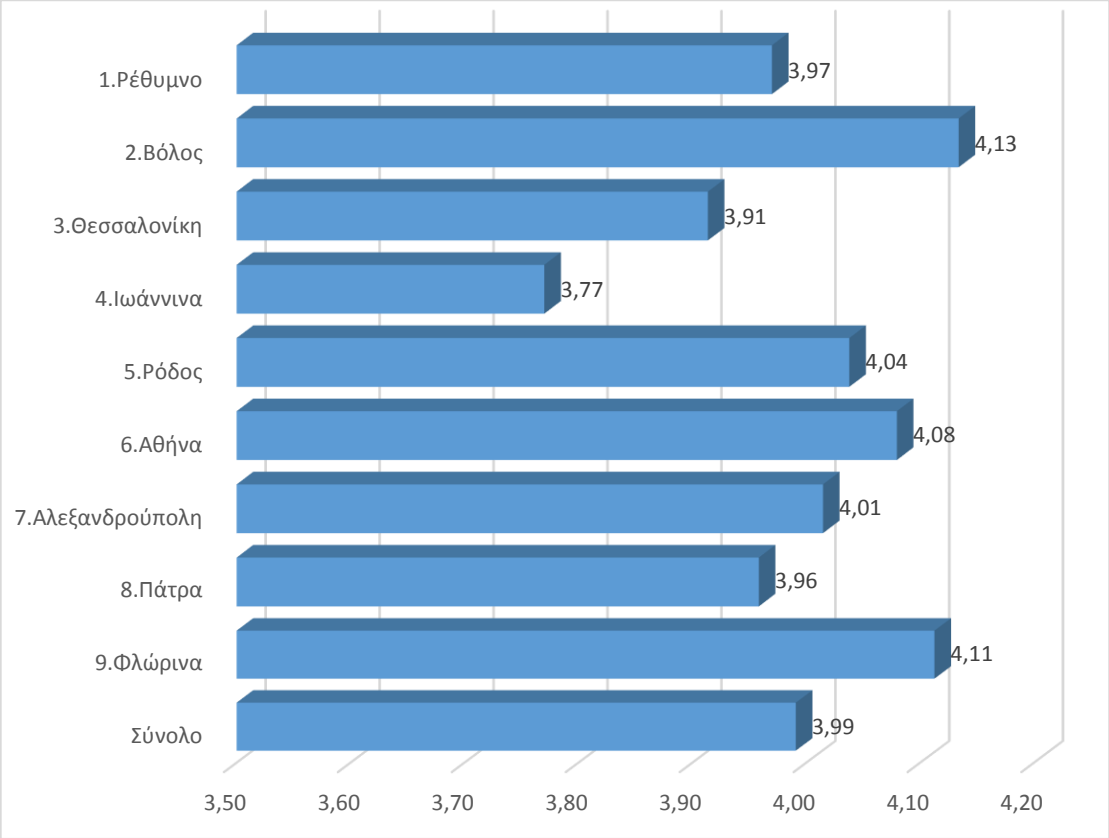
Στατιστικά σημαντικές διαφορές εντοπίζονται με βάση το Games Howell post hoc κριτήριο (απαραμετρικό τεστ), ανάμεσα στις απαντήσεις του τμήματος των **Ιωαννίνων** με αυτές του Βόλου (*p=0.015*), της Πάτρας (*p=0.023*) και της Φλώρινας (*p=0.003*).



Γράφημα 23 Μέσοι όροι ικανοτήτων ΕΒΑ κατηγορίας «C. Μαθαίνοντας να γνωρίζουμε (23-32)» συγκριτικά με το τμήμα φοίτησης.

Οι διαφορές των μέσων όρων στην κατηγορία ικανοτήτων ΕΒΑ «C. Μαθαίνοντας να γνωρίζουμε», είναι στατιστικά σημαντικές με βάση την ανάλυση διακύμανσης μονής κατεύθυνσης (One-way ANOVA), F(8,850)=2.44, *p=0.013*, με πολύ μικρό ωστόσο συντελεστή επίδρασης Eta-squared (η^2=0.022).

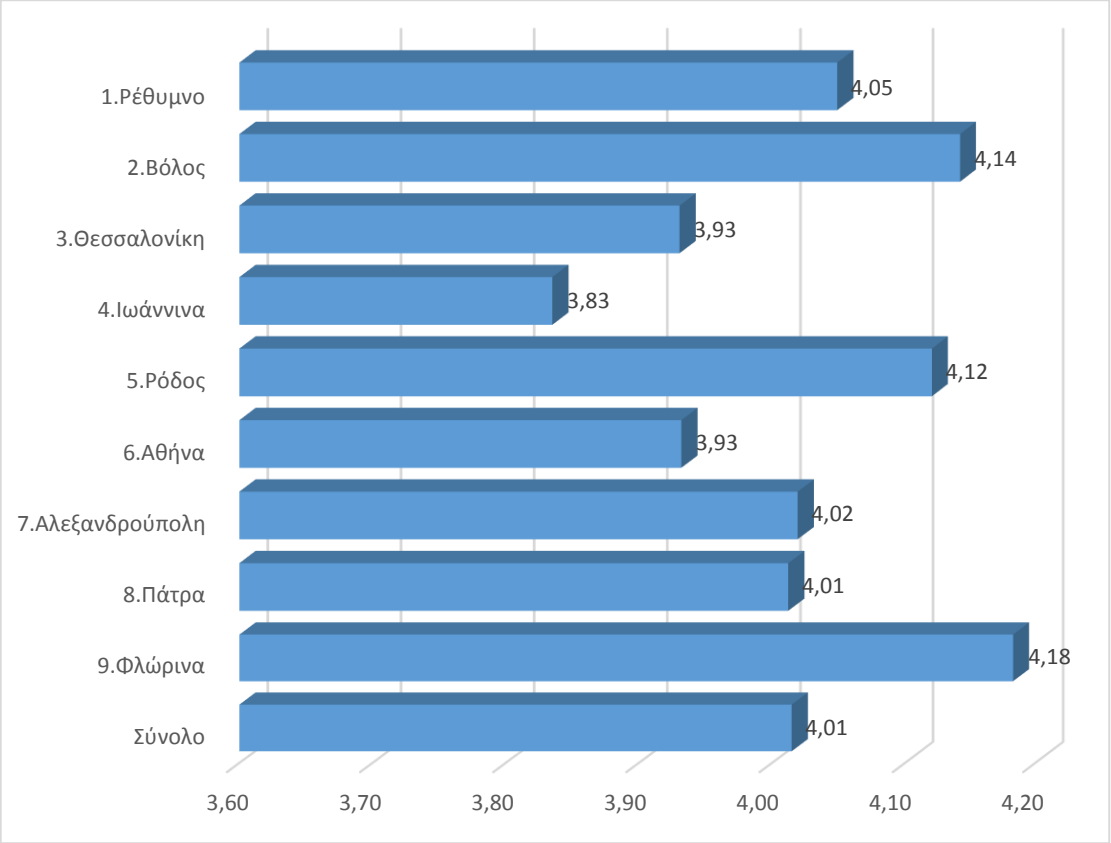
Στατιστικά σημαντικές διαφορές εντοπίζονται με βάση το Tukey HSD post hoc κριτήριο, ανάμεσα στους μέσους όρους του τμήματος των **Ιωαννίνων** με αυτούς του Βόλου (Μ.Ο.=3,88· *διαφορά Μ.Ο.: 0,37 · μεταβολή* 6,2%· *p=0.018*) και της Φλώρινας (Μ.Ο.=3,99· *διαφορά Μ.Ο.: 0,48· μεταβολή* 8,0%· *p=0.004*).



Γράφημα 24 Μέσοι όροι ικανοτήτων ΕΒΑ κατηγορίας «D. Μαθαίνοντας να πράττουμε (33-44)» συγκριτικά με το τμήμα φοίτησης.

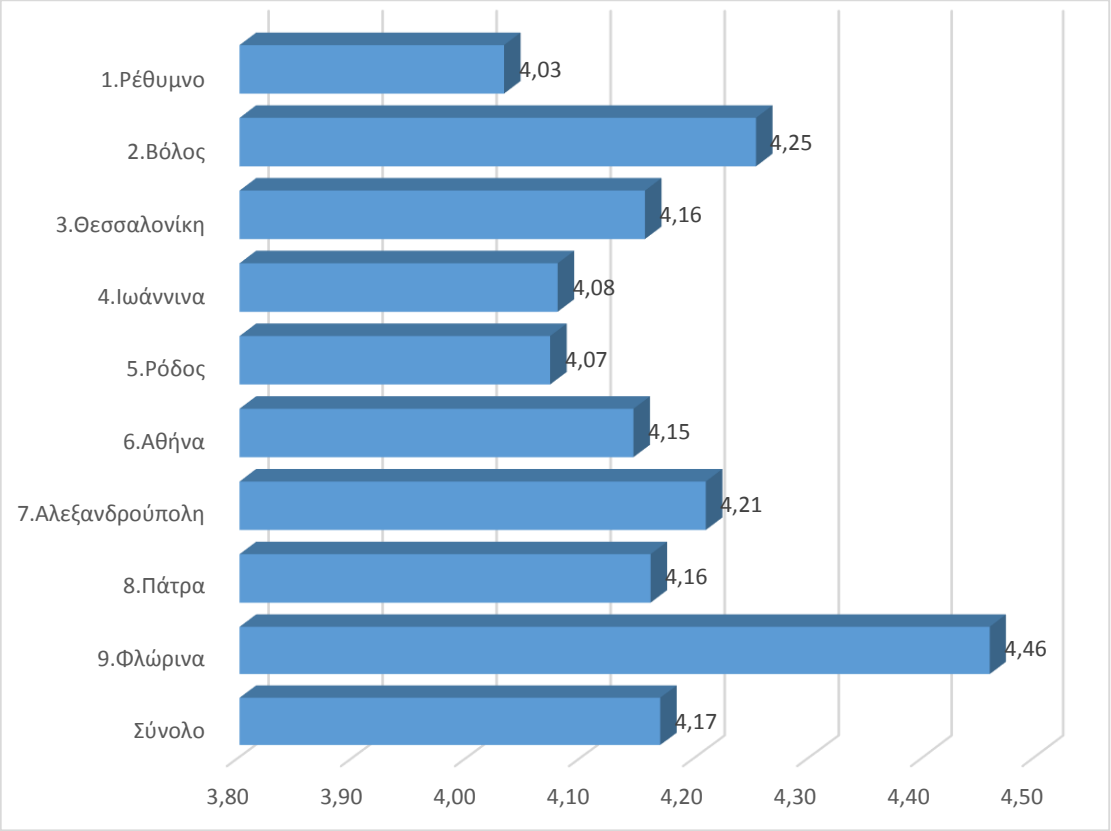
Οι διαφορές των μέσων όρων στην κατηγορία ικανοτήτων ΕΒΑ «D. Μαθαίνοντας να πράττουμε», είναι στατιστικά σημαντικές με βάση την ανάλυση διακύμανσης μονής κατεύθυνσης (One-way ANOVA), F(8,847)=2.35, *p=0.017*, με πολύ μικρό ωστόσο συντελεστή επίδρασης Eta-squared (η^2=0.022).

Στατιστικά σημαντικές διαφορές εντοπίζονται με βάση το Tukey HSD post hoc κριτήριο, ανάμεσα στον μέσο όρο του τμήματος των **Ιωαννίνων** (Μ.Ο.=3,77)·με αυτόν του Βόλου (Μ.Ο.=4,13· *διαφορά Μ.Ο.: 0,36· μεταβολή* 6,0%· *p=0.009*).



Γράφημα 25 Μέσοι όροι ικανοτήτων ΕΒΑ κατηγορίας «Ε. Μαθαίνοντας να μετασχηματίζουμε τους εαυτούς μας και την κοινωνία (45-54)» συγκριτικά με το τμήμα φοίτησης.

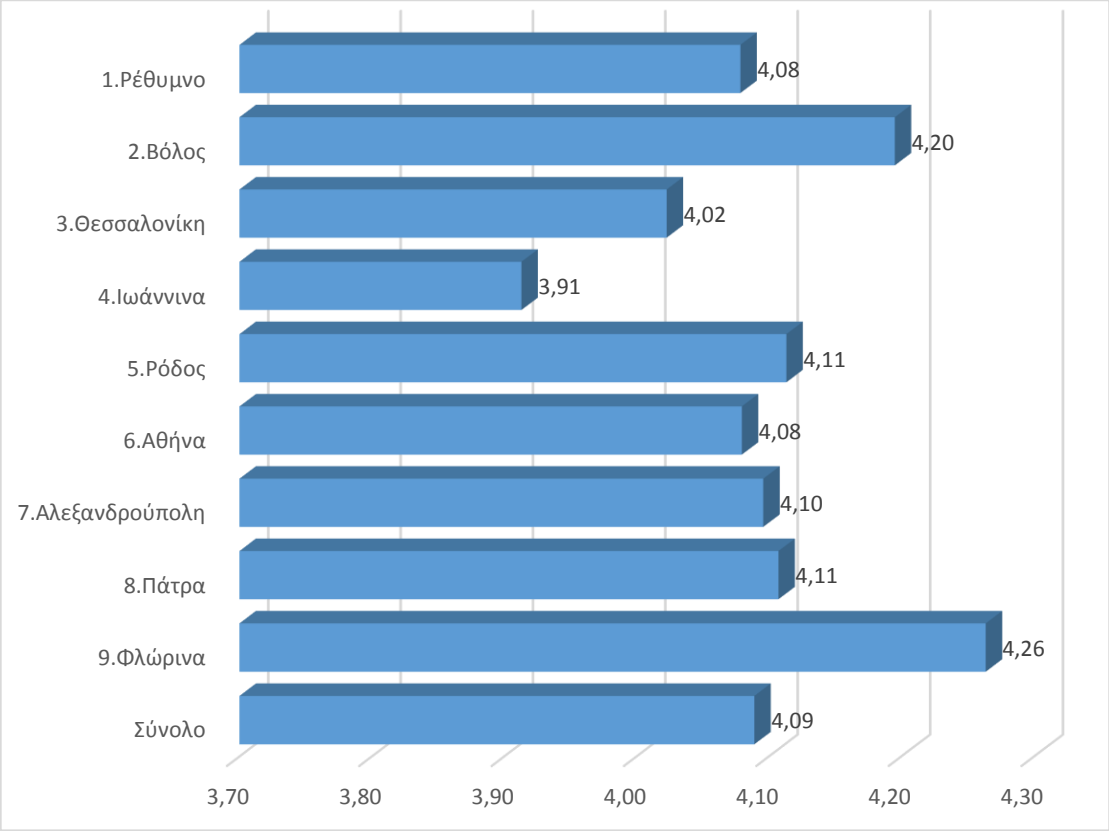
Οι διαφορές των μέσων όρων στην κατηγορία ικανοτήτων ΕΒΑ «Ε. Μαθαίνοντας να μετασχηματίζουμε τους εαυτούς μας και την κοινωνία», δεν είναι στατιστικά σημαντικές με βάση την ανάλυση διακύμανσης μονής κατεύθυνσης (One-way ANOVA), F(8,847)=1,91· *p=0.055.*



Γράφημα 26 Μέσοι όροι ικανοτήτων ΕΒΑ κατηγορίας «F. Εφαρμοσμένες επιστήμες αγωγής (55-68)» συγκριτικά με το τμήμα φοίτησης.

Οι διαφορές των μέσων όρων στην κατηγορία ικανοτήτων ΕΒΑ «F. Εφαρμοσμένες επιστήμες αγωγής», είναι στατιστικά σημαντικές με βάση την ανάλυση διακύμανσης μονής κατεύθυνσης (One-way ANOVA), $F(8,842)=2,12$· *p=0,032*, με πολύ μικρό ωστόσο συντελεστή επίδρασης Eta-squared ($\eta^2=0.020$).

Στατιστικά σημαντικές διαφορές εντοπίζονται με βάση το Tukey HSD post hoc κριτήριο, ανάμεσα στους μέσους όρους του τμήματος Ρεθύμνου (Μ.Ο.=4,03) με αυτόν της **Φλώρινας** (Μ.Ο.=4,46· *διαφορά Μ.Ο.: 0,43 · μεταβολή* 7,2%· *p=0,013*).



Γράφημα 27 Συγκεντρωτικοί μέσοι όροι όλων των κατηγοριών ικανοτήτων ΕΒΑ (Α-F) συγκριτικά με το τμήμα φοίτησης.

Οι συγκεντρωτικοί μέσοι όροι όλων των κατηγοριών ικανοτήτων ΕΒΑ, εμφανίζουν στατιστικά σημαντικές διαφορές με βάση την ανάλυση διακύμανσης μονής κατεύθυνσης (One-way ANOVA), F(8,848)=2,20· *p=0,025*, με πολύ μικρό ωστόσο συντελεστή επίδρασης Eta-squared (η^2=0.020).

Στατιστικά σημαντικές διαφορές εντοπίζονται με βάση το Tukey HSD post hoc κριτήριο, ανάμεσα στους μέσους όρους του τμήματος **Ιωαννίνων** (Μ.Ο.=3,91) με αυτούς των τμημάτων του Βόλου (Μ.Ο.=4,20· *διαφορά Μ.Ο.: 0,29· μεταβολή* 4,8%· *p=0,031*) και της Φλώρινας (Μ.Ο.=4,26· *διαφορά Μ.Ο.: 0,35· μεταβολή* 5,8%· *p=0,020*).

Από τις παραπάνω αναλύσεις, ως προς τις διαφορές των δηλουμένων ικανοτήτων ΕΒΑ των φοιτητών σε σχέση με το τμήμα φοίτησής τους, βγαίνουν συγκεντρωτικά τα εξής συμπεράσματα:

Σταθερά χαμηλά στους μέσους όρους αναφορικά με δηλούμενες ικανότητες ΕΒΑ των φοιτητών του δείγματος, εμφανίζεται το τμήμα Ιωαννίνων, οι διαφορές του οποίου είναι στατιστικά σημαντικές με τα τμήματα της Φλώρινας και του Βόλου, τα

οποία εμφανίζουν αντιστοίχως υψηλότερους μέσους όρους. Αν εξαιρέσουμε ωστόσο τα δύο αυτά άκρα, μεταξύ των υπόλοιπων τμημάτων οι διαφορές που εμφανίζονται δεν είναι στατιστικά σημαντικές. Σε συνδυασμό με τον χαμηλό συντελεστή Eta-squared (η^2) σε όλες τις συγκρίσεις, δεν εμφανίζεται σημαντική επίδραση του εκάστοτε τμήματος στις υπό διερεύνηση ικανότητες ΕΒΑ.

5.7.3 Διαφορές ανάλογα τη συμμετοχή σε μαθήματα και σεμινάρια σχετικά με τη ΒΑ

Αναλύοντας τις διαφοροποιήσεις των δηλωμένων ικανοτήτων φοιτητών ανά κατηγορία, με βάση το αν έχουν παρακολουθήσει κάποιο μάθημα που να συσχετίζεται άμεσα ή απλά να συμπεριλαμβάνει ζητήματα σχετικά με τη ΒΑ ή να έχουν κάνει σε κάποιο μάθημα σχετικές με την ΒΑ εργασίες, έχουμε τις εξής κατανομές:

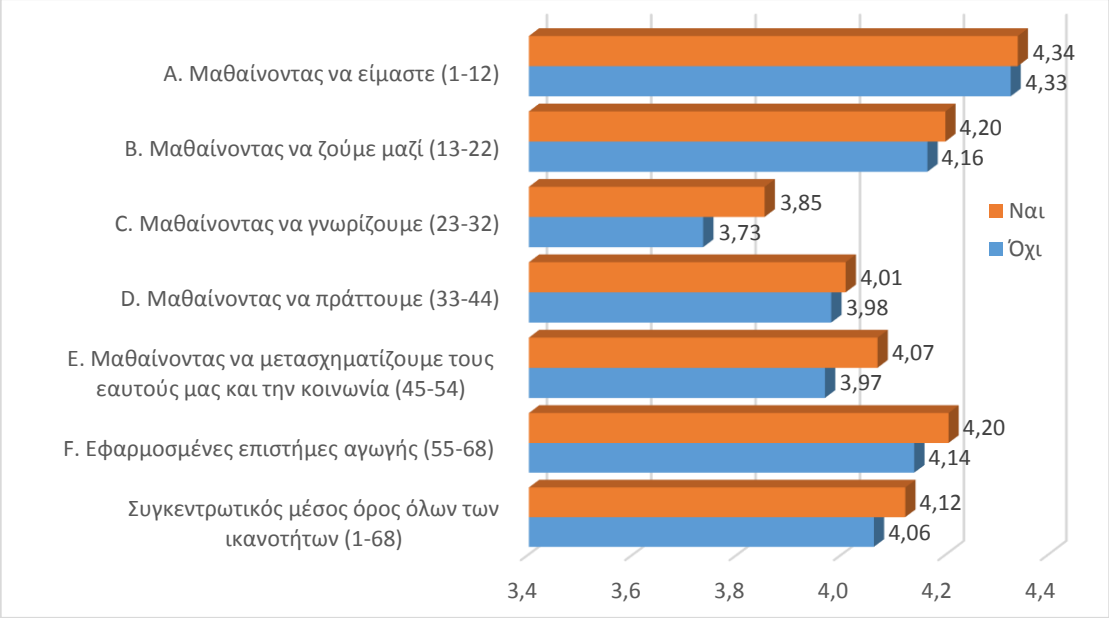
Πίνακας 21 Κατανομή περιγραφικών στοιχείων δηλωμένων ικανοτήτων ανάλογα με την παρακολούθηση μαθημάτων ή εκπόνηση εργασιών σχετικών με τη ΒΑ

		Α. Έχετε παρακολουθήσει κάποιο μάθημα το οποίο να συσχετίζεται άμεσα με την Αειφόρο/Βιώσιμη Ανάπτυξη;		**Β. Έχετε παρακολουθήσει κάποιο μάθημα το οποίο να συμπεριλαμβάνει ζητήματα σχετικά με την Αειφόρο/Βιώσιμη Ανάπτυξη;**		**Γ. Έχετε κάνει κάποια εργασία σε μάθημα ή σεμινάριο το οποίο αφορούσε την Αειφόρο/Βιώσιμη Ανάπτυξη;**	
		Όχι	**Ναι**	**Όχι**	**Ναι**	**Όχι**	**Ναι**
Α. Μαθαίνοντας να είμαστε (1-12)	n	450	409	287	567	701	157
	Μ.Ο.	4,33	4,34	4,27	4,36	4,34	4,30
	Τ.Α.	0,64	0,67	0,69	0,64	0,64	0,71
Β. Μαθαίνοντας να ζούμε μαζί (13-22)	n	449	408	286	566	699	157
	Μ.Ο.	4,16	4,20	4,12	4,21	4,18	4,18
	Τ.Α.	0,69	0,72	0,73	0,69	0,70	0,72
C. Μαθαίνοντας να γνωρίζουμε (23-32)	n	448	408	286	565	698	157
	Μ.Ο.	**3,73**	**3,85**[90]	**3,70**	**3,84**[91]	**3,76**	**3,92**[92]
	Τ.Α.	0,76	0,76	0,77	0,75	0,76	0,76
D. Μαθαίνοντας να πράττουμε (33-44)	n	447	406	284	564	695	157
	Μ.Ο.	3,98	4,01	3,96	4,01	3,98	4,04

[90] Στατιστικά σημαντικές διαφορές μέσων όρων βάση t-test: t(854)=-2.27, *p=0,024*
[91] Στατιστικά σημαντικές διαφορές μέσων όρων βάση t-test: t(849)=-2,42, *p=0,016*
[92] Στατιστικά σημαντικές διαφορές μέσων όρων βάση t-test: t(853)=-2,35, *p=0,019*

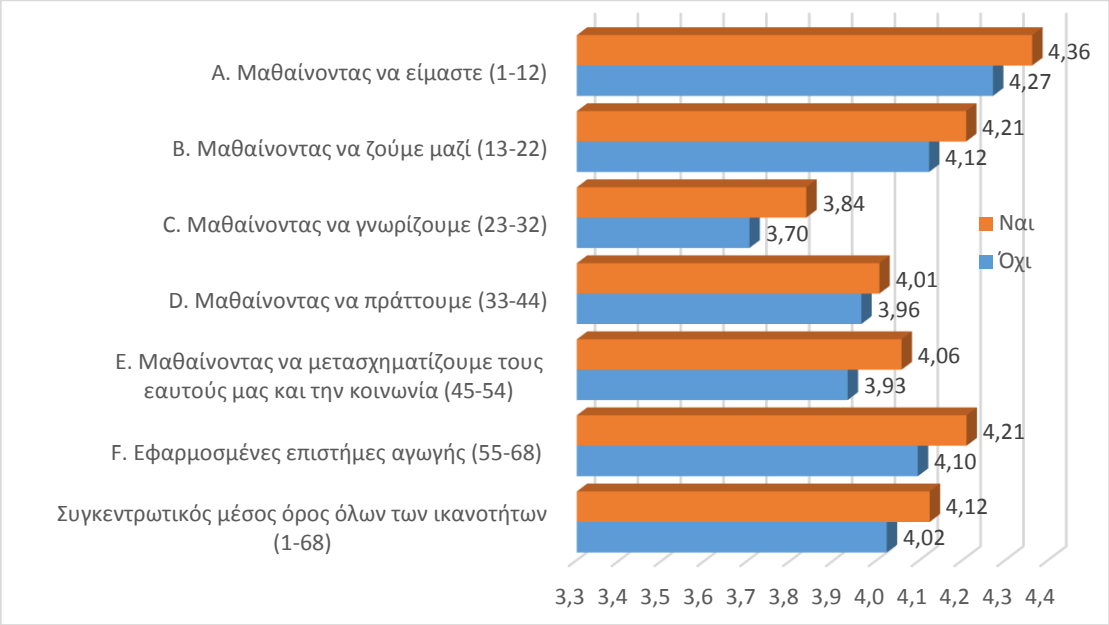
	Τ.Α.	0,69	0,74	0,70	0,72	0,71	0,75
Ε. Μαθαίνοντας να μετασχηματίζουμε τους εαυτούς μας και την κοινωνία (45-54)	n	447	406	284	564	695	157
	Μ.Ο.	3,97	4,07	**3,93**	**4,06**[93]	4,00	4,10
	Τ.Α.	0,77	0,76	0,78	0,75	0,75	0,82
F. Εφαρμοσμένες επιστήμες αγωγής (55-68)	n	443	405	280	563	690	157
	Μ.Ο.	4,14	4,20	**4,10**	**4,21**[94]	4,15	4,23
	Τ.Α.	0,73	0,75	0,73	0,74	0,73	0,79
Συγκεντρωτικός μέσος όρος όλων των ικανοτήτων (1-68)	n	447	407	284	565	696	157
	Μ.Ο.	4,06	4,12	**4,02**	**4,12**[95]	4,08	4,14
	Τ.Α.	0,60	0,63	0,62	0,61	0,61	0,67

Στον παραπάνω πίνακα αναφέρονται με αριθμημένη υποσημείωση οι περιπτώσεις όπου εμφανίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές μέσων όρων με βάση το t-test. Ακολουθούν γραφήματα όπου εμφανίζονται παραστατικά οι μέσοι όροι για κάθε κατηγορία ικανοτήτων, σε σχέση με την παρακολούθηση μαθημάτων ή εκπόνηση εργασιών σχετικών με τη ΒΑ.

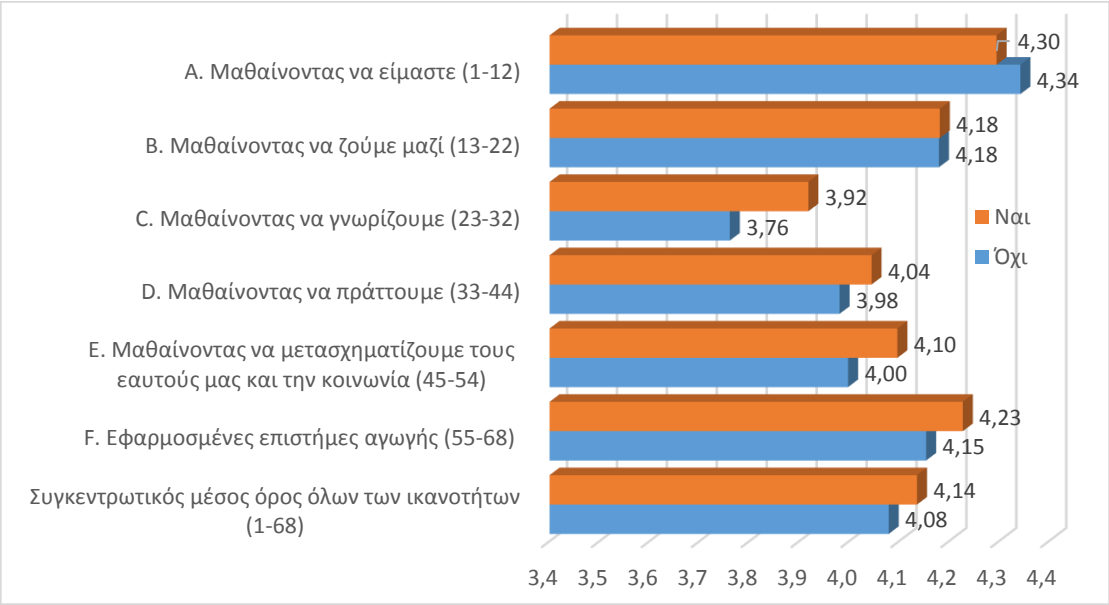


Γράφημα 28 Α. Έχετε παρακολουθήσει κάποιο μάθημα το οποίο να συσχετίζεται άμεσα με την Αειφόρο/Βιώσιμη Ανάπτυξη;

[93] Στατιστικά σημαντικές διαφορές μέσων όρων βάση t-test: t(846)=-2,27, *p=0,023*
[94] Στατιστικά σημαντικές διαφορές μέσων όρων βάση t-test: t(841)=-2,11, *p=0,035*
[95] Στατιστικά σημαντικές διαφορές μέσων όρων βάση t-test: t(847)=-2,23, *p=0,026*



Γράφημα 29 Β. Έχετε παρακολουθήσει κάποιο μάθημα το οποίο να συμπεριλαμβάνει ζητήματα σχετικά με την Αειφόρο/Βιώσιμη Ανάπτυξη;



Γράφημα 30 Γ. Έχετε κάνει κάποια εργασία σε μάθημα ή σεμινάριο το οποίο αφορούσε την Αειφόρο/Βιώσιμη Ανάπτυξη;

Σε όλες τις περιπτώσεις παρατηρείται μια έστω μικρή αύξηση στον μέσο όρο των δηλουμένων ικανοτήτων ΕΒΑ, όταν οι φοιτητές έχουν παρακολουθήσει κάποιο μάθημα που να συσχετίζεται άμεσα ή απλά να συμπεριλαμβάνει ζητήματα σχετικά με τη ΒΑ ή έχουν εκπονήσει εργασίες σε μάθημα ή σεμινάριο σχετικό με τη ΒΑ.

Στατιστικά σημαντικές διαφορές εμφανίζονται στην κατηγορία ικανοτήτων που αναφέρονται στο «C. Μαθαίνοντας να γνωρίζουμε» με θετική επίδραση και στις τρεις περιπτώσεις που αναφέρονται στην παρακολούθηση μαθημάτων ή εκπόνηση εργασιών σχετικών με τη ΒΑ. Οι διαφορές ωστόσο των μέσων όρων είναι σχετικά μικρές (0,12 με 0,14).

Αντιστοίχως στατιστικά σημαντικές διαφορές ικανοτήτων εμφανίζονται και στις κατηγορίες «Ε. Μαθαίνοντας να μετασχηματίζουμε τους εαυτούς μας και την κοινωνία» και « F. Εφαρμοσμένες επιστήμες αγωγής», με τη διαφορά εδώ ότι δείχνει στατιστικά σημαντική θετική επίδραση, μόνο το αν έχουν «παρακολουθήσει κάποιο μάθημα το οποίο να συμπεριλαμβάνει ζητήματα σχετικά με την ΒΑ». Και εδώ οι διαφορές των μέσων όρων είναι μικρές (0,13 και 0,11 αντιστοίχως).

Το αν έχουν παρακολουθήσει κάποιο μάθημα το οποίο να συμπεριλαμβάνει ζητήματα σχετικά με τη ΒΑ δείχνει να έχει μία πολύ μικρή επίδραση (διαφορά μέσων όρων 0,10) και στον συγκεντρωτικό δείκτη δηλουμένων ικανοτήτων.

Και στις τρεις παραπάνω περιπτώσεις η θετική επίδραση από την παρακολούθηση μαθημάτων σχετικών με ΒΑ, στον μέσο όρο ικανοτήτων ΕΒΑ είναι πολύ μικρή και κυμαίνεται σε μία αύξηση αυτού γύρω στο 2%.

5.7.4 Διαφορές ανάλογα την προτίμηση λειτουργίας της εκπαίδευσης

Αναλύοντας τις διαφοροποιήσεις σε κάθε κατηγορία ικανοτήτων ΕΒΑ, ανάλογα την «προτίμηση λειτουργίας της εκπαίδευσης» που επιλέγουν οι φοιτητές του δείγματος, έχουμε τις εξής κατανομές:

Πίνακας 22Διαφορές στους μέσους όρους δηλωμένων ικανοτήτων ΕΒΑ, ανάλογα την προτίμηση λειτουργίας της εκπαίδευσης

Ποια από τις τέσσερις παρακάτω λειτουργίες της εκπαίδευσής σας προτιμάτε περισσότερο;		A. Μαθαίνοντας να είμαστε (1-12)	B. Μαθαίνοντας να ζούμε μαζί (13-22)	C. Μαθαίνοντας να γνωρίζουμε (23-32)	D. Μαθαίνοντας να πράττουμε (33-44)	E. Μαθαίνοντας να μετασχηματίζουμε τους εαυτούς μας και την κοινωνία	F. Εφαρμοσμένες επιστήμες αγωγής (55-68)	Συγκεντρωτικός μέσος όρος όλων των ικανοτήτων (1-68)
Η αναπαραγωγή της υπάρχουσας κοινωνίας και πολιτισμού	Μ.Ο.	4.39	4.43	4.04	4.27	3.98	4.19	4.22
	n	23	23	23	23	23	23	23
	Τ.Α.	0.80	0.80	0.81	0.73	0.86	0.86	0.68
Η εκπαίδευση ατόμων για	Μ.Ο.	4.05	3.92	3.57	3.83	3.75	3.98	3.87
	n	122	122	122	121	121	121	121

μελλοντική απασχόληση	Τ.Α.	0.65	0.71	0.81	0.71	0.77	0.75	0.61
Η βοήθεια για να αναπτύξει το άτομο το δυναμικό του	Μ.Ο.	4.36	4.19	3.82	4.05	4.03	4.16	4.11
	n	249	247	247	244	244	245	245
	Τ.Α.	0.62	0.64	0.76	0.69	0.73	0.71	0.60
Η ενίσχυση αλλαγών προς μια δικαιότερη κοινωνία και έναν καλύτερο κόσμο	Μ.Ο.	4.40	4.23	3.81	3.98	4.08	4.21	4.13
	n	455	455	454	455	455	450	455
	Τ.Α.	0.63	0.69	0.72	0.71	0.75	0.73	0.59
Σύνολο	Μ.Ο.	4.34	4.18	3.79	3.99	4.01	4.17	4.09
	n	849	847	846	843	843	839	844
	Τ.Α.	0.65	0.69	0.75	0.71	0.76	0.73	0.61

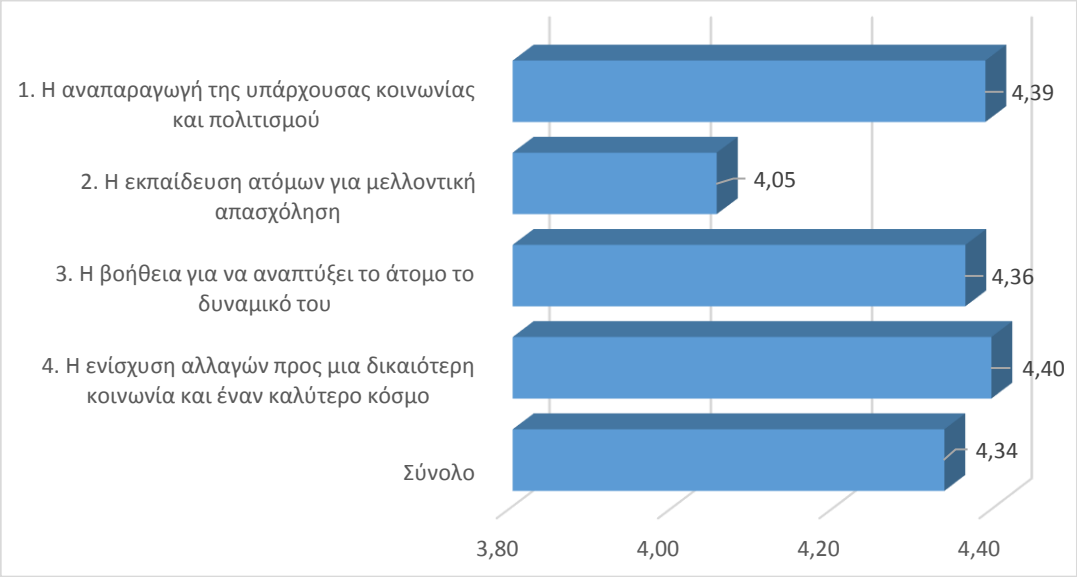
Στατιστικά σημαντικές διαφορές με βάση την ανάλυση διακύμανσης μονής κατεύθυνσης (One-way ANOVA) εμφανίζονται σε όλες τις κατηγορίες ικανοτήτων ΕΒΑ:

- Α. Μαθαίνοντας να είμαστε: F(3,845)=9,51· *p<0,000*· η^2= 0,033.
- Β. Μαθαίνοντας να ζούμε μαζί: F(3,843)=7,82· *p<0,000*· η^2=0,027.
- C. Μαθαίνοντας να γνωρίζουμε: F(3,842)=4,67· *p=0,003*· η^2=0,016.
- D. Μαθαίνοντας να πράττουμε: F(3,839)=3,74· *p=0,011*· η^2=0,013.
- Ε. Μαθαίνοντας να μετασχηματίζουμε τους εαυτούς μας και την κοινωνία: F(3,839)=6,17· *p<0,000*· η^2=0,022.
- F. Εφαρμοσμένες επιστήμες αγωγής: F(3,835)=3,17· *p=0,024*· η^2=0,011
- Συγκεντρωτικός μέσος όρος όλων των ικανοτήτων: F(3,840)=6,52· *p<0,000*· η^2= 0,023.

Ωστόσο ο συντελεστής Eta-squared (η^2) εμφανίζεται γενικά χαμηλός (σε όλες τις περιπτώσεις μικρότερος του 0,04) κάτι που δείχνει ότι η παράμετρος προτίμησης λειτουργίας της εκπαίδευσης εμφανίζεται να έχει μικρή επίδραση στις δηλωμένες ικανότητες ΕΒΑ των φοιτητών.

Για να ελεγχθούν οι διαφορές μεταξύ των μέσων όρων ανά ζεύγη έγιναν post hoc αναλύσεις. Δεδομένου ότι τα μεγέθη των δειγμάτων ανά κατηγορία διαφέρουν σημαντικά, έγινε έλεγχος ομοιογένειας διακυμάνσεων με βάση το Levene's test. Σε όλες τις περιπτώσεις το όριο σημαντικότητας ήταν αρκετά υψηλό (*p>0,19 σε όλες τις περιπτώσεις*) κάτι που επιτρέπει την εφαρμογή post hoc αναλύσεων με βάση την υπόθεση των ίσων διακυμάνσεων.

Αναλυτικά οι διαφορές των μέσων όρων παρουσιάζονται στις παρακάτω γραφικές παραστάσεις.

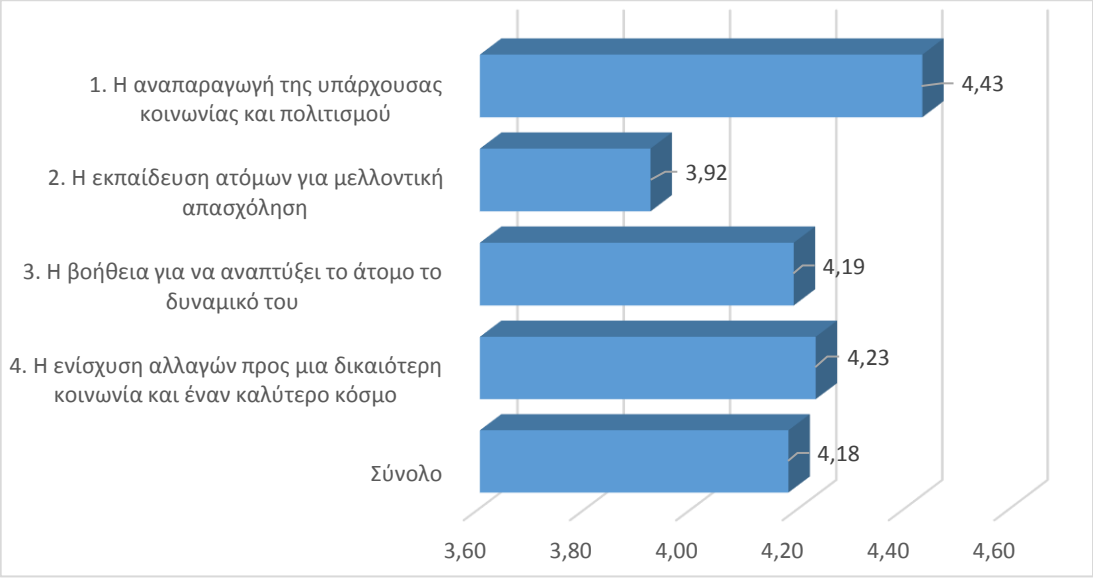


Γράφημα 31 Μέσοι όροι ικανοτήτων ΕΒΑ κατηγορίας «Α. Μαθαίνοντας να είμαστε (1-12)» ανάλογα την προτίμηση λειτουργίας της εκπαίδευσης.

Οι διαφορές των μέσων όρων στην κατηγορία ικανοτήτων ΕΒΑ «Α. Μαθαίνοντας να είμαστε (1-12)», είναι στατιστικά σημαντικές με βάση την ανάλυση διακύμανσης μονής κατεύθυνσης (One-way ANOVA), F(3,845)=9,51· *p<0,000*· η^2=0,033).

Στατιστικά σημαντικές διαφορές εντοπίζονται με βάση το Scheffe's post hoc κριτήριο, ανάμεσα στους μέσους όρους των φοιτητών που προτιμούν τη λειτουργία της εκπαίδευσης ατόμων για «**μελλοντική απασχόληση**» σε σχέση με όσους προτάσσουν:

- τη «βοήθεια για να αναπτύξει το άτομο το δυναμικό του» (*p<0.000· διαφορά Μ.Ο.: 0,31· μεταβολή 5,2%*)
- την «**ενίσχυση αλλαγών προς μια δικαιότερη κοινωνία και έναν καλύτερο κόσμο**» (*p<0.000· διαφορά Μ.Ο.: 0,35· μεταβολή* 5,8%).

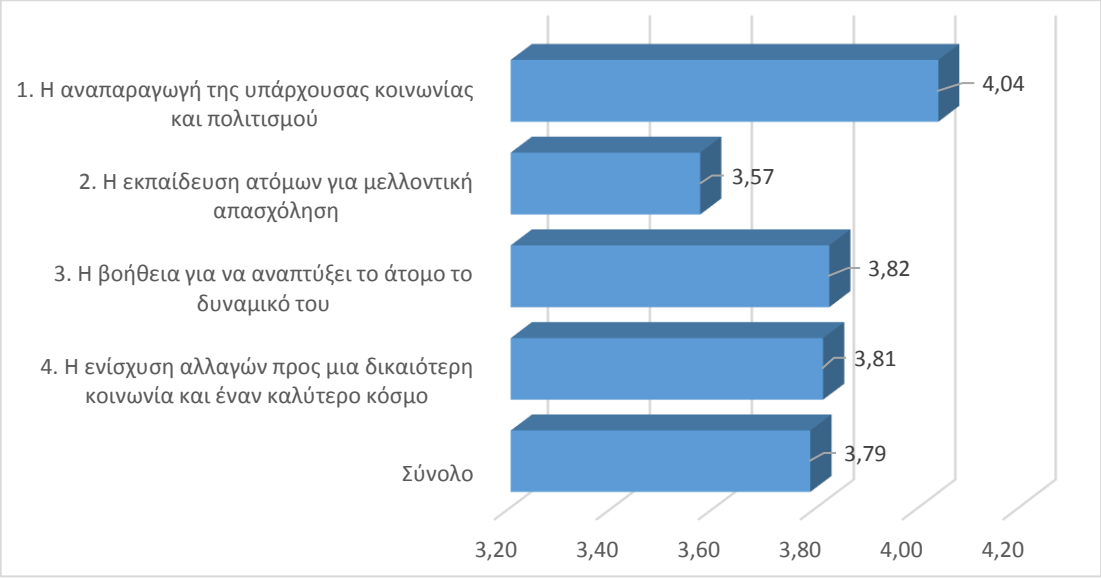


Γράφημα 32 Μέσοι όροι ικανοτήτων ΕΒΑ κατηγορίας «Β. Μαθαίνοντας να ζούμε μαζί (13-22)» ανάλογα την προτίμηση λειτουργίας της εκπαίδευσης.

Οι διαφορές των μέσων όρων στην κατηγορία ικανοτήτων ΕΒΑ «Β. Μαθαίνοντας να ζούμε μαζί (13-22)», είναι στατιστικά σημαντικές με βάση την ανάλυση διακύμανσης μονής κατεύθυνσης (One-way ANOVA), F(3,843)=7,82, *p<0.000*, η^2=0.027.

Στατιστικά σημαντικές διαφορές εντοπίζονται με βάση το Scheffe's post hoc κριτήριο, ανάμεσα στους μέσους όρους των φοιτητών που προτιμούν τη λειτουργία της εκπαίδευσης ατόμων για «**μελλοντική απασχόληση**» σε σχέση με όσους προτάσσουν:

- την «αναπαραγωγή της υπάρχουσας κοινωνίας και πολιτισμού» (*p=0,013· διαφορά Μ.Ο.: 0,51 · μεταβολή* 8,5 *%).*
- τη «βοήθεια για να αναπτύξει το άτομο το δυναμικό του»(*p=0.005· διαφορά Μ.Ο.: 0,27 · μεταβολή* 4,5%)
- την «**ενίσχυση αλλαγών προς μια δικαιότερη κοινωνία και έναν καλύτερο κόσμο**» (*p<0,000· διαφορά Μ.Ο.: 0,31· μεταβολή 5,2%).*

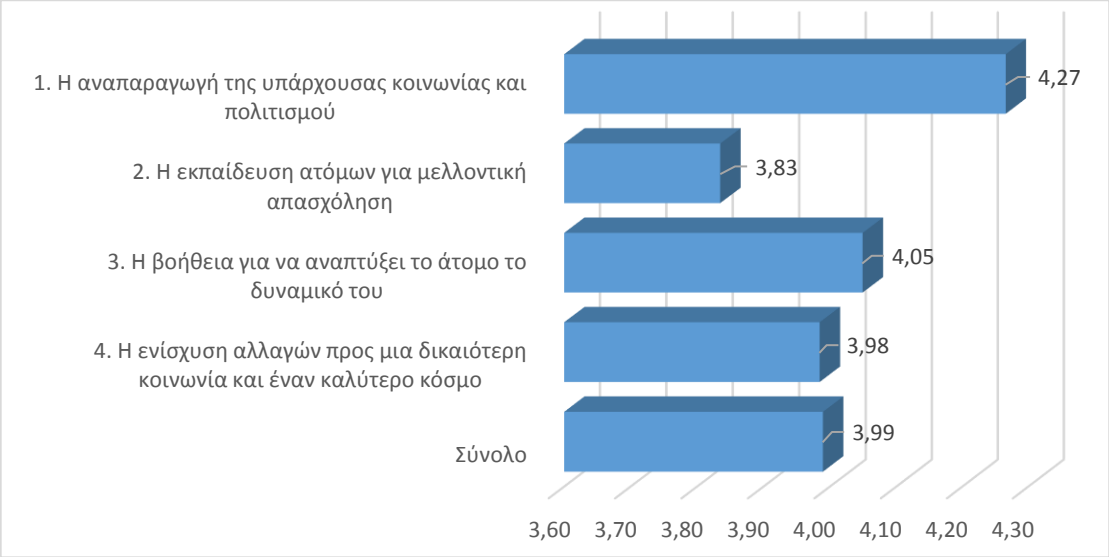


Γράφημα 33 Μέσοι όροι ικανοτήτων ΕΒΑ κατηγορίας «C. Μαθαίνοντας να γνωρίζουμε (23-32)» ανάλογα την προτίμηση λειτουργίας της εκπαίδευσης.

Οι διαφορές των μέσων όρων στην κατηγορία ικανοτήτων ΕΒΑ «C. Μαθαίνοντας να γνωρίζουμε (23-32)», είναι στατιστικά σημαντικές με βάση την ανάλυση διακύμανσης μονής κατεύθυνσης (One-way ANOVA), F(3,842)=4,67, *p=0.003*, η^2=0.016.

Στατιστικά σημαντικές διαφορές εντοπίζονται με βάση το Scheffe's post hoc κριτήριο, ανάμεσα στους μέσους όρους των φοιτητών που προτιμούν τη λειτουργία της εκπαίδευση ατόμων για «**μελλοντική απασχόληση**» σε σχέση με όσους προτάσσουν:

- τη «βοήθεια για να αναπτύξει το άτομο το δυναμικό του» (*p=0,025· διαφορά Μ.Ο.: 0,25 · μεταβολή 4,2%*)
- την «**ενίσχυση αλλαγών προς μια δικαιότερη κοινωνία και έναν καλύτερο κόσμο**» (*p=0,018· διαφορά Μ.Ο.: 0,24 · μεταβολή 4,0%).*



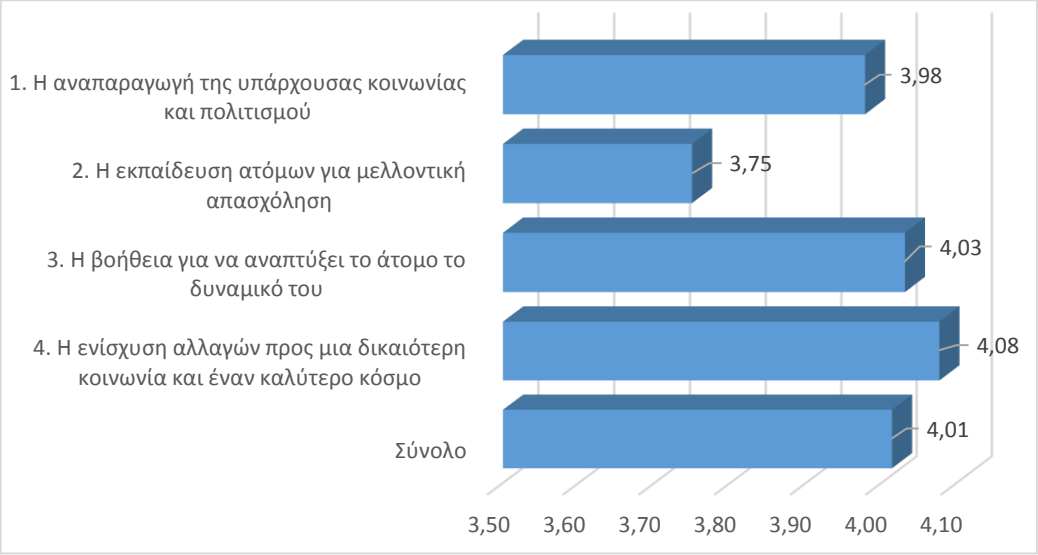
Γράφημα 34 Μέσοι όροι ικανοτήτων ΕΒΑ κατηγορίας «D. Μαθαίνοντας να πράττουμε (33-44)» ανάλογα την προτίμηση λειτουργίας της εκπαίδευσης.

Οι διαφορές των μέσων όρων στην κατηγορία ικανοτήτων ΕΒΑ «D. Μαθαίνοντας να πράττουμε (33-44)», είναι στατιστικά σημαντικές με βάση την ανάλυση διακύμανσης μονής κατεύθυνσης (One-way ANOVA), $F(3,839)=3,74$· $p=0,011$· $\eta^2=0,013$.

Το Scheffe's post hoc κριτήριο ελέγχου ωστόσο δεν εμφανίζει στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα σε ζεύγη προτιμήσεων λειτουργίας εκπαίδευσης. Για τον λόγο αυτό εφαρμόστηκε επιπλέον το Tukey HSD post hoc κριτήριο ελέγχου, το οποίο θεωρείται επίσης κατάλληλο για τα χαρακτηριστικά του συγκεκριμένου δείγματος, χωρίς να είναι τόσο αυστηρό όσο το Scheffe's.

Στατιστικά σημαντικές διαφορές εντοπίζονται με βάση το Tukey HSD post hoc κριτήριο, ανάμεσα στους μέσους όρους των φοιτητών που προτιμούν τη λειτουργία της εκπαίδευση ατόμων για «**μελλοντική απασχόληση**» σε σχέση με όσους προτάσσουν:

- την «αναπαραγωγή της υπάρχουσας κοινωνίας και πολιτισμού» (*p=0,036· διαφορά Μ.Ο.: 0,44· μεταβολή 7,3%*)
- τη «βοήθεια για να αναπτύξει το άτομο το δυναμικό του» (*p=0.031· διαφορά Μ.Ο.: 0,22· μεταβολή 3,7%*).

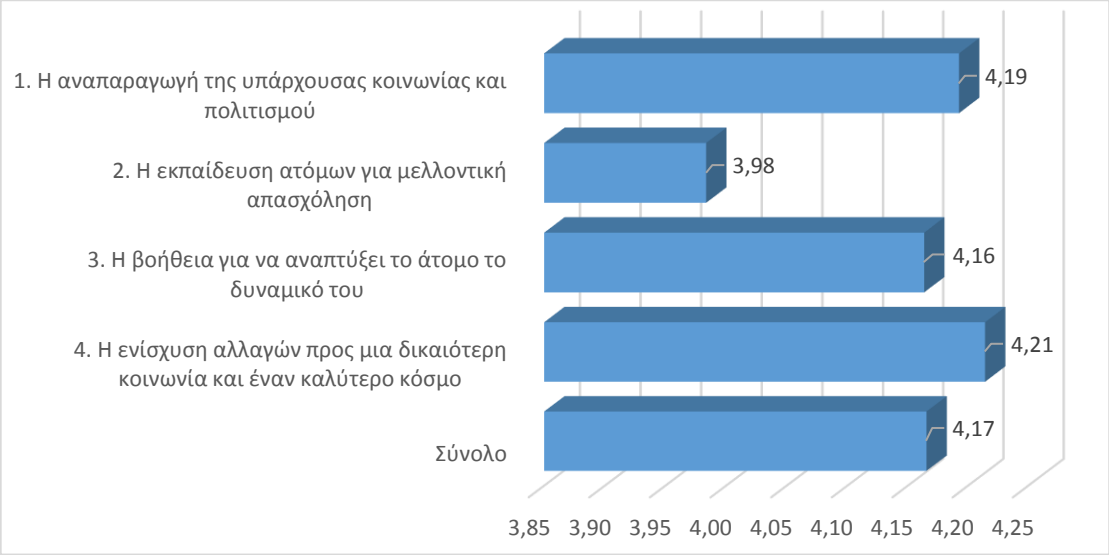


Γράφημα 35 Μέσοι όροι ικανοτήτων ΕΒΑ κατηγορίας «Ε. Μαθαίνοντας να μετασχηματίζουμε τους εαυτούς μας και την κοινωνία (45-54)» ανάλογα την προτίμηση λειτουργίας της εκπαίδευσης.

Οι διαφορές των μέσων όρων στην κατηγορία ικανοτήτων ΕΒΑ «Ε. Μαθαίνοντας να μετασχηματίζουμε τους εαυτούς μας και την κοινωνία (45-54)», είναι στατιστικά σημαντικές με βάση την ανάλυση διακύμανσης μονής κατεύθυνσης (One-way ANOVA), F(3,839)=6,17, *p<0,000*, η^2=0.022.

Στατιστικά σημαντικές διαφορές εντοπίζονται με βάση το Scheffe's post hoc κριτήριο, ανάμεσα στους μέσους όρους των φοιτητών που προτιμούν τη λειτουργία της εκπαίδευση ατόμων για «**μελλοντική απασχόληση**» σε σχέση με όσους προτάσσουν:

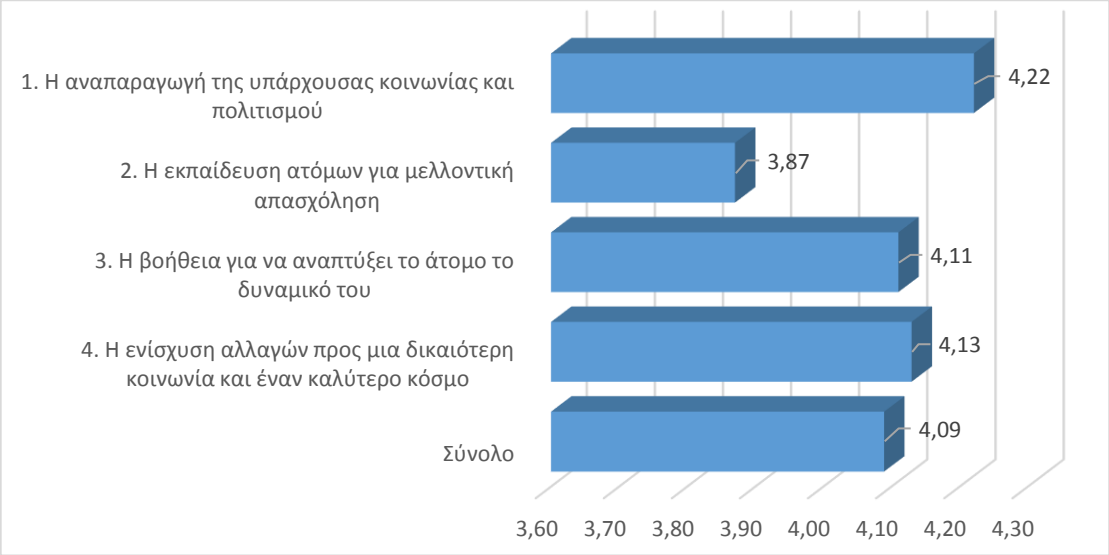
- τη «βοήθεια για να αναπτύξει το άτομο το δυναμικό του» (*p=0,010· διαφορά Μ.Ο.: 0,28· μεταβολή 4,7%*)
- την «**ενίσχυση αλλαγών προς μια δικαιότερη κοινωνία και έναν καλύτερο κόσμο**» (*p<0,000· διαφορά Μ.Ο.: 0,33· μεταβολή* 5,5*%).*



Γράφημα 36 Μέσοι όροι ικανοτήτων ΕΒΑ κατηγορίας «F. Εφαρμοσμένες επιστήμες αγωγής (55-68)» ανάλογα την προτίμηση λειτουργίας της εκπαίδευσης.

Οι διαφορές των μέσων όρων στην κατηγορία ικανοτήτων ΕΒΑ «F. Εφαρμοσμένες επιστήμες αγωγής (55-68)», είναι στατιστικά σημαντικές με βάση την ανάλυση διακύμανσης μονής κατεύθυνσης (One-way ANOVA), F(3,835)=3,17· *p=0,024*· η^2=0,011.

Στατιστικά σημαντικές διαφορές εντοπίζονται με βάση το Scheffe's post hoc κριτήριο, ανάμεσα στους μέσους όρους των φοιτητών που προτιμούν τη λειτουργία της εκπαίδευση ατόμων για «**μελλοντική απασχόληση**» σε σχέση με όσους προτάσσουν την «**ενίσχυση αλλαγών προς μια δικαιότερη κοινωνία και έναν καλύτερο κόσμο**» (*p=0,024· διαφορά Μ.Ο.: 0,23· μεταβολή 3,8%).*



Γράφημα 37 Συγκεντρωτικοί μέσοι όροι όλων των κατηγοριών ικανοτήτων ΕΒΑ (A-F) ανάλογα την προτίμηση λειτουργίας της εκπαίδευσης.

Οι συγκεντρωτικοί μέσοι όροι όλων των κατηγοριών ικανοτήτων ΕΒΑ, εμφανίζουν στατιστικά σημαντικές διαφορές με βάση την ανάλυση διακύμανσης μονής κατεύθυνσης (One-way ANOVA), F(3,840)=6,52· *p<0,000*· η^2= 0,023.

Στατιστικά σημαντικές διαφορές εντοπίζονται με βάση το Scheffe's post hoc κριτήριο, ανάμεσα στους μέσους όρους των φοιτητών που προτιμούν τη λειτουργία της εκπαίδευση ατόμων για «**μελλοντική απασχόληση**» σε σχέση με όσους προτάσσουν:

- τη «βοήθεια για να αναπτύξει το άτομο το δυναμικό του» (*p=0,005· διαφορά Μ.Ο.: 0,24· μεταβολή 4,0%)*
- την «**ενίσχυση αλλαγών προς μια δικαιότερη κοινωνία και έναν καλύτερο κόσμο**» (*p=0,001· διαφορά Μ.Ο.: 0,26· μεταβολή* 4,3*%).*

Συμπερασματικά ως προς την επίδραση της «προτίμησης λειτουργίας της εκπαίδευσης» των φοιτητών του δείγματος, στους μέσους όρους των ικανοτήτων ΕΒΑ που θεωρούν ότι διαθέτουν: Ο αριθμός των ατόμων που επιλέγουν ως λειτουργία της εκπαίδευσης «την αναπαραγωγή της υπάρχουσας κοινωνίας και πολιτισμού» αποτελεί το 2,7% του συνολικού δείγματος και θεωρείται πολύ μικρό ποσοστό για να μπορούν να βγουν ασφαλή συμπεράσματα ως προς τις διαφορές στους μέσους

όρους ικανοτήτων ΕΒΑ. Ενδιαφέρον από την άλλη παρουσιάζουν τα αποτελέσματα για τις υπόλοιπες τρεις επιλογές ως προς τη λειτουργία της εκπαίδευσης.

Σε όλες τις κατηγορίες ικανοτήτων ΕΒΑ πλην της «D. Μαθαίνοντας να πράττουμε», τα άτομα που επιλέγουν για λειτουργία της εκπαίδευσης την «ενίσχυση αλλαγών προς μια δικαιότερη κοινωνία και έναν καλύτερο κόσμο», δηλώνουν υψηλότερες ικανότητες ΕΒΑ από τα άτομα που επιλέγουν τη «μελλοντική απασχόληση». Η μεταβολή βέβαια των μέσων όρων είναι γενικά μικρή, αλλά όχι αδιάφορη, όντας μια μεταβολή της τάξεως του 4,3% στον μέσο όρο των συνολικών ικανοτήτων ΕΒΑ, ενώ σε ορισμένες κατηγορίες ικανοτήτων η μεταβολή αυτή κυμαίνεται μεταξύ 5% και 6%. Αντίστοιχη είναι και η ποσοστιαία μεταβολή (4,0%) στον μέσο όρο των συνολικών ικανοτήτων για όσα άτομα επιλέγουν τη λειτουργία της εκπαίδευσης ως «βοήθεια για να αναπτύξει το άτομο το δυναμικό του» σε σχέση με την «μελλοντική απασχόληση».

6 Παρουσίαση αποτελεσμάτων μελέτης προσφερόμενων μαθημάτων σχετικών με ΕΒΑ στα ΠΤΔΕ Ελλάδος

Ακολουθεί μία σύντομη παρουσίαση του γενικού πλαισίου λειτουργίας των ΠΤΔΕ Ελλάδος με βάση τις πληροφορίες που συγκεντρώθηκαν από τις ιστοσελίδες τους καθώς και των μαθημάτων που σχετίζονται άμεσα με ζητήματα ΕΒΑ, όπως αυτά οριοθετούνται βάσει βιβλιογραφίας στο θεωρητικό πλαίσιο της διατριβής. Τα μαθήματα κατανέμονται στους τρεις βασικούς πυλώνες της ΒΑ (περιβαλλοντικός, κοινωνικός και οικονομικός) ή σε ορισμένες περιπτώσεις σε ξεχωριστή κατηγορία ως «Διάφορα μαθήματα που σχετίζονται γενικότερα με την ΕΒΑ». Πριν από τη συνοπτική περιγραφή κάθε μαθήματος, αναφέρεται ο τίτλος του, ακριβώς όπως εμφανίζεται στον οδηγό σπουδών του τμήματος.

Σύντομη αναφορά στη λειτουργία των ΠΤΔΕ Ελλάδος

Τα πρώτα Πανεπιστημιακά Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης ιδρύθηκαν το 1982 με το Νόμο 1268/82 στα Πανεπιστήμια Αθηνών, Θεσσαλονίκης, Πατρών, Ιωαννίνων, Θράκης (με έδρα την Αλεξανδρούπολη) και Κρήτης (με έδρα το Ρέθυμνο). Άρχισαν σταδιακά να λειτουργούν από το ακαδημαϊκό έτος 1984-85 αντικαθιστώντας τις μέχρι τότε «Παιδαγωγικές Ακαδημίες».

Τα Παιδαγωγικά Τμήματα ως αυτόνομα πανεπιστημιακά Τμήματα αποτέλεσαν πιθανόν το μεγαλύτερο συνδικαλιστικό επίτευγμα του κλάδου εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Καλογιαννάκη & Καρράς, 2006). Θεωρήθηκαν ότι έχουν ως αποστολή τους τη δημιουργία ενός νέου τύπου «δασκάλου» σε αντικατάσταση του παλαιότερου ο οποίος θα ήταν εφοδιασμένος με επιστημονική συγκρότηση και κοινωνική καταξίωση (ό.π.).

Με μεταγενέστερα Προεδρικά Διατάγματα ιδρύθηκαν και νέα ΠΤΔΕ στο Πανεπιστήμιο Αιγαίου (με έδρα τη Ρόδο), στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας (με έδρα τον Βόλο) και στο Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας με έδρα τη Φλώρινα.

Τα ΠΤΔΕ Ελλάδος είναι λοιπόν τα εξής εννέα:

1. ΠΤΔΕ, Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών.
2. ΠΤΔΕ, Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.
3. ΠΤΔΕ, Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης.

4. ΠΤΔΕ, Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης.
5. ΠΤΔΕ, Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.
6. ΠΤΔΕ, Πανεπιστημίου Πατρών.
7. ΠΤΔΕ, Πανεπιστημίου Κρήτης.
8. ΠΤΔΕ, Πανεπιστημίου Αιγαίου.
9. ΠΤΔΕ, Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας.

Αποστολή των Παιδαγωγικών Τμημάτων, βάσει Π.Δ. 320 (Φ.Ε.Κ. 116/7.9.83) και άρθρου 2 είναι η εξής:

«α) Να καλλιεργούν και να προάγουν τις Παιδαγωγικές Επιστήμες με την ακαδημαϊκή και την εφαρμοσμένη διδασκαλία και έρευνα.

β) Να παρέχουν στους πτυχιούχους τους τα απαραίτητα εφόδια που θα εξασφαλίζουν την άρτια κατάρτισή τους για την επιστημονική και επαγγελματική τους σταδιοδρομία.

γ) Να συμβάλλουν στην εξύψωση του επιπέδου και στην κάλυψη των αυξανόμενων αναγκών της Εκπαίδευσης, σε ό,τι αφορά ζητήματα Παιδαγωγικής.

δ) Να συμβάλλουν στην αντιμετώπιση και επίλυση παιδαγωγικών προβλημάτων εν γένει».

Ακολουθούν ορισμένες βασικές πληροφορίες συγκεντρωτικά, ως προς τη λειτουργία αυτών των τμημάτων, βάσει σχετικών διατάξεων νόμων που αφορούν τη λειτουργία των ΠΤΔΕ στην Ελλάδα[96] καθώς και των οδηγών σπουδών που μελετήθηκαν.

Το Πρόγραμμα Σπουδών καταρτίζεται από τη Γενική Συνέλευση του εκάστοτε τμήματος. Περιέχει τους τίτλους των μαθημάτων, το περιεχόμενό τους καθώς και τις εβδομαδιαίες ώρες διδασκαλίας τους. Τα απαιτούμενα εξάμηνα για τη λήψη πτυχίου δεν μπορεί να είναι λιγότερα από οκτώ (τετραετής φοίτηση). Κάθε εξαμηνιαίο μάθημα περιλαμβάνει έναν αριθμό διδακτικών μονάδων ανάλογα το είδος και τη

[96] Τα παραπάνω βασίζονται σε τις διατάξεις του Ν. 1268/82, άρθρα 24 και 25, και του Ν. 2083/92, άρθρο 9 και του Ν. 2188/94, άρθρο 1 §5 .

φύση του μαθήματος. Με τη διαδικασία κατάρτισης του προγράμματος σπουδών ορίζονται επίσης προαπαιτούμενα καθώς και εξαρτώμενα από προαπαιτούμενα μαθήματα. Το ακαδημαϊκό έτος αρχίζει την 1η Σεπτεμβρίου κάθε χρόνου και λήγει την 31η Αυγούστου του επομένου. Ο φοιτητής ολοκληρώνει τις σπουδές του και παίρνει πτυχίο, όταν επιτύχει στα προβλεπόμενα μαθήματα και συγκεντρώσει τον απαιτούμενο αριθμό διδακτικών μονάδων.

Κάθε εξάμηνο περιλαμβάνει τουλάχιστον δεκατρείς (13) πλήρεις εβδομάδες για διδασκαλία. Οι εξεταστικές περίοδοι είναι τρεις: του Ιανουαρίου- Φεβρουαρίου, που οι φοιτητές εξετάζονται στα μαθήματα του χειμερινού εξαμήνου, του Ιουνίου όπου οι φοιτητές εξετάζονται στα μαθήματα του εαρινού εξαμήνου και του Σεπτεμβρίου όπου δίδεται το δικαίωμα στους φοιτητές να εξεταστούν στα μαθήματα όπου δεν είχαν επιτυχή εξέταση στις προηγούμενες δύο εξεταστικές περιόδους.

Όπως περιγράφεται στους οδηγούς σπουδών που μελετήθηκαν, σε γενικές γραμμές οι φοιτητές μπορούν να δηλώσουν, συνήθως, με βάση τις προτιμήσεις τους τα μαθήματα που επιθυμούν. Κάθε εξάμηνο ο κάθε φοιτητής/τρια μπορεί να επιλέγει έως έναν συγκεκριμένο αριθμό μαθημάτων (ορίζεται με απόφαση γενικής συνέλευσης και είναι, συνήθως, έως και 8 μαθήματα) τα οποία αποτελούν έναν συνδυασμό υποχρεωτικών, κυμαινόμενων και ελεύθερης επιλογής μαθημάτων. Ως υποχρεωτικά μαθήματα χαρακτηρίζονται τα μαθήματα, των οποίων η επιτυχής εξέταση θεωρείται απαραίτητη για τη λήψη πτυχίου. Από τα κυμαινόμενα μαθήματα (αναφέρονται και ως υποχρεωτικά επιλεγόμενα) κάθε φοιτητής υποχρεούται να πάρει έναν αριθμό μαθημάτων που καθορίζεται επίσης από τη Γενικής Συνέλευση του Τμήματος. Ως μαθήματα ελεύθερης επιλογής χαρακτηρίζονται τα μαθήματα από τα οποία ο φοιτητής πρέπει να επιλέξει ορισμένα, ανάλογα τα ενδιαφέροντά του, ώστε να συμπληρώσει τον απαραίτητο αριθμό μαθημάτων και ελάχιστο αριθμό διδακτικών μονάδων που απαιτούνται για την απόκτηση του πτυχίου. Οι διδάσκοντες επιλέγουν τον τρόπο αξιολόγησης του μαθήματος ο οποίος μπορεί να στηρίζεται σε προφορικές ή γραπτές εξετάσεις, γραπτή εργασία ή εργαστηριακές ασκήσεις.

Ορισμένα μαθήματα αναφέρονται ως σεμινάρια ή μαθήματα με «εργαστηριακή μορφή». Σε αυτά οι φοιτητές με τη βοήθεια του διδάσκοντος ερευνούν ένα ειδικό θέμα με τη βοήθεια της σχετικής επιστημονικής βιβλιογραφίας

και αναλαμβάνουν την εκπόνηση γραπτών εργασιών και εισηγήσεων ή μικρές επιμέρους έρευνες, ατομικές ή συλλογικές.

Σχολικές Πρακτικές περιλαμβάνουν την πρακτική άσκηση των φοιτητών στη διδασκαλία εντός σχολικών τάξεων και έχουν ως σκοπό να φέρουν τους φοιτητές σε μια πρώτη επαφή με τη σχολική πραγματικότητα και να τους βοηθήσουν σταδιακά στην οργάνωση, διεξαγωγή και αξιολόγηση της διδασκαλίας-μάθησης.

Στα περισσότερα τμήματα γίνεται αναφορά για δυνατότητα εκπόνησης πτυχιακής εργασίας, η οποία ωστόσο δεν είναι υποχρεωτική αλλά δίνει τη δυνατότητα λήψης πτυχίου με μικρότερο αριθμό μαθημάτων (συνήθως απαλλάσσει από τρία μαθήματα).

Όπως ορίζεται από το Νόμο 1268/82 (άρθρο 6, §2) τα πτυχία που χορηγούνται στα ΠΤΔΕ Ελλάδος είναι ενιαία. Συνεπώς, τυχόν διαφοροποιήσεις που γίνονται σε Προγράμματα Σπουδών, είναι άτυπες, με την έννοια ότι δεν οδηγούν στη λήψη ιδιαίτερου πτυχίου, αφού δεν έχει θεσπιστεί επίσημα η αρχή της ειδίκευσης για εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

6.1 ΠΤΔΕ, Πανεπιστημίου Κρήτης (Ρέθυμνο)

Το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης ιδρύθηκε σύμφωνα με το άρθρο 46, παράγραφος 1 του Νόμου 1268/1982 και το Προεδρικό Διάταγμα 320/1983 και άρχισε να λειτουργεί από το ακαδημαϊκό έτος 1984-85 με έδρα το Ρέθυμνο.

Τα προσφερόμενα μαθήματα του τμήματος κατανέμονται στους εξής πέντε τομείς:

Α. Τομέας Θεωρίας & Κοινωνιολογίας της Παιδείας

Β. Τομέας Παιδαγωγικής Ψυχολογίας και Μεθοδολογίας της Έρευνας.

Γ. Τομέας Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων Διδακτικής Μεθοδολογίας και Εκπαιδευτικής Τεχνολογίας

Δ. Τομέας Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών

Ε. Τομέας Θετικών Επιστημών

Μαθήματα τα οποία προσφέρθηκαν στα υπό μελέτη ακαδημαϊκά έτη και εκτιμήθηκε ότι έχουν μια σχετικά υψηλή συνάφεια με θέματα ΕΒΑ είναι τα εξής:

6.1.1 Περιβαλλοντικός πυλώνας

Φυσική Γεωγραφία

Ανήκει στον τομέα «Θετικών Επιστημών». Πέρα από ζητήματα Γεωγραφίας. γίνεται αναφορά σε «**περιβαλλοντικά ζητήματα**».

Στοιχεία Οικολογίας: Οικοσυστήματα και προστασία του περιβάλλοντος

Ανήκει στον τομέα «Θετικών Επιστημών» και πραγματεύεται γενικότερα ζητήματα οικολογίας και **προστασίας του περιβάλλοντος**. Αναφέρεται επίσης σε περιβαλλοντικά προβλήματα του αστικού περιβάλλοντος, στο θέμα «**Ανάπτυξη και περιβάλλον**» καθώς επίσης και στην «**Αειφόρο Ανάπτυξη**».

Περιβαλλοντική εκπαίδευση

Έχει προσφερθεί τόσο ως σεμινάριο όσο και ως παράδοση. Ανήκει στον τομέα «Θετικών Επιστημών» και φαίνεται να κινείται στο πλαίσιο και τη φιλοσοφία της «**Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης**». Κάνει αναφορά σε παιδαγωγικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις που συνάδουν με την ΕΒΑ όπως**, μέθοδος project, παιχνίδια ρόλων, περιβαλλοντικά μονοπάτια, μοντέλα επίλυσης προβλήματος**.

6.1.2 Κοινωνικοπολιτισμικός πυλώνας

Όλα τα μαθήματα που παρουσιάζονται στην κατηγορία του «κοινωνικού πυλώνα», ανήκουν στον τομέα «Θεωρίας & Κοινωνιολογίας της Παιδείας» εκτός και αν γίνεται διαφορετική αναφορά.

Θεωρίες Κοινωνικοποίησης και Μοντέλα Διπολιτισμικής Διγλωσσικής Κοινωνικοποίησης

Πρόκειται για σεμινάριο και έχει στόχο «την εισαγωγή των ενδιαφερομένων στις «βασικές» θεωρίες κοινωνικοποίησης και την απάντηση στο ερώτημα, κατά πόσο αυτές οι θεωρίες μπορούν να αποτελέσουν τη βάση για την επεξεργασία μοντέλων **διπολιτισμικής** - διγλωσσικής αγωγής και εκπαίδευσης.

Αγωγή Υγείας

Ανήκει ως μάθημα στον τομέα «Ανθρωπιστικών & Κοινωνικών Σπουδών». Περιλαμβάνει θέματα **υγείας** και βελτίωσης ποιότητας ζωής. Αναφέρεται επίσης σε σχεδίαση προγραμμάτων **Αγωγής Υγείας**.

Μορφές της κοινωνικής παράδοσης και φορείς της κοινωνικής αλλαγής

Σεμινάριο που ανήκει στον τομέα «Ανθρωπιστικών & Κοινωνικών Σπουδών». Αναφέρεται στη σχέση μεταξύ **παράδοσης και κοινωνικής αλλαγής**. Επισημαίνει επίσης την «αναγκαιότητα της κοινωνικής αλλαγής» και τη «στρατηγική της πραγμάτωσής της» μέσα από μία «προσπάθεια επίτευξης συμμετρικής και **ισόρροπης κοινωνικής αλλαγής** χωρίς ανεπιθύμητα πολιτισμικά και **παραδοσιακά ρήγματα**».

Κοινωνιολογία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων

Ανήκει ως μάθημα στον τομέα «Ανθρωπιστικών & Κοινωνικών Σπουδών». Αναφέρεται σε θέματα ιστορικής εξέλιξης των **δικαιωμάτων του ανθρώπου** και στην ανάγκη σεβασμού αυτών *«για την **ειρηνική συνύπαρξη** των κοινωνικών ομάδων και των λαών»*.

Μεθοδολογία της διδασκαλίας των κοινωνικών σπουδών στο Δημοτικό Σχολείο

Ανήκει ως μάθημα στον τομέα «Ανθρωπιστικών & Κοινωνικών Σπουδών». Στη περιγραφή του μαθήματος γίνονται πολλές αναφορές οι οποίες παραπέμπουν στην ΕΒΑ. Γίνεται για παράδειγμα αναφορά «στις απεριόριστες καταναλωτικές επιθυμίες» των ανθρώπων και τις «**περιορισμένες δυνατότητες της φύσης** να τους τις ικανοποιήσει» καθώς και στην ανάγκη για «δημιουργία συμβιωτικής σχέσης με το περιβάλλον και τη συγκρότηση **οικολογικής συνείδησης**».

Αναφέρεται επίσης σε θέματα «κατανόησης της κοινωνίας» καθώς και ζητημάτων που από τη φύση τους επιδέχονται πολλαπλών ερμηνειών και απαιτούν αποστασιοποιημένη συναισθηματικά προσέγγιση.

6.1.3 Οικονομικός πυλώνας

Δεν εντοπίστηκαν μαθήματα που να έχουν γενικά έναν προσανατολισμό σε θέματα οικονομίας.

6.1.4 Διάφορα μαθήματα που σχετίζονται γενικότερα με την ΕΒΑ

Τα παρακάτω μαθήματα δεν μπορούν να ενταχθούν σε έναν από τους 3 πυλώνες (περιβάλλον, κοινωνία, οικονομία) της ΒΑ και θεωρείται ότι άπτονται γενικότερων θεμάτων πολιτισμού και ΕΒΑ.

Παγκόσμιες σπουδές

Το συγκεκριμένο μάθημα ανήκει στον τομέα «Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων, Διδακτικής Μεθοδολογίας & Εκπαιδευτικής Τεχνολογίας». Αναφέρεται σε ζητήματα παγκοσμιοποίησης και εκπαίδευσης καθώς επίσης και *«στην ιστορική εξέλιξη του κινήματος των «**Παγκόσμιων Σπουδών**» ή της «**Παγκόσμιας Εκπαίδευσης**» και της σχέσης της με την «**Εκπαίδευση για την Ανάπτυξη**», την «**Αγωγή Ειρήνης** και των **Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων**», τη «**Διαπολιτισμική Εκπαίδευση**», την «**Περιβαλλοντική Εκπαίδευση**» και την «**Εκπαίδευση για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη**»».*

Γενικά είναι ένα μάθημα που κινείται σε όλο το φάσμα του ενδιαφέροντος της ΕΒΑ.

Διδακτική και εκπαίδευση για τη βιώσιμη ανάπτυξη

Σεμινάριο που ανήκει στον τομέα «Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων, Διδακτικής Μεθοδολογίας & Εκπαιδευτικής Τεχνολογίας». Γίνεται αναφορά στην ιδέα μιας **ανάπτυξης οικολογικά βιώσιμης**. Γενικά όλο το πλαίσιο του σεμιναρίου κινείται με επίκεντρο την ΕΒΑ.

Τεχνολογίες της Πληροφορίας και Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη

Σεμινάριο που ανήκει στον τομέα «Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων, Διδακτικής Μεθοδολογίας & Εκπαιδευτικής Τεχνολογίας». Όπως αναφέρεται, το ενδιαφέρον του κινείται με επίκεντρο την ΕΒΑ. *«Το μάθημα αξιοποιεί τις γνώσεις των φοιτητών στη θεωρία του αναλυτικού προγράμματος, των θεωριών μάθησης, της διδακτικής μεθοδολογίας και του εγραμματισμού τους στις νέες τεχνολογίες για το*

*σχεδιασμό και την ανάπτυξη διαδικτυακού διδακτικού υλικού σε θέματα **βιώσιμης ανάπτυξης**»*. Αναφέρεται επίσης ότι η αξιολόγηση του μαθήματος βασίζεται σε εργασίες (70%) και ενεργό συμμετοχή στις δραστηριότητες του μαθήματος (30%).

6.2 ΠΤΔΕ, Πανεπιστημίου Θεσσαλίας (Βόλος)

Το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας ιδρύθηκε το 1985 (ΦΕΚ 113/31-5-1985) και άρχισε να δέχεται τους πρώτους φοιτητές από το ακαδημαϊκό έτος 1988-89 (ΦΕΚ 40/1-2-1988).

Το πρόγραμμα προπτυχιακών σπουδών περιλαμβάνει εξαμηνιαία μαθήματα, πρακτική άσκηση σε συνεργαζόμενα δημοτικά σχολεία και προαιρετική διπλωματική εργασία.

Τα υποχρεωτικά μαθήματα και υποχρεωτικά μαθήματα επιλογής εντάσσονται σε οχτώ θεματικούς κύκλους. Οι θεματικοί κύκλοι είναι οι εξής[97]:

1. Γλώσσα-Λογοτεχνία (4)
2. Μαθηματικά (2)
3. Φυσικές Επιστήμες (3)
4. Παιδαγωγικά (3)
5. Ψυχολογία (3)
6. Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας (3)
7. Ιστορία (2)
8. Τέχνη και πολιτισμός (2)

Τα μαθήματα επιλογής είναι διατμηματικά ή προσφέρονται από άλλα Τμήματα του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.

Μαθήματα τα οποία προσφέρθηκαν στα υπό μελέτη ακαδημαϊκά έτη και εκτιμήθηκε ότι έχουν μια σχετικά υψηλή συνάφεια με θέματα ΕΒΑ είναι τα εξής:

[97] Μέσα σε κάθε παρένθεση αναγράφεται ο ελάχιστος αριθμός μαθημάτων τα οποία κάθε φοιτητής να έχει από κάθε τομέα προκειμένου να μπορεί να λάβει πτυχίο.

6.2.1 Περιβαλλοντικός πυλώνας

Περιβαλλοντική Εκπαίδευση Θεωρία & Πράξη

Ανήκει στον τομέα «Φυσικές Επιστήμες» και χαρακτηρίζεται ως υποχρεωτικό μάθημα. Κινείται γενικότερα στη θεματολογία της **περιβαλλοντικής εκπαίδευσης**, κάνοντας ωστόσο αναφορά στην «**εκπαίδευση για την αειφορία**» καθώς και στη σχέση της με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Πραγματεύεται ζητήματα διδακτικών προσεγγίσεων στο πλαίσιο της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και περιγράφει το θεσμικό πλαίσιο αυτής. Ενδιαφέρον ότι αναφέρει στην αξιολόγηση των φοιτητών ότι συμπεριλαμβάνεται και η εκπόνηση εργασίας «με περιεχόμενο το σχέδιο ενός προγράμματος περιβαλλοντικής εκπαίδευσης για παιδιά του Δημοτικού σχολείου».

Βασικές Έννοιες Οικολογίας

Ανήκει στον τομέα «Φυσικές Επιστήμες» και χαρακτηρίζεται ως κατ' επιλογήν υποχρεωτικό. Πραγματεύεται ζητήματα οικολογίας όπως: οικοσυστήματα (βιοτικά και αβιοτικά), τροφικές αλυσίδες, βιοποικιλότητα κ.ά. Κάνει αναφορά σε **Περιβαλλοντικά προβλήματα**, παγκόσμια και τοπικά, υπό το πρίσμα πάντα της οικολογίας. Η θεματολογία εντάσσεται καθαρά στα ενδιαφέροντα της «παραδοσιακής» περιβαλλοντικής εκπαίδευσης.

Χημεία και Καθημερινή Ζωή

Αν και το μάθημα εστιάζει σε θέματα χημείας, αναφέρει ότι η προσέγγιση αυτών γίνεται υπό το πρίσμα των **περιβαλλοντικών προβλημάτων** για τον άνθρωπο και τη φύση. Αναφέρεται, ενδεικτικά, σε θέματα όπως: το πόσιμο νερό, η όξινη βροχή, το φαινόμενο του θερμοκηπίου, η αραίωση της στοιβάδας του όζοντος, τα πλαστικά κ.ά. Παραπέμπει στους πυλώνες της ΒΑ (χωρίς να την κατονομάζει) επισημαίνοντας ότι «Πέρα από την καθαρά επιστημονική διάσταση των θεμάτων τα οποία αποτελούν το πλαίσιο διδασκαλίας θίγονται ταυτόχρονα και άλλες διαστάσεις τους όπως κοινωνικές, οικονομικές, πολιτικές, κτλ.». Επισημαίνεται ότι το μάθημα έχει εργαστηριακό χαρακτήρα και διδάσκεται σε 3-4 ομάδες φοιτητών των 25 ατόμων. Η αξιολόγηση στο μάθημα αναφέρεται ότι γίνεται με γραπτή εξέταση.

Η πόλη και η διδασκαλία της

Ένα μάθημα που ανήκει στον τομέα «Τέχνη-Πολιτισμός». Αναφέρεται μεταξύ άλλων ότι στοχεύει να προσφέρει μια «*σφαιρική διεπιστημονική εικόνα της πόλης, προβάλλοντας την έννοια του χωρικού και πολιτισμικού αυτού αντικειμένου ως υλικό διαθεματικής διδασκαλίας*». Θα μπορούσε να θεωρηθεί ότι κινείται στο πλαίσιο της «**περιβαλλοντικής εκπαίδευσης**» με την έννοια της μελέτης του **δομημένου περιβάλλοντος**. Θέτει πέρα από τα γεωγραφικά θέματα και θέματα ιστορικά, πολιτιστικά και κοινωνικά της πόλης. Η μέθοδος αξιολόγησης (όπως αναφέρεται στον οδηγό σπουδών) περιλαμβάνει παράδοση ασκήσεων και εργασιών.

6.2.2 Κοινωνικοπολιτισμικός πυλώνας

Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Θεωρία και εφαρμογές

Αναλύει ζητήματα **πολυπολιτισμικών κοινωνιών** και πολυπολιτισμικού σχολείου. Μιλάει για κουλτούρα αναγνώρισης και αποδοχής του διαφορετικού. Ανήκει στον τομέα «Παιδαγωγικά» και χαρακτηρίζεται ως υποχρεωτικό.

Το Δίκαιο του Παιδιού

Ένα μάθημα που ανήκει στον τομέα «Παιδαγωγικά» και χαρακτηρίζεται ως κατ' επιλογήν υποχρεωτικό. Πραγματεύεται ζητήματα **δικαιωμάτων του παιδιού** και προστασίας αυτών.

Εκπαιδευτική Πολιτική

Μελετά τους φορείς που εμπλέκονται στο πεδίο διαμόρφωσης εκπαιδευτικής πολιτικής. Κάνει αναφορές σε διαδικασίες παραγωγής **εκπαιδευτικής πολιτικής** και **ομάδες πιέσεων**, καθώς και στο δικαίωμα πρόσβασης στα κέντρα λήψης αποφάσεων.

Νέοι, Σεξουαλικότητα και Αγωγή Υγείας

Κατ' επιλογήν Υποχρεωτικό μάθημα που ανήκει στον τομέα της Ψυχολογίας. Πραγματεύεται θέματα που αφορούν τη **δημόσια υγεία**. Ενδιαφέρον είναι ότι αναφέρεται «*στο σχεδιασμό και την εφαρμογή αποτελεσματικών προγραμμάτων*

σεξουαλικής διαπαιδαγώγησης στο σχολείο» καθώς και σε «Θέματα διαπραγμάτευσης και εκπαίδευσης στην αγωγή υγείας και την πρόληψη»

Αγωγή Υγείας στο Δημοτικό Σχολείο

Ως στόχος αναφέρεται η εξοικείωση και εκπαίδευση των φοιτητών στα εφαρμοζόμενα στο δημοτικό σχολείο **προγράμματα αγωγής υγείας**. Γίνεται αναφορά σε προγράμματα αγωγής υγείας: σεξουαλική διαπαιδαγώγηση / AIDS, εξάρτηση από ουσίες (κάπνισμα, αλκοόλ, κ.ά.), διατροφική αγωγή, σωματική άσκηση, ατυχήματα, προστασία από φυσικές καταστροφές (σεισμοί κ.ά.).

6.2.3 Οικονομικός πυλώνας

Δεν εντοπίστηκαν μαθήματα που να έχουν γενικά έναν προσανατολισμό σε θέματα οικονομίας.

6.3 ΠΤΔΕ, Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης

Το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης ιδρύθηκε με το Προεδρικό Διάταγμα 320/83 και άρχισε να λειτουργεί το ακαδημαϊκό έτος 1986-87.

Το Πρόγραμμα Σπουδών περιλαμβάνει 16 υποχρεωτικά μαθήματα και 20 επιλεγόμενα, τα οποία είναι κατανεμημένα στους εξής τρεις τομείς:

Α. Κοινωνικών και πολιτισμικών σπουδών.

Β. Θετικών επιστημών και νέων τεχνολογιών.

Γ. Παιδαγωγικής και κοινωνικού αποκλεισμού.

Στο πρόγραμμα κάθε εξαμήνου γίνεται συγκεκριμένη αναφορά για το ποια μαθήματα, προσφέρονται σε ποιο εξάμηνο φοίτησης, κάτι που σημαίνει ότι δεν μπορεί φοιτητής οποιουδήποτε εξαμήνου, να εξεταστεί σε οποιοδήποτε μάθημα υπάρχει ως προσφερόμενο.

Μαθήματα τα οποία προσφέρθηκαν στα υπό μελέτη ακαδημαϊκά έτη και εκτιμήθηκε ότι έχουν μια σχετικά υψηλή συνάφεια με θέματα ΕΒΑ είναι τα εξής:

6.3.1 Περιβαλλοντικός πυλώνας

Μελέτη φυσικού και κοινωνικού περιβάλλοντος

Ένα υποχρεωτικό μάθημα που προσφέρεται σε κάθε εξάμηνο από τα τρία ακαδημαϊκά έτη 2007 με 2011 που μελετήθηκαν. Δίνεται έμφαση σε ζητήματα γεωγραφίας και αστρονομίας (αστερισμοί και ουράνια σώματα). Αναφέρεται επίσης ότι εξετάζονται μια σειρά από θέματα που αφορούν τα βιολογικά συστήματα και τη σχέση τους με τον άνθρωπο προκειμένου να αναδειχθεί με διεπιστημονικό τρόπο η αλληλεξάρτηση φυσικού, κοινωνικού και οικονομικού περιβάλλοντος.

Επισημαίνεται η ανάγκη της ολιστικής θεώρησης στην επίλυση των **σύγχρονων περιβαλλοντικών προβλημάτων**.

«Στα θέματα που εξετάζονται περιλαμβάνονται:

- *τα φυσικά οικοσυστήματα και η λειτουργία τους, οι ανθρώπινες επιδράσεις σε αυτά, τα κυριότερα περιβαλλοντικά προβλήματα και οι αιτίες τους.*
- *Γίνεται μια σύντομη ιστορική αναφορά στη χρήση και διατήρηση φυσικών πόρων όπως τα δάση, η βιοποικιλότητα, οι υδάτινοι πόροι και το έδαφος.*
- *Αναλύονται επίσης οι σχέσεις φυσικών πόρων και διατροφής, καθώς επίσης και οι σχέσεις μεταξύ αστικοποίησης και περιβάλλοντος.»*

Αν και δε γίνεται κάποια μνεία σε έννοιες βιωσιμότητας και αειφορίας, το δεύτερο μέρος του μαθήματος (από εκεί που ξεκινά η αναφορά σε θέματα αλληλεπίδρασης και **αλληλεξάρτησης φυσικού και ανθρωπογενούς περιβάλλοντος**) φαίνεται ξεκάθαρα ότι βασίζεται στη λογική και στον προσανατολισμό της ΕΒΑ με έμφαση ωστόσο στο φυσικό περιβάλλον.

Στα προτεινόμενα συγγράμματα του μαθήματος γίνεται επίσης μία αναφορά σε σημειώσεις με τίτλο: «Αειφόρος ανάπτυξη, Αρχές αειφόρου κοινωνίας».

Περιβαλλοντική εκπαίδευση και σχολικός χώρος

Στόχος του μαθήματος δηλώνεται ότι είναι η «*δημιουργία συμμετοχικών, υπεύθυνων και ενεργών πολιτών για την **προστασία του περιβάλλοντος***». Η έμφαση δίδεται στο σχολικό χώρο και την αξιοποίηση αυτού για διάφορες παιδαγωγικές-περιβαλλοντικές δράσεις. Γίνεται συγκεκριμένα αναφορά για *«δυναμική εμπλοκή της*

σχολικής κοινότητας στην αισθητική και παιδαγωγική αναβάθμιση του σχολικού περιβάλλοντος με έμφαση στον υπαίθριο σχολικό χώρο».

Κινείται σαφώς στη θεματολογία της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης αλλά και σε αυτή της ΕΒΑ (με έμφαση στη ικανότητα δράσης- Handlungskompetenz).

Περιβαλλοντική Εκπαίδευση

Το μάθημα αυτό εμφανίζεται να προσφέρεται για πρώτη φορά το εαρινό εξάμηνο 2010-11. Πληροφορίες για το μάθημα δεν υπάρχουν στους διαθέσιμους οδηγούς σπουδών παρά μόνο διαδικτυακά, μέσα από την ιστοσελίδα του τμήματος, όπου αναφέρεται ως μάθημα «**Περιβαλλοντική Εκπαίδευση** και **Εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη**».

Αναφέρεται στην *«ανάγκη που έφερε στο διεθνές προσκήνιο την έννοια της αειφόρου ανάπτυξης καθώς επίσης τις διαστάσεις αυτής της έννοιας».* Παρουσιάζει την Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη (ΕΑΑ) ως μετεξέλιξη της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (ΠΕ), η οποία *«επαναπροσανατόλισε την ΠΕ προς την κατεύθυνση της αειφορίας».*

Γενικά, σε όλη την περιγραφή του μαθήματος γίνεται αναφορά στην ΠΕ/ΕΑΑ, δηλαδή «Περιβαλλοντική Εκπαίδευση» και «Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη» εμφανίζοντάς τις, ως έναν βαθμό, ως κάτι ενιαίο. Γίνεται μεταξύ άλλων λόγος για τα παιδαγωγικά τους χαρακτηριστικά καθώς και τα βήματα σχεδίασης ενός προγράμματος «ΠΕ/ΕΑΑ» στο σχολείο.

Το μάθημα φαίνεται λοιπόν να προσεγγίζει την ΕΒΑ ως μία εξέλιξη της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης.

Εκπαίδευση για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη/Βιώσιμο Σχολείο προσεγγίσεις και στρατηγικές

Το συγκεκριμένο μάθημα εμφανίζεται στο πρόγραμμα να προσφέρεται μια φορά κάθε ακαδημαϊκό έτος, όμως για κάποιο λόγο δεν εμφανίζεται στους διαθέσιμους οδηγούς σπουδών. Πληροφορίες για το μάθημα υπήρξαν διαθέσιμες ωστόσο στην ιστοσελίδα του τμήματος.

Το ενδιαφέρον είναι ότι πρόκειται για ένα από τα ελάχιστα μαθήματα (γενικά σε όλα τα ΠΤΔΕ), το οποίο κάνει αναφορά στην έννοια «Βιώσιμη Ανάπτυξη». Σε όλα

τα υπόλοιπα μαθήματα του συγκεκριμένου ΠΤΔΕ Θεσσαλονίκης, τα οποία σχετίζονται με την ΕΒΑ, γίνεται λόγος για αειφόρο ανάπτυξη.

Αναφέρεται μεταξύ άλλων ότι *«μέσα από το μάθημα αυτό γίνεται μια θεωρητική προσέγγιση της έννοιας, των στόχων και του περιεχομένου της **Εκπαίδευσης για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη**». «Παράλληλα παρουσιάζονται σύγχρονες διδακτικές τεχνικές και εργαλεία για την Εκπαίδευση για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη για την αξιοποίησή τους στις δραστηριότητες ενός σχεδίου εργασίας».*

Παράλληλα ωστόσο, επιχειρηματολογεί για σύνδεση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης με την Εκπαίδευση για Βιώσιμη Ανάπτυξη καθώς και για *«τεχνικές ενσωμάτωσης της διάστασης του περιβάλλοντος και της βιωσιμότητας στη διδασκαλία των επί μέρους γνωστικών αντικειμένων στο δημοτικό σχολείο».*

Η αξιολόγηση του μαθήματος γίνεται με εργασίες απαλλακτικού χαρακτήρα.

Σαφώς πρόκειται για ένα μάθημα που δείχνει να έχει διαμορφωθεί με βάση τη θεματολογία και τα ενδιαφέροντα της ΕΒΑ. Φαίνεται ωστόσο να κινείται περισσότερο στο πλαίσιο και τα ενδιαφέροντα της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευση.

6.3.2 Κοινωνικοπολιτισμικός πυλώνας

Αντιρατσιστική, αντισεξιστική και διαπολιτισμική εκπαίδευση

Ένα μάθημα υποχρεωτικό για όλους τους φοιτητές. Το συγκεκριμένο μάθημα προσφέρεται τακτικά (σε κάθε εξάμηνο από τα τρία ακαδημαϊκά έτη 2007 με 2011 που μελετήθηκαν).

Πραγματεύεται μεταξύ άλλων ζητήματα **πολυπολιτισμικότητας** (στην Ελλάδα και πανευρωπαϊκά), **προκαταλήψεων, ρατσισμού, σεξισμού**, κ.ά. Αναφέρεται επίσης σε διδακτικές διαθεματικές προσεγγίσεις αντιρατσιστικής, αντισεξιστικής και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Αντίστοιχο μάθημα φαίνεται να είναι και το «Ειδικά θέματα **διαπολιτισμικής εκπαίδευσης**», το οποίο προσφέρεται κάθε εαρινό εξάμηνο, για το οποίο ωστόσο δεν ήταν δυνατό να ανευρεθούν περαιτέρω πληροφορίες από τους διαθέσιμους οδηγούς σπουδών ή διαδικτυακά.

Φυσικές επιστήμες για την εκπαίδευση του πολίτη

Το ενδιαφέρον σε αυτό το μάθημα είναι η προσπάθεια σύνδεσης των φυσικών επιστημών με την επίδραση που έχουν στον πολίτη και κατά συνέπεια στην κοινωνία.

Στη θεματολογία του ωστόσο δε γίνονται αναφορές στη ΒΑ και το ρόλο που μπορεί να διαδραματίσει η επιστήμη.

Οι **τεχνικές διδασκαλίας** και μάθησης που παρουσιάζει, έχουν ωστόσο «υιοθετηθεί» και από την ΕΒΑ, όπως το θέατρο στην τάξη, η **αντιπαράθεση επιχειρημάτων**, το **παιχνίδι ρόλων**, *«η κατασκευή αφίσας με τη μέθοδο του κολλάζ, η μελέτη και ανάλυση κειμένων ποίησης, φιλοσοφίας και λογοτεχνίας, η συζήτηση με αφορμή άρθρα από την τρέχουσα επικαιρότητα κ.ά.».*

Κοινωνικό φύλο και εκπαίδευση

Πραγματεύεται κυρίως ζητήματα των **έμφυλων διακρίσεων** στην εκπαίδευση και την κοινωνία γενικότερα. Στόχος του είναι μέσα από την ενεργητική συμμετοχή των φοιτητών να υιοθετηθούν πρακτικές που *«θα προωθούν την **ισότητα των φύλων** στην εκπαίδευση (και στην κοινωνία)»*.

Η θεματολογία του μαθήματος σαφώς και κινείται στα ενδιαφέροντα της ΕΒΑ. Ωστόσο αν και η περιγραφή του μαθήματος εμφανίζεται πολύ αναλυτικά στον οδηγό σπουδών του 2007-08, δε γίνεται αναφορά σε έννοιες όπως βιωσιμότητα ή αειφορία.

Κοινωνικός αποκλεισμός και εκπαίδευση

Βασικά χαρακτηριστικά του κοινωνικού αποκλεισμού *«αιτίες παραγωγής, συντήρησης και αναπαραγωγής του»*. Η έμφαση εδώ δίδεται στο χώρο της εκπαίδευσης, έχοντας απώτερο σκοπό την αντιμετώπιση μιας από τις ιδιαίτερες διαστάσεις του φαινομένου, εκείνης του εκπαιδευτικού αποκλεισμού όπως παιδιά μεταναστών, προσφύγων και παλιννοστούντων, παιδιά με αναπηρίες, παιδιά φτωχών οικογενειών και της ευρύτερης λαϊκής τάξης, Τσιγγανόπουλα κ.ά.

Βασικοί όροι που παρουσιάζονται είναι **Διαπολιτισμική και Αντιρατσιστική Εκπαίδευση**, καθώς και της αφομοίωσης και ενσωμάτωσης.

Ένα μάθημα που κινείται γύρω από βασικά ζητήματα του κοινωνικοπολιτισμικού πυλώνα της ΕΒΑ χωρίς ωστόσο να κάνει αναφορές στις έννοιες βιωσιμότητα ή αειφορία.

Κοινωνική και πολιτισμική κατασκευή των ταυτοτήτων του φύλου

Στόχος αναφέρεται ότι είναι η προσέγγιση των **έμφυλων ταυτοτήτων** ως κοινωνικοπολιτισμικές κατασκευές και η «ανάγκη **μετασχηματισμού της κοινωνίας** σε πιο σύμμετρες ως προς το φύλο μορφές».

Στα πλαίσια του μαθήματος παρουσιάζονται μεταξύ άλλων ζητήματα αναγνώρισης πρακτικών που οδηγούν σε «έμφυλες» διακρίσεις και προτείνονται διδακτικές προσεγγίσεις που θα συμβάλλουν στην άρση των «έμφυλων ασυμμετριών και διακρίσεων στο χώρο της εκπαίδευσης αλλά και στην ευρύτερη κοινωνική σφαίρα».

Επίσης, είναι ένα μάθημα που κινείται γύρω από βασικά ζητήματα του κοινωνικοπολιτισμικού πυλώνα της ΕΒΑ (αυτό της **ισότητας φύλων**), χωρίς ωστόσο να κάνει αναφορές σε θέματα βιωσιμότητας ή αειφορίας.

Ψυχική υγεία και σχολείο

Ενδιαφέρουσα είναι η εξής αναφορά που γίνεται στον οδηγού σπουδών: *«Το περιεχόμενο του μαθήματος στηρίζεται στις βασικές αρχές και ιδέες από αναλυτικές και αναπτυξιακές θεωρίες, θεωρίες κοινωνικής μάθησης, καθώς και θεωρίες συστημάτων και κοινωνικής κατασκευής».*

Οι θεωρίες των συστημάτων παραπέμπουν σε αντίστοιχα ενδιαφέροντα της ΕΒΑ. Κατά τα άλλα πρόκειται για μάθημα που εστιάζει κυρίως σε θέματα **ψυχικής υγείας** των μαθητών όπως επιθετικότητα, άγχος, συναισθηματικές δυσκολίες κ.ά.

6.3.3 Οικονομικός πυλώνας

Δεν εντοπίστηκαν μαθήματα που να έχουν γενικά έναν προσανατολισμό σε θέματα οικονομίας.

6.4 ΠΤΔΕ, Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων ιδρύθηκε με το Ν. 1268/82 και άρχισε να λειτουργεί το 1984, σύμφωνα με το Π.Δ. 320/83. Το ακαδημαϊκό έτος 1984-85 δέχθηκε τους πρώτους φοιτητές.

Για τη λήψη πτυχίου απαιτούνται 48 μαθήματα τα οποία είναι κατανεμημένα στους εξής 3 κύκλους:

1. Ο πρώτος κύκλος αναφέρεται στις επιστήμες της Αγωγής (24 μαθήματα).
2. Ο δεύτερος κύκλος αφορά θέματα Γενικής και Ειδικής Διδακτικής (9 μαθήματα).
3. Ο τρίτος κύκλος αφορά στην ειδίκευση, δηλαδή στην κατάρτιση του φοιτητή σε δύο γνωστικά αντικείμενα-περιοχές (15 μαθήματα).

Επισημαίνεται ότι οι διαθέσιμοι οδηγοί σπουδών ήταν πολύ συνοπτικοί. Η περιγραφή των διαθέσιμων μαθημάτων περιλαμβάνει συνήθως απλά ένα σύντομο διάγραμμα. Μαθήματα τα οποία προσφέρθηκαν στα υπό μελέτη ακαδημαϊκά έτη και εκτιμήθηκε ότι έχουν μια σχετικά υψηλή συνάφεια με θέματα ΕΒΑ είναι τα εξής:

6.4.1 Περιβαλλοντικός πυλώνας

Περιβαλλοντικές Επιστήμες

Ένα υποχρεωτικό μάθημα, στο συνοπτικό διάγραμμα του οποίου αναφέρονται ζητήματα οικολογίας, ανθρώπινης κοινωνίας και περιβάλλοντος, **περιβάλλον και ανάπτυξη** καθώς και οριοθέτηση και σύνθεση της **Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης**. Αν και ο τίτλος αναφέρεται σε περιβαλλοντικές επιστήμες, το διάγραμμα του μαθήματος παραπέμπει σαφώς στη λογική και θεματολογία της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης.

Δεν εντάσσεται σε κάποιον τομέα μαθημάτων αλλά στον τρίτο κύκλο μαθημάτων του τμήματος, τον λεγόμενο «Συνδυασμό γνωστικών αντικειμένων».

Διδακτική «Μελέτης του Περιβάλλοντος»

Ανήκει στον κύκλο μαθημάτων «διδακτικές» και ως εκ τούτου εστιάζει σε ζητήματα διδασκαλίας του μαθήματος «**Μελέτη του Περιβάλλοντος**». Γίνεται

αναφορά στον διεπιστημονικό και διακλαδικό χαρακτήρα του μαθήματος της «Μελέτης του Περιβάλλοντος» χωρίς ωστόσο κάποια ιδιαίτερη αναφορά σε συγκεκριμένη θεματολόγια ΕΒΑ.

Θεματική Γεωγραφία

Ανήκει στον κύκλο μαθημάτων, συνδυασμού γνωστικών αντικειμένων και πραγματεύεται κυρίως ζητήματα γεωγραφίας και γεωμορφολογίας. Αναφέρεται επίσης σε θέματα «Οικογεωγραφίας» και **ανθρώπου-περιβάλλοντος**.

6.4.2 Κοινωνικοπολιτισμικός πυλώνας

Ανθρώπινα Δικαιώματα - Παιδαγωγική της Ειρήνης

Γίνεται αναφορά στον χάρτη των **Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων** του 1948, στα δικαιώματα του παιδιού, στην παιδαγωγική της Ειρήνης και σε διδακτικές προσεγγίσεις όλων αυτών. Προτείνει δε «*τα θέματα για την Ειρήνη ως διαθεματικές δραστηριότητες στο Αναλυτικό Πρόγραμμα*».

Διαπολιτισμική Εκπαίδευση Ι και ΙΙ

Ανήκουν στον κύκλο μαθημάτων «Επιστήμες της Αγωγής» και πρόκειται για δύο μαθήματα, το πρώτο εκ των οποίων είναι υποχρεωτικό για όλους τους φοιτητές. Η «**Διαπολιτισμική Εκπαίδευση** Ι» είναι εισαγωγικό σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και ειδικότερα σε ζητήματα που αφορούν τις πολυπολιτισμικές κοινωνίες και μοντέλα διαχείρισης αυτών.

Η «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση ΙΙ» προσδιορίζεται ως πρακτική προσέγγιση και εστιάζει σε ζητήματα οργάνωσης ενός πολυπολιτισμικού σχολείου και διδακτικής προσέγγισης μίας πολυπολιτισμικής τάξης. Κάνει επίσης αναφορά σε **ομαδοσυνεργατικά μοντέλα διδασκαλίας** και **μέθοδο project**.

Διαπολιτισμική Διδακτική (Διδακτική σε πολυπολιτισμικές τάξεις)

Το μάθημα αυτό ανήκει στον κύκλο μαθημάτων «Διδακτικές». Πραγματεύεται τα συνήθη θέματα της **διαπολιτισμικότητας** με έμφαση σε ζητήματα διδακτικής. Κάνει μεταξύ άλλων αναφορές στη μέθοδο project, αλληλοδιδακτική μέθοδο,

εξατομικευμένη διδασκαλία, ομαδικές δραστηριότητες, καινοτόμες δράσεις, χρήση νέων τεχνολογιών και θεατρικό παιχνίδι.

Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης ΙΙ

Ανήκει στον κύκλο μαθημάτων «Επιστήμες της Αγωγής» και αναφέρεται μεταξύ άλλων: στην εκπαίδευση για την παγκόσμια κοινωνία και την οικονομική ανάπτυξη, στον ρόλο των πανεπιστημίων στην κοινωνία της γνώσης, σε θέματα **ισότητας φύλων**, στη σχολική αποτυχία, σε εκπαιδευτικές και κοινωνικές ανισότητες και σε διεθνή συνεργασίες με στόχο τον παγκόσμιο πολίτη. Κάνει επίσης αναφορά στην εκπαίδευση με στόχο την ισότητα και την **κοινωνική ανάπτυξη**. Όλη αυτή η θεματολογία σαφώς και βρίσκεται στον «πυρήνα» ενδιαφέροντος της ΕΒΑ, χωρίς ωστόσο να γίνεται κάποια αναφορά σε αυτήν.

Από τη μελέτη της ιστοσελίδας του τμήματος στα προσφερόμενα μαθήματα του ακαδημαϊκού έτους 2009-10 βλέπουμε ωστόσο ότι η σύνδεση με θέματα εκπαίδευσης και ανάπτυξης γίνεται ακόμα πιο στενή στο συγκεκριμένο μάθημα.

Ενδεικτικά γίνεται αναφορά στην «**Οικονομική και ανθρώπινη ανάπτυξη**» και στον ρόλο της εκπαίδευσης στην «κοινωνική ανάπτυξη». Αναφέρεται επίσης και στους τέσσερις πυλώνες της εκπαίδευσης : «1. Μαθαίνοντας πώς να αποκτούμε τη γνώση, 2. Μαθαίνοντας πώς να πράττουμε, 3. Μαθαίνοντας να ζούμε με τους άλλους, 4. Μαθαίνοντας να υπάρχουμε».

Το αξιοσημείωτο είναι ότι, ενώ σαν μάθημα φαίνεται να κινείται ξεκάθαρα στη θεματολογία και στα ενδιαφέροντα της ΕΒΑ και είναι ένα από τα λίγα μαθήματα που αναφέρεται σε αναπτυξιακά ζητήματα, δεν κάνει πουθενά χρήση των εννοιών της βιωσιμότητας ή αειφορίας.

Διοίκηση της Εκπαίδευσης και Εκπαιδευτική Πολιτική

Πέρα από ζητήματα διοίκησης στην εκπαίδευση αναφέρεται και σε «άσκηση ηγετικών ρόλων και λήψη αποφάσεων στη σχολική εκπαίδευση» καθώς και «μεταρρυθμίσεις και καινοτομίες στη σχολική εκπαίδευση». Μπορεί να θεωρηθεί ότι εντάσσεται στο πλαίσιο της ΕΒΑ υπό την έννοια της αναφοράς σε μεταρρυθμίσεις και καινοτομίες, καθώς και ότι αναφέρεται σε ζητήματα **διακυβέρνησης και πολιτικής**.

Κοινωνιολογικά ζητήματα

Αναφέρει μεταξύ άλλων ζητήματα τα οποία σχετίζονται με τη ΒΑ όπως παρέκκλιση και έγκλημα, εργασία και **οικονομική ζωή**, **διακυβέρνηση**, πόλεμος, μέσα μαζικής ενημέρωσης, παγκόσμια μεταβολή και **οικολογική κρίση** κ.ά.

6.4.3 Οικονομικός πυλώνας

Οικονομικά της Εκπαίδευσης και Εκπαιδευτικός Προγραμματισμός

Περιλαμβάνει εισαγωγή στην οικονομική επιστήμη και θέματα ανάλυσης κόστους-οφέλους από την εκπαίδευση. Αναφέρεται επίσης στον ρόλο της εκπαίδευσης στην **οικονομική ανάπτυξη**.

6.5 ΠΤΔΕ, Πανεπιστημίου Αιγαίου (Ρόδος)

Το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αιγαίου ξεκίνησε τη λειτουργία του το 1986 και έχει την έδρα του στην πόλη της Ρόδου.

Για τη λήψη πτυχίου απαιτούνται 47 μαθήματα, τα οποία κατανέμονται «άτυπα» σε τέσσερις τομείς:[98]

Α΄ Τομέας Παιδαγωγικών Επιστημών και Ψυχολογίας

Β΄ Τομέας Κοινωνικών και Ανθρωπιστικών Επιστημών και της Διδακτικής τους

Γ΄ Τομέας Θετικών Επιστημών - Νέων Τεχνολογιών και της Διδακτικής τους

Δ΄ Τομέας Γλώσσας, Λογοτεχνίας και Λαογραφίας

Μαθήματα τα οποία προσφέρθηκαν στα υπό μελέτη ακαδημαϊκά έτη και εκτιμήθηκε ότι έχουν μια σχετικά υψηλή συνάφεια με θέματα ΕΒΑ είναι τα εξής:

6.5.1 Περιβαλλοντικός πυλώνας

Σχεδιασμός προγράμματος Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (έρευνα)

Ένα μάθημα του Τομέα «Θετικών Επιστημών - Νέων Τεχνολογιών και της Διδακτικής τους». Αν και εμφανίζεται στα προσφερόμενα μαθήματα, δεν εμφανίζεται

[98] Στον οδηγό σπουδών του τμήματος, για το ακαδημαϊκό έτος 2008-09, αναφέρεται ότι «προς το παρόν» λειτουργούν άτυπα.

στον οδηγό σπουδών 2008-09, οπότε τα στοιχεία για το μάθημα ελήφθησαν από τον διαθέσιμο οδηγό σπουδών του 2015-16.

Το μάθημα εμφανίζεται να κινείται στη φιλοσοφία της **Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης** κάνοντας ωστόσο αναφορές και στην έννοια της «**αειφορίας**». Η έμφαση δίδεται στη σχεδίαση ενός ολοκληρωμένου σχολικού προγράμματος Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Συμπεριλαμβάνει ομαδικές εργασίες φοιτητών και *«παρεμβάσεις με στόχο τη μετατροπή της Σχολής τους σε ένα αειφόρο Πανεπιστήμιο, αναπτύσσοντας δράσεις σε τομείς όπως η ανακύκλωση χαρτιού, η κομποστοποίηση, η εξοικονόμηση ενέργειας, η χρήση τοπικών προϊόντων κ.ά.».*

Στόχος αναφέρεται ότι είναι, να αποκτήσουν οι φοιτητές δεξιότητες προκειμένου να μπορούν να συμβάλουν μελλοντικά στη *«μετατροπή της σχολικής τους μονάδας σε ένα **αειφόρο εκπαιδευτικό οργανισμό**»*.

Είναι ένα μάθημα το οποίο φαίνεται να κινείται στη λογική τόσο της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης όσο και της ΕΒΑ και το οποίο δίνει έμφαση στην ανάπτυξη ικανοτήτων δράσης.

Περιβαλλοντικά ζητήματα

Ένα μάθημα του Τομέα «Θετικών Επιστημών - Νέων Τεχνολογιών και της Διδακτικής τους». Ως σκοπός του μαθήματος αναφέρεται *«να γνωρίσουν οι φοιτητές τα σημαντικότερα **περιβαλλοντικά ζητήματα** που αντιμετωπίζει ο σύγχρονος κόσμος. Ζητήματα όπως η ρύπανση, η υποβάθμιση των φυσικών πόρων, το φαινόμενο του θερμοκηπίου, η τρύπα του όζοντος, οι διάφορες όψεις του ενεργειακού ζητήματος κ.ά.»*. Δίδεται έμφαση σε τοπικά περιβαλλοντικά ζητήματα και ομαδική ερευνητική συμμετοχή των φοιτητών.

Διδακτικές τεχνικές για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση

Ένα μάθημα του Τομέα «Θετικών Επιστημών - Νέων Τεχνολογιών και της Διδακτικής τους». Αναφέρεται σε «*βασικές **διδακτικές τεχνικές** που χρησιμοποιούνται στην **Περιβαλλοντική Εκπαίδευση**, όπως το παιχνίδι ρόλων, η χαρτογράφηση εννοιών, η δομημένη συζήτηση, το θεατρικό παιχνίδι, η μελέτη περίπτωσης, τα περιβαλλοντικά παιχνίδια, το δίλημμα, ο περιβαλλοντικός έλεγχος κ.ά. Οι φοιτητές, εργαζόμενοι σε ομάδες, ασκούνται στις τεχνικές αυτές*

χρησιμοποιώντας ως θεματολογία σύγχρονα περιβαλλοντικά ζητήματα». Το όλο πλαίσιο του μαθήματος κινείται λοιπόν στη λογική της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης χωρίς να γίνεται αναφορά σε θέματα βιωσιμότητας ή αειφορίας.

Το θεωρητικό πλαίσιο της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης

Ένα υποχρεωτικό μάθημα του Τομέα «Θετικών Επιστημών - Νέων Τεχνολογιών και της Διδακτικής τους». Ως σκοπός του μαθήματος αναφέρεται *«να κατανοήσουν οι φοιτητές το εννοιολογικό και μεθοδολογικό πλαίσιο της **Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης**»*. Αναλύονται οι «βασικές έννοιες του περιβάλλοντος, της φύσης, της οικολογίας, του περιβαλλοντικού ζητήματος και της **αειφορίας**, έννοιες που προσδιορίζουν την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και τη διαφοροποιούν από άλλα γνωστικά πεδία». Γίνεται αναφορά σε «πρόδρομα εκπαιδευτικά κινήματα» καθώς και τα «χαρακτηριστικά της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης έτσι, όπως διαμορφώθηκαν μέσα από διεθνείς διασκέψεις και συνέδρια». Προσδιορίζεται επίσης «το θεσμικό της πλαίσιο και τα μοντέλα ένταξής της στα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα».

6.5.2 Κοινωνικοπολιτισμικός πυλώνας

Τα μαθήματα που παρουσιάζονται εδώ ανήκουν όλα στον τομέα «Κοινωνικών και Ανθρωπιστικών Επιστημών και της Διδακτικής τους».

Εκπαιδευτική Πολιτική

Υποχρεωτικό μάθημα το οποίο αναφέρεται σε γενικά **ζητήματα εκπαιδευτικής πολιτικής**. Το ενδιαφέρον στο συγκεκριμένο μάθημα, είναι η αναφορά που κάνει στη διάδραση μεταξύ **εκπαίδευσης και οικονομίας**.

Πολυπολιτισμική κοινωνία και ο ρόλος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Ένα μάθημα που θέτει ως στόχο την «αφύπνιση σχετικά με την πολιτισμική πολυμορφία του κόσμου και την πολυπλοκότητα των ερμηνειών του». Αναφέρεται σε ζητήματα «ανοιχτής διάθεσης απέναντι στους άλλους» και γενικά σε μία θετική προσέγγιση ατόμων.

Κοινωνική ψυχολογία

Αναφέρεται στους τρόπους αλληλεπίδρασης του ατόμου μέσα σε διάφορες ομάδες καθώς και σε θέματα διαμόρφωσης στάσεων, προκαταλήψεων και στερεοτύπων.

6.5.3 Οικονομικός πυλώνας

Δεν εντοπίστηκαν μαθήματα που να έχουν γενικά έναν προσανατολισμό σε θέματα οικονομίας.

6.6 ΠΤΔΕ, Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών

Το Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Αθηνών άρχισε τη λειτουργία του από το ακαδημαϊκό έτος 1984-1985.

Το Πρόγραμμα Σπουδών για το ακαδημαϊκό έτος 2007-08, διαιρείται σε πέντε τομείς[99] ως εξής:

Α. Τομέας Επιστημών Αγωγής: 11 μαθήματα (7 υποχρεωτικά και 4 κυμαινόμενα)

Β. Τομέας Ειδικής Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας: 9 μαθήματα (5 υποχρεωτικά και 4 κυμαινόμενα)[100].

Γ. Τομέας Ανθρωπιστικών Σπουδών: 10 μαθήματα (9 υποχρεωτικά και 1 κυμαινόμενο)

Δ. Τομέας Μαθηματικών και Πληροφορικής: 6 μαθήματα (5 υποχρεωτικά και 1 κυμαινόμενο).

Ε. Τομέας Φυσικών Επιστημών Τεχνολογίας και Περιβάλλοντος: 5 μαθήματα (4 υποχρεωτικά και 1 κυμαινόμενο).

Τα 12 μαθήματα επιλογής είναι ανεξάρτητα από τους Τομείς.

---

[99] Η συγκεκριμένοι 5 τομείς παραμένουν και σε πρόσφατο οδηγό σπουδών του τμήματος (ΠΤΔΕ Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, 2017) .

[100] Επισημαίνεται ότι από τα κυμαινόμενα μαθήματα των τομέων Α και Β οι φοιτητές επιλέγουν συνολικά 4 μαθήματα.

Μαθήματα τα οποία προσφέρθηκαν στα υπό μελέτη ακαδημαϊκά έτη και εκτιμήθηκε ότι έχουν μια σχετικά υψηλή συνάφεια με θέματα ΕΒΑ είναι τα εξής:

6.6.1 Περιβαλλοντικός πυλώνας

Φυσικές Επιστήμες και Περιβάλλον: Εργαστηριακή προσέγγιση

Ανήκει στον τομέα των «Φυσικών Επιστημών, Τεχνολογίας και Περιβάλλοντος». Μεταξύ άλλων πραγματεύεται ζητήματα ατμοσφαιρικής ρύπανσης, ρύπανσης υδάτων και διάφορων άλλων **περιβαλλοντικών προβλημάτων** (φαινόμενο θερμοκηπίου, τρύπα όζοντος κλπ.). Κάνει επίσης αναφορά σε ανανεώσιμες πηγές ενέργειας καθώς και αξιοποίησης των Υπολογιστών στην «**Περιβαλλοντικής Εκπαίδευση**». Και από τη βιβλιογραφία που προτείνεται, φαίνεται καθαρά ότι πρόκειται για ένα μάθημα, το ενδιαφέρον του οποίου κινείται στο πλαίσιο της θεματολογίας της «περιβαλλοντικής εκπαίδευσης».

Περιβαλλοντική Εκπαίδευση

Ανήκει στον τομέα των «Φυσικών Επιστημών, Τεχνολογίας και Περιβάλλοντος». Ο προσανατολισμός του μαθήματος φαίνεται να είναι καθαρά στο πλαίσιο της «παραδοσιακής» περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. Πραγματεύεται μεταξύ άλλων ζητήματα **Περιβαλλοντικής Ηθικής**, διάφορα ρεύματα του **περιβαλλοντισμού** και αναλύει τις βασικές αρχές, τους στόχους και τα χαρακτηριστικά της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης.

6.6.2 Κοινωνικοπολιτισμικός πυλώνας

Διαπολιτισμική Παιδαγωγική - Διδακτική (Θεωρία και Πράξη)

Ανήκει στον τομέα των «Επιστημών της Αγωγής». Σκοπός του μαθήματος αναφέρεται ότι είναι η ευαισθητοποίηση των φοιτητών για τις ραγδαίες αλλαγές των κοινωνιών παγκοσμίως (ανάμεσα σε αυτές και της ελληνικής) σε **πολυπολιτισμικές**. Πραγματεύεται μεταξύ άλλων ζητήματα μετανάστευσης, ρατσισμού, ανθρωπίνων δικαιωμάτων κ.ά.

Γενικά, τόσο η θεματολογία του όσο και η προτεινόμενη βιβλιογραφία το εντάσσουν στην κατηγορία του κοινωνικοπολιτισμικού πυλώνα της ΕΒΑ. Το μάθημα

περιλαμβάνει πέρα από εισηγήσεις και παιδαγωγική-διδακτική άσκηση, καθώς και παραγωγή διδακτικού υλικού.

Θέατρο για παιδιά και νέους ως παράγοντας άρσης των έμφυλων διακρίσεων

Ανήκει στον τομέα των «Ανθρωπιστικών Σπουδών» και πραγματεύεται κυρίως θέματα σχετικά με την άρση των **έμφυλων διακρίσεων** μέσα από το θέατρο και τη δραματοποίηση.

Κοινωνικές Διακρίσεις, Προστασία της Παιδικής Ηλικίας και η Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού

Ανήκει στον τομέα των «Ανθρωπιστικών Σπουδών». Μεταξύ άλλων αναφέρεται στα «παιδιά του δρόμου», σε θέματα παιδικής εργασίας, μειονότητες, κοινωνικές διακρίσεις στην παιδική ηλικία κ.ά. Αναφέρεται ακόμα σε ζητήματα φτώχιας και κοινωνικού αποκλεισμού καθώς και σε «Θεμελιώδη Διεθνή και Ευρωπαϊκά Θεσμικά Κείμενα για τα **Δικαιώματα του Παιδιού**».

Σπουδές, Εργασία και Καθημερινότητα σε μια ενωμένη και συνεκτική Ευρώπη: Συγκριτική θεώρηση

Είναι το μόνο μάθημα στον οδηγό σπουδών του συγκεκριμένου τμήματος, το οποίο αναφέρει ονομαστικά την έννοια **Αειφόρο ανάπτυξη**. Ανήκει στον τομέα των «Ανθρωπιστικών Σπουδών». Στον οδηγό σπουδών του 2009-10 αναφέρει συγκεκριμένα «Εκπαίδευση και κατάρτιση για **αειφόρο** ανάπτυξη, κοινωνική συνοχή και πολιτισμική διαφορετικότητα». Γενικά πραγματεύεται ζητήματα γύρω από τις Ευρωπαϊκές ιδέες και αξίες καθώς και ζητήματα πολιτισμικής διαφορετικότητας και «διαλόγου» μεταξύ των πολιτισμών.

Αγωγή Υγείας Ι και ΙΙ

Πρόκειται για δύο μαθήματα του τομέα «Φυσικών Επιστημών, Τεχνολογίας και Περιβάλλοντος». Τα συγκεκριμένα μαθήματα αναφέρονται στον ρόλο του εκπαιδευτικού για την προαγωγή της **δημόσιας υγείας** (πρόληψη ατυχημάτων, σεξουαλική αγωγή, **περιβάλλον και υγεία**, αντιμετώπιση έκτακτων καταστάσεων, διατροφή κ.ά.).

Το ενδιαφέρον επίσης στα συγκεκριμένα μαθήματα, είναι ότι γίνεται αναφορά για **μεθόδους διδασκαλίας** που προβάλλονται ως οι πλέον κατάλληλες στο

πλαίσιο της διδασκαλίας ΕΒΑ. Αναφέρεται συγκεκριμένα σε επιλογή, εφαρμογή και αξιολόγηση σχεδίων εργασίας (project), παιχνίδια ρόλων, δημόσιες αντιπαραθέσεις (debate) κ.ά.

6.6.3 Οικονομικός πυλώνας

Οικονομική Μεγέθυνση και Κοινωνική Ευημερία

Ανήκει στον τομέα των «Μαθηματικών και Πληροφορικής». Είναι ένα από τα ελάχιστα μαθήματα που συναντά κανείς σε ΠΤΔΕ της Ελλάδος το οποίο πραγματεύεται ζητήματα τα οποία σχετίζονται με θέματα **οικονομίας, ανάπτυξης** και ευημερίας. Ενδιαφέρουσα είναι επίσης η αναφορά σε δείκτες κοινωνικής και οικονομικής ευημερίας και ποιότητας ζωής, δεδομένου ότι όλα αυτά, τόσο ως θέματα όσο και ως ορολογία, βρίσκονται στο επίκεντρο ενδιαφέροντος του οικονομικού πυλώνα της ΒΑ.

Οικονομικά της Εκπαίδευσης

Ως μάθημα ανήκει στον τομέα των «Μαθηματικών και Πληροφορικής» αλλά και στον τομέα των «Ανθρωπιστικών σπουδών». Αναλύει βασικές οικονομικές έννοιες στην εκπαίδευση. Αναφέρεται επίσης σε έννοιες που συνδέονται με τη ΒΑ, όπως το «**Ανθρώπινο Κεφάλαιο**» και η **οικονομική ανάπτυξη**.

6.7 ΠΤΔΕ, Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης (Αλεξανδρούπολη)

Το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Δημοκριτείου Πανεπιστημίου Θράκης (ΠΤΔΕ - ΔΠΘ) με έδρα την Αλεξανδρούπολη άρχισε να λειτουργεί από το ακαδημαϊκό έτος 1986 - 87 με την εισαγωγή των πρώτων φοιτητών.

Μαθήματα τα οποία προσφέρθηκαν στα υπό μελέτη ακαδημαϊκά έτη και εκτιμήθηκε ότι έχουν μια σχετικά υψηλή συνάφεια με θέματα ΕΒΑ είναι τα εξής:

6.7.1 Περιβαλλοντικός πυλώνας

Περιβαλλοντική Αγωγή

«Σκοπός του μαθήματος είναι η εισαγωγή σε θέματα της οικολογικής κρίσης και της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, καθώς και η διεύρυνση στάσεων και αντιλήψεων των φοιτητών σε θέματα προστασίας του περιβάλλοντος».

Στο περιεχόμενο του μαθήματος γίνονται, μεταξύ άλλων, αναφορές σε οικολογικά κινήματα και άλλα συναφή με το περιβάλλον και την οικολογία. Υπάρχει μία αναφορά στην **Περιβαλλοντική Εκπαίδευση** και **Εκπαίδευση για Βιώσιμη Ανάπτυξη**. Αλλά γενικά το μάθημα (και με βάση την προτεινόμενή του βιβλιογραφία) φαίνεται να επικεντρώνεται στο πλαίσιο της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης.

Θέματα Οικολογίας-Εκπαιδευτικές Εφαρμογές

«*Αντικείμενο του μαθήματος είναι η κατανόηση της δομής και λειτουργίας βασικών τύπων οικοσυστημάτων με σκοπό την απόκτηση γνώσεων για την εφαρμογή σχετικών προγραμμάτων **Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης** στο Δημοτικό Σχολείο*».

Το μάθημα περιλαμβάνει και εργαστηριακό μέρος με υπαίθριες ασκήσεις μετρήσεων, δειγματοληψιών και παρατηρήσεων. Ο τρόπος αξιολόγησης περιλαμβάνει παρουσίαση εργασιών.

Χημεία Περιβάλλοντος

Περιλαμβάνει θέματα που άπτονται **περιβαλλοντικών προβλημάτων**, όπως θέματα ρύπανσης που αφορούν την ατμόσφαιρα, τα νερά και το έδαφος. Αναφέρεται επίσης στις συνέπειες και προεκτάσεις αυτών των προβλημάτων στον άνθρωπο και σε τρόπους αντιμετώπισής τους (με εργαλείο τις φυσικές επιστήμες).

Γεωγραφία στις Πρώτες Τάξεις του Δημοτικού Σχολείου

Πέρα από τη «γεωγραφική» θεματολογία, γίνεται και μία σύντομη αναφορά για την επίδραση του ανθρώπου στο γεωγραφικό του **περιβάλλον και την ανάγκη προστασίας αυτού**.

6.7.2 Κοινωνικοπολιτισμικός πυλώνας

Διαπολιτισμική Αγωγή

Πραγματεύεται ζητήματα πολιτισμού, πολιτισμικής ταυτότητας και **διαπολιτισμικότητας** στη βάση της ισονομίας και της κοινωνικής δικαιοσύνης. Ως στόχος του μαθήματος αναφέρεται το να καταστούν οι φοιτητές ικανοί *«να διαμορφώνουν τις εκάστοτε εκπαιδευτικές παρεμβάσεις τους, στα πλαίσια **πολυπολιτισμικών** κοινωνιών».*

Διαχείριση συγκρούσεων και Παιδαγωγική της Ειρήνης

Δίδεται έμφαση *«στην παιδαγωγική ενίσχυση μιας κριτικής στάσης των φοιτητών απέναντι σε κοινωνικές συγκρούσεις»*. Όπως αναφέρεται, επίσης, το μάθημα στοχεύει «*στην προώθηση διαδοχικών και μακρόχρονων ενεργειών με την ενίσχυση μιας θετικής στάσης των ατόμων απέναντι σε θεμελιώδεις αξίες, όπως σεβασμός στα **ανθρώπινα δικαιώματα**, **κοινωνική δικαιοσύνη** και **δημοκρατία**»*.

Παιδί και Πόλεμος: Διεπιστημονικές Προσεγγίσεις

*«Πρόκειται για μάθημα εργαστηριακού τύπου. Στόχος του είναι να εξεταστούν ζητήματα που σχετίζονται με το παιδί, τον πόλεμο και την **ειρήνη** μέσα από μια διεπιστημονική προσέγγιση.»* Το μάθημα κινείται μεν στη θεματολογία της ΕΒΑ, χωρίς ωστόσο κάποια σχετική αναφορά σε αυτήν.

Εφαρμογές στην Κοινωνική Ψυχολογία - Φύλο και Εκπαίδευση

Ένα μάθημα εργαστηριακού τύπου με θέματα που αφορούν το φύλο και την εκπαίδευση. Αποσκοπεί ταυτόχρονα *«στην εξοικείωση των φοιτητών/-τριών με την εμπειρική έρευνα, τις τεχνικές συλλογής δεδομένων καθώς και της ανάλυσης των δεδομένων στις Κοινωνικές Επιστήμες»*. Διαπραγματεύεται ζητήματα φύλου και ταυτότητας που κινούνται γύρω από το ζήτημα της **ισότητας φύλων**.

Διαπολιτισμική Διδακτική

Εισαγωγή σε *«βασικά ζητήματα **διαπολιτισμικής διδακτικής**, διδασκαλίας και μάθησης»*. Γίνεται ιδιαίτερη αναφορά στην ***«μέθοδο Project** και σε μορφές **ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας**»*.

Οργάνωση και διαχείριση πολυπολιτισμικής τάξης

Στόχος του μαθήματος είναι να καλλιεργηθούν δεξιότητες και ικανότητες με τις οποίες να είναι εφικτή η αποτελεσματική οργάνωση και διαχείριση μίας **πολυπολιτισμικής** τάξης. Αναφέρεται σε **διαπολιτισμικές παρεμβάσεις**, ως προϋπόθεση **συνεργατικής ανταπόκρισης**.

Εθνοπολιτιστικές Ομάδες, Δι-Ομαδικές Σχέσεις και Επικοινωνία

Πραγματεύεται θέματα συνύπαρξης διαφορετικών εθνοπολιτισμικών ομάδων στις σύγχρονες κοινωνίες, καθώς και ζητήματα **διαπολιτισμικής** προσαρμογής, **στερεοτύπων**, **προκαταλήψεων**, **ρατσισμού** κ.ά, με στόχο «την ευαισθητοποίηση των φοιτητών/τριών προς αυτήν την κατεύθυνση». Το μάθημα είναι σεμιναριακού-εργαστηριακού τύπου.

Αντισταθμιστική Αγωγή

Στα πλαίσια αυτού του μαθήματος, όπως αναφέρεται, θα υπάρξει ενασχόληση *«με τα συμπτώματα των μη προνομιούχων παιδιών, το σχολικό και επαγγελματικό τους μέλλον, τους στόχους, τη μεθοδολογία και την κριτική των προγραμμάτων της **αντισταθμιστικής αγωγής**».*

Αναφέρεται στο ζήτημα των «**ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών**» σε κάθε μαθητή ως ένα **δίκαιο** και **δημοκρατικό** μέτρο με στόχο ένα «**σχολείο ισότητας**» που δε συντηρεί και αναπαράγει την υπάρχουσα κοινωνικοπολιτισμική ανισότητα.

6.7.3 Οικονομικός πυλώνας

Δεν εντοπίστηκαν μαθήματα που να έχουν γενικά έναν προσανατολισμό σε θέματα οικονομίας.

6.8 ΠΤΔΕ, Πανεπιστημίου Πατρών

Το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Πατρών ιδρύθηκε με τον Νόμο 1268/1982, άρθρο 46 και άρχισε τη λειτουργία του τον Οκτώβριο 1986 με έδρα την Πάτρα.

Στο συγκεκριμένο τμήμα λειτουργούν τέσσερις (4) Τομείς, και εννέα (9) Εργαστήρια[101].

Οι 4 Τομείς είναι:

1. Τομέας Γενικών Επιστημών.
2. Τομέας Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης και Εκπαιδευτικής Πολιτικής.
3. Τομέας Παιδαγωγικής.
4. Τομέας Ψυχολογίας.

Επισημαίνεται ότι η περιγραφή των αναφερόμενων μαθημάτων στους οδηγούς σπουδών είναι πολύ περιληπτική. Μαθήματα τα οποία προσφέρθηκαν στα υπό μελέτη ακαδημαϊκά έτη και εκτιμήθηκε ότι έχουν μια σχετικά υψηλή συνάφεια με θέματα ΕΒΑ είναι τα εξής:

6.8.1 Περιβαλλοντικός πυλώνας

Τόσο στον οδηγό σπουδών του 2008-09 όσο και σε αυτόν του 2009-10 αναφέρεται ένα μάθημα με τον τίτλο «**Περιβαλλοντική Εκπαίδευση**». Το μάθημα αυτό εμφανίζεται στην κατηγορία μαθημάτων του τομέα «Παιδαγωγικής» καθώς και «Γενικών επιστημών». Ωστόσο δεν υπάρχει καμία περιγραφή του μαθήματος, ούτε και εμφανίζεται στα προγράμματα κάθε εξαμήνου που μελετήθηκαν.

[101] Από τα εργαστήρια αυτά κανένα δε συσχετίζεται άμεσα με θέματα ΕΒΑ. Έμεσα συσχετίζεται βέβαια το εργαστήριο που αναφέρεται ως «Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης» και ανήκει στον τομέα Παιδαγωγικής, το οποίο μεταξύ άλλων έχει ως στόχο την προώθηση της πολυπολιτισμικής και διαπολιτισμικής θεωρίας και έρευνας.

6.8.2 Κοινωνικοπολιτισμικός πυλώνας

Ειδικά θέματα συγκριτικής παιδαγωγικής

Ανήκει στον τομέα της παιδαγωγικής. Μπορεί να θεωρηθεί ότι σχετίζεται εν μέρει με την ΕΒΑ, δεδομένου ότι κάνει αναφορά στην Εκπαίδευση για την **ειρήνη** και τα **ανθρώπινα δικαιώματα**.

Διαπολιτισμική εκπαίδευση και τα ελληνικά ως δεύτερη/ξένη γλώσσα

Αναφέρεται σε θέματα **διαπολιτισμικότητας** και συνύπαρξης διαφορετικών πολιτισμών, πολιτισμικές αντιθέσεις και συγκρούσεις, προκαταλήψεις, ρατσισμός κ.ά.

Παρουσιάζονται επίσης μοντέλα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και γίνεται *«εκπαίδευση στη διαμόρφωση εκπαιδευτικού υλικού για τη διδασκαλία σε ένα διαπολιτισμικό περιβάλλον».*

Πολυγλωσσική και πολυπολιτισμική εκπαίδευση

Το μάθημα ανήκει στον τομέα της παιδαγωγικής. Πραγματεύεται τα συνηθισμένα θέματα της πολυγλωσσικής και **πολυπολιτισμικής** εκπαίδευσης καθώς και ανάλυσης αναγκών μαθητών που προέρχονται από διαφορετικές πολιτισμικές, εθνικές και κοινωνικές ομάδες. Ενδιαφέρον είναι ότι στις μεθόδους αξιολόγησης υπάρχει η επιλογή του Portfolio, της θεματικής εργασίας και παρουσίασης.

Εισαγωγή στη διαπολιτισμική ψυχολογία

Το μάθημα ανήκει στον τομέα της «Ψυχολογίας» και παρουσιάζει ως στόχο το να συμβάλει στη **διαπολιτισμική κατανόηση και συνύπαρξη**.

Εκπαίδευση τσιγγανοπαίδων

Ως μάθημα ανήκει στον τομέα της «Κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης και εκπαιδευτικής πολιτικής». Παρουσιάζει ενδιαφέρον, δεδομένου ότι εστιάζει σε μια περιθωριοποιημένη κοινωνικά και εκπαιδευτικά ομάδα, αυτή των «τσιγγανοπαίδων». Γίνεται αναφορά σε **νεορατσιστικές** αντιδράσεις, που οδηγούν στον **κοινωνικό αποκλεισμό** και την **περιθωριοποίηση**. Αναδεικνύεται η «αποδοχή

της διαφορετικότητας και της **πολυπολιτισμικότητας**» και προτείνονται εκπαιδευτικοί τρόποι ενσωμάτωσης και εκπαίδευσης.

Κοινωνιολογία-Κοινωνιολογική Θεωρία

Ως μάθημα ανήκει στον τομέα της «Κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης και εκπαιδευτικής πολιτικής». Αναφέρεται μεταξύ άλλων σε ζητήματα **φτώχειας** και **ανισότητας**, καθώς και στην **οικολογική κρίση**. Στα πλαίσια του μαθήματος προσεγγίζονται θεματικές όπως: *«η κοινωνική μεταβολή σήμερα, οι σύγχρονες μορφοποιήσεις των βασικών κοινωνικοποιητικών θεσμών, οι μεταβολές στα οικογενειακά σχήματα, οι μεταβολές στην ταξική δομή στις σημερινές δυτικές κοινωνίες, η φτώχεια και η ανισότητα, οι οργανώσεις και η κοινωνική ζωή, η εκπαίδευση και οι ανισότητες, η ζωή στις πόλεις, τα κοινωνικά κινήματα, η κοινωνική μεταβολή και η οικολογική κρίση»*.

Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης και του σχολείου

Ως μάθημα ανήκει στον τομέα της «Κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης και εκπαιδευτικής πολιτικής». Πραγματεύεται μεταξύ άλλων θέματα **ισότητας**, εκπαιδευτικών ευκαιριών, κοινωνικής αναπαραγωγής, **πολιτικής παιδείας** κ.ά. Γενικά πρόκειται για ένα εισαγωγικό μάθημα σε θέματα κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης.

Κοινωνικός και εκπαιδευτικός αποκλεισμός

Ως μάθημα ανήκει στον τομέα της «Κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης και εκπαιδευτικής πολιτικής». Πραγματεύεται ζητήματα όπως **φτώχεια**, ανεργία, μειονότητες, **ρατσισμός**, περιθώριο και πολιτικές αντιμετώπισης του «**κοινωνικού αποκλεισμού**» τόσο στο σχολείο όσο και έξω από αυτό.

6.8.3 Οικονομικός πυλώνας

Οικονομία της εκπαίδευσης

Ως μάθημα ανήκει στον τομέα της «Κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης και εκπαιδευτικής πολιτικής». Αναφέρεται σε θέματα **οικονομίας της εκπαίδευσης**, επένδυσης στον ανθρώπινο παράγοντα, ανάλυση εκπαιδευτικών θεμάτων βάσει

οικονομικής θεωρίας και αντιμετώπιση της εκπαίδευσης ως έναν βασικό πολύτιμο πόρο. Στοχεύει στην ευαισθητοποίηση των φοιτητών για ζητήματα οικονομίας και του ρόλου της στην εκπαίδευση (πχ άμβλυνση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων καθώς και αποτελεσματικότερη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος).

6.9 ΠΤΔΕ, Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας (Φλώρινα)

Το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης ιδρύθηκε με το Προεδρικό Διάταγμα 544/1989 και άρχισε να λειτουργεί ως παράρτημα του Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης από το ακαδημαϊκό έτος 1990-91. Έδρα του είναι η Φλώρινα.

Το 40% περίπου των Υποχρεωτικών μαθημάτων αφορά στις Επιστήμες της Αγωγής. Τα υπόλοιπα μαθήματα επιμερίζονται ισόποσα στις Ανθρωπιστικές Επιστήμες και τη Διδακτική τους (30%) και στις Θετικές Επιστήμες και τη Διδακτική τους (30%).

Κάθε εξάμηνο, τα μαθήματα είναι κατανεμημένα ανά εξάμηνα φοίτησης, κάτι που σημαίνει ότι, ειδικά αν αφαιρεθεί ο αριθμός των υποχρεωτικών μαθημάτων, ο κάθε φοιτητής έχει έναν περιορισμένο αριθμό μαθημάτων στη διάθεσή του, από τα οποία μπορεί να κάνει δικές του επιλογές. Πολλά μαθήματα επαναλαμβάνονται στο πρόγραμμα, δεδομένου ότι έχουν δικαίωμα να τα πάρουν από διάφορα εξάμηνα.

Μαθήματα τα οποία προσφέρθηκαν στα υπό μελέτη ακαδημαϊκά έτη και εκτιμήθηκε ότι έχουν μια σχετικά υψηλή συνάφεια με θέματα ΕΒΑ είναι τα εξής:

6.9.1 Περιβαλλοντικός πυλώνας

Διδακτική της Μελέτης του Περιβάλλοντος

Κατ' επιλογήν υποχρεωτικό μάθημα που ανήκει στην κατηγορία «Διδακτική των μαθημάτων του Δημοτικού Σχολείου» και αφορά τη «**μελέτη του περιβάλλοντος**». Προσφέρεται τόσο ως μάθημα όσο και στο πλαίσιο των πρακτικών ασκήσεων διδασκαλίας. Περιλαμβάνει **διδακτικές** που προτείνονται στο πλαίσιο της ΕΒΑ, όπως *«Μελέτη περίπτωσης-Δημόσια αντιπαράθεση-Εκπαιδευτικά παιχνίδια-*

Πειράματα και επιδείξεις-Ασκήσεις πεδίου-Προσομοίωση-Διασαφήνιση αξιών-Παιχνίδια ρόλων- Επίλυση προβλήματος».

Περιβαλλοντική Εκπαίδευση

Κατ' επιλογήν υποχρεωτικό μάθημα του τομέα «Θετικών Επιστημών». Αναφέρεται στην «μετεξέλιξη» της **Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης** σε «**Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία**». Κάνει επίσης αναφορά σε *«βασικά **περιβαλλοντικά ζητήματα και προβλήματα**»*. Αν και το τίτλος του μαθήματος είναι Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, η σύνδεση αυτού με την ΕΒΑ είναι σαφής.

6.9.2 Κοινωνικοπολιτισμικός πυλώνας

Κοινωνική Ψυχολογία στην Εκπαιδευτική Πράξη

Υποχρεωτικό μάθημα του τομέα «Επιστημών της Αγωγής». Αναφέρεται κυρίως σε «βασικές θεωρητικές έννοιες της Κοινωνικής Ψυχολογίας». Παρουσιάζει ενδιαφέρον δεδομένου ότι κάνει αναφορά σε θέματα **προκαταλήψεων** και **στερεοτύπων** καθώς και διαμόρφωσης στάσεων και διαδικασιών αλλαγής αυτών.

Εκπαιδευτική Πολιτική

Υποχρεωτικό μάθημα του τομέα «Επιστημών της Αγωγής». Αναφέρεται σε θέματα **εκπαιδευτικής πολιτικής** σε μία παγκοσμιοποιημένη κοινωνία, σε ομάδες ενδιαφέροντος ή πίεσης και το πώς γενικότερα διαμορφώνεται η εκπαιδευτική στρατηγική μίας χώρας.

Ηθική και Συναισθηματική ανάπτυξη

Κατ' επιλογήν υποχρεωτικό μάθημα του τομέα «Επιστημών της Αγωγής». Παρουσιάζει ενδιαφέρον διότι μεταξύ άλλων αναφέρεται στην *«εκπαίδευση για την καλλιέργεια **ηθικών εννοιών** όπως η **βιοηθική**, η **αντιρατσιστική** και **δημοκρατική συμπεριφορά**, η **ανεκτικότητα**, η συγχωρητικότητα, κ.ά.».*

Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

Κατ' Επιλογήν υποχρεωτικό μάθημα του τομέα «Επιστημών της Αγωγής». Αναφέρεται μεταξύ άλλων σε θέματα *«διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας (**αφομοιωτικό, ενσωμάτωσης, πολυπολιτισμικό, αντιρατσιστικό, διαπολιτισμικό**)»*.

Αγωγή Υγείας

Κατ' Επιλογήν υποχρεωτικό μάθημα του τομέα «Θετικών Επιστημών». Εστιάζει κυρίως σε ζητήματα υγιεινής και δράσεις για «επιλογή, σχεδιασμό, εφαρμογή και αξιολόγηση **προγραμμάτων Αγωγής Υγείας**».

Σχεδιασμός, υλοποίηση, αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων πολιτισμού

Κατ' επιλογήν υποχρεωτικό μάθημα που ανήκει στον τομέα «Ανθρωπιστικές Επιστήμες». Ένα μάθημα που αναφέρεται στην υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων πολιτισμού. Συμπεριλαμβάνει μεταξύ άλλων *«ζητήματα **διδακτικής αξιοποίησης του πολιτισμικού αποθέματος**»* και άσκησης στο **σχεδιασμό και την αξιολόγηση δράσεων** σε «χώρους πολιτισμικής αναφοράς».

Αναφέρεται επίσης ότι το «περιεχόμενο του μαθήματος είναι θεωρητικό και πρακτικό. Περιλαμβάνει τη θεωρητική προσέγγιση και εξοικείωση με τις έννοιες του πολιτισμού, των πολιτιστικών δομών - θεσμών, της πολιτιστικής πολιτικής και της σχέσης πολιτισμού και κοινωνίας».

Γενικά δίδεται έμφαση στην υλοποίηση προγραμμάτων πολιτιστικού περιεχομένου με βάση διδακτικές αρχές που προτείνονται στο πλαίσιο της ΕΒΑ.

6.9.3 Οικονομικός πυλώνας

Δεν εντοπίστηκαν μαθήματα που να έχουν γενικά έναν προσανατολισμό σε θέματα οικονομίας.

7 Συνοπτικό «προφίλ» κάθε ΠΤΔΕ

Λαμβάνοντας υπόψιν τις επιφυλάξεις που αναφέρονται στους περιορισμούς της έρευνας[102] καθώς και τα αποτελέσματα και τη συζήτηση τόσο ως προς το ποσοτικό[103] όσο και ως προς το ποιοτικό[104] μέρος της παρούσας διατριβής, καταγράφονται για κάθε τμήμα ορισμένες συνοπτικές επισημάνσεις ως προς το ζήτημα της ΕΒΑ:

7.1 ΠΤΔΕ, Πανεπιστημίου Κρήτης (Ρέθυμνο)

Ως τμήμα, συγκριτικά με τα υπόλοιπα ΠΤΔΕ, παρουσιάζει τα παρακάτω χαρακτηριστικά βάσει αποτελεσμάτων ερωτηματολογίου.

Εμφανίζει από τα υψηλότερα ποσοστά φοιτητών που δηλώνουν ότι έχουν παρακολουθήσει μαθήματα που σχετίζονται άμεσα με τη ΒΑ (74,7%)[105] ή συμπεριλαμβάνουν ζητήματα ΒΑ (76,0%)[106] ή έχουν εκπονήσει σχετική με τη ΒΑ εργασία σε μάθημα ή σεμινάριο (28,1%).[107] Αξιοσημείωτο είναι επίσης ότι συγκριτικά μικρό ποσοστό φοιτητών (13,7%),[108] εμφανίζεται να μην έχει έλθει καθόλου σε επαφή με ζητήματα ΒΑ μέσα από μαθήματα ή σεμινάρια, στο πλαίσιο των σπουδών του.

---

[102] Βλ. σχ. κεφ.: «1.3. Συνεισφορά και περιορισμοί της έρευνας», σελ. 26.

[103] Βλ. σχ. κεφ.: «5. Παρουσίαση αποτελεσμάτων ερωτηματολόγιου», σελ. 136, καθώς επίσης και κεφ.: «8.1. Συζήτηση ως προς τα δεδομένα ανάλυσης του ερωτηματολογίου», σελ. 266.

[104] Βλ. σχ. κεφ.: «6. Παρουσίαση αποτελεσμάτων μελέτης προσφερόμενων μαθημάτων σχετικών με ΕΒΑ στα ΠΤΔΕ Ελλάδος», σελ. 202, καθώς επίσης και κεφ.: «8.2. Συζήτηση ως προς την ανάλυση περιεχομένου των οδηγών σπουδών», σελ. 288.

[105] 47,5%, είναι το αντίστοιχο μέσο ποσοστό όλων των τμημάτων (βλ. σχ. «Πίνακας 3 Κατανομή απαντήσεων ανά τμήμα ως προς την παρακολούθηση μαθήματος άμεσα σχετιζόμενου με τη ΒΑ», σελ. 138).

[106] 66,4%, είναι το αντίστοιχο μέσο ποσοστό όλων των τμημάτων (βλ. σχ. «Πίνακας 4 Κατανομή απαντήσεων ανά τμήμα ως προς την παρακολούθηση μαθήματος που συμπεριλαμβάνει ζητήματα σχετικά με τη ΒΑ», σελ. 138).

[107] 18,3%, είναι το αντίστοιχο μέσο ποσοστό όλων των τμημάτων (βλ. σχ. «Πίνακας 5 Κατανομή απαντήσεων ανά τμήμα ως προς την εκπόνηση εργασίας σε μάθημα ή σεμινάριο το οποίο να αφορούσε τη ΒΑ.», σελ. 139).

[108] 29,9%, είναι το αντίστοιχο μέσο ποσοστό όλων των τμημάτων (βλ. σχ. «Πίνακας 7 Ποσοστά καταφατικών επιλογών ανά τμήμα στις τρεις ερωτήσεις ως προς την παρακολούθηση μαθημάτων και σεμιναρίων καθώς και την εκπόνηση εργασιών σχετικών με ζητήματα ΒΑ», σελ. 141).

Στην πληροφόρηση των φοιτητών σχετικά με τη ΒΑ, υψηλότερο ποσοστό (52,1%)[109] κατατάσσει τα «Πανεπιστημιακά Μαθήματα» ως μία από τις τρεις πρώτες επιλογές του, ενώ αντιστοίχως συγκριτικά χαμηλό ποσοστό (15,6%)[110] δεν τα επιλέγει καθόλου.

Στις διδακτικές και μαθησιακές μεθόδους που οι φοιτητές θεωρούν ότι εφαρμόζονται στο τμήμα τους, η «παράδοση» βρίσκεται σε ποσοστό (80,0%) πιο χαμηλά, συγκριτικά με τα υπόλοιπα ΠΤΔΕ,[111] ως μία από τις τρεις πρώτες επιλογές τους. Ως προς τις υπόλοιπες διδακτικές και μαθησιακές μεθόδους, ξεχωρίζουν τα υψηλά ποσοστά όσων δεν επιλέγονται καθόλου, όπως η «Μάθηση βασισμένη σε εργασίες» (34,7%)[112] και η «Διεπιστημονική διδασκαλία» (73,7%).[113] Ως προς όσες βρίσκονται με υψηλά ποσοστά στις τρεις πρώτες θέσεις επιλογής, ξεχωρίζει η «Διδασκαλία με την υποστήριξη της τεχνολογίας» (60,0%).[114]

Ως προς την άποψη των φοιτητών για τη λειτουργία της εκπαίδευσης, το ποσοστό (50,0%) που θεωρεί ότι αυτή έγκειται στην «ενίσχυση αλλαγών προς μια δικαιότερη κοινωνία και έναν καλύτερο κόσμο» είναι σε παραπλήσια επίπεδα με το μέσο ποσοστό όλων των ΠΤΔΕ. [115]

Οι μέσοι όροι στην κλίμακα «ικανοτήτων ΕΒΑ», εμφανίζονται παραπλήσιοι σε σχέση με τους συγκεντρωτικούς μέσους όρους όλων των ΠΤΔΕ. [116]

---

[109] 45,1%, είναι το αντίστοιχο μέσο ποσοστό όλων των τμημάτων (βλ. σχ. «Πίνακας 10 Επιλογή πληροφόρησης σχετικά με τη ΒΑ μέσα από Πανεπιστημιακά Μαθήματα ανά τμήμα φοίτησης», σελ. 148).

[110] 24,6%, είναι το αντίστοιχο μέσο ποσοστό όλων των τμημάτων (βλ. σχ. «Πίνακας 10 Επιλογή πληροφόρησης σχετικά με τη ΒΑ μέσα από Πανεπιστημιακά Μαθήματα ανά τμήμα φοίτησης», σελ. 148).

[111] 88,9%, είναι το αντίστοιχο μέσο ποσοστό όλων των τμημάτων (βλ. σχ. «Πίνακας 32 Συγκριτικά ποσοστά απαντήσεων φοιτητών ανά τμήμα, ως προς τις τρεις πρώτες επιλογές τους καθώς και το ποσοστό "μη επιλογής", ανά διδακτική και μαθησιακή μέθοδο που θεωρούν ότι εφαρμόζεται στο τμήμα τους», σελ. 397).

[112] 25,1%, είναι το αντίστοιχο μέσο ποσοστό όλων των τμημάτων (βλ. «Πίνακας 32», σελ. 397).

[113] 60,0%, είναι το αντίστοιχο μέσο ποσοστό όλων των τμημάτων (βλ. «Πίνακας 32», σελ. 397).

[114] 47,5%, είναι το αντίστοιχο μέσο ποσοστό όλων των τμημάτων (βλ. «Πίνακας 32», σελ. 397).

[115] 53,7%, είναι το αντίστοιχο μέσο ποσοστό όλων των τμημάτων (βλ. σχ. «Πίνακας 14 Διαφορές ανά τμήμα ως προς την προτίμηση στη λειτουργία της εκπαίδευσης», σελ. 160).

[116] Συνολικός μέσος όρος εμφανίζεται 4,08, ενώ ο αντίστοιχος συνολικός μέσος όρος όλων των τμημάτων είναι 4,09 (βλ. σχ. «Πίνακας 20 Κατανομή περιγραφικών στοιχείων δηλωμένων ικανοτήτων ανά τμήμα», σελ. 180).

Αναφορικά τώρα με την παραγωγική θεματική ανάλυση περιεχομένου των προγραμμάτων και οδηγών σπουδών, καταγράφονται συνολικά **11 μαθήματα** τα οποία θεωρήθηκαν ότι κινούνται περισσότερο στο πλαίσιο της ΕΒΑ.[117] Εξ αυτών αναφέρονται παρακάτω **6 μαθήματα**, τα οποία παρουσιάζουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον, με την έννοια ότι η σύνδεσή τους με την ΕΒΑ εμφανίζεται ακόμα πιο σαφής (σε παρένθεση, τα συνολικά μαθήματα που εμφανίζονται σε κάθε κατηγορία ξεχωριστά).

Περιβαλλοντικός πυλώνας (3 μαθήματα)

1. «Στοιχεία Οικολογίας: Οικοσυστήματα και προστασία του περιβάλλοντος» (σελ. 340), διότι αναφέρεται στην έννοια της «*Αειφόρου Ανάπτυξης*» καθώς και «Ανάπτυξη και περιβάλλον».
2. «Περιβαλλοντική εκπαίδευση» (σελ. 341), λόγω της αναφοράς σε «παιδαγωγικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις» που συνάδουν με την ΕΒΑ, όπως, «*μέθοδος project, παιχνίδια ρόλων, περιβαλλοντικά μονοπάτια, μοντέλα επίλυσης προβλήματος»*.

Κοινωνικοπολιτισμικός πυλώνας (5 μαθήματα)

1. «Μεθοδολογία της διδασκαλίας των κοινωνικών σπουδών στο Δημοτικό Σχολείο» (σελ. 344), διότι συνδέει κοινωνικά ζητήματα, με το περιβάλλον και δίνει έμφαση σε ζητήματα πεποιθήσεων και πολλαπλών ερμηνειών γύρω από διαμφισβητούμενα κοινωνικά και περιβαλλοντικά ζητήματα.

Διάφορα μαθήματα που σχετίζονται γενικότερα με την ΕΒΑ (3 μαθήματα)

Στις περιγραφές και των τριών μαθημάτων γίνονται σαφείς αναφορές στην «Εκπαίδευση για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη».

1. «Παγκόσμιες σπουδές», (σελ. 345).
2. «Διδακτική και εκπαίδευση για τη βιώσιμη ανάπτυξη», (σελ. 345).
3. «Τεχνολογίες της Πληροφορίας και Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη», (σελ. 346).

---

[117] Συνοπτική περιγραφή αυτών των μαθημάτων, για το συγκεκριμένο ΠΤΔΕ, αναφέρεται στο κεφ.: «6.1. ΠΤΔΕ, Πανεπιστημίου Κρήτης (Ρέθυμνο)», σελ. 205.

Συμπερασματικά λοιπόν, εμφανίζεται το ΠΤΔΕ στο Ρέθυμνο, να ανήκει στα τμήματα, όπου οι φοιτητές δηλώνουν με υψηλότερα ποσοστά, ότι έχουν κάνει εργασίες και έχουν παρακολουθήσει μαθήματα σχετικά με ΒΑ, καθώς και ότι ενημερώνονται για ζητήματα ΒΑ από τα πανεπιστημιακά τους μαθήματα. Συγκριτικά και με τα υπόλοιπα τμήματα δε φαίνεται να ξεχωρίζουν ιδιαίτερα οι διδακτικές μέθοδοι που αρμόζουν στο πλαίσιο της ΕΒΑ. Παραπλήσια με τα υπόλοιπα τμήματα δείχνουν να κινούνται και οι ικανότητες ΕΒΑ που δηλώνουν οι φοιτητές.

Ως προς τα προσφερόμενα μαθήματα, εμφανίζονται ορισμένα με προσανατολισμό την «Περιβαλλοντική Εκπαίδευση» στα οποία φαίνεται η επιρροή της ΕΒΑ. Υπάρχει και προσφορά μαθημάτων του κοινωνικοπολιτισμικού πυλώνα τα οποία κινούνται γύρω από τη θεματολογία της ΒΑ χωρίς ωστόσο να αναφέρονται συγκεκριμένα σε αυτήν. Επίσης, ξεχωρίζει ως τμήμα, για τα μαθήματα που προσφέρει με σαφή στόχευση στην ΕΒΑ, τα οποία δεν εστιάζουν σε κάποιον ξεχωριστό πυλώνα της ΒΑ, αλλά κινούνται συνολικά σε ένα ευρύτερο πλαίσιο. Στην έμφαση αναφορικά με την ΕΒΑ που έχει δοθεί στο συγκεκριμένο τμήμα, προφανώς έχει συμβάλλει και το γεγονός ότι σε αυτό εδρεύει από το 2008 η «έδρα UNESCO, για την Πληροφόρηση και την Τεχνολογία στην Επικοινωνία και την Εκπαίδευση για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη»[118] (Makrakis & Kostoulas-Makrakis, 2012).

7.2 ΠΤΔΕ, Πανεπιστημίου Θεσσαλίας (Βόλος)

Ως τμήμα, συγκριτικά με τα υπόλοιπα ΠΤΔΕ, παρουσιάζει τα παρακάτω χαρακτηριστικά βάσει αποτελεσμάτων ερωτηματολογίου.

---

[118] UNESCO Chair in Information and Communication Technologies (ICTs) in education for sustainable development (2008), University of Crete (βλ. σχ. για τις έδρες UNESCO ανά τον κόσμο, στην ιστοσελίδα https://en.unesco.org/sites/default/files/list-unesco-chairs.pdf).

Γενικά οι έδρες UNESCO στην Ελλάδα υπάρχουν στη σχετική ιστοσελίδα http://unescochair.uom.gr/?page_id=6

Εμφανίζει χαμηλότερα ποσοστά φοιτητών που δηλώνουν ότι έχουν παρακολουθήσει μαθήματα που σχετίζονται άμεσα με τη ΒΑ (33,3%)[119] ή συμπεριλαμβάνουν ζητήματα ΒΑ (59,2%)[120] ή έχουν εκπονήσει σχετική με τη ΒΑ εργασία σε μάθημα ή σεμινάριο (11,8%).[121] Επίσης, συγκριτικά υψηλό ποσοστό φοιτητών (40,3%),[122] εμφανίζεται να μην έχει έλθει καθόλου σε επαφή με ζητήματα ΒΑ μέσα από μαθήματα ή σεμινάρια, στο πλαίσιο των σπουδών του.

Στην πληροφόρηση των φοιτητών σχετικά με τη ΒΑ, συγκριτικά μικρότερο ποσοστό (38,2%)[123] κατατάσσει τα «Πανεπιστημιακά Μαθήματα» ως μία από τις τρεις πρώτες επιλογές του, ενώ αντιστοίχως συγκριτικά στο μέσο είναι το ποσοστό (26,3%)[124] που δεν τα επιλέγει καθόλου.

Στις διδακτικές και μαθησιακές μεθόδους που οι φοιτητές θεωρούν ότι εφαρμόζονται στο τμήμα τους, η «παράδοση» βρίσκεται σε ποσοστό (89,0%) στο μέσο, συγκριτικά με τα υπόλοιπα ΠΤΔΕ,[125] ως μία από τις τρεις πρώτες επιλογές τους. Ως προς τις υπόλοιπες διδακτικές και μαθησιακές μεθόδους, ξεχωρίζει το υψηλό ποσοστό στην «Αλληλεπιδραστική μάθηση» (53,0%)[126] στις τρεις πρώτες θέσεις

---

[119] 47,5%, είναι το αντίστοιχο μέσο ποσοστό όλων των τμημάτων (βλ. σχ. «Πίνακας 3 Κατανομή απαντήσεων ανά τμήμα ως προς την παρακολούθηση μαθήματος άμεσα σχετιζόμενου με τη ΒΑ», σελ. 138).

[120] 66,4%, είναι το αντίστοιχο μέσο ποσοστό όλων των τμημάτων (βλ. σχ. «Πίνακας 4 Κατανομή απαντήσεων ανά τμήμα ως προς την παρακολούθηση μαθήματος που συμπεριλαμβάνει ζητήματα σχετικά με τη ΒΑ», σελ. 138).

[121] 18,3%, είναι το αντίστοιχο μέσο ποσοστό όλων των τμημάτων (βλ. σχ. «Πίνακας 5 Κατανομή απαντήσεων ανά τμήμα ως προς την εκπόνηση εργασίας σε μάθημα ή σεμινάριο το οποίο να αφορούσε τη ΒΑ.», σελ. 139).

[122] 29,9%, είναι το αντίστοιχο μέσο ποσοστό όλων των τμημάτων (βλ. σχ. «Πίνακας 7 Ποσοστά καταφατικών επιλογών ανά τμήμα στις τρεις ερωτήσεις ως προς την παρακολούθηση μαθημάτων και σεμιναρίων καθώς και την εκπόνηση εργασιών σχετικών με ζητήματα ΒΑ», σελ. 141).

[123] 45,1%, είναι το αντίστοιχο μέσο ποσοστό όλων των τμημάτων (βλ. σχ. «Πίνακας 10 Επιλογή πληροφόρησης σχετικά με τη ΒΑ μέσα από Πανεπιστημιακά Μαθήματα ανά τμήμα φοίτησης», σελ. 148).

[124] 24,6%, είναι το αντίστοιχο μέσο ποσοστό όλων των τμημάτων (βλ. σχ. «Πίνακας 10 Επιλογή πληροφόρησης σχετικά με τη ΒΑ μέσα από Πανεπιστημιακά Μαθήματα ανά τμήμα φοίτησης», σελ. 148).

[125] 88,9%, είναι το αντίστοιχο μέσο ποσοστό όλων των τμημάτων (βλ. σχ. «Πίνακας 32 Συγκριτικά ποσοστά απαντήσεων φοιτητών ανά τμήμα, ως προς τις τρεις πρώτες επιλογές τους καθώς και το ποσοστό "μη επιλογής", ανά διδακτική και μαθησιακή μέθοδο που θεωρούν ότι εφαρμόζεται στο τμήμα τους», σελ. 397).

[126] 42,9%, είναι το αντίστοιχο μέσο ποσοστό όλων των τμημάτων (βλ. «Πίνακας 32», σελ. 397).

επιλογής, αντίστοιχα με το χαμηλότερο συγκριτικά ποσοστό (25,2%)[127] όσων δεν την επιλέγουν καθόλου.

Ως προς την άποψη των φοιτητών για τη λειτουργία της εκπαίδευσης, το ποσοστό (55,5%) που θεωρεί ότι αυτή έγκειται στην «ενίσχυση αλλαγών προς μια δικαιότερη κοινωνία και έναν καλύτερο κόσμο» είναι σε παραπλήσια επίπεδα με το μέσο ποσοστό όλων των ΠΤΔΕ. [128]

Οι μέσοι όροι στην κλίμακα «ικανοτήτων ΕΒΑ», εμφανίζονται ελαφρά υψηλότεροι σε σχέση με τους συγκεντρωτικούς μέσους όρους όλων των ΠΤΔΕ. [129]

Αναφορικά τώρα με την παραγωγική θεματική ανάλυση περιεχομένου των προγραμμάτων και οδηγών σπουδών, καταγράφονται συνολικά **9 μαθήματα** τα οποία θεωρήθηκαν ότι κινούνται περισσότερο στο πλαίσιο της ΕΒΑ.[130] Εξ αυτών αναφέρονται παρακάτω **2 μαθήματα**, τα οποία παρουσιάζουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον, με την έννοια ότι η σύνδεσή τους με την ΕΒΑ εμφανίζεται ακόμα πιο σαφής (σε παρένθεση, τα συνολικά μαθήματα που εμφανίζονται σε κάθε κατηγορία ξεχωριστά).

Περιβαλλοντικός πυλώνας (4 μαθήματα)

- «Περιβαλλοντική Εκπαίδευση Θεωρία & Πράξη» (σελ. 347), διότι κάνει αναφορά στην «*εκπαίδευση για την αειφορία*» και στην αξιολόγηση αναφέρεται η «*εργασία με περιεχόμενο το σχέδιο ενός προγράμματος περιβαλλοντικής εκπαίδευσης για παιδιά του Δημοτικού σχολείου*»

Κοινωνικοπολιτισμικός πυλώνας (5 μαθήματα)

- «Νέοι, Σεξουαλικότητα και Αγωγή Υγείας» (σελ. 354), διότι αναφέρεται «*στο σχεδιασμό και την εφαρμογή αποτελεσματικών προγραμμάτων σεξουαλικής διαπαιδαγώγησης στο σχολείο*».

---

[127] 39,9%, είναι το αντίστοιχο μέσο ποσοστό όλων των τμημάτων (βλ. «Πίνακας 32», σελ. 397).

[128] 53,7%, είναι το αντίστοιχο μέσο ποσοστό όλων των τμημάτων (βλ. σχ. «Πίνακας 14 Διαφορές ανά τμήμα ως προς την προτίμηση στη λειτουργία της εκπαίδευσης», σελ. 160).

[129] Συνολικός μέσος όρος εμφανίζεται 4,20, ενώ ο αντίστοιχος συνολικός μέσος όρος όλων των τμημάτων είναι 4,09 (βλ. σχ. «Πίνακας 20 Κατανομή περιγραφικών στοιχείων δηλωμένων ικανοτήτων ανά τμήμα», σελ. 180).

[130] Συνοπτική περιγραφή αυτών των μαθημάτων, για το συγκεκριμένο ΠΤΔΕ, αναφέρεται στο κεφ.: «6.2. ΠΤΔΕ, Πανεπιστημίου Θεσσαλίας (Βόλος)», σελ. 209.

Συμπερασματικά λοιπόν, εμφανίζεται το ΠΤΔΕ στον Βόλο να ανήκει στα τμήματα, όπου οι φοιτητές δηλώνουν με σχετικά χαμηλότερα ποσοστά ότι έχουν κάνει εργασίες και έχουν παρακολουθήσει μαθήματα σχετικά με ΒΑ, καθώς και ότι ενημερώνονται για ζητήματα ΒΑ από τα πανεπιστημιακά τους μαθήματα. Συγκριτικά και με τα υπόλοιπα τμήματα δε φαίνεται να ξεχωρίζουν ιδιαίτερα οι διδακτικές μέθοδοι που αρμόζουν στο πλαίσιο της ΕΒΑ, πλην της «αλληλεπιδραστικής μάθησης» που εμφανίζεται υψηλά. Ελαφρά υψηλότερα σε σχέση με τα υπόλοιπα τμήματα δείχνουν να κινούνται οι ικανότητες ΕΒΑ που δηλώνουν οι φοιτητές.

Ως προς τα προσφερόμενα μαθήματα, εμφανίζονται ορισμένα με προσανατολισμό την «Περιβαλλοντική Εκπαίδευση» όπου ωστόσο μόνο σε ένα εμφανίζεται σαφή επιρροή της ΕΒΑ. Υπάρχει και προσφορά μαθημάτων του κοινωνικοπολιτισμικού πυλώνα τα οποία κινούνται γύρω από τη θεματολογία της ΒΑ χωρίς ωστόσο να αναφέρονται συγκεκριμένα σε αυτήν και χωρίς να φαίνεται ξεκάθαρα η επιρροή από το όλο «κίνημα» της ΕΒΑ.

7.3 ΠΤΔΕ, Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης

Ως τμήμα, συγκριτικά με τα υπόλοιπα ΠΤΔΕ, παρουσιάζει τα παρακάτω χαρακτηριστικά βάσει αποτελεσμάτων ερωτηματολογίου.

Εμφανίζει από τα υψηλότερα ποσοστά φοιτητών που δηλώνουν ότι έχουν παρακολουθήσει μαθήματα που σχετίζονται άμεσα με τη ΒΑ (69,0%)[131] ή συμπεριλαμβάνουν ζητήματα ΒΑ (84,4%)[132] ή έχουν εκπονήσει σχετική με τη ΒΑ

[131] 47,5%, είναι το αντίστοιχο μέσο ποσοστό όλων των τμημάτων (βλ. σχ. «Πίνακας 3 Κατανομή απαντήσεων ανά τμήμα ως προς την παρακολούθηση μαθήματος άμεσα σχετιζόμενου με τη ΒΑ», σελ. 138).

[132] 66,4%, είναι το αντίστοιχο μέσο ποσοστό όλων των τμημάτων (βλ. σχ. «Πίνακας 4 Κατανομή απαντήσεων ανά τμήμα ως προς την παρακολούθηση μαθήματος που συμπεριλαμβάνει ζητήματα σχετικά με τη ΒΑ», σελ. 138).

εργασία σε μάθημα ή σεμινάριο (24,2%).[133] Επίσης, συγκριτικά μικρό ποσοστό φοιτητών (14,5%),[134] εμφανίζεται να μην έχει έλθει καθόλου σε επαφή με ζητήματα ΒΑ μέσα από μαθήματα ή σεμινάρια, στο πλαίσιο των σπουδών του.

Στην πληροφόρηση των φοιτητών σχετικά με τη ΒΑ, υψηλότερο ποσοστό (56,6%)[135] κατατάσσει τα «Πανεπιστημιακά Μαθήματα» ως μία από τις τρεις πρώτες επιλογές του, ενώ αντιστοίχως συγκριτικά χαμηλό ποσοστό (13,2%)[136] δεν τα επιλέγει καθόλου.

Στις διδακτικές και μαθησιακές μεθόδους που οι φοιτητές θεωρούν ότι εφαρμόζονται στο τμήμα τους, η «παράδοση» βρίσκεται σε ποσοστό (96,7%) πολύ υψηλά, συγκριτικά με τα υπόλοιπα ΠΤΔΕ,[137] ως μία από τις τρεις πρώτες επιλογές τους. Ως προς τις υπόλοιπες διδακτικές και μαθησιακές μεθόδους, ξεχωρίζουν τα υψηλά ποσοστά όσων δεν επιλέγονται καθόλου, όπως η «αλληλεπιδραστική μάθηση» (48,0%),[138] η «διερευνητική μάθηση» (65,1%)[139] και η «μάθηση βασισμένη στο πρόβλημα» (75,7%).[140] Ως προς όσες βρίσκονται με υψηλά ποσοστά στις τρεις πρώτες θέσεις επιλογής, ξεχωρίζει η «μάθηση βασισμένη σε εργασίες» (69,8%).[141]

Ως προς την άποψη των φοιτητών για τη λειτουργία της εκπαίδευσης, το ποσοστό (69,1%) που θεωρεί ότι αυτή έγκειται στην «ενίσχυση αλλαγών προς μια

---

[133] 18,3%, είναι το αντίστοιχο μέσο ποσοστό όλων των τμημάτων (βλ. σχ. «Πίνακας 5 Κατανομή απαντήσεων ανά τμήμα ως προς την εκπόνηση εργασίας σε μάθημα ή σεμινάριο το οποίο να αφορούσε τη ΒΑ.», σελ. 139).

[134] 29,9%, είναι το αντίστοιχο μέσο ποσοστό όλων των τμημάτων (βλ. σχ. «Πίνακας 7 Ποσοστά καταφατικών επιλογών ανά τμήμα στις τρεις ερωτήσεις ως προς την παρακολούθηση μαθημάτων και σεμιναρίων καθώς και την εκπόνηση εργασιών σχετικών με ζητήματα ΒΑ», σελ. 141).

[135] 45,1%, είναι το αντίστοιχο μέσο ποσοστό όλων των τμημάτων (βλ. σχ. «Πίνακας 10 Επιλογή πληροφόρησης σχετικά με τη ΒΑ μέσα από Πανεπιστημιακά Μαθήματα ανά τμήμα φοίτησης», σελ. 148).

[136] 24,6%, είναι το αντίστοιχο μέσο ποσοστό όλων των τμημάτων (βλ. σχ. «Πίνακας 10 Επιλογή πληροφόρησης σχετικά με τη ΒΑ μέσα από Πανεπιστημιακά Μαθήματα ανά τμήμα φοίτησης», σελ. 148).

[137] 88,9%, είναι το αντίστοιχο μέσο ποσοστό όλων των τμημάτων (βλ. σχ. «Πίνακας 32 Συγκριτικά ποσοστά απαντήσεων φοιτητών ανά τμήμα, ως προς τις τρεις πρώτες επιλογές τους καθώς και το ποσοστό "μη επιλογής", ανά διδακτική και μαθησιακή μέθοδο που θεωρούν ότι εφαρμόζεται στο τμήμα τους», σελ. 397).

[138] 39,9%, είναι το αντίστοιχο μέσο ποσοστό όλων των τμημάτων (βλ. «Πίνακας 32», σελ. 397).

[139] 55,0%, είναι το αντίστοιχο μέσο ποσοστό όλων των τμημάτων (βλ. «Πίνακας 32», σελ. 397).

[140] 64,8%, είναι το αντίστοιχο μέσο ποσοστό όλων των τμημάτων (βλ. «Πίνακας 32», σελ. 397).

[141] 60,2%, είναι το αντίστοιχο μέσο ποσοστό όλων των τμημάτων (βλ. «Πίνακας 32», σελ. 397).

δικαιότερη κοινωνία και έναν καλύτερο κόσμο» είναι - με διαφορά- πολύ υψηλότερο σε σχέση με το αντίστοιχο μέσο ποσοστό όλων των ΠΤΔΕ. [142]

Οι μέσοι όροι στην κλίμακα «ικανοτήτων ΕΒΑ», εμφανίζονται παραπλήσιοι σε σχέση με τους συγκεντρωτικούς μέσους όρους όλων των ΠΤΔΕ. [143]

Αναφορικά τώρα με την παραγωγική θεματική ανάλυση περιεχομένου των προγραμμάτων και οδηγών σπουδών, καταγράφονται συνολικά **10 μαθήματα** τα οποία θεωρήθηκαν ότι κινούνται περισσότερο στο πλαίσιο της ΕΒΑ.[144] Εξ αυτών αναφέρονται παρακάτω **4 μαθήματα**, τα οποία παρουσιάζουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον, με την έννοια ότι η σύνδεσή τους με την ΕΒΑ εμφανίζεται ακόμα πιο σαφής (σε παρένθεση, τα συνολικά μαθήματα που εμφανίζονται σε κάθε κατηγορία ξεχωριστά).

Περιβαλλοντικός πυλώνας (4 μαθήματα)

1. «Μελέτη φυσικού και κοινωνικού περιβάλλοντος» (σελ. 356), διότι αναφέρεται στην αλληλεξάρτηση φυσικού, κοινωνικού και οικονομικού περιβάλλοντος καθώς και στην ανάγκη «*ολιστικής θεώρησης στην επίλυση των σύγχρονων περιβαλλοντικών προβλημάτων*».
2. «Περιβαλλοντική εκπαίδευση και σχολικός χώρος» (σελ. 358), διότι δίνει έμφαση στη «*δημιουργία συμμετοχικών, υπεύθυνων και ενεργών πολιτών για την προστασία του περιβάλλοντος*» μέσα από δράσεις σε τοπικό επίπεδο που προγραμματίζονται στα πλαίσια του μαθήματος.
3. «Περιβαλλοντική Εκπαίδευση» (σελ. 359), διότι κάνει αναφορά στην «Εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη» και προσεγγίζει την ΕΒΑ ως μία εξέλιξη της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης.

---

[142] 53,7%, είναι το αντίστοιχο μέσο ποσοστό όλων των τμημάτων (βλ. σχ. «Πίνακας 14 Διαφορές ανά τμήμα ως προς την προτίμηση στη λειτουργία της εκπαίδευσης», σελ. 160).

[143] Συνολικός μέσος όρος εμφανίζεται 4,02, ενώ ο αντίστοιχος συνολικός μέσος όρος όλων των τμημάτων είναι 4,09 (βλ. σχ. «Πίνακας 20 Κατανομή περιγραφικών στοιχείων δηλωμένων ικανοτήτων ανά τμήμα», σελ. 180).

[144] Συνοπτική περιγραφή αυτών των μαθημάτων, για το συγκεκριμένο ΠΤΔΕ, αναφέρεται στο κεφ.: «6.3. ΠΤΔΕ, Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης», σελ. 212.

4. «Εκπαίδευση για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη/Βιώσιμο Σχολείο προσεγγίσεις και στρατηγικές» (σελ. 362), διότι στον ίδιο τον τίτλο του μαθήματος γίνεται αναφορά στην ΕΒΑ. Αναφέρεται επίσης ότι ως μάθημα στοχεύει στην «*προβολή και ανάδειξη των τρόπων σύνδεσης της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης /Εκπαίδευσης για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη με τις ολιστικές σχολικές προσεγγίσεις και το βιώσιμο σχολείο.*»

Κοινωνικοπολιτισμικός πυλώνας (6 μαθήματα)[145]

Συμπερασματικά λοιπόν, εμφανίζεται το ΠΤΔΕ στη Θεσσαλονίκη, να ανήκει στα τμήματα, όπου οι φοιτητές δηλώνουν από τα υψηλότερα ποσοστά, ότι έχουν κάνει εργασίες και έχουν παρακολουθήσει μαθήματα σχετικά με ΒΑ, καθώς και ότι ενημερώνονται για ζητήματα ΒΑ από τα πανεπιστημιακά τους μαθήματα. Συγκριτικά και με τα υπόλοιπα τμήματα, οι διδακτικές μέθοδοι που αρμόζουν στο πλαίσιο της ΕΒΑ, εμφανίζονται αρκετά χαμηλότερα, με την παράδοση ως διδακτική μέθοδο να «κυριαρχεί». Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι οι φοιτητές του, σε πολύ μεγαλύτερο ποσοστό, ενστερνίζονται την άποψη περί «ενίσχυσης αλλαγών προς μια δικαιότερη κοινωνία και έναν καλύτερο κόσμο» ως βασική λειτουργία της εκπαίδευσης. Παραπλήσια με τα υπόλοιπα τμήματα δείχνουν να κινούνται οι ικανότητες ΕΒΑ που δηλώνουν οι φοιτητές.

Ως προς τα προσφερόμενα μαθήματα, υπάρχουν αρκετά με προσανατολισμό την «Περιβαλλοντική Εκπαίδευση» όπου γενικά εμφανίζεται η επιρροή της ΕΒΑ τόσο ως προς τη στοχοθεσία, όσο και με συγκεκριμένες αναφορές στις έννοιες βιωσιμότητα και αειφορία.

Γενικά φαίνεται, μέσα από τους οδηγούς σπουδών και τα προσφερόμενα μαθήματα του τμήματος, ότι δίδεται μεγάλη έμφαση σε ζητήματα διαπολιτισμικότητας και γενικότερα αποδοχής του «διαφορετικού». Συνεπώς υπάρχει ικανοποιητική προσφορά μαθημάτων του κοινωνικοπολιτισμικού πυλώνα τα οποία κινούνται γύρω από τη θεματολογία της ΒΑ χωρίς ωστόσο να αναφέρονται

[145] Θεματικά εντάσσονται στο πλαίσιο της ΕΒΑ, αλλά δεν ξεχωρίζει κάποιο από αυτά.

συγκεκριμένα σε αυτήν και χωρίς να φαίνεται ξεκάθαρα η επιρροή από το όλο «κίνημα» της ΕΒΑ.

7.4 ΠΤΔΕ, Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Ως τμήμα, συγκριτικά με τα υπόλοιπα ΠΤΔΕ, παρουσιάζει τα παρακάτω χαρακτηριστικά βάσει αποτελεσμάτων ερωτηματολογίου.

Εμφανίζει -με διαφορά- τα χαμηλότερα ποσοστά φοιτητών που δηλώνουν ότι έχουν παρακολουθήσει μαθήματα που σχετίζονται άμεσα με τη ΒΑ (9,2%)[146] ή έχουν εκπονήσει σχετική με τη ΒΑ εργασία σε μάθημα ή σεμινάριο (4,6%).[147] Χαμηλό συγκριτικά ποσοστό φοιτητών δηλώνουν ότι έχουν παρακολουθήσει μαθήματα που συμπεριλαμβάνουν ζητήματα ΒΑ (41,2%).[148] Επίσης, συγκριτικά υψηλό ποσοστό φοιτητών (55,3%),[149] εμφανίζεται να μην έχει έλθει καθόλου σε επαφή με ζητήματα ΒΑ μέσα από μαθήματα ή σεμινάρια, στο πλαίσιο των σπουδών του.

Στην πληροφόρηση των φοιτητών σχετικά με τη ΒΑ, χαμηλότερο ποσοστό (24,1%)[150] κατατάσσει τα «Πανεπιστημιακά Μαθήματα» ως μία από τις τρεις πρώτες επιλογές του, ενώ αντιστοίχως συγκριτικά υψηλότερο ποσοστό (35,6%)[151] δεν τα επιλέγει καθόλου.

---

[146] 47,5%, είναι το αντίστοιχο μέσο ποσοστό όλων των τμημάτων (βλ. σχ. «Πίνακας 3 Κατανομή απαντήσεων ανά τμήμα ως προς την παρακολούθηση μαθήματος άμεσα σχετιζόμενου με τη ΒΑ», σελ. 138).

[147] 18,3%, είναι το αντίστοιχο μέσο ποσοστό όλων των τμημάτων (βλ. σχ. «Πίνακας 5 Κατανομή απαντήσεων ανά τμήμα ως προς την εκπόνηση εργασίας σε μάθημα ή σεμινάριο το οποίο να αφορούσε τη ΒΑ.», σελ. 139).

[148] 66,4%, είναι το αντίστοιχο μέσο ποσοστό όλων των τμημάτων (βλ. σχ. «Πίνακας 4 Κατανομή απαντήσεων ανά τμήμα ως προς την παρακολούθηση μαθήματος που συμπεριλαμβάνει ζητήματα σχετικά με τη ΒΑ», σελ. 138).

[149] 29,9%, είναι το αντίστοιχο μέσο ποσοστό όλων των τμημάτων (βλ. σχ. «Πίνακας 7 Ποσοστά καταφατικών επιλογών ανά τμήμα στις τρεις ερωτήσεις ως προς την παρακολούθηση μαθημάτων και σεμιναρίων καθώς και την εκπόνηση εργασιών σχετικών με ζητήματα ΒΑ», σελ. 141).

[150] 45,1%, είναι το αντίστοιχο μέσο ποσοστό όλων των τμημάτων (βλ. σχ. «Πίνακας 10 Επιλογή πληροφόρησης σχετικά με τη ΒΑ μέσα από Πανεπιστημιακά Μαθήματα ανά τμήμα φοίτησης», σελ. 148).

[151] 24,6%, είναι το αντίστοιχο μέσο ποσοστό όλων των τμημάτων (βλ. σχ. «Πίνακας 10 Επιλογή πληροφόρησης σχετικά με τη ΒΑ μέσα από Πανεπιστημιακά Μαθήματα ανά τμήμα φοίτησης», σελ. 148).

Στις διδακτικές και μαθησιακές μεθόδους που οι φοιτητές θεωρούν ότι εφαρμόζονται στο τμήμα τους, η «παράδοση» βρίσκεται σε ποσοστό (97,6%) πολύ υψηλά, συγκριτικά με τα υπόλοιπα ΠΤΔΕ,[152] ως μία από τις τρεις πρώτες επιλογές τους. Ως προς τις υπόλοιπες διδακτικές και μαθησιακές μεθόδους, ξεχωρίζουν τα υψηλά ποσοστά όσων δεν επιλέγονται καθόλου, όπως η «μάθηση βασισμένη σε εργασίες» (39,1%),[153] η αλληλεπιδραστική μάθηση» (54,0%),[154] η «διδασκαλία βασισμένη στη μελέτη περίπτωσης» (77,0%)[155] και η «διερευνητική μάθηση» (67,8%).[156] Ως προς όσες βρίσκονται με υψηλά ποσοστά στις τρεις πρώτες θέσεις επιλογής, ξεχωρίζει η «διδασκαλία με την υποστήριξη της τεχνολογίας» (64,3%).[157]

Ως προς την άποψη των φοιτητών για τη λειτουργία της εκπαίδευσης, το ποσοστό (57,5%) που θεωρεί ότι αυτή έγκειται στην «ενίσχυση αλλαγών προς μια δικαιότερη κοινωνία και έναν καλύτερο κόσμο» είναι λίγο υψηλότερο από το μέσο ποσοστό όλων των ΠΤΔΕ. [158]

Οι μέσοι όροι στην κλίμακα «ικανοτήτων ΕΒΑ», εμφανίζονται ελαφρά χαμηλότεροι σε σχέση με τους συγκεντρωτικούς μέσους όρους όλων των ΠΤΔΕ. [159]

Αναφορικά τώρα με την παραγωγική θεματική ανάλυση περιεχομένου των προγραμμάτων και οδηγών σπουδών, καταγράφονται συνολικά **11 μαθήματα** τα οποία θεωρήθηκαν ότι κινούνται περισσότερο στο πλαίσιο της ΕΒΑ.[160] Εξ αυτών αναφέρονται παρακάτω **3 μαθήματα**, τα οποία παρουσιάζουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον, με την έννοια ότι η σύνδεσή τους με την ΕΒΑ εμφανίζεται ακόμα πιο

---

[152] 88,9%, είναι το αντίστοιχο μέσο ποσοστό όλων των τμημάτων (βλ. σχ. «Πίνακας 32 Συγκριτικά ποσοστά απαντήσεων φοιτητών ανά τμήμα, ως προς τις τρεις πρώτες επιλογές τους καθώς και το ποσοστό "μη επιλογής", ανά διδακτική και μαθησιακή μέθοδο που θεωρούν ότι εφαρμόζεται στο τμήμα τους», σελ. 397).

[153] 25,1%, είναι το αντίστοιχο μέσο ποσοστό όλων των τμημάτων (βλ. «Πίνακας 32», σελ. 397).

[154] 39,9%, είναι το αντίστοιχο μέσο ποσοστό όλων των τμημάτων (βλ. «Πίνακας 32», σελ. 397).

[155] 66,0%, είναι το αντίστοιχο μέσο ποσοστό όλων των τμημάτων (βλ. «Πίνακας 32», σελ. 397).

[156] 55,0%, είναι το αντίστοιχο μέσο ποσοστό όλων των τμημάτων (βλ. «Πίνακας 32», σελ. 397).

[157] 47,5%, είναι το αντίστοιχο μέσο ποσοστό όλων των τμημάτων (βλ. «Πίνακας 32», σελ. 397).

[158] 53,7%, είναι το αντίστοιχο μέσο ποσοστό όλων των τμημάτων (βλ. σχ. «Πίνακας 14 Διαφορές ανά τμήμα ως προς την προτίμηση στη λειτουργία της εκπαίδευσης», σελ. 160).

[159] Συνολικός μέσος όρος εμφανίζεται 3,91, ενώ ο αντίστοιχος συνολικός μέσος όρος όλων των τμημάτων είναι 4,09 (βλ. σχ. «Πίνακας 20 Κατανομή περιγραφικών στοιχείων δηλωμένων ικανοτήτων ανά τμήμα», σελ. 180).

[160] Συνοπτική περιγραφή αυτών των μαθημάτων, για το συγκεκριμένο ΠΤΔΕ, αναφέρεται στο κεφ.: «6.4. ΠΤΔΕ, Πανεπιστημίου Ιωαννίνων», σελ. 218.

σαφής (σε παρένθεση, τα συνολικά μαθήματα που εμφανίζονται σε κάθε κατηγορία ξεχωριστά).

Περιβαλλοντικός πυλώνας (3 μαθήματα) [161]

Κοινωνικοπολιτισμικός πυλώνας (7 μαθήματα)

- «Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης ΙΙ» (σελ. 379), διότι αναφέρεται στην «Εκπαίδευση και οικονομική ανάπτυξη» όπως και «Εκπαίδευση και κοινωνική ανάπτυξη» καθώς και στους τέσσερις πυλώνες της εκπαίδευσης «*1. Μαθαίνοντας πώς να αποκτούμε τη γνώση, 2. Μαθαίνοντας πώς να πράττουμε, 3. Μαθαίνοντας να ζούμε με τους άλλους, 4. Μαθαίνοντας να υπάρχουμε*».
- «Ανθρώπινα Δικαιώματα - Παιδαγωγική της Ειρήνης» (σελ. 376), διότι είναι ένα από τα μαθήματα που εντάσσονται στην «ομπρέλα» της ΕΒΑ, αλλά πολύ λίγο εμφανίζονται στα προγράμματα σπουδών των ΠΤΔΕ. Αναφέρεται επίσης σε «*θέματα για την Ειρήνη ως διαθεματικές δραστηριότητες στο Αναλυτικό Πρόγραμμα*» κάτι που συνάδει με τις προτεινόμενες παιδαγωγικές μεθόδους ΕΒΑ.

Οικονομικός πυλώνας (1 μάθημα)

- «Οικονομικά της Εκπαίδευσης και Εκπαιδευτικός Προγραμματισμός» (σελ. 382), παρουσιάζει ενδιαφέρον ως ένα από τα ελάχιστα μαθήματα που μπορούν να ενταχθούν στον οικονομικό πυλώνα της ΒΑ καθώς αναφέρεται μεταξύ άλλων και σε ζητήματα εκπαίδευσης και «οικονομικής ανάπτυξη»

Συμπερασματικά λοιπόν, εμφανίζεται στο ΠΤΔΕ στα Ιωάννινα, οι φοιτητές να δηλώνουν -με διαφορά- χαμηλότερα ποσοστά σε σχέση με όλα τα υπόλοιπα τμήματα, ότι έχουν κάνει εργασίες και έχουν παρακολουθήσει μαθήματα σχετικά με ΒΑ, καθώς και ότι ενημερώνονται για ζητήματα ΒΑ από τα πανεπιστημιακά τους μαθήματα. Συγκριτικά και με τα υπόλοιπα τμήματα, οι διδακτικές μέθοδοι που αρμόζουν στο πλαίσιο της ΕΒΑ, εμφανίζονται αρκετά χαμηλότερα, με την παράδοση

[161] Θεματικά εντάσσονται στο πλαίσιο της ΕΒΑ, αλλά δεν ξεχωρίζει κάποιο από αυτά.

ως διδακτική μέθοδο να «κυριαρχεί» και θετικά να ξεχωρίζει μόνο η «Διδασκαλία με την υποστήριξη της τεχνολογίας». Ελαφρά χαμηλότερα σε σχέση με τα υπόλοιπα τμήματα δείχνουν να βρίσκονται οι ικανότητες ΕΒΑ που δηλώνουν οι φοιτητές.

Ως προς τα προσφερόμενα μαθήματα, υπάρχουν ορισμένα με προσανατολισμό την «Περιβαλλοντική Εκπαίδευση» όπου ωστόσο δεν εμφανίζεται σαφή επιρροή της ΕΒΑ. Υπάρχει από την άλλη ικανοποιητική προσφορά μαθημάτων του κοινωνικοπολιτισμικού πυλώνα τα οποία κινούνται γύρω από τη θεματολογία της ΒΑ, ορισμένα από τα οποία δείχνουν πιο ξεκάθαρη επιρροή από την όλη συζήτηση γύρω από την ΕΒΑ. Ενδιαφέρον είναι ότι προσφέρεται και ένα μάθημα στον οικονομικό πυλώνα με αναφορές σε αναπτυξιακά ζητήματα. Γενικά ωστόσο αναφορές στις έννοιες της αειφορίας ή βιωσιμότητας δεν εμφανίζονται σε κανένα από τα προσφερόμενα μαθήματα.

7.5 ΠΤΔΕ, Πανεπιστημίου Αιγαίου (Ρόδος)

Ως τμήμα, συγκριτικά με τα υπόλοιπα ΠΤΔΕ, παρουσιάζει τα παρακάτω χαρακτηριστικά βάσει αποτελεσμάτων ερωτηματολογίου.

Εμφανίζει από τα υψηλότερα ποσοστά φοιτητών που δηλώνουν ότι έχουν παρακολουθήσει μαθήματα που σχετίζονται άμεσα με τη ΒΑ (75,0%)[162] ή συμπεριλαμβάνουν ζητήματα ΒΑ (86,7%)[163] ή έχουν εκπονήσει σχετική με τη ΒΑ εργασία σε μάθημα ή σεμινάριο (21,7%).[164] Αξιοσημείωτο είναι επίσης ότι συγκριτικά μικρό ποσοστό φοιτητών (11,7%),[165] εμφανίζεται να μην έχει έλθει καθόλου σε

---

[162] 47,5%, είναι το αντίστοιχο μέσο ποσοστό όλων των τμημάτων (βλ. σχ. «Πίνακας 3 Κατανομή απαντήσεων ανά τμήμα ως προς την παρακολούθηση μαθήματος άμεσα σχετιζόμενου με τη ΒΑ», σελ. 138).

[163] 66,4%, είναι το αντίστοιχο μέσο ποσοστό όλων των τμημάτων (βλ. σχ. «Πίνακας 4 Κατανομή απαντήσεων ανά τμήμα ως προς την παρακολούθηση μαθήματος που συμπεριλαμβάνει ζητήματα σχετικά με τη ΒΑ», σελ. 138).

[164] 18,3%, είναι το αντίστοιχο μέσο ποσοστό όλων των τμημάτων (βλ. σχ. «Πίνακας 5 Κατανομή απαντήσεων ανά τμήμα ως προς την εκπόνηση εργασίας σε μάθημα ή σεμινάριο το οποίο να αφορούσε τη ΒΑ.», σελ. 139).

[165] 29,9%, είναι το αντίστοιχο μέσο ποσοστό όλων των τμημάτων (βλ. σχ. «Πίνακας 7 Ποσοστά καταφατικών επιλογών ανά τμήμα στις τρεις ερωτήσεις ως προς την παρακολούθηση μαθημάτων και σεμιναρίων καθώς και την εκπόνηση εργασιών σχετικών με ζητήματα ΒΑ», σελ. 141).

επαφή με ζητήματα ΒΑ μέσα από μαθήματα ή σεμινάρια, στο πλαίσιο των σπουδών του.

Στην πληροφόρηση των φοιτητών σχετικά με τη ΒΑ, το υψηλότερο ποσοστό, με διαφορά από τα υπόλοιπα ΠΤΔΕ (76,3%)[166] κατατάσσει τα «Πανεπιστημιακά Μαθήματα» ως μία από τις τρεις πρώτες επιλογές του, ενώ αντιστοίχως συγκριτικά χαμηλό ποσοστό (13,6%)[167] δεν τα επιλέγει καθόλου.

Στις διδακτικές και μαθησιακές μεθόδους που οι φοιτητές θεωρούν ότι εφαρμόζονται στο τμήμα τους, η «παράδοση» βρίσκεται σε ποσοστό (86,7%) στο μέσο, συγκριτικά με τα υπόλοιπα ΠΤΔΕ,[168] ως μία από τις τρεις πρώτες επιλογές τους. Ως προς τις υπόλοιπες διδακτικές και μαθησιακές μεθόδους, ξεχωρίζει το υψηλό ποσοστό που δεν επιλέγουν καθόλου τη «Διδασκαλία με την υποστήριξη της τεχνολογίας» (41,7%). [169] Ως προς όσες βρίσκονται με υψηλά ποσοστά στις τρεις πρώτες θέσεις επιλογής, ξεχωρίζει η «αλληλεπιδραστική μάθηση» (61,7%)[170] και η «μάθηση βασισμένη στο χώρο» (11,6%).[171]

Ως προς την άποψη των φοιτητών για τη λειτουργία της εκπαίδευσης, το ποσοστό (50,0%) που θεωρεί ότι αυτή έγκειται στην «ενίσχυση αλλαγών προς μια δικαιότερη κοινωνία και έναν καλύτερο κόσμο» είναι σε παραπλήσια επίπεδα με το μέσο ποσοστό όλων των ΠΤΔΕ. [172]

---

[166] 45,1%, είναι το αντίστοιχο μέσο ποσοστό όλων των τμημάτων (βλ. σχ. «Πίνακας 10 Επιλογή πληροφόρησης σχετικά με τη ΒΑ μέσα από Πανεπιστημιακά Μαθήματα ανά τμήμα φοίτησης», σελ. 148).

[167] 24,6%, είναι το αντίστοιχο μέσο ποσοστό όλων των τμημάτων (βλ. σχ. «Πίνακας 10 Επιλογή πληροφόρησης σχετικά με τη ΒΑ μέσα από Πανεπιστημιακά Μαθήματα ανά τμήμα φοίτησης», σελ. 148).

[168] 88,9%, είναι το αντίστοιχο μέσο ποσοστό όλων των τμημάτων (βλ. σχ. «Πίνακας 32 Συγκριτικά ποσοστά απαντήσεων φοιτητών ανά τμήμα, ως προς τις τρεις πρώτες επιλογές τους καθώς και το ποσοστό "μη επιλογής", ανά διδακτική και μαθησιακή μέθοδο που θεωρούν ότι εφαρμόζεται στο τμήμα τους», σελ. 397).

[169] 29,3%, είναι το αντίστοιχο μέσο ποσοστό όλων των τμημάτων (βλ. «Πίνακας 32», σελ. 397).

[170] 42,9%, είναι το αντίστοιχο μέσο ποσοστό όλων των τμημάτων (βλ. «Πίνακας 32», σελ. 397).

[171] 4,9%, είναι το αντίστοιχο μέσο ποσοστό όλων των τμημάτων (βλ. «Πίνακας 32», σελ. 397).

[172] 53,7%, είναι το αντίστοιχο μέσο ποσοστό όλων των τμημάτων (βλ. σχ. «Πίνακας 14 Διαφορές ανά τμήμα ως προς την προτίμηση στη λειτουργία της εκπαίδευσης», σελ. 160).

Οι μέσοι όροι στην κλίμακα «ικανοτήτων ΕΒΑ», εμφανίζονται παραπλήσιοι σε σχέση με τους συγκεντρωτικούς μέσους όρους όλων των ΠΤΔΕ. [173]

Αναφορικά τώρα με την παραγωγική θεματική ανάλυση περιεχομένου των προγραμμάτων και οδηγών σπουδών, καταγράφονται συνολικά **7 μαθήματα** τα οποία θεωρήθηκαν ότι κινούνται περισσότερο στο πλαίσιο της ΕΒΑ.[174] Εξ αυτών αναφέρονται παρακάτω **3 μαθήματα**, τα οποία παρουσιάζουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον, με την έννοια ότι η σύνδεσή τους με την ΕΒΑ εμφανίζεται ακόμα πιο σαφής (σε παρένθεση, τα συνολικά μαθήματα που εμφανίζονται σε κάθε κατηγορία ξεχωριστά).

Περιβαλλοντικός πυλώνας (4 μαθήματα)

1. «Σχεδιασμός προγράμματος Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (έρευνα)» (σελ. 383), διότι κάνει αναφορές στην έννοια της «αειφορίας», δίνει έμφαση στη σχεδίαση ολοκληρωμένου σχολικού προγράμματος Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και συμπεριλαμβάνει δράσεις για «*παρεμβάσεις με στόχο τη μετατροπή της Σχολής τους σε ένα αειφόρο Πανεπιστήμιο*»
2. «Περιβαλλοντικά ζητήματα» (σελ. 384), διότι δίνει έμφαση «*στην εξέταση τοπικών περιβαλλοντικών ζητημάτων μέσα από έρευνες που υλοποιούν οι ίδιοι οι φοιτητές στο πλαίσιο ομαδικών εργασιών*».
3. «Διδακτικές τεχνικές για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση» (σελ. 385), διότι περιλαμβάνει διδακτικές τεχνικές που προτείνονται στο πλαίσιο της ΕΒΑ όπως «*το παιχνίδι ρόλων, η χαρτογράφηση εννοιών, η δομημένη συζήτηση, το θεατρικό παιχνίδι, η μελέτη περίπτωσης, τα περιβαλλοντικά παιχνίδια, το δίλημμα, ο περιβαλλοντικός έλεγχος κ.ά.*»

Κοινωνικοπολιτισμικός πυλώνας (3 μαθήματα) [175]

---

[173] Συνολικός μέσος όρος εμφανίζεται 4,11, ενώ ο αντίστοιχος συνολικός μέσος όρος όλων των τμημάτων είναι 4,09 (βλ. σχ. «Πίνακας 20 Κατανομή περιγραφικών στοιχείων δηλωμένων ικανοτήτων ανά τμήμα», σελ. 180).

[174] Συνοπτική περιγραφή αυτών των μαθημάτων, για το συγκεκριμένο ΠΤΔΕ, αναφέρεται στο κεφ.: «6.5. ΠΤΔΕ, Πανεπιστημίου Αιγαίου (Ρόδος)», σελ. 221.

[175] Θεματικά εντάσσονται στο πλαίσιο της ΕΒΑ, αλλά δεν ξεχωρίζει κάποιο από αυτά.

Συμπερασματικά λοιπόν, εμφανίζεται στο ΠΤΔΕ στη Ρόδο, οι φοιτητές να δηλώνουν από τα υψηλότερα ποσοστά, ότι έχουν κάνει εργασίες και έχουν παρακολουθήσει μαθήματα σχετικά με ΒΑ. Με διαφορά, σε σχέση με τα υπόλοιπα τμήματα, οι φοιτητές δηλώνουν επίσης ότι ενημερώνονται για ζητήματα ΒΑ από τα πανεπιστημιακά τους μαθήματα. Συγκριτικά και με τα υπόλοιπα τμήματα δε φαίνεται να ξεχωρίζουν ιδιαίτερα οι διδακτικές μέθοδοι που αρμόζουν στο πλαίσιο της ΕΒΑ, πλην της «αλληλεπιδραστικής μάθησης» και της «μάθησης βασισμένης στο χώρο» που εμφανίζονται υψηλότερα. Παραπλήσια με τα υπόλοιπα τμήματα δείχνουν να κινούνται οι ικανότητες ΕΒΑ που δηλώνουν οι φοιτητές.

Ως προς τα προσφερόμενα μαθήματα, εμφανίζονται ορισμένα με προσανατολισμό την «Περιβαλλοντική Εκπαίδευση» και σαφή επιρροή από την ΕΒΑ. Υπάρχουν και ορισμένα μαθήματα του κοινωνικοπολιτισμικού πυλώνα τα οποία κινούνται γύρω από τη θεματολογία της ΒΑ χωρίς ωστόσο να αναφέρονται συγκεκριμένα σε αυτήν και χωρίς να φαίνεται ξεκάθαρα η επιρροή από το όλο «κίνημα» της ΕΒΑ.

7.6 ΠΤΔΕ, Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών

Ως τμήμα, συγκριτικά με τα υπόλοιπα ΠΤΔΕ, παρουσιάζει τα παρακάτω χαρακτηριστικά βάσει αποτελεσμάτων ερωτηματολογίου.

Εμφανίζει από τα χαμηλότερα ποσοστά φοιτητών που δηλώνουν ότι έχουν παρακολουθήσει μαθήματα που σχετίζονται άμεσα με τη ΒΑ (20,5%)[176] ή συμπεριλαμβάνουν ζητήματα ΒΑ (42,3%)[177] ή έχουν εκπονήσει σχετική με τη ΒΑ

[176] 47,5%, είναι το αντίστοιχο μέσο ποσοστό όλων των τμημάτων (βλ. σχ. «Πίνακας 3 Κατανομή απαντήσεων ανά τμήμα ως προς την παρακολούθηση μαθήματος άμεσα σχετιζόμενου με τη ΒΑ», σελ. 138).

[177] 66,4%, είναι το αντίστοιχο μέσο ποσοστό όλων των τμημάτων (βλ. σχ. «Πίνακας 4 Κατανομή απαντήσεων ανά τμήμα ως προς την παρακολούθηση μαθήματος που συμπεριλαμβάνει ζητήματα σχετικά με τη ΒΑ», σελ. 138).

εργασία σε μάθημα ή σεμινάριο (14,1%).[178] Αξιοσημείωτο είναι επίσης ότι συγκριτικά μεγάλο ποσοστό φοιτητών (47,4%),[179] εμφανίζεται να μην έχει έλθει καθόλου σε επαφή με ζητήματα ΒΑ μέσα από μαθήματα ή σεμινάρια, στο πλαίσιο των σπουδών του.

Στην πληροφόρηση των φοιτητών σχετικά με τη ΒΑ, χαμηλότερο ποσοστό (35,1%)[180] κατατάσσει τα «Πανεπιστημιακά Μαθήματα» ως μία από τις τρεις πρώτες επιλογές του, ενώ αντιστοίχως συγκριτικά υψηλότερο ποσοστό (36,4%)[181] δεν τα επιλέγει καθόλου.

Στις διδακτικές και μαθησιακές μεθόδους που οι φοιτητές θεωρούν ότι εφαρμόζονται στο τμήμα τους, η «παράδοση» βρίσκεται σε ποσοστό (85,5%) στο μέσο, συγκριτικά με τα υπόλοιπα ΠΤΔΕ,[182] ως μία από τις τρεις πρώτες επιλογές τους. Ως προς τις υπόλοιπες διδακτικές και μαθησιακές μεθόδους, δεν ξεχωρίζει ιδιαίτερα κάποια για τα υψηλά ή χαμηλά ποσοστά της, σε σχέση με τα μέσα ποσοστά όλων των τμημάτων.

Ως προς την άποψη των φοιτητών για τη λειτουργία της εκπαίδευσης, το ποσοστό (44,2%) που θεωρεί ότι αυτή έγκειται στην «ενίσχυση αλλαγών προς μια δικαιότερη κοινωνία και έναν καλύτερο κόσμο» είναι αρκετά χαμηλότερο από το

---

[178] 18,3%, είναι το αντίστοιχο μέσο ποσοστό όλων των τμημάτων (βλ. σχ. «Πίνακας 5 Κατανομή απαντήσεων ανά τμήμα ως προς την εκπόνηση εργασίας σε μάθημα ή σεμινάριο το οποίο να αφορούσε τη ΒΑ.», σελ. 139).

[179] 29,9%, είναι το αντίστοιχο μέσο ποσοστό όλων των τμημάτων (βλ. σχ. «Πίνακας 7 Ποσοστά καταφατικών επιλογών ανά τμήμα στις τρεις ερωτήσεις ως προς την παρακολούθηση μαθημάτων και σεμιναρίων καθώς και την εκπόνηση εργασιών σχετικών με ζητήματα ΒΑ», σελ. 141).

[180] 45,1%, είναι το αντίστοιχο μέσο ποσοστό όλων των τμημάτων (βλ. σχ. «Πίνακας 10 Επιλογή πληροφόρησης σχετικά με τη ΒΑ μέσα από Πανεπιστημιακά Μαθήματα ανά τμήμα φοίτησης», σελ. 148).

[181] 24,6%, είναι το αντίστοιχο μέσο ποσοστό όλων των τμημάτων (βλ. σχ. «Πίνακας 10 Επιλογή πληροφόρησης σχετικά με τη ΒΑ μέσα από Πανεπιστημιακά Μαθήματα ανά τμήμα φοίτησης», σελ. 148).

[182] 88,9%, είναι το αντίστοιχο μέσο ποσοστό όλων των τμημάτων (βλ. σχ. «Πίνακας 32 Συγκριτικά ποσοστά απαντήσεων φοιτητών ανά τμήμα, ως προς τις τρεις πρώτες επιλογές τους καθώς και το ποσοστό "μη επιλογής", ανά διδακτική και μαθησιακή μέθοδο που θεωρούν ότι εφαρμόζεται στο τμήμα τους», σελ. 397).

μέσο ποσοστό όλων των ΠΤΔΕ,[183] εμφανίζοντας συγκριτικά υψηλότερο ποσοστό (20,8%)[184] στην άποψη περί «εκπαίδευσης ατόμων για μελλοντική απασχόληση».

Οι μέσοι όροι στην κλίμακα «ικανοτήτων ΕΒΑ», εμφανίζονται παραπλήσιοι σε σχέση με τους συγκεντρωτικούς μέσους όρους όλων των ΠΤΔΕ. [185]

Αναφορικά τώρα με την παραγωγική θεματική ανάλυση περιεχομένου των προγραμμάτων και οδηγών σπουδών, καταγράφονται συνολικά **10 μαθήματα** τα οποία θεωρήθηκαν ότι κινούνται περισσότερο στο πλαίσιο της ΕΒΑ.[186] Εξ αυτών αναφέρονται παρακάτω **3 μαθήματα**, τα οποία παρουσιάζουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον, με την έννοια ότι η σύνδεσή τους με την ΕΒΑ εμφανίζεται ακόμα πιο σαφής (σε παρένθεση, τα συνολικά μαθήματα που εμφανίζονται σε κάθε κατηγορία ξεχωριστά).

Περιβαλλοντικός πυλώνας (2 μαθήματα)[187]

Κοινωνικοπολιτισμικός πυλώνας (6 μαθήματα)

1. «Σπουδές, Εργασία και Καθημερινότητα σε μια ενωμένη και συνεκτική Ευρώπη: Συγκριτική θεώρηση» (σελ. 396), διότι κάνει μεταξύ άλλων αναφορά στην «*Εκπαίδευση και κατάρτιση για αειφόρο ανάπτυξη, κοινωνική συνοχή και πολιτισμική διαφορετικότητα*».
2. «Αγωγή Υγείας Ι» (σελ. 397), και «Αγωγή Υγείας ΙΙ» (σελ. 398), λόγω της αναφοράς που κάνουν σε διδακτικές μεθόδους που προτείνονται στο πλαίσιο της ΕΒΑ όπως «*σχεδία εργασίας (project) - παιχνίδια ρόλων - δημόσιες αντιπαραθέσεις (debate) κ.ά*»

Οικονομικός πυλώνας (2 μαθήματα)

---

[183] 53,7%, είναι το αντίστοιχο μέσο ποσοστό όλων των τμημάτων (βλ. σχ. «Πίνακας 14 Διαφορές ανά τμήμα ως προς την προτίμηση στη λειτουργία της εκπαίδευσης», σελ. 160).

[184] 14,3%, είναι το αντίστοιχο μέσο ποσοστό όλων των τμημάτων (βλ. σχ. «Πίνακας 14 Διαφορές ανά τμήμα ως προς την προτίμηση στη λειτουργία της εκπαίδευσης», σελ. 160).

[185] Συνολικός μέσος όρος εμφανίζεται 4,08, ενώ ο αντίστοιχος συνολικός μέσος όρος όλων των τμημάτων είναι 4,09 (βλ. σχ. «Πίνακας 20 Κατανομή περιγραφικών στοιχείων δηλωμένων ικανοτήτων ανά τμήμα», σελ. 180).

[186] Συνοπτική περιγραφή αυτών των μαθημάτων, για το συγκεκριμένο ΠΤΔΕ, αναφέρεται στο κεφ.: «6.6. ΠΤΔΕ, Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών», σελ. 224.

[187] Θεματικά εντάσσονται στο πλαίσιο της ΕΒΑ, αλλά δεν ξεχωρίζει κάποιο από αυτά.

1. «Οικονομική Μεγέθυνση και Κοινωνική Ευημερία» (σελ. 399), διότι αναφέρεται σε ζητήματα οικονομικής μεγέθυνσης και συνολικής κοινωνικής ευημερίας καθώς και σε «Δείκτες ποιότητας ζωής»

Συμπερασματικά λοιπόν, εμφανίζεται το ΠΤΔΕ στην Αθήνα, να ανήκει στα τμήματα, όπου οι φοιτητές δηλώνουν με χαμηλότερα ποσοστά, ότι έχουν κάνει εργασίες και έχουν παρακολουθήσει μαθήματα σχετικά με ΒΑ, καθώς και ότι ενημερώνονται για ζητήματα ΒΑ από τα πανεπιστημιακά τους μαθήματα. Συγκριτικά και με τα υπόλοιπα τμήματα δε φαίνεται να ξεχωρίζουν ιδιαίτερα οι διδακτικές μέθοδοι που αρμόζουν στο πλαίσιο της ΕΒΑ. Παραπλήσια με τα υπόλοιπα τμήματα δείχνουν να κινούνται και οι ικανότητες ΕΒΑ που δηλώνουν οι φοιτητές.

Ως προς την άποψη των φοιτητών για τη λειτουργία της εκπαίδευσης, συγκριτικά λιγότεροι από τα υπόλοιπα ΠΤΔΕ ενστερνίζονται την άποψη περί «ενίσχυσης αλλαγών προς μια δικαιότερη κοινωνία και έναν καλύτερο κόσμο» ενώ συγκριτικά περισσότεροι επιλέγουν την άποψη περί «εκπαίδευσης ατόμων για μελλοντική απασχόληση».

Ως προς τα προσφερόμενα μαθήματα, εμφανίζονται ορισμένα με προσανατολισμό την «Περιβαλλοντική Εκπαίδευση» χωρίς σαφή επιρροή ωστόσο από την ΕΒΑ. Υπάρχουν αρκετά μαθήματα του κοινωνικοπολιτισμικού πυλώνα, σε ορισμένα εκ των οποίων εμφανίζεται επιρροή στο πλαίσιο λογικής της ΕΒΑ (γίνεται αναφορά στην έννοια «Αειφόρος Ανάπτυξη» σε ένα). Ενδιαφέρον είναι τα δύο μαθήματα του οικονομικού πυλώνα, ένα εκ των οποίων εμφανίζει να έχει επιρροές από τη συζήτηση στο πλαίσιο της ΒΑ.

7.7 ΠΤΔΕ, Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης (Αλεξανδρούπολη)

Ως τμήμα, συγκριτικά με τα υπόλοιπα ΠΤΔΕ, παρουσιάζει τα παρακάτω χαρακτηριστικά βάσει αποτελεσμάτων ερωτηματολογίου.

Εμφανίζει σχετικά υψηλότερα ποσοστά φοιτητών που δηλώνουν ότι έχουν παρακολουθήσει μαθήματα που σχετίζονται άμεσα με τη ΒΑ (62,2%)[188] ή συμπεριλαμβάνουν ζητήματα ΒΑ (77,6%)[189] ή έχουν εκπονήσει σχετική με τη ΒΑ εργασία σε μάθημα ή σεμινάριο (22,4%).[190] Επίσης, συγκριτικά μικρότερο ποσοστό φοιτητών (20,4%),[191] εμφανίζεται να μην έχει έλθει καθόλου σε επαφή με ζητήματα ΒΑ μέσα από μαθήματα ή σεμινάρια, στο πλαίσιο των σπουδών του.

Στην πληροφόρηση των φοιτητών σχετικά με τη ΒΑ, υψηλότερο ποσοστό (52%)[192] κατατάσσει τα «Πανεπιστημιακά Μαθήματα» ως μία από τις τρεις πρώτες επιλογές του, ενώ αντιστοίχως συγκριτικά χαμηλό ποσοστό (18,8%)[193] δεν τα επιλέγει καθόλου.

Στις διδακτικές και μαθησιακές μεθόδους που οι φοιτητές θεωρούν ότι εφαρμόζονται στο τμήμα τους, η «παράδοση» βρίσκεται σε ποσοστό (92,8%) πιο υψηλά, συγκριτικά με τα υπόλοιπα ΠΤΔΕ,[194] ως μία από τις τρεις πρώτες επιλογές τους. Ως προς τις υπόλοιπες διδακτικές και μαθησιακές μεθόδους, ξεχωρίζουν τα υψηλά ποσοστά όσων δεν επιλέγονται καθόλου, όπως η «μάθηση βασισμένη στο πρόβλημα» (75,3%)[195] και η «διδασκαλία με την υποστήριξη της τεχνολογίας»

---

[188] 47,5%, είναι το αντίστοιχο μέσο ποσοστό όλων των τμημάτων (βλ. σχ. «Πίνακας 3 Κατανομή απαντήσεων ανά τμήμα ως προς την παρακολούθηση μαθήματος άμεσα σχετιζόμενου με τη ΒΑ», σελ. 138).

[189] 66,4%, είναι το αντίστοιχο μέσο ποσοστό όλων των τμημάτων (βλ. σχ. «Πίνακας 4 Κατανομή απαντήσεων ανά τμήμα ως προς την παρακολούθηση μαθήματος που συμπεριλαμβάνει ζητήματα σχετικά με τη ΒΑ», σελ. 138).

[190] 18,3%, είναι το αντίστοιχο μέσο ποσοστό όλων των τμημάτων (βλ. σχ. «Πίνακας 5 Κατανομή απαντήσεων ανά τμήμα ως προς την εκπόνηση εργασίας σε μάθημα ή σεμινάριο το οποίο να αφορούσε τη ΒΑ.», σελ. 139).

[191] 29,9%, είναι το αντίστοιχο μέσο ποσοστό όλων των τμημάτων (βλ. σχ. «Πίνακας 7 Ποσοστά καταφατικών επιλογών ανά τμήμα στις τρεις ερωτήσεις ως προς την παρακολούθηση μαθημάτων και σεμιναρίων καθώς και την εκπόνηση εργασιών σχετικών με ζητήματα ΒΑ», σελ. 141).

[192] 45,1%, είναι το αντίστοιχο μέσο ποσοστό όλων των τμημάτων (βλ. σχ. «Πίνακας 10 Επιλογή πληροφόρησης σχετικά με τη ΒΑ μέσα από Πανεπιστημιακά Μαθήματα ανά τμήμα φοίτησης», σελ. 148).

[193] 24,6%, είναι το αντίστοιχο μέσο ποσοστό όλων των τμημάτων (βλ. σχ. «Πίνακας 10 Επιλογή πληροφόρησης σχετικά με τη ΒΑ μέσα από Πανεπιστημιακά Μαθήματα ανά τμήμα φοίτησης», σελ. 148).

[194] 88,9%, είναι το αντίστοιχο μέσο ποσοστό όλων των τμημάτων (βλ. σχ. «Πίνακας 32 Συγκριτικά ποσοστά απαντήσεων φοιτητών ανά τμήμα, ως προς τις τρεις πρώτες επιλογές τους καθώς και το ποσοστό "μη επιλογής", ανά διδακτική και μαθησιακή μέθοδο που θεωρούν ότι εφαρμόζεται στο τμήμα τους», σελ. 397).

[195] 64,8%, είναι το αντίστοιχο μέσο ποσοστό όλων των τμημάτων (βλ. «Πίνακας 32», σελ. 397).

(45,4%).[196] Ως προς όσες βρίσκονται με υψηλά ποσοστά στις τρεις πρώτες θέσεις επιλογής, ξεχωρίζει η «μάθηση βασισμένη σε εργασίες» (77,4%).[197]

Ως προς την άποψη των φοιτητών για τη λειτουργία της εκπαίδευσης, το ποσοστό (41,1%) που θεωρεί ότι αυτή έγκειται στην «ενίσχυση αλλαγών προς μια δικαιότερη κοινωνία και έναν καλύτερο κόσμο» είναι αρκετά χαμηλότερο από το μέσο ποσοστό όλων των ΠΤΔΕ, [198] εμφανίζοντας συγκριτικά υψηλότερο ποσοστό (24,2%)[199] στην άποψη περί «εκπαίδευσης ατόμων για μελλοντική απασχόληση».

Οι μέσοι όροι στην κλίμακα «ικανοτήτων ΕΒΑ», εμφανίζονται παραπλήσιοι σε σχέση με τους συγκεντρωτικούς μέσους όρους όλων των ΠΤΔΕ. [200]

Αναφορικά τώρα με την παραγωγική θεματική ανάλυση περιεχομένου των προγραμμάτων και οδηγών σπουδών, καταγράφονται συνολικά **12 μαθήματα** τα οποία θεωρήθηκαν ότι κινούνται περισσότερο στο πλαίσιο της ΕΒΑ.[201] Εξ αυτών αναφέρονται παρακάτω **2 μαθήματα**, τα οποία παρουσιάζουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον, με την έννοια ότι η σύνδεσή τους με την ΕΒΑ εμφανίζεται ακόμα πιο σαφής (σε παρένθεση, τα συνολικά μαθήματα που εμφανίζονται σε κάθε κατηγορία ξεχωριστά).

Περιβαλλοντικός πυλώνας (4 μαθήματα)

- «Περιβαλλοντική Αγωγή» (σελ. 401), διότι κάνει αναφορά στην «Εκπαίδευση για Βιώσιμη Ανάπτυξη».

Κοινωνικοπολιτισμικός πυλώνας (8 μαθήματα) [202]

- **«**Διαχείριση συγκρούσεων και Παιδαγωγική της ειρήνης» (σελ. 404), διότι είναι ένα από τα μαθήματα που εντάσσονται στην ομπρέλα της ΕΒΑ, αλλά πολύ λίγο εμφανίζονται στα προγράμματα σπουδών των

---

[196] 29,3%, είναι το αντίστοιχο μέσο ποσοστό όλων των τμημάτων (βλ. «Πίνακας 32», σελ. 397).

[197] 60,2%, είναι το αντίστοιχο μέσο ποσοστό όλων των τμημάτων (βλ. «Πίνακας 32», σελ. 397).

[198] 53,7%, είναι το αντίστοιχο μέσο ποσοστό όλων των τμημάτων (βλ. σχ. «Πίνακας 14 Διαφορές ανά τμήμα ως προς την προτίμηση στη λειτουργία της εκπαίδευσης», σελ. 160).

[199] 14,3%, είναι το αντίστοιχο μέσο ποσοστό όλων των τμημάτων (βλ. σχ. «Πίνακας 14 Διαφορές ανά τμήμα ως προς την προτίμηση στη λειτουργία της εκπαίδευσης», σελ. 160).

[200] Συνολικός μέσος όρος εμφανίζεται 4,10, ενώ ο αντίστοιχος συνολικός μέσος όρος όλων των τμημάτων είναι 4,09 (βλ. σχ. «Πίνακας 20 Κατανομή περιγραφικών στοιχείων δηλωμένων ικανοτήτων ανά τμήμα», σελ. 180).

[201] Συνοπτική περιγραφή αυτών των μαθημάτων, για το συγκεκριμένο ΠΤΔΕ, αναφέρεται στο κεφ.: «6.7. ΠΤΔΕ, Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης (Αλεξανδρούπολη)», σελ. 227.

[202] Θεματικά εντάσσονται στο πλαίσιο της ΕΒΑ, αλλά δεν ξεχωρίζει κάποιο από αυτά.

ΠΤΔΕ, καθώς και για το ότι πραγματεύεται «*θεμελιώδεις αξίες, όπως σεβασμός στα ανθρώπινα δικαιώματα, κοινωνική δικαιοσύνη και δημοκρατία*»

Συμπερασματικά λοιπόν, εμφανίζεται το ΠΤΔΕ στην Αλεξανδρούπολη, να ανήκει στα τμήματα, όπου οι φοιτητές δηλώνουν με χαμηλότερα ποσοστά, ότι έχουν κάνει εργασίες και έχουν παρακολουθήσει μαθήματα σχετικά με ΒΑ, καθώς και ότι ενημερώνονται για ζητήματα ΒΑ από τα πανεπιστημιακά τους μαθήματα. Συγκριτικά και με τα υπόλοιπα τμήματα, οι διδακτικές μέθοδοι που αρμόζουν στο πλαίσιο της ΕΒΑ, εμφανίζονται σε παραπλήσια ή και χαμηλότερα επίπεδα, με την παράδοση ως διδακτική μέθοδο να «κυριαρχεί» και θετικά να ξεχωρίζει μόνο η «μάθηση βασισμένη σε εργασίες». Παραπλήσια με τα υπόλοιπα τμήματα δείχνουν να κινούνται και οι ικανότητες ΕΒΑ που δηλώνουν οι φοιτητές.

Ως προς την άποψη των φοιτητών για τη λειτουργία της εκπαίδευσης, συγκριτικά λιγότεροι από τα υπόλοιπα ΠΤΔΕ ενστερνίζονται την άποψη περί «ενίσχυσης αλλαγών προς μια δικαιότερη κοινωνία και έναν καλύτερο κόσμο» ενώ συγκριτικά περισσότεροι επιλέγουν την άποψη περί «εκπαίδευσης ατόμων για μελλοντική απασχόληση».

Ως προς τα προσφερόμενα μαθήματα, εμφανίζονται ορισμένα με προσανατολισμό την «Περιβαλλοντική Εκπαίδευση» με ένα εξ αυτών ωστόσο να φαίνεται ότι κινείται περισσότερο στη λογική της ΕΒΑ (κάνει και αναφορά στην «Εκπαίδευση για Βιώσιμη Ανάπτυξη»). Υπάρχουν αρκετά μαθήματα του κοινωνικοπολιτισμικού πυλώνα, τα οποία κινούνται γύρω από τη θεματολογία της ΒΑ, ένα εκ των οποίων μπορεί να θεωρηθεί ότι εντάσσεται στην «ομπρέλα» της ΕΒΑ.

7.8 ΠΤΔΕ, Πανεπιστημίου Πατρών

Ως τμήμα, συγκριτικά με τα υπόλοιπα ΠΤΔΕ, παρουσιάζει τα παρακάτω χαρακτηριστικά βάσει αποτελεσμάτων ερωτηματολογίου.

Εμφανίζει από τα μικρότερα ποσοστά φοιτητών που δηλώνουν ότι έχουν παρακολουθήσει μαθήματα που σχετίζονται άμεσα με τη ΒΑ (16,8%)[203] ή συμπεριλαμβάνουν ζητήματα ΒΑ (39,4%)[204] ή έχουν εκπονήσει σχετική με τη ΒΑ εργασία σε μάθημα ή σεμινάριο (10,2%).[205] Αξιοσημείωτο είναι επίσης ότι παρουσιάζει το μεγαλύτερο ποσοστό φοιτητών (55,8%),[206] το οποίο εμφανίζεται να μην έχει έλθει καθόλου σε επαφή με ζητήματα ΒΑ μέσα από μαθήματα ή σεμινάρια, στο πλαίσιο των σπουδών του.

Στην πληροφόρηση των φοιτητών σχετικά με τη ΒΑ, πολύ χαμηλό ποσοστό (26,7%)[207] κατατάσσει τα «Πανεπιστημιακά Μαθήματα» ως μία από τις τρεις πρώτες επιλογές του, ενώ αντιστοίχως συγκριτικά πολύ υψηλό ποσοστό (41,9%)[208] δεν τα επιλέγει καθόλου.

Στις διδακτικές και μαθησιακές μεθόδους που οι φοιτητές θεωρούν ότι εφαρμόζονται στο τμήμα τους, η «παράδοση» βρίσκεται σε ποσοστό (79,1%) πιο χαμηλά, συγκριτικά με τα υπόλοιπα ΠΤΔΕ,[209] ως μία από τις τρεις πρώτες επιλογές τους. Ως προς τις υπόλοιπες διδακτικές και μαθησιακές μεθόδους, ξεχωρίζει το υψηλό ποσοστό στην «αλληλεπιδραστική μάθηση» (35,2%)[210] στις τρεις πρώτες

---

[203] 47,5%, είναι το αντίστοιχο μέσο ποσοστό όλων των τμημάτων (βλ. σχ. «Πίνακας 3 Κατανομή απαντήσεων ανά τμήμα ως προς την παρακολούθηση μαθήματος άμεσα σχετιζόμενου με τη ΒΑ», σελ. 138).

[204] 66,4%, είναι το αντίστοιχο μέσο ποσοστό όλων των τμημάτων (βλ. σχ. «Πίνακας 4 Κατανομή απαντήσεων ανά τμήμα ως προς την παρακολούθηση μαθήματος που συμπεριλαμβάνει ζητήματα σχετικά με τη ΒΑ», σελ. 138).

[205] 18,3%, είναι το αντίστοιχο μέσο ποσοστό όλων των τμημάτων (βλ. σχ. «Πίνακας 5 Κατανομή απαντήσεων ανά τμήμα ως προς την εκπόνηση εργασίας σε μάθημα ή σεμινάριο το οποίο να αφορούσε τη ΒΑ.», σελ. 139).

[206] 29,9%, είναι το αντίστοιχο μέσο ποσοστό όλων των τμημάτων (βλ. σχ. «Πίνακας 7 Ποσοστά καταφατικών επιλογών ανά τμήμα στις τρεις ερωτήσεις ως προς την παρακολούθηση μαθημάτων και σεμιναρίων καθώς και την εκπόνηση εργασιών σχετικών με ζητήματα ΒΑ», σελ. 141).

[207] 45,1%, είναι το αντίστοιχο μέσο ποσοστό όλων των τμημάτων (βλ. σχ. «Πίνακας 10 Επιλογή πληροφόρησης σχετικά με τη ΒΑ μέσα από Πανεπιστημιακά Μαθήματα ανά τμήμα φοίτησης», σελ. 148).

[208] 24,6%, είναι το αντίστοιχο μέσο ποσοστό όλων των τμημάτων (βλ. σχ. «Πίνακας 10 Επιλογή πληροφόρησης σχετικά με τη ΒΑ μέσα από Πανεπιστημιακά Μαθήματα ανά τμήμα φοίτησης», σελ. 148).

[209] 88,9%, είναι το αντίστοιχο μέσο ποσοστό όλων των τμημάτων (βλ. σχ. «Πίνακας 32 Συγκριτικά ποσοστά απαντήσεων φοιτητών ανά τμήμα, ως προς τις τρεις πρώτες επιλογές τους καθώς και το ποσοστό "μη επιλογής", ανά διδακτική και μαθησιακή μέθοδο που θεωρούν ότι εφαρμόζεται στο τμήμα τους», σελ. 397).

[210] 42,9%, είναι το αντίστοιχο μέσο ποσοστό όλων των τμημάτων (βλ. «Πίνακας 32», σελ. 397).

θέσεις επιλογής, αντίστοιχα με το χαμηλότερο συγκριτικά ποσοστό (37,1%)[211] όσων δεν την επιλέγουν καθόλου.

Ως προς την άποψη των φοιτητών για τη λειτουργία της εκπαίδευσης, το ποσοστό (56,1%) που θεωρεί ότι αυτή έγκειται στην «ενίσχυση αλλαγών προς μια δικαιότερη κοινωνία και έναν καλύτερο κόσμο» είναι σε παραπλήσια επίπεδα με το μέσο ποσοστό όλων των ΠΤΔΕ. [212]

Οι μέσοι όροι στην κλίμακα «ικανοτήτων ΕΒΑ», εμφανίζονται παραπλήσιοι σε σχέση με τους συγκεντρωτικούς μέσους όρους όλων των ΠΤΔΕ. [213]

Αναφορικά τώρα με την παραγωγική θεματική ανάλυση περιεχομένου των προγραμμάτων και οδηγών σπουδών, καταγράφονται συνολικά **9 μαθήματα** τα οποία θεωρήθηκαν ότι κινούνται περισσότερο στο πλαίσιο της ΕΒΑ.[214] Εξ αυτών αναφέρεται παρακάτω **1 μάθημα**, το οποίο παρουσιάζει μεγαλύτερο ενδιαφέρον, με την έννοια ότι η σύνδεσή του με την ΕΒΑ εμφανίζεται ακόμα πιο σαφής (σε παρένθεση, τα συνολικά μαθήματα που εμφανίζονται σε κάθε κατηγορία ξεχωριστά).

Κοινωνικοπολιτισμικός πυλώνας (8 μαθήματα) [215]

Οικονομικός πυλώνας (1 μάθημα)

1. «ΟΙΚΟΝΟΜΙΑ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ» (σελ. 418), διότι αναφέρεται στη σχέση εκπαίδευσης, οικονομίας και κοινωνίας καθώς και στην έννοια του «ανθρώπινου κεφαλαίου» ως έναν πολύτιμο πόρο.

Συμπερασματικά λοιπόν, εμφανίζεται το ΠΤΔΕ στην Πάτρα, να ανήκει στα τμήματα, όπου οι φοιτητές δηλώνουν με χαμηλότερα ποσοστά, ότι έχουν κάνει εργασίες και έχουν παρακολουθήσει μαθήματα σχετικά με ΒΑ, καθώς και ότι ενημερώνονται για ζητήματα ΒΑ από τα πανεπιστημιακά τους μαθήματα. Συγκριτικά

---

[211] 39,9%, είναι το αντίστοιχο μέσο ποσοστό όλων των τμημάτων (βλ. «Πίνακας 32», σελ. 397).

[212] 53,7%, είναι το αντίστοιχο μέσο ποσοστό όλων των τμημάτων (βλ. σχ. «Πίνακας 14 Διαφορές ανά τμήμα ως προς την προτίμηση στη λειτουργία της εκπαίδευσης», σελ. 160).

[213] Συνολικός μέσος όρος εμφανίζεται 4,11, ενώ ο αντίστοιχος συνολικός μέσος όρος όλων των τμημάτων είναι 4,09 (βλ. σχ. «Πίνακας 20 Κατανομή περιγραφικών στοιχείων δηλωμένων ικανοτήτων ανά τμήμα», σελ. 180).

[214] Συνοπτική περιγραφή αυτών των μαθημάτων, για το συγκεκριμένο ΠΤΔΕ, αναφέρεται στο κεφ.: «6.8. ΠΤΔΕ, Πανεπιστημίου Πατρών», σελ. 231.

[215] Θεματικά εντάσσονται στο πλαίσιο της ΕΒΑ, αλλά δεν ξεχωρίζει κάποιο από αυτά.

και με τα υπόλοιπα τμήματα, οι διδακτικές μέθοδοι που αρμόζουν στο πλαίσιο της ΕΒΑ είναι σε παραπλήσια ή και σχετικά υψηλότερα επίπεδα, με την «αλληλεπιδραστική μάθηση» να ξεχωρίζει θετικά και την «παράδοση» να βρίσκεται συγκριτικά σε πιο χαμηλά επίπεδα. Παραπλήσια με τα υπόλοιπα τμήματα δείχνουν να κινούνται και οι ικανότητες ΕΒΑ που δηλώνουν οι φοιτητές.

Ως προς τα προσφερόμενα μαθήματα, ενδιαφέρον παρουσιάζει ότι είναι το μόνο τμήμα στο οποίο δεν εμφανίζεται να προσφέρονται μαθήματα «Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης». Σε κανένα μάθημα επίσης δε γίνεται αναφορά στις έννοιες της αειφορίας ή της βιωσιμότητας. Υπάρχουν αρκετά μαθήματα του κοινωνικοπολιτισμικού πυλώνα, τα οποία κινούνται γύρω από τη θεματολογία της ΒΑ, χωρίς ωστόσο να αναφέρονται συγκεκριμένα σε αυτήν και χωρίς να φαίνεται ξεκάθαρα η επιρροή από το όλο «κίνημα» της ΕΒΑ. Ενδιαφέρον παρουσιάζει ένα μάθημα στον οικονομικό πυλώνα, το οποίο εμφανίζει επιρροές από τη συζήτηση στο πλαίσιο της ΒΑ.

7.9 ΠΤΔΕ, Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας (Φλώρινα)

Ως τμήμα, συγκριτικά με τα υπόλοιπα ΠΤΔΕ, παρουσιάζει τα παρακάτω χαρακτηριστικά βάσει αποτελεσμάτων ερωτηματολογίου.

Εμφανίζει συνολικά τα υψηλότερα ποσοστά φοιτητών που δηλώνουν ότι έχουν παρακολουθήσει μαθήματα που σχετίζονται άμεσα με τη ΒΑ (70,5%)[216] ή συμπεριλαμβάνουν ζητήματα ΒΑ (93,4%)[217] ή έχουν εκπονήσει σχετική με τη ΒΑ εργασία σε μάθημα ή σεμινάριο (29,5%).[218] Αξιοσημείωτο είναι επίσης ότι

[216] 47,5%, είναι το αντίστοιχο μέσο ποσοστό όλων των τμημάτων (βλ. σχ. «Πίνακας 3 Κατανομή απαντήσεων ανά τμήμα ως προς την παρακολούθηση μαθήματος άμεσα σχετιζόμενου με τη ΒΑ», σελ. 138).

[217] 66,4%, είναι το αντίστοιχο μέσο ποσοστό όλων των τμημάτων (βλ. σχ. «Πίνακας 4 Κατανομή απαντήσεων ανά τμήμα ως προς την παρακολούθηση μαθήματος που συμπεριλαμβάνει ζητήματα σχετικά με τη ΒΑ», σελ. 138).

[218] 18,3%, είναι το αντίστοιχο μέσο ποσοστό όλων των τμημάτων (βλ. σχ. «Πίνακας 5 Κατανομή απαντήσεων ανά τμήμα ως προς την εκπόνηση εργασίας σε μάθημα ή σεμινάριο το οποίο να αφορούσε τη ΒΑ.», σελ. 139).

παρουσιάζει το μικρότερο, με διαφορά, ποσοστό φοιτητών (4,9%),[219] το οποίο εμφανίζεται να μην έχει έλθει καθόλου σε επαφή με ζητήματα ΒΑ μέσα από μαθήματα ή σεμινάρια, στο πλαίσιο των σπουδών του.

Στην πληροφόρηση των φοιτητών σχετικά με τη ΒΑ, υψηλότερο ποσοστό (50,9%)[220] κατατάσσει τα «Πανεπιστημιακά Μαθήματα» ως μία από τις τρεις πρώτες επιλογές του, ενώ αντιστοίχως συγκριτικά στο μέσο είναι το ποσοστό (23,0%)[221] που δεν τα επιλέγει καθόλου.

Στις διδακτικές και μαθησιακές μεθόδους που οι φοιτητές θεωρούν ότι εφαρμόζονται στο τμήμα τους, η «παράδοση» βρίσκεται σε ποσοστό (87,0%) στο μέσο, συγκριτικά με τα υπόλοιπα ΠΤΔΕ,[222] ως μία από τις τρεις πρώτες επιλογές τους. Ως προς τις υπόλοιπες διδακτικές και μαθησιακές μεθόδους, ξεχωρίζει το υψηλό ποσοστό στη «Μάθηση βασισμένη σε εργασίες» (72,1%)[223] στις τρεις πρώτες θέσεις επιλογής, αντίστοιχα με το χαμηλότερο συγκριτικά ποσοστό (16,4%)[224] όσων δεν την επιλέγουν καθόλου.

Ως προς την άποψη των φοιτητών για τη λειτουργία της εκπαίδευσης, το ποσοστό που θεωρεί ότι αυτή έγκειται στην «ενίσχυση αλλαγών προς μια δικαιότερη κοινωνία και έναν καλύτερο κόσμο» είναι αρκετά χαμηλότερο (43,3%) από το μέσο

---

[219] 29,9%, είναι το αντίστοιχο μέσο ποσοστό όλων των τμημάτων (βλ. σχ. «Πίνακας 7 Ποσοστά καταφατικών επιλογών ανά τμήμα στις τρεις ερωτήσεις ως προς την παρακολούθηση μαθημάτων και σεμιναρίων καθώς και την εκπόνηση εργασιών σχετικών με ζητήματα ΒΑ», σελ. 141).

[220] 45,1%, είναι το αντίστοιχο μέσο ποσοστό όλων των τμημάτων (βλ. σχ. «Πίνακας 10 Επιλογή πληροφόρησης σχετικά με τη ΒΑ μέσα από Πανεπιστημιακά Μαθήματα ανά τμήμα φοίτησης», σελ. 148).

[221] 24,6%, είναι το αντίστοιχο μέσο ποσοστό όλων των τμημάτων (βλ. σχ. «Πίνακας 10 Επιλογή πληροφόρησης σχετικά με τη ΒΑ μέσα από Πανεπιστημιακά Μαθήματα ανά τμήμα φοίτησης», σελ. 148).

[222] 88,9%, είναι το αντίστοιχο μέσο ποσοστό όλων των τμημάτων (βλ. σχ. «Πίνακας 32 Συγκριτικά ποσοστά απαντήσεων φοιτητών ανά τμήμα, ως προς τις τρεις πρώτες επιλογές τους καθώς και το ποσοστό "μη επιλογής", ανά διδακτική και μαθησιακή μέθοδο που θεωρούν ότι εφαρμόζεται στο τμήμα τους», σελ. 397).

[223] 60,2%, είναι το αντίστοιχο μέσο ποσοστό όλων των τμημάτων (βλ. «Πίνακας 32», σελ. 397).

[224] 25,1%, είναι το αντίστοιχο μέσο ποσοστό όλων των τμημάτων (βλ. «Πίνακας 32», σελ. 397).

ποσοστό όλων των ΠΤΔΕ, [225] εμφανίζοντας συγκριτικά υψηλότερο ποσοστό (18,3%)[226] στην άποψη περί «εκπαίδευσης ατόμων για μελλοντική απασχόληση».

Οι μέσοι όροι στην κλίμακα «ικανοτήτων ΕΒΑ», εμφανίζονται ελαφρά υψηλότεροι από τους συγκεντρωτικούς μέσους όρους όλων των ΠΤΔΕ. [227]

Αναφορικά τώρα με την παραγωγική θεματική ανάλυση περιεχομένου των προγραμμάτων και οδηγών σπουδών, καταγράφονται συνολικά **8 μαθήματα** τα οποία θεωρήθηκαν ότι κινούνται περισσότερο στο πλαίσιο της ΕΒΑ.[228] Εξ αυτών αναφέρονται παρακάτω **4 μαθήματα**, τα οποία παρουσιάζουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον, με την έννοια ότι η σύνδεσή τους με την ΕΒΑ εμφανίζεται ακόμα πιο σαφής (σε παρένθεση, τα συνολικά μαθήματα που εμφανίζονται σε κάθε κατηγορία ξεχωριστά).

Περιβαλλοντικός πυλώνας (2 μαθήματα)

1. «Διδακτική της Μελέτης του Περιβάλλοντος» (σελ. 419), διότι αναφέρεται σε διδακτικές προσεγγίσεις που προτείνονται στο πλαίσιο της ΕΒΑ όπως: «*Μελέτη περίπτωσης - Δημόσια αντιπαράθεση - Εκπαιδευτικά παιχνίδια - Πειράματα και επιδείξεις - Ασκήσεις πεδίου - Προσομοίωση - Διασαφήνιση αξιών - Παιχνίδια ρόλων - Επίλυση προβλήματος».*
2. «Περιβαλλοντική Εκπαίδευση» (σελ. 420), διότι αν και εστιάζει στην Περιβαλλοντική εκπαίδευση, κάνει συγκεκριμένη αναφορά στην «Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία»

Κοινωνικοπολιτισμικός πυλώνας (6 μαθήματα)

---

[225] 53,7%, είναι το αντίστοιχο μέσο ποσοστό όλων των τμημάτων (βλ. σχ. «Πίνακας 14 Διαφορές ανά τμήμα ως προς την προτίμηση στη λειτουργία της εκπαίδευσης», σελ. 160).

[226] 14,3%, είναι το αντίστοιχο μέσο ποσοστό όλων των τμημάτων (βλ. σχ. «Πίνακας 14 Διαφορές ανά τμήμα ως προς την προτίμηση στη λειτουργία της εκπαίδευσης», σελ. 160).

[227] Συνολικός μέσος όρος εμφανίζεται 4,26, ενώ ο αντίστοιχος συνολικός μέσος όρος όλων των τμημάτων είναι 4,09 (βλ. σχ. «Πίνακας 20 Κατανομή περιγραφικών στοιχείων δηλωμένων ικανοτήτων ανά τμήμα», σελ. 180).

[228] Συνοπτική περιγραφή αυτών των μαθημάτων, για το συγκεκριμένο ΠΤΔΕ, αναφέρεται στο κεφ.: «6.9. ΠΤΔΕ, Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας (Φλώρινα)», σελ. 234.

- «Αγωγή Υγείας» (σελ. 425) διότι εστιάζει στο να εκπαιδεύσει τους φοιτητές να σχεδιάζουν και να εφαρμόζουν ολοκληρωμένο πρόγραμμα Αγωγής Υγείας
- «Σχεδιασμός, υλοποίηση, αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων πολιτισμού» (σελ. 426), διότι αναφέρεται σε «*Οργανωτικές, μεθοδολογικές και παιδαγωγικές αρχές σχεδιασμού εκπαιδευτικών προγραμμάτων πολιτισμού*» με έμφαση στη μέθοδο project.

Συμπερασματικά λοιπόν, εμφανίζεται στο ΠΤΔΕ στην Φλώρινα, οι φοιτητές να δηλώνουν από τα υψηλότερα ποσοστά, ότι έχουν κάνει εργασίες και έχουν παρακολουθήσει μαθήματα σχετικά με ΒΑ καθώς και ότι ενημερώνονται για ζητήματα ΒΑ από τα πανεπιστημιακά τους μαθήματα. Γενικά είναι ένα τμήμα στο οποίο ελάχιστοι φοιτητές εμφανίζεται να μην έχουν έλθει σε «επαφή» με το ζήτημα της ΒΑ μέσα από τις σπουδές τους. Συγκριτικά και με τα υπόλοιπα τμήματα δε φαίνεται να ξεχωρίζουν ιδιαίτερα οι διδακτικές μέθοδοι που αρμόζουν στο πλαίσιο της ΕΒΑ, πλην της «μάθησης βασισμένης σε εργασίες». Ελαφρά υψηλότερα σε σχέση με τα υπόλοιπα τμήματα δείχνουν να κινούνται οι ικανότητες ΕΒΑ που δηλώνουν οι φοιτητές.

Ως προς την άποψη των φοιτητών για τη λειτουργία της εκπαίδευσης, συγκριτικά λιγότεροι από τα υπόλοιπα ΠΤΔΕ ενστερνίζονται την άποψη περί «ενίσχυσης αλλαγών προς μια δικαιότερη κοινωνία και έναν καλύτερο κόσμο» ενώ συγκριτικά περισσότεροι επιλέγουν την άποψη περί «εκπαίδευσης ατόμων για μελλοντική απασχόληση».

Ως προς τα προσφερόμενα μαθήματα, υπάρχουν δύο με προσανατολισμό την «Περιβαλλοντική Εκπαίδευση» όπου εμφανίζεται σαφή επιρροή της ΕΒΑ. Υπάρχουν αρκετά μαθήματα του κοινωνικοπολιτισμικού πυλώνα τα οποία κινούνται γύρω από τη θεματολογία της ΒΑ, ορισμένα από τα οποία δείχνουν πιο ξεκάθαρη επιρροή από την όλη συζήτηση γύρω από την ΕΒΑ.

8 Συζήτηση- Συμπεράσματα

Με βάση τον σκοπό της παρούσας διατριβής, έγινε προσπάθεια να διαπιστωθεί πιθανή επίδραση της ΔΕΒΑ στα ελληνικά ΠΤΔΕ, κυρίως στις ικανότητες ΕΒΑ που θεωρούν ότι έχουν αναπτύξει οι τελειόφοιτοί τους και στα προσφερόμενα μαθήματα των τμημάτων, για τη χρονική περίοδο των ακαδημαϊκών ετών 2008-12.

Ακολουθούν η συζήτηση και τα συμπεράσματα που προκύπτουν μέσα από τις στατιστικές αναλύσεις των δεδομένων που ελήφθησαν από το ερωτηματολόγιο καθώς και την παραγωγική θεματική ανάλυση περιεχομένου των οδηγών σπουδών.

8.1 Συζήτηση ως προς τα δεδομένα ανάλυσης του ερωτηματολογίου

8.1.1 Μαθήματα και εργασίες σχετικές με θέματα ΒΑ

Βάσει δεδομένων ερωτηματολογίου περίπου οι μισοί (47,5%) φοιτητές έχουν πάρει κάποιο μάθημα που να συσχετίζεται άμεσα με τη ΒΑ, ενώ ένα 66,4% έχει παρακολουθήσει κάποιο μάθημα που να συμπεριλαμβάνει ζητήματα σχετικά με τη ΒΑ. Από την άλλη, εμφανίζεται ένα 29,9% να δηλώνει ότι κατά τη διάρκεια των σπουδών του δεν έχει παρακολουθήσει κανένα μάθημα το οποίο να συσχετίζεται άμεσα ή να συμπεριλαμβάνει ζητήματα σχετικά με τη ΒΑ.[229]

Στόχος της ΔΕΒΑ ήταν να υπάρξει μία παγκόσμια κινητοποίηση για έναν ταχύ και αποτελεσματικό αναπροσανατολισμό της βασικής εκπαίδευσης ενός κράτους προς την κατεύθυνση της ΕΒΑ (UNESCO, 2006b). Η περίοδος επίσης των βασικών σπουδών για μελλοντικούς εκπαιδευτικούς κρίνεται ιδιαίτερα κρίσιμη για την ανάπτυξη ικανοτήτων ΕΒΑ (UNESCO, 2005b· 2006a· 2011· Tilbury, 2007· UNECE, 2008a). Για τον λόγο αυτό ο αναπροσανατολισμός της εκπαίδευσης εκπαιδευτικών συνιστά μία από τις βασικές προτεραιότητες (UNESCO, 2006a). Το να εμφανίζεται λοιπόν, προς την ολοκλήρωση της περιόδου της ΔΕΒΑ,[230] περίπου ένας στους τρεις φοιτητές των ελληνικών ΠΤΔΕ, να δηλώνει ότι κατά τη διάρκεια των σπουδών του,

[229] Βλ. σχ. Πίνακας 6 Αριθμός καταφατικών επιλογών σε μαθήματα και σεμινάρια, σελ. 140.

[230] Η ΔΕΒΑ ολοκληρώθηκε το 2014 και τα δεδομένα του ερωτηματολογίου συλλέχθηκαν τέλη 2011 και αρχές 2012.

δεν ήλθε μέσα από τα μαθήματα που παρακολούθησε, σε επαφή με ζητήματα ΒΑ μπορεί να θεωρηθεί ως ένα ανησυχητικά υψηλό ποσοστό. Το πρόβλημα είναι μεγαλύτερο προφανώς στα τμήματα που το ποσοστό αυτό πλησιάζει το 50% (ΠΤΔΕ Αθήνας) ή και το ξεπερνάει (ΠΤΔΕ Ιωαννίνων και Πάτρας) και σαφώς είναι ένα θέμα για το οποίο θα πρέπει να υπάρξει μέριμνα.

Μικρό επίσης εμφανίζεται και το ποσοστό (18,3%) όσων δηλώνουν ότι έχουν κάνει κάποια σχετική με τη ΒΑ εργασία, τη στιγμή που βάσει συστάσεων UNESCO (2012) προτάσσονται διδακτικές μέθοδοι που συμπεριλαμβάνουν την παραγωγή έργου και γενικότερα κινητοποίηση μαθητευόμενων σε δράση και όχι απλά την παρακολούθηση μαθημάτων.[231]

Συγκρίνοντας τα παραπάνω αποτελέσματα με το σύνολο των παιδαγωγικών τμημάτων που συμμετείχαν στο πρόγραμμα RUCAS[232] βλέπουμε παραπλήσια αποτελέσματα. Συγκεκριμένα για ένα δείγμα 800 φοιτητών, εμφανίζεται το 35% να έχει παρακολουθήσει κάποιο μάθημα το οποίο να συσχετίζεται άμεσα με τη ΒΑ, το 62% να έχει παρακολουθήσει κάποιο μάθημα που να συμπεριλαμβάνει ζητήματα σχετικά με τη ΒΑ, ενώ ένα 24% να έχει κάνει κάποια σχετική με τη ΒΑ εργασία (Makrakis & Kostoulas-Makrakis, 2013a).

8.1.2 Πηγές πληροφόρησης σχετικά με θέματα ΒΑ

Βασική πηγή πληροφόρησης για θέματα ΒΑ είναι με μεγάλη διαφορά το διαδίκτυο, αποτελώντας σε ποσοστό 83,4% μία από τις τρεις πρώτες επιλογές σχετικής πληροφόρησης των φοιτητών του δείγματος.

Σημαντική πηγή ενημέρωσης για θέματα ΒΑ εμφανίζεται να είναι και η τηλεόραση (σε 73% ως μία από τις τρεις πρώτες επιλογές) ενώ αδιάφορο φαίνεται το ραδιόφωνο.

Περιορισμένη επίδραση σε θέματα πληροφόρησης σχετικά με τη ΒΑ εμφανίζεται να έχουν τα πανεπιστημιακά μαθήματα. Λιγότεροι από τους μισούς φοιτητές (45%) του δείγματος, δηλώνουν ότι τα πανεπιστημιακά μαθήματα

---

[231] Βλ. σχ. Κεφ. «2.3.3.2. Διδακτικές - παιδαγωγικές αρχές και μέθοδοι ΕΒΑ», σελ. 72.
[232] Βλ. σχ. υποσημείωση 12, σελίδα 25.

αποτελούν για αυτούς μία από τις τρεις βασικές πηγές πληροφόρησης σχετικά με τη ΒΑ, με ανησυχητικά υψηλό αριθμό φοιτητών, **έναν στους τέσσερις (24,6%), να μην τα επιλέγει καθόλου** ως μία από τις πηγές πληροφόρησης σχετικά με τη ΒΑ.

Ενδιαφέρον είναι επίσης ότι χαμηλά ποσοστά ενημέρωσης για θέματα ΒΑ εμφανίζονται στις «συζητήσεις»[233] και αντιστοίχως ιδιαίτερα χαμηλά ποσοστά στις «εκδηλώσεις (συνέδρια, εκθέσεις, κλπ.)»[234] και στις «ομάδες κοινών ενδιαφερόντων».[235] Αυτό είναι ενδεχομένως ενδεικτικό ότι στα ΠΤΔΕ και κατά πάσα πιθανότητα στα πανεπιστήμια και στις πόλεις όπου αυτά εδρεύουν, δεν κυριαρχεί μία «κουλτούρα» γύρω από τη ΒΑ με σχετικές εκδηλώσεις, συζητήσεις και οργανωμένες ομάδες δράσης. Απαιτείται ωστόσο περαιτέρω έρευνα στη λειτουργία των τμημάτων προκειμένου να μπορεί να επαληθευτεί αυτός ο ισχυρισμός.

Τα παραπάνω ευρήματα βρίσκονται σε συμφωνία με σχετική έρευνα των Malandrakis κ.ά. (2018) σε προπτυχιακούς φοιτητές τριών παιδαγωγικών τμημάτων στην Ελλάδα,[236] όπου εμφανίζεται επίσης το διαδίκτυο να βρίσκεται πρώτο σε προτιμήσεις αναφορικά με την ενημέρωση των φοιτητών σε ζητήματα ΒΑ, ενώ χαμηλά εμφανίζονται τα «σεμινάρια» και οι «μη κυβερνητικές οργανώσεις».

Συγκρίνοντας τα παραπάνω αποτελέσματα με το σύνολο των συνεργαζόμενων πανεπιστημίων (όχι μόνο των παιδαγωγικών τμημάτων) που συμμετείχαν στο πρόγραμμα RUCAS παρατηρούμε ότι και εκεί το «διαδίκτυο» και «τα πανεπιστημιακά μαθήματα» εμφανίζουν παραπλήσια ποσοστά στο θέμα της ενημέρωσης για ζητήματα ΒΑ. Από την άλλη παρατηρείται οι «συζητήσεις», οι «εκδηλώσεις» και οι «ομάδες κοινών ενδιαφερόντων να λαμβάνουν αρκετά

---

[233] Ένα 35,8% δεν επιλέγει καν «συζητήσεις» ως μία πηγή ενημέρωσης για θέματα ΒΑ, ενώ μόνο στο 26,9% αποτελούν μία από τις τρεις πρώτες επιλογές.

[234] Ένα 59,0% δεν επιλέγει καν «εκδηλώσεις» ως μία πηγή ενημέρωσης για θέματα ΒΑ, ενώ μόνο στο 9,6% αποτελούν μία από τις τρεις πρώτες επιλογές.

[235] Ένα 59,2% δεν επιλέγει καν «ομάδες κοινών ενδιαφερόντων» ως μία πηγή ενημέρωσης για θέματα ΒΑ, ενώ μόνο στο 7,6% αποτελούν μία από τις τρεις πρώτες επιλογές.

[236] Η έρευνα των Malandrakis κ.ά. (2018) αφορούσε ένα δείγμα 924 προπτυχιακών φοιτητών παιδαγωγικών τμημάτων στην Ελλάδα, (804 δημοτικής εκπαίδευσης και 120 προσχολικής), διασκορπισμένοι στα Πανεπιστήμια Δυτικής Μακεδονίας (n=333), Ιωαννίνων (n=316) και Θράκης (n=275). Στόχος της ήταν η κατασκευή κλίμακας αυτοεκτίμησης ικανοτήτων ΕΒΑ εκπαιδευτικών η οποία συμπεριλάμβανε ζητήματα αξιών και ηθικής, ικανότητες συστημικής σκέψης», συναισθήματα, ικανότητα δράσης καθώς και γνώσεις ως προς διάφορα ζητήματα ΒΑ και ΕΒΑ.

υψηλότερα ποσοστά, ιδιαίτερα σε πανεπιστημιακά ιδρύματα που εδρεύουν στη «Μέση Ανατολή» (Makrakis & Kostoulas-Makrakis, 2013a).

8.1.3 Ενέργειες φοιτητών στο πλαίσιο της ΒΑ

Ως προς τις ενέργειες που δηλώνουν ότι έχουν κάνει οι φοιτητές του δείγματος τον τελευταίο μήνα, τότε που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, παρατηρείται να υπερισχύουν απλές παραδοσιακά φιλοπεριβαλλοντικές δράσεις μέσα από τις οποίες μπορεί κανείς να εξοικονομήσει και χρήματα, όπως είναι το κλείσιμο μη χρησιμοποιούμενου φωτισμού, η χρήση λαμπτήρων οικονομικής κατανάλωσης και η ανακύκλωση.

Χαμηλά εμφανίζονται οι κοινωνικές δράσεις. Το ιδιαίτερα χαμηλό ποσοστό από πλευράς φοιτητών (5,6%) που δηλώνει παροχή εθελοντικής εργασίας στην κοινότητα, προφανώς δεν αποτελεί θετική ενδείξεις για συνεργασία των φοιτητών με την τοπική κοινότητα αναφορικά με δράσεις στο πλαίσιο της ΒΑ. Σε συνδυασμό με το προηγούμενο εύρημα[237] περί περιορισμένης ενημέρωσης για ζητήματα ΒΑ στον χώρο του πανεπιστημίου μέσα από εκδηλώσεις και ομάδες κοινών ενδιαφερόντων ενισχύει την υπόθεση για περιορισμένη «κινητοποίηση» γύρω από τη ΒΑ στον ευρύτερο χώρο των ΠΤΔΕ, η οποία σε διαφορετική περίπτωση θα μπορούσε να συμβάλλει στη δημιουργία αντίστοιχων ομάδων με στόχο συνεργασίες και παρεμβάσεις σε τοπικό επίπεδο.

Όπως επισημαίνουν οι Leal Filho κ.ά., (2018) το ζητούμενο συνεχίζει να παραμένει η συνολική προσέγγιση στη λειτουργία του πανεπιστημίου στο πλαίσιο της ΒΑ. Η λογική δηλαδή της ΒΑ να παρεισφρήσει σε όλες τις διαστάσεις λειτουργίας αυτού, πέρα από τον τομέα της διδασκαλίας και μάθησης, στην έρευνα, στην εμπλοκή της τοπικής κοινότητας και γενικά σε δράσεις και εκδηλώσεις εντός πανεπιστημιακού ιδρύματος (ό.π.).

Συγκρίνοντας τα παραπάνω αποτελέσματα με το σύνολο των πανεπιστημιακών τμημάτων που συμμετείχαν στο πρόγραμμα RUCAS παρατηρούνται παραπλήσια αποτελέσματα. Εμφανίζονται κι εδώ οι δράσεις των

---

[237] Βλ. σχ. κεφ.: «8.1.2. Πηγές πληροφόρησης σχετικά με θέματα ΒΑ», σελ. 267.

φοιτητών να έχουν περισσότερο «φιλοπεριβαλλοντικό» χαρακτήρα, ενώ πολύ περιορισμένες προτιμήσεις εμφανίζονται στην αγορά οικολογικών προϊόντων καθώς και προϊόντων δίκαιου και αλληλέγγυου εμπορίου, η δωρεά χρημάτων σε φιλανθρωπικές οργανώσεις, ο εθελοντισμός ή απλά το να αρνηθούν να πάρουν πλαστική σακούλα από σούπερ μάρκετ. Στο πλαίσιο αυτό τίθεται επίσης το ερώτημα του κατά πόσο οι αυτές οι «φιλοπεριβαλλοντικές» δράσεις έχουν να κάνουν πραγματικά με την προστασία του περιβάλλοντος και όχι με την απλή εξοικονόμηση χρημάτων (Makrakis & Kostoulas-Makrakis, 2013a). Από την άλλη εμφανίζονται πιο αυξημένα ποσοστά ως προς το ζήτημα κοινωνικών δράσεων, όπως για παράδειγμα ένα 15% να δηλώνει παροχή εθελοντικής εργασίας στην κοινότητα. Γενικά οι Αραβικές χώρες ξεπερνούν τις Ευρωπαϊκές σε ζητήματα κοινωνικής βιωσιμότητας ενώ στις Ευρωπαϊκές χώρες οι δράσεις περιβαλλοντικής βιωσιμότητας εμφανίζονται με πιο υψηλά ποσοστά (ό.π.).

Το ζήτημα της δράσης λοιπόν στο πλαίσιο της ΒΑ παραμένει ένα ζητούμενο. Όπως εμφανίζεται και από τη βιβλιογραφία, υπάρχει δυσκολία στην αλλαγή της συμπεριφοράς των ατόμων από μια παθητική στάση προς μια ενεργή εμπλοκή και δράση, κάτι που δεν φαίνεται να αλλάζει απλά με επιπλέον γνώσεις γύρω από ζητήματα ΒΑ (Καλαϊτζιδάκη, 2011· Boyes κ.ά, 2014· O'Flaherty & Liddy, 2018).

8.1.4 Διδακτικές και μαθησιακές μέθοδοι που εφαρμόζονται στο τμήμα

Η μέθοδος διδασκαλίας που κυριαρχεί σε όλα τα ΠΤΔΕ Ελλάδος φαίνεται μέσα από τις απαντήσεις των φοιτητών του δείγματος να είναι η «παράδοση» (το 79,8% την κατατάσσει ως πρώτη πιο συχνά εφαρμοζόμενη μέθοδο). Στη συνέχεια ακολουθεί η «μάθηση βασισμένη σε εργασίες». Η «αλληλεπιδραστική μάθηση» και η «διδασκαλία με την υποστήριξη της τεχνολογίας» ακολουθούν συνήθως ως τρίτη με τέταρτη επιλογή.[238]

Όπως επισημαίνεται και μέσα από τη σχετική βιβλιογραφία, η ΕΒΑ δεν μπορεί να αφορά μόνο μερικά επιπρόσθετα μαθήματα στα υπάρχοντα προγράμματα

[238] Βλ. σχ. Πίνακας 12 Πιο συχνά εφαρμοζόμενες διδακτικές και μαθησιακές μέθοδοι στα μαθήματα του τμήματος, σελ. 154.

σπουδών των πανεπιστημίων, αλλά απαιτεί ριζικές αλλαγές στον τρόπο εκπαίδευσης (Sterling, 2004· Too & Bajracharya, 2015) με νέες διεπιστημονικές προσεγγίσεις οι οποίες ξεφεύγουν από τις παραδοσιακές διδακτικές πρακτικές (Μαυρικάκη, 2011· Tilbury 2011· Cebrián, Grace & Humphris, 2015· Makrakis & Kostoulas-Makrakis, 2016· Natkin & Kolbe, 2016· Dlouhá, Glavič, & Barton, 2017· Kalsoom & Khanam, 2017).

Η εμπειρία που αποκτήθηκε μέσα από τη ΔΕΒΑ ανέδειξε την αξία των κατάλληλων παιδαγωγικών προσεγγίσεων ΕΒΑ και τη σημασία που έχει η μετάβαση σε μαθητοκεντρικές προσεγγίσεις διδασκαλίας και μάθησης. Όσο σημαντικό λοιπόν κι αν είναι να ενισχυθούν τα αναλυτικά προγράμματα των ΠΤΔΕ με θεματολογία από τη ΒΑ, αυτή δεν αρκεί για να υπάρξουν οι απαιτούμενες αλλαγές ΕΒΑ. Υπό αυτή την έννοια, έχει σημασία οι εκπαιδευτικοί να γνωρίζουν για τους πυλώνες της ΒΑ, αλλά πολύ σημαντικότερο είναι να έχουν ενστερνιστεί το όλο παιδαγωγικό πλαίσιο αλλαγών που φέρνει η ΕΒΑ στη διδασκαλία και μάθηση (UNESCO, 2014a· 2018).

Διδακτικές και μαθησιακές μέθοδοι λοιπόν, που βάσει βιβλιογραφίας αλλά και συστάσεων UNESCO,[239] αρμόζουν περισσότερο στην ΕΒΑ όπως: «διδασκαλία βασισμένη στη μελέτη περίπτωσης», «μάθηση βασισμένη στον χώρο», «ανακαλυπτική μάθηση» και «μάθηση βασισμένη στο πρόβλημα» εμφανίζονται με χαμηλά ποσοστά ως μία από τις πρώτες επιλογές των φοιτητών, με την πλειονότητα αυτών (ποσοστά μεταξύ 55% και 78%) να μην επιλέγονται καν ως μία από τις διαθέσιμες διδακτικές-μαθησιακές μεθόδους στα τμήματά τους.[240]

Συγκρίνοντας τα παραπάνω αποτελέσματα με το σύνολο των πανεπιστημιακών τμημάτων που συμμετείχαν στο πρόγραμμα RUCAS εμφανίζεται κι εδώ, κυρίως, η παράδοση ως πρώτη επιλογή, αλλά με μικρότερο ποσοστό (62% έναντι του 79,8% των ελληνικών ΠΤΔΕ). Σαφώς υψηλότερα ποσοστά από την άλλη εμφανίζουν στην πρώτη θέση, ως προς τις διδακτικές μεθόδους που αρμόζουν περισσότερο στην ΕΒΑ, όπως «διδασκαλία βασισμένη στη μελέτη περίπτωσης» (20% έναντι του 1,9% των ελληνικών ΠΤΔΕ), «μάθηση βασισμένη στον χώρο» (15% έναντι

[239] Βλ. σχ. Κεφ. «2.3.3.2. Διδακτικές - παιδαγωγικές αρχές και μέθοδοι ΕΒΑ», σελ. 72.

[240] Βλ. σχ. Γράφημα 12 Ποσοστά πιο συχνά εφαρμοζόμενων διδακτικών και μαθησιακών μεθόδων στα μαθήματα του τμήματος, σελ. 156.

του 0,8% των ελληνικών ΠΤΔΕ), «ανακαλυπτική μάθηση» (16% έναντι του 1,5% των ελληνικών ΠΤΔΕ) και «μάθηση βασισμένη στο πρόβλημα» (20% έναντι του 1,5% των ελληνικών ΠΤΔΕ) [241] (Makrakis & Kostoulas-Makrakis, 2013a)[242].

Στο πλαίσιο λοιπόν της ΕΒΑ και των νέων διδακτικών μεθόδων που επιτάσσει, φαίνεται στα ελληνικά ΠΤΔΕ να υπάρχει ανάγκη για μεγαλύτερη έμφαση σε σχετικές με την ΕΒΑ μεθόδους και τρόπους διδασκαλίας.

8.1.5 Πιθανή εμπλοκή φοιτητών στα ΠΤΔΕ Ελλάδος, σε συνεργατικές δράσεις με τις τοπικές κοινότητες

Ένα άλλο ζήτημα που αξίζει να επισημανθεί ξεχωριστά, είναι τα ποσοστά που εμφανίζει η «Μάθηση βασισμένη στο χώρο».[243] Λαμβάνει μόλις ένα 4,9%[244] ως μία από τις τρεις πρώτες επιλογές, αναφορικά με τις διδακτικές μεθόδους που θεωρούν οι φοιτητές ότι εφαρμόζονται στο τμήμα τους, κάτι που αποτελεί, με μεγάλη διαφορά, το μικρότερο αντίστοιχο ποσοστό σε σχέση με όλες τις υπόλοιπες διδακτικές-μαθησιακές μεθόδους που προτείνονται. Αντιστοίχως ανησυχητικά υψηλό είναι το ποσοστό του 77,9% των φοιτητών που δεν την επιλέγουν καν.

Τα παραπάνω δεδομένα, αν συνδυαστούν με τα προηγούμενα ευρήματα αναφορικά με το χαμηλό ποσοστό από πλευράς φοιτητών (5,6%) που δηλώνει παροχή εθελοντικής εργασίας στην κοινότητα[245] καθώς και πολύ περιορισμένη ενημέρωση για ζητήματα ΒΑ, μέσα από «ομάδες με σχετικά ενδιαφέροντα»,[246] δε

---

[241] Για σύγκριση βλ. Πίνακας 12 Πιο συχνά εφαρμοζόμενες διδακτικές και μαθησιακές μέθοδοι στα μαθήματα του τμήματος σελ. 154.

[242] Παρατηρείται στα αποτελέσματα που παρουσιάζονται ότι το σύνολο των αθροισμάτων στις επιλογές (πρώτη, δεύτερη, τρίτη κλπ.) για κάθε μέθοδο διδασκαλίας είναι πάνω από το 100% Αυτό σημαίνει ότι προφανώς οι φοιτητές που συμμετείχαν στην έρευνα στα πλαίσια του προγράμματος RUCAS μπορούσαν να δηλώσουν πάνω από μία επιλογή ως πρώτη. Οπότε οι συγκρίσεις θα πρέπει να ιδωθούν με σχετική επιφυλακτικότητα. Στα τμήματα που συμμετείχαν υπήρχαν επίσης και σχολές οι οποίες δεν ανήκαν στις λεγόμενες ανθρωπιστικές επιστήμες στις οποίες ενδεχομένως λόγω φύσης σπουδών να ξεφεύγουν από την «παράδοση» και να βασίζονται περισσότερο σε μαθησιακές προσεγγίσεις όπως το «πρότζεκτ», μελέτες περιπτώσεων, μάθηση βασισμένη σε συγκεκριμένα προβλήματα κ.ά.

[243] Βλ. σχ. «Πίνακας 12 Πιο συχνά εφαρμοζόμενες διδακτικές και μαθησιακές μέθοδοι στα μαθήματα του τμήματος», σελ. 154.

[244] Βλ. σχ. «Γράφημα 11 Κατανομή συγκεντρωτικών ποσοστών για τις τρεις πρώτες επιλογές ως προς τις διδακτικές και μαθησιακές μεθόδους που δηλώνουν οι φοιτητές ότι εφαρμόζονται στα μαθήματα του τμήματός τους», σελ. 155.

[245] Βλ. σχ. συζήτηση στο κεφ.: «8.1.3. Ενέργειες φοιτητών στο πλαίσιο της ΒΑ», σελ. 269.

[246] Βλ. σχ. συζήτηση στο κεφ.: «8.1.2. Πηγές πληροφόρησης σχετικά με θέματα ΒΑ», σελ. 267.

δίνουν θετικές ενδείξεις για εμπλοκή φοιτητών ΠΤΔΕ Ελλάδος, σε συνεργατικές δράσεις με τις τοπικές κοινότητες όπου αυτά εδρεύουν.

Ενδιαφέρον έχει στο σημείο αυτό η αναφορά σε έρευνα των Lozano κ.ά. (2015) η οποία περιλαμβάνει:

- βιβλιογραφική ανάλυση 60 δημοσιεύσεων, για την περίοδο 2004-2015, οι οποίες στο πλαίσιο της ΒΑ, αφορούσαν τη γενικότερη λειτουργία, διαφόρων ανά τον κόσμο, πανεπιστημιακών ιδρυμάτων, τόσο σε ζητήματα εκπαίδευσης και έρευνας όσο και συνεργασιών
- έρευνα με ερωτηματολόγιο σε 84 ακαδημαϊκούς σε 70 διαφορετικά πανεπιστημιακά ιδρύματα σε όλο τον κόσμο.

Τα αποτελέσματα της έρευνάς τους δείχνουν, καταρχήν, ότι το ενδιαφέρον για προσπάθειες ενσωμάτωσης ζητημάτων ΒΑ υπάρχει σε πολλά πανεπιστημιακά ιδρύματα και ιδιαίτερα σε Ευρωπαϊκά. Ωστόσο η έρευνά τους επιβεβαιώνει ότι η πορεία της ΒΑ στην τριτοβάθμια εκπαίδευση παραμένει συνήθως αποσπασματική και δεν κινείται στη λογική της συνολικής εμπλοκής του ιδρύματος. Με βάση τα ερευνητικά τους αποτελέσματα, θεωρούν ότι η προσφορά μεμονωμένων μαθημάτων που πραγματεύονται αποσπασματικά ζητήματα ΒΑ δεν αρκεί. Προτείνουν τη συνολική προσέγγιση του ιδρύματος στο πλαίσιο της ΒΑ, η οποία συνδέει διαφορετικές λειτουργίες όπως· διδασκαλία, έρευνα, ευρύτερη λειτουργία του συγκροτήματος και στρατηγικές που στοχεύουν σε συνεργασίες και εμπλοκή με την τοπική κοινότητα (Lozano κ.ά., 2015).

Η σημασία γενικά των συνεργασιών των πανεπιστημιακών τμημάτων σε κοινές δράσεις ΒΑ με την τοπική κοινότητα, επισημαίνεται συχνά στη βιβλιογραφία ως ένας κρίσιμος παράγοντας στη βιώσιμη λειτουργία του ιδρύματος καθώς και στο πλαίσιο της ΕΒΑ ως προς την υποστήριξη των φοιτητών στη σύνδεση «θεωρίας» και «πράξης», εμπλουτισμού των εμπειριών τους και διαπίστωσης των επιδράσεων που μπορούν να έχουν οι δράσεις τους στον κόσμο έξω από το ακαδημαϊκό περιβάλλον φοίτησής τους (Gudz, 2004· Moore, 2005· Glassey & Haile, 2012· Kostoulas-Makrakis & Makrakis, 2012· Müller-Christ κ.ά, 2014· Too & Bajracharya, 2015· Stokas κ.ά., 2017· Leal Filho κ.ά., 2018).

Στο πλαίσιο της εμπειρίας που αποχτήθηκε από το πρόγραμμα RUCAS[247] και για την περίοδο που συλλέχθηκαν τα δεδομένα της παρούσας έρευνας, οι Kostoulas-Makrakis και Makrakis (2012) επισημαίνουν, ενδεικτικά, για το πανεπιστήμιο Κρήτης, ότι αν και στο συγκεκριμένο ίδρυμα, υπάρχουν μεμονωμένες πρωτοβουλίες που έχουν να κάνουν με ζητήματα ΒΑ και σχετικών διεπιστημονικών συμπράξεων, όπως αυτή του RUCAS, δεν υπάρχει μία αντίστοιχη πολιτική από πλευράς ιδρύματος, ούτε σχετική κινητοποίηση εκπαιδευτικού προσωπικού και φοιτητών, προς αυτή την κατεύθυνση. Υποστηρίζουν επίσης ότι η πολιτική του πανεπιστημίου Κρήτης είναι πολύ επιφυλακτική σε συνεργασίες με τον ιδιωτικό τομέα. Και ενώ ως πανεπιστήμιο έχει σοβαρά οικονομικά προβλήματα, δε λαμβάνει πρωτοβουλίες για δράσεις περιορισμού σπατάλης ενεργειακών πόρων και πρώτων υλών εντός ιδρύματος, καθώς και για άλλες δράσεις ΒΑ (πχ ενοικίασης χώρων του πανεπιστημίου τις ώρες που δεν χρησιμοποιούνται) οι οποίες θα μπορούσαν να συμβάλλουν θετικά και στο ζήτημα της οικονομικής βιωσιμότητας του ιδρύματος. Συνέπεια όλων αυτών θεωρούν ότι είναι μία δυσκολία στον απαιτούμενο συνολικό μετασχηματισμό του ιδρύματος στο πλαίσιο της ΒΑ (ό.π.).

Με βάση λοιπόν και τα δεδομένα της παρούσας διατριβής, εμφανίζεται να παραμένει ζητούμενο για τα ελληνικά ΠΤΔΕ, ο γενικότερος αναπροσανατολισμός των τμημάτων στη λογική της «συνολικής προσέγγισης» λειτουργίας στο πλαίσιο της ΒΑ, που -βάσει συστάσεων UNESCO (2017)- συνεχίζει να αποτελεί τον απώτερο στόχο στο πλαίσιο της ΕΒΑ.

8.1.6 Προτίμηση ως προς τη λειτουργία εκπαίδευσης

Παρατηρείται ένα ελάχιστο ποσοστό 3% να επιλέγει τη λειτουργία της εκπαίδευσης ως «αναπαραγωγή της υπάρχουσας κοινωνίας και πολιτισμού». Περιορισμένη επίσης εμφανίζεται «η εκπαίδευση ατόμων για μελλοντική απασχόληση» (14%), ενώ περίπου ένας στους τρεις φοιτητές του δείγματος (29,3%) θεωρεί ότι η εκπαίδευση πρωτίστως συμβάλλει σε «βοήθεια να αναπτύξει το άτομο το δυναμικό του». Σημαντικό είναι από την άλλη, ότι πάνω από τους μισούς φοιτητές

[247] Για το πρόγραμμα RUCAS βλ. υποσημείωση 12, σελ. 25.

(53,7%) επιλέγουν ως βασική λειτουργία της εκπαίδευσης, την «ενίσχυση αλλαγών προς μια δικαιότερη κοινωνία και έναν καλύτερο κόσμο».

Συγκρίνοντας τα παραπάνω αποτελέσματα με το σύνολο των πανεπιστημιακών τμημάτων που συμμετείχαν στο πρόγραμμα RUCAS[248] εμφανίζονται παραπλήσια αποτελέσματα, με πιο χαμηλό ωστόσο ποσοστό (42% σε σχέση με το 53,7% των ελληνικών ΠΤΔΕ) να επιλέγει ως βασική λειτουργία της εκπαίδευσης, την «ενίσχυση αλλαγών προς μια δικαιότερη κοινωνία και έναν καλύτερο κόσμο» και πιο υψηλό ποσοστό να επιλέγει την «εκπαίδευση ατόμων για μελλοντική απασχόληση» (21% έναντι του 14% των ελληνικών ΠΤΔΕ) (Makrakis & Kostoulas-Makrakis, 2013a).

Το γεγονός ότι οι πλειονότητα των φοιτητών των ελληνικών ΠΤΔΕ επιλέγουν ως λειτουργία της εκπαίδευσης αυτή που συνάδει περισσότερο με τον μετασχηματιστικό ρόλο της ΕΒΑ μπορεί να θεωρηθεί ενθαρρυντικό στοιχείο για αντίστοιχο σχετικό αναπροσανατολισμό των προγραμμάτων σπουδών στα ΠΤΔΕ. Όπως επιχειρηματολογείται στο κεφάλαιο «2.2. Η έννοια της Βιώσιμης Ανάπτυξης» (σελ. 38), το κυρίαρχο ανά τον κόσμο αναπτυξιακό παράδειγμα είναι μη βιώσιμο και στόχος είναι η αλλαγή ή έστω τροποποίηση αυτού. Στο πλαίσιο λοιπόν αυτό η απασχόληση και η ανάπτυξη του δυναμικού των ατόμων μπορούν να θεωρηθούν τα μέσα με τα οποία θα επιτευχθεί αυτή η αλλαγή.

Οι ικανότητες ΕΒΑ που θεωρούν ότι έχουν οι φοιτητές, φαίνεται, επίσης σε μικρό βαθμό, να επηρεάζονται από την προτίμησή τους ως προς τη λειτουργία της εκπαίδευσης. Δεν επαληθεύεται ωστόσο η αρχική υπόθεση ότι οι φοιτητές που υποστηρίζουν την άποψη περί «ενίσχυση αλλαγών προς μια δικαιότερη κοινωνία και έναν καλύτερο κόσμο» πιθανόν να παρουσιάζουν υψηλότερους μέσους όρους στην εκτίμηση των ικανοτήτων ΕΒΑ.[249] Τουναντίον δείχνει να εμφανίζουν υψηλότερους σχετικούς μέσους όρους, το πολύ μικρό ποσοστό (3%) των φοιτητών που ενστερνίζεται την άποψη περί «αναπαραγωγή της υπάρχουσας κοινωνίας και πολιτισμού». Απαιτείται λοιπόν περαιτέρω έρευνα για να μπορέσει να φανεί πώς και

[248] Για το πρόγραμμα RUCAS βλ. υποσημείωση 12, σελ. 25.
[249] Βλ. σχ. κεφ.: «3.3. Υποθέσεις Εργασίας», σελ. 107.

εάν, η άποψη των φοιτητών για τη λειτουργία της εκπαίδευσης επιδρά στις απόψεις περί ικανοτήτων ΕΒΑ που θεωρούν ότι έχουν.

8.1.7 Στάσεις φοιτητών γύρω από ζητήματα που συσχετίζονται με θέματα ΒΑ

Ο δείκτης εσωτερικής συνέπειας «Cronbach alpha» στη συγκεκριμένη κατηγορία στάσεων εμφανίζεται χαμηλός τόσο στην παρούσα έρευνα όσο και για τα τμήματα που συμμετείχαν στο RUCAS.[250] Αυτό σημαίνει ότι η συγκεκριμένη κατηγορία στάσεων δεν μπορεί να αντιμετωπιστεί ως ενιαία μεταβλητή.

Μελετώντας τις απαντήσεις των φοιτητών, αναφορικά με τις επιμέρους μεμονωμένες θέσεις που διατυπώνονται, φαίνεται να υπάρχει μία γενική συμφωνία στο ότι:

- οι άνθρωποι θα πρέπει να είναι διατεθειμένοι να κάνουν θυσίες για να βελτιώσουν την ποιότητα ζωής άλλων συνανθρώπων τους.
- Η προστασία του περιβάλλοντος επηρεάζει την ποιότητα ζωής των ανθρώπων.
- Η οικονομική μεγέθυνση και η αύξηση της απασχόλησης δεν είναι πιο σημαντικά απ' ότι η προστασία του περιβάλλοντος.
- Μας αφορά άμεσα το τι κάνουν άλλες χώρες για να βελτιώσουν ή να καταστρέψουν το περιβάλλον.
- Ο τρίτος κόσμος ή οι αναπτυσσόμενες χώρες δε θα πρέπει να αφεθούν μόνες τους στη διαχείριση των προβλημάτων τους, αλλά να έχουν βοήθεια από τον υπόλοιπο κόσμο.
- Υπάρχουν πολλά πράγματα που μπορεί ο καθένας μας να κάνει για να προστατέψει τόσο το παγκόσμιο όσο και το τοπικό του περιβάλλον.

---

[250] Η εσωτερική συνέπεια (internal consistency) ως προς την ομοιογένεια της κλίμακας στάσεων με βάση των δείκτη Cronbach alpha ήταν α=0,66 για τα τμήματα που συμμετείχαν στο RUCAS (Makrakis, 2012). Για τα ΠΤΔΕ στην παρούσα διατριβή ο αντίστοιχος δείκτης, ανέβαινε στο α=0,71 σε περίπτωση αφαίρεσης της μεταβλητής *«β. Ο καθένας μας θα πρέπει να φροντίζει τον εαυτό του παρά να βασίζεται στην κυβέρνηση για βοήθεια.»*. Και πάλι ωστόσο δεν μπορούσε να θεωρηθεί ικανοποιητικός (βλ. σχ. κεφ.: «5.6. Στάσεις φοιτητών γύρω από ζητήματα που συσχετίζονται με θέματα ΒΑ», σελ. 163.).

Εμφανίζεται λοιπόν γενικά, οι φοιτητές του δείγματος, να έχουν θετικές στάσεις γύρω από θέματα ΒΑ που άπτονται της προστασίας του περιβάλλοντος και της ανθρώπινης αλληλεγγύης στο πλαίσιο του «μαθαίνοντας να ζούμε όλοι μαζί».

Οι απόψεις φαίνεται να διίστανται σε θέσεις όπως:

- Ο καθένας μας θα πρέπει να φροντίζει τον εαυτό του παρά να βασίζεται στην κυβέρνηση για βοήθεια.
- Οι πράξεις μου σε αυτή τη χώρα έχουν μικρή επίδραση στην ποιότητα ζωής ανθρώπων σε άλλες χώρες
- Οι κυβερνητικές επιλογές θα πρέπει να στοχεύουν στη βελτίωση της ποιότητας ζωής των ανθρώπων αυτής της χώρας παρά άλλων χωρών.

Η ΕΒΑ προϋποθέτει από τους εκπαιδευτικούς να εμπλέξουν τους μαθητές τους σε ένα νέο πολιτισμικό πλαίσιο αντιπαραθέσεων, περιπλοκότητας, αβεβαιότητας και ανάλυσης ρίσκου (Huckle, 2006). Ως διδακτικοί μέθοδοι ΕΒΑ προτάσσονται αυτές που φέρνουν σε επαφή τον εκπαιδευόμενο με διλημματικές καταστάσεις και με διαμφισβητούμενα ζητήματα στα οποία είναι δύσκολο να τοποθετηθεί κάποιος με μία συγκεκριμένη θέση (Summers κ.ά, 2003· Corney & Reid, 2007· Makrakis & Kostoulas-Makrakis, 2012). Άρα θα πρέπει να αξιοποιούνται στη διδασκαλία θέσεις, όπως οι παραπάνω, που να μπορούν να προκαλέσουν σχετικές συζητήσεις και αναστοχασμό. Όπως υποστηρίζουν οι (Makrakis & Kostoulas-Makrakis, 2013a) τα δεδομένα αυτά, που προκύπτουν και από το πρόγραμμα RUCAS,[251] δείχνουν ότι υπάρχει ανάγκη για προγράμματα σπουδών τα οποία θα εστιάζουν και σε ζητήματα διασαφήνισης αξιών και κριτικού αναστοχασμού γύρω από αυτές.

8.1.8 Δηλωμένες ικανότητες ΕΒΑ φοιτητών

Για το δείγμα μας ξεχωρίζουν ικανότητες που θεωρούν οι φοιτητές ότι έχουν σε «πολύ καλό» [252] επίπεδο, όπως:

- να σκέφτονται κριτικά γύρω από ζητήματα αξιών

[251] Για το πρόγραμμα RUCAS βλ. υποσημείωση 12, σελ. **Error! Bookmark not defined.**.
[252] Στρογγυλοποιημένοι μέσοι όροι στο 5 στην εξαβάθμια κλίμακα Λίκερτ.

- να χρησιμοποιούν το διαδίκτυο αποτελεσματικά ως πηγή εμπλουτισμού των επαγγελματικών τους γνώσεων και ικανοτήτων
- να είναι σε θέση να καθοδηγούν τους μαθητές τους στο να ψάχνουν για πληροφορίες και να μαθαίνουν μόνοι τους
- να ενσωματώνουν οι ίδιοι στη διδασκαλία τους αλληλεπιδραστικές και μαθητοκεντρικές διδακτικές και μαθησιακές στρατηγικές (π.χ. συζήτηση, παιχνίδι ρόλων, βιωματική μάθηση, αφήγηση ιστοριών, επίλυση προβλήματος και εξωσχολική μάθηση).

Ικανότητες που ξεχωρίζουν, προσδιοριζόμενες από τους ίδιους ως «μέτριες»,[253] αναφέρονται συνήθως σε γνωστικού τύπου ικανότητες όπως: η εξοικείωσή τους με την πολιτική, τους μηχανισμούς καθώς και τη νομοθεσία της χώρας τους γύρω από τη ΒΑ και οι γνώσεις τους σχετικά με βιοφυσικά και κοινωνικοπολιτισμικά συστήματα.

Γενικά στην κατηγορία ικανοτήτων «Μαθαίνοντας να γνωρίζουμε» εμφανίζεται πιο χαμηλός μέσος όρος (3,79), με βάση την εξαβάθμια κλίμακα Λίκερτ, σε σχέση με τις υπόλοιπες κατηγορίες (γενικός μέσος όρος 4,09). Αυτό ίσως δείχνει, ως έναν βαθμό, την ανάγκη για περισσότερη εκπαίδευση των φοιτητών γύρω από ζητήματα γνωσιακού περιεχομένου ΒΑ.

Οι ικανότητες ΕΒΑ, των φοιτητών του δείγματος, σε όλες τις κατηγορίες συγκεντρωτικά, προσδιορίζονται από τους ίδιους γύρω από το «καλά».[254] Συγκρίνοντας τα αποτελέσματα αυτά με τους αντίστοιχους μέσους όρους για τα τμήματα που συμμετείχαν στο πρόγραμμα RUCAS παρατηρούμε παραπλήσια αποτελέσματα, σε όλες τις κατηγορίες ικανοτήτων ΕΒΑ, με μικρές επιμέρους διαφοροποιήσεις.[255]

---

[253] Στρογγυλοποιημένοι μέσοι όροι στο 3 στην εξαβάθμια κλίμακα Λίκερτ.

[254] Στρογγυλοποιημένοι μέσοι όροι στο 4 στην εξαβάθμια κλίμακα Λίκερτ.

[255] Συγκεκριμένα για τα τμήματα που συμμετείχαν στο πρόγραμμα RUCAS έχουμε τους εξής μέσους όρους σε κάθε κατηγορικά ικανοτήτων ΕΒΑ. Σε παρένθεση δίπλα, αναφέρονται για σύγκριση, οι αντίστοιχοι μέσοι όροι για το δείγμα φοιτητών από τα ελληνικά ΠΤΔΕ)

A. Μαθαίνοντας να είμαστε: 4,4 - (4,33)

B. Μαθαίνοντας να ζούμε μαζί: 3,9 - (4,18)

C. Μαθαίνοντας να γνωρίζουμε: 3,9 - (3,79)

D. Μαθαίνοντας να πράττουμε: 4,1 - (3,99)

Από έρευνα των Malandrakis κ.ά. (2018) σε προπτυχιακούς φοιτητές τριών παιδαγωγικών τμημάτων στην Ελλάδα[256] εμφανίζονται σχετικά πιο χαμηλοί μέσοι όροι[257] σε κλίμακα ικανοτήτων ΕΒΑ που κατασκευάστηκε για τις ανάγκες της συγκεκριμένης έρευνας. Ωστόσο οι μέσοι όροι αυτοί δεν είναι άμεσα συγκρίσιμοι με τους αντίστοιχους μέσους όρους του δείγματος της παρούσας διατριβής, δεδομένου ότι πρόκειται για αρκετά διαφορετική κλίμακα μέτρησης.

Αυτό ωστόσο που υποστηρίζουν οι Malandrakis κ.ά. (2018) είναι ότι τα αποτελέσματα της έρευνάς τους δείχνουν οι φοιτητές να υπερεκτιμούν τις παιδαγωγικές τους γνώσεις, δεδομένου ότι τις θεωρούν επαρκείς προκειμένου να μπορούν να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις ΕΒΑ στις διδασκαλίες τους, τη στιγμή ωστόσο που οι ίδιοι δεν έχουν ακόμα μια πρακτική εμπειρία διδασκαλίας. Επίσης μέσα από γνωσιακού τύπου ερωτήσεις εμφανίζονται να μην είναι επαρκώς ενημερωμένοι για την ποικιλία των διδακτικών μεθόδων και τεχνικών στο πλαίσιο της ΕΒΑ (ό.π.)

Το γεγονός της υψηλής αυτοεκτίμησης που εμφανίζουν οι φοιτητές του δείγματός μας, για τις ικανότητές τους ΕΒΑ, πρέπει συνεπώς να ιδωθεί με σχετική επιφυλακτικότητα. Πιθανόν να υπάρχει και σε αυτούς μία υπερεκτίμηση των ικανοτήτων τους, δεδομένου μάλιστα ότι πολλοί εξ αυτών (περίπου ένας στους τρεις) δηλώνουν να μην έχουν παρακολουθήσει μαθήματα τα οποία σχετίζονται άμεσα ή έμμεσα με ζητήματα ΒΑ ή να έχουν ασχοληθεί σχετικά με αυτό το θέμα μέσα από κάποια εργασία στα πλαίσια μαθήματος ή σεμιναρίου.[258] Είναι επίσης ενδεικτικό, ότι έρευνες που έχουν γίνει, την περίοδο της ΔΕΒΑ, σε φοιτητές υποψήφιους εκπαιδευτικούς αλλά και εν ενεργεία εκπαιδευτικούς δείχνουν ότι αυτοί σε αρκετές περιπτώσεις έχουν μια επιφανειακή γνώση γύρω από την έννοια της ΒΑ ή με σχετικές

Ε. Μαθαίνοντας να μετασχηματίζουμε τους εαυτούς μας και την κοινωνία: 4,2 - (4,01)

Ως προς το πρόγραμμα RUCAS και τα συνεργαζόμενα πανεπιστημιακά τμήματα που συμμετείχαν, βλ. σχ. υποσημείωση 12 σελίδα **Error! Bookmark not defined.**

[256] Σχετικά με την έρευνα των Malandrakis κ.ά. (2018), βλ. υποσημείωση 236, σελ. 268.

[257] Συγκεκριμένα σε επταβάθμια κλίμακα ο μέσος όρος ικανοτήτων εμφανίζεται στο 4,17, ο οποίος με αναγωγή σε μία εξαβάθμια κλίμακα, ώστε να μπορεί να συγκριθεί με τα δικά μας αποτελέσματα, γίνεται 3,57 (στο δικό μας δείγμα ο αντίστοιχος μέσος όρος είναι 4,09).

[258] Βλ. σχ. κεφ.: «5.1. Συμμετοχή σε μαθήματα ή σεμινάρια σχετιζόμενα με τη ΒΑ», σελ. 136.

παρανοήσεις ως προς το εννοιολογικό της περιεχόμενο, καθώς επίσης και ότι συχνά εστιάζουν μόνο στην περιβαλλοντική διάσταση αυτής[259] (Spiropoulou, Antonakaki, Kontaxaki & Bouras 2007· Birdsall, 2014· Borg, Gericke, Höglund & Bergman 2013).

Το γεγονός ωστόσο της υψηλής αυτοεκτίμησης των φοιτητών στις ικανότητές τους ΕΒΑ, μπορεί να ιδωθεί και ως θετικό. Όπως υποστηρίζει ο Malandrakis (2018), μέσα από τη βιβλιογραφία εμφανίζεται μία θετική σχέση ως προς την εκτίμηση που έχουν οι εκπαιδευτικοί στις ικανότητές τους και την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας τους, καθώς και το πόσο αφοσιωμένοι και ικανοποιημένοι είναι στη δουλειά τους. Υποστηρίζει επίσης ότι με βάση τα δικά του ερευνητικά δεδομένα[260] η αυτοεκτίμηση στις ικανότητες ΕΒΑ των φοιτητών ΠΤΔΕ, μπορεί να βελτιωθεί σημαντικά μέσα από ειδικά σχεδιασμένα προγράμματα, με έμφαση πρωτίστως στις διδακτικές μεθόδους και δευτερευόντως σε ζητήματα γνωσιακού περιεχομένου θεμάτων ΒΑ (ό.π.).

Όπως έχει αναφερθεί και στις υποθέσεις εργασίας της παρούσας διατριβής,[261] βάσει βιβλιογραφίας, την περίοδο της ΔΕΒΑ, προσπάθειες που γίνονται για εκπαίδευση φοιτητών γύρω από ζητήματα ΒΑ, δείχνουν να συμβάλουν θετικά στη διαμόρφωση αντίστοιχων ικανοτήτων από πλευράς φοιτητών. Πρόσφατες έρευνες φαίνεται να καταλήγουν στο ίδιο συμπέρασμα. Δηλαδή μέσα από την παρακολούθηση μαθημάτων στο πλαίσιο της ΕΒΑ, ακόμα κι όταν αυτά αφορούν μόνο ένα εξάμηνο, οι φοιτητές σε σχολές εκπαιδευτικών φαίνεται να επωφελούνται σημαντικά στην ανάπτυξη σχετικών ικανοτήτων. Ενδεικτικά αναφέρονται παρακάτω ορισμένα παραδείγματα, από πρόσφατη βιβλιογραφία.

Έρευνα του Andersson (2017) σε δύο τμήματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών Σουηδικών πανεπιστημίων, όπου στο ένα τμήμα 323 φοιτητές παρακολούθησαν μάθημα στο πλαίσιο της ΕΒΑ, το οποίο περιελάβανε σχετική διδακτική μεθοδολογία, ζητήματα ηθικής και αξιών καθώς και διάφορα θέματα γνωσιακού τύπου γύρω από

---

[259] Βλ. και συζήτηση για το συγκεκριμένο ζήτημα στο κεφ.: «8.2.3. Το ζήτημα της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης», σελ. 290.

[260] Η διαπίστωση αυτή προέρχεται από έρευνα δράσης του Malandrakis (2018) σε 41 τριτοετείς φοιτητές του ΠΤΔΕ Φλώρινας, το ακαδημαϊκό έτος 2012-13, θεωρώντας ότι βρίσκεται σε συμφωνία και με τα ευρήματα των Dyment κ.ά., (2014).

[261] Βλ. σχ. κεφ.: «3.3. Υποθέσεις Εργασίας», σελ. 107.

ζητήματα ΒΑ. Στο δεύτερο τμήμα υπήρχε μία «ομάδα ελέγχου» 97 φοιτητών, στους οποίους το τμήμα τους δεν πρόσφερε την αντίστοιχη χρονική περίοδο μαθήματα ΕΒΑ. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι υποψήφιοι δάσκαλοι που συμμετείχαν στην πρώτη «πειραματική» ομάδα, ενίσχυσαν τις ικανότητές τους ΕΒΑ σε σχέση με την «ομάδα ελέγχου», ιδιαίτερα στο ζήτημα της αλλαγής αντιλήψεων για τον τρόπο διδασκαλίας τους.

Βιβλιογραφική έρευνα των Kalsoom & Khanam (2017), σε μελέτες σχετικές με την εκπαίδευση υποψήφιων εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της ΕΒΑ, καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι υπάρχουν ενδείξεις πως οι ικανότητες ΕΒΑ εκπαιδευτικών μπορούν να βελτιωθούν σημαντικά, μέσα από διδασκαλία γνωσιακών θεμάτων που σχετίζονται με τη βιωσιμότητα, καθώς και διδασκαλία που να στοχεύει στη διαμόρφωση στάσεων και συμπεριφορών.

Έρευνα των Foley κ.ά. (2017) αναφέρεται σε δείγμα 234 φοιτητών, υποψήφιων δασκάλων, οι οποίοι παρακολούθησαν μάθημα σχετικό με ζητήματα ΒΑ. Οι φοιτητές που συμμετείχαν στο συγκεκριμένο μάθημα παρουσίασαν καλύτερη γνώση περιεχομένου, υψηλότερη εκτίμηση στις ικανότητές τους ΕΒΑ και βούληση να ενσωματώσουν πρακτικές ΕΒΑ στις μελλοντικές τους διδασκαλίες.

Μελέτη περίπτωσης των Merritt, Hale & Archambault (2018), αφορούσε 91 προπτυχιακούς φοιτητές, υποψήφιους δασκάλους, οι οποίοι παρακολούθησαν συγκεκριμένο μάθημα ΕΒΑ. Η μελέτη παρέχει ενδείξεις ότι μέσα από την παρακολούθηση του μαθήματος υπήρξε σημαντική συμβολή στην ανάπτυξη ικανοτήτων ΕΒΑ, τόσο ως προς τη σύλληψη γνωσιακών ζητημάτων βιωσιμότητας, όσο και ως προς την ανάπτυξη ικανοτήτων συστημικής σκέψης.

Αναφορικά τώρα με τα ευρήματα της παρούσας διατριβής, εμφανίζεται στις περιπτώσεις όπου οι φοιτητές έχουν παρακολουθήσει κάποια μαθήματα ή έχουν κάνει εργασίες σχετικά με θέματα ΒΑ να υπάρχει μία μικρή αύξηση στους μέσους όρους ικανοτήτων ΕΒΑ.[262] Ενδιαφέρον παρουσιάζει η κατηγορία «C. Μαθαίνοντας να

[262] Βλ. σχ. κεφ.: «5.7.3. Διαφορές ανάλογα τη συμμετοχή σε μαθήματα και σεμινάρια σχετικά με τη ΒΑ», σελ. 189.

γνωρίζουμε», στην οποία τόσο η παρακολούθηση μαθημάτων τα οποία απλά συμπεριλαμβάνουν θέματα ΒΑ ή συσχετίζονται άμεσα με θέματα ΒΑ, όσο και το αν έχουν κάνει κάποια εργασία σε μάθημα ή σεμινάριο το οποίο να αφορούσε τη ΒΑ, επηρεάζει θετικά, σε στατιστικά σημαντικό βαθμό, τους μέσους όρους ικανοτήτων ΕΒΑ.

Στην περίπτωση όπου οι φοιτητές δηλώνουν ότι έχουν παρακολουθήσει κάποιο μάθημα το οποίο να συμπεριλαμβάνει ζητήματα σχετικά με τη ΒΑ, υπάρχει μικρή θετική επίδραση, στατιστικά σημαντική ωστόσο, τόσο στους συγκεντρωτικούς μέσους όρους ικανοτήτων όλων των κατηγοριών ΕΒΑ, όσο και στις επιμέρους κατηγορίες «Ε. Μαθαίνοντας να μετασχηματίζουμε τους εαυτούς μας και την κοινωνία» και « F. Εφαρμοσμένες επιστήμες αγωγής».

Φαίνεται λοιπόν να επαληθεύεται εν μέρει η υπόθεση,[263] βάσει της οποίας οι ικανότητες ΕΒΑ που δηλώνουν οι φοιτητές μέσα από το ερωτηματολόγιο, συνδέονται θετικά, σε μικρό βαθμό ωστόσο, με τη συμμετοχή τους σε σχετικά με τη ΒΑ μαθήματα και σεμινάρια που προσφέρονται στο τμήμα φοίτησής τους. Ιδιαίτερα στην κατηγορία ικανοτήτων «C. Μαθαίνοντας να γνωρίζουμε»[264] η επίδραση αυτή είναι πιο εμφανής.

8.1.9 Διαφοροποιήσεις ως προς το φύλο

Όπως εμφανίζεται από τα δεδομένα του ερωτηματολόγιου, στα ΠΤΔΕ Ελλάδος κυριαρχεί το γυναικείο φύλο, με το ανδρικό να εκπροσωπείται με ένα μόλις 12%.

Έχει βέβαια εδώ ενδιαφέρον να επισημανθεί, ότι βάσει στοιχείων από την Ελληνική Στατιστική Αρχή (2010) σε απογραφή που έγινε το 2001 σε Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα, εμφανίζονται σε σύνολο 33.757

[263] Βλ. σχ. κεφ.: «3.3. Υποθέσεις Εργασίας», σελ. 107.

[264] Βλ. σχ. κεφ.: «4.1.2. Το εργαλείο-ερωτηματολόγιο», ενότητα «3. Μαθαίνοντας να γνωρίζουμε», σελ. 115.

φοιτητών, 11.001 άντρες (δηλαδή 32,6% επί του συνόλου) και 22.756 γυναίκες (δηλαδή 67,4% επί του συνόλου).[265]

Επίσης βάσει στατιστικών δεδομένων εκπαίδευσης που δημοσιοποιεί το ελληνικό Υπουργείο Παιδείας, για το σχολικό έτος 2009-10 εμφανίζονται για τα δημοτικά σχολεία της Ελλάδος (δημόσια και ιδιωτικά) σε σύνολο 50.097 εν ενεργεία δασκάλων, 16.505 άντρες (δηλαδή 33% επί του συνόλου) και 33.592 γυναίκες (δηλαδή 67% επί του συνόλου).[266]

Από τα παραπάνω στοιχεία διαφαίνεται μια έντονη τάση, το επάγγελμα του δασκάλου στην Ελλάδα να επιλέγεται όλο και περισσότερο από γυναίκες παρά από άντρες. Το φαινόμενο της ιδιαίτερης προτίμησης που δείχνουν οι γυναίκες στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης εντοπίζεται σε πανευρωπαϊκό επίπεδο, με τον ευρωπαϊκό μέσο όρο σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης να είναι 84,7% γυναίκες και 15,3% άνδρες (EUROSTAT, 2016).

Όπως αναφέρουν οι Badjanova κ.ά. (2017) οι περισσότερες πρόσφατες έρευνες σε διεθνές επίπεδο δείχνουν οι γυναίκες, σε σχέση με τους άνδρες, να είναι μάλλον πιο ευαισθητοποιημένες σε ζητήματα ΒΑ, με πιο φιλοπεριβαλλοντικές στάσεις και ευαισθητοποίηση σε ζητήματα κοινωνικής υπευθυνότητας, υποστήριξης ευπαθών ομάδων κλπ.

Όπως προκύπτει και από τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου της παρούσας μελέτης, στην ανάλυση στάσεων γύρω από ζητήματα ΒΑ,[267] με μικρές διαφορές (στατιστικά σημαντικές ωστόσο), οι γυναίκες του δείγματος, εμφανίζονται να υιοθετούν μία γενικότερα πιο φιλοπεριβαλλοντική στάση από τους άνδρες καθώς

---

[265] ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΑΡΧΗ (2010). ΣΥΝΟΠΤΙΚΗ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΕΠΕΤΗΡΙΔΑ ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΟΣ 2009. Πειραιάς. IV: 2. Πτυχιούχοι ανώτατων σχολών, κατά φύλο και είδος πτυχίου: Τμήμα Παιδαγωγικής Δημοτικής Εκπαίδευσης: Απογραφή-2001

[266] ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ ΚΑΙ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΩΝ ΕΡΕΥΝΩΝ ΤΜΗΜΑ Γ' ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΩΝ ΕΡΕΥΝΩΝ ΚΑΙ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΔΗΜΟΣΙΑ & ΙΔΙΩΤΙΚΗ ΣΤΟ ΣΥΝΟΛΟ ΕΛΛΑΔΑΣ. ΣΧΟΛΙΚΟ ΕΤΟΣ 2009 – 2010 ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΠΛΗΘΥΣΜΟΣ ΚΑΤΑ ΦΥΛΟ, ΑΡΙΘΜΟΣ ΣΧΟΛΕΙΩΝ - ΤΜΗΜΑΤΩΝ - ΑΠΟΦΟΙΤΩΝ – ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΩΝ. Στατιστικά Δεδομένα Εκπαίδευσης

[267] Βλ. σχ. κεφ. «Στάσεις φοιτητών γύρω από ζητήματα που συσχετίζονται με θέματα ΒΑ→ 5.6.1. Διαφορές ως προς το φύλο» σελ. 167.

επίσης και μεγαλύτερη κοινωνική ευαισθητοποίηση σε θέματα παγκόσμιας αλληλεγγύης και συμβίωσης (μαθαίνοντας να ζούμε μαζί). Ως εκ τούτου, επαληθεύεται η αρχική υπόθεση[268] περί επίδρασης του φύλου στις σχετικές στάσεις φοιτητών που διερευνήθηκαν.

Με βάση τα παραπάνω μπορεί λοιπόν να θεωρηθεί θετικό γεγονός η «υπερεκπροσώπηση» του γυναικείου φύλου στις σχολές υποψήφιων εκπαιδευτικών. Η ΒΑ ωστόσο προτάσσει ζητήματα ισότητας των φύλων και ίσης εκπροσώπησης αυτών σε όλους τους τομείς που συντελούν στην εύρυθμη λειτουργία μίας κοινωνίας (UNESCO, 2005a· UNDP, 2016). Άρα, στη λογική της ΒΑ, η υποεκπροσώπηση του ανδρικού φύλου στις σχολές εκπαίδευσης εκπαιδευτικών θεωρείται πρόβλημα και θα ήταν σκόπιμο να δοθούν περισσότερα κίνητρα για μεγαλύτερη εμπλοκή και ανδρών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Το συγκεκριμένο βέβαια ζήτημα δεν αφορά μόνο τα ΠΤΔΕ Ελλάδος αλλά εμφανίζεται ως ένα πανευρωπαϊκό πρόβλημα.

Αναφορικά τώρα με το σύνολο των ικανοτήτων ΕΒΑ που μελετώνται στο ερωτηματολόγιο, δεν εμφανίζονται διαφορές ανάμεσα σε άνδρες φοιτητές και γυναίκες φοιτήτριες. Ελέγχοντας τις επιμέρους κατηγορίες ικανοτήτων, παρατηρείται μία μικρή, στατιστικά σημαντική ωστόσο, διαφοροποίηση μόνο στην κατηγορία «C. Μαθαίνοντας να γνωρίζουμε». Όπως αναφέρουν οι Bleidorn κ.ά. (2015), πολλές διεθνείς έρευνες εμφανίζουν τις γυναίκες να δηλώνουν χαμηλότερη αυτοπεποίθηση αναφορικά με διάφορες ικανότητές τους σε σχέση με τους άνδρες. Τα δεδομένα ωστόσο της παρούσας μελέτης δεν επιβεβαιώνουν κάτι τέτοιο για το σύνολο των ικανοτήτων ΕΒΑ παρά μόνο για το γνωσιακό κομμάτι. Ίσως αυτό να συμβαίνει για τον λόγο ότι οι γυναίκες εμφανίζονται πιο ευαισθητοποιημένες σε ζητήματα στάσεων ΒΑ. Δεδομένου ότι στην κλίμακα ικανοτήτων ΕΒΑ,[269] εμπεριέχονται και ζητήματα που σχετίζονται επί της ουσίας με στάσεις ΒΑ,[270] πιθανόν να είναι και η αιτία που «αντισταθμίζει» τυχόν διαφοροποιήσεις σε θέματα αυτοπεποίθησης αναφορικά με τις ικανότητες ΕΒΑ των γυναικών ως προς τους άνδρες. Αυτό ωστόσο είναι μία απλή

---

[268] Βλ. σχ. κεφ.: «3.3. Υποθέσεις Εργασίας», σελ. 107.

[269] Βλ. σχ. κεφ.: «4.1.2. Το εργαλείο-ερωτηματολόγιο», σελ. 113.

[270] Όπως αναφέρεται στη σχετική βιβλιογραφική ανασκόπηση (κεφ.: «Σχέση ικανοτήτων και στάσεων» σελ. 83) , η έννοια των ικανοτήτων συμπεριλαμβάνει και στάσεις.

εικασία και απαιτείται περαιτέρω έρευνα προκειμένου να ελεγχθεί πιθανή σχέση του φύλου υποψήφιων εκπαιδευτικών και των εκτιμώμενων ικανοτήτων τους ΕΒΑ.

Στο θέμα της προτίμησης ως προς τη λειτουργία της εκπαίδευσης, είναι αξιοσημείωτο ότι τα ποσοστά ανδρών και γυναικών, που δηλώνουν προτίμηση της λειτουργίας της εκπαίδευσης για ενίσχυση αλλαγών προς μια δικαιότερη κοινωνία και έναν καλύτερο κόσμο, είναι στο 54%, ίδια και για τα δύο φύλα. Έχει ωστόσο ενδιαφέρον ότι σε αυτούς που δηλώνουν ότι προτιμούν τη λειτουργία της εκπαίδευσης ατόμων για μελλοντική απασχόληση, το υψηλότερο ποσοστό είναι άνδρες[271] ενώ σε όσους δηλώνουν προτίμηση στη λειτουργία της εκπαίδευσης για να αναπτύξει το άτομο το δυναμικό του, το μεγαλύτερο ποσοστό είναι γυναίκες.[272] Απαιτείται βέβαια περαιτέρω διερεύνηση των πιθανών αιτιών που οδηγούν σε αυτή τη διαφοροποίηση η οποία ωστόσο, εκ πρώτης όψεως, φαίνεται να αντικατοπτρίζει το παραδοσιακό στερεότυπο βάσει του οποίου οι άνδρες προτάσσουν σε σχέση με τις γυναίκες το θέμα της επαγγελματικής εξασφάλισης και καταξίωσης.

8.1.10 Διαφοροποιήσεις ως προς το τμήμα φοίτησης

Με βάση τις στατιστικές αναλύσεις εμφανίζονται ενδιαφέρουσες διαφοροποιήσεις στις απαντήσεις των φοιτητών του δείγματος, ανάλογα το ΠΤΔΕ στο οποίο φοιτούν.

Κατά πρώτον παρατηρείται ότι μπορούμε να κατατάξουμε τα περισσότερα τμήματα σε δύο βασικές κατηγορίες:

Α. Τμήματα, στα οποία οι φοιτητές δηλώνουν με υψηλότερα ποσοστά, ότι έχουν κάνει εργασίες και έχουν παρακολουθήσει μαθήματα σχετικά με ΒΑ, καθώς και ότι ενημερώνονται για ζητήματα ΒΑ από τα πανεπιστημιακά τους μαθήματα. Σε αυτή την κατηγορία ανήκουν τα ΠΤΔΕ **Ρεθύμνου, Θεσσαλονίκης, Ρόδου, Αλεξανδρούπολης και Φλώρινας.**

Β. Τμήματα, στα οποία οι φοιτητές με χαμηλότερα ποσοστά δηλώνουν ότι έχουν κάνει εργασίες και έχουν παρακολουθήσει μαθήματα σχετικά με ΒΑ, καθώς και

[271] 22,5% ανδρών έναντι 13,2% γυναικών.
[272] 16,7% γυναικών έναντι 31% ανδρών.

ότι ενημερώνονται για ζητήματα ΒΑ από τα πανεπιστημιακά τους μαθήματα. Σε αυτή την κατηγορία ανήκουν τα ΠΤΔΕ **Βόλου, Ιωαννίνων, Αθηνών και Πάτρας**.

Σαφή συμπεράσματα για το πώς επιδρά το τμήμα φοίτησης στη διαμόρφωση στάσεων ΕΒΑ δεν μπορούν να εξαχθούν μέσα από τα δεδομένα του ερωτηματολογίου.

Μικρή επίδραση στη διαμόρφωση των μέσων όρων των ικανοτήτων ΕΒΑ που μελετώνται, εμφανίζεται να έχει το τμήμα φοίτησης, χωρίς ωστόσο να μπορεί να διαπιστωθεί με ποιο ακριβώς τρόπο επιδρά. Περίπτωση τμήματος που ξεχωρίζει είναι το τμήμα Ιωαννίνων, το οποίο εμφανίζεται σταθερά χαμηλά στους μέσους όρους όλων των κατηγοριών ΕΒΑ σε σχέση με όλα τα υπόλοιπα τμήματα. Είναι και το μόνο τμήμα στο οποίο ανιχνεύονται συνήθως στατιστικά σημαντικές διαφορές με άλλα τμήματα και συγκεκριμένα με αυτά της Φλώρινας και του Βόλου, τα οποία εμφανίζουν τους υψηλότερους μέσους όρους συγκεντρωτικά στις ικανότητες ΕΒΑ.

Πρέπει βέβαια να επισημανθεί ότι οι πιο χαμηλοί μέσοι όροι ικανοτήτων, δε σημαίνουν αναγκαστικά και μειωμένες ικανότητες ΕΒΑ. Ίσως μάλιστα, δεδομένου ότι πρόκειται για μία διαδικασία αυτοαξιολόγησης, να υποδηλώνουν υψηλότερο επίπεδο αυτογνωσίας και πιο ρεαλιστική προσέγγιση των πραγματικών αναγκών που υπάρχουν για σχετική εκπαίδευση.[273]

Περιπτώσεις που ξεχωρίζουν μέσα από τις στατιστικές αναλύσεις στα δεδομένα του ερωτηματολογίου είναι οι εξής:

- Το τμήμα της Ρόδου, όπου παρατηρείται ιδιαίτερα υψηλό ποσοστό φοιτητών (76,3%), οι οποίοι κατατάσσουν τα πανεπιστημιακά μαθήματα ως μία από τις 3 πρώτες επιλογές στην ενημέρωσή τους για θέματα ΒΑ.
- Το τμήμα της Θεσσαλονίκης με ιδιαίτερα υψηλό ποσοστό φοιτητών (69,1%) να δηλώνει ότι η λειτουργία της εκπαίδευσης που προτιμάει περισσότερο είναι αυτή που ενισχύει αλλαγές προς μια δικαιότερη κοινωνία και έναν καλύτερο κόσμο. Προφανώς το υψηλό αυτό

[273] Συζήτηση σχετικά με το ζήτημα της πιθανής υπερεκτίμησης των ικανοτήτων ΕΒΑ που εμφανίζουν οι φοιτητές του δείγματος, υπάρχει και στο κεφ.: «8.1.8. Δηλωμένες ικανότητες ΕΒΑ φοιτητών», σελ. 277.

ποσοστό, έχει να κάνει και με τη μεγάλη προσφορά μαθημάτων του τμήματος τα οποία περιστρέφονται γύρω από τον κοινωνικοπολιτισμικό πυλώνα της ΒΑ.

- Το τμήμα των Ιωαννίνων με ιδιαίτερα χαμηλό ποσοστό φοιτητών να δηλώνει ότι έχει παρακολουθήσει κάποιο μάθημα το οποίο να συσχετίζεται άμεσα με τη ΒΑ (9,2%) ή να έχει κάνει κάποια εργασία που να αφορούσε τη ΒΑ (4,6%). Ενδεχομένως αυτό να οφείλεται και στον περιορισμένο αριθμό προσφερόμενων μαθημάτων που διακρίνονται στο πλαίσιο της ΕΒΑ.[274] Ως τμήμα παρουσιάζει επίσης πολύ υψηλό ποσοστό φοιτητών (35,6%) οι οποίοι δεν έχουν επιλέξει τα πανεπιστημιακά τους μαθήματα, ως μία από τις διαθέσιμες επιλογές ενημέρωσης σχετικά με θέματα ΒΑ και εμφανίζει τους μικρότερους μέσους όρους στις ικανότητες ΕΒΑ που δηλώνουν οι φοιτητές.
- Τα τμήματα Αθηνών και Πάτρας όπου επίσης σε υψηλά ποσοστά (36,4% και 41,9% αντίστοιχα) οι φοιτητές δεν έχουν επιλέξει καν τα πανεπιστημιακά μαθήματα του τμήματός τους, ως μία από τις εννέα διαθέσιμες επιλογές ενημέρωσης σχετικά με θέματα ΒΑ

Τέλος, αξιοσημείωτο ως προς τις διδακτικές και μαθησιακές μεθόδους που αξιοποιούνται στα τμήματα, είναι τα υψηλά ποσοστά φοιτητών που εμφανίζονται να κατατάσσουν την «παράδοση» ως την πιο συχνά χρησιμοποιούμενη μέθοδο, στα τμήματα της Θεσσαλονίκης (94,7%), των Ιωαννίνων (90,8%) και της Αλεξανδρούπολης (86,6%). Αντιστοίχως αξιοσημείωτα υψηλά ποσοστά φοιτητών εμφανίζονται να μην έχουν επιλέξει την «αλληλεπιδραστική μάθηση» ως μία από τις διαθέσιμες διδακτικές και μαθησιακές μεθόδους στα τμήματα της Θεσσαλονίκης (48%), των Ιωαννίνων (54%) και της Αθήνας (44,7%).[275]

---

[274] Μαθήματα που θεωρήθηκαν ότι «ξεχωρίζουν» περισσότερο στο πλαίσιο της ΕΒΑ, αναφέρονται στο συνοπτικό προφίλ του τμήματος, κεφ.: «7.4. ΠΤΔΕ, Πανεπιστημίου Ιωαννίνων», σελ. 247.

[275] Αναλυτικότερα για τα κύρια συμπεράσματα που προκύπτουν για κάθε ΠΤΔΕ ξεχωριστά με βάση τόσο το «ποσοτικό» όσο και το «ποιοτικό» κομμάτι της έρευνα αναφέρονται στο κεφάλαιο «7. Συνοπτικό «προφίλ» κάθε ΠΤΔΕ» σελ. 237.

8.2 Συζήτηση ως προς την ανάλυση περιεχομένου των οδηγών σπουδών

8.2.1 Γενικές επισημάνσεις

Όπως επισημαίνεται αρχικά και στους περιορισμούς της έρευνας,[276] η μελέτη των οδηγών σπουδών μπορεί να μας δώσει απλά ορισμένες ενδείξεις και σε καμία περίπτωση ασφαλή συμπεράσματα για τα μαθήματα που διδάσκονται στο εκάστοτε ΠΤΔΕ.

Μέσα από τη μελέτη των οδηγών σπουδών διαπιστώνει κανείς ότι σε κάποιες περιπτώσεις η περιγραφή των μαθημάτων είναι αναλυτικότατη ενώ σε άλλες πολύ περιληπτική. Ορισμένες φορές αναφέρεται βιβλιογραφία που αξιοποιείται στα πλαίσια του μαθήματος, σε άλλες πάλι όχι. Επίσης, στη συντριπτική πλειονότητα των μαθημάτων δε γίνεται καμία αναφορά για τη μέθοδο διδασκαλίας του εκάστοτε μαθήματος ή για τον τρόπο αξιολόγησης των φοιτητών.

Σε όλα τα μαθήματα διδακτικής, όλων των τμημάτων, γίνονται αναφορές σε μεθόδους διδασκαλίας οι οποίες κινούνται και στη λογική των προτεινόμενων μεθόδων ΕΒΑ, όπως: βιωματικότητα, διαθεματικότητα, συνεργατική έρευνα, διερευνητική μάθηση, υπόδυση ρόλων, ανακαλυπτική μάθηση κ.ά. Σε ποιο βαθμό βέβαια ενσωματώνονται αυτές οι πρακτικές στα εκάστοτε προσφερόμενα μαθήματα, δεν είναι δυνατό να διαφανεί από τη μελέτη των οδηγών σπουδών.

8.2.2 Συγκεκριμένες αναφορές στις έννοιες βιωσιμότητα ή αειφορία

Προφανώς τα ΠΤΔΕ Ελλάδος είχαν ανέκαθεν μαθήματα τα οποία πραγματεύονται κοινωνικά, περιβαλλοντικά και πολιτιστικά ζητήματα. Δεδομένου επίσης ότι η ΕΒΑ περιλαμβάνει και συνενώνει διάφορες σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις διδασκαλίας και μάθησης (UNESCO, 2018),[277] είναι αναμενόμενο αυτές να εμφανίζονται σε διάφορα μαθήματα γενικής και ειδικής διδακτικής των ΠΤΔΕ. Αυτό ωστόσο που έχει ενδιαφέρον είναι ότι σε πολλά από τα μαθήματα που

[276] Βλ. σχ. κεφ.: «1.3. Συνεισφορά και περιορισμοί της έρευνας», σελ. 26.
[277] Βλ. σχ. Κεφ. «2.3.3.2. Διδακτικές - παιδαγωγικές αρχές και μέθοδοι ΕΒΑ», σελ. 72.

εντάσσονται ως προς τη θεματολογία πολύ κοντά στα ενδιαφέροντα της ΕΒΑ, η ορολογία που χρησιμοποιείται στις περιγραφές των μαθημάτων δεν παραπέμπει σε έννοιες βιωσιμότητας ή αειφορίας ή γενικά παράγωγα αυτών των λέξεων.[278]

Συγκεκριμένα παρατηρείται ότι από όλα τα προσφερόμενα μαθήματα, για τη χρονική περίοδο που έγινε η έρευνα στους οδηγούς σπουδών, μόνο σε 13 υπάρχουν συγκεκριμένες αναφορές στην έννοια της βιωσιμότητας ή της αειφορίας.[279] Η κατανομή δε αυτών έχει ως εξής ανά ΠΤΔΕ:

- Ρέθυμνο (Κρήτης): Αναφορές σε 4 μαθήματα, σε ένα μάθημα οικολογίας[280] ως «Αειφόρο Ανάπτυξη» και σε τρία μαθήματα του τομέα «Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων, Διδακτικής Μεθοδολογίας & Εκπαιδευτικής Τεχνολογίας»[281] ως «εκπαίδευση για τη βιώσιμη ανάπτυξη».
- Βόλος (Θεσσαλίας): Αναφορά σε ένα μάθημα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης[282] ως «εκπαίδευση για την αειφορία».
- Θεσσαλονίκη: Αναφορές σε 3 μαθήματα. Στη «Μελέτη φυσικού και κοινωνικού περιβάλλοντος»[283] γίνεται αναφορά στην «Αειφόρο Ανάπτυξη», στο μάθημα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης[284] αναφέρεται στην «Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη» και τέλος υπάρχει μάθημα με τίτλο «Εκπαίδευση για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη/Βιώσιμο Σχολείο προσεγγίσεις και στρατηγικές» [285].

---

[278] Ενδεικτικό παράδειγμα είναι το μάθημα «Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης ΙΙ» (βλ. σχ. σελ. 220) του ΠΤΔΕ Ιωαννίνων το οποίο αναφέρεται μεταξύ άλλων σε θέματα παγκόσμιας κοινωνίας, οικονομικής και ανθρώπινης ανάπτυξης, ισότητας φύλων, κοινωνικών ανισοτήτων κ.ά.

[279] Συγκεκριμένα σε 7 μαθήματα γίνεται λόγος για αειφορία και σε 6 για βιωσιμότητα (συμπεριλαμβανομένων παράγωγα των λέξεων αυτών).

[280]Βλ. μάθημα: «Στοιχεία Οικολογίας: Οικοσυστήματα και προστασία του περιβάλλοντος», σελ. 206.

[281]Βλ. μαθήματα: «Παγκόσμιες σπουδές», σελ. 208· «Διδακτική και εκπαίδευση για τη βιώσιμη ανάπτυξη», σελ. 208· «Τεχνολογίες της Πληροφορίας και Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη», σελ. 208.

[282] Βλ. μάθημα: «Περιβαλλοντική Εκπαίδευση Θεωρία & Πράξη», σελ. 210.

[283] Βλ. μάθημα: «Μελέτη φυσικού και κοινωνικού περιβάλλοντος», σελ. 213.

[284] Βλ. μάθημα: «Περιβαλλοντική Εκπαίδευση», σελ. 214.

[285] Βλ. μάθημα: «Εκπαίδευση για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη/Βιώσιμο Σχολείο προσεγγίσεις και στρατηγικές», σελ. 214.

- Ιωαννίνων: Καμία αναφορά.
- Ρόδος (Αιγαίου): Αναφορές σε 2 μαθήματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης,[286] στην έννοια της αειφορίας.
- Αθηνών: Αναφορά σε ένα μάθημα του τομέα των «Ανθρωπιστικών Σπουδών»,[287] ως «εκπαίδευση και κατάρτιση για αειφόρο ανάπτυξη».
- Αλεξανδρούπολης (Θράκης): Μία αναφορά ως «Εκπαίδευση για Βιώσιμη Ανάπτυξη» σε μάθημα «Περιβαλλοντική Αγωγή».[288]
- Πατρών: Καμία αναφορά.
- Φλώρινα (Δυτικής Μακεδονίας): Μία αναφορά ως «Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία» σε μάθημα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης[289].

Δεδομένου λοιπόν των πολύ λίγων αναφορών που γίνονται σε έννοιες βιωσιμότητας ή αειφορίας, δίδεται ως έναν βαθμό η εντύπωση ότι τα περισσότερα ΠΤΔΕ συνεχίζουν να διδάσκουν τα μαθήματα που πάντα δίδασκαν, χωρίς να είναι εμφανής η προσδοκώμενη επίδραση της ΔΕΒΑ ως προς την αλλαγή στο περιεχόμενο των οδηγών σπουδών τους. Εδώ θα βοηθούσε επιπλέον έρευνα, τόσο στα προσφερόμενα μαθήματα των ΠΤΔΕ πριν την έναρξη της ΔΕΒΑ όσο και μετά την ολοκλήρωση αυτής. Κατά αυτόν τον τρόπο θα μπορούσε να τεκμηριωθεί καλύτερα η επίδραση της ΔΕΒΑ στα ΠΤΔΕ Ελλάδος καθώς επίσης κατά πόσο οι προσπάθειες συνεχίζονται και στο πλαίσιο της «Ατζέντας για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη του 2030».[290]

8.2.3 Το ζήτημα της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης

Ένα άλλο ενδιαφέρον εύρημα είναι ότι οι έννοιες βιωσιμότητα και αειφορία, εμφανίζονται συνήθως σε μαθήματα που σχετίζονται με την περιβαλλοντική εκπαίδευση. Δίδεται έτσι η εντύπωση ότι κυρίως στο πλαίσιο αυτών των μαθημάτων

---

[286]Βλ. μαθήματα: «Σχεδιασμός προγράμματος Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (έρευνα)», σελ. 221· «Το θεωρητικό πλαίσιο της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης», σελ. 223.

[287]Βλ. μάθημα: «Σπουδές, Εργασία και Καθημερινότητα σε μια ενωμένη και συνεκτική Ευρώπη: Συγκριτική θεώρηση», σελ. 226.

[288] Βλ. μάθημα: «Περιβαλλοντική Αγωγή», σελ. 228.

[289] Βλ. μάθημα: «Περιβαλλοντική Εκπαίδευση», σελ. 235.

[290] Βλ. σχ. Κεφ. «2.2.2.6. Ατζέντα για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη του 2030 », σελ. 47.

υπάρχει ενδιαφέρον γύρω από την ΕΒΑ.[291] Και ενώ σε όλα τα τμήματα υπάρχουν κάποια μαθήματα που κινούνται στη λογική της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (με μοναδική εξαίρεση το τμήμα Πατρών που ούτε μάθημα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης έχει, ούτε εμφανίζονται οι έννοιες της βιωσιμότητας ή αειφορίας στους οδηγούς σπουδών του), σε λίγα τμήματα υπάρχουν μαθήματα τα οποία να αναφέρονται σε άλλες εκπαιδευτικές κινήσεις με επιθετικό προσδιορισμό,[292] οι οποίες εντάσσονται στην «ομπρέλα» της ΕΒΑ (πχ Παιδαγωγική της Ειρήνης ή Παγκόσμιες Σπουδές κ.ά.). Εξαίρεση εδώ αποτελούν μαθήματα «Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης».

Σε αρκετά τμήματα παρατηρείται επίσης ότι υπάρχουν μαθήματα με τίτλο «Περιβαλλοντική Εκπαίδευση» χωρίς να εμφανίζεται ωστόσο μέσα από την περιγραφή και στοχοθεσία των μαθημάτων, να έχει ληφθεί υπόψη η συζήτηση σχετικά με τη σχέση Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και ΕΒΑ.[293]

Γενικά λοιπόν φαίνεται η «Περιβαλλοντική Εκπαίδευση» να παραμένει, ως έναν βαθμό, πιο εδραιωμένη ως αντίληψη στα ΠΤΔΕ Ελλάδος από ότι η ΕΒΑ. Είναι ενδεικτικό ότι σε μάθημα «Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης»[294] του τμήματος Θεσσαλονίκης, αναφέρεται η «Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη» ως μετεξέλιξη της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (ΠΕ), η οποία «επαναπροσανατόλισε την ΠΕ προς την κατεύθυνση της αειφορίας». Αντιστοίχως εμφανίζεται σε μάθημα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης[295] του τμήματος Φλώρινας, να αναφέρεται πώς μέσα από «*τους κύριους σταθμούς στην ιστορία της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, αυτή "μετεξελίχθηκε" σε "Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία"*».

Γενικά μέσα από τη βιβλιογραφία εμφανίζεται, τόσο την περίοδο της ΔΕΒΑ όσο και μεταγενέστερα, η έννοια του περιβάλλοντος σε αρκετές περιπτώσεις να

[291] Εξαίρεση εδώ φαίνεται να αποτελούν μονό το τμήμα Ρεθύμνου και Αθηνών (βλ. σχ. κεφ. «8.2.2. Συγκεκριμένες αναφορές στις έννοιες βιωσιμότητα ή αειφορία» σελ. 288).

[292] Βλ. σχ. υποσημείωση 35, σελίδα 66.

[293] Βλ. σχ. Κεφ. «2.3.2. Η ΕΒΑ και άλλα «εκπαιδευτικά κινήματα»», σελ. 64.

[294] Βλ. σχ. μάθημα: «Περιβαλλοντική Εκπαίδευση» σελ. 214.

[295] Βλ. σχ. μάθημα: «Περιβαλλοντική Εκπαίδευση» σελ. 235.

δεσπόζει στην αντίληψη που κυριαρχεί στην τριτοβάθμια εκπαίδευση ως προς το ζήτημα δράσεων στο πλαίσιο της ΒΑ.

Στην προσπάθεια «χαρτογράφησης» της κατάστασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, αναφορικά με το ζήτημα της ΕΒΑ, σε σχετική έκθεση της UNESCO το 2012 με τίτλο «Διαμόρφωση της Εκπαίδευσης του Αύριο», παρουσιάζεται μία ανάλυση του «διεθνούς περιοδικού για τη βιωσιμότητα στην τριτοβάθμια εκπαίδευση»,[296] η οποία έγινε για τα έτη 2001 έως και 2010. Η ανάλυση αυτή αναφέρει ότι τα περισσότερα άρθρα του περιοδικού επικεντρώνονται σε θέματα όπως περιβαλλοντική διαχείριση του πανεπιστημίου (πχ μείωση του οικολογικού αποτυπώματος κ.ά.) (ό.π.). Λόγω της έμφασης αυτής στην περιβαλλοντική διάσταση της ΒΑ, αναφέρεται ως «πρασίνισμα» των προγραμμάτων σπουδών η προσθήκη νέων μαθημάτων τα οποία σχετίζονται με τη ΒΑ καθώς επίσης και «πρασίνισμα» της έρευνας με την ενσωμάτωση στα ερευνητικά σχέδια και ζητημάτων ΒΑ (ό.π.). Σταδιακά βέβαια παρατηρείται ότι αυξάνεται ο αριθμός των άρθρων σχετικά με την παιδαγωγική, τη μάθηση, την εκπαίδευση, την εμπλοκή και ενημέρωση της τοπικής κοινότητας σε δράσεις του πανεπιστημίου και γενικότερα ζητήματα συνεργασιών στο πλαίσιο της ΕΒΑ, χωρίς ωστόσο να μπορεί να θεωρηθεί ότι οι προσπάθειες αυτές έχουν φτάσει στο επιθυμητό επίπεδο (ό.π.).

Αντίστοιχη βιβλιογραφική ανασκόπηση του Karatzoglou (2013) για το πώς εξελίσσονται οι ρόλοι και η συμβολή της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στη ΒΑ, αφορούσε την έρευνα με ποσοτική και ποιοτική ανάλυση περιεχομένου σε 123 άρθρα που δημοσιεύονται σε διάφορα επιστημονικά περιοδικά που σχετίζονται με την ΕΒΑ την περίοδο 2003 με 2011. Επισημαίνεται ότι υπάρχει πληθώρα σχετικών δημοσιεύσεων αυτή την περίοδο, οι οποίες δείχνουν μεν υψηλό ενδιαφέρον της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης γύρω από ζητήματα ΕΒΑ, στα οποία ωστόσο κυριαρχεί η περιβαλλοντική διάσταση της ΒΑ που συχνά αναφέρεται ως καλή πρακτική «πρασινίσματος» του πανεπιστημίου.

Οι Malandrakis, Panaras & Papadopoulou (2017) φαίνεται επίσης να ενισχύουν την υπόθεση ότι η περιβαλλοντική διάσταση κυριαρχεί στο ζήτημα της

[296] International Journal of Sustainability in Higher Education

προσέγγισης της ΒΑ στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Διαπιστώνουν ότι όπως παρουσιάζεται σε πολλές ιστοσελίδες πανεπιστημίων ανά τον κόσμο, αναφορικά με την πολιτική που ακολουθούν ως προς ζητήματα ΒΑ, τα περιβαλλοντικά ζητήματα εμφανίζονται να κατέχουν μία δεσπόζουσα θέση. Προς αυτή την κατεύθυνση βρίσκονται και πολλά ελληνικά πανεπιστήμια τα οποία επίσης εστιάζουν το ενδιαφέρον τους κυρίως στην περιβαλλοντικής διάσταση της ΒΑ, όπως για παράδειγμα σε ζητήματα οικολογικού αποτυπώματος του πανεπιστημίου (ό.π.).

Όπως επίσης έχει ήδη αναφερθεί,[297] τόσο σε παλαιότερες, όσο και σε σύγχρονες διεθνείς έρευνες, είναι συχνό το φαινόμενο η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών ή και φοιτητών, υποψήφιων εκπαιδευτικών, να μην έχουν μια σωστή αντίληψη για την ΕΒΑ και να της αποδίδουν κυρίως (ή και αποκλειστικά) μία περιβαλλοντική διάσταση, ενώ τείνουν να αγνοούν κοινωνικές, οικονομικές ή και πολιτιστικές διαστάσεις αυτής, καθώς και το γεγονός ότι αυτές είναι αλληλένδετες μεταξύ τους (Summers κ.ά, 2004· Kyridis κ.α. 2005· Kagawa, 2007· Summers & Childs, 2007· Pepper & Wildy, 2008· Birdsall, 2014· Borg κ.ά., 2014· Cebrián & Junyent, 2015· Dyment & Hill, 2015· Fisher & McAdams, 2015· Panatsa & Malandrakis, 2018).

Γενικά στη βιβλιογραφία, τόσο στη διεθνή αλλά και στην ελληνική υπάρχει η άποψη ότι η ΕΒΑ αποτελεί στην ουσία μετεξέλιξη της «Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης» (Hesselink, van Kempen & Wals, 2000· Scoullos & Malotidi, 2004· Φλογαΐτη & Λιαράκου 2009· Μαυρικάκη, 2011). Αυτό πιθανόν να οφείλεται και στο ότι πολλοί από τους υποστηρικτές της ΕΒΑ διεθνώς, αλλά και στην Ελλάδα, ανήκαν στον χώρο της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (Κωστούλα-Μακράκη, 2011).

Το θέμα ωστόσο της σύνδεσης της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευση με την ΕΒΑ δείχνει να έχει «βαθιές ρίζες» στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Είναι χαρακτηριστική, για παράδειγμα, στο νέο αναθεωρημένο σύνταγμα της Ελλάδος,[298] η σχετική αναφορά περί «αειφορίας» στο άρθρο 24 με τίτλο «προστασία του περιβάλλοντος» όπου στην πρώτη παράγραφο επισημαίνεται μεταξύ άλλων ότι:

---

[297] Βλ. σχ. συζήτηση στο κεφ.: «8.1.8. Δηλωμένες ικανότητες ΕΒΑ φοιτητών», σελ. 277.

[298] Αφορά την αναθεώρηση του 2001 βλπ ΦΕΚ-85/Α/18-4-2001 αλλά διατηρείται και στην πρόσφατη αναθεώρηση με το Ψήφισμα της 27 Μαΐου 2008 της Η΄ Αναθεωρητικής Βουλής των Ελλήνων (βλπ Βουλή των Ελλήνων, 2008).

«*Η προστασία του φυσικού και πολιτιστικού περιβάλλοντος αποτελεί υποχρέωση του Κράτους και δικαίωμα του καθενός. Για τη διαφύλαξή του το Κράτος έχει υποχρέωση να παίρνει ιδιαίτερα προληπτικά ή κατασταλτικά μέτρα στο πλαίσιο της αρχής της αειφορίας*». Ενδιαφέρον παρουσιάζει στο σημείο αυτό, ότι η έννοια της αειφορίας στο σύνταγμα συνδέεται στην ίδια παράγραφο άμεσα με ζητήματα δασολογίας,[299] αναφέροντας ενδεικτικά: «*Η σύνταξη δασολογίου συνιστά υποχρέωση του Κράτους. Απαγορεύεται η μεταβολή του προορισμού των δασών και των δασικών εκτάσεων, εκτός αν προέχει για την Εθνική Οικονομία η αγροτική εκμετάλλευση ή άλλη τους χρήση, που την επιβάλλει το δημόσιο συμφέρον*».

Στο νέο πρόγραμμα σπουδών υποχρεωτικής εκπαίδευσης (2001) του διδακτικού-μαθησιακού πεδίου: «*Περιβάλλον και εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη*», παρατηρούμε καταρχήν στον ίδιο τον τίτλο αυτού, να συνδέεται η έννοια της «αειφόρου ανάπτυξης» μόνο με το περιβάλλον. Στο θεωρητικό πλαίσιο, όπου αναλύεται η «*Γενική φιλοσοφία του νέου Προγράμματος Σπουδών*» αναφέρει δε συγκεκριμένα ότι: *«Η Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη είναι μετεξέλιξη της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (ΠΕ) αλλά έχει ευρύτερο προσανατολισμό, καθώς συμπεριλαμβάνει και άλλες θεματικές ενότητες όπως για παράδειγμα η εκπαίδευση για την ειρήνη, τα ανθρώπινα δικαιώματα και τη διαφορετικότητα και η εκπαίδευση για την υγεία*» (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011: 5).

Από έρευνα των Τίγκας και Φλογαΐτη, (2019) που αφορούσε στη μελέτη νόμων, προεδρικών διαταγμάτων και υπουργικών αποφάσεων που σχετίζονται με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και την ΕΒΑ από το 1990 μέχρι και το 2016, διαπιστώνουν τη μη σηματοδότηση του αναπροσανατολισμού της εκπαίδευσης προς την ΕΒΑ, στο διάστημα αυτό, θεωρώντας ότι υπήρξε στην ουσία εγκλωβισμός στην προγενέστερη φιλοσοφία και στον φορμαλισμό της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Θεωρούν επίσης ότι όποιες προσπάθειες καταβλήθηκαν στην Ελλάδα την περίοδο της ΔΕΒΑ, δεν συνεχίστηκαν αργότερα με την ίδια δυναμική και γενικά «*δεν*

[299] Όπως επιχειρηματολογείται στο κεφ. «2.2.1. Οι ρίζες της έννοιας» σελ.39, ως όρος η βιωσιμότητα εμφανίζεται αρχικά να προέρχεται από τη δασοπονία, ωστόσο η εξέλιξη της έννοιας σήμερα, όπως σχετικά επιχειρηματολογείται στο κεφ. «2.2.3. Προσδιορίζοντας την έννοια της ΒΑ» σελ. 49, ξεφεύγει πολύ από τα «στενά» περιβαλλοντικά πλαίσια.

προκάλεσαν στην Ελλάδα, όπως θα αναμενόταν, ένα νέο κύμα πολιτικών πρωτοβουλιών για τον αναπροσανατολισμό της εκπαίδευσης» (Τίγκας & Φλογαΐτη, 2019: 53).

Τα παραπάνω φαίνεται να επηρεάζουν αντιστοίχως και τις μετέπειτα αντιλήψεις Ελλήνων εκπαιδευτικών σχετικά με την έννοια της ΒΑ. Σχετικές έρευνες (Liarakou, Daskolia & Flogaitis, 2007· Spiropoulou κ.ά. 2007· Δασκολιά & Λιαράκου, 2008) εμφανίζουν εκπαιδευτικούς να εμπλέκονται κυρίως με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στον ελλαδικό χώρο, και όσοι εξ αυτών υλοποιούν σχετικά προγράμματα στις τάξεις τους, είναι μεν περισσότερο εξοικειωμένοι με την έννοια της ΒΑ, εστιάζουν ωστόσο κυρίως στην περιβαλλοντική διάσταση αυτής, συνδέοντάς την σε μεγάλο βαθμό με το ζήτημα της διαχείρισης των φυσικών πόρων και της επίλυσης περιβαλλοντικών προβλημάτων.

Εμφανίζεται λοιπόν και από τα δεδομένα της παρούσας μελέτης, το ζήτημα της έμφασης σε ζητήματα περιβάλλοντος στο πλαίσιο της ΕΒΑ, να έχει πιθανόν να κάνει και με αντίστοιχη έμφαση που έχει δοθεί στις βασικές σπουδές των δασκάλων.

8.2.4 Το ζήτημα της «παραμέλησης» του οικονομικού πυλώνα της ΒΑ

Αξιοσημείωτο εύρημα είναι ότι ελάχιστα μαθήματα σε όλα τα ΠΤΔΕ συμπεριλαμβάνουν «οικονομικά» ζητήματα και θέματα γενικότερα «ανάπτυξης». Είναι ενδεικτικό ότι εμφανίζονται μόλις τέσσερα μαθήματα τα οποία στον οικονομικό πυλώνα της ΒΑ: Ένα στα Ιωάννινα,[300] δύο στην Αθήνα[301] και ένα στην Πάτρα.[302] Ακόμα κι αν θεωρηθεί ότι η έννοια της οικονομίας βρίσκεται ενσωματωμένη διαθεματικά στα διάφορα προσφερόμενα μαθήματα τα οποία εμπίπτουν στη θεματολογία της ΒΑ, παρατηρείται ότι απλή αναφορά στην παράμετρο της οικονομίας γίνεται επιπλέον σε μόλις πέντε μαθήματα των ΠΤΔΕ και συγκεκριμένα:

- Στον Βόλο, στον Περιβαλλοντικό πυλώνα, μάθημα με τίτλο «Χημεία και Καθημερινή Ζωή» (βλ. σελ. 210).

---

[300]Βλ. σχ. μάθημα: «Οικονομικά της Εκπαίδευσης και Εκπαιδευτικός Προγραμματισμός» σελ. 221.

[301]Βλ. σχ. μαθήματα: «Οικονομική Μεγέθυνση και Κοινωνική Ευημερία», σελ. 227 και «Οικονομικά της Εκπαίδευσης», σελ. 227.

[302] Βλ. σχ. μάθημα: «Οικονομία της εκπαίδευσης» σελ.233.

- Στη Θεσσαλονίκη στον Περιβαλλοντικό πυλώνα, μάθημα με τίτλο «Μελέτη φυσικού και κοινωνικού περιβάλλοντος» (βλ. σελ. 213).
- Στα Ιωάννινα, στον Κοινωνικοπολιτισμικό πυλώνα, σε δύο μαθήματα με τίτλο «Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης ΙΙ» (βλ. σελ. 220) καθώς και «Κοινωνιολογικά ζητήματα» (βλ. σελ. 221).
- Στο Πανεπιστήμιο Αιγαίου, στον Κοινωνικοπολιτισμικό πυλώνα, μάθημα με τίτλο «Εκπαιδευτική Πολιτική» (βλ. σελ. 223).

Εμφανίζεται λοιπόν ο πυλώνας της οικονομίας, στο πλαίσιο της ΕΒΑ, να μην πραγματεύεται επαρκώς στα ΠΤΔΕ Ελλάδος και συνεπώς να μπορεί να υποτεθεί ότι δεν παρέχεται επαρκής σχετική εκπαίδευση στους υποψήφιους δασκάλους.

Όπως επισημαίνεται και στο κεφάλαιο «2.1. Η έννοια της Ανθρώπινης Ανάπτυξης» (σελ. 30) η οικονομία παραμένει ένας σημαντικός παράγοντας ο οποίος συνεχίζει να συμβάλει καθοριστικά στην «ανθρώπινη ανάπτυξη» και συνεπώς στη βελτίωση της ποιότητας ζωής των ανθρώπων στο πλαίσιο μίας ΒΑ.

Το ζήτημα βεβαίως της περιορισμένης εμφάνισης θεμάτων οικονομίας και ανάπτυξης στα προγράμματα σπουδών των ΠΤΔΕ πιθανόν να μην είναι ένα ελληνικό φαινόμενο μόνο. Γενικά από βιβλιογραφική διερεύνηση δεν ήταν εφικτή η ανεύρεση πληροφοριών για το πώς προσεγγίζεται ο οικονομικός πυλώνας της ΒΑ σε άλλα τμήματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών ανά των κόσμο.

Ενδιαφέρουσα είναι η σχετική με το ζήτημα τοποθέτηση του King (2009), ο οποίος επισημαίνει ότι γενικότερα το ζητήματα οικονομικής ανάπτυξης φαίνεται να απουσιάζει από δημοσιεύσεις της UNESCO, με τις οποίες έθετε το γενικό πλαίσιο της ΔΕΒΑ. Επίσης σε σχετικές ιστοσελίδες της UNESCO, το 2009, στο μέσο περίπου της δεκαετίας, οι μόνες αναφορές που γίνονται στο πλαίσιο της οικονομίας είναι επισημάνσεις για περιορισμό της φτώχειας σε παγκόσμιο επίπεδο καθώς και το ζήτημα της εταιρικής ευθύνης, χωρίς να συζητείται η ανάγκη για οικονομική ανάπτυξη προκειμένου οι διάφοροι στόχοι που τίθενται στο πλαίσιο της ΒΑ να είναι εφικτοί (King, 2009).

Το οξύμωρο με βάση τις παραπάνω διαπιστώσεις είναι ότι η έννοια της ΒΑ, έχει δεχθεί κριτική για το γεγονός ότι αυτή γίνεται συχνά αντιληπτή ως μία οικονομική έννοια, γύρω από την οποία εμφανίζονται κυρίως συμφέροντα τα οποία

κατά βάση έχουν στόχο μία «αειφόρο οικονομική μεγέθυνση» μέσα από ένα «πράσινο» προσωπείο (Orr, 1992· Escobar, 1996· Doyle, 1998· Παπαδημητρίου, 1998· Hart & Milstein, 1999· Κωστούλα-Μακράκη & Μακράκης, 2006· Φλογαΐτη, 2006). Από τα δεδομένα ωστόσο της παρούσας έρευνας, όσο και από τη σχετική βιβλιογραφική ανασκόπηση, η έννοια της οικονομίας κάθε άλλο παρά «κυρίαρχη» θέση, εμφανίζεται να έχει στην εκπαίδευση των υποψήφιων εκπαιδευτικών.

8.2.5 Το ζήτημα της χρήσης των όρων «βιωσιμότητα» και «αειφορία»

Άλλο θέμα που αξίζει να επισημανθεί, έχει να κάνει με τη χρήση των εννοιών αειφορία και βιωσιμότητα στους οδηγούς σπουδών των ΠΤΔΕ, όπου η χρήση της έννοιας της αειφορίας εμφανίζεται σαφώς πιο συχνά απ' ότι αυτή της βιωσιμότητας.[303]

Στον προσδιορισμό της έννοιας της «Βιώσιμης Ανάπτυξης» στην παρούσα διατριβή, επιχειρηματολογείται ότι πρόκειται για ταυτόσημη έννοια με αυτήν της «Αειφόρου Ανάπτυξης», που στην ουσία, αμφότερες, αποτελούν μετάφραση του αγγλικού όρου sustainable development.[304] Προκαλεί λοιπόν αίσθηση ότι, από τη συνολική μελέτη των οδηγών σπουδών, δίδεται η εντύπωση πως η αειφορία και η βιωσιμότητα προσεγγίζονται ως δύο διαφορετικές έννοιες, δημιουργώντας μια πιθανή εννοιολογική σύγχυση στους φοιτητές. Ενδεικτικά αναφέρεται το παράδειγμα συγκεκριμένου μαθήματος[305] του ΠΤΔΕ Θεσσαλονίκης, το οποίο κάνει αναφορά στην έννοια «Βιώσιμη Ανάπτυξη» τη στιγμή που σε όλα τα υπόλοιπα μαθήματα του συγκεκριμένου τμήματος, τα οποία σχετίζονται με την ΕΒΑ, γίνεται λόγος μόνο για Αειφόρο Ανάπτυξη.

Οι διαφορετικές προσεγγίσεις βέβαια της έννοιας της ΒΑ είναι απολύτως θεμιτές καθώς η διαμάχη για τη σημασία και το περιεχόμενο αυτής εμφανίζεται

---

[303] Βλ. σχ. κεφ.: «8.2.2. Συγκεκριμένες αναφορές στις έννοιες βιωσιμότητα ή αειφορία», σελ. 288.

[304] Βλ.. σχ. Κεφ.: «2.2. Η έννοια της Βιώσιμης Ανάπτυξης», σελ. 38.

[305]Βλ. σχ. μάθημα: «Εκπαίδευση για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη/Βιώσιμο Σχολείο προσεγγίσεις και στρατηγικές» σελ. 214.

διάχυτη στη διεθνή βιβλιογραφία.[306] Το πρόβλημα ωστόσο της χρήσης των όρων βιωσιμότητα και αειφορία στην Ελλάδα, φαίνεται να είναι μια απλή ασυμφωνία στη μετάφραση του όρου «sustainable development» από τα Αγγλικά στα Ελληνικά.[307] Το συγκεκριμένο ζήτημα «διγλωσσίας» είναι διάχυτο τόσο στην ελληνική βιβλιογραφία όσο και σε σχετικές εγκυκλίους[308] που στέλνονται σε σχολεία βασικής εκπαίδευσης από το αντίστοιχο τμήμα του ελληνικού υπουργείου παιδείας, όπου η χρήση των όρων «αειφόρος» και «βιώσιμη» συνυπάρχουν πολλές φορές στο ίδιο έγγραφο (π.χ. ΥΠ.Ε.Π.Θ. 2004, 2006) χωρίς να προσδιορίζεται άμεσα ή έστω έμμεσα κάποια εννοιολογική τους διαφορά (Μαρκατάτος, 2012).

Ενδεχομένως λοιπόν το όλο θέμα να παραπέμπει και πάλι στο ζήτημα της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης που συνεχίζει ως έναν βαθμό να «προκαλεί» συζητήσεις γύρω από την ΕΒΑ. Η έννοια της αειφορίας στην ελληνική γλώσσα, εμφανίζεται να παραπέμπει στη δασοπονία και ως εκ τούτου φαίνεται να είναι εννοιολογικά προσδιορισμένη κυρίως γύρω από περιβαλλοντικά ζητήματα, ενώ η έννοια της «βιωσιμότητας» μπορεί να θεωρηθεί ότι τηρεί εννοιολογικά μια πιο ουδέτερη σχετικά με το περιβάλλον σχέση. Πιθανόν λοιπόν η μεγαλύτερη παράδοση που εμφανίζεται να υπάρχει στην Ελλάδα γύρω από την περιβαλλοντική εκπαίδευση[309] να είναι και η αιτία που η έννοια της αειφορίας δείχνει να εμφανίζεται πιο συχνά στους οδηγούς σπουδών των ΠΤΔΕ, δίνοντας έτσι έμφαση στις περιβαλλοντικές ρίζες της έννοιας και του όλου κινήματος της ΕΒΑ.

---

[306] Βλ.. σχ. Κεφ.: «2.2.3. Προσδιορίζοντας την έννοια της ΒΑ», σελ. 49.

[307] Σε νομικό επίπεδο, όπως επισημαίνει και η Αχτσιόγλου (2008) από έρευνα που πραγματοποίησε σε αποφάσεις και πρακτικά του ανώτατου διοικητικού Δικαστηρίου της Ελλάδος, (από το 1992 έως και το 2007), εμφανίζεται να ταυτίζεται η έννοια της βιώσιμης ανάπτυξης με την αρχή της αειφορίας όπως αυτή κατοχυρώνεται από το 24§1 στο νέο αναθεωρημένο σύνταγμα της Ελλάδος.

[308] Βλ. ενδεικτικά συγκεντρωμένη νομοθεσία που αφορά την περιβαλλοντική εκπαίδευση και εκπαίδευση για βιώσιμη ανάπτυξη στην Ελλάδα (Μπότσαρης 2006)

[309] Βλ. σχ. συζήτηση στο κεφ.: «8.2.3. Το ζήτημα της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης», σελ. 290.

8.3 Γενικά συμπεράσματα και προτάσεις

Η παρούσα διατριβή ξεκίνησε με την προσπάθεια να οριοθετηθεί η έννοια της ΒΑ, με αφετηρία την έννοια της «Ανθρώπινης Ανάπτυξης», που σταδιακά διαμορφώθηκε μέσα από τις σχετικές εκθέσεις των «Ηνωμένων Εθνών.[310] Όπως άλλωστε, ενδεικτικά, αναφέρεται στην έκθεση του 2010: «η ανθρώπινη ανάπτυξη και η βιώσιμη ανάπτυξη δεν μπορούν να διαχωριστούν» (UNDP 2010: 19).

Βασικός στόχος της «Ανθρώπινης Ανάπτυξης» είναι η επέκταση των ανθρώπινων ικανοτήτων με επίκεντρο ενδιαφέροντος την ανάπτυξη του «ανθρώπινου κεφαλαίου»[311] η οποία θα επιτευχθεί με βασικό εργαλείο την κατάλληλη εκπαίδευση (ό.π.).

Μέσα από πρόσφατη έκθεση του «δείκτη Ανθρώπινης Ανάπτυξης» του 2016, επισημαίνεται ότι παρά την αναπτυξιακή πρόοδο που έχει επιτευχθεί σε παγκόσμιο επίπεδο, η επιζητούμενη «Ανθρώπινη Ανάπτυξη» παραμένει ανομοιογενής και ένα μεγάλο μέρος της ανθρωπότητας συνεχίζει να στερείται βασικά αγαθά απαραίτητα για απλή επιβίωση. Η παγκόσμια πρόοδος λοιπόν φαίνεται να έχει αφήσει στο περιθώριο μεγάλες ομάδες ανθρώπων και ολόκληρες κοινωνίες. Πέραν τούτου έχουν προκύψει νέες προκλήσεις αναφορικά με την κλιματική αλλαγή, επιδημίες, ανεξέλεγκτες μεταναστεύσεις πληθυσμών, βίαιες συγκρούσεις και εξτρεμισμός (UNDP, 2016).

Υποστηρίζεται ωστόσο στην ίδια έκθεση, ότι η Ανθρώπινη Ανάπτυξη για όλους είναι εφικτή και πρέπει να αποτελέσει ένα κοινό όραμα της ανθρωπότητας. Αυτό που θεωρείται ως κυρίαρχος στόχος είναι η μετάβαση σε μία ΒΑ μέσα από την αναθεώρηση βασικών στάσεων και αξιών και με έμφαση στον ρόλο που μπορεί να διαδραματίσει η εκπαίδευση, ιδιαίτερα των ευπαθών ομάδων και των νέων, κάθε χώρας (ό.π.).

Σημαντική παράμετρο στη μετάβαση προς τη ΒΑ, που προφανώς δεν έχει επιτευχθεί ακόμα, συνεχίζουν να αποτελούν οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι, μέσα από τις

---

[310] Βλ. σχ. Κεφ. «2.1. Η έννοια της Ανθρώπινης Ανάπτυξης», σελ. 30.
[311] Βλ. σχ. υποσημείωση 15, σελ. 30.

δικές τους ικανότητες ΕΒΑ, μπορούν να συμβάλλουν καθοριστικά στην ανάπτυξη αντίστοιχων ικανοτήτων ΒΑ στους μαθητές τους (Bürgener & Barth, 2018).

Στο πλαίσιο ολοκλήρωσης της ΔΕΒΑ, σε έκθεση της UNESCO (2014a) σχετικού απολογισμού, επισημάνθηκε ότι, από την όλη κινητοποίηση, δόθηκε μεγάλη ώθηση στο να αναδειχθούν τα ζητήματα ΒΑ και ΕΒΑ σε παγκόσμιο επίπεδο.[312] Δε θεωρείται ωστόσο ότι εκπληρώθηκαν σε ικανοποιητικό βαθμό όλοι οι βασικοί στόχοι που είχαν τεθεί εξ αρχής. Ιδιαίτερα ως προς τις σχολές εκπαίδευσης υποψήφιων εκπαιδευτικών κρίνεται ότι απαιτούνται επιπλέον προσπάθειες τόσο ως προς το περιεχόμενο σπουδών τους όσο και ως προς τις μεθόδους διδασκαλίας που εφαρμόζονται (ό.π.).

Γενικά σε επίπεδο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης θεωρείται ότι παρά την όλη κινητοποίηση που έχει υπάρξει από τις αρχές της δεκαετίας του 1990 και τις σχετικές με τη ΒΑ διακηρύξεις που έχουν υπογραφεί,[313] οι πρωτοβουλίες και καλές πρακτικές στο πλαίσιο της ΕΒΑ, συνεχίζουν να πραγματοποιούνται συνήθως από μεμονωμένα άτομα ή ομάδες, χωρίς να εντάσσονται σε ένα ευρύτερο πλαίσιο συστημικής αλλαγής των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων. Συνεπώς έχουν συχνά αποσπασματικό χαρακτήρα καθώς και περιορισμένη επίδραση και διάρκεια (Waas κ.α., 2009· Holdsworth & Thomas, 2015· Lozano κ.ά., 2015).

Το πρόβλημα πιθανόν να οφείλεται, ως έναν βαθμό, στην «κυριαρχία» των επιστημονικών κλάδων στα πανεπιστήμια, γύρω από τους οποίους οργανώνεται τόσο η έρευνα όσο και η διδασκαλία, τη στιγμή που το ζητούμενο στην ΕΒΑ είναι οι διεπιστημονικές προσεγγίσεις και η γενικότερη αλλαγή του εκπαιδευτικού παραδείγματος (Cortese, 2003· Λιαράκου, 2011· Makrakis & Kostoulas-Makrakis, 2013a).

Όσων αφορά τα ευρήματα και της παρούσας διατριβής, το γενικό συμπέρασμα, τόσο από τα δεδομένα του ερωτηματολογίου όσο και από τη θεματική ανάλυση περιεχομένου των οδηγών σπουδών, είναι ότι αναφορικά με την περίοδο

---

[312] Βλ. σχ. Κεφ. «2.3.1.7. Παγκόσμια διάσκεψη της UNESCO στο Aichi-Nagoya το 2014», σελ. 63.

[313] Βλ. σχ. Κεφ. «2.4. Ο ρόλος της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης στο θέμα της ΕΒΑ», σελ. 77.

που διεξήχθη η παρούσα έρευνα, απαιτούνται περαιτέρω προσπάθειες στα ελληνικά ΠΤΔΕ στο πλαίσιο της ΕΒΑ.

Έμφαση θα πρέπει να δοθεί προκειμένου να περιοριστεί το ποσοστό των φοιτητών που δηλώνει ότι μέσα από τις σπουδές του δεν έχει έλθει σε επαφή με ζητήματα ΒΑ,[314] ιδιαίτερα σε όσα τμήματα το ποσοστό αυτό εμφανίζεται πολύ υψηλό. Θα πρέπει επίσης να περιοριστεί το ποσοστό των φοιτητών το οποίο δε θεωρεί ότι ενημερώνεται για ζητήματα ΒΑ μέσα από τα πανεπιστημιακά μαθήματα που προσφέρονται στο τμήμα του.[315]

Με βάση τα δεδομένα του ερωτηματολογίου, η παρακολούθηση μαθημάτων που σχετίζονται με θέματα ΒΑ επηρεάζει σε μικρό βαθμό θετικά τη διαμόρφωση ικανοτήτων που δηλώνουν οι φοιτητές, ιδιαίτερα στην κατηγορία «Μαθαίνοντας να γνωρίζουμε», η οποία και αφορά το γνωσιακό κομμάτι της ΒΑ. Επίσης, η συγκεκριμένη κατηγορία ικανοτήτων καταγράφει τους χαμηλότερους μέσους όρους σε σχέση με όλες τις υπόλοιπες,[316] δείχνοντας, από πλευράς φοιτητών, πιθανή ανάγκη για σχετική ενημέρωση.

Επιπλέον προσφορά σε μαθήματα που πραγματεύονται ζητήματα ΒΑ κρίνεται λοιπόν σκόπιμη, αλλά προφανώς δεν αρκεί τη στιγμή που εμφανίζεται ως διδακτική μέθοδος στα ΠΤΔΕ να κυριαρχεί η παράδοση. Όπως επισημαίνεται και στη συζήτηση,[317] σημαντικές αλλαγές δεν μπορούν να υπάρξουν στην εκπαίδευση φοιτητών, στο πλαίσιο της ΕΒΑ, προσθέτοντας απλά ένα δύο μαθήματα τα οποία συμπεριλαμβάνουν κρίσιμα θέματα ΒΑ και διατηρώντας συγχρόνως παραδοσιακές διδακτικές μεθόδους (Makrakis & Kostoulas-Makrakis, 2013a· Evans κ.ά., 2017· Panatsa & Malandrakis, 2018). Έμφαση λοιπόν θα πρέπει να δοθεί στην αλλαγή των μεθόδων διδασκαλίας και μάθησης και όχι μόνο του περιεχομένου και των θεμάτων στα μαθήματα που προσφέρονται.

---

[314] Βλ. σχ. κεφ.: «8.1.1. Μαθήματα και εργασίες σχετικές με θέματα ΒΑ», σελ. 266, καθώς και κεφ.: «7. Συνοπτικό «προφίλ» κάθε ΠΤΔΕ», σελ. 237.

[315] Βλ. σχ. κεφ.: «8.1.2. Πηγές πληροφόρησης σχετικά με θέματα ΒΑ», σελ. 267, καθώς και κεφ.: «7. Συνοπτικό «προφίλ» κάθε ΠΤΔΕ», σελ. 237.

[316] Βλ. σχ. Κεφ. «5.7. Δηλωμένες ικανότητες ΕΒΑ φοιτητών», σελ. 174.

[317] Βλ. σχ. κεφ.: «8.1.4. Διδακτικές και μαθησιακές μέθοδοι που εφαρμόζονται στο τμήμα», σελ. 270.

Γενικά στο πλαίσιο της ΕΒΑ, απαιτούνται διεπιστημονικές προσεγγίσεις καθώς και συνεργασίες των πανεπιστημιακών δασκάλων, τόσο εντός τμήματος όσο και με άλλες πανεπιστημιακές σχολές, κάτι που όπως αναφέρει η Φλογαΐτη (2011) εμφανίζεται να απουσιάζει γενικότερα από τα Ελληνικά Πανεπιστήμια, αλλά και το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας μας.

Η εμπειρία ωστόσο από το πρόγραμμα RUCAS[318] έδειξε, ότι με υποστήριξη των κύριων συντελεστών, δηλαδή των ακαδημαϊκών δασκάλων σε κάθε ίδρυμα οι οποίοι κινούνται στο πλαίσιο ενδιαφέροντος ΕΒΑ, μπορεί να υπάρξει η απαραίτητη αλλαγή των εκπαιδευτικών μεθόδων διδασκαλίας[319] των φοιτητών και να ενισχυθούν οι απαραίτητες διεπιστημονικές συνεργασίες (Makrakis, 2014).

Ένα άλλο ζήτημα που αφορά τα προσφερόμενα μαθήματα στα ΠΤΔΕ, έχει να κάνει με το γεγονός ότι η ΕΒΑ εμφανίζεται να πραγματεύεται, κυρίως, σε μαθήματα με άξονα την «Περιβαλλοντική Εκπαίδευση». Όπως επισημαίνεται και στη σχετική συζήτηση,[320] αυτό πιθανόν να δημιουργεί μία λανθασμένη εικόνα, τόσο για την έννοια της ΒΑ αυτής καθαυτής όσο και για την ΕΒΑ ως μια ευρύτερη, συνολική αλλαγή εκπαιδευτικού παραδείγματος που αυτή πρεσβεύει (McKeown & Hopkins, 2003· Fien, 2004· Combes, 2005· Landorf κ.ά., 2008).

Πρόταση λοιπόν είναι να αναδειχθούν μέσα από την εκπαίδευση εκπαιδευτικών και οι υπόλοιποι πυλώνες της ΒΑ, ξεφεύγοντας από την προσκόλληση του περιβαλλοντικού πυλώνα. Όπως άλλωστε υποστηρίζουν οι Flouris και Ivrinteli (2004), από όλα τα μαθήματα που διδάσκονται στα ελληνικά σχολεία, κυρίως αυτά που σχετίζονται με τις κοινωνικές επιστήμες μπορούν να συμβάλλουν, σε μεγαλύτερο βαθμό, στο να εξοπλίσουν τους μελλοντικούς πολίτες με ικανότητες διαχείρισης παγκόσμιων προβλημάτων που αφορούν ζητήματα πολιτισμικά, οικονομικά, συγκρούσεων, ισότητας, ανθρωπίνων δικαιωμάτων κ.ά. Δεδομένου ότι όλα αυτά τα θέματα κινούνται στον «πυρήνα» της θεματολογίας της ΕΒΑ,[321] κρίνεται σκόπιμο στα

---

[318] Για το πρόγραμμα RUCAS βλ. υποσημείωση 12, σελ. 25.
[319] Βλ. σχ. κεφ.: «2.3.3.2. Διδακτικές - παιδαγωγικές αρχές και μέθοδοι ΕΒΑ», σελ. 72.
[320] Βλ. σχ. Κεφ. «8.2.3. Το ζήτημα της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης», σελ. 290.
[321] Βλ. σχ. κεφ.: «2.3.3.1. Βασικές γνωστικές θεματικές περιοχές στην ΕΒΑ», σελ. 68.

αντίστοιχα μαθήματα του κοινωνικοπολιτισμικού πυλώνα που προσφέρονται στα ΠΤΔΕ να γίνεται σαφής αυτή η σύνδεση.

Στα αρνητικά καταγράφεται επίσης η έλλειψη μαθημάτων που πραγματεύονται ζητήματα οικονομίας.[322] Ιδιαίτερα για τη χώρα μας, δεδομένης της μακροχρόνιας οικονομικής κρίσης στην οποία βρίσκεται, φαίνεται πραγματικά οξύμωρο και έξω από κάθε λογική ΕΒΑ, η έλλειψη τέτοιων μαθημάτων στα περισσότερα ΠΤΔΕ Ελλάδος. Ενδεχομένως βέβαια, πέρα από την προσφορά επιπλέον σχετικών μαθημάτων, να απαιτείται και η ενσωμάτωση περισσότερων ζητημάτων που σχετίζονται με τον οικονομικό πυλώνα της ΒΑ, μέσα στα ήδη προσφερόμενα μαθήματα.

Ως πρόβλημα εκλαμβάνεται και η χρήση της ορολογίας βιωσιμότητα-αειφορία στις περιγραφές των προσφερόμενων μαθημάτων στους οδηγούς σπουδών. Όπως επισημαίνεται και στη σχετική συζήτηση[323] το συγκεκριμένο ζήτημα, καλό θα ήταν με κάποιον τρόπο να επιλυθεί ή να διασαφηνιστεί η διαφοροποίηση στη χρήση των δύο εννοιών, προς αποφυγή πιθανής εννοιολογικής σύγχυσης στους φοιτητές.

Ένα άλλο εύρημα που διαφαίνεται μέσα από τα δεδομένα του ερωτηματολογίου, έχει να κάνει με την απουσία ενδείξεων για εμπλοκή αξιόλογου ποσοστού φοιτητών σε δράσεις στην τοπική και ευρύτερη κοινότητα στο πλαίσιο της ΒΑ. Όπως επισημαίνεται και στη σχετική συζήτηση[324] και από συστάσεις UNESCO (2014a), οι συνεργασίες με την τοπική κοινότητα, με βάση ανάγκες και πόρους (οικονομικούς, κοινωνικούς, περιβαλλοντικούς και πολιτισμικούς) που διαθέτει, αποτελούν μία κρίσιμη παράμετρο στο πλαίσιο της ΕΒΑ.

Όπως φαίνεται το γενικότερο περιβάλλον και η κοινωνία στην οποία έχουν μεγαλώσει και συνεχίζουν να ζουν οι φοιτητές, είναι πολύ πιθανόν να έχει συμβάλλει

---

[322] Βλ. σχ. κεφ.: «8.2.4. Το ζήτημα της «παραμέλησης» του οικονομικού πυλώνα της ΒΑ», σελ. 295.

[323] Βλ. σχ. Κεφ. «8.2.5. Το ζήτημα της χρήσης των όρων «βιωσιμότητα» και «αειφορία»», σελ. 297.

[324] Βλ. σχ. Κεφ. «8.1.5. Πιθανή εμπλοκή φοιτητών στα ΠΤΔΕ Ελλάδος, σε συνεργατικές δράσεις με τις τοπικές κοινότητες», σελ. 272.

σε μία διαμόρφωση θετικών στάσεων ως προς ζητήματα τα οποία σχετίζονται με τη ΒΑ.[325] Οι ίδιοι από την άλλη εμφανίζονται, μέσα από τα δεδομένα του ερωτηματολογίου, με σχετικά υψηλή αυτοπεποίθηση, θεωρώντας στην πλειονότητά τους ότι γενικά έχουν «καλές» ικανότητες ΕΒΑ.[326]

Οι ικανότητες από την άλλη περιγράφουν δυνατότητες ή προδιάθεση για δράση σε περίπλοκες προκλήσεις. [327] Αποτελούν λοιπόν προϋπόθεση για δράση, όχι όμως και αναγκαία συνεπαγωγή. Για να μετατραπούν οι δυνατότητες σε πραγματικές βιώσιμες δράσεις, θα πρέπει τα άτομα να έχουν και τις αντίστοιχες αξίες και κίνητρα, καθώς επίσης και το περιβάλλον στο οποίο ζουν να τους το επιτρέπει (UNESCO, 2018). Οπότε είναι σημαντικό τα πανεπιστήμια να προσφέρουν το κατάλληλο πλαίσιο μέσα στο οποίο οι φοιτητές να μπορούν να αναπτύξουν ενεργά αυτό το δυναμικό των ικανοτήτων τους. Για τον λόγο αυτό κρίνεται σκόπιμο η γενικότερη λειτουργία των ΠΤΔΕ να συμβάλλει στο να κινητοποιεί, να υποστηρίζει και να ενισχύει φοιτητικές δράσεις, σε συνεργασία με την τοπική κοινότητα στο πλαίσιο της ΒΑ. Οι δράσεις αυτές θα συμβάλλουν στη διαχείριση υπαρκτών προβλημάτων παράλληλα με την απόκτηση πολύτιμης εμπειρίας των φοιτητών.

Σε πρόσφατη δημοσίευση της UNESCO (2017) γίνεται λόγος για μια συνολική προσέγγιση ΕΒΑ που θα πρέπει να διέπει τα πανεπιστημιακά ιδρύματα. Τα πανεπιστήμια, όπως και τα σχολεία γενικότερα, θα πρέπει να θεωρούνται ως χώροι μάθησης και εμπειρίας για τη ΒΑ. Αυτό απαιτεί τη συνολική «μεταμόρφωση» του ιδρύματος σε όλα τα επίπεδα λειτουργίας του, συμπεριλαμβάνοντας πέρα από την επανεξέταση του προγράμματος σπουδών, τις δραστηριότητες στην πανεπιστημιούπολη, την οργανωτική του δομή και κουλτούρα, τη συμμετοχή φοιτητών σε όλα τα επίπεδα, την ηγεσία του, την πολιτική δημοσίων σχέσεων που εφαρμόζει, την έρευνα κ.ά. (UNESCO, 2014a·2017).

Συμπερασματικά λοιπόν πέρα από την ανάγκη για επιπλέον προσφορά μαθημάτων που να σχετίζονται άμεσα με την ΕΒΑ, προτείνεται μία γενικότερη

---

[325] Βλ. σχ. κεφ. συζήτησης: «8.1.7. Στάσεις φοιτητών γύρω από ζητήματα που συσχετίζονται με θέματα ΒΑ», σελ. 276.

[326] Βλ. σχ. κεφ. συζήτησης: «8.1.8. Δηλωμένες ικανότητες ΕΒΑ φοιτητών», σελ. 277.

[327] Βλ. σχ. κεφ.: «2.5.1. Η έννοια των ικανοτήτων», σελ. 82.

αναμόρφωση της λειτουργίας των ΠΤΔΕ. Η αναμόρφωση αυτή θα πρέπει να περιλαμβάνει την ανάπτυξη διεπιστημονικών προγραμμάτων σπουδών προς την κατεύθυνση της ΕΒΑ, καθώς και «εμφύτευση» θεμάτων ΕΒΑ σε όλα τα προσφερόμενα μαθήματα. Έμφαση θα πρέπει να δοθεί πέρα από τον περιβαλλοντικό πυλώνα της ΒΑ και στους υπόλοιπους πυλώνες αυτής και ιδιαίτερα στον οικονομικό, ο οποίος εμφανίζεται σχεδόν απών από τα προγράμματα σπουδών ΠΤΔΕ. Κρίσιμο επίσης είναι να υπάρχει, στο πλαίσιο της ΕΒΑ, μια γενικότερη αλλαγή στις διδακτικές προσεγγίσεις των εκάστοτε προσφερόμενων μαθημάτων, καθώς και στις διαδικασίες αξιολόγησης των φοιτητών. Δεδομένου ότι η ΕΒΑ υιοθετεί νέες διδακτικές προσεγγίσεις και επιτάσσει νέου τύπου ικανότητες, οφείλει αντιστοίχως να αλλάξει και η πρακτική που εμφανίζεται να κυριαρχεί στα ΠΤΔΕ της «παράδοσης» και των «γραπτών εξετάσεων». Τέλος, θεωρείται σκόπιμη η συνεργασία με τις τοπικές κοινότητες που εδρεύουν τα ΠΤΔΕ με στόχο την εμπλοκή των φοιτητών σε κοινές δράσεις ΒΑ.

Ολοκληρώνοντας την παρούσα διατριβή, επισημαίνεται ότι ασφαλώς κρίνεται απαραίτητη επιπλέον έρευνα στα ΠΤΔΕ Ελλάδος, προκειμένου να διαπιστωθεί η κατάσταση στην οποία αυτά βρίσκονται σήμερα, ως προς το ζήτημα της ΕΒΑ, αναφορικά με τους νέους οδηγούς σπουδών που διαθέτουν και τα μαθήματα που προσφέρουν, αλλά και ως προς τις σχετικές ικανότητες ΕΒΑ που αναπτύσσουν οι φοιτητές τους. Όπως επισημαίνεται και σε πρόσφατη δημοσίευση της UNESCO (2018), ανεξάρτητα από τις όποιες επιτυχίες μπόρεσαν να καταγραφούν εντός της χρονικής περιόδου της ΔΕΒΑ, οι σχετικές προσπάθειες σε ερευνητικό επίπεδο θα πρέπει να συνεχιστούν, προκειμένου να μπορεί να εξασφαλιστεί η βιωσιμότητα του όλου εγχειρήματος.

Τέλος, όπως αναφέρεται και στους αρχικούς ερευνητικούς περιορισμούς,[328] η διερεύνηση του συνόλου των τμημάτων ΠΤΔΕ της Ελλάδος, δεν αφήνει πολλά περιθώρια για μια εις βάθος, ολοκληρωμένη μελέτη αναφορικά με τη λειτουργία κάθε τμήματος. Προκειμένου λοιπόν να μπορεί να αξιολογηθεί ο βαθμός συνολικής προσέγγισης ΕΒΑ που υιοθετείται σε κάθε τμήμα και να εξαχθούν ασφαλέστερα

[328] Βλ. σχ. κεφ.: «1.3. Συνεισφορά και περιορισμοί της έρευνας», σελ. 26.

συμπεράσματα και πιο εξειδικευμένες προτάσεις, οι οποίες να ανταποκρίνονται στις ιδιαιτερότητες κάθε τμήματος, προτείνεται περαιτέρω έρευνα για κάθε ΠΤΔΕ ξεχωριστά (στο πλαίσιο της μελέτης περιπτώσεων) η οποία θα περιλαμβάνει ενδεχομένως και δειγματοληπτική παρακολούθηση μαθημάτων, συνεντεύξεις με διδάσκοντες και διερεύνηση της γενικότερης λειτουργίας του τμήματος σε όλα τα επίπεδα (διδασκαλίας, οργάνωσης, δομών, συμμετοχής φοιτητών κλπ.).

9 Βιβλιογραφικές Αναφορές

Σε κάθε βιβλιογραφική αναφορά η οποία περιλαμβάνει ιστοσελίδα, ο έλεγχος αυτής έγινε τέλη Αυγούστου 2019.

9.1 Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

Abruzzi, W. S. (1996). Ecological Theory and the Evolution of Complex Human Communities. *Advances in Human Ecology*, *156*, 111-156.

Adomßent, M., & Hoffmann, T. (2013). The concept of competencies in the context of Education for Sustainable Development. *ESD Expert*, (March), 1–21. http://se-ed.co.uk/edu/wp-content/uploads/2010/09/130314-Concept-Paper-ESD-Competencies.pdf

Ajzen, I. (2005). *Attitudes, Personality and Behavior*. New York: Open University Press.

Ajzen, I., & Fishbein, M. (2000). Attitudes and the Attitude-Behavior Relation: Reasoned and Automatic Processes. *European Review of Social Psychology*, *11*(1), 1–33.

Ajzen, I., & Fishbein, M. (2005). The influence of attitudes on behavior. In D. Albarracin, B. T. Johnson, & M. P. Zanna (Eds.), *The Handbook of Attitudes* (pp. 173–221). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

Albarracín, D., Wang, W., Li, H., & Noguchi, K. (2008). Structure of Attitudes Judgments, Memory and Implications for Change. In W. D. Crano & R. Prislin (Eds.), *Attitudes and Attitude Change* (pp. 19–39). New York: Taylor & Francis Group.

Albarracin, D., Zanna, M. P., Johnson, B. T., & Kumkale, G. T. (2005). Attitudes: Introduction and Scope. In D. Albarracin, B. T. Johnson, & M. P. Zanna (Eds.), *The Handbook of Attitudes*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

Allport, G. W. (1935). Attitudes. In C. Murchison (Ed), *Handbook of social Psychology* (pp. 798-844). Worcester: Clark University Press.

Almalki, S. (2016). Integrating Quantitative and Qualitative Data in Mixed Methods Research—Challenges and Benefits. *Journal of Education and Learning*, *5*(3).

Andersson, K. (2017). Starting the pluralistic tradition of teaching? Effects of education for sustainable development (ESD) on pre-service teachers' views on teaching about sustainable development. *Environmental Education Research*, *23*(3), 436–449.

Andrade, D. F. de. (2011). Challenging the Focus of ESD: A Southern Perspective of ESD Guidelines. *Journal of Education for Sustainable Development*, *5*(1), 141-146.

Arbuthnott, K. D. (2009). Education for sustainable development beyond attitude change. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, *10*(2), 152–163.

Arima, A. (2009). "A plea for more education for sustainable development". Sustainability Science, 4(1), 3-3.

Asefa S. (2005). The Concept of Sustainable Development: An Introduction, στο Asefa, S. (Ed.). *The Economics of Sustainable Development*. Kalamazoo, Michigan, 99-132.

Association of University Leaders for a Sustainable Future. (1994). *The Talloires Declaration: 10 Point Action Plan*. http://www.ulsf.org/programs_talloires.html

Badjanova, J., Pipere, A., & Iliško, D. (2017). Gender Identity of Students and Teachers: Implications for a Sustainable Future. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, *19*(2), 138–153.

Bagolin, I. P., & Comim, F. V. (2008). Human Development Index (HDI) and its family of indexes: an evolving critical review. *Revista de Economia*, *2*(32), 7-28. http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/economia/article/download/12293/8511

Bagolin, I. P., & Comim, F. V. (2008). Human Development Index (HDI) and its family of indexes: an evolving critical review. *Revista de Economia*, *2*(32), 7-28.

Baker, S. (2006). *Sustainable development*. London: Routledge.

Barbier, E.B. (1987) 'The concept of sustainable economic development', *Environmental Conservation*, 14(2), 101-110.

Barth, M., Godemann J., Rieckmann M., Stoltenberg U. (2007). "Developing key competencies for sustainable development in higher education". *International Journal of Sustainability in Higher Education*. Vol. 8 No. 4, 2007. pp. 416-430.

Bartolini, S., Bonatti, L., & Sarracino, F. (2014). The Great Recession and the bulimia of US consumers: deep causes and possible ways out. *Cambridge Journal of Economics*, *38*(5), 1015–1042.

Bassili, J. N., & Brown, R. D. (2005). Implicit and Explicit Attitudes: Research, Challenges and Theory. In D. Albarracin, B. T. Johnson, & M. P. Zanna (Eds.), *The Handbook of Attitudes* (pp. 543–574). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

Bell, D. V. J., & Cheung, Y. A. (2002). Introduction to sustainable development. Encyclopaedia of Life Support Systems (EOLSS).

Beringer, A. & Adomßent, M. (2008). 'Sustainable university research and development: inspecting sustainability in higher education research', Environmental Education Research, 14:6, 607 - 623.

Bernasek, A., (2006). ECONOMIC VIEW: Income Inequality, and Its Cost. *The New York Times: BUSINESS, YOUR MONEY*, (25/06/2006) http://www.nytimes.com/2006/06/25/business/yourmoney/25view.html

Beutel, A., & Marini, M. (1995). Gender and values. *American Sociological Review*, 60, 436-448.

Birdsall, S. (2014). Measuring student teachers' understandings and self-awareness of sustainability. *Environmental Education Research*, 20(6), 814-835.

Black, M. (ed). (1999) Basic Education: A Vision for the 21st Century, Summary Report of the ninth Innocenti Global Seminar, UNICEF International Child Development Centre 25 October-3 November 1998. Florence: UNICEF. http://www.unicef-irc.org/publications/pdf/igs_basic_education.pdf

Bleidorn, W., Arslan, R. C., Denissen, J. J. A., Rentfrow, P. J., Gebauer, J. E., Potter, J., & Gosling, S. D. (2015). Age and Gender Differences in Self-Esteem-A Cross-Cultural Window. *Journal of Personality and Social Psychology*, *111*(3), 396–410.

Blewitt, J. (2008). *Understanding Sustainable Development*. London: Earthscan.

Bonnett, M. (1999). “Education for sustainable development: a coherent philosophy for environmental education?” *Cambridge Journal of Education*, 29:3, 313–324.

Bonnett, M. (2002). «Education for Sustainability as a Frame of Mind», Environmental Education Research, 8(1), 9-20.

Borg, C., Gericke, N., Höglund, H. & Bergman, E. (2013). Subject- and experience- bound differences in teachers’ conceptual understanding of sustainable development. *Environmental Education Research*, 20(4), 526-551.

Bos, W., Tarnai, C. (1999). “Content analysis in empirical social research.” *International Journal of Educational Research*, 31:8, 659 - 671

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, *3*(2), 77–101.

Brundiers, K., & Wiek, A. (2013). Do we teach what we preach? An international comparison of problem- and project-based learning courses in sustainability. *Sustainability*, *5*(4), 1725–1746.

Brundiers, K., Savage, E., Mannell, S., Lang, D. J., & Wiek, A. (2014). Educating Sustainability Change Agents by Design: Appraisals of the Transformative Role of Higher Education. In Z. Fadeeva, L. Galkute, C. Mader, & G. Scott (Eds.), *Sustainable Development and Quality Assurance in Higher Education: Transformation of Learning and Society* (pp. 196–229). Hampshire: Palgrave Studies in Global Higher Education Series. https://www.researchgate.net/requests/r22398302

Bürgener, L., & Barth, M. (2018). Sustainability competencies in teacher education: Making teacher education count in everyday school practice. *Journal of Cleaner Production*, *174*, 821–826.

Butler, C. D. (2004). Human carrying capacity and human health. *PLoS Medicine*, *1*(3), 192-194.

Catton, W. R., Dunlap, R. E., (1978). Environmental Sociology: A New Paradigm. The American Sociologist, 13(1), 41-49.

Cazella, S. C., Reategui, E. B., & Behar, P. (2010). Recommendation of Learning Objects Applying Collaborative Filtering and Competencies. In N. Reynolds & M. Turcsányi-Szabó (Eds.), *Key Competencies in the Knowledge Society: IFIP TC 3 International Conference, KCKS 2010* (pp. 35–43). Brisbane: Springer.

Cebrián, G., & Junyent, M. (2015). Competencies in education for sustainable development: Exploring the student teachers’ views. *Sustainability (Switzerland)*, *7*(3), 2768–2786.

Cebrián, G., Grace, M., & Humphris, D. (2015). Academic staff engagement in education for sustainable development. *Journal of Cleaner Production*, *106*, 79–86.

Chenoweth, J., & Feitelson, E. (2005). Neo-Malthusians and Cornucopians put to the test: and revisited. *Futures*, *37*(1), 51-72.

Chi-chung Ko A, & Chi-kin Lee J. (2003). “Teachers’ perceptions of teaching environmental issues within the science curriculum: A Hong Kong perspective”. Journal of Science Education and Technology, 12:3, 187-204.

Clark W. & Dickson N. (2003). Sustainability science: the emerging research program. Proceedings of the National Academy of Sciences of United States of America, 100(14): 8059-8061. http://www.pnas.org/content/100/14/8059.full

Clark W.C. (2007). "Sustainability Science: A room of its own". Proceedings of the National Academy of Science, 104 (6): 1737-1738. http://www.pnas.org/content/104/6/1737.full .

Cleveland C., Kubiszewski I. & Miller M. (2007). "United Nations Conference on Environment and Development (UNCED), Rio de Janeiro, Brazil". Στο Cleveland C.J. Encyclopaedia of Earth. Washington, D.C.: Environmental Information Coalition, National Council for Science and the Environment. http://www.eoearth.org/article/United_Nations_Conference_on_Environment_and_Development_(UNCED),_Rio_de_Janeiro,_Brazil

Cohen, M. (2006). "The roots of sustainability science: a tribute to Gilbert F. White." Sustainability: Science, Practice, & Policy 2(2):1-3. http://ejournal.nbii.org/archives/vol2iss2/editorial.cohen.html .

Cohen, M. (2006). Ecological modernization and its discontents: The American environmental movement's resistance to an innovation-driven future. *Futures*, *38*(5), 528-547.

Cole, S. (2005). Beyond Neo-Malthusians and Cornucopians: comment on Chenoweth and Feitelson. *Futures*, *37*(1), 73-82.

Combes, B. P. Y. (2005). The United Nations Decade of Education for Sustainable Development (2005–2014): Learning to Live Together Sustainably. *Applied Environmental Education and Communication*, *4*(3), 215–219.

Commission of the European Communities. (2009). GDP and beyond - Measuring progress in a changing world. *Brussels, 20.8.2009 COM (2009) 433 Final*, 10. http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2009:0433:FIN:EN:PDF

Cooper C.J., Cooper S.P., Junco D.J, Shipp E.M., Whitworth R. & Cooper S.R. (2006). "Web-based data collection: detailed methods of a questionnaire and data gathering tool". Epidemiologic Perspectives & Innovations, 3:1.

Corney, G. (2006). "Education for sustainable development: An empirical study of the tensions and challenges faced by Geography student teachers". *International Research in Geographical and Environmental Education*, 15:3, 224-240.

Corney, G., & Reid, A. (2007). Student teachers' learning about subject matter and pedagogy in education for sustainable development. *Environmental Education Research*, *13*(1), 33–54.

Cortese, A. D. (2003). The critical role of higher education in creating a sustainable future. *Planning for Higher Education*, *31*(3), 15–22.

Costanza, R., Hart, M., Posner, S., & Talberth, J. (2009). Beyond GDP: The Need for New Measures of Progress Beyond GDP: The Need for New Measures of Progress. *THE PARDEE PAPERS*, *4*(January), 1-37. http://www.oecd.org/dataoecd/29/6/42613423.pdf

Cotton D. R. E., Warren M. F., Maiboroda O. & Bailey I. (2007). 'Sustainable development, higher education and pedagogy: a study of lecturers' beliefs and attitudes', Environmental Education Research, 13:5, 579 - 597.

Creswell, J. W. (2007). Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches. London: Sage Publications.

Creswell, J. W., & Garrett, A. L. (2008). The “movement” of mixed methods research and the role of educators. *South African Journal of Education*, *28*, 321–333. https://ed.stanford.edu/sites/default/files/jo_gender_mtl_paper.pdf

Dasgupta, P. (2007a). The idea of sustainable development. *Sustainability Science*, *2*(1), 5–11.

Dasgupta, P. (2007b). Measuring Sustainable Development: Theory and Application. *Asian Development Review*, *24*(1), 1–10. http://www.adb.org/documents/periodicals/adr/pdf/ADR-Vol24-1-Dasgupta.pdf

David, C. K., Bertschy, F., Haan, G. de, & Plesse, M. (2008). *Zukunft gestalten lernen durch Bildung für nachhaltige Entwicklung: Didaktischer Leitfaden zur Veränderung des Unterrichts in der Primarschule*. Berlin: Freie Universität Berlin. http://www.ensi.org/media-global/downloads/Publications/302/Didaktik_Leifaden.pdf

Davidson, D.J. & Freudenburg, W.R. (1996). Gender and environmental risk concerns: a review and analysis of available research, *Environment and Behavior*, 28(3), 302-339.

Dawe, G., Jucker, R., & Martin, S. (2005). *Sustainable Development in Higher Education : Current Practice and Future Developments*. Heslington, York: Higher Education Academy. http://www.heacademy.ac.uk/assets/York/documents/ourwork/sustainability/sustdevinHEfinalreport.pdf

de Haan, G. (2006). “The BLK '21' programme in Germany: a 'Gestaltungskompetenz'-based model for Education for Sustainable Development”. Environmental Education Research, 12:1, 19 - 32.

Delors, J. (1996). Η εκπαίδευση ή η αναγκαία ουτοπία. In UNESCO (Ed.), *Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ένας θησαυρός κρύβεται σε αυτήν*. Odile Jacob. http://benl.primedu.uoa.gr/ptde/database-ptde/politiki&ekpaidefsi.pdf

Diekmann A. (2002). Empirische Sozialforschung: Grundlagen, Methoden, Anwendungen. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

Diekmann, A., Jaeger, C. C. (1996). Aufgaben und Perspektiven der Umweltsoziologie. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 48(36), 11-27.

Dietz, T., Kalof, L. & Stern, P.C. (2002). Gender, values and environmentalism, *Social Science Quarterly*, 83(1), 353-364.

Dlouhá, J., Glavič, P., & Barton, A. (2017). Higher education in Central European countries – Critical factors for sustainability transition. *Journal of Cleaner Production*, *151*, 670–684.

Dobson, A. (1996). “Environment sustainabilities: An analysis and a typology”, Environmental Politics, 5: 3, 401 - 428.

Dobson, A. (2007). Environmental Citizenship : Towards Sustainable Development. *Sustainable Development*, *15*, 276–285.

Dodds, F. (2000). Earth Summit 2002-A New Deal. London: Earthscan Publications Ltd.

Doyle, T. (1998). Sustainable development and Agenda 21: The secular bible of global free markets and pluralist democracy. *Third World Quarterly*, *19*(4), 771–786.

Du Pisani, J. A. (2006). “Sustainable development - historical roots of the concept”, Journal of Integrative Environmental Sciences, 3:2, 83-96.

Dunlap, R. E., & Catton, W. R. (1979). Environmental Sociology. *Annual Review of Sociology*, *5*(1), 243-273.

Dyment, J. & Hill, A. (2015). You mean I have to teach sustainability too? Initial teacher education students' perspectives on the sustainability cross-curriculum priority. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(3), 21-35.

Dyment, J. E., J. M. Davis, D. Nailon, S. Emery, S. Getenet, N. McCrea, & A. Hill. (2014). The Impact of Professional Development on Early Childhood Educators' Confidence, Understanding and Knowledge of Education for Sustainability. *Environmental Education Research*, 20(5), 660-679.

Elliott, J. (1999). "Sustainable Society and Environmental Education: Future Perspectives and Demands for the Educational System", *Cambridge Journal of Education*, 29:3, 325-340.

Elliott, J. A. (2008). *An Introduction to Sustainable Development* (3rd Ed.). Routledge.

Escobar A. (1996). Construction nature. Elements for a post-structuralist political ecology. *Futures*, 28(4): 325–343.

European Commission. (2013). COMMISSION STAFF WORKING DOCUMENT: Progress on "GDP and beyond" actions. *Brussels, 2.8.2013 SWD (2013) 303 Final*, *1*, 1–36. http://ec.europa.eu/environment/enveco/pdf/SWD_2013_303.pdf

European Commission. (2018). *Proposal for a COUNCIL RECOMMENDATION on Key Competences for LifeLong Learning*. (Council of the European Union, Ed.) (SWD(2018)). Brussels.

European Parliament. (2009). BEYOND GDP: Measuring progress, true wealth and the well-being of nations (19-20 November 2007 Conference Proceedings). Brussels organised: European Commission, European Parliament, Club of Rome, WWF and OECD. www.beyond-gdp.eu

EUROSTAT. (2016). Women teachers largely over-represented in primary education in the EU. *Newsrelease*, *189*(October). http://ec.europa.eu/eurostat/documents/2995521/7672738/3-04102016-BP-EN.pdf/9f0d2d04-211a-487d-87c3-0a5f7d6b22ce

Evans, N. S., Stevenson, R. B., Lasen, M., Ferreira, J. A., & Davis, J. (2017). Approaches to embedding sustainability in teacher education: A synthesis of the literature. *Teaching and Teacher Education*, *63*, 405–417.

Ewoldt, D. (2007). What does sustainability really mean? Relocalize.net: The Relocalization Network. http://old.relocalize.net/what_does_sustainability_really_mean

Fabrigar, L. R., MacDonald, T. K., & Wegener, D. T. (2005). The structure of attitudes BT - The handbook of attitudes. In D. Albarracin, B. T. Johnson, & M. P. Zanna (Eds.), *The Handbook of Attitudes* (pp. 79–124). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

Fadeeva, Z., & Galkute, L. (2012). Looking for Synergies: Education for Sustainable Development and the Bologna Process. *Journal of Education for Sustainable Development*, *6*(1), 91–100.

Fadeeva, Z., Galkute, L., Mader, C., & Scott, G. (2014). Assessment for Transformation – Higher Education Thrives in Redefining Quality Systems. In Z. Fadeeva, L. Galkute, C. Mader, & G. Scott (Eds.), *Sustainable Development and Quality Assurance in Higher Education: Transformation of Learning and Society* (pp. 1–23). Hampshire: Palgrave Studies in Global Higher Education Series.

Farmer J., Knapp D., & Benton G. M. (2007). “An Elementary School Environmental Education Field Trip: Long-Term Effects on Ecological and Environmental Knowledge and Attitude Development”, THE JOURNAL OF ENVIRONMENTAL EDUCATION, 38:3, 33-42

Ferreira J., Ryan L., Tilbury D. (2007). Mainstreaming Education for Sustainability in Initial Teacher Education in Australia: A review of existing professional development models, *Journal of Education for Teaching*, 33 (2), 225-239.

Fien J. & Tilbury D. (2002). «The global challenge of sustainability» στο D. Tilbury, R. Stevenson, J. Fien, D. Schreuder (επιμ.) Education and Sustainable Development Responding to the Global Challenge, Cambridge: IUCN, 1-12.

Fien, J. (2004). Educational policy and practice for sustainable development, in *Education for Sustainability, ed. V. Farrell, in Encyclopedia of Life Support Systems (EOLSS*). UNESCO: Oxford. https://www.eolss.net/Sample-Chapters/C11/E6-61-05-01.pdf

Filho, W. L. (2015). Education for Sustainable Development in Higher Education: Reviewing Needs. In W. L. Filho (Ed.), *Transformative Approaches to Sustainable Development at Universities, World Sustainability Series* (pp. 3–12). Springer International Publishing Switzerland.

Filho, W., L., Manolas, E., & Pace, P. (2015). The future we want. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, *16*(1), 112–129.

Firth, R. & Winter, C. (2007). “Constructing education for sustainable development: The secondary school geography curriculum and initial teacher training”. *Environmental Education Research*, 13:5, 599-619.

Fisher, P. & McAdams, E. (2015). Gaps in sustainability education: the impact of higher education coursework on perceptions of sustainability. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 16(4), 407-423.

Fleurbaey, M. (2008). Beyond GDP: Is There Progress in the Measurement of Individual Well-Being and Social Welfare? Paris: CMEPSP. http://www.stiglitz-sen-fitoussi.fr/documents/Beyond_GDP.pdf

Flouris, G., & Ivrinteli, M. (2004). Global themes in the social studies curriculum of Greek primary education: the case of the 1982 and 2000 reforms. *Mediterranean Journal of Educational Studies*, *9*(2), 23–38.

Foley, R. W., Archambault, L. M., Hale, A. E., & Dong, H.-K. (2017). Learning Outcomes in Sustainability Education Among Future Elementary School Teachers. *Journal of Education for Sustainable Development*, *11*(111), 33–51.

Foster J. (2001). “Education as Sustainability”, *Environmental Education Research*, 7:2, 153-165.

Foster J. (2002) “Sustainability, Higher Education and the Learning Society”, *Environmental Education Research*, 8:1, 35-4I.

Fousekis P. & Lekakis J. N. (1997). “Greece's institutional response to sustainable development”, Environmental Politics, 6:1, 131 -152

Frazier J. G. (1997). “Sustainable development: modern elixir or sack dress?” *Environmental Conservation*, 24:2, 182–193

Fukuda-Parr, S. (2003). The Human Development Paradigm: Operationalizing Sen's Ideas on Capabilities. *Feminist Economics*, *9*(2-3), 301-317.

Gayford C. (2004). "A model for planning and evaluation of aspects of education for sustainability for students training to teach science in primary schools". *Environmental Education Research*. 10:2, 255-271.

Geores, M. E. (2001). Human–Environment Relationship: Carrying Capacity. *International Encyclopaedia of the Social & Behavioral Sciences*. Elsevier Science Ltd.

Gerstenfeld M. (1999). *Περιβάλλον και σύγχυση* (μτφ. Μ. Σόλμαν). Αθήνα: Λιβάνη

Gilbert, R, *Stevenson*, D., *Girardet*, H. & *Stern*, R. (*1996*) *Making Cities Work: The Role of Local Authorities in the Urban Environment*. London: Earthscan.

Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. New Brunswick: Aldine Transaction. http://www.sxf.uevora.pt/wp-content/uploads/2013/03/Glaser_1967.pdf

Glasser, H., & Hirsh, J. (2016). Toward the Development of Robust Learning for Sustainability Core Competencies. *Sustainability: The Journal of Record*, *9*(3), 121–134.

Glassey, J., & Haile, S. (2012). Sustainability in chemical engineering curriculum. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, *13*(4), 354–364.

Graedel, T. E. (2002). Quantitative sustainability in a college or university setting. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, *3*(4), 346–358.

Gray, P. C. R., & Wiedemann, P. M. (1999). Risk management and sustainable development: Mutual lessons from approaches to the use of indicators. *Journal of Risk Research*, *2*(3), 201–218.

Greene O. (2001). "Environmental issues", στο Baylis J. & Smith S. The Globalization of World Politics (2nd ed). Oxford: University Press. 387- 413.

Greene, J. C. (2008). Is mixed methods social inquiry a distinctive methodology? *Journal of Mixed Methods Research*, *2*(1), 7–22.

Grober, U. (1999). „Der Erfinder der Nachhaltigkeit". Die Zeit, Nr. 48/25-11-1999: 98. http://www.agenda21-treffpunkt.de/archiv/99/pr/zei4898nachhalt.htm

Grober, U. (2001). *„*Die Idee der Nachhaltigkeit als zivilisatorischer Entwurf". *Politik und Zeitgeschichte, 24.* http://www.bpb.de/files/7BHTYD.pdf

Grober, U. (2002a). *"Konstruktives braucht Zeit: Über die langsame Entdeckung der Nachhaltigkeit". Politik und Zeitgeschichte, 31-32.*

Grober, U. (2002b). TIEFE WURZELN: EINE KLEINE BEGRIFFSGESCHICHTE VON "SUSTAINABLE DEVELOPMENT" – NACHHALTIGKEIT. *Natur und Kultur*, *3*(1), 116-128. http://www.umweltethik.at/download.php?id=351.

Grober, U. (2006). „... DER SCHÖNSTE STERN AM FIRMAMENT" ÜBER DEN BLICK VON AUßEN AUF DEN BLAUEN PLANETEN. Natur und Kultur, 7(2), 111-124. http://www.umweltethik.at/download.php?id=344.

Grober, U. (2007). "*Deep roots – A conceptual history of 'sustainable development' (Nachhaltigkeit)". Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB): Best.-Nr. P 2007-002.* http://bibliothek.wz-berlin.de/pdf/2007/p07-002.pdf *&* http://bibliothek.wzb.eu/pdf/2007/p07-002.pdf

Gudz, N. A. (2004). Implementing the sustainable development policy at the University of British Columbia: An analysis of the implications for organisational learning. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, *5*(2), 156–168.

Haggarty, L. (1996). "What is content analysis?" Medical Teacher, 18:2, 99 - 101.

Hajer, M.A. (1995). *The Politics of Environmental Discourse: Ecological Modernization and the Policy Process*. Oxford University Press: New York.

Hall, J., Giovannini, E., Morrone, A., & Ranuzzi, G. (2010). *A Framework to Measure the Progress of Societies: OECD Statistics Working Papers, 2010/05*. (OECD, Ed.). Paris: OECD Publishing.

Hall, R. (2013). Mixed methods: In search of a paradigm. In T. Le & Q. Le (Eds.), *Conducting Research in a Changing and Challenging World* (pp. 71–78). New York: Nova Science Publishers.

Hammond G. P. (2006). "People, planet and prosperity: The determinants of humanity's environmental footprint" *Natural Resources Forum*. 30: 1, 27-36.

Haney, J. J., Lumpe, A. T, & Czerniak C. M. (2002). "From beliefs to actions: the beliefs and actions of teachers implementing change". Journal of Science Teacher Education, 13:3, 171-187.

Hanley, N. (2000). Macroeconomic Measures of "Sustainability." *Journal of Economic Surveys*, *14*(1), 1-30.

Harrits, G. S. (2011). More than method?: A discussion of paradigm differences within mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, *5*(2), 150–166.

Hart, S. & Milstein, M.B. (1999). "*Global Sustainability and the Creative Destruction of Industries*" *Sloan Management Review* 41(1), 23-33. http://www.ce.cmu.edu/~gdrg/readings/2006/09/26/Hart_GlobalSustainabilityAndTheCreativeDestructionOfIndustries.pdf

Hart, S. L., & Milstein, M. B. (1999). Global Sustainability and the Creative Destruction of Industries. *Sloan Management Review*, *41*(1), 23–33.

Hasson, F., Keeney, S., & McKenna, H. (2000). Research guidelines for the Delphi survey technique. *Journal of Advanced Nursing*, *32*(4), 1008–1015.

Heimlich, J. E. & Ardoin, N. M. (2008). 'Understanding behavior to understand behavior change: a literature review', Environmental Education Research, 14:3, 215 - 237.

Held M. (2000). „Geschichte der Nachhaltigkeit". *Natur und Kultur*. 1:1. 17–31. http://www.umweltethik.at/download.php?id=359

Henderson, K. & Tilbury, D. (2004). *Whole-School Approaches to Sustainability: An International Review of Sustainable School Programs.* Report Prepared by the Australian Research Institute in Education for Sustainability (ARIES) for the Department of the Environment and Heritage, Australian Government.

Heselink, F., Van Kempen, P., Wals, A. (2000) (επιμ.). ESDebate International Debate on Education for Sustainable Development, Gland, Cambridge: IUCN. www.iucn.org/dbtw-wpd/edocs/2000-034.pdf

Höfer, R. (2009). "History of the Sustainability Concept – Renaissance of Renewable Resources". RSC Green Chemistry No.4: Sustainable Solutions for Modern Economies. *(RSC Green Chemistry Series).* Cambridge: RSC Publishing.

http://www.rsc.org/ebooks/archive/free/BK9781847559050/BK9781847559050-00001.pdf

Holdsworth, S., & Thomas, I. (2015). Framework for Introducing Education for Sustainable Development into University Curriculum. *Journal of Education for Sustainable Development*, 9(2), 137–159.

Hopfenberg, R. (2003). Human Carrying Capacity Is Determined by Food Availability. *Population and Environment*, *25*(2), 109-117. http://www.panearth.org/WVPI/Papers/CarryingCapacity.pdf.

Hopkins C., Damlamiam J. & Lopez Ospina G. (1996) "Evolving towards Education for Sustainable Development: An International Perspective", *Nature and Resources*, 32(3), 2-11.

Hopkins, C. & McKeown, R. (2001). "Education for Sustainable Development past experience, present action and future prospects", *Educational Philosophy and Theory*, 33(2), 231-244.

Hopkins, C. & McKeown, R. (2002). "Education for sustainable development an international perspective" στο D. Tilbury, R. Stevenson, J. Fien, D. Schreuder (επιμ.) Education and Sustainable Development Responding to the Global Challenge, Cambridge: IUCN, 13-24.

Huber, J. (2000). Towards industrial ecology: sustainable development as a concept of ecological modernization. *Journal of Environmental Policy & Planning*, *2*(4), 269-285.

Huckle, J (2006): "Education for Sustainable Development: A briefing paper for the Training and Development Agency for Schools", Revised edition - October 2006. Bedford.

Huckle, J. (2012). Sustainable Development. In J. Arthur & A. Peterson (Eds.), *the Routledge Companion to Education* (pp. 362-371). Routledge.

Huckle, J., & Wals, A. (2015). The UN Decade of Education for Sustainable Development: business as usual in the end. *Environmental Education Research*, 21(3), 491-505.

Hunter, L. M., Hatch, A., & Johnson, A. (2004). Cross-national gender variation in environmental behaviors. *Social Science Quarterly*, 85(3), 677-694.

Ihlen, Ø., & Roper, J. (2011). Corporate Reports on Sustainability and Sustainable Development: "We Have Arrived." *Sustainable Development*, *online*.

IUCN (1991). Caring for the Earth: A Strategy for Sustainable Living. Gland, Switzerland: IUCN/ UNEP/WWF.

Ivanic, M. & Martin, W. (2008). "Implications of Higher Global Food Prices for Poverty in Low-Income Countries", Policy Research Working Paper 4594, Washington, D.C. http://www-wds.worldbank.org/servlet/WDSContentServer/WDSP/IB/2008/04/16/000158349_20080416103709/Rendered/PDF/wps4594.pdf

Ivanic, M., & Martin, W. (2010). PROMOTING GLOBAL AGRICULTURAL GROWTH AND POVERTY REDUCTION. *114th EAAE Seminar-Structural Change in Agriculture*. Berlin: The World Bank. http://ageconsearch.umn.edu/bitstream/61098/2/ivanic.pdf.

Jänicke, M., & Jacob, K. (2008). Die dritte industrielle Revolution. *Internationale Politik*, *10*(63), 32-40.

Jensen, B. B. & Schnack, K. (2006) “The action competence approach in environmental education”, Environmental Education Research, 12:3, 471 - 486.

Jickling B. (1994). “Why I Don't Want My Children to Be Educated for Sustainable Development”. *Trumpeter*, 11:3, 114-16. http://trumpeter.athabascau.ca/index.php/trumpet/article/viewFile/325/498

Jickling, B. & Wals, A.E.J. (2008). 'Globalization and environmental education: looking beyond sustainable development', Journal of Curriculum Studies, 40:1, 1 - 21.

Johnson, B. T., Maio, G. R., & Smith-McLallen, A. (2005). Communication and Attitude Change: Causes, Processes and Effects. In D. Albarracin, B. T. Johnson, & M. P. Zanna (Eds.), *The Handbook of Attitudes* (pp. 617–670). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come. *Educational Researcher*, *33*(7), 14–26.

Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A. J., & Turner, L. A. (2007). Toward a Definition of Mixed Methods Research. *Journal of Mixed Methods Research*, *1*(2), 112–133.

Johnston, P., Everard, M., Santillo, D. & Robert, K.H. (2007). “Reclaiming the Definition of Sustainability”. Environmental Science and Pollution Research, 14:1, 60-66.

Jonker, J., Stark, W., & Tewes, S. (2011). *Corporate Social Responsibility und nachhaltige Entwicklung: Einführung, Strategie und Glossar*. Berlin: Springer.

Jucker R. (2002). “Sustainability? Never heard of it! Some basics we shouldn’t ignore when engaging in education for sustainability*”, International Journal of Sustainability in Higher Education*, 3:1, 8-18.

Jucker, R. (2011). ESD between Systemic Change and Bureaucratic Obfuscation: Some Reflections on Environmental Education and Education for Sustainable Development in Switzerland. *Journal of Education for Sustainable Development*, *5*(1), 39-60.

Kabel, C., & Hochfeld, C. (2010). *Nachhaltige Industriepolitik: Wie man die Grüne industrielle Revolution gestaltet*. Berlin: Heinrich-Böll-Stiftung. http://www.boell.de/downloads/Endf_Nachhaltige_Industriepolitik_komplett.pdf.

Kagawa F. (2007). “Dissonance in students' perceptions of sustainable development and sustainability: Implications for curriculum change” International Journal of Sustainability in Higher Education, 8(3), 317 – 338.

Kajikawa Y (2008). “Research core and framework of sustainability science”. *Sustainability Science,* 3(2) 215–239*.*

Kallio, E. (2011). Integrative thinking is the key: An evaluation of current research into the development of adult thinking. *Theory & Psychology*, *21*(6), 785–801.

Kalsoom, Q., & Khanam, A. (2017). Inquiry into sustainability issues by preservice teachers: A pedagogy to enhance sustainability consciousness. *Journal of Cleaner Production*, *164*, 1301–1311.

Kanbar, N. (2012). Can ESD Address Challenges in the Arab Region ? Examining Business Students’ Attitudes and Competences on ESD : A Case Study from Lebanon of the Tempus RUCAS Project. In V. Makrakis & N. Kostoulas-Makrakis (Eds.), *New Technologies, Education for Sustainable Development and Critical Pedagogy* (pp. 167–184). Rethymnon: ICTeESD University of Crete.

Karatzoglou, B. (2013). An in-depth literature review of the evolving roles and contributions of universities to Education for Sustainable Development. *Journal of Cleaner Production*, *49*, 44–53.

Karras, K. G. (2014). European Education Policies and the Uniformization of Higher Education in Europe: Some 'Lessons' from the Bologna Process for Education and Teacher Education in Africa. *The Development of Higher Education in Africa: Prospects and Challenges*, *21*, 375–399.

Katayama J. & Gough S. (2008). "Developing sustainable development within the higher education curriculum: observations on the HEFCE strategic review*", Environmental Education Research,* 14(4), 413 - 422

Keeley, B. (2007). *Human capital: How what you know shapes your life*. (OECD, Ed.). Paris: ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT

Keiner, M. (2005). "History, Definition(s) and Models of 'Sustainable Development' ". ETH Zürich: http://e-collection.ethbib.ethz.ch/eserv/eth:27943/eth-27943-01.pdf

Kelle, U. (2008). *Die Integration qualitativer und quantitativer Methoden in der empirischen Sozialforschung* (2nd ed.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Kemp, R. & Martens, P. (2007). "Sustainable development: how to manage something that is subjective and never can be achieved?" *Sustainability: Science, Practice, & Policy* 3:2, 5-14. http://ejournal.nbii.org/archives/vol3iss2/0703-007.kemp.html.

King, K. (2009). Education, skills, sustainability and growth: Complex relations. *International Journal of Educational Development*, *29*(2), 175–181.

Klugman, J., Rodríguez, F., & Choi, H.-J. (2011). *the HDI 2010: New Controversies, Old Critiques (Human Development Research Paper 2011/01)*. (UNDP, Ed.). New York: United Nations Development Programme. http://hdr.undp.org/en/reports/global/hdr2011/papers/HDRP_2011_01.pdf

Knapp, D. (2000). "The Thessaloniki Declaration: A Wake-Up Call for Environmental Education?" *Journal of Environmental Education*, 31:3, 32-39.

Komiyama, H., Takeuchi, K. (2006). "Sustainability science: building a new discipline". Sustainability Science, 1(1): 1–6.

Kostoulas-Makrakis, N. (2015). Integrating Sustainable Happiness in pre-Service Teacher Training Enabled through the Earth Charter Lenses. In Κ. ΚΑΡΡΑΣ, Μ. ΣΑΚΕΛΛΑΡΙΟΥ, Α. ΠΕΔΙΑΔΙΤΗΣ, & Μ. ΔΡΑΚΑΚΗΣ (Eds.), *Διεθνές Συμπόσιο με θέμα «Παιδαγωγική της χαράς. Προς ένα αντισυμβατικό σχολείο»* (pp. 171–184). Ρέθυμνο: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης.

Kostoulas-Makrakis, N. (2017). The Earth Charter through the Lenses of Sustainability Justice. In *9th International Conference in Open & Distance Learning* (pp. 11–18). Athens: The Hellenic Open University and the Hellenic Network for Open and Distance Learning.

Kostoulas-Makrakis, N., & Makrakis, V. (2012). PROCESSES, STRATEGIES AND PRACTICES FOR TURNING THE UNIVERSITY OF CRETE INTO A SUSTAINABLE UNIVERSITY. *Discourse and Communication for Sustainable Education*, *3*, 5–22.

Krabbes, K. (2003). Lehrer(aus)bildung für eine nachhaltige Entwicklung, στο Entwicklungszeiten: Ausgewählte Texte von der DGfE-Jahrestagung Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe, Universität Bremen, Arbeitsgebiet Grundschulpädagogik, Hrsg. von Ursula Carle & Anne Unckel, 29-33.

Krapivin, V. F., & Varotsos, C. A. (2007). *Globalisation and Sustainable Development: Environmental Agendas*. Chichester: Springer.

Krippendorff K. (2004). Content Analysis: An Introduction to Its Methodology. 2nd edition, Thousand Oaks, CA: Sage Publications Inc.

Krosnick, J. A., Judd, C. M., & Wittenbrink, B. (2005). The Measurement of Attitudes. In D. Albarracin, B. T. Johnson, & M. P. Zanna (Eds.), *The Handbook of Attitudes* (pp. 405–414). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

Krott M. (2001). Die Wurzeln des Prinzips der Nachhaltigkeit. Die Welt, 17-10-2001: 16. http://www.welt.de/print-welt/article481613/Die_Wurzel_des_Prinzips_Nachhaltigkeit.html

Kubiszewski, I., Costanza, R., Franco, C., Lawn, P., Talberth, J., Jackson, T., & Aylmer, C. (2013). Beyond GDP: Measuring and achieving global genuine progress. *Ecological Economics*, *93*, 57–68. https://www.academia.edu/3636103/Beyond_GDP_Measuring_and_Achieving_Global_Genuine_Progress

Kyridis, A., Mavrikaki, E., Tsakiridou, H., Daikopoulos, J. & Zigouri, H. (2005). "An analysis of attitudes of pedagogical students towards environmental education in Greece", International Journal of Sustainability in Higher Education, 6:1, 54-64.

Lam, D. (2005). How the World Survived the Population Bomb: An Economic Perspective, στο Asefa, S. (Ed.). *The Economics of Sustainable Development*. Kalamazoo, Michigan, 99-132.

Landorf, H., Doscher, S., & Rocco, T. (2008). Education for sustainable human development: Towards a definition. *Theory and Research in Education*, *6*(2), 221-236.

Lange, H. (2002). Social science and nature. A review of environmental sociology in Germany. *Nature Sciences Sociétés*, *10*(3), 16-26.

Leal Filho, W., Raath, S., Lazzarini, B., Vargas, V. R., de Souza, L., Anholon, R., Quelhas, O. L.G., Haddad, R., Klavins, M., Orlovic, V. L. (2018). The role of transformation in learning and education for sustainability. *Journal of Cleaner Production*, *199*, 286–295.

Liarakou, G., Daskolia, M., Flogaitis, E. (2007). Investigating the Associative Meanings of 'Sustainability' among Greek Kindergarten Teachers. *International Journal of Interdisciplinary Social Sciences*, 1(5), 29-36.

Loorbach, D. (2007). Governance for sustainability. *Sustainability: Science, Practice, & Policy 3(2):1-4.* http://ejournal.nbii.org/archives/vol3iss2/editorial.loorbach.htm.

Lozano, R., Ceulemans, K., Alonso-Almeida, M., Huisingh, D., Lozano, F. J., Waas, T, Lambrechts, W., Lukman, R., Hugé, J. (2015). A review of commitment and implementation of sustainable development in higher education: Results from a worldwide survey. *Journal of Cleaner Production*, *108*, 1–18.

Lozano-García, F. J., Gándara, G., Perrni, O., Manzano, M., Hernández, D. E., & Huisingh, D. (2008). Capacity building: a course on sustainable development to educate the educators. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, *9*(3), 257–281.

Makrakis V. (2006). Preparing United Arab Emirates Teachers for Building a Sustainable Society. Heraklion: e-media University of Crete.

Makrakis, V. (2012). Exploring University Students' Competence on Learning to Live Together Sustainably: An International Survey Research. In *16th UNESCO-APEID International Conference 21-23 Nov.* (pp. 1–14). Bangkok. http://www.unescobkk.org/fileadmin/user_upload/apeid/Conference/16thConference/papers/makrakis_paper_UNESCO_APEID.pdf

Makrakis, V. (2014). Transforming University Curricula towards Sustainability: A Euro-Mediterranean Initiative. In T. D. Ken & H. E. Muga (Eds.), *Handbook of Research on Pedagogical Innovations for Sustainable Development* (pp. 619–640).

Makrakis, V. (2017). UNLOCKING THE POTENTIALITY AND ACTUALITY OF ICTs IN DEVELOPING SUSTAINABILITY-JUSTICE CURRICULA AND SOCIETY. *Knowledge Cultures*, *5*(2), 103–122.

Makrakis, V., & Kostoulas-Makrakis, N. (2012). Course curricular design and development of the MSc programme in the field of ICT in education for sustainable development. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, *14*(2), 5–40.

Makrakis, V., & Kostoulas-Makrakis, N. (2013a). A Methodology for Reorienting University Curricula to Address Sustainability: The RUCAS-Tempus Project Initiative. In S. Caeiro, W. Leal Filho, C. Jabbour, & U. M. Azeiteiro (Eds.), *and Sustainability Assessment Tools in Higher Education Institutions* (pp. 323–344).

Makrakis, V., & Kostoulas-Makrakis, N. (2013b). Sustainability in higher education: A comparative study between European Union and Middle Eastern universities. *International Journal of Sustainable Human Development*, *1*(1), 31–38.

Makrakis, V., & Kostoulas-Makrakis, N. (2015). RUCAS: Cross-regional ESD professional development for reorienting university curricula to address sustainability. In D. Kapitulčinová, J. Dlouhá, A. Ryan, J. Dlouhý1, A. Barton, M. Mader, … K. V. Mally (Eds.), *Leading Practice Publication: Professional development of university educators on Education for Sustainable Development in European countries* (pp. 56–61). Prague: University Educators for Sustainable Development. https://platform.ue4sd.eu/uploads/practices/2/downloads/RUCAS%20Example.pdf

Makrakis, V., & Kostoulas-Makrakis, N. (2016). Bridging the qualitative-quantitative divide: Experiences from conducting a mixed methods evaluation in the RUCAS programme. *Evaluation and Program Planning*, *54*, 144–151.

Makrakis, V., Kostoulas-Makrakis, N., & Kanbar, N. (2012). Developing and Validating an ESD Student Competence Framework: A Tempus-RUCAS Initiative. Rethymnon: RUCAS-Reorient University Curricula to address Sustainability.

Malandrakis, G. (2018). Influencing Greek pre-service teachers' efficacy beliefs and self-confidence to implement the new 'Studies for the Environment' curricula. *Environmental Education Research*, *24*(4), 537–563.

Malandrakis, G., Panaras, G., & Papadopoulou, P. (2017). Assessing the Sustainability of the University of Western Macedonia. *Procedia Environmental Sciences*, *38*(June), 890–897.

Malandrakis, G., Papadopoulou, P., Gavrilakis, C., & Mogias, A. (2018). An education for sustainable development self-efficacy scale for primary pre-service teachers: construction and validation. *The Journal of Environmental Education*, *0*(0), 1–18.

Martin, B. R., & Austen, H. (1999). The Art of Integrative Thinking. *Rotman Management*, *Fall*, 10–13.

Mason, J. (2018). *Qualitative researching* (3rd ed.). London: SAGE.

Mathar, R. (2010). Gesundheit, Gerechtigkeit und nachhaltige Entwicklung. *Führung*, *6*, 185–187. http://www.ensi.org/media-global/downloads/Publications/305/Schulverwaltung6_10.PDF

Max-Neef, M. (1995). Economic growth and quality of life: a threshold hypothesis. *Ecological Economics*, *15*, 115-118.

McKeown R. & Hopkins C. (2003). 'EE ≠ESD: defusing the worry', Environmental Education Research, 9:1, 117 - 128.

McKibben, B. (2007). *Deep Economy: Economics as if the World Mattered*. Oxford: Oneworld Publications.

McManus-Holroyd, A. E. (2007). Interpretive Hermeneutic Phenomenology: Clarifying Understanding. *Indo-Pacific Journal of Phenomenology*, *7*(2), 1–12.

Meadows, D. H., Meadows D. L., Randers J. & Behrens W.W. III. (1972). *The Limits to Growth: A Report for the Club of Rome's Project on the Predicament of Mankind.* New York: Universe Books.

Mebratu, D. (1998). Sustainability and sustainable development: Historical and conceptual review. *Environmental Impact Assessment Review*, *18*(6), 493-520.

Merritt, E., Hale, A., & Archambault, L. (2018). Changes in pre-service teachers' values, sense of agency, motivation and consumption practices: A case study of an education for sustainability course. *Sustainability (Switzerland)*, *11*(1).

Middleton J. (2002) Sustainable Development Policy, στο T. Munn (Επιμ.), Encyclopedia of Global Environmental Change. Chichester: John Wiley & Sons, τ. 4: 422-426.

Mitcham, C. (1995). "The concept of sustainable development: its origins and ambivalence". Technology in Society, 17:3, 311-326.

Mitlin, D. (1992). "Sustainable Development: a Guide to the Literature". Environment and Urbanization, 4(1), 111-124.

Mohr, J. (2011). *From an affluent society to a happy society: Vital signs promising a change and the impacts on industries*. Hamburg: Diplomica Verlag.

Mol, A. P. J. (2010). Social Theories of Environmental Reform: Towards a Third Generation. Στο M. Gross & H. Heinrichs (Eds.), *Environmental Sociology: European Perspectives and Interdisciplinary Challenges* (pp. 19-39). Dordrecht: Springer Netherlands.

Moore, J. (2005). Seven recommendations for creating sustainability education at the university level: A guide for change agents. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, *6*(4), 326–339.

Morgan, D. L. (2014). Methodological Implications of Combining Qualitative and Quantitative Methods. *Journal of Mixed Methods Research*, *1*(1), 48–76.

Morse S. (2008). Post-sustainable development. *Sustainable Development*, 16(5):341–352.

Moseley C., Reinke K., & Bookout V. (2002). "The effect of teaching outdoor environmental education on preservice teachers' attitudes toward self-efficacy and outcome expectancy", *The Journal of Environmental Education*, 34:1, 9-15.

Mulder, K. (2007). Don't preach. Practice! The acceptability of normative statements in academic sustainability education. In W. L. Filho, E. I. Manolas, M. N. Sotirakou, & G. A.

Boutakis (Eds.), *Higher Education and the Challenge of Sustainability: Problems, Promises and Good Practice: 1st European Conference on Education for Sustainable Development* (pp. 155–166). Orestiada: Evrographics. http://dimitra.duth.gr/files/Higher_Education.pdf

Mulder, K. F. (2010). Don't preach. Practice! Value laden statements in academic sustainability education. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, *11*(1), 74–85.

Müller-Christ, G., Sterling, S., Van Dam-Mieras, R., Adomßent, M., Fischer, D., & Rieckmann, M. (2014). The role of campus, curriculum, and community in higher education for sustainable development - A conference report. *Journal of Cleaner Production*, 62, 134–137

Munasinghe M. (1996). *Environmental Impacts of Macroeconomic and Sectoral Policies*. Washington, D.C.: World Bank.

Munasinghe, M. (2009). Sustainable Development in Practice: Sustainomics Methodology and Applications. Cambridge: Cambridge University Press.

Munn, R. E. (1992). Towards sustainable development. *Atmospheric Environment*, *26A* (15), 2725-2731.

Murphy, J., & Gouldson, A. (2000). Environmental policy and industrial innovation: integrating environment and economy through ecological modernisation. *Geoforum*, *31*(1), 33-44

Nath, B. (2005). "EDUCATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT: THE JOHANNESBURG SUMMIT AND BEYOND", στο Hens, L., & Nath, B. (Eds.). (2005). *The World Summit on Sustainable Development: The Johannesburg Conference*. Dordrecht: Springer, 275-298.

Natkin, L. W., & Kolbe, T. (2016). Enhancing sustainability curriculum through faculty learning communities. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, *17*(4), 540–558.

Neejjes, K. (2002). Ecological Degradation: A Cause for Conflict, a Concern for Survival, στο Dobson, A. (Ed.). Fairness and Futurity: Essays on Environmental Sustainability and Social Justice. Oxford: Oxford University Press, 249-278.

Nespor, J. (1987). "The role of beliefs in the practice of teaching". Journal of Curriculum Studies, 19:4, 317 - 328.

Newman, L., & Dale, A. (2008). Limits to growth rates in an ethereal economy. *Futures*, *40*(3), 261–267.

Nickerson, R. S. (2003). *Psychology and Environmental Change*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

Nikel, J. (2007) Making sense of education 'responsibly': findings from a study of student teachers' understanding(s) of education, sustainable development and Education for Sustainable Development, *Environmental Education Research*, 13:5, 545 - 564

O'Flaherty, J., & Liddy, M. (2018). The impact of development education and education for sustainable development interventions: a synthesis of the research. *Environmental Education Research*, *24*(7), 1031–1049.

O'Neill, B. (2001). Cassandra/Cornucopian Debate. In N. J. Smelser & P. B. Baltes (Eds.), *International Encyclopaedia of the Social & Behavioral Sciences* (pp. 1525-1529). Oxford: Pergamon.

OECD. (2003). Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations. Summary of the final report "Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society1". (DeSeCo): OECD/DeSeCo/Rychen/Nov 11

OECD. (2005). THE DEFINITION AND SELECTION OF KEY COMPETENCIES: Executive Summary. Paris: OECD.

Olson, J., & Zanna, M. P. (1993). Attitudes and Attitude Change. *Annual Review of Psychology*, *44*, 117–154.

Olson, M., & Kendrick, R. V. (2008). Origins of Attitudes. In W. D. Crano & R. Prislin (Eds.), *Attitudes and Attitude Change* (pp. 111–130). New York: Taylor & Francis Group.

Onwuegbuzie, A., & Leech, N. (2005). On becoming a pragmatic researcher: The importance of combining quantitative and qualitative research methodologies. *International Journal of Social Research Methodology: Theory and Practice*, *8*(5), 375–387.

Orman, T. F. (2016). "Paradigm" as a Central Concept in Thomas Kuhn's Thought. *International Journal of Humanities and Social Science*, *6*(10), 47–52.

Orr, D (1992). Ecological Literacy: Education and the Transition to a Postmodern World. Albany: SUNNY Press.

Orr, D. (2003). "Walking North on a Southbound Train". *Conservation Biology,* 17: 2, 348-351.

Oskamp S. & Schultz P. W. (2005). ATTITUDES AND OPINIONS (Third Edition), Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates

Oskamp, S., & Schultz, W. (2005). *Attitudes and opinions*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

Pace, P. (1996). From Belgrade to Bradford - 20 years of environmental education. In W. Filho, Z. Murphy, & K. O'Loan (Eds.). *A sourcebook for environmental education: A practical review based on the Belgrade Charter,* London: The Parthenon Publishing Group, 1-24.

Palmer, J. *(1992). "Towards a sustainable future", στο Cooper D. & Palmer J., The Environment in Question. London: Routledge. 179-184.*

Palmer, J. (1998). *Environmental Education in the 21st Century: Theory, Practice, Progress and Promise*. London: Routledge.

Panatsa, V. M., & Malandrakis, G. (2018). Student teachers' perceptions about the social pillar of urban sustainability: Attached importance and believed effectiveness of education. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, *19*(5), 998–1018.

Parkin, S., Johnston, A., Buckland, H., Brookes, F., & White, E. (2004). *Learning and Skills for Sustainable Development: Developing a sustainability literate society*. London: Higher Education Partnership for Sustainability. http://www.forumforthefuture.org/files/learningandskills.pdf

Parson, E. A., Haas P. M., & M. A. Levy. (1992). "A summary of major documents signed at the earth summit and the global forum". Environment 34 (4). http://www.ciesin.org/docs/003-312/003-312.html

Pataki, G. (2009). Ecological modernization as a paradigm of corporate sustainability. *Sustainable Development*, *17*(2), 82-91.

Péer, S., Goldman D. & Yavetz B. (2007). "Environmental Literacy in Teacher Training: Attitudes, Knowledge, and Environmental Behavior of Beginning Students", *The Journal of Environmental Education*, 39:1, 45-59.

Pepper, C. & Wildy, H. (2008). Leading for sustainability: Is surface understanding enough? *Journal of Educational Administration*, 46(5), 613-629.

Pesqueux, Y. (2009). Sustainable development: a vague and ambiguous "theory." *Society and Business Review*, 4(3), 231-245.

Plessius, H., & Ravesteyn, P. (2010). The paradox of more flexibility in education: Better control of educational activities as a prerequisite for more flexibility. In N. Reynolds & M. Turcsányi-Szabó (Eds.), *Key Competencies in the Knowledge Society: IFIP TC 3 International Conference, KCKS 2010* (pp. 301–309). Brisbane: Springer.

Pooley, J. A., & O'Connor, M. (2000). Environmental Education and Attitudes: Emotions and Beliefs are What is Needed. *Environment and Behavior*, *32*(5), 711–723.

Powell, C. (2003). The Delphi technique: Myths and realities. *Journal of Advanced Nursing*, *41*(4), 376–382.

Quental, N., Lourenço, J. M., & Silva, F. N. da. (2011). Sustainable Development Policy: Goals, Targets and Political Cycles. *Sustainable Development*, *29*, 15-29.

Rapport, D. J. (2006). Sustainability science: an ecohealth perspective. Sustainability Science, 2(1), 77-84.

Rauch, F., Streissler A. & Steiner R. (2008). Kompetenzen für Bildung für Nachhaltige Entwicklung: Konzepte und Anregungen für die Praxis. Wien: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur.

Rebello, D. (2003). "What is the role for Higher Education Institutions in the UN Decade of Education for Sustainable Development?", Theme IV, International Conference on Education for a Sustainable Future Shaping the Practical Role of Higher Education for a Sustainable Development, Charles University, Karolinum, Prague, Czech Republic, 10 – 11 September. www.unesco.org/iau/sd/pdf/Rebello.pdf

Redclift, M. (1987). *Sustainable Development: Exploring the Contradictions*. London: Methuen.

Redclift, M. (2005). Sustainable development (1987-2005): an oxymoron comes of age. *Sustainable Development*, *13*(4), 212-227.

Regier, H. (2002). Carrying Capacity. In M. K. Tolba (Ed.), *Encyclopaedia of Global Environmental Change: vol 4 Responding to global environmental change* (pp. 156-157). Chichester: John Wiley & Sons.

Reid, A. (2002). "On the Possibility of Education for Sustainable Development", Environmental Education Research, 8:1, 5-7.

Reid, A., Nikel J., Scott W. (2006). Indicators for Education for Sustainable Development: a report on perspectives, challenges and progress. London: Anglo-German Foundation for the Study of Industrial Society.

Remmers, T. (2008). *Sustainable development is learning to look ahead: Core Curriculum Learning for Sustainable Development Basic education 4 - 16 years of age-An example*

from The Netherlands. Enschede: Netherlands institute of curriculum development (SLO).

Ricard, P. M. (2010). Education for a sustainable long term. International Network Environment and School Initiatives (ENSI). http://www.ensi.org/media-global/downloads/Publications/308/Education for a sustainable long term.pdf.

Rist, G. (2008). *The History of Development: From Western Origins to Global Faith* (3rd ed.). London: Zed Books Ltd.

Roberts, C. & Roberts, J. (2008). *"Starting with the staff: how swapshops can develop ESD and empower practitioners", Environmental Education Research, 14:4, 423 - 434*

Robinson, J. (2004). "Squaring the circle? Some thoughts on the idea of sustainable development." *Ecological Economics* 48:4, 369–384. http://plippo.com/eco/eco_pdf/Squaring_the_Circle.pdf

Rode, H. & Michelsen G. (2008). 'Levels of indicator development for education for sustainable development'. Environmental Education Research, 14:1, 19 – 33.

Rogers P.P., Jalal K.F. & Boyd J.A. (2008). *An Introduction to Sustainable Development*. London: EarthScan.

Rychen D.S. & Salganik, L.H. (Eds.). (2003). Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society. Göttingen, Germany: Hogrefe & Huber.

Sagar, A. D. & Najam, A. (1998). The human development index: a critical review. *Ecological Economics*, *25*(3), 249-264.

Sauvé, L. (1996). "Environmental education and sustainable development: a further appraisal", Canadian Journal of Environmental Education, 1, 7–35.

Sauvé, L. (1999) "Environmental Education between Modernity and Postmodernity: Searching for an Integrating Educational Framework". Canadian Journal of Environmental Education, 4:1, 9-35.

Schaeffer, S. 2006. Beyond 'learning to live together': The key to education for sustainable development. Presentation at the UNESCO Expert Meeting on ESD: 'Reorienting Education to Address Sustainability', 1-3 May 2006, Kanchanaburi, Thailand.

Scoffham, S. (2000). *Environmental education: A question of values. In C. Fisher & T. Binns (Eds.), Issues in geography teaching (pp. 205-218). London: Routledge Falmer.*

Scott W. & Gough S. (2003). *Sustainable Development and Learning: Framing the Issues*, London: Routledge Falmer.

Scoullos, M., & Malotidi, V. (2004). Handbook on methods used in Environmental Education & Education for Sustainable Development. Athens: MIO-ECSDE.

Seidl, I., & Tisdell, C. A. (1999). Carrying capacity reconsidered: from Malthus' population theory to cultural carrying capacity. *Ecological Economics*, *31*(3), 395-408.

Seybold H. & Rieß W. (2006). 'Research in environmental education and Education for Sustainable Development in Germany: the state of the art', Environmental Education Research, 12:1, 47 — 63.

Shannon-Baker, P. (2016). Making Paradigms Meaningful in Mixed Methods Research. *Journal of Mixed Methods Research*, *10*(4), 319–334.

Sherren K. (2008). 'A history of the future of higher education for sustainable development', *Environmental Education Research*, 14:3, 238 - 256

Shippmann, J. S., Ash, R. A., Battista, M., Carr, L., Eyde, L. D., Hesketh, B., Sanchez, J. I. (2000). The Practice of Competency Modeling. *Personnel Psychology*.

Shiva, V. (1992). "Recovering the real meaning of sustainability". Στο Cooper D. & Palmer J., the Environment in Question. London: Routledge. 185-191.

Sibbel, A. (2009). "Pathways towards sustainability through higher education". International Journal of Sustainability in Higher Education. 10: 1, 68 – 82.

Siegel, M. A. (2006). 'High school students' decision making about sustainability', *Environmental Education Research*, 12(2), 201 - 215.

Siemer, H. S., Rammel C., Elmer, S. (2006). Pilotstudie zu Indikatoren einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. Lüneburg/ Wien: Das Zukunftsministerium-bm: bwk. www.kunz-portal.de/modules/tinycontent/content/bne_pilot_siemerforum_060619.pdf

Sinclair, M. (2004). *Learning to live together: Building skills, values and attitudes for the twenty-first century*. (UNESCO-IBE, Ed.). Geneva: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

Sleurs, W. (2008). *Competencies for ESD (Education for Sustainable Development) teachers: A framework to integrate ESD in the curriculum of teacher training institutes*. Brussels: CSCT project handbook - Comenius 2.1 http://www.unece.org/env/esd/inf.meeting.docs/SC/SC-3/CSCTHandbookCompetencesESD.pdf

Spiropoulou, D., Antonakaki, T., Kontaxaki S. & Bouras S. (2007). "Primary Teachers' Literacy and Attitudes on Education for Sustainable Development", *Journal of Science Education and Technology*, 16:5, 443–450.

Stappen R. K. (2008): *A Sustainable World is Possible: Problemlösungen für das 21. Jahrhundert mit dem Wise-Consensus Verfahren*. Eichstätt: έκδοση ιδίου: http://www.faape.org/wise-consensus-4-2008.pdf

Stappen, R. K. (2008): *A Sustainable World is Possible: Problemlösungen für das 21. Jahrhundert mit dem Wise-Consensus Verfahren*. Eichstätt: έκδοση. ιδίου: http://www.faape.org/wise-consensus-4-2008.pdf

Steinfeld J. & Mino T. (2009). "Education for sustainable development: the challenge of trans-disciplinarity". Sustainability Science, 4(1), 1-2.

Sterling, S. & Scott, W. (2008). "Higher education and ESD in England: a critical commentary on recent initiatives", *Environmental Education Research, 14:4, 386 – 398*

Sterling, S. (2001). Sustainable education-Re-visioning learning and change. Schumacher Society Briefing no. 6. Dartington: Green Books.

Sterling, S. (2004). "An Analysis of the Development of Sustainability Education Internationally: Evolution, Interpretation and Transformative Potential", στο Blewitt J. & Cullingford C. (επιμ.) *The Sustainability Curriculum: Facing the Challenge in Higher Education*, London: Earthscan, 41-62.

Sterling, S. (2010). Living in the Earth: Towards an Education for Our Times. *Journal of Education for Sustainable Development*, *4*(2), 213-218.

Stern, M. J., Powell, R. B., & Hill, D. (2014). Environmental education program evaluation in the new millennium: what do we measure and what have we learned? *Environmental Education Research*, *20*(5), 581–611.

Stern, P. C. (2000). Toward a Coherent Theory of Environmentally Significant Behavior. *Journal of Social Issues*, *56*(3), 407–424.

Stiglitz, J., Sen, A., & Fitoussi, J.-P. (2008). COMMISSION ON THE MEASUREMENT OF ECONOMIC PERFORMANCE AND SOCIAL PROGRESS. Paris: CMEPSP. http://www.stiglitz-sen-fitoussi.fr/documents/Issues_paper.pdf

Stiglitz, J., Sen, A., & Fitoussi, J.-P. (2009). Report by the Commission on the Measurement of Economic Performance and Social Progress. Paris: CMEPSP. http://www.stiglitz-sen-fitoussi.fr/documents/rapport_anglais.pdf

Stir, J. (2006). Restructuring teacher education for sustainability: student involvement through a "strengths model." *Journal of Cleaner Production*, *14*(9–11), 830–836.

Stokas, D., Strezou, E., Malandrakis, G., & Papadopoulou, P. (2017). Greek primary school children's representations of the urban environment as seen through their drawings. *Environmental Education Research*, *23*(8), 1088–1114.

Strong, W. A. & Hemphill, L. A. (2006). Sustainable Development Policy Directory. Oxford: Blackwell Publishing Ltd.

Summers, M. & Childs, A. (2007). Student science teachers' conceptions of sustainable development: an empirical study of three postgraduate training cohorts. *Research in Science & Technological Education*, 25(3), 307-327.

Summers, M., Corney G. & Childs A. (2003). "Teaching Sustainable Development in Primary Schools: an empirical study of issues for teachers', Environmental Education Research". 9:3, 327 - 346

Summers, M., Corney G. & Childs A. (2004), "Student teachers' conceptions of sustainable development: the starting-points of geographers and scientists". *Educational Research*, 46:2, 163-82.

Summers, M., Corney G. & Childs A. (2005). "Education for sustainable development in initial teacher training: issues for interdisciplinary collaboration". Environmental Education Research, 11:5, 623 - 647

Talberth, J., Cobb, C., & Slattery, N. (2007). *The Genuine Progress Indicator 2006: A Tool for Sustainable Development*. Oakland: Redefining Progress. www.environmental-expert.com/Files\24200\articles\12128\GPI202006.pdf

Talberth, J., Cobb, C., & Slattery, N. (2007). *The Genuine Progress Indicator 2006: A Tool for Sustainable Development*. Oakland: Redefining Progress. www.environmental-expert.com/Files\24200\articles\12128\GPI202006.pdf

Tarragó, F. R., & Wilson, A. E. (2010). Educational Management Challenges for the 21 st Century. In N. Reynolds & M. Turcsányi-Szabó (Eds.), *Key Competencies in the Knowledge Society: IFIP TC 3 International Conference, KCKS 2010* (pp. 389–400). Brisbane: Springer.

Tawil, S., & Cougoureux, M. (2013). Revisiting Learning: The Treasure Within - Assessing the influence of the 1996 Delors Report. *UNESCO Education Research and Foresight*, *04*(January), 1–9. http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002200/220050e.pdf

Tilbury, D. (2007). Monitoring and Evaluation during the UN Decade of Education for Sustainable Development. *Journal of Education*, *1*(2), 239–254.

Tilbury, D. (2011). *Education for Sustainable Development: An Expert Review of Processes and Learning*. (UNESCO, Ed.). Paris: UNESCO Publishing. http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001914/191442e.pdf

Tilbury, D., Podger P. and Reid A. (2004). Action research for Change towards Sustainability: Change in Curricula and Graduate Skills towards Sustainability, Canberra: Australian Government Department of the Environment and Heritage and the Australian Research Institute in Education for Sustainability.

Too, L., & Bajracharya, B. (2015). Sustainable campus: engaging the community in sustainability. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, *16*(1), 57–71.

Tremmel, J. C. (2009). *A Theory of Intergenerational Justice*. London: Earthscan.

Trewin, D., & Hall, J. (2010). *DEVELOPING SOCIETAL PROGRESS INDICATORS: A PRACTICAL GUIDE STATISTICS DIRECTORATE-WORKING PAPER No. 35*. (OECD, Ed.). Paris: OECD Publications. http://www.wikiprogress.org/images/DEVELOPING_SOCIETAL_PROGRESS_INDICATORS_A_PRACTICAL_GUIDE_working_paper_no_35.pdf

UN. (2002). "Resolutions adopted by the General Assembly: 57/254. United Nations Decade of Education for Sustainable Development", United Nations: A/RES/57/254- 20 December 2002.

UN. (2005). "2005 World Summit Outcome: United Nations General Assembly: A/60/L.1., - 15 September 2005.

UN. (2009). *Learning from each other: The UNECE Strategy for Education for Sustainable Development*. New York. https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/798ece5.pdf

UN. (2011). *The Millennium Development Goals Report*. New Haven: United Nations.

UN. (2012a). *The Future We Want: Outcome document of the United Nations Conference on Sustainable Development*. Rio de Janeiro: United Nations. https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/733FutureWeWant.pdf

UN. (2012b). *Report of the United Nations Conference on Sustainable Development* (A/CONF.216). New York: United Nations. http://www.riob.org/IMG/pdf/814UNCSD_REPORT_final_revs.pdf

UN. (2015). Resolution adopted by the General Assembly on 25 September 2015. *UN General Assembly*, *16301*(A /RES/70/1), https://www.mfa.gr/images/docs/pagkosmia_zitimata/resolution_sdgs.pdf

UNCED. (1992), United Nations Conference on Environment and Development (1992). Chapter 36: Promoting education, public awareness and training, in UNCED Agenda 21: Programme of Action for Sustainable Development. Paris: UNCED.

UNDP. (1990). *Human Development Report 1990*. New York: Oxford University Press.

UNDP. (1991). *Human Development Report 1991*. New York: Oxford University Press.

UNDP. (1992). *Human Development Report 1992*. New York: Oxford University Press.

UNDP. (1994). *Human Development Report 1994*. New York: Oxford University Press.

UNDP. (2010). *Human Development Report 2010 - The Real Wealth of Nations: Pathways to Human Development* (2nd ed.). New York: United Nations Development Programme. http://hdr.undp.org/en/media/HDR_2010_EN_Complete_reprint.pdf.

UNDP. (2011). *Human Development Report 2011-Sustainability and Equity: A Better Future for All*. New York: United Nations Development Programme. http://hdr.undp.org/en/reports/global/hdr2011/

UNDP. (2013). *Human Development Report 2013-The Rise of the South: Human Progress in a Diverse World* (p. 216). New York: United Nations Development Programme.

UNDP. (2014). *Human Development Report 2014-Sustaining Human Progress: Reducing Vulnerabilities and Building Resilience*. New York: United Nations Development Programme.

UNDP. (2015). *Human Development Report 2015. Work for Human Development*. New York: United Nations Development Programme. http://hdr.undp.org/sites/all/themes/hdr_theme/country-notes/MEX.pdf

UNDP. (2016). *Human Development Report 2016: Human Development for Everyone*. New York: United Nations Development Programme. http://hdr.undp.org/sites/default/files/2016_human_development_report.pdf

UNECE. (2003). "STATEMENT ON EDUCATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT BY THE UNECE MINISTERS OF THE ENVIRONMENT". FIFTH MINISTERIAL CONFERENCE ENVIRONMENT FOR EUROPE, KIEV, UKRAINE 21-23 May 2003.

UNECE. (2004a). "DRAFT UNECE STRATEGY FOR EDUCATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT: Addendum - BACKGROUND ". CEP/AC.13/2004/8/Add.1., Rome, 15-16 July 2004.

UNECE. (2004b). "DRAFT UNECE STRATEGY FOR EDUCATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT: Addendum - EXPLANATORY NOTES ". CEP/AC.13/2004/8/Add.2. Rome, 15-16 July 2004.

UNECE. (2005). "UNECE STRATEGY FOR EDUCATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT - adopted at the High-level meeting". CEP/AC.13/2005/3/Rev.1. High-level meeting of Environment and Education Ministries, Vilnius, 17-18 March 2005 .

UNECE. (2007). REPORT ON IMPLEMENTATION OF THE UNECE STRATEGY FOR EDUCATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT: Within the framework of the United Nations Decade of Education for Sustainable Development (2005–2014) - SUBMITTED BY GREECE, 11 JANUARY 2007.

UNECE. (2008a). "HOW DO TEACHERS TEACH SUSTAINABLE DEVELOPMENT? – A PANEL ON COMPETENCE IN ESD IN THE EDUCATION SECTOR-DISCUSSION PAPER ON COMPETENCE IN EDUCATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT IN THE EDUCATION SECTOR". ECE/CEP/AC.13/2008/7. Geneva, 31 March–1 April 2008.

UNECE. (2008b). "REPORT OF THE UNECE STEERING COMMITTEE ON EDUCATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT ON ITS THIRD MEETING". ECE/CEP/AC.13/2008/2. Third meeting, Geneva, 31 March–1 April 2008.

UNECE. (2008c). "UNECE Expert Group on Indicators for Education for Sustainable Development", EG on ESD Indicators-8/2. Eighth meeting Paris (France), 15-18 September 2008.

UNECE. (2009a). "ANNOTATED PROVISIONAL AGENDA FOR THE FOURTH MEETING". ECE/CEP/AC.13/2009/1, 27 November 2008.

UNECE. (2009b). "GOOD PRACTICES IN EDUCATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT". ECE/CEP/AC.13/2009/6, 26 December 2008.

UNECE. (2009c). "COMPETENCE IN EDUCATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT - PROPOSAL FOR THE ESTABLISHMENT OF AN EXPERT GROUP ON COMPETENCES IN EDUCATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT", ECE/CEP/AC.13/2009/7, 26 December 2008.

UNECE. (2009d). "PROPOSED CONTRIBUTION TO THE CONFERENCE DECLARATION: UNECE STRATEGY FOR EDUCATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT", ECE/CEP/AC.13/2009/9 26 January 2009.

UNECE. (2009e). MEASURING SUSTAINABLE DEVELOPMENT. New York: UNITED NATIONS ECONOMIC COMMISSION FOR EUROPE.

UNECE. (2011). Learning for the future: Competences in Education for Sustainable Development. *Sixth meeting Geneva, 7 and 8 April 2011*, *ECE/CEP/AC 13/2011/6*. http://www.unece.org/fileadmin/DAM/env/esd/6thMeetSC/Learning%20for%20the%20Future_%20Competences%20for%20Educators%20in%20ESD/ece.cep.ac.13.2011.6%20ADVANCED%20COPY.pdf

UNECE. (2013). *Empowering educators for a sustainable future: Tools for policy and practice workshops on competences in education for sustainable development. Strategy for Education for Sustainable Development*. Geneva: UNITED NATIONS ECONOMIC COMMISSION FOR EUROPE. https://www.unece.org/fileadmin/DAM/env/esd/ESD_Publications/Empowering_Educators_for_a_Sustainable_Future_ENG.pdf

UNECE. (2016). *Ten years of the UNECE Strategy for Education for Sustainable Development: Evaluation report on the implementation of the UNECE Strategy for Education for Sustainable Development from 2005 to 2015*. New York and Geneva: United Nations. www.unece.org/fileadmin/DAM/env/esd/ESD_Publications/10_years_UNECE_Strategy_for_ESD.pdf

UNEP. (1972a). REPORT OF THE UNITED NATIONS CONFERENCE ON THE HUMAN ENVIRONMENT. Stockholm.

UNEP. (1972b). Declaration of the United Nations Conference on the Human Environment. Stockholm.

UNEP. (2007). *Global Environment Outlook, GEO4: Chapter 1-Environment for Development*. Valleta-Malta: PROGRESS PRESS LTD

UNESCO. (1975). The Belgrade Charter: A Global Framework for Environmental Education. Belgrade.

UNESCO. (1978). *Intergovernmental Conference on Environmental Education, Tbilisi. (USSR, 14-26 October 1977). Final Report*.

UNESCO. (1980). *Environmental Education in the Light of the Tbilisi Conference. (Paris, UNESCO).*

UNESCO. (1988). *"Sustainable Development Via Environmental Education". Connect, XIII:2, 1-3. http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001535/153582eo.pdf*

UNESCO. (1996). Learning: The Treasure Within : Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century. Paris: UNESCO PUBLISHING.

UNESCO. (1997a). Educating for a Sustainable Future: A Transdisciplinary Vision for Concerted Action, EPD-97/CONF.401/CLD.1.

UNESCO. (1997b). Διακήρυξη της Θεσσαλονίκης.

UNESCO. (1997c). Global change and sustainable development: critical trends. *COMMISSION ON SUSTAINABLE DEVELOPMENT*, *E/CN.17*(1997/3). http://www.un.org/esa/documents/ecosoc/cn17/1997/ecn171997-3.htm

UNESCO. (2002). "Education for Sustainability: From Rio to Johannesburg: Lessons learnt from a decade of commitment". Report prepared for UNESCO as Task Manager for Chapter 36 of Agenda 21. Paris: UNESCO.

UNESCO. (2005a). "UN Decade of Education for Sustainable Development 2005-2014:International Implementation Scheme". http://www.gdrc.org/sustdev/un-desd/implementation-scheme.pdf

UNESCO. (2005b). Guidelines and Recommendations for Reorienting Teacher Education to Address Sustainability, UNESCO Education for Sustainable Development in Action, Technical Paper No. 2, (Prepared by UNITWIN/UNESCO Chair on Reorienting Teacher Education to Address Sustainability [Charles Hopkins, Chair and Rosalyn McKeown, Secretariat] and the International Network of Teacher-Education Institutions). Paris: UNESCO. http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001433/143370E.pdf

UNESCO. (2005c) United Nations Decade on Education for Sustainable Development. Annex 1. Draft consolidated international implementation scheme. October 2005. Paris: UNESCO. http://www.unescobkk.org/fileadmin/user_upload/esd/documents/ESD_IIS.pdf .

UNESCO. (2005d). "Report by the Director General on the United Nations Decade of Education on Sustainable Development: International implementation scheme and UNESCO's contribution to the implementation of the Decade.". 172 EX/11-11 August 2005. Paris: UNESCO. http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001403/140372e.pdf

UNESCO. (2005d). *Report by the Director General on the United Nations Decade of Education on Sustainable Development: International implementation scheme and UNESCO's contribution to the implementation of the Decade. Report no. UNGA 59/237. Paris: UNESCO.*

UNESCO. (2006a). "Education for Sustainable Development Toolkit: Education for Sustainable Development in Action Learning & Training Tools N°1". By Rosalyn McKeown (University of Tennessee), with assistance from Charles A. Hopkins, Regina Rizzi and Marianne Chrystalbrid. Paris: UNESCO. http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001524/152453eo.pdf

UNESCO. (2006b). Framework for the UN DESD: International Implementation Scheme, Paris: UNESCO- Section for Education for Sustainable Development (ED/DESD/2006/PI/1). http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001486/148650E.pdf

UNESCO. (2007a). The UN Decade of Education for Sustainable Development (DESD 2005-2014): The First Two Years, Paris: UNESCO- Section for DESD Coordination (ED/UNP/DESD). http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001540/154093e.pdf

UNESCO. (2007b). *Good Practices in Education for Sustainable Development: Teacher Education Institutions* (R. McKeown, ed.). Paris: UNESCO, Section for Education for Sustainable Development.

UNESCO. (2008). UN DESD Global Monitoring and Evaluation Framework (GMEF): Operational Plan, Paris: UNESCO.

UNESCO. (2009a). *Review of Contexts and Structures for Education for Sustainable Development*. (A. E. J. Wals, Ed.). Paris: UNESCO-Section for DESD Coordination (ED/UNP/DESD).

UNESCO. (2009b). "Bonn Declaration". Adopted in the "World Conference on Education for Sustainable Development – Moving into the Second Half of the UN Decade". Bonn-Germany: 31/03- 02/04/2009.

UNESCO. (2010). *Education for Sustainable Development Lens: A Policy and Practice Review Tool*. Paris: UNESCO Education Sector. http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001908/190898e.pdf

UNESCO. (2012). *Shaping the Education of Tomorrow: 2012 Report on the UN Decade of Education for Sustainable Development, Abridged*. Paris: United Nations Educational Scientific and Cultural Organization. https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/919unesco1.pdf

UNESCO. (2014a). *Shaping the Future We Want: UN Decade of Education for Sustainable Development (2005-2014).* FINAL REPORT. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002301/230171e.pdf

UNESCO. (2014b). Aichi-Nagoya Declaration on Education for Sustainable Development. *UNESCO World Conference on Education for Sustainable Development*, (November). http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002310/231074e.pdf

UNESCO. (2015). *Rethinking Education: Towards a global common good?* Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002325/232555e.pdf

UNESCO. (2017). *Education for Sustainable Development Goals: Learning Objectives. Paris: United Nations Educational*, Scientific and Cultural Organization. http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002474/247444e.pdf

UNESCO. (2018). *Issues and trends in Education for Sustainable Development*. (A. Leicht, J. Heiss, & W. J. Byun, Eds.). Paris: United Nations Educational Scientific and Cultural Organization. http://unesdoc.unesco.org/images/0026/002614/261445e.pdf

Vaismoradi, M., Jones, J., Turunen, H., & Snelgrove, S. (2016). Theme development in qualitative content analysis and thematic analysis. *Journal of Nursing Education and Practice*, *6*(5), 100–110.

Varga A., Kószó, M. F., Mayer M. & Sleurs W. (2007) 'Developing teacher competences for education for sustainable development through reflection: the Environment and School Initiatives approach', Journal of Education for Teaching, 33:2, 241 - 256.

Waas, T., Verbruggen, A., & Wright, T. (2010). University research for sustainable development: definition and characteristics explored. *Journal of Cleaner Production*, *18*(7), 629-636.

Wals, A. E. J. (2015). *Beyond Unreasonable Doubt: education and learning for socio-ecological sustainability in the anthropocene*. Wageningen: Wageningen University. https://arjenwals.files.wordpress.com/2016/02/8412100972_rvb_inauguratie-wals_oratieboekje_v02.pdf

Wals, A. E. J., & Kieft, G. (2010). *Education for Sustainable Development: Research Overview* (Vol. 13). Stockholm: Sida Review. http://library.wur.nl/WebQuery/wurpubs/fulltext/161396

Wals, A. E. J., Hoeven, N. V. D., & Blanken, H. (2009). The acoustics of social learning: Designing learning processes that contribute to a more sustainable world. Utrecht: Wageningen Academic Publishers. http://www.ensi.org/media-global/downloads/Publications/282/acoustics-digital.pdf.

Wals, A. & Jickling, B. (2002). "Sustainability in Higher Education: From Doublethink and Newspeak to Critical Thinking and Meaningful Learning". International Journal of Sustainability in Higher Education, 3:3, 22I-232.

Walshe, N. (2008). 'Understanding students' conceptions of sustainability'. *Environmental Education Research*, 14:5, 537 - 558.

Walther, E., & Langer, T. (2008). Attitude Formation and Change through Association: An Evaluative Conditioning Account. In W. D. Crano & R. Prislin (Eds.), *Attitudes and Attitude Change* (pp. 87–109). New York: Taylor & Francis Group.

WCED, (1987). *"Report of the World Commission on Environment and Development: Our Common Future"*, General Assembly, United Nations: A/42/427, Item 83 (e) of the provisional agenda (A/42/150). Development and International Co-operation: Environment, 4 Αυγούστου 1987: http://www.un-documents.net/wced-ocf.htm

Wegener, D. T., & Carlston, D. E. (2005). Cognitive Processes in Attitude Formation and Change. In D. Albarracin, B. T. Johnson, & M. P. Zanna (Eds.), *The Handbook of Attitudes* (pp. 493–542). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

Wenz, P.S. (2009) History of Human Consumption of Energy, στο Callicott, J. B., & Frodeman, R. (Eds.). *Encyclopedia of Environmental Ethics and Philosophy*. Detroit: Gale, 305-309

Werquin, P. (2008). Recognition of non-formal and informal learning in OECD countries: A very good idea in jeopardy? *Lifelong Learning in Europe*, *3*, 142-149. http://www.oecd.org/dataoecd/9/16/41851819.pdf

Wiek, A., Bernstein, M. J., Rider, W. F., Cohen, M., Forrest, N., Kuzdas, C., … Withycombe, L. (2016). Operationalising competencies in higher education for sustainable development. In M. Barth, G. Michelsen, M. Rieckmann, & T. Thomas (Eds.), *Handbook of Higher Education for Sustainable Development* (pp. 241–260). London and New York: Routledge Handbook of Higher Education for Sustainable Development.

Wilson, E.O. (1998). Consilience: the unity of knowledge. New York: Alfred A. Knopf.

Winkelmann, H.-P. (2003). Report of Working Group 5: "Sustainable University" (University as a corporate entity and its links to the outside world). In *International IAU Conference EDUCATION FOR A SUSTAINABLE FUTURE* (pp. 10–11). Prague: Charles University. http://www.iau-aiu.net/sd/pdf/ReportWG5.pdf

Wolff, H., Chong, H., & Auffhammer, M. (2011). CLASSIFICATION, DETECTION AND CONSEQUENCES OF DATA ERROR : EVIDENCE FROM THE HUMAN DEVELOPMENT INDEX. *The Economic Journal*, *121*(June), 843-870.

Wolhuter, C. C., Calogiannakis, P., & Karras, K. G. (2015). The Crisis in World Education and Comparative Education. In E. Popov, N., Wolhuter, C., Ermenc, K., Hilton, G., Ogunleye, J., Niemczyk (Ed.), *Quality, Social Justice and Accountability in Education Worldwide* (Vol. 13, pp. 27–32). Sofia: Bulgarian Comparative Education Society.

World Bank. (2001). *World Development Report 2000/2001: Attacking Poverty*. *Ravi Kanbur and Nora Lustig, Eds*. Washington, D.C.: Oxford University Press, Inc. http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/IW3P/IB/2013/03/04/000425962_20130304112816/Rendered/PDF/226840WDR00PUB0ng0poverty0200002001.pdf

Wright, T. (2004). THE EVOLUTION OF SUSTAINABILITY DECLARATIONS IN HIGHER EDUCATION. In P. B. Corcoran & A. E. J. Wals (Eds.), *Higher Education and the Challenge of Sustainability: Problematics, Promise and Practice* (pp. 7–19). Netherlands: Kluwer Academic Publishers.

WWF. (2010). Living Planet Report 2010. Gland: World Wide Fund (WWF). http://assets.panda.org/downloads/lpr2010.pdf

Yoshikawa H. (2008). "Synthesiology as sustainability science". Sustainability Science, 3(2): 169-170

Zelezny, L. C., Chua, P. P., & Aldrich, C. (2000). New ways of thinking about environmentalism: Elaborating on gender differences in environmentalism. *Journal of Social Issues*, 56(3), 443-457.

Zidansek, A. (2007). Sustainable development and happiness in nations. *Energy*, *32*(6), 891–897.

Zimmerman, J.B. 2005. EPA's P3 - People, Prosperity, and Planet - Award. *Sustainability: Science, Practice, & Policy* 1(2): 32-33. http://sspp.proquest.com/archives/vol1iss2/communityessay.zimmerman.html

9.2 Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

Αχτσιόγλου, Ε. (2008). *Η βιώσιμη ανάπτυξη και ο δικαστικός της έλεγχος στη νομολογία του Συμβουλίου της Επικρατείας*. ΑΡΙΣΤΟΤΕΛΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ.

Βουλή των Ελλήνων (2008). Σύνταγμα της Ελλάδος. Αθήνα: Τμήμα εκδόσεων της Βουλής των Ελλήνων.

Γαβριλάκης Κ. & Σοφούλης Κ. (2005). «Μια Κριτική Εξιστόρηση των Γεγονότων στο χώρο της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης» , στο Γεωργόπουλος, Α. (επιμ.) *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Ο νέος πολιτισμός που αναδύεται*, Αθήνα: Gutenberg, 53-69.

Γαλάνης, Π. (2018). Ανάλυση δεδομένων στην ποιοτική έρευνα: Θεματική ανάλυση. *Αρχεία Ελληνικής Ιατρικής*, *35*(3), 416–421.

Γεροντέλη, Α., & Μιχαηλίδου, Ε. (2012). Διάσκεψη Κορυφής Rio+20 (UNCSD) «Το μέλλον που θέλουμε» (The future we want) Μετά είκοσι έτη. *Μετσόβιο Κέντρο Διεπιστημονικής Έρευνας (ΜΕ.Κ.Δ.Ε.) Του Ε.Μ.Π.*, 1–13. http://mirc.ntua.gr/keimena/Geronteli%20Michailidou%20-%20Rio+20.pdf

Γεώργας, Δ. (1995). *Κοινωνική Ψυχολογία (πρώτος τόμος)*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Δ.Ε.Π.Π.Σ. (2003). ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ. Στο ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΟ ΕΝΙΑΙΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και ΑΝΑΛΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΠΟΥΔΩΝ (Α.Π.Σ.) ΥΠΟΧΡΕΩΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ. ΦΕΚ 304Β/13-03-2003. 640-646: http://www.pi-schools.gr/download/programs/depps/31depps_Peribalontikis.pdf

Δασκολιά, Μ. & Λιαράκου, Γ. (2008). Διερευνώντας την έννοια της αειφορίας. Αντιλήψεις Ελλήνων Εκπαιδευτικών και Φοιτητών. Στο Ε. Φλογαΐτη & Γ. Λιαράκου (επιμ.), *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη* (σ.σ. 159-184). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Δασκολιά, Μ. (2005). *Θεωρία και Πράξη στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Οι προσωπικές θεωρίες των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Διμέλλη, Δ. (2008). Οι Διεθνείς Διασκέψεις για το Περιβάλλον. Στο Ι. Ε. ΤΣΟΥΔΕΡΟΣ (Ed.), *Οικολογική Συμπεριφορά των Πόλεων* (σ.σ. 64–79). Αθήνα: ΕΘΝΙΚΟ ΜΕΤΣΟΒΙΟ ΠΟΛΥΤΕΧΝΕΙΟ ΤΟΜΕΑΣ ΠΟΛΕΟΔΟΜΙΑΣ ΧΩΡΟΤΑΞΙΑΣ. http://courses.arch.ntua.gr/fsr/125189/Oi%20dieuneis%20diaskeceis%20gia%20to%20periballon.pdf

Ευρωπαϊκή Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή. (2012). Πέραν του ΑΕγχΠ - Η συμμετοχή της κοινωνίας των πολιτών στην επιλογή συμπληρωματικών δεικτών. *479η Σύνοδο Της Ολομέλειας*, *ECO/301*(CESE 854).

Ιωσηφίδης, Θ. (2003). *ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΣΤΗΝ ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΠΟΙΟΤΙΚΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ: ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ*. Μυτιλήνη: Πανεπιστημίου Αιγαίου.

Καλαϊτζιδάκη, Μ. (2011). Πρακτικές εκπαίδευσης για ένα βιώσιμο μέλλον στα πλαίσια του μαθήματος «Περιβαλλοντική Εκπαίδευση» στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Κρήτης. In Β. Μακράκης (επιμ.), *ΕΠΑΝΑΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΟΣ ΤΗ ΒΙΩΣΙΜΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ* (σ.σ. 24–36). Ρέθυμνο: ΕΔΡΑ UNESCO «ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΕΣ ΤΗΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑΣ ΚΑΙ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΠΑ ΤΗ ΒΙΩΣΙΜΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ» ΤΟΥ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΚΡΗΤΗΣ.

Καλαϊτζίδης, Δ. & Ουζούνης, Κ. (2000). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη*. Ξάνθη: Σπανίδης, (2η Έκδ.).

Καλογιαννάκη, Π. & Καρράς, Κ. (2006). Η Συγκριτική Παιδαγωγική στο Ελληνικό Πανεπιστήμιο: η περίπτωση των Π.Τ.Δ.Ε., *στα Πρακτικά του 4ου Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου ιστορίας εκπαίδευσης (επιμ. Σ. Μπουζάκης)*, Συνεδριακό Κέντρο Πανεπιστημίου Πατρών, 6-8 Οκτωβρίου 2006, http://www.eriande.elemedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio4/praktika1/Kalogiannaki_karras.htm

Καραμέρης, Α., Ράγκου Π. & Παπανικολάου Α. (2006). «ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΩΝ ΑΝΤΙΛΗΨΕΩΝ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ Α/ΘΜΙΑΣ ΚΑΙ Β/ΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΑΕΙΦΟΡΟΥ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ». Πρακτικά του 2ου Συνεδρίου Σχολικών Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Αθήνα, 15-17 Δεκεμβρίου 2006, 308-320. http://kpe-kastor.kas.sch.gr/kpe/yliko/sppe2/oral/PDFs/308-320_oral.pdf

Κωστούλα-Μακράκη Ν. & Μακράκης Β. (2006). Διαπολιτισμικότητα και Εκπαίδευση για ένα Βιώσιμο Μέλλον. Εκδ. e-media: Ψηφιακό Κέντρο Εκπαιδευτικών Μέσων Πανεπιστημίου Κρήτης.

Κωστούλα-Μακράκη, Ν. (2011). Η Εκπαίδευση για τη Βιώσιμη/Αειφόρο Ανάπτυξη σε Σχέση με άλλα Γνωστικά Αντικείμενα. Στο Β. Μακράκης (επιμ.), *ΕΠΑΝΑΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΟΣ ΤΗ ΒΙΩΣΙΜΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ* (13–23). Ρέθυμνο: ΕΔΡΑ

UNESCO «ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΕΣ ΤΗΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑΣ ΚΑΙ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΠΑ ΤΗ ΒΙΩΣΙΜΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ» ΤΟΥ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΚΡΗΤΗΣ.

Λιαράκου Γ. & Φλογαΐτη Ε. (2007). *Από την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στην Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη: Προβληματισμοί, Τάσεις και Προτάσεις*, Αθήνα: εκδ. νήσος.

Λιαράκου, Γ. (2011). Προσεγγίζοντας την αειφορία στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αιγαίου. Στο Β. Μακράκης (επιμ.), *ΕΠΑΝΑΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΟΣ ΤΗ ΒΙΩΣΙΜΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ* (σ.σ. 54–65). Ρέθυμνο: ΕΔΡΑ UNESCO «ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΕΣ ΤΗΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑΣ ΚΑΙ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΠΑ ΤΗ ΒΙΩΣΙΜΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ» ΤΟΥ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΚΡΗΤΗΣ.

Μακράκης, Β. (1998). *Απομυθοποιώντας το μεθοδολογικό μονισμό*. Στο Παπαγεωργίου Γιώτα (επιμ.), Μέθοδοι στην Κοινωνιολογική Έρευνα, Τυπωθήτω: Αθήνα, 19-38.

Μακράκης, Β. (2005). Ανάλυση Δεδομένων στην Επιστημονική Έρευνα με τη χρήση του SPSS. Αθήνα: Gutenberg.

Μακράκης, Β. (2012). *Τεχνολογίες της Πληροφορίας και Επικοινωνίας, Γνωσιακά Ενδιαφέροντα και Εκπαιδευτικοί ως Φορείς Διδακτικής και Κοινωνικής Αλλαγής*. Οι ΤΠΕ Στην Εκπαίδευση. Aristotle Raptis. http://www.raptis-telis.com/main/node/481

Μαρκατάτος, Γ. Π. (2012). Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Εκπαίδευση για Βιώσιμη *(*Αειφόρο*)* Ανάπτυξη*:* Διερευνώντας σχέσεις και πορεία σύγχρονων*,* καινοτόμων εκπαιδευτικών προσεγγίσεων*.* Ηράκλειο-Κρήτης: έκδ. ιδίου.

Μαυρικάκη, Ε. (2011). Επαναπροσανατολίζοντας την εκπαίδευση εκπαιδευτικών προς μια εκπαίδευση για αειφορία - Το παράδειγμα του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας. In Β. Μακράκης (Ed.), *ΕΠΑΝΑΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΟΣ ΤΗ ΒΙΩΣΙΜΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ* (pp. 44–53). Ρέθυμνο: ΕΔΡΑ UNESCO «ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΕΣ ΤΗΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑΣ ΚΑΙ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΠΑ ΤΗ ΒΙΩΣΙΜΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ» ΤΟΥ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΚΡΗΤΗΣ.

Μοδινός, Μ. (1996). *Η Αρχαιολογία της Ανάπτυξης: Πράσινες Προοπτικές*. Ηράκλειο: Πανεπιστημιάκες Εκδόσεις Κρήτης

Μοδινός, Μ. (2003). Η αρχαιολογία της βιώσιμης ανάπτυξης ,στο Ευθυμόπουλος Η. & Μοδινός Μ. (επιμ.). *Οι δρόμοι της αειφορίας: Περιβάλλον, εργασία, επιχειρηματικότητα,* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 19-40.

Μπότσαρης, Ι. (2006). Η ΝΟΜΟΘΕΣΙΑ ΤΗΣ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ. Αγρίνιο: έκδ. ιδίου http://www.ekke.gr/estia/gr_pages/F_synerg/Mpotsaris_N_PE/Nom_PE_Mpotsaris_06.pdf

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2011). *ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΤΟΥ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΥ - ΜΑΘΗΣΙΑΚΟΥ ΠΕΔΙΟΥ «ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΕΙΦΟΡΟ ΑΝΑΠΤΥΞΗ» ΥΠΟΧΡΕΩΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ*. Αθήνα: ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ «ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21ου αιώνα) – Νέο πρόγραμμα σπουδών στους Άξονες Προτεραιότητας 1,2,3.

Πανάς, Ε., & Νιννή, Β. (2004). Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΟΥ ΔΕΙΚΤΗ ΑΝΘΡΩΠΙΝΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ: ΜΙΑ ΟΙΚΟΝΟΜΕΤΡΙΚΗ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΣΤΟΥΣ ΝΟΜΟΥΣ ΤΗΣ ΧΩΡΑΣ. *ΣΠΟΥΔΑΙ*, *54*(3), 107-153. http://digilib.lib.unipi.gr/spoudai/bitstream/spoudai/74/1/t54_n3_107to153.pdf

Παπαβασιλείου, Β. (2015). Αειφόρος Ανάπτυξη και Εκπαίδευση: το Πολυδιάστατο μιας σχέσης. Αθήνα: Διάδραση.

Παπαδημητρίου, Β. (1998) Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Σχολείο: Μια Διαχρονική Θεώρηση, Αθήνα: Τυπωθήτω - Γιώργος Δάρδανος.

Παπανδρέου, Α. Α. & Σαρτζετάκης, Ε. Σ.. (2002). «Βιώσιμη Ανάπτυξη: Οικονομική Επιστήμη και Διεθνές Θεσμικό Πλαίσιο». *Αγορά Χωρίς Σύνορα* ;8(2), 103-117: *http://*users.uom.gr/~esartz/teaching/genvecon/SD(PapSartz).doc

Πουρκός, Μ., & Ίσαρη, Φ. (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας: Εφαρμογές στην Ψυχολογία και στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: ΣΥΝΔΕΣΜΟΣ ΕΛΛΗΝΙΚΩΝ ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΩΝ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΩΝ. https://repository.kallipos.gr/bitstream/11419/5826/4/15327_Isari-KOY.pdf

ΠΤΔΕ Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών. (2007). *ΟΔΗΓΟΣ ΣΠΟΥΔΩΝ ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΟΥ ΕΤΟΥΣ 2007- 2008*. Αθήνα: ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ.

ΠΤΔΕ Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών. (2016). *ΟΔΗΓΟΣ ΣΠΟΥΔΩΝ ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΟΥ ΕΤΟΥΣ 2016-2017*. Αθήνα: ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ.

ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. (2008). *Οδηγός Σπουδών 2008-09*. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

ΣΥΜΒΟΥΛΙΟ ΕΥΡΩΠΑΪΚΗΣ ΕΝΩΣΗΣ. (2010). Συμπεράσματα του Συμβουλίου της 19ης Νοεμβρίου 2010 σχετικά με την εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη. *Επίσημη Εφημερίδα Της Ευρωπαϊκής Ένωσης*, *C327*(05), 11–14.

Σύνοδος Πρυτάνεων και Προέδρων Δ.Ε. Ελληνικών Πανεπιστημίων. (2011). ΧΑΡΤΑ ΤΩΝ ΕΛΛΗΝΙΚΩΝ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΕΙΦΟΡΙΑ. 67η Σύνοδος: 1-2 Ιουλίου. Βόλος.

Σωτηράκου, Μ. (2005). «Περιβαλλοντικές Δράσεις για την δεκαετία 2005-2014: Εκπαίδευση για την Αειφορία». Συνέδριο για την Έναρξη της Δεκαετίας για την ΕΑΑ (2005-2014) στη Μεσόγειο, 26-27 Νοεμβρίου, Αθήνα: Υ.Π.Ε.Π.Θ.

Τίγκας, Ι., & Φλογαΐτη, Ε. (2019). Η ελληνική εκπαιδευτική πολιτική για τη μετάβαση από την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στην Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη. *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση Για Την Αειφορία*, *1*(1), 44–58.

Τσαμπούκου-Σκαναβή Κ. (2004). *Περιβάλλον και Κοινωνία: Μια σχέση σε αδιάκοπη εξέλιξη*, Αθήνα: Καλειδοσκόπιο.

Τσιώλης, Γ. (2013). Η σχέση ποιοτικής και ποσοτικής προσέγγισης στην κοινωνική έρευνα: Από τη θέση περί "ριζικής ασυμβατότητας" στο συνδυασμό ή τη συμπληρωματικότητα των προσεγγίσεων. In Μ. Πουρκός (Ed.), *Δυνατότητες και όρια της μείξης των μεθοδολογιών στην κοινωνική και εκπαιδευτική έρευνα* (σ.σ. 271–292). Αθήνα: Εκδοτικός Όμιλος ΙΩΝ.

Τσιώλης, Γ. (2015). Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων: διλήμματα, δυνατότητες, διαδικασίες. Στο Γ. Πυργιωτάκης & Χ. Θεοφιλίδης (επιμ.), *Ερευνητική Μεθοδολογία στις Κοινωνικές Επιστήμες και στην Εκπαίδευση. Συμβολή στην επιστημολογική θεωρία και την ερευνητική πράξη*. Αθήνα: Πεδίο.

ΥΠ.Ε.Π.Θ. (2004). «Δίκτυο Συνεργαζομένων Σχολείων της ΟΥΝΕΣΚΟ (ASP net)», Δ/ΝΣΗ ΔΙΕΘΝΩΝ ΕΚΠ/ΚΩΝ ΣΧΕΣΕΩΝ, ΤΜΗΜΑ Γ΄ ΔΙΕΘΝΩΝ ΟΡΓΑΝΙΣΜΩΝ,

Φ.ΟΥΝ:74/100307/Ι, Αθήνα, 21/09/2004: www.ypepth.gr/docs/asp_net_drastiriotites.doc

ΥΠ.Ε.Π.Θ. (2006). Το Πλαίσιο Αναφοράς της Εκπαίδευσης για την Αειφορία και οι Σχολικές Δραστηριότητες Περιβαλλοντικής Αγωγής & Αγωγής Υγείας – Θεματικό Έτος 2007 ΚΑΤΑΝΑΛΩΤΙΣΜΟΣ & ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ, http://www.env-edu.gr/documents/files/Nomothesia/%CE%937_106553.pdf

ΥΠ.Ε.Π.Θ. (2007). «Το Πλαίσιο Αναφοράς της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη: 3ο Θεματικό Έτος 2008: Δάσος-Πράσινος Πλανήτης» . Δ/ΝΣΗ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΟΥ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΟΥ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΥ & ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ, ΤΜΗΜΑ Β' ΑΓΩΓΗΣ ΥΓΕΙΑΣ & ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ, Αθήνα: Αρ. πρ. 122696/Γ7-30/10/2007.

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

Φλογαΐτη, Ε. (2006) Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Φλογαΐτη, Ε. (2011). Η Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη στο Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία (ΤΕΑΠΗ) του Πανεπιστημίου Αθηνών. Στο Β. Μακράκης (επιμ.), *ΕΠΑΝΑΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΟΣ ΤΗ ΒΙΩΣΙΜΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ* (σ.σ. 37–43). Ρέθυμνο: ΕΔΡΑ UNESCO «ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΕΣ ΤΗΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑΣ ΚΑΙ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΠΑ ΤΗ ΒΙΩΣΙΜΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ» ΤΟΥ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΚΡΗΤΗΣ.

Παράρτημα

10 «Ψηφιακές καρτέλες» μαθημάτων σχετιζόμενα με ΕΒΑ ανά τμήμα

Παρακάτω παρουσιάζονται για κάθε τμήμα ξεχωριστά οι «ψηφιακές καρτέλες» που διαμορφώθηκαν για κάθε μάθημα που διαφαίνεται να υπάρχει μία σαφή επιρροή από το όλο πλαίσιο της ΔΕΒΑ.[329]

10.1 ΠΤΔΕ, Πανεπιστημίου Κρήτης (Ρέθυμνο)

Κάθε εξάμηνο προσφέρονται συνολικά γύρω στα 70 μαθήματα.

10.1.1 Περιβαλλοντικός πυλώνας

Φυσική Γεωγραφία

Διδάσκων	ΚΙΜΙΩΝΗΣ
Εξάμηνα που προσφέρθηκε	Εαρινό 2009-2010 (σεμινάριο: Ειδικά θέματα φυσικής γεωγραφίας και η εκπαιδευτική αξιοποίηση τους) Χειμερινό 2010-11 (παράδοση)
Χαρακτηρισμός μαθήματος	Ε02Σ12 και Ε02Π12
Τομέας	Ε. Τομέας Θετικών Επιστημών
Περιεχόμενο μαθήματος όπως αυτό εμφανίζεται στα «περιγράμματα Μαθημάτων 2009-2010»	
Η ανάδειξη της Γεωγραφίας ως μιας γνωστικής περιοχής όπου εμφανίζονται και συναντώνται διάφορα επιστημονικά πεδία: *Μαθηματικά, Αστρονομία, Φυσική, Γεωλογία, Χημεία, Βιολογία* Θέση της Γης στο ηλιακό σύστημα. Σύγκριση με τους άλλους πλανήτες. Κινήσεις της γης, Εξέλιξη, Γεωλογικοί αιώνες. Πετρώματα και μεταλλεύματα. Θέση ενός τόπου στη Γη. Γήινες συντεταγμένες. Χάρτης. Γήινο ανάγλυφο. Ξηρά και θάλασσα. Ορογένεση και Ηπειρογένεση αποσύνθεση πετρωμάτων, άνεμοι, διάβρωση και ανάγλυφο, κύκλος νερού- επιφανειακά - υπόγεια νερά, υδατοπτώσεις, παγετώνες, ωκεανοί, αποθέσεις, προσχώσεις, υποστήριξη ζωής. Εσωτερικό της Γης. Φλοιός και εσωτερικό της γης. Γήινος μαγνητισμός και γήινη βαρύτητα. Εσωτερική θερμότητα. Σχηματισμός πετρωμάτων. Ηφαίστεια. Μεταμορφωσιγενή πετρώματα. Σεισμοί και εσωτερικό της Γης. Τεκτονική των πλακών. Ύλες και ενέργεια από την Γη. Η ατμόσφαιρα της γης, συνθήκες για την ύπαρξη της ζωής, ενεργειακές πηγές, περιβαλλοντικά ζητήματα	
Προτεινόμενα συγγράμματα	

Στοιχεία Οικολογίας: Οικοσυστήματα και προστασία του περιβάλλοντος

Διδάσκουσα	**ΚΑΛΑΪΤΖΙΔΑΚΗ**

[329] Βλ. σχ. Κεφ.: «4.2. Μελέτη οδηγών σπουδών και προσφερόμενα μαθήματα των ΠΤΔΕ», σελ. 125.

Εξάμηνα που προσφέρθηκε	Εαρινό 2008-09 Χειμερινό 2010-11
Χαρακτηρισμός μαθήματος	Ε02Π10
Τομέας	Ε. Τομέας Θετικών Επιστημών
Περιεχόμενο μαθήματος όπως αυτό εμφανίζεται στα «περιγράμματα Μαθημάτων 2009-2010»	
Στοιχεία Οικολογίας Συστήματα και οικοσυστήματα – Ζωντανοί οργανισμοί- Αβιοτικοί παράγοντες – Πληθυσμοί – Αλληλεπιδράσεις (θήρευση, ανταγωνισμός, συμβίωση) Δομή και λειτουργία των οικοσυστημάτων: Ροή ενέργειας- τροφικές αλυσίδες- Βιογεωχημικοί κύκλοι- Οικολογική διαδοχή- Χαρακτηριστικά οικοσυστήματα (παράκτια, θαλάσσια, ωκεανός, λίμνες, υγρότοποι, δασικά οικοσυστήματα, τούντρα, έρημος, Μεσογειακοί θαμνώνες) Περιβαλλοντικά προβλήματα Ιστορική επίδραση του ανθρώπου στη Βιόσφαιρα, Δασικές πυρκαγιές, Διάβρωση και ερημοποίηση, υποβάθμιση ακτών. Βιοποικιλότητα, χλωρίδα, πανίδα, βιότοποι. Ελληνικά οικοσυστήματα, χαρακτηριστικά γνωρίσματα και αλλοιώσεις. Αστικό περιβάλλον και συναφή προβλήματα (ηχορύπανση, πράσινο και ανοικτοί χώροι. Αστικά στερεά απόβλητα, ρέματα, η φύση στην πόλη. Χημική ρύπανση (βιοκτόνα, βαρέα μέταλλα, βιολογική μεγέθυνση και βιολογική συσσώρευση). Ρύπανση νερού. Ρύπανση ατμόσφαιρας (πηγές ατμοσφαιρικών ρύπων, όξινη βροχή, μείωση στρατοσφαιρικού όζοντος, φαινόμενο θερμοκηπίου, κλιματικές αλλαγές, φωτοχημικό νέφος) Διαχείριση περιβαλλοντικών προβλημάτων Διαχείριση αστικών στερεών αποβλήτων (Χωματερές. Καύση, υγειονομική ταφή, επαναχρησιμοποίηση, ανακύκλωση). Μελέτες περιβαλλοντικών επιπτώσεων Προστασία βιοποικιλότητας –Οι προστατευόμενες περιοχές στην Ελλάδα Ανάπτυξη και περιβάλλον. Αειφόρος ανάπτυξη.	
Προτεινόμενα συγγράμματα	

Περιβαλλοντική εκπαίδευση

Διδάσκουσα	ΚΑΛΑΪΤΖΙΔΑΚΗ Μ.
Εξάμηνα που προσφέρθηκε	Χειμερινό 2008-09 (παράδοση) Εαρινό 2008-09 (σεμινάριο) Χειμερινό 2009-10 (παράδοση) Χειμερινό 2010-11 (σεμινάριο) Εαρινό 2010-11 (παράδοση)
Χαρακτηρισμός μαθήματος	Ε02Σ11 και Ε02Π11
Τομέας	Ε. Τομέας Θετικών Επιστημών
Περιεχόμενο μαθήματος όπως αυτό εμφανίζεται στα «περιγράμματα Μαθημάτων 2009-2010»	

Θεωρητικό πλαίσιο: Κλασικά κείμενα. Χάρτα Βελιγραδίου και Διακήρυξη της Τιφλίδας. Σκοπός, στόχοι, κατευθυντήριες αρχές. Ορισμοί. Υπεύθυνη προς το περιβάλλον συμπεριφορά. Περιβαλλοντική ευαισθησία. Παιδαγωγικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις: μέθοδος project, παιχνίδια ρόλων, περιβαλλοντικά μονοπάτια. Μοντέλα επίλυσης προβλήματος. Προτάσεις αξιολόγησης γνώσεων, στάσεων, συμπεριφοράς. Η ΠΕ στην Ελλάδα. Ο θεσμός του υπεύθυνου ΠΕ ανά νομό. Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Δεδομένα και συμπεράσματα από την εφαρμογή του θεσμού από την ελληνική αρθογραφία. Η ΠΕ στο Δημοτικό Σχολείο. Προτεινόμενες δραστηριότητες ΠΕ για το Δημοτικό σχολείο. Παραδείγματα προγραμμάτων ΠΕ από Δημοτικά σχολεία της χώρας. Εκπαιδευτικό υλικό για το Δημοτικό σχολείο. Θεματικά δίκτυα. Περιβαλλοντική εκπαίδευση από μη κυβερνητικούς φορείς. Ενδεικτική βιβλιογραφία. Ενδεικτικοί διαδικτυακοί τόποι.
Προτεινόμενα συγγράμματα

10.1.2 Κοινωνικοπολιτισμικός πυλώνας

Θεωρίες Κοινωνικοποίησης και Μοντέλα Διπολιτισμικής Διγλωσσικής Κοινωνικοποίησης

Διδάσκων	Μιχάλης Δαμανάκης
Εξάμηνα που προσφέρθηκε	Χειμερινό 2008-09 Χειμερινό 2009-10 Χειμερινό 2010-11
Χαρακτηρισμός μαθήματος	Α02Σ01
Τομέας	Α. Τομέας Θεωρίας & Κοινωνιολογίας της Παιδείας
Περιεχόμενο μαθήματος όπως αυτό εμφανίζεται στα «περιγράμματα Μαθημάτων 2009-2010»	
Η πολυπολιτισμική και πολυγλωσσική κατάσταση που δημιουργείται στις σύγχρονες κοινωνίες είτε λόγω της μετακίνησης των πληθυσμών, είτε λόγω της "ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης" (στην περίπτωση της Ευρώπης), οδηγεί στην αλλαγή των συνθηκών κοινωνικοποίησης της νέας γενιάς σ' αυτές τις κοινωνίες. Το σεμινάριο έχει στόχο την εισαγωγή των ενδιαφερομένων στις "βασικές" θεωρίες κοινωνικοποίησης και την απάντηση στο ερώτημα, κατά πόσο αυτές οι θεωρίες μπορούν να αποτελέσουν τη βάση για την επεξεργασία μοντέλων διπολιτισμικής - διγλωσσικής αγωγής και εκπαίδευσης. Εκτός από την αποσαφήνιση βασικών εννοιών και την παρουσίαση των σημαντικότερων θεωριών κοινωνικοποίησης, στο σεμινάριο πραγματεύονται θέματα που αφορούν: σε θεωρητικά μοντέλα διπολιτισμικής, διγλωσσικής κοινωνικοποίησης, σε μορφές διγλωσσίας, στη σχέση διγλωσσίας και σκέψης, στη σχέση διγλωσσίας και ταυτότητας, σε συγκεκριμένα μοντέλα δίγλωσσης εκπαίδευσης, σε μορφές δίγλωσσης εκπαίδευσης στους απόδημους Έλληνες, σε μορφές δίγλωσσης εκπαίδευσης στην Ελλάδα, κλπ.	
Προτεινόμενα συγγράμματα	

Αγωγή Υγείας

Διδάσκων	ΒΑΖΟΥ
Εξάμηνα που προσφέρθηκε	Εαρινό 2008-09 Εαρινό 2009-10
Χαρακτηρισμός μαθήματος	Δ03Π18
Τομέας	Δ. Τομέας Ανθρωπιστικών & Κοινωνικών Σπουδών
Περιεχόμενο μαθήματος όπως αυτό εμφανίζεται στα «περιγράμματα Μαθημάτων 2009-2010»	
Το μάθημα περιλαμβάνει γνώσεις και μαθησιακές εμπειρίες για την υγεία και τη βελτίωση της ποιότητας ζωής μέσα από το περιβάλλον του σχολείου. Θα δοθούν θεωρητικές προσεγγίσεις και δυνατότητες σχεδιασμού προγραμμάτων αγωγής υγείας σε θέματα Διατροφή, Άσκηση, Κάπνισμα, Στρες. Επίσης θα αποκτηθούν γνώσεις για δεξιότητες ζωής (π.χ. καθορισμός στόχων, εμπόδια και λύση προβλημάτων, λειτουργία σε ομάδα) και για πρώτες βοήθειες.	
Προτεινόμενα συγγράμματα	

Μορφές της κοινωνικής παράδοσης και φορείς της κοινωνικής αλλαγής

Διδάσκων	ΒΟΥΪΔΑΣΚΗΣ Β
Εξάμηνα που προσφέρθηκε	Εαρινό 2008-09
Χαρακτηρισμός μαθήματος	Δ04Σ02
Τομέας	Δ. Τομέας Ανθρωπιστικών & Κοινωνικών Σπουδών
Περιεχόμενο μαθήματος όπως αυτό εμφανίζεται στα «περιγράμματα Μαθημάτων 2009-2010»	
Εννοιολογική ανάλυση των όρων και μεθοδολογική προσέγγιση. Διαλεκτική σχέση μεταξύ της παράδοσης και της κοινωνικής αλλαγής. Θεωρίες σχετικές με την κοινωνική αλλαγή. Ο δυναμικός χαρακτήρας της παράδοσης και της κοινωνικής αλλαγής. Είδη της παράδοσης και τρόποι κοινωνικής αλλαγής. Ανάλυση των μορφών της παράδοσης και των φορέων της κοινωνικής αλλαγής. Αναγκαιότητα της κοινωνικής αλλαγής και η στρατηγική της πραγμάτωσής της. Προσπάθεια επίτευξης συμμετρικής και ισόρροπης κοινωνικής αλλαγής χωρίς ανεπιθύμητα πολιτισμικά και παραδοσιακά ρήγματα.	
Προτεινόμενα συγγράμματα	

Κοινωνιολογία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων

Διδάσκων	ΒΟΥΪΔΑΣΚΗΣ Β
Εξάμηνα που προσφέρθηκε	Χειμερινό 2008-09

Χαρακτηρισμός μαθήματος	Δ04Π04
Τομέας	Δ. Τομέας Ανθρωπιστικών & Κοινωνικών Σπουδών
Περιεχόμενο μαθήματος όπως αυτό εμφανίζεται στα «περιγράμματα Μαθημάτων 2009-2010»	
Θεωρητική προσέγγιση και κοινωνιολογική θεμελίωση των δικαιωμάτων του ανθρώπου και του πολίτη. Η κοινωνικο-ιστορική τους εξέλιξη και η πορεία προς τη διεθνοποίησή τους. Οι κοινωνικο-πολιτικές συνθήκες της προέλευσης των Διεθνών Διακηρύξεων των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου. Οι βασικές προϋποθέσεις των συλλογικών δικαιωμάτων και των ατομικών ελευθεριών. Τα θεμελιώδη δικαιώματα του ανθρώπου και η διεκδίκησή τους απ' όλες τις κοινωνικές ομάδες και τους λαούς. Κριτήρια της παροχής τους μόνο η ανθρώπινη προσωπικότητα αδιακρίτως φύλου και φυλής, χρώματος και ηλικίας, θρησκευτικών και ιδεολογικοπολιτικών πεποιθήσεων, κοινωνικής προέλευσης και καταγωγής. Ανασταλτικοί παράγοντες για την εφαρμογή τους στις σύγχρονες κοινωνίες. Ο σεβασμός των δικαιωμάτων του ανθρώπου και η σημασία της πραγμάτωσής τους για την ειρηνική συνύπαρξη των κοινωνικών ομάδων και των λαών.	
Προτεινόμενα συγγράμματα	

Μεθοδολογία της διδασκαλίας των κοινωνικών σπουδών στο Δημοτικό Σχολείο

Διδάσκων	ΚΑΡΑΓΙΩΡΓΟΣ
Εξάμηνα που προσφέρθηκε	εαρινό 2009-10 εαρινό 2010-11
Χαρακτηρισμός μαθήματος	Δ04Π07 Υ
Τομέας	Δ. Τομέας Ανθρωπιστικών & Κοινωνικών Σπουδών
Περιεχόμενο μαθήματος όπως αυτό εμφανίζεται στα «περιγράμματα Μαθημάτων 2009-2010»	
Η παράδοση πραγματεύεται τη Γνωστική περιοχή των Κοινωνικών Σπουδών, ενός τίτλου «ομπρέλα» στην οποία εμπεριέχονται γνωστικά αντικείμενα του Δ. Σχολείου: Εμείς κι ο Κόσμος, Ιστορία, Γεωγραφία, Μελέτη Περιβάλλοντος, Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή, Σεξουαλική Αγωγή, κ.α. Οι Κοινωνικές Σπουδές, συνιστούν τα επιστημονικά πορίσματα των Κοινωνικών Επιστημών στην υπηρεσία της διδακτικής πράξης. Στοχεύουν: α. στην κατανόηση του Φυσικού κόσμου, στις αιτιώδεις σχέσεις των πραγμάτων, στις απεριόριστες καταναλωτικές επιθυμίες του ανθρώπου και τις περιορισμένες δυνατότητας της φύσης να τους τις ικανοποιήσει (αντιδιαστολή μεταξύ αναγκών και επιθυμιών), στο αίτημα για τη δημιουργία συμβιωτικής σχέσης με το περιβάλλον και την *συγκρότηση* οικολογικής συνείδησης. β. στην κατανόηση της κοινωνίας, των δομών και λειτουργιών της, των θεσμών και των φορέων , των κοινωνικών ρόλων, και τη συγκρότηση κοινωνικής συνείδησης. γ. την καλλιέργεια κριτικής σκέψης. Επιμέρους στόχοι συνιστούν: τη βοήθεια των φοιτητών να αρθρώνουν συγκροτημένο – τεκμηριωμένο λόγο, να τολμούν να ελέγχουν τις πεποιθήσεις τους και να	

είναι σε θέση να αποστασιοποιούνται από τις συναισθηματικές παραμέτρους των ζητημάτων που πραγματεύονται, καθότι τα θέματα των κ. Σπουδών, από τη φύση τους, και φορτίζουν και επιδέχονται πολλαπλών ερμηνειών. Σε κάθε περίπτωση, όταν παρεισφρύει το συναίσθημα, αδυνατεί να πρυτανεύσει ή λογική. Στην πορεία της παράδοσης, οι φοιτητές /τριες ενημερώνονται για τις διάφορες γνωστές προσεγγίσεις των γνωστικών αντικειμένων των Κοινωνικών Σπουδών, τόσο θεματικά, όσο και διαθετικά και ολιστικά
Προτεινόμενα συγγράμματα

10.1.3 Διάφορα μαθήματα που σχετίζονται γενικότερα με την ΕΒΑ

Παγκόσμιες σπουδές

Διδάσκουσα	ΚΩΣΤΟΥΛΑ
Εξάμηνα που προσφέρθηκε	Χειμερινό 2009-10 Χειμερινό 2010-11
Χαρακτηρισμός μαθήματος	Γ02Π06
Τομέας	Γ. Τομέας Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων, Διδακτικής Μεθοδολογίας & Εκπαιδευτικής Τεχνολογίας
Περιεχόμενο μαθήματος όπως αυτό εμφανίζεται στα «περιγράμματα Μαθημάτων 2009-2010»	
Παγκοσμιοποίηση και εκπαίδευση. Η ιστορική εξέλιξη του κινήματος των «Παγκόσμιων Σπουδών» ή της «Παγκόσμιας Εκπαίδευσης» και η σχέση της με την «Εκπαίδευση για την Ανάπτυξη», την «Αγωγή Ειρήνης και των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων», τη «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση», την «Περιβαλλοντική Εκπαίδευση» και την «Εκπαίδευση για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη». Μεθοδολογία της διδασκαλίας των Παγκόσμιων Σπουδών: σχεδιασμός, ανάπτυξη, υλοποίηση και αξιολόγηση. Το πορτραίτο του παγκόσμιου εκπαιδευτικού, του παγκόσμιου μαθητή και του παγκόσμιου πολίτη. Αξιολόγηση επιλεγμένων σχολικών προγραμμάτων των παγκόσμιων σπουδών.	
Προτεινόμενα συγγράμματα	

Διδακτική και εκπαίδευση για τη βιώσιμη ανάπτυξη

Διδάσκουσα	ΚΩΣΤΟΥΛΑ
Εξάμηνα που προσφέρθηκε	Χειμερινό 2008-09 Χειμερινό 2009-10 Χειμερινό 2010-11
Χαρακτηρισμός μαθήματος	Γ02Σ09
Τομέας	Γ. Τομέας Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων, Διδακτικής Μεθοδολογίας & Εκπαιδευτικής Τεχνολογίας

Περιεχόμενο μαθήματος όπως αυτό εμφανίζεται στα «περιγράμματα Μαθημάτων 2009-2010»
Η ιδέα μιας ανάπτυξης οικολογικά βιώσιμης. Ο ρόλος της εκπαίδευσης και το νέο κίνημα της οικο-παιδαγωγικής. Βιώσιμη ανάπτυξη και εκπαίδευση. Η έννοια, το περιεχόμενο και οι διαστάσεις της εκπαίδευσης για τη βιώσιμη ανάπτυξη. Η διάρθρωση και ο σχεδιασμός της διδασκαλίας στο πλαίσιο της εκπαίδευσης για τη βιώσιμη ανάπτυξη. Διαθεματικότητα και εκπαίδευση για τη βιωσιμότητα. Ενδεικτικά σχέδια διδασκαλίας με θέματα που σχετίζονται με τη βιωσιμότητα.
Προτεινόμενα συγγράμματα

Τεχνολογίες της Πληροφορίας και Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη

Διδάσκων	Μακράκης
Εξάμηνα που προσφέρθηκε	Εαρινό 2009-2010 Χειμερινό 2010-11
Χαρακτηρισμός μαθήματος	Γ03Σ10
Τομέας	Γ. Τομέας Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων, Διδακτικής Μεθοδολογίας & Εκπαιδευτικής Τεχνολογίας
Λόγω του ότι είναι νέο μάθημα η πληροφορίες είναι από τα «περιγράμματα Μαθημάτων 2014-2015»	
Σκοπός του μαθήματος είναι να αναπτύξει στους φοιτητές τη γνώση και τις δεξιότητες για την αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση για τη βιώσιμη ανάπτυξη. Το μάθημα αξιοποιεί τις γνώσεις των φοιτητών στη θεωρία του αναλυτικού προγράμματος, των θεωριών μάθησης, της διδακτικής μεθοδολογίας και του εγραμματισμού τους στις νέες τεχνολογίες για το σχεδιασμό και την ανάπτυξη διαδικτυακού διδακτικού υλικού σε θέματα βιώσιμης ανάπτυξης. Ιδιαίτερη αναφορά στο μάθημα δίνεται στις τεχνολογίες κοινωνικής δικτύωσης, της διαδικτυακής συνεργατικής εννοιολογικής χαρτογράφησης και άλλων διαδικτυακών εργαλείων στην παραγωγή ολοκληρωμένων σχεδίων μαθημάτων για την ενσωμάτωση της βιώσιμης ανάπτυξης στο αναλυτικό πρόγραμμα την πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πέρα από τις παραδόσεις, το μάθημα υποστηρίζεται από ένα διαδικτυακό σύστημα διδασκαλίας και μάθησης με το απαιτούμενο υποστηρικτικό διδακτικό υλικό και βιβλιογραφία. Η αξιολόγηση βασίζεται σε εργασίες (70%) και ενεργό συμμετοχή στις δραστηριότητες του μαθήματος (30%).	
Προτεινόμενα συγγράμματα	

10.2 ΠΤΔΕ, Πανεπιστημίου Θεσσαλίας (Βόλος)

Κάθε εξάμηνο προσφέρονται συνολικά γύρω στα 70 με 80 μαθήματα.

10.2.1 Περιβαλλοντικός πυλώνας

Περιβαλλοντική Εκπαίδευση Θεωρία & Πράξη

Διδάσκουσα	Βασιλική Παπαδημητρίου
Εξάμηνα που προσφέρθηκε	Χειμερινό 2009-10
Χαρακτηρισμός μαθήματος	ΦΕ0704 Υποχρεωτικό, έτος σπουδών 4ο δ.μ. 4
Τομέας	Τομέας Φυσικές Επιστήμες
Περιεχόμενο μαθήματος όπως αυτό εμφανίζεται στον οδηγό σπουδών του τμήματος 2009-2010 σελ. 70	
• Η κατανόηση της πολυπλοκότητας των περιβαλλοντικών θεμάτων και η ευαισθητοποίηση γι' αυτά καθώς και η κατανόηση της έννοιας της αειφόρου ανάπτυξης· Η κατανόηση της φιλοσοφίας, των στόχων, και των βασικών αρχών της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (ΠΕ) και της εκπαίδευσης για την αειφορία. Η εξοικείωση των εκπαιδευόμενων με διδακτικές προσεγγίσεις στην περιβαλλοντική εκπαίδευση κατάλληλες για μαθητές του Δημοτικού Σχολείου. *Περιεχόμενο του μαθήματος:* - Η φιλοσοφική βάση του σύγχρονου περιβαλλοντισμού και η έννοια της αειφόρου ανάπτυξης. - Η ιστορία η φιλοσοφία και οι στόχοι της ΠΕ και της εκπαίδευσης για την αειφορία. - Σχέση της ΠΕ και της εκπαίδευσης για αειφορία με τα προγράμματα του σχολείου και οι δυνατότητες ενσωμάτωσης σ' αυτά. - Το θεσμικό πλαίσιο της ΠΕ. - Διδακτικές προσεγγίσεις της ΠΕ κατάλληλες για παιδιά του Δημοτικού Σχολείου. Σχεδίαση προγραμμάτων ΠΕ και παραγωγή διδακτικού υλικού. Αξιολόγηση διδακτικού υλικού και εφαρμογών της ΠΕ στο σχολείο. *Διδακτικές και μαθησιακές μέθοδοι:* Διαλέξεις, βιωματικές προσεγγίσεις, εργαστηριακού τύπου μαθήματα (workshops). Το μάθημα διδάσκεται σε 2 ομάδες φοιτητων, (του ιδίου εξαμήνου) των 60 περίπου ατόμων η κάθε μια. *Μέθοδος αξιολόγησης/βαθμολόγησης:* Η αξιολόγηση των φοιτητών γίνεται με γραπτή εξέταση και μια εργασία με περιεχόμενο το σχέδιο ενός προγράμματος περιβαλλοντικής εκπαίδευσης για παιδιά του Δημοτικού σχολείου. *Συνιστώμενη βιβλιογραφία προς μελέτη:* (*)Παπαδημητρίου, Β. (1998). Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Σχολείο: Μια διαχρονική Θεώρηση. Αθήνα : Τυπωθήτω.	

(*)Φλογαΐτη Ε. (1998) Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα. Λιαράκου, Γ. & Φλογαίτη, Ε. (2007). Από την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στην Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη. Αθήνα : Νήσος. UNESCO (2002) Education for Sustainability From Rio to Johannesburg: Lessons learnt from a decade of commitment. Available: http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127100e.pdf Βασάλα, Π. & Φλογαΐτη, Ε. (2005). Ο κόσμος της θάλασσας. Διαθεματική προσέγγιση. Εναλλακτικές διδακτικές τεχνικές. Αθήνα : Μεταίχμιο.
Προτεινόμενα συγγράμματα
Β. Παπαδημητρίου Γ. Δαρδανός-Κ. Δαρδανός Ο.Ε.- Εκδόσεις Βιβλίων 1998 ΑΘΗΝΑ Ευγενία Φλογαΐτη Ελληνικά Γράμματα Α.Ε. Εκδόσεις- Βιβλιοπωλείο 1998 ΑΘΗΝΑ

Βασικές Έννοιες Οικολογίας

Διδάσκουσα	Βασιλική Παπαδημητρίου
Εξάμηνα που προσφέρθηκε	Χειμερινό 2009-10
Χαρακτηρισμός μαθήματος	ΦΕ1101 Κατ' επιλογήν Υποχρεωτικό 1ο και 2ο έτος
Τομέας	Φυσικές Επιστήμες
Περιεχόμενο μαθήματος όπως αυτό εμφανίζεται στον οδηγό σπουδών του τμήματος 2009-2010 σελ. 71-72	
• Η κατανόηση βασικών εννοιών οικολογίας • Η κατανόηση σχέσεων ανθρώπου- περιβάλλοντος • Η ευαισθητοποίηση για θέματα προστασίας του φυσικού περιβάλλοντος Η εξοικείωση με πρακτικές εργασίας πεδίου στην οικολογία κατάλληλων να διδαχτούν σε παιδιά του Δημοτικού Σχολείου *Περιεχόμενο του μαθήματος:* Η έννοια του συστήματος. Οικοσυστήματα. Βιοτικά και αβιοτικά συστατικά του οικοσυστήματος. Ροή ύλης και ενέργειας στα οικοσυστήματα. Τροφικές αλυσίδες, τροφικές πυραμίδες τροφικά πλέγματα. Βιογεωχημιοί κύκλοι. Παραγωγικότητα οικοσυστήματος. Πληθυσμοί και οικολογία πληθυσμών. Βιοποικιλότητα. Οικολογική διαδοχή. Χερσαία και υδατικά οικοσυστήματα.. Ανθρώπινες επεμβάσεις στα φυσικά οικοσυστήματα και στο περιβάλλον γενικότερα. Προστατευόμενα φυσικά οικοσυστήματα σε παγκόσμιο και εθνικό επίπεδο. Παγκόσμια, εθνικά και τοπικά περιβαλλοντικά προβλήματα. *Διδακτικές και μαθησιακές μέθοδοι:* Διαλέξεις και εργασία έξω στο πεδίο με πρακτικές δραστηριότητες στην οικολογία κατάλληλες και για παιδιά του Δημοτικού Σχολείου. *Μέθοδος αξιολόγησης/βαθμολόγησης:* Γραπτή εξέταση *Συνιστώμενη βιβλιογραφία προς μελέτη:*	

(*)Emberlin, J. (1996). Εισαγωγή στην Οικολογία. Αθήνα : Τυπωθήτω. (*)Παπαδημητρίου Β. (1998). Οικολογία- Περιβάλλον- Εκπαίδευση. Βόλος : Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Θεσσαλίας. (Διδακτικές Σημειώσεις).
Προτεινόμενα συγγράμματα

Χημεία και Καθημερινή Ζωή

Διδάσκουσες	Βασιλική Παπαδημητρίου, Παρασκευή Λοντρίδου
Εξάμηνα που προσφέρθηκε	Εαρινό 2009-10
Χαρακτηρισμός μαθήματος	ΦΕ1204 Τύπος μαθήματος Υ(Ε) Έτος Σπουδών 2ο , 3ο & 4ο Εξάμηνο Εαρινό Διδακτικές μονάδες 3
Τομέας	
Περιεχόμενο μαθήματος όπως αυτό εμφανίζεται στον οδηγό σπουδών του τμήματος 2009-2010 σελ. 72	

• Η κατανόηση βασικών εννοιών Χημείας

Η ανάπτυξη της ικανότητας των εκπαιδευόμενων να χρησιμοποιούν την επιστημονική γνώση για την κατανόηση θεμάτων από την καθημερινή ζωή. *Περιεχόμενο του μαθήματος:* Το περιεχόμενο του μαθήματος έχει οργανωθεί μέσα στα πλαίσια του σύγχρονου προβληματισμού σχετικά με τους στόχους της διδασκαλίας των Φυσικών Επιστημών, επίκεντρο των οποίων αποτελεί η απόκτηση λειτουργικής γνώσης η οποία θα συμβάλλει στον επιστημονικό αλφαβητισμό όλων των πολιτών.

Χαρακτηριστικό του μαθήματος είναι ότι η διδασκαλία των εννοιών Χημείας γίνεται μέσα στο πλαίσιο περιβαλλοντικών και άλλων θεμάτων από την καθημερινή ζωή όπως, το πόσιμο νερό, η όξινη βροχή, το φαινόμενο του θερμοκηπίου, η αραίωση της στοιβάδας του όζοντος, τα πλαστικά, πυρηνική χημεία.

Πέρα από την καθαρά επιστημονική διάσταση των θεμάτων τα οποία αποτελούν το πλαίσιο διδασκαλίας θίγονται ταυτόχρονα και άλλες διαστάσεις τους όπως **κοινωνικές, οικονομικές, πολιτικές**, κτλ.

Διδακτικές και μαθησιακές μέθοδοι: Το μάθημα έχει εργαστηριακό χαρακτήρα σε μεγάλο ποσοστό και διδάσκεται σε 3-4 ομάδες φοιτητών των 25 ατόμων. Η παρακολούθηση είναι υποχρεωτική.
Μέθοδος αξιολόγησης/βαθμολόγησης: Η αξιολόγηση στο μάθημα γίνεται με γραπτή εξέταση.

Συνιστώμενη βιβλιογραφία προς μελέτη: Στο μάθημα δίνονται σημειώσεις οι οποίες περιέχουν και τα φύλλα εργασίας που χρησιμοποιούνται στο εργαστήριο.
Προτεινόμενα συγγράμματα

Η πόλη και η διδασκαλία της

Διδάσκων	Ιωάννης Ρέντζος
Εξάμηνα που προσφέρθηκε	Χειμερινό 2009-10
Χαρακτηρισμός μαθήματος	ΤΠ1512 Κατ' επιλογήν Υποχρεωτικό Έτος Σπουδών 1ο, 2ο, 3ο & 4ο, δ.μ. 3.
Τομέας	Τέχνη-Πολιτισμός
Περιεχόμενο μαθήματος όπως αυτό εμφανίζεται στον οδηγό σπουδών του τμήματος 2009-2010 σελ. 129	

Το μάθημα αποβλέπει 1) να προσφέρει μια σφαιρική διεπιστημονική εικόνα της πόλης προβάλλοντας την έννοια του χωρικού και πολιτισμικού αυτού αντικειμένου ως υλικό διαθεματικής διδασκαλίας 2) να προτείνει παιδαγωγικά εργαλεία χρήσιμα στη διδασκαλία της πόλης ως αυτόνομου ή τεκμηριωτικού μαθήματος, 3) να προβάλει ιδιαίτερα τα στοιχεία που τεκμηριώνουν θέσεις για την κρίση του αστικού χώρου στην Ελλάδα.

Περιεχόμενο του μαθήματος:

Η πόλη ως χώρος, έδαφος και ιστορία. Ψυχογεωγραφική προσέγγιση της πόλης. Η έννοια της πόλης και της μητρόπολης ως συνειρμικό στοιχείο. Το όνομα της πόλης ως κύριο στοιχείο για την αναπαράστασή της. Σύγκριση μεταξύ πόλεων και προτιμήσεις. Εκτίμηση της γεωγραφικής θέσης ξένων πόλεων.

Η κρίση του ελλαδικού αστικού χώρου. Η ελληνική πόλη ως γεωπολιτική διδασκαλία. Ιστορία, περιγραφή και κατάταξη των ελληνικών πόλεων. Η ελληνική πόλη ως ευρωπαϊκός αστικός χώρος. Η εκρηκτική ανάπτυξη της Αθήνας ως αντικείμενο εσωτερικής γεωπολιτικής. Οι μικρές ελληνικές πόλεις. Λόγος για τις ελληνικές μη ελλαδικές πόλεις.

Πόλη και διαθεματικότητα. Μορφή και περιεχόμενο της διαθεματικής μεταρρύθμισης 2000-2008. Προτάσεις για μια ευρεία, πολυεπιστημονική και διεπιστημονική «πολεογραφία». Η πόλη στη γεωγραφία και στα μη γεωγραφικά μαθήματα. Η πόλη στη λογοτεχνία, το θέατρο και τον κινηματογράφο.

Διδακτικές και μαθησιακές μέθοδοι: Ακαδημαϊκή διάλεξη με συνεχή χρήση οπτικών τεκμηρίων. Συμμετοχή σε 6 υποχρεωτικές εργαστηριακές ασκήσεις. *Μέθοδος αξιολόγησης/βαθμολόγησης:* Η αξιολόγηση των συμμετεχόντων γίνεται με βάση κατάθεση ανά δεκαπενθήμερο μιας άσκησης, συμμετοχή σε γραπτή ή προφορική δοκιμασία και/ή ανάληψη μιας από τις εξαμηνιαίες εργασίες αξιολόγησης που θα προταθούν.

Συνιστώμενη βιβλιογραφία προς μελέτη:

(*)Ρομπέρ Ζολί, (1991). Η πόλη και ο αστικός πολιτισμός. : Σύγχρονη εποχή.

(*)Ρέντζος, Γ., (2008). Αναπαραστάσεις της πόλης. : Μπουκουμάνης [υπό έκδοση]. (*)Ρέντζος, Γ. (2006). Ανθρωπογεωγραφίες της πόλης. Αθήνα : Τυπωθήτω/Δαρδανός.
Προτεινόμενα συγγράμματα

10.2.2 Κοινωνικοπολιτισμικός πυλώνας

Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Θεωρία και εφαρμογές

Διδάσκων	Χρήστος Γκόβαρης
Εξάμηνα που προσφέρθηκε	Εαρινό 2009-10
Χαρακτηρισμός μαθήματος	ΠΕ0605 Υποχρεωτικό Έτος Σπουδών 3ο δ.μ. 3
Τομέας	Παιδαγωγικά
Περιεχόμενο μαθήματος όπως αυτό εμφανίζεται στον οδηγό σπουδών του τμήματος 2009-2010 σελ. 78-79	
Σκοπός του μαθήματος: Κεντρικός στόχος του θεωρητικού μέρους του μαθήματος είναι η ανάλυση της παιδαγωγικής διάστασης της επίκαιρης πολυπολιτισμικότητας και η συγκριτική παρουσίαση των βασικότερων κατευθύνσεων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Κεντρικός στόχος του δεύτερο μέρους του μαθήματος (εφαρμογές) είναι να κατανοήσουν οι φοιτητές και οι φοιτήτριες την εφαρμογή της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης με τη μορφή μιας αρχής οργάνωσης της καθημερινής διδασκαλίας και μιας διάστασης που οφείλει να αποτελεί αναπόσπαστο τμήμα του συνόλου των διαδικασιών μάθησης που λαμβάνουν χώρα στο Δημοτικό Σχολείο. Ιδιαίτερη έμφαση θα δοθεί στις δυνατότητες και στις ευκαιρίες διαπολιτισμικής μάθησης που προσφέρουν τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών και τα σχολικά εγχειρίδια του Δημοτικού Σχολείου. *Περιεχόμενο του μαθήματος:* Ι. Θεωρία Πολυπολιτισμική κοινωνία: Διαδικασίες διαμόρφωσής της και η παιδαγωγική της διάσταση Η εξέλιξη του σχετικού με την πολυπολιτισμικότητα παιδαγωγικού λόγου. Από την υπόθεση του ελλείμματος στην υπόθεση της διαφοράς Διαπολιτισμική Εκπαίδευση ως Παιδαγωγική της Αναγνώρισης. ΙΙ Εφαρμογές Ποιότητα και παιδαγωγική ανάπτυξη του πολυπολιτισμικού σχολείου: αναλύσεις παραδειγμάτων από το διεθνή χώρο Πολιτισμικά διαφορετικοί και πολιτισμικά όμοιοι - Εφαρμογές με στόχο τη γνωριμία και τη διαχείριση των πολιτισμικών διαφορών και των πολιτισμικών ομοιοτήτων	

Πρακτικές διαμόρφωσης μιας σχολικής κουλτούρας της αναγνώρισης *Διδακτικές και μαθησιακές μέθοδοι:* Διαλέξεις *Μέθοδος αξιολόγησης/βαθμολόγησης:* Διεξαγωγή μιας προόδου και μιας τελικής εξέτασης. *Συνιστώμενη βιβλιογραφία προς μελέτη:* (*)Χρ. Γκόβαρης (2004).Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Αθήνα : Ατραπός. (*)Anna Alufi Pentini (2005). Διαπολιτισμικό Εργαστήριο. Αθήνα : Ατραπός. Elisabeth Coehlo (2007). Διδασκαλία και μάθηση στο πολυπολιτισμικό σχολείο. Θεσσαλονίκη : Επίκεντρο. M. Vandenbroeck (2004). Με τη ματιά του Γέτι. Η καλλιέργεια του σεβασμού του «άλλου» στην εκπαίδευση. Αθήνα : Νήσος.
Προτεινόμενα συγγράμματα

Το Δίκαιο του Παιδιού

Διδάσκων	Ξενοφών Παπαρρηγόπουλος
Εξάμηνα που προσφέρθηκε	Χειμερινό 2009-10
Χαρακτηρισμός μαθήματος	ΠΕ1203 Κατ' επιλογήν Υποχρεωτικό Έτος Σπουδών 2ο, 3ο, 4ο, δ.μ. 3.
Τομέας	Παιδαγωγικά
Περιεχόμενο μαθήματος όπως αυτό εμφανίζεται στον οδηγό σπουδών του τμήματος 2009-2010 σελ. 82	
Η εξοικείωση του φοιτητή με τα θεμελιώδη νομικά δικαιώματα των ανηλίκων, όπως αυτά κατοχυρώνονται στο ισχύον θετικό δίκαιο, με έμφαση στις υποχρεώσεις και τα δικαιώματα των εκπαιδευτικών που προκύπτουν από το νομικό αυτό πλαίσιο. *Περιεχόμενο του μαθήματος:* (α) Εξοικείωση του φοιτητή με ορισμένες θεμελιώδεις νομικές έννοιες, όπως η έννοια του δικαιώματος, της αξίωσης, της δικαιοπρακτικής ικανότητας, τα είδη των δικαιωμάτων κλπ. (β) Τα δικαιώματα του ανηλίκου όπως αυτά προκύπτουν από το ιδιωτικό δίκαιο. Ο ανήλικος ως υποκείμενο δικαίου: περιουσιακά, εργασιακά, οικογενειακά δικαιώματα του ανηλίκου και μεταχείριση του ανηλίκου από το ιδιωτικό δίκαιο εν γένει. (γ) Η αντιμετώπιση του ανηλίκου από το ποινικό δίκαιο. Ο ανήλικος ως «εγκληματίας». (δ) Η διεθνής σύμβαση για τα δικαιώματα του παιδιού: δικαιώματα και προστατευόμενα συμφέροντα του ανηλίκου όπως αυτά αναγνωρίζονται και διακηρύσσονται από το αυξημένης τυπικής ισχύος νομοθετικό πλαίσιο της Διεθνούς Σύμβασης: - Δικαιώματα του παιδιού στην εκπαίδευση, τον πολιτισμό και την πληροφόρηση. - Δικαιώματα του παιδιού στη ζωή και την υγεία. - Δικαιώματα του παιδιού στην οικογένεια. - Δικαιώματα του παιδιού στην προστασία από εγκατάλειψη ή εκμετάλλευση	

- Δικαιώματα του παιδιού ενώπιον της δικαιοσύνης *Διδακτικές και μαθησιακές μέθοδοι:* Θεωρία - Συζήτηση πρακτικών παραδειγμάτων ή προβλημάτων που ανακύπτουν στην καθημερινή μεταχείριση των ανηλίκων, ιδίως στο πλαίσιο του σχολείου. *Μέθοδος αξιολόγησης/βαθμολόγησης:* Μια γραπτή εξέταση στο τέλος του εξαμήνου. *Συνιστώμενη βιβλιογραφία προς μελέτη:* (*)Νάσκου-Περράκη, Π., Χρυσόγονος, Κ. & Ανθόπουλος, Χ. (επιμ.) (2002). Η Διεθνής Σύμβαση για τα δικαιώματα του παιδιού και η εσωτερική έννομη τάξη. Κέντρο Διεθνούς και Ευρωπαϊκού Οικονομικού Δικαίου, εκδόσεις Αντ. Ν. Σάκκουλας, Αθήνα-Κομοτηνή. (*)Λουμάκου, Μ. Μπεζέ Λ. (επιμ.) (2006). Το παιδί και τα δικαιώματά του. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.
Προτεινόμενα συγγράμματα

Εκπαιδευτική Πολιτική

Διδάσκων	Αριστοτέλης Ζμας
Εξάμηνα που προσφέρθηκε	Εαρινό 2009-10
Χαρακτηρισμός μαθήματος	ΠΕ1310 Κατ' επιλογήν Υποχρεωτικό, Έτος Σπουδών 3ο, 4ο, δ.μ. 3.
Τομέας	
Περιεχόμενο μαθήματος όπως αυτό εμφανίζεται στον οδηγό σπουδών του τμήματος 2009-2010 σελ. 86-87	
Το μάθημα διερευνά τους φορείς που εμπλέκονται στο πεδίο διαμόρφωσης εκπαιδευτικής πολιτικής και τις σύγχρονες τάσεις που επικρατούν στο συγκεκριμένο πεδίο. Τα παραπάνω θα διερευνηθούν με βάση αναφοράς τη «δικτύωση» του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος σε ευρωπαϊκό και διεθνές επίπεδο. *Περιεχόμενο του μαθήματος:* Α' κύκλος: Έννοιες, μοντέλα και κατηγοριοποιήσεις εκπαιδευτικής πολιτικής 1) επιστημολογικός προσδιορισμός του πεδίου, 2) τυπολογίες εκπαιδευτικής πολιτικής, 3) διαδικασίες παραγωγής εκπαιδευτικής πολιτικής, 4) ομάδες πίεσης Β' κύκλος: Ελληνική εκπαιδευτική πολιτική 1) Μετεμφυλιακό κράτος και εκπαιδευτική πολιτική, 2) σταθμοί της μεταπολιτευτικής εκπαιδευτικής πολιτικής, 3) εκσυγχρονισμός ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος Γ' κύκλος: Ευρωπαϊκή και διεθνής εκπαιδευτική πολιτική 1) πολιτική διακυβέρνηση και διεθνή δίκτυα εκπαίδευσης, 2) διεθνής εκπαιδευτικός λόγος, 3) μορφές διεθνών εκπαιδευτικών πολιτικών, 4) ανασυγκρότηση εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής	

Διδακτικές και μαθησιακές μέθοδοι: Διαλέξεις, παρουσίαση εργασιών από τους φοιτητές *Μέθοδος αξιολόγησης / βαθμολόγησης:* τελική εξέταση (γραπτή ή προφορική), με προαιρετική πρόσθετη εργασία *Συνιστώμενη βιβλιογραφία προς μελέτη:* (*) Ζμας, Α. (2007). Παγκοσμιοποίηση και Εκπαιδευτική Πολιτική. Αθήνα : Μεταίχμιο. Παπαδάκης, Ν. (2003). Εκπαιδευτική Πολιτική. Η εκπαιδευτική πολιτική ως κοινωνική πολιτική; Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα. (*) Τσαούσης, Δ. (2007). Η εκπαιδευτική πολιτική των Διεθνών Οργανισμών. Παγκόσμιες και ευρωπαϊκές διαστάσεις. Αθήνα : Gutenberg. Χαραλάμπους, Δ. (2007) (επιμ.). Μεταπολίτευση και Εκπαιδευτική Πολιτική: παρελθόν - παρόν - μέλλον. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.
Προτεινόμενα συγγράμματα

Νέοι, Σεξουαλικότητα και Αγωγή Υγείας

Διδάσκουσα	Μαρία Λουμάκου, 407/80
Εξάμηνα που προσφέρθηκε	Χειμερινό 2009-10
Χαρακτηρισμός μαθήματος	ΨΧ1101 Κατ' επιλογήν Υποχρεωτικό Έτος Σπουδών 1ο & 2ο, δ.μ. 3.
Τομέας	Ψυχολογία
Περιεχόμενο μαθήματος όπως αυτό εμφανίζεται στον οδηγό σπουδών του τμήματος 2009-2010 σελ. 93-94	
Οι μαθητές να κατανοήσουν τα θέματα τα οποία εμπλέκονται στο σχεδιασμό και την εφαρμογή αποτελεσματικών προγραμμάτων σεξουαλικής διαπαιδαγώγησης στο σχολείο, γνωρίζοντας τις καθοριστικές παραμέτρους της σεξουαλικής συμπεριφοράς, σύμφωνα με την ελληνική και διεθνή έρευνα στον τομέα αυτό. *Περιγραφή του μαθήματος:* Η σεξουαλικότητα των νέων και η έκφρασή της μπροστά στους κινδύνους υγείας στην Ελλάδα και σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες. • Σεξουαλικές πρακτικές, ασφαλής / ριψοκίνδυνη συμπεριφορά. • Σχέσεις με τον άλλο - από το άτομο στη δυάδα. Παρουσίαση καθοριστικών παραμέτρων (όπως αυτοεκτίμηση, αυτοπεποίθηση, επίδραση ομάδων συνομηλίκων, διεργασίες της εφηβείας, κ.ά.). • Μοντέλα πεποιθήσεων υγείας. Κοινωνικές αναπαραστάσεις της ερωτικής επαφής και της προφύλαξης των νέων στην Ελλάδα. • Θέματα διαπραγμάτευσης και εκπαίδευσης στην αγωγή υγείας και την πρόληψη. • Αποτελεσματικότητα των μηνυμάτων υγείας των ενημερωτικών εκστρατειών.	

Τα παραπάνω θα συζητηθούν με βάση τα ερευνητικά ευρήματα της ελληνικής και διεθνούς βιβλιογραφίας. *Διδακτικές και μαθησιακές μέθοδοι:* Διαλέξεις *Μέθοδος αξιολόγησης/βαθμολόγησης:* Γραπτές εξετάσεις και προαιρετικές εργασίες. *Συνιστώμενη βιβλιογραφία προς μελέτη:* (*) Λουμάκου, Μ., Κορδούτης, Π., Σαραφίδου, Ε. (2003). Ερωτική επαφή και προφύλαξη. Οι κοινωνικές αναπαραστάσεις των νέων. Αθήνα : Τυπωθήτω - Γ. Δαρδανός. (*) Ogden, J. (2004). Ψυχολογία της Υγείας. Αθήνα : Επιστημονικές εκδόσεις Παρι-σιάνου.
Προτεινόμενα συγγράμματα

Αγωγή Υγείας στο Δημοτικό Σχολείο

Διδάσκουσα	Βασιλική Μπρουσκέλη
Εξάμηνα που προσφέρθηκε	Εαρινό 2009-10
Χαρακτηρισμός μαθήματος	ΨΧ1306 Κατ' επιλογήν Υποχρεωτικό Έτος Σπουδών 3ο & 4ο, δ.μ. 3.
Τομέας	Ψυχολογία
Περιεχόμενο μαθήματος όπως αυτό εμφανίζεται στον οδηγό σπουδών του τμήματος 2009-2010 σελ. 99-100	
Η εξοικείωση και εκπαίδευση των φοιτητών στα εφαρμοζόμενα στο δημοτικό σχολείο προγράμματα αγωγής υγείας. *Περιεχόμενο του μαθήματος:* Εξετάζονται τα ερευνητικά δεδομένα σύμφωνα με την ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία που αφορούν τις συμπεριφορές υγείας. Παρουσιάζονται αναλυτικά τα παρακάτω προγράμματα αγωγής υγείας: σεξουαλική διαπαιδαγώγηση / AIDS, εξάρτηση από ουσίες (κάπνισμα, αλκοόλ, κ.ά.), διατροφική αγωγή, σωματική άσκηση, ατυχήματα, προστασία από φυσικές καταστροφές (σεισμοί κ.ά.). Επίσης περιλαμβάνονται προγράμματα ενίσχυσης της αυτοεκτίμησης και της αυτοπεποίθησης, και πρόληψης για την ψυχική υγεία. *Διδακτικές και μαθησιακές μέθοδοι:* Εισηγήσεις, βιωματικές μέθοδοι, παρουσιάσεις, προβολή εκπαιδευτικών DVD. *Μέθοδος αξιολόγησης/βαθμολόγησης:* γραπτή εξέταση. *Συνιστώμενη βιβλιογραφία προς μελέτη:* (*) Αθανασίου, Κ. (2007). Αγωγή Υγείας. Αθήνα : Γρηγόρη. (*) Γκούβρα, Μ., Κυρίδης, Α., & Μαυρικάκη, Ε. (2001). Αγωγή Υγείας και Σχολείο. Παιδαγωγική και Βιολογική Προσέγγιση. Αθήνα : Τυπωθήτω - Γ. Δαρδανός. (*) Ogden, J. (2004). Ψυχολογία της Υγείας. Αθήνα : Επιστημονικές εκδόσεις Παρισιάνου.	
Προτεινόμενα συγγράμματα	

10.3 ΠΤΔΕ, Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης

Κάθε εξάμηνο προσφέρονται συνολικά γύρω στα 70 μαθήματα.

10.3.1 Περιβαλλοντικός πυλώνας

Μελέτη φυσικού και κοινωνικού περιβάλλοντος

Διδάσκων	Αυγολούπης Σ. – Λαμπρινός Ν. – Ταμουτσέλη Κ.
Εξάμηνα που προσφέρθηκε	Χειμερινό εξάμηνο 2008-09 Εαρινό εξάμηνο 2008-09 Χειμερινό εξάμηνο 2009-10 Εαρινό εξάμηνο 2009-10 Χειμερινό 2010-11 Εαρινό 2010-11
Χαρακτηρισμός μαθήματος	Γ΄ Δ΄ ΕΞΑΜΗΝΟ ΥΠΟΧΡΕΩΤΙΚΑ Α-16 Μ – Ω 6 δ.μ.
Τομέας	
Περιεχόμενο μαθήματος όπως αυτό εμφανίζεται στον οδηγό σπουδών του τμήματος 2007-2008 σελ. 43-44	
Από πλευράς γεωγραφίας εξετάζονται και εξηγούνται οι τρόποι με τους οποίους μπορεί κανείς να χρησιμοποιήσει τις βασικές πηγές γεωγραφικών δεδομένων (χάρτες, αεροφωτογραφίες και δορυφορικές εικόνες) για να αντλήσει γεωγραφικές πληροφορίες. Οι φοιτητές και οι φοιτήτριες έχουν τη δυνατότητα να εργαστούν πάνω σε χάρτες κλίμακας 1:50000, να δουν ζεύγη αεροφωτογραφιών σε τρισδιάστατη μορφή, καθώς και δορυφορικές εικόνες από διάφορες περιοχές της Ελλάδας. Ακόμη, γίνεται παρουσίαση του τρόπου κατασκευής ψηφιακών χαρτών με τη βοήθεια Γεωγραφικών Συστημάτων Πληροφοριών από Η/Υ και παρουσιάζονται οι σημερινές δυνατότητες για την δημιουργία και χρήση χαρτών μέσω του διαδικτύου. Στη συνέχεια γίνεται παρουσίαση των αναλυτικών προγραμμάτων της γεωγραφίας που ισχύουν σε 32 χώρες της Ευρώπης και συγκρίνονται με το αντίστοιχο των ΗΠΑ. Τα μαθήματα συνεχίζονται με μία σύντομη αναφορά στη δημιουργία του σύμπαντος και συμπληρώνονται με διαλέξεις για την παλαιογεωγραφική εξέλιξη και δημιουργία της Ευρώπης και της Ελλάδας, τη δημιουργία και εξέλιξη της ζωής στον πλανήτη από την παλαιότερη γνωστή μορφή μέχρι σήμερα και στη δημιουργία των ορυκτών και πετρωμάτων με παράλληλη επίδειξη αριθμού ορυκτών και πετρωμάτων. Από πλευράς αστρονομίας όσον αφορά το θεωρητικό μέρος του μαθήματος παρουσιάζονται τα ακόλουθα θέματα: • Ιστορία και εξέλιξη της επιστήμης της αστρονομίας. • Η θέση μας μέσα στο σύμπαν. • Ουράνια σφαίρα.	

• Φαινόμενες κινήσεις ηλίου και αστέρων.
• Χρόνος και ημερολόγια.
• Ουρανογραφία, αστρονομικοί χάρτες και κατάλογο αστέρων.
• Η γένεση του ηλιακού συστήματος και οι πλανήτες.
• Δορυφόροι πλανητών – κομήτες - μετέωρα.
• Σελήνη και εκλείψεις.
• Τηλεσκόπια.

Επίσης στο εργαστηριακό μέρος του μαθήματος οι φοιτητές και οι φοιτήτριες ασχολούνται με τα ακόλουθα:

• Αναγνώριση αστερισμών και ουρανίων σωμάτων.
• Παρατηρήσεις ουρανίων σωμάτων (πλανητών, αστρικών σμηνών, νεφελωμάτων, γαλαξιών κ.α.).
• Παρατηρήσεις ήλιου.

Στο πλαίσιο του μαθήματος αυτού εξετάζονται επίσης μια σειρά από θέματα που αφορούν τα βιολογικά συστήματα και τη σχέση τους με τον άνθρωπο. Μέσα από

την διεπιστημονική προσέγγιση των θεμάτων αυτών αναδεικνύεται η αλληλεξάρτηση φυσικού – κοινωνικού και οικονομικού περιβάλλοντος και καταδεικνύεται η ανάγκη της ολιστικής θεώρησης στην επίλυση των σύγχρονων περιβαλλοντικών προβλημάτων.

Στα θέματα που εξετάζονται περιλαμβάνονται:

• τα φυσικά οικοσυστήματα και η λειτουργία τους, οι ανθρώπινες επιδράσεις σε αυτά, τα κυριότερα περιβαλλοντικά προβλήματα και οι αιτίες τους.
• Γίνεται μια σύντομη ιστορική αναφορά στη χρήση και διατήρηση φυσικών πόρων όπως τα δάση, η βιοποικιλότητα, οι υδάτινοι πόροι και το έδαφος.
• Αναλύονται επίσης οι σχέσεις φυσικών πόρων και διατροφής, καθώς επίσης και οι σχέσεις μεταξύ αστικοποίησης και περιβάλλοντος.

Προτεινόμενα συγγράμματα

1α Το εγγύς διαστημικό περιβάλλον της Γης. Εγχειρίδιο Αστρονομίας για εκπαιδευτικούς Σ .Αυγολούπης Πλανητάριο Θες/νίκης 2008 Θες

1β Περιβαλλοντικές Επιστήμες G.Tyller Miller Ίων 2004 Αθήνα

2α Παρατηρησιακή Αστρονομία ΣΑυγολούπης Γ.Σειραδάκης Πλανητάριο Θες/νίκης 2008 Θες/νίκη

2β Τεχνολογία και Παγκόσμια Περιβαλλοντικά Προβλήματα. W.Makofske & E.Kap 2001 Αθήνα

Επίσης υπάρχουν σημειώσεις στο διαδίκτυο «ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΜΕΛΕΤΗ ΦΥΣΙΚΟΥ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΥ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ Μέρος Β: Γεωγραφία» http://users.auth.gr/~labrinos/books/Physical_enviro_geo.pdf

Ύλη για το μάθημα «Μελέτη φυσικού και κοινωνικού περιβάλλοντος» από το βιβλίο « ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΕΣ ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ»

ΜΕΡΟΣ Ι

1. Περιβαλλοντικά προβλήματα και οι αιτίες τους σελ 4-27
2.Πολιτισμικές αλλαγές, κοσμοθεωρίες, ηθική και διατήρηση της οικολογικής ισορροπίας σελ. 33-40

ΜΕΡΟΣ ΙΙ 3.Επιστήμη, συστήματα, ύλη και ενέργεια σελ.56-59 και 62-65 4.Οικοσυστήματα και η λειτουργία τους69-94 6.Ανθρώπινος πληθυσμός, αύξηση και κατανομή 177-186 7. Περιβαλλοντική οικονομία και πολιτική σελ. 189-193 και 196-206 ΜΕΡΟΣ ΙΙΙ 9.Αέρας και αέρια ρύπανση 243-250 και255-258 10.Κλιμα, παγκόσμια άνοδος της θερμοκρασίας και η τρύπα του όζοντος σελ 267-270 και 276-284 11.Υδάτινοι πόροι και ρύπανση του νερού 295-332 12. Ορυκτά και έδαφος σελ.348-362 13. Στερεά και επικίνδυνα απόβλητα 365-381 ΜΕΡΟΣ ΙV 14.Διατροφικοί πόροι 393-402 και411-413 ΜΕΡΟΣ V 18.Ενεργειακή αποδοτικότητα και ανανεώσιμη ενέργεια 524-53319 Μη ανανεώσιμες πηγές ενέργειας 537-545 και η σελ.558 ΑΠΟ ΤΙΣ ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ. Αειφόρος ανάπτυξη , Αρχές αειφόρου κοινωνίας

Περιβαλλοντική εκπαίδευση και σχολικός χώρος

Διδάσκουσα	Ταμουτσέλη Κ.
Εξάμηνα που προσφέρθηκε	Χειμερινό εξάμηνο 2008-09 Εαρινό εξάμηνο 2008-09 Χειμερινό εξάμηνο 2009-10 Εαρινό εξάμηνο 2009-2010
Χαρακτηρισμός μαθήματος	ΕΠΙΛΕΓΟΜΕΝΑ (Α΄, Β΄, Ε΄ εξάμηνο) Ε-67 δ.μ. 3
Τομέας	
Περιεχόμενο μαθήματος όπως αυτό εμφανίζεται στον οδηγό σπουδών του τμήματος 2007-2008	
Το συγκεκριμένο μάθημα εμφανίζεται με αυτό τον κωδικό (Ε-67) στον οδηγό σπουδών 2007-08 υπό τον τίτλο: ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΥΛΗΣ (Περιβαλλοντική εκπαίδευση και σχολικός χώρος) Η δημιουργία συμμετοχικών, υπεύθυνων και ενεργών πολιτών για την προστασία του περιβάλλοντος αποτελεί βασικό στόχο της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Ο σχολικός χώρος αποτελεί χώρο αγωγής με καθοριστική την επίδραση των χαρακτηριστικών του στην ταυτότητα χώρου που αποκτά ο νέος, η οποία με τη σειρά της συμβάλλει στη διαμόρφωση της προσωπικής του ταυτότητας και του πρίσματος μέσα από το οποίο αργότερα θα κρίνει, θα δημιουργεί, και θα χειρίζεται	

το περιβάλλον, δομημένο και φυσικό. Στο μάθημα αυτό εξετάζεται ο ρόλος της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στην αξιοποίηση του σχολικού χώρου ως πεδίου άσκησης των παιδιών σε συμμετοχικές διαδικασίες με στόχο τη δημιουργία ελκυστικού περιβάλλοντος μάθησης που να καλλιεργεί θετική στάση απέναντι στο σχολείο και να ενισχύει την αυτοεικόνα και αυτοεκτίμηση του παιδιού. Προτείνεται μια σύνθετη μεθοδολογική προσέγγιση για την δυναμική εμπλοκή της σχολικής κοινότητας στην αισθητική και παιδαγωγική αναβάθμιση του σχολικού περιβάλλοντος με έμφαση στον υπαίθριο σχολικό χώρο. Παρουσιάζονται επίσης παραδείγματα από ανάλογες παρεμβάσεις σε σχολεία της Ελλάδας και του εξωτερικού. Δίνονται τέλος οδηγίες για το σχεδιασμό του υπαίθριου σχολικού χώρου ώστε να αποτελέσει σύγχρονο εκπαιδευτικό εργαλείο και αναπτύσσονται εκπαιδευτικά προγράμματα αξιοποίησής του στην εκπαιδευτική διαδικασία.
Προτεινόμενα συγγράμματα
1 Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Σχολικός χώρος Ταμουτσέλη Κ. Επίκεντρο 2008 Θεσ/νίκη

Περιβαλλοντική Εκπαίδευση

Διδάσκουσα	Ταμουτσέλη Κ.
Εξάμηνα που προσφέρθηκε	Εαρινό 2010-11
Χαρακτηρισμός μαθήματος	ΕΠΙΛΕΓΟΜΕΝΑ (Α΄, Β΄, Ε΄ εξάμηνο) Ε-67 δ.μ. 3
Τομέας	

Το μάθημα αυτό εμφανίζεται στο ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ ΕΑΡΙΝΟΥ ΕΞΑΜΗΝΟΥ 2010-2011 αλλά δεν εμφανίζεται στον οδηγό σπουδών 2007-08, ούτε στον πρόσφατο οδηγό σπουδών 2017-18.

Αυτό μας κάνει βέβαια να συμπεραίνουμε ότι με βάση και μόνο τη μελέτη των οδηγών σπουδών που δημοσιεύονται διαδικτυακά, δεν μπορούν να βγουν ασφαλή συμπεράσματα για το ποια μαθήματα και με ποιο περιεχόμενο τελικώς προσφέρονται στους φοιτητές.

Από πληροφορίες που μπορεί κανείς να αναζητήσει διαδικτυακά για το συγκεκριμένο τμήμα βλέπουμε ότι υπάρχει ένα μάθημα με τίτλο:

Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη.

1. Γνωρίζουν τα βασικά γεγονότα και στοιχεία (κοινωνικά, περιβαλλοντικά, εκπαιδευτικά) της ιστορικής διαδρομής της ΠΕ/ΕΑΑ.
2. Γνωρίζουν το περιεχόμενο των βασικών κειμένων που καθιέρωσαν διεθνώς την ΠΕ/ΕΑΑ και θεμελίωσαν τα παιδαγωγικά της χαρακτηριστικά.
3. Κατανοούν την ανάγκη που έφερε στο διεθνές προσκήνιο την έννοια της αειφόρου ανάπτυξης καθώς επίσης τις διαστάσεις αυτής της έννοιας.

4. Προσδιορίζουν τους στόχους της ΠΕ/ΕΑΑ και να θέτουν στόχους στο πλαίσιο υλοποίησης της ΠΕ/ΕΑΑ.

5. Κατανοούν τα παιδαγωγικά χαρακτηριστικά της ΠΕ/ΕΑΑ (π.χ. διεπιστημονικότητα, κριτική σκέψη, αξίες κ.λπ.).

6. Γνωρίζουν τους τρόπους ενσωμάτωσης της ΠΕ/ΕΑΑ στο σχολείο καθώς επίσης τους βασικούς θεσμούς/δομές που υποστηρίζουν την υλοποίησή της.

7. Διερευνούν και εντοπίζουν εκπαιδευτικό υλικό ΠΕ/ΕΑΑ.

8. Σχεδιάζουν τα βασικά βήματα ενός προγράμματος ΠΕ/ΕΑΑ στο σχολείο.

9. Κατανοούν τα χαρακτηριστικά του αειφόρου σχολείου.

Λαμβάνοντας υπόψη τις γενικές ικανότητες που πρέπει να έχει αποκτήσει ο πτυχιούχος (όπως αυτές αναγράφονται στο Παράρτημα Διπλώματος και παρατίθενται ακολούθως) σε ποια /ποιες από αυτές αποσκοπεί το μάθημα;.

Αναζήτηση, ανάλυση και σύνθεση δεδομένων και πληροφοριών, με τη χρήση και των απαραίτητων τεχνολογιών

Προσαρμογή σε νέες καταστάσεις Λήψη αποφάσεων Αυτόνομη εργασία Ομαδική εργασία Εργασία σε διεθνές περιβάλλον Εργασία σε διεπιστημονικό περιβάλλον Παράγωγή νέων ερευνητικών ιδεών

* Προσαρμογή σε νέες καταστάσεις
* Λήψη αποφάσεων
* Αυτόνομη εργασία
* Ομαδική εργασία
* Εργασία σε διεπιστημονικό περιβάλλον
* Σχεδιασμός και διαχείριση έργων
* Σεβασμός στη διαφορετικότητα και στην πολυπολιτισμικότητα
* Σεβασμός στο φυσικό περιβάλλον
* Άσκηση κριτικής και αυτοκριτικής
* Προαγωγή της ελεύθερης, δημιουργικής και επαγωγικής σκέψης

Σχεδιασμός και διαχείριση έργων

Σεβασμός στη διαφορετικότητα και στην πολυπολιτισμικότητα

Σεβασμός στο φυσικό περιβάλλον

Επίδειξη κοινωνικής, επαγγελματικής και ηθικής υπευθυνότητας και ευαισθησίας σε θέματα φύλου Άσκηση κριτικής και αυτοκριτικής

Προαγωγή της ελεύθερης, δημιουργικής και επαγωγικής σκέψης

Άλλες...

(3) ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ

Το μάθημα αυτό ασχολείται με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (ΠΕ) και την μετεξέλιξή της, την Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη (ΕΑΑ), στο Δημοτικό Σχολείο. Οι φοιτήτριες/τές ξεκινώντας έχουν την ευκαιρία να γνωρίσουν πώς η ΠΕ/ΕΑΑ εμφανίστηκε ως νέο εκπαιδευτικό πεδίο στους κόλπους κοινωνικώνπεριβαλλοντικών κινημάτων και σύγχρονων εκπαιδευτικών ρευμάτων. Επιπλέον μελετούν τα σημαντικότερα σημεία των βασικών κειμένων διεθνών οργανισμών που οριοθέτησαν τη στοχοθεσία και την παιδαγωγική προσέγγιση του πεδίου. Στη συνέχεια γίνεται ιδιαίτερη αναφορά στην έννοια της αειφόρου

ανάπτυξης, το κοινωνικο-οικονομικό πλαίσιο που την έφερε στο προσκήνιο, και πώς αυτή επαναπροσανατόλισε την ΠΕ προς την κατεύθυνση της αειφορίας. Αμέσως μετά επικεντρώνονται στους μαθησιακούς στόχους του πεδίου και στα ιδιαίτερα παιδαγωγικά χαρακτηριστικά του, όπως είναι η διεπιστημονική και ολιστική προσέγγιση, η συστημική και κριτική σκέψη, ο προσανατολισμός στις αξίες και η ανάπτυξη της ικανότητας δράσης. Από αυτή τη θεωρητική αφετηρία οι φοιτήτριες/τές είναι σε θέση να κατανοήσουν στη συνέχεια πώς ενσωματώνεται και υλοποιείται η ΠΕ/ΕΑΑ στο σχολείο. Έρχονται σε επαφή με παραδείγματα εκπαιδευτικού υλικού, γνωρίζουν τους βασικούς θεσμούς υποστήριξης της ΠΕ/ΕΑΑ στο Δημοτικό Σχολείο και εισάγονται στον σχεδιασμό προγραμμάτων ΠΕ/ΕΑΑ και στα χαρακτηριστικά του αειφόρου σχολείου.
Προτεινόμενα συγγράμματα
ΒΑΣΙΚΑ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ (Από τον Εύδοξο): Φλογαΐτη, Ε. (2011). Εκπαίδευση για τον Περιβάλλον και την Αειφορία. Αθήνα: Πεδίο (2006, Ελληνικά Γράμματα). Λιαράκου, Γ., Φλογαΐτη, Ε. (2007). Από την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στην Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη, Προβληματισμοί, τάσεις και προτάσεις. Αθήνα: Νήσος. Φλογαΐτη, Ε. (2011). Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Αθήνα: Πεδίο (2006, Ελληνικά Γράμματα, Α έκδοση 1993). Γεωργόπουλος Α. (2014). Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Ζητήματα Ταυτότητας. Αθήνα: Gutenberg. ΠΡΟΣΕΙΝΟΜΕΝΗ ΕΠΙΠΛΕΟΝ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ: Εκπαιδευτικό υλικό που παρέχεται μέσα από το e-course. Γεωργόπουλος, Α. (επ) (2005). Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Ο νέος πολιτισμός που αναδύεται. Αθήνα: Gutenberg. Γεωργόπουλος, Α., Τσαλίκη, Ε. (1993). Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Αρχές, Φιλοσοφία, Μεθοδολογία, Παιχνίδια & Ασκήσεις. Αθήνα: Gutenberg. Δασκολιά, Μ. (2004). Θεωρία και Πράξη στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Αθήνα: Μεταίχμιο. Δημητρίου, Α. (2009). Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Περιβάλλον, Αειφορία. Θεωρητικές και Παιδαγωγικές προσεγγίσεις. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο. Παπαδημητρίου, Β. (1998). Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Σχολείο: Μια Διαχρονική Θεώρηση. Αθήνα: Τυπωθήτω - ΓιωργοςΔαρδανός. Ράπτης, Ν. (2000). Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Αγωγή: Το Θεωρητικό Πλαίσιο των Επιλογών. Αθήνα: Τυπωθήτω - ΓιωργοςΔαρδανός. Ταμουτσέλη, Κ. (επ) (2009). Δημιουργώντας Βιώσιμα Σχολικά Περιβάλλοντα. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο. Τσαμπούκου-Σκαναβή, Κ. (2004). Περιβάλλον και Κοινωνία: Μια Σχέση σε Αδιάκοπη Εξέλιξη. Αθήνα: Καλειδοσκόπιο. Frey, K. (1998). Η «ΜέΚοδος Project»: Μια Μορφή Συλλογικής Εργασίας στο Σχολείο ως Θεωρία και Πράξη. Μάλλιου, Κ. (μτφ). Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη. Χρυσαφίδης, Κ. (1994). Βιωματική - Επικοινωνιακή Διδασκαλία. Gutenberg, Αθήνα.

Huckle, J., Sterling, S. (ed) (1997). Education for Sustainability. London: Earthscan Publications.

Orr, D.W. (1992). Ecological Literacy: Education and the Transition to a Postmodern World. State University of the New York Press.

Palmer, J.A. (1998). Environmental Education in the 21st Century: Theory, Practice, Progress and Promise. London-NY: Routledge.

Εκπαίδευση για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη/Βιώσιμο Σχολείο προσεγγίσεις και στρατηγικές

Διδάσκουσα	Ταμουτσέλη Κ.
Εξάμηνα που προσφέρθηκε	Εαρινό εξάμηνο 2008-09 Εαρινό εξάμηνο 2009-10 Χειμερινό 2010-11
Χαρακτηρισμός μαθήματος	ΣΤ΄ ΕΞΑΜΗΝΟ ΕΠΙΛΕΓΟΜΕΝΑ Ε-71 : Δ.Μ. 3
Τομέας	
Δεν υπάρχει στον οδηγό σπουδών του τμήματος 2007-2008	

Πληροφορίες από την ιστοσελίδα του τμήματος
http://qms.itc.auth.gr/el/class/1/600029474
επίσης http://dinatamoutseli.blogspot.de/

Γλώσσα Διδασκαλίας
Ελληνικά (Διδασκαλία, Εξέταση)
Μαθησιακά Αποτελέσματα
Να κατανοήσουν την έννοια και να γνωρίσουν τους στόχους και το περιεχόμενο της Εκπαίδευσης για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη.
Να γνωρίσουν διεθνή κριτήρια για το βιώσιμο σχολείο και τεχνικές ενσωμάτωσης της διάστασης του περιβάλλοντος και της βιωσιμότητας στη διδασκαλία των επί μέρους γνωστικών αντικειμένων στο δημοτικό σχολείο.
Να χρησιμοποιούν σύγχρονες μαθητοκεντρικές διδακτικές τεχνικές και εργαλεία για το σχεδιασμό δραστηριοτήτων ενταγμένων σε ένα σχέδιο εργασίας για την Εκπαίδευση για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη και να τις εφαρμόσουν στη σχολική τάξη.
Γενικές Ικανότητες
Εφαρμογή της γνώσης στην πράξη
Αυτόνομη εργασία
Εργασία σε διεπιστημονικό περιβάλλον
Σεβασμός στο φυσικό περιβάλλον
Άσκηση κριτικής και αυτοκριτικής
Προαγωγή της ελεύθερης, δημιουργικής και επαγωγικής σκέψης
Περιεχόμενο Μαθήματος
Μέσα από το μάθημα αυτό γίνεται μια θεωρητική προσέγγιση της έννοιας, των στόχων και του περιεχομένου της Εκπαίδευσης για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη.

Χρησιμοποιείται η κριτική ανάλυση μελετών περίπτωσης για την προβολή και ανάδειξη των τρόπων σύνδεσης της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης /Εκπαίδευσης για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη με τις ολιστικές σχολικές προσεγγίσεις και το βιώσιμο σχολείο. Παρουσιάζονται διεθνή κριτήρια για το βιώσιμο σχολείο που αναλύονται και ερμηνεύονται μέσα από κριτική παρουσίαση εφαρμοσμένων προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης καθώς επίσης και τεχνικές ενσωμάτωσης της διάστασης του περιβάλλοντος και της βιωσιμότητας στη διδασκαλία των επί μέρους γνωστικών αντικειμένων στο δημοτικό σχολείο. Παράλληλα παρουσιάζονται σύγχρονες διδακτικές τεχνικές και εργαλεία για την Εκπαίδευση για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη για την αξιοποίησή τους στις δραστηριότητες ενός σχεδίου εργασίας. Το μάθημα εξετάζεται με εργασίες απαλλακτικού χαρακτήρα. Λέξεις Κλειδιά 1.Βιώσιμη ανάπτυξη, Βιώσιμο Σχολείο, Σχέδιο Εργασίας, Ολιστική προσέγγιση, Κριτήρια Βιώσιμου Σχολείου
Προτεινόμενα συγγράμματα
1 Δημιουργώντας βιώσιμα περιβάλλοντα στο Σχολείο Shallcross T., Robinson J. Pace P Wals A. Επίκεντρο 2008 Θεσ/νίκη 2 Εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία. Φλογαΐτη Ε. Ελληνικά Γράμματα 2004 Αθήνα

10.3.2 Κοινωνικοπολιτισμικός πυλώνας

Αντιρατσιστική, αντισεξιστική και διαπολιτισμική εκπαίδευση

Διδάσκων	Κογκίδου Δ. – Μητακίδου Χ. – (Στο Εαρινό εξάμηνο 2008-09 και Τσιάκαλος)
Εξάμηνα που προσφέρθηκε	Χειμερινό εξάμηνο 2008-09 Εαρινό εξάμηνο 2008-09 Χειμερινό εξάμηνο 2009-10 (Τσιάκαλος μόνο) Εαρινό εξάμηνο 2009-10 (Τσιάκαλος μόνο) Χειμερινό 2010-11 Εαρινό 2010-11
Χαρακτηρισμός μαθήματος	Υποχρεωτικό (Ά και Β΄ Εξάμηνο) Α-5 (Α – Λ) 6 δ.μ.
Τομέας	
Περιεχόμενο μαθήματος όπως αυτό εμφανίζεται στον οδηγό σπουδών του τμήματος 2007-2008 σελ. 29-30	
Γιατί ασχολούμαστε με την αντιρατσιστική αντισεξιστική και διαπολιτισμική εκπαίδευση; • Η μετανάστευση	

• Οι πολυπολιτισμικές κοινωνίες
• Ορισμοί της μειονότητας - Τα δικαιώματα των μειονοτήτων στο σύγχρονο κόσμο
• Έλληνες σε άλλες χώρες
• Η πολυπολιτισμικότητα της Ελλάδας σήμερα
• Η καινούρια σχολική πραγματικότητα
Τι είναι και πώς δημιουργείται ο ρατσισμός;
• Η σχέση του με τις προκαταλήψεις
• Η σχέση του με τις κοινωνικές κατηγοριοποιήσεις
• Η σχέση του με την εξουσία, τις διακρίσεις και την εκμετάλλευση
• Ορισμοί του ρατσισμού και σημασία τους για την πράξη
Ιστορία του ρατσισμού ως θεωρία και ως πολιτική
• Η γένεση των ρατσιστικών θεωριών
• Από τη ρατσιστική θεωρία στη ρατσιστική πολιτική
• Η ναζιστική Γερμανία, το απαρτχάιντ της Νότιας Αφρικής, οι διακρίσεις στις ΗΠΑ
• Η κατάσταση σήμερα στην Ευρώπη Σεξισμός
• Ανασκόπηση των «επιστημονικών» θεωριών για την κατωτερότητα των γυναικών
• Ερμηνείες της διαφορετικής θέσης των φύλων στην κοινωνία
• Ο σεξισμός ως ιδεολογία και ως πράξη
Ρατσισμός και σεξισμός στο σχολείο
Φανερός και κρυφός ρατσισμός
• Ο καθημερινός ρατσισμός
• Η παραμέληση της γλώσσας και του πολιτισμού των μειονοτήτων και των μεταναστών
• Η ενοχοποίηση των θυμάτων
Φανερός και κρυφός σεξισμός
• Ο καθημερινός σεξισμός
• Σεξισμός στα σχολικά βιβλία και βοηθήματα
• Σεξισμός στις σχολικές πρακτικές
Στρατηγικές της αντιρατσιστικής και αντισεξιστικής εκπαίδευσης
• Αποδόμηση
• Πρόληψη
• Λάθη και κίνδυνοι
Διαπολιτισμική εκπαίδευση
• Τυπολογία-αρχές
• Η επίσημη πολιτική για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση
• Σύγκριση προγραμμάτων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Ευρώπη, ΗΠΑ, Καναδά, Αυστραλία
Διγλωσσία
• Αντιλήψεις για τη διγλωσσία
• Διδακτικές προσεγγίσεις για την κατάκτηση μιας γλώσσας ως δεύτερης
Εφαρμογές αντιρατσιστικής, αντισεξιστικής και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης
• Δημιουργία ανοιχτού και φιλικού περιβάλλοντος
• Εφαρμογές στα διάφορα γνωστικά αντικείμενα

Προτεινόμενα συγγράμματα

(Όπως εμφανίζονται στην ανακοίνωση για το έτος 2008-09. Στην σχετική ανακοίνωση 2009-10, αναφέρονται μόνο τα υπογραμμισμένα.)

1α Οδηγός Αντιρατσιστικής Εκπαίδευσης Τσιάκαλος Γ. Ελληνικά Γράμματα 2000 Αθήνα (LC212.73.G8 T75 2000)

1β Διαδικασίες αναπαραγωγής του φύλου: Εκπαιδευτική θεωρία και φεμινιστικές πολιτικές. Arnot M. Μεταίχμιο 2006 Αθήνα

1γ Διδασκαλία και μάθηση στα πολυπολιτισμικά Σχολεία Coehlo E. (επιμ.Τρέσσου Ε, Μητακίδου Χ) . Επίκεντρο 2007 Θεσ/νίκη

1δ Να σου πω εγώ πως θα μάθουν γράμματα Τσιγγάνες μιλούν για την εκπαίδευση των Παιδιών τους. Χ. Μητακίδου, Ε. Τρέσσου Καλειδοσκόπιο 2007 Αθήνα

2α Οδηγός Αντιρατσιστικής Εκπαίδευσης Τσιάκαλος Γ Ελληνικά Γράμματα 2000. Αθήνα 2β Φεμινιστική Θεωρία και Πολιτισμική Κριτική Αθανασίου Α. Νήσος 2006 Αθήνα

2γ Διδασκαλία και μάθηση στα πολυπολιτισμικά Σχολεία Coehlo E. (επιμ.Τρέσσου Ε, Μητακίδου Χ) . Επίκεντρο 2007 Θεσ/νίκη

2δ Η παγκοσμιοποίηση του ρατσισμού Macedo D, Gounari P. Επίκεντρο 2008 Θεσ/νίκη

Περιγραφή

Ο ρατσισμός ως παγκοσμιοποιημένο φαινόμενο και οι "τοπικές" εκφράσεις του είναι το αντικείμενο αυτού του βιβλίου.

Μέσα από τις σελίδες του αποκαλύπτονται οι ιδεολογικές μεθοδεύσεις που ενυπάρχουν στη θέση, η οποία έντεχνα και με περισσή ένταση προωθείται τα τελευταία χρόνια, ότι έχει έρθει το "τέλος του ρατσισμού". Αναδεικνύονται οι νέες μορφές ρατσισμού, ο οποίες εμφανίζονται διεθνώς και επιδεινώνονται από το φιλελεύθερο λόγο και τη θεολογικού τύπου υιοθέτηση της λογικής της αγοράς ως πανάκειας για όλα τα προβλήματα.

Οι συγγραφείς των κειμένων - κορυφαίοι στο είδος τους επιστήμονες από πολλές χώρες - εντρυφούν, μακριά από μονοδιάστατες ερμηνείες, στα κοινωνικά φαινόμενα και στις διαδικασίες που γεννούν το ρατσισμό, φωτίζοντας ιδιαίτερα τις σημαντικές για το θέμα κρυφές πλευρές των επίσημων πολιτικών πρακτικών που συμβάλλουν στην εξάπλωση του. Ως κοινό εγχείρημα ανθρώπων από τόσες χώρες το βιβλίο, αναδεικνύει το γεγονός, ότι ο ρατσισμός σήμερα υπάρχει πράγματι σχεδόν σε ολόκληρο τον κόσμο.

Ταυτόχρονα όλα τα κείμενα του βιβλίου αποδεικνύουν ότι ο ρατσισμός σε καμιά περίπτωση δεν μπορεί να θεωρηθεί ότι είναι αναπόσπαστο μέρος της ανθρώπινης φύσης ή της ανθρώπινης κοινωνίας, αλλά ότι, αντίθετα, είναι πολύ συγκεκριμένες οι συνθήκες που παρέχουν το απαραίτητο υπόστρωμα για την εμφάνιση του και είναι επίσης πολύ συγκεκριμένες οι πράξεις και οι παραλείψεις που επιτρέπουν την ανάπτυξη και την εξάπλωση του.

Πρόκειται για ένα χρήσιμο και μοναδικό βιβλίο για οποιονδήποτε ενδιαφέρεται για τα ανθρώπινα δικαιώματα στη σύγχρονη κοινωνία. Ένα εξαιρετικά χρήσιμο εργαλείο στα χέρια όσων αντιλαμβάνονται ως επείγουσα την ανάγκη αντιμετώπισης της βαρβαρότητας του ρατσισμού και υιοθετούν στην επιστημονική τους δραστηριότητα και στη ζωή τους ανάλογη στάση και πρακτική. Μια μοναδική έκδοση η οποία συμβάλει στη συζήτηση για τον ρατσισμό και τα ανθρώπινα δικαιώματα, δίνοντας φωνή σε κοινωνικά αποκλεισμένους ανθρώπους από όλο τον κόσμο, φέρνοντας στην επιφάνεια άγνωστες πτυχές του ρατσισμού.

Φυσικές επιστήμες για την εκπαίδευση του πολίτη

Διδάσκουσα	Σέρογλου Φανή
Εξάμηνα που προσφέρθηκε	Χειμερινό εξάμηνο 2008-09 Χειμερινό εξάμηνο 2009-10
Χαρακτηρισμός μαθήματος	Ε΄ ΕΞΑΜΗΝΟ ΕΠΙΛΕΓΟΜΕΝΑ Ε-15 3 δ.μ.
Τομέας	
Περιεχόμενο μαθήματος όπως αυτό εμφανίζεται στον οδηγό σπουδών του τμήματος 2007-2008 σελ. 54	
Το μάθημα στοχεύει να εκπαιδεύσει τους φοιτητές και τις φοιτήτριες στη διδασκαλία των φυσικών επιστημών στο πλαίσιο του γραμματισμού στις φυσικές επιστήμες. Συγκεκριμένα η διδασκαλία των φυσικών επιστημών για την εκπαίδευση του πολίτη επιδιώκει παράλληλα με τη διαπραγμάτευση της γνώσης προς διδασκαλία μέσα στην τάξη, να φέρει προς συζήτηση θέματα που αφορούν τη φύση της γνώσης αυτής καθώς και τον τρόπο που διαχειριζόμαστε τη γνώση στην κοινωνία (μεταγνώση) και τις στάσεις που διαμορφώνει η γνώση αυτή. Στο μάθημα παρουσιάζονται: • Το θεωρητικό πλαίσιο του γραμματισμού στις φυσικές επιστήμες. • Οι στόχοι της διδασκαλίας των φυσικών επιστημών για την εκπαίδευση του πολίτη. • Ο ορισμός του εγγράμματου στις φυσικές επιστήμες πολίτη. • Μια τρισδιάστατη γνωστική, μεταγνωστική και συναισθηματική προσέγγιση της διδασκαλίας των φυσικών επιστημών. • Μια διαθεματική προσέγγιση της διδασκαλίας των φυσικών επιστημών για την εκπαίδευση του πολίτη. • Η συμβολή της ιστορίας των φυσικών επιστημών στη διδασκαλία των φυσικών επιστημών για την εκπαίδευση του πολίτη. • Οι χάρτες εννοιών ως εναλλακτικό εργαλείο αξιολόγησης. • Μια σειρά από στρατηγικές για τη διδασκαλία των φυσικών επιστημών για την εκπαίδευση του πολίτη (όπως το θέατρο στην τάξη, η αντιπαράθεση επιχειρημάτων, το παιχνίδι ρόλων, η κατασκευή αφίσας με τη μέθοδο του κολάζ, η μελέτη και ανάλυση κειμένων ποίησης, φιλοσοφίας και λογοτεχνίας, η συζήτηση με αφορμή άρθρα από την τρέχουσα επικαιρότητα κ.ά.) καθώς και μια σειρά από ανάλογες περιπτώσεις εφαρμογής.	

Προτεινόμενα συγγράμματα
1α Φυσικές Επιστήμες για την εκπαίδευση Παίδευση του Πολίτη Σέρογλου Φ. Επίκεντρο 2006 Θες/νίκη 1β Χρόνος για τις Φυσικές Επιστήμες Matthews M. Επίκεντρο 2008 Θεσ/νίκη 2α Διδακτικές Προσεγγίσεις στις Φυσικές Επιστήμες Κόκκοτας Π. Γ. Δαρδανός-Κ.Δαρδανός Ο.Ε. 2000 Αθήνα 2β Η Διδακτική προσέγγιση του Μουσείου Φυσικών Επιστημών. Κολιόπουλος Δημ. Μεταίχμιο 2005 Αθήνα

Κοινωνικό φύλο και εκπαίδευση

Διδάσκουσα	Κανταρτζή
Εξάμηνα που προσφέρθηκε	Εαρινό εξάμηνο 2008-2009 Εαρινό εξάμηνο 2009-2010 Χειμερινό 2010-11 Εαρινό 2010-11
Χαρακτηρισμός μαθήματος	Β΄ , Στ΄ ΕΞΑΜΗΝΟ ΥΠΟΧΡΕΩΤΙΚΑ Ε-7 3 δ.μ.
Τομέας	

Περιεχόμενο μαθήματος όπως αυτό εμφανίζεται στον οδηγό σπουδών του τμήματος 2007-2008 σελ. 47-48
Σκοπός του μαθήματος είναι: • η διερεύνηση της σχέσης φύλου και εκπαίδευσης, δηλαδή, πώς δομείται και εκφράζεται το φύλο στο εκπαιδευτικό σύστημα και • η αύξηση της αυτογνωσίας, της γνώσης και των δεξιοτήτων των υποψηφίων εκπαιδευτικών και/ή των εκπαιδευτικών για το μετασχηματισμό της εκπαίδευσης προς μη σεξιστική κατεύθυνση. Ο σχεδιασμός του μαθήματος προϋποθέτει την ενεργητική συμμετοχή των μελών του καθώς η υιοθέτηση πρακτικών που θα προωθούν την ισότητα των φύλων στην εκπαίδευση (και στην κοινωνία) στηρίζεται, καταρχήν, στην αποδόμηση του σεξιστικού πλέγματος αντιλήψεων, στάσεων και πρακτικών που έχουμε ατομικά και, στη συνέχεια, στην απόκτηση νέων δεξιοτήτων. Για την επίτευξη αυτού του στόχου θα υιοθετηθεί κατάλληλη διδακτική προσέγγιση και θα χρησιμοποιηθούν ως υλικό ασκήσεις αυτογνωσίας, αυτοβιογραφικό υλικό, εμπειρίες από το σχολείο και η σχετική βιβλιογραφία. Θα συζητηθούν τα εξής θέματα: • Εκπαιδευτική ισότητα και ανάπτυξη των ρόλων του φύλου. • Η έμφυλη διάσταση στην εκπαίδευση Σε ποιους τομείς απαιτείται παρέμβαση; • Η έμφυλη διάσταση στην εκπαίδευση/ μετεκπαίδευση των εκπαιδευτικών • Ρόλος εκπαιδευτικού/ φύλο.

• Εκπροσώπηση των γυναικών στην εκπαίδευση και στη διοίκηση της εκπαίδευσης. • Το «κρυφό» αναλυτικό πρόγραμμα και οι στάσεις/ προσδοκίες/ πρακτικές των εκπαιδευτικών με τους μαθητές και τις μαθήτριες. • Οργάνωση και κλίμα της τάξης. • Σεξισμός στη γλώσσα. • Η έμφυλη διάσταση του αναλυτικού προγράμματος. • Αναπαραστάσεις των φύλων στο διδακτικό υλικό του δημοτικού σχολείου και στα παραμύθια. • Εντοπισμός και κριτική αντιμετώπιση του σεξισμού στο διδακτικό υλικό. • Ανάπτυξη μη-σεξιστικού παιδαγωγικού υλικού. • Αλληλοδιαπλοκές κοινωνικής τάξης/ φυλής/ φύλου. • Μορφές ανδρισμού/ θηλυκότητας και σχολείο. • Κατανοώντας και ερμηνεύοντας τις διαφορές στη μάθηση και επίδοση ανάμεσα στα φύλα στο σχολείο. Αξιολόγηση και φύλο. • Μη σεξιστική έρευνα δράσης στο σχολείο. • Φεμινιστικές προσεγγίσεις στην παιδαγωγική. • Στρατηγικές προώθησης της ισότητας των φύλων σε γνωστικά αντικείμενα. • Σχεδιασμός πολιτικής για την ισότητα των φύλων στην εκπαίδευση.
Προτεινόμενα συγγράμματα
1 Το κοινωνικό φύλο. Connell R.W. Επίκεντρο 2006 Θεσ/νίκη 2 Φύλο και κοινωνική Θεωρία. Evans M. Μεταίχμιο 2004 Αθήνα

Κοινωνικός αποκλεισμός και εκπαίδευση

Διδάσκουσα	Κανταρτζή
Εξάμηνα που προσφέρθηκε	Εαρινό εξάμηνο 2010-11
Χαρακτηρισμός μαθήματος	
Τομέας	
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ ΕΑΡΙΝΟΥ ΕΞΑΜΗΝΟΥ 2010-2011 Πληροφορίες μόνο διαδικτιακά https://qa.auth.gr/class/1/80022052	
Μαθησιακά Αποτελέσματα Οι φοιτητές και οι φοιτήτριες θα πρέπει: • Να κατανοήσουν το φαινόμενο του Κοινωνικού Αποκλεισμού • Να αντιληφθούν τις διαστάσεις του στην εκπαίδευση • Να προσεγγίσουν κριτικά τις αιτίες εμφάνισης και αναπαραγωγής του • Να αναζητήσουν λύσεις σχετικά με την καταπολέμησή του • Να ευαισθητοποιηθούν σχετικά με συγκεκριμένους πληθυσμούς που υποχρεώνονται σε συνθήκες κοινωνικού και εκπαιδευτικού αποκλεισμού	

- Να αποκτήσουν ικανότητες πολιτικού προβληματισμού και ανάλυσης κοινωνικών και εκπαιδευτικών φαινομένων

Γενικές Ικανότητες

- Εφαρμογή της γνώσης στην πράξη
- Προσαρμογή σε νέες καταστάσεις
- Λήψη αποφάσεων
- Ομαδική εργασία
- Σχεδιασμός και διαχείριση έργων
- Σεβασμός στη διαφορετικότητα και στην πολυπολιτισμικότητα
- Σεβασμός στο φυσικό περιβάλλον
- Επίδειξη κοινωνικής, επαγγελματικής και ηθικής υπευθυνότητας και ευαισθησίας σε θέματα φύλου
- Άσκηση κριτικής και αυτοκριτικής
- Προαγωγή της ελεύθερης, δημιουργικής και επαγωγικής σκέψης

Περιεχόμενο Μαθήματος

Στα πλαίσια του μαθήματος επιχειρείται, καταρχήν, η διαπραγμάτευση του όρου «Κοινωνικός Αποκλεισμός» και η εκτενής ανάλυση και κατανόηση του αντίστοιχου κοινωνικού φαινομένου. Στη συνέχεια αναδεικνύονται τα βασικά χαρακτηριστικά του, που τον καθιστούν κοινωνικό πρόβλημα και αναζητούνται οι αιτίες παραγωγής, συντήρησης και αναπαραγωγής του. Περιγράφονται τα πεδία στα οποία αναπτύσσεται (επιστήμη, πολιτική, ΜΜΕ), οι τεχνικές και τα μέσα με τα οποία συντηρείται (αποσιωπήσεις, διαστρεβλώσεις, επιλεκτικές αναφορές, γενικότερα ρατσιστικά στερεότυπα και προκαταλήψεις), η ιδεολογία στη βάση της οποίας εκλογικεύεται και νομιμοποιείται, ενώ παράλληλα αναδεικνύεται η μορφή κοινωνικοοικονομικής συγκρότησης στα πλαίσια της οποίας ενσαρκώνεται. Ομοίως, μέσω μιας ευρύτερης κριτικής ανάγνωσης του φαινομένου, εξετάζεται και η ενδεχόμενη υπέρβαση και επίλυσή του. Η συζήτηση, ωστόσο, διεξάγεται με ευθείες αναγωγές στο χώρο της εκπαίδευσης, έχοντας απώτερο σκοπό την αντιμετώπιση μιας από τις ιδιαίτερες διαστάσεις του φαινομένου (εκείνης του εκπαιδευτικού αποκλεισμού). Επομένως, αναπόφευκτη κρίνεται η συμπερίληψη όλων εκείνων που τελούν σε κίνδυνο ή έχουν ήδη βιώσει τον εκπαιδευτικό και –κατ' επέκταση- κοινωνικό αποκλεισμό στη χώρα μας (παιδιά μεταναστών, προσφύγων και παλιννοστούντων, παιδιά με αναπηρίες, παιδιά φτωχών οικογενειών και της ευρύτερης λαϊκής τάξης, Τσιγγανόπουλα κ.ά.). Δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην ανάλυση των πολύ συγκεκριμένων και αρκετά διαφοροποιημένων κοινωνικών και εκπαιδευτικών συνθηκών, στις οποίες υπόκεινται αυτά. Στα πλαίσια της διαπραγμάτευσης εφικτών λύσεων του φαινομένου, συζητιούνται οι όροι και παρουσιάζονται αναλυτικά οι βασικές αρχές της Διαπολιτισμικής και της Αντιρατσιστικής Εκπαίδευσης, τόσο κατ' αντιπαράθεση μεταξύ τους όσο και με τα ιστορικά προγενέστερα, ωστόσο κυρίαρχα σήμερα, παραδείγματα της αφομοίωσης και της ενσωμάτωσης.

Λέξεις Κλειδιά

κοινωνικός αποκλεισμός, ενσωμάτωση, αφομοίωση, διαπολιτισμική εκπαίδευση, πολυπολιτισμικότητα, αντιρατσιστική αγωγή, εκπαιδευτικός αποκλεισμός.

Τύποι Εκπαιδευτικού Υλικού

Αξιολόγηση Φοιτητών

Περιγραφή

Οι φοιτητές και οι φοιτήτριες αξιολογούνται με γραπτή εξέταση στο τέλος του εξαμήνου. Στα πλαίσια αυτής, καλούνται να απαντήσουν σε ορισμένα ερωτήματα, που αναφέρονται σε συγκεκριμένο κείμενο, που τους επιδίδεται κατά τη διαδικασία της εξέτασης. Οι τοποθετήσεις τους πρέπει να στηρίζονται στις θεωρίες που έχουν συζητηθεί εκτενώς κατά τη διάρκεια των παραδόσεων. Με τον τρόπο αυτόν, ανιχνεύεται η κριτική ικανότητα τοποθέτησης και επιχειρηματολογίας σε ζητήματα καθημερινού κοινωνικού αποκλεισμού και αποκλεισμού στο χώρο της εκπαίδευσης. Ακόμη, προβλέπεται η συνοπτική παρουσίαση, σε ομαδικές εργασίες, των βασικών σημείων πολύ συγκεκριμένων βιβλίων, που θεωρείται ότι προωθούν τα βασικά περιεχόμενα του μαθήματος. Οι εργασίες είναι απαλλακτικές από την υποχρέωση συμμετοχής στις εξετάσεις.

Μέθοδοι Αξιολόγησης Φοιτητών

* Γραπτή Εξέταση με Ερωτήσεις Εκτεταμένης Απάντησης (Συμπερασματική)

* Γραπτή Εργασία (Συμπερασματική)

Προτεινόμενα συγγράμματα

Τσιάκαλος, Γ. (2006). Απέναντι στα εργαστήρια του ρατσισμού. Αθήνα: Τυπωθήτω-Αντιρρήσεις.

Επιπρόσθετη βιβλιογραφία για μελέτη

Cummins, J. (1999). Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας. Αθήνα: Gutenberg. Τσιάκαλος, Γ., & Σπανού, Ε. (Επιμέλεια), (1999). Ανθρώπινη Αξιοπρέπεια και Κοινωνικός Αποκλεισμός. Εκπαιδευτική Πολιτική στην Ευρώπη. Εταιρεία Πολιτικού Προβληματισμού Ν. Πουλαντζάς. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα. Κασιμάτη, Κ. (Επιμέλεια), (1998). Κοινωνικός Αποκλεισμός: Η Ελληνική Εμπειρία. Αθήνα: Gutenberg. Καραντινός, Δ., Μαράτου-Αλιπράντη, Λ., & Φρονίμου, Ε. (1999). Διαστάσεις του Κοινωνικού Αποκλεισμού στην Ελλάδα. Κύρια θέματα και προσδιορισμός προτεραιοτήτων πολιτικής. Τόμ. Β΄, Αθήνα: ΕΚΚΕ. Σκούρτου, Ε. (Επιμέλεια), (1997). Θέματα Διγλωσσίας και Εκπαίδευσης. Αθήνα: νήσος. Τσιάκαλος, Γ. (2000). Οδηγός Αντιρατσιστικής Εκπαίδευσης. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα. Ψημμένος, Ι. (1995). Μετανάστευση από τα Βαλκάνια. Κοινωνικός Αποκλεισμός στην Αθήνα. Αθήνα: GloryBook-Παπαζήσης. Λαμπριανίδης, Λ., & Λυμπεράκη, Αντ. (2001). Αλβανοί μετανάστες στη Θεσσαλονίκη. Διαδρομές ευημερίας και παραδρομές δημόσιας εικόνας. Αθήνα: Παρατηρητής. Τουρτούρας, Χρ. (2010). Σχολική αποτυχία και αποκλεισμός. Η περίπτωση των παιδιών από την πρώην Σοβιετική Ένωση. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο. Βακαλιός, Θ. (1997). Το πρόβλημα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στη Δυτική Θράκη: η περίπτωση της μουσουλμανικής μειονότητας με έμφαση στους Πομάκους: έρευνα. Αθήνα: Gutenberg. Κανακίδου, Ελένη. (1994). Η εκπαίδευση στη μουσουλμανική

μειονότητα της Δυτικής Θράκης. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα. Ζώνιου-Σιδέρη, Αθ., & Σπανδάγου, Ηλ. (Επιμέλεια), (2005). Εκπαίδευση και Τύφλωση. Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα. Oliver, Michael. (2009). Αναπηρία και Πολιτική. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο. Κάτσικας, Χρήστος, & Πολίτου, Εύα. (2005). Εκτός «Τάξης» το «Διαφορετικό»; Τσιγγάνοι, Μειονοτικοί, Παλιννοστούντες και Αλλοδαποί στην Ελληνική Εκπαίδευση. Αθήνα: Gutenberg.

Κοινωνική και πολιτισμική κατασκευή των ταυτοτήτων του φύλου

Διδάσκων	Πολίτης Φ. (ΔΗΜΗΤΡΑ ΚΟΓΚΙΔΟΥ)
Εξάμηνα που προσφέρθηκε	Εαρινό εξάμηνο 2008-2009 Εαρινό εξάμηνο 2009-2010 Εαρινό 2010-11
Χαρακτηρισμός μαθήματος	Δ΄ ΕΞΑΜΗΝΟ ΕΠΙΛΕΓΟΜΕΝΑ Ε-27 3 δ.μ.
Τομέας	

Περιεχόμενο μαθήματος όπως αυτό εμφανίζεται στον οδηγό σπουδών του τμήματος 2007-2008 σελ. 60

Σκοπός του μαθήματος είναι η διερεύνηση από τους φοιτητές και τις φοιτήτριες των διαδικασιών συγκρότησης των έμφυλων «ταυτοτήτων» ως κοινωνικοπολιτισμικών κατασκευών, καθώς και η ευαισθητοποίησή τους στους πολιτικούς λόγους που κάνουν επιτακτική την ανάγκη μετασχηματισμού της κοινωνίας σε πιο σύμμετρες ως προς το φύλο μορφές.

Οι ειδικότεροι στόχοι του μαθήματος είναι:

• η εισαγωγή της προβληματικής του φύλου και η υιοθέτηση από τους/τις φοιτητές/τριες κριτικής στάσης προς τις προσωπικές τους έμφυλες αναπαραστάσεις, αλλά και προς τον τρόπο και τις πρακτικές που αυτές συγκροτήθηκαν

• η ευαισθητοποίηση στη χρήση αντισεξιστικής γλώσσας και πρακτικών, καθώς και η ανάπτυξη ικανότητας εντοπισμού των έμφυλων ασυμμετριών και διακρίσεων στο χώρο της εκπαίδευσης αλλά και στην ευρύτερη κοινωνική σφαίρα

• η προβολή της έμφυλης συμμετρίας ως βασικής και θεμελιώδους αρχής της δημοκρατίας και η ανάδειξη των περιορισμών που δημιουργούν οι έμφυλες διακρίσεις στην ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας των υποκειμένων

Το μάθημα χωρίζεται σε εννέα (9) επιμέρους ενότητες.

• Από το δεύτερο φεμινιστικό κύμα στους φεμινισμούς (feminisms) και από την ανάπτυξη των Γυναικείων & Ανδρικών Σπουδών στις Σπουδές Φύλου και στις Queer Σπουδές

Επιχειρείται μια εισαγωγική προσέγγιση στη φεμινιστική σκέψη, με τις φεμινιστικές τάσεις που έχουν αναπτυχθεί κατά καιρούς και τη δημιουργία Γυναικείων και Ανδρικών Σπουδών στα πανεπιστήμια, καθώς και Σπουδών Φύλου και Queer Studies, πλαίσια μέσα από τα οποία αναδύθηκε και αναδείχθηκε η σύγχρονη προβληματική για το φύλο.

• Η εννοιολογική αντίστιξη βιολογικού και κοινωνικού φύλου (sex-gender) και το αυτονόητο της ετεροσεξουαλικότητας

Παρουσιάζεται η φεμινιστική προβληματική σε σχέση με το ιεραρχικό δίπολο βιολογικό-κοινωνικό φύλο, ενώ γίνεται σύνδεση των εννοιών αυτών με τη φυσιοποίηση της ετεροσεξουαλικότητας ως αυ- τονόητης κανονικότητας. Επίσης, συζητούνται οι προσεγγίσεις της Adrienne Rich και της Monique Wittig και η προσπάθεια αποσύνδεσης της (ετερο) σεξουαλικότητας από την έμφυλη «ταυτότητα».

• Η αποφυσιοποίηση του φύλου και οι έμφυλες επιτελέσεις (gender performances)

Επιχειρείται η αποφυσιοποίηση και η αποβιολογικοποίηση του φύλου και η παρουσίασή του ως μια κοινωνικο-πολιτισμική και οικονομικο-πολιτική κατασκευή. Αναλύεται η αντιουσιοκρατική προσέγ- γιση της μεταμοντέρνας φεμινίστριας και φιλοσό- φου Judith Butler περί των έμφυλων επιτελέσεων. Επίσης, διερευνώνται τα κοινωνικά και πολιτισμικά συμφραζόμενα της παραγωγής της φεμινιστικής μεταμοντέρνας θεώρησης, καθώς και η σχέση της με τα πολιτικά κινήματα του φύλου και της σεξουα- λικότητας αλλά και της queer θεώρησης.

• Η «πλαστικότητα» και η πληθυκότητα του φύλου: Οι έμφυλες «ταυτότητες» σε άλλα μέρη και σε άλλες εποχές

Το ενδιαφέρον εστιάζεται στην «ποιητική» του φύλου, με την «πλαστικότητα», την πληθυκότητα και τις εκφάνσεις του μέσω έμφυλων επιτελεστικών πρακτικών. Η ενότητα αυτή εμπλουτίζεται με εθνο- γραφικές αναφορές έμφυλων ταυτοτικών κατα- σκευών σε άλλα μέρη και σε άλλες εποχές, τόσο στην Ελλάδα όσο και σε άλλες μηδυτικές κοινωνίες. Επίσης, τονίζεται η διαπλοκή του φύλου με άλλες όψεις της «ταυτότητας», όπως η ηλικία, η φυλή, η σεξουαλικότητα, η κοινωνικο-οικονομική διαστρω- μάτωση, η θρησκεία, κ.λπ

«Ανδρισμός», «θηλυκότητα», «ανδρογυνισμός»: Ψυχολογικές προσεγγίσεις συγκρότησης του φύλου

Παρουσιάζονται οι κύριες ψυχολογικές προσεγγίσεις συγκρότησης του φύλου α) η φροϊδική θεωρία, η μεταφροϊδική ψυχανάλυση και η λακανική θεώρηση

β) η θεωρία των αντικειμενοτρόπων σχέσεων (object relations theory) της Nancy Chodorow

γ) η θεωρία της κοινωνικής μάθησης του Albert Bandura και του Walter Mischel

δ) η θεωρία της γνωστικής ανάπτυξης του Lawrence Kohlberg ε) η θεωρία των έμφυλων σχημάτων (gender schema theory)

ζ) η θεωρία του ψυχολογικού ανδρόγυνου (an- drogyny) της Sandra Bem.

Επίσης, δεν παραλείπεται ο παράλληλος σχολιασμός της φεμινιστικής κριτικής και αμφισβήτησης στις θεωρήσεις αυτές.

• Από την έμφυλη κοινωνικοποίηση στο ενεργό υποκείμενο

Αμφισβητείται η ερμηνεία της συγκρότησης των έμφυλων «ταυτοτήτων» μέσω της μηχανιστικής έμφυλης κοινωνικοποίησης (sex-role socialization) και εξετάζεται η εμπλοκή του ενεργού υποκειμένου (agent) σε αυτή την κατασκευή/συγκρότηση.

• Φύλο, σώμα και επιτέλεση: το έμφυλο σώμα ως τόπος μάθησης, φορέας πολιτισμικών αξιών και πολιτικού αγώνα

Αμφισβητείται το έμφυλο σώμα ως φυσικό, αντικειμενικό και αυτονόητο και αντιμετωπίζεται ως πεδίο εγγραφής πολιτισμικών αξιών και μηνυμάτων και συνεπώς ως τόπος έμφυλης εκμάθησης αλλά και πολιτικού αγώνα μέσω συγκεκριμένων Λόγων που συμβάλλουν στη νοηματοδότησή του ως παρασταστιακή επιτέλεση. • Η εκπαίδευση ως θεσμός μόρφωσης, διαμόρφωσης και αναμόρφωσης έμφυλων «ταυτοτήτων» θεσμό ως μηχανισμό συγκρότησης και ανασυγκρό- τησης των έμφυλων ταυτοτικών διαδικασιών. Πιο συγκεκριμένα διερευνάται τι σημαίνει να είσαι κορίτσι/γυναίκα - αγόρι/άνδρας στα σχολικά συγκείμενα και πώς ο ετεροσεξισμός, η ομοφυλοφοβία και ο μισογυνισμός συγκροτούν «ανδρικές» και «γυναι- κείες» ταυτότητες μαθητών/τριών αλλά και εκπαι- δευτικών, αλλά και πώς αυτές οι ταυτοτικές διαδι- κασίες αμφισβητούνται από τα ίδια τα υποκείμενα και ανασκευάζονται συνεχώς. • Προς ένα (πολιτικό) απογίγνεσθαι των έμφυλων «ταυτοτήτων» Γίνεται συζήτηση για το απογίγνεσθαι (undoing) του φύλου και της έμφυλης ασυμμετρίας ως μιας φεμινιστικής πολιτικής που στοχεύει στην ολό- πλευρη ανάπτυξη των υποκειμένων έξω και πέρα από τα ασφυκτικά πλαίσια των περιορισμών και των δεσμεύσεων του φύλου και των έμφυλων στερεό- τυπων προ?δεάσεων που φυλακίζουν και καταπιέζουν το υποκείμενο. Η διδασκαλία του μαθήματος περιλαμβάνει παραδό- σεις/διαλέξεις και σεμιναριακού τύπου συζητήσεις κατά ομάδες. Επίσης, γίνεται χρήση ασκήσεων αυτογνωσίας, καταγραφής και ανάλυσης προσωπικών εμπειριών και βιωμάτων – σε ατομικό ή/ και ομαδικό επίπεδο. Το μάθημα προϋποθέτει την ενεργό συμμετοχή των φοιτητών/τριών, καθώς η υιοθέτηση πρακτικών που προωθούν ζητήματα έμφυλης συμμετρίας στο εκπαιδευτικό σύστημα –αλλά γενικότερα και στην κοινωνία– εδράζει στην αποδόμηση και υπέρβαση των υποκειμενικών στερεοτυπικών έμφυλων προϋδεάσεων, προκαταλήψεων, στάσεων και πρακτικών και στην ανασυγκρότηση νέων δεξιοτήτων Το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στον εκπαιδευτικό
Προτεινόμενα συγγράμματα
1 Οι ανδρικές ταυτότητες στο σχολείο: ετεροσεξουαλικότητα, ομοφυλοφιλία και μισογυνισμός. Πολίτης Φ. Επίκεντρο 2006 Θεσ/νίκη (Το 2009-10 μόνο αυτό προσφέρεται) 2 Τα κορίτσια παίζουν: Αναπαραστάσεις του φύλου στην αυλή του Δημοτικού Σχολείου. Φρειδερίκου Α., Φολέρου-Τσερούλη Φ. Ελληνικά Γράμματα 2004 Αθήνα

Ψυχική υγεία και σχολείο

Διδάσκουσα	Μπίμπου-Νάκου Α.
Εξάμηνα που προσφέρθηκε	Χειμερινό 2009-10
Χαρακτηρισμός μαθήματος	Επιλεγόμενο Γ΄ εξαμήνου Ε-33 3 δ.μ.

Τομέας	
Περιεχόμενο μαθήματος όπως αυτό εμφανίζεται στον οδηγό σπουδών του τμήματος 2007-2008 σελ. 65	
Τα τελευταία χρόνια, ολοένα και περισσότερο κυριαρχεί η πρακτική του να αναγνωρίζονται τα παιδιά και οι νέοι ως «παιδιά/νέοι με ψυχολογικά προβλήματα». Το προτεινόμενο μάθημα • παρουσιάζει τις βασικές κατηγορίες ψυχοκοινωνικών δυσκολιών έτσι όπως αναγνωρίζονται στα παιδιά και στις οικογένειές τους στο σχολείο (για παράδειγμα, επιθετικότητα, άγχος, συναισθηματικές δυσκολίες, δυσκολίες μάθησης) • συζητά τις παραδοσιακές και τις κριτικές προσεγγίσεις στην ψυχική υγεία των παιδιών και των νέων • μελετά την επίδραση της «γνώσης των ειδικών» στις δυσκολίες των παιδιών και τις συνέπειές της στα σχολεία και στην κοινότητα. Το περιεχόμενο του μαθήματος στηρίζεται στις βασικές αρχές και ιδέες από αναλυτικές και αναπτυξιακές θεωρίες, θεωρίες κοινωνικής μάθησης, καθώς και θεωρίες συστημάτων και κοινωνικής κατασκευής. Ο στόχος του μαθήματος είναι η διερεύνηση των προγραμμάτων πρόληψης και παρέμβασης στα ζητήματα ψυχικής υγείας στο σχολείο και ο ρόλος των εκπαιδευτικών και του σχολικού συστήματος σε συνεργασία με υπηρεσίες ψυχικής υγείας και κοινωνικής πολιτικής.	
Προτεινόμενα συγγράμματα	
1α Προσαρμογή στο σχολείο .Πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών Καλαντζή-Αζίζι, Ζαφειροπούλου Ελληνικά Γράμματα 2005 Αθήνα. 1β Σχολικός εκφοβισμός K. Rigby Τόπος/Μοτιβο2008 Αθήνα 2α Παιδί και ψυχοκοινωνικές δυσκολίες Μ. Κοντοπούλου Γ.Δαρδανός - Κ.Δαρδανός Ο.Ε.2008 Αθήνα 2β Σχολικός εκφοβισμός K. Rigby Τόπος/Μοτιβο 2008 Αθήνα	

10.4 ΠΤΔΕ, Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Κάθε εξάμηνο προσφέρονται συνολικά γύρω στα 40 με 50 μαθήματα.

10.4.1 Περιβαλλοντικός πυλώνας

Περιβαλλοντικές Επιστήμες

Διδάσκων	**Κατσίκης Απόστολος** Καθηγητής Γνωστικό Αντικείμενο: Διδακτική της Γεωγραφίας και Περιβαλλοντική Εκπαίδευση
Εξάμηνα που προσφέρθηκε	Εαρινό 2008-09 Εαρινό 2009-10 Εαρινό 2010-11
Χαρακτηρισμός μαθήματος	Εξάμηνο: Εαρινό Διαθέσιμο σε φοιτητές Β εξαμήνου και άνω Υποχρεωτικό - ΔΕΥ065
Τομέας	Γ΄ ΚΥΚΛΟΣ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ: ΣΥΝΔΥΑΣΜΟΣ ΓΝΩΣΤΙΚΩΝ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΩΝ (15 μαθήματα 67,5 δ.μ.)
Περιεχόμενο μαθήματος όπως αυτό εμφανίζεται στον οδηγό σπουδών του τμήματος 2009-2010 σελ. 83	
Διάγραμμα: 1. Εννοιολογικές προσεγγίσεις 2. Οικολογική θεώρηση του περιβάλλοντος 3. Ανθρώπινη κοινωνία και περιβάλλον 4. Η Οικολογική κρίση 5. Περιβάλλον και ανάπτυξη 6. Οριοθέτηση και σύνθεση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης 7. Μοντέλα και μέθοδοι εφαρμογής	
Προτεινόμενα συγγράμματα	

Διδακτική "Μελέτης του Περιβάλλοντος"

Διδάσκων	Κατσίκης Απόστολος Καθηγητής Γνωστικό Αντικείμενο: Διδακτική της Γεωγραφίας και Περιβαλλοντική Εκπαίδευση
Εξάμηνα που προσφέρθηκε	Χειμερινό 2008-09 Χειμερινό 2009-10 Εαρινό 2010-11
Χαρακτηρισμός μαθήματος	Εξάμηνο: Χειμερινό Διαθέσιμο σε φοιτητές Ζ εξαμήνου και άνω Κατ' επιλογήν υποχρεωτικά επιλέγεται 1 από τα 2 (διδακτική Γεωγραφίας η άλλη επιλογή) ΔΕΥ054
Τομέας	Β΄ ΚΥΚΛΟΣ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ: ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ (9 μαθήματα 40,5 δ.μ.)
Περιεχόμενο μαθήματος όπως αυτό εμφανίζεται στον οδηγό σπουδών του τμήματος 2009-2010 σελ. 58	

Διάγραμμα: 1. Προσδιορισμός του αντικειμένου, των σκοπών και επιδιώξεων του μαθήματος Μ.Τ.Π. 2. Φύση και ιδιοτυπία του μαθήματος Μ.τ.Π. 3. Ανάλυση του διεπιστημονικού και διακλαδικού χαρακτήρα της Μ.τ.Π. 4. Ψυχονοητικές προϋποθέσεις των μαθητών για τη διδασκαλία της Μ.τ.Π. 5. Διερεύνηση των αναλυτικών προγραμμάτων και του πλαισίου περιεχομένου των διδακτικών βιβλίων. 6. Διδακτική μεθοδολογία - μοντέλα - εναλλακτικές προτάσεις 7. Παραδειγματική Ανάλυση επί μέρους ενοτήτων της διδακτέας ύλης.
Προτεινόμενα συγγράμματα

Θεματική Γεωγραφία

Διδάσκων	Κατσίκης Απόστολος Καθηγητής Γνωστικό Αντικείμενο: Διδακτική της Γεωγραφίας και Περιβαλλοντική Εκπαίδευση
Εξάμηνα που προσφέρθηκε	Εαρινό 2008-09 Δεν εμφανίζεται στο Εαρινό 2009-10 ούτε στο πρόγραμμα ούτε στην εξεταστική
Χαρακτηρισμός μαθήματος	Εξάμηνο: Εαρινό Διαθέσιμο σε φοιτητές Δ εξαμήνου και άνω Επιλεγόμενο - ΔΕΕ159
Τομέας	Γ΄ ΚΥΚΛΟΣ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ: ΣΥΝΔΥΑΣΜΟΣ ΓΝΩΣΤΙΚΩΝ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΩΝ (15 μαθήματα 67,5 δ.μ.)
Περιεχόμενο μαθήματος όπως αυτό εμφανίζεται στον οδηγό σπουδών του τμήματος 2009-2010 σελ. 83	
Διάγραμμα: 1. Γεωγραφική επιστήμη και σχολική Γεωγραφία 2. Στοιχεία Μαθηματικής Γεωγραφίας 3. Η προβληματική της αναπαράστασης · Μορφές απεικόνισης - χάρτες - χαρτογραφικές προβολές 4. Θέματα Φυσικής Γεωγραφίας · Ανάγλυφο της Γης - Γεωμορφές · Επίδραση ενδογενών - εξωγενών δυνάμεων · Γεωμορφολογικές διεργασίες 5. Θέματα Ανθρωπογεωγραφίας · Εκφράσεις της ανθρώπινης δραστηριότητας στο χώρο 6. Θέματα Οικογεωγραφίας · Άνθρωπος και Περιβάλλον	
Προτεινόμενα συγγράμματα	
1 ΔΙΑ-ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΓΕΩΓΡΑΦΙΑ - ΑΠΟΣΤΟΛΟΣ ΚΑΤΣΙΚΗΣ - ΤΥΠΩΘΗΤΩ, ΓΙΩΡΓΟΣ ΔΑΡΔΑΝΟΣ 2004 ΑΘΗΝΑ 2 ΠΑΝ-ΓΑΙΑ - ΣΠΥΡΟΣ ΠΑΥΛΙΔΗΣ LEADER BOOKS 2007 ΑΘΗΝΑ	

10.4.2 Κοινωνικοπολιτισμικός πυλώνας

Ανθρώπινα Δικαιώματα - Παιδαγωγική της Ειρήνης

Διδάσκων	**Νικολάου Γεώργιος** Επίκουρος Καθηγητής Γνωστικό Αντικείμενο: Διαπολιτισμική Παιδαγωγική

Εξάμηνα που προσφέρθηκε	Χειμερινό 2008-09 Χειμερινό 2009-10 Χειμερινό 2010-11
Χαρακτηρισμός μαθήματος	Εξάμηνο: Χειμερινό Διαθέσιμο σε φοιτητές Ε εξαμήνου και άνω ΙΙ. Κατ' επιλογήν υποχρεωτικά (7 μαθήματα, 31,5 δ.μ.) ΔΕΕ501
Τομέας	Α΄ ΚΥΚΛΟΣ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ: ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ (24 μαθήματα 108 δ.μ.)
Περιεχόμενο μαθήματος όπως αυτό εμφανίζεται στον οδηγό σπουδών του τμήματος 2009-2010 σελ. 70	
Διάγραμμα: 1. Ο Χάρτης των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων (1948). 1.1. Η εξέλιξη του Χάρτη κατά τα τελευταία πενήντα έτη. 1.2. Η λειτουργικότητα του Χάρτη. 1.3. Η οικουμενική ισχύς του Χάρτη για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα. 2. Η παιδεία ως ανθρώπινο δικαίωμα και τα ανθρώπινα δικαιώματα στην παιδεία. 3. Τα Δικαιώματα του παιδιού. 4. Η Παιδαγωγική των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων. 5. Η Παιδαγωγική της Ειρήνης. 6. Η διδακτική των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. 7. Τα θέματα για την Ειρήνη ως διαθεματικές δραστηριότητες στο Αναλυτικό Πρόγραμμα. 8. Η εκπαίδευση του προσωπικού για τα ανθρώπινα δικαιώματα και την Ειρήνη.	
Προτεινόμενα συγγράμματα	
1 ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΤΩΝ ΑΝΘΡΩΠΙΝΩΝ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΩΝ - LENHART VOLKER GUTENBERG 2006 ΑΘΗΝΑ 2 ΟΔΗΓΟΣ ΑΝΤΙΡΑΤΣΙΣΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ - ΓΙΩΡΓΟΣ ΤΣΙΑΚΑΛΟΣ ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ 2000 ΑΘΗΝΑ	

Διαπολιτισμική Εκπαίδευση Ι

Διδάσκων	**Νικολάου Γεώργιος** Επίκουρος Καθηγητής Γνωστικό Αντικείμενο: Διαπολιτισμική Παιδαγωγική
Εξάμηνα που προσφέρθηκε	Χειμερινό 2008-09 Χειμερινό 2009-10
Χαρακτηρισμός μαθήματος	Εξάμηνο: Χειμερινό Διαθέσιμο σε φοιτητές Α εξαμήνου και άνω Υποχρεωτικό - ΔΕΥΟ64
Τομέας	Α΄ ΚΥΚΛΟΣ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ: ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ (24 μαθήματα 108 δ.μ.)
Περιεχόμενο μαθήματος όπως αυτό εμφανίζεται στον οδηγό σπουδών του τμήματος 2009-2010 σελ. 70	
Διάγραμμα: 1. Η έννοια του πολιτισμού και της "κουλτούρας" 2. Η έννοια της φυλής. 3. Η ιδέα του έθνους - κράτους. Η εθνική ένταξη. 4. Η εθνική και πολιτισμική ταυτότητα. Η πολυπολιτισμικότητα των σύγχρονων κοινωνιών. 5. Ο Ρατσισμός ως κοινωνικό φαινόμενο. 6. Η Ελλάδα ως πολυπολιτισμική χώρα.	

7. Κοινωνικές και οικονομικές συγκρούσεις εξαιτίας της πολυπολιτισμικότητας. 8. Πολυπολιτισμικότητα και εκπαίδευση. 9. Διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας στην Ευρώπη (Γαλλία-Γερμανία) 10. Μοντέλα διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας. 11. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση ως απάντηση στο πρόβλημα της πολυπολιτισμικότητας. 12. Η εκπαίδευση των αλλοδαπών και των παλιννοστούντων μαθητών στην Ελλάδα (ιστορική εξέταση).
Προτεινόμενα συγγράμματα
1. ΈΝΤΑΞΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΑΛΛΟΔΑΠΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ. ΑΠΟ ΤΗΝ ΟΜΟΓΕΝΕΙΑ ΣΤΗΝ ΠΟΛΥΤΙΣΜΙΚΟΤΗΤΑ - ΓΙΩΡΓΟΣ ΝΙΚΟΛΑΟΥ - ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ 2000 ΑΘΗΝΑ 2. ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΣΤΗ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ - Χ. ΓΚΟΒΑΡΗΣ -ΑΤΡΑΠΟΣ 2001 ΑΘΗΝΑ

Διαπολιτισμική Εκπαίδευση ΙΙ (Πρακτική Προσέγγιση)

Διδάσκων	**Νικολάου Γεώργιος** Επίκουρος Καθηγητής Γνωστικό Αντικείμενο: Διαπολιτισμική Παιδαγωγική
Εξάμηνα που προσφέρθηκε	Εαρινό 2008-09 Δεν εμφανίζεται στο Εαρινό 2009-10 ούτε στο πρόγραμμα ούτε στην εξεταστική
Χαρακτηρισμός μαθήματος	Εξάμηνο: Εαρινό Διαθέσιμο σε φοιτητές Β εξαμήνου και άνω ΙΙ. Κατ' επιλογήν υποχρεωτικά (7 μαθήματα, 31,5 δ.μ.)
Τομέας	Α΄ ΚΥΚΛΟΣ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ: ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ (24 μαθήματα 108 δ.μ.)
Περιεχόμενο μαθήματος όπως αυτό εμφανίζεται στον οδηγό σπουδών του τμήματος 2009-2010 σελ. 95	
Διάγραμμα: 1. Μειονοτικές ομάδες της ελληνικής κοινωνίας 2. Το προφίλ των οικογενειών των παλιννοστούντων και των μεταναστών. 3. Η μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης. 4. Οι τσιγγάνοι. 5. Διγλωσσία. 6. Δίγλωσση εκπαίδευση. 7. Η οργάνωση του σχολείου - Το νηπιαγωγείο. 8. Η οργάνωση του σχολείου - Το δημοτικό σχολείο. 9. Τάξεις υποδοχής - Φροντιστηριακά Τμήματα: Λειτουργία και προβλήματα. 10. Σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. 11. Διδακτική Προσέγγιση της πολυπολιτισμικής τάξης. 12. Ομαδοσυνεργατικά μοντέλα - Μέθοδος PrOjEct.	
Προτεινόμενα συγγράμματα	
1 ΤΑΥΤΟΤΗΤΕΣ ΥΠΟ ΔΙΑΠΡΑΓΜΑΤΕΥΣΗ CUMMINS JIM GUTENBERG, 1999 ΑΘΗΝΑ 2 ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΣΤΗ ΔΙΓΛΩΣΣΙΑ ΚΑΙ ΤΗ ΔΙΓΛΩΣΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ - BAKER, COLIN GUTENBERG, 2001 ΑΘΗΝΑ	

Διαπολιτισμική Διδακτική (Διδακτική σε πολυπολιτισμικές τάξεις)

Διδάσκων	**Νικολάου Γεώργιος**
Εξάμηνα που προσφέρθηκε	Εαρινό 2008-09 Εαρινό 2009-10 Εαρινό 2010-11

Χαρακτηρισμός μαθήματος	Εξάμηνο: Εαρινό Διαθέσιμο σε φοιτητές ΣΤ εξαμήνου και άνω ΙΙ. Κατ' επιλογήν υποχρεωτικά (2 μαθήματα, 9 δ.μ.) ΔΕΕ180
Τομέας	Β΄ ΚΥΚΛΟΣ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ: ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ (9 μαθήματα 40,5 δ.μ.)
Περιεχόμενο μαθήματος όπως αυτό εμφανίζεται στον οδηγό σπουδών του τμήματος 2009-2010 σελ. 95	
Διάγραμμα: 1. Γενικό προφίλ των μεταναστών μαθητών (Συναισθηματικό - ψυχολογικό, κοινωνικό) 2. Προβλήματα των αλλόγλωσσων μαθητών στο σχολείο. 3. Το παιδαγωγικό κλίμα της πολυπολιτισμικής τάξης. 4. Διερεύνηση των προβλημάτων της πολυπολιτισμικής τάξης κατά ηλικία και επίπεδο. 5. Σκοποί και στόχοι της διαπολιτισμικής διδακτικής. 6. Διασφάλιση της συναισθηματικής ασφάλειας των μαθητών. 7. Η διδασκαλία με διαπολιτισμικούς προσανατολισμούς. 8. Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία. 9. Η μέθοδος PrOjEct. 10. Η αλληλοδιδακτική μέθοδος. 11. Η εξατομικευμένη διδασκαλία . 12. Η εργασία στο ολιγοθέσιο σχολείο. 13. Οι οργανωμένες ομαδικές δραστηριότητες. 14. Καινοτομικές δράσεις στο πολυπολιτισμικό σχολείο. 15. Η χρήση των νέων τεχνολογιών. 16. Το θεατρικό παιχνίδι. 17. Συμβουλευτική και συνεργασία με την οικογένεια των μαθητών.	
Προτεινόμενα συγγράμματα	
1 ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ - ΓΙΩΡΓΟΣ ΝΙΚΟΛΑΟΥ - 2005 - ΑΘΗΝΑ ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ 2 ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΚΑΙ ΜΑΘΗΣΗ ΣΤΑ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ COELHO ELISABETH 2007 ΑΘΗΝΑ ΕΠΙΚΕΝΤΡΟ	

Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης ΙΙ

Διδάσκουσά	**Νικολάου Σουζάνα-Μαρία** Λέκτορας Γνωστικό Αντικείμενο: Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης
Εξάμηνα που προσφέρθηκε	Εαρινό 2008-09 Εαρινό 2009-10 Χειμερινό 2010-11
Χαρακτηρισμός μαθήματος	Εξάμηνο: Εαρινό Διαθέσιμο σε φοιτητές Η εξαμήνου και άνω ΙΙ. Κατ' επιλογήν υποχρεωτικά (7 μαθήματα, 31,5 δ.μ.) ΔΕΕ021
Τομέας	Α΄ ΚΥΚΛΟΣ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ: ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ (24 μαθήματα 108 δ.μ.)
Περιεχόμενο μαθήματος όπως αυτό εμφανίζεται στον οδηγό σπουδών του τμήματος 2009-2010 σελ. 96	
1. Εκπαίδευση, παγκόσμια κοινωνία και οικονομική ανάπτυξη *2. Η Ευρωπαϊκή Ένωση και οι στόχοι της εκπαιδευτικής πολιτικής μετά τη Λισαβόνα* *3. Η αγωγή του πολίτη και η πολιτική κοινωνικοποίηση στο σχολείο* *4. Ο ρόλος των πανεπιστημίων στην Κοινωνία της Γνώσης* *5. Η μακρά πορεία της ισότητας των φύλων στην εκπαίδευση* *6. Γυναίκα και επιστήμη (Ομάδα Ελσίνκι)*	

7. Οι επιλογές στην εκπαίδευση και ο πολιτικός παράγοντας (εκπαιδευτικές επιλογές, κοινωνικές επιλογές και χρηματοοικονομικές επιλογές)
8. Η σχολική αποτυχία, η εγκατάλειψη της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και η σχολική διαρροή από την ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση
9. Εκπαίδευση και κοινωνικές ανισότητες
10. Διεθνής συνεργασία: διαμορφώνοντας τη συνείδηση του πολίτη του κόσμου
• Οι επιστήμονες, η έρευνα και οι διεθνείς ανταλλαγές
• Εκπαίδευση με στόχο την ισότητα
• Εκπαίδευση και κοινωνική ανάπτυξη

Στην ιστοσελίδα του τμήματος (2009-10) εμφανίζεται διαφοροποιημένο το διάγραμμα του μαθήματος ως εξής:

Διάγραμμα:

I. Εκπαίδευση και παγκόσμια κοινωνία
1. Από την τοπική κοινότητα στην παγκόσμια κοινωνία
2. Αντιμετώπιση προβλημάτων

II. Από την κοινωνική συνοχή στη δημοκρατική συμμετοχή
1. Η εκπαίδευση και η κρίση της κοινωνικής συνοχής
2. Η εκπαίδευση και ο αγώνας κατά του αποκλεισμού
3. Εκπαίδευση και κοινωνικό δυναμικό
4. Η δημοκρατική συμμετοχή: Αγωγή του πολίτη και πρακτικές

III. Εκπαίδευση και οικονομική ανάπτυξη
1. Η ζήτηση της εκπαίδευσης για οικονομικούς σκοπούς
2. Η άνιση κατανομή των γνωστικών πηγών
3. Η συμμετοχή των γυναικών στην εκπαίδευση
4. Οικονομική και ανθρώπινη ανάπτυξη
5. Εκπαίδευση με στόχο την ανάπτυξη του ανθρώπου

IV. Οι τέσσερις πυλώνες της εκπαίδευσης
1. Μαθαίνοντας πώς να αποκτούμε τη γνώση
2. Μαθαίνοντας πώς να πράττουμε
3. Μαθαίνοντας να ζούμε με τους άλλους
4. Μαθαίνοντας να υπάρχουμε

V. Οι επιλογές στην εκπαίδευση και ο πολιτικός παράγοντας
1. Εκπαιδευτικές επιλογές, κοινωνικές επιλογές
2. Η αναγκαιότητα συνολικής ρύθμισης του εκπαιδευτικού συστήματος
3. Χρηματοοικονομικές επιλογές
4. Η προσφυγή στα μέσα της κοινωνίας της πληροφόρησης

VII. Διεθνής συνεργασία: εκπαιδεύοντας το Οικουμενικό Χωριό
1. Γυναίκες και κορίτσια: Εκπαίδευση με στόχο την ισότητα
2. Εκπαίδευση και κοινωνική ανάπτυξη
3. Από την παροχή βοήθειας στη συνεργασία
4. Οι επιστήμονες, η έρευνα και οι διεθνείς ανταλλαγές

Προτεινόμενα συγγράμματα

1α ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΑΝΙΣΟΤΗΤΕΣ ΣΙΑΝΟΥ – ΚΥΡΓΙΟΥ, Ε ΜΕΤΑΙΧΜΙΟ 2005 ΑΘΗΝΑ

1β ΟΙ ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ ΤΗΣ ΕΥΡΩΠΑΪΚΗΣ ΕΝΩΣΗΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΟΙ ΕΝΕΡΓΕΙΕΣ ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΑΣ, ΝΙΚΟΛΑΟΥ Σ.Μ. GUTENBERG 2008 ΑΘΗΝΑ

2 Η ΑΝΙΣΟΤΗΤΑ ΣΤΗΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΠΡΟΣΒΑΣΗ ΣΤΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΄΄ΚΥΡΙΔΗΣ, ΑΡΓ GUTENBERG 1997

3 ΤΑ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑ ΧΘΕΣ ΚΑΙ ΣΗΜΕΡΑ ΡΑΣΗΣ, Σ ΠΑΠΑΖΗΣΗΣ 2004 ΑΘΗΝΑ

Διοίκηση της Εκπαίδευσης και Εκπαιδευτική Πολιτική

Διδάσκων	**Λαΐνας Αθανάσιος** Επίκουρος Καθηγητής Γνωστικό Αντικείμενο: Οργάνωση και Διοίκηση στην Εκπαίδευση
Εξάμηνα που προσφέρθηκε	Εαρινό 2008-09 Εαρινό 2009-10
Χαρακτηρισμός μαθήματος	Εαρινό εξάμηνο Διαθέσιμο σε φοιτητές Η εξαμήνου και άνω ΙΙ. Κατ' επιλογήν υποχρεωτικά (7 μαθήματα, 31,5 δ.μ.) ΔΕΕ174
Τομέας	Α΄ ΚΥΚΛΟΣ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ: ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ (24 μαθήματα 108 δ.μ.)
Περιεχόμενο μαθήματος όπως αυτό εμφανίζεται στον οδηγό σπουδών του τμήματος 2009-2010 σελ. 89	
Διάγραμμα: 1. Η Διοίκηση Εκπαίδευσης ως επιστημονικός κλάδος. Η εξέλιξη της διοικητικής σκέψης 2. Αποκεντρωτικά και συγκεντρωτικά συστήματα οργάνωσης της σχολικής εκπαίδευσης 3. Το έργο, η εκπαίδευση και η επιλογή των διοικητικών στελεχών της σχολικής εκπαίδευσης 4. Το πρόβλημα του εργασιακού στρες, πηγές και παράγοντες του εργασιακού στρες, το εργασιακό στρες των διοικητικών στελεχών της σχολικής εκπαίδευσης 5. Η άσκηση ηγετικών ρόλων και η λήψη αποφάσεων στη σχολική εκπαίδευση 6. Μεταρρυθμίσεις και καινοτομίες στη σχολική εκπαίδευση 7. Το ζήτημα της ποιότητας στην εκπαίδευση. Το αποτελεσματικό σχολείο. 8. Έννοια και υποδείγματα εκπαιδευτικής πολιτικής. 9. Η εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα. Πρωταγωνιστές και διαδικασία.	
Προτεινόμενα συγγράμματα	
1 ΤΟ ΕΡΓΑΣΙΑΚΟ ΣΤΡΕΣ ΤΩΝ ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΩΝ ΣΤΕΛΕΧΩΝ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ - ΑΘΑΝΑΣΙΟΣ ΛΑΪΝΑΣ - ΔΑΡΔΑΝΟΣ - 2009 - ΑΘΗΝΑ 2 ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ - ΠΕΤΡΟΣ ΠΑΣΙΑΡΔΗΣ - ΜΕΤΑΙΧΜΙΟ - 2004 - ΑΘΗΝΑ 3 ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΑΝΘΡΩΠΙΝΟΥ ΔΥΝΑΜΙΚΟΥ - ΠΑΝΑΓΙΩΤΑ ΧΑΤΖΗΠΑΝΤΕΛΗ - ΜΕΤΑΙΧΜΙΟ - 1999 ΑΘΗΝΑ	

Κοινωνιολογικά ζητήματα

Διδάσκουσά	**Νικολάου Σουζάνα-Μαρία** Λέκτορας Γνωστικό Αντικείμενο: Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης
Εξάμηνα που προσφέρθηκε	Χειμερινό 2008-09 Χειμερινό 2009-10
Χαρακτηρισμός μαθήματος	Εξάμηνο: Χειμερινό Διαθέσιμο σε φοιτητές Γ εξαμήνου και άνω Επιλεγόμενο - ΔΕΕ201
Τομέας	Γ΄ ΚΥΚΛΟΣ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ: ΣΥΝΔΥΑΣΜΟΣ ΓΝΩΣΤΙΚΩΝ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΩΝ (15 μαθήματα 67,5 δ.μ.)
Περιεχόμενο μαθήματος όπως αυτό εμφανίζεται στον οδηγό σπουδών του τμήματος 2009-2010 σελ. 71	
Διάγραμμα: 1. Ο πολιτισμός, η κοινωνία, το άτομο 2. Κοινωνιακοί τύποι 3. Κοινωνική διαντίδραση και καθημερινή ζωή	

4. Οικογένεια, γάμος και προσωπική ζωή 5. Παρέκκλιση και έγκλημα 6. Στρωμάτωση και ταξική δομή 7. Σύγχρονες οργανώσεις 8. Εργασία και οικονομική ζωή 9. Διακυβέρνηση, πολιτική δύναμη και πόλεμος 10. Μέσα μαζικής ενημέρωσης και λαϊκός πολιτισμός 11. Οι πόλεις και η ανάπτυξη του σύγχρονου εξαστισμού 12. Επαναστάσεις και κοινωνικά κινήματα 13. Παγκόσμια μεταβολή και οικολογική κρίση
Προτεινόμενα συγγράμματα
1α ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΚΗ ΘΕΩΡΙΑ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ. ΔΙΑΚΡΙΤΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ - ΛΑΜΝΙΑΣ, Κ ΜΕΤΑΙΧΜΙΟ - 2001 ΑΘΗΝΑ: 1β ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΣΗ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ Σ,Μ ΝΙΚΟΛΑΟΥ GUTENBERG 2 ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑΚΡΙΣΗ ΤΩΝ ΦΥΛΩΝ - ΜΑΡΑΓΚΟΥΔΑΚΗ, Ε - ΒΙΒΛΙΟΠΟΛΙΣ - ΑΕΒΕ 2005 3 ΑΝΘΡΩΠΙΝΗ ΑΞΙΟΠΡΕΠΕΙΑ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΣ ΑΠΟΚΛΕΙΣΜΟΣ: ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΣΤΗΝ ΕΥΡΩΠΗ, ΕΤΑΙΡΕΙΑ ΠΟΛΙΤΙΚΟΥ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΣΜΟΥ «ΝΙΚΟΣ ΠΟΥΛΑΝΤΖΑΣ» - ΤΣΙΑΚΑΛΟΣ, Γ. & ΣΠΑΝΟΥ Ε. (ΕΠΙΜ) ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ 1999 ΑΘΗΝΑ

10.4.3 Οικονομικός πυλώνας

Οικονομικά της Εκπαίδευσης και Εκπαιδευτικός Προγραμματισμός

Διδάσκων	**Λαΐνας Αθανάσιος** Επίκουρος Καθηγητής Γνωστικό Αντικείμενο: Οργάνωση και Διοίκηση στην Εκπαίδευση
Εξάμηνα που προσφέρθηκε	Χειμερινό 2008-09 Χειμερινό 2009-10
Χαρακτηρισμός μαθήματος	Εξάμηνο: Χειμερινό Διαθέσιμο σε φοιτητές Ε εξαμήνου και άνω Κατ' επιλογής υποχρεωτικό ΔΕΕ181
Τομέας	Α΄ ΚΥΚΛΟΣ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ: ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ (24 μαθήματα 108 δ.μ.)
Περιεχόμενο μαθήματος όπως αυτό εμφανίζεται στον οδηγό σπουδών του τμήματος 2009-2010 σελ. 64	
Διάγραμμα: 1. Εισαγωγικά στην οικονομική επιστήμη. Ο ρόλος του κράτους στην οικονομία 2. Η ανάλυση κόστους στην εκπαίδευση 3. Το δημοσιονομικό σύστημα και οι εκπαιδευτικές δαπάνες στην Ελλάδα 4. Τα οφέλη της εκπαίδευσης. Ανάλυση κόστους - οφέλους στην εκπαίδευση 5. Εκπαίδευση, οικονομική ανάπτυξη, αγορά εργασίας και διανομή εισοδήματος 6. Έννοια και τύποι εκπαιδευτικού προγραμματισμού 7. Εφαρμογές του εκπαιδευτικού προγραμματισμού στην Ελλάδα	
Προτεινόμενα συγγράμματα	
Δεν αναφέρεται κανένα προτεινόμενο σύγγραμμα	

10.5 ΠΤΔΕ, Πανεπιστημίου Αιγαίου (Ρόδος)

Κάθε εξάμηνο προσφέρονται συνολικά γύρω στα 70 με 80 μαθήματα.

10.5.1 Περιβαλλοντικός πυλώνας

Σχεδιασμός προγράμματος Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (έρευνα)

Διδάσκουσα	Λιαράκου Γεωργία
Εξάμηνα που προσφέρθηκε	Εαρινό 2008-09 Εαρινό 2009-10 Εαρινό 2010-11
Χαρακτηρισμός μαθήματος	Τύπος μαθήματος: Επ Γ΄Έτος σπουδών: 3ο ή 4ο Εξάμηνο σπουδών: Ε' ή Ζ' Πιστωτικές Μονάδες (ECTS): 4
Τομέας	Γ. ΕΝΟΤΗΤΑ: ΘΕΤΙΚΕΣ ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ – ΝΕΕΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΕΣ ΚΑΙ Η ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΤΟΥΣ
Περιεχόμενο μαθήματος όπως αυτό εμφανίζεται στον οδηγό σπουδών του τμήματος 2015-16	
Περιεχόμενο μαθήματος Στο πλαίσιο του μαθήματος γίνεται προσομοίωση προγράμματος περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στο Δημοτικό Σχολείο. Αρχικά οι φοιτητές εντοπίζουν τα περιβαλλοντικά ζητήματα που παρουσιάζονται στα αναλυτικά προγράμματα όλων των μαθημάτων του Δημοτικού Σχολείου. Στη συνέχεια οι φοιτητές, εργαζόμενοι σε ομάδες, ασκούνται στον σχεδιασμό ολοκληρωμένων προγραμμάτων πάνω σε ζητήματα του περιβάλλοντος και της αειφορίας της επιλογής τους, εφαρμόζοντας στην πράξη τις αρχές της διεπιστημονικής, διαθεματικής και βιωματικής προσέγγισης της γνώσης στο πλαίσιο του αειφόρου σχολείου. Επιπλέον, οι φοιτητές υλοποιούν έρευνες και παρεμβάσεις με στόχο τη μετατροπή της Σχολής τους σε ένα αειφόρο Πανεπιστήμιο, αναπτύσσοντας δράσεις σε τομείς όπως η ανακύκλωση χαρτιού, η κομποστοποίηση, η εξοικονόμηση ενέργειας, η χρήση τοπικών προϊόντων κ.α Με την ολοκλήρωση του μαθήματος οι φοιτητές/τριες: - Θα έχουν την ικανότητα να σχεδιάζουν ολοκληρωμένα προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στο σχολείο. - Θα είναι σε θέση να αξιολογούν τα αποτελέσματα των συγκεκριμένων προγραμμάτων. - Θα μπορούν να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες για τη μετατροπή της σχολικής τους μονάδας σε ένα αειφόρο εκπαιδευτικό οργανισμό.	

Διδακτικές και μαθησιακές μέθοδοι Τα μαθήματα έχουν θεωρητικό αλλά και πρακτικό χαρακτήρα. Ειδικότερα περιλαμβάνουν διαλέξεις, βιβλιογραφική και επιτόπια έρευνα, ομαδικές εργασίες και παρουσιάσεις στην τάξη. Μέθοδοι αξιολόγησης / βαθμολόγησης Ομαδικές εργασίες.
Προτεινόμενα συγγράμματα α) Εγχειρίδια του μαθήματος: Ε. Φλογαΐτη & Γ. Λιαράκου (επ) (2012). Η Έρευνα στην Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη, Αθήνα: Πεδίο Ε. Φλογαΐτη & Γ. Λιαράκου (επ) (2009) Εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη. Από τη θεωρία στην πράξη, Αρχάνες: ΚΠΕ Αρχανών β) Συμπληρωματική βιβλιογραφία: Γ. Λιαράκου & Ε. Φλογαΐτη (2007) Από την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στην Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη, προβληματισμοί, τάσεις και προτάσεις, Αθήνα: Νήσος. Ε. Φλογαΐτη (2011) Εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία, Αθήνα: Πεδίο (1η έκδοση Ελληνικά Γράμματα 2006) Α. Δημητρίου (2009) Περιβαλλοντική εκπαίδευση: περιβάλλον, αειφορία. Θεωρητικές και παιδαγωγικές προσεγγίσεις, Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο. Α. Γεωργόπουλος (2014) Περιβαλλοντική εκπαίδευση, Αθήνα: Gutemberg.
Περιεχόμενο μαθήματος όπως αυτό εμφανίζεται στον οδηγό σπουδών του τμήματος 2008-09
Επιδιωκόμενα μαθησιακά αποτελέσματα Α. Γνώσεις: Με την ολοκλήρωση του μαθήματος οι φοιτητές/τριες: - Θα έχουν κατανοήσει πώς εφαρμόζονται στην πράξη οι αρχές της διεπιστημονικής, διαθεματικής και βιωματικής προσέγγισης της γνώσης. - Θα έχουν κατανοήσει τα μοντέλα αξιολόγησης των προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. - Θα έχουν εξοικειωθεί με τις διαφορετικές διαστάσεις και τα κριτήρια ποιότητας του αειφόρου σχολείου

Περιβαλλοντικά ζητήματα

Διδάσκουσα	Λιαράκου Γεωργία
Εξάμηνα που προσφέρθηκε	Χειμερινό 2008-09 Χειμερινό 2009-10 Χειμερινό 2010-11
Χαρακτηρισμός μαθήματος	**Έτος Σπουδών:** 2009-10 **Εξάμηνο:** 1 **Είδος Μαθήματος:** Σεμιναριακό Μάθημα **Μορφές Εργασίας: Μέγεθος Τμήματος:** 0 Φοιτητές **Συχνότητα Προσφοράς*:** *1=Χειμερινό, 2=Εαρινό,0=Χειμερινό & Εαρινό **Διδακτικές Μονάδες:** 0,00 **Ε.C.T.S.:** 0,00
Τομέας	Γ. ΕΝΟΤΗΤΑ: ΘΕΤΙΚΕΣ ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ – ΝΕΕΕΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΕΣ ΚΑΙ Η ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΤΟΥΣ

Περιεχόμενο μαθήματος όπως αυτό εμφανίζεται στον οδηγό σπουδών του τμήματος 2008-09
ΕΓ0014 Περιβαλλοντικά ζητήματα Σκοπός του μαθήματος είναι να γνωρίσουν οι φοιτητές τα σημαντικότερα περιβαλλοντικά ζητήματα που αντιμετωπίζει ο σύγχρονος κόσμος. Ζητήματα όπως η ρύπανση, η υποβάθμιση των φυσικών πόρων, το φαινόμενο του θερμοκηπίου, η τρύπα του όζοντος, οι διάφορες όψεις του ενεργειακού ζητήματος κ.ά, αναλύονται σε όλες τις διαστάσεις τους, συζητούνται οι αιτίες και τα αποτελέσματα ενώ αναζητούνται τρόποι αντιμετώπισής τους. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην εξέταση τοπικών περιβαλλοντικών ζητημάτων μέσα από έρευνες που υλοποιούν οι ίδιοι οι φοιτητές στο πλαίσιο ομαδικών εργασιών.
Προτεινόμενα συγγράμματα

Διδακτικές τεχνικές για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση

Διδάσκουσα	Λιαράκου Γεωργία
Εξάμηνα που προσφέρθηκε	Εαρινό 2008-09 Εαρινό 2009-10 Εαρινό 2010-11
Χαρακτηρισμός μαθήματος	**Έτος Σπουδών:** 2009-10 **Εξάμηνο:** 2 **Είδος Μαθήματος:** Σεμιναριακό Μάθημα **Μορφές Εργασίας: Μέγεθος Τμήματος:** 0 Φοιτητές **Συχνότητα Προσφοράς*:** *1=Χειμερινό, 2=Εαρινό,0=Χειμερινό & Εαρινό **Διδακτικές Μονάδες:** 0,00 **Ε.C.T.S.:** 0,00
Τομέας	Γ. ΕΝΟΤΗΤΑ: ΘΕΤΙΚΕΣ ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ – ΝΕΕΕΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΕΣ ΚΑΙ Η ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΤΟΥΣ

Περιεχόμενο μαθήματος όπως αυτό εμφανίζεται στον οδηγό σπουδών του τμήματος 2008-09
Διδακτικές τεχνικές για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση Στο πλαίσιο του μαθήματος οι φοιτητές εξοικειώνονται με βασικές διδακτικές τεχνικές που χρησιμοποιούνται στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, όπως το παιχνίδι ρόλων, η χαρτογράφηση εννοιών, η δομημένη συζήτηση, το θεατρικό παιχνίδι, η μελέτη περίπτωσης, τα περιβαλλοντικά παιχνίδια, το δίλημμα, ο περιβαλλοντικός έλεγχος κ.ά. Οι φοιτητές, εργαζόμενοι σε ομάδες, ασκούνται στις τεχνικές αυτές χρησιμοποιώντας ως θεματολογία σύγχρονα περιβαλλοντικά ζητήματα.
Προτεινόμενα συγγράμματα

Το θεωρητικό πλαίσιο της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης

Διδάσκουσα	Λιαράκου Γεωργία
Εξάμηνα που προσφέρθηκε	Χειμερινό 2008-09 Χειμερινό 2009-10 Χειμερινό 2010-11
Χαρακτηρισμός μαθήματος	**Υποχρεωτικό** **Έτος Σπουδών:** 2009-10 **Εξάμηνο:** 1 **Είδος Μαθήματος:** Σεμιναριακό Μάθημα **Μορφές Εργασίας: Μέγεθος Τμήματος:** 0 Φοιτητές **Συχνότητα Προσφοράς*:** *1=Χειμερινό, 2=Εαρινό,0=Χειμερινό & Εαρινό **Διδακτικές Μονάδες:** 0,00 **Ε.C.T.S.:** 0,00
Τομέας	Γ. ΕΝΟΤΗΤΑ: ΘΕΤΙΚΕΣ ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ – ΝΕΕΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΕΣ ΚΑΙ Η ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΤΟΥΣ
Περιεχόμενο μαθήματος όπως αυτό εμφανίζεται στον οδηγό σπουδών του τμήματος 2008-09	
Το θεωρητικό πλαίσιο της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης Σκοπός του μαθήματος είναι να κατανοήσουν οι φοιτητές το εννοιολογικό και μεθοδολογικό πλαίσιο της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Αρχικά αναλύονται οι βασικές έννοιες του περιβάλλοντος, της φύσης, της οικολογίας, του περιβαλλοντικού ζητήματος και της αειφορίας, έννοιες που προσδιορίζουν την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και την διαφοροποιούν από άλλα γνωστικά πεδία. Στη συνέχεια εξετάζονται τα πρόδρομα εκπαιδευτικά κινήματα, οι στόχοι, οι αρχές και τα χαρακτηριστικά της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης έτσι, όπως διαμορφώθηκαν μέσα από διεθνείς διασκέψεις και συνέδρια. Τέλος παρουσιάζονται το θεσμικό της πλαίσιο και τα μοντέλα ένταξής της στα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα.	
Προτεινόμενα συγγράμματα	

10.5.2 Κοινωνικοπολιτισμικός πυλώνας

Εκπαιδευτική Πολιτική

Διδάσκων	ΚΙΜΟΥΡΤΖΗΣ ΠΑΝΑΓΙΩΤΗΣ
Εξάμηνα που προσφέρθηκε	Χειμερινό 2008-09 Εαρινό 2008-09 Χειμερινό 2009-10 Εαρινό 2009-10 Χειμερινό 2010-11 Εαρινό 2010-11
Χαρακτηρισμός μαθήματος	**Υποχρεωτικό** **Έτος Σπουδών:** 2009-10 **Εξάμηνο:** 1 **Είδος Μαθήματος:** Σεμιναριακό Μάθημα **Μορφές**

	Εργασίας: Μέγεθος Τμήματος: 0 Φοιτητές **Συχνότητα Προσφοράς*:** *1=Χειμερινό, 2=Εαρινό,0=Χειμερινό & Εαρινό **Διδακτικές Μονάδες:** 0,00 **Ε.C.T.S.:** 0,00
Τομέας	Β. ΕΝΟΤΗΤΑ: ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ Η ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΤΟΥΣ

Περιεχόμενο μαθήματος όπως αυτό εμφανίζεται στον οδηγό σπουδών του τμήματος 2008-09

Εκπαιδευτική Πολιτική

Η εκπαίδευση του μέλλοντος πλάθεται από τις τρέχουσες διεργασίες στους διεθνείς οργανισμούς και ενώσεις και από τις προσλήψεις των διεργασιών αυτών από τις επιμέρους κρατικές κοινωνίες. Η Εκπαίδευση έτσι, έλαβε και θα λαμβάνει πολλαπλές μορφές, τέτοιες που θα την καθιστούν μία αδιάκοπη και εναλλασσόμενη διαδικασία. Οσοδήποτε ρευστή όμως και αν καθίσταται η δομή της εκπαιδευτικής διαδικασίας, οσοδήποτε εκτεταμένο αίσθημα αποδιοργάνωσης και εξέγερσης και αν προκαλεί, υπάρχουν δύο πράγματα που παραμένουν αναλλοίωτα στον τρόπο μελέτης των εκπαιδευτικών φαινομένων.

Τα συνοψίζει ο Pierre Bourdieu, σημειώνοντας ότι «πρέπει να ξανασκεφτούμε τις αρχές πάνω στις οποίες μπορεί να οικοδομηθεί ένα όσο το δυνατόν πιο δημοκρατικό εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο θα είναι προσαρμοσμένο στις απαιτήσεις του παρόντος και, την ίδια στιγμή, ικανό να απαντήσει στις προκλήσεις του μέλλοντος». Έτσι, έχουμε μία έντονη προτροπή να αξιοποιούμε την ιστορική μας γνώση για τα διαρκή φαινόμενα που διαμόρφωσαν τις παροντικές συνθήκες στην εκπαίδευση και ταυτοχρόνως να δοκιμάζουμε νέες εκπαιδευτικές πολιτικές, με σκοπό να δημιουργούμε υψηλά γνωστικά αποτελέσματα σε συνδυασμό με εκτεταμένα κοινωνικά αποτελέσματα.

Βεβαίως, κυριαρχική θέση μέσα στη διεθνή εκπαιδευτική συζήτηση, έχει και η διάδραση μεταξύ εκπαίδευσης και οικονομίας.

Το μάθημα έχει τρεις άξονες:

- Πρώτος άξονας είναι το κράτος και οι πολλαπλές μορφές, ιδιότητες και λειτουργίες του.
- Δεύτερος άξονας είναι η εκπαίδευση.
- Τρίτος άξονας είναι η επιστήμη και η γνώση. Και κομβικό σημείο ανάμεσα στην εκπαίδευση από τη μία πλευρά και την επιστήμη και τη γνώση από την άλλη, είναι η ανώτατη εκπαίδευση.

Προτεινόμενα συγγράμματα

Πολυπολιτισμική κοινωνία και ο ρόλος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Διδάσκων	ΚΟΙΛΑΚΟΣ ΝΙΚΟΛΑΟΣ

Εξάμηνα που προσφέρθηκε	Εαρινό 2008-09
Χαρακτηρισμός μαθήματος	**Επιλογής** **Έτος Σπουδών:** 2009-10 **Εξάμηνο:** 1 **Είδος Μαθήματος:** Σεμιναριακό Μάθημα **Μορφές Εργασίας: Μέγεθος Τμήματος:** 0 Φοιτητές **Συχνότητα Προσφοράς*:** *1=Χειμερινό, 2=Εαρινό,0=Χειμερινό & Εαρινό **Διδακτικές Μονάδες:** 0,00 **Ε.C.T.S.:** 0,00
Τομέας	Β. ΕΝΟΤΗΤΑ: ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ Η ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΤΟΥΣ
Περιεχόμενο μαθήματος όπως αυτό εμφανίζεται στον οδηγό σπουδών του τμήματος 2008-09	
ΕΒ0052 Πολυπολιτισμική κοινωνία και ο ρόλος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης Το νέο αυτό γνωστικό αντικείμενο, αφυπνίζει τους ανθρώπους σχετικά με την πολιτισμική πολυμορφία του κόσμου και την πολυπλοκότητα των ερμηνειών του, βοηθώντας τους να αναπτύξουν ευρέως το δυναμικό τους μέσω μιας ισχυρής αίσθησης αυτοεκτίμησης. Εντός αυτού του πλαισίου, η ενίσχυση των ανθρωπιστικών προταγμάτων της ανοιχτής διάθεσης απέναντι στους άλλους, της διανοητικής περιέργειας και καλλιέργειας και του ενδιαφέροντος για τους άλλους, συναντά και ενθαρρύνει την διεπιστημονική αποκωδικοποίηση των πολυπολιτισμικών ερεθισμάτων.-	
Προτεινόμενα συγγράμματα	

Κοινωνική ψυχολογία

Διδάσκων	ΚΟΙΛΑΚΟΣ ΝΙΚΟΛΑΟΣ
Εξάμηνα που προσφέρθηκε	Χειμερινό 2008-09 Χειμερινό 2009-10
Χαρακτηρισμός μαθήματος	**Επιλογής** **Έτος Σπουδών:** 2009-10 **Εξάμηνο:** 1 **Είδος Μαθήματος:** Σεμιναριακό Μάθημα **Μορφές Εργασίας: Μέγεθος Τμήματος:** 0 Φοιτητές **Συχνότητα Προσφοράς*:** *1=Χειμερινό, 2=Εαρινό,0=Χειμερινό & Εαρινό **Διδακτικές Μονάδες:** 0,00 **Ε.C.T.S.:** 0,00
Τομέας	Β. ΕΝΟΤΗΤΑ: ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ Η ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΤΟΥΣ

Περιεχόμενο μαθήματος όπως αυτό εμφανίζεται στον οδηγό σπουδών του τμήματος 2008-09
ΕΒ0048 Κοινωνική ψυχολογία Η Κοινωνική Ψυχολογία, ως τομέας των επιστημών που μελετά τους τρόπους αλληλεπίδρασης των ατόμων και αντίληψης του κοινωνικού τους περίγυρου, δίνει έμφαση στην απαραίτητη για την κοινωνική μας παρουσία γνώση γύρω από: τον εαυτό και την σκέψη μας για τους άλλους, το πεδίο των στενών σχέσεων και την έλξη, τα φύλα και την κοινωνική τους συμπεριφορά, την ομαδική συμπεριφορά και την αντικοινωνική δράση, την διαμόρφωση στάσεων και την αλλαγή τους, και την προκατάληψη και την διαμόρφωση στερεοτυπικών πεποιθήσεων. Η Κοινωνική Ψυχολογία υπογραμμίζει το γεγονός ότι η σκέψη και δράση των ατόμων επηρεάζεται από την πραγματική και φαντασιακή, έμμεση και άμεση παρουσία των άλλων.
Προτεινόμενα συγγράμματα

10.6 ΠΤΔΕ, Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών

Κάθε εξάμηνο προσφέρονται συνολικά γύρω στα 70 με 80 μαθήματα.

10.6.1 Περιβαλλοντικός πυλώνας

Φυσικές Επιστήμες και Περιβάλλον: Εργαστηριακή προσέγγιση

Διδάσκων	Σκορδούλης
Εξάμηνα που προσφέρθηκε	Χειμερινό 2008-09 για φοιτητές Α΄ εξαμήνου Χειμερινό 2009-10 για φοιτητές Α΄ εξαμήνου Χειμερινό 2010-11
Χαρακτηρισμός μαθήματος	Κυμαινόμενο Γ019
Τομέας	Φυσικών Επιστημών Τεχνολογίας και Περιβάλλοντος
Περιεχόμενο μαθήματος όπως αυτό εμφανίζεται στον οδηγό σπουδών του τμήματος 2009-2010 σελ. 94-96	
1. Εισαγωγή στις μετρήσεις Αναφορά σε βασικά φυσικά μεγέθη και μονάδες. Μετρήσεις με αναλογικά όργανα. Μετρήσεις με όργανο ψηφιακής συλλογής δεδομένων και αισθητήρες. Σφάλματα μετρήσεων. Εξοικείωση με τις γραφικές παραστάσεις. 2. Οι Υπολογιστές στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση Αναζήτηση περιβαλλοντικών πληροφοριών στο διαδίκτυο. Αξιοποίηση ιστοσελίδων με περιβαλλοντικό ενδιαφέρον (κρατικών φορέων, μη κυβερνητικών οργανώσεων, επιστημονικών ενώσεων κλπ). Ταξινόμηση, σύγκριση και αξιολόγηση ηλεκτρονικών ιστοσελίδων με συγκεκριμένα κριτήρια. 3. Ατμοσφαιρική ρύπανση Ατμοσφαιρικοί ρύποι και πηγές. Μετρήσεις όζοντος και διοξειδίου του άνθρακα. Πειραματική μελέτη της επίδρασης του διοξειδίου του άνθρακα στη μεταβολή της θερμοκρασίας. Διάκριση τροποσφαιρικού και στρατοσφαιρικού όζοντος. Ηχορύπανση. Αναζήτηση μετρήσεων σε βάσεις δεδομένων. 4. Μετεωρολογία Μετρήσεις μετεωρολογικών παραμέτρων με αναλογικά όργανα και αισθητήρα καιρού. Προσανατολισμός και προσδιορισμός κατεύθυνσης και ταχύτητας ανέμου. Μελέτη μετεωρολογικών χαρτών και δορυφορικών φωτογραφιών. Αναζήτηση προβλέψεων καιρού. Συμβολή των μετεωρολογικών συνθηκών και της τοπογραφίας στη συγκέντρωση ατμοσφαιρικών ρύπων. 5. Ρύπανση υδάτων Μέτρηση της οξύτητας διαλυμάτων με ηλεκτρονικό πεχάμετρο και πεχαμετρικά χαρτιά. Ανίχνευση αμμωνιακών, νιτρικών, νιτρωδών και φωσφορικών ιόντων σε δείγματα νερού. Μέτρηση σκληρότητας νερού. Ευτροφισμός και μείωση διαλυμένου οξυγόνου. Πειραματική μελέτη της θερμικής ρύπανσης υδάτων. 6. Φωτοσύνθεση – Οικοσυστήματα	

Πειραματική μελέτη της φωτοσύνθεσης. Μετρήσεις διαλυμένου οξυγόνου με ψηφιακά όργανα. Μελέτη της επίδρασης του διοξειδίου του άνθρακα, της έντασης και του χρώματος του φωτός στο ρυθμό της φωτοσύνθεσης. Σύνδεση με φαινόμενα ευτροφισμού, θερμικής ρύπανσης και πετρελαιοκηλίδες. Βιογεωχημικοί κύκλοι. Μελέτη εννοιών του οικοσυστήματος. Τροφικές διαδικασίες. Απειλές κατά της βιοποικιλότητας.

7. Φαινόμενο του θερμοκηπίου

Κατανόηση του φαινομένου του θερμοκηπίου μέσω λογισμικού πολλαπλών αναπαραστάσεων. Διάκριση φυσιολογικής και ενισχυμένης λειτουργίας του φαινομένου. Συνέπειες της ενίσχυσης του φαινομένου του θερμοκηπίου σε τοπική και παγκόσμια κλίμακα. Υπολογισμός εκπομπής θερμοκηπικών αερίων.

8. Μείωση στρατοσφαιρικού όζοντος

Κατανόηση του μηχανισμού καταστροφής του στρατοσφαιρικού όζοντος με διαδικτυακές προσομοιώσεις. Διάκριση των λειτουργιών του όζοντος στην κατώτερη ατμόσφαιρα και στην οζονόσφαιρα. Συγκριτική ανάγνωση γραφημάτων. Μελέτη των αιτίων, των παραμέτρων και των επιπτώσεών του προβλήματος με τη χρήση λογισμικού. Μετρήσεις υπεριώδους ακτινοβολίας με τη χρήση αισθητήρων.

9. Όξινη βροχή 1 - Έδαφος

Εξοικείωση με την κλίμακα pH. Μέτρηση οξύτητας διαλυμάτων και μειγμάτων με πεχαμετικό χαρτί και δείκτες. Μελέτη της επίδρασης των οξέων σε διάφορα υλικά. Μελέτη της επίδρασης των πετρωμάτων στη μείωση των συνεπειών των όξινων αποθέσεων (εξουδετέρωση). Ρύπανση εδάφους (λιπάσματα, φυτοφάρμακα).

10. Όξινη βροχή 2

Μελέτη των μηχανισμών δημιουργίας της όξινης βροχής και των επιπτώσεών της μέσω ειδικού λογισμικού. Καταγραφή χημικών μεταβολών σε συνάρτηση με το χρόνο και τις καιρικές συνθήκες. Μελέτη της γυψοποίησης των μαρμάρων.

11. Ανανεώσιμες πηγές ενέργειας – Αστικό περιβάλλον

Ηλιακή, αιολική, υδραυλική, γεωθερμική ενέργεια και βιομάζα. Μέτρηση τάσης και έντασης του παραγόμενου ηλεκτρικού ρεύματος από φωτοβολταϊκά στοιχεία σε διάφορες συνθήκες λειτουργίας. Ηλεκτρόλυση και παραγωγή ενέργειας με τη βοήθεια κυψελίδας καυσίμου. Αυτοκίνητο υδρογόνου (λειτουργία, οφέλη και δυσκολίες). Παθητικά και ενεργητικά ηλιακά συστήματα. Αστικό περιβάλλον (δημογραφικό πρόβλημα, αστικοποίηση, διαχείριση απορριμμάτων).

12. Βιοκλιματική αρχιτεκτονική

Μεταφορά ενέργειας και λειτουργία θερμοκηπίων. Παραδοσιακή και βιοκλιματική αρχιτεκτονική. Μέτρηση του συντελεστή θερμικής αγωγιμότητας διαφόρων υλικών. Επίδραση του υλικού κατασκευής και του χρώματος στην εκπομπή και απορρόφηση ακτινοβολίας. Θερμομονωτικά υλικά. Τρόποι εξοικονόμησης ενέργειας στο σπίτι.

13. Ραδιενεργός ρύπανση

Φυσικές πηγές ραδιενέργειας (εξωτερικές, εσωτερικές). Τεχνητές πηγές ραδιενέργειας – Πυρηνικοί σταθμοί. Βιολογικές επιδράσεις ακτινοβολιών – Ακτινοπροστασία.

Προτεινόμενα συγγράμματα

1. Σκορδούλης Κ. & Σωτηράκου Μ. (2005). Περιβάλλον, επιστήμη και εκπαίδευση. Αθήνα: Leader Books.

2. TYLER MILLER.G.JR (2006). Περιβαλλοντικές Επιστήμες. Αθήνα: Μακεδονικές εκδ. ΙΩΝ.

Περιβαλλοντική Εκπαίδευση

Διδάσκων	κ.Σκορδούλης
Εξάμηνα που προσφέρθηκε	Εαρινό 2008-09 Εαρινό 2009-10 Χειμερινό 2010-11
Χαρακτηρισμός μαθήματος	Επιλεγόμενο Γ130
Τομέας	Φυσικών Επιστημών Τεχνολογίας και Περιβάλλοντος
Περιεχόμενο μαθήματος όπως αυτό εμφανίζεται στον οδηγό σπουδών του τμήματος 2009-2010 σελ. 174-175	
Περιβαλλοντική Ηθική και Εκπαίδευση: Περιβαλλοντική Ηθική: Ιστορική ανασκόπηση. Οι Βασικές Θεωρίες της Περιβαλλοντικής Ηθικής. Περιβαλλοντική Ηθική και Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Ανθρωποκεντρισμός. Βιοκεντρική - Φυσιοκεντρική Αντίληψη. Οικοκεντρισμός. Η Μετάβαση από τον Ανθρωποκεντρισμό στο Βιοκεντρισμό. Επιστήμη, Τεχνολογία και Περιβαλλοντική Ηθική. Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και η Διαμάχη για τον Ανθρωποκεντρισμό. Περιβαλλοντική και Ανθρώπινη Ηθική. Το Πρόβλημα της Αντικειμενικότητας των Αξιών. Ανθρωποκεντρισμός και Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Περιβαλλοντική Εκπαίδευση για Οικολογικά Ενεργούς Πολίτες. Η Φιλοσοφία της Βαθιάς Οικολογίας: Τι είναι η Βαθιά Οικολογία. Οι Βασικές Αρχές της «Βαθιάς Οικολογίας». Η Οικοφιλοσοφία του Henryκ Skolimowski. Οι Βασικές Θέσεις της Οικοφιλοσοφίας του Skolimowski. Η Οικοφιλοσοφία του Skolimowski και η Βαθιά Οικολογία. Κοινωνική Οικολογία – Οικοφεμινισμός – Οικοσοσιαλισμός: Γενικά Χαρακτηριστικά. Κοινωνική Οικολογία. Οι Βασικές Φιλοσοφικές Αρχές. Η Ανάπτυξη της Ελευθερίας. Οικοκεντρική Ηθική. Κοινωνική Αλλαγή - Κοινωνική Αρμονία. Οικοφεμινισμός. Οικοσοσιαλιστική Φιλοσοφία. Η Παράδοση του Ριζοσπαστικού Ρομαντισμού. Είναι δυνατή η Σύνθεση Οικολογικής και Σοσιαλιστικής Θεωρίας; Η Ανανέωση της Θεωρίας. Οι βασικές Θεωρήσεις της Οικοσοσιαλιστικής Φιλοσοφίας. Θεωρητικές Προσεγγίσεις της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης: Βασικές Αρχές και Στόχοι της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Τα βασικά χαρακτηριστικά της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Η Ιστορία της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Η έννοια του Περιβάλλοντος. Το ανθρώπινο Περιβάλλον. Περιβαλλοντικά Προβλήματα. Ζητήματα Περιβαλλοντικής Ηθικής.	

Διδακτικές Προσεγγίσεις: Προγράμματα και Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Προγράμματα Σπουδών. Διαθεματικότητα. Σχέση Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και Διδασκαλίας Φυσικών Επιστημών. Σχέδια Περιβαλλοντικών Δραστηριοτήτων.
Προτεινόμενα συγγράμματα

10.6.2 Κοινωνικοπολιτισμικός πυλώνας

Διαπολιτισμική Παιδαγωγική - Διδακτική (Θεωρία και Πράξη)

Διδάσκων	κ. Μανιάτης, κ. Ευαγγέλου
Εξάμηνα που προσφέρθηκε	Εαρινό 2008-09 Εαρινό 2009-10 Εαρινό 2010-11
Χαρακτηρισμός μαθήματος	Επιλεγόμενο Α111
Τομέας	Επιστημών της Αγωγής
Περιεχόμενο μαθήματος όπως αυτό εμφανίζεται στον οδηγό σπουδών του τμήματος 2009-2010 σελ. 107-109	
Σκοπός του μαθήματος είναι η *πληροφόρηση, η ενημέρωση και η ευαισθητοποίηση* των αυριανών, όπως επίσης και των εν ενεργεία, εκπαιδευτικών για τις ραγδαίες αλλαγές των κοινωνιών -και της ελληνικής- σε πολυπολιτισμικές, τα νέα καθήκοντα που επωμίζεται το σχολείο -ως ζων οργανισμός- και ο εκπαιδευτικός στη σημερινή κοινωνική πραγματικότητα. *Η μετανάστευση - παλιννόστηση, η ομαλή ένταξη των παιδιών αυτών στην ελληνική κοινωνία, η εξασφάλιση ίσων ευκαιριών,* είναι μερικές από τις θεματικές που διαπραγματεύεται το μάθημα της "Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής-Διδακτικής". Α. Θεωρητικό Μέρος 1. Αποσαφήνιση Παιδαγωγικών όρων. 2. Οι φυλετικές διακρίσεις στην ευρύτερή τους διάσταση. 3. Το φαινόμενο του ρατσισμού στην ευρύτερή του διάσταση. 4. Ρατσισμός και σεξισμός. 5. Ρατσισμός και ξενοφοβία. 6. Αντιρατσισμός - Πλουραλισμός - Ανθρώπινες αξίες. 7. Μετανάστες - Απόδημοι - Παλιννοστούντες και επαναπατριζόμενοι. 8. Επανένταξη και εκπαίδευση μαθητών παλιννοστούντων Ελλήνων - προβλήματα. 9. Διεθνής Αμνηστία και εθνικές μειονότητες. 10. Προσφυγές Πολιτικοί-Οικονομικοί και το πρόβλημα της ενσωμάτωσης παιδιών προσφύγων. 11. Ομοιογένεια και Ξενηλασία.	

12. Πολυπολιτισμική πολυφωνία.
13. Συνέπειες που απορρέουν από τα αξιώματα της Διαπολιτισμικής Αγωγής.
14. Τα Αναλυτικά προγράμματα και η Διαπολιτισμική διδακτική.
15. Επικοινωνία πολυφυλετικών ομάδων και πολιτισμός.
16. Το ελληνικό Πολυπολιτισμικό Αλφαβητάριο.
17. Τα Δικαιώματα του ανθρώπου.
18. Το Δίγλωσσο παιδί. Μέθοδοι επικοινωνιακής προσέγγισης στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας από Ελληνοπόντιους, Βορειοηπειρώτες, αλλοδαπούς μαθητές.
19. Μαθήματα πολιτισμού σε Ελληνοπόντιους, Βορειοηπειρώτες, αλλοδαπούς μαθητές.
20. Σχολειοποίηση και γλωσσική διδασκαλία για τα παιδιά των Τσιγγάνων.
21. Η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας σε ξενόγλωσσο περιβάλλον.
22. Παιδαγωγικό και διδακτικό υλικό: Κατασκευή - συγγραφή - λειτουργική διάσταση στη χρήση του.
23. Διεπιστημονική θεώρηση και συνεργασία σε θέματα Παιδαγωγικής και διδακτικής έρευνας με Πανεπιστήμια εσωτερικού και εξωτερικού.
24. Το Δημογραφικό πρόβλημα.
25. Κοινωνικός αποκλεισμός - ανεργία.
26. Έρευνες Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής και Διδακτικής.

Β. Παιδαγωγική και διδακτική άσκηση στο Εργαστήριο Πειραματικής Παιδαγωγικής, (3) ώρες την εβδομάδα.

Η πρακτική και λειτουργική Παιδαγωγική και Διδακτική διάσταση στο Εργαστήριο Πειραματικής Παιδαγωγικής περιλαμβάνει:

-Παραγωγή διδακτικού υλικού Πρώτης Ανάγνωσης και Γραφής για παιδιά παλιννοστούντων, οικονομικών προσφύγων, αλλοδαπών και ειδικών ομάδων.

- Συγκέντρωση και παραγωγή διδακτικού υλικού για το πολυπολιτισμικό αλφαβητάριο.

-Διεξαγωγή μικροδιδασκαλιών και αξιοποίηση αυτών για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας.

-Χρήση σύγχρονων Ο/Α μέσων στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος σε παιδιά από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα.

Β1. Η παιδαγωγική και διδακτική άσκηση στο Εργαστήριο ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ (3) ώρες την εβδομάδα δε λειτούργησε, ούτε θα λειτουργήσει, μέχρις ότου εξοπλιστεί πλήρως το εργαστήριο.

Προτεινόμενα συγγράμματα

1Α ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΠΑΙΔ/ΚΗ -ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΤΟΜ.Α.
ΠΑΠΑΣ ΑΘ. ΑΥΤΟΕΚΔΟΣΗ 1998 ΑΘΗΝΑ
1Β
ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΠΑΙΔ/ΚΗ ΕΚΠΑΙΔ/ΚΕΣ, ΔΙΔ/ΚΕΣ & ΨΥΧ/ΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΠΑΛΑΙΟΛΟΓΟΥ Ν, ΕΥΑΓΓΕΛΟΥ ΟΔ. ΒΙΒΛΙΟΠΩΛΕΙΟ
ΑΤΡΑΠΟΣ 2003 ΑΘΗΝΑ
2

ΕΝΤΑΞΗ & ΕΚΠ/ΣΗ ΤΩΝ ΑΛΛΟΔΑΠΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ.ΑΠΌ ΤΗΝ ΟΜΟΙΟΓΕΝΕΙΑ ΣΤΗΝ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΤΗΤΑ ΝΙΚΟΛΑΟΥ Γ ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ Α.Ε. 2000 ΑΘΗΝΑ

Θέατρο για παιδιά και νέους ως παράγοντας άρσης των έμφυλων διακρίσεων

Διδάσκων	κ. Τζαμαργιάς
Εξάμηνα που προσφέρθηκε	Χειμερινό 2008-09 Χειμερινό 2009-10
Χαρακτηρισμός μαθήματος	Επιλεγόμενο Β157
Τομέας	Ανθρωπιστικών Σπουδών
Περιεχόμενο μαθήματος όπως αυτό εμφανίζεται στον οδηγό σπουδών του τμήματος 2009-2010 σελ. 153	
Το μάθημα θα εξετάσει τη διαμόρφωση της έννοιας του φύλου, τις έμφυλες διακρίσεις στη δραματουργία και τη δυνατότητα υπέρβασής τους μέσα από τη θεατρική πράξη. Συγκεκριμένα θα συζητηθούν: • Θέατρο και παιδεία - Η Παιδαγωγική του θεάτρου • Το θέατρο για παιδιά και νέους - Η ιδιαιτερότητα του είδους • Η έννοια του φύλου στη δραματουργία του θεάτρου για ανήλικους θεατές • Τα Αξιακά πρότυπα και οι δείκτες ιδεολογίας στο ελληνικό και παγκόσμιο θέατρο για παιδιά και νέους • Η άρση των έμφυλων διακρίσεων μέσα από τη θεατρική πράξη • Ο θεατρικός - κοινωνικός ρόλος • Η δραματοποίηση και η διακειμενικότητα στην υπηρεσία της διαπαιδαγώγησης των νέων.	
Προτεινόμενα συγγράμματα	
1Α FANTASYLAND.ΘΕΑΤΡΟ ΓΙΑ ΠΑΙΔΙΚΟ & ΝΕΑΝΙΚΟ ΚΟΙΝΟ Θ.ΓΡΑΜΜΑΤΑΣ Γ. ΔΑΡΔΑΝΟΣ. Κ.ΔΑΡΔΑΝΟΣ Ο.Ε 1997 ΑΘΗΝΑ 1Β ΠΟΛΙΤΙΣΤΙΚΕΣ ΕΚΔ/ΣΕΙΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΠΡΩΤ/ΘΜΙΑ & Β/ΘΜΙΑ ΕΚΠ/ΣΗ Θ.ΓΡΑΜΜΑΤΑΣ Π. ΤΖΑΜΑΡΓΙΑΣ ΒΙΒΛΙΟΠΩΛΕΙΟ ΑΤΡΑΠΟΣ 2004 ΑΘΗΝΑ 2Α ΤΟ ΘΕΑΤΡΟ Ως ΠΡΑΚΤΙΚΗ ΤΕΧΝΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ Τ ΜΟΥΔΑΤΣΑΚΙΣ ΕΞΑΝΤΑΣ ΕΚΔΟΤΙΚΗ Α.Ε. 2005 ΑΘΗΝΑ 2Β ΣΑΙΞΠΗΡ ΓΙΑ ΠΑΙΔΙΑ & ΝΕΟΥΣ Θ.ΓΡΑΜΜΑΤΑΣ Ι.Μ.ΠΑΝΑΓΙΩΤΟΠΟΥΛΟΣ 2006 ΑΘΗΝΑ	

Κοινωνικές Διακρίσεις, Προστασία της Παιδικής Ηλικίας και η Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού

Διδάσκων	Δ. Δασκαλάκης
Εξάμηνα που προσφέρθηκε	Εαρινό 2008-09 Εαρινό 2009-10 Εαρινό 2010-11

Χαρακτηρισμός μαθήματος	Επιλεγόμενο B160
Τομέας	Ανθρωπιστικών Σπουδών
Περιεχόμενο μαθήματος όπως αυτό εμφανίζεται στον οδηγό σπουδών του τμήματος 2009-2010 σελ. 156-157	
Η παιδική ηλικία ως μέσο αποκλεισμού. Ιστορικές και θεωρητικές προσεγγίσεις. Η εξέλιξη της παιδικής ηλικίας στην ελληνική κοινωνία. Παιδική ηλικία και κοινωνικός έλεγχος. Τα «παιδιά του δρόμου» στην Ελλάδα της σύγκλισης. Η δημιουργία της εθνικής πολιτισμικής ταυτότητας. Απομόνωση και αφομοίωση των μειονοτήτων. Ιδεολογικοί μηχανισμοί και πολιτικές αντιμετώπισης. Ιστορική εξέλιξη της παιδικής εργασίας από την βιομηχανική επανάσταση μέχρι σήμερα. Έννοια και μορφές κοινωνικών διακρίσεων. Διαστάσεις του προβλήματος στην παιδική ηλικία Μορφές ανισότητας. Οι κοινωνικές μειονότητες. Εμπειρικές έρευνες. Σύγχρονες ευρωπαϊκές πολιτικές σχετικές με την ανισότητα των μειονοτήτων και την ανισότητα των φύλων. Κοινωνικός αποκλεισμός: κοινωνιολογική θεώρηση της έννοιας, κυρίαρχη κουλτούρα και υποκουλτούρες. Δημιουργία κοινωνικά αποκλεισμένων ομάδων: θεωρητικές προσεγγίσεις. Το πρόβλημα της φτώχειας και οι διαστάσεις του κοινωνικού αποκλεισμού στην Ελλάδα. Χαρακτηριστικά των ειδικών πληθυσμιακών ομάδων των κοινωνικά αποκλεισμένων. Η οικονομική μετανάστευση και το πρόβλημα του κοινωνικού αποκλεισμού στην παιδική ηλικία. Στάσεις και συμπεριφορές απέναντι στους κοινωνικά αποκλεισμένους, προοπτικές. Η παιδική εργασία σήμερα: εικόνα του προβλήματος στην Ελλάδα και διεθνώς, έκταση, μορφές, τομείς απασχόλησης. Βαθύτερη κατανόηση του προβλήματος. Ο ρόλος της στο πλαίσιο των τοπικών, εθνικών και διεθνών αγορών και των αγορών εργασίας. Η γκρίζα οικονομία και οι ελλειμματικές πολιτικές αγοράς εργασίας. Παιδική φτώχεια και κοινωνικά αποκλεισμένα παιδιά. Παιδική εργασία, υπανάπτυξη και παγκοσμιοποίηση. Ο ρόλος της οικογένειας, της κινητικότητας, της εκπαίδευσης και της κοινωνικής προστασίας. Η προστασία της παιδικής ηλικίας. Διαχρονική εξέλιξη. Σύγχρονη προβληματική. Θεμελιώδη Διεθνή και Ευρωπαϊκά Θεσμικά Κείμενα για τα Δικαιώματα του Παιδιού.	
Προτεινόμενα συγγράμματα	
1 ΦΤΩΧΙΑ, ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΣ ΑΠΟΚΛΕΙΣΜΟΣ, & ΠΑΙΔΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ Δ.ΔΑΣΚΑΛΑΚΗΣ ΑΝΤ ΣΑΚΚΟΥΛΑΣ 2008 ΑΘΗΝΑ 2 ΦΤΩΧΙΑ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΣ ΑΠΟΚΛΕΙΣΜΟΣ Μ.ΠΕΤΜΕΖΙΔΟΥ, Χ ΠΑΠΑΘΕΟΔΩΡΟΥ ΕΞΑΝΤΑΣ ΕΚΔΟΤΙΚΗ Α.Ε. 2004 ΑΘΗΝΑ	

Σπουδές, Εργασία και Καθημερινότητα σε μια ενωμένη και συνεκτική Ευρώπη: Συγκριτική θεώρηση

Διδάσκων	Δ. Ματθαίου

Εξάμηνα που προσφέρθηκε	Εαρινό 2008-09 Εαρινό 2009-10
Χαρακτηρισμός μαθήματος	Κυμαινόμενο A023
Τομέας	Επιστημών της Αγωγής
Περιεχόμενο μαθήματος όπως αυτό εμφανίζεται στον οδηγό σπουδών του τμήματος 2009-2010 σελ. 66	
Το μάθημα διαρθρώνεται σε 12 θεματικές ενότητες: 1. Ο πλούτος των Ευρωπαϊκών εθνών: Άνθρωποι, πολιτισμοί, ιδέες, αξίες, θεσμοί. 2. Η πορεία προς την Ευρωπαϊκή ολοκλήρωση. 3. Δομή και λειτουργία της Ευρωπαϊκής Ένωσης. 4. Το Κοινοτικό Κεκτημένο και οι αρμοδιότητες της Ευρωπαϊκής Ένωσης. 5. Η εκπαιδευτική διάσταση της Ευρώπης και η Ευρωπαϊκή διάσταση της εκπαίδευσης. 6. Εκπαίδευση και κατάρτιση **για αειφόρο ανάπτυξη**, κοινωνική συνοχή και πολιτισμική διαφορετικότητα. 7. Η Ευρώπη στο και για το σχολείο, το σχολείο στην και για την Ευρώπη. 8. Η Ευρώπη των εκπαιδευτικών. 9. Πολιτισμική διαφορετικότητα και ο διάλογος μεταξύ των πολιτισμών στην Ευρώπη. 10. Η κοινωνική διάσταση της Ευρωπαϊκής ΄Ενωσης. 11. Η ιδιότητα και τα δικαιώματα του Ευρωπαίου πολίτη. 12. Η Ευρώπη στον κόσμο-προοπτικές για το μέλλον της Ευρωπαϊκής ΄Ενωσης.	
Προτεινόμενα συγγράμματα	
1 ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗ ΣΠΟΥΔΗ Της ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΤΟΜΟΣ ΙΙ Δ. ΜΑΤΘΑΙΟΥ ΑΥΤΟΕΚΔΟΣΗ 2007 ΑΘΗΝΑ 2 ΕΥΡΩΠΑΙΚΗ ΕΝΩΣΗ & ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΟΜΟΣ Α & Β Γ.ΠΑΣΙΑΣ, εκδ. Γ.ΔΑΡΔΑΝΟΣ Κ.ΔΑΡΔΑΝΟΣ Ο.Ε 2006 ΑΘΗΝΑ	
Παρατηρήσεις	
Οι λέξεις αειφόρεια, βιωσιμότητα και όλα τα συμφραζόμενά τους, αναφέρονται στους οδηγούς σπουδών 2007-08 και 2009-10 μόνο μία φορά και συγκεκριμένα στο μάθημα επιλογής: "Σπουδές, εργασία και καθημερινότητα σε μια ενωμένη και συνεκτική Ευρώπη: Συγκριτική θεώρηση" "6. Εκπαίδευση και κατάρτιση για αειφόρο ανάπτυξη, κοινωνική συνοχή και πολιτισμική διαφορετικότητα."	

Αγωγή Υγείας Ι

Διδάσκων	Ε.Μαυρικάκη
Εξάμηνα που προσφέρθηκε	Χειμερινό 2008-09 Χειμερινό 2009-10 Χειμερινό 2010-11
Χαρακτηρισμός μαθήματος	Επιλογής 447

Τομέας	Φυσικών Επιστημών Τεχνολογίας και Περιβάλλοντος

Περιεχόμενο μαθήματος όπως αυτό εμφανίζεται στον οδηγό σπουδών του τμήματος 2009-2010 σελ. 169

Εννοιολογικός προσδιορισμός, στόχοι και μέθοδοι της Αγωγής Υγείας – Τα «σχολεία που προάγουν την Υγεία» και ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη σχολική Αγωγή Υγείας – Θεωρητική προσέγγιση και διδακτικές εφαρμογές [επιλογή, εφαρμογή και αξιολόγηση σχεδίων εργασίας (*project*) - παιχνίδια ρόλων - δημόσιες αντιπαραθέσεις (*debate*) κ.ά.] στις θεματικές ενότητες: αυτοεκτίμηση, αυτοπεποίθηση, διατροφή, σωματική άσκηση, χρήση και κατάχρηση ουσιών, αγωγή στοματικής υγείας, άγχος.

Προτεινόμενα συγγράμματα

1Α
ΑΓΩΓΗ ΥΓΕΙΑΣ & ΣΧΟΛΕΙΟ- ΒΙΟΛΟΓΙΚΗ & ΠΑΙΔ/ΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ
Μ ΓΚΟΥΒΡΑ, Α ΚΥΡΙΔΗΣ, Ε.ΜΑΥΡΙΚΑΚΗ Γ ΔΑΡΔΑΝΟΣ
Κ.ΔΑΡΔΑΝΟΣ Ο.Ε 2001 ΑΘΗΝΑ
Περιγραφή
Η Αγωγή Υγείας αποτελεί μια αποσπασματική σχολική δραστηριότητα, η εφαρμογή της οποίας επαφίεται στην καλή θέληση και στις ικανότητες των εκπαιδευτικών. Η ανάγκη για ένα βασικό εγχειρίδιο, στο οποίο να μπορούν να ανατρέξουν οι εκπαιδευτικοί κάθε βαθμίδας στην προσπάθειά τους να εκπονήσουν σχετικά προγράμματα, μοιάζει επιτακτική. Το ανά χείρας πόνημα επιχειρεί να συμπυκνώσει τα μεθοδολογικά εργαλεία και τις πληροφορίες που θεωρούμε ότι χρειάζονται για την εφαρμογή μιας συστηματικής και επιστημονικά δόκιμης Αγωγής Υγείας στο σχολικό περιβάλλον. Στόχος μας ήταν να προσφέρουμε ένα corpus βασικών πληροφοριών, ώστε να διευκολυνθεί η εφαρμογή της Αγωγής Υγείας στο σχολείο. Παρουσιάζουμε και αναλύουμε τις κατάλληλες διδακτικές μεθόδους, οριοθετούμε και αναλύουμε τους ρόλους των συμμετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία, αναφερόμαστε στον ρόλο των σχολικών εγχειριδίων και αναλύουμε τη δυνατότητα ανάπτυξης ενός Αναλυτικού Προγράμματος Αγωγής Υγείας, καθώς και τη θέση της στα Αναλυτικά Προγράμματα άλλων μαθημάτων του Δημοτικού σχολείου, του Γυμνασίου και του Λυκείου. Τέλος, σχεδιάζουμε και προτείνουμε την εφαρμογή ενός Αναλυτικού Προγράμματος και στις δύο βαθμίδες της Εκπαίδευσης. [...]

1Β ΤΡΟΦΗ,ΔΙΑΤΡΟΦΗ, ΑΝΑΤΡΟΦΗ Σ.ΠΙΠΕΡΑΚΗΣ Γ ΔΑΡΔΑΝΟΣ
Κ.ΔΑΡΔΑΝΟΣ Ο.Ε 2002 ΑΘΗΝΑ

2
ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΑΓΩΓΗΣ ΥΓΕΙΑΣ Μ.ΧΑΣΑΝΔΡΑ
Γ.ΘΕΟΔΩΡΑΚΗΣ ΧΡΙΣΤΟΔΟΥΛΙΔΗΣ Ο.Ε. 2006 ΘΕΣ/ΚΗ

Αγωγή Υγείας ΙΙ

Διδάσκων	Ε.Μαυρικάκη

Εξάμηνα που προσφέρθηκε	Εαρινό 2008-09 Εαρινό 2009-10 Εαρινό 2010-11
Χαρακτηρισμός μαθήματος	Επιλεγόμενο Γ141
Τομέας	Φυσικών Επιστημών Τεχνολογίας και Περιβάλλοντος
Περιεχόμενο μαθήματος όπως αυτό εμφανίζεται στον οδηγό σπουδών του τμήματος 2009-2010 σελ. 94-96	
Εννοιολογικός προσδιορισμός, στόχοι και μέθοδοι της Αγωγής Υγείας (σύντομη ανασκόπηση). Θεωρητική προσέγγιση και διδακτικές εφαρμογές [επιλογή, εφαρμογή και αξιολόγηση σχεδίων εργασίας (*project*) - παιχνίδια ρόλων - δημόσιες αντιπαραθέσεις (*debate*) κ.ά.] στις θεματικές ενότητες: σεξουαλική αγωγή, πρόληψη ατυχημάτων - κυκλοφοριακή αγωγή, περιβάλλον και υγεία, αντιμετώπιση έκτακτων καταστάσεων.	
Προτεινόμενα συγγράμματα	
1Α ΑΓΩΓΗ ΥΓΕΙΑΣ Κ.ΑΘΑΝΑΣΙΟΥ ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΓΡΗΓΟΡΗ 2007 ΑΘΗΝΑ 1Β ΠΡΟΛΗΨΗ ΑΤΥΧΗΜΑΤΩΝ ΣΤΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΑ Ε.ΜΑΥΡΙΚΑΚΗ , Μ.ΖΩΓΡΑΦΟΥ – ΤΣΑΝΤΑΚΗ Γ.ΔΑΡΔΑΝΟΣ Κ.ΔΑΡΔΑΝΟΣ Ο.Ε. 2007 ΑΘΗΝΑ 2Α ΠΡΟΑΓΩΓΗ ΤΗΣ ΥΓΕΙΑΣ Χ ΔΑΡΒΙΡΗ ΠΑΣΧΑΛΙΔΗΣ 2007 ΑΘΗΝΑ 2Β ΕΡΩΤΙΚΗ ΕΠΑΦΗ & ΠΡΟΦΥΛΑΞΗ Μ.ΛΟΥΜΑΚΟΥ, Π ΚΟΡΔΟΥΤΗΣ, Ε ΣΑΡΑΦΙΔΟΥ Γ.ΔΑΡΔΑΝΟΣ Κ.ΔΑΡΔΑΝΟΣ Ο.Ε 2001 ΑΘΗΝΑ	

10.6.3 Οικονομικός πυλώνας

Οικονομική Μεγέθυνση και Κοινωνική Ευημερία

Διδάσκων	κ. Αρτίκης (407)
Εξάμηνα που προσφέρθηκε	Χειμερινό 2009-10 Χειμερινό 2010-11
Χαρακτηρισμός μαθήματος	Επιλεγόμενο Γ121
Τομέας	Μαθηματικών και Πληροφορικής
Περιεχόμενο μαθήματος όπως αυτό εμφανίζεται στον οδηγό σπουδών του τμήματος 2009-2010 σελ. 166	
▪ Βασικές θεωρίες οικονομικής μεγέθυνσης και αντίστοιχα μοντέλα. ▪ Θεωρίες οικονομικής ευημερίας. ▪ Η Συνάρτηση της συνολικής κοινωνικής ευημερίας. ▪ Δείκτες της οικονομικής πλευράς της κοινωνικής ευημερίας. ▪ Δείκτες ποιότητας ζωής.	
Προτεινόμενα συγγράμματα	

Οικονομικά της Εκπαίδευσης

Διδάσκων	Γ. Δημάκος
Εξάμηνα που προσφέρθηκε	Εαρινό 2008-09 Εαρινό 2009-10 Εαρινό 2010-11
Χαρακτηρισμός μαθήματος	Επιλεγόμενο Γ119
Τομέας	Μαθηματικών και Πληροφορικής και Ανθρωπιστικών σπουδών
Περιεχόμενο μαθήματος όπως αυτό εμφανίζεται στον οδηγό σπουδών του τμήματος 2009-2010 σελ. 165	
▪ Ανάλυση των βασικών οικονομικών εννοιών στην εκπαίδευση (άμεσο, έμμεσο, ιδιωτικό & κοινωνικό κόστος της εκπαίδευσης). ▪ Μέθοδοι οικονομικής έρευνας για την εκπαίδευση ▪ Ιδιωτική και κοινωνική αποδοτικότητα της εκπαίδευσης (τρόποι προσδιορισμού - παραδείγματα). ▪ Ανθρώπινο κεφάλαιο και συναρτήσεις εισοδήματος. ▪ Εισαγωγή στην οικονομική ανάπτυξη ▪ Η εκπαίδευση ως τομέας οικονομικής δραστηριότητας	
Προτεινόμενα συγγράμματα	
1 ΟΙΚΟΝΟΜΙΑ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ Γ.ΔΗΜΑΚΟΣ ΑΥΤΟΕΚΔΟΣΗ 2008 ΑΘΗΝΑ 2 ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ Γ.ΨΑΧΑΡΟΠΟΥΛΟΣ ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΠΑΠΑΖΗΣΗ Α.Ε.Β.Ε. 1999 ΑΘΗΝΑ	

10.7 ΠΤΔΕ, Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης (Αλεξανδρούπολη)

Κάθε εξάμηνο προσφέρονται συνολικά γύρω στα 70 μαθήματα.

10.7.1 Περιβαλλοντικός πυλώνας

Περιβαλλοντική Αγωγή

Διδάσκων	Κεβρεκίδης & Μόγιας το 2008-09 Διδάσκων βάσει ΠΔ 407/80 το 2009-10
Εξάμηνα που προσφέρθηκε	Χειμερινό 2008-09 Χειμερινό 2009-10 Χειμερινό 2010-11
Χαρακτηρισμός μαθήματος	Υποχρεωτικό 7^{ο} Εξάμ.
Τομέας	
Σκοπός του μαθήματος είναι η εισαγωγή σε θέματα της οικολογικής κρίσης και της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, καθώς και η διεύρυνση στάσεων και αντιλήψεων των φοιτητών σε θέματα προστασίας του περιβάλλοντος. Περιεχόμενο: Οικολογική κρίση, το φιλοσοφικό πλαίσιο, οικολογικό κίνημα, περιβαλλοντική ηθική. Γένεση και εξέλιξη της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. Φιλοσοφία, προβληματική, στόχοι και χαρακτηριστικά, εννοιολογικά και μεθοδολογικά πλαίσια της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Αναλυτικά προγράμματα. Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και **Εκπαίδευση για Βιώσιμη Ανάπτυξη**. Περιλαμβάνει προβολές video, εκπόνηση συνθετικών εργασιών, εκπαιδευτικές εκδρομές (μέθοδος «Περιβαλλοντικά Μονοπάτια»)	
Προτεινόμενα συγγράμματα	
Γεωργόπουλος, Γ. & Ε. Τσαλίκη. (1997). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση.* Αθήνα. Gutenberg. Καλαϊτζίδης Δ. & Κ. Ουζούνης (2000). *Περιβαλλοντική εκπαίδευση: θεωρία και πράξη*. Ξάνθη. Σπανίδης.	

Θέματα Οικολογίας-Εκπαιδευτικές Εφαρμογές

Διδάσκων	Θ. Κεβρεκίδης
Εξάμηνα που προσφέρθηκε	Χειμερινό 2008-09 Χειμερινό 2009-10 Χειμερινό 2010-11
Χαρακτηρισμός μαθήματος	Επιλογής 7ο εξάμηνο
Τομέας	Γ. ΕΙΔΙΚΕΥΣΗ : ΦΥΣΙΚΟΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ Γ. ΕΙΔΙΚΕΥΣΗ : ΦΥΣΙΚΟΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ

	Τρόπος αξιολόγησης : Γραπτές εξετάσεις, παρουσιάσεις εργασιών στο εργαστήριο και στην ύπαιθρο.
-	
Αντικείμενο του μαθήματος είναι η κατανόηση της δομής και λειτουργίας βασικών τύπων οικοσυστημάτων με σκοπό την απόκτηση γνώσεων για την εφαρμογή σχετικών προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στο Δημοτικό Σχολείο. Περιεχόμενο: Δομή και λειτουργία του οικοσυστήματος της θαλάσσιας υπερπαραλιακής και μεσοπαραλιακής ζώνης, των εκβολικών οικοσυστημάτων, των δασικών οικοσυστημάτων. Περιλαμβάνει ενημέρωση - προετοιμασία των φοιτητών, υπαίθριες ασκήσεις με μετρήσεις, δειγματοληψίες και παρατηρήσεις, εργαστηριακή επεξεργασία των δειγμάτων και σύνταξη εκθέσεων, χρήση Η/Υ.	
Προτεινόμενα συγγράμματα	
Castro P. & M. Huber. (1999). Θαλάσσια βιολογία. Θεσσαλονίκη. University Studio Press. Ή Nybakken J. W. (2005). Θαλάσσια βιολογία. Αθήνα. Ίων.	

Χημεία Περιβάλλοντος

Διδάσκων	Γ. Παπαγεωργίου
Εξάμηνα που προσφέρθηκε	Χειμερινό 2008-09 Χειμερινό 2009-10 Χειμερινό 2010-11
Χαρακτηρισμός μαθήματος	Επιλογής 7ο εξάμηνο
Τομέας	**Γ**. ΕΙΔΙΚΕΥΣΗ : ΦΥΣΙΚΟΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ
	Τρόπος αξιολόγησης: Τελική γραπτή εξέταση και εργασίες
-	
Στόχος και περιεχόμενο του μαθήματος: Το μάθημα δίνει τη δυνατότητα στο φοιτητή να γνωρίσει και να μελετήσει σύγχρονα περιβαλλοντικά θέματα. Στα πλαίσια των αντίστοιχων διδασκαλιών αναπτύσσονται διάφοροι παράγοντες που επηρεάζουν την ποιότητα του περιβάλλοντος, θέματα ρύπανσης που αφορούν την ατμόσφαιρα, τα νερά και το έδαφος, συνέπειες και προεκτάσεις της ρύπανσης στο περιβάλλον και ειδικότερα στον ίδιο τον άνθρωπο, σύγχρονα περιβαλλοντικά προβλήματα (φαινόμενο του θερμοκηπίου, τρύπα του όζοντος), καθώς και τρόποι αντιμετώπισης των προβλημάτων αυτών και γενικότερα της ρύπανσης του περιβάλλοντος. Αν και το μάθημα προαπαιτεί τη γνώση βασικών στοιχείων του ίδιου του αντικειμένου της Χημείας, διδάσκεται εκλαϊκευμένα, χωρίς την εκτεταμένη χρήση χημικού συμβολισμού και με έμφαση στα στοιχεία εκείνα που μπορεί ένας δάσκαλος να αξιοποιήσει άμεσα στο Δημοτικό Σχολείο.	
Προτεινόμενα συγγράμματα	

Ουζούνης, Κ & Γ. Παπαγεωργίου, *Χημεία Περιβάλλοντος*. Ξάνθη. Δ.Π.Θ. Κουιμτζής, Θ. (1997). *Χημεία Περιβάλλοντος*. Θεσσαλονίκη. Εκδ. Ζήτη. Ή Κουιμτζής Θ. & Κ. Σαμαρά (1994). *Έλεγχος Ρύπανσης Περιβάλλοντος.* Θεσσαλονίκη. Εκδ. Ζήτη.

Γεωγραφία στις Πρώτες Τάξεις του Δημοτικού Σχολείου

Διδάσκουσα	Α. Ρόκκα
Εξάμηνα που προσφέρθηκε	Χειμερινό 2008-09 Χειμερινό 2009-10
Χαρακτηρισμός μαθήματος	Επιλογής 7ο εξάμηνο
Τομέας	Γ. ΕΙΔΙΚΕΥΣΗ : ΦΥΣΙΚΟΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ
-	
Επιχειρείται, πολύπλευρα, μία θεωρητική πρακτική παρουσίαση ειδικών θεμάτων από το χώρο της Γεωγραφίας, των οποίων η διδασκαλία στα πρώτα τρία χρόνια του Σχολείου, έχει αποδειχθεί, διεθνώς απαραίτητη. Έτσι, από το χώρο της Μαθηματικής Γεωγραφίας - Χαρτογραφίας αναπτύσσονται με τη βοήθεια θεματικών χαρτών οι έννοιες του προσανατολισμού στο χώρο και των διαστάσεων του - έννοια της απόστασης, ενώ από το χώρο της Φυσικής Γεωγραφίας αναπτύσσονται ανάλογα τα γεωμορφολογικά στοιχεία των ποταμών, των ρευμάτων, των λιμνών, της θάλασσας με την ευρύτερη έννοια του υγρού, ζωτικού για τον άνθρωπο στοιχείου, του νερού, ανθρώπινες χρήσεις του, μόλυνση και προστασία του.	
Προτεινόμενα συγγράμματα	
Σημειώσεις	

10.7.2 Κοινωνικοπολιτισμικός πυλώνας

Διαπολιτισμική Αγωγή

Διδάσκων	Β. Μπάρος
Εξάμηνα που προσφέρθηκε	Χειμερινό 2008-09 Χειμερινό 2009-10 Χειμερινό 2010-11
Χαρακτηρισμός μαθήματος	Επιλογής για ειδίκευση 7^{ο} Εξάμηνο
Τομέας	Β. ΕΙΔΙΚΕΥΣΗ : ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΚΑΙ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ

	Τρόπος αξιολόγησης: Προφορικές Εξετάσεις, Δίνεται η δυνατότητα προαιρετικής απαλλακτικής εργασίας
-	
Η κριτική διαπραγμάτευση των εννοιών «πολιτισμός», «πολιτισμική ταυτότητα» και «διαπολιτισμικότητα» βρίσκεται στο επίκεντρο του πρώτου μέρους του μαθήματος. Για την οριοθέτηση του όρου πολυπολιτισμικότητα, επικεντρώνουμε το ενδιαφέρον μας στη θεωρητική προσέγγιση των A. Sen και M. Nussbaum (Capability-Approach). Ιδιαίτερη αναφορά θα γίνει στην θεωρία των δυνατοτήτων και στην εφαρμογή της σε μια διαπολιτισμική εκπαίδευση, στη βάση της ισονομίας και της κοινωνικής δικαιοσύνης. Στη συνέχεια παρουσιάζουμε μοντέλα διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας (μοντέλο της αφομοίωσης, μοντέλο της ενσωμάτωσης, αντιρατσιστική εκπαίδευση) και τα αξιολογούμε έχοντας ως κριτήριο τις δυνατότητες που αυτά παρέχουν για τη διατύπωση συγκεκριμένων προτάσεων παιδαγωγικής παρέμβασης. Η έννοια της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και το δίλημμα των πολιτισμικών διαφορών («πολιτισμικός οικουμενισμός και σχετικισμός») θα αποτελέσουν επίσης αντικείμενο της συζήτησής μας, που θα έχει ως στόχο την παρουσίαση βασικών θεωριών Κοινωνικής Αναγνώρισης (Taylor, Habermas, Benhabib, Honneth, Cummins). Οι στόχοι της Διαπολιτισμικής Μάθησης και ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο σχολείο είναι θέματα που θα διαπραγματευτούμε διεξοδικά στην τελευταία φάση του σεμιναρίου. Στόχος του μαθήματος είναι η ευαισθητοποίηση των φοιτητών σε ζητήματα μετανάστευσης και εκπαίδευσης και η διαμόρφωση μιας κριτικής στάσης, με τη βοήθεια της οποίας θα καταστούν ικανοί να διαμορφώνουν τις εκάστοτε εκπαιδευτικές παρεμβάσεις τους, στα πλαίσια πολυπολιτισμικών κοινωνιών.	
Προτεινόμενα συγγράμματα	
Γεωργογιάννης, Π. (2008) *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση.* Αχαϊκές εκδόσεις. Γκόβαρης, Χ. (2001) *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα. εκδ. Ατραπός.	

Διαχείριση συγκρούσεων και Παιδαγωγική της ειρήνης

Διδάσκων	Β.Μπάρος
Εξάμηνα που προσφέρθηκε	Εαρινό 2008-09 Εαρινό 2009-10
Χαρακτηρισμός μαθήματος	Επιλογής 6ο Εξάμηνο
Τομέας	Β. ΕΙΔΙΚΕΥΣΗ : ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΚΑΙ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ

	Τρόπος αξιολόγησης: Προφορικές Εξετάσεις. Δίνεται η δυνατότητα προαιρετικής απαλλακτικής εργασίας
-	
Είναι γεγονός ότι τις τελευταίες δεκαετίας τα θέματα της ειρήνης και του περιβάλλοντος βρίσκονται στο επίκεντρο του κοινωνικού και πολιτικού ενδιαφέροντος. Το μάθημα αυτό στηρίζεται σε θεωρητικές προσπάθειες θεμελίωσης της παιδαγωγικής της ειρήνης, ο στόχος της οποίας ορίζεται ως μια προσπάθεια μετασχηματισμού δομών βίας σε ειρηνικές δομές (J. Galtung). Δίνεται έμφαση στην παιδαγωγική ενίσχυση μιας κριτικής στάσης των φοιτητών απέναντι σε κοινωνικές συγκρούσεις. Στοχεύει, επίσης στην προώθηση διαδοχικών και μακρόχρονων ενεργειών με την ενίσχυση μιας θετικής στάσης των ατόμων απέναντι σε θεμελιώδεις αξίες, όπως σεβασμός στα ανθρώπινα δικαιώματα, κοινωνική δικαιοσύνη και δημοκρατία. Τίθεται ωστόσο το ερώτημα, κατά πόσο μια παιδαγωγική της ειρήνης είναι σε θέση να πετύχει το στόχο της μέσα στο πλαίσιο μιας αντιφατικής κοινωνικής πραγματικότητας. Στο μάθημα εξετάζονται οι αιτίες δημιουργίας κοινωνικών συγκρούσεων και τις συνθήκες που ευνοούν την κλιμάκωσή τους, κυρίως σε διαπροσωπικό επίπεδο, καθώς και τρόπους αντιμετώπισης και διαχείρισης συγκρουσιακών καταστάσεων σε εκπαιδευτικά συμφραζόμενα («μέθοδος μετασχηματισμού», «διαμεσολάβηση»).	
Προτεινόμενα συγγράμματα	
Τσιάκαλος, Γεώργιος (2005). *Η υπόσχεση της παιδαγωγικής,* Θεσσαλονίκη. Επίκεντρο. Σημειώσεις 2. ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΣΤΗΝ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΤΑ.Μ. ΣΥΓΧΡΟΝΕΣ ΤΑΣΕΙΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΔΑΝΑΣΣΗΣ-ΑΦΕΝΤΑΚΗΣ ΑΝΤΩΝΙΟΣ ΔΑΝΑΣΣΗΣ-ΦΕΝΤΑΚΗΣ ΑΝΤΩΝΙΟΣ 1997 (2Η) ΑΘΗΝΑ	

Παιδί και Πόλεμος: Διεπιστημονικές Προσεγγίσεις

Διδάσκουσες	Δ. Σακκα, Β. Θεοδωρου
Εξάμηνα που προσφέρθηκε	Χειμερινό 2009-10
Χαρακτηρισμός μαθήματος	Επιλογής 5^{ο} εξάμηνο
Τομέας	
	Αξιολόγηση: Ερευνητική εργασία
-	

Πρόκειται για μάθημα εργαστηριακού τύπου. Στόχος του είναι να εξεταστούν ζητήματα που σχετίζονται με το παιδί, τον πόλεμο και την ειρήνη μέσα από μια διεπιστημονική προσέγγιση. Ειδικότερα θα συζητηθούν θέματα όπως: α) οι εμπειρίες του πολέμου από τα παιδιά μέσα από ιστορικές μαρτυρίες κυρίως του Β΄ παγκόσμιου πολέμου, β) οι απόψεις των παιδιών για τον πόλεμο και την ειρήνη καθώς και η επίδραση των σύγχρονων πολεμικών συρράξεων στο παιδί, γ) η παρουσίαση του πολέμου και της ειρήνης στα σύγχρονα σχολικά εγχειρίδια και τα ΜΜΕ, και δ) ο ρόλος της εκπαίδευσης στη κατανόηση του πολέμου και τη διατήρηση της ειρήνης.
Προτεινόμενα συγγράμματα
1Α ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ ΜΑΡΚΟΥΛΗΣ Δ., ΔΙΚΑΙΟΥ Μ. Γ. ΔΑΡΔΑΝΟΣ - Κ. ΔΑΡΔΑΝΟΣ Ο.Ε. 1995 ΑΘΗΝΑ 1Β ΠΟΛΕΜΟΣ ΚΑΙ ΒΙΝΤΕΟΠΑΙΧΝΙΔΙΑ ED. HALTER SCRIPTA 2008 ΑΘΗΝΑ 2Α ΕΘΝΗ - ΤΑΞΕΙΣ - ΠΟΛΙΤΙΚΗ. Η ΔΙΑΛΕΚΤΙΚΗ ΤΟΥ ΠΟΛΕΜΟΥ ΔΗΜΟΥΛΗΣ Δ. ΓΙΑΝΝΟΥΛΗ Χ. ΚΡΙΤΙΚΗ 1995 ΑΘΗΝΑ 2Β ΠΟΛΕΜΟΣ ΚΑΙ ΒΙΝΤΕΟΠΑΙΧΝΙΔΙΑ ED. HALTER SCRIPTA 2008 ΑΘΗΝΑ Εμφανίζει άλλα βιβλία σε ανακοίνωση και άλλα στην ιστοσελίδα του τμήματος 1. Δημούλης, Δ. & Γιαννούλη, Χ. (1995). Έθνη-Τάξεις-Πολιτική. Η διαλεκτική του πολέμου. Αθήνα: Εκδ. Κριτική. 2. Halter, Ed. (2008) Πόλεμος και βιντεοπαιχνίδια. Αθήνα: Scripta. ***Ή*** 1. Hobsbawm, E.J. (2007). Παγκοσμιοποίηση, Δημοκρατία και τρομοκρατία. Αθήνα: Θεμέλιο. 2. Halter, Ed. (2008) Πόλεμος και βιντεοπαιχνίδια. Αθήνα: Scripta

Εφαρμογές στην Κοινωνική Ψυχολογία - Φύλο και Εκπαίδευση

Διδάσκων	Δ. Σακκά
Εξάμηνα που προσφέρθηκε	Χειμερινό 2008-09 Χειμερινό 2009-10
Χαρακτηρισμός μαθήματος	Επιλογής 7ο Εξάμηνο
Τομέας	Β. ΕΙΔΙΚΕΥΣΗ : ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΚΑΙ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ
	Τρόπος αξιολόγησης: Εργασία ή Υλοποίηση δραστηριότητας και προφορική εξέταση. **Προϋποθέσεις:** η φυσική παρουσία των φοιτητών και η ενεργή συμμετοχή τους στο εργαστήριο-σεμινάριο.
-	
Στόχος του μαθήματος είναι η διερεύνηση θεμάτων που αφορούν στο φύλο και την εκπαίδευση καθώς και η ευαισθητοποίησή των φοιτητών/-τριών προς	

αυτήν την κατεύθυνση. Ταυτόχρονα, το μάθημα αποσκοπεί στην εξοικείωση των φοιτητών/-τριών με την *εμπειρική έρευνα*, τις *τεχνικές συλλογής δεδομένων* καθώς και της *ανάλυσης* των δεδομένων στις Κοινωνικές Επιστήμες. Περιλαμβάνει τις ενότητες (1) Εισαγωγή: Η σύγχρονη έρευνα για το φύλο στο σχολικό πλαίσιο, (2) Ταυτότητες φύλου και επιλογές ζωής, (3) Διαδικασίες μετάβασης από το σχολείο στην αγορά εργασίας, και (4) Ταυτότητες φύλου και σύγχρονη κοινωνική πραγματικότητα. Το μάθημα είναι εργαστηριακού τύπου. Παρουσιάζονται και αναλύονται από τη διδάσκουσα και τους/τις φοιτητές/-τριες παραδείγματα εμπειρικής έρευνας στον ελλαδικό χώρο που αφορούν στις παραπάνω ενότητες. Δίνεται έμφαση στη σύνδεση των παραπάνω με το χώρο του σχολείου ως φορέα κοινωνικοποίησης καθώς και στη σύνδεση έρευνας και σχολείου. Τέλος, μέσω ατομικών ή συλλογικών εργασιών δίνεται η ευκαιρία στους φοιτητές/-τριες του Τμήματος να εξοικειωθούν με τις δεξιότητες που απαιτεί η διεξαγωγή μιας *μελέτης* και να εμβαθύνουν (θεωρητικά ή εμπειρικά) στις προτεινόμενες θεματικές ενότητες.
Προτεινόμενα συγγράμματα
Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β. & Σακκά, Δ. (Επιμ.).(2007). *Από την εφηβεία στην ενήλικη ζωή: Μελέτες για τις ταυτότητες φύλου στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα*. Αθήνα: Gutenberg. Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β. & Σακκά, Δ. (2006). *Μεγαλώνοντας ως αγόρι.* Αθήνα: Gutenberg Ή Ζιώγου-Καραστεργίου, Σ. (2006). *Διερευνώντας το φύλο.* Θεσσαλονίκη: Βάνιας. Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β. & Σακκά, Δ. (2006). *Μεγαλώνοντας ως αγόρι.* Αθήνα: Gutenberg

Διαπολιτισμική Διδακτική

Διδάσκων	Β. Μπάρος
Εξάμηνα που προσφέρθηκε	Χειμερινό 2009-10
Χαρακτηρισμός μαθήματος	Επιλογής 7^{ο} εξάμηνο
Τομέας	Β. ΕΙΔΙΚΕΥΣΗ : ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΚΑΙ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ
	Τρόπος αξιολόγησης: Προφορικές Εξετάσεις. Δίνεται η δυνατότητα προαιρετικής απαλλακτικής εργασίας
-	
Σκοπός του μαθήματος είναι να εισαχθούν οι φοιτητές σε βασικά ζητήματα διαπολιτισμικής διδακτικής, διδασκαλίας και μάθησης. Πιο συγκεκριμένα, αποσαφηνίζονται οι έννοιες «διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα»,	

«διαπολιτισμική επικοινωνία», «ανάπτυξη μοντέλων διδασκαλίας στη διαπολιτισμική πράξη». Επιχειρείται μια πρακτική προσέγγιση διδακτικών πρακτικών στην εκπαιδευτική διαδικασία και εξετάζονται τρόποι εφαρμογής μεθόδων διδασκαλίας στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Ιδιαίτερη αναφορά θα γίνει στην μέθοδο Project και σε μορφές ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας. Τέλος, παρουσιάζονται και αναδεικνύονται οι δυσκολίες αλλά και οι τρόποι για τη διδασκαλία και εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας από μαθητές πολιτισμικά διαφορετικών ομάδων.
Προτεινόμενα συγγράμματα
Γεωργογιάννης, Π. (2007) *Διδακτική της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας.* Αχαϊκές Εκδόσεις Ταρατόρη, Ε. κ.α. (2005) *Η μέθοδος Project στην πράξη.* Θεσσαλονίκη. εκδόσεις Αδελφών Κυριακίδη

Οργάνωση και διαχείριση πολυπολιτισμικής τάξης

Διδάσκων	Β. Μπάρος
Εξάμηνα που προσφέρθηκε	Χειμερινό 2008-09 Εαρινό 2008-09 Εαρινό 2009-10 Εαρινό 2010-11
Χαρακτηρισμός μαθήματος	Επιλογής 6ο εξάμηνο
Τομέας	Β. ΕΙΔΙΚΕΥΣΗ : ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΚΑΙ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ
	Τρόπος αξιολόγησης: Προφορικές Εξετάσεις. Δίνεται η δυνατότητα προαιρετικής απαλλακτικής εργασίας
-	
Είναι φανερό ότι, σε σχολικές τάξεις με συμμετοχή μαθητών πολιτισμικά διαφορετικών ομάδων, εμφανίζονται καταστάσεις και συμπεριφορές ασυνήθιστες για μια «κανονική ελληνική τάξη». Επίσης, είναι φανερό ότι πολλοί εκπαιδευτικοί, είτε για λόγους που άπτονται της έλλειψης εμπειρίας, είτε της έλλειψης αντίστοιχης διαπολιτισμικής επάρκειας και ετοιμότητας, να συναντούν ενδεχόμενα δυσκολίες στην αντιμετώπιση τέτοιων συμπεριφορών και καταστάσεων. Το μάθημα αυτό έχει ως στόχο να καλλιεργήσει ειδικές δεξιότητες και ικανότητες για την αντιμετώπιση συμπεριφορών διαφορετικών πολιτισμικών προελεύσεων και να δημιουργήσει προϋποθέσεις για ενδεδειγμένες οργανωτικές παρεμβάσεις στην τάξη και στην εκπαιδευτική διαδικασία, που θα έχουν ως στόχο την ελαχιστοποίηση τέτοιου είδους φαινομένων και την μεγιστοποίηση της καλλιέργειας και της αποτελεσματικότητας των μαθητών μέσα από την παιδαγωγική διαδικασία. Ουσιαστικά πρόκειται για την εξειδίκευση παιδαγωγικών και διαπολιτισμικών παρεμβάσεων, που αποτελούν προϋπόθεση μιας συνεργατικής ανταπόκρισης.	

Προτεινόμενα συγγράμματα
Γεωργογιάννης, Π. (2008) *Διαπολιτισμικότητα και εκπαιδευτική πράξη.* Αχαϊκές Εκδόσεις. Δαμανάκης, Μ. (2007) *Ταυτότητες και εκπαίδευση στη διασπορά.* Αθήνα.Gutenberg.

Εθνοπολιτιστικές Ομάδες, Δι-Ομαδικές Σχέσεις και Επικοινωνία

Διδάσκουσα	Δ. Σακκά
Εξάμηνα που προσφέρθηκε	Εαρινό 2008-09 Εαρινό 2009-10
Χαρακτηρισμός μαθήματος	Επιλογής 6ο εξάμηνο
Τομέας	Β. ΕΙΔΙΚΕΥΣΗ : ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΚΑΙ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ
	Αξιολόγηση: Εργασία ή Υλοποίηση δραστηριότητας και προφορική εξέταση. Προϋποθέσεις: η φυσική παρουσία των φοιτητών και η ενεργή συμμετοχή τους στο εργαστήριο-σεμινάριο.
-	

Στόχοι του μαθήματος είναι (Α) η εισαγωγή βασικών εννοιών που συνδέονται με το θέμα της συνύπαρξης διαφορετικών εθνοπολιτισμικών ομάδων στις σύγχρονες κοινωνίες και (Β) η ευαισθητοποίηση των φοιτητών/-τριών προς αυτήν την κατεύθυνση.

Το μάθημα περιλαμβάνει τις εξής ενότητες:

(α) Εισαγωγή: Δι-ομαδικές σχέσεις και επικοινωνία, (β) εθνοπολιτισμικές ομάδες-μειονότητες-κριτήρια ορισμού μειονοτικών ομάδων (ιστορικές, κοινωνικές και οικονομικές διαστάσεις), (γ) η κοινωνικο-ψυχολογική προσέγγιση στα θέματα μειονοτήτων (δι-ομαδικές σχέσεις και επικοινωνία / η έννοια της διαπολιτισμικής προσαρμογής / στερεότυπα, προκαταλήψεις, ρατσισμός / θεωρίες ταυτότητας), (δ) θέματα εκπαίδευσης.

Το μάθημα είναι σεμιναριακού-εργαστηριακού τύπου. Οι φοιτητές/-τριες καλούνται είτε (α) να παρουσιάσουν με κριτικό πνεύμα, τμήμα της προτεινόμενης βιβλιογραφίας, είτε (β) να επιλέξουν , να σχεδιάσουν, να υλοποιήσουν και να αξιολογήσουν ατομικά ή σε ομάδες, δραστηριότητα που θα στοχεύει στη συζήτηση του θέματος της συνύπαρξης διαφορετικών εθνοπολιτισμικών ομάδων στις σύγχρονες κοινωνίες ή στη σύγχρονη σχολική τάξη. Στο πλαίσιο αυτό, επιπλέον, καλούνται να κάνουν χρήση πολλαπλών πηγών πληροφόρησης για την ανεύρεση βιβλιογραφίας είτε σε έντυπη είτε σε ηλεκτρονική μορφή.

Προτεινόμενα συγγράμματα
Δραγώνα Θ. & Φραγκουδάκη, Α. (Επιμ.). (2008). *Πρόσθεση όχι αφαίρεση, πολλαπλασιασμός όχι διαίρεση.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ή Χρυσοχόου, Ξ. (2005). *Πολυπολιτισμική πραγματικότητα: Οι κοινωνιοψυχολογικοί προσδιορισμοί της πολιτισμικής πολλαπλότητας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Αντισταθμιστική Αγωγή

Διδάσκων	Π. Γιαγκουνίδης
Εξάμηνα που προσφέρθηκε	Χειμερινό 2008-09 Χειμερινό 2009-10 Χειμερινό 2010-11
Χαρακτηρισμός μαθήματος	Επιλογής 1ο εξάμηνο
Τομέας	
	Τρόπος αξιολόγησης: Γραπτές εξετάσεις
-	
Στα πλαίσια των νεότερων μεταρρυθμιστικών τάσεων στον εκπαιδευτικό χώρο θεσμοθετήθηκαν κατά τις τελευταίες δεκαετίες μέτρα προσφοράς «ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών» σε κάθε μαθητή. Έχει αποδειχτεί, ωστόσο, ότι οι προοπτικές επιτυχίας αυτών των δίκαιων δημοκρατικών μέτρων βρίσκονται σε συνάρτηση με την οικογενειακή κοινωνικοποίηση των παιδιών - μαθητών. Έτσι, το «σχολείο ισότητας» συντηρεί και αναπαράγει την υπάρχουσα κοινωνικοπολιτισμική ανισότητα. Γι' αυτό και κάτω από ορισμένες συγκυρίες, έχει γίνει κατανοητό ότι η προσφορά των ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών στο σχολείο μπορεί να έχει ένα νόημα μόνο στην περίπτωση που έχουν εξασφαλιστεί πρώτα «ίσες εκπαιδευτικές αφετηρίες» μέσω μίας πρώιμης αντισταθμιστικής αγωγής στο νηπιαγωγείο και στη συνέχεια στη πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Στα πλαίσια αυτού του μαθήματος θα ασχοληθούμε με τα συμπτώματα των μη προνομιούχων παιδιών, το σχολικό και επαγγελματικό τους μέλλον, τους στόχους, τα μεθοδολογία και την κριτική των προγραμμάτων της αντισταθμιστικής αγωγής.	
Προτεινόμενα συγγράμματα	
Ζαχαρενάκης, Κ. (1996) *Αντισταθμιστική Αγωγή για ίσες εκπαιδευτικές αφετηρίες*, Αθήνα, Αυτοέκδοση. Πυργιωτάκης, Ι. (1986) *Κοινωνικοποίηση και Εκπαιδευτικές Ανισότητες*, Αθήνα, εκδ. Γρηγόρης.	

10.8 ΠΤΔΕ, Πανεπιστημίου Πατρών

Κάθε εξάμηνο προσφέρονται συνολικά γύρω στα 60 με 70 μαθήματα.

10.8.1 Κοινωνικοπολιτισμικός πυλώνας

ΕΙΔΙΚΑ ΘΕΜΑΤΑ ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ

Διδάσκων	Σ. ΜΠΟΥΖΑΚΗΣ
Εξάμηνα που προσφέρθηκε	Χειμερινό 2009-10
Χαρακτηρισμός μαθήματος	
Τομέας	ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ
	Τρόπος αξιολόγησης : Γραπτά ή Προφορικά ή Εργασίες
Περιεχόμενο μαθήματος όπως αυτό εμφανίζεται στον οδηγό σπουδών του τμήματος 2009-2010 σελ. 51	
Σύγχρονες τάσεις στη συγκριτική παιδαγωγική. Αξιολόγηση μαθητών και εκπαιδευτικών. Μόρφωση - επιμόρφωση - μετεκπαίδευση εκπαιδευτικών: συγκριτική θεώρηση. Συστήματα επιλογής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση: συγκριτική θεώρηση. Σχολικά βιβλία - Αναλυτικά Προγράμματα: συγκριτική θεώρηση. Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: συγκριτική θεώρηση. Δευτεροβάθμια εκπαίδευση: συγκριτική θεώρηση. Τριτοβάθμια Εκπαίδευση: συγκριτική θεώρηση. Σχολική ένταξη: προβληματική και πρακτική στις διάφορες χώρες. Η τεχνική-επαγγελματική εκπαίδευση στις διάφορες χώρες. Δομές εκπαιδευτικών συστημάτων. Τα ολοήμερα σχολεία. **Εκπαίδευση για την ειρήνη και τα ανθρώπινα δικαιώματα.** Εμβαθύνσεις • Οι διεθνείς εξελίξεις στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Συνθήκες Μπολόνιας, Πράγας, Βερολίνου κ.ά.) • Μόρφωση – επιμόρφωση εκπαιδευτικών • Παγκοσμιοποίηση και εκπαίδευση Βιβλιογραφία • Anweiler, O. (1987). Εκπαιδευτικά Συστήματα στην Ευρώπη, εκδ. Κυριακίδη. • Ματθαίου, Δ. (1997). Συγκριτική Σπουδή της Εκπαίδευσης, • Μπουζάκης, Σ. και άλλοι (1998). Συγκριτική Παιδαγωγική I, II, III, εκδ. Gutenberg, Αθήνα.	
Προτεινόμενα συγγράμματα	

ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΤΑ ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΩΣ ΔΕΥΤΕΡΗ/ΞΕΝΗ ΓΛΩΣΣΑ

Διδάσκων	Π. ΓΕΩΡΓΟΓΙΑΝΝΗΣ
Εξάμηνα που προσφέρθηκε	Εαρινό 2008-09 Εαρινό 2010-11
Χαρακτηρισμός μαθήματος	
Τομέας	ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ
Περιεχόμενο μαθήματος όπως αυτό εμφανίζεται στον οδηγό σπουδών του τμήματος 2009-2010 σελ. 61-61	
Σκοπός του μαθήματος είναι να εισαχθούν οι φοιτητές στην προβληματική θεμάτων και διαδικασιών που προκύπτουν από τη συνύπαρξη διαφορετικών πολιτισμών λόγω της	

μετανάστευσης και της παλιννόστησης στα πλαίσια του ελληνικού πολιτισμού και άπτονται όλων των μορφών κοινωνικής ζωής. Πιο συγκεκριμένα, παρουσιάζονται: Αποσαφήνιση των όρων που σχετίζονται με το μάθημα αυτό, όπως: πολιτισμός, διαπολιτισμός, μετανάστευση, διαπολιτισμικότητα, διαπολιτισμική επικοινωνία, διαπολιτισμική εκπαίδευση, επιμέρους γνωστικά αντικείμενα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης κτλ. Γίνεται ανάλυση των αιτίων που προκαλούν τις μετακινήσεις πληθυσμών σε παγκόσμιο επίπεδο και παρουσιάζονται διαχρονικά τα σημαντικότερα μεταναστευτικά ρεύματα. Παρουσίαση και ανάλυση των ελληνικών μεταναστευτικών ρευμάτων προς το εξωτερικό αλλά και των φαινομένων της παλιννόστησης Ελλήνων από το εξωτερικό καθώς και αλλοδαπών μεταναστών στην Ελλάδα. Παρουσιάζονται και αναλύονται πολιτισμικές αντιθέσεις και συγκρούσεις των πολιτισμικά διαφορετικών πληθυσμών, που σχετίζονται με προκαταλήψεις, ρατσιστικά φαινόμενα κτλ. Αναζητούνται σταθερές για την διαχρονική αντιμετώπιση του θέματος της μετακίνησης των πληθυσμών, αφού οι μετακινήσεις ευνοούνται στο πλαίσιο της σημερινής παγκοσμιοποιημένης κοινωνίας. Αναλύονται τα θέματα ταυτότητας των μετακινούμενων πληθυσμών. Παρουσιάζονται τα μοντέλα εκπαίδευσης των μετακινούμενων πληθυσμών και η επίδρασή τους στα αναλυτικά προγράμματα των χωρών υποδοχής. Παρουσιάζονται και αναδεικνύονται οι δυσκολίες αλλά και οι τρόποι για τη διδασκαλία και εκμάθηση της γλώσσας της χώρας υποδοχής από τους αλλοδαπούς και παλιννοστούντες μαθητές, καθώς και οι μέθοδοι διδασκαλίας που ενδείκνυνται για την ταχύτερη εκμάθησή της και την ένταξη των μαθητών αυτών στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας υποδοχής. Επίσης, γίνεται λόγος για τις βασικές παραμέτρους που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη για τη διαμόρφωση εκπαιδευτικού υλικού τόσο για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας όσο και άλλων γνωστικών αντικειμένων.
Προτεινόμενα συγγράμματα

ΠΟΛΥΓΛΩΣΣΙΚΗ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Διδάσκουσα	Ι. Α. ΣΠΙΝΘΟΥΡΑΚΗ
Εξάμηνα που προσφέρθηκε	Εαρινό 2008-09
Χαρακτηρισμός μαθήματος	
Τομέας	ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ
	Μέθοδοι αξιολόγησης/βαθμολόγησης: Ημερολόγιο - Portfolio, Θεματική Εργασία, παρουσίαση εργασίας, ή/και εξετάσεις (γραπτές ή προφορικές).
Περιεχόμενο μαθήματος όπως αυτό εμφανίζεται στον οδηγό σπουδών του τμήματος 2009-2010 σελ. 66-67	
Σκοπός του μαθήματος είναι να παρουσιάσει στους εκπαιδευτικούς τις κυριότερες έννοιες που συνδέουν μία πολυπολιτισμική κοινωνία με το εκπαιδευτικό σύστημα. Δίνονται ορισμοί και θεωρητικές απόψεις για το θέμα καθώς και παραδείγματα προγραμμάτων πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης σε ένα διεθνές πλαίσιο. Παρουσιάζονται επίσης απόψεις, περιγραφές, στόχοι και παραδείγματα πολυπολιτισμικών εκπαιδευτικών πρακτικών τα οποία περιλαμβάνουν: - περιγραφή στις αλλαγές των αναλυτικών προγραμμάτων, - προσεγγίσεις που αφορούν στην επίδοση, - διομαδικές εκπαιδευτικές προσεγγίσεις. Στο μάθημα παρουσιάζεται και η απαραίτητη γνώση που πρέπει να αποκτήσουν οι εκπαιδευτικοί, ώστε να μπορούν να είναι αποτελεσματικοί στη διδασκαλία τους σε μία πολυπολιτισμική τάξη. Η κατηγοριοποίηση αυτής της γνώσης περιλαμβάνει: - γνώση που σχετίζεται με τις κυριότερες έννοιες της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης, - ιστορική και πολιτισμική γνώση των κυριότερων εθνικών ομάδων, - παιδαγωγική γνώση σχετικά με την προσαρμογή αναλυτικών προγραμμάτων και εισαγωγή στην ανάλυση αναγκών των φοιτητών που προέρχονται από διαφορετικές πολιτισμικές, εθνικές και κοινωνικές ομάδες.	

Συνιστώμενη βιβλιογραφία: Banks, J.A (2004). Εισαγωγή στη Πολυπολιτισμική εκπαίδευση. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήσης Βερνίκος, Ν. & Δασκαλοπούλου, Σ. (2002). Πολυπολιτισμικότητα. Samovar & Porter Οι διαστάσεις της πολιτισμικής ταυτότητας. Αθήνα: Κριτική. Boyd, D. (1996). Dominance Concealed through Diversity: Implications of Inade;uate Perspectives on Cultural Pluralism. Harvard Educational Review. (66)3. Βρύζας, Κ. (1997). Παγκόσμια επικοινωνία και πολιτιστικές ταυτότητες. Αθήνα: Gutenberg. Carrim, N. (1995) Working With and Through Difference in Antiracist Pedagogies. International Studies in Sociology of Education, vol. 5, no1 Coulby, D. (1997). European Curriculum, Xenophobia and Warfare. Comparative Education, Vol. 33, 1, 29-42. Cummins, J.(2002). Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας. Αθήνα: Gutenberg. Derman-Sparks, L., & C.B. Phillips. (1997). Teaching/Learning Anti-Racism: A Developmental Approach. New York: NY: Teachers College Press. Ευαγγέλου, Ο. & Κάντζου, Ν. (2005). Πολυπολιτισμικότητα και εκπαιδευτικός ρατσισμός: Σχέδια Εργασίας. Δίπτυχο Ζαϊμάκης, Γ. & Καλλινικάκη, Θ. (2004). Τοπικός χώρος και πολυπολιτισμικότητα. Σάπες, Θράκη: Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα. Lestinen, L., Petrucijovq, J. & JA Spinthourakis (2004). Identity in Multicultural and Multilingual Contexts (26 pages). London: CiCe, London Metropolitan University Modgil, S. et al. (eds) (1997). Πολυπολιτισμική εκπαίδευση. Προβλήματα και προοπτικές (επιμ. της ελληνικής έκδοσης: Αθ. Ζώνιου-Σιδέρη & Π. Χαραμής), Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα. Νικολάου, Γ. (2000). Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο. Από την ομοιογένεια στην πολυπολιτισμικότητα. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα. Σκουμπουρδή, Χ. & Σταθοπούλου, Χ. (χ.χ.) Ο ρόλος της μαθηματικής εκπαίδευσης στη σύγχρονη πολυπολιτισμική κοινωνία. Ρόδος: Πανεπιστήμιο του Αιγάιου. Taylor C. (1997). Πολυπολιτισμικότητα : Εξετάζοντας την πολιτική της αναγνώρισης / Τσάρλς Ταίηλορ, σχόλια των Κ., Anthony Appiah, Steven C. Rockefeller, Michael Walzer, Susan Wolf, εισαγωγή και επιμέλεια Amy Gutmann (μετάφραση Φιλήμων Παιονίδης), Αθήνα: Πόλις. Τρέσου-Μυλωνά, Ε. (1992). Εκπαιδευτική πολιτική για πολιτισμικές μειονότητες: Η περίπτωση των Ρομ Δενδροποτάμου, Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ. Vermeulen, H., Slijper, B. (2002). Multiculturalism and culturalism. A social scientific criti; ue of the Political Philosophy of multiculturalism. in A. Devic (ed.) Nationalism, Regional Multiculturalism and Democracy, Center for European Integration Studies, SEE, pp.7-42.
Προτεινόμενα συγγράμματα

ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΣΤΗ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ

Διδάσκων/ουσα	
Εξάμηνα που προσφέρθηκε	Εαρινό 2009-10 Εαρινό 2010-11
Χαρακτηρισμός μαθήματος	
Τομέας	ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ
Περιεχόμενο μαθήματος όπως αυτό εμφανίζεται στον οδηγό σπουδών του τμήματος 2009-2010 σελ. 83	
Η σημασία των διαπολιτισμικών προσεγγίσεων στην ψυχολογία έχει αυξηθεί σημαντικά. Σήμερα αναγνωρίζεται ότι έγκυρη ψυχολογία είναι αυτή η οποία αντλεί τα δεδομένα της από το μέγιστο δυνατό εύρος πηγών και στη συνέχεια προχωρεί σε μια αντίστοιχα ευρεία κοινοποίηση των συμπερασμάτων της, με σεβασμό στις πολιτισμικές κληρονομιές του παγκόσμιου ακροατηρίου.	

Εξετάζονται από διαφορετικές πολιτισμικές οπτικές τα κοινωνικά φαινόμενα και η αλληλεπίδρασή τους με τη σκέψη, τα συναισθήματα και τη συμπεριφορά του ατόμου. Εξετάζονται όλα τα κύρια θέματα του κλάδου της κοινωνικής ψυχολογίας υπό το διαπολιτισμικό πρίσμα: η μεθοδολογία της διαπολιτισμικής έρευνας, η έννοια του πολιτισμού, οι οικουμενικές διαστάσεις στην ανθρώπινη συμπεριφορά, ο εαυτός και η κοινωνική γνώση, η επικοινωνία και οι διαπροσωπικές σχέσεις, οι διομαδικές σχέσεις, η οργανωσιακή συμπεριφορά, τα χαρακτηριστικά της διαπολιτισμικής αλληλεπίδρασης, οι συνέπειες της διαπολιτισμικής επαφής, οι γηγενείς ψυχολογίες και οι προοπτικές για το μέλλον. Η μετανάστευση, η παλιννόστηση, ο επαναπατρισμός είναι ιδιαίτερα επίπονες και βασανιστικές διαδικασίες. Παρουσιάζονται οι διαφορετικές προσεγγίσεις, απόψεις και οπτικές που αφορούν τις διαπολιτισμικές διαδρομές μεταξύ μετανάστευσης και παλιννόστησης. Θέματα που μελετώνται είναι η ένταξη και ψυχοκοινωνική προσαρμογή των ατόμων που εγκαθίστανται τα τελευταία χρόνια στην Ελλάδα ως παλιννοστούντες. Τα δημογραφικά, ιστορικά και κοινωνιολογικά στοιχεία, η υποδοχή, αναγνώριση και υποστήριξη από το κράτος, η ταυτότητα του ετανάστη/παλιννοστούντα και η επαναδόμησή της, η ψυχική του υγεία και οι σχετικοί «μύθοι» καθώς και η ψυχοκοινωνική προσαρμογή των παιδιών του στο σχολείο και η ψυχική ανθεκτικότητα που απαιτεί η διεργασία της ένταξής του, είναι μερικές από τις επιμέρους πτυχές που αναλύονται με λεπτομερή και εμπεριστατωμένο τρόπο.
Προτεινόμενα συγγράμματα

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΣΙΓΓΑΝΟΠΑΙΔΩΝ

Διδάσκων	Δ. ΒΕΡΓΙΔΗΣ
Εξάμηνα που προσφέρθηκε	Χειμερινό 2009-10 Χειμερινό 2010-11
Χαρακτηρισμός μαθήματος	
Τομέας	ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ

Περιεχόμενο μαθήματος όπως αυτό εμφανίζεται στον οδηγό σπουδών του τμήματος 2009-2010 σελ. 90
Σύμφωνα με τα διαθέσιμα στοιχεία υπολογίζεται ότι οι Τσιγγάνοι στην Ελλάδα ξεπερνούν τα 300.000 άτομα. Στη μεγάλη τους πλειοψηφία είναι αναλφάβητοι και χρησιμοποιούν το παραδοσιακό δίκτυο επικοινωνίας και μάθησης, που στηρίζεται κυρίως στη μίμηση, στη συμμετοχή και στη μη λεκτική επικοινωνία. Η αύξηση του αριθμού των Τσιγγανοπαίδων που γράφονται και φοιτούν στα σχολεία ή σε τμήματα αλφαβητισμού, η οποία παρατηρείται, τα τελευταία χρόνια, οφείλεται σε σημαντικό βαθμό στη μόνιμη εγκατάσταση, στο σχετικό περιορισμό της παιδικής εργασίας, στο σχετικό περιορισμό των οικογενειακών μετακινήσεων για τις εποχιακές εργασίες, καθώς και στην εφαρμογή κατάλληλων εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Η εγγραφή και η φοίτηση των Τσιγγανοπαίδων στο σχολείο προκάλεσαν νεορατσιστικές αντιδράσεις, που αποκάλυψαν ότι ο κοινωνικός αποκλεισμός των Τσιγγάνων δεν είναι δική τους επιλογή, ούτε αποτέλεσμα κάποιας δήθεν πολιτισμικής ασυμβατότητας, αλλά αποτέλεσμα των τοπικών σχέσεων εξουσίας. Τις νεορατσιστικές πρακτικές εναντίον των Τσιγγάνων που σχετίζονται με το σχολείο μπορούμε να τις κατατάξουμε σε δύο κατηγορίες: α. Ενεργητικός αποκλεισμός των Τσιγγανοπαίδων από τα σχολεία, είτε με δυναμικές κινητοποιήσεις της τοπικής κοινωνίας, με βιαιότητες ή συνηθέστερα με απειλές, είτε με ήπιους, διοικητικούς τρόπους. β. Παθητικός αποκλεισμός των Τσιγγανοπαίδων από τη σχολική τάξη, με την περιθωριοποίησή τους και την απλή ανοχή της παρουσίας τους. Στο πλαίσιο του μαθήματος δίνεται έμφαση στην ανάπτυξη των παρακάτω ικανοτήτων:

α. ικανότητα ανάλυσης και σύνθεσης β. ικανότητα εφαρμογής της γνώσης στην πράξη γ. ανάπτυξη βασικών γνώσεων για τους τσιγγάνους δ. ανάπτυξη ερευνητικών δεξιοτήτων ε. αποδοχή της διαφορετικότητας και της πολυπολιτισμικότητας Επιπλέον, δίνεται έμφαση στις ακόλουθες ειδικές δεξιότητες στην επιστήμη της εκπαίδευσης: α. κατανόηση διαφορετικών περιεχομένων που αφορούν την εκπαίδευση β. ικανότητα διαχείρισης προγραμμάτων γ. ικανότητα διεξαγωγής εκπαιδευτικής έρευνας διαφορετικών περιεχομένων δ. ικανότητα αξιολόγησης εκπαιδευτικών προγραμμάτων ικανότητα πρόβλεψης νέων εκπαιδευτικών αναγκών και απαιτήσεων ε. κατανόηση της ανάγκης συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης στ. ικανότητα συνεργασίας για την επίλυση προβλημάτων ζ. ικανότητα ανταπόκρισης στις διαφορετικές ανάγκες των συμμετεχόντων
Προτεινόμενα συγγράμματα

ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΑ – ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΚΗ ΘΕΩΡΙΑ

Διδάσκων	Ι. ΚΑΜΑΡΙΑΝΟΣ
Εξάμηνα που προσφέρθηκε	Χειμερινό 2009-10 Χειμερινό 2010-11
Χαρακτηρισμός μαθήματος	
Τομέας	ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ

Περιεχόμενο μαθήματος όπως αυτό εμφανίζεται στον οδηγό σπουδών του τμήματος 2009-2010 σελ. 97

Τις τελευταίες δεκαετίες η σημασία των αναλύσεων εντείνεται καθώς το οικονομικο-πολιτισμικό πλαίσιο μεταλλάσσεται ταχύτατα, προκαλώντας ραγδαίες και σημαντικές διαφοροποιήσεις του κοινωνικού γίγνεσθαι.

Στα πλαίσια του μαθήματος προσεγγίζουμε θεματικές όπως: η κοινωνική μεταβολή σήμερα, οι σύγχρονες μορφοποιήσεις των βασικών κοινωνικοποιητικών θεσμών, οι μεταβολές στα οικογενειακά σχήματα, οι μεταβολές στην ταξική δομή στις σημερινές δυτικές κοινωνίες, η φτώχεια και η ανισότητα, οι οργανώσεις και η κοινωνική ζωή, η εκπαίδευση και οι ανισότητες, η ζωή στις πόλεις, τα κοινωνικά κινήματα, η κοινωνική μεταβολή και η οικολογική κρίση.

Στόχοι του μαθήματος

Συγκεκριμένα, το εν λόγω μάθημα στοχεύει στη συστηματική μελέτη της κοινωνικής συμπεριφοράς, τόσο σε ατομικό όσο και σε συλλογικό επίπεδο, των διαδικασιών συγκρότησης και μεταβολής της κοινωνικής δομής, της υιοθέτησης και διαφοροποίησης των πολιτισμικών πρακτικών. Ιδιαίτερο βάρος στα πλαίσια του μαθήματος δίνεται στην παρουσίαση και ανάλυση των κοινωνιολογικών θεωριών, αλλά και των μεθόδων κοινωνιολογικής έρευνας.

Η ικανοποίηση των στόχων του μαθήματος προϋποθέτει:

- παρουσίαση ανάλυση και κριτική προσέγγιση των φαινομένων που παρουσιάζονται στη σύγχρονη ελληνική κοινωνία.
- συστηματική παρουσίαση, ανάλυση και κατανόηση των βασικών θεωρητικών επεξεργασιών που επιχειρούν τη σύλληψη της κοινωνικής πραγματικότητας.
- ιδιαίτερη έμφαση στην παρουσίαση, ανάλυση και επεξεργασία σε ερευνητικό επίπεδο των μεθόδων και των τεχνικών που χρησιμοποιούνται σήμερα για τη διερεύνηση των κοινωνικών φαινομένων.

Απώτερος σκοπός του μαθήματος είναι να συμβάλει στην εκπαίδευση επιστημόνων ικανών να συλλαμβάνουν, να αναλύουν και να απαντούν συστηματικά και κριτικά, τόσο σε επίπεδο

επιστημονικών όσο και σε επίπεδο τρεχουσών αντιλήψεων, τα προβλήματα που τυχόν θα κληθούν να αντιμετωπίσουν στην επαγγελματική τους πρακτική. Προτεινόμενη βιβλιογραφία -Anthony Giddens, Κοινωνιολογία, εκδ. Gutenberg, Αθήνα, 2002. -James Heslin, Essentials of Sociology: a down to earth approach, Allyn and Bacon, Boston, 1998. -Allan Johnson, The Blackwell dictionary of Sociology: a users guide, Malden, Blackwell Publishers, 1999. Αξιολόγηση Δημιουργική συμμετοχή σε σεμιναριακά πρότυπα Εξετάσεις στο τέλος του εξαμήνου
Προτεινόμενα συγγράμματα

ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

Διδάσκων	Ι. ΚΑΜΑΡΙΑΝΟΣ – Α. ΑΣΗΜΑΚΗ
Εξάμηνα που προσφέρθηκε	Χειμερινό 2009-10 Χειμερινό 2010-11
Χαρακτηρισμός μαθήματος	
Τομέας	ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ

Περιεχόμενο μαθήματος όπως αυτό εμφανίζεται στον οδηγό σπουδών του τμήματος 2009-2010 σελ. 98

Η εκπαιδευτική διαδικασία βρίσκεται σήμερα για άλλη μια φορά στο επίκεντρο της κοινωνιολογικού στοχασμού. Οι κοινωνικές μεταλλαγές σε όλα τα επίπεδα του κοινωνικού χώρου (εργασία, επικοινωνία κ.ά.), αλλά και οι νέες μαθησιακές δυνατότητες που η νέα τεχνολογία πρόσθεσε στο εκπαιδευτικό οπλοστάσιο, δημιουργούν νέες έντονες συζητήσεις για καίρια εκπαιδευτικά ζητήματα, όπως ο σκοπός της εκπαίδευσης, η ισότητα ευκαιριών, οι εκπαιδευτικές πρακτικές, η πολιτική παιδεία, το αναλυτικό πρόγραμμα κ.ά.

Έτσι, η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης καλείται σήμερα να επαναδιατυπώσει τις θέσεις της για την προσέγγιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε κομβικά ζητήματα, όπως το σχολείο και η κοινωνική αναπαραγωγή, οι εκπαιδευτικές ανισότητες, τα ζητήματα εξουσίας και τάξης (order) στους εκπαιδευτικούς μηχανισμούς και τα περιθώρια δράσης, η εκπαιδευτική δομή και η ιεραρχική οργάνωση, οι διαδικασίες αντίδρασης και αλληλόδρασης των κοινωνικών υποκειμένων, η επαγγελματοποίηση του εκπαιδευτικού, ο «αποτελεσματικός δάσκαλος».

Σκοπός συνεπώς του μαθήματος είναι η συστηματική ανάλυση των σύγχρονων μεθοδολογικών ερευνητικών σχημάτων και προσεγγίσεων που αφορούν στα κεντρικά ζητήματα της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης, τόσο στο διεθνή όσο και στον ελληνικό χώρο.

Στόχοι του μαθήματος

Η ικανοποίηση των στόχων του μαθήματος προϋποθέτει:

- παρουσίαση ανάλυση και κριτική προσέγγιση των φαινομένων που παρουσιάζονται στη σύγχρονη ελληνική εκπαίδευση.
- συστηματική παρουσίαση, ανάλυση και κατανόηση των βασικών θεωρητικών επεξεργασιών που επιχειρούν την σύλληψη της εκπαιδευτικής πραγματικότητας.
- ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην παρουσίαση, ανάλυση και επεξεργασία σε ερευνητικό επίπεδο των μεθόδων και των τεχνικών που χρησιμοποιούνται σήμερα για τη διερεύνηση των κοινωνικών φαινομένων.

Η πραγμάτευση των θεματικών στα πλαίσια του μαθήματος έχει ως απώτερο σκοπό να συμβάλει στην εκπαίδευση εκπαιδευτικών ικανών να συλλαμβάνουν, να αναλύουν και να απαντούν συστηματικά και κριτικά, τόσο σε επίπεδο επιστημονικό-θεωρητικό όσο και σε επίπεδο τεχνικο-εργαλειακό, τα προβλήματα που τυχόν θα κληθούν να αντιμετωπίσουν στην επαγγελματική τους πορεία.

Προτεινόμενη βιβλιογραφία -Banks O., Η κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, Παρατηρητής Αθήνα, 1987. -Bernstein B., Παιδαγωγικοί κώδικες και κοινωνικός έλεγχος, μτφρ. Ι. Σολομών, Αθήνα, Αλεξάνδρεια, 1989. -Blackledge D., Hunt B., Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης, Έκφραση, 1995. -Ï ueiroz J.M., Το σχολείο και οι κοινωνιολογίες του, επιμ. Γ. Σταμέλου, Gutenberg, Αθήνα, 2000. -Μυλωνάς Θ., Η κοινωνιολογία της ελληνικής εκπαίδευσης συμβολές, Gutenberg, Αθήνα, 1998. Φραγκουδάκη Α., Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης, Παπαζήσης, Αθήνα, 1985. Αξιολόγηση Εβδομαδιαίος φάκελος Τελική εργασία Εξετάσεις στο τέλος του εξαμήνου
Προτεινόμενα συγγράμματα

ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ ΑΠΟΚΛΕΙΣΜΟΣ

Διδάσκων	Α. ΑΣΗΜΑΚΗ
Εξάμηνα που προσφέρθηκε	Εαρινό 2009-10 Εαρινό 2010-11
Χαρακτηρισμός μαθήματος	
Τομέας	ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ

Περιεχόμενο μαθήματος όπως αυτό εμφανίζεται στον οδηγό σπουδών του τμήματος 2009-2010 σελ. 104

Γίνεται εννοιολογική αποσαφήνιση και ορισμός του φαινομένου του «κοινωνικού αποκλεισμού» σε σχέση και αναφορά προς συγγενείς έννοιες όπως: Φτώχεια, ανεργία, μειονότητες, ρατσισμός, περιθώριο. Αναλύονται επίσης οι παράγοντες γένεσης του φαινομένου του «κοινωνικού αποκλεισμού», η μορφολογία των κοινωνικά αποκλεισμένων ομάδων και κατηγοριών και η εκπαιδευτική τους κατάσταση (προβλήματα πρόσβασης), η φτώχεια και η μαθητική διαρροή, καθώς και οι πολιτικές αντιμετώπισης του «κοινωνικού αποκλεισμού» μέσα και έξω από το σχολείο.

Στόχοι του μαθήματος

- Να γίνει ανάλυση των διαστάσεων της έννοιας του «κοινωνικού αποκλεισμού», ώστε να αναδειχθεί η πολυπλοκότητα του φαινομένου και η δυσκολία διατύπωσης ενός κοινά αποδεκτού ορισμού του.
- Να αναδειχθούν οι παράγοντες του φαινομένου και της σχέσης που διαπιστώνεται, κοινωνικού και εκπαιδευτικού αποκλεισμού.
- Να παρουσιασθούν και να αναλυθούν τα χαρακτηριστικά των ειδικών κοινωνικών ομάδων (Τσιγγάνοι, Πόντιοι κ.ά.), και της εκπαιδευτικής τους κατάστασης και να αναπτυχθούν γόνιμες συζητήσεις για θέματα και προβλήματα κοινωνικού αποκλεισμού που αφορούν την ελληνική κοινωνία και εκπαίδευση.

Προτεινόμενη βιβλιογραφία

- Κασιμάτη Κ. (επιμ.), Κοινωνικός αποκλεισμός: Η Ελληνική εμπειρία, εκδ.
- Gutenberg, Αθήνα, 1998
- Παπαδοπούλου Δ. (επιμ.), Κοινωνικός Αποκλεισμός, για τους ανθρώπους που παραμερίζουμε…, εκδ. Αρμός, Αθήνα, 2002
- Πετμεζίδου Μ. και Παπαθεοδώρου Χ., Φτώχεια και Κοινωνικός Αποκλεισμός, εκδ. Εξάντας, Αθήνα 2004

• Paugam S., La disqualification sociale. Essai sur la nouvelle pauvreté, ed. Puf, Paris 1991. Αξιολόγηση : Εξετάσεις στο τέλος του εξαμήνου
Προτεινόμενα συγγράμματα

10.8.2 Οικονομικός πυλώνας

ΟΙΚΟΝΟΜΙΑ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Διδάσκων	Χ. ΛΑΜΠΡΟΠΟΥΛΟΣ
Εξάμηνα που προσφέρθηκε	Χειμερινό 2009-10 Χειμερινό 2010-11
Χαρακτηρισμός μαθήματος	
Τομέας	ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ
	Αξιολόγηση Δημιουργική συμμετοχή στο μάθημα Γραπτές εξετάσεις
Περιεχόμενο μαθήματος όπως αυτό εμφανίζεται στον οδηγό σπουδών του τμήματος 2009-2010	
Οι όροι αποδοτικότητα και αποτελεσματικότητα, κόστος και χρηματοδότηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, επένδυση στον άυλο (ανθρώπινο) παράγοντα της οικονομίας ή στο ανθρώπινο κεφάλαιο, καθώς και η σχέση οικονομίας και εκπαίδευσης εν γένει, θα προσεγγισθούν, αναλυθούν και συζητηθούν στα πλαίσια της οικονομικής θεωρίας. Η μελέτη των παραπάνω όρων και σχέσεων έχει κερδίσει αρκετό έδαφος στη σύγχρονη βιβλιογραφία, καθώς ο τομέας "Εκπαίδευση" ανταγωνίζεται με ίσους όρους τους υπόλοιπους τομείς και κλάδους της οικονομίας για την άντληση σπανίων πόρων. Στόχοι του μαθήματος • Η παρουσίαση και κριτική ανάλυση της σχέσης οικονομίας και εκπαίδευσης στην εποχή μας, όπου κυριαρχούν έντονοι κοινωνικοί και οικονομικοί προβληματισμοί. • Η ευαισθητοποίηση των φοιτητών-μελλοντικών δασκάλων σε ζητήματα συσχέτισης οικονομίας και εκπαίδευσης, η οποία θεωρείται επιτακτική και μπορεί να συμβάλει σημαντικά στην άμβλυνση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων, καθώς και στην αποτελεσματικότερη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος. • Η ανάλυση του θεωρητικού πλαισίου που θα υποστηριχθεί και με ερευνητικά δεδομένα από την ελληνική και διεθνή πραγματικότητα. Προτεινόμενη βιβλιογραφία • Ψαχαρόπουλος Γ. (1999). Οικονομική της Εκπαίδευσης, Παπαζήση, Αθήνα • Καρατζιά-Σταυλιώτη Ε. & Λαμπρόπουλος Χ. (2006). Αξιολόγηση, Αποτελεσματικότητα και Ποιότητα στην Εκπαίδευση, Gutenberg, Αθήνα	
Προτεινόμενα συγγράμματα	

10.9 ΠΤΔΕ, Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας (Φλώρινα)

Υπολογίζεται κάθε εξάμηνο προσφέρονται γύρω στα 50 με 60 μαθήματα.

10.9.1 Περιβαλλοντικός πυλώνας

Διδακτική της Μελέτης του Περιβάλλοντος

Διδάσκων	**Μαλανδράκης**
Εξάμηνα που προσφέρθηκε	Χειμερινό 2008-09 Χειμερινό 2010-11 Εαρινό 2008-09 Εαρινό 2009-10 Εαρινό 2010-11
Χαρακτηρισμός μαθήματος	**ΥΕ431** **Είδος μαθήματος** *Κατ' Επιλογήν υποχρεωτικό* **Επίπεδο του Μαθήματος** *Εμβάθυνσης* *Προσφέρεται τόσο ως μάθημα όσο και ως πρακτική άσκηση* **Έτος σπουδών** 2ο 3ο 4ο **Εξάμηνο** 4ο 5ο 6ο 7ο 8ο
Τομέας	Διδακτική Μεθοδολογία και Πρακτική Άσκηση (ΔΙ.ΜΕ.Π.Α.) Β΄ Φάση: Διδακτική των μαθημάτων του Δημοτικού Σχολείου
Περιεχόμενο μαθήματος όπως αυτό εμφανίζεται στον οδηγό σπουδών του τμήματος 2008-2009	
Β΄ Φάση: Διδακτική της Μελέτης του Περιβάλλοντος Κατ' Επιλογήν υποχρεωτικό **Στόχος του μαθήματος** Οι φοιτητές/τριες να είναι σε θέση να σχεδιάσουν και να οργανώσουν μια διδασκαλία στο μάθημα της Μελέτης του Περιβάλλοντος. **Περιεχόμενο του μαθήματος** Αναλυτικό Πρόγραμμα Μελέτης Περιβάλλοντος – Βασικές διδακτικές και μεθοδολογικές προσεγγίσεις - Αρχές λειτουργίας εργαστηρίου - Πρακτική άσκηση σε διάφορες στρατηγικές διδασκαλίας και διδακτικές τεχνικές (Μελέτη περίπτωσης – Δημόσια αντιπαράθεση – Εκπαιδευτικά παιχνίδια - Πειράματα και επιδείξεις - Ασκήσεις πεδίου - Προσομοίωση – Διασαφήνιση αξιών – Παιχνίδια ρόλων – Επίλυση προβλήματος). Μέθοδοι διδασκαλίας Διαλέξεις, workshops, πρακτική άσκηση Μέθοδοι αξιολόγησης Γραπτές εξετάσεις	
Προτεινόμενα συγγράμματα	
Ενδεικτική βιβλιογραφία • Γεωργόπουλος, Α., Τσαλίκη, Ε. (1998). Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Αρχές- Φιλοσοφία – Μεθοδολογία, Παιχνίδια & Ασκήσεις. Αθήνα: Gutenberg.	

- Μαυρικάκη, Ε. (2001). Εργαστηριακές Ασκήσεις και Δραστηριότητες Περιβαλλοντικής Ευαισθητοποίησης. Αθήνα: Τυπωθήτω - Γ. Δαρδανός.

Περιβαλλοντική Εκπαίδευση

Διδάσκουσα	**Ευαγγελία Μαυρικάκη (Κωνσταντινόπουλος και Μαλανδράκης)**
Εξάμηνα που προσφέρθηκε	Εαρινό 2008-09 Εαρινό 2009-10 Εαρινό 2010-11
Χαρακτηρισμός μαθήματος	**Κωδικός μαθήματος** Υ304 **Είδος μαθήματος** *Υποχρεωτικό* **Επίπεδο του Μαθήματος** *Βασικής κατάρτισης* **Έτος σπουδών** 2ο **Εξάμηνο** 4ο
Τομέας	**Υποχρεωτικά Μαθήματα Θετικών Επιστημών**

Περιεχόμενο μαθήματος όπως αυτό εμφανίζεται στον οδηγό σπουδών του τμήματος 2008-2009

Περιβαλλοντική Εκπαίδευση

Υποχρεωτικό

Ευαγγελία Μαυρικάκη

Στόχος του μαθήματος

Οι φοιτητές/τριες θα είναι σε θέση να αναφέρουν τους κύριους σταθμούς στην ιστορία της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και της μετεξέλιξής της σε «Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία» και να αναφέρουν τους κύριους στόχους της. Επίσης, θα είναι σε θέση να εφαρμόζουν διάφορες μεθοδολογικές προσεγγίσεις για να επιτύχουν τους στόχους της και τέλος, να γνωρίζουν βασικά περιβαλλοντικά ζητήματα και προβλήματα.

Περιεχόμενο του μαθήματος

Αρχές και φιλοσοφία της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και της «Εκπαίδευσης για το Περιβάλλον και την Αειφορία» – Περιβαλλοντικά θέματα και προβλήματα και τρόποι αντιμετώπισής τους – Επιλογή, σχεδιασμός, εφαρμογή και αξιολόγηση προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης – Βασικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις.

Μέθοδοι διδασκαλίας Διαλέξεις

Μέθοδοι αξιολόγησης Γραπτές εξετάσεις

Προτεινόμενα συγγράμματα

Ενδεικτική βιβλιογραφία

Γεωργόπουλος, Α. (2000). Γη: Ένας μικρός και εύθραυστος πλανήτης. Αθήνα: Gutenberg.

Μαυρικάκη, Ε. & Κυρίδης, Α. (επιμ.). (2003). Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στο ελληνικό Δημοτικό Σχολείο – Έρευνα πεδίου. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.

Παπαδημητρίου, Β. (1998). Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Σχολείο – Μια διαχρονική θεώρηση. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.

Σκορδούλης, Κ. & Σωτηράκου, Μ. (2006). Περιβάλλον, Επιστήμη & Εκπαίδευση. Αθήνα: Leader Books.

Φλογαΐτη, Ε. (2006). Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

10.9.2 Κοινωνικοπολιτισμικός πυλώνας

Κοινωνική Ψυχολογία στην Εκπαιδευτική Πράξη

Διδάσκων/ουσα	**Ειδικός/η Επιστήμονας**
Εξάμηνα που προσφέρθηκε	Χειμερινό 2008-09 Χειμερινό 2010-11
Χαρακτηρισμός μαθήματος	**Κωδικός μαθήματος** Υ109 **Είδος μαθήματος** *Υποχρεωτικό* **Επίπεδο του Μαθήματος** *Βασικής κατάρτισης* **Έτος σπουδών** 3ο **Εξάμηνο** 5ο
Τομέας	**Υποχρεωτικά Μαθήματα Επιστημών της Αγωγής**
Περιεχόμενο μαθήματος όπως αυτό εμφανίζεται στον οδηγό σπουδών του τμήματος 2008-2009	
Κοινωνική Ψυχολογία στην Εκπαιδευτική Πράξη Υποχρεωτικό **Στόχος του μαθήματος** Οι φοιτητές/τριες θα είναι σε θέση να γνωρίζουν τις βασικές θεωρητικές έννοιες της Κοινωνικής Ψυχολογίας και να τις ερμηνεύουν στην εκπαιδευτική πράξη **Περιεχόμενο του μαθήματος** Το έργο και οι μέθοδοι της Κοινωνικής Ψυχολογίας. Η θεωρία των αντιλήψεων για τα πρόσωπα. **Προκαταλήψεις και στερεότυπα. Χαρακτηριστικά και λειτουργίες των στερεοτύπων.** Μέτρηση των στερεοτύπων Οι στάσεις. Στάσεις και συμπεριφορά. Θεωρίες των στάσεων. **Η αλλαγή των στάσεων.** Μέτρηση των στάσεων. Θεωρία των παραγωγικών αιτίων της συμπεριφοράς. Θεωρία της κοινωνικής ταυτότητας. Μέθοδοι διδασκαλίας Διαλέξεις Μέθοδοι αξιολόγησης Γραπτές εξετάσεις **Ενδεικτική βιβλιογραφία** Βοσνιάδου, Σ. (επιμ.) (2000). Εισαγωγή στην Ψυχολογία, τόμος Β΄. Αθήνα: Gutenberg. Γεώργας, Δ. (1990). Κοινωνική Ψυχολογία, τόμος Α΄, Β΄. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα. Παπαστάμου, Σ. (2001). Εισαγωγή στην Κοινωνική Ψυχολογία, τόμος Α΄. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα	
Προτεινόμενα συγγράμματα	

Εκπαιδευτική Πολιτική

Διδάσκουσα	**Σοφία Ηλιάδου-Τάχου (και Ζμας)**
Εξάμηνα που προσφέρθηκε	Εαρινό 2008-09 Εαρινό 2009-10 Εαρινό 2010-11

Χαρακτηρισμός μαθήματος	Υ104 **Είδος μαθήματος** *Υποχρεωτικό* **Επίπεδο του Μαθήματος** *Εισαγωγικό* **Έτος σπουδών** 3ο **Εξάμηνο** 6ο
Τομέας	**Υποχρεωτικά Μαθήματα Επιστημών της Αγωγής**
Περιεχόμενο μαθήματος όπως αυτό εμφανίζεται στον οδηγό σπουδών του τμήματος 2008-2009	
Εκπαιδευτική Πολιτική Υποχρεωτικό **Στόχος του μαθήματος** Σκοπός του μαθήματος είναι να γνωστοποιήσει στους φοιτητές τις εκπαιδευτικές στρατηγικές που αναλαμβάνονται από τα σύγχρονα κράτη με σκοπό τη διαμόρφωση της κοινωνικής, πνευματικής και εθνικής συνείδησης των πολιτών. Μετά την παρακολούθηση του μαθήματος οι φοιτητές θα είναι σε θέση να συμμετάσχουν στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής ή να εκφράζουν ουσιαστικές κρίσεις για τις επιπτώσεις της **Περιεχόμενο του μαθήματος** Η εκπαιδευτική πολιτική σε μια παγκοσμιοποιημένη κοινωνία σχετίζεται τόσο με τους νόμους της αγοράς, όσο και με παραμέτρους όπως το Κράτος, οι ομάδες ενδιαφέροντος ή πίεσης, οι αποδέκτες της εκπαιδευτικής πολιτικής αλλά και η γενικότερη εκπαιδευτική φιλοσοφία ως σύνολο. Μέθοδοι διδασκαλίας Διαλέξεις Μέθοδοι αξιολόγησης Εργασίες και εξετάσεις	
Προτεινόμενα συγγράμματα	
Ενδεικτική βιβλιογραφία Dale, R. (1989). The State and Educational Policy. London: Open University Press.	

Ηθική και Συναισθηματική ανάπτυξη

Διδάσκων	**Δημήτρης Πνευματικός**
Εξάμηνα που προσφέρθηκε	Εαρινό 2008-09 Εαρινό 2009-10 Εαρινό 2010-11
Χαρακτηρισμός μαθήματος	**Κωδικός μαθήματος** ΥΕ 145 **Είδος μαθήματος** *Κατ' Επιλογήν Υποχρεωτικό* **Επίπεδο του Μαθήματος** *Εμβάθυνσης* **Έτος σπουδών** 2ο, 3ο, 4ο **Εξάμηνο** 4ο, 6ο, 8ο
Τομέας	Μαθήματα Επιστημών της Αγωγής
Περιεχόμενο μαθήματος όπως αυτό εμφανίζεται στον οδηγό σπουδών του τμήματος 2008-2009	

Ηθική και Συναισθηματική ανάπτυξη

Κατ' Επιλογήν υποχρεωτικό

Στόχος του μαθήματος

Οι φοιτητές/τριες θα είναι σε θέση να γνωρίζουν τις σημαντικότερες πτυχές της ηθικής και της συναισθηματικής ανάπτυξης που έχουν μελετηθεί στο παρελθόν, ώστε να χειρίζονται με αποτελεσματικότητα ζητήματα που αφορούν στην ηθική και τη συναισθηματική πλευρά των παιδιών.

Περιεχόμενο του μαθήματος

Αναπτύσσονται οι θεωρίες που προτάθηκαν για να ερμηνεύσουν την ηθική και συναισθηματική ανάπτυξη και περιγράφονται οι παράγοντες (ατομικοί, κοινωνικοί, πολιτισμικοί, κτλ.) που ασκούν σημαντική επίδραση σε αυτή.

Συγκεκριμένα, τα θέματα που συζητιούνται σε κάθε περιοχή είναι τα εξής:

Ηθική ανάπτυξη: οι θεωρίες του Piaget και του Kohlberg για τα στάδια που ακολουθεί η ηθική ανάπτυξη του παιδιού και του εφήβου, τρόποι εξέτασης της ηθικής ανάπτυξης, η θεωρία της ενσυναίσθησης του Hoffman, ανάπτυξη της αλτρουιστικής συμπεριφοράς.

Συζητιούνται, ακόμη, σύγχρονοι προβληματισμοί όπως είναι η έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης, η εκπαίδευση για την καλλιέργεια ηθικών εννοιών όπως **η βιοηθική, η αντιρατσιστική και δημοκρατική συμπεριφορά, η ανεκτικότητα, η συγχωρητικότητα**, κ.ά.

Συναισθηματική ανάπτυξη: η φύση, η γένεση και η ανάπτυξη των συναισθημάτων, βασικά και σύνθετα συναισθήματα (π.χ., τα συναισθήματα της χαράς, του άγχους και του φόβου), πώς τα συναισθήματα αλληλεπιδρούν με άλλες ψυχολογικές διαστάσεις, όπως η σκέψη, η προσωπικότητα, η συμπεριφορά. Τέλος, προτείνονται δραστηριότητες για την ηθική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών.

Μέθοδοι διδασκαλίας Σεμινάρια

Μέθοδοι αξιολόγησης Εκπόνηση ερευνητική εργασίας – Δραστηριότητες για την ηθική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών

Προτεινόμενα συγγράμματα

Ενδεικτική βιβλιογραφία

Damon, W. (1995). Ο κοινωνικός κόσμος του παιδιού. Αθήνα: Gutenberg.

Goleman, D. (1996). Η συναισθηματική νοημοσύνη. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Gottman, J. (2000). Η συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών: Πώς να μεγαλώσουμε παιδιά με συναισθηματική νοημοσύνη. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κακαβούλης, Α. (1990). Ψυχοπαιδαγωγική Α΄: Συναισθηματική ανάπτυξη και αγωγή. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Κακαβούλης, Α. (1994). Ψυχοπαιδαγωγικά Β΄: Ηθική ανάπτυξη και αγωγή. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Κακαβούλης, Α. (1999). Παιδικός αλτρουισμός: Πώς τα παιδιά εκδηλώνουν την αγάπη τους. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

Διδάσκων	**Βασιλική Παπαδοπούλου**

Εξάμηνα που προσφέρθηκε	Εαρινό 2008-09 Εαρινό 2009-10 Εαρινό 2010-11
Χαρακτηρισμός μαθήματος	ΥΕ 140 **Είδος μαθήματος** *Κατ' Επιλογήν Υποχρεωτικό* **Επίπεδο του Μαθήματος** *Εμβάθυνσης* **Έτος σπουδών** 2ο, 3ο, 4ο **Εξάμηνο** 4ο, 6ο, 8ο
Τομέας	Μαθήματα Επιστημών της Αγωγής

Περιεχόμενο μαθήματος όπως αυτό εμφανίζεται στον οδηγό σπουδών του τμήματος 2008-2009

Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

Κατ' Επιλογήν υποχρεωτικό

Στόχος του μαθήματος

Οι φοιτητές, αφού έχουν παρακολουθήσει το μάθημα, θα πρέπει να είναι σε θέση:

- να εννοιολογούν τους όρους: Διαπολιτισμική Παιδαγωγική, διαπολιτισμική εκπαίδευση, διαπολιτισμική αγωγή, μειονοτική εκπαίδευση, διαπολιτισμικότητα /πολυπολιτισμικότητα·

- να διακρίνουν και να αναφέρουν τα μοντέλα εκπαιδευτικής πολιτικής για τη διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας (αφομοιωτικό, ενσωμάτωσης, πολυπολιτισμικό, αντιρατσιστικό, διαπολιτισμικό).

- να γνωρίζουν τις κατηγορίες της πολιτισμικής ετερότητας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (μειονοτική εκπαίδευση, εκπαίδευση τσιγγανοπαίδων, εκπαίδευση αλλοδαπών και παλλινοστούντων).

- να αναγνωρίζουν τον εθνοκεντρισμό στις διάφορες σχολικές εκφάνσεις του (σχολικά εγχειρίδια).

Περιεχόμενο του μαθήματος

Εννοιολόγηση των τεχνικών όρων (Διαπολιτισμική Παιδαγωγική, διαπολιτισμική εκπαίδευση, διαπολιτισμική αγωγή, μειονοτική εκπαίδευση, διαπολιτισμικότητα /πολυπολιτισμικότητα). Μετανάστευση, μεταναστευτική πολιτική και μειονότητες στην Ελλάδα. Μοντέλα εκπαιδευτικής πολιτικής για τη διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας (αφομοιωτικό, ενσωμάτωσης, πολυπολιτισμικό, αντιρατσιστικό, διαπολιτισμικό). Κατηγορίες και διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (μειονοτική εκπαίδευση, εκπαίδευση τσιγγανοπαίδων, εκπαίδευση αλλοδαπών και παλλινοστούντων). Εθνοκεντρισμός, ξενοφοβία, ρατσισμός και εκπαίδευση. Η εικόνα του εθνικού εαυτού και του «άλλου» στα σχολικά εγχειρίδια.

Η εκπαίδευση του παροικιακού ελληνισμού: ιστορία, προβλήματα και προοπτικές. Από τη διαπολιτισμική εκπαίδευση στη διαπολιτισμική μάθηση: βιωματικό εργαστήριο για την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής δεξιότητας.

Μέθοδοι διδασκαλίας Εισηγήσεις, παρουσιάσεις εργασιών, συμμετοχή στο βιωματικό εργαστήριο

Μέθοδοι αξιολόγησης Γραπτές εξετάσεις, συμμετοχή στο βιωματικό εργαστήριο

Προτεινόμενα συγγράμματα

Ενδεικτική βιβλιογραφία

Γεωργογιάννης, Π. (1999). Ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Αθήνα: Gutenberg.

Γκόβαρης, Χ. (2001). Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Αθήνα: Ατραπός.

Γκότοβος, Α. (2002). Εκπαίδευση και Ετερότητα. Ζητήματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Δαμανάκης Μ. (επιμ.) (2001). Η Εκπαίδευση των Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική Προσέγγιση. Αθήνα: Gutenberg.

Κανακίδου, (1994). Η Εκπαίδευση στη μουσουλμανική μειονότητα της Δυτικής Θράκης., Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Καψάλης, Α., Μπονίδης, Κ. & Σιπητάνου, Α. (2000). Η εικόνα του «άλλου»/γείτονα στα βιβλία των βαλκανικών χωρών. Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου. Θεσσαλονίκη 16-18 Οκτωβρίου 1998. Αθήνα: Τυπωθήτω - Γ.Δαρδανός

Μάρκου, Γ. (1997). Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Ελληνική και Διεθνής Εμπειρία. Αθήνα: Ηλεκτρονικές Εκδόσεις (αυτοέκδοση)

Τσιάκαλος, Γ. (2000). Οδηγός Αντιρατσιστικής Εκπαίδευσης. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Νικολάου, Γ. (2000). Ένταξη και Εκπαίδευση των Αλλοδαπών Μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο. Από την

«ομοιογένεια» στην πολυπολιτισμικότητα. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Φραγκουδάκη, Α. & Δραγώνα, Θ. (επιμ.) (1997). «Τι είν' η πατρίδα μας;». Εθνοκεντρισμός στην Εκπαίδευση. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Αγωγή Υγείας

Διδάσκων	**Ειδικός Επιστήμονας**
Εξάμηνα που προσφέρθηκε	Χειμερινό 2008-09
Χαρακτηρισμός μαθήματος	**Κωδικός μαθήματος** ΥΕ 334 **Είδος μαθήματος** *Κατ' Επιλογήν υποχρεωτικό* **Επίπεδο του Μαθήματος** *Βασικής Κατάρτισης* **Έτος σπουδών** 3ο , 4ο **Εξάμηνο** 5ο, 7ο
Τομέας	**Μαθήματα Θετικών Επιστημών**

Περιεχόμενο μαθήματος όπως αυτό εμφανίζεται στον οδηγό σπουδών του τμήματος 2008-2009

Αγωγή Υγείας

Κατ' Επιλογήν υποχρεωτικό

Στόχος του μαθήματος

Οι φοιτητές/τριες θα είναι σε θέση να αναφέρουν τους στόχους της Αγωγής Υγείας. Επίσης, θα μπορούν να σχεδιάζουν και να εφαρμόζουν ένα **πρόγραμμα Αγωγής Υγείας** σε μία από τις βασικές θεματικές της.

Περιεχόμενο του μαθήματος

Εννοιολογικός προσδιορισμός, στόχοι και μέθοδοι της Αγωγής Υγείας – Σχολεία που προάγουν την Υγεία - Η Αγωγή Υγείας στα Αναλυτικά Προγράμματα του Δημοτικού Σχολείου - Επιλογή, σχεδιασμός, εφαρμογή και αξιολόγηση προγραμμάτων Αγωγής Υγείας - Διδακτικές παράμετροι και διδακτική μεθοδολογία - Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη Σχολική Αγωγή Υγείας - Ειδικά θέματα Αγωγής Υγείας: αυτοεκτίμηση, αυτοπεποίθηση, σεξουαλική αγωγή, διατροφή, σωματική άσκηση, χρήση και κατάχρηση ουσιών, σωματική υγιεινή, υγιεινή χώρων κ.ά.

Μέθοδοι διδασκαλίας Διαλέξεις, workshops

Μέθοδοι αξιολόγησης Γραπτές εξετάσεις

Προτεινόμενα συγγράμματα

Ενδεικτική βιβλιογραφία

Γκούβρα, Μ., Κυρίδης, Α., Μαυρικάκη, Ε. (2001). Αγωγή Υγείας και Σχολείο – Βιολογική και Παιδαγωγική Προσέγγιση. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γ. Δαρδανός.

Αθανασίου, Κ. (1994). Αγωγή Υγείας για Παιδαγωγούς. Θεσσαλονίκη.

Σχεδιασμός, υλοποίηση, αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων πολιτισμού

Διδάσκων	ΚΑΣΒΙΚΗΣ
Εξάμηνα που προσφέρθηκε	Εαρινό 2009-10 Εαρινό 2010-11
Χαρακτηρισμός μαθήματος	ΥΕ262 Κατ' Επιλογήν Υποχρεωτικό Εμβάθυνσης Έτος 2,3,4 εξάμηνο 4,6,8
Τομέας	Ανθρωπιστικές Επιστήμες

Περιεχόμενο μαθήματος όπως αυτό εμφανίζεται στον οδηγό σπουδών του τμήματος 2014-2015

Σχεδιασμός, υλοποίηση, αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων πολιτισμού

ΥΕ262

Κατ' Επιλογήν Υποχρεωτικό

Εμβάθυνσης

2°, 3° ή 4°

4°, 6° ή 8°

4ECTS 3 ΠΜ

Ώρες διδασκαλίας (παρακολούθηση σεμιναρίων, παρουσίαση εργασιών) 24 ώρες, επισκέψεις σε χώρους πολιτισμικής αναφοράς στην πόλη της Φλώρινας με παρουσίαση εργασιών 15 ώρες, προετοιμασία εργασιών, συλλογή ερευνητικών δεδομένων (βιβλιογραφίας- έρευνα πεδίου) 45 ώρες, συνεργασία με το διδάσκοντα 1 ώρα, συγγραφή εργασιών (σχεδιασμοί προγραμμάτων) ή συγγραφή εργασιών (σχεδιασμοί προγραμμάτων) και υλοποίησή τους στο σχολείο 33 ώρες.

Κώστας Κασβίκης

Να εξοικειωθεί ο φοιτητής με την έννοια του πολιτισμού, να ευαισθητοποιηθεί για ζητήματα διδακτικής αξιοποίησης του πολιτισμικού αποθέματος και ασκηθεί στο σχεδίασμά και την αξιολόγηση δράσεων σε χώρους πολιτισμικής αναφοράς.

Το περιεχόμενο του μαθήματος είναι θεωρητικό και πρακτικό. Περιλαμβάνει τη θεωρητική προσέγγιση και εξοικείωση με τις έννοιες του πολιτισμού, των πολιτιστικών δομών - θεσμών, της πολιτιστικής πολιτικής και της σχέσης πολιτισμού και κοινωνίας. Ζητήματα πολιτισμού στην εκπαίδευση: ο πολιτισμός στο σχολικό πρόγραμμα και εκπαιδευτικό υλικό, εκπαιδευτική πολιτική πολιτισμικών θεσμών, Πρόγραμμα «Μελίνα».

Οργανωτικές, μεθοδολογικές και παιδαγωγικές αρχές σχεδιασμού εκπαιδευτικών προγραμμάτων πολιτισμού, μορφές, στάδια, αξιολόγηση. Η μέθοδος "Project". Στο πρακτικό επίπεδο οι φοιτητές επισκέπτονται πολιτισμικούς φορείς της Φλώρινας (μουσεία, πινακοθήκες, αρχαιολογικούς χώρους, βιβλιοθήκες, λαογραφικές συλλογές.

Σχολή Καλών Τεχνών), παρουσιάζουν σε ομάδες το φορέα και τις δυνατότητες του για διδακτική αξιοποίηση με σχολικές ομάδες και σχεδιάζουν (ή και υλοποιούν) εκπαιδευτικές δράσεις με αφορμή αυτούς.

Προτεινόμενα συγγράμματα

Ανδρέου, Α. Π. - Βαμβακίδου, Ι. (2006) Ο πληϋυσμός των αγαλμάτων. Η περίπτωση της Φλώρινας. Σταμούλης, Θεσ/νίκη.

Μέθοδοι διδασκαλίας Μέθοδοι αξιολόγησης Γλώσσα διδασκαλίας

Βερνίκος, Ν. - Δασκαλοπούλου, Σ. (2005) Πολιτισμικές βιομηχανίες. Κριτική: Αθήνα.

Κόκκινος, Γ. -Αλεξάκη, Ευ. επιμ. (2002) Διεπιστημονικές προσεγγίσεις στη μουσειακή αγωγή. Μεταίχμιο: Αθήνα. Νικονάνου, Ν. -Κασβίκης, Κ. (2008) Εκπαιδευτικά Ταξίδια στο χρόνο. Εμπειρίες και ερμηνείες του παρελθόντος. Πατάκης: Αθήνα.

Νικονάνου, Ν. (2010) Μουσειοπαιδαγωγική. Από τη θεωρία στην πράξη. Πατάκης: Αθήνα.

Burke, P. (2009) Τι είναι πολιτισμική ιστορία; (μτφρ. Σπόρος Σηφακάκης). Μεταίχμιο: Αθήνα.

Διαλέξεις, συζήτηση, επισκέψεις σε χώρους πολιτισμικής αναφοράς, ασκήσεις.

11 Το ερωτηματολόγιο έρευνας

Φύλο : Άντρας❑ Γυναίκα❑

Αναφορικά με τις δικές σας σπουδές παρακαλώ σημειώσετε ☒ :

Έχετε παρακολουθήσει κάποιο μάθημα το οποίο να συσχετίζεται άμεσα με την Αειφόρο/Βιώσιμη Ανάπτυξη; Ναι❑ Όχι❑

Έχετε παρακολουθήσει κάποιο μάθημα το οποίο να συμπεριλαμβάνει ζητήματα σχετικά με την Αειφόρο/Βιώσιμη Ανάπτυξη; Ναι❑ Όχι❑

Έχετε κάνει κάποια εργασία σε μάθημα ή σεμινάριο το οποίο αφορούσε την Αειφόρο/Βιώσιμη Ανάπτυξη; Ναι❑ Όχι❑

ΕΡΩΤΗΣΗ ΚΑΤΑΤΑΞΗΣ (1,2,3,…κ.ο.κ.): Από τον παρακάτω κατάλογο διαλέξτε **ΜΟΝΟ** τις πηγές πληροφόρησης σχετικά με την Αειφόρο/Βιώσιμη Ανάπτυξη που εσείς έχετε χρησιμοποιήσει και κατατάξτε τις σε αύξουσα σειρά

Σημειώστε στα κουτάκια αριστερά με **1** την πιο συχνά για εσάς χρησιμοποιούμενη πηγή πληροφόρησης και ακολούθως με **2**, **3**, κ.ο.κ. τις επόμενες. Δεν είναι υποχρεωτικό να επιλέξετε όλες.

	Εφημερίδες
	Διαδίκτυο
	Πανεπιστημιακά μαθήματα
	Τηλεόραση
	Έντυπα/ Φυλλάδια/ Περιοδικά
	Εκδηλώσεις (συνέδρια, εκθέσεις, εκδηλώσεις, κλπ.)
	Συζητήσεις με φίλους/ οικογένεια/ συμφοιτητές
	Ραδιόφωνο
	Ομάδες με σχετικά ενδιαφέροντα (Πχ .Μη κυβερνητικές οργανώσεις)

Σημειώστε ☒ ποιες από τις ακόλουθες ενέργειες έχετε κάνει τον τελευταίο μήνα.

- ❑ Κλείσιμο μη χρησιμοποιούμενου φωτισμού
- ❑ Αγορά οικολογικών προϊόντων ή χαρακτηριζόμενων ως προϊόντων δίκαιου και αλληλέγγυου εμπορίου
- ❑ Ανακύκλωση συσκευασιών, γυαλιού ή χαρτιού
- ❑ Χρήση του αυτοκινήτου με παρέα για να μην πάρετε το δικό σας
- ❑ Αγορά προϊόντων φιλικών στο περιβάλλον
- ❑ Παροχή εθελοντικής εργασίας στην κοινότητά σας
- ❑ Δωρεά χρημάτων για φιλανθρωπικούς σκοπούς
- ❑ Άρνηση να πάρετε πλαστική σακούλα από πολυκατάστημα
- ❑ Χρήση λαμπτήρων οικονομικής κατανάλωσης

Εδώ μπορείτε να σημειώσετε ☒ περισσότερες από μία επιλογές

1

ΕΡΩΤΗΣΗ ΚΑΤΑΤΑΞΗΣ (1, 2, 3,… κ.ο.κ.): Παρακάτω υπάρχει ένας κατάλογος διδακτικών και μαθησιακών μεθόδων. Επιλέξτε **ΜΟΝΟ** αυτές τις **μεθόδους** που χρησιμοποιούνται στα μαθήματά σας, κατατάσσοντας με **1 αυτές που χρησιμοποιούνται πιο συχνά και ακολούθως με** 2, 3, κ.ο.κ. τις υπόλοιπες. Δεν είναι υποχρεωτικό να επιλέξετε όλες.

	Παράδοση (ο διδάσκων μεταδίδει τη γνώση μέσα στην τάξη και οι φοιτητές ακούνε και κρατάνε σημειώσεις)
	Μάθηση βασισμένη σε εργασίες (ο διδάσκων εμπλέκει τους φοιτητές σε δραστηριότητες που στοχεύουν να πραγματευτούν ή να επιλύσουν ένα πρόβλημα που σχετίζεται με την καθημερινή ζωή εκτός τάξης)
	Αλληλεπιδραστική μάθηση (ο διδάσκων εμπλέκει τους φοιτητές σε δραστηριότητες οι οποίες δίνουν άμεση ανατροφοδότηση για το θέμα πραγμάτευσης μέσω ομαδικής συζήτησης με τους συμφοιτητές και/ή τον διδάσκοντα)
	Διδασκαλία βασισμένη στη μελέτη περίπτωσης (ο διδάσκων παρέχει στους φοιτητές καταστάσεις της πραγματικής ζωής για να εξετάσουν και να εφαρμόσουν ένα εύρος θεωριών, συμπεριφορών και πληροφοριών)
	Διερευνητική μάθηση (ο διδάσκων θέτει ερωτήματα που παρακινούν τους φοιτητές να ψάξουν για πληροφορίες και να μάθουν μόνοι τους με καθοδήγηση)
	Διεπιστημονική διδασκαλία (ο διδάσκων προσεγγίζει τη διδασκαλία του μέσα από διάφορα γνωστικά αντικείμενα)
	Μάθηση βασισμένη στο πρόβλημα (ο διδάσκων παρουσιάζει στους φοιτητές ένα πρόβλημα να το επιλύσουν συνεργατικά και να αναστοχαστούν πάνω στις εμπειρίες τους)
	Διδασκαλία με την υποστήριξη της τεχνολογίας (ο διδάσκων χρησιμοποιεί εργαλεία όπως οι εννοιολογικοί χάρτες, η μοντελοποίηση, οι προσομοιώσεις, το Διαδίκτυο και άλλα διαδικτυακά εργαλεία)
	Μάθηση βασισμένη στο χώρο (οι φοιτητές εμπλέκονται σε εθελοντική εργασία στην κοινότητα ή κοινωνική εργασία για να συνδέσουν τη θεωρία με την πράξη και να αναπτύξουν την κοινωνική συνεισφορά και την επαγγελματική τους ανάπτυξη)
	Ανακαλυπτική μάθηση (ο διδάσκων εμπλέκει τους φοιτητές σε μαθησιακές δραστηριότητες που σχετίζονται με αμφιλεγόμενα θέματα ή με τη διεξαγωγή πειραμάτων)

Ποια από τις τέσσερις παρακάτω λειτουργίες της εκπαίδευσής σας προτιμάτε περισσότερο;

Επιλέξτε ☒ παρακαλώ ΜΟΝΟ ΜΙΑ επιλογή

- ❑ Η αναπαραγωγή της υπάρχουσας κοινωνίας και πολιτισμού
- ❑ Η εκπαίδευση ατόμων για μελλοντική απασχόληση
- ❑ Η βοήθεια να αναπτύξει το άτομο το δυναμικό του
- ❑ Η ενίσχυση αλλαγών προς μια δικαιότερη κοινωνία και έναν καλύτερο κόσμο

Για κάθε μία από τις παρακάτω προτάσεις, σημειώστε ☒ τον αριθμό που δείχνει το βαθμό προτίμησής σας	
	1=Διαφωνώ απόλυτα, 2=Διαφωνώ αρκετά, 3= Διαφωνώ λίγο, 4= Συμφωνώ λίγο, 5= Συμφωνώ αρκετά, **6= Συμφωνώ απόλυτα**
Οι άνθρωποι θα πρέπει να είναι διατεθειμένοι να κάνουν θυσίες για να βελτιώσουν την ποιότητα ζωής άλλων συνανθρώπων τους.	**1**❑ **2**❑ **3**❑ **4**❑ **5**❑ **6**❑
Ο καθένας μας θα πρέπει να φροντίζει τον εαυτό του παρά να βασίζεται στην κυβέρνηση για βοήθεια.	**1**❑ **2**❑ **3**❑ **4**❑ **5**❑ **6**❑
Υπάρχει μικρή σχέση ανάμεσα στην προστασία του περιβάλλοντος και την ποιότητα ζωής των ανθρώπων.	**1**❑ **2**❑ **3**❑ **4**❑ **5**❑ **6**❑

1=Διαφωνώ απόλυτα, 2=Διαφ. αρκετά, 3= Διαφ. λίγο, 4= Συμφ. λίγο, 5= Συμφ. αρκετά, **6= Συμφωνώ απόλυτα**	
Η οικονομική μεγέθυνση και η αύξηση της απασχόλησης είναι πιο σημαντικά απ' ότι η προστασία του περιβάλλοντος.	**1**❑ **2**❑ **3**❑ **4**❑ **5**❑ **6**❑
Υπάρχουν πολύ λίγα πράγματα που μπορεί να κάνει κάποιος σαν εμένα για να προστατέψει το τοπικό του περιβάλλον.	**1**❑ **2**❑ **3**❑ **4**❑ **5**❑ **6**❑
Οι πράξεις μου σε αυτή τη χώρα έχουν μικρή επίδραση στην ποιότητα ζωής ανθρώπων σε άλλες χώρες.	**1**❑ **2**❑ **3**❑ **4**❑ **5**❑ **6**❑
Το τι κάνουν άλλες χώρες για να βελτιώσουν ή να καταστρέψουν το περιβάλλον δε μας αφορά.	**1**❑ **2**❑ **3**❑ **4**❑ **5**❑ **6**❑
Ο τρίτος κόσμος ή οι αναπτυσσόμενες χώρες θα πρέπει να διαχειριστούν μόνες τους τα προβλήματά τους και να μη ζητούν βοήθεια από τον υπόλοιπο κόσμο.	**1**❑ **2**❑ **3**❑ **4**❑ **5**❑ **6**❑
Υπάρχουν πολύ λίγα πράγματα που κάποιος σαν κι εμένα μπορεί να κάνει για να προστατέψει το παγκόσμιο περιβάλλον.	**1**❑ **2**❑ **3**❑ **4**❑ **5**❑ **6**❑
Οι κυβερνητικές επιλογές θα πρέπει να στοχεύουν στη βελτίωση της ποιότητας ζωής των ανθρώπων αυτής της χώρας παρά άλλων χωρών.	**1**❑ **2**❑ **3**❑ **4**❑ **5**❑ **6**❑

Στη λίστα που ακολουθεί, παρακαλείσθε να αξιολογήσετε, με τη χρήση εξαβάθμιας κλίμακας, το βαθμό στον οποίο εκτιμάτε διάφορες δικές σας ικανότητες

	1=Καθόλου, 2=Ελάχιστα, 3=Μέτρια, 4=Καλά
Αξιολογήστε ☒ το βαθμό στον οποίο είστε ικανός/ή:	5=Πολύ καλά, **6= Εξαιρετικά**
1. Να εκτιμάτε την κοινωνική, πολιτισμική και περιβαλλοντική ποικιλομορφία.	**1**❑ **2**❑ **3**❑ **4**❑ **5**❑ **6**❑
2. Να αντιλαμβάνεστε τη δια βίου μάθηση ως εμπλουτισμό της ποιότητας ζωής σας.	**1**❑ **2**❑ **3**❑ **4**❑ **5**❑ **6**❑
3. Να διευκρινίζετε τις δικές σας πεποιθήσεις, αξίες και τρόπο σκέψης.	**1**❑ **2**❑ **3**❑ **4**❑ **5**❑ **6**❑
4. Να κατανοείτε τις επαγγελματικές, ηθικές και κοινωνικές σας ευθύνες.	**1**❑ **2**❑ **3**❑ **4**❑ **5**❑ **6**❑
5. Να σκέφτεστε συστημικά (τόσο σε επίπεδο φυσικών όσο και κοινωνικών επιστημών).	**1**❑ **2**❑ **3**❑ **4**❑ **5**❑ **6**❑
6. Να αναπτύσσετε, να εξερευνάτε και να δημιουργείτε ένα όραμα για το μέλλον.	**1**❑ **2**❑ **3**❑ **4**❑ **5**❑ **6**❑
7. Να εκτιμάτε έναν βιώσιμο τρόπο ζωής.	**1**❑ **2**❑ **3**❑ **4**❑ **5**❑ **6**❑
8. Να έχετε αυτοπεποίθηση, αυτοσυγκράτηση και ικανότητα να δράτε με ακεραιότητα.	**1**❑ **2**❑ **3**❑ **4**❑ **5**❑ **6**❑
9. Να εργάζεστε γύρω από ένα ζήτημα ή ένα έργο το οποίο απαιτεί την ενσωμάτωση ιδεών από ποικίλες πηγές.	**1**❑ **2**❑ **3**❑ **4**❑ **5**❑ **6**❑
10. Να αναπτύσσετε μια προσωπική συναισθηματική και ηθική σχέση με το φυσικό περιβάλλον.	**1**❑ **2**❑ **3**❑ **4**❑ **5**❑ **6**❑

	1=Καθόλου, 2=Ελάχιστα, 3=Μέτρια, 4=Καλά
Αξιολογήστε ☒ το βαθμό στον οποίο είστε ικανός/ή:	5=Πολύ καλά, **6= Εξαιρετικά**
11. Να έχετε μια αίσθηση χρόνου και τόπου βασιζόμενη σε προσωπικές σας και ιστορικές εμπειρίες.	**1**❑ **2**❑ **3**❑ **4**❑ **5**❑ **6**❑
12. Να οραματίζεστε ένα ιδεατό μέλλον το οποίο θα ανταποκρίνεται στα κοινωνικά και περιβαλλοντικά ζητήματα που εμφανίζονται.	**1**❑ **2**❑ **3**❑ **4**❑ **5**❑ **6**❑
13. Να υπερασπίζεστε ένα βιώσιμο μέλλον για όλους.	**1**❑ **2**❑ **3**❑ **4**❑ **5**❑ **6**❑
14. Να αναγνωρίζετε τις πολλαπλές όψεις σε ένα ζήτημα.	**1**❑ **2**❑ **3**❑ **4**❑ **5**❑ **6**❑
15. Να αναπτύσσετε ενσυναίσθηση - βάζοντας δηλαδή τον εαυτό σας στη θέση του άλλου.	**1**❑ **2**❑ **3**❑ **4**❑ **5**❑ **6**❑
16. Να διευκολύνετε τη δικτύωση με στόχο την αναζήτηση γνώσης γύρω από ζητήματα εκπαίδευσης για αειφόρο/βιώσιμη ανάπτυξη και να κάνετε συμπράξεις.	**1**❑ **2**❑ **3**❑ **4**❑ **5**❑ **6**❑
17. Να συνεργάζεστε και να συμμετέχετε σε συλλογικές διαδικασίες λήψης αποφάσεων.	**1**❑ **2**❑ **3**❑ **4**❑ **5**❑ **6**❑
18. Να κατανέμετε ρόλους και να κινητοποιείτε με τον κατάλληλο τρόπο άλλα άτομα, να δημιουργείτε συνεργασίες και να συμμετέχετε ενεργά σε συλλογικές οργανώσεις.	**1**❑ **2**❑ **3**❑ **4**❑ **5**❑ **6**❑
19. Να διερευνάτε τις πραγματικότητες του κόσμου που βιώνουν άλλοι άνθρωποι.	**1**❑ **2**❑ **3**❑ **4**❑ **5**❑ **6**❑
20. Να συνεργάζεστε με άλλους ανθρώπους.	**1**❑ **2**❑ **3**❑ **4**❑ **5**❑ **6**❑
21. Να μάθετε να εξισορροπείτε ανάμεσα στις ατομικές και τις συλλογικές ανάγκες.	**1**❑ **2**❑ **3**❑ **4**❑ **5**❑ **6**❑
22. Να αναλαμβάνετε ευθύνες, επιδιώκοντας ατομική και συλλογική ευημερία.	**1**❑ **2**❑ **3**❑ **4**❑ **5**❑ **6**❑
23. Να επιτυγχάνετε εμπεριστατωμένη γνώση από διαφορετικούς τομείς.	**1**❑ **2**❑ **3**❑ **4**❑ **5**❑ **6**❑
24. Να κατανοείτε τη σημασία της αειφόρου/βιώσιμης ανάπτυξης στην χώρα/περιοχή που ζείτε.	**1**❑ **2**❑ **3**❑ **4**❑ **5**❑ **6**❑
25. Να είστε εξοικειωμένος με την πολιτική, τους μηχανισμούς καθώς και τη νομοθεσία της χώρας σας γύρω από την αειφόρο/βιώσιμη ανάπτυξη.	**1**❑ **2**❑ **3**❑ **4**❑ **5**❑ **6**❑
26. Να αναλύετε το πώς οι πεποιθήσεις σας, οι επιλογές σας και η συμπεριφορά σας επηρεάζουν το περιβάλλον ζωντανών και μη ζωντανών οργανισμών τόσο στο παρόν όσο και στο μέλλον.	**1**❑ **2**❑ **3**❑ **4**❑ **5**❑ **6**❑
27. Να γνωρίζετε σχετικά με βιοφυσικά και κοινωνικο-πολιτισμικά συστήματα.	**1**❑ **2**❑ **3**❑ **4**❑ **5**❑ **6**❑
28. Να βρίσκετε πληροφορίες, να τις αξιολογείτε και να τις χρησιμοποιείτε με τον κατάλληλο τρόπο.	**1**❑ **2**❑ **3**❑ **4**❑ **5**❑ **6**❑
29. Να διαχειρίζεστε ελλιπείς και περίπλοκες πληροφορίες.	**1**❑ **2**❑ **3**❑ **4**❑ **5**❑ **6**❑
30. Να διερευνάτε τις κοινωνικές, περιβαλλοντικές και πολιτισμικές επιρροές που σχετίζονται με ενέργειες του παρελθόντος και του παρόντος.	**1**❑ **2**❑ **3**❑ **4**❑ **5**❑ **6**❑

	1=Καθόλου, 2=Ελάχιστα, 3=Μέτρια, 4=Καλά
Αξιολογήστε ☒ το βαθμό στον οποίο είστε ικανός/ή:	5=Πολύ καλά, **6= Εξαιρετικά**
31. Να γνωρίζετε πώς μπορείτε να αξιολογήσετε την επίδραση του τρόπου ζωής σας στο περιβάλλον και την κοινωνία.	**1❑ 2❑ 3❑ 4❑ 5❑ 6❑**
32. Να διερευνάτε τα δυνατά και αδύναμα σημεία, των δικών σας αντιλήψεων γύρω από το ζήτημα ή την έννοια της αειφόρου/βιώσιμης ανάπτυξης.	**1❑ 2❑ 3❑ 4❑ 5❑ 6❑**
33. Να σκέπτεστε και να δραστηριοποιήστε κατάλληλα προκειμένου να επιλύετε αντικρουόμενα ζητήματα.	**1❑ 2❑ 3❑ 4❑ 5❑ 6❑**
34. Να αντιλαμβάνεστε περίπλοκες σχέσεις αιτιών-αποτελεσμάτων και δυναμικών ισορροπιών.	**1❑ 2❑ 3❑ 4❑ 5❑ 6❑**
35. Να αναστοχάζεστε για τις παρενέργειες και τις συνέπειες που ενδεχομένως συνεπάγεται μια πράξη.	**1❑ 2❑ 3❑ 4❑ 5❑ 6❑**
36. Να εφαρμόζετε τη σκέψη και τη λογική σε διαφορετικές κλίμακες χρόνου ή και χώρου.	**1❑ 2❑ 3❑ 4❑ 5❑ 6❑**
37. Να εφαρμόζετε προηγούμενες γνώσεις, εμπειρίες και ιδέες, δικές σας ή άλλων σε νέα περιβάλλοντα.	**1❑ 2❑ 3❑ 4❑ 5❑ 6❑**
38. Να μεταβαίνετε από την ενημέρωση, στη γνώση και στη δράση.	**1❑ 2❑ 3❑ 4❑ 5❑ 6❑**
39. Να εφαρμόζετε επαγγελματικές γνώσεις συμβατές με ηθικές αρχές και παγκόσμιες αξίες.	**1❑ 2❑ 3❑ 4❑ 5❑ 6❑**
40. Να εφαρμόζετε ολιστικές και συστημικές προσεγγίσεις για την επίλυση προβλημάτων και να μεταβαίνετε πέρα από τον παραδοσιακό τρόπο προσέγγισης της πραγματικότητας σε ασύνδετα κομμάτια.	**1❑ 2❑ 3❑ 4❑ 5❑ 6❑**
41. Να αξιολογείτε αντικρουόμενες προσεγγίσεις, αξίες και συμφέροντα.	**1❑ 2❑ 3❑ 4❑ 5❑ 6❑**
42. Να διαχειρίζεστε περίπλοκες και αβέβαιες καταστάσεις.	**1❑ 2❑ 3❑ 4❑ 5❑ 6❑**
43. Να αξιολογείτε δεδομένα και να προτείνετε δημιουργικές και βιώσιμες λύσεις.	**1❑ 2❑ 3❑ 4❑ 5❑ 6❑**
44. Να συλλέγετε δεδομένα και να δημιουργείτε λύσεις για ένα βιώσιμο μέλλον.	**1❑ 2❑ 3❑ 4❑ 5❑ 6❑**
45. Να μαθαίνετε και να αναστοχάζεστε πάνω στις δράσεις σας και στις ιδεολογικές τους βάσεις.	**1❑ 2❑ 3❑ 4❑ 5❑ 6❑**
46. Να κινητοποιείτε τον εαυτό σας καθώς και τους γύρω σας με στόχο να γίνετε ενεργοί πολίτες.	**1❑ 2❑ 3❑ 4❑ 5❑ 6❑**
47. Να αναλάβετε υπεύθυνη δράση για να αλλάξετε αδικίες και ανισότητες που αφορούν εσάς και τους άλλους.	**1❑ 2❑ 3❑ 4❑ 5❑ 6❑**
48. Να κατανοείτε την ανάγκη αλλαγής προς ένα βιώσιμο τρόπο ζωής τόσο σε ατομικό όσο και σε συλλογικό επίπεδο.	**1❑ 2❑ 3❑ 4❑ 5❑ 6❑**
49. Να διαχειρίζεστε διαφωνίες και συγκρούσεις.	**1❑ 2❑ 3❑ 4❑ 5❑ 6❑**
50. Να σκέφτεστε κριτικά γύρω από ζητήματα αξιών.	**1❑ 2❑ 3❑ 4❑ 5❑ 6❑**

	1=Καθόλου, 2=Ελάχιστα, 3=Μέτρια, 4=Καλά
Αξιολογήστε ☒ το βαθμό στον οποίο είστε ικανός/ή:	5=Πολύ καλά, **6= Εξαιρετικά**
51. Να αλλάζετε τις δομές που σας εγκλωβίζουν στην άγνοιά σας και σε μη βιώσιμες δράσεις.	**1**❑ **2**❑ **3**❑ **4**❑ **5**❑ **6**❑
52. Να σκέφτεστε και να δράτε με προσανατολισμό το μέλλον.	**1**❑ **2**❑ **3**❑ **4**❑ **5**❑ **6**❑
53. Να αναγνωρίζετε και να αναλύετε δομές εξουσίας στην κοινωνία (π.χ. στην κοινότητα).	**1**❑ **2**❑ **3**❑ **4**❑ **5**❑ **6**❑
54. Να δράτε ατομικά και συλλογικά με τρόπο που μπορεί να συμβάλλει στη βιωσιμότητα.	**1**❑ **2**❑ **3**❑ **4**❑ **5**❑ **6**❑
55. Να ενσωματώνετε νέες τεχνολογίες και εργαλεία συλλογής και επεξεργασίας δεδομένων για να υποστηρίξετε τη διδασκαλία για βιώσιμη ανάπτυξη.	**1**❑ **2**❑ **3**❑ **4**❑ **5**❑ **6**❑
56. Να ενσωματώσετε τη διαπολιτισμική κατανόηση και την ειρηνική επίλυση συγκρούσεων στη διδακτική πράξη.	**1**❑ **2**❑ **3**❑ **4**❑ **5**❑ **6**❑
57. Να εφαρμόζετε διδακτικές μεθόδους για την αποτελεσματική διδασκαλία παιδιών με διαφορετικό εθνικό και πολιτισμικό υπόβαθρο.	**1**❑ **2**❑ **3**❑ **4**❑ **5**❑ **6**❑
58. Να προσαρμόζετε, να αναθεωρείτε και να χρησιμοποιείτε ελεύθερο εκπαιδευτικό υλικό από τον παγκόσμιο ιστό προκειμένου να φτιάξετε σχέδια μαθήματος σχετικά με τη βιώσιμη ανάπτυξη.	**1**❑ **2**❑ **3**❑ **4**❑ **5**❑ **6**❑
59. Να χρησιμοποιείτε το διαδίκτυο ως πηγή εμπλουτισμού των επαγγελματικών σας γνώσεων και ικανοτήτων.	**1**❑ **2**❑ **3**❑ **4**❑ **5**❑ **6**❑
60. Να εμπλέκετε μαθητές, γονείς και μέλη της τοπικής κοινότητας στη διδασκαλία τοπικών και παγκόσμιων θεμάτων.	**1**❑ **2**❑ **3**❑ **4**❑ **5**❑ **6**❑
61. Να δημιουργείτε ένα όραμα και σχέδιο δράσης για το σχολείο στο πλαίσιο της εκπαίδευσης για την αειφόρο/βιώσιμη ανάπτυξη.	**1**❑ **2**❑ **3**❑ **4**❑ **5**❑ **6**❑
62. Να αναπτύσσετε εκπαιδευτικά προγράμματα τα οποία προάγουν τη δημοκρατία και την αυξημένη συμμετοχή στην κοινωνία, ειδικότερα των γυναικών και των μειονοτήτων.	**1**❑ **2**❑ **3**❑ **4**❑ **5**❑ **6**❑
63. Να αναπτύσσετε ένα σύνθετο θέμα, αναλυτικό πρόγραμμα ή σχέδιο, χρησιμοποιώντας τοπικές, εθνικές ή διεθνείς οργανώσεις και δίκτυα.	**1**❑ **2**❑ **3**❑ **4**❑ **5**❑ **6**❑
64. Να βοηθάτε αποτελεσματικά τα παιδιά να αποσαφηνίσουν και να αναστοχαστούν πάνω στις αξίες τους.	**1**❑ **2**❑ **3**❑ **4**❑ **5**❑ **6**❑
65. Να ενσωματώνετε στη διδασκαλία τεχνικές επίλυσης συγκρούσεων και ζητήματα που σχετίζονται με την εκπαίδευση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και την εκπαίδευση για την ειρήνη.	**1**❑ **2**❑ **3**❑ **4**❑ **5**❑ **6**❑
66. Να ενσωματώνετε αλληλεπιδραστικές και μαθητοκεντρικές διδακτικές και μαθησιακές στρατηγικές (π.χ. συζήτηση, παίξιμο ρόλων, βιωματική μάθηση, αφήγηση ιστοριών, επίλυση προβλήματος και εξωσχολική μάθηση).	**1**❑ **2**❑ **3**❑ **4**❑ **5**❑ **6**❑
67. Να καθοδηγείτε τους μαθητές να ψάχνουν για πληροφορίες και να μαθαίνουν μόνοι τους.	**1**❑ **2**❑ **3**❑ **4**❑ **5**❑ **6**❑
68. Να χρησιμοποιείτε εννοιολογικούς χάρτες, γνωστικά εργαλεία, μοντελοποίηση και προσομοιώσεις για τη διδασκαλία ζητημάτων που σχετίζονται με την αειφόρο/βιώσιμη ανάπτυξη.	**1**❑ **2**❑ **3**❑ **4**❑ **5**❑ **6**❑

6

12 Πίνακες Στατιστικών Αποτελεσμάτων

Πίνακας 23 Κατανομή απαντήσεων ανά τμήμα ως προς τη συχνότητα «Παράδοση» ως διδακτική μέθοδος

Τμήμα		i. Παράδοση											Σύνολο
		Δεν επιλέχθηκε	Πρώτη επιλογή	Δεύτερη επιλογή	Τρίτη επιλογή	Τέταρτη επιλογή	Πέμπτη επιλογή	Έκτη επιλογή	Έβδομη επιλογή	Όγδοη επιλογή	Ένατη επιλογή	Δέκατη επιλογή	
1.Ρέθυμνο	n	13	59	6	11	3	2	0	0	0	1	0	95
	%	13.7%	62.1%	6.3%	11.6%	3.2%	2.1%	0.0%	0.0%	0.0%	1.1%	0.0%	100.0%
2.Βόλος	n	5	92	11	3	2	2	0	0	1	2	1	119
	%	4.2%	77.3%	9.2%	2.5%	1.7%	1.7%	0.0%	0.0%	.8%	1.7%	.8%	100.0%
3.Θεσσαλονίκη	n	4	144	2	1	0	0	0	0	0	0	1	152
	%	2.6%	**94.7%**	1.3%	.7%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	.7%	100.0%
4.Ιωάννινα	n	1	79	5	1	1	0	0	0	0	0	0	87
	%	1.1%	**90.8%**	5.7%	1.1%	1.1%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	100.0%
5.Ρόδος	n	6	46	2	4	1	0	0	0	0	1	0	60
	%	10.0%	76.7%	3.3%	6.7%	1.7%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	1.7%	0.0%	100.0%
6.Αθήνα	n	8	60	1	4	2	0	1	0	0	0	0	76
	%	10.5%	78.9%	1.3%	5.3%	2.6%	0.0%	1.3%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	100.0%
7.Αλεξανδρούπολη	n	2	84	3	3	2	2	0	0	0	0	1	97
	%	2.1%	**86.6%**	3.1%	3.1%	2.1%	2.1%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	1.0%	100.0%
8.Πάτρα	n	13	76	6	1	3	2	1	2	1	0	0	105
	%	12.4%	72.4%	5.7%	1.0%	2.9%	1.9%	1.0%	1.9%	1.0%	0.0%	0.0%	100.0%
9.Φλώρινα	n	1	40	9	4	3	2	2	0	0	0	0	61
	%	1.6%	65.6%	14.8%	6.6%	4.9%	3.3%	3.3%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	100.0%
Σύνολο	n	53	680	45	32	17	10	4	2	2	4	3	852
	%	6.2%	79.8%	5.3%	3.8%	2.0%	1.2%	.5%	.2%	.2%	.5%	.4%	100.0%

$\chi^2(80,N=852)=156,06$, $p<.000$

Πίνακας 24 Κατανομή απαντήσεων ανά τμήμα ως προς τη συχνότητα «Μάθηση βασισμένη σε εργασίες» ως διδακτική μέθοδος

Τμήμα		ii. Μάθηση βασισμένη σε εργασίες											Σύνολο
		Δεν επιλέχθηκε	Πρώτη επιλογή	Δεύτερη επιλογή	Τρίτη επιλογή	Τέταρτη επιλογή	Πέμπτη επιλογή	Έκτη επιλογή	Έβδομη επιλογή	Όγδοη επιλογή	Ένατη επιλογή	Δέκατη επιλογή	
1.Ρέθυμνο	n	33	5	25	15	6	5	1	1	0	2	2	95
	%	34.7%	5.3%	26.3%	15.8%	6.3%	5.3%	1.1%	1.1%	0.0%	2.1%	2.1%	100.0%
2.Βόλος	n	36	2	26	24	15	7	4	2	3	0	0	119
	%	30.3%	1.7%	21.8%	20.2%	12.6%	5.9%	3.4%	1.7%	2.5%	0.0%	0.0%	100.0%
3.Θεσσαλονίκη	n	29	5	84	17	8	5	3	1	0	0	0	152
	%	19.1%	3.3%	**55.3%**	11.2%	5.3%	3.3%	2.0%	.7%	0.0%	0.0%	0.0%	100.0%
4.Ιωάννινα	n	34	2	24	12	6	6	2	1	0	0	0	87
	%	**39.1%**	2.3%	27.6%	13.8%	6.9%	6.9%	2.3%	1.1%	0.0%	0.0%	0.0%	100.0%
5.Ρόδος	n	19	9	18	12	1	0	0	0	1	0	0	60
	%	31.7%	**15.0%**	**30.0%**	20.0%	1.7%	0.0%	0.0%	0.0%	1.7%	0.0%	0.0%	100.0%
6.Αθήνα	n	22	10	25	7	7	1	2	1	1	0	0	76
	%	28.9%	13.2%	32.9%	9.2%	9.2%	1.3%	2.6%	1.3%	1.3%	0.0%	0.0%	100.0%
7.Αλεξανδρούπολη	n	13	9	57	9	4	2	2	0	0	1	0	97
	%	13.4%	9.3%	**58.8%**	9.3%	4.1%	2.1%	2.1%	0.0%	0.0%	1.0%	0.0%	100.0%
8.Πάτρα	n	18	9	46	17	6	4	2	2	1	0	0	105
	%	17.1%	8.6%	**43.8%**	16.2%	5.7%	3.8%	1.9%	1.9%	1.0%	0.0%	0.0%	100.0%
9.Φλώρινα	n	10	12	24	8	4	3	0	0	0	0	0	61
	%	16.4%	19.7%	39.3%	13.1%	6.6%	4.9%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	100.0%
Σύνολο	n	214	63	329	121	57	33	16	8	6	3	2	852
	%	25.1%	7.4%	38.6%	14.2%	6.7%	3.9%	1.9%	.9%	.7%	.4%	.2%	100.0%

$\chi^2(80,N=852)=172,09$, *p<.000*

Πίνακας 25 Κατανομή απαντήσεων ανά τμήμα ως προς τη συχνότητα «Αλληλεπιδραστική μάθηση» ως διδακτική μέθοδος

Τμήμα		iii. Αλληλεπιδραστική μάθηση											Σύνολο
		Δεν επιλέχθηκε	Πρώτη επιλογή	Δεύτερη επιλογή	Τρίτη επιλογή	Τέταρτη επιλογή	Πέμπτη επιλογή	Έκτη επιλογή	Έβδομη επιλογή	Όγδοη επιλογή	Ένατη επιλογή	Δέκατη επιλογή	
1.Ρέθυμνο	n	39	11	21	15	3	4	0	0	1	1	0	95
	%	41.1%	11.6%	22.1%	15.8%	3.2%	4.2%	0.0%	0.0%	1.1%	1.1%	0.0%	100.0%
2.Βόλος	n	30	19	25	19	14	4	4	2	1	0	1	119
	%	25.2%	16.0%	21.0%	16.0%	11.8%	3.4%	3.4%	1.7%	.8%	0.0%	.8%	100.0%
3.Θεσσαλονίκη	n	73	3	13	33	21	7	2	0	0	0	0	152
	%	**48.0%**	2.0%	8.6%	21.7%	13.8%	4.6%	1.3%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	100.0%
4.Ιωάννινα	n	47	1	12	12	4	3	3	3	1	1	0	87
	%	**54.0%**	1.1%	13.8%	13.8%	4.6%	3.4%	3.4%	3.4%	1.1%	1.1%	0.0%	100.0%
5.Ρόδος	n	18	4	21	12	1	2	1	0	1	0	0	60
	%	30.0%	6.7%	35.0%	20.0%	1.7%	3.3%	1.7%	0.0%	1.7%	0.0%	0.0%	100.0%
6.Αθήνα	n	34	3	14	8	6	3	3	1	1	1	2	76
	%	**44.7%**	3.9%	18.4%	10.5%	7.9%	3.9%	3.9%	1.3%	1.3%	1.3%	2.6%	100.0%
7.Αλεξανδρούπολη	n	42	4	9	25	8	4	3	1	0	1	0	97
	%	43.3%	4.1%	9.3%	25.8%	8.2%	4.1%	3.1%	1.0%	0.0%	1.0%	0.0%	100.0%
8.Πάτρα	n	35	13	22	15	11	6	1	2	0	0	0	105
	%	33.3%	12.4%	21.0%	14.3%	10.5%	5.7%	1.0%	1.9%	0.0%	0.0%	0.0%	100.0%
9.Φλώρινα	n	22	5	14	13	4	3	0	0	0	0	0	61
	%	36.1%	8.2%	23.0%	21.3%	6.6%	4.9%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	100.0%
Σύνολο	n	340	63	151	152	72	36	17	9	5	4	3	852
	%	39.9%	7.4%	17.7%	17.8%	8.5%	4.2%	2.0%	1.1%	.6%	.5%	.4%	100.0%

$\chi^2(80,N=852)=142,54$, *p<.000*

Πίνακας 26 Κατανομή απαντήσεων ανά τμήμα ως προς τη συχνότητα «Διδασκαλία βασισμένη στη μελέτη περίπτωσης» ως διδακτική μέθοδος

Τμήμα		iv. Διδασκαλία βασισμένη στη μελέτη περίπτωσης											Σύνολο
		Δεν επιλέχθηκε	Πρώτη επιλογή	Δεύτερη επιλογή	Τρίτη επιλογή	Τέταρτη επιλογή	Πέμπτη επιλογή	Έκτη επιλογή	Έβδομη επιλογή	Όγδοη επιλογή	Ένατη επιλογή	Δέκατη επιλογή	
1.Ρέθυμνο	n	68	2	2	4	11	2	2	1	0	1	2	95
	%	**71.6%**	2.1%	2.1%	4.2%	11.6%	2.1%	2.1%	1.1%	0.0%	1.1%	2.1%	100.0%
2.Βόλος	n	70	0	7	8	13	3	5	7	2	4	0	119
	%	58.8%	0.0%	5.9%	6.7%	10.9%	2.5%	4.2%	5.9%	1.7%	3.4%	0.0%	100.0%
3.Θεσσαλονίκη	n	106	2	7	7	6	12	5	6	0	0	1	152
	%	69.7%	1.3%	4.6%	4.6%	3.9%	7.9%	3.3%	3.9%	0.0%	0.0%	.7%	100.0%
4.Ιωάννινα	n	67	1	2	6	5	2	3	1	0	0	0	87
	%	**77.0%**	1.1%	2.3%	6.9%	5.7%	2.3%	3.4%	1.1%	0.0%	0.0%	0.0%	100.0%
5.Ρόδος	n	44	2	1	2	3	1	1	0	3	1	2	60
	%	73.3%	3.3%	1.7%	3.3%	5.0%	1.7%	1.7%	0.0%	5.0%	1.7%	3.3%	100.0%
6.Αθήνα	n	45	4	5	6	1	3	3	1	5	2	1	76
	%	59.2%	5.3%	6.6%	7.9%	1.3%	3.9%	3.9%	1.3%	6.6%	2.6%	1.3%	100.0%
7.Αλεξανδρούπολη	n	64	1	2	12	10	2	0	1	2	0	3	97
	%	66.0%	1.0%	2.1%	12.4%	10.3%	2.1%	0.0%	1.0%	2.1%	0.0%	3.1%	100.0%
8.Πάτρα	n	59	2	8	10	6	4	2	5	6	2	1	105
	%	56.2%	1.9%	7.6%	9.5%	5.7%	3.8%	1.9%	4.8%	5.7%	1.9%	1.0%	100.0%
9.Φλώρινα	n	39	2	1	9	4	2	0	1	0	2	1	61
	%	63.9%	3.3%	1.6%	14.8%	6.6%	3.3%	0.0%	1.6%	0.0%	3.3%	1.6%	100.0%
Σύνολο	n	562	16	35	64	59	31	21	23	18	12	11	852
	%	66.0%	1.9%	4.1%	7.5%	6.9%	3.6%	2.5%	2.7%	2.1%	1.4%	1.3%	100.0%

$\chi^2(80,N=852)=123,41$, *p=.001*

Πίνακας 27 Κατανομή απαντήσεων ανά τμήμα ως προς τη συχνότητα «Διερευνητική μάθηση» ως διδακτική μέθοδος

Τμήμα		ν. Διερευνητική μάθηση											Σύνολο
		Δεν επιλέχθηκε	Πρώτη επιλογή	Δεύτερη επιλογή	Τρίτη επιλογή	Τέταρτη επιλογή	Πέμπτη επιλογή	Έκτη επιλογή	Έβδομη επιλογή	Όγδοη επιλογή	Ένατη επιλογή	Δέκατη επιλογή	
1.Ρέθυμνο	n	46	4	8	14	12	6	1	2	2	0	0	95
	%	48.4%	4.2%	8.4%	14.7%	12.6%	6.3%	1.1%	2.1%	2.1%	0.0%	0.0%	100.0%
2.Βόλος	n	70	1	9	9	15	5	2	4	3	1	0	119
	%	58.8%	.8%	7.6%	7.6%	12.6%	4.2%	1.7%	3.4%	2.5%	.8%	0.0%	100.0%
3.Θεσσαλονίκη	n	99	2	3	18	11	7	7	3	0	2	0	152
	%	**65.1%**	1.3%	2.0%	11.8%	7.2%	4.6%	4.6%	2.0%	0.0%	1.3%	0.0%	100.0%
4.Ιωάννινα	n	59	1	5	6	7	0	2	2	3	0	2	87
	%	**67.8%**	1.1%	5.7%	6.9%	8.0%	0.0%	2.3%	2.3%	3.4%	0.0%	2.3%	100.0%
5.Ρόδος	n	32	2	3	5	8	7	0	1	0	1	1	60
	%	53.3%	3.3%	5.0%	8.3%	13.3%	11.7%	0.0%	1.7%	0.0%	1.7%	1.7%	100.0%
6.Αθήνα	n	36	6	10	7	5	4	3	2	1	2	0	76
	%	47.4%	7.9%	13.2%	9.2%	6.6%	5.3%	3.9%	2.6%	1.3%	2.6%	0.0%	100.0%
7.Αλεξανδρούπολη	n	53	4	10	10	8	7	1	1	2	1	0	97
	%	54.6%	4.1%	10.3%	10.3%	8.2%	7.2%	1.0%	1.0%	2.1%	1.0%	0.0%	100.0%
8.Πάτρα	n	39	7	14	16	13	7	6	0	0	1	2	105
	%	**37.1%**	6.7%	13.3%	15.2%	12.4%	6.7%	5.7%	0.0%	0.0%	1.0%	1.9%	100.0%
9.Φλώρινα	n	35	3	5	7	7	2	1	0	1	0	0	61
	%	57.4%	4.9%	8.2%	11.5%	11.5%	3.3%	1.6%	0.0%	1.6%	0.0%	0.0%	100.0%
Σύνολο	n	469	30	67	92	86	45	23	15	12	8	5	852
	%	55.0%	3.5%	7.9%	10.8%	10.1%	5.3%	2.7%	1.8%	1.4%	.9%	.6%	100.0%

$\chi^2(80,N=852)=107,54$, *p=.022*

Πίνακας 28 Κατανομή απαντήσεων ανά τμήμα ως προς τη συχνότητα «Διεπιστημονική διδασκαλία» ως διδακτική μέθοδος

Τμήμα		vi. Διεπιστημονική διδασκαλία											Σύνολο
		Δεν επιλέχθηκε	Πρώτη επιλογή	Δεύτερη επιλογή	Τρίτη επιλογή	Τέταρτη επιλογή	Πέμπτη επιλογή	Έκτη επιλογή	Έβδομη επιλογή	Όγδοη επιλογή	Ένατη επιλογή	Δέκατη επιλογή	
1.Ρέθυμνο	n	70	3	5	4	3	4	3	1	2	0	0	95
	%	73.7%	3.2%	5.3%	4.2%	3.2%	4.2%	3.2%	1.1%	2.1%	0.0%	0.0%	100.0%
2.Βόλος	n	75	1	9	8	6	9	2	2	5	2	0	119
	%	63.0%	.8%	7.6%	6.7%	5.0%	7.6%	1.7%	1.7%	4.2%	1.7%	0.0%	100.0%
3.Θεσσαλονίκη	n	90	1	15	20	8	8	4	0	2	1	3	152
	%	59.2%	.7%	9.9%	13.2%	5.3%	5.3%	2.6%	0.0%	1.3%	.7%	2.0%	100.0%
4.Ιωάννινα	n	46	1	5	16	10	5	2	0	1	0	1	87
	%	52.9%	1.1%	5.7%	18.4%	11.5%	5.7%	2.3%	0.0%	1.1%	0.0%	1.1%	100.0%
5.Ρόδος	n	39	2	2	5	5	0	6	1	0	0	0	60
	%	65.0%	3.3%	3.3%	8.3%	8.3%	0.0%	10.0%	1.7%	0.0%	0.0%	0.0%	100.0%
6.Αθήνα	n	41	3	8	9	7	4	2	0	2	0	0	76
	%	53.9%	3.9%	10.5%	11.8%	9.2%	5.3%	2.6%	0.0%	2.6%	0.0%	0.0%	100.0%
7.Αλεξανδρούπολη	n	63	3	4	9	5	2	5	1	1	3	1	97
	%	64.9%	3.1%	4.1%	9.3%	5.2%	2.1%	5.2%	1.0%	1.0%	3.1%	1.0%	100.0%
8.Πάτρα	n	57	3	8	11	5	9	5	5	2	0	0	105
	%	54.3%	2.9%	7.6%	10.5%	4.8%	8.6%	4.8%	4.8%	1.9%	0.0%	0.0%	100.0%
9.Φλώρινα	n	30	2	5	4	7	9	4	0	0	0	0	61
	%	49.2%	3.3%	8.2%	6.6%	11.5%	14.8%	6.6%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	100.0%
Σύνολο	n	511	19	61	86	56	50	33	10	15	6	5	852
	%	60.0%	2.2%	7.2%	10.1%	6.6%	5.9%	3.9%	1.2%	1.8%	.7%	.6%	100.0%

$\chi^2(80,N=852)=114,09$, *p=.007*

Πίνακας 29 Κατανομή απαντήσεων ανά τμήμα ως προς τη συχνότητα «Μάθηση βασισμένη στο πρόβλημα» ως διδακτική μέθοδος

Τμήμα		vii. Μάθηση βασισμένη στο πρόβλημα											Σύνολο
		Δεν επιλέχθηκε	Πρώτη επιλογή	Δεύτερη επιλογή	Τρίτη επιλογή	Τέταρτη επιλογή	Πέμπτη επιλογή	Έκτη επιλογή	Έβδομη επιλογή	Όγδοη επιλογή	Ένατη επιλογή	Δέκατη επιλογή	
1.Ρέθυμνο	n	68	3	3	5	4	3	3	5	0	1	0	95
	%	71.6%	3.2%	3.2%	5.3%	4.2%	3.2%	3.2%	5.3%	0.0%	1.1%	0.0%	100.0%
2.Βόλος	n	66	1	11	13	12	4	5	1	1	2	3	119
	%	55.5%	.8%	9.2%	10.9%	10.1%	3.4%	4.2%	.8%	.8%	1.7%	2.5%	100.0%
3.Θεσσαλονίκη	n	115	0	5	6	7	6	2	4	2	2	3	152
	%	75.7%	0.0%	3.3%	3.9%	4.6%	3.9%	1.3%	2.6%	1.3%	1.3%	2.0%	100.0%
4.Ιωάννινα	n	52	1	5	13	9	1	1	1	2	2	0	87
	%	59.8%	1.1%	5.7%	14.9%	10.3%	1.1%	1.1%	1.1%	2.3%	2.3%	0.0%	100.0%
5.Ρόδος	n	36	0	8	3	3	4	1	3	1	1	0	60
	%	60.0%	0.0%	13.3%	5.0%	5.0%	6.7%	1.7%	5.0%	1.7%	1.7%	0.0%	100.0%
6.Αθήνα	n	45	2	2	8	10	3	0	1	1	3	1	76
	%	59.2%	2.6%	2.6%	10.5%	13.2%	3.9%	0.0%	1.3%	1.3%	3.9%	1.3%	100.0%
7.Αλεξανδρούπολη	n	73	0	4	3	3	2	2	6	3	0	1	97
	%	75.3%	0.0%	4.1%	3.1%	3.1%	2.1%	2.1%	6.2%	3.1%	0.0%	1.0%	100.0%
8.Πάτρα	n	57	3	7	8	9	4	5	3	4	4	1	105
	%	54.3%	2.9%	6.7%	7.6%	8.6%	3.8%	4.8%	2.9%	3.8%	3.8%	1.0%	100.0%
9.Φλώρινα	n	40	3	2	8	0	1	1	4	1	1	0	61
	%	65.6%	4.9%	3.3%	13.1%	0.0%	1.6%	1.6%	6.6%	1.6%	1.6%	0.0%	100.0%
Σύνολο	n	552	13	47	67	57	28	20	28	15	16	9	852
	%	64.8%	1.5%	5.5%	7.9%	6.7%	3.3%	2.3%	3.3%	1.8%	1.9%	1.1%	100.0%

$\chi^2(80,N=852)=113,70$, *p=.008*

Πίνακας 30 Κατανομή απαντήσεων ανά τμήμα ως προς τη συχνότητα «Διδασκαλία με την υποστήριξη της τεχνολογίας» ως διδακτική μέθοδος

Τμήμα		viii. Διδασκαλία με την υποστήριξη της τεχνολογίας											Σύνολο
		Δεν επιλέχθηκε	Πρώτη επιλογή	Δεύτερη επιλογή	Τρίτη επιλογή	Τέταρτη επιλογή	Πέμπτη επιλογή	Έκτη επιλογή	Έβδομη επιλογή	Όγδοη επιλογή	Ένατη επιλογή	Δέκατη επιλογή	
1.Ρέθυμνο	n	22	13	25	19	10	2	1	2	0	0	1	95
	%	23.2%	13.7%	26.3%	20.0%	10.5%	2.1%	1.1%	2.1%	0.0%	0.0%	1.1%	100.0%
2.Βόλος	n	22	10	35	22	8	8	7	3	2	1	1	119
	%	18.5%	8.4%	29.4%	18.5%	6.7%	6.7%	5.9%	2.5%	1.7%	.8%	.8%	100.0%
3.Θεσσαλονίκη	n	54	2	21	36	23	8	0	4	2	2	0	152
	%	35.5%	1.3%	13.8%	23.7%	15.1%	5.3%	0.0%	2.6%	1.3%	1.3%	0.0%	100.0%
4.Ιωάννινα	n	17	6	29	21	7	5	0	0	0	2	0	87
	%	19.5%	6.9%	33.3%	24.1%	8.0%	5.7%	0.0%	0.0%	0.0%	2.3%	0.0%	100.0%
5.Ρόδος	n	25	6	8	5	7	4	3	1	1	0	0	60
	%	41.7%	10.0%	13.3%	8.3%	11.7%	6.7%	5.0%	1.7%	1.7%	0.0%	0.0%	100.0%
6.Αθήνα	n	21	6	16	12	6	10	2	2	0	1	0	76
	%	27.6%	7.9%	21.1%	15.8%	7.9%	13.2%	2.6%	2.6%	0.0%	1.3%	0.0%	100.0%
7.Αλεξανδρούπολη	n	44	11	13	9	9	4	3	1	2	1	0	97
	%	45.4%	11.3%	13.4%	9.3%	9.3%	4.1%	3.1%	1.0%	2.1%	1.0%	0.0%	100.0%
8.Πάτρα	n	28	8	21	23	11	5	3	3	1	1	1	105
	%	26.7%	7.6%	20.0%	21.9%	10.5%	4.8%	2.9%	2.9%	1.0%	1.0%	1.0%	100.0%
9.Φλώρινα	n	17	7	12	9	5	3	4	1	1	2	0	61
	%	27.9%	11.5%	19.7%	14.8%	8.2%	4.9%	6.6%	1.6%	1.6%	3.3%	0.0%	100.0%
Σύνολο	n	250	69	180	156	86	49	23	17	9	10	3	852
	%	29.3%	8.1%	21.1%	18.3%	10.1%	5.8%	2.7%	2.0%	1.1%	1.2%	.4%	100.0%

$\chi^2(80,N=852)=122,07$, *p=.002*

Πίνακας 31 Κατανομή απαντήσεων ανά τμήμα ως προς τη συχνότητα «Μάθηση βασισμένη στο χώρο» ως διδακτική μέθοδος

Τμήμα		ix. Μάθηση βασισμένη στο χώρο											Σύνολο
		Δεν επιλέχθηκε	Πρώτη επιλογή	Δεύτερη επιλογή	Τρίτη επιλογή	Τέταρτη επιλογή	Πέμπτη επιλογή	Έκτη επιλογή	Έβδομη επιλογή	Όγδοη επιλογή	Ένατη επιλογή	Δέκατη επιλογή	
1.Ρέθυμνο	n	81	0	2	1	0	0	2	0	3	3	3	95
	%	85.3%	0.0%	2.1%	1.1%	0.0%	0.0%	2.1%	0.0%	3.2%	3.2%	3.2%	100.0%
2.Βόλος	n	90	0	3	4	2	2	3	3	1	3	8	119
	%	75.6%	0.0%	2.5%	3.4%	1.7%	1.7%	2.5%	2.5%	.8%	2.5%	6.7%	100.0%
3.Θεσσαλονίκη	n	127	0	1	2	1	4	1	0	5	6	5	152
	%	83.6%	0.0%	.7%	1.3%	.7%	2.6%	.7%	0.0%	3.3%	3.9%	3.3%	100.0%
4.Ιωάννινα	n	76	0	1	0	2	1	1	1	1	1	3	87
	%	87.4%	0.0%	1.1%	0.0%	2.3%	1.1%	1.1%	1.1%	1.1%	1.1%	3.4%	100.0%
5.Ρόδος	n	43	2	0	5	1	2	0	1	1	4	1	60
	%	71.7%	3.3%	0.0%	8.3%	1.7%	3.3%	0.0%	1.7%	1.7%	6.7%	1.7%	100.0%
6.Αθήνα	n	52	2	0	2	4	4	1	3	0	3	5	76
	%	68.4%	2.6%	0.0%	2.6%	5.3%	5.3%	1.3%	3.9%	0.0%	3.9%	6.6%	100.0%
7.Αλεξανδρούπολη	n	72	3	1	3	7	3	0	2	2	2	2	97
	%	74.2%	3.1%	1.0%	3.1%	7.2%	3.1%	0.0%	2.1%	2.1%	2.1%	2.1%	100.0%
8.Πάτρα	n	76	0	1	5	5	2	0	1	2	5	8	105
	%	72.4%	0.0%	1.0%	4.8%	4.8%	1.9%	0.0%	1.0%	1.9%	4.8%	7.6%	100.0%
9.Φλώρινα	n	47	0	3	1	2	2	1	1	1	0	3	61
	%	77.0%	0.0%	4.9%	1.6%	3.3%	3.3%	1.6%	1.6%	1.6%	0.0%	4.9%	100.0%
Σύνολο	n	664	7	12	23	24	20	9	12	16	27	38	852
	%	77.9%	.8%	1.4%	2.7%	2.8%	2.3%	1.1%	1.4%	1.9%	3.2%	4.5%	100.0%

$\chi^2(80,N=852)=103,54$, *p<.040*

Πίνακας 32 Συγκριτικά ποσοστά απαντήσεων φοιτητών ανά τμήμα, ως προς τις τρεις πρώτες επιλογές τους καθώς και το ποσοστό "μη επιλογής", ανά διδακτική και μαθησιακή μέθοδο που θεωρούν ότι εφαρμόζεται στο τμήμα τους

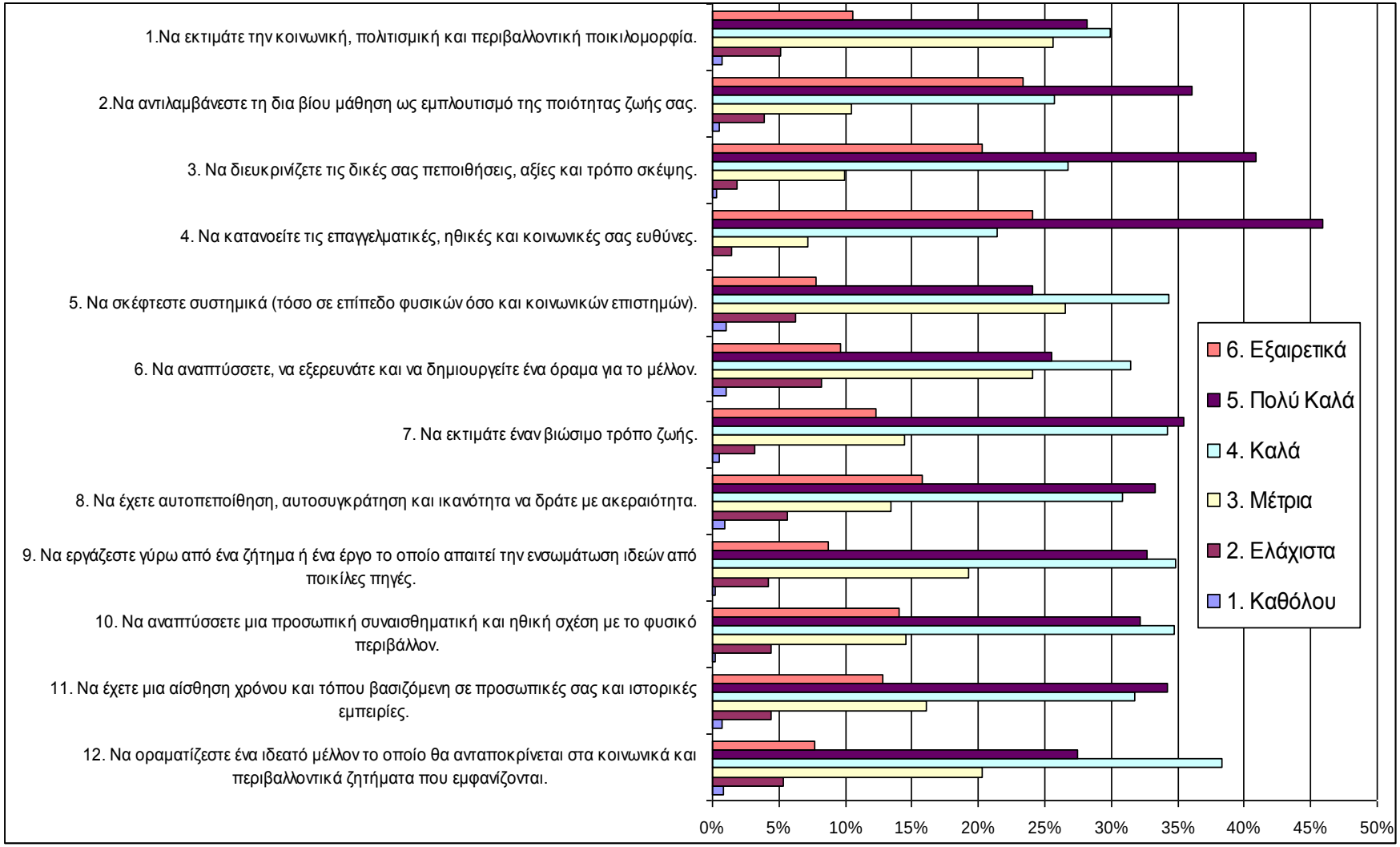
Διδακτικές μέθοδοι:	**i. Παράδοση**		**ii. Μάθηση βασισμένη σε εργασίες**		**iii. Αλληλεπιδραστική μάθηση**		**iv. Διδασκαλία βασισμένη στη μελέτη περίπτωσης**		**v. Διερευνητική μάθηση**		**vi. Διεπιστημονική διδασκαλία**		**vii. Μάθηση βασισμένη στο πρόβλημα**		**viii. Διδασκαλία με την υποστήριξη της τεχνολογίας**		**ix. Μάθηση βασισμένη στο χώρο**	
Τμήμα	Τρεις πρώτες επιλογές	Δεν επελέγη	Τρεις πρώτες επιλογές	Δεν επελέγη	Τρεις πρώτες επιλογές	Δεν επελέγη	Τρεις πρώτες επιλογές	Δεν επελέγη	Τρεις πρώτες επιλογές	Δεν επελέγη	Τρεις πρώτες επιλογές	Δεν επελέγη	Τρεις πρώτες επιλογές	Δεν επελέγη	Τρεις πρώτες επιλογές	Δεν επελέγη	Τρεις πρώτες επιλογές	Δεν επελέγη
1.Ρέθυμνο	80,0%	13,7%	47,4%	**34,7%**	49,5%	41,1%	8,4%	71,6%	27,3%	48,4%	12,7%	**73,7%**	11,7%	71,6%	60,0%	23,2%	3,2%	85,3%
2.Βόλος	89,0%	4,2%	43,7%	30,3%	**53,0%**	25,2%	12,6%	58,8%	16,0%	58,8%	15,1%	63,0%	20,9%	55,5%	56,3%	18,5%	5,9%	75,6%
3.Θεσσαλονίκη	**96,7%**	2,6%	**69,8%**	19,1%	32,3%	**48,0%**	10,5%	69,7%	15,1%	65,1%	23,8%	59,2%	7,2%	75,7%	38,8%	35,5%	2,0%	83,6%
4.Ιωάννινα	**97,6%**	1,1%	43,7%	**39,1%**	28,7%	**54,0%**	10,3%	**77,0%**	13,7%	**67,8%**	**25,2%**	52,9%	**21,7%**	59,8%	**64,3%**	19,5%	1,1%	87,4%
5.Ρόδος	86,7%	10,0%	65,0%	31,7%	**61,7%**	30,0%	8,3%	73,3%	16,6%	53,3%	14,9%	65,0%	**18,3%**	60,0%	31,6%	41,7%	**11,6%**	71,7%
6.Αθήνα	85,5%	10,5%	55,3%	28,9%	32,8%	44,7%	19,8%	59,2%	**30,3%**	47,4%	**26,2%**	53,9%	15,7%	59,2%	44,8%	27,6%	5,2%	68,4%
7.Αλεξανδρούπολη	**92,8%**	2,1%	**77,4%**	13,4%	39,2%	43,3%	15,5%	66,0%	24,7%	54,6%	16,5%	64,9%	7,2%	75,3%	34,0%	45,4%	7,2%	74,2%
8.Πάτρα	79,1%	12,4%	**68,6%**	17,1%	47,7%	33,3%	19,0%	56,2%	**35,2%**	37,1%	21,0%	54,3%	17,2%	54,3%	49,5%	26,7%	5,8%	72,4%
9.Φλώρινα	87,0%	1,6%	**72,1**%	16,4%	52,5%	36,1%	19,7%	63,9%	24,6%	57,4%	18,1%	49,2%	**21,3%**	65,6%	46,0%	27,9%	6,5%	77,0%
Σύνολο	**88,9%**	**6,2%**	**60,2%**	**25,1%**	**42,9%**	**39,9%**	**13,5%**	**66,0%**	**22,2%**	**55,0%**	**19,5%**	**60,0%**	**14,9%**	**64,8%**	**47,5%**	**29,3%**	**4,9%**	**77,9%**

Πίνακας 33 Cronbach's alpha κλίμακα στάσεων

Στάσεις ως προς ζητήματα ΒΑ	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
α. Οι άνθρωποι θα πρέπει να είναι διατεθειμένοι να κάνουν θυσίες για να βελτιώσουν την ποιότητα ζωής άλλων συνανθρώπων τους	43.0545	34.282	.256	.087	.650
β. Ο καθένας μας θα πρέπει να φροντίζει τον εαυτό του παρά να βασίζεται στην κυβέρνηση για βοήθεια	43.4502	36.635	-.004	.037	.709
γ. Αντίστροφη- Υπάρχει μικρή σχέση ανάμεσα στην προστασία του περιβάλλοντος και την ποιότητα ζωής των ανθρώπων	42.7204	31.760	.266	.078	.654
δ. Αντίστροφη- Η οικονομική μεγέθυνση και η αύξηση της απασχόλησης είναι πιο σημαντικά απ' ότι η προστασία του περιβάλλοντος.	42.8483	32.290	.393	.210	.626
ε. Αντίστροφη- Υπάρχουν πολύ λίγα πράγματα που μπορεί να κάνει κάποιος σαν εμένα για να προστατέψει το τοπικό του περιβάλλον.	42.9064	30.256	.483	.311	.605
η. Αντίστροφη- Το τι κάνουν άλλες χώρες για να βελτιώσουν ή να καταστρέψουν το περιβάλλον δε μας αφορά.	42.1374	33.447	.452	.331	.625
θ. Αντίστροφη- Ο τρίτος κόσμος ή οι αναπτυσσόμενες χώρες θα πρέπει να διαχειριστούν μόνες τους τα προβλήματά τους και να μη ζητούν βοήθεια από τον υπόλοιπο κόσμο.	42.2062	33.644	.411	.303	.629
ζ. Αντίστροφη- Οι πράξεις μου σε αυτή τη χώρα έχουν μικρή επίδραση στην ποιότητα ζωής ανθρώπων σε άλλες χώρες.	43.6019	30.482	.389	.231	.624
ι. Αντίστροφη- Υπάρχουν πολύ λίγα πράγματα που κάποιος σαν κι εμένα μπορεί να κάνει για να προστατέψει το παγκόσμιο περιβάλλον.	42.9419	30.166	.525	.345	.598
κ. Αντίστροφη- Οι κυβερνητικές επιλογές θα πρέπει να στοχεύουν στη βελτίωση της ποιότητας ζωής των ανθρώπων αυτής της χώρας παρά άλλων χωρών.	43.9360	31.545	.288	.129	.649

Πίνακας 34 Α. Learning to be-Μαθαίνοντας να είμαστε (1-12)

1=Καθόλου, 2=Ελάχιστα, 3=Μέτρια, 4=Καλά, 5=Πολύ καλά, **6= Εξαιρετικά**										
Ικανότητες (Βαθμός εκτίμησης)		**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**N**	**Μ.Ο.**	**Τ.Α.**
1. Να εκτιμάτε την κοινωνική, πολιτισμική και περιβαλλοντική ποικιλομορφία.	**n**	6	44	220	257	242	91	860	**4,11**	1,10
	%	*0,7*	*5,1*	*25,6*	*29,9*	*28,1*	*10,6*			
2. Να αντιλαμβάνεστε τη δια βίου μάθηση ως εμπλουτισμό της ποιότητας ζωής σας.	**n**	4	34	90	222	311	201	862	**4,63**	1,10
	%	*0,5*	*3,9*	*10,4*	*25,8*	*36,1*	*23,3*			
3. Να διευκρινίζετε τις δικές σας πεποιθήσεις, αξίες και τρόπο σκέψης.	**n**	3	16	85	230	351	174	859	**4,67**	0,99
	%	*0,3*	*1,9*	*9,9*	*26,8*	*40,9*	*20,3*			
4. Να κατανοείτε τις επαγγελματικές, ηθικές και κοινωνικές σας ευθύνες.	**n**	1	12	62	184	395	207	861	**4,84**	0,93
	%	*0,1*	*1,4*	*7,2*	*21,4*	*45,9*	*24,0*			
5. Να σκέφτεστε συστημικά (τόσο σε επίπεδο φυσικών όσο και κοινωνικών επιστημών).	**n**	9	54	228	295	207	67	860	**3,97**	1,08
	%	*1,0*	*6,3*	*26,5*	*34,3*	*24,1*	*7,8*			
6. Να αναπτύσσετε, να εξερευνάτε και να δημιουργείτε ένα όραμα για το μέλλον.	**n**	9	71	207	271	220	83	861	**4,01**	1,14
	%	*1,0*	*8,2*	*24,0*	*31,5*	*25,6*	*9,6*			
7. Να εκτιμάτε έναν βιώσιμο τρόπο ζωής.	**n**	4	27	124	293	304	105	857	**4,38**	1,01
	%	*0,5*	*3,2*	*14,5*	*34,2*	*35,5*	*12,3*			
8. Να έχετε αυτοπεποίθηση, αυτοσυγκράτηση και ικανότητα να δράτε με ακεραιότητα.	**n**	8	49	116	266	287	136	862	**4,37**	1,13
	%	*0,9*	*5,7*	*13,5*	*30,9*	*33,3*	*15,8*			
9. Να εργάζεστε γύρω από ένα ζήτημα ή ένα έργο το οποίο απαιτεί την ενσωμάτωση ιδεών από ποικίλες πηγές.	**n**	2	36	166	300	281	75	860	**4,22**	1,01
	%	*0,2*	*4,2*	*19,3*	*34,9*	*32,7*	*8,7*			
10. Να αναπτύσσετε μια προσωπική συναισθηματική και ηθική σχέση με το φυσικό περιβάλλον.	**n**	2	38	125	299	277	121	862	**4,36**	1,05
	%	*0,2*	*4,4*	*14,5*	*34,7*	*32,1*	*14,0*			
11. Να έχετε μια αίσθηση χρόνου και τόπου βασιζόμενη σε προσωπικές σας και ιστορικές εμπειρίες.	**n**	6	38	138	273	294	110	859	**4,33**	1,07
	%	*0,7*	*4,4*	*16,1*	*31,8*	*34,2*	*12,8*			
12. Να οραματίζεστε ένα ιδεατό μέλλον το οποίο θα ανταποκρίνεται στα κοινωνικά και περιβαλλοντικά ζητήματα που εμφανίζονται.	**n**	7	46	174	329	236	66	858	**4,09**	1,03
	%	*0,8*	*5,4*	*20,3*	*38,3*	*27,5*	*7,7*			



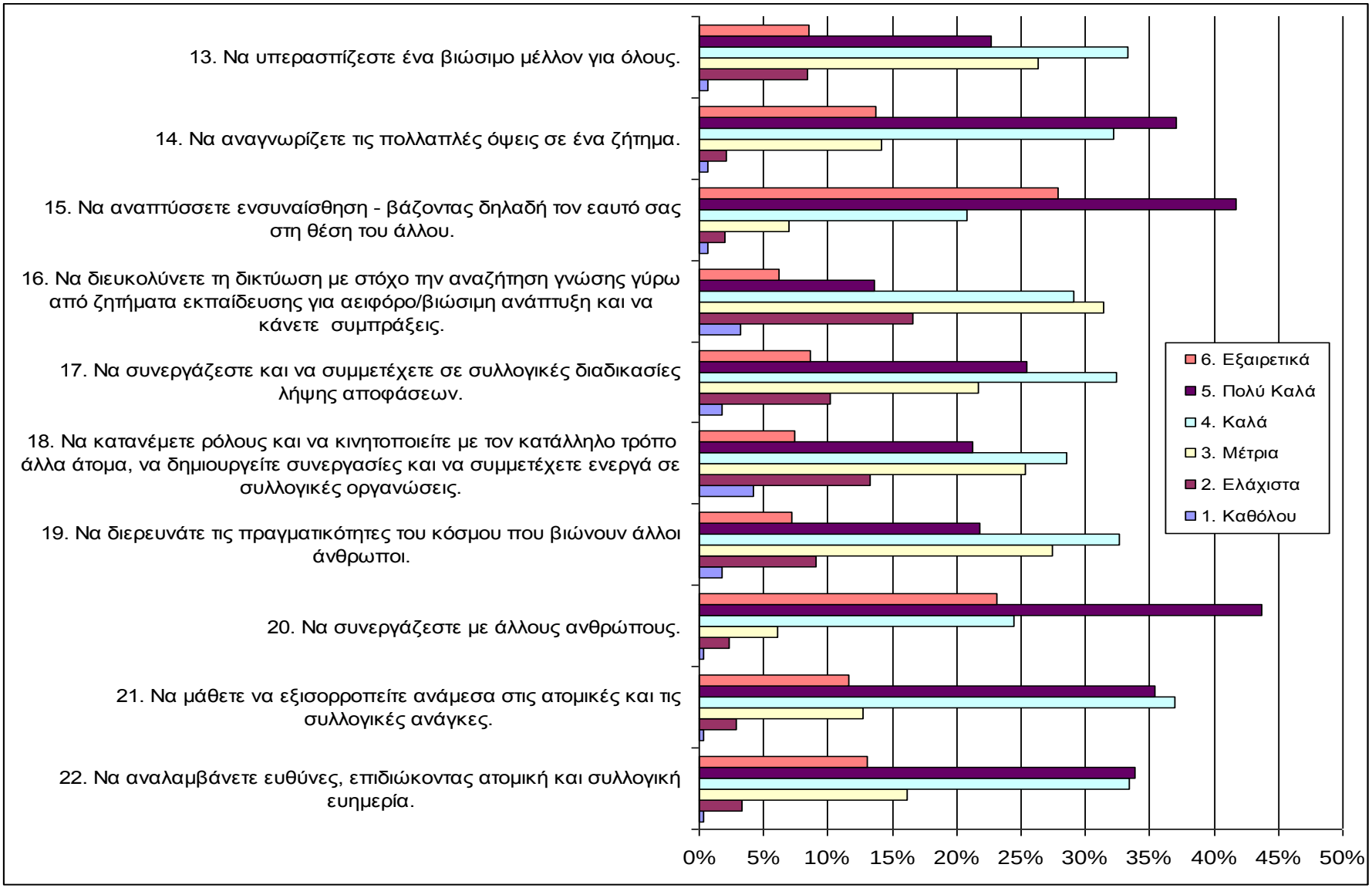
Γράφημα 38 A. Learning to be-Μαθαίνοντας να είμαστε (1-12)

Πίνακας 35 Cronbach's alpha Μαθαίνοντας να είμαστε

Learning to be-Μαθαίνοντας να είμαστε (1-12)	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
1.Να εκτιμάτε την κοινωνική, πολιτισμική και περιβαλλοντική ποικιλομορφία.	47.86	51.778	.554	.326	.843
2.Να αντιλαμβάνεστε τη δια βίου μάθηση ως εμπλουτισμό της ποιότητας ζωής σας.	47.34	52.241	.525	.330	.845
3. Να διευκρινίζετε τις δικές σας πεποιθήσεις, αξίες και τρόπο σκέψης.	47.30	53.218	.526	.349	.845
4. Να κατανοείτε τις επαγγελματικές, ηθικές και κοινωνικές σας ευθύνες.	47.13	53.668	.537	.343	.845
5. Να σκέφτεστε συστημικά (τόσο σε επίπεδο φυσικών όσο και κοινωνικών επιστημών).	47.99	52.181	.541	.334	.844
6. Να αναπτύσσετε, να εξερευνάτε και να δημιουργείτε ένα όραμα για το μέλλον.	47.97	51.336	.556	.383	.843
7. Να εκτιμάτε έναν βιώσιμο τρόπο ζωής.	47.59	51.961	.605	.405	.840
8. Να έχετε αυτοπεποίθηση, αυτοσυγκράτηση και ικανότητα να δράτε με ακεραιότητα.	47.59	52.055	.520	.299	.846
9. Να εργάζεστε γύρω από ένα ζήτημα ή ένα έργο το οποίο απαιτεί την ενσωμάτωση ιδεών από ποικίλες πηγές.	47.75	52.620	.556	.336	.843
10. Να αναπτύσσετε μια προσωπική συναισθηματική και ηθική σχέση με το φυσικό περιβάλλον.	47.61	52.599	.530	.328	.845
11. Να έχετε μια αίσθηση χρόνου και τόπου βασιζόμενη σε προσωπικές σας και ιστορικές εμπειρίες.	47.63	53.887	.428	.216	.852
12. Να οραματίζεστε ένα ιδεατό μέλλον το οποίο θα ανταποκρίνεται στα κοινωνικά και περιβαλλοντικά ζητήματα που εμφανίζονται.	47.88	53.294	.493	.309	.848

Πίνακας 36 Β. Learning to live together-Μαθαίνοντας να ζούμε μαζί (13-22)

1=Καθόλου, 2=Ελάχιστα, 3=Μέτρια, 4=Καλά, 5=Πολύ καλά, **6= Εξαιρετικά**										
Ικανότητες (Βαθμός εκτίμησης)		**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**N**	**Μ.Ο.**	**Τ.Α.**
13. Να υπερασπίζεστε ένα βιώσιμο μέλλον για όλους	**n**	6	72	226	286	195	73	858	**3,95**	1,11
	%	*0,7*	*8,4*	*26,3*	*33,3*	*22,7*	*8,5*			
14. Να αναγνωρίζετε τις πολλαπλές όψεις σε ένα ζήτημα.	**n**	6	18	121	275	316	117	853	**4,44**	1,01
	%	*0,7*	*2,1*	*14,2*	*32,2*	*37,0*	*13,7*			
15. Να αναπτύσσετε ενσυναίσθηση - βάζοντας δηλαδή τον εαυτό σας στη θέση του άλλου.	**n**	6	17	60	178	358	239	858	**4,84**	1,02
	%	*0,7*	*2,0*	*7,0*	*20,7*	*41,7*	*27,9*			
16. Να διευκολύνετε τη δικτύωση με στόχο την αναζήτηση γνώσης γύρω από ζητήματα εκπαίδευσης για αειφόρο/βιώσιμη ανάπτυξη και να κάνετε συμπράξεις.	**n**	27	142	269	249	116	53	856	**3,52**	1,19
	%	*3,2*	*16,6*	*31,4*	*29,1*	*13,6*	*6,2*			
17. Να συνεργάζεστε και να συμμετέχετε σε συλλογικές διαδικασίες λήψης αποφάσεων.	**n**	15	87	186	278	219	74	859	**3,96**	1,17
	%	*1,7*	*10,1*	*21,7*	*32,4*	*25,5*	*8,6*			
18. Να κατανέμετε ρόλους και να κινητοποιείτε με τον κατάλληλο τρόπο άλλα άτομα, να δημιουργείτε συνεργασίες και να συμμετέχετε ενεργά σε συλλογικές οργανώσεις.	**n**	36	114	218	245	183	64	860	**3,72**	1,26
	%	*4,2*	*13,3*	*25,3*	*28,5*	*21,3*	*7,4*			
19. Να διερευνάτε τις πραγματικότητες του κόσμου που βιώνουν άλλοι άνθρωποι.	**n**	15	78	235	280	187	62	857	**3,85**	1,13
	%	*1,8*	*9,1*	*27,4*	*32,7*	*21,8*	*7,2*			
20. Να συνεργάζεστε με άλλους ανθρώπους.	**n**	3	20	52	210	375	199	859	**4,78**	0,97
	%	*0,3*	*2,3*	*6,1*	*24,4*	*43,7*	*23,2*			
21. Να μάθετε να εξισορροπείτε ανάμεσα στις ατομικές και τις συλλογικές ανάγκες.	**n**	3	25	109	317	303	100	857	**4,39**	0,97
	%	*0,4*	*2,9*	*12,7*	*37,0*	*35,4*	*11,7*			
22. Να αναλαμβάνετε ευθύνες, επιδιώκοντας ατομική και συλλογική ευημερία.	**n**	3	28	138	286	290	112	857	**4,36**	1,03
	%	*0,4*	*3,3*	*16,1*	*33,4*	*33,8*	*13,1*			



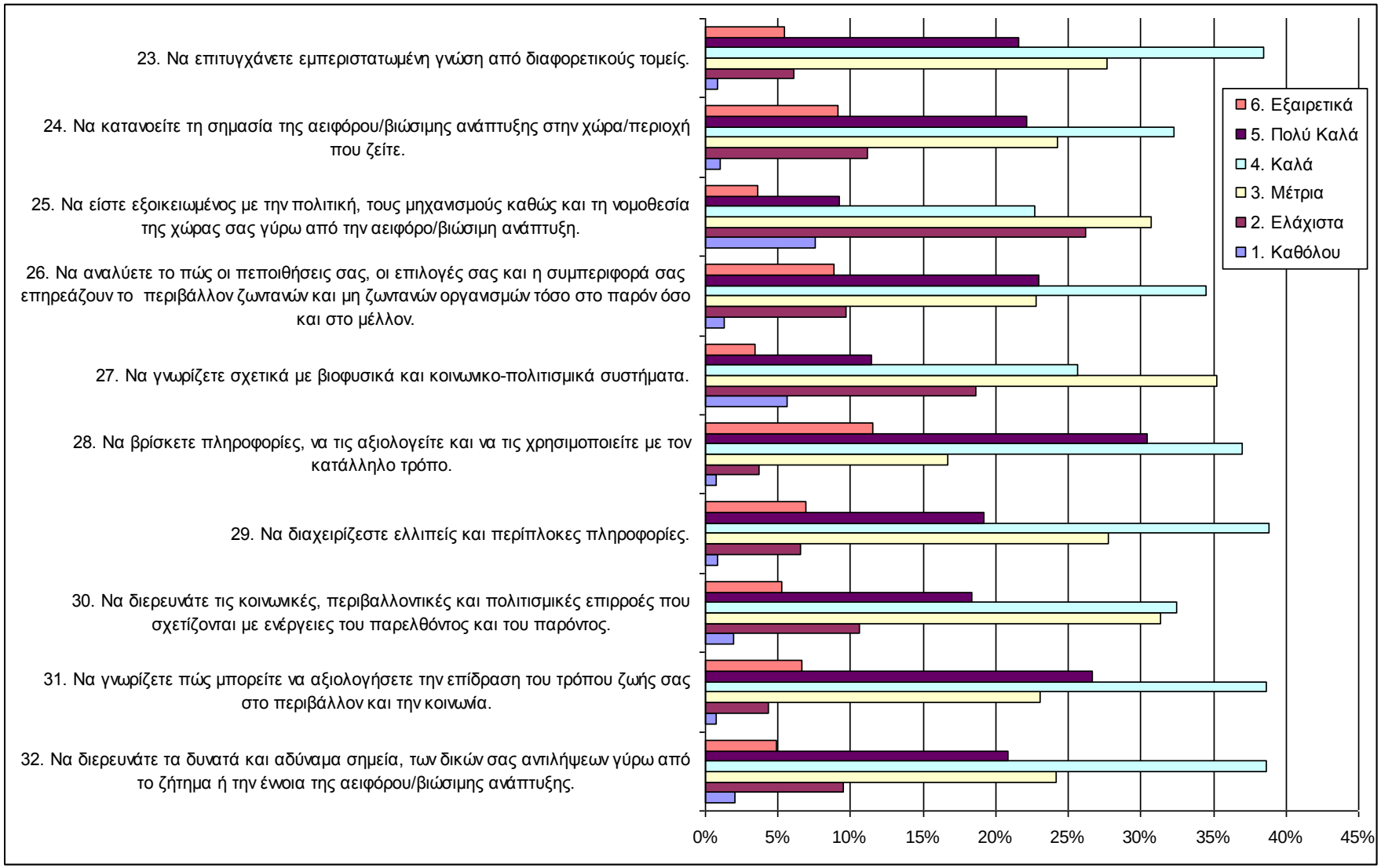
Γράφημα 39 B.Learning to live together-Μαθαίνοντας να ζούμε μαζί (13-22)

Πίνακας 37 Cronbach's alpha Μαθαίνοντας να ζούμε μαζί

Learning to live together-Μαθαίνοντας να ζούμε μαζί	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
13. Να υπερασπίζεστε ένα βιώσιμο μέλλον για όλους.	37.89	40.817	.538	.315	.832
14. Να αναγνωρίζετε τις πολλαπλές όψεις σε ένα ζήτημα.	37.41	42.225	.485	.289	.836
15. Να αναπτύσσετε ενσυναίσθηση - βάζοντας δηλαδή τον εαυτό σας στη θέση του άλλου.	37.00	42.512	.456	.294	.839
16. Να διευκολύνετε τη δικτύωση με στόχο την αναζήτηση γνώσης γύρω από ζητήματα εκπαίδευσης για αειφόρο/βιώσιμη ανάπτυξη και να κάνετε συμπράξεις.	38.33	40.551	.500	.297	.836
17. Να συνεργάζεστε και να συμμετέχετε σε συλλογικές διαδικασίες λήψης αποφάσεων.	37.88	39.290	.605	.463	.825
18. Να κατανέμετε ρόλους και να κινητοποιείτε με τον κατάλληλο τρόπο άλλα άτομα, να δημιουργείτε συνεργασίες και να συμμετέχετε ενεργά σε συλλογικές οργανώσεις.	38.13	39.154	.558	.427	.831
19. Να διερευνάτε τις πραγματικότητες του κόσμου που βιώνουν άλλοι άνθρωποι.	37.99	40.287	.560	.336	.830
20. Να συνεργάζεστε με άλλους ανθρώπους.	37.06	41.680	.562	.397	.830
21. Να μάθετε να εξισορροπείτε ανάμεσα στις ατομικές και τις συλλογικές ανάγκες.	37.44	41.546	.574	.426	.829
22. Να αναλαμβάνετε ευθύνες, επιδιώκοντας ατομική και συλλογική ευημερία.	37.49	40.513	.617	.441	.825

Πίνακας 38 C. Learning to know-Μαθαίνοντας να γνωρίζω (23-32)

		1=Καθόλου, 2=Ελάχιστα, 3=Μέτρια, 4=Καλά, 5=Πολύ καλά, **6= Εξαιρετικά**								
Ικανότητες (Βαθμός εκτίμησης)		**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**N**	**Μ.Ο.**	**Τ.Α.**
23. Να επιτυγχάνετε εμπεριστατωμένη γνώση από διαφορετικούς τομείς.	**n**	7	52	237	330	185	47	858	**3,90**	1,01
	%	0,8	6,1	27,6	38,5	21,6	5,5			
24. Να κατανοείτε τη σημασία της αειφόρου/βιώσιμης ανάπτυξης στην χώρα/περιοχή που ζείτε.	**n**	9	96	208	277	190	78	858	**3,91**	1,17
	%	1,0	11,2	24,2	32,3	22,1	9,1			
25. Να είστε εξοικειωμένος με την πολιτική, τους μηχανισμούς καθώς και τη νομοθεσία της χώρας σας γύρω από την αειφόρο/βιώσιμη ανάπτυξη.	**n**	65	225	264	195	79	31	859	**3,11**	1,21
	%	7,6	26,2	30,7	22,7	9,2	3,6			
26. Να αναλύετε το πώς οι πεποιθήσεις σας, οι επιλογές σας και η συμπεριφορά σας επηρεάζουν το περιβάλλον ζωντανών και μη ζωντανών οργανισμών τόσο στο παρόν όσο και στο μέλλον.	**n**	11	83	196	296	197	76	859	**3,95**	1,15
	%	1,3	9,7	22,8	34,5	22,9	8,8			
27. Να γνωρίζετε σχετικά με βιοφυσικά και κοινωνικο-πολιτισμικά συστήματα.	**n**	48	160	302	220	98	29	857	**3,29**	1,16
	%	5,6	18,7	35,2	25,7	11,4	3,4			
28. Να βρίσκετε πληροφορίες, να τις αξιολογείτε και να τις χρησιμοποιείτε με τον κατάλληλο τρόπο.	**n**	6	32	143	317	261	99	858	**4,27**	1,04
	%	0,7	3,7	16,7	36,9	30,4	11,5			
29. Να διαχειρίζεστε ελλιπείς και περίπλοκες πληροφορίες.	**n**	7	56	238	333	164	59	857	**3,90**	1,03
	%	0,8	6,5	27,8	38,9	19,1	6,9			
30. Να διερευνάτε τις κοινωνικές, περιβαλλοντικές και πολιτισμικές επιρροές που σχετίζονται με ενέργειες του παρελθόντος και του παρόντος.	**n**	17	91	269	279	158	45	859	**3,70**	1,11
	%	2,0	10,6	31,3	32,5	18,4	5,2			
31. Να γνωρίζετε πώς μπορείτε να αξιολογήσετε την επίδραση του τρόπου ζωής σας στο περιβάλλον και την κοινωνία.	**n**	6	37	197	330	228	57	855	**4,06**	1,00
	%	0,7	4,3	23,0	38,6	26,7	6,7			
32. Να διερευνάτε τα δυνατά και αδύναμα σημεία, των δικών σας αντιλήψεων γύρω από το ζήτημα ή την έννοια της αειφόρου/βιώσιμης ανάπτυξης.	**n**	17	81	207	331	178	42	856	**3,82**	1,08
	%	*2,0*	*9,5*	*24,2*	*38,7*	*20,8*	*4,9*			



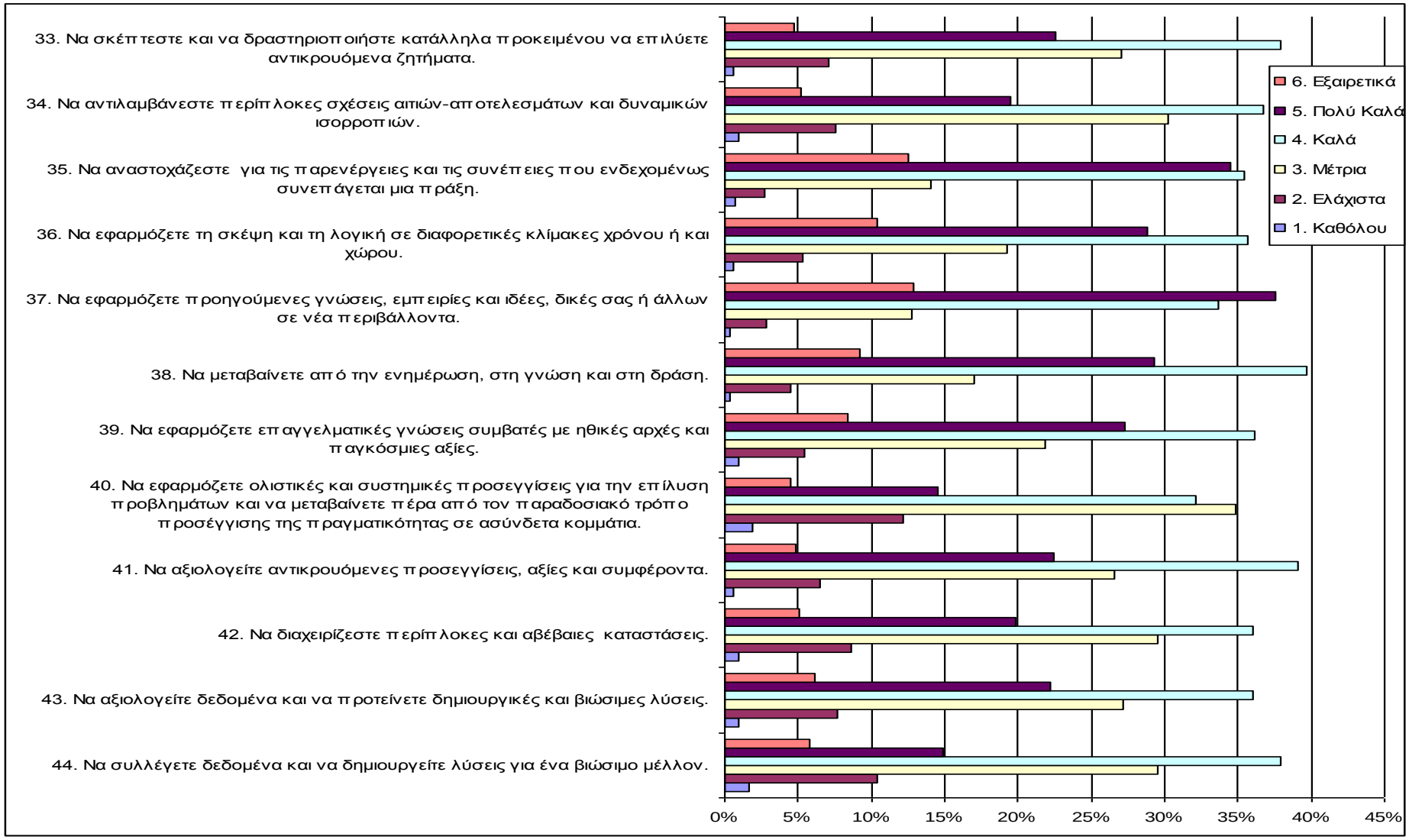
Γράφημα 40 C. Learning to know-Μαθαίνοντας να γνωρίζω (23-32)

Πίνακας 39 Cronbach's alpha Μαθαίνοντας να γνωρίζω

Learning to know-Μαθαίνοντας να γνωρίζω	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
23. Να επιτυγχάνετε εμπεριστατωμένη γνώση από διαφορετικούς τομείς.	34.05	47.877	.613	.407	.867
24. Να κατανοείτε τη σημασία της αειφόρου/βιώσιμης ανάπτυξης στην χώρα/περιοχή που ζείτε.	34.04	46.162	.627	.435	.866
25. Να είστε εξοικειωμένος με την πολιτική, τους μηχανισμούς καθώς και τη νομοθεσία της χώρας σας γύρω από την αειφόρο/βιώσιμη ανάπτυξη.	34.84	46.195	.591	.437	.869
26. Να αναλύετε το πώς οι πεποιθήσεις σας, οι επιλογές σας και η συμπεριφορά σας επηρεάζουν το περιβάλλον ζωντανών και μη ζωντανών οργανισμών τόσο στο παρόν όσο και στο μέλλον.	34.00	46.077	.646	.469	.864
27. Να γνωρίζετε σχετικά με βιοφυσικά και κοινωνικο-πολιτισμικά συστήματα.	34.66	45.490	.678	.498	.861
28. Να βρίσκετε πληροφορίες, να τις αξιολογείτε και να τις χρησιμοποιείτε με τον κατάλληλο τρόπο.	33.67	48.529	.545	.404	.871
29. Να διαχειρίζεστε ελλιπείς και περίπλοκες πληροφορίες.	34.05	48.492	.547	.416	.871
30. Να διερευνάτε τις κοινωνικές, περιβαλλοντικές και πολιτισμικές επιρροές που σχετίζονται με ενέργειες του παρελθόντος και του παρόντος.	34.25	46.318	.661	.456	.863
31. Να γνωρίζετε πώς μπορείτε να αξιολογήσετε την επίδραση του τρόπου ζωής σας στο περιβάλλον και την κοινωνία.	33.89	48.825	.550	.382	.871
32. Να διερευνάτε τα δυνατά και αδύναμα σημεία, των δικών σας αντιλήψεων γύρω από το ζήτημα ή την έννοια της αειφόρου/βιώσιμης ανάπτυξης.	34.14	47.524	.586	.385	.869

Πίνακας 40 D. Learning to do-Μαθαίνοντας να πράττω (33-44)

		1=Καθόλου, 2=Ελάχιστα, 3=Μέτρια, 4=Καλά, 5=Πολύ καλά, **6= Εξαιρετικά**								
Ικανότητες (Βαθμός εκτίμησης)		**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**N**	**Μ.Ο.**	**Τ.Α.**
33. Να σκέπτεστε και να δραστηριοποιήστε κατάλληλα προκειμένου να επιλύετε αντικρουόμενα ζητήματα.	**n**	5	61	231	324	193	40	854	**3,89**	1,01
	%	*0,6*	*7,1*	*27,0*	*37,9*	*22,6*	*4,7*			
34. Να αντιλαμβάνεστε περίπλοκες σχέσεις αιτιών-αποτελεσμάτων και δυναμικών ισορροπιών.	**n**	8	64	258	313	166	44	853	**3,82**	1,03
	%	*0,9*	*7,5*	*30,2*	*36,7*	*19,5*	*5,2*			
35. Να αναστοχάζεστε για τις παρενέργειες και τις συνέπειες που ενδεχομένως συνεπάγεται μια πράξη.	**n**	6	23	120	303	295	107	854	**4,38**	1,01
	%	*0,7*	*2,7*	*14,1*	*35,5*	*34,5*	*12,5*			
36. Να εφαρμόζετε τη σκέψη και τη λογική σε διαφορετικές κλίμακες χρόνου ή και χώρου.	**n**	5	45	164	304	246	89	853	**4,18**	1,06
	%	*0,6*	*5,3*	*19,2*	*35,6*	*28,8*	*10,4*			
37. Να εφαρμόζετε προηγούμενες γνώσεις, εμπειρίες και ιδέες, δικές σας ή άλλων σε νέα περιβάλλοντα.	**n**	3	24	109	287	320	110	853	**4,44**	0,99
	%	*0,4*	*2,8*	*12,8*	*33,6*	*37,5*	*12,9*			
38. Να μεταβαίνετε από την ενημέρωση, στη γνώση και στη δράση.	**n**	3	38	145	338	250	78	852	**4,21**	1,00
	%	*0,4*	*4,5*	*17,0*	*39,7*	*29,3*	*9,2*			
39. Να εφαρμόζετε επαγγελματικές γνώσεις συμβατές με ηθικές αρχές και παγκόσμιες αξίες.	**n**	8	46	186	307	232	71	850	**4,08**	1,06
	%	*0,9*	*5,4*	*21,9*	*36,1*	*27,3*	*8,4*			
40. Να εφαρμόζετε ολιστικές και συστημικές προσεγγίσεις για την επίλυση προβλημάτων και να μεταβαίνετε πέρα από τον παραδοσιακό τρόπο προσέγγισης της πραγματικότητας σε ασύνδετα κομμάτια.	**n**	16	104	297	274	124	38	853	**3,59**	1,08
	%	*1,9*	*12,2*	*34,8*	*32,1*	*14,5*	*4,5*			
41. Να αξιολογείτε αντικρουόμενες προσεγγίσεις, αξίες και συμφέροντα.	**n**	5	56	227	334	192	41	855	**3,91**	0,99
	%	*0,6*	*6,5*	*26,5*	*39,1*	*22,5*	4,8			
42. Να διαχειρίζεστε περίπλοκες και αβέβαιες καταστάσεις.	**n**	8	73	252	307	169	43	852	**3,80**	1,04
	%	*0,9*	*8,6*	*29,6*	*36,0*	*19,8*	5,0			
43. Να αξιολογείτε δεδομένα και να προτείνετε δημιουργικές και βιώσιμες λύσεις.	**n**	8	65	231	307	189	52	852	**3,89**	1,06
	%	*0,9*	*7,6*	*27,1*	*36,0*	*22,2*	*6,1*			
44. Να συλλέγετε δεδομένα και να δημιουργείτε λύσεις για ένα βιώσιμο μέλλον.	**n**	14	89	252	324	127	49	855	**3,71**	1,07
	%	*1,6*	*10,4*	*29,5*	*37,9*	*14,9*	*5,7*			



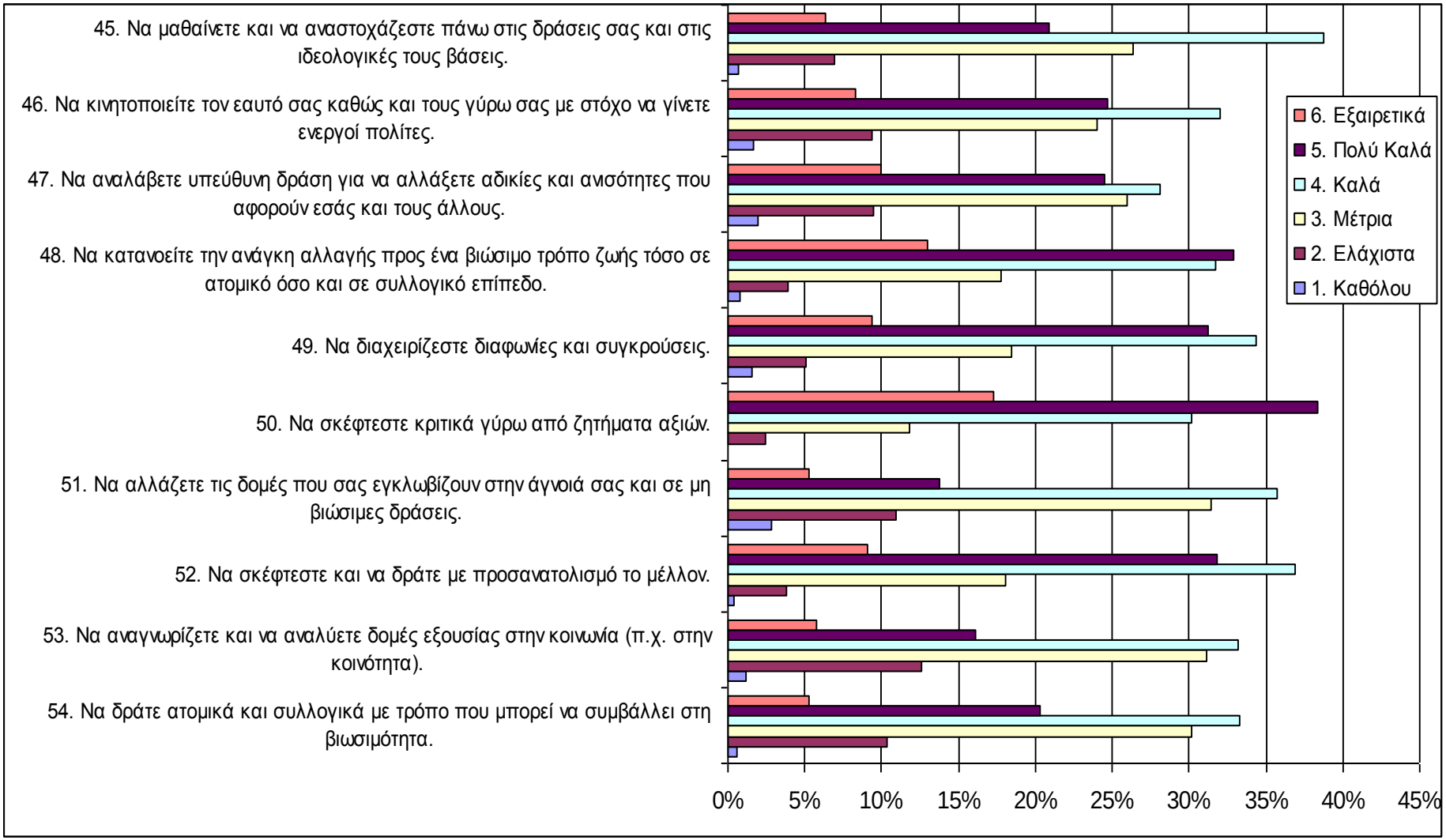
Γράφημα 41 D. Learning to do-Μαθαίνοντας να πράττω (33-44)

Πίνακας 41 Cronbach's alpha Μαθαίνοντας να πράττω

Learning to do-Μαθαίνοντας να πράττω	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
33. Να σκέπτεστε και να δραστηριοποιήστε κατάλληλα προκειμένου να επιλύετε αντικρουόμενα ζητήματα.	44.04	62.217	.666	.486	.892
34. Να αντιλαμβάνεστε περίπλοκες σχέσεις αιτιών-αποτελεσμάτων και δυναμικών ισορροπιών.	44.11	62.504	.635	.476	.893
35. Να αναστοχάζεστε για τις παρενέργειες και τις συνέπειες που ενδεχομένως συνεπάγεται μια πράξη.	43.55	63.878	.553	.372	.897
36. Να εφαρμόζετε τη σκέψη και τη λογική σε διαφορετικές κλίμακες χρόνου ή και χώρου.	43.74	62.748	.587	.426	.896
37. Να εφαρμόζετε προηγούμενες γνώσεις, εμπειρίες και ιδέες, δικές σας ή άλλων σε νέα περιβάλλοντα.	43.48	63.535	.592	.417	.895
38. Να μεταβαίνετε από την ενημέρωση, στη γνώση και στη δράση.	43.72	62.723	.639	.475	.893
39. Να εφαρμόζετε επαγγελματικές γνώσεις συμβατές με ηθικές αρχές και παγκόσμιες αξίες.	43.84	62.807	.594	.393	.895
40. Να εφαρμόζετε ολιστικές και συστημικές προσεγγίσεις για την επίλυση προβλημάτων και να μεταβαίνετε πέρα από τον παραδοσιακό τρόπο προσέγγισης της πραγματικότητας σε ασύνδετα κομμάτια.	44.35	62.028	.630	.447	.894
41. Να αξιολογείτε αντικρουόμενες προσεγγίσεις, αξίες και συμφέροντα.	44.02	62.461	.655	.476	.892
42. Να διαχειρίζεστε περίπλοκες και αβέβαιες καταστάσεις.	44.13	62.455	.628	.449	.894
43. Να αξιολογείτε δεδομένα και να προτείνετε δημιουργικές και βιώσιμες λύσεις.	44.03	61.571	.675	.550	.891
44. Να συλλέγετε δεδομένα και να δημιουργείτε λύσεις για ένα βιώσιμο μέλλον.	44.22	62.062	.624	.491	.894

Πίνακας 42 Ε. Learning to transform oneself and society-Μαθαίνοντας να μετασχηματίζω τον εαυτό μου και την κοινωνία (45-54)

		1=Καθόλου, 2=Ελάχιστα, 3=Μέτρια, 4=Καλά, 5=Πολύ καλά, **6= Εξαιρετικά**								
Ικανότητες (Βαθμός εκτίμησης)		**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**N**	**Μ.Ο.**	**Τ.Α.**
45. Να μαθαίνετε και να αναστοχάζεστε πάνω στις δράσεις σας και στις ιδεολογικές τους βάσεις.	**n**	6	59	224	330	178	54	851	**3,91**	1,03
	%	*0,7*	*6,9*	*26,3*	*38,8*	*20,9*	*6,3*			
46. Να κινητοποιείτε τον εαυτό σας καθώς και τους γύρω σας με στόχο να γίνετε ενεργοί πολίτες.	**n**	14	80	205	274	211	71	855	**3,94**	1,16
	%	*1,6*	*9,4*	*24,0*	*32,0*	*24,7*	*8,3*			
47. Να αναλάβετε υπεύθυνη δράση για να αλλάξετε αδικίες και ανισότητες που αφορούν εσάς και τους άλλους.	**n**	17	81	222	240	209	85	854	**3,93**	1,21
	%	*2,0*	*9,5*	*26,0*	*28,1*	*24,5*	*10,0*			
48. Να κατανοείτε την ανάγκη αλλαγής προς ένα βιώσιμο τρόπο ζωής τόσο σε ατομικό όσο και σε συλλογικό επίπεδο.	**n**	7	33	152	271	281	111	855	**4,31**	1,08
	%	*0,8*	*3,9*	*17,8*	*31,7*	*32,9*	*13,0*			
49. Να διαχειρίζεστε διαφωνίες και συγκρούσεις.	**n**	13	43	158	294	267	80	855	**4,17**	1,09
	%	*1,5*	*5,0*	*18,5*	*34,4*	*31,2*	*9,4*			
50. Να σκέφτεστε κριτικά γύρω από ζητήματα αξιών.	**n**	0	21	101	258	328	148	856	**4,56**	0,99
	%	*0,0*	*2,5*	*11,8*	*30,1*	*38,3*	*17,3*			
51. Να αλλάζετε τις δομές που σας εγκλωβίζουν στην άγνοιά σας και σε μη βιώσιμες δράσεις.	**n**	24	93	267	303	117	45	849	**3,63**	1,10
	%	*2,8*	*11,0*	*31,4*	*35,7*	*13,8*	*5,3*			
52. Να σκέφτεστε και να δράτε με προσανατολισμό το μέλλον.	**n**	3	32	154	314	271	77	851	**4,23**	1,00
	%	*0,4*	*3,8*	*18,1*	*36,9*	*31,8*	*9,0*			
53. Να αναγνωρίζετε και να αναλύετε δομές εξουσίας στην κοινωνία (π.χ. στην κοινότητα).	**n**	10	107	264	282	137	49	849	**3,68**	1,10
	%	*1,2*	*12,6*	*31,1*	*33,2*	*16,1*	*5,8*			
54. Να δράτε ατομικά και συλλογικά με τρόπο που μπορεί να συμβάλλει στη βιωσιμότητα.	**n**	5	88	257	284	173	45	852	**3,78**	1,07
	%	*0,6*	*10,3*	*30,2*	*33,3*	*20,3*	*5,3*			



Γράφημα 42 E. Learning to transform oneself and society-Μαθαίνοντας να μετασχηματίζω τον εαυτό μου και την κοινωνία (45-54)

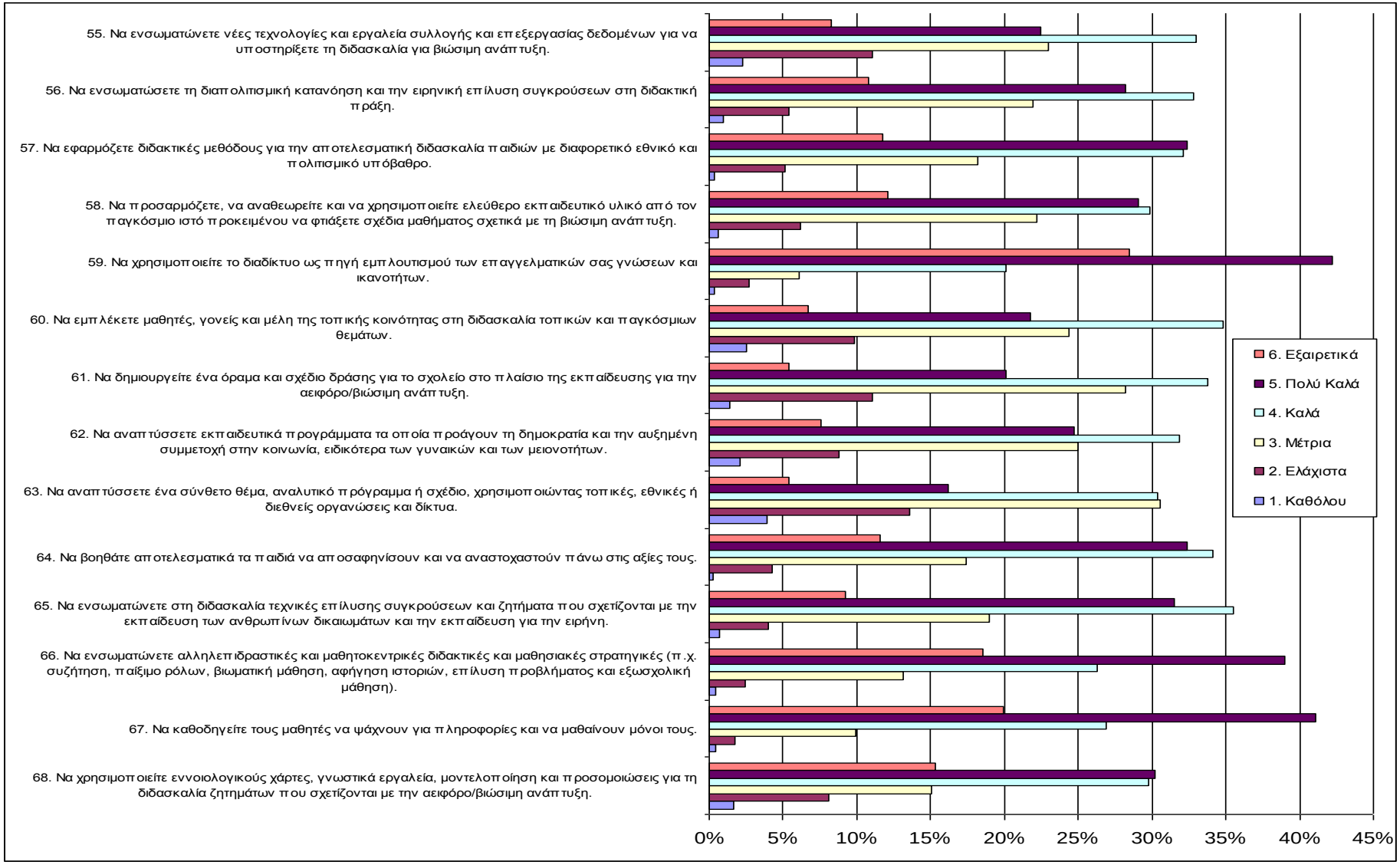
Πίνακας 43 Cronbach's alpha Μαθαίνοντας να μετασχηματίζω τον εαυτό μου και την κοινωνία

Learning to transform oneself and society-Μαθαίνοντας να μετασχηματίζω τον εαυτό μου και την κοινωνία	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
45. Να μαθαίνετε και να αναστοχάζεστε πάνω στις δράσεις σας και στις ιδεολογικές τους βάσεις.	36.26	48.169	.613	.393	.876
46. Να κινητοποιείτε τον εαυτό σας καθώς και τους γύρω σας με στόχο να γίνετε ενεργοί πολίτες.	36.24	46.391	.643	.518	.874
47. Να αναλάβετε υπεύθυνη δράση για να αλλάξετε αδικίες και ανισότητες που αφορούν εσάς και τους άλλους.	36.24	45.900	.650	.510	.874
48. Να κατανοείτε την ανάγκη αλλαγής προς ένα βιώσιμο τρόπο ζωής τόσο σε ατομικό όσο και σε συλλογικό επίπεδο.	35.87	48.071	.583	.355	.878
49. Να διαχειρίζεστε διαφωνίες και συγκρούσεις.	36.00	48.391	.553	.364	.881
50. Να σκέφτεστε κριτικά γύρω από ζητήματα αξιών.	35.60	48.855	.593	.410	.878
51. Να αλλάζετε τις δομές που σας εγκλωβίζουν στην άγνοιά σας και σε μη βιώσιμες δράσεις.	36.54	46.852	.657	.483	.873
52. Να σκέφτεστε και να δράτε με προσανατολισμό το μέλλον.	35.94	48.240	.632	.429	.875
53. Να αναγνωρίζετε και να αναλύετε δομές εξουσίας στην κοινωνία (π.χ. στην κοινότητα).	36.49	47.462	.613	.431	.876
54. Να δράτε ατομικά και συλλογικά με τρόπο που μπορεί να συμβάλλει στη βιωσιμότητα.	36.39	46.913	.677	.487	.872

Πίνακας 44 F. Applied Educational sciences-Εφαρμοσμένες επιστήμες αγωγής (55-68)

		1=Καθόλου, 2=Ελάχιστα, 3=Μέτρια, 4=Καλά, 5=Πολύ καλά, **6= Εξαιρετικά**								
Ικανότητες (Βαθμός εκτίμησης)		**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**N**	**Μ.Ο.**	**Τ.Α.**
55. Να ενσωματώνετε νέες τεχνολογίες και εργαλεία συλλογής και επεξεργασίας δεδομένων για να υποστηρίξετε τη διδασκαλία για βιώσιμη ανάπτυξη.	**n**	19	94	195	280	191	70	849	**3,87**	1,19
	%	*2,2*	*11,1*	*23,0*	*33,0*	*22,5*	*8,2*			
56. Να ενσωματώσετε τη διαπολιτισμική κατανόηση και την ειρηνική επίλυση συγκρούσεων στη διδακτική πράξη.	**n**	8	46	187	280	241	92	854	**4,14**	1,10
	%	*0,9*	*5,4*	*21,9*	*32,8*	*28,2*	*10,8*			
57. Να εφαρμόζετε διδακτικές μεθόδους για την αποτελεσματική διδασκαλία παιδιών με διαφορετικό εθνικό και πολιτισμικό υπόβαθρο.	**n**	3	44	155	274	276	100	852	**4,26**	1,07
	%	*0,4*	*5,2*	*18,2*	*32,2*	*32,4*	*11,7*			
58. Να προσαρμόζετε, να αναθεωρείτε και να χρησιμοποιείτε ελεύθερο εκπαιδευτικό υλικό από τον παγκόσμιο ιστό προκειμένου να φτιάξετε σχέδια μαθήματος σχετικά με τη βιώσιμη ανάπτυξη.	**n**	5	53	189	254	248	103	852	**4,17**	1,13
	%	*0,6*	*6,2*	*22,2*	*29,8*	*29,1*	*12,1*			
59. Να χρησιμοποιείτε το διαδίκτυο ως πηγή εμπλουτισμού των επαγγελματικών σας γνώσεων και ικανοτήτων.	**n**	3	23	52	171	359	242	850	**4,87**	1,01
	%	*0,4*	*2,7*	*6,1*	*20,1*	*42,2*	*28,5*			
60. Να εμπλέκετε μαθητές, γονείς και μέλη της τοπικής κοινότητας στη διδασκαλία τοπικών και παγκόσμιων θεμάτων.	**n**	21	83	206	294	184	57	845	**3,84**	1,15
	%	*2,5*	*9,8*	*24,4*	*34,8*	*21,8*	*6,7*			
61. Να δημιουργείτε ένα όραμα και σχέδιο δράσης για το σχολείο στο πλαίσιο της εκπαίδευσης για την αειφόρο/βιώσιμη ανάπτυξη.	**n**	12	94	240	287	171	46	850	**3,76**	1,10
	%	*1,4*	*11,1*	*28,2*	*33,8*	*20,1*	*5,4*			
62. Να αναπτύσσετε εκπαιδευτικά προγράμματα τα οποία προάγουν τη δημοκρατία και την αυξημένη συμμετοχή στην κοινωνία, ειδικότερα των γυναικών και των μειονοτήτων.	**n**	18	75	212	271	210	64	850	**3,91**	1,16
	%	*2,1*	*8,8*	*24,9*	*31,9*	*24,7*	*7,5*			
63. Να αναπτύσσετε ένα σύνθετο θέμα, αναλυτικό πρόγραμμα ή σχέδιο, χρησιμοποιώντας τοπικές, εθνικές ή διεθνείς οργανώσεις και δίκτυα.	**n**	33	115	259	257	137	46	847	**3,58**	1,18
	%	*3,9*	*13,6*	*30,6*	*30,3*	*16,2*	*5,4*			
64. Να βοηθάτε αποτελεσματικά τα παιδιά να αποσαφηνίσουν και να αναστοχαστούν πάνω στις αξίες τους.	**n**	2	36	148	290	275	98	849	**4,29**	1,03
	%	*0,2*	*4,2*	*17,4*	*34,2*	*32,4*	*11,5*			

		1=Καθόλου, 2=Ελάχιστα, 3=Μέτρια, 4=Καλά, 5=Πολύ καλά, **6= Εξαιρετικά**								
Ικανότητες (Βαθμός εκτίμησης)		**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**N**	**Μ.Ο.**	**Τ.Α.**
65. Να ενσωματώνετε στη διδασκαλία τεχνικές επίλυσης συγκρούσεων και ζητήματα που σχετίζονται με την εκπαίδευση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και την εκπαίδευση για την ειρήνη.	**n**	6	34	161	301	267	78	847	**4,21**	1,03
	%	*0,7*	*4,0*	*19,0*	*35,5*	*31,5*	*9,2*			
66. Να ενσωματώνετε αλληλεπιδραστικές και μαθητοκεντρικές διδακτικές και μαθησιακές στρατηγικές (π.χ. συζήτηση, παίξιμο ρόλων, βιωματική μάθηση, αφήγηση ιστοριών, επίλυση προβλήματος και εξωσχολική μάθηση).	**n**	4	21	112	224	332	158	851	**4,57**	1,04
	%	*0,5*	*2,5*	*13,2*	*26,3*	*39,0*	*18,6*			
67. Να καθοδηγείτε τους μαθητές να ψάχνουν για πληροφορίες και να μαθαίνουν μόνοι τους.	**n**	4	15	84	228	349	169	849	**4,66**	0,99
	%	*0,5*	*1,8*	*9,9*	*26,9*	*41,1*	*19,9*			
68. Να χρησιμοποιείτε εννοιολογικούς χάρτες, γνωστικά εργαλεία, μοντελοποίηση και προσομοιώσεις για τη διδασκαλία ζητημάτων που σχετίζονται με την αειφόρο/βιώσιμη ανάπτυξη.	**n**	14	69	128	253	257	130	851	**4,25**	1,22
	%	*1,6*	*8,1*	*15,0*	*29,7*	*30,2*	*15,3*			



Γράφημα 43 F. Applied Educational sciences-Εφαρμοσμένες επιστήμες αγωγής (55-68)

Πίνακας 45 Cronbach's alpha Εφαρμοσμένες επιστήμες αγωγής

Applied Educational sciences-Εφαρμοσμένες επιστήμες αγωγής	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
55. Να ενσωματώνετε νέες τεχνολογίες και εργαλεία συλλογής και επεξεργασίας δεδομένων για να υποστηρίξετε τη διδασκαλία για βιώσιμη ανάπτυξη.	54.55	93.889	.539	.397	.903
56. Να ενσωματώσετε τη διαπολιτισμική κατανόηση και την ειρηνική επίλυση συγκρούσεων στη διδακτική πράξη.	54.29	93.392	.609	.450	.900
57. Να εφαρμόζετε διδακτικές μεθόδους για την αποτελεσματική διδασκαλία παιδιών με διαφορετικό εθνικό και πολιτισμικό υπόβαθρο.	54.17	92.688	.671	.503	.898
58. Να προσαρμόζετε, να αναθεωρείτε και να χρησιμοποιείτε ελεύθερο εκπαιδευτικό υλικό από τον παγκόσμιο ιστό προκειμένου να φτιάξετε σχέδια μαθήματος σχετικά με τη βιώσιμη ανάπτυξη.	54.27	92.582	.639	.457	.899
59. Να χρησιμοποιείτε το διαδίκτυο ως πηγή εμπλουτισμού των επαγγελματικών σας γνώσεων και ικανοτήτων.	53.56	97.333	.473	.328	.905
60. Να εμπλέκετε μαθητές, γονείς και μέλη της τοπικής κοινότητας στη διδασκαλία τοπικών και παγκόσμιων θεμάτων.	54.59	93.424	.578	.430	.901
61. Να δημιουργείτε ένα όραμα και σχέδιο δράσης για το σχολείο στο πλαίσιο της εκπαίδευσης για την αειφόρο/βιώσιμη ανάπτυξη.	54.66	92.438	.661	.524	.898
62. Να αναπτύσσετε εκπαιδευτικά προγράμματα τα οποία προάγουν τη δημοκρατία και την αυξημένη συμμετοχή στην κοινωνία, ειδικότερα των γυναικών και των μειονοτήτων.	54.51	91.820	.656	.543	.898
63. Να αναπτύσσετε ένα σύνθετο θέμα, αναλυτικό πρόγραμμα ή σχέδιο, χρησιμοποιώντας τοπικές, εθνικές ή διεθνείς οργανώσεις και δίκτυα.	54.85	92.805	.593	.505	.901
64. Να βοηθάτε αποτελεσματικά τα παιδιά να αποσαφηνίσουν και να αναστοχαστούν πάνω στις αξίες τους.	54.14	93.755	.640	.475	.899
65. Να ενσωματώνετε στη διδασκαλία τεχνικές επίλυσης συγκρούσεων και ζητήματα που σχετίζονται με την εκπαίδευση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και την εκπαίδευση για την ειρήνη.	54.21	93.557	.658	.526	.898
66. Να ενσωματώνετε αλληλεπιδραστικές και μαθητοκεντρικές διδακτικές και μαθησιακές στρατηγικές (π.χ. συζήτηση, παίξιμο ρόλων, βιωματική μάθηση, αφήγηση ιστοριών, επίλυση προβλήματος και εξωσχολική μάθηση).	53.85	94.028	.626	.507	.900
67. Να καθοδηγείτε τους μαθητές να ψάχνουν για πληροφορίες και να μαθαίνουν μόνοι τους.	53.76	95.466	.580	.434	.901
68. Να χρησιμοποιείτε εννοιολογικούς χάρτες, γνωστικά εργαλεία, μοντελοποίηση και προσομοιώσεις για τη διδασκαλία ζητημάτων που σχετίζονται με την αειφόρο/βιώσιμη ανάπτυξη.	54.17	92.315	.601	.417	.901